



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sprachliche Integration“ zwischen Anspruch und
Wirklichkeit:

Zum Deutscherwerb junger Asylwerbender in österreichischen
Sammelunterkünften

verfasst von / submitted by

Martina Kritinar, BA

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

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr.in Maria Bettina Heinemann

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig 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.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, Februar 2019

Martina Kritinar

Danksagung

Ich danke...

- meinen Interviewpartner_innen, die mir bereitwillig ihre Zeit geschenkt haben und diese Arbeit mit ihrer Offenheit erst möglich gemacht haben,
- ... meiner Betreuerin, Alisha M.B. Heinemann, für ihre wertschätzende und ermutigende Art, für ihr konstruktives Feedback und ihre Geduld,
- ... allen Personen, die mir organisatorisch weiterhalfen, indem sie mir Zugänge zum Forschungsfeld vermittelt haben oder diese Arbeit auf andere Weise angeregt haben,
- ... meinen Freund_innen, Studien- und Arbeitskolleg_innen für hilfreiche Inputs, motivierende Gespräche und etliche Stunden in diversen Bibliotheken,
- ... Valentin für seine grenzenlose Zuversicht und seine liebevolle Unterstützung,
- ... meiner Familie für ihre Liebe und ihren Rückhalt.

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung	1
Gesellschaftliche Wahrnehmung von Asylsuchenden	1
Aktualität und Relevanz des Themas	3
Struktur, Aufbau und Forschungsfrage	5
II Begriffsbestimmungen	7
Flüchtling	7
Die Kategorie Flüchtling	7
Alternativen zum Flüchtlingsbegriff	8
Migrationsandere	9
Asylwerber_innen	10
Unbegleitete minderjährige Asylsuchende (UMF)	10
III Theoretische Rahmung	13
1. Migrationspädagogische Perspektive	13
2. Integration	15
2.1. Das migrationspolitische Integrationsverständnis in Österreich	16
2.1.1. WARUM braucht es Integration?	17
2.1.2. WIE soll Integration stattfinden?	19
2.1.3. WER soll von WEM integriert werden?	21
2.2. Integrationsverständnis innerhalb der Arbeit	23
3. Sprache und Integration	25
3.1. Politisch kommunizierte Grundannahmen über Sprache und Integration	26
3.2. Zur Bedeutung der deutschen Sprache für die Integration in Österreich	33
3.2.1. Zur Bedeutung von Teilhabemöglichkeiten für den Spracherwerb	35
4. Sprachliche Integration zwischen Anspruch und Wirklichkeit	36
4.1. Zugang zu Bildung und Erwerbstätigkeit während laufender Verfahren	36
4.2. Zugang zu Deutschlernangeboten während laufender Verfahren	38
5. Organisierte Desintegration	40

III Empirischer Teil _____ **43**

6. Methodisches Vorgehen _____ **43**

6.1. Das Problemzentrierte Interview	43
6.2. Datenaufbereitung und Analyse	46
6.2.1. Transkription	46
6.2.2. Die Qualitative Inhaltsanalyse	46
6.3. Ethische Überlegungen und Gütekriterien	47
6.3.1. Objektivität	48
6.3.2. Informationspflicht	48
6.3.3. Vertraulichkeit und Schadensvermeidung	49
6.3.4. Freiwilligkeit	49

7. Beschreibung des Forschungsfeldes _____ **49**

7.1. Die Versorgung	50
7.2. Die Wohnsituation	52
7.2.1. Sammelunterkünfte	53
7.2.2. Unterbringung von UMF	53
7.3. Portraits der Interviewpartner_innen	55
7.4. Beschreibung der Deutschlernangebote	58
7.4.1. Beschreibung des Deutschkurses für UMF	58
7.3.2. Beschreibung des Deutschlernangebotes für Bewohner_innen d. Containerdorfes	60

8. Ergebnisse _____ **60**

8.1. Lern- und Erwerbsbedingungen in ausgewählten österr. Sammelunterkünften	61
8.1.1. Leistungsheterogene Gruppen	62
8.1.2. Unzureichender Input	65
8.1.3. Psychische Belastungen	68
8.1.3.1. Die Bedeutung von Trauma/Depressionen	68
8.1.3.2. Die Bedeutung der Volljährigkeit	69
8.1.3.3. Die Bedeutung des Aufenthaltsstatus	69
8.1.3.4. Die Bedeutung von Rückzugsmöglichkeiten und Privatsphäre	70
8.1.4. Fehlende Struktur	70
8.1.4.1. Fehlende Betreuungsangebote	70
8.1.4.2. Fehlende Beschäftigungsmöglichkeiten	72
8.1.5. Fazit	74

IV Quellenverzeichnis	77
Literatur	77
Sonstige Quellen	84
V Anhang	87
Einverständniserklärung	87
Abstract	89
Deutsch	89
Englisch	89
Lebenslauf	90

I Einleitung

Gesellschaftliche Wahrnehmung von Asylsuchenden

Ankommende Geflüchtete wurden im Sommer 2015 in Österreich und Deutschland mit Plakaten begrüßt, die die Aufschrift „refugees welcome“ trugen. Die Bevölkerung reagierte mit ehrenamtlichem Engagement, Sach- und Geldspenden, die Debatte war überwiegend von Empathie und Hilfsbereitschaft geprägt. Seither hat sich die öffentliche Einstellung jedoch in beiden Ländern in eine andere Richtung gewendet. Engel und Deuter (2018: 56) stellen dazu fest:

»Der aktuelle Diskurs über Migrationsbegrenzung im Kontext von Flucht ist geprägt von sozialen und symbolischen Grenzziehungen, die Aussagen über die Erwünschtheit bzw. Unerwünschtheit bestimmter Immigrant_innengruppen zulassen.«

Die Zeit der „Willkommenskultur“ scheint vorüber zu sein, stattdessen sind ablehnende und misstrauische Diskurse weit verbreitet. Aussagen über „importierte Werthaltungen“, die sich von „unseren“ unterscheiden, finden Zuspruch, patriarchalische Strukturen werden offen auf Migrationserfahrungen zurückgeführt und es wird suggeriert, dass es vermehrt zu Frauenmorden käme, weil „wir“ (zu) viele „Fremde“ in „unser“ Land gelassen hätten¹. Die Tatsache, dass es keine einzige Statistik gibt, die die Zahl der in Österreich verurteilten Flüchtlinge und Asylsuchenden erfasst, wird bei derartig emotional diskutierten Themen leicht zur Nebensache.

Fest steht, dass ein großer Teil der Gesellschaft nicht nur spürbar verunsichert ist, sondern dass auch gewaltvolle Gedanken, Worte und Taten an der Tagesordnung stehen. Anschläge auf Unterbringungen für Geflüchtete sowie rassistische Übergriffe nehmen zu, politische Maßnahmen, die unterlassene Hilfeleistung beinhalten, stoßen auf offene Unterstützung (vgl. Castro Varela 2016: 8) und die Sabotage lebensrettender Aktionen von NGOs werden bejubelt. Wie kann dieses rassistische Empfinden, Sprechen und Handeln erklärt werden?

¹ <https://derstandard.at/2000096414794/Gewalt-gegen-Frauen-Tuerkis-blaue-Regierung-kuendigt-hoehere-Strafen-fuer> [Zugriff: 24.2.2019]

Castro Varela (2016: 8) gibt zu bedenken, dass in Geflüchteten immer öfter eine Gefahr gesehen wird. Es werden »pauschale Urteile über die kollektive Rückständigkeit Anderer« gefällt, während man gleichzeitig befürchtet, eigene Vorrechte zu verlieren.

»Die rezente mediale, politische und alltagsweltliche Behandlung von Flucht und Migration hat in Europa offenen Rassismus (wieder) >salonfähig< gemacht. Dieser setzt auch auf die Dämonisierung der imaginierten Anderen, die nicht zuletzt der Bewahrung von materiellen und symbolischen Privilegien dient.«
(Castro Varela 2016: 2)

Der Umgang mit Flucht und Migration in Alltag, Medien und Politik zeigt, wie weit Rassismus als »Muster der Selbst- Welt- und Fremddeutung« (Castro Varela 2016: 8) mittlerweile wieder verbreitet ist. Castro Varela sieht in der Dämonisierung der Anderen ein wirksames Mittel, um gesellschaftliche Ordnung zu stärken, wenn innerhalb derer materielle und symbolische Privilegien in Krisen geraten sind. Auch Mecheril (2011: 52) spricht in diesem Zusammenhang von Krisen, in die »das phantasierte Wir« gerät, wenn sich als fremd und damit als bedrohlich eingestufte Menschen auf Dauer in „unserem Raum“ niederlassen wollen. Durch die Herabsetzung werden Anderen ihre menschenrechtlichen Ansprüche abgesprochen, was beispielsweise in Form von Zurückweisungen mittels Europäischer Abschottungspolitik „zu unserem Schutz“ zum Ausdruck kommt (vgl. Castro Varela 2016: 8f).

Ebenso kam Von Grönheim (2017: 358, 139f), die Subjektrepräsentationen von Fluchtmigrierenden in Deutschland erforschte, zu dem Ergebnis, dass ein »Diskurs der Ausgrenzung und Abwertung« geführt wird. Subjektrepräsentationen von Geflüchteten seien überwiegend negativ konnotiert, wobei es ihnen teilweise an jeglicher Grundlage fehle. Die Autorin hält fest, dass es sich um folgende Vorwürfe handle: 1. Asylmissbrauch, 2. Erschleichung von Sozialleistungen und 3. Bedrohung von sozialem Frieden.

Diese Vorwürfe lassen sich beispielsweise in folgenden, weit verbreiteten Anschuldigungen wiederfinden: (1) Die Herkunftsländer sind doch sicher, (2) Flüchtlinge wollen nicht arbeiten. Sie besitzen Smartphones und sind daher nicht bedürftig und (3) Flüchtlinge sind bildungsfern und bringen Kriminalität. Sie wollen sich nicht integrieren.

»Fluchtmigrierende werden darüber hinaus als >Illegale² oder >Wirtschaftsmigranten< dargestellt, wodurch ihnen der Anspruch auf Schutz abgesprochen wird und die Repräsentationen als Legitimation für eine restriktive Asylpolitik fungieren« (Von Grönheim 2017: 358).

Dieser Wahrnehmung entsprechend sind nicht geflüchtete Menschen die Schutzbedürftigen, sondern die Mitglieder der Aufnahmegesellschaft, die sich nicht mehr sicher fühlen. Derartig defizitäre Perspektiven auf Geflüchtete schüren Missgunst und Hass und überlagern positive Erfahrungen, die belegen, dass Betroffene »in der Regel großes Interesse haben, in Österreich gut Fuß zu fassen, auf eigenen Beinen zu stehen und sich eine Zukunft aufzubauen« (Bauböck et al. 2017: 3).

Aktualität und Relevanz des Themas

Im Vorjahr wurden insgesamt 13.400³ Asylanträge in Österreich gestellt, 488 davon von sogenannten unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (UMF). In laufenden Verfahren befanden sich per 31. Dezember 2018 noch 38.053 Personen, also fast dreimal so viele (vgl. BM.I 2018: 3, 20, 47).

Die Eingliederung von jungen Menschen mit Fluchterfahrung in Schule und/oder Arbeitsmarkt wird weitgehend als besondere Herausforderung für die heimische Politik, das Bildungswesen und die Gesellschaft wahrgenommen. Als Zugangsvoraussetzung gilt oft die Aneignung von Deutschkenntnissen, ohne deren Erwähnung gleichzeitig keine Diskussion über „Integration“ auskommt. Wie etwa Gatt (2013: 164) bemerkt, wird Sprachkompetenz »als kleinster gemeinsamer Nenner der Messbarkeit von Integration dargestellt und soll die Probleme von morgen lösen«. Die Eigenschaft „Integrationsunwilligkeit“ wird Personen zugeschrieben, die über eine „unzureichende Sprachkompetenz“ verfügen, wobei die Verantwortung für sprachlichen Fortschritt beim Einzelnen gesehen wird. Spracherwerb wird demnach

² Die Einreise erfolgte mangels Alternativen in der Regel durch einen illegalen Grenzübertritt, wodurch Geflüchtete von Beginn an kriminalisiert werden.

³ Im Sommer 2015 erreichte die Zahl an Personen, die in Österreich einen Asylantrag stellten mit 88.340 ihren Höhepunkt. In den Jahren darauf war ein massiver Rückgang zu verzeichnen: 2016: 42.285, 2017: 24.735).

als einseitiger Prozess verstanden, der als Mittel zur Integration und nicht als ihr Resultat betrachtet wird. (Vgl. Hofer 2016: 11)

Unter welchen Bedingungen Sprache erworben wird und welche Art von Angebot zu welcher Zeit von wem und mit welcher Absicht gestellt wird, sind Fragen, die aktuelle Debatten über Integration nicht oder nur am Rande streifen (vgl. Flubacher 2014: 35). Das Interesse dieser Masterarbeit ist es, sich dieser Lücke zu widmen und Spracherwerbsbedingungen für Geflüchtete zum konkreten Thema zu machen, wobei die Untersuchung hinsichtlich der Altersgruppe und der Unterbringungsart eingeschränkt werden soll: Im Fokus stehen junge Menschen mit Fluchterfahrung, die sich in Sammelunterkünften aufhalten beziehungsweise aufgehalten haben und auf ihren Asylbescheid warten.

Diese monate- bis jahrelang andauernde Phase darf nicht unterschätzt werden, da „Integrationsprozesse“ während dem Verfahren auf unbestimmte Zeit nach hinten verschoben werden können. Die Festlegung auf Sammelunterkünfte ergibt sich daraus, dass es sich hierbei in Österreich um die häufigste Unterbringungsart während laufender Verfahren handelt. Die Auswahl der Altersgruppe liegt dem Wunsch zugrunde, einen Ausschnitt der Vielschichtigkeit darzustellen, mit der junge Asylwerbende in Österreich konfrontiert sind:

Minderjährige Asylsuchende, die ohne Sorgeberechtigte aus ihren Heimatländern geflüchtet sind, werden in speziellen Betreuungseinrichtungen für „UMF“ untergebracht, wo versucht wird, sie beim Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen. (Vgl. Asylkoordination Österreich 2017: 1)

Junge Asylwerbende, die ihre Volljährigkeit erreicht haben, zählen hingegen zu Erwachsenen. Ehemalige UMF verlassen also die spezielle Betreuung und werden in Gemeinschaftsunterkünften untergebracht, wo auch jüngere Asylwerbende zusammen mit ihren Familien wohnen. In solchen Sammelunterkünften gestaltet sich der Zugang zu Bildungsangeboten anders.

Zumal Bescheide letzten Endes negativ ausfallen können, sind spezifische integrative Maßnahmen für Asylwerbende von gesetzlicher Seite her nicht vorgesehen (vgl. Hörfarer 2010: 51f), weshalb diese zu einem großen Teil von Helfenden aus

der Zivilgesellschaft übernommen werden, die soziale Angebote ehrenamtlich bereitstellen. Sofern dies geschieht, trifft man – im Gegensatz zu den Jugendeinrichtungen – hier also eher auf improvisierte Settings.

Demnach kann davon ausgegangen werden, dass Lehr- und Lernbedingungen stark von der Art der Unterbringung und den dortigen Lebensbedingungen beeinflusst werden. Diesen soll im Zuge dieser Masterarbeit besondere Aufmerksamkeit zukommen.

Struktur, Aufbau und Forschungsfrage

Nach einer allgemeinen Begriffsbestimmung von Integration und der Diskussion damit verbundener Probleme erfolgt eine Festlegung auf das Integrationsverständnis in dieser Arbeit. Dabei soll das politische Integrationsverständnis, das nicht zuletzt durch Gesetze die gesellschaftlichen Erwartungen an Deutscherwerb mitbestimmt, herausgearbeitet werden.

Zumal zu Lern- und Erwerbsbedingungen in österreichischen Sammelunterkünften aktuell keine Forschungsliteratur vorliegt, soll eine erste Annäherung über eine Einbettung in institutionelle Gegebenheiten erfolgen, indem eine Brücke zu deren Einfluss auf die sozialen Lebensbedingungen von jungen Menschen mit Fluchterfahrung gebaut wird. Diese sollen später mit den Gegebenheiten beim Sprachenlernen und -erwerb in Beziehung gesetzt werden.

Um das Strukturgeflecht, in dem Sprache erworben wird, theoretisch greifbar zu machen, soll der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung der deutschen Sprache für die Integration in Österreich beigemessen wird. Dazu erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit politisch kommunizierten Grundannahmen, die aus Gesetzen abgeleitet werden. Die Ansprüche an Spracherwerb sollen im Anschluss der Wirklichkeit gegenübergestellt werden, indem diverse Zugangsmöglichkeiten diskutiert werden.

Im Kapitel „organisierte Desintegration“ fließen die bisherigen Argumentationen zusammen, sodass die Forschungshypothese nachvollziehbar begründet werden kann.

Aus dieser Perspektive heraus sollen in weiterer Folge empirische Einblicke in die Gegebenheiten in österreichischen Sammelunterkünften gegeben werden. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet:

Inwiefern findet in den untersuchten Sammelunterkünften eine organisierte Desintegration statt?

Als Untersuchungsgegenstand zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden die lokalen Lern- und Erwerbsbedingungen ausgewählt. Ausgehend von der Forschungshypothese, dass in österreichischen Sammelunterkünften *organisierte Desintegration* wirksam wird, soll der darin eingebettete Deutscherwerb untersucht werden. Die untergeordnete Forschungsfrage lautet:

Unter welchen Lern- und Erwerbsbedingungen vollzieht sich Deutscherwerb für Asylwerber_innen in ausgewählten organisierten Sammelunterkünften in Österreich?

Die Beantwortung der Forschungsfrage hat nicht nur eine Auseinandersetzung mit Unterrichtsbedingungen zum Ziel, die als kennzeichnend für die spezifische Situation gelten können, es sollen vor allem auch Spracherwerbsbedingungen abseits unterweisender Settings berücksichtigt werden.

Aus den Ergebnissen der untergeordneten Forschungsfrage werden Indikatoren abgeleitet und zur Feststellung einer organisierten Desintegration herangezogen, wodurch dann die übergeordnete Forschungsfrage beantwortet wird.

II Begriffsbestimmungen

Flüchtling

Mit der Erklärung der Menschenrechte (AEMR) im Jahr 1948 wurde das Recht Asyl zu suchen und zu genießen erstmals völkerrechtlich verbindlich definiert. Drei Jahre später wurde die Genfer Flüchtlingskonvention verabschiedet, welche einen „Flüchtling“ als Person definiert, die

»[...] aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich 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; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will [...]« (Genfer Flüchtlingskonvention, Artikel 1).

Auf Drängen von UNHCR haben die Vereinten Nationen auch geschlechtsspezifische Verfolgung als Fluchtmotiv anerkannt. Vor Diskriminierung und sexueller Gewalt fliehende Frauen können seither als Flüchtlinge anerkannt werden (vgl. UNHCR 2002: 1-14). Etliche NGOs kritisieren, dass nach der Genfer Flüchtlingskonvention Personen, die vor Armut, Konflikten oder Naturkatastrophen flüchten, als weniger schutzbedürftig gelten als solche, die in ihrer Heimat von Diskriminierung und Verfolgung bedroht sind.

Die Kategorie Flüchtling

Eine Unterscheidung zwischen Flucht und Migration und vor allem auch die Konstruktion der Kategorie „Flüchtling“, wie sie etwa in der Genfer Flüchtlingskonvention erfolgt, ist aus der Perspektive einer kritischen Migrationsforschung in Frage zu stellen, da sie die »Produktion des Flüchtlings [...] direkt und kausal an die Situation des Herkunftslandes gekoppelt sieht, dem die Flucht zeitlich und räumlich zugeordnet wird« (Frieters-Reermann 2013: 13). Es wird suggeriert, dass Flucht als eine Reaktion auf Verhältnisse im Herkunftsland zu verstehen ist: Der

Flüchtlingsstatus wird nach Einbringen des Asylantrages anerkannt und kann wieder aberkannt werden, sobald sich die Lage im entsprechenden Land stabilisiert hat.

Die kritische Migrationsforschung hingegen sieht Flüchtlinge als »nationale Produkte von institutionellem Handeln in der Aufnahmegesellschaft« (Frieters-Reermann 2013: 13). Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass nicht der Beginn der Flucht, sondern erst die Ankunft, also das Stellen eines Asylantrages, den Migrierenden zum Flüchtling macht, indem die individuelle Lebenssituation im Herkunftsland von Migrationsregimes überprüft und bewertet wird. (Vgl. dazu auch: Lugmayr 2014: 12)

Flucht als eine Form der Migration lässt sich nicht eindeutig von anderen Migrationsformen abgrenzen (vgl. Treibel 2003), rechtlich werden aber entlang differenzierter Klassifizierungen von Fluchtgründen Grenzen gezogen, die den Umgang mit Migrationsanderen – vielfach auf diskriminierende Weise – organisieren (vgl. Frieters-Reermann 2013: 13).

Alternativen zum Flüchtlingsbegriff

In Gesetzestexten ist vor allem von Flüchtlingen und Internationalen Schutzberechtigten die Rede. Die Verwendung des Wortes „Flüchtling“ wird im wissenschaftlichen Diskurs wegen seiner verdinglichenden Komponente (siehe Prüfling, Lehrling, Schützling), die durch das Suffix *-ling* entsteht, kritisiert. Worte, die diese Nachsilbe tragen (Prüfling, Lehrling, Schützling) weisen oft auf ein Abhängigkeitsverhältnis hin, was als problematisch empfunden wird. Als bedenklich wird außerdem wahrgenommen, dass keine weibliche Form des Begriffs gebildet werden kann und die Aktivität des Flüchtens in den Vordergrund gestellt wird.

Aufgrund der eben angedeuteten Problematik habe ich mich dazu entschieden, die Verwendung des Flüchtlingsbegriffs im Zuge dieser Arbeit auf den rechtlichen Kontext zu beschränken und ansonsten auf die Bezeichnung „Geflüchtete“ zurückzugreifen. Der Begriff wirkt (ebenso wie Vertriebene) durch das Partizip II passiver. Durch die Partizipialkonstruktion wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Notwendigkeit der Flucht auf die Person einwirkt (siehe: Schläger_innen und Geschlagene). Außerdem erinnert der Begriff daran, dass der Status nicht permanent ist. Andererseits transportiert das Präfix *ge-* dass eine Ankunft bereits stattgefunden hat, etwa bei Asylwerber_innen oft nicht der Fall ist.

Die Begriffe „Flüchtende“ und „Schutzsuchende“ (Partizip I) streichen im Vergleich eine fortlaufende Aktivität, also das Nicht-Angekommen-Sein heraus (siehe Denker_innen und Denkende), wirkt allerdings für Personen, die über eine Aufenthaltsberechtigung verfügen, unzutreffend, obwohl der Ausgang des Verfahrens zu diesem Zeitpunkt ungewiss ist.

Ich betrachte die Verwendung alternativer Begriffe zwar als notwendig, bin mir aber bewusst, dass jede Bezeichnung für eine Personengruppe pauschalisierend und festschreibend wirkt und die Unterscheidung von anderen Personengruppen nicht naturgegeben, sondern konstruiert ist (vgl. Mecheril 2010: 17). Hinsichtlich der Verwendung aller vorgestellten Termini ist im Kontext dieser Arbeit die Problematik der damit in Zusammenhang stehenden Zuschreibungen mitzudenken, allem voran die Einstufung als nicht-zugehörig zur Mehrheitsgesellschaft.

Migrationsandere

Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund wird ebenso wie Menschen mit Fluchterfahrung schon durch ihre Benennung als solche Fremdsein und damit Nicht-Zugehörigkeit zugeschrieben. Andere werden also erst durch eine »gewaltvolle hegemoniale Praxis« (Mecheril 2010: 42) zu Anderen gemacht⁴. Paul Mecheril (2010: 17) schlägt den alternativen Begriff Migrationsandere vor, der diese Problematik anzeigt, indem er ausdrückt, dass es Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen im absoluten Sinne nicht gibt. Der Begriff Migrationsandere streicht »Prozesse und Phänomene der Konstruktion, Bewältigung, Bewahrung und Veränderung natio-ethno-kultureller Differenz unter bestimmten Bedingungen (Mecheril 2010: 17)« hervor, wobei es sich bei Migrationsanderen, ebenso wenig wie bei „Migrant_innen“ um eine homogene Gruppe handle – »[m]ehr noch: Es handelt sich um keine Gruppe.« (Mecheril 2019: 17)

⁴ Mit dem Konzept *Othring* erklärt Edward Said (1978), dass dieser Prozess mit der Konstruktion eines „Wir“ und eines „Nicht-Wir“ einhergeht. Mecheril (2010: 42) hält diesbezüglich fest, dass »[d]ie Entstehung einer >westlichen< Identität [...] als Produkt der Ausgrenzung des >Rests< (Hall 1992) verstanden werden [kann]« (Mecheril 2010: 42).

Asylwerber_innen

Personen, die in außerhalb ihres Landes um Schutz in Form von Asyl ansuchen, sind Asylwerbende. Der Status gilt für sogenannte „Fremde“, »ab Einbringung eines Antrags auf internationalen Schutz bis zum rechtskräftigen Abschluss, zur Einstellung oder Gegenstandslosigkeit des Verfahrens« (§2 AsylG). Um hierzulande Asyl erhalten zu können, muss der Antrag in Österreich gestellt werden. Während ihres Verfahrens sind Asylwerber_innen aufenthaltsberechtigt. Wird ein positiver Bescheid ausgestellt, ändert sich der Aufenthaltsstatus – sie sind nun Asylberechtigte bzw. anerkannte Flüchtlinge.

Alltagssprachlich werden Asylwerber_innen, anerkannte Flüchtlinge und Migrant_innen häufig synonym verwendet. Dieser Umstand muss vor allem mitbedacht werden, wenn Erwartungen an den Spracherwerb von Geflüchteten formuliert werden, zumal je nach Aufenthaltsstatus unterschiedliche Regelungen gelten, die Auswirkungen auf die Lebens- sowie auf die Lern- und Erwerbsbedingungen haben können.

Die rechtliche Kategorisierung „Asylwerber“ geht, abgesehen von dem Krankenversicherungsschutz, mit einem weitgehenden Ausschluss aus dem sozialen Sicherungsnetz einher. Fehlt es an eigenen Mitteln, um den Lebensbedarf zu decken, was aufgrund des geltenden Beschäftigungsverbots in der Regel zutrifft, greift ein eingeschränktes System: die Grundversorgung. (Vgl. Stemberger et al. 2014: 31)

Das Leben in der Grundversorgung kreiert spezifische Bedingungen, deren Bedeutung für den Spracherwerb nicht zu unterschätzen ist. Relevant für die vorliegende Arbeit ist außerdem, dass Personen, die sich in laufenden Verfahren befinden, einer monate- bis jahrelangen Ungewissheit hinsichtlich ihrer künftigen Arbeits- und Ausbildungssituation ausgesetzt sind und sie – im Gegensatz zu sogenannten Migrant_innen oder bereits anerkannten Flüchtlingen – keinen Rechtsanspruch auf Integrationsmaßnahmen haben.

Unbegleitete minderjährige Asylsuchende (UMF)

Geflüchtete Personen unter 18 Jahren, die von beiden Elternteilen getrennt sind und für deren Betreuung niemand gefunden werden kann, dem durch Gesetz oder Gewohnheit diese Verantwortung zufällt (vgl. UNHCR, o.J. o.S.), werden als unbe-

gleitete minderjährige Asylwerber_innen/-suchende oder auch als UMF (unbegleitete minderjährige Flüchtlinge) bezeichnet. Sie stellen wie Erwachsene einen Asylantrag und durchlaufen ein Asylverfahren. Im Vergleich zu volljährigen Flüchtlingen werden UMF in kindgerechten Betreuungseinrichtungen mit höheren Tagsätzen untergebracht, sie haben Anspruch auf eine_n Rechtsvertreter im Asylverfahren, stehen unter Obsorge und die Familienzusammenführung beschränkt sich nicht nur auf den Ehepartner und minderjährige Kinder, sondern auch auf weitschichtiger Verwandte (vgl. Attender 2014: 59f). Bei Zweifel in Bezug auf das Vorliegen einer Minderjährigkeit werden in Österreich umstrittene Altersdiagnosegutachten (vgl. dazu Rasler 2016: 73) durchgeführt.

Als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge werden im Rahmen dieser Arbeit alle Personen bezeichnet, die angeben, minderjährig zu sein, sich nicht in Begleitung eines gesetzlich verantwortlichen Volljährigen befinden und die sich entweder im laufenden Verfahren befinden, oder denen bereits Asyl oder subsidiärer Schutz gewährt wurde.

III Theoretische Rahmung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der „sprachlichen Integration“ junger Asylwerbender und erforscht, unter welchen Bedingungen die deutsche Sprache in Flüchtlingsunterkünften gelernt/erworben und gelehrt wird. Meiner Forschungshypothese zufolge sind die Lebens- und damit auch die Lern- und Erwerbsbedingungen in österreichischen Sammelunterkünften *desintegrierend* angelegt. Ich gehe, kurz gesagt, davon aus, dass die vorherrschenden Lern- und Erwerbsbedingungen nicht zur gesellschaftlichen Teilhabe anregen beziehungsweise diese ermöglichen, sondern im Gegenteil - sie langfristig erschweren.

Die Arbeit ist so aufgebaut, dass die logische Begründung meiner Annahme am Ende des Theoriekapitels erfolgt. Zentral für das Forschungsinteresse ist eine Auseinandersetzung mit dem nicht eindeutig fassbaren Integrationsbegriff sowie seiner politischen Auslegung, die sich in Gesetzen manifestiert und sich auf die gesellschaftliche Wahrnehmung von Asylwerber_innen auswirkt. Hier haben auch Erwartungen an „sprachliche Integration“ ihren Ursprung. Diese sollen der Wirklichkeit gegenübergestellt werden, indem sie zunächst auf einer theoretischen Basis mit den Lebensrealitäten verglichen werden.

Schließlich begründe ich meine Forschungshypothese im letzten Kapitel, in welchem die bisherigen Argumentationen durch das Begriffspaar „organisierte Desintegration“ zusammenfließen.

1. Migrationspädagogische Perspektive

Das Ziel dieser Arbeit ist es nicht, eine linguistische Untersuchung durchzuführen, die auf die Förderung der deutschen Sprache abzielt, sondern aus einer migrationspädagogischen Perspektive heraus den Blick für »institutionelle und diskursive Ordnungen« zu lenken, die Differenz- und Zugehörigkeitsverhältnisse regulieren.

»Diese Praxis zielt darauf, nicht dermaßen auf symbolische, räumliche, institutionelle Einteilungen von Menschen angewiesen zu sein, die ihre Würde und ihr Handlungsvermögen beschneiden« (Mecheril 2010: 19).

Bisher gibt es noch keine spezifische migrationspädagogische Methodologie (vgl. Dirim 2016: 317). Als charakteristisch kann aber die Berücksichtigung der Frage

nach der Schaffung von Wir- und Nicht-Wir-Verhältnissen festgehalten werden. Das bedeutet, danach zu fragen, wer als zugehörig gilt und wer nicht.

Migration problematisiert nach Mecheril Grenzen, jedoch geht es ihm weniger um territoriale, sondern um symbolische Begrenzungen, die sich innerhalb staatlicher Grenzen auf Zugehörigkeiten beziehen. Zugehörigkeitsordnungen kommen durch machtvolle Unterscheidungspraxen zustande und begründen Chancen und Möglichkeiten sowie Ausschluss. Gleichzeitig machen sie »das gesellschaftliche Geschehen symbolisch, materiell, institutionell und diskursiv für Gesellschaftsmitglieder begreifbar« (Mecheril 2019: 45).

Mecheril (2011: 52) fasst

»das Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen, mit dem es in öffentlichen Debatten gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem >Wir< und >Nicht-Wir< plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen«

unter dem Begriff *Integrationsdispositiv* zusammen. Es ist das Netz, »das zwischen kulturellen, institutionellen, bürokratischen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und medialen Ereignissen gespannt ist, in welchen ein natio-ethno-kulturelles >Wir< sich von seinem >Anderen< scheidet« (Mecheril 2011: 54). Innerhalb dieses Netzes werden nun Bildungsprozesse möglich gemacht oder auch verhindert. Das Wesen des Integrationsdispositivs ist vor allem durch drei Merkmale gekennzeichnet:

- Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem Wir und Nicht-Wir
- institutionalisierte, systematisch differentielle Behandlungsweise von Wir und Nicht-Wir
- Darstellung der Differenzierungen als legitim

(Vgl. Mecheril 2011: 53)

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Schaffung von Unterschieden und die Analyse »diskursiver Praxen (bildungs-)politisch-rechtlicher Regelungen und sozio-ökonomischer Verhältnisse« (Mecheril 2019: 45) im Zentrum des Interesses dieser Forschungsarbeit stehen.

2. Integration

Wie Flubacher (2014, 48) anmerkt, findet man den Integrationsbegriff in den unterschiedlichsten gesellschaftspolitischen Zusammenhängen: Wir sprechen etwa von europäischer, schulischer, beruflicher Integration, von gesellschaftlicher Integration von Menschen mit Behinderungen, usw. und meinen damit in vielen Fällen eine Eingliederung in bestehende Systeme, der eine Anpassung an dieselben vorausgeht. Obwohl der Integrationsbegriff in aller Munde sei, ist seine Definition alles andere als eindeutig. Weder im politischen, noch im gesellschaftlichen Diskurs herrsche Konsens darüber, wofür „Integration“ steht. Abhängig vom jeweiligen Kontext sei er in seiner Bedeutung anpassbar, was aber in den seltensten Fällen zu einer Offenlegung der jeweiligen Auffassung führe.

Im migrationspolitischen Kontext wird mit Integration häufig Assimilation verbunden, an anderer Stelle eher Multikulturalismus und an anderer Stelle eine gegenseitige Annäherung. Problematisch daran ist, dass »>Integration< als politischer Begriff je nach Interpretationen und Interessen unterschiedlich, wenn nicht sogar gegensätzlich konzeptualisiert werden kann« (Flubacher 2014: 71) und somit zu widersprüchlichen Ergebnissen führt.

Diesbezüglich werden in den Sozialwissenschaften seit den 1980er Jahren kritische Diskussionen geführt:

»Dabei stehen v.a. die Normativität von Integrationszielen und die einseitig auf EinwanderInnen und kulturelle Aspekte bezogene Integrationsvorstellungen, sowie die Personalisierung von Integration und die Vernachlässigung struktureller Ungleichheiten im Kreuzfeuer der Kritik« (Riegel 2009: 25).

Zu seiner Uneindeutigkeit kommt also auch die Problematik der Verwendung, was die Frage aufwirft, ob es überhaupt sinnvoll ist, von „Integration“ zu sprechen. Den Begriff abzulehnen würde schließlich einen Weg darstellen, sich nicht an der Reproduktion vorherrschender Vorstellungen darüber zu beteiligen. Da der Integrationsbegriff aufgrund seiner Omnipräsenz und seiner starken »normativen Assoziationskraft« (Riegel 2009: 36) aber sozial wirksam ist und er darüber hinaus auch einen Bestandteil von »sinnvollen pädagogischen und sozialpolitischen Maßnahmen im Hinblick auf das Zusammenleben in heterogenen Gesellschaften« (Riegel

2009: 37) darstellt, halte ich es für wichtig, mit ihm zu arbeiten. Unumgänglich dabei ist, genau darauf zu achten, was im jeweiligen Kontext unter Integration verstanden wird. Das bedeutet, das Augenmerk darauf zu richten, wer, wen, warum, auf welche Weise integrieren will und unter welchen Bedingungen Integration stattfinden soll.

Im folgenden Kapitel wird der Versuch unternommen, diese Fragen in Bezug auf das österreichische Integrationsverständnis zu beantworten und dabei eine migrationspädagogische Perspektive einzunehmen.

2.1. Das migrationspolitische Integrationsverständnis in Österreich

Integrationsmaßnahmen betreffen in Österreich ausschließlich Personen mit sicherem Aufenthaltsstatus. Ausgeklammert davon sind demnach alle, die sich in laufenden Asylverfahren befinden.

Trotzdem werden von Asylwerber_innen individuelle Integrationsleistungen eingefordert. Gemäß der Bleiberechtsregelung stellt der Integrationsgrad für abgelehnte Asylwerber_innen bei der Gewährung eines Aufenthalts aus humanitären Gründen etwa eine Voraussetzung⁵ dar. Auch im Zuge von Beschwerden bezüglich Asylentscheidungen zählt vor dem Asyl- sowie vor dem Verfassungsgerichtshof der Grad der Integration. Als Bedingungen gelten Selbsterhaltungsfähigkeit, legale Erwerbsarbeit und soziale Beziehungen. (Vgl. Rosenberger 2011: 91)

Somit kommt es in Österreich zu einer widersprüchlichen Realität: Integrationsleistungen werden zwar von allen Migrationsanderen gleichermaßen eingefordert, verbindliche, flächendeckende Konzepte für Asylwerber_innen liegen allerdings nicht vor.

Um herausarbeiten zu können, was Integration für die heimische Politik bedeutet, bietet es sich an, das Integrations- und Asylgesetz sowie die Maßnahmenkataloge für Migrant_innen, Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte genauer zu be-

⁵ »[...] Die Behörde hat den Grad der Integration des Drittstaatsangehörigen, insbesondere die Selbsterhaltungsfähigkeit, die schulische und berufliche Ausbildung, die Beschäftigung und die Kenntnisse der deutschen Sprache zu berücksichtigen« (§56 Abs.3 AsylG).

trachten. In diesem Kapitel erfolgt eine kurze Zusammenfassung und Problematisierung wesentlicher Annahmen, auf die sich das Integrationsverständnis der österreichischen Politik stützt.

Ich widme mich zunächst also nur im weitesten Sinne der Integration von Asylwerber_innen, indem ich Einblicke in die „staatliche Grundhaltung“ liefere. Auf dieser Basis erfolgt eine Zuwendung zu weit verbreiteten Erwartungshaltungen in Bezug auf Integration, die letztlich auch Personen mit Fluchterfahrung unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus entgegengebracht werden. Auf diese Weise nähere ich mich den Ansprüchen, die sukzessive mit den Lebensrealitäten von Asylwerber_innen in Zusammenhang gebracht werden.

2.1.1. WARUM braucht es Integration?

Integration ist die Antwort auf einen gesellschaftlichen Missstand:

Sie führt zu Selbsterhaltungsfähigkeit und sozialer Sicherheit.

Einen Einblick in das Integrationsverständnis der österreichischen Politik gibt der Nationale Aktionsplan für Integration (kurz: NAP.I), der die Grundlage aller weiteren Integrationsgesetze darstellt. Dieser bündelt alle integrationspolitischen Maßnahmen der Länder, Gemeinden, Städte, Sozialpartner sowie des Bundes und wird vom Außenministerium als »Zukunftsprogramm für den sozialen Frieden [,mit dem] gemeinsam auf neue Herausforderungen« (NAP.I o.J.) reagiert wird, präsentiert.

Aus dieser Formulierung lässt sich bereits ableiten, dass Integration mit Schwierigkeiten verbunden ist. Es handelt sich um etwas Herausforderndes, das es zum Wohle der Allgemeinheit zu bewältigen gilt. Aber woran kann eine erfolgreiche oder eine gescheiterte Integration überhaupt festgemacht werden?

Im Rahmen des NAP.I wurden 25 Indikatoren erarbeitet, die der Messbarkeit des Integrationsprozesses in Österreich dienen sollen. Die Festlegung auf die Kernindikatoren Bildungsstand, Erwerbstätigkeitsquoten, Arbeitslosenquoten, Netto-Jahreseinkommen und Armutsgefährdung markiert Erwerbsarbeit als „Motor der Integration“:

»Ziel der Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten ist die rasche Selbsterhaltungsfähigkeit. Es geht um die Möglichkeiten und die Bereitschaft der Flüchtlinge, sich aktiv um das eigene Fortkommen zu bemühen und sich in die Gesellschaft einzubringen« (BMEIA 2015: 5).

Die Forderung nach Selbsterhaltungsfähigkeit gilt freilich für alle Migrationsanderen, unabhängig davon, ob sie Fluchterfahrungen gemacht haben oder nicht. Wirtschaftliche Abhängigkeit vom Staat wird als signifikanter Missstand angesehen, der ehestmöglich behoben gehört. Aber wie soll die Eingliederung in den Arbeitsmarkt gelingen?

Durch das Wort „Möglichkeiten“ wird zwar darauf hingewiesen, dass der Integrationsprozess nicht nur durch Eigeninitiative, sondern auch durch staatliche Rahmenbedingungen zu gestalten ist, inwiefern die Aufnahmegesellschaft an der Einbeziehung in den Arbeitsmarkt beteiligt sein könnte, wird aber nicht weiter thematisiert. Implizit schwingt mit, dass diese ihren Teil naturgegeben beiträgt bzw. dass nur von einer der beiden Gruppen Leistung eingefordert werden muss (vgl. Castro Varela 2007: 78).

Dadurch entsteht der Eindruck, als sei der Schlüssel zur Erwerbstätigkeit individuelle Anstrengung und als sei Arbeitslosigkeit auf die fehlende Bereitschaft, sich selbst zu erhalten, zurückzuführen. Statistiken, die belegen, dass Migrationsandere häufiger Geringverdiener oder erwerbslos sind, werden nicht zum Anlass genommen, um diskriminierende Praktiken zu thematisieren, stattdessen werden sie instrumentalisiert, um den Vorwurf der Leistungsverweigerung zu untermauern (vgl. Hofer 2015: 44).

Nach dem Integrationsverständnis der österreichischen Politik liegt der Zweck von Integration neben Erwerbstätigkeit in sozialer Sicherheit. Letztere soll gewährleistet werden, indem sich alle an die vorgegebenen Regeln halten:

»Integration ist ein wechselseitiger Prozess, der von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägt ist, wobei klare Regeln den gesellschaftlichen Zusammenhalt und den sozialen Frieden sichern« (BMEIA 2017: 1).

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass ein auf Indikatoren und Messungen basierendes Integrationsverständnis im Widerspruch zu der postulierten Prozesshaftigkeit

steht (vgl. Flubacher 2014: 29). Des Weiteren solle Integration Respekt auf beiden Seiten erfordern, wodurch suggeriert wird, dass eine gegenseitige Annäherung im Vordergrund stehe. Im selben Atemzug wird aber auf die herrschenden Regeln hingewiesen, die nach diesem Integrationsverständnis notwendig seien, um den sozialen Frieden sicherzustellen. Die angesprochenen Regeln stehen nicht zur Diskussion, sie werden von der Aufnahmegesellschaft vorgegeben.

2.1.2. WIE soll Integration stattfinden?

Integration meint Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft.

Die Überzeugung, Migrationsandere hätten sich an die Aufnahmegesellschaft anzupassen, gilt in der öffentlichen Diskussion tendenziell als veraltet: Wechselseitiges Aufeinander-Zugehen entspricht mittlerweile bereits einem »common sense« (Schnur et al. 2013: 13, vgl. dazu auch Riegel 2009: 25). Nichtsdestotrotz beschränkt sich dieser hierzulande oft auf theoretische Überlegungen, sodass die Forderung nach Anpassung oft greifbar ist, obwohl sie nicht direkt ausgesprochen wird.

Borenich (2014: 125f) bestätigt das Vorliegen einer solchen »Assimilation light« (Schnur et al. 2013: 13) in seiner Analyse von Integrationsleitbildern der österreichischen Bundesländer. Er kommt zum Ergebnis, dass Integrationsmaßnahmen trotz multikultureller Ansätze, durchwegs einer assimilativen Tendenz folgen. Deutlich werde dies nicht nur an den bereits erwähnten Bezügen zum Leistungsprinzip und an der fehlenden Kritik der derzeitigen Regelungen zur Staatsbürgerschaft (am Ende des Integrations„prozesses“), sondern auch an der sehr starken Konzentration auf die alleinige Verkehrssprache Deutsch sowie an den eher universalistischen Zugängen in Bezug auf Rechte und Werte⁶. Vor allem die beiden letztgenannten Punkte werden als bedeutsam für die Wahrung des Friedens und der Sicherheit in Österreich präsentiert.

Aus diesem Grund wurden in Österreich verpflichtende Wertekurse eingeführt, die sich positiv auf die Integration von Migrationsanderen auswirken sollen. Im Integrationsgesetz (kurz: IntG) findet sich dazu folgende Passage:

⁶ »Österreichs liberales und demokratisches Staatswesen beruht auf Werten und Prinzipien, die nicht zur Disposition stehen« (§1 Abs.2 IntG).

»Im Rahmen der Werte und Orientierungskurse sind den Teilnehmern die demokratische Ordnung und die sich daraus ableitbaren Grundprinzipien (grundlegende Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung) sowie die Regeln eines gedeihlichen Zusammenlebens zu vermitteln. Die Würde des Menschen, die Gleichberechtigung aller Menschen und das Recht jedes Einzelnen auf ein selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben sind als solche grundlegenden Werte jedenfalls zu behandeln« (§5 Abs.3 IntG).

Auf der Homepage des Außenministeriums sind zahlreiche kritische Stellungnahmen abrufbar, wie etwa jene der Antidiskriminierungsstelle Steiermark. Kritisiert wird unter anderem, welche Bilder durch die Forderungen gezeichnet werden. Der Gesetzgeber vermittele, dass Personen, die sich in Österreich niederlassen, Demokratie nicht anerkennen und respektieren würden (vgl. dazu: Castro Varela 2007: 82). Die Verbreitung einer defizitorientierten und generalisierenden Vorstellung von Zuwanderern ist die Folge. Im Fachdiskurs werden außerdem die Inhalte solcher Wertekurse, die mittlerweile in vielen DaZ-Kursen in einem Ausmaß von acht Stunden verpflichtet sind, stark kritisiert⁷.

Die im 50-Punkte-Plan für Integration enthaltene Forderung, dass „Sprachbildung noch deutlicher als Wertebildung verstanden und implementiert“ werden müsse (BMI: 8), stößt unter Expert_innen einheitlich auf Ablehnung⁸. Werte, die einen dynamischen Charakter aufweisen und sich laufend ändern, werden nach dieser Vorstellung als unverhandelbar und statisch präsentiert. Einwander_innen, deren „Kultur“ als gegensätzlich konstruiert wird, werden im österreichischen Integrationsdiskurs teilweise als defizitäre Einheiten erfasst. (Vgl. u.a. Riegel 2009: 24)

⁷ Thomas Fritz (2017: 5) hält diesbezüglich fest: „Ich erkenne in den Materialien zu den Wertekursen eine Stereotypisierung der Geflüchteten als Menschen, die Werte nicht kennen und diese unbedingt lernen müssen. Der Grundgestus ist paternalistisch und die Werte sind imperialistisch. Die Werte werden unkritisch als hegemoniales Wissen vorausgesetzt. Sie sind Bestandteil eines zu erwerbenden kulturellen Kapitals, aber auch dann, wenn es erworben ist, nicht dazu ausreicht, Teilhabe an der Gesellschaft zu erlangen.“

⁸ Es wird auf die Diskrepanz zwischen den Sprachniveaus A1/A2 und der erforderlichen Sprachkompetenz, um Inhalte von Wertekursen zu erfassen, verwiesen. Ein weiterer Kritikpunkt, der von Erwachsenenbilder_innen lautstark eingebracht wird, bezieht sich auf die Auswirkung des Gesetzes auf deren Funktion. Lehrende werden dadurch zum verlängerten Arm der Politik, indem sie als Wertepolizei eingesetzt werden. Darüber hinaus wird der eng gefasste Wertebegriff kritisiert, der dazu führt, dass Lernende am Ende einen Fragenkatalog reproduzieren, der unter anderem die hierzulande nicht gegebene Gleichstellung von Mann und Frau abfragt.

Österreichische Integrationsgesetze beruhen also auf einem Vergleich mit Anderen und einer gleichzeitig hierarchisierenden Abgrenzung. Dies führt nun zur Annahme, dass sich Personen, die nicht in Österreich geboren wurden oder deren Vorfahren migriert sind, fraglos anpassen müssen, während sich an die Mehrheitsbevölkerung keine Forderungen richten (vgl. Castro Varela 2007: 78).

2.1.3. WER soll von WEM integriert werden?

Integrationspflicht gilt für die Anderen!

Riegel (2009: 24) verweist mit ihrer Frage, wer die Definitionsmacht darüber hat, was als normal bzw. davon abweichend gilt und wer die Regeln, Normen und Gesetze festsetzt, zum einen auf die nur scheinbar existierende Allgemeingültigkeit, die in Gesetzen suggeriert wird, und zum anderen auf die unklare Zielgruppe von Integrationsmaßnahmen.

Auf den ersten Blick scheinen eine vorliegende Migrationserfahrung bzw. eine andere Staatsangehörigkeit⁹ ausschlaggebend zu sein. Tatsächlich aber gilt eine Gesellschaft ohne Migration nicht notwendigerweise als integriert, wie etwa Perchinig (2010: 1) feststellt:

»Beides kann miteinander zu tun haben und hat oft auch tatsächlich miteinander zu tun, aber weder ist eine Gesellschaft ohne Migration per se integriert, noch muss Integration die Antwort auf Migration sein.«

Von Normalitätsvorstellungen abweichende Merkmale wie Hautfarbe, Kleidungsstil, Familiensprache oder Akzent können überdies ganz unabhängig von Migrationserfahrungen Nicht-Zugehörigkeit markieren. Auf der anderen Seite kann selbst bei Erfüllung von „kulturellen“ und rechtlichen Zugehörigkeitskriterien des vermeintlichen „Österreichischen“, ein „fremd“ klingender Nachname zu Diskriminierungserfahrungen führen. Von Grönheim (2017: 361) spricht in diesem Zusammenhang von einem »Diskurs des ewig Fremden«.

⁹ Laut Integrationsgesetz verpflichten sich „rechtmäßig in Österreich aufhältige[r] Personen zu Integrationsleistungen. An späterer Stelle werden Drittstaatenangehörige als Zielgruppe benannt.

Castro Varela (2007: 83) gibt zu bedenken, dass auch das Religionsbekenntnis¹⁰ eine entscheidende Rolle spielt, wenn es darum geht, als fremd eingestuft zu werden:

»Wer [...] nicht christlich oder etwa Staatsbürger(in) eines post-kolonialen Landes ist, bleibt beständig verdächtig – ein Sicherheitsrisiko.«

Dies kann anhand der Debatte über religiöse Kopfbedeckungen¹¹ veranschaulicht werden. Vollverschleierung, aber auch das Tragen eines Kopftuches wurde innerhalb der letzten Jahre stark mit „Integrationsunwilligkeit“ verbunden und als Indiz für eine konträre Leben- und Denkweise interpretiert, die eine Gefahr für eine „aufgeklärte, westliche Welt“ darstellt. Die Rede ist dann von der „österreichischen Normalität“ oder einer „Leitkultur“, die die Existenz einer Nationalkultur vorgaukelt, in die sich Einwanderer einfügen müssen. Die Botschaft solcher Gesetze richtet sich immer auch an die Mehrheitsbevölkerung, der vermittelt wird, »dass sie es ist, die bestimmt, wie Integration stattzufinden hat« (Castro Varela 2007: 81).

Kommen wir abschließend noch einmal explizit auf die aus migrationspädagogischer Sicht wichtige Frage nach Konstruktionen eines Wir und eines Nicht-Wir und damit einhergehenden differentiellen Behandlungsweisen sowie der Darstellung dessen als legitim zurück, ergibt sich folgendes Bild:

Nicht-EU-Bürger_innen werden anhand des Kriteriums „Herkunft“ eindeutig in zwei Gruppen eingeteilt, die dem Bild von wir/zugehörig und nicht-wir/nicht-zugehörig entsprechen. Migrations- und Integrationsgesetze basieren auf diesen Einteilungen. Das Wir ist dabei eindeutig positiv besetzt, es gibt schließlich die selbstverständliche Norm vor, während das Nicht-Wir als unterlegen klassifiziert wird und sich deshalb in das „Wir“ zu integrieren hat. Das Unterscheidungsmerkmal ist eine konstruierte Fremdheit, die mit defizitärer Andersartigkeit verbunden wird.

¹⁰ Auf den ansteigenden antimuslimischen Rassismus, der die Integrationsdiskurse überlagert, verweisen immer mehr Autor_innen (Castro Varela 2007 und 2016, Attia 2007, Lanz 2009).

¹¹ „Zum Zwecke der Integration“ trat am 1. Oktober 2017 landesweit das Anti-Gesichtsverhüllungsverbot in Kraft, welches beim Verbergen des Gesichts an öffentlichen Orten eine Strafe von 150 Euro vorsieht. Scharf kritisiert wird der Eingriff in Selbstbestimmung durch Zwang, der statt Diskriminierung zu bekämpfen für Rückzug sorgt (siehe u.a. Amnesty International, Antidiskriminierungsstelle Steiermark, SOS Mitmensch).

Mit dieser Einteilung geht eine systematisch differentielle Behandlungsweise einher, die durch die Benennung in Gesetzestexten institutionalisiert wird. Die hegemoniale Ordnung wird durch die Herstellung der bürokratischen Kategorie Migrant_in/Drittstaatenangehörige_r/Asylwerber_in usf. verstärkt, indem unterschiedlichen sozialen Positionen unterschiedliche Werte zugeordnet werden, womit wiederum unterschiedliche Möglichkeiten und Beschränkungen verbunden sind.

Die vorgenommene Einteilung wird als herkunftsbezogen und unveränderbar präsentiert und erhält dadurch Gültigkeitsstatus. Unter dem Deckmantel der sozialen Sicherheit können Assimilationsbestrebungen, die aufgrund ihres starken Bezugs zu Nation mittlerweile als unzeitgemäß abgelehnt werden (vgl. Riegel 2009: 24), weiterhin verfolgt werden. Indem Migrationsanderen gegensätzliche, undemokratische Werte unterstellt werden, wird eine erzieherische Sonderbehandlung legitimiert, die Anpassung einfordert.

Solange Integration als Antwort auf eine attestierte Andersartigkeit bestimmter sozialer Gruppen dient, kann sie als bestimmende und sortierende Praxis der Ein- und Ausgrenzung interpretiert werden (vgl. Riegel 2009: 24). Assimilationsforderungen führen also nicht zu Zugehörigkeit, sondern sie verstärken die konstruierte Trennlinie zwischen Wir und Nicht-Wir und sind somit zum Scheitern verurteilt. Sie bestätigen Stigmatisierungen als fremd, und bedrohlich. Die Folgen dieser Unterscheidungen sind eine Zementierung von Andersartigkeit und eine Legitimierung von Ungleichbehandlung.

2.2. Integrationsverständnis innerhalb der Arbeit

Das Wort Integration geht in seinem Ursprung auf das lateinische Wort integratio zurück und bedeutet „Erneuerung“ oder „Widerherstellung“. Davon ausgehend kann, wenn auch nur sehr vage, formuliert werden: Wird eine Gruppe in die Gesellschaft integriert, erneuert sich diese dadurch und wird zu einer vollständigen Einheit, innerhalb derer alle Mitglieder gleichermaßen zugehörig sind und im selben Ausmaß partizipieren können. Wie im vorigen Kapitel herausgearbeitet wurde, unterscheidet sich das von der österreichischen Politik nach außen getragene Integrationsverständnis insofern von einem solchen Ansatz, als eine Erneuerung in Form einer gesamtgesellschaftlichen Veränderung nicht vorgesehen ist. Verändern soll

sich lediglich der als nicht zugehörig deklarierte Teil und zwar in Form von Anpassung an eine als homogen präsentierte Einheit.

Von dieser Vorstellung einer Integration in ein großes Ganzes möchte ich mich abgrenzen. Ich teile Yildiz‘ (2001: 79f) Kritik am politischen Integrationsdiskurs, der sich dazu folgendermaßen äußert:

»Eine >vollständige Integration< in einer polykontextuellen Gesellschaft ist empirisch nicht mehr möglich und auch nicht mehr nötig, weil das Leben in einer postmodernen Gesellschaft von allen Mitgliedern – ob autochthon oder allochthon – nur eine partielle Inklusion in die Gesellschaft verlangt.«

Des Weiteren schließe ich mich Riegel (2009: 24) an, der zufolge ein an Assimilation orientiertes und durch einen starken Bezug auf Nation gekennzeichnetes Integrationsverständnis¹² als unzeitgemäß abzulehnen ist (vgl. dazu auch Gatt 2013, Krumm 2012, De Cillia/Dorostkar 2014).

Ein Integrationsverständnis, das mit den globalisierenden Bedingungen einer sich ständig weiter pluralisierenden Gesellschaft, in der hybride, transnationale Identitäten die Norm darstellen (vgl. Georgi 2015: 25), vereinbar ist, müsste sich in erster Linie an der Zielgruppe orientieren. Aus einer Studie der UNHCR (2013: 8) geht hervor, dass neben den Bereichen Beschäftigung, Wohnen und Gesundheit, speziell für geflüchtete Personen die Bereiche Familieneinheit, Aufnahmebedingungen und Asylverfahren, Dokumentation und die Übergangsphase vom Asylsuchenden zum Flüchtling relevant sind. Die Studie zeigte überdies, dass sich das Fehlen von sozialen Netzwerken, Probleme bei der Anerkennung von Bildungsabschlüssen sowie das Fehlen von Informationen zu Rechten und Pflichten (vor allem in Bezug auf Arbeit und Miete) negativ auf die Integration auswirken. Integrationsmaßnahmen müssten diese Bereiche daher verstärkt berücksichtigen.

In Abgrenzung vom politischen Verständnis wird Integration im Rahmen dieser Arbeit nicht als statischer Zustand, der von Migrationsanderen durch Anpassung erreicht wird, gesehen, sondern vielmehr als ein wechselseitiger Prozess, der zu

¹² Zu erwähnen ist hier Essers (2006) Integrationskonzept, das von einer Verinnerlichung der Identität der Aufnahmegesellschaft über Integrationsstufen ausgeht.

einem Großteil von entsprechenden Zugangs- und Kontaktmöglichkeiten abhängt und individuell unterschiedlich verläuft.

Integration könne, so Hofer (2016: 8)

»nur durch Partizipation am gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben erfolgen – solange Menschen aufgrund ihrer Herkunft oder einer konstruierten Migrationshintergrunds von der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen werden bzw. nur eingeschränkten Zugang dazu vorfinden, können sie sich trotz Integrationswillens nicht integrieren.«

Integration steht nach diesem Verständnis dem Inklusionsbegriff¹³ sehr nahe und kann »als Ermöglichung von Teilhabe gefasst werden« (Georgi: 2015: 26).

Welche Teilhabemöglichkeiten Asylwerber_innen in Bezug auf eine rasche Selbsterhaltungsfähigkeit und damit verbundenen Aus-(Bildungsangeboten) offensteht, wird in Kapitel 4 herausgearbeitet.

3. Sprache und Integration

Die Aufforderung: „Integriert euch!“ impliziert neben der Botschaft „Geht arbeiten!“ und „Haltet euch an unsere Werte und Gesetze!“ vor allem auch „Lernt Deutsch!“. Sprachliche Integration, womit in Gesetzestexten immer der Deutschserwerb gemeint ist¹⁴, ist wichtig, darüber ist man sich in Österreich einig. Welche Ansprüche stecken aber hinter diesem Imperativ und unter welchen Bedingungen soll die Landessprache gelernt werden?

Inwiefern aus politischer Sicht Sprache den Schlüssel zur erfolgreichen Integration darstellt, soll im Folgenden nicht nur herausgearbeitet werden, es sollen auch wesentliche dahinterliegende Grundannahmen festgehalten und in Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Fachdiskurs hinterfragt werden.

¹³ Eine genaue begriffliche Abgrenzung würde an dieser Stelle zu weit führen. Zur Unterscheidung der Begriffe Integration, Inklusion und Diversity siehe: Georgi 2015: 26

¹⁴ U.a. verweist das Netzwerk Sprachenrechte (o.J. 1f) auf Gesetzestexte, in denen von Sprachkenntnissen gesprochen wird, aber Deutschkenntnisse gemeint sind. Durch diese Gleichsetzung entsteht der Eindruck, Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch hätten keine Sprache. Ähnliche Bilder kreiert die Forderung nach Wertekursen, wodurch vermittelt wird, dass die Adressat_innen von Integrationsmaßnahmen keine oder falsche Werte haben.

Wie weit Anspruch und Wirklichkeit in Bezug auf sprachliche Integration auseinanderliegen und welche Bedeutung diese Kluft für individuelle Erwerbsprozesse haben könnte, soll im folgenden Kapitel verdeutlicht werden.

3.1. Politisch kommunizierte Grundannahmen über Sprache und Integration

Um eine deutschsprachige Integration sicherzustellen, wurde diese für bestimmte Gruppen gesetzlich verankert. Im Gegensatz zu EU-Bürger_innen, müssen Personen aus Drittstaaten sogar schon vor der Zuwanderung elementare Deutschkenntnisse vorweisen können. Drittstaatenangehörige sowie Asyl- und Subsidiär Schutzberechtigte verpflichten sich im Zuge der Integrations“vereinbarung“ dazu, binnen zwei Jahren ab erstmaliger Erteilung des Aufenthaltstitels das Sprachniveau A2 zu erreichen. Für einen Daueraufenthaltstitel wurde mittlerweile das B1-Niveau¹⁵ festgelegt.

Eigens geschaffene Integrationskurse¹⁶, wurden zur Prüfungsvorbereitung ins Leben gerufen. Der Nachweis erfolgt mit Ablegen einer Prüfung¹⁷. Mit dem verpflichteten Unterschreiben der Integrationserklärung erkennen Migrationsandere die Konsequenzen bei einer Nicht-Erfüllung der Integrationsvereinbarung an: Werden die Vorgaben nicht eingehalten, drohen Geldstrafen, die Kürzung staatlicher Leistungen¹⁸ oder auch die Ausweisung aus Österreich (vgl. §6 Abs.2 IntG).

Des Weiteren ist die Notwendigkeit, die deutsche Sprache zu erwerben, in Form der „Mindestsicherung neu¹⁹“ gesetzlich verankert. Diese sieht vor, dass erst nach erfolgreich bestandener B1-Prüfung die volle Mindestsicherung ausbezahlt wird.

¹⁵ Die Anforderungen wurden in den letzten Jahren sukzessive erhöht: 2002 wurden noch A1 Kenntnisse nach dem GERS gefordert, auch für die Familienzusammenführung müssen mittlerweile Sprachkenntnisse nachgewiesen werden (vgl. Krumm 2012: 3).

¹⁶ Lehrende und Institute müssen zur Durchführung vom Österreichischen Integrationsfonds (, der größtenteils vom BMEIA finanziert wird,) zertifiziert werden.

¹⁷ Nur im Fall des Bestehens einer Prüfung erhält ein Teil der Adressat_innen (lt. Gutschein) die Kosten rückerstattet.

¹⁸ Sozialhilfe, bedarfsorientierte Mindestsicherung, Arbeitslosengeld, Notstandshilfe und auch der Grundversorgung.

¹⁹ Als Hauptziel gibt die türkis-blaue Regierung offen „den Stopp der Zuwanderung ins Sozialsystem“ an.

Welche Bedeutung der Landessprache für die Integration nachgesagt wird, soll mit der ersten Grundannahme festgehalten werden:

1. Deutschkenntnisse „befähigen“ zur Teilnahme.

»Die Integrationsvereinbarung [...] zielt darauf ab, [Drittstaatenangehörige] zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen. Im Rahmen dieser Vereinbarung sind Drittstaatsangehörige verpflichtet, Kenntnisse der deutschen Sprache sowie der demokratischen Ordnung und der daraus ableitbaren Grundprinzipien zu erwerben.« (§7. Abs.1 IntG.)

Das Integrationsgesetz suggeriert, dass Personen mit anderen Erstsprachen als Deutsch dieses „Defizit“ beheben sollen, um wie bereits erwähnt wirtschaftliche Unabhängigkeit zu erreichen und die österreichischen Gesetze sowie auch die als unverhandelbar präsentierten Werte verstehen und einhalten zu können. Die Landessprache zu beherrschen wird darüber hinaus mit sozialer Integration im Sinne einer Interaktion mit der Aufnahmegesellschaft in Verbindung gebracht. Deutschkenntnisse, so lautet die Vorstellung, stellen die Voraussetzung für jedweden Zugang bzw. Kontakt dar.

Im Gegensatz zur Botschaft, dass erst die Teilnahme am Deutschkurs die angeblich Sprachlosen zu Mitgliedern der Gesellschaft macht (vgl. Krumm 2002: 33), braucht es hierzulande nicht in jeder Situation Deutschkenntnisse, um mit Menschen in Kontakt zu treten und am alltäglichen Leben teilhaben zu können. Wird im privaten Bereich nicht Deutsch gesprochen, wird dieser Umstand erst dann zum Integrationshindernis, wenn darauf aufbauend Ausschluss stattfindet.

Krumm (2012: 12) gibt zu bedenken, dass fortgeschrittene Deutschkenntnisse weder Einheimische noch Zugewanderte vor Arbeitslosigkeit schützen und sie Geflüchtete nicht vor Abschiebungen bewahren. Ebenso wenig stellen sich ab einem gewissen Sprachniveau automatisch Kontakte zur Aufnahmegesellschaft ein (Yazdani 2015: 271). Auf der anderen Seite sind Arbeitslosigkeit, mangelhafte schulische Erfolge sowie die unzureichende Beherrschung der deutschen Sprache keine typischen Probleme, die mit Migration in Zusammenhang stehen (vgl. Krumm 2005: 8), sie treten ebenso in der „österreichischen Bevölkerung“ auf.

Obwohl alle Staaten dieser Welt mehrsprachig sind, ist es nach Gogolin (2002: 12) eine Tradition speziell europäischer Nationalstaaten, die Einsprachigkeit einer Gesellschaft oder eines Menschen als normal zu betrachten. Diese Überzeugung bezeichnet sie als *monolingualen Habitus*. Nachvollziehbar daran sei, dass in unserem Fall das Deutsche die verbreitetste Verständigungssprache darstellt, allerdings nicht, dass nur ein deutschsprachig geführtes Leben als normal gilt.

Das starre Festhalten an der Einsprachigkeit hat nämlich zur Folge, dass Maßstäbe für den Wert anderer Sprachen generiert werden. Dabei stellt die Landessprache die höchste Stufe in der Hierarchie dar, wonach alle anderen Sprachen im Vergleich dazu minderwertiger sind. Der Großteil der Migrationsanderen sieht sich mit der Tatsache konfrontiert, eine nicht legitimierte Erstsprache erworben zu haben, deren Gebrauch folglich als illegitim angesehen werden kann. (Vgl. Gogolin/Kroon 2000: 12f)

Wird Assimilation nun verstärkt auf sprachlicher Ebene erwartet, kann dies dazu führen, dass Anderssprachigkeit als gewollte Abgrenzung interpretiert wird (vgl. dazu Flubacher 2014: 262). Während sich das Gefühl, willkommen zu sein, motivierend auf den Erwerb der Landessprache auswirken kann, können feindselige Haltungen und monolinguale Bestrebungen dazu führen, dass die Familiensprache als bedroht wahrgenommen wird, was in weiterer Folge in einer Abwehr resultieren könnte, die den Spracherwerb negativ beeinflusst (vgl. Krumm 2012: 17).

Des Weiteren kritisiert Plutzar (2010: 127), dass Erfolg am Bildungs- und Arbeitsmarkt präsentiert wird, als hinge er lediglich von der persönlichen Anstrengung des Einzelnen ab und als wäre er für jede_n mit dem gleichen Aufwand verbunden. Ebenso verhält es sich mit Vorstellungen über den Erwerb der deutschen Sprache: Individuell unterschiedlichen Gegebenheiten wie die private und familiäre Situation, worunter u.a. Aufenthaltsstatus, Wohnsituation, Lernerfahrungen, Motivation, physische und psychische Befindlichkeit fallen, seien neben der Qualität von Kursen nur einige Einflussgrößen²⁰ auf Spracherwerb, die ausgeblendet werden. Des Weiteren würden diskriminierende Mechanismen, soziale Herkunft, rechtliche

²⁰ UNHCR (2013) nennt außerdem: Beschäftigung, Unterstützung durch Behörden und Informationsweitergabe, die Anerkennung von Zeugnissen und Qualifikationen, das Alter, die Familieneinheit, die finanzielle Situation.

Rahmenbedingungen, der ungleiche Wert von Sprachen etc. keinerlei Beachtung finden. Die Realisierbarkeit der geltenden Vorgaben ist daher nicht für alle Lernenden gleichermaßen durchführbar.

Der Erwerb des Deutschen kann sich nach dem Verständnis innerhalb dieser Arbeit nicht integrationsfördernd auswirken, solange unter „Integration durch Sprache“ einseitige, hierarchisierende Anpassungsleistungen verstanden werden, die eine einsprachige Gesellschaft zum Ziel haben.

2. Zwangsmaßnahmen stellen den Deutscherwerb sicher.

Wie durch die Gesetzeslage deutlich wird, werden sprachliche Integrationsmaßnahmen in Österreich durch die Androhung von aufenthaltsrechtlichen Sanktionen und der Kürzung von Geldern machtvoll kontrolliert. Dieser Umstand wird innerhalb des Fachdiskurses einheitlich abgelehnt und als hochproblematisch eingestuft (vgl. Flubacher 2014, Krumm 2012, Mecheril 2011, Plutzar 2010).

Krumm (2012: 7f) weist darauf hin, dass der existentielle Druck für Betroffene eine schwerwiegende Belastung darstellen kann und sieht in diesem Zusammenhang die Gefahr, auf Bedrohungen mit einer Überanpassung zu reagieren. Dies könne weiterhin in einem Abbruch von Bindungen an die Herkunftssprache und das -land und somit in einer »sprachlichen Heimatlosigkeit« resultieren.

Die integrative Motivation²¹, die durch das Gefühl, in der Gruppe willkommen zu sein, angeregt wird, kann durch Zwang ebenso abnehmen wie durch den Ausschluss von Sprachlernangeboten, wie es in Österreich für Asylwerber_innen der Fall ist. Huneke und Steinig (2010: 14-29) sehen das sogenannte *Pidgin*, eine rudimentäre Form der Zweitsprache, die für die Bewältigung einfacher kommunikativer Bedürfnisse ausreicht, als mögliche Folge einer sozialen und psychologischen Distanz.

Hinzu kommt, dass durch verpflichtende Maßnahmen der weit verbreitete Eindruck verstärkt wird, dass Deutschlernen auf freiwilliger Basis generell nicht stattfinden würde, wodurch in weiter Folge abhängig vom politischen Ziel sowohl Zwangsmaßnahmen als auch Ausschluss gerechtfertigt werden kann.

²¹ Gardner/Lambert (1972) unterscheiden zwischen *integrativer* und *instrumenteller Motivation*, die z.B. aufgrund von Jobaussichten verstärkt werden kann.

3. Standardisierte Tests sind geeignete Kontrollinstrumente.

Wie vorhin schon zur Sprache kam, wird angenommen, dass sich die Überprüfung von Deutschkenntnissen in Form von Tests eignet, um den Ist-Zustand des Integrationsprozesses überprüfen zu können. Krumm (2012: 14) warnt, dass dieser Umstand kontraproduktiv sei, da, wie oben dargelegt wurde, Tests in Kombination mit existenzbedrohenden Konsequenzen den Integrationsprozess in menschlicher und sprachpädagogischer Hinsicht belasten. Lernen finde unter diesen Umständen nämlich nicht unter motivierenden, unterstützenden Bedingungen, sondern in einem bedrohlichen und angstbesetzten Raum statt. Darüber hinaus entwickle sich aus dem Anspruch, Sprache zu erwerben, um Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen, in Wahrheit das Setting einer Prüfungsvorbereitung (vgl. Plutzar 2016). Das Integrationsziel sei demnach mit dem Ablegen eines Einheitstests erreicht.

Kritisiert wird außerdem, dass die Tests an den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GERS) orientiert sind, die ursprünglich für den klassischen Fremdsprachenunterricht entwickelt wurden und nicht, um normative Spracherhebungen durchzuführen, die potentiell mit Sanktionen im Aufenthaltsrecht verbunden sein können (vgl. Plutzar 2010: 133, Krumm 2012: 12-15).

Hinzu kommt, dass die Auswahl bestimmter Sprachniveaus, die angeblich zu Integration führen, vollkommen willkürlich scheint, zumal innerhalb Europas uneinheitliche Vorgaben²² gelten (vgl. Krumm 2012: 12-15).

4. Deutsch wird im Kurs gelernt.

Integrationsmaßnahmen gehen davon aus, dass der Besuch von Deutschkursen in einem vorgegebenen Stundenausmaß zu Deutschkenntnissen auf bestimmten Niveaus führt. Sprachenlernen vollzieht sich nach dieser Vorstellung in einem Klassenzimmer, was beim Lernen einer Fremdsprache die übliche Vorgehensweise darstellt. Plutzar (2010: 128) weist darauf hin, dass der Zweitsprachenerwerb in Struktur und Verlauf aber eher dem Erwerb der Erstsprache entspricht:

²² »Von 23 Ländern, über die der Europarat Daten gesammelt hat, verlangen sieben Kenntnisse in der Landessprache bei der Einreise, 15 Länder verlangen Sprachkenntnisse bei der Erteilung oder Verlängerung einer Aufenthaltsbewilligung, in sieben Ländern gibt es keine obligatorischen Sprachanforderungen« (Krumm 2012: 12).

»Spracherwerb findet demnach weniger in Kursen, als im wirklichen Leben statt. Kurse können hier lediglich eine unterstützende Funktion übernehmen, indem sie zu sprachlichen Erkundungen anregen und alltägliche Sprachgebrauchserfahrungen produktiv verarbeiten. Im schlechtesten Falle baut ein Kurs eine weitere Barriere zu der neuen Sprache auf, wenn die Inhalte und die Methodik nicht auf die Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten der KursteilnehmerInnen abgestimmt sind.«

Verena Plutzar will Kursen keinesfalls ihren positiven Nutzen absprechen, sie verweist aber mit Nachdruck auf ihre begrenzte Wirkung auf nachhaltigen Deutschenerwerb, solange Sprachkontakte im Alltag ausbleiben (vgl. Plutzar 2010: 128f). Yazdani (2015: 272) spricht sich ebenso klar für die hohe Bedeutung des Zugangs aus und zeigt mit seiner Verlaufsstudie, dass »der Integrationsansatz die Partizipation nicht fördert, wenn die Migranten nur in den Klassenräumen und von der Mehrheitsgesellschaft getrennt für die Integration fit gemacht werden«.

Yazdani (2015: 273) und Plutzar (2010: 129) verweisen außerdem auf die Notwendigkeit der Kursdifferenzierung nach Voraussetzungen, Zielen, individueller Lerngeschwindigkeit, Aufenthaltsdauer, um Frust entgegenzuwirken.

Statt individualisierter Angebote setzt man aber auf Einheitskurse, Einheitstests und Einheitsfristen. Dass unzureichende Deutschkenntnisse überhaupt als selbstverschuldetes Vergehen interpretiert werden, hängt u.a. mit der Tatsache zusammen, dass Spracherwerb als mühelos und voraussagbar präsentiert wird. Sprachenlernen wird als linearer Prozess präsentiert, der bei jeder Person, unabhängig von den oben erwähnten Einflussfaktoren, innerhalb derselben Zeit, durch dieselben Inhalte, mit denselben Methoden automatisch eintritt, solange nur ausreichend Willenskraft vorhanden ist. Die nicht zu unterschätzende Bedeutung von differenzierten Inhalten bzw. Niveaustufenanforderungen, die auf die Bedürfnisse der Teilnehmer_innen abgestimmt sind, bleibt dabei unberücksichtigt.

5. Wer kein Deutsch spricht, ist selbst schuld.

Die politische Rechtfertigung für die scharfe Vorgehensweise mag auf den ersten Blick schlüssig klingen, sodass die Argumente von der Gesellschaft oftmals ohne zu zögern übernommen werden. Diese einseitige, politisch gestützte Argumentationskette vermittelt, dass das Aufnahmeland die nötigen Voraussetzungen schafft,

um Teilhabe zu ermöglichen. Gestalten sich Integrationsprozesse schwierig, kann darauf aufbauend geschlossen werden, dass Migrationsandere die Angebote nicht ausreichend nutzen bzw. dass unzureichende Deutschkenntnisse ausschlaggebend sind.

Die Tatsachen, dass es bisher in Österreich nicht genügend Lernmöglichkeiten gab und dass Anreize fehlten (vgl. Plutzar 2010: 123), werden ebenso wenig thematisiert wie die Beschaffenheit der Deutschkurse oder die Folgen des Zwangscharakters und der Negativzuschreibungen.

Kaum diskutiert wird, dass sich Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte und Drittstaatenangehörige durch die herrschende Integrationspolitik einer Bevormundung aussetzen müssen, die auf einem Misstrauen aufbaut und sie für nicht handlungsfähig erklärt. Ihnen werden Integrationsmaßnahmen aufgezwungen, die auf negativen Zuschreibungen und Erfahrungen sprachlicher Unzulänglichkeit basieren, während die eigenen sprachlichen Ressourcen kaum Beachtung finden. (Plutzar 2010: 138f)

Derartige Gesetze verstärken einmal mehr den Eindruck, dass statt gegenseitiger Annäherung eine Bringschuld der „Anderen“ eingefordert wird. Migrationsandere sind es der Mehrheitsgesellschaft nach dieser Auffassung »schuldig, bestimmte Pflichten (>Integrationsleistungen<) im Zielland zu erfüllen, wenn sie in diesem Rechte in Anspruch nehmen wollen« (De Cillia/Dorostkar 2014: 147).

Spracherwerb zum Zwecke der Integration vollzieht sich trotz ungleicher Vorgaben für unterschiedliche Gruppen doch im gleichen Setting: Es scheint, als würde der starke Fokus auf dem „Nachweis von Integration“ eher eine Selektion zum Ziel haben als Möglichkeiten der Teilhabe zu schaffen. Der politische Umgang mit Sprache und Integration gibt Grund zur Annahme, dass »auf dem Rücken der Sprache Grenzziehungen vollzogen werden, die eigentlich eher mit Fragen der Zugehörigkeit zu tun hätten; was im Endeffekt also >ethnisch< aber auch sozial/politisch-ökonomisch zu verstehen ist« (Flubacher 2014: 266).

Auch Krumm (2012: 8) weist darauf hin, dass Kenntnisse der Landessprache einst als Ergebnis eines Integrationsprozesses betrachtet wurden, während sie sich mittlerweile »zu einem vorgängigen Steuerungsinstrument für Zuwanderung verwan-

delt haben«. Durch den Einsatz einer erzieherischen Rhetorik, die durch die Festlegung von Deutschkenntnissen als Integrationsmarker eine dauerhafte Bringschuld an Nicht-Deutschsprachige heranträgt, wird Sprache zu einem wirksamen Mittel der Rechtfertigung und damit auch zur Durchsetzung einer restriktiven Migrationspolitik (vgl. dazu auch Dorostkar 2014: 175f).

Ich gehe wie Dorostkar (2014: 176) davon aus, dass sich sprachbezogene diskursive Praxis und gesellschaftliche Strukturen in Österreich wechselseitig beeinflussen.²³ Das politische Integrationsverständnis färbt durch seine Botschaften in Gesetzen auf die Haltung der Gesellschaft ab. Dementsprechend wird im Volksmund unter Integration überwiegend etwas Positives verstanden und als unzureichend oder fehlend eingestufte Deutschkenntnisse werden häufig als Zeichen mangelnder Integrationswilligkeit gedeutet, deren Sanktionierung legitim erscheint. In vielen Fällen wird leichtfertig von Integrationsverweigerern gesprochen, die trotz der rechtlich geltenden Vorschriften „noch immer kein Deutsch können“. In den seltensten Fällen wird mitbedacht, dass sich Spracherwerb in einem machtvollen Raum abspielt, in dem Zugehörigkeitsgrenzen gezogen werden. Ebenso selten werden die individuellen Lebensrealitäten Migrationsanderer berücksichtigt.

3.2. Zur Bedeutung der deutschen Sprache für die Integration in Österreich

Es kann festgehalten werden, dass der Erwerb der deutschen Sprache ein übergeordnetes Integrationsziel in Österreich darstellt. Das weit verbreitete Argument, Integration werde von Deutschkenntnissen bedingt, wurde bereits im vorigen Kapitel in Frage gestellt.

Obwohl es bis heute keine zuverlässige Untersuchung dazu gibt, ob und in welcher Form der Besuch von Sprachkursen und das Ablegen von Prüfungen einen nachweisbaren Effekt auf die Integration haben, soll ein Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Landessprache und verbesserten Teilhabechancen keineswegs geleugnet werden.

²³ Von Grönheim (2017) zeigt in ihrer Dissertation auf, wie Diskurse das Leben von Geflüchteten in Europa prägen.

Volf/Baubeck (2001: 187) bringen die Kenntnisse der Landessprache zum Beispiel mit erweiterten Verständigungsmöglichkeiten im Alltag, einer gesteigerten Akzeptanz seitens der Mehrheitsgesellschaft und einer erleichterten Teilnahme am politischen und öffentlichen Leben in Verbindung. Eine Studie von UNHCR (2013: 10), für die Akteur_innen im Integrationsbereich und Personen mit Fluchterfahrung befragt wurden, ergab, dass sich fehlende Sprachkenntnisse negativ auf die Arbeitssuche, die Beschäftigung, Umschulung, Networking und die Wohnungssuche auswirke und daher auch die Selbsterhaltungsfähigkeit erschwert werde.

Dass eine entsprechende Qualifikation bei der Jobsuche völlig unbedeutend werden kann, wenn die nötigen Deutschkenntnisse fehlen, wird aber von UNHCR in einem größeren Zusammenhang betrachtet als es von politischer Seite geschieht. Sprachbeherrschung wird nicht als DIE Voraussetzung für Integration schlechthin gesehen, vielmehr wird die Wechselwirkung verschiedener integrationspolitisch relevanter Bereiche hervorgestrichen:

»So hat etwa das Fehlen von angemessenem Wohnraum direkten Einfluss auf die Fähigkeit, die Sprache zu erlernen und Arbeit zu finden. Beschäftigungslosigkeit wiederum führt oft zu ärmlichen Wohnverhältnissen. Andererseits wurde festgestellt, dass sich Sprachkenntnisse unmittelbar auf alle anderen Bereiche auswirken. Mehrmals wurde betont, dass ein gewisses Niveau an Deutschkenntnissen eine Voraussetzung sei, um Arbeit zu finden und behördliche Schriftstücke zu verstehen. Auch im Bereich Wohnen und bei der Kommunikation in gesundheitlichen Fragen wurden Sprachkenntnisse als entscheidender Faktor genannt« (UNHCR 2013: 8).

Das Gefühl, sich in monolingual ausgerichteten Systemen wie sie für Österreich typisch sind nicht in gewohnter Form ausdrücken zu können, nicht verstanden zu werden und nicht zu verstehen, kann Gefühle der Unsicherheit und Ohnmacht hervorrufen.

Es liegt daher nahe, dass Personen mit anderen Erst- bzw. Familiensprachen als Deutsch den Erwerb der Landessprache für sinnvoll halten und bei ihnen ein grundsätzliches Interesse daran besteht, individuelle Partizipationsmöglichkeiten sowie die soziale Mobilität zu verbessern.

Ausgehend von oben dargestellten Überlegungen sind Sprachlernmaßnahmen unbedingt und so früh wie möglich zur Verfügung zu stellen, allerdings in Form eines leistbaren Angebotes, das auf Freiwilligkeit basiert, der Zielgruppe angepasst ist, Praxisorientierung folgt und darauf abzielt, individuelle Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

3.2.1. Zur Bedeutung von Teilhabemöglichkeiten für den Spracherwerb

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht resultieren schlechte Deutschkenntnisse aus Marginalisierungserfahrungen (vgl. Van Avermaet 2009: 35). Umgekehrt kann der Erwerb der Landessprache als Ergebnis einer erfolgreichen Teilhabe an Bildungsprozessen und am Arbeitsmarkt betrachtet werden (vgl. Plutzar 2010: 127, Krumm 2012: 17, Krumm 2017: 14).

Ob Sprache als Voraussetzung für Teilhabemöglichkeiten oder »als deren Resultat« (Hofer 2016: 11) betrachtet wird, hat weitreichende Folgen für die Lern- und Erwerbsprozesse von Migrationsanderen. Sprache als Schlüssel zur Integration zu betrachten, legt nahe, Deutschlernen als losgelöste Einheit wahrzunehmen, die isoliert von realen Spracherfahrungen erworben werden kann. Wie Klann-Delius (1999) festhält, hängt erfolgreicher Spracherwerb bei Kindern und Erwachsenen aber vor allem von den folgenden drei Faktoren ab:

- »ausreichend komplexer Input, der erlaubt, Regeln und Strukturen der Sprache zu bilden,
- vom aktiven Umgang mit der Umwelt, die erlaubt, Bedeutungen zu erfassen und zu geben, und schließlich von
- Interaktionen, durch welche die Funktionalität sprachlichen und kommunikativen Handelns abgeleitet wird« (zit.n. Plutzar 2010: 128).

Plutzar (2010: 128) ergänzt, dass Sprachkompetenzen nicht mit Aufenthaltsdauer oder dem Stundenausmaß des Unterrichts zusammenhängen, sondern mit der Qualität der Sprachkontakte. Dass Sprachlernen »als etwas Kreatives und Lustvolles erlebbar und mit dem Aufbau von Beziehungen sowohl zu Menschen wie auch zu Orten und der Sprache selbst verbunden sein« (Plutzar 2010: 136) müsste, geht in der politisch stark verkürzten Darstellung völlig unter.

Idealerweise müssten Deutschlernmöglichkeiten als Ergänzung zu Partizipationsmaßnahmen angeboten werden, das heißt Lernangebote müssten über reine Kurse hinausgehen, um an Relevanz zu gewinnen. Die Verbindung mit Bildungserfahrungen, Arbeitsplatz, Freizeit bzw. Projektarbeit, Sprachlernberatung, Tandem lernen, Buddy-Systeme etc. wäre wünschenswert (vgl. Plutzar 2010: 136). Auch Krumm (2012: 17) hebt die Bedeutung von sprachlichem Handeln im Sinne von Teilhabe hervor, die er als Motivationsfaktor zum Sprachenlernen betrachtet. Spracherwerb sei als Folge von Teilhabe zu verstehen, nicht umgekehrt.

Inwiefern die geltenden Gesetze einen Einfluss auf Kontaktmöglichkeiten haben, soll im nächsten Kapitel festgehalten werden.

4. Sprachliche Integration zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Es kann festgehalten werden, dass Spracherwerb immer eine soziale Praxis darstellt, in der sich gesellschaftliche Machtverhältnisse zu erkennen geben, die individuelle Spracherwerbsprozesse beeinflussen können (vgl. Plutzar 2010: 127). Inwiefern der Spracherwerb für Asylwerbende von staatlicher Seite reguliert werden könnte, lässt sich anhand der Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten, Erwerbstätigkeit und Deutschlernmöglichkeiten erkennen.

4.1. Zugang zu Bildung und Erwerbstätigkeit während laufender Verfahren

Zugang zur Schule

Die allgemeine Schulpflicht²⁴ gilt in Österreich für alle Kinder, die sich dauerhaft im Land aufhalten und schließt daher Asylwerber_innen ein. In der Regel werden Kinder mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus in Hauptschulen²⁵ als außerordentliche Schüler_innen aufgenommen. Wenn die deutsche Sprache gut genug beherrscht wird, um dem Unterricht folgen zu können, erhält der_die Schüler_in am Ende des Schuljahres ordentlichen Status und somit ein Zeugnis. Dieser Status ist für nicht mehr schulpflichtige Jugendliche entscheidend, da nur ordentliche Schüler_innen

²⁴ Dauer: in der Regel vom sechsten bis zum fünfzehnten Lebensjahr

²⁵ Allgemeinbildende höhere Schulen sind nicht verpflichtet, außerordentliche Schüler_innen aufzunehmen. Es kommt vorab zu einer Entscheidung der Schulleitung, die überprüft, ob die Voraussetzungen gegeben sind.

die zehnte Schulstufe absolvieren dürfen. Ein Schulbesuch, der über die zehnte Schulstufe hinausgeht, bedarf der Zustimmung der Schulleitung.

Jugendliche, die die Pflichtschule nun aufgrund ihres außerordentlichen Status oder ihres Alters nicht abschließen können, haben die Möglichkeit, diesen in außerschulischen Kursen nachzuholen oder einen Basisbildungskurs zu absolvieren. Diese stehen Personen zur Verfügung, die im Herkunftsland keine oder eingeschränkte Möglichkeiten hatten, die Schule zu besuchen. (Vgl. BMB 2016: 12ff)

Ob Asylwerber_innen einen Kursplatz bekommen, hängt in erster Linie von dem regional verfügbaren Angebot ab. Die Unterbringung in abgelegenen Unterkünften erschwert in aller Regel den Zugang zu Bildungsangeboten (vgl. Attender 2014: 33).

Zugang zu Lehre

Von Juni 2012 bis vor kurzem hatten jugendliche AsylwerberInnen unter 25 Jahren die Möglichkeit, eine Ausbildung in Mangelberufen sowie in Berufen mit Lehrlingsmangel zu absolvieren. Als Voraussetzung galt, dass sich kein geeigneter Österreicher oder bereits „integrierter Migrant“ für den Ausbildungsplatz bewirbt. Im September 2018 kam es schließlich zu einer Gesetzesänderung, die Asylwerbenden den Zugang zur Lehre endgültig versperrt.

Dass Asylwerbende trotz eines bestehenden Lehrverhältnisses abgeschoben werden können, sorgt derzeit landesweit für scharfe Kritik²⁶. Auf Unverständnis stößt, dass Menschen, die die Landessprache gelernt haben, Freunde gefunden haben, einem Beruf nachgehen – und demnach erfolgreich integriert sind – erneut entwurzelt werden sollen.

Zumal Asylwerber_innen nicht vom AMS betreut werden können, haben sie keinen Zugang zu geförderten Bildungsmaßnahmen (vgl. Rosenberger 2011: 97, Knapp 2006: 16). Auf Erwachsenenbildung von asylsuchenden Menschen in der Grundversorgung legen Politik und Behörden wenig Wert.

²⁶ Die Petition „Ausbildung statt Abschiebung“ verzeichnet 67.500 Unterstützeri_innen [Stand: 11.2.2019].

Die Begründung dafür lautet, dass kein Integrationsbedarf bestehe, da man schließlich nicht wisse, ob sich Investitionen dieser Art angesichts des möglicherweise eintretenden negativen Asylbescheids überhaupt lohnen (vgl. Langthaler/Trauner 2009: 80).

Zugang zu Erwerbsarbeit

Asylwerber_innen dürfen während der ersten drei Monate im Asylverfahren keiner Arbeit nachgehen. Danach haben sie bedingt Zugang zur Erwerbsarbeit. In der Regel beschränkt sich diese auf Saisonarbeit (für maximal sechs Monate) im Tourismus und in der Landwirtschaft. Voraussetzung ist eine Beschäftigungsbewilligung. (Vgl. AMS o.J. o.S.)

Des Weiteren besteht die Möglichkeit, durch gemeinnützige Arbeit oder durch eine Tätigkeit als Neuer Selbstständiger einer Beschäftigung nachzugehen. In diesen Fällen wird der Leistungsbezug angepasst.

Stemberger et al. (2014: 34f) geben zu bedenken, dass sich die Einkommenshöhe, die für die Entlassung aus der Grundversorgung herangezogen wird, aus dem Verhältnis zur Höhe der Grundversorgung (nicht zur Bedarfsorientierten Mindestsicherung) berechnet. Aus diesem Grund kann es bei Erwerbstätigkeit zum Verlust der Unterkunft kommen, obwohl das Einkommen weit unter der Bedarfsorientierten Mindestsicherung liegt.

Eine Arbeit zu finden wird außerdem durch die Tatsache erschwert, dass eine Anerkennung von im Ausland erworbenen Ausbildungen oft mit Problemen verbunden ist. UNHCR (2013: 3) weist darauf hin, dass Qualifikationsnachweise oft nicht mitgebracht werden konnten und Anerkennungsverfahren daher schwierig verlaufen. Daher sollten diese so früh wie möglich angesetzt werden. Derzeit gibt es während des Asylverfahrens allerdings kaum Möglichkeiten dazu.

4.2. Zugang zu Deutschlernangeboten während laufender Verfahren

Als Grundversorgungsleistung sind Deutschkurse nur für UMFs vorgesehen und zwar in einem Ausmaß von 200 Stunden. Erwachsene Asylwerber_innen haben keinen gesetzlichen Anspruch auf Deutschlernangebote.

Der Versuch, die Angebotslandschaft von Deutschkursen für Asylwerbende festzuhalten, gestaltete sich aufgrund bundesweit uneinheitlicher Regelungen und in Ermangelung an zuverlässigen Quellen schwierig. SOS Mitmensch reagierte 2017 auf diese Forschungslücke mit einem umfassenden Bundesländervergleich, der signifikanten Unterschiede belegen konnte. Die folgende Darstellung soll einen Überblick geben:

Bundesland	Zugang Asylwerber_innen zu Deutschkursen in %	Intensität in Wochenstunden
Tirol	82,5%	3-4
Wien	keine Zahlen	12-15
Salzburg	75%	4
Steiermark	60%	nicht bekannt
Vorarlberg	nicht bekannt	nicht bekannt
Kärnten	86%	1
OÖ	nicht bekannt	nicht bekannt
NÖ	nicht bekannt	nicht bekannt
Burgenland	knapp unter 50%	9

Abb. 1 (eigene Darstellung)

Im Gegensatz zu allen anderen Bundesländern waren in Wien seit Herbst 2015 alle Angebote, die anerkannten Flüchtlingen offenstanden, auch für Asylwerber_innen zugänglich. Dadurch wurden bis zu durchschnittlich 12 bis 15 Wochenstunden Deutschkurse ermöglicht.

Anfang 2018 wurde die Finanzierung aber vom Bund eingestellt und der Zuständigkeitsbereich in den Integrationsfonds verlagert. Die angekündigten Zahlen über den Bedarf an Kursplätzen konnte dieser bislang nicht vorlegen. Die Stadt Wien rechnete im Vorjahr damit, 7500 Kursplätze zu benötigen, aber nur 5000 anbieten zu können²⁷.

²⁷ <https://diepresse.com/home/innenpolitik/5474617/Kein-Geld-mehr-vom-Bund-Wien-halbiert-Deutschkurse> [Zugriff: 23.02.2019]

Asylkoordination Österreich (2018: 3) macht darauf aufmerksam, dass von einigen Unterkunftsgebern das Freizeitgeld für Kurse aufgewendet wird. Die dafür veranschlagten € 10,- pro Person reichen allerdings nur für wenige Stunden. Darüber hinaus beschränkt sich das Angebot häufig auf urbane Gegenden und/oder Initiativen von Freiwilligen (vgl. Bergthaller/Moser 2010). Im besten Fall organisieren und finanzieren in Österreich NGOs Kurse.

5. Organisierte Desintegration

Im ersten Teil der Arbeit konnte gezeigt werden, dass sowohl die Anwendung als auch der Ausschluss von Integrationsmaßnahmen in Österreich ausgrenzende Mechanismen zu Tage fördern können und dass die exkludierenden Mechanismen in einem hohen Ausmaß über die Landessprache reguliert werden.

Schutzsuchende sollen die Zeit während ihrer Verfahren nutzen, um sich zu integrieren, im Zuge der bisherigen Auseinandersetzung erhärtete sich aber der Eindruck, dass Integrationsmaßnahmen, die auf die Verbesserung von Teilhabemöglichkeiten abzielen, nicht nur fehlen, sondern sogar unterbunden werden: Was für Drittstaatenangehörige, die ihren Zuzug erst planen, Pflicht ist, ist für Personen, die sich bereits in laufenden Verfahren befinden, nicht vorgesehen. Für Asylwerbende wurde Deutschlernen weitgehend in den Freiwilligkeitsbereich ausgelagert, was der Forderung nach schnellstmöglicher Integration widerspricht. „Integration von Anfang an“ relativiert sich angesichts der geltenden Gesetzeslage für Asylwerber_innen selbst. Laut Integrationsgesetz fließen Sprachkenntnisse jedoch ebenso wie Kenntnisse der Werte und der Gesellschaftsordnung in Verfahren zu Rückkehrentscheidungen ein/mit ein (vgl. §67 Abs.2 AsylG).

Erhalten Asylwerber_innen nach dem Verfahren subsidiären Schutz oder den Status eines Konventionsflüchtlings, gelten plötzlich gegenteilige Regeln. Mit einem Mal muss Deutsch gesprochen werden, um keine Einschränkungen hinsichtlich der Sozialleistungen zu erfahren, die aufgrund der benachteiligten Position am Arbeitsmarkt in der Regel das Überleben sichern.

So kann es passieren, dass Personen mehrere Jahre lang nicht lernen konnten (oder sollten) und dann verpflichtet werden, sich an die Vorgaben zu halten. Deutscher-

werb wird also zuerst auf unbestimmte Zeit erschwert, um ihn später in einem miss-
trauischen und erzieherischen Ton zu erzwingen. Die Auswirkungen einer monate-
bis jahrelangen Lernpause finden nur in den seltensten Fällen Erwähnung.

Statt einer Integration, die Handeln ermöglicht, scheint eine gesteuerte Desintegra-
tion von Menschen mit Fluchterfahrung stattzufinden. Vicki Täubig (2009) prägt in
ihrem Buch den Begriff *organisierte Desintegration*, mit dem sie Migrationstheo-
rien, Asylrecht sowie das Konzept der *totalen Institution*²⁸ (Goffman) miteinander
vereint, um das System zu bezeichnen, welches für Asylbewerber und Geflüchtete
als Angehörige einer bürokratischen Kategorie hergestellt wird.

»Integration bedarf eines Zusammenkommens von Menschen, Asylwerber [...] werden in Gemeinschaftsunterkünften segregiert. Integration bedeutet, die Sprache des Aufnahmelandes zu erlernen; Asylwerber [...] haben keinen Anspruch auf Integrations- und Sprachkurse. Integration heißt, gesellschaftliche Positionen wie Erwerbsarbeit zu besetzen; Asylwerber [...] dürfen nicht arbeiten« (Täubig 2009: 12).

Die Politologinnen Siglinde Rosenberger und Alexandra König (2010) diskutieren entlang der Dimensionen Unterkunftspolitik sowie Zugangsmöglichkeiten zu Bildung und Erwerbsarbeit auf einer theoretischen Basis, inwieweit in Österreich von *organisierter Desintegration* gesprochen werden kann, und kommen dabei zu dem Ergebnis, dass das dahinterliegende Strukturgeflecht die Bewegung und Mobilität, Alltagsabläufe²⁹, ökonomische Teilhabe und soziale Kontakte sowie Privatsphäre auf eine desintegrierende Weise regulieren könnte (vgl. König/Rosenberger 2010: 289).

Ausgehend von diesen Überlegungen kann angenommen werden, dass sich Sprach-
erwerb für einen großen Teil der Asylwerber_innen in einem auf vielfache Weise

²⁸ Bestimmte Gruppen werden von der Gesellschaft ausgeschlossen. In der Peripherie wird ihre Lebensführung streng formal-bürokratisch reglementiert (vgl. Goffman 1973). Asylwerber_innen wird das »Recht auf ein Selbst verwehrt« (Rosenberger 2011: 94f), indem ihnen jegliche autonome Entscheidungsfähigkeit verwehrt wird.

²⁹ Zu erwähnen wäre an dieser Stelle der Verlust von Autonomie, Privatsphäre und Handlungsspielraum (vgl. Stemberger et al. 2014: 35) durch das hohe Ausmaß an Kontrolle in organisierten Unterkünften.

desintegrierenden Gefüge abspielt. Aus dieser Perspektive heraus sollen in weiterer Folge empirische Einblicke in die Lern- und Erwerbsbedingungen in österreichischen Sammelunterkünften gegeben werden.

Das quantitative Desintegrationspotenzial kann durch die Einnahme dieser Perspektive nicht gemessen werden, jedoch kann der Frage nachgegangen werden, inwiefern es in den untersuchten Sammelunterkünften zu einer gesteuerten, nachhaltig wirkenden Erschwernis von Partizipationsprozessen kommt. In anderen Worten:

Inwiefern findet in den untersuchten Sammelunterkünften eine organisierte Desintegration statt?

III Empirischer Teil

6. Methodisches Vorgehen

6.1. Das Problemzentrierte Interview

Im Zuge dieser Masterarbeit wurde eine qualitative Forschung betrieben. Durch die Auswertung einer Gruppendiskussion, drei gedolmetschten Interviews und einem Einzelinterview wird versucht, Konstruktionen von Ausschnitten der jeweiligen Wirklichkeit zu rekonstruieren (vgl. Flick 2005: 49). Qualitative Forschung bildet die Wirklichkeit nicht ab, sondern erzeugt einen spezifischen Blick auf sie (vgl. Kalthoff 2008: 18).

In meinem Vorgehen orientierte ich mich an dem problemzentrierten Interview, welches sich durch einen Mittelweg zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen auszeichnet (vgl. Hug/Poscheschnik 2010: 102f).

Anders als für das problemzentrierte Interview typisch, war mein Vorverständnis aber in erster Linie nicht durch die Auseinandersetzung mit Forschungsliteratur geprägt, vielmehr entwickelten sich mein ersten konzeptionellen Überlegungen aus der Auseinandersetzung mit dem vorhandenen Datenmaterial, wobei es mir wichtig war, diese als vorläufig zu betrachten und während der zusätzlichen Erhebungen offen für Bedeutungsstrukturierungen zu bleiben. Ausgehend von Kategorien, die am bestehenden Material entwickelt wurden, wurde ein Leitfaden erarbeitet, mit dessen Hilfe die Bedingungen beim Deutscherwerb erfragt wurden. Neben dem Ziel der Vergleichbarkeit sollte der Leitfaden auch für Strukturierung sorgen, ohne sich aber auf die Offenheit der Interviewführung auszuwirken. Die Fragen waren demnach mehr als Rahmen gedacht und wurden im Laufe der Gesprächsführung verändert, weggelassen oder ergänzt. Ich wählte also eine offene Interviewführung in Kombination mit einer halbstandardisierten Vorgehensweise.

Abgesehen von einer Einstiegsfrage (Wie bist du zum Unterrichten gekommen?) bereitete ich mich mit der Formulierung folgender Leitfragen auf die Interviewführung mit der ehrenamtlichen Spracharbeiterin vor:

- Wie kann man sich den Unterricht vorstellen?

- Welche Unterrichtsbedingungen hast du vorgefunden?
- Welche Ausstattung hast du vorgefunden?
- Welche Gruppen hast du unterrichtet?
 - Sprachniveau, Altersgruppen, Aufenthaltstitel...
 - lerngewohnt, alphabetisiert,...
- Welche Lehr- und Lernbedingungen hast du beobachtet?
 - Welche Rolle spielt die Fluchterfahrung in deinem Unterricht?
 - Wie würdest du die Dynamik im Kurs beschreiben?
 - Welchen Eindruck hast du von der Motivation der Lernenden?
 - Welche Rolle spielen die wechselnden Teilnehmer_innen?
 - Welche Rolle spielt das Gelernte für die aktuelle Lebensrealität der Bewohner_innen?
- Wie schätzt du die Integration der Menschen im Containerdorf in die hiesige Gesellschaft ein?
 - In welcher Weise tritt die Bevölkerung mit den Bewohner_innen des Containerdorfes in Kontakt?
 - Wie könnte die Integration der Bewohner_innen unterstützt werden?
- Wie bereitest du dich auf den Unterricht vor?
 - Welche Ziele setzt du dir und wonach wählst du diese aus?
 - Wie versuchst du, diese zu erreichen?
 - Wie gehst du mit der Heterogenität (bzgl. Wissensstand, Lerngewohnheiten, Geschwindigkeit, Perspektiven, Alter, Aufenthalt,...) in den Gruppen um?
 - Gibt es die Möglichkeit, sich auszutauschen? Fühlst du dich beim Unterrichten sicher?
 - Fallen dir besondere Situationen ein, mit denen du umgehen musstest?

Das Interview mit der ehrenamtlich tätigen Spracharbeiterin³⁰ wurde selbstständig organisiert und durchgeführt.

³⁰ Eine Vorstellung der Interviewpartner_innen erfolgt in Kapitel 7.3.

Eine Gruppendiskussion mit drei erfahrenen Lehrpersonen und drei Einzelinterviews mit UMF wurden mir im Rahmen eines Forschungsprojekts als Audiodatei zur Verfügung gestellt. Ziel des Interviews war es, zu erfahren, weshalb es zu häufigen Kursabsenzen kommt. Es lag folgendem Leitfaden zugrunde:

1. Kennenlernen/Kurzvorstellungen
2. Lehrbiographie
3. Kontakt zu Flüchtlingen/Vorbereitung auf diesen Kurs
4. Spannungsfeld Lehr- und Lernziele
5. Erfahrung Deutschkurs
 - Erwartungen vorher (Motivation)
 - Erfahrungen im Kurs (KL? Gruppenarbeit? Differenzierung?)
 - Entscheidungen zum Abbruch (Gründe?)
6. Bedeutung des Abbruchs für die Kurssituation

6.2. Datenaufbereitung und Analyse

6.2.1. Transkription

Um die gesammelten Daten analysieren zu können, wurden die aufgezeichneten Interviews transkribiert. Da keine sprachwissenschaftliche Untersuchung durchgeführt werden sollte, habe ich mich dazu entschieden nach Zepkes (2001) Vorschlag vorzugehen und auf eine genaue Transkription der gesamten Aufnahmen zu verzichten. Ich achtete daher auf eine sinngemäße Abschrift und transkribierte nur bei relevanten Abschnitten genauer. Besonders prägnante Aussagen wurden wortwörtlich mitgeschrieben.

Zur Transkription wurde das Programm MAXQDA verwendet. Um die Anonymität aller Interviewpartner_innen zu gewährleisten, wurden Ortsangaben, Organisationen, Bildungsträger und Namen anonymisiert. Überlappungen [], Verzögerungen (ähm), Geräusche (Musik), unverständliche Aussagen (UNV.) und Lachen ((lacht)) wurden entsprechend gekennzeichnet. Die Äußerungen der Interviewerin wurden fett markiert.

Das 50-seitige Transkript wird der Arbeit auf einem externen Datenträger beigelegt.

6.2.2. Die Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Analyse des Materials basiert ebenso auf den Vorschlägen Georg Zepkes, dessen Vorgehensweise eine Weiterentwicklung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) ist. Ebenso steht hierbei eine systematische und schrittweise Analyse im Vordergrund, für die Kategorien am Material selbst gebildet werden. (Vgl. Zepke 2001: 1-4)

Die erste grobe Auswertung soll einer Filterung zwischen wichtig/relevant und unwichtig in Bezug auf die Fragestellung dienen und zu einer thematischen Einordnung in Grundkategorien führen, die in den späteren Auswertungsphasen noch abgeändert werden können. Textstellen, die zu mehreren Bereichen passen, werden vorerst doppelt abgelegt, uneindeutige Passagen werden gesammelt. Zu einem späteren Zeitpunkt kann dann überlegt werden, ob sie verworfen werden, ob eine Zuordnung in bestehende Felder sinnvoll ist oder ob sich die Bildung neuer Kategorien anbietet.

Nach dieser ersten Beschäftigung mit dem Material folgt die kategorienbezogene Feinauswertung, bei der es darum geht, eine „innere Ordnung“ (Zepke 2001: 3) herzustellen, indem ähnliche oder sich widersprechende Aussagen zur gleichen Kategorie herausgefiltert werden. Um die Zuordnung der Aussagen in einzelne Kategorien zu erleichtern, werde ich mit dem Programm MAXQDA arbeiten.

Nach diesem Schritt sollen die in Kategorien und Subthemen eingeordneten Textstellen durch persönliche Eindrücke, Beobachtungen, Vorhypothesen und theoretische Überlegungen aus der Literatur ergänzt werden. Daraufhin sollen die Daten beschrieben und interpretiert werden.

Vorstellung der Kategorien

Um das Vorliegen einer organisierten Desintegration festzustellen, wurden die Lern- und Erwerbsbedingungen in den jeweiligen Sammelunterkünften identifiziert. Aus dem Interviewmaterial ließ sich folgendes Kategoriensystem ableiten:

- Leistungsheterogene Gruppen
- Unzureichender Input
- Psychische Belastungen
 - Die Bedeutung von Trauma und Depression
 - Die Bedeutung der Volljährigkeit
 - Die Bedeutung des Aufenthaltstitels
 - Die Bedeutung der Rückzugsmöglichkeiten
- Fehlende Struktur
 - Fehlende Betreuungsangebote
 - Fehlende Beschäftigungsmöglichkeiten

6.3. Ethische Überlegungen und Gütekriterien

Da es keine klaren Vorgaben zu ethischen Fragestellungen gibt, sondern vielmehr Empfehlungen, die sich zusammengefasst an Objektivität, Informationspflicht, Vertraulichkeit und Schadensvermeidung sowie Freiwilligkeit orientieren (vgl. Narimani 2014, Miete 2010, Unger 2014), möchte ich im Folgenden meine ethischen Überlegungen anhand einer kurzen Auseinandersetzungen mit den eben genannten Punkten festhalten.

6.3.1. Objektivität

- Trotz der möglichen Vorteile der geschilderten Interviewsituation muss darauf eingegangen werden, dass Übersetzungsarbeit immer mit einer Ungewissheit über die Neutralität und einer möglichen Veränderung des Inhalts einhergeht, die durch den Einsatz von fachfremden Übersetzern erhöht ist. Die Forderung von Przyborski/Wohlrab-Sahir (2009: 308) nach einer Qualitätskontrolle durch professionelle Übersetzende während des Auswertungsprozesses ist daher nachvollziehbar. Sowa (2013: 17) argumentiert, dass diese Forderung allerdings nur dann zu erfüllen ist, wenn ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, um diesen Aufwand decken zu können. Da Forschungsstipendien für Qualifizierungsarbeiten nicht entsprechend ausgestattet sind, muss auf eine solche Qualitätskontrolle verzichtet werden.
- Da mein Blick durch mein Erkenntnisinteresse gefärbt ist, bedarf es einer intensiven Reflexionsarbeit um eine möglichst intersubjektiv nachvollziehbare Dateninterpretation zu verfolgen. Der Austausch über forschungsethische Fragestellungen mit Kolleg_innen soll in der Auswertungsphase deshalb eingeplant werden.
- Außerdem bestimmt meine gesellschaftliche Positionierung meine Perspektive mit. Ich führe meine Interviews als privilegierte, weiße Frau, als Lehrende für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, als Masterandin und als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. Meine Position beeinflusst demnach nicht nur die Sicht auf das Datenmaterial und dessen Interpretation, sondern auch die Antworten, die mir gegeben werden.

6.3.2. Informationspflicht

- Die Forschungspartner_innen werden vorab darüber in Kenntnis gesetzt, dass es sich um eine Untersuchung handelt, die im Zuge einer Masterarbeit veröffentlicht wird. Sie werden darüber informiert, dass die Lern- und Erwerbsbedingungen der deutschen Sprache erhoben werden sollen und es um Fragen zur Lebensweise und Integration gehen wird. Der Leitfaden wird den Interviewpartner_innen vorab zur Verfügung gestellt, um von Beginn an eine möglichst hohe Trans-

parenz zu gewährleisten. Es wird darauf hingewiesen, dass es sich dabei um einen Rahmen handelt und das Ziel ein offenes Gespräch ist, während dem formuliert werden kann, was in Bezug auf das Thema bedeutsam ist.

6.3.3. Vertraulichkeit und Schadensvermeidung

- Um eine eindeutige Identifizierung der Teilnehmenden zu vermeiden, werden sowohl die Namen als auch die Orte in anonymisierter Form angegeben.
- Im Fall der gedolmetschten Interviews erachte ich es als besonders wichtig, die Einwilligungserklärung nicht nur in schriftlicher Form auszuhändigen, sondern auch sicherzustellen, dass die Inhalte mündlich kommuniziert werden. Unbedingt sollte die Möglichkeit bestehen, jederzeit Rückfragen zu stellen und Bedenken zu äußern.

6.3.4. Freiwilligkeit

- Hinsichtlich der Freiwilligkeit erscheint es mir sinnvoll, sich nicht mit einer Unterschrift zufrieden zu geben, sondern nochmal persönlich nachzufragen, ob das Interview aus persönlichem Interesse gegeben wird. In einem Fall sehe ich nämlich die Gefahr, dass zur Teilnahme zugestimmt wird, um dem ehemaligen Betreuer entgegenzukommen, der mir die Kontakte vermittelt hatte. Die Beforschten werden auch nach der Interviewführung nochmal auf die Möglichkeit hingewiesen, ihre Einwilligung jederzeit zurückziehen zu können.

7. Beschreibung des Forschungsfeldes

Der Status „Asylwerber“ geht mit spezifischen Gegebenheiten einher, die den Rahmen bilden, in dem sich Deutscherwerb vollzieht. Als wesentlicher Teil dieser Lebenswelt werden die bereits im Theoriekapitel diskutierte gesellschaftliche Wahrnehmung und damit einhergehende Erwartungshaltungen sowie diverse Zugangsmöglichkeiten betrachtet.

Die empirische Untersuchung des Spracherwerbs junger Asylwerbender kommt nicht ohne eine weitere Betrachtung ausgewählter Aspekte der Lebenswelt aus, die im Folgenden kurz beschrieben werden. Ich halte es für sinnvoll, mit einer kurzen Zusammenfassung des Versorgungssystems einzuleiten, zumal hier individuelle Partizipationsmöglichkeiten und -beschränkungen festgelegt werden. Dies umfasst

die finanzielle Situation, die durch Tagessätze geregelt wird und umfasst auch Betreuungs- und Behandlungsangebote. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Unterbringungsart als Einflussgröße auf den Erwerb der Landessprache eine besondere Bedeutung beigemessen, weshalb an dieser Stelle auf organisierte Unterkünfte eingegangen werden muss.

7.1. Die Versorgung

Seit 2014³¹ fallen Asylwerber_innen für die Zeit ihres Verfahrens in die sogenannte Grundversorgung, die gleichzeitig in den Kompetenzbereich des Bundes und der Bundesländer fällt. Diese geteilte Zuständigkeit macht die Grundversorgung zu einem komplexen System, innerhalb dem u.a. einheitliche Kriterien für Wohnmöglichkeiten nicht dargelegt werden können. (Vgl. Stemberger et al. 2014: 2) Die jeweilige Größe eines Zimmers für fünf Personen wird etwa nicht im Gesetzestext, sondern in einem nichtöffentlichen Vertrag zwischen Land- und Quartiersgeber festgelegt (vgl. König/Rosenberger 2010: 274).

Einen Anspruch auf Grundversorgung haben laut Grundversorgungsvereinbarung (Art. 15a Vereinbarung nach Art. 15a B-VG) sogenannte »hilfs- und schutzbedürftige³² Fremde (Asylwerber, Asylberechtigte, Vertriebene und andere aus rechtlichen oder faktischen Gründen nicht abschiebbare Menschen) in Österreich«.

Zur Verfügung gestellt werden im Rahmen der Grundversorgung die Unterbringung, Versorgung und Verpflegung, Sach- oder Geldleistungen zur Erlangung der notwendigen Bekleidung, ein Taschengeld (außer bei individueller Unterbringung), die Krankenversorgung und Maßnahmen für pflegebedürftige Personen. Des Weiteren umfasst die Grundversorgung Information, Beratung und soziale Betreuung

³¹ Davor wurden laut Asylkoordination Österreich bis zu zwei Drittel der Asylwerber_innen in Notquartieren von NGOs und Kirchen untergebracht, weil sie nicht in die Bundesbetreuung aufgenommen wurden. Die Situation verbesserte sich, als sich Österreich im Zuge der EU-Aufnahmerichtlinie dazu verpflichtet hat, Mindeststandards in Bezug auf Aufnahmebedingungen sicherzustellen. Siehe dazu: <http://www.asyl.at/de/themen/grundversorgung/?s=grundversorgung> [Zugriff: 20.2.2019]

³² „Hilfsbedürftig“ sind Asylsuchende dann, wenn sie den Lebensbedarf für sich und ihre unterhaltsberechtigten Angehörigen nicht oder nicht ausreichend aus eigenen Mitteln und Kräften beschaffen können und ihn auch nicht oder nicht ausreichend von anderen Personen oder Einrichtungen erhalten (vgl. Art. 2 (1) Grundversorgungsvereinbarung).

zur Orientierung in Österreich und zur freiwilligen Rückkehr. Transport- und Fahrtkosten bei Überstellungen, behördlichen Ladungen werden übernommen und der Schulbedarf wird bereitgestellt. Darüber hinaus sind im Bedarfsfall Maßnahmen zur Strukturierung des Tagesablaufes anzubieten³³. (Vgl. Artikel 6 (1) Grundversorgungsvereinbarung)

Zu einer Reduzierung oder Einschränkung der Leistung kann bei einem Verstoß gegen die Sicherheit und Ordnung in Quartieren (vgl. Artikel 5 (3) Grundversorgungsvereinbarung) und bei einem Verstoß gegen die Wohnsitzbeschränkung kommen, die besagt, dass der Leistungsbezug an den Verbleib³⁴ im zugewiesenen Bundesland gebunden ist. Ein Wohnsitzwechsel ist auch nicht ohne Weiteres erlaubt, wenn freiwillig auf die Grundversorgungsleistungen verzichtet wird. In jedem Fall muss ein Antrag bei der Grundversorgungsstelle eingebracht werden, die letztlich entscheidet, ob eine Abmeldung erfolgen wird oder nicht. (Vgl. §15c AsylG)

Was die Verpflegung betrifft, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Entweder werden im Rahmen einer Vollverpflegung drei Mahlzeiten zur Verfügung gestellt oder es werden € 5,60 bis € 7,- Verpflegungsgeld (abhängig vom Bundesland) ausbezahlt. Asylkoordination Österreich (2018: 2) weist darauf hin, dass die Auszahlung von Bargeld die konfliktfreiste Option darstellt, zumal neben der positiven Auswirkung von Beschäftigung auch je nach persönlichen Vorlieben gekocht werden kann.

³³ Begräbniskosten bzw. ein Rückführungsbeitrag in derselben Höhe und Rückkehrberatung werden im Zuge der Grundversorgung ebenfalls übernommen. Bei einer freiwilligen Rückkehr werden Reisekosten sowie eine einmalige Überbrückungshilfe ausbezahlt. Die Betreuung unbegleiteter minderjähriger „Fremder“ umfasst darüber hinaus:

Eine an deren Bedürfnisse angepasste Tagesstrukturierung (Bildung, Freizeit, Sport, Gruppen- und Einzelaktivitäten, Arbeit im Haushalt) und

Die Bearbeitung von Fragen zu Alter, Identität, Herkunft und Aufenthalt der Familienangehörigen

Die Abklärung der Zukunftsperspektiven in Zusammenwirken mit den Behörden

Gegebenenfalls die Ermöglichung der Familienzusammenführung und

Gegebenenfalls die Erarbeitung eines Integrationsplanes sowie Maßnahmen zur Durchführung von Schul-, Ausbildungs- und Berufsvorbereitungsaktivitäten unter Nutzung der bestehenden Angebote mit dem Ziel der Selbsterhaltungsfähigkeit. (Artikel 7 (3), Grundversorgungsvereinbarung)

³⁴ Besuche in anderen Bundesländern sind bis zu drei Tagen erlaubt.

Zumal sich Asylverfahren in Österreich über Jahre hinziehen können³⁵, bleiben viele Schutzsuchende entsprechend lange in der Grundversorgung.

7.2. Die Wohnsituation

Theoretisch eröffnet die Rechtsgrundlage derzeit noch die Wahlfreiheit zwischen einer individuellen und einer organisierten Unterkunft.

In keinem Bundesland gibt es öffentlich nachvollziehbare Kriterien, inwiefern und unter welchen Bedingungen Asylsuchende individuell untergebracht werden³⁶. König und Rosenberger (2010: 290) weisen darauf hin, dass Experten der Grundversorgung im Zusammenhang mit individueller Unterbringung bewusst von „dürfen“ sprechen, wodurch die Bedeutung dieser Unterbringungsart als Privileg aufgezeigt wird. Ohne die Genehmigung der zuständigen Landesstelle sei ein Wechsel von einer Sammelunterkunft in eine individuelle Unterbringung mit dem Verlust der Grundversorgung verbunden. Darüber hinaus sei eine Änderung der Wohnsituation nur durch eine Intervention von Ärzt_innen/Psycholog_innen beim Landesflüchtlingsreferat erwirkbar.

Stemberger et al. (2014: 3) weisen ebenso wie König/Rosenberger (2010) darauf hin, dass die nicht funktionierende Aufgabenteilung zwischen Bund und Ländern und die damit verbundenen fehlenden verbindlichen Standards grobe Mängel³⁷ entstehen, was die Unterkünfte betrifft. Künftig soll die private Unterkunft von Asylwerber_innen abgeschafft werden.

³⁵ Peter Hacker (damaliger Geschäftsführer des FSW und Wiener Flüchtlingskoordinator, heutiger Gesundheits- und Sozialstadtrat) berichtet in einem Interview vom 6.2.2017 von 200 Asylwerber_innen, die seit über 12 Jahren auf ihren Bescheid warten: <http://www.kompetenz-online.at/2017/02/06/unertraeglich-dass-wir-die-leute-zum-nichtstun-zwingen/> [27.7.2018]

³⁶ In Salzburg, wo 60% aller Asylwerbender individuell untergebracht sind, würden diese Anliegen in der Regel nach dem ersten Interview genehmigt werden. In Wien, wo zum Zeitpunkt der Datenerhebung etwa zwei Drittel in privaten Unterkünften lebte, müssten die Anträge bei der Landesleitstelle genehmigt werden. Im Burgenland wie auch in Tirol hingegen stellten Sammelunterkünfte durchwegs die Norm dar und in Oberösterreich mussten Asylsuchende mindestens ein Jahr in einer organisierten Unterkunft gelebt haben.

³⁷ Die Autor_innen verweisen unter anderem auf die Volksanwaltschaft (2013), die menschenverachtende Bedingungen auf der Kärntner Saualm feststellte.

7.2.1. Sammelunterkünfte

Organisierte Unterkünfte werden in Österreich entweder vom Land, von NGOs³⁸ oder gewerblich betrieben (vgl. König/Rosenberger 2010: 277). Ist, so wie im Fall der untersuchten Sammelunterkünfte, eine NGO zuständig, fallen Beratung und Betreuung in der Grundversorgung weder zwingend in ihren Aufgabenbereich, noch sind einschlägige Ausbildungen vorauszusetzen. Die inhaltliche Ausrichtung der Beratung und Betreuung sowie die ethischen Grundsätze hängen damit vom Leitbild der NGOs ab. (Vgl. Stemberger et al. 2014: 4) In organisierten Sammelunterkünften erhält der Quartiersgeber einen Tagessatz von € 17,- pro Person. Asylwerbende erhalten ein monatliches Taschengeld von € 40,- sowie einen jährlichen Zuschuss für Kleidung von € 150,-. Die Auszahlung erfolgt überwiegend in Form von Gutscheinen. Für Freizeitaktivitäten werden monatlich € 10,- pro Person an Quartiere ausbezahlt. (Vgl. Artikel 9, Grundversorgungsvereinbarung, Stand 4.2.2019)

Als Sammelunterkünfte gelten auch sogenannte Containerdörfer, die 2015 vermehrt errichtet wurden, um Asylwerber_innen unterzubringen, während sie auf reguläre Zimmer warten. Kritisiert wird, dass Sammelunterkünfte oftmals peripher angelegt sind³⁹.

Bei der untersuchten Sammelunterkunft handelt es sich um ein Notquartier, das als Übergangslösung dienen soll. Die Aufenthaltsdauer lag laut einem Betreuer zwischen wenigen Wochen und maximal vier Monaten.

7.2.2. Unterbringung von UMF

Nachdem UMF einen Asylantrag gestellt haben, erfolgt zunächst die Unterbringung in einer Bundeseinrichtung (z.B. Traiskirchen). Wenn feststeht, dass Österreich für

³⁸ Caritas, Volkshilfe, Arbeitersamariter Bund, Diakonie, etc.

³⁹ König und Rosenberger (2010: 281) halten fest, dass alle organisierten Unterkünfte des Burgenlandes in Ortschaften mit 100 bis 1500 Einwohnern liegen und kein einziges Quartier in der Landeshauptstadt lokalisiert ist. In Salzburg befindet sich die Hälfte der organisierten Unterkünfte in Ortschaften mit weniger als 7000 Einwohnern_innen, in Kärnten sind es sogar zwei Drittel. Über Vorarlberg, Niederösterreich und Oberösterreich können die Autorinnen keine Zahlen angeben, da die Behörden die genaue Lage der Unterkünfte nicht immer preisgeben bzw. nur die Anzahl der untergebrachten Asylwerbenden pro Bezirk mitgeteilt werden. Zu erwähnen sind an dieser Stelle auch jene organisierten Unterbringungen, die besonders peripher angelegt sind, wie etwa die Unterkunft auf der Kärntner Saualm oder dem Bürglkopf in Tirol, die auf über 1000 Metern Seehöhe und mehrere Kilometer von der nächstgelegenen Ortschaft entfernt liegen.

deren Verfahren zuständig ist, werden sie in spezialisierten Betreuungseinrichtungen in den Bundesländern untergebracht. UNHCR (2013) weist auf die langen Wartezeiten hin, die sich aus der geringen Zahl an Betreuungsplätzen ergibt und kritisiert die monatelange Unterbetreuung, die daraus resultiert.

Der Kostenbeitrag, der im Rahmen der Grundversorgung erstattet wird, richtet sich nach der Art der Unterbringung. Dieser umfasst auch Verpflegung und Betreuung und variiert innerhalb der Bundesländer⁴⁰. (Vgl. Artikel 9, Grundversorgungsvereinbarung, Stand August 2018).

Mit dem Erreichen der Volljährigkeit erfolgt der Wechsel in das Grundversorgungssystem für Erwachsene. Mit dem 18. Geburtstag geht also ein Verlust gewisser Rechte⁴¹ einher.

Da sich die Lebensbedingungen je nach Unterbringungsart mitunter stark voneinander unterscheiden können, soll der Versuch unternommen werden, diese Vielschichtigkeit zu berücksichtigen, indem improvisierte Settings in einem temporär angelegten Containerdorf sowie organisierte Kursbedingungen in einer Einrichtung für unbegleitete minderjährige Geflüchtete Schauplätze der Datenerhebungen sind.

⁴⁰ Grundsätzlich beläuft sich der Tagessatz pro Person in betreutem Wohnen (Betreuungsschlüssel 1:20) auf € 37,-, in Wohnheimen (Betreuungsschlüssel 1:15) auf € 60,- und in Wohngruppen (Betreuungsschlüssel 1:10) auf € 75,-. Neben den Zuschüssen für Freizeitaktivitäten, Kleidung und Taschengeld, die auch erwachsenen Asylwerber_innen ausbezahlt werden, erhalten UMF max. 200,- jährlich (zumeist in Form von Gutscheinen). Darüber hinaus werden Deutschkurse zu 200 Einheiten mit € 3,36 pro Einheit finanziert.

⁴¹ Zumal befürchtet wird, dass Asylwerber_innen aus diesem Grund falsche Altersangaben machen, werden in Österreich im Zweifelsfall Altersfeststellungen durchgeführt. Fronek (2010: 70-77) gibt Einblicke in Gutachten und Befunde, die Auskünfte über den Ablauf von Handwurzelröntgen, Zahnbegutachtung und Ganzkörperuntersuchungen geben. Unter Kritik steht, dass mittels medizinisch umstrittener Verfahren in nur wenigen Minuten Urteile gefällt werden und dass »die biologische Ausstattung einer Person [...] über Inklusion und Exklusion, über das Recht, Rechte zu haben [entscheidet], in diesem Fall minimale Grundrechte als Kind oder Jugendliche/r und einige wenige, aber wesentliche jugendbezogene Sonderrechte im Asylverfahren« (Rasler 2016: 73).

7.3. Portraits der Interviewpartner_innen

Die Datengrundlage für den empirischen Teil stellen ein Einzelinterview mit einer fachfremden und ehrenamtlich tätigen Spracharbeiterin dar sowie eine Gruppendiskussion mit drei erfahrenen Lehrpersonen (Zusätzlich anwesend war Gabi, organisatorische Mitarbeiterin der NGO).

Darüber hinaus kommen drei UMF zu Wort, die in einer Sammelunterkunft leben und in Einzelinterviews über ihre Lern- und Lebensbedingungen berichten. Für die Übersetzungsarbeit wurde ein Laiendolmetscher hinzugezogen.

7.4.1. Die ehrenamtliche Sprachbegleiterin

Die ehrenamtliche Sprachbegleiterin ist Quereinsteigerin und war zuvor im Bereich Finanz/Controlling tätig. Seit August 2015 vermittelt sie Geflüchteten Deutschkenntnisse.

7.4.2. Die Lehrenden

Alle drei Lehrenden wurden von der zuständigen Organisation angefragt, Deutschkurse zu halten. Alle Lehrpersonen hatten sprachdidaktische Erfahrungen, wobei nicht alle im Anfänger_innenbereich unterrichtet hatten. Keine der Lehrpersonen wies zuvor explizite Erfahrung mit unbegleiteten, minderjährigen Personen mit Fluchterfahrung auf.

Fiona absolvierte 2010 eine Ausbildung als Erwachsenenbildnerin und war danach im AMS-Kontext beschäftigt, wo sie Aktivierungskurse für arbeitssuchende Personen leitete und Einzelcoachings durchführte. Im Anschluss absolvierte sie am BFI eine Ausbildung zur DaF/Z-Trainerin.

Elsa arbeitete in der Slowakei als Volksschullehrerin und ist vor zwanzig Jahren nach Österreich gezogen, wo sie seither in der Erwachsenenbildung Russisch, Slowakisch und Deutsch unterrichtet. Vor acht bis zehn Jahren machte sie ihre ersten Erfahrungen im Unterricht mit Geflüchteten. In diesem Kontext unterrichtete sie auch Alphabetisierungskurse.

Dominik studierte 1990 Geschichte und Germanistik und unterrichtete danach für drei Jahre einen bis zwei DaZ-Kurse pro Woche. Bevor er seine Tätigkeit als

Deutschtrainer wiederaufnahm, absolvierte er gemeinsam mit Fiona eine dreimonatige Ausbildung zum DaF/Z-Lehrer. Dominik hatte zuvor Erfahrung im Einzelunterricht und mit Kleingruppen gesammelt, was aber eher einer Nachhilfesituation entsprach, als einem klassischen Deutschkurs.

7.4.3. Zur Rolle der Lehrenden

Die interviewten Lehrenden verrichten ihre Arbeit unter belastenden Bedingungen. Als „das schwierigste an dem Ganzen“ bezeichnet Eva die ständigen und abrupten Wechsel:

»Man baut eine Beziehung auf. Es ist eine Freundschaft irgendwo in Wirklichkeit. Man gewöhnt sich an die Leute. [...] und dann heißt es plötzlich: Du die Gruppe wird in zwei Tagen ausgetauscht.«

(Eva 242-247)

Eva verspürt eine starke Bindung zu den Bewohner_innen der Unterkunft und bemüht sich auch nach Verlegungen, den Kontakt aufrechtzuerhalten. Jene, die in der Nähe untergebracht sind, habe sie immer wieder besucht. Schwierig daran ist für sie nicht nur der daraus resultierende Aufwand, sondern auch, dass sie eine Auswahl treffen muss:

»Wenn ich dann alle abfahre und jedes Mal 1,5 bis 1h Fahrtzeit habe. Das schaff ich dann irgendwie mit meinem eigenen Leben nicht. Also ich mach das dann gar nicht mehr, weil. Warum die jetzt schon? Und die jetzt nicht? Jetzt hab ich dann aber doch wieder welche besucht.«

(Eva 252-255)

Im Allgemeinen war zu beobachten, dass die Tätigkeit als Lehrkraft für alle Interviewten weit über die Rolle der Vermittler hinausgeht. Die Arbeit wird als aufwühlend erlebt und mit der Überschreitung persönlicher Grenzen verbunden. Die Lehrkräfte werden mit den sozialen und emotionalen Bedürfnissen der Jugendlichen konfrontiert und verspüren eine Mitverantwortung, auf diese einzugehen. Auf der anderen Seite fühlen sie sich allein gelassen und überfordert, entsprechende Maßnahmen selbst zu organisieren. Fiona spricht in diesem Zusammenhang an, nicht das Gefühl haben zu wollen, allein gelassen zu werden. Sie spürt die Forderung

»relativ viel ab[zu]decken, was in dem Rahmen so jetzt gar nicht vorgesehen ist (Gruppendiskussion: Fiona: 606-607).«

Vertrauens- und Beziehungsarbeit wird von den Lehrpersonen als wichtig beschrieben, wobei auch die Notwendigkeit der Abgrenzung und die Problematik des Helfer-Syndroms erkannt wird. (Vgl. Gruppendiskussion: Elsa 91) Insgesamt ergibt sich das Bild, dass die Lehrenden mit einer Vielzahl von schwerwiegenden, durchaus auch persönlich belastenden Problemen konfrontiert sind, die eine Supervision dringend wünschenswert erscheinen lassen.

7.4.4. Die Lernenden

Die interviewten Lernenden waren zum Zeitpunkt der Interviewführung zwischen sechzehn und siebzehn Jahre alt.

Ahmed

Bevor Ahmed vor drei Monaten nach Österreich kam, lebte er als afghanischer Flüchtling im Iran. Dort besuchte er acht Jahre die Schule, arbeitete aber immer nebenbei. Ahmed hält sich seit drei Monaten in Österreich auf. Zentral ist der ausgeprägte Wunsch, die Schule zu besuchen. Seiner Einschätzung nach macht er im Deutschkurs keine Fortschritte, zumal er sich von den Themen und Inhalten unterfordert fühlt. Zur Schule zu gehen, wird zwar als schwierig eingeschätzt, allerdings wird damit auch die Erwartung verbunden, von verschiedenen Menschen lernen zu können und einen besseren Zugang zu Informationen zu erhalten. Im Wohnheim besteht für A. keine Möglichkeit, mit „Muttersprachler_innen“ in Kontakt zu treten. Grammatikthemen könnten außerhalb des Kurses lediglich mit dem Laiendolmetscher und dessen Kollegen besprochen werden.

Bahar

Bahar stammt aus Afghanistan, wo er neun Jahre die Schule besucht hat. Er besuchte den seit zwei Wochen laufenden Deutschkurs nur an zwei Tagen, da er die Inhalte zu einfach findet, der Kurs seiner Meinung nach langweilig ist und für ihn keine neuen Inputs kommen. Außerdem stört ihn die schlechte Ausstattung im Klassenraum und die Tatsache, dass die Kursteilnehmer_innen in ihren Erstsprachen miteinander kommunizieren, worunter seiner Ansicht nach das Interesse am Deutscherwerb sinkt.

Bahar nutzt Chats und SMS, um mit Freunden auf Deutsch zu kommunizieren und um seinen Wortschatz zu erweitern. Auch er äußert den Wunsch, zur Schule zu gehen, wo alle Menschen Deutsch sprechen und wo man von mehreren Leuten lernen kann. Er möchte Deutsch lernen, wo auch Österreicher_innen lernen und wünscht sich mehr Kontakt. Sein Ziel ist es, in Zukunft Wirtschaft zu studieren.

Can

Can wurde schon mehrere Male verlegt und konnte sich mittlerweile Grundkenntnisse im Deutschen aneignen. Er empfindet den angebotenen Deutschkurs auf A1 Niveau als zu einfach. Lieber würde er einen A2-Kurs besuchen, auf den er allerdings noch sechs bis sieben Monate warten muss. Die Sprechhandlungen im Kurs sind für ihn nicht schwierig, ebenso wie die Verständnisanforderungen als gering wahrgenommen werden. Trotzdem geht der Lernende regelmäßig zum Kurs. Nach seiner eigenen Einschätzung bereitet ihm die Fertigkeit Sprechen Schwierigkeiten. Er würde sich wünschen, weniger Fehler zu machen. Insgesamt spricht Can mit zwei Freunden Deutsch. Er gibt an, vor allem mit der Hilfe eines Freundes, der bereits auf B2-Niveau steht, zu verbessern. Viel lieber würde er zusammen mit seinem iranischen Freund einen Kurs in Wien besuchen, was jedoch nicht möglich ist, da er aufgrund der Wohnsitzbeschränkung an Burgenland gebunden ist.

Es besteht der Wunsch, nach einem umfassenderen Programm, das neben Deutsch auch andere Fächer wie zum Beispiel Englisch abdeckt. Can ist davon überzeugt, in der Schule mehr lernen zu können als im Deutschkurs.

7.4. Beschreibung der Deutschlernangebote

7.4.1. Beschreibung des Deutschkurses für UMF

Die Unterkunft für UMF, die mit der Betreuung der Jugendlichen beauftragt war, ließ die Deutschkurse über einen externen Bildungsträger abwickeln. Es wurden zwei Kurse zu jeweils 90 Einheiten angeboten, die insgesamt zehn Wochen dauerten und neun Unterrichtseinheiten pro Woche umfassten. Das Kursangebot richtete sich an alle untergebrachten Jugendlichen des Hauses.

Zu Beginn führten die Lehrpersonen einen Orientierungstest durch, nach dem entschieden wurde, zwei A1-Kurse anzubieten, wobei einer der Kurse einen Alphabetisierungskurs darstellte.

Der Alphakurs arbeitete mit dem Lehrwerk „Von A bis Z – Alphabetisierungskurs“ sowie mit Zusatzmaterialien und wurde von neun Personen besucht. Fünf Personen erreichten die 70%-ige Anwesenheit und erhielten somit eine Teilnahmebestätigung.

Der A1 Kurs arbeitete mit Pluspunkt Deutsch A1 sowie mit Zusatzmaterialien und wurde ursprünglich von elf Personen besucht. Nachdem die Lehrperson nach Auskunft der Organisation mit der generellen Situation der Jugendlichen und den starken Absenzen nicht zurechtkam, kam es zu einer Pausierung des Kurses und nach der 51. Einheit zu einem Lehrerwechsel. Drei Teilnehmer erhielten zu diesem Zeitpunkt eine Kursbestätigung.

Die restlichen 39 Einheiten wurden unter veränderten Bedingungen fortgeführt, da es aufgrund der eingetretenen Volljährigkeit einiger Teilnehmer zu viel Bewegung kam und darüber hinaus neue Bewohner_innen ins Haus zogen. Innerhalb dieser Gruppe wurde daher eine Teilung vorgenommen, um Anfänger_innen nicht mit Fortgeschritteneren zu mischen. Insgesamt besuchten dreizehn Personen den Kurs, zehn schlossen ihn mit einem Zertifikat ab.

Nur einer der drei Lernenden spricht die Ausstattung als Störfaktor an. Bahar weist als darauf hin, dass zu Beginn des Kurses keine Möbel im Kursraum vorhanden waren. Von den Lehrenden wird die Raumausstattung als suboptimal beschrieben, auch wenn die Bedingungen von den Kursleitenden als unterschiedlich mühsam wahrgenommen werden. Es handelt sich um einen Kellerraum mit einem Flipchart, einer Steckdose, keiner Internetverbindung, einem Lichtfenster, Tischen und Stühlen.

»Die Räumlichkeiten, im Grunde ist dort im Keller. Ohne Sauerstoff, ohne Fenster. Das ist nicht ideal. Gibt es Ventilator, aber es ist... Und das künstliche Licht.«

(Gruppendiskussion: Elsa 133-134)

»Der Raum war hell, es war eine alte Tafel und dazu ist dann noch eine etwas bessere gekommen, mit diesen Dingen war ich zufrieden. Ah, Tische, Stühle

waren vorhanden, auch im Hufeisen. Die Schüler haben das dann selbst in die Hand genommen.«

(Gruppendiskussion: Dominic 193-195)

7.3.2. Beschreibung des Deutschlernangebotes für Bewohner_innen des Containerdorfes

Im Containerdorf wurden seitens der Organisation keine Deutschlernangebote ermöglicht, allerdings meldeten sich fünf Freiwillige, die Bewohner_innen beim Deutscherwerb zu unterstützen und insgesamt bis zu elf Wochenstunden anboten.

Laut Eva nahmen zwischen 18 und 30 Personen an ihren Einheiten teil, die üblicherweise zweimal pro Woche, manchmal auch bis zu viermal pro Woche für jeweils eine Stunde stattfanden.

Zumal die Bewohner_innen zumeist nur ein bis zwei Wochen blieben, bereitet Eva wesentliche Schritte wie *sich vorstellen*, *nach dem Befinden fragen* oder *Zählen* vor. Die Einheiten waren für alle Bewohner_innen offen, sodass entsprechend alle Altersgruppen vertreten waren.

Die Sprachbegleiterin arbeitete vorwiegend mit Materialien aus dem Internet und brachte den Teilnehmer_innen Kopien mit.

Im Containerdorf gab es kein richtiges Klassenzimmer. Der Kurs fand im Aufenthaltsraum statt. Die notwendigen Materialien organisierte sich Eva selbst. Es gab keine Internetverbindung.

8. Ergebnisse

Ziel der Untersuchung der Lern- und Erwerbsbedingungen ist es, festzuhalten, inwiefern in den Sammelunterkünften eine organisierte Desintegration stattfindet. In Hinblick auf die Forschungsfrage wird es durchwegs von wesentlichem Interesse sein, welche Art von Zugang bzw. Angebot welchen Bedürfnissen und Zielen von Asylwerber_innen gegenüberstehen.

8.1. Lern- und Erwerbsbedingungen in ausgewählten österreichischen Sammelunterkünften

Ursprünglicher Ausgangspunkt für die Datenerhebung in der Unterkunft für UMF war es, herauszufinden, weshalb es zu häufigen Kursabsenzen kommt. Diese Ausgangslage ist für die Forschungsfrage dieser Masterarbeit besonders interessant, zumal der weit verbreitete Vorwurf der "Integrationsunwilligkeit" auf den ersten Blick nachvollziehbar erscheinen mag: Seitens der Aufnahmegesellschaft werden Angebote zur Verfügung gestellt, die aber von den Asylwerber_innen nicht genutzt werden. Das Scheitern von Integrationsmaßnahmen kann daher den Anderen angelastet werden, die mangelndes Interesse oder fehlende Einsatzbereitschaft zeigen.

Die Schilderungen der Lernenden zeichnen jedoch ein gegensätzliches Bild: So wurde etwa rasch deutlich, dass es keinesfalls an der Motivation mangelt, die Sprache zu erlernen.

»Er möchte ein bisschen Fortschritt machen. Er möchte in die Schule gehen. Weil für Zukunft er möchte viel lernen versuchen [...] Er sagt, was neu ist, was schwierig ist, was kompliziert ist, ist interessant für ihn. Er versucht, ein bisschen mehr, neu mit Schwierigkeit zu kriegen«
(Ahmed 87-88)

Die Motivation der Lernenden, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und mit deutschsprachigen Personen in Kontakt zu treten, lässt sich mitunter auch an den selbstständigen Bemühungen der Lernenden erkennen. Ein Jugendlicher berichtet davon, abends mit seinem Arabisch sprechenden Zimmergenossen, der über fortgeschrittene Deutschkenntnisse verfügt, regelmäßig zu lernen. Es werden zum Beispiel Wörter an die Wand geheftet, es wird zusammen mit Freunden geübt und man hilft sich mit Übersetzungen per SMS, wie im Folgenden beschrieben wird:

»I: Und er hat dann sozusagen mit ihm Deutsch gesprochen oder Deutschunterricht gehabt oder wie haben Sie das gemacht?
[...]

D: Als er im Zimmer war, er hat ihn gefragt, übersetzt. Und als er draußen war, haben über SMS.«
(Bahar 164-171)

Auch die ehrenamtliche Sprachbegleiterin berichtet von hochmotivierten Lernenden im Containerdorf und auch außerhalb. Als sie zunächst im Aufnahmезentrum Traiskirschen ‚Deutsch im Park‘ angeboten hatte, war der Kurs bereits eine Woche vor Beginn ausgebucht, sodass die Lernenden um die Plätze kämpften. (Vgl. Eva 8)

8.1.1. Leistungsheterogene Gruppen

Leistungsheterogenität wurde im Laufe der Auswertung am häufigsten kodiert: Unterschiedliche Sprach- und Schriftsysteme, Lernerfahrungen, -biografien und -strategien, verschiedene Altersgruppen, Perspektiven und Ziele sind in einem Kurs vereint.

Eva berichtet zum Beispiel von Lernenden, die bisher keine Gelegenheit hatten, die Schule zu besuchen und über entsprechend begrenzte Repertoires an (Sprach)Lernstrategien verfügten. Einige der Bewohner_innen beherrschten ein oder mehrere Schriftsystem(e), andere waren nicht alphabetisiert. (Vgl. Eva 133-120)

Im Falle der interviewten Lernenden wirkt sich die Heterogenität im Klassenraum negativ auf deren Fortschritte aus. Alle drei geben an, sich von den Inputs im Deutschkurs unterfordert zu fühlen, da sie alles schon einmal gelernt hätten. Die vielen Wiederholungen, die mangelnde Abwechslung hinsichtlich der Themen und die undifferenzierten Übungsformen konnten von den Lernenden als Störfaktoren identifiziert werden.

Erwünscht wäre ein stärkerer Fokus auf Grammatikvermittlung, ein Lehrwerk mit einer steileren Progression und eine stärkere Differenzierung nach Niveaustufen. Kritisiert wird vor allem, dass Anfänger_innen mit Fortgeschrittenen gemischt werden. (Vgl. Ahmed 103-12, 147-153, Bashar 210-225, Can 61-71)

Can schildert beispielsweise auf Deutsch, dass er sich im A1 Kurs nicht verbessern kann:

»C: Ich weiß alles in das Deutschkurs. Ich lernen zweimal diese A1. (UNV.)
Sehr einfach.

I: Und besser wäre jetzt A2?

C: Ja, ich mag, aber egal. Jetzt war A1, A1.

I: Hm, gut. Gibt es etwas, ähm, was im Kurs fehlt? Wünschen Sie sich noch etwas für den Kurs. [...] Möchten Sie zum Beispiel mehr Wörter lernen oder mehr Aussprache trainieren, mehr hören oder mehr schreiben?

C: Ja, Ich kann sprechen, aber ich kann nicht richtig sprechen. Ich hören, aber ich rede andere. Ich versteh das falsch. Muss lernen, muss reden, aber ich weiß, das falsch. Ich will richtig sprechen.«

(Can 61-71)

Der Wunsch, einen A2 Kurs zu besuchen, wird von Fiona als »Geplänkel« (Gruppendiskussion: Fiona 524) eingestuft. Sie äußert den Vorwurf, man wolle nur ein Zertifikat in den Händen halten, auch wenn man »noch gar nicht Deutsch kann« (Gruppendiskussion: Fiona 526). Abgesehen davon, dass auf den Niveaustufen A1 und A2 noch keine kompetente Sprachbeherrschung erwartet wird, scheinen die Möglichkeiten, die im Heim angeboten werden, bei Weitem nicht auszureichen, um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, wie in der weiteren Analyse noch bekräftigt werden wird. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass sich die im Theorieteil herausgearbeitete Grundannahme, Deutscherwerb sei mit dem Bestehen einer Prüfung erledigt, nicht nur in den Zielen der Lernenden ausdrückt, sondern sich paradoxerweise auch im Repertoire der Vorwürfe seitens der Lehrenden manifestiert.

Nicht nur die Teilnehmer, auch die Lehrenden kämpften mit den unterschiedlichen Bedürfnissen im Kurs. Individuelle Lernfortschritte zu fördern, wirkt unmöglich, wie in folgender Passage deutlich wird:

»Das erste Problem, wo ich gemerkt hab, jetzt geht es so nicht weiter, war, wie die einen mehr gefordert haben und die anderen überfordert waren. Das Thema, ich bin schon A1, ich habe schon einen A1-Kurs gemacht, ah, das hat dazu geführt, dass zumindest einer von ihnen sich sehr zurückgenommen hat und die Langeweile sozusagen richtig vor sich hergetragen hat. Damit andere auch ein

bisschen angesteckt hat, mich damit unter Druck gesetzt hat, weil ich tatsächlich das Gefühl hatte, er ist überfordert ah, unterfordert.«

(Gruppendiskussion: Dominic 313-318)

Auf das „Problem“ Heterogenität wird reagiert, indem die Lehrenden fortgeschrittenere Lernende auf die Notwendigkeit der Übung aufmerksam machen. In der Argumentation wird kurz darauf ein Bruch deutlich: Plötzlich wird den Lernenden die Unterforderung wieder abgesprochen. Stattdessen wird auf die Diskrepanz zwischen den Niveaueinschätzungen der Lernenden und der Lehrenden hingewiesen: Vor allem die Fertigkeit „Sprechen“ werde nicht zufriedenstellend beherrscht.

»Während ich aber bei anderen gemerkt hab, dass auch mehrmaliges Wiederholen keine Früchte trägt. Ahm, bin aber dann draufgekommen, dass der, der meint, er wäre schon A1, eigentlich nur Grammatikwissen hat, das andere noch nicht haben, es aber eigentlich nicht anwenden kann. Ist wahrscheinlich ein bekanntes Phänomen, weil er hat für sich Grammatik gelernt, aber in der Anwendung, in ganz einfachen Dialogen war es trotzdem schwierig für ihn, war es trotzdem holprig und fehlerhaft. Und war eigentlich noch sehr viel dran zu arbeiten, aber das hat er nicht eingesehen und das hat mich eigentlich schon recht früh in diese Spannung gebracht: Ich sollte diese zur A1-Prüfung bringen, der hätte das Potenzial, ist aber mit meinem Angebot nicht zufrieden und andere kann ich kaum mitnehmen mit diesem Tempo, das der bräuchte.«

(Gruppendiskussion: Dominic 318-328)

In dieser Episode kommen mehrere zentrale Themen in konzentrierter Form zum Ausdruck: Der Anspruch, alle Teilnehmer_innen individuell zu fördern, resultiert in einer Überforderung seitens der Lehrkräfte. Sie erkennen die Unzufriedenheit der Teilnehmer_innen und formulieren klar, dass einige Lernende unterfordert sind. Zugleich befürchten sie, das Kursziel, das Niveau A1, nicht erreichen zu können, da noch „holprig“ gesprochen wird. Es steht also nicht die Fähigkeit, sich – wenn auch noch fehlerhaft – zu verständigen im Vordergrund, sondern das Bestehen einer Prüfung. Hier wird deutlich, inwiefern Einheitstests Erwerbsprozesse behindern können, indem sie binnendifferenziertes Abreiten für die Lehrenden verunmöglichen.

Weiterhin kann geschlussfolgert werden, dass die Teilnehmer_innen so lange elementare Themen wiederholen müssen, bis es eben nicht mehr „holprig und fehlerhaft“ klingt. Abwechselnd werden also fortgeschrittene und unzureichende Kenntnisse als Grund für einen flachen Lernkurve angeführt.

Das Gespräch entwickelt sich folgendermaßen weiter:

»I: Aber du hast es doch auch so eingeschätzt, dass die tatsächlich leistungsheterogen waren. Nicht, dass der sich überschätzt hat, sondern?

D: Sicher, naja. Sie waren sehr unterschiedlich im Niveau, aber er hat sich trotzdem überschätzt und er hat nicht gewusst, was er eigentlich braucht. Er glaubte, er bräuchte mehr Grammatik, meiner Meinung aber eine Fehleinschätzung – oder sogar ganz sicher. Er bräuchte einfach Training. Training hast du aber nur bei mir bekommen können, weil außerhalb gibt es keine Möglichkeit. «

(Gruppendiskussion: Dominic 329-335)

Ein weiterer wesentlicher Punkt wird hier zur Sprache gebracht: Um die Fertigkeit Sprechen zu fördern, bleibt den Lernenden einzig die Möglichkeit, auf das niederschwellige Angebot im Deutschkurs zurückzugreifen. Für die Jugendlichen ist es aber von besonderer Bedeutung, das A2 Niveau zu erreichen, da dies die Zugangsvoraussetzung für den Brückenkurs darstellt, den sie dringend besuchen möchten. Obwohl für alle klar ist, dass Sprachkontakte ebenso fehlen wie differenzierte Angebote, wird die Verantwortung für ins Stocken geratene Erwerbsprozesse bei den Lernenden gesehen.

8.1.2. Unzureichender Input

Bahar spricht als einziger davon, Kontakte mit Deutschsprachigen außerhalb des Wohnheims zu pflegen. Auf einer Party hat er Anita und Benjamin kennengelernt, mit denen er auf Deutsch SMS schreibt. Das private Umfeld der beiden anderen Bewohner beschränkt sich größtenteils auf die Unterkunft.

Kontakte zu deutschsprachigen Menschen zu schließen sei vor allem deshalb so schwierig, weil die Unterkunft dezentral angelegt ist. Es kommt zwar zur Sprache, dass es einen Besuch an einer Schule gab, allerdings schien es bei einem einmaligen Ausflug geblieben zu sein. (Vgl. Gruppendiskussion: Gabi 584-587) Lehrausgänge seien zwar angedacht gewesen, jedoch gebe es in [Stadt] im Winter »nicht sehr viele

Möglichkeiten, irgendwo hinzugehen« (Gruppendiskussion: Gabi 597). Außerdem würden die Deutschkurse immer zu Zeiten stattfinden, zu denen sich andere Jugendliche üblicherweise selbst in der Schule aufhalten. Des Weiteren wird auf das Problem der Fahrtkosten hingewiesen. Man hatte zwar angedacht, Betriebe vor Ort zu besuchen, allerdings scheitert es an den Zuständigkeiten: »Dass wir den Kontakt herstellen, seh‘ ich eigentlich nicht« (Gruppendiskussion: Gabi 602-603).

Der Zugang zur Bevölkerung gestaltet sich auch vom Containerdorf aus schwierig. Es liegt an einer Autobahnraststätte und ist dementsprechend peripher angelegt. Die Sprachbegleiterin bedauert, dass aufgrund der Lage zu keinem Austausch zwischen der Bevölkerung und den Bewohner_innen kommt. Die Unterkunft befinde sich nämlich »ganz weit draußen vom Dorf. Da geht keiner hin.« (Eva 307)

Keiner der drei von Klan-Delius (1999) genannten, für den Spracherwerb relevanten Faktoren⁴², ist für die Bewohner_innen der beiden Unterkünfte gegeben. Ahmed spricht dieses Defizit an, wenn er sagt, dass er sich komplexere Inhalte wünscht.

»I: Und gibt es irgendeine Spur? Gibt's niemanden. Gibt's irgendeinen Menschen, der Ihnen helfen kann? Kennen Sie jemanden, der Ihnen dabei hilft?

D: Er sagt, in diesem Haus geht's schon. Ich kann ihm mit Grammatik helfen und auch mein Kollege aus Tunesien kann auch erklären, helfen, aber er sagt, dass ist nicht der ... muss im Deutschkurs auch diese Thema ... und hier dabei helfen.

I: Aber sonst gibt's eigentlich niemand außer Ihnen und dem Kollegen aus Tunesien gibt es keine andere Person, mit der er Deutsch sprechen kann.

D: Mhm.«

(Ahmed 225-231)

Wiederholt zeigt sich in den Interviews, dass die sprachlichen, inhaltlichen und sozialen Bedürfnisse der Jugendlichen nicht allein vom Kurs und vom Angebot im Wohnhaus abgedeckt werden können. Weshalb sich Bahar vom Lernen in der

⁴² komplexer Input, Umgang mit der Umwelt und Interaktionen

Schule bessere Erfolge verspricht als im Deutschkurs, wird zum Beispiel folgendermaßen begründet:

D: »Er sagt nur, hier gibt es keine Möglichkeit. Alle sind Stadt. Hauptstadt von [Bundesland]. Er hat Freunde, 17 Jahre, geht in Schule.

I: Was erzählen die?

I: Also lernen die besser Deutsch als Sie? Geht's denen besser als Ihnen?

D: Die alle sprechen Deutsch. Deswegen ist gute Situation.«

[...]

»I: Was muss man ändern an diesem Kurs, damit es für ihn besser ist?

D: Die österreichische [Menschen] müssen da reinkommen. Integration ((lacht))

I: O.k., das heißt, die Lehrerin ist gut und die Aktivitäten sind o.k., aber es fehlt einfach Kontakt zu anderen Personen. Verstehe ich Sie so richtig?

D: Ja.«

(Bahar 188-156)

Die Bedingungen im Containerdorf sind ähnlich. Die Kontakte zur Außenwelt beschränken sich auf die Betreuer_innen und die ehrenamtlichen Mitarbeiter_innen. Auf die Frage, wie die Sprachbegleiterin die Chancen einschätzt, die erlernten Sprachkenntnisse praktisch anzuwenden, antwortet sie:

»Das ist eine schwierige Frage. Es kommt auf verschiedene Dinge an. Also sehr viele der Familien, die bei uns waren, die sind dann weiter gekommen ins nächste Bauerndorf. Das sind irgendwelche Pensionen, die weit außerhalb von irgendwas liegen, das ist ein kleines Dorf, wo sie dann Pension für 40 Flüchtlinge aufwachsen. Also meine Erfahrung war, dass sich die Bevölkerung nicht drantaut. Wenn da nicht eine Person ist, die sagt, da mach ich was draus und die anderen dann mitzieht, ja, so wie in dem Fall der Robert das auch wirklich gemacht hat dann ist da ne Grenze, eine unsichtbare und das ist sehr schade. Da gibt es dann keinen Austausch.«

(Eva 326-333)

In den unsichtbaren Grenzen, die Eva anspricht, tritt noch einmal in aller Deutlichkeit hervor, wie durch eine räumliche Abschottung von Asylwerber_innen auch

symbolische Mauern errichtet werden. Die machtvolle Unterscheidungspraxis zwischen Wir und Nicht-Wir beginnt mit der Benennung Asylwerber und wird mit einer differenziellen Behandlungsweise fortgeführt, die mit etlichen Zugangsbeschränkungen einhergeht. Spracherwerb gestaltet sich unter solchen Bedingungen äußerst mühevoll, da fehlende Zugangsmöglichkeiten nicht nur unzureichenden Input bedeuten, sondern sich für die Lernenden auch die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Spracherwerb zum Zweck einer nicht bestehenden Teilhabe stellt. Die negativen Auswirkungen einer monate- bis jahrelangen Segregation auf den Spracherwerb sind in diesem Zusammenhang ebenso mitzudenken.

8.1.3. Psychische Belastungen

Die befragten Asylwerber_innen lernen die Sprache in einer psychischen Ausnahmesituation, die eine adäquate Betreuungssituation dringend notwendig erscheinen lässt. Die Lernenden beziehen dazu verständlicherweise nicht unaufgefordert Stellung, die Lehrkräfte aber weisen immer wieder auf die schwierigen Bedingungen hin, unter denen die Jugendlichen lernen müssen und zeigen Verständnis für die psychische Belastung, der die Kursteilnehmer_innen ausgesetzt sind.

8.1.3.1. Die Bedeutung von Trauma/Depressionen

Häufig wird angesprochen, dass die Teilnehmer_innen morgens nicht aufstehen können, was auf Traumata zurückgeführt wird, die sich im Zusammenhang mit der Fluchterfahrung entwickelt haben: »Die waren – die sind traumatisiert, diese Kinder. Die Buben würden brauchen Therapie. Aber wer tut? Wer gibt ihnen?« (Gruppendiskussion: Elsa: 297-298)

Dominic ist einerseits nicht überrascht, dass die Lernenden nicht »aus dem Bett können« (Gruppendiskussion: Dominic 420-421), weist auf der anderen Seite aber auf die Notwendigkeit hin, weiterzuarbeiten. Er berichtet, wie er auf moralische Appelle zurückgegriffen hat, um die Lernenden zum Kursbesuch zu bewegen. Indem er ihnen zu verstehen gab, dass sie die Sprache lernen müssen, wenn sie hier Fuß fassen möchten, bediente er sich also bekannten, politisch kommunizierten Argumentationsmustern, die durch ihre einseitige Wahrnehmung gekennzeichnet sind. Seiner Ergänzung zufolge scheint der Lehrer jedoch zu bemerken, dass diese

Ansicht zu kurz greift: »Wobei ich wieder bemerkt habe, es ist ihnen zum Teil einfach nicht möglich. Weil sie unkonzentriert sind, weil sie traumatisiert sind. Weil sie einfach extrem schlechte Lernbedingungen haben.« (Gruppendiskussion: Dominic: 430-432)

Eva berichtet unter anderem von Erzählungen über Fluchtgeschichten, »wo man dann wirklich gemerkt hat, da hängt einfach auch ganz viel. Aber es wird in der Anfangsphase selten glaub ich etwas direkt angesprochen. Ich glaub das erste ist einmal, dass sie nach Normalität irgendwie suchen.« (Eva 162-164)

8.1.3.2. Die Bedeutung der Volljährigkeit

Auch das Erreichen der Volljährigkeit wird von den Lehrenden als große Belastung erkannt, die den Druck, die deutsche Sprache schnell zu erlernen, zusätzlich erhöht: »In einem Fall, er war kurz vor dem 18. Geburtstag und er hatte enormen Stress, weil er wusste, wenn er über 18 ist, gibt's für ihn keine Schule mehr. Und das war der Hintergrund seiner Ungeduld und das hab ich natürlich auch nachvollziehen können, aber gleichzeitig hab ich nichts daran ändern können, dass er die sprachlichen Voraussetzungen nicht hat.« (Gruppendiskussion: Dominic 530-534)

8.1.3.3. Die Bedeutung des Aufenthaltsstatus

Als bedeutsam und gleichzeitig kennzeichnend für das Leben als Asylwerber ist der ungewisse Ausgang des Verfahrens. Eva versetzt sich im Containerdorf in die Lage der Bewohner_innen und gibt zu bedenken:

»Wenn ich nicht einmal weiß, ob ich hier bleiben kann. Und Lernen ist ja auch eine Anstrengung. Ich muss einmal sagen: Ok, ich setz mich da jetzt hin und wiederhol mir diese Wörter. Und das braucht Ruhe. Das ist so ein Entschluss. Ich hab das bei den Jugendlichen gemerkt. Die haben sich reingestürzt. Für die war das eine Ablenkung. Da ist glaub ich einfach so noch diese Art von Lernbereitschaft mehr vorhanden, weil die grundsätzlich noch lernfähiger sind. Aber viele Erwachsene, da merkt man: Wozu mach ich das, wenn ich nicht einmal weiß, ob ich hierbleiben kann. Und wenn sich das noch endlos zieht, dieser Prozess, dann wirds immer schwieriger.«

(Eva 356-363)

Auch negative Asylbescheide prägen die Lernbedingungen. Der ständige Wechsel und die damit verbundenen veränderten Lebensumstände werden von allen Lehrpersonen angesprochen und von Dominic als Erklärung für die vielen Absenzen herangezogen. Er kann gut verstehen, dass die Teilnehmer nicht mehr kommen, merkt aber auch an, dass die Durchführung eines Deutschkurses in der geplanten Form nicht zielführend ist. Er fügt hinzu:

»[Ich] bin für mich zur Erkenntnis gekommen: Was es braucht, ist eine sozialpädagogische Maßnahme, wo Deutsch ein Aspekt davon ist. Dann hab ich gesagt, ich möchte jetzt pausieren und empfehle auch einmal, den Kurs auszusetzen. Das ist dann glaub ich auch eine Woche passiert.«

(Gruppendiskussion: Dominic 472-474)

8.1.3.4. Die Bedeutung von Rückzugsmöglichkeiten und Privatsphäre

Die Bedeutung, sich zum Lernen zurückziehen zu können, wird von Eva herausgestrichen. Sie spricht die Möglichkeit an, sich im Containerdorf zum Wiederholen zusammensetzen zu können und verweist darauf, dass es Ruhe braucht, um zu sagen: »Jetzt bin ich soweit entspannt, um etwas Neues aufnehmen zu können (Eva 374)«. In der Unterkunft für UMF wird in diesem Zusammenhang die fehlenden Rückzugsmöglichkeiten angesprochen, die sich auch negativ auf den Schlaf der Jugendlichen auswirken. »Zehn Leute waren im Zimmer. Und jemand hat dort geraucht und jemand hat dort Musik gehört. Sie konnten nicht aufstehen.« (Gruppendiskussion: Elsa 274)

8.1.4. Fehlende Struktur

8.1.4.1. Fehlende Betreuungsangebote

Der Zugang zu Betreuungsangeboten wird sowohl von der Sprachbegleiterin als auch von den Lehrenden als unzureichend eingestuft. Eva vergleicht die Situation am Land mit jener in Wien und hält fest, dass dort »wirklich Sozialarbeiter« (Eva 294-295) gearbeitet hätten. Für Betreuende gab es ebenso Supervisionsangebote wie auch für Bewohner_innen. Durch die gut funktionierenden institutionellen Strukturen konnten die Mitarbeiterinnen ihrer Beobachtung nach »immens viel leisten« (Eva 301-302). Diese Ordnung gebe auch den Bewohner_innen Halt.

Die einzige Art der Struktur, die in der Unterkunft für UMF bereitsteht, ist der Deutschkurs, dessen Umsetzung jedoch für die drei interviewten Asylwerber nicht als zielführend wahrgenommen wird. Keine Alternative zu haben, ist ebenso schlecht, betont Bahar. Die Frage, wie er die auftretende Langeweile vertreiben kann, beantwortet er abermals mit der Hoffnung, künftig zur Schule gehen zu können (vgl. Bahar 248-258). Fiona streicht das deutliche Bedürfnis nach einer individuellen Betreuung (vgl. Gruppendiskussion: Fiona 513-514) unter anderem heraus, wenn sie sagt, einer hat den »Wunsch geäußert, in allen Stunden anwesend zu sein zu dürfen, denn er möchte nicht nach Hause« (Gruppendiskussion: Fiona 491). Ebenso erzählt Dominic, dass es zu Beginn keine Betreuer_innen gab:

»Da war der Leiter eigentlich die einzige Bezugsperson und der war überfordert, die Leute am Morgen aufzuwecken und zum Kurs zu schicken. Und er war auch nicht immer da. Ich hab klar gesehen, es ist für sie sehr schwierig, sie sind mangelhaft betreut.«

(Gruppendiskussion: Dominic 438-441)

Im Zusammenhang mit der Kritik an fehlender Struktur durch Betreuungsangebote weisen die Lernenden auch auf die Grenzen des Deutschkurses hin: Was es braucht, sei

»[n]icht unbedingt Deutsch. Mehr Tagesablaufstruktur. Waß i net, wie is der Tagesablauf eines österreichischen Jugendlichen? Der geht so viele Stunden in die Schule und dann hat er Hausaufgaben, dann muss er das machen, dann geht er zum Fußball, dann macht er des und dann geht's in der Früh wieder los. Wo sie mehr tun müssen als nur Deutschkurs. Mein subjektives Empfinden ist, dass manche einfach nur in den Deutschkurs kommen, weil es ein Angebot einer Struktur ist und da geh ich schon auch in meinem Verhalten drauf ein.«

(Gruppendiskussion: Fiona 494-500)

Fiona versucht, die fehlende Struktur im Haus durch Regeln herzustellen. In der Unterkunft für UMF kam es im Vergleich zum Containerdorf zu verbindlichen Anwesenheitskontrollen, die von den Lehrpersonen durchgeführt werden mussten. Fiona schildert, wie sie diese umgesetzt hat:

»Ich frag jeden, was los war, wenn er gefehlt hat. Dann muss er halt überlegen, ob er sagt: schlafen oder krank. Ich bin in der Hinsicht autoritär, ganz leicht, ja? Diese Strukturautorität. Ich möchte Struktur. Schau, dass du sie in dein Leben – egal, wie schwierig es ist, egal, wieviele Probleme du hast – schau, dass du sie bitte hier bringst. Ich fordere sie ein.«

(Gruppendiskussion: Fiona 484-488)

8.1.4.2. Fehlende Beschäftigungsmöglichkeiten

Alle drei Befragten sprechen mit großer Leidenschaft davon, die Schule besuchen zu wollen, was auch von den Lehrenden wahrgenommen wird (vgl. Gruppendiskussion: Fiona 527). Damit in Zusammenhang stehen neben dem Wunsch nach sozialen Kontakten zur österreichischen Bevölkerung die Erwartung, sich in mehreren Fächern weiterzubilden, und die Hoffnung, eine Berufsausbildung anschließen zu können.

»D: Er sagt, da (im Land) keine Möglichkeit äh Ausbildung. Uni gehen und so. Solche Möglichkeit hat nicht. Aber er hofft, ja, hier ah Schule besuchen, nicht immer Deutschkurs. Wenn es möglich ist, eine gute Ausbildung zu machen. Und oder in die Uni gehen und eine gute Beruf in Zukunft.

I: Ja. Und was ist Ihr Traumberuf?

D: Ja, er möchte im Sozialmedizin-Bereich als Krankenpfleger.«

(Ahmed 50-55)

Alle interviewten Bewohner formulieren konkrete Berufswünsche. Der Weg zum Ziel ist, wie schon erläutert wurde, jedoch von zahlreichen Hürden gekennzeichnet und wird für die Dauer des laufenden Verfahrens mittlerweile gänzlich blockiert. Die einzige Maßnahme, die auf professioneller Ebene gesetzt werden kann, ist der Deutschkurs.

Im Interview mit der ehrenamtlichen Sprachbegleiterin lässt sich ebenso herauslesen, dass seitens der Asylwerber_innen ein allgemeines Interesse daran besteht, Zukunftsperspektiven zu entwickeln und diese zu verfolgen.

»Ich glaub, dass die meisten Leute da sehr realistisch sind. Dass sie sagen, was ich krieg, das nehm ich dann. Ich hab selten gehört, dass jemand jetzt gsagt hätte,

ich weiß nicht, ich möchte, was auch immer. Was schon öfter ist, ist so, dass sie sagen: Was kann man denn hier arbeiten? Was arbeitest du? Viele fragen dann, was ich mache und horchen dann, ob sie irgendwie einen Ansatzpunkt finden und schauen mit sehr offenen Augen, was sonst so gemacht wird.“ (Eva 407-412)

Eva spricht in diesem Zusammenhang die Bedeutung an, in irgendeiner Art beschäftigt zu sein, wenn sie festhält: »Also diese Langeweile, das nichts tun können, sich im Kreis drehen. Ich glaub, das macht die Leute fertig.« (Eva 345-346)

8.1.5. Fazit

Die Analyse der Lern- und Erwerbsbedingungen konnte zeigen, dass sich das Leben und damit auch der Spracherwerb in den untersuchten Sammelunterkünften in einem desintegrierend angelegten Setting vollzieht.

Die interviewten Asylwerber haben zwar großes Interesse daran sich weiterzubilden, werden aber in ihrer Möglichkeit, an Bildungsmaßnahmen teilzunehmen stark eingeschränkt. Ebenso wichtig wie der Zugang zu Bildung wäre es, Anreize zu schaffen, damit Asylwerber_innen während der langen Wartezeiten realistische Perspektiven entwickeln können.

Stattdessen aber greift in Österreich ein desintegrierendes Arbeitsverbot, das der Integrationsanforderung nach Selbsterhaltungsfähigkeit und sozialer Sicherheit widerspricht. Asylwerber_innen verharren in der knapp bemessenen Grundversorgung und werden daran gehindert, beruflich Fuß zu fassen, während sie mit der Anschuldigung konfrontiert werden, das Sozialsystem ausnutzen zu wollen. Die eigene Handlungsfähigkeit wird durch den stark beschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt auf ein Minimum reduziert und darüber hinaus erschwert die lange Auszeit die spätere Jobsuche.

Der Wunsch der Interviewpartner nach sozialer Integration steht dem Leben in der Gemeinschaftsunterkunft gegenüber, das von zahlreichen Regelungen bestimmt ist, die den Kontakt zur hiesigen Bevölkerung erschweren bis verunmöglichen. Möglichkeiten der Interaktion sowie der allgemeinen Teilhabe können durch die dezentrale Lage der Unterkunft kaum wahrgenommen werden. Reiskosten sind in Anbetracht der geringen Geldmittel während dem Bezug der Grundversorgung schwer zu finanzieren und generell sind Asylwerbende faktisch von der Konsumgesellschaft ausgeschlossen. Die gesetzlich kontrollierte Ortsgebundenheit erschwert die Freiheit, Kontakte zu halten, die im Zuge der vielen Verlegungen geschlossen wurden. Es findet eine symbolische Segregation statt, die es den Bewohner_innen kaum möglich macht, ein „normales Leben“ zu führen. König und Rosenberger (2010) sowie Täubig (2009) bezeichnen diese Gegebenheiten als »lagerähnliche Zustände«.

Die organisierte Desintegration wirkt stärker, sobald die Jugendlichen ihre Volljährigkeit erreicht haben: Der Zugang zu (Aus-) Bildungsangeboten gestaltet sich ab dem 18. Lebensjahr noch schwieriger und der Wechsel in Unterkünfte für Erwachsene geht mit einer erneuten Entwurzelung aus dem gewohnten Umfeld einher.

Schnelle Fortschritte beim Spracherwerb zu erzielen, ist daher für UMF von besonderer Bedeutung, wodurch Lernen mit einem großen Druck einhergeht. In der Auswertung zeigte sich deutlich, dass die Interviewpartner aber vom Deutschkurs kaum profitieren können, zumal das Angebot den Bedürfnissen der Lernenden nicht gerecht wird. Obwohl alle Lehrenden ein hohes Maß an Engagement zeigen, kann der Deutschkurs als alleinige Integrationsmaßnahme nicht leisten, was er soll.

In Sammelunterkünften für Erwachsene wird Deutschlernen vor allem von Freiwilligen übernommen, was bedeutet, dass Asylwerbende entscheidend auf die Bereitschaft von Einzelpersonen angewiesen sind. Im Sinne der Förderung von Integration müsste aber ein qualitativ hochwertiges Angebot an Deutschkursen von Beginn an gewährleistet werden, in dessen Rahmen auf die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe eingegangen werden kann. Dass die Arbeit im Kontext Flucht und Asyl vor allen Dingen psychologische Professionalität erfordern würde, geht aus den Interviews klar hervor.

Eine adäquate Betreuungssituation ist allerdings in keiner der beiden Unterkünfte gegeben, wodurch deutlich wird, dass psychologische Grundbedürfnisse ignoriert werden, die Lernen erst ermöglichen.

Die Bedingungen in den Unterkünften tragen dazu bei, dass Asylwerber_innen fremd bleiben bzw. werden. Grundlegend dafür ist ein desintegrierendes Strukturgeflecht, das Ausschluss vorantreibt, statt Teilhabe zu ermöglichen. Das Leben in der Sammelunterkunft stellt jedoch nur einen sichtbaren Äußerungsort (vgl. Täubig 2009: 55) der bürokratischen Organisation dar: Nicht die Hausordnung der Unterkunft, sondern die Regeln für die bürokratische Kategorie Asylwerber sind so angelegt, dass deren Handlungsfähigkeit nachhaltig beschnitten wird.

IV Quellenverzeichnis

Literatur

Asylkoordination Österreich (2017): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Österreich. Online unter:

<https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2a-hUKEwj14-mU0dXgAhVm-sosKHQusDw8QFjACegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fasyl.at%2Fadincludes%2Fdld.php%3Fdatei%3D12.01.ma%2Ckoordinaten-umf-2017-2op.pdf&usg=AOvVaw06OFIhyFI9kPf7KwqvEn2b> [Zugriff: 24.2.2019].

Asylkoordination Österreich (2018): asylkoordinaten Nr. 2. Grundversorgung. Online unter: www.asyl.at/adincludes/dld.php?datei=141.02.ma,asylkoordinaten_1_2019_web_neu2.pdf [Zugriff: 24.2.2019].

Attender, Viktoria (2014): „Die Integration von (ehemaligen) unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Österreich“. Diplomarbeit. Universität Wien. Internationale Entwicklung.

Attia, Iman (Hrsg.) (2007): Orient- und Islam-Bilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Münster: Unrast.

Bauböck, Rainer et al. (2017): ZEHN PUNKTE FÜR EIN WIRKUNGSVOLLES INKLUSIONS- UND INTEGRATIONSGESETZ. Online unter: https://www.sosmitmensch.at/dl/mklkJKJKLNlJqx4kJK/ExpertInnen_10_Punkte_Programm_Integrationsgesetz.pdf. [Zugriff: 24.2.2019].

Bergthaller, Martina/Moser, Harald (2010): Parallel zur Gesellschaft? Eine Untersuchung zur Grundversorgung von Asylwerber_innen in Oberösterreich. In: Rosenberger, Sieglinde (Hrsg.): Asylpolitik in Österreich. Unterbringung im Fokus. Wien: Facultas.

Borenich, Martin (2014): Integrationsleitbilder der österreichischen Bundesländer im Vergleich – zwischen Assimilation und Multikulturalismus. Masterarbeit. Universität Wien. Politikwissenschaft.

Castro Varela, Maria do Mar (2007): „Was heißt hier Integration?“. Integrationsdiskurse und Integrationsregime. In: Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München/Sozialreferat. Online unter: http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/266_alle_anders.pdf [Zugriff: 28.10.2018], S. 77-87.

Castro Varela, María do Mar (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Einleitenden Bemerkungen. In: Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. 1st ed. Bielefeld: transcript Verlag. Online unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4772668> [Zugriff: 24.2.2019], S. 7-19.

De Cillia, Rudolf/Dorostkar, Niku (2014): Integration und/durch Sprache. In: Julia Dahlvik/Christoph Reinprecht/Wiebke Sievers (Hrsg.): Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Jahrbuch 2/2013, Band 005. Göttingen: V & R Unipress Vienna, S. 143-161.

Dirim, Inci (2016): Sprachverhältnisse. In: Paul Mecheril/Veronika Kourabas/Matthias Rangger (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 311-325.

Dorostkar, Niku (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen: V & R Unipress Vienna.

Engel, Susen/Deuter, Marie-Sophie (2018): Wer kann, darf und soll bleiben? In: Zeitschrift für Angewandte Geographie 42 (1), S. 56-59.

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Flubacher, Mi-Cha (2014): Integration durch Sprache - die Sprache der Integration. Eine kritische Diskursanalyse zur Rolle der Sprache in der Schweizer und Basler Integrationspolitik 1998 - 2008. Göttingen: V & R Unipress Vienna.

Frieters-Reermann, Norbert (2013): Migration und Flucht als Themenkomplex Globalen Lernens - ausgewählte Denkanstöße. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36, Heft 4, S. 12-15.

Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rohwolt.

Fritz, Thomas (2017): Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. Ein Plädoyer für eine bewusste politische Bildung im Migrationskontext - In: Magazin Erwachsenenbildung.at, 31. Thema 04. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14616/pdf/Erwachsenenbildung_31_2017_Fritz_Wertekurse_im_Kraeftenspiel_von_Nationalisierung_und_Globalisierung.pdf [Zugriff: 24.2.2019]. S. 1-10.

Fronek, Heinz (2010): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Österreich. Wien: Mandelbaum.

Gardner, Robert. C./Lambert, Wallace. E. (1972). Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Gatt, Sabine (2013): Rot-Weiß-Rot exklusiv? Dialektische Diskriminierungen im Namen der Nation(alsprachen). In: Mecheril, Paul et al. Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Forschung. Wiesbaden: Springer, S. 161-173.

Georgi, Viola B. (2015): Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. Migrationsgesellschaft iNTEGRATioN, DiVERSiTy, iN-KLuSioN. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2). [Zugriff: 09.05.2017], S. 25-27.

Goffman, Erving (1973): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gogolin, Ingrid, Kroon, Sjaak (2000): Einsprachige Schule, mehrsprachige Kinder. Erfahrungen aus einem international-vergleichendem Projekt über Unterricht in der Sprache der Majorität. In: Gogolin, Ingrid., Kroon, Sjaak (Hrsg.): ‚Man schreibt wie man spricht‘. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Band 7. Münster, New York: Waxmann Verlag, S. 1-25.

Gogolin, Ingrid. (2002): Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit – (un-)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen. In: Lohman, Ingrid (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 153-168.

Hall, Stuart (1992): The West and the Rest. In: Hall, Stuart/Gieben, Bram (Hrsg.): Formations of Modernity. Cambridge: Polity Press, S. 275-320.

Hochwarter, Christoph/Zeglovits, Eva (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Österreich. Forschungsbericht in Auftrag der Österreichischen Bundesjugendvertretung. Wien: IFES. Online unter: http://www.jugendportal.at/sites/default/files/bjv-studie_fluechtlinge.pdf [Zugriff: 21.08.2016].

Hofer, Michael (2015): Integration, das sind die Anderen: Positionierungen im Integrationsdiskurs. Masterarbeit. Universität Wien. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Hofer, Michael (2016): "Integration durch Leistung" - Analyse einer ent-subjektivierenden Ansprache. In: ÖDaF-Mitteilungen 32 (1), S. 7–17.

Hörfarter, Magdalena (2010) Die Lebenslage von Asylwerberinnen in der Grundversorgung. Belastungsfaktoren, Bewältigungsstrategien und Hilfestellungen der Sozialarbeit. Diplomarbeit. FH Oberösterreich. Sozialarbeit. Online unter: http://www.sos.at/fileadmin/user_upload/downloads/Downloads/DieLebenslage-vonAsylwerberinnen.pdf [Zugriff: 23.8.2018].

Hug, Theo/Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisches Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Huther Roth.

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik. 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Kalthoff, Herbert et al. (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Knapp, Anny (2006): ICF II. Länderbericht Österreich. Online unter: http://archiv.asyl.at/projekte/icf2_laenderbericht.pdf [Zugriff: 20.2.2019].

König, Alexandra/Rosenberger, Siglinde (2010): Desintegration, Dezentralität, Disziplinierung: Grundversorgung im Bundesländervergleich. In: Rosenberger, Siglinde (Hrsg.): Asylpolitik in Österreich. Unterbringung im Fokus. Wien: Facultas, S. 272-295.

Krumm, Hans-Jürgen (2002): „One sprachten konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig“ Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. In: Deutsch als Zweitsprache 2, S. 32-40.

Krumm, Hans-Jürgen (2003): Integration durch Sprache – ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht. In: Info DaF (DAAD) Nr. 5 30. Jahrgang. Online unter: http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2003_Heft_5.pdf [Zugriff: 6.8.2016], S. 413-427.

Krumm, Hans-Jürgen (2005): Integration durch Sprache? Welche Chancen bieten Deutschkurse? In: Rundbrief AKDaF, Heft 52. Online unter: http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/52_integration.pdf [Zugriff: 6.8.2018].

Krumm, Hans-Jürgen (2012): Deutsch für die Integration – notwendig, aber nicht hinreichend. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Integration, St. Gallen am 11.01.2012. Online unter: http://www.650woerter.de/fileadmin/redaktion/docs/DeutschIntegration_Krumm_StGallen_11012012.compressed.pdf [Zugriff: 20.2.2019].

Krumm, Hans-Jürgen (2017): Kommentar: Werte- staatlich geprüft? In: asyl aktuell. Zeitschrift der asylkoordination österreich. Heft 1. Online unter: <https://www.asyl.at/de/information/asylaktuell/2017/> [Zugriff: 8.10.2018], S. 12-13.

Langthaler, Herbert/Trauner Helene (2009): Politische Partizipation und Repräsentanz von Flüchtlingen und AsylwerberInnen in der EU Forschungsbericht im Rahmen des Programms New orientations for Democracy in Europe > node <. Online unter: http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2011/05/Politische-Partizipation-von-Fl%C3%BCchtlingen.pdf [Zugriff: 24.07.2008].

Lanz, Stefan (2009): In unternehmerische Subjekte investieren. Integrationskonzepte im Workfare-Staat. Das Beispiel Berlin. In: Hess, Sabine/Binder Jana/Moser Johannes (Hrsg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transcript Verlag, S. 105–119.

Lugmayr, Lisa (2014): Der positive Asylbescheid – Befreiungsschlag für Flüchtlinge? Welche Aus-/Nachwirkungen hat organisierte Desintegration im Asylverfahren auf den Werdegang von anerkannten Flüchtlingen und folglich auf die Aufnahmegesellschaft in Österreich? Diplomarbeit. Uni Wien. Internationale Entwicklung.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Melter, Claus/Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 61 (43), Online unter: http://www.bpb.de/publikationen/3IV45A,0,Wirklichkeit_schaffen%3A_Integration_als_Dispositiv_Es-say.html#top [Zugriff: 07.04.2018], S. 49-54.

Mecheril Paul (2019): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: İnci Dirim/Sorin Gadeanu (Hrsg.): Sprache und Zugehörigkeit. Ein Reader. Wien, S. 72-84.

Miete, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 927-937.

Narimani, Petra (2014): Zustimmung als Prozess: Informiertes Einverständnis in der Praxisforschung mit Ausweisung von bedrohten Drogenabhängigen. In: Unger, Hella/Narimani, Petra/M'Bayo, Rosaline (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer, S. 41-58.

Netzwerk Sprachenrechte (o.J.): Stellungnahme zum Integrationsgesetz. 58/SN-290/ME XXV. GP - Stellungnahme zu Entwurf (elektr. übermittelte Version). Online unter: http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2017/03/20170307_NWSR_Stellungnahme-Integrationsgesetz.pdf [Zugriff: 07.04.2018].

Perchinig, Bernhard (2010): Migration, Integration und Staatsbürgerschaft – was taugen die Begriffe noch? In: Langthaler, Herbert (Hrsg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Wien [u.a.]: Studienverlag.

Plutzar, Verena (2010): Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert (Hrsg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 121-140.

Plutzer, Verena (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In: Cölfen, Hermann/Januschek, Franz (Hrsg.): *Flucht_Punkt_Sprache*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 89. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, S.109-134.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2009): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (2., korr. Aufl.). München: Oldenbourg.

Rasler, Michalea (2016): Die Illegitimen. Grenz- und Migrationsregime in biopolitischer Perspektive. In: *Österreich Z Soziol* (Österreichische Zeitschrift für Soziologie) Jahrgang 41, S. 63–77.

Riegel, Christine (2009): Integration - ein Schlagwort? Zum Umgang mit einem problematischen Begriff. In: Sauer, Karin Elinor/Held, Josef (Hrsg.): *Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-40.

Robert Bosch Stiftung (2016): Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs. Online unter: <http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/01/Was-wir-%C3%BCber-Fl%C3%BCchtlinge-nicht-wissen.pdf> [Zugriff: 18.11.2018].

Rosenberger, Sieglinde K. (2011): Integration von AsylwerberInnen? Zur Paradoxie individueller Integrationsleistungen und staatlicher Desintegration. In: Dahlvik, Julia/Fassmann, Heinz/Sievers, Wiebke (Hrsg.): *Migration und Integration - wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*. Göttingen: V & R Unipress Vienna, S. 91-106.

Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon.

Schnur, Olaf/Zakrzewski, Philipp/Drilling, Matthias (Hrsg.) (2013): *Migrationsort Quartier. Zwischen Segregation, Integration und Interkultur*. Wiesbaden: Springer. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-01048-5> [Zugriff: 18.11.2018].

SOS Mitmensch (2017): Deutschkurse für Asylsuchende im Bundesländervergleich. Online unter: https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2a-hUKEwj0bWS4dXgAhWntYsKHealA8sQFjACegQIB-BAC&url=https%3A%2F%2Fwww.asyl.at%2Fadincludes%2Fdld.php%3Fdatei%3D154.08.ma%2Cdeutschkurse_fuer_asylsuchende_bundeslaendervergleich_sos_mitmensch_jaenner2017_neu_mitvorarlberg.pdf&usq=AOvVaw0nlV9gSWHeHkVQd_KGGsc9 [Zugriff: 24.2.2019].

Sowa, Frank (2013): "Was bedeutet ein Wal für Sie?" – Divergenzen von Walperzeptionen in Deutschland, Japan und Grönland. Forum Qualitative Sozialforschung 14(1), Art. 10. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301100> [Zugriff: 1.11.2016].

Stemberger/Katsivellaris/Zirkowitsch (2014): Soziale Arbeit in der Grundversorgung Eine Skizze zur Bedeutung der organisierten Desintegration. In: soziales_kapital wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit Nr. 12 Online unter: <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/342/587.pdf> [Zugriff: 18.11.2018].

Täubig, Vicki (2009): Totale Institution Asyl. Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration. Weinheim, München: Juventa.

Treibel, Annette (2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim, München: Juventa.

Unger, Hella (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten, offene Fragen. In: Unger, Hella/Narimani, Petra/M'Bayo, Rosaline (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer, S. 15-39.

UNHCR (2002): RICHTLINIEN ZUM INTERNATIONALEN SCHUTZ: Geschlechtsspezifische Verfolgung im Zusammenhang mit Artikel 1 A (2) des Abkommens von 1951 bzw. des Protokolls von 1967 über die Rechtsstellung der Flüchtlinge. Online unter: https://menschenrechte-durchsetzen.dgvn.de/fileadmin/user_upload/menschenr_durchsetzen/bilder/Allgemein/Subseite_Flucht_und_Asyl/Dokumente/UNHCR_Richtlinien_zum_Internationalen_Schutz-FR_int_vr_rl-Richtlinie_01.pdf [Zugriff: 20.7.2018].

UNHCR (2013): Fördernde und hemmende Faktoren. Integration von Flüchtlingen in Österreich. Deutsch Kurzzusammenfassung des nationalen UNHCR-Berichts. Teil einer vergleichenden EU-Studie. Online unter: https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/RICE_Kurzzusammenfassung_Web_neu.pdf [Zugriff: 22.2.2018].

UNHCR (o.J.): FAQ Flüchtlinge. Online unter: <http://www.unhcr.org/dach/de/services/faq/faq-fluechtlinge> [Zugriff: 19.7.2018].

Van Avermaert, Piet (2009), Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In: Hogan-Brun, Gabrielle/Clare Mar-Molinero/Patrick Stevenson (Hrsg.): Discourses on Language and Integration. Amsterdam: John Benjamins, S. 15-44.

Volf, Patrick/Rainer Bauböck (2001): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt, Celovec: Drava.

Volksanwaltschaft (2013): Missstände in Kärntner Flüchtlingsunterkünften. Online unter: <http://volksanwaltschaft.gv.at/artikel/missstaende-in-kaerntner-fluechtlingsunterkuenften> [Zugriff: 30.7.2018].

Von Grönheim, Hannah (2017): Solidarität bei geschlossenen Türen. Dissertation. Universität zu Köln. Wiesbaden: Springer.

Yazdani, Keyghobad (2015): Integration durch Integrationskurse? Eine Verlaufsstudie bei iranischen Migrantinnen und Migranten. Wien: Diplomica Verlag.

Yildiz, Erol (2001): Heterogenität als Alltagsnormalität. Zur sozialen Grammatik eines Kölner Stadtquartiers In: Leiprecht, Rudolf/ Riegel, Christine/Held, Josef Held/ Wiemeyer, Gabriele (Hrsg.): International Lernen - Lokal Handeln. Frankfurt am Main: IKO, S. 78-107.

Zepke, Georg (2001): Auswertung qualitativer Materialien. unveröffentlichtes Manuskript. Online unter: <http://www.organisationsforschung.at/publikationen/Auswertung.pdf> [Zugriff: 1.11.2018].

Sonstige Quellen

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948): Vereinte Nationen. Resolution der Generalversammlung Nr. 217 A (III) vom 10. Dezember 1948.

AMS o.J.: Beschäftigung von Asylwerber_innen. Online unter: <https://www.ams.at/unternehmen/service-zur-personalsuche/beschaeftigung-auslaenderischer-arbeitskraefte/beschaeftigung-von-asylwerberinnen-und-asylwerbern#was-giltfrarbeitenimrahmendesgrundversorgungsgesetzes> [Zugriff: 24.2.2019].

Asylgesetz (AsylG): Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004240> [Zugriff: 23.2.2014].

BMB – Bundesministerium für Bildung (2016): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2016_15_beilage.pdf [Zugriff: 2.2.2019].

BMEIA – Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2015): 50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan_final.pdf [Zugriff: 21.02.2019].

BMEIA – Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2017): Zentrale Aussendungen. Erläuterungen zum Integrationsgesetz. Online unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Aussendungen/2017/Integrationsgesetz_-_Erlaeuterungen.pdf [Zugriff: 23.2.2019].

BM.I – Bundesministerium für Inneres (2018): Vorläufige Asylstatistik Dezember 2018. Online unter: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2018/Asylstatistik_Dezember_2018.pdf [Zugriff: 21.02.2018].

Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft (Integrationsgesetz - IntG). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891&FassungVom=2017-12-31> [Zugriff: 23.2.2019].

Genfer Flüchtlingskonvention (1951): Vereinte Nationen. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005235> [Zugriff: 24.2.2019].

Grundversorgungsvereinbarung – Art. – 15a B – VG. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003460> [Zugriff: 27.1.2019].

Nationaler Aktionsplan für Integration - NAP.I (o.J.) Online unter: <https://www.bmeia.gv.at/integration/nationaler-aktionsplan/> [Zugriff: 24.2.2019].

V Anhang

Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Hiermit erkläre ich mein Einverständnis zu einem Interview, das audiographisch aufgenommen wird. Ich wurde über die Ziele der Untersuchung informiert und hatte Gelegenheit, Fragen zu stellen.

Ich bin darüber informiert, dass ich das Interview jederzeit abbrechen kann und dass ich meine Einwilligung jederzeit ohne Gründe von Angaben und ohne Nachteile für mich zurückziehen kann.

Mir wurde von Martina Kritinar zugesichert, dass die Aufnahmen nur in transkribierter Form und unter Verwendung von Pseudonymen in Publikationen verwendet werden.

(Ort, Datum)

(Name, Vorname)

(Unterschrift)

Abstract

Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Spracherwerb von Asylwerber_innen, die in österreichischen Sammelunterkünften untergebracht sind und geht der Frage nach, inwiefern die Lern- und Erwerbsbedingungen desintegrierend angelegt sind. Um einen Ausschnitt der Vielschichtigkeit darzustellen, mit der junge Asylwerbende in Österreich konfrontiert sind, wurden als Schauplatz der Datenerhebung ein Containerdorf und eine Unterkunft für unbegleitete minderjährige Geflüchtete ausgewählt. Insgesamt wurden drei Interviews mit Lernenden, ein Interview mit einer ehrenamtlichen Sprachbegleiterin und eine Gruppendiskussion mit drei Lehrpersonen geführt und ausgewertet. Obwohl sowohl die Lehrpersonen, als auch die Lernenden ein großes Interesse zeigen, Spracherwerbsprozesse voranzutreiben, gestalten sich diese aufgrund diverser struktureller Bedingungen schwierig. Durch die Einblicke in die Lebens- und Lernbedingungen der Bewohner_innen kann herausgearbeitet werden, dass nicht die Förderung der Integration von Asylwerber_innen vorangetrieben wird, sondern vielmehr eine organisierte Desintegration wirksam wird.

Englisch

This Master's thesis deals with the language acquisition of asylum seekers who are accommodated in Austrian collective centres and examines the extent to which the learning and acquisition conditions are disintegrating. In order to explore the complexity with which young asylum seekers in Austria are confronted, a container village and an accommodation for unaccompanied minor refugees were selected as the sites for data collection. A total of three interviews with learners, one interview with a volunteer language guide and a group discussion with three teachers were conducted and evaluated. Although both the teachers and the learners show great interest in promoting language acquisition processes, challenges are posed by various structural conditions. Through the insights into the living and learning conditions of the residents, it can be shown that it is not the promotion of the integration of asylum seekers that is pursued, but rather an organized disintegration.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Martina Kritinar, BA

geboren am 15.2.1990 in Wien

E-Mailadresse: martina.kritinar@gmx.at

Ausbildung

10.2013 – heute	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Universität Wien)
2009 – 2013	Diplomstudium Deutsch sowie Psychologie und Philosophie als Unterrichtsfach (Universität Wien)
2009 – 2013	Bachelorstudium Bildungswissenschaften, Abschluss: BA (Universität Wien)
2004 – 2009	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe und Tourismus (Pannoneum, Neusiedl am See)

Studienrelevante Berufserfahrung und Praktika

3/2019 – heute	INNES Institute Vienna Lektorin für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache
1/2018 – heute	Wake Forest University, Vienna Program Lektorin für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache
10/2017 – 1/2018	Center for Teaching and Learning der Universität Wien/Institut für Wirtschaftswissenschaften Schreibmentorin
2/2017 – 1/2018	Die Wiener Volkshochschulen Einstufungsberatung für das Projekt BBE Deutsch Clearing
8 – 9/2017	FH Campus Wien Lektorin für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache
10/2016 - heute	American International School Vienna Vertretungslehrerin für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache
9/2015 – 11/2016	Deutschothek Sprachschule Lektorin für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache
8/2015	DeutschAkademie Sprachschule Wien Lektorin für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache Deutsch Akademie
2/2015 – 7/2015	Ovidius Universität Constanta (Rumänien) OeAD-Auslandspraktikum für Deutsch als Fremdsprache

11/2014	Österreich Institut Brno (Tschechische Republik) Praktikantin Deutsch als Fremdsprache
5/2014	Bilcom Weiterbildungsinstitut Praktikantin Deutsch als Zweitsprache
9/2012 – 11/2014	DeutschAkademie Sprachschule Wien Lektorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Mitgliedschaften

- Verein Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik
- ÖDaF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache)

Zusatzqualifikationen

- ÖSD-Prüferin (Niveau B2)
- Schreibdidaktische Ausbildung am Center for Teaching and Learning der Universität Wien)

Sprachkenntnisse

Deutsch (Erstsprache), Englisch (C1)

Grundkenntnisse in Rumänisch, Französisch, Spanisch, Kroatisch, Österreichische, Gebärdensprache