



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Die Ungleichbehandlung von Geflüchteten: Othering an
Hochschulen in Wien?

verfasst von / submitted by

Luisa Dirscherl

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

Wien, 2024 / Vienna 2024

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

UA 066 589

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

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Susanne Binder

ABSTRACT

Migration ist eines der bedeutsamsten und gleichzeitig umstrittensten Themen der heutigen Zeit. Der Krieg in der Ukraine und die dadurch ausgelöste Flucht ukrainischer BürgerInnen in umliegende Länder Europas hat dabei eine neue Debatte entfacht: die Ungleichbehandlung von Geflüchteten. Vor dem Hintergrund einer scheinbar höheren Aufnahmebereitschaft und größeren Solidarität gegenüber ukrainischen Geflüchteten im Vergleich zu Geflüchteten aus anderen Ländern in Politik und Gesellschaft, wird in vorliegender Arbeit untersucht, inwiefern diese Beobachtung auf Hochschulen in Wien zu übertragen ist. Um herauszuarbeiten, ob und inwiefern ukrainische Studierende bevorzugt gegenüber anderen Studierenden mit Fluchthintergrund behandelt werden, wurden insgesamt elf Interviews mit ukrainischen sowie syrischen Studierenden geführt und die Ergebnisse verglichen. Wie sich herausstellte, tragen Hochschulen in Wien durch Ausschlussmechanismen und Ausgrenzungsprozesse zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheiten bei. Diese betreffen ukrainische und syrische Studierende jedoch gleichermaßen, sodass hier nicht von einer Ungleichbehandlung von Geflüchteten im Vergleich zueinander gesprochen werden kann. Zu den Ausschlussmechanismen zählen beispielsweise die unzureichende zielgruppengerechte Bereitstellung studienrelevanter Informationen, das Knüpfen von Zulassungsbedingungen an finanzielle Mittel und das über die Jahre gestiegene Deutsch-Sprachniveau als Zulassungsvoraussetzung. Ausgrenzung erfahren die befragten Studierenden durch diskriminierendes oder unsensibles Verhalten von Lehrpersonen sowie StudienkollegInnen.

Migration is one of the most important and simultaneously most controversial topics of our time. The war in Ukraine and the resulting flight of Ukrainian citizens to the EU and neighboring countries has sparked a new debate: the unequal treatment of refugees. Against the backdrop of a seemingly greater willingness to welcome and show solidarity towards Ukrainian refugees, as opposed to refugees from other countries, in a political and social context, this study examines the extent to which this observation can be transferred to universities in Vienna. In order to determine whether and to what extent Ukrainian students are treated more favorably compared to other students with a refugee background, a total of eleven interviews were conducted with Ukrainian and Syrian students, the results of which were then compared. The findings showed that universities in Vienna contribute to the reproduction of social inequalities through exclusion mechanisms and processes of marginalization. However, these affect Ukrainian and Syrian students equally, meaning that it cannot be argued that refugees are treated unequally compared to each other at the universities examined in this study. Exclusion mechanisms include, for example, the inadequate provision of information relevant to the target group, the linking of admission requirements to financial means and the necessary German language proficiency level as an admission requirement that has increased over the years. The students who were interviewed reported that they experienced exclusion through discriminatory or insensitive behavior from both their professors as well as their fellow students.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Zugang zum Thema – Ungleichbehandlung von Geflüchteten in Österreich	1
1.2 Fragestellung, Forschungsvorhaben und Ziel der Arbeit	4
1.3 Forschungsstand und Relevanz für die Internationale Entwicklung	5
1.4 Aufbau und Gliederung der Arbeit	8
2. Theoretischer Rahmen	9
2.1 Postkoloniale Theorien: Entstehung, Konzepte und Kritik	9
2.1.1 Edward Said: Orientalismus und Othering	11
2.1.2 Gayatri Spivak: Subalterne Repräsentation und Artikulation	12
2.2 Intersektionalität: Entstehung, Konzept und Kritik	15
2.3 Postkoloniale und intersektionale Perspektiven auf Flucht und Migration	17
2.3.1 Die Problematik des Flüchtlingsbegriffs	18
2.3.2 Die „Figur des Flüchtlings“	20
2.3.3 Syrische und ukrainische Geflüchtete: „Flüchtlinge“ versus „Vertriebene“	22
3. Geflüchtete im österreichischen Hochschulsystem	24
3.1 Syrische und ukrainische Geflüchtete an österreichischen Hochschulen	25
3.2 Zulassungsbedingungen für Studierende in Österreich	28
3.3 Herausforderungen für Studierende: postkoloniale Kontinuitäten und Othering	30
3.3.1 Systemische Hürden	31
3.3.2 Ausgrenzung und Differenzzuschreibungen	34
3.4 Unterstützungsangebote für Studierende in Österreich	35
4. Methodischer Zugang	40
4.1 Leitfadeninterviews: Sample und Durchführung	40
4.2 Auswertung der Daten: qualitative Inhaltsanalyse	44
4.3 Selbstreflexion, Positioniertheit und ethische Gesichtspunkte	44
5. Empirie: Forschungsergebnisse	46
5.1 Orientierung und Informationsbeschaffung beim Studienzugang und im -alltag	46
5.1.1 Probleme beim Studienzugang	47
5.1.2 Probleme im Studienalltag	53
5.2 (Nicht-)Anerkennung bisheriger (hoch-)schulischer Leistungen	53
5.3 Sprache: Voraussetzungen an Hochschulen und Schwierigkeiten im Studium	57
5.3.1 Sprachanforderungen und Finanzierung (von Sprachkursen)	57
5.3.2 Sprachliche Schwierigkeiten im Studium	61
5.4 Gleichstellung von geflüchteten und österreichischen Studierenden/StudienbewerberInnen an den Hochschulen	64

5.4.1 Zulassungsverfahren und Aufnahmeprüfung	64
5.4.2 Studienbeihilfe und Studienleistungen	65
5.5 Soziales Umfeld: Ein- und Ausgrenzungsprozesse an den Hochschulen	67
5.5.1 Erfahrungen mit Lehrenden	67
5.5.2 Erfahrungen mit Studierenden	71
5.6 Eurozentristische Studien- und Kursinhalte an den Hochschulen	75
5.7 Unterstützungsangebote für geflüchtete Studierende	76
5.7.1 Unterstützung beim Studienzugang	77
5.7.2 Unterstützung während des Studiums	84
6. Conclusio und Empfehlungen	90
7. Literatur	95
8. Quellenangabe Interviews	108
9. Abbildungsverzeichnis	108
10. Abkürzungsverzeichnis	109

1. Einleitung

Bevor die Forschungsfrage und das -vorhaben sowie das Ziel der Arbeit erörtert werden, erfolgt im Folgenden eine Einführung in die entsprechende Thematik.

1.1 Zugang zum Thema – Ungleichbehandlung von Geflüchteten in Österreich

Der seit dem 24. Februar herrschende russische Angriffskrieg gegen die Ukraine hat die größte Fluchtbewegung seit dem Zweiten Weltkrieg ausgelöst. Bisher sind knapp sechs Millionen Menschen in europäische Nachbarländer geflohen (Stand 13.07.2023, UNHCR), davon sind 100.175 Geflüchtete in Österreich registriert (Stand 13.07.2023, UNHCR). In Wien befinden sich Stand Januar 2023 33.858 geflüchtete UkrainerInnen (ÖIF 2023). Fluchtmigration nach Europa ist jedoch kein neues Phänomen. Insbesondere die Jahre 2015 und 2016 waren in Folge des Bürgerkriegs in Syrien von einer enormen Fluchtbewegung nach Europa geprägt. Ähnlich wie vor sieben Jahren, sind es die grausamen Bilder von Krieg, zerstörten Städten und Trümmern, die um die Welt gehen, die davon zeugen, warum erneut Millionen Menschen Schutz in benachbarten Ländern (der EU) suchen (Denk 2023).

Auffällig ist jedoch, dass sich die öffentliche Debatte und der Umgang mit den Geflüchteten aus der Ukraine von der Debatte und dem Umgang mit den syrischen Geflüchteten von 2015/2016 und heute, trotz der ähnlichen Umstände, unterscheidet. Damals war von einer „Flüchtlingskrise“ (z. B. BMEIA 2016: 5f., 54) die Rede – im Falle der ukrainischen Geflüchteten nicht, obwohl die Anzahl der Geflüchteten aus der Ukraine die Anzahl der geflüchteten Menschen aus Syrien 2015/2016 übersteigt (Denk 2023). Die historische Zunahme Asylsuchender in den Jahren 2015 und 2016 führte zu intensiven und anhaltenden Konflikten zwischen und innerhalb von EU-Staaten, insbesondere was die (Um-)Verteilung von Geflüchteten betrifft. Einigkeit bestand allerdings darüber, die Kontrollen an den EU-Außengrenzen zu verstärken und die Zahlen der neuankommenden Schutzsuchenden deutlich und dauerhaft zu reduzieren (Engler 2019). Entsprechende Maßnahmen führen dazu, dass geflüchtete Menschen oftmals unter menschenunwürdigen Bedingungen in sogenannten „Flüchtlingslagern“ verharren müssen (Sonnewald 2022). Die Vertriebenen aus der Ukraine hingegen werden innerhalb der EU überwiegend willkommen geheißen. Das zeigt sich auch in der erstmaligen Aktivierung der im Jahr 2001 initiierten EU-Massenzustromrichtlinie¹. Diese ermöglicht es ukrainischen Geflüchteten direkt eine Aufenthaltsgenehmigung zu beantragen und somit unionsweit temporären unbürokratischen Schutz zu erhalten. Zudem geht mit dieser der sofortige Zugang zum Arbeitsmarkt und zu Bildungsinstitutionen sowie Sprachkursen einher. Während der „Flüchtlingskrise“ im Jahr 2015 wurde diese Möglichkeit nicht genutzt. Die syrischen (und auch alle anderen) Geflüchteten mussten (und müssen) gemäß der Genfer

¹ vgl. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32001L0055>.

Flüchtlingskonvention um Asyl in Österreich ansuchen. Den Ausgang ihres Asylverfahrens mussten sie abwarten – so, wie das auch derzeit alle Schutzsuchenden außer jene aus der Ukraine tun müssen. Das kann manchmal Jahre dauern. Am Ende des Verfahrens stehen Asylanerkennung, subsidiäre Schutzgewährung oder Ablehnung. Während sie auf den Ausgang ihres Asylverfahrens warten, bleibt das Leben Betroffener oft stehen (Brickner & Al-Youssef 2022). So dürfen Asylsuchende beispielsweise die ersten drei Monate gar nicht, danach nur sehr eingeschränkt², arbeiten. De facto bekommen Asylsuchende nur sehr selten eine Beschäftigungsbewilligung (Caritas Österreich 2021). Weiters ist der Zugang zu Bildung nach der Schulpflicht (Hochschulbildung) unter bestimmten Voraussetzungen³ zwar möglich, die Aufenthaltsunsicherheit kann die Studienmotivation sowie elementare Grundvoraussetzungen des Studiums wie bspw. finanzielle Sicherheit jedoch massiv (negativ) beeinflussen (Morrice 2013). Geflüchteten aus der Ukraine werden mit Hilfe der Massenzustromrichtlinie somit viele der Probleme erspart, denen Geflüchtete aus anderen Ländern ausgesetzt sind (Mützelburg 2022).

Nicht nur auf politischer bzw. EU-Ebene gibt es Hinweise auf eine höhere Aufnahmebereitschaft und größere Solidarität gegenüber Geflüchteten aus der Ukraine. Wie aus einer Studie der Universität Münster zu Reaktionen auf syrische und ukrainische Geflüchtete hervorgeht, zeigten die Befragten gegenüber ukrainischen Geflüchteten eine größere Hilfs- und Aufnahmebereitschaft, einen größeren Integrationswunsch und eine größere Integrationszuversicht, sowie eine geringere Bedrohungswahrnehmung (Echterhoff et al. 2023). Zudem blieben Demonstrationen und Angriffe auf Asylheime, wie in den Jahren 2015 und 2016 nach der anfänglichen „Willkommenskultur“ (z. B. Hamann & Karakayali 2016), bislang weitestgehend aus (Denk 2023).

In den Medien wird zum Teil von „Geflüchteten zweiter Klasse“ gesprochen, wenn es um Geflüchtete aus dem Nahen und Mittleren Osten geht (z. B. Al-Youssef 2022; Durm 2022; Fendel 2022; Köhler 2022; Sonnewald 2022; Wieland & Hauswald 2022). Angesichts beschriebener Tatsachen, die auf eine höhere Aufnahmebereitschaft und größere Solidarität gegenüber UkrainerInnen sowohl auf politischer als auch auf gesellschaftlicher Ebene hindeuten, scheint diese Bezeichnung zumindest diskussionswürdig. Es wird, auf politischer und rechtlicher Ebene jedenfalls, mit zweierlei Maß gemessen, was zu einer ungleichen Behandlung verschiedener Gruppen Geflüchteter führt (Dahinden 2022).

² Für unselbstständige Tätigkeiten bräuchten die AsylwerberInnen eine Beschäftigungsbewilligung, die meist nur für Saisonarbeit in Tourismus und Landwirtschaft erteilt wird und nur dann, wenn für die angestrebte Stelle keine anderen InländerInnen oder AusländerInnen zur Verfügung stehen. In der Praxis werden für Asylsuchende sehr selten Beschäftigungsbewilligungen erteilt.

³ Voraussetzungen für AsylwerberInnen siehe https://studieren.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_studieren/Studienzulassung/Infoblatt/Infoblatt_Asyl_DT.pdf

Die allumfassende europäische Solidarität mit ukrainischen Geflüchteten kann, so die Migrationsforscherin Petra Bendel, zum einen damit begründet werden, dass der Ukraine-Krieg geografisch und kulturell näher liege, zum anderen leben bereits zahlreiche UkrainerInnen in EU-Mitgliedsstaaten, weshalb UkrainerInnen eher als „Kollegen und Nachbarn“ wahrgenommen würden (Sonnewald 2022). Diesbezüglich betont Dahinden (2022), dass die Darstellung von ukrainischen Geflüchteten in der medialen Berichterstattung eine entscheidende Rolle spielt. Diese werden als „weiße europäische Geflüchtete, die aussehen, wie wir [...]“ dargestellt, wodurch ein Gefühl der Zugehörigkeit zu „uns“, zu Europa gestärkt wird. Diese Zugehörigkeit entspricht einer bloßen sozialen Konstruktion und ist im Zusammenhang mit Machtverhältnissen zu sehen, welche dazu führen, dass eine Hierarchie etabliert wird und nicht-weiße Geflüchtete, die als „NichteuropäerInnen“ gelten, ausgeschlossen bzw. benachteiligt werden. Die Konstruktion, so Dahinden (2022), hängt zum einen mit dem kolonialen Erbe der europäischen Asylsysteme (Krause 2021) zusammen, zum anderen ganz allgemein mit globalen Hierarchien sowie westlichen Ideologien nach denen Europa als der restlichen Welt überlegen dargestellt wird (Quijano 2008). Hinzu kommt, dass im Flucht- und Migrationsdiskurs eine starke Vergeschlechtlichung stattfindet, die oftmals in einer nationalistischen Logik verankert ist. So wird das nationalistische, geschlechtsspezifische Narrativ vom „männlichen Held“, der sein Mutter-/Vaterland verteidigt, eingesetzt, um andere männliche Geflüchtete, die ihr Land verlassen und fliehen, zu diskreditieren (Dahinden 2022). Für die Tatsache, dass in ihren Ländern (z. B. Syrien, Afghanistan, ...) seit Jahren Krieg herrscht und Menschen irgendwann nicht mehr kämpfen können und/oder wollen, gibt es kaum Verständnis (Feroz 2022). Auch, dass Männer oftmals alleine flüchten mussten (müssen), da ihre Familien entweder bereits getötet wurden oder sie ihren Angehörigen die gefährlich-tödlichen Fluchtrouten ersparen woll(t)en, um sie anschließend im Rahmen von Familiennachzug auf sicherem Wege ins Zielland nachzuholen, wurde (wird) kaum Beachtung geschenkt. Weiters existiert ein Ausreiseverbot für ukrainische Männer zwischen 18 und 60 Jahren. Man kann also nicht unbedingt davon ausgehen, dass diese alle freiwillig in der Ukraine bleiben (ebd.). Darüber hinaus ist eines der stärksten Narrative, das in den letzten Jahrzehnten in Europa zu beobachten war, jenes über muslimische männliche Geflüchtete als Bedrohung der Sicherheit, die gewalttätig gegenüber „unseren“ Frauen sind (Wyss & Fischer 2021). Da aus der Ukraine vor allem Frauen und Kinder geflüchtet sind, können solch gegensätzlichen Konstruktionen – der „männliche Held“ gegen den „männlichen Bösewicht“ – als eine weitere Erklärung für die ungleiche Behandlung dienen (Dahinden 2022). Wie Jaji & Krause (2022:196) schreiben, ist diese „rassistische, rassifizierte und geschlechtsspezifische Doppelmoral [...] weder neu noch auf diesen Fall beschränkt. Die unterschiedliche Behandlung von Flüchtlingen hat [...] eine lange Geschichte. Sie ist fest im internationalen Flüchtlingsschutzregime verankert und reflektiert koloniales Othering.“

Othering beschreibt eine konstruierte Kluft zwischen „uns“ und „den Anderen“ entlang kolonialer Stereotype und Trennlinien, die nicht-westliche Menschen unterordnen und ausschließen (Castro Varela & Jusuf 2021). Die Konstruktion einer Gruppe als „anders“ dient dazu, die Identität einer Wir-Gruppe davon abzugrenzen und somit politische Ansprüche und gesellschaftliche Ausschlüsse zu rechtfertigen (Ziai 2016). *Othering* zählt zu den prominentesten Konzepten postkolonialer Theorien. Diese setzen sich intensiv mit Fragen der Macht und sozialer Ungleichheit auseinander und eignen sich daher als Instrument für die Analyse und Erklärung von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen (Riegel 2016: 33f.).

1.2 Fragestellung, Forschungsvorhaben und Ziel der Arbeit

Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, auf Grundlage einer postkolonialen und intersektionalen Analyseperspektive Differenz- und Normalisierungsverhältnisse an Hochschulen in Wien zu untersuchen. Wenngleich „Hochschulen – entsprechend jahrhundertealtem Bildungsideal – öffentlich als Orte der Aufklärung und interkulturellen Weltoffenheit schlechthin gelten“ (Le Breton & Burren 2021: 182) so begreifen zahlreiche Ansätze der Ungleichheitsforschung Bildungsinstitutionen als Manifestations- und Reproduktionsorte sozialer Ungleichheit entlang sozialer, ethnischer und/oder geschlechtlicher Differenz (Arslan 2016 zitiert nach Burren et al. 2020). Das westliche Hochschulsystem reproduziere zum einen durch seine Zugangsregelungen und Ausschlussmechanismen intersektionale soziale Ungleichheiten. Zum anderen wird es als eines der „wesentlichen Produktionsorte (post-)kolonial vergeschlechtlichter Macht-Wissen-Komplexe angesehen“ (Thomson 2021: 135).

Gleichzeitig gelten Hochschulen zweifellos als Ort für Kritik an und Mobilisierungen gegen institutionellen Rassismus und koloniale Kontinuitäten. Insbesondere auch im europäischen Hochschulkontext haben rassismuskritische Mobilisierungen zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen (ebd.: 131).

In Bezug auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten an Hochschulen in Wien fällt auf, dass Studieninteressierte und Forschende aus der Ukraine im Vergleich zu Geflüchteten anderer Herkunftsländer gezielt angesprochen werden und Informationen auf Ukrainisch bereitgestellt werden (siehe beispielsweise Universität Wien <https://ukraine.univie.ac.at>, oder Technische Universität Wien <https://www.tuwien.at/studium/ukrainehilfe>). Informationen bzgl. der Zulassung zum Studium werden also auf Ukrainisch zur Verfügung gestellt. Weiters kann zwischen deutschem und englischem Informationstext ausgewählt werden. Wenngleich alle Menschen mit Asylstatus (AsylwerberInnen, Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte⁴) unter Einhaltung bestimmter Zulassungsvoraussetzungen zu einem ordentlichen Studium an

⁴ Für die Definitionen der Begriffe Asylberechtigte, AsylwerberInnen und Subsidiär Schutzberechtigte siehe Begriffslexikon <https://www.oesterreich.gv.at/lexicon.html>.

einer Hochschule in Wien zugelassen werden (siehe Kapitel 3.2), ist bereits an dieser Stelle ein Ausschlussmechanismus erkennbar. Denn wie einige Studien (z. B. Morrice 2009, 2013; Earnest et al. 2010; Shakya et al. 2010; Gateley 2015) betonen, sind umfassende und detaillierte Informationen von enormer Wichtigkeit für Studieninteressierte mit Fluchthintergrund, da das Bildungssystem der Aufnahmegesellschaft häufig unbekannt ist (Shakya et al. 2010 zitiert nach Berg et al. 2018) und bürokratische Abläufe eine große Hürde darstellen (Gateley 2015 zitiert nach Berg et al. 2018).

Vor diesem Hintergrund ist das Ziel vorliegender Forschung offenzulegen, welche Ein- bzw. Ausschlussmechanismen an Hochschulen in Wien existieren und welche (unterschiedlichen) Ex- bzw. Inklusionserfahrungen die Studierenden mit Fluchthintergrund aus der Ukraine einerseits und Syrien⁵ andererseits machen. Dabei richtet sich das hier verfolgte Erkenntnisinteresse vor allem auf die Frage der sozialen Konstruktion von „Anderen“ und damit auf Mechanismen und Prozesse der Kategorisierung und Grenzziehung im Kontext Hochschule.

Die übergeordnete Forschungsfrage lautet: Inwiefern fungieren Hochschulen in Wien als Reproduktions- und Manifestationsorte sozialer Ungleichheit für Studierende mit Fluchthintergrund und inwiefern unterscheiden sich diesbezüglich die Erfahrungen von syrischen und ukrainischen Studierenden?

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird ein qualitativer Forschungszugang gewählt und eine Befragung durchgeführt. Als Befragungsform kommen Leitfadeninterviews (Helfferich 2014) zum Einsatz. Diese werden unter der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl 2014) ausgewertet. Die Interviews werden mit Studierenden mit Fluchterfahrung aus der Ukraine und Syrien, die in Wien eine Hochschule besuchen, geführt. Fragen zu ihrem Hochschulzugang und -alltag sind dabei zentral. Ziel ist es, Unterschiede (und auch Gemeinsamkeiten) herauszuarbeiten und Rückschlüsse auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten von und an Hochschulen in Wien zu ziehen.

1.3 Forschungsstand und Relevanz für die Internationale Entwicklung

Die Teilhabe an hochschulischer Bildung sowie die gezielte Vorbereitung auf ein Studium kann als eine Art psychosoziale Intervention (Morrice 2013) und Hochschulen zu Produktionsstätten sozialer Integration werden: Geflüchtete Menschen bekommen nach einem von Warten und anderen Symptomen organisierter Desintegration geprägten Alltag (Täubig 2009) die Möglichkeit, mit der Universität als institutionellem Vertreter des Aufnahmelandes zu

⁵ In vorliegender Arbeit wird sich aus Gründen der Begrenzung auf Geflüchtete aus Syrien fokussiert, da aufgrund der ähnlichen Fluchtursache und Anzahl der Geflüchteten ein Vergleich mit Geflüchteten aus der Ukraine gut hergestellt werden kann. Zudem steht der Bürgerkrieg in Syrien in direktem Zusammenhang mit der zuvor thematisierten „Flüchtlingskrise“ der Jahre 2015/2016.

interagieren, unterstützende soziale Kontakte zu lokalen Studierenden und HochschulmitarbeiterInnen aufzubauen und ihre Kräfte auf ein Ziel zu konzentrieren (Berg et al. 2018). Für die Geflüchteten selbst, die meist hohe Bildungsaspirationen aufweisen, dient Bildung als Basis für ein gesichertes und selbstbestimmtes Leben in der Aufnahmegesellschaft und als Möglichkeit, Marginalisierung und Ressentiments zu überwinden (ebd. 2018).

Zahlreiche Studien belegen jedoch, dass Geflüchtete mit erheblichen Hindernissen konfrontiert sind, wenn sie sich an einer Universität im Aufnahmeland einschreiben oder ihr Studium fortsetzen wollen (z. B. Berg et al. 2018; Nell-Müller 2021; Nell-Müller et al. 2021; Kohlenberger et al. 2022). Auch das Risiko eines Studienabbruchs ist bei Studierenden mit Fluchthintergrund höher als bei Studierenden ohne Fluchtgeschichte (z. B. O'Rourke 2011; Hirano 2014). Studienberichten zufolge sind die Herausforderungen vielfältig und sowohl auf individuelle als auch auf strukturelle Faktoren zurückzuführen (z. B. Berg et al. 2018; Nell-Müller et al. 2021; Kohlenberger et al. 2022). Vorliegendes Erkenntnisinteresse zielt insbesondere auf strukturelle Faktoren, die, so die Annahme, von postkolonialen Kontinuitäten geprägt sind, die Ungleichheiten erzeugen. Wie aus einem Working Paper der Österreichischen Forschungsförderung für Internationale Entwicklung (ÖFSE) hervorgeht, zählen beispielsweise der Aufenthaltstitel sowie die spezifischen Bedingungen an der Universität (z. B. digitaler Zugang, Studierendenvertretung, Betreuung durch ProfessorInnen, Arbeitsbelastung, ...) zu den strukturellen Faktoren, die den Studienerfolg von Studierenden mit Migrations- und Fluchthintergrund beeinflussen (Kohlenberger et al. 2022). Inwiefern diesen postkolonialen Strukturen und Ausschlussmechanismen auf Basis von Differenzzuschreibungen inhärent sind, wird in Kapitel 3.3.1 beleuchtet.

Auch der Studienalltag von migrantischen bzw. geflüchteten Studierenden ist von Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung geprägt, wie zahlreiche Arbeiten belegen (z. B. Earnest et al. 2010; Ferede 2010; Kanno & Varghese 2010; Shakya et al. 2010; Perry & Mallozzi 2011; Morrice 2013; Bowen 2014; Mangan & Winter 2017; R Student et al. 2017; Kohlenberger et al. 2022) (vgl. Kapitel 3.3). Kohlenberger et al. (2022) berichten beispielsweise von hochschulinternen Diskriminierungen gegenüber migrantischen Studierenden aus dem globalen Süden auf Grundlage ihres Herkunftslandes und Geschlechts (weibliche Studierende) an Universitäten in Wien. Aufgrund negativer Erfahrungen halten Studierende manchmal sogar bewusst ihren Status als „Flüchtling“ zurück, wie aus einigen Studien hervorgeht (z. B. Morrice 2013).

Alles in allem verweisen die genannten Studien, die in Kapitel 3 genauer erörtert werden, auf Ein- und Ausgrenzungsprozesse entlang unterschiedlicher Achsen der Differenz, die allesamt auf postkoloniale Strukturen und hegemoniale Ordnungsmuster an Hochschulen hindeuten. Ziel vorliegender Forschung ist es, auf eben solche Strukturen aufmerksam zu machen.

Da die Fluchtmigration aus Osteuropa respektive der Ukraine zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Masterarbeit relativ neu ist, gibt es kaum Forschung hinsichtlich der Hochschulintegration ukrainischer Geflüchteter und ob/welche Diskriminierungserfahrungen diese machen. Inwiefern es diesbezüglich Unterschiede gegenüber Geflüchteter aus Drittstaaten (in vorliegender Forschung Fokus auf Syrien) gibt, gilt es herauszufinden.

Riegel (2016) stellt außerdem fest, dass postkoloniale Konzepte im deutschsprachigen Raum zwar zunehmend angewandt werden (z. B. Broden & Mecheril 2007; Castro Varela 2007, 2010; Messerschmidt 2009) und dass es einige empirische Arbeiten gibt, die Rassismus im Bildungskontext thematisieren. Diese beziehen sich allerdings vor allem auf den Bildungskontext Schule (z. B. Gomolla & Radtke 2009; Rose 2010; Mecheril & Thomas-Olalde 2011). Was den Hochschulzugang und -alltag von Geflüchteten ganz allgemein betrifft, so ist der Forschungsstand im deutschsprachigen Raum, wie Berg et al. (2018: 61; 63) betonen „leicht zu überblicken“ und bisher „ein weißer Fleck auf der englisch- und deutschsprachigen Forschungslandkarte“ (Ausnahmen bspw. Iwers-Stelljes et al. 2016; Schammann & Younso 2016, 2017). Insbesondere die Frage, wie sich Ausgrenzung, Stigmatisierung, Diskriminierung bzw. Rassismus auf die Studienvorbereitung und das Studium von Geflüchteten auswirkt, bleibt weitestgehend unbeantwortet. Daher sind „empirische Untersuchungen notwendig, um theoretisch und empirisch fundierte Strategien zur Offenlegung und Zurückdrängung von alltäglichem Rassismus und institutioneller Diskriminierung zu entwickeln“ (Berg et al. 2018: 83). Mauer & Leinius (2021: 20f.) bestätigen den Forschungsmangel. So schreiben sie, dass die Thematik einer „postkolonial informierte[n] Gleichstellungs- und Repräsentationspolitik an den Hochschulen“ im deutschsprachigen Raum, anders als in den USA (z. B. García Bedolla 2014), bislang keine prominente Rolle spielt.

Weiters stellen Castro Varela & Jusuf (2021: 343) fest, dass ganz allgemein (unabhängig vom Hochschulkontext) „sowohl in der deutsch- als auch in der englischsprachigen Forschungsliteratur bislang kaum systematische Auseinandersetzungen mit sozialem Ausschluss existieren, die sich zum Ziel gesetzt haben, Diskurse über und Praktiken von Ausschließung anhand postkolonialer Theorien zu fokussieren und folgerichtig auf ihre Beziehung zu aktuellen gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen hin zu befragen.“ Insbesondere in Zeiten zunehmender Flucht(-migration) können postkoloniale Ansätze jedoch durchaus dazu beitragen, rassistische Ressentiments und die Kontinuität von Vorstellungen, die von einer Überlegenheit Europas und der EuropäerInnen ausgehen, verstehbar zu machen. Eine postkoloniale Perspektive auf Exklusion ist daher nicht trotz, sondern gerade wegen ihrer historisierenden Herangehensweise geeignet, um aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse zu analysieren (ebd. 2021: 344).

Bezüglich der genannten Forschungslücken kann vorliegende Arbeit einen wertvollen Beitrag leisten. Insbesondere auch für den Studiengang Internationale Entwicklung (IE) ist der

Forschungsschwerpunkt von Interesse. So ist „Bildung für Alle“ seit vielen Jahren ein Entwicklungsziel der internationalen Gemeinschaft und somit Teil der internationalen Entwicklungsagenda der im September 2015 verabschiedeten Sustainable Development Goals. Das Sustainable Development Goal (SDG) 4 „Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all“ kann nur unter Berücksichtigung von sozialer und Bildungsungleichheit sowie der Ausweitung von Bildungsförderung erreicht werden (ÖFSE o. A.). Im Rahmen der IE spielen Postkoloniale Theorien und Ansätze eine zentrale Rolle bei der Analyse und kritischen Reflexion von Ungleichheitsverhältnissen. Sie dienen dem Hinterfragen sowie dem Aufbrechen von Macht- und Herrschaftsstrukturen, die „in der Sprache selbst, aber auch in Denkmustern, Gewohnheiten und erst in weiterer Folge in Institutionen ihre wichtigsten Instrumente finden“ (Faschingeder 2007). Vorliegende Arbeit bedient sich einer postkolonialen, intersektionalen Analyseperspektive, um Ungleichheitsverhältnisse an Hochschulen in Wien, die soziale und Bildungsungleichheit begünstigen, offenzulegen. Zudem sind die im Rahmen der Arbeit behandelten Themen und Konzepte, darunter (Flucht-)Migration, (soziale) Ungleichheit, Intersektionalität, (Post-)Kolonialität, Rassismus, Eigen- und Fremdkonstruktionen sowie Bildung zentrale Schwerpunkte, die im Rahmen des IE-Lehrplans behandelt werden.

1.4 Aufbau und Gliederung der Arbeit

Nach der Einführung in die Thematik und dem Vorstellen des Forschungsvorhabens sowie des Forschungsstandes und der Relevanz für die IE erfolgt nun eine Vorstellung des theoretischen Rahmens (Kapitel 2). Postkoloniale Theorien und das Konzept der Intersektionalität sind hier zentral. Nach einer allgemeinen Einführung werden die Konzepte in den vorliegenden Forschungskontext gesetzt. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Konstruktion des „Flüchtlings“ und der damit einhergehenden Problematik des Flüchtlingsbegriffs sowie auf kolonialen Kontinuitäten an Hochschulen.

Im Anschluss erfolgt eine Einführung in die Thematik der Situation von Geflüchteten an Hochschulen in Österreich (Kapitel 3). Im Zentrum stehen hier die Zulassungsbedingungen für geflüchtete Studierende in Österreich sowie das Aufzeigen der systemischen Hürden und Herausforderungen, mit welchen die Studierenden konfrontiert sind. Im Gegenzug werden im Anschluss Unterstützungsangebote und -maßnahmen für die Studierenden in Österreich aufgelistet.

In Kapitel 4 erfolgt die Beschreibung der methodischen Zugangsweise und Datenerhebungsmethode sowie der Analysemethodik des empirischen Materials. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Kapitel 5 unter Zuhilfenahme einer postkolonialen und intersektionalen Analyseperspektive vorgestellt und diskutiert. Die Arbeit schließt mit einer Conclusio, die eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der qualitativen

Untersuchung beinhaltet, sowie Vorschläge für anknüpfende Forschung im Bereich der Hochschulintegration von Geflüchteten (Kapitel 6).

2. Theoretischer Rahmen

Zur Erklärung und Analyse von sozialer Ungleichheit gibt es verschiedene epistemologische und theoretische Zugänge. Für vorliegendes Forschungsvorhaben – die Untersuchung von postkolonialen Kontinuitäten und Otheringprozessen im Bildungs- bzw. Hochschulkontext – werden postkoloniale Theorien und Intersektionalitätsansätze herangezogen. Beide Perspektiven setzen sich mit Fragen der Macht und sozialer Ungleichheit auseinander und sind daher bestens geeignet, um gegenwärtige Formen von Macht, Ungleichheit und Ungerechtigkeit an Hochschulen zu analysieren. Postkoloniale Theorien sind insbesondere deshalb von besonderer Relevanz, da sie sich konzeptionell in intensiver und besonderer Weise mit der Konstruktion von Anderen bzw. *Othering* beschäftigen bzw. dieses Konzept dem Diskurskontext postkolonialer Theorien entstammt (Riegel 2016: 33). Intersektionalitätsansätze sind unabdingbar, wenn es um das Analysieren des interdependenten Zusammenspiels verschiedener Diskriminierungs- und Ausgrenzungsformen auf Basis sozial konstruierter Differenzkategorien geht (ebd.: 41) und sind deshalb ebenso relevant für vorliegendes Forschungsvorhaben.

Im weiteren Verlauf erfolgt zunächst eine Einführung in postkoloniale Theorien und entsprechende Konzepte (2.1). Als zweite Forschungsperspektive wird anschließend das Konzept der Intersektionalität vorgestellt (2.2). Beide Perspektive werden anschließend in den vorliegenden Forschungskontext gesetzt (2.3).

2.1 Postkoloniale Theorien: Entstehung, Konzepte und Kritik

Postkoloniale Theorien entstanden in der Zeit der Entkolonialisierung in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Im Fokus steht der Kolonialismus und dabei insbesondere dessen gegenwärtige globale Kontinuitäten und Effekte. Postkoloniale Theorien setzen sich also kritisch mit dem Fortbestehen kolonialer Strukturen, den Herrschafts- und Machtverhältnissen und Diskursen auseinander (Riegel 2016). Dabei gibt es nicht die *eine* postkoloniale Theorie und keine allgemeingültige Definition postkolonialer Kritik (Ha 2013; Castro Varela & Jusuf 2021). Auch der Begriff „postkolonial“ bleibt „unscharf und heiß debattiert“ (Castro Varela & Dhawan 2015: 15). Trotzdem oder gerade deshalb kommen postkoloniale Ansätze in zahlreichen unterschiedlichen Disziplinen und Institutionen zur Anwendung (Castro Varela & Jusuf 2021).

Zentral für postkoloniale KritikerInnen ist die Überzeugung einer bis heute bestehenden Wirkmächtigkeit kolonialer Beherrschung und das Ziel, als allgemeingültiges Wissen, Institutionen und soziale Praxen zu dekolonisieren (ebd.). Dabei beziehen sich die Begriffe „Kolonisierung“ und „postkolonial“ eben nicht nur auf die von Europa ehemals annektierten

Länder, sondern vielmehr auf ein bis heute bestehendes Herrschaftsfeld (Hall 2002), das „von Macht *und* Wissen regiert, gerahmt und gestützt wird“ (Castro Varela & Jusuf 2021: 335). Ferner beschäftigt sich postkoloniale Theorie nicht nur mit den Auswirkungen der Kolonisierung, sondern fokussiert insbesondere die aktuell bestehenden neokolonialen Herrschafts- und Machtverhältnisse, die in Folge von Kolonisierung und Migration entstanden sind (Castro Varela & Dhawan 2005: 25). Den meisten postkolonialen Arbeiten gehe es primär darum, so Ziai (2016), die Ebene der Repräsentation zu veranschaulichen, das heißt diskursive Konstruktionen von Identitäten und Konzepten, die bestimmte materielle Praktiken ermöglichen und legitimieren, zu analysieren. Postkoloniale Analysen folgen also einer „dekonstruktivistischen und herrschaftskritischen Idee, [...] um essentialisierende, totalisierende und eurozentrische⁶ Diskurse des ‚Westens‘ zu entlarven und zu dekonstruieren“ (vgl. Said 2007: 36 zitiert nach Riegel 2016: 34).

Wie zu Beginn erwähnt, kann nicht von einer einheitlichen, strukturierten postkolonialen Theorie gesprochen werden (z. B. Ha 2013; Castro Varela & Dhawan 2015; Castro Varela & Jusuf 2021). Gemäß Ha (2013) lassen sich jedoch gemeinsame Ausgangspunkte des heterogenen Diskurses herausarbeiten und zusammenfassen: Postkoloniale Kritik zielt (1) auf die Dekonstruktion des hegemonialen „Westens“ (Whiteness) und der abgewerteten „Anderen“ (Otherness, Blackness, People of Color, Juden und Jüdinnen, MuslimInnen, postkoloniale Subjekte, MigrantInnen), die als binäre Oppositionen geschaffen wurden; richtet (2) ihren Fokus auf Macht- und Herrschaftsbeziehungen, Hierarchien, In- und Exklusionen, die mittels kultureller Repräsentation und politischer Kontrolle stabilisiert werden; betrachtet (3) Kolonialisierung als gewaltsamen Prozess der Subjektkonstitution, die den domestizierten und verobjektivierten „Anderen“ durch pädagogische und performative Praktiken erschafft; zielt (4) auf die Aufarbeitung von „Wissen“ zur Aufrechterhaltung von Kontrolle, das mittels Definitionsmacht und Etablierung eurozentristischer Wahrheitsregimes durchgesetzt wird; (5) untersucht akademische Disziplinen und kulturelle Produktionen (z. B. Sprache, Literatur, Bilder, ...) als Ausdruck und Effekt von Machtartikulationen und Fremdkonstruktionen und zielt (6) auf die Aufdeckung des westlichen Überlegenheitsanspruches als Ordnungsmodell, das eine gesellschaftliche Entwicklungspyramide impliziert und den Prozess der Kolonialisierung legitimiert. Postkoloniale Diskurse sind ebenso an der Sichtbarmachung von Dominanz- bzw. Unterdrückungsverhältnissen wie an den Konstruktionsweisen und Durchsetzungsstrategien und -prozessen von Differenzen interessiert. Dabei versuchen sie „durch eine kontextsensible Bestimmung von Differenzen und Gemeinsamkeiten die Gleichzeitigkeit von Exklusion und Verbundenheit zu untersuchen“ (Ha 2013: 76).

Neben den theoretischen postkolonialen Ansätzen, welche auf die Analyse eurozentrischer Wissensformen und -produktionen ausgerichtet sind, kann postkoloniale Kritik auch als

⁶ Der Begriff „eurozentristisch/Eurozentrismus“ „bezieht sich auf die implizite oder explizite Tendenz, in Europa entstandene Weltanschauungen den Anschauungen der restlichen Welt vorzuziehen“ (Eriksen 2014: 72).

politisch interventionistisches Projekt mit außerordentlicher Relevanz für aktuelle politische Auseinandersetzungen verstanden werden (Castro Varela & Dhawan 2015: 12). Insbesondere im deutschsprachigen Raum fand die postkoloniale Theorie Platz in kritischen Migrationsstudien, den Multikulturalismusdebatten, dem Antirassismus und der kritischen Weißseinsforschung. Hier liegt der Fokus besonders auf den Möglichkeiten politischer Partizipation von MigrantInnen einerseits und den Privilegien weißer Menschen andererseits. Diesbezüglich schreiben Castro Varela & Dhawan (2015: 310): „Die kolonialen Kontinuitäten von Migrationspolitik im europäischen Kontext, sowie die Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung, die das Alltagsleben der Migranten und Migrantinnen im postkolonialen Europa bestimmen, sind wichtige politische Interventionsfelder, die der permanenten Adressierung bedürfen.“ Hier sei es „geradezu zwingend, eine Verbindung zu postkolonialer Theorie herzustellen“ (ebd.).

Zu den prominentesten VertreterInnen postkolonialer Theorie zählen Edward Said, Gayatri Spivak und Homi Bhabha mit ihren wichtigsten Konzepten „Orientalismus“, „Subalterne“ und „Hybridität“ (Castro Varela & Dhawan 2015; Ziai 2016). Im Folgenden werden insbesondere die beiden Konzepte „Orientalismus“ und „Subalterne“ vorgestellt, da hier *Othering* und Ungleichheitsverhältnisse im Fokus stehen, weshalb sie für vorliegendes Forschungsvorhaben und Erkenntnisinteresse von besonderer Relevanz sind.

2.1.1 Edward Said: Orientalismus und Othering

Das 1978 erschienene Buch *Orientalism* des Literaturwissenschaftlers Edward W. Said wird vielfach als Gründungsdokument der postkolonialen Studien bezeichnet und „Orientalismus“ als Schlüsselkonzept postkolonialer Theorie (Castro Varela 2015; Castro Varela & Dhawan 2015). Wenngleich die Kritik am Eurozentrismus und am Imperialismus nicht mit Said begann und auch andere Intellektuelle schon vor Said systematische Kritik am Westen und der Konstruktion des „Orients“ geübt haben (Sardar 2002: 65ff.), so bleibt Said der erste, der eine koloniale Diskursanalyse durchgeführt hat. Damit wurde erstmals eine Methode präsentiert, die es ermöglicht, „die Kritik an eurozentrischen Epistemologien [...] in einer systematischen und produktiven Weise auszubuchstabieren“ (vgl. etwa Ahluwalia 2001: 128 zitiert nach Castro Varela & Dhawan 2015: 94). Die Analyse Saims am Beispiel des imperialen Diskurses des Westens über den Orient kann so auf weitere Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse und Wissensdiskurse angewendet und kontextbezogen übertragen werden (Riegel 2016).

In seiner Studie untersucht Said die Konstruktion des Orients in der westlichen Kultur anhand diverser Praktiken der Wissensproduktion, darunter akademische und literarische Arbeiten sowie Reiseberichte (Ziai 2016). Im Zentrum steht die Konstruktion des Orients durch Europa und den damit einhergehenden Repräsentationspolitiken, sowie die Instrumentalisierung des dadurch produzierten Wissens zur kolonialen Herrschaftsstabilisierung und -legitimation

(Castro Varela & Dhawan 2015; Ziai 2016). Die Konstruktion des Orients basiert dabei Said zufolge auf einer Gegenüberstellung des Okzidents. Die Unterscheidung zwischen „Orient“ und „Okzident“ ermöglicht eine Homogenisierung und Stereotypisierung des „Orients“ und seiner BewohnerInnen und damit Europa bzw. dem „Westen“ „sich als dessen kontrastierendes Bild“ (Said 1981: 8) und überlegen zu positionieren – als rational gegenüber einem irrationalen, als fortschrittlich gegenüber einem rückständigen, als liberal gegenüber einem despotischen Orient (Ziai 2016). Vor diesem Hintergrund folgert Said (1981: 10), dass „der Orientalismus ‚mehr der Kultur, die ihn produzierte, als seinem mutmaßlichen Objekt‘ entsprach“ (Ziai 2016: 403) und damit vielmehr den „Wunschvorstellungen des Westens als den Realitäten des Ostens“ (ebd.).

Das Ziel der westlichen (Miss-)Repräsentationen des Orients war, wie zuvor erwähnt, vor allem auch die Legitimation kolonialer Herrschaft über den Orient. Said (1981: 10) charakterisiert den Orientalismus daher auch als Form „der Herrschaft, der Umstrukturierung und des Autoritätsbesitzes über den Orient“ (zitiert nach Ziai 2016: 403).

Durch die Konstruktion des orientalischen Menschen als Kontrastbild der EuropäerInnen – „als ihre Anderen“ – (Castro Varela & Dhawan 2015: 97), ist der Orientalismus exemplarisch im Hinblick auf das, was postkoloniale Theorien und Studien mit dem Begriff des *Othering* bezeichnen: „die Konstruktion einer ([...] heutzutage meist kulturell definierten) Gruppe als „anders“, die dazu dient, die Identität einer Wir-Gruppe davon abzugrenzen und so zu konstituieren und somit politische Ansprüche und Ausschlüsse zu rechtfertigen“ (Ziai 2016: 403f.). *Othering* beschreibt eine konstruierte Kluft zwischen „uns“ und „den Anderen“ entlang kolonialer Stereotype und Trennlinien die nicht-westliche Menschen unterordnen und ausschließen (Castro Varela & Jusuf 2021). Anknüpfend an Said veranschaulicht Stuart Hall (1994) die Konstruktion des Anderen im Kolonialismus anhand des Diskurses vom „Westen und dem Rest“. Wie die Konstruktion des Anderen mit dem heutigen Fluchtdiskurs verwoben ist und so die „Figur des Flüchtlings“ entstand, wird in Kapitel 2.3.2 diskutiert.

2.1.2 Gayatri Spivak: Subalterne Repräsentation und Artikulation

In ihrem bekanntesten Text „Can the Subaltern Speak?“ hinterfragt die Literaturwissenschaftlerin Gayatri Spivak (1994; 2008) die Fähigkeit und Möglichkeit der Subalternen, für sich selbst zu sprechen. Mit der Bezeichnung „Subalterne“ bezieht sie sich auf Antonio Gramsci und meint damit jene, die keiner hegemonialen Klasse angehören. Diese seien, so Spivaks Behauptung, keineswegs ohne weiteres in der Lage, ihre Interessen zu artikulieren (Ziai 2016). Ihre Kritik bezieht sich dabei in erster Linie auf westliche Intellektuelle, die durch ihre Behauptung, die „Massen“ könnten für sich selbst sprechen, ihre eigene Macht verschleiern würden (Castro Varela & Dhawan 2015: 186). Spivaks Kategorie der Subalternität umfasst mehrfachdimensionale (intersektionale) Unterdrückungsverhältnisse aufgrund von

*race*⁷, Klasse und Geschlecht. Sie schreibt: „Wenn die Subalternen im Kontext kolonialer Produktion keine Geschichte haben und nicht sprechen können, dann ist die Subalterne als Frau sogar noch tiefer in den Schatten gedrängt“ (Spivak 2008: 57). Am Beispiel der Witwenverbrennung im kolonialen Indien illustriert sie, wie jegliche Artikulation der Frauen zwischen dem lokalen frauenfeindlichen traditionellen Patriarchat und dem Rassismus und Überlegenheitsgefühl der britischen Kolonialmacht erstickt wurde: „Zwischen Patriarchat und Imperialismus, Subjektkonstitution und Objektformierung, verschwindet die Figur der Frau [...] in eine gewaltförmige Pendelbewegung, die in der verschobenen Gestaltwerdung der zwischen Tradition und Modernisierung gefangenen ‘Frau der Dritten Welt’ besteht“ (ebd.: 101). Spivaks Fazit lautet entsprechend: „Die Subalterne kann nicht sprechen“ (ebd.: 106).

In ihrer Analyse der Auswirkungen kolonialer Diskurse auf die Konstruktion von Identitäten und Praktiken untersucht Spivak, so Ziai (2016: 405), nicht nur die „Mehrdimensionalität von Unterdrückung“, sondern auch „die Bedingungen und Schwierigkeiten subalternen Repräsentation“. Dabei arbeitet sie, wie Riegel (2016) betont, nicht nur heraus, wie Marginalisierte erst durch die Abgrenzung des Eigenen zu Anderen gemacht werden, sondern betont, dass *Othering* den Prozess darstellt, durch den das ausgeschlossene „Andere“ hervorgebracht wird (Spivak 1985) und gleichzeitig durch den hegemonialen westlichen Wissensdiskurs in der Artikulation ihrer Bedürfnisse mundtot gemacht werden (Spivak 1988).

Welche Rolle die Mehrdimensionalität von Unterdrückungsverhältnissen (Intersektionalität) und Repräsentation der „Anderen“ im Fluchtkontext spielt, wird in Kapitel 2.3 diskutiert.

Es lässt sich festhalten, dass eine postkoloniale kritische Analyseperspektive auf binäre Differenzkonstruktionen und *Othering* darauf abzielt, scheinbar selbstverständliche Grundannahmen im Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen infrage zu stellen sowie Verschiebungen in den hegemonialen Ordnungen vorzunehmen. „Postkolonialismus [will] essentialistische und eurozentristische Diskurse herausfordern“, so Castro Varela (2010: 254) – mit dem Ziel politischer und sozialer Veränderung. Riegel (2016) betont, dass es sich bei den Konzepten zu Konstruktionen von Anderen/*Othering* nicht um Stereotypisierungen oder Labelingprozesse handelt, sondern diese als Mechanismen diskursiv hervorgebracht werden, in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden sind und diese stabilisieren. Wenn postkoloniale Studien den Fokus auf die binäre Konstruktion von „wir“ und „die Anderen“ richten, wird demnach nicht von rassistischer Diskriminierung und imperialistischer Unterdrückung allein ausgegangen, sondern dies durchaus in den Kontext kapitalistischer Verhältnisse, internationaler Arbeitsteilung und patriarchaler

⁷ Anmerkung zum Begriff *race*: „Im deutschsprachigen Kontext erscheint in der gender- und queertheoretischen Literatur der Begriff Rasse mit Rücksicht auf die nationalsozialistische Vergangenheit zumeist in Anführungszeichen oder alternativ wird der englische Begriff *race* statt Rasse verwendet.“ (Winkler & Degele 2009: 10).

Geschlechterverhältnisse gesetzt (Spivak 1988, Collins 1990, Castro Varela & Dhawan 2015). Dabei wird auch auf die Überlagerungen von Rassismus mit Sexismus hingewiesen (z. B. Gutiérrez Rodríguez 1999, Hall 2000, 2004). Im Kontext postkolonialer Studien verbindet insbesondere Spivak (z. B. 1988) postkoloniale und feministische Perspektiven, so beispielsweise in ihrer Kritik am westlichen Feminismus (vgl. dazu Castro Varela & Dhawan 2005: 58ff) oder in ihren Analysen des *Othering* (Spivak 1985). Riegel (2016: 39f.) schreibt diesbezüglich: „In kritischen Analysen von Verhältnissen von Dominanz und Unterwerfung sowie von Privilegierung und De-Privilegierung werden also verschiedene Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse in ihrem Zusammenwirken berücksichtigt, was bereits hier auf eine intersektionale Perspektive⁸ verweist, auch wenn diese im Kontext postkolonialer Theoriebildung nicht unbedingt so benannt wird.“

Abschließend sollte erwähnt werden, dass postkoloniale Theorien und Ansätze durchaus kontrovers diskutiert werden und keinesfalls frei von Kritik sind. So wird der postkolonialen Theorie immer wieder ein „spezifischer Eurozentrismus“ (Castro Varela & Dhawan 2021: 286) vorgeworfen. Hinterfragt werden die dominanten Orte der Wissensproduktion (westliche Akademien und Hochschulen) und ihr Fokus auf ihre eigenen kulturellen und konzeptionellen Bedürfnisse. Zudem seien die prominentesten postkolonialen Texte durchaus voraussetzungsvoll, weswegen der Vorwurf im Raum steht, postkoloniale Theorie wiederhole die ausgrenzenden Praktiken des Nordens und habe dadurch nur wenig Bedeutung für die postkolonialen Subjekte im Süden (ebd.).

Weiters wird die Bezeichnung „postkolonial“ und dabei insbesondere das Präfix „post“ kritisiert, da es die Zeit nach dem Kolonialismus augenscheinlich hervorhebt und die koloniale sowie präkoloniale Geschichte verdrängt. Es könnte so einen historischen Bruch suggerieren und somit, dass das Koloniale abgeschlossen ist, was dem Ziel der Sichtbarmachung kolonialer Kontinuitäten widerspricht. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf das „Mainstreaming“ postkolonialer Theorie. So werden unterschiedlich gelabelte Forschungsbereiche, wie beispielsweise Migrationsstudien, die Ungleichheitsforschung oder Diversity Studies vielfach als postkolonial etikettiert, um Innovation auszustrahlen. Postkoloniale Theorien verlieren dadurch jedoch an Wirkmächtigkeit und politischer Schlagkraft (Castro Varela & Dhawan 2021: 286ff.).

Wenngleich dies nur ein kurzer Umriss der Kritik an postkolonialer Theorie ist⁹, wird deutlich, dass postkoloniale Ansätze durchaus debattiert werden. Dass sich postkoloniale Theorie trotzdem etablieren konnte, liegt, so Castro Varela & Dhawan (2021), auch darin begründet,

⁸ Vgl. Kapitel 2.2 Intersektionalität: Entstehung, Konzept und Kritik, S. 15

⁹ Für eine umfangreiche Übersicht zur Kritik an postkolonialer Theorie siehe Castro Varela & Dhawan (2021: 285-338).

dass sie bei aller Problematik eine wichtige kritische Fokussierung vornehmen, globale Ungleichheiten sichtbar machen und so das Potential haben, Veränderung herbeizuführen.

2.2 Intersektionalität: Entstehung, Konzept und Kritik

Die Intersektionalitätsforschung (z. B. Lutz, Vivar & Supik 2010) beschäftigt sich, ebenso wie postkoloniale Theorien und Ansätze, mit sozialen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen, wobei der Fokus auf der Wechselwirkung sowie möglichen Synergien verschiedener Ungleichheiten liegt. Konkret wird das interdependente Zusammenspiel verschiedener Macht- und Herrschaftsverhältnisse bzw. Ausgrenzungs- und Unterdrückungsformen auf Basis sozial konstruierter Differenzkategorien, wie bspw. *race*, Geschlecht und Klasse, untersucht (Riegel 2016). So sind Konstruktionen, beispielsweise über Geflüchtete und MigrantInnen, nicht nur auf Basis natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontexten und Differenzordnungen konstruiert (z. B. Mecheril 2010), sondern auch gegendert und mit bestimmten Vorstellungen über Klasse und Körper, sowie Normalität und Abweichung verbunden. Ziel von Intersektionalitätsansätzen ist es, Kategorisierungen, Differenzkonstruktionen und Grenzziehungen und damit verbundene Dominanz- bzw. Unterdrückungsverhältnisse infrage zu stellen und ihre Folgen für Einzelne und die vorherrschende gesellschaftliche Ordnung aufzuzeigen (Riegel 2016). Diesbezüglich schreibt Kerner (2016), dass der analytische Blick in der gegenwärtigen Intersektionalitätsforschung zumeist über die individuelle Situation von Betroffenen hinaus geht und auf spezifische gesellschaftliche Mechanismen und Strukturen gerichtet wird, die derartige Differenzkonstruktionen und Kategorisierungen überhaupt erst erzeugen und/oder auch zu bekämpfen versuchen.

Die Ursprünge des Konzepts liegen im angloamerikanischen Black Feminism und der Critical Race Theory (z. B. bell hooks 1982; Lorde 1984). Wenngleich in den USA bereits im 19. Jahrhundert vereinzelt und zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontext der ersten deutschen Frauenbewegung Kritik am Ethnozentrismus von Frauenbewegungen geübt sowie das Ausblenden der Geschlechterfrage in kapitalismus- und rassismuskritischen Bewegungen beklagt wurde (Knapp 2005), so wurde in den 1970er- und 1980er Jahren in den USA zunehmend eine Berücksichtigung und Analyse der Verknüpfung und des Zusammenspiels verschiedener Unterdrückungsformen und ihrer Relevanz für die heterogenen Situationen von Frauen in diesem politischen Kontext gefordert (Riegel 2016). Als eine der ersten Ausformulierungen Schwarzer Feministinnen im englischen Sprachraum gilt das 1977 von der Bostoner Aktivistinnengruppe *Combahee River Collective* veröffentlichte Positionspapier *A Black Feminist Statement*. Dort heißt es:

„Eine allgemeine Beschreibung unserer gegenwärtigen Politik wäre, dass wir aktiv gegen rassistische, geschlechtliche, heterosexuelle und klassenbezogene Formen der Unterdrückung kämpfen. Daneben sehen wir es als unsere besondere Aufgabe an, eine integrative Analyse

und Praxis zu entwickeln, die darauf basiert, dass die zentralen Unterdrückungssysteme ineinandergreifen. Die Synthese dieser Unterdrückungsformen bringt unsere Lebensbedingungen hervor.“ (Combahee River Collective 2000: 272, übersetzt und zitiert von Kerner 2016: 312)

Die Notwendigkeit des Zusammendenkens verschiedener Differenz- und Unterdrückungsverhältnisse wurde zunehmend im wissenschaftlichen Kontext diskutiert und theoretisch ausgearbeitet (z. B. Crenshaw 1989; Collins 1990). Dabei wurde der von der US-amerikanischen Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw (1989) geprägte Begriff *intersectionality* zur Metapher für das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungs- und Unterdrückungsverhältnisse und somit zur Bezeichnung des gesamten Ansatzes (Riegel 2016). Diese hatte es sich zur Aufgabe gemacht, ausgehend von Erfahrungen Schwarzer Frauen in den USA, Folgeprobleme der Entkopplung rassistischer und sexistischer Formen der Diskriminierung zu thematisieren (Kerner 2016). Unter Rückgriff auf die Metapher einer Straßenkreuzung (*intersection*) setzte sich Crenshaw für eine Reform des US-amerikanischen Antidiskriminierungsrechts dahingehend ein, dass es über seine eindimensionale Logik hinauswache. Sie bezog sich hier auf verschiedene Gerichtsfälle, in denen Klagen von Afroamerikanerinnen über Diskriminierung am Arbeitsplatz nicht weiterverfolgt wurden und zeigte auf, inwiefern das US-amerikanische Recht *entweder* auf geschlechtsbezogene Diskriminierung reagiert *oder* auf Formen rassistischer Diskriminierung. Erstere bezog sich implizit auf *weiße* Frauen, letztere in erster Linie auf Schwarze Männer, weshalb das Antidiskriminierungsrecht just dann versage, wenn es um die Diskriminierungserfahrungen Schwarzer Frauen gehe (Kerner 2010).

Der Begriff und das Konzept der Intersektionalität wurde inzwischen stark ausgeweitet und nicht nur vom vergleichsweise engen Bezugsbereich des Rechts gelöst, sondern auch um weitere Achsen von Diskriminierung und Ungleichheit ergänzt, darunter insbesondere um die Differenzkategorien Schicht/Klasse und Sexualität sowie Behinderung und Alter (ebd.).

Die Diskussion um das Zusammenspiel verschiedener Ungleichheit erzeugender Differenzkategorieen, ausgehend von der Trias „gender, class, race“, wurde im europäischen und deutschsprachigen Raum zunächst ebenfalls vor allem von Schwarzen FeministInnen und im Kontext der Frauen- und Geschlechterforschung diskutiert. Inzwischen gehen die Analysen und Diskurse um Intersektionalität jedoch weit über die Gender Studies hinaus. So hat das Konzept Einzug in zahlreiche unterschiedliche Disziplinen gefunden und wird in unterschiedliche gesellschaftliche Kontexte übertragen und übersetzt. Hinsichtlich der damit verbundenen Herausforderungen und Gefahren wird der Ansatz der Intersektionalität durchaus kontrovers diskutiert (Riegel 2016). Der akademischen Rezeption von Intersektionalität wird beispielsweise vorgeworfen, „die theoretischen Impulse von Schwarzen und migrantischen Feminist_innen systematisch auszublenden, den gesellschaftskritischen

Impetus zu vernachlässigen und sich dem Diskurs einer universitären Markt- und Verwertungslogik zu unterwerfen, ohne dabei die eigene Praxis und Involviertheit in Dominanzverhältnisse kritisch zu hinterfragen“ (Gutiérrez Rodríguez 2011 zitiert nach Riegel 2016: 43). Weiters gibt es Diskussionen dahingehend, welche (ausgehend von der Trias „gender, class, race“) und wie viele Kategorien für eine intersektionale Analyse zu berücksichtigen sind (Lenz 2010). Diesbezüglich stehen sich strukturtheoretisch fundierte Ansätze, die sich im Wesentlichen auf die genannten drei Strukturkategorien Klasse, Geschlecht und Ethnizität/race bzw. die Herrschaftsverhältnisse des Patriarchats, Kapitalismus und des Nationalismus/Kolonialismus konzentrieren und macht- und dominanzkritische Ansätze, die sich explizit für eine Offenheit hinsichtlich der Differenzkategorien aussprechen, gegenüber (Riegel 2016). Beiden Ansätzen geht es jedoch um eine kritische Analyse von Ungleichheits- und Dominanzverhältnissen und deren sozialen Folgen (Riegel 2016).

Weiters warnen Castro Varela & Dhawan (2015: 299ff.) vor Gefahren der Re-Essentialisierung und weisen auf die Problematik eines methodologischen Nationalismus bzw. einer Universalisierung des Intersektionalitätsansatzes hin. So geben sie kritisch zu bedenken, dass sich in augenscheinlich offenen Intersektionalitätsanalysen in der Regel auf den Westen bezogen wird und diese insbesondere in der deutschsprachigen Rezeption von Intersektionalität und deren Analysen in einem eurozentrischen Rahmen verharren. Globale Ungleichheitsverhältnisse sowie historische Entwicklungen des Kolonialismus und Imperialismus werden so vernachlässigt und gewisse Unterdrückungsformen ausgeblendet. Vor diesem Hintergrund fordern postkoloniale VertreterInnen globale und transnationale Ansätze, die weitläufigere Strukturen und historische Entwicklungen miteinbeziehen (ebd. 307 zitiert nach Riegel 2016).¹⁰

Die beschriebene Kritik an Intersektionalitätsansätzen zeigt, wie anspruchsvoll und gleichzeitig widersprüchlich sich diese gestalten und wie widersprüchlich sie auch in hegemoniale Ungleichheitsverhältnisse und Differenzordnungen, die sie aufbrechen wollen, involviert sind und sie wiederum reproduzieren (Riegel 2016). Bei Analysen ist es daher unabdingbar jene Verstrickungen mit in den Blick zu nehmen (z. B. Eggers 2005; Messerschmidt 2013).

2.3 Postkoloniale und intersektionale Perspektiven auf Flucht und Migration

Wie das Erörtern beider Perspektiven im Einzelnen gezeigt hat, ist ein Zusammendenken von intersektionalen und postkolonialen Perspektiven durchaus möglich und sinnvoll. Wenngleich

¹⁰ An dieser Stelle ist einzufügen, dass, wie unter 2.1 erörtert, auch postkolonialer Theorie zum Teil ein „spezifischer Eurozentrismus“ (Castro Varela & Dhawan 2015: 286) vorgeworfen wird und sie, so der Vorwurf, „lediglich auf die konzeptuellen und kulturellen Bedürfnisse des globalen Kapitalismus und die Begehren westlicher Akademien reagiere“ (ebd.: 286). Für eine ausführliche kritische Betrachtung postkolonialer Theorie siehe Castro Varela & Dhawan 2015: 285-338.

sich beide Perspektiven in gewisser Weise unterscheiden (vgl. Kerner 2010 und Mauer & Leinius 2021 für eine explizite Herausarbeitung der Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede von postkolonialen Theorien und Intersektionalitätsansätzen), so haben sie einen gemeinsamen Ausgangspunkt und ein gemeinsames übergeordnetes Ziel und vermögen sich gegenseitig zu ergänzen. Beide Perspektiven stellen die Verflechtungen von Ungleichheits- und Machtverhältnissen ins Zentrum (Mauer & Leinius 2021) und zielen auf Widerstand und Veränderung (Riegel 2016). Ihr gemeinsamer Ausgangspunkt ist „in den Erfahrungen und Kämpfen derjenigen verortet, die in vergangenen wie gegenwärtigen Herrschaftsordnungen verAndert¹¹ werden“ (Mauer & Leinius 2021: 47). So streben beide Konzepte danach, die Konstitution und Wirkmächtigkeit von Ungleichheit (re-)produzierenden Differenzen aufzudecken und Strategien zu schaffen, die es Marginalisierten und „VerAnderten“ (Reuter 2002) ermöglichen, diese Differenzen als eine Art stärkendes Band für Solidarität untereinander zu nutzen. „Dabei formulieren sie nicht nur Kritik, sondern arbeiten aktiv daran, eine andere Welt zu schaffen, in der sich alle entfalten können“ (Lorde 1984: 112 zitiert nach Mauer & Leinius 2021).

Vorliegendes Erkenntnisinteresse zielt auf das Offenlegen bestehender Ungleichheitsverhältnisse an Hochschulen in Wien, die auf *Othering*prozessen entlang unterschiedlicher Achsen von Differenz basieren. Wie beschrieben ist eine postkoloniale und intersektionale Analyseperspektive ein geeignetes Instrument dafür, wie in den folgenden Kapiteln gezeigt wird. Im Folgenden werden die beiden Perspektiven also in den vorliegenden Forschungskontext gesetzt. Zunächst erfolgt eine Verbindung der Konzepte mit dem vorherrschenden Flüchtlingsdiskurs und dem „verAndern“ von Geflüchteten. Im Fokus steht insbesondere die Konstruktion des „Flüchtlings“ und die damit verbundene Problematik des Flüchtlingsbegriffs. Erklärt wird an dieser Stelle auch, weshalb in vorliegender Arbeit die Bezeichnung „Geflüchtete“ anstelle von „Flüchtlinge“ verwendet wird. Anschließend werden in Kapitel 3 postkoloniale Kontinuitäten und intersektionale Ungleichheitsverhältnisse an Hochschulen diskutiert und wie sich diese auf den Studienzugang und -alltag der Studierenden auswirken.

2.3.1 Die Problematik des Flüchtlingsbegriffs

Bereits aufgrund seiner semantischen Konstellation mit der oftmals negativ konnotierten Endung „-ling“ fungiert der Flüchtlingsbegriff als eine „auf das „Flüchtling-Sein“ reduzierte Zuschreibung“, wie Arouna (2019: 80) erörtert. Aufgrund seiner Signifikanz im Jahr 2015 zum Wort des Jahres gewählt, klingt das Wort „Flüchtling“, zusammengesetzt aus dem Verb „flüchten“ und dem Ableitungssuffix „-ling“, so die Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS), tendenziell abschätzig. Analoge Bezeichnungen einer Person, die durch eine Eigenschaft/ein

¹¹ Der Begriff entspricht der Übersetzung des englischen Begriffs „Othering“ (Reuter 2002).

Merkmal charakterisiert ist, wie beispielsweise Eindringling oder Schreiberling, sind negativ konnotiert. Andere Bezeichnungen, wie Lehrling oder Schützling, haben eine deutlich passive Komponente (GfdS 2015). Konnotationen mit Passivität, oftmals assoziiert mit einem Abhängigkeitsverhältnis, können sich auch auf „den Flüchtling“ übertragen (Stefanowitsch 2012 zitiert nach Rummel 2015). Zusätzlich problematisch ist, dass „-ling“ im deutschen Sprachgebrauch ausschließlich Maskulina bildet, weshalb die Benennung geflüchteter Frauen nur über Komposita wie „Flüchtlingsfrauen“ möglich ist (ebd.). Die Linguistin Elisabeth Wehling argumentiert diesbezüglich in einem *ZEIT*-Interview, dass *der* „Flüchtling“ männlich sei und damit viele männliche Merkmale transportiere: „Der‘ Flüchtling ist eher stark als hilfsbedürftig, eher aggressiv als umgänglich“ (Wehling zitiert nach Brost & Pinzler 2016: 1). Weiters kritisiert sie, dass die Endung „-ling“ die Menschen klein mache und abwerte. Eigentlich positiv besetzte Begriffe, wie beispielsweise „schön“, werden durch die Endung ins Negative („Schönling“) verkehrt. Insgesamt wäre es demnach neutraler von „Geflüchteten“ oder von „Flüchtenden“ zu sprechen (ebd.). Diesbezüglich merkt Amin (2019) an, dass der Begriff „Geflüchtete“ darauf hindeutet, dass die Flucht beendet ist und es sich um keinen Dauerzustand handelt. Zusätzlich beziehe sich die Bezeichnung eher auf die Lage des Menschen und weniger auf seine Eigenschaft. Die Bezeichnung „Geflüchtete/r“ sollte also „denotativ möglichst dasselbe meinen wie *Flüchtling*, konnotativ-konzeptuell jedoch unbedenklicher sein“, so Rummel (2015: 51).

An dieser Stelle ist es unabdingbar zu betonen, dass nicht allein der Flüchtlingsbegriff problematisch ist, sondern vielmehr die Art und Weise, wie über Geflüchtete gedacht und gesprochen wird (Arouna 2018, 2019; Amin 2019). Während sich im Fluchtcontext, insbesondere auch in erziehungswissenschaftlichen Debatten, bemüht wird, von Geflüchteten und nicht von „Flüchtlings“ zu sprechen, wird das vermeintliche Wissen um die Gruppe – ungeachtet der konkreten Bezeichnung – andauernd reproduziert. Die Frage einer angemessenen Bezeichnung verkompliziert sich also dadurch, dass sich die Problematik eben nicht auf das „-ling“ beschränken lässt, wenngleich es eine zusätzliche Rolle spielt. Problematisch ist vielmehr die auf dem vermeintlichen Wissen zur Fluchtthematik basierende Logik, mit der über „Flüchtlinge“/Geflüchtete gesprochen wird. Ein terminologischer Wechsel allein reicht folglich nicht aus, jene Logik zu überwinden, mit der Subjekte als „Flüchtlinge“ – oder eben Geflüchtete – konstruiert werden (Arouna 2018: 37). Vielmehr gilt es, Konnotationen und (diskursiv) (re-)produziertes Wissen um Flucht und Geflüchtete laufend zu hinterfragen (Arouna 2019: 80). Abhängig vom Sprachgebrauch, individuellen Einstellungen und Erfahrungen können also sowohl die Bezeichnung „Geflüchtete(r)“ als auch „Flüchtling(e)“, oder sonstige Bezeichnungen positiv, neutral oder negativ gewertet und/oder gebraucht werden (Amin 2019). Aus oben genannten Gründen wird in vorliegender Arbeit dennoch die Bezeichnung „Geflüchtete(r)“ verwendet.

Im Folgenden werden die gesellschaftlichen Vorstellungen und das „Wissen“ zum Thema Flucht, das mit diskursiven Konstruktionen, insbesondere der Konstruktion des „Flüchtlings“ einhergeht, diskutiert.

2.3.2 Die „Figur des Flüchtlings“

Der gegenwärtige Fluchtdiskurs ist stark von Differenzkonstruktionen geprägt, was auf seinen „postkolonialen Charakter“ hindeutet (Arouna 2019: 81). Die Analyse des zuvor in Kapitel 2.1.1 beschriebenen imperialen Diskurses des Westens über den Orient (Said 1981) kann hier kontextbezogen auf den europäischen Diskurs über „den Flüchtling“ übertragen werden. In diesem werden, eingeschrieben in globale und gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, vermeintliche Ungleichwertigkeiten (re-)produziert, die auf ethnischen, nationalstaatlichen oder/und rechtlichen Konstruktionen und entsprechenden Zuschreibungen basieren (Arouna 2019). Eine eurozentrische Denklogik sowie ein auf Sesshaftigkeit beruhendes Gesellschaftsverständnis erzeugen entsprechende Weltbilder und Konstruktionen von Eigenem und Fremden, Selbst und Anderem. Flucht als Mobilität fungiert als binäres Gegenüber nationaler Identität und korreliert dadurch mit der Vorstellung eines nationalstaatlich definierten Gesellschaftsbildes und nationalstaatlichen Interessen (Arouna 2018). Denn Immobilität gilt weithin als gesellschaftliche Norm, während Mobilität als „zu regulierende Ausnahme“ betrachtet wird (Etzold 2019: 16).¹² Darüber hinaus spielen hegemoniale Konstruktionen des Fremden eine entscheidende Rolle in der Konstruktion des „Flüchtlings“ (Arouna 2018).

Die Produktion von Differenz dient dabei der Aufrechterhaltung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Diesbezüglich schreibt Said (2009: 380) „[j]ede Gesellschaft und jede Epoche schafft sich ihr ‚Anderes‘ neu“ (zitiert nach Arouna 2019: 81). Zugehörigkeitskonstruktionen können demnach nicht als statisch begriffen werden, sondern sind vielmehr als „ein revidierter, historischer, geistiger und soziopolitischer Prozess der Auseinandersetzung zwischen Individuen und Institutionen“ (Said 2009: 380 zitiert nach ebd.: 81) zu verstehen. Die im historischen Verlauf „andauernde hegemoniale Erzeugung von „anders“ definierten Menschen“ (ebd.: 81) findet sich bis heute im Fluchtdiskurs und der Konstruktion des „Flüchtlings“ wieder. Wie Castro Varela & Dhawan (2015: 256) schreiben, werden geflüchtete Menschen – die Anderen – „als Gefahr wahrgenommen, welche ›unser‹ Potential und ›unsere‹ Vollkommenheit als Nation zu erreichen droht. Durch deren Abwertung mittels politischer Ideologiebildung, Witzen oder rassistischen, sexistischen und homophoben

¹² In rezenten Forschungen wird vermehrt auch auf die Immobilität von Geflüchteten verwiesen (z. B. Etzold 2019; Devlin et al. 2021) und wie lokale AkteurInnen, GrenzschützerInnen, humanitäre Organisationen und/oder die Politik zur deren Immobilisierung beitragen, wodurch Situationen unfreiwilliger oder gar erzwungener Immobilität entstehen (Etzold 2019).

Stereotypen wird ein Bild von Überlegenheit und Gemeinschaft erst hervorgebracht (vgl. Kapoor 2008: 86).“

Die verschiedenen (Migrations-)Anderen – die religiösen Anderen oder ethnisch und nationalstaatlich markierten Anderen – werden in der „Figur des Flüchtlings“ (Arouna 2018) vereint. In dieser Figur finden sich alle historisch gewachsenen, gesellschaftlich formulierten Zuschreibungen und damit auch Vorstellungen über Geflüchtete wieder. Insbesondere drei Merkmale sind der „Figur des Flüchtlings“ inhärent: Schutzbedürftigkeit, Nichtzugehörigkeit und Fremd- bzw. Andersheit.

Die Schutzbedürftigkeit ist mit der moralischen Verpflichtung des Schutzgewährens und der Viktimisierung des Schutzsuchenden verknüpft (Arouna 2018). Schutzgewährung wird „strukturell als von oben nach unten, vom Starken zum Schwachen, vom Mächtigen zum Schutzbedürftigen verteilt begriffen und beschrieben“ (Kohlenberger 2022: 112). Dadurch werden postkoloniale Abhängigkeits- und ökonomische Ausbeutungsverhältnisse fortgeschrieben (ebd.). Schutzbedürftigkeit impliziert dabei nicht nur eine bestimmte hierarchische Ordnung, es beschränkt das Flüchtlingsverständnis auch auf ein passives, schutzbedürftiges Subjekt, das entsprechend kaum als Bereicherung oder gar erwünscht angesehen werden kann (Arouna 2018).

Verstärkt wird dieses Verständnis durch die nationalstaatlich begründete Nichtzugehörigkeit. Zugehörigkeit wird sowohl als eingeschränkt als auch vorübergehend konzipiert. Die (vorübergehende) Unterbringung in Containern sowie restriktive Rechtslage manifestieren das Bild eines vorübergehenden Phänomens und befördern die Konzeption des „Flüchtlings“ als fremd und mehrheitsgesellschaftlich anders. Die „Figuren des Flüchtlings“ haben sich somit konstituiert als „ein Konstrukt, eine Gruppe, die der Mehrheitsgesellschaft als ihre unerwünschten, überflüssigen und zu versorgenden Anderen gegenübergestellt wird“ (Arouna 2018: 43).

Wie eben beschrieben, ist der „Figur des Flüchtlings“ ein passives, schutzbedürftiges Subjekt eingeschrieben. Entsprechend wird erwartet, sich als „echter Flüchtling“ auf ein Opferdasein zu beschränken. Hilfsbedürftig konstituierten „echten Flüchtlingen“ wird aus einer moralischen Verpflichtung heraus Hilfe gewährt, die letztendlich Ausdruck einer eurozentrischen Überlegenheit darstellt. Wird dieses Verständnis gestört, indem sich Geflüchtete als handlungsfähige Individuen beweisen, wird das grundsätzlich als bedrohlich wahrgenommen, da dadurch die bestehende gesellschaftliche Ordnung infrage gestellt wird. In der Konsequenz münden jegliche Momente der Aktivität oftmals in einer Kriminalisierung des „nicht-echten Flüchtlings“ (Arouna 2018).

Das verbreitete (Wunsch-)Bild des „Flüchtlings“ als mittellos und schutzbedürftig, wurde durch die empörten Reaktionen auf Berichte über ukrainische SUVs, die scheinbar die Wiener

Innenstadt zuparkten, oder ukrainische Frauen, die in Facebook-Gruppen den Wunsch nach einer Maniküre äußerten, verdeutlicht (Kohlenberger 2022). Gleiches gilt für die künstliche Aufregung über die Smartphones der im Jahr 2015 ankommenden Schutzsuchenden (ebd.). Wie Kohlenberger (2022: 111) schreibt, verdeutlichen die Reaktionen auf die ukrainischen Geflüchteten, wie sehr sich „der gut situierte Westeuropäer“ nach Geflüchteten sehnt, die ihm optisch und kulturell nahe sind. Bloß aber nicht zu ähnlich, um eine „deutliche Abhebung und damit Status(zu)gewinn“ zu garantieren. „Denn redet man sich auch nur lange genug ein, dass der Flüchtling ganz anders sei als „wir“, erleichtert dies die Legitimation von Unterscheidung, Differenzierung und Ungleichbehandlung von (vermeintlich) Ungleichem.“ (ebd.: 112)

Diesbezüglich spricht Kohlenberger (2022: 109ff.) von einem „Flüchtlingsparadox“: Erstens sollen Geflüchtete schutzbedürftig und schwach, aber gleichzeitig auch leistungswillig und integrationsfähig sein. Zweitens sollen Geflüchtete so wenig Selbstwirksamkeit und Aspirationen wie möglich an den Tag legen und sich im Idealfall auf ewig dankbar für ihre Aufnahme zeigen, ohne jegliche Ansprüche zu stellen. Gleichzeitig sollen sie so schnell wie möglich ein selbstbestimmtes Leben führen.

An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass die realen Leidenserfahrungen von Geflüchteten keinesfalls negiert werden sollen, gleichzeitig soll aber verdeutlicht werden, dass die beschriebene Viktimisierung im Migrations- und Fluchtdiskurs eine „machtvolle, diskursive Struktur ist, deren Effekte für die Betroffenen höchst problematisch sind“ (vgl. Karakayali 2008 zitiert nach Niedrig & Seukwa 2010: 182) bzw. sein können. „Die Positionen in der Dreiecksstruktur Täter-Opfer-Retter werden in den dominanten diskursiven Formationen in einer Weise zugeordnet, die eine kollektive Weiße europäische Identität konstruiert: Die Abwehr der „falschen Flüchtlinge“ (Täter) stabilisiert das imaginierte Zentrum durch Ausgrenzung der Nicht-Dazugehörigen; als „Retter“ der „echten Flüchtlinge“ (Opfer) wird das Bild von „Europa“ als Hort der Menschenrechte und der politischen wie moralischen Überlegenheit aufrecht erhalten, was allerdings die Ausblendung (post-)kolonialer Täterschaft und Verantwortlichkeit voraussetzt.“ (ebd.: 181) Die passivierende Opferkonstruktion erzeugt also ein hierarchisches Verhältnis zwischen der (Mehrheits-)Gesellschaft und denjenigen, die entsprechenden gesellschaftlichen Zuschreibungen ausgesetzt sind (Aurouna 2018).

2.3.3 Syrische und ukrainische Geflüchtete: „Flüchtlinge“ versus „Vertriebene“

Bezüglich des Fluchtdiskurses und der Konstruktion des „Flüchtlings“ fällt auf, dass in Bezug auf die Geflüchteten aus der Ukraine vielfach von „Vertriebenen“ anstelle von „Flüchtlingen“ die Rede ist. Wie Kohlenberger (2022) schreibt, verwenden zahlreiche PolitikerInnen in Österreich, so auch der österreichische Bundeskanzler Karl Nehammer, aus inhaltlichen wie strategischen Gründen, bevorzugt die Bezeichnung „Vertriebene“. Vertrieben zu sein unterstreicht die Passivität – „dass man keine Wahl hat, dass man den Umständen, die zum Aufbruch zwingen, unterworfen ist“ (Kohlenberger 2022: 12). „Keine Wahl“ haben Geflüchtete

aus Syrien und anderen Ländern genauso wie Geflüchtete aus der Ukraine. Flucht passiert ausschließlich unter Zwang. Dennoch erschien es im österreichischen politischen Kontext notwendig, einen neuen Begriff für jene zu schaffen, die aus der Ukraine flohen (ebd.). Kohlenberger (2022) begründet dies damit, dass, wie oben beschrieben, negative Assoziationen mit „Flüchtlingen“ existieren. Um den Asyldiskurs der vergangenen Jahrzehnte also quasi über Nacht zu drehen, brauchte es eine radikale sprachliche (und rechtliche) Trennung. Die Differenzierung zwischen „Flüchtlingen“ und „Vertriebenen“ suggeriert so, dass ein Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen besteht, was letztlich der Legitimation ihrer politischen und rechtlichen Ungleichbehandlung dient.

Auch im Hochschulkontext ist zum Teil eine Unterscheidung zwischen ukrainischen Geflüchteten und Geflüchteten anderer Herkunftsländer hinsichtlich ihrer Bezeichnung erkennbar. So schreibt die Universität Wien beispielsweise von „Vertriebenen“, wenn es um Informationen für Geflüchtete aus der Ukraine geht (Universität Wien 2023a) und von „Asylwerber*innen“, „Konventionsflüchtlingen“ und „subsidiär Schutzberechtigten“¹³, wenn es um Informationen für Geflüchtete aus Nicht-EU/EWR¹⁴-Ländern geht (Universität Wien 2023b). Die unterschiedliche Ansprache kann jedoch auf die unterschiedliche rechtliche Bezeichnung und den unterschiedlichen Aufenthaltsstatus von Geflüchteten aus der Ukraine und Geflüchteten anderer Herkunftsländern zurückzuführen sein. So erhalten Personen aus der Ukraine unmittelbar einen Ausweis für Vertriebene und damit ein vorübergehendes Aufenthaltsrecht (zunächst bis März 2024) in Österreich, ohne einen Asylantrag stellen zu müssen. Sie müssen sich lediglich bei einer Erfassungsstelle der Polizei registrieren lassen (oesterreich.gv.at 2023b). Durch den Vertriebenenausweis, auch „Blaue Karte“ genannt, erhalten die ukrainischen StaatsbürgerInnen Zugang zur Krankenversicherung, Zugang zur Grundsicherung (falls notwendig) und Zugang zum Arbeitsmarkt durch eine Beschäftigungsbewilligung (AMS 2023). Geflüchtete aus anderen Herkunftsländern, wie auch aus Syrien, müssen einen Asylantrag stellen (oesterreich.gv.at. 2023c). Der Antrag muss im Inland gestellt werden. Da es für Geflüchtete geradezu unmöglich ist, mit einem von einer österreichischen Botschaft im Ausland ausgestellten Visum und damit legal nach Österreich einzureisen, müssen sie die Grenzen nach Europa bzw. Österreich gezwungenermaßen „illegal“ übertreten. Die Genfer Flüchtlingskonvention¹⁵ verbietet es allerdings, Geflüchtete für den illegalen Grenzübertritt zu bestrafen (Caritas Österreich 2021). Während der Bearbeitungszeit dürfen Asylsuchende die ersten drei Monate gar nicht, danach nur sehr eingeschränkt¹⁶, arbeiten. Der Erhalt einer (notwendigen) Beschäftigungsbewilligung durch

¹³ Für die Definitionen der Begriffe Asylberechtigte, AsylwerberInnen und Subsidiär Schutzberechtigte siehe Begriffslexikon <https://www.oesterreich.gv.at/lexicon.html>.

¹⁴ EU/EWR sind Abkürzungen für die Europäische Union (EU) und den Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) (oesterreich.gv.at 2023a).

¹⁵ Genfer Flüchtlingskonvention siehe <https://www.unhcr.org/dach/de/ueber-uns/unser-mandat/die-genfer-fluechtlingskonvention>

¹⁶ Für unselbstständige Tätigkeiten bräuchten die AsylwerberInnen eine Beschäftigungsbewilligung, die meist nur für Saisonarbeit in Tourismus und Landwirtschaft erteilt wird und nur dann, wenn für die angestrebte Stelle keine anderen

den Arbeitsmarktservice (AMS) ist zwar möglich, tatsächlich bekommen Asylsuchende jedoch nur sehr selten eine solche Bewilligung ausgestellt (Caritas Österreich 2021). Wird der Asylantrag positiv entschieden, so gelten die Personen als Asylberechtigte bzw. anerkannte Flüchtlinge und erhalten vorerst ein befristetes Aufenthaltsrecht auf drei Jahre. Liegen danach die Voraussetzungen für die Einleitung eines Aberkennungsverfahrens nicht vor, kommt es von Gesetzes wegen zu einem unbefristeten Aufenthaltsrecht (oesterreich.gv.at. 2023c). Asylberechtigte (Konventionsflüchtlinge) und subsidiär Schutzberechtigte benötigen keine Beschäftigungsbewilligung und haben Zugang zum Arbeitsmarkt (AMS 2022).

Wie aus einem Forschungsbericht der Universität Wien hervorgeht, ist die Unterscheidung der ukrainischen Geflüchteten von „anderen“ Geflüchteten nicht auf externe Akteure beschränkt. So berichten Rosenberger und Lazareva (2022), dass zwischen Geflüchteten unterschiedlicher Herkunftsländer auf der individuellen Ebene sogenannte *in-* und *outgroup*-Konzeptionen zu beobachten sind. Ukrainische Geflüchtete würden sich selbst nicht als „Flüchtlinge“ wahrnehmen und ablehnende Vor- und Einstellungen gegenüber Menschen haben, die aus anderen Ländern nach Österreich migriert sind. Es bestehe also eine eindeutige Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung der befragten Ukrainerinnen und ihrer Wahrnehmung von Geflüchteten aus anderen Herkunftsländern. „Narrative des Ein- und Ausschlusses sind präsent und widerspiegeln in gewisser Weise auch die medialen und politischen Repräsentationsmuster“ (Rosenberger & Lazareva 2022: 22).

Es wird also ersichtlich, dass auf unterschiedlichen Ebenen eine Differenzierung zwischen ukrainischen Geflüchteten und Geflüchteten anderer Herkunftsländer vorgenommen wird. Diese beschränkt sich nicht „nur“ auf die Bezeichnung beider Gruppen, sondern wirkt sich auch auf deren Behandlung aus. Inwiefern syrische und ukrainische Geflüchtete an Hochschulen in Wien eine Ungleichbehandlung sowohl im Vergleich zueinander als auch im Vergleich zu Studierenden ohne Flucht- und/oder Migrationshintergrund erfahren und auf welchen Zuschreibungen diese basiert, wird in Kapitel 5 unter Zuhilfenahme der Interviewinhalte diskutiert.

3. Geflüchtete im österreichischen Hochschulsystem

Die Teilhabe an hochschulischer Bildung sowie die gezielte Vorbereitung auf ein Studium kann als eine Art psychosoziale Intervention (Morrice 2013) und Hochschulen zu Produktionsstätten sozialer Integration werden: Geflüchtete Menschen bekommen nach einem von Warten und anderen Symptomen organisierter Desintegration geprägten Alltag (Täubig 2009) die Möglichkeit, mit der Universität als institutionellem Vertreter des Aufnahmelandes zu interagieren, unterstützende soziale Kontakte zu lokalen Studierenden und

InländerInnen oder AusländerInnen zur Verfügung stehen. In der Praxis werden für Asylsuchende sehr selten Beschäftigungsbewilligungen erteilt (Caritas Österreich 2021).

HochschulmitarbeiterInnen aufzubauen und ihre Kräfte auf ein Ziel zu konzentrieren (Berg, Grüttner & Schröder 2018). Für die Geflüchteten selbst, die meist hohe Bildungsaspirationen aufweisen, dient Bildung als Basis für ein gesichertes und selbstbestimmtes Leben in der Aufnahmegesellschaft und als Möglichkeit, Marginalisierung und Ressentiments zu überwinden (ebd. 2018).

Mit der steigenden Zahl Geflüchteter, die nach Österreich kommen, steigt auch die Zahl der Studierenden mit Fluchthintergrund an österreichischen Hochschulen (Langthaler 2018). Dies auch vor dem Hintergrund, dass, wie quantitative Befragungen zeigen (z. B. Brücker et al. 2016), viele der nach Europa zugewanderten Personen über eine Hochschulzugangsberechtigung ihres Herkunftslandes verfügen oder bereits studiert haben (Berg et al. 2018). Dementsprechend ist in den letzten Jahren auch die Anzahl syrischer und ukrainischer Studierender in Österreich gestiegen (vgl. Kapitel 3.1). Dies hängt womöglich auch damit zusammen, dass sowohl syrische als auch ukrainische Geflüchtete ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau mitbringen (Langthaler 2018; Schasche & Zweiger 2019; Schreyer et al. 2022).

Im Folgenden wird die aktuelle Situation der Studierenden aufgezeigt (Kapitel 3.1), die Zulassungsbedingungen erörtert (Kapitel 3.2) und anschließend die Herausforderungen, mit denen die Studierenden beim Hochschulzugang und im Hochschulalltag zu kämpfen haben, aus einer postkolonialen und intersektionalen Perspektive, beleuchtet (Kapitel 3.3). Die vorhandenen Unterstützungsangebote werden am Ende des Kapitels beschrieben (Kapitel 3.4).

3.1 Syrische und ukrainische Geflüchtete an österreichischen Hochschulen

Wie aus der Arbeit von Schasche & Zweiger (2019: 24f.) hervorgeht, besitzt ein großer Teil der syrischen Geflüchteten ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau und eine Ausbildung, die dem Tertiärbereich des österreichischen Bildungssystems gleichzusetzen ist. Daher spiegeln sich die Auswirkungen der Fluchtbewegungen in den Jahren 2015/2016 auch im massiven Anstieg der Anzahl syrischer Studierender an österreichischen Universitäten wider. So stieg die Anzahl syrischer Studierender von 59 Personen im WS 2008/09 auf 287 Personen im WS 2017/18 (Langthaler 2018: 2). Aktuell (Stand Wintersemester 2021/22) beläuft sich die Anzahl der Studierenden aus Syrien an öffentlichen Universitäten in Österreich auf 489 Personen. In Wien studierten zum Wintersemester 2021/22 315 Personen aus Syrien an einer öffentlichen Universität (Statistik Austria 2023: 406). Die Tendenz ist also steigend. Dies auch vor dem Hintergrund der nach wie vor hohen Anzahl an Asylanträgen syrischer Geflüchteter in Österreich. Diese stellen die derzeit größte Zahl an Schutzsuchenden in Österreich dar (8794 Anträge bis Ende Juli 2023) (Rabl 2023).

Die Anzahl der ordentlichen Studierenden aus der Ukraine belief sich im Wintersemester 2021/22 auf 1683 Personen an öffentlichen Universitäten in Österreich. In Wien waren im Wintersemester 2021/22 1295 Studierende aus der Ukraine eingeschrieben (Statistik Austria 2023: 404). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Zahl der Studierenden seit Ausbruch des Krieges im Februar 2022 gestiegen ist. Dies auch vor dem Hintergrund, dass, wie aus einer Befragung im Auftrag des BMI in Deutschland aus dem Jahr 2022 hervorgeht, viele der Geflüchteten aus der Ukraine über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen (Schreyer et al. 2022).

Bei beiden Zielgruppen fällt die hohe Diskrepanz zwischen der Anzahl an Männern und Frauen auf, sowohl in Bezug auf die syrischen als auch die ukrainischen Studierenden. Die Unterschiede sind allerdings gegenläufig. So machten im Studienjahr 2021/21 mehr als viermal so viele syrische Männer wie Frauen einen Studienabschluss an einer öffentlichen Universität in Österreich (21 Männer, 5 Frauen). Im Gegensatz dazu machten im selben Studienjahr mehr als dreimal so viele ukrainische Frauen wie Männer einen Studienabschluss in Österreich (124 Frauen, 35 Männer).

Die Zahlen entsprechen der allgemeinen Verteilung von Geflüchteten je nach Geschlecht und Herkunftsland in Europa bzw. Österreich. So flüchtet zwar oft die ganze Familie aus dem Bürgerkriegsland Syrien, aber zunächst nur über die Grenze in ein nahegelegenes Flüchtlingslager (Schulte von Drach 2015). Wie in Kapitel 1.1 kurz erläutert, sind es aus verschiedenen Gründen dann eher die (jungen) Männer als Frauen oder Ältere, die die gefährlich-tödliche Reise nach Europa wagen, mit der Hoffnung, ihre Familie im Rahmen von Familiennachzug auf sicherem Wege ins Zielland nachholen zu können (Feroz 2022). Einerseits soll die Familie vor den harten Strapazen der Fluchtrouten (Überwinden des tödlichen Mittelmeers, von Grenzzäunen und -beamtInnen, etc.) bewahrt werden (ebd.), andererseits können sich viele Familien ohnehin keine gemeinsame Flucht leisten (Maxwill 2015). Hinzu kommt, dass Frauen zusätzlich dem Risiko vor (sexueller) Gewalt und Ausbeutung (durch männliche Geflüchtete, Schmuggler oder/und auch europäische Sicherheitsleute) ausgesetzt sind – dies insbesondere auch in staatlichen Flüchtlingsunterkünften und Transitlagern (Amnesty International 2016).

Was die ukrainischen Geflüchteten betrifft, so verlassen mehr Frauen das Land als Männer. Gemäß Österreichischem Integrationsfond (ÖIF) sind mehr als zwei Drittel (69,4%) der ukrainischen Staatsangehörigen in Österreich weiblich und nur 31,6% männlich (Stand 01.04.2022) (ÖIF 2022). Ein möglicher Grund dafür ist die Generalmobilmachung nach

Ausbruch des russischen Angriffskrieges in der Ukraine¹⁷ und das damit verbundene Ausreiseverbot für wehrpflichtige Männer im Alter zwischen 18 und 60 Jahren (Barth 2023).

Wie zuvor in Kapitel 2.3.3 beschrieben, verwenden einige österreichische Hochschulen auf ihren Webseiten, wie am Beispiel der Universität Wien gezeigt wurde, unterschiedliche Bezeichnungen für ukrainische Geflüchtete und Geflüchtete anderer Herkunftsländer. So schreibt die Universität Wien von „Vertriebenen“, wenn es um Informationen für Geflüchtete aus der Ukraine geht (Universität Wien 2023a) und von „Asylwerber*innen“, „Konventionsflüchtlingen“ und „subsidiäre Schutzberechtigten“, wenn es um Informationen für Geflüchtete aus Nicht-EU/EWR-Ländern geht (Universität Wien 2023b)¹⁸. In Bezug auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten an Hochschulen fällt außerdem auf, dass Studieninteressierte und Forschende aus der Ukraine im Vergleich zu Geflüchteten anderer Herkunftsländer auf den Webseiten einiger Universitäten gezielt angesprochen werden (siehe beispielsweise Universität Wien <https://ukraine.univie.ac.at>, Technische Universität Wien <https://www.tuwien.at/studium/ukrainehilfe>, Universität für Bodenkultur (BOKU) <https://boku.ac.at/studienservices/themen/studienbeitraege-foerderungen/unterstuetzung-fuer-studienwerberinnen-aus-der-ukraine>) und Informationen teilweise auf ukrainisch bereitgestellt werden, nicht aber auf anderen Sprachen, außer auf Deutsch und Englisch. Auf der Webseite der Universität Wien beispielsweise werden Informationen bzgl. der Zulassung zum Studium auf Ukrainisch zur Verfügung gestellt. AsylwerberInnen aus anderen Nicht-EU/EWR-Ländern, also auch Syrien, können (müssen) zwischen deutschem und englischem Informationstext auswählen. Wenngleich also alle Menschen mit Schutz- bzw. Asylstatus (AsylwerberInnen, Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte) unter Einhaltung bestimmter Zulassungsvoraussetzungen zu einem ordentlichen Studium an einer Hochschule in Wien zugelassen werden (vgl. Kapitel 3.2), ist bereits an dieser Stelle ein Ausschlussmechanismus erkennbar, denn, wie einige Studien (z. B. Morrice 2009, 2013; Earnest et al. 2010; Shakya et al. 2010; Gateley 2015) betonen, sind umfassende und detaillierte Informationen von enormer Wichtigkeit für Studieninteressierte mit Fluchthintergrund, da das Bildungssystem der Aufnahmegesellschaft häufig unbekannt ist (Shakya et al. 2010 zitiert nach Berg et al. 2018) und bürokratische Abläufe eine große Hürde darstellen (Gateley 2015 zitiert nach Berg et al. 2018).

Inwiefern diese Unterschiede tatsächlich maßgeblich für die Studierenden sind, wird im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 5) analysiert.

¹⁷ Informationen zum Krieg in der Ukraine siehe <https://www.bpb.de/themen/europa/krieg-in-der-ukraine/>.

¹⁸ Wie zuvor erwähnt, kann die unterschiedliche Ansprache durchaus auf die unterschiedliche rechtliche Bezeichnung und den unterschiedlichen Aufenthaltsstatus von Geflüchteten aus der Ukraine und Geflüchteten anderer Herkunftsländern zurückzuführen sein.

3.2 Zulassungsbedingungen für Studierende in Österreich

Je nach Studium und Hochschule können die Voraussetzungen für die Zulassung zu einem Studium in Österreich bzw. Wien variieren (Refugees Wien o. A.). Fortgeschrittene Sprachkenntnisse sind jedenfalls Voraussetzung, um an einer Hochschule aufgenommen zu werden und das Hochschulangebot nutzen zu können. So muss für die Zulassung zu einem ordentlichen Studium mindestens das Niveau B2 nachgewiesen werden. Für viele Fächer wird sogar ein Niveau von C1 vorausgesetzt. Falls bei der Anmeldung zu einem Studium noch kein entsprechender Sprachnachweis erbracht werden kann, kann die jeweilige Hochschule zu einem außerordentlichen Studium zulassen. Parallel kann dann ein Vorstudienlehrgang zum Erwerb der deutschen Sprache besucht werden und die Ergänzungsprüfung aus Deutsch (EPD) abgelegt werden. Nach Abschluss des Lehrgangs mit erfolgreicher Ergänzungsprüfung kann das Studium dann als ordentlicheR StudierendeR fortgesetzt werden.

Voraussetzung für die Teilnahme an einem Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU) ist ein positiver Zulassungsbescheid. Dieser setzt einen Nachweis über Sprachkenntnisse auf Niveau A2 voraus. Hat man das Niveau C1 im Rahmen des VWU erreicht, kann das Zulassungsverfahren abgeschlossen werden. Für alle englischsprachigen Masterstudien ist ein Nachweis der Englischkenntnisse Voraussetzung. Diese reichen je nach Studiengang von B2 bis C1 (Universität Wien 2023 a).

Der Vorstudienlehrgang bietet neben Sprachkursen auch Kurse in Fächern wie Mathematik oder Physik an. Zusätzliche Nachweise für einzelne Fächer müssen je nach Studium möglicherweise erbracht werden, wenn sich Personen für ein Studium anmelden möchten, sie aber über kein Reifezeugnis eines EU- oder EWR-Landes verfügen. Wie auch bei den Sprachnachweisen, kann die Hochschule ebenfalls zu einem außerordentlichen Studium zulassen, sollte bei Anmeldung ein entsprechender Nachweis fehlen. Nach Ablegen der Ergänzungsprüfung aus dem jeweiligen Fach kann das Studium dann als ordentlicheR StudierendeR weitergeführt werden (Studyinaustria 2023).

Der Vorstudienlehrgang (in Wien) ist kostenpflichtig. Studierende mit sehr gutem Lernerfolg können jedoch ein Stipendium beantragen (OeAD 2023). Im Gegensatz dazu bietet der Österreichische Integrationsfond (ÖIF) kostenlose Sprachkurse an (Universität Wien 2023 a).

Für die Zulassung an einer Hochschule ist darüber hinaus ein Nachweis über ein Reifezeugnis für ein Bachelor/Diplom-Studium bzw. ein abgeschlossenes fachgleiches Bachelor- oder Diplomstudium für ein Masterstudium zu erbringen. Für die Zulassung muss dann an der jeweiligen Hochschule die „Gleichwertigkeit“ beantragt werden. Die Qualifikation wird bei der Anmeldung der jeweiligen Hochschule bewertet bzw. nostrifiziert¹⁹. Falls ein Abschluss nicht

¹⁹ Nostrifizierung bedeutet „die Anerkennung eines ausländischen Studienabschlusses als voll gleichwertig mit einem entsprechenden österreichischen Studium und zieht somit auch dieselben Rechtsfolgen nach sich, etwa

nostrifiziert werden kann, können sich Studierende neu inskribieren und unter Umständen Teile des früheren Studiums anerkennen lassen (Studyinaustria 2023).

Was die Finanzierung des Studiums betrifft, so fallen an Universitäten im ordentlichen Studium der Studien- und der ÖH²⁰-Beitrag an. EU/EWR-BürgerInnen wird der Studienbeitrag in Höhe von 363,36 Euro pro Semester in der Mindeststudiendauer plus zwei Toleranzsemester erlassen, nur der ÖH-Beitrag (22,70 Euro) ist zu bezahlen bzw. ist es möglich, einen Antrag auf Erlass zu stellen. Nicht-EU/EWR-BürgerInnen, die in Österreich den Status von AsylwerberInnen, Konventionsflüchtlingen oder subsidiär Schutzberechtigten erhalten haben, können eine Gleichstellung mit EU/EWR-Bürger*innen hinsichtlich des Studienbeitrags beantragen, sodass auch diese Personengruppe nur den ÖH-Beitrag bezahlen muss (Universität Wien 2023 b). Ukrainischen Staatsangehörigen wird der Studienbeitrag ebenfalls erlassen (vorerst bis einschließlich Wintersemester 2023/2024). Auch sie müssen nur den ÖH-Beitrag zahlen (Universität Wien 2023 a).

An Fachhochschulen (FH) sieht die Situation jedoch anders aus. Hier können die FH-Erhalter einen Studienbeitrag in Höhe von 363,36 Euro pro Semester erheben. Dieser Beitrag ist unabhängig von der Studiendauer und wird von vielen Erhaltern eingehoben (ÖH 2023). Dieser Betrag ist sowohl von EU/EWR-BürgerInnen als auch von Drittstaatsangehörigen, die sich nicht aufgrund einer Aufenthaltsberechtigung für Studierende nach § 64 NAG²¹, sondern aufgrund einer anderen Aufenthaltsberechtigung in Österreich aufhalten, zu bezahlen (FH Campus Wien 2023a).

Insgesamt ist der Hochschulzugang und -erfolg von Geflüchteten und MigrantInnen ein wichtiges Element in den Internationalisierungsstrategien der Hochschulen in Österreich. In den letzten Jahren ist das Bewusstsein für diese schutzbedürftige Gruppe von Studierenden gewachsen, und sowohl Universitäten als auch politische EntscheidungsträgerInnen bemühen sich, auf ihre Bedürfnisse einzugehen. Auch, weil sie einen wichtigen Beitrag zu einem vielfältigen und gleichberechtigten Hochschulumfeld leisten. Dennoch sehen sich geflüchtete Studierende (insbesondere aus dem Globalen Süden) immer noch mit zahlreichen Hindernissen konfrontiert, die einheimische Studierende oder Expats aus Industrieländern kaum je zu spüren bekommen (Kohlenberger et al. 2022). Welche das sind, wird im Folgenden erörtert.

die Berechtigung zur Ausübung eines bestimmten reglementierten Berufes oder die Führung eines österreichischen akademischen Grades.“ (BMBWF o. A.).

²⁰ „Die Österreichische Hochschüler*innenschaft (ÖH) ist die offizielle Interessensvertretung von Studierenden in politischen Angelegenheiten und berät und informiert Studieninteressierte und Studierende bei Fragen rund um den Studienalltag. Für diese Services zahlen Studierende pro Semester den ÖH-Beitrag.“ (Universität Wien 2023 c)

²¹

Vgl.

<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242&Artikel=&Paragraf=64&Anlage=&Uebergangsrecht=>

3.3 Herausforderungen für Studierende: postkoloniale Kontinuitäten und Othering

Zahlreiche Ansätze der Ungleichheitsforschung beschreiben Bildungsinstitutionen als Manifestations- und Reproduktionsorte sozialer Ungleichheit entlang sozialer, ethnischer und/oder geschlechtlicher Differenz (Arslan 2016 zitiert nach Burren et al. 2020). Das westliche Hochschulsystem reproduziert zum einen durch seine Zugangsregelungen und Ausschlussmechanismen intersektionale soziale Ungleichheiten. Zum anderen wird es als eines der „wesentlichen Produktionsorte (post-)kolonial vergeschlechtlichter Macht-Wissen-Komplexe“ angesehen (Thomson 2021: 135). Diesbezüglich belegen zahlreiche Studien, dass Geflüchtete mit erheblichen Hindernissen konfrontiert sind, wenn sie sich an einer Universität im Aufnahmeland einschreiben oder ihr Studium fortsetzen wollen (z. B. Berg et al. 2018; Nell-Müller 2021; Nell-Müller et al. 2021; Kohlenberger, Herzog & Schnitzler 2022). Studienberichten zufolge sind die Herausforderungen vielfältig und sowohl auf individuelle als auch strukturelle bzw. systemische Faktoren zurückzuführen (bspw. Berg et al. 2018; Nell-Müller et al. 2021; Kohlenberger et al. 2022). Vorliegendes Erkenntnisinteresse zielt insbesondere auf systemische Faktoren (vgl. Kapitel 3.3.1), die, so die Annahme, von postkolonialen Kontinuitäten geprägt sind, die Ungleichheiten erzeugen. Denn die institutionellen, strukturellen Gegebenheiten sowie die Lehrenden und ihre Haltung und Art ihrer Interventionen – die Universität als Bildungsraum – hat, wie Kernegger (2022) ausführt, einen erheblichen Einfluss auf den Erfolg bzw. Misserfolg aller Studierender, insbesondere aber auf den Erfolg jener, die wenig(er) privilegiert sind. Das erkennt die Literatur zu Studienerfolg und Studienabbruch zunehmend an (Pineda et al. 2022 zitiert nach Kernegger 2022).

Auch Diskriminierung und soziale Ausgrenzung beeinflussen den Studienalltag von migrantischen bzw. geflüchteten Studierenden, wie zahlreiche Arbeiten belegen (Earnest et al. 2010; Ferede 2010; Kanno & Varghese 2010; Shakya et al. 2010; Perry & Mallozzi 2011; Morrice 2013; Bowen 2014; Mangan & Winter 2017; R Student et al. 2017; Kohlenberger et al. 2022). Diese werden in Kapitel 3.3.2 mit dem Verweis auf *Othering*-Prozesse und intersektionale Diskriminierungsmuster beschrieben.

An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass Hochschulen gleichzeitig auch als Ort für Kritik an und Mobilisierungen gegen institutionellen Rassismus und koloniale Kontinuitäten gelten. Insbesondere auch im europäischen Hochschulkontext haben rassismuskritische Mobilisierungen zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen und es werden vermehrt Hochschulgruppen und -initiativen gegründet, um institutionellen Rassismus und koloniale Kontinuitäten im Hochschulkontext zu benennen und zu kritisieren (Thomson 2021: 131).

3.3.1 Systemische Hürden

Wie aus einem Working Paper der Österreichischen Forschungsförderung für Internationale Entwicklung (ÖFSE) hervorgeht, zählen mitunter der Aufenthaltstitel bzw. -status sowie die spezifischen Bedingungen an der Universität (z. B. digitaler Zugang, Studierendenvertretung, Betreuung durch ProfessorInnen, Arbeitsbelastung, usw.) zu den strukturellen Faktoren, die den Studienerfolg von Studierenden mit Migrations- und Fluchthintergrund beeinflussen (Kohlenberger et al. 2022). Was den Aufenthaltsstatus betrifft, so kann die (wahrgenommene) Aufenthalts(un)sicherheit die Studienmotivation und das Lernverhalten der Studierenden massiv beeinflussen (Morrice 2013). Weitere strukturelle Faktoren werden von Kohlenberger et al. (2022: 15ff.) in die Kategorien „außeruniversitäre Faktoren“, „Studieneingangs-, Zulassungs- und Orientierungsphase“, „Qualität und Inhalte des Studiengangs“ und „Hochschulpersonal“ unterteilt. Diese werden nochmals in „hemmende“ und „fördernde“ Aspekte unterteilt. Für vorliegende Forschung sind die letzten drei Kategorien von Bedeutung.

In der Kategorie „Studieneingangs-, Zulassungs- und Orientierungsphase“, werden unter anderem ineffiziente und suboptimale Orientierungshilfen; keine zusätzliche Unterstützung für Drittstaatsangehörige; zähe, übermäßig lange und/oder bürokratische Zulassungsverfahren; intransparente und scheinbar voreingenommene Bewertung von Dokumenten aus Drittländern; Nicht-Akzeptanz bzw. Nicht-Anerkennung von im Ausland erworbenen Unterlagen und Qualifikationen; zeitintensive Vorbereitungsprogramme mit wenig bis keinen Nutzen für den Studienfortschritt; schwer zu erfüllende Sprachanforderungen und keine Flexibilität beim Nachweis der Sprachanforderungen als Hürden angesehen (ebd.).

In der Kategorie „Qualität und Inhalte des Studiengangs“ werden unter anderem unklare und verwirrende Strukturen; die anstrengende Semesterplanorganisation; starre Strukturen, die wenig bis gar keine Berücksichtigung der Situation von Studierenden mit Fluchthintergrund zulassen; einseitige, voreingenommene und/oder sogar rassistische Lehrinhalte (Eurozentrismus); fehlende Betreuungsangebote (insbesondere prüfungsvorbereitende Tutorien und Vorbereitungskurse für wissenschaftliches Schreiben/Recherche) und die erforderlichen hohen Deutschkenntnisse kritisiert (ebd.).

In der letzten Kategorie „Hochschulpersonal“ wird unter anderem die kaum vorhandene Rücksichtnahme auf nicht-deutsche MuttersprachlerInnen (z. B. Dialektdeutsch); hierarchische Strukturen; keine Hilfestellung von StudierendenvertreterInnen und keine angemessene Vertretung internationaler Studierender in der Fachschaft als „hemmend“ gelistet (ebd.).

Inwiefern die aufgezählten, als „hemmend“ eingestuften Faktoren in der zitierten Studie konkret auf postkoloniale Kontinuitäten und intersektionale vorsätzliche Ungleichbehandlungen bestimmter AkteurInnen zurückzuführen sind, lässt sich an dieser

Stelle nicht eindeutig sagen. Aus einer postkolonialen Perspektive ist es jedenfalls wichtig zu betonen, dass die formale bzw. institutionelle Ebene von Hochschul- bzw. Bildungsinstitutionen eine machtvolle Rolle spielt: Hochschulen legen formale Anforderungen fest, um die Zulassung zu regeln (z. B. Sprachkompetenzausweise für Studierende, deren Erstsprache nicht der Hochschulsprache entspricht) oder sie identifizieren Studierende, die für Unterstützungsmaßnahmen berechtigt sind (z. B. Erlass der Studiengebühren, Stipendiumsangebote). Werden die festgelegten Bedingungen nicht erfüllt, bleibt der Anspruch grundsätzlich verwehrt (Burren et al. 2020). Der Sprache kommt hier beispielsweise eine besondere Bedeutung zu: so wird der „monolinguale Habitus“ als „diskriminierender Aspekt von Bildungsinstitutionen“ bezeichnet (Heinemann & Dirim 2016; Gogolin 2008 zitiert nach Burren et al. 2020: 77) und im Kontext globaler Bildungsprozesse auf „Dynamiken der Rekolonisierung“ verwiesen (Castro Varela & Heinemann 2016 zitiert nach Burren et al. 2020: 77), da Mehrsprachigkeit an deutschen Hochschulen insbesondere mit prestigeträchtigen Sprachen wie Englisch in Zusammenhang gebracht wird, während Minderheitssprachen oder Sprachen im Kontext von Migration wie bspw. Türkisch kaum bis keine Beachtung finden. Dies deutet auf eine Tendenz zur Vereinheitlichung entlang hegemonialer „westlicher“ Ordnungsmuster (ebd. 2020).

Weiters stellen die in der Kategorie „Qualität und Inhalte des Studiengangs“ erwähnten einseitigen, voreingenommenen und/oder rassistischen Lehrinhalte mit dem Verweis auf Eurozentrismus einen der zentralen Ausgangspunkte postkolonialer KritikerInnen dar: „Strategien und Methoden der Kontrolle durch Wissensproduktion, die mittels Definitionsmacht und Etablierung eurozentristischer Wahrheitsregimes durchgesetzt wird“ (Ha 2013: 76). Diesbezüglich betont Kernegger (2022: 50ff.) in ihrer Interviewstudie mit Lehrenden an der Universität Wien, dass in allen Interviews deutlich wurde, dass koloniale Muster an Universitäten fortwirken. Beispielsweise wird nicht hinterfragt, wie Wissensinhalte zustande kommen bzw. wer definiert, welches Wissen vermittelt wird. Das bezieht sich sowohl auf die Curricula und die Lehrmaterialien als auch auf die AutorInnen, deren Bücher und Texte zitiert werden, deren institutionelle Zugehörigkeit und globale Positioniertheit jedoch nicht hinterfragt wird. Anders als Texte von afrikanischen WissenschaftlerInnen beispielsweise, die an westlichen Universitäten arbeiten, tauchen Publikationen afrikanischer WissenschaftlerInnen, die an einer afrikanischen Universität publizieren, in westlichen Datenbanken gar nicht auf, so eine Befragte. Weiters berichtet eine andere Lehrperson, dass Rassismuskritik an der Universität zu wenig verankert ist, was dazu führe, dass sich BIPOC-Studierende (*Black, Indigenous and People of Color*), rassifizierte und migrantisierte Studierende nicht willkommen fühlen und kaum Unterstützung finden (ebd.: 51).

Was die Kategorie „Studieneingangs-, Zulassungs- und Orientierungsphase“ und die Kritik an ineffizienten Orientierungshilfen bzw. fehlender zusätzlicher Unterstützung für Drittstaatsangehörige betrifft, so kritisiert eine Befragte in Kerneggers (2022) Studie, dass sich

die zwar vorhandene, geforderte Internationalität (in Bezug auf die Diversität von Lehrenden und Studierenden) jedoch nur auf Personen bezieht, die Prestige erzeugen – bestimmte Personen, wie beispielsweise geflüchtete Studierende, hätten in so einer Vorstellung von Internationalität keinen Platz (ebd.: 53). Die in der Studie von Kohlenberger et al. (2022) kritisierten intransparenten und scheinbar voreingenommenen Bewertungen von Dokumenten aus Drittländern sowie die womöglich willkürliche Nicht-Akzeptanz bzw. Nicht-Anerkennung von im Ausland erworbenen Unterlagen und Qualifikationen untermalen dies und deuten auf ausgrenzende Strukturen, die aus einer postkolonialen Perspektive durchaus kritisch zu bewerten sind.

Inwiefern die von Kohlenberger et al. (2022) als „hemmend“ eingestuft Faktoren auch für ukrainische und syrische Geflüchtete an Hochschulen in Wien existieren und wie ausgeprägt diese sind, wird in Kapitel 5 analysiert.

Neben Kohlenberger et al. (2022) benennen auch Berg et al. (2018) institutionelle Faktoren, die sich auf die Studienentscheidung, die Studienvorbereitung und das Studium von Geflüchteten auswirken. Dazu zählen Aufnahmekriterien, wobei sie auch die sprachlichen Voraussetzungen als eine der zentralen Hürden benennen, und die mangelnde Verfügbarkeit von Informationen und Beratung. Hier verweisen sie auf oftmals fehlende, unvollständige, fehlerhafte oder widersprüchliche Informationen, die für Geflüchtete eine elementare Herausforderung beim Hochschulzugang darstellen (z. B. Stevenson & Willott 2007; Bajwa et al. 2017 zitiert nach Berg et al. 2018). Für Nell-Müller et al. (2021: 40) stellt die defizitäre institutionelle Bereitstellung relevanter Informationen sogar, neben Problemen mit der Anerkennung bisheriger Schul- und Studienleistungen, eines der Hauptprobleme für Studierende mit Fluchthintergrund dar. Sie verweisen diesbezüglich unter anderem auf die Studien von Earnest et al. (2010); Morrice (2013); Shakya et al. (2010); Stevenson & Willott (2007) und R Student et al. (2017).

Das Informationsdefizit betrifft insbesondere eine fehlende Übersicht über die konkreten Anforderungen für die Bewerbung und den Hochschulzugang (Earnest et al. 2010), inklusive der fehlenden Information über spezielle Unterstützungsprogramme (Hannah 1999) sowie mangelnde Informationen zur adäquaten Vorbereitung und Kurswahl mit Hinblick auf das Bildungsziel (Shakya et al. 2010; Morrice 2013). Weiters wird angemerkt, dass seitens der Hochschulen oftmals zu wenig Unterstützung und Information angeboten wird, worauf Geflüchtete aufgrund ihrer mangelnden Kenntnis über das Bildungssystem und ihrer Rechte im Aufnahmeland jedoch dringend angewiesen wären (Stevenson & Willott 2007). Bajwa et al. (2017) und Baker et al. (2017) kommen so zu der Einschätzung, dass Geflüchtete oftmals eine vertrauensvolle Beratung und Unterstützung durch HochschulmitarbeiterInnen vermissen. Informationsdefizite verursachen Rückschläge und Enttäuschungen auf dem Bildungsweg. Diese können sich negativ auf die psychische Stabilität und Gesundheit der Betroffenen

auswirken (Bajwa et al. 2017). Die Bedeutung ausführlicher unterstützender und leicht zugänglicher Beratung für den Hochschulzugang Geflüchteter wird daher, so Berg et al. (2016), immer wieder betont (z. B. Hannah 1999; Morrice 2009; Gateley 2015).

Bezüglich der Verfügbarkeit von Informationen für ukrainische einerseits und syrische Geflüchtete andererseits, scheint es, wie bereits angedeutet, an Hochschulen in Wien teilweise Unterschiede zu geben (vgl. Kapitel 1.2 und Kapitel 3.1). Inwiefern diese Beobachtung tatsächlich zutrifft und sich auf den Studienerfolg der Studierenden aus der Ukraine einerseits und aus Syrien andererseits auswirkt, wird in Kapitel 5 unter Zuhilfenahme der Interviews analysiert.

3.3.2 Ausgrenzung und Differenzzuschreibungen

Neben den zahlreichen systemischen und institutionellen Herausforderungen beeinflussen Diskriminierung und soziale Ausgrenzung den Studienalltag von migrantischen bzw. geflüchteten Studierenden, wie zahlreiche Arbeiten belegen (Earnest et al. 2010; Kanno & Varghese 2010; Ferede 2010; Shakya et al. 2010; Perry & Mallozzi 2011; Bowen 2014; Mangan & Winter 2017; Morrice 2013; R Student et al. 2017; Burren et al. 2020; Kohlenberger et al. 2022). So berichten Perry & Mallozzi (2011) über diskriminierende Restriktionen, die es Geflüchteten erschweren, ein Hochschulstudium aufzunehmen und zu verfolgen. Earnest et al. (2010) schildern Vorurteile akademischer Lehrkräfte gegenüber Studierenden mit Fluchthintergrund, dass diese nur über Grundkenntnisse verfügen würden, obwohl einige der Studierenden in ihrem Heimatland bereits einen Hochschulabschluss erworben haben. Genauso verweisen Burren et al. (2020) explizit auf *Othering*-Prozesse an den von ihnen untersuchten Hochschulen. So dient das äußere Erscheinungsbild für Lehrende als Motiv, den Studierenden Andersheit zu unterstellen, sie als RepräsentantInnen anderer Kulturen zu markieren oder/und ihnen mangelnde Deutschkenntnisse zuzuschreiben. Hannah (1999) verweist auf fehlende Sensibilisierung von HochschulmitarbeiterInnen und Shakya et al. (2010) auf explizite Diskriminierung, wodurch Lernprozesse gestört bzw. gänzlich verhindert werden können (Berg et al. 2016). In der Studie von Shakya et al. (2010) argumentieren die TeilnehmerInnen, dass Diskriminierung eng mit negativen Stereotypen verbunden ist. Schwarze Frauen mit Fluchterfahrung seien davon besonders betroffen. Auch Kohlenberger et al. (2022) berichten von hochschulinternen Diskriminierungen gegenüber migrantischen Studierenden aus dem globalen Süden auf Grundlage ihres Herkunftslandes und/oder Geschlechts (weibliche Studierende) an Universitäten in Wien.

Betrachtet man die genannten Studien aus einer postkolonialen und intersektionalen Perspektive, dann ist klar zu erkennen, dass an den untersuchten Hochschulen *Othering*-prozesse und intersektionale Diskriminierung stattfinden. Die Schilderungen der Studierenden deuten auf Situationen, „in denen diskursiv zugeschriebene körperliche oder kulturelle

Merkmale als herabwürdigende Unterscheidung zwischen ‚uns‘ und den ‚anderen‘“ (Burren et al. 2020: 85) zum Ausdruck kommen.

Aufgrund negativer Erfahrungen und aus Angst vor Stigmatisierung halten Studierende manchmal bewusst ihren Status als „Flüchtling“ zurück und verzichten dadurch bewusst auf Unterstützung oder Förderung im Zuge der Studienvorbereitung (Morrice 2013). R Student et al. (2017: 592) beschreiben die Flüchtlingsbezeichnung als eine ständige Erinnerung an das Anderssein „*otherness*“, das sie sich als Untermensch „*sub-human*“ fühlen lässt. Als möglichen Grund verweist Bowen (2014: 80) auf einen „pathologisierten“ Diskurs über politisches Asyl und negative Stereotypisierung, der Asylsuchenden eine Opferrolle zuschreibt. Das Verbergen des Fluchthintergrunds hat so oftmals zur Folge, dass gerade diejenigen, deren akademische Integration dringend gefördert werden müsste, unsichtbar und folglich mit ihren Schwierigkeiten und Problemen allein bleiben (Hannah 1999 zitiert nach Berg et al. 2016: 74).

Alles in allem verweisen die genannten Studien auf Ein- und Ausgrenzungsprozesse entlang „unterschiedlicher Achsen der Differenz“ (Burren et al. 2020: 86), die allesamt auf postkoloniale Strukturen und hegemoniale Ordnungsmuster an Hochschulen hindeuten. Ziel vorliegender Forschung ist es, auf eben solche Strukturen aufmerksam zu machen.

Inwiefern die Beobachtungen auf Hochschulen in Wien zu übertragen sind, wird in Kapitel 5 aus den empirisch erhobenen Daten herausgearbeitet und untersucht.

3.4 Unterstützungsangebote für Studierende in Österreich

Die zuvor in Kapitel 3.3 zitierten Studien formulieren unterschiedliche hochschulpolitische Implikationen als Antwort auf die Herausforderungen für die geflüchteten Studierenden (Berg et al. 2016). Diese reichen von bedarfsorientierten spezifischen Angeboten (z. B. Hannah 1999) und der Öffnung allgemeiner Förderangebote (z. B. Morrice 2013) bis hin zu strukturellen Anpassungen an Hochschulen. Darunter beispielsweise das Schaffen eines interkulturellen Lernumfelds, das geflüchteten Studierenden die Möglichkeit gibt, ihre kulturspezifischen Erfahrungen und Wissensbestände einzubringen (z. B. Shakya et al. 2010; Morrice 2013). Zentrales Anliegen vieler Studieninitiatoren ist zudem, so Berg et al. (2016), die Etablierung eines unabhängigen und flächendeckenden Beratungs- und Unterstützungsangebotes, das idealerweise in engem Kontakt mit weiteren für Geflüchtete relevanten Einrichtungen (Hannah 1999; Gateley 2015; Schamann & Younso 2016) und den Geflüchteten selbst (Shakya et al. 2010) steht. Zusätzlich werden neben sprachlicher und fachlicher Unterstützung, interkulturelle Trainings und mehr Arbeitszeit für Lehrende zur Betreuung Geflüchteter sowie Antidiskriminierungsmaßnahmen an Hochschulen thematisiert bzw. gefordert (z. B. Hannah 1999; Earnest et al. 2010; Shakya et al. 2010; Schamann & Younso 2016; Baker et al. 2017).

Weiters betonen Berg et al. (2016) die Wichtigkeit sozialer Netzwerke zwischen den Studierenden, sowie Buddy- und Mentoring-Programme zum Informationsaustausch (Bajwa et al. 2017), aber auch zur emotionalen Unterstützung (Palsterer 2010). Ebenso wichtig sei ein Klima der Inklusivität an den Bildungseinrichtungen, da sich das allgemeine soziale Klima an den Hochschulen auf die Motivation und den Studienerfolg der Studierenden auswirken kann (z. B. Earnest et al. 2010; Naidoo 2015).

Tatsächlich wurden seit 2016 österreichweit Initiativen und Unterstützungsangebote, die den Hochschulzugang und -alltag für Geflüchtete erleichtern sollen, ins Leben gerufen. Nach eigener Recherche gab es einige erfolgreiche Projekte, die jedoch bereits ausgelaufen sind. Die Gründe für das Auslaufen sind nicht bekannt. Hierzu zählt beispielsweise das von Oktober 2016 bis März 2019 laufende Projekt „BILDMENT – Inklusives Bildungsmentoring für Geflüchtete“ der *Initiative Minderheiten*²² in Kooperation mit der *asylkoordination österreich*²³. Mit Hilfe von Mentoringaktivitäten und Workshops sollte den Geflüchteten der Eintritt in das tertiäre Bildungssystem in Österreich erleichtert werden (Initiative Minderheiten 2019a). Ein weiteres, in den Jahren 2019-2021, laufendes Projekt der *Initiative Minderheiten* in Kooperation mit der *asylkoordination österreich*, war das Projekt „Peer-Mentoring und Biografiearbeit (PEERMENT 2019-21) – Inklusive und interkulturelle Fördermaßnahmen für Migrant*innen und bildungsbenachteiligte Gruppen am Weg zu höherer Bildung“. Maßnahmen in den Bereichen Peer-Mentoring und Biografiearbeit zielten darauf ab, Personen mit Migrationshintergrund und von Marginalisierung bedrohten Gruppen Zugang zu lebenslangem Lernen zu ermöglichen, wobei insbesondere der Zugang zum tertiären Bildungssektor im Fokus stand. Die Projektmaßnahmen zielten auf Wissens- und Motivationssteigerung, Höherqualifizierung sowie auf die Förderung von bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen (Initiative Minderheiten 2019b).

Ein weiteres Projekt „Uni-Freunde“ der Organisation *Fremde werden Freunde*²⁴ startete im Jahr 2019 und endete im Februar 2023. Im Rahmen des Projekts wurde gemeinsam mit dem Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU) (siehe folgende Seite für nähere Information zum VWU) ein Mentoringprogramm zur Unterstützung von AsylwerberInnen, die gerade ein Studium in Wien begonnen hatten, initiiert. Zusätzlich zur Unterstützung der AsylwerberInnen war es Ziel des Projekts, den Austausch zwischen Studierenden mit und ohne Fluchthintergrund zu fördern. Informationsflyer wurden auf der Webseite auf Deutsch, Farsi und Arabisch zur Verfügung gestellt (Fremde werden Freunde 2023).

²² Die *Initiative Minderheiten* ist eine österreichweit vernetzten Plattform, die sich für minderheiten- und demokratiepolitische Anliegen einsetzt (siehe <https://initiative.minderheiten.at/wordpress/index.php/category/infos/>).

²³ Die *asylkoordination österreich* unterstützt Organisationen, Initiativen und Freiwillige bei der Beratung und Betreuung von Geflüchteten (siehe <https://www.asyl.at/de/>).

²⁴ *Fremde werden Freunde* ist eine Initiative zur gesellschaftlichen Inklusion (siehe <https://www.fremdewerdenfreunde.at/about/>).

Weitere, noch existierende Unterstützungsangebote und Projekte, werden im Folgenden vorgestellt. Darunter der Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU), der sich an alle internationalen Studierenden (nicht ausschließlich Geflüchtete) richtet, die Flüchtlingsinitiative MORE, die (wie der Name bereits preisgibt) speziell auf Geflüchtete zugeschnitten ist, jedoch ebenfalls nur mehr vereinzelt an wenigen Hochschulen existiert, und das Projekt miteinander.Bildung.leben des FH Campus Wien, das sich an Asylwerbende richtet.

Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU)

Der VWU wurde bereits 1962 zur Unterstützung syrischer Regierungsstipendiaten, die für ein Studium nach Wien kamen, gegründet. Hierfür riefen die Universitätenkonferenz und die ÖH den Österreichischen Außendienst OeAD (Agentur für Bildung und Internationalisierung) ins Leben, woraus auch der VWU entstand. Noch heute wird der VWU, mit dem Ziel der Vorbereitung internationaler Studierender auf das Studium in Österreich bzw. Wien, vom OeAD in Kooperation mit sechs wissenschaftlichen Wiener Universitäten durchgeführt (Möller 2017). Jedes Semester besuchen rund 900 Studierende aus 75 bis 80 verschiedenen Ländern mit einer Studienzulassung einer Wiener wissenschaftlichen Universität Kurse des VWU (OeAD 2023b). Was die internationalen Studierenden mit Fluchthintergrund betrifft, so hat sich die Zahl vom Wintersemester 2016/17 bis zum Wintersemester 2018/19 mehr als verdoppelt. Dies auch vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Geflüchtete seit 2015/16 von den Hochschulen als unterstützenswerte Gruppe wahrgenommen werden (Kernegger 2019).

Der VWU bietet den aus dem Ausland kommenden StudienwerberInnen Intensivkurse zur Vorbereitung auf Ergänzungsprüfungen, die von den Universitäten in Wien vorgeschrieben werden. Teilnehmende Universitäten in Wien sind alle sechs öffentlichen wissenschaftlichen Universitäten: die Universität Wien (Uni Wien), die Wirtschaftsuniversität Wien (WU), die Technische Universität Wien (TU), die Medizinische Universität Wien (MedUni), die Universität für Bodenkultur Wien (BOKU) und die Veterinärmedizinische Universität Wien (VETMED) (OeAD 2023b). Wie in Kapitel 3.2 bereits erwähnt, wird das Reifezeugnis eines Nicht-EU/EWR-Landes meist als nicht gleichwertig eingestuft. StudienwerberInnen wird in diesem Fall zwar ein Studienplatz zuerkannt, der direkte Zugang zum Studium ist aber vorerst nicht gegeben. Die Universitäten schreiben Deutschkenntnisse und Ergänzungsprüfungen (in bestimmten Schulfächern) vor, die dem österreichischen Maturazeugnis formal äquivalent sind und im Vorfeld des Studiums abgelegt werden müssen. Erst dann kann ein „ordentliches“ Studium begonnen werden. Zur Vorbereitung auf eben diese Ergänzungsprüfungen besuchen die Studierenden einen Vorstudienlehrgang, während welchem sie als außerordentliche Studierende an den jeweiligen Universitäten geführt werden (Kernegger 2019).

Neben der Vorbereitung auf Ergänzungsprüfungen ist wesentliche Aufgabe des VWU die deutsche Sprache zu vermitteln. Dies geschieht abgestimmt auf die Bedürfnisse der

Zielgruppe. Neben einer geringen Zahl von EU-BürgerInnen ist „das gesamte Spektrum der Drittstaatsstudierenden“ am VWU vertreten (Kernegger 2019: 350). Kulturelle und religiöse Unterschiede sind stark ausgeprägt und bieten Anlässe zur Auseinandersetzung, führt aber auch zu neuen Erkenntnissen bei den Lernenden und Lehrenden, kurzum dazu, was inter- bzw. transkulturelles Lernen ausmacht (ebd.). Diesbezüglich bezeichnen die InitiatorInnen (OeAD) den VWU als „Vermittler und Brücke zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen, Lebenswelten, Traditionen, Sprachen und Kulturen“, der „aktiv für die Belange der internationalen Studierenden ein[tritt], besonders für jene aus wirtschaftlich schwächeren Ländern“ (OeAD 2023b). Weiters unterstützt der VWU die Studierenden mit Hilfe spezieller Angebote wie bspw. dem TutorInnenprojekt „Muttersprachliche AnsprechpartnerInnen (MAP)“, dem transkulturellen Praktikum (TKP) und Exkursionen und Informationsveranstaltungen, bei ihrer Integration in die österreichische akademische Umwelt.

Flüchtlingsinitiative MORE

Die MORE-Initiative der österreichischen Universitätskonferenz (uniko) startete im Wintersemester 2015/16 als Pilotprojekt an einigen Universitäten in Österreich, mit dem Ziel, Menschen mit Fluchthintergrund einen Zugang zu den öffentlichen Universitäten zu verschaffen (uniko 2023a). Das (nur mehr teilweise noch verfügbare) Programm richtete sich an geflüchtete Menschen und diente der Orientierung für ein mögliches Studium und Hilfe zur akademischen Integration (uniko o. A.). Kurz nach Anlauf haben sich alle 22 österreichischen Universitäten²⁵ an der Initiative beteiligt, indem sie eine bestimmte Zahl an Plätzen in ausgewählten Lehrveranstaltungen zur Verfügung stellten oder eigene Kurse für StudienwerberInnen mit Fluchthintergrund anboten (MORE-Kurse) (uniko 2023a). Darüber hinaus gab es Angebote für geflüchtete AkademikerInnen (MORE-Perspectives) und offenere Formate, mit dem Ziel die interkulturelle Kommunikation und Integration zu fördern (MORE-Activities) (uniko o. A.). Je nach Universität wurde das MORE-Programm unterschiedlich gestaltet (für eine Übersicht siehe MORE-Evaluation der uniko https://uniko.ac.at/modules/download.php?key=27882_DE_O&cs=9D18, S. 20f.).

Das breite Angebot wurde innerhalb von fünf Jahren von ca. 3.500 MORE-Studierenden genutzt (uniko 2023a). Zu den Zielen von MORE an den Universitäten zählten unter anderem die Unterstützung bei der Orientierung und dem Kennenlernen des Bildungssystems, beim Spracherwerb und der Vorbereitung auf ein ordentliches Studium (uniko o. A.).

Im Durchführungszeitraum Wintersemester 2015/16 bis einschließlich Wintersemester 2017/18 nahmen, wie aus einer Evaluierung der MORE-Initiative hervorgeht, hauptsächlich männliche Geflüchtete aus Syrien, Afghanistan und dem Irak an dem Projekt teil. Was den

²⁵ Liste der Universitäten siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulsystem/Universitäten/Liste-Universitäten.html>

„Erfolg“ der Initiative betrifft, so schaffte im Durchschnitt einer von 20 MORE-Studierenden den Übertritt in ein Regelstudium bzw. einen Vorstudienlehrgang. Bis zum Wintersemester 2017/18 waren 68 MORE-Studierende in ein ordentliches Studium übergetreten. Zusätzlich besuchten 52 Studierende einen Vorstudienlehrgang (uniko o. A.)

Wie eine Befragung der TeilnehmerInnen (n=124) zeigte, wurde MORE allgemein als sehr positiv bewertet, insbesondere die Punkte „Erwerb von Sprachkenntnissen im Rahmen von MORE“, „Qualifikation für weiterführende Ausbildungen“ und „die Kursinhalte allgemein“. Genannte Verbesserungsvorschläge bezogen sich größtenteils auf Erweiterungen des Angebots, sowohl zahlenmäßig als auch inhaltlich (ebd.). Insgesamt sind die Erfahrungen – sowohl der Studierenden als auch der Universitäten – sehr positiv und unterstreichen die Sinnhaftigkeit des Programms. Die MORE-Studierenden profitierten durch das Programm nicht nur fachlich (Steigerung des Deutschniveaus, Anschluss an universitäre Bildungsangebote), sondern vor allem auch persönlich durch den Austausch und das Verknüpfen mit österreichischen und internationalen Studierenden (ebd.).

Wie zuvor angedeutet, ist die MORE-Initiative nur mehr teilweise an wenigen Universitäten vorhanden – laut uniko Homepage ist die Nachfrage inzwischen zurückgegangen, da „im besten Falle [...] erste Integrationsschritte der ursprünglichen Zielgruppe schon erfolgreich umgesetzt [sind]“ (uniko 2023a). Zudem hätten die Universitäten inzwischen ihren eigenen, individuellen Umgang mit StudienwerberInnen mit Fluchthintergrund gefunden (ebd.). Noch laufende MORE-Angebote gibt es an der BOKU Wien, der Johannes Kepler Universität (JKU) Linz, der Universität Salzburg, der Universität Klagenfurt und der Universität Innsbruck (uniko 2023b). Wie zu Beginn erwähnt, wird das MORE-Angebot an den jeweiligen Universitäten unterschiedlich gestaltet und reicht von Zugang zu Sprach- bzw. Deutschkursen und Lehrveranstaltungen sowie Universitätsbibliotheken und EDV-Infrastruktur über individuelle Beratung und Information bis hin zu Stipendien unterschiedlicher Art und finanziellen Zuschüssen²⁶.

miteinander.Bildung.leben

Das im August 2016 gestartete Projekt miteinander.Bildung.leben des FH Campus Wien richtet sich an Asylwerbende, die über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen und Interesse an einem Studium, oder an der Fortsetzung bzw. Anerkennung ihres im Herkunftsland begonnenen bzw. abgeschlossenen Studiums (insbesondere in den Bereichen Soziales, Gesundheit oder Technik/Naturwissenschaften) haben. Ziel ist das Erreichen des

²⁶ Für eine konkrete Übersicht der Angebote je nach Universität vgl. <https://boku.ac.at/studienservices/initiative-more> (BOKU Wien), <https://www.jku.at/international-welcome-center-und-ombudsstelle-fuer-studierende/more/> (JKU Linz), <https://www.plus.ac.at/sprachenzentrum/service/more-programm/> (Universität Salzburg), <https://www.aau.at/international/studieren-in-klagenfurt/more/> (Universität Klagenfurt), <https://www.uibk.ac.at/studium/anmeldung-zulassung/more-initiative.html.de> (Universität Innsbruck).

Deutsch-Levels B2 bzw. C1 im Rahmen von Deutschkursen in homogenen Gruppen bildungsnaher Menschen mit gezielter Vorbereitung auf die Prüfungen für das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) sowie sozialarbeiterische Betreuung an der FH. Zusätzlich finden Inklusionsaktivitäten an der FH Campus Wien und in Wien statt, darunter die Bildung von Sprach- und/ oder Freizeittandems, Konversationsgruppen oder Ausflüge (FH Campus Wien 2023b).

Nach Abschluss des Deutschkurses steht den AbsolventInnen dann die Möglichkeit offen, einen Prozess zur Nostrifizierung ihres im Heimatland abgeschlossenen Studiums im Bereich Gesundheit oder Soziales an der FH einzuleiten, oder/und an einem Aufnahmeverfahren der FH Campus Wien teilzunehmen, um in weiterer Folge ein Bachelor- oder Masterstudium aufzunehmen. Selbstverständlich können sich die Teilnehmenden nach Abschluss auch an anderen Universitäten oder Ausbildungsinstitutionen bewerben (ebd.).

Die eben beschriebenen Unterstützungsangebote für Geflüchtete zielen insbesondere auf den Hochschulzugang bzw. Maßnahmen, die den Hochschulzugang für Geflüchtete erleichtern sollen. Welche (zusätzlichen) Unterstützungsangebote für Geflüchtete an Hochschulen in Wien es gibt, wird in Kapitel 5 untersucht.

4. Methodischer Zugang

Dieses Kapitel widmet sich der angewandten Forschungsmethode. Wie eingangs erwähnt, wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt, um die Forschungsfrage zu beantworten. Als Datenerhebungsmethode wurde eine Befragung in Form von qualitativen, leitfadengestützten Interviews durchgeführt. Das entsprechende Sample und die Durchführung der Interviews werden in Kapitel 4.1 beschrieben. Die generierten Daten wurden anschließend mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Das Vorgehen wird in Kapitel 4.2 erörtert. Während des gesamten Forschungsprozesses wurde stets auf ethische Gesichtspunkte geachtet und die eigene Positioniertheit hinterfragt und reflektiert. Siehe hierzu Kapitel 4.3.

4.1 Leitfadeninterviews: Sample und Durchführung

Qualitative, leitfadengestützte Interviews sind eine verbreitete und methodologisch gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erheben. Bei dieser Form wird vor den Interviews ein Fragekatalog erstellt und versucht, alle Fragen im Lauf des Interviews abzuarbeiten, wobei weitere Fragen während des Interviewverlaufs ergänzt werden können. Im Fokus des Interesses stehen die Perspektiven und Sichtweisen der Interviewten sowie ihre Erfahrungen mit dem zu untersuchenden Phänomen (Helfferich 2014).

Vor diesem Hintergrund wurde ein Leitfaden entwickelt, der für alle Interviews als Grundlage diente. Ziel war es sicherzustellen, dass bei allen Interviews dieselben Themen angesprochen

werden, um für die anschließende Analyse und Auswertung eine gewisse Vergleichbarkeit herstellen zu können (ebd. 2014).

Um herauszufinden, wie sich der Studienzugang und -alltag von Menschen mit Fluchthintergrund gestaltet und ob diesbezüglich Unterschiede zwischen ukrainischen und syrischen Studierenden existieren, wurden elf Interviews durchgeführt. Die Auswahl der InterviewpartnerInnen erfolgte (mit einer Ausnahme) nach zwei Gesichtspunkten: Studium an einer Hochschule in Wien und Fluchterfahrung aus Syrien oder der Ukraine. Die Ausnahme bezieht sich auf eine Studierende aus der Ukraine, die vor Ausbruch des Krieges in der Ukraine in Wien zu studieren begann (im Jahr 2019) und somit keine Fluchterfahrung hat. Aufgrund ihrer, für vorliegenden Kontext relevanten, studienbezogenen Erfahrungen in Wien als Ukrainerin, wurde das Interview trotzdem in die Analyse miteinbezogen. Insgesamt wurden von Ende Oktober bis Mitte Dezember 2023 elf Interviews durchgeführt: fünf Interviews mit Studierenden, die ursprünglich aus Syrien kommen (zwei Frauen, drei Männer) und sechs Interviews mit Studierenden, die ursprünglich aus der Ukraine kommen (vier Frauen, zwei Männer). Die Befragten waren im Alter von 18 bis 38 Jahren und leben alle unterschiedlich lange in Wien. Das Studienfach und der Studienfortschritt unterscheiden sich bei allen Befragten. Vertreten waren folgende Hochschulen in Wien: Universität Wien, Technische Universität Wien (TU), FH Technikum Wien, FH des BFI Wien, FH Campus Wien, Veterinärmedizinische Universität Wien (Vetmeduni) (vgl. Tabelle 1, S. 42). Die Dauer der Interviews betrug zwischen 28 und 78 Minuten. Vor der Durchführung der Interviews wurden die Personen über das Forschungsvorhaben informiert und ihnen Vertraulichkeit bzw. Anonymität zugesichert. Aus diesem Grund wurde allen interviewten Personen ein Pseudonym zugewiesen. Mit Einverständnis der Befragten wurden alle Interviews aufgezeichnet (audio).

Herkunft	Kürzel & Durchführungsdatum	Pseudonym, Alter & Geschlecht	Hochschule	Studiengang und -fortschritt	Interviewdauer
Syrien	I1 30.10.2023	Amir, 27 Jahre (m)	FH Technikum Wien	Biomedical Engineering (Bachelor), 5. Semester	30:12 Minuten
	I5 20.11.2023	Hassan, 36 Jahre (m)	Universität Wien	Pharmazie (Bachelor), 4. Semester	43:53 Minuten
	I6 29.11.2023	Yasin, 30 Jahre (m)	Universität Wien	Politikwissenschaft (Master), abgeschlossen; Gender Studies (Master), 3. Semester	36:20 Minuten
	I8 01.12.2023	Amara, 26 Jahre (w)	Universität Wien	Internationale Betriebswirtschaft (Bachelor), 2. Semester	36:53 Minuten
	I10 12.12.2023	Dalia, 27 Jahre (w)	Universität Wien	Rechtswissenschaften (Diplom), 12. Semester	32:34 Minuten
Ukraine	I2 30.10.2023	Natalia, 37 Jahre (w)	Universität Wien	Bildungswissenschaft (Master), Semester n.b.	63:19 Minuten
	I3 02.11.2023	Polina, 18 Jahre (w)	Technische Universität Wien (TU)	Technische Mathematik (Bachelor), 1. Semester	28:34 Minuten
	I4 14.11.2023	Anna, 23 Jahre (w)	FH des BFI Wien & Universität Wien	Projektmanagement & IT (Bachelor), 1. Semester & DaZ/DaF (Master), 1. Semester	66:93 Minuten
	I7 30.11.2023	Denis, 19 Jahre (m)	FH Campus Wien	Computer Science & Digital Communications (Bachelor), 3. Semester	78:24 Minuten
	I9 04.12.2023	Mykyta, 22 Jahre (m)	Universität Wien	VWU Deutschkurs B2 (Ziel: C1)	33:08 Minuten
	I11 14.12.2023	Sofia, 21 Jahre (w)	Universität Wien	Betriebswirtschaftslehre (Bachelor), 3. Semester	37:41 Minuten

Abbildung 1: Übersicht der interviewten Personen (eigene Darstellung).

Die Zahl von elf Interviews war für den Zweck vorliegender Arbeit ausreichend, um ein Bild zeichnen zu können, wie Studierende mit Fluchterfahrung an Hochschulen in Wien zurechtkommen, welche Hürden sie zu bewältigen haben und welche Form von Unterstützung sie bekommen. Da syrische und ukrainische Studierende gleichermaßen befragt wurden

(jeweils 5 Personen) plus eine Person aus der Ukraine ohne Fluchterfahrung, war ein Vergleich beider Gruppen ebenfalls gut möglich. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Repräsentativität in keiner Weise angestrebt wurde. Die Interviewergebnisse geben daher zwar einen Einblick in das Forschungsinteresse und -gebiet, können jedoch nicht ohne Weiteres auf alle Studierenden der gleichen Zielgruppe übertragen werden.

Alle Interviews wurden auf Deutsch geführt, sieben davon persönlich und vier wurden aus unterschiedlichen Gründen (Krankheit, persönliche Präferenz der befragten Person) online via *Zoom* geführt. Da ein gewisses Deutschniveau vorausgesetzt wird, um an einer Hochschule in Wien bzw. Österreich aufgenommen zu werden, konnte vorab davon ausgegangen werden, dass alle befragten Personen ausreichend gut Deutsch sprechen, um die Interviewfragen zu verstehen und zu beantworten. Dies traf auf alle befragten Personen zu. Es sollte dennoch nicht außer Acht gelassen werden, dass Deutsch bei keiner der interviewten Personen der Erstsprache entspricht. Meistens nicht einmal der Zweit-, sondern der Dritt- oder der Viertsprache. Dies kann durchaus eine Herausforderung für die Betroffenen darstellen, da sie sich auf Deutsch möglicherweise nicht so gut ausdrücken können, wie in ihrer Muttersprache. Zudem werden womöglich aus Angst etwas „Falsches“ in Bezug auf die Grammatik zu sagen oder „falsch“ auszusprechen manche Dinge nicht an- oder ausgesprochen. Nichtsdestotrotz war die Gesprächsatmosphäre stets entspannt und es entstand meist ein lockeres Gespräch.

Wie zu Beginn erwähnt, wurde darauf geachtet, möglichst offene Fragen zu stellen. Der Interviewleitfaden diente als Orientierung und führte durch das Interview. Die Reihenfolge der einzelnen Fragen innerhalb der beschriebenen sechs Teile variierte zum Teil. Zudem wurden nicht alle Fragen des Leitfadens in jedem Interview gestellt – manchmal wurden Fragen weggelassen (weil sie womöglich schon zuvor im Zuge einer Antwort auf eine andere Frage beantwortet wurden, oder unpassend waren), manchmal kamen neue hinzu. „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2014: 560) lautete das Prinzip.

Die Suche nach Personen, die der Zielgruppe der Forschung entsprechen, gestaltete sich zunächst etwas schwierig. Mit Hilfe persönlicher Kontakte, einer Facebook-Gruppe („Arabische Studierende in Österreich“) sowie der Unterstützung einer OeAD-Mitarbeitenden (durch Weiterleiten meiner Anfrage) war es dann jedoch relativ schnell möglich, der Zielgruppe entsprechende Personen ausfindig zu machen und dann über deren Weitervermittlung weitere Personen für ein Interview zu gewinnen. Alle waren nach der Erst-Kontaktaufnahme und einer knappen Einführung in die Forschungsthematik gerne bereit ein Interview zu geben. Was die Verteilung von Männern und Frauen betrifft, spiegelte sich die in Kapitel 3.1 beschriebene ungleiche Verteilung von Frauen und Männern, sowohl was syrische als auch ukrainische Studierende in Wien betrifft, zu Beginn auch im Zugang zu GesprächspartnerInnen wider. So war es anfangs einfacher, Frauen aus der Ukraine und Männer aus Syrien zu finden, die der Zielgruppe entsprechen. Glücklicherweise meldeten sich dann jedoch zwei Männer aus der

Ukraine auf meine Anfrage und ein Student aus Syrien konnte zwei Frauen aus Syrien vermitteln.

4.2 Auswertung der Daten: qualitative Inhaltsanalyse

Zur Auswertung der Daten wurden alle Interviews mit Hilfe des Transkriptions-Programms *oTranscribe*, unter zu Hilfenahme der Transkriptionsregeln von Lamnek & Krell (2016), wörtlich transkribiert. Die Audioaufnahmen waren gut verständlich; nur selten gab es unverständliche Passagen. Jene Passagen wurden im Transkript mit einer leeren Klammer „()“ gekennzeichnet.

Nach der Transkription aller Interviews (indirekte Zitate aus den Interviews werden in Kapitel 5 mit dem Kürzel und der Seitenangabe des Transkripts angegeben; bei direkten Zitaten wird die Zeilennummer ebenfalls angegeben) wurden die Textdateien in das Softwareprogramm MAXQDA eingespeist, um Codes für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (z. B. Mayring & Fenzl 2014) zu erstellen. Wenngleich der Begriff *Inhaltsanalyse* suggeriert, dass es bei dieser Art von Textanalyse nur um Inhalte geht, so hat sich innerhalb der wissenschaftlichen Methodenverwendungen ein erweitertes Verständnis entwickelt, das auch latente Sinngehalte und subjektive Bedeutungen in die Analyse einschließt. *Qualitative* Inhaltsanalyse suggeriert, dass es um qualitativ-interpretatives Analysieren geht. Im Regelfall werden jedoch auch Kategorienhäufigkeiten eruiert und analysiert. Dies erfolgt in zwei Schritten: In einem ersten Schritt werden sowohl induktiv am Material entwickelte Kategorien als auch theoriegeleitet-deduktiv postulierte Kategorien, eingeteilt in sogenannte „Ober- und Unterkategorien“ (Mayring & Fenzl 2014: 544), den einzelnen Textpassagen zugeordnet. In einem zweiten Schritt wird dann analysiert, ob/wie oft bestimmte Kategorien mehrfach Textstellen zugeordnet werden können. Das Kategoriensystem stellt also das Instrumentarium der Analyse dar. Mit ihm wird das Material (die Transkripte) bearbeitet und nur die Textstellen berücksichtigt, die den Kategorien „Codes“ zugeordnet werden können (ebd.).

4.3 Selbstreflexion, Positioniertheit und ethische Gesichtspunkte

Bei der Befragung als Datenerhebungsmethode treten ethische Probleme auf, die es zu berücksichtigen gilt. Diese beginnen mit der Formulierung des Informationsblattes. So ist es unabdingbar, die Zielgruppe vollständig oder zumindest angemessen über das Forschungsvorhaben zu informieren, sodass eine bewusste Entscheidung getroffen werden kann, ob an der Befragung teilgenommen werden will oder nicht (Friedrichs 2014). In vorliegendem Fall wurde offen kommuniziert, worum es in der Masterarbeit geht und worauf die Interviewfragen abzielen. Die befragten Personen reagierten sehr positiv auf das Thema und waren gerne bereit mit mir zu sprechen.

Weiters gibt es, insbesondere was die Forschung mit Geflüchteten betrifft, einige ethische Herausforderungen, die zu berücksichtigen sind. Hierzu zählt mitunter auch die Gewinnung und Achtung des Vertrauens der Forschungsteilnehmenden (Block et al. 2013). Vor der Durchführung der Interviews wurden die Personen daher über das Forschungsvorhaben informiert und ihnen Vertraulichkeit bzw. Anonymität zugesichert (vgl. Kapitel 4.1). Es wurde auch betont, dass Fragen nicht beantwortet werden müssen bzw. die Teilnehmenden nur das erzählen sollen, was sie möchten. Denn aufgrund der ungleichen Machtverhältnisse zwischen Forschenden und Befragten (vgl. Block et al. 2013: 7f.) ist es von besonders hoher Relevanz, Vertraulichkeit zu wahren und Zwang unbedingt zu vermeiden.

Was die Subjektivität der Forschenden betrifft, so setzt die qualitative Forschung bei der Erkenntnis an, dass eine vollkommene Ausschaltung der Subjektivität der Forschenden nicht möglich ist (Baur & Blasius 2014). Insbesondere in intersektionalen als auch postkolonialen Debatten ist daher eine kritische (Selbst-)Reflexion und das Hinterfragen der eigenen Positioniertheit unabdingbar (Riegel 2016). Objektivität bedeutet in diesem Kontext also, dass die Forschenden ihr methodologisches Vorgehen reflektieren und nachvollziehbar offenlegen (Baur & Blasius 2014). Dies auch vor dem Hintergrund der Gefahr, vorherrschende Ungleichheitsverhältnisse selbst zu reproduzieren. Die Reflexion impliziter Annahmen und einseitiger Kategorisierungen sowie der eigenen sozialen Positioniertheit waren daher unabdingbar (Riegel 2016). Wie das aussah, soll folgendes Beispiel verdeutlichen:

Wie zuvor erwähnt, wurde während der Interviews darauf geachtet, möglichst offene und keinesfalls wertende Fragen zu stellen. Dies war aufgrund der Thematik jedoch nicht immer einfach. Beim Durchhören und Transkribieren der Interviews fiel mir an einigen Stellen auf, dass ich manche Frage anders hätte stellen können bzw. sollen oder gar müssen. In einem der Interviews habe ich beispielsweise gefragt, ob denn eine aus der Ukraine geflüchtete Person den Vorstudienlehrgang nicht bezahlt bekommt (I3, S. 3, Z. 117-118). Das könnte vermitteln, dass ich davon ausgehe, dass geflüchtete Personen mittellos sind und auf Unterstützung angewiesen sind, was einer Zuschreibung entspricht, die ich in Kapitel 2.3.2 dieser Arbeit klar kritisiere. So thematisieren auch Block et al. (2013: 5f.), dass die Vulnerabilität von Geflüchteten in manchen Forschungskontexten einfach vorausgesetzt wird. Solch eine Zuschreibung könnte jedoch suggerieren, dass Menschen mit Fluchtgeschichte nicht handlungs- oder widerstandsfähig sind, weshalb so eine Annahme bewusst vermieden werden sollte (ebd.) (vgl. Kapitel 2.3). In einem anderen Interview lobte ich den Befragten für sein sehr gutes Deutsch (I1, S. 3, Z. 129). Als Kompliment gemeint, empfand ich den Kommentar im Nachhinein eher als unangebracht, da die Aussage dem Befragten womöglich den Eindruck vermittelte, ich wäre überrascht, dass eine geflüchtete Person so gut Deutsch spricht, als hätte ich ihm diese Fähigkeit im Vorhinein abgesprochen.

Diese „Fehler“ passierten während der ersten Interviews und hatten zur Folge, dass ich meine eigenen impliziten (Vor-)annahmen hinterfragte und bei den folgenden Interviews darauf achtete Aussagen und Fragen dieser Art zu vermeiden.

Nach der Beschreibung des methodischen Zugangs erfolgt nun in Kapitel 5 eine Vorstellung der Forschungsergebnisse sowie eine Analyse der Ergebnisse durch eine Zusammenführung von Theorie und Empirie.

5. Empirie: Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die aus den Interviews gewonnenen Einblicke präsentiert. Hierfür erfolgt eine thematische Einteilung in die Schwerpunkte, die (hauptsächlich) in Kapitel 3 „Geflüchtete im österreichischen Hochschulsystem“ dargelegt und diskutiert wurden: Orientierung und Informationsbeschaffung beim Studienzugang und im -alltag (5.1), (Nicht-Anerkennung) bisheriger (hoch-)schulischer Leistungen (5.2), Sprache: Voraussetzungen an Hochschulen und Schwierigkeiten im Studium (5.3), Gleichstellung von geflüchteten und österreichischen StudienbewerberInnen/Studierenden (5.4), Soziales Umfeld: Ein- und Ausgrenzungsprozesse an den Hochschulen (5.5), Eurozentristische Studien- und Kursinhalte (5.6) und Unterstützungsangebote für geflüchtete Studierende (5.7).

Die Ergebnisse werden durch Verknüpfen mit der dargelegten Theorie und Literatur (Kapitel 2 und Kapitel 3) diskutiert. Es kommt vereinzelt zu Wiederholungen, da einige Ergebnisse mehreren Kategorien zugeordnet werden können. In diesen Fällen scheint eine Wiederholung thematisch jedoch notwendig. Beispielsweise fallen einige Aussagen gleichzeitig in die Kategorie „Sprache“ sowie in die Kategorie „Unterstützungsangebote“.

In den Interviews wurden zwei Gruppen befragt: ukrainische Studierende und syrische Studierende. Dies hatte zum Ziel, ein allgemeines Bild der Situation von Geflüchteten an Hochschulen in Wien zu zeichnen sowie einen Vergleich zwischen den beiden Gruppen zu ziehen. Aus diesem Grund werden die Ergebnisse beider Gruppen in den jeweiligen Kapiteln zunächst getrennt voneinander erörtert und dann zusammengeführt, verglichen, mit der Fachliteratur in Verknüpfung gebracht und analysiert.

5.1 Orientierung und Informationsbeschaffung beim Studienzugang und im -alltag

Ineffiziente Orientierungshilfen sowie fehlende oder widersprüchliche Informationen gehören zu den strukturellen Hürden, die Studierende mit Flucht- und/oder Migrationshintergrund beim Studienzugang oder/und im Studienalltag oftmals zu überwinden haben (Berg et al. 2018; Kohlenberger et al. 2022) (vgl. Kapitel 3.3.1). Nicht ohne Grund wird „[l]änderübergreifend [...] in der Literatur auf fehlende Studieninformationen hingewiesen, welche speziell die Studiensituation von Geflüchteten betreffen“ (Nell-Müller 2021: 10). Wie im Folgenden aufgezeigt wird, bestätigen die Erfahrungen der befragten Studierenden, sowohl aus der

Ukraine als auch aus Syrien, den in der Literatur vielfach betonten Mangel an angemessenen Orientierungshilfen und studienrelevanten Informationen für Geflüchtete.

5.1.1 Probleme beim Studienzugang

Syrische Studierende

Hassan (I5) bezeichnete die studienrelevante Informationsbeschaffung als einen „sehr wichtige[n] Punkt“ (I5, S. 9, Z. 422)²⁷. Für ihn sei es anfangs sehr schwer gewesen sich im österreichischen Hochschulsystem zurechtzufinden, da er in den Jahren 2016/2017 zu den ersten der Geflüchteten aus Syrien gehörte, die versuchten ihr Studium in Wien fortzusetzen oder eines zu beginnen. Er kritisierte, dass die Webseiten zu seiner Zeit viel zu kompliziert aufgebaut gewesen seien und man deshalb „gar nichts“ (ebd., S. 9, Z. 425) verstanden habe. Außerdem seien die Webseiten von Hochschule zu Hochschule sehr unterschiedlich, was die Sache verkompliziert habe. Wenn man sich aus diesem Grund persönlich an einen Studierendenservice oder eine Studienzulassungsstelle gewendet habe, hätten die zuständigen Personen vor Ort einen sofort auf die Webseiten verwiesen und darauf, dass alles online stünde: „[...] die sagen sofort online, online, online“ (ebd., S. 9, Z. 432). Aufgrund der vielfachen negativen Erfahrungen mit zuständigem Hochschulpersonal, seien er und einige seiner Freunde auf die Idee gekommen, eine offizielle Facebook-Gruppe für arabische Studierende zu gründen, um sich gegenseitig austauschen und helfen zu können. Denn an den Universitäten und Fachhochschulen bekämen sie keinerlei Hilfe: „[...] die helfen uns gar nicht“ (ebd., S. 11, Z. 494), so Hassan. Er bemerkte allerdings, dass sich die Situation in den vergangenen Jahren verbessert habe. Die Webseiten seien übersichtlicher und man finde schneller, wonach man suche. Zudem würde an der ÖH mittlerweile Beratung in mehreren Sprachen angeboten werden, d.h. man könne dort einen Termin vereinbaren und mit jemandem sprechen, der die Muttersprache beherrscht (in vorliegendem Fall Arabisch) (ebd., S. 11).

Genau wie Hassan (I5), berichtete auch Yasin (I6) von Schwierigkeiten bei der Informationsbeschaffung bezüglich seines Studiums. Er fand es ebenso problematisch, dass man „alles [...] online machen muss“ (I6, S. 4, Z. 151-152) und bei persönlicher Nachfrage, am Studienpoint beispielsweise, oftmals keine hilfreichen Informationen bekommt, insbesondere was die Zulassungsvoraussetzungen betrifft. Es werde einem gesagt: „sende den Antrag und dann warte einfach auf die Rückmeldung“, so Yasin (ebd., S. 4, Z. 154). Er habe nicht gewusst, ob er die Voraussetzungen überhaupt erfüllt habe (ebd., S.4). Das Personal beim Studienpoint wisse nicht, „ob die Matura akzeptiert wird oder nicht und weiß nicht, ob ich einen Vorstudienlehrgang machen muss oder nicht“ (ebd., S. 11, Z. 497- 499).

²⁷ Für eine bessere Lesbarkeit wurden bei den Zitaten zum Teil Änderungen vorgenommen. Diese wurden mit Klammern [] kenntlich gemacht. Füllwörter, wie bspw. „ähm“ und ausgelassene Passagen wurden durch „[...]“ ersetzt.

„[D]a waren keine klaren Informationen da und das Personal war nicht unbedingt [...] super informiert“ (ebd., S. 22, Z. 502-503). Weil er sich mit dem Online-System nicht auskannte, passierte ihm ein Missgeschick, das dazu führte, dass sich sein Studienbeginn um ein halbes Jahr verzögerte. So hatte er den Online-Antrag auf Zulassung ausgefüllt und gespeichert, jedoch versehentlich nicht abgeschickt. Auf der Webseite habe gestanden „das wurde erfolgreich gespeichert“ (ebd., S. 4, Z. 175) und dann sei er davon ausgegangen, dass es abgeschickt wurde. Der Fehler wurde ihm erst bewusst, als er nach 13 Wochen noch immer nichts von der Zulassungsstelle gehört hatte und nachfragte (ebd., S. 4f.).

Bei der Erzählung von Amir (I1) handelt es sich nicht „nur“ um einen Mangel an Information, sondern um eine Fehlinformation, die dazu führte, dass er bis Studienbeginn viel Zeit verlor. So wollte Amir ursprünglich Medizin studieren. Wie jeder Medizin-Studieninteressierte musste er eine Aufnahmeprüfung ablegen. Die Studieninteressierten müssen bereits bei der Anmeldung zum Aufnahmeverfahren eines der drei vorgegebenen Kontingente auswählen: Österreich-Kontingent, EU-Kontingent und Nicht-EU-Kontingent. Den Kontingenten stehen unterschiedlich viele Plätze zur Verfügung.²⁸ Amir war unsicher, für welches Kontingent er sich anmelden sollte, weswegen er bei einer zuständigen Stelle nachfragte. Er erzählte diesbezüglich: „Ich hab [...] dort angerufen damals und die haben gemeint, nein, ich muss mich für Drittstaat anmelden. Deswegen habe ich das gemacht“ (I1, S. 9, Z. 427-428). Er habe sich dort als „Flüchtling aus Syrien, der in Österreich lebt und [Medizin studieren] möchte“ vorgestellt (ebd., S. 10, Z. 442-443). Amir bestand die Prüfung und bekam zunächst auch einen Studienplatz zugewiesen. Kurz darauf bekam er jedoch eine Absage, da er sich, wie sich herausstellte, für das falsche Kontingent (Nicht-EU-Kontingent) angemeldet hatte. Da er einen österreichischen Aufenthaltstitel hat, wurde er nachträglich in das Österreich-Kontingent verschoben, in welchem seine Punktezahl dann schlussendlich doch nicht ausreichte, um einen Studienplatz zu erhalten. Trotz der Enttäuschung, wiederholte Amir den Aufnahmetest ein Jahr später (ebd., S. 9).

Yasins (I6) und Amirs (I1) Fälle bestätigen Shakya et al. (2010) in ihrem Hinweis darauf, dass die fehlende Bereitstellung adressatengerechter studienrelevanter Informationen sowie das Fehlen spezifischer Unterstützungsangebote für geflüchtete Studierende dazu führen kann, dass sich die Studienaufnahme verzögert (Nell-Müller 2021).

Anders als Yasin (I6), Amir (I1) und Hassan (I5), hatte Dalia (I10) keine Probleme bei der Beschaffung von Informationen bezüglich des Hochschulzugangs (Zulassungsverfahren etc.). Wie sie erzählte, war es nicht schwierig für sie an Informationen zu kommen, da die Universität Wien genug Informationen auf Englisch bereitstelle: „das war nicht schwierig herauszufinden für mich, weil ich ja auch Englisch gut konnte“ (I10, S. 2, Z. 61-62). Zudem habe sie sehr

²⁸ Vgl. <https://www.medizinstudieren.at/studienplaetze-und-kontingentregelung/kontingentregelung/> zur Beschreibung der einzelnen Kontingente.

schnell Deutsch gelernt und sich mit anderen Menschen ausgetauscht und nachgefragt. Über das Hochschulsystem habe sie sich auf einer Career-Messe in Salzburg, wo sie zunächst zwei Jahre lebte, bevor sie nach Wien umzog, informiert: „ich [war] dort zum Beispiel und hab mit Menschen gesprochen und die haben mir auch erklärt, wie das alles läuft mit Unis und was ist der Unterschied zu Ausbildungen und solchen Sachen und so. Es war ziemlich hilfreich“ (ebd., S. 2, Z. 66-69). Ebenso wie Dalia (I10), hatte Amara (I8), ihrer Erzählung nach, keine Schwierigkeiten beim Studienzugang. Sie sei zum Studierenden-Servicepoint der Universität gegangen und habe sich über notwendige Dokumente, das erforderliche Sprachniveau, etc. informiert (I8, S. 3). Amara (I8) und Dalia (I10) berichteten allerdings von Orientierungsschwierigkeiten zu Beginn ihrer Studien (vgl. Kapitel 5.1.2).

Ukrainische Studierende

Bevor Anna (I4) ihr Studium begann, war sie bereits bei einer Beratungsstelle tätig, die ukrainische Geflüchtete in Ausbildungsfragen berät. Durch ihre Tätigkeit habe sie bereits gewusst, wie vieles Studienrelevante funktioniere. Zudem halfen ihr Kolleginnen, sich im österreichischen Hochschulsystem zurechtzufinden (I4, S. 6). Trotz ihres Arbeitsumfeldes sei es jedoch schwierig für sie gewesen, zuverlässige, verständliche Informationen bezüglich erforderlicher Zulassungsunterlagen zu bekommen. Sie habe nicht gewusst, welche Dokumente sie anerkennen lassen muss, ob sie Notifizierungen oder Apostille (Beglaubigungsform öffentlicher Urkunden²⁹) brauche. Leider, so erzählte sie, konnte ihr niemand eine Antwort geben: „niemand [...] bei dieser Fachhochschule kannte sich [...] aus, also sie wussten [...] auch nicht selbst, was soll ich mit Unterlagen machen“ (ebd., S. 12, Z. 534-535). Sie habe dann „irgend[eine] komische Antwort bekommen“ (ebd. S. 12, Z. 539), dass sie eine Anerkennung benötige. Sie habe jedoch nicht gewusst, wo sie diese „Prozedur“ (ebd., S. 12, Z. 541) machen soll, geschweige denn was mit „Anerkennung“ gemeint ist, da das ein sehr breites Wort für sie sei. Um sicher zu gehen, habe sie sich dann, trotz der damit verbundenen Kosten, entschlossen, all ihre Dokumente in der Ukraine übersetzen und beglaubigen zu lassen (ebd., S. 12).

Insgesamt bewertete Anna (I4) das österreichische Hochschulsystem als eine große Herausforderung für viele ukrainische Geflüchtete und betonte die Notwendigkeit zuverlässiger, aussagekräftiger Informationen seitens der Hochschulen. Sie berichtete von negativen Erfahrungen, die sie im Rahmen ihrer Beratungstätigkeit machte und davon, wie schwierig es sei, zuverlässige Antworten zu bekommen. Diese seien oft widersprüchlich:

„[...] du rufst irgendwo an der Uni und fragst ‚ich hab eine Person, sie hat das das das, sie will das das das, was soll sie machen?‘ und du bekommst eine Antwort. Dann irgendwie hast du

²⁹ Vgl. <https://www.oesterreich.gv.at/lexicon/A/Seite.991011.html>

noch Fragen, dann rufst du noch einmal, dann bekommst du ganz andere Antwort und es ist immer so [...]“ (ebd., S. 13, Z. 584-587).

Sie erzählte außerdem von Exkursionen zu verschiedenen Universitäten und Fachhochschulen in Wien, die sie im Rahmen ihrer Tätigkeit mit ukrainischen Jugendlichen gemacht habe und den bestehenden Mängeln, die dabei ans Licht kamen. So konnten die zuständigen Personen laut Anna (I4), trotz Vorankündigung des Besuches, keine klaren Antworten geben, wie der Bewerbungsprozess für diese Zielgruppe aussehe. Auf spezifische Fragen der ukrainischen Interessierten konnten sie ebenfalls keine Antworten geben (ebd., S. 14). Diese negativen Erfahrungen vermitteln Anna (I4) den Eindruck, es gebe an den Hochschulen zu wenig Struktur, keine klare Anleitung, auf der steht „die Person braucht das, das, das, das“ (ebd., S. 14, Z. 627-628). Bei Nachfragen am Telefon würde einfach irgendwas geantwortet, damit sie schnellstmöglich auflege. Demnach sei es eine große Herausforderung für ukrainische Geflüchtete einen Studienplatz zu bekommen und den Weg bis dahin zu bestreiten. Sie würde sich wünschen, dass die Verwaltungsbereiche der Hochschulen ein System ausarbeiten, das die Zulassungsbedingungen und -anforderungen der Studieninteressierten, je nach Herkunftsland, klar regelt, um Ratlosigkeit und Widersprüche zu vermeiden (ebd., S. 13f.)

Auf die Frage, wo und wie er sich über sein angestrebtes Diplomstudium Veterinärmedizin in Wien informiert hat, antwortete Mykyta (I9): „Nun, es war schwierig“ (I9, S. 5, Z. 194). Er sei zur Vetmeduni gegangen, dort habe er „schwierigste Antworten“ (ebd., S. 6, Z. 252) bekommen, die er nicht verstand, da er nicht so gut Deutsch sprach. Er habe sich außerdem über einen Deutschkurs des VWU informieren wollen, wurde jedoch lediglich auf die Webseite des VWU verwiesen: „Ich frage [...] Vetmeduni über VWU, über Deutschkurs. Sie w[iss]en das nicht, sie sagen einfach „geh im Seite alles lesen und [...] dann wenn du magst, du kannst wie alle [...] Schüler[] beginne[N]“ (ebd., S. 6, Z. 260-262). Genau wie Hassan (I5) und Yasin (6), wurde er ohne weitere Hilfe auf die entsprechende Webseite verwiesen, obwohl er offensichtlich Hilfe benötigte. Er habe sich dann auf der Webseite der Universität Wien über den VWU informiert. Die Informationen gebe es nur auf Deutsch und Englisch. Über Google wäre es aber möglich die Informationen ins Ukrainische zu übersetzen (I9, S. 6). Er habe dann außerdem über die Diakonie von einer kostenlosen Beratungsstelle an der Universität Wien erfahren, an die sich alle Studierenden/Studieninteressierten wenden können. Den Namen habe er vergessen. Dort bekam er die Möglichkeit auf Ukrainisch mit einer Mitarbeiterin zu sprechen, die ihn über alle notwendigen Schritte und den VWU informierte (ebd., S. 12).

An dieser Stelle ist anzumerken, dass Mykytas (I9) Aussage, die Informationen auf der Webseite der Universität Wien gebe es nur auf Deutsch und auf Englisch, der Annahme, ukrainische Studieninteressierte würden bevorzugt angesprochen werden, da studienrelevante Informationen auf der Webseite auf Ukrainisch bereitgestellt werden (vgl.

Kapitel 1.2, 3.1), widersprechen. Entweder ist es also schwierig, die Informationen auf Ukrainisch zu finden oder die Informationen zum VWU werden nicht auf Ukrainisch bereitgestellt. Beide Möglichkeiten, mit dem Zusatz, dass auch sonst keineR der ukrainischen Befragten die Bereitstellung von Informationen auf Ukrainisch erwähnte, widerlegen den angenommenen Informations-„Vorteil“ ukrainischer Geflüchteter beim Studienzugang.

Anders als Anna (I4) und Mykyta (I9) erging es den anderen Befragten aus der Ukraine. Da Sofia (I11) bereits sehr gut Deutsch konnte, bevor sie nach Wien kam, stellte die Anmeldung für das Studium, wie sie erzählte, keinerlei Problem für sie dar (I11, S. 3). Auch Natalia (I2) konnte schon ein bisschen Deutsch und Englisch, bevor sie ihr Studium antrat und kam daher mit den Informationen auf der Webseite der Universität Wien gut zurecht. Zusätzlich informierte sie sich bei Verwandten, die bereits in Wien lebten, über ein Studium in Wien (I2, S. 3). Genauso Polina (I3), die sich vor allem bei Freundinnen, die bereits in Wien studierten, über erforderliche Dokumente etc. informierte (I3, S. 4). Auch sie hatte Deutsch in der Ukraine auf dem Gymnasium gelernt und private Nachhilfe in Deutsch erhalten (ebd., S. 2).

Denis (I7), der unabhängig des Krieges in der Ukraine überlegt hatte, irgendwann in Österreich oder Deutschland zu studieren, begann bereits vor Ausbruch des Krieges Deutsch zu lernen. Zudem habe er sehr viel online recherchiert, wie ein Studium in Österreich aufgebaut sei und welche Voraussetzungen es gebe, weshalb er bereits gewusst habe, dass er für die Bewerbung an einer Hochschule hierzulande beispielsweise keinen Vorstudienlehrgang besuchen muss, sollte er bereits ein bis zwei Semester in der Ukraine studiert haben (I7, S. 6). Was die Auswahl der Hochschule betrifft, so habe er sich mit Kollegen unterhalten, die ihm empfahlen, an einer FH und nicht an einer Universität zu studieren, da das Studium an einer FH viel praxisbezogener sei. Als er sich dann bewarb, habe er keinerlei Schwierigkeiten gehabt (ebd., S.9f.).

Zusammenfassung

Aus den Erzählungen der Befragten wird deutlich, dass diejenigen Studierenden, die bereits ein gewisses Deutschniveau oder/und gute Englischkenntnisse hatten, bevor sie nach Wien kamen, weniger Schwierigkeiten hatten, sich im österreichischen Hochschulsystem zurechtzufinden und gut in der Lage waren, sich selbstständig über Aufnahmeverfahren und Zulassungsbedingungen zu informieren. Die Mehrzahl dieser Studierenden kommt aus der Ukraine. Alle von ihnen hatten bereits in der Ukraine begonnen Deutsch zu lernen, wenngleich sich das Ausmaß und Niveau unterschied.

Zudem stellt sich heraus, dass diejenigen Studierenden, die bereits ein existierendes soziales Umfeld in Wien hatten, dieses als Informationsquelle nutzten und so weniger Probleme beim Zugang zum Studium hatten. Dies bestätigt einige AutorInnen (Morrice 2009, 2013; Naidoo 2015) in ihrer Erkenntnis, dass ein fehlendes soziales Netzwerk ein signifikantes Hindernis für

Geflüchtete darstellt, Zugang zu studienrelevanten Informationen zu erhalten (Berg et al. 2018).

Diejenigen Studierenden, die Schwierigkeiten hatten, sich selbstständig zurechtzufinden und sich daher an zuständige Stellen und Mitarbeitende wandten, erfuhren, unabhängig ihrer Herkunft (Ukraine oder Syrien) zum Teil keine, unzureichende oder falsche Informationen. Ob dies nun auf Unwissenheit, Gleichgültigkeit, oder gar Absicht der zuständigen Mitarbeitenden zurückzuführen ist, kann hier nicht beurteilt werden. In jedem Fall können derartige Erfahrungen die Studienambitionen und -motivation von Betroffenen negativ beeinflussen und im schlimmsten Fall dazu führen, von einem Studium abzusehen. So zeigen beispielsweise die Befunde von Earnest et al. (2010), dass Studieninteressierte durch widersprüchliche Informationen zu Zulassungsbedingungen abgeschreckt werden (Nell-Müller 2021).

Genau wie Yavcan und El-Ghali (2017) in ihrem Bericht über syrische Studieninteressierte an türkischen Hochschulen, den Bedarf an einheitlichen Standards im Anmeldeprozess für diese Zielgruppe aufzeigen, sowie die Notwendigkeit betonen, diese der Zielgruppe transparent zu kommunizieren (Nell-Müller 2021), verdeutlichen die Erzählungen der Studierenden, dass auch an Hochschulen in Wien ein Bedarf an einheitlichen Standards im Anmeldeprozess, für ukrainische und syrische Studieninteressierte gleichermaßen, besteht, sowie an transparenter Übermittlung von relevanten Informationen. Dass ein Verweis auf die entsprechenden Webseiten nicht ausreicht, scheint offensichtlich.

Die dargelegte unzureichende Bereitstellung von Informationen, insbesondere für Geflüchtete, die (noch) nicht ausreichend Deutsch sprechen oder/und über kein soziales Netzwerk verfügen, lässt die Aussage einer Befragten in Kerneggers (2022: 53) Interviewstudie mit Lehrenden der Universität Wien durchaus plausibel erscheinen. Diese ist der Meinung, die geforderte Internationalität an Hochschulen (in Bezug auf die Diversität von Lehrenden und Studierenden) sei lediglich symbolisch und richte sich nur an Personen, die „Prestige bringen“, andere Personen, wie beispielsweise geflüchtete Studierende, hätten in so einer Vorstellung von Internationalität keinen Platz.

Hassans (I5, S. 11) Beobachtung, die Situation in Bezug auf die Informationsbeschaffung habe sich in den vergangenen Jahren verbessert, entspricht kaum den Aussagen der Studierenden. Da einige der Befragten (vor allem aus Syrien) im Vergleich zu anderen Befragten (hauptsächlich aus der Ukraine) bereits in höheren Semestern (vgl. Tabelle 1) studieren, konnte auch die zeitliche Entwicklung untersucht werden. Es wäre wünschenswert gewesen, wenn sich mit der zunehmenden Anzahl Geflüchteter an österreichischen Hochschulen (vgl. Kapitel 3), insbesondere was den Hochschulzugang Geflüchteter betrifft, positive Veränderungen hätten feststellen lassen. Die Auswertung der Interviews deutet jedoch, wie soeben erörtert, wenig darauf hin.

Wie bereits an einigen Stellen angedeutet, ist eine institutionelle Ungleichbehandlung, zwischen syrischen und ukrainischen Studierenden, an dieser Stelle, entgegen der Vorannahme ukrainische Studieninteressierte würden bevorzugt von den Hochschulen in Wien angesprochen werden, nicht erkennbar.

5.1.2 Probleme im Studienalltag

Anders als bei ihrem Zugang zum Studium, hatten Amara (I8) und Dalia (I10) Orientierungsschwierigkeiten zu Beginn ihres Studiums. Amara (I8) begann zunächst ein Architektur Studium an der TU Wien. Sie berichtete, dass sie zunächst keine Ahnung gehabt habe, wie sie ihr Studium beginnen soll, welche Vorlesungen sie besuchen muss, wie sie sich zu Prüfungen anmeldet usw. Als sie sich daher an die Studierendenvertretung wandte und um Hilfe ersuchte, sei sie getröstet und, genau wie einige Befragte zuvor (vgl. Kapitel 5.1.1) auf die Webseite der Universität verwiesen worden. Amara (I8) erzählte: „die haben eigentlich mich nicht ganz geholfen. Die haben mir so gesagt, dass kannst du das selber mal schauen, es steht alles [...] auf der Webseite von der Uni“ (I8, S. 7, Z. 312-314). Andere Studierende hätten ihr dann weitergeholfen. An der Universität Wien, wo sie jetzt IBWL studiert, sei es jedoch anders gewesen. Das System sei leichter zu verstehen, außerdem hätte es zu Beginn des Studiums eine Orientierungsveranstaltung gegeben, bei der alles Studienrelevante erklärt wurde. Auch an die Studierendenvertretung könne man sich jederzeit mit sämtlichen Fragen wenden (ebd., S.7).

Dalia (I10) berichtete, dass sie zu Beginn ihres Jus-Studiums an der Uni Wien „ziemlich lost“ (I10, S. 4, Z.153) war. Sie habe immer versucht „nachzuschauen, zu recherchieren oder zu googeln. Aber man hat nicht gleich alle Informationen bekommen“ (ebd., S. 4, Z. 155-157). Zudem kannte sie niemanden, den/die sie hätte fragen können. Zwar gebe es eine Fakultätsvertretung, die seien aber nur zu Wahl-Zeiten aktiv. Grundsätzlich sei das Fakultätsbüro immer offen, man könne dorthin gehen und nachfragen. Das habe sie aber nie gemacht. Warum, weiß sie nicht. Was ihr anfangs half, waren Facebook-Gruppen, wie beispielsweise eine Gruppe mit dem Namen „Erstsemestrige Jus-Studenten Wien“. Dort erhielt sie relevante Informationen zum Studium (ebd., S. 4).

Dalias (10) und Amaras (I8) Fall zeigen, dass an den entsprechenden Hochschulen bzw. Fakultäten offenbar wenig Interesse an der Inklusion geflüchteter bzw. migrantischer Studierender besteht. Amaras (I8) Versuch, sich Hilfe zu holen, scheiterte und Dalia (I10) wurde offenbar nicht das Gefühl vermittelt, es sei in Ordnung oder gar erwünscht, sich mit Fragen an die Fakultätsvertretung zu wenden.

5.2 (Nicht-)Anerkennung bisheriger (hoch-)schulischer Leistungen

Aus der Studie von Kohlenberger et al. (2022) geht hervor, dass Studierende mit Flucht- und/oder Migrationshintergrund beim Zugang zu Hochschulen in Österreich oftmals vor dem

Problem der voreingenommenen Bewertung ihrer Dokumente sowie der willkürlichen Nicht-Akzeptanz bzw. Nicht-Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Unterlagen und Qualifikationen stehen. Diese Beobachtung kann in vorliegender Untersuchung nicht geteilt werden, wie im Folgenden erörtert wird.

Syrische Studierende

Amir (I1) wollte zunächst Medizin studieren. Trotz seiner syrischen Matura und seines in Syrien begonnenen und abgebrochenen Studiums im Bereich Elektrotechnik (1 Semester) musste er, zusätzlich zum Aufnahmetest „MedAT-H“, einen Vorstudienlehrgang für die Fächer Physik, Chemie und Biologie besuchen. Da er dann doch begann Biomedical Engineering an der FH Technikum Wien zu studieren, wurde ihm zusätzlich das Fach Mathematik als Ergänzungsprüfung vorgeschrieben, für die er einen weiteren Lehrgang besuchte. Der Vorstudienlehrgang dauerte insgesamt drei Jahre (I1, S. 2f.).

Anders als Amir (I1), mussten die anderen Befragten aus Syrien keinen Vorstudienlehrgang besuchen. Hassan (I5) musste vor Studienbeginn „nur“ den für das Pharmazie-Studium (Bachelor) vorgeschriebenen Aufnahmetest absolvieren und ein Sprachzertifikat Niveau B2 nachweisen. Auch er hatte eine syrische Matura, zusätzlich jedoch ein abgeschlossenes Studium (Bachelor) im Bereich Biochemie. Aufgrund der zu großen Unterschiede zwischen Biochemie und Pharmazie konnte er keinen Master in Pharmazie machen. Es wurden ihm auch keine Leistungen angerechnet und er musste das Pharmaziestudium von vorne beginnen (I5, S. 2, S.6).

Yasin (I6) hatte bereits in Syrien ein rechtswissenschaftliches Studium begonnen. Seine Matura und ein Deutschzertifikat Niveau B2 reichten aus, um einen Zulassungsbescheid für den Studiengang Politikwissenschaft zu erhalten. Allerdings erwähnte er, dass er eine literarische Matura besäße, mit der er womöglich zusätzliche Kurse hätte besuchen müssen, um beispielsweise Medizin studieren zu können. Für Politikwissenschaft reichte die Matura jedoch aus. Er bezweifelte außerdem, dass er sein in Syrien begonnenes rechtswissenschaftliches Studium in Wien hätte fortsetzen können. Er habe von vielen gehört, dass 80% der Fächer wiederholt werden müssen, weil sich die Gesetze ändern bzw. ganz unterschiedlich sind. Deswegen habe er sich keine Gedanken drüber gemacht (I6, S. 3f.).

Dalia (I10) studierte knapp drei Semester Rechtswissenschaften in Syrien. Nach ihrer Flucht aus Syrien wohnte sie zunächst in Salzburg und wollte dort, nach zwei Jahren Deutsch Lernen, ihr Jus-Studium beginnen. Die Tatsache, dass sie ihre Original-Matura nicht hatte, befand die Universität Salzburg jedoch als problematisch, weshalb sie sich in Wien auf ein Studium bewarb. Nach zwei Wochen habe sie dann einen Zulassungsbescheid der Universität Wien bekommen und beschlossen nach Wien zu ziehen. Der Universität Wien, anders als der Universität in Salzburg, habe eine beglaubigte übersetzte Kopie ihrer Matura und ein

Sprachzertifikat Level B2 für die Zulassung ausgereicht (I10, S. 3). Da es ihr nicht möglich war, ein sogenanntes *Transcript of Records* ausgestellt zu bekommen, konnte sie ihr Studium an der Universität Wien nicht fortsetzen. Sie hätte sich, so sagte sie, ein paar Fächer anrechnen lassen können, entschied sich aber dafür, das Jus-Studium in Wien von vorne zu beginnen (ebd., S. 2). Ebenso Amara (I8), die ein Semester Architektur in Dubai studiert hatte, konnte ihr Studium in Wien nicht fortsetzen, weil ein Zeugnis verlangt wurde, das sie nicht hatte. Sie hatte lediglich ein Studienblatt, auf dem alle Fächer und Noten gelistet waren. Sie hatte aber ihr Maturazeugnis aus Dubai auf Englisch und konnte das Architektur Studium, ohne Ergänzungsprüfungen, an der TU Wien neu beginnen (I8, S. 5). Zusätzlich benötigte sie ein Sprachzertifikat Level B2 (ebd., S. 3).

Ukrainische Studierende

Polina (I3) maturierte in der Ukraine, musste jedoch, um ihr Bachelor-Studium „Technische Mathematik“ an der TU Wien beginnen zu können, im Rahmen eines Vorstudienlehrgangs ihr Deutschniveau verbessern (von B2 auf C1) sowie die Kurse Mathematik und Physik belegen und positiv abschließen.

Sofia (I11) maturierte in der Ukraine und studierte dort zwei Semester Biotechnologie. Das Studium brach sie jedoch, unabhängig ihrer Flucht nach Österreich, vor Ausbruch des Krieges ab. Für ihr Bachelorstudium Betriebswirtschaftslehre an der Universität Wien benötigte sie ein Sprachzertifikat Level C1. Zudem wurde ihr mitgeteilt, sie müsse einen Vorstudienlehrgang für das Fach Englisch absolvieren. Sofia (I11) war jedoch der Meinung, keinen Englisch-Kurs zu benötigen, da ihr Englisch ihrer Meinung nach bereits gut genug war. Zudem hätte sie dadurch ein halbes Jahr verloren und hätte nicht ab Oktober mit ihrem eigentlichen Studium beginnen können. Sie habe versucht, ihr Anliegen zu kommunizieren, was sich, wie sie sagte, zunächst schwierig gestaltete. Sie habe dann schlussendlich aber doch eine Lösung gefunden und eine Prüfung in dem Fach geschrieben, ohne den Vorstudienlehrgang vorher besucht haben zu müssen. Somit konnte sie im Oktober zu studieren beginnen (I11, S. 3).

Natalia (I2) studierte englische Philologie in der Ukraine und schloss mit einem Bachelortitel ab. Für die Zulassung zum Masterstudium Bildungswissenschaft benötigte sie, zusätzlich zu den üblichen erforderlichen Dokumenten, ein Sprachzertifikat Level C1. Hierfür absolvierte sie einen ein-semesterigen Vorstudienlehrgang (I2, S. 4f.) Zudem wurde ihr auferlegt, während ihres Masterstudiums eine Bachelorarbeit zu schreiben und drei weitere Kurse abzuschließen. Ihr Studium in der Ukraine schloss sie zwar mit einer Bachelorarbeit ab, diese wurde an der Universität Wien jedoch nicht anerkannt, da sie nicht den erforderlichen Standards entspreche (ebd., S. 3).

Anna (I4) hatte bereits ein Diplom-Studium Translationswissenschaften in der Ukraine absolviert. Um an der FH des BFI Wien für das Bachelorstudium Projektmanagement und IT

aufgenommen zu werden, musste sie, wie alle anderen BewerberInnen, einen Aufnahmetest schreiben (ebd., S. 5). Ein Deutschzertifikat war nicht notwendig, da die Deutschkenntnisse im Rahmen des Tests überprüft werden. Für ihr paralleles Masterstudium DaF/DaZ (Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache) an der Universität Wien musste sie allerdings ein Sprachzertifikat C1 nachweisen (ebd., S. 23). Zusätzlich muss sie bis Ende des zweiten Semesters zwei Ergänzungsprüfungen abgelegt haben, um weiterstudieren zu können. Dies liege, so glaubt Anna (I4), an dem Unterschied zwischen ihrem ukrainischen Bachelor und einem österreichischen Bachelor. Sie sagte diesbezüglich: „[...] sie haben das angeschaut und gesehen, dass [...] wahrscheinlich ein Fach [...] wie Deutsch Migrationsraum dazu kommen muss, also sie geben keine Erklärung“ (ebd., S. 19, Z. 893-895).

Vor Ausbruch des Krieges studierte Denis (I7) ein Semester Computer Science in der Ukraine. Wie er sagt, habe ihm das sehr geholfen, da er somit ein *Transcript of Records* hatte, das er bei der Bewerbung an der Fachhochschule für den Studiengang Computer Science and Digital Communications mit einreichen konnte und ihm einen Vorstudienlehrgang ersparte (I7, S. 5f.). Zusätzlich benötigte er ein Sprachzertifikat Level C1 (ebd., S. 8).

Mykyta (I9) möchte Veterinärmedizin an der Vetmeduni in Wien studieren. Wie er erzählte, hat er „Tierarzt“ (I9, S. 3, Z. 133) bereits zwei Jahre (vier Semester) in der Ukraine studiert. Um das Studium in Wien fortsetzen zu können, benötigt er ein Sprachzertifikat Niveau C1 und gute „spezielle europäische Noten“ (ebd., S. 3, Z. 134; S. 4, Z. 172), die er bereits habe. Zusätzlich müsse er eine spezielle Prüfung ablegen. Nach erfolgreichem Abschluss könne er direkt im fünften Semester einsteigen. Er könne das Studium auch von vorne beginnen, das sei aber, so glaubt er, schwieriger, da es zu Beginn des Studiums Fächer wie Biologie, Chemie und Mathematik zu schaffen gilt (I9, S. 4). Um das Sprachzertifikat Level C1 zu erhalten, besucht er aktuell einen Vorstudienlehrgang der Universität Wien (ebd., S. 1f.).

Zusammenfassung

Bezüglich der Anerkennung von (hoch-)schulischen Leistungen für die Zulassung zum Studium, scheint es zum einen studienfachbedingt, ob und welche Ergänzungsprüfungen absolviert werden müssen und ein Vorstudienlehrgang besucht werden muss oder nicht. Zum anderen scheint es ausschlaggebend zu sein, ob man im Ausland bereits studiert hat und falls ja, unabhängig davon, ob abgeschlossen oder nicht, ein sogenanntes *Transcript of Records*³⁰ vorzeigen kann, das die akademischen Leistungen eines Studierenden erfasst. Zwischen ukrainischen und syrischen Studierenden wird in vorliegender Untersuchung kein offensichtlicher Unterschied in Bezug auf Anerkennungen gemacht. So müssen Studieninteressierte mit ukrainischer Matura, genau wie Studieninteressierte mit syrischer

³⁰ Vgl. <https://www.munich-business-school.de//uniglossar/transcript-of-records>

Matura, für bestimmte Studiengänge bestimmte Ergänzungsprüfungen ablegen, um ihr Qualifikationsniveau der österreichischen Matura anzugleichen (vgl. Kapitel 3.4).

Was die Möglichkeit der Fortsetzung des Studiums betrifft, so gibt es zum Teil Unterschiede zwischen ukrainischen und syrischen Studierenden, die aber auf die jeweiligen Studienfächer zurückzuführen sein können: So konnte Natalia (I2) mit ihrem Bachelor Englische Philologie aus der Ukraine in Wien ihr Masterstudium Bildungswissenschaften beginnen, mit der Auflage, im Verlauf ihres Masterstudiums eine Bachelorarbeit zu schreiben sowie drei zusätzliche Kurse zu belegen. Auch Mykyta (I9), der vier Semester Veterinärmedizin in der Ukraine studiert hat, bekommt die Möglichkeit eine Prüfung zu schreiben und bei Bestehen ins fünfte Semester einzusteigen. Hassan (I5) hingegen, der in Syrien Biochemie studierte und mit einem Bachelor abschloss, konnte in Wien kein Masterstudium Pharmazie beginnen. Er musste (wieder) einen Bachelor in dem Fach machen; auch wurden ihm keine Leistungen aus seinem vorherigen Studium angerechnet. Ob es sich hier um eine willkürliche Nicht-Akzeptanz der im Ausland erworbenen Qualifikationen handelt, wie in der Studie von Kohlenberger et al. (2022) beschrieben, lässt sich hier nicht eindeutig sagen, da es sich um unterschiedliche Vor- und weiterführende Studien handelt. Wahrscheinlich erscheint aber, dass der Unterschied zwischen Biochemie und Pharmazie gravierender ist und die Studieninhalte strikter sind als beispielsweise die Studieninhalte und Unterschiede zwischen Englischer Philologie und Bildungswissenschaften, sodass in letzterem Fall eine Fortsetzung, unter bestimmten Voraussetzungen, möglich war, im ersten jedoch nicht. Mit Sicherheit lässt sich das jedenfalls nicht beurteilen. Was sich hingegen mit Sicherheit sagen lässt, ist, dass das erforderliche Sprachniveau für die Zulassung zum Studium, zwischen B2 und C1 variiert (vgl. Kapitel 5.3.1).

5.3 Sprache: Voraussetzungen an Hochschulen und Schwierigkeiten im Studium

Mit Verweis auf zahlreiche AutorInnen (z. B. Shakaya et al. 2010; Perry & Mallozzi 2011; Morrice 2013; Bowen 2014; Yavcan & El-Ghali 2017, etc.) stellt Nell-Müller (2021: 12) fest, dass die Sprache bzw. die Sprachbarriere in der Literatur, neben der finanziellen Belastung, „als größte personelle Herausforderung“ Geflüchteter angeführt wird. Daher werden die sprachlichen Voraussetzungen für eine Studienaufnahme durchweg als zentrale Hürde Geflüchteter diskutiert (Stevenson & Willott 2007 zitiert nach Berg et al. 2018) und in postkolonialen Debatten zum Teil als „diskriminierender Aspekt“ (Burren et al. 2020: 77) bezeichnet.

5.3.1 Sprachanforderungen und Finanzierung (von Sprachkursen)

Der Nachweis eines bestimmten Deutsch-Niveaus ist Voraussetzung für die Zulassung zu einem Studium in Österreich bzw. Wien (vgl. Kapitel 3.2). Welches Sprachniveau bei den Befragten vorausgesetzt wurde und wie das jeweilige Niveau erreicht wurde, wird im Folgenden erörtert.

Syrische Studierende

Bezüglich der Sprachanforderungen der Hochschulen in Wien, berichtete Hassan (I5), dass das geforderte Deutsch-Niveau in den letzten Jahren gestiegen sei. In den Jahren 2017/2018 sei ein Sprachniveau B2 verlangt worden, das jetzt auf C1 erhöht wurde (I5, S. 5). Er selbst habe dafür einen Intensivkurs für das Sprachniveau B2 besucht, der vom AMS bezahlt wurde (ebd., S. 10). Genau wie Hassan (I5), berichtete auch Dalia (I10), die 2017 zu studieren begann, dass die Sprachanforderungen in den letzten Jahren gestiegen seien: „Ich glaub das war wirklich das allerletzte Semester, wo man mit B2 Niveau und ohne Aufnahmeprüfung reingekommen ist. Ein Semester danach war es dann ab C1 mit Aufnahmeprüfung“ (I10, S. 3, Z. 136-138). Deutsch habe sie zuvor zwei Jahre lang, während ihrer Zeit in Salzburg, mit Hilfe zweier Kurse und Privatunterricht gelernt. So konnte sie dann ein Sprachzertifikat Niveau B2 bei ihrer Studienbewerbung einreichen (ebd., S. 3f.). Auch Yasin (I6) bestätigte, dass in den Jahren 2016/2017 ein Sprachnachweis über das Niveau B2 ausreichte, um an einer Hochschule in Wien einen Studienplatz zu erhalten. Er selbst habe zunächst an der Volkshochschule Wien Sprachkurse der Level A1 bis B1 besucht. Für diese Kurse bekam er als Geflüchteter mit einem Mobilpass und als Bezieher von Mindestsicherung eine Ermäßigung von 80%. So zahlte er 90 Euro statt (um die) 360 Euro. Der ÖIF erhielt dann Fördergelder vom Staat, weshalb er im Anschluss den B2 Deutschkurs vom ÖIF finanziert bekam (I6, S. 2). Amara (I8) berichtete ebenfalls, dass ein Sprachniveau von B2 für ihr Architektur-Studium (das sie im Jahr 2018 begann) an der TU Wien ausgereicht hätte. Das Niveau B2 hatte sie durch kostenlose Deutschkurse des AMS erreicht. Aus Unsicherheit und Angst, Deutsch nicht ausreichend zu beherrschen, besuchte sie dennoch für ein Semester einen Deutschkurs des VWU, um mit dem Niveau B2/C1 abzuschließen (I8, S. 4).

Amir (I1) lernte während seines einjährigen Aufenthalts in einer Unterkunft für Geflüchtete selbständig Deutsch, indem er Bücher las, wie er erzählte (I1, S. 3). Das geforderte Deutschniveau für sein Studium kam im Interview nicht zur Sprache.

Ukrainische Studierende

Natalia (I2) erzählte, dass sie für ihr im Jahr 2019 begonnenes Masterstudium an der Universität Wien ein Sprachniveau C1 benötigte. Hierfür besuchte sie, als außerordentliche Studierende, ein Semester lang einen Deutschkurs des VWU, den sie bezahlen musste (I2, S. 4f). Sofia (I11) berichtete ebenfalls, dass sie für ihr betriebswirtschaftliches Studium ein Sprachzertifikat Niveau C1 einreichen und eine Ergänzungsprüfung in Englisch machen musste. Einen Deutschkurs besuchte sie nicht, da sie bereits gut Deutsch konnte, bevor sie nach Wien kam (I11, S. 2f.). Auch Polina (I3) berichtete, dass ein A2-Zertifikat für Deutsch zwar ausreiche, um an der TU Wien einen Zulassungsbescheid zu bekommen. Man würde allerdings verpflichtet, einen Vorstudienlehrgang zu besuchen, um ein C1-Niveau zu erreichen (I3, S. 2). Für den Vorstudienlehrgang musste sie 524 Euro für ein Semester zahlen. Bezüglich der Kosten erwähnt sie, der VWU sei nicht sehr teuer gewesen, denn es gebe auch

Kooperationspartner des VWU, wie das Sprachenzentrum beispielsweise, wo die KursteilnehmerInnen, beginnend mit Sprachniveau zwischen A2 und B1, 1.300 Euro pro Semester zahlen müssten. Sie glaube zudem, dass auch der VWU für niedrigere Sprachniveaus teurer geworden sei. Zu ihrer Zeit haben alle um die 500 Euro zahlen müssen, „egal welche Stufe hast du A2 oder B2“ (ebd., S. 3, Z. 121), seit dem Sommersemester, müsse man jetzt auch 1.300 Euro bezahlen, wenn man ein Sprachniveau A2 hat (ebd., S. 3). Deshalb rate sie all ihren FreundInnen aus der Ukraine, die in Österreich studieren wollen, zunächst gut Deutsch zu lernen: „[...] A2 ist genug, um Bescheid zu bekommen, aber wenn du möchtest nicht 1.300 Euro bezahlen, dann musst du zum Beispiel Minimum B1+ oder B2 besser haben“ (ebd., S. 3, Z. 111-115). Mykyta (I9), der Veterinärmedizin an der Vetmeduni Wien studieren möchte, benötigt dafür einen Nachweis über ein Sprachniveau C1. Um dieses zu erreichen, besucht er aktuell einen Sprachkurs des VWU und bestätigte Polinas (I3) Erzählung der gestiegenen VWU Kosten: beginnend mit Sprachniveau B1, habe er zwei Jahre lang Zeit, das Level C1 zu erreichen (ebd., S. 1f.). Den VWU müsse er selbst bezahlen, er würde keinerlei Förderung erhalten. Er sagte: „Ja, ich zahle selbst. Ich weiß nicht warum, aber [...] B1 und B2 kosten 1.390 Euro, aber [...] C1 510, oder (400) es ist verschiedene Preis“ (ebd., S. 2, Z. 70-71). Er habe sich bewusst entschieden einen kostenpflichtigen Sprachkurs des VWU zu besuchen, da diese besser seien als die kostenlosen des ÖIF (vgl. Kapitel 5.7.1).

Um an der FH des BFI Wien aufgenommen zu werden, musste Anna (I5), wie alle anderen BewerberInnen, einen Aufnahmetest schreiben (I5, S. 5). Ein Deutschzertifikat sei nicht notwendig gewesen, da die Deutschkenntnisse im Rahmen des Tests überprüft werden (ebd., S. 23). Für das Masterstudium DaF/DaZ an der Uni Wien musste sie allerdings ein Sprachzertifikat C1 nachweisen. Der Besuch eines Vorstudienlehrgangs wäre nicht möglich gewesen. Aus diesem Grund habe sie vor der Bewerbung um Zulassung eine Prüfung abgelegt, um das erforderliche Zertifikat zu erhalten. Dafür musste sie 220 Euro bezahlen. Da sie den mündlichen Teil der Prüfung nicht schaffte, musste sie diesen wiederholen und nochmal bezahlen. Finanzielle Unterstützung gab es keine, wie sie sagte (ebd., S. 24). Es hätte die Möglichkeit eines kostenlosen C1-Zertifikats, ausgestellt vom ÖIF, gegeben, der Zugang gestaltete sich aber „schwierig“ (ebd., S. 24, Z. 1164), weshalb Anna (I5) sich für die kostenpflichtige Variante entschied (vgl. Kapitel 5.7.1).

Für seine Bewerbung an der FH Campus Wien, benötigte Denis (I7) eigentlich einen Sprachnachweis C1, den er zum Zeitpunkt seiner Bewerbung, jedoch aufgrund langer Wartezeiten für einen Sprachkurs, finanziert vom ÖIF, nicht hatte. Da die Bewerbung ein persönliches Gespräch einschließt, konnte jedoch ohne Zertifikat festgestellt werden, dass Denis ausreichend gut Deutsch spricht (I7, S. 8). Deutsch begann er bereits vor seiner Flucht nach Österreich in der Ukraine zu lernen (ebd., S. 1, 11ff.).

Zusammenfassung

Aus den Erzählungen der Studierenden geht deutlich hervor, dass die Sprachanforderungen für die Zulassung zu einem Studium an den Hochschulen in Wien in den vergangenen Jahren gestiegen sind. Alle Befragten, die ihr Studium vor dem Jahr 2019 begannen, mussten, unabhängig des Studiengangs und der Hochschule, ein Sprachniveau von B2 nachweisen. Alle anderen, die ab dem Jahr 2019 und später ein Studium in Wien aufnahmen, mussten entweder ein Sprachzertifikat mit Level C1 nachweisen oder, in vielen Fällen, im Zuge eines Vorstudienlehrgangs erzielen, um ihr Studium „ordentlich“ beginnen zu können. Hier stellt sich die Frage, weshalb die Sprachanforderungen scheinbar gestiegen sind, insbesondere vor dem Hintergrund, dass, wie die Interviews beweisen, ein Einstieg mit Niveau B2 offenbar ausreicht, um sich im Studium zurechtfinden. Zusätzlich unterstützt ein Studium mit großer Wahrscheinlichkeit, auch durch die Interaktion und Kommunikation mit Studierenden und Lehrenden, beim Verbessern der Sprache, wodurch sich sprachliche Schwierigkeiten mit der Zeit vermutlich abbauen. An dieser Stelle lässt sich also keine plausible Begründung für die gestiegenen Anforderungen an den Hochschulen erkennen. Im Gegenteil deuten diese eher auf einen Ausschlussmechanismus geflüchteter Studierender und somit einen „diskriminierenden Aspekt“ (Burren et al. 2020: 77) von Hochschulen in Wien.

Weiters fällt auf, dass all diejenigen, die lediglich ein Sprachniveau B2 nachweisen mussten, keinen Vorstudienlehrgang besuchten und ihre Sprachzertifikate, nach erfolgreichem Abschluss kostenloser, fremdfinanzierter Sprachkurse (bspw. Kurse des ÖIF oder AMS), erhielten. Nur Amara (I8) besuchte aus Unsicherheit einen kostenpflichtigen Deutschkurs des VWU, um ihr Deutsch zu verbessern (I8, S. 4). Die meisten anderen (bis auf Denis (I9) und Anna (I4)), die einen Sprachnachweis über das Niveau C1 erbringen mussten, besuch(t)en einen kostenpflichtigen Vorstudienlehrgang. Denis (I8) studiert an einer Fachhochschule und besuchte im Vorfeld einen kostenlosen Deutschkurs, der vom ÖIF finanziert wurde, um sein Sprachzertifikat Niveau C1 zu erhalten (I7, S. 13). Anna (I4) bezahlte 220 Euro für eine C1-Prüfung (ohne Kurs) bei einer anderen Institution. Entweder wussten die Studierenden, die einen kostenpflichtigen Vorstudienlehrgang besuchten, nicht, dass es kostenlose Alternativen gibt, dachten nicht über eine Alternative nach, da die Hochschulen direkt auf den VWU verweisen, oder vermieden bewusst die Hürden, die mit kostenlosen Sprachkurs-Angeboten eingehen, wie beispielsweise ein hoher bürokratischer Aufwand, lange Wartezeiten oder/und eine schlechte Qualität der Kurse (vgl. Kapitel 5.7.1). So beispielsweise Mykyta (I9, S. 7), der sich bewusst für einen weiterführenden Sprachkurs des VWU entschied, da diese besser seien als die kostenlosen Kurse des ÖIF (vgl. Kapitel 5.7.1).

Um ein Studium in Wien aufnehmen zu können, sollten Geflüchtete also über ausreichende finanzielle Mittel verfügen, um sich im Zuge eines kostenpflichtigen Vorstudienlehrgangs das erforderliche Sprachniveau anzueignen. All diejenigen, die nicht über die finanziellen Mittel verfügen, können entweder nicht studieren oder müssen über großes Durchhaltevermögen,

Geduld oder/und Glück verfügen und ein kostenloses (oftmals schlechteres) Sprachkurs-Angebot des ÖIF in Anspruch nehmen (vgl. Kapitel 5.7.1). Wie weiter oben bereits erwähnt, kann das hohe Sprachniveau C1 als Aufnahmebedingung für ein Studium durchaus als diskriminierend und exkludierend eingestuft werden, noch dazu, da der Besuch der Sprachkurse häufig mit hohen Kosten verbunden ist. Burren et al. (2020: 82) schreiben diesbezüglich, dass „am Beispiel der Sprachanforderungen für die Zulassung zum Studium [...] Othringprozesse als unhinterfragte Normalität“ an den Hochschulen sichtbar werden.

5.3.2 Sprachliche Schwierigkeiten im Studium

Neben der Frage zu Zulassungsbedingungen kam das Thema „Sprache“ häufig auch bei der Frage nach Schwierigkeiten im Studium immer wieder auf, wie die folgenden Ausschnitte zeigen.

Syrische Studierende

Obwohl Amir (I1) gut Deutsch spricht, erzählte er, dass er manchmal Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache habe, vor allem wenn es um spezielle Themen geht. Da mehr als die Hälfte der Kurse in seinem Studium auf Englisch gehalten werden, falle ihm sein Studium insgesamt leichter (I1, S. 6). Diesbezüglich betonte auch Hassan (I5), dass es für Studierende, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, hilfreich wäre, eine andere Sprache als Deutsch an den Hochschulen anzubieten. „Wenigstens Englisch“ (I5, S. 22, Z. 1027). Das würden die meisten (Hassan bezieht sich auf Studierende aus Syrien) beherrschen. In der Facebook-Gruppe, die er betreut (vgl. 5.1.1.), würde oft die Frage gestellt werden, wo man in Österreich auf Englisch studieren kann (I5, S. 22).

Auch Yasin (I6) erzählte, dass das Studium für ihn anfangs aufgrund der Sprache „wirklich sehr schwierig“ (I6, S. 5, Z.232-233) war. Denn, obwohl er, wie er sagte, schon fast zwei Jahre in Wien lebte, bevor er mit seinem Studium begann, bestehe ein enormer Unterschied zwischen der Alltagssprache und der Wissenschaftssprache: „[...] du [steigst] ins Studium ein, und dann bist du sofort [...] konfrontiert also mit wissenschaftlichen Texten und einfach Begrifflichkeit[en], von denen du noch nie gehört hast [...]“ (ebd., S. 6, Z. 245-247). Um die Texte und Aufgaben zu verstehen, musste er während der ersten zwei Semester zunächst viel ins Arabische übersetzen. Es ging ihm „richtig schlecht“ (ebd. S. 6, Z. 256), da er aufgrund des Mehraufwands oft 10-12 Stunden am Tag lernen musste, während Mitstudierende „die Zeit so gechillt verbracht haben“ (ebd. S. 6., Z. 256-257).

Genau wie Yasin (I6), erwähnte auch Amara (I8, S. 4) den Unterschied zwischen der Sprache an der Uni und der Sprache in den Deutschkursen, weshalb ihr das Studium zu Beginn, trotz Deutschkurse und VWU, schwerfiel. Sie berichtete davon, dass sie Panik davor hatte, mit anderen Studierenden zu sprechen. Später sei es dann besser geworden. Zusätzlich sei es schwer gewesen, den Dialekt einiger ProfessorInnen zu verstehen: „[...] es gibt manche

Professoren, die Deutsch Dialektsprache so reden und für mich das war auch so ein bisschen schwer, [...] zu [verstehen], was sie eigentlich darüber reden oder worum geht und so“ (I8, S. 4, Z. 149-152). Diesbezüglich erzählte auch Yasin (I6) von einem Vorfall, bei dem der Lehrende mit einem sehr starken Wiener Dialekt vortrug, woraufhin Yasin aufzeigte und ihn bat, Hochdeutsch zu sprechen, da er ihn kaum verstehe. Der Lehrende habe sich entschuldigt und sich kurzzeitig bemüht, auf seine Aussprache zu achten, habe dann aber nach kurzer Zeit wieder mit Dialekt gesprochen (I6, S. 8).

Ukrainische Studierende

Genau wie Yasin (I6) und Amara (I8), erwähnten Denis (I7) und Sofia (I11) die Problematik des Dialekts einiger Lehrender. Denis (I7, S. 18) sprach diesbezüglich von einem „Problem“ und Sofia (I11) berichtete, ebenso wie Yasin (I6), dass einige ProfessorInnen Dialekt sprechen würden und diese, auch wenn sie sich bemühten Hochdeutsch zu sprechen, nach wenigen Minuten wieder Dialekt sprechen würden. Sofia (I11) beschrieb die Problematik des Dialekts sehr nachvollziehbar: „Du musst [eine] neue Sprache lernen und [...] das, was du lernst, ist dann nicht in der Realität gegeben viele Male“ (I11, S. 5, Z. 196-198).

Bezüglich des Dialekts von Lehrenden gab es jedoch auch eine positive Aussage. Laut Natalia (I2) würden sich die Lehrenden bemühen und Hochdeutsch sprechen. Das „Problem“ seien eher die Studierenden, die sie aufgrund ihres Dialekts nicht verstehe (I2, S.15) (vgl. Kapitel 5.5.2).

Obwohl Natalia (I2) und Polina (I3) der Meinung waren, Deutsch ausreichend gut zu beherrschen, sei ihnen das Studium aufgrund der Sprache zu Beginn schwergefallen. Genau wie Yasin (I6) und Amara (I8), erwähnten sie den Unterschied zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache: „[...] ich konnte schon gut Deutsch, aber ich hab eine Aufgabe bekommen, also schriftliche Aufgabe und es gab so viele Wörter, also umgangssprachliche Wörter, die ich überhaupt nicht kannte“ (I2, S. 14, Z. 647-649). „[Das] größte Problem ist Deutsch zu sprechen. Weil [...] im Alltag kann ich das wirklich nicht sehr schlecht sprechen, aber wenn ich spreche das mit verschiedene wissenschaftliche [...] Wörter und ich soll das richtig sagen [...] das ist schwer. Weil, zum Beispiel ich verstehe, was ich mache und ich verstehe was soll ich erklären, aber [...] wenn ich soll sprechen, dann alles ist nur weiß in meinem Hirn und ich [...] weiß nicht, was soll ich sagen“ (I3, S. 7, Z. 310-315).

Da Studierende, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, Englisch oftmals besser verstehen und sprechen, ist Natalia (I2), genau wie Amir (I1) und Hassan (I5), der Meinung es wäre hilfreich, wenn es mehr Texte und Aufgaben auf Englisch gebe (ebd., S. 14). Da Natalia (I2) Texte zum Teil ins Ukrainische übersetzen musste, um sie zu verstehen (genau wie Yasin, der die Texte ins Arabische übersetzte), konnte sie nur ein Seminar pro Semester absolvieren, während andere Studierende drei oder vier Seminare belegten (I2, S.9). Auch Anna (I4) muss

sehr viel Zeit in ihr Studium investieren, insbesondere aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten. Auch sie verbringe viel Zeit damit, Wörter oder ganze Texte ins Ukrainische zu übersetzen, um dann den deutschen Text besser verstehen zu können (I4, S. 15).

Denis (I7) erzählt, dass 30% der Veranstaltungen seines Studiengangs auf Englisch abgehalten werden. Das sei zwar „cool“, jedoch auch schwierig, wenn man weder Deutsch noch Englisch perfekt beherrsche (I7, S. 8, Z. 380). Er erwähnte außerdem, dass er bemerkt habe, dass er sich, obwohl sein Englisch schlechter sei als sein Deutsch, wohler fühle, wenn der Unterricht auf Englisch abgehalten wird, da Englisch für alle eine Fremdsprache sei. Deutsch sei nur für ihn eine Fremdsprache. So wären alle auf „einer Stufe“ (ebd. S. 18, Z. 831).

Auf die Frage, wie sie im Studium zurechtkomme, antwortete Sofia (I11), dass es ihr sehr gut gefällt, auch, weil sie, wie sie selbst sagt, „Deutsch schon gut konnte“ und wegen ihres Sprachniveaus „wirklich verstehen [konnte] worums geht“ (I11, S. 4, Z. 155, 157-158). Geholfen habe ihr ihre Arbeit, bei der sie Kontakt zu vielen ÖsterreicherInnen hatte und sie dort „gezwungen“ war, deren Dialekt verstehen und sprechen zu lernen (ebd., S. 4f.). Hätte sie in ihrem Arbeitsumfeld nicht gelernt, Dialekt zu verstehen, dann wäre das Studium viel schwieriger, da manche Professoren Dialekt sprechen (ebd., S. 5) (s. o.).

Zusammenfassung

Aus den Erzählungen von Yasin (I6), Amara (I8), Sofia (I11) und Denis (I7) geht hervor, dass zum Teil wenig Rücksicht auf diejenigen Studierenden genommen wird, die Schwierigkeiten haben, Dialekt zu verstehen. Dies kann durchaus als eine Form von Diskriminierung ausgelegt werden (vgl. Kernegger 2022: 88), insbesondere da wohl davon ausgegangen werden kann, dass Lehrende an Hochschulen durchaus in der Lage sind, ein verständliches Hochdeutsch zu sprechen. Mit Verweis auf den „Themenkomplex Sprache“, schreibt Kernegger (2022: 92, 91), dass „Von Lehrenden [...] durchaus eine diversitätssensible Haltung eingefordert werden [kann und soll]“, denn neben den institutionellen Gegebenheiten haben „auch die Lehrenden und deren Haltung, [sowie die Art ihrer Interventionen, einen erheblichen Anteil am Erfolg bzw. Misserfolg, und zwar von allen Studierenden, insbesondere aber von jenen, die wenig(er) privilegiert sind.“ „Diversitätssensibel“ wäre es, Hochdeutsch zu sprechen, um niemanden auszuschließen. Diesbezüglich äußerte sich Sophia (I11) sehr treffend (mit Verweis darauf, dass ein gewisses Deutschniveau von den Studierenden natürlich erwartet werden kann und soll, da es andernfalls mit dem Studium „einfach nicht klappen“ würde (I11, S. 11, Z. 510)): „Dialekt bringt dir niemand bei, also einfach bei einem Sprachinstitut oder so und [...] das kann man nicht erwarten, dass ein Ausländer dann Dialekt versteht“ (ebd., S. 11, Z. 514-515).

Ebenso wie die beschriebene Dialekt-Problematik, scheint der oftmals erwähnte Unterschied zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache und damit einhergehende Schwierigkeiten im

Studium, Studierende aus Syrien und der Ukraine gleichermaßen zu betreffen, ebenso der Wunsch nach mehr Sprachvielfalt. Darowska & Machold (2010) weisen darauf hin, dass internationale BildungsakteurInnen in der Regel weitaus weniger „über einen differenzierten und als korrekt geltenden sprachlichen Ausdruck in der Wissenschaftssprache Deutsch“ (ebd.: 27) verfügen als jene, die Deutsch als Erstsprache sprechen. Dies führe oftmals zu einer höheren Belastung im Studium und somit zu einer geminderten Chance auf einen guten Hochschulabschluss. Im Hinblick auf Chancengleichheit, erscheint es den Autorinnen sinnvoll zu überlegen, ob beispielsweise eine zumindest temporäre Einführung unterschiedlicher Benotungskriterien der sprachlichen Qualität in mündlichen Beiträgen und schriftlichen Arbeiten sowie eine Verlängerung der Regelstudienzeiten förderlich sein könnte (ebd.). An der Universität Wien beispielsweise, ist es möglich, abweichende Prüfungsmethoden zu vereinbaren, wenn eine „studienrelevante Funktionsbeeinträchtigung“ vorliegt. Hierzu zählen beispielsweise Lese- und Rechtschreibschwächen und Sprechbeeinträchtigungen (Universität Wien 2023e). Ob abweichende Prüfungsmethoden oder/und eine differenzierte Beurteilung von Prüfungen bei sprachlichen Schwierigkeiten möglich sind, ist der Webseite nicht zu entnehmen.

5.4 Gleichstellung von geflüchteten und österreichischen Studierenden/StudienbewerberInnen an den Hochschulen

In diesem Kapitel wird erörtert, wie einige der befragten Studierenden die Gleichstellung von Studierenden mit Fluchthintergrund mit österreichischen Studierenden in Bezug auf Prüfungsmodalitäten und Studienbeihilfe beurteilen. Diesbezüglich wurde während des Interviews keine konkrete Frage gestellt, daher wurde das Thema nicht gleichermaßen mit ukrainischen und syrischen Studierenden besprochen. Das Thema kam nur bei Interviews mit syrischen Studierenden zur Sprache, weshalb nur Beiträge syrischer Studierender dargelegt werden.

5.4.1 Zulassungsverfahren und Aufnahmeprüfung

Amir (I1) schrieb den Aufnahmetest für ein Medizinstudium zwei Mal. Für eine Zulassung zum Studium reichte es nicht aus. Diesbezüglich merkte er an, dass die Aufnahmeprüfungen vielen Studierenden mit Fluchthintergrund große Schwierigkeiten bereiten würden, da sie bei diesen mit ÖsterreicherInnen gleichgestellt würden, was, wie er sagte „eigentlich gut“ sei (I1, S. 9, Z. 387). Die ÖsterreicherInnen hätten allerdings viel mehr Wissen und könnten noch dazu viel besser Deutsch als „[sie] alle“ (ebd., S.9, Z. 389).

Die Gleichstellung von Studierenden mit Fluchterfahrung mit österreichischen Studierenden bei Aufnahmeprüfungen kritisiert auch Hassan (I5) scharf. Es sei unfair, dass sie, sobald sie einen positiven Asylbescheid in den Händen hielten, mit den österreichischen Studierenden gleichgesetzt würden (I5, S. 3). Sie würden exakt gleich behandelt: „gleiche[r] Bereich, gleiche Reihe, gleiche[] Sitze. [...] gleiche Prüfung“ (ebd., S. 3, Z. 107-109). Für Geflüchtete gebe es

keine gesonderte Kategorie. Er zitierte: „Ihr seid [...] ab jetzt Österreicher. Ihr habt diese[] Aufenthalt[s]papiere, ihr bekommt alles genau [gleich], ihr studiert auch gratis sogar [...]“ (ebd., S. 4, Z. 139-140). Aus diesem Grund würden sie genau gleichbehandelt werden, wie österreichische Studierende. Für internationale Studierende allerdings, deren Muttersprache ebenfalls nicht Deutsch ist, gebe es durchaus eine gesonderte Kategorie bei Aufnahmeprüfungen (ebd., S.3f.).

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Gleichstellung von Studierenden mit Fluchthintergrund und österreichischen Studierenden zunächst als etwas sehr Positives und Wünschenswertes erscheint. In dem beschriebenen Kontext stellt es (für Hassan (I5)) jedoch eine massive Ungerechtigkeit dar, dass Menschen mit Fluchthintergrund aus Syrien, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, bei Aufnahmeprüfungen (auf Deutsch) mit österreichischen Studierenden auf eine Stufe gestellt werden. Insbesondere was StudentInnen betrifft, die bereits in Syrien ein Studium begonnen haben, fände er es wünschenswert, dass diese die Möglichkeit bekommen, ihr Studium in Wien an der Stelle fortzusetzen wo sie aufgrund des Krieges aufhören mussten, oder diese zumindest von Aufnahmeprüfungen ausgenommen werden würden. Schließlich seien sie nicht freiwillig „hergekommen“ (ebd., S. 4). So erzählte er von Personen, die vier, fünf, sechs Jahre in Syrien studiert haben und dann in Wien wieder von vorne beginnen mussten und beispielsweise im Fall eines Medizinstudiums auch von der Aufnahmeprüfung nicht befreit wurden (ebd., S. 3). Studierende aus der Ukraine hingegen, würden durchaus von Aufnahmeprüfungen ausgenommen werden und die Möglichkeit bekommen, ihr Studium dort fortzusetzen, wo sie aufgehört haben (ebd., S. 5). Diese Aussage kann nur mit Verweis auf Mykyta (I9, S.4) beurteilt, jedoch weder bestätigt noch widerlegt werden. Zwar bekommt er laut eigener Aussage die Möglichkeit, ins 5. Semester einzusteigen, Voraussetzung ist aber sehr wohl das Ablegen einer Prüfung (vgl. Kapitel 5.2). Ob es sich um eine Aufnahmeprüfung oder eine studieninterne Prüfung handelt, kann an dieser Stelle nicht mit Sicherheit gesagt werden. Jedenfalls kann er sein Studium nicht „einfach“ dort fortsetzen, wo er aufgehört hat. Zudem liegt kein Vergleichsfall vor, der die Aussage von Hassan (I5) bestätigen bzw. widerlegen könnte.

5.4.2 Studienbeihilfe und Studienleistungen

Ebenso wie besagte Gleichstellung bei Aufnahmeprüfungen kritisieren Hassan (I5) und Dalia (I10) die Gleichstellung im Bereich der Studienbeihilfe. Es sei „extrem unfair“ (I5, S. 12, Z. 556), so Hassan, da von Studierenden mit Fluchthintergrund nicht gleich zu Beginn erwartet werden kann, die erforderlichen 15 ECTS pro Semester zum Erhalt der Studienbeihilfe, zu schaffen. Die Studierenden bräuchten ein bis zwei Semester um sich im Studium zurechtzufinden (ebd., S. 12). Dalia (I10) bestätigte das: Es sei ihr dreimal passiert, dass sie die erforderliche Anzahl an ECTS nicht rechtzeitig schaffte, was zur Folge hatte, dass die Zahlung ausgesetzt wurde. Sie habe ca. sechs Monate lang kein Geld bekommen. Dazu

meinte sie: „[...] da wird überhaupt keine Unterscheidung gemacht. Also [es] wird davon ausgegangen halt, dass du nicht [...] ernsthaft studierst“ (ebd., S. 8, Z. 365-366). Es sei aber möglich, das Geld rückwirkend zu erhalten, wenn man die erforderlichen 16 ECTS pro Semester nachträglich schafft. Für den Fall, dass man die erforderliche Anzahl (16 ECTS/Semester) überhaupt nicht erreicht, müsse man das Geld zurückzahlen (ebd., S. 8). So habe Amara (I8) tatsächlich aus Angst, das Geld zurückzahlen zu müssen, zunächst davon abgesehen Studienbeihilfe zu beantragen. Sie stellte dann im späteren Verlauf ihres Studiums einen Antrag, der aber aufgrund mangelnder ECTS abgelehnt wurde (I8, S. 6).

Bezüglich der Gleichstellung besagter Studierendengruppen, sagte Dalia (I10) einen interessanten Satz, der in vorliegendem Forschungskontext besonders bedeutsam erscheint:

„[...] Es ist das einzige Gute, dass [...] man gleichbehandelt wird, dass man nicht zahlen muss und so [...]. Das machts alles leichter reinzukommen. Aber wenn man schon drin ist, dann wird man wirklich so gleichbehandelt mit Einheimischen, die halt perfekt Deutsch können und die [...] ihre, halt sozialen Netzwerke haben und so. Das heißt halt nicht (-) ja weißt du, wenn du Ungleiche gleichbehandelst, dann ist es am Ende eine Ungleichbehandlung quasi. Und dann wird's gar nicht berücksichtigt. Und jetzt Studenten, die Fluchterfahrung haben, oder irgendwie Krieg überlebt haben, dass sie mit mehr psychische Probleme zu tun haben, das wird zum Beispiel nicht berücksichtigt.“ (ebd., S. 7, 322-331)

Sie erzählte von FreundInnen aus Großbritannien, von denen sie wisse, dass es für Kriegsgeflüchtete dort beispielsweise die Möglichkeit gebe, Prüfungen zu verschieben oder andere Prüfungsmodalitäten zu wählen. Dort würde mehr Rücksicht genommen (ebd., S.7f.).

Dalias (I10) und Hassans (I5) Aussagen bestätigen, dass die Nicht-Anerkennung ihrer konkreten Lebensumstände (und der anderer) im Rahmen der Lern- und Leistungslogik von Hochschulen, von Geflüchteten als ausgrenzend empfunden werden können (Joyce et al. 2010 zitiert nach Berg et al. 2018). Diesbezüglich möchte ich auf Kapitel 5.3.2 verweisen. Wie dort in der Zusammenfassung erörtert, weisen Darowska & Machold (2010) in ihrer Analyse des Hochschulraums und dessen inhärente strukturelle Ungleichheiten darauf hin, dass internationale BildungsakteurInnen meist weniger „über einen differenzierten und als korrekt geltenden sprachlichen Ausdruck in der Wissenschaftssprache Deutsch“ (ebd.: 27) verfügen als muttersprachlich Deutschsprachige. Im Hinblick auf Chancengleichheit, schlagen sie daher u.a. eine zumindest temporäre Einführung unterschiedlicher Benotungskriterien vor. Diese „am Beispiel der unterschiedlichen Verfügbarkeit der Ressource Sprache deutlich gemachten strukturellen Grenzen im Hochschulraum“ (ebd.: 28) können auch auf andere Faktoren übertragen werden. Neben der Sprache können beispielsweise das soziale und finanzielle Umfeld und/oder die psychische Gesundheit strukturelle Ungleichheiten darstellen, die die BildungsakteurInnen „mitbringen“ (ebd.: 26). In Bezug auf die soeben diskutierte, von Befragten kritisierte Gleichstellung, könnte man also, aus Perspektive der Chancengleichheit,

neben der temporären Einführung unterschiedlicher Benotungskriterien der sprachlichen Qualität (vgl. Kapitel 5.3.2) auch über Sonderregelungen bei Aufnahmeprüfungen und der Studienbeihilfe für Studierende mit Fluchthintergrund nachdenken.

5.5 Soziales Umfeld: Ein- und Ausgrenzungsprozesse an den Hochschulen

Das soziale Klima an der Hochschule, insbesondere die Interaktion mit Lehrenden und der Studierenden untereinander, stellen wichtige Elemente der Lernumwelt dar (Berg et al. 2018). Wie in Kapitel 3.3.2 erörtert, haben viele Studierende mit Fluchthintergrund in ihrem Hochschulalltag mit sozialer Ausgrenzung und Diskriminierung zu tun. Dabei verweisen die Erfahrungen der Studierenden auf Ein- und Ausgrenzungsprozesse entlang „unterschiedlicher Achsen der Differenz“ (Burren et al. 2020: 86), die allesamt auf postkoloniale Strukturen und hegemoniale Ordnungsmuster an Hochschulen hindeuten. Einige Erzählungen der Studierenden zeigen, dass auch Hochschulen in Wien nicht ausgenommen sind.

5.5.1 Erfahrungen mit Lehrenden

Syrische Studierende

Amir (I1) berichtete zunächst positiv vom Umgang mit Lehrenden. Er könne jederzeit Fragen stellen; die Lehrenden seien jederzeit auch per E-Mail oder persönlich im Büro zu erreichen. Er fühle sich „zum Großteil“ (I1, S. 6, Z. 266) gleichbehandelt mit anderen Studierenden. Er erzählte dann jedoch, dass er seit Monaten auf der Suche nach einem Praktikumsplatz sei, da er im kommenden Semester ein Pflicht-Praktikum absolvieren muss, um sein Studium abschließen zu können. Trotz seiner Bemühungen bekomme er viele Absagen ohne Angaben von Gründen (ebd., S. 8). So auch von einem seiner Professoren:

„Der hat mich einfach so abgelehnt, obwohl eigentlich die Stelle immer noch jetzt frei ist. Und er hat es auch ohne Angaben von Gründen [...]. Der hat gemeint, dass ich [...] nicht kompetent genug bin oder [...] dass er höhere Erwartungen (.) also er erwartet viel und dass ich eigentlich nicht gut geeignet für die Stelle bin, ohne dass er wirklich so mir Gründen gegeben hat [...]“ (ebd., S. 8. Z. 362-367).

Er betonte außerdem, dass der Professor ihn eigentlich aus dem Unterricht kenne und zudem die Stelle nicht einmal bezahlt werde. Amir (I1) glaube nicht, dass es sich um eine Diskriminierung handelt: „Also ich würde nicht schätzen, dass das eine Diskriminierung ist, aber er hätte glaube ich anders begründen können, oder wirklich mehr“ (ebd., S. 8, Z.371-372). Wie Amir (I1) richtig sagt, kann hier nicht von einer expliziten Diskriminierung gesprochen werden. Dennoch erscheint die Absage, mit der Begründung Amir sei „nicht kompetent genug“ und „nicht gut genug geeignet für die Stelle“, ohne weitere Gründe zu nennen, zumindest fragwürdig und führte dazu, dass Amir (I1) sich ungerecht behandelt fühlte.

Anders als bei Amir (I1), kann in Dalias (I10) Fall eindeutig von einer Diskriminierung und Rassismus gesprochen werden. Sie erzählte, dass sie ein Professor zweimal durch eine

mündliche Prüfung habe fallen lassen, mit der Begründung ihr Deutsch sei nicht gut genug. Er habe gesagt: „Ja Frau Kollegin Sie sind gut vorbereitet, aber ein Anwalt, der nicht Deutsch scheitern kann, ist kein Anwalt. Sie müssen nochmal antreten“ (I10, S. 5, Z. 196-197). Nachdem sie beim dritten Versuch den Prüfer wechseln konnte, habe sie die Prüfung bestanden. Sie erzählte, dass auch andere Studierende mit Migrationshintergrund ähnliche Erfahrungen mit demselben Professor gemacht haben. Es sei „schon bekannt, dass Ausländer bei ihm nicht durchkommen“ (ebd., S. 5, Z. 233-234).

Auf die Frage, ob sie den Fall gemeldet hätte, verneint sie. Man könne solche Vorfälle zwar melden, jedoch empfehle das niemand. Es sei bekannt, dass sich die Namen der Personen, die eine Beschwerde gegen einen Professor/eine Professorin einreichen, gemerkt werden, woraufhin man es dann später „schwierig“ habe und „gehasst“ würde (ebd., S. 5, Z. 217). Die ProfessorInnen würden sich in solchen Fällen gegenseitig unterstützen. Außerdem sei das Verfahren sehr komplex und sie könne ohnehin nicht beweisen, dass der Professor sie aufgrund ihrer Sprache benachteiligt und durch die Prüfung habe fallen lassen (ebd., S. 5). Von einer Antidiskriminierungsstelle am Juridicum wisse sie nichts. Vielleicht, so sagte sie, gibt es eine auf Universitäts-Ebene, jedoch nicht am Juridicum (ebd., S. 6).

Wie Kernegger (2022) zurecht feststellt, ist es durchaus legitim, an Hochschulen ein bestimmtes Sprachniveau zu verlangen, da Sprache die Voraussetzung für inhaltliche Auseinandersetzung ist. Sobald aber bestimmte Studierende auf Sprache bzw. wie hier der Fall, auf ihre (unzureichenden) Deutschkenntnisse, also „andere“ Herkunft, festgelegt und als „nicht zugehörig“ markiert werden, handelt es sich um einen Ausgrenzungsprozess, in dem „Sprache ein gesellschaftliches Differenzmerkmal darstellt, mit dem in Machtverhältnissen soziale Zugehörigkeiten konstruiert, Über- und Unterordnungen geschaffen, Ein- und Ausschlüsse legitimiert werden“ (Dirim 2016: 195 zitiert nach Kernegger 2022: 89). Kernegger (2022) stellt dabei außerdem fest, dass (Herkunfts)Sprachen in der Gesellschaft unterschiedlich bewertet werden. So wären beispielsweise Studierende mit Erstsprache Englisch oder Französisch (auch an Universitäten) weniger bis gar nicht von Ausschlüssen betroffen. Dies weist darauf hin, dass

„bei Ausgrenzungsprozessen über die Differenzkategorie Sprache die Hierarchisierung von Sprachen eine große Rolle spielt und nur bei bestimmten Sprachen auch ausschließende Effekte wirksam werden, die dann durch weitere Differenzkategorien (wie Nation, Ethnie, Religion, Hautfarbe ...) intersektional verstärkt werden (können).“ (ebd.: S. 89f.)

Zusätzlich zeigt die Häufung, sowie die Art und Weise, wie scheinbar mit Fällen dieser Art (Ungleichbehandlung und Rassismus) umgegangen wird, wie zum einen bestehende institutionalisierte Machtdynamiken und Herrschaftsverhältnisse verschleiert und aufrechterhalten werden und zum anderen „Hochschulakteur*innen durch institutionalisierte Denk- und Handlungsmuster sowie durch ihre soziale Positionierung in gesellschaftliche

Macht- und Ungleichheitsverhältnisse an der (Re-)Produktion von Differenzen beteiligt“ sind (Le Breton & Burren 2021: 175). Auch ist die Tatsache, dass den Studierenden offenbar keine vertrauenswürdige Anlaufstelle bekannt ist, wo sie rassistische und diskriminierende Vorfälle dieser Art melden können, sondern sie aus Angst vor weiterer Benachteiligung davon absehen die Vorfälle zu melden, bezeichnend.

Es gibt jedoch auch positive Erfahrungsberichte. So waren die meisten Erfahrungen, die Hassan (I5) bisher mit Lehrenden gemacht hat, durchweg positiv. Natürlich gebe es Professoren, die streng und kaum zugänglich seien, mit denen man nicht diskutieren könne. Das hätte aber keine rassistischen Hintergründe. Sie seien im Umgang mit allen Studierenden so (I5, S. 15). Amara (I8) berichtete ebenfalls positiv über TutorInnen, die „egal was für Fragen“ sie habe, alle gerne antworten (I8, S. 8, Z. 350). Alle seien „sehr, sehr freundlich“ (ebd., S. 8 Z.355). Was ihr, wie auch Yasin (6, S. 8) berichtete, allerdings manchmal Probleme bereite, sei die Tatsache, dass einige ProfessorInnen Dialekt sprechen, weshalb es ihr zum Teil schwerfalle, zu verstehen, worüber sie sprechen und worum es geht (I8, S. 4) (vgl. Kapitel 5.3.2).

Ukrainische Studierende

Genau wie Yasin (I6) und Amara (I8), erwähnten Denis (I7) und Sofia (I11) die Problematik des Dialekts einiger Lehrender (vgl. Kapitel 5.3.2).

Natalia (I2) erzählte von einer Situation, in der sie sich „sehr schlecht gefühlt habe“ (I2, S. 6, Z. 243). In dieser habe eine lehrende Person ihre schriftliche Arbeit auf grammatikalische Fehler untersucht und ihr zwei Punkte abgezogen. Natalia (I2) sagte diesbezüglich: „Also für mich, als für ein Mensch, dessen Sprache, erste Sprache nicht Deutsch ist, war bisschen merkwürdig, dass sie unsere Kommas überprüft, alle unsere kleinen Fehler“ (ebd., S. 6, Z. 244-246). Zwar habe sie das bei allen gemacht, Deutsch sei jedoch die Muttersprache aller anderen Studierenden gewesen, weshalb diese kaum Fehler machten. Wie sie erzählte, habe die Lehrerin zu ihr gesagt: „du hast [das] sehr super geschrieben, also alles, die Zusammenfassung von Text alles richtig, [...] aber die Fehler! Es gibt so viele Fehler!“ (ebd., S. 6, Z. 252-253).

Durch das Offenlegen Natalias (mangelnder) Deutsch- bzw. Grammatikkenntnisse sowie die Betonung ihrer „vielen Fehler“ (auch im Vergleich zu den anderen Studierenden) wird Natalia auf ihre (mangelnden) Deutschkenntnisse, also „andere“ Herkunft, festgelegt und markiert, worauf eine Fremdpositionierung als „nicht zugehörig“ vermittelt wird (Kernegger 2022: 89), was in Natalia ein sehr schlechtes Gefühl hervorrief. Natalia (I2) berichtete von einer weiteren Situation, in der sie sich, wie sie sagte, ausgegrenzt fühlte. Zu Beginn ihres Studiums habe sie eine Forschungsarbeit schreiben müssen. Das Thema war frei wählbar und sie habe dem Professor mitgeteilt, sie würde gerne das österreichische Bildungssystem mit dem

Bildungssystem ihres Heimatlandes vergleichen. Dieser fragte daraufhin: "Von wo bist du?" (I2, S. 16, Z. 759). Auf die Antwort, sie komme aus der Ukraine, habe er geantwortet: „Ah aus der Ukraine (-) Nein. Besser schreibst du über internationale Pädagogik [...]“ (ebd., S. 16, Z. 761). Sie habe das Gefühl gehabt, man interessiere sich überhaupt nicht für die Ukraine, das Land sei „nicht so wichtig“ (ebd., S. 16, Z. 767) (siehe Kapitel 5.6 Eurozentristische Studien- und Kursinhalte). Auch hier wird Natalia aufgrund ihrer Herkunft ein Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit vermittelt, was kritisch zu bewerten ist.

Denis (I7) erzählte von einer Situation zu Beginn seines Studiums, die er zunächst als „lustig“ bezeichnete. So hätten die Lektoren im Rahmen einer interaktiven Vorlesung, die Studierenden dazu aufgefordert, der Reihe nach aufzustehen. Zuerst sollten diejenigen, die aus Wien kommen, sich erheben, dann diejenigen, die aus einem anderen Bundesland kommen und dann alle Studierende, die „aus dem Ausland kommen“ (ebd., S. 16, Z. 764). Denis sagte: „[d]ann stand ich auf und ich war allein“ (ebd., S. 16, S. 765). Was zunächst nach einem „lustigen“ Spiel zum Warmwerden klingt, sei für Denis dann doch sehr unangenehm gewesen. Es sei „sehr schwierig“ für ihn gewesen, zu realisieren, dass er der Einzige ist, der „aus dem Ausland“ kommt (ebd., S. 16, Z. 770). Er habe sich draus selbst ein „riesengroßes Problem“ (ebd., S. 17, Z. 775) gemacht, weshalb es zu Beginn „ur ur ur schwierig“ (ebd., S. 17, Z. 778) für ihn gewesen sei, Kontakte zu anderen Studierenden zu knüpfen. Er ging sogar so weit und bezeichnete seinen mentalen Zustand während dieser Zeit als eine Depression (ebd., S. 17). Für die einen mag es sich um ein witziges Spiel handeln, bei Denis (I7) führte es jedoch dazu, dass er sich allein und ausgegrenzt fühlte. Durch die binäre Einteilung in „einheimische Studierende“ und „ausländische Studierende“ stehen sich „zwei scheinbar homogene Gruppen gegenüber, wobei Letztere in der Tendenz als nicht-zugehörig markiert werden“ (Burren et al. 2020: 82). Diese Zuschreibung führte bei Denis (I7) zu Unsicherheit und Selbstisolation. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Lehrpersonen, die besagtes „Spiel“ initiierten, vermutlich nicht die Absicht hatten Denis auszuschließen und sich nicht über die Konsequenzen bewusst waren. Um dieser Form der Unwissenheit entgegenzuwirken, könnten beispielsweise Seminare zur Diversitäts-Sensibilisierung für Lehrende zu Beginn ihrer Lehrenden-Tätigkeit an der Universität/Fachhochschule sinnvoll sein.

Zusammenfassung

Die Erzählungen der Studierenden zeichnen kein einheitliches Bild bezüglich der Interaktion mit Lehrenden. Wie bereits in Kapitel 5.3.2 (Sprachliche Schwierigkeiten im Studium) diskutiert, scheint die Problematik des Dialekts einiger Dozierender relativ dominant (sowohl bei syrischen als auch ukrainischen Studierenden) und kann durchaus als eine Form von Diskriminierung ausgelegt werden (vgl. Kernegger 2022: 88 und S. 63 in dieser Arbeit). Zudem trägt die Rücksichtslosigkeit oder/und Gleichgültigkeit von Lehrpersonal gegenüber Studierenden, die Dialekt kaum bis nicht verstehen kaum zu einem Klima der Inklusivität an den Hochschulen bei. Dies ist, unter der Annahme, dass sich das soziale Klima an den

Hochschulen auf den Studienerfolg der Studierenden auswirken kann (Earnest et al. 2010; Naidoo 2015), durchaus negativ zu beurteilen.

Ausgrenzungsprozesse durch die Zuschreibung und Markierung von „Andersheit“ und „Nichtzugehörigkeit“ auf Basis der Differenzkategorien Sprache und Herkunft, scheint sowohl syrische als auch ukrainische Studierende zu treffen. Tatsächlichen Ausschluss (in Form von wiederholter Negativ-Beurteilung einer Prüfung wegen als nicht genügend eingeschätzter Deutschkenntnisse), auf Grundlage einer offensichtlich rassistischen Haltung eines Professors, erlebte nur eine Person aus Syrien (Dalia (I10)). Dass es sich hier um eine intersektionale Diskriminierung auf Grundlage unterschiedlicher, sich gegenseitig verstärkender Differenzkategorien, wie Sprache, *race*, Geschlecht, handelt, kann nur angenommen werden.

Dalias (I10) Erzählung betont zudem die Notwendigkeit einer vertrauenswürdigen Anlaufstelle für Studierende, der Betroffene Vorfälle von Rassismus und Diskriminierung, ohne Bedenken und ohne Konsequenzen fürchten zu müssen, melden können. In Wien gibt es beispielsweise das Referat für antirassistische Arbeit der ÖH Uni Wien³¹, das für alle Studierenden gut sichtbar sein bzw. gemacht werden sollte.

Abschließend wichtig zu betonen erscheint, dass diskriminierende und ausgrenzende Erlebnisse nicht dominant in den Erzählungen der Befragten sind; genauso gibt es positive/neutrale Berichte bezüglich der Erfahrungen mit Lehrpersonal.

5.5.2 Erfahrungen mit Studierenden

Soziale Netzwerke zwischen den Studierenden dienen neben dem Austausch von Informationen (Bajwa et al. 2017) auch der (emotionalen) Unterstützung (Plasterer 2010). Wie folgender Abschnitt zeigt, fallen die Erfahrungen der Befragten mit StudienkollegInnen zum Teil sehr unterschiedlich aus.

Syrische Studierende

Eigentlich, so Amir (I1, S. 7, Z. 309-310), fühle er sich „wirklich wohl“ und „willkommen“ an der FH, an der er studiert. Er erzählte von seinem Freundeskreis an der FH, dem er sich zugehörig fühlt (ebd., S. 8). Es gebe jedoch auch „Ausnahmen“ (ebd., S. 7, Z. 314):

„Also, ja es gibt halt viele Studenten, die halt so (.) also nicht freundlich sind. (-) Und es gibt halt viele Studenten, wo ich versuch mit denen zu reden, aber die wollten nicht wirklich viel mit mir zu tun [haben]. Weil ich wahrscheinlich [...] nicht Österreicher bin, aber was halt (-) was ich am Ende schon verstehe.“ (ebd., S. 7, Z. 319-322).

Auf Nachfrage, weshalb er das verstehe, räumte er ein, dass es an ihnen, nicht an ihm liege und dass er auch nicht so genau weiß, was der eigentliche Grund sei. Sowieso sei er nicht der

³¹ Vgl. <https://oeh.univie.ac.at/referate/antirassistische-arbeit#s314>

einzigste, dem es so gehe. Auch einigen ÖsterreicherInnen ginge es so. Daher werde es nicht daran liegen, dass er ursprünglich aus Syrien komme (ebd., S. 8). Hier besteht offenbar eine Unsicherheit seitens Amir (I1). Wenngleich er dann doch sagte, dass es nicht an seiner Herkunft liege, scheint er sich zumindest Gedanken darüber zu machen, dass es daran liegen könnte, dass er „anders“, nicht österreichisch, ist. Die wahren Hintergründe des Ausschlusses bleiben an dieser Stelle unklar. Ob rassistisch motiviert oder nicht – das Verhalten der Studierenden trägt kaum zu einem Willkommensgefühl und einer Inklusion Geflüchteter an den Hochschulen bei.

Hassan (I5) machte ähnliche Erfahrungen. Wie er erzählte, sei es schwer, Kontakt zu anderen Studierenden aufzubauen. Das liege zum einen daran, dass viele Studierende auf ihr Studium fokussiert seien und sich allgemein wenig mit anderen Studierenden austauschen (I5, S. 14). Es gebe aber auch Gruppen von Studierenden, in die es unmöglich sei „reinzukommen“: „Egal, auch wenn du zum denen kommst, oder machst mit ihr irgendeine Aktivitäten oder so. Aber nachher du bist sowieso nicht in die Gruppe. Du bist einfach, wie sagt man das, nicht herzlich willkommen“ (I5, S. 14, Z. 661-663). Hassan (I5) glaubt, es liege an seiner Herkunft: „[e]s gab Leute, die sofort schauen, wenn du Syrer bist, sie behalten Abstand“ (ebd., S. 14, Z. 672-673).

Ebenso wie in Amirs Fall (I1) kann der „wahre“ Grund für das Verhalten einiger Studierender nicht eindeutig offengelegt werden. Hassans (I5) Gefühl nach, ist der Ausschluss jedoch rassistisch motiviert und auf seine Herkunft zurückzuführen. Demnach würden die Studierenden eine Trennlinie zwischen sich selbst und „Anderen“ (syrische Studierende) konstruieren und damit den Ausschluss der „Anderen“ rechtfertigen (= *Othering*) (Castro Varela & Jusuf 2021) (vgl. Kapitel 2.1.1). Genau wie Amir (I1), räumt Hassan (I5) jedoch ein, dass es auch Studierende gibt, die anders sind: „Es gab Leute, die sind wirklich ganz offen [...] du fühlst dich herzlich bei denen“ (I5, S. 15., Z. 677-678).

Yasin (I6) berichtete von durchweg positiven Erfahrungen mit StudienkollegInnen mit dem Zusatz, dass die meisten Studierenden, die Politikwissenschaften studieren, politisch eher links orientiert sind (I6, S. 8). Nur ein einziges Mal bekam er mit, dass sich ein Student offenkundig darüber beschwerte, dass ein Freund von Yasin (I6), der auch aus Syrien stammt, Studienbeihilfe erhält: Er selbst bekomme keine Studienbeihilfe „und diese Geflüchteten bekommen das einfach“ (I6, S. 8, Z. 365). Die abfällige Betonung auf „diese Geflüchteten“ suggeriert die Vorstellung, es handle sich bei Geflüchteten um „eine Gruppe, die der Mehrheitsgesellschaft als ihre unerwünschten, überflüssigen und zu versorgenden Anderen gegenübergestellt wird“ (Arouna 2018: 43) (vgl. Kapitel 2.3.3). Die Zuschreibung von „Andersheit“ dient dabei der Betonung der eigenen Überlegenheit und in vorliegendem Fall des eigenen stärker gerechtfertigten Anspruchs auf Studienbeihilfe.

Genau wie Hassan (I5), erzählte Dalia (I10), dass es schwierig sei, Zugang zu anderen Studierenden zu finden. Speziell im Juridicum sei es schwierig mit KommilitonInnen ins Gespräch zu kommen, was einerseits am Aufbau des Jus-Studiums liege (I10, S. 4), andererseits seien Wiener Studierende „sehr konservativ“ und nicht daran interessiert „mit anderen ins Gespräch zu kommen“ (ebd., S. 6, Z. 255). Sie wisse nicht, ob diese ablehnende Haltung gegen sie persönlich bzw. „explizit gegen Ausländer“ (ebd., S. 6, Z. 254) gerichtet ist. Allgemein seien Wiener Studierende dafür bekannt, wenig zugänglich zu sein. So hätten auch Studierende, die beispielsweise aus Salzburg kommen und in Wien studieren, ihre Probleme mit KommilitonInnen aus Wien. Alles in allem habe Dalia (I10), bis auf eine Person, keine Mitstudierenden kennengelernt, die in Österreich geboren sind. Diese eine Person habe aber auch einen Migrationshintergrund. In ihrer Lerngruppe seien auch nur Studentinnen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrungen (ebd., S. 6, Z. 269).

Auch in Dalias Erzählung (I10) ist eine Trennlinie zwischen „uns“ und „den Anderen“ erkennbar. Diese scheint von den einheimischen Studierenden konstruiert zu sein und führt, Dalias Aussage nach, zum Ausschluss nicht-heimischer Studierender. Die Herkunft stellt hier also ein Differenzmerkmal dar, mit dem soziale Nichtzugehörigkeiten konstruiert und Ausschlüsse legitimiert werden (Kernegger 2022 mit Verweis auf Dirim 2016).

Im Gegensatz dazu berichtete Amara (I8) ausschließlich positiv von Erfahrungen mit anderen Studierenden. Sie hatte zu Beginn Schwierigkeiten gehabt, sich im Hochschulsystem zurechtzufinden, wie man sich für Kurse und Prüfungen anmeldet usw. Wie sie erzählt, lernte sie viele Studierende kennen, die ihr diesbezüglich eine große Hilfe waren (I8, S. 7).

Ukrainische Studierende

Natalia (I2) erzählte, dass sie sich manchmal unwohl fühle, da die anderen Studierenden sie ansehen würden, als sei sie nicht von hier: „Ja mir scheint, dass sie, sie gucken mich an, dass ich bin nicht von hier, dass ich Ausländerin bin [...]“ (I2, S. 6, Z. 263-264). Einige würden „schauen“ (ebd., S.8, Z. 359), die Augen verdrehen oder die Stirn runzeln, wenn sie etwas sage (ebd., S. 6, 8). Außerdem würde niemand zu ihr kommen und sie ansprechen: „[a]lle reden nur mit den Menschen, die sie schon kennen.“ (ebd., S. 7, Z. 297-300). Auf die Frage, ob sie denn aktiv Kontakt suche, sagte sie, ja, das tue sie: „Aber ich sehe zum Beispiel, dass ich spreche mit jemanden, vielleicht wegen Sprache wieder, ich weiß nicht, und sie etwas sagen „jaja“ und danach sie suchen keinen Kontakt weiter“ (ebd., S. 7, Z. 305-307). Vielleicht, so Natalia, liegt es an der Mentalität und der Kultur der ÖsterreicherInnen bzw. WienerInnen. In der Ukraine sei es ganz anders. Dort würden die Menschen ständig neue Kontakte suchen und miteinander reden. Hier würden alle nur mit den Menschen reden, die sie bereits kennen. Das sei für sie „unangenehm“ (ebd., S. 7, Z. 327) und „merkwürdig“ (ebd., S. 7, Z. 333). Genau wie einige Studierende aus Syrien, beschreibt Natalia (I2) hier Ausgrenzungsprozesse, die sie auf ihre Sprache und/oder ihre Herkunft zurückführt.

Auch Polina (I3) erzählte, sie vermeide es im Unterricht Fragen zu stellen, denn sie habe das Gefühl alle Menschen würden sie anschauen. Es sei unangenehm, wenn sie die einzige Person ist, die etwas nicht versteht (I3, S. 7). Sie habe jedoch keine direkten schlechten Erfahrungen mit anderen Studierenden gemacht. Allerdings zwei ihrer Freundinnen, die auch aus der Ukraine kommen und an der TU studieren: „[...] einmal sie haben ein Projekt gemacht [...] zusammen mit ich glaube zwei oder drei [...] Menschen aus Österreich und [...] ich weiß nicht, ob es war, weil sie aus der Ukraine [...] kommen, oder warum, aber diese Menschen waren nicht so nett und sie haben immer zusammen etwas gemacht und [...] meine Freundinnen sie, sie sollten alles selbst machen [...]“ (ebd., S. 8f., Z. 376-380). Zudem seien einige Studierende unfreundlich gewesen, nachdem sie sich vorgestellt und mitgeteilt hatten, dass sie aus der Ukraine kommen. Jetzt hätten sie allerdings andere Menschen getroffen, die sehr nett und freundlich zu ihnen seien (ebd., S. 9). Polinas FreundInnen wurden also offenbar aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert und ausgegrenzt.

Auch hier lässt sich festhalten, dass das Verhalten besagter Studierender kaum ein Willkommensgefühl erzeugt und zur Inklusion Geflüchteter an den Hochschulen beiträgt.

Auf die Frage, wie Anna (I4) mit anderen StudienkollegInnen zurechtkommt, findet sie, es sei „schwierig zu antworten“ (I4, S. 18, Z. 827). Sie verbringe keine Zeit mit anderen außerhalb des Studiums und habe „dort keine Freundinnen“ (ebd., S. 18, Z. 836). Wenn sie aber eine Frage habe, oder etwas nicht verstehe, könne sie „schon jemanden fragen“ (ebd., S. 18, Z. 838). Das vermeide sie aber. Sie erwähnt außerdem (ohne gefragt zu werden), dass es, außer ihr, nur ein Mädchen gibt, das keine österreichische Matura hat und nicht in Österreich geboren ist (ebd. S. 18). Es scheint ihr wichtig zu sein, das zu erwähnen, was darauf hindeutet, dass sie sich „anders“ und wenig zugehörig fühlt, da sie zu einer Minderheit gehört, die nicht aus Österreich kommt. Dies kann an ihr selbst liegen, jedoch auch an ihrem (hochschulischen) sozialen Umfeld, das ihr offenbar zumindest nicht das Gefühl gibt, zugehörig zu sein.

Denis (I7) erzählte, dass es für ihn zu Beginn des Studiums sehr schwer war, Kontakte zu anderen Studierenden zu knüpfen. Er sei der „einzige Ausländer“ (I7, S. 16, Z. 742f.) in seinem Studiengang, worin er zunächst ein „riesengroßes Problem“ (ebd., S. 17, Z. 775) sah und dazu führte, dass er sich selbst abgrenzte. Auch die Tatsache, dass er anfangs (obwohl gut Deutsch) schlecht Österreichisch verstand, verunsicherte ihn sehr (ebd., S. 17). Nach wenigen Wochen wurden die Studierenden jedoch in Gruppen eingeteilt, was er als einen entscheidenden Moment bezeichnet, ab dem es dann „viel leichter“ wurde (ebd., S. 17, Z. 798). Er sagte, er glaube, an der Universität sei es einfacher Kontakte zu knüpfen, da es dort „viele Ausländer“ (ebd., S. 17, Z. 819) gebe und „dann ist es leichter, weil man kann mit anderen Kulturen quasi gemeinsam diesen Weg [...] überwinden“ (ebd., S. 18, Z. 822-823).

Genau wie Anna (I4) fühlt sich Denis (I7) offenbar aufgrund der Tatsache nicht österreichisch zu sein als „anders“ und nicht zugehörig, weswegen er sich nach Gleichgesinnten, ebenfalls „Nicht-Zugehörigen“ zu sehnen scheint.

Sofia (I11) erzählte, sie habe nicht viel Kontakt zu anderen Studierenden, da sie selten persönlich vor Ort sei, nur für Übungen und da habe sie nur gute zwischenmenschliche Erfahrungen gemacht. Grund sei ihr gutes Sprachniveau: „[w]eil ich so frei kommunizieren kann, da gibt's auch keine Probleme“ (I11, S. 11, Z. 492-493). Die meisten würden gar nicht merken, dass sie „Ausländerin“ sei (ebd., S. 11, Z. 494). Sofia betont hier die Wichtigkeit der Sprache, scheinbar in dem Bewusstsein, dass Sprache durchaus ein entscheidender Faktor für sozialen Ein- bzw. Ausschluss ist.

Zusammenfassung

Die Erfahrungen der Studierenden sind zum Teil sehr unterschiedlich und zeichnen ein sehr buntes Bild, was die Beziehungen zu anderen Studierenden betrifft. So berichten die Befragten beider Gruppen positiv vom Umgang mit anderen, es gibt jedoch auch (zu) viele negative Berichte. So beschreiben die Erzählungen der syrischen als auch der ukrainischen Studierenden Exklusionserfahrungen und Ausgrenzungsprozesse, hauptsächlich auf Grundlage der Differenzkategorie Herkunft/Nationalität. Bei den Studierenden aus der Ukraine scheint die Sprache als (zumindest wahrgenommene) Differenzkategorie zusätzlich eine Rolle zu spielen. So trifft in Natalias (I2) und Denis (7) Fall die Annahme zu, dass neben interkulturellen Barrieren, Deutschdefizite große Bedenken hinsichtlich des Aufbaus von Beziehungen zu Studierenden (ohne Migrations-/Fluchthintergrund) provozieren (Nell-Müller 2021). Dalia (I10) und ihre Zuwendung zu „Gleichgesinnten“ (Studierenden mit Migrationshintergrund oder/und Fluchterfahrung) und Denis (I7) impliziter Wunsch nach „Gleichgesinnten“ (ausländischen Studierenden) bestätigen die AutorInnen Jocye et al. (2009) und Silburn et al. (2008) in ihrer Annahme, dass sich Studierende mit Fluchthintergrund oft anderen ausländischen Studierenden zuwenden, was die soziale Integration zusätzlich erschwert (Nell-Müller 2021). Gruppenarbeiten gleich zu Beginn des Semesters können dem entgegenwirken und (wie in Denis (I7) Fall) die Kontakte zwischen den Studierenden fördern.

Die offensichtlich als abwertend gemeinte Bezeichnung „diese Geflüchteten“ traf in vorliegender Untersuchung „nur“ einen syrischen Studierenden, keine Studierenden aus der Ukraine. Diskriminierung und Ausgrenzung erfuhren beide Gruppen gleichermaßen.

5.6 Eurozentristische Studien- und Kursinhalte an den Hochschulen

Kolonialität umfasst in postkolonialen Theorien (vgl. Kapitel 2.1), neben der ökonomischen und politischen Dimension, auch die Dimensionen des Wissens (Brunner 2020 zitiert nach Kernegger 2022). So stellen die einseitige, eurozentristische oder/und rassistische Wissensproduktion und -vermittlung einen der zentralen Ausgangspunkte postkolonialer

KritikerInnen dar (Ha 2013). Wie Kernegger (2022: 50ff.) in ihrer Interviewstudie mit Lehrenden an der Universität Wien feststellt, wirken derartige koloniale Muster auch an Universitäten fort. Dies wird auch in den Erzählungen einiger Studierender deutlich. Anzumerken ist, dass während des Interviews diesbezüglich keine konkrete Frage gestellt wurde, das Thema daher nicht gleichverteilt mit allen Studierenden besprochen wurde.

Yasin (I6) merkte an, er würde sich wünschen, dass während des Studiums mehr internationale Texte behandelt werden, die es beispielsweise auch auf Arabisch zu lesen gebe. Leider sei es ein allgemeines „Problem“ in der Politikwissenschaft, dass die Texte „immer sehr europäisch oder amerikanisch zentriert sind“ (I6, S. 7, Z. 298-299). Texte von arabischen PolitikwissenschaftlerInnen beispielsweise, oder Texte, die „sehr international populär“ (also außerhalb Europas und den USA) sind, finde man kaum (ebd., S. 7, Z. 301).

Natalia (I2) berichtete davon, dass ihr in einer ihrer Forschungsarbeiten abgeraten wurde, im Rahmen der Thematik „Bildungssysteme“, die Ukraine als Vergleichsland mit Österreich heranzuziehen. „Besser“ sei es, sie schreibe über „internationale Pädagogik“ (I2, S. 16, Z. 761). Sie habe das Gefühl gehabt, man interessiere sich nicht für die Ukraine, dass das Land „nicht so wichtig“ sei (ebd., S. 16, Z. 767) (vgl. Kapitel 5.5.1). In einem anderen Seminar, so Natalia, wurde den Studierenden aufgetragen, über eine Thematik im Rahmen „westlicher Aspekte“ und „westlicher Länder“ (ebd., S. 17, Z. 773) zu referieren. Sie hätte sich gerne mit einem Thema, zusammenhängend mit dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine, beschäftigt, dies war ihr aufgrund der Aufgabenstellung, es müsse sich um westliche Länder handeln, jedoch verwehrt: „Also was ich versteh unter Westlichen [Ländern], also das [ist] Amerika, Europa“ (ebd., S. 17, Z. 774). Sie habe nicht verstanden, wieso beispielsweise einstige historische Spannungen zwischen Italien und Österreich thematisiert werden dürfen, der aktuelle Krieg zwischen der Ukraine und Russland aber nicht. Sie habe dann über Amerika und das Thema Globalisierung berichten müssen (ebd., S. 17f.). Da in Folge des russischen Angriffskriegs die Ukraine nun auch Europa zunehmend beschäftige, beobachte sie ein zunehmendes Interesse an der Ukraine und angelegelter Forschung: „[...] es tut mir leid, dass wegen solche[r] Situation sie haben jetzt Interesse. Also wegen Krieg“ (ebd., S. 19, Z. 900-901).

Die Erzählungen von Natalia (2) und Yasin (I6) spiegeln eine eurozentristische Wissenskultur wider, die definiert, was als relevantes Wissen und Wissenschaft gilt und bestätigen ein Fortbestehen kolonialer Muster an Hochschulen in Wien (Kernegger 2022).

5.7 Unterstützungsangebote für geflüchtete Studierende

Wie in Kapitel 3.3 (Herausforderungen für Studierende) erörtert und die Diskussion der Ergebnisse bestätigt, haben Studierende mit Fluchthintergrund mit verschiedensten Herausforderungen zu kämpfen. Unterstützungsangebote für diese Zielgruppe erscheinen

daher unabdingbar. Dies entspricht auch dem Anliegen zahlreicher WissenschaftlerInnen, die die Situation von Geflüchteten beim Hochschulzugang und im Studium untersuchen (Berg et al. 2018). Welche Unterstützungsangebote es gibt und wo ein Bedarf besteht, zeigen folgende Erfahrungsberichte.

5.7.1 Unterstützung beim Studienzugang

Syrische Studierende

Hassan (I5) berichtete, dass Studierende, die einen Vorstudienlehrgang besuchen, keine Studienbeihilfe beantragen könnten, da dies nur ordentliche Studierende, nicht aber außerordentliche Studierende machen könnten. Gleichzeitig bekämen sie aber auch keine staatliche Hilfe, weil sie nicht auf dem Arbeitsmarkt auf der Suche nach Arbeit sind. Die Betroffenen bekämen nicht nur kein Geld – auch den Vorstudienlehrgang müssten sie selbstständig finanzieren. Er erzählte, dass es eine Zeit gab, in der Geflüchtete bei der Finanzierung der Deutschkurse des VWU im Rahmen unterschiedlicher Projekte verschiedener Organisationen (beispielsweise des ÖIF) unterstützt wurden, wenngleich auch hier nur ein bestimmtes Kontingent an Studierenden aufgenommen werden konnte. Diese Form der Unterstützung gebe es aber aus politischen Gründen nicht mehr (I5, S.6ff.).

Bezüglich der Finanzierung des VWU berichtete Amir (I1), dass er für diesen zwar 550 Euro pro Semester zahlen musste, dies jedoch einem reduzierten Preis für geförderte Studierende, wie beispielsweise Geflüchtete, entsprach. Normalerweise, so Amir, hätte der Lehrgang 1.300 Euro pro Semester gekostet (I1, S. 12, Bildschirmfoto).

Im Gegensatz zu den Kosten, die offenbar mit einem Vorstudienlehrgang einhergehen, besuchten Hassan (I5, S.10), Yasin (I6, S. 2) und Amara (I8, S. 4)) kostenlose Sprachkurse in Wien, gefördert vom ÖIF und AMS.

Abgesehen von der finanziellen Unterstützung beim Studienzugang (in Form kostenloser Sprachkursangebote), hat Yasin (I6) das Gefühl, dass sich Menschen mit Fluchterfahrung kaum von den Hochschulen angesprochen fühlen. Wie er erzählte, war er in Bezug auf sein Studium und seine Zukunftsambitionen selbst sehr auf (außerhochschulische) AMS-BeraterInnen angewiesen bzw. auf Partnerorganisationen und deren BeraterInnen. Er berichtete von einem einschneidenden Gespräch mit einem Ausbildungsberater, der ihm große Angst vor einem Jus-Studium machte, weshalb er sich kurzfristig umentschied, und ein politikwissenschaftliches Studium begann:

„[...] der eine Ausbildungsberater hat mir richtig [...] Angst gemacht, dass, damit ich nicht Rechtswissenschaft studiere bzw. Jus studiere. Er hats immer so behauptet, er hat selbst Jus studiert, hat sieben Jahre gebraucht, obwohl er so einen großen Kopf hat, hat er nur in sieben Jahren geschafft und das mit meiner Muttersprache werd' ich das nie schaffen und so. Vielleicht soll ich eher, entweder so ein leichter Studium auswählen oder arbeiten gehen oder sowas.“

„[Er] hat mir schon sehr richtig Angst gemacht vor dem Studium. Hat gesagt ‚Ja Österreicher schaffen das nicht und so‘. Ich verstehe seine Perspektive, weil das stimmt, also dass viele Österreicher das auch nicht schaffen und dass es immer so länger dauert als die Mindeststudienzeit, aber vielleicht hätte er mich auch trotzdem motivieren können, weil ich auch [...] später gesehen hab, dass auch Österreicher Politikwissenschaft nicht unbedingt [...] schaffen“ (I6, S. 10, Z. 433-438, Z. 446-451).

Die diskriminierende, rassistische Aussage des Ausbildungsberaters, Yasin (I6) werde, aufgrund seiner (nicht-deutschen) Muttersprache das Jus-Studium nicht schaffen, er solle lieber etwas Einfacheres studieren, oder arbeiten gehen, entspricht einer Zuschreibung von „Andersheit“ im Sinne von *Othering* (vgl. Kapitel 2.1.1). Yasins (I6) nicht-deutsche „andere“ Muttersprache und vermutlich auch seine „andere“ Herkunft, dienten dem Berater als Grundlage, Yasin (I6) sich selbst und anderen deutschsprachigen Menschen unterzuordnen und (aus dem Hochschulsystem) auszuschließen (ausschließen zu wollen). Zumindest was den Ausschluss vom Jus-Studium betrifft, war er damit auch tatsächlich erfolgreich. Später habe Yasin (I6) dann festgestellt, dass er, was seine Noten betrifft, besser sei als viele ÖsterreicherInnen (ebd., S. 10). Alles in allem führte diese Erfahrung dazu, dass er sich von den Hochschulen weniger angesprochen fühlte. Auch, weil es seitens der Hochschulen, wie er sagte, keinerlei Bemühungen gebe, Motivation und Perspektiven für Geflüchtete zu schaffen, ein Hochschulstudium zu beginnen (ebd., S. 10). Yasin schließt die Thematik mit einem wichtigen Appell:

„[...] jetzt, wenn ich das reflektiere, wünsch ich mir so mehr Bildungsberater aus den Hochschulen, nicht nur vom AMS, also der einfach nur joborientiert ist und der will dich nur einfach vermitteln und so, sondern wirklich von Hochschulen, die speziell für diese Gruppe da sind“ (ebd. S. 11, Z. 510-513).

Ukrainische Studierende

Anna (I4) erzählte, dass der ÖIF kostenlose Sprachkurse für Asylberechtigte und Vertriebene anbietet. So habe sie anfangs ihr Deutsch verbessert. Die Qualität der Kurse sei aber „ein anderes Thema“ (I4, S. 9, Z. 421-422). Nur jeder dritte Kurs sei gut, denn die Kurse seien zwar vom ÖIF finanziert, die Kurse werden aber von verschiedenen Einrichtungen und Sprachschulen angeboten. Es gebe viele Sprachschulen, die schlecht sind, weil dort schlechte, unprofessionelle LehrerInnen arbeiten würden (ebd., S. 9ff.). Über eine Lehrerin erzählte sie: „sie hatte so immer ganz am Anfang uns irgendwelche Selbstarbeit oder Aufgabe, Test gegeben und dann musste man dieses Test [...] eine Stunde schreiben, obwohl [...] ich war so nach 15 oder 20 Minuten fertig und ich musste einfach sitzen und irgendwo in den Wand schauen. [...] Und [...] sie hat den Stoff nicht erklärt und sie wollte immer früher aufzuhören [...] sie wollte wahrscheinlich nur Geld bekommen“ (ebd., S. 11, Z. 502-515). Ein Kurswechsel sei nicht möglich (ebd., S. 10). Natürlich, so Anna (I4), gebe es auch gute LehrerInnen (ebd., S. 11).

Im Rahmen der Sprachkurse des ÖIF könne man sich auch kostenlos ein Sprachzertifikat (das sie für eine Studienbewerbung benötigte) ausstellen lassen. In Annas (I4) Fall sei das jedoch schwierig gewesen: „[...] dort beim ÖIF kann man ein[] kostenloses Zertifikat bekommen, aber es war dort schwierig irgendwie. Beim ÖIF ist auch eine schwierige Organisationsstruktur“ (ebd., S. 24f., Z. 1163-1165). Nach langem Warten habe sie digital einen Einstufungstest ablegen müssen, es sei jedoch etwas schiefgelaufen: „[...] dort ist irgendwelche Fehler passiert, dann war ich beim Berater, Berater hat so gesagt ‚warten Sie, ich weiß, ich kann das nicht finden, wir rufen Sie an‘. Kein mehr, keine Antwort mehr und ich wollte mich auch nicht damit beschäftigen“ (ebd., S. 25, Z. 1186-1188). Anna (I4) sagte, sie habe keine Lust gehabt mit dem ÖIF zu „kämpfen“ (ebd., S. 25, Z.1192), weshalb sie dann eine kostenpflichtige Prüfung ablegte (ebd., S. 23).

Auch Denis (I7) erzählte vom Angebot des ÖIF, die Kosten für einen Sprachkurs bei einer externen Sprachschule zu übernehmen. Wie er berichtete, gestaltete sich der Zugang jedoch zunächst schwierig. Er habe den Vertrag mit der Sprachschule selbst schließen müssen, diesen dann beim ÖIF einreichen und warten müssen, bis dieser den Vertrag genehmigt, was, so Denis (I7), sehr lange dauerte: „Das hat sehr lange gedauert, wie immer mit der Bürokratie. Ich glaub [...] ich war zehnmal da in diese Gebäude, in diesem Gebäude in dieser Organisation und jedes Mal hab ich hinterfragt, [...] ‚okay gehts weiter? wann gehts los? Wann, wann?‘ (I7, S. 7f., Z. 331-334). Da er eigentlich ein Sprachzertifikat für die Bewerbung an der Hochschule in Wien benötigte, war er „sehr aufgeregt“ und besorgt (ebd., S. 8, Z. 355). Tatsächlich konnte er aufgrund der Wartezeit, bei der Bewerbung an der FH Campus Wien, kein Sprachzertifikat einreichen. Da die FH einen aufwendigeren Bewerbungsprozess implementiert hat, der neben einem Test, ein persönliches Gespräch beinhaltet, wäre dies jedoch kein Problem gewesen, da so im Zuge des Gesprächs festgestellt werden konnte, dass er ausreichend gut Deutsch spricht (ebd., S. 8). Im späteren Verlauf erzählte Denis (I7) dann aber voller Begeisterung von seinem ÖIF-finanzierten Sprachkurs: „[...] diese[r] C1-Kurs hier in Österreich in Wien hat mir auch sehr, sehr gut geholfen. Ich hatte einen super geilen Lehrer, er war so 70 Jahre alt, so ein typischer Wiener Österreicher und er hat uns auch bisschen so Wienerisch [...] beigebracht und [...] sehr interessante Geschichten [er]zählt, also das war wirklich geil. Zwei Monate. Das war auch wieder diese[r] Intensivkurs zwei Monate lang, jeden Tag drei Stunden.“ (ebd., S. 13, Z. 599-604).

Denis (I7) erzählte jedoch auch, dass der ÖIF sein Angebot in Bezug auf die Finanzierung von Sprachkursen reduziert habe. So würde der ÖIF aus Kostengründen nun nicht mehr mit externen Sprachschulen kooperieren, sondern habe selbst eine Sprachschule aufgebaut. Dort seien die LehrerInnen aber nicht sehr gut. Diese würden den Unterricht nur möglichst schnell abwickeln wollen, um möglichst schnell nach Hause zu kommen. Außerdem würden die LehrerInnen, die dort Kurse der Sprachniveaus A1/A2 geben, ausschließlich Deutsch sprechen, was „ein bisschen dumm“ (I7, S. 22, Z. 1048) sei. Es gebe viele, die „sind so plötzlich

nach Wien gekommen und sie kriegen jetzt so ein Hilfe ja, [...] von ÖIF, aber jetzt kommen sie zum Kurs und die Lehrerin sagt alles auf Deutsch“ (ebd., S. 23, Z. 1079-1080). Er erzählte von seiner Mutter, die so einen Kurs besuchte und nichts verstand. Außerdem sei es problematisch, dass man den Kurs nicht wiederholen könne, sollte man eine Prüfung nicht schaffen. Das hat zur Folge, dass man dann selbstständig lernen oder erst recht einen kostenpflichtigen Kurs belegen müsse (ebd., S. 22f.).

Genau wie Yasin (I6), äußerte sich Anna (I4) insgesamt negativ in Bezug auf die Unterstützung ukrainischer Vertriebener beim Hochschulzugang. Für diese Zielgruppe sei es sehr schwierig, an zuverlässige Informationen bezüglich Hochschulsystem und Studium zu kommen (vgl. Kapitel 5.1.1). Deshalb gebe es in der Ukraine und auch in Wien Menschen, die ein Business daraus machen: „[...] die beraten und sie nehmen sehr viel Geld dafür und aber dann musst du selber nicht alles erkundigen und überall schreiben, rufen. Du kommst, du gehst einfach zu irgendwelche Organisation, ich weiß nicht, Geschäft, sagst ‚ich will hier studieren, ich hab diese, diese Unterlagen‘. Sie nehmen von dir Unterlagen, sie übersetzen das und machen alles [...] und das kostet ur viel“ (ebd., S. 26, Z. 1243-1253). Sie habe sich schon einmal bei so einer Organisation über die Kosten erkundigt. Diese beliefen sich auf 1.000-1.500 Euro. Die Organisationen würden in sämtlichen Belangen unterstützen, auch beispielsweise bei der Wohnungssuche, Handyvertrag usw. (ebd., S. 26f.). Diesbezüglich sagte sie einen Satz, der die Verstärkung sozialer Ungleichheiten durch fehlende oder/und mangelhafte kostenlose Unterstützungsprogramme verdeutlicht: „[...] es war immer so, dass man konnte sich leisten im Ausland zu lernen, wenn man schon genug Geld in Familie hat“ (ebd., S. 28, Z. 1322-1323).

Genau wie Anna (I4), erzählte Mykyta (I9), von UkrainerInnen, die kaum Schwierigkeiten beim Studienzugang haben, da es spezielle Firmen in Österreich gebe, die sich um alles kümmern: „[...] sie helfen mit Ankommen in Wien, mit alle Dokumente, mit alle Bürokratie, Universität und [...] Wohnheim [...] und alles, alles“ (I9, S. 11, 519). Es gebe viele UkrainerInnen, die das Geld hätten, solche Organisationen zu bezahlen. Wenn man kein Geld hat, müsse man sich eigenständig den Herausforderungen stellen (ebd., S. 11). Allerdings erwähnte Mykyta (I9) auch eine kostenlose Beratungsstelle der Universität Wien, wo er die Möglichkeit bekommen habe auf ukrainisch mit einer Mitarbeiterin zu sprechen. Die Diakonie habe ihn über die Beratungsstelle informiert (ebd., S. 12).

Auch Mykytas (I9) Erzählung legt soziale Ungleichheiten offen, die durch mangelnde Unterstützungsangebote oder/und intransparente Information über existierende Angebote verstärkt werden.

Mykyta (I9) nahm kurz nach seiner Ankunft in Wien ebenfalls einen kostenlosen Sprachkurs in Anspruch, beginnend mit Sprachniveau A1. Zudem bekam er ein Zimmer gestellt und 240 Euro pro Monat (I9, S. 1). Aktuell besucht er als außerordentlicher Student einen Deutschkurs

des VWU und erhält ein Stipendium in Höhe von ca. 700 Euro. Da er den VWU jedoch selbst bezahlen muss, arbeitet er zusätzlich 10 Stunden/Woche. Mehr dürfe er nicht arbeiten, um das Stipendium nicht zu verlieren (ebd., S. 1ff.). Wie lange er das Stipendium noch erhalte, wisse er nicht. Wie er gehört habe, sei es das letzte Semester. Was die Kosten des VWU betrifft, so würde er keinerlei Förderung erhalten: Die Kurse B1 und B2 würden um die 1.390 Euro kosten. Der C1 Kurs wäre günstiger und koste um die 500 Euro. Warum die Kurse unterschiedlich kosten, wisse er nicht (ebd., S. 2). Polina (I3) bestätigt, die (gestiegenen Preise) des VWU: „wenn ich habe [...] mit Vorstudienlehrgang [...] begonnen, [...] wir haben alle, egal welche Stufe hast du A2 oder B2, wir haben alle [...] 500 bezahlen, aber jetzt, ich glaube seit Sommersemester, sollst du auch 1.300 bezahlen, wenn du A2 hast“ (I3, S. 3, Z. 120-122).

Über die Sprachkurse sagt Mykyta (I9), die ersten zwei Kurse seien sehr gut gewesen. Der dritte Kurs mit Sprachniveau B2 sei schwierig gewesen, da er dort mit vielen verschiedenen Menschen zusammen war, die seit drei, vier, fünf Jahren Deutsch lernen und das Niveau B2 nicht schaffen. Er habe den Kurs nur einen Monat lang besucht und habe dann gearbeitet, um Geld zu sparen. Er habe sich dann bewusst entschieden einen Sprachkurs des VWU zu besuchen, da diese besser seien als die kostenlosen des ÖIF. Beim VWU dauert ein Kurs ein halbes Jahr lang. Außerdem lerne er dort Deutsch gemeinsam mit Menschen, die ein ähnliches Sprachniveau haben und in seinem Alter sind. Zusätzlich könne er im Rahmen des VWU auch noch andere Kurse, wie beispielsweise Mathematik, Biologie und Chemie, besuchen, was vorteilhaft für sein Studium sei (I9, S. 7). Auf die Frage, ob er als ukrainischer Geflüchteter irgendeine Form der Unterstützung bekommen habe, oder von speziellen Angeboten wisse, antwortet Mykyta: „Ich weiß nicht. [...] wenn du beginnst arbeiten, es ist alles schon schließen für dich. Wenn du beginnst, verdienen Geld, du sollst [...] selbst [...] zahlen für Wohnung, Zimmer und so weiter. Du sollst Versicherung selber zahlen.“ (I9, S. 7, Z. 325-327). Er habe aber begonnen zu arbeiten, da 240 Euro zum Leben nicht ausreichen würden. Ein „große[s] Problem[]“ (ebd., S.8, Z. 364) sei, dass man sich mit Tag eins, den man arbeite, eine eigene Wohnung suchen müsse. Andernfalls müsse man für die Unterkunft im „Flüchtlingswohnheim“ (ebd. S. 8, Z. 365) viel bezahlen. Da es aber sehr schwierig sei, eine bezahlbare Wohnung zu finden, habe er nach Arbeitsbeginn noch eineinhalb Monate in der gestellten Unterkunft gewohnt: „So ein Monat [...] und halb hab ich gewohnt, ich weiß nicht wie viel Strafe bekomme ich noch dafür.“ (ebd. S. 8, Z. 371-372). Er und ein Freund haben dann nach aufwendiger Suche über eine ukrainische Seite eine Wohnung gefunden. Die ersten zwei Monate sei es sehr schwierig gewesen, da die erste Monatsmiete, die Kautions für zwei Monate, der VWU etc. bezahlt werden musste. Das Stipendium, das er jetzt bekomme, helfe ihm (ebd. S. 8f.).

Anna (I4) arbeitet selbst in einer Organisation, die ukrainische Geflüchtete in Ausbildungsfragen berät. Diese würde aber schlecht Werbung machen. Viele würden von dem

Angebot nichts wissen. So sagte sie: „[...] die Leute verstehen nicht, dass sie können zu uns kommen und diese Frage kostenlos regeln, oder kostenlos Hilfe bekommen in diese Frage“ (ebd., S. 27, Z. 1279-1281). Zudem bekommen nur diejenigen eine kostenlose Beratung, die Grundversorgung in Österreich bzw. Wien beziehen. Wenn die Menschen arbeiten und Geld verdienen, wird ihnen nicht geholfen. Es passiert häufig, dass Personen mit Fragen zu ihnen kommen und Hilfe benötigen; wenn diese jedoch arbeiten und kein Grundversorgungsgeld beziehen, „dann können wir leider nicht beraten“ so Anna (I4, S. 7, Z.330) Auf die Frage, ob die Betroffenen in dem Fall an andere Beratungsstellen verwiesen werden, antwortet Anna (I4), dass es da nichts gebe: „Gibt es wahrscheinlich auch nichts. Also [...] beim Caritas, glaub ich, muss man auch Grundversorgung beziehen, damit man dort Beratung bekommt. Eigentlich verweisen wir nicht“ (ebd., S. 8, Z. 336-338).

Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich aus den Erzählungen schließen, dass ein Mangel an Unterstützungsangeboten für Geflüchtete besteht, die den Studienzugang dieser Zielgruppe erleichtern (würden). Dies berichten sowohl Befragte aus der Ukraine als auch Befragte aus Syrien und bezieht sich neben der finanziellen Unterstützung auch auf Beratungsangebote und Sprachkurse. Abgesehen vom vielfach genannten VWU scheint es Unterstützungsangebote in der Form, wie in Kapitel 3.4 vorgestellt, nicht zu geben oder sie sind der Zielgruppe nicht bekannt.

Die Erzählungen der Studierenden Anna (I4) und Mykyta (I9) und ihr Verweis auf Unternehmen, die (viel) Geld mit der Unterstützung ukrainischer Studieninteressierter machen, unterstreichen die Notwendigkeit von (mehr) unterstützenden, kostenlosen Angeboten für ukrainische Geflüchtete. Nicht jeder Studieninteressierte mit Fluchthintergrund kann es sich leisten, eine Organisation dieser Art zu bezahlen und es sollte auch nicht notwendig sein. Die Möglichkeit, sich mit finanziellen Mitteln einfacheren Zugang zum Studium zu verschaffen, verstärkt die soziale Ungleichheit und führt im schlimmsten Fall dazu, dass sich hauptsächlich finanziell privilegierte Menschen einen Zugang verschaffen können. Dies würde (wieder) die Aussage einer Lehrperson der Universität Wien aus Kerneggers (2022: 53) Interviewstudie bestätigen, die die geforderte Internationalität an Hochschulen (in Bezug auf die Diversität von Lehrenden und Studierenden) als lediglich symbolisch bezeichnet.

Ebenso unterstreicht Yasins (I6) Erzählung, dass das Angebot an Studienberatungsstellen, die (auch) für Geflüchtete leicht zugänglich sind, unbedingt ausgebaut werden muss, wenn Hochschulen in Wien daran interessiert sind, ihr Studienangebot wirklich allen Studieninteressierten zur Verfügung zu stellen. Die Beratung sollte bestenfalls direkt von und an den Hochschulen angeboten werden, wie auch Yasin (I6, S.11) fordert. Die Notwendigkeit umfangreicher Beratung für den Hochschulzugang Geflüchteter wird auch in der Literatur vielfach betont (z. B. Morrice 2009; Gateley 2015 zitiert nach Berg et al. 2018). Neben

hochschulinterner Bildungsberatung wären zudem Veranstaltungen, die über die Zulassungsbedingungen für diese Zielgruppe aufklären, hilfreich, so Yasin (I6, S. 11).

Im Gegensatz zu Hassans (I5) korrekter Aussage, Studierende, die einen VWU besuchten, hätten keinen Anspruch auf Studienbeihilfe, da sie außerordentliche Studierende seien³², bekommt Mykyta (I9) bereits während des Absolvierens seines VWUs, finanzielle Unterstützung durch das Ernst Mach-Sonderstipendium für ukrainische Studierende. Wie er selbst sagte, helfe ihm das sehr, da er neben der Miete auch den VWU selbst bezahlen müsse (I9, S. 8). Wie sich hingegen geflüchtete außerordentliche Studierende, die nicht aus der Ukraine kommen (sondern bspw. aus Syrien) finanzieren und ob es eine andere Form der finanziellen Unterstützung gibt, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Den Interviews kann diesbezüglich nichts entnommen werden. Auf den ersten Blick scheint es jedoch an dieser Stelle bezüglich der finanziellen Unterstützung ein Ungleichgewicht zwischen ukrainischen Geflüchteten und syrischen Geflüchteten zu geben, was sich nachteilig auf syrische StudienanwerberInnen auswirken kann.

Unabhängig davon, dass Mykyta (I9) als außerordentlicher Studierender ein Stipendium erhält, entsprechen seine Erfahrungen nicht gerade dem, was man sich unter einer Unterstützung vorstellt. So erscheint insbesondere das Erheben einer Geldstrafe, da er nicht schnell genug aus der Flüchtlingsunterkunft ausgezogen ist, durchaus diskussionswürdig. Zudem kann sich ein derartiger (finanzieller) Stress negativ auf die Studienambitionen auswirken, da sozio-ökonomische Rahmenbedingungen eine existenzielle Voraussetzung darstellen, ein Studium überhaupt zu beginnen (Berg et al. 2018).

Durchaus positiv kann eingeschätzt werden, dass es Unterstützung in Form von kostenlosen Sprachkursen gibt und dass einige der Befragten diesbezüglich teilweise gute Erfahrungen gemacht haben. Problematisch anzusehen ist jedoch, dass auch negative Erfahrungen gemacht wurden und diese überwiegen. So berichteten die Studierenden von einem hohen bürokratischen Aufwand, langen Wartezeiten und schlechter Qualität der Kurse bzw. LehrerInnen. Es berichteten allerdings nur ukrainische Studierende, die das Angebot erst kürzlich in Anspruch genommen haben, negativ, was darauf hindeuten könnte, dass sich das Angebot im Verlauf der vergangenen Jahre verschlechtert hat – möglicherweise ist der Grund dafür, dass sehr rasch viele KursleiterInnen gefunden werden mussten und daher nicht ausreichend gut qualifizierte Personen gefunden wurden.

Wenn noch dazu Denis (I7) Erzählungen zutreffen, und der ÖIF die Kooperation mit externen Sprachschulen eingestellt hat, was laut Denis (I7) eine Verschlechterung der Kursqualität zur Folge hat (s. o.), ist das eine Entwicklung, die Ungleichheit verstärkt. Wieder wären diejenigen, die über finanzielle Mittel verfügen und sich einen Deutschkurs des VWU oder einen Kurs an

³² Vgl. <https://www.stipendium.at/stipendien/studienbeihilfe>

einer guten Sprachschule leisten können, denjenigen gegenübergestellt, die weniger finanzielle Mittel haben und auf die kostenlosen, weniger guten Kurse des ÖIF zurückgreifen müssen. Dies auch angesichts der Tatsache, dass die Kosten für die Sprachkurse des VWU offenbar gestiegen sind, wie Polina (I3) erzählte und Mykyta (I9) bestätigte. Klar ist, welche der beiden Gruppen mit höherer Wahrscheinlichkeit ein Studium antritt bzw. antreten kann. Wie auch Denis (I7) äußerte, wäre es hilfreich (für die Inklusion Geflüchteter an Hochschulen), wenn alle eine Chance auf einen kostenlosen, gut organisierten und qualitativ hochwertigen Sprachkurs hätten (I7, S. 21f.), da die Kosten für einen Sprachkurs im Vorfeld des Studiums durchaus exkludierend wirken können.

5.7.2 Unterstützung während des Studiums

Syrische Studierende

Studierende mit Fluchthintergrund können Studienbeihilfe beantragen, sobald sie österreichischen StaatsbürgerInnen gleichgestellt sind³³. Da Amir (I1) während seines zunächst in Graz begonnenen und abgebrochenen Studiums für eineinhalb Jahre Studienbeihilfe bezog, habe er nun im Rahmen seines aktuellen Studiums an der FH Technikum Wien „keinen Anspruch“ mehr darauf (I1, S.5, Z.207). Bezüglich der ehemals erhalten Studienbeihilfe erzählte er, dass es „so viele Voraussetzungen“ (I1, S. 5, Z. 200) gegeben habe, darunter das Erreichen von 30 ECTS pro Jahr bzw. 15 ECTS pro Semester. Im dritten Semester sei es ihm unmöglich gewesen, die geforderte Anzahl an ECTS zu erreichen, weshalb die finanzielle Unterstützung gestoppt wurde (ebd., S.5). Auf Nachfrage, ob es spezielle Unterstützungsangebote für Geflüchtete an seiner FH gebe, verneinte Amir, es gebe „gar nichts.“ (I1, S. 5, Z. 213). Es hätte nur ein paar Veranstaltungen bezüglich des Krieges in der Ukraine gegeben, wo „Vorträge gehalten wurden und es mehr Infos zu dem Thema gegeben [hat]“ (ebd. S. 6, Z. 277-279). Allgemein würde am meisten das Thema „LGBTQ[IA+]“ thematisiert (ebd. S. 6, Z. 280).

Die Pflicht, 15 ECTS absolvieren zu müssen, um Studienbeihilfe zu erhalten, kritisierte Hassan (I5) scharf. Zu Beginn des Studiums sei es für Menschen mit Fluchterfahrung nicht einfach, sich im Studium zurechtzufinden. Darauf würde keine Rücksicht genommen. Im schlimmsten Fall, bei Nicht-Leistung, müsse man das Geld sogar zurückzahlen. Es sei „extrem unfair“ (I5, S. 12, Z. 556), dass Studierende mit Fluchthintergrund mit ÖsterreicherInnen gleichgestellt würden und es keine Sonderregelung für diese Personengruppe gebe (vgl. Kapitel 5.4.2). Neben all der Dinge, mit denen Geflüchtete zu kämpfen haben, sollten finanzielle Mittel bereitgestellt werden, damit sie sich zumindest ernsthaft auf ihr Studium konzentrieren können (ebd., S. 12f.).

³³ Bzgl. Anspruchsvoraussetzung vgl. <https://www.stipendium.at/stipendien/studienbeihilfe>

Aus Angst davor, das Geld bei Nicht-Leistung zurückzahlen zu müssen, sah Amara (I8) tatsächlich davon ab, Studienbeihilfe zu beantragen und entschied sich stattdessen neben dem Studium arbeiten zu gehen. Sie berichtete von einer Freundin, der es so erging und die „das Geld wieder zurückschicken“ musste (I8, S. 6, Z. 265-266).

Auch Dalia (I10) bezieht Studienbeihilfe, die an zuvor beschriebene Leistungen geknüpft ist. Wie sie erzählte, sei es jedoch möglich, das Geld rückwirkend zu erhalten. Ihr selbst sei das dreimal passiert. (I10, S. 8). Auch sie berichtete, dass im Falle einer Nicht-Leistung (auch nachträglich) das Geld zurückgezahlt werden müsse (ebd., S. 8). Genau wie Hassan (I5) kritisierte sie, dass auf Menschen mit Fluchterfahrung keinerlei Rücksicht genommen wird. Bei nicht Erreichen der geforderten ECTS würde davon ausgegangen werden, dass man nicht ernsthaft studiere (I10, S. 8) (vgl. Kapitel 5.4.2) Dalia (I10) würde sich daher spezielle Stipendien für Studierende mit Flucht- oder/und Migrationshintergrund wünschen. Diese Gruppe habe zwar Zugang zur Studienbeihilfe und könne auch ein Leistungsstipendium beantragen. Es wäre aber unmöglich, etwas aus dem „Topf“ zu bekommen. Sie sagte, dass „die Leistungsstipendien in dem Fall wirklich benachteiligend [sind]“ (ebd., S. 10, S. 465), da sie doppelt oder dreifach so viel lernen muss wie „MuttersprachlerInnen“, um die gleiche Note zu bekommen. Auch Dalia (I10) wisse nichts von Unterstützungsangeboten speziell für Studierende mit Fluchthintergrund. Das Einzige, das sie immer beantragt und auch bekommen habe, war „dieser Sozialtopf“ (ebd., S. 2, Z. 75). Bei dem Sozialtopf handle es sich um eine finanzielle Unterstützung, die allerdings nicht speziell an Geflüchtete gerichtet ist. Man müsse nur nachweisen, dass man in Geldnot ist, dann bekomme man einmal im Jahr bis maximal 900 Euro ausbezahlt. Es sei sehr unbürokratisch und einfach zu bekommen (ebd., S. 2).

Anders als alle anderen Befragten aus Syrien, ist Yasin (I6) der Meinung, dass, zumindest was seinen Studiengang betrifft, 15 ECTS pro Semester durchaus zu schaffen sind: „Du brauchst im Semester 15 ECTS, damit [...] die Studienbeihilfe fortgesetzt wird, das heißt 30 ECTS im Jahr, was normalerweise für ein Semester vorgesehen ist“ (I6, S. 7, Z. 329-331). Er habe allerdings von Freunden gehört, dass sie sich schwertun, die 15 ECTS zu erreichen. Als Beispiel dafür nennt er die TU Wien, da dort viele der Fächer nur wenige ECTS hätten, weshalb es schwer sei, die Anzahl von 15 ECTS zu erreichen. Amara (I8), die aus Sorge, Geld zurückzahlen zu müssen, keine Studienbeihilfe beantragte (s. o.), bestätigte Yasins (I6) Aussage, dass es an der TU sehr schwer sei Punkte zu sammeln, weshalb es ihr zu Beginn schier unmöglich war, Studienbeihilfe zu beantragen. Sie versuchte dann später einen Antrag zu stellen, dieser wurde aber aufgrund mangelnder ECTS abgelehnt (I8, S. 6).

Auch Yasin verneint die Frage nach der Existenz spezieller Unterstützungsangebote für Geflüchtete an der Universität Wien. Zumindest zu der Zeit seines Studienbeginns habe es, seines Wissens, nichts gegeben. Er habe nur vom „MORE“- Programm der WU Wien gehört, davon aber nicht viel mitbekommen: „An der Uni selbst hab ich gar keine Programme zur

Verfügung gestellt bekommen“ (I6, S. 5, Z. 208). Am Institut für Politikwissenschaft habe es ein Programm gegeben, „STEOP-Mentoring“, zur Unterstützung von StudienanfängerInnen zu Beginn ihres Studiums, jedoch kein spezielles Programm für Geflüchtete. Er selbst habe auch teilgenommen und es habe ihm sehr geholfen. Insbesondere, weil ein Ägypter unter den MentorInnen war, der ihm einige Dinge auf Arabisch erklären konnte (ebd., S. 5).

Ukrainische Studierende

Anders als die Studierenden aus Syrien, erhalten Studierende aus der Ukraine keine Studienbeihilfe, sondern unter Einhaltung bestimmter Voraussetzungen ein Stipendium zur finanziellen Unterstützung ihres Studiums. Bei diesem Stipendium handelt es sich um ein Sonderstipendium für ukrainische Studierende und Forschende.³⁴ Sofia (I11), Denis (I7) und Mykyta (I9) erhalten dieses Stipendium. Denis (I7) spricht diesbezüglich von einer „sehr große[n] Hilfe“ (ebd., S. 3, Z. 90). Was die Voraussetzungen für den Erhalt des Stipendiums betrifft, ist er der Meinung, 16 ECTS/Semester seien „nicht viel“ und „machbar“ (ebd., S. 14, Z. 637, 641). Zusätzlich müsse man darauf achten, die Einkommensgrenze von 500 Euro nicht zu überschreiten, da man das Stipendium sonst verliere (ebd., S. 2f.).

Um das Geld nicht zurückzahlen zu müssen, würden 15 ECTS pro Semester ausreichen, damit die Zahlung fortgesetzt wird, seien 16 ECTS erforderlich, so Sofia (I11). Sie erzählte, es würde jedoch Rücksicht genommen werden, sollte man die erforderliche Anzahl an ECTS aus bestimmten Gründen nicht schaffen. Da seien sie „nicht so streng“ (I11, S. 6, Z. 271). Zusätzlich müsse man monatlich einen Nachweis erbringen, dass man in Wien ist und das Studium fortsetzt: „wir schreiben jeden Monat so eine kleine Bestätigung per E-Mail, also zumindest, wenn man in Wien ist [...] wir sagen wir sind da, wir setzen mit Studium fort, ich mach das und das jetzt grad und so“ (ebd. S. 6, Z. 277-282). Sie habe gehört, dass die BezieherInnen in anderen Bundesländern, zu den zuständigen Behörden gehen und sich persönlich rückmelden müssen. Zudem habe sie gehört, dass das Stipendium insgesamt 18 Monate bezogen werden darf, da sei sie aber nicht sicher. Das Stipendium sei außerdem, entgegen ihrer Annahme, für ein weiteres Jahr (bis 2025) verlängert worden (ebd., S. 6f.). Grund dafür, so mutmaßte sie, sei die Tatsache, dass es für ukrainische Studierende mit dem „Aufenthaltsstatus Ukraine Kriegsvertriebene“ (ebd., S. 7, Z. 315) „keine Alternative“ (ebd., S. 8, Z. 334) gebe. So könne sie sich beispielsweise, trotz ihrer guten Noten, nicht auf ein Leistungsstipendium bewerben, da sie EWR-BürgerInnen nicht „gleichgestellt“ (ebd., S. 7, Z. 315) sei. Der Status „Vertriebene“ sei speziell für UkrainerInnen „irgendwie ausgedacht“ (ebd. S. 7, Z. 328) worden, was zur Folge hat, dass sie von den Kategorien, nach denen sie sich auf das Stipendium bewerben dürfen, nicht erfasst werden. EWR-BürgerInnen und Asylberechtigte (also EWR Gleichgestellte) dürften sich bewerben.

³⁴ Informationen zum Stipendium vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Aktuelles/ukraine/Sonderstipendium.html>

Auf die Frage, ob sie von speziellen Anlaufstellen für ukrainische Geflüchtete an der Universität Wien wisse, antwortet Sofia: „Na eigentlich nicht.“ (I11, S. 5, Z. 219). Es gebe „normale Anlaufstellen“ (ebd., S. 5, Z. 224) für alle Studierenden, wie das Studien Service Center. Wenn man jedoch nicht so gut Deutsch spreche, sei es schwer, dort seine Anliegen und Probleme zu kommunizieren. Speziell für Geflüchtete gebe es an der Universität nichts. Die Universität habe aber externe Angebote für ukrainische Geflüchtete auf ihrer Webseite platziert (ebd., S. 5). Eigentlich, so sagt sie, gab es auch vor Ausbruch des Krieges schon viele ukrainische Studierende an der Universität: „[...] eigentlich hätten sie [etwas] organisieren können“ (ebd., S. 6, Z. 241). Vermutlich hätten sich ukrainische Studierende untereinander vernetzt.

Bezüglich der Unterstützung für ukrainische Geflüchtete ist Sofia (I11) der Meinung, dass diese anfangs sehr groß war, mittlerweile aber, auch aufgrund anderer Krisen wie beispielsweise dem Krieg im Nahen Osten, ein wenig zurückging. Sie ist der Meinung, dass „die, die am Anfang [...] gekommen sind, die haben viel mehr bekommen. Jetzt ist es schwierig. Vorher haben sie auch Wohnungen sehr leicht bekommen, jetzt nicht mehr [...]“. Sie verstehe das aber: „[...] jetzt auch weil andere Sachen passiert sind, in Israel und so. Ja dann irgendwie (.) ja es ist nicht mehr im Fokus und das ist auch logisch und verständlich [...] es macht auch Sinn, dass sie jetzt nicht im Fokus steht“ (I11, S. 2, Z. 66-74). Sie betont dennoch, wie „schön“ es sei, dass Studierende aus der Ukraine keinen Studienbeitrag zahlen müssen (ebd., S. 2, Z. 79): „Es wurde nicht vergessen und das, irgendwie, das freut mich sehr“ (ebd., S. 2, S. 87).

Polina (I3) erzählte, sie habe im Zuge der Blauen Karte finanzielle Unterstützung in Höhe von ca. 1200 Euro bekommen. Da ihr Wohnheim aber teurer geworden ist, bekomme sie jetzt kein Geld mehr: „ich habe bis September 448 bezahlt und jetzt bezahlt ich 542 äh 24 und deshalb kann ich jetzt kein Geld bekommen, weil irgendeine Regel sagt, du kannst nur Geld bekommen, wenn du wohnst in eine Studentenheim, wo du nur [...] [m]aximal 500 bezahlst ja. Und wegen diese 24 Euro kann ich jetzt kein Geld bekommen, deshalb soll ich äh zuerst meine Eltern sollen mir Geld schicken oder soll ich hier Arbeit finden und so“ (I3, S. 4, Z. 143-162). Sie könne zwar das Wohnheim wechseln und dann erneut finanzielle Unterstützung beantragen, die sie vielleicht auch bekäme. Es sei aber sehr schwierig ein neues Zimmer zu finden, da es sehr viele StudentInnen gebe. Außerdem fühle sie sich in ihrem aktuellen Zimmer sehr wohl; zudem sei es in der Nähe ihrer Universität. Ihre Eltern würden sie jetzt finanziell unterstützen (ebd., S. 5). Auf Nachfrage, ob sie denn kein Stipendium erhalte, antwortete Polina, sie habe damals den Einreichtermin für das Stipendium verpasst und erhielt stattdessen die oben erwähnte finanzielle Unterstützung, bis die Kosten für ihr Wohnheim stiegen. „Jetzt scheinen sie dieses Stipendium für Ukrainer zu schließen, also kann ich mich nicht mehr bewerben“ (I3, S. 10, Bildschirmfoto). Obwohl das Stipendium laut Sophia bis 2025 verlängert wurde, ist für Polina offenbar keine Anmeldung mehr möglich. Dies liegt womöglich daran, dass, nach

eigener Recherche, das Programm vorerst nur bis 29.02.2024 läuft und die Verlängerung (bis Februar 2025) nur bereits zuerkannte Stipendien einschließt (OeAD 2023d).

Auf Nachfrage, ob sie von weiteren spezifischen Unterstützungsangeboten für Geflüchtete aus der Ukraine wisse, erwähnte Polina (I3) den Erlass der Studiengebühren: „Wir bezahlen jetzt nur 21 Euro pro Semester für Studium und [...] normalerweise ist es [...] 750 ich glaube pro Semester und das ist wirklich sehr, sehr hilfreich, weil 700 und 20 Euro das ist sehr große [...] Unterschied“ (I3, S. 8, Z.349-351). Abgesehen von dieser finanziellen Unterstützung wisse sie nichts von speziellen Angeboten, sie habe „nichts gehört“ (ebd., S. 8, Z. 355).

Ebenso wie Sofia (I11) und Polina (I3), verneinte Denis (I7) die Frage, ob er von speziellen Unterstützungsprogrammen für ukrainische Studierende wisse. Er begründete das damit, dass die FH Campus Wien im Vergleich zur Universität Wien oder TU Wien „eher [...] klein“ (I7, S. 15, Z. 691) sei, deswegen gebe es keine spezielle Form der Unterstützung für UkrainerInnen. Außerdem gebe es auch gar nicht so viele ukrainische Studierende an der FH, er selbst kenne nur zwei (ebd., S. 16, 742). Allerdings, so sagt er, habe die Tatsache, dass er aus der Ukraine kommt, beim Bewerbungsgespräch möglicherweise eine Rolle gespielt: „[...] sie haben natürlich gewusst, dass ich aus der Ukraine komme [...] Empathie ja vielleicht hat auch eine Rolle gespielt [...] beim Gespräch. [...]. Ich will auch so betonen oder das muss erwähnt werden natürlich, bei dem Gespräch, vielleicht hatte ich irgendwelche [...] irgend bisschen so einfachere Fragen“ (ebd., S. 15, Z. 709-716). Das könne er aber natürlich nicht mit Sicherheit sagen. Eigentlich glaube er es nicht.

Da Anna (I4) an einer Fachhochschule studiert, muss sie Studiengebühren bezahlen. Für Geflüchtete aus der Ukraine wird keine Ausnahme gemacht, wobei Anna (I4) erwähnt, dass es vielleicht möglich wäre, von den Gebühren befreit zu werden, wenn man sich persönlich an die FH wendet. Da sei sie sich nicht sicher (I4, S. 15). Wie sie erzählt, arbeite sie 25 Stunden in der Woche. Von ihrem Gehalt bezahlt sie die Studiengebühren. Auf Nachfrage, wie sie ihren Alltag finanziert, inklusive Miete etc., sagt sie, sie habe Glück, da sie bei dem Partner ihrer Mutter, der in Wien lebt, wohnen kann. Dort zahle sie sehr wenig Miete. Ihr Essen müsse sie aber selbst bezahlen. Vom Staat bekomme sie keinerlei Unterstützung, da sie mehr als 260 Euro pro Monat verdiene (ebd., S. 16f.). Sie sagt, hätte sie nicht die Möglichkeit, dort zu wohnen, dann wäre sie (aufgrund der zu hohen finanziellen Belastung) in der Ukraine im Krieg geblieben (ebd., S. 29).

Anna (I4) erzählte außerdem, sie habe sich an der Universität für ein Buddy-Programm angemeldet, habe aber keinen Buddy zugewiesen bekommen, da das Programm schon zu voll war. Sie sei zwar in einer Chat-Gruppe, innerhalb der sich Studierende auch ohne Buddy vernetzen können, sie interessiere sich aber kaum dafür. Bei einem Buddy-Programm des ÖIF hingegen, habe sie einen Buddy zugewiesen bekommen und sich mit der Person

angefreundet. Durch sie lernte sie weitere Freunde kennen und durch das Programm andere Ukrainerinnen (I4, S. 8f.). Das war „sehr geil“, wie sie sagte (ebd., S. 9, Z. 389).

Zusammenfassung

Insgesamt scheint es für Geflüchtete während ihres Studiums, abgesehen von finanzieller Unterstützung, kaum Unterstützungsangebote zu geben. Sowohl die Befragten aus Syrien als auch die Befragten aus der Ukraine verneinten vielfach die Frage nach spezifischen Angeboten.

Ukrainische ebenso wie syrische Studierende werden von den Studiengebühren befreit. Finanzielle Unterstützung gibt es für beide Gruppen, wenngleich es einige Unterschiede gibt: Für Studierende aus der Ukraine besteht die Möglichkeit, ein Stipendium in Höhe von ca. 700 Euro zu beantragen. Das Stipendium kann offenbar bereits während des Absolvierens eines VWUs beantragt und bezogen werden, wie Mykytas (I9) Erzählung bestätigt. Während des Bezugs darf die Einkommensgrenze von ca. 500 Euro nicht überschritten werden. Um das Geld zu erhalten, müssen 16 ECTS/Semester erreicht werden. Bei Nicht-Erreichen muss das Geld zurückgezahlt werden, wobei das laut Sophias (I11) Aussage „nicht so streng“ (I11, S. 6, Z. 271) gehandhabt wird. Im Gegensatz dazu können Studierende aus Syrien (unter bestimmten Voraussetzungen) Studienbeihilfe beantragen, wobei der Betrag variiert und von verschiedenen Faktoren abhängt. Der maximale Auszahlungsbetrag beträgt 630 Euro. Die Beihilfe kann beantragt und bezogen werden, sobald man „ordentlich“ studiert. Während des Absolvierens eines VWUs als „außerordentlicheR Studierender“ ist kein Bezug möglich. Um das Geld zu erhalten, müssen 16 ECTS/Semester erreicht werden. Bei Nicht-Erreichen muss das Geld zurückgezahlt werden.

Die Unterschiede zwischen Stipendium und Studienbeihilfe erscheinen insgesamt nicht gravierend, jedoch nicht unwesentlich. So erhalten ukrainische Studierende im Vergleich zu syrischen Studierenden mehr Geld; zusätzlich erhalten sie das Geld schon als außerordentliche Studierende. Was die Leistungsnachweise betrifft, scheint die Kulanz bei Nicht-Erreichen für ukrainische Geflüchtete höher als beim Bezug der Studienbeihilfe (so wird es zumindest vermittelt). Bezüglich der erforderlichen Studienleistungen zum Erhalt gibt es keinen Unterschied. Die Angemessenheit der erforderlichen ECTS scheint studienfachbedingt, aber vor allem von der individuellen Situation der Studierenden abzuhängen. Mit Verweis auf Kapitel 5.4.2 könnte man hier über Sonderregelungen für Studierende mit Fluchthintergrund nachdenken sowie über ein spezielles Leistungsstipendium für Geflüchtete bzw. Vertriebene (vgl. Dalia (I10) und Sofia (I11)).

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen den beiden finanziellen Unterstützungsangeboten ist die Unsicherheit über den Verlängerungszeitraum des Stipendiums (vorerst 2025), den Bezugszeitraum (laut Sophia (I11) 18 Monate) sowie die

Tatsache, dass, wie in Polinas Fall (I3), aktuell scheinbar keine Bewerbung mehr möglich ist. Denn das Stipendium wurde zwar bis 2025 verlängert, allerdings nur für bereits zuerkannte Stipendien (OeAd 2023d). Das Stipendium für Geflüchtete aus der Ukraine ist also eigentlich eine großartige finanzielle Unterstützung, jedoch mit einem gewissen Unsicherheitsgefühl verbunden. Zudem scheint das Angebot auszulaufen, was bedeutet, dass sich zukünftige ukrainische Studieninteressierte nach anderweitigen finanziellen Unterstützungen umsehen müssen, die es laut Polina (I3), unter Einhaltung bestimmter Voraussetzungen, offenbar gibt. Wie zuvor erörtert, „verstößt“ Polina gegen diese Voraussetzungen, da ihre Miete gestiegen ist (s. o.), was durchaus diskussionswürdig erscheint.

Dass ein Buddy-Programm unterstützend sein kann (wenn man tatsächlich einen Buddy zugewiesen bekommt) zeigt Annas (I4) Erzählung. Ein Ausbau von Buddy-Programmen für Studierende mit Fluchthintergrund an den Hochschulen wäre für diese Zielgruppe also sicherlich eine hilfreiche Form der Unterstützung zu Beginn ihres Studiums. Orientieren könnte man sich beispielsweise am UniClub der Universität Wien, der Studierende als „Buddy“ mit Jugendlichen mit Flucht-oder Migrationserfahrung vernetzt, um diese auf ihrem Bildungsweg zu unterstützen³⁵.

6. Conclusio und Empfehlungen

In diesem letzten Abschnitt werden die wichtigsten Ergebnisse aus Kapitel 5 zusammengefasst und in Bezug zu der vorausgegangenen übergeordneten Forschungsfrage „Inwiefern fungieren Hochschulen in Wien als Reproduktions- und Manifestationsorte sozialer Ungleichheit für Studierende mit Fluchthintergrund und inwiefern unterscheiden sich diesbezüglich die Erfahrungen von syrischen und ukrainischen Studierenden?“ gesetzt.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, war das Ziel der qualitativen Untersuchung, Ein- bzw. Ausschlussmechanismen an Hochschulen zu identifizieren und herauszufinden, ob diese syrische und ukrainische Studierende gleichermaßen betreffen (oder nicht). Grundlage hierfür war die Beobachtung, dass ukrainische Geflüchtete im Vergleich zu Geflüchteten anderer Herkunftsländer (in vorliegender Arbeit lag der Fokus auf Geflüchteten aus Syrien) sowohl auf politischer als auch gesellschaftlicher Ebene zum Teil bevorzugt behandelt wurden und werden (vgl. Kapitel 1.1). Diesbezüglich lässt sich an dieser Stelle vorwegnehmen, dass das, entgegen der Annahme, ukrainische Studieninteressierte würden von den Hochschulen in Wien bevorzugt angesprochen werden (vgl. Kapitel 1.2 und 3.1), der vorliegenden Untersuchungen nach, auf den Hochschulbereich (in Wien) nicht zutrifft. Ausschlussmechanismen sowie Ausgrenzungsprozesse auf Grundlage der Differenzkategorien Sprache und Herkunft sind präsent, betreffen ukrainische und syrische

³⁵ Vgl. <https://uniclub.at/unterstuetzen/anmeldung-als-buddy/>

Studierende jedoch gleichermaßen, sodass durchaus von einer (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten von und an Hochschulen in Wien gesprochen werden kann.

Da die wenigsten Studieninteressierten mit Fluchthintergrund, im Vergleich zu Studierenden ohne Fluchthintergrund, über ein gutes Deutschniveau sowie ein soziales Netzwerk verfügen, stellt die Bereitstellung adressatengerechter Information eine Grundvoraussetzung dar, um den ungleichen Voraussetzungen beim Studienzugang Geflüchteter entgegenzuwirken. Den Hochschulen in Wien scheint das, trotz der in den letzten Jahren gestiegenen Zahl Geflüchteter in Österreich, bisher nicht ausreichend gelungen. Die Erzählungen einiger Befragten deuten zum Teil auf einen massiven Mangel an der Bereitstellung notwendiger Informationen, die in vielen Fällen auf Unwissenheit oder/und Gleichgültigkeit zuständiger Mitarbeitender zurückzuführen sind, was bei einigen eine Verzögerung der Studienaufnahme zur Folge hatte. Unklarheiten beziehen sich vielfach auf Zulassungsbedingungen und -anforderungen, weswegen hier ein klares, einheitliches System gewünscht wird, um Widersprüche und Ratlosigkeit (auf beiden Seiten) zu vermeiden.

Je nach Studiengang und vorherigen (hoch-)schulischen Leistungen müssen Studierende mit Fluchthintergrund oftmals einen Vorstudienlehrgang besuchen und Ergänzungsprüfungen ablegen, bevor sie ihr Studium antreten können. Sie gelten dann zunächst als außerordentliche Studierende. Ein Vorstudienlehrgang ist immer mit Kosten verbunden. Um den Zugang zum Studium nicht an finanzielle Mittel zu knüpfen, wäre eine Befreiung der Kosten für geflüchtete Personen zumindest einer Überlegung wert. Zumal für gleichgestellte (syrische) außerordentliche Studierende kein Anspruch auf Studienbeihilfe besteht. Ukrainische Geflüchtete hingegen haben die Möglichkeit, bereits vor Studienantritt, während des Absolvierens ihres Vorstudienlehrgangs, das Sonderstipendium für ukrainische Studierende und Forschende zu beziehen. Die Bereitstellung finanzieller Mittel für alle Geflüchteten, die einen Vorstudienlehrgang besuchen, erscheint hier hilfreich.

Neben (oftmals) verpflichtender Ergänzungsprüfungen ist der Nachweis über ein bestimmtes Deutsch-Sprachniveau Voraussetzung für die Zulassung zu einem Studium in Österreich bzw. Wien. Wenngleich das Voraussetzen eines gewissen Sprachniveaus an Hochschulen legitim und notwendig für inhaltliche Auseinandersetzung erscheint (Kernegger 2022), so entsprechen die in den letzten Jahren gestiegenen Sprachanforderungen (von Niveau B2 auf Niveau C1) einem Ausschlussmechanismus nicht-deutschsprachiger Studieninteressierter und somit einem diskriminierenden Aspekt gegenüber Geflüchteter. Dies auch vor dem Hintergrund, dass ein Besuch von (zielgruppen-gerechten) Sprachkursen häufig mit viel Zeit und hohen Kosten verbunden ist. Zusätzlich machen die Interviews deutlich, dass ein (anfängliches) Sprachniveau B2 trotz sprachlicher Schwierigkeiten (die im Übrigen auch mit Sprachniveau C1 gegeben sind) offenbar ausreicht, um ein Studium zu bewältigen. Ebenso

kann ein Studium durch die damit einhergehende Interaktion und Kommunikation mit Studierenden und Lehrenden beim Ausbau der sprachlichen Kompetenzen unterstützen.

Genauso wie von den Studierenden sprachliche Kompetenzen vorausgesetzt werden, sollte von Lehrenden an den Hochschulen erwartet werden (können), dass sie während ihrer Lehrveranstaltungen auf ihren Dialekt verzichten und Hochdeutsch sprechen, um niemanden auszugrenzen. Derartige Rücksichtslosigkeit ist diskriminierend gegenüber Menschen, die sich bemühen Deutsch zu lernen und dann im Studienalltag mit einer (Aus)Sprache konfrontiert werden, die sie so nicht gelernt haben.

Weiters erscheint es wünschenswert, gar als eine Grundvoraussetzung, dass alle Studierenden im Rahmen ihres Studiums (und auch außerhalb) gleichbehandelt werden. Wenn jedoch „Ungleiche gleichbehandelt“ werden, dann kann das im Umkehrschluss einer Ungleichbehandlung entsprechen, wie eine Studentin (siehe S. 65f. in dieser Arbeit) während des Interviews nachvollziehbar ausführte. Diese Form der Gleichbehandlung = Ungleichbehandlung bezieht sie, ebenso wie ein weiterer Student, auf die Nicht-Anerkennung prekärer Lebensumstände in Bezug auf Prüfungsleistungen zur Aufnahme sowie während des Studiums und Leistungsnachweise für den Erhalt der Studienbeihilfe. Diesbezüglich könnten Hochschulen, aus Perspektive der Chancengleichheit, über eine temporäre Einführung unterschiedlicher Benotungskriterien oder abweichende Prüfungsmethoden für Geflüchtete zu Beginn ihres Studiums/bei ihrer Studienbewerbung nachdenken.

Eine erfolgreiche Inklusion Geflüchteter ist auch vom sozialen Klima an den jeweiligen Hochschulen abhängig, das ein wichtiges Element der Lernumwelt darstellt (Berg et al. 2018). Dieses zeigt sich insbesondere durch die Interaktionen mit Lehrenden und Studierenden untereinander. Wie die Erfahrungen einiger Studierender zeigen, sind Ausschlussprozesse durch die Zuschreibung und Markierung von „Andersheit“ und damit „Nichtzugehörigkeit“ aufgrund der Differenzachsen Sprache und Herkunft präsent und betreffen sowohl syrische als auch ukrainische Studierende. Die Erfahrungen legen offen, wie einige Lehrpersonen durch ihre soziale Positionierung in Macht- und Ungleichheitsverhältnisse an den Hochschulen an der (Re-)Produktion von Differenzen beteiligt sind. Die Art und Weise, wie zudem bestehende Machtdynamiken zum Teil verschleiert und aufrechterhalten werden, unterstreicht den Bedarf an vertrauenswürdigen Anlaufstellen für Studierende, um Vorfälle von Rassismus und Diskriminierung ohne Bedenken oder Angst vor negativen Konsequenzen melden zu können.

Auch was den Umgang der Studierenden untereinander betrifft, so zeichnen die Erzählungen der Studierenden ein zum Teil sehr negatives Bild, das kaum einem inklusiven Lernumfeld entspricht. So sind auch hier Prozesse der Ausgrenzung durch implizite und explizite Zuschreibung von „Andersheit“ und „Fremdheit“ keine Seltenheit. Aufgrund der Schwierigkeit, Zugang zu österreichischen Studierenden zu finden, wenden sich einige Befragte

hauptsächlich „Ihresgleichen“ (Studierende mit Flucht- oder Migrationshintergrund) zu bzw. scheinen sich einige nach „Ihresgleichen“ zu sehnen, um ihr Fremdheitsgefühl und ihre Erfahrungen teilen zu können. Gruppenarbeiten scheinen dem teilweise entgegenwirken zu können. Insgesamt sollte vermehrt an einem Klima der Inklusion an den Hochschulen gearbeitet werden, sodass beispielsweise Angst und Unsicherheit aufgrund sprachlicher Differenzen, unter den Studierenden mit Fluchterfahrung, nicht (mehr) dominieren.

Dass auch an Hochschulen in Wien koloniale Muster fortbestehen, die zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen, darauf deuten die Erzählungen zweier Studierender über eurozentristische Ausrichtungen von Lehrpersonen und Lehrinhalten. Um diese Muster aufzubrechen ist es notwendig das „Wissen“ an Hochschulen zu hinterfragen, wie Wissensinhalte zustande kommen und wer definiert, welches Wissen vermittelt wird. Dazu sollten Lehrende wie auch Studierende stets ermutigt werden.

Abgesehen vom vielfach genannten (kostenpflichtigen) VWU und kostenlosen Deutschkursen, denen es, einigen Erzählungen nach, jedoch oftmals an Qualität mangelt, scheint es kaum (leicht zugängliche) Unterstützungsangebote für Geflüchtete zu geben, die den Studienzugang dieser Gruppe erleichtern würden. Die Existenz von Unternehmen in Wien, die viel Geld mit der Unterstützung beim Studienzugang ukrainischer Studieninteressierter machen, bestätigt diese Annahme. Die Möglichkeit sich mit finanziellen Mitteln einfacheren Zugang zum Studium zu verschaffen, verstärkt die soziale Ungleichheit und sollte nicht im Interesse von Hochschulen sein. Das Ziel sollte sein, allen Studieninteressierten mit Fluchthintergrund den Besuch eines finanzierten, gut organisierten und qualitativ hochwertigen Sprachkurses zu ermöglichen, sowie die Inanspruchnahme eines kostenlosen adressatengerechten Beratungsangebots.

Nach erfolgreichem Zugang zum Studium, scheint es ebenfalls, abgesehen von der finanziellen Unterstützung, die sowohl ukrainische als auch syrische Studierende erhalten, kaum Unterstützungsangebote für Geflüchtete zu geben. Der Ausbau von Buddy-Programmen sowie Orientierungsphasen und -veranstaltungen zu Beginn des Studiums könnten hier geeignete Maßnahmen sein. Was die finanzielle Unterstützung während des Studiums betrifft, so sind ukrainische Geflüchtete bisher ein wenig bessergestellt, da sie, im Vergleich zu syrischen Studierenden, im Rahmen des Ernst Mach-Stipendiums etwas mehr Geld bekommen und das Geld schon vor Studienbeginn, während des Absolvierens eines VWUs erhalten. Problematisch scheint allerdings das mit dem Stipendium oftmals verbundene Unsicherheitsgefühl, da unklar scheint, wie lange die Förderung aufrechterhalten bleibt. Dem Bericht einer Studierenden nach, ist jedenfalls aktuell keine Bewerbung mehr für das Stipendium möglich, denn das Stipendium wurde zwar bis 2025 verlängert, allerdings nur für bereits zuerkannte Stipendien (OeAd 2023d). Diese Information ist auch einem *STANDARD*-Artikel zu entnehmen, in dem Anders (2023) schreibt, dass das Bildungsministerium auf

Anfrage bestätigte, dass aktuell „keine Neuanträge genehmigt werden“. Ob und wie künftige Studierende aus der Ukraine finanzielle Unterstützung erfahren, bleibt an dieser Stelle offen, denn, anders als Geflüchtete mit österreichischem Aufenthaltsrecht, sind ukrainische „Vertriebene“ Österreicherinnen nicht „gleichgestellt“ und können daher keine Studienbeihilfe beantragen.

Zusammenfassend lässt sich schließen, dass in vielen hochschulischen Bereichen Ungleichheit erzeugende bzw. verstärkende Mechanismen wirken, und diese syrische und ukrainische Geflüchtete Großteils gleichermaßen betreffen. Nur wenn diesen entgegengewirkt wird, haben Geflüchtete in der geforderten und gewünschten Internationalität an Hochschulen in Wien einen Platz.

Zukünftige Forschung könnte an den vorliegenden Ergebnissen anknüpfen und untersuchen, inwiefern sich der Studienzugang und -alltag von geflüchteten Studierenden vom Studienzugang und -alltag internationaler Studierender (in Wien) unterscheidet und was an der Annahme dran ist, die geforderte Internationalität an Hochschulen sei lediglich symbolisch und richte sich nur an Personen, die „Prestige bringen“ (Kernegger 2022: 53). Neben den Erfahrungen von Studierenden mit Fluchthintergrund könnte man zudem die Erfahrungen von Lehrenden mit Fluchterfahrung an Hochschulen (in Wien) untersuchen und inwiefern sich diese in bestimmten Bereichen gleichen bzw. unterscheiden. Interessant wäre auch eine Studie über die Dominanz eurozentristischer Studien- und Kursinhalte an Hochschulen in Wien und welche Unterschiede es diesbezüglich an den jeweiligen Fakultäten gibt. In vorliegender Arbeit konnte lediglich auf das Bestehen derartiger Inhalte hingewiesen werden.

7. Literatur

Ahluwalia, P. (2001). The Evolution of Orientalism and Africanist Political Science. In: Ashcroft, B. & Khadim, H. (Hrsg.): Edward Said and the Post-Colonial, Huntington, New York: Nova Science Publishers. 127-144.

Al-Youssef, M. (2022). Geflüchtete erster und zweiter Klasse. In: DerStandard. <https://www.derstandard.at/story/2000136055860/gefluechtete-erster-und-zweiter-klasse>. (26.05.2022). [Zugriff: 31.07.2023].

Amin, A. (2019). ›Flüchtlinge‹ oder ›Geflüchtete‹. Wie ein Wort zu einem Konzept im medialen Fluchtdiskurs wird. Zagreber Germanistische Beiträge, (28). 211-229.

Amnesty International (2016). Sexualisierte Gewalt gegen weibliche Flüchtlinge. <https://www.amnesty.de/2016/1/18/sexualisierte-gewalt-gegen-weibliche-fluechtlinge>. (18.01.2016). [Zugriff: 20.11.2023].

AMS Arbeitsmarktservice (2022). Beschäftigung von Asylwerber_innen. <https://www.ams.at/unternehmen/service-zur-personalsuche/beschaeftigung-auslaendischer-arbeitskraefte/beschaeftigung-von-asylwerberinnen-und-asylwerbern>. (28.07.2022). [Zugriff: 21.11.2023].

AMS Arbeitsmarktservice (2023). Blaue Karte: Ausweis für Vertriebene. <https://www.ams.at/arbeitsuchende/topicliste/blau-karte>. (24.04.2023). [Zugriff: 21.11.2023].

Anders, T. (2023). Neue ukrainische Studierende von beehrtem Stipendium ausgeschlossen. In: DerStandard. <https://www.derstandard.at/story/3000000199455/neue-ukrainische-studierende-von-beehrtem-stipendium-ausgeschlossen>. (13.12.2023). [Zugriff: 29.01.2023].

Arouna, M. (2018). Vom ‚Flüchtling‘ zum Geflüchteten? Kritische Überlegungen zur Kontinuität gesellschaftlicher Flüchtlingskonstruktionen und ihrem Einfluss auf die Soziale Arbeit. In: Braches-Chyrek, R., Kallenbach, T., Müller, C., & Stahl, L. (Hrsg.): Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Menschen: Kritische Diskussionen in der Sozialen Arbeit. Verlag Barbara Budrich. 35-47.

Arouna, M. (2019). Von ‚Flüchtlings-‘ und Fremdheitskonstruktionen: Positionierungsprozesse im Flucht Kontext. In: Arslan & Bozay (Hrsg.): Symbolische Ordnung und Flüchtlingsbewegungen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS Wiesbaden. 79-94.

Arslan, E. (2016). Reflexion eines Projektes zur Mehrsprachigkeit in der universitären symbolischen Ordnung. In: Arslan, E. & Bozay, K. (Hrsg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS Wiesbaden. 501-522.

Bajwa, J. K. et al. (2017). Refugees, Higher Education, and Informational Barriers, Refuge: Canada's Journal on Refugees, 33 (2). 56-65.

Baker, S. et al. (2017). ›Hot‹, ›Cold‹ and ›Warm‹ Supports. Towards Theorising where Refugee Students go for Assistance at University, Teaching in Higher Education, 37 (1). 1-16.

Barth, F. (2023). Flucht vor der Front. In: tagesschau.de <https://www.tagesschau.de/ausland/europa/ukraine-flucht-rumaenien-102.html>. (30.04.2023). [Zugriff: 26.09.2023].

Baur, N. & Blasius, J. (2014). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

bell hooks (1982). Ain't I a woman. Black Women and Feminism. South End Press, Boston.

Berg, J., Grüttner, M., & Schröder, S. (2018). Zwischen Befähigung und Stigmatisierung? Die Situation von Geflüchteten beim Hochschulzugang und im Studium. Ein internationaler Forschungsüberblick. Z'Flucht. Zeitschrift für Flucht-und Flüchtlingsforschung, 2(1). 57-90.

Block, K., Riggs, E. & Haslam, N. (2013). Ethics in Research With Refugees and Asylum Seekers: Processes, Power and Politics. In: Block, K. Riggs E. & N. Haslam, N. (Hrsg.): Values and Vulnerabilities. Australian Academic Press. 3-19.

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). EU-Berufsanerkennung und Nostrifizierung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Anerkennung/Nostrifizierung.html>. (o. A.). [Zugriff: 03.10.2023].

BMEIA (Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres) (2016). Integrationsbericht 2016: Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich – Wo stehen wir heute? Wien: Expertenrat für Integration. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2016/Integrationsbericht_2016_WEB.pdf. (07.2016). [Zugriff: 29.08.2023].

Bowen, A. (2014). Life, learning and university: An inquiry into refugee participation in UK higher education. University of the West of England, Bristol.

Brickner, I. & Al-Youssef, M. (2022). Flucht 2015 und jetzt: Warum Geflüchtete aus der Ukraine besser dastehen. In: DerStandard. <https://www.derstandard.at/story/2000136063215/flucht-2015-und-jetzt-warum-gefluechtete-aus-der-ukraine-besser>. (26.05.2022). [Zugriff: 28.06.2023].

Brost, M. & Pinzler, P. (2016). Vorsicht vor diesen Wörtern. In: ZEIT ONLINE. <https://www.zeit.de/2016/10/sprache-manipulation-elisabeth-wehling>. (25.02.2016). [Zugriff: 03.09.2023].

Broden, A. & Mecheril, P. (2007). Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA- NRW. 7-28.

Brücker, H., Rother, N., Schupp, J. (2016). IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Überblick und erste Ergebnisse, Berlin.

Burren, S., Le Breton, M., Porta, C., & Böhnel, M. (2020). Zur Reproduktion von Differenz im Kontext von Internationalisierungsprozessen an Fachhochschulen. Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit/Revue suisse de travail social, (27). 73-90.

Caritas Österreich (2021). FAQs zum Thema Flucht und Asyl. <https://www.caritas.at/hilfe-angebote/flucht-integration/faqs-zum-thema-flucht-und-asyl>. (2021). [Zugriff: 21.11.2023].

Castro Varela, M. (2007). Interkulturelle Kompetenz, Integration und Ausgrenzung. In: Otten, M., Scheitza, A. & Cnyrim, A. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt am Main: IKO Verlag. 155-172.

Castro Varela, M. (2010). Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessl, F. & Plößer, M. (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 249-262.

Castro Varela, M. (2015). Koloniale Wissensproduktionen. Edward Saids ›interpretative Wachsamkeit‹ als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In: Reuter, J. & Mecheril, P. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS. 307-321.

Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2005). Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.

Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag. 2. Auflage.

Castro Varela, M. & Heinemann, A. (2016). Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. 17–22.

Castro Varela, M. & Jusuf, J. I. (2021). Postkoloniale Theorie und soziale Ausschließung. Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. 333-348.

Collins, P. (1990). Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. Boston: Unwin Hyman.

Combahee River Collective (2000). „A Black Feminist Statement“. In: Kolmar, W. K. & Bartkowski, F. (Hrsg.): Feminist Theory. A Reader. Mountain View (CA). 272-277.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: The University of Chicago Legal Forum. 139-167.

Dahinden, J. (2022). Ein Aufruf zur Solidarität mit allen Geflüchteten, jenseits von Doppelmoral!. <https://fluchtforschung.net/blogbeitraege/ein-aufruf-zur-solidaritaet-mit-allen-gefluechteten-jenseits-von-doppelmoral/>. (08.04.2022). [Zugriff: 24.03.2023].

Darowska, L. & Machold, C. (2010). Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration-eine Annäherung. In: Hochschule als transkultureller Raum. Darowska L., Lüttenberg T. & Machold C. (Hrsg.): Bielefeld: transcript Verlag. 13-37.

Denk, G. (2023). Umgang mit Geflüchteten. Was ist heute anders als 2015?. <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/flucht-migration-ukraine-syrien-100.html>. (15.01.2023). [Zugriff: 21.03.2023].

Devlin, J., Evers, T. & Goebel, S. (2021). Praktiken der (Im-)Mobilisierung: Lager, Sammelunterkünfte und Ankerzentren im Kontext von Asylregimen, Bielefeld: transcript Verlag.

Dirlik, A. (1994). The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism. In: Critical Inquiry 20 (2). 329-356.

Durm, M. (2022). Vertriebene im Nahen Osten: „Wir sind Flüchtlinge zweiter Klasse“. <https://www.tagesschau.de/ausland/ukraine-krieg-fluechtlinge-nahost-101.html>. (02.04.2022). [Zugriff: 31.07.2023].

Earnest, J., Joyce, A., De Mori, G. & Silvagni, G. (2010). Are universities responding to the needs of students from refugee backgrounds?. Australian Journal of Education, 54(2). 155-174.

Echterhoff, G., Thölmann, C., Gemein, R. & Knausenberger, J. (2023). Geflüchtete erster und zweiter Klasse? Reaktionen auf syrische und ukrainische Geflüchtete in Deutschland. Universität Münster.

Eggers, M. (2005). Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Eggers, M., Kilomba, G., Piesche, P. & Arndt, S. (Hrsg.): Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast-Verlag. 56-72.

Engler, M. (2019). Europäische Asyl- und Flüchtlingspolitik seit 2015 – eine Bilanz. IN: bpb. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/290977/europaeische-asyl-und-fluechtlingspolitik-seit-2015-eine-bilanz/>. (11.05.2019). [Zugriff: 31.07.2023].

Eriksen, T. H. (2014). Ethnozentrismus. In: Kreff, F., Knoll, E. & Gingrich, A. (Hrsg.): Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: transcript. 72-75.

Etzold, B. (2019). Auf der Flucht – (Im-)Mobilisierung und (Im-)Mobilität von Schutzsuchenden. State-of-Research Papier 04, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘, Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC), Juni 2019.

Faschingeder, G. (2007). Was ist Entwicklungsforschung?. <https://www.pfz.at/themen/entwicklungsforschung/was-ist-entwicklungsforschung/>. (05.06.2007). [Zugriff: 11.09.2023]

Fendel, J. (2022). Flüchtling zweiter Klasse?. In: ZEITONLINE. https://www.zeit.de/politik/2022-04/gefluechtete-deutschland-ukraine-bevorzugung-nachrichtenpodcast?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F. (30.04.2022). [Zugriff: 31.07.2023].

Ferede, M. K. (2010). Structural factors associated with higher education access for first-generation refugees in Canada. Refuge: Canada's Journal on Refugees, 27(2). 79-88.

- Feroz, E. (2022). Guter Flüchtling, schlechter Flüchtling. In: ze.tt. <https://www.zeit.de/zett/politik/2022-03/rassismus-ukraine-krieg-fluechtlinge-migration>. (04.03.2022). [Zugriff: 20.11.2023].
- FH Campus Wien (2023a). Allgemeine Beitragsordnung. [https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/Studium/03_Gesundheit/VS_FHCW_Allgemeine Bei tragsordnung_01-2.pdf](https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/Studium/03_Gesundheit/VS_FHCW_Allgemeine_Bei_tragsordnung_01-2.pdf) (o. A.) [Zugriff: 16.11.2023].
- FH Campus Wien (2023b). miteinander.Bildung.leben <https://www.fh-campuswien.ac.at/forschung/projekte-und-aktivitaeten/miteinanderbildungleben.html> (2023). [Zugriff: 13.10.2023].
- Friedrichs, J. (2014). Forschungsethik. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. 81-91.
- Fremde werden Freunde (2023). Uni Freunde. <https://www.fremdewerdenfreunde.at/unifreunde/>. (o. A.). [Zugriff: 24.10.2023].
- Gateley, D. E. (2015). A policy of vulnerability or agency? Refugee young people's opportunities in accessing further and higher education in the UK. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 45(1), 26-46.
- García Bedolla, L. (2014). How an Intersectional Approach Can Help to Transform the University. In: Politics & Gender 10 (3), 447-455.
- GfdS (Gesellschaft für deutsche Sprache e. V.) (2015). GfdS wählt »Flüchtlinge« zum Wort des Jahres 2015. <https://gfds.de/wort-des-jahres-2015/>. (11.12.2015). [Zugriff: 03.09.2023].
- Gogolin, I. (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (1999). Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen: Leske und Budrich Verlag.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2011). Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In: Hess, S., Langreiter, N. & Timm, E. (Hrsg.): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript. 77-100.
- Ha, K. (2013). Postkoloniale Kritik und Migration. In: Boteva-Richter, B. & Schirilla, N. (Hrsg.). Migration. polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren. 30. 76-82.
- Hall, S. (1994). Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften, Bd. 2, Hamburg. 137-179.
- Hall, S. (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzsch, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag. 7-16.

- Hall, S. (2002). Wann gab es ‚das Postkoloniale?‘: Denken an der Grenze. In: Conrad, S. & Randeria, S. (Hrsg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt/New York: Campus. 219-246.
- Hall, S. (2004). Das Spektakel des »Anderen«. In: Hall, Stuart: Ideologie – Identität – Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag. 108-166.
- Hamann, U. & Karakayali, S. (2016). Practicing Willkommenskultur: migration and solidarity in Germany. *Intersections*, 2(4).
- Hannah, J. (1999). Refugee Students at College and University: Improving Access and Support, *International Review of Education*, 45 (2). 153-166.
- Heinemann, A. M. B. & Dirim, I. (2016). Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In: Emre A. & Kemal B. (Hrsg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. 199-214.
- Helfferrich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten (Vol. 4). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. 559-574.
- Hirano, E. (2014). Refugees in first-year College: Academic Writing Challenges and Resources. *Journal of Second Language Writing*, 23 (1). 37-52.
- Initiative Minderheiten (2019a). Bildungsmentorings für Geflüchtete. <https://initiative.minderheiten.at/wordpress/index.php/2019/05/bildungsmentoring-fuer-gefluechtete/>. (o. A.). [Zugriff 24.10.2023].
- Initiative Minderheiten (2019b). ESF-Projekt. Peer-Mentoring. <https://initiative.minderheiten.at/wordpress/index.php/2020/02/peer-mentoring/>. (o. A.). [Zugriff: 24.10.2023].
- Iwers-Stelljes, T., Bosse, E. & Heudorfer, A. (2016). Universitäre Umgangsweisen mit den Herausforderungen von Flucht und Migration. Eine Fallanalyse, *Gruppe Interaktion Organisation*, 47 (3). 215-223.
- Jaji, R. & Krause, U. (2022). Exklusives Flüchtlingsschutzregime, koloniale „Andere“ und Geschlechterdichotomien. *Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung* (2022) 11. 195-207.
- Joyce, A., Earnest, J., De Mori, G. & Sivagni, G. (2010). The Experiences of Students from Refugee Backgrounds at Universities in Australia. Reflections on the Social, Emotional and Practical Challenges, *Journal of Refugee Studies*, 23 (1). 82-97.
- Kanno, Y. & Varghese, M. M. (2010). Immigrant and refugee ESL students' challenges to accessing four-year college education: From language policy to educational policy. *Journal of Language, Identity and Education*, 9(5). 310-328.

Kapoor, I. (2008). *The Postcolonial Politics of Development*, London/New York: Routledge.

Kernegger, G. (2022). *Global Citizenship Education. Machtkritische Lehre und postkoloniale Perspektive als transformative Kräfte an der Universität: Qualitative Interviewstudie mit Lehrenden der Universität Wien aus dem Blickwinkel von Global Citizenship Education und Marginalisierungsprozessen von nicht-privilegierten Studierenden (aus dem globalen Süden)*, Forum, No. 84, ISBN 978-3-902906-66-3, Österreichische Forschungsförderung für Internationale Entwicklung (ÖFSE), Wien.

Kerner, I. (2010). Verhält sich intersektional zu lokal wie postkolonial zu global? Zur Relation von postkolonialen Studien und Intersektionalitätsforschung. *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. 237-258.

Kerner, I. (2016). Intersektionalität. *PERIPHERIE–Politik• Ökonomie• Kultur*, 30 (118-119). Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster. 312-314.

Knapp, G. (2005). »Intersectionality« – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von »Race, Class, Gender«. In: *Feministische Studien* 23. 1. 68-81.

Kohlenberger, J. (2022). *Das Fluchtparadox: über unseren widersprüchlichen Umgang mit Vertreibung und Vertriebenen*. Wien: Kremayr & Scheriau.

Kohlenberger, J., Herzog, T., & Schnitzler, T. (2022). *Migrant and refugee students from the Global South at Austrian universities: A typology for targeted support* (No. 67). ÖFSE Working Paper.

Köhler, M. (2022). „Es könnte eine Zweiklassengesellschaft unter Geflüchteten geben“. In: Deutschlandfunk. <https://www.deutschlandfunk.de/vieles-ist-diesmal-einfacher-integrationsforscherin-aileen-edele-dlf-eefcc300-100.html>. (26.03.2022). [Zugriff: 14.11.2023].

Krause, U. (2021). Colonial roots of the 1951 Refugee Convention and its effects on the global refugee regime. *Journal of International Relations and Development* 24, 599-626.

ÖIF (2023). <https://www.integrationsfonds.at/statistiken/>. (o. A.). [Zugriff: 09.03.2023].

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Transkriptionsregeln*. https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/28269_Lamnek/%2829_Qualitatives_Interview/Transkriptionsregeln.pdf. IN: *Qualitative Sozialforschung*. Beltz Verlagsgruppe. (o. A.). [Zugriff: 31.10.2023].

Langthaler, M. (2018). *Studierende aus Entwicklungsländern: Ein ungenütztes Potenzial*. ÖFSE Policy Note, No. 21/2018. Austrian Foundation for Development Research (ÖFSE), Vienna.

Le Breton, M. & Burren, S. (2021). Zugehörigkeit(en) erkämpfen. Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen migrantischer Studierender im Kontext von Internationalisierung an Fachhochschulen. In: Dankwa, S. O., Filep, S., Klingovsky, U. & Pfruender, G. (Hrsg.): *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld: transcript. 173-186.

- Lenz, I. (2010). Intersektionalität. In: Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 158-165.
- Lorde, A. (1984). Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference. In: Lorde, Audre/Clarke, Cheryl (Hrsg.): Sister Outsider: Essays and Speeches. Berkeley, CA: Crossing Press.
- Lutz, H., Vivar, M. T. H. & Supik, L. (2010). Fokus Intersektionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mangan, D. & Winter, L. A. (2017). (In)validation and (mis)recognition in higher education: The experiences of students from refugee backgrounds. *International Journal of Lifelong Education*, 36(4). 486-502.
- Mauer, H. & Leinius, J. (2021). Intersektionalität und Postkolonialität: kritische feministische Perspektiven auf Politik und Macht. Verlag Barbara Budrich.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. 543-556.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 7-22.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Allenbach, B., Goel, U., Hummrich, M. & Weißköppel, C. (Hrsg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden: Nomos-Verlag. 35-66.
- Messerschmidt, A. (2009). Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Messerschmidt, A. (2013). Analysen von Diskriminierungen, Entfaltungen von Diversitäten und das Verschwinden von Kritik. In: *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur* 24.3. 429-431.
- Möller, H. (2017). Der Vorstudiengang feiert Geburtstag. https://medienportal.univie.ac.at/uniview/wissenschaft-gesellschaft/detailansicht/artikel/der-vorstudienlehrgang-feiert-geburtstag/?no_cache=1. (16.05.2017). [Zugriff: 17.11.23].
- Morrice, L. (2009). Journeys into Higher Education: The Case of Refugees in the UK. *Teaching in Higher Education*, 14 (6). 661-672.
- Morrice, L. (2013). Refugees in Higher Education. Boundaries of Belonging and Recognition, Stigma and Exclusion. *International Journal of Lifelong Education*, 32 (5). 652-668.
- Mützelburg, I. (2022). Analyse: Flucht in und aus der Ukraine. *Ukraine-Analyse* Nr. 269. <https://www.bpb.de/themen/europa/ukraine-analysen/nr-269/508981/analyse-flucht-in-und-aus-der-ukraine/>. (30.05.2023). [Zugriff: 27.09.2023].

- Naidoo, L. (2015). Educating Refugee-background Students in Australian Schools and Universities, *Intercultural Education*, 26. 210-217.
- Nell-Müller, S. (2021). Studieninteressierte mit Fluchthintergrund: Bildungsverlaufsanalyse und Identifikation kritischer Ereignisse. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nell-Müller, S., Happ, R., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Reinhardt, F. (2021). Experiences of refugees when entering higher education and over the course of their studies: A literature review of structural and personal challenges. *Digital Approaches to Promoting Integration in Higher Education: Opening Universities for Refugees*. 31-68.
- Niedrig, H., & Seukwa, L. H. (2010). Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 5(2). 13-14.
- O'Rourke, D. (2011). Closing pathways: Refugee-background students and tertiary education. *New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 6(1–2). 26-36.
- OeAD Agency for Education and Internationalisation (2023a). Stipendienprogramm Wintersemester 2023/2024. <https://vorstudienlehrgang.at/de/wien/stipendienprogramm-wintersemester-20212022>. (o. A.). [Zugriff: 27.09.2023].
- OeAD Agency for Education and Internationalisation (2023b). Über uns. <https://vorstudienlehrgang.at/de/wien/ueber-uns>. (o. A.). [Zugriff: 10.03.2023].
- OeAD Agency for Education and Internationalisation (2023c). OeAD in Solidarität mit der Ukraine. <https://oead.at/de/der-oead/oead-in-solidaritaet-mit-der-ukraine>. (o. A.). [Zugriff: 10.03.2023].
- OeAD Agency for Education and Internationalisation (2023d). Weitere Informationen & FAQ - Ernst Mach Ukraine. <https://oead.at/de/nach-oesterreich/stipendien/ernst-mach-stipendien/faq-ernst-mach-ukraine#c52651>. (o. A.). [Zugriff: 16.01.2023].
- ÖFSE Österreichische Forschungsförderung für Internationale Entwicklung (o.A.). Bildung für Alle und die Sustainable Development Goals. <https://www.oefse.at/forschung-beratung/entwicklungspolitische-bildungsforschung/bildung-fuer-alle-und-die-sustainable-development-goals/>. (o. A.). [Zugriff: 15.01.2023].
- oesterreich.gv.at (2023a). Begriffe mit E. Europäischer Wirtschaftsraum (EWR). <https://www.oesterreich.gv.at/lexicon/E/Seite.991094.html>. (15.05.2023). [Zugriff: 02.10.2023].
- oesterreich.gv.at (2023b). Informationen für ukrainische Staatsangehörige. https://www.oesterreich.gv.at/themen/gesundheits_und_notfaelle/Informationen-für-ukrainische-Staatsangehörige.html. (04.07.2023). [Zugriff 02.10.2023].
- oesterreich.gv.at (2023c). Allgemeines zum Asyl. https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/asyl/Seite.3210001.html. (01.02.2023). [Zugriff: 02.10.2023].

- ÖH Österreichische HochschülerInnenschaft (2023). Studienbeitrag. <https://www.oeh.ac.at/studieren/studienbeitrag/>. (o. A.). [Zugriff: 16.11.2023].
- ÖIF Österreichischer Integrationsfond (2022). Fact-Sheet 42A. Ukrainische Bevölkerung in Österreich. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Fact_Sheet_42_Ukrainische_Bevölkerung_2022.pdf. (07. 2022). [Zugriff: 26.09.2023].
- Plasterer, R. (2010). Investigating Integration. The Geographies of the WUSC Student Refugee Program at the University of British Columbia, Refuge: Canada's Journal on Refugees, 27 (1). 59-74.
- Perry, K. H. & Mallozzi, C. A. (2011). 'Are you able ... to learn?': Power and access to higher education for African refugees in the USA. Power and Education, 3(3). 249-262.
- Pineda, J. et al. (2022). Internationale Studierende in Deutschland zum Studienerfolg begleiten: Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt (DAAD Studien). Bonn: DAAD.
- Pirker, A. M. (2022). Ukrainische Studierende in Österreich: Aus dem Krieg an die Uni. In: DerStandard. <https://www.derstandard.at/story/2000135424385/ukrainische-studierende-in-oesterreich-aus-dem-krieg-an-die-uni>. (09.05.2022). [Zugriff: 21.07.2023].
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. International Sociology 15 (2). 215-32.
- Rabl, S. (2023). Asylstatistik Österreich 2023. <https://www.migration-infografik.at/at-asylstatistiken-2023#asylantragszahlen-pro-jahr-und-monat>. (30.08.2023). [Zugriff: 19.09.2023].
- Refugees Wien (o. A.). Bildung – Kann ich in Österreich studieren? <https://www.refugees.wien/infos-fuer-gefluechtete/bildung/>. (o. A.). [Zugriff: 27.09.2023].
- Reuter, J. (2002). Ordnungen des Anderen: Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld: transcript.
- Riegel, C. (2016). Bildung–Intersektionalität–Othering: pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rose, N. (2010). Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In: Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag. 209-233.
- Rosenberger, S. & Lazareva, A. (2022). „Ich wollte auf Urlaub und nicht als Geflüchtete nach Österreich kommen.“ Forschungsbericht Universität Wien. https://inex.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_inex/Rosenberger-Lazareva-Bericht_Ukraine_Vertriebene.pdf. (09.2022). [Zugriff: 26.09.2023].

- Rummel, M. (2017). Brisantes Suffix?: zum Gewicht von"-ling" im Konzept des" Flüchtlings". In: Gloning, T. (Hrsg.): Sprache, Literatur, Kommunikation – Geschichte und Gegenwart / Nr. 10. Universität Gießen.
- R Student, Kendall, K., & Day, L. (2017). Being a refugee university student: A collaborative auto-ethnography. *Journal of Refugee Studies*, 30(4). 580-604.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage.
- Said, E. (1981). *Orientalismus*. Frankfurt a.M.
- Sardar, Z. (2002). *Orientalism*. New Delhi: Viva Books.
- Schammann, H. & Younso, C. (2016). *Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Schammann, H. & Younso, C. (2017). Endlich Licht in einer dunklen Ecke? Hürden und Angebote für Geflüchtete im tertiären Bildungsbereich. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(1), 10-15.
- Schasche, K. & Zweiger, V. (2019). *Überqualifizierung von Geflüchteten am österreichischen Arbeitsmarkt: eine Analyse von Ausmaß und Einflussfaktoren auf Basis einer schriftlichen Geflüchteten-Befragung (Masterarbeit)*, Karl-Franzens- Universität Graz.
- Schreyer, F., Anger, S., Grabert, T. & Martyniuk, O. (2022). Berufliche Bildung in der Ukraine – ein Überblick. <https://www.iab-forum.de/berufliche-bildung-in-der-ukraine-ein-ueberblick/>. (15.07.2022). [Zugriff: 19.09.2023].
- Schulte von Drach, M. (2015). Warum vor allem Männer Asyl suchen. <https://www.sueddeutsche.de/politik/fluechtlinge-in-europa-warum-vor-allem-maenner-asyl-suchen-1.2584201>. (27.07.2015). [Zugriff: 26.09.2023].
- Shakya, Y. B et al. (2010). Aspirations for Higher Education among Newcomer Refugee Youth in Toronto: Expectations, Challenges, and Strategies. *Refuge. Canada's Journal on Refugees*, 27(2). 65-78.
- Silburn, J., Earnest, J., Butcher, L. & De Mori, G. (2008). Needs analysis of students from refugee backgrounds: A case study from Murdoch University, Western Australia. <https://www.aare.edu.au/08pap/sil08483.pdf>
- Sonnewald, J. (2022). Hilfsbereitschaft für Ukrainer. Geflüchtete erster und zweiter Klasse? In: *zdfheute*. <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/aufnahme-fluechtlinge-2015-ukraine-2022-100.html>. (13.04.2022). [Zugriff: 28.06.2023].
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Simur. An Essay in Reading the Archives. In: Barker, F. et al. (Hrsg.): *Europe and its Others*. Colchester: University of Essex. 128-151.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In: Nelson C. & Grossberg, L. (Hrsg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press. 271-313.

- Spivak, G. C. (1994a [1988]). »Can the Subaltern Speak?« In: Williams, P. & Chrisman, L. (Hrsg.): Colonial Discourse and Post-Colonial Theory, Hemel Hemstead: Harvester Wheatsheaf. 66-111.
- Spivak, G. C. (2008). „Can the Subaltern Speak?“ In: dies.: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien. 17-118.
- Statistik Austria (2023). Bildung in Zahlen 2021/22. Tabellenband. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2021-22_Tabellenband.pdf. (2023). [Zugriff: 19.09.2023].
- Stefanowitsch, A. (2012). Flüchtlinge und Geflüchtete. <http://www.sprachlog.de/2012/12/01/fluechtlinge-und-gefluechtete/>. (01.12.2012). [Zugriff: 03.09.2023].
- Stevenson, J. & Willott, J. (2007). The Aspiration and Access to Higher Education of Teenage Refugees in the UK, Compare: a Journal of Comparative Education, 37 (5). 671-687.
- Studyinaustria (2022). Hochschulbildung für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte. <https://studyinaustria.at/de/studium/oead4refugees/asylberechtigte-und-subsidiaerer-schutz>. (o. A.). [Zugriff: 27.09.2023].
- Täubig, V. (2009). Totale Institution Asyl: empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration, Weinheim: Beltz Verlag.
- Thompson, V. (2021). Rassismus an der Hochschule. Intersektionale Verstrickungen und Möglichkeiten des Abolitionismus. In: Dankwa, S. O., Filep, S., Klingovsky, U. & Pfruender, G. (Hrsg.): Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld: transcript. 131-148.
- UNHCR (2023). Ukraine Refugee Situation. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>. (Stand 13.07.2023). [Zugriff: 13.07.2023].
- uniko (2023a). Was ist MORE?. <https://uniko.ac.at/themen/more/was-ist-more/>. (o. A.). [Zugriff: 10.03.2023].
- uniko (2023b). Angebot. <https://uniko.ac.at/themen/more/angebot/index.php?ID=27496#O27496>. (o. A.). [Zugriff: 10.03.2023].
- uniko (o. A.). Evaluierung der MORE-Initiative der österreichischen Universitäten. https://uniko.ac.at/modules/download.php?key=27495_DE_O&f=1&jt=7906&cs=275A. (o. A.). [Zugriff: 10.03.2023].
- Universität Wien (2023a). Infos für Vertriebene, die an der Universität Wien studieren möchten. <https://ukraine.univie.ac.at/fuer-studieninteressierte/#c850855>. (o. A.). [Zugriff: 28.09.2023].
- Universität Wien (2023b). Studieren an der Universität Wien. Informationen für Asylwerber*innen, Konventionsflüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte. https://studieren.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_studieren/Studienzulassung/Infoblatter/Infoblatt_Asyl_DT.pdf. (03.2023). [Zugriff: 27.09.2023].

Universität Wien (2023c). Begriffs-ABC. https://studieren.univie.ac.at/begriffs-abc/?no_cache=1#c741405. (o. A.). [Zugriff: 27.09.2023].

Universität Wien (2023d). Internationale Entwicklung (Master). <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/masterstudien/internationale-entwicklung-master/>. (o. A.). [Zugriff: 23.10.2023].

Universität Wien (2023e). Abweichende Prüfungsmethoden. <https://studieren.univie.ac.at/barrierefrei-studieren/anpassungen-bei-pruefungenlven/abweichende-pruefungsmethoden/>. (o. A.). [Zugriff: 29.01.2023].

Wieland, J. & Hauswald, T. (2022). RESPEKT: Geflüchtete 1. Und 2. Klasse? In: Bayerischer Rundfunk. <https://www.br.de/extra/respekt/schutz-von-gefluechteten-100.html>. (22.06.2022). [Zugriff: 31.07.2023].

Winker, G., & Degele, N. (2009). Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten (2., unveränderte Auflage 2010). Bielefeld: transcript Verlag.

Wyss, A. & Fischer, C. (2021). Männlichkeit im Spannungsfeld: Auswirkungen ambivalenter Darstellungen afghanischer Geflüchteter in Deutschland und der Schweiz. Z'Flucht: Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung, 5(1). 44-76.

Yavcan, B. & El-Ghali, A. (2017). The regional conference on higher education in crisis situations: "Higher education in crisis situations: Synergizing policies and promising practices to enhance access, equity and quality in the Arab region". United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Ziai, A. (2016). Postkoloniale Perspektiven auf „Entwicklung“. In: PERIPHERIE–Politik•Ökonomie• Kultur, 30 (120). 399-426.

8. Quellenangabe Interviews

Kürzel & Datum	Pseudonym	Herkunft
I1 30.10.23	Amir (m)	Syrien
I2 30.10.2023	Natalia (w)	Ukraine
I3 02.11.2023	Polina (w)	Ukraine
I4 14.11.2023	Anna (w)	Ukraine
I5 20.11.2023	Hassan (m)	Syrien
I6 29.11.2023	Yasin (m)	Syrien
I7 30.11.2023	Denis (m)	Ukraine
I8 01.12.2023	Amara (w)	Syrien
I9 04.12.2023	Mykyta (m)	Ukraine
I10 12.12.2023	Dalia (w)	Syrien
I11 14.12.2023	Sofia (w)	Ukraine

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht der interviewten Personen (eigene Darstellung).....42

10. Abkürzungsverzeichnis

AMS	Arbeitsmarktservice
BMEIA	Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten
BOKU	Universität für Bodenkultur Wien
EPD	Ergänzungsprüfung aus Deutsch
EU	Europäische Union
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
FH	Fachhochschule
GfdS	Gesellschaft für deutsche Sprache
IE	Internationale Entwicklung
JKU	Johanes Kepler Universität Linz
LGBTQIA+	Lesbian, Gay, Bisexual, Transsexual/Transgender, Queer, Intersexual und Asexual
OeAD	Agentur für Bildung und Internationalisierung
ÖFSE	Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung
ÖH	Österreichische Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft
ÖIF	Österreichischer Integrationsfond
ÖSD	Österreichisches Sprachdiplom
SDG	Sustainable Development Goal
TU	Technische Universität
UNHCR	Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen
uniko	Österreichische Universitätskonferenz
USA	Vereinigte Staaten
Vetmeduni	Veterinärmedizinische Universität Wien
VWU	Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten
WU	Wirtschaftsuniversität