



Sandra Punz, Andreas Schwarzbauer

VERWIRKLICHUNGS- CHANCEN VON GEFLÜCHTETEN IM BILDUNGSBEREICH

Lokale Aspekte von Integration in zwei ländlichen
Regionen Niederösterreichs

Herausgegeben vom Institut für
Stadt- und Regionalforschung

Verlag der Österreichischen
Akademie der Wissenschaften
Wien 2020

SANDRA PUNZ und ANDREAS SCHWARZBAUER

VERWIRKLICHUNGSSCHANCEN VON GEFLÜCHTETEN
IM BILDUNGSBEREICH

LOKALE ASPEKTE VON INTEGRATION IN ZWEI LÄNDLICHEN REGIONEN
NIEDERÖSTERREICHS

ISR-FORSCHUNGSBERICHTE
HERAUSGEGEBEN VOM
INSTITUT FÜR STADT- UND REGIONALFORSCHUNG

HEFT 54

SANDRA PUNZ und ANDREAS SCHWARZBAUER



ÖAW ÖSTERREICHISCHE
AKADEMIE DER
WISSENSCHAFTEN

VERLAG DER ÖSTERREICHISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN
WIEN 2020

SANDRA PUNZ und ANDREAS SCHWARZBAUER

**VERWIRKLICHUNGSCHANCEN VON
GEFLÜCHTETEN
IM BILDUNGSBEREICH**

**LOKALE ASPEKTE
VON INTEGRATION IN ZWEI
LÄNDLICHEN REGIONEN
NIEDERÖSTERREICHS**

ÖAW ÖSTERREICHISCHE
AKADEMIE DER
WISSENSCHAFTEN

VERLAG DER ÖSTERREICHISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN
WIEN 2020

Umschlagbilder:
„Beispielhafte Lernsituation“ von Sandra PUNZ und Andreas SCHWARZBAUER

Die Arbeit unterliegt ausschließlich der Verantwortung des ISR und wurde der
phil.-hist. Klasse nicht vorgelegt.

ISBN 978-3-7001-8817-9

DOI: 10.1553/ISR_FB054

Medieninhaber und Herausgeber: Österreichische Akademie der Wissenschaften
Institut für Stadt- und Regionalforschung, Vordere Zollamtsstraße 3, A-1030 Wien

Telefon +43 1 51581/3520-3532

Telefax +43 1 51581/3533

Redaktion: Josef Kohlbacher

Layout: Florian Partl

Druck: Novographic, A-1230 Wien

Inhalt

VORWORT	7
1 EINLEITUNG	9
2 INTEGRATION	15
2.1 <i>Begriffsbestimmung</i>	15
2.2 <i>Die Integration von Geflüchteten als Sonderfall</i>	17
2.3 <i>Integration als Prozess</i>	20
2.4 <i>Reflexionen zur Verwendung des Integrationskonzeptes</i>	23
2.5 <i>Integration als Verwirklichungschance</i>	26
2.6 <i>Fazit</i>	28
3 BILDUNG FÜR GEFÜCHTETE: HUMANITARISTISCHE, INTEGRATIONS- UND BILDUNGSPOLITISCHE ÜBERLEGUNGEN	29
3.1 <i>Integrationsdiskurse und Zugang zu Bildung vor dem Hintergrund des rechtlichen Aufenthaltsstatus</i>	29
3.2 <i>Bildungsgerechtigkeit in der Einwanderungsgesellschaft: das österreichische Schulsystem</i>	31
3.2.1 <i>Bildungsungleichheit als strukturelles Problem</i>	32
3.2.2 <i>Flucht als eigene Analysekatgorie in der Bildungs(ungleichheits)forschung?</i>	36
3.3 <i>Bildung für nicht mehr schulpflichtige Geflüchtete</i>	38
3.4 <i>Fazit</i>	41
4 INTEGRATION VON GEFLÜCHTETEN IM LÄNDLICHEN RAUM	43
4.1 <i>Marktgemeinde St. Andrä-Wördern</i>	44
4.2 <i>Erhebungsgemeinden im Mostviertel</i>	48
4.3 <i>Fazit</i>	51
5 GEFLÜCHTETE KINDER UND JUGENDLICHE IN DER PFLICHTSCHULE	52
5.1 <i>„Passungsprobleme“ bei der Beschulung nichtdeutschsprachiger Schüler/innen</i>	53
5.2 <i>Herausforderungen und Bewältigungsstrategien in der Pflichtschule</i>	54
5.2.1 <i>Das Problem der altersgemäßen Einstufung</i>	55
5.2.2 <i>Mangelnde Ressourcen als Herausforderung</i>	56
5.2.3 <i>Möglichkeiten der Organisation zusätzlicher Ressourcen</i>	59
5.2.4 <i>Zum Umgang mit den Fluchterfahrungen von Schüler/inne/n</i>	65
5.3 <i>Fazit</i>	69

6 ERWACHSENENBILDUNG FÜR GEFLÜCHTETE	71
6.1 Deutschkurse für Asylwerber/innen und Asylberechtigte	72
6.1.1 Empirische Beispiele aus St. Andrä-Wördern und dem Mostviertel.....	73
6.1.2 Sprachvermittlung durch Kursmaßnahmen und in alltäglichen Interaktionen.....	75
6.2 Integration von Asylwerber/inne/n im Bildungssektor	77
6.2.1 Basisbildung	79
6.2.2 Pflichtschulabschlusskurse	83
6.3 Spezifische Anforderungen an Bildungsmaßnahmen für Geflüchtete	86
6.3.1 Zur Bedeutung von Vorkenntnissen und Bildungserfahrungen.....	87
6.3.2 Traumatische Erlebnisse und die Situation von Asylwerber/inne/n in Österreich	90
6.3.3 Thematisierung von Fluchterfahrungen in Kursmaßnahmen.....	91
6.3.4 Individuelle Faktoren im Zusammenhang mit der Integration im Bildungssektor.....	94
6.4 Fazit	95
7 EHRENAMT UND BILDUNG FÜR GEFLÜCHTETE IM LÄNDLICHEN RAUM	99
7.1 Strukturwandel im Ehrenamt	99
7.2 Zwischen Aktivismus und humanitärer Hilfe: Zum politischen Aspekt ehrenamtlichen Engagements für Geflüchtete	100
7.3 Bildung und Ehrenamt	102
7.4 Zur Bedeutung von persönlichen Kontakten im Integrationsprozess	103
7.5 Der zeitliche und räumliche Faktor für den Integrationsprozess von Geflüchteten	106
7.5.1 Der zeitliche Faktor im Integrationsprozess.....	106
7.5.2 Der räumliche Faktor im Integrationsprozess	108
7.6 Zur lokalen Einbettung des ehrenamtlichen Engagements	111
7.6.1 Zur Rolle der Pfarren und Bürgermeister im Mostviertel	111
7.6.2 Die Rollenverteilung auf Gemeindeebene in St. Andrä-Wördern.....	113
7.7 Fazit	115
8 CONCLUSIO	117
9 QUELLENVERZEICHNIS	122
9.1 Literaturverzeichnis	122
9.2 Empirisches Material	133

VORWORT

Dieser Forschungsbericht stellt eine Zusammenschau unserer beiden Masterarbeiten dar, welche im Jahr 2019 im Rahmen des Forschungsprojektes LODA (Loslassen – Durchstehen – Ankommen: Eine transdisziplinäre Studie zur rezenten Situation Geflüchteter in Österreich) an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW) fertiggestellt wurden. Insgesamt wurden im LODA-Projekt vier Masterarbeiten mit Mitteln aus dem Innovationsfonds der ÖAW finanziell gefördert. Diese studentischen Abschlussarbeiten wurden am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie verfasst und von Frau Ass.-Prof. Mag. Dr. Gabriele Rasuly-Paleczek betreut. Jeweils zwei dieser Forschungsarbeiten sollten dabei in strukturstarken beziehungsweise strukturschwachen Regionen durchgeführt werden und sich schwerpunktmäßig mit dem Arbeitsmarkt beziehungsweise dem Bildungssektor beschäftigen.

Die hier gründlich überarbeiteten und zusammengefassten Ergebnisse bieten aus einer qualitativ-empirischen Perspektive einen umfassenden Überblick über die Integration von Geflüchteten in zwei niederösterreichischen Regionen. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt dabei auf dem Bildungssektor. Konkret werden die Bereiche Pflichtschule, Erwachsenenbildung und die Rolle zivilgesellschaftlichen Engagements auf der lokalen Ebene in den Blick genommen. Die Wahl der Forschungsgebiete wurde einerseits in Abstimmung mit den vom Projekt vorgegebenen Kriterien getroffen, andererseits spielte auch die persönliche Verbindung zu einem der Orte eine Rolle.

Andreas Schwarzbauer war zwischen April 2016 und Februar 2017 als Betreuer im interkulturellen Wohnheim der Österreichischen Jungarbeiterbewegung (ÖJAB) in Greifenstein beschäftigt. Aufgrund dieser Tätigkeit war ihm bekannt, dass die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteur/inn/en gut funktionierte und es zahlreiche Ehrenamtliche gab, welche sich für die Geflüchteten im Ort engagierten. Die Gemeinde St. Andrä-Wördern schien daher ein geeignetes Forschungsgebiet für die gelingende Integration Geflüchteter in einer strukturstarken ländlichen Region. Auf die Gemeinden im Mostviertel wurde Sandra Punz bei ihrer Recherche zu strukturschwachen Regionen aufmerksam, in denen seit dem Jahr 2015 Geflüchtete aus Afghanistan, Syrien und dem Irak lebten. Die Forschung hatte ihren Beginn in der Gemeinde A, nachdem der Bürgermeister das Forschungsvorhaben positiv aufgenommen hatte und bekannt war, dass im Ort ein Verein zur Unterstützung der Geflüchteten gegründet wurde. Im Laufe der Zeit weitete sich das Forschungsgebiet auf zwei Nachbargemeinden aus, da einige

forschungsrelevante Aktivitäten gemeindeübergreifend stattfanden und diese im Umfeld liegenden Orte somit eine sinnvolle Ergänzung darstellten.

Die Datenerhebung fand zu einem Zeitpunkt statt, als die sogenannte „Flüchtlingskrise“ von 2015 und 2016 und die damit verbundene hohe Zahl an Asylanträgen bereits nicht mehr so aktuell waren. Im Jahr 2018 waren einige Initiativen und Integrationsmaßnahmen bereits wieder eingestellt, andere führten ihre Aktivitäten jedoch weiter fort. Teilweise nahmen die Interviewpartner/innen daher eine retrospektive und bilanzierende Perspektive ein. Auch der aktuelle Stand der Dinge im Jahr 2020 in den Gemeinden ist in vielen Fällen nicht mehr erhoben worden. Dennoch behalten die meisten Erkenntnisse aus der Analyse ihre Relevanz. Insbesondere der ländliche Raum nimmt in der einschlägigen Forschung zur Integration Geflüchteter in Österreich eine marginale Rolle ein. Wir hoffen daher mit der vorliegenden Publikation durch konkrete empirische Beispiele einen Beitrag zum besseren Verständnis dieser Prozesse zu leisten. Ein weiteres Anliegen war es, den Bildungssektor nicht nur im Rahmen formalisierter Bildungsangebote zu erfassen, sondern Bildung umfassender zu betrachten und vor allem die wichtige Rolle ehrenamtlicher Unterstützer/innen zu beleuchten.

Unser Dank gilt dem Institut für Stadt- und Regionalforschung, welches uns die Möglichkeit geboten hat, unsere Forschungsergebnisse im Rahmen dieser Publikation einer breiteren Leser/innen/schaft zugänglich zu machen. Insbesondere bedanken wir uns bei Herrn MMag. DDr. Josef Kohlbacher und Frau Ass.-Prof. Mag. Dr. Gabriele Rasuly-Palczek für das Lektorat sowie die zahlreichen inhaltlichen Anregungen. Nicht zuletzt möchten wir allen Interviewpartner/inne/n unseren herzlichen Dank aussprechen. Ohne ihre Bereitschaft uns einen Einblick in ihren (Berufs-)Alltag zu gewähren, wäre diese Arbeit nicht realisierbar gewesen.

Wien, im Oktober 2020

Sandra PUNZ und Andreas SCHWARZBAUER

1 EINLEITUNG

Kaum ein Thema hat Politik, Medien und Gesellschaft in den vergangenen Jahren in Österreich, aber auch in anderen Ländern Europas, ähnlich kontroversiell beschäftigt wie die großen Fluchtbewegungen von 2015 und 2016. In diesen Jahren stieg die Anzahl an Menschen, die aus verschiedenen Gründen gezwungen waren, ihre Heimat zu verlassen, stark an. Viele von ihnen erreichten schließlich Europa, ein Teil davon kam nach Österreich, um hier um Asyl anzusuchen. Global gesehen sind diese Geflüchteten jedoch nur ein kleiner Teil all jener Menschen, die auf der Flucht sind. Laut UNHCR waren es im Jahr 2018 weltweit insgesamt mehr als 70 Millionen Männer, Frauen und Kinder. Davon überschritten rund 40 Millionen als Binnenvertriebene keine Grenzen zu anderen Staaten, circa 20 Millionen waren internationale Geflüchtete¹. Davon wiederum entfielen knapp drei Millionen auf Europa (UNHCR 2019). Das sind die höchsten Zahlen seit dem Beginn der Aufzeichnungen dieser Statistik mit einer stark steigenden Tendenz während der letzten fünf Jahre (ebd., p. 5). Die Fluchtmotive dieser Menschen sind sehr vielfältig. Häufig sehen sie sich aufgrund anhaltender kriegsrischer Auseinandersetzungen im Herkunftsland dazu veranlasst zu flüchten. Doch auch Verfolgung in repressiven politischen Systemen oder aufgrund unterschiedlicher persönlicher Merkmale wie sexueller Orientierung oder ethnischer Zugehörigkeit sind Gründe, das eigene Land zu verlassen und anderswo um Asyl anzusuchen. Schließlich stellt auch die Zerstörung der Lebensgrundlagen durch klimatische und umweltbedingte Veränderungen ein Fluchtmotiv dar (vgl. BINDER 2017, p. 128).

Um in einem anderen Land Asyl erhalten zu können, müssen Geflüchtete gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 nachweisen, dass sie aufgrund ihrer „Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung“ (GENFER FLÜCHTLINGSKONVENTION 1951, Art. 1 Abs. 2) verfolgt werden. Auf dieser Grundlage kann dann nach Prüfung der Fluchtgründe gemäß nationalem Recht ein Schutzstatus gewährt werden, der Geflüchtete zum dauerhaften Aufenthalt im jeweiligen Land berechtigt. Als im Sommer 2015 über die sogenannte „Balkanroute“ mehrere 10.000 Geflüchtete Österreich erreichten, waren zu Beginn sowohl die Herausforderungen bei der Versorgung der Neuankömmlinge als auch die zivilgesellschaftliche Unterstützung in diesem Bereich groß. Ausgehend von der anfänglichen „Willkommenskultur“ fand jedoch bald ein Stimmungswandel statt, welcher sich

¹ Die restlichen zehn Millionen Personen setzten sich aus etwa vier Millionen Asylwerber/innen und sechs Millionen palästinensischen Geflüchteten unter dem Mandat der United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA) zusammen (UNHCR 2019, p. 2).

in einer zunehmend ablehnenden Haltung gegenüber Asylwerber/innen und Asylberechtigten äußerte. Parallel dazu wurde die internationale Mobilität von Geflüchteten eingeschränkt und die Anzahl der Asylanträge, die in Österreich gestellt wurden, ging stark zurück. Die teilweise sehr emotional geführte Debatte um die Einordnung der Ereignisse stellte anfangs eine Darstellung der Geflüchteten als Opfer (FRIESE 2019, p. 35 f.) in den Mittelpunkt, während im späteren Verlauf eine mögliche Bedrohung für die nationale Sicherheit und kollektive Identität (SCHEIBELHOFER 2017) betont wurde. Während damit zu Beginn vor allem die Versorgung und Unterbringung im Fokus standen, verlagerte sich der Diskurs später auf die Auswirkungen der Anwesenheit von Geflüchteten auf die Aufnahmegesellschaft.

In den Jahren 2015 und 2016 haben in Österreich insgesamt rund 130.000 Menschen um Asyl angesucht². Das ist sowohl im Vergleich zu den Vorjahren eine beträchtliche Steigerung als auch ein hoher Pro-Kopf-Wert verglichen mit anderen EU-Ländern (SIMSA 2017, p. 80). Die Herkunftsländer der meisten Asylantragsteller/innen in diesen Jahren waren Afghanistan, Syrien und Irak (STATISTIK AUSTRIA 2019). Viele dieser Geflüchteten kamen über die sogenannte „Balkanroute“ aus der Türkei über Griechenland, die Länder des ehemaligen Jugoslawien und Ungarn nach Österreich und wanderten weiter nach Deutschland und Schweden. Insgesamt haben innerhalb der EU rund 2,6 Millionen Menschen in diesen beiden Jahren Asyl beantragt (EUROSTAT 2019). Allerdings sind diese sehr ungleichmäßig auf die einzelnen EU-Staaten aufgeteilt worden. Während Deutschland, Schweden und Österreich im Verhältnis zur Bevölkerungszahl relativ viele Geflüchtete aufnahmen, sind vor allem in den östlichen Mitgliedstaaten wie Polen, Tschechien und den baltischen Staaten nur sehr wenige Asylanträge gestellt worden (ebd.). Für viele der Geflüchteten war Österreich eher ein Transitland, sodass die Zahl der Menschen, die in diesem Zeitraum durch Österreich reisten, weit höher war als jene der Asylanträge, die tatsächlich im Land gestellt wurden (SIMSA 2017, p. 80).

Die sogenannte „Flüchtlingskrise“ bezieht sich allerdings nicht nur auf die große Anzahl an Menschen, die in Europa Schutz suchten, sondern kann auch als „Solidaritätskrise“ (PRIES 2019, p. 1) oder „Niederlage des europäischen Grenzregimes“ (HESS et al. 2017, p. 6) angesehen werden. Entscheidend für die Bedeutung der Fluchtbewegungen von 2015 und 2016 war deren politische Dimension, welche sich in unterschiedlichen Bereichen äußerte (ebd., p. 20). Dadurch, dass erstmals eine große Anzahl von Geflüchteten aus den Ländern des globalen Südens innerhalb kurzer Zeit nach Europa kam, entstand eine neue Betroffenheit darüber, dass sich die Konflikte in diesen Regionen nicht lokal begrenzen lassen, sondern sich auch unmittelbar auf Europa auswirken. Damit wurden gesellschaftliche Interpretations- und Reflexionsprozesse in Gang gesetzt, die sich mit dem Umgang mit Menschen aus anderen Weltgegenden und mit verschiedenen religiösen, sprachlichen sowie kulturellen Hintergründen beschäftigten.

Die politische Einordnung der Ereignisse als „Flüchtlingskrise“ brachte zwei bedeutende Auswirkungen mit sich: Einerseits wurden Freiwillige unter dem Schlagwort

² 88.340 im Jahr 2015 und 42.285 im Jahr 2016 (BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES 2019).

einer humanitären Notlage mobilisiert, um die Geflüchteten zu unterstützen, andererseits wurden politische Maßnahmen als Notfallgesetzgebung umgesetzt (FLEISCHMANN & STEINHILPER 2017, p. 19). Als Beispiel hierfür kann die 2016 eingeführte Obergrenze gelten, mit welcher die Anzahl an Geflüchteten, die pro Jahr in Österreich um Asyl ansuchen konnten, mit 37.500 beschränkt wurde. Die Verabschiedung der Verordnung trotz verfassungsrechtlicher Bedenken wurde mit der aktuellen Krisensituation legitimiert. Allerdings wurde die Obergrenze nicht angewendet, da die Anzahl der Asylanträge in Österreich in den letzten Jahren die genannte Zahl ohnehin nicht erreichte. Rückblickend lässt sich diese Auseinandersetzung um angemessene Reaktionen auf die Fluchtbewegungen von 2015 und 2016 als eine Verschiebung von einer anfänglichen Willkommenskultur zur Einschätzung der Situation als Bedrohung der inneren Sicherheit beschreiben. Dazu kam ein Gefühl von Überforderung sowohl bei der Unterbringung der Geflüchteten als auch bezüglich der notwendigen Ressourcen für Integrationsmaßnahmen. Obwohl die positive Grundstimmung in den ersten Monaten in der öffentlichen Wahrnehmung dominierte, soll dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass es auch in dieser Anfangsphase bereits kritische Stimmen gab, welche im Laufe der Zeit dann deutlich überhandnahmen.

Nachdem seit dem Jahr 2017 bedeutend weniger Geflüchtete nach Österreich gekommen sind³, stellt sich inzwischen weniger die Frage nach der Erstversorgung der Neuankömmlinge. Stattdessen steht der Aspekt der Integration in die österreichische Gesellschaft im Mittelpunkt. Als unmittelbare Folge der gesunkenen Asylantragszahlen sind in den letzten beiden Jahren in allen Bundesländern Österreichs viele Unterkünfte für Asylwerber/innen wieder geschlossen worden. Außerdem gab es signifikante Kürzungen der Mittel in diesem Bereich, welche mit der geringeren Zahl an neuen Asylanträgen argumentiert wurden (KAPELLER 2018). Allerdings ist der Integrationsprozess von Geflüchteten mit dem Abschluss des Asylverfahrens noch nicht zu Ende. Viele wichtige Herausforderungen auf diesem Weg, wie die Teilhabe am Arbeitsmarkt oder im Bildungssektor, stehen erst bevor. Sprachkurse und Bildungsmaßnahmen für Asylberechtigte sind daher mehr denn je wichtig, um langfristige Erfolge in diesen Bereichen zu ermöglichen.

Es lässt sich somit in den letzten Jahren eine Veränderung der Schwerpunktsetzung im Zusammenhang mit Flucht und Integration in Österreich beobachten (vgl. SIMSA 2017). Während zu Beginn vor allem die Versorgung und Unterbringung der Geflüchteten zentral war, wurde mit der Zeit die Frage nach deren Integration in die österreichische Gesellschaft immer wichtiger. Allerdings ist hier nicht von einem linearen Ablauf auszugehen. Beide Themenbereiche sind in unterschiedlicher Gewichtung bereits seit 2015 relevant. An dieser Stelle soll außerdem darauf hingewiesen werden, dass die Diskurse um die Aufnahme von Geflüchteten und Migrant/inn/en in Österreich bereits eine längere Auseinandersetzung darstellen. Trotzdem stellen die Ereignisse von 2015 und 2016 für die in dieser Arbeit beschriebenen Themenbereiche den entscheidenden Ausgangspunkt dar.

³ 2017 24.735 Personen und 2018 13.746 Personen (BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES 2019).

Im Folgenden wird auf die einzelnen Kapitel näher eingegangen und ein Überblick über die Inhalte des vorliegenden Forschungsberichtes gegeben.

Die Integration von Geflüchteten in die österreichische Gesellschaft wird seit 2015 als die „zentrale gesellschaftspolitische Herausforderung der nächsten Jahre“ (GESEMANN & ROTH 2018, p. 1) angesehen. Dabei gibt es jedoch sehr unterschiedliche Interpretationsweisen, was mit Integration überhaupt gemeint sein soll (BAUBÖCK 2001). Diese reichen von einseitiger Anpassung der Geflüchteten an die Aufnahmegesellschaft bis zu gleichberechtigter Teilhabe an den zentralen Lebensbereichen in Österreich (STRASSER 2009, p. 24). Integration umfasst dabei jedenfalls mehrere Teilbereiche (AGER & STRANG 2008), welche unter anderem strukturelle, soziale und kulturelle Dimensionen aufweisen (HECKMANN 2003). Zusätzlich zu diesem breit angelegten Zugang ist die Prozesshaftigkeit von Integration wichtig, welche auf individueller und kollektiver Ebene stattfindet und unterschiedliche Akteur/inn/e/n umfasst. Das *zweite Kapitel* beinhaltet neben diesen bedeutenden Komponenten eine Auseinandersetzung mit den wichtigsten Kritikpunkten an der Verwendung dieses zentralen Konzeptes. Anschließend wird das für den vorliegenden Bericht grundlegende Verständnis von Integration als Verwirklichungschance vorgestellt. Dieser Ansatz von PERCHING (2010) versucht die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit individuellen Faktoren in Verbindung zu bringen. Vor allem das Zusammenspiel zwischen Teilhabemöglichkeiten und persönlichen Ressourcen und Potenzialen wird dabei genauer betrachtet. Auf diesen Überlegungen bauen sowohl die weiteren Ausführungen zur Partizipation von Geflüchteten im Bildungssektor als auch im Zuge des lokalen Integrationsprozesses in den Gemeinden auf.

Mit der Erarbeitung des Nationalen Aktionsplanes für Integration (NAPI) in den Jahren 2008–2010 wurden in Österreich sieben integrationspolitische Handlungsfelder festgelegt (FASSMANN o.J.). Darunter findet sich neben „Arbeit und Beruf“, „Rechtsstaat und Werte“, „Gesundheit und Soziales“, „Interkultureller Dialog“, „Sport und Freizeit“ sowie „Wohnen und die regionale Dimension von Integration“ auch der Arbeitsbereich „Sprache und Bildung“. Im Gegensatz zum Arbeitsmarkt haben Asylwerber/innen in Österreich zwar Zugang zum Bildungssektor, allerdings gibt es während des Verfahrens keinen Anspruch auf Integrationsmaßnahmen von staatlicher Seite. In *Kapitel drei* wird die Ausgangssituation von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten im österreichischen Bildungssystem, sowohl was den Schulbereich als auch die Erwachsenenbildung betrifft, dargestellt. Aus einer strukturellen Perspektive werden linguistische, sozioökonomische und bildungsinstitutionelle Erklärungsansätze für Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem genauer behandelt (vgl. GRUBER 2018). Außerdem wird auf unterschiedliche Ursachen für den zusätzlichen Bildungsbedarf von geflüchteten Erwachsenen näher eingegangen (vgl. KASTNER 2016). Diese theoretischen Grundlagen stellen die Basis für die in den Kapiteln fünf und sechs folgende empirische Betrachtung der Integration von Geflüchteten im Bildungssektor dar.

Obwohl die rechtlichen Rahmenbedingungen für Geflüchtete in Österreich einheitlich geregelt sind, spielt es für die Integration von Asylwerber/inne/n und Asylbe-

rechtigten eine wichtige Rolle, zu welchem Zeitpunkt sie in Österreich angekommen sind und in welcher Region sie untergebracht werden. Vor allem die Möglichkeiten von Asylwerber/inne/n sind maßgeblich von den Gegebenheiten in der Nähe der Unterkünfte abhängig, da die Mobilität dieser Bevölkerungsgruppe zum Teil stark eingeschränkt ist. Das *vierte Kapitel* handelt daher von der spezifischen Situation zur Integration von Geflüchteten im ländlichen Raum. Im Zuge dessen wird auch auf die geografische Lage der Gemeinden des Mostviertels und St. Andrä-Wörderns näher eingegangen. Weitere wichtige Aspekte stellen die historischen Erfahrungen in der Unterbringung von Asylwerber/inne/n, aber auch das zivilgesellschaftliche Engagement zu deren Unterstützung dar.

Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung stellte das Schulsystem in Österreich in den Jahren seit 2015 vor vielfältige Herausforderungen. Dies betraf auch die Volksschulen und die Neuen Mittelschulen in den Erhebungsregionen dieses Forschungsberichts. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, welche an den jeweiligen Schulstandorten integriert wurden, war allerdings überschaubar. Trotzdem ergaben sich dadurch neue Situationen, die von Schulleiter/inne/n und dem Lehrpersonal mit unterschiedlichen Strategien bewältigt wurden. In *Kapitel fünf* werden einige dieser pragmatischen Lösungsansätze genauer vorgestellt. So wird auf den zusätzlichen Bedarf an Ressourcen zur besseren Förderung von Kindern und Jugendlichen, insbesondere im Bereich der Deutschkenntnisse, eingegangen. In vielen Fällen gab es hier auch Unterstützung durch engagierte Freiwillige aus der Zivilgesellschaft. Zusätzlich zur Vermittlung von schulischen Inhalten wird außerdem die Frage der Eingliederung in die Klassengemeinschaft behandelt. Dies betrifft nicht nur die Einstufung nach der Ankunft in Österreich, sondern auch die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen und Ausflügen sowie die Nachmittagsbetreuung. Sprachliche Hürden in der Kommunikation mit den Schüler/inne/n, aber auch bei der Zusammenarbeit mit den Eltern bedürfen in der Praxis ebenfalls kreativer Ansätze, um damit umzugehen. Die Schulleiter/innen in den beforschten Gemeinden haben dabei ihre eigenen Wege gefunden und sich häufig mit großem Engagement für die Kinder und Jugendlichen eingesetzt.

Obwohl nicht mehr schulpflichtige Geflüchtete formal Zugang zum österreichischen Bildungssystem haben, gibt es in der Praxis einige Faktoren, die eine nachhaltige Integration in diesem Bereich behindern. Ein erfolgreicher Besuch von Bildungsmaßnahmen setzt ein gewisses Deutschniveau voraus. In St. Andrä-Wördern und den Gemeinden des Mostviertels gab es dafür jeweils Deutschkurse, die von ehrenamtlichen Unterstützer/inne/n geleitet und organisiert wurden. So wie bei Kindern und Jugendlichen auch, werden Sprachkenntnisse jedoch nicht nur in der Schule beziehungsweise in Kursmaßnahmen gelernt, sondern maßgeblich in der praktischen Anwendung im alltäglichen Sprachgebrauch (vgl. PLUTZAR 2010). Im *sechsten Kapitel* wird die spezifische Situation von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten im Bildungssektor in Österreich genauer analysiert. Anhand von Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskursen wird aufgezeigt, welche unterschiedlichen Aspekte bei Bildungsangeboten für

Geflüchtete von besonderer Bedeutung sind. Das betrifft vor allem die Unsicherheit während des Asylverfahrens, mögliche Traumatisierungen vor und während der Flucht nach Österreich und die sehr heterogenen Bildungserfahrungen der einzelnen Personen. Je nach Kursinhalten und Schwerpunkten haben die verschiedenen Anbieter auch hier unterschiedliche Strategien angewandt, um mit den Herausforderungen bestmöglich umzugehen.

Die Fluchtbewegungen von 2015 und 2016 zeichnen sich nach PRIES (2019, pp. 4 ff.) durch mehrere Charakteristika aus. Neben der schon erwähnten hohen Anzahl von Geflüchteten, die nach Europa kamen, ist hier besonders die wichtige Rolle der Zivilgesellschaft hervorzuheben. Vor allem die Bildung von unabhängigen Initiativen abseits der etablierten NGOs ist in diesem Zusammenhang relevant (FLEISCHMANN & STEINHILPER 2017, p. 17). Diese zivilgesellschaftlichen Aktivitäten stellen ihrer Form nach eine neue Art des Ehrenamtes dar, welches sich von vielen der klassischen Tätigkeiten unterscheiden. *Kapitel sieben* behandelt die Bedeutung ehrenamtlichen Engagements zur Unterstützung von Geflüchteten bei der lokalen Integration in den Gemeinden. Dabei wird auch das Spannungsfeld zwischen politischem Aktivismus und humanitärer Hilfe näher beleuchtet. Für Geflüchtete ist es wichtig, zwischenmenschliche Kontakte zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft aufzubauen (HAN-BROICH 2012, pp. 157 ff.). In diesem Bereich leisten Ehrenamtliche einen zentralen Beitrag und können als „Gatekeeper/innen“ (LANGTHALER & TRAUNER 2009, p. 454) bezeichnet werden. Wichtig dabei ist jedoch eine Perspektive, die zivilgesellschaftliche Aktivitäten in diesem Bereich nicht nur als Hilfstätigkeiten erfasst, sondern auch die damit einhergehenden Effekte auf das soziale Leben und den Zusammenhalt in den Gemeinden im Blick behält.

Im *achten Kapitel* werden die wichtigsten Ergebnisse noch einmal zusammengefasst und zentrale Erkenntnisse der empirischen Forschungen einer abschließenden Betrachtung unterzogen.

2 INTEGRATION

2.1 *Begriffsbestimmung*

Der Integrationsbegriff wird sowohl in alltäglichen Debatten als auch im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder unter verschiedenen Gesichtspunkten diskutiert. Dabei fällt auf, dass unter dem Schlagwort Integration recht unterschiedliche Dinge verstanden werden können und dass das Konzept sehr vielschichtig ist. Die Interpretationsweisen von Integration sind besonders für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung und die Verwendung des Konzeptes wichtig. In der akademischen Diskussion werden insbesondere die begriffliche und inhaltliche Unschärfe kritisiert (FASSMANN 2008, p. 4). Die widersprüchliche Verwendung des Integrationsbegriffs trägt außerdem entscheidend zum politischen Erfolg des Konzeptes bei (ebd.). Von Assimilationsforderungen an Minderheiten bis zum Anrecht auf strukturelle Inklusion aller gesellschaftlichen Gruppen sind hier verschiedene Varianten denkbar. Diese Vieldeutigkeit hat dazu geführt, dass Integration im Allgemeinen positiv konnotiert ist und als erstrebenswert gilt, solange nicht genauer benannt wird, was damit konkret gemeint sein soll (SCHERR & INAN 2018, p. 202). Integration kann aus sehr unterschiedlichen Perspektiven heraus verstanden werden. Das erklärt die erhebliche Bedeutung dieses Konzeptes in der Debatte um die Positionierung von Geflüchteten in der österreichischen Gesellschaft, aber auch in anderen Ländern Europas (ebd., p. 204). Die Frage der Integration von Geflüchteten ist stets mit den existierenden Machtverhältnissen in der jeweiligen Aufnahmegesellschaft verknüpft. Diese wirken sich in Form von Prozessen der Bewertung von Migration und Integration aus.

Bei der Debatte um die Integration von Geflüchteten geht es einerseits um deren Legitimation sich in Österreich aufzuhalten, also um die Gründe für die Einreise nach Österreich, und andererseits um den Modus des Grenzübertritts. Diese Aspekte werden in der Regel unter den Etiketten „legaler“ und „illegaler“ Migration diskutiert. Auf der anderen Seite geht es darum, unter welchen Rahmenbedingungen Geflüchtete am alltäglichen Leben in Österreich teilhaben sollen. Damit wird auf die Positionierung von Geflüchteten in der österreichischen Gesellschaft Bezug genommen. Nach FASSIN (2011) besteht ein Zusammenhang zwischen „borders“ als physischen Grenzen zur Kontrolle von Migration und „boundaries“ als Abgrenzungen zwischen sozialen Gruppen zur Schaffung von Identitäten auf der Basis von symbolischen Unterschieden. Beispielsweise trugen politische und mediale Diskurse rund um die Schließung der Balkanroute maßgeblich zur Beurteilung der Anwesenheit von Geflüchteten durch die österreichische Bevölkerung bei. Gleichzeitig betonten zahlreiche mediale Berichte über die Vorfälle der Silvesternacht 2015/2016 in Köln⁴, in welchen männliche Geflüchtete kollektiv als Gewalttäter porträtiert wurden, die Notwendigkeit von schärferen Grenzkontrollen.

⁴ In der Silvesternacht 2015/2016 fanden in Köln zahlreiche sexuelle Übergriffe auf Frauen statt, welche von mutmaßlich muslimischen jungen Männern aus Nordafrika und dem Nahen Osten begangen wurden (vgl. BÖHM & STREIHAMMER 2016).

Obwohl Integration und Migration häufig miteinander verknüpft werden (HESS & MOSER 2009, p. 11 f.), ist der Zusammenhang zwischen diesen beiden Begriffen nicht unbedingt eindeutig. Vor allem beziehen sich diese Konzepte auf unterschiedliche Bereiche: Migration im Allgemeinen umfasst grenzüberschreitende Bewegungen von Menschen über eine längere Dauer, während sich Integration mit den Verhältnissen innerhalb einer Gesellschaft befasst (PERCHING 2010, p. 13). Derselbe Autor formuliert hierzu treffend: “[...] weder ist eine Gesellschaft ohne Migration per se integriert, noch muss Integration die Antwort auf Migration sein“ (ebd.). Für die Eingliederung von Geflüchteten und Migrant/inn/en in eine Gesellschaft schlägt ESSER (2001) in seinem theoretischen Konzept neben einer gleichzeitigen Integration in die Aufnahme- und in die Herkunftsgesellschaft als weitere Möglichkeiten Assimilation, Segregation oder Marginalisierung vor. Unter Assimilation wird eine vollständige Angleichung der Geflüchteten beziehungsweise Migrant/inn/en an die Aufnahmegesellschaft in Bezug auf Sprache, kulturelle Charakteristika und Werte verstanden. Segregation meint die Beibehaltung eben dieser oben genannten Punkte, ohne sich diesbezüglich auf die Aufnahmegesellschaft einzulassen. Im Fall der Marginalisierung schließlich distanzieren sich Geflüchtete beziehungsweise Migrant/inn/en von ihren eigenen gesellschaftlichen und kulturellen Wurzeln, ohne in der Aufnahmegesellschaft entsprechenden Anschluss zu finden.

Im Allgemeinen kann unter Integration das Zusammenführen von Gruppen auf einer Skala zwischen einseitiger Anpassung der Minderheit und gleichberechtigter Teilhabe aller Beteiligten verstanden werden (STRASSER 2009, p. 24). Gewissermaßen ist Integration also zwischen den beiden Polen von Assimilation und Inklusion zu verorten und setzt dementsprechend unterschiedliche Schwerpunkte, je nachdem welche Zugangsweise vertreten wird. Die Art und Weise der Interpretation von Integration hängt stark von den zu Grunde liegenden Vorstellungen von Gesellschaft und Kultur ab. ANTHIAS (2013) bezeichnet Integration deshalb als „2nd order concept“, um auf diesen Rückbezug aufmerksam zu machen. Das Bild, welches bezüglich der Kultur und Gesellschaft vorherrscht, beeinflusst also ganz wesentlich, was unter Integration konkret gemeint ist. SCHERR und INAN (2018) unterscheiden zwischen „Integration zur Vermeidung einer Erosion gesellschaftlichen Zusammenhalts“ und „Integration als Überwindung von Ausgrenzung und gleichberechtigter Teilhabe“ (ebd., p. 206). Die erste Variante kann mit Integration als Assimilation, die zweite mit Integration als Inklusion umschrieben werden. Bei Integration als Assimilation geht es vorwiegend um die Wiederherstellung von kultureller Homogenität, welche die Einheitlichkeit einer Gesellschaft nach Migrations- und Fluchtbewegungen als Ziel vor Augen hat. Da Flucht und Migration jedoch eine anthropologische Konstante darstellen (HESS & MOSER 2009) ist es fraglich, ob dieser Ausgangszustand überhaupt erreicht werden kann und soll, beziehungsweise ob dieser Zugang einen sinnvollen Umgang mit kultureller Diversität darstellt. Integration als Inklusion versucht unterschiedlichen sozialen Gruppen Chancengleichheit zu bieten und so einer zu starken Ungleichverteilung von Teilhabe, Status und finanziellen Möglichkeiten entgegenzuwirken (vgl. PERCHING 2010). Im

ersten Fall liegt die Verantwortung bei den geflüchteten Menschen, sich den sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen in Österreich anzupassen. Normalerweise wird diesem Verständnis gemäß das Scheitern von Integration der Integrationsunwilligkeit und der kulturellen Differenz von Geflüchteten zugeschrieben (ebd.). Im Falle der Integration als Inklusion werden vor allem staatliche Institutionen in der Pflicht gesehen, geeignete Möglichkeiten zu schaffen, um Geflüchteten und anderen gesellschaftlichen Gruppen eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Oft werden in diesem Zusammenhang restriktive rechtliche Regelungen und Diskriminierung als entscheidende Faktoren ausgemacht, wenn Integration nicht gelingt (ebd.).

2.2 Die Integration von Geflüchteten als Sonderfall

Fluchtmigration ist im Vergleich zu anderen Formen von Migration durch ein höheres Maß an Unfreiwilligkeit, Unplanbarkeit und unsicheren Verhältnissen geprägt. Dies betrifft insbesondere die Entwicklung der politischen Situation im Herkunftsland und daran anknüpfend den Aufenthaltstitel im Aufnahmeland. Folglich ist die Integration von Geflüchteten immer durch Ambivalenzen charakterisiert. HAN-BROICH (2012, pp. 123 ff.) beschreibt die Situation als heiklen Balanceakt nationalstaatlicher Integrationspolitik, die sich stets im Spannungsfeld zwischen Forderungen nach Anpassung und gleichzeitiger Nichtintegration auf struktureller Ebene befindet:

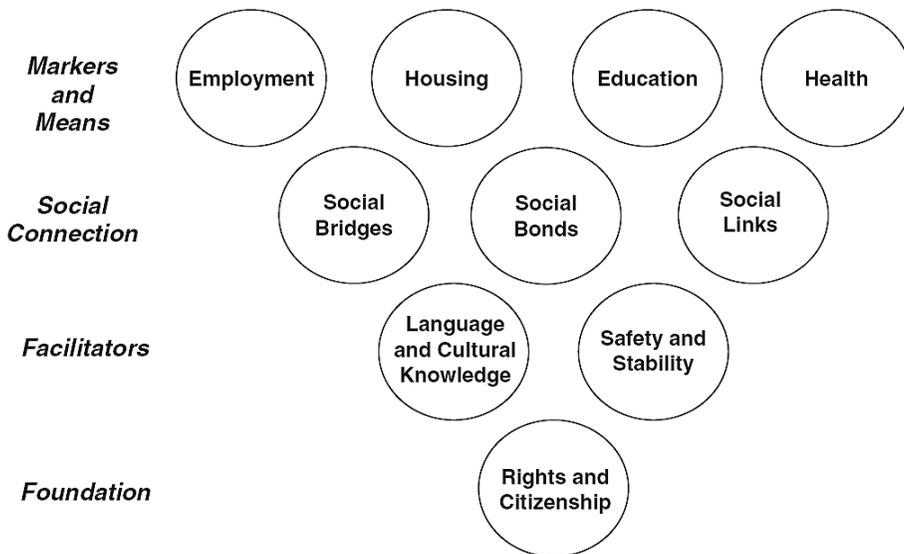
„[B]ei Flüchtlingen, die sich nur vorübergehend in der Aufnahmegesellschaft aufhalten (sollen), [wird] immer wieder in Frage gestellt, ob die Integration dieser Menschen, die irgendwann wieder heimkehren sollen, überhaupt erwünscht sei und ob der Fokus nicht eher auf der Vorbereitung ihrer Rückkehr liegen sollte. [...] [H]ie und da [gibt es] Integrationskonzepte und -bemühungen für Flüchtlinge von Seiten der Kommunen und sozialarbeiterischer Flüchtlingsdienste, weil die Nicht-Integration der Flüchtlinge offenbar doch ein nicht unerhebliches Problem für die Aufnahmegesellschaft darstellt. [...] Aus diesem Problembewusstsein wird die Integration von Flüchtlingen häufig als ‚Anpassung‘, euphemistisch formuliert als ‚ein harmonisches Miteinander‘ verstanden. Bei einem derart reduzierten Verständnis geht es nur darum, dass Flüchtlinge keinen Störfaktor darstellen sollen, und Integrationsmaßnahmen nur mit dieser Zielvorstellung eingeleitet werden.“ (HAN-BROICH 2012, pp. 123 f.)

Darüber hinaus tragen auch die Umstände von rezenten Fluchtmigrationsbewegungen nach Europa dazu bei, dass die gesellschaftlichen und/oder nationalstaatlichen Bedingungen für Integration einzigartig sind, was Staat und Gesellschaft vor neue Herausforderungen stellt. Die emotionale mediale Berichterstattung über die Flucht nach Europa trug dazu bei, gewisse politische Imaginationen über den/die Fremde/n zu erschaffen (FRIESE 2017). Das Bild des Flüchtlings als hilfsbedürftiges Opfer ist besonders im Zusammenhang mit humanitären, religiös-ethischen Motiven von Hilfe

beschrieben worden. Aber auch die Einschätzung von Geflüchteten als Bedrohung findet im aktuellen Diskurs große Beachtung. Am folgenden Modell soll explizit die Erfassung der Integration von Geflüchteten behandelt werden.

AGER und STRANG (2008) haben mit einem Zehn-Bereiche-Modell eine Theorie mittlerer Reichweite zur Auseinandersetzung mit Integration vorgelegt. Dieser Theorieentwurf wurde induktiv durch empirische Erhebungen bei und mit Geflüchteten entwickelt, fand aber darüber hinaus in der Migrations- und Integrationsforschung ebenfalls breitere Anwendung. Die zehn Bereiche lassen sich visuell als Trichter darstellen und in vier Ebenen einteilen. Es muss aber hervorgehoben werden, dass dieses Modell nur zum Teil die Integration von Asylwerbenden erfassen kann, auf welchen allerdings das Hauptaugenmerk in dieser Arbeit liegt. Die vier Ebenen werden AGER & STRANG zufolge in „foundation“, „facilitators“, „social connection“ und „markers and means“ eingeteilt.

Abb. 1: Konzeptionelles Gefüge der Kerndomänen von Integration



Quelle: AGER & STRANG (2008, p. 170).

Das Fundament stellt in diesem Modell der Bereich der „rights and citizenship“ dar. AGER und STRANG argumentieren, dass das grundlegende nationale Verständnis von Integration auf einer gewissen Vorstellung von nationaler Identität beruht.

„Definitions of integration adopted by a nation inevitably depend on that nation's sense of identity, its 'cultural understandings of nation and nationhood' [...]. This

sense of identity as a nation incorporates certain values; and these are values that significantly shape the way that a concept such as integration is approached.“ (AGER & STRANG 2008, pp. 173 f.)

Beispiele hierfür sind die Prinzipien des *ius soli* (Geburtsortprinzip) und des *ius sanguinis* (Abstammungsprinzip). In einem Artikel aus dem Jahr 2010 wird dieser Aspekt nochmals aufgegriffen und differenzierter behandelt (AGER & STRANG 2010, pp. 592 ff.). Die Anerkennung von Zuwanderern als „citizens“ ist nicht nur ein Ausdruck von Zugehörigkeit im formal rechtlichen Sinn, sondern vermittelt auch ein pragmatisches Verständnis von Verbundenheit. Zwischen „citizens“ und „non-citizens“ wird automatisch eine Grenze zwischen „uns“ und den „anderen“ gezogen. Allerdings besteht ebenfalls eine Diskrepanz zwischen rechtlichen Möglichkeiten und alltäglichen Praktiken. Einschlägige Studien zeigen, dass Integration stärker auf der lokalen Ebene als durch nationale Politiken wahrgenommen wird. Es muss daher ganz bewusst unterschieden werden zwischen „notions of belonging that are *reflected* in legal frameworks of rights and citizenship“ und „the *impact* that rights and citizenship have on understandings of belonging, and on the process of integration itself“ (ebd., p. 594).

Integration weist aber nicht nur eine politisch-rechtliche Komponente auf, sondern findet auch in den Bereichen Bildung, Arbeit, Wohnen und gesundheitliches Wohlbefinden statt. AGER und STRANG anerkennen diese Bereiche gleichermaßen als „marker and means“ von Integration. Als „marker“ können sie zur Entwicklung von Indikatoren herangezogen werden, um Integration in den jeweiligen Bereichen messbar zu machen. Allerdings merken die Autor/inn/en an, dass diese Bereiche ebenso als „means of integration“ zu verstehen sind. In diesem Sinn wird Integration als nie abschließbarer Prozess begriffen. „[I]t is problematic to see achievement in these areas purely as a ‚marker‘ of integration. They may serve as such, but they also clearly serve as potential means to support the achievement of integration.“ (AGER & STRANG 2008, p. 169). Die Ebenen „social connection“ und „facilitators“ stellen schließlich den Zusammenhang zwischen den beiden oben erläuterten Bereichen her. Es sind dies jene, in denen tagtäglich soziale Interaktionen stattfinden. Hierbei werden die Bereiche „social bridges“ (Verbindungen zwischen Gruppen), „social bonds“ (Verbindung von Individuen innerhalb einer Gruppe) und „social links“ (Verbindung zwischen Individuen und staatlichen Strukturen, zum Beispiel über Dienstleistungen) unterschieden. Im spezifischen Fall der Integration von Geflüchteten argumentieren die Autor/inn/en, dass soziale Kontakte mit Menschen gleicher ethnischer Herkunft deshalb auch integrierend wirken können, da diese Beziehungen Sicherheit vermitteln, was essentiell ist, um sich an einem Ort wohlfühlen zu können. Dieser Aspekt wird in der wissenschaftlichen Literatur zu Integration kontrovers diskutiert. AGER und STRANG stellen daher nochmals klar, dass „bonding“ und „bridging capital“ – als spezifische Formen von Sozialkapital – einander nicht notwendigerweise ausschließen. Gegenteiliges kann der Fall sein, denn „strong bonding capital supports the development of bridging capital“ (AGER & STRANG 2010, p. 598).

Zu den „facilitators“ gehören die Bereiche „language and cultural knowledge“ sowie „safety and stability“. Wie am Beispiel der intraethnischen Beziehungen gezeigt wurde, greifen die Bereiche ineinander über und dürfen daher nicht als Stufenmodell betrachtet werden. Subjektiv empfundene Sicherheit am Wohnort sowie das Gefühl von Zugehörigkeit und „Willkommen Sein“ sind ebenso wichtig wie beispielsweise Sprachkenntnisse und die strukturelle Gleichberechtigung auf dem Arbeitsmarkt, im Bildungssektor, beim Wohnen oder auf politisch-rechtlicher Ebene. Bemerkenswert erscheint, dass Sprachkenntnisse in diesem Modell nicht als einzige Voraussetzung für weitere Integrations Schritte gesehen werden. Ihnen kommt vielmehr die Rolle zu, positiv verstärkend auf Integrationsverläufe zu wirken. Integration durch Sprache kann aber gleichzeitig – im Sinne eines „two-way-process“ – bedeuten, dass für gewisse Dienstleistungen (zum Beispiel im Gesundheitswesen oder der Rechtsberatung) muttersprachliche Information zur Verfügung gestellt wird. AGER und STRANGS (2008) theoretisches Modell legt nahe, dass Integration nicht als einseitiger Prozess, also nicht ausschließlich als Anpassungsleistung von Fluchtmigrierenden zu sehen ist, sondern betont explizit dessen Gegenseitigkeit. In ihrem Artikel von 2010 legen die Autor/inn/en kritisch dar, dass diese Sicht auch problematisch sein kann, weil sie Aufnahmegesellschaft und (Flucht-)Migrant/inn/en als zwei homogen imaginierte Gruppen einander gegenüberstellt. Stattdessen ist Integration eher als multidimensionaler Prozess zu verstehen, wobei Menschen unterschiedlicher Identitäten Beziehungen aufbauen. Identität wird allerdings nicht als etwas Fixes gesehen, sondern unterliegt einem ständigen Wandel. Der Begriff der sozialen Kohäsion wird also der Beschreibung von Integration als gesellschaftlichem Zustand besser gerecht (AGER & STRANG 2010, pp. 600 ff.).

2.3 *Integration als Prozess*

Der bereits erwähnte Aspekt des Zusammenführens von Gruppen auf gesellschaftlicher Ebene betont zusätzlich den prozesshaften Charakter von Integration. Die Internationale Organisation für Migration (IOM) (2010, p. 57) versteht unter Integration folgendes:

„[...] the process by which immigrants become accepted into society, both as individuals and as groups. Integration is a two-way process, involving immigrants and the society in the destination country. Furthermore, it takes place both at the individual and collective level.“

Im Zusammenhang mit der oben getroffenen Unterscheidung zwischen Integration als Assimilation und Integration als Inklusion bedeutet das, dass es unterschiedliche Grundlagen gibt, um in der Gesellschaft akzeptiert zu werden. Assimilation setzt voraus, dass sich die Geflüchteten als Österreicher/innen identifizieren und sich kulturell anpassen. Mit der Forderung nach Inklusion wird vor allem auf die strukturelle Ebene Bezug genommen. Auf dieser sollen Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche es Geflüchteten ermöglichen in der Gesellschaft akzeptiert zu werden.

KALAYCI (2009, p. 15) geht ebenfalls davon aus, dass es sich bei der Integration nicht um einen Zustand, sondern einen Prozess handelt, an welchem sowohl die Geflüchteten als auch die Aufnahmegesellschaft beteiligt sind. Auf einer gesellschaftlichen Ebene ist dieser Prozess außerdem nie vollständig abgeschlossen, da durch Geburten und Zuwanderung immer wieder neue Menschen hinzukommen. Wann und wie die individuelle Integration abgeschlossen ist, ist umstritten und hängt außerdem, wie bereits beschrieben, vom jeweiligen Integrationsverständnis ab. Wichtig ist hierbei festzuhalten, dass der Integrationsprozess nicht unbedingt linear und zielorientiert verläuft, sondern multidimensional und multidirektional ist (GRZYMALA-KAZLOWSKA & PHILLIMORE 2018, p. 187). Das bedeutet zum einen, dass sich Integration in unterschiedlichen Dimensionen vollzieht. Zum anderen gibt es während dieses Prozesses, in dessen Rahmen individuelle Überzeugungen in Frage gestellt und eingeübte Verhaltensweisen geändert werden können, auch immer wieder Rückschritte, die von den jeweiligen Ausgangsbedingungen anhängig sind.

Der Integrationsprozess auf individueller und kollektiver Ebene

Die Definition der IOM unterscheidet im Kontext des Integrationsprozesses zwischen einer individuellen und einer kollektiven Ebene. Für einzelne Personen stellen zum Beispiel möglicherweise traumatisierende Fluchterfahrungen oder vorhandene Bildungsabschlüsse aus dem Herkunftsland entscheidende Faktoren in diesem Vorgang dar. Die individuellen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Integrationsprozess sind bei Geflüchteten oft recht unterschiedlich. Dementsprechend kann es kein quasi Erfolgsrezept geben, das auf alle anwendbar wäre. Anstelle einer vorgegebenen Route sollte Integration als „[...] negotiation between past and present country of origin and country of refuge where identity is contested and moving“ (PHILLIMORE 2012, p. 527) angesehen werden. Wenn Geflüchtete in Österreich angekommen sind, bedeutet das keinesfalls, dass alles, was davor auf der Flucht oder im Herkunftsland geschehen ist, nicht mehr relevant ist. Flucht ist immer ein Lebensereignis, das auf das eigene Selbstverständnis und die persönliche Identität beträchtlichen Einfluss hat (TOŠIĆ, KRONER & BINDER 2009). Das Ankommen in einer neuen Gesellschaft ist daher oft auch ein Neuanfang, bei dem individuelle Überzeugungen in Frage gestellt werden und sich eingeübte Verhaltensweisen ändern können. Wann eine Person als integriert gilt, kann – muss aber nicht – mit dem rechtlichen Status als Asylwerber/in, Asylberechtigte/r oder österreichische/r Staatsbürger/in zusammenhängen. Die Wahrnehmung von Integration kann dabei jedoch nicht an objektiven Faktoren festgemacht und gemessen werden. Eine Messung von Integration an festgeschriebenen Charakteristika erscheint vor diesem Hintergrund äußerst problematisch, obwohl einige Indikatormodelle zur Operationalisierung dieses abstrakten Konzeptes, zum Beispiel zum Zweck des Integrationsmonitorings, entwickelt wurden und zur Anwendung gelangen (vgl. FASSMANN 2010, p. 7). Es ist zudem wichtig zu erwähnen, dass selbst bei guten Sprachkenntnissen und einer weitgehenden Anpassung an die in Österreich vorherrschenden kulturellen Normen, also im Fall

sogenannter „gelungener Integration“, Diskriminierung und rassistische Erfahrungen, zum Beispiel aufgrund der äußerlichen Erscheinung, nicht ausgeschlossen sind. Wenn sich eine Gesellschaft als inklusiv wahrnimmt, sind Personen dann integriert, wenn sie in Bezug auf ihre Teilhabechancen keine nennenswerten Nachteile erfahren. In pluralistischen Einwanderungsgesellschaften ist dafür eine Abkehr von den eigenen kulturellen Überzeugungen von Geflüchteten nicht unbedingt notwendig. Anhand dieses Beispiels wird klar, dass die Zuschreibung, ob jemand als integriert wahrgenommen wird oder nicht, von einer gewissen Machtposition aus erfolgt, von welcher aus festgelegt wird, wer Integrationsbedarf hat und wer nicht.

Wenn Integration als ein wechselseitiger Prozess angesehen wird, der sowohl Geflüchtete und Migrant/inn/en als auch die Aufnahmegesellschaft umfasst, anerkennt letztere im Idealfall die stärker ausgeprägte gesellschaftliche Diversität und passt sich in ihren Handlungen ebenfalls ein Stückweit der veränderten Situation an. Diese Anpassung kann im Wesentlichen in zwei Bereichen stattfinden. Einerseits geht es um die Normalität von Wanderungsbewegungen aus unterschiedlichen Gründen und andererseits um ein Selbstverständnis als Einwanderungsgesellschaft. Ein Verständnis von Flucht- und Migrationsbewegungen als anthropologisch-historische Normalität wird unter anderem von HESS & MOSER (2009) unter dem Schlagwort von „Migrations-Mainstreaming“ gefordert. Analog zum „Gender-Mainstreaming“ geht es den Autor/inn/en darum, transnationale Lebensentwürfe nicht als Ausnahmezustand, sondern als gleichberechtigte individuelle Biographien anzusehen. Damit wird der Fokus auf „geteilte, situative, thematisch wie auch strategisch variierende Aufmerksamkeiten, Zugehörigkeiten, Solidaritäten und Beheimatungen“ (ebd., p. 20) gelegt, welche die Alltagsrealität von vielen Geflüchteten und Migrant/inn/en prägen.

Die Charakterisierung als Einwanderungsgesellschaft, welche durch interne Diversität gekennzeichnet ist, ermöglicht darüber hinaus die Anerkennung einer kulturellen und sozialen Fragmentierung. Diese wird hier nicht als notwendigerweise dysfunktional gesehen, sondern als Ausgangspunkt, um Maßnahmen zu treffen, die ein gedeihliches Zusammenleben unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen ermöglichen. BAUBÖCK (2001) betont die Bedeutung dieser Zugangsweise für erfolgreiche Integration:

„Bei umfangreicher und kontinuierlicher Immigration kann Integration nur gelingen, wenn sich die aufnehmende Gesellschaft selbst als Einwanderungsland begreift, d.h. Immigration nicht als Gefährdung der Kohäsion versteht, sondern als ein Element ihres kollektiven Selbstverständnisses.“ (BAUBÖCK 2001, p. 31)

Die Vorstellung von Integration als einem erwünschten Endstadium eines linear verlaufenden Prozesses, findet sich häufig in politischen Programmen beziehungsweise wird in Maßnahmenplänen zur „besseren“ Integration von Migrant/inn/en entsprechend formuliert. Kennzeichnend ist ein Integrationsverständnis, das Integration anhand von Indikatoren messbar machen soll. Dabei ist allerdings für einige Wissenschaftler/inn/en fraglich, ob das Individuum oder Kollektive als Analyseeinheit zur Messung von Integration herangezogen werden sollen: „[W]e have no clear definition of integration

and no consensus as to whether we measure integration at the level of the individual, community or society“ (PHILLIMORE 2012, p. 3). In ähnlicher Weise argumentieren auch WOHLFARTH und KOLB (2016, pp. 8 f.):

„Der weitverbreitende [sic!] Diskurs über eine ge- oder misslingende Integration in die Gesellschaft (im Singular) führt in die Irre. Integration verstanden als dynamischer Sozial- und Kulturprozess ist kein Kompaktereignis, sondern findet bereichsspezifisch und vermittelt über die ge- oder misslingende Einnahme von Rollen (etwa als Schüler, Arbeitnehmer, Unternehmer, Nachbar, Patient, Mieter, etc.) statt.“

VALTONEN argumentiert, dass das Konzept der „Rolle“ die Möglichkeit bietet, Partizipation (im Sinne von Integration) auf der Ebene des Individuums mit der Ebene von Kollektiven zu verknüpfen:

„Roles are at the same time an element of the individual and an element of a social system. Roles represent the connection between the two, or the point at which person meets environment. Participation is considered here as representing the linking process between person and environment, from which roles and relationships evolve.“ (VALTONEN 2004, p. 75)

Mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Rollen sind auch verschiedene Zuschreibungen, Möglichkeiten oder Einschränkungen verbunden. Das Verständnis von Integration als Verwirklichungschance baut in gewisser Weise auf diesem Rollenverständnis auf und beschäftigt sich ebenfalls mit den Verschränkungen zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und individuellen Handlungsmöglichkeiten. Bevor auf dieses Integrationsverständnis näher eingegangen wird, folgt eine kritische Betrachtung der Verwendung von Integration als Konzept.

2.4 Reflexionen zur Verwendung des Integrationskonzeptes

Die Verwendung von Integration als Konzept zur Beschreibung der Eingliederung von Geflüchteten und Migrant/inn/en hat in den vergangenen Jahren aus unterschiedlichen Richtungen grundlegende Kritik erfahren. Im Folgenden wird auf die wichtigsten Kritikpunkte eingegangen, um eine reflektierte Anwendung des Integrationskonzeptes sicherzustellen.

Integration und Assimilation

An erster Stelle sei hier darauf Bezug genommen, dass Integration meist als Assimilation verstanden wird und Integrationsleistungen dadurch einseitig ausschließlich von Geflüchteten beziehungsweise Migrant/inn/en verlangt werden (BAUBÖCK 2001, pp. 27 f.). Demgegenüber wird Integration jedoch immer wieder als ein zweiseitiger Prozess charakterisiert. Das ist zwar insofern problematisch, als die Aufnahmegesellschaft und

Geflüchtete beziehungsweise Migrant/inn/en einander als kohärente Gruppen gegenübergestellt werden. Es wird dadurch aber zumindest klar, dass es nicht ausreicht, von Geflüchteten und Migrant/inn/en Integrationsbemühungen zu verlangen ohne Maßnahmen zu setzen, die diese unterstützen und erleichtern.

„Wenn Integration nicht als Assimilation, sondern als wechselseitiger Prozess begriffen wird, dann stellt sich nicht die Frage nach der „Integrationsbereitschaft“ von MigrantInnen und Flüchtlingen, sondern nach der „Integrationsbereitschaft“ einer gesamten Gesellschaft. Integration [...] muss permanent stattfinden und das Ziel einer Gesellschaft vor Augen haben, die miteinander zu tun hat.“ (SCHMIDINGER 2010, p. 38)

Die oftmals dominante Position des Verständnisses von Integration als Assimilation stellt aber keinen prinzipiellen Grund dar, das Konzept nicht zu verwenden. Im Gegenteil erscheint es wichtig, auf diese hegemoniale Interpretationsweise hinzuweisen. Es ist wesentlich, diesen Sachverhalt zu betonen, und klarzumachen, was unter Integration verstanden werden kann. Auf diese Weise kann an den öffentlichen Diskurs angeschlossen und der üblichen Deutungsweise eine Alternative entgegengestellt werden.

Integration und Hierarchisierung

Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass Integration als Konzept immer auch Abgrenzungs- und Hierarchisierungsprozesse beinhaltet, welche die gesellschaftlichen und diskursiven Aushandlungsvorgänge von Machtpositionen widerspiegeln (ANTHIAS 2013, p. 323). Dabei geht es nicht zuletzt um die Frage, welche Personen überhaupt „Integrationsbedarf“ haben. HESS und MOSER (2009, p. 18) stellen fest, dass dieser Mangel an Integrationswillen vor allem Drittstaatsangehörigen aus Ländern des globalen Südens unterstellt wird. Es ist also keineswegs so, dass sich alle Menschen, die sich aus dem Ausland kommend in Österreich ansiedeln, integrieren müssen. Für bestimmte Gruppen wird Integration nicht als notwendig erachtet, weil diese zum Beispiel aus rechtlichen Gründen von vornherein als „integriert“ gelten:

„EU citizens are not covered by integration measures they are considered integrated a priori regarding cultural and social integration. The same is true for highly qualified migrants.“ (MOURÃO-PERMOSER & ROSENBERGER 2012, p. 49)

Die kulturelle Dimension von Integration wird in diesem Zusammenhang häufig hervorgehoben, Sprache und Werte werden im kulturellen Bereich als entscheidende Kategorien identifiziert. HESS und MOSER (2009, p. 12) betonen, dass in der öffentlichen Wahrnehmung die Diskussion um Integration überwiegend als „Defizitansatz beziehungsweise als Problemdiskurs“ geführt wird. Im Fall von Sprache werden mangelnde Deutschkenntnisse von Geflüchteten oft als Defizit dargestellt. Dass viele der Geflüchteten bereits mehrere andere Sprachen sprechen, ist dabei oft nicht relevant. In Bezug auf Werte wird Geflüchteten häufig attestiert, dass deren Überzeugungen mit den in Europa

vorherrschenden Grundsätzen nicht kompatibel seien. Einerseits wird hier ein Mangel an relevanten sprachlichen Kenntnissen festgehalten und den vorhandenen Qualifikationen ihre Relevanz abgesprochen. Andererseits werden kulturelle Normen und Werte, die Geflüchtete mitbringen, überwiegend problematisch eingestuft. Damit geht der Blick auf vorhandene Potentiale von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten weitgehend verloren. Gleichzeitig unterbleibt eine gesamtgesellschaftliche kritische Selbstreflexion beispielsweise in Bezug auf die Gleichberechtigung der Geschlechter oder das Vorhandensein von Homophobie. In diesem Ansatz entsteht häufig der Eindruck, dass Probleme nahezu ausschließlich aus dem Ausland importiert werden, während diese in Österreich in einer solchen Form nicht existieren würden. Der interpretative Zugang zu Integration als Chancengleichheit und Partizipation ist gegenüber diesem Fokus auf Defizite und Probleme immer stärker in den Hintergrund getreten (ebd.). Das Beispiel von muslimischen Araber/inne/n als Immigrant/inn/en in Indonesien (SLAMA 2012) zeigt jedoch, dass Herausforderungen bei der Integration von Geflüchteten und Migrant/inn/en nicht auf kulturelle Unterschiede im sprachlichen oder religiösen Bereich reduziert werden können. Es geht zentral um gesellschaftliche Hierarchien und Machtpositionen, welche die Zuschreibung von Integrationsbedarf festlegen. Außerdem erfolgt die Einteilung in erwünschte und unerwünschte Migrant/inn/en und Geflüchtete nicht selten über deren Herkunftsländer oder vorhandenes ökonomisches Kapital. Integrationspolitische Maßnahmen können sich demnach auch nicht auf Wertekurse beschränken, sondern müssen ein breiteres Themenspektrum ansprechen:

„Politik und Gesellschaft müssen sich hier ehrlich die Frage stellen, wo die Versäumnisse in der Sozial- und Bildungspolitik liegen, denn Integration kann man sich nicht durch die Förderung multikultureller Tanzveranstaltungen oder die x-te Dialogveranstaltung mit „dem Islam“, bzw. der Person, die man für den Repräsentanten desselben hält, erkaufen.“ (SCHMIDINGER 2010, p. 38)

Obwohl durch die Anwendung von Integration als Konzept gesellschaftliche Hierarchien und Grenzziehungsprozesse reproduziert werden, kann die Verwendung des Integrationsbegriffes unter bestimmten Voraussetzungen angebracht und sinnvoll sein, nämlich,

„[...] wenn er als Aufforderung dazu verstanden wird, die heterogenen Dimensionen gesellschaftlicher (politischer, ökonomischer, rechtlicher, soziokultureller usw.) Teilhabe und ihren Zusammenhang mit Prozessen der Zuweisung von ungleichen Positionen in den gesellschaftlichen Einkommens-, Macht – und Prestigehierarchien genauer zu analysieren.“ (SCHERR & INAN 2018, pp. 221f.)

Integration und Superdiversität⁵

Schließlich wird die Vorstellung von Integration als Eingliederung von Neuankömmlingen in eine einheitliche Aufnahmegesellschaft kritisiert, da dies nicht mehr der gesellschaftlichen Realität vieler europäischer Länder entspricht (GRZYMALA-KAZLOWSKA & PHILLIMORE 2018). Nachdem weder die Aufnahmegesellschaft als solche in sich homogen ist, noch die Geflüchteten sich als soziale Gruppe durch Einheitlichkeit auszeichnen, ergibt sich für Integration als Konzept die im Folgenden beschriebene Problematik:

„Denn in einer Gesellschaft, die komplexe Strukturen der Differenzierung in Funktionssysteme und Teilbereiche aufweist, ist ein Verständnis von Integration irreführend, das davon ausgeht, dass die Gesellschaft wie eine Gemeinschaft mit klar definierten Mitgliedschaften, Werten und Normen verfasst ist. Moderne Gesellschaften verfügen über keine geschlossene, widerspruchs- und konfliktfreie Ordnung, in denen Einzelne und soziale Gruppen sich einfügen oder eingefügt werden können.“ (SCHERR & INAN 2018, p. 222)

Trotz der dargelegten Fallstricke, die eine unreflektierte Verwendung des Begriffs Integration mit sich bringen kann, kann es sinnvoll sein im wissenschaftlichen Diskurs weiterhin mit diesem Konzept zu arbeiten. Integration als Konzept ermöglicht es, gewisse Prozesse, die in einer superdiversen Gesellschaft stattfinden, benennen und beschreiben zu können. PRIES (2014, pp. 53 f.) formuliert dies mit folgenden Worten:

„Jede Gesellschaft benutzt und benötigt migrations- und integrationsbezogene Begriffe und Kategorien, nicht zuletzt, um potentielle systematische Chancenungleichverteilungen zu identifizieren, die sich allein aus der Migrationsgeschichte, aus spezifischen Glaubensvorstellungen und Religionspraktiken, aus der Geschlechterzugehörigkeit, aus ethnischen Selbst- oder Fremdzugehörigkeiten etc. ergeben.“ (ebd.)

2.5 Integration als Verwirklichungschance

PERCHING (2010, p. 25) betont, dass weder ein Verständnis von Integration als Assimilation noch von Integration als Inklusion in Zeiten von fortschreitender Globalisierung und Superdiversität zielführend ist. Stattdessen schlägt er vor, die Integrationsdebatte unter dem Schlagwort der individuellen Autonomie auf Basis der Menschenrechte weiterzuführen. Anhand des Begriffes der „Verwirklichungschancen“ (SEN 1999) plädiert PERCHING (2010) dafür, statt der angestrebten Angleichung von Kultur (Assimilation) oder Struktur (Inklusion) die Möglichkeiten zur autonomen Lebensgestaltung

⁵ Mit dem Begriff Superdiversität bezeichnet VERTOVEC (2007) die zunehmende Heterogenität vieler Gesellschaften am Beginn des 21. Jahrhunderts. Diese umfasst nicht nur Nationalitäten und ethnische Zugehörigkeiten von Migrant/inn/en und Geflüchteten, sondern auch deren Religionszugehörigkeit, Alter, Aufenthaltszwecke und Sprachkenntnisse.

für alle Menschen als zentralen Anspruch von Integration anzusehen. Autonomie ist in diesem Sinne nicht so zu verstehen, dass alle Menschen das tun und lassen können, was ihnen beliebt. Gesellschaftliche Zwänge sind in der einen oder anderen Form im Zusammenleben einer großen Anzahl von Menschen nicht zu verhindern. Es geht jedoch darum, in entscheidenden Bereichen des individuellen Lebens, wie zum Beispiel auf dem Arbeits- oder Wohnungsmarkt, im Bildungssektor, auf kultureller Ebene oder im Bereich der eigenen Identität, Wahlmöglichkeiten zu schaffen. Voraussetzung dafür sind Chancengleichheit und der Zugang zu Ressourcen, aber darüber hinaus auch die Anerkennung als Person und Möglichkeiten, die eigenen Potenziale zu entfalten (PERCHING 2010, p. 26). Damit wird zusätzlich das Problem des Verhältnisses von Struktur und Agency angesprochen. Es geht um die „Interaktion zwischen rechtlichen und strukturellen Aspekten und individueller Handlungsfähigkeit“ (ebd.). Auf diese Art und Weise kann außerdem die Wechselseitigkeit des Integrationsprozesses viel präziser dargestellt werden. Es gibt für die Integration in Österreich festgelegte Rahmenbedingungen, die sich zwar immer wieder ändern, aber dennoch vorgeben, welche Möglichkeiten sich Geflüchteten bieten, um ihre Lebensrealität zu gestalten. Innerhalb dieser verbindlichen Vorgaben besteht jedoch durchaus Raum für eigene Entscheidungen und alltägliche Handlungsoptionen, selbst wenn diese für Geflüchtete zum Teil stark eingeschränkt sind. Anstelle der Forderung von Integration auf individueller (Assimilation) oder kollektiver Ebene (Inklusion) stellt sich die Zweiseitigkeit von Integration als Verwirklichungschance folgendermaßen dar:

„Verwirklichungschancen brauchen einerseits einen rechtlich-strukturellen Rahmen der Gleichheit und Diskriminierungsfreiheit, um überhaupt Handeln zu ermöglichen, andererseits aber auch Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums, damit dieses unter bestimmten Rahmenbedingungen zielgerichtet handeln kann, sowie die individuelle Bereitschaft, Chancen zu nutzen.“ (PERCHING 2010, p. 26)

In diesem Ansatz werden neben den Forderungen an Geflüchtete zur Integration außerdem die Bedingungen mitbedacht, welche den Aufenthalt von Geflüchteten in Österreich regeln (ROSENBERGER 2011). Die Unsicherheit während des Asylverfahrens oder die Frustration infolge wiederkehrender Diskriminierung am Arbeitsplatz können somit ebenfalls Erklärungsansätze für gescheiterte Integration liefern, welche nicht nur auf kulturelle Unterschiede oder strukturelle Benachteiligungen zurückzuführen sind. Die Perspektive von Integration als einer Verwirklichungschance liegt demnach auch näher an der Lebensrealität von Geflüchteten, ohne den Blick auf die oftmals restriktiven Rahmenbedingungen aus den Augen zu verlieren. Schließlich lassen sich auf die Frage, wie Integration gelingen kann, andere Antworten erschließen, als dies aus einer rein kulturellen oder strukturellen Zugangsweise möglich wäre. Außerdem können die dem Integrationskonzept inhärenten Abgrenzungsprozesse und Kategorisierungen abgeschwächt werden, wenn der Fokus stärker auf den Verwirklichungschancen von Geflüchteten liegt.

„Von zentraler Bedeutung für die gesellschaftliche Teilhabe von Zugewanderten ist es deshalb Chancen der gleichberechtigten Mitwirkung in allen Teilbereichen zu schaffen, ein Denken in ethnischen, nationalen oder religiösen Gruppenkategorien zu überwinden und das Recht auf eine selbstbestimmte Lebensführung jedes und jeder Einzelnen anzuerkennen.“ (SCHERR & INAN 2018, p. 222)

Die interaktive Zugangsweise von Integration als Verwirklichungschance fokussiert auf die Bedeutung von Kontaktmöglichkeiten zwischen Geflüchteten und Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft sowie die relationale und situationsabhängige (Un-)wichtigkeit von Herkunft oder Kultur als entscheidende Identitätsmerkmale. Damit eignet sich das eben vorgestellte Integrationsverständnis für eine produktive Auseinandersetzung mit der lokalen Integration von Geflüchteten im Bildungssektor, wie sie in dieser Arbeit anhand von empirischer Forschung geführt wird.

2.6 Fazit

Im vorliegenden Kapitel wurde Integration als Konzept unter verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Ausgehend von unterschiedlichen Interpretationsweisen, die sich eher auf Assimilation oder Inklusion beziehen, wurde Integration als ein multidimensionaler Prozess beschrieben, der sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene abläuft und unterschiedliche Bereiche umfasst. Daran anschließend wurden aktuelle Kritikpunkte an der Verwendung von Integration als Konzept behandelt, um eine reflektierte Anwendung dieser zentralen Leitidee im gesellschaftlichen Umgang mit Flucht und Migration sicherzustellen. Abschließend wurde das für diese Arbeit grundlegende Verständnis von Integration als Verwirklichungschance dargelegt. Auf diesen Überlegungen aufbauend folgt im kommenden Kapitel eine detaillierte Betrachtung der Positionierung von Asylwerber/innen und Asylberechtigten im österreichischen Bildungssystem.

3 BILDUNG FÜR GEFLÜCHTETE: HUMANITARISTISCHE, INTEGRATIONS- UND BILDUNGSPOLITISCHE ÜBERLEGUNGEN

Bildung und Sprache werden weitgehend als Schlüssel zu Integration betrachtet (vgl. AGER & STRANG 2008; GATT 2014, p. 163), allerdings ist es insbesondere für Asylwerber/innen schwierig entsprechende Angebote zu finden. Der Staat ist nicht verpflichtet, während des Asylverfahrens diesbezüglich Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Asylwerber/innen sind jedoch nicht grundsätzlich vom Bildungssektor ausgeschlossen, wie dies beim Arbeitsmarkt der Fall ist. Wenn beispielsweise Sprachkurse privat bezahlt werden – etwa mit Hilfe der Unterstützung von Ehrenamtlichen – kann der Zugang auch schon während des Asylverfahrens gelingen. Darüber hinaus gibt es einige wenige Bildungsinstitutionen mit einem breiten Bildungsauftrag, die nicht nach Aufenthaltsstatus und Herkunft differenzieren. Somit war es auch manchen Asylwerber/innen möglich, Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse zu besuchen (vgl. Kapitel 6). Darüber hinaus leisteten Ehrenamtliche mit ihrem Engagement im Bildungsbereich, zum Beispiel in Form von kostenlosen Deutschkursen, wichtige Integrationsarbeit. Trotzdem lebt die Gruppe der Asylwerber/innen aufgrund ihrer unsicheren Bleibeperspektive oft monate- oder jahrelang in einem „Schwebezustand“ (STEWART 2005, p. 505). AGER und STRANG (2010, p. 595) weisen jedoch darauf hin, dass Integration nicht aufgeschoben werden kann: „People do not safely wait ‘in limbo’ until a host nation decides whether or not to accept them – the processes of integration or alienation inexorably begin.“

Vor dem Hintergrund dieses Gedankens wendet sich das Kapitel den Strukturen des österreichischen Bildungssystems und der Bildungsteilhabe von geflüchteten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu. Dabei wird erstens der rechtliche Aufenthaltsstatus für den Zugang zu Bildung thematisiert. Zweitens werden das Schulsystem sowie die Erwachsenenbildung im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit in der Einwanderungsgesellschaft in den Blick genommen. Bildungsungleichheit wird als strukturelles Problem erfasst, wobei danach gefragt wird, ob und inwieweit Flucht hierbei eine eigenständige Analysekatgorie darstellen soll.

3.1 Integrationsdiskurse und Zugang zu Bildung vor dem Hintergrund des rechtlichen Aufenthaltsstatus

Grundsätzlich werden in Österreich während des Asylverfahrens von staatlicher Seite keine integrationsfördernden Schritte gesetzt. Das hängt auch damit zusammen, dass sich Geflüchtete und insbesondere Asylwerber/innen möglicherweise nur vorübergehend in der Aufnahmegesellschaft aufhalten und Integration daher gar nicht erwünscht ist. HAN-BROICH (2012, pp. 123 f.) zufolge ist Integration von Geflüchteten immer von Ambivalenzen geprägt. Sie beschreibt die Situation als heiklen Balanceakt national-staatlicher Integrationspolitik, die sich stets zwischen Forderungen nach Anpassung

und gleichzeitiger Nichtintegration auf struktureller Ebene befindet. BENDL (2014, p. 113) legt in ihrer empirischen Untersuchung zum Thema „AsylwerberInnen in Niederösterreich – Integration (nicht) erwünscht?“ einige plausible Motive dar, die gegen die Forcierung der Integration von Asylwerber/inne/n sprechen. Einerseits können finanzielle Aufwendungen aus einer ökonomisch-rationalen Perspektive als verschwendete Ressourcen betrachtet werden, andererseits besteht die Befürchtung, dass eine solche Politik auch symbolischen Charakter aufweisen könnte. Österreich würde durch Zugeständnisse dieser Art als Zielland attraktiver werden und Pull-Faktoren anbieten. Schließlich sind Integrationsmaßnahmen, die bereits während des Verfahrens gesetzt werden, aus einer pragmatischen Perspektive umstritten, da nicht sicher ist, ob diese Menschen längerfristig in Österreich bleiben können. Im Fall einer Abschiebung kann bei gut integrierten Menschen mit höherem Widerstand seitens der Zivilgesellschaft gerechnet werden.

Dem kann entgegengesetzt werden, dass nach positivem Abschluss des Verfahrens von anerkannten Flüchtlingen die umgehende Integration in den Arbeitsmarkt erwartet wird. Diese Situation ist insbesondere für Asylwerber/innen mit hoher Anerkennungswahrscheinlichkeit höchst ambivalent. Dazu zählen in der Regel Geflüchtete aus Afghanistan, Syrien und dem Irak, welche die Zielgruppe der vorliegenden Erhebung darstellten. Die Verfahren dauern häufig mehrere Monate, mitunter Jahre, in denen die Zeit nicht sinnvoll genutzt werden kann – etwa für den systematischen Spracherwerb. Bei der Arbeitsmarktintegration wird schließlich eine Kluft deutlich: Oftmals verfügen die Geflüchteten über fachliche Kenntnisse, die ihnen grundsätzlich ermöglichen könnten, in ähnlichen beruflichen Bereichen zu arbeiten, in denen sie schon im Herkunftsland tätig waren. Häufig ist dies wegen der unzureichenden Sprachkenntnisse jedoch nicht möglich. Geflüchtete Menschen müssen sich meist in einen langwierigen Prozess der Anerkennung ihrer im Herkunftsland begonnenen und/oder abgeschlossenen Bildung beziehungsweise Qualifikationen begeben. Nicht selten sind sie dabei von Dequalifikation und „under-employment“ betroffen (UNHCR 2013, pp. 69 f.), wobei fehlende Deutschkenntnisse besonders gravierend sind. Es stellt sich die Frage, inwieweit Integration von Seiten der Politik bewusst verhindert oder verzögert wird. TÄUBIG (2009, p. 56) spricht in diesem Zusammenhang beispielsweise von „organisierter Desintegration“: „Organisieren meint das Herstellen bestimmter Rahmen – oder besser Strukturen – zur ‚Handhabung‘ der bürokratischen Kategorie [...] Asylwerber [...]. Dieser gesellschaftlichen Organisation ist die Segregation bzw. Desintegration immanent [...]“.

Es ist anzumerken, dass in Österreich in den einzelnen Bundesländern eigene Integrationsleitbilder erarbeitet wurden und dementsprechend unterschiedliche Strukturen zur Integration vorhanden sind. In Oberösterreich agierte man beispielsweise nach dem Motto „Integration ab dem ersten Tag“ (AMT DER OÖ LANDESREGIERUNG 2019), für Niederösterreich kann dies nicht behauptet werden. Der zuständige Integrationslandesrat Gottfried Waldhäusl betonte stets, dass Integration erst mit der Gewissheit des Verbleibs einer Person in Österreich für ihn ein Thema werde (APA-OTS 2018).

Allerdings hat sich in ganz Österreich 2015 und in den darauffolgenden Jahren eine breite Unterstützungsbereitschaft in der Bevölkerung abgezeichnet. Ehrenamtliche engagierten sich in der Nothilfe, aber auch im Bildungsbereich, zum Beispiel bei Deutschkursen (vgl. LICHTENWAGNER et al. 2019). Dieses zivilgesellschaftliche Engagement stellte eine zentrale Säule bei der Bewältigung der sogenannten „Flüchtlingskrise“ dar. Allerdings hinterfragten einige Ehrenamtliche auch ihr eigenes Engagement kritisch. Sie hatten unter anderem das Gefühl, dass die Geflüchteten vom Staat alleine gelassen wurden. Ihre Hilfe würde „eine Lücke füllen“, die eigentlich in den Verantwortungsbereich der Regierung fiel.

3.2 Bildungsgerechtigkeit in der Einwanderungsgesellschaft: das österreichische Schulsystem

Der Zugang zu Bildung für schulpflichtige Flüchtlinge und Asylwerber/innen ist im österreichischen Schulpflichtgesetz geregelt. Laut diesem sind alle Kinder im schulpflichtigen Alter, die sich dauernd in Österreich aufhalten, zum Schulbesuch verpflichtet. In der Informationsbroschüre aus dem Jahr 2017 des Bundesministeriums für Bildung wird der Zusammenhang zwischen dauerhaftem Aufenthalt und Schulpflicht für Kinder von Asylwerber/innen folgendermaßen hergestellt:

„Alle Kinder im Alter der allgemeinen Schulpflicht, die sich in Österreich dauernd aufhalten, haben das Recht und die Pflicht, die Schule zu besuchen (vgl. § 1 Abs. 1 SchPflG). Kinder, die sich nur vorübergehend aufhalten, sind zum Schulbesuch berechtigt, jedoch nicht verpflichtet (vgl. § 17 SchPflG). Ein dauernder Aufenthalt liegt vor, wenn sich eine Person bis auf Weiteres an einem Ort aufhält bzw. die erkennbare Absicht hat, sich dort aufzuhalten. Bei (Kindern von) AsylwerberInnen ist davon auszugehen, dass die Bleibeabsicht aus dem Asylantrag abzuleiten ist.“
(BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2017, p. 6)

Einige Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte haben dazu beigetragen, dass Österreich heute als Einwanderungsland anzusehen ist (vgl. BIFFL 2017). Diese Tatsache wirkt sich selbstverständlich auch auf den Bereich der (Pflicht-)Schule aus. Begriffe wie „multikulturelles Klassenzimmer“ drücken die Realität einer zunehmenden kulturellen und sprachlichen Heterogenität im österreichischen Schulsystem aus. Heterogenität kann sich aber auch auf unterschiedliche sozioökonomische familiäre Hintergründe oder Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten beziehen (BREIT et al. 2019, pp. 19 f.). Im Jahr 2015 verabschiedete die österreichische Regierung einen Erlass, der sich einem „breiten und systemischen Verständnis von Inklusion“ (ALTRICHTER & FEYERER 2017, p. 35) anschließt. Die Losung „Schule für alle“ ist ein klares Bekenntnis zu Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit, zu Integration und Inklusion. In diesem Zusammenhang gerät die individuelle Förderung als didaktisches Mittel zur Aufgabenbewäl-

tigung in den Fokus (ALTRICHTER & FEYERER 2017, p. 37; BREIT et al. 2019, p. 21). Von diesen Umstrukturierungen im Schulsystem könnten grundsätzlich auch Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie und nichtdeutscher Familiensprache profitieren. In der Praxis gibt es jedoch einige Herausforderungen, die eine rasche Umsetzung dieser Ziele erschweren (vgl. Kapitel 5).

Die spezifische Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher, die in großer Anzahl seit 2015 in Österreichs Schulen aufgenommen werden mussten, ist in nationalen Studien und sozialwissenschaftlichen Publikationen noch nicht flächendeckend erfasst und auch im „Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018“ nicht enthalten. Inwieweit Flucht eine eigene Analysekategorie in der Bildungs(ungleichheits)forschung darstellen soll, ist nicht eindeutig geklärt (vgl. Abschnitt 3.2.2). Geflüchteten Kindern und Jugendlichen beziehungsweise Schüler/innen mit nichtdeutscher Erstsprache ist jedoch die sprachliche Hürde gemeinsam.

3.2.1 Bildungsungleichheit als strukturelles Problem

GRUBER (2018, p. 14) zufolge weist das österreichische Schulsystem einige strukturelle Charakteristika auf, die die Chancengleichheit von Kindern mit Migrationsbiografie im Bildungsbereich deutlich schmälern können. Für die negative schulische Leistungsbilanz dieser Schüler/innen gegenüber jenen ohne Migrationsbiografie nennt GRUBER linguistische, sozioökonomische, bildungsinstitutionelle und psychologische Erklärungsansätze (ebd., pp. 7 f.). In den folgenden Abschnitten wird auf die drei erstgenannten näher eingegangen.

Linguistische Erklärungsansätze weisen auf den „monolingualen Habitus“ (GOGOLIN 2008 [1994]) hin, der das österreichische Schulsystem wesentlich prägt. Fehlende oder unzureichende Deutschkenntnisse wirken sich nicht nur im Fach Deutsch nachteilig aus, sondern stellen sich als ein Defizit heraus, das alle anderen Fachbereiche ebenso durchdringt, denn „Sprache [stellt] das zentrale Medium der Aneignung [...] von Fachwissen dar [...]“ (GRUBER 2018, p. 17). Wenn das Schulsystem eines von Einwanderung geprägten Landes nur auf einer Bildungssprache aufbaut, dann hat das potenziell exkludierende Effekte für all jene Schüler/innen, die diese Sprache nur unzureichend beherrschen. Als besonders fatal wird die Situation für jene Kinder eingeschätzt, die zudem nur über gering entwickelte Erstsprachenkompetenzen verfügen. Als didaktische Alternativen werden systematische und durchgängige Konzepte zur Förderung von Erst- und Zweitsprache gefordert (ebd., pp. 7, 17). Für geflüchtete Kinder dürfte sich die Situation uneinheitlich darstellen, was aufgrund der Tatsache, dass diese keine homogene Gruppe sind, nicht verwunderlich ist. Es gibt Kinder, die in ihrem Herkunftsland am Schulunterricht teilnehmen konnten und daher vermutlich über ausgeprägte bildungssprachliche Kenntnisse ihrer Erstsprache verfügen. Jedoch ist davon auszugehen, dass es auch Kinder und Jugendliche gibt, die noch nie eine Schule besucht haben. Dieser

Anteil dürfte insbesondere bei den Afghan/inn/en hoch sein⁶. Natürlich gibt es auch Kinder, die erst in Österreich das Alter der Schulreife erreichen und daher erstmals eingeschult werden. Diese verfügen zwar über alltagssprachliche, mündliche Kenntnisse ihrer Erstsprache, die Alphabetisierung sowie der systematische Erwerb einer Bildungssprache erfolgen jedoch in der Fremdsprache Deutsch. Flucht- und Migrationsbiografien sind ebenso wie individuelle Lernvoraussetzungen sehr unterschiedlich und können auch als Beitrag zur Diversität verstanden werden. Nicht nur Herkunft und Sprache sind als Diversitätskategorien zu sehen, auch schulische Vorbildung und Erfahrungen mit einem Schulsystem oder mit dem Lernen an sich können als solche betrachtet werden. Daraus ergibt sich, dass didaktische Konzepte zur Förderung von geflüchteten Kindern individuell abgestimmt werden müssen.

Im „Nationalen Bildungsbericht 2018“ heißt es: „Ein Ziel der österreichischen Schule sollte es sein, den Zusammenhang zwischen Schulleistungen bzw. Kompetenzerwerb und der familiären Herkunft sowie dem Geschlecht der Schüler/innen zu reduzieren und somit auch der Reproduktion von Ungleichheit entgegenzuwirken.“ (OBERWIMMER et al. 2019, p. 248). Allerdings zeigen Studien, dass Bildung in Österreich noch immer in einem hohen Ausmaß „vererbt“ wird. Es besteht ein relevanter Zusammenhang zwischen der Bildungskarriere, dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem eigenen Bildungsabschluss (ebd., pp. 210 ff.). Dem österreichischen Schulsystem gelingt es trotz seines Bestrebens nach Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit also nicht, die unterschiedlichen Voraussetzungen im Hinblick auf familiäre Bildungshintergründe auszugleichen. GRUBER (2018, p. 7) verweist hierbei auf *sozioökonomische Erklärungsansätze* für Bildungsungleichheit. Unter Rückgriff auf BOUDON (1974) wird zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden (vgl. OBERWIMMER et al. 2019, pp. 144 ff.). Zu den primären Herkunftseffekten zählen beispielsweise der Bildungsstand der Eltern und deren Fördermöglichkeiten zu Hause beziehungsweise die Ressourcen, die für außerschulische Förderung aufgewendet werden können. Sekundäre Herkunftseffekte betreffen die Entscheidungsprozesse für Bildungsübergänge. Nachteilig können sich diesbezüglich zum Beispiel ein Mangel an Informationen über das Schulsystem in Österreich oder eine geringe Vernetzung mit informierten Eltern oder Berater/inne/n auswirken.

Bildungsungleichheit aus der Perspektive *bildungsinstitutioneller Erklärungsansätze* fasst GRUBER (2018, p. 8) folgendermaßen zusammen:

⁶ Der „Afghanistan Living Conditions Survey 2016-17“ (ISLAMIC REPUBLIC OF AFGHANISTAN – CENTRAL STATISTICS ORGANIZATION 2018) belegt, dass die Alphabetisierungsrate im Land bei 34,8 Prozent (adult literacy rate; 15 Jahre und älter) beziehungsweise bei 53,6 Prozent (youth literacy rate; 14-24 Jahre) liegt. Dabei bestehen deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen, ethnischen Bevölkerungsgruppen und dem urbanen sowie ruralen Raum (ebd., pp. V f.). Die DiPAS-Studie, eine Erhebung zu soziodemographischen Variablen der 2015 nach Österreich geflüchteten Menschen mit afghanischer, syrischer und irakischer Staatsbürgerschaft, legt dar, dass ein Viertel der Afghan/inn/en keine Pflichtschule abgeschlossen hat (BUBER-ENNSER, KOHLENBERGER & RENG 2019, p. 114). KOHLBACHER et al. (2017, p. 56) kommen zu einem sehr ähnlichen Ergebnis (28 Prozent).

„Der Zeitpunkt und das Ausmaß der schulischen Differenzierung werden hier traditionell als einer der stärksten Faktoren für Bildungsungleichheit diskutiert. Je früher eine äußere Differenzierung von Schülerinnen und Schülern in unterschiedliche Schulformen einsetzt, desto stärker reproduziert das Schulsystem die sozialen und sprachlichen Ausgangsungleichheiten der Kinder weiter [...]. Besteht zudem nur geringe faktische Durchlässigkeit zwischen den Schultypen, so verstärkt dies eine soziale Homogenisierung innerhalb der Schultypen bei zugleich weitgehender Trennung zwischen ihnen. Daraus ergeben sich unterschiedliche Lern- und Entwicklungsumwelten für Schüler/innen, die sich über die Jahre kumulativ auf deren Leistung auswirken [...].“

Das österreichische Bildungs- und Schulsystem weist im internationalen Vergleich eine frühe Ausdifferenzierung auf, nämlich bereits nach vier Jahren Volksschule. Die meisten anderen europäischen Schulsysteme dehnen die Grundschulbildung auf sechs Jahre aus (vgl. GRIES et al. 2005). Insgesamt ist das Schulsystem durch viele Schnittstellen und Selektionsmechanismen gekennzeichnet. Wie im „Nationalen Bildungsbericht 2018“ (OBERWIMMER et al. 2019, pp. 124 ff.) dargelegt wird, beeinflussen Schulwegentscheidungen die Bildungschancen und Berufswege nachhaltig. Dabei sind Bildungswegentscheidungen das Ergebnis von Fremd- (Schulen, Lehrpersonen) und Selbstselektion (Familie, Umfeld). Die zwei zentralsten Übergänge finden beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und von dort wiederum in die Sekundarstufe II statt. Bei der ersten wesentlichen Schnittstelle geht es um den Übertritt von der Volksschule in eine AHS-Unterstufe oder eine NMS (früher HS). Dabei zeigen sich regionale und soziodemographische Unterschiede. Während in Wien mehr als die Hälfte der Volksschüler/innen (55 Prozent) auf eine AHS wechselt, ist es in Vorarlberg und Tirol nur etwa ein Viertel. In den übrigen Bundesländern tritt circa ein Drittel der Schüler/innen von der Volksschule in eine AHS über. Darüber hinaus konnte ein deutliches Stadt-Land-Gefälle festgestellt werden, wobei Kinder in städtischen Gebieten besonders häufig eine AHS besuchen. Neben diesen regionalen Differenzen spielen allerdings auch die Herkunft und Bildung der Eltern eine erhebliche Rolle. Kinder und Jugendliche, die zu Hause deutsch sprechen und deren Eltern höher gebildet sind, wechseln auffallend häufig an höhere Schulen (ebd.).

Nach der Sekundarstufe I steht schließlich der nächste zentrale Wechsel an. Hierbei ist entscheidend, ob ein maturaführender oder nichtmaturaführender Schultyp gewählt wird. Besonders nach dem Besuch von HS/NMS zeigt sich eine breitere Streuung hinsichtlich der Wahl der Schulform als beim Besuch der AHS-Unterstufe. In letzterem Fall setzen 95 Prozent der Schüler/innen ihre Ausbildung in einer maturaführenden Schulform fort. Ein Schulsystem mit vielen Übergängen hat grundsätzlich auch das Potential immer wieder neue Wahlmöglichkeiten zu eröffnen. Allerdings hält der „Nationale Bildungsbericht 2018“ fest, dass es trotz eines steigenden Trends zum Besuch von höheren Schulen noch nicht zur weitgehenden Durchmischung der Schüler/

innenschaft in der Sekundarstufe II kommt, was die bisherige Schultypenwahl in Sekundarstufe I betrifft (OBERWIMMER et al. 2019, pp. 130 ff.).

Jedoch muss erwähnt werden, dass auch Schulen desselben Schultyps, was die Leistungen ihrer Schüler/innen betrifft, eine erhebliche, oftmals räumlich determinierte, Heterogenität aufweisen (zwischen schulische Segregation) (ebd., p. 116). Diese Unterschiede lassen sich unter anderem durch die Zusammensetzung der Lernenden am Schulstandort erklären. In sogenannten „Brennpunktschulen“, die vor allem in städtischen Räumen anzutreffen sind, kommt es zu keiner ausreichenden Durchmischung, was den familiären, sprachlichen und ethnisch-kulturellen Hintergrund der Schüler/innen betrifft. Meist besuchen viele Schüler/innen aus bildungsfernen Familien mit nichtdeutscher Erstsprache einen Schulstandort. Die Kinder und Jugendlichen können dann nicht mehr gezielt individuell gefördert werden, was sich nachteilig auf deren Leistung auswirken kann. „Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache haben [...] schlechtere Chancen, Defizite in der Unterrichtssprache Deutsch auszugleichen, wenn ihre Klasse wesentlich aus Schülerinnen und Schülern mit unterdurchschnittlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache bestehen.“ (ebd., pp. 112 ff.). In ländlichen Gebieten ist die zwischen schulische Segregation weniger stark ausgeprägt. Der „Nationale Bildungsbericht 2018“ (ebd., pp. 112 ff.) legt allerdings auch dar, dass es durchaus breite Überlappungsbereiche zwischen AHS- und NMS/HS-Schüler/innen gibt, was deren fachliches Wissen und Können betrifft. Es ist daher sinnvoll, die spezifischen Rahmenbedingungen einzelner Schulstandorte zu beachten.

LASSNIGG (2015) erklärt die strukturellen Gegebenheiten des Bildungssystems als historisch gewachsen. In der Zweiten Republik habe sich aufgrund der Etablierung eines Wohlfahrtsstaates und der starken Rolle der Sozialpartner/innen eine vergleichsweise egalitäre Gesellschaft herausgebildet. Diese Strukturen spiegeln sich allerdings nicht im Bildungssystem wider. Ihm zufolge weist das österreichische Schulsystem eine hohe soziale Reproduktion bei gleichzeitiger niedriger sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft auf, was durchaus bemerkenswert ist. Das Forcieren der frühen Ausdifferenzierung in verschiedene Schulformen diene auch der „Elitenproduktion“ (in AHS sowie im tertiären Bildungssektor). Die Beziehung zwischen Leistung und beruflicher Position sei dabei jedoch oft nur lose; Aufstieg durch Leistung sei jedoch möglich (ebd., pp. 3 ff.).

Diese strukturellen Gegebenheiten betreffen zwar alle Schüler/innen im österreichischen Schulsystem, sie können sich aber insbesondere dann negativ auswirken, wenn zusätzliche Förderressourcen zum Ausgleichen der „Defizite“ nicht bereitgestellt werden. Der „monolinguale Habitus“, also das Beharren auf Deutsch als Bildungs- und Unterrichtssprache, die frühe Ausdifferenzierung in unterschiedliche Schulformen sowie der sozioökonomische Status der Eltern und deren Bildungsaffinität wirken sich selektiv auf die Zusammensetzung der Schüler/innenschaft in den jeweiligen Schultypen auf. Es kann argumentiert werden, dass die AHS, als Institution, die den Weg in den tertiären Bildungssektor ebnet, dahingehend einen stärkeren Exklusivitätscharakter aufweist.

3.2.2 Flucht als eigene Analysekategorie in der Bildungs(ungleichheits)-forschung?

Bei den beiden zentralen Schulleistungsstudien PISA (international) und der Bildungsstandardüberprüfung (nur für Österreich) werden geflüchtete Kinder und Jugendliche unter die Kategorie „Migrant/inn/en“ subsumiert (OECD 2016, p. 263; BIFIE 2020). Um beispielsweise an der PISA-Testung teilnehmen zu dürfen, müssen Schüler/innen bereits mehr als ein Jahr als ordentliche Schüler/innen geführt worden sein. Dieses Kriterium dürften zum Zeitpunkt der letzten Testung im Frühjahr 2018 wenige bis keine der 2015 oder später nach Österreich geflüchteten Jugendlichen erfüllt haben. Die Herausforderungen der schulischen Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen bestehen in Österreich allerdings nicht erst seit dem Jahr 2015. In den 1990er Jahren, als viele Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien (insbesondere aus Bosnien und Herzegowina) nach Österreich flüchteten, mussten schon einmal viele Kinder mit Fluchtbiografie in das österreichische Schulsystem integriert werden. Vergleichsdaten für die spezifische Situation von Geflüchteten fehlen also, weil sie gar nicht erst erhoben werden.

In der deutschsprachigen Bildungs(ungleichheits)forschung nimmt das Thema Migration seit den 2000er Jahren eine bedeutende Rolle ein. Allerdings besteht kein Konsens darüber, ob Flucht eine eigenständige Analysekategorie darstellt oder als Subkategorie beziehungsweise Teil von Migration verstanden werden soll. Meist orientiert sich die Forschung an den drei etablierten Ungleichheitskategorien soziale Herkunft, Geschlecht und Migration. Für die Perspektive Flucht als Teil von Migration allgemein zu betrachten spricht, dass meist ähnliche Herausforderungen, wie etwa der Spracherwerb, gemeistert werden müssen. Innerhalb der Ungleichheitskategorie stellen Generationszugehörigkeit, Einreisealter, soziale Situation und Bildungsvoraussetzungen der Familie wichtige Analysedimensionen dar. Es wird davon ausgegangen, dass diesbezüglich Ergebnisse der allgemeinen Migrationsforschung auch auf die Situation von Geflüchteten übertragbar sind (EL-MAFAALANI & MASSUMI 2019, pp. 4 f.).

Allerdings scheint die Perspektive von Flucht als Lebensereignis, das mit spezifischen Herausforderungen und Problematiken verbunden ist, ebenso berechtigt. In diesem Zusammenhang werden häufig psychische Belastungen und Traumata sowie unterbrochene Bildungsbiografien genannt. Aber auch beengte Wohnverhältnisse in Gemeinschaftsunterkünften, die keine geeignete Lernumgebung darstellen, sind häufig Realität von geflüchteten Menschen (EL-MAFAALANI & MASSUMI 2019, p. 5; DASCHNER 2017, pp. 16 ff.). Darüber hinaus spielen rechtliche und bürokratische Besonderheiten eine Rolle. Hierbei ist vor allem die Situation von asylwerbenden Kindern und ihrer Familien zu nennen, die von besonders hoher Unsicherheit geprägt ist. Nicht selten haben sie seit ihrer Ankunft in Österreich bereits mehrfach den Wohnort und die Schule gewechselt.

Ein Punkt, dem bisher wenig Beachtung geschenkt wurde, ist der Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und dem sozioökonomischen Status in Österreich. Zwar zeigen Studienergebnisse, wie bereits in Abschnitt 3.2.1 beschrieben, dass sich ein niedriger sozioökonomischer Status der Eltern nachteilig auf die Bildungskarriere der Kinder auswirkt („Vererbung“). Im Fall von Flucht wurde jedoch mehrfach der Statusverlust im Aufnahmeland betont. Neben der sprachlichen Hürde, die Eltern ebenso wie Kinder betrifft, kommt für Erwachsene hinzu, dass Qualifikationen nicht (sofort) anerkannt werden. Der daraus resultierende geringere sozioökonomische Status muss sich nicht notwendigerweise negativ auf die Bildungskarriere der Kinder auswirken, wie eine Studie aus Kanada gezeigt hat (WILKINSON 2002, p. 187). Allerdings ist kritisch zu bemerken, dass solche Studienergebnisse nicht unreflektiert auf den Kontext anderer Aufnahmeländer übertragen werden sollten. Für Österreich ist jedoch eine vergleichbare Korrelation zumindest nicht auszuschließen.

Ein interessantes Thema im Kontext der schulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher betrifft die Erfahrungen, die sie im Herkunftsland oder in Transitländern mit Schule und Unterricht gemacht haben. DASCHNER (2017, p. 16) spricht hierbei von einer schulischen Sozialisation, die mitunter nicht vergleichbar ist mit hiesigen pädagogischen Konzepten, bei denen das Kind und seine individuellen Bedürfnisse immer stärker in den Vordergrund rücken. Um diesem individualistischen Ansatz gerecht werden zu können, werden den Kindern und Jugendlichen allerdings auch Fähigkeiten zur Selbstorganisation und zum selbständigen Lernen abverlangt (ebd.). Nicht alle geflüchteten Kinder haben schon einmal eine Schule besucht und nicht alle, die bereits Schulunterricht genossen hatten, sind mit diesen Formen von Erziehung und Lernen vertraut. In Syrien war und ist es beispielsweise üblich, dass der Unterricht in großen Klassen stattfindet, stärker lehrerzentriert und autoritär gestaltet ist. Das Auswendiglernen bildet eine zentrale Säule des Unterrichts, während interaktives Lernen – wenn überhaupt – nur eine marginale Rolle einnimmt. Auch Koedukation findet entweder gar nicht statt oder nur bis zu einem Alter, das in Österreich dem Ende der Volksschule entsprechen würde (ACCORD 2016).

Angesichts der dünnen Studienlage vergleichender Forschung zwischen Nationalstaaten, die den Bedarf einer eigenständigen Analysekategorie „Flucht“ begründen könnte, lassen sich keine eindeutigen Aussagen treffen. Die explorativ-vergleichende qualitative Studie von KORNTHEUER (2016) zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in München und Toronto ist eines der wenigen Beispiele. Diese Studie legt dar, dass es einerseits fluchtspezifische Problemstellungen und andererseits strukturelle Mechanismen zur Bildungsintegration gibt, die in den beiden Nationalstaaten unterschiedlich ausgestaltet sind, die alle Migrant/inn/en gleichermaßen betreffen (zum Beispiel Bildungszugang, Unterstützung). In diesem Zusammenhang könnten Ansätze der Intersektionalitätsforschung aufschlussreich sein, um die Überlagerung der Dimension „Flucht“ mit anderen Kategorien sozialer Ungleichheit, vor allem innerhalb von „Migration“, sichtbar zu machen (vgl. EL-MAFAALANI & MASSUMI 2019, pp. 25 f.).

3.3 Bildung für nicht mehr schulpflichtige Geflüchtete

Für junge Geflüchtete und insbesondere für Asylwerber/innen außerhalb der Schulpflicht ist es besonders schwierig in das österreichische Bildungssystem einzusteigen. Sie haben keinen Zugang zum Arbeitsmarkt und sind daher nicht Zielgruppe von Integrationsmaßnahmen. Allerdings gibt es einige Bildungsangebote, die unabhängig vom rechtlichen Aufenthaltsstatus besucht werden können. Für Geflüchtete außerhalb der Schulpflicht sind im österreichischen Bildungssystem lediglich Angebote vorgesehen, die unter die Rubrik „zweiter Bildungsweg“ fallen (vgl. MOBAYYEN 2013). Hierbei geht es um das Nachholen von Grundkompetenzen und Bildungsabschlüssen. Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse (vgl. Kapitel 6) sind diesbezüglich etablierte Angebote. Darüber hinaus sind Geflüchtete mitunter auch Teil von weiteren Maßnahmen im Rahmen der Erwachsenenbildung, die unter dem Motto des lebensbegleitenden oder lebenslangen Lernens stehen. Sie können sehr unterschiedlich gestaltet sein, sich auf berufliche Weiterqualifikation oder aber auch allgemeinbildende, politische oder kulturelle Bildungsangebote beziehen (OEAD 2014).

Nach positivem Abschluss des Asylverfahrens sollen anerkannte Flüchtlinge schnellstmöglich in den Arbeitsmarkt integriert werden. Unzureichende Deutschkenntnisse sowie die Anerkennung von Kompetenzen im Beruf stellen dabei eine große Hürde dar. Dementsprechend bilden Deutschkurse eine zentrale Säule der Qualifizierungsmaßnahmen für den österreichischen Arbeitsmarkt. Darüber hinaus müssen Werte- und Orientierungskurse besucht werden. Teilweise können zusätzlich auf bestimmte Zielgruppen zugeschnittene Angebote wie etwa Kompetenzchecks und Arbeitstrainings absolviert werden (GATTERBAUER 2019).

Insbesondere unter den jüngeren Geflüchteten besteht der Wunsch, in Österreich eine Ausbildung zu machen (KOHLBACHER et al. 2017, pp. 20 f.). Diese Maßnahmen zur Arbeitsmarktintegration sind sehr wichtig; es lohnt sich jedoch, Bildung nicht nur als nutzenorientierte Aktivität zu betrachten, die den Interessen des Marktes dienlich sein soll. KLOUBERT (2020, p. 3) fordert daher:

„Wenn Bildung als Hilfe zur Integration verstanden wird, so darf sie nicht auf Effizienz und Ertrag reduziert werden. Eine lebenslange Bildungsarbeit, die sich an den Menschen als freie Persönlichkeit richtet, sollte vielmehr die Möglichkeiten einer wahren Begegnung in einem freien Raum schaffen, um die Fähigkeit zur vernunftbasierten Auseinandersetzung mit Meinungen und Argumenten zu unterstützen [...]. Eine so verstandene Bildung dient also einer geistigen Anregung und Bestärkung im Prozess der eigenverantwortlichen Orientierung mit dem Anspruch der tiefergehenden undogmatischen Persönlichkeitsbildung.“

Solch ein Bildungsauftrag würde schlussendlich dazu beitragen, dass sich Menschen, die ihr bisheriges Leben in nichtdemokratischen politischen Systemen verbracht haben, mit Meinungsfreiheit, gesellschaftlicher und politischer Partizipation sowie Demokratie auseinandersetzen. Darüber hinaus könnte eine Sensibilisierung für

die Rechte und Pflichten als Bürger/innen wesentlich sein. BIFFL (2017) weist darauf hin, dass Geflüchtete als wichtige Akteur/inn/e/n der Entwicklungszusammenarbeit anerkannt werden sollten. Österreich könnte sich so in der Zukunft am Wiederaufbau der Herkunftsländer beteiligen; dabei würden gut integrierte Geflüchtete wichtige Bindeglieder zwischen Europa und den Herkunftsländern sein. Aber auch im Falle der Rückkehr könnten Geflüchtete die in Österreich erhaltene Bildung nutzbringend für ihre Herkunftsländer verwenden:

„In dem Zusammenhang kommt der Bildung der Flüchtlinge in Österreich eine besondere Rolle zu. Sollte sich nämlich ein gewisser Anteil der Flüchtlinge für eine Rückkehr ins Herkunftsland entscheiden, könnten ihre in Österreich erworbenen Kompetenzen eine wichtige Stütze für den Wiederaufbau ihrer Länder darstellen. Dabei geht es nicht nur um berufliche Fähigkeiten, sondern vor allem auch um das Verständnis für die Funktionsmechanismen einer Demokratie, die Rolle von Institutionen zur Lösung von Konflikten und die Partizipation in politischen Prozessen.“ (BIFFL 2017, p. 22)

Dies wirft generelle Fragen zur Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft auf. BIERWIRTH (2017, p. 7) stellt für Deutschland fest, dass es einerseits einen grundlegenden Bedarf an erwachsenenpädagogischen Angeboten in der Einwanderungsgesellschaft gibt, andererseits bei Erwachsenenbildung seit langem auf ihre „Nothilfefunktion“ gesetzt wird. Damit ist gemeint, dass die bestehenden Programme meist nur anlassbezogen adaptiert werden und keine grundlegende Reform der Strukturen angegangen wird. Auch für Österreich hat sich gezeigt, dass Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse gewissermaßen eine „Lücke“ gefüllt haben. Ursprünglich wurden diese niederschweligen Bildungsmaßnahmen für andere Zielgruppen zusammengestellt. Im Laufe der Zeit hat aber die Praxis gezeigt, dass diese Angebote für Migrant/inn/en und Geflüchtete mangels Alternativen immer wesentlicher werden.

KASTNER (2016, pp. 9 ff.) unterscheidet beispielsweise mehrere Idealtypen zur Entstehung von Basisbildungsbedarf bei Erwachsenen; Migrant/inn/en und Geflüchtete stellen dabei nur eine von vier Gruppen dar: Erstens die Kategorie „klassische bildungsferne Herkunft“ in Zusammenhang mit der Vererbung von formaler Bildung in Österreich durch einen Mangel an institutionellen Bildungschancen für bestimmte Personen und Gruppen. Als zweites genannt werden genderspezifische Ursachen, die dadurch entstehen, dass der Bildung von Frauen oft weniger Bedeutung beigemessen wird, wenn deren Perspektive vorwiegend im häuslichen Umfeld verortet wird. Zum Dritten können kritische Lebensereignisse und deren Bewältigung individuelle Ressourcen in hohem Ausmaß vereinnahmen. Bildung rückt in solchen Ausnahmesituationen in den Hintergrund, was zu Rückschlägen in diesem Bereich führen kann. Dazu können persönliche Schicksalsschläge aber auch Gewalterfahrungen oder die Notwendigkeit zur Flucht aus dem Herkunftsland zählen. In diesem Zusammenhang geht es immer um die Balance zwischen den individuellen Ressourcen zur Bewältigung der Fluchterfahrungen, sozialer Unterstützung und den Herausforderungen, die eine solche Situation

mit sich bringt. Der vierte Typ behandelt spezifisch die Umstände von Migrant/inn/en und Geflüchteten und ist in mehrere Teilbereiche untergegliedert: einerseits jene Personen, die im Aufnahmeland vor Bildungsbarrieren in Form von strukturellen Hürden und Diskriminierung stehen, und andererseits Menschen die durch einen ungeklärten Aufenthaltsstatus in einer Warteposition verharren müssen, die sich negativ auf die weitere Bildungslaufbahn auswirkt. Ebenfalls von Bedeutung sind bereits erworbene Qualifikationen und Kenntnisse aus dem Herkunftsland, selbst wenn deren Anerkennung in Österreich häufig ein mühsamer und zeitraubender Prozess ist. Diese unterschiedlichen Szenarien zur Ausbildung eines besonderen Bildungsbedarfes spielen für die Umsetzung von entsprechenden Angeboten eine wichtige Rolle. Auch wenn die verschiedenen Typen einander überschneiden können und in der Realität nicht in dieser Eindeutigkeit vorliegen, ist die Integration von Geflüchteten im Bildungssektor davon erheblich beeinträchtigt. Die konkrete Umsetzung von Bildungsmaßnahmen für diese Zielgruppe kann somit beträchtlich variieren und ist nicht zuletzt von den Inhalten und thematischen Schwerpunkten der Kurse abhängig.

Angesichts dieser heterogenen Situation ist zu fragen, ob es für Geflüchtete, die selbst wiederum keine homogene Gruppe darstellen, eigene Bildungsangebote geben sollte, die jedoch flexibel genug sind, um bedürfnisorientiert auf ihre aktuelle Lebenssituation sowie das mitgebrachte Wissen und ihre Erfahrungen eingehen zu können (vgl. BIFFL 2017). Besonders für Geflüchtete, die mit formalen Lernprozessen nicht vertraut sind, stellt der systematische Kompetenzerwerb in einem Kurssetting, zum Beispiel in Deutsch oder anderen Fachgebieten, eine große Herausforderung dar. Informelles Lernen beziehungsweise „learning-on-the-job“, ist daher für manche Menschen eine gute Alternative (vgl. MARTÍN et al. 2016, p. 18).

Für junge Geflüchtete schlägt BIFFL (2017) die Weiterentwicklung der Produktionsschulen vor. Dieses Angebot ist als Übergang in den Arbeitsmarkt für jene jungen Menschen gedacht, die den Pflichtschulabschluss nicht geschafft haben. An einzelnen Standorten könnte im Rahmen der Produktionsschule ein Fokus auf Geflüchtete gelegt werden. Das Bildungsprogramm sollte maßgeschneidert, modular und altersübergreifend aufgebaut sein. Es könnte ein Beispiel für den oben beschriebenen notwendigen Strukturwandel des Bildungssystems darstellen, das auch in der Lage ist, die spezifische Situation von Geflüchteten zu berücksichtigen.

Die Flexibilisierung in Bezug auf Abschlüsse und formale Bildung hängt auch mit der Anerkennung beziehungsweise Nichtanerkennung von Kompetenzen zusammen. Für Jugendliche und junge Erwachsene bestehen oftmals höhere Chancen, in eine Kursmaßnahme aufgenommen zu werden und Neues zu erlernen. Geflüchtete, die vor ihrer Flucht bereits über einen längeren Zeitraum in einem bestimmten Bereich beruflich tätig waren, machen im Aufnahmeland häufig die Erfahrung, dass ihre Abschlüsse, Kenntnisse und Erfahrungen nicht anerkannt werden. LINTNER (2017, p. 51) plädiert dafür, „Kompetenzen, Fähigkeiten und Lernerfahrungen nicht nur entlang nationalstaatlicher Standardisierungen zu begreifen, sondern pluralisierte, transnationale Lebens-

formen und Lernformen zu erkennen und als Ressourcen wahrzunehmen.“ In Österreich wird formalen Bildungsabschlüssen, die in bestimmten nationalstaatlichen Rahmen erworben wurden, eine hohe Relevanz zugesprochen. Für Geflüchtete ergibt sich die Schwierigkeit, ihre Fähigkeiten, einschlägigen Arbeitserfahrungen und Fachwissen in Österreich in kulturelles Kapital umzuwandeln. Gelingt dies nicht, ist häufig Dequalifizierung die Folge (vgl. LINTNER 2017).

3.4 Fazit

Bildung ist ein wesentliches Instrument, um Integration zu ermöglichen. Aus *integrationspolitischer Sicht* ist dies jedoch nicht immer für alle zugewanderten Personengruppen gewünscht. Asylwerber/innen, die sich möglicherweise nur vorübergehend in der Aufnahmegesellschaft aufhalten, werden oftmals bewusst davon ausgeschlossen. Dabei spielen auch pragmatische ökonomische Überlegungen eine Rolle – aufgewendete Ressourcen könnten als verschwendet betrachtet werden, wenn nach einem negativen Asylbescheid die Abschiebung folgt. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Asylentscheidungen mitunter viele Monate bis hin zu Jahren auf sich warten lassen, in denen die Geflüchteten in einem „Schwebezustand“ leben.

Für schulpflichtige Kinder und Jugendliche ist bereits während des Asylverfahrens der Zugang zum österreichischen Bildungssystem vorgesehen. Direktor/innen und Klassenlehrer/innen stehen allerdings vor der Herausforderung, Kinder ohne Deutschkenntnisse zu integrieren und speziell zu fördern. Das österreichische Schulsystem ist durch einige die Ungleichheit fördernde Mechanismen gekennzeichnet. Unzureichende Deutschkenntnisse wirken sich angesichts des „monolingualen Habitus“ umso benachteiligender aus. Eine frühe Ausdifferenzierung in unterschiedliche Schultypen und die „Vererbung“ von Bildung sind weitere Kennzeichen des österreichischen Bildungssystems. Auch erwachsene Geflüchtete haben unter bestimmten Umständen verschiedene Möglichkeiten an Bildungsangeboten teilzunehmen. Dies ist jedoch stark vom regionalen Angebot und dessen Erreichbarkeit abhängig. Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse stellen wichtige Angebote dar, die zum Beispiel auch für Asylwerber/innen zugänglich sind. Diese Maßnahmen wurden ursprünglich jedoch für eine andere Zielgruppe konzipiert. Da es für Geflüchtete an spezifischen Bildungsangeboten mangelt, versuchen diese Institutionen seit der sogenannten „Flüchtlingskrise“ einen gewissen Bedarf abzudecken. Im Hinblick darauf, dass Österreich seit einiger Zeit als Einwanderungsland angesehen werden kann, lässt sich aus *bildungspolitischer Sicht* fragen, warum diese Strukturen beibehalten werden. So wie Integration weitgehend nicht als einseitiger Prozess der Anpassung der Zuwander/er/innen verstanden wird, sind auch strukturelle Reformen im Bildungssystem von Seiten der Einwanderungsgesellschaft vonnöten. Dabei scheint es wichtig, Geflüchtete nicht nur als Migrant/inn/en zu verstehen, sondern ihre spezifische Migrationserfahrung bei der Ausgestaltung der Bildungsangebote im Blick zu behalten.

Aus *humanitaristischer Sicht* kann argumentiert werden, dass Investitionen in Bildung einen gesamtgesellschaftlichen Nutzen mit sich bringen können. Bildung bietet einen Rahmen, sich beispielsweise mit Meinungsfreiheit und Demokratie auseinanderzusetzen. Schließlich geht es auch darum, Bildungschancen nicht nur vom „Goodwill“ Einzelner (zum Beispiel Ehrenamtlicher) abhängig zu machen, sondern Bildung als Recht zu begreifen, das eng mit den Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation und der Persönlichkeitsentwicklung verbunden ist. Im Sinne von Integration als Verwirklichungschance sind Opportunitätsstrukturen im Bildungsbereich daher essenziell.

4 INTEGRATION VON GEFLÜCHTETEN IM LÄNDLICHEN RAUM

Empirische Forschungen zur Integration von Geflüchteten haben sich traditionell eher mit dem urbanen Raum beschäftigt. Zur Behandlung dieser Thematik in ruralen Kontexten existieren vergleichsweise wenige wissenschaftliche Studien. Obwohl der ländliche Raum tendenziell eher als Abwanderungsgebiet denn als Ziel für Wanderungsbewegungen angesehen wird (REITTER 2017, p. 36), nimmt die Bedeutung internationaler Migration in diese Gebiete in den letzten Jahren erheblich zu (MACHOLD & DAX 2016, p. 63).

Das Gegensatzpaar Stadt-Land hatte in der Migrationsforschung insofern großen Einfluss, da die Binnenwanderung aus den ländlichen Regionen in den städtischen Bereich hier viel Raum einnimmt (MARKOM 2009, p. 37). Die Rollen sind in dieser dichotomen Vereinfachung klar verteilt: Aus unterschiedlichen Gründen zieht es viele Menschen aus abgelegenen Gegenden in die Städte, wo sie sich bezüglich Arbeitsmöglichkeiten, kulturellen Angeboten oder Infrastruktur bessere Bedingungen erwarten. Gerade aufgrund dieser Abwanderung oder „Landflucht“ ist internationale Migration aber für viele Gemeinden ein interessantes Thema geworden. Damit kann beispielsweise geringen Geburtenraten und einer rückläufigen Bevölkerungsentwicklung entgegengewirkt werden, womit die lokale Infrastruktur wie Schulen und Geschäfte erhalten bleiben (GRIESSER 2017). Migration und die Aufnahme von Geflüchteten stellt Gemeinden somit nicht nur vor Herausforderungen, sondern bietet auch eine Reihe von Chancen, die auf Basis entsprechender Strategien genutzt werden können.

Der ländliche Raum wird häufig mit Attributen wie Nähe, gegenseitigem Vertrauen und Solidarität verbunden, aber gelegentlich auch als „ländliche Idylle“ verklärt, in welcher Menschen ein ursprüngliches Leben im Einklang mit der Natur führen (MACHOLD & DAX 2016, p. 64). Die damit einhergehenden Vorstellungen reichen von einer Dominanz der Landwirtschaft als bedeutendster Subsistenzform über hohe Abwanderungsraten und starken Bevölkerungsrückgang bis zur Unattraktivität für Wirtschaft und Industrie (ebd.). Diese Stereotypen treffen allerdings nur auf einige wenige Gegenden zu, genauso wenig kann die strikte Aufteilung in Stadt und Land in dieser Form aufrechterhalten werden (REITTER 2017, p. 15). Außerdem kann der ländliche Raum sehr unterschiedlich strukturiert sein: je nachdem ob sich in der Nähe beispielsweise größere Städte oder Tourismusregionen befinden. MACHOLD und DAX (2016) sprechen daher auch von der „Diversität ländlicher Räume“. Diese Diversität spiegelt sich ebenfalls in den unterschiedlichen Unterbringungssituationen von Asylwerber/innen in österreichischen Gemeinden und den damit verbundenen Möglichkeiten und Einschränkungen wider.

In Österreich werden Asylwerber/innen über ein Quotensystem nach der Registrierung in den Erstaufnahmezentren Traiskirchen (NÖ) oder Thalham (OÖ) auf die Bundesländer und Gemeinden verteilt. Ziel dieses Ansatzes ist es, eine dezentrale Unterbringung von Geflüchteten zu fördern (WEIDINGER, KORDEL & POHLE 2017, p.

48), was in manchen Fällen aber dazu führt, dass Quartiere an sehr abgelegenen Orten eingerichtet werden, in denen die Asylwerber/innen dann faktisch von der Außenwelt abgeschnitten sind. Begründet wird dieses Vorgehen einerseits mit einer Lastenteilung zugunsten der größeren Städte, in denen die Situation auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt oft ohnehin schon angespannt ist (ebd.). Auf der anderen Seite wird die „räumliche Nähe zu Infrastrukturen und unterstützenden Akteuren“ (ebd.) in ländlichen Gebieten als Chance zur Integration von Geflüchteten gesehen. In vielen Fällen ist die Unterbringung von Asylwerber/inne/n in den Gemeinden nur vorübergehend, da die meisten nach dem Abschluss des Asylverfahrens in größere Städte ziehen (siehe Abschnitt 7.5.2). Diejenigen, die aber vor Ort wohnhaft bleiben, können tatsächlich einen wichtigen Beitrag dazu leisten, den Bevölkerungsrückgang in ländlichen Regionen zu verringern. Im Folgenden werden die strukturellen Rahmenbedingungen näher beschrieben, welche in jenen Gemeinden vorhanden waren, in denen die dieser Publikation zugrundeliegenden Daten gesammelt wurden.

4.1 Marktgemeinde St. Andrä-Wördern

Die Marktgemeinde St. Andrä-Wördern liegt im Osten des Bezirks Tulln in Niederösterreich und umfasst neben St. Andrä und Wördern fünf weitere Katastralgemeinden. Inklusive der Nebenwohnsitze ergibt sich eine Gesamtbevölkerung von rund 10.000 Personen (GEMEINDE ST. ANDRÄ-WÖRDERN o.J.). Laut Angaben der Statistik Austria für das Jahr 2018 ist die Bevölkerung von St. Andrä-Wördern seit dem Jahr 2001 um 22% gewachsen⁷. Dieser Zuzug ist vor allem auf die Lage im Umland von Wien zurückzuführen, die viele Menschen anspricht, welche im Grünen wohnen, aber trotzdem die Vorzüge der nahen Großstadt genießen wollen.

Die „Urban-Rural-Typologie“ der Statistik Austria weist St. Andrä-Wördern als „ländlichen Raum im Umland von Zentren“ aus (STATISTIK AUSTRIA 2018). Mit dieser Kategorie werden jene Gebiete bezeichnet, die einen gewissen Anteil an Pendler/inne/n aufweisen und im Umland von größeren Städten liegen. Innerhalb der Zuordnung „Umland von Zentren“ wird St. Andrä-Wördern als zentral eingestuft, da die nächste größere Stadt, in diesem Fall Wien, durch motorisierten Individualverkehr innerhalb von 30 Minuten erreicht werden kann (STATISTIK AUSTRIA 2016). Was die Verkehrsanbindung betrifft, besteht von der Gemeinde aus eine gute öffentliche Zugverbindung nach Wien. An der S-Bahnlinie 40 gelegen, welche ausgehend vom Franz-Josefs-Bahnhof Wien mit Tulln beziehungsweise St. Pölten verbindet, befinden sich die Bahnhöfe Greifenstein-Altenberg sowie St. Andrä-Wördern unmittelbar auf dem Gemeindegebiet. Tagsüber gibt es hier alle 30 Minuten eine Verbindung zwischen Wien und Tulln, sodass Pendelverkehr auch auf der Schiene möglich ist. St. Andrä-Wördern wird in dieser „Urban-Rural-Typologie“ also dem ländlichen Raum zugeordnet, allerdings innerhalb desselben

⁷ Ausgegangen wurde dabei von einer Bevölkerungszahl von 7.870 Personen für das Jahr 2018 (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2018).

im Einzugsgebiet einer größeren Stadt verortet. Hinsichtlich der oben angesprochenen Diversität ländlicher Räume bedeutet dies, dass die Gemeinde durch diese Lage andere Möglichkeiten bietet als viele Gemeinden des Most- und Waldviertels. In der Prognose der regionalen Bevölkerungsentwicklung für Niederösterreich weist die Region um Tulln ein erwartetes Wachstum von 17% bis zum Jahr 2040 auf und liegt damit weit über dem Schnitt von 8,4% für Niederösterreich insgesamt (ÖSTERREICHISCHE RAUMORDNUNGSKONFERENZ 2019). Obwohl das genannte Motiv des Erhalts von Infrastruktur durch die Ansiedlung von Geflüchteten in St. Andrä-Wördern keine Rolle spielt, werden vom zuständigen Gemeinderat für Migration und Integration positive Aspekte der Anwesenheit von Geflüchteten genannt. So werde beispielsweise der soziale Zusammenhalt in der Gemeinde gestärkt, da sich die Zivilgesellschaft formiert und zeigt, was sie zu leisten bereit ist (Interview GEMEINDERAT FÜR SOZIAL- GESUNDHEITSWESEN: INTEGRATION, MIGRATION, FREIZEIT, VERANSTALTUNGEN ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018).

Im Gegensatz zu vielen anderen Gemeinden des ländlichen Raumes in Österreich sind die Rahmenbedingungen in St. Andrä-Wördern nicht durch Abwanderung und Landflucht, sondern durch eine positive Bevölkerungsentwicklung bestimmt. Infolge dieses Bevölkerungswachstums ist es nicht einfach, den notwendigen Wohnraum zur Verfügung zu stellen. Dies beeinflusst sowohl die Möglichkeit von Asylwerber/inne/n während des Verfahrens in privaten Unterkünften zu wohnen als auch die Chancen von Asylberechtigten, sich nach dessen positivem Abschluss in der Gemeinde niederzulassen. Ohne die Unterstützung von engagierten Ehrenamtlichen ist dies in beiden Fällen kaum möglich. Internationale Migration spielt allerdings im Rahmen der Bevölkerungszunahme der letzten Jahre nur eine geringe Rolle: im Oktober 2016 waren knapp über 100 Asylwerber/innen in der Gemeinde untergebracht (HAGENTHALER 2016). Diese waren Großteiles Erwachsene, die deutliche Mehrheit davon Männer. Es waren zu diesem Zeitraum aber auch rund zehn unbegleitete minderjährige Geflüchtete und mehrere Familien in St. Andrä-Wördern wohnhaft. Die Herkunftsländer der Geflüchteten waren vielfältig, wobei viele aus Afghanistan, Syrien, dem Iran, dem Irak und Somalia kamen.

In der Gemeinde St. Andrä-Wördern wurden bereits seit 1956 im Haus der Österreichischen Jungarbeiterbewegung (ÖJAB)⁸ immer wieder Geflüchtete untergebracht. Dieses interkulturelle Wohnheim in Greifenstein beherbergte seit 2001 bis zu 65 volljährige und überwiegend männliche Asylwerber/innen aus circa 20 verschiedenen Nationen. Die Anzahl der Bewohner/innen war über die Jahre Schwankungen unterworfen. So wohnten dort bis zur vorübergehenden Schließung Ende Juni 2018 noch knapp unter 50 Asylwerber/innen in Zimmern mit bis zu vier Personen. Nach

⁸ Die ÖJAB wurde kurz nach dem Zweiten Weltkrieg gegründet, um den Arbeiter/inne/n, die am Wiederaufbau des Stephansdomes nach Kriegsende arbeiteten, eine Unterkunft zu bieten (Österreichische JungarbeiterBEWEGUNG o.J.). Im Herbst 2018 umfasste das Angebot der ÖJAB unter anderem den Betrieb von Studierenden- und Senior/inn/en/heimen in mehreren Bundesländern sowie die Unterbringung von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten an zwei Standorten in Niederösterreich.

einer Renovierung im Sommer wurde das ÖJAB-Haus als Unterkunft für bis zu 48 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Herbst wiedereröffnet. Schließlich folgte die Beendigung der Unterbringung von Geflüchteten an diesem Standort mit Ende Mai 2020, da ein entsprechender Bedarf an Betreuungsplätzen nicht mehr gegeben war.

Aufgrund der geografischen Lage der Unterkunft als östlichstes Haus in der östlichsten Katastrale der Gemeinde wurde das ÖJAB-Haus in St. Andrä-Wördern zeitweise nur wenig wahrgenommen. Der nächstgelegene Bahnhof war jener von Höflein und lag damit nicht mehr im Gemeindegebiet. Dadurch hatten viele Bewohner/innen eher Bezug zu Wien beziehungsweise Klosterneuburg als zu St. Andrä-Wördern (Interview GEMEINDERAT FÜR SOZIAL- GESUNDHEITSWESEN: INTEGRATION, MIGRATION, FREIZEIT, VERANSTALTUNGEN ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018). Die Unterkunft wurde alle zwei Wochen von der mobilen Beratung der Caritas in Korneuburg besucht, auch auf das in Wien zur Verfügung stehende Angebot in diesem Bereich wurde von der Heimleitung oder Ehrenamtlichen immer wieder verwiesen. Die gute öffentliche Anbindung an Wien ermöglichte es vielen der Asylwerber/innen trotz der ruhigen Lage nicht unter der typischen Abgeschiedenheit zu leiden, welche viele andere Unterkünfte für Geflüchtete in ländlichen Regionen charakterisiert. Generell wurden die Bedingungen für die Unterbringung von Asylwerber/innen im ÖJAB-Haus in Greifenstein immer wieder als sehr gut beschrieben (vgl. UNHCR WIEN 2013). Neben den angebotenen Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung, die unter anderem einen Gemeinschaftsgarten und einen Fußballplatz umfassten, ist hier insbesondere das Engagement von Ehrenamtlichen zu nennen. Diese setzten verschiedene Freizeitaktivitäten um und organisierten einen Deutschkurs für die Bewohner/innen.

Federführend dabei war vor allem der Verein „Grenzenlos St. Andrä-Wördern“, der im Jahr 2004 gegründet wurde. Ausgehend von einer Gruppe von Personen, die einander trafen, um gemeinsam zu kochen und zu essen, hat sich die Palette des Angebotes im Laufe der Jahre deutlich verbreitert. So gibt es inzwischen verschiedene Untergruppen, welche sich zum Teil überschneiden, zum Teil aber auch recht unabhängig voneinander agieren. Dazu zählen neben den Kochabenden unter anderem Fußballtraining, Tanzabende, Weltcafés aber auch Literaturveranstaltungen. Die Idee von „Grenzenlos“ ist es, die Dorfgemeinschaft zusammenzubringen und einen Raum für gemeinsame Aktivitäten und Austausch zu schaffen. Dabei soll insbesondere die im Ort vorhandene Vielfalt sichtbar gemacht und als Bereicherung verstanden werden.

Einen weiteren wichtigen Beitrag zur Integration von Geflüchteten leistet der „Grenzenlos“ Solidarfonds. Über diesen Fonds werden für Geflüchtete, welche in Wien oder Tulln Deutschkurse besuchen, Monatskarten für die öffentlichen Verkehrsmittel finanziert, da Asylwerber/innen diese meist nicht selbst bezahlen können. Außerdem können Unterlagen für die Kurse gekauft und in manchen Fällen auch Prüfungsgebühren übernommen werden⁹. Damit werden auf der einen Seite Einschränkungen

⁹ Finanziert werden diese Aktivitäten durch viele kleinere Spender/innen und manche größere Beiträge, die beispielsweise anlässlich von Geburtstagen anstelle von Geschenken gesammelt wurden (Interview LEITER „GRENZENLOS“ SOLIDARFONDS 2018).

in der Mobilität von Asylwerber/inne/n aufgrund geringer eigener finanzieller Mittel überwunden und andererseits Möglichkeiten zur Verbesserung der Sprachkenntnisse eröffnet, die über das eigene Angebot in der Gemeinde hinausgehen. Dies wirkt sich positiv auf die Möglichkeiten von Geflüchteten aus, ihren Alltag selbstbestimmt zu gestalten und trägt damit auch dazu bei, die Verwirklichungschancen von Asylwerber/inne/n zu erhöhen.

Als in den Jahren 2015 und 2016 in Österreich viele Geflüchtete ankamen, waren in der Gemeinde bereits langjährige Erfahrungen mit Asylwerber/inne/n und einige Ehrenamtliche vorhanden, die sich im Verein „Grenzenlos“ für diese engagierten. Infolge der großen Fluchtbewegungen in dieser Zeit wurden in St. Andrä-Wördern zwei weitere zivilgesellschaftliche Initiativen zur Unterstützung von Geflüchteten gegründet. Die beiden Gruppierungen nannten sich „Das Dorf hilft“ und „St. Andrä-Wördern hilft“. Während sich die Initiative „Das Dorf hilft“ vor allem um Sachspenden bemühte und versuchte, Gegenstände des täglichen Gebrauchs für die Neuankömmlinge bereitzustellen, bezog sich die Unterstützung von „St. Andrä-Wördern hilft“ vorwiegend auf die organisatorischen Abläufe nach der Ankunft. So wurden Geflüchtete bei Amtswegen oder zu Arztbesuchen begleitet, bei der Anmeldung von Kindern in der Schule und im Kindergarten unterstützt und durch das Angebot eines Deutschkurses erste Möglichkeiten zur Verständigung geschaffen. Zusätzlich wurden für Familien, aber auch für einzelne Asylwerber/innen, private Wohnungen vermittelt, in denen diese zum Teil zu sehr günstigen Konditionen wohnen konnten. Im Pfarrheim wurde eine zehnköpfige syrische Familie untergebracht und durch den Diakon tatkräftig unterstützt. Zwei weitere Familien fanden in einem Haus Unterkunft und Unterstützung, welches von einer in St. Andrä-Wördern ansässigen Familie vermietet wurde. Mit dem Rückgang der Anzahl an Asylwerber/inne/n verringerte sich auch das ehrenamtliche Engagement in diesem Bereich. So existiert die Initiative „Das Dorf hilft“ inzwischen nicht mehr. Was „St. Andrä-Wördern hilft“ betrifft, sind einige der Ehrenamtlichen mittlerweile nicht mehr aktiv, andere beteiligen sich jedoch immer noch an den Aktivitäten von „Grenzenlos“¹⁰.

Mit den Fluchtbewegungen von 2015 und 2016 begann auch eine intensive Debatte um die Unterbringung von weiteren Asylwerber/inne/n in St. Andrä-Wördern. Als im Herbst 2016 bekannt wurde, dass in der Dammstraße eine weitere Unterkunft für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge eröffnet werden sollte, regte sich, vor allem seitens der unmittelbaren Anrainer/innen des geplanten Quartiers, Widerstand. Unter anderem wurden die unzureichende Informationspolitik im Vorfeld seitens des Landes Niederösterreich und des Betreibervereins „menschen.leben“ sowie die Wahl des Standortes kritisiert. In diesem Zusammenhang führte das junge, männliche Geflüchtete zugeschriebene Gefahrenpotential schließlich zur Durchführung einer Unterschriftenaktion gegen diese Unterkunft¹¹. Die Initiator/inn/en der Unterschriftenaktion

¹⁰ Ob und in welcher Form der ehrenamtlich organisierte Deutschkurs in der Gemeinde St. Andrä-Wördern derzeit noch weitergeführt wird, ist den Autor/inn/en nicht bekannt.

¹¹ SCHEIBELHOFER (2017) betont, dass in diesem Zusammenhang vor allem die Kategorie „männliche muslimische Jugendliche“ von Bedeutung ist. Wegen des diesen Personen zugeschrie-

sammelten knapp über 1.000 Unterschriften, welche dann dem Gemeinderat übergeben wurden (AMTSBLATT ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2016). Dennoch sprachen sich die Gemeinderät/inn/e/n mehrheitlich gegen die Umsetzung der Forderungen aus (GEMEINDE ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2016).

Trotz der Kontroverse wurde die Unterkunft von zehn unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen bezogen, welche vom Verein „menschen.leben“ betreut wurden (AMTSBLATT ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2016). In den Monaten zwischen September 2016 und April 2017 kam es dann aber doch immer wieder zu Schwierigkeiten mit den untergebrachten Jugendlichen¹². Schlussendlich wurde im April als Reaktion darauf beschlossen, die Belegung zu ändern und anstatt der unbegleiteten Jugendlichen zogen eine Familie und neun erwachsene Männer in das Quartier in der Dammstraße (AMTSBLATT ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2017). Nachdem seit dieser Änderung keine Probleme auftraten, hat sich die Situation inzwischen wieder beruhigt. Der Betreiberverein „menschen.leben“ des Hauses in der Dammstraße wurde allerdings mit Ende des Jahres 2018 insolvent und das Quartier geschlossen. Mit der Unterstützung von Ehrenamtlichen konnten jedoch einige der Bewohner/innen in der Folge privat in der Gemeinde untergebracht werden.

4.2 Erhebungsgemeinden im Mostviertel

Im Mostviertel wurden drei Nachbargemeinden – im Text mit den Buchstaben A, B und C anonymisiert – als Erhebungsorte ausgewählt. Die drei Gemeinden sind mit dem Auto von St. Pölten in circa einer halben Stunde erreichbar. Darüber hinaus sind die Orte mittels einer Nebenbahn mit der Landeshauptstadt verbunden. Die Gemeinde A ist sowohl flächenmäßig als auch was die Bevölkerungszahl betrifft die größte Gemeinde. Sie liegt zwischen den beiden anderen Orten und ist in der Region gewissermaßen ein Zentrum mit breiteren Einkaufsmöglichkeiten und erweitertem Dienstleistungsangebot. Die Bevölkerungszahlen bewegen sich zwischen fast 2.000 (Gemeinde B) und mehr als 3.200 Einwohner/inne/n (Gemeinde A). Die Region ist nicht von Zuzug geprägt, wenngleich die Zahlen der Bevölkerungsstatistik Abwanderung in den Gemeinden nicht als triftiges Problem ausweisen. Lediglich für Gemeinde B, die am weitesten von der Landeshauptstadt entfernt liegt, zeigt sich mit Blick auf die letzten 20 Jahre, dass benen Bedrohungspotenzials wurde auf unterschiedlichen Ebenen mit Abschottungsmaßnahmen reagiert. Einerseits erfolgte dies durch Grenzschließungen, um zu verhindern, dass weitere Geflüchtete nach Europa kommen. Selbiges wurde auch auf der Grundlage der mutmaßlichen Terrorgefahr argumentiert, die von dieser Gruppe ausgehen könnte. Andererseits wurden auf der Ebene von identitätspolitischen Grenzziehungen zunehmend exklusive Zugehörigkeitsmodelle propagiert, wie beispielsweise in der Debatte um die „Werte- und Orientierungskurse“ des Österreichischen Integrationsfonds deutlich wurde.

¹² Einige der UMF litten an psychischen Problemen und es gab immer wieder Vorfälle, zu welchen die Polizei in das Quartier gerufen wurde (BEZIRKSBLÄTTER 2017). Allerdings spielten sich die meisten dieser Ereignisse innerhalb der Unterkunft ab, sodass für die Gemeindebevölkerung keine wirkliche Gefahr bestand (Interview BÜRGERMEISTER ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018).

die Bevölkerungszahlen leicht zurückgegangen sind (AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2020).

Laut der „Urban-Rural-Typologie“ der Statistik Austria werden die drei Gemeinden dem ländlichen Raum zugeordnet (STATISTIK AUSTRIA 2018). Die Gemeinde C, welche am nächsten an St. Pölten liegt, wird in dieser Klassifikation als zentraler ländlicher Raum eingestuft. Die beiden anderen Gemeinden als peripherer ländlicher Raum. Die Region ist vom Auspendeln geprägt. Der Anteil der Auspendler/innen beträgt um die 60% in den Gemeinden A und B, in der Gemeinde C liegt er sogar bei 70% (AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2020). Trotz der räumlichen Nähe sowie ähnlicher soziodemographischer Variablen (betreffend Wahlverhalten, Ausbildungsgrad, Wohnformen, Erwerbstätigkeit, Vereinsleben etc.) wiesen die drei Nachbargemeinden einen sehr unterschiedlichen Umgang mit Geflüchteten auf, der auch auf historische Entwicklungen zurückzuführen ist.

Erste Erfahrungen im Kontakt mit Geflüchteten machten die drei Gemeinden in den 1980er Jahren, als Menschen aus Polen sowie in den 1990er Jahren aus dem ehemaligen Jugoslawien als Asylwerber/innen nach Österreich kamen und in der Region vorübergehend wohnten. Diese Entwicklung betraf vor allem die Gemeinde A, jedoch zogen die meisten Menschen nach einiger Zeit wieder weg. Die Gemeinde B hatte seit den 1980er Jahren fast durchgehend Geflüchtete in Grundversorgungsquartieren aufgenommen. Die Gemeinde C ist mit der Integration von Geflüchteten hauptsächlich seit 2015 befasst. Zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2018 lebten nur noch wenige von ihnen in den Gemeinden A und C und vor allem kaum Familien, wie dies 2015 und 2016 der Fall war (Interview BÜRGERMEISTER GEMEINDE A 2018; Interview DIREKTOR NMS GEMEINDE B 2018; Interview AMTSLEITER GEMEINDE C 2018). In den jeweiligen Orten waren allerdings bezogen auf die ehrenamtliche Unterstützung für Geflüchtete unterschiedliche Schwerpunkte festzustellen.

„Willkommens-Verein“ in Gemeinde A

Als im Herbst 2015 österreichweit Plätze zur Verteilung von Asylwerber/innen gesucht wurden, beschloss der Gemeinderat, jene Zahl an Asylwerber/innen aufzunehmen, die 2% der Gemeindebevölkerung entsprach (Interview BÜRGERMEISTER GEMEINDE A 2018). Zeitgleich wurde von zivilgesellschaftlicher Seite ein Verein zur Unterstützung der Geflüchteten ins Leben gerufen, die in der Gemeinde (vorübergehend) ein Zuhause finden sollten. Der Gründung war eine Informationsveranstaltung von engagierten Gemeindebewohner/inne/n vorausgegangen, welche von circa 400 interessierten Bürger/inne/n besucht wurde. Diese Veranstaltung bot eine Möglichkeit, die Stimmungslage in der Gemeindebevölkerung sichtbar zu machen und auf dieser Basis weitere Schritte zu setzen. Da sich eine breite Unterstützungsbereitschaft seitens der Zivilgesellschaft abzeichnete, wurde der Verein schließlich gegründet, um das ehrenamtliche Engagement koordinieren zu können (Interview OBMANN „WILLKOMMENS-VEREIN“ GEMEINDE A 2019).

Zu Beginn, unmittelbar nach dem Eintreffen der ersten Geflüchteten im Ort, stand die Unterstützung durch Sachspenden im Vordergrund. Der „Willkommens-Verein“ eröffnete in einer Garage des örtlichen Rot-Kreuz-Hauses ein Sachspendenlager. Dieses Unterstützungsangebot wurde von Geflüchteten über die Gemeindegrenzen hinaus vor allem im Herbst und Winter 2015/16 sehr gut angenommen. Neben der finanziellen Unterstützung in diversen Belangen (es wurde ein Spendenkonto eingerichtet) und dem Sachspendenlager stellte vor allem der kostenlose Deutschunterricht eine wesentliche Säule dar. Dieser wurde über einen Zeitraum von drei Jahren von 30 bis 40 Ehrenamtlichen geleistet (ebd.).

Der „Willkommens-Verein“ hatte von der Gründung an eine starke Verbindung zur lokalen Pfarre. Beispielsweise wurden die Freiwilligen auch über das Pfarrblatt auf Möglichkeiten zur ehrenamtlichen Tätigkeit aufmerksam gemacht oder es wurden kulinarische Begegnungstreffen im Pfarrsaal organisiert. Der Verein wurde im Mai 2018 aufgelöst, da der Bedarf nicht mehr gegeben war. Dafür gibt es mehrere Gründe, die alle drei Gemeinden gleichermaßen betreffen: Zum einen hat sich gezeigt, dass sich geflüchtete Menschen nach Erhalt eines positiven Asylbescheids nicht langfristig in den Gemeinden angesiedelt haben. Als Asylberechtigte ziehen sie in größere Städte wie St. Pölten, sehr häufig nach Wien. Zum anderen lag der gesunkene Bedarf an Unterstützung auch daran, dass zum Erhebungszeitpunkt nur mehr wenige Asylwerber/innen neu in die Gemeinde kamen (ebd.).

Pflichtschule in Gemeinde B

In der Gemeinde B hatten seit den 1980er Jahren laufend Geflüchtete während der Zeit ihres Asylverfahrens Unterkunft in einem der beiden Grundversorgungsquartiere gefunden. In einer der Pensionen wurden hauptsächlich Familien mit Kindern untergebracht, weshalb die Direktor/inn/en und Lehrer/innen der örtlichen Volks- und Neuen Mittelschule viele Jahre Erfahrung hinsichtlich der Integration von geflüchteten Kindern haben. Im Jahr 2014 rief der Schulleiter der NMS schließlich das Projekt „Senior/inn/en-Lehrer/inn/en“ ins Leben. Zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2018 engagierten sich circa zehn Pensionist/inn/en des Ortes ehrenamtlich für die Kinder, um mit ihnen in Kleinstgruppen spielerisch ihr Deutsch zu verbessern. Die Freiwilligenarbeit wurde von einer Lehrerin und der Schulleitung koordiniert; für die Ehrenamtlichen bedeuteten die Stunden mit den geflüchteten Kindern einen wöchentlichen Fixpunkt. Täglich wurde auf diese Art zweimal zwei Stunden pädagogische Arbeit geleistet – das entspricht 20 Wochenstunden und somit einer vollen Lehrverpflichtung (Interview DIREKTOR NMS GEMEINDE B 2018).

Einzelpersonen in Gemeinde C

In der Gemeinde C wurden seit 2015 ebenfalls Geflüchtete in einem dafür neu eingerichteten Grundversorgungsquartier aufgenommen. Auf Gemeindegseite wurde

der Amtsleiter für die Geflüchteten zu einer wichtigen Ansprechperson. Er fungierte auch als Vermittler zwischen der Bevölkerung und den Asylwerber/innen, wenn es zum Beispiel um ehrenamtliche oder private Hilfstätigkeiten gegen geringe Entlohnung ging. In der Gemeinde C kristallisierte sich allerdings kein breites zivilgesellschaftliches Engagement heraus, wie dies in der Nachbargemeinde A der Fall war. Über die Diakonie gelangte schließlich im Herbst 2015 eine in Wien wohnhafte Ehrenamtliche in die Gemeinde, um mit den Geflüchteten integrativ-pädagogisch zu arbeiten. Dabei stand das Deutschlernen im Mittelpunkt, jedoch war sie darüber hinaus bemüht, Kontakte zwischen der Bevölkerung und den Geflüchteten zu knüpfen, weitere Einzelpersonen im Umfeld der Pfarre in ihren Deutschunterricht einzubinden und die Geflüchteten in Vereine und zu ehrenamtlicher Tätigkeit zu vermitteln. Der Deutschkurs fand einmal wöchentlich im Pfarrsaal statt und war zum Zeitpunkt der Erhebung eingestellt. Neben der ehrenamtlichen Unterstützerin aus Wien waren engagierte Einzelpersonen aktiv, allerdings keine Organisation oder ein Verein wie in der Nachbargemeinde A (Interview AMTSLEITER GEMEINDE C 2018; Interview EHRENAMTLICHE UNTERSTÜTZERIN GEMEINDE C 2018).

4.3 Fazit

Die Beschreibungen der beiden Erhebungsgebiete zeigen, dass der ländliche Raum sehr unterschiedliche Voraussetzungen für die Integration von Geflüchteten bietet. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass diese Regionen nach unterschiedlichen Kriterien ausgewählt wurden und daher im Forschungsansatz keine von vornherein vergleichende Perspektive angelegt war. Dennoch scheint ein komparativer Blick auf gewisse Aspekte aufschlussreich zu sein, um sich mit der Integration von Geflüchteten im ländlichen Raum genauer auseinanderzusetzen. In beiden Regionen spielte die Zivilgesellschaft bei der lokalen Integration eine bedeutende Rolle. In allen untersuchten Gemeinden existierten Unterstützungsangebote für Geflüchtete, wenngleich diese recht unterschiedlich ausgestaltet waren. In St. Andrä-Wördern sowie in der Gemeinde A wurde ehrenamtliches Engagement durch Vereine organisiert. Damit konnten beispielsweise freiwilliger Deutschunterricht koordiniert sowie Sach- und Geldspenden verwaltet werden. Zivilgesellschaftliche Vereine bemühen sich meist auch um die Organisation von Veranstaltungen mit dem Ziel Begegnungsräume für die Gemeindebevölkerung zu schaffen, welche auch für Geflüchtete offenstehen. In der Gemeinde C wurde zivilgesellschaftliches Engagement hingegen von Einzelpersonen geleistet und in Gemeinde B fokussierte sich ehrenamtliches Engagement auf Kinder und Jugendliche in der örtlichen Pflichtschule. Generell zeigt sich, dass die lokalen Umstände eine wichtige Rolle spielen und auf die Verwirklichungschancen von Geflüchteten in den Gemeinden großen Einfluss haben.

5 GEFLÜCHTETE KINDER UND JUGENDLICHE IN DER PFLICHTSCHULE

Die Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher in die Pflichtschule stellte im deutschsprachigen Raum lange Zeit ein Randthema innerhalb sozialwissenschaftlicher Forschungen dar. Noch im Jahr 2009 konstatierten beispielsweise BEHRENSEN und WESTPHAL, dass junge Geflüchtete in der deutschen Migrations- und Bildungsforschung ein „blinder Fleck“ sind. Die Autorinnen betrachteten dies als Ergebnis eines mangelnden politischen Willens sie als Bildungssubjekte anzuerkennen. Sie wiesen überdies darauf hin, dass die damit zusammenhängende geringe Forschungsförderung das Forschungsfeld für Wissenschaftler/innen nicht besonders attraktiv mache (BEHRENSEN & WESTPHAL 2009, p. 46). Inzwischen hat Europa eine mit früheren Dekaden kaum vergleichbare Zuwanderung von Geflüchteten erlebt. Darunter befinden sich auch viele Kinder und Jugendliche, die nun eine Pflichtschule besuchen. Wenngleich die Fluchtbewegungen seit 2015 eine Zäsur darstellen und der Bedarf an sozialwissenschaftlicher Fluchtforschung (unter anderem im Bildungsbereich) deutlich sichtbarer geworden ist, bleibt die Anzahl der Studien zu diesem Thema nach wie vor überschaubar. Vor allem für den nationalen Kontext Österreich existieren kaum wissenschaftliche Publikationen, die sich explizit mit der Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher in der Pflichtschule beschäftigen. Einen knappen Überblick über die rezenten Zusammenhänge und Problemfelder bei der Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Österreich liefert LANGTHALER (2016). Für Deutschland vermittelt der Sammelband „Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung“ (MC ELVANY et al. 2017) einen übersichtlichen Abriss der Thematik. BENHOLZ, FRANK und NIEDERHAUS (2016) sowie PREUSS (2018) widmen sich ebenfalls der Integration marginalisierter Schüler/innengruppen in Deutschland, wobei geflüchtete Kinder und Jugendliche eine Teilgruppe ihrer Analyse darstellen. LÜTJE-KLOSE et al. (2017) thematisieren den gesteigerten Bedarf an der Entwicklung inklusiver Strukturen in den Schulsystemen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Aufgrund der erheblichen Ähnlichkeiten der nationalen Schulsysteme in Deutschland und Österreich¹³ werden einige für Deutschland getroffene Analysen auch für die empirischen Beispiele aus Österreich verwendet.

¹³ Sowohl Österreich als auch Deutschland differenzieren sehr früh, bereits nach vier Jahren eines gemeinsamen Unterrichts, in weiterführende Schultypen aus. In beiden Staaten ist Deutsch die Unterrichtssprache und beide weisen ähnliche Entwicklungen im Bereich Zuwanderung auf (angefangen mit der sogenannten „Gastarbeitermigration“ bis hin zu den rezenten Fluchtmigrationsbewegungen nach Europa).

5.1 „Passungsprobleme“ bei der Beschulung nichtdeutschsprachiger Schüler/innen

Der „monolinguale Habitus“, die frühe Ausdifferenzierung des österreichischen Bildungssystems auf struktureller Ebene sowie der sozioökonomische Status der Eltern haben maßgeblichen Einfluss auf die Bildungschancen der Schüler/innen (vgl. Kapitel 3). In vielerlei Hinsicht gelingt es nicht, einen positiven Umgang mit Diversität beziehungsweise ungleichen Startvoraussetzungen zu finden. Insbesondere im Hinblick auf sprachliche Vielfalt ist eine Defizitorientierung bestimmend. Mehrsprachigkeit (vor allem Kenntnisse „nichtwestlicher Sprachen“ betreffend) findet innerhalb der Strukturen des derzeitigen Bildungssystems kaum Anerkennung. PILZ (2016, p. 59) weist darauf hin, dass Mehrsprachigkeit als individuelles Problem betrachtet wird und nicht im Curriculum verankert ist.

PILZ (2016), die sich mit der Benachteiligung nichtdeutschsprachiger Schüler/innen im deutschen Schulsystem auseinandersetzt, verwendet einen interessanten holistischen Ansatz, um die Chancenungleichheit dieser Kinder und Jugendlichen zu erklären. Sie identifiziert sogenannte „Passungsprobleme“ auf der Makro-, Meso- und Mikroebene. Zur Makroebene zählen die Strukturen des Bildungssystems, die in Kapitel 3 bereits ausführlich dargelegt worden sind. Kinder und Jugendliche mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen „passen“ nicht in das Schulsystem, weil Deutsch *die* Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsteilhabe darstellt und frühe Selektionsmechanismen mit dem Ziel leistungshomogene Gruppen zu bilden dazu beitragen, dass dieses „Defizit“ nicht zeitgerecht ausgeglichen werden kann.¹⁴

Dabei soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche nicht die Landessprache erlernen sollten oder Deutsch als Unterrichtssprache im Einwanderungsland Österreich keine Berechtigung mehr hätte. Jedoch weisen Wissenschaftler/innen darauf hin, dass eine Nichtanerkennung der Kompetenzen in ihrer Erstsprache weitreichende Konsequenzen auf das Selbstkonzept der Schüler/innen haben kann, was sich wiederum allgemein negativ auf die Lern- und Leistungsfähigkeit auswirken könnte (PILZ 2016, p. 81). Erfolge in der Schule sind nämlich mit Ausnahme von nicht sprachbasierten Fächern wie Sport oder bildnerische Erziehung kaum möglich. Neu zugewanderte Kinder könnten somit zu der Selbsteinschätzung gelangen, dass sie über keine nennenswerten Kompetenzen verfügen, weil sie die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschen.

Die strukturellen Gegebenheiten sind für sich genommen jedoch noch nicht allein aussagekräftig. Entscheidend ist des Weiteren, wie mit Mehrsprachigkeit am jeweiligen Schulstandort von der Schulleitung und dem Kollegium (Mesoebene) umgegangen wird (PILZ 2016, p. 64). Umgangssprachlich könnte man dies damit ausdrücken, wie

¹⁴ Hierbei könnte ein gesteigertes Angebot an Ganztagschulen für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache ein vielversprechender Lösungsansatz sein (vgl. PILZ 2016, pp. 52 f.). Hinsichtlich weiterer Merkmale auf der Makroebene vgl. ebd. pp. 48 ff.

aufgeschlossen eine Schule für Diversität ist beziehungsweise welches „Klima“ diesbezüglich besteht. Jede Schule ist durch institutionalisierte Routinen, Gewohnheiten und interne Logiken charakterisiert. Wenn an einem Standort kein konstruktiver Umgang mit Heterogenität gelingt, spricht PILZ von „institutioneller Diskriminierung“ (ebd.).

Schließlich wird auf der Mikroebene der Umgang mit Diversität von Lehrer/innen/n, Schüler/innen/n sowie deren Umfeld analysiert. Einerseits geht es um die individuelle interkulturelle Kompetenz der Pädagog/inn/en. Dieser Aspekt kommt PILZ (2016, pp. 72, 76) zufolge in der Lehrer/innen/aus- und -fortbildung zu kurz. LUCIAK und BINDER (2010) machen ebenfalls darauf aufmerksam, dass interkulturelle Pädagogik institutionell noch wenig verankert ist. Sie liefern mit ihrem „Handbuch Interkulturelles Lernen“ praxisnahe Beispiele und didaktische Ansätze zur Umsetzung im Unterricht. Andererseits werden kulturelle Differenzen der Schüler/innen und sich daraus ergebende Probleme als individuelle Passungsprobleme zwischen der Sozialisation der Kinder und den Erwartungshaltungen der Schule interpretiert. Der Grund schulischen Versagens wird bei den Kindern und Jugendlichen sowie in deren familiärem Umfeld gesucht, nicht in der Schule als Organisation, beim Unterricht oder den Lehrer/innen/n.

„Da die Schule einen passenden, heißt schulische Aufgaben unterstützenden, familialen Kontext voraussetzt, wird Ungleichheit geschaffen, da diejenigen, die die Normalitätserwartungen erfüllen, im Bildungssystem erfolgreicher sind.“ (PILZ 2016, p. 82)

Wie diese drei Ebenen ineinandergreifen, zeigt sich sehr gut an den empirischen Beispielen, die in den folgenden Abschnitten dargelegt werden. Obwohl das Schulsystem und die Bildungsverwaltung die Rahmenbedingungen vorgeben, besitzen Schulleiter/innen und Lehrer/innen an den jeweiligen Standorten dennoch Handlungsmacht und haben einen gewissen Gestaltungsspielraum, wenn es um die Integration nichtdeutschsprachiger beziehungsweise geflüchteter Schüler/innen geht. Außerdem müssen sie oftmals kreative und unbürokratische Wege finden, da sie vom Dienstgeber nur wenig Unterstützung erhalten. Dies verlangt oftmals viel Eigenengagement und Ad-hoc-Lösungen. Obwohl die folgende Analyse auf die strukturellen Rahmenbedingungen des (Miss-)Erfolgs von Schüler/innen/n fokussiert, soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass dieser auch mit individuellen (sprachlichen) Begabungen sowie der persönlichen Motivation zusammenhängt, was jedoch im Rahmen dieser Forschung nicht erhoben werden konnte.

5.2 Herausforderungen und Bewältigungsstrategien in der Pflichtschule

In den beiden beforschten Regionen in Niederösterreich wurden insgesamt drei Schulleiter/innen von Neuen Mittelschulen und zwei Volksschuldirektorinnen interviewt. Zusätzlich wurde ein Interview mit einer DaF/DaZ-Förderlehrerin der Deutsch-

förderkurse und ein Gruppeninterview mit drei ehrenamtlichen Senior/inn/en-Lehrer/innen/n geführt.

Beide Regionen, sowohl die drei Gemeinden im Mostviertel als auch St. Andrä-Wördern, hatten zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2018 nur vereinzelt geflüchtete Kinder aufgenommen. Ganze Klassen mit einer beträchtlichen Anzahl an geflüchteten Schüler/innen/n beziehungsweise mit Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Erstsprache, wie dies aus urbanen Ballungszentren bekannt ist, gab es dort nicht. Diese Tatsache wurde weitgehend als positiv betrachtet, barg aber auch einige Herausforderungen. Hierfür waren eigene Konzepte für die Integration dieser Schüler/innen gefragt, da zusätzliche Ressourcen vom Dienstgeber nicht vorgesehen waren oder eingefordert werden mussten. Wie mit dieser Situation an den einzelnen Schulstandorten umgegangen wurde, wird in den folgenden Abschnitten dargelegt.

5.2.1 Das Problem der altersgemäßen Einstufung

Schulpflichtige Kinder sind in Österreich altersgemäß einzustufen, wobei plus/minus ein Jahr auf- oder abgestuft werden darf. Sofern keine ausreichenden Deutschkenntnisse vor-gewiesen werden können, dürfen Schüler/innen maximal zwei Jahre als außerordentlich geführt werden, wobei sie kein Zeugnis, sondern eine Schulbesuchsbestätigung erhalten (SchUG § 4 Abs. 3). Das Abschlusszeugnis der neunten Schulstufe ist insofern zentral, als es die Voraussetzung für weitere Ausbildungsmöglichkeiten, etwa eine Lehre, darstellt. Kommen die Geflüchteten im noch schulpflichtigen Alter, zum Beispiel mit 14 Jahren, nach Österreich, dann müssten sie innerhalb von zwei Jahren zu ordentlichen Schüler/innen werden, damit sie benotet werden und ein Abschlusszeugnis erhalten können. Besonders bei bereits älteren Schüler/innen/n stellt die Integration in den Regelunterricht jedoch eine beträchtliche Herausforderung dar, da sich unzureichende Sprachkenntnisse nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in den meisten anderen Fächern als hinderlich bei der Aneignung fachlicher Inhalte erweisen. Engagierte Direktor/inn/en versuchen allerdings Wege zu finden, um den Jugendlichen „nicht die Zukunft zu verbauen“, was manchmal nicht gesetzeskonforme Entscheidungen verlangt (Interview DIREKTOR NMS GEMEINDE B 2018).

„Aktuell habe ich einen Schüler – nach zwei Jahren sollte man ordentlicher Schüler werden – der Schüler war aus Afghanistan. War zuerst [...] 20 Monate in [einer anderen Gemeinde], hat dort im Unterricht nicht recht folgen wollen. Und als er zu mir kam vor eineinhalb Jahren, sollte ich ihn eigentlich schon zum ordentlichen Schüler machen, aber hätte ich den gemacht, hätte er beurteilt werden müssen und er hätte eigentlich außer Turnen und Werken, Musik [...], hätte er wahrscheinlich nur Fünfer gehabt. Der ist jetzt noch außerordentlicher Schüler, was nicht gesetzeskonform ist.“ (Interview DIREKTOR NMS GEMEINDE B 2018)

Schulleiter/innen sind bei der Aufnahme von asylwerbenden Kindern immer wieder damit konfrontiert, dass diese während des Schuljahres eingestuft werden

müssen oder aber die Schule plötzlich wechseln (vgl. HEINTZE 2017, p. 187). Besonders in ländlichen Gemeinden ist ein positiver Asylbescheid ein wesentlicher Grund dafür, die Gemeinde zu verlassen, was auch einen Schulwechsel bedeutet. Doch auch eine drohende Abschiebung oder ein Umzug aufgrund der Verlegung in ein anderes Quartier können zu einem spontanen Ortswechsel führen. Die Direktor/inn/en sowie die Pädagog/inn/en stehen vor der Herausforderung, diese Kinder und Jugendlichen sowohl sozial zu integrieren als auch im Hinblick auf den Bildungsauftrag bestmöglich zu fördern. Selbst wenn allen geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Regel gemeinsam ist, dass sie ohne Deutschkenntnisse eingeschult werden, weisen sie dennoch in anderen bildungsbiografischen Bereichen eine enorme Heterogenität auf (VON DEWITZ & MASSUMI 2017, pp. 29 f.; PREUSS 2018, pp. 27 f.).

5.2.2 Mangelnde Ressourcen als Herausforderung

Für ländliche Schulstandorte mit wenigen neu zugewanderten Kindern gilt häufig, dass sie im Vergleich zu Schulen mit konstant hohen Zahlen an außerordentlichen Schüler/inne/n bei der Vergabe von zusätzlichen Ressourcen durch den Landesschulrat nicht berücksichtigt werden. In der Praxis stellen jedoch schon einzelne Kinder, die zusätzliche Förderung benötigen, die Schulleitung vor die Frage nach der Bewerksstellung dieser Aufgabe. Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse ist die Sinnhaftigkeit einer Problemdefinition, die auf Quantität abstellt und daraus ihre Handlungslogik legitimiert, kritisch zu hinterfragen.

In den Interviews wurde deutlich, dass sowohl die Volksschulen als auch die Neuen Mittelschulen auf „externe Ressourcen“, also ehrenamtliche Unterstützung, zurückgreifen mussten, da diese von staatlicher Seite nicht bereitgestellt wurden. In diesem Zusammenhang wurde auch das starre, bürokratische Schulsystem thematisiert, wobei der Landesschulrat beispielsweise eine Jahresplanung für die Ressourcenverteilung verlangt. Angesichts der bereits angesprochenen Situation, dass Schüler/innen zu unvorhersehbaren Zeiten aufgenommen werden müssen, ergeben sich Schwierigkeiten bei der Genehmigung.

„Den Förderunterricht haben eigentlich nur die eigenen Leute gemacht. [...] Das hat [...] der Schule auf alle Fälle viel gebracht und ist eine Notlösung, weil der Staat selber oder das Bundesland selber nicht in der Lage ist, etwas Gescheites zu machen. [...] Sie verstecken sich hinter dem Argument ‚Ich brauche eine Planung für das ganze Jahr‘ und wenn ich das nicht sicherstellen kann, dass ich immer gleich viele Schüler habe und so und so unterrichte, dann gibt es halt nichts.“
(Interview DIREKTOR NMS GEMEINDE B 2018)

Im Rahmen der Schulbuchaktion, einer familien- und bildungspolitischen Leistung, die vom Bundesministerium für Arbeit, Familie und Jugend (BMAFJ) und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) getragen wird, werden Schüler/innen jährlich kostenlos mit Lehrbüchern ausgestattet. Hierfür steht den Schulen pro Schüler/in ein Budget zur Verfügung (BUNDESMINISTERIUM FÜR

ARBEIT, FAMILIE UND JUGEND & BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG o. J.). Auch für außerordentliche Schüler/innen können Materialien bestellt werden, allerdings ist dies für die Schulen schwieriger zu planen, da die Kinder und Jugendlichen eher spontan aufgenommen werden müssen. Für den Direktor der NMS in der Gemeinde B bedeutete dies, dass er sich bei Bedarf direkt beim Verlag meldete und um passende Materialien bat. Eine solche Vorgangsweise ist in der Regel auch kein Problem, aber das Bestellsystem selbst ist auf diese speziellen Bedürfnisse der Schulen nicht ausgerichtet.

„Ja, also [...] eigentlich, wenn man fragt, gibt es nirgendwo verschlossene Türen. Aber das Schulsystem selber, die Verwaltung, stoßt halt an ihre Grenzen, weil sie so starr ist. Und man braucht – bevor ein Schüler beginnt –, braucht man alles schon fertig. Und jedes Kind ist eine Nummer und jedes Kind bekommt das und das zugewiesen. Und da darf im Schuljahr drinnen nichts mehr passieren.“
(Interview DIREKTOR NMS GEMEINDE B 2018)

Das strategische Vorgehen ersetzt allerdings kein flexibleres System, sondern ist als Ad-hoc-Lösung von Seiten einzelner Schulstandorte zu sehen. Im Idealfall stellen Bildungsverwaltung und der einzelne Schulstandort nämlich eine Verantwortungsgemeinschaft dar. Dies wurde in jüngster Zeit insbesondere durch die Herausforderung der Integration von geflüchteten Kindern deutlich (PREUSS 2018, pp. 46 f.).

Der Direktor der NMS in Gemeinde A zeigte zwar Verständnis für die Entscheidungen des Landesschulrats für eine äußerst geringe Anzahl von geflüchteten Kindern an einem Schulstandort keine weitere Lehrperson einsetzen zu können, betonte aber auch, dass man die Aufgabe der Zusatzförderung nicht ausschließlich den Ehrenamtlichen überlassen könne. An seinem Schulstandort fand die Zusatzförderung überwiegend durch Pädagog/inn/en statt, die in ihren Freistunden einzelne Schüler/innen aus dem Regelunterricht herausnahmen und mit ihnen Deutsch lernten. Er würde sich deshalb eine Art „Belohnungssystem“ wünschen, durch welches die ehrenamtlich geleistete Arbeit in irgendeiner Form honoriert werden würde (vgl. Interview DIREKTOR NMS GEMEINDE A 2018).

HEINTZE (2017, p. 188) weist darauf hin, dass die Integrationsaufgabe von Schulen nicht ausschließlich im sprachlichen Bereich liegt, sondern auch auf gesellschaftliche Teilhabe abzielen sollte. Dabei geht es darum, Kindern und Eltern zu vermitteln, dass die Schule ein sicherer, diskriminierungsfreier Ort ist. Allerdings belegt ein Beispiel aus der Praxis, dass das Einsparen von Ressourcen nicht nur den Bereich Deutschförderung betrifft, sondern sich darüber hinaus auf Aktivitäten bezieht, die eigentlich die soziale Integration fördern sollen. Der Schulleiter der NMS in Gemeinde A schilderte ein Beispiel, wonach die Mutter eines geflüchteten Schülers ihren Sohn gerne am Schikurs teilnehmen lassen wollte. Aufgrund seiner geringen Deutschkenntnisse suchte die Schulleitung beim Dienstgeber um die Mittel für eine zusätzliche Begleitperson an, was jedoch abgelehnt wurde. Der Direktor entschied daraufhin, den Schüler nicht mitzunehmen:

„Also wenn der dort irgendwo im Schigebiet verloren geht... Das ist eine Mörderverantwortung, die kann man keinem aufhalsen von den verantwortlichen Lehrpersonen. Weil wenn dann nämlich etwas passiert, dann heißt es: ‚Wo waren die Lehrer und warum hat man da nicht Vorsorge getroffen?‘ Aber wenn man Vorsorge treffen will, dann wird es mitunter aus Kostengründen nicht genehmigt. So ist es halt. [...] Schule soll alles leisten, aber es soll nichts kosten.“ (Interview DIREKTOR NMS GEMEINDE A 2018)

In ähnlicher Weise schilderte die Schulleiterin der NMS in St. Andrä-Wördern das Dilemma mit Projektwochen und Wandertagen. Sie hatte die Erfahrung gemacht, dass die Eltern der geflüchteten Schüler/innen ihre Kinder an solchen Exkursionen ohnehin nicht teilnehmen lassen – insbesondere die Mädchen. Einerseits bedauerte sie dies, andererseits hatte sie auch Bedenken ein Kind auf Wanderungen und dergleichen mitzunehmen, welches kaum Deutsch versteht.

„Die fahren nicht mit, ist kein Thema. Und jetzt sag ich einmal so: Solange sie nicht sehr gut Deutsch können, ist es auch besser, wenn sie nicht mitfahren, weil, wir die Kommunikation nicht haben. Wenn ich mit dem Kind [...] eine Wanderung in eine Schlucht mache [...], dann muss ich mich darauf verlassen können, dass ich mit dem wirklich reden kann, wenn irgendetwas ist [...]. Oder wenn der in der Nacht aufwacht und schreit, ja? Ist das ein Trauma, tut dem was weh, was hat der oder die? Das muss ich wissen.“ (Interview DIREKTORIN NMS ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018)

Die Zitate zeigen, dass sich Lehrer/innen dieser zusätzlichen Verantwortung aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten oft nicht gewachsen fühlen. Mitunter ist aber auch die Finanzierung der Projektwoche für ein/e geflüchtete/n Schüler/in ein Thema. Aus einer pragmatischen Sicht sind dies wichtige Faktoren, weshalb sich Schulleiter/innen nicht explizit für die Teilnahme an Projektwochen einsetzen.

Es gibt aber auch Schulleitungen, die sich außerordentlich darum bemühen, Möglichkeiten zur Teilhabe an sozialen schulischen Aktivitäten (zum Beispiel Projekt- oder Wandertage) für alle Kinder zu schaffen – unabhängig von der finanziellen Situation der Eltern. Im Mostviertel sponsern jeweils lokal ansässige Firmen die Schulen für diese Zwecke (Interview DIREKTOR NMS GEMEINDE A 2018; Interview DIREKTOR NMS GEMEINDE B 2018). Hier waren Engagement, Planung und guter Wille von Seiten der Direktion gefragt, um zum Beispiel die Teilnahme am Schikurs zu ermöglichen. PREUSS (2018, p. 50) betont, dass Schulleitungen der Motor für eine inklusive Schulentwicklung sind. Dabei ist es wichtig sowohl schulische (Lehrkräfte, Schüler/innen, Eltern) als auch schulexterne Akteur/inn/e/n (zum Beispiel außerschulische Partner/innen, Gemeinden) in die Umsetzung der Vision einer inklusiven Schulkultur miteinzubeziehen, „die sich nicht nur an bildungspolitischen Aufträgen orientiert, sondern an einer langfristigen pädagogischen Vision“ (PREUSS 2018, p. 48).

„Und bei Sportwochen und Schikurs fahren alle mit. [...] Denn wenn alle österreichischen Kinder mitfahren, denen geholfen wird, sollte der auch mitfahren, weil,

das ist eine besondere Lernwoche zur Integration. [...] Weil, der hat keine Ski und keinen Anorak. Natürlich tun wir da ein halbes Jahr vorher schauen, dass die Caritas – die hat ja zweimal im Jahr Bekleidungsaktionen –, dass er Fäustlinge, Schischuhe und Anorak, alles kriegt. Skifahren hat er zwar keinen Kurs noch gemacht, aber wir haben an der Schule eine Langlaufausrüstung. Und da nimmt er halt bei der Langlaufgruppe teil.“ (Interview DIREKTOR NMS GEMEINDE B 2018)

Wenn Integration an Schulstandorten gut funktioniert, ist das in vielen Fällen dem guten Willen der Schulleitung und des Kollegiums zu verdanken. In Gemeinde B sind zum Beispiel lokal ansässige Unternehmen, die Diözese oder Verlage Kooperationspartner, die der Schulleiter der NMS in der Vergangenheit bei Bedarf um Unterstützung bat.

„Wenn man ein bisschen ein Netzwerk hat, fragst du dort nach, da nach [...]. An Geld wird es eigentlich nie scheitern, aber an dem System. Dass eine Systematisierung da drinnen ist, an dem hat es schon gescheitert. Es ist so vieles immer abhängig vor Ort von den lokalen Initiativen und wie weit man bereit ist, selber zu gehen.“ (Interview DIREKTOR NMS GEMEINDE B 2018)

Diese Beispiele machen deutlich, dass auf struktureller Ebene Unterstützung für eine umfassende und tiefgreifende Teilhabe nicht vorgesehen ist. Das Schulsystem reagiert nur träge auf die äußeren Veränderungen. Die fehlende Flexibilität im System wird oftmals durch Einzelpersonen mit ihrem Engagement an den Schulstandorten ausgeglichen. In ähnlicher Weise ist dies bei der lokalen Integration von Geflüchteten in den Gemeinden zu beobachten. Ehrenamtliche leisten hierbei oftmals einen wesentlichen Beitrag (vgl. Kapitel 7).

5.2.3 Möglichkeiten der Organisation zusätzlicher Ressourcen

VON DEWITZ und MASSUMI (2017, p. 32) unterscheiden fünf schulorganisatorische Modelle bei der Beschulung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen: das submersive, integrative, teilintegrative und parallele Modell sowie das parallele Modell mit Schulabschluss. Während beim submersiven Modell die Sprachförderung im Regelunterricht stattfindet, schließen Schüler/innen die Schule im parallelen Modell mit Schulabschluss in einer speziell dafür eingerichteten Klasse ab. Bei den Mischformen kommt es auf die Dauer und Häufigkeit des separaten Unterrichts an. Beim integrativen Modell beschränkt sich dieser auf die Sprachförderung; die Schüler/innen nehmen grundsätzlich am Regelunterricht teil. Beim teilintegrativen Modell findet die spezifische Sprachförderung in einer eigens dafür eingerichteten Klasse statt, wobei die Kinder und Jugendlichen ansonsten im Rahmen des Regelunterrichts unterrichtet werden. Das parallele Modell sieht eine vorübergehende, zeitlich begrenzte separate Beschulung vor (vgl. GRUBER 2017).

Ab dem Schuljahr 2018/19 wurden in Österreich Deutschförderklassen beziehungsweise -kurse eingeführt (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT

UND FORSCHUNG 2018). Die Deutschförderklassen entsprechen der Klassifikation nach dem teilintegrativen Modell, die Deutschförderkurse dem integrativen Modell. Allerdings sind diese Maßnahmen umstritten. Schulleiter/innen sind häufig geteilter Meinung, ob die optimale Förderung ihrer Schüler/innen außerhalb des Regelunterrichts sinnvoll ist oder nicht. Die Volksschuldirektorin in St. Andrä-Wördern war beispielsweise davon überzeugt, dass Kinder die Sprache am schnellsten lernen, wenn sie sozial gut integriert sind. Das Herausnehmen aus dem Klassenverband würde diesem Ziel daher nicht wirklich dienen.

Dass das Alter der Schüler/innen hinsichtlich der Form der Sprachförderung in Deutsch eine wesentliche Rolle spielt, wird auch durch wissenschaftliche Forschung untermauert. Je älter neu zugewanderte Schüler/innen zum Zeitpunkt ihrer Einschulung in Österreich sind, desto effektiver dürften differenzierte Sprachfördermodelle sein, die gezielte, separate Förderung vorsehen (vgl. GRUBER 2017; ROTHWEILER & RUBERG 2011, pp. 10 f.). Es wird davon ausgegangen, dass man ab etwa einem Alter von zehn Jahren beim Lernen einer Zweitsprache vom „Zweitsprachenerwerb Erwachsener“ sprechen kann, der anders funktioniert als bei jüngeren Kindern¹⁵, die schon sehr früh mit einer Zweitsprache in Berührung kommen (ROTHWEILER & RUBERG 2011, pp. 8 f.). Dementsprechend werden vor allem NMS vor die Frage gestellt, wie der Zweitsprachenerwerb am besten gefördert werden soll. In höheren Schulstufen fällt es den Schüler/innen mit sehr geringen Deutschkenntnissen deutlich schwerer, den vermittelten Inhalten in den anderen Fächern zu folgen. Die Beherrschung der Sprache ist nämlich *die* Voraussetzung zur Aneignung von Fachwissen (GRUBER 2018, p. 17). Hierbei scheint ein submersiver oder integrativer Ansatz nur schwer umsetzbar und wird meist als nicht sinnvoll erachtet. In diesem Fall könnte durch den Besuch einer separaten Deutschklasse (teilintegratives Modell) eine sprachliche Basis gelegt werden. Dies mit dem Ziel, möglichst schnell am Regelunterricht partizipieren zu können. Allerdings braucht es für die Genehmigung der Deutschförderklassen und -kurse eine Mindestanzahl an förderbedürftigen Kindern und Jugendlichen, die viele ländlich gelegene Schulstandorte mit stets wenigen außerordentlichen Schüler/innen nicht erreichen.

Bei jüngeren Kindern im Volksschulalter bestehen noch nicht so ausgeprägte Differenzen, was den Wortschatz und das Fachwissen betrifft. Daher können in Volksschulen mit einem spielerischen Ansatz rasche Fortschritte in der Sprache erzielt werden. An der Volksschule in St. Andrä-Wördern wird auch Nachmittagsbetreuung angeboten. Da Kinder maßgeblich durch Interaktion lernen, wurde dieses Angebot als willkommene Maßnahme der Integration für geflüchtete Kinder angesehen. Meist als Betreuungsangebot für Kinder von berufstätigen Eltern gedacht, sprach sich die Volksschuldirektorin für den Besuch der Nachmittagsbetreuung insbesondere durch Kinder mit Förderbedarf in Deutsch aus. Durch die gemeinsam verbrachte Zeit werden Freundschaften geknüpft

¹⁵ Neben dem simultan bilingualen Erwerb (im Alter von bis zu zwei Jahren) unterscheidet man noch den sukzessiv bilingualen Erwerb (Beginn zwischen zwei und vier Jahren) sowie den kindlichen Zweitsprachenerwerb (Startalter zwischen vier und zehn Jahren) (ROTHWEILER & RUBERG 2011, pp. 8 f.).

und die Kinder haben zahlreiche Gelegenheiten die Sprache anzuwenden. Zu diesem Zweck finanziert die Gemeinde sogar einige Nachmittagsbetreuungsplätze.

Der Schulstandort in der Gemeinde B erhielt im Rahmen des Förderprogramms der Deutschförderklassen und -kurse im Schuljahr 2018/19 erstmals ein größeres staatlich finanziertes Paket für die Deutsch-Sprachförderung, da die benötigte Anzahl an Schüler/inne/n knapp erreicht wurde. Der Förderunterricht zum Erhebungszeitpunkt im Oktober 2018 fand schulklassen-, schulstufen- und schulartübergreifend statt. Die Kinder besuchten grundsätzlich den Regelunterricht, waren auch Teil dieser Klassengemeinschaft, wurden aber für bestimmte Zeiträume aus dem Unterricht herausgenommen, um speziell alle vier Kernkompetenzen (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) zu üben. Dieses schulorganisatorische Modell der Deutsch-Sprachförderung kann als integratives Modell bezeichnet werden (vgl. VON DEWITZ & MASSUMI 2017, p. 32).

So lernten zum Beispiel ein elfjähriges Mädchen (1. Klasse NMS) und ihr achtjähriger Bruder (3. Klasse VS) aus Afghanistan für die Zeit des Deutschförderkurses gemeinsam. Die Lehrerin gestaltete die Einheit so, dass die Stunde in zwei Blöcke aufgeteilt wurde, um in Kleinstgruppen für je 25 Minuten intensiv mit ihnen zu arbeiten. Auf diese Weise wurde die Konzentrationsspanne der Kinder optimal genutzt. Ihnen stand dazu ein eigener Raum zur Verfügung, der konstant für die Deutschförderaktivitäten genutzt wurde. In diesem Klassenzimmer waren beispielsweise Einrichtungsgegenstände mit Wortkarten beschriftet, die das Vokabellernen unterstützen sollten. Jedes Kind erhielt eigene Aufgabenstellungen, die Lehrerin wechselte stetig zwischen beiden Kindern (Feldnotizen PUNZ, 24.10.2018).

Diese Art des Unterrichts erforderte von der DaF/DaZ-Förderlehrerin viel Engagement und Kreativität sowie von Seiten der Schulleitung und des Kollegiums hohe Flexibilität und Kooperationsbereitschaft. Für jede Einheit und für jedes Kind mussten Materialien individuell vorbereitet werden; für die Pädagogin war dies „mit Sicherheit die aufwendigste Stunde der ganzen Woche“ (Interview DAF/DAZ-FÖRDERLEHRERIN VS UND NMS GEMEINDE B 2018). Administrativ ist solch ein Fördermodell ebenfalls mit erheblichem Aufwand verbunden, da die Zeiten, in denen die Kinder aus dem Regelunterricht herausgenommen werden, strategisch gut geplant werden müssen. So wurde in der Schule darauf geachtet, dass die Kinder keinesfalls während des Fachs „Bewegung und Sport“ aus dem Klassenverband herausgenommen werden, sondern nach Möglichkeit während der Unterrichtsstunden in den Fächern „römisch-katholische Religion“ oder „Werken“. Gut abgestimmte Stundentafelplanung zu Beginn des Schuljahres ersetzt allerdings nicht die kontinuierliche enge Zusammenarbeit und regelmäßige Absprachen mit den Klassenlehrer/inne/n. „Inklusion und Kooperation gehören zusammen wie die zwei Seiten einer Medaille“ [...]“ (PREUSS 2018, p. 53). Dabei ist eine Beziehung, die von gegenseitiger Wertschätzung zwischen Klassen- und DaF/DaZ-Förderlehrer/in geprägt ist, enorm wichtig (ebd., p. 56). Wie aus dem folgenden Beispiel hervorgeht, spielt klare Kommunikation innerhalb des pädagogischen Personals eine wesentliche Rolle.

„Das ist besonders am Anfang sehr schwer. Die Kinder sind den neuen Klassenverband nicht gewöhnt, die neuen Regeln, die neuen Fächer. [...] Und gerade am Anfang die dann rauszunehmen – muss man halt wirklich gut abwägen: Ist das jetzt so wichtig, dass die jetzt 20 neue Vokabeln lernen oder sollten die jetzt vielleicht eine halbe Stunde in der Klasse bleiben und ich helfe ihnen in der Klasse. [...] Also gerade am Anfang ist es nicht leicht. Und da verstehe ich auch jeden Klassenlehrer, der sagt: ‚Bitte heute [...] nicht.‘ Oder: ‚Machen wir es heute so.‘ Da ist halt dann auch die Flexibilität einfach gefordert.“ (Interview DAF/DAZ-FÖRDERLEHRERIN VS UND NMS GEMEINDE B 2018)

Dem Schulstandort in der Gemeinde B wurden diese Ressourcen 2018 vom Dienstgeber genehmigt, jedoch musste der Direktor von sich aus die Initiative ergreifen, sich selbstständig informieren und darum ansuchen. Trotz dieses Fördermodells griff die Schule weiterhin auf das ehrenamtliche Engagement einiger Senior/inn/en in der Gemeinde zurück. Die Schule hatte sich über die Jahre hinweg ein eigenes Deutsch-Sprachförderprojekt „Senior/inn/en-Lehrer/innen“ aufgebaut. Dadurch, dass im Ort schon seit vielen Jahren Dauergrundversorgungsquartiere bestehen, hatte die Schule kontinuierlich Erfahrung mit der Einschulung außerordentlicher Schüler/innen. Zum Erhebungszeitraum im Oktober 2018 leistete ein Team von circa zehn Pensionist/inn/en bereits seit vier Jahren wöchentlich 20 Stunden ehrenamtlichen Förderunterricht für außerordentliche Schüler/innen. Eine Lehrerin übernahm die Organisation und Koordination des Projekts. Bei der Planung wurde darauf geachtet, dass die Fördereinheiten zu günstigen Zeiten stattfanden (beispielsweise während des römisch-katholischen Religionsunterrichts). Die Kinder arbeiteten mit den Senior/inn/en in einem eigenen Raum in Kleinstgruppen (ein bis zwei Kinder pro Ehrenamtliche/m/r). Meist bereitete die/der Klassenlehrer/in das Material vor, das in den Stunden mit den Senior/inn/en bearbeitet werden sollte, wobei das spielerische Lernen nicht zu kurz kam. Im Laufe der Zeit wurden die Senior/inn/en so auch zu wichtigen Bezugspersonen im Leben der Kinder (Interview DIREKTOR NMS GEMEINDE B 2018; Interview SENIOR/INN/EN-LEHRER/INNEN GEMEINDE B 2018).

In Gemeinde A konnte die Volksschule sowie die Neue Mittelschule vermehrt seit 2015 Erfahrungen mit der Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit marginalen Deutschkenntnissen sammeln. In den Jahren 2015 und 2016 waren die Pädagog/inn/en sowie die Direktor/inn/en plötzlich vor die Aufgabe gestellt, diese Kinder im Rahmen des Regelunterrichts zusätzlich zu fördern. Diese Herausforderung wurde an beiden Standorten in der Form bewältigt, dass entweder Lehrer/innen in ihren Freistunden die Kinder aus der Klasse holten, um dem Inklusionsanspruch durch die nötige individuelle Förderung gerecht zu werden oder bereits pensionierte Lehrer/innen zusätzlichen Deutschunterricht leisteten. In der Volksschule in Gemeinde A waren Ressourcen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) bereits vorhanden, wobei die geflüchteten Kinder auch von diesen Zusatzfördermaßnahmen profitieren konnten.

„Also wir haben eine Klasse mit lernbehinderten und schwerstbehinderten Kindern – wir leben das auch in dem Bereich. Und ich meine, eigentlich kommt

es sehr viel darauf an, was am Standort gemacht wird. Also man kriegt nicht sehr viel Unterstützung – weder Personal, weder sonst irgendetwas. Wir haben da versucht selber Ressourcen zu schöpfen. Eben Kolleginnen, die schon in Pension sind – zum Teil, für die Sprachförderung und so weiter.“ (Interview DIREKTORIN VS GEMEINDE A 2018)

Eine ähnliche Ad-hoc-Lösung schilderte die Schulleiterin der NMS in St. Andrä-Wördern. Sie kritisierte, dass die Bildungsverwaltung angesichts der Entwicklungen 2015 zu wenige Vorkehrungen getroffen hatte und die Schulen mit der Situation alleine gelassen wurden. Damals wurde kein geeignetes Lehrmaterial für den Unterricht von geflüchteten Kindern zur Verfügung gestellt, geschweige denn Personal aufgestockt. An ihrer Schule konnte eine der NMS nahestehende pensionierte Lehrerin für die dringend notwendige zusätzliche Förderung jener Schüler/innen, die zu Beginn kein Wort Deutsch sprachen, gewonnen werden.

Teilweise stellen die sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten zwischen Schüler/inne/n, Eltern und Lehrer/inne/n auch erhebliche Hürden abseits des Unterrichtens dar. Die Schulleiterin der NMS St. Andrä-Wördern erinnerte sich an eine Situation, als ein geflüchtetes Mädchen plötzlich weinend vor ihr stand und nicht mehr zu beruhigen war. Da sie sich nicht auf Deutsch ausdrücken konnte und niemand zugegen war, der/die Übersetzungsarbeit leisten hätte können, sah sie sich gezwungen, das Kind von österreichischen Vertrauenspersonen der Familie abholen zu lassen. Solche Momente sind durchaus von Überforderung und vom Gefühl mit der Situation alleine gelassen zu werden geprägt.

Im Rahmen der Elternarbeit ist die Notwendigkeit des Einsatzes von Übersetzer/inne/n ebenfalls ein wichtiges Thema (vgl. UNHCR ÖSTERREICH 2016, p. 74). Häufig können für terminlich geplante Elterngespräche von den Eltern selbst Dolmetscher/innen organisiert werden, zum Beispiel im Rahmen der mobilen Flüchtlingsbetreuung für Asylwerber/innen. An der Volksschule in St. Andrä-Wördern fungierte der islamische Religionslehrer als Übersetzer aber auch als Vermittler, was die Schulleiterin besonders schätzte:

„Der islamische Religionslehrer ist ein Tunesier, spricht fließend Türkisch, ausgezeichnet Französisch, [...] und Arabisch und der ist ein sehr, sehr kluger Mann. Ein Akademiker, der uns wirklich in vielen Situationen schon geholfen hat. [...] Er ist ein Mann, hat natürlich in diesem islamischen System einen anderen Stellenwert. Er unterrichtet Religion, ist auch in Familien schon gefahren und hat das Gespräch gesucht. [...] Wir haben eine palästinensische Familie schon seit [...] gut sieben Jahren hier im Haus. Der Vater ist Imam. Da gab's schon immer diese Diskussionen mit Schwimmen gehen, Umkleiden im Turnsaal; diese typischen ‚was dürfen Mädchen [Sachen]‘ und da war er zum Beispiel federführend daran beteiligt, dass wir diese Barrieren überwunden haben.“ (Interview DIREKTORIN VS ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018)

Exkurs: Muttersprachlicher Unterricht als Anerkennung von sprachlicher Diversität

Neben den zusätzlichen Maßnahmen zur Verbesserung der Deutschkenntnisse, kann im Rahmen einer umfassenden Sprachförderung muttersprachlicher Unterricht angeboten werden. Expert/inn/en weisen darauf hin, dass sich ausgeprägte Kompetenzen in der Erstsprache positiv auf den Zweit- beziehungsweise Fremdspracherwerb auswirken (vgl. ROTHWEILER & RUBERG 2011, pp. 19 f.). Grundsätzlich besteht in Österreich für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die Möglichkeit muttersprachlichen Unterricht zu erhalten. Im Schuljahr 2018/19 nahmen nur knapp 14 Prozent aller Schüler/innen der Zielgruppe dieses Bildungsangebot in Anspruch (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2019, p. 9). Da viele ländliche Schulstandorte beziehungsweise Schulcluster von nur wenigen Schüler/inne/n mit nichtdeutscher Muttersprache besucht werden, gestaltet sich die Organisation häufig schwierig und der Unterricht ist in vielen Regionen unter den bestehenden Rahmenbedingungen nicht durchführbar. Ein Blick auf die Liste aller Schulstandorte Österreichs mit muttersprachlichem Unterricht im Schuljahr 2018/19 zeigt, dass beispielsweise Arabisch in Niederösterreich fast ausschließlich in Stadtgemeinden angeboten wurde, Unterricht in Farsi/Dari gab es überhaupt nur an fünf Standorten in Wien (SCHULE MEHRSPRACHIG 2020). Gelingt es Ressourcen dafür zu beantragen, kann der Unterricht entweder am Nachmittag (Kursunterricht) oder in den Fachunterricht integriert (Teamunterricht) abgehalten werden. Letzterer kann nur dann stattfinden, wenn eine entsprechend hohe Anzahl an Schüler/inne/n Unterricht in ihrer Erstsprache wünschen. In Niederösterreich stellte der Kursunterricht mit gut 70% im Schuljahr 2018/19 die häufigere Form des muttersprachlichen Unterrichts dar. Wien war das einzige Bundesland, in welchem der muttersprachliche Teamunterricht überwog (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2019).

In den untersuchten Gemeinden im Mostviertel war muttersprachlicher Unterricht kein Thema; wahrscheinlich aufgrund der geringen Anzahl an Schüler/innen, für die dieses Angebot in Frage gekommen wäre. Die Autorin der statistischen Auswertung zum muttersprachlichen Unterricht für das Schuljahr 2018/19 (ebd., pp. 40 f.) nennt einige pragmatische Faktoren, die die Verbreitung des muttersprachlichen Unterrichts bestimmen. Dazu zählen unter anderem: die Anzahl der Personen, welche diese Sprache sprechen und deren räumliche Verteilung, die Verfügbarkeit von qualifizierten Lehrer/inne/n und die finanziellen Mittel, die dafür bereitgestellt werden. Darüber hinaus sind die Einstellung der Mehrheitsgesellschaft sowie die Förderung von sprachlicher Diversität mitentscheidend. Ebenso spielt die Haltung gegenüber muttersprachlichem Unterricht an den jeweiligen Schulstandorten, in den Familien sowie das Interesse der Schüler/innen selbst eine große Rolle. Schließlich ist festzuhalten, dass „die pädagogische, bildungspolitische und gesellschaftliche Bedeutung, die mehrsprachiger Bildung im Allgemeinen und dem muttersprachlichen Unterricht im Besonderen beigemessen wird“ wesentliche Faktoren sind, die die Entwicklung des Angebots bestimmen (ebd., p.

40). Dabei ist es wichtig, diese Maßnahmen als Ergänzung und nicht als Ersatz für eine entsprechende Deutschförderung zu sehen.

5.2.4 Zum Umgang mit den Fluchterfahrungen von Schüler/inne/n

Die Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher umfasst eine Vielzahl von Aspekten, die über das Erlernen von Deutsch hinausgeht. DASCHNER (2017, pp. 16 ff.) beschreibt mit einigen Schlagwörtern gewisse Charakteristika, die ein differenziertes Bild der/des geflüchteten Schüler/in/s zeichnen:

Es ist davon auszugehen, dass viele Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Erlebnisse vor und während der Flucht *traumatisiert* sind und an einer posttraumatischen Belastungsstörung leiden. Trauma-Arbeit und der situationsadäquate Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen aus Kriegs- und Krisengebieten in den Schulen stellt ein enorm wichtiges Thema dar, dem oftmals nicht die notwendige und professionelle Aufmerksamkeit geschenkt werden kann. Da enge Bezugspersonen, wie beispielsweise Eltern, oftmals nicht genügend Unterstützung bieten können, da sie selbst traumatisiert sind und keine diesbezügliche Ausbildung aufweisen, weist DASCHNER auf den dringenden Bedarf an psychologischen Unterstützungsangeboten für Pädagog/inn/en an den betroffenen Schulen hin (ebd., p. 17). Der Direktor der NMS in Gemeinde A beklagte beispielsweise, dass präventiv keine Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden. Schulpsychologische Unterstützung würde erst im Anlassfall geleistet. Das UNHCR-Handbuch für Pädagog/inn/en zum Thema Flucht und Trauma in der Schule (UNHCR ÖSTERREICH 2016) stellt wichtige Hintergrundinformation für Pädagog/inn/en bereit. Beispielsweise gibt das Handbuch Tipps für Erste-Hilfe-Maßnahmen bei einer möglichen Retraumatisierung durch Trigger im Schulalltag und stellt Routinen und Verhaltensweisen vor, die Kindern dazu verhelfen, die Schule als sicheren Ort wahrzunehmen. Darüber hinaus liefert es Anregungen für die traumapädagogische Gesprächsführung sowie die Elternarbeit.

Die Kinder sind *sprach-los*, im doppelten Sinn. Einerseits verstehen sie anfangs die Sprache nicht und können sich nicht ausreichend artikulieren, andererseits können sie das Erlebte oft nicht in geeignete Worte fassen. UNHCR ÖSTERREICH (2016, p. 43) weist darauf hin, dass insbesondere Kinder, die zur Zeit der Traumatisierung sehr jung waren, möglicherweise in ihrer Erstsprache noch nicht den nötigen Wortschatz erworben hatten, um ihre Gefühle ausdrücken zu können. Dies hat Auswirkungen auf das Lernen weiterer Fremd- oder Zweitsprachen. Oftmals zeichnen sich in diesem Fall anfangs kaum Fortschritte beim Spracherwerb ab.

DASCHNER (2017, p. 17) erläutert, dass Kindern aufgrund ihrer Sozialisation in einem anderen Land anfangs *alles fremd* ist – nicht nur die Sprache, auch der (schulische) Alltag in Österreich¹⁶. Die Schüler/innen kommen häufig aus autoritär geführten Staaten

¹⁶ Auf den Aspekt der kulturellen Unterschiede wird hier nicht näher eingegangen, da er nicht im Fokus der Erhebung stand. In den Interviews wurden diesbezüglich einige Konfliktfelder angeschnitten, die aber nicht weiter vertieft wurden: das Tragen des Kopftuches in der Schule

mit hierarchischen Familienstrukturen, die durch väterliche Dominanz geprägt sind. Hier in Österreich erfahren sie eine andere schulische Sozialisation, in deren Rahmen selbständiges Lernen, Eigenverantwortlichkeit, Mitbestimmung sowie die Artikulation der eigenen Meinung erwartet werden.

Geflüchtete Kinder und Jugendliche sind aber auch eine *extrem heterogene* (DASCHNER 2017, p. 16) Gruppe. Nicht nur was ihren formalen Bildungsstand anbelangt, bringen Kinder und Jugendliche jeden Alters unterschiedliche Voraussetzungen mit. Die Entwicklung der Kinder als Teil einer Klassengemeinschaft ist sehr individuell. Abgesehen von kognitiven Begabungen können sich Schüler/innen auch schneller oder langsamer an neue Umgebungen, Strukturen und Regeln gewöhnen. Manche Kinder schließen sehr schnell Freundschaften, andere nicht. Im Umgang mit traumatischen Erfahrungen besitzt jedes Kind eine persönliche Resilienz. Manche kommen mit der Verarbeitung schlimmer Erlebnisse besser zurecht als andere (UNHCR ÖSTERREICH 2016, p. 77). Pädagog/inn/en haben die Erfahrung gemacht, dass sich Kinder unabhängig von ihrer Fluchterfahrung sehr unterschiedlich entwickeln. Nicht nur geflüchtete Kinder haben individuelle (Förder-)Bedürfnisse, auch österreichische Schüler/innen mit deutscher Erstsprache sind nicht als homogene Gruppe zu betrachten. Generalisierungen in jegliche Richtung sind eher hinderlich, um das Phänomen der Integration geflüchteter Schüler/innen in der Pflichtschule zu erfassen. Daher scheint ein One-size-fits-all-Modell für die Beschulung und Integration dieser Schüler/innen wenig erfolgversprechend. Vielmehr sind interkulturelle Fähigkeiten der Lehrer/innen und Rahmenbedingungen gefragt, die es ihnen erlauben, ihren Unterricht zu individualisieren (DASCHNER 2017, p. 16).

„Inklusion birgt den zutiefst originär pädagogischen Anspruch, alle Kinder und Jugendlichen in der Schule gerecht zu bilden, sie optimal zu fördern und jeder einzelnen Schülerin, jedem einzelnen Schüler unabhängig von ihrer/seiner Behinderung, der sozialen, ethnischen, kulturellen, religiösen, gesellschaftlichen oder begabungsbedingten Herkunft maximale Teilhabe zu ermöglichen.“ (PREUSS 2018, p. 11)

Aus dieser Textstelle geht ein weites Verständnis von Inklusion¹⁷ hervor – eines, welches verschiedene von Diskriminierung betroffene Gruppen, zum Beispiel eben auch Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie, miteinschließt. Bewerkstelligt werden

(insbesondere beim Turnunterricht), der Schwimmunterricht für Mädchen, das Umkleiden für den koedukativen Sportunterricht in der Volksschule (insbesondere das gemeinsame Umkleiden) und das (unentschuldigste) Fernbleiben vom Unterricht anlässlich der muslimischen Feiertage. LUCIAK & BINDER (2010, pp. 68 ff.) liefern praxisnahe Hinweise, wie im Schulalltag damit konstruktiv umgegangen werden kann.

¹⁷ Zur Verwendung der Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ vgl. PREUSS (2018, pp. 17 ff.). Das originäre Konzept der Inklusion beschreibt das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Inzwischen fand eine Verschmelzung des Begriffs mit dem Diskurs über Heterogenität, Migration und Integration statt. Das Konzept „Inklusion“ wird daher vor allem im Zusammenhang mit Bildungsthematiken häufig synonym mit dem Begriff „Integration“ verwendet.

kann dies nur durch die Bereitstellung von Ressourcen für die individuelle Förderung (PREUSS 2018, pp. 17 f.). Trotz der knappen und teilweise nicht existenten Mittel für diese individuelle Förderung, versuchen die Schulen in den beiden untersuchten Regionen eigene Ressourcen zu organisieren. Begründet wird dieses Engagement auch mit einem „Lehrer/innen-Ethos“. Die Volksschuldirektorin in Gemeinde A drückte es folgendermaßen aus: „Es hat sich jeder bemüht um das Kind. Man sieht das Kind und damit ist auch das Bemühen da.“

Die Figur des geflüchteten Kindes spielt im Hinblick auf den Diskurs um „deserving refugees“¹⁸ eine wesentliche Rolle. Auch dadurch, dass Kinder unverschuldet in diese prekäre Situation gelangt sind, wird ihnen Empathie zuteil. „Die Eltern haben sich zur Flucht entschieden, die Kinder haben sich nie entschieden. Die Kinder sind immer Mitfahrer.“ (Interview DIREKTOR NMS GEMEINDE B 2018). Eine ähnliche Perspektive wurde im Interview mit der Schulleiterin der NMS in St. Andrä-Wördern ausgedrückt, die besorgt auf die Zeit während der Flucht als „verlorene Zeit“ für die Bildungskarriere der Kinder blickt. In der alltäglichen Praxis von Schulen sowie im Unterricht ist es allerdings auch wichtig, Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung nicht ständig und ausschließlich als hilfsbedürftig und bemitleidenswert zu betrachten.

„[Ich] muss eher aufpassen, dass nicht so ein hysterischer Helferwahn passiert, ja? Es war wirklich so. Als wir die ersten Kinder bekamen – ich kann mich noch gut erinnern, ein kleines tschetschenisches Mädchen, – da sind am nächsten Tag fünf Schultaschen da gewesen, sechs Federpennale, ich weiß nicht, Bücher, Materialien, Spielzeug. [...] Wir haben Eltern mit einem sehr hohen Sozialniveau und manchmal hab' ich fast Angst, dass da die Kinder fast zu so einem Klassenmaskottchen werden. Das versuche ich auch zu verhindern, deswegen sind mir die Verweilzeiten am Nachmittag so wichtig. [...] Weil Integration heißt ein Teil einer Gruppe zu sein und nicht ‚der Arme‘, dem es zu helfen gilt rund um die Uhr. Das ist ein falscher Ansatz und die Gefahr besteht, wenn man's übertreibt, ja?“ (Interview DIREKTORIN VS ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018)

Eine Reduktion des Problemdiskurses im Hinblick auf speziellen sprachlichen Förderbedarf bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung greift ebenfalls zu kurz. Sprachwissenschaftler/innen und Pädagog/inn/en weisen darauf hin, dass die generelle Einstellung der Eltern zu Bildung maßgeblich darauf Einfluss nimmt, wie sich Kinder

¹⁸ Zum Diskurs des „deserving refugee“ vgl. HOLMES & CASTAÑEDA (2016) sowie RAVN et al. (2020). RAVN et al. (2020, pp. 136 f.) beschreiben drei Dimensionen von „deservingness“ im Kontext von Flucht: Die erste Dimension orientiert sich an der Genfer Flüchtlingskonvention und der darin festgeschriebenen Definition von Geflüchteten. Die zweite Dimension beschreibt „deservingness“ vor dem Hintergrund eines meritokratischen Prinzips. Jenen (Flucht-)Migrant/inn/en, die den Wohlfahrtsstaat nicht belasten und die produktive Arbeitnehmer/innen beziehungsweise Unternehmer/innen sind, sollte ein Aufenthaltsrecht gewährt werden. Schließlich beschreibt die dritte Dimension „deservingness“ in Verbindung mit Vulnerabilität. Dabei spielen Fremdzuschreibungen eine wesentliche Rolle. Gemeinhin werden Frauen und Kinder als am vulnerabelsten angesehen. Dieses Konzept steht in enger Verbindung mit Vorstellungen des Opferseins und zumindest stark eingeschränkter Agency.

in der Schule entwickelt. Dabei spielt auch die Pflege der Erstsprache in den Familien eine wichtige Rolle (ROTHWEILER & RUBERG 2011, pp. 19 f.).

„Ich werd‘ das immer wieder von Freunden gefragt: ‚Wie viele Ausländer hast du an deiner Schule?‘ Das ist absurd, weil ich hab‘ [...] österreichische Kinder mit massiven Sprachdefiziten, die sich in Zwei-Wort-Sätzen unterhalten, wenn ich sie aufnehme. Und ich hab‘ dieses berühmte syrische Mädchen, das mir nach zwei Jahren hier im System fehlerlose Aufsätze, zweiseitige, geschrieben hat in höchster Sprachqualität. [...] Es ist hochgradig milieuhängig und abhängig von der Förderung im Elternhaus.“ (Interview DIREKTORIN VS ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018)

Das zeigt, dass es nicht zu rechtfertigen ist, geringe Sprachkenntnisse nur an der Herkunft der Schüler/innen festzumachen. Generalisierungen, welche Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache oder mit Fluchterfahrung von vornherein als Problemgruppe gelten, sind demnach nicht zulässig. Stattdessen sollte man sich vermehrt mit der Frage auseinandersetzen, wie jene Kinder, die auf sprachlicher Ebene Unterstützungsbedarf haben, am besten gefördert werden können. Die Pflege der Muttersprache spielt hier ebenfalls eine wichtige Rolle, da der Erwerb von Kenntnissen in anderen Sprachen auch davon abhängt, auf welchem Niveau die Erstsprache beherrscht wird (SCHMIDINGER 2010, p. 40).

Aus der Forschung zu den Bildungsaspirationen von Migrant/inn/en für ihre Kinder ist bekannt, dass diese häufig im Vergleich zur Bevölkerung des Aufnahme-landes überdurchschnittlich hoch sind (vgl. zum Beispiel BECKER 2010; LACHMAYR, LEITGÖB & BACHER 2011). Auf Geflüchtete scheint dies ebenso zuzutreffen, wie die Ergebnisse einer qualitativen Studie zu den Einstellungen, Erwartungen und Ressourcen weiblicher Flüchtlinge von BIFFL, KILIC & ZENTNER (2019, p. 76) vermuten lassen. Teilweise konnten auch die Perspektiven der jeweiligen Ehemänner erhoben werden. Mitunter hatten die Eltern selbst in ihrem Herkunftsland nicht die Möglichkeit die Schule zu besuchen oder einen Bildungsabschluss zu erlangen. Ihnen ist die Bildung für ihre Kinder in Österreich häufig sehr wichtig. Allerdings können sie diese – nicht zuletzt wegen der unzureichenden Deutschkenntnisse – kaum unterstützen (vgl. DASCHNER 2017, p. 16). Die Direktorin der Volksschule in St. Andrä-Wördern berichtete beispielsweise von einer afghanischen Familie, bei der es sehr schwer war, schulische Inhalte zu vermitteln. Beide Eltern waren Analphabeten, weshalb sich die Lehrer/innen verstärkt auf die Kommunikation mit den Kindern verlassen mussten. Es wird sich in den nächsten Jahren noch zeigen, ob es geflüchteten Schüler/inne/n gelingen wird im österreichischen Schulsystem zu bestehen und ihre Bildungsaspirationen, beziehungsweise die ihrer Eltern, erfolgreich umzusetzen. Weitere empirische Forschungen in diesem Bereich sind daher in jedem Fall notwendig, um diesen Prozess auch entsprechend wissenschaftlich zu erfassen.

5.3 Fazit

Zu Beginn des Kapitels wurde ein Analysemodell vorgestellt, das den Bereich der Schulbildung auf drei Ebenen erfasst: Das nationale Bildungssystem bildet mit seinen Strukturen die Makroebene. Auf der Mesoebene befindet sich die Einzelschule, also ein Schulstandort, der mit einem gewissen Leitbild ausgestattet ist und spezifische Werte vertritt. Auf der Mikroebene, also der Ebene der individuellen Akteur/inn/e/n, stehen persönliche Interaktionen zwischen Lehrer/inne/n, Schüler/inne/n und Eltern im Vordergrund (PILZ 2016, pp. 48 ff.).

Im Rahmen der Feldforschung wurden hauptsächlich Direktor/inn/en zu den Herausforderungen und Erfolgen bei der Integration geflüchteter Schüler/innen befragt. Dabei wurde das Spannungsfeld zwischen den Strukturen des Bildungssystems (Makroebene) und den zu bewältigenden Aufgaben bei der Integration dieser Kinder am Schulstandort (Mesoebene) thematisiert. Es konnte gezeigt werden, welche Gestaltungsspielräume Schulstandorte innerhalb der strukturellen Vorgaben auf der Makroebene besitzen und wie diese genutzt werden. Die Interaktionen zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n (Mikroebene) sowie die eigentliche Vermittlung von Inhalten standen nicht im Fokus der Erhebung.

Dass die Integration der geflüchteten Schüler/innen in den beiden Regionen so gut funktioniert, hängt maßgeblich damit zusammen, dass an allen Schulen kreativ interne Wege für die zusätzliche Förderung, vor allem in der deutschen Sprache, gefunden wurden. Dabei kamen integrative Modelle (vgl. VON DEWITZ & MASSUMI 2017, p. 32) zum Einsatz, das heißt, die Kinder wurden zu gewissen Zeiten aus dem Regelunterricht herausgeholt, um spezielle Deutschförderung zu erhalten. Diese Maßnahmen können als Ad-hoc-Lösungen bezeichnet werden, da vom Dienstgeber anfangs keine Mittel (Personal, bezahlte Unterrichtsstunden, Lehrmaterial) zur Verfügung gestellt wurden. Die untersuchten ländlichen Regionen hatten jeweils nur wenige geflüchtete Kinder und Jugendliche aufgenommen. Diese Tatsache wurde zwar einerseits als positiv bei der Aufgabenbewältigung angesehen, andererseits reichte die Anzahl außerordentlicher Schüler/innen an den Schulen meist nicht aus, um eine Genehmigung für bezahlte Unterrichtsstunden zur zusätzlichen Deutschförderung zu erhalten.

So viel eigenes Engagement in dieser Sache ist keine Selbstverständlichkeit und zeigt, dass die Schulstandorte offen für den Umgang mit einer sprachlich und ethnisch diversen Schüler/innen/gruppen sind. Dabei wird intern von der Schulleitung sowie vom Kollegium weitgehend an einem Strang gezogen, denn individualisierter beziehungsweise inklusiver Unterricht verlangt Planung und Kooperation von den Pädagog/inn/en. Das erfordert Absprachen und Koordination, beispielsweise wenn ein Kind vorübergehend aus der Klasse genommen werden soll (vgl. PREUSS 2018, pp. 53 ff.).

Anders als bei PILZ (2016, pp. 41 ff.) beschrieben, wurden geflüchtete Kinder und Jugendliche trotz der Herausforderungen, die ihre Aufnahme für die Schulstandorte

bedeutete, nicht vordergründig als Problem angesehen (vgl. Abschnitt 5.1). Die Direktor/inn/en äußerten sich vielmehr kritisch über das starre und bürokratische Schulsystem, das an den Standorten generell nur wenig Flexibilität zulässt. Andererseits zeigte sich auch, dass Einzelschulen und Schulleitungen willig und fähig sind, unkonventionelle Lösungen für plötzliche Herausforderungen zu finden.

Schulleiter/innen sind Expert/inn/en für ihren Schulstandort. Sie wissen meist am besten, welche Ressourcen benötigt und wie diese in geeigneter Weise eingesetzt werden können. Für manche Schulen mag ein teilintegratives oder paralleles Modell sinnvoll sein, für andere Standorte eher ein integratives. Die Wirksamkeit der verschiedenen schulorganisatorischen Modelle dürfte auch mit der Anzahl und dem Alter der Schüler/innen zusammenhängen. Jedenfalls wünschen sich Schulleitungen mehr Unterstützung bei der Bewältigung der Integration durch die Bereitstellung von Ressourcen, die sie selbständig verwalten können. Selbst wenn nur wenige geflüchtete Schüler/innen einen Schulstandort besuchen und möglicherweise während des laufenden Schuljahres eingeschult werden müssen oder die Schule auch wieder verlassen, braucht es Mittel und Wege, die die Förderung dieser Kinder und Jugendlichen unterstützen. Ausschließlich im Rahmen des Regelunterrichts ist diese komplexe Aufgabe kaum zu bewältigen.

6 ERWACHSENENBILDUNG FÜR GEFLÜCHTETE

Zu Beginn dieses Kapitels soll noch einmal kurz auf das bereits beschriebene Modell zur Integration von Geflüchteten und Migrant/inn/en von AGER und STRANG (2008) eingegangen werden. Davon ausgehend wird die spezifische Situation von erwachsenen Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten im Bildungssektor in Österreich behandelt. An dieser Stelle sind vor allem die folgenden Kernkomponenten von Integration von besonderer Relevanz: Einerseits die „facilitators“ „language and cultural knowledge“ sowie „safety and stability“ und andererseits „education“ als wichtiger Aspekt der Kategorie „markers and means“.

Die genannten „facilitators“ sind für die Verwirklichungschancen von Geflüchteten in Österreich insofern wichtig, da sie Integration erleichtern oder behindern können. Die Aneignung von Sprache und das Wissen um die Abläufe, Erwartungshaltungen in Interaktionen sowie Informationen über das Leben in Österreich benötigt eine gewisse Zeit, die hierfür auch gewährt werden sollte. Der Bereich „cultural knowledge“ kann hier nicht detaillierter diskutiert werden, weil damit eine große Anzahl an weiteren Themenfeldern verbunden ist, die den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden. Analog zur Aneignung von Sprachkenntnissen ist aber festzuhalten, dass formelle Kursmaßnahmen wie die Werte- und Orientierungskurse des Österreichischen Integrationsfonds nicht ausreichen. Zusätzlich müssen Möglichkeiten geschaffen werden, um einen alltäglichen Austausch über Vorstellungen eines gelingenden Zusammenlebens zu ermöglichen. Hierbei spielen Deutschkenntnisse erneut eine wichtige Rolle.

Nachdem viele Asylwerber/innen und Asylberechtigte aus bedrohlichen Situationen aufgebrochen und teilweise über sehr lange Zeiträume unterwegs waren, ist nach der vorläufigen Ankunft vor allem das Bedürfnis nach Sicherheit sehr groß (AGER & STRANG 2008, 183). Dies wurde in Gesprächen über die persönliche Situation in Österreich ebenfalls immer wieder betont (vgl. Interview ASYLWERBER IRAN ST. ANDRÄWÖRDERN 2018). Was den Aspekt der Stabilität betrifft, sind zwei wesentliche Faktoren relevant: Einerseits ist für die Dauer des Asylverfahrens offen, ob Geflüchtete überhaupt in Österreich bleiben können, was große Unsicherheit auslöst. Auf der anderen Seite können bereits aufgebaute Beziehungen zu Unterstützer/inne/n unerwartet unterbrochen werden, wenn beispielsweise Quartiere geschlossen und die Bewohner/innen anderswo untergebracht werden (vgl. AGER & STRANG 2008, p. 184). Dies konnte in St. Andrä-Wörtern nach der vorläufigen Schließung des ÖJAB-Hauses Ende Juni 2018 beobachtet werden. Auch für die Integration von Geflüchteten im Bildungssektor zeigt sich also, dass

„[...] solange Grundbedürfnisse nach geeignetem Wohnraum, gesundheitlicher und psychischer Stabilität (Traumatisierungen, Foltererlebnisse, Zurücklassen von Familienmitgliedern), Ausbildung/Berufsausbildung und finanzieller Absicherung nicht gegeben sind, [...] Integration massiv erschwert [wird].“ (KÖGLER 2008, p. 179)

In diesem Kapitel wird eine detaillierte Auseinandersetzung mit entscheidenden Maßnahmen zur Integration von erwachsenen Geflüchteten im Bildungssektor vorgenommen. So werden die wichtigsten thematischen Angebote, nämlich Deutsch-, Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse, anhand von empirischen Beispielen behandelt. Davon ausgehend wird sodann näher auf die spezifische Situation insbesondere von Asylwerber/innen eingegangen, welche für deren Verwirklichungschancen von großer Bedeutung ist. Anschließend folgt die Beschäftigung mit den wichtigsten individuellen und strukturellen Faktoren, die für die Integration von Geflüchteten im Bildungssektor relevant sind. Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse dieses Kapitels nochmals zusammengefasst.

6.1 Deutschkurse für Asylwerber/innen und Asylberechtigte

Deutschkenntnissen wird für die Integration von Geflüchteten in Österreich eine entscheidende Bedeutung zugeschrieben (GATT 2014, p. 163). Stets wird die Beherrschung der deutschen Sprache als zentrale Voraussetzung für Integration und Zugehörigkeit hervorgehoben (vgl. HEINEMANN 2017). Wenn zusätzlich davon auszugehen ist, dass ein gewisses Deutschniveau durch Sprachkurse erreicht werden kann, wird verständlich, warum Deutschkurse von staatlicher Seite als eine der wichtigsten Integrationsmaßnahmen angesehen werden. Allerdings blieb die Verfügbarkeit von qualitativ hochwertigen Angeboten in den Jahren der großen Fluchtbewegungen von 2015 und 2016 in den meisten Bundesländern deutlich hinter der faktischen Nachfrage zurück (SOS MITMENSCH 2017). Vor allem Asylwerber/innen können eigentlich nur kostenlose Angebote nutzen, wobei außerdem der Anfahrtsweg keine zusätzlichen Kosten verursachen darf, da diese mit den monatlichen 40 Euro „Taschengeld“ aus der Grundversorgung kaum abzudecken sind.¹⁹ Insbesondere durch die große Zahl an Geflüchteten, die in den Jahren 2015 und 2016 nach Österreich kamen, entstanden vielerorts ehrenamtliche Initiativen, um diese Menschen zu unterstützen. Neben vielen Soforthilfemaßnahmen wurden in einigen Orten auch kostenlose Deutschkurse angeboten oder individuell Geflüchtete beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützt. Dies war auch in jenen Gemeinden der Fall, in denen die Feldforschungen als Basis dieser Arbeit durchgeführt wurden. Die Beschreibung der Deutschkurse in der Gemeinde St. Andrä-Wördern und im Mostviertel sowie aller weiteren Bildungsmaßnahmen, die in diesem Kapitel erwähnt werden, basiert auf dem Stand zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Jahr 2018. Inwieweit sich die Situation seither verändert hat wurde von den Autor/innen nicht erhoben.

¹⁹ Die Grundversorgung für Asylwerber/innen während des Asylverfahrens umfasst Verpflegung, Unterkunft und andere Unterstützungsleistungen (ASYLKOORDINATION ÖSTERREICH 2018). Es besteht entweder die Möglichkeit in organisierten Quartieren oder in privaten Unterkünften zu wohnen. Je nach Art der Unterbringung sind damit auch unterschiedliche Leistungen aus der Grundversorgung verbunden. So erhalten Asylwerber/innen in organisierten Quartieren pro Monat 40 Euro „Taschengeld“ sowie Vollverpflegung beziehungsweise Verpflegungsgeld für jene Mahlzeiten, die nicht vom Quartier bereitgestellt werden (ebd.).

6.1.1 Empirische Beispiele aus St. Andrä-Wördern und dem Mostviertel

Im Folgenden werden einige Anbieter von Deutschkursen in den Erhebungsregionen vorgestellt und deren spezifische Zugänge behandelt.

Deutschkurs von Ehrenamtlichen in der Gemeinde St. Andrä-Wördern

Mit der Unterbringung von weiteren Asylwerber/inne/n in St. Andrä-Wördern wurde zunächst parallel zum ÖJAB-Haus von Mitgliedern von „St. Andrä-Wördern hilft“ ein zusätzlicher Deutschkurs angeboten. In den ersten Wochen wurde in der Großgruppe und mithilfe eines Übersetzers für Arabisch im Keller des Gemeindeamtes unterrichtet. Danach wurden die Maßnahmen zusammengefasst, sodass in der Bücherei dreimal pro Woche circa 10 bis 20 Personen unterrichtet wurden. Die Kursniveaus reichten dabei von einer ersten Alphabetisierung über A1 und A2 bis zu B1 und einem einzelnen Schüler, der auf die B2-Prüfung vorbereitet wurde (vgl. Interview KOORDINATORIN EHRENAMTLICHER DEUTSCHKURS ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018).²⁰ Durch diese Aufteilung in Kleingruppen wurde ein persönlicher und unmittelbarer Unterricht sichergestellt, von dem die Teilnehmer/innen der Kurse profitierten. Dies brachte aber die Herausforderung mit sich, für jeden Termin ausreichend Lehrpersonen zu organisieren, um diese intensive Betreuung sicherzustellen. Dabei stellte sich heraus, dass es förderlich ist, für eine größtmögliche Kontinuität zu sorgen, indem die Ehrenamtlichen längerfristig dieselben Schüler/innen unterrichteten (vgl. Interview EHRENAMTLICHE DEUTSCHLEHRERIN ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018).

Inhaltlich wurde vor allem an den Kompetenzen Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben gearbeitet, wobei je nach Situation unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wurden. Die Unterrichtsmaterialien waren einerseits Bücher, welche über den „Grenzenlos“ Solidarfonds finanziert und dann auch gebraucht wiederverwendet wurden. Einige der Bücher wurden von der Gemeinde finanziert; ein weiterer Antrag zum Ankauf von Deutschlehrbüchern wurde allerdings abgelehnt (Interview LEITERIN „ST. ANDRÄ-WÖRDERN HILFT“ 2018). Die Deutschlehrer/innen hatten aber andererseits die Möglichkeit, Unterlagen im Gemeindeamt kostenlos zu kopieren und erhielten die Räumlichkeiten in der Bücherei über die Gemeinde kostenfrei zur Verfügung gestellt. Die entsprechenden Deutschprüfungen nach dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen (A0-C2) mussten von den Teilnehmer/inne/n des Deutschkurses dann extern in Wien belegt werden. Als Prüfungsgebühr wurden 145 Euro eingehoben, die die Schüler/innen entweder selbst, mit der Unterstützung des „Grenzenlos“ Solidarfonds oder anderer Spender/innen bezahlten. Die Prüfungsvorbereitung dazu fand im Bedarfsfall auch im Einzelunterricht statt, um größtmögliche Chancen zu bieten, die Prüfung zu bestehen.

Einer der zentralen Punkte, welcher von den Ehrenamtlichen in Gesprächen immer wieder betont wurde, war, dass es sich beim Deutschkurs nicht nur um eine

²⁰ Die Koordinatorin des ehrenamtlichen Deutschkurses ist zusätzlich selbst als Deutschlehrerin tätig.

Bildungsmaßnahme handelt. So erhielten die Geflüchteten über die Deutschlehrer/innen Unterstützung in unterschiedlichen Belangen, die von rechtlichen Fragen im Asylverfahren, Hilfe bei der Übersetzung von Briefen bis hin zum Austausch über den Alltag in Österreich reichten.

„Wenn halt irgendwelche Sorgen sind, dann hören wir ihnen auch zu im Kurs, dann ist eine Stunde einmal nix. Also da ist einer einmal untergetaucht und man hat nicht gewusst, wo er ist und das haben sie mir lang und breit erklärt und erzählt und ich hab‘ gemerkt, sie brauchen das halt einfach. Und sie haben halt das Ganze auf Deutsch [erzählt], somit haben wir ein bisschen Deutsch gemacht. Aber das haben sie gebraucht. Also wir versuchen halt auch ein offenes Ohr zu haben, wenn sie das brauchen.“ (Interview KOORDINATORIN EHRENAMTLICHER DEUTCHKURS ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018)

Die Ausgestaltung des Deutschkurses stellte allerdings an die Lehrenden recht hohe Anforderungen. Dadurch, dass die Teilnehmer/innen auch kurzfristig einsteigen konnten, gab es immer wieder logistische Herausforderungen, was Materialien und Plätze anbelangte. Infolge der Niederschwelligkeit und des kostenlosen Angebots kam es wiederholt vor, dass Geflüchtete unentschuldig dem Kurs fernblieben, sodass einzelne Lehrer/innen ihre Tätigkeit aus Frustration darüber einstellten (vgl. Interview EHRENAMTLICHE DEUTSCHLEHRERIN ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018). Eine weitere Schwierigkeit stellten die sehr unterschiedlichen Wissensstände dar, auf die durch die Aufteilung in Kleingruppen nach Möglichkeit reagiert wurde. Zu den Vorteilen der ehrenamtlich organisierten und durchgeführten Kurse zählte, dass diese weitgehend unabhängig gestaltet werden konnten. Auch wenn die Lehrmaterialien Grundlagen für den Prüfungsstoff bildeten, konnte auf die Bedürfnisse der Gruppe recht unkompliziert eingegangen werden und somit die Art und Weise der Vermittlung der jeweiligen Alltagssituation und dem Bedarf angepasst werden.

Deutschkurs von Ehrenamtlichen im Mostviertel

In der beforschten Region im Mostviertel wurden seit 2015/16 in den Gemeinden A und C ebenfalls Deutschkurse von Ehrenamtlichen organisiert und durchgeführt. Als Best-Practice-Beispiel wird der ehrenamtliche Deutschkurs in Gemeinde A detaillierter vorgestellt: Um die in der Gemeinde vorhandene breite Unterstützungsbereitschaft besser koordinieren und verwalten zu können, wurde dafür 2015 ein eigener Verein gegründet. Zu den Unterstützungsleistungen zählten beispielsweise finanzielle Spenden, ebenso wie Sachspenden und ehrenamtliche Arbeit im Bereich der Sprachvermittlung oder der Kinderbetreuung. Auch hier wurden mehrere Gruppen mit ähnlichen Sprachniveaus gebildet. Als Unterrichtsmaterialien wurden überwiegend Materialien von der Homepage des Vereins „Deutsch.Fit“ verwendet. Diese wurden speziell für den ehrenamtlichen Deutschunterricht für Asylwerber/innen konzipiert und berücksichtigen deren spezifische Situation. Ein Merkmal ist beispielsweise die Strukturierung in kurze Lektionen, die dem Umstand Rechnung trägt, dass Asylwerber/innen oftmals Kurse

auch wieder abrechnen müssen aber damit trotzdem das Gefühl erhalten, bestimmte Kapitel abgeschlossen zu haben (VEREIN DEUTSCH.FIT o.J.). Übergeordnetes Ziel der ehrenamtlichen Unterstützung im Rahmen des Willkommens-Vereins war die Hilfe zur Selbsthilfe. Dies spiegelte sich auch darin wider, dass Familien mit CD-Playern ausgestattet wurden, um das Selbststudium der deutschen Sprache außerhalb des Kurses zu unterstützen oder dass für engagierte Lernende mit einem gewissen Fortschritt nach Möglichkeit externe ÖSD-Prüfungen zur Erlangung von Sprachzertifikaten vom Verein finanziert wurden. Der Verein wurde im Laufe des Jahres 2018 wieder aufgelöst, da der Bedarf nicht mehr gegeben war. Der Großteil der ehemaligen Asylwerber/innen übersiedelte nach der Zuerkennung des Asylstatus in den urbanen Raum oder musste die Gemeinde aus anderen Gründen verlassen (Interview OBMANN WILLKOMMENS-VEREIN GEMEINDE A 2019).

Deutschkurse der Firma MENTOR im Mostviertel

Ein für ländliche Regionen interessantes Kurskonzept können dezentral organisierte Maßnahmen sein. Beispielhaft können hier die Deutschkurse der Firma MENTOR angeführt werden. In der beforschten Region im Mostviertel wurden in der ersten Jahreshälfte 2018 in der Gemeinde C Deutschkurse der Stufen A0 und A1 von einer zertifizierten DaF/DaZ-Trainerin täglich von Montag bis Freitag im Sitzungssaal der Gemeinde unterrichtet. Zielgruppe dieser Maßnahme, die aus Mitteln des Bundes und des Landes Niederösterreich finanziert wurde und durch Kooperationsarbeit des mobilen Flüchtlingsdienstes der Diakonie zustande kam, waren Asylwerber/innen mit hoher Anerkennungswahrscheinlichkeit. Dieses Kurskonzept war aus verschiedenen Gründen bemerkenswert, vor allem da es die spezifische Situation von Asylwerber/innen berücksichtigte: 1) Die Mobilitätskosten zum Kursstandort konnten durch die dezentrale Organisation geringgehalten werden. Die Anfahrt für die Teilnehmenden im Einzugsgebiet wurde für die benötigten Streckenabschnitte mitfinanziert. 2) Die Lernenden wurden gezielt auf die ÖSD-Prüfung vorbereitet, die am Ende des Kurses abgelegt werden sollte. Auch hierbei wurden alle anfallenden Kosten vom Projekt übernommen. 3) Die Maßnahme fand fünfmal wöchentlich statt. Diese Regelmäßigkeit garantierte einen kontinuierlichen Lernfortschritt und wirkte sich auch positiv auf die Tagesstruktur der Kursteilnehmer/innen aus (Interview DAZ-TRAINERIN MENTOR 2018; Interview SOZIALARBEITERIN DIAKONIE – MOBILER FLÜCHTLINGSDIENST 2018).

6.1.2 Sprachvermittlung durch Kursmaßnahmen und in alltäglichen Interaktionen

Trotz der beträchtlichen Bedeutung eines zugänglichen Angebotes an Deutschkursen stellt die Annahme, dass Sprachkenntnisse vor allem durch formalisierte Bildungsmaßnahmen verbessert werden, aus linguistischer Perspektive eine Illusion dar (vgl. PLUTZAR 2010, pp. 125 ff.). Sprache wird demnach vor allem durch Sprechen gelernt und damit in der Anwendung im Alltag und weniger in einer Kursituation

(ebd.). Zusätzlich sind Lerntypen sehr unterschiedlich und manche Menschen können sich aus den formellen Lernsituationen in Kursen nur wenig mitnehmen (BEOBACHTUNGSPROTOKOLL MUTTERSPRACHLICHE Interviews IN ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018). Andererseits gibt es viele andere Möglichkeiten, wie Sprachen gelernt werden können. So erzählte eine der ehrenamtlichen Deutschlehrer/innen, dass manche der Schüler/innen über das Internet lernten, gemeinsam mit anderen Personen, die schon besser Deutsch konnten, oder in Einzelfällen selbstständig durch Bücher oder deutschsprachige Filme mit Untertiteln (Interview KOORDINATORIN EHRENAMTLICHER DEUTSCHKURS ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018). Andere Geflüchtete benötigten allerdings ein Mehr an Struktur und profitierten stark von den angebotenen Kursen und eventuell damit verbundenen Hausaufgaben (ebd.). Insgesamt sind erfolgversprechende Lernstrategien sehr individuell und von der persönlichen Situation abhängig. In allen Fällen sind jedoch Möglichkeiten, das Gelernte auch im Alltag anzuwenden von zentraler Bedeutung. So wurde berichtet, dass vor allem Geflüchtete, die sich häufiger auf Deutsch mit anderen Menschen unterhielten, viel raschere Fortschritte erzielten (Interview EHRENAMTLICHE DEUTSCHLEHRERIN IN ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018):

„Das haben wir beim Familienvater sehr gut gesehen. Wie der beim SOMA-Markt [Sozialmarkt] ehrenamtlich gearbeitet hat, ist es mit dem Sprechen besser gewesen. Ganz einfach, ich mein‘ die Kunden, die Leute, die dort arbeiten, die reden nicht Farsi mit ihm, da kann er machen was er will. Das [war] wesentlich besser dann.“ (Interview LEITERIN „ST. ANDRÄ-WÖRDERN HILFT“ 2018)

Die Verbesserung der Sprachkenntnisse durch Interaktionen im Alltag führt dazu, dass sich diese Fortschritte auf Bereiche beziehen, die für die Geflüchteten von unmittelbarer Wichtigkeit sind, um sich in Österreich besser zurechtzufinden. Auch ein Verständnis für den österreichischen Dialekt, der sich in manchen Fällen doch stark von der Schriftsprache unterscheidet, kann in Sprachkursen nur sehr schwer vermittelt werden (vgl. Interview LEITER BACH BILDUNGSZENTRUM 2018). Es gab allerdings Versuche diesen sehr praxisorientierten Zugang mit dem Anspruch, zur selbstständigen Bewältigung des Alltags auf Deutsch zu befähigen, in Kursmaßnahmen umzusetzen:

„Wir versuchen hier ein Deutsch den Leuten nahe zu bringen, das gesprochen wird. [...]. Natürlich in der verschriftlichten Form, weil, man braucht einen Anhaltspunkt, aber gesprochenes Deutsch, Alltagsdeutsch. Kein Zeitungsdeutsch, sondern Alltagsdeutsch, wie man es für den Alltag braucht, für das Einkaufen und so weiter – es ist eh schwierig genug.“ (Interview DAZ-LERNBEGLEITER BASIS-BILDUNG „BILDUNG HAT WERT“ 2018)

Deutschkenntnisse werden im Diskurs in Österreich häufig mit erfolgreicher Integration gleichgesetzt (vgl. DE CILLA & DOROSTKAR 2014). Dabei wird jedoch außer Acht gelassen, dass geringe Sprachkenntnisse nicht der einzige Grund für die gesellschaftliche Marginalisierung von Geflüchteten sind. Weitere relevante Faktoren in diesem Zusammenhang sind beispielsweise die rechtlichen Rahmenbedingungen, soziale Herkunft und strukturelle Diskriminierung in Österreich (vgl. PLUTZAR 2010,

p. 127). Deutschkenntnisse können dabei nicht nur als Voraussetzung für gelingende Integration angesehen werden, sondern stellen für sich schon einen wichtigen Integrationserfolg dar (ebd.). Außerdem wird tendenziell davon ausgegangen, dass Deutsch als Umgangssprache im politischen Diskurs in Österreich ein konstituierendes Element der kollektiven Identität darstellt (DE CILLA & DOROSTKAR 2014, pp. 150 ff.). Dadurch werden Menschen, welche die Sprache nur in geringem Ausmaß beherrschen, automatisch exkludiert. Dieser „monolinguale Habitus“ (GOGOLIN 2008 [1994]) führt dazu, dass mangelnde Deutschkenntnisse von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten als Defizit wahrgenommen werden, ohne dass anerkannt wird, dass diese Menschen vielleicht schon mehrere andere Sprachen beherrschen. Die Verantwortung bezüglich der Aneignung von Deutschkenntnissen wird analog zur Debatte über Assimilation (vgl. Abschnitt 2.2) häufig einseitig den Geflüchteten zugeschrieben (GATT 2014, p. 168), ohne deren Situation und Möglichkeiten entsprechend zu reflektieren. Das Angebot von Deutschkursen, die auf die Situation von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten in Österreich eingehen, ist daher von besonderer Bedeutung. Deutschkenntnisse können zu mehr Selbstständigkeit im Alltag, im Umgang mit Behörden oder beim Einkaufen beitragen und eröffnen neue Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Gerade auch im Kontakt mit anderen Menschen zeigt sich die Wichtigkeit von Deutschkenntnissen, deren politische Instrumentalisierung (PLUTZAR 2010, p. 137) sollte allerdings kritisch hinterfragt werden.

6.2 Integration von Asylwerber/inne/n im Bildungssektor

Bildung stellt in Österreich eine wichtige Komponente für die Verbesserung von Verwirklichungschancen von Geflüchteten dar und wird in unterschiedlichen Integrationsmodellen an prominenter Stelle genannt (AGER & STRANG 2008; HECKMANN 2003). Auch in den Interviews wurde der Stellenwert von Bildung sehr hoch eingeschätzt:

„Bildung ist alles würd‘ ich sagen: Erstens die Sprache zu sprechen, Schilder lesen zu können, in der Lage zu sein ein Formular auszufüllen [...] ist das A und O. Also ja, ich würd‘ sagen, es ist einfach alles und das Allerwichtigste.“ (Interview TRAINERIN PFLICHTSCHULABSCHLUSSKURS PROSA 2018)

Insbesondere im Zusammenhang mit der Partizipation von Geflüchteten an der österreichischen Gesellschaft spielt Bildung eine wichtige Rolle (vgl. Interview LEITER BACH BILDUNGSZENTRUM 2018). Sie ist sowohl eine bedeutende Errungenschaft als auch eine Möglichkeit zur Verbesserung von Integration im Sinne von Verwirklichungschancen. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass damit nicht ausschließlich die Vermittlung von fachlichem Wissen gemeint ist. Im weiteren Sinne inkludiert Bildung die Befähigung zum kritischen Denken, außerdem erweitert sie den eigenen Horizont und fördert einen differenzierten Umgang mit Informationen (vgl. Interview DIAKON PFARRE ST. ANDRÄ VOR DEM HAGENTAL 2018). Auf den „persönlichkeitsbildenden Wert

und emanzipatorischen Charakter“ von Bildung wird unter anderem von JENEWEIN (2014, p. 45) hingewiesen.

Ein derart weiter gefasstes Verständnis von Bildung beschränkt Förderung in diesem Bereich jedoch keineswegs auf Geflüchtete oder Personen mit Migrationserfahrung, sondern ist als gesamtgesellschaftlich erstrebenswert anzusehen. Trotzdem ist vor allem die Situation von Asylwerber/innen und Asylberechtigten eine spezifische: Neben dem Erwerb von fachlichen Kenntnissen in unterschiedlichen Bereichen ist gleichzeitig die Herausforderung in einem neuen sozialen und kulturellen Umfeld anzukommen zu bewältigen. In diesem Zusammenhang spielen Bildung, aber auch in besonderer Weise Sprachkenntnisse, eine zentrale Rolle:

„[...] sagen wir, sie kriegen eine Sprache, also sie können mitsprechen. Ja, sie kriegen Möglichkeiten zu verstehen und von sich zu geben, sonst sind sie ja stumm, verstehen nicht und können nicht mitreden. Ich glaub‘ das ist wichtig mal am Anfang, die Möglichkeiten zu geben und dann sie [zu] unterstützen.“ (Interview LEITER BACH BILDUNGSZENTRUM 2018)

Es kann an dieser Stelle nicht genauer auf die unterschiedlichen Möglichkeiten für Geflüchtete auf dem Bildungssektor in Österreich eingegangen werden. In den Interviews wurde allerdings immer wieder betont, dass viele Asylwerber/innen und Asylberechtigte nicht in ausreichendem Umfang über das Bildungssystem in Österreich informiert waren. (vgl. Interview KOORDINATORIN EHRENAMTLICHER DEUTSCHKURS ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018). Es gab und gibt zwar diesbezügliche Infomaterialien und Onlineinformationen in jenen Sprachen, die häufig von Geflüchteten gesprochen werden, allerdings gelangen diese oft nicht an die Personen, welche sie benötigen würden (ebd.). Auskünfte über das Bildungssystem in Österreich werden jedoch häufig von ehrenamtlichen Unterstützer/innen weitergegeben, deren diesbezügliche Kontakte eine wichtige Rolle spielen. Ein weiterer Ansatz hierzu sind organisierte Angebote wie beispielsweise die muttersprachliche Bildungs- und Berufsberatung des Bildungszentrums BACH in Mödling.²¹ Dort können sich Geflüchtete und Migrant/inn/en einzeln oder in Gruppen in ihrer Muttersprache beraten lassen. Es wird auf diese Weise versucht, die Personen individuell auf ihrem weiteren Bildungsweg zu unterstützen. Dabei werden vor allem Informationen zum Bildungssystem in Österreich weitergegeben, aber auch mögliche Förderungen und Schulungen zum Berufseinstieg besprochen. Ebenfalls wichtig ist es dabei Erwartungen abzuklären und über die Voraussetzungen und Dauer von Ausbildungen zu informieren, welche zur Ausübung des gewünschten Berufes befähigen.

Im Folgenden wird exemplarisch auf Basisbildungskurse und Pflichtschulabschlusskurse für Geflüchtete näher eingegangen. Dabei sollen einerseits die Rahmenbedingungen der Bildungsmaßnahmen für diese Zielgruppe näher erläutert und andererseits Herausforderungen aber auch Strategien des Umgangs damit aufgezeigt werden. Die meisten dieser Angebote waren nicht direkt in jenen Gemeinden lokalisiert, auf denen

²¹ Genauere Informationen zum BACH Bildungszentrum in Mödling werden in Abschnitt 6.2.2 genannt.

der Schwerpunkt der empirischen Erhebungen für diese Publikation lag. Daher wurden Beispiele ausgewählt, die entweder einen regionalen Bezug haben, also beispielsweise von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten aus den Gemeinden besucht wurden, oder die in besonderer Weise eine thematische Relevanz aufweisen.

6.2.1 Basisbildung

Basisbildungskurse für Erwachsene dienen in erster Linie als Unterstützung zum (Wieder-)Einstieg in das österreichische Bildungssystem und richten sich an Personen, bei denen ein grundlegendender Bildungsbedarf besteht. Sie sollen die Teilnehmer/innen dazu befähigen, erste wichtige Schritte im Rahmen ihrer Bildungslaufbahn zu setzen und sie für weitere Maßnahmen, wie etwa Pflichtschulabschlusskurse qualifizieren (vgl. ENTWICKLUNGSPARTNERSCHAFT „MEHRSPRACHIG VIELFÄLTIG“ 2014, p. 8). Wichtig ist hierbei vor allem ein praxisorientierter und niederschwelliger Zugang, der auf die Lernvoraussetzungen und speziellen Bedürfnisse der Lernenden eingeht (ebd.). Inhaltlich ist eine breitere Palette als nur die Vermittlung von Deutschkenntnissen inkludiert. So beinhalten Basisbildungskurse zumeist Sprachen, Mathematik sowie Informations- und Kommunikationstechnologien als thematische Schwerpunkte (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN – FACHGRUPPE BASISBILDUNG 2014). Hinsichtlich der Organisation dieser Bildungsmaßnahmen manifestierten sich jedoch bedeutende Unterschiede zwischen verschiedenen Anbietern. Beim Basisbildungskurs des Roten Kreuzes in Tulln wurde eine Gruppe von Teilnehmer/inne/n in allen Gegenständen gemeinsam unterrichtet. Im Falle von „Bildung hat Wert“ im Mostviertel gab es hingegen verschiedene Kurse, die jeweils einen einzelnen Fachbereich abdeckten. In beiden Fällen erhielten die Lernenden eine Teilnahmebestätigung, die als Nachweis über die erfolgreiche Absolvierung des Kurses vorgelegt werden konnte. Entsprechend der grundlegenden Ausrichtung von Basisbildungsangeboten bestehen also verschiedene Möglichkeiten zur Umsetzung dieser Angebote.

Die ersten Basisbildungskurse für Erwachsene entstanden in Österreich Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre in Wien (KASTNER 2016, p. 18). Prinzipiell wurden dafür die folgenden Zielgruppen festgelegt: Menschen mit Deutsch als Muttersprache, aber entweder ohne positivem Pflichtschulabschluss oder mit dennoch vorhandenem Bildungsbedarf sowie Personen mit Migrations- oder Fluchterfahrungen und zusätzlichen Bildungsbedürfnissen (ebd., p. 42). Dabei ist anzumerken, dass, insbesondere in der Gruppe der Asylwerber/innen und Asylberechtigten, eine beträchtliche Heterogenität in Bezug auf die Wissensstände in einzelnen Fachgebieten besteht. Auf diesen Umstand wird in Abschnitt 6.3.1 noch näher eingegangen werden. Basisbildungsangebote richten sich also an bestimmte Zielgruppen, deren Benennung eine wichtige Rolle spielt. KASTNER (2016, p. 3) schlägt in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedarf“ vor. Der etwas sperrige Begriff deutet darauf hin, dass „behindernde und verhindernde Strukturen und Mechanismen am Werke waren/sind, welche die Bildungschancen und Lernvoraussetzungen negativ

beeinflusst haben und weiter beeinflussen“ (ebd.). Damit wird darauf hingewiesen, dass Bildungsbedarf von Erwachsenen eher durch gesellschaftliche Ungleichheit entsteht und daher kein individuelles Problem ist, sondern vorwiegend strukturelle Ursachen hat (vgl. ebd., p. 9).

Neben den inhaltlichen Schwerpunkten wird in Basisbildungskursen auch „Lernen lernen“ als Querschnittsmaterie behandelt (STEINER, EGGER-STEINER & BAUMEGER 2018). Durch Anleitung zum Zeitmanagement und zur Entwicklung von Lernstrategien sollen die Kompetenzen der Teilnehmer/innen zur eigenständigen Wissensaneignung und persönlichen Weiterentwicklung erhöht werden. Darüber hinaus bieten formelle Kursangebote Gelegenheiten soziale und kulturelle Erwartungen an Geflüchtete in Österreich zu thematisieren. Die Bedeutung von Höflichkeit und Pünktlichkeit beispielsweise kann unterschwellig im Umgang miteinander in den Basisbildungsmaßnahmen betont werden (ebd.). Durch diesen Zugang können entsprechende Angebote einen Beitrag dazu leisten, dass Geflüchtete in der österreichischen Gesellschaft ankommen können und sich schneller selbstständig zurechtfinden.

Basisbildungskurs des Roten Kreuzes in Tulln

Das Rote Kreuz in Tulln bot mit Stand Juni 2018 zwei Basisbildungskurse an, welche Großteils aus Spendengeldern finanziert wurden²². Diese Kurse wurden für die Teilnehmer/innen kostenlos in zwei Gruppen zu je 15 Personen geführt. Die Mehrheit waren Asylwerber/innen unter 30 Jahren aus unterschiedlichen Herkunftsländern. Vereinzelt nahmen an den Kursen auch Asylberechtigte teil, denen seitens des AMS keine Maßnahme zugeteilt wurde oder die eine längere Unterbrechung zwischen anderen Bildungsangeboten zu überbrücken hatten. Die Kurse des Roten Kreuzes wurden dabei nicht nur von Geflüchteten aus Tulln besucht, auch aus den umliegenden Ortschaften nahmen Asylwerber/innen und Asylberechtigte teil. Die Fahrkosten für die An- und Abreise mit öffentlichen Verkehrsmitteln wurden vom Kursträger übernommen, obwohl dies eine erhebliche finanzielle Belastung darstellte und wegen mangelnder Ressourcen die Kursdauer verringert werden musste.

Jeweils zwei Trainer/innen unterrichteten die Gruppen im Umfang von 15 Stunden pro Woche in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Informatik. Dabei gab es keine unterschiedlichen Leistungsgruppen, es wurden alle Teilnehmer/innen gleichzeitig unterrichtet. Dadurch, dass der Unterricht von zwei Personen geleitet wurde, bestand jedoch die Möglichkeit, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben individuell an das Können angepasst werden konnte. Der Vorteil dieses Formats lag darin, dass schwächere Kursbesucher/innen von jenen lernen konnten, die bereits über mehr Wissen im jewei-

²² Vom Roten Kreuz in Tulln wurden außerdem die Integrationsprojekte „X-Change“ und „Cross-Talk“ durchgeführt und Unterstützung bei der Suche nach vermissten Familienmitgliedern beziehungsweise bei der Familienzusammenführung bereitgestellt. Bei den oben genannten Projekten ging es vor allem darum, in Schulen oder mit Erwachsenengruppen Begegnungsmöglichkeiten zwischen Schüler/innen und Geflüchteten zu schaffen, um aus erster Hand einen Austausch über die jeweiligen Lebensrealitäten zu ermöglichen.

ligen Bereich verfügten. Das konnten in den verschiedenen Gegenständen unterschiedliche Personen sein, sodass beispielsweise für jene, die in Mathematik Schwierigkeiten hatten, Erfolgserlebnisse möglich waren, wenn sie Kolleg/inn/en in Deutsch weiterhelfen konnten (vgl. Interview MITARBEITERIN MIGRATIONSABTEILUNG UND TRAINERIN BASISBILDUNG ROTES KREUZ TULLN 2018). Es sollte allerdings darauf geachtet werden, dass Geflüchtete weder über- noch unterfordert werden. Laut eigener Aussage war das durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade in den Aufgabenstellungen und das Unterrichten durch zwei Trainer/inne/n durchaus zu bewerkstelligen (vgl. ebd.).

Wichtig für den Basisbildungskurs war und ist, dass die Lerninhalte an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. So wurden Informationen zum Versicherungssystem in Österreich oder das Ausfüllen eines Erlagscheines ebenfalls in den Unterricht einbezogen. Da das Rote Kreuz in Tulln kein zertifizierter Kursträger war, erhielten die Absolvent/inn/en nach dem positiven Abschluss des Kurses kein Zeugnis, sondern eine Teilnahmebestätigung. Die vermittelten Inhalte konnten aber genutzt werden, um die Integrationsprüfung des ÖIF abzulegen, welche aus Sprachkenntnissen auf A2-Niveau und einem Werteteil besteht und deren Nachweis für die Erfüllung der Integrationsvereinbarung notwendig ist.

Basisbildungskurse als ganzheitliche Integrationsmaßnahme

Wie oben erwähnt, stellen Basisbildungskurse für viele Teilnehmer/innen den Einstieg in das österreichische Bildungssystem dar. Insbesondere Geflüchteten, welche in den Herkunftsländern gar nicht oder nur für kurze Zeit Schulen oder andere Bildungseinrichtungen besucht haben, werden hier Grundkenntnisse zur Aneignung von Wissen vermittelt. So berichtete beispielsweise eine ehrenamtliche Deutschlehrerin aus St. Andrä-Wördern, dass im Deutschkurs manche Personen das erste Mal in ihrem Leben vor der Aufgabe standen ein Heft zu führen (vgl. Interview EHRENAMTLICHE DEUTSCHLEHRERIN ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018). In diesem Sinne ging es in den Basisbildungskursen, aber auch in Sprachkursen, für viele Geflüchtete nicht zuletzt darum, formalisiertes Lernen, wie es im österreichischen Bildungssystem gefordert wird, zu erlernen:

„Menschen, die nie schreiben und lesen gelernt haben, die nicht in der Schule waren, für die ist Lernen sowieso etwas Neues. Der Zugang hier ist sehr, sehr individuell. Das bedeutet, auch wenn es Gruppen sind, dass wir trotzdem immer vielen persönlichen Dingen Raum geben und dass wir auch immer achten, wenn jemand langsamer ist oder mehr braucht. Dass man da wirklich darauf schaut.“
(Interview DAZ-LERNBEGLEITER BASISBILDUNG „BILDUNG HAT WERT“ 2018)

Damit stand also nicht unbedingt die reine Vermittlung von Wissen im Vordergrund, sondern es gab einen breiten Rahmen innerhalb dessen Kompetenzen vermittelt wurden, die zur eigenmächtigen Bestreitung des Alltags in Österreich wichtig sind. Interessant war dabei die Rolle, welche der Muttersprache der Teilnehmer/innen im Unterricht zukam. In Interviews wurde betont, dass diese dazu genutzt werden konnte,

um Unklarheiten zu beseitigen und auf diese Weise Menschen mit geringeren Deutschkenntnissen zu unterstützen:

„Wir stellen auch fest, dass es immer wieder Leute gibt, die in gewissen Gegenständen sehr gut sind – Mathematik [zum Beispiel]. Die helfen dann anderen [...]. Also, das stellen wir fest, wenn die Gruppendynamik gut ist, dass wir untereinander die Teilnehmer helfend auch einfach wahrnehmen. Und das ist oft sehr gut am Anfang, weil sie natürlich dann in Mathematik in ihrer eigenen Sprache das erklären können.“ (Interview LEHRERIN PFLICHTSCHULABSCHLUSSKURS WIFI 2018)

Schließlich stellen Maßnahmen wie Deutsch-, Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse für Asylwerber/innen auch eine wichtige Möglichkeit dar, den eigenen Tagesablauf zu strukturieren. Das ist insofern wichtig, da viele während des Asylverfahrens zur Untätigkeit gezwungen werden, da kein Zugang zum regulären Arbeitsmarkt besteht.

„Für die Teilnehmer ist das Bedürfnis schon allein eine Tagesstruktur zu haben wahnsinnig groß. [...] Je näher das Ende vom Kurs kommt, da sind die Teilnehmer einfach gestresst, dass keine Maßnahme mehr für sie da ist. [Es gibt] mehrere Anfragen, wie es aussieht. Ob sie weitergehen können, weil sie sonst keinen anderen Kurs haben und sie wollen aber nicht den ganzen Tag zu Hause sitzen und nichts machen.“ (Interview MITARBEITERIN MIGRATIONSABTEILUNG ROTES KREUZ TULLN 2018)

Im Gegensatz zu Freizeitaktivitäten, für die in den meisten Fällen die finanziellen Möglichkeiten stark eingeschränkt sind, ist bei Bildungsmaßnahmen eine höhere Verbindlichkeit gegeben. Erfahrungsgemäß sind viele Asylwerber/innen aus unterschiedlichen Gründen motiviert, an Sprach- oder Basisbildungskursen teilzunehmen:

„Ich habe gemerkt, da gibt es verschiedene Beweggründe, warum man einen Deutschkurs besucht. Es ist nicht immer nur jetzt wirklich das Deutschlernen. Für viele ist es oft Verschiedenstes: Tagesstruktur, vielleicht auch einmal in der Woche wo zu sein, aber auch für viele natürlich, weil es für das Asylverfahren wichtig ist. Das ist eine Info, das ist bei uns bekannt und die Teilnehmenden selber outen sich auch so. Also sagen sie wirklich, sie brauchen das für ihr Asylverfahren. Damit sie sagen können, sie machen was.“ (Interview DAZ-LERNBEGLEITER BASISBILDUNG „BILDUNG HAT WERT“ 2018)

Unter den eben geschilderten Umständen und der schwierigen Situation von Geflüchteten in Österreich ist es allerdings für diese nicht leicht, die notwendige Energie aufzubringen, um sich wirklich auf Fortschritte im Bereich von Bildungsmaßnahmen oder Sprachkursen zu konzentrieren. Auf diesen Aspekt wird im Abschnitt 6.3.2 noch genauer eingegangen.

6.2.2 Pflichtschulabschlusskurse

Der Pflichtschulabschluss ist in Österreich die Voraussetzung zur Zulassung an Berufsbildenden mittleren Schulen (Fachschule, Handelsschule) sowie Allgemeinbildenden und Berufsbildenden höheren Schulen (AHS, HTL, HAK) und wirkt sich auch bei der Suche nach einer Lehrstelle positiv aus (vgl. BRÜCKNER et al. 2017). Während Basisbildungskurse für viele Menschen einen niederschweligen Einstieg in das Bildungssystem in Österreich darstellen, werden in den Kursen zum Pflichtschulabschluss bereits weiterführende fachliche Inhalte vermittelt. Dementsprechend verschiebt sich die Prioritätensetzung hin zu einer stärkeren Orientierung auf den Leistungsnachweis und die damit verbundenen Prüfungen. In der Erwachsenenbildung sind Pflichtschulabschlusskurse somit ein wichtiger Schritt in der Bildungskarriere von Menschen mit grundlegendem Bildungsbedarf. Um den Übergang aus Basisbildungskursen zu erleichtern, werden sogenannte Brückenkurse angeboten. Darin sollen die behandelten Inhalte gefestigt und die Teilnehmer/innen auf die weiteren Anforderungen vorbereitet werden (vgl. BRÜCKNER et al. 2017). Wichtig ist dabei, dass nicht versucht wird, die schulischen Strukturen und Organisationsformen eins zu eins auf Erwachsene anzuwenden, sondern dem Umstand einer umfassenderen persönlichen Erfahrung und der anderen Lebenssituation der Lernenden Rechnung zu tragen (ebd.). Außerdem dient Erwachsenenbildung auch dazu, die emanzipatorische Wirkung von Bildung im Sinne einer Verbesserung der Chancengleichheit durch lebenslanges Lernen zu entfalten (ebd.). Demnach sollen nicht nur Wissensinhalte vermittelt werden, sondern zusätzlich weitgehende Kompetenzen, die der nachfolgenden erfolgreichen Eingliederung in den Arbeitsmarkt dienen können. Dabei soll jedoch stärker als in der Schule auf den bereits vorhandenen Fähigkeiten der Erwachsenen aufgebaut werden, die sie im Laufe ihres Lebens in unterschiedlichen Bereichen bereits ausgebildet haben (HACKL-SCHUBERTH 2014, pp. 119 f.).

Um diesen Besonderheiten des Pflichtschulabschlusses für Erwachsene gerecht zu werden, sind auch die Unterrichtsgegenstände in den Kursen anders konzipiert als dies in der Schule der Fall ist. Seit 2012 wurden die bis dahin einzelnen Fächer für die Erwachsenenurse als „transdisziplinäre Fächerkombinationen“ umgesetzt (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR 2013, p. 7). Das Curriculum sieht somit die folgenden Gegenstände vor: „Deutsch – Kommunikation und Gesellschaft“, „Englisch – Globalität und Transkulturalität“, „Mathematik“, „Kreativität und Gestaltung“, „Gesundheit und Soziales“, und „Natur und Technik“ (ebd.). Daraus sind als Pflichtfächer Deutsch, Englisch und Mathematik sowie ein eigenes Modul zur Berufsorientierung und als Wahlfächer zwei der weiteren oben genannten, beziehungsweise eine weitere Sprache, zu wählen (ERWACHSENENBILDUNG.AT o.J.).

Als zentraler Begriff für den erwachsenengerechten Pflichtschulabschluss hat sich in den letzten Jahren jener der „Kompetenzen“ etabliert (BUNDESMINISTERIUM FÜR

UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR 2013, pp. 25 ff.)²³. Obwohl dafür eine Vielzahl von Definitionen vorliegt und ähnlich zum Integrationsbegriff nicht von einer Einheitlichkeit ausgegangen werden kann, manifestiert sich ein wichtiger Aspekt darin, dass Kompetenzen auch außerhalb des Bildungssektors „informell“ erworben werden können. Damit können bereits vorhandene Fähigkeiten und Qualifikationen, insbesondere von Geflüchteten und Migrant/inn/en, vermehrt anerkannt werden. Dies ist ein Schritt von einer Defizitorientierung zu einem stärker aufbauenden Ansatz. Es gibt allerdings auch Kritikpunkte, die sich vor allem einerseits auf die vermehrte Quantifizierung und Testung von Kompetenzen beziehen und andererseits den Imperativ der ökonomischen Verwertbarkeit von Wissen und Bildung hinterfragen. Kompetenzen sind demnach

„verhaltensregulierende persönliche Potentiale und Dispositionen, die sich vorwiegend aus der reflektierten Verarbeitung praktischer Erfahrungen entwickeln und jeweils zur Bewältigung verschiedener Anforderungssituationen verwendet werden können.“ (RÜTZEL 2010, p. 3 zit. nach BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR 2013)

Der Fokus auf die Stärkung von Kompetenzen anstelle der Vermittlung von Wissen ist also besonders im Kontext von Erwachsenenbildung für Asylwerber/innen und Asylberechtigte ein wichtiger Ansatz. Dadurch kann sowohl die Lebensrealität der Zielgruppe mitbedacht werden als auch eine erwachsenengerechte Umsetzung der Bildungsmaßnahmen, die auf den Erfahrungen und informellen Qualifikationen aufbaut, sichergestellt werden. Damit wird betont, dass die Aneignung von Kompetenzen nicht ausschließlich über Bildungsmaßnahmen erfolgt, sondern sich maßgeblich aus Lebenserfahrungen und beruflichen Betätigungen speist, selbst wenn diese nicht durch Zeugnisse oder Zertifikate belegbar sind. Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Anbieter von Pflichtschulabschlusskursen für Geflüchtete in Mödling und Wien vorgestellt und anhand der empirischen Beispiele verdeutlicht, welche Themen sowohl für die Trägerorganisationen als auch die Asylwerber/innen und Asylberechtigten von besonderer Bedeutung sind.

BACH Bildungszentrum in Mödling

Das BACH Bildungszentrum in Mödling ist eine Einrichtung der Diakonie, welche für Geflüchtete und Migrant/inn/en Basisbildungs- sowie Pflichtschulabschlusskurse und muttersprachliche Bildungs- und Berufsberatung anbietet. Für den Pflichtschulabschluss gab es mit Stand Juli 2018 drei parallellaufende Kurse zu jeweils circa 18 Personen. Finanziert wurden diese Angebote vorwiegend durch Förderungen von Landes- und Bundesstellen und aus EU-Mitteln. Zu Beginn fand für die Teilnehmer/innen ein Einstufungstest statt, um im Anschluss daran den Vorkenntnissen entspre-

²³ Dieser Absatz beruht auf einer detaillierten Behandlung der Verwendung des Kompetenzbegriffes im Kontext von Pflichtschulabschlusskursen für Erwachsene aus der „Handreichung zum Pflichtschulabschluss: pädagogisch – didaktische Überlegungen“ (2013) des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.

chend weitgehend homogene Gruppen zu bilden. Aus diesem Grund mussten immer wieder Interessent/inn/en abgelehnt werden, die nicht in die jeweilige Gruppe passten. Die Zielgruppe der Maßnahmen waren Menschen mit Migrations- oder Fluchtbiographie. Diese Personen haben bei allgemeinen Angeboten für Pflichtschulabschlusskurse häufig Schwierigkeiten mit den Anforderungen Schritt zu halten und benötigen ein zusätzliches Betreuungsangebot sowie verstärkte Sprachförderung. Dem wird im BACH Bildungszentrum Rechnung getragen. So gibt es monatliche Gespräche zu den Fortschritten in den einzelnen Gegenständen aber keine sozialpädagogische Betreuung oder Sozialarbeit. Wenn notwendig wird allerdings auf spezialisierte Stellen verwiesen.

Im Gegensatz zu den Basisbildungskursen des Roten Kreuzes wird im BACH Bildungszentrum großer Wert auf einen möglichst homogenen Wissensstand der Teilnehmer/innen gelegt. So werden die Gruppen in den unterschiedlichen Gegenständen nach den Kenntnissen der Schüler/innen im jeweiligen Fachgebiet gebildet. Der Vorteil dieses Systems ist, dass die Schüler/innen besser imstande sind, dem Unterricht zu folgen und im Optimalfall weder über- noch unterfordert werden. Dies ergibt sich im Vergleich zu den Basisbildungskursen womöglich auch aus der Notwendigkeit einem strengeren Curriculum zu folgen und am Ende eine Prüfung abzulegen, deren Zeugnis zum Besuch von weiterführenden Schulen berechtigt. Außerdem ist immer nur eine Lehrperson anwesend, was einen differenzierten Unterricht schwieriger macht, weil nicht so leicht unterschiedliche Schwierigkeitsgrade in den Aufgabenstellungen umgesetzt werden können.

„Projekt Schule für Alle“ (PROSA) in Wien

Das „Projekt Schule für Alle“ (PROSA) ist ein weiterer Anbieter für Pflichtschulabschlusskurse für Geflüchtete und Menschen mit Migrationsbiographie. Nach vier Semestern Unterricht können die Teilnehmer/innen als Externist/inn/en die Pflichtschulabschlussprüfung an einer Wiener Tagesschule ablegen. Dabei wird nach einem Modulsystem vorgegangen, sodass einzelne Gegenstände schon abgeschlossen werden können, bevor in allen Fächern das dafür notwendige Wissen erworben ist. In den letzten sechs Jahren vor der Erhebung, welche die Basis dieser Studie bildete, ist die Anzahl der Schüler/innen stark angestiegen, mit Stand Oktober 2018 wurden ungefähr 100 Personen unterrichtet. Zielgruppe sind alle Menschen, die sich im österreichischen Bildungssystem in einer marginalisierten Position befinden oder zu alt sind, um reguläre Tagesschulen zu besuchen. PROSA finanziert sich über Privat- und Firmenspenden, aber auch über Förderungen und Kooperationen mit anderen Organisationen. Im Gegensatz zum BACH Bildungszentrum wird ein Großteil des Unterrichts von Ehrenamtlichen geleistet, die zuvor eine entsprechende Einschulung inklusive der Grundlagen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit erhalten. Der Unterricht findet häufig im Team-Teaching statt. Dabei werden auch Absolvent/inn/en eingebunden, die inzwischen den Pflichtschulabschluss nachgeholt haben und sich ehrenamtlich einbringen. Dadurch ergeben sich zusätzliche sprachliche Möglichkeiten, um Aufgaben in den Mutter-

sprachen der Teilnehmer/innen zu erklären. Ein weiterer Vorteil ist, dass Personen, die sich bereits in Österreich etabliert haben von ihren Erfahrungen und Erfolgen berichten können.

Bei PROSA besteht ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür, dass die Teilnehmer/innen mit vielen unterschiedlichen Herausforderungen zu kämpfen haben, welche sich auf den schulischen Fortschritt auswirken. Ein umfassendes Unterstützungsprogramm wird durch die Organisationsstruktur von PROSA sichergestellt. PROSA ist Teil des Vereins „Vielmehr für Alle!“, der neben Pflichtschulabschlusskursen auch Wohnraum für Geflüchtete vermittelt, ein Buddy-Projekt betreibt und bei der Orientierung auf dem Arbeitsmarkt unterstützt. Die Bildungstätigkeiten von PROSA finden dabei im „Dreieck von Sozialarbeit, Kursangebot [...] und Inklusionsarbeit/Nachbarschaftsarbeit“ (PANZENBÖCK 2017, p. 3) statt. Auch der schulische Betrieb wird um ein Unterstützungsangebot durch Sozialarbeit ergänzt, da ansonsten ein gelingender Unterricht kaum möglich wäre (vgl. Interview TRAINERIN PFLICHTSCHULABSCHLUSSKURS PROSA 2018). Die Notwendigkeit dieser vielfältigen Angebotspalette ergibt sich neben der spezifischen Situation von Asylwerber/innen in Österreich durch die weit verbreitete Betroffenheit von Rassismus und struktureller Diskriminierung von Geflüchteten:

„[Es gibt] einfach eine massive Ungleichheit, die da herrscht und eine massive Ungerechtigkeit, der sie da ausgesetzt sind, die sie spüren. Und auch Alltagsrassismus zum Beispiel. Also sprechen wir auch viel darüber, wie geht man damit um, wenn man im Bus auf einmal einfach beschimpft wird, weil man halt Bus fährt.“
(Interview TRAINERIN PFLICHTSCHULABSCHLUSSKURS PROSA 2018)

6.3 Spezifische Anforderungen an Bildungsmaßnahmen für Geflüchtete

Von den oben vorgestellten Anbietern berichteten alle von einer starken Nachfrage an Bildungsangeboten für Geflüchtete, welche die vorhandenen Kapazitäten bei weitem überstiegen. Zunächst wurde in den Jahren 2016 und 2017 das Kursangebot entsprechend ausgebaut, blieb allerdings immer noch hinter der Anzahl der benötigten Plätze zurück (STEINER, EGGER-STEINER & BAUMEGGER 2018, pp. 19 ff.). Obwohl die Anzahl der Asylanträge in den vergangenen zwei bis drei Jahren stark rückläufig war, sind im selben Umfang auch die angebotenen Maßnahmen weniger geworden und Fördersummen zurückgegangen²⁴. Damit hat sich nichts daran geändert, dass die verfügbaren Kursplätze nicht genügen, um den Bedarf zu decken. Der entscheidende Punkt in diesem Zusammenhang ist die Schaffung einer ausreichenden Anzahl an zielgruppenad-

²⁴ Während in den Jahren 2015 und 2016 rund 88.000 beziehungsweise 42.000 Personen in Österreich um Asyl angesucht haben, waren es 2017 nur mehr etwa 25.000, 2018 14.000 und 2019 13.000 (BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES 2019, p. 4). Von rückläufigen Maßnahmen oder geringeren Förderungen berichteten sowohl die Trainer/innen für Basisbildung in Tulln als auch bei PROSA in den jeweiligen Interviews.

äquaten und finanzierbaren Angeboten im Bildungsbereich. Dazu gehört vor allem die Anerkennung der spezifischen Situation und der relevanten Problemlagen von Geflüchteten in Österreich. Dies umfasst auf der einen Seite entsprechende Begleitmaßnahmen, um ausreichend Unterstützung zu bieten, damit sich Asylwerber/innen und Asylberechtigte verstärkt auf den Fortschritt in den jeweiligen Bildungsmaßnahmen konzentrieren können. Auf der anderen Seite müssen flächendeckende Angebote geschaffen werden, welche für die Zielgruppe erreichbar und mit deren finanziellen Möglichkeiten im Einklang stehen. Wie bereits beschrieben, werden seitens der Anbieter von Bildungsmaßnahmen verschiedene Strategien verfolgt, um mit den spezifischen Anforderungen von Geflüchteten als Zielgruppe umzugehen. Diese unterscheiden sich nach den Rahmenbedingungen der Kurse, den Inhalten, der organisatorischen Ausgestaltung und anderen Faktoren. Trotzdem sind die Herausforderungen, welche die Kursanbieter zu meistern haben, einander oft recht ähnlich. Im Folgenden wird auf die wichtigsten dieser Besonderheiten genauer eingegangen und weitere Möglichkeiten aufgezeigt, um darauf zu reagieren.

6.3.1 Zur Bedeutung von Vorkenntnissen und Bildungserfahrungen

Als eine der zentralen Herausforderungen bei der Integration von Geflüchteten im Bildungssektor werden die sehr unterschiedlichen und teilweise recht geringen Bildungserfahrungen von Asylwerber/innen und Asylberechtigten genannt (BIFFL 2017). Statistische Erhebungen weisen dabei vor allem auf große Unterschiede innerhalb dieser Gruppe hin. So wiesen etwas mehr als die Hälfte der Geflüchteten aus Syrien einen sekundären oder postsekundären Abschluss auf, während dies bei nur knapp einem Drittel der Afghan/inn/en der Fall war (BUBER-ENNSER et al. 2016, p. 10). Es gilt allerdings anzumerken, dass diese Statistiken zwar ein nützliches Hilfsmittel zur Erhebung des Bedarfs und der konkreten Ausarbeitung von Bildungsmaßnahmen darstellen, allerdings über individuelle Fälle nur wenig auszusagen vermögen. Trotzdem sind derartige Erhebungen zur Sicherstellung eines ausreichenden Angebotes von Bildungsmaßnahmen von großer Bedeutung. Mindestens ebenso wichtig wie die Nationalität erscheinen allerdings Faktoren wie beispielsweise das Alter oder Geschlecht von Geflüchteten. Dazu kommt, dass die Lebenssituationen in den Krisengebieten vor der Flucht durch unterschiedliche Einschränkungen geprägt waren. So war in vielen Fällen infolge von Kriegshandlungen kein Zugang zu Bildung möglich oder Frauen und Mädchen waren in Gebieten, die von (religiösen) Fundamentalisten beherrscht wurden, vom Schulbesuch ausgeschlossen.

Wie bereits erwähnt gibt es je nach Anbieter und Inhalten verschiedene Strategien im Umgang mit heterogenen Gruppen im Rahmen eines Sprachkurses oder einer Bildungsmaßnahme. Diese Zugangsweisen unterscheiden sich zum Teil je nach Art des Angebots und der Rahmenbedingungen der Kurse. Anhand der gewählten empirischen Beispiele lässt sich tendenziell folgendes Muster feststellen: Je höher die Anforderungen einer Bildungsmaßnahme an die Teilnehmer/innen sind, desto mehr

Wert wird darauf gelegt, dass möglichst homogene Gruppen geschaffen werden. So betonen sowohl PROSA als auch das BACH Bildungszentrum die Notwendigkeit eines möglichst einheitlichen Wissenstandes zu Beginn einer Maßnahme. Zur Vermittlung von fachlichen Inhalten sind außerdem ausreichende Deutschkenntnisse unerlässlich, ansonsten macht eine Teilnahme am Unterricht keinen Sinn (vgl. Interview LEITER BACH BILDUNGSZENTRUM 2018). Bei der Basisbildung, wo weniger die Aneignung von Wissen als die Befähigung zur selbstständigen Alltagsführung im Mittelpunkt steht, kann es unter Umständen sinnvoll sein Gruppen gemeinsam zu unterrichten, damit gegenseitige Lerneffekte ermöglicht werden können. Nötig dafür ist allerdings ein entsprechender Rahmen, etwa mit zwei Trainer/inne/n, so wie das beim Kurs vom Roten Kreuz in Tulln gehandhabt wurde. Auch im ehrenamtlichen Deutschkurs in St. Andrä-Wördern und im Mostviertel wurden die Teilnehmer/innen in Gruppen eingeteilt, diese waren jedoch recht klein und wurden jeweils von einer Lehrperson betreut. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Gruppen im Bedarfsfall zu trennen, wie dies eine Lehrerin des Pflichtschulabschlusskurses des WIFI berichtete:

„Wir machen es auch so, wenn jetzt die Gruppe homogener ist, dann machen wir mehr als gemeinsame Gruppe. Ist die Gruppe sehr unterschiedlich, in dem was die Vorkenntnisse sind, dann teilen wir die Gruppe halt oft. Oder wenn es jetzt zwei, drei sind, die komplett irgendwie nicht den Anschluss finden, dass man mal eine Zeit mit zwei, drei arbeitet und schaut, dass man mit denen so lange geht, bis sie den Anschluss wieder finden. Da sind wir, weil keine Schule, sehr flexibel. Und können total individuell arbeiten. Das ist sehr positiv.“ (Interview LEHRERIN DES PFLICHTSCHULABSCHLUSSKURSES WIFI 2018)

Die hier angesprochene Flexibilität ist sicher eine entscheidende Qualität für die Organisation und Durchführung von Bildungsangeboten für Geflüchtete. Somit gibt es keinen Zugang, der im Allgemeinen empfohlen werden könnte, sondern verschiedene Konzepte, die sich in unterschiedlichen Situationen bewährt haben. Im Zusammenhang mit dem Umgang mit heterogenen Vorkenntnissen von Geflüchteten stellt sich außerdem die Frage nach der Bedeutung dieses Faktors für den Bildungserfolg in Österreich. Die Daten aus den Interviews zeigten, dass es auch hier nicht sinnvoll ist zu generalisieren:

„Und das haben wir eigentlich auch bei den Infotagen, dass wir dann schon immer die Teilnehmer befragen: Was war vorher? Weil, das spielt sehr stark auch in den Unterricht bei uns. Weil wenn der sagt, er hat acht Jahre Schule in seinem eigenen Land, dann wissen wir, der weiß wie man lernt. Auch wenn er jetzt nicht Deutsch unbedingt so gut kann. Es gibt aber Teilnehmer, die waren noch nie in irgendeiner Unterrichtsmaßnahme, da kann es aber sein, dass die mit Eltern auf der Flucht waren, wo der Vater sehr gut unterrichtet hat. Also es gibt nichts, wo man irgendwie etwas Generelles sagen kann.“ (Interview LEHRERIN DES PFLICHTSCHULABSCHLUSSKURSES WIFI 2018)

Der Begriff der Bildungserfahrungen umfasst also in diesem Kontext zwei unterschiedliche Bedeutungsebenen: Auf der einen Seite vorhandenes Wissen in unter-

schiedlichen Bereichen wie beispielsweise Mathematikkenntnisse oder den Umgang mit Computerprogrammen, andererseits beziehen sich Bildungserfahrungen auch auf die Kompetenzen sich neues Wissen anzueignen und über eine individuelle Lernstrategie zu verfügen. Normalerweise wird davon ausgegangen, dass sich im Rahmen einer schulischen Laufbahn diese beiden Ebenen parallel entwickeln. Allerdings besteht die Möglichkeit, sich Wissen außerhalb eines schulischen Kontextes anzueignen, und für Fortschritte in einzelnen Wissensgebieten sind die vorhandenen Grundlagen nicht unbedingt maßgeblich. Es ist jedenfalls nicht so, dass für Personen, die länger in der Schule waren, die Integration im Bildungssektor in Österreich zwangsläufig einfacher ist:

„Nein, also ich könnt‘ jetzt nicht klar sagen, dass diejenigen, die länger in der Schule waren, auch schneller Deutsch lernen. Es gibt sicher einen Fall, der kann super Englisch, der hat schnell Deutsch gelernt. [...]. Genauso hab‘ ich einen der außer Paschto ursprünglich keine andere Sprache konnte, [der] hat dann in der Unterkunft Dari gelernt und lernt jetzt Deutsch und da geht’s grad auch wahnsinnig schnell weiter. [...]. Ja, dann ist ein anderer dabei, der war acht Jahre in der Schule und tut sich trotzdem voll schwer, also das ist unterschiedlich.“
(Interview TRAINERIN BASISBILDUNG ROTES KREUZ TULLN 2018)

Das hängt höchstwahrscheinlich auch damit zusammen, dass weitere individuelle Faktoren wie beispielsweise mögliche traumatisierende Erfahrungen vor und während der Flucht, die Art und Weise wie Asylwerber/innen mit der belastenden Situation des offenen Verfahrens umgehen, aber auch die Auffassungsgabe und Motivationsfähigkeit sehr unterschiedliche sind. Was allerdings auffällt ist, dass Geflüchtete mit einem Univeritätsabschluss eher gewohnt sind zu lernen und sich daher doch leichter tun, sich neues Wissen anzueignen (vgl. Interview TRAINERIN PFLICHTSCHULABSCHLUSSKURS PROSA 2018). Besondere Herausforderungen ergeben sich, wenn Asylwerber/innen oder Asylberechtigte Analphabet/inn/en sind und erst in Österreich und auf Deutsch Lesen und Schreiben lernen (Interview KOORDINATORIN EHRENAMTLICHER DEUTSCHKURS ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018). Es kommt also doch stark darauf an, welche Möglichkeiten Geflüchtete nach ihrer Ankunft in Österreich vorfinden. So kann es, beispielsweise wie im Fall von St. Andrä-Wördern, einen Deutschkurs direkt in der Nähe der Unterkunft geben, während manchmal Quartiere recht isoliert liegen und der Zugang zu Bildungsmaßnahmen nicht vorhanden ist. Viele der Unterschiede entstehen somit erst nach der Ankunft in Österreich (vgl. Interview LEITER BACH BILDUNGSZENTRUM 2018), was im allgemeinen Diskurs zur Integration von Geflüchteten im Bildungssektor zu wenig berücksichtigt wird. Hier spielen wieder die verschiedenen Komponenten von Integration wie Gesundheit, soziale Kontakte oder die Wohnsituation eine wichtige Rolle.

So resultieren aus den Bildungserfahrungen im Herkunftsland, den Erlebnissen vor und während der Flucht und den Bedingungen nach der Ankunft in Österreich spezifische Rahmenbedingungen, welche die Verwirklichungschancen von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten beeinflussen. Es handelt sich hierbei also um eine komplexe

Gemengelage, die sich durch die Verbindung aus vorhandenem inhaltlichem Wissen, Kenntnissen zur Aneignung neuer Kompetenzen, den Rahmenbedingungen in Österreich und individuellen Faktoren zusammensetzt.

6.3.2 Traumatische Erlebnisse und die Situation von Asylwerber/inne/n in Österreich

Von beträchtlicher Relevanz sind belastende Erfahrungen vor und während der Flucht, die sowohl Geflüchtete persönlich als auch deren Familienangehörige und Freunde betreffen können. Diese äußern sich beispielsweise in Konzentrationschwächen oder posttraumatischen Belastungsstörungen, wie mehrere Mitarbeiter/innen von Organisationen, die Bildungsmaßnahmen für diese Zielgruppe anbieten, berichten:

„Das heißt, das sind einfach extreme psychische Bedingungen plus Vortraumatisierungen aus ihren Heimatländern, zu wenig psychologische Unterstützung in Österreich. Viele sind allein hier [...], oft sehr junge Männer und Frauen, die quasi vollkommen auf sich selbst gestellt sind und die natürlich auch mitbekommen, dass ihre Familien im Heimatland weiter den Bedingungen dort ausgesetzt sind.“ (Interview TRAINERIN PFLICHTSCHULABSCHLUSSKURS PROSA 2018)

Hier zeigt sich einerseits, dass in Österreich häufig keine entsprechenden Rahmenbedingungen zur Aufarbeitung dieser psychischen Belastungen geboten werden. Dies kann unter anderem auf Sprachbarrieren und eine geringe Bereitschaft Unterstützung von Psycholog/inn/en anzunehmen, aber vor allem auch auf ein zu geringes Angebot in diesem Bereich zurückgeführt werden (vgl. HEMAYAT – BETREUUNGSZENTRUM FÜR FOLTER- UND KRIEGSÜBERLEBENDE 2013). Andererseits ist mit der Ankunft in Österreich der Prozess des Ankommens noch lange nicht abgeschlossen, worauf beispielsweise in einer Publikation von KOHLBACHER und SIX-HOHNENBALKEN mit dem Titel „Die lange Dauer der Flucht“ aus dem Jahr 2019 hingewiesen wird. An dieser Stelle werden einmal mehr die Besonderheiten der Integration von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten im Bildungssektor deutlich. So berichtete eine der Trainer/innen für Basisbildung in Tulln von den Unterschieden zwischen der Arbeit mit Migrant/inn/en und Geflüchteten:

„Also zum Beispiel Personen, die einschlafen aber nicht jetzt, weil ihnen so fad ist, sondern wo man irgendwie das Gefühl hat, da stimmt was nicht. [...] Da ist irgendwie der Rhythmus verlorengegangen, also das ist sicher ein Thema bei den Teilnehmern. Und auch wenn das Thema Flucht irgendwie aufkommt, also dass das sicher einfach belastende Erfahrungen sind, die man bei anderen Migranten halt einfach nicht berücksichtigen muss.“ (Interview MITARBEITERIN MIGRATIONS-ABTEILUNG ROTES KREUZ TULLN 2018)

Konzentrationsschwierigkeiten sind in diesem Zusammenhang recht weit verbreitet und unter anderem darauf zurückzuführen, dass Geflüchtete mit vielen unterschiedlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, die einen großen Teil ihrer Energie und Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen. Wie bereits angesprochen sind dabei jedoch

nicht nur Geschehnisse im Herkunftsland oder auf der Flucht von Bedeutung, sondern auch die Situation, in der sich Asylwerber/innen in Österreich befinden. Zentral ist hier die Unsicherheit während des Asylverfahrens, das Warten auf den ungewissen Ausgang und die allgegenwärtige Gefahr einer Abschiebung als Folge eines negativen Asylbescheids.

„Genau und das Belastende merkt man halt vor allem dann, wenn irgendjemand aus der Gruppe wieder einen negativen Bescheid bekommen hat. [...] Auch wenn jemand umziehen muss, [...] dass Quartiere geschlossen werden und dann wieder die Unsicherheit da ist, wohin kommen wir oder find‘ ich rechtzeitig eine Wohnung, um umzuziehen? So Dinge merkt man auch im Kurs.“ (Interview TRAINERIN BASIS-BILDUNG ROTES KREUZ TULLN 2018)

Der Alltag vieler Asylwerber/inne/n ist von einer Zeit des bangen Wartens und Hoffens auf einen positiven Ausgang des Verfahrens geprägt. Für viele stellt diese Zeit eine große psychische Herausforderung dar, was besonders für den Besuch von Bildungsmaßnahmen relevant ist:

„Das ist so eine Zeit, die so geprägt ist von Lethargie und von schon fast ein bisschen Depressionen, weil einfach – also die Wartezeit im Asylverfahren ja mehrere Jahre teilweise sein kann. [...] Das sind junge Menschen, Großteils junge Männer, die total motiviert sind, wenn sie nach Österreich kommen, und die lässt man irgendwie untätig zu Hause herumsitzen [...].“ (Interview SOZIALARBEITERIN DIAKONIE – MOBILER FLÜCHTLINGSDIENST 2018)

Die Ungewissheit, welche vielen Asylwerber/inne/n während des Verfahrens zu schaffen macht, wirkt sich allerdings nicht nur psychisch aus. Auch die Motivation Deutsch zu lernen oder an Kursen teilzunehmen kann wegen fehlender Perspektiven mit der Zeit sinken.

6.3.3 Thematisierung von Fluchterfahrungen in Kursmaßnahmen

Die Situation von Asylberechtigten unterscheidet sich in diesem Bereich wesentlich von jener von Asylwerber/inne/n. Nach dem positiven Abschluss des Asylverfahrens ist zumindest für die nächste Zeit der Aufenthalt in Österreich gesichert²⁵. Allerdings ist damit auch der verpflichtende Auszug aus den Grundversorgungsquartieren innerhalb von vier Monaten und die Organisation einer eigenen Wohnung verbunden. Gleichzeitig beginnt die Suche nach einem Arbeitsplatz, welche häufig mit vielschichtigen weiteren Herausforderungen einhergeht, auf welche an dieser Stelle nicht näher eingegangen

²⁵ Wenn Geflüchtete subsidiären Schutz anstelle von Asyl erhalten, erfolgt dies auf der Grundlage, dass bei einer Abschiebung ins Herkunftsland aufgrund der allgemeinen Sicherheitslage vor Ort eine Gefahr für Leib und Leben bestehen würde. Subsidiärer Schutz wird vorerst für ein Jahr verliehen, Verlängerungen um jeweils zwei Jahre sind jedoch möglich (OESTERREICH.GV.AT). Seit 2016 wird Asyl in Österreich (rückwirkend mit dem Stichtag 25.11.2015) nur mehr auf Zeit vergeben. Dies bedeutet zuerst auf drei Jahre beschränkt und nach einer Überprüfung unbefristet (KLINGE 2017, p. 3).

werden kann (siehe dazu beispielsweise LICHTENWAGNER 2019; NECHANSKY 2019). Der positive Abschluss des Asylverfahrens eröffnet also eine Reihe an neuen Möglichkeiten, die Verwirklichungschancen von Geflüchteten bleiben dabei allerdings häufig hinter den eigenen Erwartungen zurück. Weiterhin besteht in manchen Fällen zusätzlich die Sorge um Familienangehörige, die in den Krisengebieten zurückgeblieben sind, welche die Geflüchteten auf der Suche nach Sicherheit und einem Neuanfang verlassen haben. Die Herausforderungen, welche sich bei der Integration im Bildungssektor stellen, lassen sich mit dem Erfahrungsbericht einer Trainerin für Basisbildung bei PROSA sehr gut zusammenfassen:

„Also der Druck und die Unsicherheit, die da auf den Schultern dieser Personen lasten, ist unvorstellbar und ist unerträglich und wir haben sämtliche posttraumatische Belastungsstörungen, die man so kennt: Schlafprobleme, Konzentrationsprobleme. Wobei auch bei Asylberechtigten es dann so ist, dass es vielleicht zumindest nicht mehr die eigene Person betrifft, aber halt dann vielleicht die Familienmitglieder noch betrifft und so weiter. [...] Diese Dauer des Asylverfahrens ist eine Extrembelastung für alle Beteiligten. Ja, [...] also ich muss wirklich sagen, ich befrage meine Schülerinnen und Schüler nie nach ihrem Herkunftsland oder nach ihrer Geschichte oder so, aber natürlich passiert es manchmal, dass man Geschichten hört und was diese Leute erleben und durchmachen. Das ist für mich ein Wunder, dass diese Leute es jeden Morgen schaffen aufzustehen und in die Schule zu kommen.“ (Interview TRAINERIN PFLICHTSCHULABSCHLUSSKURS PROSA 2018)

Offensichtlich ist, dass es für viele Geflüchtete einer Unterstützung im Umgang mit diesen Belastungen bedarf. Eine Möglichkeit dazu, die immer wieder in Gesprächen erwähnt wurde, bestand darin mit Ehrenamtlichen oder im Rahmen eines Deutschkurses oder Basisbildungskurses darüber zu sprechen. Dies konnte für einzelne Asylwerber/innen und Asylberechtigte durchaus Erleichterung mit sich bringen, barg aber auch Gefahren in sich: So konnte die Thematisierung von traumatisierenden Erlebnissen für die Ehrenamtlichen selbst eine große Belastung darstellen (vgl. IZQUIERDO et al. 2018). Auf dieses Problem kann durch gegenseitigen Austausch der Trainer/innen oder externe Supervision reagiert werden. Solche Erzählungen sollten jedenfalls nicht seitens der Lehrpersonen aktiv gefördert werden. Dies nicht zuletzt deshalb, um einer möglichen Retraumatisierung vorzubeugen. Es ist aber auch nicht sinnvoll, weil darunter die Vermittlung von Kursinhalten leiden kann, wie ein Lernbegleiter der Basisbildung bei „Bildung hat Wert“ berichtete:

„Viele haben natürlich schlimme Erlebnisse. Manche kommen dann und wollen das auch in die Gruppe bringen, wollen das [...] zur Sprache bringen. Das ist eine sehr schwierige Sache. Früher habe ich dem manchmal Raum gegeben. [...] Nur, ich bin heute so weit, dass, [...] wenn ich spüre, das geht jetzt in so eine Richtung, dass ich in der Regel irgendwie versuche das Steuer rumzureißen und von dem sofort wegzukommen. [...] [Weil] was dann oft passiert ist so eine Dynamik, dass

andere sich einklinken [...] und dann – man kann dann nichts mehr in Richtung Lernen machen.“ (Interview DAZ-LERNBEGLEITER BASISBILDUNG „BILDUNG HAT WERT“ 2018)

Die Sinnhaftigkeit, einem diesbezüglichen Mitteilungsbedürfnis der Geflüchteten nachzukommen, kann somit eher in niederschwelligeren Angeboten gegeben sein. Es gilt allerdings eine Balance zu finden, um sich selbst und die anderen Teilnehmer/innen psychisch nicht zu überfordern und gleichzeitig den eigentlichen Zweck der Kursmaßnahme nicht aus den Augen zu verlieren. Für Trainer/innen ist es außerdem wichtig, aus Selbstschutz eine gewisse Distanz zu wahren:

„Ich kann denen nicht helfen und ich bin keine Psychologin und ich will mich ehrlich auch nicht irgendwie damit beschäftigen, weil, es zieht dann mich auch runter. Ich kann nicht ganz so in persönliche Sachen reintauchen, weil dann komme ich nicht raus selbst. Weil dann zieht es mich runter und das ist nicht gut, glaube ich. Für meine Psyche wäre das auch nicht gut, ja.“ (Interview DAZ-TRAINERIN MENTOR 2018)

Im Zweifelsfall ist es ob dieses sensiblen Bereiches sinnvoll, professionelle psychologische Unterstützung anzufordern. In Bildungsmaßnahmen, die stärker auf die Vermittlung von Inhalten ausgerichtet sind, ist es für den Lernfortschritt oft kontraproduktiv, wenn individuelle Probleme oder Fluchterfahrungen zur Sprache kommen. Es zeigt sich also, dass diese Angebote zum Teil unter anderen Rahmenbedingungen durchgeführt werden und andere Ziele und Vorgaben haben als niederschwelligere Maßnahmen. Daher kann diesen Themen in weiterführenden Bildungsangeboten häufig weniger Raum gegeben werden. Die langen Wartezeiten im Asylverfahren und die Untätigkeit, unter der die Asylwerber/innen zu leiden haben, kann auch dazu führen, dass sich eine gewisse Frustration über die Gesamtsituation aufstaut. In manchen Fällen entlädt sich diese dann in den Kursmaßnahmen, woraus eine schwierige Dynamik resultieren kann, da sich die meisten Teilnehmer/innen in einer ähnlichen Situation befinden (vgl. Interview DAZ-LERNBEGLEITER BASISBILDUNG „BILDUNG HAT WERT“ 2018).

Hier bietet sich ein Verweis auf entsprechende, darauf spezialisierte Stellen an. Als zusätzliche Begleitmaßnahme, um auf die spezifische Situation von Geflüchteten einzugehen, hat sich ergänzende Sozialarbeit – wie im Fall von PROSA – bewährt. Die psychologischen Belastungen von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten sind in vielen Fällen sehr hoch, insbesondere in der Zeit während des Asylverfahrens. Das betrifft auch die Anbieter von Bildungsmaßnahmen, und zwar auf vielfache Weise. Einerseits ist die Belastbarkeit gegenüber Leistungsdruck im Vergleich zu anderen Zielgruppen eingeschränkt, worauf in angemessener Weise Rücksicht genommen werden soll. Auf der anderen Seite kann durch persönlichen Kontakt und emotionale Verbindungen das Leid, welches Geflüchtete erlebt haben, für Lehrpersonen zu hohen Belastungen führen. Daher ist es wichtig, die notwendigen Begleitangebote umzusetzen, um Unterstützung zu bieten, aber auch Überforderungen der Trainer/innen durch Supervision und ähnliche Maßnahmen vorzubeugen.

6.3.4 Individuelle Faktoren im Zusammenhang mit der Integration im Bildungssektor

Zusätzlich zu den bereits genannten Schwierigkeiten spielen die Familiensituation und das Geschlecht von Geflüchteten bei der Integration im Bildungssektor ebenfalls eine wichtige Rolle. Für Familien, die mit ihren Kindern geflohen sind, bestehen außerdem Betreuungspflichten, die die Möglichkeit Bildungsmaßnahmen zu besuchen zum Teil stark einschränken. Insbesondere Frauen, die zumeist für Haushaltstätigkeiten verantwortlich sind (vgl. Interview SCHULLEITERIN VS ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018), benötigen in diesem Bereich Unterstützung, beispielsweise durch Angebote, welche auch Kinderbetreuung abdecken. Umgekehrt kommt es vor, dass Kinder infolge ihres Schulbesuchs bessere Deutschkenntnisse als die Eltern aufweisen und in verschiedenen Situationen als Übersetzer/innen tätig werden (vgl. Interview ASYLBERECHTIGTER SYRIEN ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018). In diesen Dynamiken und der Veränderung von Rollenbildern, zum Beispiel wenn Männer aufgrund von Arbeitslosigkeit oder Arbeitsverbot während des Asylverfahrens kein ausreichendes Einkommen erwirtschaften können, um die Familie zu versorgen (vgl. TOŠIĆ, KRONER & BINDER 2009, pp. 120 f.), besteht ein erhebliches Potenzial von psychischen Belastungen:

„Die Schülerinnen und Schüler, die das Glück haben, dass ihre Eltern mitkommen konnten hierher, das sind dann einfach Eltern, die ihre ganze Energie dafür aufgebracht haben, die Familie in Sicherheit zu bringen. Und dann sind die hier, sitzen in einer Wohnung, haben keinen Zugang zu einem Deutschkurs, haben keinen Zugang zu irgendwas, keinen Zugang zu Arbeit. Das heißt die Kids regeln das alles, die Jungen regeln das alles und die Alten sitzen zu Hause. Und da ist dann der Weg in die Depression quasi vorgeschrieben. Einfach weil keine gesellschaftliche Teilhabe [gegeben ist].“ (Interview TRAINERIN PFLICHTSCHULABSCHLUSSKURS PROSA 2018)

Mehrere Trägerorganisationen von Bildungsangeboten für Geflüchtete berichten außerdem von Schwierigkeiten, Asylwerberinnen zu erreichen (vgl. STEINER, EGGER-STEINER & BAUMEGGER 2018, p. 32)²⁶. Dies liegt einerseits daran, dass diese häufiger in privaten Unterkünften untergebracht sind. Dadurch ist die Kooperation schwieriger und die Anreise manchmal nicht so leicht zu organisieren. Andererseits haben diese Frauen oft familiäre Verpflichtungen, aber auch Vorbehalte gegenüber dem Besuch von gemischtgeschlechtlichen Gruppen können eine Rolle spielen. Diese Thematik wird insgesamt eher ambivalent eingeschätzt. Positiv kann festgehalten werden, dass Kurse für Frauen und Männer dazu beitragen können, dass ein Miteinander der Geschlechter zunehmend als selbstverständlich erachtet wird. Allerdings benötigen einige geflüchtete Frauen geschützte Räume, in denen es leichter fällt, traumatisierende Erlebnisse zu verarbeiten und diese profitieren dementsprechend von separaten Bildungsangeboten (ebd.).

²⁶ Die genannte Studie bezieht sich auf junge Geflüchtete im Alter von 15 bis 21 Jahren, die beschriebenen Phänomene treffen allerdings (eventuell abgeschwächt) auch auf ältere Personen zu.

Ein zusätzliches Erschwernis stellt für viele Geflüchtete die Wohnsituation dar. In Wien war ein Großteil der Asylwerber/innen und Asylberechtigten unter prekären Bedingungen untergebracht (AIGNER 2018). So ist das Ende der Unterbringung in Grundversorgungsquartieren in vielen Fällen nicht gleichbedeutend mit einer Verbesserung der Wohnverhältnisse. Da Wohnraum in Wien knapp ist und Menschen mit Fluchterfahrung besonders in diesem Bereich struktureller Diskriminierung ausgesetzt sind, bleibt vielen keine andere Möglichkeit, als mit mehreren anderen Personen in überfüllten und überteuerten Wohnungen unterzukommen. Diese werden häufig von Mitgliedern der ethnischen Community vermietet. Diesbezügliche Kontakte und die Unterstützung durch Ehrenamtliche können aber zu einer entscheidenden Verbesserung der Situation beitragen (ebd.). Einige der Teilnehmer/innen an den Kursen von PROSA waren auch von Obdachlosigkeit betroffen (vgl. Interview TRAINERIN PFLICHTSCHULABSCHLUSSKURS PROSA 2018). In der Gemeinde St. Andrä-Wördern war dies zwar kein Thema, die Mehrbettzimmer in den Unterkünften boten allerdings nur wenige Möglichkeiten, um sich zurückzuziehen und in Ruhe zu lernen (vgl. Interview EHRENAMTLICHE DEUTSCHLEHRERIN ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018).

Es lassen sich also vielerlei Gründe nachweisen, weshalb insbesondere für Asylwerber/innen eine Fokussierung auf den Besuch von Kursen schwierig ist. Das Spektrum beinhaltet sowohl traumatische Erlebnisse vor und während der Flucht, die Unsicherheit über den Ausgang des Asylverfahrens als auch die marginalisierte Position in der österreichischen Gesellschaft (vgl. Abschnitt 3.1). Trotzdem ist es der Einschätzung der Autor/inn/en nach sehr wichtig, noch während des Verfahrens Deutschkurse und andere Bildungsmaßnahmen anzubieten. Einerseits dauern die Asylverfahren häufig sehr lange, sodass Integration bereits in diesem Zeitraum beginnen kann. Andererseits haben viele Asylwerber/innen trotz der widrigen Umstände wegen der verordneten Untätigkeit ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Tagesstruktur und sinnvollen Tätigkeiten. Die Angebote von Ehrenamtlichen spielen dabei eine zentrale Rolle, da Integrationsmaßnahmen in den Bereichen Basisbildung und Pflichtschulabschluss von offiziellen Stellen häufig erst nach dem Abschluss des Asylverfahrens vorgesehen sind. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen tragen somit ihren Teil dazu bei, dass auf diesem Gebiet besonderer Handlungsbedarf besteht.

6.4 Fazit

ATEŞ und REINPRECHT (2017, p. 303) unterscheiden in Bezug auf Basisbildungsangebote für Erwachsene zwischen zwei verschiedenen Zugängen: Einerseits können auf kompensatorische Weise nachholend Defizite von Personen mit Bildungsbedarf behoben werden, andererseits gibt es Maßnahmen, die versuchen, die bereits vorhandenen Kompetenzen anzuerkennen und diese als Ressourcen betrachten, auf denen es aufzubauen gilt. Wie die empirischen Beispiele zeigen, hängen die unterschiedlichen Zugangsweisen recht stark mit der Philosophie der jeweiligen Anbieter von Bildungs-

angeboten zusammen. Bei PROSA wurde die Einbettung des Bildungssektors in die gesamtgesellschaftliche Realität von Geflüchteten in Österreich betont. Dementsprechend verstanden sich die Pflichtschulabschlusskurse nur als ein Teil des Angebotes des Vereins „Vielmehr für Alle!“. Zusätzlich ging die Bildungsarbeit von einem rassistisch-kritischen Ansatz aus, der Diskriminierung als eine wichtige Ursache der Bildungsbenachteiligung von Asylwerber/innen und Asylberechtigten identifizierte. Die Trainer/innen des Basisbildungskurses in Tulln betonten den Versuch, auf den bereits vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmer/innen aufzubauen und trachteten danach, durch das gewählte Format gegenseitige Unterstützung zu fördern. Im BACH-Bildungszentrum wurden den Geflüchteten regelmäßige Gespräche angeboten, um den Austausch zwischen den Lehrenden und den Lernenden zu fördern. So konnte bei Problemen, die durch externe Faktoren verursacht wurden, auf entsprechende kompetente Stellen, etwa im Bereich Sozialarbeit oder psychologische Unterstützung, verwiesen werden. Der ehrenamtliche Deutschkurs in der Gemeinde St. Andrä-Wördern lebte in besonderer Weise vom Austausch zwischen den Lehrer/innen und den Teilnehmer/innen, der sich nicht ausschließlich auf die Kurssituation beschränkte, sondern auch bei anderen Veranstaltungen gepflegt wurde.

Zusätzlich zu diesen empirischen Beispielen sind aus der Literatur mehrere entscheidende Kriterien für Basisbildungsmaßnahmen für Erwachsene bekannt (ATEŞ & REINPRECHT 2017, p. 311): Erstens bedürfen Lerninhalte einer lebensweltlichen Relevanz für die Teilnehmer/innen. Das bedeutet, dass Dinge vermittelt werden müssen, die für Geflüchtete zur eigenständigen Bewältigung ihres Alltages in Österreich wichtig sind. Dies betrifft beispielsweise den Umgang mit Behörden oder das Ausfüllen von Erlagscheinen, wie sie im Basisbildungskurs des Roten Kreuzes in Tulln vermittelt wurden. Zweitens ist eine Niederschwelligkeit gefordert, die sich nicht nur auf materielle Aspekte bezieht: Die Angebote für Asylwerber/innen und Asylberechtigte sollten daher kostenlos und in ihrer zeitlichen und räumlichen Dimension an die Zielgruppe angepasst sein. Das beinhaltet zum Beispiel einen kurzfristigen Einstieg zwischen zwei Kursmaßnahmen wie beim ehrenamtlichen Deutschkurs in der Gemeinde St. Andrä-Wördern, aber auch die Erreichbarkeit in der Nähe des Wohnortes durch öffentliche Verkehrsanbindung und eventuell eine Übernahme der Fahrtkosten. Zum Dritten muss sichergestellt werden, dass Geflüchtete zu den notwendigen Informationen über die Angebote gelangen, um daran teilnehmen zu können. Dies funktioniert in vielen Fällen über ehrenamtliche Unterstützer/innen, zusätzlich ist die muttersprachliche Bildungs- und Berufsberatung des BACH-Bildungszentrums diesbezüglich eine gute Möglichkeit. Auch die Sozialarbeiter/innen des mobilen Flüchtlingsdienstes der Diakonie leisten in diesem Bereich für das Mostviertel wichtige Informationsarbeit. Oft reicht es jedoch nicht aus, wenn diese Informationen vorhanden sind. Es muss zusätzlich sichergestellt werden, dass Asylwerber/innen und Asylberechtigte damit erreicht werden. Außerdem müssen die Informationen in einer Form aufbereitet werden, welche die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die entsprechenden Bildungsangebote dann auch wahrgenommen werden. Viertens fußt Lernen insbesondere in diesem sensiblen Bereich auf einer Vertrauens-

beziehung, die aufgrund häufiger negativer Erfahrungen mit Diskriminierung große Bedeutung hat. Dieses Vertrauen kann aufgebaut werden, indem der Situation, in der sich Asylwerber/innen und Asylberechtigte befinden, Rechnung getragen wird. Dazu braucht es Verständnis, wenn Dinge nicht auf Anhieb auf die Art und Weise umgesetzt werden können, wie das wünschenswert wäre. Eine weitere Option ist es, den Raum für Themen zu öffnen, die Geflüchtete beschäftigen und nach Maßgabe der Möglichkeiten, wie beim Deutschkurs in St. Andrä-Wördern, darauf einzugehen. Persönliche Beziehungen, die über die Rollen als Wissensvermittler/innen und Lernende hinausgehen, stellen in diesem Zusammenhang eine zusätzliche Qualität vieler ehrenamtlicher Angebote dar. Schließlich beruht das Lernen fünftens wesentlich auf Reziprozität im Sinne eines voneinander Lernens, dass zwischen den Teilnehmer/innen gefördert werden kann, wie etwa beim Basisbildungskurs des Roten Kreuzes in Tulln. Dieser Lernprozess kann und soll aber auch die Lehrenden miteinbeziehen, deren Horizont sich durch den regelmäßigen Kontakt mit Menschen unterschiedlicher Kulturen und Erfahrungen bei einer entsprechenden Bereitschaft, sich darauf einzulassen, fast zwangsläufig erweitert.

Asylwerber/innen und Asylberechtigte als Zielgruppe befinden sich darüber hinaus in einer spezifischen Situation. So sind für die Integration von Geflüchteten im Bildungssektor sowohl deren gesellschaftliche Positionierung als marginalisierte Gruppe in Österreich als auch persönliche Faktoren von Bedeutung. Diese Aspekte sind natürlich individuell unterschiedlich stark ausgeprägt, der Umgang damit hängt mit den persönlichen Ressourcen einzelner Geflüchteter sowie der gebotenen Unterstützung zusammen. Dabei spielen soziale Netze, Beziehungen zu ehrenamtlichen Unterstützer/innen oder die Verfügbarkeit von Integrationsmaßnahmen ebenfalls eine wichtige Rolle. Es gibt somit einige Schwierigkeiten, die Asylwerber/innen im Allgemeinen betreffen, wie beispielsweise die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ihres Aufenthalts in Österreich oder die Unsicherheit bis zum Abschluss des Asylverfahrens. Dazu kommen individuelle Faktoren, die ebenfalls beträchtliche Auswirkungen haben. So ist das Alter wichtig, wenn es um die Integration in den Arbeitsmarkt oder in angepasste Bildungsmaßnahmen geht. Personen über 50 Jahre haben dabei ohnehin keinen leichten Stand, wenn eine adäquate Beschäftigung gefunden werden soll. Das Geschlecht stellt ebenfalls eine zentrale Kategorie dar, da gesellschaftliche Rollenbilder Vorstellungen der Erwerbstätigkeit von Frauen, Ungleichbehandlung und Sexismus die Lebensrealität mitbestimmen. Zusätzlich hat die Familiensituation bedeutsame Auswirkungen. Kinderbetreuungspflichten können die zeitlichen Ressourcen für Deutschkurse, Arbeit oder Bildungsangebote einschränken. Geflüchtete stellen demnach eine sehr heterogene Gruppe dar, die sich nicht nur in Bezug auf die Herkunftsländer unterscheidet. Neben den bereits genannten Faktoren spielen auch berufliche Qualifikationen, Bildungserfahrungen, mögliche Traumatisierungen sowie die Erlebnisse im Herkunftsland und auf der Flucht eine Rolle. Der Umgang mit diesen unterschiedlichen Gegebenheiten ist zusätzlich von Person zu Person verschieden, vor allem was traumatisierende Erfahrungen anbelangt. Diese haben nicht auf alle Menschen dieselben Auswirkungen. Während manche selbst lebensbedrohliche Ereignisse einigermaßen gut verkraften

können, haben andere unter vergleichsweise weniger dramatischen Begebenheiten lange zu leiden (vgl. EHRENTLICHE UNTERSTÜTZER ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018).

Der Bildungssektor ist einer der zentralen Bereiche, in dem entscheidende Kompetenzen zur Führung eines selbstbestimmten Lebens angeeignet werden können. Dies betrifft einerseits Deutschkenntnisse, welche sowohl für die Teilhabe am Arbeitsmarkt als auch zur alltäglichen Verständigung wichtig sind. Andererseits geht es darum, sich in Österreich zurechtzufinden und Alltagssituationen eigenständig bewältigen zu können. Diese Themenfelder werden zwar durch Kursmaßnahmen abgedeckt, vielfach findet aber darüber hinaus im Kontakt mit anderen Menschen die praktische Anwendung und Weiterentwicklung von Kompetenzen statt. In den Schulen und weiteren Bildungsangeboten für Erwachsene sind sowohl die heterogenen Bildungserfahrungen von Geflüchteten als auch die Situation, in welcher sich Asylwerber/innen und Asylberechtigte in Österreich befinden, mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden. Hierbei zeigt sich, dass es keine eindeutigen Lösungen gibt, mit diesen Schwierigkeiten umzugehen, sondern dass erfolgversprechende Ansätze immer auf die spezifische Situation der Gruppe, die jeweiligen Bildungsmaßnahmen und andere wichtige Faktoren abgestimmt werden müssen.

Schließlich ist festzuhalten, dass in vielen Fällen die Nachfrage nach geeigneten Bildungsangeboten vor allem für Asylwerber/innen größer ist als das Angebot, da diese Zielgruppe spezifische Anforderungen stellt. Die empirischen Ergebnisse bestätigen somit den Befund, welchen die NGO „SOS Mitmensch“ den Möglichkeiten von Geflüchteten im österreichischen Bildungssystem ausstellt:

„Die Praxis zeigt, dass der Bildungszugang für nicht mehr schulpflichtige Asylsuchende in Anbetracht oftmals unzureichender und vielfach auch unübersichtlicher Angebote stark von engagierten SozialarbeiterInnen bzw. vom Einsatz von Ehrenamtlichen abhängig ist. Dies gilt für die private Finanzierung von Sprachkursen, für Lernhilfen oder auch für das Suchen und Finden von passenden Kursen. Dort, wo es den BetreuerInnen in Einrichtungen an Ressourcen fehlt, bleiben Asylsuchende, die keinerlei ehrenamtliche Unterstützung erfahren, oftmals auf der Strecke und finden keinen Zugang zu den vorhandenen Angeboten.“ (SOS MITMENSCH 2019, p. 6)

In diesem Kapitel wurden einige relevante Bildungsmaßnahmen für Asylwerber/innen und Asylberechtigte vorgestellt, die zentrale Aspekte in diesem Bereich abdecken. Der Großteil davon geht von NGOs, zivilgesellschaftlichen Initiativen und ehrenamtlichen Unterstützer/innen aus. Die österreichische Integrationspolitik hat seit den Jahren 2015 und 2016 noch keine ganzheitliche Strategie gefunden, um die Verwirklichungschancen von Geflüchteten zu verbessern. Dies mag unterschiedliche Gründe haben, wobei mangelnder politischer Wille wahrscheinlich nicht den geringsten unter diesen darstellt. In der Zwischenzeit zeigten die Bemühungen von unterschiedlichen Anbietern von Bildungsmaßnahmen und die Unterstützung von Ehrenamtlichen Wirkung, um zumindest für einige Asylwerber/innen und Asylberechtigte den Weg zu einer nachhaltigen Integration in diesem wichtigen Bereich zu ebnen.

7 EHRENAMT UND BILDUNG FÜR GEFLÜCHTETE IM LÄNDLICHEN RAUM

Die vorangegangenen Abschnitte haben Bildung hauptsächlich in Bezug auf den formalen Bildungssektor beschrieben. Dabei wurden Rahmenbedingungen und Charakteristika unterschiedlicher Angebote für geflüchtete Kinder, Jugendliche und Erwachsene (unter anderem die Pflichtschule, Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse) in den Fokus genommen. Bildung findet jedoch auch informell statt, wobei Ehrenamtliche hierbei eine bedeutende Rolle einnehmen. Vielerorts wurden parallel mit der Aufnahme von Geflüchteten rund um das Jahr 2015 Unterstützungsinitiativen gegründet, wobei ehrenamtlicher Deutschunterricht häufig eine zentrale Säule darstellte. In diesem Kapitel werden nun einige Charakteristika ehrenamtlicher Bildungsarbeit dargelegt sowie die Bedeutung zivilgesellschaftlichen Engagements im Allgemeinen für die lokale Integration von Geflüchteten im ländlichen Raum beleuchtet.

7.1 *Strukturwandel im Ehrenamt*

Mit der Ankunft von tausenden Menschen, die 2015 aus den Kriegs- und Krisengebieten des Nahen Ostens geflohen waren, begannen sich zahlreiche Bürger/innen spontan für die Geflüchteten zu engagieren. Vielfach wurden diese freiwilligen Tätigkeiten auch als zivilgesellschaftliches oder bürgerschaftliches Engagement bezeichnet²⁷. Das rezente ehrenamtliche Engagement für Asylwerber/innen und Asylberechtigte unterscheidet sich vom klassischen Ehrenamt in der Organisationsform und der inhaltlichen Ausgestaltung in vielerlei Hinsicht: War das klassische Ehrenamt noch stärker mit „Amt“ und „Ehre“ verbunden, so wird im neuen zivilgesellschaftlichen Engagement der Sinn weniger aus der Organisation selbst, sondern aufgrund der Inhalte und Zielgruppen generiert. Die Termini „bürgerschaftliches“ oder „zivilgesellschaftliches Engagement“ betonen zudem die Intention der Handlung als Ausdruck politischer Partizipation aus der Identität der Bürgerin beziehungsweise des Bürgers (SCHÜHRER 2019, pp. 13 ff.). Im Mittelpunkt steht hier die praktische Hilfe, also die konkrete Aufgabe sowie die persönliche Beziehung zu den Geflüchteten. Die Organisationsform verändert sich von formellen Verbänden hin zu informellen Zusammenschlüssen und Initiativen. Starre Hierarchien, Regelungen und Ämter mit umfassender Verantwortung werden eher abgelehnt. An deren Stelle tritt das flexible zivilgesellschaftliche Engagement, das in seiner Dauer wesentlich kurzfristiger und projektbezogener ist und welches auch stärker den Anspruch auf Partizipation und Mitsprache erhebt. Das inhaltliche Interesse steht dabei deutlich im Vordergrund und muss zur eigenen Biografie passen (ebd., pp. 18 ff., 155 ff.; BMFSFJ 2017, pp. 121 ff.).

²⁷ In dieser Publikation werden die Begriffe ehrenamtliches, zivilgesellschaftliches und freiwilliges Engagement synonym verwendet.

Ein Spezifikum dieser Entwicklung war die Mobilisierung der Bevölkerung zur ehrenamtlichen Tätigkeit über die mediale Berichterstattung (KARAKAYALI & KLEIST 2015, p. 31). Zudem ist der im Vergleich zum „klassischen Ehrenamt“ hohe Frauenanteil bemerkenswert; dieses ist nämlich, im Gegensatz zu vielen Initiativen, die seit 2015 entstanden sind, überwiegend von Männern dominiert (ebd., p. 15). Zivilgesellschaftliches Engagement für Geflüchtete umfasst viele Tätigkeitsbereiche und Handlungsfelder, die zumeist sehr zeitintensiv sind. Eine Studie über die Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland kam zu dem Ergebnis, dass die Begleitung bei Behördengängen, Sprachunterricht, Übersetzungsarbeit, Sozial- und Integrationsberatung, aber auch Fahrtendienste und Hilfe bei der Wohnungssuche zu wesentlichen Aktionsgebieten der Ehrenamtlichen gehören (ebd., p. 28). Sie verbringen somit viel Zeit mit den Geflüchteten, was wiederum dazu führt, dass sie mitunter enge freundschaftliche Kontakte aufbauen.

7.2 Zwischen Aktivismus und humanitärer Hilfe: Zum politischen Aspekt ehrenamtlichen Engagements für Geflüchtete

Im Hinblick darauf, ob zivilgesellschaftliches Engagement für Geflüchtete per se als politisches Statement zu verstehen ist, oder im Bereich der karitativen Hilfe als apolitisch bezeichnet werden kann, sind sich (Sozial-)Wissenschaftler/innen uneins. Auf der einen Seite des Spektrums steht die karitative, praktisch-organisatorische Hilfe beziehungsweise der „problem solving approach“ (DE JONG & ATAÇ 2017), auf der anderen das explizite politische Engagement im Bereich der nationalen Flüchtlingspolitik, bei DE JONG und ATAÇ als „critical approach“ bezeichnet. Einige Wissenschaftler/innen betonen die fließenden Übergänge zwischen den beiden Bereichen (EVERS & KLIE 2018, p. 520; CANTAT & FEISCHMIDT 2019). FLEISCHMANN und STEINHILPER (2017) argumentieren beispielsweise, dass die rezenten Ehrenamtlichen zwar selten politisch-transformative Ziele verfolgen und die praktische Hilfe deutlich im Vordergrund steht, ihr Engagement jedoch nicht als apolitisch charakterisiert werden sollte. Schließlich können Freiwillige im Laufe der Zeit durch den intensiven Kontakt mit den Geflüchteten ihre politischen Überzeugungen überdenken und eine kritischere Haltung gegenüber der staatlichen Flüchtlingspolitik einnehmen. VANDEVOORDT und VERSCHRAEGEN (2019) bezeichnen diese Gleichzeitigkeit des politischen und apolitischen Elements als „subversive humanitarianism“. Zwar sind die Aktivitäten der Ehrenamtlichen vordergründig ohne politische Intention, implizit kann das zivilgesellschaftliche Engagement für Geflüchtete aber auch als Kritik an der nationalen Flüchtlingspolitik verstanden werden. Auch KARAKAYALI (2017, p. 17) erkennt im neuen Ehrenamt für Geflüchtete eine „Dimension politischer Rahmung und Artikulation“. Zivilgesellschaftliches Engagement im Bereich Flucht und Asyl kann sich aber auch gegen die Geflüchteten richten. Beispiele dafür sind die Demonstrationen der PEGIDA-

Bewegung²⁸ in Deutschland oder die Unterschriftenaktion gegen die Unterbringung weiterer Asylwerber/innen in St. Andrä-Wörtern. Es sollte daher behutsam mit einer positiv-wertenden Haltung gegenüber politischen Ausdrucksformen des Engagements bei gleichzeitiger Abwertung der praktischen Hilfe umgegangen werden.

Vereinzelte wird humanitäres Engagement als unkritisches Helfen abgetan, das lediglich unterdrückende staatliche Strukturen reproduziere. VAN DYK und MISBACH (2016, p. 219) sehen den „Überdruß am politischen Geschäft“ der Ehrenamtlichen und die karitative Hilfe im Hinblick darauf als durchaus bedenklich. Sie befürchten langfristig einen Abbau von staatlichen Dienstleistungen und Infrastruktur. Wenngleich KARAKAYALI (2018, p. 14) darauf hinweist, dass es dafür noch keine Belege gibt, merkt er an, dass die systematische Einbindung der Ehrenamtlichen und der Aufbau von Koordinationsstellen auf Landes- und Bundesebene dieser Entwicklung zumindest die strukturelle Basis dafür bieten könnten. Dies stellt eine Lesart des rezenten ehrenamtlichen Engagements für Geflüchtete dar. Zivilgesellschaftliches Engagement für Geflüchtete kann aber auch unter dem Blickwinkel der Stärkung des sozialen Zusammenhalts, der Demokratieförderung und im Hinblick auf gesamtgesellschaftliche Solidarität betrachtet werden. WAGNER (2019, p. 227) fasst die unterschiedlichen Perspektiven prägnant zusammen:

„Man kann das freiwillige Helfen in seiner Funktion für das Gemeinwesen analysieren und es entweder als Ausdruck und Katalysator der Aushöhlung des Wohlfahrtsstaates kritisieren [...] oder das dadurch entstehende Sozialkapital aus einer kommunitaristischen Perspektive als essentiell für den gesellschaftlichen Zusammenhalt verteidigen [...].“

Obwohl die Motive der Ehrenamtlichen im Zuge der Feldforschungen nicht explizit erhoben wurden, ist davon auszugehen, dass sie individuell sehr vielfältig waren. Manche erzählten, dass ihnen die freiwillige Arbeit Freude bereite, andere betteten ihr Engagement in moralisch-religiöse Überzeugungen, in diesem Fall der christlichen Nächstenliebe, ein. Wieder andere betonten, dass es ihnen bei ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit auch um ein solidarisches und nachbarschaftliches Miteinander gehe:

„Also mir geht’s um ein gutes Zusammenleben, [...] das ist meine Motivation. Mit Geflüchteten, aber auch überhaupt diese Vielfalt, die es im Ort gibt, als Ressource zu sehen. [Dass es] da ein gutes Zusammenleben gibt und eine Willkommenskultur und nicht so eine grade so aktuelle Ablehnungskultur, wie wir sie von der Politik vorgelebt kriegen.“ (Interview OBMANN VEREIN „GRENZENLOS“ 2018)

Ein spannendes Forschungsfeld, das im erweiterten Sinn auch die Debatte um den politischen Impetus aufgreift, stellt die ehrenamtliche Hilfe im Hinblick auf Rezip-

²⁸ Die „Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“ veranstalten seit Ende des Jahres 2014 regelmäßig Demonstrationen gegen eine ihrer Meinung nach zu offene Flüchtlingspolitik in Deutschland. Es besteht dabei ein Naheverhältnis zu anderen rechten und rechtsextremen Gruppierungen. Die Teilnehmer/innen der Veranstaltungen fielen immer wieder mit rassistischen und antisemitischen Aussagen auf.

rozitätserwartungen dar. Laut WAGNER (2019) kann freiwilliges Helfen als Gabe im Mauss'schen Sinn verstanden werden. Gaben stiften Beziehungen, die von Gegenseitigkeit, einseitiger Abhängigkeit oder symbolischer Ungleichheit geprägt sein können – je nachdem, wer welche Gabe wann womit erwidert. Beim wohlthätigen Helfen werden Gaben einseitig ausgetauscht, was Ungleichheit erzeugt. Der karitative Ansatz stellt in gewisser Hinsicht eine Ausnahme dar, da sie im Gegensatz zur solidarischen Hilfe keine Gegenleistung voraussetzt. Allerdings ist auch die wohlthätige Gabe nicht völlig frei von Reziprozitätserwartungen (ebd., p. 228). In ihrer qualitativen Studie kam WAGNER zu dem Ergebnis, dass Ehrenamtliche im ländlichen Raum keine direkte Reziprozität in Form einer Gegengabe erwarten, sich jedoch häufig Anerkennung durch Dankbarkeit erhoffen. Ebenso möchten Ehrenamtliche im Kontakt mit den Geflüchteten oftmals Einfluss auf deren Überzeugungen und Werte nehmen, zum Beispiel wenn es um Genderrollen geht. Die Wechselseitigkeit des Gabenaustausches findet somit auf einer symbolischen Ebene statt. Viele Ehrenamtliche betten ihr Engagement in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext ein und erwarten im Gegenzug das, was man in soziologischen Termini als „generalisierte Reziprozität“ bezeichnet. Damit ist gemeint, dass Gaben und Leistungen indirekt und/oder zeitverzögert zwischen zwei oder mehreren Parteien ausgetauscht werden (vgl. STEGBAUER 2011, p. 67). Aus dieser Perspektive stehen Geflüchtete gewissermaßen in der Schuld, der Aufnahmegesellschaft oder den Ehrenamtlichen, im Gegenzug für die Unterstützung, etwas zurückzugeben. Dies kann beispielsweise besonderes Engagement bei der Suche nach einem Arbeitsplatz oder das Anstreben anderer Integrationsleistungen umfassen. Sollten diese Reziprozitätserwartungen nicht erfüllt werden, kann es auf beiden Seiten zu Enttäuschungen kommen. Dennoch betont WAGNER (2019), dass generalisierte Reziprozität die symbolische Ungleichheit zwischen Ehrenamtlichen und Geflüchteten mindern kann.

7.3 Bildung und Ehrenamt

Bildung besitzt KLEIST zufolge eine doppelte Funktion; sie ist sowohl Instrument als auch Ziel und Kennzeichen von Integration. In beiden Bereichen spielen Ehrenamtliche eine zentrale Rolle. Eine der am häufigsten unentgeltlich erbrachten Leistungen für Geflüchtete stellte der ehrenamtliche Deutschunterricht dar (KLEIST 2017, p. 27). In allen untersuchten Gemeinden gab es zivilgesellschaftliche Initiativen, die sich dem Sprachunterricht verschrieben hatten. Gerade für Asylwerber/innen, die von staatlichen Integrationsmaßnahmen weitgehend ausgeschlossen sind, stellt der ehrenamtliche Deutschkurs eine wertvolle Ressource dar, um sich Grundkenntnisse der Landessprache anzueignen. Sich auf Deutsch in Alltagssituationen beim Einkaufen oder in den öffentlichen Verkehrsmitteln ausdrücken zu können, verhilft nicht nur zu mehr Selbstständigkeit und gibt Sicherheit; durch den Kontakt zu den Ehrenamtlichen entstehen häufig freundschaftliche Beziehungen, die über das Deutschlernen hinausgehen. Dieses soziale Kapital kann wiederum dazu führen, Zugang zu formalen Bildungsangeboten zu

bekommen, da Ehrenamtliche hierbei häufig als Vermittler/innen fungieren (ebd., p. 29). Wer beispielsweise in Österreich einen Pflichtschulabschlusskurs oder eine Lehre absolvieren möchte, benötigt jedenfalls Grundkenntnisse in der Landessprache. Ehrenamtliche leisten also nicht nur direkte Integrationsarbeit, weil sie den Geflüchteten Deutsch beibringen. Indem sie ihnen dabei helfen weitere Bildungsangebote wahrnehmen zu können, tragen sie auch indirekt zur Integration bei (ebd.).

KLEIST (ebd., pp. 29 f.) weist jedoch auch auf professionelle Schwachstellen ehrenamtlicher Bildungsarbeit hin. Den Ehrenamtlichen sei häufig selbst bewusst, dass sie für den DaF/DaZ-Unterricht unzureichend ausgebildet sind. Selbst pensionierte Deutschlehrer/innen betonen, dass diese Art des Deutschunterrichts gänzlich anders funktioniert, als der Deutschunterricht für Muttersprachler/innen (Interview EHRENTAMTLICHE UNTERSTÜTZERIN GEMEINDE A 2018). Dennoch war/ist ehrenamtlicher Deutschunterricht eine unverzichtbare Ressource der Integration Geflüchteter, nicht zuletzt deshalb, weil er soziale Beziehungen zwischen den Neuzugewanderten und den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft fördert. KLEIST plädiert daher dafür „die professionellen Defizite des freiwilligen Bildungsangebots durch Fortbildung und Begleitung für Ehrenamtliche aufzufangen und deren Unterricht für Flüchtlinge zu verbessern, ohne den ehrenamtlichen und zivilgesellschaftlichen Charakter zu unterminieren“ (KLEIST 2017, p. 30). Hauptamt und Ehrenamt sollten als komplementär verstanden werden und nicht in Konkurrenz treten (ebd.). Auch wenn Verallgemeinerungen nicht zulässig sind, so kann bei professionellen Angeboten von einer größeren persönlichen Distanz zwischen Trainer/inne/n und Lernenden ausgegangen werden. Die berufliche Tätigkeit muss sich auf gewisse Zielvorgaben konzentrieren und ist zeitlich klar abgesteckt, während Ehrenamtliche häufig die nötige Zeit, Geduld, Empathie, aber auch das persönliche Interesse mitbringen, am Alltagsleben der Menschen teilzuhaben. Dies ermöglicht es den Freiwilligen, auf die spezifische Lebenssituation der Menschen einzugehen und zielgruppenadäquate Angebote für Geflüchtete umzusetzen.

7.4 Zur Bedeutung von persönlichen Kontakten im Integrationsprozess

HAN-BROICH zufolge umfasst Integration drei Dimensionen, wobei Ehrenamtliche in allen drei Bereichen einen bedeutenden Beitrag leisten können. Bei der *emotional-seelischen Dimension* geht es um die subjektiv empfundene Nähe beziehungsweise Distanz zur Aufnahmegesellschaft. Bei erfolgreicher Integration in diesem Bereich entwickeln die Zugewanderten positive Gefühle gegenüber ihrer Umwelt und der Aufnahmegesellschaft; sie fühlen sich als Mensch willkommen und akzeptiert. Bei der *kognitiv-kulturellen Dimension* steht das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes im Vordergrund. Parallel dazu findet eine „Angleichung in Wissen, Fertigkeiten [und] Normenkenntnisse[n]“ (HAN-BROICH 2012, p. 122). statt, die Menschen zu

situationsadäquatem Verhalten befähigen. Grob zusammengefasst könnte man sagen, dass die kognitiv-kulturelle Dimension im Zeichen von Bildung und Lernen steht. Die *sozial-strukturelle Dimension* umfasst Freundschaften zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft, Partizipation am gesellschaftlichen Leben sowie die Integration in den Wohnungs-, Bildungs- und Arbeitssektor. Am Beispiel des ehrenamtlichen Deutschunterrichts, welcher in allen Erhebungsgemeinden geleistet wurde, zeigt sich, wie die Dimensionen einander überlappen. Einerseits werden Sprachkenntnisse erworben, andererseits entstehen durch den intensiven Kontakt, der oft über den Kurs hinausgeht, enge Beziehungen, die das subjektive Wohlbefinden erhöhen können und der gesellschaftlichen Isolation von Asylwerber/innen entgegenwirken. Mit Blick auf die von HAN-BROICH definierten Dimensionen von Integration wird deutlich, dass der ehrenamtliche Sprachunterricht ein hohes integratives Potenzial hat.

„Der Deutschkurs ist natürlich eine Bildungsmaßnahme, aber [...] der ist durch und durch integrativ, ja. Es ist einfach ein soziales Netz, wo du mit allen Problemen und Sorgen hinkommen kannst und wo du alle Informationen bekommst und Hilfe und Unterstützung. Also es ist so richtige Basisarbeit ja.“ (Interview EHRENAMTLICHE DEUTSCHLEHRERIN ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018)

Sowohl HAN-BROICH (2012, p. 157) als auch SIMSA (2017, p. 84) sprechen in diesem Zusammenhang von „Beziehungsarbeit“, welche durch die ehrenamtlichen Tätigkeiten nebenbei stattfindet. Die Ehrenamtlichen würden insbesondere durch den Aufbau von Beziehungen im Bereich der seelisch-emotionalen Integration einen wesentlichen Beitrag leisten. Die Bedeutung von Ehrenamtlichen als „Gate-Keeper/innen“ in die Aufnahmegesellschaft wird auch von LANGTHALER und TRAUNER (2009, p. 454) betont. Die freundliche Aufnahme in der Nachbarschaft, sowie ein generelles Wohlwollen Geflüchteten gegenüber, kann dabei entscheidend zum Sicherheitsgefühl und zum Wohlbefinden von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten beitragen. (vgl. AGER & STRANG 2008, p. 180)

„Obwohl Ehrenamtliche nach ursprünglicher Aufgabenverteilung keine therapeutische bzw. psychosoziale Arbeit explizit zu leisten haben, sondern eher im kognitiv-kulturellen und sozial-strukturellen Bereich konkrete Hilfestellungen (z. B. Bildungs- und Betreuungsarbeit, Begegnung und praktische Lebenshilfe etc.) geben sollen, zeigt sich die größte Wirkung ihrer Arbeit gerade nicht in diesen die praktische Integration betreffenden Bereichen (z. B. im kognitiv-kulturellen und sozial-strukturellen Bereich), sondern vielmehr im seelisch-emotionalen Bereich.“ (HAN-BROICH 2012, p. 184)

Beziehungen sind jedoch keine eindimensionale Angelegenheit, sondern beruhen auf Gegenseitigkeit. Wenn Menschen flüchten, müssen sie oftmals auch ihre Familie und andere soziale Gefüge zurücklassen. Die Beziehungen zu den Ehrenamtlichen können im Laufe der Zeit die Qualität einer Ersatzbeziehung annehmen und die erfahrene Diskontinuität ein Stück weit ausgleichen; verloren gegangene soziale Bindungen können somit ergänzt oder neu hergestellt werden (HAN-BROICH 2012, p. 160). Manche Ehrenamt-

liche bauen mit den Geflüchteten eine Eltern- oder Großelternersatzbeziehung auf. Die ehrenamtlichen Senior/inn/en-Lehrer/innen, die in der Gemeinde B mit den Kindern der örtlichen Volksschule und NMS spielerisch Deutsch lernen, übernehmen im Laufe der Zeit für manche Kinder eine Großelternrolle (vgl. LICHTENWAGNER et al. 2019, p. 271).

Für viele Ehrenamtliche stellt der Kontakt mit den Geflüchteten eine Horizont-erweiterung dar, was positiv hervorgehoben wird (vgl. Interview EHRENAMTLICHE DEUTSCHLEHRERIN ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018). Ähnliches wird auch aus Gemeinde A berichtet:

„Es war für uns persönlich auch gewissermaßen eine Bereicherung durch die Kontakte, die wir gehabt haben. Ein kultureller Austausch; also es ist gekocht worden. Wir haben dann auch so Begegnungstreffen gehabt in der Pfarre, im Pfarrsaal, alle paar Monate, wo musiziert worden ist, wo getanzt worden ist – von den Frauen. Und wo sie [...] ihre selbst gefertigten Speisen [mitgebracht haben], also dass wir auch ihre Küche kennengelernt haben. Und das war eine ganz tolle Sache eigentlich. Es war nicht bloß eine Einbahnstraße, dass wir halt so viel Engagement gezeigt hätten, sondern es ist natürlich etwas auch zurückgekommen und das macht auch die Zufriedenheit aus, von denen, die dabei waren.“
(Interview OBMANN „WILLKOMMENS-VEREIN“ GEMEINDE A 2019)

Positive Beziehungsdynamiken können jedoch nicht nur zwischen den Geflüchteten und den Ehrenamtlichen entstehen, sondern werden mitunter auch zwischen den Freiwilligen wahrgenommen. Die Leiterin von „St. Andrä-Wördern hilft“ erwähnte zum Beispiel, dass einige Unterstützer/innen untereinander neue Kontakte geknüpft und Freundschaften geschlossen haben (vgl. Interview LEITERIN „ST. ANDRÄ-WÖRDERN HILFT“ 2018).

Die Kontaktmöglichkeiten umfassen allerdings nicht nur den Besuch von Bildungsmaßnahmen und Interaktionen im Zuge von beruflichen oder ehrenamtlichen Tätigkeiten, sondern auch den Freizeitbereich. Wenn sich solche Gelegenheiten auf regelmäßiger Basis ergeben, kann dies mehrere positive Auswirkungen haben. Erstens ist „die persönliche Begegnung, wie man weiß, der Schlüssel zum Verständnis von anderen Menschen“ (Interview OBMANN VEREIN „GRENZENLOS“ 2018). Für die Geflüchteten ergibt sich dadurch auch die Möglichkeit, in den Deutschkursen erworbene Sprachkenntnisse anzuwenden, was wiederum gut aufgenommen wird, wenn andere Gemeindebewohner/innen merken, dass man sich mit den Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten mit der Zeit recht gut unterhalten kann (vgl. Interview LEITERIN „ST. ANDRÄ-WÖRDERN HILFT“ 2018). Dadurch haben Geflüchtete auch die Möglichkeit selbstständig ihre Einkäufe zu erledigen und ihren Alltag zu gestalten. Darüber hinaus gibt es Anknüpfungspunkte, um ein soziales Netz aufzubauen, das über die Kontakte zu den Ehrenamtlichen hinausgeht.

Obwohl die zivilgesellschaftlichen Aktivitäten in den untersuchten Gemeinden von den Freiwilligen als erfolgreich und persönlich befriedigend wahrgenommen wurden, machte sich bei den ehrenamtlichen Unterstützer/inne/n immer wieder Ernüchterung

breit. Zum Beispiel, wenn trotz aller Bemühungen gut integrierte Asylwerber/innen abgeschoben werden, Geflüchtete die Orte ohne Verabschiedung plötzlich verlassen oder wegen der Schließung von Quartieren aufgebaute Beziehungen nicht mehr fortgeführt werden können (vgl. Interview EHRENAMTLICHE DEUTSCHLEHRERIN ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018; Interview OBMANN „WILLKOMMENS-VEREIN“ GEMEINDE A 2019). Das Engagement für Geflüchtete in den hier beschriebenen Formen lebt somit von der Unmittelbarkeit des persönlichen Kontaktes zwischen Ehrenamtlichen und Asylwerber/inne/n beziehungsweise Asylberechtigten. Auch wenn die allgemeine Position von Geflüchteten in der österreichischen Gesellschaft immer wieder beklagt wird, bezieht sich der Großteil der Aktivitäten auf konkrete Personen, die auch lokal in den jeweiligen Gemeinden verortet sind.

7.5 Der zeitliche und räumliche Faktor für den Integrationsprozess von Geflüchteten

Für den Prozess der lokalen Integration von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten spielen die zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten eine wichtige Rolle. Was den Faktor Zeit betrifft, verändern sich auch die Bedürfnisse an Unterstützung von Geflüchteten und damit die Angebote von Ehrenamtlichen in diesem Bereich. Der räumliche Faktor beschreibt in diesem Zusammenhang vor allem die gegebenen Möglichkeiten für Geflüchtete, die an einem bestimmten Ort wohnen und bezieht sich hauptsächlich auf Wohnraum, Arbeitsmöglichkeiten sowie Bildungsangebote und Mobilität.

7.5.1 Der zeitliche Faktor im Integrationsprozess

SIMSA (2017, pp. 84 ff.) unterscheidet in Bezug auf zivilgesellschaftliche Unterstützung für Geflüchtete drei Phasen des „Life Cycle of Refugee Integration“: Die erste Phase des Ankommens (zum Beispiel 2015 und 2016 an den Bahnhöfen) ist von Nothilfe gekennzeichnet; es geht um die Organisation und Verteilung existentieller Güter wie Nahrung, Kleidung und Hygieneartikel. Die zweite Phase, die Zeit während des Asylverfahrens in der Grundversorgung, ist von Warten geprägt. In diesem Zeitraum spielt das freiwillige Deutschkursangebot durch Ehrenamtliche eine bedeutende Rolle. Die dritte und letzte Phase ist die Zeit nach Erhalt eines positiven Asylbescheids. Damit besteht sodann rechtlicher Anspruch auf den Besuch von Deutschkursen, weshalb andere Themen wie beispielsweise das Finden einer passenden Wohnung, eines Arbeitsplatzes beziehungsweise das generelle Zurechtfinden im Umgang mit Behörden in den Vordergrund treten.

In allen drei Abschnitten spielt ehrenamtliches Engagement eine wichtige Rolle, allerdings auf unterschiedliche Art und Weise. Obwohl es in St. Andrä-Wördern und in den Gemeinden im Mostviertel keine Notquartiere gab, wurden Neuankömmlinge zu Beginn vor allem mit Sachspenden unterstützt. Zur Organisation und Verteilung dieser

Gegenstände wurden zentrale Ausgabestellen eingerichtet, wo die Hilfsgüter verteilt werden konnten. In dieser Phase wurde in beiden Erhebungskontexten eine erhöhte Bereitschaft der Zivilgesellschaft wahrgenommen sich einzubringen und sich in diesem Bereich zu engagieren. Mit dem danach relativ rasch wieder sinkenden Bedarf wurden diese Aktivitäten früher oder später jedoch wieder eingestellt.

Zeitgleich gab es allerdings in St. Andrä-Wördern und den Gemeinden des Mostviertels bereits das Angebot eines Deutschkurses, der von Freiwilligen organisiert wurde, und wenig später in St. Andrä-Wördern die Möglichkeit für Geflüchtete, für die Gemeinde gemeinnützige Tätigkeiten zu verrichten.²⁹ Durch den „Grenzenlos“-Solidarfonds wurde einigen Asylwerber/inne/n eine gewisse eigenständige Mobilität ermöglicht und der Zugang zu Bildungsmaßnahmen durch persönliche Kontakte der Ehrenamtlichen erschlossen. Diese Aktivitäten sind insofern wesentlich, da Asylwerber/innen während der Dauer des Verfahrens vom regulären Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind und dementsprechend nur über geringe finanzielle Mittel aus der Grundversorgung verfügen. Damit sind Beschäftigungsmöglichkeiten häufig eingeschränkt und das Bedürfnis einer geregelten Tagesstruktur meist hoch. Die erzwungene Untätigkeit während des Verfahrens wird oft als sehr zermürend erlebt. Dieser Zeitraum zwischen der Asylantragstellung und dem Abschluss des Asylverfahrens wird sowohl in der Literatur als auch von den Geflüchteten und den Unterstützer/inne/n immer wieder als langwieriger Prozess des Wartens beschrieben. So bezeichnen SCHMIDINGER und GYSI (2008) diese Periode als eine „lange Weile Langeweile“. Kontakte zu ehrenamtlichen Unterstützer/inne/n stellen hier besonders auf emotionaler Ebene eine wichtige Hilfestellung dar.

Wenn Geflüchtete einen Aufenthaltstitel in Österreich erhalten, ändern sich die rechtlichen Rahmenbedingungen maßgeblich. Innerhalb von vier Monaten muss das Grundversorgungsquartier verlassen werden und die Asylberechtigten haben Anspruch auf Sozialleistungen wie die Mindestsicherung sowie vollen Zugang zum Arbeitsmarkt (vgl. Interview LEITER BACH BILDUNGSZENTRUM 2018). Durch die zusätzlichen finanziellen Mittel werden der Besuch eines Deutschkurses sowie die individuelle Mobilität der Asylberechtigten (oder subsidiär Schutzberechtigten) erleichtert. Allerdings müssen viele Bereiche des täglichen Lebens fortan selbst organisiert werden. So eröffnet sich erstmals die Möglichkeit, das Bundesland zu wechseln, sodass viele Geflüchtete, die während des Asylverfahrens in St. Andrä-Wördern untergebracht waren, beschließen nach Wien zu ziehen. Das trifft auch auf den allergrößten Teil der Asylberechtigten zu, die in den Gemeinden im Mostviertel untergebracht waren. Auf die Gründe dafür wird im nächsten Abschnitt noch genauer eingegangen. Für diejenigen, welche in der Gemeinde bleiben wollen, ist es jedoch sehr schwierig eine Wohnung zu finden, da in St. Andrä-Wördern günstiger Wohnraum rar ist. In diesem Bereich können die Kontakte zu Ehrenamtlichen weiterhin eine große Bedeutung haben. Ebenso sind die Arbeitsmöglichkeiten in der näheren Umgebung für Asylberechtigte eingeschränkt, wodurch entsprechende persönliche Kontakte und Unterstützung im Bewerbungsprozess von

²⁹ Für Details dazu siehe Abschnitt 7.6.

besonderer Wichtigkeit sind. Es zeigt sich somit, dass sich ehrenamtliche Unterstützung für Geflüchtete zwar im Lauf der Zeit wandelt, aber dennoch auch später sehr bedeutsam ist.

Für die lokale Integration von Geflüchteten ist der Beitrag von Ehrenamtlichen ein ganz entscheidender. SIMSA (2017, p. 84) unterscheidet im Zusammenhang mit diesen zivilgesellschaftlichen Aktivitäten in Bezug auf deren Intention zwischen „initial treatment“ und „integration measures“. „Initial treatment“ meint dabei vor allem die Soforthilfe für Geflüchtete unmittelbar nach deren Ankunft in Österreich und ist vorwiegend in der ersten Phase des „Life Cycle of Refugee Integration“ dominant. Hier spielt die humanitäre Motivation zur Hilfe für Geflüchtete aufgrund deren Bedürftigkeit eine große Rolle (vgl. FRIESE 2019). „Integration measures“, welche vor allem die zweite und dritte Phase betreffen, können vielfach unter dem häufig gebrauchten Schlagwort der Hilfe zur Selbsthilfe zusammengefasst werden. Auf den ersten Blick wirkt diese Unterscheidung wie eine klare Abgrenzung in der Charakteristik der beschriebenen Aktivitäten. Allerdings stellt der Vorgang des „Fußfassens“ in der Gesellschaft in Österreich keinen linearen Prozess dar. Es gibt demnach auch keinen geradlinigen Fortschritt in eine Richtung, sondern eine Gleichzeitigkeit von Ankommen und Integration. Dieser Zusammenhang wird von KOHLBACHER und SIX-HOHNENBALKEN (2019, p. 8) folgendermaßen beschrieben: „Lineare Konzepte der strukturellen Integration stehen somit den zirkulären, individuellen (wie auch kollektiven) Fluchterfahrungen gegenüber und bedingen auf unterschiedlichen Ebenen Hürden, Rückschläge und besondere Herausforderungen.“ Somit kann weder das „physische Ankommen“ noch die „rechtliche Aufnahme“ in Österreich als endgültiger Abschluss angesehen werden (ebd.). Schließlich spielen Zuschreibungen aus der Aufnahmegesellschaft hier ebenfalls eine wichtige Rolle. So erfahren Geflüchtete häufig eine Einengung und Fortschreibung ihrer Identität auf den Flüchtlingsstatus (vgl. Interview EHRENAMTLICHE DEUTSCHLEHRERIN ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018). Zusätzlich betreffen Erfahrungen von struktureller und persönlicher Diskriminierung Geflüchtete oft noch viele Jahre nach ihrer Ankunft in Österreich. Damit sei an dieser Stelle auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verwiesen, die einen erheblichen Einfluss darauf haben, welche Teilhabemöglichkeiten und Verwirklichungschancen Geflüchteten offenstehen.

7.5.2 Der räumliche Faktor im Integrationsprozess

Die zentrale Bedeutung räumlicher Gegebenheiten unterscheidet sich ebenfalls je nachdem, ob Geflüchtete sich noch im Asylverfahren befinden oder dieses bereits positiv abgeschlossen haben. Besonders wichtig für die lokale Integration von Asylwerber/innen ist die Lage der Grundversorgungsquartiere sowie deren öffentliche Verkehrsanbindung und für Asylberechtigte das Vorhandensein von geeignetem Wohnraum, Arbeitsmöglichkeiten und Bildungsangeboten in der Region.

In vielen Fällen befinden sich die Unterkünfte für Asylwerber/innen an abgelegenen Orten, eine Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel ist dadurch häufig nur sehr

eingeschränkt gegeben. Damit können Kursangebote oft nicht wahrgenommen werden, außer sie werden direkt in der Unterkunft oder in deren unmittelbarer Umgebung angeboten. Selbst wenn diese infrastrukturellen Möglichkeiten gegeben sind, stellt sich immer noch die Frage der Finanzierung von öffentlichen Verkehrsmitteln, um eine regelmäßige Kursteilnahme sicherzustellen. Viele Anbieter von Bildungsangeboten reagieren darauf, indem Fahrkarten für Geflüchtete bezahlt werden, auch wenn die finanzielle Belastung für die Organisationen dadurch recht hoch ist. Andernfalls wäre es jedoch oft schlicht nicht möglich, dass die Kurse überhaupt besucht werden können (vgl. Interview MITARBEITERIN MIGRATIONSABTEILUNG UND TRAINERIN BASISBILDUNG ROTES KREUZ TULLN 2018). Eine weitere Möglichkeit wäre eine Übernahme von Fahrtkosten für einzelne Geflüchtete durch andere Vereine wie etwa den „Grenzenlos“-Solidarfonds in St. Andrä-Wördern oder Privatpersonen. Der Nachteil ist dann jedoch, dass jenen Asylwerber/inne/n, die nicht über derartige Kontakte verfügen, die Teilnahme verwehrt bleibt. Eine weitere interessante Möglichkeit, insbesondere für den ländlichen Raum, ist die dezentrale Organisation von Bildungsmaßnahmen, wobei die Trainer/innen in die Gemeinde kommen (vgl. Abschnitt 6.1.1), um den Anfahrtsweg der Teilnehmer/innen und die damit verbundenen Kosten gering zu halten (vgl. Interview SOZIALARBEITERIN DIAKONIE – MOBILER FLÜCHTLINGSDIENST 2018). Auf diese Weise können Fahrtkosten eingespart werden, allerdings eröffnen Monatskarten für Geflüchtete, um an Sprachkursen oder anderen Angeboten teilzunehmen, auch individuelle Mobilität für private Aktivitäten, was in diesem Fall wegfällt. Es zeigt sich somit recht deutlich, dass zusätzlich zu den rechtlichen Rahmenbedingungen und persönlichen Faktoren die spezifischen Möglichkeiten an den Aufenthaltsorten von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten relevant sind. Nach RYAN (2018) können diese als „Place Specific Opportunity Structures“ bezeichnet werden.

Dem Vorhandensein entsprechender Perspektiven kann gerade bei der Wohnortentscheidung nach dem positiven Abschluss des Asylverfahrens eine hohe Bedeutung beigemessen werden. Aber auch hier spielt die Beziehung zu zivilgesellschaftlichen Unterstützer/inne/n eine wichtige Rolle. Einerseits können Geflüchtete von den vorhandenen Kontakten der Ehrenamtlichen am Wohnungs- und Arbeitsmarkt sowie im Bildungssektor profitieren und andererseits sind die entstandenen Freundschaften möglicherweise auch ein Grund, um nach dem positiven Abschluss des Verfahrens weiterhin in der Gemeinde zu wohnen. Dies setzt jedoch zufriedenstellende Partizipationsmöglichkeiten in wichtigen gesellschaftlichen Bereichen voraus.

Viele der Geflüchteten in St. Andrä-Wördern zieht es nach dem positiven Abschluss des Asylverfahrens nach Wien. Dafür werden unterschiedliche Gründe genannt, zum Beispiel die höheren Sozialleistungen in der Bundeshauptstadt (Interview KOORDINATORIN EHRENAMTLICHER DEUTSCHKURS ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018) oder vielfältigere Möglichkeiten auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt (Interview GEMEINDERAT FÜR SOZIAL- GESUNDHEITSWESEN: INTEGRATION, MIGRATION, FREIZEIT, VERANSTALTUNGEN 2018). Schließlich gibt es häufig sehr vielfältige persönliche Gründe, warum jemand doch den städtischen Raum als Ort des eigenen Lebensmittelpunktes

wählt. Für Geflüchtete können beispielsweise das Bedürfnis nach Kontaktmöglichkeiten zur eigenen ethnischen Community im urbanen Raum, die Verfügbarkeit von halal-Produkten oder Gebetsstätten in größeren Städten Gründe für den Ortswechsel darstellen (vgl. MEHL 2017, p. 128; INBAS-SOZIALFORSCHUNG 2018, pp. 59 f.). Es gibt allerdings auch Aspekte, die nach dem positiven Abschluss des Asylverfahrens für einen Verbleib im ländlichen Raum sprechen. So werden die schöne Umgebung in St. Andrä-Wördern und der gute Umgang mit den Menschen, insbesondere in der Nachbarschaft, von den Geflüchteten immer wieder hervorgehoben (Interview ASYLWERBER IRAN 2018). Dadurch, dass die Klassen in den Schulen außerhalb Wiens kleiner sind und weniger andere Araber/innen dort unterrichtet werden, wird nach Ansicht eines syrischen Familienvaters die Integration seiner Söhne und Töchter im schulischen Kontext erleichtert (Interview ASYLBERECHTIGTER SYRIEN 2018). Zu all diesen Faktoren kommen noch die eigenen Präferenzen, lieber in der Stadt oder im ruralen Raum leben zu wollen. Einzelne Studien aus Deutschland belegen außerdem, dass ländliche Orte, von denen die nächste größere Stadt mit öffentlichen Verkehrsmitteln binnen weniger als einer Stunde erreicht werden konnte, für Geflüchtete tatsächlich eine Alternative zum Leben in der Großstadt darstellen, da somit Beziehungen zur eigenen ethnischen Community gepflegt werden können (INBAS-SOZIALFORSCHUNG 2018, p. 59).

Die Verwirklichungschancen von Geflüchteten werden schon während des Asylverfahrens von den „Place Specific Opportunity Structures“ beeinflusst. So sind in St. Andrä-Wördern die Unterkünfte für Geflüchtete nicht isoliert in abgelegener Lage verortet, sondern in relativer Nähe zu einer öffentlichen Verkehrsanbindung. Mit der Unterstützung durch den „Grenzenlos“-Solidarfonds sind für einige dann auch die nötigen finanziellen Mittel vorhanden, diese Verkehrsverbindungen zu nutzen, was erheblich zu einer selbstbestimmten Alltagsgestaltung beiträgt. Der Kontakt zu den Ehrenamtlichen und der Deutschkurs wirken sich ebenfalls positiv auf die Verwirklichungschancen der Geflüchteten aus, da mit der einfachen Erreichbarkeit der Sprachkurse viele wichtige Kenntnisse vermittelt werden können, um sich besser auf eigene Faust zurechtzufinden.

In den Mostviertler Gemeinden hat sich unabhängig von der Intensität des ehrenamtlichen Engagements vor Ort gezeigt, dass der periphere (Gemeinden A und B), aber auch der zentrale ländliche Raum (Gemeinde C) durch das Quotensystem zur Lastenteilung kein dauerhafter Wohnort für die Geflüchteten wird, obwohl diese vor Ort teilweise sehr gute Beziehungen zur Gemeindebevölkerung aufgebaut haben. Diese Erfahrungen wirken sich auch nachhaltig auf das Engagement der Ehrenamtlichen aus. In der Gemeinde B bestanden zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2018 zwei Grundversorgungsquartiere, die bereits seit den 1980er Jahren betrieben wurden. Breites zivilgesellschaftliches Engagement, wie dies spontan in der Nachbargemeinde A im Herbst 2015 entstanden ist, gab es dort nicht. Der Direktor der NMS schilderte die Situation in der Gemeinde folgendermaßen:

„In den ersten Jahren [...] da haben die [Leute aus Gemeinde B] geholfen mit allem Möglichen. [...] Wenn das seit 1980 ist, jetzt haben wir 2018 [...]. [Es]

machen nicht mehr alle mit. Es hat niemand mehr etwas gegen diese Leute, aber aktiv ihnen zulaufen [tun sie ihnen] auch nicht. Wenn es notwendig ist, okay, dann wird sicher etwas gemacht, aber es gibt keine großen Hilfsaktionen mehr. [...] Diese Geschichte haben wir hinter uns.“

Das Zitat zeigt, dass die Bevölkerung anfangs in den 1980er Jahren durchaus aufgeschlossen war, sich zivilgesellschaftlich für die Geflüchteten zu engagieren. Allerdings haben sie über Jahrzehnte die Erfahrung gemacht, dass sich diese Menschen nicht ansiedeln und zu bleibenden Nachbar/inne/n werden. Immer wieder kamen neue Geflüchtete in den Ort, die jedoch nur einige Monate, vielleicht ein Jahr, wohnen blieben, ehe sie die Gemeinde wieder verließen. Das hat auch Auswirkungen auf die langfristige Motivation von Ehrenamtlichen sich in diesem Bereich zu engagieren. Im Gegensatz dazu berichten mehrere Unterstützer/innen aus St. Andrä-Wördern, dass sie ihre Aktivitäten weniger als Hilfstätigkeiten an den Geflüchteten verstehen, sondern eher einen Raum schaffen möchten, in welchem interessierte Gemeindebewohner/innen zusammenkommen, sich austauschen und eine gute Zeit haben können.

7.6 Zur lokalen Einbettung des ehrenamtlichen Engagements

Um dieses Kapitel abzuschließen soll hier noch auf wichtige Schlüsselpersonen und -institutionen eingegangen werden, deren Aktivitäten Integration maßgeblich mitgestalten können. Relevant ist hierbei auch die Beziehung zwischen den unterschiedlichen Akteur/inn/en. Es zeigt sich, dass ein gemeinsames Verständnis für die Wichtigkeit von lokaler Integration der Geflüchteten einen bedeutenden Beitrag zum Gelingen dieses Prozesses leisten kann.

7.6.1 Zur Rolle der Pfarren und Bürgermeister im Mostviertel

Für das freiwillige Engagement in den Gemeinden spielen die Pfarren und der/die Bürgermeister/in eine wesentliche Rolle. Sie verleihen dem Engagement im Idealfall den nötigen moralischen oder politischen Rückhalt. EVERS und KLIE heben beispielsweise die moralische Autorität von Kirchen hervor, die es in der Regel vermögen, Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft zusammenzubringen. Sie verweisen in diesem Zusammenhang explizit auf die Sonderrolle von Kirchen im Kontext ehrenamtlichen Engagements für Geflüchtete (EVERS & KLIE 2018, pp. 528 f.).

Sowohl in der Gemeinde A als auch in der Gemeinde C war das freiwillige Engagement – wenn auch zu unterschiedlichem Grad – in die Strukturen der örtlichen Pfarre eingebettet. In der Gemeinde A war die Vereinsgründung ursächlich mit der Pfarre beziehungsweise mit bestimmten Personen, die sich bereits jahrelang über die Pfarre für soziale Angelegenheiten engagierten, verbunden.

„Ja, es hat bei uns in der Pfarre immer schon ein Engagement gegeben. Es hat ja mehrere Fluchtbewegungen gegeben. [...] Und da gibt es eigentlich eine

Tradition, auch eine pfarrliche Tradition, also dass Flüchtlinge immer unterstützt worden sind.“ (OBMANN „WILLKOMMENS-VEREIN“ GEMEINDE A 2019)

Beim rezenten Engagement war die Pfarre unter anderem durch die Organisation von kulinarischen Begegnungstreffen im Pfarrsaal involviert, über den Pfarrflohmarkt wurden Sachspenden verteilt und Geflüchtete erhielten zum Beispiel die Möglichkeit im Kirchenchor mitzusingen (Interview OBMANN „WILLKOMMENS-VEREIN“ GEMEINDE A 2019). Darüber hinaus diente die Pfarrzeitung als Medium zur Mobilisierung von Freiwilligen (Interview EHRENAMTLICHE UNTERSTÜTZERIN GEMEINDE A 2018).

Neben der Kirche spielt auch der beziehungsweise die Bürgermeister/in eine wesentliche Rolle. Er oder sie kann das Engagement zum Beispiel wohlwollend mittragen und den Aktivitäten politischen Rückhalt bieten. Ist dies der Fall, wirken sich die Loyalität oder Unterstützung für Engagierte durch dieses politische Amt positiv auf die Motivation der Freiwilligen aus (LIDZBA 2018, pp. 280 f.). Das Amt des Bürgermeisters verlangt es jedoch, den Großteil der Bevölkerung zu vertreten und von Aktionen mit Provokationspotential Abstand zu nehmen.

Für die Gemeinde A wurde die allgemeine Stimmung bezüglich der Aufnahme von Geflüchteten im Herbst 2015 als „zweigeteilt“ (Interview OBMANN „WILLKOMMENS-VEREIN“ GEMEINDE A 2019) beschrieben. Trotz großer Hilfsbereitschaft gab es auch eine Gruppe von Menschen, die dem Engagement für die Asylwerber/innen reserviert gegenüberstand. Dem Bürgermeister fiel die herausfordernde Aufgabe zu, im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben zu agieren und Unruhen in der Bevölkerung zu vermeiden. Als Beispiel wurde unabhängig voneinander sowohl vom Bürgermeister als auch vom Obmann des „Willkommens-Vereins“ folgender Vorfall geschildert: Die Gemeinde verfügt über ein Freibad, dessen Badeordnung für Frauen das Tragen eines landesüblichen Badeanzugs oder Bikinis vorsieht. Während sich der Obmann des „Willkommens-Vereins“ sowie einige Unterstützer/innen für die Erlaubnis mit Burkini baden gehen zu dürfen aussprachen, lehnte ein Großteil der Gemeindebevölkerung eine Änderung der lokalen Badeordnung ab. Der Bürgermeister fasste die Stimmungslage mit folgenden Worten zusammen: „Das war ein Diskussionsthema an allen Wirtshaustischen – sehr emotional“. Die Gemeindeleitung entschied daraufhin, die Badeordnung nicht zu ändern, woraufhin sich die aufgeregte Stimmung bei der Mehrheit der Gemeindebevölkerung wieder beruhigte (Interview OBMANN „WILLKOMMENS-VEREIN“ GEMEINDE A 2019; Interview BÜRGERMEISTER GEMEINDE A 2018).

Im Fall von der Gemeinde A wurde das Agieren des Bürgermeisters von Seiten des Obmanns des „Willkommens-Vereins“ als „vorsichtig taktierend“ beschrieben. Der Bürgermeister war nämlich zeitweise sogar selbst in den Verein involviert, musste jedoch vorsichtig ausloten, welche Zugeständnisse an die Geflüchteten innerhalb der Gemeindebevölkerung keine größere Empörung nach sich ziehen würden. Dieses Beispiel zeigt, dass zivilgesellschaftliches Engagement für Geflüchtete – anders als das klassische Ehrenamt, welches in gesellschaftlich weniger kontroversen Bereichen wie Sport, Jugendarbeit oder Gesundheit aktiv ist – meist eine stärkere polarisierende

Komponente aufweist. KARAKAYALI (2017, p. 19) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass sich die Ehrenamtlichen oftmals vor Nachbar/inne/n, Kolleg/inn/en oder Verwandten rechtfertigen müssten. Dies traf in der Gemeinde A auch auf den Bürgermeister zu.

Ein weiteres Beispiel betrifft die Möglichkeit der gering entlohnten gemeinnützigen Tätigkeit für Geflüchtete, welche ebenfalls ein heikles Thema für die politische Gemeindeleitung darstellte. Einerseits bestünde darin eine Chance, den Asylwerber/inne/n während der Wartezeit im Verfahren eine sinnvolle Beschäftigung zu für die Gemeinde kostengünstigen Bedingungen anzubieten. Andererseits wurde von zwei Interviewpartnern thematisiert, dass die Bürgermeister von einem Teil der arbeitslosen Gemeindebevölkerung für dieses Vorgehen kritisiert wurden, mit dem Argument, die Geflüchteten, würden ihnen die Arbeitsplätze wegnehmen (Interview OBMANN „WILLKOMMENS-VEREIN“ GEMEINDE A 2019; Interview AMTSLEITER GEMEINDE C 2018).

Lokale Pfarren vermögen es häufig, Raum für Begegnung bereitzustellen und ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete in moralische Werte einzubetten. Doch auch gemeindepolitische Akteur/inn/e/n, wie zum Beispiel Bürgermeister/innen und Amtsleiter/innen, gestalten die Rahmenbedingungen für die lokale Integration maßgeblich mit. Kirchen und Gemeindepolitiker/innen können dem ehrenamtlichen Engagement also den nötigen moralischen und politischen Rückhalt geben und eine proaktive Auseinandersetzung auf diesem Themengebiet fördern.

7.6.2 Die Rollenverteilung auf Gemeindeebene in St. Andrä-Wördern

In St. Andrä-Wördern gibt es im Gemeinderat innerhalb des Sozial- und Kulturausschusses auch einen Schwerpunkt zu Migration und Integration und einen dafür zuständigen Gemeinderat, der im Jahr 2018 von der SPÖ gestellt wurde. Als konkrete gemeindeeigene Integrationsmaßnahmen sind sowohl die „Integrationsgespräche“ als auch die Arbeitsmöglichkeit für Asylwerber³⁰ im Bauhof zu nennen. In den Jahren 2013 bis 2017 fanden in der Gemeinde in Kooperation mit dem Projekt „ZusammenReden“ der Caritas Wien mindestens zweimal jährlich sogenannte „Integrationsgespräche“ statt. Dabei wurden integrationsrelevante Themen mit lokalen und externen Expert/inn/en unter Einbindung der Bevölkerung diskutiert. Die Ziele waren vorrangig, sich sachlich über diese Inhalte austauschen zu können, unterschiedliche Perspektiven aufzuzeigen und Informationen zu vermitteln. Darüber hinaus gibt es in Niederösterreich die Möglichkeit, dass Asylwerber/innen im Rahmen von gemeinnützigen Tätigkeiten im Gemeindedienst eingesetzt werden können. Auch in St. Andrä-Wördern wurde von dieser Regelung eine Zeit lang Gebrauch gemacht. Die zentralen Aufgabengebiete lagen dabei in den Sommermonaten in der Grünraumpflege, Mähtätigkeiten, Instandhaltungsarbeiten und ähnlichen Beschäftigungen. Der Stundenlohn betrug fünf Euro, was bei einer Zuverdienstgrenze von 110 Euro monatlich in der Grundversorgung die Einsatzdauer der Asylwerber stark einschränkte (vgl. Interview LEITER BAUHOF ST. ANDRÄ-

³⁰ An diesem Programm beteiligten sich nur männliche Asylwerber.

WÖRDERN 2018). Trotzdem waren die positiven Auswirkungen dieses Programms auf mehreren Ebenen spürbar. Einerseits profitiert der Bauhof durch die zusätzlichen günstigen Arbeitskräfte, andererseits haben auch die Asylwerber viele Vorteile durch dieses Projekt: Sie können sich nicht nur eigenes Geld verdienen, sondern zumindest an einigen Tagen einer geordneten und sinnvollen Aufgabe nachgehen (vgl. Interview LEITER „GRENZENLOS“-SOLIDARFONDS 2018). Darüber hinaus werden die Geflüchteten in der Gemeinde verstärkt wahrgenommen und die Bevölkerung merkt, dass sie gewillt sind, etwas beizutragen (vgl. Interview OBMANN VEREIN „GRENZENLOS“ 2018).³¹ Es gibt dazu allerdings nicht nur in der Gemeinde C kritische Stimmen. Eine ehrenamtliche Unterstützerin in St. Andrä-Wördern bemängelte beispielsweise die geringe Entlohnung, die Asylwerber/innen für ihre Tätigkeiten erhalten.

Zusätzlich zu diesen eigenen Aktivitäten versucht die Gemeinde Angebote von Ehrenamtlichen zu unterstützen. So werden für den Deutschkurs Räumlichkeiten und Kopiermöglichkeiten zur Verfügung gestellt, der Verein „Grenzenlos“ finanziell gefördert und auch die Kosten für die Nachmittagsbetreuungsplätze für Kinder von geflüchteten Familien übernommen. Ebenso wirkt sich die explizite Zuständigkeit eines Gemeinderates für diese Themen positiv aus, da es eine konkrete Ansprechperson gibt, die eine koordinierende Funktion ausübt (vgl. Interview MITARBEITERIN PROJEKT MISSING LINK/ZUSAMMENREDEN DER CARITAS WIEN 2018).

Ein Großteil der operativen Integrationsarbeit, wie beispielsweise der Deutschkurs, unterschiedliche Veranstaltungen und persönliche Unterstützung für einzelne Geflüchtete, wird in St. Andrä-Wördern allerdings von Ehrenamtlichen geleistet. Die Unterstützung dieser Maßnahmen durch die Gemeinde findet eher auf infrastruktureller Ebene statt. Daraus ergibt sich auch, dass die Freiwilligen in vielen Fällen mehr direkten Kontakt zu den Geflüchteten haben als Gemeindevertreter/innen. Außerdem beziehen sich die Aktivitäten auf unterschiedliche Dimensionen von Integration: Während die Arbeitsmöglichkeit für die Gemeinde vor allem zur sozial-strukturellen Integration von Asylwerber/inne/n einen wichtigen Beitrag leistet, sind die Angebote von „Grenzenlos“ und den beiden Initiativen vorwiegend in der emotional-seelischen und kognitiv-kulturellen Dimension wirksam. Es zeigt sich, dass die Bereiche, in welchen sich ehrenamtliches Engagement besonders positiv auswirkt, von offizieller Gemeindeseite nur schwer abgedeckt werden können. Andererseits verfügt die Zivilgesellschaft über keine Möglichkeiten in ähnlicher Form Beschäftigung für Geflüchtete anzubieten, die auch finanziell entlohnt wird. Somit kann eine unterschiedliche Rollenverteilung zwischen den Ehrenamtlichen und der Gemeinde festgestellt werden.

Dass die Gemeinde den Auftrag zur Integration der Geflüchteten zu einem großen Teil auf die Zivilgesellschaft überträgt, wird von den Ehrenamtlichen dabei nicht unbedingt gutgeheißen (vgl. Interview LEITERIN „ST. ANDRÄ-WÖRDERN HILFT“ 2018). Eine Ehrenamtliche betonte, dass die gelungene Integration vieler Geflüchteter in der Gemeinde vor allem auf das zivilgesellschaftliche Engagement in diesem Bereich zurück-

³¹ Die Möglichkeit der gemeinnützigen Arbeit für Asylwerber wurde mit der Schließung der Unterkünfte nicht mehr angeboten.

zuführen ist: „Es funktioniert, weil es den Verein ‚Grenzenlos‘ gibt“ (Interview EHRENAMTLICHE DEUTSCHLEHRERIN ST. ANDRÄ-WÖRDERN 2018). Auch wenn sich ehrenamtliche Unterstützer/innen mehr direktes Engagement von Gemeindeebene wünschen, ist die indirekte Förderung der Zivilgesellschaft doch ein wesentliches Zeichen dafür, dass es auf Gemeindeebene wichtig ist, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. So wurde mittels der Berichterstattung über die Aktivitäten der Initiativen und des Vereins „Grenzenlos“ in der Gemeindezeitung immer wieder entsprechende Öffentlichkeitsarbeit geleistet. Die Unterstützung seitens der Gemeinde stellt somit einen förderlichen Faktor für zivilgesellschaftliche Aktivitäten dar (vgl. Interview MITARBEITERIN PROJEKT MISSING LINK/ZUSAMMENREDEN DER CARITAS WIEN 2018).

Die Aktivitäten von Ehrenamtlichen stellen zwar den Ausgangspunkt zur Schaffung von günstigen Rahmenbedingungen für lokale Integration in St. Andrä-Wörtern dar, aber auch von Gemeindeebene wird diesbezüglich einiges beigetragen. Dies umfasst einerseits den politischen Willen sich mit dem Thema Integration auseinanderzusetzen und andererseits die Unterstützung der zivilgesellschaftlichen Initiativen. Somit werden die Rahmenbedingungen zur lokalen Integration von Geflüchteten in der Gemeinde durch verschiedene Akteur/inn/e/n mitgestaltet. Für die Lebensrealität von Asylwerber/innen und Asylberechtigten in Österreich allgemein, aber auch in St. Andrä-Wörtern im Speziellen, sind zusammenfassend vor allem der Aufenthaltsstatus, die Gegebenheiten vor Ort, entsprechende Unterstützungsmaßnahmen und individuelle Faktoren von entscheidender Bedeutung. All diese Dinge verändern sich im Lauf der Zeit, sodass eine Analyse von Integrationsprozessen eine Verortung im zeitlichen und räumlichen Kontext zwingend vorzunehmen hat.

7.7 Fazit

Die Ergebnisse der empirischen Beispiele sowie die einschlägige Fachliteratur zeigen, dass ländliche Gemeinden sowie insbesondere die ehrenamtlich engagierte Bevölkerung bei der dringenden Bewältigung der Integrationsaufgabe seit 2015 einen wesentlichen Beitrag geleistet haben. Im Bereich der freiwilligen Unterstützung von Geflüchteten zeichnete sich in den letzten Jahren ein Strukturwandel des Ehrenamtes ab, das stärker zeitlich begrenzt ist und bei dem das inhaltliche Interesse an der konkreten Aufgabe deutlich im Vordergrund steht. Die neu gegründeten Initiativen organisieren sich selbst und weisen eher flache Hierarchien auf (SCHÜHRER 2019, pp. 13 ff.; BMFSFJ 2017, pp. 121 ff.). Obwohl sich die „neuen Ehrenamtlichen“ hauptsächlich in Bereichen der praktischen Hilfe engagieren (zum Beispiel im Rahmen ehrenamtlicher Deutschkurse) und meist keine explizit politisch-transformativen Ziele verfolgen, sollte ihr Engagement dennoch nicht als unpolitisch verstanden werden (vgl. FLEISCHMANN & STEINHILPER 2017; VANDEVOORDT & VERSCHRAEGEN 2019; KARAKAYALI 2017).

Die ehrenamtlichen Deutschkurse sind ein gutes Beispiel, um die Vielschichtigkeit zivilgesellschaftlichen Engagements sichtbar zu machen. Sie sind eine bedeut-

same niederschwellige Bildungsmaßnahme, die als „Hilfe zur Selbsthilfe“ dient. Das integrative Potenzial ist jedoch nicht nur auf den Bereich der Sprachkenntnisse begrenzt. Durch den intensiven Kontakt, den Ehrenamtliche und Geflüchtete über den Deutschkurs aufbauen, entstehen mitunter freundschaftliche Beziehungen, die für beide Seiten als wertvoll empfunden werden. Ehrenamtliche haben eine Schlüsselrolle inne und fungieren gewissermaßen als „Gate-Keeper/innen“ zwischen den Geflüchteten und der Aufnahmegesellschaft (vgl. KLEIST 2017, pp. 27 ff.; HAN-BROICH 2012, p. 157; LANGTHALER & TRAUNER 2009, p. 454).

Gerade im ländlichen Raum sind Geflüchtete besonders auf die Unterstützung von Ehrenamtlichen angewiesen, was vielerorts auch sehr gut funktionierte. Doch obwohl die Geflüchteten (durch die Hilfe einiger Ehrenamtlicher) häufig gute Kontakte zur lokalen Bevölkerung aufbauen, hat sich gezeigt, dass sie (periphere) ländliche Regionen, die geringere Verwirklichungschancen bieten, nicht als dauerhaften Wohnsitz in Betracht ziehen (für Deutschland vgl. INBAS SOZIALFORSCHUNG 2018, pp. 58 ff.; MEHL 2017). Bei manchen Unterstützer/innen führt das im Laufe der Zeit auch zu Ernüchterung und sie ziehen sich aus der ehrenamtlichen Tätigkeit wieder zurück. Neben vielfältigen individuellen Gründen für die Wohnsitzwahl sollten auch (infra-)strukturelle Faktoren nicht außer Acht gelassen werden. Die Rolle des zivilgesellschaftlichen Engagements für die Ansiedelung Neuzugewanderter, also für deren langfristige lokale Integration, sollte somit nicht überschätzt werden. Ist die Bindung der Geflüchteten an den ländlichen Raum gewünscht, bedarf diese Aufgabe politisch-strategischer Planung auf verschiedenen Ebenen und in vielen Strukturbereichen. Dazu zählt beispielsweise, langfristig den Erwerb von Wohneigentum sowie individuelle Mobilität durch öffentlichen Personennahverkehr zu ermöglichen, dezentrale Bildungsangebote bereitzustellen und umfassende Konzepte zur Arbeitsmarktintegration zu entwickeln. Dies sind alles Themen, die die Bevölkerung der Aufnahmegesellschaft in ländlichen Gebieten gleichermaßen betreffen und von deren Reformierung sie ebenso profitieren könnte. Darüber hinaus müssen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in der Verwaltung geschaffen werden, die auch die Zivilgesellschaft beziehungsweise ehrenamtlich Engagierte sowie die Geflüchteten einbinden (vgl. OHLINGER, SCHWEIGER & VEYHL 2017; MEHL 2017).

8 CONCLUSIO

Die Integration von Geflüchteten ist in den vergangenen Jahren eines der meistdiskutierten Themen in Politik, Medien und Gesellschaft gewesen. Trotz seiner Bedeutung und häufigen Verwendung ist das Konzept allerdings nicht eindeutig definiert (FASSMANN 2008, p. 4) und daher umstritten. Teilweise wird der Begriff synonym mit Assimilation oder Inklusion gebraucht (vgl. STRASSER 2009, p. 24). Im vorliegenden Forschungsbericht wurde ein potenzialorientierter anstelle eines problemzentrierten Zugangs angewendet, der Integration als Verwirklichungschance (SEN 1999; PERCHING 2010, p. 26) betrachtet. Die Stärke dieses Verständnisses besteht darin, strukturelle Rahmenbedingungen und individuelle Faktoren zu kombinieren und Integration als ein Zusammenspiel beider Aspekte zu betrachten. Im Bereich Bildung – einem zentralen Handlungsfeld von Integration (vgl. FASSMANN o.J.) – wird die Grundlage beispielsweise durch die Bundes- und Landespolitik, den Zugang zu staatlichen Bildungsangeboten, die verfügbaren Ressourcen am Schulstandort oder die infrastrukturellen Voraussetzungen an einem Ort gebildet. Diese können sich positiv oder negativ auf den Integrationsprozess einer Person auswirken. Jedoch kann jeder Mensch mit seiner persönlichen Motivation, seinem Engagement, seiner Resilienzfähigkeit und seinen mitgebrachten Potenzialen und Fähigkeiten innerhalb der vorgefundenen Rahmenbedingungen agieren. Diese Betrachtungsweise von Integration betont die Agency, die Geflüchtete trotz aller Einschränkungen und des fluchtbedingten Statusverlusts im Aufnahmeland besitzen können. Im abschließenden Kapitel werden nun einige zentrale Erkenntnisse dieser Publikation zusammengefasst.

Die Feldforschungen für diesen Forschungsbericht wurden im Jahr 2018 in zwei ländlichen Regionen in Niederösterreich durchgeführt. Zum einen in drei Mostviertler Nachbargemeinden in peripherer Lage und zum anderen in St. Andrä-Wördern, einer Marktgemeinde im Einzugsbereich von Wien. Die unterschiedlichen strukturellen Bedingungen, die Geflüchtete in den Untersuchungsregionen vorfinden, sind ein Beispiel für die Heterogenität des ländlichen Raumes wie beispielsweise bei MACHOLD und DAX 2016 beschrieben. In entlegeneren Gebieten ist die Infrastruktur des öffentlichen Personennahverkehrs häufig schlechter ausgebaut oder aufgrund der längeren Distanzen einfach teurer, sodass Bildungsangebote in größeren Städten oft nur schwer erreicht werden können. Während es für Asylwerber/innen in der Gemeinde St. Andrä-Wördern möglich war, Bildungsangebote in Wien und Tulln zu besuchen, gab es in den Erhebungsgemeinden des Mostviertels kaum entsprechende Möglichkeiten. Die halbstündige Bahnfahrt nach St. Pölten ist recht kostenintensiv, weshalb für Geflüchtete fast ausschließlich jene Angebote in Frage kamen, die vor Ort angeboten wurden. Hierbei zeigte sich, dass infrastrukturelle Faktoren die Verwirklichungschancen von Asylwerber/innen und Asylberechtigten deutlich beeinflussten. Besonders im Hinblick auf die langfristige lokale Integration wirken sich mangelnde Perspektiven im Bildungssektor, auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt sowie fehlende politische Konzepte erheblich auf

die Wohnortentscheidung von Asylberechtigten nach dem Ende des Verfahrens aus (vgl. OHLINGER, SCHWEIGER & VEYHL 2017). Im Erhebungsgebiet des Mostviertels hat sich gezeigt, dass die Geflüchteten, obwohl sie mancherorts durchaus herzlich aufgenommen wurden und bereits Kontakte zur Aufnahmegesellschaft geknüpft hatten, die Gemeinden nicht als dauerhaften Wohnort in Betracht zogen. Für die Verlagerung des Wohnortes in größere Städte spielen aber auch vielfältige persönliche Gründe eine wichtige Rolle.

Integration kann in vielen verschiedenen Bereichen analysiert werden. In der vorliegenden Publikation stand der Bildungssektor im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Bildung besitzt hier eine doppelte Funktion: Sie ist sowohl Instrument für als auch Ziel von Integration (vgl. AGER & STRANG 2008; KLEIST 2017, p. 27). Obwohl Österreich seit vielen Jahren Geflüchtete und Migrant/inn/en aufnimmt, ist das nationale Bildungssystem von einigen Mechanismen geprägt, die sich negativ auf die Chancengleichheit unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen auswirken (vgl. OBERWIMMER et al. 2019, pp. 248 ff.; vgl. LASSNIGG 2015). Für viele neu zugewanderte Menschen stellt das Erlernen der Landessprache Deutsch eine beträchtliche Herausforderung dar. In Österreich ermöglicht die Schulpflicht (geflüchteten) Kindern und Jugendlichen im entsprechenden Alter den Zugang zu Bildung. Kinder mit anderen Erstsprachen haben es jedoch deutlich schwerer, dem Unterricht in allen Gegenständen rasch folgen zu können, wenn keine spezifischen Förderprogramme, wie zum Beispiel DaZ-Unterricht, angeboten werden. Darüber hinaus differenziert das österreichische Schulsystem bereits nach vier Jahren in verschiedene Schultypen mit unterschiedlichem Anforderungsprofil und Bildungs- und Arbeitsmarktchancen nach dem Abschluss. In Bezug auf die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen haben die Direktor/inn/en von Volksschulen und Neuen Mittelschulen in den Erhebungsgemeinden die Erfahrungen gemacht, dass die vorhandenen schulischen Kenntnisse recht unterschiedlich sind. Zusätzlich spielen aber auch andere Faktoren für den Bildungserfolg in Österreich eine wichtige Rolle. Dazu zählen beispielsweise das Alter bei der Einschulung, der Stellenwert von Bildung im Elternhaus (vgl. ROTHWEILER & RUBERG 2011, pp. 10 ff.), die ergänzenden Fördermöglichkeiten und das Engagement am Schulstandort (vgl. PREUSS 2018, pp. 47 ff.). Kinder weisen außerdem unterschiedliche (sprachliche) Begabungen auf, können mit belastenden Erlebnissen vor und während der Flucht besser oder schlechter umgehen und knüpfen schneller oder langsamer neue Freundschaften im Umfeld der Schule. Auf einige der genannten Faktoren haben Schulleiter/innen und Lehrkräfte keinen Einfluss. Ihre pädagogische Aufgabe ist es jedoch, die Teilhabe aller Schüler/innen zu ermöglichen und zu fördern (PREUSS 2018, p. 11). Die Schulstandorte in den beiden ländlichen Erhebungsregionen wurden in den Jahren seit 2015 jeweils nur von wenigen Schüler/inne/n mit Fluchterfahrung besucht. Trotzdem ergab sich für die Direktor/inn/en und Lehrer/innen die Herausforderung, die dringend benötigte zusätzliche Förderung, vor allem im sprachlichen Bereich, zu gewährleisten. Hier wurde in fast allen Fällen auf engagierte Freiwillige zurückgegriffen. Dabei handelte es sich entweder um pensionierte Lehrer/innen, Senior/inn/en des Ortes oder Lehrer/innen, die in ihren Freistunden diese Aufgaben übernahmen. Die interviewten Direktor/inn/

en brachten zum Ausdruck, dass sie sich im Hinblick darauf mehr Unterstützung und eine flexiblere Verwaltung wünschten, die auf die Erfordernisse bei der Einschulung geflüchteter Schüler/innen (auch während des Schuljahres) eingeht. Die Ergebnisse der empirischen Erhebung zeigten, dass das Engagement von Schulleiter/inne/n und des Lehrerkollegiums in diesem Bereich eine wichtige Rolle spielt, um die Teilhabechancen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Trotz der strukturellen Rahmenbedingungen gibt es hier einen Gestaltungsspielraum, um am Schulstandort pädagogische Ideale wie Inklusion vorzuleben und umzusetzen (vgl. PILZ 2016, p. 64).

Für erwachsene Geflüchtete ist der rechtliche Aufenthaltsstatus entscheidend für den Zugang zum formalen Bildungssektor. Während anerkannte Flüchtlinge Deutschkurse und andere Bildungsmaßnahmen über das AMS besuchen können (vgl. GATTERBAUER 2019), sind diese Angebote für Asylwerber/innen zumindest nicht vorgesehen. In den vergangenen Jahren hat sich gezeigt, dass die Hürden für Asylwerber/innen im Bildungsbereich mit Hilfe von engagierten Freiwilligen durchaus überwunden werden können. Dies kann entweder durch das Angebot eigener kostenloser Bildungsmaßnahmen, wie beispielsweise von Deutschkursen, oder durch Vermittlung und Unterstützung in diesem Bereich, geschehen. Weiters haben niederschwellige Bildungsangebote, wie etwa Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse, einen gestiegenen Bedarf seitens der Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten abgedeckt, obwohl diese Angebote ursprünglich für andere Zielgruppen konzipiert wurden (für Basisbildung vgl. KASTNER 2016, p. 42). So wie Integration weitgehend nicht als einseitiger Prozess der Anpassung der Zuwander/er/innen verstanden wird, sind auch strukturelle Reformen im Bildungssystem von Seiten der Einwanderungsgesellschaft angebracht, um auf die geänderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einzugehen. Schließlich geht es auch darum, Bildungschancen nicht nur von zivilgesellschaftlichem Engagement und der Unterstützung einzelner Ehrenamtlicher abhängig zu machen, sondern Bildung als Recht zu begreifen, das eng mit den Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation und Persönlichkeitsentwicklung verbunden ist (vgl. KLOUBERT 2020, p. 3). Im Sinne von Integration als Verwirklichungschance sind Opportunitätsstrukturen im Bildungssektor daher essenziell.

Nicht zuletzt stellt sich im Bildungsbereich die Frage, inwieweit sich die Ausgangslage von Migrant/inn/en und Geflüchteten vergleichen lässt. Für den Ansatz Flucht als Teil von Migration allgemein zu betrachten spricht, dass meist ähnliche Herausforderungen, wie etwa der Spracherwerb, gemeistert werden müssen. Es wird davon ausgegangen, dass diesbezügliche Ergebnisse der allgemeinen Migrationsforschung auf die Situation von Geflüchteten übertragbar sind (EL-MAFAALANI & MASSUMI 2019, pp. 4 ff.). Allerdings scheint die Perspektive von Flucht als Lebensereignis, das mit spezifischen Herausforderungen und Problematiken verbunden ist, ebenso berechtigt. In diesem Zusammenhang werden häufig psychische Belastungen und Traumata sowie unterbrochene Bildungsbiografien genannt. Aber auch beengte Wohnverhältnisse in Gemeinschaftsunterkünften, die keine geeignete Lernumgebung darstellen, sind häufig Realität von geflüchteten Menschen (EL-MAFAALANI & MASSUMI 2019, p. 5; DASCHNER

2017, pp. 16 ff.). Darüber hinaus spielt der rechtliche Aufenthaltsstatus eine große Rolle. Hierbei ist vor allem die Situation von asylwerbenden Familien und deren Kindern zu nennen, die von besonders ausgeprägter Unsicherheit gekennzeichnet ist (vgl. STEWART 2005). Manche waren seit ihrer Ankunft in Österreich bereits mehrfach gezwungen den Wohnort und die Schule zu wechseln, beispielsweise wenn sie in andere Quartiere verlegt worden waren. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Geflüchtete keine homogene Gruppe darstellen (vgl. VON DEWITZ & MASSUMI 2017, pp. 29 f.; PREUSS 2018, pp. 27 f.; DASCHNER 2017, p. 16). Die Bildungserfahrungen sowie andere individuelle Faktoren können sehr stark variieren. Bei der Ausgestaltung von spezifischen Bildungsmaßnahmen für Geflüchtete sollte außerdem das Alter der Teilnehmer/innen berücksichtigt, sowie für Frauen, die häufig die Betreuung von Kindern übernehmen, Begleitangebote bereitgestellt werden.

Einige Menschen sind darüber hinaus mit formalen Lernangeboten vertraut und können sich beispielsweise im Deutschunterricht recht rasch neue Kenntnisse aneignen. Individuelle Lernstrategien und -präferenzen sind jedoch unterschiedlich, sodass manche Geflüchtete stärker davon profitieren, wenn sie über das Internet oder im Austausch mit anderen Personen, die schon besser Deutsch sprechen, lernen. Insbesondere für Fortschritte in der Umgangssprache ist jedoch die praktische Anwendung im Alltag von zentraler Bedeutung. Für Geflüchtete sind Bildungsangebote, in denen lebensweltliche Inhalte vermittelt werden, von besonderer Wichtigkeit. Ein weiteres Kriterium ist die Rücksichtnahme auf die Lebensumstände von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten in Österreich (ATEŞ & REINPRECHT 2017, p. 311). Der kurzfristige Einstieg beziehungsweise Kurskonzepte, die auf einen überschaubaren Zeithorizont angelegt sind, sind hier relevante Charakteristika, die Geflüchtete bei vielen ehrenamtlichen Bildungsangeboten vorfinden und schätzen.

Das Angebot an Bildungsmaßnahmen für Geflüchtete ist in Österreich sehr vielfältig und umfasst neben institutionellen Kursanbietern auch viele Kurse, die von Ehrenamtlichen organisiert wurden und werden. Besonders die Durchführung von Deutschkursen durch engagierte Freiwillige stellt seit dem Jahr 2015 ein zentrales Handlungsfeld zivilgesellschaftlicher Akteur/inn/e/n dar (KARAKAYALI & KLEIST 2015, p. 28). Hierbei ist zu betonen, dass ehrenamtlicher Deutschunterricht für Geflüchtete ganz besondere Qualitäten hat, die professionelle Bildungsangebote kaum leisten können. So ist der persönliche Charakter des Kurssettings hervorzuheben. Im Rahmen des Deutschkurses bauen Unterstützer/innen zu den Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten häufig freundschaftliche Beziehungen auf, die über die sozialen Kontakte im Kurs hinausgehen. Engagierte Freiwillige bringen idealerweise die nötige Geduld, Empathie und das Interesse mit, am Alltagsleben der Geflüchteten teilzuhaben. Diese zwischenmenschlichen Beziehungen sind wiederum essenziell für die seelisch-emotionale Integration (HAN-BROICH 2012, pp. 122 ff.) von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten in Österreich. Zudem erweisen sich die Kontakte zu den Ehrenamtlichen als eine wichtige Ressource zum Aufbau von sozialem Kapital. Einige freiwillige Unterstützer/innen betonten, dass ihr Engagement und die damit verbundenen Begegnungen für sie eine Horizonterweiterung und persön-

liche Bereicherung darstellten und rückten dadurch die Gegenseitigkeit dieser Beziehungen in den Vordergrund. Für manche stand auch der gesamtgesellschaftliche Effekt im Mittelpunkt ihrer Tätigkeit, die in vielen Fällen die Organisation von gemeinsamen Veranstaltungen und individuelle Unterstützung für Geflüchtete miteinschließt. Durch ihr lokales Engagement leisten diese Menschen einen Beitrag für ein harmonisches Zusammenleben im Ort und stärken den sozialen Zusammenhalt (vgl. WAGNER 2019, p. 227). Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass diese Angebote von Ehrenamtlichen nicht dazu geeignet sind institutionelle Bildungsmaßnahmen zu ersetzen (vgl. KLEIST 2017, p. 30). Vielmehr geht es darum einen Bedarf abzudecken, dem andernorts nicht ausreichend Beachtung geschenkt wird. Die Verantwortlichkeit für die gelingende Integration von Asylwerber/inne/n und Asylberechtigten auf lokaler und auf nationaler Ebene kann somit nicht auf die Zivilgesellschaft alleine abgeschoben werden, sondern bedarf auch staatlicher Strategien, um längerfristige Erfolge in diesem Bereich sicherzustellen.

9 QUELLENVERZEICHNIS

9.1 Literaturverzeichnis

- ACCORD (AUSTRIAN CENTRE FOR COUNTRY OF ORIGIN & ASYLUM RESEARCH AND DOCUMENTATION) (2016), *Das Schulsystem in Syrien*. <https://www.roteskreuz.at/uploads/media/Schulsystem_Syrien_2016.pdf> [Zugriff: 25.05.2020].
- AGER A. & STRANG A. (2008), Understanding Integration. A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies* 21 (2), pp. 166–191.
- AGER A. & STRANG A. (2010), Refugee Integration: Emerging Trends and Remaining Agendas. *Journal of Refugee Studies* 23 (4), pp. 589–607.
- AIGNER A. (2018), Housing Entry Pathways of Refugees in Vienna, a City of Social Housing. *Housing Studies* 34 (5), pp. 779–803.
- ALTRICHTER H. & FEYERER E. (2017), Schulentwicklung und Inklusion in Österreich. In: LÜTJEKLOSE B., MILLER S. SCHWAB S. & STREESE B. (eds.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster, Waxmann Verlag, pp. 31–42.
- AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG (2020), *Gemeindedaten*. <<http://www.noe.gv.at/noe/ZahlenFakten/Statistik-Gemeinden.html>> [Zugriff: 05.08.2020].
- AMT DER OÖ LANDESREGIERUNG (2019), *Bildung als Integrationsmotor in der Stadt. Oberösterreich praktiziert Integration ab dem ersten Tag der Anwesenheit*. Information zur Pressekonferenz mit Integrations-Landesrat Rudi Anschöber und Bildungsstadträtin Mag.^a Eva Schobesberger, 4. April 2019, Linz. <<https://www.land-oberoesterreich.gv.at/Mediendateien/LK/PKAnschöber442019Internet.pdf>> [Zugriff: 24.09.2020].
- AMTSBLATT ST. ANDRÄ-WÖRDERN (2016), *Kommentar von Bürgermeister Maximilian Titz*. 05/2016, p. 3. <<https://www.staw.at/system/web/GetDocument.ashx?fileId=1231715>> [Zugriff: 04.03.2019].
- AMTSBLATT ST. ANDRÄ-WÖRDERN (2017), *Neustart in der Dammstraße*. 04/2017, p. 27. <<https://www.staw.at/system/web/GetDocument.ashx?fileId=1340407>> [Zugriff: 06.03.2019].
- ANTHIAS F. (2013), Moving Beyond the Janus Face of Integration and Diversity Discourses: Towards an Intersectional Framing. *The Sociological Review* 61 (1), pp. 323–343.
- APA-OTS (2018), *Landesrat Waldhäusl zur Integrationsreferenten-Konferenz: Ja zu Niederösterreich-Anträgen (21.06.2018)*. <https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20180621_OTS0175/landesrat-waldhaeusl-zur-integrationsreferenten-konferenz-ja-zu-nieder-oesterreich-antraegen> [Zugriff: 20.07.2019].
- ASYLKOORDINATION ÖSTERREICH (2018), *Grundversorgung (asylKoordinaten - Infoblatt der Asylkoordination Österreich 2)*. <www.asyl.at/adincludes/dld.php?datei=12.02.ma_asylkoordinaten_1_2019_web_neu2.pdf> [Zugriff: 26.03.2020].
- ATEŞ G. & REINPRECHT C. (2017), Reziproke Lerneffekte: Einsichten aus einem europäischen Projekt der Erwachsenenbildung mit ethnischen Minderheiten und MigrantInnen. In: ALTENBURG F., FAUSTMANN A., PFEFFER T. & SKRIVANEK I. (eds.), *Migration und Globalisierung in Zeiten des Umbruchs – Festschrift für Gudrun Biffl*. Edition Donau-Universität Krems, pp. 301–314.

- BAUBÖCK R. (2001), Integration von Einwanderern – Reflexionen zum Begriff und seinen Anwendungsmöglichkeiten. In: WALDRAUCH H. (ed.), *Die Integration von Einwanderern: Ein Index der rechtlichen Diskriminierung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, pp. 27–52.
- BECKER B. (2010), *Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse*. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Working Paper 137, Universität Mannheim.
- BEHRENS B. & WESTPHAL M. (2009), Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: KRAPPMANN L., LOB-HÜDEPOHL A., BOHNMEYER A. & KURZKE-MAASMEIER S. (eds.), *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht: Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, pp. 45–58.
- BENDL A. (2014), AsylwerberInnen in Niederösterreich – Integration (nicht) erwünscht? Masterarbeit Universität Wien.
- BENHOLZ C., FRANK M. & NIEDERHAUS C. (2016), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster, Waxman Verlag.
- BEZIRKSBLÄTTER (2017), *21 Einsätze in Asylheim*. 09.06.2017. <<https://www.meinbezirk.at/tulln/politik/21-einsaetze-in-asylheim-d2152042.html>> [Zugriff: 07.07.2019].
- BIERWIRTH A. (2017), *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender*. Erwachsenenpädagogischer Report, Band 58. Humboldt-Universität zu Berlin. <<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>> [Zugriff: 05.06.2020].
- BIFFL G. (2017), Daten und Fakten zur Flüchtlingszuwanderung: Herausforderungen für das Erwachsenen-Bildungssystem und Erwerbssystem. *Magazin erwachsenenbildung.at* 31 (1), pp. 16–29. <<https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf>> [Zugriff: 07.04.2020].
- BIFFL G., KILIC H. & ZENTNER M. (2019), *Einstellungen, Erwartungen und Ressourcen weiblicher Flüchtlinge. Grundlagenstudie zu den tatsächlich wahrnehmbaren Möglichkeiten von Frauen mit Fluchterfahrung*. Department für Migration und Globalisierung, Donau-Universität Krems.
- BIFIE (2020), *Häufig gestellte Fragen zur Überprüfung der Bildungsstandards*. <<https://www.bifie.at/haeufig-gestellte-fragen-zur-ueberpruefung-der-bildungsstandards/>> [Zugriff: 09.06.2020].
- BINDER S. (2017), Sozialanthropologische Flüchtlingsforschung: Begriffsbestimmungen, Konzepte und theoretische Perspektiven. In: BINDER S. & FRATAČEK G. (eds.), *Facetten von Flucht aus dem Nahen und Mittleren Osten*. Wien, Facultas, pp. 124–149.
- BMFSFJ (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND) (ed.) (2017), *Zweiter Bericht über die Entwicklung des bürgerschaftlichen Engagements in der Bundesrepublik Deutschland. Schwerpunktthema: „Demographischer Wandel und bürgerschaftliches Engagement: Der Beitrag des Engagements zur lokalen Entwicklung“*. Berlin.
- BÖHM W. & STREIHAMMER J. (2016), Die Aufarbeitung der Kölner Silvesternacht. *Die Presse*, 06.01.2016. <<https://diepresse.com/home/ausland/welt/4899178/Die-Aufarbeitung-der-Koelner-Silvesternacht>> [Zugriff: 24.08.2019].
- BREIT S., EDER F., KRAINER K., SCHREINER C., SEEL A. & SPIEL C. (eds.) (2019), *Nationaler Bildungsbericht Österreich*, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

- / Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- BRÜCKNER W., EVERS J., NOWAK C., SCHLÖGL P. & VEICHTLBAUER J. (2017), *Erwachsenenrechter Pflichtschulabschluss (ePSA)*. <<https://erwachsenenbildung.at/themen/zweiterbildungsweg/exemplarische-angebote/pflichtschulabschluss.php>> [Zugriff: 10.04.2020].
- BUBER-ENNSER I., KOHLENBERGER J., RENGS B., AL ZALAK Z., GOUJON A., STRIESSNIG E., POTANČOKOVÁ M., GISSER R., TESTA M.R. & LUTZ W. (2016), Human Capital, Values, and Attitudes of Persons Seeking Refuge in Austria in 2015. *PLOS ONE* 11 (9), pp. 1–29.
- BUBER-ENNSER I., KOHLENBERGER J. & RENGS B. (2019), Was wissen wir über die Geflüchteten, die 2015 zu uns kamen?. In: J. KOHLBACHER & M. SIX-HOHNENBALKEN (eds.), *Die lange Dauer der Flucht – Analysen aus Wissenschaft und Praxis*. ISR-Forschungsberichte, Band 49. Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, pp. 109–129.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT, FAMILIE UND JUGEND & BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (o. J.), *Schulbuchaktion online*. <<https://www.schulbuchaktion.at/index.html>> [Zugriff: 28.07.2020].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (eds.) (2017) *Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen*. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2017, Wien. <https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_21.html> [Zugriff: 10.07.2019].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN – FACHGRUPPE BASISBILDUNG (2014), *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote*. <https://www.alphabetisierung.at/wp-content/uploads/2017/08/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_141.pdf> [Zugriff: 01.04.2020].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2018), *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Wien. <<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c>> [Zugriff: 16.07.2019].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (ed.; Verfasserin: GOUMA A.) (2019), *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19*. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, 5/2020. Wien. <https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=200511_mustatistik_18_19.pdf> [Zugriff: 11.08.2020].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES (2019), *Asylstatistik 2019*. <https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl-Jahresstatistik_2019.pdf> [Zugriff: 26.03.2020].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2013), *Handreichung zum Pflichtschulabschluss: pädagogisch-didaktische Überlegungen*. <https://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/materialien_psa_fuer_rueckmeldung/Paedagogik_Didaktik.pdf> [Zugriff: 10.04.2020].
- CANTAT C. & FEISCHMIDT M. (2019), Conclusion: Civil Involvement in Refugee Protection – Reconfiguring Humanitarianism and Solidarity in Europe. In: FEISCHMIDT, M., PRIES L. & CANTAT C. (eds.), *Refugee Protection and Civil Society in Europe*. Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, pp. 379–399.
- DASCHNER P. (2017), Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick. In: MCELVANY N., JUNGERMANN A., BOS W. & HOLTAPPELS H.G. (eds.), *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. IFS-Bildungsdialoge Band 1, Münster, Waxmann Verlag GmbH, pp. 11–25.

- DE CILLA R. & DOROSTKAR N. (2014), Integration und/durch Sprache. In: DAHLVIK J., REINPRECHT C. & SIEVERS W. (eds.), *Migration und Integration: wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich: Jahrbuch 2/2013*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht unipress, pp. 143–162.
- DE JONG S. & ATAÇ I. (2017), Demand and Deliver: Refugee Support Organisations in Austria. *Social Inclusion* 5 (3), pp. 28–37.
- EL-MAFAALANI A. & MASSUMI M. (2019), *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung*. State-of-Research Paper 08a, Verbundprojekt Flucht: ‚Forschung und Transfer‘, Osnabrück, Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück / Bonn: Bonn International Center for Conversion (bicc). <<https://flucht-forschung-transfer.de/schulebildungausbildung/>> [Zugriff: 28.05.2020].
- ENTWICKLUNGSPARTNERSCHAFT „MEHRSPRACHIG VIELFÄLTIG“ (2014), *Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht – Materialien und Aktivitäten für jugendliche und junge erwachsene Migrant innen*. <https://www.vhs.at/meviel_handreichung/downloads/MEVIEL_Handreichung.pdf> [Zugriff: 01.04.2020].
- ERWACHSENENBILDUNG.AT. (o. J.), *Nachholung des Pflichtschulabschlusses*. <https://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/nachholung_pflichtschulabschluss.php> [Zugriff: 30.03.2020].
- ESSER H. (2001), *Integration und ethnische Schichtung*. <<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf>> [Zugriff: 24.08.2019].
- EUROSTAT (2019), Asylum applications (non-EU) in the EU-28 Member States, 2008–2018. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics> [Zugriff: 08.05.2019].
- EVERS A. & KLIE A.W. (2018), Flüchtlinge und Engagement. In: KLIE T. & KLIE A.W. (eds.), *Engagement und Zivilgesellschaft. Expertisen und Debatten zum Zweiten Engagementbericht*. Wiesbaden, Springer SV, pp. 513–546.
- FASSIN D. (2011), Policing Borders, Producing Boundaries. The Governmentality of Immigration in Dark Times. *Annual Review of Anthropology* 40 (1), pp. 213–226.
- FASSMANN H. (o.J.), Integrationsindikatoren des Nationalen Aktionsplans für Integration. Begriffe – Beispiele – Implementierung. <https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/NAP/NAP__indikatoren.pdf> [Zugriff am 22.05.2019].
- FASSMANN H. (2008), Integration und Integrationspolitische Leitlinien. In: LEIBETSEDER B. & WEIDENHOLZER J. (eds.): *Integration ist gestaltbar – Strategien erfolgreicher Integrationspolitik in Städten und Regionen*. Wien, Braumüller, pp. 1–15.
- FASSMANN H. (2010), *Integrationsindikatoren des Nationalen Integrationsplanes für Integration*. Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten. <https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/ZZZ_Medien_alt/bmeia/media/Integration/NAP/NAP_Indikatoren.pdf> [Zugriff: 12.03.2020].
- FLEISCHMANN L. & STEINHILPER E. (2017), The Myth of Apolitical Volunteering for Refugees: German Welcome Culture and a New Dispositif of Helping. *Social Inclusion* 5 (3), pp. 17–27.
- FRIESE H. (2017), *Flüchtlinge: Opfer – Bedrohung – Helden: Zur politischen Imagination des Fremden*. Bielefeld, transcript Verlag.
- FRIESE H. (2019), Framing Mobility. Refugees and the Social Imagination. In: KOHLBACHER J. & SIX-HOHNENBALKEN M. (eds.), *Die lange Dauer der Flucht – Analysen aus Wissenschaft und Praxis*. ISR-Forschungsbericht 49. Wien, Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, pp. 25–42.

- GATT S. (2014), Sprachenpolitik politisch kommuniziert: Symbolische Instrumentalisierung zwischen Inklusion und Exklusion. In: DAHLVIK J., REINPRECHT C. & SIEVERS W. (eds.), *Migration und Integration: wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich: Jahrbuch 2/2013*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht unipress, pp. 163–180.
- GATTERBAUER M. (2019), Die lange Dauer der Flucht – Das Ankommen erleichtern durch die Begleitung des Arbeitsmarktservice bis hin zur Arbeitsmarktintegration. In: KOHLBACHER J. & SIX-HOHNENBALKEN M. (eds.), *Die lange Dauer der Flucht – Analysen aus Wissenschaft und Praxis*. ISR-Forschungsberichte, Band 49. Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, pp. 131–141.
- GEMEINDE ST. ANDRÄ-WÖRDERN (o.J.), *Zahlen & Fakten*. <https://www.staw.at/Unsere_Gemeinde/Unser_Ort/Zahlen_Fakten> [Zugriff: 07.08.2019].
- GEMEINDE ST. ANDRÄ-WÖRDERN (2016), *Sitzungsprotokoll 02.12.2016*. <<https://www.staw.at/system/web/GetDocument.ashx?fileId=1318217>> [Zugriff: 20.07.2020].
- GENFER FLÜCHTLINGSKONVENTION - Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge. <https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK_Pocket_2015_RZ_final_anischt.pdf> [Zugriff: 26.04.2019].
- GESEMANN F. & ROTH R. (eds.) (2018), *Handbuch lokale Integrationspolitik*. Wiesbaden, Springer.
- GOGOLIN I. (2008 [1994]), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, Waxmann.
- GRIES J., LINDENAU M., MAAZ K. & WALESCHKOWSKI U. (2005), *Bildungssysteme in Europa. Kurzdarstellungen*. Institut für Sozialforschung, Informatik und Soziale Arbeit (ISIS Berlin e. V.), Berlin.
- GRIESSER D. (2017), Migration als Strategie gegen die Landflucht. *Der Standard*, 22.01.2017. <<https://www.derstandard.at/story/2000050902734/migration-als-strategie-gegen-die-landflucht>> [Zugriff: 07.07.2019].
- GRUBER O. (2017), Integration statt Separation. Die Beschulung von Flüchtlingskindern und -jugendlichen. *A&W blog*, 13.09.2017. <<https://awblog.at/integration-statt-separation-die-beschulung-von-fluechtlingskindern-und-jugendlichen/>> [Zugriff: 22.07.2020].
- GRUBER O. (2018), Diversität und Integration im Schulsystem. Empirische Befunde zur Ungleichheit und ihre bildungspolitischen Konsequenzen. *GW-Unterricht* 151 (3/2018), pp. 5–19.
- GRZYMALA-KAZŁOWSKA A. & PHILLIMORE J. (2018), Introduction: Rethinking Integration. New Perspectives on Adaptation and Settlement in the Era of Super-Diversity. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 44 (2), pp. 179–196.
- HACKL-SCHUBERTH K. (2014), Den Pflichtschulabschluss „erwachsenengerecht“ nachholen. Mehr Anschluss durch Abschluss? *Magazin erwachsenenbildung.at*. 21 (1), pp. 117–123. <<https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>> [Zugriff: 03.09.2020]
- HAGENTHALER – SPÖ ZEITUNG FÜR ST. ANDRÄ-WÖRDERN (2016), *Danke für die gute Betreuung!* 03/2016, p. 9.
- HAN-BROICH M. (2012), *Ehrenamt und Integration. Die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- HECKMANN F. (2003), From Ethnic Nation to Universalistic Immigrant Integration Germany. In: HECKMANN F. & SCHNAPPER D. (eds.), *The Integration of Immigrants in European Societies National Differences and Trends of Convergence*. Stuttgart, Lucius & Lucius, pp. 45–78.
- HEINEMANN A.M.B. (2017), The Making of ‚Good Citizens‘: German Courses for Migrants and Refugees. *Studies in the Education of Adults* 49 (2), pp. 177–195.

- HEINTZE A. (2017), Chancen und Herausforderungen aus Sicht der Bildungsadministration. In: MCELVANY N., JUNGERMANN A., BOS W. & HOLTAPPELS H.G. (eds.), *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. IFS Bildungsdialoge, 1, Münster, New York, Waxman, pp. 185–190.
- HEMAYAT – BETREUUNGSZENTRUM FÜR FOLTER- UND KRIEGSÜBERLEBENDE (2013), *Krieg und Folter im Asylverfahren: eine psychotherapeutische und juristische Studie* (Zusammenfassung). <http://www.hemayat.org/fileadmin/user_upload/Zusammenfassung.pdf> [Zugriff: 11.05.2020].
- HESS S. & MOSER J. (2009), Jenseits der Integration. Kulturwissenschaftliche Betrachtungen einer Debatte. In: HESS S., BINDER J. & MOSER J. (eds.), *No Integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*. Bielefeld, transcript Verlag, pp. 11–25.
- HESS S., KASPAREK B., KRON S., RODATZ M., SCHWERTL M. & SONTOWSKI S. (2017), Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des europäischen Grenzregimes. In: HESS S., KASPAREK B., KRON S., RODATZ M., SCHWERTL M. & SONTOWSKI S. (eds.), *Der lange Sommer der Migration*. Grenzregime III. Hamburg, Assoziation A e.V., pp. 6–24.
- HOLMES S.M. & CASTAÑEDA H. (2016), Representing the „European refugee crisis“ in Germany and beyond: Deservingness and difference, life and death. *American Ethnologist*, 43 (1), pp. 12–24.
- INTERNATIONALE ORGANISATION FÜR MIGRATION (IOM) (2010), *World Migration Report 2010: The Future of Migration: Building Capacities for Change*. <http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2010_english.pdf?language=en> [Zugriff: 24.08.2019].
- ISLAMIC REPUBLIC OF AFGHANISTAN – CENTRAL STATISTICS ORGANIZATION (2018), *Afghanistan Living Conditions Survey 2016-17*. Kabul. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/alcs_2017.pdf> [Zugriff: 02.09.2020].
- IZQUIERDO R., MAKHASHVILI N., DROŽDEK B. & WENZEL T. (2018), Mental Health and Well-Being of the Staff Supporting Refugees: How to Deal with Risks? In: WENZEL T. & DROŽDEK B. (eds.), *An Uncertain Safety – Integrative Health Care for the 21st Century Refugees*. Cham, Springer, pp. 363–386.
- IZQUIERDO R., MAKHASHVILI N., DROŽDEK B. & WENZEL T. (2018), Mental Health and Well-Being of the Staff Supporting Refugees: How to Deal with Risks? In: WENZEL T. & DROŽDEK B. (eds.), *An Uncertain Safety – Integrative Health Care for the 21st Century Refugees*. Cham, Springer, pp. 363–386.
- INBAS-SOZIALFORSCHUNG (2018), *Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen in der Arbeit mit Geflüchteten. Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen*. Frankfurt/Main. <<https://www.inbas-sozialforschung.de/projekte/kooperation-von-haupt-und-ehrenamtlichen-in-der-arbeit-mit-gefuechteten.html>> [Zugriff: 07.08.2020].
- JENEWEIN F. (2014), Basisbildung und Nachholen des Pflichtschulabschlusses. Konkrete Bildungsmaßnahmen in Tirol im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“. *Magazin erwachsenenbildung.at* 21 (1), pp. 44–49. <<https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>> [Zugriff: 03.09.2020].
- KALAYCI E. (2009), *„Integriert euch!?!“: Grundlagen, Hürden und Vision im Integrationsprozess von MigrantInnen*. Wien, Planet Verlag.
- KAPELLER L. (2018), „Mehr Integration und weniger Unterstützung, das geht nicht“. *Kurier*, 21.03.2018. <<https://kurier.at/politik/inland/mehr-integration-und-weniger-unterstuetzung-das-geht-nicht/400008387>> [Zugriff: 30.08.2020].

- KARAKAYALI S. (2017), 'Infra-Politik' der Willkommensgesellschaft. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 30 (3), pp. 16–24.
- KARAKAYALI S. (2018), *Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete in Deutschland*. State-of-Research Papier 09. Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘, Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC). <<https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2017/05/SoR-09-Karakayali.pdf>> [Zugriff: 02.09.2020].
- KARAKAYALI S. & KLEIST, O. (2015), EFA-Studie: *Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland, 1. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage von November/Dezember 2014*. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin. <<https://www.bim.hu-berlin.de/de/publikationen/2015/strukturen-und-motive-der-ehrenamtlichen-fluechtlingsarbeit-efa-in-deutschland/>> [Zugriff: 13.08.2019].
- KASTNER M. (2016), *Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene*. <<https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/dossier-basisbildung.pdf>> [Zugriff: 01.04.2020].
- KLEIST J. O. (2017), Bildungsarbeit von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit in Deutschland. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 40 (1), pp. 27–31.
- KLINGE D. (2017), Häufig gestellte Fragen zu Flucht, Asyl und Bildung in Österreich. *Magazin erwachsenenbildung.at* 31 (1), pp. 70–75. <<https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf>> [Zugriff: 07.04.2020].
- KLOUBERT T. (2020), Einleitung der Herausgeberin. In: KLOUBERT T. (ed.): *Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge*. Wiesbaden, Springer VS, pp. 1–10.
- KÖGLER B. (2008), Und die Staatsbürgerschaft als Belohnung ...: Lebensbedingungen und Integration von anerkannten Flüchtlingen im Industrieviertel. In: SCHMIDINGER T. (ed.), *Vom selben Schlag – Migration und Integration im niederösterreichischen Industrieviertel*. Wiener Neustadt, Verein Alltag Verlag, pp. 173–180.
- KOHLBACHER J. & SIX-HOHNENBALKEN M. (eds.) (2019), *Die lange Dauer der Flucht – Analysen aus Wissenschaft und Praxis*. Wien, Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- KOHLBACHER J., RASULY-PALECZEK G., HACKL A. & BAUER S. (2017), *Endbericht: Werterhaltungen und Erwartung von Flüchtlingen in Österreich*. <<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/studien-zum-thema.html>> [Zugriff: 03.06.2020].
- KORNTHUEER A. (2016), *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Bildung in Umbruchgesellschaften, 13. Münster & New York, Waxmann.
- LACHMAYR N., LEITGÖB H. & BACHER J. (2011), *Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang: Schwerpunkt MIGRATION*. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf), Wien.
- LANGTHALER H. (2016), Bildung für Flüchtlingskinder. *asyl aktuell*, 1/2016, pp. 2–8. <https://www.asyl.at/adincludes/dld.php?datei=154.04.ma,bildung_fr_flichtlingskinder.pdf> [Zugriff: 28.10.2019].
- LANGTHALER H. & TRAUNER H. (2009), Das österreichische Asylregime unter besonderer Berücksichtigung der Rolle zivilgesellschaftlicher Organisationen. *SWS-Rundschau* 49 (4), pp. 446–467.

- LASSNIGG L. (2015), Das ‚österreichische Modell‘ der Bildungsungleichheit: Hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung. *Reihe Soziologie* 109, Institut für Höhere Studien, Wien.
- LICHTENWAGNER H. (2019), *Bedingungen und Herausforderungen der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten im ländlichen Raum: eine qualitative Studie im Südburgenland*. Masterarbeit, Universität Wien.
- LICHTENWAGNER H., NECHANSYK S., PUNZ, S & SCHWARZBAUER A. (2019), Entwicklungen und Strukturen des ehrenamtlichen Engagements für Geflüchtete seit 2015. Vier Beispiele aus österreichischen Regionen. In: KOHLBACHER J. & SIX-HOHNENBALKEN M. (eds.), *Die lange Dauer der Flucht – Analysen aus Wissenschaft und Praxis*. ISR-Forschungsbericht 49. Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, pp. 265–293.
- LIDZBA S. (2018), Freiwilligenkoordination in der Geflüchtetenhilfe. Kommunale Kooperationsmodelle. In: W. SCHIFFAUER, A. EILERT & M. RUDLOFF (eds.), *So schaffen wird das – eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. Bedingungen für die nachhaltige Projektarbeit mit Geflüchteten. Eine Bilanz*. Bielefeld, Transcript Verlag, pp. 273–287.
- LINTNER C. (2017), Ressourcen auf dem Abstellgleis? Die Anerkennung von Kompetenzen, Lebens- und Arbeitserfahrung im Migrationskontext. *Magazin erwachsenenbildung.at*. 31 (1), pp. 49–57. <<https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf>> [Zugriff: 07.04.2020].
- LUCIAK M. & BINDER S. (2010), Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. *Austrian Studies in Social Anthropology* (ASSA), Online-Journal des Vereins der AbsolventInnen des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien. <<https://www.univie.ac.at/alumni.ksa/wp-content/uploads/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2010-01.pdf>> [Zugriff: 02.09.2020].
- LÜTJE-KLOSE B., MILLER S., SCHWAB S. & STREISE B. (eds.) (2017), *Inklusion: Profil für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster, Waxmann Verlag.
- MACHOLD I. & DAX T. (2016), Migration und Integration: Anstoß zur sozio-kulturellen Veränderung ländlicher Regionen durch internationale Migration. *Europa Regional*, 24 (3–4), pp. 62–76.
- MARKOM C. (2009), Geschichte der Migrationsforschung. In: SIX-HOHNENBALKEN M. & TOŠIĆ J. (eds.), *Anthropologie der Migration – Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Ansätze*. Wien, Facultas, pp. 29–49.
- MARTÍN I., ARCARONS A., AUMÜLLER J., BEVELANDER P., EMILSSON H., KALANTARYAN S., MACLVER A., MARA I., SCALETTARIS G., VENTURINI A., VIDOVIC H., VAN DER WELLE H., WINDISCH M., WOLFFBERG R. & ZORLU A. (2016), *From Refugees to Workers. Mapping Labour Market Integration Support Measures for Asylum Seekers and Refugees in EU Member States*. Volume 1. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Bibliothek/Doi_Publikationen/Studie_NW_From_Refugees_to_Workers_Vol1.pdf> [Zugriff: 02.10.2019].
- MCÉLVANY N., JUNGERMANN A., BOS, W. & HOLTAPPELS H.G. (eds.) (2017), *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. IFS Bildungsdialoge, 1, Münster, New York, Waxman.
- MEHL P. (ed.) (2017), Aufnahme und Integration von Geflüchteten in ländliche Räume: Spezifika und (Forschungs-)Herausforderungen. Beiträge und Ergebnisse eines Workshops am 6.

- und 7. März 2017 in Braunschweig. *Thünen Report*, 53. Braunschweig, Johann Heinrich von Thünen-Institut. <https://literatur.thuenen.de/digbib_extern/dn059278.pdf> [Zugriff: 07.08.2020].
- MOBAYYEN M. (2013), *Bildungsbenachteiligung und soziale Exklusion junger AsylwerberInnen ab dem Pflichtschulalter in Österreich*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- MOURÃO-PERMOSE J. & ROSENBERGER S. (2012), Integration Policy in Austria. In: FRIDERES J. & BILES J. (eds.), *International Perspectives - Integration and Inclusion. (Queen's Policy Studies Series)*. Kingston, McGill-Queen's University Press, pp. 39–58.
- NECHANSKY S. (2019), *Integration von Asylwerber/innen und Asylberechtigten in den Arbeitsmarkt: Politik und Maßnahmen in Oberösterreich*. Masterarbeit, Universität Wien.
- OBERWIMMER K., VOGTENHUBER S., LASSNIG L. & SCHREINER C. (eds.) (2019), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung / Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- OEAD (2014), *Das österreichische Bildungssystem*. <<https://www.bildungssystem.at/>> [Zugriff: 09.06.2020].
- OECD (2016), Migrationshintergrund, Schülerleistungen und Einstellungen gegenüber Naturwissenschaften. In: OECD (ed.), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris, OECD Publishing, pp. 261–284.
- OHLINGER R., SCHWEIGER R. & VEYHL L. (2017), *Auf dem Weg zur Flüchtlingsintegration in ländlichen Räumen: Ergebnisse einer Bedarfsanalyse in sieben Landkreisen*. Robert-Bosch- Stiftung. <<https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/auf-dem-weg-zur-fluechtlingsintegration-laendlichen-raeumen-ergebnisse-einer>> [Zugriff: 07.08.2020].
- OESTERREICH.GV.AT (2020), *Allgemeines zum Asyl*. <https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/asyl/Seite.3210001.html> [Zugriff: 26.03.2020].
- ÖSTERREICHISCHE JUNGARBEITERBEWEGUNG (o.J.), *Über die ÖJAB*. <<https://www.oejab.at/ueber-die-oejab/geschichte>> [Zugriff: 09.06.2019].
- ÖSTERREICHISCHE RAUMORDNUNGSKONFERENZ (2019), *Kleinräumige Bevölkerungsprognose für Österreich 2018 bis 2040 mit einer Projektion bis 2060 und Modellfortschreibung bis 2075 (ÖROK-Prognose)*. <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Bericht_BevPrognose_2018.pdf> [Zugriff: 04.06.2020].
- PANZENBÖCK M. (2017), Mittels sozialarbeiterischer Beratung die Möglichkeit für konzentriertes Lernen schaffen. PROSA – Projekt Schule für Alle! *Magazin erwachsenenbildung.at* 31 (1), pp. 76–83. <<https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf>> [Zugriff: 07.04.2020].
- PERCHING B. (2010), Migration, Integration und Staatsbürgerschaft – was taugen die Begriffe noch? In: LANGTHALER H. (ed.), *Integration in Österreich: sozialwissenschaftliche Befunde*. Wien, Studien-Verlag, pp. 13–32.
- PHILLIMORE, J. (2012), Implementing Integration in the UK: Lessons for Integration Theory, Policy and Practise. *Policy & Politics*, 40 (4), pp. 525–545.
- PILZ S. (2016), *Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit*. Organisation und Pädagogik, 25, Wiesbaden, Springer VS.
- PLUTZAR V. (2010), Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: LANGTHALER H. (ed.), *Integration in Österreich: sozialwissenschaftliche Befunde*. Wien, Studien-Verlag, pp. 123–142.

- PREUSS B. (2018), *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Wiesbaden, Springer VS.
- PRIES L. (2014), Integration als Eröffnung gesamtgesellschaftlicher Teilhabechancen. In: PRIES L. (ed.): *Dokumentation der Tagung „Migrations- und Integrationspolitik heute.“* Rat für Migration, Berlin, 22. Nov. 2013, pp. 46–60.
- PRIES L. (2019), Introduction: Civil Society and Volunteering in the So-Called Refugee Crisis of 2015 - Ambiguities and Structural Tensions. In: FEISCHMIDT M., PRIES L. & CANTAT C. (eds.), *Refugee Protection and Civil Society in Europe*. Cham, Palgrave Macmillan, pp. 1–23.
- RAVN S., MAHIEU R., BELLONI M. & TIMMERMAN C. (2020), Shaping the „Deserving Refugee“: Insights from a Local Reception Programme in Belgium. In: GLORIUS B. & DOOMERNIK J. (eds.), *Geographies of Asylum in Europe and the Role of European Localities*. IMISCOE Research Series. Cham, Switzerland, Springer Open, pp. 135–153.
- RYAN L. (2018), Differentiated Embedding: Polish Migrants in London Negotiating Belonging Over Time. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 44 (2), pp. 233–251.
- ROTHWEILER M. & RUBERG T. (2011), *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. WiFF Expertisen, 12, München, Deutsches Jugendinstitut e. V.
- REITTER V. (2017), *Akzeptanz mit Vorbehalt. Eine Untersuchung internationaler Immigration im ländlichen Raum Österreichs*. Masterarbeit, Universität Wien.
- ROSENBERGER S. (2011), Integration von AsylwerberInnen? Zur Paradoxie individueller Integrationsleistungen und staatlicher Desintegration. In: DAHLVIK J., FASSMANN H. & SIEVERS W. (eds.), *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*. Jahrbuch 1. Migrations- und Integrationsforschung. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht unipress, pp. 91–106.
- RÜTZEL J. (2010), *Kompetenz und Diagnostik: Fördern, Auslesen, Bilden*. Vortrag beim Berufspädagogischen Kolloquium am 03. November 2010 an der TU Darmstadt.
- SCHIEBELHOFER P. (2017), ‘It Won’t Work Without Ugly Pictures’: Images of Othered Masculinities and the Legitimisation of Restrictive Refugee-Politics in Austria. *International Journal for Masculinity Studies*, 12 (2), pp. 96–111.
- SCHERR A. & INAN Ç. (2018), Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversität. In: GESEMANN F. & ROTH R. (eds.), *Handbuch lokale Integrationspolitik*. Wiesbaden: Springer, pp. 201–226.
- SCHMIDINGER T. (2010), Migration und Integration. In: LAMGTHALER H. (ed.), *Integration in Österreich: sozialwissenschaftliche Befunde*. Wien, Studien-Verlag, pp. 33–41.
- SCHMIDINGER T. & GYSI S. (2008), „Eine lange Weile Langeweile“: Struktur und Lebensbedingungen von AsylwerberInnen im Industrieviertel. In: SCHMIDINGER T. (ed.): *Vom selben Schlag - Migration und Integration im niederösterreichischen Industrieviertel*. Wiener Neustadt, Verein Alltag Verlag, pp. 133–148.
- SchUG (1986), Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG), StF: BGBl. Nr. 472/1986.
- SCHULE MEHRSPRACHIG (2020), *Muttersprachlicher Unterricht*. <<https://www.schule-mehrsprachig.at/muttersprache/service/schulen>> [Zugriff: 11.08.2020].
- SCHÜHRER A.-K. (2019), *Migration und Engagement. Zwischen Anerkennung, Lebensbewältigung und sozialer Inklusion*. Edition Centaurus – Perspektiven Sozialer Arbeit in Theorie und Praxis. Wiesbaden, Springer VS.

- SEN A. (1999), *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München, Carl Hanser.
- SIMSA R. (2017), Leaving Emergency Management in the Refugee Crisis to Civil Society? The Case of Austria. *Journal of Applied Security Research* 12 (1), pp. 78–95.
- SLAMA M. (2012), Von der Kolonialzeit bis ins post-9/11 Indonesien. Zur Integration arabischer Migranten in eine muslimische Mehrheitsgesellschaft. In: FASSMANN H. & DAHLVIK J. (eds.), *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich: Jahrbuch 1/2011*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht unipress, pp. 265–279.
- SOS MITMENSCH (2017), *Deutschkurse für Asylsuchende – Ein Bundesländervergleich: Recherche von SOS Mitmensch für den Zeitraum Oktober 2016–Jänner 2017*. <https://www.sosmitmensch.at/dl/skprJKJLmKJq4KJK/Deutschkurse_fuer_Asylsuchende_Bundeslaendervergleich_SOS_Mitmensch_Jaenner2017_neu_mitVorarlberg.pdf> [Zugriff: 25.03.2020].
- SOS MITMENSCH (2019), *Integrationspolitik auf dem Rückzug? – Expertinnen und Experten analysieren integrative und desintegrative Maßnahmen der Bundesregierung*. <https://www.sosmitmensch.at/dl/LnLJKJKnooJqx4KJK/SOS_Mitmensch_ExpertInnen_Bericht_Integrationspolitik_Maerz2019.pdf> [Zugriff: 25.03.2020].
- STATISTIK AUSTRIA (2016), *Urban-Rural-Typologie*. <https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&dDocName=108332> [Zugriff: 29.06.2019].
- STATISTIK AUSTRIA (2018), *Zuordnungen – Urban-Rural-Typologie Statistik Austria – Gemeinden inkl. Bevölkerungszahl*. <https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=108339> [Zugriff: 29.06.2019].
- STATISTIK AUSTRIA (2019), *Asylanträge 2000-2018 nach Staatsangehörigkeit*. <https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/asyl/022914.html> [Zugriff: 01.09.2020].
- STEGBAUER C. (2011), *Reziprozität: Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- STEINER M., EGGER-STEINER M. & BAUMEGGER D. (2018), *Evaluation der Bildungsmaßnahmen für junge Flüchtlinge im Bereich Erwachsenenbildung*. Institut für höhere Studien, Wien.
- STEWART E. (2005), Exploring the Vulnerability of Asylum Seekers in the UK. *Population, Space and Place* 11 (6), pp. 499–512.
- STRASSER E. (2009), Was ist Migration? Zentrale Begriffe und Typologien. In: SIX-HOHNENBALKEN M. & TOŠIĆ J. (eds.): *Anthropologie der Migration – Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Ansätze*. Wien, Facultas, pp. 15–28.
- TÄUBIG V. (2009), *Totale Institution Asyl. Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration*. Weinheim/München, Juventa Verlag.
- TOŠIĆ J., KRONER G. & BINDER S. (2009), Anthropologische Flüchtlingsforschung. In: SIX-HOHNENBALKEN M. & TOŠIĆ J. (eds.), *Anthropologie der Migration – Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Ansätze*. Wien, Facultas, pp. 110–126.
- UNHCR (2013), *Facilitators and Barriers. Refugee Integration in Austria. Refugee Integration Capacity and Evaluation in Europe (RICE)* <<https://www.refworld.org/docid/5278dc644.html>> [Zugriff: 11.04.2019].
- UNHCR (2019), *Global Trends – Forced Displacement in 2018*. <<https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>> [Zugriff: 24.08.2019].
- UNHCR ÖSTERREICH (2016), *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Ein Handbuch für PädagogenInnen*. Wien.

- UNHCR WIEN (2013), *Reception Facility Monitoring 2013 – Flüchtlingshaus Greifenstein (ÖJAB)*. Unveröffentlicht.
- VALTONEN K. (2004), From the Margin to the Mainstream: Conceptualizing Refugee Settlement Processes. *Journal of Refugee Studies* 14 (1), pp. 70–96.
- VAN DYK S. & MISBACH E. (2016), Zur politischen Ökonomie des Helfens. Flüchtlingspolitik und Engagement im flexiblen Kapitalismus. *PROKLA* 46 (183), pp. 205–227.
- VANDEVOORDT, R. & VERSCHRAEGEN, G. (2019), Subversive Humanitarianism and Its Challenges: Notes on the Political Ambiguities of Civil Refugee Support. In: FEISCHMIDT M., PRIES L. & CANTAT C. (eds.), *Refugee Protection and Civil Society in Europe*. Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, pp. 101–128.
- VEREIN DEUTSCH.FIT (o.J.), *Deutschkurs deutsch.fit – Das kostenlose Deutsch-Lehrmaterial für ehrenamtliche Lehrer*. <<https://deutsch.fit/Deutschkurs/>> [Zugriff: 04.05.2020].
- VERTOVEC, S. (2007), Super-Diversity and its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), pp. 1024–1054.
- VON DEWITZ N. & MASSUMI M. (2017), Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorischer Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: MCELVANY N., JUNGERMANN A., BOS W. & HOLTAPPELS H.G. (eds.), *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. IFS Bildungsdialoge, 1, Münster, New York, Waxman, pp. 27–40.
- WAGNER G. (2019), Helfen und Reziprozität. Freiwilliges Engagement für Geflüchtete im ländlichen Raum. *Zeitschrift für Soziologie* 48 (3), pp. 226–241.
- WEIDINGER T., KORDEL S. & POHLE P. (2017), Bleiben oder Gehen? Einflussfaktoren auf die Wohnstandortmobilität anerkannter Flüchtlinge in ländlichen Räumen am Beispiel des Bayerischen Waldes. *Europa Regional*, 24 (3–4), pp. 46–61.
- WILKINSON L. (2002), Factors Influencing the Academic Success of Refugee Youth in Canada. *Journal of Youth Studies*, 5 (2), pp. 173–193.
- WOHLFARTH, C. & KOLB, H. (2016), Fünf Jahre Integrationspolitik in Österreich. In: SVR (ed.), *Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH*. Berlin, pp. 1–31.

9.2 Empirisches Material

- AMTSLEITER GEMEINDE C (2018), Interview von Sandra Punz am 10.07.2018.
- ASYLBERECHTIGTER SYRIEN ST. ANDRÄ-WÖRDERN (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer und Hazem Amin am 12.10.2018.
- ASYLWERBER IRAN ST. ANDRÄ-WÖRDERN (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 22.10.2018.
- BÜRGERMEISTER GEMEINDE A (2018), Interview von Sandra Punz am 30.05.2018.
- BÜRGERMEISTER ST. ANDRÄ-WÖRDERN (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 13.06.2018.
- DAF/DAZ-FÖRDERLEHRERIN VS & NMS GEMEINDE B (2018), Interview von Sandra Punz am 24.10.2018

- DAZ-LERNBEGLEITER BASISBILDUNG NÖ, „BILDUNG HAT WERT“ (2018), Interview von Sandra Punz am 14.11.2018.
- DAZ-TRAINERIN MENTOR (2018), Interview von Sandra Punz am 14.11.2018.
- DIAKON PFARRE ST. ANDRÄ VOR DEM HAGENTAL (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 05.09.2018.
- DIREKTOR NMS GEMEINDE A (2018), Interview von Sandra Punz am 08.06.2018.
- DIREKTOR NMS GEMEINDE B (2018), Interview von Sandra Punz am 04.07.2018.
- DIREKTORIN NMS ST. ANDRÄ-WÖRDERN (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 07.06.2018.
- DIREKTORIN VS GEMEINDE A (2018), Interview von Sandra Punz am 18.06.2018.
- DIREKTORIN VS ST. ANDRÄ-WÖRDERN (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 24.05.2018.
- EHRENAMTLICHE DEUTSCHLEHRERIN ST. ANDRÄ-WÖRDERN (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 23.05.2018.
- EHRENAMTLICHE UNTERSTÜTZERIN GEMEINDE A (2018), Interview von Sandra Punz am 15.11.2018.
- EHRENAMTLICHE UNTERSTÜTZERIN GEMEINDE C (2018), Interview von Sandra Punz am 19.11.2018.
- EHRENAMTLICHER UNTERSTÜTZER ST. ANDRÄ-WÖRDERN (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 11.07.2018.
- GEMEINDERAT FÜR SOZIAL- GESUNDHEITSWESEN: INTEGRATION, MIGRATION, FREIZEIT, VERANSTALTUNGEN ST. ANDRÄ-WÖRDERN (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 24.04.2018.
- KOORDINATORIN EHRENAMTLICHER DEUTSCHKURS ST. ANDRÄ-WÖRDERN (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 22.05.2018.
- LEITER BACH BILDUNGSZENTRUM (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 02.07.2018.
- LEITER BAUHOFF ST. ANDRÄ-WÖRDERN (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 18.06.2018.
- LEITER „GRENZENLOS“-SOLIDARFONDS (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 06.06.2018.
- LEITERIN „ST. ANDRÄ-WÖRDERN HILFT“ (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 08.05.2018.
- MITARBEITERIN MIGRATIONSABTEILUNG UND TRAINERIN BASISBILDUNG ROTES KREUZ TULLN (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer, 06.06.2018.
- MITARBEITERIN MOBILE BERATUNG CARITAS KORNEUBURG (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 26.07.2018.
- MITARBEITERIN PROJEKT MISSING LINK/ZUSAMMENREDEN DER CARITAS WIEN (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer am 29.06.2018.
- OBMANN „WILLKOMMENS-VEREIN“ GEMEINDE A (2019), Interviewt von Sandra Punz am 11.01.2019.
- PROJEKTKOORDINATOR UND LEHRERIN DES PFLICHTSCHULABSCHLUSSKURSES WIFI (Gruppeninterview) (2018), Interview von Sandra Punz am 25.10.2018.
- PUNZ S. (2018), Feldnotizen, 24.10.2018

SCHWARZBAUER A. (2018), Beobachtungsprotokoll muttersprachliche Interviews mit Geflüchteten in St. Andrä-Wördern, 22.10.2018.

SENIOR/INN/EN-LEHRER/INNEN GEMEINDE B (Gruppeninterview) (2018), Interview von Sandra Punz am 24.10.2018.

SOZIALARBEITERIN DIAKONIE – MOBILER FLÜCHTLINGSDIENST (2018), Interview von Sandra Punz am 26.06.2018.

TRAINERIN PFLICHTSCHULABSCHLUSSKURS PROSA (2018), Interview von Andreas Schwarzbauer 24.11.2018.

ISR-Forschungsberichte

- 1 Zoltán CSÉFALVAY und Walter ROHN (1991): **Der Weg des ungarischen Arbeitsmarktes in die duale Ökonomie**
- 2 Elisabeth LICHTENBERGER (Hg., 1991): **Die Zukunft von Ostmitteleuropa. Vom Plan zum Markt**
- 3 Marlies SCHULZ (1991): **Der Tauschwohnungsmarkt in der zentralistischen Planwirtschaft – das Beispiel von Ostberlin**
- 4 Helga SCHMIDT (1991): **Die metropolitane Region Leipzig – Erbe der sozialistischen Planwirtschaft und Zukunftschancen**
- 5 Hugo PENZ (1992): **Entwicklungsstruktur und Zukunft von ländlicher Siedlung und Landwirtschaft in der ČSFR und in Ungarn**
- 6 Zoltán CSÉFALVAY und Walter ROHN (1992): **Die Transition des ungarischen und Budapester Wohnungsmarktes**
- 7 Alina MUZIOL-WĘCŁAWOWICZ (unter Mitarbeit v. Josef KOHLBACHER, 1992): **Die Transformation des Wohnungswesens in Polen – eine Analyse des Warschauer Wohnungsmarktes**
- 8 Grzegorz WĘCŁAWOWICZ (unter Mitarbeit v. Josef KOHLBACHER, 1993): **Die sozialräumliche Struktur Warschaus – Ausgangslage und postkommunistische Umgestaltung**
- 9 Markus SEIDL (1993): **Stadtverfall in Bratislava**
- 10 Heinz FASSMANN, Josef KOHLBACHER und Ursula REEGER (1993): **„Suche Arbeit“ – Eine empirische Analyse über Stellensuchende aus dem Ausland**
- 11 Heinz FASSMANN, Zoltán CSÉFALVAY und Walter ROHN (1993): **Regionalstruktur im Wandel – Das Beispiel Ungarn**
- 12 Ursula BAUER (1994): **Europa der Regionen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit**
- 13 Heinz FASSMANN, Josef KOHLBACHER und Ursula REEGER (1995): **Die „neue Zuwanderung“ aus Ostmitteleuropa – Eine empirische Analyse am Beispiel der Polen in Österreich**
- 14 Heinz FASSMANN (Hg., 1995): **Immobilien-, Wohnungs- und Kapitalmärkte in Ostmitteleuropa. Beiträge zur regionalen Transformationsforschung**
- 15 Heinz FASSMANN und Christiane HINTERMANN (1997): **Migrationspotential Ostmitteleuropa. Struktur und Motivation potentieller Migranten aus Polen, der Slowakei, Tschechien und Ungarn**
- 16 Heike JÖNS und Britta KLAGGE (1997): **Bankwesen und Regionalstruktur in Ungarn**
- 17 Konrad SCHERF (1998): **Die metropolitane Region Berlin. Genese und Niedergang, Revitalisierung und Innovation**

- 18 Heinz FASSMANN, Christiane HINTERMANN, Josef KOHLBACHER und Ursula REEGER (1999): **„Arbeitsmarkt Mitteleuropa“. Die Rückkehr historischer Migrationsmuster**
- 19 Zoltán CSÉFALVAY (1999): **Die Wettbewerbsfähigkeit der österreichischen Großstädte. Theoretische Ansätze und empirische Befunde**
- 20 Axel BORSODORF und Michaela PAAL (Hg., 2000): **Die „alpine Stadt“ zwischen lokaler Verankerung und globaler Vernetzung. Beiträge zur regionalen Stadtforschung im Alpenraum**
- 21 Walter ROHN (2000): **Forschungseinrichtungen in der Agglomeration Wien. Stellung im Innovationsprozeß und Einbindung in innovative Netzwerke**
- 22 Vera MAYER (2000): **Regionale Innovationspotentiale und innovative Netzwerke der Industrieunternehmen in der metropolitanen Region Wien. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung**
- 23 Axel BORSODORF (Hg., 2000): **Perspectives of Geographical Research on Latin America for the 21st Century**
- 24 Wolfgang BERGER (2001): **Photovoltaics in Europe in the Year 2020. Utilities, Sustainable Development and Culture**
- 25 Heinz FASSMANN, Josef KOHLBACHER und Ursula REEGER (in Zusammenarbeit mit Katharina DEMEL und Irene STACHER, 2001): **Integration durch berufliche Mobilität? Eine empirische Analyse der beruflichen Mobilität ausländischer Arbeitskräfte in Wien**
- 26 Walter ROHN (2002): **Regelung versus Nichtregelung internationaler Kommunikationsbeziehungen. Das Beispiel der UNESCO-Kommunikationspolitik**
- 27 Vera MAYER (2002): **Wohnpräferenzen von Jugendlichen in Wien. Ein Beitrag zur Kultur und Sozialgeographie des Wohnens**
- 28 Michael JANOSCHKA (2002): **Wohlstand hinter Mauern. Private Urbanisierungen in Buenos Aires**
- 29 Axel BORSODORF und Christof PARNREITER (Hg., 2003): **International Research on Metropolises – Milestones and Frontiers**
- 30 Heinz FASSMANN, Josef KOHLBACHER und Ursula REEGER (2004): **Polen in Wien. Entwicklung, Strukturmerkmale und Interaktionsmuster**
- 31 Josef KOHLBACHER und Ursula REEGER (2005): **Aus aller Herren Länder? Wien als Studienort und internationale Bildungsmetropole**
- 32 Josef KOHLBACHER und Ursula REEGER (2006): **„Gespanntes Nachbarschaftsverhältnis?“ Eine empirische Analyse des interethnischen Zusammenlebens in unterschiedlichen Wohnbaukategorien in Wien**
- 33 Josef KOHLBACHER und Ursula REEGER (2006): **Die Dynamik ethnischer Wohnviertel in Wien. Eine sozialräumliche Longitudinalanalyse 1981 und 2005**

- 34 Wolfgang BOSSWICK, Heinz FASSMANN, Josef KOHLBACHER and Doris LÜKEN-KLASSEN (2007): **Housing and Residential Segregation of Migrants. A state-of-the-art report**
- 35 Josef KOHLBACHER und Ursula REEGER (2008): **Staatsbürgerschaftsbonus beim Wohnen? Eine empirische Analyse der Unterschiede zwischen eingebürgerten und nichteingebürgerten Zuwanderern/-innen hinsichtlich ihrer Wohnsituation in Wien**
- 36 Heinz FASSMANN and Yvonne FRANZ (Hg., 2010): **Integration Policies on the Local Level: Housing Policies for Migrants. Examples from New York City, St. Paul, Antwerp, Vienna and Stuttgart**
- 37 Josef KOHLBACHER, Ursula REEGER and Philipp SCHNELL (2012): **Neighbourhood Embeddedness and Social Coexistence. Immigrants and Natives in Three Urban Settings in Vienna**
- 38 Peter JORDAN (Hg., 2012): **Regional Development and Regionalisation in the Adriatic Space. Proceedings of the 3rd Conference of the Adriatic Forum, Vienna, September 23-25 2010**
- 39 Josef KOHLBACHER und Ursula REEGER (2013): **Von der Nische ins Zentrum? Unternehmer mit türkischem oder exjugoslawischem Migrationshintergrund in der Wiener Wirtschaft**
- 40 Robert MUSIL und Jakob EDER (2013): **Wien und seine Hochschulen. Regionale Wertschöpfungseffekte der Wiener Hochschulen**
- 41 Robert MUSIL und Jakob EDER (2015): **Local Buzz in der Wiener Forschung. Wissensintensive Cluster zwischen lokaler Einbettung und internationaler Orientierung**
- 42 Peter JORDAN (Hg., 2017): **10 Years of EU Eastern Enlargement – The Geographical Balance of a Courageous Step. Proceedings of the Symposium in Vienna, 3-4 December 2014**
- 43 Peter JORDAN (Hg., 2017): **New Developments in the Rural Space of Central and South-East Europe – Proceedings of the meeting of the Working Group on Central Europe in conjunction with the German Congress of Geography, Berlin, September 30, 2015**
- 44 Yvonne FRANZ and Christiane HINTERMANN (Hg., 2017): **Unravelling Complexities. Understanding Public Spaces**
- 45 Josef KOHLBACHER and Leonardo SCHIOCCET (Hg., 2017): **From Destination to Integration – Afghan, Syrian and Iraqi refugees in Vienna**
- 46 Julia DAHLVIK, Yvonne FRANZ, Myrte HOEKSTRA and Josef KOHLBACHER (Hg., 2017): **Interethnic Coexistence in European Cities. A policy handbook**
- 47 Yvonne FRANZ, Hans Heinrich BLOTEVOGEL and Rainer DANIELZYK (Hg., 2018): **Social Innovation in Urban and Regional Development Perspectives on an emerging field in planning and urban studies**
- 48 Jakob EDER (2019): **Innovation ohne Agglomeration. Ländliche Regionen in Österreich und ihre Herausforderungen und Chancen für innovative Unternehmen**

- 49 Josef KOHLBACHER und Maria SIX-HOHENBALKEN (Hg., 2019): **Die lange Dauer der Flucht – Analysen aus Wissenschaft und Praxis**
- 50 Eda GEMI (2019): **Integration and Transnationalism in a Comparative Perspective – The case of Albanian immigrants in Vienna and Athens**
- 51 Stefanie DÖRINGER und Jakob EDER (Hg., 2020): **Schlüsselakteure der Regionalentwicklung - Welche Perspektiven bietet Entrepreneurship für ländliche Räume**
- 52 Josef KOHLBACHER, Marie LEHNER und Gabriele RASULY-PALECZEK (2020): **Afghan/inn/en in Österreich – Perspektiven von Integration, Inklusion und Zusammenleben**
- 53 Josef KOHLBACHER und Maria SIX-HOHENBALKEN (Hg., 2020): **Vulnerabilität in Flucht-kontexten**