



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Zugang zu Sekundarstufe II und Matura für geflüchtete Jugendliche in Österreich - eine Bestandsaufnahme der Möglichkeiten und Hindernisse unter Berücksichtigung der Deutschvermittlung“

verfasst von / submitted by

Nayla Haddad

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

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2018

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

A 190 333 299

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

Lehramtsstudium UF Deutsch,
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim M.A.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, am 3.5.2018

(Unterschrift der Verfasserin)

Danksagung

Dieses spät begonnene Studium zu Ende zu bringen und die vorliegende Diplomarbeit zu verfassen, wäre ohne die Hilfe und Unterstützung meiner Familie und Freunde niemals gelungen.

Mein besonderer Dank gilt:

meinen wunderbaren Kindern Naima und Enzo, die meine größte Motivation sind

meinem Mann Holger, der mir durch Höhen und Tiefen den Rücken gestärkt und mich auch daran erinnert hat, dass man es manchmal ein bisschen lockerer nehmen muss

meinen Eltern Luise und Joseph Haddad, die mir zwei besondere Welten in die Wiege gelegt haben und immer an mich glauben

der gesamten Familie Hörtnagl in Tirol für die Unterstützung

Erik Hörtnagl für den EDV-Beistand

Dr. Vera Brandner für den inhaltlichen Austausch und den methodischen Input

Dr. inci Dirim für den respektvollen Umgang, das entgegengebrachte Vertrauen und die unkomplizierte Betreuung meiner Diplomarbeit

allen InterviewpartnerInnen, die sich die Zeit genommen und damit einen wesentlichen Beitrag zum Entstehen dieser Arbeit geliefert haben

1.	EINLEITUNG.....	1
2.	DAS RECHT AUF BILDUNG.....	3
2.1.	RECHT AUF TEILHABE UND NICHT-DISKRIMINIERUNG.....	6
2.2.	INKLUSION UND EXKLUSION.....	7
3.	MIGRATIONSGESELLSCHAFT UND MEHRSPRACHIGKEIT.....	8
3.1.	BEGRIFFSBESTIMMUNGEN UND -KRITIK.....	9
3.2.	ÖSTERREICH ALS MIGRATIONSLAND.....	11
3.3.	SCHULE IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT.....	13
3.4.	BILDUNGSPOLITIK UND IHRE AUSWIRKUNGEN.....	14
3.5.	MEHRSPRACHIGKEIT UND SPRACHENPOLITIK.....	15
3.6.	BILDUNGSGERECHTIGKEIT.....	17
3.7.	BRÜCHE UND SCHNITTSTELLEN.....	20
4.	INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG.....	21
4.1.	ENTWICKLUNG DES BEGRIFFS.....	22
4.2.	DIREKTE UND INDIREKTE INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG.....	24
4.3.	MECHANISMEN INSTITUTIONELLER DISKRIMINIERUNG IN DER SCHULE.....	25
5.	FORSCHUNGSÜBERBLICK.....	27
5.1.	FORSCHUNGSSTAND ZU FLÜCHTLINGEN IN DER SCHULE.....	27
5.2.	REFUGEE MONITORING.....	28
5.3.	AKTUELLE BEFUNDE.....	30
5.4.	FAZIT.....	31
6.	ASYLRECHT.....	32
6.1.	GRUNDVERSORGUNG.....	34
6.2.	UNBEGLEITETE MINDERJÄHRIGE FLÜCHTLINGE.....	37
6.3.	DEUTSCHKURSE FÜR ASYLWERBERINNEN.....	38
6.4.	ZAHLEN UND FAKTEN.....	39
6.5.	ARBEITSMARKTSERVICE.....	41
7.	SCHULE IN ÖSTERREICH.....	42
7.1.	DAS SCHULSYSTEM.....	43
7.2.	AUSBILDUNG BIS 18.....	45
7.3.	SCHULE UND MIGRATION/ FLUCHT.....	46
7.4.	AUSSERORDENTLICHE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER.....	48
7.5.	DIE ROLLE DER DEUTSCHVERMITTLUNG.....	58
7.6.	ALTERNATIVE BILDUNGSWEGE.....	61
8.	ALLTAG, KRITIK UND FORDERUNGEN.....	64
8.1.	KRITIK.....	66
8.2.	RESÜMEE.....	68
8.3.	AKTUELLE ENTWICKLUNGEN UND AUSBLICK.....	72
9.	ZUR METHODE.....	74
9.1.	DER EXPERTINNEN-BEGRIFF.....	76
9.2.	TRANSKRPTION.....	76
9.3.	COMPUTERGESTÜTZTE AUSWERTUNG DER INTERVIEWS.....	77
9.4.	FORSCHUNGSETHIK UND ANONYMISIERUNG.....	77
10.	METHODISCHE VORGEHENSWEISE.....	78
10.1.	OFFENES KODIEREN.....	78

10.2.	KATEGORIENBILDUNG	79
11.	KURZBESCHREIBUNG DER EXPERTINNEN	82
11.1.	EXPERTIN 1	82
11.2.	EXPERTIN 2	85
11.3.	EXPERTE 3.....	89
11.4.	EXPERTIN 4	92
11.5.	EXPERTE 5.....	95
12.	AUSWERTUNG NACH KATEGORIEN	96
12.1.	KATEGORIE 1	96
12.2.	KATEGORIE 2	98
12.3.	KATEGORIE 3	98
12.4.	KATEGORIE 4	99
12.5.	KATEGORIE 5	101
12.6.	KATEGORIE 6	104
12.7.	KATEGORIE 7	105
12.8.	KATEGORIE 8	106
13.	ZUSAMMENFASSUNG & AUSBLICK.....	108
14.	LITERATURVERZEICHNIS.....	110
15.	ANHANG	121
15.1.	ZUSAMMENFASSUNG (ABSTRACT)	121
15.2.	INTERVIEWTRANSKRIPTE (OPTISCHER DATENTRÄGER).....	122

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeine Höhere Schule
AMS	Arbeitsmarktservice
APfIG	Ausbildungspflichtgesetz
BFA	Bundesministerium für Äußeres
BGBI	Bundesgesetzblatt
BICS	Basic Interpersonal Communication Skills
BKS	Bosnisch, Kroatisch, Serbisch
BMB	Bundesministerium für Bildung
BMHS	Berufsbildenden Mittlere und Höhere Schulen
BMI	Bundesministerium für Inneres
BMS	Berufsbildende Mittlere Schule
B-VG	Bundes-Verfassungsgesetz
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CRC	Committee on the Rights of the Child
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
ESF	Europäischer Sozialfonds
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
HAS	Handelsschule
HAK	Handelsakademie
MRT	Magnetresonanztomographie
NGO	Non Governmental Organization
NMS	Neue Mittelschule
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
ÖDaF	Österreichische Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
ÖIF	Österreichischer Integrationsfonds
PISA	Programme for International Student Assessment
PTS	Polytechnische Schule

SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SchPflG	Schulpflichtgesetz
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SuS	Schülerinnen und Schüler
UMF	Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge
USD	Unterstützendes Sprachtraining Deutsch
UN	United Nations
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
UNO	United Nations Organization
USB-DaZ	Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung - Deutsch als Zweitsprache
VHS	Volkshochschule

Vorwort

Die Idee zu dieser Diplomarbeit entwickelte sich im Rahmen meiner Tätigkeit als Beraterin im Projekt „BBE Deutsch“ der Wiener Volkshochschulen. In diesem Projekt werden Personen im Auftrag des Arbeitsmarktservice „gecleart“, das heißt ihre Deutschkenntnisse werden im Rahmen eines schriftlichen Tests und eines persönlichen Gesprächs eingestuft, um sie in weiterer Folge einer Deutsch-Maßnahme des Arbeitsmarktservices (AMS) zuzuteilen.

Da ich meine Tätigkeit im Sommer 2015 aufnahm, machten asylberechtigte und subsidiär schutzberechtigte Personen einen Großteil der KlientInnen aus. In zwei Jahren habe ich dabei über 2.000 Gespräche geführt, einen großen Teil davon mit Jugendlichen, die dem AMS für Jugendliche unterstellt sind. In diesen Gesprächen war ich immer wieder mit ähnlichen Situationen konfrontiert: Vor mir saßen geflüchtete Jugendliche, die den Wunsch äußerten, in die Schule zu gehen, aber den Eindruck vermittelt bekamen, dass sie dafür mit 16 zu alt sind und sich auf eine Berufsausbildung festlegen müssen.

Die Häufung derselben Schilderungen brachte mich zum Nachdenken und ich begann zu recherchieren, welche Möglichkeiten es tatsächlich für diese Gruppe gibt, auch nach Ablauf der Schulpflicht eine weiterführende Schule im Bereich der Sekundarstufe II zu besuchen - so wurde der Grundstein für diese Diplomarbeit gelegt.

1. Einleitung

Das Jahr 2015 markierte den bisherigen Höhepunkt der durch den Krieg in Syrien ausgelösten Flüchtlingszuwanderung nach Österreich dar und stellte Politik wie Zivilgesellschaft vor eine besondere Herausforderung. Unter den Geflüchteten fanden sich zahlreiche Kinder und Jugendliche, die in österreichische Schulen aufgenommen wurden.

Während die Vorgehensweise bei den Unter-16-Jährigen relativ auf der Hand lag, da diese in die allgemeine Schulpflicht fallen, war und ist die Situation der nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen eine Besondere - und ebendiese Situation steht im Mittelpunkt des Interesses der vorliegenden Arbeit. Konkret liegt der Fokus dabei auf den Zugangsmöglichkeiten zur Sekundarstufe II und in weiterer Folge der Matura.

Aus diesen Vorüberlegungen entwickelten sich die folgende Forschungsfrage samt Unterfragen:

Forschungsfragen:

Welche Zugangsmöglichkeiten gibt es aktuell in Österreich für geflüchtete Jugendliche zu Sekundarstufe II und Matura und welche Rolle nimmt der Aspekt der Deutschvermittlung dabei ein. Welche Faktoren wirken sich förderlich bzw. hinderlich auf den Zugang aus? Welche Hindernisse müssen beseitigt werden, um den Zugang zu vereinfachen?

Aus den beruflichen Erfahrungen und den ersten Recherchen zum Thema wurden zwei Arbeitshypothesen aufgestellt, auf welche im Rahmen der Arbeit genauer eingegangen werden soll.

Hypothesen:

Der Zugang zur Sek II wird institutionell nicht gefördert

Der Zugang zu Sek II ist gerade für unbegleitete Jugendliche besonders schwierig

Die Forschungsfrage musste im Laufe der Vorrecherchen insofern eingeschränkt werden, dass der Fokus aus Gründen der Forschungsökonomie auf die Situation in Wien statt ganz Österreich gelegt werden musste.

Die vorliegende Arbeit besteht aus drei Teilen, welche unterschiedliche Aufgaben erfüllen. Im ersten Teil werden theoretische Grundlagen herangezogen, die für die Auseinandersetzung mit geflüchteten Jugendlichen im Kontext von Schule eine notwendige Basis darstellen. Ausgehend vom Recht auf Bildung, über die Klärung von Begriffen wie Migrant oder Flüchtling, spannt sich der Bogen über Schule in der Migrationsgesellschaft und Sprachen- sowie Bildungspolitik hin zum Konzept der Institutionellen Diskriminierung mit Fokus auf Schule. Abschließend wird ein Überblick über die relevante Forschungsliteratur gegeben, die sich ebenfalls dieser Zielgruppe widmet.

Teil II ist, wie der Titel der Arbeit bereits verrät, eine Bestandsaufnahme der systemischen Gegebenheiten in Österreich, mit denen sich geflüchtete Jugendliche hier konfrontiert sehen. Das sind zum einen das Asyl- und zum anderen das Schulsystem, welche detailliert vorgestellt werden. Im Anschluss wurde recherchiert, welche gesetzlichen Bestimmungen den Schulbesuch geflüchteter Jugendlicher regeln. Da ein besonderer Fokus auf die Deutschvermittlung gelegt werden soll, wird analysiert, welche Maßnahmen es 1. für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen und 2. für geflüchtete Jugendliche gibt. Dabei folgt auch ein Überblick über die alternativen Bildungswege, die geflüchtete Jugendliche aufgrund der mangelnden Zugangsmöglichkeiten zur Sekundarstufe II oft beschreiten.

Der dritte Teil ist der empirischen Forschung gewidmet, mit Hilfe derer zusätzliche Erkenntnisse aus diesem bisher noch kaum erforschten Feld gewonnen werden sollen. Die Wahl fiel dabei auf die Durchführung qualitativer Interviews und zwar in Form von ExpertInneninterviews mit Hilfe von Interview-Leitfäden. Nach eingehender Klärung der methodischen Vorgehensweise und Kurzbeschreibung der InterviewpartnerInnen sowie der Entstehungssituation der Interviews, folgt die Auswertung der Gespräche nach einem aus den Daten gewonnenen Kategoriensystem. Der Diskussion der Ergebnisse in den einzelnen Kategorien folgt eine Zusammenfassung sowie ein Ausblick.

Die vorwiegende Recherchearbeit für die vorliegende Arbeit erfolgte im Zeitraum Oktober bis Dezember 2017, die Interviews wurden zwischen Dezember 2017 und 2018 geführt. Die Markierung dieser Zeiträume ist deshalb von Relevanz, da während der Bearbeitung eine neue Regierung angelobt wurde und infolgedessen sowohl Akteure ausgetauscht als auch vorher erfasste Regelungen in Frage gestellt oder wieder abgeschafft wurden.

Teil I: Theoretische Grundlagen

Die vorliegende Arbeit berührt mehrere Themenfelder, die zu Beginn erläutert werden sollen. Bei näherer Betrachtung der Situation geflüchteter Jugendlicher im Bildungskontext zeigt sich, dass dabei unter anderem Themen wie das Recht auf Bildung, Schule in der Migrationsgesellschaft, Inklusion und Exklusion, Institutionelle Diskriminierung, Sprachenpolitik und Asylrecht gestreift werden. Im Folgenden sollen nun grundlegende und für die Thematik relevante Begriffe definiert werden. Weiters soll ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand und relevante Diskussionen in diesen Bereichen gegeben werden – in einem ersten Schritt als Einbettung in die Theoriefelder, im nächsten Schritt in Bezug auf die spezielle Situation in Österreich.

2. Das Recht auf Bildung

Das Recht auf Bildung stellt ein in den Menschenrechten verankertes Grundrecht dar, dessen Einhaltung in der modernen Gesellschaft breite Zustimmung findet. Die Bildungsforschung zeigt allerdings, dass das Recht auf Förderung und Zugang zu Bildung in der Migrationsgesellschaft nicht gleichermaßen für alle gilt. Wie könnte es sonst sein, dass Kinder aus Familien mit geringem sozioökonomischen Status und Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den meisten europäischen Schulsystemen seit vielen Jahren schlechter abschneiden und eher vorzeitig aus der Schule austreten? Während PopulistInnen und Boulevard gerne den „kulturellen Background“ und Integrationsunwilligkeit als Gründe für die Bildungsarmut anführen, setzt die Bildungswissenschaft an einer anderen Stelle an: Im Rahmen der Migrationspädagogik wird versucht zu evaluieren, welche strukturellen und organisatorischen Faktoren im Zusammenspiel unterschiedlicher Institutionen zu einer Bildungsbenachteiligung führen. Kinder mit Migrationshintergrund stehen hierbei im Mittelpunkt des Interesses. Geflüchtete Kinder und Jugendliche stellen jedoch eine eigene Gruppe innerhalb dieser bereits heterogenen Gruppe dar, für die noch andere Faktoren bestimmend sind, welche zu Benachteiligung und Ausgrenzung führen oder diese verstärken können. Aus diesem Grund liegt der besondere Fokus der vorliegenden Arbeit auf dieser Gruppe, die im Forschungskontext unterrepräsentiert und dabei gleichzeitig in besonderer Weise von den oben beschriebenen Phänomenen betroffen ist.

Bildung nimmt in der modernen Gesellschaft einen fundamentalen Stellenwert ein. Der Schulbesuch ist aber nicht nur eine Notwendigkeit, sondern stellt ein Grundrecht eines jeden Menschen dar. Das Recht auf Bildung zählt in der Erklärung der Menschenrechte von 1948 zu den unveräußerlichen Rechten des Menschen und ist auch in der Kinderrechtskonvention mit zwei Artikeln verankert. Artikel 26 der Menschenrechte sieht vor, dass der Grundschulunterricht für alle verpflichtend und kostenlos sein muss und die verschiedenen Formen des höheren Schulwesens „allgemein verfügbar und für jedermann zugänglich“ sein sollen. (vgl. UNO 1948). Generell kann festgehalten werden, dass das Recht auf Bildung einen zentralen Stellenwert innerhalb der Menschenrechte einnimmt, da ihm auch für andere Grundrechte wie das Recht auf Arbeit, Gesundheit oder auch gesellschaftliche Teilhabe eine gewisse Verstärkerfunktion zukommt.

Als Kind wird in der Kinderrechtskonvention jeder junge Mensch ab der Geburt bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres definiert, sofern die Volljährigkeit in einem bestimmten Land per Gesetz nicht früher eintritt. In der Kinderrechtskonvention befasst sich Artikel 28 mit dem Recht auf Bildung auf der Grundlage der Chancengleichheit. Auch hier wird der verpflichtende und kostenlose Grundschulbesuch festgehalten. Darüber hinaus sollen „weiterführende Schulen allgemeiner und berufsbildender Art“ gefördert und für alle Kinder zugänglich gemacht werden, der Zugang soll unentgeltlich sein und Bedürftigen soll bei Bedarf finanzielle Unterstützung gewährleistet werden. Ein weiterer Unterpunkt sieht Maßnahmen vor, um den regelmäßigen Schulbesuch zu fördern und frühzeitigen Schulabbruch zu verhindern. In Artikel 29 werden allgemeine Bildungsziele wie etwa Persönlichkeits- und Begabungsentfaltung, aber auch Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten, der eigenen kulturellen Identität und Sprache sowie den nationalen Werten des Herkunftslandes und des jeweiligen Aufenthaltsortes, spezifiziert. (vgl. UNICEF 1990). Während in Artikel 28 das Grundprinzip der Chancengleichheit betont und die Förderung des Schulbesuchs über die Grundschule hinaus angeregt wird, konkretisiert Artikel 29, was Bildung beinhalten soll und gibt ein Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit und muttersprachlichem Unterricht ab.

Diese Rechte gelten für alle Kinder, insbesondere auch für geflüchtete Kinder, welchen in ihrem Aufenthaltsland unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus der Zugang zu grundlegender Bildung nicht nur zusteht, sondern laut Kinderrechts-Komitee der United Nations (UN) sogar zur Pflicht gemacht werden sollte (vgl. CRC 2005, S. 19). Vielen Kindern bleibt dieses Recht in Europa trotzdem oft verwehrt. Krappmann (2009, S. 18) verweist auf die Situation

in Deutschland, wo Kinder aufgrund ihres Aufenthaltsrechtlichen Status teilweise nicht der Schulpflicht, sondern einem Schulbesuchsrecht unterliegen, welches ihm zufolge exkludierend wirkt. Eingeschränkt werde das Recht auf Bildung aber auch durch fehlende materielle Unterstützung und Sprachförderung, wodurch der Wechsel in weiterführende Schulformen erschwert wird. Weitere Hindernisse sieht Krappmann außerdem im Fehlen von psychologischer Unterstützung und den prekären Lebensbedingungen in Gemeinschaftsunterkünften. Ein wichtiger Punkt betreffe zudem die sprachliche Förderung, welche notwendig ist, um Kinder mit anderen Erstsprachen als die gültige Amtssprache, ob mit oder ohne Fluchterfahrung, die Einschulung bzw. den Quereinstieg in die Schule zu erleichtern beziehungsweise überhaupt erst zu ermöglichen. (vgl. Krappmann 2009b, S. 268)

Die Einhaltung der Kinderrechte wird von unterschiedlichen Vertragsausschüssen überwacht, unter anderem vom UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes. Die Einzelstaaten sind zur regelmäßigen Berichterstattung verpflichtet. Die Berichte werden geprüft und schließlich um abschließende Bemerkungen, in welchen auf etwaige Versäumnisse hingewiesen wird, ergänzt. (vgl. Lohrenscheit/Motakef 2009, S. 137). Ein solches Dokument wurde für Österreich zuletzt im Oktober 2012 veröffentlicht. Darin wird unter anderem darauf verwiesen, dass es an statistischen Daten zur Einschätzung der Situation, „insbesondere im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund, Flüchtlingskinder und asylsuchende Kinder“ (CRC 2012, S. 5) fehlt. In diesem Bereich fehlt es in Österreich offenbar seit längerer Zeit an einer systematischen Datenerhebung bzw. -weitergabe. Fronek (2009, S. 203) verweist auf eine entsprechende Anfrage des Ausschusses an die Bundesregierung im Jahr 2005, welche unbeantwortet blieb. Im Bericht von 2012 hielt der UN-Ausschuss zum Thema Bildung in Österreich fest:

Der Ausschuss anerkennt zwar den großen Aufwand für Bildung im Vertragsstaat; doch stellt er mit Besorgnis fest, dass ein Mangel an staatlich finanzierten frühkindlichen Betreuungseinrichtungen für Kinder unter fünf Jahren besteht und dass es regionale Unterschiede hinsichtlich der Verfügbarkeit, Kosten und Öffnungszeiten der vorschulischen Erziehungseinrichtungen gibt. Auch ist er besorgt, dass das parallele Schulsystem, welches die Ausbildung nach der Grundschule einerseits in einen beruflichen und andererseits in einen allgemeinen Bildungsweg aufteilt, Migrantenkinder benachteiligt. Außerdem ist der Ausschuss besorgt über das Fehlen einer umfassenden Strategie und Gesetzgebung zu einer integrativen Bildung. (CRC 2012, S. 20)

In den Empfehlungen wird darauf verwiesen, dass Österreich gerade für Kinder mit Migrationshintergrund verstärkt Chancengleichheit in der Bildung herstellen und

Fördermaßnahmen zur Reduktion von Sprachbarrieren implementieren müsse (ebd.). Das Committee on the Rights of the Child (CRC) stellt für Österreich konkrete Versäumnisse gegenüber einer spezifischen Gruppe, nämlich Kindern mit Migrationshintergrund, fest, weist daraufhin, dass sich das parallele Schulsystem benachteiligend auswirkt und fordert Chancengleichheit.

2.1. Recht auf Teilhabe und Nicht-Diskriminierung

Die Menschenrechtsdeklaration sieht in Artikel 2 vor, dass die in ihr aufgelisteten Rechte und Freiheiten für alle Menschen, unabhängig von Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache und Religion, gültig sind (vgl. UNO 1979). Damit soll der Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe und Nicht-Diskriminierung gewährleistet werden (vgl. Lohrenscheit/Motakef 2009, S. 136). Unter *Diskriminierung* wird gemeinhin eine Benachteiligung oder Abwertung von Einzelpersonen oder Gruppen verstanden. Die Verwaltung der Stadt Wien definiert den Begriff wie folgt:

Diskriminierung ist jede Form der ungerechtfertigten Benachteiligung oder Ungleichbehandlung von einzelnen Personen oder Gruppen aufgrund verschiedener wahrnehmbarer (zum Beispiel Alter, ethnische Zugehörigkeit oder Behinderung) beziehungsweise nicht unmittelbar wahrnehmbarer (zum Beispiel Weltanschauung, Religion oder sexuelle Orientierung) Merkmale. (Magistrat der Stadt Wien 2017)

Dabei wird meistens zwischen direkter und indirekter Diskriminierung unterschieden. Eine direkte Diskriminierung ist die offensichtliche Benachteiligung einer Person gegenüber einer anderen Person aufgrund eines Merkmals. Die indirekte Diskriminierung ergibt sich im Rahmen von formal neutral wirkenden Regelungen oder Gesetzen, welche sich für bestimmte Gruppen von Menschen als benachteiligend erweisen können.

Auf diese Form der Diskriminierung verweist der CRC in seiner Aufforderung an Österreich, die Chancengleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund zu erhöhen. Internationale Studien, darunter Studien von der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), kommen zu dem Ergebnis, dass diese Kinder an den weiterbildenden höheren Schulen unterrepräsentiert sind (vgl. Lohrenscheit/Motakef 2009, S. 137). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird diese Situation in den Kapiteln 3 und 4 ausführlicher

dargestellt, in denen die Bedingungen von Schule in der Migrationsgesellschaft und das Konzept der Institutionellen Diskriminierung diskutiert werden.

2.2. Inklusion und Exklusion

Die Diskussion über Teilhabe und Diskriminierung führt im nächsten Schritt zwangsläufig zu einer Auseinandersetzung mit den Begriffen *Inklusion* und *Exklusion*. Windolf (2009) ist der Meinung, dass es in modernen Gesellschaften keine Totalinklusion mehr gibt, sondern, dass Individuen temporär oder langfristig in unterschiedliche Teilsysteme mit eigenen Aufnahmekriterien inkludiert werden. Dabei wirkt sich die Inklusion in bestimmte Teilsysteme teilweise förderlich auf die Inklusion in weitere Teilsysteme aus. Windolf verweist auf empirische Studien, die kausale Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft der Eltern und dem Bildungsniveau der Kinder nachweisen, welches sich wiederum auf die Position der nachfolgenden Generation in den unterschiedlichen Teilsystemen auswirkt (vgl. Windolf 2009, S. 17).

Drastischer ist die Interdependenz in Bezug auf Exklusion, die Luhmann (1998) zufolge kumuliert - wer keine Arbeit findet, ist finanziell mittellos, was wiederum die Inklusion in eine Vielzahl weiterer Teilsysteme verhindert. Windolf spricht von Inklusionsregimes und meint damit jene Verfahren, über welche Inklusion in den Teilsystemen geregelt wird, oftmals auch in institutionalisierter Form. Er unterscheidet dabei Markt, Organisation und Netzwerke. Der Markt bietet ihm zufolge zwar freien Zugang, produziert dabei jedoch auch Ungleichheit. Die Organisation wählt mit der Bürokratie ein Inklusionsregime, das Regeln definiert, die für alle gelten und dadurch ein beschränktes Potential für das Entstehen von Ungleichheit haben. Windolf zufolge entscheiden Netzwerke die Aufnahme über das Vorhandensein ähnlicher Normen und Werte (vgl. Windolf 2009, S. 21f.). Bei Betrachtung dieser Grundannahmen in Bezug auf Bildung und das Recht darauf, lässt sich erkennen, dass Schule als Teilsystem funktioniert, das hauptsächlich über das Inklusionsregime Organisation reguliert wird. Auf diese institutionelle Ausrichtung von Bildung und Schule und die dazugehörigen Mechanismen wird in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit näher eingegangen.

Stichweh formuliert Mitgliedschaft, Solidarität und Disziplinierung als Paradigmen, über die Inklusion und Exklusion definiert werden können. Ein weiterer Ansatz betrachtet Inklusion und Exklusion über „Adressierung von Personen in Sozialsystemen“ (Stichweh 2009,

S. 30), die wiederum Mitgliedschaft zu- oder absprechen können, Solidarität ausdrücken oder nicht und Kontrolle und Disziplinierung vermitteln (ebd.).

Da Exklusion in modernen Gesellschaften als illegitim gehandelt wird und negativ konnotiert ist, müssen exkludierende Maßnahmen zu ihrer Legitimierung die Form einer Inklusion annehmen bzw. unter dem Deckmantel der Inklusion auftreten. Als Beispiel in diesem Kontext nennt Stichweh ein Gefängnis oder eine psychiatrische Klinik (vgl. Stichweh 2009, S. 37). Daraus entwickeln sich die Praxis der inkludierenden Exklusion, für Stichweh bestimmend für Institutionen des 19. und 20. Jahrhunderts, sowie die exkludierende Inklusion, die bevorzugt Gruppen betrifft, die sich in Opposition zu den normativen Strukturen der Gesellschaft sehen oder stellen (vgl. S. 39). Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere die inkludierende Exklusion von besonderer Bedeutung.

3. Migrationsgesellschaft und Mehrsprachigkeit

Die Fachdisziplin Deutsch als Zweitsprache befasst sich weit über didaktische und pädagogische Überlegungen zu Spracherwerb und Sprachvermittlung hinaus auch mit Fragen zu verschiedenen Abläufen in der Migrationsgesellschaft, darunter der Umgang verschiedener Institutionen, allen voran Bildungseinrichtungen, mit Menschen mit Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Die Auseinandersetzung mit den sich daraus ergebenden Fragestellungen fasst Mecheril unter dem Begriff *Migrationspädagogik* zusammen:

„Mit der Entscheidung, das Verhältnis Migration und Bildung unter der Perspektive ‚Migrationspädagogik‘ zu thematisieren, richtet sich der Blick auf Zugehörigkeitserfahrungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die von ihnen ausgeht sowie die damit ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse“ (Mecheril 2015, S. 36; Hervorhebung im Original)

Eben diese Zugehörigkeitserfahrungen, konkret jene geflüchteter Jugendlicher, liegen im Fokus der vorliegenden Arbeit, welche sich am Ansatz der Migrationspädagogik orientiert und unter Zuhilfenahme der nachfolgenden Theorien und Ansätze einen Ist-Zustand der Bildungssituation geflüchteter Jugendlicher, welche nicht mehr in die Schulpflicht fallen, abbilden und Hürden, welche ein weiterführender Schulbesuch mit sich bringt, aufzeigen soll.

Zunächst soll eine Klärung jener Begriffe erfolgen, die im Kontext der vorliegenden Arbeit verwendet werden und für deren Verständnis relevant sind. Unter anderem wird das Feld der Migrationspädagogik angeschnitten, auf welches weiter oben bereits eingegangen wurde. Der darin enthaltene Begriff *Migration* soll nun genauer betrachtet werden. Die Ableitung vom lateinischen Wort *migrare* (dt. wandern) deutet bereits darauf hin, dass durch den Begriff ein Ortswechsel impliziert wird. Im Wirtschaftslexikon lautet die Definition folgendermaßen:

Wanderungsbewegungen von Menschen (Arbeitskräften) zwischen Staaten oder administrativen Untereinheiten eines Staates (Binnenwanderung), die zu einem längerfristigen oder dauernden Wechsel des ständigen Aufenthaltsortes der daran beteiligten Personen führen. Häufig durch politische, soziale oder wirtschaftliche Not der sog. *Migranten* hervorgerufen. (Gabler 2017)

Migration beschreibt einen Ortswechsel, der auf unterschiedliche Gründe zurückzuführen sein kann (beispielsweise Notlagen), jedoch nicht muss, und der sich innerhalb von Staatsgrenzen sowie darüber hinaus vollziehen kann. Migration gibt es seit jeher, dennoch wird aktuell vom „Zeitalter der Migration“ (Castles/Miller 2009) gesprochen, was insbesondere auf die stärkere und vereinfachte Mobilität in Form von Kommunikationswegen und Transportmöglichkeiten zurückzuführen ist. Ein weiterer Faktor ist die zunehmend größere Ungleichheit der Lebensbedingungen, auf welche auch Mecheril verweist (vgl. Mecheril 2016, S. 10). Die Gründe für Migration werden generell in Push- und Pull-Faktoren eingeteilt, wobei Push-Faktoren einen Druck zur Auswanderung erzeugen (beispielsweise aufgrund von Krieg, Armut, Hunger oder Umweltkatastrophen), während Pull-Faktoren einen Anreiz liefern, um in ein bestimmtes Land zu migrieren (beispielsweise der Bedarf an Arbeitskräften oder Sicherheit). Demzufolge kann als MigrantIn eine Person bezeichnet werden, die sich längerfristig oder dauerhaft abseits ihres Herkunftsortes niederlässt. Wenn im Folgenden von Flucht gesprochen wird, dann ist damit in erster Linie durch Push-Faktoren im Heimatland bedingte Migration gemeint (vgl. Demokratiezentrum 2008).

3.1. Begriffsbestimmungen und -kritik

In der fachlichen Auseinandersetzung mit migrierten Personen schlägt Mecheril vor, von „Migrationsanderen“ zu sprechen, um der Tatsache Bewusstsein zu verleihen, dass in diesen

alltäglich verwendeten Begriffen stets eine Konstruktion eines Anderen, Fremden, das in Opposition zum Ich steht, stattfindet und immer auch die Frage der Zugehörigkeit anstößt. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden dennoch der Begriff *MigrantIn* verwendet, da sich die vorliegende Arbeit auf Personen mit Fluchthintergrund konzentriert. Kinder von MigrantInnen werden als Kinder mit Migrationshintergrund bezeichnet, im schulischen Kontext auch als Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch.

An diesem Punkt stellt sich die Frage, in welcher Hinsicht sich Flüchtlinge von MigrantInnen unterscheiden? Die in Österreich 1954 in Kraft getretene Genfer Flüchtlingskonvention ist ein völkerrechtliches Abkommen, in welchem definiert wird, wer ein Flüchtling ist und welche Rechte Flüchtlingen zugestanden werden sollen. Die Konvention definiert eine Person als Flüchtling, die:

"... sich aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will" (Genfer Flüchtlingskonvention 1951)

Die exakten rechtlichen Definitionen und Abstufungen dieses Status sind Teil der Ausführungen zum österreichischen Asylrecht im zweiten Abschnitt. Der Begriff *Flüchtling* wird in dieser Arbeit durch *geflüchtete Person* beziehungsweise *geflüchtete/r Jugendliche/r* ersetzt, da er in jüngster Vergangenheit im gesellschaftlichen Diskurs über Flucht, in dem sich manche Medien der *Flüchtlingswelle* und der *Flut an AsylwerberInnen* ausgeliefert sahen oder es so vermitteln wollten, eine negative Konnotation erhalten hat und sich weiters im eigentlichen Sinn nur auf Personen bezieht, die nach der Genfer Flüchtlingskonvention als solche eingestuft wurden. Ist in der vorliegenden Arbeit von geflüchteten Personen die Rede, so sind damit Personen mit Fluchtbiografie und jeglichem rechtlichen Status gemeint, darunter AsylwerberInnen, Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte.

Niedrig analysiert den Diskurs über *Ausländer* und *Flüchtlinge* mithilfe der postkolonialen Theorie, in welcher der Diskurs nicht als Abbild der Wirklichkeit verstanden wird, sondern als „die Anderen“ konstruierend, was unter dem Begriff des *Othering* subsumiert wird (vgl. Niedrig 2015, S. 29f.). Mit Verweis auf Neumanns (1998) Vorschlag junge Geflüchtete in Analogie zur Jugendsprache *Movies* zu nennen, erklärt sie aus sprachhistorischer Sicht, dass

AsylantIn im Rahmen der Asyldebatte der 1980er und 1990er Jahre „rassistisch aufgeladen wurde“ (Niedrig 2015, S. 30) und *Flüchtling* in der Nachkriegszeit abwertend für Deutsche verwendet wurde. Sie macht auch auf die Täter-Opfer-Dichotomie aufmerksam, die den Flüchtlingsdiskurs mit der Unterscheidung zwischen „echten“ und „falschen“ Flüchtlingen prägt. Ersteren werden Eigenschaften wie Unschuld, Machtlosigkeit und Schutzbedürftigkeit zugeschrieben. Um als Opfer gelten zu können, müssen sie Niedrig zufolge passiv und anspruchslos sein. Sobald sie diesem Stereotyp nicht entsprechen, beispielsweise weil sie ihr Schicksal aktiv in die Hand nehmen wollen und Ansprüche stellen, werden sie zu TäterInnen. Dieses Phänomen zeigt sich beispielsweise anhand der medialen Berichterstattung über „Wirtschaftsflüchtlinge“ oder „Asylbetrüger“ (vgl. Niedrig 2015, S. 31f.).

Auch Mecheril betont im Sinne einer Diskriminierungskritik die Auswirkungen dieses Diskurses und sieht ihn als legitimierend für Zurückweisung und Ausschlussmechanismen:

Das Sprechen über ›Flüchtlinge‹ und ›Migranten‹ hat – auch im Zuge der diskursiven Geschehnisse rund um die ›Silvesternacht in Köln‹ und den ›Terroranschlägen‹ in deutschen Städten – zunehmend den Modus einer Dämonisierung (imaginierten) Anderer angenommen, welche funktional für die vermeintliche Legitimität der Zurückweisung der (menschenrechtlich verbürgten) Ansprüche dieser Anderen ist; die Verschärfung der Asylgesetze, die Intensivierung der auf das Prinzip der Abschottung setzenden Europäischen Flüchtlingspolitik sind prominente Beispiele hierfür. Weil die Anderen dämonisch und ungezügelt sind, so die vielleicht kürzeste Analyseformel, sind wir befugt, uns vor ihnen und unsere Vorrechte zu schützen. (Hervorhebungen im Original, Mecheril 2016, S. 8f.)

Die erbrachten Vorüberlegungen sollten in der Auseinandersetzung mit der Situation geflüchteter Jugendlicher stets mitgedacht werden und sind notwendig, um sich im nächsten Schritt mit den Bedingungen in der Migrationsgesellschaft und der Beschreibung von Schule und ihren Mechanismen befassen zu können. Im Folgenden erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit der Verfasstheit von Migrationsgesellschaften und der Situation in Österreich.

3.2. Österreich als Migrationsland

Migration ist seit jeher ein Teil der europäischen und österreichischen Geschichte. Die im 18. Jahrhundert entstandene österreichische Monarchie war eine „Herrschaft über eine Vielfalt von unterschiedlichen Ländern Mittel- und Südosteuropas mit einer Bevölkerung

verschiedener ethnischer und kultureller Herkunft mit insgesamt (inklusive des Jiddischen) zwölf unterschiedlichen Sprachen“ (Hahn 2008, S. 171). Während im 19. Jahrhundert vor allem innerhalb der Monarchie migriert wurde und das Migrationsziel für die meisten ZuwanderInnen die Hauptstadt Wien war, gab es in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts neben einer starken Fluchtbewegung (Wien verzeichnete 1916 eine halbe Million unterstützungsberechtigte Flüchtlinge, vgl. Hahn 2008, S. 181) auch einen Trend zur Abwanderung.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden einige Fluchtbewegungen nach und durch Österreich vollzogen: Die politische Transformation der sogenannten Ostblock-Staaten war für die Zuwanderung aus Ungarn (1956), der Tschechoslowakei (1968) und Polen (1981) verantwortlich, sodass in diesem Zeitraum rund zwei Millionen Flüchtlinge zumindest temporär aufgenommen wurden. Ab 1991 sorgten schließlich die sogenannten Jugoslawienkriege für einen weiteren Zustrom an geflüchteten Personen, von welchen eine große Zahl für immer bleiben sollte.

Zusätzlich betrieb Österreich in den 1960er Jahren eine Werbungs politik für türkische und jugoslawische GastarbeiterInnen. Im Jahr 1973 lag die Zahl an GastarbeiterInnen bei 226.800 Personen, nach einem Anwerbestopp 1974 halbierte sich diese fast. Dennoch blieben viele der angeheuerten Arbeitskräfte entgegen der Pläne der österreichischen Regierung nach abgeschlossener Arbeit hier, um sich eine Existenz aufbauen zu können und ihre Familie nachzuholen. (vgl. Hahn 2008, S. 184).

Im Jahr 2016 lebten nach Angaben der Statistik Austria 8,59 Millionen Menschen in Österreich, darunter 1,9 Millionen Personen (22,1 Prozent) mit Migrationshintergrund. Als Personen mit Migrationshintergrund werden von der Statistik Austria alle Menschen geführt, „deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden“. Rund 74,5 Prozent waren ZuwanderInnen der ersten Generation und damit Personen, die nach der Geburt nach Österreich gekommen sind, 25,5 Prozent (483.000 Personen) waren bereits in zweiter Generation in Österreich, was bedeutet, dass sie hier geboren wurden (vgl. Statistik Austria 2016). Mehr als ein Drittel der in Österreich lebenden Menschen mit Migrationshintergrund kam aus einem EU-Staat, 524.000 Menschen kamen aus dem ehemaligen Jugoslawien und 271.000 aus der Türkei. Für Wien wies die Statistik Austria einen Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund von 42,2 Prozent aus, was dem historischen Trend der Niederlassung in der Hauptstadt entspricht (vgl. Statistik Austria 2016b).

3.3. Schule in der Migrationsgesellschaft

Die heterogene Zusammensetzung der österreichischen Bevölkerung spiegelt sich auch in den Schulen wider, in welchen seit den 1990er Jahren einige Maßnahmen eingeführt wurden, um der Heterogenität der SchülerInnenchaft gerecht zu werden. Wenn in dieser Arbeit von geflüchteten Jugendlichen die Rede ist, bezieht sich das Interesse in erster Linie auf die Situation der letzten zweieinhalb Jahre und damit auf die verstärkte Fluchtbewegung nach Europa im ersten Halbjahr 2015. Die Auseinandersetzung mit geflüchteten SchülerInnen stellte das österreichische Schulsystem und insbesondere die Stadt Wien nicht vor eine gänzlich neue Situation, da im September 1992 aufgrund des Bosnienkriegs 1.500 neue SchülerInnen ohne beziehungsweise mit geringen Deutschkenntnissen in die Wiener Schulen aufgenommen wurden. In dieser Zeit wurde auch das Konzept des muttersprachlichen Unterrichts eingeführt, dessen ursprüngliches Ziel es war, die Schülerinnen und Schüler (SuS) auf eine baldige Rückkehr in ihre Heimat vorzubereiten.

Der Statistik Austria zufolge besuchten im Schuljahr 2016/2017 in Österreich 1.130.523 Kinder und Jugendliche eine Schule, wobei der Anteil der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch 25,3 Prozent betrug. Die sprachliche Vielfalt in den heimischen Schulen hat sich in den letzten zehn Jahren kontinuierlich vergrößert. Im Schuljahr 2006/2007 betrug der Anteil an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch 15,6 Prozent, der stärkste Anstieg (1,6 Prozent) war zwischen den Schuljahren 2014/2015 und 2015/2016 zu verzeichnen. In Wien betrug der Anteil zuletzt 51,2 Prozent, was bedeutet, dass jede(r) zweite SchülerIn in Wien eine andere Muttersprache als Deutsch hat (vgl. Statistik Austria 2017).

Diese Zahlen unterstreichen, dass Mehrsprachigkeit und Diversität feste Bestandteile des österreichischen Schulalltags sind. Gleichzeitig zeigt die Statistik allerdings auch, dass SchülerInnen mit anderen Muttersprachen als Deutsch in der Sonderschule, der Hauptschule und Neuen Mittelschule (NMS) überrepräsentiert sind, während sie bei höheren Bildungsabschlüssen zurückbleiben (Statistik Austria 2017). Besonders deutlich zeigt sich diese Tendenz in Wien, wo im Schuljahr 2016/2017 72,9 Prozent der SchülerInnen an NMS eine andere Erstsprache als Deutsch aufwiesen, ebenso groß war der Anteil in Polytechnischen Schulen (PTS). Auch die Ergebnisse der in den OECD-Staaten durchgeführten PISA-Studie weisen darauf hin, dass SuS mit anderen Erstsprachen als Deutsch im System schlechter

abschneiden. Dies ist zwar nicht in allen teilnehmenden Ländern der Fall, aber in vielen, darunter auch in Österreich. Die Gründe hierfür sollen im folgenden Kapitel genauer analysiert werden.

3.4. Bildungspolitik und ihre Auswirkungen

Im Rahmen der PISA-Studie der OECD-Länder werden in regelmäßigen Abständen die Kenntnisse von SchülerInnen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften überprüft und miteinander verglichen. Seit Beginn der Durchführung der Studie zeigte sich deutlich, dass die Leistung der Kinder maßgeblich von ihrem sozialen Hintergrund abhängig ist, was bedeutet, dass der Leistungserfolg zu einem Großteil auch vom sozialen Status der Eltern bestimmt wird. Zudem werden im Rahmen der Studie die Ergebnisse von Kindern mit Migrationshintergrund gesondert betrachtet, welchen, wie aus den Ergebnissen der PISA-Studie hervorgeht, in vielen Mitgliedsstaaten nicht dieselben Bildungschancen geboten werden wie Kindern ohne Migrationshintergrund (vgl. OECD 2012). Die Auswertung des PISA-Tests 2012 zeigte für Österreich einen Bildungsrückstand von zwei Jahren für MigrantInnen der ersten Generation, die Ergebnisse für MigrantInnen der zweiten Generation fielen nur geringfügig besser aus. (vgl. Europäische Kommission 2016, S. 3)

Herzog-Punzenberger (2017) beschreibt in ihrer Analyse unterschiedlicher Testergebnisse wie in Schulsystemen selektiert wird, um homogenere Lerngruppen zu erhalten. Sie unterscheidet dabei vertikale Maßnahmen, welche das zeitliche Voranschreiten im Schulsystem betreffen, und horizontale Maßnahmen, welche die Selektion innerhalb einer Schulstufe, beispielsweise durch verschiedene Curricula (Sprach-/Musikzweig etc.), bezeichnen. Eine räumlich-institutionelle Selektion wird im Rahmen unterschiedlicher Schultypen wie Gymnasium, NMS und Sonderschule vollzogen. Diese Selektion erfolgt in Österreich im Alter von zehn Jahren beziehungsweise nach der vierten Schulstufe. Im OECD-Vergleich erfolgt die Selektion in Österreich früh, im Durchschnitt aller Länder findet die erste Trennung im Alter von 14 Jahren statt, in einigen auch erst mit 16 Jahren. Herzog-Punzenberger zufolge schneiden fast alle diese Länder bei der PISA-Lesekompetenzmessung besser als Österreich (vgl. S. 7). Die Kombination aus Migrationshintergrund, sozial schwacher Herkunft und Selektivität des Schulsystems ist dabei ausschlaggebend für das schlechtere Resultat:

Es zeigt sich also, dass sich der stark selektive Charakter des österreichischen Schulsystems nirgendwo so stark äußert wie bei den Kindern zugewanderter Familien, die eine schwache sozioökonomische Position einnehmen. Paradigmatisch dafür sind große Teile der türkischstämmigen, aber auch der kosovarischstämmigen und mazedonisch-stämmigen Familien. Sie weisen die geringsten Anteile an AHS-SchülerInnen und die höchsten Raten an Rückstufungen, RepetentInnen und SPF-SchülerInnen (Sonderpädagogischer Förderbedarf, Anm.) auf. Den Familien aus Polen, Ägypten oder den Philippinen – um drei gegenteilige Beispiele zu nennen – gelingt es wiederum besser, mit diesem System umzugehen, was zum Teil am mittleren und höheren Bildungshintergrund der Eltern liegt. (Herzog-Punzenberger 2017, S 13)

Diese und andere Ergebnisse zeigen, dass sich die Struktur des österreichischen Schulsystems benachteiligend auf bestimmte Gruppen auswirkt, eine wichtige Rolle in diesem Zusammenhang spielt jedoch auch die jeweilige Einstellung von Bildungsinstitutionen zu Heterogenität und Mehrsprachigkeit.

3.5. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik

Ein weiterer Grund für das schlechtere Abschneiden von Kindern mit Migrationshintergrund im Kontext von PISA ist, dass die Mehrsprachigkeit in der Schule häufig als Defizit anstatt als wertvolle Ressource angesehen wird. Obwohl die EU in Hinblick auf Mehrsprachigkeit eine klare Linie verfolgt und langfristig erreichen möchte, dass jede/r BürgerIn in den Mitgliedsstaaten drei Sprachen spricht, sieht die Realität in weiten Teilen der EU anders aus. Gogolin (2003) entwickelte in diesem Zusammenhang den Begriff des *monolingualen Habitus*, der den Umstand beschreibt, dass eine Gesellschaft oder ein Staat die Einsprachigkeit als Normalzustand ansieht, was Gogolin zufolge in vielen EU-Staaten der Fall ist. Dieser monolinguale Habitus wirkt sich nach Ansicht Gogolins auch so aus, dass verschiedenen Sprachen eine unterschiedliche Wertigkeit zugeschrieben wird - eine Art der Legitimierung, welche Sprachen wie Deutsch, Englisch oder Französisch genießen, die meisten EinwandererInnensprachen jedoch nicht. Sie verweist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit, dass die Wertigkeit dieser Sprachen im Schulkontext erhöht wird:

Es gibt einen anderen Modus, Sprachen Legitimität zuzuerkennen: Den, sie in den offiziell gültigen Kanon der Schulfremdsprachen aufzunehmen. So gelten etwa das Englische oder das Französische hier zu Lande als legitime Sprachen, weil sie Teil des offiziellen Bildungssystems sind und ihre Aneignung von diesem System gesteuert und kontrolliert wird. Die Beherrschung solcher Sprachen gilt als Bildungswert; das ist

der Grund für ihre Legitimität. Mehrsprachigkeit mit solchen Sprachen ist akzeptiert und geachtet. Aber Mehrsprachigkeit ist keineswegs unter allen Umständen gesellschaftlich anerkannt. Die Bedingungen, die für die Anerkennung nötig sind, können speziell von Zuwanderern, die in mehreren Sprachen leben, meist nicht ohne weiteres erfüllt werden. Die mitgebrachten Sprachen der Zuwanderer unterliegen nämlich in Deutschland üblicherweise nicht den traditionell legitimierenden und damit zugleich marktwert erhöhenden Mechanismen. (Gogolin 2003, S. 12)

Die von Gogolin für Deutschland beschriebene Situation der differenzierten Anerkennung von Mehrsprachigkeit trifft in gleicher Weise auf die Situation in Österreich zu, wie Krumm in seiner Analyse des heimischen Schulsystems bestätigt, in welcher er die „fehlende Diversifizierung des Sprachenangebots“ (Krumm 2015, S. 282) kritisiert. Er verweist darauf, dass der österreichische Lehrplan explizit erlaubt, die Sprachen österreichischer Minderheiten, von Menschen aus Nachbarländern oder auch die Herkunftssprachen von MigrantInnen als erste oder zweite lebende Fremdsprache anzubieten. Dennoch lernen in der Sekundarstufe I 90 Prozent der Kinder Englisch als einzige Fremdsprache, erst in der Sekundarstufe II findet sich meist ein etwas vielfältigeres Sprachangebot (vgl. Eurostat 2017). Auch Dirim und Mecheril (2017) diskutieren den Wert unterschiedlicher Sprachen in ihren Überlegungen zu einem Unterrichtsfach Türkisch als lebende Fremdsprache als Maturafach und kommt zum Schluss, dass Minderheiten und Migrationssprachen im Gegensatz zu anderen Fremdsprachen als Bedrohung für die deutsche Sprache wahrgenommen werden. Sie als Maturafach zu akzeptieren würde einer Gleichstellung mit Deutsch und anderen Fremdsprachen gleichkommen. Das Türkische nimmt dabei im Vergleich zu den existierenden Maturafächern Bosnisch, Kroatisch und Serbisch und damit zu den Sprachen in der Tradition der Donaumonarchie eine geschichtlich bedingte schwierigere Position ein (vgl. Dirim/Mecheril 2017, S. 450f.).

Die EU sieht Mehrsprachigkeit als eines ihrer Grundprinzipien an und verfolgt sprachenpolitisch das Ziel, dass alle BürgerInnen neben ihrer Muttersprache zwei Fremdsprachen beherrschen sollen. Das Europaparlament beschreibt den daraus resultierenden Nutzen wie folgt: „Fremdsprachenkenntnisse werden als Grundkompetenz betrachtet, die alle EU-Bürger erwerben sollten, um ihre Ausbildungs- und Beschäftigungschancen zu erhöhen.“ (vgl. Europäisches Parlament 2017, S. 20) Im Rahmen der Initiative *Allgemeine und berufliche Bildung 2020* gibt es ein klares Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit, welche als Chance angesehen wird. Darüber hinaus wird die Gleichwertigkeit aller EU-Sprachen betont (ebd.).

In Österreich gaben 2016 lediglich 23,6 Prozent der BürgerInnen an zwei Fremdsprachen zu beherrschen. Der Anteil an Personen, die keine bzw. drei und mehr Fremdsprachen sprechen ist mit 13,8 und 13,4 Prozent in etwa gleich groß. Fast die Hälfte der ÖsterreicherInnen (49,6 Prozent) hat eine Fremdsprache erlernt (vgl. Eurostat 2017c). Krumm verweist auch auf das Ziel der EU, dass in den Mitgliedsstaaten bis 2020 75 Prozent der SchülerInnen in der Sekundarstufe I die Möglichkeit zum Erlernen zweier Fremdsprachen erhalten sollen. In Österreich betrug die Rate der SchülerInnen, die zwei Fremdsprachen lernten im Jahr 2012 9,4 Prozent, der EU-Schnitt lag in diesem Jahr bei 61 Prozent. Krumm macht in seinen Erläuterungen auch auf die Möglichkeit aufmerksam, den ohnehin bereits stattfindenden Muttersprachenunterricht für alle SchülerInnen anzubieten. Aufgrund der ungleichen Wertigkeit dieser Sprachen scheint der Vorschlag allerdings auf kein großes Interesse zu stoßen. Er spricht in diesem Kontext vom „Problem des ungleichen Wertes von Elite- und Armuts-mehrsprachigkeit“ (Krumm 2015, S. 284) und bettet die Problematik somit in das Thema des sozialen Status ein.

3.6. Bildungsgerechtigkeit

Die negativen Diagnosen, die unserem Schulsystem in Form der schlechten Ergebnisse in unterschiedlichen Testungen präsentiert werden, müssen gezwungenermaßen eine Reflexion des Zugangs auf einer Metaebene anstoßen. Wird von einem Recht auf Bildung im Sinne von Teilhabe an Bildung weitergedacht, stößt man in weiterer Folge im gesellschaftlichen wie auch wissenschaftlichen Diskurs auf die Begriffe Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, wobei sich in diesem Zusammenhang unter anderem die Frage nach der Bedeutung von Gerechtigkeit im Kontext von Bildung stellt. Bedeutet Gerechtigkeit in diesem Fall, dass alle gleich behandelt werden und die gleichen Chancen bekommen? Die Devise „Gleiches Recht für Alle“ scheint vor dem Hintergrund immer heterogener Schulklassen längst überholt zu sein.

Stojanov stellt fest, dass in der Diskussion über Bildungsgerechtigkeit meist intuitiv zugestimmt wird, dass es ungerecht ist, dass Bildungsteilhabe und –erfolg von der sozialen Herkunft abhängig sind (vgl. Stojanov 2011, S. 27). Dieser Ansicht stünde aber ein

Gerechtigkeitsverständnis gegenüber, dass die „formell-gleiche Behandlung aller Schüler/innen nach ihren Leistungen“ verorte (ebd., S. 28). Stojanov diskutiert für seine Definition von Bildungsgerechtigkeit die Modelle der Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit und entwickelt daraus folgenden Ansatz:

Das Ergebnis dieses Zugs ist die Bestimmung von Bildungsgerechtigkeit als Institutionalisierung von solchen Interaktionsstrukturen im Bildungswesen, welche die Überschreitung der Herkunftslimitierungen aller daran beteiligten Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Es handelt sich hierbei um Strukturen, die die Anerkennungsformen der Empathie, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung verkörpern. (Stojanov 2011, S. 44)

Für ihn wird Bildungsgerechtigkeit zu einer aufnehmenden Haltung, welche in Bildungsinstitutionen implementiert werden soll, um jene aufzufangen, die aufgrund ihres sozialen Status oder, um Bourdieu aufzugreifen, eines fehlenden kulturellen Erbes, nicht die notwendigen Voraussetzungen für den Schulerfolg mitbringen. Umgelegt auf das deutsche Schulsystem beurteilt er die frühe Selektion, die in Deutschland ähnlich wie in Österreich nach der vierten Klasse erfolgt, als eindeutig ungerecht, da sie sich nachgewiesenermaßen an der sozialen Herkunft orientiert.

Dirim und Wegner lenken ihre Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit in die Richtung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und unterstreichen, dass alle Kinder den Umgang mit sprachlicher Vielfalt lernen müssen (beispielsweise den Umgang mit Dialekten), unabhängig davon, ob sie ein- oder mehrsprachig aufwachsen. (vgl. Dirim/Wegner 2016, S. 199). Ihnen zufolge führt eine migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Schul- und Bildungskontext zu Passungsproblemen, weshalb sie den Ansatz einer „reflexiven sprachlichen Normativität“ (ebd.) vorschlagen. Bildungsgerechtigkeit reflektieren sie unter dem Aspekt der für alle geltenden Zielnormen, wobei sie sich dabei folgende Fragen stellen:

„ob und wie innerhalb der Institution Schule Bildungsgerechtigkeit geschaffen werden kann, indem alle Schülerinnen und Schüler gleich oder gerade nicht gleich behandelt werden, Entwicklungsmöglichkeiten, die Ermöglichung von Bildung und die Befähigung zur Selbstbestimmung, zur Subjektautonomie allen Heranwachsenden gleichermaßen geboten werden oder doch angesichts der für alle gleichermaßen geltenden Zielnormen auch spezifische, durchaus kompensatorische Maßnahmen Sinn machen.“ (Dirim/Wegner 2016, S. 11f.)

Daraus geht hervor, dass, bedingt dadurch, dass für alle SchülerInnen bei unterschiedlichen Grundvoraussetzungen die gleichen Zielnormen herrschen, eine bloße Gleichbehandlung

nicht zielführend sein kann. Gleichzeitig unterstreichen sie, dass die derzeit herrschenden Bildungsstrukturen und pädagogischen Ansätze weder einen gerechten Zugang gewährleisten noch die Benachteiligungen aufheben können, da diese tief in den Strukturen verwoben sind (vgl. ebd.), wie auch im nachfolgenden Kapitel zur Institutionellen Diskriminierung gezeigt werden soll. In der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit seien Dirim und Wegner zufolge unterschiedliche Ansätze auszumachen. Diese reichen von Fragen der Verteilung und des Ermöglichens über Mehrsprachigkeitsaspekte bis hin zu Wertschätzung und Anerkennung „Anderer“ (vgl. Dirim & Wegner 2016, S. 213).

Auch Krumm (2016) fokussiert sich in seinen Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit auf die Notwendigkeit eines Umdenkens im Sinne einer Haltungsänderung gegenüber Mehrsprachigkeit:

Bildungsgerechtigkeit, (...), erfordert, dass der Unterricht das, was die Lernenden mitbringen, Spracherfahrungen und Sprachkontakte zum Beispiel, früher gelernte Sprachen, eine oder mehrere Familiensprachen, wertschätzt und einbezieht; und dass die Lehrenden sich einmischen in den gesellschaftliche Diskurs über die Wertigkeit von Sprachen. Die aus einer monolingualen Sicht erfolgende Behandlung anderssprachiger als defizitärer Menschen verhindert Bildungsgerechtigkeit. (Krumm 2016, S. 60)

Krumm nennt dabei mehrere Faktoren, an denen angesetzt werden muss um Kindern mit anderen Erstsprachen entgegenzukommen. Dazu zählen die fehlende Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts, die Diskriminierung bestimmter Sprachen und die fehlende schulische Unterstützung von Sprachbewusstsein für mehrsprachige Kinder (vgl. Krumm 2016, S. 60ff.).

Rösch hebt hervor, dass es Aufgabe der Schule sein muss, dass in Bezug auf sprachliche Bildung Bildungsgerechtigkeit hergestellt wird. Dabei sollte der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache als Zusatzleistung anerkannt werden, die bildungspolitisch unterstützt werden sollte. Anstatt auf sprachliche Mängel hinzuweisen muss der Fokus laut Rösch darauf liegen, unterschiedliche Spracherwerbsverläufe zu respektieren und zu fördern, um eine erfolgreiche Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Rösch 2016, S. 300).

3.7. Brüche und Schnittstellen

Brüche in den Bildungsbiografien geschehen meist an den Schnittstellen und Übergängen, von welchen es im differenzierten österreichischen Schulsystem einige gibt. Bereits im Alter von zehn Jahren, nach vier Schuljahren, steht der erste Übergang, nämlich in eine NMS oder AHS, an. Am Ende der Sekundarstufe I muss entschieden werden, ob die Schulpflicht mit dem Besuch einer PTS abgeschlossen wird, die AHS weiter besucht oder eine berufsbildende Schule absolviert wird.

Schrodt beschreibt die Idealsituation an diesen Schnittstellen so, dass die beteiligten Institutionen die Übergänge so fließend wie möglich gestalten und es auf diese Weise möglichen, Brüche zu vermeiden (vgl. Schrodt 2015, S. 180), wobei ihr zufolge die Realität in Österreich eine andere ist:

In Österreich gehören die Übergänge im Schulsystem aber zu unseren größten Baustellen. Wir haben es hierzulande nämlich weder mit Nahtstellen und schon gar nicht mit Übergängen zu tun, sondern mit Schnittstellen, die für viele Kinder und Jugendliche harte Brüche in ihren Bildungskarrieren darstellen. (ebd.)

Schrodt verweist dabei einerseits auf den Übertritt von der Grund- in die Sekundarstufe I und von dort in die neunte und zehnte Schulstufe, welcher für SchülerInnen, Eltern und Lehrende großen Druck erzeugt und sich langfristig insofern auswirkt, dass die vorzeitigen Schulabbrüche von Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit 26,3 Prozent weit höher liegen als bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (4,7 Prozent, vgl. AK 2014).

Brüche in Bildungsbiografien entstehen aber speziell auch bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen, die über verschiedene Zwischenstationen und teilweise erst nach längerer Zeit einen finalen Fluchtort erreichen, an welchem sie ihre Bildungswege fortsetzen können. Der weitere Schulbesuch hängt von den systemischen und organisatorischen Bedingungen am Zielort sowie von individuellen Bedingungen wie psychischer und physischer Gesundheit, familiären Umständen, finanziellen Ressourcen und anderen Faktoren ab.

Wie in den Kapiteln 3.4 und 3.5 bereits beschrieben wurde, stellt in Österreich neben der Mehrsprachigkeit auch der soziale Status ein potenzielles Bildungshindernis dar. Bei näherer Auseinandersetzung mit der Situation geflüchteter Jugendlicher ist davon auszugehen, dass

häufig eine Kombination dieser Benachteiligungsfaktoren vorliegt und, dass zusätzlich noch weitere Faktoren bzw. Umstände hinzukommen, die sich erschwerend auf die weitere Bildungsbiografie auswirken.

Auf welche Weise und an welchen Stellen entsteht nun die Benachteiligung dieser speziellen Gruppe im österreichischen Schulsystem und anderen Schulsystemen? Im folgenden Kapitel wird das Konzept der Institutionellen Diskriminierung beleuchtet. Dieses setzt sich mit diesen Fragen genauer auseinander und sucht die Ursachen bei den handelnden Institutionen und nicht bei den Individuen.

4. Institutionelle Diskriminierung

In den bisherigen Kapiteln wurde ein Überblick über unterschiedliche Ansätze und Problemstellungen zusammengestellt, die für den Bildungszugang in Österreich von Bedeutung sind. Ausgehend vom Recht auf Bildung und Diskriminierungsfreiheit über Fragen der Migration bis hin zu Bedingungen und Herausforderungen für Schule in der Migrationsgesellschaft ist dieses Kapitel dem Ansatz der Institutionellen Diskriminierung gewidmet, welchen Gomolla und Radtke für den Bildungssektor ausführlich erforscht und geprägt haben. Der Fokus liegt auf institutionalisierten Abläufen, die zu Ungleichbehandlungen führen können. Der Begriff *Diskriminierung* wird von Gomolla und Radtke folgendermaßen definiert:

Diskriminieren heißt Unterscheidungen treffen und sie bewerten. Jede Unterscheidung, wie die zwischen ‚oben‘ und ‚unten‘, ‚innen‘ und ‚außen‘ oder ‚aktiv‘ und ‚passiv‘, führt eine leichte Asymmetrie mit sich, weil – kontextabhängig und kontingent – eine Seite der Unterscheidung gegenüber der anderen bevorzugt wird. (Gomolla/Radtke 2008, S. 11)

Während Gomolla und Radtke in ihrer Definition von Diskriminierung scheinbar absichtlich wertungsfreie Adjektive verwenden, verdeutlicht sich ihr Grundgedanke beim Heranziehen von Unterscheidungen, die etwa im Kontext von Schule permanent getroffen werden,

darunter beispielsweise „MuttersprachlerInnen“ und „Nicht-MuttersprachlerInnen“¹, „Kinder mit Migrationshintergrund“ und „Kinder ohne Migrationshintergrund“ und „MigrantInnen“ und „Flüchtlinge“. Gerade im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs zeigt sich eindeutig, welche Seite dieser Dichotomien jeweils favorisiert wird.

Bei Betrachtung von Diskriminierung im Kontext von Institutionen rückt der Fokus weg von subjektiven Betrachtungsweisen und Vorurteilen, die zwischen zwei Einzelpersonen oder Gruppen verhandelt werden, hin zur institutionellen Ebene und den dort herrschenden Strukturen.

Die hier vorgelegte Untersuchung stellt die gewohnte Beobachtungsperspektive um. Sie analysiert nicht den Anteil des ‚subjektiven Faktors‘ auf beiden Seiten des Diskriminierungsgeschehens, auch nicht den vermeintlich determinierenden Einfluß von ‚Kultur‘ auf die sozialen Interaktionen zwischen Einheimischen und Zugewanderten, sondern sie richtet den Blick auf die Rolle der Organisation Schule bei der Verteilung des öffentlichen Gutes ‚Bildung‘. Unser Interesse gilt der vielbeschworenen institutionellen ‚Mitte‘ der Gesellschaft. (Gomolla/Radtke 2002, S. 9)

Dieser von Gomolla und Radtke angesprochenen Mitte der Gesellschaft wird gemeinhin zugeschrieben, dass sie bei der oben genannten Verteilung der Bildung Gerechtigkeit walten lässt. Dass der Begriff *Bildungsgerechtigkeit* selbst wieder einige Interpretationsmöglichkeiten und Fragen aufwirft, wurde bereits in Kapitel 3.6 diskutiert. Für ein besseres Verständnis soll als nächstes darauf eingegangen werden, wie und woraus sich das Konzept der Institutionellen Diskriminierung entwickelt hat.

4.1. Entwicklung des Begriffs

Das Konzept der Institutionellen Diskriminierung knüpft an den Erklärungsmodellen zum Institutionellen Rassismus an, die in den 1960er Jahren in den USA entstanden sind. Die dort zu dieser Zeit stattfindenden massiven Rassenunruhen veranlassten die Forschung nach

¹ Der Autorin ist bewusst, dass der Begriff „Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ an dieser Stelle korrekt wäre, hat aber die Erfahrung gemacht, dass Kinder mit anderen Erstsprachen in der Schulpraxis oftmals als Nicht-Muttersprachler bezeichnet werden.

Gründen für Diskriminierung zu suchen, die über Vorurteile einzelner Personen oder Gruppen hinausgingen (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 35).

Dabei rückten die Basisinstitutionen, die grundsätzlich auf Freiheit und Gleichheit ausgerichtet sein sollten, in den Mittelpunkt. Neben der Interessentheorie und dem internen Kolonialismus entwickelte sich daraus zunächst das Konzept des Institutionellen Rassismus, das maßgeblich von Carmichael und Hamilton (1967) geprägt wurde. Sie unterschieden den offenen vom institutionellen Rassismus, welchen sie als viel schwieriger zu identifizieren einstufte (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 39).

Die ersten Untersuchungen zum Institutionellen Rassismus hatten gemein, dass sie sich zwar mit den Auswirkungen befassten, zunächst jedoch nicht mit den dahinterliegenden Mechanismen. Auch die Absichten der ausführenden Individuen wurden zu diesem Forschungszeitpunkt als irrelevant erachtet (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 40).

Im Laufe der 1980er Jahre vollzog sich schließlich eine Verallgemeinerung des Konzepts in Richtung der Institutionellen Diskriminierung, welches neben der ethnischen Ungleichbehandlung auch Benachteiligungen aufgrund von Geschlecht, Alter, sozialer Schicht und sexueller Orientierung untersuchte (vgl. Gomolla 2005, S. 59). Dadurch rückten auch die organisatorischen Strukturen von Institutionen immer mehr ins Forschungsinteresse. Zugleich gelang die Erkenntnis, dass viele Institutionen durch ihre Operationen Ungleichheit erzeugen und, dass die Beziehungen zwischen den diskriminierenden Institutionen zur Kumulation der Auswirkungen führen (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 40).

Feagin und Booher Feagin (1986) verstehen unter Institutionen konkrete Einrichtungen wie Schulen, Unternehmen oder Kliniken sowie größere und abstraktere Einheiten wie „die Wirtschaft“ oder „die Familie“. Gomolla und Radtke führen aus, dass es Individuen innerhalb dieser Institutionen möglich ist, diskriminierend zu handeln, jedoch ohne sich dafür verantwortlich zu fühlen:

Dabei hebt der Begriff der *institutionellen Diskriminierung* primär auf *anonyme* Operationen in Organisationen, Berufsgruppen/-kulturen oder sogar ganzen Gesellschaften ab, die diskriminierende Wirkung hervorbringen können. *Institutionelle Diskriminierung* funktioniert insofern anonym, als die beteiligten Individuen das Vorhandensein von Rassismus/Sexismus in ihren Handlungen abstreiten und sich selbst von Verantwortlichkeit für deren Folgen lossprechen können. Wenn Muster der Ungleichbehandlung und Ausschließung offensichtlich überdauern, sind – so lautet die zentrale Annahme – die Ursachen dafür in den Institutionen zu suchen, als deren Elemente sie angesehen werden. (Anm. Hervorhebungen im Original, Gomolla/Radtke 2002, S. 38)

Zusammenfassend zeigt sich, dass in der Entwicklung des Ansatzes der Institutionellen Diskriminierung der Blick weg von der individuellen Ebene hin zu Institutionen und Mechanismen, welche ausschließend wirken, gelenkt wird. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Institutionen scheint zudem ein Verstärker für Diskriminierung zu sein.

4.2. Direkte und indirekte Institutionelle Diskriminierung

In der Forschung wird zwischen direkter und indirekter Institutioneller Diskriminierung unterschieden. Diese Differenzierung wurde von Feagin und Booher Feagin eingeführt (1986). Die Unterscheidung erfolgt auf Basis von vier Formen der Diskriminierung, welche mit dem Grad der Intentionalität der diskriminierenden Praktiken und dem Grad der Einbettung in Organisationen verknüpft werden. Die Unterteilung bewegt sich von der individuellen Ebene über eine gesellschaftliche Ebene auf eine organisatorische Ebene, auf welcher die Institution und ihre Praktiken untersucht werden.

Typ A beschreibt eine Diskriminierung als isolierte Einzelhandlung. Sie hat einen hohen Grad der Intention, jedoch keine Einbettung in eine Organisation. Typ B ist die Diskriminierung durch kleine Gruppen. Sie ist intentional, aber nicht institutionell. Typ C ist eine direkte Institutionalisierte Diskriminierung und steht für diskriminierende Handlungen, die möglich oder vorgeschrieben sind und sich auf bestimmte Gruppen negativ auswirken. Sie sind intentional. Typ D ist die indirekte Institutionalisierte Diskriminierung. Damit ist ein Nachteil für bestimmte Gruppen hervorrufendes Handeln gemeint, obwohl dieses auf neutralen Verfahren oder Normen beruht und damit nicht intendiert ist. Bei Diskriminierungen des Typus D könnten Gomolla zufolge oftmals Verknüpfungen mit Diskriminierungen des Typus C erkannt werden, also eine indirekte Diskriminierung, die durch eine direkte Diskriminierung entsteht bzw. ermöglicht wird (vgl. Gomolla 2005, S. 60). Auch Feagin und Booher Feagin betonen, dass rassistische und geschlechtsspezifische Ungleichheitsmuster vor allem auf Wechselwirkungen zwischen direkter und indirekter Diskriminierung zurückzuführen sind (ebd.).

Als weiteres Phänomen wird in der Forschungsliteratur die sogenannte „past-in-present-discrimination“ beschrieben, welche die späteren Auswirkungen einer Diskriminierung in der Vergangenheit beschreibt (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 45).

Für die vorliegende Arbeit sind die Typen C und D von besonderer Bedeutung. Sie sollen im weiterführenden Teil, der Bestandsaufnahme der Zugangsmöglichkeiten zur Sekundarstufe II für geflüchtete Jugendliche, herangezogen werden, um die Strukturen im heimischen Bildungssystem entsprechend analysieren und klassifizieren zu können.

4.3. Mechanismen Institutioneller Diskriminierung in der Schule

Wie bereits in Kapitel 3 ausgeführt wurde, herrscht im österreichischen Schulsystem eine offensichtliche und messbare Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund vor. Beim Versuch den Ursprung dieser Benachteiligungen zu finden muss laut Gomolla und Radtke „beim institutionellen Setting und den organisatorischen Arrangements“ angesetzt werden, anstatt sich immer wieder auf die individuelle Ebene zu begeben (Gomolla/Radtke 2002, S. 51). Demnach liegt der Fokus auf Normen, Gewohnheiten und Routinen, welche im Rahmen von Selektionsentscheidungen immer wieder zu Ungleichheit führen und die im Rahmen der Forschung sichtbar gemacht werden sollen. Weiters stellen die Autoren fest, dass Organisationen wie die Schule den gesellschaftlichen Diskurs, wie etwa jenen über MigrantInnen, aufnehmen, reproduzieren und zurückgeben. In diesem Sinne sei Schule selbst „an der Herstellung ethnischer Differenz und der Hervorbringung einer ethnischen Ordnung beteiligt“ (Gomolla/Radtke 2002, S. 265). Vorurteile, die in der Migrationsgesellschaft über Begriffe wie *Kultur* oder *Identität* herrschen halten somit auch Einzug in die Institutionen und fließen in die Entscheidungen der dort handelnden Personen ein.

Im Rahmen ihrer Forschung untersuchten Gomolla und Radtke Schulen in deutschen Großstädten. Sie fokussierten sich dabei auf Entscheidungen über die Schulaufnahme im Rahmen der Ersteinschulung, in die Sonderschule und die Weiterempfehlung in die Sekundarstufe und damit die Entscheidung zwischen Haupt- und Realschule.

Die dabei aufgedeckten Mechanismen direkter Diskriminierung vollzogen sich den Autoren zufolge oft „in fördernder Absicht“ (Gomolla/Radtke 2002, S. 266). Kritisch betrachtet wird das Konzept der separaten Vorbereitungsklassen, wenn diese zur Dauereinrichtung würden, anstatt das Ziel einer schnellen Integration in die Regelklassen zu verfolgen. Bei Sonder-schulaufnahmeverfahren werden laut Ergebnissen der Studie die Muttersprachenkenntnisse kaum berücksichtigt um abzuklären ob Lernprobleme sprachbedingt auftreten. Eine Aufnahme in die Sonderschule nur aufgrund eines Sprachdefizits in Deutsch sei zwar rechtlich

nicht begründet, werde in der Praxis aber dennoch durchgeführt. Als weiteren direkt diskriminierenden Mechanismus werten Gomolla und Radtke auch die Tatsache, dass zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie für SeiteneinsteigerInnen in der Sekundarstufe nur Vorbereitungsklassen an Hauptschulen, nicht aber an Realschulen zur Verfügung standen (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 266ff.). Eine weitere aus der Studie gezogene Bilanz war, dass MigrantInnenkinder bei der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe trotz höherer Leistung meist heruntergestuft wurden. Zur Homogenisierung der Klassen eingeführte AusländerInnenquoten wurden ebenfalls als direkte Diskriminierung gewertet, auch wenn diese teilweise eine sogenannte positive Diskriminierung darstellen (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 269).

Heinemann und Mecheril (2015) verweisen auf zwei Diskriminierungsmechanismen in pädagogischen Arrangements: Diskriminierung durch Gleichbehandlung und Diskriminierung durch Ungleichbehandlung (vgl. Heinemann/Mecheril 2015, S. 124). Erstgenannte kommt dann zum Ausdruck, wenn in Schulsystemen gleiche Ausgangsbedingungen unter dem Credo der Gerechtigkeit zur Reproduktion von Ungleichheit führen. Heinemann und Mecheril demonstrieren diesen Gedankengang am Beispiel vom Thema Sprachen:

Drei Aspekte sind hier wichtig. Zum einen erwartet die Schule in der Regel Schüler_innen, die Deutsch in einem bereits differenzierten Maß sprechen können, sie formuliert zweitens in der Regel kein mehrsprachiges, sondern zumeist ausschließlich ein deutschsprachiges Angebot und tut dies drittens häufig in einer Weise, die nicht an die alltagsweltliche Sprachwirklichkeit der Schüler_innen anschließt. (Heinemann/Mecheril 2015, S. 125)

Davon seien zwar alle SchülerInnen betroffen, jene mit Migrationshintergrund jedoch besonders. Die Ungleichbehandlung betreffend ziehen Heinemann und Mecheril Gomolla und Radtkes Ansätze zur Institutionellen Diskriminierung heran und betonen, dass Diskriminierung meist in einem Zusammenspiel unterschiedlicher Organisationen und Akteure geschieht und durch die Verkettung der Ungleichbehandlungen und deren Auswirkungen auf die Betroffenen für die handelnden Personen oft nicht wahrgenommen werden (vgl. Heinemann/Mecheril 2015, S. 127). Dennoch dürfe in der Analyse der Bedingungen von Schule neben den strukturellen Diskriminierungen nicht auf individuelle Diskriminierungen vergessen werden, welche in diesem Kontext laut Heinemann und Mecheril keineswegs belanglos sind (ebd.).

5. Forschungsüberblick

Nach Darstellung der allgemeinen Grundlagen zu Bildungsrecht, Migration und Schule sowie des Konzepts und den Mechanismen von Institutioneller Diskriminierung erfolgt nun ein Überblick über den Forschungsstand in Hinblick auf die konkrete Zielgruppe, welche wesentlicher Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist: Die Gruppe der geflüchteten Jugendlichen und ihre Möglichkeiten in Bezug auf Bildungsteilhabe.

5.1. Forschungsstand zu Flüchtlingen in der Schule

Eine grundlegende Problematik in der Bildungsberichterstattung ist die nicht ausreichende Differenzierung der Gruppe „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“. Schwaiger und Neumann (2014) unterstreichen in ihrer Forschung zu jungen Flüchtlingen im allgemeinbildenden Schulsystem, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund keine homogene Gruppe sind. Trotz des zahlreich belegten schlechteren Abschneidens dieser Gruppe, beispielsweise im deutschen (Anm. und auch im österreichischen) Bildungssystem, gibt es keinen Nachweis für eine geringere Leistungsfähigkeit beziehungsweise ein geringeres Bildungspotenzial dieser Gruppe. Ditton (2013) führte in einer Studie zu Übergängen in eine Hauptschullaufbahn die LehrerInnenentscheidung über die Weiterempfehlung in eine Hauptschule stärker auf den sozialen Hintergrund als auf die Leistungen der SchülerInnen zurück. Auch Herzog-Punzenberger (2017) kommt in ihrer Auswertung unterschiedlicher Testergebnisse zu einem ähnlichen Ergebnis (siehe Kapitel 3.4).

Schwaiger und Neumann führen die Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf unterschiedliche Formen Institutioneller Diskriminierung zurück. Für Geflüchtete ergäben sich darüber hinaus Problematiken rechtlicher, finanzieller, gesundheitlicher und psychosozialer Natur. Auch sie kommen zum Ergebnis, dass es in diesem Bereich der Bildungsforschung zu wenig Daten und aktuelle Studien gibt, sodass es selbst in Fachkreisen schwer sei, einen Überblick zu haben (vgl. Schwaiger/Neumann 2014, S. 65). Auch

Fronek beschreibt die statistische Ausgangslage in seiner Darstellung von Bildung und Integration junger Asylsuchender in Österreich als unzureichend (Fronek 2009, S. 203).

Behrensen und Westphal betonen, dass es zur Bildungsteilhabe von Flüchtlingen an entsprechendem Datenmaterial fehlt, was auf fehlende Forschungsmittel und entsprechendes politisches Interesse zurückgeführt werden kann. (vgl. Behrensen/Westphal 2009, S. 47) Auch an dieser Stelle wird kritisiert, dass der Migrationshintergrund in den Untersuchungen nicht weiter analysiert beziehungsweise, dass die Asylmigration nicht differenziert behandelt wird. Außerdem wird das Thema laut Behrensen und Westphal nur selten unter dem bildungspolitischen Aspekt oder im Rahmen der Erziehungswissenschaften betrachtet (vgl. S. 45).

Eine bessere Datenlage findet sich in Bezug auf die Lebensbedingungen Geflüchteter und deren Auswirkungen. Hierzu zählen auch für den Bildungskontext relevante psychosoziale Probleme. Immer wieder spielen dabei die mitgebrachten Kompetenzen Geflüchteter eine Rolle. Seukwa fasst diese nach eingehender Auseinandersetzung mit afrikanischen Geflüchteten in Hamburg unter dem „Habitus der Überlebenskunst“ zusammen und plädiert für einen ressourcenorientierten anstatt für einen defizitären Ansatz in der Integrations- und Bildungsarbeit mit Geflüchteten (Seukwa 2006). Auch Schwaiger und Neumann betonen, dass sich die Feststellung der Kompetenz nicht auf formale Bildungsabschlüsse beschränken darf, da diese Jugendlichen oft unfreiwillig Kompetenzen erwerben, die für die Schule sowie für das Arbeitsleben von Bedeutung sind. Dazu zählen mitunter Mehrsprachigkeit, Durchhaltevermögen, Flexibilität und Mobilität (vgl. Schwaiger/Neumann 2014, S. 64).

5.2. Refugee Monitoring

Gag und Schroeder (2014) erkennen ebenfalls die Forschungslücken, die es im Bereich der Bildung Geflüchteter gibt. Von diesen ausgehend entwickelten sie daraus das Konzept des *Refugee Monitoring*, welches darauf basiert, dass bereits verfügbare Daten wie Bildungsberichte und Statistiken differenzierter betrachtet werden. Den Autoren zufolge würden AsylwerberInnen und –berechtigte in derartigen Erhebungen teilweise aufgrund ihres rechtlichen Status nicht inkludiert (vgl. Gag/Schroeder S. 30). Daraus ergeben sich Informationslücken,

die behoben werden müssen. Die Autoren entwickelten aus diesen Forschungslücken Indikatoren für die Länderberichterstattung, die speziell auf die Bildungssituation geflüchteter Menschen eingehen sollen und als „flüchtlingssensibles Monitoring“ oder *Refugee Monitoring* zusammengefasst werden, welches in Hamburg auch durchgeführt wurde. Erfasst werden sollen der Ansicht Gag und Schroeders zufolge unter anderem die Herkunftsländer von Flüchtlingen, eine differenzierte Unterscheidung nach Aufenthaltsstatus sowie die Art des Leistungsbezugs, wobei angemerkt werden soll, dass Angaben zum Herkunftsland für die AsylwerberInne aus asylrechtlicher Sicht heikel sein können. Hervorgehoben wird dabei auch, dass die Unterteilung von SchülerInnen nach Schulform in den zwei Kategorien „mit“ und „ohne“ Migrationshintergrund nicht den Anforderungen eines flüchtlingssensiblen Monitorings entspricht. Weiters wird die eigenständige Erfassung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge empfohlen (vgl. S. 33). Das Refugee Monitoring müsse aber nicht nur aus quantitativen, sondern auch aus qualitativen Erhebungen gespeist werden, etwa unter Einbezug des ExpertInnenwissens unterschiedlicher AkteurInnen im Bereich der Bildungsberatung und Förderung (ebd.).

Der 2012 veröffentlichte Bildungsbericht umfasst Analysen der für junge Geflüchtete angebotenen Bildungsgänge, aber auch der Form der Zuweisung zu diesen sowie daraus resultierende Probleme unterschiedlicher Art. Einbezogen wurden auch konkrete Bildungsbiografien junger Flüchtlinge, die das Hamburger Schulsystem durchlaufen haben sowie Informationen zu Bildungsangeboten in anderen deutschen Städten. Auf die Zusammenfassung der Ergebnisse folgten Empfehlungen für die Umgestaltung des etablierten Systems im Sinne der Chancenerhöhung (Gag/Schroeder 2014, S. 38).

Die Empfehlungen umfassen unter anderem die Ausweitung der Altersgrenzen für den Schulbesuch, die Schaffung von zeitlich flexibleren und inhaltlich modular gestalteten Bildungsgängen, die Überarbeitung der organisatorischen Rahmenbedingungen, die Sicherung von Vermittlungsarbeit und Lernbegleitung, zielgerichtete Fortbildungsoffensiven sowie die Institutionalisierung der flüchtlingssensiblen Bildungsberichterstattung (vgl. Gag/Schroeder 2014, S. 39ff.).

5.3. Aktuelle Befunde

Korntheuer (2016) untersucht in ihrer Dissertation die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in München und Toronto und beschreibt die Prozesse aus Sicht der Jugendlichen. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass junge Flüchtlinge nicht nur mit institutionellen Barrieren, sondern auch mit strukturellen Diskriminierungen konfrontiert sind (S. 51). Sie kommt weiters zum Schluss, dass in Deutschland lange Wartezeiten und zu wenig Beratungsangebote teilweise zu Lücken in den Bildungsbiografien führen. In Kanada hingegen seien die Wartezeiten kürzer und es sei ein uneingeschränktes Angebot an Highschool-Plätzen für Jugendliche bis zum Alter von 21 verfügbar (S. 342). In Deutschland werde zudem die Dreiteilung des Schulsystems von den geflüchteten Jugendlichen als negativ empfunden. Der Übergang von der Hauptschule auf die Realschule wird Korntheuer zufolge von den Jugendlichen als große Hürde wahrgenommen.

Große Unterschiede beobachtet Korntheuer auch bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Deren Lage ist ihr zufolge in Kanada besonders prekär, da keine gesonderten Strukturen für sie bestehen, während sie in Deutschland intensiver betreut werden. Hier sieht sie wiederum eher Nachteile für begleitete Jugendliche, für welche die Bedingungen in den Gemeinschaftsunterkünften einen Nachteil darstellen (S. 355). Korntheuer kommt zum Schluss, dass sich das soziale Netzwerk beziehungsweise dessen Stärke wesentlich auf die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge auswirkt.

Heyse und Ortmann (2016) streichen in ihren Überlegungen zur „Intelligenten Integration von Flüchtlingen“ heraus, dass es die Gesellschaft seit 40 Jahren versäumt hat auf die verschiedenen Migrationsströme zu reagieren und das Bildungssystem zu flexibilisieren und anzupassen, sodass viele Geflüchtete unter ihren Möglichkeiten bleiben. Die reine Fokussierung auf den Spracherwerb reicht ihnen zufolge nicht aus, um den Integrationsanforderungen gerecht zu werden. Die Autoren sprechen sich ebenfalls für eine Fokussierung auf überfachliche Kompetenzen aus (S. 39f.).

Böhmer (2016) versucht über die Erfassung der Empirie von Geflüchteten und der Bildungsstrukturen, die diese in Deutschland vorfinden, praktische Konsequenzen für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten zu ziehen und spricht sich für Bildung als Integrationsmotor aus.

McElvany et al. (2017) räumen ein, dass das Thema „Flucht“ in den letzten Jahren sowohl in der Pädagogik als auch in der Bildungspolitik unterrepräsentiert war, obwohl das Motto

„Integration durch Bildung“ den Diskurs über Migration bestimmt. Daschner (2017) unterstreicht die Heterogenität der Gruppe der geflüchteten Jugendlichen: Personen mit Alphabetisierungsbedarf und mit keinem oder nur kurzem Schulbesuch sind dabei ebenso vertreten wie solche mit einem Pflichtschulabschluss im Herkunftsland oder solche, die ihr Land kurz vor einem höheren Abschluss verlassen mussten. Hinzu kommt, dass die Schulsysteme und Curricula in den Herkunftsländern große Unterschiede zu jenen in Europa aufweisen sowie, dass die Fluchtwege und -dauer, die oft mehrere Etappen und temporäre Schulbesuche einschließen, innerhalb dieser Gruppe variieren.

5.4. Fazit

Bei Betrachtung der im ersten Teil diskutierten Theorie zur Beantwortung der anfangs gestellten Forschungsfrage zeigt sich, dass diese viel Grundlagenwissen und ein besseres Verständnis für jene Bedingungen liefert, von welchen ausgehend geflüchtete Jugendliche beschult werden. Nichtsdestotrotz zeigt sich auch, dass der Forschungsstand in diesem Bereich noch nicht weit fortgeschritten ist und, dass eine konkrete Beschreibung der Situation in Österreich erfolgen muss, um Aussagen über die Bildungsteilhabe der Gruppe der minderjährigen nicht mehr schulpflichtigen geflüchteten Jugendlichen tätigen zu können.

Es ist unumstritten, dass es ein (Menschen-)Recht auf Bildung gibt, die Umsetzung dieses Rechts jedoch in der Schule der Migrationsgesellschaft einer bestimmten Zielgruppe, nämlich Kindern mit Migrationshintergrund, nicht gerecht wird. Die Forschung zeigt zudem, dass geflüchtete Kinder- und Jugendliche zwar einen Migrationshintergrund vorweisen, aufgrund ihrer besonderen Umstände allerdings auch im Kontext von Schule mit verschärften Bedingungen konfrontiert sind. Diese Bedingungen sollen in Teil II dieser Arbeit aufgezeigt werden.

Im folgenden Abschnitt wird die schulische Situation geflüchteter Jugendlicher in Österreich aufgezeigt und unterschiedliche verfügbare Daten in diesem Zusammenhang miteinander in Beziehung gestellt, um eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation zu geben und Herausforderungen in den Bildungsbiografien Geflüchteter aufzuzeigen.

TEIL II: Bestandsaufnahme des Systems

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit erfolgt eine Bestandsaufnahme der Rahmenbedingungen und Gegebenheiten für geflüchtete Jugendliche in Österreich. Insbesondere werden die in diese Prozesse involvierten handelnden Institutionen vorgestellt. Ausgehend vom Asylrecht und den rechtlichen Bestimmungen soll ein Bild der Aufnahmebedingungen Geflüchteter in Österreich sowie der Phasen und Prozesse des Aufnahmeverfahrens gegeben werden. Im nächsten Schritt erfolgen eine Darstellung der Institution Schule sowie eine Beschreibung des heimischen Schulsystems und dessen Angebot für Flüchtlinge. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf den Angeboten in der Sekundarstufe II, den Aufnahmebedingungen und der Rolle der Deutschvermittlung in Hinblick auf den Status des Außerordentlichen Schülers. Die Daten für diese Bestandsaufnahme wurden von unterschiedlichsten institutionellen und nicht-institutionellen Quellen zusammengetragen, wobei teilweise auch widersprüchliche und zu klärende Angaben auftraten. Am Ende des Kapitels erfolgt eine Analyse der vorgefundenen Gegebenheiten unter Berücksichtigung der in Teil I diskutierten Theorie.

6. Asylrecht

Zunächst soll ein Überblick darüber gegeben werden, welche rechtlichen Bedingungen Geflüchtete in Österreich vorfinden und welche Schritte sie durchlaufen müssen, um rechtlich als Flüchtling anerkannt zu werden. Die hierfür zuständigen Institutionen sind das Bundesministerium für Inneres (BMI) mit dem Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl sowie die Polizei als ausübendes Organ.

Asyl wird Menschen gewährt, die wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder ihrer politischen Überzeugung verfolgt werden oder Verfolgung befürchten. Völkerrechtliche Grundlage des Asylrechts ist die Genfer Flüchtlingskonvention aus dem Jahre 1951. (BMI 2017)

Ein sogenannter Antrag auf Internationalen Schutz oder Asylantrag für Österreich kann nur in Österreich gestellt werden und muss persönlich erfolgen. Anträge können in jeder

Polizeidienststelle beziehungsweise bei einem/r Polizeibediensteten gestellt werden. Es erfolgt zunächst eine Erstbefragung durch die Polizei, im Anschluss erfolgt eine Befragung im Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl (BFA). Auf Grundlage der Befragung wird von den durchführenden BeamtInnen eine Prognoseentscheidung getroffen. Nach abgeschlossener Erstbefragung haben Geflüchtete bis zur Entscheidung über den Antrag ein Aufenthaltsrecht im Land. Beim Interview im BFA erfolgt neben der Prüfung der Zuständigkeit Österreichs auch eine gesundheitliche Untersuchung. Die Prognoseentscheidung bestimmt die weitere Vermittlung der Geflüchteten. Im Fall einer positiven Prognose im Sinne der Zuständigkeit Österreichs erfolgen die Zuweisung bzw. Überstellung in eines der Verteilzentren des Bundes und schließlich die Überführung in die Grundversorgung.

Anders wird mit Geflüchteten umgegangen, die minderjährig und unbegleitet (UMF) sind oder für welche die Prognoseentscheidung ergibt, dass ein anderer EU-Mitgliedsstaat im Rahmen des Dublin-Verfahrens für sie zuständig ist. Diese beiden Gruppen werden in eines der Erstaufnahmezentren, Traiskirchen oder Thalheim, verlegt, von welchem aus Erwachsene bei negativem Dublin-Bescheid in jenes EU-Land, in welchem sie die EU erstmalig betreten haben abgeschoben oder in die Grundversorgung aufgenommen werden. Die so genannte Dublin-Verordnung, die derzeit in der Version Dublin-III gültig ist, sieht vor, dass innerhalb der EU (inklusive Schweiz, Liechtenstein, Norwegen und Island) nur ein Asylantrag gestellt werden darf, welcher im Erstaufnahmestaat erfolgen soll. Wird der Antrag von dem/der AsylwerberIn in einem anderen Mitgliedsstaat als dem Erstaufnahmestaat gestellt, ist dieser nach Dublin-III zur Überstellung der betroffenen Person in das jeweilige Land verpflichtet (vgl. Europäisches Parlament 2013).

UMF werden in den Erstaufnahmezentren in Anwesenheit eines gesetzlichen Vertreters erstbefragt und verschiedenen medizinischen Untersuchungen unterzogen um ihr tatsächliches Alter festzustellen. Kommen die Befragung und Untersuchung zum Schluss, dass es sich tatsächlich um einen UMF handelt, erfolgt die Überstellung in eine UMF-Sonderbetreuungsstelle des Bundes, von wo aus die Zuteilung in UMF-Quartiere der Länder erfolgt, in welchen Betroffene bis zum Verfahrensende bleiben (vgl. asylkoordination austria 2016, BMI 2017).

6.1. Grundversorgung

In Österreich zum Asylverfahren zugelassene geflüchtete Menschen gelangen in die Grundversorgung. Laut Aufnahmerichtlinien der EU (vgl. EU 2013) ist jeder EU-Staat dazu verpflichtet, Betroffenen während des Verfahrens zur Feststellung der Flüchtlingseigenschaft Unterkunft und Betreuung zur Verfügung zu stellen. In Österreich trat 2004 die Grundversorgungsvereinbarung „über gemeinsame Maßnahmen zur vorübergehenden Grundversorgung für hilfs- und schutzbedürftige Fremde (Asylwerber, Asylberechtigte, Vertriebene und andere aus rechtlichen oder faktischen Gründen nicht abschiebbare Menschen) in Österreich“ (vgl. Grundversorgungsvereinbarung B-VG §15a) in Kraft, im Rahmen welcher die Unterbringung und Versorgung geregelt werden. Die Organisation dieser Unterkünfte und Betreuung obliegen den Ländern, die Kosten werden von Bund und Ländern im Verhältnis 60:40 geteilt. Die Aufteilung der in diesem Status als AsylwerberInnen bezeichneten Geflüchteten auf die Bundesländer erfolgt anhand einer Quotenregelung.

Wird eine geflüchtete Person zum Asylverfahren zugelassen, wird sie zunächst von den Verteilzentren in ein Landesquartier überstellt. Hierbei handelt es sich meistens um kleinere Wohneinheiten, im ländlichen Raum sind dies beispielsweise häufig ehemalige Pensionen (vgl. BMI 2017). Neben Wohnraum wird AsylwerberInnen in der Grundversorgung entweder Vollverpflegung oder Verpflegungsgeld (nach Bundesland zwischen 5,50 und 7,00 Euro pro Tag) zur Verfügung gestellt. Zusätzlich gibt es Anspruch auf 40,00 Euro Taschengeld und 10,00 Euro Freizeitgeld pro Monat. In der Grundversorgung sind Geflüchtete weiters krankenversichert und haben Anspruch auf maximal 150,00 Euro Bekleidungshilfe pro Jahr, pro SchülerIn 200,00 Euro an Schulbedarf pro Schuljahr, Fahrtkostenübernahme bei behördlichen Ladungen und Überstellungen sowie Information, Beratung und Betreuung. AsylwerberInnen, welche eine private Unterkunft finden, stehen ein Mietzuschuss von 150,00 Euro pro Monat (Einzelpersonen) beziehungsweise maximal 300,00 Euro (Familien) und Verpflegungsgeld (215,00 Euro pro erwachsener Person pro Monat, 100,00 Euro pro minderjähriger Person pro Monat, 215,00 Euro für UMF pro Person pro Monat) zu. Im AsylwerberInnen-Status darf grundsätzlich keiner Arbeit nachgegangen werden, eine Ausnahmeregelung gilt für Saison- und Erntearbeit. Möglich ist außerdem eine gemeinnützige Beschäftigung mit einer geringen Aufwandsentschädigung zwischen drei und fünf Euro pro Stunde. Das Innenministerium führt zu diesem Zweck einen Leistungskatalog, in welchem gemeinnützige

Tätigkeiten in unterschiedlichen Bereichen bewertet werden (vgl. BMI 2017). Die Betreuung der AsylwerberInnen in den Länderquartieren erfolgt durch SozialarbeiterInnen, wobei der asylkoordination austria (vgl. asylkoordination austria 2016b) zufolge das Betreuungsverhältnis mit einem/r BetreuerIn für bis zu 140 Personen dazu führt, dass ein persönliches Gespräch nur alle zwei Wochen erfolgen kann. Besser ist die Situation in von Non-governmental organizations (NGOs) geführten Unterkünften. Deutschkurse werden in den Quartieren nicht verbindlich angeboten. Das Angebot variiert nach Bundesland, wie eine Erhebung von SOS Mitmensch zeigt (vgl. Kapitel 6.3). Oft sind die Geflüchteten auf die Hilfe ehrenamtlicher Unterrichtender angewiesen.

Im Falle eines positiven Bescheids im Sinne von Asyl oder Subsidiärschutz erhalten die Geflüchteten vollen Zugang zum Arbeitsmarkt. Sie bleiben noch vier Monate in der Grundversorgung und müssen danach ihr Quartier verlassen und sich eine Wohngelegenheit organisieren. Aus den Erfahrungen der asylkoordination austria geht hervor, dass die Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten zu diesem Zeitpunkt in vielen Fällen das Geld für eine Wohnungskautions nicht aufbringen können, für viele Jobs nicht mobil genug sind und die dafür notwendigen Deutschkenntnisse noch nicht erworben haben (vgl. asylkoordination austria 2016b).

Mit Ende 2016 waren dem Österreichischen Integrationsfond (ÖIF) zufolge in Österreich 79.076 Personen in der Grundversorgung, darunter 62.185 AsylwerberInnen und 5.490 Asylberechtigte in der Übergangsphase (vgl. ÖIF 2017, S. 38).

6.1.1. Positiver Asylbescheid

Im Falle einer positiven Erledigung des Asylverfahrens erhalten AsylwerberInnen einen Bescheid, der sie über den Ausgang des Verfahrens unterrichtet. Die Entscheidung wird auf Grund der Genfer Flüchtlingskonvention getroffen und resultiert im Status der/des Asylberechtigten oder subsidiär Schutzberechtigten. Asylstatus gebührt der Genfer Konvention zufolge jedem, der „begründete Angst vor Verfolgung wegen Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder der politischen Einstellung hat“ (BMI 2016).

Personen, deren Asylantrag positiv entschieden wurde (Asylberechtigte), erhalten seit der letzten Novelle "Asyl auf Zeit" vorerst ein befristetes Aufenthaltsrecht auf drei Jahre. Liegen danach die Voraussetzungen für die Einleitung eines Aberkennungsverfahrens nicht vor, kommt es von Gesetzes wegen zu einem unbefristeten Aufenthaltsrecht. (HELP.gv.at 2017a)

Ein positiver Asylbescheid läuft seit 2016 unter dem Namen „Asyl auf Zeit“, einer Verschärfung der Asylgesetze, die als Reaktion auf die verstärkte Zuwanderung im zweiten Halbjahr 2015 eingeführt wurde. Asylberechtigte können einen Konventionspass beantragen, der für jedes Land außer ihr Herkunftsland gültig ist. Zudem erhalten sie vollen Zugang zum Arbeitsmarkt. Ein sogenanntes Aberkennungsverfahren ist beispielsweise im Fall einer rechtskräftigen Verurteilung für ein schweres Verbrechen begründet.

Subsidiär Schutzberechtigte sind Personen, deren Asylantrag abgewiesen wurde, weil im Rahmen des Verfahrens keine direkte Verfolgung festgestellt wurde, deren Gesundheit und Leben im Herkunftsland jedoch bedroht sein könnten. Subsidiärschutz kommt einem befristeten Schutz vor Abschiebung gleich, der zunächst für ein Jahr gilt und in weiterer Folge mehrmals für jeweils zwei Jahre verlängert werden kann, wenn sich die Situation im Herkunftsland nicht verbessert. Auch Personen unter Subsidiärschutz steht der Arbeitsmarkt offen.

Asylberechtigte haben prinzipiell den Anspruch auf dieselben sozialen Leistungen wie österreichische StaatsbürgerInnen. Nach den vier Monaten Übergangsfrist, welche die Grundversorgung bietet, können sie um die bedarfsgerechte Mindestsicherung ansuchen. Der Erhalt der Mindestsicherung ist dabei oft an den Besuch von Werte- und Orientierungskursen bzw. das Eingehen einer Integrationsvereinbarung geknüpft. Laut Sozialministerium betrug die Mindestsicherung im Jahr 2016 für Alleinlebende 838,00 und für Paare 1.256,00 Euro, wobei sich die genaue Höhe nach Bundesland unterscheidet. Für minderjährige Kinder betrug der Betrag zwischen 150,00 und 226,00 Euro (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz 2017). In den vier Bundesländern Burgenland, Steiermark, Salzburg und Niederösterreich bleiben subsidiär Schutzberechtigte in der Grundversorgung, in den restlichen Bundesländern haben sie Anspruch auf die Mindestsicherung. In Oberösterreich und Niederösterreich wurde die Mindestsicherung für Geflüchtete bereits gekürzt, weitere Einschnitte sind in Planung bzw. durch die am 18. Dezember 2017 angelobte neue Regierung von ÖVP und FPÖ künftig zu erwarten.

6.1.2. Negativer Asylbescheid

Im Fall eines negativen Asylbescheids des BFA in der ersten Instanz des Verfahrens haben AsylwerberInnen die Möglichkeit innerhalb von zwei Wochen beim Bundesverwaltungsgericht eine Beschwerde einzureichen. Erfolgt auch in diesem Verfahren ein negativer Entschluss, gibt es noch die Möglichkeit eines Revisionsantrags oder einer Beschwerde beim Verfassungsgericht, was jedoch mit Kosten verbunden ist und eine Rechtsvertretung notwendig macht. Bleiben alle Schritte ohne Erfolg, dann erfolgt die Abschiebung aus Österreich.

6.2. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

Wie bereits in Kapitel 6.1 beschrieben, gelten für UMF eigene Regeln. Als minderjährig gelten in Österreich Jugendliche bis zum Erreichen des 19. Lebensjahres. Eine Unterscheidung wird dabei zwischen unmündigen Minderjährigen (sieben bis 14 Jahre) und mündigen Minderjährigen (14 bis 18 Jahre) getroffen (vgl. HELP.gv.at 2017).

Gibt es behördliche Zweifel über die tatsächliche Minderjährigkeit der Jugendlichen, werden medizinische Untersuchungen wie Handwurzelröntgen, eine Magnetresonanztomographie (MRT) des Schlüsselbeins oder eine Zahnstandsanalyse durchgeführt, um das genaue Alter zu bestimmen. Bestätigen diese Untersuchungen die Minderjährigkeit, müssen die Jugendlichen zum Asylverfahren zugelassen werden. Hilfsorganisationen kritisieren, dass diese Verfahren hohe Kosten verursachen und nicht immer zuverlässig sind, weshalb die Behörden davon Abstand nehmen sollten (Don Bosco et al. 2015).

Für die Dauer des Asylverfahrens gibt es keine zeitliche Begrenzung. Eine prioritäre Behandlung der Asylanträge von UMF gibt es derzeit nicht, obwohl sich die United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (vgl. UNHCR 2014) in ihren Empfehlungen dafür einsetzt.

Im Rahmen der Grundversorgung werden UMF in eigenen Betreuungsstellen mit anderen Jugendlichen untergebracht, in welchen versucht wird, für die Jugendlichen einen geregelten Tagesablauf, Deutschkurse, einen Schulbesuch und Ausbildungsplätze zu organisieren. Die

tatsächlichen Einstiegsmöglichkeiten in Schule und Beruf schätzt die asylkoordination austria jedoch als schwierig ein, was zum Teil mit fehlender Schulbildung im Heimatland, nicht ausreichenden Deutschkenntnissen und den gesetzlichen Vorgaben begründet werden kann. So werden etwa Lehrstellen nicht als Ausbildung, sondern als Beschäftigung gewertet, sodass der Einstieg in eine Lehre nur in Mangelberufen möglich ist (vgl. Fronek 2009). SOS Mitmensch kritisiert, dass die Ausbildungspflicht bis 18 AsylwerberInnen ausschließt (vgl. SOS Mitmensch 2017).

Besonders problematisch ist es laut asylkoordination austria, wenn UMF die Volljährigkeit erreichen, da sie dann in Erwachsenenquartiere übersiedelt werden und dadurch die Schule oder Ausbildung abbrechen (vgl. asylkoordination Österreich 2017, S. 3).

6.3. Deutschkurse für AsylwerberInnen

Für den Besuch von Deutschkursen für AsylwerberInnen gibt es keine einheitliche Regelung. SOS Mitmensch (2017) hat eine österreichweite Recherche durchgeführt, um zu erheben, wie sich die konkrete Situation in den einzelnen Bundesländern gestaltet. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass es große Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt, der Abdeckungsgrad der Kurse beläuft sich auf 25 bis 86 Prozent der AsylwerberInnen. Die Kursintensität variiert laut den Ergebnissen der Recherche zwischen einer Stunde und 20 Stunden pro Woche. In Niederösterreich und Oberösterreich werden SOS Mitmensch zufolge bestimmte Herkunftsgruppen von AsylwerberInnen gezielt ausgegrenzt. SOS Mitmensch ortet in allen Bundesländern noch Entwicklungspotenzial, im Ranking liegt Tirol vor Wien und Salzburg, gefolgt von der Steiermark, Vorarlberg und Kärnten. Das Schlusslicht bilden Oberösterreich, Niederösterreich und das Burgenland (vgl. SOS Mitmensch 2017a, S. 3). Von SOS Mitmensch wird betont, dass es einem „Lotteriespiel“ gleicht, ob und wann AsylwerberInnen an einem Deutschkurs teilnehmen können:

„Obwohl von Regierungsseite immer wieder betont wird, Sprache sei der Schlüssel zur Integration, ist Österreich derzeit ein Fleckerlteppich was die Bereitstellung von Deutschkursen betrifft. Für Asylsuchende ist es ein Lotteriespiel, ob sie in einem Bundesland landen, das Deutsch lernen ermöglicht, oder ob sie für Monate oder sogar Jahre zum Herumsitzen und Nichtstun verdammt sind. Das ist nicht im Interesse der Betroffenen und kann auch nicht im Interesse Österreichs sein“, kritisiert Alexander Pollak,

Sprecher von SOS Mitmensch. Pollak streicht zugleich die wichtige Arbeit hervor, die zahlreiche freiwillige Helferinnen und Helfer leisten, die viele Lücken füllen und ohne deren Engagement es in Sachen Deutschkurse für Asylsuchende weit düsterer aussehen würde. (SOS Mitmensch 2017b)

Laut SOS Mitmensch sind einzig in Wien Maßnahmen, um Deutsch zu lernen, die Asylberechtigten zur Verfügung stehen, mittlerweile auch für AsylwerberInnen zugänglich. Die unterschiedliche Behandlung von AsylwerberInnen und -berechtigten wirkt sich auch im Kontext von Schulbesuch und Berufsausbildung benachteiligend aus, wie im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch gezeigt wird. Ein wichtiger Faktor ist hierbei auch die unberechenbare Länge der Asylverfahren, die das Verweilen in diesem unsicheren Status in die Länge zieht und Betroffene folglich von verschiedenen Angeboten und Möglichkeiten ausschließt.

6.4. Zahlen und Fakten

Um die aktuelle Situation in Österreich zu skizzieren, werden an dieser Stelle ausgewählte Statistiken, Zahlen und Fakten zur Flüchtlingssituation in Österreich präsentiert. Zunächst soll die Entwicklung der in Österreich eingebrachten Asylanträge seit 2002 laut BMI (BMI 2017a) betrachtet werden. Abbildung 1 zeigt, dass mit 88.340 Anträgen im Jahr 2015 ein Höhepunkt verzeichnet wurde, während 2016 mit 42.285 nur noch etwa halb so viele Asylanträge eingebracht wurden. Im Jahr 2017 wurden bis Juli 14.627 Anträge gestellt, mit Ende November 2017 erreichte die Zahl laut Statistik des BMI 22.739, was davon ausgehen lässt, dass im Vergleich zum Vorjahr mit einer weiteren Halbierung der Gesamtzahl zu rechnen ist (BMI 2017)

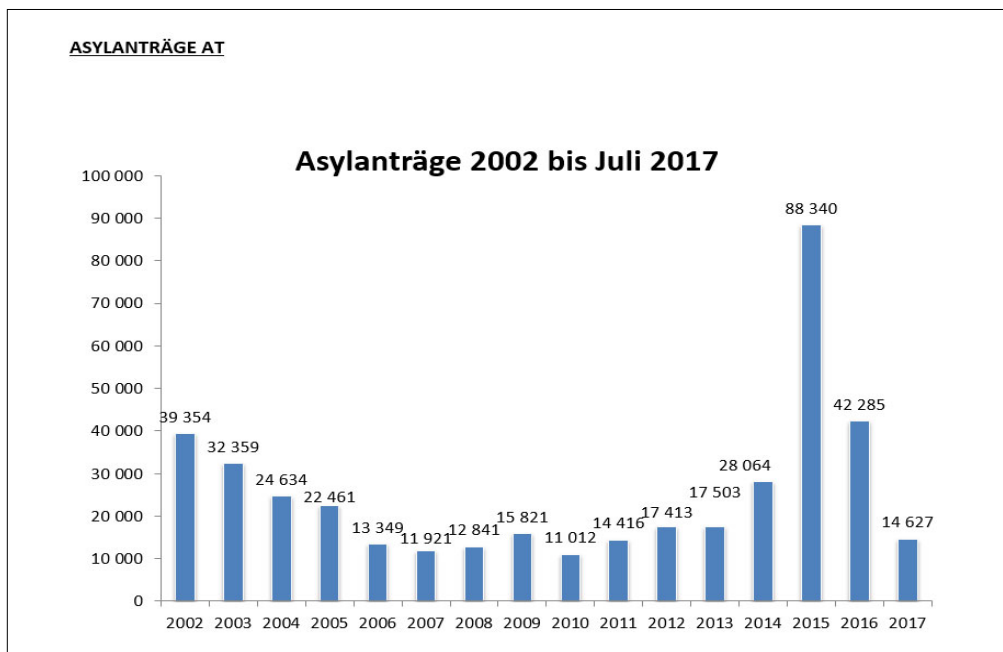


Abbildung 1: In Österreich eingebrachte Asylanträge zwischen 2002 und Juli 2017 (BMI 2017.)

Im Folgenden sollen die Demografien der AntragsstellerInnen aus den Jahren 2017 und 2015 verglichen werden, um mehr über die geflüchteten Personen zu erfahren. Von den 22.739 eingebrachten Anträgen im Jahr 2017 wurden 60,6 Prozent von Männern und 39,4 Prozent von Frauen gestellt. Die meisten Anträge wurden von Geflüchteten aus Syrien (6.955) gestellt, gefolgt von Afghanistan (3.477), Pakistan (1.421), Irak (1.313) und Nigeria (1.303).

Die Zahl der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge unter den AntragsstellerInnen betrug mit 30.11.2017 1.661 Personen, bei den meisten (1.494) handelte es sich um 14- bis 18-Jährige. Fast die Hälfte dieser UMF kam aus Afghanistan (671), 223 kamen aus Pakistan, 213 aus Nigeria, 54 aus Syrien und 47 aus Somalia.

Im Jahr 2017 wurden insgesamt 19.786 rechtskräftige positive Entscheidungen in Asylverfahren getroffen, dem stehen 12.807 negative Entscheidungen gegenüber. Subsidiärschutz wurde 6.614 Mal gewährt und 4.387 Mal abgelehnt (vgl. BMI 2017a).

Derzeit sind laut Angaben des BMI noch 76.409 Asylverfahren aus dem Vorjahr in erster und zweiter Instanz offen, weitere 79.723 Fälle aus dem Jahr 2015. Diese Zahlen zeigen, wie lange die Bearbeitung der Asylanträge, obwohl auf etwa ein halbes Jahr angelegt, dauern kann, was sich klar auf die Situation der AntragsstellerInnen auswirkt, insbesondere, wenn diese im offenen Status unter anderem nur beschränkten Zugang zu Bildungsinstitutionen haben.

Bei Betrachtung der Daten aus dem Jahr 2015, in welchem insgesamt 88.151 Asylanträge in Österreich gestellt wurden, zeigt sich, dass sich an den Herkunftsländern der AsylwerberInnen nur wenig geändert hat. Es gab deutlich mehr männliche Antragssteller (72,33 Prozent) als weibliche Antragsstellerinnen (27,67 Prozent). Die meisten Anträge (25.475) wurden 2015 von AfghanInnen gestellt, gefolgt von syrischen AntragsstellerInnen (24.538), Geflüchteten aus dem Irak (13.602), dem Iran (3.432) und Pakistan (3.023). Die Zahl der UMF belief sich auf insgesamt 9.331, wovon 7.717 zwischen 14 und 18 Jahre alt waren, bei 951 wurde die Volljährigkeit festgestellt. Auch bei den UMF kamen die meisten Personen aus Afghanistan (5.291), Syrien (963), dem Irak (303), Somalia (216) und Nigeria (206) (vgl. BMI 2015).

Diese Zahlen vermitteln eine Vorstellung davon, wie viele Personen gegenwärtig zur Gruppe der minderjährigen nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen zählen. Genau lässt sich diese Zahl allerdings nicht beziffern.

6.5. Arbeitsmarktservice

Eine weitere Institution, die im Alltag Asylberechtigter und subsidiär Schutzberechtigter eine wichtige Rolle spielt ist das Arbeitsmarktservice (AMS). Für die Beantragung der Mindestsicherung müssen Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte eine Bestätigung über ihre Meldung als Arbeitssuchende vorlegen. Beim AMS wird zunächst eine Überprüfung ihrer Deutschkenntnisse durchgeführt, in weiterer Folge erfolgt die Zuteilung zu einem Deutschkurs oder einer Weiterbildungsmaßnahme. Parallel wird bei Personen mit Berufserfahrung ein Kompetenzcheck durchgeführt, um die vorhandenen Kompetenzen zu eruieren und in einem weiteren Schritt erfassen zu können, in welchen Bereichen noch Schulungsbedarf besteht, um den jeweiligen ursprünglichen Beruf in Österreich ausüben zu können.

Laut Angaben des AMS waren im Jänner 2017 insgesamt 28.720 Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte beim AMS arbeitslos gemeldet oder in einer Schulung, was einem Zuwachs von 33,1 Prozent im Vergleich zum Vorjahr entspricht. Dabei liegen knapp zwei Drittel der arbeitslosen Asylberechtigten im Zuständigkeitsbereich des AMS Wien.

Das AMS erhob im Rahmen der Kompetenzchecks auch den Bildungsstand der bis dato rund 6.000 TeilnehmerInnen und kam zu dem Ergebnis, dass nach Ländern aufgeteilt 62 Prozent

der syrischen, 85 Prozent der iranischen und 57 Prozent der irakischen Asylberechtigten über einen über die Pflichtschule hinausgehenden Bildungsabschluss (Matura oder Studium) verfügen. Bei den afghanischen Asylberechtigten betrug dieser Anteil etwa 20 Prozent. Generell überstieg der Akademikerinnenanteil bei allen Ländern jenen der Männer, wenngleich das AMS darauf verweist, dass unter den Akademikerinnen nur wenige über Berufserfahrung verfügten (vgl. AMS 2017).

Für Jugendliche bis 21 gibt es mit dem AMS für Jugendliche eine eigene Geschäftsstelle. Mit Jänner 2018 waren dort österreichweit 9.132 jugendliche Asylberechtigte gemeldet, 6.167 davon befanden sich in einer Schulung, also einem Deutschkurs oder einer anderen Ausbildung. Der Großteil dieser Jugendlichen (5.781) ist in Wien gemeldet. Die Gruppe der für die vorliegende Arbeit relevanten 16- bis 18-Jährigen umfasste österreichweit 2.082 Personen, wovon mehr als die Hälfte (1.126) in Wien lebt². Problematisch in Hinblick auf Schulbesuch und das Erreichen eines höheren Bildungsabschlusses ist, dass das AMS seine eigenen Schulungsmaßnahme zu befüllen hat und infolgedessen den Besuch weiterführender Schulen im Bereich der Sekundarstufe II nicht fördert.

7. Schule in Österreich

Im folgenden Abschnitt wird das österreichische Bildungssystem dargestellt, um zu zeigen, welche Gegebenheiten geflüchtete Jugendliche beim Schuleinstieg vorfinden. Das österreichische Schulsystem ist sehr differenziert, was bedeutet, dass es gibt viele Übergangsentscheidungen gibt, welche, wie in Kapitel 3.7 und 4.3 bereits dargestellt, oftmals eine Quelle für Diskriminierungen darstellen. Es folgen weiters eine Auflistung jener Maßnahmen, welche in den österreichischen Schulen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen eingeführt wurden, sowie eine Darstellung konkreter Entscheidungen, die als Reaktion auf die verstärkte Fluchtbewegung 2015 getroffen wurden.

² Schriftliche Anfrage beim AMS

7.1. Das Schulsystem

In Österreich besteht eine allgemeine Schulpflicht von neun Jahren (vgl. SchpflG). Sie beginnt im Alter von sechs Jahren und dauert bis zum Alter von 15 Jahren an. Genau genommen ist diese Schulpflicht als Unterrichtspflicht geregelt, was bedeutet, dass Kinder auch zu Hause unterrichtet werden können, was jedoch angemeldet werden muss. Die verschiedenen Bildungswege des österreichischen Schulsystems gehen aus Abbildung 2 hervor.

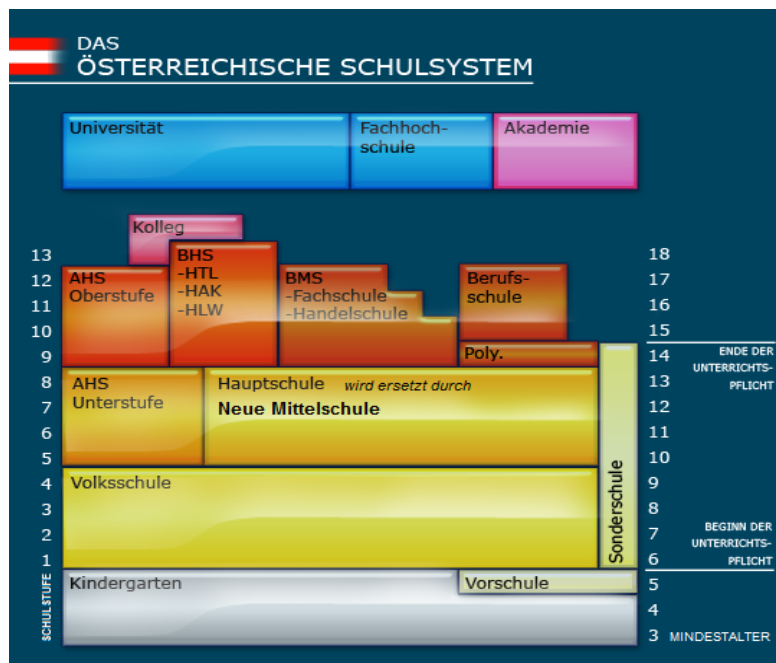


Abbildung 2: Bildungswege des österreichischen Schulsystems (BMB 2017)

In manchen Bundesländern gibt es ein verpflichtendes letztes Kindergartenjahr, die Einführung eines zweiten scheint ausgehend von den Regierungsverhandlungen von ÖVP und FPÖ nach derzeitigem Stand sicher zu sein.³ Begonnen wird die Schullaufbahn in der Grundstufe, welche aus der vierjährigen Volksschule besteht. Einschult werden Kinder im auf ihren sechsten Geburtstag folgenden September. Nach der Volksschule erfolgt der Übergang in die Sekundarstufe I, welche die nächsten vier Jahre der Schulpflicht darstellt. Zu diesem Zeitpunkt beginnt die Differenzierung mit der Möglichkeit des Besuchs einer Hauptschule, einer NMS oder AHS (Gymnasium). Für SchülerInnen, die eine praktische

³ Bericht „Der Standard“ vom 25.11.2017: Einigung auf zweites verpflichtendes Kindergartenjahr. URL: <https://derstandard.at/2000068479603/Einigung-auf-zweites-verpflichtendes-Kindergartenjahr>

Berufsausbildung anstreben gibt es mit der einjährigen Polytechnischen Schule, welche die erste Schulstufe der Sekundarstufe II darstellt, die Möglichkeit eines Pflichtschulabschlusses vor Lehrbeginn. Im Rahmen der sogenannten dualen Ausbildung wird ein Lehrberuf parallel in einem Betrieb und der Berufsschule gelernt und mit einer Lehrabschlussprüfung beendet.

Das neunte Schuljahr kann aber auch in anderen weiterführenden Schulen absolviert werden beziehungsweise im Rahmen der Sekundarstufe I, wenn in der bisherigen Schullaufbahn eine Klasse wiederholt wurde. Eine weitere Möglichkeit in der Sekundarstufe II sind berufsbildende Mittlere Schulen (BMS), die nach drei bis vier Jahren mit einer Fachprüfung abschließen. Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) sind meist fünfjährig und werden mit einer Diplomprüfung und der Reifeprüfung abgeschlossen. Weitere Möglichkeiten sind die Oberstufe der AHS beziehungsweise das Oberstufengymnasium, welche nach vier Jahren mit der Reifeprüfung enden. Zusammenfassend zeigt sich, dass es im Bereich der Sekundarstufe II mehrere Wahlmöglichkeiten gibt.

Während Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter einen Platz in der ihnen entsprechenden Schulstufe erhalten müssen, gibt es in der Sekundarstufe II und hier konkret an AHS, BMS und BHS keine verpflichtende Aufnahme von Seiten der Schule, was bedeutet, dass jede Schule die Kriterien für die Aufnahme selber bestimmen und SchülerInnen ablehnen kann.

Im europäischen Vergleich ist Österreich gemeinsam mit Polen, Tschechien, Kroatien und anderen Ländern eines der Länder mit der kürzesten Dauer der Schulpflicht. In den meisten europäischen Ländern liegt die Schulpflicht bei zehn Jahren. In Belgien, Deutschland (12 Bundesländer), Portugal, Luxemburg, Nordirland und der Türkei beträgt die Schulpflicht 12 Jahre, in fünf deutschen Bundesländern, Ungarn, den Niederlanden und Mazedonien sind 13 Jahre Schulbesuch verpflichtend, wie eine Studie der Europäischen Kommission belegt (vgl. EC 2017b). Allgemein ist das österreichische Bildungssystem im Vergleich sehr differenziert gestaltet und durch zahlreiche Schnittstellen und Wahlmöglichkeiten charakterisiert.

7.2. Ausbildung bis 18

Im Jahr 2016 wurde in Österreich das Ausbildungspflichtgesetz (APflG., BGBl. I Nr. 62/2016) eingeführt, welches an die allgemeine Schulpflicht eine Ausbildungspflicht anhängt. Diese Maßnahme soll die Rate der Jugendlichen, die nach Abschluss der Pflichtschule als HilfsarbeiterInnen in den Arbeitsmarkt einsteigen beziehungsweise die Jugendarbeitslosigkeitssrate senken. Das Gesetz „regelt die Verpflichtung zu einer Bildung oder Ausbildung für Jugendliche, welche die allgemeine Schulpflicht erfüllt haben (Ausbildungspflicht)“ (vgl. APflG § 1).

Unter die dafür in Frage kommenden (Aus-)Bildungsmaßnahmen fallen neben dem Besuch einer Schule in der Sekundarstufe II oder einer Lehre auch die Ausbildung in einem Pflegehilflehrgang, in einem Sozialbetreuungsberuf oder in vom AMS geförderten Qualifizierungsmaßnahmen beziehungsweise Sprachkursen. Unterstützung in Form einer Bedarfserhebung, von Orientierungshilfe und eines Betreuungsplans sollen betroffene Jugendliche vom durch das Sozialministerium betreute Jugendcoaching beziehungsweise vom AMS erhalten. Bei Nichteinhaltung können die Erziehungsberechtigten mit Verwaltungsstrafen belangt werden wie es auch bei der Verletzung der Schulpflicht der Fall ist. Das Gesetz ist mit Juli 2017 in Kraft getreten.

Die für die Ausbildung bis 18 durchgeführten Grundlagenanalysen ergaben, dass insgesamt rund 16.000 Jugendliche österreichweit zu jenen Betroffenen zählen, auf welche die erweiterte Ausbildungspflicht anwendbar wäre. Beim Schulabbruch wird differenziert zwischen Jugendlichen, die nach Abschluss der Pflichtschule keine weitere Ausbildung besuchen (6,8 Prozent der 14-Jährigen), die Sekundarstufe II abbrechen (6,5 Prozent der BHS-SchülerInnen, 8,6 Prozent der AHS-SchülerInnen, 13,6 Prozent der BMS-SchülerInnen) oder ihre Lehre nicht abschließen (14,5 Prozent der Lehrlinge). Die Arbeitsmarktstatusentwicklungen nach dem Abbruch zeigen, dass sich im Verlauf von zwei Jahren nach Abbruch wenig an der Situation verändert (vgl. Steiner 2016, S. 39).

Die Ausbildung bis 18 inkludiert asylberechtigte Jugendliche, jedoch keine AsylwerberInnen, was sich auf die hier im Fokus stehende Gruppe benachteiligend auswirkt, was sowohl

aus menschenrechtlicher als auch aus gesellschaftspolitischer Sicht kritisiert wird (siehe Kapitel 8).

7.3. Schule und Migration/ Flucht

Auf die gelebte Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft wurde in den letzten Jahrzehnten mit mehreren Regelungen und Maßnahmen reagiert, welche dem Umstand, dass die Zahl der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch steigt, Folge leisten. Die „schulischen Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ (BMB 2016) sind gesetzlich verankert und umfassen neben den Regelungen zur Schulpflicht, dem freiwilligen zehnten Schuljahr, dem Außerordentlichen-Status, Sprachstartkursen und Sprachförderkursen, muttersprachlichem Unterricht, auch die Leistungsbeurteilung und soziale Leistungen, über welche nachfolgend ein Überblick gegeben werden soll.

7.3.1. Schulpflicht

Die Schulpflicht gilt in Österreich für alle Kinder und Jugendliche bis 16 Jahre, die sich dauernd in Österreich aufhalten (vgl. §1 SchPflG). Von einem dauernden Aufenthalt wird gesprochen, wenn die erkennbare Absicht eines längeren Aufenthalts in Österreich besteht. Das BMB sieht diesen dauernden Aufenthalt bei Kindern von AsylwerberInnen als gegeben an, da diese ja mit dem Antrag auf Asyl die Absicht zeigen, dass sie im Land bleiben wollen (vgl. BMB 2016, S. 7). Für AsylwerberInnen, Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte unter 16 gilt folglich die Schulpflicht und sie müssen vom zuständigen Schulsprengel in die dem Alter entsprechende Schulstufe aufgenommen werden.

Für die Zuteilung von Schulplätzen im Rahmen der Schulpflicht sind der Stadtschulrat beziehungsweise die Landesschulräte verantwortlich, welche dafür zu sorgen haben, dass alle schulpflichtigen Kinder einen Schulplatz bekommen. Über die Schulpflicht hinausgehend, also auch im Fall des freiwilligen zehnten Schuljahres, liegt die Entscheidungshoheit über die Aufnahme von SchülerInnen in der Sekundarstufe II bei den Schulen selbst. In einer Informationsbroschüre des BMB heißt es wie folgt:

Weiterführende Schulen müssen BewerberInnen nicht aufnehmen. Über die Aufnahme entscheidet der/die SchulleiterIn. Es ist daher für nicht mehr schulpflichtige Jugendliche oft nicht leicht, ihre Ausbildung aus dem Herkunftsland fortzusetzen, vor allem wenn sie noch nicht Deutsch können. (BMB 2017, S. 46)

Dabei ist prinzipiell auch die Aufnahme von SchülerInnen im außerordentlichen Status in den weiterführenden Schulen zulässig, jedoch nur, „wenn alle als ordentliche Schüler in Betracht kommenden Aufnahmsbewerber aufgenommen worden sind“ (SchUG § 4, Abs. 5). Die Aufnahme an weiterbildende Schulen hängt damit sehr von der Ausrichtung der jeweiligen Schule und ihrer Leitung ab, wie sich in der Praxis zeigt.

7.3.2. Freiwilliges zehntes und elftes Schuljahr

Über die Schulpflicht hinausgehend gibt es gemäß §32 Abs. 2a SchUG, welcher 2017 reformiert wurde, die Möglichkeit, dass SchülerInnen, welche die neunte Schulstufe im außerordentlichen Status absolviert haben, ein freiwilliges zehntes beziehungsweise elftes Schuljahr anhängen.

Schüler, die während der Schulpflicht oder nach Weiterbesuch der Schule in einem freiwilligen zehnten Schuljahr (§ 18 des Schulpflichtgesetzes 1985) die 4. Klasse der Hauptschule oder der Neuen Mittelschule oder die Polytechnische Schule nicht erfolgreich abgeschlossen haben, dürfen in einem freiwilligen zehnten bzw. elften Schuljahr die Hauptschule, die Neue Mittelschule oder die Polytechnische Schule mit Zustimmung des Schulerhalters und mit Bewilligung der zuständigen Schulbehörde besuchen, sofern sie zu Beginn des betreffenden Schuljahres das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. (SchUG §32 Abs. 2a)

Diese Erlaubnis erfolgt in Absprache mit dem/der SchulerhalterIn und der zuständigen Schulbehörde. Diese Regelung betrifft vor allem Jugendliche, die mit 15 Jahren erstmalig in Österreich eingeschult wurden und innerhalb des ersten Schuljahres erwartungsgemäß noch nicht ausreichende Deutschkenntnisse erlangt haben, um positiv abschließen zu können. Der außerordentliche SchülerInnenstatus wurde für SuS konzipiert, welche die Unterrichtssprache noch nicht ausreichend beherrschen, um dem Unterricht folgen zu können. Auf die Regelungen zu diesem Status soll im Folgenden näher eingegangen werden.

7.4. Außerordentliche Schülerinnen und Schüler

Wie bereits erwähnt bietet das österreichische Schulsystem die Option, SchülerInnen mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen (um dem Unterricht folgen zu können) als außerordentliche SchülerInnen aufzunehmen. Der Außerordentlichen-Status kann höchstens für zwei Jahre geführt werden und beinhaltet Deutsch-Förderung im Rahmen einer Sprachstartgruppe beziehungsweise eines Sprachförderkurses.

Wenn SchülerInnen vom außerordentlichen Status in den ordentlichen Status übernommen werden, gibt es keine Möglichkeit den Status wieder rückgängig zu machen, wenn sich herausstellt, dass der/die SchülerIn doch noch nicht über die nötigen Kenntnisse verfügt. Es ist zudem auch nicht möglich, in eine nächsthöhere Schulstufe als außerordentliche/r SchülerIn aufgenommen zu werden, wenn die vorhergehende als ordentliche/r SchülerIn negativ abgeschlossen wurde (vgl. SchUG § 4, Abs. 6).

Der Außerordentlichen-Status legitimiert auch nicht die Aufnahme nicht mehr schulpflichtiger SchülerInnen in den Pflichtschulbereich (mit Ausnahme des freiwilligen zehnten Schuljahres).

Die Förderkurse werden im Rahmen von bis zu elf Wochenstunden durchgeführt und finden je nach Schulstandort in der normalen Unterrichtszeit oder in geblockter Form statt. Die Inhalte entsprechen den regulären Lehrplänen für den jeweiligen Schultyp und den Bestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (vgl. BMB 2017, S. 9). Während die Sprachstartgruppen in geblockter Form stattfinden und SchülerInnen aus mehreren Schulen und Schularten beziehungsweise -stufen zusammenlegen können, sind die Sprachförderkurse in den einzelnen Schulstandorten eingebettet. Gemeinsam ist beiden Formen der Förderung, dass die außerordentlichen SchülerInnen zwar einer Regelklasse zugeteilt sind, während der Deutsch-Förderung jedoch aus dem Klassenverband genommen werden.

Im Schuljahr 2016/2017 führten österreichweit rund 40.000 SchülerInnen den Außerordentlichen-Titel, 75 Prozent dieser besuchten eine Volksschule. Rund 7.500 außerordentliche SchülerInnen waren einer NMS zugeordnet, während lediglich 1.500 außerordentliche SchülerInnen an einer AHS und 385 in einer BMS oder BHS gemeldet waren. Diese Zahlen

gehen aus der Antwort auf eine parlamentarische Anfrage an die bis 18. Dezember 2017 zuständige Bundesministerin für Bildung Sonja Hammerschmidt im September 2017 hervor⁴.

Im Schuljahr 2015/2016 lag die Zahl der außerordentlichen SchülerInnen geringfügig darunter (rund 39.400), 2014/2015 gab es rund 33.500 außerordentliche SchülerInnen an österreichischen Schulen, wie aus einer weiteren Antwort des Bildungsministeriums hervorgeht (vgl. Hammerschmidt 2017). In Bezug auf die Frage, wie viele geflüchtete Kinder und Jugendliche in Österreich die Schule besuchen gilt es laut BMB herauszustreichen, dass der aufenthaltsrechtliche Status keinen Einfluss auf die Schulpflicht nimmt und folglich in der Bildungsdokumentation nicht erfasst wird. Eine Erhebung des Bildungsministeriums mit dem Stadtschulrat und den Landesschulräten ergab jedoch, dass mit Stichtag 1. Oktober 2016 insgesamt 14.232 geflüchtete Kinder eine Pflichtschule und 1.777 die Sekundarstufe II besuchten (vgl. BMB 2017c, S. 1).

Bei näherer Betrachtung dieser Zahlen zeigt sich, dass sich die Zahl der außerordentlichen SchülerInnen nicht nur aus geflüchteten Kindern und Jugendlichen errechnen kann, sondern, da eine große Differenz zwischen den knapp 40.000 Außerordentlichen und rund 17.000 geflüchteten SchülerInnen liegt.

7.4.1. Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache

Für die Förderung der Deutschkenntnisse von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch wurde der Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache konzipiert, welcher für die Volksschule, die Sekundarstufe I und die Polytechnische Schule gesondert geregelt ist. In den allgemeinen Bestimmungen wird festgehalten, dass der jeweilige Lehrplanzusatz stets in Verbindung mit dem Fachlehrplan zu sehen ist. Es wird jedoch eingeräumt, dass es nur möglich ist, den teils unterschiedlichen Vorkenntnissen der SuS in der klassenbezogenen Jahresplanung entgegenzukommen (BMB 2016, S. 7, 24). In den didaktischen Grundsätzen

⁴ Bericht „Der Standard“ vom 28.11.2017, URL: <http://derstandard.at/2000068626259/Rund-40-000-ausserordentliche-Schueler-an-Oesterreichs-Schulen>

für die Volksschule findet sich ein klares Bekenntnis zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen.

Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen geschieht im engen Wechselbezug mit dem Erwerb von sozialen und sachlichen Kompetenzen. Deshalb ist auch die soziale Eingliederung der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache von Anfang an in den Klassenverband für ihren Lernerfolg von besonderer Bedeutung. (BMB 2016, S. 15)

Weiters wird empfohlen, einen Bezug zur jeweiligen Muttersprache und Herkunft der SuS herzustellen, sprachliche Korrekturen behutsam durchzuführen und, dass das Erlernen der Sprache teilbereichsübergreifend beziehungsweise integrativ gestaltet werden soll (vgl. BMB 2016, S. 15f.).

Für die Sekundarstufe I werden für Deutsch als Zweitsprache besondere didaktische Grundsätze festgelegt. Es wird festgehalten, dass es bei der individuellen Einschätzung der Sprachkenntnisse zu „einem Missverhältnis zwischen vorhandenen Möglichkeiten und tatsächlicher Ausdrucksfähigkeit“ (BMB 2016, S. 21) kommen kann. Die mangelnde Sprachkompetenz in Deutsch legitimiert zudem in der Hauptschule nicht die Zuweisung in eine niedrige Leistungsgruppe. In der NMS darf aufgrund der fehlenden Sprachkompetenz nicht „nur nach der grundlegenden Allgemeinbildung“ unterrichtet werden, als Ziel sollte stets die „vertiefte Allgemeinbildung“ angestrebt werden (ebd.).

In der Sekundarstufe II gibt es weiters die Möglichkeit, in der AHS „Deutsch als Zweitsprache“ als unverbindliche Übung anzubieten, welche den „Aufbau der im Pflichtgegenstand Deutsch angestrebten Kompetenzen im mündlichen und schriftlichen Bereich“ unterstützen soll. Der Lehrplan ist modular aufgebaut und umfasst die fünfte, sechste und siebte Klasse. Für Handelsschulen (HAS) und Handelsakademien (HAK) ist die unverbindliche Übung „Unterstützendes Sprachtraining Deutsch“ (USD) vorgesehen, in welcher die korrekte Verwendung der Unterrichtssprache „intensiv trainiert und vertieft“ (BMB 2016, S. 29) werden soll. Auch hier wird ein semestrierter Lehrplan vorgelegt. Auch für mittlere technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Lehranstalten ist eine unverbindliche Übung „Sprachtraining Deutsch“ vorgesehen, die den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen mit Individualisierungsmaßnahmen begegnen soll. Für diese Schulen werden auch besondere didaktische Grundsätze für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache formuliert.

Die Deutschvermittlung für diese sollte sich vor den produktiven Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen) auf die rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) fokussieren (BMB 2016, S. 33). Ein besonderer Stellenwert wird auch dem ungesteuerten Spracherwerb und der behutsamen Fehlerkorrektur zugeschrieben (ebd.).

Die Lehrplanzusätze für Deutsch als Zweitsprache gelten auch für die Sprachstart- und Sprachförderkurse, auf welche außerordentliche SchülerInnen nicht nur im Pflichtschulbereich, sondern durch eine Neuregelung 2016 auch in der Sekundarstufe II Anspruch haben. Auf diese Förderkurse wird in Kapitel 7.3.7 näher eingegangen.

7.4.2. Muttersprachlicher Unterricht

Bereits seit den 1970er-Jahren wurde in Österreich im Rahmen von Schulversuchen das Konzept des muttersprachlichen Unterrichts ausprobiert und schließlich im Schuljahr 1992/1993 im Bereich der Pflichtschulen implementiert (BMB 2016/I, S. 22). Der Unterricht erfolgt auf Basis eigener Lehrpläne für Volksschule, Sekundarstufe I (Hauptschule, NMS und AHS-Unterstufe) und Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe). Der Lehrplan für die Sekundarstufe I ist laut der Verordnung auch auf die PTS anzuwenden. Die Fachlehrpläne sind offen gestaltet, sodass sie auf jede Sprache anwendbar sind und die Aufnahme neuer Sprachen nicht die Erstellung eines neuen Lehrplans bedeutet.

Für die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht qualifizieren sich alle Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch sowie solche, die im Familienverband mehrsprachig aufwachsen. Nicht erheblich für die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht sind die Staatsbürgerschaft und die Deutschkompetenz (vgl. BMB 2016/I, S. 23). Das Lehrziel des muttersprachlichen Unterrichts wird vom BMB wie folgt abgesteckt:

Ziele des muttersprachlichen Unterrichts sind die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit. Insbesondere sollen durch den muttersprachlichen Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der betreffenden SchülerInnen gefördert werden. (BMB 2016/I, S. 23)

Der muttersprachliche Unterricht kann also durchaus als Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit verstanden werden. Organisatorisch wird der muttersprachliche Unterricht gemeinhin als

unverbindliche Übung (Volksschule) oder Freigegegenstand (Hauptschule/NMS) im Ausmaß von bis zu sechs Wochenstunden angeboten. In PTS sind bis zu drei Wochenstunden für die unverbindliche Übung vorgesehen. In der AHS gibt es ebenfalls die Möglichkeit, die Muttersprache als unverbindliche Übung oder Freigegegenstand anzubieten, in der Unterstufe mit acht bis 21 Wochenstunden innerhalb von vier Jahren, in der Oberstufe mit zwei bis acht Wochenstunden in vier Jahren. Für berufsbildende Schulen wurde kein eigener Muttersprachenlehrplan implementiert, dennoch besteht die Möglichkeit muttersprachlichen Unterricht im Rahmen der Schulautonomie einzuführen (vgl. BMB 2016/I, S. 23).

Abgehalten wird der muttersprachliche Unterricht in der Pflichtschule meist integrativ in Form von *Team Teaching*. Wird er in Kursform angeboten, dürfen dadurch keine Pflichtgegenstände versäumt werden, außer es wird in Absprache mit den LehrerInnen derselbe Stoff in der Muttersprache durchgenommen. Die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht wird im Zeugnis vermerkt und im Fall der Durchführung als Freigegegenstand benotet.

Im Schuljahr 2015/2016 besuchten österreichweit 32.906 Kinder muttersprachlichen Unterricht. Neben den beiden zahlenmäßig am stärksten vertretenen Sprachen Türkisch (38,4 Prozent) und BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch; 31,7 Prozent) wurden Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch/Kurmanci, Nepali, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Somali, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch und Ungarisch von insgesamt 404 LehrerInnen landesweit gelehrt. Rund 62,5 Prozent dieser Unterrichtsstunden wurden in den Wiener Schulen abgehalten. Der Großteil des muttersprachlichen Unterrichts wird mit einem Anteil von 68,5 Prozent in den Volksschulen durchgeführt, weitere 28,7 Prozent entfallen auf Hauptschulen und NMS, 4,3 Prozent auf AHS und 3,7 Prozent auf Sonderschulen. (vgl. Garnitschnig 2016, S. 27)

7.4.3. Sprachentausch

In Schulen, in denen eine lebende Fremdsprache laut Lehrplan unterrichtet wird, also im Bereich der Sekundarstufe I und II, gibt es laut Schulunterrichtsgesetz eine interessante Möglichkeit, um auf die Bedürfnisse von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als

Deutsch eingehen zu können. Paragraph 18 des Schulunterrichtsgesetzes sieht auch die Möglichkeit des Sprachentauschs der Muttersprache mit der Unterrichtssprache vor:

Auf Antrag eines Schülers, dessen Muttersprache nicht die Unterrichtssprache der betreffenden Schule ist, hat der Schulleiter zu bestimmen, dass hinsichtlich der Beurteilung die Unterrichtssprache an die Stelle der lebenden Fremdsprache tritt, wenn eine lebende Fremdsprache als Pflichtgegenstand in der betreffenden Schulstufe lehrplanmäßig vorgesehen ist; (§18 Abs.12 SchUG)

In diesem Fall muss der/die SchülerIn in der Muttersprache Leistungen nachweisen, die dem entsprechen, was ein/e SchülerIn mit Deutsch als Muttersprache im Pflichtfach Deutsch zu leisten hat. Wird die Muttersprache nur als unverbindliche Übung angeboten, so hat dies in Form einer ExternistInnenprüfung zu geschehen (BMB 2016/I S. 14). Der Sprachentausch kann bis zur letzten Schulstufe durchgeführt werden, nicht aber bei abschließenden Prüfungen.

Die Möglichkeit des Sprachentausches erscheint als eine sinnvolle Option, um die Muttersprache als Ressource zu begreifen und ihr auch im Bereich der Schule einen entsprechenden Stellenwert zu verleihen. Da der Pflichtgegenstand Deutsch immer ein fixer Bestandteil abschließender Prüfungen ist, lässt sich der Sprachentausch als gute Übergangslösung für QuereinsteigerInnen, für die Deutsch vorerst eine Fremdsprache ist, einstufen. In der Realität dürfte aber das Fehlen muttersprachlicher LehrerInnen ein Hindernis sein, vor allem in der Sekundarstufe II, auf die lediglich 4,3 Prozent des muttersprachlichen Unterrichts entfallen (vgl. Kapitel 7.3.5).

7.4.4. Sprachstartgruppen und Sprachförderkurse

Sprachstartgruppen und Sprachförderkurse sind Maßnahmen zur Förderung außerordentlicher SchülerInnen beim Erlernen der Unterrichtssprache. Zunächst waren diese Förderkurse nur für den Pflichtschulbereich vorgesehen, seit dem Schuljahr 2016/2017 sind sie aber durch eine Gesetzesnovelle auch in der gesamten Sekundarstufe II durchführbar. Für die Abhaltung der Kurse erhalten die Schulen zusätzliches Lehrpersonal, das aus dem Integrationsstopf bezahlt wird. Für Pflichtschulen und PTS wurden die Planstellen zur Durchführung

der Sprachförderung laut BMB⁵ von 442 auf 850 erhöht. Für die Durchführung in der Sekundarstufe II wurden zunächst 50 Planstellen bereitgestellt. Der entsprechende Erlass ist auf drei Schuljahre ausgelegt und läuft demnach nach dem Schuljahr 2018/2019 aus. Die Zielformulierung lautet wie folgt:

Schülerinnen und Schülern, die gemäß § 4 Abs. 2 lit. a oder Abs. 5 SchUG wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden, sollen gemäß § 8e SchOG in den Schuljahren 2016/17, 2017/18 und 2018/19 im Rahmen von Sprachförderkursen/Sprachstartgruppen jene Sprachkenntnisse vermittelt werden, die sie befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe als ordentliche Schülerinnen und Schüler zu folgen. (BMB 2016/III)

Sprachförderkurse und Sprachstartgruppen können maximal zwei Jahre lang von außerordentlichen SchülerInnen besucht werden. Die Sprachförderkurse stellen dabei die integrative Form dar, während die Sprachstartgruppen meist geblockt nicht nur klassen- und schulstufenübergreifend, sondern auch schul- bzw. schulartenübergreifend organisiert werden können. Die Wahl der Kursform hat die jeweilige Schule nach pädagogischen und organisatorischen Kriterien festzulegen. Möglich sind dabei auch der Besuch einer Sprachstartgruppe und der spätere Wechsel in einen Sprachförderkurs (vgl. BMB 2016/c, S. 2).

Für beide Kursformen sind elf Wochenstunden vorgesehen, als Lehrplangrundlage dienen dabei der Lehrplan Deutsch und die in Kapitel 7.3.4 erörterten Lehrplanzusätze für Deutsch als Zweitsprache. Die Vorgaben zur Umsetzung sehen weiters vor, dass die Kurse nur von für den Fachbereich Deutsch als Zweitsprache qualifizierten LehrerInnen abgehalten werden dürfen, die im Sinne der Kontinuität auch durchgehend in einer Gruppe unterrichten sollen (BMB 2016/c, S. 2). Für die Qualitätssicherung wird der Einsatz von Diagnose- und Förderungsinstrumenten in den Kursen vorgeschrieben. So sieht der Erlass zu Beginn und am Ende des Sprachförderkurses eine Sprachstandsdiagnose vor, mit Hilfe welcher der Kompetenzzuwachs der teilnehmenden SchülerInnen festgehalten und benötigte Fördermaßnahmen definiert werden können. Das vom BMB empfohlene Instrument „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB-DaZ)“ wird für den Einsatz in der Primar- und Sekundarstufe nahegelegt, zusätzlich gibt es in den Bundesländern noch andere zum Einsatz kommen Diagnosemaßnahmen (BMB 2016/c, S. 3). Darüber hinaus

⁵ Zur Verfügung gestellte unveröffentlichte Dokumente des BMB

wird im Erlass festgehalten, dass der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen ein mehrjähriger Prozess ist, weswegen auch im Anschluss an die Sprachfördermaßnahmen eine weitere Förderung und eine sprachensible Unterrichtsgestaltung notwendig sind. Die Evaluierung der hier beschriebenen Maßnahmen und ihrer Effizienz hat laut Erlass bis zum 31.1.2019 zu erfolgen (ebd.).

Auch wenn es die Möglichkeit gibt, Sprachförderkurse beziehungsweise Sprachstartgruppen anzubieten, gibt es keinen gesetzlichen Anspruch auf die Teilnahme. Vor allem die MindestteilnehmerInnenzahlen von acht Personen zur Bildung entsprechender Gruppen (vgl. § 8e Abs. 5 SchOG) können in ländlichen Gebieten dazu führen, dass keine Ressourcen für entsprechende SchülerInnen zur Verfügung gestellt werden können, wenn auch durch die Zusammenlegung mehrerer Schulstufen nicht die Mindestzahl erreicht wird bzw. die Zusammenlegung von Schulstandorten aufgrund der Distanzen nicht möglich ist.

7.4.5. Übergangsstufen

Auf die Problematik der nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen, für die der Einstieg in die Sekundarstufe II eine besondere Herausforderung darstellt, reagierte das Bildungsministerium mit der Konzeption sogenannter Übergangsstufen, welche seit Dezember 2015 erst in BMS und BHS angesiedelt und später auch in AHS eingeführt wurden. Diese Übergangsstufen sind ein außerschulisches Angebot, welches sich an Jugendliche richtet, die „nicht mehr im schulpflichtigen Alter (ab 16) sind und in ihrer bisherigen Bildungsbiografie Anknüpfungspunkte an das mittlere bzw. höhere Schulsystem in Österreich haben“ (BMB⁶). Als Zielsetzung dieser Übergangsstufen gilt der Einstieg in die Sekundarstufe II. Die TeilnehmerInnenzahl wurde auf 12 bis maximal 20 TeilnehmerInnen pro Lehrgang festgesetzt. Derzeit läuft der dritte Durchgang der Übergangsstufen mit aktuell 96 Klassen österreichweit, davon 69 in BMS und BHS und 27 an AHS.

Für die Übergangsstufen wurden für AHS und BMS und BHS leicht unterschiedliche Curricula entwickelt, welche neben zehn Stunden Deutsch als Zweit-/Fremdsprache und jeweils vier Stunden Mathematik und Englisch (in der AHS sechs Stunden) auch zwei Stunden

⁶ Zur Verfügung gestellte unveröffentlichte Dokumente des BMB

Geschichte und Geografie, zwei Stunden Naturwissenschaftliche Grundlagen sowie jeweils zwei Stunden Ethik und Persönlichkeitsbildung vorsehen. Zusätzlich gibt es zwei Stunden Bewegung und Sport, für welche die SchülerInnen in die Regelklassen integriert werden. An den berufsbildenden Schulen sind zudem drei Stunden Fachpraxis vorgesehen. Die Wochenstundenzahl beträgt somit 31 Stunden. Als optionale Zusatzgegenstände werden an den AHS eine Vertiefung der Naturwissenschaftlichen Grundlagen sowie Förderunterricht in Deutsch und Englisch angeboten, an den BMS und BHS gibt es zusätzlich Angewandte Informatik sowie den Sprachförderunterricht. Das Konzept sieht zudem vor, dass die Übergangsstufen in den jeweiligen Schulstandort eingebettet sind, sodass die teilnehmenden Jugendlichen auch in den Regelunterricht anderer Klassen hineinschnuppern können und in den Schulalltag integriert werden. Die Übergangsstufen sind so konzipiert, dass sie im November beginnen und bis zum Ende des Schuljahres andauern, den SchülerInnen steht somit kein ganzes Schuljahr zur Verfügung.

Als Voraussetzung für den Besuch der Übergangsstufen sieht das AHS-Curriculum den Abschluss der Pflichtschule in einem anderen Land sowie Grundkenntnisse in Deutsch auf Niveau A2 des gemeinsamen europäischen Sprachrahmens (GERS) vor, im BMHS-Curriculum wird Niveau A1 verlangt. In der Praxis werden Aufnahmegespräche geführt, die einerseits darauf abzielen, die Deutschkenntnisse zu erfassen, andererseits soll die bisherige Bildungsbiografie der Jugendlichen evaluiert werden, da durch die Fluchtsituation oftmals keine Zeugnisse oder Schulbesuchsbestätigungen verfügbar sind. Die didaktischen Grundsätze der beiden Lehrpläne sind explizit auf die Berücksichtigung der besonderen Umstände der TeilnehmerInnen ausgerichtet:

Im Lehrgang ist in besonderem Maß auf die individuelle Situation und die individuellen Kompetenzen der Lehrgangsteilnehmer/innen zu achten. Der Lehrbetrieb hat in allen Gegenständen behutsam zu beginnen, zumutbare Forderungen zu stellen und zu einer angemessenen Arbeitshaltung hinzuführen. Die Lehrgangsteilnehmer/innen sind dabei in zweckentsprechender Weise mit den grundlegenden Lern- und Arbeitstechniken vertraut zu machen. (BMB)

Die Übergangsstufen sind also durchaus als niederschwelliges Angebot zu sehen, welches die TeilnehmerInnen an das heimische Schulsystem heranführen soll. Obwohl die TeilnehmerInnen der Übergangsstufen nicht als SchülerInnen gelten, können sie im Rahmen der Grundversorgung um SchülerInnenfreifahrt ansuchen. Am Ende des Lehrganges erhalten

die TeilnehmerInnen eine Lehrgangsbestätigung. Werden alle Fächer positiv abgeschlossen, ist prinzipiell die Aufnahme in eine BMS oder BHS oder der Beginn einer Lehre möglich, sofern die AbsolventInnen einen Platz an einer Schule oder in einem Lehrbetrieb finden. Der positive Abschluss allein bedeutet keinen automatischen Aufstieg in die Sekundarstufe II und gewährleistet auch nicht, dass ein Platz an jener Schule, an welcher die Übergangsstufe besucht wurde, verfügbar ist.

Eine BMB-interne Auswertung⁷ des ersten Jahrganges 2015/2016, in welchem insgesamt 838 Jugendliche eine Übergangsstufe begonnen hatten, ergab, dass 68,1 Prozent der TeilnehmerInnen den Lehrgang auch abschlossen. Den Übertritt in eine BMS oder BHS schafften 48,2 Prozent der TeilnehmerInnen (404), die den Lehrgang begonnen hatten. Die Prognose der Auswertung besagt, dass die Erfolgsrate im darauffolgenden Schuljahr steigen wird, Zahlen hierzu sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt allerdings noch nicht verfügbar.

7.4.6. Weitere Maßnahmen

Weitere Maßnahmen, die als Reaktion auf die verstärkte Fluchtbewegung im Jahr 2015 eingeführt wurden umfassen laut BMB zusätzliche Planstellen für SchulsozialarbeiterInnen an Volksschulen und NMS und die Verteilung zusätzlicher Lehrkräfte (250 Planstellen) an Schulstandorte, welche nach dem Chancenindex ausgewählt werden. Dieser Index berechnet sich aus dem Anteil der SchülerInnen, deren Eltern maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen und dem Anteil der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch.

Zudem wurden sogenannte „mobile interkulturelle Teams“ eingerichtet, welche sich aus SozialpädagogInnen, PsychologInnen und SozialarbeiterInnen mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Backgrounds zusammensetzen. Diese Teams sollen an den Schulen bei der Integration geflüchteter Kinder helfen. Weiters wurden im Rahmen der Initiative „Basisbildung für junge Flüchtlinge“ Ausbildungsplätze für 15- bis 19-Jährige geschaffen, welche laut BMB „weder eine Schule besuchen, keine Anknüpfungspunkte in ihrer bisherigen

⁷ Das Dokument liegt der Autorin vor.

Bildungsbiografie an das österreichische weiterführende Schulsystem haben noch in AMS-Maßnahmen oder Länderinitiativen aufgenommen werden“⁸.

Neben dem freiwilligen zehnten beziehungsweise elften Schuljahr und dem Angebot von Sprachförderkursen in der Sekundarstufe II fokussieren sich die meisten dieser Maßnahmen auf den Bereich der Pflichtschule und betreffen somit nicht die für die vorliegende Arbeit wichtige Zielgruppe. Die Basisbildungsangebote für 15- bis 19-Jährige sind außerschulische Konzepte, die nicht zu einem höheren Schulabschluss führen und die im Folgenden gesondert beleuchtet werden.

7.5. Die Rolle der Deutschvermittlung

Bei Betrachtung der schulischen Maßnahmen, mit denen das heimische Schulsystem Kindern und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen und insbesondere geflüchteten SchülerInnen begegnet, unter dem besonderen Aspekt der Deutschvermittlung, soll insbesondere der Außerordentlichen-Status auf seine Wirkung analysiert werden.

Konzipiert wurde dieser Status als eine Art Schutzfunktion, die den SchülerInnen im Erlernen der Unterrichtssprache mehr Zeit verschaffen soll. Der außerordentliche Status kann bis zu zwei Jahre andauern und auch aufrecht erhalten bleiben, wenn der/die SchülerIn in manchen Fächern bereits positiv benotet wird. Es handelt sich folglich um eine Art Übergangszeit bis ausreichend Deutschkenntnisse erworben wurden, um dem Unterricht folgen zu können.

Zieht man Spracherwerbstheorien wie etwa die von Cummins (1991) heran, so wird zunächst zwischen *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) und damit alltagssprachlichen Fähigkeiten und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), die als Bildungssprache übersetzt werden können, unterschieden. Während alltagssprachliche Fähigkeiten bereits innerhalb einiger Monate aufgebaut werden können, dauert die Ausbildung bildungssprachlicher Kompetenzen mehrere Jahre. Dadurch wird deutlich, dass eine

⁸ Zur Verfügung gestellte unveröffentlichte Dokumente des BMB

Maßnahme wie der außerordentliche Status langfristig nur in Kombination mit zusätzlichen Maßnahmen und einer weiterführenden Förderung Erfolg zeigen kann beziehungsweise nur dann auch tatsächlich ihren Zweck erfüllt. Dazu zählen etwa die besondere Rücksichtnahme auf Bedürfnisse und Möglichkeiten von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen, die in den Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Lehrplanergänzungen bereits teilweise integriert wurden, und die Entwicklung eines sprachsensiblen Unterrichts im Rahmen der durchgängigen Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern.

De Cilia (2011) betont, wie auch im Zuge dieser Arbeit bereits mehrmals angemerkt wurde, dass Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch keine homogene Gruppe sind und es zumindest einer grundlegenden Unterscheidung des Spracherwerbs bedarf. Einerseits gibt es SeiteneinsteigerInnen, die im Laufe der Schulpflicht zuwandern, bei denen die Alphabetisierung in der Erstsprache bereits begonnen oder vollzogen wurde, der Kontakt mit der Bildungssprache im Aufnahmeland jedoch erst spät stattfindet. In einigen Fällen war ein Schulbesuch im Herkunftsland nicht möglich, und die erstmalige Alphabetisierung muss in der Zweitsprache erfolgen, was eine weitere Hürde darstellt. Andererseits gibt es die Gruppe mit jenen Kindern, die bereits im Aufnahmeland geboren wurden, primär in der Familiensprache, aber schulisch zu einem großen Teil in der Zweitsprache sozialisiert werden (vgl. De Cilia 2011, S. 1). Außer Frage steht, dass diese beiden Gruppen unter sich wiederum heterogen sind, da Sozialisationsverläufe von unterschiedlichsten Faktoren beeinflusst werden.

Die Gruppe der geflüchteten Jugendlichen ab 16 ist eindeutig in die Gruppe der SeiteneinsteigerInnen einzuordnen, für die laut De Cilia gilt, sie „müssen die Zweitsprache häufig unter sehr schwierigen Bedingungen erwerben“ (De Cilia 2011, S. 1). Als Konsequenz daraus zieht er folgenden Schluss: „Die Tatsache, dass die Bildungssprache Deutsch nicht auch Erstsprache aller Schüler/innen ist, müsste sich auch in einer Differenzierung des Unterrichtsgeschehens, aber auch der Leistungsbeurteilung niederschlagen.“ (De Cilia 2011, S. 6) Gemeint sind damit alle Fächer, nicht nur das Fach Deutsch.

Hinzu kommt, dass es keine einheitlichen Vorgaben für die Vergabe des Außerordentlichen-Status gibt. Eine Untersuchung von Semic (2016) ergibt, dass keine vereinheitlichte Methode zur Messung des Sprachstandes bei der Einschreibung in Wiener Volksschulen angewendet wird und, dass die SchulleiterInnen den Status nach unterschiedlichen Kriterien vergeben. Während manche zunächst alle Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch

automatisch in den Status aufnehmen und dann in den ersten sechs Wochen beobachten, gibt es andere, die den Status bereits aufgrund kleinerer lexikalischer Unsicherheiten verleihen würden (vgl. Semic 2016, S. 111).

Bei Berücksichtigung all dieser Aspekte bei der Betrachtung des Außerordentlichen-Status lässt sich sagen, dass das Konzept grundsätzlich einen fördernden Charakter hat, es jedoch an der verpflichtenden Implementierung längerfristiger Maßnahmen fehlt, die im Anschluss an den Außerordentlichen-Status die weitere Förderung und Rücksichtnahme sichern. Dieselben Bedenken treffen auch auf das Konzept der Übergangsstufen zu, in denen die SchülerInnen in knapp sieben Monaten auf den Einstieg in die Sekundarstufe II vorbereitet werden sollen, in welcher jedoch keine weitere Förderung vorgesehen ist. Generell gilt es zu bedenken, dass das Konzept des Außerordentlichen-Status dem Prinzip einer exkludierenden Inklusion (vgl. Kapitel 1) folgt, es wird zwar eine Art von Partizipation ermöglicht, jedoch durch die Zuschreibung eines Sonderstatus, welcher per se exkludierend wirkt. Die unterschiedlichen Modelle der Eingliederung werden im nächsten Unterkapitel näher betrachtet.

7.5.1. Modelle der Eingliederung

Bei der Eingliederung neuer SchülerInnen mit anderen Erstsprachen in die europäischen Schulsysteme sind verschiedene Ansätze zu beobachten, die in unterschiedlichen schulorganisatorischen Modellen münden. Sie reichen von der Einbettung in Regelklassen ohne jegliche Zusatzförderung bis zur Einrichtung eigener Klassen für diese SchülerInnen. Von Dewitz (2016) analysiert die unterschiedlichen Modelle, die bei der Eingliederung neuer SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zum Einsatz kommen folgendermaßen:

Maßnahmen allgemeiner sprachlicher Bildung und Sprachförderung im Deutschen werden je nach Modell in unterschiedlichem Umfang kombiniert mit spezifischer Sprachförderung für neu zugewanderte Schüler_innen. Im Zusammenhang dazu variiert auch die Zeit, die neu zugewanderte Schüler_innen am Unterricht einer Regelklasse teilnehmen, wobei eine Trennlinie danach gezogen werden könnte, ob eine Klasse speziell für neu Zugewanderte eingerichtet wird oder nicht. (Von Dewitz 2016, S. 27)

Bei Betrachtung dieser unterschiedlichen Modelle von Dewitz⁶ lassen sich bei den österreichischen Maßnahmen zwei Ansätze erkennen. Die Sprachförderkurse und Sprachstartkurse sind dem (teil-)integrativen Modell zuzuordnen, in welchem neu zugewanderte Kinder vom ersten Schultag an eine Regelklasse besuchen und zusätzlich Sprachförderung erhalten, die jedoch während des Regelunterrichts stattfindet. Zieht man das Konzept der Übergangsstufen heran, so lässt sich das parallele Modell erkennen, welches Unterricht in allen Fächern in einer eigenen Klasse beinhaltet - im Fall der Übergangsstufen mit dem Ziel des anschließenden Einstiegs in die Sekundarstufe II. Von Dewitz betont in ihren Ausführungen, dass es zur Wirksamkeit dieser Modelle im deutschsprachigen Raum noch zu wenig empirische Forschung gibt, um Aussagen darüber machen zu können. Wichtig sei es jedoch in jedem Fall, längerfristig zu planen, um die Übergänge in Regelklassen zu vereinfachen, etwa durch die Förderung von Konzepten der durchgängigen Sprachbildung und deren Einsatz von LehrerInnen aller Fächer (vgl. von Dewitz 2016, S. 29f.).

7.6. Alternative Bildungswege

Wie aus der Formulierung des BMB hervorgeht ist der Besuch weiterführender Schulen vor allem für Jugendliche vorgesehen, die sogenannte Anknüpfungspunkte an das mittlere und höhere Schulsystem in Österreich in ihrer Bildungsbiografie vorweisen können. Das bedeutet, dass sie auch im Herkunftsland bereits eine mittlere oder höhere Schule besucht haben sollen. Für solche Jugendliche, die nicht mehr schulpflichtig sind und nur wenige Schuljahre in ihrem Herkunftsland absolviert haben, wurden im Rahmen der *Initiative Erwachsenenbildung* sogenannte Basisbildungsplätze geschaffen. Die Initiative beschreibt sich und ihr grundlegendes Ziel wie folgt:

Initiative Erwachsenenbildung steht für die seit 2012 bestehende Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene. Ihr Ziel ist es, in Österreich lebenden Jugendlichen und Erwachsenen auch nach Beendigung der schulischen Ausbildungsphase den Erwerb grundlegender Kompetenzen und Bildungsabschlüsse unentgeltlich zu ermöglichen. (Initiative Erwachsenenbildung 2017)

Basisbildungsprogramme werden von unterschiedlichen Bildungsträgern je nach Anspruch und Bedarf der Zielgruppe in eigenen Curricula konzipiert, die jedoch stets auf das Erlernen

derselben Kompetenzen abzielen, darunter Lernkompetenzen, Kompetenzen in der deutschen Sprache, Fremdsprachkompetenzen, Mathematik-Kompetenzen und digitale Kompetenzen. Gefördert werden von der Initiative Erwachsenenbildung außerdem Programme zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses, welche die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Berufsorientierung sowie Wahlmodule in den Bereichen Kreativität und Gestaltung, Gesundheit und Soziales, Natur und Technik oder einer weiteren Sprache beinhalten. Von den durchführenden Institutionen sollen im Folgenden zwei näher betrachtet werden.

7.6.1. Jugendcollege

StartWien - das Jugendcollege - unter diesem Namen startete 2016 in Wien ein modulares Bildungsangebot für Jugendliche zwischen 15 und 21 Jahren, welches von neun Partnerorganisationen ins Leben gerufen wurde und unter anderem vom Europäischen Sozialfonds (ESF) und vom AMS finanziert wird. Ziel ist es, die Jugendlichen je nach ihrer individuellen Bildungsbiografie auf den Pflichtschulabschluss, die Lehrstellensuche und den Berufseinstieg oder den Umstieg in das reguläre Schulsystem vorzubereiten.

An zwei Standorten in Wien werden bis zu 1.000 Jugendliche eingestuft und beraten, um in weiterer Folge die für sie notwendigen Module absolvieren zu können. Eine erste Bilanz nach einem Jahr Betrieb des Jugendcolleges weist aus, dass 1.268 Jugendliche und junge Erwachsene beraten und eingestuft wurden und 153 Jugendliche in eine weiterführende Schule oder Lehrstelle vermittelt werden konnten. Im Schnitt betrug die Verweildauer der Jugendlichen im Jugendcollege neun Monate (vgl. abz austria 2017).

Der Zugang zum Jugendcollege erfolgt nicht durch eine eigenständige Anmeldung, sondern für asylberechtigte Jugendliche über die Vermittlung durch das AMS, für asylwerbende Jugendliche durch die MA17 (Stadt Wien) und den Fond Soziales Wien.

7.6.2. Volkshochschulen

Die Wiener Volkshochschulen (VHS) bieten im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung kostenlose Pflichtabschluss-Lehrgänge an, die vom BMB und der MA13 (Stadt Wien) gefördert werden. Die Lehrgänge werden an sieben Standorten angeboten und führen mit einer

durchschnittlichen Dauer von zehn Monaten zum Pflichtschulabschluss. Aufnahmekriterien sind das Erreichen des Mindestalters von 16 Jahren vor der ersten Teilprüfung, Grundkenntnisse in Mathematik und Englisch sowie mündliche Deutschkompetenzen auf Niveau B1.

7.6.3. Abendmatura

Für Jugendliche, die in der Sekundarstufe II keinen Schulplatz finden, aber trotzdem einen Maturaabschluss anstreben, gibt es die Möglichkeit des Besuchs eines Abendgymnasiums beziehungsweise des Absolvierens einer Abendmatura. Ein Abendgymnasium ist eine vollwertige AHS-Oberstufe für Jugendliche und Erwachsene ab 17 Jahren, die in vier Jahren zur Matura führt. Der Unterricht findet abends von Montag bis Freitag statt. Die Abendmatura besteht aus Kursangeboten, die in ein paar Semestern auf die AHS-Matura vorbereiten, Voraussetzung ist ein positiver Pflichtschulabschluss. Für Jugendliche, die einen Beruf erlernt haben, gibt es zudem die Möglichkeit einer Berufsreifeprüfung.

7.6.4. Privatschulen

Eine immer wichtigere Rolle für das Erreichen eines höheren Abschlusses spielen Privatschulen, da diese meistens alle SchülerInnen aufnehmen, wenn sich diese beziehungsweise deren Eltern das Schulgeld leisten können. An einigen dieser Schulen wird allerdings kein Deutsch unterrichtet.

7.6.5. Beratung, Unterstützung, Lernhilfe - NGOs

In der Beratung, Unterstützung und Begleitung geflüchteter und eine höhere Ausbildung anstrebender Jugendlicher spielen unterschiedliche NGOs eine besondere Rolle, deren Angebot von Deutsch-Nachhilfe über Hausaufgabenbetreuung bis hin zu Lernunterstützung in anderen Fächern reicht und die zudem auch eine Anlaufstelle bei Fragen zum Schulsystem sind. Die MitarbeiterInnen der jeweiligen NGOs engagieren sich oft mit viel Einsatz dafür, Schulplätze für Jugendliche zu finden, die dazu alleine nicht in der Lage sind, was auch in den nachfolgenden ExpertInneninterviews ersichtlich wird. Die Verfügbarkeit solcher Angebote variiert nach Bundesländern und Wohnort der Jugendlichen sehr stark.

8. Alltag, Kritik und Forderungen

Zur konkreten Lebenssituation junger Geflüchteter in Österreich gibt es einige wenige Beobachtungen, die aber aus der Zeit vor dem Höhepunkt der Fluchtbewegung im Jahr 2015 stammen. Dennoch stehen auch dabei die erschwerenden Faktoren für Bildung im Mittelpunkt des Interesses. Pöllheimer-Pühringer dokumentierte die Situation geflüchteter Jugendlicher in Österreich im Jahr 2011. Ihr zufolge kamen zu diesem Zeitpunkt jährlich etwa 1.000 unbegleitete Minderjährige nach Österreich, die auch damals schon in Jugendwohnheimen oder im Rahmen der Grundversorgung untergebracht wurden. Sie beschreibt, dass Jugendliche bis zum Alter von 15 schnellstmöglich in einer Mittelschule eingeschult werden und, dass bei den Älteren der nonformalen Bildung in Form von Deutschkursen oder Basisbildungsprogrammen eine wichtige Rolle zukommt. Der Besuch einer weiterführenden Schule gestaltet sich laut Pöllheimer-Pühringer auch damals meist schwierig (vgl. Pöllheimer-Pühringer 2011, S. 113f.).

Wurzenrainer (2011) erläutert die einzelnen Stationen und Übergänge im Bildungsbereich und betont, dass meistens die Übergänge Probleme mit sich bringen. Zu den Schwierigkeiten und Hindernissen zählt Pöllheimer-Pühringer die Unsicherheit des Asylverfahrens, Finanzierung, psychische Probleme, familiäre Verpflichtungen sowie Lernungewohntheit (vgl. Pöllheimer-Pühringer 2011, S. 116). Wurzenrainer betont ebenfalls, dass sich die außerschulischen Anforderungen oftmals erschwerend auf den Bildungsprozess der Jugendlichen auswirken (vgl. Wurzenrainer 2011, S. 126f.).

Aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme in den Herkunftsländern gibt es laut Wurzenrainer oft Bedarf an Alphabetisierung oder Basisbildung (vgl. Wurzenrainer 2011, S. 122f). Pöllheimer-Pühringer betont weiters, dass sich Schul- oder Kursbesuche meist positiv auf die Jugendlichen auswirken, da diese auch Zeitvertreib sind und einen strukturierten Tagesablauf ermöglichen.

Fronek (2009) beschreibt die Bildung und Integration von jungen Asylsuchenden in Österreich und verortet dabei das lange Warten auf die Entscheidung des Asylverfahrens als eine der größten Hürden. Obwohl es vorgesehen ist, dass das Verfahren pro Instanz sechs

Monate, also maximal ein Jahr, dauern soll, dauert fast die Hälfte aller Verfahren länger. Dass sich an dieser Situation nichts geändert hat, zeigen auch die im Kapitel 6.4 angeführten Zahlen zu noch nicht abgeschlossenen Asylverfahren. Kritik übt Fronek zudem daran, dass es für UMF keine gesonderten Verfahren gibt. (Fronek 2009, S. 205) In Zusammenhang mit der konkreten Situation von Jugendlichen nach der Pflichtschule betont er, dass das duale Ausbildungssystem für geflüchtete Jugendliche nur eingeschränkt zugänglich ist. Für österreichische Jugendliche gibt es ihm zufolge nach Abschluss der Pflichtschule drei Möglichkeiten: Der Einstieg in den Arbeitsmarkt als HilfsarbeiterIn, eine Berufsausbildung im Rahmen einer Lehre und der Besuch einer weiterführenden Schule. Da aber die Lehre Fronek (Fronek 2009, S. 207) zufolge nach dem Ausländerbeschäftigungsgesetz nicht als Ausbildungsmaßnahme, sondern als Beschäftigung gewertet wird, ist dieser Weg für AsylwerberInnen nicht möglich. Auch der direkte Jobeinstieg sei nur sehr restriktiv im Rahmen einer Ernte- und Saisonarbeitsbewilligung möglich. Der Besuch einer weiterführenden Schule hängt Fronek zufolge stark von der Bereitschaft der Schulen und dem Einsatz beratender Instanzen wie Hilfsorganisationen oder auch Privatpersonen ab.

Fronek zufolge ist die Situation besonders problematisch, wenn Jugendliche nach dem schulpflichtigen Alter nach Österreich kommen. Zusätzlich stellen sich nach Erhalt eines Schulplatzes meistens Probleme der Finanzierbarkeit. Alle AutorInnen sind sich einig, dass der zweite Bildungsweg in der Ausbildung junger Geflüchteter eine wichtige Rolle spielt.

Fronek bestätigt, dass die in dieser Arbeit ins Augenmerk gerückte Zielgruppe der nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen vor besonders schwierige Herausforderungen gestellt wird:

Je älter ein Minderjähriger ist, desto schwerer wird es ihm gemacht, seine Bildungschancen wahrzunehmen. Während im Kindergarten- und Pflichtschulbereich die Probleme primär in der mangelhaften Umsetzung von Bildungsrechten bestehen, tritt bei nicht mehr schulpflichtigen Minderjährigen die rechtliche Diskriminierung in den Vordergrund. Neben dem Alter sind der Verfahrensstand, der Aufenthaltsstatus, der Aufenthaltsort und ob er oder sie alleine oder mit den Eltern in Österreich ist, bestimmende Faktoren für die konkreten Bildungschancen minderjähriger Asylwerber. (Fronek 2009, S.203)

Auch wenn diese Einschätzung neun Jahre zurückliegt hat sie bis heute nicht an Relevanz verloren. Im folgenden Kapitel soll nun auf konkrete Kritik und Forderungen eingegangen werden, welche die Bildungssituation geflüchteter Jugendlicher betreffen.

8.1. Kritik

Mayrhofer stellt in einem Policy-Brief der Österreichischen Gesellschaft für Europapolitik zur Bildungsteilnahme geflüchteter Kinder und Jugendlicher (Mayrhofer 2015) zunächst fest, dass sich Bildungsausschluss nicht nur auf Einzelbiografien problematisch auswirkt, sondern auch auf Gesellschaft und Politik. Sie betont, dass, obwohl es in Österreich formal ein Recht auf Bildung für AsylwerberInnen und anerkannte Flüchtlinge gibt, viele Faktoren hierzulande zu einem Bildungsausschluss führen. Mayrhofer spricht von der „Unsichtbarkeit des Problems“, weil - wie auch im Theorieteil dieser Arbeit bereits dargestellt wurde - zu wenig Daten zur Bildung geflüchteter Kinder und Jugendlicher erhoben werden. Gleichzeitig verweist sie auf das schlechtere Abschneiden von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und deren Unterrepräsentation beziehungsweise Drop-out-Raten in weiterführenden Schulen (Mayrhofer 2015, S. 3).

Zu den Versäumnissen der österreichischen Asyl- und Bildungspolitik zählt sie unter anderem die unzureichenden Bildungsangebote in österreichischen Bundesbetreuungseinrichtungen, die verspätete Einschulung von asylsuchenden Kindern und häufige Schulwechsel aufgrund von Quartierwechseln (vgl. Mayrhofer 2015, S. 4). Problematisch sind ihr zufolge außerdem die hohe soziale Selektivität des differenzierten österreichischen Schulsystems, die fehlenden Unterstützungsangebote und der defizitorientierte Ansatz in der Regelschule sowie die Ungleichbehandlung beim Zugang zu Beihilfen, welche AsylwerberInnen und Subsidiär Schutzberechtigten teilweise verwehrt blieben (vgl. S. 4f.).

Mayrhofer's Empfehlungen zur Beseitigung „struktureller und institutioneller Barrieren und Ausschlussmechanismen“ (S. 7) umfassen, neben der Erhebung von spezifischeren Daten österreich- und EU-weit, eine verstärkte Bedürfnisorientierung bei den Bildungsangeboten für geflüchtete Jugendliche, eine schnellere Zuteilung von Schulplätzen, mehr Ressourcen für Schulen für die kompetente Begleitung minderjähriger Flüchtlinge, mehr Kursplätze in außerschulischen Bildungsangeboten sowie die vereinfachte Anerkennung von Bildungsabschlüssen aus Drittländern (ebd.).

Auch SOS Mitmensch hat sich mit dem Bildungszugang geflüchteter Jugendlicher auseinandergesetzt und sich dabei auf die Situation der nicht mehr Schulpflichtigen im Zeitraum

März bis Juni 2017 fokussiert (vgl. SOS Mitmensch 2017). Die Recherche umfasst neben dem Bildungsangebot in den einzelnen Bundesländern auch eine Analyse der Hindernisse, welche sich den Jugendlichen in ihrer Bildungsbiografie stellen.

Gleich zu Beginn wird festgehalten, dass AsylwerberInnen von der Ausbildungspflicht bis 18 per Gesetz ausgenommen sind, was rund 6.000 15- bis 18-Jährige von Bildungsmaßnahmen ausschließt (Stand April 2017). Generell ergeben die Recherchen aber ein nicht ausreichendes Bildungsangebot beziehungsweise zu wenig Ausbildungsplätze, hinzu kommt, dass das Angebot von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich ist und eine Ausbildung oftmals bereits aufgrund der Abgelegenheit und fehlenden verkehrstechnischen Anbindung der Quartiere scheitert (vgl. S. 5). Die Übernahme der Fahrtkosten ist auch nicht bundesweit einheitlich geregelt, vor allem für den Besuch nicht-schulischer Bildungsangebote. Abgesehen von diesen grundlegenden Fragen der Zugangsmöglichkeit ist meistens ein Netzwerk mit motivierten HelferInnen, Betreuungspersonen oder SozialarbeiterInnen nötig, um die Jugendlichen an Schul- und Ausbildungsplätze zu vermitteln (vgl. S. 6). Auch beim Thema Information und Beratung gibt es Nachholbedarf:

Viele NGOs, die mit Asylsuchenden arbeiten, berichteten, dass von staatlichen Stellen zu wenig für eine umfassende Information über Bildungsangebote getan werde. Flüchtlinge, die in der eigenen Familie in Österreich leben, würden es oft weitaus schwerer haben, an Informationen heranzukommen, als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, die sich in (besser) betreuten und besser informierten Einrichtungen befinden. (SOS Mitmensch 2017, S. 5)

Es zeigt sich, dass, entgegen der ursprünglich aufgestellten Hypothese, dass UMFs gegenüber begleiteten Jugendlichen einen Nachteil haben, UMFs aufgrund ihrer gemeinschaftlichen Unterbringung und Betreuung meist schneller in das System eingebunden werden können.

SOS Mitmensch stellt abschließend Forderungen für einen verbesserten Bildungszugang, die die Ausbildungspflicht bis 18 sowie die Öffnung der Lehre auch für AsylwerberInnen, eine bundesweit einheitliche Strategie sowie zentrale Stellen in den Bundesländern, die den praktischen Hürden beim Bildungszugang entgegenwirken sollen, umfassen (vgl. S. 8).

Auch SOS Kinderdorf, selbst in der Betreuung unbegleiteter Minderjähriger tätig, übt Kritik an den strukturellen Hürden für nicht mehr schulpflichtige Jugendliche: Die Organisation begrüßt zwar grundsätzlich die gesetzliche Neuregelung zur Einführung des freiwilligen zehnten Schuljahres, kritisiert aber gleichzeitig, dass es am Schulstandort Wien nicht genügend Schulplätze gibt, um diese Maßnahme tatsächlich zu beanspruchen. Das führte dazu, dass viele der Jugendlichen in der Obhut von SOS Kinderdorf keinen Platz bekommen hätten und lediglich auf den Besuch einer PTS verwiesen wurden, wo allerdings kein Pflichtschulabschluss möglich ist. SOS Kinderdorf sah sich dadurch gezwungen, für diese Jugendlichen gemeinsam mit privaten Anbietern Bildungsangebote zu schaffen, was einerseits schwer finanzierbar ist und andererseits den Nachteil hat, dass die Jugendlichen in derartigen Kursen unter sich bleiben und kaum Anknüpfungspunkte an österreichische Gleichaltrige haben (vgl. SOS Kinderdorf 2017).

8.2. Resümee

Betrachtet man die in diesem Abschnitt durchgeführte Bestandsaufnahme des österreichischen Asylsystems in Kombination mit dem österreichischen Schulsystem und verknüpft diese Erkenntnisse mit den in Teil A dieser Arbeit erörterten Theorien und Voraussetzungen, so finden sich an vielen Stellen Hinweise darauf, dass der Faktor Asyl die ohnehin schon nachgewiesene Benachteiligung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zusätzlich verschärft. Zahlen, die diese These belegen liegen zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vor, da geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Bildungsdokumentation nicht gesondert erfasst werden. Dies wäre jedoch dringend notwendig, um die schulische Situation dieser Gruppe im Rahmen eines wie von Gag und Schroeder (2014) geforderten Refugee Monitoring (vgl. Kapitel 5.2) besser erfassen zu können.

In Bezug auf das Recht auf Bildung kann gesagt werden, dass der Zugang für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter in Österreich flächendeckend gegeben ist, da die Schulpflicht für alle Kinder unabhängig ihres Aufenthaltsstatus gilt. Hier scheint die hiesige Situation, etwa im Vergleich zu Deutschland, wo der Schulbesuch in einigen Bundesländern vom Asylstatus abhängt, dem Recht auf Bildung nachzukommen. Das im Europavergleich relativ frühe Ende der Schulpflicht nach neun Schuljahren oder im Alter von 15 führt jedoch

dazu, dass 16- bis 18-jährige Jugendliche besonders schwer Zugang zum System finden, insbesondere dann, wenn sie beim Ersteinstieg bereits älter sind. Der Einstieg in die Sekundarstufe II gestaltet sich als SchülerIn mit außerordentlichem Status aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse schwer, da es keinen Anspruch auf einen Platz gibt und es bei der Aufnahme auf das Entgegenkommen der Schulleitung ankommt, die zusätzlich ordentliche SchülerInnen vorziehen kann.

Eine direkte Institutionelle Diskriminierung im Bildungsbereich, also die offene Ausgrenzung einer bestimmten Gruppe, wird in der Analyse des heimischen Systems gegenüber AsylwerberInnen sichtbar, die von der Ausbildungspflicht bis 18 ausgeschlossen sind und auch im Bereich der Lehrauswahl Einschränkungen ausgesetzt sind. In Kombination mit der Tatsache, dass sich viele 2015 nach Österreich gekommene Geflüchtete aufgrund der langen Verfahrensdauer nach wie vor im AsylwerberInnen-Status befinden, wie aus den Zahlen des BMI hervorgeht, zeigt sich, dass eine Benachteiligung für diese Gruppe herrscht.

Die Ausbildungspflicht bis 18 wirkt auf den ersten Blick zwar wie eine Ausweitung der Schulpflicht, ist jedoch bei genauerer Betrachtung viel stärker auf arbeitsmarktpolitische Maßnahmen ausgerichtet, sodass auch dadurch der Besuch einer weiterführenden Schule im Bereich der Sekundarstufe II und deren Abschluss nicht gefördert werden.

Indirekte Institutionelle Diskriminierung erfährt die Gruppe der nicht mehr schulpflichtigen geflüchteten Jugendlichen, die durch fehlende Beratung und unzureichende Informationsangebote oftmals im Glauben gelassen werden, dass für sie nach Ende der Schulpflicht kein weiterer Schulbesuch mehr möglich ist oder, dass sie keinen Platz in der Sekundarstufe II erhalten. Dadurch werden sie auf das Nachholen des Pflichtschulabschlusses limitiert und laufen in weiterer Folge Gefahr, in den niederqualifizierten Arbeitsmarkt abzurutschen, da ihnen institutionell nicht mehr als das Erreichen eines Pflichtschulabschlusses zugetraut wird.

Betrachtet man nun die zwei größten Neuerungen, die seit 2015 speziell mit Fokus auf geflüchtete Jugendliche eingeführt wurden, so sind diese theoretisch positiv zu bewerten. Die Möglichkeit des Besuchs eines freiwilligen zehnten Schuljahres für Jugendliche, die erst in der vierten Klasse NMS als QuereinsteigerInnen dazu gekommen sind, innerhalb des ersten Jahres noch als außerordentliche SchülerInnen geführt wurden und mit der Wiederholung

dieser Klasse die Option auf einen positiven Pflichtschulabschluss erhalten, ist auch als förderlich für den Weiterbesuch der Schule in der Sekundarstufe II zu bewerten. Auch das Konzept der sogenannten Übergangsstufen, die im Herbst 2015 eingeführt wurden - zwar in Form eines außerschulischen Angebotes – ist auf die Vorbereitung des Besuchs der Sekundarstufe II ausgerichtet.

Als problematisch bei beiden Maßnahmen zu sehen ist, dass die bloße Möglichkeit auf dem Papier nichts über die konkrete Verfügbarkeit entsprechender Schulplätze in der Praxis (sowohl für das freiwillige zehnte Schuljahr als auch für die begrenzten Plätze in den Übergangsstufen) aussagt. Zudem ist der positive Abschluss der Übergangsstufe alleine kein offizielles Zeugnis, da es sich hierbei um einen außerschulischen Lehrgang handelt. Dieser berechtigt auch nicht automatisch zum Weiterbesuch der Sekundarstufe II, was wiederum zu hohem Frustrationspotenzial bei den SchülerInnen führen kann. Wie bereits in der Betrachtung der Deutschvermittlung festgehalten wurde, ist auch der außerordentliche Status kritisch zu betrachten, da es sich dabei um eine sogenannte exkludierende Inklusion handelt, die zwar „in fördernder Absicht“ geschieht, wie es Gomolla und Radtke (2002) in ihren Erhebungen zur Institutionellen Diskriminierung in der Schule beschrieben haben, die sich jedoch gleichzeitig auch negativ auswirken kann, da die SchülerInnen einen Sonderstatus tragen, durch welchen sie auch kein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln.

Wie in Kapitel 4 betont wurde, führt in der Praxis oft das Zusammenspiel mehrerer Institutionen zu Diskriminierungen, die für Betroffene dadurch schwer zu durchschauen sind. Bedenkt man nun, dass die Meldung beim AMS als Voraussetzung für die Beantragung der Mindestsicherung beim Sozialministerium gilt, so erscheint es als durchaus nachvollziehbar, dass Jugendliche ab 16 Jahren beim AMS gemeldet werden, da dies als die gängige Vorgangsweise vermittelt wird, wodurch sie jedoch in ein System rutschen, in dem mit AMS-eigenen Maßnahmen und Schulungen versucht wird, junge Menschen schnellstmöglich in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Das Streben nach einem höheren Bildungsabschluss ist in diesem System meistens nicht vorgesehen, wie im Rahmen der ExpertInnenninterviews noch thematisiert werden wird.

Neben diesen strukturellen Hürden sehen sich geflüchtete Jugendliche mit zahlreichen Problemen wie psychischer und physischer Gesundheit, Armut, Sorge um Angehörige,

Rassismus und anderen konfrontiert, welche die Bildungsteilhabe und -motivation erschweren, auf die aber im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden konnte.

In Bezug auf Bildungsgerechtigkeit für geflüchtete Jugendliche über 15 Jahre lässt sich in der systemischen Betrachtung des Angebots und der Möglichkeiten erkennen, dass zwar durchaus Maßnahmen eingeführt wurden, die auf die Eingliederung dieser Gruppe abzielen, es jedoch gleichzeitig ein hohes Maß an Eigeninitiative bedarf, um als geflüchteter Jugendlicher diesen Weg tatsächlich erfolgreich beschreiten zu können. Zusätzlich ist in diesem Zusammenhang das Engagement einzelner HelferInnen, BeraterInnen, BetreuerInnen oder LehrerInnen wichtig, welche die Jugendlichen auf diesem Weg begleiten, unterstützen und Rückhalt geben. Die von Stojanov (2011, vgl. Kapitel 3.6) angeregte Gerechtigkeit im Sinne einer Haltungsänderung gegenüber SchülerInnen mit anderen Erstsprachen und/oder Fluchtbioografie ist im derzeitigen politischen Klima jedoch nicht absehbar.

Bei Auseinandersetzung mit den eingangs gestellten dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen und hier zunächst mit der Frage nach den Zugangsmöglichkeiten zur Sekundarstufe II lassen sich auf Basis der durchgeführten Recherche drei Szenarios ausmachen. Die wohl einfachste Möglichkeit ist die, dass ein/e geflüchtete/r Jugendliche/r hier bereits die Pflichtschule besucht und positiv abgeschlossen hat und im Anschluss einen Schulplatz in der Sekundarstufe II findet. In diesem Fall wurden bereits Deutschkenntnisse und eine gewisse Vertrautheit mit dem Schulsystem erlangt, sodass der/die betroffene Jugendliche/r über die Möglichkeiten Bescheid weiß. Der zweite mögliche Weg erschließt sich über den Besuch einer Übergangsstufe, in der die Deutschkenntnisse gefestigt werden und die Person auf die Anforderungen der Sekundarstufe II vorbereitet wird. Der dritte und vermutlich auch schwierigste Weg ist jener des kompletten Seiteneinstiegs von Jugendlichen, die erst nach Ablauf der Schulpflicht nach Österreich gekommen sind. Dieser Weg setzt voraus, dass diese Jugendlichen nach ihrer Ankunft selbstständig die notwendigen Deutschkenntnisse erlangt haben und einen Schulplatz finden.

In Bezug auf die zu Beginn aufgestellten Hypothesen, dass der Zugang zur Sekundarstufe II institutionell nicht gefördert wird, ist zu sagen, dass von institutioneller Seite darauf verwiesen wird, dass es in der Sekundarstufe II keine Schulpflicht mehr gibt und folglich keine Schule dazu verpflichtet ist, SchülerInnen aufzunehmen. Das System trägt folglich keine Verantwortung und es kommt auf den einzelnen an, sich darin zurechtzufinden und

aufzusteigen. Mit den Übergangsstufen wurde zwar ein Instrumentarium eingeführt, das auf die nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen zugeschnitten ist, es handelt sich dabei jedoch um ein außerschulisches Angebot in Form eines Lehrgangs, welcher wiederum mit keinem offiziellen Abschluss einhergeht. Die andere Hypothese, dass sich der Zugang insbesondere für UMFs besonders schwierig gestaltet, ist nach der Analyse der Rahmenbedingungen zu hinterfragen, da es für diese Gruppe Betreuungs- und Beratungsmaßnahmen gibt, im Rahmen welcher UMFs auch Schulmöglichkeiten aufgezeigt bzw. vermittelt werden. In Bezug auf diesen Aspekt sind mit ihrer Familie geflüchtete Jugendliche hingegen mehr auf sich gestellt. Im Rahmen der ExpertInneninterviews soll auf diese Frage noch näher eingegangen werden. Auch auf die Frage nach den förderlichen beziehungsweise hinderlichen Faktoren soll im Rahmen der Auswertung der ExpertInneninterviews eine Antwort gefunden werden.

8.3. Aktuelle Entwicklungen und Ausblick

Während des Schreibprozesses der vorliegenden Arbeit gab es aufgrund der Parlamentswahlen und der Bildung einer neuen Regierung viel Bewegung im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgestellten Themenbereich. Der Fokus wurde dennoch auf die Entwicklungen im schulischen Bereich seit 2015 gelegt, auch wenn einige der Neuerungen voraussichtlich bereits wieder vor dem Ende stehen.

Bei Betrachtung der aktuellen Entwicklungen und Signale, welche die Ende 2017 angelobte neue Regierung von ÖVP und FPÖ aussendet, ist davon auszugehen, dass sich die Situation künftig weiter verschärft, wenn Maßnahmen wie die bereits angekündigten eigenen Deutschklassen und eine verstärkte Defizitorientierung umgesetzt werden. Das Netzwerk Sprachenrechte hat diesbezüglich eine Stellungnahme veröffentlicht, in welcher betont wird, dass Deutschklassen der falsche Ansatz sind:

Es ist eine bildungs- und damit gesellschaftspolitisch ausgesprochen gefährliche Illusion, zu glauben, dass die Vermittlung bzw. der Erwerb der deutschen Sprache außerhalb des Regelbetriebs erfolgen kann, und zwar in einem Maße, dass es einen standardisierten Zeitpunkt der Eingliederung von Schülerinnen und Schülern in das Regelschulwesen geben kann. (Netzwerk Sprachenrechte 2017, S. 3)

Einerseits wird betont, dass Sprach- und Sachvermittlung nicht voneinander getrennt werden können, andererseits wird angeführt, dass es diskriminierend ist, Kinder aus dem Regelunterricht auszuschließen, da (a) dadurch verhindert wird, dass Kinder in durchmischten Gruppen voneinander lernen und (b) die Segregation zu geringeren Lernfortschritten führt (vgl. Netzwerk Sprachenrechte 2017, S. 4).

Nachdem am 22.1.2018 die endgültigen Pläne für „Deutschförderklassen“ präsentiert wurden, die ab dem Schuljahr 2018/2019 eingeführt werden sollen, äußerte sich auch der Österreichische Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) in einer Stellungnahme zu den in den Augen der VerfasserInnen „segregierenden“ Plänen des Bundesministeriums und betonte, dass Sprache durch soziale Interaktion erworben und SchülerInnen mit anderen Erstsprachen „lediglich im Hinblick auf ihre als ‚Defizite‘ bezeichnete Sprachlernbedarfe im Deutschen wahrgenommen“ (ÖDaF 2018, S. 2) würden. Mit Verweis darauf, dass nachhaltige Sprachförderkonzepte eine integrative Förderung und additive Maßnahmen kombinieren müssten, kritisierte der ÖDaF zudem, dass für den Übertritt in den Regelunterricht und die Förderung kein Konzept vorgelegt worden ist.

TEIL III: Empirische Forschung

Die bisherige Arbeit ist eine Darstellung der Bedingungen und schulischen Angebote, die geflüchtete Jugendliche in Österreich vorfinden, die unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Theorien analysiert wurde. Da diese Darstellung durch das Zusammentragen und Verbinden unterschiedlicher Daten, Informationsmaterialien und gesetzlicher Regelungen entstanden ist, soll im dritten und letzten Teil dieser Arbeit, dem Wunsch nachgekommen werden, auch Erfahrungswerte aus der Praxis zu inkorporieren. Als passende Methode hierfür wurde im Vorfeld die Durchführung von ExpertInneninterviews befunden, mit Hilfe derer Einblicke erlangt werden sollten, wie die Aufnahme geflüchteter Jugendlicher in die Sekundarstufe II in der Praxis funktioniert bzw. wo es Probleme dabei gibt. Neben den in der Forschungsfrage hinterfragten Hürden für den Besuch der Sekundarstufe II sollten die Interviews auch Antworten auf die Fragen nach der unterschiedlichen Situation unbegleiteter bzw. begleiteter minderjähriger Flüchtlinge sowie förderlichen Faktoren für den Schulbesuch liefern.

9. Zur Methode

ExpertInneninterviews stellen eine qualitative Forschungsmethode dar, die in der empirischen Sozialforschung häufig zum Einsatz kommt, jedoch aufgrund ihrer „unterentwickelten Methodenreflexion“ (Bogner et al. 2005, S. 34) nicht unumstritten ist. In der qualitativen Forschung geht es im Gegensatz zur quantitativen Forschung nicht um Zahlen, die zueinander in Beziehung gesetzt und erklärt werden, sondern um Sprache und Begriffe, deren Gehalt man zu verstehen versucht. Mayring verweist in diesem Kontext auf die Unterscheidung zwischen der qualitativen Wissenschaft als verstehende, die am Individuellen ansetzt und der quantitativen Wissenschaft als erklärende, die sich am Allgemeinen orientiert (vgl. Mayring 2007, S. 18). Als Anwendungsbereiche qualitativer Analysen nennt er sowohl die Hypothesenfindung und Theoriebildung als auch die Überprüfung ebensolcher, Pilotstudien, Vertiefungen, Einzelfallstudien, Prozessanalysen sowie Klassifizierungen (ebda. S. 20 ff.). Bogner fasst jedoch die Gründe zusammen, weshalb die Methode der ExpertInneninterviews sich steigender Beliebtheit erfreuen, und nennt dabei zunächst einen relativ unkomplizierten Feldzugang in der frühen Forschungsphase, die Vereinfachung bzw. „Abkürzung“ der

Datenerhebung, wenn die ExpertInnen „für eine Vielzahl zu befragender Akteure interviewt werden“ oder auch für Situationen, in denen sich der Feldzugang etwa aufgrund von tabuisierten Themen schwierig gestaltet (Bogner/Menz 2009, S. 8). Der zweite Grund war auch ausschlaggebend für die Wahl dieser Methode, nämlich die Hoffnung darauf, durch die sorgfältige Auswahl der ExpertInnen in unterschiedlichen Kontexten auf verallgemeinerbare Aussagen zu stoßen.

Generell findet sich in der Methodenforschung die Unterscheidung von drei unterschiedliche Typen von ExpertInneninterviews: das „explorative“, das „systematisierende“ und das „theoriegenerierende“ Interview (vg. Bogner et al. 2005, S. 37). Das explorative ExpertInneninterview dient dabei dazu, ein Überblickswissen zu generieren, das dem Forscher eine Übersicht über das Feld liefert, sowie eine thematische Strukturierung ebendessen ermöglicht und als Basis für die Hypothesengenerierung dienen kann (ebd.). Im systematisierenden Interview geht es hingegen laut Bogner et al. einen Schritt weiter, um eine „systematische und lückenlose Informationsgewinnung“ (S. 37). Die ExpertInnen lassen den Forscher dabei an ihrem exklusiven Handlungs- und Erfahrungswissen teilhaben. Das theoriegenerierende Interview zielt darauf ab, durch Erschließung und Rekonstruktion des ExpertInnenwissens neue Theorien zu bilden (ebd.).

Für die vorliegende Arbeit wurde eine Mischform aus explorativen und systematisierenden Interviews geführt, die mithilfe eines Interview-Leitfadens abgewickelt wurden, der sich an den Forschungsfragen orientierte, jedoch so offen gestaltet war, dass er auf den Kontext des/derjeweiligen Gesprächspartners/in zugeschnitten werden konnte. Bei der Durchführung der Interviews wurde bewusst darauf geachtet, „unerwartete Themendimensionierungen“ (Meuser/Nagel 1997, S. 487) der ExpertInnen zuzulassen, um deren Wissen und Erfahrungen den nötigen Raum zu geben. Dabei wurden durchaus auch „narrative Passagen“ zugelassen, welche sich für Meuser & Nagel als „Schlüsselstellen für die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen“ (Meuser & Nagel 2009, S. 52f.) erweisen können. Meuser & Nagel verweisen auch darauf, dass im Rahmen des ExpertInneninterviews Hinweise auf Störungen und Konflikte, Aufschluss über das normale Funktionieren liefern könnten (vgl. Meuser & Nagel 2009, S. 54). Dies scheint auch ein interessanter Ansatz für die vorliegende Arbeit zu sein, im Rahmen derer die Leitfadeninterviews darauf ausgelegt wurden, dass sie der Überprüfung der im Vorfeld diskutierten Theorien sowie der Erkenntnisse aus

der Bestandsaufnahme der geltenden Regelungen und Gesetze dienen sollten (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 376).

9.1. Der ExpertInnen-Begriff

Wer ist ein/e ExpertIn und was qualifiziert sie oder ihn? In der Definition des ExpertInnenbegriffs finden sich unterschiedliche Ansätze, die sich kritisch gegenüberstehen. Der wissenssoziologische Ansatz (vgl. Bogner 2009, S. 69) stützt sich zum einen auf die Art des Wissens, über das die Person verfügt, und in welchem Kontext sie dieses erworben hat. In der klassischen Fachliteratur wird auf die Unterscheidung ExpertIn – Laie verwiesen, Meuser & Nagel sprechen sich jedoch aufgrund der veränderten Bedingungen in der Wissensproduktion für einen weiter gefassten ExpertInnenbegriff aus (vgl. Meuser & Nagel 2009, S. 42). Der ExpertInnenstatus muss ihnen zufolge nicht zwingend mit dem Beruf verbunden sein, gibt es doch auch Personen, die aufgrund etwa ihres freiwilligen Engagements in einem Bereich zu ExpertInnenwissen kommen. Sie definieren ExpertInnen in weiterer Folge als „aktive Partizipanten“ in Bezug auf die Problematik, die erforscht werden soll (Meuser & Nagel 2009, S. 44). Im Rahmen dieser Arbeit wurden bewusst nicht nur in einem institutionalisierten oder hilfsorganisatorischen Rahmen tätige ExpertInnen gewählt, sondern auch ein geflüchteter Jugendlicher, der mit seinen individuellen Erfahrungen, die er im Rahmen von Flucht, Asylantragsstellung und Schulbesuch gemacht haben, ein Sonderwissen erlangt hat, an dem Forscherinteresse besteht. Diese Entscheidung entspricht dem voluntaristischen Ansatz, demzufolge alle Menschen als Experten ihres eigenen Lebens gesehen werden können (vgl. Bogner & Menz 2009, S. 67). Meuser & Nagl kritisieren daran, dass ein solches Alltagswissen eher Platz in narrativen oder problemzentrierten Interviews finden sollte (ebda.), für die vorliegende Arbeit erschien es dennoch sinnvoll, einen Jugendlichen zum Experten zu machen, um ein möglichst umfassendes Bild der Erfahrungen mit Schule in Österreich zu zeichnen.

9.2. Transkription

Für die Transkription qualitativer Interviews finden sich zahlreiche Modelle, die sich in der Einbeziehung unterschiedlicher verbaler und nonverbaler Merkmale unterscheiden, und die

erfolgte Kommunikation unterschiedlich genau abbilden. Für die Transkription der im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews bzw. der dabei entstandenen Audiofiles erfolgte nach reiflicher Überlegung die Anwendung der Regeln von Kuckartz (2016), die zum einen aus forschungsökonomischer, aber auch aus inhaltlicher Sicht für ausreichend befunden wurden. Bei dem von Kuckartz vorgelegten Transkriptionssystem wird wörtlich transkribiert, jedoch werden vorhandene Dialekte in die Standardsprache übersetzt. Sprache und Interpunktion werden dabei leicht geglättet. Längere Pausen werden durch (...) gekennzeichnet, Betonungen durch Großbuchstaben, Lautäußerungen wie Lachen oder Seufzen in Klammern notiert, genauso wie Störungen (Bsp. Handyklingeln, Unterbrechung). Zustimmungende Lautäußerungen der interviewenden Person werden nicht transkribiert, so der Vorschlag Kuckartz' (vgl. Kuckartz 2016, S.166ff.). Zur besseren Auffindbarkeit einzelner Textstellen erfolgte eine Zeilennummerierung. Aufgrund der Materialmenge sind die Transkripte auf einer DVD im Anhang zu finden.

9.3. Computergestützte Auswertung der Interviews

Aufgrund des Umfangs der final transkribierten Interviews wurde nach reiflicher Überlegung die Entscheidung getroffen, mit Hilfe der Software MaxQDA eine computergestützte Auswertung der Interviews durchzuführen. Dabei wurde MaxQDA primär in seiner Organisations- und Zuordnungsfunktion genutzt, etwa um relevante Textstellen zu markieren und zu kodieren, und in weiterer Folge textübergreifende Phänomene herauszufiltern und zusammenzufassen.

9.4. Forschungsethik und Anonymisierung

Allen InterviewpartnerInnen wurde vorab eine Einverständniserklärung vorgelegt, in welcher diese darüber informiert wurden, zu welchem Zweck die Interviews geführt werden, dass eine Audioaufnahme und infolge ein Transkript davon angefertigt wird und Teile daraus auch in der vorliegenden Arbeit verwendet werden. Die ExpertInnen erhielten alle die Möglichkeit, sich für eine Anonymisierung ihrer Daten zu entscheiden. Lediglich bei den minderjährigen Jugendlichen, die interviewt wurden, wurde die Anonymisierung von vornherein vorausgesetzt. Die erwachsenen ExpertInnen entschieden sich zwar allesamt gegen

eine Anonymisierung ihrer Daten, im Rahmen des Auswertungsprozesses wurde dennoch die Entscheidung getroffen, alle Daten zu anonymisieren, um die Ergebnisse mit mehr Abstand diskutieren zu können. Bei der Anonymisierung wurden sämtliche Namen, sowohl von Personen, Schulen, Arbeitgebern der Interviewten oder Adressen, durch XXX ersetzt.

10. Methodische Vorgehensweise

Im Folgenden soll nun die Vorgehensweise bei der Interpretation der Daten Schritt für Schritt skizziert werden. Die Orientierung erfolgt dabei am von Meuser & Nagel vorgeschlagenen Ablauf. Dabei wird von den Einzelinterviews ausgehend gearbeitet, um über Kodes und Kategorien zu textübergreifenden Themen zu gelangen:

Anders als bei der einzelfallinteressierten Interpretation orientiert sich die Auswertung von Experteninterviews an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von Äußerungen je Interview. (Meuser & Nagel 2009, S. 56)

Nach dem thematischen Vergleich der Einzeltexte erfolgt nach der von Meuser & Nagel vorgeschlagenen Methode die „Soziologische Konzeptualisierung“, bei dem Verbindungen des Materials zu theoretischem Wissen hergestellt werden (Meuser & Nagel 2009, S. 57), bevor dann abschließend mit Hilfe der „Theoretischen Generalisierung“ Theorien und Typologien gebildet werden (ebda.)

10.1. Offenes Kodieren

Der Prozess des Kodierens kann mit der Beschlagwortung ausgewählter Stellen umschrieben werden, wobei zunächst die von Breuer im Rahmen der Reflexiven Grounded Theory empfohlene Methode des Offenen Kodierens (vgl. Breuer 2018, S. 269ff.) für das erste Herangehen an die Texte ausgewählt wurde. Das offene Kodieren zeichnet sich durch ein textnahes Vorgehen aus und ermuntert dazu, Fragen an den Text zu stellen. Für das Finden von Kodes sollen durchaus Formulierungen der Befragten, so genannte In-vivo-Kodes (vgl.

Breuner 2018, S. 263) aufgegriffen werden und es wird darauf hingewiesen, keine zu theoriegeleiteten Kodes zu verwenden.

10.2. Kategorienbildung

Im nächsten Schritt der Auswertung erfolgte die Kategorienbildung. Die Kategorien wurden aus den Kodes der ausgewählten Textstellen abgeleitet, in dem diese thematisch gruppiert und zusammengefasst wurden. Die Kategorien können also als Oberbegriffe der Kodes verstanden werden. Diese induktive Herangehensweise, bei der aus den Daten heraus in einer Verallgemeinerung Kategorien definiert werden (vgl. Mayring 2007, S. 75) wurde im nächsten Schritt dahingehend überprüft, ob die Kategorien für die Beantwortung der bearbeiteten Fragestellungen ausreichen, oder ob es nötig ist, das Kategoriensystem deduktiv zu erweitern, indem aus dem bisherigen Wissensstand aus Theorie und Forschung ergänzende Kategorien hinzugefügt werden. Die aus der Kodierung der Interviewtranskripte abgeleiteten Kategorien zeigen sich in der nachfolgenden Tabelle. Die linke Spalte zeigt dabei die Kodes und die Häufigkeit ihrer Verwendung. Diese wurden thematisch gruppiert und einer Kategorie (rechte Spalte) zugeordnet.

Kodes	Kategorie
Zugang Sek II 6	Sek II: Kat. 1 Alternative Bildungswege Basis-/Erwachsenenbildung
Hürde Sek II 14	
Strukturen 2	
Schulsystem 4	
Voraussetzungen 2	
Faktor Zeit 3	
Über-15-Jährige 3	
Lehre 2	
Privatschule 3	
Poly 1	
Abendmatura 5	
Gymnasium 1	
Kein Abschluss 1	
Basisbildung 7	

Initiative Erwachsenenbildung 1 Jugendcollege 4	
Teilhabe 12 Recht auf Bildung 3 Normalität 1 Ausschluss 4 Notwendigkeit von Schule 3 Nicht-Zugang 1 Bildungsgerechtigkeit 1 Integration 9	Integration und Teilhabe: Kat. 2
Begleitet vs. Unbegleitet 8	Begleitet vs. Unbegleitet: Kat. 3
Übergangsstufen 15 Zielgruppe Übergangsstufen 4 Voraussetzung Übergangsstufen 7 Aufnahmegespräche 1 Unbürokratisch 4 Schüler suchen 1 Herausforderung Übergangsstufen 3 Lehrplan Übergangsstufen 4 Erfolg Übergangsstufen 1 Geht zu Ende 3 Regeln 1 HAS nicht HAK 1 Faktor Zeit 3	Übergangsstufen: Kat. 4
Deutschlernen 13 Deutschförderung 4 Ausländerklassen 1 Prophylaxe 1 Individuell fördern 2	Deutschvermittlung: Kat. 5 AO-Status Mehrsprachigkeit
AO-Status 9 Voraussetzung AO-Status 1	
Mehrsprachigkeit 8 Herkunftssprachen 7 Sprachentausch 4 Fremdsprachen 5 Sprachförderung 1 Perspektivenwechsel 3	

Informationszugang 12 Beratungsangebot 5 Psychologische Betreuung 2 Sozialarbeit 8 Begleitung 2 Bezugspersonen 2 MultiplikatorInnen 1 Helfer 11	Information/ Beratung: Kat. 6
AsylwerberInnen 2 Wartezeit Asylverfahren 1 Asylwerberinnenheime 1 AMS 5 Mindestsicherung 3 Grundversorgung 1	Asylverfahren/ Finanzielles: Kat. 7
Probleme 20 Kritik 19 Rassismus 6 Diskriminierung 3 Wünsche 16 Verbesserungsvorschlag 1 Zukunftspläne 1	Kritik/ Wünsche: Kat. 8

Zur Datenreduktion erfolgte als nächster Arbeitsschritt das Anlegen einer Tabelle für jede ExpertIn, die eine übersichtliche Darstellung der paraphrasierten Aussagen, der ihnen zugeordneten Codes und Kategorien sowie Zeilennummern im Transkript liefern sollte. Nach der Kurzbeschreibung der einzelnen ExpertInnen erfolgt die Zusammenfassung ihrer Aussagen nach dem Kategoriensystem und deren Deutung bzw. Diskussion. Im Rahmen dieses Vorgangs wurde ersichtlich, dass manche Kategorien stark miteinander verflochten sind, sodass diese nachträglich von zwölf Kategorien auf acht reduziert bzw. zusammengelegt wurden.

11. Kurzbeschreibung der ExpertInnen

Insgesamt wurden im Zeitraum von Mitte Dezember 2017 bis Mitte Februar 2018 sechs Interviews für die vorliegende Arbeit durchgeführt. Als InterviewpartnerInnen wurden unterschiedlichen Personen angefragt, die im Kontext von Flucht und Bildung administrativ, beratend oder lehrend tätig sind oder selbst Fluchterfahrung haben und dadurch besondere Einblicke in die Thematik liefern oder sich aus der Praxiserfahrung heraus ergebende Fragen und Konfliktpunkte in die Diskussion einbringen können. Bevor zur Auswertung der Interviews geschritten wird, erfolgt eine kurze Beschreibung der einzelnen InterviewpartnerInnen und ihrer Befähigung zum/r ExpertIn.

11.1. Expertin 1

Als erste Interviewpartnerin stellte sich eine Ministerialbeamtin zur Verfügung, die in der Koordination von Flüchtlingsagenden im Kontext von Schule tätig ist. Das Interview, das am 20.12.2017 in den Räumlichkeiten des Ministeriums geführt wurde, hatte unter anderem die Entwicklung und Neueinführung schulischer Maßnahmen in Reaktion auf die verstärkte Fluchtbewegung im zweiten Halbjahr 2015 zum Inhalt und einen stark explorativen Charakter.

Kategorie	Paraphrase	Kodes	Zeile
1	In den höheren Schulen kein Recht auf Schule, weil keine Pflicht	Hürde Sek II	156
1	AO Schüler werden nur genommen, wo Platz ist. In vielen Schulen gibt es aber keinen Platz	Hürde Sek II	159
1	Nach Schulpflicht ist Teilhabe von Vorbedingungen abhängig: Pflichtschulabschluss	Zugang Sek II	109
2	Kinder haben in der Schule Normalität, dort sind sie nur Schüler	Teilhabe	525
2	Schule und Integration funktionieren über Begegnung	Teilhabe	541
2	Vermutet starkes Bedürfnis nach Bildung für Kinder bei Zuwanderern	Teilhabe	772
2	Erkenntnis, dass Ereignisse wie starke Fluchtbewegung Probleme, die schon vorher da waren verstärken und sichtbar machen, z.B. soziale Segregation	Integration	787

2	Differenzierung der Unterstützung von Schulen wichtig: Chancenindex	Integration Chancenindex	795
3	Glaubt, dass es begleitete Jugendliche nicht besser haben als unbegleitete – emotionale Probleme/ Familie	Begleitet vs. unbegleitet	302
3	UMFs haben psychosoziale Betreuung. Die schlechteste Betreuung immer noch besser als keine.	Begleitet vs. unbegleitet	311
3	Viele UMFs in Übergangsstufen, wenn Quartiere in der Umgebung	Begleitet vs. unbegleitet	369
4	Idee zu Übergangsstufen schon im Schuljahr 2014/15, Möglichkeit zur Verwirklichung durch Integrationstopf	Übergangsstufen	169
4	Englischkenntnisse als Voraussetzung für Übergangsstufen – Hinweis für gute Vorbildung	Voraussetzung Übergangsstufen	192
4	System sollte an Lebensrealität der SchülerInnen anschließen. Durch Flucht meist keine Papiere verfügbar	Voraussetzung Übergangsstufen, unbürokratisch	216
4	Tatsache, dass Übergangsstufen überall voll sind als Erfolgsnachweis	Übergangsstufen	284
4	Übergangsstufen finden an Schulen statt. Auch wenn reine Ausländerklassen, gibt es Begegnung mit anderen	Übergangsstufen	528
4	Ziel der Übergangsstufen, dass nach erfolgreichem Abschluss eine Schullaufbahn in dieser oder einer anderen Schule begonnen wird	Übergangsstufen	271
5	Sprachangebote in der Grundversorgung minimal	Deutschlernen	409
5	Deutschkursangebote als Integrationsarbeit	Deutschlernen	567
5	Sprachliche Kommunikation (Deutsch) für Berufsausbildung wesentlich, nicht nur in akademischem Kontext	Deutschlernen	602
5	„Man muss in Deutsch maturieren. Da fährt die Eisenbahn drüber.“	Deutschlernen	613
5	Im Kontext von Integrationspolitik mehr Sprachförderung in der Schule nötig	Deutschlernen	793
6	AO-Status, um nicht diskriminiert zu werden. Als Schutzmechanismus konzipiert	AO-Status	124
6	Aufhebung des AO-Status ist nicht an bestimmtes Deutschniveau gebunden, sondern individuelle Faktoren sind ausschlaggebend	AO-Status	252
6	Es ist gut, dass AO-Status nicht so formalisiert ist und eine gewisse Flexibilität bietet.	AO-Status	257
6	AO-Status ist etwas für von außen Kommende in der Sek II	AO-Status	241
6	Nur sehr wenig geflüchtete AO Schüler in AHS-Unterstufe, setzt sich in Oberstufe fort	AO-Status, Gymnasium	225

7	Fremdsprachen für Geflüchtete in der Schule ein großes Problem	Mehrsprachigkeit, Fremdsprachen	633
7	Sprachentausch gilt nicht für Matura. Um in Muttersprache als Fremdsprache zu maturieren, muss diese vorher schon besucht worden sein	Mehrsprachigkeit, Fremdsprachen	626
7	Um in der österreichischen Schule zu reüssieren, muss man sich Fremdsprachen aneignen, obwohl schon die Unterrichtssprache eine Fremdsprache ist: „Das sind alles Superleistungsträger“	Mehrsprachigkeit, Fremdsprachen	635
7	Es entsteht verstärkter Bedarf nach Muttersprachenunterricht, auch in weiterführenden Schulen	Mehrsprachigkeit, Fremdsprachen	671
7	Mehrsprachigkeit muss mehr Platz bekommen, hat eine negative Konnotation	Mehrsprachigkeit, Fremdsprachen	692
7	Sprachen haben unterschiedliche Wertigkeiten, aber jeder hat eine Sprache	Mehrsprachigkeit, Fremdsprachen	700
7	Der muttersprachliche Unterricht konzentriert sich ausschließlich auf die Pflichtschulen	Herkunftssprachen	683
8	Problem, dass in dem Bereich der Über-15-Jährigen vielen eine schulische Basis vergleichbar mit unserer fehlt.	Basisbildung	430
8	Es gibt viele Junge Leute mit Basisbildungsbedürfnis, um in unserem formalisierten System Zugang zu bekommen	Basisbildung	414
8	Es braucht zusätzliche Investitionen für Basisbildung, nicht nur für Flüchtlinge	Basisbildung	439
8	Im Rahmen der schulischen Maßnahmen für geflüchtete Jugendliche musste auch Geld für Basisbildung bereitgestellt werden.	Basisbildung	445
8	Im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung seit 2015 2.400 Basisbildungsplätze für geflüchtete Jugendliche installiert aus zusätzlichen Mitteln – wichtig zu wissen um Ressentiments entgegenzuwirken	Initiative Erwachsenenbildung	453
8	Initiative Erwachsenenbildung als Kompensation für (fehlende) Bildungsangebote ab 15	Basisbildung	458
8	Jugendcollege ist großartig, aber ein Ghetto	Jugendcollege	536
9	Informationen zu Schule kommen oft über BetreuerInnen, HelferInnen, Freiwillige in Unterkünften.	Informationszugang	375
9	Schulbesuch auch Frage von Informationszugang: Es gibt keine arabischen Anzeigen in der Zeitung.	Informationszugang	380
9	Information ist immer eine Holschuld. Wer später/quer einsteigt verpasst Informationen aus Sek I	Informationszugang	390
9	Viel Hilfe kommt von freiwilliger, zivilgesellschaftlicher Ebene.	Helfer	406
11	Will nicht sagen, dass es keine Probleme gibt – es gibt, welche und wenn man die erkennt muss man sie auch angehen	Probleme	745
12	Aufgabe des Systems: eine wertschätzende Haltung gegenüber Diversität zu entwickeln statt Angst	Wünsche	754

11.2. Expertin 2

„Was mich von Anfang an schockiert hat, war dieses Prinzip Zufall“

Für das zweite Interview konnte die Projektleiterin in einer gemeinnützigen Einrichtung im universitären Kontext gewonnen werden, die Vermittlungsarbeit im Bildungskontext macht und damit seit Herbst 2015 gezielt auch geflüchtete Jugendliche anspricht. Dabei werden im Rahmen eines offenen Angebots Lernbetreuung und auch individuelle Nachhilfeangebote zur Verfügung gestellt und auch Beratung und Vermittlung angeboten. Das Gespräch fand am 10.1.2018 in einem Besprechungsraum der Einrichtung statt und offenbarte viele Einblicke in die Probleme, mit denen sich geflüchtete Jugendliche beim Schulbesuch konfrontiert sehen.

Kategorie	Paraphrase	Kodes	Zeile
1	Wenn Jugendliche gar keine Unterstützung haben, ist es sehr hoffnungslos	Hürden Sek II	164
1	Erfolgversprechend, wenn man jemanden hat, der sich irgendwie die Informationen beschafft	Hürden Sek II	169
1	Schockiert über das Prinzip Zufall im Kontext von Schule	Hürden Sek II, Prinzip Zufall	158
1	Das individuelle Engagement der LehrerInnen ist wichtig	Hürden Sek II	263
1	Hatte Jugendlichen, der nach der 4.NMS ins Poly geschickt wurde und glaubte, er bleibt dort 5 Jahre und macht Matura	Über-15-Jährige	264
2	Die Wege, wie Jugendliche es in die Schule schaffen sind sehr unterschiedlich und lassen am Recht für Bildung zweifeln.	Teilhabe	173-177
2	Angebote wie das Jugendcollege sind sehr einseitig. In den Köpfen der Entscheider müsste ankommen, dass es Jugendliche gibt, die mehr als eine Lehrstelle anstreben, für mehr Chancengleichheit	Teilhabe, Bildungswunsch, Perspektivenwechsel	587-595
2	Neben der Perspektive auf einen höheren Abschluss geht es auch um die Erfahrung, in die Schule zu gehen und Stabilität zu erfahren, auch wenn nur ein paar Jahre, in die Schule gehen ist nie verlorene Zeit	Teilhabe, Bildungswunsch, Normalität	604-617

2 & 12	Der Zugang müsste so gestaltet werden, dass er nicht vom Goodwill einzelner Schulen abhängt	Teilhabe, Wünsche	649-650
2	Den Über-15-Jährigen wird das Recht auf Schule verwehrt und sie werden in simple Deutschkurse abgeschoben – ist kritisch zu sehen.	Recht auf Bildung	622-625
2 & 12	Wunsch nach Strukturen, die weggehen vom Zufallsprinzip und Betteln um Schulplätze – manche Schulen nehmen keine Flüchtlinge, andere nehmen viele auf	Recht auf Bildung, Wünsche, Strukturen	636-642
2 & 12	Zum institutionellen Rahmen: Zugang ist nicht alles, es braucht langfristig Unterstützung und Begleitung – „es geht nicht nur darum, dass man die Türen aufmacht“	Teilhabe, Wünsche, Deutschförderung	668-671
2	Das Schulklima ist nicht immer förderlich, SuS werden teilweise ignoriert, definitiv rassistische Erfahrungen, nicht förderlich für Lernklima	Integration, Rassismus	302-306
4	Übergangsstufen sind nicht Schule und zählen letztlich auch nichts	Übergangsstufen, Kritik	200-201
4	In einem Beispielfall haben nur zwei SuS aus der Übergangsstufe die Aufnahme in die Schule geschafft	Übergangsstufen	203-205
4	Beispielfall: Übergangsstufe in einem privaten Gym, von vornherein keine Aufnahmemöglichkeit danach	Übergangsstufen	235 - 238
4	Beispielfall: Schule sagt, es ist nicht so gedacht, dass Aufnahme in Sek II nach Übergangsstufe	Übergangsstufen	318-320
4	Eindruck gewonnen, dass Übergangsstufen eher auf Abendgymnasium hintrimmen	Übergangsstufen	320-323
4	Beispielfall Übergangsstufen: Niveau war massiv unterschiedlich, keine Auswahl nach bestimmten Kriterien, Voraussetzungen	Voraussetzung Übergangsstufen	210-214
4	Eindruck: In diesem Jahr besser organisiert mit Einstufungstests, dennoch eher Ziel Abendmatura als weiter in der Schule zu behalten	Voraussetzung Übergangsstufen	221-228
5	Einen Platz in der Schule bekommen ist die eine Sache, schaffe ich es und was brauche ich dazu ist die andere – mit sehr viel Druck und Stress verbunden	Deutschlernen	296-301
5	Erfahrung, dass Deutschkurs allein den Jugendlichen zu wenig ist – „wollen etwas für unser Hirn“	Deutschlernen	402
5	Bei Deutschförderung läuft einiges schief, manchmal geblockt oder auch nicht: Beispielfall wo Schülerin ein Jahr lang keine Mathestunden hatte	Deutschlernen, Deutschförderung	500-508
5	Die Jugendlichen wollen nicht rausgenommen werden für die Deutschstunden	Deutschförderung, Deutschlernen, Wünsche	512-519
5	Gut, dass es Deutschförderung für AO-Schüler gibt, aber nach dem Status nicht mehr	Deutschförderung	667-668

5	Eigene Deutschklassen werden nicht förderlich eingeschätzt, darum führt auch Modell Jugendcollege langfristig nicht weiter	Ausländerklassen	642-645
5	Nach dem Fokus auf Über-15-Jährige jetzt prophylaktischer Schauen auf 4. KL. NMS – was wird gebraucht, wo muss gefördert werden	Prophylaxe, 4. Klasse NMS	258-263
5	Aufgabe von LehrerInnen individuell zu fördern, laut Erfahrungen aber oft nicht der Fall	Individuell fördern	465-468
6	AO-Status wird sehr unterschiedlich gehandhabt, ist aber gut so. Wichtig wäre, mit SuS besser zu besprechen, wie, warum, wieso	AO-Status	433-444
6	In Extremfällen werden SuS dadurch außen vor gelassen Beispiel: fall ein Jahr lange keine Schulbücher bekommen, werden ignoriert	AO-Status, Kritik, Integration, Rassismus	444-448
6	AO-Status nimmt die Lehrer eventuell aus der Pflicht	AO-Status, Kritik, Integration, Rassismus	451-453
6	Hat Gerüchte gehört, dass man mit AO-Status nicht in die Oberstufe darf bzw. das abgeschafft wird, also SuS besser in Lehren vermitteln	AO-Status, Probleme	478-482
7	Viele der Jugendlichen sind jetzt in Deutsch soweit gut, kämpfen aber massiv mit den Fremdsprachen, vermittelt derzeit mehr Englisch-als Deutschnachhilfe	Fremdsprachen, Probleme	524-528
7	Es gibt theoretisch die Möglichkeit des Sprachentauschs, aber unrealistisch, weil sich in der Praxis niemand findet, der z.B. auf Arabisch Prüfungen abnehmen kann	Sprachentausch, Kritik	532-537
7	„Wir haben eine kritische Größe an jungen Menschen mit denselben Sprachen“	Sprachentausch, Kritik	556-557
8	Neue Entwicklung beobachtet, dass Trend zu Privatschulen, wenn Geld irgendwie aufgebracht werden kann – „weil die nehmen sie halt“	Privatschule, Hürde Sek II	275-279
8	Möglichkeit an der libyschen Schule Matura zu machen, wenn im Herkunftsland bereits Oberstufe besucht. Hat aber zweifelhaften Ruf. Gesellschaftlich erwünscht, dass das die einzige Möglichkeit ist, schulisch anzudocken? Von Jugendlichen teilweise religiöse Ausrichtung auch nicht gewollt	Privatschule, Hürde Sek II, Kritik	284-295
8a	Große Erwartungen an Jugendcollege vor Start, Jugendlichen berichten aber nichts Gutes – nicht der richtige Rahmen für SuS mit Bildungsbedürfnis	Jugendcollege, Kritik, Bildungswunsch	405-408
8a	Versteht Jugendcollege als Auffangbecken für alle Über-15-Jährigen, die keinen Schulplatz haben	Jugendcollege	413-414
8a	Jugendliche haben nicht das Gefühl, dass sie im Jugendcollege genug gefördert werden	Jugendcollege	422-424
8a	Kritik an Jugendcollege als außerschulischem Angebot, keine Bestätigung, ersetzt nicht Pflichtschuljahre	Jugendcollege	416-420

9	Überrascht darüber, wie schwierig es ist an Informationen zu kommen, was gibt es, was ist möglich	Informationszugang, HelferInnen	350-352
9	„Ich wurschtel mich in jedem einzelnen Fall neu durch und komme immer wieder auf irgendwelche neuen Sachen“	Informationszugang, HelferInnen	362-363
9	Man muss sich Zeit nehmen, Jugendlichen zu erklären, warum gewisse Abläufe, nicht einfach wo hinschicken (Schule)	Informationszugang, Probleme	377-379
9	Es ist wichtig, Informationen zu haben, um Jugendliche auch darauf aufmerksam zu machen, ihre Rechte einzufordern und nachzufragen – gleichzeitig „ein Wahnsinn“	Informationszugang	497-500
9	Muttersprachenunterricht – man muss wissen, dass es das überhaupt gibt	Informationszugang	546-548
9	In der Beratung muss man ganzheitlicher denken, als nur Bildung, auch Freizeit, Sport etc.	Informationszugang	753-757
9a	Jugendliche kommen zum Lernen, aber auch mit anderen Problemen, das gehört dazu	Beratungsangebote, Psychologische Betreuung, Probleme	743-748
9a	Es bräuchte mehr Unterstützungsangebote für Jugendliche, ohne geht gar nichts. Muss begleitend und langfristig sein, keine kurzen Maßnahmen und einzelne Gespräche.	Beratungsangebote, HelferInnen, Wünsche	572-576
9a	In der Bildungsberatung muss immer auch das Finanzielle mitgedacht werden (Mindestsicherung etc.)	Beratungsangebote, Probleme, Mindestsicherung	728-730
10	Wir wollten den Jugendlichen Ferialjobs vermitteln, sind dann aber draufgekommen, dass das von der Familien-Mindestsicherung abgezogen wird – ein Nullsummenspiel	Mindestsicherung, Probleme, Beratungsangebote, Informationszugang	730-737
10	Beispielfall Jugendliche mit positivem Asylbescheid – wurden als erstes zum AMS geschickt und wurden gefragt, was sie arbeiten wollen, sie wollten aber in die Schule gehen, wurden dann in Ü-Stufe vermittelt.	AMS	179-185
10	Beispielfall: 18-Jährige, die vom AMS ins Jugendcollege geschickt wurde, E2 hätte Schulplatz gefunden, das hätte aber Verlust der Bezüge bedeutet – massive Frustration	AMS, Jugendcollege, Übergangsstufe	230-240
10	Beispielfall: 4. Klasse NMs, die Ausflüge mit Geflüchteten zur AMS-Anmeldung gemacht hat. „Sobald du mal beim AMS bist, bist beim AMS“	AMS, 4. Klasse NMS	379-386
10	Auch Erfahrung mit Jugendlichen, die in den Sommerferien einen AMS-Kurs machen konnten, wo die anderen nichts hatten	AMS	386-389
10	Wie soll ein 16-jähriger Jugendlicher, der kaum die Sprache kann beim AMS argumentieren, was er machen möchte und warum	AMS, Kritik	681-685
10	Es sind individuelle AMS-Karrieren, laut Erfahrung bis 18 in Ruhe gelassen, wenn Aussicht auf Bildungserfolg, ab 18 schwieriger. Abendgymnasium noch besser, weil sie dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen	AMS, Mindestsicherung, Bildungswunsch	694-700

11	Wunsch: „Klarheit reinkriegen für Leute, die vermitteln, MultiplikatorInnen“, ansetzen bei Vermittlung des Schulsystems an Familien	Wünsche, Informationszugang	372-377
11	Es bräuchte mehr Unterstützungsangebote für Jugendliche, ohne geht gar nichts. Muss begleitend und langfristig sein, keine kurzen Maßnahmen und einzelne Gespräche.	Wünsche, Beratungsangebote, HelferInnen	572-576
11	LehrerInnen müssen besser auf Realität in durchmischten Klassen vorbereitet werden	Wünsche, LehrerInnenbildung	626-628

11.3. Experte 3

„Die talentiertesten, intelligentesten, fleißigsten Menschen zerbrechen an einem System, das sie unbedingt ausschließen möchte“

Das dritte Interview wurde mit dem Obmann eines hauptsächlich durch Spenden finanzierten Vereins geführt, der Basisbildungskurse und Pflichtschulabschlussprogramme für AsylwerberInnen durchführt, im Rahmen derer auch Verpflegung, Fahrtkosten und Sozialarbeit angeboten werden. Das Gespräch fand in den Räumlichkeiten des Vereins in einem Hinterzimmer/Büro statt und war stark rassismus- und diskriminierungskritisch gefärbt.

Kategorie	Paraphrase	Kodes	Zeile
1	Drei Wege nach dem Pflichtschulabschluss: Wenige Mangelberuf, meistens weiterführende Bildung, selten Vorstudienlehrgang	Zugang Sek II, Lehre	104-108
1	Wenn positiver Asylbescheid meist Lehre, viel schwieriger für AsylwerberInnen	Zugang Sek II, Lehrer, AsylwerberInnen	108-114
1	Oft bleibt nur das Abendgymnasium, HTL ist viel schwieriger	Zugang Sek II, Abendmatura	97-99
1	Die Schulen könnten entscheiden, sie nehmen alle bis 18 auf, in der Praxis ergeben sich dann finanzielle Schwierigkeiten wie Fahrtkosten etc.	Hürden Sek II, Teilhabe	143-147
1	„Ich würde tendenziell von einem rassistischen Schulsystem in Österreich sprechen, das die Leute nach ihren Eltern definiert“ – Schulsystem ist so konstituiert, dass es Menschen ausschließt	Schulsystem	160-165
1	„die talentiertesten, intelligentesten, fleißigsten Menschen zerbrechen an einem System, das sie unbedingt ausschließen möchte“	Schulsystem, Kritik, Ausschluss	200-202

1	„Schule ist ein Ausschlussort, und funktioniert auch immer mehr, immer wieder über Ausschluss, über Nicht-Aufsteigen, über schlechteres Schulformat und so weiter.“	Schulsystem, Kritik	336-338
2	Schulprojekt xx besteht neben Kursen aus materieller Grundsicherung und Sozialarbeit	Teilhabe	57-59
2	Junge Menschen werden in Österreich vom Bildungssystem ausgeschlossen vs. Menschen/Kinderrechte	Recht auf Bildung, Ausschluss, Wartezeit Asyl	140-142
2	Für Bildungsgerechtigkeit bräuchten wir Ungleichbehandlung, Status quo ist bestenfalls Gleichbehandlung	Bildungsgerechtigkeit	349-350
2	Zugang bzw. Nicht-Zugang ist eine klassische Diskriminierung, die in Österreich von den politisch relevanten Parteien propagiert wird	Diskriminierung, Nicht-Zugang	284-287
2	Ausschluss von Minderjährigen aus dem Schulsystem, von VerantwortungsträgerInnen hin und her geschoben	Diskriminierung, Ausschluss	150-152
3	Bei Unbegleiteten oft Isolation und Depression, vermindert Schulerfolg und Freude am Leben	Begleitet vs. unbegleitet	51-53
3	Jugendliche mit Familien haben andere Probleme: aufenthaltsrechtlich, überfordernde Behördengänge	Begleitet vs. unbegleitet	53-53
3	Sozialarbeit wichtig, Beratung zu wenig, begleiten und vorbereiten für eigenmächtiges Leben	Begleitet vs. unbegleitet	54-57
3	Bei beiden Gruppen gleich: Je mehr Unterstützung für Jugendliche und Familienverband umso eher schaffen sie es	Begleitet vs. Unbegleitet, Voraussetzungen	209-212
3	„Also wenn sie weiß wären und reich, dann gäbe es kein Problem“	Begleitet vs. Unbegleitet, Voraussetzungen	214
3	UMFs von Anfang an in Betreuung, Sozialarbeit, keine Sorge um Essen und Schlafen, unter 18 – noch mehr Zeit zum Lernen, weniger Grausigkeiten, weil betreut	Begleitet vs. Unbegleitet,	227-235
6 & 1	Eindruck, dass die meisten AsylwerberInnen die Pflichtschule ohne gültiges Zeugnis verlassen, weil sie AO Schüler waren. PSA aber Basis für Lehre, Abendschule etc.	AO-Status, Pflichtschulabschluss, Abendmatura	8-15
8	Meistens nur ein Mangellehrberuf möglich asylrechtlich, in Wien 27, in NÖ 5-7, Gastronomie viel Angebot, aber nicht jeder möchte Koch/Kellner werden	Lehre, Pflichtschulabschluss	89-93
8 & 1	Erfahrungen mit Abendschulen, dass alle aufgenommen werden mit Pflichtschulabschluss, in HAKs/HTLs nur begrenzte TeilnehmerInnenanzahl	Abendmatura, Zugang Sek II	38-43
8 & 1	Sehr viele unserer AbsolventInnen gehen in die Abendschule	Abendmatura, Zugang Sek II	98-99
8	Gemeinsamer Standort mit Abendschule ermöglicht auch Weiterbetreuung, Sozialarbeit, Nachhilfe	Abendmatura, Zugang Sek II, Beratungsangebot	99-104

8	Pflichtschulabschluss vom Verein als Schlüssel für Teilhabemöglichkeiten definiert, darum sollte bedürfnisgerechtes Angebot geschaffen werden	Pflichtschulabschluss, Teilhabe	44-46
8a	Verein bietet modularen Unterricht in vier Semestern, erste zwei Semester Basisbildung, dann individuell nach Fortschritt zur PSA-Prüfung	Basisbildung	61-66
9	Sozialarbeit nötig, Kurs und Beratung zu wenig „Es braucht eine Art Case Management, weil die Jugendlichen in verschiedenen Ausnahmesituationen sind immer wieder vor allem während des Asylverfahrens“	Sozialarbeit	48-51
9	Sozialarbeit soll verschiedenen Perspektiven aufzeigen in regelmäßigen Gesprächen, gemeinsam beschreiten.	Sozialarbeit	51-52
9a	Es ist gut eine „Ankerperson“ zu haben, der es gut geht, zum Austausch, die einen aufbaut	Bezugsperson	254-256
10	Problem in AsylwerberInnenheim ist Isolierung, man passiviert sich gegenseitig, es kommt zu Gewalt	AsylwerberInnen	251-258
10	Ausbildungsweg ist für AsylwerberInnen viel schwieriger	AsylwerberInnen	113-114
10	Asylverfahren theoretisch in max. einem Jahr vorbei. Erfahrung: Viele Jugendliche nach zwei Jahren noch nicht einmal erstes Interview geführt	Wartezeit Asylverfahren	133-136
10	Perspektivenlosigkeit in AsylwerberInnenheimen und Männerunterkünften im ländlichen Raum	Grundversorgung, AsylwerberInnen	236-237
11	Kooperation mit SOS Kinderdorf, weil dieses trotz Einführung des freiwilligen 10. Schuljahres für 25 Kinder keinen Platz finden konnte – nicht genug Plätze in Wien für alle	Probleme, Freiwilliges 10. Schuljahr, Pflichtschulabschluss	120-130
11	Jugendliche machen sehr viele Rassismuserfahrungen, treffen aber auch Leute, die sich einsetzen, wichtig für Integration	Kritik, Rassismus, Gesellschaft	269-273
11	Meinung: VerantwortungsträgerInnen wollen Probleme produzieren, weil sie sie auch ankündigen	Kritik	277-279
11	Es bräuchte in Österreich ein Bekenntnis zur Migrationsgesellschaft und dass das Teil der Geschichte und Struktur ist	Kritik, Strukturen, Perspektivenwechsel	298-301
11	Infolgedessen müsste man sich einigen, die Strukturen so anzupassen, dass sie für alle zugänglich sind.	Kritik, Strukturen, Perspektivenwechsel	302-304
11	Unsere Strukturen schließen Nicht-Deutschsprachige aus, aber auch Leute mit schwachem Bildungshintergrund, Einkommen, keine Möglichkeiten für Nachhilfe, Hausaufgabenunterstützung	Kritik, Strukturen,	304-309
11	„Das politische Ziel ist es, Eliten und Eigentum und Macht zu schützen und das bedeutet eben auch, dass man diese nicht teilt.“	Kritik, Strukturen	312-313
11	Ortet eine Negativperspektive auf Ausländerkinder und eine neutrale auf österreichische in unserer rassistischen Gesellschaft	Rassismus	330-331

11.4. Expertin 4

„Der Weg ist steinig und es schaffen nicht viele“

Die vierte Expertin ist Lehrerin für Deutsch/ DaZ und Italienisch und unterrichtet an einer berufsbildenden Schule in Wien. Sie leitete 2015 eine der ersten Übergangsstufen und unterrichtet und betreut bis heute geflüchtete Jugendliche in der Übergangsstufe an ihrer Schule. Das Interview wurde am 13. Februar 2018 in einem Besprechungszimmer der Schule geführt und gab Einblicke in den Schulalltag, die Entstehung der Übergangsklassen und die Problematiken, die damit verbunden sind.

Kategorie	Paraphrase	Kodes	Zeile
3	Beide Gruppen haben andere Probleme	Begleitet vs. Unbegleitet	195-196
3	Erfahrung: UMFs haben keinen Anker, Paten nicht so verbreitet, Betreuung in WGs sehr unterschiedlich, manchmal kaum vorhanden	Begleitet vs. Unbegleitet	196-211
3	SuS mit Familie haben zwar Unterstützung, müssen aber oft viel Verantwortung übernehmen mit immenser emotionaler Belastung	Begleitet vs. Unbegleitet	211-221
4	Hat im November 2015 kurzfristig das Angebot bekommen, Ü-Stufe zu übernehmen als KV mit 10 Stunden DaZ, Zustandekommen von ihr abhängig	Übergangsstufen, Hintergrund	12-19
4	Hat vom Direktor die Information bekommen, dass es nach Schuljahr 17/18 wahrscheinlich keine Übergangsstufen mehr geben wird	Übergangsstufen, geht zu Ende	392-394
4	Zu Beginn der Ü-Stufen war nicht klar, wer schon einen Pflichtschulabschluss hat, auch nicht nachprüfbar	Voraussetzung Übergangsstufen, Pflichtschulabschluss	33-36
4	„Wir nennen sie Brückenklasse, damit man eine Brücke schlagen kann zwischen zwei Welten“	Übergangsstufen	256-257
4	Unterschiedliche Sprachniveaus immer extremer. Anfangs alle bei Null, jetzt Schwankungen zwischen A1 und B2. Für DaZ-Lehrer große Herausforderung	Voraussetzung Übergangsstufen, Deutschniveau	69-72
4	„Grundkenntnisse der deutschen Sprache“ als Voraussetzung, Einigung auf Ende A1 als Aufnahmekriterium. Ziel: Anfang B1 zu schaffen in 7 Monaten – „mit Müh und Not“	Voraussetzung Übergangsstufen, Deutschniveau	76-79
4	Aufnahmegespräch mit einem selber erstellten Gesprächsführungsbogen (10-15'), Einschätzung zählt, keine offiziellen Dokumente, Nachweise	Voraussetzung Übergangsstufen, unbürokratisch	91-94

4	Für 1. Jahrgang mussten SchülerInnen gesucht werden, Hunderte Interviews in Erstaufnahmezentrum geführt, viele Kandidaten für Alphabetisierungskurse	Zielgruppe Übergangsstufe, Aufnahmegespräche, Schüler suchen	29-33
4	Lehrplan wurde mehrfach überarbeitet	Lehrplan Übergangsstufen	27
4	Religionsunterricht wurde in Ethikunterricht umgewandelt, Geografie & Geschichte anfangs integriert, jetzt eigener Unterricht für besseres Verständnis	Lehrplan Übergangsstufen	62-68
4 & 2	In Sport mit Regelklassen gemischt für Integration	Lehrplan Übergangsstufen, Integration	68-69
4	Je länger das Projekt läuft, umso mehr Einschränkungen. Lehrplan ist immer genauer geworden, Ziele genauer festgelegt. Aufnahmegespräche dennoch unbürokratisch	Lehrplan Übergangsstufen, geht zu Ende	110-113
4	Rund 30 Stunden Unterricht laut Lehrplan	Lehrplan Übergangsstufen	242
4	„Sprung ins kalte Wasser“: Weil keine Vergleichswerte da waren, nach Gutdünken probiert die Klasse „zum Funktionieren zu bringen“, sehr herausfordernd und intensiv	Herausforderung Übergangsstufen	38-42
4 & 5	Bücher als finanzielle Frage, weil DaZ-Bücher nicht über Schulbuchaktion bezahlt werden, viele eigene Materialien, Brücke zwischen Muttersprachen- und DaZ-Unterricht	Herausforderung Übergangsstufen, Deutschvermittlung	275-279
4 & 5	Differenzierter Unterricht gefragt, man muss individualisieren, extrem anstrengend, „fordert einen zehn Mal mehr als Regelklasse“	Herausforderung Übergangsstufen, Deutschvermittlung	278-280
4	Drei Jahre später geht Projekt wahrscheinlich zu Ende, „jetzt wo wir wissen würden wie es funktioniert und ein paar gute Tipps und Hilfsmittel gefunden haben“	Übergangsstufen, geht zu Ende	43-46
4	Regeln, etwa Hausregeln in der Schule, müssen klar vermittelt werden, „sonst funktioniert es nicht“	Übergangsstufen, Regeln	56-62
4	Nach positivem Abschluss Möglichkeit der Aufnahme in die HAS, „HAK ist nicht realistisch“	Übergangsstufen, Hürde Sek II	120
4 & 12	Findet Modell super, aber Dauer von 7 Monaten zu wenig, Laufzeit von zwei Jahren wäre ideal	Zielgruppe Übergangsstufen, Faktor Zeit	137-138
4	SuS haben keine Lernroutine mehr, müssen sich an Schulalltag erst wieder gewöhnen, das ist zunächst Überforderung	Zielgruppe Übergangsstufen, Faktor Zeit	138-146
4	Stolz auf SuS, weil unglaubliche Leistung, wenn sie nach 7 Monaten die Aufnahmeprüfung für die HAS schaffen, die für alle gleich ist	Übergangsstufen	400-405
5	In Deutsch und Englisch können Förderkurse angeboten werden, die Ressourcen der Lehrer sind aber begrenzt	Deutschförderung	257-261
6	In HAS werden sie gleich als Ordentliche aufgenommen, ist nicht im Interesse der Schule zu viele AO aufzunehmen, weil HAS-Klassen sehr groß und heterogen	AO-Status	297-300

6 & 9	In der HAS gibt es einen Förderkurs Deutsch, aber das reicht nicht – SuS bräuchten emotionale, soziale Begleitung	AO-Status, HelferInnen	163-165
6	Glaubt, dass SuS unglücklich über AO-Status, „weil sie dann das Gefühl haben, sie sind keine richtigen Schüler“	AO-Status	301-303
6	SuS aus dem Unterricht nehmen für Förderung wirkt sich nicht gut auf Klassengemeinschaft aus	AO-Status, Übergangsstufen	311-313
6	Beispielfall: AO-Schüler, der für Ü-Stufe zu gut war, kam für Deutsch zu ihr in die Klasse, organisatorisch mit Stundenplänen aber sehr aufwendig	AO-Status	313-323
8	Beispielfall Schülerin musste sich abmelden, weil Vater Arabisches Gymnasium wollte, wo in einem Jahr Matura absolviert werden kann	Privatschulen	129-131
9	SuS bräuchten nach Ü-Stufe eine Person, die weiterbegleitet, fachlich und sozial, Zuspruch gibt, beisteht – ist im Programm nicht vorgesehen	HelferInnen, Sozialarbeit, Hürde Sek II	175-180
9	Beispielfall: zu gut für Ü-Stufe, Aufnahme als AO – Erfolg durch Pflegemutter, die unterstützt, organisiert, dahinter ist	HelferInnen, AO-Status	317-318
9 & 12	Nach der Ü-Stufe bräuchte es Begleitung und viel mehr Sozialarbeit	Sozialarbeit, Begleitung	342-347
9 & 12	Zuständigkeit für SuS geht 24 Stunden, auch in den Ferien, Pausen, über WhatsApp vernetzt, mehr Sozialarbeit nötig	Sozialarbeit	350-352
9	Schul-Sozialarbeiterin acht Stunden in der Woche da – viel zu wenig. Vieles bleibt am KV hängen	Sozialarbeit	352-354
9 & 12	Auch Lehrerkollegium bräuchte mehr Unterstützung und Supervision. Wenn SuS Vertrauen schöpfen, dann öffnen sie sich, damit muss man klarkommen	Sozialarbeit	354-359
11	SuS in Übergangsstufen sehr behütet, Übergang dann oft schwierig	Probleme, Integration	169-173
11	SuS brauchen Zeit zum Ankommen, haben nebenher auch Asylverfahren	Probleme, Faktor Zeit	340-342
11	Systemisch wird ein Wille geortet, scheitert aber an Umsetzung. Frustrierend, wenn immer wieder auf Probleme hingewiesen, aber nichts geändert wird	Probleme, Kritik	366-378
12	Übergangsstufe müsste 10 Monate bis zwei Jahre dauern, um Schule in Österreich und Regeln mal kennenzulernen	Wünsche, Herausforderungen Übergangsstufen	329-332

11.5. Experte 5

„Die Kinder sollten eigentlich die Schule besuchen, weil Schule ist ganz wichtig (...). Weil, wenn man in die Schule geht, dann kommt man ein bisschen direkt in die Kultur rein. Kultur, in welchem Land man wohnt, welche Sprache soll man so richtig sprechen und wie sollte man mit Leuten umgehen. Das wäre glaube ich für alle, die hier kommen, wäre das ganz wichtig.“

Der fünfte Interviewpartner ist ein 17-jähriger Schüler einer Übergangsstufe. Er ist aus Afghanistan geflüchtet und lebt seit zweieinhalb Jahren in Österreich. Das Gespräch fand während der Unterrichtszeit im Pausenraum seiner Schule statt und drehte sich hauptsächlich um die Erfahrungen und Eindrücke, die er hier vom Schulsystem gewonnen hat.

Kategorie	Paraphrase	Kodes	Zeile
1	Onkel ist auch in Österreich und hat ihn in der Schule angemeldet, musste aber ein Monat warten bis dieser Zeit hatte	Zugang Sek II, Helfer	203-207
1	Er sieht Schule in Österreich unproblematisch, Vergleich zu Afghanistan – keine Sessel, Lehrer mit Stock	Schulsystem	68-72
1	Schule in Afghanistan ist nicht so modern, nicht genug Schulen, Lehrer, Bücher. Die Leute können aufgrund unterschiedlichster Probleme nicht regelmäßig in die Schule	Schulsystem	76-79
1	„In Österreich funktioniert alles eigentlich mit der Schule. Man kann normal in die Schule gehen, brav lernen, es funktioniert alles“	Schulsystem	80-81
2	Alle Kinder sollten die Schule besuchen, weil man in die Kultur reinkommt, Sprache lernt und wie man mit den Menschen umgehen soll	Teilhabe, Notwendigkeit von Schule, Integration	179-184
2	Am Anfang war es für ihn komisch in Österreich, weil er so etwas noch nie gesehen hat. Aber nach ein paar Monaten Schule „habe ich es dann verstanden, wie es läuft, mit den Leuten hier. Dann hat es ganz gut funktioniert“	Teilhabe, Notwendigkeit von Schule, Integration	188-193
4	Der Platz in der Ü-Stufe wurde ihm über das Jugendcoaching vermittelt. Er musste ein Interview machen und wurde dann aufgenommen	Übergangsstufen	31-33
5	Deutsch hat er in der NMS gelernt, geblockt, zwei Tage die Woche von 8-12	Deutschlernen, Deutschförderung	43-46

5	Am Anfang konnte er gar nicht Deutsch sprechen, hat dann aber die MitschülerInnen in der Klasse beobachtet, wie sie reden und aussprechen. Dann hat er sich bemüht, mit ihnen zu sprechen	Deutschlernen	50-54
5	In den Sommerferien vor der Ü-Stufe hat er zwei Wochen einen Deutschkurs bei der VHS besucht mit seinen WG-Mitbewohnern	Deutschlernen	155-157
6	Er hat die 3. Und 4. Klasse NMS im AO-Status besucht und deshalb keinen positiven Pflichtschulabschluss	AO-Status, 4. Klasse NMS, Pflichtschulabschluss	16-19
6	„Das komische war, dass ich von 8 bis halb 5 in der Schule musste sein, obwohl ich gar keine Sprache kann, gar nix“, hat aber später verstanden, dass man dabei etwas lernt	AO-Status	207-211
7	Er konnte am Anfang nur Englisch, wollte aber nicht Englisch sprechen	Fremdsprachen	50-51
9	Bei Problemen versucht er es erst alleine zu lösen, dann fragt er einen Betreuer oder Lehrer	HelferInnen	99-107
9	Onkel hat ihn in der Schule angemeldet	HelferInnen	203-204
9	Jugendcoaching von der NMS hat ihm bei der Schulsuche geholfen	Sozialarbeit	25-27
12	Geflüchtete Kinder sollten vor der Einschulung einen Deutschkurs machen, damit sie die Grundlagen beherrschen und sich nicht so verloren fühlen	Wünsche	120-123
12	Nach der Ü-Stufe strebt er eine Lehre im Bereich Verkauf oder Kfz-Mechanik an, je nach Verfügbarkeit	Wünsche, Lehre	91-93

12. Auswertung nach Kategorien

12.1. Kategorie 1

Die Frage nach dem Zugang zur Sekundarstufe II wurde in fast allen Interviews thematisiert, da sie die Grundlage dieser Arbeit darstellt. Während E1 klarstellt, dass es dort, wo keine Schulpflicht herrscht, auch kein Recht auf einen Schulplatz gibt, und die praktische Hürde beim Zugang sei, einen Platz zu bekommen, verweist E2 darauf, dass der Weg zu einem Schulplatz nach dem „Prinzip Zufall“ verlaufe und stark vom Goodwill einzelner Schulen

und dem Engagement von Einzelpersonen abhängen. E3 beobachtet in seinem Bereich, dass das Erreichen eines höheren Schulabschlusses oft nur über den Weg der Abendmatura zu realisieren ist, da die Schulplätze in den berufsbildenden Schulen begrenzt seien. Über den prinzipiellen Zugang und die Verfügbarkeit von Schulplätzen hinaus, kämen zudem die Finanzierung von Fahrtkosten und Verpflegung erschwerend hinzu. Auch E4 stimmt zu, dass der Besuch einer weiterführenden Schule nur den wenigsten geflüchteten Jugendlichen gelinge.

Zu den beschrifteten Ausbildungswegen zählt E3 unter anderem den Lehrberuf, bei welchem aber der Zugang für AsylwerberInnen eingeschränkt ist. E1 führt ins Feld, dass es viele Jugendliche gebe, die aufgrund ihrer Vorbildung nicht an unser Schulsystem anknüpfen könnten, für welche es nonformale Bildungsangebote im Bereich der Basisbildung gebe. E2 sieht einen Trend zum Besuch privater Schulen, gibt aber zu bedenken, dass diese teilweise einen zweifelhaften Ruf hätten und oft auch religiös gefärbt seien.

Ziehen wir die eingangs aufgestellte Arbeitshypothese heran, dass der Zugang zur Sekundarstufe II institutionell nicht gefördert wird, so lässt sich diese aus den Interviews verifizieren und unter der Formel: Keine Pflicht = Kein Recht subsumieren. Es lässt sich dabei durchaus argumentieren, dass diese Formel auf Jugendliche ohne Migrations- bzw. Fluchthintergrund genauso zutrifft, dennoch muss festgehalten werden, dass der Faktor Deutsch dabei eine wesentliche Rolle spielt und als Ausschlussmerkmal fungiert. Somit kann von einer indirekten institutionellen Diskriminierung gesprochen werden, da der Zugang zur Sekundarstufe II zwar scheinbar für alle gleich geregelt ist, für QuereinsteigerInnen aber de facto nur schwer möglich ist. Dadurch werden Jugendliche in die Berufsausbildung gedrängt oder müssen für das Erreichen eines höheren Abschlusses den Weg der Abendmatura oder einer Privatschule beschreiten. Die Gruppe der AsylwerberInnen sieht sich mit einer direkten institutionellen Diskriminierung konfrontiert, da ihr der Zugang zur Lehre mit Ausnahme der Mangelberufe verwehrt bleibt, was in Hinblick auf die langen Asylverfahren zusätzlich problematisch ist. Die Frage nach dem Recht auf Bildung und Teilhabe sollen in der nächsten Kategorie genauer betrachtet werden, der Deutschvermittlung fällt in weitere Folge ein eigener Punkt zu.

12.2. Kategorie 2

Für E1 ist die Teilhabe an Bildung für geflüchtete Kinder und Jugendliche wichtig, da ein Schulbesuch für diese Kinder auch Normalität bedeute. Diese Normalität wird aber, wie die Ergebnisse zeigen, nur Kindern bis 15 im Rahmen des Pflichtschulbesuchs zugestanden. E2 kritisiert diesen Tatbestand, nämlich, dass den Über-15-Jährigen das Recht auf Bildung verwehrt bliebe und diese teils in simple und einseitig ausgerichtete Kurse abgeschoben würden. Zum einen müssten geflüchteten Jugendlichen Ambitionen auf einen höheren Schulabschluss zugestanden werden, auch wenn es gleichzeitig neben dieser Perspektive um die Erfahrung von Schule gehe, die Stabilität bedeute, auch wenn sie zu keinem Schulabschluss führe. Zur Teilhabe berichtet E5, dass Schule ein guter Weg sei, um in die Kultur „reinzukommen“ und Sprache sowie den Umgang mit den Menschen zu lernen.

E3 vertritt eine rassismuskritische Perspektive auf das heimische Schulsystem, das ihm zufolge von Ausschluss und Diskriminierung geprägt ist, und damit Menschen- und Kinderrechte verletze, was von den politischen EntscheidungsträgerInnen unterstützt werde. E4 betont, dass der Zugang zu den 2015 eingeführten Übergangsstufen unbürokratisch verlaufe, auf welche jedoch in einer eigenen Kategorie näher eingegangen werden soll.

Fasst man diese Aussagen zusammen, so lässt sich erkennen, dass der Bildungsteilhabe von allen Seiten eine wichtige Rolle für den Integrationsprozess zugesprochen wird. Die Stimmen aus der Praxis sehen aber das Recht auf diese Bildungsteilhabe nicht umgesetzt, wie auch bereits von offizieller Seite des Öfteren kritisiert wurde (vgl. CRC 2012/ Kapitel 2). Darüber hinaus wird das österreichische Schulsystem als Ausschlusssystem bezeichnet, was für die Gruppe der geflüchteten Jugendlichen ab 16 durchaus bestätigt wird, wie auch in Kategorie 1 bereits argumentiert wurde.

12.3. Kategorie 3

Eine weitere Arbeitshypothese, die am Anfang dieser Arbeit bzw. in den Vorüberlegungen dazu aufgestellt wurde, ist die, dass der Zugang zur Sekundarstufe II sich für unbegleitete Minderjährige besonders schwierig gestaltet. Im Rahmen der Interviews wurde versucht, Einschätzungen zur Lage der UMF zu gewinnen. Dabei, aber auch schon in der Recherche

der Rahmenbedingungen und gesetzlichen Grundlagen in Abschnitt II dieser Arbeit, ergab sich jedoch ein gegenteiliger Eindruck.

E1 glaubt nicht, dass es für eine der beiden Gruppen leichter sei und beide mit Problemen zu kämpfen hätten, gibt aber zu bedenken, dass UMFs psychosoziale Betreuung erhielten und die schlechteste Betreuung immer noch besser als keine sei. Zudem werde in den Unterkünften versucht, Schulplätze für die unbegleiteten Minderjährigen zu finden. E3 ist ebenfalls der Meinung, dass unbegleitete Jugendliche zwar oft mit Isolation und Depression zu kämpfen hätten, aber dennoch von Anfang an Betreuung und Sozialarbeit erhielten und sich keine Sorgen um Essen oder Schlafen machen müssten. E4 wirft ein, dass die Betreuung der UMFs in den Wohngemeinschaften sehr unterschiedlich und manchmal kaum vorhanden sei. E5 lebt als UMF in einer WG und sieht sich dort gut betreut bzw. hat das Gefühl zu wissen, wohin er sich für Hilfe wenden muss. Für Jugendliche, die mit ihrer Familie hier seien, orten die Interviewten Probleme aufenthaltsrechtlicher Natur, überfordernde Behördengänge, bei denen sie oftmals als Übersetzer fungieren müssen, und andere emotionale Belastungen (E3, E4).

Gewiss kann nicht gesagt werden, dass es eine dieser beiden Gruppen leichter hat als die andere, dennoch erscheint der Eindruck, dass die unbegleiteten Minderjährigen durch ihre Betreuung einen Informationsvorsprung haben, was die schulischen Möglichkeiten angeht, während sich die begleiteten Jugendlichen proaktiv um Informationen und Zugang bemühen müssen. Zudem gibt es Kooperationen zwischen Betreuungseinrichtungen und Schulen, so dass davon auszugehen ist, dass UMFs leichter ihren Weg durch den Informationsdschungel rund um das Thema Schule und Berufsausbildung finden. Die Arbeitshypothese kann also insofern widerlegt werden, dass der Schulzugang für die Unbegleiteten nicht schwieriger als für die Begleiteten ist.

12.4. Kategorie 4

Im Rahmen der Interviews stellte sich heraus, dass das Konzept der Übergangsstufen einen besonderen Stellenwert im Bildungszugang für geflüchtete Jugendliche einnimmt, zumal es ja auch speziell für diese Gruppe konzipiert wurde. In den Interviews zeigte sich aber, dass es Diskrepanzen zwischen der ursprünglich verfolgten Ausrichtung und den Alltagserfahrungen gibt.

E1 formuliert als konzeptuell ausgehandeltes Ziel der Übergangsstufen, dass nach erfolgreichem Abschluss ebendieser eine Schullaufbahn in derselben oder einer anderen Schule begonnen werden könne. E2 setzt dem aber den Erfahrungswert entgegen, dass ein weiterführender Schulbesuch von den Schulen nicht gefördert oder erwünscht werde. Für sie ergebe sich der Eindruck, dass diese auf den Besuch eines Abendgymnasiums abzielten. E4 räumt dazu ein, dass nach positivem Abschluss der Übergangsstufen nur der Besuch der Handelsschule, nicht aber der Handelsakademie realistisch sei. Auch hier müsse aber erst die Aufnahmeprüfung bestanden werden, welche für alle SchülerInnen gleich sei.

Zu den Aufnahmemodalitäten für die Übergangsstufen erklärt E1, dass man organisatorisch versucht habe, an die Lebensrealität der SchülerInnen anzuschließen, die durch ihre Flucht meist keine offiziellen Papiere besaßen. Zunächst habe man die Eignung an die Englischkenntnisse der SchülerInnen koppeln wollen, was sich aber nicht als praktikabel erwies. E4 erklärt, dass man sich zum Start der Übergangsstufen im Herbst 2015 aktiv auf Schülersuche begeben habe und diese über Aufnahmegespräche in Erstaufnahmezentren gefunden habe. Dafür habe sie selbst einen Gesprächsführungsbogen entwickelt, mit dem die Vorbildung der Jugendlichen abgefragt wurde. Sie schätzt den Aufnahmeprozess als unbürokratisch ein, da nur die Einschätzung der Gesprächsführenden zählte und keine offiziellen Dokumente oder Nachweise verlangt wurden. E2 hat mit Jugendlichen die Erfahrung gemacht, dass es bei der Anmeldung in einer Übergangsstufe keinerlei Vorgespräch gab, in dem abgeklärt wurde, ob der/die Jugendliche überhaupt in das Konzept passt, räumt jedoch ein, dass das Verfahren mittlerweile organisierter wirke, indem etwa Aufnahmetests gemacht würden. E5 empfand das Aufnahmeverfahren als unkompliziert, nach einem persönlichen Gespräch mit dem Lehrer sei ihm mitgeteilt worden, dass er aufgenommen werde.

E4 erklärt, dass die unterschiedlichen Niveaus der SchülerInnen die größte Herausforderung in den Übergangsstufen seien. Beim Start 2015 hätten die meisten SuS noch bei null angefangen. Mittlerweile differiere das Deutschniveau zwischen A1 und B2, laut Lehrplan seien als Voraussetzung „Grundlagen der deutschen Sprache angeführt“, was sie als gutes A1-Niveau deute. Das Ziel sei es, die SchülerInnen in den sieben Monaten Lehrgangsdauer auf Niveau B1 zu bringen, was „mit Mühe und Not“ gelinge. Dennoch sei die Deutschvermittlung extrem fordernd, da im Unterricht viel differenziert und individuell gefördert werden müsse. Auch die Unterrichtsmaterialien stellen die LehrerInnen vor ein Problem, da DaZ-Lehrwerke nicht über die Schulbuchaktion finanziert würden.

E1 sieht die Umsetzung der Übergangsstufen erfolgreich, da diese überall voll seien. E4 beurteilt das Modell der Übergangsstufen prinzipiell positiv, ist aber der Meinung, dass die Lehrgänge mindestens zehn Monate bis zwei Jahre dauern müssten, um den SchülerInnen Zeit zum Ankommen und Eingewöhnen zu gewähren. Kritisch sieht sie auch, dass das Projekt voraussichtlich nach dem Sommersemester 2018 zu Ende gehe, „jetzt wo wir wissen würden, wie es funktioniert und ein paar gute Tipps und Hilfsmittel gefunden haben“. E2 bewertet negativ, dass die Übergangsstufen - da als außerschulischer Lehrgang konzipiert - formal letztlich nichts zählten. E4 räumt ein, dass der weitere Schulbesuch für die AbsolventInnen der Übergangsstufe sich oft schwierig gestalten, da keinerlei weiterführende Betreuung vorgesehen sei, welche diese aber dringend bräuchten.

Zu den Übergangsstufen lässt sich zusammenfassend sagen, dass diese - auch wenn als außerschulisches Angebot formuliert - darauf abzielen, Über-15-Jährige in den Kontext der Sekundarstufe II einzuführen und von daher positiv zu bewerten sind. Die Umsetzung der Übergangsstufen scheint in den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich gehandhabt zu werden, was zu unterschiedlichen Erfahrungswerten führt. Die Einschätzung von E4 über die zu kurze Laufzeit von sieben Monaten scheint in jedem Fall ein Mitgrund dafür zu sein, dass der Anschluss in die Sekundarstufe II nur den wenigsten AbsolventInnen gelingt, weswegen eine längere Dauer wohl als maßgeblicher Faktor für eine größere Erfolgsrate identifiziert werden kann. Wie auch in Abschnitt II dieser Arbeit im Kontext der Deutschvermittlung bereits konstatiert, fehlt, ähnlich wie beim Status des außerordentlichen Schülers, ein langfristiger Ansatz, der Förderung und Betreuung auch über die Übergangsstufe hinaus gewährleistet. Betrachtet man die Übergangsstufen in Hinblick auf ihren inklusiven Charakter, so folgt sie dem Konzept der exkludierenden Inklusion, die aber auf eine vollständige Inklusion abzielt. Dass es dabei naturgemäß an den einzelnen Schulstandorten liegt, auch tatsächlich Aufnahmemöglichkeiten zu bieten, ist hierbei als wichtiger Faktor zu berücksichtigen, welcher auch in der Diskussion der Teilhabemöglichkeiten bereits angesprochen wurde.

12.5. Kategorie 5

Die Thematik der Deutschvermittlung, die im Rahmen dieser Arbeit besondere Berücksichtigung finden soll, wurde wie auch schon in Abschnitt II mit der Betrachtung des Außerordentlichen Status kombiniert. E1 wertet Sprachförderung als wichtigsten Punkt, an dem Integrationspolitik in den Schulen ansetzen müsse. Zum außerordentlichen Status führt sie aus,

dass dieser als Schutzmechanismus, um nicht diskriminiert zu werden, gedacht sei. Die Zu- bzw. Aberkennung sei nicht an ein bestimmtes Deutschniveau gebunden, sondern werde anhand individueller Einschätzungen getroffen. Diese Flexibilität wertet sie als positiv. Dem stimmt auch E2 zu, die die Beobachtung gemacht habe, dass der Status sehr unterschiedlich gehandhabt würde, sie kritisiert aber, dass die SuS teilweise zu wenig darüber informiert würden, wie und warum die Entscheidungen darüber zustande kommen. Zudem kenne sie Fälle, in welchen SchülerInnen aufgrund des Status ignoriert oder außen vorgelassen wurden, etwa indem sie keine Schulbücher erhalten und kommt zu der Einschätzung, dass es LehrerInnen unter Umständen aus der Pflicht nehme, sich um die als außerordentlich eingestuften SchülerInnen zu kümmern.

E4 schätzt die Lage so ein, dass es nicht im Interesse der Schulen sei, zu viele außerordentliche SuS aufzunehmen. Zudem glaubt sie, dass die SuS unglücklich über den außerordentlichen Status seien, „weil sie dann das Gefühl haben, sie sind keine richtigen Schüler“. Zur Deutschförderung, die den außerordentlichen SchülerInnen zusteht, betont sie, dass das Herausnehmen der Schüler aus dem Regelunterricht nicht förderlich für die Klassengemeinschaft sei. Auch E2 weiß von den von ihr betreuten Jugendlichen, dass diese für die Deutschförderung nicht aus den Klassen genommen werden möchten. Zudem verpassten diese dabei andere Fächer, in einem Extremfall habe eine Schülerin aufgrund der Deutschförderung ein Jahr lang keine Mathematikstunden gehabt. E5 berichtet, dass er in der NMS für die Deutschförderung an zwei Vormittagen in der Woche geblockt aus dem Regelunterricht genommen wurde, jedoch Deutsch hauptsächlich über das Beobachten von und Interagieren mit seinen MitschülerInnen gelernt habe. Die NMS habe er jedoch als außerordentlicher Schüler verlassen, weshalb er auch kein Pflichtschulabschlusszeugnis habe.

Auf die Komplexität des Deutschunterrichts für die LehrerInnen wurde bereits in der Diskussion der Aussagen zu den Übergangsstufen eingegangen. E4 erklärt, dass dabei eine Brücke zwischen Muttersprachen- und DaZ-Unterricht geschlagen werden müsse und die Vorbereitung aufgrund der unterschiedlichen Deutschniveaus sehr aufwendig sei. Neben dem Deutschunterricht sei aber auch der Fremdsprachenunterricht für geflüchtete Jugendliche eine große Herausforderung, wo es laut E4 massiven Förderbedarf gebe. Auch E1 höre aus den Schulen, dass die Fremdsprachen für geflüchtete Jugendliche ein großes Problem darstellen, das nach dem Aneignen der Unterrichtssprache zum Tragen komme. E2 macht ebenfalls die Beobachtung, dass viele der von ihr betreuten Jugendlichen mittlerweile in Deutsch gut zurechtkämen, aber mit den Fremdsprachen massiv zu kämpfen hätten, weshalb sie

derzeit vor allem Englisch-Nachhilfe vermitteln. Auf die Möglichkeit des Sprachentausches angesprochen, erklärt E1, dass im Rahmen dessen dennoch die Matura in Deutsch abgelegt werden müsse. Die Muttersprache als lebende Fremdsprache könne als Maturafach gewählt werden, wenn davor auch ein entsprechender Unterricht besucht worden sei. Die erste lebende Fremdsprache könne jedoch auch nicht dadurch ersetzt werden. E2 sieht die Möglichkeit des Sprachentausches in der Praxis unrealistisch, weil sich niemand finde, der die entsprechenden Prüfungen in den Herkunftssprachen abnehmen könne. Sie findet aber, dass es an der Zeit wäre, diese Möglichkeit zu bieten: „Wir haben eine kritische Größe an jungen Menschen mit denselben Sprachen“.

Die Schlussfolgerungen, die in Abschnitt II dieser Arbeit zum Außerordentlichen Status gemacht wurden, zeigen sich auch in der Auswertung der Interviews bestätigt. Zum einen erfüllt dieser eine Schutzfunktion, nämlich gegen die Diskriminierung durch Gleichbehandlung wo keine Gleichheit herrscht, auf der anderen Seite bringt der Modus der ausgelagerten Sprachförderkurse, die während des Regelunterrichts stattfinden, Nachteile für die SchülerInnen mit sich. Auch die Einschätzung von E5, dass er Deutsch vor allem im Umgang mit seinen MitschülerInnen gelernt habe, entspricht der gängigen Einschätzung, dass Konstrukte wie eigene „Ausländer- oder Deutschklassen“ für den Lernprozess nicht förderlich sind (vgl. ÖDaF 2018). Zudem gibt es Erfahrungswerte, wonach die LehrerInnen Außerordentliche nicht als richtige SchülerInnen wahrnehmen und links liegen lassen und auch die SchülerInnen den Status als ausschließend empfinden. Somit kann festgestellt werden, dass das Konzept nicht zur Gänze seinen Zweck erfüllt und vor allem eine langfristige Perspektive, die auch nach dem Übertritt in den ordentlichen Status eine weitere Förderung beinhaltet, vermissen lässt.

Zur Problematik der Fremdsprachen, die für viele geflüchtete Jugendliche nach dem Erwerb der Unterrichtssprache die nächste Hürde in ihrer Schullaufbahn darstellen, lässt sich feststellen, dass die unterschiedliche Wertigkeit der Sprachen, auf die in Kapitel 3 hingewiesen wurde (vgl. Gogolin, Dirim, Krumm), im österreichischen Schulsystem fest verankert ist. Die Möglichkeit des Sprachentausches, bei dem Deutsch zur lebenden Fremdsprache wird und auch nach den Kriterien für den Fremdspracherwerb beurteilt wird, und die Muttersprache an dessen Stelle rückt, wird in der Praxis kaum genutzt, zumal es eine Hürde darstellt, Lehrpersonen zu finden, die entsprechende Prüfungen abnehmen und der muttersprachliche Unterricht hauptsächlich in der Primar- und Sekundarstufe I abgehalten wird. Hier gilt es künftig anzusetzen, um die Herkunftssprachen, die geflüchtete Jugendliche mitbringen, als

Ressource statt als Defizit zu verstehen und der Mehrsprachigkeit der SchülerInnenschaft offener zu begegnen.

12.6. Kategorie 6

Die Frage des Informationszuganges und der Beratung war zunächst in der Konzeption der Interview-Leitfäden nicht weiter berücksichtigt, entwickelte sich aber im Laufe der Gespräche zu einem wichtigen Thema, dem im Endeffekt eine eigene Kategorie zugeteilt wurde.

E1 erkennt an, dass der Zugang zu Schule auch eine Frage des Informationszuganges sei, bewertet diese aber als Holschuld. Dennoch erkennt sie, dass das Zusammentragen der nötigen Informationen oft der Hilfe von BeraterInnen, BetreuerInnen und freiwilligen HelferInnen bedürfe. E2 zeigt sich überrascht darüber, wie schwer es selbst für sie sei, an Informationen zum schulischen Angebot und den Rahmenbedingungen zu gelangen. Zudem komme sie in der Praxis mit jedem Fall wieder auf neue Faktenlagen drauf. Schwierig sei es dabei auch, einen gesamtheitlichen Überblick zu bewahren, da Schulentscheidungen etwa in manchen Fällen auch Auswirkungen auf finanzielle Belange wie etwa die Familien-Mindestsicherung haben. E5 weiß über die Abläufe, etwa in Bezug auf die angestrebte Lehre, laut eigener Einschätzung einigermaßen Bescheid und weiß, wohin er sich mit weiteren Fragen wenden kann. Was die Betreuung und Beratung betrifft, betont E2, dass der Bildungsweg erfolgversprechender sei, wenn man jemanden zur Seite habe, der einem hilft an die nötigen Informationen zu kommen. Ohne eine solche Unterstützung sei die Situation der Jugendlichen meist hoffnungslos. Es bräuchte ihrer Einschätzung zufolge mehr Unterstützungsangebote, die Jugendliche längerfristig begleiten. Auch E3 betont, dass es Sozialarbeit im Sinne eines Case Managements bedarf, da punktuelle Beratungsgespräche nicht ausreichen. Im Falle seines Vereins gehe die Betreuung auch oft über den Pflichtschulabschluss hinaus, da sich die Jugendlichen vor allem während des Asylverfahrens immer wieder in Ausnahmesituationen befänden. E4 berichtet aus dem Alltag in den Übergangsstufen, dass die Jugendlichen sich nach dem ersten Kennenlernen mit allen möglichen Problemen an die LehrerInnen wenden, oft auch 24 Stunden am Tag, was für diese wiederum sehr belastend sei und wodurch Supervisionsbedarf herrsche. Insgesamt sei mehr Sozialarbeit gefragt, was eine Schul-Sozialarbeiterin, die acht Stunden in der Woche vor Ort ist, gar nicht abdecken könne. Vor allem beim Besuch einer weiterführenden Schule bräuchten die Jugendlichen eine fachliche und soziale Begleitung, die es aber in dieser Form nicht gebe.

Fasst man die Ergebnisse zusammen, so werden zwei Punkte sichtbar, die im Umgang mit geflüchteten Jugendlichen maßgeblich zu kurz kommen: zum einen eine bessere und transparentere Informationsstruktur und zum anderen eine langfristig angelegte psychosoziale Betreuung nicht nur für unbegleitete Minderjährige. Betrachtet man die Situation von E5, so ist er im Vergleich zu anderen Jugendlichen bereits in eine Struktur eingebettet, in der er über die nötigen Informationen verfügen kann. Er hat zwei Jahre die NMS besucht, wo er Informationen zu Weiterbildungsmöglichkeiten erhalten hat und lebt in einer betreuten WG. Auch in der Übergangsstufe werden weitere Bildungswege thematisiert. Zieht man nun QuereinsteigerInnen heran, die in Österreich keine Pflichtschule besucht haben, so entgeht ihnen allein dadurch bereits Information zu den Ausbildungswegen in Österreich. Der institutionelle Ansatz, Information als Holschuld zu formulieren, ist meiner Ansicht nach in Frage zu stellen, da sich die EntscheidungsträgerInnen damit nicht nur aus der Verantwortung ziehen, sondern gleichzeitig den Jugendlichen, die sich aufenthaltsrechtlich in unterschiedlichen Lebenslagen befinden und dadurch unterschiedliche Zugangs- und Informationsmöglichkeiten haben bzw. wahrnehmen können, die Schuld für ihr Scheitern zuschieben. Darüber hinaus müssen Betreuungs- und Unterstützungsangebote auch für Jugendliche in Begleitung ihrer Familien gemacht werden, die dabei helfen, langfristige Perspektiven auf Schule und Beruf zu entwickeln, was im Sinne einer raschen Integration Geflüchteter ohnehin als Selbstverständlichkeit gelten sollte.

12.7. Kategorie 7

In dieser Kategorie wurden Problematiken, die sich aus dem Asylverfahren ergeben, sowie finanzielle Belange und die Rolle des AMS zusammengefasst.

Als erschwerend für das schulische Weiterkommen der Jugendlichen identifiziert E3 die Wartezeit im Asylverfahren. Während in der Theorie maximal ein Jahr dafür veranschlagt wird, dauere es meist viel länger. Viele der Jugendlichen, die vom Verein betreut würden, hätten nach zwei Jahren noch nicht einmal ihr erstes Interview geführt.

Zur Rolle des AMS sieht E2 kritisch, dass Jugendliche mit einem positiven Asylbescheid einfach dorthin geschickt würden, ohne zu wissen, was das eigentlich bedeute. In einer ihr bekannten 4. Klasse NMS sei ein Schulausflug mit den SchülerInnen zur AMS-Anmeldung gemacht worden. Auch wenn die SuS den Wunsch hätten, eine Schule zu besuchen, würden

sie dann in Richtung einer Berufsausbildung gedrängt, denn „sobald du mal beim AMS bist, bist beim AMS“.

Die Problematik der lang dauernden Asylverfahren und unterschiedlichen Berechtigungen Jugendlicher aufgrund ihres Asylstatus wurde bereits in Abschnitt II kritisch betrachtet. Neben der psychischen Belastung eines laufenden Verfahrens ist vor allem der Ausschluss von AsylwerberInnen von der Lehre sowie der Ausbildungspflicht bis 18 zu bedenken. Die Rolle des AMS ist sehr komplex und eine genauere Analyse der dort herrschenden Bestimmungen und damit zusammenhängenden finanziellen Auswirkungen würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Auf die Problematik soll aber der Vollständigkeit halber dennoch hingewiesen, sowie das Forschungsdesiderat formuliert werden, dass es sich lohnen würde, sich dieser Thematik ausführlicher zu widmen.

12.8. Kategorie 8

In der letzten Kategorie werden themenübergreifende Kritikpunkte und Wünsche oder Verbesserungsvorschläge zusammengefasst, die die InterviewpartnerInnen formuliert haben. E1 erklärt dazu, dass Mehrsprachigkeit negativ konnotiert sei und mehr Platz erhalten müsse. Das System sieht sie gefordert, eine wertschätzende Haltung gegenüber Diversität zu entwickeln, statt Angst zu schüren. E2 fordert eine bessere Durchlässigkeit des Systems im Sinne eines vereinfachten Zugangs. Es brauche Strukturen, die weggingen vom Zufallsprinzip und Betteln um Schulplätze. Außerdem brauche es mehr Klarheit und Transparenz für Leute, die vermitteln und MultiplikatorInnen, und eine bessere Kommunikation des Schulsystems an Familien. Sie sieht zudem Bedarf an mehr Unterstützungsangeboten für Jugendliche, die der institutionelle Rahmen liefern müsse: „Es geht nicht nur darum, dass man die Türen aufmacht“. Des Weiteren müssten LehrerInnen besser auf die stärkere Durchmischung der Schulklassen vorbereitet werden.

E3 vertritt die Meinung, dass es in Österreich vordergründig ein Bekenntnis zur Migrationsgesellschaft als Teil der Geschichte und Struktur bräuchte. Infolgedessen müssten die Strukturen so gestaltet werden, dass sie Zugang für alle bieten, da derzeit „Nicht-Deutschsprachige“, Personen mit schwachem Bildungshintergrund und Einkommen ausgeschlossen würden. E4 wünscht sich neben der längerfristigen Begleitung und Unterstützung geflüchteter Jugendlicher entlang ihres Bildungsweges auch mehr Veränderungswillen im System.

Es sei frustrierend, wenn immer wieder auf Probleme hingewiesen würde, aber nichts geändert werde. E5 äußert aufgrund seiner eigenen Erfahrung den Vorschlag, dass SchülerInnen vor der Einschulung zumindest einen Basis-Deutschkurs besuchen sollten, um nicht völlig überfordert in den Schulalltag zu starten.

Was bei mehreren Interviewten zur Sprache kommt, ist die Notwendigkeit einer Haltungsänderung im Sinne einer positiven Einstellung zu Mehrsprachigkeit, Diversität und zur Migrationsgesellschaft, die in weiterer Folge auch die Öffnung der Strukturen in eine aufnahmefreundlichere Richtung zur Folge haben müsse. Betont wird dabei auch, dass das Ermöglichen des Zugangs allein noch nicht für mehr Gerechtigkeit sorgt, sondern einer langfristigen Strategie bedarf, die eine transparentere Informationspolitik, Betreuungs- und Beratungsangebote sowie mehr Unterstützung für die an diesen Prozessen beteiligten SchülerInnen, LehrerInnen, BeraterInnen und anderen Personen bedarf.

Betrachten wir die Ausführungen zur Bildungsgerechtigkeit im Theorieteil dieser Arbeit, so kommen die dort zitierten AutorInnen zu ähnlichen, wenn nicht denselben Ergebnissen (vgl. Stojanow 2011, Dirim & Wegner 2016, Krumm 2016).

13. Zusammenfassung & Ausblick

Abschließend sollen die wichtigsten Erkenntnisse rekapituliert werden, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit gewonnen wurden. In Teil I erfolgten die notwendigen theoretischen Vorüberlegungen zum Bildungszugang geflüchteter Jugendlicher, die in der Feststellung mündeten, dass diese Gruppe in der Bildungsdokumentation unter der Kategorie „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ subsumiert wird. Dagegen spricht einerseits, dass geflüchtete Jugendliche außer dem Sprechen einer anderen Erstsprache aufgrund ihrer besonderen Lebensbedingungen kaum mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund vergleichbar sind. Andererseits sind die geflüchteten Jugendlichen für sich betrachtet eine extrem heterogene Gruppe, bedingt durch ihre je nach Herkunftsland unterschiedlichen Vorerfahrungen und vor allem die unterschiedlichen rechtlichen Vorgaben, denen sie je nach Fortschritt des Asylverfahrens oder bereits verliehenem Status unterstellt sind.

In Teil II, der Bestandsaufnahme der systemischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, denen geflüchtete Jugendliche in Österreich begegnen, wurden bereits einige Hindernisse ausgemacht, die sich ihnen in den Weg stellen, wenn sie eine über den Pflichtschulabschluss hinausgehende Bildung anstreben. Dazu zählen unter anderem die asylrechtlichen Bestimmungen und ihre Auswirkungen auf das Leben der Jugendlichen, wie etwa der Ausschluss von AsylwerberInnen aus den meisten Lehrberufen. In der Betrachtung des hiesigen Schulsystems wurde evident, dass die im Vergleich zu anderen Ländern extreme Differenzierung sowie die relativ kurze Pflichtschuldauer sich gerade für QuereinsteigerInnen negativ auswirken. Auch wenn im schulischen Bereich eine Reihe von Maßnahmen implementiert wurden, die der zunehmend mehrsprachigen SchülerInnenschaft und - in Reaktion auf die gestiegene Zahl geflüchteter Jugendlicher ab dem zweiten Halbjahr 2015 - auch speziell dieser Gruppe Sorge tragen sollten, so wurde in der Analyse ebendieser ersichtlich, dass es gerade im Bereich der Sprachförderung langfristige Konzepte und vor allem eine positivere Haltung der Mehrsprachigkeit gegenüber bedarf.

Die in Teil III geführten Interviews mit Personen, die den Schulbesuch geflüchteter Jugendlicher aus unterschiedlichen Perspektiven erleben und mitgestalten, brachten zum einen die Bestätigung bzw. Verneinung der Arbeitshypothesen und lassen zum Schluss noch ein paar

Schlussfolgerungen zu, wo systemisch angesetzt werden müsste, um einen vereinfachten Zugang zum System und eine bildungsgerechte Ausrichtung ebendessen zu schaffen.

Diese sind kurz zusammengefasst:

- Aufhebung der Einschränkungen für AsylwerberInnen in der Ausbildung
- Gewährleistung des Rechts auf Bildung auch für Über-15-Jährige
- Teilhabemöglichkeiten schaffen statt Ausschluss praktizieren
- Psychosoziale Betreuung/Bildungsberatung nicht nur für UMFs
- Übergangsstufen weiterführen und bessere Anschlussmöglichkeiten in der Sekundarstufe II verwirklichen
- Langfristigere Konzepte der Deutschförderung über den außerordentlichen Status hinaus implementieren
- Wertigkeit der Sprachen kritisch hinterfragen/Herkunftssprachen auch in der Sekundarstufe II als lebende Fremdsprachen fördern
- Informationspolitik transparenter gestalten und mehr Unterstützungsangebote planen
- Positive Haltung zu Mehrsprachigkeit und Diversität sowie Bekenntnis zur Migrationsgesellschaft entwickeln

Während der Auseinandersetzung mit der Thematik und dem Entstehungsprozess dieser Arbeit gab es aufgrund der Nationalratswahlen und der Bildung einer neuen Regierung von ÖVP und FPÖ einige Vorstöße und Richtungswechsel, die darauf hinweisen, dass einige der an dieser Stelle vorgestellten Maßnahmen eingestellt werden (Bsp. Übergangsstufen) bzw. neue eingeführt werden (Bsp. Deutschklassen). Generell entwickelt sich ein politisches und gesellschaftliches Klima, das Migration, Flucht und Mehrsprachigkeit negativ und problem- bzw. defizitorientiert betrachtet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das österreichische Schulsystem einige Ansätze erkennen lässt, die auf eine Verbesserung für Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen sowie geflüchtete Jugendliche hinweisen, jedoch nicht weit genug gehen. Im Lichte der aktuellen Ereignisse ist nicht davon auszugehen, dass diese Ansätze weiterverfolgt werden, was die Autorin mit großer Bestürzung hinterlässt.

14. Literaturverzeichnis

abz austria (2017): Pressemappe zum ersten Geburtstag von StartWien - das Jugendcollege. URL: <http://www.abzaustria.at/sites/default/files/projekt/downloads/Pressemappe-StartWien-Das-Jugendcollege-erster-Geburtstag.pdf> [Zugriff am 12.03.2018].

AK (2014): Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien und des Magistrats der Stadt Wien Magistratsabteilung 23 – Wirtschaft, Arbeit und Statistik. Endbericht. URL: https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/QuoVadisBildung_2014.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

AMS (2017): Arbeitsmarktintegration geflüchteter Menschen: Bilanz und Ausblick. URL: <http://www.ams.at/ueber-ams/medien/ams-oesterreich-news/arbeitsmarktintegration-gefluechteter-menschen-bilanz-ausblick> [Zugriff am 12.03.2018].

ApfLG – Ausbildungspflichtgesetz: Bundesgesetz mit dem die Verpflichtung zu Bildung oder Ausbildung für Jugendliche geregelt wird. BGBl. I Nr. 62/2016. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009604> [Zugriff am 12.03.2018].

Asylkoordination Österreich (Hg.) (2016): Das Asylverfahren seit 2015. In: Asylkoordinaten. Infoblatt der asylkoordination österreich Nr. 3., Oktober 2017.

Asylkoordination Österreich (Hg.) (2016b): Grundversorgung. In: Asylkoordinaten. Infoblatt der österreichischen asylkoordination österreich 2/2015. Stand 2016.

Asylkoordination Österreich (Hg.) (2017): Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge (UMF) in Österreich. In: Asylkoordinaten. Infoblatt der asylkoordination österreich Nr. 1., Oktober 2017.

Behrensen, Birgit / Westphal, Manuela (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. In: Krappmann, Lothar u.a. (Hg.) (2009): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Bielefeld: Bertelsmann, S. 45 –58.

BMB (2016): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 1/2016-17.

URL: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-16-17.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

BMB (2016b): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 6/2016-17. URL: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-16-17.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

BMB (2016c): Pädagogischer Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen. URL: <https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/Erlass.pdf?61edvl> [Zugriff am 12.03.2018].

BMB (2017): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2017. Wien.

BMB (2017b): Flucht. Asyl. Migration. Basisinformation für den Bildungsbereich. Wien. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/fk/fluechtlingskinder.pdf?6acbqa> [Zugriff am 12.03.2018].

BMB (2017c): Parlamentarische Beantwortung „Bildungsstand der Flüchtlingskinder“. URL: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB_10784/imfname_616756.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

BMI (2015): Vorläufige Asylstatistik. Dezember 2015. URL: http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2015/Asylstatistik_Dezember_2015.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

BMI (2016): Österreich: Informationen, Rechte, Pflichten, Werte. URL: http://www.refugee-guide.at/files/Asylwerber-Folder_D_Screen_final_092016.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

BMI (2017): Asyl. Begriffsbestimmungen. URL: http://www.bmi.gv.at/301/Allgemeines/Begriffsbestimmungen/start.aspx#be_05 [Zugriff am 12.03.2018].

BMI (2017a): Vorläufige Asylstatistik. November 2017. URL: http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2017/Asylstatistik_November_2017.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

BMUKK (2007): Informationsblätter zum Schulrecht Teil 1: Schulpflicht. Aufnahmebedingungen, Übertrittsmöglichkeiten. Wien: Verlag Jugend & Volk. URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/recht/info/schulrecht_info_1_5820.pdf?61ebmc [Zugriff am 12.03.2018].

Bogner, Alexander; Littig, Beate et al. (Hg.)(2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage.

Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2009): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, Alexander et al. (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-34.

Böhmer, Anselm (2016): Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten. Bielefeld: transcript.

Breuer, Franz et al. (Hg.) (2018): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2017): Leistungen. URL: https://www.sozialministerium.at/site/Soziales_und_KonsumentInnen/Sozialhilfe_Mindestsicherung/Leistungen/ [Zugriff am 12.03.2018].

Carmichael, Stokely; Hamilton, Charles V. (1967): Black Power. The Politics of Liberation in America. New York: Pelican.

Castles, Stephen; Miller, Mark J. (2009): The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Castro Varela, María do Mar / Mecheril, Paul (Hg.) (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript Verlag.

CRC (UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes) (2012): UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Erörterung der von den Vertragsstaaten vorgelegten Berichte gemäß Artikel 44 des Übereinkommens. Abschließende Bemerkungen: Österreich. URL: http://www.kinderrechte.gv.at/wp-content/uploads/2013/10/abschliessende_bemerkungen_des_un-kinderrechteausschusses_2012.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, J.F. & Matter, J.H. (Hg.): Reading in Two Languages. AILA-Review 8. S. 75–89.

Daschner, Peter (2017): Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick. In: McElvany, Nele et al. (Hg.) (2017): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster/New York: Waxmann, S. 11-25.

De Cillia, Rudolf (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. In: Bifie (Hg.): Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch. Wien: Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung.

Demokratiezentrum Wien (2008): Migration – Migrationsgeschichte und Einwanderungspolitik in Österreich und im europäischen Kontext. URL: http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/wissen_migration_begriffe.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

Dirim, İnci / Wegner, Anke (2016): Einleitung: Bildungsgerechtigkeit – zur Konjunktur einer normativen Kategorie. In: Dirim, İnci / Wegner, Anke (Hg.) (2016): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen, Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 11-27.

Dirim, İnci / Wegner, Anke (2016): Bildungsgerechtigkeit und der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. In: Dirim, İnci / Wegner, Anke (Hg.) (2016): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen, Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 198-222.

Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2017): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Fereidooni, Karim / El, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 447-462.

Ditton, Hartmut (2013): Wer geht in eine Hauptschule? Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang nach der Grundschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (2013): 16 (4). S. 731–749.

Don Bosco et al. (2015): Verpflichtungen gegenüber unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen einhalten! URL: http://archiv.asyl.at/fakten_2/umf_forderungen_220615.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

EC (Europäische Kommission) (2016): Monitor für die allgemeine und berufliche Bildung 2016: Österreich. URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-at_de.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

EC (2017): Monitor für die allgemeine und berufliche Bildung 2017. Österreich. URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-at_de.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

EC (2017b): Compulsory Education in Europe 2017/18. Eurydice - Facts and Figures. URL: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f0dc0d44-d581-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search> [Zugriff am 12.03.2018].

Eisenhuth, Franziska (2015): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicherem Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

EU (2013): Richtlinie 2013/33/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2013 zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Personen, die internationalen Schutz beantragen (Neufassung). URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=DE> [Zugriff am 12.03.2018].

Europäisches Parlament (2013): Verordnung (EU) Nr. 604/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2013 zur Festlegung der Kriterien und Verfahren zur Bestimmung des Mitgliedsstaates, der für die Prüfung eines von einem Drittstaatsangehörigen oder Staatenlosen in einem Mitgliedsstaat gestellten Antrags auf internationalen Schutz zuständig ist (Neufassung). URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex:32013R0604> [Zugriff am 12.03.2018].

Europäisches Parlament (2017): Kurzdarstellungen zur Europäischen Union. Kultur und Bildung. URL: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/PERI/2017/600418/I-POL_PERI\(2017\)600418_DE.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/PERI/2017/600418/I-POL_PERI(2017)600418_DE.pdf) [Zugriff am 12.03.2018].

Eurostat (2017): Zahl der pro Schüler erlernten Fremdsprachen. Sekundarschulen. URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=tps00056&plugin=1> [Zugriff am 12.03.2018].

Eurostat (2017b): Schüler die Englisch lernen. URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=1&language=de&pcode=tps00057&toolbox=type> [Zugriff am 12.03.2018].

Eurostat (2017c): Anzahl der bekannten Fremdsprachen (nach eigener Auskunft) nach Geschlecht. URL: http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/edat_aes_l21 [Zugriff am 12.03.2018].

Feagin, Joe R. / Booher Feagin, Clarece (1986): Discrimination American Style. Institutional Racism and Sexism. Malabar: Krieger Publishing.

Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag. S. 371 – 395.

Fronek, Heinz (2009): Bildung und Integration von jungen Asylsuchenden in Österreich. In: Krappmann, Lothar u.a. (Hg.) (2009): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Bielefeld: Bertelsmann, S. 203-209.

Gabler Wirtschaftslexikon (2017) Springer. URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/440/migration-v12.html> [Zugriff am 12.03.2018].

Gag, Maren / Schroeder, Joachim (2014): Monitoring und Bildungsberichterstattung mit Fokus auf Flüchtlinge und Asylsuchende – ein Beispiel. In: Gag, Maren / Voges, Franziska

(Hg.) (2014): Inklusion auf Raten: zur Teilhabe von Flüchtlingen an Bildung und Arbeit. Münster: Waxmann, S. 29–48.

Garnitschnig, Ingrid (2016): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2015/16. In: BMB: Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2016-17. URL: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info5-15-16.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

Genfer Flüchtlingskonvention (1951): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 URL: http://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/gesetze-texte/gfk.prn.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

Gogolin, Ingrid (2003): Sprachenvielfalt - Ein verschenkter Reichtum. In: DGB Bildungswerk (2013): Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund - Voraussetzung für Integration. Düsseldorf: Der Setzkasten, S. 11-19.

Gomolla, Mechthild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 14. Münster: Waxmann.

Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske & Budrich.

Grundversorgungsvereinbarung B-VG §15a: Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern gemäß Art. 15a B-VG über gemeinsame Maßnahmen zur vorübergehenden Grundversorgung für hilfs- und schutzbedürftige Fremde (Asylwerber, Asylberechtigte, Vertriebene und andere aus rechtlichen oder faktischen Gründen nicht abschiebbare Menschen) in Österreich. BGBl. I Nr. 80/20014. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003460> [Zugriff am 12.03.2018].

Hahn, Sylvia (2008): Österreich. In: Bade, Klaus et al. (2008): Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn: Ferdinand Schöningh. 2. Auflage, S. 171-188.

Hammerschmid, Sonja (2017): 12984/AB XXV. GP - Anfragebeantwortung. URL: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB_12984/imfname_668824.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

Heinemann, Alisha M.B. / Mecheril, Paul (2017): Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert et al. (Hg.) (2017): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 117-131.

HELP.gv.at (2017): Minderjährigkeit. URL: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/99/Seite.990022.html> [Zugriff am 12.03.2018].

HELP.gv.at (2017a): Allgemeines zum Asyl. URL: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/321/Seite.3210001.html> [Zugriff am 12.03.2018].

Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): Selektion in der Bildungslaufbahn. Policy Brief #06. Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt? Wien: AK Wien.

Heyse, Volker / Ortmann, Stefan (2016): Kompetente Integration von Flüchtlingen. In: Heyse, Volker et al. (Hg.) (2016): Intelligente Integration von Flüchtlingen und Migrant*innen. Aktuelle Erfahrungen, Konzepte und kritische Anregungen. Münster: Waxmann, S. 21-48.

Initiative Erwachsenenbildung (2017): Initiative Erwachsenenbildung. Was ist das? URL: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/initiative-erwachsenenbildung/was-ist-das/> [Zugriff am 12.03.2018].

Korntheuer, Annette (2016): Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto. Münster: Waxmann.

Krappmann, Lothar u.a. (Hg.) (2009): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Bielefeld: Bertelsmann.

Krappmann, Lothar (2009b): Die Arbeit des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes und die Umsetzung des Kinderrechts auf Bildung in Deutschland. In: Krappmann, Lothar u.a. (Hg.) (2009): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Bielefeld: Bertelsmann, S. 261-280.

Krumm, Hans-Jürgen (2015): Organisiertes Schulversagen - oder: Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft. In: Dirim, Inci et al. (Hg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik, Religion. Münster/New York: Waxmann, S. 280-293.

Krumm, Hans-Jürgen (2016): Mehrsprachigkeit als Kapital - eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In: Dirim, Inci / Wegner, Anke (Hg.) (2016): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen, Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 59-68.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 166-169.

Lohrenscheit, Claudia / Motakef, Mona (2009). Bildung als universelles Menschenrecht – Grundlagen und Forderungen. In: Krappmann, Lothar u.a. (Hg.) (2009): Bildung für junge

Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Bielefeld: Bertelsmann, S. 133-144.

Magistrat der Stadt Wien (2017): Was versteht man unter Diskriminierung? URL: <https://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/definition/index.html> [Zugriff am 17.11.2017].

Massumi, Mona / von Dewitz, Nora, et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. URL: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

Mayrhofer, Monika (2015): Minderjährige Asylsuchende und Flüchtlinge: das Recht auf Bildung in Österreich. Hürden, Versäumnisse und Barrieren bei der Umsetzung von internationalen Menschenrechtsstandards und EU-Rechtsnormen. Wien: ÖGfE Policy-Brief 28'2015.

Mecheril, Paul (2015): „Das Anliegen der Migrationspädagogik“. In: Schule in der Migrationsgesellschaft – Ein Handbuch (Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken), S. 25–53.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag. S. 481-491.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander et al. (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 35-60.

Netzwerk Sprachenrechte (2017): Stellungnahme des Netzwerks SprachenRechte zum Bildungsprogramm der Regierung Dezember 2017. URL: http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2017/12/2017-12-17_Stellungnahme_SprachenRechte_Regierungsprogramm-Bildung.pdf [Zugriff am 12.03.2018].

OECD (2012): Programme for International Student Assessment. Ländernotiz Österreich. URL: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-results-austria-DEU.pdf> [Zugriff am 12.03.2018].

OECD (2017): "Austria". In: Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. URL: <http://www.oecd.org/education/educationataglance2017->

countrynotes.htm [Zugriff am 12.03.2018].

ÖDaF (2018): Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung. Wien. URL: <http://www.oedaf.at/site/interessenvertretungsprac/stellungnahmenpresse/article/588.html> [Zugriff am 12.03.2018].

ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) (2017): Statistisches Jahrbuch 2017. Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren. Wien.

Pöllheimer-Pühringer, Margit (2011): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Österreich - Bedürfnisse und Chancen im Bildungsbereich. In: Dangl, Oskar / Schrei, Thomas (Hg.): Bildungsrecht für alle? Wien: LitVerlag, S. 111-118.

Rösch, Heidi (2016): Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Dirim, Inci / Wegner, Anke (Hg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Reihe Mehrsprachigkeit und Bildung. Band 1. Opladen, Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 287-302.

Schrodt, Heidi (2015): Die österreichische Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Dufek, Karl A. / Rosenberg, Barbara (Hg.) (2015): Bildung – Chancen – Gerechtigkeit. Bildung fortschrittlich denken. Edition Karl-Renner-Institut. Band 3. Wien: Erhard Löcker, S. 167-184.

SchOG – Schulorganisationsgesetz. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [Zugriff am 12.03.2018].

SchpflG - Schulpflichtgesetz: Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> [Zugriff am 12.03.2018].

SchuG - Schulunterrichtsgesetz: Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [Zugriff am 12.03.2018].

Semic, Sandra (2016): Außergewöhnlich statt außerordentlich. Zu den Kriterien der Aufnahme von SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache in den außerordentlichen Status an Wiener Volksschulen. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2016, Jg. 32, S. 108-117.

Seukwa, Louis Henri (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von

Kompetenz im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann.

SOS Kinderdorf (2017): Doch kein 10. Schuljahr für viele junge Flüchtlinge. Presseaussendung vom 13. September 2017. URL: <https://www.sos-kinderdorf.at/presse/aussendungen/10-schuljahr> [Zugriff am 12.03.2018].

SOS Mitmensch (2017): Nicht mehr schulpflichtige Asylsuchende: Zugang zu Bildung nicht garantiert. Recherche von SOS Mitmensch für den Zeitraum März bis Juni 2017. URL: https://www.sosmitmensch.at/dl/NINmJKJKlImJqx4KJK/SOS_Mitmensch_Bildungszugang_Asylsuchende_Juni2017_.pdf [Zugriff am 05.03.2018].

SOS Mitmensch (2017a): Deutschkurse für Asylsuchende - Ein Bundesländervergleich. Recherche von SOS Mitmensch für den Zeitraum Oktober 2016 - Jänner 2017. URL: https://www.sosmitmensch.at/dl/skprJKJKLmkJqx4KJK/Deutschkurse_fuer_Asylsuchende_Bundeslaendervergleich_SOS_Mitmensch_Jaenner2017_neu_mitVorarlberg.pdf [Zugriff am 05.03.2018].

SOS Mitmensch (2017b): Deutschkurse für Asylsuchende: Frappante Unterschiede zwischen Bundesländern. URL: <https://www.sosmitmensch.at/deutschkurse-fuer-asylsuchende-ein-bundeslaendervergleich> [Zugriff am 05.03.2018].

Statistik Austria (2016): Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick. URL: file://fs.univie.ac.at/homedirs/a9801952/Downloads-Chrome/ergebnisse_im_ueberblick_migrationshintergrund.pdf [Zugriff am 17.11.2017].

Statistik Austria (2016b): Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern. URL: file://fs.univie.ac.at/homedirs/a9801952/Downloads-Chrome/bevoelkerung_mit_migrationshintergrund_nach_bundeslaendern.pdf [Zugriff am 17.11.2017].

Statistik Austria (2017): Schulstatistik. Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2016/17. Erstellt am 14.12.2017. URL: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [Zugriff am 12.03.2018]

Steiner, Mario et al: Ausbildung bis 18: Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe: Projektbericht, research report. Wien: BMB 2016.

Stichweh, Rudolf (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, Rudolf / Windolf, Paul (Hg.) (2009): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage, S. 29-42.

Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

UNHCR/UNICEF (2014): Safe & Sound. Welche Maßnahmen Staaten ergreifen können, um das Kindeswohl von unbegleiteten Kindern in Europa zu gewährleisten. URL: <http://www.refworld.org/docid/5423da264.html> [Zugriff am 12.03.2018].

UNICEF: UN-Konvention über die Rechte des Kindes (1990). URL: <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> [Zugriff am 15.11.2017].

United Nations Organisation (UNO) (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. URL: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [Zugriff am 15.11.2017].

Von Dewitz, Nora (2016): Neu zugewanderte Schüler_innen – Ausgangslage und schulische Einbindung. In: Jungkamp, Burghard (Hg.) (2016): Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, S. 25-31.

Windolf, Paul (2009): Einleitung: Inklusion und soziale Ungleichheit. In: Stichweh, Rudolf / Windolf, Paul (Hg.) (2009): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, S. 11-27.

Wurzenrainer, Martin (2011): Bildungsarbeit mit Jugendlichen und jungen erwachsenen Personen mit Migrationshintergrund. In: Dangel, Oskar / Schrei, Thomas (Hg.): Bildungsrecht für alle? Wien: LitVerlag, S. 119-130.

15. Anhang

15.1. Zusammenfassung (Abstract)

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Zugangsmöglichkeiten für geflüchtete Jugendliche im österreichischen Schulsystem – mit speziellem Fokus auf die Sekundarstufe II und Matura. Die Gruppe der Über-15-Jährigen und damit nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen sieht sich beim Einstieg in die österreichische Schule vor besondere Herausforderungen gestellt. Welche Maßnahmen sieht das System vor, um Geflüchteten ihr Recht auf Bildung zu gewähren? Welche Regelungen wurden speziell seit dem Höhepunkt der Fluchtbewegung im Jahr 2015 eingeführt? Und wie aufnahmefreundlich ist das System gestaltet? Diese und andere Fragen werden mit Hilfe einer systemischen Analyse und im Rahmen von ExpertInneninterviews zu beantworten versucht. Berücksichtigt wird dabei auch die Deutschvermittlung und unterschiedliche Konzepte zur Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen. Die zugrundeliegende Theorie berührt neben Bildungsrecht und Bildungsgerechtigkeit die Themen Mehrsprachigkeit, Sprachen- und Bildungspolitik, Sprachförderung und Institutionelle Diskriminierung.

15.2. Interviewtranskripte (optischer Datenträger)