



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die Beteiligung ukrainischer geflüchteter Mütter an österreichischen Schulen

verfasst von | submitted by

Tetiana Karpovych

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

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Florian Sichling PhD

Danksagung

Ich möchte an erster Stelle meinen herzlichen Dank an Herrn Professor Sichling aussprechen, der mich im Verlauf des Schreibens meiner Masterarbeit mit wertvollen Feedbacks begleitet hat. Darüber hinaus bin ich dankbar für die Seminare, die ich bei Ihnen besuchte und die mir geholfen haben, meine methodischen und analytischen Fähigkeiten zu vertiefen.

Mein besonderer Dank gilt auch den ukrainischen Müttern, die sich trotz ihrer zahlreichen Verpflichtungen und den Herausforderungen, die mit der Eingliederung in die neue Gesellschaft verbunden sind, die Zeit genommen haben, an den Interviews teilzunehmen.

Ich bin zutiefst dankbar für diese Unterstützung und das Vertrauen, das mir entgegengebracht wurde.

Inhaltsverzeichnis:

Abstract	5
1. Einführung	6
1.1. Forschungsstand	7
1.2. Forschungsfrage	10
1.3. Aufbau der Arbeit	11
2. Methodische Vorgehensweise und Methode	12
2.1. Erhebung	12
2.2. Stichprobe	14
2.3. Auswertung	15
I Theoretischer Bezugsrahmen	19
3. Ein Überblick über die Lage in der Ukraine und die Situation ukrainischer Geflüchteter	19
4. Forced Migration: Herausforderungen und Konsequenzen	21
4.1. Begriffsdefinitionen (Migrant, Flüchtlinge, Vertriebene)	21
4.2. Potenzielle Herausforderungen für Migrant*innen	24
4.2.1. Ungleichheit und Diskriminierung	24
4.2.2. Zwischen Identitätsverlust und Mehrfachzugehörigkeit	27
4.2.3. Trauma	30
5. Integration und Bildung	32
5.1. Konzept der Integration	33
5.1.1. Assimilation	33
5.1.2. Akkulturation	35
5.2. Rolle der Bildung für die Integration	37
5.4. Weitere Überlegungen bezüglich Integration	44
II Empirische Studie	49
7. Herausforderungen	50
7.1. Sprache	50
7.2. Mangelnde Transparenz an Schulsystem	54
7.3. Strukturelle Hürden	59
7.4. Mobbing unter Schüler*innen	63
8. Positive Erfahrungen	66

9. Die Rolle der Mütter für die Schulintegration	70
10. Bewältigungsstrategien	76
10.1. Anpassung	76
10.2. Suche nach Unterstützung	79
10.3. Eigeninitiative	83
11. Zusammenfassung	86
12. Fazit	89
Literaturverzeichnis:	93
Anhang	98

Abstract

Diese vorliegende Masterarbeit untersucht die Beteiligung ukrainischer geflüchteter Mütter an österreichischen Schulen und die Rolle, die Mütter dabei übernehmen. Aufbauend auf theoretischen Konzepten zu Zwangsmigration, Integration, Bildung und Elternbeteiligung untersucht die Arbeit die Auswirkungen der Migrationserfahrung auf die schulische Zusammenarbeit. Es werden dabei sowohl die spezifischen Herausforderungen als auch die positiven Aspekte dieser Erfahrung definiert. Anhand qualitativer Interviews wird aufgezeigt, dass die aktive Partizipation der Mütter eine wesentliche Grundlage für die schulische Integration ihrer Kinder darstellt. Jedoch stehen ukrainische Mütter vor zahlreichen Herausforderungen, wie Sprachbarrieren und den fehlenden Kenntnissen an österreichischen Schulsystem, was ihre Handlungsfähigkeit erschwert. Die Ergebnisse legen nahe, dass Unterschiede zwischen ukrainischen und österreichischen Schulsystemen häufig Stresssituationen hervorrufen. Zudem steht Mobbing zwischen Schüler*innen oft in Zusammenhang mit dem fehlenden Ansprechen geopolitischer Themen (z.B. Krieg) seitens der Schulverwaltung und Lehrenden.

Die Studie zeigt, dass die Mütter einerseits den Wunsch hegen, ihre Kinder in die neue Gesellschaft zu integrieren, andererseits sich durch Unsicherheiten hinsichtlich ihres Aufenthaltsstatus in der neuen Umgebung belastet fühlen. Gleichzeitig verdeutlicht die Analyse, dass die Mütter die österreichische Ausbildung als Chance sehen, die zukünftigen Bildungs- und Karriereperspektiven ihrer Kinder zu verbessern. Auf Basis der Ergebnisse werden im Folgenden konkrete Handlungsempfehlungen im schulischen Kontext für die Unterstützung von ukrainischen Familien mit Fluchterfahrung formuliert.

1. Einführung

Die Ereignisse, die sich seit dem russischen Angriff auf die Ukraine am 24. Februar 2022 abgespielt haben, haben nicht nur das geopolitische Geschehen weltweit beeinflusst, sondern auch eine größte Fluchtbewegung seit dem Zweiten Weltkrieg ausgelöst (UNHCR, Stand 2023). Infolge des russisch-ukrainischen Krieges haben Tausende von Menschen, darunter vor allem Mütter mit Kindern, Zuflucht in verschiedenen Teilen Europas gesucht, darunter auch Österreich.¹ Für sie wurde Österreich zu einem temporären Schutzland, das ihnen automatisch den Status von Vertriebenen zugesprochen hat.²

In den letzten Jahren hat die wissenschaftliche Gemeinschaft verstärkt ihre Aufmerksamkeit auf das Problem der ukrainischen Vertriebenen gerichtet. Zahlreiche Veröffentlichungen behandeln sozioökonomische Fragestellungen wie den Arbeitsmarkt, finanzielle Unterstützung und Wohnungsfragen. Obwohl diese Themen als bedeutende Aspekte der Integration ukrainischer Menschen betrachtet werden, bleiben andere Bereiche, wie zum Beispiel die Integration in Bildungseinrichtungen, oft unberücksichtigt. In meiner Begegnung mit ukrainischen Frauen habe ich erfahren, dass sie verschiedenen Herausforderungen in österreichischen Schulen gegenüberstehen, wenn es um die Integration ihrer Kinder in österreichische Schulen geht. Dabei handelt es sich nicht nur um einen Mangel an Informationen und Sprachkenntnissen, sondern auch um die Belastung, die eine Mutter in Österreich zu tragen hat. Heutzutage ist es bekannt, dass Schule in der Elternarbeit mit Migrant*innen oft dazu tendiert, sie entweder genauso wie alle Eltern zu behandeln, wodurch mögliche spezifische Bedürfnisse übersehen werden, oder sie werden als „besondere“ betrachtet, wodurch der Fokus vor allem auf ihren Fehlern und Defiziten liegt (vgl. Schweighofer, 2016, S.12 zitiert nach Sacher 2008). Die Zusammenarbeit der ukrainischen Mütter in den Schulen und ihre Bemühungen um eine erfolgreiche Integration ihrer Kinder sind von großer Bedeutung, da sie eng mit deren Wohlbefinden verbunden sind. Die damit verknüpften Probleme, mit denen sowohl die Frauen als auch ihre Kinder in den Schulen konfrontiert sind, sind mir ein Anliegen. Als eine Frau aus der Ukraine kenne ich die damit verbundenen Herausforderungen im Bereich der Migration. Deshalb liegt es mir am Herzen, die Situation nicht nur aus der Perspektive der Forscherin, sondern als eine Ukrainerin zu beleuchten.

In diesem Kontext entwickelte sich meine Forschungsrichtung für meine Masterarbeit. Mein Ziel ist es, die Erfahrungen ukrainischer Frauen in Österreich im Zusammenhang mit den

¹ Laut ukrainischem Gesetz die wehrpflichtigen Männer im Alter 18-60 Jahren dürfen ihren Heimatort nicht verlassen.

² Dieses Aufenthaltsrecht den Zugang zum Arbeitsmarkt, zu Wohnraum, zu medizinischer Versorgung und zu Bildung ermöglicht (FSW, Stand 2023).

österreichischen Schulen genauer zu untersuchen. Meine Forschung soll dazu beitragen, die komplexen Facetten der Interaktion zwischen ukrainischen Vertriebenen und Schulgemeinschaft innerhalb des österreichischen Schulwesens aufzudecken.

1.1. Forschungsstand

Die Statistiken belegen, dass bis zum Jahresbeginn 2023 insgesamt 79.572 ukrainische Staatsangehörige in Österreich lebten, was sie zur neuntgrößten ausländischen Nationalität in diesem Land macht (vgl. Statistik Austria, Stand 01.01.23). Seit Beginn des Krieges haben sich rund 72.000 Ukrainer*innen in Österreich registriert - knapp 70 Prozent davon sind Frauen (vgl. ÖIF, 2022). Das bedeutet, dass es sich um rund 56.000 weibliche Personen handelt. Ein Jahr nach Beginn des russischen Angriffs auf die Ukraine verzeichnete Österreich die Einschulung von 13.149 ukrainischen Vertriebenen an den Schulen (vgl. APA, 2023). Trotz des Empfangs und der Unterstützung, die diese ukrainischen Geflüchteten in Österreich erfahren haben, können laut einer Umfrage des UNHCR über ein Drittel von ihnen nicht ausreichend ihre Grundbedürfnisse decken (vgl. UNHCR, 2023). In ihrem Übergang zu neuen Lebensumständen werden sie mit Belastungen und einem Mangel an grundlegenden Ressourcen konfrontiert. Im Rahmen der Folgestudie wurden in einer Online-Umfrage 1.008 aus der Ukraine vertriebene Frauen im Alter von 18 bis 55 Jahren, die beim österreichischen Integrationsfonds registriert sind, befragt. Im Jahr 2023 gaben 23,3 % der befragten geflüchteten ukrainischen Frauen an, mehr Unterstützung im Bereich der Schulbildung und Betreuung der Kinder zu benötigen, was einem Anstieg von 2,5 % im Vergleich zum Vorjahr entspricht (vgl. Integrationsfonds, 2023). Viele der ukrainischen Flüchtlingskinder keinen Raum haben, wo sie ihre Hausaufgaben machen und lernen können, was auf ihre schulischen Leistungen auswirken (vgl. Siebert, Pollheimer-Pühringer, 2023).

Wie aus den vorstehenden Studien hervorgeht, konzentrieren sich Studien auf die sozioökonomische Dimension dieser Thematik. Trotz dieser umfangreichen Untersuchungen bleibt die Frage der Bildung, vor allem im Hinblick auf Kinder und deren schulische Integration, größtenteils unberücksichtigt in der Diskussion. Ein noch unerforschter Bereich liegt in Bezug auf ukrainische Frauen und deren Interaktion mit dem österreichischen Schulsystem. Dennoch gibt es manche Forschungsarbeiten aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit diesem Thema beschäftigen oder Teilaspekte davon behandeln. Studien, die mir besonders wertvoll oder wichtig erscheinen, um die Entwicklung der theoretischen Grundlagen nachzuvollziehen, habe ich insgesamt ausgewählt.

Im Vergleich zu früheren Fluchtströmungen wird heutige Fluchterfahrung unter anderem damit gekennzeichnet, dass die Frauen mit Kindern oft alleine die Migration erleben. Ukrainische Mütter müssen ohne Unterstützung ihrer Familienmitglieder die Organisation

des Lebensunterhaltes, die Erziehung der Kinder und das Auffangen der Ängste und emotionale Erschöpfungen ihrer Kinder bewältigen. Viele der ukrainischen Kriegsflüchtlinge, die in verschiedenen europäischen Ländern ankommen, haben eine längere Fluchtgeschichte hinter sich, die Traumatisierungen und diverse körperliche sowie psychische Leiden beinhaltet (Kölbel, 2023, S.253 nach Kölbel, 2022). Dies kann auch mit großer Sorge um ihre Angehörigen verbunden sein, die in der Ukraine geblieben sind, um ihre Heimat zu schützen, und stellt eine zusätzliche Belastung für ihr Wohlbefinden dar. Die Untersuchung von Martin Kölbel über ukrainische Vertriebene hat gezeigt, dass ukrainische Frauen und ihre Kinder die Integration in Österreich auf unterschiedliche Weise erleben. Die Erfüllung der Bedürfnisse hängt stark von der Unterstützung durch die ukrainische Gemeinschaft, Organisationen und Lehrenden ab (Kölbel, 2023, S.257). Im Vergleich zu Kölbel wird in der Untersuchung von Kohlenberger (2023) darauf hingewiesen, dass die öffentliche finanzielle Unterstützung und die Lebensbedingungen wichtigere Faktoren für die Entscheidung zu bleiben sind als die Unterstützung durch die ukrainische Gemeinschaft (vgl. Kohlenberger, 2023, S. 14).

Eine umfangreiche Befragung wurde in Deutschland durchgeführt, an der 777 Mütter teilnahmen, die mit mindestens einem Kind im Alter von 0 bis 6 Jahren aus der Ukraine geflüchtet waren, sowie Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren interviewt wurden³ (vgl. Boll et al., 2023, S.1). Zu den größten Herausforderungen für Mütter zählen der Mangel an Informationen, Sprachkenntnissen, Ressourcen und Kontakten. Auch frühere Forschungsergebnisse im Bereich der Bildungsmigration deuten darauf hin, dass Eltern mit Migrationshintergrund, wenn sie erleben, dass ihre eigenen Interessen und die ihres Kindes nicht gemäß ihren Erwartungen berücksichtigt werden und sie sich gegenüber den Pädagog*innen unterlegen fühlen, kann nicht nur Gefühle von Unsicherheit, sondern auch von Scham erleben (vgl. Czernohorsky, 2019, s.89). Ähnlich dazu sehen Migrant*innen türkischer und jugoslawischer Herkunft in Graz die mangelnde Zeit und Informationsressourcen, sprachliche Barriere und fehlende Wertschätzung für die Bemühungen und Nicht-Berücksichtigung von Ideen der Eltern, unfreundlicher Umgang sowie unflexible Sprechzeiten und Terminvergaben (vgl. Schweighofer, 2016, S.3) als größte Hürde für die Zusammenarbeit mit österreichischem Schulsystem. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass in Österreich erheblicher Bedarf an Kindergartenplätzen und Schulen besteht (vgl. Rozenberger, Lazareva, 2022, S. 2). Den ukrainischen Frauen sind das AMS sowie die bundesweit eingerichteten mobilen Service Points, die Informationen über Schulen, Arbeit oder medizinische Versorgung koordinieren, nicht bekannt (vgl.ebd., S.2).

³ Die Schulkinder im Alter 7-11 Jahren waren bei dieser Forschung nicht untersucht.

Die zusätzliche Belastung sowohl für Frauen als auch für ihre Kinder kann darin bestehen, dass ukrainische Schüler*innen sowohl die österreichische Schule besuchen⁴ als auch eine ukrainische Online- oder Samstagsschule, um Fächer ihres Heimatlandes zu studieren und ein ukrainisches Zeugnis zu erhalten. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass die Zerstreuung in der Schule nicht als Zeichen von Desinteresse oder Ungeduld gewertet werden sollte, sondern als Form der Verarbeitung erlebter Traumata (vgl. Kölbel, 2023, S. 258).

Auch in Studien aus anderen europäischen Ländern gibt es kritische Stimmen in Bezug auf die Integration der ukrainischen Kinder in das Schulsystem. In Deutschland wird deutlich, dass die Beschulung ukrainischer Kinder in Brückenklassen⁵ aufgrund der altersheterogenen Zusammensetzung erschwert ist und nicht allen Jugendlichen die angestrebten Bildungsfortschritte ermöglicht werden (vgl. Boll et al., 2023, S.7). Als ungünstig wird auch die wechselnde Zuordnung zu unterschiedlichen Regelklassen erlebt, da dies den Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen erschwert (vgl. ebd. S.7). Auch das Wohlbefinden ihres Kindes in Deutschland schätzen 42% der Mütter nur als mittel und weitere 15% sogar als eher schlecht oder schlecht ein, wobei die Einschätzung positiver ausfiel, wenn sich die Mutter in der Erziehung „kompetent“ fühlte. Der Grund für solche Selbsteinschätzung kann darin liegen, dass Institutionen Ideologien rechtfertigen und legitimieren, sowie in individuellen mentalen Prozessen, in denen Menschen Persönlichkeiten konstruieren, die dem institutionellen Kontext angemessen differenzspezifisch sind (vgl. Acker, 1992a, zitiert nach West, Fenstermaker, 1995, S.19). Tief verwurzelte Bilder und Wahrnehmungen werden nicht often infrage gestellt. Vielmehr werden sie im Kontext überlappender Kategorien wie Klasse, Ethnizität, Geschlecht etc. im Migrationskontext neu bestimmt. Der westliche Blick auf ukrainischen Frauen wegen mangelnde Wissen der Öffentlichkeit über Osteuropa und der fehlende Respekt für die eigenständigen Interessen der Minderheitsbevölkerung (vgl. Petersen, Panagiotidis, 2022) übersieht die Vielfältigkeit der Schulkultur und verstärkt stereotypische Sichtweisen auf die „Anderen“. In einer ähnlichen Situation werden Mütter mit Migrationshintergrund in den Vereinigten Staaten häufig im Hinblick auf Eigenschaften wie Fürsorge und Unterstützung verantwortlich gemacht, wenn das Verhalten von Kindern oder Jugendlichen im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses steht (vgl. Fenstermaker, West, 1995, S.21). Das Gleiche kann bei Frauen aus der Ukraine der Fall sein, wenn sie in erster Linie von Natur aus als mild gesinnt, anspruchslos und fügsam wahrgenommen werden.

⁴ Alle Kinder im schulpflichtigen Alter, die sich ständig in Österreich aufhalten, sind - unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft und ihrem Aufenthaltsstatus - zum Besuch einer österreichischen Schule verpflichtet (vgl. BMBWF, Stand 19.09. 2022).

⁵ In Österreich wird für Schülerinnen und Schüler, die gerade erst Deutsch erlernen oder bisher lediglich über geringe Kenntnisse verfügen, die Deutschförderklasse als integratives Angebot eingerichtet.

Die Partizipation dieser Frauen im schulischen Kontext kann einerseits als eine Erweiterung der „Mutterpflicht“ interpretiert, während sie andererseits als Einmischung in die Belange von Fachkräften der Schule betrachtet wird. Die Konzeption der "guten Mutter" begegnet in diesem Kontext einer Komplexität von Erziehungs- und Bildungsnormen, Rollenerwartungen und persönliche Einstellungen. Die zuwandernden Personen bringen mit sich zahlreiche individuelle Kenntnisse und Erfahrungen, haben auch ihre eigenen Vorstellungen bezüglich des Unterrichtsverlaufs und Schulkultur. Die ukrainischen Menschen mit Migrationshintergrund müssen nicht nur Teil des Schulsystems werden, sondern auch zur Entwicklung einer vielfältigen Gesellschaft beitragen und nicht als Randfiguren vom zentralen Geschehen ausgeschlossen werden.

Die UNESCO hat mit dem UNHCR und dem Regional Refugee Education Technical Hub für die Ukraine zusammengearbeitet, um zu bewerten, inwieweit Flüchtlinge in die Politik und die Datensysteme der Aufnahmeländer einbezogen werden. Es wurde festgestellt, dass der Mangel an verlässlichen Daten über Lernen und Sicherheit politische Entscheidungsträger*innen vor große Herausforderungen stellt, wenn es darum geht, ukrainische Lernende in den Aufnahmeländern und -gemeinschaften bestmöglich zu unterstützen (vgl. UNESCO, 2023). Die österreichische Studie weist auch auf mehrere Forschungslücken hin: Um eine Zukunft zu schaffen, in der Vertriebene nicht nur aufgenommen werden, sondern sich auch in ihrer neuen Heimat zurechtfinden können, sind weitere Untersuchungen und gemeinsame Bemühungen notwendig (vgl. Kölbel, 2023, S.263). Ausgehend von dieser Lücke in der Forschung habe ich meine Forschungsfrage entwickelt, die im Folgenden vorgestellt wird.

1.2. Forschungsfrage

Wie aus den oben genannten Studien hervorgeht, stoßen Frauen aus der Ukraine im Schulsystem auf eine Reihe von Hindernissen. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sich die Eingewöhnung in die Kultur des neuen Landes, die Überwindung der Sprachbarriere, das Verstehen sozialer Signale und die Bewältigung des Alltags als anfängliche Hürden für die ukrainischen Vertriebenen in die europäische Gesellschaft erwiesen haben. Wie Mütter aus der Ukraine die Probleme im schulischen Kontext erleben und überwinden und inwieweit die Elternarbeit in der österreichischen Schule mit der Integration ihrer Kinder zusammenhängt, bleibt offen. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Frage von Einbeziehung von ukrainischen Frauen in das österreichische Schulsystem zu erforschen. Bei der Integration von Kindern ist es wichtig, nicht nur ihre Teilnahme am Schulleben zu ermöglichen, sondern auch die Leistungen der Kinder zu fördern und den aktiven Austausch zwischen Schulpersonal und ihren Müttern zu unterstützen. Ausgehend von dieser Forschungslücke wurde eine spezifische Forschungsfrage entwickelt:

„Wie erleben ukrainische Mütter die Zusammenarbeit in den österreichischen Schulen?“

Um verschiedene Aspekte der Hauptfrage zu vertiefen, können weitere Fragen abgeleitet werden, die es zu beantworten gilt:

- a) Mit welchen Herausforderungen und Barrieren wurden ukrainische Frauen in den österreichischen Schulen konfrontiert? Welche Unterstützungsmaßnahmen haben sie erhalten oder benötigt?
- b) Wie positionieren sich die Frauen in der Interaktion mit dem Schulsystem?
- c) Wie bewältigen sie die individuellen Hindernisse im schulischen Kontext?

1.3. Aufbau der Arbeit

Im theoretischen Hintergrund meiner Masterarbeit werden zunächst zentrale Begriffe wie Migration, Integration und Bildung eingeführt. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Konzept von Flucht und Zwangsmigration, um eine Verständnisgrundlage für die Erfahrungen ukrainischer Frauen zu schaffen. Im weiteren Verlauf der theoretischen Ausführungen wird die Bedeutung von Bildung für Integration erläutert. Abschließend wird der theoretische Rahmen durch die Vorstellung des Konzepts von Schulpartizipation und Zusammenarbeit abgerundet, wobei die Bedeutung dieser Aspekte für die Integration der Kinder ukrainischer Frauen in österreichischen Schulen hervorgehoben wird. Diese Struktur ermöglicht eine umfassende Betrachtung verschiedener theoretischer Ansätze und Konzepte, die in meiner Arbeit zur Untersuchung der Forschungsfrage herangezogen werden.

In dem empirischen Teil meiner Forschung werden Ergebnisse dargestellt, analysiert und diskutiert. Durch qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden werde ich die Stimmen und Erfahrungen dieser Frauen einfangen und ihre Perspektiven auf ihre neue Lebenssituation und ihre Interaktionen im Bildungsbereich analysieren. Ziel ist es, Erkenntnisse zu gewinnen, die nicht nur das Verständnis für die Herausforderungen dieser Gemeinschaft vertiefen, sondern auch zur Weiterentwicklung von Bildungs- und Unterstützungsmaßnahmen beitragen, um eine effektivere Integration zu ermöglichen. Qualitatives Interview bzw. teilstrukturiertes Interview kann ein effektiver Ansatz zur Erforschung der Erfahrungen und Perspektiven ukrainischer Frauen und ihrer Kinder in Bezug auf Integration und Kooperation mit den Lehrkräften in den Bildungseinrichtungen sein. Die Beantwortung dieser Fragen ermöglicht, einen tiefen Einblick in die Lebensrealitäten und Erfahrungen der vertriebenen ukrainischen Frauen und ihrer Kinder in Österreich zu gewinnen.

2. Methodische Vorgehensweise und Methode

Das methodische Vorgehen in der Forschung ist wesentlich für die systematische und verlässliche Beantwortung der gestellten Forschungsfrage: „*Wie erleben ukrainische Frauen bzw. Mütter die Zusammenarbeit in den österreichischen Schulen?*“. In diesem Kapitel werden die verschiedenen Schritte und Überlegungen erläutert, die im Rahmen des methodischen Verfahrens zu berücksichtigen sind. Die Wahl der Methode orientiert sich an der Forschungsfrage, welche die subjektiven Einstellungen ukrainischer Frauen zur Elternbeteiligung fokussiert. Daher wurde die qualitative Methode gewählt, da sie eine tiefgehende Analyse individueller Perspektiven und Erfahrungen ermöglicht. Das Ziel qualitativer Methoden ist es, die Welt aus der Perspektive der Akteur*innen in Alltagssituationen zu beschreiben und komplexe soziale Handlungen sowie Praktiken im Alltag zu untersuchen, wobei der Fokus darauf liegt, wie Menschen ihre Welt interpretieren und interaktiv gestalten (vgl. Rosenthal, 2015, S. 14). Im Zentrum dieser Arbeit steht die Bedeutung, die Ereignissen durch die beteiligten Akteur*innen zugeschrieben wird. Dabei wurden nicht nur persönliche Erfahrungen berücksichtigt, sondern diese wurden auch im sozialen Kontext verortet, einschließlich bildungspolitischer und sozialer Aspekte, die die Wahrnehmungen und Vorstellungen der Menschen prägen. Aus diesem Grund wurde die kritische interpretative Vorgehensweise für diese Arbeit verwendet. In der qualitativen Forschung gilt der Forscher nicht als neutraler und objektiver Beobachter, sondern als eine Person, die im Prozess der Forschung präsent ist und auch einen Einfluss auf die Beforschten ausübt (vgl. Hug, Poscheschnik, 2020, S. 110). Für mich als eine ukrainische Frau war es wichtig, diejenigen Einsichten zu gewinnen, die möglicherweise über die österreichischen Blickwinkel hinausgehen. Die qualitative empirische Forschung war ein Ausgangspunkt für meine weitere Vorgehensweise.

2.1. Erhebung

Um die Perspektiven ukrainischer Mütter detailliert zu untersuchen, wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die interpretative Forschung betrachtet die soziale Wirklichkeit nicht als Gegebenes, sondern als sozial Konstruiertes, das in der Interaktion zwischen Individuen, hier zwischen Vertriebenen und Lehrkräften, ständig neu entsteht und Sinn erhält.

Um die soziale Wirklichkeit genauer in den Blick zu bekommen, ist ein angemessenes Maß an Strukturierung notwendig, z. B. durch leitfadengestützte Interviews, um subjektiv geprägte Vorstellungen, Theorien, Interpretationsmuster, Orientierungen und Positionierungen zu erfassen (Helfferich, 2011, S.38). Bei aller Bedeutung der Offenheit, die bei der Gesprächsführung zu beachten ist, ist es wichtig, das Gespräch nicht ausufern zu lassen:

Der rote Faden darf nicht verloren gehen. Dieser verlieh dem Gespräch eine Struktur und enthielt Fragen, die sicherstellen, dass alle relevanten Themen im Zusammenhang mit der Forschungsfrage behandelt werden (vgl. Hug, Pscheschnik, 2020, S. 127). Der entwickelte Interviewleitfaden umfasste Themen wie die Unterschiede zwischen ukrainischen und österreichischen Bildungssystemen, die Kommunikation mit Lehrkräften und die Teilnahme an schulischen Aktivitäten wie Elternabenden (siehe Anhang).

Das Ziel meiner Arbeit ist es, die persönlichen Einstellungen und die subjektive Welt von Geflüchteten nachzuvollziehen und zu rekonstruieren. Mein Interesse gilt dabei einer spezifischen Situation innerhalb eines klar definierten Zeitraums und Kontexts. Der von mir ausgearbeitete Leitfaden diente als Rahmen für die Interviewdurchführung. Gleichzeitig war es mir wichtig, den Interviewten die Möglichkeit zu geben, die Relevanz der Themen selbst zu bestimmen und die Erzählung offenzuhalten, um Neues zu entdecken, was ich noch nicht weiß. Die Erstellung der Leitfäden basierte sich auf dem Handbuch von Helfferich (Helfferich, 2011).

Zu Beginn des Interviews wurden allgemeine Informationen zur interviewten Person erfragt, um sie dazu zu ermutigen, weiterzuerzählen. In der Einführungsphase wurde die Lebenssituation der Frauen thematisiert, um ihre Vorgeschichte und Ausgangssituation zu verstehen. Die ersten Fragen bezogen sich auf das Herkunftsland, den Fluchtweg und die Gründe, warum Österreich als Zielland gewählt wurde. Anschließend wurden die Erfahrungen der Frauen mit dem ukrainischen Schulsystem erörtert. Es wurde nach ihrer Wahrnehmung der Elternbeteiligung in der ukrainischen Schule und ihren Aufgaben im elterlichen Schulalltag gefragt. Außerdem sollten sie die befragten Mütter die Bildungsgeschichte ihrer Kinder angeben, wie Z.b. die besuchte Klassenstufe vor der Flucht und die Aufenthaltsdauer in Österreich. Um ein besseres Verständnis dafür zu erlangen, welche Missverständnisse auftreten können und welche Erwartungen Frauen in Bezug auf österreichische Schulen haben können, war es notwendig, sowohl die Regeln und Normen als auch die Schulkultur in der Ukraine zu thematisieren.

Die nächste vorbereitete Leitfrage bezieht sich auf das Schulleben in Wien. Dazu gehören Themen wie das Wohlbefinden des Kindes, bürokratische und organisatorische Herausforderungen sowie Unterstützungsangebote und Interaktionen im Schulsystem. Die konkreten Fragestellungen wurden dabei präzisiert. In dieser Phase wurden Themen wie Teilnahme und Ausgrenzung, Leistungsbeitrag zur Funktion und Entwicklung des Schulmanagements sowie andere Aspekte der Forschung wie Konflikte und Spannungen im Schulfeld behandelt.

Die Rolle der Mütter im Schulsystem wurde ebenfalls eingehend beleuchtet. Die Befragten

äußerten ihre Sichtweisen zu Vor- und Nachteilen des österreichischen Schulsystems und möglichen Veränderungswünsche. Persönliche Einstellungen und Verbesserungsvorschläge der Mütter wurden in diesem Kontext aufgenommen. Im abschließenden Teil des Interviews erhielten die Befragten die Möglichkeit, zusätzliche Themen oder Gedanken zu äußern, die bisher nicht angesprochen worden waren. Darüber hinaus wurden ergänzende demografische Informationen wie Alter, Ausbildung und Beruf der Frauen abgefragt. Abschließend wurde ein Ausblick auf ihre Zukunftspläne thematisiert, um ihre Perspektiven und Wünsche besser zu verstehen.

2.2. Stichprobe

Die Stichprobe wurde so gewählt, dass sie bezüglich eines interessierenden Merkmals Rückschlüsse auf die Gesamtheit der Untersuchung zulässt (vgl. Hug, Poscheschnik, 2020, S. 144). Insgesamt wurden fünf ukrainische vertriebene Mütter interviewt, deren Kinder die Primarstufe oder die Sekundarstufe 1 in Österreich besuchen. Mein Fokus lag sowohl auf Schüler*innen der Mittelschule, da diese Schulstufe im bisherigen Forschungsstand häufig vernachlässigt wurde, als auch auf der Primarstufe, da diese Entwicklungsphase für die Einschulung von besonderer Relevanz ist. Zudem war es mein Anliegen, eine heterogenere Gruppe zu berücksichtigen. Es sei darauf hingewiesen, dass die Aufteilung nach Alter oft aufgrund ihrer Generalisierung in der heutigen psychologischen und pädagogischen Diskussion kritisiert wird. Die Besonderheiten, die sich im Kindes- und Jugendalter entwickeln, lassen sich nicht eindeutig bestimmten Altersgruppen zuordnen. Es müssen nicht nur das Alter des Kindes, sondern auch individuelle, soziale und kulturelle Faktoren berücksichtigt werden, die die Wahrnehmung der Kinder beeinflussen können.

Das Interview wurde in ukrainischer Sprache durchgeführt und auf Deutsch übersetzt, um den Befragten Offenheit und freie Ausdrucksmöglichkeiten zu ermöglichen. Alle Teilnehmer*innen wurden umfassend über den Zweck und die Ziele der Studie informiert. Mein Ansatz zur Auswahl der interviewten Personen war bewusst gewählt: befragt wurde eine Gruppe von Frauen bzw. Müttern aus der Ukraine, die mit Fluchthintergrund in Österreich leben und deren Kinder die Primarstufe und Sekundarstufe 1 besuchen. Diese Auswahl ermöglichte eine Betrachtung der Herausforderungen und Perspektiven in unterschiedlichen Altersgruppen, wobei die Bedeutung der schulischen Integration besonders relevant ist. Kinder in der mittleren und späteren Kindheit sind besonders auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen. Die Art und Weise, wie Eltern ihre Kinder in dieser wichtigen Phase unterstützen, hat großen Einfluss darauf, wie die Kinder später Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen und welche Leistungen sie erbringen.

Die Rekrutierung der Teilnehmer*innen gestaltete sich als relativ herausfordernd, da viele

ukrainische Frauen aufgrund ihres kurzen Aufenthalts in Österreich stark mit der Bewältigung bürokratischer Anforderungen und alltäglicher Belastungen beschäftigt waren. Trotz dieser Hürden war die Anzahl der Befragten ausreichend, um ihre Gedanken, Wahrnehmungen und Perspektiven nachvollziehbar zu erfassen. Einige potenzielle Interviewpartnerinnen zeigten Zurückhaltung, an der Studie teilzunehmen, was möglicherweise auf ihre Abhängigkeit von staatlicher Hilfe und die Bedenken, ihre Erfahrungen offen zu teilen, zurückzuführen ist. Um diese Herausforderungen zu überwinden, habe ich hauptsächlich soziale Medien wie Facebook-Gruppen genutzt, in denen ukrainische Frauen Informationen und Unterstützung suchen. Über diese Plattformen konnte ich die meisten der befragten Mütter erreichen. Zusätzlich knüpfte ich Kontakte über persönliche Netzwerke. Die Interviews fanden sowohl online als auch in persönlichen Treffen statt, abhängig von den Präferenzen der Teilnehmer*innen. Alle Interviewpersonen wurden über die Forschung informiert, einschließlich der Anonymitätssicherung. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und später transkribiert.

2.3. Auswertung

Die Auswertung der Leitfadeninterviews stellt einen der zentralen und entscheidenden Schritte in der wissenschaftlichen Forschung dar. Sie bildet den Übergang von der Datensammlung und Aufbereitung zur Interpretation des gesammelten Materials und ermöglicht eine strukturierte und organisierte Analyse der erhobenen Informationen. Im Rahmen meiner Untersuchung, die sich auf das Erleben ukrainischer Frauen konzentriert und hierbei die Methode des Leitfadeninterviews anwendet, erwies sich die qualitative Inhaltsanalyse als besonders geeignet. Die qualitative Inhaltsanalyse verfolgt das Ziel, sowohl manifeste als auch latente Sinnstrukturen interpretativ zu erschließen, wie von Mayring (Mayring, 2002) beschrieben. Der Kern dieses Analyseansatzes liegt in der Entwicklung von Kategorien, die im weiteren Verlauf der Forschung einem strukturierten Prozess unterzogen wurden.

In dem empirischen Teil begann meine Analyse mit der Codierung. Die Codierung des Textes zielte darauf ab, spezifische Textabschnitte zu identifizieren, die für die Forschungsfrage von Relevanz sind, und die Zuordnung der Textelemente zu Auswertungskategorien (vgl. Kuckartz, 2018, S.25). Die Aufgabe bestand darin, diejenigen Abschnitte des Gesprächs herauszufiltern, die die Aspekte der Schulzusammenarbeit aus Sicht ukrainischer Mütter beleuchten, und diesen Code zu vergeben. Nach der Codierung folgte die Kategorienbildung, bei der die Codes systematisch gruppiert und in größere, bedeutungsvolle Kategorien integriert wurden. Die Entwicklung dieser Kategorien erfolgte durch eine intensive Analyse des Materials, wobei verschiedene Interviewtranskripte

miteinander verglichen wurden und am Ende die Kernkategorien oder ein Muster aufgebaut wurde. Hierbei wurde besonders darauf geachtet, die Vielfalt der Erfahrungen ukrainischer Frauen im Kontext der Schulzusammenarbeit angemessen abzubilden. Die einzelnen Elemente des Textes (Wörter, Sätze, Abschnitte) wurden dabei kritisch betrachtet, und es wurden Kategorien hergestellt, paraphrasiert, verändert oder weggelassen (vgl. Vogt, Werner, 2014, S.59). Diese methodische Vorgehensweise ermöglichte eine fundierte und detaillierte Analyse, die den Reichtum der gesammelten Daten angemessen reflektiert. Im weiteren Verlauf dieses Abschnitts werden die spezifischen Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse detaillierter erläutert.

Im Prozess der Auswertung bildet in der Regel die bereits aus der Literatur abgeleiteten und in den Interviewleitfäden strukturierten Themen die Grundlage für die Entwicklung der ersten großen Kategorien oder Themen. Dabei bleibt jedoch Raum für offene Fragen innerhalb dieser übergeordneten Themen, was die Teilstrukturierung charakterisiert. Diese Freiheit erlaubt es, den Fokus auf spezifische Aspekte zu richten, die im Verlauf der Gespräche aufkommen und möglicherweise nicht vorab in den theoretischen Grundlagen berücksichtigt wurden. Diese Phase des Auswertungsprozesses umfasst die Anwendung dieser vordefinierten Themen als erste grobe Coding-Struktur. Zuerst ging ich ein Interview durch, suchte die relevanten Textstellen heraus und ordnete sie den zuvor im Theorieteil entwickelten Kategorien zu (vgl. Vogt, Werner, 2014, S.56). Dieser Schritt ermöglichte eine erste systematische Einordnung des Themas und eine erste Überprüfung der Kategorien auf der Basis des umfangreichen Materials. Im weiteren Verlauf der Auswertung wurde diese vorläufige Coding-Struktur verfeinert und weiterentwickelt.

Nach der ersten Zuordnung der Textstellen zu den theoretisch abgeleiteten Themen erfolgte anschließend die Bildung von Kategorien auf induktiver Basis. Im Verlauf der Analyse wurden Textabschnitte identifiziert, die nicht zwangsläufig den vordefinierten Kategorien entsprechen, sondern neue, bisher nicht berücksichtigte Aspekte aufzeigen. Mayring betont, dass die einfachste Inhaltsanalyse darin besteht, konkrete Elemente des Materials auszuzählen und ihre Häufigkeit mit anderen Elementen zu vergleichen (vgl. Mayring, 2022, S.14). Dies deutet darauf hin, dass spezifische Themen aufgrund ihrer Häufigkeit oder ihrer Relevanz im Kontext der Forschungsfrage stärker gewichtet wurden als andere. Dieser induktive Ansatz erlaubte es, subtile Nuancen und vielfältige Perspektiven der ukrainischen Frauen zu berücksichtigen, die in den vorab definierten theoretischen Themen nicht vollständig erfasst wurden.

Als Nächstes wurden die Kategorien auf einem höheren Abstraktionsniveau gebildet, um die Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Elementen zu erfassen. Dabei „übersetzte“ (vgl. Vogt, Werner, 2014, S.66) ich die einfachen alltäglichen Aussagen der

Interviewteilnehmerinnen in wissenschaftliche Begriffe. Die gebildeten Kategorien wurden anschließend in einem übergeordneten Sinne betrachtet, und es wurde analysiert, wie sie miteinander in Verbindung stehen und welche übergreifenden Themen oder Muster sich herauskristallisieren. Nach der Analyse aller Interviews zeigte sich, dass bestimmte Themen in mehreren Gesprächen wiederholt auftauchten, ohne dass neue oder signifikante Erkenntnisse gewonnen wurden. Dies deutete darauf hin, dass die Analyse weitgehend abgeschlossen war und dass die erfassten Informationen ein umfassendes Bild der Perspektiven ukrainischer Mütter aufwiesen. Dieser Vergleichsprozess diente dazu, eine gemeinsame Basis für die Ergebnisse zu schaffen und zugrunde liegende Prozesse aufzuzeigen.

2.4.Darstellung der Ergebnisse

Nachdem die Gruppierungen von Kategorien und Subkategorien analysiert wurden, schreitet die Inhaltsanalyse fort, indem die Kernkategorien präsentiert wurden. Die Analyse der Konfigurationen von Kategorien und Subkategorien diente dazu, Muster zu identifizieren und eine visuelle Repräsentation der thematischen Strukturen zu erstellen (vgl. Kuckartz, 2018, s.182). Die Kernkategorien werden in dieser Masterarbeit mit Zitaten aus den Interviews unterstützt, um die Relevanz und Authentizität der Ergebnisse zu unterstreichen. Während der Analyse trat die Herausforderung auf, dass die Interpretation subjektiv sein konnte. Im Verlauf der Darstellung der Ergebnisse wurde jedoch gewährleistet, dass diese mit dem theoretischen Hintergrund abgeglichen und argumentativ untermauert wurden. Die Ergebnisse werden so beschrieben, dass die Identität der befragten Personen nicht erkennbar ist (vgl. Vogt & Werner, 2014, S. 67).

Im Rahmen meiner Masterarbeit stellte die kritische Reflexion der eigenen Position in der Forschung unter Berücksichtigung potenzieller Einflussfaktoren und Verzerrungspotenziale (Bias) einen wesentlichen Aspekt dar. Aufgrund meiner persönlichen Erfahrung mit Migration und Bildung in Österreich bin ich mit sozialen und kulturellen Kontexten vertraut, die sowohl Herausforderungen als auch Chancen mit sich brachten und meine Wahrnehmung prägen können. Die Insider-Perspektive, die es ermöglichte, Interviews auf Ukrainisch zu führen und somit eine größere Vertrautheit im Interviewprozess zu schaffen, birgt auch das Risiko von Verzerrungen. Die Nähe zum Forschungsthema führt potenziell dazu, dass bereits vorab bestimmte Vorstellungen und Vorurteile entstehen, die sich in der Analyse widerspiegeln. Um diesen möglichen Insider-Bias zu vermeiden, wurden bestehende Theorien und Modelle herangezogen, die eine wissenschaftliche Absicherung und eine objektivere Interpretation der Ergebnisse ermöglichen (vgl. Vogt, 2014, S. 67). Darüber hinaus war meine persönliche Selbstreflexion von Bedeutung, um eigene

Erfahrungen zu hinterfragen und möglichen Verzerrungen entgegenzuwirken.

Die Ergebnisse werden danach in Bezug auf die praktischen Implikationen oder möglichen Beitrag zur weiteren Forschung diskutiert. Die Resultate werden mit vorhandener Literatur und bestehenden Theorien verglichen, um festzustellen, inwiefern die identifizierten Muster mit zuvor etabliertem Wissen übereinstimmen oder neue Erkenntnisse bieten. Die interpretierten Ergebnisse werden für die Bedeutung im Kontext der Forschungsfrage diskutiert. Die Diskussion der Ergebnisse setzt voraus, die Forschungsfrage mit den gewonnenen Ergebnissen zu verbinden, und es können zusätzliche Fragen entstehen, die Anreize für weitere Forschung bieten. In der Zusammenfassung werden alle Aspekte der Arbeit repräsentiert, und die Forschungsfrage wird abschließend beantwortet. Der letzter Teil (Fazit) bietet einen umfassenden Überblick über die Ergebnisse und gibt einen klaren Abschluss meiner Masterarbeit.

I Theoretischer Bezugsrahmen

Der folgende Teil stellt den theoretischen Bezugsrahmen dar, der die Grundlage für die vorliegende Arbeit bildet und die wesentlichen Konzepte zur Integration und Bildung im Kontext von Migration erläutert. Ziel ist es, relevante Theorien und Perspektiven zu analysieren, um die empirischen Ergebnisse angemessen einordnen zu können.

3. Ein Überblick über die Lage in der Ukraine und die Situation ukrainischer Geflüchteter

Nach mehr als 70 Jahren Existenz in der Sowjetunion wurde die Ukraine am 24. August 1991 durch ein Referendum zum unabhängigen Staat erklärt. Die Souveränität und die bestehenden Grenzen der Ukraine wurden durch das Budapester Memorandum im 1994 gesichert¹. Dennoch eroberte Russland 2014 ukrainische Halbinsel Krim und verkündete der russische Präsident Wladimir Putin am 18. März 2014 ihren Anschluss an die Russische Föderation (vgl. Washington Post, 2023, Mai).²

Seit dem Kampf gegen die separatistischen Kräfte im Osten der Ukraine im Jahr 2014 kam es zu einem hohen Verlust an Menschenleben, sowohl unter Militärpersonal als auch unter der Zivilbevölkerung.³ Dies resultierte in einer signifikanten Anzahl von Binnenvertriebenen und Flüchtlingen. Nach dem Scheitern diplomatischer Bemühungen und dem Bruch des Minsker Abkommens⁴ durch die russische Regierung am 21. Februar 2022 ordnete der russische Präsident Wladimir Putin am 24. Februar 2022 den Einmarsch russischer Truppen in die Ukraine an. Der Angriff traf die gesamte Ukraine mit Panzern, Artillerie und Flugzeugen und löste eine humanitäre Krise aus (UNICEF, o.D).

Infolge der Bombardierungen wurden hunderttausende Menschen aus ihren Häusern vertrieben und suchten Zuflucht in Kellern und Luftschutzbunkern. Auch Kinder in

¹ Das Budapester Memorandum wurde 1994 von der Ukraine, Russland, den Vereinigten Staaten und dem Vereinigte Königreich unterschrieben. Das Abkommen sicherte die Souveränität und die bestehenden Grenzen der Ukraine im Gegenzug für den Verzicht der Ukraine auf Atomwaffen (vgl. Ukraine, Russian Federation, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland and United States of America Memorandum on security assurances in connection with Ukraine's accession to the Treaty on the Non-Proliferation of nuclear weapons. Budapest, 5 December 1994)

² Parallel dazu entwickelte sich der bewaffnete Aufstand separatistischer Kräfte in den ostukrainischen Regionen Donezk und Luhansk, der mit anfänglicher verdeckter russischer Unterstützung begann und sich in eine direkte militärische Beteiligung Russlands verwandelte (vgl. Luhn, Roberts, 2014 zitiert nach [International Idea Institute For Democracy and Electoral Assistance](#), 2022, S.12). Die Annexion des ukrainischen Territoriums im Jahr 2014 durch die Russische Föderation folgte dem Aktivismus der Zivilgesellschaft (Euromaidan), der sich gegen die zunehmend autoritäre prorussische Regierung richtete.

³ Die Schätzungen dem UN-Menschenrechtsbüro (OHCHR) lassen sich mit mindestens 54.000 Todesopfern seit 2014 beziffern (Stand 27. Januar 2022).

⁴ Im Bemühen um eine friedliche Beilegung des Konflikts in der Ostukraine fanden in Minsk, der Hauptstadt von Belarus, seit 2014 mehrere internationale Treffen statt, an denen der russische Präsident, Vertreter der ukrainischen Regierung und Repräsentanten europäischer Staaten teilnahmen.

Einrichtungen waren gezwungen, wochenlang in Kellern ohne Strom und fließendes Wasser Schutz vor Bombardierungen zu suchen, darunter auch Kinder mit Behinderungen (vgl. Human Rights Watch, 2023, März). Der russische Einmarsch in die Ukraine hat zu einer erheblichen Beschädigung und Zerstörung von Schulen und Kindergärten im ganzen Land geführt, die durch Luftangriffe, Artilleriebeschuss und Raketenangriffe verursacht wurden (vgl. Gorbunova, 2024). Laut der ukrainischen Regierung wurden zwischen Februar 2022 und Oktober 2023 insgesamt 3.428 Bildungseinrichtungen beschädigt und 365 vollständig zerstört (vgl. Verkhovna Rada of Ukraine, o.D). Dies hat verheerende Auswirkungen auf den Zugang ukrainischer Kinder zu Bildung während des Krieges und noch lange danach. Die Reparatur und der Wiederaufbau der zerstörten Schulen und anderer ziviler Infrastruktur werden erhebliche Ressourcen und Zeit in Anspruch nehmen. Die Zahl der Ukrainer*innen, die gezwungen waren, ins Ausland zu fliehen oder innerhalb des Landes Zuflucht zu suchen, beläuft sich auf mehrere Millionen Menschen⁵.

Einige Historiker*innen vertreten die Auffassung, dass eine Konzentration auf Anlässe für den russischen Angriff auf die Ukraine zu kurz greift. Der Fokus sollte stattdessen auf einen tiefer liegenden Kontext gelegt werden, der von einer Reihe von Faktoren geprägt ist. In Putins antihistorischer Rhetorik wird die Analogie zur aufgezwungenen Position des „kleinen Bruders“, wie in der sowjetischen Satellitenzeit, gesehen (vgl. Jaworsky, Schmidt, 2022, S.113). In ähnlicher Weise werden in den früheren Forschungsarbeiten zu den internationalen Beziehungen die russische Propaganda und die damit einhergehende Konstruktion eines „einheitlichen Volkes“ in Osteuropa erörtert.

“Es dominiert in Russland einerseits die Meinung, dass die Ostslawen – d. h. Russen, Ukrainer und Belorussen – eigentlich „ein Volk“ sind, andererseits gilt es für viele Russen als ausgemacht, dass die Ukraine früher oder später – in der einen oder anderen Form – zu Russland „zurückkehren“ wird.” (Pavlenko, Malek, 2001, S.1)

Ein Teil der Flüchtlinge aus der Ukraine ist auch nach Österreich gekommen. Unmittelbar nach Ausbruch des Krieges werden in Österreich rund 68.000 Vertriebene aus der Ukraine registriert (vgl. Positionspapier des Expertenrats für Integration, 2022, S.2). Die Zahl der geflüchteten Menschen aus der Ukraine hat sich bis Ende 2022 auf 78.000 erhöht.⁶ Der Großteil der Geflüchteten sind Frauen und Kinder. Der ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) berichtet, dass im Jahr 2023 42,5 % der ukrainischen Staatsangehörigen in Hauptstadt Wien leben (vgl. ÖIF, 2023). Eine Umfrage unter ukrainischen Frauen, die in Österreich leben, hat ergeben, dass 62 % der befragten Ukrainerinnen Kinder unter 18 Jahren haben (vgl. ebd., 2023). Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass 40 % der ukrainischen

⁵ Laut UNHCR wurden aus der Ukraine mehr als fünf Millionen Menschen nach Europa geflohen (<https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>). Der zweite Bericht der internationalen Organisation für Migration (IOM) zur Binnenvertreibung in der Ukraine konstatiert, dass seit der Invasion der Ukraine mehr als 7,1 Millionen Menschen innerhalb des Landes vertrieben wurden (vgl. IOM, 2022).

⁶ Im Jänner 2024 sind in Österreich insgesamt rund 70.000 Vertriebene aus der Ukraine registriert (vgl. ÖIF, 2024).

Bevölkerung Kinder unter 14 Jahren sind. Laut einer Umfrage des ÖIF haben 73 % der Ukrainerinnen in Österreich einen Hochschulabschluss (vgl. ebd. 2023). Dennoch gaben 65,5 % der befragten Frauen an, dass ihre derzeitige Erwerbstätigkeit nicht ihrer Qualifikation entspricht, was vor allem auf die fehlende Anerkennung ihrer Abschlüsse zurückzuführen ist. Um die Bedeutung von Bildung für geflüchtete Mütter und die daraus resultierenden Auswirkungen auf ihre Kinder fundiert analysieren zu können, ist es notwendig, die erzwungene Migration als konzeptionellen Rahmen heranzuziehen. Im Folgenden wird daher eine ausführliche Darstellung dieses Konzepts vorgenommen.

4. Forced Migration: Herausforderungen und Konsequenzen

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit dem Konzept der Zwangsmigration und bietet einen Überblick über dessen wichtigste Aspekte. Im Anschluss erfolgt die Darstellung der Herausforderungen von Geflüchteten im Allgemeinen. Dabei werden zentrale Begriffe definiert und relevante Forschungsergebnisse herangezogen, um Integrationsmaßnahmen für Neuangekommene aus der Ukraine zu diskutieren.

4.1. Begriffsdefinitionen (Migrant, Flüchtlinge, Vertriebene)

Das Konzept der "Forced Migration" ist nicht explizit in den internationalen Rechtsvorschriften verankert und dient vielmehr dazu, die erzwungene Migration im Gegensatz zur freiwilligen Migration zu beschreiben. Häufig wird der Begriff in akademischen Bereichen und von internationalen Organisationen aufgegriffen, um eine Grundlage für die Bereitstellung humanitärer Hilfe zu schaffen und politische Reaktionen zu fordern. Die Betrachtung von Migrationsphänomenen und damit verbundenen Änderungen in politischen, sozialen und kulturellen Bereichen sind seit Mitte des 20. Jahrhunderts nach dem Zweiten Weltkrieg ein beachtetes Forschungsfeld. In 1951 wurde die Genfer Flüchtlingskonvention verabschiedet, die den rechtlichen Schutz und die Unterstützung von Flüchtlingen festschreibt. Im Rahmen der internationalen Bemühungen zur Regulierung von Flucht- und Migrationsströmen wurden Organisationen wie das UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) und IOM (Internationale Organisation für Migration) gegründet, deren Ziel es ist, Flüchtlingen zu helfen und ihre Rechte zu fördern. Heutzutage lässt sich eine Zunahme der Zwangsmigration⁷ beobachten, die sich zu einer globalen Erscheinung entwickelt hat. Die Europäische Kommission gibt die folgende Begriffserklärung für Forced Migration:

⁷ In meiner Masterarbeit werde ich die Begriffe „Zwangsmigration“ und „Forced Migration“ synonym verwenden, obwohl in den wissenschaftlichen Diskursen einige Nuancen zu beachten sind, die in Bezug auf zwei Konzepte bestehen. Im Englischen hat der Begriff „Forced Migration“ eine breitere Bedeutung als im Deutschen und umfasst alle Formen der Migration, die nicht freiwillig erfolgen, einschließlich Arbeitsmigration.

“A migratory movement in which an element of coercion exists, including threats to life and livelihood, whether arising from natural or man-made causes (e.g. movements of refugees and internally displaced persons as well as people displaced by natural or environmental disasters, chemical or nuclear disasters, famine or development projects).” (EU Kommission, o.D).

Darüber hinaus „die Ereignisse wie Kriege, Minderheitenverfolgungen, Revolutionen oder Maßnahmen autoritärer politischer Systeme regelmäßig Menschen mobilisier(t)en und zur Bewegung im Raum nötigen“ (Oltmer, 2019, S.63) gehören zu Triebfeldern der Zwangsmigration. Somit sind Faktoren, die Zwangsmigration verursachen, vielfältig und variieren stark je nach Situation. Innerhalb der Wissenschaft sowie in nationalen Recht gibt es für den Begriff „Migrant“ keine einheitliche Definition. Dennoch findet der Begriff in der Praxis häufig Anwendung, um Personen zu beschreiben, die freiwillig ihr Zuhause verlassen haben, um sich in einem anderen Land ein neues Leben aufzubauen, und jederzeit dorthin zurückkehren können (vgl. UNHCR, o. D.). So kann beispielsweise die Aufnahme einer Arbeit, ein Studium, eine Heirat die Menschen zu migrieren anregen.

Demgegenüber lässt sich eine klare rechtliche Definition des Begriffs „Flüchtlinge“ in der Genfer Konvention von 1951 finden. Diese Definition bezieht sich auf Personen, die

“aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will” (Vereinte Nationen, 1967, S.2).

Daraus folgt, dass Krieg allein nicht ausreicht, um den Flüchtlingsstatus zu begründen; stattdessen zwingen Verfolgung, Bedrohung und Menschenrechtsverletzungen die Menschen aus der Ukraine zur Flucht. Mit der Verordnung BGBl. II Nr. 165/2022 wurde am 8. März 2022 in Österreich der Status „Vertriebene“ für ukrainische Menschen eingeführt, die aufgrund des Krieges in ihrem Land geflohen sind. Im Völkerrecht bezeichnet der Begriff "Vertriebene"

„die Staatsangehörige von Drittländern oder Staatenlose, die ihr Herkunftsland oder ihre Herkunftsregion haben verlassen müssen oder insbesondere nach einem entsprechenden Aufruf internationaler Organisationen evakuiert wurden und wegen der in diesem Land herrschenden Lage nicht sicher und dauerhaft zurückkehren können.“ (Deutscher Bundestag, 2022, S.6).

Die Verwendung rechtlicher Definitionen zur Abgrenzung von Flüchtlingen birgt das Risiko, eine Terminologie zu etablieren, die bestimmte Gruppen durch strikte Kategorisierung ausschließt. Mecheril (Mecheril, 2010b) stellt fest, dass in sozialen Gebrauch eine trennscharfe Unterscheidung zwischen Migration und Flucht nicht möglich sei, da gesetzlichen Bestimmungen, die nicht nur die unterschiedlichen Zuordnungen und Etikettierungen begründen, sondern darüber hinaus die Lebensumstände entscheidend beeinflussen (vgl. Mecheril, 2010b, S.31). Die Homogenisierung und strenge Kategorisierung von Menschen, die ihre Heimat verlassen, birgt das Risiko einer Stigmatisierung. Darüber hinaus können sich die

Herausforderungen, mit denen Geflüchtete konfrontiert werden, sowie die Rechte, die ihnen zustehen, mit anderen Formen der Migration überschneiden. Aus diesem Grund bevorzugen zahlreiche Forscher*innen eine Betrachtung der Komplexität von Bewegungen im weitesten Sinne und die Verwendung des Begriffs „Migration“ als Sammelbegriff für alle Arten der Mobilität.

Heutzutage wird in der Literatur eine Rekonzeptualisierung des Begriffs „Flüchtlinge“ vorgenommen, um die vielfältigen Lebensrealitäten dieser Personengruppe zu verstehen. Im Jahr 2022 entdeckten Menschen in Europa die Bedeutung von Begriff „Flüchtlinge“ neu, da der Krieg sie dazu veranlasste, ihre eigenen Vorurteile gegenüber Menschen aus der Ukraine zu hinterfragen (vgl. UNHCR, 2022, S.5). Dementsprechend wurde eruiert, dass ein erheblicher Anteil der ukrainischen Frauen über einen Hochschulabschluss verfügt. Dies widerspricht der Annahme, dass Frauen aus Osteuropa überwiegend gering qualifiziert seien. Außerdem zeigen aktuelle Umfragen unter europäischen Bürgern eine deutlich andere Einstellung zur Aufnahme von Schutzsuchenden im Vergleich zu früheren Flüchtlingskrisen. Empirische Studien zeigen, dass Menschen aus der Ukraine in den meisten Aufnahmeländern mit deutlich größerer Solidarität empfangen wurden als frühere Flüchtlingswellen (vgl. Andrews et al., 2023, S.6). 64 % der Bürger*innen finden, dass Österreich weiterhin Geflüchtete aus der Ukraine aufnehmen sollte (vgl. ÖIF, 2023). Solche Haltung könnte teilweise durch die kulturelle Nähe der Europäer*innen zu den Ukrainer*innen erklärt werden, aber es ist auch darauf zurückzuführen, dass die meisten der ankommenden Kinder und Frauen sind (vgl. Andrews et al., 2023, S.6).

Während Studien die positivere Haltung gegenüber Geflüchteten aus der Ukraine im Vergleich zu 2015 betonen, ist es wichtig, diese Erkenntnisse mit den weiterhin bestehenden Herausforderungen zu verknüpfen. Einerseits ermöglicht die EU-Richtlinie zum temporären Schutz Menschen aus der Ukraine, ihnen den leichten Zugang zum Arbeitsmarkt, zu Bildung und zu Sozialleistungen⁸. Andererseits sind zahlreiche Familien gezwungen, getrennt voneinander zu leben. Außerdem die unklare langfristige Bleibeperspektive erschwert es den Geflüchteten, sich in ihrem neuen Umfeld zu integrieren⁹. Nach diesen Begriffsdefinitionen wird im Folgenden auf die sozialen und politischen Herausforderungen eingegangen, mit denen sich Geflüchtete konfrontiert sehen.

⁸ In Österreich wird der temporäre Schutz nur Personen gewährt, die nach dem 24. Februar 2022 in den Schengen-Raum eingereist sind oder die bereits einen Aufenthaltsstatus in Österreich hatten. Personen, die nicht unter diese Kategorien fallen, können/sollen in Österreich einen anderen Schutzstatus beantragen, z.B. Asyl.

⁹ Der temporale Schutzstatus ist derzeit bis zum 4. März 2026 gültig.

4.2. Potenzielle Herausforderungen für Migrant*innen

Die Schwierigkeiten, mit denen sich Migrant*innen konfrontiert sehen, sind in erster Linie auf die Grenzen von Nationalstaaten sowohl in physischer als auch in mentaler Hinsicht zurückzuführen. Die vermeintlichen Differenzierungen zwischen „Wir“ und „Anderen“ führen oft dazu, dass Menschen aus anderen Ländern als „Fremde“ kategorisiert werden und sie mit Misstrauen und Ablehnung betrachten (vgl. Marrus, 2010; Fiddian Qasmiyeh et al., 2014, S. 3). Das Hauptmotiv jedes Staates war oft, die Grenzen zu schützen und die Loyalität gegenüber der Regierung zu wahren. Rechtspopulistische Politiker*innen instrumentalisieren nach wie vor die nationale Sicherheitsrhetorik, um die Ankunft von Geflüchteten als existenzielle Bedrohung für die eigene Nation darzustellen (vgl. Jaworsky, Schmidt, 2022, S.111). Es wird heute selten von einer vollständigen Gleichstellung von Flüchtlingen mit den Bewohnern des Aufnahmelandes gesprochen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass die erlebten Ereignisse zu einer Beeinträchtigung des psychischen Gleichgewichts und somit zu einer psychischen Belastung führen. Um sich in der Gesellschaft integriert zu werden, müssen sie verschiedene strukturelle Barrieren und emotionale Schwierigkeiten bewältigen.

4.2.1. Ungleichheit und Diskriminierung

Einer der zentralen Aspekte von Migration ist ihre Funktion als bedeutender Treiber*innen gesellschaftlicher Transformation und Modernisierung (vgl. Mecheril, 2010b, S. 8). Migrant*innen tragen durch die Verbreitung neuer Ideen, Informationen und Perspektiven in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft wesentlich zur Weiterentwicklung bei. Allerdings können die zunehmenden Hindernisse, mit denen Migrant*innen konfrontiert sind, die ersehnte positive Entwicklung hemmen. Seit den 1970er Jahren hat sich die Migrationsforschung auf die Faktoren und die damit verbundenen Diskriminierungserfahrungen fokussiert, denen Menschen mit Fluchterfahrung begegnen. Harrell-Bond argumentiert, dass Institutionen die Abhängigkeit von Zwangsmigranten geschaffen und gefördert haben, indem sie auf Spender*innen und Hilfsgeber*innen angewiesen sind (vgl. Harrell-Bond, 1986, zitiert nach Fiddian, S. 4). Die institutionelle Diskriminierung zielt dabei auf Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von sozialen Gruppen und ihren Angehörigen auf der Ebene von politischen Strategien, Organisationen und in ihnen tätigen Professionen (vgl. Gomolla, Radtke, 2009, zitiert nach Gomolla, 2022, S.172). Es ist allgemein bekannt, dass die Institution Schule eine wichtige Funktion bei der Sozialisation erfüllt. Ihr Ziel ist die „Herausbildung des sozialen Wesens in uns“ (vgl. Abels, 2019, S.61). Schulen haben das Potenzial, als integrative Einrichtungen zu fungieren, in denen Schüler*innen aus verschiedenen sozialen, ethnischen und kulturellen Hintergründen zusammenkommen und voneinander lernen. Gleichzeitig ist die Schule ein System, das durch etablierte Strukturen bestimmt wird, die von den einzelnen Akteur*innen fast nie beeinflusst werden können (vgl.

Schmidt, Pathes, 2022, S.988). Um organisatorische Stabilität und Kohärenz sicherzustellen, richten Lehrkräfte ihr Handeln nach den geltenden Regeln aus. Dies manifestiert sich in der Interaktion zwischen der Schule und den Lehrkräften, vor allem in der Ausgestaltung der Lehrpläne sowie der Auswahl der Unterrichtsinhalte (vgl.ebd. S. 35). Entscheidungen im Schulsystem werden häufig nach logischen Kriterien getroffen, die sich aus den Organisationsstrukturen ableiten. Die Aufteilung der Schüler*innen in Österreich gemäß verschiedenen Schultypen kann als exemplarisches Beispiel herangezogen werden. Diese Maßnahme sollte den Wechsel zwischen Bildungsgängen erleichtern, um soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung zu verringern (vgl. Haas, 2018, S.38). In der Praxis hat sich jedoch eine Segregation etabliert, da ein Wechsel des Schultypus für Kinder, die nach zuvor definierten Kriterien in einer spezifischen Schulform eingestuft wurden, nur schwer oder nicht möglich ist. Auch im schulischen Alltag kann eine Differenzierungslogik zum Tragen kommen. Beispielsweise werden Ethnizitätsunterschiede herangezogen, wenn sie für die Organisation des Schulbetriebs als notwendig erachtet werden (vgl. Mecheril, 2010b, S. 74). Die Begriffe „Ethnie“ und „Kultur“ und die damit verbundenen Assoziationen dienen als Erklärungs- und Deutungsmuster für die Zuschreibung des Andersseins in der Schule und Gesellschaft (vgl. Riegel, 2016, S. 185). Der Aspekt des Andersseins bezeichnet die Eigenschaft, das imaginäre Bild von Individuen zu definieren, welche sich durch spezifische Merkmale von anderen unterscheiden. Diese Merkmale können sich sowohl auf die äußere Erscheinung und Sprache als auch auf die Art des Denkens und Handelns beziehen, die ihre Relevanz für Grenzziehungen haben können (vgl. Röder, 2019, S.7). In diesem Sinne werden Menschen, die einer Minderheit angehören, häufig als anders wahrgenommen. Dies zeigt sich auch im Bildungsbereich: Lehrkräfte äußern oft Aussagen über unterschiedliche Merkmale „ wie etwa durch Kleidung, Sprache, Rituale, Mythen, Selbstbeschreibungen“ (Mecheril, 2010b, S. 71), die dazu dienen, Gruppen zu unterscheiden und zu kategorisieren. In diesem Kontext wird ein geflüchteter Mensch als Repräsentierende der Kultur seines Herkunftslandes vorgestellt. Dies resultiert in einer Reihe von diskriminierenden Praktiken, darunter implizite Erwartungen und Vorurteile seitens der Lehrkräfte, mangelnder Zugang zu Bildungsressourcen sowie die ungleiche Repräsentation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den einzelnen Schulformen (vgl. Haas, 2018, S. 38).

Die Analyse von Forschungsarbeiten und Literatur hat gezeigt, dass sich drei zentrale Perspektiven auf die Produktion von Ungleichheit identifizieren lassen: die struktargesellschaftliche Theorie, die diskursive Theorie sowie die interaktionistische Theorie. Alle drei Ansätze bieten wertvolle Perspektiven auf die Machtverhältnisse und Normalität, d.h. „die Beschreibung von etwas als etwas, das erwartet werden darf“ (Mecheril, 2010b, S. 37). Es lässt sich hieraus schließen, dass die Akzeptanz spezifischer Gruppen in der Gesellschaft sowie die Definition dessen, was als „abnormal“ gilt, von zentraler Bedeutung sind. Die

strukturgesellschaftliche Theorie postuliert, dass soziale Ungleichheiten primär durch strukturelle Faktoren bedingt sind, welche Hierarchie und Konflikte in der Gesellschaft hervorrufen (vgl. Riegel, 2016, S.20). Diese strukturellen Faktoren umfassen die ungleiche Verteilung von ökonomischen Ressourcen und Lebenschancen. In zunehmenden Arbeitslosenzahlen sowie wachsenden Ungleichheiten bei Eigentum, Einkommen und Wohlfahrt spiegeln sich heute die Hauptursachen der sogenannten „Flüchtlingskrise“ wider (vgl. Jaworsky, Schmidt, 2022, S.111). Pierre Bourdieu hat die Idee von dieser Theorie weiterentwickelt, indem er die Bedeutung von Bildungskapital für die Machtpositionierung von Individuen innerhalb dieser sozialen Strukturen (siehe Kap.5.2).

Neben diesen strukturellen Faktoren spielen auch diskursive Mechanismen eine entscheidende Rolle bei der Konstruktion von Ungleichheiten. Poststrukturalistische diskursive Theorien hinterfragen die Stabilität von sozialen Kategorien und argumentieren, dass sie oft durch diskursive Praktiken konstruiert und verhandelt werden (Butler 1990; Hall 1982; Foucault, 1975; Spivak, 1988). Im Rahmen des Systems werden Vorstellungen über soziale Normen und Erwartungen generiert, die als selbstverständlich wahrgenommen werden, in der Realität jedoch imaginär sind. Aus Sicht dieser Theorie basiert die Produktion von Anderen auf einer Unterscheidung, in der das „Andere“ als komplementärer Gegenpart und in binärer Opposition zu einem hegemonialen „Wir“ konstituiert wird (vgl. Riegel, 2016, S. 52). Dieser theoretische Ansatz bezieht sich oft auf Dekonstruktion binärer Vorstellungen und Differenzordnungen von Normalität. Dabei muss mit der Sprache und den Symbolen als Mittel für Konstruktion von Bedeutung auseinandergesetzt werden. Die Unterscheidung wird nicht als fest oder natürlich betrachtet, sondern die Wirklichkeit wird durch Sprache konstruiert. In den Medien zum Beispiel werden Geflüchtete häufig als passive und abhängige Personen dargestellt, ohne individuelle Situationen angemessen zu berücksichtigen. Die Homogenisierung von Migrant*innen durch Vorurteile wie Armut oder die Opferrolle führt oft dazu, dass die Fähigkeiten der Betroffenen unterschätzt oder ignoriert werden. Wie Hausbichler (2022) feststellt, warnte die österreichische Historikerin Claudia Kraft einen Monat nach Beginn des Krieges vor der möglichen Stigmatisierung ukrainischer Frauen:

“There is this image of the beautiful, submissive Eastern European woman. I think many are seeing just how wrong this picture is in these weeks. Many refugee women have a good education and have been uprooted from their good jobs. In the West, Eastern European women are also primarily seen as a cheap labor force. The view of Eastern Europe is strongly influenced by the fact that there is an apparently inexhaustible and increasingly important reservoir of workers there, for example, when we think of nursing staff. It is important that this image is now differentiated by meeting the Ukrainian women who have fled.(ebd) that has a long tradition”(Hausbichler, 2022 zitiert nach Jaworsky, Schmidt, 2022, S. 114).

Während strukturalistische und diskursive Ansätze Normalität als einen Faktor begreifen, der Machtverhältnisse und Hierarchien bedingt und reproduziert, betrachtet der interaktionistische

Ansatz Normalität als Ergebnis von Machtverhältnissen und Hierarchien. In diesem Sinne das Selbstverständnis und das Verhalten einer Person maßgeblich von sozialen Interaktionen und der Interpretation durch menschliches Handeln geprägt wird. Als soziale Konstruktion wird „Anderer“ in Interaktionsprozessen hergestellt, häufig unbewusst und in jedem Handeln präsent. Die Erzeugung von Differenz kommt im alltäglichen zum Handeln und diese werden von den Akteur*innen in der Interaktion verstanden und mit Sinn versehen werden (vgl. Riegel, 2016, S.22). Aus heutiger Perspektive ist es wichtig, alle Ansätze im Zusammenspiel zu betrachten, da sie ein umfassenderes Verständnis normativer Vorstellungen sowohl in Bezug auf gesellschaftliche Verhältnisse als auch auf Individuen ermöglichen. An dieser Stelle sei folgendes Zitat angeführt:

“Fremdenfeindliche Abgrenzungsmechanismen auf der Ebene der Identitätskonstruktion sind unmittelbares Resultat ökonomischer Unsicherheiten (Strukturebene) und der ebenfalls daraus resultierenden Ideologien (symbolische Repräsentation), die ihrerseits wieder auf die Strukturebene” (Riegel-Ladich, 2019, S.129)

Die Differenzierung begründet Ungleichheiten zwischen Menschen, und somit legitimiert spezifische Entscheidungen. Lehrkräfte können durch Zuschreibungen wie ‚fremd‘ Entscheidungen treffen, die für Kinder mit Fluchterfahrung nachteilig wirken. Das Schulsystem transformiert somit die initialen Unterschiede zwischen Schüler*innen aus verschiedenen Gruppen und Klassen in eine soziale Ungleichheit.

4.2.2. Zwischen Identitätsverlust und Mehrfachzugehörigkeit

Wie Riegel-Ladich in ihrem oben angeführten Zitat darlegt, tendieren Menschen dazu, ihre Identität zu definieren, indem sie die Abgrenzung gegenüber anderen vornehmen bzw. durch Ideologien und Diskriminierungsmechanismen. Auf der anderen Seite wird Identität nicht ausschließlich durch Abgrenzung determiniert, sondern ist das Resultat eines komplexen Zusammenspiels unterschiedlicher Zugehörigkeiten, welche den Charakter, die Ansichten und Handlungen einer Person beeinflussen (vgl. West-Pavlov et al., 2019, S. 271). Die Frage der Zugehörigkeit ist für Migrant*innen von zentraler Bedeutung, sowohl im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung als auch in Bezug auf ihre gesellschaftliche Integration und den Prozess des 'Hineinentwickelns' in die Gesellschaft, in der sie leben (vgl. Riegel, 2016, S.7). Das Zugehörigkeitsgefühl bezieht sich hierbei auf die Übernahme oder zumindest die Hinnahme von Werten der Aufnahmegesellschaft (vgl. Röder, 2019, S.4). Das Streben nach Zugehörigkeit ist ein grundlegendes menschliches Bedürfnis, dessen Erfüllung wesentlich zur psychischen Stabilität beitragen kann.

Im Folgenden soll das Identitätskonzept näher betrachtet werden, um eine Grundlage für die weitere Diskussion zu schaffen. In der Soziologie wird festgestellt, dass Identität nicht als statische Entität zu betrachten ist, die vorab gegeben ist und die ein Endprodukt darstellt, sondern vielmehr als Prozess, an dem das Individuum selbst aktiv partizipiert (vgl. Abels, 2019,

S.380). Dazu kann Identität als ein von sozialen Erwartungen geprägtes Bild von uns selbst bezeichnet werden (vgl. ebd. S.340). Dieses Bild ist jedoch nicht als absolut und statisch anzusehen, sondern als ein sich im Kontext sozialer Einflüsse verändernder Prozess. Vorherrschende Vorstellungen von Werten und Normen in der Gesellschaft können unser Identitätsgefühl maßgeblich beeinflussen. Durch die Interaktion mit der Gruppe lernen Individuen, welche Erwartungen an sie gestellt werden und welche sozialen Rollen sie einnehmen sollen. Es ein wichtiger Faktor ist, der dazu beiträgt, dass Menschen die Welt um sie herum wahrnehmen und verstehen und somit schneller Orientierung finden können. Auf der anderen Seite unterscheidet Identität uns von anderen und ermöglicht es uns, uns als eigenständiges Individuum zu verstehen. Es wird durch die Erfahrungen, Vorlieben, Interessen geformt, die sich im Laufe des Lebens entwickeln. Folglich konstituiert sich die soziale Identität in einem Prozess der wechselseitigen Einflussnahme zwischen Selbstpositionierung und Begegnung einerseits sowie Anrufung seitens anderer andererseits (vgl. Supik, 2022, S.227). Identität kann als ein interaktiver Prozess definiert werden, dessen Konstruktion sowohl von Außenstehenden als auch von der jeweiligen Person selbst erfolgt. Menschen neigen oft dazu, es zu bewahren, um die Herausbildung eines belastbaren Selbstverhältnisses zu bilden (vgl. Riegel-Ladich, 2019, S.40).

In einer Migrationsgesellschaft sieht sich eine Vielzahl von Menschen mit der Herausforderung konfrontiert, ihre Identität zu reflektieren und zu definieren. Hamburger (Hamburger, 2020) konstatiert, dass Identitätsverlust sowohl eine Fluchtursache als auch eine Folge der Flucht sein kann, insbesondere im Kontext der Etablierung eines neuen Lebens im Zielland. Auch die Lebensbedingungen in der Aufnahmegesellschaft prägen die neu entstehenden Identitäten wesentlich (vgl. Binder,Tosic, 2003, S.453). Insgesamt kann Auseinandersetzung mit der Identität verschiedene Formen annehmen: Festhalten an alten Identitäten, Entwicklung neuer Identitätsformen oder Ablehnung jeglicher kollektiven Identitätsvorstellungen(vgl. Binder et al., 2009, S.117). Diese Infragestellung kann verschiedene Formen annehmen und sich beispielsweise in einer allgemeinen Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Identität manifestieren.

In der Aufnahmegesellschaft bestehen teilweise stereotype Vorstellungen darüber, dass Menschen mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten bei der Identitätsbildung haben. Moderne Ansätze zur Lehrerbildung kommen zu dem Schluss, dass die Behauptung, Personen mit Migrationshintergrund hätten ein Identitätsproblem, falsch ist (vgl. West-Pavlov et al., 2019, S. 163). Dagegen trifft es zu, dass die Gesellschaft aufgrund ihrer Einstellungen zur vermeintlichen Einheitlichkeit und Stabilität der Personenidentität ein Problem mit solchen Migranten*innen hat, welches diesen dann zugeschoben wird (vgl. ebd. S.63). Die Problematik manifestiert sich, sobald Geflüchtete dazu angeregt werden, verhaltensbasierte Identitäten zu

eruiieren und anzuwenden. Dies geht einher mit der Konzeption disziplinärer Praktiken, deren Ziel es ist, Subjekte durch Klassifizierungsschemata, Benennung und Normalisierung sozialer Verhaltensweisen zu erschaffen und zu regulieren. Daher ist die Identität einer Person nicht von Natur aus gegeben, sondern wird durch diskursive Prozesse und alltägliche Handlungen konstituiert. Dabei werden nicht nur die Norm und damit verbundene Grenzen konstruiert und angelegt, sondern es wird auch über Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit verhandelt und bestimmt (vgl. Riegel, 2016, S.183). Das Verständnis der eigenen Gruppe („Wir“) steht oft im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von „die Anderen“, die als nicht zugehörig definiert werden. Im Kontext der ukrainischen Schutzsuchenden steht dabei Eurozentrismus, der Menschen von Osteuropa als „nicht genug europäisch“ zu sehen ist. Obwohl ukrainischen Schutzsuchenden im Vergleich zu anderen Flüchtlingsgruppen ein privilegiertes Angebot zur Verfügung steht, schließt dies nicht aus, dass sie durch eurozentristische Perspektiven sowie fremdenfeindliche Rhetorik und Verhaltensweisen (vgl. Fiddian Qasmiyeh et al., 2014, S. 43-44) soziale Exklusion erfahren können.

Sprache eignet sich in besonderer Weise als Beispiel zur Veranschaulichung von Anerkennungskämpfen in Bezug auf Zugehörigkeiten. Die Frage des Spracherwerbs kann als Differenzierungsmerkmal betrachtet werden, welches die Reaktionen der Aufnahmegesellschaft – wie beispielsweise den Ausschluss, die Diskriminierung oder der Konstruktion des „Anderen“ – erklärt. Personen, die die Sprache des Aufnahmelandes nicht beherrschen, werden oft als ‚fremd‘ bezeichnet, was bei ihnen ein Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit hervorrufen kann. Dies gilt vor allem im Kontext von Flucht und Migration, wo sowohl Kinder als auch ihre Eltern bzw. Mütter davon betroffen sind. Allerdings stellt die divergierende Geschwindigkeit des Spracherwerbs zwischen den Generationen eine zusätzliche Schwierigkeit dar. Manche Eltern aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse in der Amtssprache des Aufnahmelandes nicht in der Lage sind, ihren Kindern Unterstützung im Bildungsbereich zu bieten oder sich vollständig im Schulsystem zu engagieren (vgl. Crul 2000, Enneli et al., 2005, zitiert nach Crul, Thomson, 2007, S. 1028). Gleichzeitig neigt die zweite Generation dazu, sich mit den kulturellen Praktiken des neuen Landes wohler zu fühlen, was zu Konflikten mit den Eltern führen kann, die eine Beibehaltung der Praktiken und Werte des Herkunftslandes befürworten (vgl. Suárez-Orozco et al., 2015, zitiert nach Suárez-Orozco et al.2018, S. 790). Des Weiteren erwerben Kinder aufgrund ihrer engeren sozialen Kontakte, beispielsweise in der Schule, die Sprache meist schneller als ihre Eltern. Häufig übernehmen sie sogar die Rolle von Übersetzern für ihre Eltern. Dies kann die traditionelle Rollenverteilung innerhalb von Flüchtlings- oder Migrantenfamilien aufheben und etablierte Hierarchien destabilisieren.

Die Individuen, vor allem die Migrant*innen der zweiten Generation, die sich mit unterschiedlichen kulturellen, nationalen und sozialen Kontexten identifizieren, können ein Gefühl der Mehrfachzugehörigkeit entwickeln. Die Gefährdung des friedvollen Miteinanders der Menschheit geht von der Hierarchisierung kollektiver Identitäten und dem Versuch aus, Menschen in starre Kategorien von Religionen oder Kulturen zu erfassen, die singuläre, ausschließliche Klassifikationen betonen (vgl. Riegel-Ladich, 2019, S. 79). Vielmehr sei es von entscheidender Bedeutung, die Diversität der verschiedenen Zugehörigkeiten als Möglichkeit zur friedlichen Konfliktbeilegung zu betrachten, da sich durch diese Diversität vielfältige Schnittpunkte von Individuen und Gruppen ergeben (vgl.ebd. S.80). Soziale, politische und kulturelle Zugehörigkeit stehen in keinem Widerspruch zu einer beruflichen Positionierung. Sie bilden in ihrer gegenseitigen Ergänzung ein komplexes Gefüge individueller Identität, welche wiederum durch die Teilhabe an kollektiven Identitäten geprägt wird (vgl. Sen, 2007, zitiert nach Heimbach-Steins, 2015, S.55). Daher ist zu beachten, dass Identität ein vielschichtiges Konstrukt ist und eine Vielzahl von Facetten enthält. Es lässt sich demnach feststellen, dass Menschen mit Migrationshintergrund vielfältige und multiple Identitäten entwickeln, die zahlreiche (jugend-, scene-, ethno- oder national-) kulturelle Bezüge aufweisen, die sich kulturessentialistischen Zuteilungen entziehen (vgl. Foroutan 2013; Mecheril 2003; Simon, Ruhs 2008 zitiert nach Seiberth, 2019, S. 218). In diesem Zusammenhang lässt sich feststellen, dass der Verlust oder die Schwächung der Identität nicht als rein individuelle Probleme zu begreifen sind. Diese Phänomene werden erst „aus der Interaktion zwischen den Flüchtenden und den Bevölkerungsgruppen, denen sie auf ihrer Flucht begegnen“ (Hamburger, 2020, S. 333) beschreibbar. Darüber hinaus müsse die Freiheit zur Priorisierung der verschiedenen Identitäten bei den Individuen selbst verbleiben (vgl. Sen, 2006, zitiert nach Schirovsky, 2019, S.80).

4.2.3. Trauma

Als weitere Belastung für Geflüchtete ist die Traumatisierung zu nennen. Ein Ereignis kann traumatisch sein, sofern es eine existenzielle Bedrohung darstellt und eine solche Intensität aufweist, dass die üblichen Abwehr- und Bewältigungsmechanismen (Flucht, Angriff, Verteidigung usw.) nicht mehr greifen, da die Heftigkeit des Ereignisses eine Überforderung darstellt (vgl. UNHCR, 2021, S.16). Als nachteilige Folge kann ein Trauma bezeichnet werden, wenn eine Gefährdung für Leib und Leben besteht, die sich sowohl auf die emotionale, psychische als auch auf die körperliche Gesundheit und die sozialen Beziehungen auswirkt. Traumatische Erlebnisse können in unterschiedlichen Phasen der Flucht auftreten. In Anlehnung an die Modelle der Traumatisierung, wie sie von Keilson (1979) konzipiert und von Becker (2006) und Zimmermann (2012) weiterentwickelt wurden, lässt sich die Flucht als sequenzieller Prozess beschreiben, der vom erzwungenen Verlassen des Heimatlandes über

die Fluchtphase selbst bis hin zur Ankunft im (potenziellen) Aufnahmeland reicht. Zimmermann behauptet, dass traumatisch jene Situationen wirken, die eine hohe Diskrepanz zwischen objektiven Tatsachen und subjektiven Erwartungen aufweisen (vgl. Zimmermann, 2012, S.34). Kurz gesagt, traumatische Situationen entstehen oft dann, wenn es einen großen Unterschied zwischen dem, was tatsächlich passiert, und dem gibt, was man erwartet hat.¹⁰ Im Aufnahmeland stehen Geflüchtete oft vor belastenden Situationen: „die prekäre Wohnsituation, das Warten auf die Entscheidung im Asylverfahren, beschränkte finanzielle Möglichkeiten, das Gefühl der Isolation sowie Feindseligkeiten seitens der Bevölkerung“ (UNHCR, 2021, S.15). Somit wird psychisches Gleichgewicht eines Menschen beeinträchtigt, wenn eine adäquate Verarbeitung und Bewältigung der Erfahrungen nicht möglich ist. Die Symptomatik kann sich in Form von Aggression, Angstzuständen oder Depressionen äußern.

In einer aktuellen Ausgabe des „Forced Migration Review“ wird festgestellt, dass die Mehrheit der Flüchtlinge und Binnenvertriebenen auch nach der Flucht mit Herausforderungen konfrontiert ist und die Trennung von ihren Häusern sowie die damit verbundenen Verlusterfahrungen nachwirken (vgl. Moreau, 2023). Die qualitative Studie in Deutschland hat gezeigt, dass ukrainische Flüchtlingsfrauen besonders oft schwere Benachteiligungen und psychische Belastungen erleben (vgl. J. Buchcik et al., 2023, S.3). Im Vergleich zu den Männern (20,3%) gaben Frauen (46,4%) doppelt so häufig eine schwere psychische Belastung an (vgl. ebd. S.5). Da ein Großteil der Betroffenen mit Kindern flieht, ist davon auszugehen, dass die psychologischen und emotionalen Auswirkungen traumatischer Erfahrungen von den betroffenen Müttern an ihre Kinder weitergegeben werden. Dies geschieht auch dann, wenn die Kinder die Traumata nicht direkt miterlebt haben.

Neben individuellen Traumata können Flüchtlinge zudem auch soziale Traumata erleben. Diese betreffen nicht nur einzelne Individuen, sondern ganze Gruppen, die gezielter gesellschaftlicher Gewalt ausgesetzt sind. Soziales Trauma beschreibt psychische Störungen, die durch diskriminierende Ereignisse auf eine Gruppe gerichtet sind und sowohl Individuen als auch ihr Umfeld betreffen (vgl. Hamburger, 2020, S.334). Die Erfahrung systematisierter und andauernder Formen der Unterdrückung führt bei den Betroffenen zu einer Vielzahl von Reaktionen. Diese reichen von Scham und Schuldgefühlen bis hin zu einer verzerrten Wahrnehmung der Vergangenheit oder einer generellen Ablehnung von Rekonstruktionen von Ereignissen. Die festen Zuschreibungen und Verallgemeinerungsversuche können mit der Gefahr verbunden sein, dass das subjektive Erleben der Kinder und Eltern aus dem Blick gerät (vgl. Fürstaller, 2019, S.61). Pauschalisierungen dieser Art können dann auftreten, wenn die Begriffe „Flucht“ und „Trauma“ synonym verwendet werden, ohne dabei zu berücksichtigen,

¹⁰ Eine traumatische Erfahrung muss jedoch nicht zwangsläufig die Entwicklung einer Posttraumatischen Belastungsstörung zur Folge haben.

dass die Konstellation der Fluchtursachen und die dadurch ausgelösten Traumata individuell unterschiedlich sind. Auch die Erklärungsmuster, die das Verhalten von Kindern und Eltern anhand kultureller bzw. religiöser Zugehörigkeit kategorisieren, können zu solchen Fehlurteilen führen. Die Verwendung stereotyper Zuschreibungen und eine unzureichende fachliche Ausbildung im Bereich der Traumata führen bei Lehrkräften oft zu Fehlinterpretationen. Solche Fehlschätzungen sehen die Ursache für Schwierigkeiten oder Misserfolge bei Flüchtlingsschülerinnen in deren traumatischen Erlebnissen, anstatt strukturelle und soziale Hindernisse angemessen zu berücksichtigen. Die Kategorisierung von Geflüchteten als Angehörige einer spezifischen Kultur kann problematisch sein, vor allem wenn Migrantinnen als Repräsentantinnen ihrer gesamten Kultur betrachtet werden. Dies wird vorwiegend bei Menschen ersichtlich, die aufgrund von Krieg fliehen. Individuelle Erfahrungen und Perspektiven von Geflüchteten werden in der Mehrheitsgesellschaft häufig durch stereotype Vorstellungen, wie ‚national‘ oder ‚militärisch‘ verzerrt wahrgenommen, was in der Regel mit Stereotypisierungen und Missverständnissen einhergeht.

Im Kontext sozialpädagogischer Arbeit ist ein wesentlicher Aspekt die Unterstützung und Anerkennung der Subjektivität von Flüchtlingen seitens der Aufnahmegesellschaft für Mütter und Kinder. Dabei ist die familiäre Unterstützung von besonderer Relevanz. Es wurde belegt, dass die Wahrscheinlichkeit, Kinder Trauma wegen Bombardierung bekommen, geringer ist, als wenn sie bei schwierigen Erlebnissen keine familiäre Unterstützung bekommen (vgl. Klaus-Dieter, 2017, S.68). Die starke Bindung zu Bezugspersonen, bzw. Mütter gibt den Kindern Gefühl von Sicherheit. Ein Mangel an Nähe und die abweichende Reaktion der Mutter auf die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes können hingegen die stressige Situation verstärken und traumatisierend auf das Kind wirken. Daher ist es wichtig zu verstehen, dass der Schutz vor Gefahr nicht allein auf physische Aspekte bezieht, sondern auch das soziale Umfeld umfasst, sowohl auf der Ebene der Familie als auch in den staatlichen Institutionen, wie der Schule, die für seelische und körperliche Sicherheit garantieren soll (vgl. Hamburger, 2020, S.336) und spielt eine wichtige Rolle für Integration.

5. Integration und Bildung

Neben einer Vielzahl von zentralen Konzepten, darunter Traumata, Diskriminierung, Identität und Zugehörigkeit, stellt der Begriff der Integration und damit einhergehenden Bildung eines der zentralen Elemente in der Migrationsforschung dar. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, auf welche Weise die Gestaltung eines Zusammenlebens in einer Aufnahmegesellschaft zu vollziehen ist. Der folgende Abschnitt gibt einen kurzen historischen Überblick über die Entwicklung von Integrationskonzepten und analysiert die Rolle von Bildung in diesem Kontext.

5.1. Konzept der Integration

Der Begriff „Integration“ ist in seiner Bedeutung ähnlich wie die Begriffe „Flucht“ und „Migration“ sehr verschwommen und kann nicht klar abgegrenzt werden. Integration bezeichnet den wechselseitigen Prozess des Austauschs und der Veränderung zwischen der Aufnahmegesellschaft und neu hinzukommenden Individuen oder Gruppen. Für die meisten Flüchtlinge in Europa, einschließlich jener in Österreich, wird Integration als die sinnvollste und nachhaltigste Lösung des Flüchtlingsschutzes angesehen (vgl. UNHCR, o.D.). Der deutsche Migrationswissenschaftler Hartmut Esser beschreibt Integration als den Zusammenhang von Teilen in einem „systemischen“ Ganzen (vgl. Esser, 2002, S. 1). In seiner theoretischen Analyse aus dem Jahr 1980 entwickelte Esser ein Modell der Integration, das vier zentrale Dimensionen umfasst: Systemintegration, Sozialintegration, kulturelle und emotionale Integration. Laut Esser (Esser, 1980) bezieht sich die erste Dimension der Integration auf die Eingliederung von Migrant*innen in Systeme und Institutionen der Mehrheitsgesellschaft, wie z. B. Schule, Arbeitsmarkt oder Sozialversicherungssystem. Die zweite Dimension fokussiert sich auf die Entwicklung sozialer Beziehungen zwischen Migrant*innen und Einheimischen. Die kulturelle Integration hingegen bezieht sich auf die Aneignung der Kultur des Aufnahmelandes, einschließlich ihres Wissens, Wertes und Sprache. Die emotionale Integration bezeichnet die Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft und das Gefühl der Zugehörigkeit durch Freundschaft oder Heirat. Im Kontext der Zwangsmigration bedeutet Integration, dass sowohl die Flüchtlinge als auch die Aufnahmegesellschaft einander offen gegenüberstehen müssen, um ein gelungenes Zusammenleben zu schaffen (vgl. UNHCR Österreich, o. D.). Die Frage der Zugehörigkeit ist eine der zentralen Herausforderungen im Prozess der Integration. Integration kann als Mitgliedschaft verstanden werden, die Zugehörigkeitsgefühle und Identifikationsbereitschaften mit nationalen, ethnischen, regionalen und lokalen Gemeinschaften verändert (vgl. Heckmann, 2015, zitiert nach Winter, 2023, S.5). Integration ist somit ein dynamischer Prozess, bei dem Migrant*innen durch Anerkennungskämpfe und Wechselwirkungen mit der Mehrheitsgesellschaft neue Positionen entwickeln und dabei auf Anrufungen der Mehrheitsgesellschaft reagieren. Grundsätzlich sind sie offen für neue Erfahrungen und Perspektiven und entwickeln verschiedene Bewältigungsstrategien.

5.1.1. Assimilation

Während die Anfänge integrationsähnlicher Ansätze in verschiedenen Epochen und Regionen der Welt zu finden sind, lässt sich die Etablierung des expliziten Konzepts der "Assimilation" mit seinen spezifischen Zielsetzungen und Maßnahmen am Ende des 19. Jahrhundert vorrangig den Vereinigten Staaten von Amerika zuschreiben. Die große Migrationsströmung in der Zeit der Industrialisierung stellte die Frage nach der Art und Weise, wie

Zuwanderer*innen in die neue amerikanische Gesellschaft eingefügt werden sollen. Die Bewältigungsstrategie stützte auf der Evolutionstheorie¹¹ und der damit verbundenen Assimilationstheorie, die eine Anpassung an neue Lebensbedingungen durch Veränderungen der Identität als zentrale Voraussetzung beschreibt. In der traditionellen Assimilationstheorie wurde angenommen, dass sich Migrant*innen im Laufe der Zeit an die amerikanische Mittelschicht anpassen, wobei dieser Prozess mehrere Generationen in Anspruch nehmen kann, „insbesondere wenn die Migranten sich in ihrer Kultur stark vom amerikanischen Mainstream unterscheiden“ (Röder, 2019, S.6). Solche Einwanderungspolitik wurde später stark als „Amerikanisierung“ kritisiert und führte zu einer offeneren Haltung gegenüber Migrant*innen.

Auch in Österreich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu einer Flüchtlingsbewegung und zu einer Arbeitsmigration aus verschiedenen Ländern. Ein erheblicher Anteil der in Österreich lebenden Personen mit türkischen und jugoslawischen Wurzeln kam im Rahmen des Anwerbeabkommens in 1964 und 1966 als Arbeitsmigrant*innen in das Land (vgl. ÖIF, 2014, S.20). Die Situation war dadurch gekennzeichnet, dass Menschen explizit als temporäre Aufenthaltsträger angeworben wurden, wobei eine Rückkehr in ihre Heimatländer erwartet wurde. Der multikulturelle Ansatz zur Integration im deutschsprachigen Raum stand der Assimilation gegenüber und förderte die kulturelle und religiöse Vielfalt ohne Hierarchie und Überhöhung von einer Kultur über andere. Dies betonte die Verantwortung sowohl Migrant*innen als auch von Aufnahmegesellschaft für eine gelungene Integration und fokussieren stärker auf gesamtgesellschaftliche Prozesse, Institutionen und Phänomene (vgl. Möltgen-Sicking, 2023, S.307). Um Migrantinnenkinder einzuschulen und zugleich die Beziehung zur Ursprungsgesellschaft zu bewahren, wurde für sie am Nachmittag „ein Ergänzungsunterricht in der Nationalsprache des Herkunftslandes“ (Nohl, 2014, S. 25) angeboten. Der Unterricht zielte darauf ab, die Integration der Kinder in das Schulsystem zu erleichtern, ohne dabei ihre kulturelle Identität zu beeinträchtigen. Der Ergänzungsunterricht in der Herkunftssprache stellte einen integrativen Bestandteil eines Konzepts dar, welches auf die Rückkehr der sogenannten „Gastarbeiter“¹² in ihre Heimatländer ausgerichtet war. Die Gewährleistung gleicher Chancen für alle Menschen, unabhängig von ihrer ethnischen oder kulturellen Herkunft, stellte eine grundlegende Voraussetzung für eine multikulturelle Gesellschaft dar. Die Realität zeigte allerdings, dass solche Gesellschaften häufig in zahlreiche kleine Segmente aufgesplittet werden (vgl. Winter, 2023, S. 8), die sich als homogen betrachten und in deren Fokus die individuellen

¹¹ Die Evolutionstheorie (Darwin, 1859) postuliert, dass erbliche Veränderungen (Mutationen) in der DNA die Wahrscheinlichkeit des Überlebens und der Fortpflanzung der Träger erhöhen und so zu einer besseren Anpassungsfähigkeit an neue Umweltbedingungen führen können.

¹² Die Bezeichnung "Gastarbeiter*in" wird inzwischen von Migrationsforscher*innen als umstritten erachtet, da sich im Rückblick zeigte, dass sich zahlreiche "Gastarbeiter*innen" im Zielland langfristig niederließen.

Unterschiede der einzelnen Gruppenmitglieder verloren gehen. Ein solcher Ansatz zur Integration wird von Wissenschaftler*innen häufig kritisiert, besonders wenn dieser auf Assimilationsprinzipien basiert.¹³ Dies liegt daran, dass die ankommenden Personen aus nationaler Perspektive betrachtet werden und die „Kultur“ der Migrant*innen wegen ihrer Andersartigkeit als „minderwertig“ angesehen wird.

In der modernen Forschungspraxis beobachten Forscher*innen zunehmend einen Trend, den sie als „Neo-Assimilationismus“ (Nieke 2006; 2008; Biewer et al., 2019) bezeichnen. Sie beschreiben den Prozess als Bildung einer homogenen "Mehrheitskultur", die die Unterdrückung individueller Kulturen, die nicht der Norm entsprechen, und ihre Unterordnung unter ein vermeintlich "höherwertiges" Konstrukt zur Folge hat (vgl. Nieke, 2008, S.32). Die neoassimilatorische Haltung verlangt von den zugewanderten Personen eine Anpassung, „die über funktionale Kompetenzen und eine Loyalität zum Staatssystem hinausgeht und auch die zentralen Grundüberzeugungen der Mehrheitskultur mit einschließt“ (vgl. ebd. S.20). Dabei ist Diskrepanz zwischen den proklamierten demokratischen Werten einer Gesellschaft und der tatsächlichen Behandlung von Migrant*innen weiter vorhanden. Beispielsweise haben Studien in Österreich gezeigt, dass Ukrainer*innen in inter- wie auch in die intrarassischen Hierarchien des Neo-Assimilationismus eingeordnet werden, der eines der Hauptmerkmale der nationalen Migrationspolitik in dieser Region darstellt (vgl. Jaworsky, Schmidt, 2022, S.117). Das bedeutet, dass nationale Einwanderungspolitik bestimmt, was unter "Österreichischsein" zu verstehen ist. Auch innerhalb der ukrainischen Gemeinschaft können Unterschiede in Bezug auf verschiedene Faktoren wie Bildung, Wohlstand, berufliche Position und kulturelle Anpassung bestehen. In Österreich manifestieren sich diese Unterschiede durch verschiedene kulturelle, politische, nationalistische und sozialhistorische Kontexte (vgl. ebd. S.114). Solche Differenzen werden in eine ungleiche Behandlung innerhalb der ukrainischen Gemeinschaft transformiert, die demnach vom Grad der Anpassung der Geflüchteten an die Gegebenheiten Österreichs abhängt.

5.1.2. Akkulturation

Um die spezifischen Aspekte der kulturellen Anpassung zu betonen, vor allem in Kontexten von Migrationsstudien, wird in der Soziologie der Begriff „Akkulturation“ vorgeschlagen. Die klassische Definition der Akkulturation lässt sich wie folgt umreißen:

“a process that affects all individuals within a country, and refers to the changes individuals make in their habits, behaviours and beliefs as a result of the encounter with others.” (OECD, 2019, S. 17).

¹³ Die Begriffe 'Assimilation' und 'Integration' im anglo-amerikanischen und europäischen Kontext oft synonym verwendet werden. Dies liegt daran, dass beide Konzepte in der Praxis oft auf ähnlichen Annahmen beruhen, welche das Ziel der Angleichung von Migrantinnen an die Mehrheitsgesellschaft in den Vordergrund stellen.

Im Rahmen seiner Forschung identifizierte der kanadische Psychologe John W. Berry (Berry, 1997) mehrere Strategien, die dazu dienen, das Verhalten von Menschen, die sich in einem neuen Umfeld befinden, besser zu verstehen. Gemäß Berrys Konzept kann die Integration von Zugewanderte in die Gruppe sowohl auf individueller als auch auf gruppenbezogener Ebene als wechselseitiger Prozess betrachtet werden, wobei das Verhalten der Neuankömmlinge in Abhängigkeit von den gegebenen Umständen variieren kann (vgl. Berry, 1997, S. 11). Die Faktoren, die beeinflussen, welche Bewältigungsstrategien mit neuen kulturellen Erscheinungen existieren, sind gemäß Berry (vgl. ebd. S. 8) von verschiedenen Faktoren abhängig, darunter Mobilität, Freiwilligkeit und Dauerhaftigkeit des Aufenthalts in der Aufnahmegesellschaft. Im kulturellen Kontext betrachtet, manifestiert sich Akkulturation durch die Übernahme von Elementen der neuen Kultur oder durch die Entstehung neuer kultureller Mischformen. Psychologisch gesehen, erfolgt sie als Reaktion auf den Kontakt mit einer neuen Kultur. Diese Prozesse werden oft durch Machtverhältnisse und Strukturen von dominanten Gruppen beeinflusst. Eine offene, multikulturelle Gesellschaft bietet den Einreisenden Wertschätzung und Integrations- bzw. Assimilationsangebote (vgl. Layes, 2009, S.128). Geschlossene, fremdenfeindliche Gesellschaften hingegen zielen auf eine Ausgrenzung von Einreisenden ab.

Berry identifiziert vier Formen der Akkulturation, welche er wie folgt definiert:

- Integration: Hierbei erfolgt die Anerkennung und Respektierung einer nicht-dominanten Kultur durch eine dominante Kultur zu verstehen, während die Institutionen so gestaltet werden, dass sie den Erfordernissen der Minderheitskultur Rechnung tragen. Dabei erfolgt eine Verknüpfung der Elemente beider Kulturen.
- Assimilation: Hierbei erfolgt eine vollständige Anpassung an den Werten und Überzeugungen der Aufnahmegesellschaft bei gleichzeitiger Ablehnung der eigenen kulturellen Identität.
- Segregation: Dabei ist die Ausgrenzung bestimmter kultureller Praktiken und Lebensstile seitens der Mehrheitsgesellschaft zu verstehen, die sich manifestieren durch Nicht-Akzeptanz von kultureller Vielfalt.
- Marginalisierung: Hierbei handelt es sich um das Vorhandensein von Feindseligkeit gegenüber nicht-dominanten Kulturen und soziale Rückendeckung seitens der Mehrheitsgesellschaft. Die Begriffe der Segregation und Marginalisierung werden in der wissenschaftlichen Diskussion als Formen der Exklusion definiert.

Somit kann die kulturelle Erfahrung folglich dazu führen, dass Menschen ihre Werte, Einstellungen und Bedürfnisse überdenken. Sofern die Zugewanderten die kulturspezifischen Normen, Sprache und Normen des Aufnahmelandes nicht kennen, besteht die Möglichkeit,

dass sie den sogenannten „Kulturschock“¹⁴ erleben. Dies kann dann der Fall sein, wenn die betreffenden Gruppen oder Individuen in ein Muster des Konflikts geraten (vgl. Berry, 1997, S.13). Die Akkulturation, verstanden als Anpassung an kulturelle und soziale Gegebenheiten, ist eng mit Bildung verknüpft, da Schulen oft zentrale Orte der Aushandlung von Identitäten und der Integration in die Aufnahmegesellschaft darstellen. Dieser Aspekt der Rolle der Bildung kann sowohl als Chance als auch als potenzielle Abgrenzung und Exklusion gesehen werden, was im Folgenden näher erläutert wird.

5.2. Rolle der Bildung für die Integration

Die Integration derjenigen Menschen, die ihre Heimat aus Gründen der Flucht oder Vertreibung verlassen müssen, stellt eine der zentralen und vielschichtigen Herausforderungen moderner Gesellschaften dar. Sie ist dabei nicht allein eine ökonomische Aufgabe, sondern wird wesentlich durch kulturelle und soziale Faktoren geprägt. In diesem Kontext kommt Schulen eine bedeutsame Rolle bei der Integration von Kindern zu, da sie nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Kommunikation und gegenseitigen Austausch fördern. Bildung bezeichnet zum einen die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie zum anderen den Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt. Die Förderung von Bildung stellt eine der zentralen Aufgaben des Schulsystems dar. Migration und Bildung eröffnen den Geflüchteten eine Vielzahl an Möglichkeiten und Potenzialen. Im Rahmen ihrer Integration entwickeln sie Mobilitätskompetenzen, Mehrsprachigkeit sowie interkulturelle Kompetenzen (vgl. Jähnert, Reisenauer, 2020, S. 19), welche eine wertvolle Ressource für die gesellschaftlichen Integration darstellen. Auch die Beherrschung einer gemeinsamen Sprache, die Implementierung eines einheitlichen Bildungssystems sowie die Kenntnis der gemeinsamen Geschichte können als positive Faktoren für die Integration betrachtet werden (vgl. Crul, Thomson, 2007, S. 1034). Diesbezüglich können geeignete Maßnahmen in dem Schulsystem dazu beitragen, sprachliche und kulturelle Barrieren abzubauen, was die Eingliederung von Menschen mit Migrationshintergrund erheblich erleichtert. Die europäische Gemeinschaft strebt die Standardisierung von Bildungsinhalten und -abschlüssen an (Z.b. Bologna-Prozess). Dieser Ansatz kann als eine Strategie zur Reduzierung von Qualifikationsverlusten sowie zur Erleichterung des Zugangs zum Arbeitsmarkt bei Individuen in neuen beruflichen und geografischen Kontexten gesehen werden (vgl. Diefenbach, Nauck, 1997, S. 286).

¹⁴ Im deutschsprachigen Raum verwendet man den Begriff „Kulturschock“, obwohl Berry selbst bevorzugte, den Begriff „acculturative stress“ zu verwenden. Um die negative Konnotation des Begriffs zu mindern, wird von ihm darauf verwiesen, dass Stress als psychologischer Begriff im Unterschied zu Schock einen Prozess von „mäßigen Schwierigkeiten“ betont (vgl. Berry, 1997, S.13)

Die Frage, in welchem Umfang der Kontakt zur Außenwelt für alle Menschen gleichermaßen zugänglich ist, wird in den philosophischen Überlegungen von Pierre Bourdieus thematisiert. Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1977; 1987) hob die Bedeutung des Zugangs zu Bildungsressourcen (alle materielle und nicht materielle Elemente, die Bildungsprozess ermöglichen) hervor. Seine materialistische Theorie versuchte, "die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen" (Bourdieu, 1992, S.2). Diese Ressourcen, die er als "Bildungskapital" bezeichnete, spielen eine zentrale Rolle bei der Verteilung von Chancen und Positionen in der Gesellschaft. Pierre Bourdieu argumentierte, dass die verschiedenen Formen des Kapitals (z. B. ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital) in einem gegenseitigen Umtauschverhältnis zueinanderstehen stehen können. Beispielsweise kann ökonomisches Kapital in Form von Geld in Bildungskapital in Form von Bildungsabschlüssen investiert werden, die wiederum zu sozialem Kapital in Form von Zugang zu sozialen Netzwerken führen können¹⁵ (vgl. Bourdieu, 1992, S.1-2). Eine gute Bildung eröffnet Menschen in der Regel bessere Chancen, ihre materielle Situation zu verbessern. Wer nicht über Bildung verfügt, ist hingegen „womöglich mit seiner Familie in einer Armutslage gefangen – und dies oftmals über Generationen“ (Biewer et al., 2019, S. 64).

Bildung kann folglich als eine Komponente des kulturellen Kapitals bezeichnet werden und nimmt eine zentrale Stellung im Prozess der sozialen Mobilität ein. Innerhalb des kulturellen Kapitals lässt sich eine weitere Differenzierung in drei Formen vornehmen: inkorporiertes Kapital (z. B. Bildung, Sprachkompetenz, Information), objektiviertes Kapital (kulturelle Güter wie Gemälde, Bücher) und institutionalisiertes Kapital (z. B. akademische Titel). Inkorporiertes Kapital zeichnet sich dadurch aus, dass es durch langfristige Investition, z. B. durch Bildungsprozesse, erworben wird. Im Gegensatz zu objektiviertem und institutionalisiertem Kapital kann inkorporiertes Kapital nicht einfach vererbt oder verschenkt werden, sondern "immer im Verborgenen geschieht und häufig ganz unsichtbar bleibt" (vgl. Bourdieu, 1992, S.3). Beim Sozialisationsprozess lernen Kinder in ihrem familiären und schulischen Feld Sprache, die Verhaltensweise, das Erkennen von Symbolen. Dieser Prozess der Sozialisation findet oft unbewusst statt und prägt den Habitus der Kinder, d. h. ihre Art und Weise, die Welt zu verstehen und zu handeln. Die Bourdieus Habitus Theorie sieht in Distinktionsprozessen den Motor für Ein- und Ausgrenzungsmechanismen und die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen durch routinierte (und oft herrschaftsförmige) Praktiken (vgl. Biewer, 2019, S.69). Wenn Kinder mit Migrationserfahrung in ein neues Land kommen, kann es sein, dass ihnen mehrere Aspekte des Habitus der Aufnahmegesellschaft fremd und unklar

¹⁵ Nach Bourdieu bedeutet Sozialkapital Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen (vgl. Bourdieu, 1992).

erscheinen. Dies kann zu Herausforderungen in der Integration führen, z. B. bei der sprachlichen Verständigung, dem Verständnis von Verhaltensnormen oder der Teilnahme am Unterricht. In Bezug auf schulische Bildung ist in Österreich nach wie vor ein monokultureller und monolingualer Habitus hinsichtlich der Ausgestaltung des Curriculums zu beobachten, obwohl Schüler*innen zunehmend aus vielfältigen kulturellen Hintergründen geprägt stammen (vgl. ebd. S.89). Der Begriff „Sprachförderung“, der in der Schule oft verwendet wird, spiegelt die Machtverhältnisse wider, da er impliziert die Förderung der deutschen Sprache, sodass es treffender wäre, ihn „Deutschförderung“ zu nennen (vgl. Mecheril, 2010, S.138). Die Schule fungiert somit als Ort der sprachlichen Macht, an dem die Mehrheit sprechen darf und zugehört wird. Menschen mit Migrationserfahrung hingegen werden oft aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse ausgeschlossen oder ihre Gedanken werden als weniger relevant erachtet. Schule definiert, was relevante Problemstellungen sind, was wert ist, behandelt zu werden und wie darüber gedacht und gesprochen werden soll; sie trägt zur Erzeugung national spezifischer Habitusstrukturen bei (vgl. Bourdieu, 2001, S.10). Die Schule ist eine Institution, die durch die Habitusformen der kulturellen Mittel- und Oberschicht geprägt ist und somit genau jene Kinder privilegiert, die aus den entsprechenden Milieus stammen. Daraus folgt, dass Habitus gemeinsam mit kulturellem und ökonomischem Kapital die Position im sozialen Raum bestimmt (vgl. Thürriedl, 2012, S.23). Sprachkompetenz in der dominanten Sprache der Schulklasse spielt eine Schlüsselrolle für die erfolgreiche Integration. Die Fähigkeit, sich in der Sprache der Peer-Gruppe auszudrücken, ist ein wichtiger Faktor für die soziale Akzeptanz von Kindern, da diese Akzeptanz durch soziale Interaktionen in der Schule entsteht (vgl. Hobi-Ragaz, 2008, S.66). Jedoch kritisiert Melisa Erkurt (Erkurt, 2020) den Hauptakzent auf das Erlernen der Nationalsprache, da dies nie reicht, um integriert zu werden. Sie hat sich wie folgt geäußert:

“Ich dachte lange, Sprache wäre der Schlüssel zur Integration. Ich spreche Deutsch besser als meine Muttersprache. Ich dachte, Bildung wäre der Schlüssel zur Integration, ich habe einen Uniabschluss. Ich dachte, ein Job wäre der Schlüssel zur Integration, ich war noch nie arbeitslos. Trotzdem bin ich für viele nur die Migrantin und frage mich noch immer, wo eigentlich das Schloss ist.“ (Erkurt, 2020, S.124)

Darüber hinaus hob Bourdieu die große Bedeutung von Titeln für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten hervor. Titel, z. B. akademische Abschlüsse oder Berufsbezeichnungen, sind eine Form des institutionalisierten Kapitals, die ihren Trägern Macht, Autorität und Zugang zu exklusiven Ressourcen verleiht. Manche Studien bestätigen, dass die Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, für Kinder von Eltern mit Hochschulabschluss deutlich höher ist, als für Kinder ohne akademischen Hintergrund. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Für Kinder aus Migrantenfamilien wird dieser Zusammenhang jedoch dadurch erschwert, dass die elterlichen Abschlüsse oft nicht direkt auf das Bildungssystem des Aufnahmelandes übertragbar oder anerkannt sind. Das bedeutet, dass ukrainische Mütter, obwohl sie gut

ausgebildet sind, häufig in Berufen arbeiten müssen, die unterhalb ihrer Qualifikationen liegen oder Schwierigkeiten haben, eine Anstellung zu finden. Dies verringert ihre Fähigkeit, ihren Kindern den Zugang zu Bildung zu erleichtern, was wiederum die Reproduktion von sozialer Ungleichheit verstärkt. Studien belegen, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung in Österreich stärker ausgeprägt als in den meisten europäischen Staaten (vgl. Nutz, 2021). So hat die PISA-Studie belegt, dass 53 % der 15- bis 16-jährigen Schüler*innen mit Migrationshintergrund Leistungsschwächen aufweisen (PISA, Stand 2015). Dies ist ein deutlich höherer Wert als in Estland (25%) oder im OECD-Schnitt (46 %). Darüber hinaus konnten 51% der Kinder der ersten Zuwanderergeneration das Basisniveau in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften nicht erreichen (vgl. ebd. 2015). Bei den Schülern ohne Migrationshintergrund waren es nur 28 %.

Im Folgenden wird die Produktion der ungleichen Verteilung von Schulplätzen gemäß der Beschreibung des Paolo Freire Zentrum Austria dargestellt:

“Studien belegen, dass die Aufteilung in AHS [Allgemeinbildende höhere Schulen] und MS [Mittelschulen] de facto nicht nach den Leistungen der Volksschulkinder erfolgt. Bei gleicher Leistung besuchen deutlich weniger Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien oder mit Migrationshintergrund (36 Prozent) eine AHS, als Kinder aus akademischen Haushalten (64 Prozent). Anders gesagt: Formal höher gebildete Eltern kennen das österreichische Schulsystem und schicken ihre Kinder eher in „bessere“ Schulen, unabhängig davon, ob deren Leistungen tatsächlich „besser“ sind. Eltern mit Migrationsbiographie fehlt oft dieses strategische Wissen, um ihre Kinder bestmöglich unterstützen zu können. Daher werden die Bildungswegentscheidungen von Kindern mit Migrationshintergrund häufiger von den Einschätzungen des Lehrpersonals beeinflusst. Diese vermeintliche Beratung erfolgt nicht immer objektiv.” (Nutz, 2021)

Darüber hinaus werden Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund in Österreich oft in speziell dafür vorgesehenen Institutionen, wie Sonderschulen, verwahrt, wobei ihnen der Weg zu Bildungsangeboten und zum Arbeitsmarkt über weite Strecken versperrt bleibt oder gar nicht erst ermöglicht wird (vgl. Biewer, 2019, S.107). Deshalb die Erfolge, die auf den ersten Blick als “natürlich” betrachtet werden oder aus psychischen Prozessen gesehen werden, werden im Konzept von Bildungskapital kritisiert. Stattdessen werden diese Erfolge als Ergebnis der kumulativen Akkumulation von Bildungsvorteilen erklärt, die durch die soziale Herkunft und den familiären Hintergrund begünstigt werden. Insofern lässt sich die Bourdieusche Theorie zur Erklärung der Vererbung von Bildung und Armut heranziehen (vgl. Biewer, 2019, S.64). Soziale Beziehungen und ökonomisches Kapital nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, sondern in einer dynamischen Wechselwirkung zueinanderstehen, da „die Profite, die sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe ergeben, sind zugleich Grundlage für die Solidarität, die diese Profite ermöglicht“ (Bourdieu, 1992, S.6). Es handelt sich um Privilegien für diejenigen, die über bessere Chancen für Wachstum verfügen, da die soziale Anerkennung die Machtposition verstärkt, besonders wenn festgesetzte Netzwerke institutionalisiert werden.

Für Pierre Bourdieu ist Bildung ein bedeutendes Mittel zur sozialen Mobilität, jedoch wird sie je nach Kontext unterschiedlich bewertet und anerkannt. Dies zeigt sich daran, dass Frauen aus der Ukraine trotz ihres hohen Bildungsniveaus in Österreich meist in Dienstleistungsberufen arbeiten. Von denen, die bereits erwerbstätig sind oder waren, arbeiten die meisten als Reinigungskraft (31 %) oder im Gastgewerbe (14 %) (vgl. ÖIF, 2023). Es sei darauf verwiesen, dass lediglich 27% der ukrainischen Geflüchteten eine Beschäftigung am österreichischen Arbeitsmarkt gefunden haben, während die Mehrheit von Arbeitslosigkeit betroffen ist (AMS, Stand Februar 2023). Der entsprechende Prozentanteil bei Frauen betrug 25,3 %. Unter den Frauen, die noch keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, gaben 82 % an, zunächst die deutsche Sprache erlernen zu wollen, 30,8 % möchten zuerst ihre Kinder betreuen und 25,3 % streben eine Anerkennung ihrer bereits abgeschlossenen Ausbildung an, bevor sie eine Beschäftigung aufnehmen (ÖIF, 2023). Dieser Befund legt nahe, dass ein Großteil der geflüchteten Mütter über unzureichende oder gar keine Deutschkenntnisse verfügt.

Die Situation hoch qualifizierter Migrant*innen, deren Abschlüsse im Aufnahmeland nicht anerkannt werden, wurde in Bourdieus Analysen nicht explizit behandelt, kann jedoch eine Erweiterung seiner Theorie darstellen, die die Bedeutung des kulturellen Kapitals in einem transnationalen Kontext beleuchtet. Dies verdeutlicht, dass Bildung und soziale Mobilität stark von den kulturellen und sozialen Strukturen in Österreich abhängen. So spricht man hier über Bildungsbenachteiligung, ein individueller oder kollektiver Prozess, der dazu führt, dass Menschen bestimmter sozialer Herkunft weniger von Bildung profitieren als andere, was lässt sich als Folge einer ungleichen Verteilung von Bildungschancen und -ergebnissen innerhalb der Gesellschaft feststellen.

„Von ganz unten bis ganz oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind.“ (Bourdieu, 2001, S. 9)

Aus dieser Perspektive ist Bildung gemeinsam mit anderen ökonomischen und kulturellen Gütern ein wichtiger Bestandteil für sozialen Einstieg und somit zum Reichtum. Diese Theorie wird oft für ihre Einseitigkeit kritisiert, indem sie die Handlungsfähigkeit von einzelnen Individuen, ihr Selbstbestimmungsrecht und Lebensgeschichte außer Acht lässt. In Bourdieus Theorie werden Menschen oft als passive Träger*innen von Kapital dargestellt, die innerhalb der vorgegebenen Strukturen agieren. Diese Perspektive vernachlässigt jedoch die Individualität und die Handlungsfähigkeit der Menschen. Es ist zu beachten, dass auch individuelle Faktoren wie Motivation oder Unterstützung einen bedeutsamen Einfluss auf das Verhalten und den Erfolg von Menschen ausüben können. Beispielsweise lässt sich das Zusammenspiel mehrerer Bewältigungsstrategien (gegebenenfalls sogar aller) als

maßgeblicher Faktor für die erfolgreiche Traumabewältigung bei ukrainischen Geflüchteten (vgl. Kölbl, 2023, S.260). Tepecik spricht von einer biographische Perspektive von Menschen mit Migrationshintergrund, ihre Potenziale zu erweitern:

*“Neben den innerfamilialen Ressourcen, die eine entscheidende Einflussgröße darstellen, sind die individuellen Kompetenzen und Potentiale der Migrant*innen, die Migrations- und Familiengeschichte, die subjektiven Erfahrungen und Einflüsse im schulischen Raum sowie die familialen und individuellen Lebenserfahrungen der Migrant*innen in der Einwanderungsgesellschaft von bedeutender Relevanz und stehen in einer Wechselbeziehung.” (Tepecik, 2012, S. 63).*

Diese individuellen Erfahrungen werde ich in meinem empirischen Teil präsentieren. Zuerst aber ist es sinnvoll, kurz zu erläutern, wie Bildungspolitik in Österreich auf potenzielle Herausforderungen für Flüchtlingsfamilien reagiert, und Schulzusammenarbeit als Konzept umrissen.

5.3. Schulmaßnahmen in Österreich für Flüchtlingskinder

Aus dem vorherigen Kapitel lässt sich ableiten, dass Bildung einen wesentlichen Einfluss auf die Lebenssituation von Migrant*innen hat. Sie bestimmt maßgeblich, ob Integration gelingt und Teilhabemöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird. Gleichzeitig ist der Zugang zu Bildung nicht für alle gleichermaßen gewährleistet, was die Chancengleichheit einschränkt. Das österreichische Schulsystem ist von einer hohen Selektivität geprägt (vgl. Haas, 2018 S.38). Diese spiegelt sich in einer Vielzahl von Schultypen und Abgrenzungen wider, die den unterschiedlichen Bildungswegen der Schüler*innen gerecht werden sollen¹⁶. Europäische Staaten, vor allem in Mitteleuropa, standen vor zahlreichen Herausforderungen bei der Entwicklung geeigneter Integrationsstrategien und der Förderung der sozialen Mobilität unter Flüchtlingen (vgl. Jaworsky, Schmidt, 2022, S.106). Um die Integrationsmöglichkeiten zu optimieren und die nationale Gesetzgebung der EU-Mitgliedstaaten mit der EU-Mission zum Schutz von Flüchtlingen in Einklang zu bringen, werden diverse Initiativen zur Verbesserung der strukturellen und kulturellen Integration von Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte initiiert. Dazu gehören unter anderem frühe Sprachstandserhebungen, eine Ausweitung der Sprachförderung, eine Flexibilisierung des Schulanfangs sowie der Ausbau verlässlicher Halbtags- und Ganztageschulen (vgl. Gomolla 2009, S.28)

¹⁶ Der Schulweg gliedert sich in die Bereiche Primarstufe (Vorschule, Volksschule, Sonderschule), Sekundarstufe 1 (AHS, NMS, KM) und Sekundarstufe 2 (BHS, AHS, BMS, HTL u. a.). In Österreich ist Sonderschule eine Schulart, die im Bereich der Primar- und Sekundarstufe I eingesetzt wird und deren Ziel es ist, die speziellen Bedürfnisse der Kinder zu fördern. Nach der vierjährigen Primarstufe wechseln die Kinder entweder in die Neue Mittelschule (NMS) oder in die Allgemeinbildende höhere Schule (AHS). Das Gymnasium (AHS) bietet eine vertiefte Allgemeinbildung. Nach dem vierjährigen Besuch der Sekundarstufe I werden die Kinder je nach ihren Leistungen, Interessen und Bildungsempfehlungen der Lehrkräfte in eine Berufsbildende Mittlere Schule (BMS), eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS) oder in die Oberstufe des Gymnasiums (AHS) von Bildungssystem zugewiesen.

Österreich setzt zahlreiche Maßnahmen, um ukrainische Geflüchtete in Bildungskontext zu unterstützen. Gemäß dem österreichischen Bildungsministerium ist es Ziel des österreichischen Schulsystems, Schüler*innen den für sie individuell geeigneten Bildungsweg zu ermöglichen (vgl. BMBWF, o. D.) In Österreich haben Kinder, die aus anderen Ländern kommen und über keine Deutschkenntnisse verfügen, die Möglichkeit, neben dem Regelunterricht wie Sport, Bildnerische Erziehung die Deutschförderklasse zu besuchen. Die betreffenden Schüler*innen werden als außerordentliche Schüler*innen in die Schule aufgenommen (vgl. BMBWF, 2022, S.2). Die Besuche sind auf zwei Jahre begrenzt. Die Noten werden für die jeweiligen Fächer erteilt, in denen eine Leistungsbeurteilung möglich ist. Werden am Schulstandort acht oder mehr Schüler*innen als außerordentliche Schüler*innen aufgenommen, ist verpflichtend eine Deutschförderklasse einzurichten, andernfalls erfolgt die Sprachförderung integrativ (vgl. ebd. S.2). Der Einstieg in die Regelklasse erfolgt sowohl auf Basis des Mika-D-Tests, der das Deutschsprachniveau bewertet, als auch in Abstimmung mit dem Lehrpersonal. Für Kinder, die über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen, besteht die Möglichkeit, am Deutschförderkurs teilzunehmen, der in der Regel 6 bis 10 Stunden pro Woche stattfindet. Angesichts der aktuellen Situation, die eine Verarbeitung von Fluchterfahrungen benötigt, werden vorhandenen schulpsychologischen Unterstützungsangebote erneut betont, die von Schulen genutzt werden können (vgl. BMBWF, 2022, S.4). Es wird empfohlen, Maßnahmen klassenübergreifend zu setzen, beispielsweise Friedensprojekte oder Spendenaktionen, um das Thema Krieg und Leid zu behandeln (vgl. ebd. S. 3). Mutter-, Erstsprachenunterricht wird angeboten und ist ein freiwilliges Angebot, das einer Anmeldung seitens der Eltern bedarf (vgl. BMBWF, 2022, S.3). Darüber hinaus setzt das BMBWF (Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) das kostenlose Angebot eines Video- und Telefondolmetschers fort, um die Kommunikation zwischen Pädagog*innen sowie den Eltern und Erziehungsberechtigten zu erleichtern (vgl. ebd. S.9). In Österreich gibt es eine Vielzahl an Integrationsprojekten für Kinder und Eltern wie z. B. WienXtra, Nightingale, LeMi. Ziel dieser Projekte ist die Förderung des interkulturellen Dialogs und des Verständnisses zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft. Dabei werden Grundkenntnisse in Bezug auf Geschichte, Institutionenwissen und die Vermittlung von Werten der österreichischen Gesellschaft vermittelt (vgl. Bundeskanzleramt, 2024).

Die Struktur eines Bildungssystems reflektiert die zugrunde liegende Bildungsphilosophie eines Landes. Die nationalen Kriterien für Bildungsstandarten geben den Lehrkräften eine klare Vorstellung davon, was Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Fächern wissen und können sollen und bildet ihre Leistungsbewertung. Der Lehrplan spiegelt häufig die Geschichte und Traditionen des jeweiligen nationalen Staates wider. Zum Beispiel die Schulsysteme in Österreich und der Ukraine unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht. (siehe Anhang). In Österreich sind Schulen getrennte Gebäude mit eigener Direktion, während in der Ukraine

Volksschulen, Mittelschulen und Gymnasien oft in einem Gebäude untergebracht sind und eine gemeinsame Schulleitung haben. Das ukrainische Schulsystem ist weniger stark gegliedert als das österreichische und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern bis zur 11. Schulstufe einen gemeinsamen Unterricht, bevor sie sich für eine Hochschul- oder Berufslaufbahn entscheiden. Während in Österreich ein fünfteiliges Notensystem verwendet wird, gilt in der Ukraine ein zwölfteiliges System. In Österreich ist der Übergang in die nächste Klasse von der Schulleistung abhängig, während in der Ukraine der Übergang automatisch erfolgt¹⁷.

5.4. Weitere Überlegungen bezüglich Integration

Die hier dargestellten Beispiele lassen eine assimilatorische Sichtweise der Integration erkennen. Maßnahmen wie Deutschförderung, die Anpassung an Schultypen und heimische Lehrpläne, die die Rahmenbedingungen für Wissen und Fähigkeiten definieren, implizieren eine assimilatorische Herangehensweise an die Integration von Migrant*innen in das österreichische Bildungssystem. Das Verständnis von Integration in Österreich wird maßgeblich von der Frage geprägt, was es bedeutet, zu dieser Nation zu gehören (vgl. Ager, Strang, 2010, S.594). Der Begriff der Zugehörigkeit in diesem Fall impliziert gewöhnlich zu sein, eine Reihe von Eigenschaften zu teilen, welche einer Gruppe angehören. Manche Forschenden sind der Auffassung, dass die Konzepte von Nationalität, Integration und Zugehörigkeit in Abhängigkeit von den jeweiligen Kontexten variieren. Dennoch ist die Vorstellung von Nation grundlegend für das Verständnis der Grundsätze und Praktiken der Integration in der jeweiligen Situation (vgl.ebd. S. 592). In diesem Sinne lässt sich festhalten, dass die Verwendung des Begriffs „Integration“ eine Vielzahl von Interpretationsmöglichkeiten des Konstrukts zulässt, die die vorherrschenden Vorstellungen der österreichischen Nation widerspiegelt. Die angeführten Beispiele der geringen Erwerbstätigkeit von ukrainischen Müttern bzw. der beruflichen Tätigkeit mit niedrigen Qualifikationsanforderungen in österreichischen Arbeitsmarkt verdeutlichen, dass die jeweilige Auffassung von Nation maßgeblich darüber bestimmt, wer integriert oder nicht integriert ist und welche Kriterien dabei zur Definition von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit herangezogen werden. Allerdings zeigt sich hier ein Widerspruch zwischen der assimilatorischen Ausrichtung und der oft unsicheren rechtlichen Situation, in der sich viele ukrainische Vertriebene befinden. Während von den Geflüchteten eine weitgehende Anpassung an österreichische Bildungsstandards und

¹⁷ In manchen Fällen besteht in Österreich die Möglichkeit, trotz unzureichender Leistungen in die nächste Klasse zu übertreten, z. B. wenn der Schüler*in besondere Leistungen in einem anderen Fach erbracht hat oder wenn es pädagogische Gründe dafür gibt.

gesellschaftliche Normen erwartet wird, bleibt ihre langfristige Bleibeperspektive aufgrund des befristeten Aufenthalts unklar. Dies schafft eine ambivalente Situation, in der eine vollständige Integration erwartet wird, obwohl die rechtliche Unsicherheit diese Perspektive erheblich einschränkt.

In der aktuellen Debatte wird zunehmend die Auffassung vertreten, dass eine alleinige Betrachtung von Migration im nationalstaatlichen Kontext nicht mehr ausreichend ist. Die Argumentation stützt sich auf die Annahme, dass angesichts zunehmend komplexer Muster der Zuwanderung die langfristige Integration nicht mehr angemessen ist (vgl. Röder, 2009, S. 5). An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass, nicht nur Regeln und Rahmenbedingungen den Integrationsprozess beeinflussen, sondern auch die Intentionen und Zielsetzungen der Flüchtlinge selbst geprägt werden, unabhängig von dem formalen Status in dem Land (vgl. Ager, Strang, 2010, S.595). Die Frage der „gelungenen Integration“ ist ein vielschichtiger und sich entwickelnder Prozess, der von diversen Einflussfaktoren geprägt wird. Ein allgemein gültiges Konzept zu entwickeln, ist kaum möglich. Stattdessen ist ein differenziertes Verständnis der verschiedenen Dimensionen von Integration erforderlich, wobei die Frage zu klären ist, welche zusätzliche maßgeschneiderten Integrationsansätze umgesetzt werden können und welche spezifischen Maßnahmen erforderlich sind, um die Integration von Geflüchteten in das österreichische Bildungssystem zu integrieren.

6. Schulzusammenarbeit

In diesem Kontext ist eine Betrachtung der Elternbeteiligung als integraler Bestandteil eines umfassenden Integrationsansatzes unerlässlich, um den Zugang zu Bildung für ukrainische Kinder zu erleichtern und somit deren gesellschaftliche Teilhabe zu fördern. Die Literatur, die Strategien zur Verbesserung der Zufriedenheit und des Wohlbefindens von Kindern in der Schule erforscht, konzentriert sich auf den Zusammenhang zwischen der Elternbeteiligung und dem Bildungserfolg ihrer Kinder. Zahlreiche Studien belegen, dass eine enge Zusammenarbeit und aktive Beteiligung der Eltern an der schulischen Bildung ihrer Kinder einen positiven Einfluss auf deren Lernergebnisse haben. Darüber hinaus stellt das Prinzip der Partizipation und Mitwirkung aller Beteiligten einen grundlegenden Aspekt der Gesundheitsförderung dar (Gold et al., o. D.). Metaanalysen, die die Studien zur Wirksamkeit von Elternbeteiligungsprogrammen zusammenfassen, zeigen positive Effekte auf die schulischen Leistungen für alle benachteiligte Kinder in Sekundarstufe (H.Jeynes, 2007, S.1). Studien zur Wirkungsweise von Elternbeteiligung identifizieren verschiedene Mechanismen, die den positiven Einfluss auf die schulische Leistung erklären können. Dazu gehören unter anderem die Verbesserung der Lernmotivation und des Arbeitsverhaltens der Kinder, die Unterstützung bei der Erledigung von Hausaufgaben und die Förderung eines positiven

Lernumfelds zu Hause (vgl. Hill, Tyson, 2009). Unter Schulpartnerschaft wird gemeint das Zusammenwirken von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie Erziehungsberechtigten mit dem Ziel, Schule am Standort gemeinsam zu gestalten (vgl. BMBWF, o. D.). In den heutigen wissenschaftlichen Diskurs zum Thema „Elternempowerment“ wird festgestellt, dass Eltern bzw. Mütter im Bildungsbereich handlungsfähig sind und die Entscheidungen treffen können nebst Lehrkräfte und Schulleitung. Mehr noch ihre Rechte sind in österreichischen Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) "Rechte und Pflichten der Erziehungsberechtigten" gesichert. Gemäß § 61 des Gesetzes haben Erziehungsberechtigte das Recht auf Anhörung sowie die Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen. Darüber hinaus das Recht auf Interessenvertretung gegenüber den Lehrern, dem Schulleiter (Abteilungsvorstand) und den Schulbehörden durch die Klassenelternvertreter (§ 63a Abs. 5) bzw. durch ihre Vertreter im Schulgemeinschaftsausschuss (§ 64 Abs. 6) (Unternehmensberatung, o. D.)

Hill und Tyson (2009) identifizieren verschiedene Formen der schulischen Zusammenarbeit und ordnen diese drei Dimensionen zu:

- Die Beteiligung der Eltern zu Hause umfasst die Unterstützung bei Hausaufgaben, die Teilnahme an Elternabenden sowie die Förderung eines lernförderlichen Umfelds zu Hause.
- Die schulbasierte Elternbeteiligung beinhaltet die Mitarbeit im Elternbeirat, die Unterstützung bei außerschulischen Aktivitäten und die Teilnahme an Schulveranstaltungen.
- Die akademische Sozialisierung umfasst die Vermittlung von Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen, die den akademischen Erfolg fördern, wie Lernmotivation, Wissbegierde und Selbstdisziplin.

Killus und Paseka (2004; 2021) betonen, dass die Art und Weise der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit und die Lernergebnisse der Schüler*innen hat. Die Autoren beschreiben verschiedene Positionen, die Schulen und Lehrpersonen gegenüber Eltern einnehmen können. Bei der Position der Eltern als Klienten werden sie als passive Empfänger von Informationen und Dienstleistungen betrachtet, während die Schule als Experte entscheidet, welche Informationen weitergegeben werden (vgl. Killus, Paseka, 2021, S. 254). Bei der Position der Eltern als Zulieferer hingegen liefern die Eltern Informationen über ihr Kind, die von der Schule zur Individualisierung der pädagogischen Arbeit genutzt werden. Wenn Eltern als Experten auftreten, werden Ihre Erfahrungen und Wissens als wertvolle Ressourcen betrachtet für Entwicklung ihres Kindes (vgl. ebd. S.255). Eltern als Akteure werden als eigenständige

engagierte Personen im Bildungsprozess ihrer Kinder wahrgenommen, mit eigenen Vorstellungen für die Erziehung und Bildung. Die Position der Eltern als Partner*innen kennzeichnet eine enge und gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Beide Seiten arbeiten gemeinsam an der optimalen Förderung des Kindes. Wenn Eltern als Kunden empfangen werden, bietet die Schule Bildungsdienstleistungen an, die den Bedürfnissen und Erwartungen der Eltern entsprechen sollen.

Diese Formen der Elternbeteiligung zeigen, wie wichtig eine aktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus für den Bildungserfolg der Kinder ist. Die spezifischen Herausforderungen geflüchteter Eltern werden jedoch häufig übersehen. Die vorliegende Analyse offenbart, dass die Konzepte zu Elternarbeit in der Literatur zwar vielseitig sind, jedoch oft verschiedene Situationen, aus denen die Eltern stammen, außer Acht lassen und sie als homogene Gruppe betrachten. De facto sind Eltern immer „hinsichtlich des sozio-ökonomischen Status, ethnischer Zugehörigkeiten, des Geschlechts, der Religion, des Alters, der Familienformen, der Vertrautheit mit dem staatlichen Bildungssystem und generell sehr unterschiedlicher Ressourcen“ (Fürstenau, Gomolla, 2009, S.13) heterogen. Diese Faktoren erschweren eine einheitliche Interessenvertretung und die Verfolgung gemeinsamer Ziele und Wünsche im Kontext von Schule. Die starke Propagierung des Elternengagements Gleichohne individuelle Herausforderungen zu berücksichtigen führt dazu, dass die mangelnde oder fehlende Teilhabe von Eltern an der Schularbeit wird oft fälschlicherweise auf ein fehlendes Interesse seitens der Eltern zurückgeführt.

Delia Hillmayr et al. (2021) stellen fest, dass für Geflüchteten die Gefahr einer doppelten Benachteiligung besteht: Sie können beispielsweise aufgrund sprachlicher Defizite ihre Kinder weder selbst in ausreichendem Maße beim Lernen unterstützen noch in der Lage sein, geeignete externe Unterstützung zu organisieren (vgl. Hillmayr et al., 2021, S.12). Die Fähigkeit, sich mit Lehrkräften zu kommunizieren, sowie die Lernmaterialien der eigenen Kinder zu verstehen, ist für zugewanderte Eltern, deren Sprachkenntnisse unzureichend sind, stark eingeschränkt. Die Unterstützung seitens der Eltern erfährt im Kontext von Flucht und Migration eine besondere Bedeutung.

Die betroffenen Kinder müssen in einer neuen Lebenssituation wiederfinden und die daraus resultierenden Herausforderungen zurecht kommen (vgl. Diehl et al., 2016, S.17). Gleichzeitig fehlt den neu angekommenen Migrant*innen häufig ein soziales Netzwerk, auf das sie zurückgreifen könnten. Die Autor*innen Coleman (1988) und Hagan, MacMillan und Whexton (1996) weisen darauf hin, dass der Verlust an außerfamiliärem sozialem Kapital, der mit Migration einhergeht, durch den verstärkten Einsatz innerfamiliären sozialen Kapitals in dem Aufnahmeland zumindest teilweise kompensiert werden kann (vgl. Coleman, 1988; Hagan et

al., 1996 zitiert nach Diefenbach, Nauck, 1997, S. 287). Es sei jedoch darauf verwiesen, dass die positiven Auswirkungen der Migration in jenen Familien signifikant stärker zu beobachten ist, in denen die Väter einen aktiven Beitrag zum Familienleben leisten und die Mütter eine wesentliche Stütze darstellen (vgl. ebd. S. 287). Das bedeutet, dass beide Elternteile für die Integration ihrer Kinder in der Aufnahmegesellschaft wichtig sind. Mütter, die alleine für ihre Kinder sorgen, sind nicht in der Lage, ein ausreichendes Maß an Informationen zu sammeln und soziale Kontakte zu knüpfen, wie dies bei beiden Elternteilen der Fall ist. Somit kann die unzureichende bzw. fehlende Beteiligung von Vätern an der Kindererziehung sich auf die Situation ukrainischer Kinder in Österreich auswirken, die dadurch unter einem Mangel an Sozialkapital leiden können. Es sei darauf hingewiesen, dass Bildungsinvestitionen bei Migranteneltern aufgrund ihrer ausgeprägten Aufstiegsorientierung auf großes Interesse stoßen. Sie messen den Bildungszertifikaten ebenso große Bedeutung bei wie autochthone Familien (vgl. ebd. S. 277-285). Hieraus lässt sich ableiten, dass ukrainische Mütter ebenso den hohen Wert von Bildung für ihre Kinder erkennen.

Allerdings sind sie mit der gegenwärtigen Tendenz zur Selbstermächtigung konfrontiert. Die Rhetorik der neuen „Kundenmacht“ (Fürstenau, Gomolla 2009, S. 14) von Eltern deutet auf eine Tendenz hin, dass Eltern von den Schulen in die Verantwortung genommen werden. Jedoch wird der Einfluss privilegierter Elterngruppen auf die Gestaltung der schulischen Bildung tendenziell zugunsten weniger geübter und versierter Elterngruppen verstärkt, welche Schwierigkeiten haben, ihre Interessen zu artikulieren und durchzusetzen (vgl. ebd. S. 14). Entsprechend dieser Annahme, befinden sich Eltern aus benachteiligten Familien weiter in einer haltenden Position und die Machtverhältnisse bleiben nach wie vor bestehen. Obwohl es zahlreiche konzeptionelle Arbeiten zur Rolle von Elterngruppen im Bildungssystem gibt, fehlen spezifische Studien, die die Situation geflüchteter ukrainischer Mütter im österreichischen Schulsystem beleuchten. Es bleibt unklar, inwieweit ukrainische Mütter im Schulsystem Einfluss nehmen, um die Interessen ihrer Kinder zu vertreten, und welche Maßnahmen gezielt darauf abzielen könnten, ihre Mitwirkung und Partizipation zu fördern. Meine Untersuchung schließt daher diese Forschungslücke, indem sie den Fokus auf die spezifischen Erfahrungen ukrainischer geflüchteter Mütter in Österreich legt.

Die folgende empirische Untersuchung analysiert die Herausforderungen und Chancen ukrainischer geflüchteter Mütter im österreichischen Schulsystem. Ziel ist es, auf Basis einer empirischen Analyse die genannten Aspekte zu beleuchten und die Erfahrungen der ukrainischen geflüchteten Mütter zu präsentieren.

II Empirische Studie

Im empirischen Teil dieser Masterarbeit wird untersucht, wie geflüchtete ukrainische Frauen die Integration ihrer Kinder in das österreichische Schulsystem erleben und gestalten. Durch qualitative Interviews werden ihre Perspektiven, Herausforderungen und Strategien beleuchtet. Zunächst erfolgt eine kurze Vorstellung der Interviewpartnerinnen zur erleichterten Orientierung der Leser*innen im Hinblick auf etwaige Bezugnahmen im weiteren Verlauf des Texts.

Mutter C. ist eine 40-jährige Ukrainerin mit Hochschulausbildung, die seit eineinhalb Jahren mit ihrer Familie in Wien lebt. Sie ist verheiratet, und ihre Tochter besucht die erste Klasse der Mittelschule in Wien. Vor dem Krieg lebte sie in Kyjiv. Nach Beginn des Krieges floh sie mit ihrer Tochter nach Polen, wo sie ihren zukünftigen Ehemann aus der Ukraine kennenlernte. Sie sind später nach Österreich übersiedelt, wo Mutter C. den Job gekriegt hat. Die Tochter von Mutter C. wurde nach ihrer Ankunft in eine Integrationsklasse eingeschult, wo sie gemeinsam mit anderen nicht deutschsprachigen Schüler*innen unterrichtet wurde. Mutter C. plant, abgesehen von verschiedenen Schwierigkeiten, die sie mit dem österreichischen Schulsystem hatte, dass ihre Tochter ihre Ausbildung in Österreich abschließt.

Mutter B. ist eine aus Mariupil stammende Frau, einer Stadt im Süden der Ukraine, die nach Österreich mit ihrer Tochter geflüchtet ist. Ihre Tochter besucht derzeit das dritte Schuljahr in einer österreichischen Grundschule. Sie ist alleinerziehende Mutter. Die erste Schule in Wien war für ihre Tochter mit Schwierigkeiten verbunden, insbesondere im Zusammenhang mit ihrer russischen Muttersprache. Darüber hinaus wurde das Kind direkt in die reguläre Klasse eingeschult, was eine zusätzliche Belastung für sie darstellte. Die Mutter verfügt lediglich über grundlegende Deutschkenntnisse, was die Kommunikation mit der Schule zusätzlich erschwert.

Mutter M. ist eine 36-jährige, akademisch gebildete Frau aus Swaljava, die mit ihrem Mann und ihren Kindern nach Österreich geflüchtet ist. Die Familie umfasst drei Kinder: Die ältere Tochter besucht die Mittelschule, der Sohn besucht die Grundschule und die jüngste Tochter ist zwei Jahre alt. Die Tochter von Mutter M. wurde in die Deutschförderklasse¹⁸ aufgenommen. Eine zusätzliche Belastung stellte die medizinische Indikation ihres Sohnes dar, welche eine stationäre Behandlung sowie den Hausunterricht vorübergehend erforderlich machte. Derzeit nimmt Mutter M. an einem Deutschkurs teil, jedoch gestaltet sich das Erlernen der Sprache aufgrund von Stress als herausfordernd.

¹⁸ Integrationsklassen, in denen nicht deutschsprachige Kinder unterrichtet werden, heißen in Österreich Deutschförderklassen. Daher werden diese Begriffe in der Arbeit synonym verwendet.

Mutter L. ist eine 35-Jährige aus der Ukraine geflüchtete Mutter mit einem Hochschulabschluss, die seit zwei Jahren zusammen mit ihrem Ehemann aus der Ukraine geflüchtet ist. Sie hat zwei Kinder: eine Tochter, die die dritte Klasse der Grundschule besucht, und einen Sohn, der fünf Jahre alt ist und noch nicht in die Schule geht. Die Familie stammt aus Kyjiw und beide Elternteile sind in Wien berufstätig. Mutter L. verfügt über sehr gute Englischkenntnisse und zeigt keinerlei Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit Lehrkräften. Die Tochter zeigte eine ausgeprägte Angst, sich auf Deutsch in der Schule zu äußern, und stand vor der Herausforderung, nicht in die nächste Klasse überführt zu werden. Dies führte bei Mutter L. zu einer erheblichen Stressbelastung. Sie fungierte für ihre Tochter als eine wesentliche Stütze, indem sie ihr als leuchtendes Beispiel für die Überwindung von Ängsten diente.

Mutter K. ist eine ukrainische Mutter aus Berdjansk, einer Stadt im Süden der Ukraine, die seit zwei Jahren zusammen mit ihren zwei Kindern nach Wien geflüchtet ist. Zu einem späteren Zeitpunkt erfolgte eine Übersiedlung in ein kleines Dorf in der Nähe von Mödling. Die erste Zeit verbrachte sie gemeinsam mit ihren Kindern in einer Flüchtlingsunterkunft, wo sie Unterstützung seitens offizieller Stellen erhielt. Der Sohn besucht derzeit die dritte Klasse einer Mittelschule, während die Tochter die erste Klasse einer Grundschule besucht. Mutter K. nimmt aktuell an einem Deutschkurs teil. Obgleich sie ihre Deutschkenntnisse signifikant verbessern konnte, ist sie sich noch unsicher, ob sie in Österreich verbleiben oder in ein anderes deutschsprachiges Land ziehen möchte.

7. Herausforderungen

Im vorliegenden Kapitel werden die vielfältigen Schwierigkeiten erörtert, mit denen Mütter konfrontiert sind, wenn sie ihre Kinder in das österreichische Bildungssystem integrieren möchten. Die Kooperation mit der Institution Schule ist von einer Vielzahl an Hindernissen geprägt. Dazu zählt unter anderem die Tatsache, dass die ukrainischen Mütter sich in einem neuen sozialen, kulturellen sowie bildungspolitischen Umfeld wiederfinden, mit dem sie sich auseinandersetzen müssen.

7.1. Sprache

Die Integration von Kindern in ein neues Schulsystem stellt für viele geflüchteten Mütter aus der Ukraine eine bedeutende Herausforderung dar, da sie aus einem anderen kulturellen und sprachlichen Kontext stammen. Im Folgenden werden zunächst die allgemeinen Sichtweisen der geflüchteten Mütter über Sprache als Kommunikationsmittel in österreichischen Schulen näher ausgeführt. In einer Reihe von Fällen haben Mütter angegeben, dass ihre Englischkenntnisse eine wesentliche Hilfe bei der Kommunikation mit der Schule darstellen. Zum Beispiel Mutter C. (Interview, 2024, S.3) stellt Folgendes fest: *„Bei uns ist das gut. Die*

Klassenlehrerin ist auch Englischlehrerin, und deshalb kann ich mit ihr kommunizieren.“ Auch Mutter L. betont, dass die Fähigkeit der Lehrer, Englisch zu sprechen, ermöglicht es ihr, sich problemlos mit ihnen auszutauschen : „Alle Lehrer, die ich kenne, sprechen Englisch. Ich habe keine Probleme damit.“ (Interview, 2024, S.5). Diese Aussage unterstreicht, dass gute Englischkenntnisse den Müttern ermöglichen, direkt mit der Lehrerin zu kommunizieren und so potenzielle Sprachbarrieren zu überwinden. Diese sprachliche Brücke hilft den Müttern, sich besser in den Schulalltag ihrer Kinder einzubringen.

Wie aus den Zitaten ersichtlich wird, nutzen Mutter C. und Mutter L. Englisch als Brücke für Integration, um sich zu verständigen. Dennoch verwenden manche Mütter Englisch nur als Übergangssprache, bevor sie ausreichend Deutsch gelernt haben. Wie zum Beispiel Mutter K., die gerade die Deutschkurse besucht, feststellt, dass Englisch in Österreich nicht überall verstanden oder gesprochen wird, was sie dazu veranlasst, deutsche Sprache zu lernen:

„Also, als wir hierher kamen, habe ich überhaupt nicht über die Sprache nachgedacht. Ich habe überhaupt nicht darüber nachgedacht, obwohl ich mein ganzes Leben lang in der Schule nur Englisch gelernt habe, und auf Deutsch kein Wort konnte. Jetzt, wenn ich über zukünftige Schritte, Umzüge nachdenke, muss es ein deutschsprachiges Land sein [...] Ich habe ein halbes Jahr in Österreich nur Englisch mit den Österreichern gesprochen. Es hat sie zufrieden gestellt und mich auch. Und jetzt kann ich kein einziges englisches Wort mehr sagen, ich verplappere mich...Aber viele wissen hier kein Englisch, nicht alle.“ (Interview, 2024, S.7).

Für Mutter K. stellt jetzt die Kommunikation in einer Fremdsprache, insbesondere in der gesprochenen Form, eine Herausforderung dar. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie ihre sprachlichen Kompetenzen bislang vorwiegend in der englischen Sprache entwickelt hat. Sie hat dennoch erkannt, dass die Beherrschung der deutschen Sprache eine wesentliche Voraussetzung für eine bessere Integration darstellt. Die Mutter K., die gerade ein Zertifikat über das Deutschniveau B1 erhalten hat, bewertet ihre Fortschritte im Erlernen der deutschen Sprache so positiv, dass sie bei einem potenziellen Umzug in ein anderes Land eine Übersiedlung in ein deutschsprachiges Land in Erwägung ziehen würde. Sie verdeutlicht ihren Fortschritt und die Anstrengungen, die sie trotz anfänglicher Sprachbarrieren unternommen hat, um die deutsche Sprache zu erlernen. Dazu führt sie aus: *„Ich war in den letzten anderthalb Jahren so beschäftigt mit den Deutschkursen. Es war für mich wie... im Alter wieder zur Schule gehen... alles ist schon eingestaubt, man muss es wieder aufpeppen. Außer „Das ist fantastisch“...und „Eins, Zwei, Polizei“¹⁹ wusste ich gar kein Wort auf Deutsch.“* (Interview, 2024, S.4). Da Mutter K. selbst wieder die Erfahrung des Lernens macht, kann sie sich besser in die Situation ihrer Kinder hineinversetzen, die ebenfalls zur Schule gehen und Deutsch lernen.

¹⁹ „Eins, Zwei, Polizei“ ist ein berühmter Song aus den 90er Jahren, der in Europa, einschließlich in der Ukraine, sehr populär wurde.

Die Mutter M. hatte auch Schwierigkeiten als Erwachsene beim Erlernen der deutschen Sprache, insbesondere unter den Belastungen des Alltags und der psychischen Belastung nicht nur durch die Flucht, sondern auch durch die medizinische Behandlung ihres Sohnes:

„Ich lerne immer noch Deutsch und verstehe vieles nicht [...] Etwas habe ich gut gelernt, aber dann habe ich wegen der nervösen Situation vieles vergessen.[...]. Es ist, als ob ich die Wörter zum ersten Mal sehe. Ich vergesse sehr viel. Die Ärzte sagten, es würde fünf Jahre dauern, um sich von diesem Stress zu erholen [...] Ich konnte keine Kurse besuchen, weil ich immer bei meinem Sohn war, und dann wurde ich schwanger und konnte nicht lernen. Jetzt gehe ich zu den Kursen. Grundlegende Wörter kenne ich, aber es ist sehr schwer für mich, sie zusammenzufügen. Das fällt mir schwer. Ich möchte irgendwohin gehen und etwas sagen, aber ich weiß nicht, wie ich die Wörter richtig zusammensetzen soll.“ (Interview, 2024, S.4)

Es wird deutlich, dass Sprachbarriere nicht lediglich ein technisch-funktionales Problem des Fremdspracherwerbs ist. Vielmehr können sie mit den tiefgreifenden psychologischen und emotionalen Aspekten verbunden sein. Der Prozess der Kommunikation wird sowohl für Frauen als auch für Kinder durch emotional bedingte Hindernisse erschwert. Diese entstehen im Rahmen ihrer Eingliederung in eine sprachliche Umgebung, die ihnen bislang fremd war. Mutter L. zeigte sich beispielsweise beunruhigt hinsichtlich einer Diskrepanz zwischen der Intensität der Kommunikation ihrer Tochter in privaten Umgebungen und der eingeschränkten verbalen Kommunikation im schulischen Umfeld. Sie beschreibt ihre Besorgnis in Bezug auf Kommunikationssituation, die ihre Tochter in der Schule hatte:

„Wir arbeiteten mit einem Deutschlehrer. Sie sprach mit ihr, aber in der Schule schwieg sie komplett. Als ich sie das erste Mal sah, sie kommunizierte nonverbal so viel, dass es mich erschreckte. Zu Hause war sie eine normale, sprechende Tochter. Aber in der Schule dachte ich, dass sie nicht wirklich da war. Es war schrecklich.“ (Interview, 2024, S.2).

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Tochter von Mutter L. direkt in eine Regelklasse eingegliedert wurde, die von deutschsprachigen Kindern besucht wird. Dies könnte ein wesentlicher Grund dafür sein, dass sie Schwierigkeiten hatte, auf Deutsch zu sprechen, was auf einen hohen Angstfaktor vor Fehlern zurückzuführen ist. Eine ähnliche Situation mit ihrer Tochter beschreibt auch Mutter C., deren Tochter hingegen die Deutschförderklasse besucht, in der Kinder aus verschiedenen Ländern lernen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist: *„Und es war so, dass sie, obwohl sie mit Deutsch zurechtkommt, gut schreibt und versteht, wenig spricht, weil sie sich schämt zu sprechen“ (Interview, 2024, S.5).* Es wird deutlich, dass fremdsprachliche Kommunikation in der Grundschule mit emotionalen Reaktionen wie Angst und Scham einhergeht.

Die Situation von Kindern von Mutter M. ist von einer differenzierten Dynamik geprägt. Während der Sohn aufgrund von Stress einen spezifischen Zeitraum benötigte, um die deutsche Sprache zu erlernen, fiel es der Tochter, die die Mittelschule besucht, hingegen ‚sehr leicht‘ (Interview, Mutter M., 2024, S.3). Auch der Sohn von Mutter K., der nach seiner Ankunft

aus der Ukraine in die Sekundarstufe eingestuft wurde, konnte mit der Sprache leichter umgehen als ihre Tochter, die die Grundschule besucht (Interview, Mutter K., 2024, S.4). Im Rahmen meiner Untersuchung konnte ich feststellen, dass geflüchtete Kinder, die die Grundschule besuchten, im Vergleich zu Kindern, die die Sekundarstufe besuchten, mehrere Schwierigkeiten bei der Kommunikation in einer Fremdsprache aufweisen. Krashen et al. (1979) weisen darauf hin, dass die Theorie „jüngere sind besser“ (Kraschen et.al., 1979, zitiert nach Yi Wu, 2022, S.2) vor allem auf natürliche nicht-formale Sprachlernsettings zutrifft. In formalen Lernumgebungen, wie im Klassenzimmer, können ältere Lernende hingegen schneller Fortschritte bei bestimmten sprachlichen Aspekten wie Morphologie und Syntax machen. Darüber hinaus zeigen ältere Kinder eine größere Bereitschaft, sich auf soziale Aktivitäten in einem neuen kulturellen Umfeld einzulassen. Diese Tendenz kann sich positiv auf ihre sprachlichen Fähigkeiten auswirken, was unten ausführlicher beschrieben wird.

Im Kontext der sprachlichen Integration sollte zuvor auf den nächsten Aspekt Bezug genommen. Die befragten Eltern investieren gezielt in Nachhilfe, um die Deutschkenntnisse ihrer Kinder zu verbessern. Zudem wird von mehreren Seiten betont, dass eine zusätzliche Sprachförderung positive Auswirkungen auf das Selbstvertrauen der Kinder haben kann. Dies wird exemplarisch von Mutter C. (Interview, 2024, S.5) in folgendem Zitat deutlich:

“Dieses Jahr habe ich ihr eine Nachhilfelehrerin besorgt, ich habe lange nach einer passenden Nachhilfelehrerin gesucht. Ich wollte eine Online-Nachhilfe, es war sehr schwierig, eine zu finden, und jetzt habe ich eine ukrainische Frau online gefunden, die in Deutschland ist. Sie konnte ein paar Mal pro Woche unterrichten, und ich merke, dass sie selbstbewusster geworden ist. Jetzt werden sie noch zweimal pro Woche lernen, um sich auf diesen MIKA-D-Test vorzubereiten.“

Die dargestellten Beispiele verdeutlichen, dass die ukrainischen Mütter der deutschen Sprache sowohl für sich selbst als auch für die Bildung ihrer Kinder eine außerordentlich hohe Bedeutung beimessen. In diesem Kontext erscheint es erforderlich, die Wahrnehmung der ukrainischen Flüchtlingsmütter hinsichtlich der Lehrer an österreichischen Schulen näher zu beleuchten. Mutter L. erachtet es als selbstverständlich, dass die Lehrerin nach dem Versuch, das Kind in ein Gespräch einzubeziehen und verschiedene Methodiken auszuprobieren, eine Empfehlung gibt, „einen Psychologen aufzusuchen“ (Interview, Mutter L., 2024, S.2). Laut Mutter L. wurde von der Klassenlehrerin empfohlen, sich an das psychologisch-pädagogische Zentrum "Päpsy" zu wenden, um dort eine psychologische Diagnostik erstellen zu lassen. Als entscheidender Punkt ist zu nennen, dass die Organisation "Päpsy" lediglich deutsch- bzw. englischsprachige Spezialist*innen anbietet und keinen ukrainischsprachigen Psychologen. Diese Konstellation ist als kompliziert zu bezeichnen, da das Kind, welches Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache aufweist, nicht in der Lage war, mit den Mitarbeitenden ohne Übersetzung zu kommunizieren. Auf der anderen Seite empfand die Mutter diese Empfehlung

als bestmögliche Hilfe seitens Lehrerin, da sie auch daran interessiert war, ihrer Tochter zu helfen (vgl. Interview, 2024, S.2).

In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass die mit dem Integrationsprozess verbundenen Herausforderungen auf der emotionalen wie auch kognitiven Ebene verdeutlichen, wie komplex die Rolle der Sprache dabei ist. Dies zeigt sich beispielsweise in Angstvorstellungen, die mit Fehlern oder Vergesslichkeit aufgrund von Stress einhergehen.

7.2. Mangelnde Transparenz an Schulsystem

Ein weiterer wesentlicher Aspekt besteht in den Schwierigkeiten, welche Mütter bei der Nachverfolgung der Fortschritte ihrer Kinder in der Schule erleben. Mütter sehen sich mit signifikanten organisatorischen Herausforderungen im Hinblick auf die Unterstützung ihrer Kinder bei der Erledigung der Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen. Zum einen zeigen Interviewpartner*innen ein ausgeprägtes Interesse an didaktischen Konzepten des Unterrichts sowie an effektiven Strategien zur Unterstützung ihrer Kinder. Zum anderen lässt sich häufig eine gewisse Verwirrung und Unsicherheit seitens der Mütter im Hinblick auf den Umgang mit Lernmaterialien beobachten. In Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Hausaufgaben ihrer Tochter berichtet Mutter C. Folgendes:

„Ich denke, sie haben Lehrbücher, aber diese bleiben in der Schule. Sie trägt sie nicht nach Hause. Sie erhalten die Aufgaben auf Blättern. Neulich wurde ich zu einem Elternabend eingeladen und die Lehrerin sagte mir, dass sie die Hausaufgaben nicht macht und ich sie dabei unterstützen und kontrollieren soll. Ich bat um das Programm, damit ich weiß, was ich machen muss. Sie [Tochter] sagte, dass sie die Blätter nicht finden kann, weil sie sie während des Unterrichts erhält und dann jemand anderes sie mitnimmt. Die Blätter werden in den Ordner geheftet, aber die Ordner bleiben in der Schule. Am Ende des Tages versucht sie, die Hausaufgaben zu finden, aber es ist schwer zu sagen, was sie machen muss.“ (Interview, Mutter C., 2024, S.2).

Es zeigte sich, dass vier von fünf befragten Müttern angaben, nicht ausreichend vorbereitet oder informiert worden zu sein, wie das Schulsystem in Österreich funktioniert. Das Fehlen von Informationen stellt für sie eine wesentliche Herausforderung dar. Ukrainische Mütter machen sich große Sorgen, dass ihre Kinder aufgrund mangelnder Kenntnisse des Schulsystems nicht ausreichend integriert werden können. Im Folgenden soll dieser Aspekt näher beleuchtet werden. Mutter B. zeigt Schwierigkeiten, sowohl bei der Unterstützung ihres Kindes beim Erledigen der Hausaufgaben als auch bei der Interpretation des Feedbacks von Lehrenden. Laut Mutter B. (Interview, 2024, S.3) fehlt es ihr an Klarheit und Realität in Bezug auf die Bewertung und das Feedback der Lehrkräfte zu den Lernergebnissen ihrer Tochter. Als Folge davon bringt sie eine Unsicherheit in Bezug auf die Lernziele und den Lernfortschritt ihrer Tochter mit. Dies führt dazu, dass sie als Mutter nicht weiß, wo sie sich für ihr Kind *„mehr anstrengen oder einen Nachhilfelehrer engagieren muss.“* (Interview, 2024, S.2).

Es sollte an dieser Stelle angemerkt werden, dass fast alle Kinder der befragten Mütter bereits in der Ukraine eine Schule besuchten. In der Ukraine hat jede*r Schüler*in ein Schultagebuch, das als Kommunikationsmittel zwischen Lehrenden, Lernenden und Eltern ein zentraler Bestandteil des Schulsystems ist.²⁰ Durch diese Tagebücher erhalten die Eltern Zugang zu den Anmerkungen und Notizen der Lehrer*innen, wodurch sie den Lernfortschritt und das Verhalten ihrer Kinder in der Schule effektiver verfolgen können.²¹ In Bezug auf das österreichische Schulsystem äußert sich Mutter C. wie folgt:

„Es gibt nur die Blätter, und man muss sie irgendwie organisieren. Es gibt kein Tagebuch, in das man die Hausaufgaben für den nächsten Tag einträgt. Mit den Blättern ist das natürlich schwierig, besonders wenn es für jedes Fach ein Blatt gibt. Für jeden Fach, nach jeder Stunde ein Blatt.“ (Interview, Mutter C., 2024, S.2).

Für Eltern und Kinder, die aus einem System kommen, in dem ein Tagebuch für schulische Angelegenheiten üblich ist, kann diese Umstellung zusätzliche Herausforderungen bei der Organisation der Aufgaben mit sich bringen.

Im Rahmen der Untersuchung stellte sich heraus, dass Mutter K. übereinstimmend zum Ausdruck brachte, keine konkreten Kommentare oder Rückmeldungen zu den Arbeitsblättern zu erhalten. Sie gab an, dass diese Übungsblätter von den Kindern mit nach Hause gebracht werden. Die Bewertung seitens der Lehrkraft erfolgt mittels einer allgemeinen Einschätzung wie beispielsweise der Aussage "super, du bist toll" (Interview, Mutter K., 2024, S.3). Hierbei handelt es sich um eine verbreitete Praxis in Österreich, bei der Kinder mit außerordentlichem Status statt Noten Rückmeldungen erhalten.²² Die Schule liefert keine konkreten Informationen zu den Bereichen, in denen Kinder ihre Stärken erkennen, Aufgaben leicht bewältigen oder Verbesserungen benötigen. Dies führt zu einer Verunsicherung bei Müttern, in Bezug auf die Frage, in welchem Umfang das Kind eigenständig agieren kann und in welchem es noch Unterstützung benötigt.

In Bezug auf die schulischen Leistungen ihrer Kinder äußern sich die Mütter insgesamt in ähnlicher Weise. Für Mütter, die erst vor kurzem nach Österreich gekommen sind, hängt die Zufriedenheit mit den schulischen Leistungen besonders davon ab, ob das Kind in die nächste Klasse versetzt wurde oder nicht. Das österreichische Schulsystem ist so konzipiert, dass Schüler*innen, bis sie den MIKA-D-Test bezüglich ihrer Deutschkenntnisse nicht bestehen, in derselben Klasse verbleiben müssen, auch wenn ihre Noten in anderen Fächern gut oder

²⁰ Dieses System ermöglicht es den Eltern, täglich die Schulnoten und den Stundenplan ihrer Kinder zu verfolgen. Sie können sehen, welche Hausaufgaben zu erledigen sind und wie ihre Kinder in den einzelnen Fächern abschneiden.

²¹ Obwohl Home-School-Tagebücher Vorteile in der Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern bieten, warnen Wissenschaftler vor potenziellen Problemen. Katherine Runswick-Cole (2020) hebt hervor, dass die Tagebücher nicht immer privat sind und von Unbefugten gelesen werden können. Zudem können sie als Mittel zur Kritik verwendet werden, was zu erhöhtem Druck und Kontrolle seitens der Erwachsenen führt.

²² Solange ein Kind den außerordentlichen Status hat, können bestimmte Fächer (z. B. Deutsch) für eine bestimmte Zeit nicht benotet werden. Andere Fächer, wie Mathematik, können unter Berücksichtigung der sprachlichen Fähigkeiten beurteilt werden.

ausgezeichnet sind. Mutter B. machte einzelne Anmerkungen zur Versetzung des Kindes in die nächste Klasse und der damit verbundenen Vorbereitung auf die Sprachprüfung. Sie äußerte ihr Ungewissheit bezüglich des österreichischen Schulsystems wie folgt:

„Vielleicht ist es richtig, das Kind nur zu loben, wenn es dabei anwesend ist, aber in seiner Abwesenheit sollten sie realistisch sagen, dass sie in diesem oder jenem Bereich nicht hinterherkommt. Ich weiß nicht, sie sagen, es wird alles gut, aber...den MIKA-Test hat sie trotzdem nicht bestanden, also das Kind dieselbe Klasse wiederholen muss.“ (Interview, 2024, S.1)

„Es stellte sich heraus, dass sie einfach aufgezählt hat. Aber sie muss vollständige Sätze verwenden, verstehen, dass es einen Vordergrund, einen Hintergrund gibt, es gibt links und rechts, und alle Worte und Sätze müssen verwendet werden. Jetzt übt sie das mit dem Tutor.“ (vgl.ebd., S.1)

Die unzureichende Erläuterung der spezifischen Anweisungen für den Mika-D-Test durch die Lehrkräfte macht es ihr als Mutter unmöglich, die notwendigen Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Leistungen ihrer Tochter zu ergreifen. Daher ist für die Mütter das Bestehen des Mika-D-Tests, der die Versetzung in die nächste Klasse garantiert, von größerer Bedeutung. Mutter K. äußert ebenso wie Mutter B. ihre Besorgnis darüber, dass die Tochter noch ein Jahr in derselben Klasse verbleiben soll (vgl.ebd.,S.2). Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass nicht alle Mütter eine derart offene Einstellung gegenüber objektiver Rückmeldung seitens der Klassenlehrerin aufweisen. Für manche der befragten Mütter, wie beispielsweise Mutter M., stellt das Fehlen jeglicher kritischer Anmerkungen seitens der Klassenlehrerin einen wichtigen Faktor für Zufriedenheit und Wohlbefinden dar. Sie äußerte sich wie folgt: *„Kritik habe ich von ihr noch nie gehört, und es freut mich sehr, dass man keine Kritik hört.“ (Interview, Mutter M., 2024, S.2).*

Mutter L. gab hingegen an, keine Schwierigkeiten im Bereich Transparenz zu haben und betonte die Möglichkeit für sie, den Lernfortschritt ihrer Tochter zu überprüfen. Anhand des Anschauungsmaterials kann sie genau nachvollziehen, welche Themen im Unterricht ihrer Tochter behandelt werden. Dazu stellt sie Folgendes fest:

„Jeden Freitag nimmt sie alle Lehrbücher mit nach Hause [...]. Man hat die Möglichkeit, am Freitag zu Hause zu sehen, was sie gemacht haben und zu verstehen, wo das Problem liegt oder ob es keines gibt, was schwierig ist, was nicht geklappt hat, und so weiter.“ (Interview, Mutter L., 2024, S.6).

Die positive Reaktion von Mutter L. auf die schulischen Leistungen ihrer Tochter könnte unter anderem durch die Tatsache erklärt werden, dass ihr Kind in die nächste Klasse versetzt wird (siehe unten). Die Mütter, deren Kinder nicht versetzt wurden, waren darüber enttäuscht, was sich negativ auf ihre Wahrnehmungen der Transparenz des Schulsystems auswirkte.

Im Rahmen der Erzählungen über mangelnde Transparenz des österreichischen Schulsystems beziehen sich die geflüchteten Mütter oft auf das ukrainische Schulsystem,

wobei sie die Unterschiede im Lernprozess vergleichen. So erzählt Mutter C. (Interview, 2024, S.2) folgendes:

„Der große Unterschied zwischen der ukrainischen und der österreichischen Schule ist, dass ich in der ukrainischen Schule verstanden habe, was passiert. Ich wusste, was sie gerade lernten und wann die Kontrollarbeiten stattfanden [...] Hier kann ich den Fortschritt nicht kontrollieren.“

In der Ukraine haben die Mütter die Möglichkeit, jederzeit die Schule zu besuchen und dort direkt mit den Lehrkräften zu sprechen. Diese Flexibilität ermöglicht eine unmittelbare und direkte Kommunikation. Im Gegensatz dazu sieht die Situation in Österreich anders aus. Wie Mutter K. feststellt: *„Nur schriftlich oder telefonisch einen Termin vereinbaren. So einfach wie in der Ukraine geht es nicht.“* (Interview, 2024, S.6). Auch Mutter M. äußert sich hierzu: *„Ich muss einen Termin vereinbaren und so kann ich die Schule betreten. Die Schule ist geschlossen.“* (Interview, 2024, S.2). Die eingeschränkte Möglichkeit des direkten Zugangs zu den Bildungseinrichtungen verstärkt das Empfinden von Distanz und mangelnder Einbindung.

Wie oben dargestellt, fällt es den Müttern schwer, die Notwendigkeit einer Klassenwiederholung ihres Kindes zu akzeptieren. Die Vergabe von "schlechten" Noten an Kinder führt bei den Müttern zu einer Frustration. Die Wiederholung einer Klasse wird von manchen befragten Müttern als "schrecklich" und "schlimm" (Interview, Mutter L., 2024, S.2) wahrgenommen. Wie meine Interviewpartnerin betont: *„Alles hängt von der Sprache ab. Selbst wenn du Mathematik super kannst, sogar besser als alle Anderen in der Klasse.“* (Interview, Mutter C., 2024, S.6).

Mutter K. weist etwa darauf hin, dass sich die Erwartungen an den Schulfortschritt im ukrainischen und österreichischen Schulsystem deutlich unterscheiden. Sie veranschaulicht, dass Eltern in Österreich weniger Druck in Bezug auf die Notenleistungen ihrer Kinder ausüben im Vergleich zu ukrainischen Eltern:

„Ich habe auch bemerkt, dass die Eltern hier sehr nachsichtig sind, wenn ein Kind ein Jahr wiederholen muss, sogar wenn es sich um Österreicher handelt. Denn bei uns, wissen Sie, in meiner Zeit, als ich zur Schule ging, und sogar jetzt, wenn mein älterer Sohn zur Schule geht, wäre es eine Schande, ein Jahr wiederholen zu müssen. Man hat alles versucht, um das zu vermeiden.“ (Interview, 2024, S.8).

Wie oben dargelegt, ist die Nichtversetzung ihrer Kinder in die nächste Klasse für Flüchtlingsfrauen eine große Herausforderung. Die Besorgnis der ukrainischen Mütter bezüglich der Schulleistungen ihrer Kinder ist vor dem Hintergrund kultureller und historischer Bildungsnormen in der Ukraine zu sehen. Als die Mütter selbst in der Ukraine zur Schule gingen, gab es noch die Regel, dass Kinder mit schlechten Noten nicht in die nächste Klasse versetzt wurden. Viele Eltern und Lehrer nutzten diese Regel oft, um den Kindern Angst vor dem Versagen zu machen, was das Wiederholen einer Klasse in der Schulzeit der Mütter als

etwas sehr Negatives erscheinen ließ. Erst in den 2000er Jahren begann das ukrainische Schulsystem, Kinder unabhängig von ihren schulischen Leistungen automatisch in die nächste Klasse zu versetzen²³. Derzeit sind die Mütter in Österreich wieder mit der Situation konfrontiert, dass die Schulleistungen wie Noten oder Prüfungen ausschlaggebend dafür sind, ob ein Kind versetzt wird oder nicht, was bei ihnen alte Ängste und negative Erinnerungen weckt.

Die bisherigen Zitate aus dem Interview mit den befragten geflüchteten Müttern demonstrieren, dass diese sich Sorgen darum machen, ob ihre Kinder in sprachlichen Bereichen den Anschluss an die anderen Kinder schaffen. Im Sinne von Bourdieus Theorie des kulturellen Kapitals sind die Sorgen der Mütter durchaus berechtigt. Sprachkompetenz gilt im Bildungssystem als eine Form kulturellen Kapitals, das für den Schulerfolg entscheidend ist. Es wird ersichtlich, dass Mütter, die die Bildungslaufbahn ihrer Kinder in einem österreichischen Schulsystem verfolgen möchten, häufig mit großen Unsicherheiten und unerwarteten negativen Situationen konfrontiert sind.

Die unzureichende Informationslage über die schulische Laufbahn ihrer Kinder, insbesondere zu Beginn der Schulung, führt bei den Müttern zu Besorgnissen, da ihnen die erforderlichen Kenntnisse über die Anliegen ihrer Kinder im schulischen Kontext fehlen. Beispielsweise stellte die Tatsache, dass ihre Tochter in der Schule nicht kommuniziert, für Mutter L. eine völlig unerwartete Entwicklung dar:

"Sie war absolut glücklich, ging zur Schule und ich dachte, alles sei in Ordnung. Aber am Anfang der zweiten Klasse hatten wir eine Besprechung, und die Lehrerin rief mich an und sagte, dass X. überhaupt nicht in der Schule spricht. Für mich war das eine Neuigkeit. Ich dachte, sie kommuniziere irgendwie." (Interview, 2024, S.2).

Die Aussagen deuten darauf hin, dass die Mütter mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert sind, die durch das Fehlen klarer und konsistenter Informationen über die schulischen Anliegen verschärft werden. Im Rahmen meiner Gespräche mit geflüchteten Müttern habe ich erfahren, dass die Mütter die Schwierigkeiten, mit denen ihre Kinder konfrontiert sind, erst nach einer gewissen Zeit, in der die Kinder die österreichische Schule besucht haben, erkennen. Diese mangelnde Transparenz und das unzureichende Verständnis der Abläufe erschweren es den Eltern, ihre Kinder effektiv zu unterstützen und ihren schulischen Fortschritt zu überwachen. Eine ausführliche Information der Schule über den Lehrplan und die Beurteilungsmethoden ist für meine Interviewpartner*innen von großer Bedeutung. Für Mutter K. ist es schwierig, den akademischen Fortschritt des Kindes zu

²³ Das Verbleiben eines Schülers in der gleichen Klasse anstelle des Übergangs in die nächste Klasse kann seitdem ausschließlich auf Wunsch der Eltern erfolgen.

verfolgen, da sie keine Kenntnis darüber hat „wie offiziell die Noten sind und ob diese in das Zeugnis einfließen.“ (Interview, 2024, S.3).

Für den Großteil der Befragten stellt das bessere Verständnis von Anforderungen und Erwartungen seitens der Lehrenden eine wesentliche Voraussetzung für die Steigerung der Leistungsfähigkeit der Kinder dar. Die ukrainischen Mütter äußerten den Wunsch nach umfassenderen Informationen zu der Didaktik und Lehrplan sowie über die klare Vorstellung darüber, was sie als Mütter unternehmen sollen, um ihrer Kinder beim Hausaufgaben und Vorbereitung zu Prüfungen zu helfen. Es besteht ein Bedarf an besserer Kommunikation und Unterstützung, um diesen Übergang vom ukrainischen Schulsystem zum österreichischen Schulsystem für die Familien zu erleichtern.

7.3. Strukturelle Hürden

Als nächste wichtige Unterkategorie sind die strukturellen Hürden zu nennen, die sich aus verschiedenen Aspekten zusammensetzen. Neben der bereits erwähnten deutschen Sprache wurde auch die Komplexität der Migrationssituation hervorgehoben. Manche Mütter, wie beispielsweise Mutter C., beschreiben die Herausforderungen, die mit dem Leben als alleinerziehende Person in einer neuen Umgebung verbunden sind:

„Generell ist es schwer allein, sei es Mann oder Frau, aber für eine Frau mit Kindern, die sich auch anpassen müssen, eine Wohnung mieten, all diese Dinge kaufen, ist es besonders schwer. Wenn es ein Kind gibt, das man füttern, von der Schule abholen muss, dann stellt sich die große Frage, wie man sein Leben organisiert.“ (Interview, 2024, S.10).

Auch für Mutter B., die die Verantwortung für die schulische Integration ihrer Tochter allein trägt, stellt die Verfügbarkeit finanzieller Ressourcen einen wesentlichen Faktor dar. In diesem Kontext sei das Zitat von Mutter B. angeführt, welches die Bedeutung der finanziellen Bedürfnisse für das Empfinden von Zugehörigkeit und Wohlbefinden innerhalb der Aufnahmegesellschaft verdeutlicht. Auf die Frage, welche Empfehlungen sie hinsichtlich des österreichischen Schulsystems aussprechen würde, antwortete sie wie folgt: *"Wir brauchen eine normale Mindestlohnzahlung, um uns zu integrieren."* (Interview, 2024, S.1). Dieser Anspruch auf eine gute Entlohnung der Arbeit in Aufnahmeland muss vor dem Hintergrund einer komplexen gesellschaftlichen und politischen Realität gesehen werden. Wie im Theorieteil dargelegt, verfügen ukrainische Geflüchtete vielfach über ein hohes Bildungsniveau und hatten vor ihrer Flucht eigene Wohnungen sowie gute Arbeitsstellen. Unter neuen Umständen ist die Anforderung der Mutter B. hier vollständig nachvollziehbar, um

die Grundbedürfnisse zu befriedigen und zusätzlich den Kindern bessere Integration zu ermöglichen.²⁴

Mutter L. hingegen legt dar, dass sie keinerlei in Österreich verfügbare finanzielle Unterstützung von Bundesland benötigte und dass es keine Unterschiede in der Behandlung von ukrainischen Geflüchteten und anderen Flüchtlingsgruppen geben solle (vgl. Interview, 2024, S.5). Da die Mutter L. bereits mit einem ausreichenden finanziellen Vermögen nach Wien kam und hier die Möglichkeit hatte, ihre Berufstätigkeit fortzusetzen, betont sie, dass ihre Selbstversorgung ausreichend war, um ihre Arbeits- und Integrationsbedürfnisse zu decken:

„Es gab finanzielle Unterstützung für Flüchtlingsfamilien, aber wir brauchten keine Hilfe, um arbeiten und integrieren zu können.“ (Interview, 2024, S.5)

Im Gegensatz zu Mutter L. haben alle anderen Mütter, die nach Österreich geflüchtet sind, die ihnen zustehende Grundversorgung nach ihrer Ankunft in Anspruch genommen. Dies verweist auf die Heterogenität der ukrainischen Flüchtlinge hinsichtlich ihrer sozio-ökonomischen Herkunft. Die ökonomischen Voraussetzungen sowie die finanzielle Stabilität werden von ukrainischen geflüchteten Müttern als grundlegende Elemente für die Realisierung weiterer Integrationsmaßnahmen erachtet. Ukrainische Mütter demonstrieren, dass die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit eine wesentliche Voraussetzung zur Bewältigung von herausfordernden Situationen darstellt. In den Interviews zeigte sich, dass die Integration in den Arbeitsmarkt eine wesentliche Rolle dabei spielte, wie die Mütter eine positive Entwicklung für ihr Kind ermöglichte. Zur Veranschaulichung kann die Aussage von Mutter B. herangezogen werden. Nachdem sie *„wieder auf die Beine kam und eine Arbeit fand“* (Interview, 2024, S.3), konnte sie den Wohnort wechseln und ihr Kind auf eine andere Schule schicken, da sie anschließend über die entsprechende finanzielle Unabhängigkeit verfügte (vgl. ebd., S.3). Dies verdeutlicht, dass die Handlungsoptionen von Flüchtlingsfamilien oft durch prekäre Lebensbedingungen eingeschränkt sind.

Müttern ist von vornherein bewusst, dass ein gesicherter finanzieller Hintergrund und eine angemessene Beschäftigung eine fundamentale Voraussetzung für Sicherheit und Stabilität sind. Die finanzielle Situation stellt für die befragten Mütter einen wesentlichen Aspekt in allen Lebensbereichen dar, einschließlich Bildung. Die befragte Mutter C. äußert sich besorgt über die potenziellen Auswirkungen von finanziellen Einschränkungen auf die Bildungsqualität ihres Kindes:

²⁴ Gemäß Fonds Soziales Wien erhalten Geflüchtete in Österreich eine Grundversorgung in Form eines Mietzuschusses für Einzelpersonen von maximal 165 Euro pro Monat, eines Verpflegungsgeldes für Erwachsene von maximal 260 Euro pro Person sowie eines Verpflegungsgeldes für Minderjährige von maximal 145 Euro pro Person und Monat.

"Einerseits mieten wir eine Wohnung, und solange wir arbeiten, können wir uns das Wohnen hier und die Nachhilfe für meine Tochter leisten. Aber falls mein Mann seine Arbeit verliert, wird es sehr schwierig." (Interview, Mutter C., 2024, S.9).

Für Mutter K. erweisen sich die bisherigen beruflichen Qualifikationen vielfach als schwer anerkennbar. Sie ist der Meinung, dass ihre Qualifikation als Buchhalterin sowie ihre Tätigkeit als Fotografin, welche sie in der Ukraine ausgeübt hatte, in Österreich keine Nachfrage mehr zu verzeichnen scheint, wie aus dem folgenden Zitat ersichtlich wird:

„Ich bin Fotografin [...] ich habe 15 Jahre selbständig gearbeitet [...] Meine Ausbildung hier ist wahrscheinlich nicht so gefragt ... Buchhalterin [...] aber das ist sehr... Ich denke, es wird fünf Jahre dauern ... na ja, oder drei, um anerkannt zu werden, um lernen zu müssen.“ (Interview, Mutter K., 2024, S.9).

Mutter K. ist sich der Notwendigkeit bewusst, in ihre berufliche Weiterbildung zu investieren, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Diese Erkenntnis spiegelt die allgemeine Unsicherheit wider, die viele Migrant*innen und Geflüchteten bei der beruflichen Neuausrichtung in einem neuen Land erleben.

Ein weiterer Aspekt, der von Müttern betont wird, ist die Problematik der eingeschränkten Schulwahl aufgrund des Wohnorts. Die Verpflichtung, die örtlichen Bildungsinstitutionen zu akzeptieren, wird von den Müttern als eine Einschränkung der persönlichen Flexibilität empfunden. Im Folgenden wird das Zitat von Mutter K. (Interview, 2024, S.6) angeführt:

„Also, wissen Sie, Mödling, und in der Nähe gibt es so ein Dorf, ein kleines Dorf [...]. Da gibt es nur eine Grundschule, eine einzige Mittelschule. Also hatten wir keine andere Wahl, als suchen ... ob sie uns nehmen oder nicht, es gab nichts anderes. Ich weiß, dass es in Wien etwas komplizierter ist, wenn es keinen Platz gibt, dann muss man woanders suchen.“

Das obige Zitat veranschaulicht die Problematik der freien Schulwahl, die mit begrenzten Schuloptionen in kleinen Orten einhergeht. Hierbei zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Gebieten. In kleineren Ortschaften wie im Falle der beiden Frauen Mutter K. und Mutter B. bestand nur eine begrenzte Möglichkeit, eine geeignete Schule auszuwählen. Es lässt sich aus meiner Forschung ableiten, dass in Wien die Möglichkeit besteht, Kinder in Integrations- bzw. ukrainischen Klassen einzugliedern. In Dörfern hingegen ist diese Möglichkeit aufgrund der geringen Anzahl an Kindern nicht gegeben. Des Weiteren ist zu beachten, dass neben der begrenzten Anzahl bestehender Bildungseinrichtungen in kleineren Orten auch die Möglichkeit der Schulwahl für migrantische Familien in Wien eingeschränkt ist. Obgleich die Mutter C. den Wunsch hegte, ihrer Tochter eine optimale Bildung zu ermöglichen, stieß sie auf strukturelle Barrieren in Form von Segregation und Selektivität, die durch die unzureichenden Deutschkenntnisse des Kindes bedingt waren. In diesem Kontext berichtet Mutter C. (Interview, 2024, S.6) Folgendes:

„Sie wurde automatisch in die Mittelschule versetzt [...] ich habe gefragt. Hier in der Nähe gibt es das Freud-Gymnasium, in das die Kinder unseres Vermieters gehen, der uns die Wohnung gegeben hat. Ich habe sofort nach der Schule gefragt, und er sagte, dass es ein sehr gutes Gymnasium ist und alle seine Kinder dorthin gehen. Aber als ich mich über die Schule erkundigte, fragte ich, ob es möglich sei, in dieses Gymnasium zu wechseln [...] das Gymnasium spezielle Anforderungen an die Sprachkenntnisse stellt und nur Kinder aufnimmt, die gut lernen. Ich hoffe sehr, dass wir in ein oder zwei Jahren Deutsch lernen werden und dann vielleicht in eine solche Gymnasialklasse wechseln können.“

Hier zeigt sich, wie hoch die Anforderungen des Gymnasiums an die Sprachkenntnisse sind. Die Motivation der Mutter C., ihre Tochter auf das Gymnasium zu schicken, lässt sich dadurch erklären, dass sie selbst über eine höhere Ausbildung verfügt und sich wünscht, dass ihre Tochter ein Hochschulstudium in Österreich absolviert (vgl. Interview, 2024, S.8). Die Bildungsaspiration ukrainischer Mütter ist vor dem Hintergrund der Bildungslandschaft in Österreich nachvollziehbar. Während die Mittelschule vorwiegend auf die Vorbereitung von Schülern auf eine Berufsausbildung fokussiert ist, zielt ein Gymnasium auf eine akademische Laufbahn und eröffnet daher bessere Chancen für ein Universitätsstudium. Da die Tochter noch nicht ausreichend Deutsch spricht, ist ihr der Zugang zu Gymnasium verwehrt. Dies zeigt, wie Sprachbarrieren als strukturelle Hürde wirken und den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund einschränken können.

Mutter L. erinnert sich auch daran, dass finanzielle Mittel über Wohlbefinden und Integration entscheiden. Sie weist auf die finanzielle Belastung und die Schwierigkeiten ukrainischer Flüchtlingsfamilien bei der Suche nach psychologischer Unterstützung für ihre Kinder hin. Wie bereits erwähnt, wollte ihre Tochter lange Zeit nicht in der Klasse sprechen und wurde von der Klassenlehrerin zur psychologischen Diagnostik geschickt. Um die Schwierigkeiten mit der Sprachbarriere zu überwinden, musste Mutter L. jedoch Geld ausgeben. Das Zitat von Mutter L. kann als exemplarisches Beispiel dafür angeführt werden, dass die Überwindung von Schwierigkeiten, einschließlich in der Bildungsinstitution Schule, oft durch finanzielle Ressourcen gelöst wird:

„Ich habe für die Diagnostik und die gesamte Untersuchung meines Kindes etwa 800 Euro bezahlt. Nicht jede ukrainische Familie kann sich das leisten. Also, wie wäre es abgelaufen, wenn ich diese 800 Euro nicht gehabt hätte, ich weiß nicht...“ (Interview, 2024, S.5)

Dies kann darauf hindeuten, dass die Schulen nicht ausreichend Unterstützung in Form von Sprachförderprogrammen bieten, um den Schüler*innen bei der sprachlichen Integration zu helfen. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist, dass die genannten bürokratischen Verfahren das Bildungssystem in hohem Maße prägen und dadurch den Bildungsweg der Flüchtlingskinder maßgeblich beeinflussen. Mutter L. ergänzt, dass die Vorlage einer psychologischen Diagnose eine Voraussetzung für den Übertritt ihrer Tochter darstellte. Hierzu äußert Mutter L. (Interview, 2024, S.3), in einem Interview Stellung wie folgt:

„Am Ende dieser Diagnose stellte er uns ein Papier aus, auf dem schwarz auf weiß stand, dass das Kind klug ist, mit einem hohen IQ. Das war der Grund für ihre Angst, weil sie die Beste sein wollte und wusste, dass sie es nicht sein würde. [...] Und wir hatten auch dieses Papier. Sie wurde in die dritte Klasse versetzt.“

Es wird deutlich, dass die Versetzung eines Kindes in die nächste Schulstufe nicht ausschließlich vom Mika-D-Testergebnis abhängt. Andere Faktoren, wie formale Diagnosen, können sich ebenfalls auf den Schulerfolg auswirken. Im Falle der interviewten Mutter L. lässt sich nachvollziehen, dass das externe Gutachten einen maßgeblichen Einfluss auf die Entscheidung ausübte, das Kind in die nächste Klassenstufe zu versetzen. Dies verdeutlicht die Relevanz der elterlichen Fähigkeit, als Fürsprecher*innen ihrer Kinder zu agieren und ein externes pädagogisch-psychologisches Gutachten einzuholen. Deshalb ist die Kenntnis des Bildungssystems und seiner Entscheidungsprozesse seitens der Eltern von großer Bedeutung, um ihre Kinder angemessen unterstützen zu können.

Wie bereits erwähnt, erfolgt der Zugang zum Schulsystem an österreichischen Schulen häufig unter der Voraussetzung der Erfüllung spezifischer bürokratischer Anforderungen. Diesbezüglich sei als Beispiel die Situation von Mutter C. angeführt, die die Relevanz der Beschaffung aller erforderlichen Dokumente vor dem Hintergrund der Bewerbung um einen Schulplatz unterstreicht. Dies wird durch das nachfolgende Zitat exemplarisch argumentiert:

„Es ist wichtig, alle notwendigen Dokumente zu besorgen und erst dann mit diesen Dokumenten zur Schule zu gehen. Dann wird es sehr schnell erledigt [...] ich fragte, ob sie uns einen Platz in der Schule reservieren könnten, war die Antwort nein. Solange man nicht angekommen ist und nicht registriert ist, wird man oft nicht weiterkommen. Man kommt an, registriert sich, erhält die notwendigen Papiere und kann dann die Schule kontaktieren.“ (Interview, Mutter C., 2024, S.7-8)

Auch Mutter K. bestätigt, dass sie die erforderlichen medizinischen Dokumente besitzen sollte, um ihre Kinder einschulen zu lassen (vgl. Interview, Mutter K., 2024, S.5). Die Situation für die Tochter von Mutter L. hat sich gut entwickelt. Da der Familie die teure Diagnostik für ihre Tochter finanziell möglich war, wird die Tochter aufgrund einer positiven Diagnostik in die nächsthöhere Klasse eingestuft. Aber manche Kinder anderer Mütter mussten in ihrer Schullaufbahn erleben, dass eine Klasse wiederholt werden musste. Es wird deutlich, dass die Vorlage der richtigen Dokumente als eine Art „Schlüssel“ für den Zugang zu Bildungseinrichtungen angesehen wird. Diese Regelung betrifft sowohl die Einschulungsphase als auch den Übergang in die nächsten Stufen.

7.4. Mobbing unter Schüler*innen

Als nächstes Schritt wird Mobbing zwischen Schüler*innen als herausfordernde Erfahrung für ukrainische Mütter und deren Kinder dargelegt. In manchen Fällen berichten Mütter, dass ihre Kinder nicht nur von lokalen Schülern, sondern auch von anderen Migrantenkinder, einschließlich von ukrainischen Mitschülern, gemobbt werden. Laut dem Zitat von Mutter C.

(Interview, 2024, S.2) manifestiert sich Mobbing bezüglich ihrer Tochter zumeist innerhalb der ukrainischen Gemeinschaft: *„Es waren ukrainische Kinder, die sie beleidigten. Sie hat nicht viele Details geteilt, aber sie sagten ihr, dass sie Pickel hat, dass sie anders ist, dass sie etwas nicht kann.“* Die befragten Personen nannten eine Vielzahl an Motiven, welche sie mit Mobbing in Zusammenhang brachten. Dabei reichten die genannten Motive von persönlichen Merkmalen bis zu geopolitischen Aspekten, wobei hier vor allem der Krieg in der Ukraine genannt wurde. Eine besondere emotionelle Belastung für die ukrainischen Mütter stellte die Situation dar, wenn ihre Kinder von Mitgliedern der eigenen kulturellen Gemeinschaft gedemütigt wurden. Mutter B. berichtet beispielsweise, dass die russische Sprache, die ihre Tochter beherrscht, von den anderen ukrainischen und österreichischen Kindern in der Klasse nicht akzeptiert wird, was wiederum zu Mobbing führte. Die Familie von Mutter B. stammt aus Mariupol, einer Stadt nahe der russischen Grenze, in der die Bevölkerung üblicherweise Russisch spricht. Sie verdeutlicht, dass ihre Tochter noch nicht die Gelegenheit hatte, Ukrainisch zu lernen und für sie „sehr schmerzhaft“ (Interview, Mutter B., 2024, S.2) ist, dass das Mobbing von ukrainischen Kindern kommt. Diesbezüglich berichtet Mutter B. Folgendes: *„Es gab viele ukrainische Kinder, und wir hatten sogar Mobbing, weil mein Kind nur Russisch sprechen konnte, Mobbing unter den unseren Leuten [...] sie sprach Russisch, sie wurde als „pro-Putin“ und „pro-russisch“ bezeichnet [...] Wissen Sie, wir können nichts dagegen tun, dass wir in dieser Region geboren wurden. Unsere Eltern sprachen mit uns nicht auf Ukrainisch.“*

Der Krieg in der Ukraine hat sich auf die ukrainische Gemeinschaft in Österreich ausgewirkt, was die Integrationsbemühungen für Kinder aus verschiedenen Regionen der Ukraine erschwert. Die sprachlichen Unterschiede innerhalb der ukrainischen Gemeinschaft hätten ihrer Tochter von anderen Schüler*innen erhebliche Spannungen bereitet. Laut Mütter K. passierte sich Mobbing hingegen auch auf der geopolitischen Ebene und aufgrund von kulturellen Vorurteilen zwischen verschiedenen Migrantengruppen. Mutter K. (Interview, S.7, 2024) erzählt von den Erfahrungen bezüglich ihres Sohnes, der von serbischen Schülern wegen seiner ukrainischen Herkunft gemobbt wurde:

„Mein älterer Sohn hatte Mobbing, nicht von Österreichern, sondern von Serben [...]. Serben unterstützen Russland, und es ging konkret nicht darum, dass wir die ukrainische Sprache sprechen, sondern dass wir Ukrainer sind. Und dann ging es los: Dein Selenskyj²⁵ ist so und so [...]. Die Sprache ist unserer Sprache sehr ähnlich, weil ich, wenn ich es höre, manchmal Wörter aus dem Kontext herausnehmen kann. Kurz gesagt, sie haben sich untereinander über unsere Kinder lustig gemacht.“

Das obige Zitat veranschaulicht, dass bei der Thematisierung von Mobbing die Betonung auf nationaler und ethnischer Zugehörigkeit liegt. Es ist von Interesse, wie die interviewten Personen in diesem Kontext den Einfluss von Erwachsenen und des Schulsystems auf die Spannungen zwischen Kindern beurteilen. Dabei zeigen sich Unterschiede in der

²⁵ Wolodymyr Selenskyj ist seit 2019 Präsident der Ukraine

Wahrnehmung: Während Mutter K. von positiven Erfahrungen berichtet, stellt Mutter B. eine fehlende Aufmerksamkeit auf das Problem seitens des Schulpersonals fest. So ist beispielsweise evident, dass die Schulleitung bei Konflikten in der Schule, die ihren Ursprung in internationalen Spannungen finden, eine Lösungskompetenz aufweist: *„Die Österreicher sind wohl bereit, strittige Probleme zwischen uns Ukrainern und den Einheimischen in irgendeiner Weise zu klären.“* (Interview, Mutter K., 2024, S.7). Im Kontrast dazu kritisiert Mutter B., dass Lehrkräfte und Schulleitungen keine adäquaten Maßnahmen ergriffen und das Problem des Mobbing nicht ernst genommen haben. Die folgende Aussage deutet darauf hin, dass Mutter B. eine gewisse Form der sozialen Ausgrenzung und Vernachlässigung ihrer Tochter durch die Lehrkraft empfunden hat: *„In der Schule saß sie immer in der letzten Reihe. Die Lehrerin bezog sie nicht ein, ich wusste nicht einmal, wie die Lehrerin aussah. Ich versuchte, sie zu treffen, aber es hat nicht geklappt.“* (Interview; Mutter B., 2024, S.2). Es wird deutlich, dass das Fehlen einer aktiven Einladung zum Lernprozess und das Nichteinbeziehen des Kindes in den Unterricht seitens der Klassenlehrerin von Mutter B. als negativ empfunden werden. Sie erläuterte, dass sie das Problem des Mobbing auf der Schulebene lösen wolle: *„Ich versuchte, das Problem zu lösen, aber die Lehrerin sagte, sie [die Tochter] übertreibe“* (vgl.ebd.,S.2). Dies verdeutlicht, dass die betroffene Interviewpartnerin nicht nur mit emotionalem Stress konfrontiert wird, sondern auch Beeinträchtigungen im Bereich des Gefühls der Zugehörigkeit. Mutter K. hingegen sprach mit der Schulleitung über ihr Problem und *„das Problem wurde auf der Ebene der Lehrer und des Direktors gelöst“* (Interview, Mutter K., 2024, S.7). Man erkennt in beiden Situationen, dass die Problemlösung seitens der Schule sowohl von den individuellen Reaktionen der Lehrkräfte als auch vom Charakter des Konflikts abhängt. Besonders abgelehnt wird seitens der Schule reagiert, wenn es um konfliktreiche Situationen innerhalb der ukrainischen Gemeinschaft geht.

Auch an der Schule, die die Tochter von Mutter C. besucht, kommt es häufig zu Missverständnissen zwischen Kindern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund. (Interview, 2024, S.4). Laut Aussage der Mutter C. sind manche Flüchtlingskinder aus anderen Ländern gegenüber ihrer Tochter "aggressiv" (vgl.ebd., S.4). In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass die Mütter die Reaktion ihrer Kinder auf Schulbesuch oder Klassenfahrten häufig als Schulangst sehen. Mutter B. berichtet beispielsweise, dass ihr Kind morgens aufwachte und weinte, weil es nicht in die Schule gehen wollte (vgl. Interview, 2024, S.2). Ähnlich betont Mutter C., dass nachdem ihre Tochter die Hand gebrochen hat, sie nicht zur Schule gehen wollte, weil sie dort geschubst werden könnte (vgl. Interview, 2024, S.4). In der Wahrnehmung von Müttern zeigen ihre Kinder in schulischen Konfliktsituationen oft eine Tendenz zur Vermeidung von Konfrontationen mit den Schulkameraden, um sich selbst zu schützen. Die Mütter zeigen sich besorgt um das Wohlbefinden und die Sicherheit ihrer Kinder

wegen Konfliktsituationen. Die ohnehin durch die Flucht und Eingliederung in eine neue Umgebung verursachte Stressbelastung wird durch die Erfahrung des Mobbing bezüglichen der Kinder zusätzlich verstärkt.

Im Allgemeinen weist die hier dargestellte Erfahrung wesentlich darauf hin, dass Konflikte und Spannungen nicht nur zwischen verschiedenen nationalen oder ethnischen Gruppierungen existieren, sondern auch innerhalb derselben Flüchtlingsgruppe, wie im vorliegenden Fall unter ukrainischen Flüchtlingskindern. Die Herausforderungen, denen sich Flüchtlingsfamilien gegenübersehen, können sowohl durch interne als auch durch externe Konflikte noch weiter verschärft werden. Folglich sind Mobbingprozesse in von Multikulturalität geprägten Umgebungen häufig von komplexen, vielschichtigen Ursachen geprägt, welche über einfache soziale oder kulturelle Unterschiede hinausgehen. Dabei sind auch politische und historische Konflikte in der globalisierten Welt zu berücksichtigen, die Dynamiken und Beziehungen innerhalb der Klassengemeinschaft erheblich beeinflussen können.

8. Positive Erfahrungen

Abgesehen von Schwierigkeiten, mit denen ukrainischen Mütter im österreichischen Schulsystem konfrontiert sind, lässt sich dennoch festhalten, dass sie überwiegend sowohl mit den Beziehungen zwischen Lehrkräften und Eltern als auch zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zufrieden sind. In der vorliegenden Untersuchung wurde ersichtlich, dass der Umgang der Lehrkräfte mit den Kindern (ausgenommen der oben dargelegten Fälle) von der Mütter als fürsorglich und sorgsam bewertet werden. Im Rahmen der geführten Interviews wurde seitens mehrerer Mütter eine positive Einschätzung der Schule hinsichtlich der Entwicklung ihrer Kinder geäußert. Aus der Perspektive der Mutter L. (Interview, 2024, S.6) erlangt die zeitliche Flexibilität bei der Hausaufgabengestaltung eine spezifische Bedeutung:

„Sie bringen den Kindern bei, selbstständig zu sein. Meine Tochter zum Beispiel bekommt einen Wochenplan, eine Liste von Aufgaben, [...] die sie innerhalb einer Woche erledigen müssen. Das Kind ist selbst verantwortlich für diesen Wochenplan und plant, wann es die Aufgaben erledigt. Niemand stört sie. Wenn du heute zehn Stunden am Tag arbeiten möchtest - kein Problem. Hier ist die Liste, mach es! Sie lernt selbst, ihre Zeit einzuteilen und zu bewerten. Für mich ist das nur ein Plus.“

Für Müttern stellt diese Tätigkeit eine wesentliche Möglichkeit zur Steuerung des Zeitmanagements und zur Förderung der Selbstorganisation ihrer Kinder dar. Neben der oben dargelegte Kritik der befragten Mutter C. am österreichischen Schulsystem, insbesondere an der mangelnden Kenntnis der Lehrpläne, bestätigt sie jedoch die Möglichkeit der Schüler*innen, selbstständig über ihre Aufgaben zu entscheiden und diese ohne ständige Kontrolle und Druck von außen zu erledigen. Sie führt hierzu aus: *„Du musst es selbst lernen. Niemand folgt dir und drängt dich.“* (Interview, Mutter C., 2024, S.8). Diese stellt somit für Mütter ein unterscheidendes Merkmal zum ukrainischen Schulsystem dar. Ein möglicher Grund für

die Übernahme von Eigenverantwortung für Hausaufgaben könnte in den unterschiedlichen Anforderungen des ukrainischen und österreichischen Schulsystems liegen. Mutter K. stellt dazu folgendes fest: *„Das Programm in der ukrainischen Schule ist viel schwieriger. Hier ist das Programm einfacher.“* (Interview, 2024, S.3). In der Ukraine aufgrund der schwierigeren Aufgaben, wird sowohl von Lehrern als auch von Eltern mehr Druck und Anleitung ausgeübt. Die Motivation der Kinder, die österreichische Schule zu besuchen, ist laut Mutter M. (Interview, 2024, S.3) genauso darauf zurückzuführen, dass das Programm in der österreichischen Schule einfacher ist als in der ukrainischen: *„In der ukrainischen Schule war es im Vergleich dazu sehr schwer. In die österreichische Schule muss man Kinder nicht bringen, sie stehen auf, bereiten sich vor und ziehen sich an. Sie rennen zur Schule.“* Die Kinder gehen gerne in die österreichische Schule, weil *„es wird sehr gut und spielerisch erklärt“* (Interview, Mutter M., 2024, S.3). Es wird ersichtlich, dass die methodische Herangehensweise an den Schulen von den Müttern durchweg positiv bewertet wird. Dadurch erhalten die Kinder die Möglichkeit, Wissen auf spielerische Weise zu erwerben und eigenständig zu erarbeiten. Diesbezüglich sei angemerkt, dass der schulische Lernstoff in der Ukraine bereits seit Beginn des Einschulungsalters einen anspruchsvolleren und akademisch intensiveren Charakter aufweist, wie aus dem folgenden Zitat ersichtlich wird:

„Im ersten Schuljahr war es besonders leicht, denn wir in der ukrainischen Schule in der ersten Klasse nach einem halben Jahr bereits Sätze geschrieben haben[...] In der ersten Klasse hier haben sie erst angefangen, Schriftbuchstaben zu schreiben (Interview, Mutter L., 2024, S.8).“

Aus dieser Grund erachtete zum Beispiel Mutter K. die ukrainischen Kinder als "stärker" (Interview, Mutter K., 2024, S.4), da ihr Sohn in der dritten Klasse in der Ukraine in Mathematik bereits das Niveau der österreichischen Kinder erreichte, die erst in der fünften Klasse entsprechende Kenntnisse erwarben (vgl.ebd., S.4). Dies deutet darauf hin, dass die Kinder in ausgewählten Kompetenzen offensichtlich über das notwendige Wissen verfügen. Dennoch lässt sich feststellen, dass in erster Linie die sprachlichen Barrieren für Kinder ein Hindernis darstellen.

Des Weiteren werden die Vorzüge einer europäischen Bildungsqualifikation seitens Mutter C. betont, welche die Möglichkeit einer vielversprechenden Berufschance bietet – selbst bei einer späteren Rückkehr in die Ukraine. Mutter C. (Interview, 2024, S.8) stellt Folgendes fest: *„Um ehrlich zu sein, ist die europäische Ausbildung höher bewertet. Sie wird sich in der Ukraine mit einer europäischen Ausbildung besser etablieren können.“* Die meisten der von mir befragten Mütter gaben an, dass ihre Kinder den Wunsch äußerten, in Österreich zu bleiben (mehr dazu in Kapitel 10.1). Im Hinblick auf die zukünftigen Perspektiven betont Mutter K., dass ihr Sohn eine klare Entscheidung für eine weitere Ausbildung in Österreich getroffen hat:

„Ja, mein älterer Sohn, leider oder vielleicht zum Glück, hat mir schon gesagt, dass er nicht in die Ukraine zurückkehren will. Er ist jetzt in der achten Klasse, und er sagt, er möchte noch ein Jahr hier in der Schule bleiben. Er hat bereits auf der Website nachgeschaut, es gibt das,

HTL. Er schaut sich das an, möchte sich eine Fachrichtung aussuchen, Automechaniker. Er sagt, er wird lernen. Auch wenn du [Mutter] zurückkehrst, ich bleibe hier [...]. Vielleicht hat er recht."

Wie aus dem oben angeführten Zitat deutlich wird, setzt sich der Sohn aktiv mit den Bildungsmöglichkeiten in Österreich auseinander und gibt der österreichischen Ausbildung gegenüber einer Rückkehr in die Ukraine den Vorzug. Die interviewte Mutter K. zeigt eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf Zukunftsperspektiven ihres Sohnes. Allerdings ist ihr bewusst, dass sich die Umstände geändert haben, und sie versucht, sich an die Zukunftspläne ihrer Kinder entsprechend anzupassen.

Ein weiterer Faktor, der mit der Hochschätzung des österreichischen Bildungssystems verbunden ist, ist die Teilnahme von Schüler*innen an verschiedenen außerschulischen Aktivitäten. Mütter verweisen auf ein breites Spektrum an Aktivitäten, welche nicht im Rahmen des regulären Schulunterrichts stattfinden, sondern von den Lehrkräften initiiert werden. Dies wird laut Mutter M., deren Kinder gerade die Mittelschule besuchen, als eine der grundlegenden Stärken der österreichischen Schule wahrgenommen:

„Die Kinder sind sehr zufrieden, meine Tochter ist zufrieden, und mein Sohn ist zufrieden. Sie mögen es hier sehr, weil es viele Möglichkeiten für Kinder gibt. Zum Lernen und für verschiedene Aktivitäten. Es gibt Orte, an die man gehen kann.“ (Interview, Mutter M., 2024, S.1)

Mutter K. ebenfalls äußert sich zufrieden (Interview, S.5, 2024) mit der aktiven Teilnahme ihrer Kinder an außerschulischen Tätigkeiten und lobt die vielfältigen Freizeitangebote, vor allem die zahlreichen Ausflüge ihres Sohnes. Dadurch wird es Kindern in der Mittelschule erleichtert, soziale Kontakte zu knüpfen und sich mit den kulturellen Besonderheiten des Aufnahmelandes vertraut zu machen. Es wird ersichtlich, dass ältere Kinder in sozialen außerschulischen Aktivitäten stärker eigenständig handeln und weniger von ihren Eltern abhängig sind, während jüngere Kinder noch auf Unterstützung seitens der Eltern angewiesen sind, insbesondere in einer neuen kulturellen Umgebung. Allerdings äußert Mutter K. auch Bedenken bezüglich der finanziellen Aspekte dieser Angebote und Aktivitäten. Diese ergänzt: *„Die Frage ist nur, ob wir uns das leisten können, oder nicht?“* (Interview, Mutter K., 2024, S.4).

Wie bereits erwähnt, wurden die Kinder seit Beginn ihrer Schulzeit in Österreich in verschiedene Klassen eingeteilt, darunter Integrationsklassen bzw. ukrainische Klassen und Regelklassen. Diese Aufteilung stieß bei den Müttern auf unterschiedliche Reaktionen. Während einige die Trennung der Kinder nach Herkunft befürworteten, kritisierten andere die damit einhergehenden Nachteile. Der Sohn von Mutter K. wurde zunächst in die Integrationsklasse in Wien eingeschult, nach dem Umzug erfolgte die Eingliederung in die Regelklasse. Anhand des Fallbeispiels der Mutter K. lässt sich die positive Einstellung gegenüber der Anwesenheit ukrainischer Kindern in der Klasse und in der Schule aufzeigen.

Die Präsenz anderer Ukrainer wird von der Mutter K. als positiver Faktor empfunden, da sie ihrem Sohn hilft, sich nicht allein zu fühlen: *„Als wir hierher gekommen sind, hat es mich sehr gefreut, dass es viele Ukrainer in der Klasse und in der Schule gibt, weil er sich nicht allein fühlt.“* (Interview, Mutter K., 2024, S.6). Aufgrund des Verlusts sämtlicher sozialer Kontakte, welche die Tochter von Mutter C. der Ukraine pflegte, erachtete meine Interviewpartnerin ebenfalls die Unterhaltung ihrer Tochter mit anderen ukrainischen Kindern als Weg zur Sozialisation: *„Sie kommuniziert mit einem ukrainischen Mädchen [...] Sie helfen sich gegenseitig.“* (Interview, Mutter C., 2024, S.4). Dies deutet darauf hin, dass die soziale Integration und das Gefühl der Zugehörigkeit für ihre Kinder durch den Kontakt zu anderen ukrainischen Kindern erleichtert werden könnte.

Die Zusammenfassung mehrerer Kinder mit Migrationshintergrund zu einer Lerngruppe wird von manchen ukrainischen Müttern mit einer gewissen Skepsis betrachtet. Als Beispiel sei hier die signifikante kulturelle Diversität in der Schule angeführt, in der die Kinder von Mutter M. lernen. Die Mutter beurteilt die Atmosphäre in der Lerngruppe grundsätzlich positiv, sieht jedoch in der Abwesenheit von Kindern, die in autochthonen österreichischen Familien aufgewachsen sind, ein potenzielles Hindernis hinsichtlich der Integration. Sie betont, dass die Anwesenheit sprachlicher Vorbilder von essenzieller Bedeutung für die Perfektionierung des Sprachniveaus ist:

„Es wäre sehr gut [...] Zum Beispiel, wenn ein Kind die Sprache nicht kennt. Es kommuniziert mit den anderen Kindern, aber sie sprechen falsch. Es wäre wünschenswert, mit österreichischen Kindern zu sprechen. Man hört ihre Aussprache, wie man richtig sprechen soll...“ (Interview, Mutter M., 2024, S.5).

Auch die Mutter K. äußerte sich zunächst positiv über die Teilnahme ihres Sohnes an einer Integrationsklasse, in der auch andere ukrainische Kinder unterrichtet werden. Später revidierte Frau K. ihre Meinung jedoch, da sie *„nicht wusste, wie sich das auswirken würde“* (Interview, Frau K., 2024, S.6). Die Ursache dafür lag im unangemessenen Verhalten ihres Sohnes, der gemeinsam mit anderen ukrainischen Schüler*innen sich *„grob zu reden, zu fluchen“* (vgl.ebd., S.6) erlaubte, weshalb sich die Mutter sehr schämte.

Die Anwesenheit vieler ukrainischer Schülerinnen in derselben Klasse ist grundsätzlich als positiver Aspekt zu werten. Allerdings birgt diese Tatsache auch gewisse Risiken. Die fehlende Möglichkeit, Erfahrungen mit kultureller Diversität zu sammeln, und der Kontakt lediglich mit einer homogenen Gruppe können zu Verhaltensproblemen führen und somit die Integration erschweren. Die dargestellten Bildungsansätze lassen Schlussfolgerungen hinsichtlich einer selbstständigen und verantwortungsbewussten Erziehung für Kinder in Österreich zu, welche sich positiv auf die Entwicklungspotenziale der Schüler*innen mit Migrationserfahrung auswirken kann. Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass die interviewten Personen eine qualitativ hochwertige Ausbildung ihrer Kinder als eine ihrer zentralen

Prioritäten betrachten. Sie streben danach, für ihre Nachkommen bestmögliche Bildungsbedingungen zu schaffen, was im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

9. Die Rolle der Mütter für die Schulintegration

Im Rahmen der Analyse wird auf die Bedeutung der Mütter für die schulische Integration ihrer Kinder eingegangen. Dabei werden verschiedene Aspekte beleuchtet, darunter die Teilnahme an Elternabenden, die Kommunikation mit den Lehrkräften sowie die Unterstützung bei der sozialen und schulischen Integration.

Abgesehen von den bereits erwähnten Herausforderungen im Zusammenhang mit der strukturellen Organisation des Schulsystems, wie bei Notenvergabe, Lerninhalten oder ausführlichem Feedback, die auf systemischer Ebene einen Mangel an Transparenz aufweisen, berichten Mütter von ihrem Engagement im digitalen Kontakt mit Lehrkräften. In einer empirischen Untersuchung wurde festgestellt, dass zahlreiche Mütter die Kommunikation mit Lehrkräften über Plattformen wie WhatsApp und Schulfox als hilfreich und notwendig erachten. An dieser Stelle soll folgendes Zitat angeführt werden:

"Wenn mich etwas beunruhigt, kann ich einfach dem Klassenlehrer schreiben, und er antwortet. Wenn Kinder krank sind, schreibe ich einfach in die Gruppe, dass sie heute nicht kommen, weil sie Halsschmerzen und Fieber haben. Der Lehrer antwortet sofort und informiert die Schule. Es funktioniert gut." (Interview, Mutter M., 2024, S.4).

Ebenso berichtet Mutter L., dass diese Plattformen nicht nur für schnelle Rückmeldungen, sondern auch für die Organisation von Treffen und den Austausch von Informationen genutzt werden. Mutter L. (Interview, 2024, S.5) erläutert dies wie folgt:

„Wenn es Fragen gibt, schreibt man über Schulfox. Wenn man ein Treffen mit der Lehrerin braucht, vereinbart man einen Termin über Schulfox.“

Die angeführten Zitate verdeutlichen, dass die digitale Vernetzung den Eltern einen erleichterten Zugang zu relevanten Informationen sowie eine regelmäßige Kommunikation mit der Schule ermöglicht. Vor allem die leichte Erreichbarkeit der Lehrkräfte über deren Handynummern oder digitale Plattformen wird positiv bewertet. Dies gilt insbesondere für den Fall, dass Fragen oder Bedenken seitens der Mütter bestehen. In diesem Zusammenhang berichtet Mutter C.: *„Ich habe ihre Handynummer und kann sie erreichen, wenn wir zu spät kommen oder Fragen haben“ (Interview, Mutter C., 2024, S.3).* Ebenso wird eine proaktive Informationspolitik der Lehrkräfte seitens der Mütter geschätzt, sofern diese Anlass zu Besorgnis hinsichtlich der Abwesenheit von Schüler*innen gibt oder andere Informationen mitgeteilt werden sollen. Dies wird im Folgenden durch das exemplarische Zitat von Mutter M. dargelegt: *„Sie informiert uns immer. Das ist sehr gut, so hält sie den Kontakt zu allen Eltern“ (Interview, Mutter M., 2024, S.3).* Es lässt sich erkennen, dass sowohl Mütter als auch Lehrkräfte ein Interesse an Kommunikation miteinander haben.

Obwohl den Müttern, wie oben dargelegt, Informationen über formale schulische Sachverhalte fehlen, wie sie in der Ukraine durch das Schultagebuch gewährleistet waren, können kurzfristige Fragen in der Regel zeitnah und effizient beantwortet werden.²⁶ Diese Ambivalenz der Transparenz zeigt sich deutlich im österreichischen Schulsystem: Während der Kontakt durch digitale Netzwerke eine schnelle Kommunikationsmöglichkeit bietet, reicht dies nicht aus, um den alltäglichen schulischen Fortschritt der Kinder ausreichend nachzuvollziehen.

Ein weiterer Aspekt zu berücksichtigen, nämlich der parallele Schulbesuch ukrainischer Schulen, der von Müttern initiiert wurde. In der Auswertung des Datenmaterials zeigt sich, dass die befragte Mutter K. ihre Kinder in der ukrainischen Online-Schule²⁷ angemeldet hat. Aufgrund der in Österreich bestehenden Schulpflicht findet der Bildungsprozess in beiden Schulsystemen parallel statt. Andere Mütter hingegen haben diese Option nicht genutzt oder aufgegeben und sich stattdessen für die ukrainische Samstagsschule in Wien entschieden. Im Folgenden erfolgt die Erörterung grundlegender Motive, welche die Entscheidung für oder gegen den Besuch einer ukrainischen Schule beeinflusst haben. Die Entscheidung der Mutter L. für die ukrainische Samstagsschule, welche einmal pro Woche in Wien stattfindet, basiert auf der Einschätzung, dass eine parallele Teilnahme am täglichen Schulbetrieb in Österreich und an der ukrainischen Online-Schule für das Kind und die Eltern eine Belastung darstellt (vgl. Mutter L., 2024, S.4). Um sich den neuen Gegebenheiten anzupassen und die Herausforderungen bezüglich der Integration zu bewältigen, hat Mutter C. die Entscheidung getroffen, ihre Kinder von der ukrainischen Online-Schule abzumelden. Sie sieht darin eine Möglichkeit, Stresssituationen im Zusammenhang mit dem Besuch der beiden Schulen zu vermeiden. Zunächst machte sie sich Sorgen, dass ihre Tochter das ukrainische schulische Programm verpassen könnte. Später konnte sie diesen Stress durch die Ablehnung der ukrainischen Online-Schule bewältigen:

„Anfangs war ich sehr besorgt, dass wir Entwicklungsmöglichkeiten verpassen und sie sich nicht weiterbilden würde [...] Diese Hysterie, möglicherweise Chancen zu verpassen, hat mich gestresst. Aber jetzt habe ich mich entspannt und wir haben uns vom ukrainischen Schulsystem verabschiedet [...] Wir konzentrieren uns auf das Erlernen der Sprache und auf die österreichische Schule. Die Situation mit dem Krieg zieht sich hin, und wir erkennen, dass die Chancen mit jedem Tag geringer werden und wir uns hier anpassen müssen.“ (Interview, Mutter C., 2024, S.6)

Die Entscheidung von Mutter C., sich auf das österreichische Schulsystem und den Spracherwerb zu konzentrieren, spiegelt eine Veränderung in der Prioritätensetzung wider, die

²⁶ In der Ukraine erfolgt die Kommunikation zwischen Eltern und Schule neben dem Schultagebuch auch über digitale Chats wie Viber oder WhatsApp. Darüber hinaus kommunizieren die Eltern untereinander im Elternchat, wo sie ihre klasseninternen Probleme besprechen können, wobei diese Form der Kommunikation nach Aussagen meiner Interviewpartnerinnen in Österreich fehlt.

²⁷ Die ukrainische Online-Schule ist eine staatliche Fernschule, die vom ukrainischen Bildungsministerium gegründet wurde, damit alle ukrainischen Schüler und Lehrer unabhängig von ihrem Wohnort Zugang zu Bildung haben. Dies war besonders in der Zeit der Coronavirus-Epidemie aktuell.

offenbar auch mit der Länge ihres Aufenthalts in Österreich zusammenhängt. Die Fortsetzung der militärischen Kampfhandlungen innerhalb der Ukraine und die Erkenntnis, dass eine Rückkehr in die Ukraine zunehmend unwahrscheinlicher wurde, führt dazu, dass Mutter C. und ihre Familie sich zunehmend auf die Integration in das österreichische System fokussiert und das ukrainische Schulsystem hinter sich ließ. Diese Entwicklung lässt vermuten, dass die Dauer des Aufenthalts ein zusätzlicher Faktor bei der Entscheidung zur Abmeldung von der ukrainischen Schule ist. Mutter M. führt aus, dass der Spagat zwischen beiden Systemen, insbesondere in Kombination mit Freizeitaktivitäten, eine signifikante Belastung darstellt. Sie begründet die Abmeldung von ukrainischer Online-Schule wie folgt: *"Es gibt keine Zeit zum Lernen, weil man auch in der österreichischen Schule lernen muss. Mein Sohn möchte mit den Jungs spielen und meine Tochter möchte mit den Mädchen ausgehen."* (Interview, Mutter M., 2024, S.2).²⁸ Zeitmangel und der geringe Nutzen des Besuchs sowohl der österreichischen als auch der ukrainischen Online-Schule, der oft mit Stress verbunden ist, wurden von den ukrainischen Müttern als Gründe für die Ablehnung der ukrainischen Online-Schule genannt. Der Verzicht auf die ukrainische Online-Schule signalisiert somit eine bewusste Umorientierung in Richtung Integration in das österreichische Schulsystem und kann als Entscheidung interpretiert werden, den Fokus stärker auf den Spracherwerb und die Anpassung an das neue schulische Umfeld zu legen. Dies zeigt, wie Mütter aktiv an der Gestaltung der Bildungswege ihrer Kinder mitwirken, um deren Integration in die österreichische Gesellschaft zu erleichtern. Die Mütter C. und M. gaben an, dass ihre Kinder die ukrainische Online-Schule ausschließlich zu Beginn ihrer Ankunft in Österreich besucht hatten, bevor sie sich aufgrund der doppelten Belastung vollständig abgemeldet hatten. Die Abmeldung der Kinder von der ukrainischen Online-Schule führte zu einer signifikanten Reduktion der Belastung, sodass sich die Kinder fortan intensiver dem Spracherwerb widmen konnten.

Die Situation von Mutter K., derer Tochter die ukrainische Online-Schule besucht, wurde als *"weder hier noch dort"* (Interview, 2024, S.2) eingeschätzt. Dies spiegelt das Gefühl einer Zerrissenheit wider, bei dem ihre Tochter sich weder vollständig auf das österreichische Schulsystem noch auf das ukrainische konzentrieren kann. Allerdings hat sie sich an die neuen Gegebenheiten in Österreich angepasst und gewährleistet dabei gleichzeitig, dass ihre Kinder weiterhin Zugang zum ukrainischen Bildungssystem haben und parallel zwei Schulen besuchen:

„Meine Tochter ist dort registriert, weil der ältere Sohn auch dort ist, weil alle Schulen aus den besetzten Gebieten kommen. In der Ukraine hängt es vom Alarmzustand ab, ob online oder offline. Und wenn es nicht genügend Schüler gibt, wird die Schule geschlossen und die Lehrer verlieren ihre Arbeit [...] So lernen wir.“ (Interview, Mutter K., 2024, S.2).

²⁸ Auch hier zeigt sich die starke Einbindung der Mittelschulkinder in soziale Beziehungen.

Die Entscheidung, die Kinder in der ukrainischen Online-Schule zu belassen, veranschaulicht das Bewusstsein für die Verantwortung gegenüber Lehrern und der ukrainischen Gemeinschaft. Mutter K. demonstriert eine solidarische Haltung gegenüber den Lehrkräften und den übrigen Schülern, die in der Ukraine unter erschwerten Bedingungen leben. In Bezug auf ihren Sohn erachtet sie es als vorteilhaft, dass die in der Ukraine erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten, beispielsweise im Bereich Mathematik, auch in Österreich genutzt und wiederholt werden können, was sich positiv auf seine Noten auswirkt. Für andere Mütter stellt auch das wöchentliche Angebot der "Ukrainischen Samstagsschule" in Wien eine wesentliche Ressource für die sprachliche und kulturelle Sozialisation ihrer Kinder dar, indem ihnen die Kommunikation mit der ukrainischen Gemeinschaft erleichtert wird. Die Schule wurde von den Müttern als Lösung für den Erhalt der kulturellen Identität ihrer Kinder angesehen.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der berücksichtigt werden soll, ist eine hohe Bereitschaft der ukrainischen Mütter, an Elterngesprächen teilzunehmen. In ihren Interviews heben sie hervor, dass Elternabende in der Regel eine persönlichere Gestaltung aufweisen, wobei individuelle Gespräche zwischen Lehrern und Eltern im Mittelpunkt stehen. Die Elternabende in Österreich laut ukrainischen Müttern sind im Vergleich zu den ukrainischen Traditionen stärker individualisiert. So beschreibt zum Beispiel den Ablauf des Elternabends Mutter K. (Interview, 2024, S.6) wie folgt:

„Bei dem älteren Sohn und der jüngeren Tochter gab es sogenannte Elternabende, aber das war nicht wie bei uns klassisch, wenn eine Lehrerin vor dreißig Eltern spricht und sie plaudern. Es sind zehn bis fünfzehn Minuten für jeden Elternteil vorgesehen, man wählt eine Zeit, die einem passt, und die Lehrerin führt ein persönliches Gespräch mit einem.“

Diese individualisierte Herangehensweise ermöglicht es den Lehrkräften, spezifisch auf die Bedürfnisse und Fragen der einzelnen Eltern einzugehen, was von den Müttern sehr geschätzt wird. Des Weiteren ermöglicht die Wahrung der Privatsphäre den Eltern, ihre Kinder angemessen vor unerwünschten Einflussnahmen und vorurteilshaften Haltungen zu schützen. Im Rahmen der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern sowie im Kontext elterlicher Beteiligung am Lernprozess ihrer Kinder ist eine aktive Teilnahme ukrainischer Mütter festzustellen. Diese zeigt sich in der Unterstützung ihrer Kinder bei schulischen Aktivitäten sowie in ihrem Engagement für den Schulprozess insgesamt.

Der Grad der Beteiligung von ukrainischen Müttern an österreichischen Schulen kann nicht allein auf der Grundlage des individuellen Willens beurteilt werden, sondern muss auch die objektiven Möglichkeiten berücksichtigen. Die Ergebnisse der empirischen Erhebung legen nahe, dass vier von fünf befragten Müttern die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten aufgrund dringlicher Alltagsbelastungen und Schwierigkeiten im Umgang mit dem neuen kulturellen Umfeld nicht realisieren können. Einige Mütter weisen darauf hin, dass sie aufgrund eigener Sorgen und der Notwendigkeit, die Grundbedürfnisse ihrer Kinder wie beispielsweise

die Anweisung der Unterkunft zu sichern, nicht in der Lage sind, an allen schulischen Aktivitäten teilzunehmen. Die Teilnahme der Eltern an außerschulischen Aktivitäten ist demgegenüber von nachgeordneter Bedeutung. Mutter K. präsentiert die Situation aus ihrer Perspektive:

„Ich habe meine eigenen Sorgen. Ich möchte nicht von anderen Prioritäten sprechen, weil die Kinder immer Priorität haben. Aber es war mir wichtig, dass sie einen Schlafplatz haben, etwas zu essen, dass sie zur Schule gehen. Sie sind irgendwo untergebracht und organisiert. Die Feste und Feiern, na ja, vielleicht, wenn ich mich ein wenig entspannen kann. Wenn wir uns besser eingelebt haben, werden wir sehen“ (Interview, 2024, S.6)

Wie im theoretischen Teil dargestellt, fördert das soziale Kapital, das unter anderem durch außerschulische Aktivitäten erworben werden kann, die soziale Integration und das Zugehörigkeitsgefühl. In der Wahrnehmung von Mutter K. scheint dieser Aspekt jedoch weniger durchdringend zu sein. Aufgrund der Mehrfachbelastungen, die mit Flucht und Migration verbunden sind, kommt der unmittelbaren Sorge um das tägliche Überleben und die grundlegende Versorgung eine primäre Rolle zu. Die Notwendigkeit, sich auf diese grundlegenden Bedürfnisse zu konzentrieren, kann die Teilnahme an sozialen Aktivitäten, die langfristig zur Integration beitragen könnten, stark einschränken. Die Mutter C. äußerte eine ähnliche Meinung, wobei sie jedoch hervorhob, dass für sie nicht allein die Auswahl der Schule für ihre Tochter von Bedeutung war. Ihre Aufgabe war es, einen guten Lehrer für sie zu finden, da es sich um die Grundschule handelte und es das erste Jahr der neuen Schule war. (vgl. Interview, Mutter C., 2024, S.2). Eine mögliche Erklärung für dieses Vorgehen von Mutter C. könnte sein, dass in der Volksschule die Grundlagen für spätere Lernprozesse gelegt werden und die Lehrperson einen großen Einfluss auf die Motivation und die soziale Integration des Kindes hat. Dies spiegelt die große Bedeutung wider, die Mutter C. der Rolle der Lehrer*in in der Volksschule beimisst. Das Fehlen einer aktiven Beteiligung von Mutter C. an außerschulischen Aktivitäten lässt sich als kontinuierliches Verhaltensmuster beobachten. Ihre mangelnde Teilnahme an solchen Aktivitäten in Österreich und der Ukraine ist darauf zurückzuführen, dass sie aufgrund von Zeitmangel keine Möglichkeit dazu hatte (vgl. Interview, Mutter C., 2024, S.7). Im Fall von Mutter M. gestaltet sich die Situation deutlich anders. Sie hebt den Unterschied zwischen ihrer Teilnahme am ukrainischen und österreichischen Schulleben hervor:

„In unserer Schule in der Ukraine treffen sich die Eltern, aber hier gibt es das nicht. Vielleicht würde ich gerne zu einer Feier meiner Tochter kommen, um zu sehen, wie sie tanzt. Sie laden ein, aber niemand kommt. Ich will dort nicht alleine hingehen, das würde etwas seltsam wirken.“ (Interview, Mutter M., 2024, S.3).

Während sie in der Ukraine aktiv war und im Elternbeirat engagierte, wobei sie für die Vertretung der Elterninteressen, die Mitgestaltung von Festen, organisatorische Aufgaben und weitere Verantwortlichkeiten zuständig war (vgl. Interview, Mutter M., 2024, S.1), ist ihr Engagement hier in Österreich eingeschränkt. Auch in Österreich ist der Wunsch vorhanden,

am sozialen und kulturellen Schulleben ihrer Kinder teilzunehmen. Allerdings besteht Unsicherheit darüber, wie dies in einer neuen kulturellen Umgebung zu realisieren ist. Die Schwierigkeiten, sich mehr am Schulleben ihrer Kinder zu beteiligen, resultieren sowohl aus sprachlichen Defiziten als auch aus mangelnden Kenntnissen über Besonderheiten der schulischen Kultur in Österreich, was ihr als Mutter die aktive Teilnahme erschwert.

Darüber hinaus wird seitens Mutter L. und Mutter C. festgestellt, dass ihnen die Möglichkeit zur interaktiven Kommunikation in den vertrauten sozialen Netzwerken fehlt. Hingegen ist die Integration des Kindes in das soziale Umfeld unter Einbezug von Mutter L. erfolgreich verlaufen. Dies erfolgte sowohl durch die aktive Teilnahme der Mutter an außerschulischen Aktivitäten als auch durch die Unterstützung der Tochter bei der Bildung und Aufrechterhaltung sozialer Kontakte. So schildert sie Folgendes: *„Wir gehen zu allen Geburtstagsfeiern, in Gruppen von etwa zehn Leuten. Die Kommunikation ist gut.“* (Interview, Mutter L., 2024, S.4).

Unterstützung seitens der Mütter kann darüber hinaus als ein wichtiger Faktor für akademischen Erfolg von Kindern betrachtet werden. Mehrere Mütter betonen ihre Rolle als aktive Lernbegleiterinnen ihrer Kinder. Ukrainische Mütter unterstützen ihre Kinder bei der Vorbereitung auf Tests, beispielsweise Mutter K., die mit ihrem Sohn *„auf einen Mathematiktest vorbereitet hat“* (Interview, 2024, S.3). Des Weiteren unterstützen sie den Erwerb grundlegender deutscher Wörter und Begriffe, beispielsweise Mutter B., die gemeinsam mit ihrer Tochter zu Hause versucht, *„die Kreuzworträtsel zu lösen“* (Interview, 2024, S.2). Im Folgenden wird die entsprechende, von Mutter M. (Interview, 2024, S.3) zitierte Erzählung präsentiert: *„Weil ich einige Zeit mit meinem Sohn zu Hause gelernt habe, habe ich mit ihm einfach Wörter wie Früchte, Gemüse und Zahlen gelernt.“*

Die Teilnahme der ukrainischen Mütter am Schulleben ihrer Kinder ist vielseitig. Manche Mütter nehmen ihren Kindern gegenüber eine motivierende Haltung ein, was sich wiederum positiv auf deren Bereitschaft, am Schulunterricht teilzunehmen, auswirkt. Ihre Vorbildfunktion war für den Bildungserfolg ihrer Kinder von großem Vorteil. Exemplarisch wird im Folgenden ein Zitat präsentiert, in dem die Mutter darüber erzählt, wie sie ihre Tochter dazu ermutigt, Deutsch zu lernen:

„Ich habe ihr auf alle möglichen Weisen versucht zu erklären [...] Plus ich fing an, Deutsch zu lernen, ich zeigte ihr, dass es nicht schwer ist. Ich ging in Geschäfte, obwohl ich selbst nur drei Wörter in Deutsch gelernt hatte und Fehler machte. Ich zeigte ihr, dass obwohl ich nichts weiß, aber es war mir nicht peinlich. Meine Einbindung in den Prozess war maximal. Denn das war für sie sehr wichtig zu lernen“ (Mutter L., 2024, S.8).

Darüber hinaus hat Mutter L. alternative Methoden wie Mobiltelefon eingesetzt, um ihrer Tochter zu helfen, ihre Sprechangst zu überwinden und sich im Unterricht verbal auszudrücken. Ihre Bemühungen haben zu folgenden Ergebnissen geführt:

„Seit dem Sommer, als das Problem der Versetzung in die nächste Klasse gelöst wurde, gab ich ihr ein Telefon. Sie begann auf WhatsApp zu schreiben, dann Sprachmeldungen zu senden

und zu sprechen. Anfangs sprach sie kaum oder sehr leise, nur ein Wort. Allmählich wurden diese Probleme im Herbst weniger. Aber sie überwand das Problem schnell und begann, vor allen zu sprechen." (Interview, Mutter L., 2024, S.3).

Die aktive Kommunikation über WhatsApp trug nicht nur dazu bei, sprachliche Hemmungen abzubauen, sondern förderte auch den Aufbau sozialer Kontakte zu ihren Mitschülern. Innerhalb der durchgeführten Interviews wird ersichtlich, dass sich ukrainische Mütter vor allem auf die sprachliche Förderung ihrer Kinder konzentrieren. Dies erfolgt mittels der eigenständigen Vermittlung der deutschen Sprache an ihre Nachkommen, obgleich sie selbst Schwierigkeiten mit dieser aufweisen. Gleichzeitig sehen sich viele Mütter jedoch mit Herausforderungen konfrontiert, insbesondere im Hinblick auf Zeitmanagement. Während sie in einigen Bereichen aktiv sind, zeigen sie in anderen ein zurückhaltenderes Verhalten, was häufig durch äußere Umstände oder Unsicherheiten in der neuen Umgebung bedingt ist.

10. Bewältigungsstrategien

Im Folgenden werden Bewältigungsstrategien präsentiert, die von Müttern angewendet werden, um ungewisse oder herausfordernde Situationen zu behandeln, ihre emotionale Balance wiederherzustellen und mögliche Ressourcen zu mobilisieren. Als besonders häufig genannte Maßnahmen wurden dabei Anpassung, Suche nach Unterstützung und Eigeninitiative festgestellt.

10.1. Anpassung

Wie in dem vorherigen Kapitel dargelegt, äußerten ukrainische geflüchtete Mütter große Interesse an Beteiligung an österreichischen System. Bezüglich Strategien, die von den Müttern entwickelt wurden, um sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden, wird von den Müttern Anpassung als häufigst thematisiert. Aus meinen Interviews geht hervor, dass die meisten Mütter eine positive Einstellung und Wertschätzung gegenüber Österreich und dem österreichischen Schulsystem zum Ausdruck bringen und die Dankbarkeit äußern. Manche von Ihnen sind der Meinung, dass die Flüchtlinge nur auf diese Art und Weise gut integriert werden können, wie folgendes Zitat zeigt:

„Wir leben nicht in unserem eigenen Land, um unsere eigenen Vorlieben durchzusetzen. Wir müssen uns an ihre Gesetze und Regeln anpassen. Ich denke, es ist nicht richtig, unsere eigenen Gesetze hier durchzusetzen. Wir sollten unsere Vorlieben zu Hause in der Ukraine umsetzen [...]. Ich bin diesem Land dankbar. Menschen, die vor dem Krieg geflüchtet sind, sollten ebenfalls dankbar sein, weil dieses fremde Land ihnen Unterkunft und Lebensmittel bietet. Unsere Leute sollten dankbar sein und nicht ihre eigenen Regeln durchsetzen.“ (Interview, Mutter M., 2024, S.5).

Die kulturellen und rechtlichen Normen in Österreich zu respektieren und sich ihnen anzupassen, ist die wichtigste Strategie, um sich in die Gesellschaft zu integrieren, wie aus dem Zitat deutlich wird. Das ist ein Punkt, der mir auch bei anderen Müttern aufgefallen. Die befragten Personen zeigen ein Vertrauen in die Struktur und Abläufe des österreichischen

Migrationsprogramms. Sie sind der Meinung, dass diese Prozesse darauf ausgelegt sind, den Flüchtlingen zu helfen. Für Mutter C. stellt beispielsweise die Einhaltung der schulischen Richtlinien einen wichtigen Schritt für eine erfolgreiche Integration dar: *„Mein Rat für zukünftige Flüchtlinge ist, ruhig zu bleiben und den vorhandenen Prozessen zu folgen. Österreich nimmt seit vielen Jahren Flüchtlinge in dieses Migrationsprogramm auf.“* (Interview, Mutter C., 2024, S.7). Laut den befragten Müttern ist das Bildungssystem für Geflüchtete in der Schule gut organisiert. Die befragte Mutter L. äußerte sich sehr positiv über das österreichische Bildungssystem und zeigte Dankbarkeit dafür, wie Kinder in der Schule betreut und unterrichtet werden: *„Sie haben sich angepasst, sie haben meinem Kind drei Stunden pro Tag Deutsch unterrichtet.“* (Interview, Mutter L., 2024, S.6). Dennoch obliegt es - wie in den Interviews betont wird - den Flüchtlingen und Migranten, einschließlich der Ukrainer, sich anzupassen und die Integration aktiv zu übernehmen, anstatt zu erwarten, dass das Gastland alle notwendigen Anpassungen vornimmt. Dies lässt sich exemplarisch an folgendem Zitat verdeutlichen: *„Wir sind in ein fremdes Land gekommen, wir wurden aufgenommen, wir müssen uns anpassen, wir müssen die Sprache lernen, denn uns ist niemand etwas schuldig.“* (vgl.ebd., S.6).

Die Auswertung der geführten Interviews legt nahe, dass ukrainische Mütter eine deutliche Bereitschaft und Verpflichtung verspüren, sich an das österreichische Schulsystem anzupassen. Dies zeigt sich in ihrer Dankbarkeit, Eigenverantwortung und der Notwendigkeit, sich auf die Gegebenheiten des neuen Umfelds einzulassen. Die Anpassung umfasst sowohl den Erwerb von Sprachkenntnissen als auch die Akzeptanz der schulischen Gesetze und Strukturen. Die Mütter zeigen Verständnis dafür, dass ein akademischer Erfolg eine zentrale Rolle für Integration spielt und mit Anpassungsleistungen verbunden ist. Die schulischen Leistungen der Kinder werden somit von allen interviewten Müttern als essenziell für eine gelungene Integration erachtet. Neben der Sprache wird den Noten eine Schlüsselrolle beigemessen. Manche Mütter zeigen sich sehr erfreut über die schulischen Erfolge ihrer Kinder und betrachten diese als bedeutsamen Meilenstein in deren Integrationsprozess: *„Insgesamt hat sie nur eine Zwei, alle anderen Noten sind Einsen, einschließlich Deutsch.“* (Interview, Mutter L., 2024, S.1). Diese Einschätzung wird durch Aussage von Mutter M. bestätigt: *„Meine Tochter hat die Schule sehr gut gemeistert. Die Grundschule hat sie sehr gut abgeschlossen.“* (Interview, 2024, S.1)

Wie bei anderen Müttern auch, stellt Mutter C. den Antrieb für exzellente Leistungen einen positiven Aspekt der Integration ihrer Tochter dar: *„Sie genießt es momentan, weil sie es liebt, die Beste zu sein, sie mag es nicht zu konkurrieren, sondern einfach nur die Beste zu sein.“* (Interview, 2024, S.6). Für die ukrainischen Mütter ist es von großer Bedeutung, dass ihr Kind von der Lehrkraft gelobt und anerkannt wird. Das nachfolgende Zitat von Mutter M. verdeutlicht, dass die Anerkennung durch die Lehrkraft einen wesentlichen Faktor für die

erfolgreiche Integration des Kindes in die schulische Gemeinschaft darstellt: *„Bei den Elternabenden spricht die Lehrerin über meinem Sohn und sagt, dass er ihr Liebling in der Klasse ist.“* (Interview, Mutter M., 2024, S.3). Die Mütter implizieren oft, dass ihre Kinder in der Schule trotz der Tatsache, dass Deutsch nicht die Muttersprache ist, nach einer gewissen Zeit hervorragende Leistungen erbringen.

Wie im theoretischen Teil erwähnt, geht die Anpassung an das österreichische Schulsystem mit dem Risiko einher, die eigene Identität zu verlieren. Diesbezüglich ist es für manche Mütter nicht immer einfach, die geeigneten Argumente zu finden, warum ihre Kinder ihre kulturelle Identität behalten sollen. Diesbezüglich äußert sich Mutter L. (Interview, 2024, S.4) wie folgt: *„Es ist schwer, dem Kind zu erklären, warum es Ukrainisch lernen soll. Sie versteht es nicht. Für sie ist es nur eine Last, etwas, das Mama sich ausgedacht hat. Es macht ihr keinen Spaß, aber was soll man tun?“*

In der hier thematisierten Situation lässt sich die Spannung zwischen Eltern- und Kindgeneration im Migrationskontext beobachten, wobei die Mutter bestrebt ist, die sprachliche Identität ihrer Tochter zu bewahren. Die Tochter hingegen steht diesem Ansinnen ablehnend gegenüber, da sie eine Aneignung der neuen Sprache für erforderlich erachtet. Auch Mutter K. und ihre Tochter waren von einem Generationskonflikt betroffen. Die Erste erzählte von der Situation, als ihre Tochter zum ersten Mal in Österreich zur Schule ging. Die Mutter wählte für sie ein festliches Kleid für den ersten Schultag aus, wie es ihrer Erfahrung nach üblich war und den ukrainischen Traditionen entsprach. Sie beschreibt die Situation wie folgt:

„Wir kamen am ersten September mit meiner jüngeren Tochter. Meine Tochter war die einzige, die ein Kleid trug. Ich sage nicht, dass es sehr festlich war. Nichts mit Schleifen oder so. Sie war so: „Mama, warum hast du mir das angezogen? Ich sehe aus wie ein weißer Rabe, ich bin schön, ich will nicht die einzige Schöne sein. Ich will so sein wie alle anderen“ (Interview, Mutter K., 2024, S.4).

Diese Situationen zeigen, dass das Streben nach Zugehörigkeit zur österreichischen Gesellschaft seitens der jüngeren Generationen, vor allem in der Grundschule, zu gewissen Spannungen mit den älteren Generationen führt. Wie bereits deutlich wurde, ist die Integration mit Schwierigkeiten verbunden, seien es Stresssituationen, Zeitmangel oder Identitätskonflikte. Dennoch zeigen ukrainische Mütter ein aktives Bemühen, sich und ihre Kinder in das österreichische System zu integrieren, sei es durch den Besuch von Elterngespräche, Nachhilfe oder die Kommunikation mit der Schulleitung. Da nach Angaben der Mütter ihre Kinder die Lust in Österreich zu bleiben äußern, versuchen die Befragten, sich an diese Situation anzupassen. Die Beantwortung der Frage nach der individuellen Zukunftsperspektive erfolgte durch die Angabe, dass eine Anpassung an die Bedürfnisse des Kindes erforderlich sei. Als exemplarisches Zitat sei hier das folgende von Mutter M. angeführt:

„Ehrlich gesagt, leben wir Eltern für unsere Kinder. Wir dachten, dass wir so schnell wie möglich zurück in die Ukraine gehen würden, aber unsere Tochter ist strikt dagegen. Sie sieht ihre Zukunft hier, und wir werden sie nicht allein lassen.“ (Interview, Mutter M., 2024, S.5).

Hierbei wurde jedoch darauf hingewiesen, dass nicht alle Befragten von Beginn an die Absicht hegten, sich langfristig in Österreich niederzulassen. Mutter C. zum Beispiel hat keinen festen Plan und zeigt sich unsicher in Bezug auf die Ausarbeitung von Zukunftsplänen, da der Zeitpunkt des Endes des Krieges unklar ist. In Bezugnahme auf die aktuelle Lage äußert Mutter C. (Interview, 2024, S.8) ihre Einschätzung wie folgt: *„ Wir werden sehen, was in Zukunft passiert [...] Mein Kind gewöhnt sich hier ein. Wir werden die Situation in der Ukraine sehr genau beobachten.“* Auch Mutter K. zeigt eine realistische Einschätzung der gegenwärtigen Situation in der Ukraine und sieht keine Möglichkeit, dorthin zurückzukehren: *„unsere Region...alles ist kaputt, Infrastruktur, alles ist zusammengebrochen.“ (Interview, Mutter B, 2024, S.7).* Mutter K. zeigt die komplexen Gefühle, die nicht allein auf die Anpassung an die Bedürfnisse ihrer Kinder zurückzuführen sind, sondern auch von der prekären Lage in der Ukraine beeinflusst werden.

Trotz dieser Unsicherheit besteht bei allen interviewten Personen Konsens darüber, dass sie bei ihren Kindern bleiben werden, bis diese reif sind, um selbstständig für sich zu sorgen. Die Bereitschaft zur Anpassung an das System resultiert somit aus dem Streben der Mütter, ihren Kindern ein gutes Leben zu ermöglichen.

10.2. Suche nach Unterstützung

Auf Basis der Interviewanalyse hat sich gezeigt, dass geflüchtete Mütter oft nach zusätzlicher Unterstützung gesucht und gebraucht haben, sei es von Verwandten, Einheimischen oder Institutionen. Wie oben bereits erwähnt, wurde die Unterstützung durch die Lehrkräfte von den Befragten überwiegend geschätzt. Mütter sind der Auffassung, dass die Unterstützung durch die Schule einen wesentlichen Einfluss auf das Wohlbefinden und den schulischen Erfolg ihres Kindes ausübt. Sie erkennen, dass engagierte Lehrkräfte, die eine hohe Arbeitszufriedenheit aufweisen, einen positiven Einfluss auf die Integration und das Lernen ihres Kindes haben. In diesem Zusammenhang verdeutlicht Mutter L., wie bedeutsam die Betreuung und Förderung durch Lehrkräfte für geflüchtete Menschen sind:

„Die pädagogische Arbeit in der Schule hat mich vollkommen zufrieden gestellt. Ich fühle Unterstützung und Engagement. Alles, was sie gemacht haben und alles, worum sie uns gebeten haben, haben sie aus einer Haltung der Fürsorglichkeit getan. Diese Hilfe und Unterstützung habe ich gespürt und spüre ich bis heute.“ (Interview, Mutter L., 2024, S.5).

In Übereinstimmung mit der bisherigen Auslegung lässt sich folgendes Zitat von Mutter C. heranziehen:

„Ich bin sehr beeindruckt von den Lehrern, die ich kennengelernt habe. Es gibt keine Kommunikationsbarriere, alle sind sehr engagiert und scheinen ihren Beruf zu lieben.“ (Interview, Mutter C., 2024, S.4)

Der Umstand, dass Kinder gerne zur Schule gehen und die Zufriedenheit ihrer Kinder in der Schule, wird von den Müttern als ein wichtiger Indikator dafür angesehen, dass das schulische Umfeld gut organisiert ist. Die Mütter erachten diese Schulumgebung als wertvolle Unterstützung für das Wohlbefinden und die Bildung ihres Kindes.

Für die Mütter war es sehr wichtig, von der Schulleitung Hilfe zu bekommen, wenn ihre Kinder gemobbt wurden. Sie wandten sich daher an das schulische Personal, um den Schutz ihrer Kinder zu gewährleisten. Die Mutter K. (Interview, 2024, S.7) berichtet, die österreichische Schulverwaltung sei auf das Mobbingproblem aktiv und unterstützend reagiert, wie im Folgenden ersichtlich wird: *„...und sie waren ziemlich... Die österreichische Schulverwaltung stellte sich vollkommen auf die Seite der Ukrainer.“* Während Mutter K. positive Erfahrungen bei der Suche nach geeigneter Unterstützung seitens des Schulpersonals sammeln konnte, stieß Mutter B. auf Schwierigkeiten, eine Lösung für ihr Problem zu finden. Sie bemängelt, dass das Schulpersonal nicht angemessen auf die Konfliktsituation reagierte und keine Maßnahmen zur Konfliktlösung ergriff:

„Niemand hat etwas unternommen. Wie ich schon sagte, wir gingen, wir riefen an, aber es brachte nichts. Wir sprachen mit der Schulleitung, sprachen mit der Lehrerin, aber das Problem wurde nicht gelöst. Wir versuchten es mit den Eltern zu klären, aber die Eltern sagten nur, dass meine Tochter Ukrainisch sprechen sollte, damit so etwas nicht passiert.“ (Interview, Mutter B., 2024, S.3)

Im Gegensatz zur fehlenden professionellen Unterstützung und fehlenden Problemanerkennung seitens der Schulleitung wird von der befragten Interviewerin eine positive Intervention einer Österreicherin geschildert, die bei der Bewältigung von Mobbing im Kontext Schule unterstützend wirkte. In ihrer Erzählung gibt Mutter B. Einblick in die Auswirkung des Einheimischen auf das österreichische Schulsystem:

„Ich lebte in einer österreichischen Familie, in einem Haus, und als ich das Problem nicht selbst lösen konnte, sagte ich einer österreichischen Frau, dass wir ein Problem haben. Und sie rief an, vereinbarte einen Termin, wir wurden empfangen, und sie regelte es. Eine Österreicherin hat Einfluss.“ (Interview, Mutter B., 2024, S.3)

Folglich kann festgestellt werden, dass die Mutter B. davon überzeugt ist, dass eine Österreicherin über mehr Autorität und mehr Durchsetzungsvermögen verfügt, um die anstehenden Aufgaben zu erledigen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die erwähnte Unterstützung zwar vorübergehend hilfreich sein konnte, aber keine dauerhafte Lösung des Problems garantierte, da *„nach ein oder zwei Wochen alles wieder von vorne anfang“ (vgl.ebd., S.3).*

Die erfolgreiche Integration und das Einleben in einem Schulsystem und in einem neuen Land waren in hohem Maße von der Unterstützung durch verschiedene Akteure abhängig. Dabei handelt es sich um offizielle Stellen, Arbeitgeber, medizinische Einrichtungen oder Verwandte. Als Beispiel kann hier Mutter L. angeführt werden, für die die Erledigung des gesamten bürokratischen Aufwands zur Aufnahme ihres Kindes in die Schule durch ihre Verwandten erfolgte (vgl. Interview, Mutter L., 2024, S.4). Für Mutter K. hat sich die zuständige Beraterin aus der Flüchtlingsunterkunft um die entsprechenden Formalitäten gekümmert:

„Also, als wir angekommen sind, hat sie uns als Schutz begleitet, hat alles für uns geregelt, wir haben uns um nichts kümmern müssen. Alle Dokumente, die mit der Schule zu tun haben, wurden für uns erledigt.“ (Interview, Mutter K., 2024, S.5)

In ähnlicher Weise äußert Mutter M. ihre Zufriedenheit mit der Organisation des Übergangs ihres Sohnes in das neue Schulsystem. Dabei äußert sie ihre hohe Wertschätzung für die Hilfsmaßnahmen des Roten Kreuzes und betont erneut die herausragende Bedeutung der Sprachkompetenz als Schlüsselqualifikation in der neuen Umgebung: *„Mein Sohn wurde von der Klinik nach der Schule im Wohngebiet eingeschrieben, weil wir die Sprache nicht kannten, und sie fanden eine Schule für uns und organisierten auch eine Wohnung.“ (Interview, Mutter M., 2024, S.2).*

In den durchgeführten Interviews wurde von mehreren Teilnehmerinnen der Wunsch nach psychologischer und migrationsspezifischer Unterstützung im schulischen Kontext geäußert. In diesem Zusammenhang nimmt das Thema Unterstützungsbedarf einen großen Stellenwert im Schulalltag ein. Dies liegt daran, dass viele Menschen mit Fluchthintergrund nicht nur durch die Erlebnisse in der Ukraine, sondern durch den Kulturschock in Österreich belastet sind. Besonders schwierig sind die ersten Monate ihres Aufenthalts in der österreichischen Gesellschaft, wo sie sich ohne Sprachkenntnisse in einer neuen Umgebung integrieren und soziale Kontakte mit Deutschsprachigen meistern müssen. Dazu wird folgendes Zitat angeführt:

„Das würde ich also vorschlagen, wenn es psychologische Diagnostik gäbe, na ja, für Kinder, die aufgrund von extremen Stressbedingungen ankommen, damit sie das Problem vor Ort lösen können und die Eltern nicht irgendwie damit belastet werden. Das wäre im Allgemeinen normal, wenn es in der Schule einen Psychologen gäbe.“ (Interview, Mutter L., 2024, S.5).

Ein weiterer Aspekt ist zu berücksichtigen, dass für einige Mütter Kinder einen wesentlichen Faktor hinsichtlich der Kommunikation mit Lehrkräften darstellen, wie aus dem folgenden Zitat ersichtlich wird: *„Jetzt gehe ich entspannt hin, weil Kinder bei mir sind und sie alles wörtlich übersetzten, wenn ich etwas nicht verstehe. Ich verstehe vieles, aber wenn ich etwas nicht verstehe, dann übersetzten sie mir alles“ (Interview, Mutter M., 2024, S.4).* Die dargestellte Aussage veranschaulicht die Relevanz der Einbindung von Kindern in den Integrationsprozess ihrer Mütter. Die Unterstützung bei sprachlichen Schwierigkeiten durch die Kinder ermöglichte

der Mutter eine bessere Orientierung in ihrem neuen Umfeld sowie die Bewältigung alltäglicher Aufgaben und Kommunikationsbarrieren. Dies lässt den Schluss zu, dass die Sprachbarriere mit der Zeit durch die Hilfe ihrer Kinder weniger belastend geworden ist und sie adäquater mit Stresssituationen umgehen kann. Obwohl das Übersetzen in diesem Fall von der Mutter als hilfreiche Ressource empfunden wird, wird in verschiedenen Migrationsforschungen oft darauf hingewiesen, dass Kinder, die als Brücke zur Außenwelt fungieren, eine potenzielle Rollenumkehr innerhalb der Familie erleben könnten. Diese Verantwortung, die normalerweise Erwachsenen zukommt, kann zu einer Belastung für die Kinder führen und die familiäre Rollenverteilung verändern. Von großer Bedeutung war in Zusammenhang mit sprachlichen Barrieren auch die Unterstützung seitens Lehrkräfte. So beispielsweise laut Mutter M. bemühte sich der Lehrer, die Sprachbarriere mithilfe von nonverbaler Kommunikation zu überwinden und eine verständliche Erklärung zu geben: *„Er versuchte auf verschiedene Weise zu erklären, was er sagen und verstehen wollte, mit Händen und Gesten.“* (Interview, Mutter M., 2024, S.2).

Auch Mutter B. war sich bewusst, dass sie zur Lösung von Mobbingproblemen in der Schule über ein gutes Sprachniveau verfügen und eine klare Kommunikation sicherstellen musste, um Missverständnisse zu vermeiden und ihre Anliegen effektiv zu vertreten. Sie beschreibt dies wie folgt:

„Ich ging dorthin und sprach, aber mein Deutsch ist nicht gut genug, ich kann nicht fließend kommunizieren. Also versuchte ich eine ukrainische Lehrerin, als Übersetzerin mitzunehmen und die Klassenlehrerin zu treffen.“ (Interview, Mutter B., 2024, S.2).

In den österreichischen Schulen besteht wahrscheinlich ein signifikanter Bedarf an Unterstützung für diejenige Mütter, die weder Deutsch noch Englisch können, da dies eine wesentliche Ressource bei der Bewältigung der Herausforderungen darstellen.

In den Interviews wurde von mehreren Müttern betont, wie wichtig die Unterstützung durch vertraute Personen ist. Mutter K. sprach beispielsweise über ihren Freund, der Deutsch spricht und mit dem sie auf Deutsch kommuniziert (Interview, Mutter K., 2024, S.2). Mutter L. berichtet, dass sie die Herausforderungen gemeinsam mit ihrem Ehemann bewältigt hat und dadurch weniger Schwierigkeiten hat als eine alleinerziehende Mutter: *„Was die Hilfe betrifft... wir haben wir uns daran gewöhnt. Vor allem, weil wir zu zweit sind. Natürlich ist es für eine alleinerziehende Mutter viel schwieriger. Deshalb beschwere ich mich nicht.“* (Interview, Mutter L., 2024, S.4).

Zum Zeitpunkt meiner Forschung gab es keine spezifischen statistischen Daten zur Familienstruktur ukrainischer Vertriebenen in Österreich. Zwar unterliegen Männer im wehrfähigen Alter grundsätzlich einem Ausreiseverbot aus der Ukraine, jedoch existieren Ausnahmen, beispielsweise für Väter mit drei Kindern, wie es im Fall von Mutter M. zutrifft, und für andere soziale Gruppen. Während der Interviews zeigte sich, dass ukrainische

Flüchtlingsfamilien verschiedene Familienstruktur aufweisen: Es gibt sowohl alleinerziehende Mütter wie Mutter B. und Mutter K. als auch solche, die nach ihrer Ankunft in Österreich geheiratet haben, wie beispielsweise Mutter C. Diese Vielfalt zeigt, dass die Ein-Eltern-Familien-Situation zwar häufig, aber nicht die vorherrschende Konstellation ist. In den Überlegungen zur Masterarbeit wurde davon ausgegangen, dass insbesondere alleinerziehende Frauen mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert sein könnten. Es zeigte sich, dass sowohl alleinerziehende als auch Familien mit zwei Elternteilen sich mit Herausforderungen konfrontiert sehen. Im Kontext der Bewältigung von Herausforderungen in einem fremden Land wird von Müttern erkannt, dass auf eine übliche Selbstständigkeit gegründete Vorgehensweise hierfür nicht ausreicht. Die Integration in eine neue Umgebung, insbesondere unter erschwerten Bedingungen wie Krieg und Flucht, stellt selbst für selbstständig agierende Menschen eine überfordernde Belastung dar. Im Folgenden findet sich ein Zitat, das im weiteren Verlauf eine wesentliche Argumentationsbasis darstellt:

„Trotz der Tatsache, dass ich es gewohnt bin, selbstständig zu sein und für mich und das Kind zu sorgen, war es hier sehr beängstigend [...] und ich verstand, dass ich Hilfe brauchte, Unterstützung, irgendeine Person in meiner Nähe. Solange meine Freundin bei mir war, war es in Ordnung. Als meine Freundin nach Deutschland weiterging und ich allein blieb, wurde es schon sehr unheimlich [...] Da braucht man Hilfe, vielleicht nicht unbedingt einen Mann, vielleicht eine Mutter, eine Schwester, eine Freundin. Aber zumindest eine weitere erwachsene Person in der Nähe, die Entscheidungen treffen kann.“ (Interview, Mutter C., 2024, S.10)

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die Aufteilung von Verantwortung einen positiven Einfluss auf die Integration von zugewanderten Familien haben kann. Besonders für eine alleinerziehende Mutter ist die Suche nach einer verlässlichen Unterstützungsperson entscheidend, um den Alltag und die Anpassung in einer fremden Umgebung erfolgreich zu bewältigen. Die Aussagen verdeutlichen, dass die Suche nach Unterstützung, sei es durch soziale Netzwerke oder Verwandten, eine zentrale Rolle bei der Bewältigung der neuen Lebenssituation spielt. Die ukrainischen Mütter demonstrieren insgesamt die immense Bedeutung von Unterstützung in der Bewältigung ihrer neuen Lebenssituation, insbesondere in einem fremden Land.

10.3. Eigeninitiative

Trotz intensiver Anpassung an österreichisches Schulsystem versuchten ukrainische Mütter, die Kontrolle über ihr Leben zurückzugewinnen. Hinsichtlich der Bewältigungsstrategien wurde die eigenständige Problembewältigung weniger häufig getroffen als die Entscheidung für externe Unterstützung. Dennoch ist es erforderlich, die Handlungsweisen der Betroffenen in ihrer Gesamtheit zu beleuchten, weshalb es im schulischen Kontext notwendig ist, die Selbstbestimmung der ukrainischen Mütter zu erläutern. In manchen Situationen zeigen Mütter proaktives Verhalten, indem sie aktiv nach geeigneten Schulen für ihre Kinder suchen und sich

um die Einschreibung kümmern. Mutter K. (Interview, 2024, S.5) stellt Folgendes fest: *„Ich habe eine Schule gefunden, die näher an unserem Wohnort liegt. Ich habe sie im Internet gefunden, dann telefoniert, einen Termin vereinbart, bin hingegangen und habe alles geregelt.“* In ähnlicher Weise äußerte sich Mutter M. (Interview, 2024, S.2): *„Für meine Tochter wurde uns eine gute Schule empfohlen, und wir haben uns dort eingeschrieben, und sie wurde angenommen.“*

Aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung geht hervor, dass die Eigeninitiative in vielen Fällen erst dann erfolgte, nachdem ein Bedarf an externer Unterstützung festgestellt wurde. Dabei wurde der Bedarf von Schulen entweder akzeptiert oder abgelehnt. Wie bereits im vorherigen Kapitel dargelegt, übernahm Mutter B. die Initiative, indem sie selbst den Versuch unternahm, mit den Eltern eine Besprechung der Situation herbeizuführen. Zusätzlich recherchierte sie eigenhändig Telefonnummern und stellte den Kontakt zu anderen Müttern her. Ihr Ziel war es, eine Zusammenarbeit zwischen den Eltern zu fördern, um zu verhindern, dass ihre Tochter von einem Mitschüler beleidigt wird. Mutter B. (Interview, 2024, S.3) äußert sich dazu wie folgt: *„Aber ich hatte Kontakt zu der Mutter dieses österreichischen Jungen, und sie sprach mit ihrem Sohn, entschuldigte sich und sagte, sie werde versuchen, dafür zu sorgen, dass er sich gut benimmt.“* Dies deutet auf ihre aktive Problemlösungskompetenz der Mütter hin, die sich nicht nur auf externe Hilfe verlassen. Dank ihrer Beharrlichkeit besucht ihre Tochter jetzt eine andere Schule, wo sie keine Probleme mit den Kindern oder die Klassenlehrerin hat (vgl.ebd., S.2.).

Die ukrainischen Mütter erkennen, dass ihr Erfolg, mit der Schule zu kooperieren und ihre Kinder in die neue Umgebung zu integrieren, von ihrer eigenen Initiative abhängt, so zum Beispiel Mutter C. (Interview, 2024, S.11): *„Wenn du kommst und du ein Einwanderer bist, dann musst du dich anstrengen. Alles hängt eigentlich von einem selbst ab.“* In diesem Kontext ergänzt sie, dass sie positive Einstellungen in Bezug auf das zukünftige Leben im Aufnahmeland für entscheidend erachtet, um die Herausforderungen, die mit der Integration einhergehen, zu bewältigen: *Wenn du denkst, nein, wir sind hier Flüchtlinge, niemand wird uns ein normales Leben bieten... Nun, wenn du so denkst, dann wird es so sein (vgl.ebd., S.11).* Die Aussagen der Mutter C. lassen eine signifikante Diskrepanz in ihrer Haltung gegenüber Selbstständigkeit und der Notwendigkeit von Unterstützung erkennen, wie im vorangehenden Kapitel erwähnt wird. Einerseits betont sie die Bedeutung von persönlicher Anstrengung und Eigenverantwortung als Einwanderin, andererseits gibt sie zu, sich in der neuen Umgebung unsicher und überfordert zu fühlen und dringend die Verteilung von Entscheidungen zu benötigen. Diese Erfahrung veranschaulicht die Herausforderung, eine ausgewogene Balance zwischen dem Streben nach Autonomie und der Notwendigkeit nach Unterstützung und Anpassung in neuen und anspruchsvollen Lebenssituationen zu finden.

Die Eigeninitiative erstreckt sich nicht nur auf den interpersonalen Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern, sondern manifestiert sich ebenfalls auf der Ebene der ukrainischen Gemeinschaft. Dies wird durch die Erzählung von Mutter B. verdeutlicht, die die Übersetzung von Informationen für andere Mütter aus der Ukraine übernimmt, um ihnen beim Austausch mit der Schule zu helfen. Die Mutter übernimmt eine kommunikative Mittelfunktion zwischen der ukrainischen Frau und dem österreichischen Schulpersonal, was als aktive Form der Eigenverantwortung bezeichnet werden kann. Das folgende Zitat wird an geeigneter Stelle in die Argumentation einbezogen:

„Zum Beispiel kam dieses Jahr ein ukrainisches Mädchen in unsere Klasse. Ihre Mutter spricht weder Englisch noch Deutsch. Bei den ersten Treffen, als die Mutter zur Schule kam, rief sie meine Tochter, damit sie übersetzte. Jetzt gehe ich zu den Elternabenden mit dieser Mutter und übersetze. Das sind auch solche Momente, persönliche und vertrauliche Dinge. Gut, dass wir mit dieser Mutter eine vertrauensvolle Beziehung haben. Sie hat sich bereits eingelebt und ist damit einverstanden, dass mir alles erzählt wird.“ (Interview, Mutter L., 2024, S.6).

Die Erzählung von Mutter L. verdeutlicht die Bedeutung von Mittelpersonen im Integrationsprozess. Indem sie die Übersetzung von Informationen übernimmt und anderen Müttern aus der Ukraine beim Austausch mit der Schule assistiert, zeigt sie, wie wichtig es ist, dass Migrant*innen Bekannte haben, die als Brückenbauer*innen fungieren.

Nicht zu unterschätzen ist die Eigeninitiative der Mütter, in eine andere Wohnung zu ziehen und die dafür notwendige Organisation selbst in die Hand zu nehmen. Obgleich Mütter sich erkenntlich zeigen und die Hilfsbereitschaft der Bevölkerung sowie der Institutionen dankbar annehmen, streben sie nach einem selbstbestimmten Leben – auch im Hinblick auf ihre Nachkommen. Diese Fähigkeit, trotz Unsicherheit eigenständige Entscheidungen zu treffen, damit verbundene Ängste zu überwinden und notwendige Maßnahmen zur Sicherung der eigenen Existenz und der ihres Kindes einzuleiten, spiegelt die bemerkenswerte Resilienz und Selbstwirksamkeit der betroffenen Mütter wider. Trotz der Bereitschaft, sich an vorherrschende Gegebenheiten anzupassen, zeigen Mütter nicht selten eigene Initiative, wenn es darum geht, ihr eigenes Leben und das ihrer Kinder selbst zu gestalten. Sie sind bestrebt, nicht nur die Herausforderungen anzunehmen, sondern auch Strategien zu entwickeln und umzusetzen, um die Schwierigkeiten erfolgreich bewältigen zu können.

11. Zusammenfassung

In der vorliegenden Masterarbeit wurde die Beteiligung von ukrainischen Flüchtlingsmüttern bei der Integration ihrer Kinder in das österreichische Schulsystem untersucht. Basierend auf qualitativen Interviews wurden die Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven der Mütter hinsichtlich des österreichischen Bildungssystems analysiert. Die Interviewaussagen belegen die Bedeutung der Sprachkompetenz als zentrale Voraussetzung für die Integration der Geflüchteten. Der Prozess des Spracherwerbs geht hier über den funktionalen Gebrauch hinaus und wird mit emotionalen und psychischen Herausforderungen verbunden, sowohl bei Müttern als auch bei Kindern. Die Resultate der Untersuchung legen nahe, dass soziale Organisationen und andere Institutionen bei der Einschulung von Kindern eine wesentliche Stütze darstellen. Für Mütter, die von Migration betroffen sind, stellte diese Unterstützung eine entscheidende Erleichterung dar, da sie ihnen half, den Verwaltungsaufwand zu reduzieren. Schulpsychologische Einrichtungen, die theoretisch eine wesentliche Ressource zur Unterstützung der Mütter im Integrationsprozess darstellen sollten, wurden von den vertriebenen Müttern entweder gar nicht oder nur kostenpflichtig in Anspruch genommen. Die geringe Inanspruchnahme solcher Dienste deutet darauf hin, dass deren Zugänglichkeit und Bekanntheitsgrad unzureichend sind und/oder dass die Mütter aufgrund sprachlicher und finanzieller Barrieren andere Formen der Unterstützung präferierten.

Die Unterschiede in den schulischen Praktiken zwischen den Herkunfts- und Aufnahmeländern beeinflussen den Integrationsfortschritt. Während in der Ukraine ein stärkerer Einbezug der Mütter in das Schulleben zu beobachten war, beispielsweise in Form einer intensiveren Kontrolle der schulischen Leistungen ihrer Kinder, sehen sich viele in Österreich mit mangelnden Kenntnissen über das österreichische Schulsystem konfrontiert. Die mangelnde Klarheit bezüglich der Organisation von Hausaufgaben oder der Prüfungsvorbereitung sowie der Notenvergabe lässt auf Defizite in der systemischen Integration schließen. Solche Barriere wirkt sich hemmend auf die Teilnahme der Mütter am Bildungsprozess aus und erschwert die Unterstützung von Kindern beim Lernen, obwohl ihre aktive Beteiligung in diesem Prozess erstrebenswert ist.

Die Ergebnisse zeigen, dass Mütter, deren Kinder in die nächste Klasse versetzt wurden, eine größere Zufriedenheit mit dem österreichischen Schulsystem äußerten als jene, deren Kinder die Klasse wiederholen mussten. Mütter legen viel Wert auf die akademischen Leistungen ihrer Kinder und betrachten diese oft vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bildungserfahrungen sowie der kulturellen und Bildungsnormen der Ukraine. Unter den neuen Umständen fällt es den Müttern oft schwer, sich den schulischen Normen anzupassen, insbesondere wenn die Erwartungen der Mütter nicht mit der Realität des österreichischen Systems übereinstimmen.

Dies resultiert in einer Vielzahl an negativen Emotionen, wie beispielsweise Stress und Ängsten. Deshalb ist es wichtig, den Müttern emotionale Stabilität zu gewährleisten und den digitalen Kontakt mit den Lehrkräften durch zusätzliche Kommunikationsmittel zu ergänzen. Zwar wird die digitale Kommunikation von den Müttern als hilfreich wahrgenommen, doch reicht sie allein nicht aus, um den Lernfortschritt der Kinder vollständig nachzuvollziehen oder gezielt zu evaluieren. Eine verbesserte Kommunikation würde es ihnen ermöglichen, mehr Einblick in die schulischen Fortschritte und Herausforderungen ihrer Kinder zu bekommen, was wiederum zu einer verstärkten emotionalen Integration führen könnte.

Ein weiteres wiederkehrendes Problem ist Mobbing, welches den Schulalltag sowie die Beteiligung an schulischen Aktivitäten beeinträchtigt. Im Rahmen der Studie konnte festgestellt werden, dass Konflikte und Spannungen nicht nur zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen, sondern auch innerhalb derselben Flüchtlingsgruppe bestehen. Dies widerlegt die Annahme einer homogenen ukrainischen Flüchtlingsgemeinschaft und zeigt die Komplexität der internen Dynamiken auf. Mobbing unter Schüler*innen lässt sich nicht allein durch individuelle Vorurteile bzw. sprachliche Unterschiede erklären; vielmehr müssen auch allgemeinere geopolitische Ereignisse in die Betrachtung mit einbezogen werden. Somit besteht die mehrfache Belastung, wobei Flüchtlingskinder und ihre Mütter in Österreich nicht nur mit der Anpassung an eine neue Umgebung kämpfen, sondern auch mit zusätzlichen Konflikten in der Schule. Dies belegt, dass Schulen ein Ort sind, an dem Differenzen zur Grundlage für soziale Ausgrenzung und Ungleichheit werden. Der Umgang mit Mobbing seitens des Schulpersonals wird von Müttern zweierlei wahrgenommen. Die Effektivität der Konfliktlösung variiert je nach Situation und den Reaktionen der Leitung und des Lehrpersonals. Sowohl positive als auch negative Erfahrungen in Bezug auf die Problemlösung von Mobbing deuten darauf hin, dass das österreichische Schulsystem hinsichtlich der Berücksichtigung der Bedürfnisse ukrainischer Vertriebenen eine bemerkenswerte Inkonsistenz aufweist. Dieses Ergebnis unterstreicht die Notwendigkeit, das Bewusstsein für kulturelle Diversität im schulischen Umfeld zu schärfen und Strategien zur Vermeidung von Mobbing zu entwickeln, um einen inklusiveren Bildungsraum für alle Schüler*innen zu schaffen. Die Einbeziehung von Müttern in diesen Prozess kann ebenfalls ein Schlüssel zur Lösung dieses Problems sein.

Die Ergebnisse der durchgeführten Interviews legen den Schluss nahe, dass die ukrainischen Schüler*innen in verschiedene Klassenarten eingeteilt werden, darunter Integrationsklassen, ukrainische Klassen und gemischte Klassen. Die Anwesenheit anderer ukrainischer Kinder in den Schulen wird von Müttern ambivalent bewertet. Einerseits ermöglicht es den Kindern, sich in der Schule wohler zu fühlen und soziale Netzwerke aufzubauen, was ihre emotionale Stabilität fördert. Andererseits kann der Kontakt zu ukrainischen Mitschülern die Integration in

die österreichische Gesellschaft aufgrund kultureller Spannungen und der geringeren Interaktion mit einheimischen Kindern erschweren. Die empirischen Daten legen zudem nahe, dass der Zugang zu Bildungsressourcen in Abhängigkeit von der geografischen Lage variiert. Während in städtischen Gebieten der Zugang zur Integrationsklasse grundsätzlich möglich ist, werden Kinder in ländlichen Gebieten mit geringer Bevölkerungsdichte häufig den Regelklassen zugewiesen, was die zusätzlichen Herausforderungen darstellt. Doch auch innerhalb der Städte selbst sind die Auswahlmöglichkeiten bezüglich der Schule für die eigenen Kinder oft begrenzt, da dies von bürokratischen Hürden betroffen ist. Die Erzählung der Mütter, dass es in den Städten schwierig ist, einen Platz in einem Gymnasium zu bekommen, unterstreicht die Selektivität des Bildungssystems in Österreich. Dies schafft zusätzliche Hindernisse für die Integration, was zu einem Gefühl der Ausgrenzung beiträgt.

Die empirischen Ergebnisse zeigen die zentrale Rolle ukrainischer Mütter in der schulischen Integration ihrer Kinder. Die Entscheidung, sich von der ukrainischen Online-Schule abzumelden, zeigt das Bestreben, Stress zu vermeiden und sich vollständig auf das österreichische Bildungssystem zu konzentrieren. Gleichzeitig setzen manche Mütter weiterhin fort, ihre Kinder an ukrainischen Samstags- oder Onlineschule unterrichten zu lassen, was ihren Wunsch zeigt, den Kontakt zur ukrainischen Gemeinschaft zu bewahren. Mütter sind die Vermittler*innen zwischen der Bewahrung der eigenen kulturellen Identität bei ihren Kindern und der Aneignung der neuen kulturellen Normen.

Die aktive Teilnahme an Elternabenden, die digitale Kommunikation mit den Lehrkräften sowie die Unterstützung ihrer Kinder beim Erlernen der deutschen Sprache sind Ausdruck des starken Engagements von Müttern in der Bildung ihrer Kinder. Gleichzeitig führt der Mangel an Zeit und Ressourcen bei befragten Müttern zu einer eingeschränkten Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten. Die Erfüllung der primären Grundbedürfnisse ihrer Kinder steht dabei im Vordergrund. Erst wenn diese Bedürfnisse befriedigt sind, können sich die Mütter sozialen Aktivitäten widmen. Allerdings ist dies auch eine Frage der individuellen Motivation. Das Spannungsfeld zwischen der Befriedigung grundlegender Bedürfnisse und der Notwendigkeit sozialer Interaktion ist in diesem Kontext evident. Im Gegensatz zu der in der Theorie angenommenen aktiven Rolle des Vaters im Familienleben zeigen die Ergebnisse, dass die Mutter in schulischen Belangen des Kindes eine wesentliche Rolle spielt. Zwar bieten die Väter allgemeine Unterstützung, haben jedoch keinen signifikanten Einfluss auf die Beteiligung der Mütter an schulischen Prozessen.

Die proaktive Suche nach geeigneten Schulen, einem passenden Wohnort sowie die Eigeninitiative bei der Bewältigung von Konflikten und Schwierigkeiten in der Schule verdeutlichen die Fähigkeit der Mütter zur Selbstbestimmung. Sie zeigen, dass sie in der Lage

sind, trotz der Herausforderungen des neuen Umfelds strategische Entscheidungen zum Wohle ihrer Kinder zu treffen und aktiv Lösungen für auftretende Probleme zu suchen. Dies bestätigt, dass eine erfolgreiche Integration nicht nur externe Unterstützung, sondern auch interne Ressourcen und die Motivation der Migrant*innen selbst erfordert. Mütter betrachten Bildung sowohl als Chance für die soziale Mobilität als auch als Mittel, ihren Kindern eine bessere Zukunft zu ermöglichen, vor allem im Kontext von Migration. Trotz der erwähnten Herausforderungen zeigt sich jedoch deutlich, dass vertriebene Mütter dazu neigen, sich an die österreichischen Normen anzupassen, was dem Prozess der Assimilation widerspiegelt. Dies führt dazu, dass eigene kulturelle Werte und Praktiken kaum in die neue Umgebung eingebracht werden können. Gleichzeitig können die Schwierigkeiten bei der Anpassung an ein neues Lernsystem die Akkumulation von kulturellem Kapital erschweren.

Die unterschiedlichen Erfahrungen der Mütter zeigen, dass die Integration nicht linear verläuft, sondern vom Grad der Anpassungsfähigkeit und den individuellen Ressourcen abhängt. Das bedeutet, dass ukrainische Mütter, die sich besser an das österreichische System anpassen und ihre Kinder wirksam unterstützen konnten, sich einbezogener im österreichischen Schulsystem fühlen. Bei denjenigen, die Schwierigkeiten mit dem System hatten, war eine Tendenz zur Ängstlichkeit und Unsicherheit zu beobachten. Dies lässt auf eine gewisse Schwierigkeit bei der Übertragung von Kapital in ein neues kulturelles Umfeld schließen.

Empirische Erkenntnisse belegen, dass Integration kein einseitiger Prozess ist, sondern ein vielschichtiger und dynamischer Prozess, der von verschiedenen Einflussfaktoren abhängt. Dazu zählen die Unterstützung durch Aufnahmegesellschaft und Institutionen bzw. Schulen, externe Hilfe sowie die individuellen Ressourcen und die Fähigkeit, sich an unterschiedliche kulturelle und soziale Bedingungen anzupassen.

12. Fazit

Es lässt sich festhalten, dass die Integration geflüchteter Mütter und ihrer Kinder in das österreichische Schulsystem sowohl durch individuelle als auch systemische Faktoren beeinflusst wird. Die Mütter stehen vor der Herausforderung, zwischen den schulischen Strukturen ihrer Herkunftsländer und dem österreichischen Bildungssystem zu navigieren. Im Vergleich zu den ukrainischen Schulen berichten die Mütter von einem erschwerten Zugang zu Informationen über den Schulalltag in Österreich. Die erlebten bürokratischen Hürden und die mangelnde Transparenz des österreichischen Schulsystems werden von den Müttern als hemmende Faktoren wahrgenommen. Dabei zeigt sich, dass die erfolgreiche Integration ihrer Kinder oft von der aktiven Beteiligung und Unterstützung der Mütter abhängt, welche jedoch durch sprachliche Barrieren und Mehrfachbelastungen erschwert wird. Die Nichtversetzung

der eigenen Kinder in die nächsthöhere Klassenstufe stellt für Mütter eine besondere Belastung dar.

Die ukrainischen Mütter versuchen, die Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, auf unterschiedliche Weise zu bewältigen, z.B. durch Anpassung an die vorhandenen Gegebenheiten, durch das Aufsuchen von Hilfe oder durch eigenständiges Handeln. Dies zeigt sich in ihrer proaktiven Suche nach geeigneten Schulen und ihrer Beteiligung bei der Lösung von Konflikten in der Schule. Die Anpassung an das neue Schulsystem manifestiert sich in der Befolgung von Vorschriften für Migrant*innen sowie im aktiven Erlernen der deutschen Sprache. Dabei wird seitens der Betroffenen eine signifikante Dankbarkeit gegenüber Österreich und allen involvierten Akteur*innen, die Unterstützung leisteten, zum Ausdruck gebracht, einschließlich der Lehrkräfte. Die Zufriedenheit der Mütter mit dem österreichischen Schulsystem erstreckt sich auf eine Reihe von Aspekten, darunter die digitale Kommunikation mit den Lehrkräften, die Förderung der Eigenständigkeit ihrer Kinder sowie die große Anzahl außerschulischer Aktivitäten. In diesem Kontext sind jedoch nicht alle Mütter mit der Reaktion der Lehrkräfte auf Konflikte zwischen Schüler*innen in der Schule zufrieden. Es besteht ein signifikanter Bedarf an Sensibilisierung und Prävention von Mobbing gegenüber Kindern sowie angemessenen Reaktionen der Schulleitung darauf.

Im Allgemeinen wird Bildung nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Chance betrachtet, die Zukunft der eigenen Kinder zu gestalten. Die Mütter fokussieren sich auf die schulische Laufbahn ihrer Kinder und fördern diese gezielt. Dabei steht sowohl der Notenbereich als auch der Spracherwerb im Fokus der Aufmerksamkeit. Abschließend zeigt die Arbeit, dass der kulturelle und strukturelle Unterschied zwischen Herkunfts- und Aufnahmeländern ein entscheidender Faktor für das Erleben und die Wahrnehmung des österreichischen Schulsystems ist. Sowohl eine innere Haltung, geprägt von Unsicherheiten und Ängsten, als auch objektive Faktoren, wie strukturelle Hürden, tragen dazu bei, dass die Mütter in einer Lage verharren, in der sie ihre Position nicht klar formulieren und angemessen agieren konnten. Darüber hinaus ist es für manche von ihnen aufgrund des andauernden Krieges nicht möglich, ihre Pläne für die Zukunft festzulegen. Es kann jedoch konstatiert werden, dass die Mütter die Präferenzen und Bedürfnisse ihrer Kinder hinsichtlich der künftigen Ausbildung in Österreich berücksichtigen. Die emotionale Stabilität der Mütter ist dabei von zentraler Bedeutung, um ihre Rolle im schulischen Alltag zu stärken und die Kinder zu unterstützen. Dies zeigt, wie stark der Bildungserfolg der Kinder von der Wahrnehmung des Schulsystems durch die Mütter abhängt.

Abschließend betont die Masterarbeit, dass eine stärkere Sensibilisierung der Schulen für die spezifischen Bedürfnisse geflüchteter Familien benötigt wird. Die Ergebnisse des empirischen

Teils zeigen, dass geflüchtete ukrainische Mütter bereit sind, sich den österreichischen Regelungen anzupassen und ihre Kinder bestmöglich in das Bildungssystem zu integrieren. Allerdings benötigen sie dabei gezielte Unterstützung seitens des Aufnahmelandes. Akademische Erfolgserlebnisse ihrer Kinder spielen dabei eine wesentliche Rolle für das Wohlbefinden der Mütter. Es bedarf gezielter Maßnahmen, um die aktive Partizipation der Mütter am schulischen Leben ihrer Kinder zu fördern. In der Praxis bedeutet dies, dass Informationsmaterialien in der Muttersprache bereitzustellen sind, um sicherzustellen, dass wichtige Informationen zur Schulorganisation und Notengebung für alle Beteiligten zugänglich sind. Ein systematisches Feedback zum akademischen Fortschritt und Verhalten der Kinder würde den Müttern ermöglichen, deren schulische Leistungen besser nachzuvollziehen und gezielt zu handeln. Für geflüchtete Kinder sollte neben der sprachlichen Förderung auch psychosoziale Unterstützung in der Muttersprache angeboten werden. Hier könnten regelmäßige Gespräche mit Schulpsychologen, Zugang zu Beratungsdiensten und spezielle Programme zur Stärkung des Selbstbewusstseins und zum Umgang mit Mobbing hilfreich sein. Um die Sorgen der Mütter hinsichtlich einer möglichen Nichtversetzung ihrer Kinder in die nächste Klasse zu verringern, wäre es wichtig, dass Schulen die Kriterien erläutern, die für die Versetzung maßgeblich sind. Schulen sollten den Müttern aufzeigen, welche Möglichkeiten in diesem Zusammenhang für ihre Kinder bestehen, wie psychologische Diagnostik, der Fokus auf individuelle Fähigkeiten oder sprachliche Unterstützung, um den Übergang in die nächste Stufe zu ermöglichen.

Gleichzeitig sollte nicht vergessen werden, dass ukrainische Mütter eine hohe Eigeninitiative und Bereitschaft zur Verantwortung für die Integration ihrer Kinder zeigen. Sie sind gewillt, aktiv am Schulalltag teilzunehmen und unterstützende Maßnahmen zu ergreifen, wenn ihnen die dafür notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Mehr Klarheit in Bezug auf ihren Aufenthaltsstatus und eine sichere berufliche Perspektive könnten ihnen zudem helfen, noch bewusster und langfristiger im schulischen System zu agieren und die Bildungslaufbahn ihrer Kinder erfolgreich zu begleiten. Workshops zu Themen wie dem österreichischen Schulsystem, den schulischen Erwartungen und der Bedeutung von Elternbeteiligung könnten helfen, das Verständnis der Mütter für das System zu verbessern und Ängste abzubauen. In der Praxis könnte der Kontakt zu anderen Eltern, die mit dem österreichischen Schulsystem besser vertraut sind, eine wertvolle Ressource für geflüchtete Mütter darstellen. Diese Kontakte könnten nicht nur Orientierungshilfe im Schulsystem bieten, sondern auch neue soziale Verbindungen schaffen, die Müttern aus der Ukraine im Aufnahmeland fehlen. Der Austausch mit erfahrenen Eltern könnte dabei helfen, Unsicherheiten zu reduzieren, indem sie von deren Erfahrungen profitieren und die Funktionsweise des Schulsystems besser

verstehen. Um dies zu fördern, könnten Schulen beispielsweise Patenschaftsprogramme ins Leben rufen, in denen österreichische Eltern den neuen Familien zur Seite stehen.

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die Ergebnisse dieser Masterarbeit manchen Limitationen unterliegen. Die Ergebnisse dieser Masterarbeit können nur einen begrenzten Einblick in die Gedanken und Perspektiven der Mütter bieten, da das Thema im Hinblick auf ukrainische geflüchtete Mütter noch relativ neu ist und bisher wenig erforscht wurde. Aufgrund der begrenzten Anzahl der Befragten ist eine Verallgemeinerung der Ergebnisse nicht möglich. Allerdings ist dies auch nicht das primäre Ziel qualitativer Forschung. Im Vergleich zur quantitativen Forschung, die sich auf die Messung von Sachverhalten beschränkt, zielt die qualitative Forschung vielmehr auf die Darstellung von Prozessen und Mustern ab. Somit bieten die Ergebnisse einen wertvollen Einblick in die Erfahrungen von Müttern mit der Integration ihrer Kinder in das österreichische Schulsystem. Diese Erkenntnisse können eine wichtige Grundlage für weiterführende Forschungen darstellen.

Die Resultate legen nahe, dass die spezifische Klassenzuweisung einen maßgeblichen Einfluss auf die Integration ausübt. Es stellt sich die Frage, inwiefern unterschiedliche schulische Strukturen, wie beispielsweise Deutschförderklassen oder ukrainische Klassen, die langfristige schulische Integration von geflüchteten Kindern fördern oder hemmen. Des Weiteren hat die Untersuchung ergeben, dass Konflikte und Spannungen sowohl innerhalb einer Flüchtlingsgruppe als auch zwischen verschiedenen Flüchtlingsgruppen bestehen. In künftigen Studien sollte untersucht werden, inwiefern inter- und innerethnische Spannungen die schulische Integration beeinflussen und wie Schulen besser auf diese Dynamiken reagieren können.

Literaturverzeichnis:

- Abels, H. (2019). *Einführung in die Soziologie: Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft*. Springer-Verlag.
- Arbeitsmarktservice Österreich (2023, Februar). Spezialthema für Arbeitsmarkt. https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertungen/001_uebersicht_jahr2023.pdf
- Andrews, J., Isański, J., Nowak, M., Sereda, V., Vacroux, A. & Vakhitova, H. (2023). Feminized forced migration: Ukrainian war refugees. *Women's Studies International Forum*, 99, 102756. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2023.102756>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). Weiterbildung und Lernen in Erwachsenenalter. In *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*.
- Bätge, F., Effing, K., Möltgen-Sicking, K. & Winter, T. (2023). *Integration in Kommunen: Bedeutung, aktuelle Entwicklungen und Perspektiven aus Theorie und Praxis*.
- Benesch, M. & BMBWF. (2022). Ukrainische Schülerinnen und Schüler an österreichischen Schulen. In *Rundschreiben* (S. 1–2) [Rundschreiben]. https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/media/2022_18.pdf
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Biewer, G., Proyer, M. & Kremsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Kohlhammer Verlag.
- Binder, S., Kroner, G. & Tomic. (2009). Kultur- und sozialanthropologische Flüchtlingsforschung. In *Lehrbuch Migrationsforschung*.
- Binder, S. & Tomic, J. (2003). Flüchtlingsforschung: sozialanthropologische Ansätze und genderspezifische Aspekte. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-165226>.
- BMBWF. (o. D.). *Das österreichische Schulsystem*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html>
- Bourdieu, P. (1992). *Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital in: die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hier nach: Franzjörg Baumgart (Hrsg.): *Theorien der Sozialisation*. Bad Heilbrunn 1997.
- Bourdieu, P., Schwibs, B. & Russer, A. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA64848313>
- Bourdieu, P. & Steinrück, M. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt: über Bildung, Schule und Politik*.
- Buchcik, J., Metzner, F., Kovach, V. & Adediji, A. (2023). Prevalence of psychological distress among Ukrainian refugees in Germany—examination of gender differences. *Prävention und Gesundheitsförderung*. <https://doi.org/10.1007/s11553-023-01066-z>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (o. D.). *Schulpartnerschaft*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/sp.html>
- Crul, M., Thomson, M. (2007). The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation? In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol. 33, No. 7.S. 1025-1041.
- Deutscher Bundestag. (2022). Der Begriff der „Vertriebenen“ in Grundgesetz und Unionsrecht. In: *Wissenschaftliche Dienste*. <https://www.bundestag.de/resource/blob/899864/845fec23c4544fd0873d55e0a52a5360/WD-3-062-22-pdf.pdf>

- Diefenbach, H., Nauck, B. (1997). Bildungsverhalten als 'strategische Praxis': Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien. S. 277-291, In: Pries, Ludger (Hrsg.): Transnationale Migration. Baden-Baden.
- Esser, H. (1980). Aspekte der Wanderungssoziologie: Assimilation u. Integration von Wanderern, ethn. Gruppen u. Minderheiten: e. handlungstheoret. Analyse. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Esser, H. (2001). Integration und ethnische Schichtung. Zusammenfassung einer Studie für das Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung. <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/50366.pdf> (Abruf: 25.04.2010).
- Erkurt, M. (2020). Generation haram: Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben. – Wien: Paul Szolnay. 192 S., ISBN 978-3-50520-7210-7
- European Kommission. (o. D.). *forced migration*. Migration And Home Affairs. https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/european-migration-network-emn/emn-asylum-and-migration-glossary/glossary/forced-migration_en#:~:text=forced%20migration%20%2D%20European%20Commission
- Fiddian-Qasmiyeh, E., Loescher, G., Long, K. & Sigona, N. (2014). *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*. Oxford Handbooks.
- Furch, E., Gruber, O., Kremzar, K., Swoboda, W. & Wiedner, M. (Hrsg.). (2019). *Der Übergang vom Kindergarten in die Schule im Kontext von Migration und Flucht. in: Ankommen. Bleiben. Zukunft gestalten. Migration und Flucht im Kindergarten- und Schulalltag* (2. Auflage). Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2009). Einführung Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. In VS Verlag für Sozialwissenschaften eBooks (S. 13–19). https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9_1
- GOLD, L., RICHTER-KORNWEITZ, DELCOUR, K., BZgA, Öst. Jugendrotkreuz, Bartscher, Klippert, Laaber, M. A. & franzidraws. (o. D.). *GIVE - Servicestelle für Gesundheitsförderung*. https://www.give.or.at/gv2021/wp-content/uploads/GIVE_FS_ZusammenarbeitEltern_2019.pdf
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In A. Rechte, S. Laux, S. Koch & N. Druck, *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*.
- Gomolla, M. (2022). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel, *Handbuch Diskriminierung* (2. Aufl.). Springer-Verlag.
- Gorbunova, Y. (2024). "Tanks on the Playground". In *Human Rights Watch*. https://www.hrw.org/report/2023/11/09/tanks-playground/attacks-schools-and-military-use-schools-ukraine?trk=article-ssr-frontend-pulse_little-text-block
- Haas, U. (2018). Reproduktion von sozialer Ungleichheit im Schulalltag. Eine beobachtungs-basierte Analyse der Faktoren von ungewollt unfairer Unterricht in der BMHS. <https://epub.jku.at/obvulihs/download/pdf/2582001?originalFilename=true>
- Hamburger, A. (2020). Soziales Trauma, Flucht und epistemisches Vertrauen. *Spiritual Care*, 9(4), 331–340. <https://doi.org/10.1515/spircare-2020-0073>
- Heimbach-Steins, M. (2015). Grenzen und Zugehörigkeiten. In Brill | Schöningh eBooks (S. 39–57). https://doi.org/10.30965/9783657782765_006
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>

- Hillmayr, D., Täschner, J., Brockmann, L. & Holzberger, D. (2021). *Elternbeteiligung im schulischen Kontext: Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs von Schülerinnen und Schülern*. Waxmann Verlag.
- Hobi-Ragaz, G. (2008). *Reproduktion sozialer Ungleichheit? Die Bedeutung von Eltern-, Kind- und Familienmerkmalen für den sozialen Status unter Gleichaltrigen der mittleren Kindheit*. : Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Human Rights Watch. (2023, 24. März). Ukraine: Perils of War for Children in Institutions. *Human Rights Watch*. <https://www.hrw.org/news/2023/03/13/ukraine-perils-war-children-institutions>
- International Idea Institute For Democracy and Electoral Assistance. (2022). Supporting Ukraine's Democracy after the War. Key Issues, Comparative Experience and Best Practices. *GSoD in Focus*, 2-3.
- Internationale Organisation für Migration [IOM]. (2022, 5. April). 7,1 Millionen Menschen durch den Krieg in der Ukraine vertrieben: IOM-Umfrage. <https://germany.iom.int/de/news/71-millionen-menschen-durch-den-krieg-der-ukraine-vertrieben-iom-umfrage>
- Jähnert, A., Reisenauer, E. (2020). Aufwachsen in Migrationsfamilien. In: DJI-Impulse. [Deutsche Ausgabe], (2020) 1, S. 15-19. Infoseite zur Zeitschrift
- Kirilova, S. (2014). ÖIF-Forschungsbericht. Ältere Arbeitsmigrantinnen aus der Türkei. Eine vergleichende Analyse der Lebenssituation von Türkeistämmigen Migrant*innen und Personen ohne Migrationshintergrund im fortgeschrittenen Alter.
- Klaus-Dieter, G. (2017). Trauma, Flucht und Migration bei Kindern Welche Auswirkungen hat dies in Kita und Schule und was können diese zur Bewältigung leisten? *Psychoanalytische Familientherapie*, 18(1)<https://doi.org/10.30820/1616-8836-2017-1>
- Layes, G. (2009). 1.8 Interkulturelles Lernen und Akkulturation. In *Vandenhoeck & Ruprecht eBooks* (S. 126–137). <https://doi.org/10.13109/9783666461866.126>
- Mecheril, P. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz Verlag.
- Moreau, P. (2023). Ukraine: insights and implications. *Forced Migration Review*, 72. <https://www.fmreview.org/ukraine/#flipbook-fmr-72/1/>
- Nohl, A. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung*. Julius Klinkhardt.
- Nutz, V. (2021, 28. Juli). *Wo bleibt die Chancengleichheit im österreichischen Bildungssystem? - Paulo Freire Zentrum*. Paulo Freire Zentrum. <https://www.pfz.at/themen/paulo-freire/wo-bleibt-die-chancengleichheit-im-oesterreichischen-bildungssystem>
- OECD. (2019). The Road to Integration: Education and Migration. In *OECD Reviews of Migrant Education*.
- Operational Data Portal [ODP]. (o. D.). *Situation Ukraine refugee situation*. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
- Paseka, A. & Killus, D. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. In *Die Deutsche Schule* 113 (2021) 3 (S. 253–266). https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=23436
- Positionspapier des Expertenrats für Integration (2022, Mai). Vertriebene aus der Ukraine. Perspektive in Österreich.
- Riegel, C. (2016). *Bildung - Intersektionalität - Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript Verlag.
- Röder, A. (2019). Integration in der Migrationsforschung. In *Springer eBooks* (S. 1–12). https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_10-1

- Runswick-Cole, K. (2020, 3. August). SEND Focus: Five problems with home-school diaries. *Tes Magazine*. <https://www.tes.com/magazine/archive/send-focus-five-problems-home-school-diaries>
- Shmidt, V. & Jaworsky, B. N. (2022). The Ukrainian Refugee “Crisis” and the (Re)production of Whiteness in Austrian and Czech Public Politics. *Journal Of Nationalism, Memory & Language Politics*, 16(2), 104–130. <https://doi.org/10.2478/jnmlp-2022-0011>
- Strang, A. & Ager, A. (2010). Refugee Integration: Emerging Trends and Remaining Agendas. *Journal Of Refugee Studies*, 23(4), 589–607. <https://doi.org/10.1093/jrs/feq046>
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A. & Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. In: *The American Psychologist* 73(6) <https://doi.org/10.1037/amp0000265>
- Supik, L. (2022). Wie sehen Sie sich selbst? Wie sehen andere Sie üblicherweise? – Subjektive Selbstausskunft und selbstwahrgenommene Fremdzuschreibung. In A. Scherr, A. C. Reinhardt, A. Aladin El-Mafaalani, *Handbuch Diskriminierung* (2. Aufl.). Springer VS
- Tepecik, E. (2012). Bildungserfolg und migrantenspezifisches Bildungskapital. In VS Verlag für Sozialwissenschaften eBooks (S. 61–79). https://doi.org/10.1007/978-3-531-94127-1_4
- Thürriedl, K. (2012). Soziale Ungleichheit und Bildung - Reinhard Kreckel und Pierre Bourdieu im Vergleich. *Studentisches Soziologie Magazin*, 5(1), 20–31. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/39141/1/ssoar-soziomagsh-2012-1-thurriedl-Soziale_Ungleichheit_und_Bildung_.pdf
- UNHCR. (o. D.). *Integration - UNHCR Österreich*. UNHCR Österreich. <https://www.unhcr.org/dach/at/was-wir-tun/integration#:~:text=UNHCR%20sch%C3%A4tzt%20dass%20w%C3%A4hrend%20des,dauerhafte%20L%C3%B6sung%20f%C3%BCr%20den%20Fl%C3%BChtlingsschutz>
- UNHCR. (2021). Flucht und Trauma im Kontext Schule: Handbuch für PädagogInnen. In *UNHCR* (4., überarbeitete und ergänzte Auflage). https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2019/01/AT_Traumahandbuch_Auflage4.pdf
- UNHCR - The UN Refugee Agency. (o. D.). *Refugees | UNHCR*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/refugees>
- UNHCR - The UN Refugee Agency. (2022). *The Global Report | UNHCR*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/what-we-do/reports-and-publications/global-report>
- UNICEF. (o. D.). *Krieg in der Ukraine: Kämpfe und Flucht bringen Kinder in Gefahr*. Deutsches Komitee für UNICEF e.V. <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/krieg-in-der-ukraine>
- Unternehmensberatung, A. (o. D.). § 61 SchUG (Schulunterrichtsgesetz), Rechte und Pflichten der Erziehungsberechtigten - JUSLINE Österreich. (C) ADVOKAT Unternehmensberatung GREITER & GREITER GmbH. <https://www.jusline.at/gesetz/schug/paragraf/61>
- Vereinte Nationen. (1967). Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge. In *Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge*. https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf
- Washington Post. (2023, 17. Mai). Transcript: Putin says Russia will protect the rights of Russians abroad. *Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/world/transcript-putin-says-russia-will-protect-the-rights-of-russians-abroad/2014/03/18/432a1e60-ae99-11e3-a49e-76adc9210f19_story.html

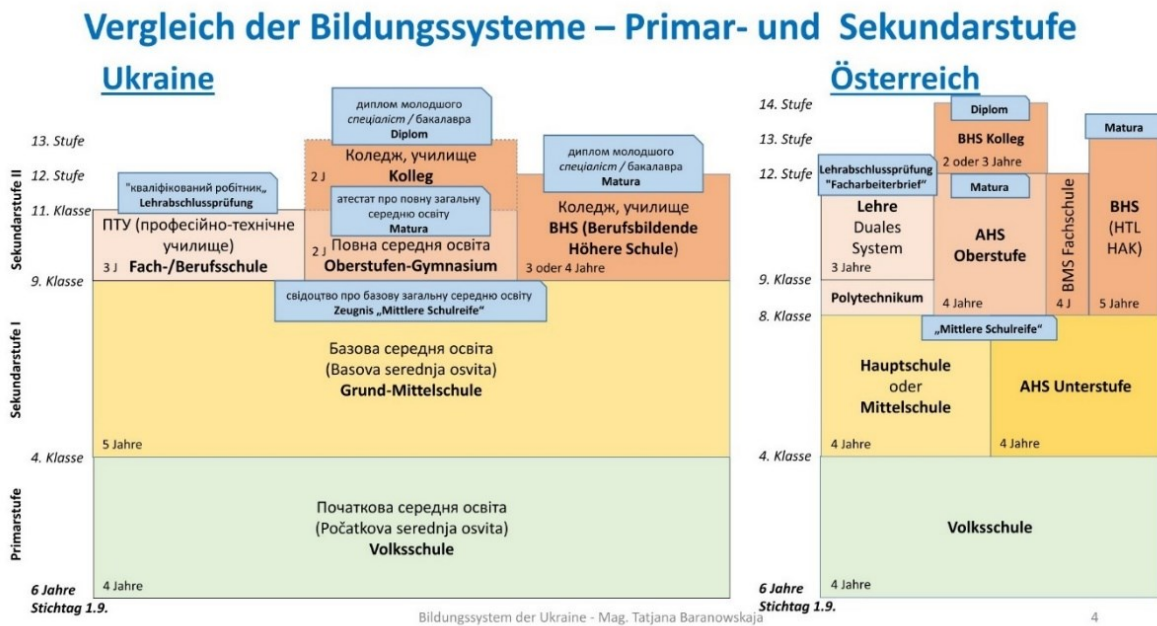
- West-Pavlov, R. & Gerland, A. (2019). *Interkulturelle Bildung, Migration und Flucht: Potenziale und Beispiele der Integration in Schule, öffentlichem Raum und Literatur*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Yi Wu, E. (2022). A brief review of the effects of age on second language acquisition: Is younger better? *Journal Of Language Teaching*, 2(1).
<https://doi.org/10.54475/jlt.2022.001>
- Zimmermann, D. (2012). Migration und trauma: Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen.
- Ausschusssnachrichten - Wöchentliche Bildungs- und Wissenschaftsnachrichten vom Ausschuss für Bildung, Wissenschaft und Innovationen - Offizielles Portal der Werchowna Rada der Ukraine*]. (o. D.).
https://www.rada.gov.ua/news/news_kom/249671.html

Anhang

Anhang 1: Vergleich der Bildungssysteme

Anhang 2: Interviewleitfaden

Anhang 3: Einverständniserklärung



Interviewleitfaden

1. Erzählen Sie (mir doch) bitte etwas zu Ihrer Person –wo in der Ukraine Sie herkommen und wie Sie nach Wien gekommen sind.

Konkrete Fragen an passenden Stellen (auch am Ende möglich)

- Wie kommt es, dass Sie nach Wien gekommen sind?
 - Welche Erwartungen hatten Sie, als Sie nach Wien kamen?
 - Wie geht es Ihnen in Wien (allgemeines Wohlbefinden)?
2. Erzählen Sie mir bitte über ihr Kind/Kinder? Wie alt ist er(sie)? Welche Klasse hat er in der Ukraine besucht? Wie hat ihm (ihr) das Studium gefallen? Inwieweit waren Sie in seinem (ihrem) Schulleben beteiligt?
- Wie hat Ihrem Kind das Studium in der Ukraine gefallen? Gab es bestimmte Fächer oder Aktivitäten, die ihm/ihr besonders gefallen haben?
 - Gab es bestimmte Aktivitäten oder Veranstaltungen in der ukrainischen Schule, an denen Sie teilgenommen haben oder an denen Sie sich beteiligt haben?

3. Jetzt besucht er (sie) in Wien die Schule. Was ist der größte Unterschied im Vergleich zu ukrainischen Schulen? Erzählen Sie mir bitte davon.
 - Können sie sich daran erinnern, wie sie dazu gekommen sind, dass ihr Kind gerade diese Schule besucht? (Wie haben Sie die erste Begegnung mit der österreichischen Schule empfunden? Wie haben Sie den Zugang zur Schule erhalten?)
 - Haben Sie bemerkt, dass sich das Schulleben Ihres Kindes nach dem Umzug nach Wien verändert hat?
 - Ich habe gehört, dass Kinder aus der Ukraine neben der österreichischen Schule auch die ukrainische Online-Schule besuchen. Wie kriegen Sie das hin? Wie kommt Ihr Kind damit zurecht? Warum ist es Ihnen wichtig, dass Ihr Kind die ukrainische Schule besucht?
 - Viele Mütter sind alleine hierher gekommen. Ich kann mir vorstellen, wie schwer es sein muss, alleine zurechtzukommen. Haben sie das Gefühl, dass die Schule weiß, wie es ihnen geht?
 - Wie würden Sie den Kontakt mit den Lehrkräften beschreiben? Gab es Situationen, die sie frustriert oder geärgert haben und warum? Meldet sich die Schule bei ihr nur wenn ihr Kind nicht in der Schule ist?
 - Mit wem haben Sie sonst noch Kontakt in der Schule? Wie oft und in welchen Situationen nehmen Sie Kontakt mit der Schule auf? Was motiviert Sie, am Schulleben Ihres Kindes teilzunehmen?

4. Sie haben schon so viel über die Herausforderungen und Schwierigkeiten gesprochen. Vielleicht gibt es auch Unterstützungsangebote, die die Schule hat, um Menschen mit Migrationshintergrund zu unterstützen. Mit welchen haben Sie Erfahrungen gemacht? Erzählen Sie mir davon.
 - Was waren Gründe dafür, dass Sie bestimmte Unterstützungsangebote nicht in Anspruch nehmen konnten oder wollten? Haben Sie die Möglichkeit die notwendige Information auf ihrer Erstsprache zu erhalten?
 - Welche Form von Unterstützung war für Sie besonders hilfreich?
 - Wo kriegen sie die notwendige Information über die Schulalltag ihres Kindes bzw. Schulorganisation?
 - Inwieweit fühlen sie sich gut beratend/gehört?
 - Haben Sie das Gefühl, dass Sie oder Ihr Kind anders behandelt werden, weil sie aus der Ukraine kommen, als österreichische Schüler/innen/andere Flüchtlinge?

5. Was gefällt Ihnen besonders an der Schulkooperation? Wie würden Sie das soziale Klima im Vergleich zur Ukraine beschreiben?
 - Wie willkommen fühlen Sie und Ihr Kind sich in der Schule?
 - Was fehlt Ihnen? Was würden sie ändern?
 - Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie, um die Studiensituation für kommenden Geflüchtete zu verbessern?

6. Haben wir etwas vergessen, was Sie gerne noch ansprechen würden?

7. Was sind Ihre Wünsche für die Zukunft? Wie sehen Sie Ihre eigene Zukunft und die Zukunft Ihres Kindes?
8. Wie stellen sie sich die nächsten 2-3 Jahren vor? Was kann in ihrem Leben passieren?
9. Zum Schluss möchte ich Ihnen noch ein paar demographische Daten geben. Wie alt sind Sie? Sie sind seit ... Jahren/Monaten in Wien. Ihr Kind besucht die...Klasse der Mittel, - Volksschule und so weiter.

Einverständniserklärung

Forschungsvorhaben: Masterarbeit mit dem Arbeitstitel

„Die Beteiligung ukrainischer geflüchteter Mütter an österreichischen Schulen“

Interviewteilnehmer/in:

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass meine Aussagen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können. Dazu wird folgendes vereinbart (bitte eine der folgenden Optionen auswählen und ankreuzen):

- ☐ 1A. Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, ohne dass personenbezogene Daten pseudonymisiert werden müssen. Angaben zu meiner Person wie Telefonnummer, Emailadresse oder Postadresse werden nicht veröffentlicht oder an Dritte weitergegeben.
- ☐ 1B. Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, jedoch ausschließlich in pseudonymisierter Form, sodass keine Rückschlüsse auf meine Person gezogen werden können.

.....

Ort und Datum

.....

Name und Unterschrift

Quelle: Universität Wien, Institut für Kultur- und Sozialanthropologie