Übergänge vom Schulheim in die neue Lebens- und Ausbildungssituation

Entstandardisierung von Lebensläufen – individuelle Bewältigungs- und Gestaltungsanforderungen

Eine Arbeit im Rahmen des Moduls MA 10, Master Thesis

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW Hochschule für Soziale Arbeit, Olten
Master of Arts in Sozialer Arbeit mit Schwerpunkt Soziale Innovation

Myriame Läber

Eingereicht bei Frau Dr. Prof. Dorothee Schaffner
Baden, 24.07.2015

Abstract

Die hier vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich mit jungen Männern aus einem Schulheim, die im Übergang zur neuen Lebens- und Ausbildungssituation stehen. In Zeiten der Individualisierung und Entstandardisierung von Lebensläufen stellen Übergänge entscheidende Momente des Gelingens oder Scheiterns dar. Ein Scheitern kann schwerwiegende biographische Folgen haben und zur Exklusion führen. So stellt sich die Frage der Bewältigung von Übergängen. Die Hauptfragestellung lautet deshalb:

Wie bewältigen die jungen Männer aus einem Schulheim die zentralen Übergänge vom Schulheim in die neue Lebens- und Ausbildungssituation?

Es gilt zu eruieren, welchen Herausforderungen die jungen Männer in den verschiedenen Übergangsbereichen (Ausbildung/Arbeit; Schule; familiäre Beziehungen; geschlechtsbezogene Identitätsarbeit; Peers und jugendkulturelle Zusammenhänge) begegnen und woher sie die Ressourcen beziehen, um diese meistern zu können. In der Untersuchung zeigt sich, dass sich der mehrdimensionale Blick auf Übergänge als richtigen Zugang erweist, um der Bewältigungsleistung der jungen Männer gerecht zu werden. In der Verschränkung von Struktur und Biographie gilt es den eigenen Lebenslauf zu gestalten und zu bestreiten. Die Peers und die Familie werden dabei als die zentralen Ressourcen erkannt, sowie der Wille der jungen Männer, in Zeiten der Entstandardisierung von Lebensläufen, ihren Weg zu gehen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract **2**

1 Einleitung **7**

1.1 Ausgangslage 9

1.1.1 Das Schulheim 9

1.1.2 Definition Übergang 11

1.1.3 Soziales Problem 13

1.2 Fragestellung 16

1.2.1 Forschungsstand 16

1.2.2 Erkenntnisinteresse 18

1.2.3 Forschungsfragen 20

2 Übergänge im Lebenslauf **20**

2.1 Die Strukturseite – Institutionalisierung des Lebenslaufs 20

2.2 Die subjektive Seite – Biographische Perspektive 22

2.3 Übergänge junger Männer 23

2.3.1 Der Bereich Schule 25

2.3.2 Der Bereich der Ausbildung und Arbeit 26

2.3.3 Der Bereich der familiären Beziehungen 26

2.3.4 Der Bereich der geschlechtsbezogenen Identitätsarbeit 27

2.3.5 Der Bereich der Peers und jugendkulturelle Zusammenhänge 27

3 Lebensphase Jugend **29**

3.1 Entwicklungsaufgaben aus unterschiedlichen Perspektiven 29

3.1.1 Soziokulturelle Perspektive 31

3.1.2 Psychobiologische Perspektive 33

3.2 Bewältigungsstrategien und Ressourcen im Übergang 36

4 Vorgehen und Methoden **38**

4.1 Qualitatives Forschungsdesign 38

4.2 Erhebungsverfahren und Instrumente 39

4.2.1 Problemzentriertes und teilstandardisiertes Leitfadeninterview 39

4.3 Datenanalyseverfahren....47
4.3.1 Transkription/Memos....47
4.3.2 Datenauswertung und Analyseverfahren – die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse....48
5 Übergänge in die neue Lebens- und Ausbildungssituation....53
5.1 Kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptthemen....53
5.1.1 Der Austritt aus dem Schulheim....53
5.1.2 Ausbildung/Arbeit....55
5.1.3 Schule/Berufsschule....58
5.1.4 Peergroup....61
5.1.5 Jugendkulturelle Lebensaspekte....64
5.1.6 Das Schulheim....71
5.1.7 Familiäre Beziehungen/Wohnen....75
5.1.8 Geschlechtsbezogene Identitätsarbeit....78
5.2 Analyse der Zusammenhänge der Hauptthemen....84
6 Diskussion der Untersuchungsergebnisse....86
6.1 Schlussfolgerungen....86
6.2 Reflexion des Forschungs- und Lernprozesses....90
7 Literaturverzeichnis....92
8 Anhang....96
8.1 Anhang 1: Leitfaden....97
8.2 Anhang 2: Kurzfragebogen Interview....100
8.3 Anhang 3: Einverständniserklärung....101
8.4 Anhang 4: Transkriptionsregeln....102
8.5 Anhang 5: Codierleitfaden....103
8.6 Ehrenwörtliche Erklärung....108

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick zur aktuellen Position der Übergangsthematik (eigene Darstellung) 18
Tabelle 2: Anschlusslösung der Ehemaligen des Schulheims in den Jahren 2005-2014 (eigene Darstellung) 41
Tabelle 3: Auswahlkriterien der Stichprobe (eigene Darstellung) 43
Tabelle 4: Kategoriensystem (eigene Darstellung) 52
Tabelle 5: Wohnsituation und familiäre Beziehungen nach dem Heimaufenthalt (eigene Darstellung) 77
Tabelle 6: Identitätsarbeit der Befragten (eigene Darstellung) 80

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zielfunktion der Entwicklungsaufgaben für Individuation und Integration (Hurrelmann/Quenzel 2013: 38) 30
Abbildung 2: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014: 78) 49

Abkürzungsverzeichnis

Sek I	Sekundarstufe 1
Sek II	Sekundarstufe 2
EFZ	drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis
EBA	zweijährige berufliche Grundbildung mit Berufsattest

1 Einleitung

Der Tatbestand, dass etwas zum Gegenstand der Forschung wird, weist darauf hin, dass ihre Selbstverständlichkeit schwindet und es zum Problem geworden ist. Für die Thematik der Übergänge bedeutet dies, dass sich klar institutionalisierte Lebensphasen verkürzen, Übergänge zunehmen, sich verlängern und kaum planbar sind (vgl. Walther/Stauber 2007: 34). Diese Veränderungen stellen neue Anforderungen an theoretische und forschungsmethodologische Zugänge. Sowohl die differenten Übergangsthemen, als auch die unterschiedlichen Handlungspotentiale sollen in den Blick der Übergangsforschung geraten (vgl. Stauber/Walther 2007: 41).

So stellen die veränderten Übergänge neue Anforderungen an die Gestaltung und Bewältigung von biographischen Übergängen, nicht nur an die Individuen, sondern auch an gesellschaftliche Institutionen. Letztere strukturieren den individuellen Lebenslauf mittels institutioneller Vorkehrungen, um sowohl Halt und Geborgenheit zu schaffen, als auch Risiken und Ungewissheiten zu senken, mit dem Ziel der sozialen Integration. In der Arbeitsgesellschaft sind diese jedoch vorwiegend an die Erwerbsarbeit und somit an den Übergang von der Schule in den Beruf geknüpft. Andere Übergangsthemen (Familie, Peers, etc.), die im Jugendalter ebenso zentral sind, werden dem Übergang Schule-Beruf unterstellt und sollen darin automatisch bewältigt werden (vgl. Walther/Stauber 2007: 22f.). Diese Priorisierung zeigt auch die gesellschaftspolitische Zielsetzung bezüglich der Erreichung des nachobligatorischen Abschlusses. Der Bund und die Kantone haben im Jahr 2011 festgelegt, dass bis 2020 95 % aller 25-Jähriger einen nachobligatorischen Abschluss vorweisen sollen. Der Fokus lag deshalb in den letzten Jahren vor allem bei der Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen mit schulischen, sozialen oder sprachlichen Schwierigkeiten. Die dafür umgesetzten Massnahmen sollen weitergeführt und laufend überprüft werden (vgl. Bericht des Bundesrates 2013: 4f.). So wurden beispielsweise Angebote wie das Case Management Berufsbildung geschaffen, um ein drohendes Misslingen dieses Übergangs zu verhindern und somit die soziale und berufliche Integration zu erreichen (vgl. SBFI 2014). Die berufliche und soziale Integration wird dabei als Teilhabe am gesellschaftlichen Leben verstanden (vgl. Bericht des Bundesrates 2013: 5). So hat auch Soziale Arbeit ihren Platz im Übergangssystem, deren Zuständigkeit aus dem Berufskodex hervorgeht. Mit dem Ziel der sozialen Integration soll die Soziale Arbeit einen gesellschaftlichen Beitrag leisten „insbesondere an die Menschen oder Gruppen, die vorübergehend oder dauernd in der Verwirklichung ihres Lebens illegitim eingeschränkt oder deren Zugang zu und Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ungenügend sind“ (AvenirSocial - Soziale Arbeit Schweiz 2010: 6).

Die Autorin dieser Master Thesis arbeitet seit rund acht Jahren in einem Schulheim, wo normalbegabte männliche Kinder und Jugendliche mit erheblichen sozialen

Beeinträchtigungen wohnen und die interne Schule besuchen. Ziel der Massnahme ist die Reintegration ins Herkunftssystem und in die Gesellschaft (vgl. Konzept Schulheim 2014: 4), was der oben genannten Zielsetzung entspricht. Die Unterbringung eines Kindes in einer stationären Einrichtung stellt ein einschneidendes Ereignis für die gesamte Familie dar. Sie wird veranlasst, wenn die familiären Schwierigkeiten nicht mehr innerhalb dieser bearbeitet werden können und die Lösung nur noch in der räumlichen Trennung gesehen wird. Diese erfolgt meist erst nach misslungenen Interventionen anderer Angebote und verweist auf einen Handlungs- und Leidensprozess der von allen Beteiligten biographisch verarbeitet werden muss. „Heimerziehung steht so gesehen immer im Kontext biographischer Prozesse der jungen Menschen und ihres sozialen Umfeldes." (Finkel 2006: 39) Nachdem die Kinder und Jugendlichen aus ihrem sozialen Umfeld herausgeholt und im Schulheim einen neuen Lern- und Lebensort angetroffen haben, finden sie nach dem Ende der Platzierung wiederum eine neue Lebens- und Lernsituation, bzw. Ausbildungssituation vor. Wie sie diesen Übergang vom Schulheim in die neue Lebens- und Ausbildungssituation bewältigen steht im Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit. Für eine möglichst ganzheitliche Sicht auf den Übergangsprozess wird dieser jeweils aus einer strukturellen und biographischen Perspektive betrachtet und der Fokus nicht nur auf den Übergang von der Schule in den Beruf gerichtet, sondern auf die unterschiedlichen Teilübergänge (Siehe Kapitel 1.1.2 und 2.3) dieses Prozesses.

Aufbau der Master Thesis

Zu Beginn wird im Kapitel 1 die Ausgangslage dieser Master Thesis dargelegt. Eine anonyme Beschreibung des hier betroffenen Schulheims, die Definition des Begriffs Übergang und die Darlegung des Sozialen Problems sind Teil dessen. Die zweite Komponente bildet der Forschungsgegenstand, der auf das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen Bezug nimmt. Im Kapitel 2 folgen die Erläuterungen zu Übergängen im Lebenslauf, die aus struktureller und subjektiver Perspektive betrachtet werden. Im letzten Teil des Kapitels wird auf die Übergangsdimension von Jungen eingegangen und die verschiedenen Aspekte des Übergangs beleuchtet. Um einen Einblick zu den Anforderungen im Jugendalter zu erhalten, sind im Kapitel 3 die soziokulturellen und psychobiologischen Entwicklungsaufgaben dargestellt. Das Kapitel endet mit den Bewältigungsstrategien und Ressourcen im Übergang. Nach dieser theoretischen Rahmung werden das Vorgehen und die damit einhergehenden Methoden der Forschungsarbeit erläutert. Das qualitative Forschungsdesign generiert die Ergebnisse, die im Kapitel 0 dargestellt werden. Die Beantwortung der Forschungsfragen ist Teil dieser Ergebnisdarstellung. Im letzten Kapitel 6 werden die Untersuchungsergebnisse diskutiert und ein Fazit gezogen. Zum Schluss wird der Forschungsprozess einer Reflexion unterzogen.

1.1 Ausgangslage

Um die Rahmenbedingungen abzustecken, wird folgend das Schulheim kurz beschrieben und eine Definition des Übergangs I, bzw. der ersten Schwelle vorgenommen. Aufgrund des Datenschutzes, wird das Schulheim zwar beschrieben, aber nicht explizit benannt.

1.1.1 Das Schulheim

Das Schweizer Schulheim nimmt normalbegabte männliche Kinder und Jugendliche ab dem siebten Lebensjahr auf, bei denen das elterliche und ambulante Handeln, sowie die öffentliche Schule an ihre Grenzen stossen. Sie werden also erst aufgenommen, wenn alle anderen Massnahmen nicht mehr möglich scheinen (vgl. Konzept Schulheim 2014: 4). Es stehen 34 Schul- und Wohnplätze zur Verfügung. In den letzten drei Jahren wurden an zwei Standorten nach und nach 10 Progressionsplätze geschaffen. Sie bieten Jugendlichen eine Obhut beim Besuch der öffentlichen Schule, bzw. bis zum Ende einer Lehre. Seit der Einführung dieses zusätzlichen Angebots werden die Plätze laufend erweitert (vgl. ebd.: 4f.). Die in dieser Forschungsarbeit befragten jungen Männer konnten diese Progressionsplätze noch nicht in Anspruch nehmen, da sie zum Zeitpunkt ihres Austrittes noch nicht bestanden oder bereits besetzt waren.

Die Betreuung der Klienten ist ganzjährig 24 Stunden garantiert. Kinder ohne tragfähige familiäre Beziehungen finden bei aussenstationären Bauernfamilien individuelle Wohnmöglichkeiten während Wochenenden und Ferien. Die Klienten des Schulheims erfahren während ihres Heimaufenthalts einen strukturierten Alltag, der dem Leitsatz „dass äussere Ordnung innere Ordnung erzeugt“ (Bueb 2006: 104) folgt. Diese äussere Struktur soll den Halt bieten, um von der Fremdbestimmung zur Selbstverantwortung und -vertrauen zu gelangen und so die äussere Struktur die Schaffung einer inneren Struktur ermöglicht (vgl. Konzept Schulheim 2014: 5).

Mittels eines Stufenprogramms (Eintritts-, Entwicklungs- und Austrittsphase) werden die Klienten auf den Austritt und die neue Lebens- und Ausbildungssituation vorbereitet. So erlangen die Kinder und Jugendlichen mit jedem Phasenwechsel mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortung, damit sie später in der Lage sind, einen eigenen Haushalt zu führen. Steht der Austrittstermin fest, wechselt der jeweilige Klient in den Austrittsprozess. Mit ihm wird ein individuelles, auf seinen Entwicklungsstand zugeschnittenes Programm erstellt, das so genannte Zugvogelprogramm. Mit dem Blick auf den Austritt, soll dieses Verhaltenstraining die Fähigkeiten und Fertigkeiten des jeweiligen Klienten individuell und optimal fördern. Der vermehrte Aufenthalt im Herkunftssystem bezweckt die Vorbereitung auf die zukünftige Wohn- und Lebenssituation der Klienten (vgl. ebd.: 20f.).

Die berufliche Vorbereitung findet anhand des vom Kanton vorgegebenen Lehrplans im Unterricht statt. In der Regel besuchen sie die interne Schule und schliessen diese mit einem

Zeugnis des Schultyps mit Grundanforderungen ab, in manchen Fällen auch auf Sekundarniveau. Es besteht zusätzlich die Möglichkeit, die öffentliche Schule zu besuchen und sich dort zu bewähren, bevor der Schritt zurück ins Herkunftssystem erfolgt. Für die berufliche Orientierung können die Jugendlichen Berufsinformations-Zentren und Berufsberatende besuchen. Sind bei einem Jugendlichen die persönlichen und schulischen Voraussetzungen für eine privatwirtschaftliche Lehre nicht gegeben, erfolgt nach dem vierzehnten Lebensjahr bei der IV-Berufsberatung eine Anmeldung, damit eine geeignete Lehrstelle gesucht und die Finanzierung geklärt werden kann. Allen Jugendlichen stehen Lehrpersonen und Mentoren beim Berufsfindungsprozess und der anschliessenden Lehrstellensuche zur Verfügung, die sie darin unterstützen, eine geeignete Lehrstelle zu finden. So werden auch Schnupperzeiten ermöglicht. Ist ein Lehrvertrag abgeschlossen, wird die Wohnsituation mit den Sorgeberechtigten geklärt und organisiert. „Wir wollen, dass jeder Klient nach dem Austritt von einer ihm entsprechenden Anschlusslösung profitieren kann. Ziel aller Bemühungen muss es sein, dass Austretende sich sowohl beruflich als auch von der Wohnsituation her sich (sic!) in die Gesellschaft integrieren und ein möglichst eigenständiges Leben führen können.“ (ebd.: 23)

Grundsätzlich erfolgt ein Austritt aber zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Findet dieser vor dem Ende der obligatorischen Schulzeit statt, kehren die Kinder und Jugendlichen in der Regel ins Herkunftssystem zurück und besuchen eine öffentliche Schule oder eine Tagesschule, oder sie werden in eine andere Institution umplatziert. Bei einem Austritt nach der obligatorischen Schulzeit treten die Jugendlichen in eine neue Lebens- und Ausbildungssituation ein. Einige Jugendliche kehren ins Herkunftssystem zurück und beginnen ihre Ausbildung (Lehre, IV-Lehre, Zwischenjahr, etc.), andere starten diese in einem Lehrlingsheim. Dieser Übergangsprozess von der Schule in die neue Lebens- und Ausbildungssituation wird wie oben beschrieben, bis zum Austritt sozialpädagogisch begleitet. Mit dem Austritt endet der Auftrag des Schulheims und somit auch das Wissen darum, ob das Ziel der Reintegration ins Herkunftssystem und in die Gesellschaft tatsächlich erfolgte. Der Werdegang der Ehemaligen wird vorwiegend bei den regelmässig organisierten Ehemaligentreffs oder durch deren Besuche an öffentlichen Anlässen des Schulheims in Erfahrung gebracht (vgl. Konzept Schulheim 2014: 20f.). Diese Gegebenheit war ausschlaggebend für die hier vorliegenden Forschungsarbeit. Es stellt sich nämlich die Frage, wie die Jugendlichen diesen Übergang ohne Möglichkeit der Nachbetreuung bewältigen. Welches Erkenntnisinteresse und welche Forschungsfragen daraus resultieren, wird in den Kapiteln 1.2.2 und 1.2.3 noch näher beleuchtet. Zuerst wird nun eine Definition des Begriffs Übergang vorgenommen.

1.1.2 Definition Übergang

In der Literatur wird sowohl vom Übergang I als auch von der Schwelle I gesprochen. Beide Begriffe markieren den Wechsel von der obligatorischen neunjährigen Schulzeit in die nachobligatorische Ausbildung und werden deshalb als Synonyme verwendet (vgl. Stalder/Meyer/Hupka-Brunner 2011: 204).

In der Regel führt der Weg nach der obligatorischen Schulzeit in eine Berufsausbildung, Mittelschule oder Maturitätsschule, kann aber auch mittels Zwischenlösungen angegangen werden (vgl. SKBF 2014: 108). Trotz der sinkenden Quoten der direkten Übertritte in die berufliche Bildung und dem damit verbundenen Anstieg der Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden Ausbildungen oder Zwischenlösungen, ist die betrieblich organisierte, duale Ausbildung die häufigste Ausbildungsform. Dieser Übergang wird durch die abgebende Sekundarstufe 1 (Sek I) und die aufnehmende Sekundarstufe 2 (Sek II) kanalisiert, wobei die aufnehmende Ausbildungsinstitution das Aufnahmeverfahren bestimmt. Die Jugendlichen müssen somit das Auswahlverfahren durchlaufen (Bewerbung, Schnuppern, Bewerbungsgespräch, ev. Assessment) (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 136). Neben der drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ), entwickelte sich die zweijährige berufliche Grundbildung mit Berufsattest (EBA), die die Anlehre ablöste. Die Zahl der zweijährigen Berufsbildungen wächst stetig, ist kantonal aber sehr unterschiedlich. Ebenso die Zahl der Jugendlichen, die anschliessend in eine EFZ-Ausbildung wechseln. Erste Evaluationen hinsichtlich der Arbeitsmarktaussichten lassen erkennen, dass Jugendliche mit EBA-Abschluss bessere Chancen aufweisen, als Jugendlichen mit Anlehre (vgl. SKBF 2014: 124f.). Da sie aber auch höhere Anforderungen an die Jugendlichen stellt, finden sich diese häufig in Situationen der Überforderung wieder. Das zeigt auf, dass die Bildungsanforderungen nicht minimiert werden können, ohne dabei negative soziale, ökonomische und kulturelle Effekte hervorzubringen (vgl. Sheldon 2002 zit. in Schaffner 2007: 32).

Mit dem Ende der beruflichen Bildung steht der Wechsel von der Ausbildungsphase zur Erwerbstätigkeit an (Übergang II/Schwelle II). Diese beiden Schwellen I und II werden als die wesentlichen Risikobereiche der Ausbildungskarriere gesehen (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 33f.). Objektiv betrachtet gelten sie als bewältigt, wenn Jugendliche ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend einen Ausbildungsplatz finden, die gesamte Lehrzeit absolvieren, die Lehre erfolgreich abschliessen und anschliessend einer stabilen beruflichen Beschäftigung nachgehen und somit beruflich integriert sind (vgl. Häfeli/Schellenberg 2009: 15).

Der in dieser Arbeit verwendete Übergangsbegriff ist aber weitaus vielschichtiger als der eben beschriebene Übergang I. Dazu wird an dieser Stelle kurz auf die Ausführungen von Stauber/Pohl/Walther (2007) eingegangen, die dieser Forschungsarbeit einen wichtigen

theoretischen Rahmen bieten und in Kapitel 2 weiter ausgeführt werden. Sie schauen mit einem subjektorientierten Blick auf die Übergangsthematik junger Erwachsener und deren Komplexität, die nicht nur auf den institutionalisierten Übergang Schule-Beruf reduziert werden kann. Übergänge in Lebenslauf und Biographie weisen stets zwei Betrachtungspositionen auf, diejenige der Strukturseite und diejenige des handelnden Subjektes. Die Strukturseite beinhaltet dabei den geschlechtsbezogenen institutionalisierten Lebenslauf, die subjektive Seite die biographische Perspektive. Diese beiden Positionen stehen in einer Wechselwirkung und beeinflussen sich gegenseitig. Zu diesem Verhältnis kommt die historische Perspektive des sozialen Wandels hinzu, die diese Dialektik mit beeinflusst. „In dem Masse, in dem sich die Strukturen des Verhältnisses zwischen Individuen und Gesellschaft ändern, wandeln sich auch die Übergänge in Lebenslauf und Biographie." (Walther/Stauber 2007: 19) Wenn sich also die Frage nach der Bewältigung des Übergangs stellt, gilt es einen Perspektivenwechsel zu vollziehen und den Blick vom Übergang Schule-Beruf auf die verschiedenen Übergangsbereiche zu erweitern. Diese so genannten verschiedenen Teilübergänge sind in folgenden Bereichen angesiedelt und werden im Kapitel 2.3 nochmals expliziter erläutert:

- Schule
- Ausbildung und Arbeit
- Familiäre Beziehungen
- Geschlechtsbezogene Identitätsarbeit
- Peers und jugendkulturelle Zusammenhänge (vgl. Walther/Stauber 2007: 32-35)

Die Teilübergänge beinhalten Anforderungen, die in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinander stehen können, da diese gleichzeitig bewältigt werden müssen. Aus der subjektiven Perspektive, können sie aber in gewissen Momenten auch unwichtig sein und in unterschiedlichen Situationen und in Auseinandersetzung mit anderen bedeutend werden (vgl. ebd.: 31f.). Der Blick auf diese verschiedenen Teilübergänge eignet sich in dieser Forschungsarbeit insbesondere deswegen, da die jungen Erwachsenen nicht nur den Übergang von der Schule in den Beruf meistern müssen, sondern ebenso den Übergang von der Wohngruppe in eine andere Wohn- und Lebensform (vgl. Schaffner/Rein 2012: 188). Die mehrdimensionale Perspektive ermöglicht so ein „handlungs- und strukturtheoretisch gedachtes Konzept der Übergänge" (Stauber/Walther 2007: 42) und fokussiert die objektive soziale Struktur und deren subjektive Verarbeitung. Stauber/Walther (2007) führen dazu den Begriff der Übergangsbiographie ein: „Übergangsbiographie meint dabei vor allem die reflexiven (Re-) Konstruktionen von Übergangserfahrungen, die die eigenen Übergangsprozesse erklären helfen – nach aussen, aber auch nach innen." (ebd.: 42) Da diese Reflexionen stets in strukturellen Bedingungen stattfinden, werden objektive soziale Strukturen und deren subjektive Verarbeitung miteinbezogen. Das heisst, es findet eine

Verschränkung von Subjekt und Gesellschaft statt (vgl. ebd.: 42). Für die Übergangsforschung bedeutet dies, dass ein Wechsel zwischen diesen beiden Perspektiven – Struktur und Biographie – stattfinden muss, um die Mehrdimensionalität erfassen zu können. Das handlungs- und strukturtheoretisch gedachte Konzept von Stauber/Walther (2007) soll die Annäherung der beiden Perspektiven ermöglichen. „Die einzelnen Übergangsthemen werden oft gerade in ihren Berührungspunkten bedeutsam (…)" (ebd.: 43) So steht beispielsweise der Übergangsbereich Schule-Beruf in Zusammenhang mit den familiären Beziehungen und deren Unterstützungsmöglichkeiten, weshalb die verschiedenen Lebensbereiche nicht getrennt betrachtet werden können. „Denn es geht immer gleichermassen um strukturelle Freisetzungsprozesse wie um subjektive Deutungs-, Bewältigungs- und Gestaltungsformen." (ebd.: 44)

Übergänge bezeichnen also „Schnittstellen individueller biographischer Verläufe und sozialer Strukturen, Verzweigungen vorgeformter Entwicklungsbahnen. Sie markieren Brüche die es zu überbrücken gilt" (Kutscha 1991 zit. in Schröer/Köngeter/Zeller 2013: 14). Wie dies gemeistert wird, hat Auswirkungen auf den künftigen Lebenslauf. Wieso Übergänge risikobehaftet sind und welche Folgen ein Scheitern haben kann, wird im nächsten Kapitel erläutert.

1.1.3 Soziales Problem

Der Übergang von der Schule in den Beruf erweist sich als grosser Einflussfaktor für die soziale und gesellschaftliche Integration. Sommerfeld et al. (2011) führen dazu aus: „Der individuelle Integrationsprozess ist in dieser Form von Gesellschaft prinzipiell riskant, das heisst er kann scheitern. Und auch eine einmal erworbene Position bleibt weitgehend abhängig vom Verkauf der Arbeitskraft" (Sommerfeld et al. 2011: 43). Die berufliche Eingliederung beeinflusst also die Integration in die Gesellschaft massgeblich, sowohl an der ersten Schwelle, als auch an der Zweiten (vgl. Spies/Tredop 2006: 12). Die schulische und berufliche Ausbildung ist zur sozialen Norm geworden und weist einen hohen Verpflichtungsgrad auf (vgl. Schaffner 2007: 17). „Dagegen gilt eine fehlende Ausbildung als hohes Risiko für eine prekäre Arbeitsmarktintegration." (ebd.: 17) Mit dem Blick auf den Übergang Schule-Beruf zeigt sich, dass sich vor allem in den ersten zwei Jahren nach der obligatorischen Schulzeit, die Ausbildungssituation häufig noch nicht stabilisiert hat. Dies zeigen die TREE Daten auf: Rund zwanzig Prozent der Schulabgängerinnen und Schulabgänger befinden sich im ersten Jahr noch in einer Zwischenlösung. Rund vier Prozent sind in keiner beruflichen oder berufsvorbereitenden Ausbildung. Das heisst ca. ein Viertel schafft keinen direkten Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung (vgl. Scharenberg et al. 2014: 8). Der kontinuierliche Weg von der Schule in den Beruf wurde von einem diskontinuierlichen Verlauf abgelöst, der von Verzögerungen und Umwegen,

Zwischenlösungen, Repetitionen, etc. gekennzeichnet ist (vgl. Schaffner 2007: 18). Der Normallebenslauf ist immer mehr geprägt von ungewissen Übergangsprozessen in den verschiedenen Lebensbereichen. Die Struktur der sozialen Ordnung verschwimmt zunehmend, wobei Übergänge entscheidende Momente des biographischen Gelingens oder Scheiterns darstellen und über Integration und Exklusion entscheiden. Die fehlende Struktur des institutionalisierten Lebenslaufs fördert Unsicherheit und Ungewissheit. Institutionen sind deshalb aufgefordert, eine individuelle Lebensführung zu ermöglichen. Diese sind jedoch nach wie vor zugunsten des Normallebenslaufs organisiert (vgl. Walther/Stauber 2007: 39). „Die Entstandardisierung von Lebensläufen und Übergängen steht folglich für das Auseinanderfallen von System- und Sozialintegration, die sich als eine wachsende Kluft zwischen den institutionellen Normalitätsannahmen und den biographischen Erfahrungen, Orientierungen und Bewältigungsstrategien zeigt." (ebd.) So offenbart sich, dass das Aufweisen einer konsistenten Biographie weniger aus dem individuellen Bedürfnis entspringt, sondern vielmehr von anderen Instanzen angestrebt wird (vgl. Behrens/Rabe-Kleberg 2000: 106).

Das durch Segregation und Selektion gekennzeichnete System zeigt im internationalen Vergleich, dass äusserst viele Bildungsverliererinnen und Bildungsverlierer hervorgebracht werden, die diese erste heikle Schwelle nicht meistern und den Einstieg in die Sek II somit nicht, oder nicht direkt bewältigen (vgl. Stalder et al. 2011: 203f.). Diese Problematik ist im Schweizerischen Bildungssystem also strukturell angelegt, denn der Schultyp auf Sek I bestimmt weitgehend die Perspektiven der nachobligatorischen Ausbildung. Jugendliche die den Schultyp mit Grundanforderungen besuchen, haben kaum die Möglichkeit eine allgemeinbildende Ausbildung oder anspruchsvolle Berufsbildung zu absolvieren (vgl. ebd.: 205). Die Problematik des Scheiterns ist zwar strukturell angelegt, muss aber individuell verantwortet werden. Besonders mit dem Blick auf den Übergang von der Schule in den Beruf zeigt sich eine steigende Zahl von jungen Menschen, die Gefahr laufen, den Einstieg nicht erfolgreich zu bewältigen. Zu dieser Gruppe zählen beispielsweise Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, mit besonderem Förderbedarf, mit Multiproblemlagen, etc. (vgl. Spies/Tredop 2006: 9f.). Jugendliche in einer Massnahme sehen sich oft mit diesen Zuschreibungen und Definitionen konfrontiert. Die wenigen Ergebnisse, zu Entwicklungsverläufen von Jugendlichen in einer Massnahme und deren Nachhaltigkeit, zeigen auf, dass mit dem Besuch einer Massnahme ein Ausgrenzungsprozess in Gang gebracht werden kann (vgl. Schaffner 2007: 42) und so das Ziel der Reintegration in die Gesellschaft erschwert scheint. Der Begriff „Jugendliche mit Benachteiligung" erfährt im Diskurs um Risikobiographien einen zentralen Stellenwert. Aufgrund ihrer oftmals schwierigen familiären Situation und einer gering qualifizierenden Bildung steigt das biographische Risiko der gesellschaftlichen Exklusion (vgl. Spies/Tredop 2006: 9). Die PISA-

Studie bestätigt, dass rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen Leistungsniveau in Mathematik und Lesen mittels einer Zwischenlösung ins Berufsleben einsteigen und den direkten Anschluss nach der obligatorischen Schulzeit nicht schaffen (vgl. SKBF 2014: 113). Dieser misslingende Einstieg nur in individuellen Ursachen zu begründen, widerspricht aber den Ergebnissen von PISA. Diese zeigen auf, dass der Grad der Kompetenzaneignung mit der sozialen Herkunft korreliert. Damit wird erkennbar, dass in dieser Art von Bildungssystem, soziale Ungleichheiten strukturell angelegt sind. Keinen Ausbildungsplatz zu erhalten kann folglich nicht generell als individuelles Scheitern bezeichnet werden, sondern kann sowohl eine individuelle, als auch eine strukturelle Ursache einer benachteiligten Lebenslage sein (vgl. Rahn 2005: 99).

Der Begriff „Jugendliche mit Benachteiligung" und deren oben genannten Zuschreibungen mag zwar negativ konnotiert sein, findet aber im sozialpädagogischen Diskurs seine Verwendung. Er ermöglicht einerseits den Zugang zu fördernden Massnahmen, wirkt bei der Arbeitsmarktintegration jedoch stigmatisierend. Der direkte Einstieg ist aber nicht nur für Jugendliche mit Benachteiligung und dem erhöhten Risiko der Nichtanschlussfähigkeit, kritisch (vgl. Spies/Trebold 2006: 11f.). Rund 15% der Jugendlichen befinden sich nach der obligatorischen Schulzeit in einer Zwischenlösung wie dem 10. Schuljahr, 10% steigen in eine nicht formale Zwischenlösung wie ein Motivationssemester oder ein Sprachaufenthalt ein. Dieser Umweg wird häufig in Kauf genommen, um die Chance auf eine anspruchsvollere Ausbildung zu verbessern oder überhaupt den Einstieg zu finden (vgl. SKBF 2014: 112f.). Die Folgen davon sind immer mehr diskontinuierliche Lebensverläufe, die den prekären Gehalt dieses Übergangs deutlich machen.

Diese risikobehafteten Übergänge bilden einen spezifischen Teil einer Lebenslage und gehören deshalb zum Berufsfeld der Sozialen Arbeit. Als Profession beschäftigt sich diese stets mit Menschen, die sich in schwierigen materiellen, sozialen und/oder psychischen Lebenslagen befinden und auf Unterstützung angewiesen sind. Um den Adressaten und Adressatinnen keine standardisierten Lösungen anzubieten, benötigt sie Wissen über die individuellen Erfahrungen und Bewältigungsleistungen der ihr Anvertrauten und somit „Wissen aus der ‚Innenperspektive` [Hervorhebung im Original] der Subjekte – über deren Selbstsichten, über Ressourcen und Schwierigkeiten zur Bewältigung und über die subjektiven Aneignungsprozesse angebotener Hilfe" (Bitzan/Bolay/Thiersch 2006: 7). Kinder und Jugendliche in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung in ihrer Entwicklung zu unterstützen und sie auf das Leben danach vorzubereiten ist also anspruchsvoll. Das Wissen um die Herausforderungen die sich für die Jugendlichen an den Übergängen zeigen, ist wichtig, um sie dementsprechend vorbereiten zu können. In Zeiten der unsicheren Zukunftsperspektiven und dem wenigen vorhandenen Wissen betreffend individueller Unterstützungsmöglichkeiten erweist sich dies als Herausforderung sowohl für die

Jugendhilfe, als auch für die Jugendlichen selber. Studien zu deren Verläufen nach dem Austritt sind in der Schweiz kaum vorhanden (vgl. Schaffner/Rein 2013: 53). Die wenigen Untersuchungen zur Vermittlung Jugendlicher aus sonderpädagogischen Systemen zeigen auf, dass die jungen Menschen trotz den schwierigen Bedingungen häufig in eine Berufsbildung eintreten konnten. Sonderpädagogische Einrichtungen erweisen sich demnach als zentrale Gatekeeper. Sie beziehen sich auf ein Netzwerk von Ausbildungsanbietern, stationären Ausbildungsbetrieben, Jugendhilfeeinrichtungen und anderen und schaffen so Möglichkeiten für einen Einstieg in die berufliche Ausbildung (vgl. ebd.: 58f.).

Der Mangel an wissenschaftlichen Untersuchungen von Übergängen ist aber nicht damit zu erklären, dass die Thematik in der Sozialen Arbeit keine Aufmerksamkeit erfährt und ihr somit keine Geltung zugutekommt. Denn Übergänge sind wissenschaftlich relevant, da sie sowohl gesellschaftlich, als auch subjektiv relevante Ereignisse darstellen und häufig einen Wendepunkt markieren (vgl. Schröer et al. 2013: 16). „In Forschung und Praxis der Heimerziehung ist die biographische Perspektive aber noch nicht hinreichend zum Tragen gekommen." (Finkel 2006: 39) Die Frage nach der Stimme des Klientel Sozialer Arbeit rückt aber immer mehr ins Zentrum. Ihre Lebenserfahrungen und Biographien sind zunehmend Teil konzeptueller und methodologischer Diskurse (vgl. ebd.) und bilden einen wichtigen Teil in dieser Forschungsarbeit.

Nachdem nun die Rahmenbedingungen abgesteckt sind, wird im nächsten Kapitel auf den aktuellen Forschungsgegenstand Bezug genommen und eine Übersicht zum Thema dargelegt.

1.2 Fragestellung

Nachdem der aktuelle Forschungsstand und das dieser Arbeit zugrundeliegende Erkenntnisinteresse aufgezeigt wurden, werden die Forschungsfragen im letzten Teil dieses Kapitels dargestellt.

1.2.1 Forschungsstand

Dieses Kapitel gibt sowohl einen Überblick zu den aktuellen Studien und Forschungsarbeiten, als auch zu Theorien der Übergangsthematik. Kuckartz (2014) macht klar, dass eine Forschung stets auf Vorwissen der Forschenden aufbaut und mit keinem Tabula-rasa-Denken geforscht werden kann. So ist es nötig, sich mit dem aktuellen Forschungsstand auseinander zu setzen und in die eigene Forschungsarbeit einfliessen zu lassen (vgl. Kuckartz 2014: 22). Die vermehrte Thematisierung von Übergängen, sowohl in verschiedenen Forschungsbereichen, als auch in gesellschaftlichen Handlungsbereichen, schaffte eine Unübersichtlichkeit des Forschungsfeldes (vgl. Schröer et al. 2014: 11). Diese

zeigt sich vor allem in Deutschland, wo die Übergangsforschung seit gut 40 Jahren betrieben wird, und kaum vollständig zu erfassen ist (vgl. Schaffner 2007: 38). Aktuell erfährt vor allem die Thematik der „Careleavers" mehr Beachtung, die sich mit jungen Erwachsenen am Übergang in die Selbständigkeit befasst. Die internationale Forschung weist darauf hin, dass junge Menschen aus den stationären Erziehungshilfen im Übergang in die Selbständigkeit und ins Erwachsenenleben mit Benachteiligungen konfrontiert sind. Ihr systematischer Blick auf bereits vorhandene Studien lässt sie zum Schluss kommen, dass vor allem die subjektorientierte Perspektive die Bewältigungsanstrengungen der jungen Menschen erfasst und darlegen kann (vgl. Schröer 2012: 261). Dieser Subjektorientierung soll in dieser Forschungsarbeit Rechnung getragen und die individuelle Perspektive auf die Übergangsproblematik erfassen werden. Denn in der Schweiz ist die wissenschaftliche Thematisierung von Berufsbildung und Übergängen kaum vorhanden. In den 1980er-Jahren gab es wenige kantonale Studien, die aber kaum weitergeführt wurden. So konnte auch der Bezug zur Praxis nicht hergestellt werden. Die Längsschnittstudie TREE ist die erste repräsentative Studie, die sich seit dem Jahr 2000 mit dem Thema des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung und Erwerbsarbeit, unter den aktuellen Schweizer Bedingungen, beschäftigt (vgl. Schaffner 2007: 51-55). Die folgende Tabelle 1 hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern bietet einen ersten Überblick zur aktuellen Position der Übergangsthematik.

Autoren	Beschreibung
Bergmann/Hupka-Brunner/Keller/Meyer/Stalder (Hrsg.) (2011)	Die Transition im Jugendalter und die Bildungsverläufe von Schweizer Jugendlichen seit 2000 untersuchen werden mittels der TREE-Daten dargestellt. Zu den PISA-Kompetenzen als Prädikatoren für Bildungschancen wird Bezug genommen.
Schröer/Stauber/Walther/Böhnisch/Lenz (Hrsg.) (2013)	Im Handbuch wird eine Übersicht zur Thematik Übergang geboten. Sowohl in der Sozialforschung, als auch in der Bildungs- und Sozialpolitik erfährt dieses Phänomen eine immer grössere Relevanz, dies nicht nur auf nationaler, sondern auf internationaler Ebene.
Bericht des Bundesrates (2013)	Im Fokus steht der Übergang von der Schule in den Beruf. Ein erfolgreicher Übergang in die Ausbildungssituation wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst: individuelle und familiäre Umstände, betriebliche und wirtschaftliche Aspekte, gesellschaftliche, demographische, strukturelle oder konjunkturelle Vorgänge.
Herzog/Neuenschwander/Wannack (2006)	Der Berufswahlprozess Jugendlicher wurde untersucht, da dieser als wichtige Weichenstellung für die berufliche Zukunft und somit für die Lebenschancen erkannt wurde.
Neuenschwander et al. (2012)	Übergang von Schule in die Erwerbstätigkeit ist eine Überwindung einer Systemgrenze. Dieser Weg dauert mehrere Jahre und wir durch normative Übergänge in Ausbildungsphasen gegliedert
Bitzan/Bolay/Thiersch (Hrsg.) (2006)	Die Forschungsprojekte beziehen sich auf die Adressaten und Adressatinnen der Jugendhilfe. Unter Einbezug verschiedener Autoren stehen die Erfahrungen von Jungen und Mädchen mit der Jugendhilfe im Zentrum der Ausführungen. Sie verweisen darauf, dass die subjektperspektive in der Forschung und in der Praxis Sozialer Arbeit eine zentrale Rolle spielt, um den Adressaten und Adressatinnen gerecht zu werden.

Spiess/Tredop (Hrsg.) (2006)	Sie setzen sich mit dem Begriff der Benachteiligung auseinander und mit der damit verbundenen Risikobiografie. Dieses strukturell angelegte Risiko findet die Verantwortung aber häufig in individuellen Ursachen.
Häfeli/Schellenberg (2009)	Es wurden hauptsächlich Schweizer Studien und Projekten zur Übergangsproblematik untersucht. Mit dieser Metanalyse erzielten sie Ergebnisse zu Erfolgsfaktoren und ihrer Förderung im Übergang von gefährdeten Jugendlichen in die Erwerbsarbeit.
Rahn (2005)	Er beschäftigt sich mit den Bewältigungsstrategien Jugendlicher, die sich in benachteiligten Lebenslagen befinden, im Übergang zur Erwerbstätigkeit.
Schaffner (2007)	Die Bewältigungs- und Lernleistungen junger Erwachsener in der riskanten Statuspassage wurden untersucht, sowie die bildungsbiographischen Verläufe junger Sozialhilfebezüger und Sozialhilfebezügerinnen von der Schule in die Erwerbsarbeit.
Schaffner/Rein (2013)	Jugendliche aus einem Sonderschulheim, die auf dem Weg in die Selbständigkeit sind, wurden befragt. Daraus resultiert nicht nur die Perspektive der Adressaten und Adressatinnen, sondern auch Anregungen für die Praxis.
Forschungsbericht (2011)	Es ging um die Frage, wie Integration gelingt. Dazu wurden Jugendliche aus einem Schweizer Sonderschulheim zum Übergang in die Ausbildung und selbständige Lebensführung befragt.
Stauber/Pohl/Walther (2007)	Sie öffnen den Blick auf die Übergangsthematik und zeigen auf, dass es nicht nur den Übergang von der Schule in den Beruf zu überwinden gilt, sondern auch andere Transitionen zu bewältigen sind. Mit einem strukturellen und subjektorientierten Blick schauen sie auf die verschiedenen Teilübergänge, die es zu bewältigen gilt.
Hurrelmann/Quenzel (2013)	Sie erläutern eine zweidimensionale Betrachtung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter aus einer psychobiologischen und einer soziokulturellen Perspektive. Es gilt jeweils vier Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Die Jugendphase ist durch kulturelle, wirtschaftliche, soziale und ökonomische Aspekte gekennzeichnet und erweist sich nicht nur als eine körperliche Entwicklung.
Hoerning (2000)	Der Fokus richtet sich auf die biographische Sozialisation. Biographie wird dabei als subjektive Verarbeitung des eigenen Lebenslaufs verstanden, wobei biographische Erfahrungen eine zentrale Rolle für den weiteren Lebensweg darstellen und diesen individuell prägen.

Tabelle 1: Überblick zur aktuellen Position der Übergangsthematik (eigene Darstellung)

Als Grundlage dieser Forschungsarbeit, werden die aufgeführten Forschungen und Theorien zur Übergangsthematik in die Arbeit einfliessen.

1.2.2 Erkenntnisinteresse

Abweichungen vom normalbiographischen Lebenslauf gehen, wie im Kapitel 1.1.3 erläutert, mit dem Risiko einher, den Einstieg in die Berufswelt und somit in die Gesellschaft nicht oder unter erhöhten Anforderungen bewältigen zu können. Dies fordert eine zunehmende Bewältigungsleistung, besonders unter dem Gesichtspunkt der Benachteiligung und dem oft erschwerten Einstieg in die Sek II. Wie es den jungen Männern des Schulheims bei diesem Einstieg in die Ausbildung ergeht, wird lediglich mittels individueller Rückmeldungen in Erfahrung gebracht. Noch ungewisser sind ihre Erfahrungen in den anderen Übergangsbereichen (wie Familie, Peers und andere). Aus diesem Mangel leiten sich folgende Fragen ab: Welchen Herausforderungen sind die jungen Männer begegnet und woher bezogen sie die Ressourcen für deren Bewältigung? Wie erging es den jungen Männern im Anschluss an den Aufenthalt im Schulheim? Wo stehen sie heute? Wie beurteilen sie die zentralen Übergangsbereiche? Welche Rolle spielte das Schulheim im

Übergangsprozess? Das Erkenntnisinteresse liegt also nicht nur im beruflichen Werdegang der jungen Männer, sondern auch in den individuellen Erfahrungen in den anderen Teilübergängen. So sind die jungen Männer nach dem Austritt nicht nur mit dem Einstieg in die Ausbildung konfrontiert, sondern beispielsweise auch mit der Identitätsfindung und der Auseinandersetzung mit den Peers. Ausserdem befinden sich die jungen Männer in der Phase, in der die Ablösung vom Elternhaus eine zentrale Rolle spielt, in das sie aber nach einer oft längeren Phase des Heimaufenthalts gerade erst wieder zurückkehren. Wie im Kapitel 1.1.2 bereits erwähnt, verweisen Stauber et al. (2007) darauf, dass es mehrere Teilübergänge zu bewältigen gilt und betrachten diese stets aus zwei verschiedenen Perspektiven: Die Strukturseite des geschlechtsbezogenen institutionalisierten Lebenslaufs und die individuelle Seite des handelnden Subjekts mit ihrer biographischen Perspektive (vgl. Walther/Stauber 2007: 19). „Die Verknüpfung von Struktur und Handeln, von institutionalisiertem Lebenslauf und biographischer Sicht ist generell ein notwendiger Zugang zu einer ganzheitlichen Sicht auf Übergänge im Lebenslauf." (ebd.: 30) Auch Hurrelmann/Quenzel (2013) nehmen diese zweidimensionale Perspektive ein und beschreiben die Jugendphase mit ihren Entwicklungsaufgaben aus psychobiologischer und aus soziokultureller Sicht. Die Jugendphase ist also nicht nur eine körperliche Entwicklung, sondern zusätzlich durch kulturelle, wirtschaftliche, soziale und ökonomische Aspekte gekennzeichnet (vgl. ebd.: 11). So geraten die verschiedenen Perspektiven ins Zentrum dieser Forschungsarbeit.

Die hier vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die ersten Jahre nach dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit, da sich dort die jungen Männer aufgrund ihres Alters noch im Übergangsprozess befinden. Ausserdem erweisen sich die ersten Jahre als Phase der Suche und Orientierung in der neuen Lebens- und Ausbildungssituation. Verlaufsanalysen der Längsschnittstudie TREE zeigen auf, dass die berufliche Grundbildung auf der Sek II von diskontinuierlichen Verläufen, wie Ausbildungswechseln, Unterbrüchen, Repetitionen, etc. gekennzeichnet ist (vgl. Scharenberg et al. 2014: 8). Doch nicht nur die erste Schwelle erweist sich als risikohaft für eine berufliche und somit gesellschaftliche Integration, denn auch ein Erhalt eines Ausbildungsplatzes lässt die Problematik der Benachteiligung nicht prinzipiell verschwinden, sondern verschiebt sich häufig zur zweiten Schwelle (vgl. Spies/Tredop 2006: 13). Im Wissen darum, dass auch die zweite Schwelle kritisch sein kann, konzentriert sich diese Forschungsarbeit auf die erste Schwelle und die damit verbundenen Teilübergänge. So richten sich der Blick und das Erkenntnisinteresse auf die Bewältigung der verschiedenen Teilübergänge an der ersten Schwelle aus einer strukturellen und individuellen Perspektive. Die daraus resultierenden Forschungsfragen werden im nächsten Kapitel ausgewiesen.

1.2.3 Forschungsfragen

Die Forschungsfrage bildet den zentralen Ausgangpunkt dieser Untersuchung. Die lautet:

Wie bewältigen die jungen Männer aus einem Schulheim die zentralen Übergänge vom Schulheim in die neue Lebens- und Ausbildungssituation?

- Welchen Herausforderungen begegnen junge Männer aus einem Schulheim an der ersten Schwelle?
- Woher beziehen die jungen Männer aus einem Schulheim die Ressourcen für die Bewältigung der zentralen Übergänge?

Die Forschungsfrage wurde von den folgenden theoretischen Kapitel 2 und 3 abgeleitet und findet so ihre Fundierung in der Theorie (vgl. Kuckartz 2014: 22). Die Hauptfragestellung mit ihren zwei Unterfragen bildet folglich den Kern dieser Forschungsarbeit. Bevor das daraus resultierende methodische Vorgehen erläutert wird, sind in den nächsten beiden Kapiteln 2 und 3 die theoretischen Rahmenbedingungen ausgeführt, die nicht nur einen Einblick auf die Jugendphase und deren Übergänge im Lebenslauf geben, sondern auch als Grundlage zur Erstellung des Leitfadens herangezogen werden.

2 Übergänge im Lebenslauf

Mit der bereits erwähnten zweidimensionalen Perspektive - Struktur und Biographie - werden nun die Übergänge im Lebenslauf in den Blick genommen. Die theoretisch getrennten Aspekte sind an sich miteinander verwoben. Sowie die Strukturseite eine zentrale Rolle in biographischen Übergängen einnimmt und diese beeinflusst, so wird sie ebenfalls von der Subjektivität geprägt (vgl. Walther/Stauber 2007: 19). Dennoch macht es Sinn, diese zum besseren Verständnis in einem getrennten Setting zu betrachten. Im letzten Teil dieses Kapitels wird auf die verschiedenen Übergänge im Lebenslauf eingegangen und die jeweiligen Teilübergänge expliziert.

2.1 Die Strukturseite – Institutionalisierung des Lebenslaufs

Die Institutionalisierung verfolgt stets das Ziel, Ungewissheit und Unsicherheit zu minimieren, sowohl für das Individuum, als auch für die Gesellschaft. Die Aufteilung gesellschaftlich essentieller Tätigkeiten und die Sicherung existentieller Risiken sind im Lebenslauf aneinander gebunden. In vormodernen Gesellschaften waren die verschiedenen Rollen in eine Struktur von Familie und religiöser Ordnung eingefügt, wo es trotz dieser Klarheit Passagen zu überbrücken galt. Neue Tätigkeiten und Verantwortlichkeiten, sowie die Erlangung eines neuen Status kennzeichneten diese Passagen (vgl. Walther/Stauber 2007: 20). Übergänge sind also kein neues Phänomen. Mit der Modernisierung zerfiel diese

Struktur allerdings immer mehr und das Individuum wurde aus den klaren Ordnungsmustern herausgelöst. Die gesellschaftliche Arbeitsteilung differenzierte sich rapide und das Bedürfnis nach Regulierung von menschlichem Leben und Gesellschaft stieg. Die Antwort auf diesen Bedarf, war die Einführung des staatlichen Bildungssystems, was zur institutionalisierten Differenzierung des Lebenslaufs führte. So wurden Arbeit und Familie immer mehr voneinander abgespalten, wodurch die Sozialisation in der Familie und damit die Vorbereitung auf die Erwachsenenrolle zunehmend an Format verlor. Das Bildungssystem wurde, wie bereits im Kapitel 1.1.3 erläutert, zum Instrument der Zuteilung ungleicher Lebenschancen, da ein selektiver Prozess in Gang gebracht wurde und somit einen wesentlichen Einfluss auf die Integration in die Arbeitsgesellschaft ausübt (vgl. ebd.: 21). In Ländern wie der Schweiz ist das Grundbildungssystem durch die starke Segregation und Selektion gekennzeichnet, wodurch die sozialen Umstände im Bildungserfolg Ausdruck finden (vgl. Stalder et al. 2011: 204). Diese Art von Bildung spielt bezüglich der gesellschaftlichen Individualisierung eine wichtige Rolle, da sie ungleiche Chancen in individuellen Ursachen begründet. In Bezugnahme auf Allmendinger (1999) schreiben Walther/Stauber (2007), dass Bildungserfolge früher ein zentraler Faktor für eine gute Erwerbsposition war, beziehungsweise Bildungsarmut zu Schwierigkeiten und sozialer Ausgrenzung führte. Heute ist ein Bildungserfolg kein Garant mehr für eine sichere Arbeitsmarktintegration (vgl. ebd.: 21).

Die Fragilität von Lebenslaufstrukturen wird vor allem bei Übergängen von einer Lebensphase in die andere sichtbar. Die Liminalität bezeichnen Walther/Stauber (2007) unter Einbezug von Turner, als Grenzzustand zwischen zwei Statuspositionen, der von Unsicherheit und Verletzbarkeit geprägt ist. Diese fordert das institutionelle System auf, in diesem Grenzzustand Halt und Sicherheit zu ermöglichen. Der Schwerpunkt wird dabei besonders beim Übergang von der Schule in den Beruf gelegt, woraus sich schliessen lässt, dass die positive Bewältigung dessen einen übergeordneten Stellenwert bei der sozialen Integration einnimmt und die Bewältigung anderer Teilübergänge automatisch damit einhergehen oder diesem nachgestellt werden (vgl. ebd.: 23). So ist es wenig erstaunlich, dass sich in Bezug auf den strukturellen Übergang von der Schule in den Beruf diverse Angebote entwickelt haben, die den Jugendlichen als Alternativen (10. Schuljahr, Motivationssemester und andere) oder Unterstützung (Case Management Berufsbildung) zur Verfügung stehen (vgl. SKBF 2014: 112f.; 124). Es zeigt sich in der Arbeitsmarktpolitik eine Zunahme von Pflichten gegenüber den Rechten der Arbeitsnehmenden, was die Verantwortung weg von der Öffentlichkeit, hin zum Individuum lenkt. „Die Flexibilisierung des Verhältnisses zwischen Bildung und Arbeit hat zu einer Individualisierung von Übergängen geführt." (Walther/Stauber 2007: 24) Walther/Stauber (2007) erläutern dazu vier Übergangsregime. Sie schliessen dabei von Wohlfahrtsregimes auf Übergangsregimes,

wobei die Regime nicht als tatsächliche Gefüge beschrieben werden, sondern als Interpretation wohlfahrtsstaatlicher Konstellationen. Die Frage richtet sich auf die Aufgabenteilung von Familie, Staat und Markt für die individuelle Existenzsicherung. Sozialpädagogisch und sozialpolitisch ist ein solches Gefüge bedeutsam, da es die Rahmenbedingungen für die Unterstützung Jugendlicher am Übergang darlegt. An dieser Stelle wird lediglich auf das Übergangsregime der kontinentalen europäischen Länder eingegangen, da es für die Schweiz adaptierbar ist. Es handelt sich dabei um das erwerbsarbeitszentrierte Übergangsregime. Das selektive Schulsystem ist verknüpft mit einem standardisierten Berufsbildungssystem. Letzteres ist wiederum die Basis für die Zweiteilung des Normalarbeitsverhältnisses in einen Normallebenslauf und dessen kritischen Peripherie. Jugendliche sollen sich eine bestehende soziale, beziehungsweise berufliche Position aneignen, wobei ein Misslingen dieses Übergangs als individuelles Versagen erachtet wird. Jugendliche mit Bildungs- und Sozialisationsdefiziten haben die Möglichkeit, berufsvorbereitende Angebote zu nutzen, die jedoch häufig Warteschleifen und kritische Positionen bedeuten (vgl. ebd.: 26). Diese Ausführungen weisen erneut auf die Zentralität des Übergangs Schule-Beruf hin und die Wichtigkeit deren Bewältigung. Was dies für die Individuen auf der subjektiven Ebene bedeutet, wird folgend aufgezeigt.

2.2 Die subjektive Seite – Biographische Perspektive

Bezugnehmend auf Altheit/Dausien (2000) schreiben Walther/Stauber (2007), dass Menschen stets einen Lebensentwurf haben und ihr Leben planen. Sie setzen sich damit auseinander, bereuen oder verdrängen Fehler, rechtfertigen Entscheidungen, erzählen Geschichten, etc. Sie versuchen dem Leben einen Sinn zu geben. Diese biographische Perspektive steht in einer Dialektik zur institutionellen Struktur des Lebenslaufs. Das heisst, dass Institutionen wie beispielsweise der Markt, das Recht, der Staat oder auch die Schule stets in Wechselwirkung zum Individuum, mit seinen Bedürfnissen und seinem Lebensentwurf, stehen. So reproduzieren die Individuen einerseits die Normalbiographie, können sich davon aber auch abwenden und so womöglich das System zur Veränderung drängen, wenn dieses den Integrationszweck nicht erfüllt. Biographie ist also nicht von Geburt an gegeben, sondern entsteht in kulturellen und sozialen Kontexten. Sie richtet sich nach bestehenden Bildern, institutionalisierten Erwartungen, rechtlichen und sozialen Grenzen. Soziales Handeln und deren Struktur entstehen aber erst durch die Reflexion der Individuen und ihrer biographischen Arbeit (vgl. Walther/Stauber 2007: 28f.). Wie sie die Wirklichkeit erleben und erfassen, hat Auswirkungen auf ihr Handeln. Dabei geht es vorwiegend um die Schaffung von subjektiver Kontinuität und um Anschlussfähigkeit, wobei stets ein Aushandlungsprozess zwischen institutionellen Vorgaben sowie Anforderungen des Normallebenslaufs und der individuellen Wirklichkeit stattfindet (vgl. ebd.: 28f.). „Nicht in der

Erfüllung vorgegebener Gesellschafts- und Lebensmuster, sondern in der Gestaltung des eigenen Lebens zwischen Anpassung und widerständiger Selbstbehauptung findet der neuzeitliche Mensch Sinn und Ziele seines Lebens.“ (Bitzan et al. 2006: 259)

Diese Entwicklung des eigenen Lebenslaufs beinhaltet immer die zeitliche Dimension von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Ersteres verweist auf die Bilanzierung des eigenen Lebens und damit auf die Schaffung von Sinn bezüglich der eigenen Lebensgeschichte. In der Gegenwart spielen die biographische Lebensbewältigung und Lebensgestaltung eine zentrale Rolle. Lebensbewältigung versteht sich dabei nicht nur als Bewältigung von schwierigen Situationen, sondern auch als sinnstiftendes Handeln und die Schaffung von Handlungsfähigkeit. Die zeitliche Dimension der Zukunft verweist auf den Lebensentwurf und die Frage, wie das Leben in der Zukunft sein sollte (vgl. Walther/Stauber 2007: 29f.). Diese Vorstellung des eigenen Lebens kann sich aber immer wieder ändern und gerade in Übergangssituationen können Vorstellungen verworfen und angepasst werden, ohne das Konstrukt des Ichs komplett zu verwerfen (vgl. Behrens/Rabe-Kleberg 2000: 105). Die Vereinbarung von Anforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen ist eine weitere Dimension der Herstellung von biographischer Kontinuität. Im Normallebenslauf soll diese Vereinbarkeit ermöglicht werden. Mit dem Blick auf die Modernisierung zeigt sich aber, dass dieses bruchlose Gelingen im Normallebenslauf nicht mehr per se gegeben ist und somit in ein anderes Licht rückt und damit auch die Übergänge im Lebenslauf (vgl. Walther/Stauber 2007: 30). Auf diese Übergänge im Lebenslauf, mit ihren verschiedenen Teilübergängen, wird im folgenden Kapitel Bezug genommen.

2.3 Übergänge junger Männer

Betrachtet man die Übergänge von Jungen zeigt sich, dass diese bereits sehr früh auszumachen sind. Im Alter von drei bis sechs Jahren sind sie mit dem Bindungs- und Ablösungsverhältnis zur Mutter konfrontiert, auf der Suche nach der männlichen Geschlechtsidentität. Dies ist ein bedeutender Unterschied zur frühkindlichen Phase der Mädchen. Sie sind erst in der Pubertät mit solchen Geschlechterkonflikten konfrontiert (vgl. Böhnisch 2013: 504f.). Mit dem sozialisationstheoretischen Blick auf Übergänge von männlichen Jugendlichen wird also ein kurzer Exkurs ins frühkindliche Alter notwendig. Im Alter von drei bis fünf Jahren sind Jungen in der Lage, den körperlichen Unterschied zur Mutter und die Ähnlichkeiten mit dem Vater zu erkennen. Dieser steht aber in der Regel kaum als Alltagsidentifikation zur Verfügung, die notwendig für eine ganzheitliche und ausgeglichene Verkörperung von Stärken und Schwächen im Mannsein wäre. Die Folge davon ist eine Idolisierung des Mannseins und eine Abwertung des Weiblichen. Als zentraler Part in der Entwicklung von Männlichkeit, ermöglicht eine selbständige Mutter das Aufzeigen von sozialen Rollenbildern, eine eher abhängige Mutter, mit kleinem Selbstwertgefühl, fördert

das Bild des starken Mannes und somit des starken Sohnes. Doch nicht nur die Mutter nimmt Einfluss auf diese Entwicklung. Inwiefern der Vater als männliche Bezugsperson sich öffnen kann und somit den Umgang mit Schwächen vermittelt, anstelle der Inszenierung von Stärken, wirkt auf das Mannwerden des Jungen (vgl. ebd.: 505f.). Die Entwicklung des Geschlechterrollenverhaltens wird also durch den elterlichen Umgang mit der männlichen Rolle stark geprägt. Die Umwelt spielt aber ebenso einen zentralen Part in diesem frühkindlichen Übergangskonflikt. So nehmen Medien und die damit vermittelten Geschlechterrolle einen Einfluss auf deren Entwicklung. Denn auch mit dem Übertritt in den Kindergarten und in die Schule sind Jungen in der Regel mit weiblichen Bezugspersonen konfrontiert. In diesen Übergangskonstellationen sind somit bereits früh Bewältigungsfallen vorhanden, die es zu überwinden gilt. Besonders mit dem Blick auf die Familie erhalten solche Übergangskonstellationen an Bedeutung, denn die Familie „hat sich immer mehr diversifiziert und dadurch an Verlässlichkeit verloren – sowohl als Sozialisationsagentur aus Sicht der Institutionen als auch als sozialer Haltepunkt für die Individuen“ (Walther/Stauber 2007: 31). So haben sich Lebensläufe immer stärker individualisiert, das heisst, Entscheidungen bezüglich des eigenen Lebens müssen individuell getroffen und schliesslich auch verantwortet werden (vgl. Stauber et al. 2007: 10; Bitzan et al. 2006: 262). Zudem haben sich Lebensläufe pluralisiert: „Eindeutige und klar institutionalisierte Lebensphasen werden kürzer, Übergänge dauern länger und/oder nehmen zu, sind weniger planbar und mit offenem Ausgang“ (Schröer et al. 2013: 34). Institutionelle Vorgaben machen Übergänge nicht mehr fassbar und transparent, sie müssen individuell bewältigt werden, was den Blick auf die Offenheit und Ungewissheit dieser Prozesse richtet (vgl. ebd.). Das heisst, „immer weniger soziale Risiken lassen sich kollektiv absichern, biographische Zukunft ist offener denn je“ (Walther/Stauber 2007: 31). Lineare Übergänge, wo Klarheit bezüglich des Ziels und des Wegs dahin von Anfang an besteht, werden abgelöst von Yoyo-Übergängen. Diese beschreiben die Schwierigkeit der Umsetzung der linearen Übergänge und spiegeln das Bild der Gesellschaftsstruktur, die immer weniger soziale Muster erkennen lässt. Yoyo-Übergänge können im positiven Sinn dazu beitragen, den eigenen Weg zu finden, etwas auszuprobieren, etc. Dazu braucht es aber einen stabilen sozialen und ökonomischen Hintergrund sowie Bildungsoptionen, die einen Wiedereinstieg in den Normallebenslauf begünstigen. Wenn sich dieser Normallebenslauf gar nicht erst umsetzen lässt oder gescheitert ist, werden Yoyo-Übergänge aber als unabwendbar wahrgenommen. Junge Erwachsene müssen die Kluft zwischen den gegenwärtigen Möglichkeiten, die als Voraussetzung für soziale Integration gelten, und der notwendigen Offenheit, die es braucht um allfällige Entscheidungen rückgängig zu machen, bewältigen können. Diese Anforderung an Lebensentwürfe und den damit einhergehenden Bewältigungsstrategien sind somit geprägt von Kontinuität und Wandel (vgl. ebd.: 37f.). „Der Lebenslauf hat sich zu einer

zentralen Institution der Integration, aber auch der Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft entwickelt, der die zeitlichen und sozialen Rahmungen für die Planung und Bilanzierung von Biographien zur Verfügung stellt. So sind individuelle Lebenslaufarrangements dynamischer, flexibler und selbstverantwortlicher zu gestalten, als dies noch vor zwei Jahrzehnten der Fall war." (Heinz 2000: 4) Die Komplexität der Entwicklungsaufgaben im Übergang und deren Bewältigung beeinflusst also je länger je mehr den Grad der sozialen Integration (vgl. Walther/Stauber 2007: 36). In der Studie von Hofgesang (2006) wird ersichtlich, dass junge Menschen den Wunsch nach einer „Normalbiographie" verfolgen und sich das als zentrales Lebensthema erweist. Das Ziel eines „normalen Lebens" ist gesetzt und nährt den Boden der Bereitschaft zum Neuanfang und ständigem Versuch ein „besseres" Leben zu führen (vgl. ebd.:82). Auch Walther/Stauber (2007) schreiben, dass junge Frauen und Männer, trotz der kaum umsetzbaren Normalbiographie, normalbiographische Lebensentwürfe konstruieren. Dies kann zu einem Spannungsfeld zwischen Vision und Realisierung führen, das für einige zu einer Zerreissprobe wird (vgl. ebd.: 31). Denn auch der Normallebenslauf beinhaltet Aufgaben, die mit dem Erwachsenwerden als Statuspassage zusammenhängen, weshalb eben nicht nur von einem Übergang, sondern von Teilübergängen gesprochen werden muss (vgl. ebd.: 32f.). Folgend werden die verschiedenen Teilübergänge erläutert.

2.3.1 Der Bereich Schule

Die Schule ist ein sozialer Lern- und Lebensort. Schülerinnen und Schüler sind aber nicht nur mit den damit verbundenen Anforderungen konfrontiert, sondern auch mit der Selektion des Schulsystems. Mit dem Übergang von der Grundschule in die Sek I beginnt diese sehr früh und definiert damit künftige Bewältigungsanforderungen und Übergangsthemen. Eine gute Planung der Bildungskarriere wird damit zu einer zentralen Aufgabe, die durch unklare Anschlussmöglichkeiten und Kontingente erschwert wird. Damit verbunden ist auch die Motivation, die unter diesen Umständen in Schulverweigerung und Schulabbruch enden kann. Es zeigt sich, dass das Finden eines Platzes im Übergangssystem, der den geleisteten schulischen Anstrengungen entspricht, erschwert ist und Übergänge immer weniger planbar sind (vgl. Walther/Stauber 2007: 32). Der Forschungsbericht (2011) von einem vergleichsweise ähnlichen Schulheim, wie dasjenige dieser Forschungsarbeit, zeigt auf, dass die hohen schulischen Anforderungen, das hohe Lerntempo, das selbständige Lernen und somit die Selbstverantwortung, die grösseren Schulklassen und die geringe Unterstützung beim Lernen anspruchsvoll sind. Ausserdem werden sie im schulischen Setting immer wieder mit ihren Lernschwierigkeiten konfrontiert und mit ihrem Anderssein, was als belastend wahrgenommen wird (vgl. Forschungsbericht 2011: 180f.).

2.3.2 Der Bereich der Ausbildung und Arbeit

Die Frage stellt sich, welche Lernanforderungen unter dem Blickwinkel der steigenden Subjektivierung von Ausbildung und Arbeit bestehen. Im Spannungsfeld von Anpassung und Eigenwilligkeit wird ein Motivationsmanagement zur zentralen Aufgabe, insbesondere bei Schwierigkeiten und Rückschlägen. Weitere Anforderungen zeigen sich in der maximalen Flexibilität und der maximalen Mobilität. Aktuelle Ausbildungsstatistiken machen sichtbar, dass junge Erwachsene mit der Situation konfrontiert sind, den gewünschten Ausbildungsweg nicht umsetzen zu können und der direkte Einstieg in die Ausbildung oft verwehrt bleibt (vgl. Walther/Stauber 2007: 32f.). Gelingt ihnen der Einstieg, müssen sie sich Anforderungen wie lange Arbeitszeiten, körperliche Anstrengungen, Auseinandersetzungen im Team, Erwartungen von Ausbildungsverantwortlichen, Umgang mit Lernschwächen etc. stellen (vgl. Forschungsbericht 2011: 178).

2.3.3 Der Bereich der familiären Beziehungen

In diesem Bereich geht es vorwiegend um die Anforderungen von Selbständigkeit versus Abhängigkeit. Durch die schwieriger gewordenen Übergänge in die Arbeitswelt und die unsichere Situation in dieser, hat sich die Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie verlängert. Ausserdem beeinflussen die veränderten Familienkonstellationen die Übergänge. „Aus neuen Familienkonstellationen entstehen für Jugendliche neue Bindungen, aber auch *neue Verantwortlichkeiten,* [Hervorhebung im Original] und zwar gegenläufig zur bekannten Unterstützung der jüngeren durch die ältere Generation.“ (Stauber/du Bois-Reymond 2006, zit. in Walther/Stauber 2007: 33) Dies bedeutet, dass Jugendliche nicht nur Unterstützung erhalten, sondern immer mehr auch Unterstützungen erbringen müssen. Dies kann beispielsweise bei der Scheidung der Eltern oder bei Erkrankungen der Eltern der Fall sein. Auf der einen Seite dient dies dem Gefühl des Erwachsen werden, andererseits kann es schnell zur Überforderung werden, besonders dann, wenn gegen aussen das Bild der funktionierenden, normalen Familie aufrecht erhalten werden muss (vgl. Walther/Stauber 2007: 33). In diesem Zusammenhang ist auch die Spannung zwischen der Bindungssehnsucht und dem Ablösungsdruck zu nennen, die immer wieder in der männlichen Sozialisation und Lebensbewältigung eine Rolle spielt (vgl. Böhnisch 2013: 85). Im Forschungsbericht (2011) zeigt sich, dass der Austritt aus einem Schulheim von manchen als Befreiung und Entlastung empfunden wurde, für andere war er schmerzvoll und einschneidend und manche erlebten ihn als ambivalent. Diejenigen Jugendlichen, die wieder nach Hause gehen konnten, haben den Austritt hauptsächlich entlastend erlebt, da ihnen der Ort bereits bekannt war und sie die einst verlorenen Freiheiten im Alltag wieder zurück erlangten (vgl. Forschungsbericht 2011:164f.). Die Eltern, aber auch die Geschwister, erweisen sich als unterstützende Instanzen bei Schwierigkeiten und bieten Halt. Jugendliche mit schwierigen familiären Beziehungen finden oft eine neue Wohnform in einem begleiteten

Setting. Die Herausforderung zeigt sich dort im erneuten Beziehungsaufbau zu Bezugspersonen und anderen Jugendlichen in einem eher unfreiwilligen Kontext (vgl. Forschungsbericht 2011: 185f.).

2.3.4 Der Bereich der geschlechtsbezogenen Identitätsarbeit

Im Zentrum dieses Bereichs stehen vorwiegend Anforderungen von Widersprüchen und Diskrepanz, die aus geschlechtsbezogenen Zuschreibungen und Zumutungen resultieren. Diese geschlechtsbezogene Diskrepanz ist in allen Übergangsthemen relevant. Mit Bezug auf Metz-Göckel/Roloff 2002 und Stauber/Kaschuba 2006 erwähnen Walther/Stauber 2007 die Gender-Kompetenz, die die Fähigkeit beschreibt, mit den Anforderungen und Zumutungen der Geschlechterrolle umzugehen und die Gestaltungsmöglichkeiten und Ressourcen eigenständig nutzen zu können. Diese Gender-Kompetenz sehen sie als Schlüsselkompetenz bei der Entwicklung von Jungen und Mädchen. Bei Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund entsteht zudem der Anspruch, die verschiedenen Kulturen miteinander vereinbaren zu können und sich der ethnischen Zuschreibungen im Klaren zu sein und allenfalls dagegen anzugehen (vgl. ebd.: 34). Jugendliche aus einem Schulheim werden mit ihrem Anderssein konfrontiert. Vor allem diejenigen, die nach dem Heimaufenthalt weiterhin sozialpädagogisch betreut werden, setzen sich mit dem Behindertenstatus auseinander, der ihrem Selbstbild nicht gleichkommt. Bei Schwierigkeiten zeigen sich folgende Faktoren als hilfreich bei der Bewältigung: Die Reflexionsfähigkeit, Gesundheit (physisch und psychisch), das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen, konstruktiver Umgang mit den eigenen Schwächen, sowie Sozialkompetenzen (vgl. Forschungsbericht 2011: 189f.).

2.3.5 Der Bereich der Peers und jugendkulturelle Zusammenhänge

Die zentralen Anforderungen dieses Bereichs sind die Freundschaftsbeziehungen und der Umgang mit Medien und Konsum. Jugendliche müssen sich als kompetente Netzwerkpartner und Netzwerkpartnerinnen beweisen. Eigene Entscheidungen haben oft erst Gültigkeit, wenn sie in der Peergroup ausgehandelt und legitimiert wurden. So üben diese Freundschaften grossen Einfluss auf die übergangsbiographischen Entscheidungen aus (vgl. Walther/Stauber 2007: 35). Für die Identitätsformation und die soziale Orientierung sind im Pubertätsalter die Gleichaltrigen bedeutungsvoll. „Gleichaltrigengruppen – Peers – sind aus psychoanalytischer, soziologischer und pädagogischer Gesamtsicht alterstypische Medien der Regulation, mit denen Triebdynamik kanalisiert, soziale Differenzierung entwickelt und Übergangssituationen bewältigt werden.“ (Böhnisch 2013: 507) So erweist sich die Peergroup auch als Bild der Ablösung vom Elternhaus, des unstrukturierten und normdiffusen (auch normverweigernden) Übergangs ins Erwachsenenalter und der Entwicklung der Geschlechtsidentität. Bezugnehmend auf Schröder (2005) beschreibt

Böhnisch (2013) die Beziehung zu Gleichaltrigen als stabilisierenden Part in Situationen des Umbruchs, die so deren Bindungsbedürfnissen gerecht werden. Für Jugendliche aus einem Schulheim ist der Aufbau von Freundschaften eine zusätzliche Herausforderung, besonders bei denjenigen, die bereits zu Beginn der Schulzeit eingetreten sind. Es fehlte ihnen teilweise die Möglichkeit ausserhalb des Schulheims Freundschaften zu knüpfen, weshalb sich diese vorwiegend auf die Jugendlichen im Heim beschränkten. Die Berufsschule oder Geschwister sind zwar hilfreich und unterstützend für diesen Prozess, dennoch zeigt sich, dass die Voraussetzungen erschwert sind. Auch Erfahrungen mit der eigenen Sexualität und Liebesbeziehungen machen zu können, erweist sich als schwierig (vgl. Forschungsbericht 2011: 173f.). Der jugendtypische Umgang mit Genuss- und Suchtmitteln, Geld und Konsum, sowie mit Medien, ist aufgrund von Verboten im Schulheim häufig eingeschränkt. Diese Erfahrungen können oft erst zu einem späteren Zeitpunkt gemacht werden, werden aber durch das jugendtypische Experimentierverhalten ermöglicht. Im Umgang mit Geld zeigt sich die Herkunftsfamilie als einflussreich. Wie die Eltern mit Geld umgehen und wie sie den Jugendlichen dessen Handhabung vermitteln, scheint wichtig (vgl. ebd.: 175f.).

Die oben beschriebenen Teilübergänge und deren Anforderungen an die jungen Erwachsenen zeigen auf, dass der im Kapitel 1.1.2 erwähnte eingeschränkte Blick auf den Übergang von der Schule in den Beruf lediglich eine Komponente der Übergangsthematik darstellt und bestätigt damit, die Öffnung der Perspektiven auf die anderen Übergänge. Das folgende Zitat verdeutlicht dies nochmals:

> „Die Hauptanforderungen in spätmodernen Übergängen besteht wohl darin, diese Anforderungen in verschiedenen Übergangsbereichen, die oft sogar noch einander widersprechen, zumindest aber eigenen Rhythmen und Logiken folgen, *gleichzeitig* [Hervorhebung im Original] zu bewältigen.“ (Walther/Stauber 2007: 35)

Dies zeigt, dass die Schwierigkeit in der Vereinbarung und Verknüpfung dieser verschiedenen Bereiche liegt. Dazu kommt die Unplanbarkeit der Übergangsschritte in den Teilbereichen. Obwohl die Organisation dessen zwar eine gewisse Sinnhaftigkeit aufweisen soll, ist sie gleichzeitig kaum planbar und reversibel. So können biographische Dilemmata entstehen, die die subjektiven Entscheidungs- und Orientierungsprozesse negativ beeinflussen. In der Zeit der zunehmenden Individualisierung bedeutet dies, dass Jugendliche aufgefordert sind, die Ressourcen für die Problemlösung individuell zu generieren. Diese Anforderung entspringt dem Bedürfnis nach Handlungsfähigkeit, freier Entscheidungsmöglichkeit und nach Selbstgestaltung (vgl. Walther/Stauber 2007: 35).

> Individualisierung ist verbunden mit Selbstthematisierung und -begründung. Das heisst, dass junge Frauen und Männer alles, was in diesem mit widersprüchlichen Anforderungen verbundenen Teilübergängen geschieht, seien dies biographische Dilemmata, nach aussen, gegenüber Eltern und FreundInnen, aber auch nach innen, sich selbst gegenüber vertreten und begründen müssen. Mit diesem Zwang zur Selbstthematisierung und -begründung waren vorausgehende Generationen so nicht konfrontiert. (Walther/Stauber 2007: 36)

Diese Entgrenzung und die damit verbundenen Anforderungen fordern neue Bewältigungsmuster (vgl. Bitzan et al. 2006: 260). Folgt man dem institutionell gedachten Weg nicht, besteht die Gefahr, dass das Individuum sowohl wenig Unterstützung erfährt, als auch als abweichend gesehen wird (vgl. Walther/Stauber 2007: 36). Es stellt sich die Frage der individuellen Lösungen für die widersprüchlichen Herausforderungen, die die gesellschaftlichen Erwartungen und die subjektive Logik kaum vereinen kann. So müssen Wege gefunden werden, um diese Widersprüchlichkeit aushalten und neue Sicherheit generieren zu können (Bitzan et al. 2006: 260).
Was dies für die Entwicklungsaufgaben und deren Bewältigung bedeutet wird im folgenden Kapitel veranschaulicht. Nach einer kurzen Ausführung zur Lebensphase Jugend, werden die Entwicklungsaufgaben wiederum aus den zwei Perspektiven beleuchtet. Im letzten Teil werden die dafür notwendigen Bewältigungsstrategien und Ressourcen dargelegt.

3 Lebensphase Jugend

Die Lebensphase Jugend nimmt in der heutigen Zeit einen zentralen Stellenwert ein. Die Ausdehnung dieser Phase stellt sowohl an die Jugendlichen, als auch an Institutionen, in denen sich die jungen Menschen aufhalten, neue Forderungen. Sozialisationsinstanzen wie Familie, Peers, Schulen, Institutionen und andere leisten einen Beitrag zum gelingenden Prozess der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher. Ein Scheitern kann beträchtliche Entwicklungsprobleme zur Folge haben. Die mit der Jugendphase einhergehenden Entwicklungsaufgaben werden folgend aus den beiden Perspektiven der psychobiologischen und soziokulturellen Dimension dargestellt.

3.1 Entwicklungsaufgaben aus unterschiedlichen Perspektiven

Wo es zu Beginn des 20. Jahrhunderts lediglich zwei Lebensphasen gab, die des Kindesalters und des Erwachsenenalters, kristallisierten sich im Verlaufe des letzten Jahrhundert zwei zusätzliche Lebensphasen heraus: Das Jugendalter und das Seniorenalter. Um 1950 war die Jugendphase auf wenige Jahre beschränkt, dehnte sich aber immer mehr aus und nimmt heutzutage einen wichtigen Stellenwert ein (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013:

15f.). Diese Phase lässt sich wiederum aus einer individuellen, psychobiologischen Perspektive und einer strukturellen, soziokulturellen Perspektive betrachten. Die psychobiologische Dimension schliesst die Eigenschaften ein, die in der körperlichen und psychischen Anlage einer Person liegen. Die zweite Dimension ist die Soziokulturelle. In dieser stehen die Entwicklungsaufgaben für den Übergang von der unselbständigen Kindheitsrolle zur verantwortungsvollen Erwachsenenrolle. Beide Dimensionen gehen mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben einher (vgl. ebd.: 26, 34).

Der Begriff der Entwicklungsaufgaben schliesst die Bewältigung der körperlichen, psychischen, sozialen und ökologischen Anforderungen ein. Sie geben die gesellschaftlichen Erwartungen wieder, die die verschiedenen Altersgruppen zu erfüllen haben. Diese Erwartungen sind an einen historischen Zeitpunkt gebunden und finden in der jeweiligen Kultur eine breite Zustimmung, da sie an die gesellschaftlichen Normen und Rollenvorschriften gekoppelt sind. Für deren Umsetzung müssen sich die Jugendlichen damit identifizieren, um sie als Orientierung des eigenen Handelns nutzen zu können. Hurrelmann und Quenzel (2013) unterscheiden vier Entwicklungsaufgaben: Qualifizieren, Binden, Konsumieren, Partizipieren.

Entwicklungsaufgaben können theoretisch aufgegliedert werden, hängen aber eng zusammen. So beeinflussen sie sich gegenseitig und bauen aufeinander auf.

„Die Bewältigung der psychobiologischen Dimension ist Voraussetzung für die Individuation, also die Entwicklung einer unverwechselbaren und einmaligen Persönlichkeit eines Jugendlichen. Die Bewältigung der soziokulturellen Dimension ist Voraussetzung für die Integration, also die Übernahme von Mitgliedsrollen im Gemeinwesen." (ebd.: 38) Ziel ist also die Individuation und die Integration die als übergeordnete Entwicklungsaufgaben definiert werden. In der folgenden Abbildung 1 wird dies nochmals visuell dargestellt:

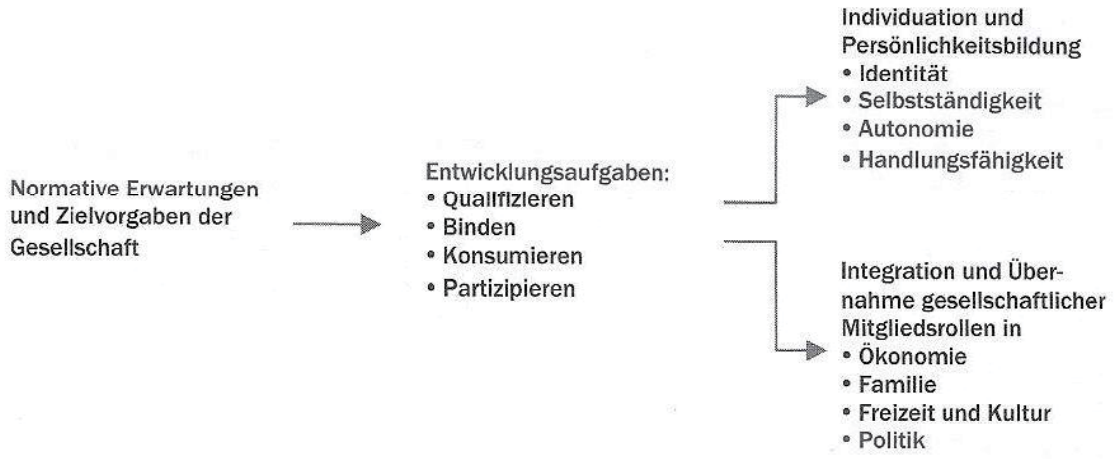

Abbildung 1: Zielfunktion der Entwicklungsaufgaben für Individuation und Integration (Hurrelmann/Quenzel 2013: 38)

Was bedeutet dies nun für die Jugendphase und deren Entwicklungsaufgaben aus der soziokulturellen Perspektive? Auf diese Frage wird nun im folgenden Kapitel Bezug genommen, bevor auf die psychobiologische Perspektive eingegangen wird.

3.1.1 Soziokulturelle Perspektive

Aus der soziokulturellen Perspektive ist die Jugendphase diejenige Lebensphase, die den Übergang vom unselbständigen Kind zum selbständigen Erwachsenen markiert. So verändern sich mit der Geschlechtsreife die Anforderungen an das soziale Verhalten, wodurch eine Veränderung der sozialen Position eintritt. Wo es im Kindsalter um die Aneignung von grundlegenden Lebenskompetenzen geht, werden Jugendlichen vermehrt Aufgaben zugeteilt, die dem Wohl des Gemeinwesens zugutekommen. Das heisst sie müssen vermehrt Verantwortung für gesellschaftliche Positionen übernehmen. Aus dieser Perspektive ist die Trennung zwischen Kindheit und Jugendalter nicht mehr so klar zu definieren, wie in der psychobiologischen Dimension mit dem Beginn der Geschlechtsreife. Dieser Statusübergang ist ausserdem weder zeitlich festzumachen, noch gesellschaftlich erfasst, denn es gibt kaum Zeremonien, die diesen Übergang öffentlich wahrnehmbar machen. Schwach ausgeprägte Rituale, wie das Feiern des Schulwechsels, die Erstellung eines Bankkontos, etc. finden lediglich im familiären Umfeld Beachtung. So ist dieser Übergang aus soziologischer Sicht vorwiegend an konkret beobachtbaren Verhaltensänderungen sichtbar, wie der Ablösung vom Elternhaus und dem intensiveren Kontakt zu Gleichaltrigen, ersten Liebesbeziehungen, etc. (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013: 34-36).

Trotz der geringen Sichtbarkeit dieses Statuswechsels wird bei genauerer Betrachtung die Bedeutung dessen erkennbar. „Soziologisch geht es beim Übergang vom Kind in den Status Jugend um eine schrittweise Erweiterung der Handlungsspielräume, die eine *Vergrösserung der Rollenvielfalt* [Hervorhebung im Original] mit sich bringt." (Hurrelmann/Quenzel 2013: 36) Um ein verantwortungsvolles gesellschaftliches Mitglied zu werden, findet in der Jugendphase die Integration in ein „(…) zunehmend komplexer werdendes Netz von sozialen Erwartungen und Verpflichtungen, die mit der Herausbildung entsprechender Kompetenzen zur Teilnahme an den sozialen Interaktionsprozessen einhergeht" (ebd.: 36). Ebenso wie der Beginn der Jugendphase aus soziokultureller Sicht nicht klar bestimmt werden kann, ist auch der Übergang von der Jugendphase ins Erwachsenenalter nicht an einen fixen Zeitpunkt gebunden. Es beginnt, wenn ein Jugendlicher oder eine Jugendliche die vier Mitgliedsrollen (Berufsrolle, Partner- und Elternrolle, Konsumentenrolle, Rolle als politischer Bürger) übernommen hat und somit die damit verbundene Autonomie der Handlungssteuerung erlangt hat.

Wo es in der psychobiologischen Dimension um die Entwicklung von Autonomie und Handlungsfähigkeit geht, ist die Bewältigung der soziokulturellen Entwicklungsaufgaben grundlegend für den Erwerb der verantwortungsvollen gesellschaftlichen Mitgliedsrolle. Die vier Entwicklungsaufgaben definieren sich in dieser Dimension wie folgt:

1. In der ersten Entwicklungsaufgabe (Qualifizieren) geht es um die Aneignung von Kompetenzen, um die Mitgliedsrolle des oder der Berufstätigen übernehmen zu können. Kognitive und soziale Fähigkeiten, sowie intrinsische Motivation für Leistung und Qualifikation sollen die Berufstätigkeit ermöglichen und somit die eigenständige Finanzierung des Lebensunterhalts. So wird auch die gesellschaftliche Existenz mitgetragen.
2. Die zweite Entwicklungsaufgabe (Binden) gilt dem Kompetenzerwerb für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle der Familiengründerin oder des Familiengründers. Die emotionale und soziale Ablösung von der Herkunftsfamilie, Freundschaften und Partnerschaften schliessen und die Identifikation mit der eigenen Geschlechtsrolle und der individuellen sexuellen Orientierung kennzeichnen diese Entwicklungsaufgabe. Daraus geht schliesslich die biologische Reproduktion hervor.
3. Als dritte Entwicklungsaufgabe (Konsumieren) ergibt sich die Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle der Konsumentin und des Konsumenten. Die selbständige bedürfnisorientierte Nutzung von Angeboten aus den Bereichen Wirtschaft, Freizeit und Medien ist Ziel dieser Aufgabe und soll einen Ausgleich zu anderen Lebensbereichen schaffen und das Führen eines eigenen Haushalts ermöglichen. Dafür bedarf es an Wissen um die eigenen Bedürfnisse, Stärken und Schwächen, sowie an einem adäquaten Umgang mit Geld.
4. Die vierte Entwicklungsaufgabe (Partizipieren) dient dem Kompetenzerwerb der wirtschaftlichen Mitgliedsrolle der Bürgerin und des Bürgers. Die Handlungsfähigkeit ergibt sich aus dem Aneignen von ethischen, religiösen, moralischen und politischen Grundsätzen und soll das Vertreten der eigenen Bedürfnisse und Interessen in der Gesellschaft und die bürgerliche Beteiligung ermöglichen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013: 36f.).

Der Übergang von der Jugendphase ins Erwachsenenalter wurde anhand von normativen Gesichtspunkten in der Vergangenheit staatlich und gesetzlich geregelt. So entstanden für die jeweiligen Lebensphasen festgelegte Rechte, Pflichten und Verantwortungen. „Dadurch wird jeder und jede einzelne Angehörige der entsprechenden Altersgruppe in einen übergreifenden sozialen Zusammenhang eingeordnet." (Coleman 1968 zit. in Hurrelmann/Quenzel 2013: 39) Das soziale Handeln verliert in komplexen und differenzierten Gesellschaften aber ihre Verbindlichkeit und somit auch an Orientierungskraft. Das gestiegene Tempo der körperlichen und psychischen Entwicklung Jugendlicher und die

veränderten biographischen Phasen im Lebenslauf fordern einen individuellen Rhythmus und eine individuelle Zeitabfolge in der Übernahme der vier Rollen. Mit der Volljährigkeit sind Jugendliche zwar ehemündig, eine Familiengründung kann aber auch erst viel später folgen. Der Statusübergang von der Jugendphase ins Erwachsenenalter wird somit individuell vollzogen und ist abgeschlossen, wenn alle vier gesellschaftlichen Mitgliedsrollen übernommen wurden (vgl. ebd.: 39f.).

Unter Einbezug von Norbert Elias (1985) und Ulrich Beck (1986) sprechen Hurrelmann und Quenzel (2013) von einer Ent-Traditionalisierung sozialer Normen und einer Individualisierung von gesellschaftlichen Strukturen. Die früher festgelegte Lebensgestaltung zerfällt und verliert an Bedeutung. So haben sich auch die Verhaltensnormen verändert und an Gewicht eingebüsst. Lebensabschnitte sind immer mehr geprägt von Übergängen und einer Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten. Der Lebensentwurf kann neu gestaltet und auch wieder revidiert werden. Aufgrund dieser Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der Lebensphasen, kommt es zu fliessenden Übergängen zwischen den einzelnen Phasen. Die Orientierungen der jeweiligen Lebensphase mit ihren Ritualen, Erwartungen, Vorgaben, etc. und die klassischen Übergangsbräuche wie Schuleintritt, religiöse Zeremonien, Berufseintritt, Heirat und andere haben an Bedeutung verloren. Der gesellschaftliche Blick auf die Jugendphase wurde so divergent und differenzierter. „Dadurch wird die Orientierungsfunktion von Altersbildern geschwächt, sodass diese nur noch einen groben kulturellen und sozialen Rahmen für die Perspektive eines Menschen in dem jeweiligen Alter bieten.“ (Hurrelmann/Quenzel 2013: 18) Daraus ergibt sich ein Anstieg des Freiheitsgrads der Lebensgestaltung und das Verschwimmen der Grenzen der verschiedenen Lebensphasen. Dies führt dazu, dass die Anforderungen an die individuelle Gestaltung des Lebenskonzeptes und deren Sinngebung gestiegen sind und ein hohes Mass an Eigenleistung erwartet wird (vgl. ebd.: 18f.). Diese individuelle Perspektive wird nun im nächsten Kapitel beleuchtet und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben aufgeführt.

3.1.2 Psychobiologische Perspektive

Aus psychobiologischer Perspektive ist der Beginn der Geschlechtsreife, auch Pubertät genannt, ein einschneidendes Ereignis in der Lebensgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung und markiert den Wechsel von der Kindheits- in die Jugendphase. Die Auseinandersetzung mit körperlichen und psychischen Anforderungen sowie mit der Umwelt weist eine andere Form der Verarbeitung aus. Der Körper verändert sich auf anatomischer, physiologischer und hormonaler Ebene, was ebenso Veränderungen auf seelischer und sozialer Ebene zur Folge hat. Regulierungs- und Bewältigungsmuster müssen aufgrund der Veränderungen ebenfalls weiterentwickelt werden, um so den inneren

und äusseren Anforderungen begegnen zu können. Der Zeitpunkt dieses Phasenwechsels ist individuell. Das durchschnittliche Alter rückte in den letzten Generationen immer mehr nach vorne und ist im 12. Lebensjahr angesiedelt. Folglich hat sich auch die Phase der Kindheit verkürzt (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013: 26f.).

„Die Jugendphase ist ein Lebensabschnitt, der gegenüber der Kindheitsphase durch einen deutlichen qualitativen Sprung in der sozialen Kontakt- und Entspannungsfähigkeit und der Identitätsarbeit gekennzeichnet ist." (ebd.: 30) Die Bewältigung der vier psychobiologischen Entwicklungsaufgaben prägt diese Phase und führt von der Jugendphase ins Erwachsenenalter.

1. Die erste Entwicklungsaufgabe (Qualifizieren) ist die Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenz. Der Erwerb von Wissen und sozialen Umgangsformen soll ein selbstverantwortliches soziales Handeln und somit einen positiven Umgang mit den Leistungs- und Sozialanforderungen begünstigen. Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe dient dem Abschluss der schulischen und beruflichen Bildung.
2. Die zweite Entwicklungsaufgabe (Binden) verweist auf den Aufbau der Körper- und Geschlechtsidentität und die Entwicklung der Bindungsfähigkeit. Die Auseinandersetzung mit körperlichen und emotionalen Veränderungen, die emotionale Ablösung von den Eltern und das Eingehen einer Paarbeziehung sollen die künftige Familiengründung begünstigen.
3. Die dritte Entwicklungsaufgabe (Konsumieren) steht für die Entwicklung der sozialen Kontakte und für Entlastungsstrategien. Sie dienen der Erholung von Alltagsstress und psychischen und körperlichen Anstrengungen. Dazu bedarf es der Fähigkeit Freundschaften zu knüpfen, einen eigenen Lebensstil zu finden und einen angemessenen Umgang mit Freizeit- und Konsumangeboten zu pflegen. Letzteres beinhaltet auch den Konsum von Genussmitteln und Drogen, sowie den Umgang mit Medien.
4. Die vierte Entwicklungsaufgabe (Partizipieren) ist der Aufbau eines individuellen Werte- und Normensystems. Dieses System soll mit dem eigenen Verhalten im Einklang sein und so eine sinnvolle Lebensorientierung und Lebensführung ermöglichen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013: 29f.).

Die Auseinandersetzung mit diesen vier Entwicklungsaufgaben ist grundlegend für den Aufbau der Identität, wobei durch die Bewältigung der psychische Kern der jugendlichen Persönlichkeit entsteht. „Die Wahrung der Identität gegenüber der drohenden Zerstückelung und Diffusion des Selbstbildes gehört zum existenziellen Konflikt des Jugendalters." (Seiffge-Krenke 2009 zit. in Hurrelmann/Quenzel 2013: 43) Wie dieser Konflikt bewältigt wird, beeinflusst den weiteren Entwicklungsverlauf. So müssen die Jugendlichen in der Spannung zwischen positiven und negativen Tendenzen die Krisen bewältigen (vgl. Flammer 2009:

100). Diese Phase der Verwirrung ist auch eine Phase des Ausprobierens und Experimentierens. Alternativen werden getestet mit dem Ziel, eigene Wertvorstellungen und Ziele zu entwickeln (vgl. Berk 2005: 526f.). Die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt, das heisst mit dem sich verändernden Körper, Triebansprüchen und Erwartungen der Umwelt, stellt das bisherige Selbstbild in Frage und sucht nach einer neuen Definition der Identität (vgl. Flammer 2009: 100f.). Durch diesen Prozess der Selbstfindung entsteht der Kern der eigenen Persönlichkeit, der bei der Ausübung der verschiedenen Rollen, Stabilität und Halt bietet. Gelingt dieser Entwicklungsschritt nicht (Identitätsdiffusion), können die Anforderungen des Erwachsenenalters nur schlecht bewältigt werden. Die Entwicklung der eigenen Identität in der Adoleszenz ist also eine zentrale Aufgabe für ein glückliches Leben als Erwachsener (vgl. Berk 2005: 527). Der vorläufige Abschluss dieser Aufgaben und der damit erreichte hohe Grad an Selbständigkeit und Selbstbestimmung bezüglich der inneren und äusseren Anforderungen verweist also auf den Beginn des Erwachsenenalters. Der Zeitpunkt kann jedoch nicht eindeutig bestimmt werden und variiert von Mensch zu Mensch. Der Übergang von der dynamischen, unruhigen Jugendphase in die vorläufig klare Ordnung des Erwachsenenalters ist also fliessend. Das bisher geltende Alter dieses Übergangs von 18-21 Jahren wird zunehmend nach hinten verschoben. Jugendliche benötigen immer mehr Zeit, um die Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können. Die Begründung für diese Verschiebung liegt beispielsweise im verlängerten Bildungsweg (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013: 30-32).

Die genannten psychobiologischen Entwicklungsaufgaben sind zwar individuell zu bewältigen, finden aber immer im Kontext einer bestimmten Kultur statt, denn die Vermittlung der Entwicklungsaufgaben erfolgt durch die verschiedenen Sozialisationsinstanzen. Sie geben altersangemessene Ziele vor und zeigen auf, welches Verhalten Akzeptanz findet und wo Entwicklungen und Veränderungen angebracht sind. So wird der jeweilige Lebenslauf strukturiert und der Weg der Entwicklungsverläufe eines Individuums gebahnt. „Diese [gesellschaftlichen] Erwartungen sind kulturell so tief verankert, dass sich ihnen kein Mensch ganz entziehen kann." (Hurrelmann/Quenzel 2013: 29) So ist die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben stets abhängig von der jeweiligen Kultur und deren Gesellschaftsform. Sie beeinflusst die Art und Weise, wie die an Jugendliche gestellten Aufgaben angegangen werden (vgl. Schenk-Danzinger 2004: 174). Dies bedeutet, dass trotz der Individualisierung des Lebenslaufs, die Erwartungen und deren Entwicklungsaufgaben wegweisend für alle sind (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013: 28f.). Wie junge Menschen diese Entwicklungsaufgaben bewältigen und welche Ressourcen sie darin unterstützen, wird im folgenden Kapitel dargelegt.

3.2 Bewältigungsstrategien und Ressourcen im Übergang

Egal ob Mann oder Frau, alt oder jung, in schwierigen Situationen oder erfolgreichen, eine Gemeinsamkeit weist der Mensch aus: Es besteht ein Grundgefühl, dass wir unsere Biographie sowohl planen, als auch aktiv gestalten und so eine Beständigkeit des Selbst schaffen. Der Mensch präsentiert sich also der Aussenwelt als jemand, der sich entwickelt hat. Die Aussenwelt kann dabei nicht aussen vor gelassen werden, denn sie prägt die menschliche Entwicklung, auch wenn ihr Einfluss nicht als solcher wahrgenommen wird, sondern als Erfahrung angesehen wird. Auch bei Widersprüchlichkeiten oder dem beängstigenden Gefühl des Konsistenzverlustes folgt der Mensch der Logik, dass es sich um das eigene Leben handelt. Es geht also um die Anschlussfähigkeit der Erfahrungen und deren Sinngebung (vgl. Altheit/Dausien 2000: 275). Altheit und Dausien (2000) sprechen in diesem Zusammenhang von „biographischen Konstruktionen". Diese Konstruktionen sind sehr wohl veränderbar, in dem Aussenwelteinflüsse und die eigene Logik miteinander vereinbart werden. Gelingt dies nicht und der Anschluss neuer Erfahrungen in neuen Situationen scheitert, entstehen Gefühle der Irritation, Überforderung, Hilflosigkeit und ähnliches (vgl. ebd.: 276). Die bisher vorhandenen psychischen und sozialen Ressourcen reichen nicht mehr aus, um die eigene Handlungsfähigkeit zu erhalten oder zu schaffen. Die beiden grundlegenden Triebe, der Selbstbehauptungs- und Sexualtrieb, werden hierbei zur Wiedererlangung der Handlungsfähigkeit zentral. „Das Streben nach Handlungsfähigkeit wird dann aus der Psychodynamik des Selbst heraus angestossen." (Böhnisch 2013: 84) Gegenteilig können so aber auch neue Erfahrungen entstehen, die das weitere Leben verändern. „Alles das deutet darauf hin, dass sich hinter den alltäglichen Erfahrungen eine ‚Logik' verbirgt, die unser ganz persönliches Leben betrifft. Zwischen ‚Aussenwelt' und ‚Innenwelt' [Hervorhebungen im Original] entstehen biographische Konstruktionen." (Altheit/Dausien 2000: 276) Durch die Fähigkeit, Impulse von aussen zur Entfaltung des Selbst nutzen zu können, ist der Mensch in der Lage zu lernen (vgl. ebd.: 277). So ist mit jeder bewerkstelligten Aufgabe ein Schritt in der Weiterentwicklung des Jugendlichen getan, dessen persönlicher Einsatz den Antrieb dieses Fortschreitens darstellt. Ist also das Gleichgewicht zwischen Person und Umwelt gestört, entsteht Unsicherheit und der Wunsch, die Anforderungen anzugehen (vgl. Schenk-Danzinger 2004: 276). Diese Auseinandersetzung von internen und externen Anforderungen und die damit verbundenen kognitiven, wie verhaltensmässigen Bemühungen nennt Rahn (2005) Bewältigung. Diese wird als Prozess verstanden, wobei nicht das Ergebnis, sondern das Geschehen im Fokus steht und damit die Bemühung mit einer belastenden Situation umzugehen. Der Versuch eine Veränderung zu ermöglichen kann sowohl bewusst, als auch unbewusst, effektiv, als auch uneffektiv, angemessen, als auch unangemessen sein. Der Mensch ist dabei als Gestalter der jeweiligen Umgebung zu verstehen, der mittels adaptiver Ressourcen auf die

Anforderungen reagiert und somit seine Handlungsfähigkeit aufrechterhalten möchte (vgl. Rahn 2005: 89-91). „Als Lebewesen ist der Mensch Zentrum eines Funktionierens, das auf konstruktive Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt sowie Bewältigung der Anforderungen angelegt ist, die ihm aus der Umwelt zuwachsen." (Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006: 29) Die Coping-Forschung der Jugendphase behandelt diesbezüglich entwicklungspsychologische Fragestellungen und fokussiert sich auf die alltäglichen Ärgernisse, denen Jugendliche begegnen und die sie stärker prägen, als erhebliche Krisen. Bezugnehmend auf Seiffge-Krenke (1984) erläutert Rahn (2005), dass bei Jugendlichen die Entwicklungsaufgaben häufig mit einer starken Regelhaftigkeit und Konsistenz einhergehen, sie aber grundsätzlich in der Lage sind, diesen Anforderungen gerecht zu werden, besonders wenn sie soziale Unterstützung erhalten. „Coping drückt das Bemühen eines Individuums aus, sich mit einer fordernden Situation auseinander zu setzen." (Seiffge-Krenke 1984 zit. in Rahn 2005: 92) Damit geht die laufende Leistungserbringung in der Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben einher. Aus den von Seiffge-Krenke (1989) mittels Fragebogen eruierten problematischen Bereichen (Schule, Eltern, Peers, Freizeit, anderes Geschlecht, Selbst, Beruf, Zukunft), die sich bis auf den Aspekt der Zukunft in denselben Bereichen wie den Teilübergängen von Stauber et al. (2007) ansiedeln, entstanden drei situationsübergreifende Dimensionen von Bewältigungsversuchen:

- Aktive Bewältigung unter dem Beiziehen sozialer Ressourcen
- Internale Bewältigungsstrategien
- Problemmeidendes Handeln

Jugendliche sind grundsätzlich in der Lage, mit den Entwicklungsaufgaben und problembelasteten Situationen umzugehen. Ein Unterschied zeigt sich dahingehend, ob es sich um gering oder hoch belastete Jugendliche handelt. Letztere neigen dazu sich den Schwierigkeiten nicht zu stellen, nicht darüber nachzudenken, ausagierendes Verhalten (Drogen, Alkohol, etc.) zu zeigen und affektive Abreaktionen (Ablenken, Türe knallen, etc.) anzuwenden. Sie suchen vorwiegend Unterstützung durch Gleichaltrige oder Fachbücher und gehen die Probleme gedanklich häufiger durch (vgl. Seiffge-Krenke zit. in Rahn 2005:93). Durch Abstimmungsprozesse und unabdingbare Suchbewegungen lernen sich Jugendliche mit ihren Möglichkeiten kennen und sind so in der Lage ihre biographischen Kompetenzen zu erweitern. Fähigkeiten des Artikulierens, des Erkennens von Unterstützungsbedarf und sich Hilfe und Informationen zu organisieren sind förderlich, im Übergangsgeschehen. Hinsichtlich schulischer und arbeitsbezogener Sicht wurde die Begleitung bei der Berufswahl und ihrer Vermittlungsleistung als wichtige Ressource erkannt. Aber auch die Bemühungen der Eltern beeinflussten die Jugendlichen positiv und erhöhten so die Chancen des Berufseinstiegs. Um in der Ausbildung durchzuhalten und die Leistungsanforderungen zu meistern, konnte „die aktive Suche nach der Passung zwischen

eigenen Möglichkeiten und Anforderungen und die Nutzung von Unterstützungsangeboten, zum anderen die Verfügbarkeit von Unterstützung“ (Schaffner/Rein 2013: 69) als Gelingensbedingung ausgemacht werden. Als förderlich erwiesen sich in diesem Prozess Ausbildungsverantwortliche, Sozialarbeitende, andere Fachpersonen und die Eltern. Grundsätzlich ist zu vermerken, dass die Verfügbarkeit von wichtigen Bezugspersonen ein äusserst hilfreicher Faktor ist. Trotz häufiger Schwierigkeiten in der Familie erwies sich diese als bedeutungsvoll. Die Familie als kontinuierliche, vertrauensvolle Instanz bot nicht nur emotionale Beziehungen, sondern auch Unterstützung im Bereich der Finanzen, Berufs- und Arbeitssuche und anderem. Geschwister begünstigten den Neu- oder Wiederaufbau zu Freundschaften und den Zugang zu jugendtypischen Erfahrungen. „Insgesamt zeigten die Ergebnisse, dass die Erlangung der Handlungsfähigkeit und die Mitgestaltung der Lebensbedingungen durch die jungen Menschen zentrale Voraussetzungen gelingender biografischer Verläufe darstellen.“ (ebd.: 70)

Die Erläuterung der Ausganglage und des Forschungsgegenstands im Kapitel 1, die Ausführungen zur Übergangsthematik im Kapitel 2 und die Darlegung der Jugendphase im Kapitel 3 bilden den theoretischen Rahmen, der dem methodischen Vorgehen als Grundlage diente. Dieses wird folglich im nächsten Kapitel 4 aufgezeigt.

4 Vorgehen und Methoden

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Darstellung des systematischen Vorgehens im Forschungsprozess, mit dem Ziel, Konsistenz und Reliabilität aufzuzeigen. Die verwendeten Methoden der empirischen Sozialforschung werden expliziert und die Datenauswertung mit deren Forschungslogik erläutert.

4.1 Qualitatives Forschungsdesign

Bezugnehmend auf die Forschungsfrage erweist sich ein qualitatives Forschungsverfahren als geeignet, denn dessen Grundlage ist die Erfassung von Sinn und subjektiven Sichtweisen. Qualitative Verfahren sind sowohl interaktionistisch, wie interpretativ. In einem standardisierten Verfahren, das eine abgeschlossene Verständigungsgrundlage voraussetzt, wäre der Sinn verborgen geblieben. Den in den Interviews generierten Texten werden Konzepte und Muster unterstellt, die identifizierte Folgerungen auf die Konstitution von Sinn ermöglichen. Die qualitative Forschung ermöglicht so Raum für Antworten mit unterschiedlichem und abweichendem Sinn. „Sie geht aus von einer Differenz zwischen dem Sinn, den Forschende einbringen, und dem Sinn, den Befragte verleihen und der dann zum besonderen Gegenstand qualitativer Forschung wird.“ (Helfferich 2011: 22)

In der vorliegenden Arbeit wird mittels problemzentrierter Interviews der Blick nicht nur auf den Übergang von der Schule in den Beruf gelegt, der häufig im Fokus diverser Studien steht (Siehe Forschungsstand Kapitel 1.2.1), sondern auf die ganzheitliche Perspektive der jungen Männer in der Übergangssituation. Das problemzentrierte Interview dient der Erhebung von individuellen Handlungen und Wahrnehmungen und setzt damit auf die Subjektivität gesellschaftlicher Realität. Durch die zunehmende Individualisierung und der damit verbundenen subjektiven Verantwortungsübernahme ist die Selbstreflexion von immer grösserer Bedeutung. Individuelle Sichtweisen rücken damit vermehrt in den Vordergrund und spielen in qualitativen Interviews eine zentrale Rolle (vgl. Witzel 2000: o.S.). Die erhobenen Daten werden mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) ausgewertet. In der Sozialforschung gibt es zahlreiche Methoden und Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse. Kuckartz beschreibt drei grundlegende Methoden, die sich als themenorientiert, als auch fallorientierte Verfahren ausweisen (inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse; evaluative qualitative Inhaltsanalyse; typenbildende Inhaltsanalyse) und insbesondere für den Datentyp des Textes entwickelt worden sind (vgl. ebd.: 14, 72f.). Die inhaltliche Strukturierung soll in diesem Fall nicht dem Umformen des Datenmaterials in eine Zahlenmatrix dienen, sondern zum Verständnis des Textes in seiner Ganzheit verhelfen. Die inhaltlich strukturierten Textstellen werden in einer Profilmatrix zusammengestellt. Diese Profilmatrix, oder auch Themenmatrix genannt, gerät so in den Blick der Analyse und zielt auf eine genaue und nachvollziehbare Interpretation der ihr enthaltenen Daten (vgl. ebd.: 73).

4.2 Erhebungsverfahren und Instrumente

Die Subjektorientierung in der Forschung findet sich vorwiegend in biographischen Arbeits- und Forschungsmethoden. Methodisch sind aber nicht nur diese zu präferieren, denn es gibt zahlreiche andere Erhebungsmethoden, um die Adressaten- und Adressatinnenseite in den Blick zu nehmen. So sollen sie darauf hinzielen, „(…) ein Setting herzustellen, in dem die AdressatInnen Zugang zu ihrem eigenen Erleben und ihren Sichtweisen finden“ (Bitzan et al. 2006: 258). Das Eruieren und Verstehen dieser Sichtweisen soll im fachlichen Diskurs die Belange der Adressaten und Adressatinnen einfliessen lassen. Um diese subjektiven Sichtweisen zur Übergangsproblematik eruieren zu können, wurde das problemzentrierte und teilstandardisierte Leitfadeninterview durchgeführt. Die Ausführungen dazu werden im nächsten Kapitel dargelegt.

4.2.1 Problemzentriertes und teilstandardisiertes Leitfadeninterview

Das problemzentrierte Interview orientiert sich an dem Verfahren der „Grounded Theory“ und ist als induktiv-deduktiver Prozess zu gestalten. Das theoretische Vorwissen bildet den

Rahmen des Forschungsprozesses, ohne das Prinzip der Offenheit zu verwehren (vgl. Witzel 2000: o.S.). In der relativ offenen Interviewsituation soll demnach die individuelle Sichtweise der Befragten im Zentrum stehen und zum Ausdruck kommen (vgl. Flick 2011: 194). Konstruktionen von Biographie sind Interpretationen von Erinnerungen, Deutungen und Planungen, die vom Individuum selbst verstanden werden müssen. Das vom Individuum vermittelte Bild erfährt somit deren individuellen Sinn (vgl. Bitzan et al. 2006: 261). Die Interviewten werden dabei als Experten für ein bestimmtes Thema verstanden und nicht als Träger eines Problems (vgl. Stauber/Walther 2007: 52).

Als Instrumente dienen der Kurzfragebogen, der Leitfaden, die Tonaufzeichnung und das Postskriptum (vgl. Witzel 2000: o.S.) oder auch Memo genannt (vgl. Kuckartz 2013: 139). Tonaufzeichnungen werden häufig von den Interviewenden akzeptiert und ermöglichen so, die volle Konzentration der Forschenden auf das Gespräch und die anschliessende explizite Erfassung des Erzählten. Postskripte dienen als Ergänzung der Tonaufnahmen. Wo der Kurzfragebogen eine Frage-Antwort-Situation verhindern soll (vgl. Witzel 2000: o.S.), werden mittels eines Leitfadens biographische Aussagen zu einem bestimmten Problem eruiert. So bilden Erzählanreize und konkrete Fragen den Leitfaden des Interviews, der vor allem dann zum Einsatz kommt, wenn der Erzählfluss des Interviewten stoppt. Die Forschenden entscheiden dann anhand des Leitfadens, welche Fragen zum Einsatz kommen und welche Thematik aufgegriffen wird. Der Fokus liegt dabei beim inhaltlichen Interesse (vgl. Flick 2011: 210f.). Die Leistung der Forschenden offenbart sich in der Wahl der jeweiligen Fragetechnik, die die Darlegung der individuellen Wirklichkeit und deren Handlungspraxen begünstigt (vgl. Witzel 2000: o.S.). Bevor die Erstellung des Leitfadens und die Interviewsituation erläutert werden, sind im nächsten Kapitel Ausführungen zur Stichprobe und deren Merkmale aufgeführt.

Stichprobe

Die Definition der Stichprobe scheint auf den ersten Blick einfacher als sie tatsächlich ist. Denn die Frage nach der Stichprobe ist mit der Frage der Verallgemeinerbarkeit verbunden, die wiederum an die Prämisse der Repräsentativität gekoppelt ist (vgl. Helfferich 2011: 172). Qualitative Forschung möchte verallgemeinern, dies ist aber „nicht ihre alleinig selig machende Bestimmung“ (Kuckartz 2014: 24). Es gilt somit zu eruieren, ob die Zusammensetzung der Stichprobe mit ihren spezifischen Merkmalen der Grundgesamtheit entspricht. Nur so kann vom Einzelfall auf die Allgemeinheit geschlossen werden. Das Kriterium der Repräsentativität ist für eine qualitative Stichprobe aber wenig sinnvoll. Deshalb stellt sich die Frage, wann diese typische Muster einer bestimmten Gruppe aufzeigt (vgl. Helfferich 2011: 172f.).

Da sich diese Forschungsarbeit auf das Schulheim bezieht, steht die Gruppe der ehemaligen Klienten und deren Aussagen im Fokus des Interesses. Das Schulheim stellte für diese

Forschungsarbeit eine Adressenliste der Eltern ehemaliger Schüler zusammen, die sich auf 156 ehemalige Klienten beläuft. In dieser Liste sind Klienten aufgeführt, die

- Während der obligatorischen Schulzeit oder nach dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit ausgetreten sind.
- Von einer Wohngruppe, einer permanenten Platzierung bei einer Aussenstationsfamilie oder einer Notfallplatzierung nach Hause, in eine Pflegefamilie, in eine weitere Institution oder in eine andere Wohnform wechselten.
- Zwischen 2005 und 2014 ausgetreten sind.
- Im Alter zwischen vier und zwanzig ausgetreten sind.

Die verschiedenen Anschlusslösungen sind in der folgenden Tabelle 2 zur Übersicht aufgelistet:

	öffentliche Schule	Tagesschule	Lehre (EBA/EFZ)	IV-Lehre	Zwischenlösung	Praktikum	interne Schule	unbekannt	andere
Nach Hause	15	2	12		3	1			
Institution			8*				14		
Pflegefamilie			2						
unbekannt								97	
andere									2
*1 IV-Lehre, der Rest unklar ob IV-Lehre oder Lehre in der Privatwirtschaft									

Tabelle 2: Anschlusslösung der Ehemaligen des Schulheims in den Jahren 2005-2014 (eigene Darstellung)

Um aus dieser umfangreichen Liste der Ehemaligen mögliche Interviewpartner zu bestimmen, wurden verschiedene Kriterien für eine Eingrenzung herangezogen. So wurde der Zeitpunkt des Austritts und der damit verbundene obligatorische Schulabschluss als Präzisierung bestimmt. Der Fokus liegt zwar nicht nur im Übergang von der Schule in den Beruf, spielt aber neben den anderen Übergangsthemen dennoch eine wichtige Rolle, weshalb lediglich diejenigen berücksichtigt wurden, die nach dem Austritt eine berufliche oder berufsvorbereitende Ausbildung angetreten sind. Ein weiteres Kriterium war die Zeitdauer seit dem Austritt, die Einfluss darauf hat, in wieweit sich die jungen Männer noch in der Übergangsphase, beziehungsweise in einer Ausbildung befinden oder diese abgeschlossen haben. Diejenigen, die im Jahr 2014 ausgetreten sind, wurden nicht berücksichtigt, da der strukturelle Übergang, also der Austritt, zeitnah stattgefunden hat und erwartet wird, dass nur wenige Aussagen über die Bewältigung der verschiedenen Teilübergänge gemacht werden können.

So wurden ehemalige Klienten des Schulheims einbezogen, die zwischen 2010 und 2013 ausgetreten sind und die obligatorische Schulzeit im Schulheim beendet haben. So entstand

eine Gruppe von achtzehn möglichen Interviewpartnern. Die jungen Männer sind im Alter von 16 bis 17 ausgetreten und heute zwischen neunzehn und zweiundzwanzig Jahren alt.
Da lediglich die Kontaktdaten der Eltern vorhanden waren, wurden diese zuerst brieflich kontaktiert, um sie über die Forschungsarbeit und die bevorstehende telefonische Kontaktaufnahme zu informieren. Über mehrere Wochen wurde versucht, die Eltern zu erreichen, um die Kontaktdaten der jungen Männer in Erfahrung zu bringen. Sie erwiesen sich somit als Gatekeeper und wurden nicht interviewt (vgl. Helfferich 2011: 175).
5 der 18 Eltern konnten nicht erreicht werden, was eine Anfrage für ein Interview bei den jeweiligen jungen Männern verhinderte. Kontaktaufnahmen über Gatekeeper können somit zu Verzerrungen führen (vgl. ebd.). Zwei Eltern haben im Auftrag der jungen Männer abgesagt. Die Gründe dafür lagen zum einen in einer Lebenskrise, die mit einem Selbstmordversuch einherging und zum anderen darin, dass der junge Mann noch nicht bereit ist, mit dem Schulheim konfrontiert zu werden. Die dritte Absage erfolgte von einem jungen Mann persönlich, der für die Lehrabschlussprüfung lernen muss und sich keine Zeit für ein Interview nehmen möchte.
Von den verbleibenden zehn jungen Männern konnten drei weitere nicht erreicht werden. So ergaben sich sieben junge Männer, die sich für ein Interview bereit erklärten. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Forschende die jungen Männer von der Zeit der Massnahme kannte. Die Gegebenheit, dass ein gemeinsamer Hintergrund vorhanden war, fördert laut Helfferich (2011) den Zugang zu den Gesprächspartnern und steigert die Teilnahmebereitschaft. Deshalb kann angenommen werden, dass dadurch nur wenige Absagen erteilt wurden. Zusammengefasst konnten also 8 der 18 potentiellen Interviewpartner nicht erreicht werden, 3 haben abgesagt und 7 Interviews konnten durchgeführt werden. So wurde die Auswahl der Stichprobe vom Umfang der möglichen Interviewpartner und deren Zugang bestimmt (vgl. ebd.: 175).
Bereits zu Beginn wurden weitere Auswahlkriterien festgelegt, die zu einer möglichst breiten Variation der Fälle führen sollten und so die Dynamik des Kontrastierens aufzeigen. Denn das Gütekriterium der „inneren Repräsentation“ soll die Prämisse der Repräsentativität ersetzen, die erreicht ist, wenn sowohl typische, als auch abweichende Fälle vertreten sind (vgl. ebd.: 173f.). Die von der Forschungsfrage und dem theoretischen Rahmen abgeleiteten Auswahlkriterien (Nationalität, Alter, Ausbildungsstand, beruflicher Werdegang, Wohnform nach dem Austritt), die sich auf die neue Lebens- und Ausbildungssituation fokussieren, wurden der Stichprobe gegenübergestellt. Hinsichtlich dieser Auswahloptionen erweisen sich die Fälle, als kontrastierend. Es sind sowohl typische, als auch abweichende Fälle zu verzeichnen, wodurch dem Gütekriterium der inneren Repräsentation Rechnung getragen wird (vgl. ebd.: 173). In der folgenden Tabelle 3 ist die Verteilung der Fälle dargestellt.

Nationalität	CH	Ausländer	Doppelbürger			
	3	3	1			
Alter	18 Jahre	19 Jahre	20 Jahre	21 Jahre		
	2	1	3	1		
Ausbildungsstand	EFZ abgeschlossen	EFZ noch nicht abgeschlossen	EBA abgeschlossen	EBA noch nicht abgeschlossen	IV-Lehre abgeschlossen	IV-Lehre noch nicht abgeschlossen
	2	1	2	1	1	0
Beruflicher Werdegang	Zwischenlösung, anschl. Lehre	Direkteinstieg Lehre	Lehrabbruch			
	2	5	0			
Wohnform nach dem Austritt	Wohnen beim Vater	Wohnen bei der Mutter	Wohnen bei den Eltern	Wohnen in einer Institution	Wohnen beim Lehrbetrieb, Wochenende beim Vater	
	2	2	0	2	1	

Tabelle 3: Auswahlkriterien der Stichprobe (eigene Darstellung)

Um den Geltungsbereich abzustecken (vgl. Helfferich 2011: 173f.), wurde nach Beendigung der Interviews die Stichprobe nochmals betrachtet. Bezugnehmend auf den Übergang von der Schule in den Beruf wurde nach der Durchführung der sieben Interviews sichtbar, dass keiner der Interviewten seine Ausbildung abgebrochen hat. Der berufliche Werdegang unterscheidet sich dahingehend, dass drei der Befragten mittels eines Zwischenjahrs in die Berufslehre eingestiegen sind. Bei einem Interviewpartner gab es einen Ausbildungsplatzwechsel, der aber ohnehin vom Lehrgang vorgesehen ist. Der Wechsel erfolgte in ein Lehrlingsheim, wo er sowohl den zweiten Teil seiner Ausbildung absolvieren konnte, aber auch einen neuen Wohnort fand. Alle Befragten sind in die duale Berufsbildung eingestiegen und haben keine allgemeinbildende Schule besucht. Da im Schulheim in der Regel ein Abschluss mit Grundanforderungen, teilweise auch ein Sekundarschulabschluss gemacht wird, erstaunt diese Gegebenheit jedoch nicht und beschreibt lediglich die Grundgesamtheit der Stichprobe.

Bis auf einen der Befragten kann der Übergang in die neue Lebens- und Ausbildungssituation im Allgemeinen als positiv beschrieben werden. Bei einem der Interviewpartner galt es einige Schwierigkeiten zu überwinden, die beinahe zu einem Ausbildungsabbruch geführt hätten. Hinsichtlich des Teilübergangs Schule-Beruf zeigt sich nach der Durchführung der Interviews, dass der Anforderung, kontrastierende Extreme in die Stichprobe einzubeziehen, nicht vollumfänglich Rechnung getragen werden konnte (vgl.

Helfferich 2011: 174). Bekundungen der Interviewpartner legen dar, dass einige der telefonisch nicht erreichten jungen Männer, diesen positiven Verlauf kaum erreichten. Auf Aussagen der Interviewpartner gestützt, sind die Verläufe dieser junger Männer von Ausbildungsabbruch, Drogenkonsum und Schwierigkeiten zu Hause gekennzeichnet. Obwohl die beschriebene Gegebenheit nicht wissenschaftlich fundiert ist, eröffnet sie ein Bild der Stichprobe und zeigt auf, dass vorwiegend diejenigen erreicht wurden, die den Übergang in die neue Lebens- und Ausbildungssituation im Allgemeinen positiv bewältigen konnten. Bei der Darstellung der Ergebnisse erweist sich dies als Limitation der Aussagekraft. Ebenso gilt es an dieser Stelle zu erwähnen, dass sich die Aussagen auf junge Männer aus dem ausgewählten Schulheim beziehen und somit nicht direkt auf andere Gruppen übertragbar sind (vgl. ebd.).

Kurzfragebogen und Leitfadenkonstruktion

In der qualitativen Forschung offenbart sich der Versuch eines „vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der interaktiv ‚hergestellt' [Hervorhebung im Original] und in sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit" (Kardorff 1995: 4). Darin soll der Leitfaden (Siehe Anhang 8.1) zum einen ein offenes, erzählgenerierendes Gespräch ermöglichen, andererseits aber auch strukturgebend für das Forschungsinteresse sein (vgl. Helfferich 2011: 181). So wurde die Methode des „SPSS" von Helfferich (2011) für die Leitfadenkonstruktion gewählt. „Es dient gleichzeitig der Vergegenwärtigung und dem Explizieren des eigenen theoretischen Vorwissens und der impliziten Erwartungen an die von den Interviewten zu produzierenden Erzählungen." (ebd.: 182) Wie bereits im Kapitel 1.2.3 erläutert wurde, kann das Vorwissen der Forschenden und deren Reflexion nicht aussen vor gelassen werden. Die theoretische Bearbeitung diente somit auch dem Sammeln („S") von Fragen. Bezugnehmend auf die Kapitel 1, 2 und 3 wurden möglichst viele Fragen notiert, unabhängig davon, ob sie sich für den Leitfaden eignen oder nicht (vgl. ebd.). Diese Liste umfasste Fragen wie zum Beispiel „Wie beurteilen die jungen Männer die Vorbereitungen des Schulheims auf das Leben nach dem Schulheim?"; „Wie kamen die jungen Männer mit dem Leistungsdruck zurecht?"; „Welche Rolle spielte die Familie beim Austritt und im Anschluss?". Nachdem dieser erste Schritt des „SPSS" abgeschlossen war, wurde die Frageliste einer Prüfung („P") unterzogen und sowohl gekürzt, als auch strukturiert. Dabei wurden die Fragen auf ihre Wichtigkeit und Eignung hin geprüft. Faktenfragen wurden gestrichen, oder in dem separaten Kurzfragebogen eingebettet, der Angaben zur Person, Ausbildungsverlauf oder Wohnsituation ermitteln sollte (Siehe Kurzfragebogen im Anhang 8.2). In einem weiteren Schritt fand eine Prüfung dahingehend statt, ob die Fragen erzählgenerierend sind und somit subjektive, retrospektive Deutungen ermöglicht werden. Um Suggestivfragen zu verhindern, wurde beachtet, ob die Fragen implizite Erwartungen erfüllen sollen, oder ob genug Offenheit besteht für

unerwartete Aussagen. Eine weitere Prüfung ermittelte, ob nach abstrakten Zusammenhängen gefragt wird, die ein hohes Mass an Selbstreflexion fordern. So kann beispielsweise nicht die Forschungsfrage direkt in den Leitfaden einfliessen. Die Einstiegsfrage bezieht sich deshalb nicht auf die Bewältigung der zentralen Übergänge, sondern auf deren Erleben. So erzählen die Interviewten von ihrem Alltag und müssen nicht Bezug nehmen auf einen theoretischen Diskurs. Die Beantwortung der Forschungsfrage erweist sich als Leistungserbringung der Forschenden, die das Textmaterial auswerten und behutsam interpretieren (vgl. ebd.: 182-184).

Beim dritten Schritt des Sortierens („S“) wurden als Grundstruktur die von Stauber et al. (2007) entwickelten Teilübergänge verwendet. Die geprüften Fragen wurden so thematisch eingeordnet. Der Teilübergang Peers und jugendkulturelle Zusammenhänge wurde dabei zweigeteilt, um spezifisch auf die ähnlichen, aber dennoch unterschiedlichen Thematiken eingehen zu können. Nach dieser Zuordnung erfolgte der letzte Schritt, das Subsumieren („S“). Die Fragen wurden nochmals auf ihre Tauglichkeit hin überprüft und zusammengefasst (vgl. ebd.: 185).

Die Einstiegsfrage ist soweit vorstrukturiert, dass sie den Fokus auf den untersuchten Gegenstand legt, gleichzeitig aber so offen ist, dass die Interviewten frei erzählen können. Sätze wie „Erzählen Sie doch mal!“ (Witzel 2000: o.S.) begünstigen diese Offenheit und weichen so von der ursprünglichen Form der Frage-Antwort ab (vgl. Witzel 2000: o.S.). Die daraus resultierende Einstiegsfrage lautet:

Mich interessiert es, wie es Ihnen nach dem Austritt aus dem Schulheim ergangen ist. Mögen Sie mir das ausführlich erzählen?

Die durch das SPSS festgelegten Fragestellungen wurden zum einen den verschiedenen Teilübergängen zugeordnet. Zum anderen wurden sie als Erzählaufforderung der allgemeinen Sondierung oder als konkretere Fragen den Ad-hoc-Fragen zugeteilt. Letztere kamen nur dann zum Einsatz, wenn sie nicht ohnehin beantwortet wurden. Für die spezifische Sondierung wurden die Kommunikationsstrategien der Zurückspiegelungen des Genannten, die Klärung von Verständnisfragen und das Ansprechen von Widersprüchen und Ungereimtheiten verwendet (vgl. Witzel 2000: o.S; Flick 2011: 211). Diese Ermittlung von Sinnstrukturen erweist sich als anspruchsvolle Gesprächstechnik und stellt einen hohen Anspruch an die Forschenden, die ihr Vorwissen für Fragen nutzen, dieses aber nicht über die Aussagen der Interviewten legen (vgl. Witzel 2000: o.S.). Um den erstellten Leitfaden sowie die digitale Aufnahme zu prüfen, wurde ein Probeinterview durchgeführt. Dieses ermöglichte nochmals einige Anpassungen und Ergänzungen und begünstigte die Vorbereitung der Forscherin auf die bevorstehenden Interviews. Nach der Erarbeitung des Leitfadens und der Kontaktaufnahme mit der Stichprobe konnten demzufolge die Interviews

organisiert und durchgeführt werden. Im folgenden Kapitel wird nun auf die Interviewsituation eingegangen und erläutert, wie und wo die Gespräche stattfanden.

Interviewsituation

Die Interviews fanden an unterschiedlichen Orten statt, die von den Interviewpartnern bestimmt werden konnten. Drei junge Männer wollten ins Schulheim kommen und das Gespräch mit einem Besuch der Wohngruppen verbinden. Zwei Interviews wurden bei den jungen Männern zu Hause durchgeführt und zwei Interviews fanden in den Räumlichkeiten der Fachhochschule Nordwestschweiz statt. Sie dauerten zwischen 57 Minuten und 113 Minuten, im Durchschnitt rund eine Stunde und konnten mehrheitlich in einem ungestörten Setting stattfinden. Alle befragten jungen Männer wurden vorab über die digitale Aufnahme des Gesprächs informiert und haben die Einverständniserklärung (Siehe Einverständniserklärung im Anhang 8.3). Ebenfalls wurden sie über die Forschungsarbeit, den Interviewablauf, deren Anonymisierung und den Umgang mit den Daten informiert (Siehe Leitfaden im Anhang 8.1). Alle haben die Einverständniserklärung unterschrieben und anschliessend den Kurzfragebogen ausgefüllt (Siehe Kurzfragebogen im Anhang 8.2). Somit war das leitfadengestützte Interview vorbereitet und die Fragen konnten gestellt werden. Die Gespräche liefen hauptsächlich ohne schwierige Interaktionssituationen ab. Verständigungs- oder Verständnisprobleme konnten rasch behoben werden (vgl. Helfferich 2011: 143).

Eine Besonderheit in der Interviewsituation zeigte sich darin, dass die Forschende die jungen Männer von der Zeit der Massnahme im Schulheim kannte und so „eine kognitive Dimension im Sinne eines gemeinsam geteilten Erfahrungs-, Wissens- und Deutungshintergrundes" (ebd.: 120) vorhanden war. Dies nicht unter dem Aspekt der Forschung von Betroffenen durch Betroffene, sondern bezogen auf den Aufenthalt im Schulheim als Klient oder Mitarbeitende. Die daraus resultierende vorhandene Beziehung kann eine Nähe und damit eine Vertrautheit sowie Vertrauen schaffen, muss es aber nicht zwangsläufig. Dieses Faktum und deren Einfluss auf die Interviewsituation wurden vor dem Beginn der Interviews reflektiert. So wurde beispielsweise entschieden, die jungen Männer nicht mehr zu duzen, sondern sie altersentsprechend zu siezen, mit dem Ziel, das hierarchische Gefälle der bisherigen professionellen Beziehung zu minimieren. Ausserdem wurde der Fokus darauf gelegt, dass die Interviewende als Person wahrgenommen wird, die das Gegenüber verstehen kann und so eine vertrauensvolle Kommunikation ermöglicht wird (vgl. ebd.). Die Gespräche wurden als offen und ehrlich erlebt. Ein Interviewpartner zeigte sich betreffend seiner Wortwahl und kritischen Äusserungen oder Erfahrungen als verunsichert. Dies zeigte sich beispielsweise in Äusserungen wie: „Nachher denken Sie, was ist das für ein Idiot" (P2: Z.112). Nach der Zusicherung, dass um ehrliche und offene Aussagen gebeten wird, konnte er von seinem Drogenkonsum erzählen und somit eine Antwort auf die gestellte Frage liefern.

Nachdem die sieben Interviews durchgeführt waren, begann der Prozess des Datenanalyseverfahrens. Die einzelnen Schritte werden im nächsten Kapitel dargelegt und erläutert.

4.3 Datenanalyseverfahren

Kuckartz (2014) plädiert auf ein systematisch, methodisch kontrolliertes Vorgehen. Die systematische Analyse des gesamten Materials soll verhindern, dass lediglich einzelne Faktoren bearbeitet werden. Ausserdem spielt die methodische Strenge eine wichtige Rolle für das Vertrauen in die Forschungsergebnisse und deren Nachvollziehbarkeit, was wiederum die kollektive Anerkennung fördert und nicht zuletzt eine Rolle spielt bei Drittmittelgebern (vgl. ebd.: 24f.). Der erste Schritt der Transkription und des Festhaltens von Memos ist folgend aufgeführt.

4.3.1 Transkription/Memos

Transkription

Aufgrund der Erhebung genauerer Daten und der anschliessend transparenteren Auswertung wurde gegenüber Gedächtnisprotokollen die digitale Aufnahme präferiert. Eine Verzerrung des Gesagten kann dadurch verhindert werden, was die Auswertung kontrollierbarer macht und die Anerkennung in der Scientific Community begünstigt. Als möglicher Nachteil kann besonders zu Beginn des Interviews die Aufnahme zu Irritationen führen. Häufig schwächt sich diese mit der Dauer des Gesprächs ab, da sich Interviewte an den Umstand der Aufnahme gewöhnen (vgl. Kuckartz 2014: 134).

Nach der Durchführung der Interviews galt es also, diese Aufnahmen zu verschriftlichen (Transkription). Der sehr aufwändige Schritt erfolgt anhand vorher festgelegter Transkriptionsregeln. Bei der Transformation vom gesprochenen Wort in eine schriftliche Form kann ein Informationsverlust kaum vermieden werden. Aufgrund dessen steht zu Beginn der Transkription die Entscheidung an, welche Merkmale wie Betonungen, Gesten, Pausen und andere in die Verschriftlichung einfliessen und wo, nicht zuletzt auch aus zeitlichen und finanziellen Gründen, verzichtet wird. Das Hauptkriterium dieser Entscheidung zeigt sich in der Genauigkeit der Daten, die für die anschliessende Analyse gefordert wird (vgl. ebd.: 135f.). Sie leitet sich also von der Forschungsfrage ab und rechtfertigt so den Grad der Genauigkeit (vgl. Flick 2011: 380). Für die meisten Forschungsarbeiten, diese Thesis eingeschlossen, reicht eine recht einfach Transkription aus (vgl. Kuckartz 2014: 136), denn es geht vorwiegend um den sprachlichen Austausch, die der Untersuchung gewisser Inhalte zugrunde liegen und nicht um eine linguistische Analyse. So sind die Texte nicht zur Analyse der Sprache, sondern der Analyse des Inhalts gedacht (vgl. Flick 2011: 380). Obwohl in dieser Arbeit keine computergestützte Auswertung vollzogen wurde, richtete sich

die Transkription nach den Regeln von Kuckartz (2014). Diese sind im Anhang 8.4 nachzulesen. Aufgrund der zentralen Bedeutung des Datenschutzes, wird an dieser Stelle kurz darauf eingegangen, denn qualitative Daten enthalten häufig sensible Inhalte, die auf bestimmte Personen rückzuschliessen sind. Angaben wie Namen, Orte, Berufe und andere wurden deshalb durch Decknamen oder Kürzel ersetzt und in einer separat abgespeicherten Liste zur eigenen Erschliessung aufgeführt. Dieser Schritt der Anonymisierung wurde während des Transkribierens vollzogen und beim Korrekturlesen der Texte nochmals überprüft (vgl. ebd.: 139f.). Aufgrund des Datenschutzes und der Unmenge an Seiten die Transkriptionen produzieren, sind die vollständigen Texte nicht im Anhang aufgeführt. Bei Bedarf können diese bei der Autorin angefragt werden.

Memos

Das Transkribieren erweist sich als Anfang des Analyseprozesses, da beim Hören, Festhalten und Korrekturlesen bereits Auswertungsideen generiert werden, aber auch Besonderheiten und Auffälligkeiten erschlossen werden. Diese separat festzuhaltenden Memos sind für die anschliessende Auswertungsphase eine hilfreiche Grundlage (vgl. Kuckartz 2014: 139). Auf diese Auswertungsphase wird nun im folgenden Kapitel Bezug genommen.

4.3.2 Datenauswertung und Analyseverfahren – die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die hier zugrundeliegende systematische Vorgehensweise der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse bedarf einer vollständigen Codierung des gesamten Materials und verhindert so, dass vorschnelle Schlussfolgerungen gezogen werden und „schützt die Forschenden vor der Suggestion des Einzelfalls“ (Kuckartz 2014: 77). Die Entwicklung von thematischen Kategorien, die sowohl induktiv, deduktiv, als auch in Mischformen gebildet werden können, findet ihre Anwendung nicht nur bei der Codierung, sondern bietet auch eine gewisse Struktur für den Forschungsbericht. „Durch Vergleichen und Kontrastieren von interessierenden Subgruppen gewinnt die kategorienbasierte Auswertung und Darstellung an Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft.“ (ebd.) Der Ablauf der Analyse und deren Umsetzung werden in der folgenden Abbildung 1 dargestellt und anschliessend expliziert.

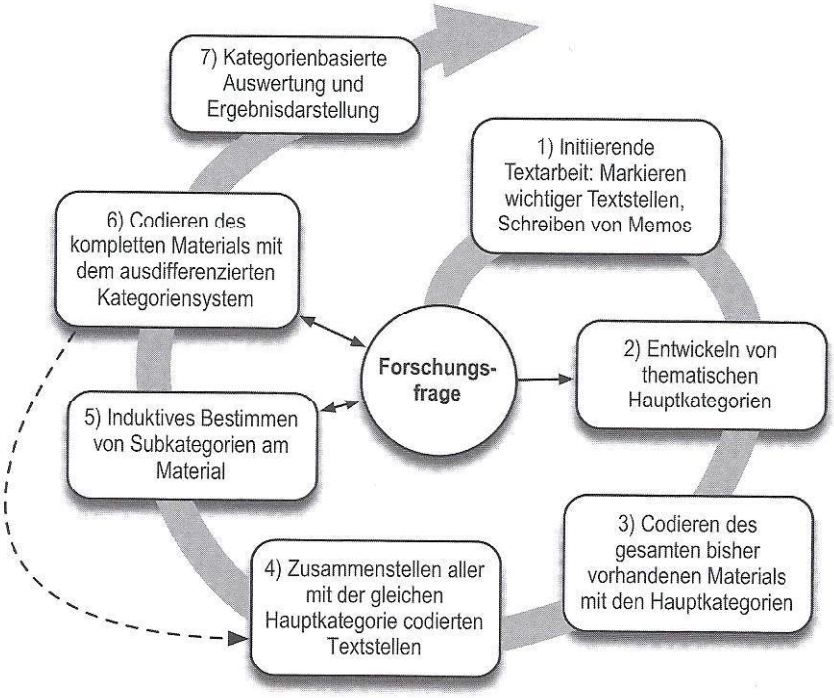

Abbildung 2: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014: 78)

Initiierende Textarbeit (Schritt 1)

Wie bereits im Kapitel 4.3.1 erläutert, wurden während der Phase der Transkription der Interviews Textstellen markiert, die als besonders, aber auch als wichtig erachtet wurden und als Memo niedergeschrieben. Ergänzend dazu wurden erste Ideen für die Auswertung, die beim genauen Durchlesen der Texte entstanden, notiert. Kurze Fallzusammenfassungen ermöglichten eine zusätzliche Auseinandersetzung mit den Texten und boten eine Übersicht auf die sieben Fälle.

Entwickeln von thematischen Hauptkategorien (Schritt 2)

Die thematische Gliederung im Leitfaden anhand der Teilübergänge wurde als Grundstruktur für die Hauptkategorien übernommen und in einer ersten Phase am Testmaterial erprobt (vgl. Kuckartz 2014: 77). Diese deduktiv gebildeten Kategorien wurden dann durch die Hauptkategorie „Schulheim“ ergänzt, da dieses als wichtiger Themenbereich auch im Leitfaden eingebunden war und in der Übergangsthematik eine zentrale Rolle spielt. Um dem Anspruch der Vollständigkeit gerecht zu werden, wurde eine Kategorie „Sonstiges“ in das Kategoriensystem integriert (vgl. ebd.: 86). Da die restlichen Hauptkategorien konkrete Themenbereiche abdecken und die Kategorie „Sonstiges“ somit kaum als Subkategorie, wie von Kuckartz (2014) gefordert, zugeordnet werden konnte, wurde sie als Hauptkategorie unter „Allgemeines/Sonstiges“ aufgeführt. So war es möglich, Textstellen, die einerseits

keiner der anderen Hauptkategorien zugeordnet werden konnten oder viele verschiedene Hauptkategorien betrafen und somit sehr allgemeine Aussagen enthielten, dennoch zuzuordnen.
Die eher deduktiv gewonnenen Hauptkategorien wurden an drei der sieben Interviews getestet. Somit wurde dem Anspruch gerecht, die Kategorien an rund 10% bis 25% des Auswertungsmaterials zu prüfen (vgl. Kuckartz 2014: 80). So entstand eine Liste von acht Hauptkategorien:

1. Ausbildung/Arbeit
2. Schule/Berufsschule
3. Familiäre Beziehungen/Wohnen
4. Geschlechtsbezogene Identitätsarbeit
5. Peers
6. Jugendkulturelle Lebensaspekte
7. Schulheim
8. Allgemeines /Sonstiges

Erster Codierprozess entlang der Hauptkategorien (Schritt 3)

Das gesamte Datenmaterial wurde Zeile für Zeile bearbeitet und die Textstellen den jeweiligen Hauptkategorien zugeteilt. Im Falle von mehreren thematischen Aussagen, wurde eine Textstelle verschiedenen Kategorien zugeteilt. Diejenigen Passagen, die für die Forschungsfrage in keiner Relevanz stehen, wurden als uncodiert ausgewiesen (vgl. Kuckartz 2014: 80). Um die Qualität des Codierens und deren Präzision zu erhöhen wäre ein Arbeiten im Team angezeigt. Nach unabhängiger Codierung mehrerer, in der Regel zwei Forschender, werden die Zuteilungen der thematischen Kategorien überprüft und diskutiert. Dies fordert und fördert eine genaue Definition der jeweiligen Kategorien. Dieser Forderung nach der Inter-Coder-Reliabilität konnte im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit nicht Rechnung getragen werden, da es sich um einen individuellen Leistungsnachweis handelt. Der strukturierte Leitfaden minimierte diesen Mangel dahingehend, dass in diesem ersten Durchgang die Zuteilung der Textstellen in die jeweilige Hauptkategorie mehrheitlich gegeben war (vgl. ebd.: 82f.).

Zusammenstellung der gleich codierten Textstellen und induktives Bestimmen der Subkategorien (Schritt 4 und 5)

Die gleich codierten Textstellen wurden zusammengetragen, wodurch die jeweiligen Hauptkategorien in sich betrachtet werden konnten. Dieses Text-Retrieval diente der Bildung der Subkategorien. Ideen für Subkategorien wurden bereits bei der ersten Codierphase notiert und flossen in diesen fünften Schritt ein. Zunächst wurde eine Liste mit möglichen Subkategorien erstellt, die schliesslich gegliedert und systematisiert, bei Bedarf auch

zusammengefasst wurden. Es galt „das Kriterium der Sparsamkeit und Überschaubarkeit: So einfach wie möglich, so differenziert wie nötig (...)“ (Kuckartz 2014: 84). Mittels eines Codierleitfadens (Siehe Codierleitfaden im Anhang 8.5) wurde definiert, welche Textstellen wo eingeordnet werden. Ankerbeispiele ergänzten die jeweiligen Beschreibungen und halfen so, den nächsten Schritt der Inhaltsanalyse systematisch und kontrolliert auszuführen. Ausserdem diente er der genauen Definition der jeweiligen Subkategorie, die in der Inter-Coder-Reliabilität gefordert wird (vgl. ebd.: 83f.).

Zweiter Codierprozess entlang des ausdifferenzierten Kategoriensystems (Schritt 6)

Das entwickelte Kategoriensystem in der

Tabelle 4 (Siehe nächste Seite) wurde in diesem sechsten Schritt auf das gesamte Datenmaterial angewendet und die Textstellen den jeweiligen Subkategorien zugeordnet. Es zeigte sich, dass besonders der Punkt der Selbständigkeit bezüglich der Zuordnung nochmals genauer definiert werden musste, da dieser im Zusammenhang mit mehreren Subkategorien genannt wurde. Da dieser Mangel relativ früh ausgemacht werden konnte, musste lediglich ein kleiner Teil des Materials erneut durchgegangen werden (vgl. Kuckartz 2014: 88). Nach dem Abschluss der zweiten Codierphase wurden die jeweiligen Aussagen zu einer Kategorie in einer Themenmatrix zusammengetragen und so eine erste Übersicht der einzelnen Themen ermöglicht. Ausserdem konnte während der Auswertungsphase stets darauf zurückgegriffen werden. „So wird es möglich, zu selektieren, zu separieren und zu abstrahieren ohne die Kontextkontrolle aufzugeben.“ (ebd.: 73)

	1 Ausbildung/ Arbeit	2 Schule/ Berufsschule	3 Familiäre Beziehungen/Wohnen	4 Geschlechtsbezogene Identitätsarbeit	5 Peers	6 Jugendkulturelle Lebensaspekte	7 Schulhe im	8 Allgemeine s/Sonstiges
	b) Arbeitsteam/Lehrmeister/Chef	a) Schulische Leistung	a) Beziehungen	a) Erwachsen werden/Mann sein/mündig	a) Freundeskreis	a) Umgang mit Geld	a) Unterstützung/Hilfe des Schulheims	a) Rückblick
	c) Arbeitsalltag	b) Klasse (-Grösse)	b) Wohnen (zu Hause, Institution, etc.)	b) Selbstbild	b) Freunde von früher	b) Freizeit	b) Vor dem Übergang	b) Heute
	d) Beruflicher Werdegang	c) Lehrpersonal	c) Schwierigkeiten/Probleme	c) Fremdbild	c) Neue Freundschaften	c) Medien	c) Fehlende Unterstützung/Hilfe	c) Allg. Schwierigkeiten/Herausforderungen
	e) Schwierigkeiten/Probleme	d) 10. Schuljahr	d) Unterstützung/Bewältigungsstrategien	d) Ziele	d) Freundin/Beziehung/Frauen	d) Sucht- und Genussmittel		d) Allg. Unterstützung/Hilfe/Bewältigung
	f) Unterstützung/Bewältigungsstrategien	e) Schwierigkeiten/Problme		e) Bedeutung Aufenthalt Schulheim		e) Selbständigkeit/Freiheit		
		f) Unterstützung/Bewältigungsstrategien		f) Erfahrungen nach dem Schulheim		f) Möglichkeit für Erfahrungen		
				g) Nationalität		g) Regelverstossendes (kriminelles) Verhalten		
						h) Struktur/Alltag		

Tabelle 4: Kategoriensystem (eigene Darstellung)

Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung (Schritt 7)

Nach der Erstellung der Themenmatrix folgte die letzte Phase der inhaltlich strukturierenden Analyse, die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse. Im Fokus der Auswertung stehen natürlich die Themen und Subthemen. Diese wurden mittels kategorienbasierter Auswertung entlang der Hauptthemen dargestellt. Es galt die Themen, die angesprochen wurden aufzuzeigen, aber auch diejenigen Punkte zu nennen, die ungeachtet blieben. Aufgrund der Verwobenheit der verschiedenen Hauptthemen, wurden bereits in diesem ersten Schritt Zusammenhänge ersichtlich und dargestellt. Eine gesonderte Darstellung wäre dem Verständnis nicht nachgekommen.

In dem zweiten Schritt wurde die Hauptkategorie des Schulheims den von Stauber et al. (2007) definierten Teilübergängen gegenüber gestellt und nach Zusammenhängen gesucht. So konnte die Rolle des Schulheims im Übergangsprozess eruiert und dargestellt werden.

Die Ergebnisse wurden schliesslich im Kapitel 6 diskutiert und ein Fazit daraus gezogen. Folgend wird nun auf die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit eingegangen.

5 Übergänge in die neue Lebens- und Ausbildungssituation

5.1 Kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptthemen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der kategorienbasierten Auswertung der Hauptkategorien aufgezeigt, bevor im nächsten Kapitel die Resultate der Analyse der Zusammenhänge dargestellt werden. Das Kapitel beginnt mit der Hauptkategorie der allgemeinen Aussagen.

5.1.1 Der Austritt aus dem Schulheim

Den Austritt aus dem Schulheim stellte für Befragten einen befreienden Moment dar. „Ja ich weiss nur noch am Tag vom Austritt mit denen die mit mir ausgetreten sind, halt so das Gefühl wirklich, als wir da das Areal verlassen haben, das ist, das war ein befreiendes Gefühl (…)“ (P4: Z.166-168) Vier der sieben jungen Männer erwähnten die anschliessenden Ferien. Sie halfen, sich im Alltag wieder einzuleben und zu Recht zu finden. Ausserdem konnten sie die langersehnte Freiheit geniessen und waren nicht mehr so dem strukturierten Alltag ausgesetzt. Ein junger Mann erkannte, dass sich diese Freiheit als nicht ganz so frei erwies, wie angenommen. So müssen auch ‚draussen‘ Strukturen eingehalten werden. Besonders mit dem Beginn der Lehre wurde klar, dass die Vorstellung von Freiheit nicht der Realität entsprach. Diese Herausforderung beschreibt er wie folgt:

> Aber es war halt einfach so, ja man ist jetzt draussen, man kann machen was man will und es hat einem niemand mehr etwas zu sagen. Es war vor allem das Gefühl, ich bin ja dann direkt nach dem Austritt, bin ich ja direkt an das Open-Air. Da wurde es fast zelebriert, dass man halt wirklich, ja Party, Drogen und ja was man wollte und dass man dann nachher gemerkt hat, ja es ist halt doch nicht so. Ich glaube es ist vor allem das gewesen, dort. Dass die gross ersehnte Freiheit, wo man immer gesagt hat, dass die doch nicht so gross ist, so weitläufig wie man immer gedacht hat. (P1: Z.219-225)

So galt es, sich in den neuen Alltag einzuleben und das eigene Leben in die Hand zu nehmen. Ihr Bedürfnis nach Eigenständigkeit zeigte sich in der Ablehnung der angebotenen Hilfe. Der Stolz und der Wille, es alleine meistern zu wollen liessen das Angebot an Unterstützung als Bevormundung empfinden. Dennoch war es wichtig zu wissen, wo man sich Hilfe holen kann, wenn diese benötigt wird. Als eine der bedeutendsten Ressource erlebten fast alle jungen Männer ihre Eltern und die Kollegen. Sie waren die hauptsächlichen Ansprechpartner und boten Halt, sowohl vor, als auch nach dem Austritt aus dem Schulheim. So konnten sie stets auf ein Netz von Hilfe zurückgreifen. Mittels Gesprächen holten sie deren Meinungen ein und bildeten dadurch ihre eigenen Lösungsstrategien. Ihr Wille, etwas zu erreichen, ihre Ziele zu verwirklichen sehen die jungen Männer als eine wichtige Gelingensbedingung. So bilden die externen Unterstützungsmöglichkeiten und die eigene Willensstärke die Grundlage für einen gelingenden Übergang vom Schulheim in die neue Lebens- und Ausbildungssituation. Aber auch der Aufenthalt im Schulheim prägte die jungen Männer:

> (…) aber äh ja schlussendlich musst du so viel mitnehmen vom Schulheim wie möglich, es ist kein Schlechtes, du kannst sehr viele gute Sachen mitnehmen und musst halt für dich selber nachher etwas filtrieren, was willst du sein, wer willst du sein, wie willst du dich verhalten, weil äh ich habe mich jetzt auch die letzten sechs Wochen, habe ich ziemlich viel zum Alltag, normaler Mensch sein, normaler Kontakt und so, habe ich gelernt, vor sechs Wochen hätte ich noch nicht so geredet wie ich jetzt mit Ihnen rede, da hätte ich ganz anders geredet und äh ja, aber ich habe mich sicher gut integriert, ich konnte gut mit Arbeiten beginnen, die Lehrstellen gut gemeistert, ich habe das Militär gut gemeistert, ich habe eine Anzeige an mir aber äh, der Rest ja, bin ich, war kein Vorfall und gar nichts gewesen, bin ich sozusagen ein Musterschüler aus dem Schulheim, nein ich habe meinen Weg gefunden und den gehe ich auch, für mich war es nicht schwierig (…) (P6: Z.988-999)

Seit dem Austritt aus dem Schulheim hat sich bei den jungen Männern einiges verändert. Heute stehen sie alle Mitten im Leben. Zwei junge Männer absolvieren die duale Ausbildung

und haben ihre Lehrabschlussprüfung noch zu bewältigen. Zwei machen bereits eine weitere Ausbildung, was sich derjenige im Zivildienst ebenfalls als Ziel gesetzt hat. Zwei junge Männer sind in die Erwerbsarbeit eingestiegen. Einer der Lernenden hat sich für die Berufsmeisterschaft qualifiziert und die Klassenausscheidung gewonnen. Die meisten der jungen Männer wohnen zurzeit noch oder wieder zu Hause und organisieren sich ihren Alltag mehrheitlich selbständig. Ihr Ziel, ein anständiges und normales Leben zu führen ist gesetzt. Welche Bedeutung dies in den jeweiligen Teilübergängen einnimmt, welche Herausforderungen sie meistern müssen und wie sie diese bewältigen, wird nun in den folgenden Kapiteln dargestellt.

5.1.2 Ausbildung/Arbeit

Das Ziel des Lehrabschlusses ist für alle jungen Männer wichtig. Es erweist sich als Selbstverständlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine Lehre zu absolvieren. Bei einem jungen Mann kam es beinahe zu einem Ausbildungsabbruch, der mit Hilfe von Supported education aber verhindert werden konnte. Die Wichtigkeit dieses Abschlusses spiegelt die gesellschaftliche Forderung nach einer erfolgreichen Berufsausbildung. So werden nun die Ergebnisse in der Hauptkategorie Ausbildung/Arbeit dargelegt.

Berufswahlprozess

Der Berufswahlprozess verlief für die meisten jungen Männer ohne grössere Probleme, da sie schon von Anfang an wussten, welchen Beruf sie ausüben wollen oder zumindest welche Berufsrichtung sie einschlagen möchten. Die Berufsfindung war mit häufigem Schnuppern verbunden, das einerseits der Bestätigung des gewählten Berufs diente, andererseits dessen Festlegung ermöglichte. Einem jungen Mann fiel die Berufswahl äusserst schwierig. Er begründet es damit, dass seine Unwissenheit einerseits an der fehlenden Reife lag, andererseits zeigte sich dahingehend eine Gleichgültigkeit, dass der Austritt im Vordergrund stand und nicht die Berufswahl: „Ich habe es gar nicht gewusst gehabt, ich wollte einfach nur weg, ich wollte einfach nur weg vom Heim und ich habe gesagt, es ist scheissegal was, ich will einfach irgendetwas damit ich eine Lehre habe (…)“ (P7: Z.158-160) Dennoch bemühte er sich um eine Lehrstelle, die als Ziel klar gesetzt war und schnupperte in verschiedenen Berufen, wo er sich auch bewarb. Neben vielen Absagen, erhielt er eine Zusage für eine institutionell begleitete IV-Ausbildung. Ein anderer junger Mann musste aufgrund seines Leistungsniveaus die Berufswahl anpassen. Das Schnuppern liess erkennen, dass die gewünschte Berufsausbildung aufgrund der Leistung nicht angegangen werden kann, wodurch er zwar in der gleichen Berufssparte blieb, aber schlussendlich einen Beruf mit geringerem Leistungsniveau ausübte. So konnte er schliesslich eine EBA-Ausbildung beginnen und abschliessen.

Lehrstellensuche

Die Lehrstellensuche, die mit dem Schnuppern einherging, erwies sich für fünf der sieben Befragten als unproblematisch. Sie hatten zu Beginn des letzten Schuljahres, bzw. des 10. Schuljahres eine Zusage für eine Lehrstelle. Manche konnten sogar zwischen verschiedenen Betrieben auswählen. Als Gatekeeper nannte ein junger Mann seinen Cousin, ein anderer seinen Kollegen, durch dessen Vermittlungen sie die Lehrstelle erhalten haben. Im Bewerbungsverfahren zeigte sich, dass sie mit Stigmatisierungen umzugehen hatten. Diese Erfahrung nannten explizit drei der Befragten. Der eine erwähnte das Schulheim deshalb erst beim Schnuppern, in der Annahme, dass er eine geringere Chance hat, wenn es im Bewerbungsschreiben aufgeführt ist. Deshalb erwartet er, dass die zweite Schwelle weniger schwierig und stigmatisierend ist, da dann hauptsächlich das Abschlusszeugnis der Ausbildung gilt und nicht mehr dasjenige des Schulheims. Ein anderer junger Mann sah sich mit der Situation konfrontiert, dass am Ende einer Schnupperzeit nicht die geleistete Arbeit Thema der Besprechung war, sondern sein Aufenthalt im Schulheim. Dies war für ihn Grund genug, um diese Lehrstelle nicht anzutreten, obwohl er eine Zusage erhalten hatte. Grundsätzlich ist aber zu vermerken, dass sie im Bewerbungsverfahren kaum Stigmatisierungen erwähnten.

Diejenigen die das 10. Schuljahr besuchten, wurden in diesem Prozess unterstützt, da dieses vorwiegend dem Finden einer Lehrstelle dient. So wurden Bewerbungen geschrieben und Vorstellungsgespräche vorbereitet. In fachspezifischen Klassen hatten sie ausserdem die Möglichkeit, ihr Wissen zu erweitern oder zu festigen. Andere erhielten Unterstützung von den Erziehenden im Schulheim oder von der Pflegefamilie. Im Gegensatz zu der im Kapitel 3.2 beschriebenen zentralen Bedeutung der Eltern in diesem Prozess der Berufswahl, wurden diese von keinem der jungen Männer erwähnt. Sie wurden eher im Allgemeinen als Unterstützung beschrieben.

Lehrzeit und Arbeitsalltag

Der berufliche Einstieg in die Lehrzeit verlief grundsätzlich gut. Endlich konnten sie arbeiten und Geld verdienen, mussten nicht immer in der Schule sitzen und konnten dennoch etwas lernen. Ein junger Mann war froh, dass er zuerst noch zu Hause sein konnte und sich so wieder an den neuen Alltag gewöhnen konnte. Nachdem im Schulheim vieles vorgegeben war, musste nach dem Austritt der Alltag wieder selber organisiert werden. Seiner Ansicht nach wäre es schwierig gewesen, wenn zu dieser Zeit auch bereits die Lehre gestartet hätte und somit alles gleichzeitig hätte bewältigt werden müssen. Wie oben bereits erwähnt, erweist sich die Ferienzeit als hilfreich im Übergang vom Schulheim in den Berufsalltag.

Nach dem Start der Lehre verlief der Alltag wieder ziemlich strukturiert und rhythmisiert. Es fanden sich grundsätzlich alle jungen Männer gut zu Recht in der Alltagsstruktur, die sie auch schon im Schulheim kennengelernt hatten. Dies erwies sich durchaus als hilfreich. Ein

weiterer unterstützender Faktor zeigte sich in der guten Zusammenarbeit im Team und einer guten Beziehung zum Chef. Schwierigkeiten diesbezüglich gingen mit dem Risiko einher, dass die jungen Männer die Lehrstelle verlieren oder abbrechen könnten. Ausserdem erwähnte ein junger Mann, dass er durch die Konflikte mit dem Chef kaum Bereitschaft zeigte, etwas zu tun und so auch sein Lernerfolg gehemmt wurde. Ein weiterer Grund für einen geringeren Lernerfolg im Betrieb zeigte sich dahingehend, dass die Zuständigen im Betrieb aufgrund von viel Arbeit, fehlenden Mitarbeitern und anderem, kaum Zeit für den Lernenden aufbringen konnten. Dieser junge Mann hätte sich mehr Hilfe beim Lernen gewünscht und ein erhöhtes Interesse an seiner Ausbildung. Im Alltag stand jedoch die zu erledigende Arbeit im Fokus und nicht die nach Lehrplan gesteckten Ausbildungsziele. Insgesamt gaben vier der Befragten an, Schwierigkeiten mit Vorgesetzten gehabt zu haben. Bei einem führte dies sogar zu einer Schlägerei mit dem Chef. Die Folgen dieser Konflikte zeigten sich im häufigen Zuspätkommen, Krankschreiben lassen, in Überlegungen zum Lehrabbruch und wie bereits erwähnt in einem geringeren Lernerfolg. Gespräche und Ausbildungsplatzwechsel (innerhalb des Betriebs, bzw. als vom Ausbildungsgang her vorgegebener betrieblicher Wechsel) konnten einen Lehrabbruch verhindern. Professionelle Hilfe, im Sinne von Supported Education und dem Coaching einer Institution, erhielten zwei der jungen Männer, was beide als sehr unterstützend erlebten.

> (…) also wegen der Managerin hat es sich, hat sich bei meinem Ding eingesetzt für mich, wenn sie nicht gewesen wäre, ich wäre am Arsch, ich hätte keinen Abschluss, nichts, weil der Chef wollte mich loswerden, ja also das wollte ich eigentlich auch, ich wollte eigentlich abbrechen aber ja ich habe es wegen ihr nicht gemacht, weil sie ist ein guter Mensch. (P7: Z.303-307)

Als motivierend wirkten sich die vermehrte Verantwortungsübernahme und die selbständige Erledigung der Arbeit, die ihnen mit der Zeit zugesprochen wurde. Gegen Mitte der Lehre hatten zwei junge Männer eine sinkende Motivation. Diese hätten aber viele gehabt zu dieser Zeit und es entwickelte sich eine Gruppendynamik, wo sich viele Gedanken machten, ob es nun das Richtige ist oder nicht. Ausserdem erhöhten sich die Anforderungen, wodurch der Druck an die jungen Männer stieg. „(…) also es wurde wieder mehr erwartet und äh man hat halt doch irgendwie immer noch das Gefühl, dass man mehr Freizeit wollte, als dass man dann wirklich hat (…)“ (P1: Z.84-86) Der Aspekt der mangelnden Freizeit im Kapitel 5.1.5 ausgeführt und deren Ergebnisse dargestellt.

Ausbildungsverlauf

Wie bereits bei der Beschreibung der Stichprobe erläutert, hat keiner der jungen Männer die Lehre abgebrochen. Fünf haben diese bereits erfolgreich bestanden, zwei werden die Lehre dieses oder nächstes Jahr abschliessen. Obwohl die Berufswahl für viele schnell klar war,

haben alle, die bereits abgeschlossen haben, die gewählte Berufsbranche verlassen, oder sind dabei, diesen Wechsel umzusetzen. Zwei dieser fünf jungen Männer sind bereits am Absolvieren einer Weiterbildung, bzw. einer Zweitlehre. Letzterer hat nach einem EBA-Abschluss nun in eine Lehre mit EFZ-Abschluss gewechselt. Zwei junge Männer sind in einer Anstellung, ohne die dafür notwendige Ausbildung geleistet zu haben. Diejenigen die noch in Ausbildung sind, haben vorwiegend das Ziel die Lehrabschlussprüfung zu bestehen. Einer davon möchte die EFZ-Ausbildung anschliessen.
Als Gründe für diesen beruflichen Wechsel wurde folgendes genannt:

- Ausbildung war Mittel zum Zweck (Weiterbildung war bereits geplant)
- Zu geringe Vorbereitung im Berufswahlprozess und der damit einhergehenden Fixierung auf einen Beruf.
- Veränderung des Interesses
- Zu strukturierter Arbeitsalltag, Wunsch nach flexibleren Arbeitszeiten

Die hier aufgezeigten Ausbildungsverläufe verweisen auf die Diskontinuität im Ausbildungsprozess. Dennoch ist zu vermerken, dass keiner einen Ausbildungsabbruch vorgenommen hat, auch wenn es Gründe für diesen gegeben hätte.
Nachdem nun die Ergebnisse des Teilübergangs in die Arbeitswelt dargestellt wurde, bezieht sich das nächste Kapitel auf den schulischen Aspekt der Ausbildung.

5.1.3 Schule/Berufsschule

Der schulische Übergang erwies sich für einige junge Männer als Herausforderung. Welche Rolle die Lehrpersonen und die Schulklassen dabei spielen und wie sie mit den erwarteten schulischen Anforderungen zurechtkamen wird in diesem Kapitel dargestellt.

Schulische Leistung

Diejenigen, die nach dem Austritt das 10. Schuljahr absolvierten, konnten dahingehend profitieren, dass das Schuljahr auf das Finden einer Lehrstelle ausgerichtet ist. Das Schreiben von Bewerbungen und das Vorbereiten von Vorstellungsgesprächen bildeten einen zentralen Part. Ausserdem konnte nochmals das Wissen vertieft, beziehungsweise Lücken eruiert und gefüllt werden. Nachdem der Lehrvertrag unterschrieben war, machte ein junger Mann kaum noch etwas für die Schule, da sein Ziel bereits erreicht war, der andere schrieb noch wichtige Prüfungen und versuchte, seinen Durchschnitt noch zu verbessern. Beide haben das 10. Schuljahr aber durchgezogen und beendet. Es zeigte sich bereits in diesem Zwischenjahr, dass mehr Leistung gefordert wird. In der Berufsschule hatte über die Hälfte der jungen Männer Mühe mit den schulischen Anforderungen, sowohl in der EBA-, als auch in der EFZ-Ausbildung. Besonders zu Beginn der Lehrzeit galt es, sich an die neue Situation zu gewöhnen. Wo im Schulheim auf jeden einzelnen Rücksicht genommen wurde,

waren sie nun ein Teil der Klasse und aufgefordert, eigenständig dem Lerntempo nachzukommen. Die von ihnen erkannten schulischen Defizite stellten zusätzliche Herausforderungen dar. Es galt diese selbständig anzugehen, um im Unterricht folgen zu können. Grundsätzlich waren sie in ihrer Selbständigkeit gefordert und mussten sich die Zeiten für das Lernen, das Erledigen der Hausaufgaben und für die Freizeit eigenständig einteilen. Auch bei Schwierigkeiten im Unterricht wurde diese Eigenständigkeit verlangt. „(…) jetzt in der Berufsschule fragt mich niemand P5 haben Sie da noch ein Problem, da heisst es, ein Problem, ja schauen Sie doch zu Hause weiter, nächste Woche ist die Prüfung (…)" (P5: Z.697-699) Rückblickend entstand der Wunsch der erhöhten schulischen Forderungen von Seiten des Schulheims. Das individuelle Fordern und das Eingehen auf ihr jeweiliges Lerntempo im Schulheim, verlangte in der Berufsschule das Erbringen einer Anpassungsleistung.

> (…) bis ich verstanden habe wie das läuft, wie ich lernen muss damit ich dort weiter komme, wie oft ich lernen muss, damit ich eine gute Prüfung schreiben kann, es ist schon eben das erste Semester hat es mich gekostet, aber im Zweiten hatte ich dann gute Noten und so (…) (P3: Z.251-253)

Da sich die Inhalte des Unterrichts in der Berufsschule von denjenigen im Schulheim grösstenteils unterscheiden, ist der Wunsch nach erhöhter Förderung, vor allem mit dem Leistungsdruck und den strukturellen Lernanforderungen verbunden.

> Habe ich auch zuerst gedacht, scheisse man, wie will das gehen, da mit so, keine Ahnung ich habe irgendwie so gedacht, scheisse man da wird man ja gar nicht richtig gefordert im Schulheim so zu sagen, weil es gab auch so Momente wo ich dachte, Scheisse man, wie will ich das schaffen in der Schule, aber ähm ich habe mir etwas Mühe gegeben und es ging einfach super (…) (P2: Z.60-64)

Trotz der Bedenken und Schwierigkeiten am Anfang, fanden alle den Einstieg und konnten die geforderten Leistungen mehrheitlich erbringen. Es zeigte sich, dass die im ersten Semester vermittelten Grundlagen den weiteren Verlauf massgeblich beeinflussen. Wer zu viel verpasst, ist mit Schwierigkeiten bei der Aneignung des verlangten Fachwissens konfrontiert. Diese Erkenntnis steigerte die Mitarbeit im Unterricht. Als Gelingensbedingungen wurden ausserdem folgende Faktoren genannt:

- die eigenen schulischen Kompetenzen
- die Hilfe durch Mitschüler und Mitschülerinnen, Lehrende, Oberstiften, Vorgesetzte im Betrieb
- sich Mühe geben
- Lernbereitschaft
- aktives Zuhören im Unterricht

- die Klasse als Ort der gleichen Interessen und Ziele
- die eigene Einstellung

Was mit dem letzten Punkt der Auflistung gemeint ist, beschreibt das folgende Zitat:

> Ja die Einstellung, die Lust und die Einstellung, ich habe im ersten Lehrjahr nicht so, auch nicht wirklich so Lust gehabt zum Lernen und ich habe gedacht ja, es ist nicht so wichtig, aber im Zweiten, äh ja ich habe gemerkt dass ich dem Chef immer schlechte Noten bringe und das ist nicht so gut, das hat mich angeschissen und dann habe ich mir etwas Mühe gegeben und dann ging es. (P2: Z.270-274)

Drei der Befragten bereitete der schulische Einstieg wenige Probleme. Ein junger Mann nahm die geforderte Selbständigkeit und Selbstverantwortung als befreiend wahr. Endlich hat man die obligatorische Schule beendet, niemand verlangt von einem zu lernen oder kontrolliert die Hausaugaben. Es galt die eigene Motivation für das Lernen zu mobilisieren und umzusetzen. Der andere junge Mann erwähnte die gute Klasse, die beim Einstieg unterstützend war.
Ein junger Mann überlegte sich zu Beginn, wo er sich in der Klasse einordnen möchte. Er entschied sich, nicht in der hintersten Reihe zu sitzen, bei denjenigen, die kaum etwas machen und ihn ablenken könnten, sondern ein Mittelmass von Spass und Konzentration zu finden.

> (…) wenn es wirklich um die Schule geht oder so kann ich mich schlussendlich auch konzentrieren und habe niemanden neben mir der mich ablenkt, also wenn so, solche Sachen muss man sich dann halt schon eben bewusst sein, also ob man so weitermachen will mit Scheissdreck machen und ich weiss nicht was oder halt eben den Clown spielen oder wirklich auch im Leben oder in Schule in der Lehre weiter kommen. (P4: Z.382-387)

Dieses Zitat zeigt wiederum die zuvor genannte Einstellung als Gelingensbedingung auf und lässt deren Wichtigkeit erkennen.

Lehrpersonen

Die Lehrpersonen sowohl des 10. Schuljahrs, als auch der verschiedenen Berufsschulen erwähnten fünf der sieben Befragten, sowohl als positive, unterstützende Komponente, als auch als lernhemmend, konflikthaft. Junge Männer die sich mit den Lehrenden nicht verstanden, neigten zu inakzeptablem Verhalten, das folgend mit Besuchen bei der Schulleitung und Verweisen einherging. Wie diese den Unterricht gestalteten, beeinflusste ausserdem das Lernverhalten der jungen Männer und deren Motivation. So zeigten sich Verständnisschwierigkeiten bei einem jungen Mann, nachdem es zu einem Wechsel der

Lehrperson gekommen war. Nachdem er bereits zu Beginn der Ausbildung Mühe hatte den Einstieg zu finden, wurde er durch diesen Wechsel erneut damit konfrontiert, den Lerninhalten nicht folgen zu können. Dies führte zu schlechteren Noten und einem Abfall der Motivation. Im Gegenteil dazu konnte eine andere Lehrperson die Lernbereitschaft eines jungen Mannes mittels Gespräche erhöhen:

> (…) er wusste genau wie mich motivieren und hat es auch geschafft und dann habe ich auch gecheckt, hey es liegt an mir, da habe ich mir gedacht, komm die zwei Jahre klemme ich mich in den Arsch und dann, habe ich auch gemacht und ist wie es jetzt rausgekommen ist, also ich bereue es nicht. (P2: 83-86)

Doch nicht nur die Lehrenden erwiesen sich als wichtige Unterstützung im Übergang, sondern auch die Peergroup. Im nächsten Kapitel gilt es die Ergebnisse dieses Teilübergangs aufzuzeigen.

5.1.4 Peergroup

Wie bereits erwähnt, spielt die Peergroup eine bedeutende Rolle in Übergangsprozessen und der Entwicklung der jungen Persönlichkeit. Welche Bedeutung diese während und nach dem Schulheimaufenthalt einnimmt wird folgend dargestellt. Ausserdem wird Bezug genommen auf den Umgang mit Frauen, der durch den Heimaufenthalt eine zusätzliche Herausforderung darstellt.

Der Freundeskreis

Der Freundeskreis der jungen Männer hat sich bereits während dem Aufenthalt im Schulheim verändert. Aufgrund der geringen Zeit zu Hause, war es schwierig, die alten Freundschaften zu pflegen. Vor allem zwei der Befragten beklagten den Verlust der Freunde. Der Austritt ist deshalb mit dem neuen Aufbau des Freundeskreises verbunden.

Bei den anderen fünf jungen Männern gingen ebenfalls Freundschaften in die Brüche, wobei einzelne bestehen blieben. Diese bezeichnen sie als ihre wahren Freunde, die sie auch durch die Zeit im Heim begleitet haben. Ein junger Mann nannte als positiven Effekt der wenigen Kollegen, dass er diese an den Wochenenden zu Hause intensivieren konnte. Ein anderer junger Mann empfand den Verlust von Freunden als schmerzlich, steht diesem rückblickend aber positiv gegenüber. Die alte Peergroup habe kaum etwas erreicht im Leben, er hingegen mache jetzt seine Lehre und verfügt über gute und anständige Freunde, die etwas aus ihrem Leben machen.

> (…) und ähm ja eben ich bin vorher auch nicht immer anständig gewesen, also sprich nicht keine Ahnung was ist ja egal und die sind jetzt so etwas abgestürzt und so in der unteren Etage und wir sind jetzt halt etwas in der Oberen und ich

> weiss nicht wenn ich jetzt nicht vielleicht nicht gekommen wäre wo ich denn jetzt wäre (…) (P5: Z.177-180)

Folgende Faktoren tragen dazu bei, die Freundschaften, die vor dem Heimeintritt bestanden, weiterzuführen:

- Die Akzeptanz des Schulheimaufenthalts: Diejenigen Freunde, die den Eintritt ins Schulheim der jungen Männer missbilligten, erwiesen sich nicht als die echten Freunde und der Kontakt wurde abgebrochen.
- Die gegenseitige Kontaktaufnahme: Es bedarf der gegenseitigen Anstrengung.
- Einzelne Kollegen: Durch Kollegen konnte der Kontakt zu dessen Freunden aufgebaut werden.
- Der Bruder: Er stellte den Kontakt zu der Peergroup her.
- Der Wohnort: Freundschaften in der näheren Umgebung zu pflegen, vereinfacht deren kontinuierlichen Kontakt, da keine Distanzen überwunden werden müssen.

Das Handyverbot im Schulheim erwähnte diesbezüglich nur jemand als mögliche Schwierigkeit der kontinuierlichen Freundschaftspflege. Obwohl es in der heutigen Zeit ein wichtiges Kommunikationsmittel darstellt, wurde hauptsächlich der fehlende direkte Kontakt kritisiert.
Die Freundschaften mit anderen Heimbewohnern wurden unterschiedliche intensiv gepflegt. Für manche herrschte ein kollegialer Umgang. Man hat sich zwar verstanden, aber es entstanden keine Freundschaften, die über die Heimzeit hinausgingen. Andere schlossen Freundschaften, die auch heute noch gepflegt werden, wenn auch nicht mehr so intensiv. Im Heim waren sie vor allem während dem Aufenthalt auf der Gruppe wichtig. Am Wochenende hingegen war ein erneutes Zusammenkommen unerwünscht, da sie bereits die ganze Woche gemeinsam verbrachten. Dieser Aspekt zeigte sich als Schwierigkeit bei einem weiteren Heimaufenthalt, wo die jungen Männer wiederum in einem Zwangskontext dem ständigen Kontakt ausgesetzt waren. Das folgende Zitat verdeutlicht diese Herausforderung:

> Kollegen sind schon schön und gut, aber ich hatte einfach keine Lust mehr, wenn du die jeden Tag siehst, hast du einfach keine Lust mehr, obwohl ich die meiste Zeit in der Schule war, ich konnte die am Abend einfach nicht mehr sehen, ja. (P3: Z.513-516)

Dies lässt erkennen, dass Freundschaften ausserhalb des Schulheims einen wichtigen Part einnehmen. Besonders nach dem Austritt gelten sie, neben der Familie, als eine der wichtigsten unterstützenden Komponente. Ein junger Mann nannte diesbezüglich seinen Bruder, der als Verbindungsglied zur Peergroup fungierte. Da sie denselben Freundeskreis hatten, konnte dieser mit Hilfe des Bruders leichter wieder aufgebaut werden, da der Bruder den Kontakt herstellte. Einige Freundschaften zu jungen Männern aus dem Schulheim

wurden abgebrochen, andere halten bis heute an. Die nach wie vor bestehenden Kontakte weisen darauf hin, dass sie sich bereits zu Heimzeiten für die richtigen Freunde entschieden haben. Dies sei nicht einfach, da sich Heimbewohner vordergründig zwar freundschaftlich verhalten, schlussendlich aber für sich schauen und kaum einen verlässlichen Part bilden. Diese Erfahrung lässt sie im Umgang mit anderen vorsichtiger sein. Sie prüfen stets, wer wirklich hinter einem steht und auf wen sie bauen können. So gilt es, lieber ein paar wenige Freunde zu haben, auf die man sich verlassen kann.
Neue Freundschaften zu knüpfen stellt für keinen der jungen Männer ein Problem dar. Unterstützende Komponenten waren:

- Berufsschule: Als neuer Lebensabschnitt diente die Berufsschule dem Kennenlernen neuer Leute.
- Bestehende Freunde: Das Kennenlernen von Freunden der Freunde erweiterte den Kollegenkreis.
- Offen sein: Ein offener Umgang mit anderen Menschen förderte das Zusammenkommen. Ein tolerantes und ehrliches Benehmen unterstützt diesen Prozess.
- Militär: Der lange gemeinsame Aufenthalt ermöglicht das Knüpfen neuer Kontakte.

In Zeiten der Veränderung gehört das Kennenlernen und wieder verlieren von Freunden für die jungen Männer zu der Jugendzeit. Einen besonderen Halt bieten diejenigen, die wirklich hinter ihnen stehen und auf die sie sich verlassen können. Freunde unterstützten die jungen Männer in allen Lebensbereichen. Ein junger Mann schaffte es mit Hilfe der Freunde und seiner Freundin, von den Drogen loszukommen und somit den Berufsabschluss zu erreichen. Ein anderer junger Mann erhält von einem Freund lebenspraktische Unterstützung, um einen angemessenen Umgang mit der Freundin, dem Vater und der Gesellschaft zu finden.
Freunde gelten als der Ansprechpartner wenn die jungen Männer auf Unterstützung angewiesen sind.

Umgang mit Frauen/Liebesbeziehungen

Sechs der sieben jungen Männer sind aktuell in einer Beziehung mit einer Frau. Die Dauer der Beziehungen beläuft sich von ein paar Monaten bis zu einigen Jahren. Ein junger Mann hat keine Freundin, möchte sich zurzeit aber auch nicht binden. Erst im Alter von achtundzwanzig kann er sich vorstellen eine Freundin und Kinder zu haben. Im Kontakt mit Frauen macht er dies stets transparent, was seiner Ansicht nach dazu beiträgt, dass keine Streitigkeiten entstehen.
Grundsätzlich haben die jungen Männer das Thema Frau und Beziehung kaum angesprochen. Grund dafür könnte die relativ geschlossene Frage im Leitfaden sein. Ein

junger Mann sprach den fehlenden Kontakt im Schulheim kurz an, ging aber nicht darauf ein. Lediglich ein junger Mann berichtete von Schwierigkeiten im Umgang mit Frauen. Das folgende Zitat macht diese deutlich:

> (…) wenn du mit sechzehn, siebzehn aus dem Schulheim kommst, du hast keine Erfahrungen mit Frauen, du weisst nicht, ja wie sprichst du jetzt eine Frau an oder so, das ist für uns Heimkinder ist das so zu sagen eine mega, so zu sagen eine Hemmschwelle, ich konnte zwar mit Frauen immer besser diskutieren, als mit Männern, das war schon immer so, aber wie man eben wirklich eine Beziehung führt oder so, das kannst du erst lernen wenn du mit einer Frau zusammen bist und so und wenn dir die Eltern mal sagen, hey das geht nicht, du kannst doch nicht mit deiner Freundin so oder so umgehen und äh damit habe ich schon, habe ich schon etwas zu kämpfen muss ich sagen, habe drei, vier Frauen wegen so Scheiss verloren, wo ich einfach sagen muss, ich bin da viel zu sehr hinterher oder, und das ist sicher auch etwas, das man halt anschauen muss, wo man sagen muss, das Schulheim für, für äh, nur für Jungs, das ist gut und recht, kein Problem, aber schlussendlich muss man auch sagen, die Entwicklungsstufe Frau ist einfach verloren (…) (P6: Z.368-380)

Doch nicht nur im Umgang mit Frauen gab es kaum die Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln, sondern auch in anderen jugendkulturellen Lebensaspekten erwies sich der Heimaufenthalt als hinderlich. Dieser Umstand wird nun folgend aufgegriffen.

5.1.5 Jugendkulturelle Lebensaspekte

Jugendkulturelle Erfahrungen kennzeichnen die Jugendphase. Es gilt in den verschiedenen Lebensaspekten einen Umgang zu finden. Diese Aufgabe ist aus der Sicht von ehemaligen Heimkindern mit Schwierigkeiten versehen. Wo diese auszumachen sind und wie sie gemeistert werden, wird folgend beschrieben.

Möglichkeit für Erfahrungen

Für die meisten jungen Männer stellte das Schulheim einen Ort dar, an dem jugendkulturelle Erfahrungen kaum Platz hatten. In einem eingeschränkten, behüteten Setting wurden sie kaum an die Themen der Jugend herangelassen.

> (…) äh das ist die Zeit wo man am Meisten lernen will und sollte oder es ist jetzt egal ob Frauengeschichten oder beruflich oder ob Kollegen oder ob Freundin oder ob Ausgang oder so, weil äh was du im Schulheim in der Aussenwelt verpasst, musst du irgendeinmal im Privatleben nachholen und du hast niemanden der dir hinten auf den Deckel klopft, wirst du ein Absturz, wirst du wortwörtlich ein Absturz (…) (P6: Z.826-830)

Als Hemmschwelle, die jugendkulturellen Erfahrungen im Schulheim zu sammeln, war die Konsequenz der Wochenendstreichung zu Hause. Wer sich nicht an die Regeln hielt konnte, je nach Schweregrad der Missachtung, ins Time-out geschickt werden. Der Wunsch, nach Hause gehen zu wollen, stand somit über dem Bedürfnis, jungendkulturelle Erfahrungen sammeln zu wollen. Folgendes Zitat verdeutlicht dies:

> (…) aber ähm keine Ahnung ein paar Sachen sind etwas übertrieben, also die Regeln und darum wusste ich, wenn ich Scheisse baue muss ich da hin, nein das will ich nicht, ich will ja nach Hause, also mache ich es auch nicht. Also hatte ich nie gross die Möglichkeit irgendwie Scheissdreck zu bauen, so. (P2: Z.196-199)

Aufgrund der Verbote im Schulheim waren die jungen Männer vor allem nach dem Heimaustritt mit den jugendkulturellen Themen beschäftigt. Was zuvor untersagt war, galt als besonders reizvoll und wurde deshalb teilweise exzessiv ausgelebt.

> (…) auf jeden Fall macht man es dann voll ins Extreme, zum Beispiel man darf nicht rauchen, ich weiss nicht, ich hatte glaube ich so viel Teer in der Lunge, man hätte glaube ich die ganze Schweiz teeren können, also man macht es einfach finde ich (…) (P2: Z.514-516)

Da das selber Ausprobieren als wichtige Bedingung dieser Jugendphase gesehen wird, wäre das Öffnen der Strukturen für die jungen Männer wichtig. So herrscht der Wunsch, auch ausserhalb der Schulheims Aktivitäten planen zu können, um den Bezug zur Aussenwelt zu ermöglichen, denn um einen geeigneten Umgang mit diesen Themen zu finden, bedarf es der Auseinandersetzung mit den Themen.
Der Heimaufenthalt erwies sich für zwei junge Männer als keinen Nachteil im Umgang mit den Jugendthemen. Sie fühlten sich in ihrer Gleichaltrigengruppe nicht benachteiligt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass einer dieser zwei jungen Männer derjenige ist, der weiterhin institutionell betreut wurde. Ihm gelang es also, trotz des begleiteten Settings, die jugendtypischen Erfahrungen zu machen.
Grundsätzlich gelang es allen jungen Männern, die fehlenden Erfahrungen während oder eben nach dem Schulheim zu machen. Was dies bezogen auf die verschiedenen Lebensaspekte bedeutet, wird in den folgenden Abschnitten erläutert.

Umgang mit Geld

Im Zusammenhang mit dem Geld nannten die jungen Männer das Arbeiten gehen. Die Schlussfolgerung - wer sich etwas leisten möchte, muss arbeiten gehen – schien für viele klar. Dennoch zeigte sich, dass Geld verdienen alleine nicht genügte. Besonders zu Beginn waren sie gefordert, in Erfahrung zu bringen, wie sie den Lohn einzuteilen haben, damit die Rechnungen bezahlt werden können, sie aber auch noch die Möglichkeit haben, sich etwas

zu leisten. Der erste Lohn wurde entweder komplett ausgegeben, oder für Schulmaterial benötigt. Erst mit der Zeit pendelte sich der Umgang mit Geld ein. Es galt aber immer wieder zu überlegen, was man sich leisten möchte und wo man doch sparen sollte. „(…) aber schlussendlich bezahle ich dann halt eben halt zuerst die Rechnungen und sehe dann was ich mir leisten kann und was ich auf die Seite tun möchte oder ob ich jetzt halt einfach mal einen Monat lebe wie ein König." (P4: Z.445-447) Die Metapher – leben wie ein König – wurde mehrmals genannt. Es scheint den jungen Männern wichtig zu sein, das eigene Geld zu verdienen und sich etwas leisten zu können. Einem jungen Mann wurde der Umgang mit Geld vor allem beim Kauf des Autos bewusst. Der Vater streckte ihm das Geld vor, bei welchem er dieses nun abzahlen muss. So gilt es genau zu planen, für was er den Rest des Lohnes ausgeben möchte. Wird ein neues Handy gekauft, ist zu wenig Geld für Ferien vorhanden. Sollen Ferien gebucht werden, muss frühzeitig für diese gespart werden und das Handy kann nicht erstanden werden. Ein anderer junger Mann ging an seinem freien Tag zusätzlich arbeiten, um sowohl die Handyrechnung, Krankenkasse, als auch sonstige Ausgaben bezahlen zu können. Grundsätzlich wollten die jungen Männer finanziell unabhängig sein und ihr eigenes Geld für ihren Lebensunterhalt verdienen. Probleme im Umgang mit Geld zu haben, gab nur ein junger Mann an. Nachdem er mittels Drogenhandel und Schwarzarbeit stets Geld zu Verfügung hatte, änderte sich dies mit der Entscheidung, ein anständiges Leben zu führen. „Und Geld habe ich auch immer, bei mir ich hatte nie Probleme, ich habe nie um Geld Sorgen gehabt, also bis ich arbeitslos war, als ich sagte, ich will ein normales Leben anfangen, dann habe ich angefangen, dann hatte ich Geldprobleme (…)" (P7: Z. 649-651) So machte er Schulden, die er jedoch so gut wie abbezahlt hat. Dann startet für ihn endgültig ein selbständiges, unabhängiges Leben ohne Probleme.

Freizeit und Medien

Im Schulheim waren die jungen Männer an die Strukturen gebunden. So konnten sie beispielsweise ihre Freizeit nicht selber planen, da sie darauf angewiesen waren, dass sie bei den Aktivitäten von einem Sozialpädagogen oder einer Sozialpädagogin begleitet wurden. Dennoch schätzen sie das grosse Angebot und die Möglichkeit des selbständigen Bewegens auf dem Areal in der Entwicklungsphase motivierte vor allem einen jungen Mann, weitergestuft zu werden.

Seit dem Beginn der Lehre ist nur noch wenig Raum für Freizeit. Nach dem Arbeiten sind einige junge Männer müde und froh, wenn sie auf dem Sofa liegen, einen Film schauen oder ein Buch lesen können. Sportliche Betätigungen wurden kaum genannt. Ein junger Mann erwähnte das Joggen, ein anderer das Biken und Skifahren mit Freunden. Das Freundetreffen wird der Nutzung von Medien wie Playstation, Computer, Fernseher und andere häufig vorgezogen. „(…) ich glaube früher war ich einmal mehr noch vor dem

Fernseher oder noch einmal mehr am PC, jetzt gehe ich lieber raus mit den Kollegen oder mache etwas, das ist mir schon wichtiger (…)“ (P5: Z.527-529)
Obwohl der Umgang mit Medien im Schulheim sehr eingeschränkt ist, erwähnten die jungen Männer bezüglich dessen Nutzung keine Nachteile. Die in der heutigen Zeit geforderten Medienkompetenzen konnten sie sich scheinbar dennoch aneignen.
Ein junger Mann erwähnte die Wichtigkeit des Handys, das er immer bei sich hat. Dieses benötigt er nicht nur im Privaten, sondern auch im Arbeitsalltag, wenn beispielsweise der Laptop besetzt ist und er etwas nachschauen muss. Für einen anderen jungen Mann ist das Handy keineswegs wichtig und er vermutet, dass dies auch mit der eingeschränkten Handyregelung im Schulheim zu tun haben könnte. So stieg bei manchen jungen Männern der Konsum von Medien nach dem Austritt kurz an, flachte dann aber wieder ab. So gilt der Medienkonsum als einen Teil der Freizeitbeschäftigung und nimmt keinen übergeordneten Stellenwert ein.

Sucht- und Genussmittel

Alle befragten jungen Männer haben bereits während dem Schulheimaufenthalt (heimlich) oder nach dem Austritt geraucht. Gründe für das Rauchen lagen zum einen im Verbotenen das reizte oder in der Gruppendynamik der Kollegen der Institution oder der Berufsschule.

> (…) und äh rauchen das schon, das hat aber in der Berufsschule angefangen, so in der Pause sind alle raus und die haben schon geraucht und du bist so dabei gewesen und dann so komm machen wir auch mal und dann hat es sich so ergeben (…) (P5: Z.562-564)

Ein junger Mann hat nach dem Austritt aus der Institution mit dem Rauchen aufgehört, sechs rauchen nach wie vor.
Alkohol trinken alle jungen Männer, jedoch in unterschiedlichem Masse. Einen exzessiven Alkoholkonsum erwähnte lediglich ein junger Mann. Seinen Rekord von 3.5‰ erreichte er nach einem Wetttrinken. Ein junger Mann sei ab und zu etwas betrunken, wenn er mit seinen Freunden unterwegs ist. Zwei der jungen Männer erwähnen, dass sie kaum Alkohol trinken. Besonders seit der Absolvierung der Autoprüfung sind sie als Neulenker angehalten, 0.0‰ ausweisen zu können.
Erfahrungen mit dem Konsum von Drogen haben alle bis auf einen jungen Mann gemacht. Dieser ist der Ansicht, dass Drogeneinnahme und schlechte Erfahrungen miteinander korrelieren. Damit hätte er eigentlich auch Grund für deren Konsum gehabt, sei aber aufgrund der Erziehung und seiner persönlichen Stärke nicht gewillt dies zu probieren. Rund die Hälfte der anderen Befragten hat mit Drogen experimentiert, es aber dabei belassen und in deren Konsum keinen Nutzen gesehen. In der einen Institution wurde die Thematik Drogenkonsum häufig diskutiert und Drogentests eingefordert. So war der junge Mann

vorwiegend über Dritte damit konfrontiert. Ein junger Mann hat rund ein Jahr Drogen konsumiert und damit beinahe die Lehre aufs Spiel gesetzt. Was mit probieren begann, entwickelte sich zur täglichen Notwendigkeit. Diese Erfahrung stellte für ihn eine Schwierigkeit dar. Das folgende Zitat verdeutlicht dies:

> Herausforderungen, ja die Abschlussprüfung, weil eben dadurch dass ich genau in dieser Zeit, dadurch dass ich in die Drogen gefallen bin, ist, habe ich auch, ich habe nie gelernt, ich bin direkt an die Langstrasse, habe was gekauft und das Hirn zu gemacht, habe auch nicht gelernt, bin nach Hause habe nochmals einen gedreht, blablabla so oder das sind so Schwierigkeiten gewesen und äh dann weiss man einfach, hey ich habe dann die Prüfung, der Lehrmeister erwartet einen sauberen Abschluss, die Mutter, die Mutter einfach stolz machen, ich selber erwarte von mir auch dass ich etwas in der Hand habe und irgendwann schnallt es von selber. (P2: Z.604-611)

Durch diese Erlebnisse wurde ihm klar, dass er keine Drogen mehr konsumieren möchte. Es stellt für ihn aber nach wie vor eine Gegebenheit dar, die jeder und jede einmal gemacht hat. Ein anderer junger Mann machte diesbezüglich im Bereich des Drogendeals Erfahrungen und ist dadurch in Schwierigkeiten mit dem Gesetz geraten. Darauf wird folgend eingegangen.

Regelverstossendes Verhalten

Das jugendtypische Experimentierverhalten wurde in diesem Kapitel bereits thematisiert. In diesem Abschnitt wird ergänzend auf das regelverstossende Verhalten eingegangen und die damit einhergehenden Konsequenzen. Drei der sieben jungen Männer sehen diesbezüglich im Schulheim einen sicheren Rahmen. Grenzüberschreitende Handlungen wurden zwar mit Konsequenzen getadelt, jedoch in geringerem Masse. Deren Handlungen ausserhalb des Schulheims hätten härtere Strafen nach sich gezogen, wobei der fehlende Bezug zu realen Konsequenzen kritisiert wurde. Ein junger Mann hätte sich eine bessere Aufklärungsarbeit gewünscht, um auf die Aussenwelt vorbereitet zu werden. Diese Informationen wurden erst im Rahmen der Lehre vermittelt, was für ihn einen zu späten Zeitpunkt darstellt.
Obwohl im Schulheim Grenzen getestet werden konnten, waren die Experimentiermöglichkeiten sehr eingeschränkt. Nach dem Austritt zeigte sich dahingehend die Schwierigkeit, dass das regelverstossende Verhalten nun nicht mehr im geschützten rechtlichen Rahmen der Minderjährigen stattfinden konnte, sondern sie bei Übertretungen mit Anzeigen, Bussen, Gefängnis und anderem rechnen mussten. Das folgende Zitat eröffnet diese Herausforderung der jungen Männer:

> (…) und von dem her ist es auch ein Nachteil vom Schulheim, du hast Linien, du kannst dich darin bewegen, wenn du darüber rauskommst, machst du das, wirst

> du wieder in die Bahn reingeschossen, du bekommst deine Konsequenz und nachher bist du wieder im alten Rhythmus drin und kannst dich wieder rausarbeiten oder, wenn du nachher sozusagen ins Privatleben reinkommst, in die grosse Welt raus, hast du das nicht mehr, dann hast du einen so grossen Abstand dazwischen wo du dich bewegen kannst, aber wenn du dort einmal raustrittst dann hast du Anwalt, hast du Anklagen, hast du einfach die grösseren Probleme (…) (P6: Z.674-681)

Einen jungen Mann haben diese möglichen Konsequenzen nicht davon abgehalten, ein kriminelles Verhalten zu zeigen. Nachdem er bereits im Schulheim Zigaretten, Handys und Süssigkeiten hineingeschmuggelt und unter den Kindern und Jugendlichen verteilt hatte, führte er sein regelverstossendes Verhalten nach dem Austritt fort. Aufgrund von Schlägereien, Rasen und Drogendeal, war er fünf Mal im Gefängnis. Da vier dieser fünf Aufenthalte im Ausland stattfanden, wo er sich mit einem gefälschten Ausweis aufhielt, erhielt er lediglich eine Anzeige nach seiner letzten Festnahme in der Schweiz. Diese führte zu einem Umdenken, was das folgende Zitat aufzeigt: „(…) nach dem Knast, weil da habe ich mich zusammengerissen, da habe ich gesagt, so kann es nicht weitergehen, da kann ich, da bin ich dankbar dass ich einen so harten Willen habe, wenn ich den nicht hätte, Null Chance.“ (P7: Z.897-899)
Mit diesem Wechsel konnte er es bei einer Anzeige belassen. Ein anderer junger Mann hat ebenfalls eine Anzeige erhalten, nannte aber die Gründe dafür nicht. Ein anderer junger Mann äusserte seinen Stolz darüber, keine Anzeige erhalten zu haben. Das Experimentierverhalten der jungen Männer endete also hauptsächlich ohne strafrechtliche Folgen.

Selbständigkeit und Freiheit

Die Förderung von Selbständigkeit im Schulheim sehen die jungen Männer kritisch. Auf der einen Seite üben die jungen Männer Tätigkeiten wie selbständig waschen, kochen, einkaufen gehen, ein Budget erstellen und weiteres, andererseits sind sie einer stetigen Kontrolle ausgesetzt. Diese Ambivalenz beschreibt ein junger Mann wie folgt: „(…) aber eben bis sechzehn, können Sie mir das Zimmer kontrollieren, Bett schauen gehen ob ich es gemacht habe und dann tritt man aus und dann steht, der Lehrmeister erwartet ja einen Selbständigen (…)“ (P2: Z.317-319) Auch das Kontrollieren der geputzten Zähne empfinden sie im Alter von beispielsweise dreizehn Jahren als nicht altersentsprechend.

> (…) weiss ich noch, Gruppe A, können Sie mir die Zähne abnehmen, ich meine ganz ehrlich, würde ich das meinen Kollegen erzählen, die denken, wo warst du, Psychiatrie, also ich finde man muss, wenn man schon so etwas, also das Ziel

> vom Heim ist ja so einen selbständigen Jungen daraus machen (...) (P2: Z.304-307)

Sich in einem eingegrenzten, kontrollierten Setting zu einem selbständigen jungen Mann zu entwickeln, ist in den Augen der jungen Männer ein Widerspruch. Ein junger Mann beschreibt diese Gegebenheit damit, dass sie im Schulheim nicht überlegen müssen, sondern nur zu funktionieren haben. Somit ist auch der Wechsel in die selbständige Lebensführung zu Beginn merkwürdig, denn sie sind aufgefordert, sich wieder eigenständig zu organisieren. Diese Veränderung beschreibt aber lediglich die Übergangssituation und stellt keinen problembehafteten Umstand dar. Ein junger Mann beschreibt sich folgendermassen:

> Mal wirklich die Selbständigkeit die im Heim, wo einem immer gesagt wurde, wird auch im Heim antrainiert, mal zu Hause wirklich zu üben, weil Selbständigkeit im Heim ist meiner Meinung nach nicht wirklich trainiert worden, dadurch dass doch immer die Kontrolle und alles da war und eben ich konnte wieder machen was ich machen wollte. Also vielleicht nicht mehr so extrem wie das was ich wollte, bevor ich ins Heim gekommen bin, aber äh konnte dann doch mein eigenes Programm gestalten und selber schauen, was ich wann mache. (P1: 193-199)

Diesen Schritt in die selbständige Lebensführung beschreiben die jungen Männer, trotz der ambivalenten Vorbereitung als kaum problembehaftet. So meistern die jungen Männer diesen Übergang und geniessen die damit einhergehende Freiheit, die in den anschliessenden Ferien ausgekostet werden konnte. Es zeigte sich, dass die lang ersehnte Freiheit doch nicht so frei ist, wie zuvor angenommen:

> "Ich glaube nicht, dass man nicht in die wirklich grosse Freiheit hineinfällt und nachher geschockt ist, wenn man doch wieder eine Struktur einhalten muss, dass man nicht, wenn man aus dem Heim draussen ist, wirklich frei ist (...) ja wenn man im Heim ist, ist das immer so etwas, wenn ich draussen bin, dann muss ich nichts mehr machen, dann kann ich machen was ich will und so, es wird dann eben vergessen, dass es draussen eben doch nicht so ist." (P1: Z.446-460)

Die im Zitat angesprochene Strukturierung im Alltag wird nun im nächsten Abschnitt thematisiert.

Struktur im Alltag

Nachdem in den Ferien der Alltag kaum strukturiert war, begann mit dem Start der Lehre wieder ein geregelter Ablauf. Es galt am Morgen aufzustehen und zur Arbeit zu fahren. Dies bereitete vor allem einem jungen Mann Mühe, da er sich als Morgenmuffel bezeichnet. Für

die anderen jungen Männer war es eine gewohnte Gegebenheit. Als neu erwies sich die Zeit nach dem Feierabend oder an den Wochenenden, über die sie selber verfügen können:

> (…) aber ähm gerade am Abend wenn man Feierabend hatte konnte ich selber schauen, wenn ich jetzt, wenn ich jetzt noch weg gehe zu einem Kollegen oder so, wenn ich um halb elf nach Hause komme oder wenn ich erst um halb zwölf nach Hause komme, ist es dann mir überlassen, ich muss dann einfach am nächsten Morgen muss ich wieder bereit sein, muss ich auf dem Bus sein und äh selber schauen können, dass ich den Tag arbeiten mag (…) (P1: Z.421-425)

Die Struktur veränderte sich ausserdem dahingehend, dass sie ihre zu erledigenden Aufgaben selbständig einteilen können. Diese weichen von dem Ablauf im Schulheim ab, wo sie vor der Freizeit alle Aufträge auszuführen hatten. Im Wissen darum, dass sie ihre Aufgaben erledigen müssen, sind sie nun freier bei deren Planung. So wird beispielsweise das Zimmer geputzt, wenn es dreckig ist und nicht wie im Schulheim jeden Donnerstagnachmittag. Auch die Essens- und Bettgehzeiten werden nicht mehr strikt eingehalten, sondern flexibel gehandhabt. Mit der geringeren Strukturierung kommen die jungen Männer gut zu Recht. Sie sind froh über deren selbständige Handhabung. Besonders unter dem kulturellen Aspekt zeigt sich eine Erleichterung: „Nein es ist mir einfacher gefallen, ich war es mir vor dem Heim gewohnt, so etwas locker, also ich kann sagen ja ich gehe dann und dann, ich komme dann und dann, ich kann es selber entscheiden, also damit ich spontan sein kann (…)“ (P7: Z.739-741) So entspricht der weniger strukturierte Alltag der Mentalität dieser ausländischen Familie und deren Gewohnheiten.
Für diejenigen, die in eine weitere Institution wechselten, ging der strukturierte Alltag weiter, der aber vermehrt mitgestaltet werden konnte und mehr Freiheiten bot, als das Schulheim, das folgend thematisiert wird.

5.1.6 Das Schulheim

Obwohl die Studie nicht auf eine Evaluation des Schulheims ausgelegt ist, nimmt dieses eine wichtige Position in der Entwicklung der jungen Männer und deren Übergang in die neue Lebens- und Ausbildungssituation ein. Dies wird in diesem Kapitel aufgezeigt.

Die Zeit vor dem Austritt

Vor dem Austritt war es für die meisten jungen Männer noch ein Absitzen der Zeit. Die Freude stieg mit jedem vergangenen Tag und sie waren glücklich, dass bald ein neuer Teil des Lebens beginnt und ein anderer Teil abgeschlossen werden kann. Es zählten vor allem der baldige Start der Lehre und die Möglichkeit nach Hause gehen zu können. Ein junger Mann erlebte den Austritt als stressig, da es noch einiges zu erledigen galt. So war er mit dem Schreiben seiner Inventarliste beschäftigt und dem Waschen seiner Wäsche. Die noch gestellten Anforderungen waren mühevoll, da er sich einen ruhigen und gemütlichen Austritt

gewünscht hätte. So wurden die Tage gezählt und diskutiert, wie es wohl nach dem Austritt sein wird:

> (...) ähm es war einfach wieder ein neuer Abschnitt oder ähm, mega aufgeregt gewesen auf der einen Seite, auf der anderen war es halt so, wie wird es wohl sein wenn man nicht mehr hier ist, äh weniger jetzt sozusagen das Vermissen, wie wie ist es halt ohne das Ganze oder, ist man halt so vorgespannt, man redet zusammen, was meinst du nachher und so ist es wieder wie früher (…) (P5: Z.635-639)

Die gemeinsamen Abschiedsessen auf den Gruppen wurden in dieser Übergangssituation als schönes Ritual empfunden.
Für einen jungen Mann gestaltete sich der Austritt mühevoll. Aufgrund von Konflikten in der Gruppe wurden Gespräche veranlasst und ein Wechsel in eine andere Institution beschlossen. Ausserdem verbrachte er zu dieser Zeit einige Wochenenden im Time-out und konnte nur noch selten nach Hause. Mit dieser von der Jugendanwaltschaft verordneten Massnahme, wollte ein mögliches Scheitern des Übergangs verhindert werden. Für die bestimmten Massnahmen konnte er kaum ein Verständnis aufbringen, weshalb er den Austritt als komisch beschreibt.

Kritischer Blick auf die Vorbereitung der Übergänge

In den vorherigen Kapiteln wurde bereits auf das Schulheim Bezug genommen und dessen Bedeutung in den verschiedenen Teilbereichen angesprochen. An dieser Stelle wird aufgrund deren Zentralität aber nochmals auf die verschiedenen Themen eingegangen.
Die Strukturen des Schulheims wurden betreffend der Selbständigkeit von fast allen jungen Männern kritisiert. Obwohl die Entwicklung von Selbständigkeit im Schulheim thematisiert und als Ziel deklariert wird, sehen die jungen Männer nur einen bedingten Entwicklungsspielraum. Das Stufenprogramm öffnet die gegebenen Strukturen einerseits und ermöglicht so eine zunehmend eigenständigere Lebensführung, schränkt diese aber andererseits durch die regelmässige Kontrolle wieder ein. So müssen zwar die Aufträge zunehmend selbständig erledigt werden, der Zeitpunkt der Überprüfung und somit deren Beendigung ist jedoch klar gesetzt. Nach dem Austritt sind die jungen Männer aber aufgefordert, sich sowohl im beruflichen, als auch im privaten Kontext selbständig zu organisieren, was einer Umstellung bedarf. So wird ein direkter Einstieg in die Berufswelt als grosse Herausforderung eingeschätzt, da der Wechsel in den verschiedenen Bereichen gleichzeitig zu bewältigen wäre.

> Ja eben weil dann hat man eben die Sachen schon, die man alle machen muss und dann kommt nur noch das Arbeiten dazu, aber wenn man jetzt direkt von hier wechselt dann muss man sich zuerst wieder an die Sachen gewöhnen die

> man machen muss und dann kommt halt das Arbeiten noch, das Lernen für die Schule und so das ist schon heavy würde ich jetzt sagen. (P4: Z.152-156)

Die dazwischenliegende Ferienzeit unterstützt deshalb diesen Umstand, wodurch sie sich zu Hause wieder einleben können, bevor der schulische und berufliche Alltag beginnt. Die Kontrolle mittels Stichproben würde die Förderung der Selbständigkeit begünstigen, ohne die Beaufsichtigungspflicht zu verletzen. Die Öffnung der Strukturen und des selbständigen Handelns würde ausserdem misslingende Erfahrungen in einem geschützten Rahmen ermöglichen. So könnten schwierige oder kritische Erlebnisse aufgefangen und begleitet werden.

Die schulischen Vorbereitungen beschreiben die meisten jungen Männer als ungenügend. Die eher defizitorientierte schulische Förderung im Schulheim richtete sich nach dem Tempo des jeweiligen jungen Mannes. Mit dem Wechsel in das 10. Schuljahr und vor allem mit dem Wechsel in die Berufsschule mussten sie sich plötzlich dem Tempo der Klasse anpassen. So spürten sie nicht nur die gestiegene Arbeitsgeschwindigkeit, sondern auch ihren schulischen Rückstand, den sie zusätzlich aufarbeiten mussten. Ein junger Mann hat sich beispielsweise im Internet Deutschaufgaben organisiert und diese neben den ohnehin arbeitsintensiveren Hausaufgaben erledigt. Für einen besseren schulischen Einstieg wäre eine Erhöhung des Leistungsdrucks im Schulheim nötig, was die individuelle Förderung für äusserst leistungsschwache Jugendliche nicht ausschliessen müsste.

Um den Übergang nach Hause besser vorzubereiten, wäre die frühere und häufigere Anwesenheit zu Hause unterstützend. Ihr Verständnis für den seltenen Aufenthalt zu Hause ist äusserst gering und der Wunsch vermehrt Teil der Familie zu sein, ist gross. Das Verbringen aller Wochenenden zu Hause, oder die Ermöglichung von familiären Treffen am freien Mittwochnachmittag sehen sie als Option, den Übergang zurück ins Herkunftssystem zu erleichtern. Das strenge Setting im Schulheim und das Siezen der Erwachsenen schafft ein distanziertes Klima, in dem wenig Nähe und somit Offenheit entsteht. Ein junger Mann fühlte sich ausserdem kaum als Person verstanden und vermisste ein gutes Verhältnis zu vertrauensvollen Bezugspersonen, die ihn angehört und ernst genommen hätten.

Neben den familiären Kontakten fehlte der allgemeine Kontakt zur Aussenwelt. Der Umgang mit anderen Menschen, wie man mit einem kritischen Anliegen an den Chef herantritt, wo man sich in der Gruppe der Arbeitskollegen und Arbeitskolleginnen einordnet, wie man ein Mädchen anspricht und behandelt sind Beispiele für Herausforderungen die sich jungen Männern aus einem Schulheim stellen. Für den vermehrten Kontakt zu Frauen entstand der Wunsch eines gemischten Heims. Nur so könnte man diesem Teil der ganzheitlichen Förderung Rechnung tragen. Aber auch der frühere und häufigere Kontakt zu Aussenwelt würde aus der Sicht der jungen Männer einen unterstützenden Faktor im Übergangsprozess

darstellen. Das jährliche Fussballturnier wird deshalb als Möglichkeit für den Kontakt zu anderen männlichen und weiblichen Jugendlichen geschätzt.
Die aufgeführte Kritik und die von den jungen Männern genannten Verbesserungsvorschläge zeigen auf, dass die Vorbereitungen auf die verschiedenen Übergangsthemen Entwicklungspotential aufweisen. Dies bestätigt das folgende Zitat eines jungen Mannes:

> Ja gross vorbereitet wirst du ja nicht, du machst dein Schulzeug, nachher sozusagen, wirst du rausgeworfen, du lernst das was im Schulheim der Alltag ist, du lernst dort die Arbeitsabläufe und so, wenn du auf Gruppe C bist lernst du waschen, machen und tun und nachher wirst du einfach rausgeworfen, sie schauen zwar dass du eine Lehre hast, aber schlussendlich werfen sie dich einfach raus und du bist nachher alleine oder, nachher sind die Eltern verantwortlich (…) (P6: Z.907-912)

Diese Aussage lässt den Bedarf nach einer weiterführenden Unterstützung nach dem Austritt erkennen, besonders dann, wenn die familiären Beziehungen ein zu instabiles Netz darstellen.
Nachdem nun die kritische Sicht auf das Unterstützungsangebot des Schulheims gelegt wurde, wird folgend auf den hilfreichen Komponenten des Schulheims eingegangen.

Das Schulheim als Ressource

Verschiedene Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, sowie Lehrer und Lehrerinnen des Schulheims wurden als Ressource beschrieben. Sie wurden von den jungen Männern in folgenden Bereichen als unterstützend erlebt:

- Hilfe bei Bewerbungsschreiben (für Lehrstellen und 10. Schuljahr)
- Schulische Vorbereitung auf künftige Themen der Berufsschule
- Gute Gespräche bezüglich der Entscheidung der Wohnsituation nach dem Schulheim
- Zurechtweisungen als Ratschlag für künftige Konflikte
- Tipps für das Leben nach dem Schulheim
- Unterstützung beim Übergang in die Institution

In Bezug auf den Übergang wurde den jungen Männern das Angebot für deren Unterstützung gemacht, das manche zu diesem Zeitpunkt jedoch nicht mehr annehmen wollten. Auf der einen Seite fühlten sie sich ausreichend kompetent und selbständig, auf der anderen Seite wollten sie aufgrund des Ablösungsprozesses keine Hilfe mehr annehmen. Dass diese zu dem Zeitpunkt nicht aufgedrängt wurde, erlebte ein junger Mann als positiv.
Die Vorbereitung auf einen gelingenden Übergang begann jedoch nicht erst am Ende des Aufenthalts. Auch wenn sie nicht mit allem einverstanden waren, ziehen sie dennoch eine positive Bilanz. Vor allem die gelernten Umgangsformen, die ihnen sowohl im nächsten

Heim, als auch in der Schule, im Lehrbetrieb oder anderen Lebensbereichen zu Gute kamen, sehen sie als äusserst hilfreich. Aber auch das Erlernen der lebenspraktischen Tätigkeiten erwies sich als gute Vorbereitung für eine selbständige Lebensführung. Kochen, waschen und putzen stellt für sie keine Schwierigkeit dar, was vor allem diejenigen schätzen, die mehrheitlich alleine zu Hause sind.

Des Weiteren lernten sie den Umgang mit ihren Stärken und Schwächen. Hinsichtlich ihrer Schwächen fühlten sie sich gefördert und unterstützt. So lernten sie beispielweise den Umgang mit ihren Aggressionen, was ihnen vor allem in Konfliktsituationen einen Vorteil verschaffte. Aber auch ihre Stärken wurden nicht ausser Acht gelassen und forciert.

Als besondere Unterstützung wurde eine Sozialpädagogin mehrmals genannt. Ihre offene und eher lockere Art ermöglichte ein gutes Verhältnis zu den jungen Männern, das vertrauensvolle Gespräche erlaubte. Sie brachte Freude in den Tag, konnte aber dennoch auch ernst sein. Diese Balance zwischen Strenge und Offenheit schätzten die jungen Männer.

Letztendlich wurde auch der strukturierte Alltag als Hilfe im Übergang erkannt. Trotz der Einschränkungen half er, sich seinen eigenen Lebensweg zu bahnen und umzusetzen.

> Ähm ich glaube es zieht sich mehr vom Anfang bis Ende durch, dass man so gewisse Strukturen auch lernt und so, auch wenn es in einem ziemlich klaren Rahmen drin ist, dass einem das nachher schon hilft, vielleicht auch nachher weiterzumachen (…)das ist glaube ich vor allem die Hilfe, eben von Anfang an bis Ende so etwas versuchen wieder äh, vielleicht eben auch etwas fest überbehütet schon fast, aber äh, dass es eben nachher sicher auch, dass man dann nachher wieder etwas mehr seinen eigenen Weg machen kann. Vielleicht dann auch etwas Struktur abbaut, aber trotzdem Strukturen gewohnt ist, die man dann auch kennt und versucht mitzunehmen. Ich glaub das ist, so habe ich die Hilfe vor allem erlebt. (P1: Z.504-507;510-515)

5.1.7 Familiäre Beziehungen/Wohnen

Aufgrund der individuellen Wohnsituationen und Beziehungen zu den Eltern, wird folgend auf jeden jungen Mann eingegangen und die Ergebnisse in der folgenden Tabelle 5 dargestellt.

	Wohnsituation	Beziehungen
P1	Es war stets wichtig, während dem Heimaufenthalt nach Hause gehen zu können um mit der Familie und den Kollegen zu sein, aber auch um in seinem eigenen Zimmer zu sein. Vor dem Austritt bedurfte es der Entscheidung, ob er zu Mutter oder zum Vater gehen soll. Dies verunsicherte ihn, da er es beiden Elternteilen Recht machen wollte. Er entschied, zum Vater zu gehen, was er rückblickend als richtige Entscheidung empfindet. Ist anschliessend mit der Freundin zusammengezogen und wohnt nun, vorübergehend wieder beim Vater, bis die neue Wohnung bezugsbereit ist.	Er hat zu beiden Elternteilen ein gutes Verhältnis. Der Vater gewährt ihm die nötige Freiheit. Mit der Mutter versteht er sich gut, wenn sie einen gewissen Abstand zu einander haben. Aufgrund des unterschiedlichen Lebens- und Diskussionsstils würde es sonst Streitereien geben.
P2	Es war wichtig, dass er nun für immer nach Hause konnte und nicht mehr zurück ins Schulheim musste. Er zog zur Mutter	Es gibt mit der Mutter ab und zu Streitereien, die aber als normale Auseinandersetzungen innerhalb der Familie bezeichnet werden. Bezüglich des Vaters äussert er sich nicht.
P3	Nach dem Schulheim wechselte er in eine Institution. Da er lieber nach Hause wollte, erwies sich dieser Schritt als schwierig. Nach der Schule schloss er sich im Zimmer ein, erhielt dann aber den Auftrag der Sozialarbeitenden, sich am Gruppenleben zu beteiligen. So schaffte er es, sich einzufügen und fand neue Freunde. Er konnte zu Beginn nur jedes dritte Wochenende nach Hause, die Mutter besuchte ihn in dieser Zeit. Der Austritt verzögerte sich immer wieder, da er beispielsweise noch lernen sollte, schneller zu arbeiten. So konnte er nach dem Beginn der Lehre wieder nach Hause.	Während dem institutionellen Aufenthalt, war er an den Wochenenden häufig zu Hause. Seitdem er wieder zu Hause wohnt, nimmt der Kontakt zur Mutter laufend ab, da sie sich bei ihrem neuen Lebenspartner aufhält. Sein Bruder ist in ein Heim eingetreten, weshalb der brüderliche Kontakt ebenfalls minimal ist. Sein Aufenthalt zu Hause ist geprägt vom Alleine sein, was er so nicht erwartet hätte, aber als in Ordnung beschrieben wird. Den Vater erwähnt er nicht
P4	Seitdem er zu Hause bei der Mutter wohnt, geht es ihm seelisch besser. Er fühlt sich wohl zu Hause und ist froh um den familiären Umgang, der im Schulheim fehlte.	Es bestehen keine familiären Schwierigkeiten. In der Familie integriert zu sein ist ein befreiendes Gefühl. Die Mutter ist eine Unterstützung, die schaut, dass er nicht auf die schiefe Bahn gerät. Der Bruder erweist sich nicht nur als Bindeglied zur Peergroup, sondern auch als Vorbild. Zum Vater nimmt er keine Stellung.
P5	Während dem Aufenthalt im Schulheim, ging er abwechslungsweise zur Mutter, bzw. zum Vater. So hatte er immer wieder einen Abstand zu ihnen. Als er zur Mutter zog, begann das „Real Life“ wieder und es entstanden Konflikte. Aufgrund dessen zog er zum Vater, wo es nun gut läuft. Für den Fall dass es ebenfalls Schwierigkeiten geben könnte, wäre er nun genug alt, um auszuziehen.	Der Vater lässt ihm seine Freiheiten, was als gut empfunden wird. Obwohl der Vater häufig unterwegs und selten zu Hause ist, ist er kaum alleine aufgrund seiner Freunde.
P6	Nach dem Austritt wohnte er in einer kleinen Wohnung beim abgelegenen Lehrbetrieb. Er konnte aufgrund der Lehre nur alle zwei Wochen nach Hause. Durch den Ausbildungsplatzwechsel, verlagerte er seinen Wohnort in eine betreute WG, was ihm gut getan hat und er jederzeit wieder so entscheiden würde. Nach dem Abschluss ging er für ein Jahr ins Militär und verbrachte die Wochenenden beim Vater. Erst seit dem Beginn der Zweitausbildung ist er wieder häufiger zu Hause. Aufgrund von Schwierigkeiten, wohnt er zurzeit bei einem Kollegen.	Den Kontakt zur Mutter hat er seit dem Aufenthalt im Schulheim abgebrochen. Der Kontakt mit der Schwester und dem Vater ist konflikthaft. Die Familie ist verkracht. Obwohl der Vater häufig abwesend ist, geraten sie schnell aneinander. Seit dem Aufenthalt im Schulheim fühlt er sich alleine und auf sich gestellt. Der Wunsch nach einer intakten Familie ist gross und er bemüht sich, die Beziehung zum Vater zu verbessern.

P7	Nach dem Austritt hielt er sich in einer betreuten Wohngemeinschaft auf, wo er aufgrund von Schwierigkeiten häufig ins Time-out musste. Deshalb wurde ein Wechsel der Wohngemeinschaft vorgenommen, wo es dann besser ging. Nach einer dritten und eigentlich letzten Verwarnung für einen Ausschluss aus der Institution, erhielt er noch eine vierte Chance. Nach dem Lehrabschluss wohnte er als Untermieter in einer unbetreuten Wohngemeinschaft, wo er aufgrund von Schwierigkeiten rausgeworfen wurde. Er zog schliesslich zu seinen Eltern.	Vor dem Schritt, nach Hause zu gehen, hatte er kaum Kontakt zu seinen Eltern. Zur Mutter hat er kein gutes Verhältnis. Er kann ihr nicht verzeihen, dass sie den Schulheimeintritt gewollt hatte, auch wenn er weiss, dass es zu seinem Besten war. Da sich der Vater gegen eine Platzierung stellte, hat er mit ihm keine Probleme. Er fühlt sich von ihm verstanden und unterstützt.

Tabelle 5: Wohnsituation und familiäre Beziehungen nach dem Heimaufenthalt (eigene Darstellung)

Die tabellarische Darstellung zeigt auf, dass die Eltern grundsätzlich einen wichtigen Part im Leben der jungen Männer einnehmen. Sie bieten einen Wohnort nach dem Austritt, wodurch der Weg in die Selbständigkeit schrittweise vollzogen werden kann und die jungen Männer nach dem begleiteten Setting im Heim nicht aufgefordert sind, sofort in die selbständige Lebensführung zu wechseln.

Trotz der elterlichen Wichtigkeit, sind einige Beziehungen konflikthaft oder sogar abgebrochen. Welche Auswirkung dieser Umstand für die jungen Männer hat, verdeutlichen die folgenden Zitate:

> (…) so wie ich mir einen Familienzusammenhalt und so sehe, also ja so wie ich mir das vorstellen würde, erstens sind meine Eltern geschieden, zweitens habe ich, bevor ich ins Schulheim gekommen bin nie viel vom Vater gehabt und als ich im Schulheim war, nie etwas vom Vater gehabt, die Mutter ist für mich abgeschrieben für den Seich den sie gemacht hat und ja ich stehe eigentlich seit der Schulzeit stehe ich auf eigenen Beinen und äh ja das tut halt schon weh im Herzen (…) (P6: Z. 263-268)

> (…) ich habe jetzt noch Stress mit meiner Mutter wegen, weil ja weil sie es zugelassen hatte wegen dem Heim, ich leide jetzt noch, mein Vater hat sich geweigert, er wollte nicht dass ich ins Heim komme und meine Mutter wollte es (…)“ (P7: 361-364)

Diese Ergebnisse verweisen auf das einschneidende Erlebnis des Heimaufenthalts und die zusätzliche Herausforderung an junge Erwachsene nach dem Austritt. Der Kontakt zur Familie wird eingeschränkt und ein gemeinsames Aufwachsen findet nur in einem kleinen Rahmen statt. Ein junger Mann beschreibt folglich, dass er seinen Vater kaum kennt, was belastend sei. Er erkannte ausserdem, dass der Übergang in die Herkunftsfamilie nicht nur aus der Perspektive des Kindes diffizil sein kann, sondern auch aus derjenigen der Eltern:

> (…) und wenn du ein Kind, ja keine Ahnung, ich rede jetzt einfach mal, wenn du ein Kind hast, ins Schulheim gehst, äh bringst, und nachher einfach ein paar Jahre nicht siehst, oder vielleicht nur an Wochenenden und nachher von einem

> Tag auf den anderen ist er wieder vierundzwanzig Stunden bei mir, wie verhältst du dich da als Mutter oder Vater, wie musst du dich da verhalten, ja lässt du ihm alle Zügel frei, soll er machen was er will, sollst du anziehen wie im Schulheim, ist auch scheisse fürs Kind weil es ist ja endlich wieder zu Hause, ja es ist sicher auch nicht einfach für die Eltern und für das Kind ist es sowieso nicht einfach oder (…) (P6: 912-919)

So sind sowohl die jungen Männer, als auch deren Eltern gefordert, den gemeinsamen Haushalt wieder aufzubauen. Für die jungen Männer, die im institutionellen Rahmen einen Wohnort fanden, galt es, sich mit den Betreuungspersonen auseinander zu setzen. Wo der eine sich kaum etwas sagen lassen wollte und die Betreuenden in Konflikten körperlich angegriffen hatte, gelang es dem anderen, sich auf diese einzulassen. Er erwähnt lediglich einen Konflikt mit einem Mitarbeitenden, der mit Hilfe der Heimleitung geklärt werden konnte. Im Gruppenalltag erkannte er die Betreuenden als Vertrauenspersonen, die einem zuhören und Ratschläge geben konnten. Als gute Zeit erlebte auch der dritte junge Mann, den Aufenthalt im betreuten Setting. Der weniger eingeschränkte Rahmen und die Möglichkeit für den Kontakt zur Aussenwelt halfen, sich wohl zu fühlen.
Im nächsten Kapitel gilt es nun die Ergebnisse der letzten Kategorien, der geschlechtsbezogenen Identitätsarbeit aufzuzeigen.

5.1.8 Geschlechtsbezogene Identitätsarbeit

Erwachsenwerden, Mannsein und die Entwicklung der eigenen Identität sind zentrale Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, die in allen Übergangsthemen einfliessen. Junge Männer aus einem Schulheim sind ausserdem angehalten, sich mit der Bedeutung des Heimaufenthalts auseinanderzusetzen. Diese Themen, sowie die Zielsetzungen im Lebenslauf und der Faktor des Migrationshintergrunds werden in diesem Kapitel beleuchtet.

Erwachsenwerden/Mannwerden

Die Jugendphase ist, wie im Kapitel 2.3 aufgeführt, mit dem Erwachsenwerden verbunden. Auf die Frage, was Erwachsenwerden oder Mann sein für sie bedeutet, waren sie sich einig, dass vor allem die vermehrte Verantwortungsübernahme ein Merkmal dessen ist. Wo vorher noch die Eltern die Zuständigkeit übernommen hatten, gilt es jetzt die Pflichten selber wahrzunehmen und für sich zu schauen. Dazu zählen Rechnungen einzahlen, die Steuererklärung ausfüllen, Versicherungen abschliessen und eigenes Geld verdienen. Es gilt aber auch die Verantwortung für die Herkunftsfamilie zu übernehmen und zu einem späteren Zeitpunkt auch für die Eigene sorgen zu können.
Im beruflichen Kontext gilt es die Lehrabschlussprüfung zu bestehen. „(…) ich vermisse eigentlich so meine Lehrzeit jetzt, weil ich habe ja mehr Verantwortung (…)“ (P2: Z.48-49) So entsteht eine gewisse Ambivalenz dahingehend, dass die vermehrte

Verantwortungsübernahme dem Gefühl des Erwachsenwerdens dient, dies andererseits aber auch anstrengend und herausfordernd sein kann.

Ein Wendepunkt ihrer Entwicklung stellte der 18. Geburtstag dar. Orte mit Altersbeschränkung werden zugänglich, Einkäufe können ohne altersgemässe Barrieren getätigt und der Führerschein realisiert werden. Letzterer erweitert wiederum die Autonomie und Selbständigkeit. Diese nehmen ausserdem zu, wenn die eigene Wohnung bezogen wird, oder der Aufenthalt zu Hause vom häufigen alleine Sein geprägt ist (Gründe liegen beispielweise in der neuen Partnerschaft des Elternteils und dessen Aufenthalt beim neuen Partner, beziehungsweise der neuen Partnerin). Die im Schulheim gelernten haushälterischen Tätigkeiten begünstigen die selbständige Lebensführung. „(…) ich kann jetzt waschen, das ist schon, äh das bringt mir schon viel, nein das ist wirklich, das ist etwas ja das ich mitgenommen habe wo ich sage das bringt mir etwas, weil jetzt habe ich ja niemanden mehr der wäscht (…)“ (P5: Z.153-137)

Auf der einen Seite verläuft der Prozess des Erwachsenwerdens automatisch, andererseits sind die jungen Männer aufgefordert, sich mit der Zukunft auseinander zu setzten. Ein junger Mann berichtete, dass sich seine Zukunftspläne dahingehend verändert haben, dass die zu leistende Arbeit nicht gleichgültig ist, sondern einem entsprechen sollte. Damit einhergehend sind Gedanken des Werdegangs und des damit zu erreichenden Ziels sowie die Erkenntnis, dass dafür etwas geleistet werden muss. Ob das Erwachsenwerden als Herausforderung gesehen wird oder nicht, hängt vom jeweiligen jungen Mann ab. Für manche werden damit keine Schwierigkeiten verbunden, andere bekunden, dass Erwachsenwerden nicht immer einfach ist. Gründe liegen vorwiegend in organisatorischen Gegebenheiten wie dem Ausfüllen der Steuererklärung, dem Abschliessen von Versicherungen, oder eben in dem erhöhten Verantwortungsgefühl. Aber auch der grössere Handlungsspielraum stellt eine Herausforderung dar. Man hat zwar mehr Freiheiten, diese fordern aber wiederum die oben beschriebe Verantwortungsübernahme. Ausserdem stehen sie als junge Männer nun dem Gesetz gegenüber und müssen Verstösse rechtlich verantworten. Im Kapitel 5.1.5 wird auf diesen Aspekt noch genauer eingegangen. Nun gerät die mit dem Erwachsenwerden verbundene Identitätsentwicklung in den Blick.

Identitätsarbeit

In der Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt haben sich die jungen Männer weiterentwickelt. Da die Identitätsarbeit sehr individuell ist, werden ihre Aussagen diesbezüglich in der Tabelle 6 von jedem Befragten dargestellt.

	Zeit des Austritts	Übergang	Heute
P1	◦ Häufiges Provozieren als Mittel um etwas zu sagen zu haben, um stärker zu sein als die Erziehenden. ◦ Konflikte provozieren. ◦ Viel erwartet, was man alles machen kann und dann merken, dass man sich doch einfügen muss.	◦ Gemacht was man will (in den Ferien).	◦ Weniger provokativ ◦ Provozieren eher auf politischer Ebene
P2	◦ Sturköpfig, faul ◦ Benötigt extrinsische Motivation ◦ Stolz, will alles selber machen	◦ Kurz nach dem Austritt sehr anständig. Befolgt weiterhin alle Regeln. ◦ Es fängt einfach an mit Schlägereien, Drogen und anderem. ◦ Wenn es nicht im jüngeren Alter passiert, dann passiert es später, irgendwann baut jeder einmal „Scheisse“.	◦ Über sein Leben nachdenken, dadurch läuft es jetzt super. ◦ Sturköpfig, faul ◦ Benötigt extrinsische Motivation ◦ Stolz, will alles selber machen
P3	◦ Stur ◦ Verspürte Sicherheit, dass seine Zukunftspläne funktionieren.	◦ Lernen nachzugeben in der Lehre ◦ Zurückhaltend, da alles neue Leute in der Institution	◦ Nicht mehr so stur, gelernt ab und zu nachzugeben. ◦ Einzelgänger, nicht gerne um viele Leute
P4	◦ Chaotisch, erledigt dennoch die wichtigen Dinge, die zu erledigen sind.	◦ Distanz zu Leuten die eher unbekannt sind, sich binden an Leute die wichtig sind.	◦ Chaotisch, erledigt dennoch die wichtigen Dinge, die zu erledigen sind. ◦ Kein weltoffener Mensch. ◦ Klare Ziele die verfolgt werden, alles andere egal.
P5	◦ Kindisch, offen ◦ Egal was andere von einem denken, man ist halt so. ◦ Klare Grundeinstellung	◦ Körpergewicht verlieren (15kg) ◦ Die Persönlichkeit entsteht durch verschiedene Einflüsse von Familie, Kollegen und anderem, im Zusammenspiel	◦ Immer noch ab und zu kindisch, aber reifer geworden. ◦ Fahrausweis als Zeichen des Erwachsenseins. ◦ Bei anderen ein gutes Bild hinterlassen (sich nicht verstellen, aber anpassen). ◦ Grundeinstellung bleibt.
P6	◦ Alles ausprobieren, was zuvor verboten war. ◦ Im Schulheim gute Stellung in der Gruppe ◦ Respekt gegenüber anderen fehlt.	◦ Offen für alles. ◦ Der Kontakt zu Frauen ist schwierig. ◦ Ausserhalb des Schulheims ein Mitläufer	◦ Ähnlich wie der Vater (Will aber nicht sein wie der Vater/die Schwester) ◦ Keinen anständigen Umgang mit Menschen, deshalb diesen am Lernen ◦ Ist erwachsen, aber einiges muss aufgeholt werden.
P7	◦ früh kriminell geworden ◦ jung, dynamisch, aggressiv ◦ Stolz, Temperament, Ehre wichtig ◦ Temperamentvoll wie die Mutter. ◦ Schnell am Ausrasten. ◦ Körperliche Reaktionen als Verteidigung. ◦ Direkter Mensch, sagt die Meinung. ◦ Gegenseitiger Respekt wichtig. ◦ verschlossen, alles in sich hinein gefressen	◦ Durch Erwachsenwerden versteht man mehr. ◦ Mühe beim Aufstehen (Schlafmütze und Morgenmuffel)	◦ ruhiger geworden, wie der Vater. ◦ Immer noch Ausraster, kann aber mehr aushalten als früher. ◦ Knast als Wendepunkt vom kriminellen Leben, zum anständigen Leben. ◦ Direkter Mensch, sagt die Meinung. ◦ Gegenseitiger Respekt wichtig. ◦ offener, Reden über Probleme

Tabelle 6: Identitätsarbeit der Befragten (eigene Darstellung)

Die tabellarische Darstellung der Identitätsarbeit zeigt auf, dass sich die jungen Männer mit sich und ihrem Selbstbild beschäftigen. Diese Thematisierung findet aber nicht nur auf der individuellen Ebene statt. So richtet sich ihr Blick auch nach aussen, wodurch Aspekte wie – ein gutes Bild hinterlassen und den Umgang mit Menschen lernen wollen – die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen wiedergeben. Die erbrachte Reflexion der eigenen Person verweist darauf, dass die jungen Männer die Gender-Kompetenz für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit nutzen können (vgl. Walther/Stauber 2007: 34).

Nationalität

Von den befragten jungen Männern mit Migrationshintergrund wird die eigene Nationalität nur bei einem der Befragten negativ konnotiert. Er berichtet von Schwierigkeiten in der Schulzeit aufgrund seines Migrationshintergrunds und seinen mangelhaften Deutschkenntnissen. Diese seien die Ursachen für Mobbing und Schlägereien, die schlussendlich zum Heimeintritt geführt haben. Die Schweizer hätten wenig Verständnis für seine Nationalität, aufgrund sehr unterschiedlicher Mentalitäten und Traditionen. Die Verbindung der verschiedenen Kulturen stellt für ihn deshalb eine Herausforderung dar.

Beim Eintritt ins Schulheim war ein junger Mann erstaunt, dass sich dort so viele Schweizer Kinder und Jugendliche aufhalten. Dies war für ihn zu Beginn etwas irritierend, stellte schliesslich aber kein Problem dar.

Die anderen jungen Männer äussern sich diesbezüglich positiv. Sie haben keine negativen Erfahrungen mit ihrer Nationalität gemacht und sich gut in der Schweiz eingelebt. Ein junger Mann profitiert von den verschiedenen Sprachkenntnissen, die in seiner Berufsbranche verlangt werden. Ein anderer junger Mann zeigt sein Interesse an den verschiedenen Kulturen und äussert sein Verständnis für jegliche Nationalität. Migration wird also hauptsächlich als Teil eines Menschen verstanden, wobei vor allem der Mensch zählt und nicht die Nationalität.

Bedeutung des Aufenthalts im Schulheim

Die Bedeutung des Aufenthalts im Schulheim für die jungen Männer ist sowohl positiv, negativ, als auch ambivalent. Als Teil ihres Lebenslaufs setzen sie sich damit auseinander und ziehen daraus ihre Schlüsse. In der Darstellung ihrer Erfahrungen mit dem Schulheim wurden Metaphern wie Alptraum, Militär, Gefängnis genannt. Letzteres wurde von unterschiedlichen jungen Männern erwähnt und verweist auf den Zwangskontext des Heimaufenthalts. In einem unfreiwilligen Setting mussten sich die jungen Männer mit sich und der Umwelt auseinandersetzen. Ein junger Mann ohne Gefängniserfahrungen hätte dieses dem Schulheim vorgezogen, da man dort wenigstens seine Ruhe gehabt hätte. So

erstaunt es nicht, dass der Austritt aus dem Schulheim mit einem befreienden Gefühl verbunden war.
Für drei der jungen Männer war es die schlimmste Zeit ihres Lebens. Sie können kaum einen Nutzen aus dieser Zeit ziehen. Ihre Wut richtet sich dabei aber nicht ans Schulheim, sondern an die einweisenden Behörden. Ein junger Mann ist der Ansicht, dass er diese Massnahme gar nicht gebraucht hätte. Überlegungen zum Lebenslauf ohne Schulheim lassen ihn aber zum Schluss kommen, dass es unklar bleiben wird, welchen Einfluss dieses auf sein jetziges Leben genommen hat.
Zwei der jungen Männer sind froh, dass sie mit Hilfe des Schulheims soweit gekommen sind und äussern ihre Bedenken dahingehend, dass sie nicht wüssten, wo sie ansonsten heute im Leben stehen würden. Obwohl es nicht immer eine einfache Zeit war, ziehen sie ihren Nutzen für den eigenen Lebenslauf. Welche Bedeutung dabei der Lehrabschluss aufweist, verdeutlicht das folgende Zitat:

> (…) für mich war es so, dass wenn ich die Lehre abgeschlossen habe, dann habe ich die Lehre abgeschlossen, dann ist der Rest egal, dann muss, eben nicht dass es für mich ein Problem wäre davon zu erzählen, wenn mich da jemand fragt, erzähle ich da relativ offen auch wieso und alles, aber ist halt einfach abgeschlossen, man hat jetzt die Lehre und äh man steht jetzt am genau gleichen Punkt wie alle anderen die die Lehre abgeschlossen haben, ob man jetzt aus der Sek kommt, aus der Bez, aus dem Heim, aus der Real, jeder hatte seinen Lehrabschluss im Sack gehabt und das war das Wichtigste. (P1: Z. 279-286)

Zwei weitere junge Männer bewerten den Aufenthalt als positiv. Nach einem Unverständnis, für die Einweisung in ein Schulheim für Schwererziehbare, fanden sie sich gut zu Recht. Sie trafen auf andere Kinder und Jugendliche mit ähnlichen Lebensgeschichten und dem gleichen Ziel der Rückkehr ins Elternhaus. Freundschaften wurden geknüpft, die auch heute noch gepflegt werden, wenn auch nicht mehr so intensiv.

Es galt aber nicht nur, sich mit dem Heimaufenthalt als Teil des eigenen Lebenslaufs auseinander zu setzen, sondern auch mit der darauf reagierenden Umwelt. Die negativ konnotierte Vorstellung der Heimkinder liess die jungen Männer die Vorurteile spüren.

> (…) aber die meisten haben einfach so, die die wissen dass ich im Heim war, hier im Dorf, die haben einfach etwas Respekt, die kommen nicht gerade wenn sie mich nicht kennen, kommen sie nicht gerade, hey hey und so, sie sind schon etwas zurückhaltender, aber ich weiss wie es ist, deshalb gehe ich direkt hin und sage hey wie geht es, dies und das, ja. (P3: Z.609-613)

Manche fühlen sich in eine Schublade gestossen, in die sie sich selbst nicht einordnen würden. Ihre Erfahrung im Heim zeigt, dass die Vorurteile der Gesellschaft teilweise ihre Berechtigung haben, jedoch nicht alle ehemaligen Heimkinder diesem Bild entsprechen. Mittels Gesprächen und Erläuterungen zu den Gründen des Heimaufenthalts, konnten diese Vorannahmen aber beseitigt werden. Die am häufigsten genannten negativen Erfahrungen erlebten die jungen Männer in der Berufswelt. Wie bereits im Kapitel 5.1.2 erwähnt, zeigte sich diese vorwiegend bei der Lehrstellensuche. Aber auch bei der Anmeldung für das 10. Schuljahr wurde einem Schüler die Aufnahme nur unter Einbezug einer Probezeit gewährt.

Um der Stigmatisierung auszuweichen erwähnen die jungen Männer häufig nicht bei jeder Bekanntschaft den Heimaufenthalt. Kommt dieser zur Sprache zeigen die jungen Männer grundsätzlich einen offenen Umgang und sind bereit, Drittpersonen über die Umstände zu unterrichteten, wodurch die Vorurteile abgebaut werden können. Ausserdem lernten die jungen Männer, sich auf diejenigen zu fokussieren, die ihnen wichtig sind und die sie so akzeptieren, wie sie sind.

Ziele

Das Ziel des Lehrbeginns und Lehrabschlusses war für fünf der sieben Befragten das hauptsächliche Ziel nach dem Austritt. „(…) das ist so ein nahtloser Übergang von ich will jetzt die Lehre anfangen und jetzt will ich sie aber auch wieder abschliessen (…)“ (P1: Z.566-567) Der Abschluss gilt als Zeichen dafür, dass man etwas erreicht hat und durchziehen konnte. So erweist sich der Lehrabschluss als Ziel, das gesetzt war und keiner Anpassung bedurfte. Andere Ziele wurden im Laufe der Zeit revidiert und verändert. So hatte ein junger Mann das Vorhaben, nach der EBA-Ausbildung noch die EFZ-Ausbildung zu absolvieren, stellte dann aber fest, dass ein Berufswechsel angestrebt werden muss. Ein anderer junger Mann hatte die Vision, das verpachtete Land der Familie wieder zurückzuholen und einen eigenen Betrieb zu bauen. Während der Lehrzeit musste er aber feststellen, dass er damit kaum seinen Lebensunterhalt verdienen könnte. Das Ziel der Matura wurde aufgrund von fehlenden Französischkenntnissen dahingehend angepasst, dass eine andere Weiterbildung angestrebt wird.

Einer der Befragten konnte seine Ziele nicht umsetzen. Seinem Plan des direkten Austritts und der Absolvierung des 10. Schuljahrs von zu Hause aus, wurde von behördlicher Seite nicht zugestimmt. Auf den verordneten Wechsel in eine andere Institution konnte er deshalb kaum eingehen. Der von ihm gewünschte normale und übliche Lebensweg blieb durch den Wechsel in die Institution verwehrt. Als Herausforderung erwies sich das erneute Einlassen auf neue Leute und die fehlenden Rückzugmöglichkeiten. Diese konnte er aber meistern und sich schliesslich gut einleben. Auch in der Gruppe der Jugendlichen fand er seinen Platz. Der Umzug nach Hause konnte dann nach dem Beginn der Lehre vollzogen werden. Der

andere junge Mann, der institutionell wechselte, verfolgte lediglich das Ziel, aus dem Schulheim auszutreten und sein Leben zu geniessen.

> Ich habe gesagt, einfach raus, Leben geniessen, scheissegal, einfach das Leben geniessen, egal was passiert, nichts bereuen, und jetzt wenn ich darüber nachdenke war es ein scheiss Motto, das war wirklich ein scheiss Motto, nur Schwierigkeiten gehabt, aber ja Menschen ändern sich halt. (P7: Z.494-497)

Nach dem Aufenthalt im Gefängnis richtete er seine Ziele auf einen Lebensweg, ohne kriminelle Aktivitäten.
Ein junger Mann setzte sich das Ziel, ein Auto zu kaufen. Dies motivierte ihn, seine Lehre zu absolvieren, um anschliessend das nötige Geld verdienen zu können.
Auch wenn die Ziele angepasst, verändert oder nicht erreicht wurden, waren sie hilfreich in der Umsetzung des Lebensweges. Ein junger Mann trennte sich aus diesem Grund von Freunden, die in ihrem Leben planlos sind und fokussierte sich auf diejenigen, die ihm gut tun und in seinen Zielen unterstützen.
In der nun folgenden Analyse richtet sich der Fokus auf das Schulheim und deren Zusammenhang zu den verschiedenen Teilübergängen.

5.2 Analyse der Zusammenhänge der Hauptthemen

In diesem Kapitel interessiert die Frage, welche Zusammenhänge zwischen dem Schulheim und den zu bewältigenden Teilübergängen bestehen. In welchem Zusammenhang haben die jungen Männer einen Bezug zum Schulheim gemacht und wie begründen sie diesen. Die Ergebnisse dieser Analyse werden nun dargestellt.

Das Schulheim und die zentralen Übergänge in die neue Lebens- und Ausbildungssituation

Die Vermittlung von Strukturen ist die Leitidee des Schulheims. Durch eine klare äussere Ordnung, soll die jeweilige Innenwelt ihre eigene Ordnung finden. Das Aufzeigen von Grenzen schränkt dabei den Handlungsspielraum ein und bahnt den Weg der jeweiligen jungen Männer solange, bis eine Veränderung des Verhaltens sichtbar wird. Ziel deren Einschränkung ist schliesslich die Entwicklung zu einem selbständigen und selbstverantwortlichen jungen Mann, bei kontinuierlicher Öffnung der Strukturen. Diese Leitidee wurde von allen jungen Männern in den verschiedenen Übergangsthemen immer wieder angesprochen. Der klar strukturierte Alltag forderte die Auseinandersetzung von Anpassung und Selbstbehauptung. Um eine Verhaltensänderung herbeizuführen, mussten sie sich auf die vorgegebenen Strukturen einlassen, ohne die Eigenständigkeit vollends aufzugeben. Das folgende Zitat macht diese geforderte Auseinandersetzung von Struktur und Biographie deutlich:

> (…) ich habe zwar einen harten Kopf aber lieber so, also sonst lässt du dich zu schnell beeinflussen, weil jeder muss seinen eigenen Weg gehen, egal ob betreut oder nicht und jeder muss seinen Weg entscheiden, also sie können zwar auf dem Weg leiten, aber es liegt dann, also es kann zum Beispiel nicht an Ihnen liegen ob ich den oder den Weg gehe, aber Sie können mir nur einen Tipp geben (…) (P7: Z.568-573)

Die befragten jungen Männer kritisierten, dass die einschränkenden Regelungen die Entwicklung von Selbständigkeit und Selbstverantwortung hemmen und so der Übergang in die selbständige Lebensführung einer erneuten Anpassungsleistung bedarf. Das kontrollierende System habe zu sehr auf das Individuum eingewirkt und dessen Möglichkeit für Erfahrungen eingedämmt. Besonders bezogen auf die jugendkulturellen Erlebnisse sahen sich einige ihren Gleichaltrigen gegenüber benachteiligt. Aus Angst vor den Konsequenzen hielten sie sich an die Regeln, verhinderten so aber die Möglichkeit alterstypische Erfahrungen zu machen, die einen Regelverstoss einschliessen würden. Um einen Umgang mit den verschiedenen Themen (Konsum, Medien, Freizeit,…) zu finden, ist das Ausloten von Grenzen als zentrale Aufgabe des Jugendalters zu verstehen, derer sie kaum oder erst nach dem Austritt aus dem Schulheim nachkommen konnten. In diesem Ausloten spiegelt sich wiederum die Verschränkung von gesellschaftlichen Anforderungen und der individuellen Entwicklung. Die damit einhergehenden Herausforderungen wurden bereits im vorherigen Kapitel 5.1 erläutert, weshalb an dieser Stelle lediglich einige Beispiele aufgelistet werden:

- Kritischer Lehrabschluss aufgrund von Drogenkonsum
- Unsicherheit im Umgang mit Frauen
- Verbotenes wird nach dem Austritt verstärkt erfahren

Mit dem Austritt aus dem Schulheim endete die Auseinandersetzung zwischen der Struktur und der Biographie nicht. Nach einer Phase der frei zu gestaltenden Ferienzeit waren sie aufgefordert, sich wiederum den gesellschaftlichen Strukturen anzupassen. Diese nahmen sie vor allem mit dem institutionalisierten Beginn der Berufslehre wahr. Die Arbeitszeiten gaben einen klaren Ablauf vor, den sie einzuhalten hatten. Die zuvor erfahrene Struktur des Alltags war diesbezüglich hilfreich, wird nun nicht mehr so strickt eingefordert. Die ersehnte selbständige Lebensführung galt es nach dem Austritt umzusetzen. Im Wissen darum, dass sie Hilfe und Unterstützung von ihrem Umfeld erhalten, zeigte sich ihr Drang nach Eigenständigkeit. Ihr Anspruch über den Lebenslauf selber bestimmen zu können, spiegelt den Wunsch nach Selbstbehauptung und Handlungsfähigkeit. Der von allen angestrebte Lehrabschluss gilt dabei als Zeichen dafür, dass sie etwas erreicht haben und als erwachsenen Mann ein unabhängiges, selbständiges Leben führen können.

6 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

6.1 Schlussfolgerungen

Das Schulheim als Vertreter des institutionalisierten Lebenslaufs übernimmt die Aufgabe der Resozialisierung der jungen Männer in die Gesellschaft. Die vermittelte Struktur dient dem Gefühl von Sicherheit und Klarheit, was eine positive Entwicklung der jungen Männer begünstigen soll. Die damit zu bewältigenden Aufgaben im Jugendalter stellen in Zeiten der Entstandardisierung von Lebensläufen hohe Anforderungen an die jungen Männer. Die häufig fokussierte Berufsbildung nimmt auch bei den jungen Männern einen wichtigen Stellenwert ein. Das Ziel des Lehrabschlusses verfolgen sie mit einer Selbstverständlichkeit und erkennen es als grundlegenden Faktor für eine unabhängige und eigenständige Lebensführung und die Integration in die Gesellschaft. So reproduzieren sie die gesellschaftlichen Erwartungen an deren Entwicklungsverlauf und übernehmen die von Hurrelmann/Quenzel (2013) definierte Mitgliedsrolle des Berufstätigen oder sind dabei, diese anzustreben. Die dafür zu erbringenden Leistungs- und Sozialanforderungen stellen für die jungen Männer eine Schwierigkeit dar. Besonders zu Beginn der schulischen Ausbildung sind sie angehalten, die Kluft zwischen dem im Schulheim geltenden Leistungsanspruch und demjenigen der Berufsschule zu schliessen. Die selbständige Aneignung von Wissen und das gestiegene Lerntempo sind herausfordernd und bedürfen einer Anpassungsleistung. Die Lernbereitschaft der jungen Männer legte den Grundstein für die Bewältigung dieser ersten Entwicklungsaufgabe. Die Unterstützung durch Schulkollegen und Schulkolleginnen, Lehrende und Personen des Lehrbetriebs konnten als Ressource genutzt werden. Die Erwartung, dass der Einstieg in die grössere Klasse herausfordernd ist, wurde nicht bestätigt. Einerseits kannten sie die Klassengrösse aus der Zeit vor dem Schulheim, andererseits barg dies die Möglichkeit, neue Freunde zu finden. Die Einfügung in die grössere Klasse wurde also positiv konnotiert. Der ebenfalls, mit dieser ersten Entwicklungsaufgabe einhergehende Erwerb der sozialen Umgangsformen, beanspruchte die jungen Männer in unterschiedlichem Masse. Einige fühlten sich vom Schulheim gut vorbereitet und konnten das Gelernte ohne Schwierigkeiten umsetzen. Für andere erwies sich diese Aufgabe als anspruchsvoll. Der Umgang sowohl im privaten, als auch beruflichen Bereich lässt sie einen Entwicklungsrückstand erkennen, den es aufzuholen gilt.

Eine weitere zentrale Aufgabe im Jugendalter ist der Aufbau der eigenen Identität. Die reflektierte Einschätzung der eigenen Person und die differenzierten Antworten verweisen darauf, dass die Entwicklungsaufgabe noch nicht abgeschlossen ist, sich aber in Bearbeitung befindet. In Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle nehmen sie die zunehmende Verantwortungsübernahme wahr. Vor allem im beruflichen Kontext, aber auch im Privaten gilt es immer mehr an verantwortungsvoller Eigenständigkeit zu schaffen.

Die damit einhergehenden Aufgaben sind einerseits herausfordernd, begünstigen andererseits jedoch das Erwachsenwerden. In dieser Ambivalenz streben die jungen Männer nach einem unabhängigen Leben, was die Ablösung von der Familie einschliesst, auch wenn diese nach wie vor einen stützenden Faktor darstellt. Die gewährten freien Spielräume nutzen sie um ihr eigenes Leben zu gestalten und zu planen. In Auseinandersetzung mit der Zukunft setzen sie sich Ziele und streben nach deren Erreichung. Doch nicht nur die Bildung der eigenen Geschlechtsidentität und -identifikation ist für die Übernahme der Mitgliedsrolle als Familiengründer zentral. Nach Hurrelmann/Quenzel (2013) sind die Schliessung von Freundschaften und das Eingehen einer Paarbeziehung Teil dieser zweiten Entwicklungsaufgabe. Letztere konnten sechs der sieben jungen Männer eingehen, wobei sie sich in unterschiedlichen Entwicklungsphasen befinden. Während einer bereits mit der Freundin zusammengezogen ist, gilt es in einer anderen Beziehung den gemeinsamen Umgang noch zu lernen. Ein junger Mann ist noch nicht bereit, sich dieser Entwicklungsaufgabe zu stellen und sich zu binden. Die Familiengründung steht also bei keinem der jungen Männern zur Debatte, wird aber in deren Zukunftsplänen integriert. Diesbezüglich nehmen sie wiederum ihre Verantwortung wahr und zielen, nicht zuletzt auch mittels Berufsbildung, auf die Versorgung einer künftigen eigenen Familie.

In der heutigen Konsumgesellschaft einen Umgang mit den verschiedenen Angeboten zu finden, erweist sich als dritte Entwicklungsaufgabe. Hurrelmann/Quenzel (2013) sehen darin den Erwerb der gesellschaftlichen Mitgliedsrolle des Konsumenten. Die damit verbundene Gestaltung der Freizeit hat sich bei den jungen Männern drastisch verändert. Einerseits können sie seit dem Austritt selbstbestimmt entscheiden, andererseits ist die freie Zeit aufgrund der dualen Ausbildung äusserst eingeschränkt. Im Wissen um ihre eigenen Bedürfnisse gestalten sie den Feierabend und die Wochenenden und schaffen so einen Ausgleich zum Arbeitsalltag. Die Freunde spielen auch hierbei eine zentrale Rolle und bilden einen wichtigen Teil zur Erholung von der leistungsorientieren Berufstätigkeit. In der Auseinandersetzung von jugendtypischen Erfahrungen gelten sie als wichtige Ansprechpartner, besonders dann, wenn die Erfahrungen aufgrund des reglementierten Alltags im Schulheim erst im Anschluss an die Massnahme gemacht werden können. Die Schwierigkeit zeigt sich darin, die jugendtypischen Handlungen auszuleben, ohne die Grenzen der gesellschaftlichen Toleranz aus den Augen zu verlieren. Denn ihr Handeln findet kurz nach dem Austritt in einem Rahmen statt, indem sie als mündige junge Männer rechtliche Konsequenzen erwarten müssen. Die Konfrontation mit den gesetzlichen Bestimmungen erschwert den Erfahrungsspielraum im Anschluss an die Massnahme. Im Vergleich zu Gleichaltrigen ausserhalb des Heimkontextes, entsteht das Gefühl, etwas verpasst zu haben. Die enorme Anpassungsleistung im Schulheim behinderte deren Möglichkeit für jugendtypisches Handeln. Dieser Umstand ist jedoch nicht durchwegs als

Herausforderung empfunden worden. Einige junge Männer sehen sich kaum benachteiligt und konnten ihre Erfahrungen machen und damit den Umgang mit den Konsumangeboten während oder nach dem Heimaufenthalt ausloten.
Die jungen Männer sind also gefordert, sich in ihrem Alltag selbständig zu organisieren. Bezogen auf das Führen eines eigenen Haushalts sehen sie sich gut vorbereitet, was vor allem diejenigen erleichtert, die mehrheitlich alleine zu Hause oder bereits ausgezogen sind. Die Übernahme der Mitgliedsrolle als Konsument ist gekennzeichnet durch eine Verzögerung, die mit dem fehlenden Erfahrungsspielraum im Schulheim verbunden ist. Dennoch zeigt sich, dass die dafür notwendige Auseinandersetzung stattfindet und sich die jungen Männer dieser Entwicklungsaufgabe annehmen.
Die letzte der vier Entwicklungsaufgaben gilt laut Hurrelmann/Quenzel (2013) der Partizipation in der Gesellschaft. Als Bürger sind sie Teil des Systems, wo sie einerseits ihre Bedürfnisse und Interessen vertreten, andererseits ein eigenes Werte- und Normensystem entwickeln müssen, das mit dem Gesellschaftlichen eine gewisse Konformität ausweist. Das Ziel einer sinnvollen Lebensorientierung und Lebensführung ist damit gesetzt. Das Streben nach diesem Sinnbezug zeigt sich in ihrer Auseinandersetzung mit den vielfältigen Übergangsthemen. Ihre Bewältigungsleistung in den verschiedenen Teilübergängen gilt der Realisierung eines normalen Lebenslaufs und einer normalen Lebensführung. Der Wunsch nach einer intakten Familie, nach einem normalen Umgang mit der Umwelt, nach einem guten Beruf, nach einem gesetzeskonformen Leben und nach einer funktionierenden Beziehung lässt ihr Streben nach einem normalen Leben erkennen, auch in Zeiten der Entstandardisierung von Lebensläufen. So finden die verschiedenen Entwicklungsaufgaben in der Auseinandersetzung von Struktur und Biographie statt. Die Auseinandersetzung von Anpassung und Selbstbehauptung findet ihren Nenner im jeweiligen jungen Mann, der bereit ist, sein Leben eigenständig zu gestalten. Sein Drang nach Handlungsfähigkeit schürt den Willen, es alleine schaffen zu wollen.
In der Befragung der jungen Männer wiesen alle Übergangsthemen deren Bedeutsamkeit aus und fanden Erwähnung. Da mittels Leitfaden auch nach diesen gefragt wurde, erstaunt der Umstand jedoch nicht. Der für diese Forschungsarbeit wichtige Teil des Schulheims, aber auch die Erfahrungen in den weiterführenden Institutionen finden in den Teilübergängen von Stauber et al. (2007) kaum einen geeigneten Rahmen. Die institutionelle Wohnform und die damit verbundenen professionellen Beziehungen zu den Mitarbeitenden werden in den Teilübergängen kaum beachtet. In Zeiten der Entstandardisierung von Lebensläufen richten sich die Teilübergänge dennoch an den Institutionen des Normallebenslaufs. Im Kategoriensystem wurden diese Teilübergänge deshalb ergänzt. Rückblickend hätte dieser Gegenstand auch in dieser Arbeit mehr Beachtung erhalten können (Siehe Reflexion im Kapitel 6.2). Dennoch wurde mit dem Entscheid, den subjektbezogenen Blick auf die

Übergänge zu richten, eine breite Erfassung der zu bewältigenden Herausforderungen und die dazu bezogenen Ressourcen ermöglicht. Der Komplexität der Übergangsthematik konnte so vermehrt Rechnung getragen werden. Als Grenze der hier vorliegenden Arbeit sind die Übergangserfahrungen derjenigen jungen Männer zu verzeichnen, die nicht befragt werden konnten. Anhand der Aussagen der befragten jungen Männer, konnten wohl nicht alle die Übergänge in die neue Lebens- und Ausbildungssituation meistern. Der Einbezug ihrer Erzählungen hätte wohlmöglich ein differenzierteres Bild zur Bewältigung der Übergänge geschaffen. So stellt sich an dieser Stelle die Frage, welchen Herausforderungen sie begegnet sind und welche Bewältigungsanstrengungen sie unternommen haben.

Ausblick

Das Faktum, dass die jungen Männer bereits beim Eintritt in das Schulheim mit der Übergangsthematik beschäftigt waren, konnte in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden. Auch der Übergang von der Ausbildung in die Erwerbsarbeit wurde nur am Rande von den jungen Männern thematisiert. Laut Schaffner/Rein (2012) erweist sich der Einstieg in die Erwerbsarbeit als die grösste Herausforderung der ehemaligen Heimjugendlichen, da der Arbeitsmarkt nach wie vor diskriminierend und selektiv wirkt und die Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt häufig auch auf sich gestellt sind (vgl. Schaffner/Rein 2012: 193). Um eine vollumfängliche Sicht auf die Übergänge von jungen Männern in einem Schulheim erfassen zu können, bedarf es also weiterer Untersuchungen. So ist das Interesse einer weiterführenden Studie der Ehemaligen des Schulheims geweckt. Mittels einer erneuten Befragung dieser Stichprobe könnten weiterführende Antworten auf die Bewältigung der Übergänge generiert werden.

Die vom Schulheim aufgebaute weiterführende Betreuung nach dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit begleitet den Übergangsprozess der jungen Männer bis zum Ende der Lehrzeit. Welche Auswirkungen dies auf die Bewältigungserfahrungen der jungen Männer hat und wie sich diese von denjenigen der hier befragten jungen Männern unterscheidet, könnte ein weiterer interessanter Forschungsgegenstand darstellen.

Fazit

Mit dieser Studie konnte dem fehlenden subjektorientierten Blick auf die Übergänge die zu Beginn erwähnte Lücke etwas geschlossen werden. Die Ergebnisse bieten nicht nur Erkenntnisse für die Wissenschaft, sondern auch für das hier beleuchtete Schulheim. Die Auseinandersetzung der jungen Männer mit dem Angebot des Schulheims ermöglichte die Äusserung von sowohl negativer, als auch positiver Kritik. In der jährlichen Fortbildungswoche des Schulheims wären diese ein Anstoss für die Überprüfung verschiedener Aspekte. Der Theorie-Praxis-Transfer könnte so forciert werden. Damit wäre der Grundstein für innovative Prozesse aus subjektorientierter Perspektive gelegt.

6.2 Reflexion des Forschungs- und Lernprozesses

Bevor die Forschungsarbeit in Angriff genommen werden konnte, bedurfte es der Auseinandersetzung mit der Themenwahl. Mit dem Blick auf die Übergänge wurde ein äusserst spannender Gegenstand beleuchtet, der unterschiedliche Perspektiven auf die Bewältigungsleistung innerhalb der Lebenslage der jungen Männer frei legte. Die Thematik erwies sich als äusserst relevant, nicht nur in wissenschaftlicher Hinsicht, sondern auch aus der Sicht der Praxis. Deren Ergebnisse in die Praxis zu transferieren könnte als Aufgabe der Sozialarbeitenden verstanden werden und fördert den Austausch von Forschung und Praxis.

Nach der Themenwahl starteten die Recherchearbeit und die Erstellung der Disposition, welche die Forschungsfrage einschliesst. Die von Kuckartz (2014) geforderte Reflexion des Vorwissens hinsichtlich eigener Gedanken, Vorurteilen, Theorien, etc. führte dazu, dass im Verlaufe der Theoriebearbeitung und der Erstellung des Leitfadens die dritte Unterfrage gestrichen wurde: ‚Bewerten die jungen Männer die Vorbereitungen auf den Austritt des Schulheims als Ressource für die Bewältigung der zentralen Übergänge?'
Mit dieser Unterfrage wäre eine Evaluation des Angebots des Schulheims angezeigt gewesen. Sie schloss den Wunsch ein, die Bewertung der eigenen Leistung im Schulheim in Erfahrung zu bringen und zu eruieren, ob das Angebot den gewünschten Erfolg bringt. Die Frage nach der Definition von Erfolg würde ein weiteres komplexes Themenfeld eröffnen und einen neuen Fokus erfordern. Da das Ziel dieser Forschungsarbeit aber nicht in der Evaluation des Angebotes liegt, sondern die Bewältigung der Übergänge den zentralen Gegenstand darstellt, wurde diese Frage für die Bearbeitung der Masterarbeit verworfen, könnte aber mittels einer künftigen Forschungsarbeit angegangen werden.
Die Erstellung des Leitfadens wurde entlang der Theorie von Stauber et al. (2007) entwickelt. Dieser Bezug schaffte eine Fundierung in der Theorie und strukturierte die folgenden Arbeitsschritte, was äusserst unterstützend war. Nach der Durchführung der Interviews und der Auswertung der Daten erkannte die Autorin, dass die Frage - ‚Haben Sie eine Freundin' - eine Faktenfrage darstellt (Helfferich 2011: 182). Diese generierte kaum Informationen zum Umgang mit dem anderen Geschlecht und zu den Partnerschaften, wodurch ein Datenverlust verzeichnet werden muss. Helfferich (2011) schreibt, dass Forschende mit wenig Interviewerfahrung mittels Faktenfragen Sicherheit und Erfolg generieren möchten. Dieser Wunsch nach Sicherheit und einer umfangreichen Textproduktion konnte sowohl vor den Interviews, als auch während den Interviews verspürt werden. Die Unsicherheit, ob die gestellten Fragen auch Antworten auf die Forschungsfragen liefern, schärfte aber die Konzentration in der Interviewsituation. In der anschliessenden Phase der Transkription konnten mittels Reflexion dennoch Momente eruiert werden, in denen eine konkrete Nachfrage notwendig gewesen wäre. Besonders im Bereich der jugendtypischen

Lebensaspekte gingen gewisse junge Männer nicht auf jedes einzelne Thema ein, was zu mangelnden Aussagen führte. Auch im Bereich der familiären Beziehungen wurde ein Gefühl der Unsicherheit verspürt. Hier war seitens Interviewführender schwer abzuschätzen, wo nachgefragt hätte werden sollen und wo die persönliche Grenze der jungen Männer zu akzeptieren war. Für zukünftige Forschungstätigkeiten würde die Autorin deshalb die Arbeit im Team favorisieren.
Die Transkription diente ausserdem der Reflexion der gestellten Fragen, die aus dem Gespräch hervorging. Diese ergab, dass Suggestivfragen oder zu lange und unklare Fragen gestellt wurden. Mit dem Blick auf vorherige Interviewgespräche im Masterstudium konnte aber dennoch ein Lernfortschritt erkannt werden.

Die von Kuckartz (2014) geforderte Systematisierung und Zusammenfassung der Subkategorien im Hinblick auf die Forschungsfrage erwies sich als Herausforderung. Der Blick musste sowohl auf die Aussagen der Texte gelegt werden, als auch auf das Interesse und Endprodukt der Studie. Ein weiterer Blick richtet sich auf den theoretischen Teil, der ebenfalls in die Überlegungen einfliessen sollte. Das Einnehmen dieser mehrdimensionalen Perspektive fiel nicht leicht, auch wiederum dahingehend, dass kein Austausch in einem Team stattfinden konnte. Rückblickend wurde erkannt, dass die Subkategorie ‚Fremdbild' kaum benutzt wurde und vor allem aus einem Interview abgeleitet war. Die Relevanz dieses Aspekts in dem Interview, wurde in den anderen Transkriptionen nicht bestätigt. Diese Subkategorie hätte deshalb gestrichen, beziehungsweise in eine andere integriert werden können.
Bezogen auf die Heimaufenthalte und die damit einhergehenden professionellen Beziehungen zu Mitarbeitenden oder kollegialen, freundschaftlichen Beziehungen zu anderen Kindern und Jugendlichen hätte sich das Erstellen einer eigenen Subkategorie empfohlen. Es wäre einfacher gewesen, den Übergang in eine weitere Institution zu erfassen und die damit verbundene Bewältigungsleistung zu erkennen. So waren die jeweiligen Aussagen in den anderen Kategorien und Subkategorien verteilt und ermöglichten kaum eine systematische Erfassung. Besonders im Hinblick auf die verschiedenen Teilübergänge, die diesen Aspekt nicht aufzeigen, lässt sich dieser Mangel erkennen.
Eine weitere Erkenntnis der Auswertungsphase zeigt sich dahingehend, dass manche Themen nach den Interviewgesprächen als relevant betrachtet wurden, was sich aber schliesslich in den Daten nicht bestätigen liess. Diese Erfahrung verweist auf die Wichtigkeit der textnahen Auswertung und ständigen Reflexion im Forschungsprozess.

7 Literaturverzeichnis

Altheit, Peter/Dausien, Bettina (2000) Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (hrsg.) Biographische Sozialisation. Band 17. Stuttgart: Lucius und Lucius Verlagsgesellschaft mbH. S. 275-277

AvenirSocial – Soziale Arbeit Schweiz (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. URL: http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Do_Berufskodex_Web_D_gesch.pdf [Zugriffsdatum: 21.10.2014]. S.6

Behrens, Johann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000) Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. In: Hoerning, Erika M. (hrsg.) Biographische Sozialisation. Band 17. Stuttgart: Lucius und Lucius Verlagsgesellschaft mbH. S.105-106

Bericht des Bundesrates (2013) Gezielte Förderung und Unterstützung von Jugendlichen mit unterschiedlichen Begabungspotenzialen an der Nahtstelle I und in der Berufsbildung. In Erfüllung der Postulate Ingold 10.3738 vom 29.09.2010, Jositsch 11.3483 vom 01.06.2011, Müri 11.4007 vom 30.09.2011 und Schillinger 13.3311 vom 17.04.2013. S.4-5

Berk E., Laura (2005) Entwicklungspsychologie. 3. Aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium. S.526-527

Bitzan, Maria/Bolay Eberhard/Thiersch, Hans (Hrsg.) (2006) Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 7; 258-262

Böhnisch, Lothar (2013) Männliche Sozialisation. Eine Einführung. 2. Überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 84-85; 504-507

Bueb, Bernhard (2006) Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: Ullstein Buchverlag GmbH. S. 104

Finkel Margarete (2006) Heimerziehung und Biographie. Über die Anschlussfähigkeit zwischen biographischer Erfahrung und institutioneller Unterstützung. In: Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (Hrsg.) Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 39

Flammer, August (2009) Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien menschlicher Entwicklung. 4.vollständig überarbeitete Auflage. Bern: Hans Huber Verlag. S.100-101

Flick, Uwe (2011) Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S.194; 210-211; 380

Forschungsbericht (2011). Wie gelingt Integration? Jugendliche des Schulheims Bachtelen im Übergang von der Schule in Ausbildung und selbständige Lebensführung. Schaffner, Dorothee/Schnurr, Stefan/Messmer, Heinz/Rein, Angela/Korthaus, Achim/Schmid, Magdalene/Piller, Edith Maud/Galliker Schrott, Bettina/Hirtz, Melanie Basel: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. S. 164-165; 173-176; 180-181; 185-186; 189-190

Häfeli, Kurt/Schellenberg, Claudia (2009) Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen. URL: http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/index.html?lang=de [Zugriffsdatum: 12.11.14]. S. 15

Heinz, R. Walter (2000) Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 3. Beiheft. Weinheim: Juventa Verlag GmbH. S. 4

Helfferich, Cornelia (2011) Die Qualität qualitativer Daten. Manuel für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien GmbH. S. 22; 120; 143; 172-175; 181-185

Herzog, Walter/Neuenschwander, P. Markus/Wannack, Evelyne (2006) Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag. S. 29

Hofgesang, Birgit (2006) Stimm(los)igkeit und Sinn(los)igkeit von Lebenserzählungen. Erfahrungen und Ergebnisse aus biographisch orientierten Interviews mit „jungen Menschen in extremen individuellen und sozialen Problemlagen“. In: Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (Hrsg.) Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 82

Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2013) Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 12. korrigierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 11; 15-16; 18-19; 26-40; 43

Konzept Schulheim (2014) Sozialpädagogisches und Schulkonzept. S.4-5; 20-23
Quelle kann bei der Verfasserin angefragt werden.

Kuckartz, Udo (2014) Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 14; 22; 24-25; 73; 77; 80-84; 86-88; 134-136; 139-140

Neuenschwander, Markus P./Gerber, Michelle/Frank, Nicole/Rottermann, Benno (2012) Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Rahn, Peter (2005) Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH. S. 89-92; 99

Sommerfeld, Peter (2011) Integration und Lebensführung. Ein forschungsgestützter Beitrag zu Theoriebildung der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien GmbH. S. 43

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2014). Case Management Berufsbildung (CMBB). Bern: SBFI. o.S.

Schaffner, Dorothee (2007) Junge Erwachsene zwischen Sozialhilfe und Arbeitsmarkt. Biografische Bewältigung von diskontinuierlichen Bildungs- und Erwerbsverläufen. Göttingen: Verlag Die Werkstatt. S. 12;17-18; 32; 38; 42; 51-55

Schaffner, Dorothee/Rein, Angela (2013) Jugendliche aus einem Sonderschulheim auf dem Weg in die Selbständigkeit – Übergänge und Verläufe. Anregungen für die Heimpraxis aus der Perspektive von Adressat/innen. In: Maud Piller, Edith/Schnurr, Stefan (Hrsg.) Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse. Wiesbaden: Springer VS. S. 53; 58-59; 69-70; 188; 193

Scharenberg, Katja/Rudin, Melania/Müller, Barbara/Meyer, Thomas/Hubpka-Brunner, Sandra (2014) Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter: Die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I. URL: https://tree.unibas.ch/ergebnisse/publikationen/ [Zugriffsdatum: 13.09.2014] S. 8

Schenk-Danzinger, Lotte (2004) Entwicklungspsychologie. 1. Auflage. Wien: öbv &hpt. S.174; 276

Schröer, Wolfgang/Köngeter, Stefan/Zeller, Maren (2012) Statuspassage "Leaving Care": biografische Herausforderungen nach der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 7. URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-390567 [Zugriffsdatum: 06.01.2015] S. 11; 14; 16; 34; 261

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (2014). Bildungsbericht Schweiz 2014. Aarau: SKBF. S. 108; 112-113; 124-125

Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.) „Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-13

Stalder, Barbara E./Meyer, Thomas/Hupka-Brunner, Sandra (2011) Leistungsschwach – bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädikatoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II. In: Bergmann, Manfred Max/Hubpka-Brunner, Sandra/Keller, Anita/Meyer, Thomas/Stalder, Barbara E. (Hrsg.) Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE. Zürich: Seismo Verlag. S. 203-205

Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.) (2007). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa Verlag. S.10

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2007). Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 41-44; 52

Von Kardorff, Ernst (1995). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Keupp, Heiner/von Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan (Hg.). Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 4

Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2007). Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 19-24; 26 ; 28-39;

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview (22). In: Forum Qualitative Sozialforschung. 1. Jg. (1). URL: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519.%5D [Zugriffsdatum: 12.01.2015] o.S

8 Anhang

8.1 Anhang 1: Leitfaden

Leitfaden

Forschungsfragen:

Wie bewältigen junge Männer aus einem Schulheim die zentralen Übergänge vom Schulheim in die neue Lebens- und Ausbildungssituation?
Welche Herausforderungen stellen sich jungen Männern aus einem Schulheim nach dem Austritt, in verschiedenen Lebensbereichen?
Woher beziehen die jungen Männer aus einem Schulheim die Ressourcen für die Bewältigung der zentralen Bewältigungsthemen im Übergang?

Einleitung

Herr… Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für das Interview nehmen, das ich im Rahmen des Masterstudiums durchführe. Ich interessiere mich dafür, wie Ihnen der Übergang vom Schulheim in die neue Lebens- und Ausbildungssituation gelungen ist. Was war schwierig und herausfordernd? Wie haben Sie die Herausforderungen gelöst? Womit hatten Sie überhaupt keine Mühe? Was war gut oder einfach neu? Das sind so Fragen, die mich interessieren.

Das Interview wird so ablaufen, dass ich zuerst eine Einstiegsfrage stellen werde. Sie sollen erst einmal erzählen können, wie es Ihnen ergangen ist. Sie können sich hierfür also genug Zeit nehmen. Ich werde später weitere Fragen stellen. Damit ich nicht vergesse, was ich noch nachfragen möchte, mache ich mir Notizen.

Wie bereits am Telefon angekündigt, würde ich das Gespräch aufzeichnen, damit ich nichts vergesse und das Interview nochmals in Ruhe lesen kann. Die Daten werden vertraulich behandelt. Das Schulheim erhält zwar die Ergebnisse, die Mitarbeiter wissen aber nicht, mit wem ich ein Interview durchführe. Das heisst, alles was Sie mir sagen, werde ich anonymisieren. Nach der Abgabe meiner Arbeit werden alle Aufnahmen vernichtet. Ich bitte Sie, wenn Sie damit einverstanden sind, diese Einverständniserklärung zu unterzeichnen. Wenn Sie mögen, können Sie mir am Schluss einen Decknamen nennen. Ist das für Sie in Ordnung so? Dann können wir jetzt starten.

Leitfragen

<table>
<tr><th colspan="3">Erzählgenerierender Gesprächseinstieg</th><th>Verständnisgenerierende, spezifische Sondierung</th></tr>
<tr><td colspan="3">Darf ich Sie bitten, mir frei zu erzählen, wie es Ihnen beim Austritt und nach dem Austritt aus dem Schulheim ergangen ist.</td><td rowspan="4">Sie haben bereits angetönt, dass…
Können Sie dazu noch mehr sagen.
Sie haben erzählt, dass…gab es noch weitere Herausforderungen, Personen, Gründe, etc.?
Sie haben gesagt, dass…habe ich das so richtig verstanden?
Sie haben erklärt, dass…widerspricht das nicht der Aussage, dass…?
Sie haben gesagt, dass…was bedeutet das für Sie?</td></tr>
<tr><th>Teilübergang</th><th>Allgemeine Sondierung</th><th>Ad-hoc-Fragen</th></tr>
<tr><td>Ausbildung/Arbeit</td><td>Als es darum ging, sich für einen Beruf zu entscheiden, wie war das für Sie?
Wie erging es Ihnen, als Sie mit dem Zwischenjahr/Lehre begonnen haben?</td><td rowspan="3">Wie ist es Ihnen gelungen, Schwierigkeiten/Herausforderungen zu meistern?
Wie gut gelingt es Ihnen Hilfe anzunehmen? Oder sich Hilfe zu organisieren?
Wer/Was war hilfreich im Übergang vom Schulheim in die neue Lebens- und Ausbildungssituation?
Welche Personen waren für Sie in dieser Zeit sehr wichtig?
Gab es Beratungsstellen, Lehrmeister, Lehrpersonen oder andere, die Sie unterstützt haben?
Als der Austritt bevorstand, wie erlebten Sie das?
Wie schätzen Sie die Hilfe ein, die Sie durch das Schulheim erfahren haben? Wie gut wurden Sie vorbereitet? Hätten Sie im Übergang noch mehr Hilfe vom Heim erwartet?</td></tr>
<tr><td>Schule</td><td>Wie ist es Ihnen beim Einstieg in die neue (Berufsvorbereitende oder Berufs-) Schule ergangen?</td></tr>
<tr><td>Familiäre Beziehungen</td><td>Nachdem Sie während dem Aufenthalt im Schulheim ja nicht so viel zu Hause waren, wie war das, wieder nach Hause zu gehen?
Was war da wichtig? Vielleicht auch schwierig?
Oder:
Nach dem Aufenthalt im Heim sind Sie ja in eine andere Institution eingetreten. Können Sie dazu noch was sagen?
Wie hat sich die Beziehung während dieser Zeit mit der eigenen Familie oder Familienmitgliedern verändert?</td></tr>
</table>

Geschlechtsbezogene Identitätsarbeit	Wenn Sie an die Zeit des Austritts denken, wie würden Sie sich da beschreiben? Welches Bild kommt Ihnen in den Sinn von sich? Wie haben Sie sich nach dem Austritt erlebt? Welche Ziele oder Pläne hatten Sie? Welche Bedeutung hatte für Sie, dass Sie eine Zeitlang in einem Schulheim waren? Jetzt sind Sie ja auf dem Weg vom Knaben zum Mann zu werden. Was bedeutet es für Sie ein Mann zu sein? Welche Rolle spielt es für Sie, dass Sie einen Migrationshintergrund haben?	Welche Erfahrungen haben Sie nach dem Austritt damit gemacht, dass Sie im Schulheim waren?	
Peers	Wie erlebten Sie ihre Freundschaften in der Zeit des Austritts und danach? Wie ist es Ihnen gelungen, Freunde zu halten oder neue Freunde zu finden? Haben Sie eine Freundin oder einen Freund?		
Jugendkulturelle Lebensaspekte (Alltagsbewältigung und Prozess der Verselbständigung)	Als Jugendlicher wird man mit vielen neuen Alltags – Themen konfrontiert, z.B. Freizeitgestaltung, Umgang mit Geld, Medien, Genuss- und Suchtmittel, Selbständigkeit, etc. Wie erlebten sie die Möglichkeiten, solche Erfahrungen zu sammeln? Im Schulheim erlebten Sie einen strukturierten Alltag. Wie war der Alltag nach dem Austritt?		
Bilanzierende Fragen: Wenn Sie jetzt zum Schluss nochmals zurück schauen, wie ist Ihnen der Übergang vom Schulheim in die neue Lebens- und Ausbildungssituation gelungen? Was oder wer hat Ihnen geholfen, damit Sie da stehen wo sie gerade sind (und was hat Ihnen dabei gefehlt)? Möchten Sie noch etwas sagen, haben wir noch was vergessen?			

8.2 Anhang 2: Kurzfragebogen Interview

Kurzfragebogen

Vor- und Nachname:

Nationalität:

Wohnform nach dem Austritt:

Beruflicher Werdegang:

Lehrabschluss/Voraussichtlicher Lehrabschluss

8.3 Anhang 3: Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Hiermit erkläre ich mich bereit, Myriame Läber, ein Interview zu geben, das im Rahmen des Masterstudiengangs in Sozialer Arbeit (FHNW) für die Masterarbeit verwendet wird. Ich bin damit einverstanden, dass das Gespräch elektronisch aufgezeichnet wird. Ich habe Kenntnis darüber, dass die Daten anonymisiert werden und nur für eine interne Forschungsarbeit verwendet und nicht weitergegeben werden. Mit der Abgabe der Masterarbeit im Juli 2015, werden alle elektronischen Aufnahmen gelöscht.

Name:……

Ort/Datum

……

Unterschrift

……

8.4 Anhang 4: Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln

1. Es wird wörtlich und ins Hochdeutsche übersetzt transkribiert.
2. Die Form des Satzes, unbestimmte und bestimmte Artikel und andere bleiben bestehen, auch wenn sie fehlerhaft sind.
3. Kurze zustimmende Äusserungen des Interviewenden werden nicht transkribiert, ausser wenn diese den Interviewten unterbrechen.
4. Einwürfe einer Gesprächsperson werden in Klammern notiert.
5. Störungen werde ebenfalls in Klammern gesetzt.
6. Unverständliches wird mit (unv.) ausgewiesen.
7. Die einzelnen Absätze werden durch „I“, beziehungsweise „P1“-„P7“ kenntlich gemacht.
8. Alle Aussagen, die Rückschlüsse auf einen Interviewpartner ermöglichen, werden anonymisiert.

8.5 Anhang 5: Codierleitfaden

Codierleifaden			
Hauptkate-gorie	**Subkategorie**	**Beschreibung**	**prototypische Beispiele**
Aubildung/ Arbeit	Berufswahl/ Bewerbungs-prozess	Umfasst den Weg zur Berufswahl und die Erfahrungen im Bewerbungsprozess bis zur Zusage einer Lehrstelle.	"Ja es war eigentlich klar von Anfang an, nein zuerst wollte ich, glaube ich (…)" (P5 Z. 37) "Ich habe es gar nicht gewusst gehabt, ich wollte einfach nur weg (…)" (P7 Z.158)
	Arbeitsteam/ Lehrmeister/ Chef	Umfasst die Beziehungen am Arbeitsplatz. Welchen Einfluss haben sie auf den Lehrprozess?	"(…) ich habe mich gar nicht mit ihr verstanden, dann haben wir mal zusammen geredet und jetzt ist es eigentlich gut (…)" (P5 Z. 101-102) "(…) wegen dem Chef ging ich nicht arbeiten (…)" (P7 Z. 292)
	Arbeitsalltag	Umfasst das Erleben des Alltags von Seiten des jungen Mannes.	"(…) relativ früh schon im dritten Lehrjahr konnte ich viele Arbeiten selbständig machen (…)" (P1 Z.73-74)
	beruflicher Werdegang	Umfasst den beruflichen Ablauf nach dem Austritt aus dem Schulheim. Welche schulischen/beruflichen Wege sind sie gegangen?	"(…) ja Lehre abgeschlossen, ja dann zwei Jahre arbeitslos gewesen, während dem, während dem habe ich noch Militär gemacht (…)" (P7 Z. 122-124)
	Schwierig-keiten/ Probleme	Umfasst alle Schwierigkeiten, die in den oberen vier Subkategorien nicht genannt wurden.	"Ja, aber bei mir war e nicht wegen der Verfassung sondern wegen der Püntklichkeit, ich kam nie pünktlich (…)" (P7 Z. 288-289) "(…) also es wurde wieder mehr erwartet und äh man hat halt doch irgendwie immer noch das Gefühl, dass man mehr Freizeit wollte, als dass man wirklich hat (...)" (P1 Z.83-85)
	Unterstützung/ Bewältigungs-strategien	Umfasst die erfahrene Unterstützung durch Dritte, aber auch die eigenen hilfreichen Strategien.	(…) ich hatte jetzt supported education, das ist so von der IV, IV betreut, also bezahlt. (P7 Z. 266-267)
Schule/ Berufsschule	Schulische Leistung	Umfasst den Umgang mit den schulischen Leistungen, sowohl der Berufsschule, als auch berufsvorbereitende Schulen.	"(…) ähm schulisch war es sicher zuerst, glaube ich, ein Manko, so ein bisschen, aber wie gesagt, ich bin mega gut zurechtgekommen (…)" (P5 Z. 49-50)
	Klasse (grösse)	Umfasst den Umgang mit der wieder grösseren Klasse, sowohl in der Berufsschule, als auch in berufsvorbereitenden Schulen.	"Ja es war wieder etwas anderes, es war wieder eine Klasse mit zwanzig, es ist wieder, du bist einer von zwanzig (…)" (P5 Z. 57-58)
	Lehrpersonal	Umfasst die Rolle der Lehrpersonen und deren Einfluss auf den Lernerfolg.	"Easy, das war einfach, ich habe immer nur geschlafen in Deutsch (…) aber er erzählt so langsam (…)" (P7 Z.321-322)

	10. Schuljahr	Umfasst alles Aussagen zum Zwischenjahr.	"(…) den Verweis habe ich im April irgendeinmal bekommen, also dort hatte ich schon die Lehre, da war es mir scheissegal, ja es waren nur diese zwei Verweise, fertig, der Dritte ist gar kein Verweis mehr, da fliegst du direkt." (P3 Z.927-929)
	Schwierig-keiten/ Probleme	Umfasst alle Schwierigkeiten, die in den oberen drei Subkategorien nicht genannt wurden.	"I: Gab es dennoch auch Schwierigkeiten beim Einstieg in die Schule? 21.50 P6: Nein überhaupt nicht, (…)" (P6 Z.221-222)
	Unterstützung/ Bewältigungs-strategien	Umfasst die erfahrene Unterstützung durch Dritte, aber auch die eigenen hilfreichen Strategien.	"I: Was würde dir helfen oder was hilft dir vielleicht auch noch?P3: Ja länger hinsitzen und einfach mehrmals in der Woche die Schulsachen hervor nehmen, das mache ich nicht so oft (…)" (P3 Z.296-298)
Familiäre Beziehungen / Wohnen	Beziehungen	Umfasst die Beziehungen zu den Eltern und Geschwistern.	"(…) ich habe jetzt noch Stress mit meiner Mutter wegen, weil ja, weil sie es zugelassen hatte wegen dem Heim (…)" (P7 Z.361-362)
	Wohnen (zu Hause, Institution, etc.)	Umfasst die Wohnsituation seit dem Austritt (zu Hause, Institution, alleine, etc.)	"Bin wieder hier zum Vater gezogen, ich war mir nicht ganz sicher wo ich hinziehen soll, zu der Mutter oder zum Vater. Es war aber gut." (P1 Z.6-7)
	Schwierig-keiten/ Probleme	Umfasst die Schwierigkeiten die in den oberen zwei Subkategorien nicht genannt wurden	"(…) ich sage jetzt einmal, das ist das was du verlierst, wenn du ins Schulheim kommst, du verlierst den Kontakt zur Familie, du wirst nicht mehr mit der Familie gross und du kennst sie nachher nicht mehr (…)" (P6 Z.278-280)
	Unterstützung/ Bewältigungs-strategien	Umfasst die erfahrene Unterstützung durch Dritte, aber auch die eigenen hilfreichen Strategien.	"Ja die Institution 1 hat mir sicher geholfen (…)" (P6 Z984)
Geschlechts-bezogene Identitäts-arbeit	Erwachsen werden/ Mann sein/ Mündigkeit	Umfasst die Beschreibung und Bedeutung des Mannseins und den Weg zum Erwachsenwerden.	"(…) es ist mehr so das Menschliche, wie gibt man sich, das ist so das was für mich erwachsen werden ist (…)" (P5: 404-405) "(…) erst richtig bewusst wurde es mir als ich die Autoprüfung hatte (...)" (P5 Z.394-395) "Verantwortung muss ich übernehmen, egal was ist, ich muss auch dementsprechend da sein für meine Familie (…)" (P7 Z.502-503)

	Selbstbild	Umfasst die Einschätzung der eigenen Person und deren Veränderung seit dem Austritt.	"(…) aber ich habe mich ziemlich beruhigt jetzt, ziemlich ruhiger geworden, ja es gibt noch ein, zwei Ausraster, gibt es noch, normal (…)" (P7 Z. 114-116) "Ein Kindisches (…) ja ich glaube ich bin reifer geworden (…)" (P5 Z. 261-262) (…) bis ich im Knast gelandet bin, und seitdem habe ich gemerkt, so kann es nicht weitergehen (…) (P7 Z.443-444)
	Fremdbild	Umfasst die Einschätzung anderer bezüglich des jungen Mannes und den Umgang dessen mit diesen Rückmeldungen.	"(…) dass möglichst alle ein gutes Bild von dir haben (…)" (P5 Z. 274)
	Ziele	Umfasst die gesetzten Ziele beim Austritt und deren mögliche Veränderung.	"Ich habe gesagt, einfach raus, Leben geniessen, scheissegal (…) und jetzt wenn ich darüber nachdenke war es ein scheiss Motto (…) nur Schwierigkeiten gehabt (…)" (P7 Z. 494-496)
	Bedeutung Aufenthalt im SHE	Umfasst die Bedeutung dessen, dass ein Teil der Kind- und Jugendzeit nicht in der Familie verbracht wurde.	"(…) ähm also ich muss ehrlich sagen, ich erwähne es nicht bei jedem den ich kennenlerne (…)" (P5 Z.323-324)"Ah für mich war es ein Alptraum ehrlich gesagt." (P7 Z.515)
	Erfahrungen nach dem SHE	Umfasst die Erfahrungen, die sie als ehemalige Heimkinder gemacht haben. Mögliche Stigmatisierungen fliessen hier rein.	"(…) jetzt am Anfang als ich die Bewerbungen gemacht, geschrieben habe, habe ich gedacht dort ist es schwierig angekommen (…)" (P5 338-339)
	Nationalität	Umfasst die Bedeutung, ausländische Wurzeln zu haben.	"(…) es waren Schweizer und ich Ausländer, also da sieht man Rassismus (…)" (P7 Z. 524-525)
Peers	Freundeskreis	Umfasst allgemeine Aussagen zum Freundeskreis und dessen mögliche Veränderung.	"Den Freundeskreis wieder aufbauen, ähm zur Familie hatte ich immer Kontakt gehabt (…) aber die Kollegen so wenig sehen, das ist so (…)" (P5 Z. 169-172)
	Freunde von früher	Umfasst diejenigen Freunde, die bereits vor dem Heim bestanden oder sich im Heim bildeten.	"Ich habe keine Freundschaften mehr von früher (…)" (P5 Z.210) "(…) weil Freundschaft ist gegenseitig, wäre es nur einseitig, kannst du gleich mit dir befreundet sein (...)" (P7 Z. 630-631)
	neue Freundschaf-ten	Umfasst diejenigen Freundschaften, die sie nach dem Austritt schlossen.	"Also sicher in der Berufsschule habe ich viele gehabt (…)" (P5 Z.225)
	Freundin/ Beziehung/ Frauen	Umfasst den Umgang mit Frauen und die Beziehungsfähigkeit der jungen Männer.	"Nein, nein ähm nein ich bin nicht so, ich binde mich nicht so gerne, ungerne, ja also es waren schon Möglichkeiten da (…)" (P5 Z.238-239)

Jugendkulturelle Lebensaspekte	Umgang mit Geld	Umfasst ihren Umgang mit Geld. Lernten sie das Geld einzuteilen oder haben sie sich verschuldet?	"(…) und dann wurde es mir erst richtig bewusst, als ich mir das Auto gekauft habe, es waren 6000 Stutz auf einmal weg (…)" (P5 Z. 460-462) "Umgang mit Geld, äh am Anfang recht schlecht (…)" (P5 Z. 455) "(…) ich habe nie Geldsorgen gehabt, also bis ich arbeitslos war, als ich sagte, ich will ein normales Leben anfangen (...)" (P7 Z. 649-651)
	Freizeit	Umfasst die Gestaltung der Freizeit. Welche Aktivitäten unternehmen sie?	"(…) wir gingen biken, wir gingen zusammen Ski fahren, wir haben so alles zusammen gemacht (…)" (P5 Z.502-503)
	Medien	Umfasst die Handhabung und die Bedeutung der Medien.	"(…) Medien, es wurde glaube ich schlimmer, es ist so, ich könnte glaube ich nicht ohne mein Handy (…)" (P5 Z.505-506)
	Sucht- und Genussmittel	Umfasst die Erfahrungen mit Sucht- und Genussmitteln und deren Umgang damit.	"Also ähm, Drogen nehme ich keine, habe ich auch vorhin eigentlich nie genommen, ja einmal probieren ist ok (…)" (P5 Z.548-549)
	Selbständigkeit/ Freiheit	Umfasst die Freiheit und damit verbundene Selbständigkeit. Welche Anforderungen stellen ein selbständiges Handeln?	"(…) selber kochen, waschen, eben ausser Zahlungen und so Sachen das macht er, doch die Handyrechnung mache ich (…)" (P5 Z.581-583)"(...) aber eben bis sechzehn, können Sie mir das Zimmer kontrollieren, Bett schauen gehen ob ich es gemacht habe und dann tritt man aus und dann steht, der Lehrmeister erwartet ja ein Selbständiger der, dann ist man auch so, ja ist das jetzt gut oder äh (...)" (P2 Z.317-320)
	Möglichkeit für Erfahrungen	Umfasst ihre Einschätzung, ob sie die Möglichkeit für jugendtypische Erfahrungen hatten.	"Eher nach dem Schulheim (…) weil vom Schulheim hatte ich keine, keine, keine Möglichkeit, weil ich war so zu sagen eingesperrt (…)" (P7 Z. 672-673)
	Regelverstossendes (kriminelles) Verhalten	Umfasst ihr regelverstossendes oder sogar kriminelles Verhalten während und nach dem Schulheim.	"(…) ja wenn ich so überlege, ich war schon recht früh kriminell (…)" (P7 Z. 103)
	Struktur/Alltag	Umfasst die Veränderungen des Alltags nach dem Austritt. Wie strukturierten sie diesen?	"(…) ich arbeite dann und dann und dann, ich komme dann nach Hause, das einzige, das Abendprogramm konnte ich selber gestalten (…)" (P5 Z.598-600) "Spontan, ich war einfach spontan, ich habe einfach gemacht (...)" (P7 Z. 696)

Schulheim	Unterstützung/ Hilfe	Umfasst die Einschätzung der jungen Männer bezüglich der Unterstützungsleistung des Schulheims.	"Also ich glaube am meisten geholfen hat mir mein Lehrer (…)" (P5 Z.660) "(…) weil jeder muss seinen eigenen Weg gehen, egal ob betreut oder nicht und jeder muss seinen Weg entscheiden, also sie können zwar auf dem Weg leiten (…)" (P7 Z. 570-571) "(…) ich kann jetzt waschen, das ist schon, äh das bringt mir schon viel (...)" (P5 Z.135-136)
	Vor dem Übergang	Umfasst die Zeit vor dem Austritt. Wie erlebten sie den baldigen Austritt?	"Ich habe die Tage gezählt, das weiss ich noch (…)" (P5 Z.634) "(…) ja einfach gespannt wie es wohl wird, man konnte es nicht erahnen weil man es so lange nicht hatte (…)" (P5 Z.644-645)
	Fehlendes	Umfasst die kritische Sicht auf die Unterstützungsleistung des Schulheims. Was hat gefehlt, was war schwierig?	"(…) es ist hier so, du machst so schnell wie du bist, es müsste sein, du bist jetzt so schnell, ich sage das und du machst das jetzt (…)" (P5 Z.688-689)
Allgemein/ Sonstiges	Rückblick	Umfasst ihre allgemeine Einschätzung zum Verlauf seit dem Austritt	"(…) also eher schlechte Zeiten gwesen bis jetzt, also dieses Jahr ist das einzige Jahr das gut angefangen hat (…)" (P7 Z. 316-317)
	Heute	Umfasst die heutige Situation. Wo stehen sie aktuell?	"(…) ja seit dem bin ich auch in der Schule, am Lernen, bin im zweiten Lehrjahr jetzt und diesen Sommer habe ich jetzt LAP, das wäre es." (P3 Z.49-51)
	Allgemeine Schwierigkeiten/ Herausforder-ungen	Umfasst die Schwierigkeiten und Herausforderungen die in keine andere Kategorie eingeordnet werden können.	"Schwierigkeiten, Aufstehen, am Morgen aufstehen (…)" (P7 Z. 886)
	Allgemeine Unterstützung/ Hilfe/ Bewältigung	Umfasst die Unterstützung, Hilfe und Ressourcen, die in keine andere Kategorie eingeordnet werden können, sowie ihre Bewältigungsleistungen	"(…) also wirklich Kollegen und Familie die einem Halt geben (…)" (P5 Z. 625-626)"(…) also probiert anzusprechen (…)" (P5 Z. 605)