



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Zwischen Hürden und Perspektiven: Der Zugang zu
akademischer Bildung für Studieninteressierte und Studierende
mit Fluchterfahrung an Wiener Hochschulen

verfasst von | submitted by
Victoria Stein BA

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

Wien | Vienna, 2025

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:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit den Chancen und Herausforderungen von Menschen mit Fluchterfahrung im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums in Wien. Überdies geht diese der Frage nach, welche Ressourcen und Strategien benutzt werden, um diese zu bewältigen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden leitfadengestützte Interviews mit Studieninteressierten und Studierenden mit Fluchterfahrung durchgeführt und anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Die Auswertung der qualitativen Daten zeigte, dass Studieninteressierte und Studierende bei der aufgekommenen Chance ihre Bildungsaspirationen umzusetzen beziehungsweise weiterzuverfolgen und Lebensperspektiven aufzubauen diversen Herausforderungen (1) Rechtlicher Status/Rechtliche Situation, (2) Besondere Lebensumstände, (3) Zugang zu Informationen, (4) Bürokratische Prozesse und Anerkennung, (5) Institutionelle Zulassungskriterien, (6) Sprache, (7) Fehlende Unterstützung, (8) Orientierung im neuen Hochschulsystem, (9) Zeitverlust/Alter/Druck, (9) Zugang zur Hochschulbildung in Wien begegnen, die sie durch den Einsatz verschiedener Strategien und den Rückgriff auf bestimmte Ressourcen (Neuorientierung, Positives Mindset und Chancenorientierung, Selbstinitiative, Resilienz und Durchhaltevermögen) sowie mit der Hilfe von bedeutenden Anderen versuchen, zu bewältigen. Überdies begegnen sie bei der Verwirklichung ihrer Bildungswünsche unterstützenden Chancen (Vorstudienlehrgang Wiener Universitäten, Zertifikatskurs für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund). Schließlich eröffnet das Studium die Chance auf persönliche, akademische und berufliche Entwicklung.

Abstract

This master's thesis examines the opportunities and challenges that people with refugee backgrounds face in accessing higher education and during their studies in Vienna. It also explores the resources and strategies used to overcome these challenges. To answer the research question, guided interviews were conducted with prospective students and students with refugee backgrounds, and the data was analyzed using content analysis according to Mayring (2022). The analysis of the qualitative data revealed that prospective and current students, when confronted with the opportunity to realize and further pursue their educational aspirations and build life perspectives, face various challenges, including (1) legal status/legal situation, (2) special life circumstances, (3) access to information, (4) bureaucratic processes and recognition, (5) institutional admission criteria, (6) language, (7) lack of support, (8) orientation in the new higher education system, (9) time loss/age/pressure, and (10) access to higher education in Vienna. They try to overcome these challenges by using different strategies and by drawing on certain resources (reorientation, positive attitude and opportunity orientation, initiative, resilience and perseverance) and with the help of significant others. In addition, they encounter supportive opportunities to realize their educational goals (pre-university courses at Viennese universities, certificate programs for teachers with a refugee background). Ultimately, studying is an opportunity for personal, academic and professional development.

Danksagung

Ich möchte mich besonders bei Herrn Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß für die Zusage der Betreuung meiner Masterarbeit bedanken. Danke, dass Sie immer für mich erreichbar waren. Ihre fachliche Unterstützung hat mir sehr geholfen. Durch Ihr konstruktives und hilfreiches Feedback konnte ich meine Arbeit stetig weiterentwickeln und den Blick für verschiedene Perspektiven erweitern. Herzlichen Dank Herr Professor Schluß für die wertvolle Betreuung.

Ich bedanke mich bei den zahlreichen engagierten Unterstützer*innen für ihre Hilfe bei der Rekrutierung von Interviewteilnehmer*innen.

Ein besonderer Dank gilt den Interviewteilnehmer*innen, die bereit waren, ihre Zeit und persönlichen Erfahrungen mit mir zu teilen. Durch ihre Offenheit und ausführlichen Erzählungen konnte der empirische Teil dieser Arbeit in dieser Form durchgeführt werden.

Außerdem möchte ich mich bei meiner Familie und meinen Freund*innen für die emotionale Unterstützung und die zahlreichen Aufmunterungen bedanken. Danke, dass ihr immer an mich geglaubt und mich nie aufgeben lassen habt.

Schließlich möchte ich mich bei Dir, Alina, für die vielen Stunden in der Bibliothek, die vielen Gespräche, die Motivation und für das viele Lachen trotz schwieriger Phasen bedanken. Danke, dass ich mich immer auf Dich verlassen kann und Du für jede Situation die perfekten Worte findest. Danke, dass ich Dich meine beste Freundin nennen darf.

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung.....	1
1.1 Bildung als Schlüsselfaktor für die Inklusion	2
1.2 Bildungswissenschaftliche Relevanz und Forschungsfrage.....	3
1.3 Aufbau der Masterarbeit.....	5
2. Migration und Flucht.....	6
2.1 Politisch- rechtlicher „Flüchtlings“begriff	7
2.2 Mensch mit Fluchterfahrung	9
3. Forschungsstand.....	10
4. Asylpolitik in Österreich und hochschulbezogene Regularien in Wien	17
5. Theoretische Bezüge.....	22
5.1 Kapital- und Habitus Theorie nach Bourdieu (1997)	22
5.2 Postkoloniale Theorien.....	27
5.2.1 Postkoloniales Konzept: „Othering“	28
5.2.2 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung.....	29
5.3 Habitus der Überlebenskunst	30
6. Empirische Vorgehensweise	32
6.1 Definition der Zielgruppe und Rekrutierung der Teilnehmer*innen	32
6.2 Datenerhebung	34
6.2.1 Leitfadengestütztes Interview	34
6.2.2 Kurzfragebogen zur Erfassung soziodemographischer Daten	35
6.2.3 Erstellung eines Leitfadens	36
6.2.4 Interviewvorbereitung	38
6.3 Stichprobenbeschreibung	40
6.4 Interviewdurchführung.....	43
6.5 Datenauswertung nach der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022).....	44
7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	47
7.1 Überblick über die Gesamtheit der Kategorien.....	47
7.2 Darstellung und Interpretation der Kategorien im Einzelnen	49
K1: Akademische Bildungsmotivation	49
K2: Rechtlicher Status/Rechtliche Situation	52
K3: Herausforderungen	57
K3.1 Besondere Lebensumstände	57

K3.2 Zugang zu Informationen	60
K3.3 Bürokratische Prozesse und Anerkennung.....	61
K3.4 Institutionelle Zulassungskriterien	65
K3.5 Sprache	67
K3.6 Fehlende Unterstützung.....	69
K3.6.1 Soziales Umfeld/Soziale Unterstützung.....	69
K3.6.2 Finanzielle Unterstützung/Finanzierung des Studiums.....	70
K3.6.3 Differenter Umgang mit Unterstützungsmaßnahmen innerhalb der Gruppe „Menschen mit Fluchterfahrung“	72
K3.7 Orientierung im neuen Hochschulsystem.....	74
K3.8 Zeitverlust/Alter/Druck	77
K3.9 Zugang zur Hochschulbildung in Wien.....	79
Zwischenfazit der Kategorie „Herausforderungen“	80
K4: Konsequenzen der diversen Herausforderungen.....	82
K5: Bewältigungsstrategien	83
K5.1 Neuorientierung.....	83
K5.2 Positives Mindset und Chancenorientierung.....	84
K5.3 Selbstinitiative, Resilienz und Durchhaltevermögen	85
K5.4 Bedeutung von Anderen/Unterstützendes Umfeld.....	87
K6: Chancen.....	90
K6.1 Verbesserung von Zukunftsperspektiven und Lebensumständen	90
K6.2 Vorstudienlehrgang als Unterstützung	91
K6.2.1 Erlernen und Erweiterung der Sprach(e)kenntnisse	91
K6.2.2 Aufbau eines unterstützenden Umfeldes.....	92
K6.2.3 Vorbereitung auf das Studium/Weitergabe von Informationen	93
K6.2.4 Außeruniversitäre Anliegen	93
K6.3 Zertifikatskurs für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund.....	94
K6.4 Persönliche, akademische und berufliche Entwicklung	95
K7: Mögliche Verbesserungen im Zugang zur Hochschulbildung.....	96
8. Fazit und Reflexion der Ergebnisse	100
Literaturverzeichnis.....	111
Anhang	127

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Geographischer Ursprung der Artikel zum Thema „Hochschule“ und „Menschen mit Fluchterfahrung“ nach Arar (2021, S. 10)	14
Abbildung 2 Das SPSS-Prinzip nach Helfferich (2011, S.182ff.) zur Erstellung eines Leitfadens	37
Abbildung 3 Bildschirmaufnahme der in der Software MAXQDA gebildeten Codes.....	46
Abbildung 4 Bildschirmaufnahme über die Organisation der Hauptkategorie „Herausforderungen“ und den dazugehörigen Subcodes mithilfe der Funktion „Creative Coding“	47
Abbildung 5 Code-Relation zwischen den Codes „Rechtlicher Status/Rechtliche Situation“ und „Herausforderungen“ mit dazugehörigen Subcodes	53
Abbildung 6 Verhältnis der Herausforderungen untereinander	80

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Übersicht der unterschiedlichen Bestimmungen nach rechtlichem Status	18
Tabelle 2 Auszug des Interviewleitfadens	37
Tabelle 3 Übersicht der Interviewpartner*innen	41
Tabelle 4 Kategoriensystem	48
Tabelle 5 Inhaltliche Kriterien bei der Anerkennung	64

Abkürzungsverzeichnis

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AMS	Arbeitsmarktservice
BOKU	Universität für Bodenkultur, Universität für Bodenkultur
MedUni	Medizinische Universität Wien
MmF	Mathematik macht Freude
ÖIF	Österreichischer Integrationsfonds
TU Wien	Technische Universität Wien
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
VWU	Vorstudienlehrgang Wiener Universitäten

1. Einführung

„Flucht [ist] eine Ausdrucksform des menschlichen Strebens nach Würde, Sicherheit und einer besseren Zukunft. Sie ist Teil des sozialen Gefüges, Teil unserer ureigenen Veranlagung als menschlichen Spezies“ (Vereinte Nationen, 2013, o. S., zit. nach Deutsche UNESCO-Kommission, 2018, S. 1). Eine Flucht aus dem Heimatland geschieht nie freiwillig, sondern ist als eine Reaktion auf extreme Umstände zu verstehen (UNO-Flüchtlingshilfe, 2024a, o. S.). Krieg, Gewalt, die „Furcht vor Verfolgung wegen seiner Rasse¹, seiner Religion, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung“ (Genfer Flüchtlingskonvention, 1951, Artikel 1A, Nummer 2) und die damit verbundene Angst um das eigene Leben sowie das der Familie und engsten Bezugspersonen können Gründe² darstellen, weshalb Menschen sich gezwungen sehen, ihre Heimat zu verlassen und sich auf die meist gefährliche Suche nach einem neuen Ort, nach Sicherheit begeben (Kremsner, Proyer & Biewer, 2020, S. 9; Schacht, 2021, S. 9; UNO-Flüchtlingshilfe, 2024a, o. S.). Laut dem statistischen Jahresbericht *Global Trends* der *United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR) befanden sich Ende 2022 weltweit 108,4 Millionen Menschen aufgrund von Konflikten, Gewalt, Menschenrechtsverletzungen und Verfolgung auf der Flucht (UNHCR, 2022, S. 7). Mitte 2023 lässt sich bereits ein Anstieg dieser Zahl auf 110,8 Millionen Menschen verzeichnen (UNHCR, 2023, S. 3). Dabei stammt ungefähr ein Drittel der geflohenen Menschen aus den Ländern Syrien, Afghanistan und der Ukraine, wohingegen geflüchtete aus Syrien seit einem Jahrzehnt die größte Gruppe ausmachen (ebd., S. 7). Zur Mitte des Jahres 2023 wurden in 130 Ländern mehr als 6,5 Millionen Menschen, die aus Syrien geflüchtet sind, registriert. Die Mehrheit derjenigen wird von den Nachbarländern, darunter die Türkei, Libanon und Jordanien aufgenommen (ebd., S. 13). In Österreich wurde im Jahr 2022 ungefähr 13.800 Personen Asyl gewährt (Statistik Austria, 2023, S. 7). Eine schnelle Rückkehr in das Heimatland ist für viele geflüchtete Menschen aufgrund andauernder Konflikte nicht möglich (UNO-Flüchtlingshilfe, 2024b, o. S.). Daher erscheint es sowohl für das jeweilige

¹ Der Begriff „Rasse“ wird an dieser Stelle übernommen, da er Teil eines direkten Zitates ist. An dieser Stelle gilt jedoch auf die Problematik der Verwendung jenes Begriffs zu verweisen, da es sich dabei um eine von Menschen konstruierte Kategorie „zur Rechtfertigung und Legitimierung von Ausbeutung, Marginalisierung und gesellschaftliche Ungleichheit“ (Amesberger & Halbmayer, 2005, S. 136) handelt.

² Die hier angeführten Gründe für das Verlassen der Heimat gründen auf der Genfer Flüchtlingskonvention, die eine Grundlage zur Entscheidung, ob einer Person, die „Flüchtlings“-eigenschaft anerkannt wird und ob ein Staat zur Aufnahme dieser Person verpflichtet ist, bildet (UNHCR Österreich, 2024, o. S.). Neben diesen angeführten Gründen existieren auch weitere Gründe wie zum Beispiel die Verbesserung der Lebensumstände, die berufliche Situation oder familiäre Bedingungen, die Menschen dazu bewegen, ihre Heimat zu verlassen. Diese werden allerdings im Gegensatz zu den von der Genfer Flüchtlingskonvention dargestellten Gründen als Motive der „freiwilligen“ Migration betrachtet (Neumair, 2021, S. 41; UNHCR, 2020, S. 12). Eine differenzierte Betrachtung zwischen den Begriffen „Flucht“ und „Migration“ erfolgt im zweiten Kapitel dieser Arbeit.

Aufnahmeland als auch für die geflohenen Menschen selbst zentral (ebd.), dass diese nicht als „Gäste auf Zeit“ (Wieland, 2024, S. 15) betrachtet werden, sondern ihnen Perspektiven für einen Neuanfang ermöglicht werden (UNO-Flüchtlingshilfe, 2024c, o. S.), denn „[j]e früher die Neuankömmlinge in das tägliche Leben im Aufnahmeland eingebunden werden, desto größer sind die Chancen für eine gelungene Integration“ (UNO-Flüchtlingshilfe, 2024b, o. S.).

Nach der humanitären Not- und Soforthilfe, die eine Befriedigung aller grundlegenden Bedürfnisse vorsieht, liegt das dauerhafte Ziel nicht nur darin, Menschen mit Fluchtbiografie Schutz zu gewähren, sondern in der lokalen Integration im Asyl- und Aufnahmeland (Krause, 2016, S. 3). Für eine aktive Teilhabe von Menschen mit Fluchterfahrung in bestimmten Lebensbereichen bedarf es jedoch an Rechten und Möglichkeiten in der Aufnahmegesellschaft (UNO-Flüchtlingshilfe, 2024b, o. S.).

In diesem Zusammenhang wird im Folgenden auf den besonderen Stellenwert von Bildung für die Inklusion (Liebau & Romiti, 2014, S. 1136), die hier als Zugang zu Ressourcen (Gibson-Kunze, Happ, Kühnel & Schmidt, 2021, S. 20) als „möglichst chancengleiche Teilhabe aller Menschen an den als wichtig erachteten Teilbereichen des gesellschaftlichen Lebens“ (Sauer & Brinkmann, 2016, S. 4) und einem Gefühl der Zugehörigkeit verstanden wird (Gibson-Kunze et al., 2021, S. 20), eingegangen.

1.1 Bildung als Schlüsselfaktor für die Inklusion

Bildung stellt nicht nur ein allgemeines Menschenrecht dar und findet daher ihre Verankerung in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte*: „Jede[*]r hat das Recht auf Bildung ... Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen“ (AEMR, 1948, Artikel 26, Absatz 1), sondern lässt sich in Bezug auf den Capabilities-Ansatz, der besonders mit Amartya Sen und Martha Craven Nussbaum in Verbindung steht (Otto & Ziegler, 2008, S. 9) als Handlungsbefähigung sowie als Chance auf ein erfülltes Leben begreifen (Nussbaum, 2011, S. 20; Robeyns, 2009, S. 61f.). So betonen Keupp (2013, S. 55) sowie Arnold und Lermen (2006, S. 6), dass Bildung als gesamtheitlicher und lebenslanger Prozess für eine autonome und erfolgreiche Lebensführung im beruflichen und privaten Bereich unabdingbar ist. Bildung trägt nicht nur zur individuellen Entwicklung bei und befähigt Menschen, ihre Persönlichkeit zu entfalten (Deutsche UNESCO-Kommission, 2017, S. 5), sondern ermöglicht ihnen auch sich in die sozialen, politischen und kulturellen Aspekte ihrer Umgebung einzubinden (BMFSFJ, 2005, S. 84, zit. nach Genenger-Stricker, Frieters-Reermann, Klomann & Sylla, 2019, S. 2; Wiesinger, 2018, S. 431).

In diesem Zusammenhang ist unter Bildung keine bloße Aneignung von Wissensbeständen und Fähigkeiten, sondern die Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst und der Umwelt als Prozess der „Selbstkonstitution des Subjektes“ (Grunert, 2012, S. 35) zu verstehen, durch den die Wahrnehmungs-, Deutungs-, Handlungsmuster von Individuen geformt und beeinflusst werden können (ebd.). Schließlich kann Bildung als ein Schlüssel für die Zukunft interpretiert werden, da diese für die Arbeitswelt eine immer größer werdende Rolle einnimmt und an ihr die Verteilung von Status, Einkommen, Macht sowie anderen Privilegien und dahingehend die Position und die Sozialchancen eines Individuums in der Gesellschaft geknüpft sind (Becker & Hadjar, 2017, S. 34; Maaz, 2010, S. 401).

Bildung nimmt insofern eine bedeutsame Rolle für die Inklusion³ ein, indem sie den Zugang zu Ressourcen (Becker & Hadjar, 2017, S. 34) bedingt, Individuen befähigt an den verschiedenen Bereichen des Lebens zu partizipieren und Lebenschancen zu verwirklichen (Becker, 2017, S. 14f.; Krappmann, Lob-Hüdepohl, Bohmeyer & Kurzke-Massmeier, 2009, S. 17), sich auf die Wahrnehmung, Wünsche und Einstellungen auswirkt (Deutsche UNESCO-Kommission, 2018, S. 3; Grunert, 2012, S. 35) und schließlich inwiefern Menschen an ihrem neuen Lebensort „ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2018, S. 3).

1.2 Bildungswissenschaftliche Relevanz und Forschungsfrage

Durch die im vorherigen Kapitel dargelegte Schlüsselfunktion von Bildung sowohl für ein erfülltes Leben und für die Teilhabe und Partizipation in verschiedenen Lebensbereichen, aber auch für die Entwicklung eines Gefühls der Zugehörigkeit, wird die Notwendigkeit der Zugänglichkeit zu Bildungssystemen und der Entwicklung von Strategien der Inklusion deutlich (Becker, 2017, S. 14f.; Deutsche UNESCO-Kommission, 2018, S. 2f.; Krappmann et al., 2009, S. 17).

So bekräftigt auch die Generalsekretärin der *Österreichischen United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) Kommission Patrizia Jankovic, dass Bildung allen „unabhängig von Geschlecht, sozioökonomischer oder geographischer Herkunft oder

³ In Anbetracht der Tatsache, dass der Begriff „Integration“ mit dem Verständnis einer soziokulturellen und essentialistischen Homogenität von „Wir“ und „Nicht-Wir“ konnotiert ist (Stojanov, S. 108) (eine nähere Auseinandersetzung mit der Konstruktion der „Anderen“ folgt in Kapitel 5.2) und in Verbindung mit der Orientierung an einer „Leitkultur“ (ebd.) der „Wir-Gruppe“ sowie dahingehend mit einer defizitären Betrachtungsweise des „Nicht-Wir“ steht (ebd., S. 106), wird an dieser Stelle der Begriff der „Inklusion“ gewählt, der die Anerkennung der Vielfalt und Heterogenität von Wertevorstellungen und die Individualität von Personen stärken soll. Dabei soll in Anlehnung an Stojanov (ebd., S. 111) Inklusion individualistisch gedeutet werden und keine Zielgruppe fixiert werden, da dies wiederum mit einer defizitären Zuschreibung dieser Gruppe einhergehen würde. Inklusion meint somit „die Ermöglichung sozialer Teilhabe eines jeden Einzelnen, unabhängig von Geschlecht, körperlichen und seelischen Beeinträchtigungen, Gesundheit, Herkunft, religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen oder kulturellen Überzeugungen“ (ebd.).

individueller Befähigung“ (Österreichische Nationalkommission UNESCO, 2021, o. S.) offenstehen muss.

Wird der wissenschaftliche Erkenntnisstand hinsichtlich der Bildungsrealitäten im Fluchtkontext betrachtet, so ist zu erkennen, dass hierbei vor allem Studien zum primären und sekundären Bildungsbereich und dem Arbeitsmarktzugang junger Erwachsener mit Fluchterfahrung vorliegen (Klaus, 2020, S. 27; Vandro, Millner, Mittelberger & Weißinger, 2021, S. 4). Wird allerdings der Hochschulbereich in den Blick genommen, so lässt sich die Erkenntnislage in Bezug auf Hochschulzugang und Studiensituation von Menschen mit Fluchterfahrung als „deutlich dünner“ (Klaus, 2020, S. 21) bezeichnen.

Dem tertiären Bildungsbereich kommt somit im Gegensatz zum Primären und Sekundären sowie dem Einstieg in den Arbeitsmarkt weniger Aufmerksamkeit zu (ebd., S. 21ff.). Es ergibt sich demnach die Notwendigkeit, sich diesem Bereich vermehrt zuzuwenden, um die Sichtbarkeit von Menschen mit Fluchterfahrung in ihrem Zugang zu akademischer Bildung zu erhöhen da, wie Klaus (2020) postuliert, „Personen mit Fluchterfahrung an Hochschulen nach wie vor unsichtbar sind. Als Studierende eines regulären Studiums rechnet man mit ihnen nicht“ (S.33). Ähnliches schlussfolgert auch Arar (2021), der sich einen internationalen Überblick über die in den letzten Jahren veröffentlichten Forschungsarbeiten zum Zugang von Studierenden mit Fluchterfahrung zur Hochschulbildung verschaffte: „The development of the knowledge corpus concerning refugees and asylum seekers in higher education is still in its infancy, as is the development of theory and research methods in this area“ (S. 25). „This field ... is still an under-explored area of research“ (ebd.). Die vorliegende Masterarbeit setzt sich zum Ziel weitere Erkenntnisse zu diesem Forschungsgebiet zu generieren und beschäftigt sich daher mit den folgenden erkenntnisleitenden Fragestellungen:

„Welchen Chancen und Herausforderungen begegnen Menschen mit Fluchterfahrung im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums in Wien?“

„Welche Ressourcen und Strategien nutzen Studieninteressierte und Studierende mit Fluchterfahrung um die Herausforderungen, denen sie im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums in Wien begegnen, zu bewältigen?“

Eine Auseinandersetzung mit den Chancen und Herausforderungen von Menschen mit Fluchterfahrung im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums in Wien erscheint überdies von Bedeutung, da sich daraus auch Möglichkeiten ergeben könnten, bestehende Ansätze oder Maßnahmen beizubehalten, weiterzuentwickeln oder neue zu konzeptualisieren, um schließlich zu einer inklusiven Hochschulgesellschaft, an der „alle Menschen unabhängig von ihren Differenzmerkmalen (Diversitätskategorien) gleichberechtigt partizipieren können“ (Mirbek, 2021, S. 29) beizutragen.

1.3 Aufbau der Masterarbeit

Das vorliegende Kapitel skizziert den Aufbau der Arbeit. Zur Beantwortung der Forschungsfragen richtet sich der Fokus zunächst an die Untersuchungsgruppe der Arbeit. Hierfür erfolgt zur Nachvollziehbarkeit der jeweiligen rechtlichen Grundlage und der Lebensrealitäten der individuellen Personen, die in dieser Arbeit als „Menschen mit Fluchterfahrung“ verstanden werden, eine Auseinandersetzung und Abgrenzung von verschiedenen Begriffen, die im Kontext von Migration und Flucht oft synonym verwendet werden. Dabei wird ebenfalls dargelegt, aus welchen Gründen der Begriff „Mensch mit Fluchterfahrung“ gegenüber anderen Begriffen priorisiert und daher in dieser Arbeit verwendet wird.

Anschließend wird ein Überblick über den internationalen Forschungsstand zum Thema Hochschulzugang und Studiensituation von Menschen mit Fluchterfahrung gegeben sowie Lücken bisheriger Forschungen identifiziert, an denen die vorliegende Arbeit ansetzen soll.

Im vierten Kapitel dieser Arbeit wird aufgrund nationaler Unterschiede bezüglich Verfahren und Lebensbedingungen sowie den Rechten und Inklusionsaussichten von Menschen mit Fluchterfahrung (Hoesch, 2018, S. 23; Mediendienst Integration, 2016, S. 2) die Asylpolitik in Österreich näher beleuchtet sowie hochschulbezogene Regularien im Umgang mit dieser Personengruppe im Bundesland Wien in den Blick genommen.

Das fünfte Kapitel bildet die theoretischen Bezüge dieser Arbeit ab. Diese setzen sich aus Bourdieus (1997) Kapital- und Habitustheorie und Postkolonialen Theorien wie das von Said und Spivak thematisierte und analysierte Phänomen des „Othering“ (Castro Varela & Jusuf, 2021, S. 344; Freuding, 2022, S. 48f.) sowie Mecherils (2010) Ansatz der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung“ zusammen. Eine Vervollständigung der theoretischen Grundlagen bietet Seuwkas (2006, S. 218ff.) Konzept des „Habitus der Überlebenskunst“. Nachfolgend wird im sechsten Kapitel die empirische Vorgehensweise dargelegt. Dabei wird die Zielgruppe definiert und erläutert wie die Teilnehmer*innen rekrutiert wurden, die Datenerhebung sichtbar gemacht, die Stichprobe beschrieben, Details zur

Interviewdurchführung wiedergegeben und schließlich Auswertung der Daten, die anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) realisiert wurde, veranschaulicht.

Im siebten Kapitel erfolgt die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse. Zunächst wird ein Überblick über die Gesamtheit der Kategorien gegeben und im Anschluss werden diese im Einzelnen dargestellt und interpretiert.

Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse und eine kritische Reflexion dieser durch das Aufzeigen von Limitationen.

2. Migration und Flucht

Im alltäglichen Sprachgebrauch findet oftmals keine Unterscheidung zwischen den Begriffen „Migrant*in“⁴, „Flüchtling“⁵ oder Asylbewerber*in statt. Die Begriffe werden synonym als differenzkonstruierende Konzepte gegenüber der Dominanzgesellschaft füreinander verwendet (Kunz, 2021, S. 26; Mostyn, 2018, S. 49; Neumair, 2021, S. 44). Daher folgt in diesem Kapitel eine genauere Betrachtung und ein Versuch der Abgrenzung dieser Begriffe, da die Einteilung in eine dieser Kategorien die Lebensrealitäten der betroffenen Personen bestimmt, indem ihnen jeweils unterschiedliche Rechte und politische Pflichten zugrunde liegen (Golser, Hintermann, Marso & Uhlenwinkel, 2019, S. 43; Neumair, 2021, S. 41f.).

Überdies wird begründet, weshalb im Rahmen dieser Masterarbeit der Begriff „Mensch mit Fluchterfahrung“ beziehungsweise „geflüchteter Mensch“ bevorzugt wird.

⁴ Der Begriff „Migrant*in“ wird in Anführungszeichen gesetzt, um auf die oftmals undifferenzierte Verwendung dieses Begriffes als „Container“ für unterschiedliche persönliche oder familienhistorische Wanderungsgeschichten zu verweisen (Spetsmann-Kunkel, 2013, S. 8). Dieser Begriff wird an dieser Stelle ebenfalls verwendet, da sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in internationalen Organisationen wie der UNHCR die Unterscheidung zwischen „Migrant*innen“ und „Flüchtlingen“ und die Verwendung dieser Begriffe dominant ist (siehe beispielsweise Frintrup, A. (2018). *Berufliche Integration von Flüchtlingen und Migranten*. Wiesbaden: Springer oder Doyé, T. (2019). Corporate Social Responsibility an Hochschulen – Interkulturelles Management für Migranten und Flüchtlinge. In A. B. Karlshaus & I. C. Mochmann (Hrsg.), *CSR und Interkulturelles Management. Gesellschaftliche und unternehmerische Verantwortung international bewältigen* (S.253-266). Berlin: Springer Gabler.

⁵ Der Begriff „Flüchtling“ wird in Anführungszeichen gesetzt, da er eine stigmatisierende und homogenisierende Konnotation mit sich trägt (Bartsch, Hartmann-Tews, Wagner, Rulofs, 2019, S. 239) und zu einer Entmenschlichung führt, indem die als solche bezeichneten Personen auf das „Flüchtling“-Sein beschränkt werden und individuelle Schicksale in den Hintergrund rücken (Neumair, 2021, S. 46). Überdies implementiert das Suffix „-ing“ eine Passivität und Unterlegenheit dieser Personengruppe (Beckel, 2022, S. 8). Diese Kritik an dem negativ konnotierten Begriff „Flüchtling“ bringt die Philosophin und politische Theoretiker Hannah Arendt (Morgenroth, 2018, S.1) bereits 1943 in ihrem Aufsatz „We refugees“ zum Ausdruck: „Vor allem mögen wir es nicht, wenn man uns ‚Flüchtlinge‘ nennt“ (Arendt, 2016, S. 9) und spricht sich daher für die Verwendung neutraler Begriffe wie „Neuankömmlinge“ oder „Einwander[*innen]“ (ebd.) aus. Ein vollständiger Verzicht dieses Begriffs ist aufgrund seiner juristischen und politischen Präsenz und Verwendung (siehe Genfer Flüchtlingskonvention) nicht möglich.

2.1 Politisch- rechtlicher „Flüchtlings“begriff

Trotz der Schwierigkeit einer scharfen Trennung und der gleichzeitigen Kritik an einer vereinfachten Unterscheidung (Neumair, 2021, S. 42f.; Schmalz, 2020, S. 69f.), bestimmen vor allem die Motive und Bedingungen einer Migration, ob von „Migrant*innen“ oder „Flüchtlings“ gesprochen wird und ein Staat zur Aufnahme dieser Personen verpflichtet ist (Kreienbrink, 2020, S. 40; Schmalz, 2020, S. 61). Die Kernelemente der Unterscheidung zwischen „Migrant*innen“ und „Flüchtlings“ basieren auf dem Aspekt der „freiwilligen“ im Gegensatz zur erzwungenen Migration und der vorliegenden „Notsituation“⁶ (Neumair, 2021, S. 43; Wulffmeyer, 2020, S. 65). Im Kontext dieser Unterscheidung nimmt die Genfer Flüchtlingskonvention, die auch den Titel „Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951“ trägt und zunächst darauf abzielte, europäischen „Flüchtlings“ nach dem Zweiten Weltkrieg Schutz zu gewährleisten, eine bedeutende Rolle ein. Sie bildet mit dem Protokoll von 1967, das eine zeitliche und geographische Beschränkung des Wirkungsbereichs des Abkommens aufhob, eine zentrale Grundlage, welchen Personen, rechtlich betrachtet, die „Flüchtlings“eigenschaft zuerkannt wird (UNHCR Österreich, 2024, o. S):

„[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 besitzt, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will“ (GFK, 1951, Art. 1A, Nr. 2).

Überdies verpflichtet sie die 149 Signatarstaaten dazu, die Prozesse zur Erlangung des „Flüchtlings“status in ihrem nationalen Recht zu spezifizieren (Hoesch, 2018, S. 23; UNHCR Österreich, 2024, o. S.).

Diejenigen, die diese in der Genfer-Flüchtlingskonvention begründeten Kriterien, die sich überwiegend auf die „individuelle Verfolgung bestimmter Einzelpersonen durch staatliche Akteur_innen“ (Neumair, 2021, S.20) beziehen, erfüllen und glaubhaft gegenüber dem Aufnahmeland darstellen können, werden auch als „Anerkannte Flüchtlinge“, „Konventionsflüchtlinge“, „De-Iure-Flüchtlinge“ (Hoesch, 2018, S. 22f.) oder als „Asylberechtigte“ (Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl a, o. J.) bezeichnet.

⁶ Die rechtliche Abgrenzung von „Migrant*innen“ und „Flüchtlings“ auf Basis der Aspekte „Freiwilligkeit“ und der jeweiligen „Notsituation“ ist kritisch zu beleuchten, da vorgegeben wird, welche Situationen als Not zu verstehen sind und bestimmte Formen von Not privilegiert werden (Schmalz, 2020, S. 70). Die rechtliche Abgrenzung orientiert sich demnach nicht an den betroffenen Subjekten (Meier, 2023, S. 236; Neumair, 2021, S. 22), da keine Berücksichtigung ihres persönlichen Empfindens stattfindet (Wulffmeyer, 2020, S. 65).

Personen, die zwar bereits einen Antrag auf Asyl gestellt haben, das Verfahren zur Prüfung der „Flüchtlings“eigenschaft jedoch noch nicht abgeschlossen wurde, werden unter dem Begriff „Asylbewerber*innen“ subsumiert (Golser et al., 2019, S. 44; Hoesch, 2018, S. 24).

Der entscheidende Unterschied zwischen den gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention anerkannten „Flüchtlingen“ und „Migrant*innen“ liegt demnach darin, dass „Migrant*innen“ im Herkunftsland keine Verfolgung droht, sondern sie in den meisten Fällen ihre Heimat „freiwillig“, zur Verbesserung ihrer persönlichen Lebensbedingungen, aufgrund von Arbeit oder familiärer Gründe verlassen und dorthin zurückkehren können (Neumair, 2021, S. 41; UNHCR, 2020, S. 12). Personen, die die engen rechtlichen Voraussetzungen zur Anerkennung des „Flüchtlings“status nicht erfüllen, ihnen jedoch bei der Rückkehr in das Heimatland „Gefahr für Leib und Leben“ (Hoesch, 2018, S. 23) droht, können sogenannten „subsidiären Schutz“ erhalten und dürfen im Sinne des „Non-Refoulement-Prinzips“ nicht abgeschoben werden:

„Keiner, der vertragsschließenden Staaten wird einen Flüchtling auf irgendeine Weise über die Grenzen von Gebieten ausweisen oder zurückweisen, in denen sein Leib oder seine Freiheit wegen seiner Rasse, Religion, Staatsangehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung bedroht sein würde“ (GFK, 1951, Art. 33).

Dies betrifft vor allem Menschen, die aus Kriegsgebieten wie beispielsweise Syrien flüchten (Neumair, 2021, S. 20). Subsidiär Schutzberechtigte, die in Abgrenzung zu den „De-Iure-Flüchtlingen“ auch „De-Facto-Flüchtlinge“ genannt werden, werden von den Staaten, welche die Genfer Flüchtlingskonvention ratifiziert haben (Hoesch, 2018, S. 23f.), „pauschal als anerkennungswürdig“ (ebd., S. 23) definiert. Der „Flüchtlings“status von subsidiär Schutzberechtigten, der mit einem „befristeten Schutz vor Abschiebung“ (Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl b, o. J.) einhergeht, kann mit dem Ende der Krise jedoch im Vergleich zu „Konventionsflüchtlingen“ leichter aufgehoben werden (Hoesch, 2018, S. 23).

Es zeigt sich demnach, dass eine Auseinandersetzung mit der detaillierten Kategorisierung von „Migrant*innen“, „Flüchtlingen“, „Asylbewerber*innen“ und „subsidiär Schutzberechtigten“ in dieser Arbeit von Bedeutung ist, da diese den rechtlichen, politischen und gesellschaftlichen Umgang dieser Personengruppen bestimmt (Frieters-Reermann, 2013, S. 13).

2.2 Mensch mit Fluchterfahrung

In dieser Arbeit wird auf die Verwendung des Begriffs „Flüchtling“, sowohl beziehungsweise auf die bereits angeführten Gründe (siehe Fußnote 5), als auch aufgrund des bestimmten rechtlichen Fundaments, auf den dieser Ausdruck steht (Neumair, 2021, S. 37), mit Ausnahme der Darstellung der rechtlichen und politischen Situation der anerkannten „Flüchtlinge“ in Österreich (siehe Kapitel 4), weitestgehend verzichtet.

Der rechtliche „Flüchtlingsbegriff“ spiegelt nicht den „Realtypus heutiger Massenfluchtbewegungen“ (Nuscheler, 2004, S. 107) wider, da es zahlreiche Motive und Bedingungen gibt, die Menschen zur Flucht veranlassen und diese auch in diversen Kombinationen auftreten können (Nuscheler, 2004, S. 108). Begrifflichkeiten wie „Geflüchtete“, „Flüchtende“ oder „refugees“ werden nicht als Alternativen in Betracht gezogen, da diese, ebenso wie der Begriff „Flüchtling“, diese Menschen auf das Flüchtlingsdasein reduziert. Dabei soll die Flucht nicht das einzige Merkmal sein, das die Menschen definiert. So beschreibt Zalewski (2019), dass „das Geflüchtetsein nur ein Aspekt unter vielen [ist]. Es ist wieder ablegbar, es ist vorübergehend, es ist nicht allumfassend, es ist schlicht keine Form von Identität“ (S. 31). Entgegen diesen entmenslichenden Kategorisierungen als „Flüchtling“, „Geflüchtete“, „Flüchtende“ oder „refugees“ (Doppler, 2020, S. 236) betont Zalewski (2019), wie der Titel seines Beitrags bereits vorgibt, den „Menschen“: *„Maybe you are refugee, but you are human“*. Anschließend an Zalewski (2019) wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff „Mensch mit Fluchterfahrung“ beziehungsweise „geflüchteter Mensch“ verwendet, um die Vielfalt innerhalb der Gruppe von Menschen, deren geteiltes Merkmal die Flucht ist, hervorzuheben. Es handelt sich hierbei um individuelle Menschen mit unterschiedlichen Eigenschaften, Erfahrungen, Biografien sowie Lebensläufen, die nicht außer Acht gelassen werden sollen (Beckel, 2022, S. 8f.). Obgleich die Kritik an einer vereinfachten Unterscheidung zwischen erzwungener und freiwilliger Migration, also zwischen Menschen, die ihre Heimat verlassen mussten und Menschen, die sich „freiwillig“ dazu entschieden haben, bereits angeführt wurde (siehe Kapitel 2.1), muss aufgrund der unterschiedlichen gesellschaftlichen, rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen, die diese Personengruppen betreffen (Frieters-Reermann, 2013, S. 13) und der zum Teil damit einhergehenden, aber auch grundsätzlich existierenden Unterschiede in Bezug auf die Bedürfnisse und Herausforderungen der jeweiligen Menschen auch in dieser Arbeit diese Unterscheidung beibehalten werden. So sind geflüchtete Menschen beispielsweise weniger auf die Migration vorbereitet (Kalkum, Aalders, Gundacker & Brücker, 2019, S. 12), weisen oftmals aufgrund der im Herkunftsland und während der Flucht erlittenen belastenden und

traumatischen Erfahrungen Trauma-bezogene Krankheitsbilder auf (Bajbouj & Heim, 2017, S. 83; Brücker, 2016, S. 2f.), die unter anderem Einfluss auf das Erlernen einer neuen Sprache nehmen können (Shah, 2015, S. 19) und sind „durch die Asylverfahren zahlreichen institutionellen Hürden ausgesetzt und haben häufig nur einen unsicheren Aufenthaltsstatus“ (Kalkum et al., 2019, S. 12).

Im Rahmen dieser Arbeit werden allerdings nicht nur Menschen, welche die in der Genfer Flüchtlingskonvention begründeten Kriterien erfüllen, als „Menschen mit Fluchterfahrung“ beziehungsweise „geflüchtete Menschen“ verstanden, da hier keine alleinige Begrenzung dieser Menschen auf den rechtlichen Status erfolgt. Der Begriff orientiert sich an denjenigen Personen, die ihr Heimatland als erzwungene Reaktion auf extreme Umstände (Krieg, Gewalt, Verfolgung, Angst um das eigene Leben) verlassen mussten und deren Rückkehr in den ursprünglichen Lebensmittelpunkt nur schwer möglich ist (UNO-Flüchtlingshilfe 2024a, o. S.; UNO-Flüchtlingshilfe 2024b, o. S.).

3. Forschungsstand

Berg, Grüttner und Schröder (2018) verschafften sich einen internationalen Forschungsüberblick zum Thema Hochschulzugang und Studiensituation von Menschen mit Fluchterfahrung (S. 57) und kamen zu dem Ergebnis, dass „der Forschungsstand im deutschsprachigen Raum noch leicht zu überblicken ist“ (ebd.). Die Auswertung der englischsprachigen Quellen⁷ die sich überwiegend auf die USA, das Vereinigte Königreich, Kanada und Australien beziehen (ebd., S. 81), zeigt allerdings, dass die Bildungsaspirationen von Menschen mit Fluchterfahrung hoch sind (ebd., S. 68f.). Die gleiche Konklusion trifft auch einige Jahre später Arar (2021), der in seinem Beitrag ebenfalls die internationalen Erkenntnisse zu diesem Forschungsgebiet zusammenfasst (S. 25). Zwar beziehen sich diese Erkenntnisse wieder Mals überwiegend auf aus den USA, dem Vereinigtem Königreich, Kanada und Australien stammenden Forschungen, allerdings werden hierbei auch neuere Studien bis einschließlich dem Jahre 2020 inkludiert (ebd., S. 9f.). Die hohen Bildungsaspirationen lassen sich dabei sowohl auf die mit dem Herkunftsland vergleichweisen verbesserten Zugangsmöglichkeiten zu funktionierenden Bildungssystemen als auch auf die Wahrnehmung von Bildung als Chancensteigerung, Aufwertung der eigenen sozialen Position und Überwindung von Marginalisierung zurückführen. Überdies wird Bildung auch als Mittel zum

⁷ Berg, Grüttner und Schröder (2018) und Arar (2021) geben mit ihrem Beitrag einen Überblick über den internationalen Forschungsstand. Daher werden im Folgenden, obwohl es sich hierbei um diverse Studien verschiedener Autor*innen handelt, diese Autor*innen zitiert.

Aufbau sozialer Netzwerke sowie als Grundlage für ein autonomes und gesichertes Leben in der Aufnahmegesellschaft erkannt (Arar, 2021, S. 19; Berg et al., 2018, S. 69f.).

Darüber hinaus wird von den unterschiedlichen Herausforderungen von Menschen mit Fluchterfahrung beim Zugang zu höherer Bildung berichtet. Darunter zählen unter anderem institutionelle Faktoren wie sprachliche Zugangsvoraussetzungen, die eine intensive sprachliche Vorbereitung erfordern (Arar, 2021, S. 19; Berg et al., 2018, S. 71), fehlende, fehlerhafte, unvollständige oder widersprüchliche Informationen, beispielsweise in Bezug auf die genauen Anforderungen für Bewerbung und Hochschulzugang, die Vorbereitung, die Kurswahl sowie spezielle Unterstützungsprogramme (Arar, 2021, S. 24; Berg et al., 2018, S. 73), aber auch die Ignoranz und nicht existente Sensibilisierung seitens Angestellter (Berg et al., 2018, S. 76).

Des Weiteren werden sozioökonomische Bedingungen als „zentrales Hindernis für die Realisierung der Bildungsaspirationen Geflüchteter“ (Berg et al., 2018, S. 76) beschrieben. Gleichzeitig fühlen sich Studierende mit Fluchterfahrung auch ihrer Familie vor Ort oder im Herkunftsland verpflichtet und sind peripher untergebracht, wodurch ihre finanzielle Belastung noch höher und die Zugänglichkeit universitärer Angebote noch schwieriger ist (ebd., S. 77). Die Herausforderung, die finanzielle Lebensgrundlage zu sichern, spielt somit eine bedeutende Rolle, weshalb die Bildungsbestrebungen von Menschen mit Fluchterfahrung zunächst zurückgestellt (Arar, 2021, S. 20; Berg et al., 2018, S. 76) und Lösungen gewählt werden, die schneller ein Einkommen generieren (Berg et al., 2018, S. 7). Überdies werden auch individuelle Aspekte wie die Angst, den eigenen Fluchthintergrund bekannt zu geben und in der Folge stigmatisiert zu werden, sowie die Betroffenheit von sozialer Isolation in den Bildungseinrichtungen (ebd., S. 74f.) als Herausforderungen von geflüchteten Studierenden angeführt. Einige einheimische Studierende sehen in Studierenden mit Fluchterfahrung eine Bedrohung ihrer eigenen Möglichkeiten für einen Studienplatz und reagieren aus diesem Grund mit Widerstand gegen ihre Aufnahme (Arar, 2021, S. 20).

Berg et al. (2018) führen an, dass unklar ist, inwieweit die internationalen Ergebnisse auf andere Länder wie beispielsweise Deutschland übertragen werden können, da der Umgang von Menschen mit Fluchterfahrung im Hochschulkontext von Land zu Land variieren kann (S. 81f.). So konstatiert Arar (2021) ebenfalls, dass der Zugang zur Hochschulbildung von nationalen Kontexten und Interessen bedingt wird und dem rechtlichen Status im Umgang von Menschen mit Fluchterfahrung im Hochschulbereich eine besondere Bedeutung zukommt. Als Beispiel werden dabei Asylbewerber*innen in Australien, die im Vergleich zu Personen, denen der rechtliche Status als „Flüchtling“ zuerkannt wurde, nicht als „einheimische Studierende“

wahrgenommen werden, sondern unter die Kategorie der „internationalen Studierenden“ fallen, genannt (S. 13). Durch die unterschiedliche Wahrnehmung von Menschen mit Fluchterfahrung aufgrund ihres rechtlichen Status ergeben sich Differenzen in Bezug auf Zulassungsbeschränkungen beziehungsweise Unterstützungsmaßnahmen (Berg et al., 2018, S. 81f.).

Schließlich wird die unzureichende Herstellung eines theoretischen Bezuges, die mangelnde Berücksichtigung alltäglicher Lebensumstände und der Art des Aufenthaltsstatus von Menschen mit Fluchterfahrung als Lücken bisheriger internationaler Forschungen zum Thema Hochschulzugang und Studiensituation von Menschen mit Fluchterfahrung von Berg et al. (2018) identifiziert (S. 83f.). Arar (2021) betont die Notwendigkeit von weiterem Wissen bezüglich der Erfahrungen von Menschen, die den Status von Asylbewerber*innen oder Konventionsflüchtlingen aufweisen sowie des Einbezugs der Sichtweisen von Professor*innen, Ausbilder*innen und Verwaltungsangestellten, die an integrativen Programmen dieser Personengruppen beteiligt sind (S. 25).

Theuerl und Digoh (2019) reflektieren in ihrem Beitrag *„Wurzeln schlagen an der Uni. Von transkulturellen Begegnungen an der Hochschule“* die Ergebnisse des Forschungsprojektes *„Branch Out“*, welches in den Jahren 2016 und 2017 an der Universität Gießen mit dem Ziel transkulturelle Begegnungen herzustellen und Menschen mit Fluchterfahrung Starthilfe an der Universität zu ermöglichen, initiiert wurde (S. 139). Im gemeinsamen Austausch von Studieninteressierten mit Fluchterfahrung und Studierenden verschiedener Fachrichtungen sollten durch die Schaffung transkultureller Räume neue Perspektiven an Hochschulen konstituiert werden (Theuerl, 2017, S. 24). Anhand der Ergebnisse lässt sich konstatieren, dass Hochschulen vor allem in Bezug auf Zugang, Anerkennung von Abschlüssen sowie Sprachkenntnissen von sozialen Ungleichheiten geprägt sind. Überdies besteht ein weiteres Problem darin, dass eingeführte Projekte zur Unterstützung von Studieninteressierten mit Fluchterfahrung wie zum Beispiel kostenfreie Gasthörendenprogramme oder Sprachkurse nicht an den Lebensrealitäten jener Personen orientiert sind. So können oftmals etwaige Programme nicht in Anspruch genommen werden, da sie sich mit verpflichtenden Teilnahmen wie beispielsweise mit denen an einem Integrationskurs überschneiden (Theuerl & Digoh, 2019, S. 139f.). In diesem Zusammenhang wird die Bedeutsamkeit der gemeinsamen Begegnung betont, da nur durch die Miteinbeziehung der jeweiligen Zielgruppe positive Effekte erzielt werden können. So zeigte sich im Rahmen des Projektes unter anderem auch, dass Angebote im Bereich medizinischer und technischer Studiengänge stärker gefragt sind als im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften, die Angebote in jenen Studienrichtungen jedoch nicht ausreichend

ausgebaut sind. Dies lässt sich unter anderem auf den Umstand zurückführen, dass reflexive Überlegungen, wie solche, die im Projekt „*Branch Out*“ zustande gekommen sind, nicht in Angebotsplanungen miteinbezogen werden (Theurl & Digoh, 2019, S. 142ff.). Theurl und Digoh (2019) verweisen auf die Bedeutsamkeit einer institutionellen Selbstreflexion durch Hochschulen und akzentuieren hier besonders den Umgang mit sprachlichen Anforderungen (ebd., S. 143).

Klaus (2020) merkt hinsichtlich des Forschungsstandes bezüglich der Themenschwerpunkte „Fluchterfahrung“ und „Hochschule“ an, dass „Personen mit Fluchterfahrung an Hochschulen nach wie vor nahezu unsichtbar sind“ (S. 33) und „dass [sie] noch immer nicht als teilnehmende GestalterInnen der Hochschullandschaft eingeordnet werden“ (ebd.).

Überdies stellt sie fest, dass bisherige Studien dazu tendieren, eine Perspektive, die Menschen mit Fluchterfahrung als passive und hilflose Opfer beschreibt, einzunehmen und dahingehend zur Reproduktion eines bestimmten homogenen Flüchtlingsnarrativs beitragen.

Personen mit Fluchterfahrung werden demnach nicht als aktive Akteur*innen betrachtet, sondern als Mitglieder einer Gruppe, deren aktive Teilhabe in der Hochschulbildung aufgrund bestimmter ihnen auferlegter Statusrichtlinien kaum realisierbar ist (Klaus, 2020, S. 29). Aus diesem Grund spricht sich die Autorin dafür aus, dass dieser Personengruppe mithilfe von Studien die Möglichkeit gewährt werden sollte, sich aus dem homogenen Flüchtlingsnarrativ zu befreien. Entgegen der verbreiteten Tendenz bisheriger Forschungen versucht sie sich demnach vom homogenen Flüchtlingsnarrativ zu distanzieren. Sie zeigt anhand eines narrativ gewählten methodischen Zugangs, dass Studierende mit Fluchterfahrung im Hochschulkontext als aktive Akteur*innen auftreten (ebd., S. 30ff.), indem sie Wege finden, mit den institutionellen Strukturen, die zunächst von einer Unvereinbarkeit von Studium und Fluchtgeschichte gekennzeichnet sind, entsprechend umzugehen. Dabei bewegen sie sich zwischen einer Zuordnung und Abgrenzung beider Konstruktionen (Studierende*r/Person mit Fluchterfahrung). So nutzt der Studierende Muhammad einerseits zum Aufbau sozialer Unterstützungsstrukturen seinen Fluchthintergrund, andererseits grenzt er sich vom homogenen Flüchtlingsnarrativ ab und präsentiert sich als erfolgreicher Studierender, um vor potenziellen Unterstützer*innen seine positive Andersartigkeit zu beweisen. Die Hochschule wird dabei primär zur Erreichung des Ziels der Asylgenehmigung genutzt, die wiederum den weiteren Verlauf seines Studiums positiv beeinflussen würde (Klaus, 2020, S. 77). Das Paradoxon, das sich am Beispiel von Muhammad äußert, ist, dass ein Studium seinerseits ohne den Status einer Person mit Fluchthintergrund nicht möglich wäre, da das Aufgeben dieses Status mit dem Verlust des Aufenthaltsrechts einhergehen würde, während andererseits ohne seine Darstellung

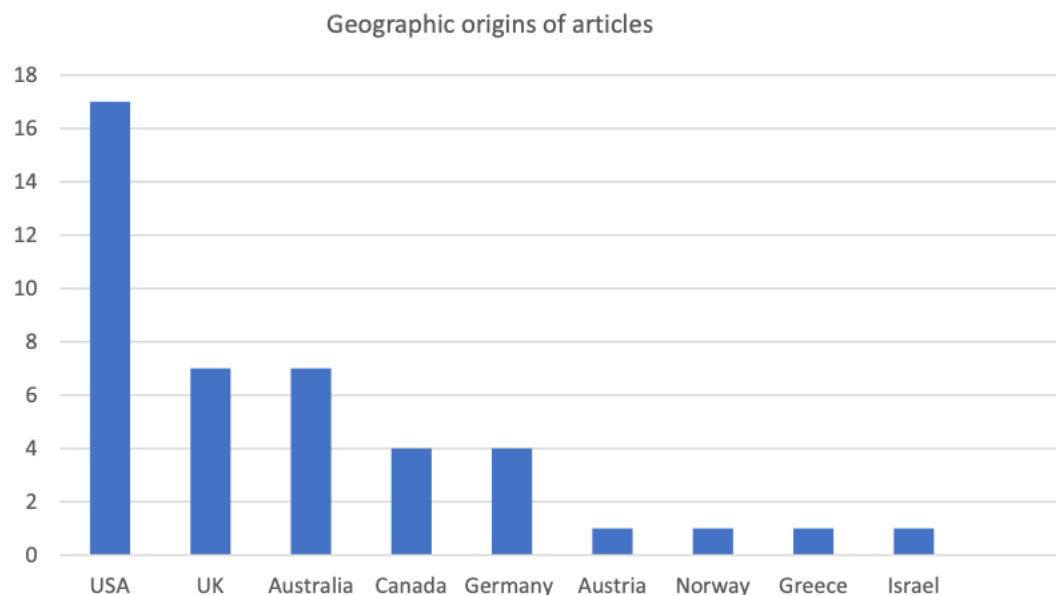
als erfolgreiche*r Studierende*r die Anerkennung dieses Status unwahrscheinlich ist (Klaus, 2020, S. 76f.). Der Studierende Muhammad erkennt dieses Dilemma und identifiziert Handlungsspielräume durch die situative Zuordnung und Abgrenzung beider Konstruktionen. Je nach Situation vereint er beide Status, trennt oder verschweigt er die jeweils andere, um einen entsprechenden Umgang mit den institutionellen Strukturen zu finden (ebd., S. 77). Klaus (2020) bemerkt, dass für Personen mit Fluchterfahrung ohne Selbstinitiative und Auftreten als aktive Akteur*innen sowie ohne türöffnende Unterstützung an Hochschulen kein Raum vorgesehen ist (ebd.).

Wird der wissenschaftliche Erkenntnisstand zum Thema „Hochschulzugang“ und „Fluchterfahrung“ in Bezug auf österreichische Hochschulen betrachtet, so ist festzustellen, dass es diesbezüglich nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen gibt (Kohlenberger, Herzog & Schnitzler, 2022, S. 7).

Dies bestätigt auch die von Arar (2021) angeführte Grafik, die den geographischen Ursprung der zu diesem Themenbereich existierenden Artikel aufzeigt (S. 10).

Abbildung 1

Geographischer Ursprung der Artikel zum Thema „Hochschule“ und „Menschen mit Fluchterfahrung“ nach Arar (2021, S. 10)



Quelle: (Arar, 2021, S. 10)

Kohlenberg et al. (2022) setzen sich in ihrer Studie mit der Frage auseinander, was für Studierende mit Fluchterfahrung das Studium an einer österreichischen Universität zu einer positiven und bereichernden Erfahrung macht und was sie dabei hemmt (S. 7).

Das Ziel bestand demnach darin mithilfe von halbstrukturierten Fokusgruppen die Barrieren und Faktoren, die zum persönlichen Wohlbefinden und Studienerfolg dieser Studierenden beitragen, zu identifizieren (ebd.). Die Ergebnisse der Fokusgruppen, an denen elf Frauen und zwölf Männer mit Fluchterfahrung, verschiedenen Hochschulen in Wien angehörig, partizipierten, wurden zur Nachvollziehbarkeit in einer Typologie, die zwischen „strukturellen“ und „persönlichen“ Faktoren auf der einen Seite und „hoch“ und „niedrig“ auf der anderen Seite differenziert, zusammengefasst. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass sich in der Realität Studierende nicht einem eindeutigen Typus zuordnen lassen. Anhand dieser Zuordnung konnten die persönlichen und strukturellen Ressourcen, die Studierende mit Fluchterfahrung im Studium an einer österreichischen Universität aufweisen, aber auch die Barrieren, mit denen sie konfrontiert sind, erklärt werden. Es wurden vier Typen formuliert: „the persisting type“ (hohe persönliche und strukturelle Ressourcen), „the withdrawing type“ (hohe persönliche und strukturelle Barrieren) sowie „struggling personally“ und „struggling against the system“ (Kohlenberg et al., 2022, S. 13ff.). Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass die Ressourcen sowie Barrieren beim Studium an einer österreichischen Universität für Studierende mit Fluchterfahrung auf eine Verflechtung zwischen persönlichen und strukturellen Faktoren zurückzuführen sind. Dabei kommt in Bezug auf das Wohlbefinden und den Studienerfolg auf struktureller Ebene besonders den außeruniversitären Faktoren (Fragen des Wohnsitzes, Zugang zum Arbeitsmarkt, Finanzierung) und auf persönlicher Ebene dem Unterstützungsnetzwerk besondere Bedeutung zu. Die Autor*innen betonen die Heterogenität von geflüchteten Studierenden, die es bei der Gestaltung von Unterstützungsstrukturen zu berücksichtigen gilt. Die Einteilung in einen von ihnen gebildeten Typus soll schließlich dazu beitragen, gezieltere Unterstützung, indem die Ressourcen und Bedürfnisse von Studierenden mit Fluchterfahrung differenzierter betrachtet werden, zu leisten (Kohlenberg et al., 2022, S. 32f.), da es keine „one size fits all“ (ebd.) Lösung gibt. Überdies wirken Kohlenberg et al. (2022, S. 34) wie Klaus (2020, S. 30ff.) dem homogenen Flüchtlingsnarrativ entgegen, indem sie nicht nur die Barrieren von Studierenden mit Fluchterfahrung im Zugang zu akademischer Bildung aufzeigen und diese als passive und hilflose Opfer beschreiben, sondern auch die vielfältigen Ressourcen (frühere Arbeits- und Studienerfahrungen, hohe intrinsische Motivation, Fremdsprachenkenntnisse, persönliche Belastbarkeit, starkes gesellschaftliches Engagement) aufzeigen und sie als aktive Akteur*innen präsentieren.

Kohlenberg et al. (2022) sowie Klaus' (2020) Untersuchungen, die im Unterschied zum Defizitansatz, auch die von Menschen mit Fluchterfahrung mitgebrachten Ressourcen und Kompetenzen in den Blick nehmen, lassen sich somit dem von Seuwka (2018) angesprochenen „neuen“ Paradigma zuordnen (S.73). Seuwka (2006) verfolgte, bereits Jahre zuvor, mit seiner Untersuchung der von Jugendlichen afrikanischer Herkunft mitgebrachten Ressourcen und Kompetenzen sowie deren Anwendung in Deutschland das Ziel (S. 162), den ressourcenorientierten Blick auf Menschen mit Fluchterfahrung zu stärken und prägte als Schlussfolgerung seiner Studie den für Menschen mit Fluchterfahrung typischen „Habitus der Überlebenskunst“. Auf diesen weiteren ressourcenorientierten Blick auf Menschen mit Fluchterfahrung wird allerdings im Kapitel 5.3 näher eingegangen, da dieser mitunter als theoretischer Bezug dieser Arbeit dient. Als Einschränkung der Studie von Kohlenberg et al. (2022) wurde beispielsweise die COVID-19-Pandemie, die von mehreren Teilnehmer*innen als zusätzliche Belastung auf die Studienerfahrungen empfunden wurde sowie die kleine Stichprobe (S. 33), die sich auf den Umstand, dass Studierende mit Fluchterfahrung eine schwer zu erreichende Zielgruppe sind (Berg et al., 2018, S. 81; Kohlenberg et al., 2022, S. 11), zurückführen lässt, genannt.

Der Forschungsstand zeigt resümierend, dass zwar bereits einige Studien zum Thema Hochschulzugang und Studiensituation von Menschen mit Fluchterfahrung existieren, diese jedoch im Vergleich zu Studien in Bezug auf den primären und sekundären Bildungsbereich sowie den Arbeitsmarkt begrenzter sind (Arar, 2021, S. 1; Klaus, 2020, S. 21ff.) und sich überwiegend auf den englischsprachigen Raum beziehen (Arar, 2021, S. 9f.; Berg et al., 2018, S. 57). Aufgrund nationaler Besonderheiten hinsichtlich politisch-rechtlicher Regularien, den Lebensbedingungen (Hoesch, 2018, S. 23; Mediendienst Integration, 2016, S. 2) sowie den Umgang von Studierenden mit Fluchterfahrung im Hochschulbereich lassen sich diese Erkenntnisse nicht vollumfänglich auf Österreich übertragen (Arar, 2021, S. 9f.; Berg et al. 2018, S. 81f.). Beziehend auf den Hochschulzugang und die Studiensituation von Menschen mit Fluchterfahrung auf österreichische Hochschulen wurde deutlich, dass es hierzu nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen gibt (Arar, 2021, S. 10; Kohlenberg et al., 2022, S. 7). Anschließend an Kohlenberg et al. (2022), die sich mit der Frage auseinandergesetzt haben, was für Studierende mit Fluchterfahrung das Studium an einer österreichischen Universität zu einer positiven und bereichernden Erfahrung macht und was sie dabei hemmt (S. 7), verfolgt die Arbeit das Ziel die *Chancen und Herausforderungen von Menschen mit Fluchterfahrung im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums in Wien* in den Blick zu nehmen und durch zusätzliche Stichproben zu weiteren Erkenntnissen in diesem

Forschungsbereich beizutragen. Überdies wird mit der Untersuchung der Frage: „*Welche Ressourcen und Strategien nutzen Studieninteressierte und Studierende mit Fluchterfahrung um die Herausforderungen, denen sie im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums in Wien begegnen, zu bewältigen?*“ das Ziel der Stärkung der ressourcenorientierten Sichtweise auf Menschen mit Fluchterfahrung verfolgt.

4. Asylpolitik in Österreich und hochschulbezogene Regularien in Wien

Aufgrund nationaler Unterschiede bezüglich der Verfahren und Lebensbedingungen für Menschen mit Fluchterfahrung sowie ihren Rechten und Inklusionsaussichten (Hoesch, 2018, S. 23; Mediendienst Integration, 2016, S. 2), die schließlich auch den Zugang zu Bildungseinrichtungen bedingen (Seuwka, 2006, S. 216), wird in diesem Kapitel die Asylpolitik in Österreich näher beleuchtet sowie auf hochschulbezogene Regularien im Umgang von Menschen mit Fluchterfahrung im Bundesland Wien eingegangen. Dabei werden folgende Personengruppen, obwohl sie im Rahmen dieser Arbeit alle als „Menschen mit Fluchterfahrung“ (siehe Kapitel 2.2) verstanden werden, aufgrund rechtlicher und Lebensrealität betreffender Unterschiede (Golser et al., 2019, S. 42; Neumair, 2021, S. 41f.) getrennt voneinander betrachtet: „Asylbewerber*innen“, „Anerkannte Flüchtlinge“/„Asylberechtigte“, „Subsidiär Schutzberechtigte“. Unter der Berücksichtigung der Forschungsfrage werden dabei vorwiegend diejenigen Bereiche in den Blick genommen, die in Bezug auf die von Bourdieu (1997, S. 49) genannten Kapitalsorten (siehe Kapitel 5.1) einen Einfluss auf den Zugang zu beziehungsweise Verbleib in Hochschulinstitutionen haben könnten. Die Asylverfahren in Österreich werden auf Basis des österreichischen Asylgesetzes (AsylG), das im Jahre 2005 in Kraft trat und dessen Vollziehung in der Zuständigkeit des Bundesamtes für Fremdenwesen und Asyl (BFA) liegt, geregelt (Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl c. o. J.) In Kapitel 2.1 wurde bereits die begriffliche Unterscheidung zwischen „Asylbewerber*innen“, „Anerkannte Flüchtlinge“/„Asylberechtigten“ und „Subsidiär Schutzberechtigten“ vorgenommen und die Bedingungen für die Zuteilung in eine dieser Kategorien erläutert. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Bestimmungen je nach rechtlichen Status zur verbesserten Nachvollziehbarkeit tabellarisch dargestellt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1*Übersicht der unterschiedlichen Bestimmungen nach rechtlichem Status*

	Asylbewerber*innen	Subsidiär Schutzbe- rechtigte	Anerkannte Flüchtlinge/Asyl- berechtigte
Aufenthalts- recht	Aufenthaltsberech- tigung bis zur Erlassung einer durchsetzbaren Entscheidung (Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl c, o. J.)	Befristete Aufenthaltserlaubnis (ein Jahr) Möglichkeit der Verlängerung um weitere zwei Jahre, wenn Voraussetzungen für subsidiären Schutz weiterhin erfüllt werden (Bundesministerium für Inneres, 2024)	Anerkannte Flüchtlinge verfügen vorerst über ein befristetes Aufenthaltsrecht auf drei Jahre („Asyl auf Zeit“- Gesetzesnovelle 2016) Insofern danach keine Voraussetzungen für die Einleitung eines Aberkennungs- verfahrens vorliegen, kommt es zu einem unbefristeten Aufenthaltsrecht (Bundesministerium für Inneres, 2024)
Zugang zum Arbeits- markt	Beschränkte Zugangsmöglich- keiten zum Arbeitsmarkt (Bundesministerium für Inneres, o. J.)	Unbegrenzter Arbeitsmarktzugang (Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl a, o. J.)	Unbegrenzter Arbeitsmarktzugang (Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl, a, o. J.)
Finanzielle Unterstüt- zung	Grundversorgung (Unterbringung, Verpflegung, Krankenversorgung, Fahrtkosten bei behördlichen Ladungen,	Kernleistungen der Sozialhilfe, die das Niveau der Grundversorgung nicht übersteigen (Bundesministerium Soziales, Gesundheit, 2024)	Anspruch auf Sozialhilfe bzw. Mindestsicherung (Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2024)

	monatliches Taschengeld, 40 Euro pro Person und Monat)⁸ Keinen Anspruch auf Sozialhilfe/Mindestsicherung (Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2024)	Pflege und Konsumentenschutz, 2024)	
Förderung der Deutschkenntnisse	Bedingter Zugang zu staatlich geförderten Sprachkursen (OeAD-Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung ,o. J.): Bei Österreichischer Integrationsfonds⁹: Priorität 4 (nach vorhandenen Ressourcen) bei der Förderung für Deutschkurse - beschränkt auf	Zugang zu geförderten Sprachkursen (OeAD-Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung, o. J.) Bei Österreichischer Integrationsfonds: Je nach Datum der Statuszuerkennung unterschiedliche Priorität (1 und 2 für Alphabetisierung in lateinischer Schrift/Deutschkurse von A1 bis B1 Sprachniveau) (Priorität 3 für	Zugang zu geförderten Sprachkursen (OeAD-Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung, o. J.) Bei Österreichischer Integrationsfonds: Je nach Datum der Statuszuerkennung unterschiedliche Priorität (1 und 2 für Alphabetisierung in lateinischer Schrift/Deutschkurse von A1 bis B1 Sprachniveau) (Priorität 3 für

⁸ Für detaillierte Aufschlüsselung der Kostenhöchstsätze siehe Vereinbarung zwischen Bund und den Ländern über gemeinsame Maßnahmen zur vorübergehenden Grundversorgung für hilfs- und schutzbedürftige in Österreich (B-VG, 2004, Art. 15a, Art. 9).

⁹ Der Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) ist ein zentraler Partner des Bundes im Bereich Integration und Migration mit dem Ziel die sprachliche Integration zu fördern. Als Zielgruppe werden allerdings vorrangig Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie Vertriebene definiert (Österreichischer Integrationsfonds a, o. J.).

	Alphabetisierung in lateinischer Sprache/Deutschkurse auf dem Sprachniveau A1 (Österreichischer Integrationsfonds, 2022, S. 4)	Deutschkurse auf den Sprachniveau B2 und C1), (Österreichischer Integrationsfonds, 2022, S. 4)	Deutschkurse auf den Sprachniveau B2 und C1), (Österreichischer Integrationsfonds, 2022, S. 4)
--	---	---	---

Quelle: Eigene Darstellung

Regularien in Bezug auf Menschen mit Fluchterfahrung an Universitäten in Wien:

Gemäß UG (2002, §63, Abs. 3) sind österreichische Universitäten auch für nichtösterreichische Staatsangehörige, darunter auch Menschen mit Fluchterfahrung zugänglich, insofern die dafür erforderlichen Zulassungsbedingungen erfüllt sind. Dazu zählen unter anderem die allgemeine beziehungsweise besondere Universitätsreife sowie die für den Studienfortgang notwendigen Kenntnisse der deutschen Sprache oder wenn das Studium in englischer Sprache abgehalten wird, der englischen Sprache (UG, 2002, §63, Abs. 1). Für den Antrag auf Zulassung wird für die meisten öffentlich zugänglichen Universitäten in Wien ein Sprachnachweis über Deutschkenntnisse auf A2¹⁰ Niveau vorausgesetzt. Für die Zulassung zu einem ordentlichen Studium ist hingegen ein Nachweis über Deutschkenntnisse auf C1 Niveau erforderlich. (Medizinische Universität Wien a, o. J.; Technische Universität Wien a, o. J.; Universität für Bodenkultur a, o. J.; Universität Wien a, o. J.; Wirtschaftsuniversität Wien, 2024, o. J.). Für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung besteht allerdings nach Erhalt eines Zulassungsbescheids der in den Klammern gelisteten Universitäten, die Möglichkeit der Erlangung eines Nachweises des für das ordentliche Studium erforderlichen Sprachniveaus durch den Besuch von vergünstigten Deutschkursen und den positiven Abschluss der Deutsch-Ergänzungsprüfung im Rahmen des Vorstudienlehrgangs¹¹ der Wiener Universitäten (VWU). Während des Besuchs der Deutschkurse werden sie als außerordentliche Studierende zum

¹⁰ Erläuterung der Sprachniveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (o. J.): A1-Anfänger, A2-Grundlegende Kenntnisse, B1-Fortgeschrittene Sprachverwendung, B2-Selbstständige Sprachverwendung, C1-Fachkundige Sprachkenntnisse, C2-Annähernd muttersprachliche Kenntnisse.

¹¹ Der Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU) ist eine Einrichtung, die sich durch das Anbieten von Intensivkursen (Deutsch- und andere auf die Ergänzungsprüfung vorbereitende Kurse, die die Universität vorschreibt) auf die Studienvorbereitung von internationalen Studienwerber*innen konzentriert (OeAD-Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung Vorstudienlehrgänge, 2024).

Studium zugelassen (Universität Wien a, o. J.; OeAD-Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung Vorstudienlehrgänge, 2024).

Überdies ist für die Aufnahme eines ordentlichen Studiums für internationale Studierende oftmals (abhängig von Reifezeugnis der Studieninteressierten sowie Studienrichtung) das Absolvieren von Ergänzungsprüfungen notwendig. Ob und wie viele Ergänzungsprüfungen zu absolvieren sind, obliegt der Entscheidung des Rektorats gemäß UG (2002, §64, Abs. 2). Mit der UG-Novelle BGBl. I Nr. 93/2021 liegt der Fokus ab dem Studienjahr 2022/23 nun jedoch nicht mehr auf der Überprüfung der Gleichwertigkeit mit einer inländischen Reifeprüfung, sondern in der Beurteilung, ob wesentliche Unterschiede in den Lernergebnissen bestehen. Die Systematik im Ausstellungsstaat, die Ausbildungsdauer sowie die Ausbildungsinhalte sind dabei als Kriterien der Prüfung zu betrachten (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022, o. S.). Die zu erbringenden Ergänzungsprüfungen können ebenfalls im Rahmen des VWU abgelegt werden (OeAD-Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung Vorstudienlehrgänge, 2024). Bezüglich der Finanzierung des Studiums in Form von Studienbeiträgen sind Konventionsflüchtlinge sowie subsidiär Schutzberechtigte, insofern sie den Status „ordentliche Studierende“ (Erfüllung der Zulassungskriterien) erreicht haben, anderen EU-Bürger*innen sowie österreichischen Staatsbürger*innen gleichgestellt. Sie sind daher im Gegensatz zu anderen Nicht-EU/EWR-Bürger*innen für eine bestimmte Zeit (Regelstudienzeit zuzüglich zwei Toleranzsemester) vom Studienbeitrag befreit. Asylbewerber*innen sind zwar, anders als Konventionsflüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte, in den meisten Fällen nicht explizit in der Liste für eine befristete Befreiung vom Studienbeitrag aufgeführt (Medizinische Universität Wien b, o. J.; Technische Universität Wien b, o. J.; Universität für Bodenkultur b, o. J.; Wirtschaftsuniversität Wien, o. J.), haben jedoch als Angehörige der Personengruppenverordnung (PersGV, 2018, §1, Z6) ebenfalls die Möglichkeit einen Antrag auf Gleichstellung hinsichtlich des Studienbeitrags zu stellen (Medizinische Universität Wien b, o. J.; Technische Universität Wien b, o. J.; Universität für Bodenkultur b, o. J.; Universität Wien a, o. J.; Wirtschaftsuniversität Wien, o. J.). Schließlich können bei Studiengängen wie beispielsweise der Humanmedizin an der Medizinischen Universität Wien bei der Vergabe von Studienplätzen spezifische Regelungen konstatiert werden. Mindestens 95% der verfügbaren Studienplätze werden an EU-Bürger*innen und ihnen in Bezug auf den Studiengang gleichgestellten Personen vergeben. Dabei werden mindestens 75% der verfügbaren Studienplätze Personen zuteil, die ihr Reifezeugnis in Österreich erworben haben oder über ein Reifezeugnis verfügen, das einem in Österreich ausgestellten Reifezeugnis gleichgestellt ist. Studieninteressierten, die dem Kontingent „Nicht-

EU“ zugeordnet werden, sind maximal 5% der verfügbaren Studienplätze vorbehalten, insofern sie bei dem Aufnahmetest einen Platz unter den Besten erreichen (Medizinische Universität Wien c, o. J.).

Hinsichtlich der Frage von hochschulbezogenen Regularien in Bezug auf Menschen mit Fluchterfahrung lässt sich der Checkliste *Kontingenteinteilung Aufnahmeverfahren Humanmedizin* entnehmen, dass „Flüchtlinge“ gemäß der Genfer Konvention mit einer Aufenthaltsberechtigung in Österreich, dementsprechend Asylberechtigte (siehe Kapitel 2.1), dem Österreich-Kontingent zugeordnet werden und somit bei der Vergabe von Studienplätzen Studienwerber*innen, die ihr Reifezeugnis in Österreich erworben haben oder ein Reifezeugnis besitzen, das einem in Österreich gleichgestellten Reifezeugnis gleichwertig ist, gleichgestellt sind (Medizinische Universität Wien d, o. J., S. 3).

5. Theoretische Bezüge

Im Folgenden werden die theoretischen Bezüge dieser Arbeit dargelegt. Dabei wird besonders auf die Kapital- und Habitus Theorie von Bourdieu (1997) eingegangen und die Bedeutung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, aber auch die des symbolischen Kapitals sowie des Habitus für den Bildungsbereich und damit auch für den Zugang zu höherer Bildung näher beleuchtet (S. 49). Überdies bilden postkoloniale Konzepte wie das von Said und Spivak thematisierte und analysierte Phänomen des „Othering“ (Castro Varela & Jusuf, 2021, S. 344; Freuding, 2022, S. 48f.) sowie Mecherils (2010) Ansatz der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung“¹² (S. 14) den theoretischen Bezug. Eine Vervollständigung dieses Kapitels bildet Seuwkas (2006, S. 218ff.) Konzept des „Habitus der Überlebenskunst“.

5.1 Kapital- und Habitus Theorie nach Bourdieu (1997)

Im ersten Kapitel dieser Arbeit wurde bereits auf die Bedeutung von Bildung für den Zugang zu Ressourcen und die Teilhabe an gesellschaftlichen Lebensbereichen (siehe Kapitel 1.1) verwiesen.

Gleichzeitig bestimmt der Zugang zu Bildung und der Erwerb von Bildungszertifikaten die gesellschaftlich anerkannte Verteilung von (beruflichem) Status, Einkommen, Macht und

¹² Es soll darauf verwiesen werden, dass keine unreflektierte Übernahme der Begriffe „Nation“ „Ethnizität“ und „Kultur“ erfolgt. Die Begriffe werden somit in diesem Rahmen nicht als „natürliche“ Kategorien (Anderson, 2006, S. 5f.; Hall, 1994, S. 200ff.; Mecheril, 2011, S. 13), sondern als erklärendes Phänomen benutzt (Mecheril, 2011, S. 19). Vor allem unter Bedingungen von Migration sollten diese Konstrukte vor dem Hintergrund ihrer sozialen und historischen Entstehung betrachtet werden (Anderson, 2006, S. 5f.; Hall, 1994 S. 200ff.; Mecheril, 2011, S. 13), da sie dazu neigen Menschen zu homogenisieren sowie Machtverhältnisse zu verschleiern, indem sie Differenz als „natürlich“ voraussetzen und als Basis für Exklusionsmechanismen legitimieren (Brandstetter, 2020, S. 52ff.).

anderen Privilegien (Becker & Hadjar, 2017, S. 34; Möller, 2017, S. 63). Die unterschiedlichen Positionen im Bildungssystem beziehungsweise der Bildungserfolg sowie der damit häufig zusammenhängende Zugang zu Beruf und Einkommen werden in westlichen Gesellschaften durch das meritokratische Prinzip, bei dem die individuelle Leistung und die Fähigkeiten im Zentrum stehen, legitimiert (Möller, 2017, S. 63; Völkerer & Sauer, 2010, S. 57f.). Verbindend mit dem demokratischen Grundprinzip der Egalität, mit welchem der Zugang zur Bildung formell allen Menschen offensteht (Kampshoff, 2002, S. 12), wird durch die Meritokratie suggeriert, dass jedes Individuum entsprechend seinen individuellen Begabungen und Anstrengungen prinzipiell die gleiche Chance zum Erwerb von Bildungszertifikaten habe (Becker & Hadjar, 2017, S. 41; Bourdieu, 2018, S. 31; Möller, 2017, S. 63). Bourdieu und Passeron (1971) relativieren den Gedanken der Chancengleichheit im Bildungssystem entsprechend der natürlichen „Begabung“ (S. 40) und sprechen in diesem Zusammenhang in ihrer gleichnamigen Studie von einer „Illusion der Chancengleichheit“, indem sie durch empirische Ergebnisse am Beispiel Studierender Frankreichs die Diskrepanzen zwischen Anspruch und Realität aufzeigen.

„Zu meinen, wenn man allen gleiche wirtschaftliche Mittel bereitstelle, gäbe man auch allen, sofern sie die unerläßliche ‚Begabung‘ mitbrächten, gleiche Chancen für den Aufstieg in die höchsten Stufen der Bildungshierarchie, hieße in der Analyse der Hindernisse auf halbem Weg stehenbleiben“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 40).

Durch den Bezug auf die individuelle Leistung wird nach Bourdieu und Passeron (1971) „die Tragweite der sozialen Ungleichheitsfaktoren“ (S. 45) sowie der Umstand, dass das Bildungssystem ein „soziales Privileg“ (ebd.) sei, verschleiert.

Bourdieu (1997) versteht individuelles Handeln und damit auch Bildungserfolg nicht losgelöst von dem strukturellen Kontext, dem „sozialen Raum“ (S. 31), in welchem er Menschen verortet und den sich daraus entwickelnden Habitus, den er als „sozialisierte Subjektivität“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 159)¹³, als „allgemeine Grundhaltung“ (Bourdieu, 1997, S. 31), „das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 154) bezeichnet. Die jeweilige Position im sozialen Raum wird durch die dem Individuum zur Verfügung stehenden Kapitalien bestimmt (Bourdieu, 1997, S. 36ff.). Bourdieu (ebd.) differenziert hier im Allgemeinen zwischen dem ökonomischen, kulturellen sowie sozialen Kapital (S. 49).

¹³ Obgleich hier sowohl Wacquant als auch Bourdieu als Zitation angegeben werden, handelt es sich hierbei um die im Rahmen eines Interviews getätigten Aussagen von Bourdieu.

Unter dem ökonomischen Kapital lassen sich die finanziellen Mittel einer Person, welche die Lebenssituation und den Verbleib im Bildungssystem unmittelbar bedingen, subsumieren (Bourdieu, 1997, S. 52; Miethe, Soremski, Suderland, Dierckx & Kleber, 2015, S. 30). Beim kulturellen Kapital hingegen kann zwischen drei Formen differenziert werden:

- 1) Das verinnerlichte, inkorporierte Kulturkapital, das an den Körper gebunden und im Laufe des Lebens akkumuliert wird, sodass es fester Bestandteil der Person wird und somit auch nicht durch Schenkung, Vererbung und Tausch übertragen werden kann. Das inkorporierte Kulturkapital umfasst unter anderem das Wissen, die Fähigkeiten sowie die Sprache/Sprechweise einer Person und wird durch das Aufwachsen in einem bestimmten Milieu bedingt (Bourdieu, 1997, S. 55ff.). Die Anhäufung dieser bestimmten Form des kulturellen Kapitals ist eng mit dem ökonomischen Kapital verwoben, da es nur „so lange ausgedehnt werden kann wie ... von ökonomischen Zwängen befreite Zeit“ (ebd., S. 59) zur Verfügung steht. Die Investition in das inkorporierte Kulturkapital ist demnach in gewissem Rahmen an das ökonomische Kapital gebunden (ebd., S. 72f.).
- 2) Das objektivierte Kulturkapital, das sich im Besitz von materiellen Gegenständen wie beispielsweise Instrumenten, Kunstwerken sowie Büchern offeriert. Ihr Wert und ihre Nutzung wird allerdings von inkorporiertem Kapital bestimmt (ebd., S. 59ff.).
- 3) Das institutionalisierte Kulturkapital wird als Objektivierung und institutionalisierte Anerkennung des verkörperten Kapitals in Form von schulischen und akademischen Titeln begriffen (Bourdieu, 1997, S. 61ff.) und reguliert oftmals den Zugang zum Arbeitsmarkt, zu sozialen Positionen und Ressourcen (Müller, Pollak, Reimer & Schindler, 2017, S. 309; Nohl, 2010, S. 153).

Schließlich benennt Bourdieu (1997) das soziale Kapital als dritte zentrale Kapitalsorte, welche die soziale Position eines Individuums in der Gesellschaft beeinflusst. Dieses setzt sich aus der Gesamtheit aller vorhandenen und potenziellen sozialen Beziehungen (S. 63) und Netzwerke, „die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“ (Bourdieu, 1997, S. 65), zusammen und kann demnach auch als Unterstützungsnetzwerk, da es über die „Möglichkeiten, andere um Hilfe, Rat oder Information zu bitten“ (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 133) bestimmt, interpretiert werden. Der Umfang des sozialen Kapitals steht dabei in Korrelation mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital einer Person (Bourdieu, 1997, S. 64).

Die Relevanz der jeweiligen Kapitalart variiert in den jeweiligen Teilbereichen der Gesellschaft, die Bourdieu als „Felder“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 127) bezeichnet und mit der Analogie eines Spiels verdeutlicht. Die Chancen auf Teilhabe können sich demnach je

nach Spiel(-feld) kontrastierten, da unterschiedliche Kapitalarten, die in der Analogie des Spiels als Jetons fungieren, von Bedeutung sind und die Stärke im jeweiligen Spiel mitbedingen (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 128).

Im (Spiel-)Feld der Bildung und im Zugang zur Hochschule nimmt dabei vor allem das kulturelle Kapital einen hohen Stellenwert ein (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 28; Hurrelmann, Bauer, Grendel & Böhnisch, 2019, S. 56), das überdies in institutionalisierter Weise (institutionalisiertes Kulturkapital) auch als symbolisches Kapital fungiert, da es meistens mit Ansehen und Prestige in der Gesellschaft einhergeht und eine allgemeine Anerkennung durch die Gesellschaft betont (Jurt, 2012, S. 35f.). Besondere Erwähnung im Bildungserfolg kommt hierbei auch der Sprache als inkorporiertem Kulturkapital zu, die nach Bourdieu (2018) durch das soziale Umfeld, in dem Individuen aufgewachsen sind, „ohne jedes methodische Bemühen“ (S. 14) auf „osmotische Weise“ (ebd.) übertragen wird. So erwähnen Bourdieu und Passeron (1971) „daß der Studienerfolg eng mit der Fähigkeit zusammenhängt, die dem Bildungswesen spezifische Sprache zu beherrschen“ (S. 31). Obgleich die in Hochschulen gesprochene Sprache nach Bourdieu und Passeron (1971) für „keinen Muttersprache“ (S. 109) ist, ist das Erlernen dieser „Bildungssprache“ (ebd., S. 115) für manche allerdings mit Zwang und für andere mit Leichtigkeit verbunden (ebd.). Der symbolische Wert der Sprachform wird durch die jeweilige Nähe an die gesellschaftlich als „korrekt“ anerkannte Sprachform (symbolisches Kapital), die ihrerseits durch das Bildungswesen geprägt wird, bestimmt (ebd., S. 110). Sprache ist somit niemals machtneutral und als reines Mittel der Kommunikation zu verstehen, sondern kann als Instrument symbolischer Macht gedeutet werden (Bourdieu, 1997, S. 81). Überdies wird der Habitus, der auch als „Sinn für das Spiel“ (Hurrelmann et al., 2019, S. 56) interpretiert wird, als weiterer verborgener Mechanismus hinsichtlich ungleicher Chancen im Bildungsfeld (Bourdieu & Wacquant 1996, S. 129) postuliert, da dieser die Wahrnehmung und das Handeln eines Individuums, das Erkennen von Chancen und Möglichkeiten beziehungsweise dessen „Spielstrategien“ (ebd.) prägt.

Bourdieu zeigt durch die Ausarbeitung seiner Kapital- und Habitustheorie, dass Unterschiede im Bildungserfolg, vor allem auch im Zugang zu höherer Bildung nicht allein auf den Individualismus beziehungsweise auf die „natürlichen“ Begabungen zurückzuführen sind, sondern unter anderem auf unterschiedlichen Ausprägungen der drei (ökonomisches, kulturelles, soziales) Kapitalien, die ihrerseits die Position im sozialen Raum und den sich daraus ergebenden Habitus bedingen, gründen (Bourdieu, 1997, S. 36ff.; Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 127ff.; Miethe et al., 2015, S. 30). Die auf einem „common sense“ (Bourdieu, 1985, S. 24) beruhende Legimitation von Teilhabechancen aufgrund des

meritokratischen Prinzips maskiert diese wirkenden Mechanismen der Macht, indem es Unterschiede in den Bildungschancen als natürlich und gerecht erscheinen lässt (Becker, 2017, S. 7; Bourdieu, 2018, S. 31). Symbolisches Kapital, das auf gesellschaftlicher Anerkennung und Legitimation basiert (Jurt, 2012, S. 35f.) ist die Grundlage für das, was sich nach Bourdieu (1997) als „symbolische Macht“ (S. 82) bezeichnen lässt, da symbolische Macht nur „in dem Maße existiert, wie es ihr gelingt, sich anerkennen zu lassen, sich Anerkennung zu verschaffen“ (ebd.). Diese Macht, die ökonomischer, kultureller oder politischer Natur sein kann, ist insofern symbolisch zu denken, da ihre Wirkkraft durch den Umstand gesellschaftlicher Akzeptanz, der „hingenommenen Komplizenschaft“ (ebd.) invisibel ist und demnach für das Individuum jenseits „kritischer Infragestellung“ (ebd.) bleibt. Symbolisches Kapital „transformiert und verschleiert also bestehende sozial kontingente Ungleichheitsrelationen in eine von Individuen und Gruppen wahrgenommene und mithin unhinterfragte ‚natürliche‘ Ordnung“ (Neumann, 2010, S. 213).

Trotz der theoretischen Relevanz Bourdieus Kapital- und Habitus Theorie zur Reflexion des Zugangs zur akademischen Bildung von Menschen mit Fluchterfahrung ist dieser vor dem Hintergrund, dass diese auf einem intra-nationalen Deutungsrahmen gründen und dementsprechend eine Gleichsetzung von „Gesellschaft“ und „Nationalstaat“ erfolgt (Horvath, 2017, S. 151; Schmitz & Witte, 2017, S. 158) als theoretischer Bezug dieser Arbeit unzureichend, da transnationale Bedingungen wie beispielsweise Migration und Flucht in seinen Analysen überwiegend unberücksichtigt bleiben (Softic, 2016, S. 21). Horvath (2017) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass im Kontext von Migration Menschen nicht nur der Illusion der Chancengleichheit, sondern auch der Illusion der Andersartigkeit begegnen (S.151). Aus diesem Grund werden in Folge Bourdieus theoretische Ausarbeitungen um postkoloniale Konzepte wie dem von Said und Spivak geprägten Konzepts des „Othering“ (Castro Varela & Jusuf, 2021, S. 344; Freudling, 2022, S. 48f.) sowie Mecherils (2010) Ansatz der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung“ (S. 14) ergänzt. Überdies wird Bourdieus Begriff des Habitus‘ oftmals eine Nähe zum Determinismus zugeschrieben (Jurt, 2010, S. 9; Liebsch, 2016, S. 95).

Seuwka (2006) mildert diese deterministische Sichtweise durch die Erweiterung des Begriffs „Habitus“ um den der „Überlebenskunst“ und prägt in diesem Zuge den Begriff des „Habitus der Überlebenskunst“. Seuwkas (ebd.) Konzept des „Habitus der Überlebenskunst“, der die besondere Handlungsfähigkeit von Menschen mit Fluchterfahrung unter Bedingungen äußerer Determinanten beschreibt (S. 218ff.), wird daher ebenfalls als theoretischer Bezug dieser Arbeit herangezogen.

5.2 Postkoloniale Theorien

Postkoloniale Theorien finden ihre Thematisierung und Anwendung in diversen Disziplinen und Bereichen. Eine genaue Bestimmung, was unter der Postkolonialen Theorie zu verstehen sei, ist daher aufgrund der Heterogenität des Felds, der multiplen Zugangsweisen und Reflexionen nicht möglich (Castro Varela & Jusuf, 2021, S. 334; Kerner, 2012, S. 10). Allerdings lässt sich anhand der ihnen zugrundeliegenden Fragestellung und Zielsetzung ein gemeinsamer Konsens bestimmen. Es handelt sich hierbei um Fragen nach der „Wirkmächtigkeit kolonialer Beherrschung“ (Castro Varela & Jusuf, 2021, S. 334) und dem Ziel der Dekolonialisierung von Wissen, Institutionen und soziale Praxen (ebd.).

Der Begriff „postkolonial“ wird im Rahmen der postkolonialen Theorie jedoch von einigen Positionen kritisiert (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 23; Kerner, 2012, S. 10). Dabei wird nicht nur der Terminus „kolonial“ problematisiert, da diesem zufolge der Anschein erweckt wird, als wären diverse Länder erst durch den Kolonialismus entstanden und hätten nur durch ihn an Bedeutung gewonnen, wodurch eine Enthistorisierung dieser Länder vollzogen wird (Loomba, 1998, S. 17, zit. nach Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 23) sondern auch das Präfix „post“, da dadurch suggeriert werden kann, als würde es sich bei dem Kolonialismus um einen abgeschlossenen Zustand handeln (Zantop, 1998 S. 145). Boatcă (2023, S. 115), Castro Varela und Dhawan (2020, S. 24) sowie Kerner (2012, S. 9) verweisen jedoch darauf, dass mit „postkolonial“ keine zeitliche Einschränkung gemeint sei, und heben in diesem Zuge die bis heute gegenwärtigen kolonialen Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Effekte kolonialer Denkweisen und Imaginationen hervor, die sich nicht allein auf ehemalige Kolonialstaaten beschränken, sondern sich auch in Ländern und Regionen wiederfinden, die nicht direkt vom Kolonialismus betroffen waren. So beschreiben Castro Varela und Jusuf (2021), dass „unter ‚Postkolonialität‘ ein Set diskursiver Praxen verstanden wird, die Widerstand gegen koloniale und imperiale Ideologien leisten“ (S. 336) und betonen die Relevanz des Einbezugs postkolonialer Theorien in gegenwärtigen Analysen (ebd.). Postkolonialen Theorien kommt somit vor allem unter Bezugnahme des postkolonialen Konzepts des „Othering“ auch in der Analyse aktueller globaler Exklusionsprozesse, die mitunter im Kontext von Migration und Flucht und den Zugang zur Bildung in Erscheinung treten, eine hohe Relevanz zu (Castro Varela & Jusuf, 2021, S. 335, S. 344).

5.2.1 Postkoloniales Konzept: „Othering“

Said kommt im Rahmen postkolonialer Theorien durch die im Jahre 1978 Veröffentlichung seiner Studie „Orientalism“, das auch als Gründungsdokument der Postkolonialen Theorie interpretiert wird, eine Schlüsselposition zu (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 104; Castro Varela & Klug, 2022, S. 648). Durch die Einführung des Begriffs „Orientalism“, den er als Imagination der dominanten westlichen Gesellschaft über den Osten beschreibt, zeigt er die Konstruktion und Repräsentation der „Anderen“, durch die Festlegung vermeintlicher Unterschiede zwischen dem sogenannten „Okzident“ und dem „Orient“ auf (Said, 1990, S. 2f.): „Orientalism is a style of thought based upon an ontological and epistemological distinction made between ‘the Orient’ and (most of the time) ‘the Occident’“ (ebd., S. 2).

Durch das Treffen von Aussagen, die Beschreibung oder das Lehren über den sogenannten „Orient“ wird die Vormachtstellung des Westens sowie seine hegemoniale Herrschaft des Westens über den „Orient“ manifestiert (ebd., S. 3).

Die Beziehung zwischen dem „Orient“ und dem „Okzident“ lässt sich demnach als eine Beziehung der Herrschaft und der Macht charakterisieren, als eine dichotome Distinktion zwischen „Europäer*innen“ und „Nicht-Europäer*innen“ als eine Unterteilung der Welt in „Wir“ und „die Anderen“, die durch die Idee der europäischen Überlegenheit gegenüber der orientalischen Rückständigkeit legitimiert wird (ebd., S. 6f.).

Said war ein Vorreiter in der Entwicklung der Theorie des „Othering“ (des „Fremdmachens“), indem er die diskursive Praxis untersuchte, durch die sich der „Westen“ selbst definiert, indem er ein negatives Gegenbild – den „Orient“ – konstruiert (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 107; Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 29ff.). Die Terminologie des „Othering“ wurde jedoch erst maßgeblich durch Spivak geprägt, insbesondere mit der Veröffentlichung ihres Aufsatzes *The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives* im Jahr 1985, in dem verschiedene Beispiele von Othering-Prozessen dargelegt wurden (Freuding, 2022, S. 48f.; Spivak, 1985, S. 252ff.; Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 29).

Durch die Konstruktion einer Differenz und die Einteilung der Welt in Dualismen: „Okzident und Orient“ (Said, 1990, S. 2), „the West and the Rest“ (Hall, 1994, S. 137), „Innen und Außen“ (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 35), „Wir und die Anderen“ (ebd., S. 37) werden Machtmechanismen der dominanten Gesellschaften unter anderem in Form von Exklusion der als „Anderen“, dem europäischen Selbst unterlegenen Repräsentierten wirksam und stabilisiert (Castro Varela & Jusuf, 2021, S. 335).

Die Praxis des „Othering“ wird dabei als „unquestioned normality, as natural realities“ (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 38f.) wahrgenommen, die sich auch in Äußerungen, Gesetzen und Handlungen konstatieren lässt (ebd.).

„Othering“ als Prinzip der künstlichen Konstruktion von „Fremdheit“ hält eine klare, unveränderliche Trennung zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ aufrecht und verwehrt „fremden“ Personen somit jemals Teil der „eigenen“ Ordnung zu werden. „Othering“ lässt sich durch die asymmetrische Gegenüberstellung der „Fremden“ zum „Eigenen“ in einem weiteren Dualismus konkretisieren, der in einer Herabsetzung der „Fremden“ zu Objekten, die als Bedrohung der „Subjekte“ betrachtet werden, veranschaulicht werden kann.

„Othering“ bedient sich dabei bestimmter Merkmale beziehungsweise Kategorien, um Differenz zu markieren und das „Fremde“ vom „Eigenen“ abzugrenzen. Darin äußert sich die Reduktion von Komplexität und die Vereinheitlichung (Freuding, 2022, S. 48f.). Die Praxis des „Othering“ findet in der Verbindung zweier diametral gegenüberstehender Konzepte ihre Anwendung. Konkret in der Konstruktion von Fremdheit und gleichzeitiger Vertrautheit (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 36), denn durch die Strategie sogenannter Differenzmarker ist jedem vertraut „wer zu den Anderen gehört“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 51). Die „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (Mecheril, 2010, S. 14) kann dabei als Kategorie zur Hervorhebung von Differenz mit dem Ziel der Abgrenzung von den „Anderen“ fungieren (ebd., S. 15).

5.2.2 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung

Das Konzept der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung“ (Mecheril, 2010, S. 14) bezieht sich auf die Konstruktion von Identität und Zugehörigkeit unter den Bedingungen von Migration und Vielfalt und beschreibt den Rückgriff auf nationale, ethnische und/oder kulturelle Zuschreibungen als zentral für die Prozesse des „Othering“ (Greber, 2019, S. 117f.). Der Begriff „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung“ lässt sich auf den migrationspädagogischen Ansatz von Mecheril (2010) zurückführen, der die Frage des Umgangs mit Migration außerhalb und innerhalb eines Nationalstaates ins Zentrum seiner Auseinandersetzung rückt. Nach Mecheril (2010) werden mit „Migration Grenzen problematisiert“ (S. 12), wobei an dieser Stelle nicht nur Grenzen im territorialen, sondern auch im symbolischen Sinne zu verstehen sind und Fragen der Zugehörigkeit und somit die Unterscheidung zwischen „Innen“ und „Außen“ sowie zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ an Bedeutung gewinnen (ebd., S. 12f.). Die Nation, die Ethnizität und die Kultur, deren Bedeutung nicht nur in der alltäglichen Verwendung, sondern auch aus einer wissenschaftlichen Perspektive durch ihre wechselseitige Verwobenheit gekennzeichnet ist (Brandstetter, 2020, S.

52f.; Mecheril, 2010, S. 14), ermöglichen als künstliche Imaginationen ein homogenes „Wir“ (Mecheril, 2010, S. 14) zu konstituieren.

Dies geschieht, indem die Nation als ethnisches Kollektiv und System kultureller Repräsentation (Hall, 1994, S. 201f.) die Präsenz einer gemeinsamen Herkunft und Geschichte sowie die Gemeinsamkeit von Sprache, Traditionen und Symbolen betont (Hall, 2012, S. 202.; Heckmann, 1992, S. 52f., zit. nach Mecheril, 2010, S. 14).

Die Wirkungsmacht der Nation als „imagined community“ (Anderson, 2006, S. 5f.) lässt sich daran festmachen, dass eine große Gruppe von Menschen trotz der Tatsache, dass sie sich nicht kennen, den gemeinsamen Glauben an eine Gemeinschaft teilen (ebd., S. 6), der sie miteinander verbindet und ein kollektives Identitäts- und Solidarbewusstsein erschafft (Mecheril, 2010, S. 14). Dieses Gemeinschaftsbewusstsein wird politisch-verbandlich in der Form des Nationalstaates festgehalten, „in welcher der Anspruch einer Übereinstimmung von politisch-staatsbürgerlicher und ethnischer Zugehörigkeit gestellt wird“ (Heckmann, 1992, S. 52f., zit. nach Mecheril, 2010, S. 14). Aufgrund der mangelnden Trennschärfe und unklaren Bedeutung dieser ineinander verschränkten Begriffe wird nach Mecheril (2010) die Festlegung von groben Zuschreibungen und Zuordnung von Menschen einer scheinbaren homogenen Gruppe, eines natio-ethno-kulturellen „Wir“ (S. 14) in Differenz zu dem natio-ethno-kulturellen „Nicht-Wir“ (ebd.) ermöglicht, die auch soziale und politische Wirksamkeit zeigen und als Grundlage für den Ausschluss und Benachteiligung der natio-ethno-kulturellen „Anderen“ dienen (ebd.). Die kolonialen Narrationen sowie die damit einhergehende Konstruktion und Repräsentation der „Anderen“ war demnach so prägend, dass sich ihre Verfestigung auch in heutigen Konstruktionen wie des Nationalstaates konstatieren lässt und schlussfolgernd für diverse Bereiche reguliert (Dauer, 2019, S. 100f.; Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 37) „wer von wem als ‚zugehörig‘ oder als ‚nicht-zugehörig‘ betrachtet wird und welche sozialen Aus- und Einschlüsse daraus folgen“ (Dauer, 2019, S. 100f.).

5.3 Habitus der Überlebenskunst

Seuwka (2006) stärkte mit der Untersuchung seiner Fragestellung „*Welche Kompetenzen Jugendliche afrikanischer Herkunft im afrikanischen Kontext erwerben und als Flüchtling nach Deutschland mitbringen können*“ (S. 162) und der Herausbildung seines Konzepts des „Habitus der Überlebenskunst“ den ressourcenorientierten Blick auf Menschen mit Fluchterfahrung als handlungsfähige Akteur*innen im Bildungssystem und verfolgte dabei das Ziel der gesellschaftlichen Stigmatisierung von geflüchteten Menschen entgegenzuwirken (Seuwka, 2018, S. 76). Überdies strebte er einen reflexiven Abstand zum defizitären Ansatz, der vorwiegend die Herausforderungen und Belastungen von Menschen mit Fluchterfahrung (ebd.,

S. 73) fokussiert, an sowie die Distanz zu „Viktimisierungsdiskursen“ (Seuwka, 2018, S. 77), die Menschen mit Fluchterfahrung als passive und hilflose Opfer oder Hilfeempfänger*innen kennzeichnen (ebd.).

Die repressiven und exkludierenden Mechanismen, denen geflüchtete Menschen oftmals unterliegen, werden dabei nicht ignoriert (Seuwka, 2006, S. 260; Seuwka, 2018, S. 75), sondern beim Fokus auf die Ressourcen und Kompetenzen, auf die Menschen mit Fluchterfahrung zurückgreifen, mitreflektiert. Dieser Rückgriff auf vorhandene Ressourcen und Kompetenzen ermöglicht es ihnen „trotz all der Widrigkeiten ... erfolgreich in ihren Bildungsbestrebungen zu sein“ (Seuwka, 2018, S. 76).

Seuwka (2006) entwickelte den Begriff des „Habitus der Überlebenskunst“ unter der Anlehnung an Bourdieus Habitusbegriff als „sozialisierte Subjektivität“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 159), welche die Handlungen eines Individuums prägt (ebd., S. 129) (siehe Kapitel 5.1). Allerdings versteht er diesen unter der Berücksichtigung der grenzüberschreitenden Migrationsperspektive (Seuwka, 2007, S. 296) nicht unter der Bindung an einen homogenen „national-kulturellen“ Raum und setzt ihm daher den Begriff des Kontextes entgegen, den er als Handlungsraum interpretiert (Seuwka, 2018, S. 89). Seuwka (2007) begreift den Habitus als geeignetes Konzept um den Transfer von Kompetenzen von einem Kontext zu einem anderen Kontext zu erklären (S. 302). Durch das Aufzeigen von Bildungserfolgen von Menschen mit Fluchterfahrung trotz ihrer Konfrontation mit veränderten kontextuellen Bedingungen (rechtliche, strukturelle und symbolische Barrieren) und der daraus oftmals resultierenden unmöglichen Anwendung ihrer mitgebrachten Kompetenzen im Aufnahmeland schwächt er die deterministische Komponente des Habitus (Seuwka, 2006, S. 210; Seuwka, 2007, S. 305f.; Seuwka, 2018, S. 91).

Unter der Hypothese, dass die Ausschlussmechanismen zur Entwicklung neuer Kompetenzen beigetragen haben, wurde Bourdieus Konzept des Habitus, um den der „Überlebenskunst“ erweitert (Seuwka, 2006, S. 218f.; Seuwka, 2007, S. 305f.). Neben der soziokontextuellen Komponente wird somit auch das handlungsfähige Subjekt „durch und in der Konfrontation mit den entfremdenden Sozialstrukturen“ (Seuwka, 2007, S. 306) betont. Als „Habitus der Überlebenskunst“ lässt sich somit zusammenfassend nach Seuwka (2007, S. 307; 2018, S. 91) die Kompetenz, in Situationen der strukturellen Unterlegenheit beziehungsweise der Fremdgestaltung Formen der Selbstgestaltung zu entwickeln und Bildungserfolge zu bewirken, definieren. Diese Kompetenz drückt sich unter anderem in der Resilienzfähigkeit aus (Seuwka, 2007, S. 307). Die Handlungen eines Subjekts sind demnach zwar durch die Strukturen eines Kontextes als beeinflusst, jedoch nicht als determiniert zu betrachten, indem durch den

taktischen Einsatz verschiedener Aktionsmodi (Seuwka, 2018, S. 89ff.), die „Künste des Tuns“ (Seuwka, 2006, S. 221) Spielräume eröffnet und Chancen genutzt werden können (Seuwka, 2018, S. 89ff.).

6. Empirische Vorgehensweise

Im vorliegenden Kapitel wird die empirische Vorgehensweise der Arbeit abgebildet. Hierzu wird zunächst die Zielgruppe sowie die Rekrutierung der Teilnehmer*innen beschrieben. Anschließend wird ein Einblick in die Datenerhebung, die anhand von leitfadengestützten Interviews realisiert wurde, gegeben, der dafür erforderliche Leitfaden dargestellt sowie die Vorbereitung auf die Interviews, die durch die Beantwortung eines Kurzfragebogens der Teilnehmer*innen zur Erfassung soziodemographischer Daten erleichtert wurde, veranschaulicht. Nachfolgend wird die Stichprobe und die Durchführung der Interviews näher beschrieben. Schließlich wird die Auswertung der Daten, die anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) erfolgte, erläutert.

6.1 Definition der Zielgruppe und Rekrutierung der Teilnehmer*innen

Ziel dieser Arbeit ist es, die Chancen und Herausforderungen von Menschen mit Fluchterfahrung im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums in Wien sowie die Ressourcen und Strategien, die sie zur Bewältigung dieser Herausforderungen nutzen, aufzuzeigen.

Als Zielgruppe zur Erhebung von Daten wurden daher Menschen mit Fluchterfahrung definiert:

- die bereits eine Hochschule in Wien besucht haben
- sich gerade in einem Studium an einer Hochschule in Wien befinden
- sowie Studieninteressierte, die bestrebt sind, ein Studium an einer Hochschule in Wien aufzunehmen und hierfür bereits Schritte in die Wege geleitet haben.

Unter dem verwendeten Begriff „Mensch mit Fluchterfahrung“ werden - wie im Kapitel 2.2 bereits dargelegt - alle Personen verstanden, die ihr Heimatland als erzwungene Reaktion auf extreme Umstände (Krieg, Gewalt, Verfolgung, Angst um das eigene Leben) verlassen mussten und deren Rückkehr in den ursprünglichen Lebensmittelpunkt nur schwer möglich ist (UNO-Flüchtlingshilfe 2024a, o. S.; UNO-Flüchtlingshilfe 2024b, o. S.), miteinbezogen. Trotz bereits vermerkter Kritik (siehe Fußnote 6, Kapitel 2.1) einer vereinfachten Trennung auf Basis der „Freiwilligkeit“ und der jeweiligen „Notsituation“, stellen diese Aspekte im Rahmen dieser Arbeit zentrale Unterscheidungskriterien zu „Migrant*innen“ dar, die aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher, rechtlicher und politischer Rahmenbedingungen und der

zum Teil damit einhergehenden, aber auch grundsätzlich existierende Unterschiede hinsichtlich der Bedürfnisse und Herausforderungen (siehe Kapitel 2.2) kein Teil der Zielgruppe sind. Konkret sind unter „Menschen mit Fluchterfahrung“ sowohl rechtlich „Anerkannte Flüchtlinge“/Asylberechtigte (Bundesamt für Fremdwesen und Asyl a. o. J.) aber auch Asylbewerber*innen, die bereits einen Antrag auf Asyl gestellt haben, das Verfahren zur Prüfung der „Flüchtlings“eigenschaft jedoch noch nicht abgeschlossen wurde (Golser et al., 2019, S. 44; Hoesch, 2018, S. 24) sowie subsidiär Schutzberechtigte (Hoesch, 2018, S. 23f.) gemeint. Der Fokus liegt demnach auf Personen, deren geteiltes Merkmal zwar die Flucht ist, deren „Menschsein“ mit ihren unterschiedlichen Eigenschaften, Biografien und Lebensverläufen jedoch nicht außer Acht gelassen werden soll (Beckel, 2022, S. 8f.), wodurch auch die Verwendung dieses und die Ablehnung des Begriffs „Flüchtling“ (siehe Kapitel 2.2) resultierte. Aufgrund der Tatsache, dass Studieninteressierte beziehungsweise Studierende mit Fluchterfahrung als schwer zu erreichende Gruppe bekannt sind (Berg et al., 2018, S. 81; Kohlenberg et al., 2022, S. 11) wurden hinsichtlich der Zielgruppe keine weiteren Begrenzungen in Bezug auf Herkunftsland, Alter, Studienrichtung oder Geschlecht getroffen. Zur Erreichung eines Zugangs zu dieser Personengruppe wurden in der ersten Phase zunächst diverse Organisationen und Einrichtungen, die Angebote für Menschen mit Fluchterfahrung bereitstellen beziehungsweise Initiativen, die sich für die Inklusion dieser Personengruppen in sämtlichen Lebensbereichen einsetzen, in den Blick genommen und via Mail mit der Aufklärung über das Forschungsvorhaben und der Bitte um Unterstützung bezüglich der Herstellung von Zugangsmöglichkeiten kontaktiert¹⁴ (siehe Anhang 1.1).

Auf Basis von Rückmeldungen einiger Organisationen und der Weiterleitung weiterer Kontakte, die aufgrund ihrer beruflichen Praxis mit Menschen mit Fluchterfahrung interagieren, ergab sich durch das Weiterleiten des Forschungsvorhabens mit der jeweiligen Kontaktangabe der Forscherin durch diese verschiedenen „Gatekeeper“ (Helfferich, 2011, S. 175) bereits der Zugang zu drei Personen, die die Kriterien der Zielgruppe erfüllten und sich via Mail meldeten.

In einer zweiten Phase wurden zur Rekrutierung weiterer Interviewteilnehmer*innen einige, der in Fußnote 14 aufgezählten Kontakte, erneut via Mail, mit der Bitte um weitere potenzielle

¹⁴ Die Organisationen, Einrichtungen und Initiativen, die in der ersten Phase kontaktiert wurden, waren: Beratungszentrum Akompano, das Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (AST Wien), Lobby16, Wiener Flüchtlingshilfe, Peregrina- Bildungs-, Beratungs- und Therapiezentrum für Immigrantinnen, „Fremde werden Freunde“, ÖH Wien, IGASuS-Interessengemeinschaft der afghanischen SchülerInnen und Studierenden, Vorstudienlehrgang Universität Wien, Asyl in Not, Asylkoordination Österreich, Österreichische Universitätskonferenz, Zentrum für Lehrer*innenbildung (Forschungsprojekt: „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“, OeAD-Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung), Sprachzentrum Universität Wien

Kontaktmöglichkeiten¹⁵, angeschrieben. Daraus ergab sich bei einer Studienabteilung unter anderem die Möglichkeit des Aushangs eines entsprechenden Flyers zur Unterstützung der weiteren Suche nach Interviewpartner*innen (siehe Anhang 1.2 und Anhang 1.3). Aufgrund der Initiierung der zweiten Phase der Kontaktaufnahme konnten wiederum anhand dieser „Gatekeeper“ (Helfferich, 2011, S. 175), drei weitere Teilnehmer*innen für ein Interview gewonnen werden. Schließlich konnte am Ende des Datenerhebungsverfahrens noch ein weiterer Interviewpartner anhand eines Schnellballsystems (ebd., S. 176) rekrutiert werden, Dies führte insgesamt zu einer Rekrutierung von sieben Interviewteilnehmer*innen.

6.2 Datenerhebung

Die folgenden (Unter-)Kapitel zeigen auf, welche Methodik zur Erhebung der qualitativen und soziodemographischen Daten herangezogen wurde, und begründen diese Auswahl entsprechend. Überdies werden die von Helfferich (2011, S. 182ff.) empfohlenen Schritte, die für die Erstellung eines Leitfadens sinnvoll erscheinen und daher auch durchgeführt wurden sowie ein Auszug des entsprechenden Leitfadens abgebildet. Abschließend wird die Vorbereitung auf die Interviews erläutert.

6.2.1 Leitfadengestütztes Interview

Das Forschungsinteresse, das im Rahmen dieser Arbeit auf den Chancen und Herausforderungen von Menschen mit Fluchterfahrung im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums sowie ihren Ressourcen und Strategien, die sie zur Bewältigung dieser Herausforderungen nutzen, liegt und die Zielgruppe, begründen die Auswahl des leitfadengestützten, teilnarrativen Interviews als Datenerhebungsverfahren.

Das Ziel besteht darin, den Akteur*innen einen Raum zu geben, in denen sie zu Wort kommen und von ihren Erfahrungen, Erlebnissen und Perspektiven berichten können (Nohl, 2017, S. 3), da dies bei Menschen mit Fluchterfahrung sowohl im medialen Bereich als auch in der Forschung nur begrenzt realisiert wird (Roy-Pogodzik, Schartau, Feltes, Goeckenjan, Singelstein & Voußen, 2019, S. 5). Dies stärkt nicht nur die Selbstwertschätzung von Menschen mit Fluchterfahrung, sondern ermöglicht auch die Entdeckung von Neuem, noch Unausgesprochenem (ebd.). Es geht demnach nicht darum die Teilnehmer*innen anhand von zu stark strukturierten Fragestellungen und entsprechenden Antwortvorgaben in eine Reproduktion bestimmter Vorannahmen zu drängen und formulierte Hypothesen zu

¹⁵ Die Organisationen, Einrichtungen und Initiativen, die in der zweiten Phase kontaktiert wurden, waren: ÖH Uni Wien-Referat für ausländische Studierende, HTU Wien (Fachschaft Informatik, Fachschaft Mathematik, Fachschaft Physik, Fachschaft Elektrotechnik, Fachschaft Chemie).

überprüfen, denn hier liegt nach Helfferich (2022) „der größte Fehler qualitativer Interviewdurchführung“ (S. 878). Vielmehr liegt der Fokus darauf, „Offenheit gegenüber den Strukturen des untersuchten Gegenstands zu wahren und bisher unbekannte Zusammenhänge [zu] entdecken“ (Flick, 1996, S. 63ff., zit. nach Küsters, 2009, S. 39).

Helfferich (2022) vertritt jedoch die Ansicht, dass eine maximale Offenheit dazu verleiten kann „über alles Mögliche [zu] sprechen, nicht aber über die Themen der Forschung“ (S. 879). Das halbstrukturierte Interview, das sich durch eine „mittlere Strukturierungsqualität sowohl auf Seiten des Interviewten wie auch auf Seiten des Interviewers“ (Marotzki, 2010, S. 114) kennzeichnet, ermöglicht eine Balance zwischen der zur größtmöglichen Offenheit verpflichtenden qualitativen Forschung und einer im Forschungsinteresse begründeten, notwendigen Einschränkung dieser Offenheit (Helfferich, 2022, S. 878; Zander & Zender, 2015, S. 168). Der Leitfaden steht demnach der Narration nicht im Wege (Nohl, 2017, S. 18), sondern kann im Gegenteil, als flexible Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen (Marotzki, 2010, S. 114) den Erzählfluss, beispielsweise bei stockenden Gesprächen, positiv anregen und zur Findung weiterer Themen beitragen (Witzel, 1982, S. 90). Überdies bringt der Leitfaden den Vorteil, dass die für das Erkenntnisinteresse relevanten Aspekte zum Gesprächsgegenstand werden (Marotzki, 2010, S. 114).

6.2.2 Kurzfragebogen zur Erfassung soziodemographischer Daten

Döring (2023) beschreibt hinsichtlich der Gestaltung des Leitfadens, dass meistens zunächst biografische Grundinformationen erfragt werden. Dadurch können sich „die Interviewenden ein Bild vom Gegenüber machen und individuell auf die Befragungsperson eingehen“ (S. 368). Dies kann gegebenenfalls auch anhand eines schriftlichen Fragebogens erfolgen (ebd.). Zur Vermeidung eines Frage-Antwort-Schemata (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 440) zu Beginn des Interviews wurde zur Erfassung der demographischen Daten der Befragten ein schriftlicher Kurzfragebogen gewählt, der vor dem Durchführen des Interviews per Mail an die jeweiligen Teilnehmer*innen versandt wurde. Der Entschluss einer vorherigen Erfassung der demographischen Daten anhand eines Kurzfragebogens basierte unter anderem auf der sich daraus ergebenden Möglichkeit, sich besser auf das Interview vorzubereiten. Dadurch konnten beispielsweise mögliche Unterschiede in Bezug auf den rechtlichen Status und die Lebensumstände der jeweiligen Interviewteilnehmer*innen, die in bisherigen Forschungen weniger berücksichtigt worden sind (Berg et al., 2018, S. 83f.), in der konkreten Interviewsituation Beachtung finden. Zudem konnte dem Aspekt Rechnung getragen werden, dass es sich bei Menschen mit Fluchterfahrung nicht um eine homogene Gruppe, sondern um

heterogene Individuen mit unterschiedlichen Biografien, Erfahrungen und Lebensumständen (Beckel, 2022, S. 8f.) handelt.

Der Kurzfragebogen umfasst Fragen zum Geschlecht, dem Alter, den allgemeinen Lebensumständen (Kinder, Wohnort/Wohnlage/Wohnbedingungen, Einkommen), aber auch Fragen zur Bildungssituation im Herkunftsland und Österreich, zum rechtlichen Status sowie den jeweiligen deutschen Sprachkenntnissen (siehe Anhang 2.2).

6.2.3 Erstellung eines Leitfadens

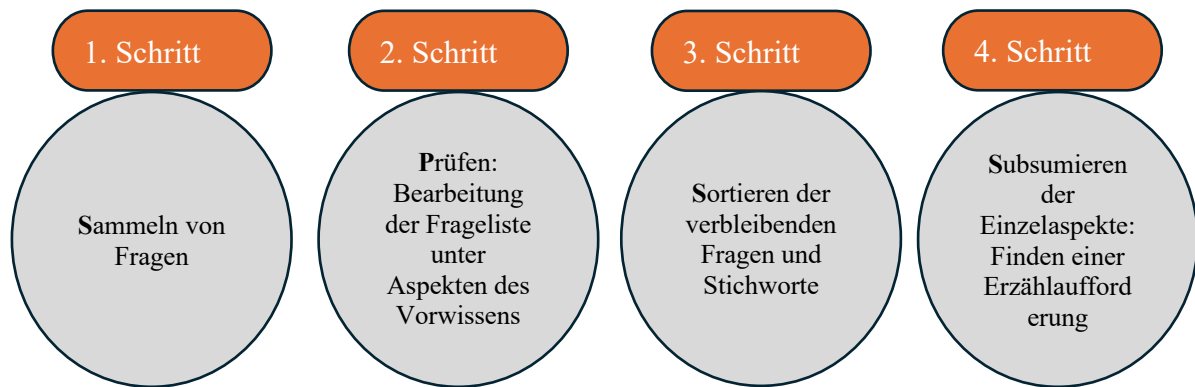
Für die Durchführung der Interviews wurde zunächst ein Leitfaden erstellt, dessen Gebrauch jedoch je nach Interviewteilnehmer*in und Interviewsituation flexibel gehandhabt wurde. Leitfäden können sich hinsichtlich ihrer Form und ihres Strukturierungsgrades stark voneinander unterscheiden. Es ergibt sich demnach eine Vielzahl von Ausgestaltungsmöglichkeiten (Helfferich, 2022, S. 882). Im Rahmen dieser Arbeit wurde bei der Erstellung des Leitfadens der von Helfferich (2011) formulierte Grundsatz: „So offen und flexibel – mit der Generierung monologischer Passagen – wie möglich, so strukturiert wie aufgrund des Forschungsinteresses notwendig“ (S. 181) verfolgt. Der Leitfaden sollte demnach einerseits gewährleisten, dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, andererseits wurden die Fragen so offen formuliert, dass die Interviewten dazu stimuliert wurden, über ihre thematisch relevanten Erfahrungen zu erzählen (Marotzki, 2010, S. 114; Nohl, 2017, S. 18).

Der Leitfaden setzte sich somit, dem Interviewtypus „teilnarrativ“ nachkommend, aus einem balancierten Verhältnis von Erzählanreizen und Nachfragen zusammen (Helfferich, 2022, S. 885).

Das von Helfferich (2011) empfohlene „SPSS-Prinzip“ diente hierbei als Anleitung zum Erstellen des Leitfadens (siehe Abbildung 2):

Abbildung 2

Das SPSS-Prinzip nach Helfferich (2011, S.182ff.) zur Erstellung eines Leitfadens



Quelle: Eigene Darstellung

Nach der Durchführung der folgenden vier Schritte ergab sich schließlich folgender Interviewleitfaden (siehe Tabelle 2):

Tabelle 2

Auszug des Interviewleitfadens

Erzählaufforderung	Den Befragten wird ermöglicht, sich so frei wie möglich zu äußern (Helfferich, 2022, S. 883).
	„Welche Schritte unternahmen Sie, als Sie das Interesse entwickelten in Wien ein Studium aufzunehmen und welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht“ (siehe Anhang 2.3)
Inhaltliche Stichworte/„Check“liste!	Die inhaltlichen Stichworte dienen als Anhaltspunkte für mögliche Nachfragen bzw. als „Check“liste, ob dieser Aspekt bereits von allein angesprochen wurde. Sie können bei abgeschlossenen oder stockenden Erzählungen auch als neuer Erzählimpuls fungieren (Helfferich, 2011, S. 185).

	- Bildungsmotivation - Ressourcen/Bewältigungsstrategien - Rechtlicher Status/Lebensumstände (siehe Anhang 2.3)
(Nach-)Fragen/Aufrechterhaltungsfragen	Regen bei kurzen Erzählpassagen zum Weitererzählen an, bringen Interesse und Verständnis zum Ausdruck (Helfferich, 2011, S. 187).
	„Sie meinten, dass können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?“ „Wie war das genau?“ (siehe Anhang 2.3)
Einstellungsfragen	Offen gebliebene, wenig zusammenhängende Fragen, deren Abfragecharakter am Ende des Interviews nicht mehr störend ist (ebd.)
	„Am Ende des Interviews interessieren mich noch einige Fragen zu ...“ (siehe Anhang 2.3). „Welche Änderungen oder Verbesserungen wären sinnvoll, um den Zugang zu akademischer Bildung für Menschen mit Fluchterfahrung zu erleichtern“ (siehe Anhang 2.3)
Abschlussfrage	Gibt den Interviewten nochmals die Gelegenheit die für sie bedeutenden Aspekte anzusprechen und ihre Relevanz aufzuzeigen (ebd., S. 181).
	„Haben wir noch etwas vergessen, was Sie gerne ansprechen würden?“ (siehe Anhang 2.3)

Quelle: In Anlehnung an Helfferich (2011, S. 186; 2022, S. 884)

6.2.4 Interviewvorbereitung

Wie bereits im Vorangegangenen angeführt, wurde vor der Durchführung der Interviews ein Kurzfragebogen an die Interviewinteressierten versandt. Unter der Berücksichtigung der forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Vorgaben (siehe Universität Wien b, o. J.) wurden die Personen in diesem Zuge auch über die Hintergründe und Ziele des Fragebogens/Interviews sowie über die Verarbeitung und Speicherung dieser Daten informiert

und auf die Aspekte der Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Anonymisierung hingewiesen. Zur Vermeidung eines Mehraufwands wurde der Kurzfragebogen den Zielpersonen sowohl als Word- als auch als PDF-Datei zugesandt, damit dieser mit dem Computer/Laptop (Word-Datei), aber auch mit dem Smartphone (PDF-Datei) automatisch ausgefüllt werden konnte. Die Beantwortung der Fragen konnte somit durch ein bloßes Anklicken der Kästchen sowie ein direktes Ausfüllen der Zeilen vorgenommen werden. Bei der Forschung mit geflüchteten Menschen musste zudem der Aspekt mitbedacht werden, dass sich diese Personen in einer vulnerablen¹⁶ Position befinden (können) (von Unger, 2018, o. S.).

Anknüpfend daran betont von Unger (2018), dass „besondere Vorkehrungen zu treffen [sind], damit geflüchteten Personen, die an Studien teilnehmen, kein zusätzlicher materieller oder symbolischer, psychologischer oder körperlicher, ökonomischer, sozialer, rechtlicher oder sonstiger Schaden aus der Teilnahme an der Forschung erwächst“ (o. S.). Aus diesem Grund wurde bei der Terminvereinbarung, der Art der Durchführung (Präsenz oder Online) sowie der Bestimmung des Ortes (wenn ein Interview in Präsenz gewünscht war) des Interviews die Präferenzen der Teilnehmenden miteinbezogen und sich an ihnen orientiert. Der Fokus lag darin, eine möglichst „informelle Atmosphäre“ (Biffl, Kilic & Zentner, 2019, S. 45) zu schaffen, wodurch die Berücksichtigung der Präferenzen der Teilnehmenden zusätzlich an Bedeutung gewann, da so die Teilnehmer*innen an der Vereinbarung mitwirken und für sich die Art und Weise beziehungsweise den Ort festlegen konnten, bei der beziehungsweise an dem sie sich wohlfühlen. Vor der Realisierung der geplanten Interviews wurde zudem ein Probeinterview durchgeführt, um zu überprüfen, wie die Erzählaufforderungen/Fragen ankommen sowie um sich an die Interviewsituation zu gewöhnen. Dabei wurde festgestellt, dass die zweite und dritte Erzählaufforderung (siehe Anhang 2.3) nicht genügend Erzählung generierten, wodurch der Leitfaden um weitere konkrete Nachfragen ergänzt wurde, sodass sichergestellt werden konnte, dass der Erzählfluss aufrechterhalten werden kann. Überdies wurde kurz vor der Durchführung jedes einzelnen Interviews der von den Personen ausgefüllte Kurzfragebogen nochmals gesichtet, um eine Vorstellung des Gegenübers zu gewinnen und gegebenenfalls individuelle Anpassungen des Leitfadens zum Beispiel auf das Studieninteresse bezogen, zu treffen.

¹⁶ Der Begriff „Vulnerabilität“ ist in diesem Kontext nicht als Eigenschaft der Personen(-gruppe) zu verstehen, da dies die Heterogenität von Menschen mit Fluchterfahrung und ihr unterschiedliches Potenzial an Ressourcen missachten würde (Block et al., 2013, zit. nach von Unger, 2018, o. S.), sondern ist aus einer strukturellen und intersektionalen Perspektive heraus zu betrachten (von Unger, 2018, o. S.). Geflüchtete Menschen sind vor diesem Hintergrund demnach nicht an sich vulnerabel, sondern können durch „andere Personen, die Gesellschaft usw. vulnerabel gemacht werden (Universität Wien b, o. J.).

Außerdem konnte durch die Vorkenntnis des jeweiligen Sprachniveaus der Interviewtenehmer*innen verstärkt darauf geachtet werden, die Fragen langsam, deutlich und bei Bedarf wiederholt zu stellen, insbesondere bei Personen, deren Sprachniveau noch geringer war.

6.3 Stichprobenbeschreibung

Die folgende Übersicht (siehe Tabelle 3) stellt ein Überblick der Interviewpartner*innen und eine Zusammenfassung der Interviewdaten dar. Trotz sieben geplanter Interviews nahmen durch eine kurzfristige Absage eines Interviewtenehmers schließlich sechs Personen, wovon fünf männlich und eine weiblich war, an einem Interview teil. Alle verfügten über einen positiven Asylbescheid und erfüllten somit die rechtlichen Voraussetzungen zur Anerkennung als „Flüchtlinge“ beziehungsweise „Asylberechtigte“ (siehe Kapitel 2). Das Alter der am Interview teilgenommenen Personen variierte zwischen 21 und 31 Jahren. In Bezug auf den Studiengang und den Studienfortschritt im Herkunftsland und in Österreich lassen sich differenzierte Aussagen treffen:

- Vier von sechs Teilnehmer*innen haben bereits im Herkunftsland studiert.
- Eine Person hat in Österreich zwar zwei verschiedene Studien aufgenommen, jedoch nicht abgeschlossen.
- Ein Interviewtenehmer befindet sich momentan in einem Studium.
- Zwei Teilnehmer haben den Vorstudienlehrgang bereits abgeschlossen und möchten im Wintersemester 2024/2025 ein Studium aufnehmen.
- Eine Person befindet sich aktuell noch im Vorstudienlehrgang.
- Ein Interviewter brach den Vorstudienlehrgang in Wien ab, möchte diesen jedoch in einem anderen Bundesland nochmals besuchen.

Weitere Informationen zu dem jeweiligen Studiengang und dem Studienfortschritt der Interviewpartner*innen lassen sich der folgenden Übersicht (siehe Tabelle 3) entnehmen.

Tabelle 3*Übersicht der Interviewpartner*innen¹⁷*

Kürzel/Datum und Dauer des Interviews	Pseudo- nym	Alter +Ankunft in Österreich	Hochschule in Wien	Studiengang und Studienfortschritt Herkunftsland/Studiengang und Studienfortschritt in Österreich
I1 24.07.2024 01:05:13	Leyla (w)	21 Jahre alt, seit 2021 in Ö	Momentan: Vorstudienlehrgang Wunsch: Universität für Bodenkultur (BOKU)	Kein vorheriges Studium in der Türkei/ Momentan im Vorstudienlehrgang, Vorhaben Umwelt- und Bioressourcenmanagement (B. Sc.) an der BOKU zu studieren
I2 26.07.2024 01:02:20	Yasin (m)	31 Jahre alt, seit 2015 in Ö	Universität Wien	Begonnenes und abgeschlossenes Lehramtsstudium (Englisch) in Syrien/ Lehramtsstudium Informatik/Englisch B.Ed. (6. Semester)
I3 29.07.2024 00:27:19	Nadim (m)	27 Jahre alt, seit 2021 in Ö	Vorstudienlehrgang abgeschlossen; Wintersemester 24/25 Technische Universität Wien (TU)	Begonnenes, nicht abgeschlossenes Studium in Syrien (Medizin)/Vorstudienlehr- gang abgeschlossen, Beginn eines Studiums in Elektrotechnik, (B.Sc.) Wintersemester 24/25 an

¹⁷ Die hier tabellarisch dargestellten Informationen zu den jeweiligen Interviewpartner*innen wurden sowohl aus den vor dem Interviewbeginn zugesendeten Kurzfragebögen als auch aus den Interviews selbst entnommen.

				der Technischen Hochschule (TU)
I4 06.08.2024 01:03:58	Elyas (m)	30 Jahre alt, seit 2016 in Ö	Medizinische Universität Wien (MedUni)/ Universität Wien	Begonnenes, nicht abgeschlossenes Studium im Iran (Zahnmedizin, drei Semester) / Aufnahmeprüfung MedUni Wien, Begonnenes/nicht abgeschlossenes Studium in Chemie bis zum 3. Semester, (B.Sc.) und halbes Semester Mathematik, (B. Sc.) an der Universität Wien
I5 23.08.2024 00:34:41	Malek (m)	30 Jahre alt, seit 2021 in Ö	Universität Wien	Begonnenes/nicht abgeschlossenes Studium in Syrien (Information Technologie) Vorstudienlehrgang abgeschlossen/Aufnahmeprüfung für Studiengang Informatik (B.Sc.) an der Universität Wien

I6	Amir	29 Jahre alt,		Kein vorheriges Studium in Syrien/Aufnahmeprüfung für Studiengang Informatik (B.Sc.) an der Technischen Universität Wien, Vorstudienlehrgang in Wien abgebrochen, Wunsch den Vorstudienlehrgang in einem anderen Bundesland zu absolvieren
26.08.2024	(m)	seit 2015 in Ö		
00:47:30				

Quelle: Eigene Darstellung

6.4 Interviewdurchführung

Der Erhebungszeitraum der Interviews erstreckte sich vom 24.07.2024 bis zum 26.08.2024. Drei der interviewten Personen präferierten ein Interview in Präsenz und schlugen hierfür die vielfältigen Sitzgelegenheiten am Campus der Universität Wien (Altes Allgemeines Krankenhaus Wien) vor. Drei weitere Interviewteilnehmer entschieden sich dafür, das Interview online zu führen. Hierfür wurde die Plattform „Zoom.us“ verwendet. Vor dem Beginn des Interviews und dem Start der Audioaufnahme wurde zunächst durch ein gegenseitiges Vorstellen und ein wenig Smalltalk darauf abgezielt, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Diese Phase wird von Döring (2023) auch als „Warming-Up“ (S. 361) bezeichnet. Anschließend wurde sich bei den Teilnehmer*innen nochmals für die Teilnahmebereitschaft bedankt sowie das Untersuchungsanliegen erläutert. Überdies wurden die am Interview teilnehmenden Personen über die Datenschutzrichtlinien und die Einverständniserklärung (siehe Anhang 2.1) aufgeklärt und dazu aufgekommene sowie allgemeine Fragen beantwortet. Nach der Verabschiedung wurde anschließend an jedes Interview, in Anlehnung an Friebertshäuser und Langer (2010), ein Postskriptum, das „Anmerkungen zur Interviewsituation, zum Verlauf des Interviews, zu Schwerpunktsetzungen des [*der] Befragten ... sowie erste Interpretationsideen“ (S. 442) enthält, angefertigt. Die Daten, die im Rahmen der Interviews mündlich erhoben wurden, wurden für die anschließende Datenauswertung, die anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) erfolgte, zunächst in Form eines „einfache[n] wissenschaftliche[n] Transkript[s]“ (Fuß & Karbach, 2019, S. 64) verschriftlicht. Die Entscheidung für das einfache wissenschaftliche Transkript lässt sich damit begründen, dass der Fokus der Analyse auf dem Inhalt liegt.

Die Transkription erfolgte somit „Wort für Wort in leichter Sprachglättung“ (Fuß & Karbach, 2019, S. 66), um die Lesbarkeit des Transkripts zu verbessern. Falscher Satzbau, fehlerhafte Ausdrücke oder Wortabbrüche wurden im Transkript beibehalten, allerdings wurden sprachliche Details wie beispielsweise Vokaldehnungen oder Füllwörter wie „ähm“ oder „mhm“ nicht in das Transkript mit aufgenommen.¹⁸ Das Kürzel „I“ im Transkript symbolisiert alle Redebeiträge der Interviewerin, die diversen anderen pseudonymisierten Abkürzungen („L“, „Y“, „N“, „E“, „M“, „A“) leiten die Redebeiträge der Interviewten ein.

6.5 Datenauswertung nach der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022)

Als Auswertungsmethode des empirischen Datenmaterials wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) herangezogen. Diese Methodik lässt sich durch die Analyse von „fixierter Kommunikation“ (S. 12) kennzeichnen. Gegenstand der Inhaltsanalyse ist demnach Kommunikation, die „verbal, musical, pictoral, plastic, gestural“ (Berelson, 1952, S. 13, zit. nach Mayring, 2022, S. 12) ist und in irgendeiner Form protokolliert vorliegt (Mayring, 2022, S. 12). Obgleich die Methodik ein systematisches, regel- und in gewisser Maßen theoriegeleitetes Vorgehen voraussetzt, bei dem die Analyse einer inhaltlichen Fragestellung folgt und an den Erfahrungen ansetzt, um einen Erkenntnisfortschritt zu erzielen (ebd., S. 58f.), voraussetzt und sich somit von einer „freien“ Interpretation unterscheidet (ebd., S. 50), betont Mayring (2022), dass die Inhaltsanalyse kein „Standardinstrument“ (ebd.) ist, sondern immer an den konkreten Gegenstand und die spezifische Fragestellung angepasst werden muss. Zur Untersuchung des Forschungsmaterials eignete sich die Anwendung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung, da keine Theorienkonzepte im Vorfeld formuliert wurden. Die Kategorien wurden somit direkt aus dem Material abgeleitet. Vor der Durchführung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung, bei der sich an den von Mayring (2022) vorgegebenen sieben Schritten und den sogenannten vier „Z-Regeln“ orientiert wurde (S. 69ff.), wurde zunächst in der Logik der Inhaltsanalyse durch die Einführung eines Selektionskriteriums, welches von der Fragestellung geleitet wird, das Material, das als Ausgangslage der Kategoriendefinition dient, bestimmt (ebd., S. 85). Dadurch wurde „Unwesentliches, Ausschmückendes, vom Thema Abweichendes“ (ebd., S. 86) ausgeschlossen. Anschließend wurden die Analyseeinheiten, die den ersten Schritt des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) markieren, definiert (S. 69f.). In diesem Zusammenhang wurde als Kodiereinheit ein Wort als „kleinste[r] Materialbestandteil, der ausgewertet werden darf“ (ebd., S. 60) festgelegt, als Kontexteinheit

¹⁸ Weitere Informationen zu den einzelnen Regeln, die während der Transkription in Anlehnung an Fuß und Karbach (2019) verfolgt wurden, befinden sich im Anhang (siehe Anhang 3).

ein Absatz als „größter Textbestandteil ..., der unter eine Kategorie fallen darf“ (Mayring, 2022, S. 60) und als Auswertungseinheit die Kommunikation, die im Rahmen von Interviews mit Studieninteressierten beziehungsweise Studierenden mit Fluchterfahrung realisiert, aufgenommen, transkribiert und schließlich in Form von sechs Interviewtranskripten vorlag. Die Textstellen der Interviewerin waren dabei nicht Bestandteil der Auswertungseinheit, da sie als unwesentlich für die Ergebnisdarstellung eingestuft und anhand des Selektionskriteriums für die weiterführende Analyse ausgeschlossen wurden.

Anschließend wurden die einzelnen Kodiereinheiten in grammatikalisch kurze sowie auf den wesentlichen Inhalt beschränkende Sätze umgeschrieben und ausschmückende, wenig inhaltstragende und wiederholende Textbestandteile gestrichen. Ebenso wurden in diesem Zuge die relevanten Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene transformiert. Die Bestimmung des Abstraktionsniveaus im nächsten Schritt ermöglichte eine Generalisierung der entstandenen Paraphrasen. Im weiterführenden Reduktionsprozess wurde durch die Selektion und das Auslassen bedeutungsgleicher Paraphrasen das Material auf das Wesentliche reduziert. Die Zusammenfassung der „sich aufeinander beziehenden und oft über das Material verstreute[n] Paraphrasen“ (Mayring, 2022, S. 70) und Konstruktion von neuen Aussagen gewährte eine zweite Reduktion des Materials. Schließlich wurde das entstandene Kategoriensystem am Ausgangsmaterial rücküberprüft. Aufgrund der Tatsache, dass sich nach der ersten Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse eine große Bandbreite an Kategorien abzeichnete, war, wie auch Mayring (ebd.) andeutet, eine „weitere Zusammenfassung vonnöten“ (ebd.). Das Abstraktionsniveau wurde dazu auf eine höhere Ebene gebracht und die zuvor beschriebenen Schritte in einem zweiten Durchgang wiederholt.

Der zweite Auswertungsprozess wurde durch den Einsatz der computergestützten Software MAXQDA unterstützt. Die von MAXQDA bei der Auswertung zu trage kommenden Funktionen begünstigten die Analyse, indem sie ein strukturiertes, flexibles sowie nachvollziehbares Vorgehen möglich machten.

Dabei wurden folgende Funktionen für die Auswertung der qualitativen Daten genutzt:

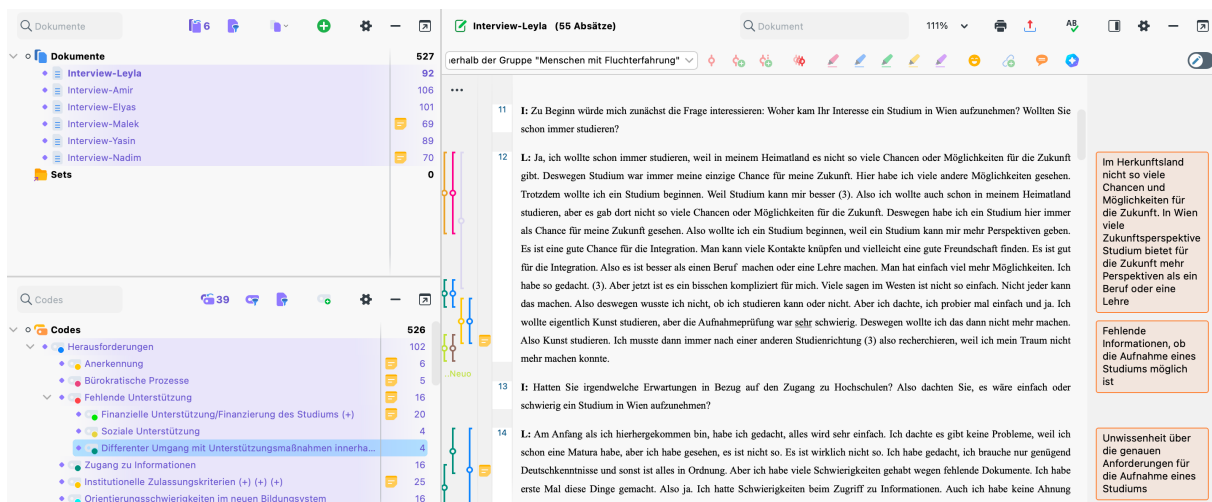
- Das Zuordnen von farbigen Codes zu Teilen eines Dokuments ermöglichte „eine verdichtete Beschreibung erkannter Phänomene“ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 69).
- Das Paraphrasieren von markierten Textstellen sowie das Zusammenfassen von Textstellen mit identischen Codes förderte eine Datenreduktion.
- Die Erstellung von Code-Memos ermöglichte durch das Festhalten von Ideen und Anmerkungen ein Verständnis für die Bedeutung der Kategorie und das Erkennen von Zusammenhängen zwischen den Codes.

- Die Arbeit mit einem hierarchischen Codesystem verhalf schließlich zu einem verbesserten Überblick über die Haupt- und Subcodes (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 5f.)

Während des Codier-Vorgangs wurden 526 für das Forschungsinteresse relevanten Passagen aus den sechs Interviewtranskripten in 39 Codes eingeteilt (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3

Bildschirmaufnahme der in der Software MAXQDA gebildeten Codes

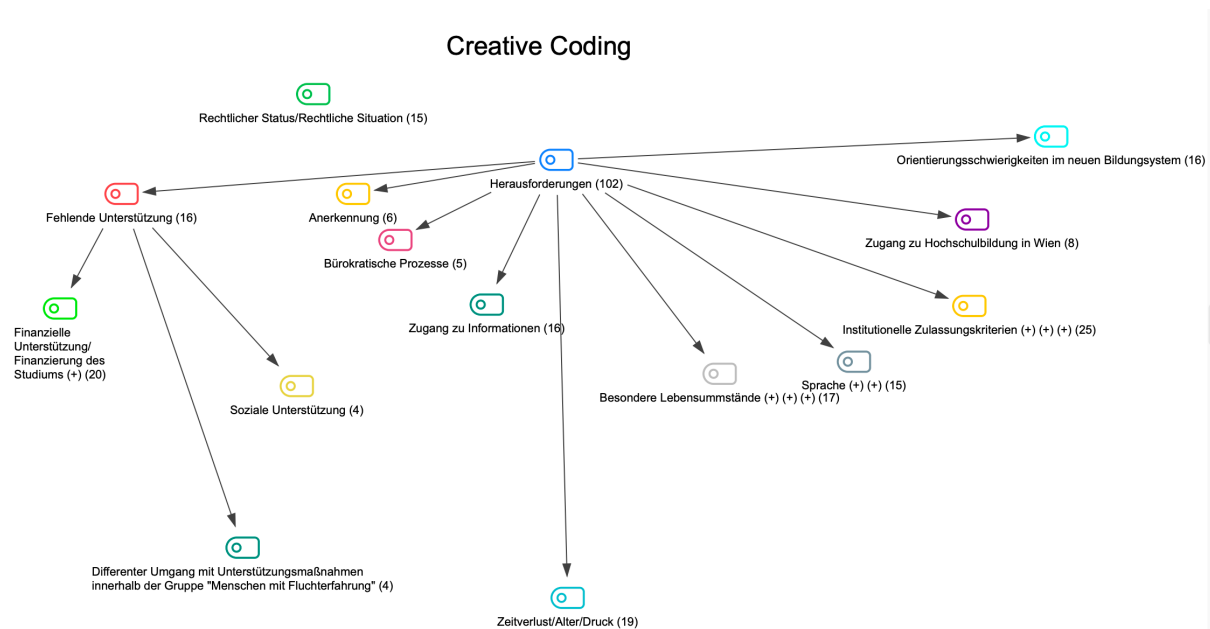


Quelle: Eigene Darstellung

Die Auswertung der qualitativen Daten mithilfe der Software MAXQDA erwirkte somit eine Kürzung der im ersten Durchgang entwickelten Kategorien. Besonders die Arbeit mit der Funktion „Creative Coding“ unterstützte den Aufbau eines strukturierten Kategoriensystems, indem die vielfältigen Codes visuell dargestellt, durch Bewegungen mit der Maustaste organisiert und sortiert werden konnten. Codes, die inhaltlich zusammengehörten, wurden nah beieinander platziert und gegebenenfalls zu einem Code fusioniert. Überdies konnten die Codehäufigkeiten ersichtlich gemacht werden (ebd., S. 105ff.) und dadurch eine übersichtliche Vorstellung über die Größe einer Kategorie gewonnen werden. Diese visuelle Darstellung eignete sich besonders für die Hauptkategorie „Herausforderungen“, da aus dieser Kategorie beim offenen Codieren viele Subcodes (siehe Abbildung 4) folgten und sich die Verschaffung eines Überblicks anhand der Liste als anspruchsvoll herausstellte. Durch den visuellen Gesamtüberblick aller Codes konnten diese nach dem Kriterium der Ähnlichkeit und durch die Bildung von neuen Codes fusioniert werden.

Abbildung 4

Bildschirmaufnahme über die Organisation der Hauptkategorie „Herausforderungen“ und den dazugehörigen Subcodes mithilfe der Funktion „Creative Coding“



Quelle: Eigene Darstellung

Als endgültiges Ergebnis folgte ein präzises und für die Beantwortung der Forschungsfrage aussagekräftiges Kategoriensystem (siehe Kapitel 7, Tabelle 4).

7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse dargestellt und vor dem Hintergrund der Asylpolitik in Österreich sowie hochschulbezogener Maßnahmen und den in Kapitel 5 beschriebenen Theorien interpretiert.

7.1 Überblick über die Gesamtheit der Kategorien

Die folgende Tabelle (siehe Tabelle 4) ermöglicht zunächst einen resümierenden Überblick über die Gesamtheit der aus dem empirischen Material induktiv abgeleiteten und für die Forschungsfrage relevanten Kategorien. Eine detaillierte Darstellung und Interpretation der einzelnen Kategorien erfolgt im Nachfolgenden unter der Hinzunahme von Interviewinhalten der Teilnehmer*innen.

Tabelle 4*Kategoriensystem*

Hauptkategorien	Subkategorien
K1: Akademische Bildungsmotivation	
K2: Rechtlicher Status/Rechtliche Situation	
K3: Herausforderungen	K3.1 Besondere Lebensumstände K3.2 Zugang zu Informationen K3.3 Bürokratische Prozesse und Anerkennung K3.4 Institutionelle Zulassungskriterien K3.5 Sprache K3.6 Fehlende Unterstützung K3.6.1 Soziales Umfeld/Soziale Unterstützung K3.6.2 Finanzielle Unterstützung/Finanzierung des Studiums K3.6.3 Differenter Umgang mit Unterstützungsmaßnahmen innerhalb der Gruppe „Menschen mit Fluchterfahrung“ K3.7 Orientierung im neuen Hochschulsystem K3.8 Zeitverlust/Alter/Druck K3.9 Zugang zur Hochschulbildung in Wien
K4: Konsequenzen der diversen Herausforderungen	
K5: Bewältigungsstrategien	K5.1 Neuorientierung K5.2 Positives Mindset und Chancenorientierung K5.3 Selbstinitiative, Resilienz und Durchhaltevermögen K5.4 Bedeutung von Anderen/Unterstützendes Umfeld

K6: Chancen	K6.1 Verbesserung von Zukunftsperspektiven und Lebensumstände K6.2 Vorstudienlehrgang als Unterstützung K6.2.1 Erlernen und Erweiterung der Sprach(e)kenntnisse K6.2.2 Aufbau eines unterstützenden Umfeldes K6.2.3 Vorbereitung auf das Studium/Weitergabe von Informationen K6.2.4 Außeruniversitäre Anliegen K6.3 Zertifikatskurs für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund K6.4 Persönliche, akademische und berufliche Entwicklung
K7: Mögliche Verbesserungen im Zugang zur Hochschulbildung	

Quelle: Eigene Darstellung

7.2 Darstellung und Interpretation der Kategorien im Einzelnen

K1: Akademische Bildungsmotivation

Die Kategorie K1: *Akademische Bildungsmotivation* bildet einen zentralen Ausgangspunkt für die Bedeutung der Forschungsfrage sowie eine mögliche Grundlage für das Verständnis der Kategorie K5: *Bewältigungsstrategien*, denn die qualitative Analyse der erhobenen Daten zeigt, dass alle interviewten Personen über ein hohes Interesse verfüg(t)en, ein Studium in Wien aufzunehmen sowie einen Universitätsabschluss zu erlangen. Obgleich alle der am Interview teilgenommenen Personen bereits in ihrem Herkunftsland an einem Studium interessiert waren (Interview-Amir, Z.15f.; Interview-Elyas, Z. 20f; Interview-Yasin, Z. 15; Interview-Leyla, Z. 18f.; Interview-Malek, Z.15; Interview -Nadim, Z. 15), jedoch in ihren Bildungsbestrebungen unter anderem aufgrund von Krieg (Interview-Amir, Z. 15f.; Interview-Malek. Z. 15); sowie fehlender Möglichkeiten (Interview-Leyla, Z. 15f.) unterbrochen wurden, lassen sich weitere Motive für das Interesse der Aufnahme eines Studiums in Wien und der Erlangung eines Universitätsabschlusses erkennen. Vier der Interviewpartner geben an, dass sie bereits in ihrem Herkunftsland beziehungsweise in einem angrenzenden Land ein Studium aufgenommen und bereits einige Semester dort studiert (Interview-Elyas, Z. 20f.; Interview-Malek, Z. 15f.;

Interview-Nadim, Z. 5-9) beziehungsweise ihr Studium abgeschlossen haben (Interview-Yasin, Z. 30ff.). Nach ihrer Ankunft in Wien wollten sie zunächst ihr Studium in diesem Bereich fortsetzen und haben daher nach vielfältigen Möglichkeiten gesucht sowie bereits Handlungen (Bürokratische Prozesse, Besuch des Vorstudienlehrgangs, Aufnahmeprüfung) gesetzt, diesen Wunsch umzusetzen (Interview-Elyas, Z. 21-25; Interview-Yasin, Z. 15ff.; Interview-Malek, Z. 15-18; Interview-Nadim, Z. 15-21, Z. 56). Der Erhalt von Rechten und einer Aufenthaltserlaubnis in Österreich war schließlich für den Studieninteressierten Nadim ein ausschlaggebender Grund für den Entschluss der Wiederaufnahme eines Studiums in Wien (Interview-Nadim, Z. 17-19). Neben der Betrachtungsweise Wiens als „[s]ein[en] Aufenthalt[s]ort“ (ebd., Z. 18) und dem Erhalt von notwendigen Rechten war der bereits seit lange bestehende Wunsch zu studieren - der zunächst in einem Nachbarland seiner Heimat erfüllt wurde (ebd., Z. 16f.) - sowie der Besitz eines sehr guten Maturazeugnisses weitere entscheidende Faktoren für Nadim, weshalb die Aufnahme eines Studiums gegenüber Alternativen wie beispielsweise den Beginn einer Ausbildung vorgezogen wurde (ebd., Z. 156f.).

Ähnliche Gründe für die akademische Bildungsmotivation lassen sich auch bei Malek wiederfinden. Der bereits im Herkunftsland lang zurückgelegte Bildungsweg wird als Argument für seine Bestrebungen der Wiederaufnahme eines Studiums in Wien und sein Widerwillen, sich mit der Ausführung anderer beruflicher Tätigkeiten wie beispielsweise der als Reinigungskraft zufriedenzustellen, genutzt: „Es ist schwer, wenn ich zum Beispiel 18 Jahre oder 20 Jahre gelernt habe und ... wenn ich jetzt zum Beispiel gehe zum Reinigung oder so“ (Interview-Malek, Z. 200f.). Zudem wird mit der Aufnahme eines Studiums eine ausreichende finanzielle Versorgung der Familie erhofft (ebd., Z. 201f.), wodurch eine Verknüpfung seinerseits des institutionalisierten kulturellem Kapitals (Bourdieu, 1997, S. 61ff.) in Form eines Universitätsabschlusses mit ökonomischem Kapital (ebd., S. 52) erkennbar wird, sowie die Intention verfolgt, die Eltern durch die Erlangung eines Universitätsabschlusses doch noch stolz machen zu können (Interview-Malek, Z. 201-205). Aus der Intention, die Eltern durch die Erlangung eines Universitätsabschlusses doch noch stolz zu machen, resultiert die Annahme, dass Bildungsabschlüssen auch im familiären Kontext ein hoher Wert zugeschrieben wird.

Weiterhin lässt sich feststellen, dass das hohe Interesse an der Aufnahme eines Studiums bei einigen Interviewpartner*innen daraus resultiert, dass erkannt wird, dass Universitätsabschlüsse in Form von institutionalisiertem kulturellem Kapital (Bourdieu, 1997, S. 61ff.) auch als symbolisches Kapital fungieren und dahingehend die gesellschaftlich anerkannte Verteilung von beruflichem Status regulieren (Becker & Hadjar, 2017, S. 34; Jurt,

2012, S. 35f.; Möller, 2017, S. 63). So beschreibt der Studierende Yasin, dass ein abgeschlossenes Studium für den Zugang zum Arbeitsmarkt, vor allem in Ländern wie Österreich, einen hohen Stellenwert einnehmen und dass es „ohne einen Uni Abschluss nicht wirklich geht, besonders in einem anderen Land, wo es sehr verlangt [wird]“ (Interview-Yasin, Z. 62f.). Aufgrund des anerkannten Wertes von Bildungsabschlüssen sowie des Umstands, dass der Studierende bereits über ein abgeschlossenes Lehramtstudium in seinem Heimatland verfügt und als Lehrer tätig war, war die Fortsetzung seines Bildungswegs in Österreich die einzig sinnvolle Option: „Ja daher war ich motiviert, weil ich dachte okay, es gibt keinen anderen Weg, es macht keinen Sinn. Außer dem, dass man geht an der Uni studieren“ (Interview-Yasin, Z. 67f.). Zudem kann der Wunsch über die Wiederaufnahme seines bereits im Herkunftsland abgeschlossenen Studiums auf die damit einhergehende Ermöglichung einer Lebensperspektive zurückgeführt werden (ebd., Z. 52f.).

Die Aussage des Interviewteilnehmers Amir betont ebenfalls den Stellenwert von Universitätsabschlüssen für die Erhöhung von Chancen im Arbeitsmarkt als Motiv für das Interesse der Aufnahme eines Studiums (Interview-Amir, Z. 285-289). Zudem hebt er auch die Relevanz eines europäischen Universitätsabschlusses für Berufschancen in nicht-europäischen Ländern hervor und beschreibt diese als zentralen Faktor, wieso viele Menschen mit Fluchterfahrung ein Studium in Österreich aufnehmen und einen Universitätsabschluss an einer österreichischen Universität erlangen wollen (Interview-Amir, Z. 117-129). Die Studieninteressierte Leyla berichtet mit den Aussagen der anderen Interviewteilnehmer übereinstimmend von ihrem bereits im Herkunftsland bestehenden Studienwunsch, der jedoch aufgrund fehlender Möglichkeiten nicht realisiert werden konnte (Interview-Leyla, Z. 18ff.) und betrachtet ein Studium in Österreich daher als „Chance für [ihre] Zukunft“ (ebd., Z. 20) sowie als Eröffnung zahlreicher Perspektiven, die in ihrem Heimatland nicht gegeben waren und durch beispielsweise den Beginn einer Lehre oder durch den Einstieg in die Berufswelt nicht gleichermaßen realisiert werden kann. Die Interviewteilnehmerin führt außerdem an, dass ein Studium in Wien als Mittel zum Aufbau sozialer Netzwerke (ebd., Z. 20-24) dienen sowie „gute Chance[n] für die Integration“ (ebd., Z. 22) bieten kann.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Bildungsaspirationen der Interviewpartner*innen bereits im Herkunftsland existent sind, aber aufgrund von Krieg und fehlender Möglichkeiten nicht umsetzbar beziehungsweise (mit Ausnahme des Interviewteilnehmers Yasin) unterbrochen wurden. Die Aufnahme eines Studiums in Wien ist durch das Streben geprägt, den seit Langem bestehenden Wunsch des Studierens zu verwirklichen und den bereits lang zurückgelegten Bildungsweg sowie das bereits erworbene

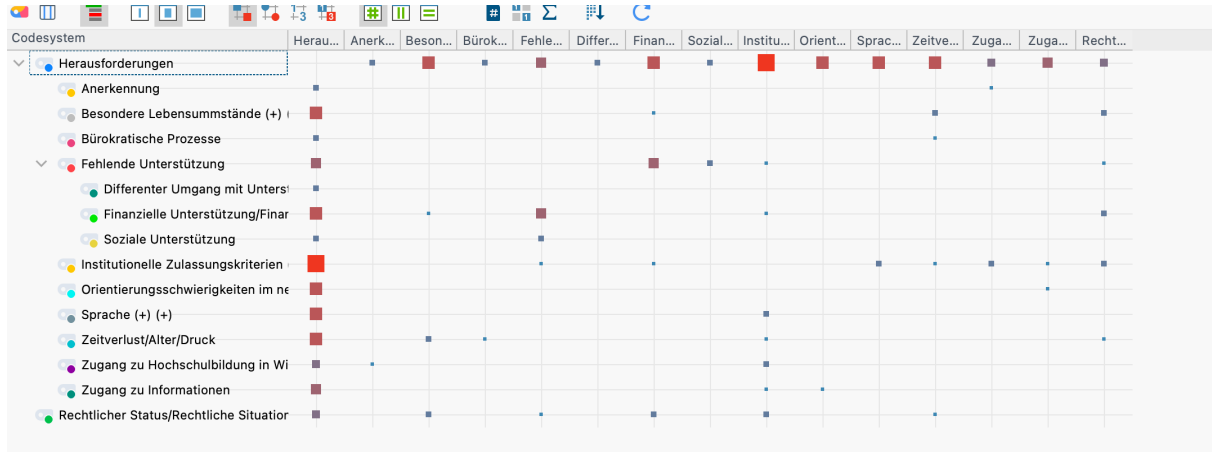
(institutionalisierte) kulturelle Kapital in Form eines guten Maturazeugnis, schon erworbener Kompetenzen im Studium oder eines bereits abgeschlossenen Studiums des Herkunftslandes effektiv im neuen Aufenthaltsort zu nutzen. Ein Studium wird dabei auch als Mittel zur Ausdehnung des symbolischen Kapitals und damit zur Erweiterung von Perspektiven sowie Stärkung von Chancen am österreichischen und nicht-europäischen Arbeitsmarkt betrachtet. Schließlich besteht der Wunsch zur Aufnahme eines Studiums in Wien nicht ausschließlich aufgrund der damit verbundenen Möglichkeit des Ausbaus von kulturellem, symbolischen und ökonomischem Kapital, sondern auch aufgrund der sich daraus ergebenden Option des Aufbaus sozialer Netzwerke und der Chance zur Inklusion.

K2: Rechtlicher Status/Rechtliche Situation

Die Kategorie K2: *Rechtlicher Status/Rechtliche Situation* findet bei der Ergebnisdarstellung und Interpretation eine gesonderte Erwähnung, da sie die Grundlage für den Aufbau von Chancen und Herausforderungen bildet und verdeutlicht, wie der rechtliche Status beziehungsweise die rechtliche Situation den Zugang zur akademischen Bildung/die Studiensituation bedingt. Der rechtlichen Status/die rechtliche Situation kann nicht nur als unmittelbarer Faktor als Herausforderung durch die beispielsweise Zuteilung in ein anderes Kontingent im Aufnahmeverfahren für das Medizinstudium und der damit einhergehenden geringeren Chance für den Erhalt eines Studienplatzes (Interview-Elyas, Z. 25-35) auftreten, sondern auch weitere Herausforderungen, die hier im Einzelnen aufgelistet sind (siehe Tabelle 4, Kategorie 3) zusätzlich beeinflussen (siehe Abbildung 5). Ein positiver Ausgang des Asylverfahrens kann durch den Entfall der im Folgenden auf den rechtlichen Status des „Asylbewerbers“ zurückzuführenden Herausforderungen demnach als Chance im Zugang zu akademischer Bildung fungieren.

Abbildung 5

Code-Relation zwischen den Codes „Rechtlicher Status/Rechtliche Situation“ und „Herausforderungen“ mit dazugehörigen Subcodes



Quelle: Eigene Darstellung

So zeigt die visuelle Darstellung der Code-Relation (siehe Abbildung 4) zwischen den Codes „Rechtlicher Status/Rechtliche Situation“ und „Herausforderungen“, dass der Code „Rechtlicher Status/Rechtliche Situation“ vor allem in Kombination mit den Subcodes: „Finanzielle Unterstützung/Finanzierung des Studiums“, „Institutionelle Zulassungskriterien“, „Besondere Lebensumstände“ sowie „Zeitverlust/Alter/Druck“ der Hauptkategorie „Herausforderungen“ auftritt, auf deren Beziehung im Folgenden näher eingegangen wird. Außerdem können durch die Darstellung und Interpretation der Kategorie auch mögliche Unterschiede bezüglich der Chancen und Herausforderungen von Asylberechtigten und Asylbewerber*innen¹⁹ nachvollzogen werden.

Obgleich die Hochschulbildung grundsätzlich allen Personen offensteht, insofern die erforderlichen Zulassungsbedingungen erfüllt sind (siehe Kapitel 4), stellt der rechtliche Status beziehungsweise die rechtliche Situation als „juridisches Kapital“ (Schroeder, 2003, S. 261, zit. nach Seuwka, 2006, S. 218) ein wichtiges „Startkapital“ (ebd.) für ihre Zugänglichkeit dar, da es „in hohem Maße den Erwerb und Transformierbarkeit der anderen Kapitalsorten [ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital] bestimmt“ (ebd.), deren jeweilige Ausprägung wiederum den Zugang zu höherer Bildung beziehungsweise den Bildungserfolg bedingt (Bourdieu, 1997, S. 36ff.; Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 127ff.; Miethe et al., 2015, S. 30). Dies lässt sich auch an der Aussage von Malek konstatieren, der die in Kapitel 4 beschriebenen

¹⁹ Subsidiär Schutzberechtigte werden in diesem Zusammenhang nicht berücksichtigt, da diese Kategorie von keinem der Interviewteilnehmer*innen im Kurzfragebogen ausgewählt wurde und somit keine vergleichende Betrachtung möglich ist.

Richtlinien im Zugang zu Sprachkursen je nach rechtlichem Status widerspiegelt. Während seines laufenden Asylverfahrens beziehungsweise zu seiner Zeit als Asylbewerber war es ihm nicht möglich, sein kulturelles Kapital in Form von Sprachkenntnissen (Bourdieu, 1997, S. 55ff.), die für die Antragstellung zur Zulassung zu einem Studium in Wien erforderlich sind (siehe Kapitel 4), zu erweitern. Der Erhalt eines positiven Asylbescheids war eine notwendige Voraussetzung, um Zugang zu geförderten Deutschkursen auf A2-Niveau zu erhalten und somit institutionelle Zulassungskriterien zu erfüllen (Interview-Malek, Z. 174-178). Bis zur Ausstellung seines Asylbescheids befand er sich demnach in einer Warteposition, in „Quarantäne“ (ebd., Z. 176f.) und konnte „nichts machen“ (ebd., Z. 175), was schließlich zu einem Verlust von Zeit in Bezug auf die Realisierung seiner Bildungsbestrebungen führte (ebd., Z. 179). Der Interviewteilnehmer Elyas berichtet in diesem Zusammenhang von mehrfachen Herausforderungen aufgrund seines rechtlichen Status als Asylbewerber während seines Studieninteresses, die ihm den Zugang zur akademischen Bildung beziehungsweise die Fortsetzung seines bereits im Herkunftsland begonnenen (Zahn-)Medizinstudiums erschwerten. Als unmittelbarer Faktor führte sein rechtlicher Status als Asylbewerber, während seines Interesses, sein bereits im Herkunftsland aufgenommenes (Zahn-)Medizinstudium in Wien fortzusetzen zu der Einteilung in das Kontingent „Nicht-EU“ im Aufnahmeverfahren, wodurch seine Chancen einen Studienplatz zu erhalten, minimiert wurden, da an Studienwerbende, die diesem Kontingent zugeordnet wurden, nur 5% der zu dieser Zeit 80 verfügbaren Studienplätze vergeben wurden, insofern sie einen Platz unter den Besten erreichen (Interview-Elyas, Z. 29-32; Medizinische Universität Wien c, o. J.)²⁰. Auch die Verlagerung des Studieninteresses von der Zahn- zur Humanmedizin aufgrund der dort höheren Anzahl an verfügbaren Studienplätzen und der erneute Versuch des Erlangens eines Studienplatzes im Bereich der Medizin führte, trotz des Erreichens eines guten Rangplatzes, nicht zum Ziel, da die Chancen aufgrund der immer noch fehlenden Asylberechtigung und der daraus resultierenden erneuten Einteilung in das „Nicht-EU“ Kontingent weiterhin geringer waren (Interview-Elyas, Z. 33ff.). Mit einer entsprechenden Asylberechtigung wäre die Einteilung in das Österreich Kontingent (Interview-Elyas, Z. 34f.; Medizinische Universität Wien d, o. J., S. 3) und damit eine Erhöhung der Chancen, einen Studienplatz zu erhalten, möglich gewesen, da der höchste prozentuale Ansatz an Studienplätzen Personen zur Verfügung steht, die dem Österreich Kontingent zugewiesen sind (Medizinische Universität Wien c, o. J.). Überdies beeinflusste sein rechtlicher Status weitere Faktoren, wie beispielsweise den Erwerb von

²⁰ Die Kontingentregelung im Studienbereich der Zahnmedizin wurde im Jahre 2019 aufgehoben (Medizinische Universität Wien, 2019) und ist seither lediglich im Bereich der Humanmedizin aktiv (Medizinische Universität Wien c, o. J.).

ökonomischem Kapital (Bourdieu, 1997, S. 52), da sein Zugang zum Arbeitsmarkt während des laufenden Asylverfahrens, wie auch in der Beschreibung der Arbeitssituation von Asylbewerber*innen in Österreich (siehe Kapitel 4) dargelegt wurde, eingeschränkt war (Interview-Elyas, Z. 79f.), was schließlich zu der Herausforderung der Erfüllung institutioneller Zulassungskriterien führte (ebd., Z. 77-81). Ökonomisches Kapital nimmt für die Erfüllung institutioneller Zulassungskriterien insofern eine tragende Rolle ein, als der Besuch des Vorstudienlehrgangs, der für die Erlangung des für die Zulassung zu einem ordentlichen Studium an einer Universität in Wien erforderlichen Nachweises über Deutschkenntnisse auf C1-Niveau sowie für das Absolvieren von vorgeschriebenen Ergänzungsprüfungen essenziell ist (siehe Kapitel 4), mit Kosten verbunden ist (Interview-Elyas, Z. 79). Die Unfähigkeit des Erwerbs von ökonomischem Kapital während des Asylverfahrens, das jedoch für die Finanzierung des Vorstudienlehrgangs eine wichtige Voraussetzung darstellt, empfand Elyas als eine besonders „schwierige Situation“ (ebd., Z. 81), da die einzige finanzielle Unterstützung, die ihm als Asylbewerber zustand, die sogenannte „Grundversorgung“ (siehe Kapitel 4), hauptsächlich für den Lebensunterhalt ausgegeben wurde und dahingehend in Bezug auf die Finanzierung des Vorstudienlehrgangs unzureichend war (Interview-Elyas, Z. 254-258). Im Gegensatz dazu, führt der Interviewteilnehmende Nadim, der zum Zeitpunkt des Interviews den Vorstudienlehrgang bereits abgeschlossen hatte und die Aufnahme eines Studiums im Wintersemester 2024/25 im Bereich der Elektrotechnik anstrebte (siehe Kapitel 6.3) an, dass er über keine finanziellen Probleme verfüge, da er neben dem Studium in Österreich arbeiten darf (Interview-Nadim, Z. 43f.) und bezeichnet diese Ermöglichung als „hilfreich für die Studierenden“ (ebd., Z. 45). Neben der finanziellen Situation prägte der damalige rechtliche Status von Elyas als Asylbewerber auch persönliche Lebensumstände wie unter anderem die Wohnsituation, die sich auf seine Konzentration zur Realisierung von Bildungsbestrebungen auswirkten. So erwies sich das Verlassen des „Camps“ (ebd., Z. 298), in dem er sich eine Wohnung mit fünf oder sechs Personen teilte und das Finden einer Wohnung aufgrund der wegen seines rechtlichen Status begrenzten finanziellen Mittel als herausfordernd. Das Zusammenleben mit mehreren Personen und das Zusammentreffen verschiedener Lebensweisen wirkte sich auf das Gestalten und Leben nach einer eigenen Routine sowie auf die Prüfungsvorbereitung aus, da die Konzentration auf das Lernen unter gegebenen Umständen gestört wurde. Während seines Asylverfahrens waren somit die Optionen zum Finden einer kostengünstigen und geeigneten Wohnung sowie die Möglichkeiten mit Menschen zusammenzuleben, deren Lebensweisen mit seinen kompatibel waren, aufgrund der begrenzten finanziellen Ressourcen, eingeschränkt und dahingehend seine Wohnsituation durch den

kurzfristigen Aufenthalt in verschiedenen Wohngemeinschaften, bei denen beispielsweise ein Zimmer durch den Erasmus-Aufenthalt eines Studierenden/einer Studierenden freigeworden ist, gekennzeichnet (Interview-Elyas, Z. 296-304).

Schließlich musste er auch die Wohngemeinschaft verlassen, bei denen die Bedingungen für ein Zusammenleben optimal waren, da die Bewohner*innen die Miete längerfristig nicht für ihn senken konnten und er zu diesem Zeitpunkt immer noch nicht über eine Asylberechtigung verfügte (ebd., Z. 304-314, Z. 317-321). Die Unsicherheit über die Genehmigung seines Asylantrags und der damit einhergehenden Unsicherheit einer längerfristigen Aufenthaltsberechtigung in Österreich führte schließlich seinerseits zu dauerhaften Sorgen und Ängsten, die ihn auch in den Schlaf begleiteten: „Es war natürlich immer dieser Gedanke. Werde ich in Österreich leben oder nicht? Es war immer dieser Gedanke. Bevor ich schlafen gehe: Bleibe ich hier? Das hat mich fertig gemacht. Das hat mich wirklich fertig gemacht“ (ebd., Z. 327-330).

Diese dauerhafte Unsicherheit über den Ausgang seines Asylverfahrens und das damit verbundene Gefühl nicht Teil „dieser Gesellschaft“ (Interview-Elyas, Z. 390) zu sein, hat seine Entscheidung bezüglich eines Studiums in Wien beziehungsweise seinen Studienverlauf beeinflusst (ebd., Z. 337ff.). Aus diesem Grund ordnet er ein Studium in Wien nur als eine potenzielle Chance ein, deren Wahrnehmung jedoch an rechtliche Bedingungen wie beispielsweise der Bewilligung eines dauerhaften Aufenthaltsrechts gebunden ist: „Für mich ist nur Richtung Chance. Es kann aber so oder so oder so sein. Eine Möglichkeit weniger. Weil manche dürfen, manche nicht“ (ebd., Z. 326ff.) „Aber wirkliche Möglichkeit ist, wenn alle Wege sind klar“ (ebd., Z. 324). An den hier dargestellten Aussagen wird die Bedeutsamkeit des „juridischen Kapitals“ (Schroeder, 2003, S. 261, zit. nach Seuwka, 2006, S. 218) für Menschen mit Fluchterfahrung im Zugang zu akademischer Bildung ersichtlich. Die rechtliche Situation beeinflusst den Erwerb von ökonomischem Kapital und kulturellem Kapital (ebd.), indem sie den Zugang zum Arbeitsmarkt und zu staatlich geförderten Deutschkursen (siehe Kapitel 4) reguliert. Diese Kapitalien nehmen zur Erfüllung institutioneller Zulassungskriterien (Finanzierung des Vorstudienlehrgangs, Erlangung des für den Antrag auf Zulassung sowie für die Zulassung zu einem ordentlichen Studium erforderlichen Sprachniveaus) einen besonderen Stellenwert ein. Zudem beeinflusst der rechtliche Status auch die Chancen auf einen Studienplatz im Bereich der Medizin durch die auf dem rechtlichen Status basierende unterschiedliche Behandlung von Menschen mit Fluchterfahrung als einheimische (Konventionsflüchtlinge) oder internationale Studierende (Asylbewerber*innen). Schließlich bedingt die rechtliche Situation weitere Lebensumstände wie die Wohnsituation oder

psychische Befindlichkeit durch dauerhafte Sorgen und Ängste aufgrund eines unsicheren Aufenthaltsstatus, die sich auf die Konzentration zur Realisierung von Bildungsbestrebungen beziehungsweise den Studienverlauf auswirken können. Im Zugang zur akademischen Bildung bezeichnet der Interviewteilnehmer Amir daher den Erhalt eines positiven Asylbescheids als „ersten Schritt“ (Interview-Amir, Z. 77f.), für Menschen mit Fluchterfahrung.

Dieser kann somit auch als „Startkapital“ (Schroeder, 2003, S. 261, zit. nach Seuwka, 2006, S. 218) zur Realisierung von Bildungsbestrebungen und unter anderem als eine Ursache, weshalb sich die Verwirklichung des Studieninteresses (bis zur Genehmigung des Asylantrags) verzögern kann (Interview-Amir, Z. 71f., 76-79), gedeutet werden. Zusammenfassend betrachtet der Studieninteressierte Amir, die rechtliche Situation beziehungsweise die Gesetzeslage als Einschränkung zur Realisierung von Bildungswünschen, die sich nicht nur auf Ausbildungen, sondern auch auf das Studium und Weiterbildungen beziehen (ebd., Z. 228-232, Z.234f.).

K3: Herausforderungen

Die Kategorie K3: *Herausforderungen* stellt mit der Anzahl von 102 Codes sowie durch das Aufweisen von 9 Unterkategorien die größte Kategorie dar und wird neben den Kategorien K6: *Chancen* und K5: *Bewältigungsstrategien* als für die Beantwortung der Forschungsfrage äußerst relevant eingeordnet. Daher steht sie, zusammen mit den anderen beiden Kategorien, im Mittelpunkt der Ergebnisdarstellung und Interpretation. Im Folgenden werden die in der Datenerhebung genannten und in der Datenauswertung in Kategorien abgebildeten Herausforderungen von Menschen mit Fluchterfahrung im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums im Einzelnen einzeln betrachtet und thematisiert. Abschließend wird ihr wechselseitiges Auftreten visuell dargestellt und ein Zwischenfazit vor dem Hintergrund der theoretischen Bezüge formuliert.

K3.1 Besondere Lebensumstände

In der Beschreibung des Forschungsstandes (siehe Kapitel 3) zum Thema Hochschulzugang und Studiensituation von Menschen mit Fluchterfahrung wurde bereits auf die von Berg et al. (2018, S. 83f.) erwähnte Notwendigkeit der verstärkten Berücksichtigung persönlicher und alltäglicher Lebensumstände verwiesen. Diese sind bei Menschen mit Fluchterfahrung unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass die Heimat zum Beispiel aufgrund von Krieg (Interview-Amir, Z. 15f.; Interview-Malek. Z. 15) sowie fehlender Zukunftsperspektiven (Interview-Leyla, Z. 15f.) aufgegeben werden musste und zunächst das Ankommen/Zurechtfinden beziehungsweise der Aufbau eines Lebens in einer neuen

Umgebung, in einem „fremden Land“ (Interview-Elyas, Z. 87) im Vordergrund stand. Diese Konfrontation mit „vielen neuen Dingen und Veränderungen“ (Interview-Leyla, Z. 44f.) stellte für einige Interviewteilnehmer*innen einen Grund dar, weshalb die Verwirklichung von Bildungsplänen in Wien zunächst auf einen späteren Zeitpunkt verlegt wurde. Diesbezüglich wird von Leyla berichtet, dass es bei ihrer Ankunft in Wien zu vielen Familienproblemen kam und sie sich an die neuen Familienumstände wie das Zusammenleben mit ihrem Vater, mit dem sie seit sieben Jahren nicht mehr zusammengelebt hatte, gewöhnen musste (Interview-Leyla, Z. 43f.) und „sich nicht gleich für ein Studium anmelden konnte“ (ebd., Z. 45). Neben Leyla, erwähnt auch Elyas die Schwierigkeit „sich in einem fremden Land ein Leben aufzubauen“ (Interview-Elyas, Z. 87), die er vor allem auch im Zusammenhang mit fehlender Deutschkenntnisse sieht (ebd., Z. 88) und die für ihn, vor Umsetzung seiner Bildungsbestrebungen, notwendige „Orientierungsphase“ (ebd., Z. 149), in der er zunächst die neue Umgebung, die neue Sprache (ebd., Z. 88f.), aber auch sich selbst neu kennenlernen musste (ebd., Z. 135f., Z. 149ff.).

Weiterhin können die Lebensumstände bis zum Erhalt eines positiven Asylbescheids von Ängsten und Sorgen, wie sich beim Interviewpartner Elyas feststellen ließ, geprägt sein (Interview-Elyas, Z. 327-330) sowie von besonderen familiären Gegebenheiten wie der einer zurückgelassenen Familie im Heimatland und der empfundenen Verpflichtung, diese finanziell unterstützen zu müssen, gekennzeichnet sein. Daraus resultiert, nach Angaben von Nadim, dass viele Menschen mit Fluchterfahrung trotz des Aufweisens von Studienerfahrungen im Heimatland, keine weiteren Bildungsbestrebungen im Aufnahmeland unternehmen und Optionen, die den schnellen Aufbau finanzieller Mittel zur Unterstützung ihrer zurückgelassenen Familie erleichtern, priorisieren (Interview-Nadim, Z. 194f.). Dieses Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Familie lässt sich auch bei Amir wiedererkennen. So empfand er die Phase, in der seine zwei jüngeren Brüder noch nicht mit einer Ausbildung begonnen haben, als für die Umsetzung seiner Studienpläne unpassend, da in dieser Zeit die Unterstützung der Familie von keinem realisiert hätte werden können: „Und ich habe gesagt okay, wenn ich jetzt [studieren] gehe, dann wer unterstützt die Familie?“ (Interview-Amir, Z. 272) und aus diesem Grund stellte er seine Bildungsbestrebungen so lange in den Hintergrund, bis die notwendige Unterstützung der Familie gegeben war (ebd., Z. 270f.). Nadim musste ebenfalls aufgrund besonderer familiärer Umstände für zwei Jahre seine Bildungsaspirationen zurückstellen und zunächst einer Berufstätigkeit nachgehen, um so ausreichend Ressourcen für die selbstständige Finanzierung des Nachzugs seiner Familie, (da der Antrag für eine Familienzusammenführung vom Bundesamt für Fremdwesen und Asyl (BFA) abgelehnt

worden ist) sowie für die Sicherung einer gemeinsamen Wohnung, aufzubringen (Interview-Nadim, Z. 26-32). Die Vereinbarkeit von Familie, Arbeit und Studium wird dabei von Nadim als herausfordernd erlebt (ebd., Z. 132): „Also ich habe schon ein Kind und man hat dann einfach Termine und muss sich um das Kind und die Familie kümmern“ (ebd., Z. 127f.). So bezeichnet er die Familie als „eine Schwierigkeit neben dem Studium“ (ebd., Z. 126). Auch Malek berichtet von der dauerhaften notwendigen Begleitung und Unterstützung der Familie bei verschiedenen Alltagssituationen wie beispielsweise Kindergarten, Schule sowie Arztbesuchen (Interview-Malek, Z. 117ff.), die sich durch den Umstand, dass seine Frau und seine Kinder erst einige Jahre später nach Österreich nachgeholt werden konnten (ebd., Z. 116) und sie daher noch „ganz neu hier in Österreich sind“ (ebd.) erklären lässt. Überdies sind die Bildungsbiografie der Interviewteilnehmer*innen aufgrund mehrerer Faktoren von längeren Unterbrechungen geprägt. Dazu zählen unter anderem die Flucht aus dem Heimatland, die zunächst erforderliche Eingewöhnung an den neuen Lebensmittelpunkt (Interview-Elyas, Z.135ff.; Interview-Leyla, Z. 44ff.), das Warten auf den Erhalt eines positiven Asylbescheids (rechtliches Kapital als Startkapital, siehe Kategorie 2), besondere familiäre Umstände wie das Zurücklassen der Familie im Heimatland und die in erster Linie Konzentration auf die Familienzusammenführung in Österreich (Interview-Nadim, Z. 24-32, Z. 194f.), das Erlernen der deutschen Sprache (Interview-Elyas, Z. 142f.; Interview-Nadim, Z. 23, Z. 35ff.; Interview-Yasin, Z. 44ff.), um ein bestimmtes Niveau für den Zulassungsantrag an Universitäten in Wien nachzuweisen (siehe Kapitel 4) sowie das für die Zulassung zu Universitäten notwendige, mit Dauer verbundene, Durchlaufen bürokratischer Prozesse wie beispielsweise die Bereitstellung, Beglaubigung und Übersetzung von Dokumenten (siehe Kategorie 3.3). Diese längeren Unterbrechungen in der Bildungsbiografie führen auch zu einer erschwerten Wiederaufnahme/Fortsetzung des bereits im Herkunftsland begonnenen Studiums, da viele Lerninhalte, die während des Studiums im Herkunftsland erworben wurden, in Vergessenheit geraten sind und erneut vergegenwärtigt werden müssen (Interview-Malek, Z. 193f.).

Die besonderen Lebensumstände, wie das notwendige Verlassen des Heimatlands und das zunächst erforderliche Ankommen in einer neuen Umgebung mit der verbundenen Gewöhnung an neue Lebensbedingungen, die Angst und Unsicherheit über den Ausgang des Asylverfahrens und des Erhalts einer Aufenthaltsberechtigung in Österreich, familiäre Verpflichtungen (z.B. finanzielle Unterstützung, Begleitung der Familie bei alltäglichen Terminen) sowie die mitunter durch diese Aspekte verursachte Unterbrechung in der Bildungsbiografie, werden als (anfängliche) Herausforderungen von den Interviewteilnehmer*innen im Zugang zur akademischen Bildung in Wien beschrieben. Eine Investition in das kulturelle Kapital

(Bourdieu, 1997, S. 72f.) (Aufnahme eines Studiums/Studiensituation) ist bei Menschen mit Fluchterfahrung demnach nicht alleinig an rechtliche Rahmenbedingungen (siehe Kategorie 2) gebunden, sondern wird auch durch „ökonomische Zwänge“ (Bourdieu, 1997, S. 59) wie die notwendige finanzielle Unterstützung der Familie im Heimatland oder die erforderliche selbständige Finanzierung des Familiennachzugs erschwert.

Dabei wird die von Bourdieu (1997) für die Investition in das kulturelle Kapital betonte „befreite Zeit“ (S. 59) nicht nur durch „ökonomische Zwänge“ (ebd.), sondern, wie bereits dargelegt, zunächst auch durch persönliche Herausforderungen wie das Ankommen in einem neuen Land mit der verbundenen Gewöhnung an neue Lebensbedingungen sowie andere familiäre „Zwänge“ (Begleitung der Familie bei alltäglichen Terminen), bedingt.

K3.2 Zugang zu Informationen

Neben den besonderen persönlichen und familiären Umständen stellt das fehlende Wissen beziehungsweise der mangelnde Zugang zu Informationen über diverse Studienmöglichkeiten sowie die spezifischen Zulassungsvoraussetzungen eine Herausforderung im Zugang zur Hochschulbildung dar. Die Studieninteressierte Leyla berichtet von ihren falschen Vorstellungen über die genauen Bedingungen für die Aufnahme eines Studiums, denn sie hatte zunächst den Glauben, dass „alles sehr einfach wird“ (Interview-Leyla, Z. 33) und dass das Erlangen ausreichender Deutschkenntnisse die einzige Voraussetzung/Hürde darstellt und „sonst alles in Ordnung ist“ (ebd., Z. 36). Die Interviewteilnehmerin äußert schließlich, dass sich diese Erwartung als falsch herausstellte und sie mit weiteren Herausforderungen wie unter anderem bürokratische Prozesse (siehe Kategorie 3.3), aber auch mit einem erschwerten Zugang zu Informationen über diverse Studienmöglichkeiten (ebd., Z. 38f.) und den spezifischen Voraussetzungen konfrontiert war (ebd., Z. 59f.). Dieses Informationsdefizit über die genauen Anforderungen spiegelt sich auch in ihrer falschen Erwartungshaltung über die notwendigen Kompetenzen für ein Kunststudium wider: „Also ich habe mir vorgestellt, es ist genug, wenn man nur zeichnen kann. Aber man braucht Kommunikationsfähigkeiten, zeichnen und viele andere Dinge (Interview-Leyla, Z. 85f.).

Der erwähnte erschwerte Zugang zu Informationen über diverse Studienmöglichkeiten und die genauen Anforderungen kann mitunter durch die von ihr angesprochene Komplexität und fehlende Mehrsprachigkeit der Universitätswebseiten (ebd., Z. 187, Z. 227ff.), die unzureichende Beantwortung von spezifischen Fragen seitens des Studienservices (ebd., Z. 76ff.), das mangelnde Angebot an bildungsorientierten Informations- und Beratungsveranstaltungen, die sich auf die Weitergabe von Informationen für Menschen, die

„nicht so gut deutsch sprechen können“ (Interview-Leyla, Z. 192f.), konzentriert, aber auch durch das Fehlen eines (deutschsprachigen) sozialen Umfeldes erklärt werden.

„Ja, also am Anfang ich wollte eine Kunststudium machen. Ich habe aber wirklich sehr wenige Information gehabt. Also ich habe hier zum Beispiel nur türkische Familien und Freunde. Aber niemand hatten Informationen über die Kunststudium. Also deswegen. Auch meine Familie können kein Deutsch sprechen. Deswegen habe ich am Anfang niemanden gefunden, der mir Informationen geben kann. Und das war der schwierigste Teil für mich“ (ebd., Z. 59-63).

Die Interviewteilnehmer Nadim (Z. 168ff., Z.177-185) und Yasin (Z. 517f.) heben ebenfalls den Mangel an Informationen beziehungsweise den erschwerten Zugang zu Informationen über Hochschulen als mögliche Option (beispielsweise beim ÖIF), über die genauen Voraussetzungen für die Aufnahme eines Studiums, den Studienbeginn, sowie über andere Spezifika wie beispielsweise „bei welchen Studienrichtungen gibt es keine Aufnahmeprüfung“ (Interview-Nadim, Z. 183f.) als Herausforderung für Personen, „die neu da sind“ (ebd., Z. 169f.) hervor und bringen diese Herausforderung vor allem mit Personen, die bei Studieninteresse noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, in einen Zusammenhang (ebd., Z. 179f.). „Es gibt wenige, wenige, einfach viel zu wenig Informationen und wenn die Leute kein Deutsch sprechen, das ist wirklich eine Schwierigkeit“ (ebd., Z. 177-180). Es geht demnach vor allem um den Mangel an der Bereitstellung und Weitergabe von hochschulallgemeinen (z.B. Studienmöglichkeiten) und studienspezifischen Informationen, die sich vor allem an Personen, die „neu [in Österreich] sind“ (ebd., Z. 169f.) und noch nicht so gut deutsch sprechen (Interview-Leyla, Z. 191-194; Interview-Nadim, Z. 169f.) richten, aber auch um fehlende Informationen für die Besonderheiten, beispielsweise bezogen auf das Anmeldesystem, des österreichischen Hochschulsystems (Interview-Yasin, Z. 514-518). Das fehlende Wissen hinsichtlich der jeweiligen Unterschiede zwischen dem Hochschulsystem in Österreich und dem Herkunftsland sorgte bei Yasin für anfängliche Schwierigkeiten und Hürden bei der sinnvollen Organisation und Strukturierung seines Studiums, da er anderes gewohnt war (siehe Kategorie 3.7), und sich daher zunächst verloren fühlte, als er mit dem Studium in Wien begann (Interview-Yasin, Z. 518f.).

K3.3 Bürokratische Prozesse und Anerkennung

Als weitere Hindernisse im Zugang zur akademischen Bildung erweisen sich Schwierigkeiten bei bürokratischen Prozessen wie das Bereitstellen, die Beglaubigung und die Übersetzung von Dokumenten aus dem Herkunftsland sowie die dadurch entstandenen Verzögerungen und die oft fehlende beziehungsweise nur teilweise Anerkennung des im Herkunftsland erworbenen

institutionalisierten kulturellen Kapitals (Bourdieu, 1997, S. 61ff.). Aufgrund des Umstands, dass die Studieninteressierte Leyla ihre Heimat unmittelbar verlassen musste, war es ihr nicht möglich, alle Dokumente, die für die Zulassung zum Studium erforderlich sind, entsprechend vorzubereiten. Da sie selbst nicht in ihre Heimat zurückkehren konnte, war sie für die Bereitstellung der für die Universitäten notwendigen Dokumente auf die Hilfe ihrer dort hinterbliebenen Verwandtschaft angewiesen. Aufgrund der Schwierigkeit der Erlangung der erforderlichen Dokumente, kam es zu entsprechenden Verzögerungen bei der Umsetzung ihrer Bildungsbestrebungen (Interview-Leyla, Z. 36f., Z. 99-104). Von diesen Verzögerungen bei der Umsetzung von Bildungsbestrebungen aufgrund bürokratischer Prozesse berichtet auch Nadim, der aufgrund der erschwerten Umsetzung der Beglaubigung seines Maturazeugnisses aus dem Libanon, die Frist für die Anmeldung zum Vorstudienlehrgang nicht einhalten konnte (Interview-Nadim, Z. 89-97) und „durch das Warten ein Semester verloren [hat]“ (ebd., Z. 97) sowie Elyas, der auf die Beglaubigung und Übersetzung seiner Dokumente ein Jahr und drei Monate warten musste (Interview-Elyas, Z. 141f.). Der Anmeldeprozess bei Universitäten wird dabei als kompliziert (ebd., Z. 275) und aufgrund der zu erbringenden Leistungen (z.B. Beglaubigung und Übersetzung von Dokumenten) als vielschichtig bezeichnet: „Also beim Anmelden. Es ist nur einfach viel zu tun. Also zwischen übersetzen, anerkennen und dann anmelden“ (Interview-Yasin, Z. 312f.). Man muss außerdem „wirklich wissen, was man macht“ (ebd., Z. 313). Überdies berichten einige der Interviewteilnehmer*innen von der Herausforderung einer fehlenden oder nur teilweisen Anerkennung von bereits erbrachten Prüfungsleistungen/erworbenen Kompetenzen während des Studiums im Herkunftsland (Interview-Amir, Z. 151-155; Interview-Elyas, Z. 104, Z. 112f.; Interview-Yasin, Z. 36ff.). Diese fehlende oder nur teilweise Anerkennung von bereits erbrachten Prüfungsleistungen/erworbenen Kompetenzen, die nach dem Verständnis von Bourdieu (1997) auch unter dem Begriff „institutionalisiertes Kulturkapital“ (S. 61ff.) subsumiert werden können, trifft dabei, vor allem bei dem Interviewteilnehmer, der bereits drei Semester in seinem Herkunftsland (Zahn-)Medizin studierte, auf Unverständnis, da er das Wissen, das man über den menschlichen Körper erwirbt als universell gültig betrachtet: „Ich habe drei Semester studiert. Wieso wird es nicht anerkannt? Ich kann schon Physiologie“ (Interview-Elyas, Z. 104ff.). „Wissen ist Wissen. Das weiß man, wie die Organe funktionieren“ (ebd., 107). Trotz zahlreicher Versuche und Beschwerden wurde das von ihm bereits erworbene kulturelle Kapital nicht anerkannt (ebd., Z. 110ff.). Der erforderliche Neubeginn seines Studiums führte schließlich zu einer Frustration seitens des Studieninteressierten. „Natürlich habe ich einmal geweint auch. Also mein inneres Kind ist irgendwie beleidigt“ (ebd., Z. 102f.). „Aber es hat

weh getan, weil ich es versucht habe“ (Interview-Elyas, Z. 109f.). Auch der Lehramt Studierende Yasin bezeichnet in diesem Zusammenhang die nur teilweise (50%) Anerkennung seines bereits im Herkunftsland abgeschlossenen Lehramtstudiums als eine „Schwierigkeit“ (Interview-Yasin, Z. 368). Zusätzlich kam es aufgrund von Unterschieden in der Beurteilung von Prüfungsleistungen (Punkte statt Noten) und im Bewertungsmaßstab („Bei uns in vielen Fällen ist schon 50 bestanden, nicht 60 wie bei euch“ [ebd., Z. 257f.]) zu einer im Vergleich zu seinem Herkunftsland ungleichwertigen Anerkennung seiner bereits absolvierten Prüfungsleistungen. „Und die haben das selber dann übersetzt und wahrscheinlich bei ihnen war vierer die optimale Wahl“ (Interview-Yasin, Z. 284f.). Die fehlende Übertragbarkeit des im Herkunftsland erworbenen kulturellen Kapitals in Österreich und der damit oftmals verbundene erforderliche Neubeginn des Studiums stellt nicht nur eine Hürde dar, sondern ist nach Amir auch ein Faktor, weshalb Menschen mit Fluchterfahrung, die bereits Studienvorerfahrung aufweisen, das Interesse an der Aufnahme eines Studiums in Österreich verlieren (Interview-Amir, Z. 151-155). Als Grund für die fehlende Anerkennung vermutet er, dass „in Österreich alle Zeugnisse außerhalb [von] Europa unnötig sind oder kein Wert haben“ (ebd., S. 162.). Amirs Begründung hinsichtlich der fehlenden Anerkennung des von Menschen mit Fluchterfahrung im Herkunftsland erworbenen institutionalisierten kulturellen Kapitals in Österreich könnte vermeintliche Wirkungsweisen des in Kapitel 5.2 thematisierten postkolonialen Konzepts des „Othering“, das sich anhand einer asymmetrischen Gegenüberstellung vom „Fremden“ zum „Eigenen“ (Freuding, 2022, S. 48f.) konkretisieren lässt, widerspiegeln. Die fehlende oder nur partielle Anerkennung beziehungsweise die Unmöglichkeit der Übertragung des institutionalisierten kulturellen Kapitals von Menschen mit Fluchterfahrung könnte auf eine Differenz und Ungleichwertigkeit des institutionalisierten kulturellen Kapitals von Menschen mit Fluchterfahrung beziehungsweise „Nicht-Europäer*innen“ und Europäer*innen hindeuten, die bezogen auf Said (1990) durch die Idee einer europäischen Überlegenheit erklärt werden könnte. Durch den Umstand, dass das bereits im Herkunftsland erworbene institutionalisierte kulturelle Kapital von Menschen mit Fluchterfahrung in Österreich nicht mit symbolischem Kapital, das auf gesellschaftlicher Anerkennung und Legitimation basiert (Jurt, 2012, S. 35f.) einhergeht, verliert es an Macht beziehungsweise Wert, im österreichischen „(Bildungs-)Feld“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 127), da symbolische Macht nur „in dem Maße existiert, wie es ihr gelingt, sich anerkennen zu lassen, sich Anerkennung zu verschaffen“ (Bourdieu, 1997, S. 82). Die Erzeugung von Differenz, die als ein möglicher Grund für die fehlende Übertragbarkeit des im Herkunftsland erworbenen institutionalisierten kulturellen Kapitals von Menschen mit Fluchterfahrung in

Österreich herangezogen werden könnte, stabilisiert nach Castro Varela und Jusuf (2021) Machtmechanismen der dominanten Gesellschaft (S. 335), die hier vor allem in Form von (symbolischer) Exklusion „nicht-europäischen“ institutionellen kulturellen Kapitals wirksam werden. Neben Amirs Vermutung vermeintlicher Wirkungsweisen von „Othering“ können weitere Faktoren als Erklärung für die fehlende oder nur partielle Übertragbarkeit des institutionalisierten kulturellen Kapitals von Menschen mit Fluchterfahrung in Österreich herangezogen werden. Die Richtlinien zur Anerkennung von bereits erworbenen Kompetenzen sind im UG (2002, §78) festgelegt. Die Anerkennung basiert auf der Überprüfung zahlreicher inhaltlicher Kriterien (siehe Tabelle 5), die zur Feststellung der Gleichwertigkeit oder seit der UG-Novelle BGBl. I Nr. 93/2021 „keine[r] wesentlichen Unterschiede in den Lernergebnissen“ (Universität Wien g, o. J.) dienen.

Die Kriterien umfassen dabei (Universität Wien g, o. J.):

Tabelle 5

Inhaltliche Kriterien bei der Anerkennung

UG „alt“/Gleichwertigkeitsprüfung	UG „neu“/Keine wesentlichen Unterschiede
Curriculum	Curriculum
Inhalt	- Qualität (Qualitätssicherung Studienprogramm) - Niveau (Bildungsniveau des Studienprogramms) - Profil (Zweck und Inhalt)
Umfang	Workload
Art und Weise (Prüfungsmethode)	Lernergebnisse (erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen)

Quelle: (Universität Wien g, o. J.)

Angelehnt an den jeweiligen Kriterien können festgestellte Unterschiede in den Studieninhalten und Studienschwerpunkten, in der Studiendauer und den ECTS-Punkten sowie Unterschiede in der Prüfungsmethode als weitere Ursachen für die fehlende oder nur partielle Übertragbarkeit des institutionalisierten kulturellen Kapitals von Menschen mit Fluchterfahrung in Österreich berücksichtigt werden. Diese Unterschiede bezüglich des Curriculums, des Umfangs und der Prüfungsmethode zeigt auch der Studierende Yasin anhand diverser Beispiele auf (Interview-Yasin, Z. 98-101, 190-204, Z. 259-287, Z. 290-292) (siehe auch Kategorie 3.7 und 6.4).

Die fehlende oder nur teilweise Anerkennung wird nicht nur als sehr frustrierend empfunden (Interview-Elyas, Z. 102f.; S. 109f.), sondern geht zusätzlich mit einem erhöhten Zeitaufwand (durch beispielsweise erforderlichen Neubeginn des Studiums) einher, der kumuliert mit dem Zeitverlust durch andere Faktoren (siehe Kategorie 3.1) individuellen und gesellschaftlichen Druck auslösen und schließlich zum Abbruch von Bildungsbestrebungen führen kann (siehe Kategorie 3.8).

K3.4 Institutionelle Zulassungskriterien

Wie in Kapitel 4: *Asylpolitik in Österreich und hochschulbezogene Regularien in Wien* dargelegt wurde, ist für die Aufnahme eines ordentlichen Studiums an Universitäten in Wien die Erfüllung bestimmter Zulassungsbedingungen erforderlich. Darunter fällt unter anderem der Nachweis über Deutschkenntnisse auf C1 Niveau (Medizinische Universität Wien a. o. J.; Technische Universität Wien a. o. J.; Universität für Bodenkultur a. o. J.; Universität Wien a. o. J.; Wirtschaftsuniversität Wien, 2024, o. J.). Die Erfüllung dieser Zulassungsvoraussetzung beziehungsweise das Erlernen der deutschen Sprache im Allgemeinen stellt dabei für einige der Interviewpartner*innen eine persönliche Herausforderung dar. Dies zeigt sich anhand der Aussagen der Interviewpartner Yasin und Nadim: „Ja, weil am Anfang musste ich Deutsch lernen. Ich konnte gar nicht mit dem“ (Interview-Yasin, Z. 45).

„Also die Schwierigkeit war nur bei die Sprache. Wenn man in neues Land kommt, muss man die Sprache beherrschen, um weiter zu studieren. Es hängt von der Sprache ab und die deutsche Sprache ist schon schwer, würde ich sagen. Die kann man nicht in einem Jahr perfekt sprechen. Das dauert lange“ (Interview-Nadim, Z. 35-38).

Weiterhin werden die für Menschen mit Fluchterfahrung oftmals, neben den zu besuchenden Deutschkursen zur möglichen Erbringung des Nachweises notwendiger Kenntnisse der deutschen Sprache, zusätzlich zu erfüllenden Anforderungen wie das Absolvieren von weiteren Kursen (z.B. Mathe, Physik, Biologie) des Vorstudienlehrgangs Wiener Universitäten und die in diesem Rahmen zu erbringenden Ergänzungsprüfungen als Herausforderung im Zugang zur akademischen Bildung in Wien erlebt (Interview-Amir, Z. 111-114, Z. 211-214). Die Anzahl der zu besuchenden Kurse und der zu absolvierenden Ergänzungsprüfungen hängt dabei vom Reifezeugnis der Studieninteressierten und einer Überprüfung wesentlicher Unterschiede zu den Lernergebnissen mit einem inländischen Reifezeugnis ab (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022, o. S.).

In diesem Zusammenhang erwähnt Amir die Problematik eines fehlenden Angebots von differenzierten Kursen, welche die Unterschiede in den Lernerfahrungen der Studieninteressierten berücksichtigen sowie die ausbleibende Möglichkeit der sofortigen Ablegung der erforderlichen Ergänzungsprüfungen (Interview-Amir, Z. 45ff.). Schließlich stellt im Bereich der Erfüllung institutioneller Zulassungskriterien, die in manchen Studiengängen zu erbringende Aufnahmeprüfung und die Sicherung eines Studienplatzes innerhalb der vorgegeben Aufnahmequote, die im Vergleich zur hohen Bewerber*innenanzahl gering ist, ein zentrales Hindernis für die meisten der am Interview teilgenommenen Studieninteressierten im Zugang zu ihrem Wunschstudium dar (Interview-Amir, Z. 63f., Z. 66f., Z. 69f.; Interview-Elyas, Z. 30-35; Interview-Leyla, Z. 28, Z. 75, Z. 86ff.; Interview-Malek, Z. 35f.; Interview-Nadim, Z. 62-69), was letztendlich zu einer Neuorientierung bezüglich der Studienwahl beziehungsweise zu einem Wechsel des Studienortes der Mehrheit führte (siehe K5: *Bewältigungsstrategien*). So äußert der Studieninteressierte Malek bezüglich der Herausforderung einen Studienplatz durch das Erzielen einer guten Leistung in der Aufnahmeprüfung zu erlangen, dass es für Personen, die bereits Studierfahrung aus dem Herkunftsland in dem jeweiligen Studienbereich aufweisen, Ausnahmen in Bezug auf das notwendige Absolvieren der Aufnahmeprüfung geben sollte (Interview-Malek, Z. 36-40). Im Gegensatz zu Amir, der eine Aufnahmeprüfung nicht nur als Hürde für Menschen mit Fluchterfahrung im Zugang zu bestimmten Studienrichtungen betrachtet, sondern diese auch in Bezug auf Österreicher*innen sieht (Interview-Amir, Z. 138ff.), behauptet Nadim, dass die deutsche Sprache eine zentrale Voraussetzung im Aufnahmeerfolg darstellt, und dass man „sehr sehr gut deutsch sprechen muss, also eigentlich perfekt, damit man die Aufnahmeprüfung positiv ablegen kann“ (Interview-Nadim, Z. 59f.). Aufgrund der Unterschiede in den Sprachniveaus zwischen Menschen mit Fluchterfahrung und „Personen, die hier zur Schule gegangen sind“ (ebd., Z. 65f.) und des Umstands, dass diese nicht innerhalb kurzer Zeit (ebd., Z. 37f., Z. 69) auf einen gleichen Stand gebracht werden können, spricht Nadim deutschsprachigen Studieninteressierten bessere Chancen im Zugang zum Medizinstudium zu (Interview-Nadim, Z. 65f.). Die nicht zu überwindende Hürde des positiven Ablegens der Aufnahmeprüfung aufgrund des dafür fehlenden erforderlichen Sprachniveaus („perfekt[e]“ [ebd., Z. 60] Kenntnisse in der deutschen Sprache), war demnach für ihn ein Grund, um seinen Traum der Aufnahme eines Medizinstudiums, den er bereits im Libanon für ein Jahr umgesetzt hatte, in Wien aufzugeben und sich umzuorientieren (Interview-Nadim, Z. 62-69). Aufgrund der hohen Relevanz, welcher der Sprache im Zugang zur akademischen Bildung und während

des Studiums im Rahmen der Interviews zukommt, wird diese im Folgenden als eigenständige Kategorie präsentiert.

K3.5 Sprache

Die (deutsche) Sprache wird von allen Interviewpartner*innen als ein herausforderndes Kriterium beschrieben. Diese Herausforderungen treten dabei in verschiedenen Bereichen auf, die sowohl für den Zugang zur Hochschulbildung, aber auch für den Studienerfolg relevant sind. So begrenzen die vor allem zu Beginn noch unzureichenden Deutschkenntnisse von Menschen mit Fluchterfahrung nicht nur den Zugang zu hochschulallgemeinen und studienspezifischen Informationen (siehe Kategorie 3.2) und treten als herausfordernder und Ungleichheit begünstigender Faktor (siehe Aufnahmeprüfung) in der Erfüllung institutioneller Zulassungskriterien und den Erhalt eines Studienplatzes auf, sondern führen auch zu Missverständnissen und einem Mehraufwand bei bürokratischen Prozessen.

„Und jetzt zum Beispiel musste ich 14-mal zur BOKU Universität gehen. Ich musste meine Dokumente persönlich abgeben. Aber es gibt immer eine Missverständnis. Deswegen. Eigentlich ich kann das bei erste Mal machen. Aber wegen der Sprachbarriere, musste ich dort 14-mal hingehen“ (Interview-Leyla, Z. 166-169).

Diese Sprachbarriere wird dabei durch die mangelnde Sensibilität und das Benutzen von Dialektsprache seitens des akademischen Personals verstärkt. „Oder im Studienservice sprechen die Personen auch nicht immer Hochdeutsch und sie sprechen einfach sehr schnell“ (ebd., Z. 163f.). Die mangelnde Sensibilität in Bezug auf nicht „hier geboren[e]“ (Interview-Amir, Z. 189) Studieninteressierte und Studierende seitens des akademischen Personals erweist sich nach den Aussagen von Amir und Elyas auch als Schwierigkeit beim Verständnis von Lehrinhalten. „Manchmal wir haben den Lehrer nicht verstanden“ (ebd., Z. 185f.). „Manche Worte sind neu für uns, weil wir waren eigentlich B1. Und er spricht manchmal wie mit Leuten, die hier geboren sind“ (Interview-Amir, Z. 188f.).

Elyas problematisiert hingegen vor allem das Verwenden von Dialektsprache seitens der Professor*innen im akademischen Kontext, das trotz Bitte nicht abgelegt wurde und ihm trotz ausreichender Deutschkenntnisse und Bemühungen das Verstehen von wichtigen Lehrinhalten erschwerte: „Ich musste dann ganz vorne sitzen und die Freunde wollten immer ganz hinten. Ich wollte nach vorne, weil ich mich fokussieren wollte: Was sagt diese Persönlichkeit, was will sie damit sagen, was meint sie damit?“ (Interview-Elyas, Z. 182ff.).

„Und Teile habe ich nicht verstanden ... Wenn jemand Hochdeutsch spricht, verstehe ich es. Aber es war dieser Dialekt. Ich habe es mir anders erwartet. Ich dachte akademische Sprache. Die Professoren verwenden auch akademische Sprache, weil sie erwarten von mir, dass ich eine C1 habe“ (Interview-Elyas, Z. 184-187).

Das Verwenden der Dialektsprache seitens der Professor*innen führte schließlich zu einem Gefühl der Differenz und einem Ausschluss von Personen, die den Dialekt nicht verstehen, von formalen und nicht-formalen Inhalten des Unterrichts. „Okay, wir sind jetzt im Labor, aber erzählt auch Witze. Und was kann das bedeuten? Und manche lachen, manche nicht. Manche sind wie ich Ausländer. Aber verstehen sie auch nicht“ (ebd., Z. 198ff.).

Malek differenziert in Bezug auf die Kategorie „Sprache als Herausforderung“ zwischen zwei verschiedenen Sprachformen und betont vor allem die im akademischen Kontext verwendete Sprache, die „Bildungssprache“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 115) als „größte[s] Problem“ (Interview-Malek, Z. 99), da diese Sprache „anders“ (ebd., Z. 33) ist und das im Rahmen von Deutschkursen Erlernte nicht auf den akademischen Bildungskontext übertragen werden kann. So behauptet er, dass er zwar „vielleicht gut Deutsch gelernt“ (ebd., Z. 99) hat, dies aber für ein Studium nicht ausreichend ist (ebd., Z. 100). Auch wenn nach Bourdieu und Passeron (1971) die in Hochschulen gesprochene Sprache für „keine Muttersprache“ (S. 109) und das Erlernen dieser „Bildungssprache“ (ebd., S. 115) für manche mit Leichtigkeit und für manche mit Zwang verbunden ist (ebd.), so kann das Erlernen dieser Sprache als besonders herausfordernd interpretiert werden, da auch das im Rahmen von Deutschkursen erworbene Vokabular Malek nur zu „50%“ (Interview-Malek, Z. 81) für das Studium weiterhilft.

Anhand der hier dargestellten Aussagen der Interviewteilnehmer*innen wird, angelehnt an Bourdieu und Passeron (1971) deutlich, welchen hohen Stellenwert der Sprache als inkorporiertes kulturelles Kapital im Feld der Bildung zukommt (S. 28).

Als zu erfüllendes Zulassungskriterium reguliert sie nicht nur den Zugang zur Hochschule, sondern sie bestimmt, wie an den Aussagen von Nadim zu erkennen ist (Interview-Nadim, Z. 62-69), übertragen auf Bourdieus Analogie, auch die Stärke im „Spiel“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 128), die Chancen auf Teilhabe auf Studienplätzen, deren Zugang einer Aufnahmeprüfung unterliegt. Zudem lässt sich konstatieren, dass nicht nur die von Bourdieu und Passeron (1971) angesprochene „Bildungssprache“ (S. 115), die für den Studienerfolg bedeutsam ist, für die Interviewteilnehmer*innen eine Herausforderung darstellen kann, sondern auch die in manchen akademischen Kontexten verwendete Dialektsprache. Diese erschwert nicht nur das Zulassungsverfahren und das Verständnis von Studieninhalten, sondern kann schließlich auch als weiteres Ausschlusskriterium fungieren und ein Gefühl von Differenz vermitteln. Es wird demnach deutlich, dass Sprache, wie bereits Bourdieu (1997) betonte,

niemals machtneutral und als reines Mittel der Kommunikation zu verstehen ist, sondern auch als Instrument symbolischer Macht gedeutet werden kann (S. 81), das Ungleichheitsverhältnisse auf Basis einer gesellschaftlichen Akzeptanz, legitimiert und durchsetzt (Bourdieu, 1997, S. 82; Yildiz, 2016, S. 87). Durch die fehlende Sensibilität bezüglich Studierender, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, sei es in Bezug auf den Zugang zu hochschulallgemeinen und studienspezifischen Informationen (z.B. über die Uniwebseite oder bildungsinformierende Veranstaltungen, siehe Kategorie 3.2) oder seitens des akademischen Personals im Zulassungsprozess sowie im Unterricht selbst, bleiben die sprachlichen Herausforderungen weiterhin bestehen oder werden sogar verstärkt.

K3.6 Fehlende Unterstützung

Als weitere große Kategorie, die sich als Herausforderung der Interviewteilnehmer*innen konstatieren lässt, kann das Fehlen an Unterstützung benannt werden. Darunter wird sowohl die soziale und finanzielle Unterstützung als auch ein differenter Umgang mit Unterstützungsmaßnahmen innerhalb der Gruppe „Menschen mit Fluchterfahrung“ subsumiert.

K3.6.1 Soziales Umfeld/Soziale Unterstützung

Die Herausforderung eines fehlenden sozial unterstützenden Umfeldes lässt sich vor allem bei den Interviewteilnehmer*innen Amir und Leyla feststellen, wird aber auch indirekt von Elyas erwähnt, der eine Studium nicht nur aufgrund möglicher rechtlicher Restriktionen nur als eine mögliche Chance (siehe Kategorie 2) interpretiert, sondern die Wahrnehmung dieser Möglichkeit auch an die Präsenz einer (elterlichen) Unterstützung bindet. „An meiner Stelle [betrachte ich ein Studium in Wien] nur als Chance. Aber wirkliche Möglichkeit ist, wenn alle Wege sind klar. Für dich ist freie Entscheidung. Unterstützung ist, Papa und Mama oder was auch immer. Kleine Unterstützung“ (Interview-Elyas, Z. 324f.).

So äußert auch der Studieninteressierte Amir, dass er in manchen Bereichen Hilfe gebraucht hätte, „aber niemanden gefunden“ (Interview-Amir, Z. 196) hat und dass dies „ein bisschen schwierig“ (ebd.) war. Die Studierende Leyla berichtet ebenfalls, dass sie „keine Unterstützung oder Hilfe von [ihrer] Familie“ (Interview-Leyla, Z. 111) erhalten hat. Wie bereits an der Kategorie 3.2 *Zugang zu Informationen* beschrieben wurde, ergab sich für Leyla durch das anfängliche Fehlen eines unterstützenden sozialen Umfeldes, die Herausforderung, Zugang zu Informationen über das Kunststudium zu erlangen. So hat ihre Familie zwar „viel probiert, um [sie] zu unterstützen und [um ihr] zu helfen“ (Interview-Leyla, Z. 112), allerdings hatten sie aufgrund des Umstands, dass sie am Anfang ebenfalls „hier neu“ (ebd., Z. 114) waren und kein Deutsch sprachen, „wirklich keine Ahnung“ (ebd., Z. 113) und waren daher für die

Studieninteressierte nicht das Unterstützungsnetzwerk, das sie gebraucht hätte. Nach Pichler und Grazia (2012), die ihre Aussage an zahlreichen Forschungen belegen, ist mit Migration für viele ein Verlust an sozialem Kapital (S. 97) und demnach auch mit einem Verlust an „Möglichkeiten, andere um Hilfe, Rat oder Information zu bitten“ (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 133) verbunden. Leyla verfügt zwar über soziale Beziehungen in Österreich, diese setzten sich allerdings anfänglich überwiegend aus „türkische[n] Familien und Freunden“ (Interview-Leyla, Z. 60f.) zusammen. Da sie ihr keine Informationen über das Kunststudium geben beziehungsweise sie unterstützen konnten (ebd., Z. 62f.), konnte sie aus diesen vorhandenen Beziehungen keinen „unmittelbaren Nutzen“ (Bourdieu, 1997, S. 65) ziehen, was nach Bourdieu allerdings die Definition von sozialem Kapital ausmacht (ebd.). Aus diesem Grund kann bei den Studieninteressierten von Herausforderungen (aufgrund) eines fehlenden Unterstützungsnetzwerkes, einem Fehlen an sozialem Kapital gesprochen werden.

K3.6.2 Finanzielle Unterstützung/Finanzierung des Studiums

Die Kategorie *Finanzielle Unterstützung* bedingt unter anderem die Herausforderung der *Finanzierung des Studiums*. Aus diesem Grund werden im Folgenden beide Herausforderungen zusammengefasst dargestellt. Neben der anfänglichen Herausforderung der Finanzierung des Vorstudienlehrgangs und der daraus resultierenden Konsequenz des Verschiebens der Bildungsbestrebungen um ein Jahr aufgrund einer prekären finanziellen Situation (Interview-Leyla, Z. 42f., Z. 93ff.), räumt die Studieninteressierte Leyla ein, dass ein Studium an der Universität für angewandte Kunst in Wien, das zunächst ihr Wunschstudium darstellte (ebd., Z. 30), nur „für die reichen Menschen“ (ebd., Z. 90) ist, da man aufgrund der Tatsache, dass man „Sachen wie Leinwände oder Farben selber kaufen“ (ebd., Z. 88f.) muss, viel Geld braucht und die Universität diesbezüglich keine finanzielle Unterstützung leistet beziehungsweise keine Kosten übernimmt (ebd., Z. 89). Auch Amir benennt die fehlende finanzielle Unterstützung als eine Herausforderung. Allerdings hebt er vor allem die bei der Anmeldung für ein Studium entfallende finanzielle Unterstützung in Form der Mindestsicherung als großes Problem hervor (Interview-Amir, Z. 33), da dadurch auch die Versicherung entfällt und man diese entweder privat bezahlt werden muss oder dazu angehalten ist, einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen (ebd., Z. 97ff.).

Dabei empfindet er vor allem die fehlende finanzielle Unterstützung während des Besuchs des Vorstudienlehrgangs als herausfordernd, da, anders als während eines ordentlichen Studiums, in dieser Zeit keine anderen Möglichkeiten der finanziellen Unterstützung existieren und eine Vereinbarkeit von Arbeit und (Vor-)Studium vor allem für Menschen, die „seit langer Zeit nicht studiert haben“ (Interview-Amir, Z. 202) mit Schwierigkeiten belastet ist (ebd., Z. 209). So

beschreibt er eine Möglichkeit der finanziellen Unterstützung, zumindest in der Vorstudienlehrgangsphase als sehr hilfreich.

„Wenn man mindestens Unterstützung, eine finanzielle Unterstützung kriegt in dieser Zeit wäre es sehr super, weil es ist nicht so einfach studieren in diesem Punkt und gleichzeitig keine finanzielle Unterstützung kriegen, weil, wenn man in der Uni ist, man kriegt die Studienbeihilfe. Aber an diesem Punkt im Vorstudienlehrgang gibt es nichts“ (Interview-Amir, Z. 202-206).

In diesem Zusammenhang führt er ebenfalls an, dass er viele Menschen mit Fluchterfahrung kennt, die aufgrund der fehlenden finanziellen Unterstützung, eine Abmeldung vom Vorstudienlehrgang vornahmen (ebd., Z. 88ff.). Die entfallende finanzielle Unterstützung in Form der Mindestsicherung bei der Anmeldung für den Vorstudienlehrgang (Interview-Malek, Z. 40-43) beziehungsweise die grundsätzliche fehlende finanzielle Unterstützung (ebd., Z.50), auch in Bezug auf die Finanzierung des Vorstudienlehrgangs, wird ebenfalls von Malek, neben der Sprache als das „größte Problem“ betont (ebd., Z. 98). So hat der Studieninteressierte bis zum Zeitpunkt der Umsetzung seiner Bildungsbestrebungen stets finanzielle Unterstützung erhalten (ebd., Z. 106ff.) und problematisiert diese entfallende finanzielle Unterstützung vor allem durch den Vergleich mit Menschen, die sich beispielsweise nicht weiterbilden wollen oder „die kein Deutsch lernen wollen“ (ebd., Z. 45), jedoch weiterhin staatliche Unterstützung erhalten. Malek unterstreicht hier die notwendige Priorisierung der finanziellen Unterstützung von Menschen mit Fluchterfahrung, die beispielsweise ein Studium aufnehmen, beziehungsweise studieren wollen, in Abgrenzung zu den „anderen“ Menschen mit Fluchterfahrung, die beispielsweise „kein Deutsch lernen wollen“ (ebd.) und der Orientierung an den Chancen, die sich daraus ergeben, da sie „später in der Zukunft hier arbeiten können“ (Interview-Malek, Z. 44). Anhand der Äußerungen der Interviewteilnehmer*innen zeigt sich, dass der Zugang zu akademischer Bildung beispielsweise durch Kosten des Vorstudienlehrgangs oder durch anfallende Kosten im Studium selbst an finanzielle Voraussetzungen gebunden ist und das von Bourdieu (1997) betonte ökonomische Kapital demnach einen wichtigen Stellenwert einnimmt (S. 52), das bei Menschen mit Fluchterfahrung jedoch aufgrund einer prekären finanziellen Situation, zusätzlicher finanzieller familiärer Verpflichtungen (siehe Kategorie 3.1) und fehlender finanzieller Unterstützung als Barriere, beziehungsweise wie sich an Amirs Aussage (Interview-Amir, Z. 88ff.) konstatieren lässt, auch als Abbruchskriterium auswirken kann.

K3.6.3 Differenter Umgang mit Unterstützungsmaßnahmen innerhalb der Gruppe „Menschen mit Fluchterfahrung“

Neben der Herausforderung der fehlenden sozialen und finanziellen Unterstützung lässt sich in Bezug auf die Kategorie *Fehlende Unterstützung* ein unterschiedlicher Umgang in der Unterstützung innerhalb der Gruppe „Menschen mit Fluchterfahrung“ feststellen. Der Interviewteilnehmer Amir thematisiert in diesem Rahmen sowohl die finanzielle Unterstützung, die ukrainische Studieninteressierte im Vergleich zu den „[A]nderen“ (Interview-Amir, Z. 37) Studieninteressierten mit Fluchterfahrung erhalten (ebd., Z. 36f.), als auch spezielle Nachhilfeprogramme von der Universität Wien wie das Projekt „MmF“²¹, das sich ausschließlich an ukrainische Studieninteressierte richtet (ebd., Z. 54ff., Z. 59). Die Bemerkung „wir sind nicht wie die ukrainische“ (ebd., Z. 36) offeriert die von Amir wahrgenommene Differenz zwischen sich und den ukrainischen Menschen mit Fluchterfahrung im Umgang mit Unterstützungsmaßnahmen. Durch die gezielte Unterstützung von ukrainischen Studieninteressierten, die den „Anderen“ (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 37) Menschen mit Fluchterfahrung nicht gleichermaßen zukommt, lässt sich eine Trennung innerhalb der Gruppe „Menschen mit Fluchterfahrung“, eine Distinktion zwischen „europäischen“ und „nicht-europäischen“ (Said, 1990, S. 6f.) Menschen mit Fluchterfahrung, zwischen „the West and the Rest“ (Hall, 1994, S. 137) nachzeichnen, die schließlich als eine Form des „Othering“, beziehungsweise als Exklusion der als „Anderen“ (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 37) wahrgenommen Menschen mit Fluchterfahrung interpretiert werden kann. Als mögliche Erklärung für die vermehrte Unterstützung²² von ukrainischen Studieninteressierten im Vergleich zu den „Anderen“ (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 37) Menschen mit Fluchterfahrung lässt sich Mecherils (2010) migrationspädagogische Ansatz der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung“ und die Wirkungsmacht der Nation als „imagined community“ (Anderson, 2006, S. 5f.) heranziehen.

²¹ Im Projekt „Mathematik macht Freude (MmF)“ wurde ein Kurs zur Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung Mathematik, die von Studieninteressierten mit einem nicht-österreichischen Reifezeugnis, wenn wesentliche Unterschiede in den Lernergebnissen bestehen (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022, o. S., siehe Kapitel 4) für die Aufnahme eines naturwissenschaftlichen, technischen bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Studium abgelegt werden muss, speziell für Ukrainer:innen entwickelt (Universität Wien c, o. J.).

²² Diese Behauptung des Studieninteressierten Amir bezüglich der gezielten Unterstützung von ukrainischen Studieninteressierten und Studierenden im Vergleich zu den „Anderen“ Menschen mit Fluchterfahrung, zeigt sich auch anhand von Projekten wie des „MmF“ der Universität Wien (siehe Fußnote 21 und Universität Wien d, o. J.), Unterstützenden Maßnahmen der MedUni Wien für Studierende mit Flüchtlingsstatus aus der Ukraine (Medizinische Universität Wien e, o. J.), Hilfsmaßnahmen der TU Wien für Studieninteressierte und Studierende aus der Ukraine (Technische Universität Wien c, o. J.) sowie finanziellen Unterstützungsmaßnahmen, die sich speziell an ukrainische Studieninteressierte richten, wie zum Beispiel das „Sonderstipendienprogramm Ernst Mach-Ukraine“ (OeAD-Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung, 2025).

Durch die Zugehörigkeit der Ukraine zum europäischen Raum (Wehrschütz, 1999, o. J.) sowie der Wahrnehmung der Ukraine als einen „europäischen Staat“ (Hofmann, 2014, S. 9) beziehungsweise als „europäische Nation“ (Gestwa, 2022, S. 8), das als ethnisches Kollektiv und System kultureller Repräsentationen (Hall, 1994, S. 201f.), als künstliche Imagination eines homogenen natio-ethno-kulturellen „Wir“ (Mecheril, 2010, S. 14) fungieren könnte, wird die Präsenz von Gemeinsamkeit betont (Hall, 2012, S. 202; Heckmann, 1992, S. 52f., zit. nach Mecheril, 2010, S. 14) und nach Mecheril (2010) ein kollektives Identitäts- und Solidarbewusstsein erschaffen (S. 14), das auch in Anbetracht der gesetzten Unterstützungsmaßnahmen der Universitäten, soziale und politische Wirksamkeit zeigt (Mecheril, 2010, S. 14).

Die mögliche Zuordnung geflüchteter Menschen aus der Ukraine zu einem natio-ethno-kulturellen „Wir“ (ebd.) in Differenz zu der Zuordnung der aus anderen Ländern geflüchteter Menschen zu einem natio-ethno-kulturellen „Nicht-Wir“ (ebd.) könnte demnach als Grundlage für den differenten Umgang bezüglich Unterstützungsmaßnahmen innerhalb der Gruppe „Menschen mit Fluchterfahrung“ dienen. Trotz der Existenz von Unterstützungsmaßnahmen, die keine Unterscheidung innerhalb der Gruppe „Menschen mit Fluchterfahrung“ treffen wie zum Beispiel das Mentoringprogramm *Uni Freunde*²³, die Initiative *MORE*²⁴ oder der *Zertifikatskurs für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* (siehe Kategorie 3.6), die allerdings bereits einen Abschluss (Uni Freunde/Zertifikatskurs) fanden oder durch individuelle Umgangsweisen der Universitäten für Menschen mit Fluchterfahrung abgelöst wurden (Uniko, o. J.) lässt sich, eine überwiegende Ausrichtung von Unterstützungsmaßnahmen an geflüchtete Studieninteressierte und Studierende aus der Ukraine konstatieren. Diese aus einem aktuellen Blickwinkel betrachtete ungleiche Verteilung von Unterstützungsmaßnahmen könnte die von Amir wahrgenommene Differenz zwischen sich und den geflüchteten Menschen aus der Ukraine erklären.

Die ungleiche Verteilung von Unterstützungsmaßnahmen lässt ukrainische Studieninteressierte demnach im Vergleich zu „the Rest“ (Hall, 1994, S. 137), den „Anderen“ (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 37) Studieninteressierten mit Fluchterfahrung als überlegen auftreten.

²³ Ziel des Mentoringprogramms „Uni-Freunde“ war die Begleitung von Studierenden mit Fluchterfahrung zu Beginn ihres Studiums in Wien sowie die Förderung des Austausches zwischen Studierenden mit und ohne Fluchthintergrund (Uni Freunde, o. J.). Das Programm fand Ende Februar 2023 seinen Abschluss (Uni Freunde, o. J.).

²⁴ Mit dem Projekt MORE wurde/wird das Ziel verfolgt, Menschen mit Fluchthintergrund Zugangsmöglichkeiten zu öffentlichen Universitäten zu verschaffen. Dabei wurde unter anderem eine bestimmte Zahl an Plätzen in ausgewählten Lehrveranstaltungen und Kursen zur Verfügung gestellt, eigene Kurse für Studieninteressierte mit Fluchthintergrund sowie finanzielle Unterstützung angeboten (Uniko, o. J.).

K3.7 Orientierung im neuen Hochschulsystem

Die Interviewteilnehmer Elyas und Yasin sind von den insgesamt sechs am Interview teilgenommen Personen die Einzigen, die sich als ordentliche Studierende bereits in einem Studium befanden oder noch befinden (siehe Tabelle 3). Sie berichten vor allem von anfänglichen Schwierigkeiten in der Orientierung im neuen Hochschulsystem und von der Erforderlichkeit als „fremde Person dieses System“ (Interview-Elyas, Z. 278) erstmal kennenlernen zu müssen, da viele Unterschiede, vor allem in Bezug auf die Studienorganisation zwischen dem Herkunftsland und Österreich liegen, an die man sich zunächst gewöhnen beziehungsweise erlernen muss (Interview-Yasin, Z. 95). Diese Unterschiede betreffen vor allem die im Studium in Wien „neu“ geforderte Eigeninitiative und Wahlfreiheit bei der generellen Strukturierung des Studiums sowie bei der Anmeldung zu Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Diese ungewohnte Eigenverantwortlichkeit bei der Studienplanung und -organisation sowie Unkenntnis über den aufbauenden Charakter von Lehrveranstaltungen, da in seinem Lehramtstudium in Syrien die zu absolvierenden Kurse pro Semester vorgegeben worden sind und demnach keine Wahlfreiheit bestand sowie eine automatische Anmeldung zu Prüfungen erfolgte (ebd., Z. 73-81), war für den Studierenden Yasin zunächst herausfordernd und führte zu einigen Hindernissen, die ihn Zeit für den Abschluss seines Studiums koste(t)en (ebd., Z., 84, Z. 450). Als Beispiel führt er den hohen Zeitaufwand für den Besuch einer Vorlesung, zu der er sich anmelden konnte und das Vorbereiten für die in diesem Rahmen notwendig zu erbringende Prüfungsleistung an, zu der er jedoch letztendlich nicht antreten konnte, da die darauf aufbauenden Module noch nicht von ihm abgeschlossen worden waren (ebd., Z. 81-90, Z. 92). „Ich dachte mir, solange ich mich [für die Vorlesung] anmelden könnte, ist schon vorbei. Ich darf mich auf die Prüfung anmelden. Aber angeblich ist das nicht [so]“ (ebd., Z. 96ff.). Als weiteres Beispiel erwähnt Yasin, dass er „von Syrien daran gewohnt [ist], dass man die Sachen nacheinander macht“ (ebd., Z. 434f.). Aus diesem Grund erschien es ihm sinnvoll zunächst alle Lehrveranstaltungen für das Fach Englisch zu absolvieren und im Anschluss jene für das Fach Informatik (ebd., Z. 435f.), da er auch dadurch, dass ihm 50% der Fächer im Fach Englisch anerkannt wurden und er dadurch „wirklich immer wählen konnte, was [er] wollte“ (ebd., Z. 446), den Eindruck hatte, dass dies auch für das Fach Informatik umgesetzt werden könnte. Durch die aufeinander aufbauende Struktur im Fach Informatik konnte er jedoch nicht so viele Lehrveranstaltungen pro Semester absolvieren, wie er zunächst gedacht hatte (ebd., Z. 443f.). „Und jetzt merke ich, in einem Semester manchmal kann ich nur zwei Fächer machen und es gibt wirklich nichts anderes, das ich machen kann“ (ebd., Z. 448f.). „Wenn ich zum Beispiel in einem Semester drei Fächer von Englisch und drei Fächer von

Informatik genommen hätte, hätte ich viel mehr machen ... können“ (Interview-Yasin, Z. 441f.). Überdies erwähnt er die Herausforderung im Umgang mit den ECTS-Punkten bei der eigenständigen Organisation der Lehrveranstaltungen, da er „gar nicht verstanden hat, was das ist“ (ebd., Z. 244) und den Druck, der mit dem Nachweis einer gewissen Anzahl an ECTS-Punkten pro Semester verbunden ist (ebd., Z. 247).

„Und es wird geschaut, wie viel ECTS-Punkte du in dem Semester gemacht hast. Dort ist es. Du hast sechs Fächer, also sechs Vorlesungen und dann hast du Schluss. Hier sechs Vorlesungen können zwischen 25, 30, 35 ECTS-Punkten haben, je nachdem. Manchmal ist viel weniger. Also manchen haben nur drei ECTS-Punkte“ (ebd., Z. 265-268).

Dabei hat er bei der Curriculums Planung zunächst auch nicht verstanden, dass er zwischen Lehrveranstaltungen differenzieren kann und nicht alle angebotenen Lehrveranstaltungen besuchen muss.

„Also es gibt mehr Fächer, die angeboten sind, als man wirklich studieren muss. Also man kann auf die ECTS-Punkte kommen, ohne alles fertig zu machen. Und leider habe ich das nicht verstanden. Meine Wahl war einfach. Sie sind auf der Liste und ich mache die Liste nach“ (ebd., Z. 252-255).

Schließlich war der Studierende zu Beginn seines Studiums mit der Herausforderung einer überwiegend bestehenden Anwesenheitspflicht, die es in seinem vorherigen Studium in Syrien nicht gab sowie der Existenz von Gruppenarbeiten, die eine Zusammenarbeit mit mehreren Personen und eine Orientierung und Anpassung an verschiedenen Zeitplänen erforderten, konfrontiert, da er zuvor nur Prüfungsleistungen in Form von Prüfungen gewohnt war und erst erlernen musste, seine Zeit richtig zu managen, um auch der Vereinbarkeit von Arbeit und Studium gerecht zu werden (ebd., Z. 104-115). Die „richtige“ Vergabe von Punkten²⁵ bei der Anmeldung zu Lehrveranstaltungen zur Sicherung eines Seminarplatzes bereiteten ihm, im Vergleich zu seinem Lehramtstudium in Syrien, bei dem er automatisch zu den Prüfungen der vorgegebenen zu absolvierenden Lehrveranstaltungen angemeldet wurde (Interview-Yasin, Z. 336) ebenfalls Schwierigkeiten, da seinerseits manchmal zu viele Punkte vergeben wurden, als diese notwendig waren und manchmal nicht genügend Punkte gesetzt wurden, um einen Platz zu erhalten. Dieses Punktesystem bei der Anmeldung beziehungsweise die falsche Anwendung/Gewichtung von diesen erschwerte Yasin nicht nur die Vereinbarkeit von Beruf

²⁵ Jede*r Studierende*r erhält jedes Semester eine bestimmte Anzahl an Punkten, die sie bei der Anmeldung zu Lehrveranstaltungen einsetzen können. Eine höhere Anzahl an gesetzten Punkten erhöht dabei die Wahrscheinlichkeit für die erfolgreiche Anmeldung für eine Lehrveranstaltung (Universität Wien e, o. J.).

und Studium, sondern führte oftmals zu einem Verlust von Zeit, da manchmal kein Platz im Seminar erworben werden konnte und aus diesem Grund ein Semester beziehungsweise ein Jahr bis zur Absolvierung eines bestimmten Kurses gewartet werden musste.

„Manchmal habe ich viel mehr bezahlt, als ich musste. Manchmal habe ich nicht genug und habe meinen Sitzplatz verloren. Was wirklich weh tut, weil, wenn du arbeitest, dein Zeit ist sehr begrenzt und du kannst nicht. Manchmal kannst du nicht eine andere Gruppe gehen. Du brauchst wirklich diese Zeitlücke. Und wenn man dann diesen Platz nicht bekommt, dann verliert man ja auch Zeit. Also, du musst dann warten bis zum nächsten Semester. Und es gibt manchmal Fächer, die nur in einem Semester angeboten werden. Also zum Beispiel dann, wenn du das im Sommersemester nicht schaffst. Also als Beispiel. Dann musst du bis zum Sommersemester nächstes Jahr warten. Es geht nicht anders. Und ja, zum Beispiel ein Professor bietet drei verschiedenen Gruppen zu drei verschiedenen Zeiten. Du merkst, ich kann nur in diese Zeit gehen und mit dem System habe ich manchmal Plätze verloren, wo ich musste warten dann. Manchmal musste ich wirklich ein Jahr warten, weil das Fach wird nicht angeboten“ (Interview-Yasin, Z. 319-330).

So bezeichnet er die Anmeldephase für Lehrveranstaltungen in Wien auch als notwendiges „Pokern“ (ebd., Z. 334).

Zusammenfassend betrachtet war die Orientierung im neuen Bildungssystem zunächst herausfordernd für den Studierenden Yasin, da zentrale Unterschiede bezüglich der Studienorganisation (Anmeldesystem/Punktsystem) und der Studienstruktur (Differenz in der Prüfungsstruktur, ECTS-Punkte) zwischen dem vom Lehramtstudium in Syrien Gewohnten und dem Studium in Wien bestanden, die eine erhöhte Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie einen erhöhten Arbeitsaufwand des Studierenden in Wien verlangten, an die/den er sich zunächst gewöhnen musste. „Ich glaube man merkt das, wenn man mit dem Studium anfängt, dass man selber viel machen muss, viel mehr machen muss“ (ebd., Z. 526f.). Die Unterschiede beziehungsweise das fehlende Wissen darüber (ebd., Z. 514ff.) verursachten anfängliche Schwierigkeiten und Hürden bei der sinnvollen Organisation sowie Strukturierung seines Studiums und führten schließlich zu einem entsprechenden Zeitverlust.

K3.8 Zeitverlust/Alter/Druck

Die bisher dargestellten Herausforderungen, denen Menschen mit Fluchterfahrung vor allem im Zugang zu akademischer Bildung, aber auch während ihres Studiums begegnen, dienen als Grundlage für das Verständnis der vorliegenden Kategorie *Zeitverlust/Alter/Druck*. So führen die folgenden Herausforderungen zu Verzögerungen hinsichtlich des Beginns beziehungsweise Abschlusses eines ordentlichen Studiums.

- 1) Das Warten auf den Erhalt eines positiven Asylbescheids (*Rechtlicher Status/Rechtliche Situation*), welcher als „Startkapital“ (Schroeder, 2003, S. 261, zit. nach Seuwka, 2006, S. 218) zum Erwerb von ökonomischem und kulturellem Kapital dient, welche wiederum für die Erfüllung institutioneller Zulassungskriterien (siehe Kategorie 2) eine bedeutsame Rolle einnehmen.
- 2) Die *besonderen Lebensumstände* wie beispielsweise das Verlassen des Heimatlands und die zunächst erforderliche Orientierungsphase in einer neuen Umgebung mit der verbundenen Gewöhnung an neue Lebensbedingungen sowie der anfänglich notwendigen Ausübung einer Vollzeitbeschäftigung zur Aufbringung ausreichender finanzieller Ressourcen für einen Familiennachzug (siehe Kategorie K3.1).
- 3) Der erschwerte *Zugang zu* hochschulallgemeinen und studienspezifischen *Informationen* (siehe Kategorie 3.2).
- 4) Die fehlende beziehungsweise nur partielle *Anerkennung* von bereits erworbenem institutionalisiertem kulturellem Kapital aus dem Herkunftsland sowie das *Durchlaufen von bürokratischen Prozessen* (Beglaubigung und Übersetzung von Dokumenten) (siehe Kategorie 3.3).
- 5) Die Erfüllung *institutioneller Zulassungskriterien* wie der Besuch des Vorstudienlehrgangs sowie das Erlernen der *deutschen Sprache* (siehe Kategorie 3.4 und Kategorie 3.5).

Von diesen Verzögerungen, die unter anderem durch eine fehlende soziale Unterstützung, da beispielsweise nicht auf ein unterstützendes Umfeld in Bezug auf den Zugang zu Informationen zurückgegriffen werden kann (siehe Kategorie 3.6.1) oder durch eine prekäre finanzielle Situation/fehlende finanzielle Unterstützung (siehe Kategorie 3.6.2) erweitert werden, berichten fast alle Interviewteilnehmer*innen (Interview-Amir, Z. 79, Z. 82f., Z. 271ff., Interview-Elyas, Z. 136, Z. 140-143; Interview-Leyla, Z. 54f.; Interview-Malek, Z. 28f., Z. 159f.; Interview-Nadim, Z. 57f., Z. 96f.).

Dieser durch die diversen Herausforderungen verursachte „Zeitverlust“, der gleichzeitig mit einem Voranschreiten des Alters der Studierenden hinsichtlich der Aufnahme beziehungsweise des Abschlusses eines ordentlichen Studiums einhergeht, löst bei den Studierenden nicht nur das Gefühl im Vergleich zu anderen „zurückzubleiben/stehenzubleiben“ aus, wie man an den Aussagen von Leyla „Ich bin schon 21 Jahre alt. Aber seit meiner Matura habe ich nichts mehr gemacht. Nur Deutsch gelernt“ (Interview-Leyla, Z. 97f.) und Malek „Aber ich habe auch ein Problem. Das Alter. Ich bin jetzt 30 Jahre alt. Meine Kolleginnen und Kollegen. Ja, sie sind jetzt im Arbeitsmarkt und alle arbeiten“ (Interview-Malek, Z. 194ff.) erkennen kann, sondern ist auch mit einem individuellen und gesellschaftlichen Druck verbunden: „Und ich fühle immer so. Ich sage das immer: Ich bin zu spät. Ich bin zu spät dran für das Studium“ (ebd., Z. 217f.), „In meinem Heimatland ist das wirklich ein Tabu“ (ebd., Z. 98f.). Der Druck gewisse Ziele bis zu einem bestimmten Alter zu erreichen oder gesellschaftliche Normen erfüllen zu müssen, zeigt sich auch bei Amir.

„Ja, das ist (3). Weil wir sind ein bisschen eine andere Struktur. Für uns zum Beispiel. Mit 18 oder 20 Jahren bei uns, in unserer Kultur und unserer Gedanken ist, der Mann zum Beispiel ist 30 Jahre und er hat entweder keinen Job oder kein Zeugnis. Dann ist es spät. Er muss. Wie sagt man, seine Familie bekommen? Und ja, viele Leute zum Beispiel. Sie müssen hier arbeiten, um die Familie zu finanzieren. Oder zum Beispiel. Man muss hier arbeiten, damit er seine Kinder und so unterstützen kann. Ich bin zum Beispiel und (Name eines anderen Interviewteilnehmers) wir sind in diesem Gefühl. Wir haben gesagt, letztes Mal glaube ich, dass wenn dieses Aufnahmesystem noch ein Jahr geht hier In Wien, dann kann ich nicht mehr ein Jahr warten. Ich muss irgendwas machen. Ja und auch zweite oder dritte. Es ist sehr selten bei uns so mit 30 Jahren. Ungefähr bis 27 oder ab 27 sagt man dann, jedermann muss irgendwas haben“ (Interview-Amir, Z. 246-255).

So behauptet er, dass man bei ihnen „unter Druck“ (ebd., Z. 266) steht und das vor allem das Alter und die damit verbundenen zu erfüllenden Erwartungen einen entscheidenden Faktor einnehmen, wieso viele beispielsweise erst gar kein Studium aufnehmen, „sagen wir mal 70% sie haben kein Interesse mehr. Die Leute in meinem Alter, weil sie glauben, dass sie jetzt haben keine Zeit oder es ist ein bisschen spät. Sie müssen auf ihr persönliches Leben aufpassen“ (ebd., Z. 17ff.) oder wie er, bedingt durch die diversen Herausforderungen bereits verursachten oder möglichen noch weiteren Verzögerungen, überlegen die Bildungsbestrebungen aufzugeben (ebd., Z. 251-254).

K3.9 Zugang zur Hochschulbildung in Wien

Wird sich im Spezifischen auf den Zugang zur Hochschulbildung in Wien bezogen, so wird dieser im Vergleich zu anderen Bundesländern wie beispielsweise Graz, Innsbruck oder Linz aufgrund der zu erfüllenden institutionellen Zulassungskriterien als herausfordernder empfunden. Die Studieninteressierte Leyla vergleicht hierbei die Bundesländer Wien und Linz hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen im Hochschulzulassungsprozess und beschreibt, dass die Universität für angewandte Kunst in Wien „sehr hohe Deutschkenntnisse, also C1“²⁶ (Interview-Leyla, Z. 79) voraussetzt, die Kunstuniversität in Linz jedoch nur Deutschkenntnisse auf dem Sprachniveau B1 als Zulassungskriterium festsetzt (ebd.). Auch der Interviewpartner Amir thematisiert die im Vergleich zu anderen Bundesländern für die Zulassung zu einem Studium höheren Anforderungen in Wien, die auf eine unterschiedliche Entscheidung des Rektorats, das gemäß UG (2002, §64, Abs. 2) die Entscheidung obliegt, ob und wie viele Ergänzungsprüfungen zu absolvieren sind zurückgeführt werden können (siehe Kapitel 4) und bezieht sich hierbei auf den erforderlichen Besuch von Mathematik und Physikkursen beziehungsweise die in diesen Fächern zu absolvierenden Ergänzungsprüfungen für die Aufnahme eines Informatik Studiums an der TU Wien, wohingegen an der TU Graz oder TU Innsbruck seinerseits lediglich entsprechende Deutschnachweise erforderlich sind. „Wieso muss ich zum Beispiel als ein Informatiker im Bachelor? Wieso muss ich Deutsch, Mathe, Physik machen? Den Aufnahmetest verstehe ich. Viele Bewerber. Aber wenn ich an die TU Graz gehe, sagen sie, wir brauchen nur Deutsch“ (Interview-Amir, Z. 212ff.). „Und in Innsbruck, habe ich gehört, ist auch das Gleiche nur Deutsch. Das ist ein bisschen komisch ja“ (ebd., Z. 216f.). „Es ist anders von einem Bundesland zum anderen. Jedes Bundesland ist ein Land. Hat seine eigenen Gesetze“ (ebd., Z. 220f.).

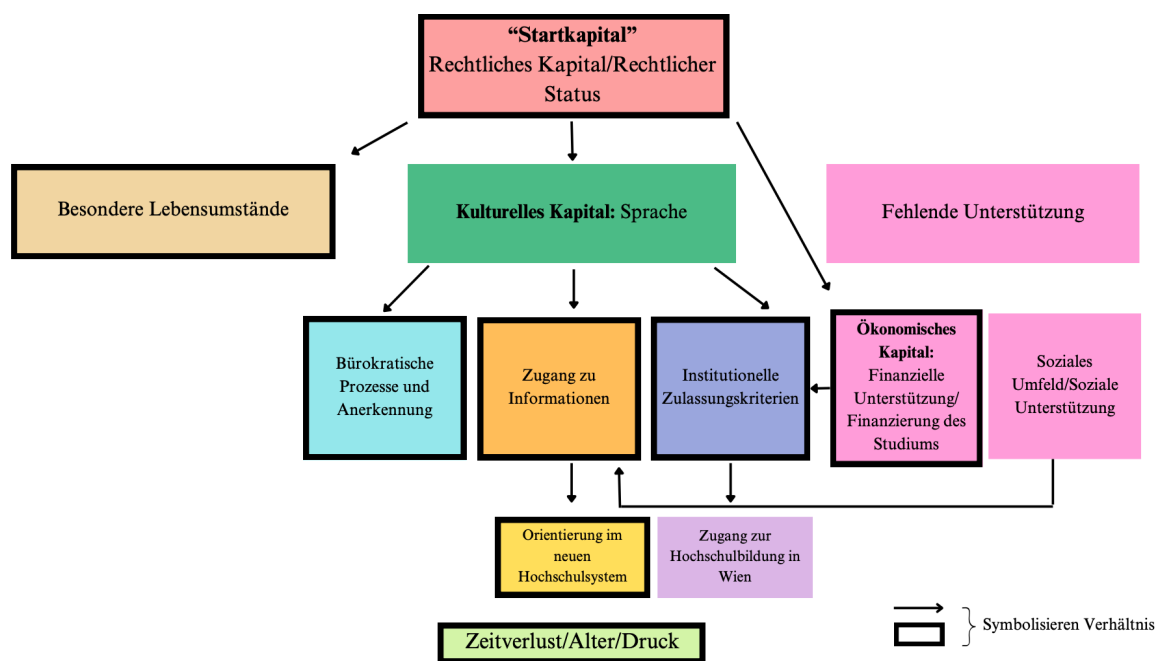
²⁶ Aus dem Interview geht nicht hervor, auf welche Studienrichtung der Universität für angewandte Kunst Wien beziehungsweise Kunstuniversität Linz sich die Studieninteressierte im Spezifischen bezieht, wodurch ein direkter Vergleich beider Bundesländer nicht möglich ist. Ist an der Kunstuniversität Linz für die meisten Studienrichtungen der Nachweis der deutschen Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1 notwendig (Kunstuniversität Linz, o. J.), gibt es an der Universität für angewandte Kunst Wien, je nach Studienrichtung, Unterschiede (Universität für angewandte Kunst Wien, o. J.).

Zwischenfazit der Kategorie „Herausforderungen“

Bei einer abschließenden Betrachtung der Hauptkategorie K3: *Herausforderungen* lässt sich feststellen, dass Menschen mit Fluchterfahrung im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums einem Konglomerat diverser Herausforderungen, die sich einander bedingen, begegnen. Die vorliegende Abbildung (siehe Abbildung 6) dient der visuellen Veranschaulichung des Verhältnisses dieser Herausforderungen zueinander.

Abbildung 6

Verhältnis der Herausforderungen untereinander



Quelle: Eigene Darstellung

Eine Reflexion dieser Herausforderungen unter der Bezugnahme, der in Kapitel 5 dargestellten Theorien, zeigt, dass der Zugang zu höherer Bildung formell allen Menschen, darunter auch Menschen mit Fluchterfahrung offensteht, insofern die dafür erforderlichen Zulassungsbedingungen erfüllt sind (siehe Kapitel 4). Die Ergebnisse der qualitativen Analyse verweisen aber vor allem auch darauf, dass es sich dabei um ein rechtliches Privileg handelt, das sich durch die hervorgehobene Bedeutung des „juridischen Kapitals“ (Schroeder, 2003, S. 261, zit. nach Seuwka, 2006, S. 218) als „Startkapital“ (ebd.) für den Zugang zu akademischer Bildung sowie anhand der dargestellten verstärkten Herausforderungen des Interviewpartners Elyas, der sich zum Zeitpunkt des Versuchs der Aufnahme beziehungsweise Fortsetzung seines bereits im Herkunftsland begonnenen Studiums als Einziger der sechs

Interviewteilnehmer*innen in einem laufenden Asylverfahren befand, verfestigt. Darüber hinaus lassen sich einige der Herausforderungen zum Teil anhand der Ausprägung beziehungsweise der fehlenden Übertragbarkeit der für den Zugang zur Bildung beziehungsweise für den Bildungserfolg als relevant betonten Kapitalsorten in Österreich zurückführen (Bourdieu, 1997, S. 36ff.; Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 127ff.; Miethe et al., 2015, S. 30).

Dazu zählt das ökonomische Kapital, das für die Finanzierung des Vorstudienlehrgangs und damit zur Erfüllung institutioneller Zulassungskriterien beziehungsweise bei manchen Studiengängen im Studium selbst, einem großen Stellenwert einnimmt und für die Studieninteressierten aufgrund einer prekären finanziellen Situation beziehungsweise kumuliert mit einer entfallenden beziehungsweise generellen fehlenden finanziellen Unterstützung zur Herausforderung wird. Die von Bourdieu (1997) für die Investition in das kulturelle Kapital betonte „von ökonomischen Zwängen befreite Zeit“ (S. 59) erscheint hingegen besonders in der Zeit des Vorstudienlehrgangs als bedeutsam, da dieser, den aufgrund von mehreren Umständen (z.B. Verlassen des Heimatlands, erforderliches rechtliches Kapital, bürokratische Prozesse) lang unterbrochenen, Wiedereinstieg ins Bildungssystem kennzeichnet und eine aufgrund der fehlenden finanziellen Unterstützung notwendige Verbindung des (Vor-) Studiums mit einer Berufstätigkeit gerade in dieser Studienanfangszeit als herausfordernd empfunden wird.

Die besonderen Lebensumstände wie die notwendige finanzielle Unterstützung der Familie im Heimatland oder die notwendige dauerhafte Begleitung der Familie bei alltäglichen Terminen beschränken darüber hinaus als weitere „ökonomische [und familiäre] Zwänge“ (Bourdieu, 1997, S. 59) die befreite Zeit für die Investition in das kulturelle Kapital.

Darüber hinaus lassen sich einige der von den Interviewteilnehmer*innen thematisierten Schwierigkeiten vor dem Hintergrund des Fehlens von sozialem Kapital, des Fehlens eines Unterstützungsnetzwerkes beziehungsweise fehlender „Möglichkeiten, andere um Hilfe, Rat oder Information zu bitten“ (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 133) erklären, wodurch sich auch der Zugang zu hochschulallgemeinen und studienspezifischen Informationen als herausfordernd herausstellt. Schließlich lassen sich die konstatierten Herausforderungen von Menschen mit Fluchterfahrung auf die Ausprägung ihres kulturellen Kapitals in Form deutscher Sprachkenntnisse, die sowohl im Zugang zu akademischer Bildung (Zugang zu Informationen, Zulassungsverfahren, Aufnahmeprüfung und Chancen zur Sicherung eines Studienplatzes) als auch während des Studiums (Bildungssprache) einen hohen Stellenwert einnehmen, zurückführen. Die Herausforderungen, die sich auf den Aspekt der deutschen Sprache

konzentrieren, werden zudem durch die fehlende Sprachsensibilität beispielsweise hinsichtlich des Zugangs zu Informationen sowie seitens des akademischen Personals gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung beziehungsweise Studierenden, die „nicht so gut deutsch sprechen“ (Interview-Leyla, Z. 192f.) verstärkt.

Die angeführten Herausforderungen, die sich vorwiegend durch eine Änderung des Lebenskontextes und eine unter anderem dadurch geringere Ausprägung der von Bourdieu (1997) betonten Kapitalsorten (S. 42) in Österreich (z. B. durch den Verlust des sozialen Kapitals, kulturelles Kapital in Form deutscher Sprachkenntnisse) erklären lassen und deren Anhäufung durch weitere Umstände wie des zunächst erforderlichen rechtlichen Kapitals oder familiärer Verpflichtungen bedingt werden, werden um weitere Herausforderungen ergänzt. Zu nennen ist hierbei die fehlende beziehungsweise nur partielle Übertragbarkeit des bereits im Herkunftsland erworbenen institutionalisierten kulturellen Kapitals, das sich einerseits durch eine fehlende Gleichwertigkeit (z. B. Curriculum, Inhalt, Umfang) beziehungsweise durch Unterschiede in den Lernergebnissen erklären lässt. Andererseits aber auch auf eine asymmetrische Gegenüberstellung des „Fremden“ zum „Eigenen“ (Freuding, 2022, S. 48f.) sowie auf die fehlende Existenz symbolischen Kapitals, das auf Anerkennung und Legitimation basiert (Jurt, 2012, S. 35f.) verweisen könnte und Machtmechanismen der dominanten Gesellschaft in Form der (symbolischen) Exklusion der als „Anderen“, dem europäischen Selbst unterlegenen Repräsentierten, wirksam werden lässt (Castro Varela & Jusuf, 2021, S. 335). Mögliche Wirkungsweisen des „Otherings“ könnten auch in der ungleichen Verteilung von Unterstützungsmaßnahmen zum Tragen kommen, da geflüchtete Menschen aus der Ukraine im Vergleich zu den „Anderen“ (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 37) Menschen mit Fluchterfahrung vermehrt Unterstützung erhalten. Die „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (Mecheril, 2010, S. 14) könnte hierbei einen Einfluss haben.

K4: Konsequenzen der diversen Herausforderungen

Die dargestellten Herausforderungen von Menschen mit Fluchterfahrung, die sich vorwiegend auf den Zugang zu akademischer Bildung beziehen, wirken sich negativ auf die Motivation und das Interesse der Studieninteressierten aus, ihre Bildungsbestrebungen weiter zu verfolgen (Interview-Amir, Z. 153f.; Interview-Leyla, Z. 223f.; Interview-Malek, Z. 183f.). In diesem Zusammenhang erwähnt Amir seine Zweifel bezüglich der Fortsetzung seines angestrebten Zieles hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums. „Eigentlich ich bin auch jetzt an diesem Punkt mache ich mehr, investiere ich mehr Zeit für ein Studium oder gehe ich und suche ich einen Job oder mache ich eine Ausbildung“ (Interview-Amir, Z. 171f.). Der Interviewteilnehmer Elyas erklärt das sinkende Interesse bezüglich der Fortsetzung seines

Studienwunsches durch das Voranschreiten seines Alters und das Ansteigen der eigenen Erwartungen bei gleichzeitiger Konfrontation mit immer neu aufkommenden Herausforderungen.

„Aber ich habe alle möglichen Wege versucht. Ich war jung. Ich bin jetzt 30 Jahre alt. Ich war 21 und da habe ich mehr dieses Gefühl gehabt, dass ich wirklich weiter, weiter, weiter studieren möchte. Und dann kommt ein nächstes Problem und ein nächstes und ein nächstes und weitere Interesse kommen. Je erwachsener man wird, desto mehr erwartet man sich das und das und das und das kommt hinzu und dann wird das Interesse weniger, wenn es Einschränkungen gibt. Leider ist es so gewesen“ (Interview-Elyas, Z. 113-119).

Die diversen Herausforderungen sind laut dem Interviewpartner Nadim auch ein Grund, weshalb viele Menschen mit Fluchterfahrung trotz eines bereits begonnenen Studiums im Herkunftsland erst gar nicht probieren, ein Studium in Wien aufzunehmen (Interview-Nadim, Z. 194-198), da es „unmöglich ist“ (ebd., Z. 200).

K5: Bewältigungsstrategien

Die vorliegende Kategorie zeigt die Ressourcen und Strategien auf, welche Studieninteressierte und Studierende mit Fluchterfahrung nutzen, um die Herausforderungen, die sie im Zugang zu akademischer Bildung und während des Studiums begegnen, zu bewältigen.

K5.1 Neuorientierung

Das Absolvieren einer Aufnahmeprüfung trat für manche der Interviewteilnehmer*innen als zentrales Hindernis im Zugang zu akademischer Bildung auf (siehe Kategorie 3.4). Eine Bewältigungsstrategie im Hinblick auf diese Herausforderung liegt in der Neuorientierung hinsichtlich des Studienganges der Studieninteressierten. Bevorzugt werden dabei vor allem Studiengänge, deren Zugang nicht durch eine Aufnahmeprüfung bedingt wird. Nadim, der die Fortsetzung seines Studiums im Bereich der Medizin aufgrund der zu absolvierenden Aufnahmeprüfung nicht realisieren konnte, suchte daher nach einer „nächste[n] Möglichkeit für ein Studium hier in Wien“ (Interview-Nadim, Z. 79), wenn er „[schon] nicht Medizin studieren kann“ (Interview-Nadim, Z. 78f.) und stieß dabei auf den Bereich der Elektrotechnik, an den er aufgrund seiner existenten Arbeitserfahrung ansetzen konnte und der ihn ebenfalls interessierte (ebd., 60ff.). Die Nicht-Existenz einer Aufnahmeprüfung für den Erhalt eines Studienplatzes stellte unter anderem ein entscheidendes und „hilfreiche[s]“ (ebd., Z. 83) Kriterium für die jeweilige Neuorientierung und Anmeldung für diesen Studienbereich dar (ebd., Z. 82ff.). Auch Leyla berichtet von einer unternommenen Recherche bezüglich alternativer Studiengänge, da sie „[ihren] Traum [des Kunststudiums] nicht mehr machen

konnte“ (Interview-Leyla, Z. 30) und orientierte sich hierbei ebenfalls an „leichter[en]“ (ebd., Z. 177) Studiengängen. Da sie sich neben der Kunst auch gerne mit der Umwelt auseinandersetzt, bezieht sich ihre Neuorientierung auf den Studiengang *Umwelt- und Bioressourcenmanagement* an der Universität für Bodenkultur (BOKU) (ebd., Z. 175ff.). Der Studieninteressierte Amir zieht hingegen aufgrund des missglückten Versuchs der Aufnahme eines Informatik Studiums in Wien, ein Wechsel des Studienortes in Erwägung (ebd., Z. 63f.), da er jede Chance nutzen will, um seine Bildungsbestrebungen weiterhin zu verfolgen (ebd., Z. 223). Der Interviewpartner Elyas berichtet schließlich von mehrfachen Neuorientierungen hinsichtlich seines Studieninteresses. Zunächst verlagert er sein Studieninteresse aufgrund des gescheiterten Versuchs der Fortsetzung seines bereits im Herkunftsland begonnenen Zahnmedizinstudiums auf den Bereich der Humanmedizin, da dort die Aufnahmequote höher ist (Interview-Elyas, Z. 31ff.). Diese Neuorientierung führte allerdings wieder zu einem Fehlerfolg aufgrund der mit seinem rechtlichen Status verbundenen geringeren Chance hinsichtlich des Erhalts eines Studienplatzes (Interview-Elyas, Z. 34f.). Schließlich wurde auf Basis von guten Noten im Vorstudienlehrgang der Entschluss der Aufnahme eines Chemiestudiums gefasst (ebd., Z. 36-40). Auch wenn die Bildungsbestrebungen trotz mehrfacher Neuorientierung aufgegeben wurden, da der Studiengang Chemie nicht wirklich seinen Interessen, die im Gesundheitsbereich und in der Zusammenarbeit mit Menschen lagen, entsprach (ebd., Z. 40-45), wird im Laufe des Interviews deutlich, wie Elyas durch andere Wege versucht, seinen Traum eines Studiums im Gesundheitsbereich näherzukommen.

Diese liegen in seinem Abschluss einer Ausbildung als Optiker und dem weiterführenden Ziel des Augenoptikermeisters sowie der sich daraus ergebenden Möglichkeit einer Aufnahme eines Studiums in der Orthoptik oder Optometrie (Interview-Elyas, Z. 66-74, Z. 374ff.).

K5.2 Positives Mindset und Chancenorientierung

Als weitere Ressource und Bewältigungsstrategie lässt sich das positive Mindset sowie die Chancenorientierung der Interviewteilnehmer*innen konstituieren. Elyas hebt die Relevanz des positiven Mindsets vor allem im Umgang mit der Unsicherheit der Genehmigung seines Asylantrags hervor. Das positive Mindset und die eigene Wahrnehmung und Bestärkung seinerseits als „Teil von dieser Gesellschaft“ (Interview-Elyas, Z. 340) verhalf ihm trotz der langen Ungewissheit über den Ausgang seines Asylverfahrens weiterzumachen und nicht aufzugeben. So bekräftigt er die zentrale Notwendigkeit des positiven Mindsets, um weiterzumachen, denn „ohne diese positive Energie [ist man] total erschöpft von diesem Gedanken“ (ebd., Z. 341f.). Der Herausforderung des Erlernens der deutschen Sprache begegnet er ebenfalls mit einer positiven und chancenorientierten Einstellung. Mit der

Entwicklung einer individuellen Lernstrategie, die aus einer Verbindung von Strenge und Selbstfürsorge und das Erlernen von Wörtern ohne Grammatik besteht, erkennt er den Lernprozess und die Erweiterung seiner Sprachkenntnisse als Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung und zum Wachstum an.

„Und dann lernt man die Kultur und dann lernt man auch natürlich nebenbei andere interessante Sachen und Menschen kennen. Dann kommt man von einer kleinen Welt raus und dann kann man wachsen und dann findet man immer überall Chancen und dann denkt man sich: Okay, ich werde hier wachsen oder hier wachsen“ (Interview-Elyas, Z. 94-98).

Diese positive und chancenorientierte Einstellung trotz anfänglicher Herausforderungen lässt sich auch bei dem Interviewpartner Yasin konstatieren. Der Studierende begegnet der Tatsache, dass er 50% seines Studiums aufgrund einer fehlenden Anerkennung nachholen musste, nicht mit Traurigkeit, sondern zieht daraus eine positive Schlussfolgerung, da er in diesem Rahmen vieles lernen konnte und die Erfahrung des Praktikums erleben durfte (Interview-Yasin, Z. 371ff.).

K5.3 Selbstinitiative, Resilienz und Durchhaltevermögen

Neben den bereits dargestellten Strategien/Ressourcen erweisen sich die von den Interviewteilnehmer*innen bewiesene Selbstinitiative, Resilienz und ihr Durchhaltevermögen als zentral zur Bewältigung von Herausforderungen, die vor allen den Zugang zur akademischen Bildung betreffen.

Trotz eines bedingten Zugangs zum Arbeitsmarkt während des Asylverfahrens und der daraus resultierenden Herausforderung des Erwerbs von ökonomischem Kapital und der Erfüllung institutioneller Zulassungskriterien (siehe Kategorie 2) suchte Elyas nach verschiedenen Möglichkeiten, um Einkommen zu generieren und sein Ziel trotz der rechtlichen Hürden zu erreichen (Interview-Elyas, Z. 81ff.). „Ich habe immer einen Quereinstieg gemacht. Immer irgendwie. Natürlich illegalerweise, aber ich habe immer etwas gemacht, dass ich zumindest mein Ziel erreiche. Es ist nicht stoppen, aufgeben, verzweifeln und mich demütigen lassen. So habe ich nicht gemacht“ (ebd., Z. 81-84). Er verweist darauf, dass es immer „einen Weg“ (ebd. 289) gibt, auch wenn dies, wie in seinem Fall, bedeutet, illegale Möglichkeiten (ebd., Z. 82) in Betracht zu ziehen und bis „in der Nacht bis eins, zwei Uhr“ (ebd., Z. 232) einen Catering Job auszuüben sowie dann in der Früh aufzustehen und in die Universität zu gehen (ebd., Z. 233). Zur Erreichung einer (finanziellen) Unabhängigkeit während der sechs Jahre ohne Asylberechtigung nimmt er diesen anstrengenden und erschöpfenden Weg allerdings auf sich

(Interview-Elyas, Z. 229-236). Diese Selbstinitiative nutzt er auch bei der Bewältigung anderer Herausforderungen.

Zu nennen ist dabei das Verlassen des Camps und die Trennung von ungünstigen Lebensbedingungen, welche ihm die Konzentration auf die Realisierung seiner Bildungsbestrebungen erschwerten (Interview-Elyas, Z. 296-302) sowie der Aufbau eines eigenständigen sozialen Netzwerkes aufgrund der erkannten Relevanz eines unterstützenden Umfeldes (siehe Kategorie 5.4) trotz damit verbundener Schwierigkeiten. „Einfach in Österreich Menschen kennen zu lernen ist so schwierig. Aber es geht alles. Es geht alles, muss man den Weg finden“ (ebd., Z. 345ff.). „Ich habe mir gedacht: Wo kann ich noch Weg finden? Im Internet oder was auch immer. Alle möglichen Wege. Wenn man in eine gute Gesellschaft ist, man wächst und man lacht“ (ebd., Z. 350f.) Die von Elyas gezeigte Selbstinitiative und Resilienz im Umgang mit Herausforderungen spiegeln sich auch in Amirs Aussagen wider. Er beschreibt in diesem Zusammenhang wie er und andere Studieninteressierte mit Fluchterfahrung sich dem vom Arbeitsmarktservice (AMS) vorgegebenen Weg - der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit – stellen und sich nicht in Jobs wie zum Beispiel „Installateur, Friseur, Baustelle“ (Interview-Amir, Z. 313) drängen lassen. „Sie haben gesagt, geh mach das und das. Ich habe gesagt nein. Ich wollte diese Ausbildung. Ich mache das“ (Interview-Amir, Z. 237ff.). Auch die fehlende finanzielle Unterstützung, die seiner Meinung nach „absichtlich abgebrochen“ (ebd., Z. 241) wurde, um die Chancen von Menschen mit Fluchterfahrung hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums zu minimieren, hält die Studieninteressierten nicht davon ab, ihre Bildungswünsche zu verwirklichen (ebd., Z. 239-243). Trotz der bereits aufgrund der fehlenden finanziellen Unterstützung erwähnten notwendigen Vereinbarkeit von Beruf und Studium, die vor allem während der Zeit des Vorstudienlehrgangs herausfordernd ist (siehe Kategorie K 3.6.2), wird diese notwendige eigenständige Finanzierung zur Verwirklichung der Bildungswünsche und zur Fortsetzung des bereits im Herkunftsland begonnenen Bildungswegs in Kauf genommen (ebd., Z. 90f., Z. 241ff., Z. 317ff.). Dies wird auch an der Aussage des Interviewpartners Malek ersichtlich.

„Ich habe viele Personen getroffen, die arbeiten und studieren. Gleichzeitig. Ja und ich sagte ihnen: Wie könnt ihr Deutsch lernen und arbeiten? Ich glaube, es ist schwer. Und sie sagten es läuft ja. Wir könnten nichts machen. Muss man Deutsch lernen und arbeiten, um zu leben oder ja“ (Interview-Malek, Z. 133-136).

Maleks Selbstinitiative äußert sich hingegen im Umgang mit der Herausforderung fehlender Informationen hinsichtlich der Zulassungsbedingungen und dem konkreten Anmeldeverfahren. Zur Verfolgung seiner Träume erkundigt er sich bei dem Österreichischen Integrationsfonds

(ÖIF) sowie bei anderen Personen, wie er sein bereits in Syrien begonnenes Studium in Wien fortsetzen kann und welche Voraussetzungen hierfür zu erfüllen sind (Interview-Malek, Z. 17f., Z. 61-64). Dabei erhält er schließlich Unterstützung von einer syrischen Studierenden, die auf seinen Post auf der sozialen Plattform „Facebook“ reagierte (siehe Kategorie 5.4).

Darüber hinaus zeigt sich die Selbstinitiative der Studieninteressierten, begleitet durch den Besitz eines Durchhaltevermögens auch im Umgang mit der Herausforderung des Erlernens der Sprache beziehungsweise des Verstehens von Lerninhalten. Wie bereits in der vorherigen Kategorie dargelegt, entwickelt der Interviewpartner Elyas eine individuelle Lernstrategie, die ihm dabei hilft, seine sprachlichen Fähigkeiten Schritt für Schritt zu erweitern und langsam zum Erfolg zu kommen (Interview-Elyas, Z. 90-94). Amir beschreibt diesbezüglich seine autodidaktischen Lernanstrengungen im privaten Kontext, wenn Inhalte im Unterricht, verstärkt durch eine mangelnde Sprachsensibilität seitens der Professor*innen, nicht verstanden wurden. „Ja manchmal. Wir gehen nur so, wir setzen einfach und dann kriegen wir die Papiere und Unterlagen. Gehen wir nach Hause, lernen wir alles neu und sagen okay, jetzt versteh ich“ (Interview-Amir, Z. 189ff.). Schließlich hebt auch der Studieninteressierte Nadim die notwendige Selbstinitiative im Umgang mit Herausforderungen hervor. „Ich finde man sollte selbst alles lösen. Man muss sich selbst informieren oder sich mehr Informationen suchen, damit man seine Probleme selber lösen kann“ (Interview-Nadim, Z. 148f.).

K5.4 Bedeutung von Anderen/Unterstützendes Umfeld

Neben der gezeigten Selbstinitiative, der Resilienz und dem Durchhaltevermögen kommt auch der Präsenz von anderen Personen, dem Besitz eines unterstützenden Umfeldes eine hohe Bedeutung bei der Bewältigung von Herausforderungen zu.

Aufgrund der erkannten Relevanz eines unterstützenden Umfeldes, welches dem Interviewteilnehmer Elyas zunächst fehlte, bemühte er sich aktiv um den Aufbau eines sozialen Netzwerkes (siehe Kategorie 5.3) zur Unterstützung, denn „alleine ist es ein bisschen schwierig gewesen“ (Interview-Elyas, Z. 137f.). Die unterschiedlichen Personen, die er kennenlernte, unterstützten ihn bei der Orientierung bezüglich der Standorte der Universitäten (ebd., Z. 138f.), beim Zugang zu relevanten hochschulallgemeinen und studienspezifischen Informationen (ebd., Z. 147ff.) sowie bei der Finanzierung des Vorstudienlehrganges (ebd., Z. 258ff.). Ebenso fungierten sie als emotionale und motivierende Unterstützung. „Und sie haben mir auch natürlich dabei geholfen, dass ich auf den Füßen stehe und ja, weitermache. Weitermache. Einfach nicht demütigen, sondern einfach motivieren und so“ (ebd., Z. 269ff.). Aus diesen Gründen betont Elyas, wie wichtig es, neben einem positiven Mindset (ebd., Z. 343) auch „gute Freunde kennen[zu]lernen [sowie] gute Bekanntschaften [zu] machen“ (ebd., Z. 344). Von

dieser notwendigen Unterstützung durch Andere berichtet auch Malek, der zunächst über keine Informationen über die Zulassungsbedingungen und dem konkreten Anmeldeverfahren an Hochschulen verfügte. Ohne die Hilfe einer anderen Studierenden aus Syrien, die auf seinen Post auf der sozialen Plattform „Facebook“ reagierte (Interview-Malek, Z. 68ff.) und ihm Informationen über die genauen Voraussetzungen für den Zugang zu Hochschulen bereitstellte sowie Möglichkeiten zur Erfüllung dieser aufzeigte (ebd., Z. 18-23, Z. 58f.), hätte er „keine Ahnung“ (ebd., Z. 60) gehabt und sich nicht anmelden könne (ebd.). Auch die Studieninteressierte Leyla war, vor allem am Anfang, auf die Unterstützung durch Andere angewiesen. Sie bat hauptsächlich ihre Freundinnen und ihren Bruder um Hilfe, da sie selbst sehr schüchtern ist und nicht andere um Unterstützung bitten konnte (Interview-Leyla, Z. 114ff., Z. 121). Ihre Freundinnen waren auch diejenigen, die ihr empfahlen, sich an der Universität für Bodenkultur anzumelden (siehe Kategorie 5.1), da sie die Ansicht teilten, dass diese leichter sind als zum Beispiel die Technische Universität (TU) oder die Universität Wien. Dadurch ermöglichten sie ihr ein neues Ziel und eine neue Motivation (Interview-Leyla, Z. 117-120).

Die Bedeutung von unterstützenden Anderen wird schließlich auch bei dem Lehramtsstudierenden Yasin ersichtlich.

Durch die erhaltene Unterstützung im Projekt „Zertifikatskurs für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“²⁷ berichtet der Studierende von wenigen Herausforderungen im Zugang zu akademischer Bildung. Dabei erwähnt er, dass er „ohne diese Möglichkeit beim Zertifikatskurs und die Hilfe, die [er] dort bekommen [hat]“ (Interview-Yasin, Z. 421f.) hinsichtlich der Aufnahme eines Lehramtstudiums in Wien nicht weitergekommen wäre und ohne diese Unterstützung „keine Chance“ (ebd., Z. 432) gehabt hätte. Diese Unterstützung bezog sich dabei unter anderem auf den Anmeldeprozess, den er alleine „nie ganz genau verstehen [hätte] können“ (Interview-Yasin, Z. 184f.). Für die Personen die ihn hierbei unterstützt und geholfen haben, ist er somit „sehr dankbar“ (ebd., Z. 314).

Die aufgezeigten Strategien und Ressourcen, welche die Interviewteilnehmer*innen zur Bewältigung der Herausforderungen im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums nutzen, bestärken den von Seuwka (2018) betonten ressourcenorientierten Blick auf Menschen mit Fluchterfahrung als handlungsfähige Akteur*innen im Bildungssystem (S. 76). Trotz der Konfrontation mit veränderten kontextuellen Bedingungen und dem Auftreten diverser (rechtlicher, finanzieller, sprachlicher, struktureller und symbolischer) Barrieren im

²⁷ Dieses Projekt (Laufzeit 1.2.2017-31.07.2018) verfolgte das Ziel, Menschen mit Fluchthintergrund, die bereits im Herkunftsland als Lehrer*innen tätig waren beim Berufseinstieg als Lehrer*innen in Österreich zu unterstützen (Universität Wien f, o. J.; Universität Wien h, o. J.).

Zugang zu akademischer Bildung und während des Studiums gelingt es den Studieninteressierten weiterhin ihre Bildungsbestrebungen durch die Kombination verschiedener Strategien und den Rückgriff auf bestimmte Ressourcen (Neuorientierung, Positives Mindset und Chancenorientierung, Selbstinitiative, Resilienz und Durchhaltevermögen) durchzusetzen. In Situationen der Unterlegenheit und „in Konfrontation mit den entfremdeten Sozialstrukturen“ (Seuwka, 2007, S. 306) ergeben sie sich nicht passiv und hilflos den Strukturen des neuen Kontextes, sondern versuchen aktiv durch Formen der Selbstgestaltung, durch die Entwicklung neuer Kompetenzen (Seuwka, 2006, S. 218f.) und den taktischen Einsatz verschiedener Aktionsmodi (Seuwka, 2018, S. 89ff.) Bildungserfolge zu bewirken. Studieninteressierte und Studierende mit Fluchterfahrung begegnen im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums zwar verschiedenen Herausforderungen, lassen sich davon jedoch nicht abhalten, ihre Bildungsziele zu verfolgen, auch wenn dies zum Beispiel bedeutet, den eigentlich Traum der Fortsetzung des bereits im Herkunftsland Begonnenen oder das Wunschstudium aufzugeben und alternative Studiengänge in Betracht zu ziehen beziehungsweise über andere, längere „Umwege“ zum Erfolg zu kommen.

Darüber hinaus wird anhand der Darstellung der Kategorie K5: *Bewältigungsstrategien* deutlich, dass neben den Formen der Selbstgestaltung und den Rückgriff auf bestimmte Ressourcen, dem sozialem Kapital, der Existenz eines unterstützenden Netzwerkes (Bourdieu, 1997, S. 63ff.) in der „Konfrontation mit den entfremdeten Sozialstrukturen“ (Seuwka, 2007, S. 306), eine hohe Relevanz für die Realisierung der Bildungswünsche und zur Bewältigung von Herausforderungen zukommt. Dies zeigt sich an den vielfachen Aussagen der Interviewteilnehmer*innen, dass sie ohne Unterstützung von anderen Personen hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums in Wien nicht weitergekommen wären oder manche Herausforderungen nicht hätten meistern können. Diese Personen treten dabei vor allem als „Starthilfe“ bezüglich der Aufnahme eines Studiums auf. Nach dieser „Starthilfe“ sind Formen der Selbstgestaltung möglich. „Also am Anfang habe ich nichts alleine gemacht, aber jetzt zwei Jahren, ich probiere dieses Dinge alleine, selber zu machen und Wege zu finden, diese Herausforderungen zu meistern“ (Interview-Leyla, Z. 122ff.).

K6: Chancen

Neben den Herausforderungen und der Nutzung von Strategien und Ressourcen zur Bewältigung dieser, berichten die am Interview teilgenommenen Studieninteressierten und Studierenden mit Fluchterfahrung von zahlreichen Chancen im Zugang zu akademischer Bildung und während des Studiums in Wien, die im Folgenden dargestellt werden.

K6.1 Verbesserung von Zukunftsperspektiven und Lebensumständen

Wie bereits mehrfach dargelegt, waren die Lebensumstände der Interviewteilnehmer*innen in ihrer Heimat unter anderem durch Krieg sowie fehlender Perspektiven gekennzeichnet (siehe Kategorie 3.1). Aufgrund dieser Umstände waren die Interviewpartner*innen gezwungen, ihr Studium aufzugeben (Interview-Malek, Z. 16) und haben dadurch ihre „Träume verloren“ (ebd.) oder konnten ihren Traum der Aufnahme eines Studiums aufgrund fehlender Chancen und Möglichkeiten erst gar nicht realisieren (Interview-Leyla, Z. 18ff.). Die Ankunft in Wien eröffnete zunächst die Chance zur Gestaltung von Zukunftsperspektiven: „In meinem Heimatland [gibt] es nicht so viele Chance oder Möglichkeiten für die Zukunft ... Hier [in Wien] habe ich viele andere Möglichkeiten gesehen“ (ebd., Z. 16ff.) sowie die (formale) Chance zur Fortsetzung ihrer Träume. Überdies bietet sich die Möglichkeit zur Verbesserung der Lebensumstände sowie der Steigerung der Chancen am internationalen Arbeitsmarkt durch den von Amir angesprochenen symbolischen Wert von österreichischen Bildungsabschlüssen in außereuropäischen Ländern (Interview-Amir, Z. 123-126).

Der Lehramtsstudierende Yasin berichtet von der sich in Wien ergebenden Chance, auf sein mitgebrachtes (institutionalisiertes) kulturelles Kapital (Bourdieu, 1997, S. 61ff.) im neuen Kontext zurückzugreifen und es durch zusätzliche Kompetenzen zu erweitern. Ohne diese Möglichkeit hätte er nicht gewusst, welchen Studiengang er für einen Neubeginn in Erwägung gezogen hätte (Interview-Yasin, Z. 379ff.). Trotz der Tatsache, dass er sein mitgebrachtes (institutionalisiertes) kulturelles Kapital nicht vollständig übertragen konnte (siehe Kategorie 3.3) und unter anderem um das Unterrichtsfach Informatik ergänzen musste, hat genau dieser Umstand beziehungsweise die (Wieder-)Aufnahme des Lehramtsstudiums in Wien „[s]ein Leben viel, viel verbessert“ (Interview-Yasin, Z. 382). Durch diese „unglaubliche Möglichkeit“ (ebd., Z. 401) des Lehramtsstudiums in Wiens ergeben sich nun für ihn zahlreiche berufliche Perspektiven, die sich nicht mehr allein auf die Tätigkeit als Lehrer beschränken. Durch die erforderliche Auswahl eines weiteren Unterrichtsfaches und den Besuch von Lehrveranstaltungen im Bereich der Informatik, die sich nicht ausschließlich an Lehramtsstudierende richten und sich überwiegend übertragen lassen, haben sich seine

beruflichen Chancen und Perspektiven erweitert, da er die während des Studiums erworbenen Qualifikationen in einem anderen Berufskontext anwenden könnte (Interview-Yasin, Z. 382-297). Sein Studium in Wien bezeichnet er als „beste Erfahrung, die [er] gemacht [hat]“ (ebd., Z. 397). Dies führt er neben anderen Faktoren (siehe Kategorie 6. 4), auch auf die Möglichkeit der Erweiterung seiner beruflichen Perspektiven zurück. „Also, weil ich bin jetzt nicht nur frei, also meinen Job zu wählen. Ich kann entweder eine[n] super angenehme[n] Job wählen hier in Österreich, [oder] auch woanders arbeiten mit dem Informatikding“ (ebd., Z. 398ff.).

K6.2 Vorstudienlehrgang als Unterstützung

Der Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU), der Studieninteressierte mit Fluchterfahrung die Möglichkeit bietet, institutionelle Zulassungskriterien (Deutschnachweise, Absolvieren von erforderlichen Ergänzungsprüfungen) zu erfüllen, wird durch die mögliche Wahrnehmung einer Unterstützung und durch die Förderung verschiedener Faktoren, die im Zugang zu akademischer Bildung und während des Studiums an Bedeutung gewinnen in diesem Kontext als Chance hervorgehoben.

K6.2.1 Erlernen und Erweiterung der Sprach(e)kenntnisse

Durch den Besuch des Vorstudienlehrgangs konnten die deutschen Sprachkenntnisse der Studieninteressierten erweitert werden. In diesem Zusammenhang betonen die Interviewteilnehmer*innen, dass die Deutschkurse, die im Rahmen des Vorstudienlehrgangs angeboten werden hinsichtlich des Erlernens und der Erweiterung der Sprachkenntnisse viel effektiver sind als beispielsweise die Deutschkurse des ÖIF.

„Also im Vorstudienlehrgang kann man viel Deutsch und über das Studium lernen. Andere Deutschkurse können das nicht so gut beibringen. Also ich habe auch andere Deutschkurse gemacht vor dem Vorstudienlehrgang, also ÖIF. Das war wirklich eine schlimmste Erfahrung für mich. Ich habe nichts gelernt. Aber im Vorstudienlehrgang habe ich das bemerkt. Ich erweitere mich sehr schneller“ (Interview-Leyla, Z. 127-131).

Dass der Vorstudienlehrgang im Vergleich zu anderen Deutschkursen eine bessere Möglichkeit zur Erweiterung der Kenntnisse in der deutschen Sprache bietet, spiegelt sich auch anhand der Bemerkung von Nadim wider.

„Ja, also der Vorstudienlehrgang ist eine gute Möglichkeit für die neuen Studenten. Also beim ÖIF gibt es zum Beispiel keine guten Sprachkurse. Die helfen nicht, um deine Sprache zu verbessern. Der VWU ist eine gute Möglichkeit, seine Sprache zu verbessern. Sie können besser Deutsch lernen“ (Interview-Nadim, Z. 116ff.).

Der Interviewteilnehmer Malek führt die Tatsache, dass der Vorstudienlehrgang zur Vertiefung der sprachlichen Kompetenzen effektiver als andere Deutschkurse ist, auf den Umstand zurück, dass man dort gemeinsam mit Menschen deutsch lernt, die ebenfalls daran interessiert sind, Kenntnisse in der deutschen Sprache aufzubauen beziehungsweise diese zu erweitern. Die Motivation der Vertiefung der Deutschkenntnisse zur Aufnahme eines Studiums verbindet dabei die Personen innerhalb des Vorstudienlehrgangs miteinander. Anders ist hierbei die Situation bei den Deutschkursen, die im Rahmen des ÖIF angeboten werden.

„Also beim ÖIF war es zum Beispiel sehr schwierig Deutsch zu lernen. Zum Beispiel ich lerne mit alten Menschen und ich lerne mit die Personen, die nicht Deutsch lernen wollen. Ja, beim VWU alle wollen Deutsch lernen, um an der Uni zu studieren. Ja. Deshalb glaube ich bei VWU ... ist es besser, wie ich gesagt, weil hier alle sind Studierende. Und alle wollen Deutsch lernen. Und alle wollen an der Uni studieren“ (Interview-Malek, Z. 89-93).

K6.2.2 Aufbau eines unterstützenden Umfeldes

Neben der effektiven Möglichkeit des Erwerbs und der Erweiterung der deutschen Sprachkenntnisse bietet der Besuch des Vorstudienlehrgang eine Gelegenheit zum Aufbau eines sozialen Netzwerkes, das in vielen Bereichen unterstützend wirken kann. Die Studieninteressierten führen an, dass sie im Rahmen des Vorstudienlehrganges viele Personen aus verschiedenen Ländern kennenlernen konnten (Interview-Leyla, Z. 141; Interview-Malek, Z. 74f.; Interview-Nadim, Z. 122f.), die sich im Gegensatz zu anderen Deutschkursen in einem ähnlichen Alter befinden sowie über ähnliche Deutschkenntnisse verfügen. Dies erleichterte die Kommunikation untereinander und das Schließen von Freundschaften (Interview-Leyla, Z. 144ff.). Darüber hinaus bot sich daraus die Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung hinsichtlich des Erlernens und der Erweiterung der deutschen Sprachkenntnisse (Interview-Leyla, Z. 145f.; Interview-Malek, Z. 75f.).

„Auch man kann im Vorstudienlehrgang neue Menschen kennenlernen und im Kurs kann niemand so gut Deutsch sprechen. Man kann miteinander helfen. Man kann so eine gute Möglichkeit bei keinen anderen Kursen finden. In anderen Kursen haben viele Menschen ein anderes Alter. Es ist schwierig zu kommunizieren. Man kann nicht so gut Freundschaften schließen. Im Vorstudienlehrgang gibt es viele Leute im gleichen Alter und sie haben die gleichen Deutschkenntnisse. Mit diesen Freundschaften im Vorstudienlehrgang kann mehr Übungen machen für Deutsch“ (Interview-Leyla, Z. 140-146).

Der Interviewpartner Nadim erwähnt, neben der Möglichkeit des gemeinsamen Erlernens und der Erweiterung der deutschen Sprachkenntnisse, dass durch das Kennenlernen von verschiedenen Personen ein gemeinsamer Austausch bei Problemen stattfinden konnte und auch eine gegenseitige Hilfestellung bei allgemeinen Fragen sowie bei Fragen hinsichtlich der Anmeldung realisiert werden konnte (Interview-Nadim, Z. 123f., Z. 160f.). Aus diesem Grund bezeichnet er die sich aus dem Vorstudienlehrgang ergebende Möglichkeit des Aufbaus eines Netzwerkes als „hilfreich“ (ebd., Z. 123).

Neben der im Vorstudienlehrgang erfahrenen Unterstützung durch Studienkolleg*innen heben die Studieninteressierten die erhaltene Unterstützung seitens der Lehrer*innen hervor. „Und auch die Lehrer waren hilfsbereit und sie haben uns viel unterstützt“ (Interview-Malek, Z. 76).

K6.2.3 Vorbereitung auf das Studium/Weitergabe von Informationen

Diese im Vorgang erwähnte Unterstützung seitens der Lehrkräfte im Vorstudienlehrgang bezieht sich unter anderem auf die Weitergabe von hochschulallgemeinen und studienspezifischen Informationen. Die Studieninteressierte Leyla erwähnt in diesem Zusammenhang den gemeinsamen Besuch der Bildungsmesse, der „wirklich schön“ (Interview-Leyla, Z. 153) war sowie die Bereitstellung von Informationen seitens einer Lehrkraft über ihr zunächst vorliegendes Studieninteresse im Bereich der Kunst und zu Veranstaltungen, die sie in diesem Rahmen besuchen könnte (Interview-Leyla, Z. 138f.). Nadim unterstreicht ebenfalls, dass „die Lehrer [ihm] sehr sehr geholfen“ (Interview-Nadim, Z. 105) haben und er durch den Besuch des Vorstudienlehrgangs sehr viel über das Studium und im Spezifischen über den Studienstart im ersten Semester erfahren konnte. Im Rahmen eines Infotags konnte er darüber hinaus, durch das Teilen von Erfahrungen anderer Studierender, hilfreiche Empfehlungen zum Studienstart sowie zur Arbeitsweise im Studium einholen (ebd., Z. 105-110). Zusammenfassend wird der Vorstudienlehrgang als hilfreich zur Vorbereitung für das Studium (Interview-Nadim, Z.105f., Z. 112f.) und als „gute Chance“ (Interview-Leyla, Z. 135f.) zur Realisierung der Bildungswünsche beschrieben, da der Vorstudienlehrgang hierzu viele Möglichkeiten bietet (Interview-Amir, Z. 201f.).

K6.2.4 Außeruniversitäre Anliegen

Schließlich merkt die Studieninteressierte Leyla an, dass sich die erhaltene Unterstützung im Vorstudienlehrgang nicht ausschließlich auf universitäre Anliegen beschränkt, sondern auch darüber hinaus geht. „Also die Lehrer und Lehrerinnen helfen uns immer und nicht nur im Kurs“ (Interview-Leyla, Z. 136). Als Beispiel führt sie die Hilfeleistung ihrer Deutschlehrerin beim Verfassen von E-Mails an (ebd., 137f.).

In diese Kategorie lassen sich auch die von der Studieninteressierten erwähnten, im Rahmen des Vorstudienlehrgangs unternommen, Museumsbesuche einordnen. Diese Ausflüge beschreibt sie als sehr positive Erfahrung, da sie die Museen außerhalb des Vorstudienlehrgangs aus Angst „dort alleine Deutsch zu sprechen“ (Interview-Leyla, Z. 151) vermutlich nicht besucht hätte.

K6.3 Zertifikatskurs für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund

Der Zertifikatskurs für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund fand seine Erwähnung bereits bei der Kategorie 5.4 *Bedeutung von Anderen/Unterstützendes Umfeld*. Aufgrund seiner unterstützenden und dadurch erleichternden Funktion hinsichtlich der Aufnahme eines Lehramtsstudiums in Wien für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung, die bereits im Herkunftsland als Lehrer*innen tätig waren (Universität Wien e, o. J.; Universität Wien f, o. J.), wird er im Zugang zu akademischer Bildung ebenfalls als Chance formuliert. Bevor der Lehramtsstudierende Yasin auf den *Zertifikatskurs für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* stoß, dachte er, dass eine Anwendung seines aus Syrien mitgebrachten institutionalisierten kulturellen Kapitals (Bourdieu, 1997, S. 61ff.) in Form eines bereits abgeschlossenen Lehramtsstudiums in Wien nicht möglich sei und er bei null beginnen beziehungsweise etwas anderes studieren müsse (Interview-Yasin, Z. 179f., Z. 380ff.). Die Anmeldung beim Zertifikatskurs und die dort erhaltende spezielle Unterstützung, die aus einer Vermittlung von allgemeinen Bildungsgrundlagen anhand eines eigens zusammengestellten Curriculums (Interview-Yasin, Z. 39f., Z. 430f.; Universität Wien e, o. J.) sowie konkreten Hilfsmaßnahmen bezüglich der Aufnahme eines Lehramtsstudiums bestand (Interview-Yasin, Z. 21ff.), ermöglichte dem Studierenden die notwendige Perspektive für die Zukunft, da er ab diesem Zeitpunkt wusste, dass sich eine Fortsetzung seines Studiums in Wien realisieren lässt (ebd., Z. 175-181, Z. 231-236) und er keine Angst vor der Zukunft haben muss (ebd., Z. 233ff.). „Also das war sehr cool, als ich die Nachricht bekommen habe, dass ich hier mit dem Lehramtsstudium weitermachen darf. Weil man braucht das. Also früher habe ich immer Angst gehabt. Was soll ich machen, was meine Zukunft betrifft?“ (Interview-Yasin, Z. 232ff.). Durch das Aufzeigen von Unterrichtsfächern im Zertifikatskurs, bei denen ein Mangel an Lehrer*innen besteht und sich demnach Chancen für einen einfacheren Berufseinstieg ergeben (Interview-Yasin, Z. 23ff.), entschied sich Yasin, neben dem Fach Englisch, das er bereits in Syrien studiert und abgeschlossen hatte (ebd., Z. 15f.) für das Fach Informatik, für das er sich ebenfalls interessierte (ebd., Z. 26f.). Mithilfe der Unterstützung des Zertifikatskurses beim Anmeldeprozess (ebd., Z. 182ff.) konnte Yasin schließlich erfolgreich ein Lehramtsstudium für die Unterrichtsfächer Englisch und Informatik an der Universität Wien aufnehmen (ebd., Z. 27f.).

Der Zertifikatskurs ermöglichte den Interviewteilnehmer Yasin demnach die Chance, seine aus dem Herkunftsland mitgebrachten Ressourcen und Kompetenzen effektiv im neuen Lebenskontext zu nutzen.

K6.4 Persönliche, akademische und berufliche Entwicklung

Die vorliegende Kategorie setzt sich hauptsächlich aus den Erfahrungen des Interviewteilnehmers Yasin, der als Einziger von den insgesamt sechs am Interview teilgenommenen Personen zum Zeitpunkt des Interviews den Status eines ordentlichen Studierenden besitzt, zusammen.

Der Studierende verweist auf den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen und Fähigkeiten durch sein Studium in Wien, die seinerseits eine persönliche, akademische und berufliche Entwicklung ermöglichten. Anders als in seinem Lehramtstudium in Syrien, bei dem die Prüfungsleistungen vorwiegend aus Klausuren bestanden (Interview-Yasin, Z. 100), beinhalten viele Lehrveranstaltungen an der Universität Wien Gruppenarbeiten (ebd., Z. 107f.). Obwohl die Arbeit mit anderen Personen für ihn zunächst neu und herausfordernd war (siehe Kategorie 3.7), betont er die Sinnhaftigkeit und die Relevanz dieser Arbeitsform für die Persönlichkeitsentwicklung sowie für die berufliche Praxis. Durch die Arbeit mit anderen Personen erlernte er die Fähigkeit, Kompromisse einzugehen, Ideen zu kombinieren und gemeinsam mit anderen einen passenden Lösungsweg zu erarbeiten.

„Ich glaube, dieser Prozess, wo man mit den anderen arbeitet. Es tut etwas. Also man lernt etwas davon. Und ich glaube, es ist ein super Skill, die man lernen kann. Also besonders im Arbeitsfeld, aber auch im Privatfeld, weil man kommt auf diese Kompromisse. Man lernt, also wie man mit den anderen auf eine Idee kommt. Wie man seine eigene Idee erklärt. Wie man die Ideen, die anderen haben, kombiniert“ (ebd., Z. 132-236).

Aus den genannten Gründen findet er Gruppenarbeiten „viel sinnvoller als die Prüfungen“ (ebd., Z. 130).

Darüber hinaus konnte er durch die Arbeit mit anderen Studierenden nicht nur seine sozialen Kompetenzen fördern, sondern auch seine organisatorischen Fähigkeiten (Interview-Yasin, Z. 475) verbessern. Er lernte, sich an den Zeitplänen anderer zu orientieren und diese ebenfalls zu berücksichtigen (ebd., Z. 110ff.) und konnte von den Erfahrungen anderer hinsichtlich der Studienplanung, der Prüfungsvorbereitung sowie des Zeitmanagements profitieren (ebd., Z. 139f., Z. 406ff.). Ebenso bot ihm das Studium die Möglichkeit des sozialen Anschlusses, da er zuvor nur wenig Kontakt zu Personen in Österreich hatte (ebd., Z. 403f.). Durch die Interaktion

mit anderen Studierende konnte er „Einblick in das Leben in diesem Land“ (Interview-Yasin, Z. 403) gewinnen. Ein weiterer Aspekt, den der Studierende durch das Studium in Wien erfahren konnte, ist der Einblick in die berufliche Praxis als Lehrer durch das notwendige Absolvieren eines Praktikums, das es bei ihm in Syrien nicht gab (Interview-Yasin, Z. 196-199). Das Praktikum ermöglichte ihm „mit diesem System, das es in Österreich“ (Interview-Yasin, Z. 225) gibt, umzugehen, da er zuvor keine Ahnung hatte „wie die Schulen funktionieren“ (ebd., Z. 208) sowie seine Bedenken hinsichtlich der Akzeptanz als Lehrer aufgrund seines Migrationshintergrunds abzulegen.

Durch diesen Einblick in die berufliche Praxis und das Erfahren von Akzeptanz seitens der Schüler*innen beim eigenständigen Unterrichten konnte er sich die Ausübung dieses Berufs vorstellen (ebd., Z. 220-223). Aus diesem Grund betont er die Erfahrung des Praktikums „als sehr wichtig für das Weiterkommen“ (ebd., Z. 228).

Insgesamt hebt der Studierende seine durch das Studium vollzogene Entwicklung und die aus dem Studium gewonnenen Kompetenzen hervor. Diese Entwicklung betrifft sowohl die akademische, da er jetzt mit dem Studium „besser umgehen [kann] als früher“ (Interview-Yasin, Z. 474) als auch die persönliche und berufliche Ebene. Yasin beschreibt die Entwicklung wie folgt:

„Ja, die Entwicklung. Es ist so schwierig in Wörtern zu sagen, dass man merkt, es wird ein subconscious. Also es funktioniert zum Beispiel wie beim Basketball. Am Anfang du schießt den Ball nicht rein. Und so weiter. Und du merkst, wenn du trainierst, mit der Zeit du schießt einfach den Ball und es geht rein, ohne dass du wirklich so konzentrierst. Also, es wird wie ein Second Nature. Es wird ein Teil meiner Persönlichkeit, wo ich nicht merke, wenn ich das mache. Aber ich bin mir sicher, es ist ein Resultat. Eine Entwicklung durch dieses Studium, egal ob es beim wirklich Lernen/Studieren ist oder bei der Arbeit, wenn ich mit den Kindern bin oder beim sozialen Leben“ (Interview-Yasin, Z. 479-486).

Die im Studium gesammelten Erfahrungen bezeichnet er daher als „unschätzbar“ (ebd., Z. 409), denn „es bereitet die Personen vor auf das Leben und das ist das Gute daran. Man braucht es im Endeffekt“ (ebd., Z. 410f.).

K7: Mögliche Verbesserungen im Zugang zur Hochschulbildung

Die letzte Kategorie ermöglicht eine Reflexion der genannten Herausforderungen unter der Berücksichtigung von Verbesserungsvorschlägen, die aus den Erfahrungen und Einschätzungen der Untersuchungsgruppe resultieren. Die aus der Sichtweise der Untersuchungsgruppe genannten Vorschläge für mögliche Verbesserungen im Zugang zur Hochschulschulbildung für Menschen mit Fluchterfahrung fördern eine handlungsorientierte

Perspektive, die für die Entwicklung von Maßnahmen von Bedeutung sein kann. Diese betreffen vor allem den (1) den Aufbau eines Unterstützungsnetzwerkes, (2) den Zugang zu Informationen unter der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit/Sprachsensibilität sowie (3) das Schaffen von Räumen für Begegnung und Austausch.

1) Aufbau eines Unterstützungsnetzwerkes

Das Fehlen eines (finanziellen und sozialen) Unterstützungsnetzwerkes wurde bereits als Herausforderung im Zugang zu akademischer Bildung von Menschen mit Fluchterfahrung konstatiert (siehe Kategorie 3.6). Die Studieninteressierte Leyla formuliert im Rahmen von möglichen Verbesserungsvorschlägen, um den Zugang zur Hochschulbildung für Menschen mit Fluchterfahrung zu erleichtern, die Verbesserung von Unterstützungsangeboten und die grundsätzliche Sensibilität für diesen Bedarf, da „Flüchtlinge jeden Tag eine Hilfe brauchen“ (Interview-Leyla, Z. 229f.), es allerdings „sehr schwierig [ist], eine Person zu finden, die einen unterstützt“ (ebd., Z. 231). Dabei betont sie den Wunsch nach einer offenen und unterstützenden Grundhaltung gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung (ebd., Z.230). Diese Notwendigkeit einer offenen und unterstützenden Grundhaltung gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung spiegelt sich auch in Elyas‘ Aussage wider. Er beschreibt, dass es weniger Einschränkungen geben sollte und man „die Welt für [Menschen mit Fluchterfahrung] offenlassen“ (Interview-Elyas, Z. 380) sollte. Der Studieninteressierte Amir erwähnt in diesem Zusammenhang vor allem eine finanzielle Unterstützung als Erleichterung im Zugang zu akademischer Bildung, da das Nachgehen einer Erwerbstätigkeit, vor allem in der Zeit des Vorstudienlehrgangs durch die lange Unterbrechung in der Bildungsbiografie, eine Herausforderung darstellt (Interview-Amir, Z. 202-206).

Überdies inkludiert er den Ausbau von geförderten Deutschkursen, die über das B1-Niveau hinausgehen als möglichen Verbesserungsvorschlag, da diese für die Erfüllung universitärer Zulassungskriterien nicht ausreichend sind.

Eine Anmeldung beim Vorstudienlehrgang zur Erfüllung dieser sprachlichen Zulassungsvoraussetzungen geht jedoch nicht nur mit dem Verlust von finanzieller Unterstützung einher (ebd., Z. 298-305), sondern ist auch mit generellen Kosten verbunden und resultiert dementsprechend als eine Herausforderung im Zugang zur akademischen Bildung (siehe Kategorie 3.6).

2) Zugang zu Information/Berücksichtigung von Sprachsensibilität und Mehrsprachigkeit

Die Optimierung des Zugangs zu hochschulallgemeinen und studienspezifischen Informationen erscheint als zentraler Aspekt für mögliche Verbesserungen im Zugang zu akademischer Bildung für Menschen mit Fluchterfahrung. Dies betrifft vor allem auch Organisationen wie den ÖIF, der als integrative Unterstützungsinstanz für Menschen mit Fluchterfahrung in den Bereichen „Sprache, Bildung und Beruf“ (Österreichischer Integrationsfonds b, o. J.) fungiert, aber hinsichtlich des tertiären Bildungsbereichs über sehr wenige Informationen verfügt (Interview-Nadim, Z. 170f.). Der Studieninteressierte hebt hervor, dass der erschwerte Zugang zu hochschulrelevanten Informationen von Menschen mit Fluchterfahrung unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass diese Personen „neu“ (ebd., Z. 169) in Österreich sind und noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen sowie Organisationen wie zum Beispiel der ÖIF, die als zentrale Anlaufstelle für diese Personen auftreten, wenige Informationen über den tertiären Bildungsbereich bereitstellen. Dies verdeutlicht die von Nadim betonte Notwendigkeit der gezielten Sensibilisierung für die besondere Ausgangslage für Menschen mit Fluchterfahrung und die daraus erforderliche stärkere Inklusion im Zugang zu hochschulallgemeinen und studienspezifischen Informationen auf. „Man sollte die Informationen für die Universitäten besser bekommen“ (ebd., Z. 183). Die Notwendigkeit des erhöhten Einbezugs von Personen, die „nicht so gut deutsch sprechen“ (Interview-Leyla, Z. 193) im Zugang zu hochschulrelevanten Informationen betont auch die Studieninteressierte Leyla und bezieht sich dabei unter anderem auf bildungsorientierte Informations- und Beratungsveranstaltungen wie die Bildungsmesse.

„Die Bildungsmesse ist eine sehr gute Veranstaltung. Vielleicht man kann etwas machen für Menschen mit Fluchterfahrung oder nicht nur Menschen mit Fluchterfahrung. Sondern für alle Menschen, die nicht so gut deutsch sprechen können. Sie wollen auch diese Informationen bekommen. Sie brauchen das“ (Interview-Leyla, Z. 191-194).

Darüber hinaus inkludiert sie die Umgestaltung der Universitätswebseiten unter der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit sowie einen sprachsensiblen Umgang seitens des Studienservices als mögliche Verbesserungen, um den Zugang zu Informationen für Menschen mit Fluchterfahrung zu erleichtern (ebd., Z. 227ff.).

Der Lehramtsstudierende Yasin spricht sich ebenfalls für eine Ausweitung von Unterstützungsangeboten, die Menschen mit Fluchterfahrung den Zugang zu hochschulrelevanten und studienspezifischen Informationen erleichtern, aus, da ihm abgesehen

vom Zertifikatskurs keine anderen Initiativen bekannt sind. Die Notwendigkeit einer gezielten Unterstützung beim Zugang zu Informationen führt er schließlich auf die strukturellen Unterschiede zwischen den Hochschulsystemen der jeweiligen Länder zurück (Interview-Yasin, Z. 516-519). In diesem Zusammenhang verweist er überdies zur Vorbeugung anfänglicher Schwierigkeiten (siehe Kategorie 3.7) auf die Möglichkeit der Gestaltung einer Orientierungshilfe für die Besonderheiten (z.B. Anmeldesystem, Studienorganisation und Planung) der österreichischen Hochschulstrukturen (ebd., Z. 510-516).

3) Schaffen von Räumen für Begegnung und Austausch

Der Interviewpartner Elyas betont, dass zur Erleichterung des Zugangs von Menschen mit Fluchterfahrung zur Hochschulbildung vor allem Räume für Begegnung und Austausch geschaffen werden sollten und orientiert sich dabei an einen Ausbau von Programmen wie „Uni-Freunde“ (Interview-Elyas, Z. 383ff.). Das Schaffen von Räumen für einen transkulturellen Austausch fördert seiner Ansicht nach nicht nur das Verlassen der eigenen Community und den Aufbau eines wichtigen sozialen Netzwerkes, sondern auch die Entwicklung neuer Perspektiven und Interessen (ebd., Z. 384-395). Durch den gegenseitigen Austausch und das Lernen von Erfahrungen anderer können talentierte Menschen, „die nicht wissen, was sie tun sollen“ (ebd., Z. 384) den Mut finden, neue Chancen zu ergreifen. Die Ermöglichung der Begegnung und des Austausches von verschiedenen und vielfältigen Personengruppen ist demnach für ihn als Beitrag zu einer „guten Gesellschaft“ (Interview-Elyas, Z. 392) essenziell und sollte demnach aktiv gefördert werden (ebd., Z. 394ff.).

8. Fazit und Reflexion der Ergebnisse

Im Folgenden soll auf Basis der vorangegangenen analytischen Auseinandersetzung sowie unter der Hinzunahme theoretischer Erklärungsmodelle eine Beantwortung der Forschungsfrage(n) erfolgen. Die dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage(n) wurden wie folgt formuliert:

„Welchen Chancen und Herausforderungen begegnen Menschen mit Fluchterfahrung im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums in Wien?“

„Welche Ressourcen und Strategien nutzen Studieninteressierte und Studierende mit Fluchterfahrung um die Herausforderungen, denen sie im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums in Wien begegnen, zu bewältigen?“

Überdies werden Limitationen dieser Arbeit aufgezeigt und die Vorgehensweise sowie die erzielten Ergebnisse vor diesem Hintergrund kritisch betrachtet und reflektiert.

Übereinstimmend mit dem bisherigen Forschungsstand zum Thema Hochschulzugang und Studiensituation von Menschen mit Fluchterfahrung (siehe Kapitel 3) zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass Menschen mit Fluchterfahrung hohe Bildungsaspirationen aufweisen. Die hohen Bildungsaspirationen waren bereits im Herkunftsland vorhanden, konnten allerdings aufgrund von Krieg, fehlender Möglichkeiten und Perspektiven nicht realisiert, weiterverfolgt beziehungsweise das dort erworbene institutionalisierte Kapital (abgeschlossenes Studium) nicht angewendet werden und wurden in den neuen Lebenskontext übertragen.

In diesem Zusammenhang wird ein Studium in Wien als *Chance* gesehen, den mitgebrachten Wunsch einer akademischen Ausbildung umzusetzen oder weiterzuverfolgen. Zudem bietet es die Möglichkeit, den bereits zurückgelegten Bildungsweg sowie das bereits erworbene (institutionalisierte) kulturelle Kapital in Form eines guten Maturazeugnis, schon erworbener Kompetenzen im Studium des Herkunftslandes beziehungsweise eines bereits abgeschlossenen Studiums des Herkunftslandes im neuen Aufenthaltsort effektiv zu nutzen. Bezogen auf die Forschungsfrage(n) kann festgestellt werden, dass Studieninteressierte und Studierende mit Fluchterfahrung zwar durch das Verlassen ihres Heimatlands und die Ankunft an einem neuen Lebensort die Möglichkeit zur Realisierung beziehungsweise Fortsetzung ihrer Bildungsaspirationen erhalten, bei der Umsetzung dieser Chance allerdings vielfältigen Herausforderungen begegnen.

Dabei ist der *rechtliche Status/die rechtliche Situation* zu erwähnen, der/die bei einem positiven Ausgang des Asylverfahrens allerdings auch als Chance durch den Entfall der darauf zurückzuführenden Herausforderungen fungieren kann. Die verstärkte Berücksichtigung des jeweiligen rechtlichen Status in dieser Arbeit basiert dabei auf die von Berg et al. (2018) erwähnte geringe Beachtung dieser Unterscheidung (Asylbewerber*innen, subsidiär Schutzberechtigte, Asylberechtigte) in bisherigen Forschungen.

Es konnte konstatiert werden, dass der Zugang zu akademischer Bildung sowie der Verbleib im Hochschulsystem - trotz der formalen Offenheit von Hochschuleinrichtungen gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung bei Erfüllung institutioneller Zulassungskriterien (siehe Kapitel 4) - zunächst ein rechtliches Privileg darstellt. Anhand der Darstellung der jeweiligen unterschiedlichen Bestimmungen nach rechtlichem Status (siehe Tabelle 1, Kapitel 4) auf ausgewählte Bereiche (Aufenthalt, Zugang zum Arbeitsmarkt, finanzielle Unterstützung, Förderung der Deutschkenntnisse) lässt sich nachvollziehen, dass der rechtliche Status den Erwerb der von Bourdieu (1997, S. 49) für den Zugang zu beziehungsweise Verbleib in Hochschulinstitutionen als relevant betonten Kapitalsorten bedingt. Die Bedeutung des rechtlichen Kapitals im Zugang zu akademischer Bildung sowie während des Studiums wird auch anhand der Ergebnisse der qualitativen Daten dieser Arbeit ersichtlich. Die Code-Relation (siehe Abbildung 4) verweist auf den Zusammenhang des rechtlichen Status mit weiteren Herausforderungen wie „Finanzielle Unterstützung/Finanzierung des Studiums“, „Institutionelle Zulassungskriterien“, „Besondere Lebensumstände“, „Zeitverlust/Alter/Druck“, die vor der Funktion des rechtlichen Status als wichtiges „Startkapital“ (Schroeder, 2003, S. 261, zit. nach Seuwka, 2006, S. 218) im „Erwerb und Transformierbarkeit der anderen Kapitalsorten [ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital]“ (ebd.), die in diesem Zusammenhang zur Erfüllung institutioneller Zulassungskriterien (Finanzierung des Vorstudienlehrgangs, Erwerb von deutschen Sprachkenntnissen), einen hohen Stellenwert einnehmen, erklärt werden kann. Der rechtliche Status als Asylbewerber*in nimmt darüber hinaus einen Einfluss auf die allgemeine Lebenssituation wie zum Beispiel die Wohnsituation sowie die psychische Befindlichkeit (durch dauerhafte Sorgen und Ängste aufgrund des unsicheren Aufenthaltsstatus) der Studieninteressierten und Studierenden, die sich wiederum auf die Konzentration zur Realisierung von Bildungsbestrebungen und die Studiensituation auswirken können. Schließlich kann der rechtliche Status als Asylbewerber*in auch die Chancen auf einen Studienplatz in bestimmten Studienbereichen (z.B. Medizin) durch die auf dem rechtlichen Status basierende unterschiedliche Behandlung von Menschen mit Fluchterfahrung als

einheimische (Konventionsflüchtlinge) oder internationale Studierende (Asylbewerber*innen) beschränken und durch seine Funktion als „Startkapital“ (Schroeder, 2003, S. 261, zit. nach Seuwka, 2006, S. 218) eine Ursache der Verzögerung der Verwirklichung des Studieninteresses (bis zur Genehmigung des Asylantrags) darstellen, was zu Zeitverlust führen und damit den (familiären und gesellschaftlichen) Druck seitens der Studieninteressierten und Studierenden mit Fluchterfahrung erhöhen kann.

Des Weiteren wurde in dieser Arbeit die Notwendigkeit der verstärkten Berücksichtigung alltäglicher und persönlicher Lebensumstände (Berg et al., 2018, S. 83f.) aufgegriffen. Als weitere Herausforderungen im Zugang zu akademischer Bildung und während des Studiums werden demnach *die besonderen Lebensumstände* von Menschen mit Fluchterfahrung formuliert. Das Verlassen des Heimatlands und die Ankunft in einem neuen Land setzt zunächst ein Ankommen/Zurechtfinden, eine notwendige Orientierungsphase und die Konfrontation mit vielen Veränderungen (Umgebung, Sprache, persönliches Befinden) voraus. Zudem können die Lebensumstände von dauerhaften Ängsten und Unsicherheiten hinsichtlich der Genehmigung des Asylantrags gekennzeichnet sein. Auch besondere familiäre Gegebenheiten wie die einer zurückgelassenen Familie im Heimatland und der notwendige Aufbau finanzieller Ressourcen für die Finanzierung des Familiennachzugs oder zur finanziellen Unterstützung der Familie im Heimatland sowie in Österreich und die notwendige Begleitung der Familie bei alltäglichen Terminen bedingen als „ökonomische [und familiäre] Zwänge“ (Bourdieu, 1997, S. 59) die für die Investition in das kulturelle Kapital notwendige Zeit (ebd.). Die besonderen Lebensumstände, worunter auch die Funktion des rechtlichen Status als „Startkapital“ (Schroeder, 2003, S. 261, zit. nach Seuwka, 2006, S. 218) subsumiert wird, treten daher als Gründe hervor, aus denen die Verwirklichung der Bildungspläne auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden. Schließlich führen diese besonderen Lebensumstände unter anderem zu einer längeren Unterbrechung in der Bildungsbiografie, was den Wiedereinstieg in das Bildungssystem erschwert.

Der *Zugang zu Informationen* über hochschulallgemeine und studienspezifische Informationen tritt im Hinblick auf die Forschungsfrage als weitere Herausforderung von Studieninteressierten mit Fluchterfahrung auf. Der erschwerte Zugang lässt sich mitunter durch das Fehlen eines (deutschsprachigen) sozial unterstützenden Umfeldes und der zu Beginn noch nicht ausreichend ausgeprägten Deutschkenntnisse erklären. Die mangelnde Sprachsensibilität gegenüber Studieninteressierten und Studierenden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist (z.B. Uniwebseite, bildungsinformierende Veranstaltungen, Verwenden von Dialektsprache) können diesen Zugang zusätzlich erschweren. *Bürokratische Prozesse* (Bereitstellen, Beglaubigung

und Übersetzung von Dokumenten) und die fehlende beziehungsweise nur teilweise *Anerkennung* des im Herkunftsland erworbenen institutionalisierten kulturellen Kapitals (Bourdieu, 1997, S. 61ff.) werden von Studieninteressierten mit Fluchterfahrung ebenfalls als herausfordernd erlebt. Die Bereitstellung von Dokumenten aus dem Herkunftsland ist nicht nur mit Schwierigkeiten verbunden, sondern die erforderliche Übersetzung und Beglaubigung dieser Dokumente ist zudem mit einem zeitlichen Aufwand verbunden, was zu entsprechenden Verzögerungen bei der Umsetzung der Bildungsbestrebungen führen kann. Die fehlende beziehungsweise partielle Anerkennung der bereits im Studium des Herkunftslands erworbenen Qualifikationen führt zu entsprechenden Frustrationen seitens der Studieninteressierten und werden unter anderem als Ausdruck von „Othering“ empfunden und erfordern bei fehlender Anerkennung einen vollständigen Neubeginn des Studiums. Neben den bereits aufgrund anderer Faktoren entstandenen Zeitverlust resultiert die fehlende Anerkennung und der erforderliche Neustart für einige Studieninteressierte mit Fluchterfahrung als Grund für das Aufgeben der Bildungsbestrebungen.

Überdies lässt sich die Erfüllung *institutioneller Zulassungskriterien* als Herausforderung benennen. Darunter fallen die für die Zulassung zu einem ordentlichen Studium erforderlichen Nachweise der deutschen Sprache, aber auch der neben dem zu besuchenden Deutschkurs zur Erfüllung dieser sprachlichen Voraussetzungen notwendige Besuch von anderen Kursen (z.B. Mathe, Physik, Biologie) und die in diesem Rahmen zu erbringenden Ergänzungsprüfungen. Darüber hinaus ist die in manchen Studiengängen zu absolvierende Aufnahmeprüfung zur Sicherung eines Studienplatzes in diese Kategorie zu subsumieren. Die Herausforderung diese Zulassungskriterien zu erfüllen, ergibt sich aus mehreren Faktoren. Zum einen aus der hohen Anzahl der zu besuchenden Kurse und der in diesem Rahmen zu erbringenden Ergänzungsprüfungen, deren Anzahl allerdings vom entsprechenden Reifezeugnis der Studieninteressierten und der Überprüfung wesentlicher Unterschiede in den Lernergebnissen mit einem inländischen Reifezeugnis (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022, o. S.) abhängt. Zum anderen aufgrund des Fehlens von differenzierten Kursen, welche die Unterschiede in den Lernerfahrungen der Studieninteressierten berücksichtigen sowie der ausbleibenden Möglichkeit der sofortigen Ablegung der erforderlichen Ergänzungsprüfungen.

Einer hohen Bedeutung zur Erklärung dieser Herausforderung kommt auch dem Aspekt der *Sprache* zu. Aufgrund des hohen Stellenwerts der Sprache als kulturelles Kapital (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 128) im Zugang zu akademischer Bildung und während des Studiums, das

bereits in Anbetracht des Zugangs zu Informationen ersichtlich geworden ist, wird diese als gesonderte Herausforderung erwähnt.

Die Sprache ist beim Absolvieren der Aufnahmeprüfung von entscheidender Bedeutung. Aufgrund der Unterschiede in den Sprachniveaus zwischen Menschen mit Fluchterfahrung und Studieninteressierten, die hier zur Schule gegangen sind, kann Sprache als Ungleichheit begünstigender Faktor in der Erfüllung institutioneller Zulassungskriterien auftreten, da sie die Stärke im „Spiel“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 128), demnach die Chancen um den Erhalt eines Studienplatzes mitbedingt. Darüber hinaus stellt besonders auch die in universitären Kontexten verwendete „Bildungssprache“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 115) einen herausfordernden Faktor dar, da sich diese von der „Sprache“, die im Rahmen des Vorstudienlehrgangs erworben wurde, unterscheidet und daher das im Rahmen von Deutschkursen erworbene Vokabular zum Verständnis dieser „Bildungssprache“ (ebd.) nicht vollständig ausreichend ist. Das Verstehen von non-formalen und formalen Inhalten des Unterrichts wird durch die auch in diesem Rahmen auftretende mangelnde Sensibilität und Verwenden von Dialektsprache seitens des akademischen Personals erschwert und bewirkt das Gefühl von Ausschluss und Differenz seitens nicht in Österreich geborener Personen.

Die *fehlende (soziale und finanzielle) Unterstützung beziehungsweise Finanzierung des Studiums* konnte als weitere Herausforderung im Zugang zu akademischer Bildung konstatiert werden. Durch den für viele mit Migration einhergehenden Verlust an sozialem Kapital (Pichler & Grazia, 2012, S. 97), die einen „unmittelbaren Nutzen versprechen“ (Bourdieu, 1997, S. 65) fehlt Studieninteressierten und Studierenden mit Fluchterfahrung die Möglichkeit auf unterstützende Netzwerke, die in bestimmten Bereichen wie beispielsweise beim Zugang zu hochschulallgemeinen und studienspezifischen Informationen notwendig wären, zurückzugreifen. Darüber hinaus erweist sich die Finanzierung des Studiums (Vorstudienlehrgang/anfallende Kosten in bestimmten Studienbereichen wie zum Beispiel Kunst) aufgrund einer prekären finanziellen Situation als Barriere im Zugang zu akademischer Bildung. Die fehlende finanzielle Unterstützung beziehungsweise der Verlust dieser bei der Anmeldung für ein Studium wird durch die dadurch erforderliche Aufnahme einer Erwerbstätigkeit (Finanzierung des Vorstudienlehrgangs, Krankenversicherung, Sicherung der Lebensgrundlage, familiärer Verpflichtungen) als herausfordernd im Zugang zu akademischer Bildung erlebt, da die Vereinbarkeit von (Vor-)Studium und Beruf gerade in der Zeit des Vorstudienlehrgangs belastend ist, da diese den Wiedereinstieg nach einer längeren Bildungsunterbrechung kennzeichnet. Die Herausforderung der fehlenden sozialen und

finanziellen Unterstützung wird durch eine wahrgenommene Differenz bezüglich des Umgangs mit Unterstützungsmaßnahmen innerhalb der Gruppe „Menschen mit Fluchterfahrung“ ergänzt. Die *Orientierung im neuen Hochschulsystem* wurde ebenfalls als anfängliche Schwierigkeit zu Beginn des Studiums identifiziert. Unterschiede in der Studienorganisation (Anmeldesystem/Punktsystem) und der Studienstruktur (Differenz in der Prüfungsstruktur, ECTS-Punkte) sowie die geforderte erhöhte Eigenständigkeit, der Arbeitsaufwand und das fehlende Wissen bezüglich der Unterschiede sorgen für anfängliche Schwierigkeiten und Hürden bei der sinnvollen Organisation und Strukturierung des Studiums und erfordern zunächst eine Gewöhnung und Anpassung.

Der durch die bisher dargestellten Herausforderungen (rechtliche Situation, besondere Lebensumstände, erschwerte Zugang zu Informationen, Durchlaufen bürokratischer Prozesse/fehlende oder partielle Anerkennung, Erfüllung institutioneller Zulassungskriterien) verursachte „*Zeitverlust*“ hinsichtlich der Aufnahme beziehungsweise des Abschlusses eines ordentlichen Studiums, löst bei den Studieninteressierten und Studierenden ein Gefühl des „*Zurückbleibens*“ aus, das zusätzlich hinsichtlich des Voranschreitens des *Alters* einen gesellschaftlichen *Druck* auslöst. Der Druck, bis zu einem bestimmten Alter gewisse Erwartungen erfüllen zu müssen, steht im Widerspruch mit dem durch verschiedene Faktoren entstandenen Zeitverlust. Da diese Erwartungen dadurch oft nicht mehr realisierbar sind, führt dies dazu, dass manche erst gar kein Studium aufnehmen oder erwägen ihre Bildungsbestrebungen aufzugeben.

Schließlich wird der Zugang zur Hochschulbildung im Bundesland Wien im Vergleich zu anderen Bundesländern wie Graz, Innsbruck oder Linz aufgrund der höheren Zulassungsvoraussetzungen (wie zum Beispiel erforderliches Sprachniveau oder Anzahl der Ergänzungsprüfungen als herausfordernder erlebt. Die Anzahl der zu erbringenden Ergänzungsprüfungen basiert dabei auf eine Entscheidung des Rektorats (UG, 2002, §64, Abs. 2). Die konstatierten Herausforderungen stehen dabei in einem Verhältnis zueinander (siehe Abbildung 5). Resümierend verdeutlichen diese Herausforderungen die von Bourdieu (1997) aufgezeigte Bedeutung von ökonomischem, kulturellem, sozialem sowie symbolischen Kapital im Zugang zu akademischer Bildung und während des Studiums, die sich durch das rechtliche Kapital zum Erwerb dieser ergänzen lassen.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage:

„Welche Ressourcen und Strategien nutzen Studieninteressierte und Studierende mit Fluchterfahrung um die Herausforderungen, denen sie im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums in Wien begegnen, zu bewältigen?“

zeigen die Ergebnisse der qualitativen Analyse, dass die Studieninteressierten und Studierenden verschiedene Strategien und Ressourcen nutzen, um die Herausforderungen, die sie im Zugang zu akademischer Bildung und während ihres Studiums in Wien begegnen, zu bewältigen und weiterhin ihre Bildungsaspirationen umzusetzen. Der Einsatz dieser Bewältigungsstrategien könnte dabei auf die hohen Bildungsaspirationen der Personen (siehe Kategorie 1) zurückgeführt werden. Der Herausforderung, einen Studienplatz durch das Absolvieren einer Aufnahmeprüfung zu sichern, wird durch eine *Neuorientierung* hinsichtlich der Studienrichtung begegnet. Dabei wird sich nach Studiengängen orientiert, die zwar nicht dem „Wunschstudium“ entsprechen, deren Zugang aber nicht durch eine Aufnahmeprüfung bedingt wird und trotzdem mit den Interessen der Studieninteressierten übereinstimmen. Auch der Wechsel des Studienortes wird zur Bewältigung der Herausforderung in Erwägung gezogen. Schließlich werden andere „Umwege“ (Erwerbstätigkeit als Sprungbrett) zur Erreichung des Ziels genutzt. Als weitere Strategie/Ressource konnte das *positive Mindset und die Chancenorientierung* konstatiert werden. So ermöglicht das positive Mindset zum Beispiel mit der Unsicherheit der Genehmigung des Asylantrags umzugehen. Den sprachlichen Herausforderungen sowie der nicht vollständigen Anerkennung des institutionalisierten kulturellen Kapitals wird durch die Orientierung an den Chancen, die sich daraus ergeben (Sprache als persönliche Entfaltung/fehlende Anerkennung als Chance, Wissen/ Kompetenzen zu erweitern), begegnet.

Die *Selbstinitiative, Resilienz und das Durchhaltevermögen* werden als Ressource/Strategie zur Bewältigung von Herausforderungen in vielfacher Hinsicht deutlich. Es werden zum Beispiel Wege gefunden, um den rechtlichen Restriktionen, die sich durch den Status als Asylbewerber ergeben, zu umgehen und finanzielle Ressourcen zur Finanzierung des Studiums und zum Verlassen von ungünstigen Lebensbindungen, die eine Konzentration zur Realisierung von Bildungsbestrebungen erschweren, aufzubauen. Darüber hinaus wird sich aktiv, um den Aufbau eines sozialen Netzwerkes, das in vielen Bereichen unterstützend wirken kann, bemüht und individuelle Lernstrategien entwickelt sowie autodidaktische Lernanstrengungen unternommen, um sprachbedingte Herausforderungen zu bewältigen. Auch die fehlende finanzielle Unterstützung hält die Studieninteressierten nicht davon ab, ihre Bildungsaspirationen umzusetzen, auch wenn dies die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit und eine Vereinbarkeit von Studium und Beruf, welche vor allem in der Wiedereinstiegsphase in das Bildungssystem herausfordernd ist, bedeutet. Anhand dieses Einsatzes verschiedener Strategien und Formen der Selbstgestaltung zum Erzielen von Bildungserfolgen lassen sich

Spuren von dem nachzeichnen, was Seuwka (2006) als „Habitus der Überlebenskunst“ bezeichnet.

Neben den genannten Ressourcen/Strategien wird auch die Bedeutung von „Anderen“ beziehungsweise angelehnt an Bourdieu (1997) die Bedeutung von sozialem Kapital, der Existenz eines unterstützenden Netzwerkes, zur Bewältigung von Herausforderungen ersichtlich. Dieses ist vor allem als „Starthilfe“ (Zugang zu hochschulallgemeinen und studienspezifischen Informationen, bürokratische Prozesse) sowie als emotionale und motivationale Unterstützung relevant.

Schließlich werden auch die Chancen, denen Studieninteressierte und Studierende mit Fluchterfahrung im Zugang zu akademischer Bildung und während des Studiums in Wien begegnen, aufgezeigt. Wie bereits eingangs erwähnt, ergibt sich in Wien die Chance, die aufgrund von Krieg oder fehlender Perspektiven aufgegeben Träume eines Studiums weiter zu verfolgen und die Bildungsaspirationen umzusetzen. Überdies besteht durch den Erwerb neuer Kompetenzen die Möglichkeit der Erweiterung beruflicher Perspektiven und der Steigerung der beruflichen Chancen durch den symbolischen Wert von (österreichischen) Bildungsabschlüssen am internationalen Arbeitsmarkt. Dies wurde als Chance zur *Verbesserung von Zukunftsperspektiven und Lebensumständen* zusammengefasst. Als weitere Chance ist der *Vorstudienlehrgang Wiener Universitäten* aufzuzählen. Dieser bietet nicht nur die Option zur Erfüllung institutioneller Zulassungskriterien, sondern tritt durch die Förderung verschiedener Aspekte, die im Zugang zu akademischer Bildung und während des Studiums an Bedeutung gewinnen, als zentrale Unterstützungsinstanz auf. Im Vergleich zu anderen Deutschkursen treffen im Vorstudienlehrgang Menschen ähnlichen Alters und gleicher Motivationen aufeinander. Dadurch bietet der Vorstudienlehrgang eine effektive Gelegenheit *zum Erlernen und zur Erweiterung der Sprach(e)kenntnisse*.

Des Weiteren kann in diesem Rahmen ein *soziales Netzwerk*, das in vielen Bereichen unterstützend wirken kann, aufgebaut werden und durch die Weitergabe von hochschulallgemeinen Informationen und hilfreichen Tipps zum Studienbeginn eine *Vorbereitung auf das Studium* sowie die Umsetzung *außeruniversitärer Anliegen* erfolgen. Weiterhin ist der *Zertifikatskurs für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* als Chance zu nennen, da er durch zielgerichtete Unterstützung ermöglicht, das mitgebrachte institutionalisierte kulturelle Kapital (abgeschlossenes Lehramtstudium) effektiv im neuen Lebenskontext zu nutzen beziehungsweise daran anzuschließen, indem das notwendige Potenzial von Menschen mit Fluchterfahrung im Hinblick auf den bestehen Lehrkräftemangel erkannt wird.

Schließlich ist die durch das Studium ermöglichte *persönliche, akademische und berufliche Entwicklung* hervorzuheben. Das Studium förderte den Erwerb wertvoller Kompetenzen und Fähigkeiten wie zum Beispiel soziale Kompetenzen, organisatorische Fähigkeiten oder die Fähigkeit, Kompromisse einzugehen, Ideen zu kombinieren und gemeinsam mit anderen einen passenden Lösungsweg zu finden. Ebenso konnte durch das Studium ein Einblick in die berufliche Praxis sowie sozialer Anschluss ermöglicht werden. Diese im Rahmen des Studiums erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten sind dabei nicht nur für den akademischen Kontext von Vorteil, sondern lassen sich auf den beruflichen Kontext übertragen und beziehen die gesamte persönliche Entwicklung mit ein, die als Konstitution einer „Second Nature“ beschrieben wird. Anhand dieser durch das Studium ermöglichten *persönlichen, akademischen und beruflichen Entwicklung* lässt sich die Bedeutung von Bildung für die Inklusion (siehe Kapitel 1.1) nachvollziehen. Bildung ist demnach keine bloße Aneignung von Wissensbeständen und Fähigkeiten, sondern die Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst und der Umwelt, ein Prozess der „Selbstkonstitution des Subjektes“ (Grunert, 2012, S. 35) durch den die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster von Individuen geformt und beeinflusst werden.

Die hier dargestellten Ergebnisse sind allerdings auf Basis mehrfacher Faktoren kritisch zu betrachten. Zunächst basieren die Ergebnisse auf den Aussagen von sechs Interviewteilnehmer*innen. Daher ist es schwierig verallgemeinernde Feststellungen über die Gesamtpopulation zu treffen. Darüber hinaus muss beachtet werden, dass Menschen mit Fluchterfahrung keine homogene Gruppe darstellen, sondern es sich hierbei um individuelle Menschen mit unterschiedlichen Eigenschaften, Erfahrungen und Biografien handelt. Was demnach von manchen als Herausforderung wahrgenommen wird, könnte für andere nicht als solche interpretiert werden. In diesem Zuge muss auch die Heterogenität der Interviewpartner*innen, die sich auch auf ihr Studieninteresse, den Studienbeginn und den Studienfortschritt (Herkunftsland/Österreich) bezieht, mitbedacht werden. Demnach könnte beispielsweise der Zugang zu Informationen beziehungsweise der Anmeldeprozess für Studieninteressierte, die in ihrem Herkunftsland noch nicht studiert haben mit größeren Herausforderungen verbunden sein, da sie bisher noch keine Berührungspunkte mit dem universitären Kontext hatten beziehungsweise mit den Anforderungen und Abläufen eines Hochschulsystems weniger vertraut sind. Eine Vergleichbarkeit der Herausforderungen und Chancen wird außerdem aufgrund der Unterschiede im Studieninteresse erschwert, da der Zugang zu diesen Studiengängen durch unterschiedliche Anforderungen und Zulassungskriterien bedingt wird oder auf spezielle für Menschen mit Fluchterfahrung

gestaltete Unterstützungssysteme (*Zertifikatskurs für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund*) basiert(e). Als Beispiel lässt sich der Interviewteilnehmer Yasin heranziehen, der bei seinem Zugang zur akademischen Bildung gezielt unterstützt wurde und somit sein institutionalisiertes kulturelles Kapital nutzen konnte und weniger über die Herausforderungen, sondern über die vielfältigen Chancen berichtet. Anders als zu den anderen Interviewteilnehmer*innen erfuhr der Interviewteilnehmer gezielte Unterstützung hinsichtlich seines Studieninteresses. Zudem befindet er sich als Einziger in einem ordentlichen Studium, worauf der überwiegende Bericht über die zahlreichen Chancen zurückgeführt werden könnte. Darauf basierend kann die Annahme getätigt werden, dass eine gezielte Unterstützung und die erfolgreiche Aufnahme eines ordentlichen Studiums das Erkennen der Chancen, die sich im Zugang zur akademischen Bildung und während des Studiums in Wien ergeben, fördern. Obendrein unterscheiden sich die Interviewteilnehmer*innen hinsichtlich ihres Studienbeginns. Dieser unterliegt ebenfalls den jeweils zu diesem Zeitpunkt geltenden Zulassungsbedingungen und verfügbaren Unterstützungsmaßnahmen. So konnte konstatiert werden, dass einige von den angesprochenen Zulassungsbedingungen (z.B. Aufnahmeprüfung in der Zahnmedizin) beziehungsweise Unterstützungsmaßnahmen (Uni Freunde, Zertifikatskursprogramm für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund) keine Aktualität mehr besitzen. Überdies wurden mit der UG-Novelle veränderte Kriterien für die Anerkennung von bereits erworbenen Kompetenzen festgelegt. Diese veränderten Bedingungen könnten auf Basis späterer Forschungen zu diesem Themenbereich unterschiedliche Chancen und Herausforderungen mit sich bringen. Abschließend sollten auch die in dieser Arbeit verwendete Methodik sowie die hergestellten theoretischen Bezüge kritisch beleuchtet werden.

Das Verwenden von leitfadengestützten Interviews kann zwar gewährleisten, dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, allerdings können diese durch ihren strukturierenden Charakter auch dazu beitragen, dass wichtige Erfahrungen und Erzählungen, verloren gehen. Darüber hinaus handelt es sich bei Interviewsituationen, um soziale Situationen (Möhring & Schlütz, 2019, S. 48) bei denen auch gewisse Emotionen im Vordergrund stehen und das Erzählte beeinflussen können. Es gilt demnach zu reflektieren, dass an dieser Stelle nur einzelne Erfahrungen dargestellt werden können – wobei Frustrationen positive Erfahrungen überlagern können und vice versa. Schließlich könnten Forscher*innen dazu neigen, das von Interviewteilnehmer*innen Gesagte zu überinterpretieren.

Die in dieser Arbeit verwendeten Theorien und Konzepte können daher als eine mögliche Erklärung dienen, sollten die Einnahme anderer Perspektiven allerdings nicht ausschließen. Dies zeigt sich beispielsweise an der Herausforderung der fehlenden oder nur partiellen

Anerkennung, die sich nicht zwangsläufig auf „Othering“-Prozesse zurückführen lässt, sondern sich auch durch die Unterschiede in Curriculum, Umfang, Prüfungsmethode erklären lässt. Ähnliches lässt sich zum theoretischen Konzept des „Habitus der Überlebenskunst“ formulieren. Den Aussagen der Interviewpartner*innen ist zu entnehmen, dass viele Menschen mit Fluchterfahrung aufgrund der thematisierten Herausforderungen erst gar nicht probieren, ein Studium aufzunehmen, die Bildungsaspirationen aufgeben, oder an der Weiterverfolgung dieser zweifeln sowie von Demotivation und Desinteresse begleitet werden (siehe Kategorie 4).

Literaturverzeichnis

- AEMR (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948*. Abgerufen unter <https://www.menschenrechtserklaerung.de/die-allgemeine-erklaerung-der-menschenrechte-3157/> [27.03.24].
- Amesberger, H. & Halbmayer, B. (2005). Race/„Rasse“ und Whiteness – Adäquate Begriffe zur Analyse gesellschaftlicher Ungleichheit? *L'Homme. Z. F. G.*, 16 (2), 135-143.
- Anderson, B. (2006). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Arar, K. H. (2021). Research on refugees' pathways to higher education since 2010: A systematic review. *Review of Education*, 9 (3), 1-30.
- Arendt, H. (2016). *Wir Flüchtlinge*. Stuttgart: Reclam.
- Arnold, R., & Lermen, M. (Hrsg.). (2006). *eLearning-Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- B-VG (2004, Art. 15a, Art. 9). Abgerufen unter https://rdb.manz.at/document/ris.c.BGBI_I_Nr_80_2004 [15.03.2025].
- Bajbouj, M. & Heim, C. (2017). Die Folgen von Stress und Trauma als Integrationshürden bei Flüchtlingen. In *Migration – Integration. Streitgespräche in den Wissenschaftlichen Sitzungen der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften am 10. Juni 2016 und am 9. Juni 2017* (S. 82-86). Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.
- Bartsch, F., Hartmann-Tews, I., Wagner, I. & Rulofs, B. (2019). Flucht – Migration – Gender. Differenzwahrnehmungen im Sportunterricht durch Lehrkräfte. *Sport und Gesellschaft*, 16 (3), 237-264.
- Beckel, L. (2022). *Bildungserfahrungen geflüchteter Adoleszenter an einer Waldorfschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. (2017). Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 1-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2017). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 33-62). Wiesbaden: Springer VS.

- Berg, J., Grüttner, M. & Schröder, S. (2018). Zwischen Befähigung und Stigmatisierung? Die Situation von Geflüchteten beim Hochschulzugang und im Studium. Ein internationaler Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung*, 2 (1), 57-90.
- Biffel, G., Kilic, H. & Zentner, M. (2019). *Einstellung, Erwartung und Ressourcen weiblicher Flüchtlinge. Grundlagenstudie zu den tatsächlich wahrnehmbaren Möglichkeiten von Frauen mit Fluchterfahrung*. Krems: Donau-Universität.
- Boatcă, M. (2023). Postkolonialismus und Dekolonialität. In K. Fischer, G. Hauck & M. Boatcă (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungsforschung* (S.115-126). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und <Klassen>. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2018). Bildung. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *Schriften zur Kulturosoziologie. Band. 10*. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandstetter, B. (2020). *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung*. Münster: Waxmann.
- Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl a (o. J.). *Ablauf Asylverfahren*. Abgerufen unter https://www.bfa.gv.at/201/Ablauf_Asylverfahren/start.aspx [29.04.2024].
- Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl b (o. J.). *Begriffsbestimmungen*. Abgerufen unter <https://www.bfa.gv.at/201/Begriffsbestimmungen/start.aspx> [19.12.2024].
- Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl c (o. J.). *Rechtsgrundlagen*. Abgerufen unter <https://www.bfa.gv.at/201/Rechtsgrundlagen/start.aspx> [18.12.2024].
- Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl d (o. J.). *Karten und Dokumente*. Abgerufen unter <https://www.bfa.gv.at/404/start.aspx> [19.12.2024].
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022). *Empfehlung zur Beurteilung des Hochschulzugangs mit ausländischen Qualifikationen*. Abgerufen unter <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ca605039-e30f-4c0b-b1b2-c0a47599caf1/Ausl%C3%A4ndische%20Qualifikationen> [21.12.2024].

- Bundesministerium für Inneres (o. J.). *Asyl. Das Asylverfahren*. Abgerufen unter <https://www.bmi.gv.at/301/allgemeines/asylverfahren/> [19.12.2024].
- Bundesministerium für Inneres (2024). *Allgemeines zum Asyl*. Abgerufen unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_aus_anderen_staaten/asyl-in-oesterreich/Seite.3210001.html#:~:text=Subsidi%C3%A4r%20Schutzberechtigten%20kommt%20ein%20Einreise,eigenen%20Herkunftsstaates%20erlangt%20werden%20kann [19.12.2024].
- Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2024). *Anspruchsvoraussetzungen*. Abgerufen unter <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Sozialhilfe-und-Mindestsicherung/Anspruchsvoraussetzungen.html> [19.12.2024].
- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Stuttgart: utb.
- Castro Varela, M.d.M. & Jusuf, J. I. (2021). Postkoloniale Theorie und soziale Ausschließung. In R. Anhorn & J. Stehr (Hrsg.), *Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit* (S. 333-348). Wiesbaden: Springer VS.
- Castro Varela, M.d.M. & Klug, T. (2022). Postkoloniale Perspektiven auf Bildung. In U. Bauer, U.W. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 647-660). Wiesbaden: Springer VS.
- Dauer, R. (2019). ‚Verstrickt‘: Diskursanalytische und postkoloniale Ansätze in der Flüchtlingsforschung. In B. Behrensen & M. Westphal (Hrsg.), *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen* (S. 91-114). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2017). *Jahrbuch Deutsche UNESCO-Kommission 2016-2017*. Abgerufen unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Jahrbuch_2016-2017.pdf [05.04.2024].
- Deutsche UNESCO-Kommission (2018). *Weltbildungsbericht-Kurzfassung. Migration, Flucht und Bildung. Brücken bauen statt Mauern*. Abgerufen unter https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2018_Deutsche_Kurzfassung_GEMR_2019.pdf [20.03.2024].
- Doppler, L. (2020). Begriffliches Denken als Widerstand: Selbstbezeichnungen in der Refugee-Bewegung. In D. Kersting & M. Leuoth (Hrsg.), *Der Begriff des Flüchtlings. Rechtliche, moralische und politische Kontroversen* (S. 229-246). Heidelberg: J. B. Metzler.

- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Freuding, J. (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des Eigenen und Fremden in interreligiöser Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-456). Weinheim: Juventa Verlag.
- Frieters-Reermann, N. (2013). Migration und Flucht als Themenkomplex Globalen Lernens -ausgewählte Denkanstöße. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (4), 12-15.
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2011). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. Konstanz: UVK.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. (o. J.). Abgerufen unter <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [24.02.2025].
- Genenger-Stricker, M., Frieters-Reermann, N., Klomann, V. & Sylla, N. (2019). Bildung und Migration als Ausgangspunkte für forschungsmethodische und -ethische Reflexion. In V. Klomann, N. Frieters-Reermann, M. Genenger-Stricker & N. Sylla (Hrsg.), *Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Kritische Reflexionen zu Methodiken, Denklogiken und Machtverhältnisse in Forschungsprozessen* (S. 1-10). Wiesbaden: Springer VS.
- Gestwa, K. (2022). *Geschichte einer europäischen Nation. Die Ukraine als Wiege ostslawischer Staatlichkeit, Bloodland und Kornkommer*. Abgerufen unter https://www.researchgate.net/publication/365840995_Geschichte_einer_europaischen_Nation_Die_Ukraine_als_Wiege_ostslawischer_Staatlichkeit_Bloodland_und_Kornka_mmer/fulltext/63863d7d6b39e338d42c21a4/Geschichte-einer-europaeischen-Nation-Die-Ukraine-als-Wiege-ostslawischer-Staatlichkeit-Bloodland-und-Kornkammer.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19 [09.02.2025].
- GFK (1951). Abgerufen unter https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK_Pocket_2015_RZ_final_ansicht.pdf [22.03.2024].

- Gibson-Kunze, M., Happ, D., Kühnel, W. & Schmidt, M. (2021). *Bildung und Arbeit als Integrationsfeld für Geflüchtete*. Baden-Baden: Nomos.
- Greber, L. (2019). „Sprachbildung als Wertebildung“ – (Re-)Produktion natio-ethno-kultureller Differenz in Deutschintegrationskursen. In A. Gouma, P. Neuhold, D. Rechling & P. Scheibelhofer (Hrsg.), *Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle. Politische Vorgaben und gelebte Praxis* (S. 115-127). Innsbruck: StudienVerlag.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Sozialforschung* (S. 875-893). Wiesbaden: Springer.
- Hoesch, K. (2018). *Migration und Integration. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hofmann, T. (2014). *Literarische Ethnografien der Ukraine. Prosa nach 1991*. Basel: Schwabe.
- Horvath, K. (2017). Die Illusion der Andersartigkeit. Mit Bourdieu zu einer rassismuskritischen Bildungsforschung? In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 147-166). Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K., Bauer, U. Grendel, T. & Böhnisch, L. (2019). Theoretische Perspektiven auf das Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft. In T. Grendel (Hrsg.), *Sozialisation und Soziale Arbeit. Studienbuch zu Theorie, Empirie und Praxis* (S. 39-72). Wiesbaden: Springer.
- Internationale Organisation für Migration (2015). *Die Gestaltung der Asyl- und Migrationspolitik in Österreich*. Abgerufen unter https://www.emn.at/wp-content/uploads/2017/01/Organisationsstudie_AT-EMN-NCP_2016.pdf [19.12.2024].
- Jurt, J. (2010). Die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Literatur und Theatersoziologie*, 3 (3), 5-17.
- Jurt, J. (2012). Bourdieu Kapital-Theorie. In M. N. Bergman (Hrsg.), *Bildung, Arbeit, Erwachsenwerden: ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 21-41). Wiesbaden: Springer.
- Kalkum, D., Aalders, S., Gundacker, L. & Brücker, H. (2019). *Geflüchtete Frauen und Familien. Literaturüberblick zu gender- und familienbezogenen Aspekten der*

- Fluchtmigration und Integration.* Abgerufen unter https://digital.zlb.de/viewer/api/v1/records/34409682/files/images/Literaturueberblick_DK.pdf/full.pdf [16.05.2024].
- Kampshoff, M. (2002). Einleitung. In M. Kampshoff & B. Lumer (Hrsg.), *Chancengleichheit im Bildungswesen* (S. 11-20). Wiesbaden: Springer.
- Kerner, I. (2012). *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Keupp, H. (2013). *Heraus aus der Ohnmachtsfalle. Psychologische Einmischungen*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Klaus, S. (2020). *Biographische Konstruktionen zur Ambivalenz von Hochschulzugang und Fluchthintergrund. „Ich bin nicht der richtige sogenannte Flüchtling“*. Wiesbaden: Springer.
- Kohlenberg, J., Herzog, T. & Schnitzler, T. (2022). Migrant and Refugee Students from the Global South at Austrian Universities. A Typology for Targeted Support. *Österreichische Forschungsförderung für Internationale Entwicklung Working Paper* Nr.67.
- Krappmann, L., Lob-Hüdepohl, A., Bohmeyer, A. & Kurzke-Maasmeier, S. (2009). Einleitung. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, A. Bohmeyer & S. Kurzke-Maasmeier, (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (S. 17-24). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Krause, U. (2016). *Entwicklungsorientierte Flüchtlingsarbeit. Aus der Vergangenheit lernen und für die Zukunft planen*. Abgerufen unter https://www.researchgate.net/profile/Ulrike-Krause/publication/302517129_Entwicklungsorientierte_Fluechtlingsarbeit_Aus_der_Vergangenheit_lernen_und_fuer_die_Zukunft_planen/links/5730da2008ae08415e6a8065/Entwicklungsorientierte-Fluechtlingsarbeit-Aus-der-Vergangenheit-lernen-und-fuer-die-Zukunft-planen.pdf [01.04.2024].
- Kreienbrink, A. (2020). Migration und Flucht – Theoretische Ansätze und aktuelle Entwicklungen. In K. Jepkens, L. Scholten & A. van Rieën (Hrsg.), *Integration im Sozialraum. Theoretische Konzepte und empirische Bewertungen* (S. 39-54). Wiesbaden: Springer VS.
- Kremsner, G., Proyer, M. & Biewer, G. (2020). Vorwort. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 9-16). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kunstuniversität Linz (o. J.). *Nachweis der Sprachkenntnisse*. Abgerufen unter <https://www.kunstuni->

- linz.at/fileadmin/media/zentrale_verwaltung/studien_und_pruefungsabteilung/start_ins_studium/Nachweis_der_Deutschenkenntnisse_Deutsch.pdf [09.02.2025].
- Kunz, T. (2021). „Fremdheitsbilder“: Alles beim Alten oder neue, problematische Qualität. In S. Farrokhzad, T. Kunz, S. M. Oulad M'Hand & M. Ottersbach (Hrsg.), *Migrations- und Fluchtdiskurse im Zeichen des erstarkenden Rechtspopulismus* (S. 23-52). Wiesbaden: Springer VS.
- Liebau, E. & Romiti, A. (2014). Migranten investieren in Sprache und Bildung. *DIW Wochenbericht*, 81 (43), 1136-1143.
- Liebsch, K. (2016). Identität und Habitus. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 79-100). Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, K. (2010). Bildung als dynamischer Prozess über die Lebenszeit. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 11-36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, W. (2010). Leitfadeninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 114-115). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7- 22). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 35-68). Zürich: Pano.
- Mediendienst Integration (2016). *Asylpolitik. Wie gehen andere europäische Länder mit Flüchtlingen um?* Abgerufen unter https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Informationspapier_Mediendienst_Integration_Wie_gehen_andere_Laender_mit_Fluechtlingen_um.pdf [15.05.2024].
- Medizinische Universität Wien (2019). *Aufnahmetests zum Medizinstudium: Insgesamt 12.960 TeilnehmerInnen. 78,8 Prozent der Angemeldeten kamen zum österreichischen MedAT.* Abgerufen unter <https://www.meduniwien.ac.at/web/ueberuns/news/detailseite/2019/news-im-juli-2019/aufnahmetests-zum-medizinstudium-insgesamt-12960-teilnehmerinnen/> [22.12.2024].

- Medizinische Universität Wien a (o. J.). *Zulassungsvoraussetzungen für die Diplomstudien Human- und Zahnmedizin.* Abgerufen unter <https://www.meduniwien.ac.at/web/studium-weiterbildung/anmeldung-zulassung/diplomstudien-human-und-zahnmedizin/zulassungsvoraussetzungen/> [20.12.2024].
- Medizinische Universität Wien b (o. J.). *Studienbeitrag.* Abgerufen unter <https://www.meduniwien.ac.at/web/studium-weiterbildung/anmeldung-zulassung/studienbeitrag/> [24.12.2024].
- Medizinische Universität Wien c (o. J.). *Studienplatzvergabe.* Abgerufen unter <https://www.medizinstudieren.at/studienplaetze-und-kontingentregelung/studienplaetze/> [27.12.2024].
- Medizinische Universität Wien d (o. J.). *Checkliste: Kontingenteinteilung Aufnahmeverfahren Humanmedizin.* Abgerufen unter https://www.medizinstudieren.at/fileadmin/content/OE/medat/dokumente/meduni_wien/Wien_Checkliste_Kontingente.pdf [27.12.2024].
- Medizinische Universität Wien e (o. J.). *Information für Studierende mit Flüchtlingsstatus aus der Ukraine.* Abgerufen unter <https://www.meduniwien.ac.at/web/internationales/information-fuer-studierende-mit-fluechtlingsstatus-aus-der-ukraine/#:~:text=Die%20MedUni%20Wien%20erl%C3%A4sst%20ukrainischen,einen%20Antrag%20auf%20R%C3%BCckerstattung%20stellen.> [09.02.2025].
- Meier, A. (2023). Asyl-Migration-Nexus und ‚Mixed Migration‘. In T. Scharrer, B. Glorius, J. O. Kleist & M. Berlinghoff (Hrsg.), *Flucht- und Flüchtlingsforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 235-240). Baden-Baden: Nomos.
- Miethe, I., Soremski, R., Suderland, M., Dierckx, H. & Kleber, B. (2015). *Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich.* Opladen: Barbara Budrich.
- Mirbek, S. (2021). *Diversität und Inklusion in der Lehrkräftebildung – Eine Evaluationsstudie zu den Auswirkungen von universitären Aus- und Fortbildungsangeboten auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden sowie Lehrkräften.* Hamburg: Dr. Kovac.
- Möhring, W. & Schlütz, D. (2019). *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung.* Wiesbaden: Springer VS.

- Möller, C. (2017). Begrenzte Ermöglichkeiten. Von der ‚Illusion der Chancengleichheit‘ in wissenschaftlichen Karrieren. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren* (S. 63-82). Wiesbaden: Springer.
- Morgenroth, O. (2018). Vor allem mögen wir es nicht, wenn man uns Flüchtlinge nennt – Hannah Arendts Aufsatz We refugees von 1943. *Conflict & Communication*, 17 (2). 1-10.
- Mostyn, M. (2018). Asylbewerber, Flüchtling oder Migrant? Zum Gebrauch von Personenbezeichnungen im institutionellen Diskurs zur Flüchtlingsthematik. In Vaňková, L. (Hrsg.), *Fachlichkeit und Fachsprachlichkeit in varianten Kontexten* (S. 49-110). Berlin: Frank & Timme GmbH.
- Müller, W., Pollak, R., Reimer, D. & Schindler, S. (2017). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 309-358). Wiesbaden: Springer.
- Neumair, P. A. (2021). *Die Bedeutung von Flüchtling, Geflüchtete_r und Migrant_in. Eine frame-semantische Untersuchung zum Diskurs zur sog. Flüchtlingskrise*. Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, S. (2010). Negativ wahrgenommene und klassifizierte Differenz. Zu Nichtanerkennungs-, Missachtungs- und Diskriminierungserfahrungen von BildungsinländerInnen in Kanada und Deutschland. In A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke & A. Weiß (Hrsg.), *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt* (S. 211-223). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2010). Von der Bildung zum kulturellen Kapital. Die Akkreditierung ausländischer Hochschulabschlüsse auf deutschen und kanadischen Arbeitsmärkten. In A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke & A. Weiß (Hrsg.), *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt* (S. 153-165). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nuscheler, F. (2004). *Internationale Migration. Flucht und Asyl*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University.

- OeAD-Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung (2025). *Ernst Mach-Stipendien*. Abgerufen unter <https://oead.at/de/studieren-forschen-lehren/nach-oesterreich-kommen-programmuebersicht/stipendien-und-forschungsfoerderung/ernst-mach-stipendien#c48671> [09.02.2025].
- OeAD-Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung Vorstudienlehrgänge (2024). *Über uns*. Abgerufen unter <https://vorstudienlehrgang.oead.at/de/wien/ueber-uns> [20.12.2024].
- OeAD-Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung (o. J.). *Hochschulbildung für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte*. Abgerufen unter <https://studyinaustria.at/de/studium/oead4refugees/asylberechtigte-und-subsidiaerer-schutz#c35456> [18.12.2024].
- Österreichische Nationalkommission UNESCO (2021). Presse der Österreichischen UNESCO-Kommission. 24. JÄNNER: *Welttag der Bildung*. Abgerufen unter <https://www.unesco.at/presse/artikel/article/24-jaenner-welttag-der-bildung-1> [09.04.2024].
- Österreichischer Integrationsfonds a (o. J.). *Deutschkursförderung für Einzelpersonen*. Abgerufen unter <https://www.integrationsfonds.at/sprache/deutschkursfoerderung/> [19.12.2024].
- Österreichischer Integrationsfonds b (o. J.). *Der ÖIF in Wien*. Abgerufen unter <https://www.integrationsfonds.at/wien/> [06.03.2025].
- Österreichischer Integrationsfonds (2022). *Förderrichtlinie Individualförderung Deutschkurse*. Abgerufen unter https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Foerderrichtlinie_Individualfoerderung_Version_11.pdf [18.12.2024].
- Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2010). Der Capabilites-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilites-Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 9-16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PersGV (2018, §1). Abgerufen unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010594> [15.03.2025].
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.

- Robeyns, I. (2009). Drei Konzepte von Bildung: Humankapital, Menschenrecht und Handlungsbefähigung. *Berliner Debatte Initial*, 20 (3), 55-66.
- Roy-Pogoodzki, C., Schartau L. K., Feltes, T., Goekenjan, I., Singelstein, T. & Voußen, B. (2019). *Methodische Herausforderungen qualitativer Viktimisierungsbefragungen von Personen mit Fluchtgeschichte*. Bochum: Ruhr Universität Bochum.
- Said, E. (1990). *Orientalism*. London: Penguin Books.
- Sauer, M. & Brinkmann, H. U. (2016). Einführung: Integration in Deutschland. In M. Sauer & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration* (S. 1-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Schacht, F. (2021). *Flucht als Überlebensstrategie. Ideen für eine zukünftige Flüchtlingsforschung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schmalz, D. (2020). Der Flüchtlingsbegriff – eine rechtstheoretische Betrachtung. In D. Kersting & M. Leuoth (Hrsg.), *Der Begriff des Flüchtlings. Rechtliche, moralische und politische Kontroversen* (S. 61-80). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Seuka, L. H. (2006). *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*. Münster: Waxmann.
- Seuwka, L. H. (2007). Soziokontextualität von Kompetenz und Bildungsprozesse in transnationalen Räumen. Der Habitus der Überlebenskunst. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2 (3) 295-309.
- Seuwka, L. H. (2018). Handlungsfähigkeit und Heteronomie – eine kompetenztheoretische Perspektive auf fluchtmigrationsbedingte Bildungsdiskontinuitäten. In J. Bröse, S. Faas & B. Stauber (Hrsg.), *Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit* (S. 73-94). Wiesbaden: Springer VS.
- Shah, H. (2015). *Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule*. Abgerufen unter <https://cepas.public.lu/dam-assets/fr/publications/brochures/2-Fluechtlingskinder-und-jugendliche-Fluechtlinge-in-der-Schule.pdf> [15.05.2024].
- Softic, D. (2016). *Migranten in der Politik. Eine empirische Studie zu Bundestagsabgeordneten mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, 24 (3), 247-272.
- Statistik Austria (2023). *Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren*. Abgerufen unter https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/MIG2023.pdf [24.03.2024].

- Stojanov, K. (2020). Inklusion statt Integration als Leitbegriff für Migrationspolitik? In M. Spieker & C. Hofmann (Hrsg.), *Integration. Teilhabe und Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft* (S. 103-114). Baden-Baden: Nomos.
- Technische Universität Wien a (o. J.). *Deutschkenntnisse*. Abgerufen unter <https://www.tuwien.at/studium/zulassung/zulassung-mit-internationaler-vorbildung/deutschkenntnisse> [20.12.2024].
- Technische Universität Wien b (o. J.). *Befristete und generelle Befreiung*. Abgerufen unter <https://www.tuwien.at/studium/zulassung/oeh-beitrag-und-studienbeitrag/studienbeitrag/befristete-und-generelle-befreiung> [24.12.2024].
- Technische Universität Wien c (o. J.). *Hilfsmaßnahmen der TU Wien für Studierende und Wissenschaftler_innen aus der Ukraine*. Abgerufen unter <https://www.tuwien.at/studium/ukrainehilfe> [09.02.2025].
- Theuerl, M. (2017). Geflüchtete und Hochschule – Transkulturelle Begegnungen an der Hochschule. In *Flucht und Migration* (S. 24-25). Abgerufen unter https://www.genderopen.de/bitstream/handle/25595/3469/fempol2016_2theuerl_gefluec htete.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y [02.12.2023].
- Theuerl, M. & Digoh, K. M. (2019). Wurzeln schlagen an der Uni. Von transkulturellen Begegnungen an der Hochschule. In A. Gouma, P. Neuhold, D. Rechling, D. & P. Scheibelhofer (Hrsg.), *Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle. Politische Vorgaben und gelebte Praxis* (S. 138-146). Innsbruck: Studienverlag.
- Thomas-Olade, O. & Velho, A. (2011). Othering and its Effects. Exploring the Concept. In H. Niedrig & C. Ydessaen (Hrsg.), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. An Introduction* (S. 27-50). Frankfurt: Peter Lang.
- UG (2002, § 63). Abgerufen unter <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128&FassungVom=2022-03-15&Artikel=&Paragraf=64&Anlage=&Uebergangsrecht=> [15.02.2025].
- UG (2002, § 64). Abgerufen unter <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128&FassungVom=2022-03-15&Artikel=&Paragraf=64&Anlage=&Uebergangsrecht=> [15.03.2025].
- UG (2002, §78). Abgerufen unter <https://www.jusline.at/gesetz/univg/paragraf/78> [15.03.2025].

- UNHCR (2020). *Aufbrechen. Ankommen. Bleiben. Bildungsmaterial zu Flucht und Asyl*. Abgerufen unter https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2023/04/AT_Aufbrechen-Ankommen-Bleiben_6Auflage_2023.pdf [20.04.2024].
- UNHCR (2022). *Global Trends. Forced Displacement in 2022*. Abgerufen unter <https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2023/06/global-trends-report-2022.pdf> [02.04.2024].
- UNHCR (2023). *Mid-Year Trends*. Abgerufen unter <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2023-10/Mid-year-trends-2023.pdf> [30.03.2024].
- UNHCR Österreich (2024). *Die Genfer Flüchtlingskonvention*. Abgerufen unter <https://www.unhcr.org/dach/at/ueber-uns/unser-mandat/die-genfer-fluechtlingskonvention> [21.04.2024].
- Uni Freunde (o. J.). *Uni Freunde. Stipendien & Mentoring für geflüchtete Studierende*. Abgerufen unter <https://www.fremdewerdenfreunde.at/unifreunde/> [06.03.2025].
- Uniko (o. J.). *Was ist More?* Abgerufen unter <https://uniko.ac.at/themen/more/was-ist-more/> [15.03.2025].
- Universität für angewandte Kunst Wien (o. J.). *Studienangebot*. Abgerufen unter <https://www.dieangewandte.at/studienangebot> [09.02.2025].
- Universität für Bodenkultur a (o. J.). *Nachweis ausreichender Deutschkenntnisse ab Wintersemester 2018/19*. Abgerufen unter <https://boku.ac.at/studienservices/themen/zulassung/internationale-vorbildung/bachelorstudien/zulassung-zu-bachelorstudien-mit-internationaler-vorbildung/nachweis-ausreichender-deutschkenntnisse/nachweis-ausreichender-deutschkenntnisse-ab-wintersemester-201819> [20.12.2024].
- Universität für Bodenkultur b (o. J.). *Studienbeitrag*. Abgerufen unter <https://oehboku.at/beratungen/studienbeitrag/#:~:text=Die%20H%C3%B6he%20des%20Studienbeitrags%20betr%C3%A4gt,726%2C72%20%E2%82%AC%20pro%20Semester.> [24.12.2024].
- Universität Wien a (o. J.). *Informationen für Asylwerber*innen*. Abgerufen unter <https://studieren.univie.ac.at/zulassung/infos-drittstaaten/informationen-fuer-asylwerberinnen/> [20.12.2024].
- Universität Wien b (o. J.). *Faculty of Social Sciences – Research Ethics Questionnaire. German Supplement*. Abgerufen unter

- https://sowi.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/f_sowi/Forschungsethik/RES_Questionnaire_Faculty_German_Supplement.pdf [10.07.2024].
- Universität Wien c (o. J.). *EPM-Vorbereitungskurs*. Abgerufen unter <https://mmf.univie.ac.at/mathspplus/epm-course/> [05.02.2025].
- Universität Wien d (o. J.). *Ressourcen für Ukrainer*innen*. Abgerufen unter <https://mmf.univie.ac.at/hilfestab/ressourcen-ukraine/> [09.02.2025].
- Universität Wien e (o. J.). *Punktesystem*. Abgerufen unter https://studieren.univie.ac.at/begriffs-abc/verwandte-eintraege/?tx_irfaq_pi1%5BshowUid%5D=31248&cHash=474d9e0de4e58bc0d8707145dad69d23 [08.02.2025].
- Universität Wien f (o. J.). *Projekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund*. Abgerufen unter <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/inklusive-paedagogik/forschung/lehrkraefte-mit-fluchthintergrund-lehrgang-1/> [25.02.2025].
- Universität Wien g (o. J.). *Inhaltliche Kriterien*. Abgerufen unter <https://studienpraeses.univie.ac.at/informationen-zum-studienrecht/anerkennungen/inhaltliche-kriterien/> [15.03.2025].
- Universität Wien h (o. J.). *Zertifikatskurs für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund*. Abgerufen unter <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/inklusive-paedagogik/forschungsprojekte/abgeschlossene-projekte/zertifikatskurs-fuer-lehrkraefte-mit-fluchthintergrund/> [01.03.2025].
- UNO-Flüchtlingshilfe (2024a). *Fluchtursachen*. Abgerufen unter <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/hilfe-weltweit/themen/fluchtursachen> [20.03.2024].
- UNO-Flüchtlingshilfe (2024b). *Integration von Flüchtlingen. Ankommen im neuen Zuhause*. Abgerufen unter <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/hilfe-weltweit/perspektiven-schaffen/integration> [01.04.2024].
- UNO-Flüchtlingshilfe (2024c). *Perspektiven schaffen. Flüchtlingen einen Neuanfang ermöglichen*. Abgerufen unter <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/hilfe-weltweit/perspektiven-schaffen> [01.04.2024].
- Vandor, P., Millner, R., Mittelberger, C. & Weißinger, L. (2021). *Sozialunternehmen im Integrationsbereich. Eine Analyse der Potentiale und Herausforderungen in der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten in Wien*. Abgerufen unter <https://static1.squarespace.com/static/63345e3edc632113a449f6b3/t/635fbcf6cd535410aceb1cb4/1667218706891/sozialunternehmen-im-integrationsbereich.pdf> [09.12.2023].

- Völkerer, P. & Sauer, P. (2010). Bildung und Demokratie: Schafft Bildung sozialen Zusammenhalt? *Wirtschaft und Gesellschaft*, 36 (1), 53-78.
- von Unger, H. (2018). Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19 (3), Art. 6.
- Wehrschütz, C. F. (1999). *Die Ukraine und die europäische Union. Eine Beziehung mit erheblicher Frustrationstoleranz.* Abgerufen unter https://www.bmlv.gv.at/pdf_pool/publikationen/01_ueu_01_ueu.pdf [09.02.2025].
- Wieland, U. (2024). *Willkommenskultur in Krisenzeiten. Wahrnehmungen und Einstellungen der Bevölkerung zu Migration und Integration in Deutschland.* Güterloh: Bertelsmann Stiftung.
- Wiesinger, I. (2018). *Integration und Identitätsbildung junger Geflüchteter in der Jugendhilfe – ein Drahtseilakt ohne Sicherung.* Abgerufen unter https://paritaet-rps.org/fileadmin/Resources_rti/Public/Redaktion/Redaktion_Saarbruecken/2019/Kinder_und_Jugendhilfe/wiesinger_jamt-2018_426_1_.pdf [05.04.2024].
- Wirtschaftsuniversität Wien (o. J.). *Studienbeitrag/ÖH-Beitrag.* Abgerufen unter <https://www.wu.ac.at/studierende/studienorganisation/studienbeitrag-oeh-beitrag#:~:text=Der%20Studienbeitrag%20betr%C3%A4gt%20%E2%82%AC%20363,Studierenden%20an%20allen%20%C3%B6sterreichischen%20Universit%C3%ACten> [24.12.2024].
- Wirtschaftsuniversität Wien (2024). *Sprachnachweise.* Abgerufen unter <https://www.wu.ac.at/studium/bewerbung-und-zulassung/language> [20.12.2024].
- Witte, D. & Schmitz, A. (2017). *Der Nationalstaat und das globale Feld der Macht, oder: Wie sich die Feldtheorie von ihrem methodologischen Nationalismus befreien lässt.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der Qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.* Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Wulffmeyer, M. (Hrsg.). (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Yildiz, S. (2012). Politik, Pädagogik und Bildung im Kontext sprachlich-symbolischer Ordnungsverhältnisse. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 87-104). Wiesbaden: Springer VS.

- Zalewski, I. (2019). „Maybe you are refugee, but you are human”: Zur Herausforderung nach der Flucht Subjekt zu bleiben. In R. Braches-Chyrek, T. Kallenbach, C. Müller & L. Stahl (Hrsg.), *Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Menschen. Kritische Diskussionen in der Sozialen Arbeit* (S. 25-34). Opladen: Barbara Budrich.
- Zander, B. & Zender, U. (2015). Methoden im Rahmen der qualitativen Teilstudie. In U. Burrmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport* (S. 167-188). Wiesbaden: Springer VS.
- Zantop, S. (1998). Der (post-)koloniale Blick des ‚weißen Negers‘. Hans Christoph Buch: Karibische Kaltluft. In P. M. Lützel (Hrsg.), *Schriftsteller und „Dritte Welt“: Studien zum postkolonialen Blick* (S. 129-152). Tübingen: Stauffenburg.

Anhang

Im Anhang lassen sich alle Dokumente, die für die Rekrutierung von Interviewteilnehmer*innen, die Interviewvorbereitung sowie die Interviewtranskription zum Einsatz gekommen sind, wiederfinden.

1. Rekrutierung von Interviewteilnehmer*innen

1.1 Anfragetext für Organisationen, Einrichtungen und Initiativen

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich hoffe diese Mail erreicht Sie.

Mein Name ist Victoria Stein und ich befinde mich in den Endzügen meines Masterstudiums Bildungswissenschaft.

Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich mich gerne mit dem Zugang zu akademischer Bildung von Menschen mit Fluchterfahrung beschäftigen und interessiere mich hier für die ganz persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse.

Ziel dieser Masterarbeit ist es, mehr Sichtbarkeit für jene Personengruppe hinsichtlich ihres Zugangs zu Bildung zu schaffen. Überdies könnten gegebenenfalls bestehende Ansätze beziehungsweise Maßnahmen angepasst und weiterentwickelt oder neu konzeptualisiert und initiiert werden. Schließlich kann eine Auseinandersetzung mit dem Thema zu einer inklusiven Hochschulgemeinschaft beitragen.

Ich suche dabei nach Interviewpartner*innen, die für das Berichten ihrer persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse im Zugang zu akademischer Bildung Zeit hätten.

Die einzigen Voraussetzungen wären dabei:

- Fluchterfahrung
- Der Besuch einer Hochschule in Wien oder das Vorhaben, ein Studium an einer Hochschule in Wien aufzunehmen

Bei der Datenerhebung, Datenverarbeitung und Datenaufbewahrung wird sich an den Richtlinien der Ethikkommission in Wien orientiert. Das Interview wird aufgenommen. Die Ergebnisse der Interviews werden aber selbstverständlich ganz anonymisiert und vertraulich behandelt.

Ich hoffe ich bereite Ihnen durch meine Mail keine Umstände und würde mich sehr freuen, wenn Sie mich bei der Suche und damit bei meiner Masterarbeit unterstützen könnten.

Ich bedanke mich bereits herzlich im Voraus!

Bei Fragen oder Unklarheiten stehe ich natürlich jederzeit zur Verfügung.

Liebe Grüße,
Victoria Stein

1.2 Deutschsprachiger Flyer

Interviewpartner:innen mit Fluchterfahrung für meine Masterarbeit gesucht

Mein Name ist Victoria Stein. Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich mich mit den Chancen und Herausforderungen von Menschen mit Fluchterfahrung im Zugang zur Hochschule auseinandersetzen.

Ich suche daher **Personen, die Fluchterfahrung** haben und

- eine Hochschule in Wien besucht haben
- eine Hochschule in Wien besuchen
- eine Hochschule in Wien besuchen möchten beziehungsweise vorhaben ein Studium aufzunehmen

und dazu bereit wären im Rahmen eines Interviews (Präsenz oder Online) über ihre **persönlichen Erfahrungen** zu sprechen.

Die Interviews sind für den Zeitraum zwischen **Juni und August** geplant, die Terminvereinbarung kann jedoch **individuell** gestaltet werden.

Die erhobenen Daten werden anonymisiert und vertraulich behandelt.

Ich würde mich über jede Teilnahme und Unterstützung freuen!

Bei Interesse und sonstigen Fragen oder Unklarheiten bin ich jederzeit unter der folgenden E-Mail-Adresse zu erreichen:

a11715983@unet.univie.ac.at

Looking for interview partners with refugee experience for my master's thesis

My name is Victoria Stein. As part of my master's thesis, I would like to look at the opportunities and challenges faced by people with refugee experience in accessing higher education.

I am therefore looking for **people who have experience as refugees** and

- have attended a university in Vienna
- attend a university in Vienna
- would like to attend a university in Vienna or are planning to study there

and would be ready to talk about their **personal experiences** in an interview (face-to-face or online).

The interviews are scheduled for the period between **June and August**, but appointments can be arranged **individually**.

The data collected is anonymized and treated confidentially.

I would be happy about any participation and support!

If you are interested or have any questions or uncertainties, you can reach me at any time at the following e-mail address:

a11715983@unet.univie.ac.at

2. Interviewvorbereitung

2.1 Einverständniserklärung

Einverständniserklärung für die Interviewdurchführung

Titel der Masterarbeit: „Zugang zu akademischer Bildung von Menschen mit
Fluchterfahrung - Eine empirische Untersuchung an Hochschulen in Wien“

Masterarbeit von: Victoria Stein, BA

Name des/der Interviewpartner*in: _____

Datenschutzmitteilung

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist mir bei dieser Befragung ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden daher im Sinne der Datenschutzrichtlinien **vertraulich behandelt** und **anonymisiert**. Die Audioaufzeichnung des Interviews wird über Smartphone erfolgen. Die erhobenen Daten kommen in einen passwortgeschützten Ordner zu dem nur Frau Stein Zugang hat. Es können sowohl in der Transkription, der Auswertung und in der Masterarbeit selbst keinerlei Rückschlüsse auf die Identität Ihrer Person gezogen werden (z. B. Name, Wohnort). Nach Abschluss der Masterarbeit werden sämtliche Daten aufbewahrt und nach Ihrem Einverständnis nach der Transkription gelöscht.

Diese Befragung wird im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität Wien erstellt. Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden.

Recht auf Widerrufung der Einwilligung

Die Teilnahme an der Masterarbeit ist freiwillig. Das Interview kann also zu jedem Zeitpunkt abgebrochen werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit. Ihr Einverständnis für die Aufzeichnung und Weiterverwendung der Daten kann also jederzeit widerrufen werden.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an Victoria Stein (a11715983@unet.univie.ac.at)

Datum: _____

Unterschrift Interviewpartner*in

Unterschrift Interviewerin:

2.2 Kurzfragebogen

Persönliche Daten

Geschlecht:

☐ männlich

☐ weiblich

☐ divers

Alter: __ (Jahre)

Haben Sie Kinder?

☐ Nein

☐ Ja _____ (Anzahl)

Wohnort:

☐ Wien

☐ Wien Umgebung

☐ Außerhalb von Wien: (Ort)

Leben Sie?

☐ Allein

☐ Mit der Familie

☐ In einem Studierendenwohnheim

☐ In einer Wohngemeinschaft

☐ Mit Partner:in

Wenn Sie nicht allein wohnen: Wie viele Personen wohnen in Ihrem Haushalt: _____

Wo wurden Sie geboren? _____

Haben Sie in Ihrem Herkunftsland bereits ein Studium begonnen oder abgeschlossen?

☐ Studium begonnen/Studienfach: _____

☐ Studium begonnen und abgeschlossen/Studienfach: _____

☐ nicht studiert

Seit wann leben Sie in Österreich? _____

Rechtlicher Status:

☐ Asylantrag wurde bewilligt

☐ Subsidiär Schutzberechtigte:r

☐ Laufendes

Asylverfahren ☐ Sonstige Bemerkungen: _____

Vorstudienlehrgang/Studium (in Österreich):

☐ Momentan im Vorstudienlehrgang, Vorhaben ein Studium in

_____ (Studienfach; Bachelor/Master) aufzunehmen

☐ Vorstudienlehrgang abgeschlossen und Vorhaben ein Studium aufzunehmen; Studienfach (Bachelor; Master) und Hochschulform (z.B. FH Wien, Universität Wien, TU Wien) :

☐ Bereits aufgenommenes Studium; **Studienfach** (Bachelor/Master) und **Hochschulform** (z.B. FH Wien, Universität Wien, TU Wien): _____

und befinde mich aktuell im _____ **Semester**

☐ Ich habe an einer Hochschule in Wien (**Studienfach**; Bachelor/Master) und **Hochschulform** (z.B. FH Wien, Universität Wien, TU Wien) _____ studiert und habe das Studium abgeschlossen: ☐ ja ☐ nein

Für Personen, die ein Studium bereits in Wien begonnen, jedoch nicht abgeschlossen haben:

Bis zu welchem Semester haben Sie das Studium fortgesetzt? _____

Einkommen:

- ☐ Ausschließlich durch Erwerbstätigkeit
- ☐ Erwerbstätigkeit und zusätzliche Unterstützung (Bedarfsorientierte Mindestsicherung)
- ☐ Ich erhalte ausschließlich BMS („Bedarfsorientierte Mindestsicherung“)
- ☐ Studienbeihilfe
- ☐ Ich erhalte andere finanzielle Unterstützung

Muttersprache: _____

Deutsche Sprachkenntnisse:

- ☐ A1 (Anfänger:in) ☐ A2 (Grundkenntnisse) ☐ B1 (Fortgeschrittene Grundkenntnisse)
- ☐ B2 (Selbstständige Sprachverwendung) ☐ C1 (Fortgeschrittene Sprachverwendung)
- ☐ C2: (Annähernd muttersprachliche Kenntnisse)

2.3 Interviewleitfaden

Leitfaden für die Datenerhebung der vorliegenden Masterarbeit

- Bedanken für die Teilnahmebereitschaft
- Inhalt und Ziel der Masterarbeit wird erläutert
- Aufklärung über Datenschutzrichtlinien und Einverständniserklärung
- Klärung von Fragen zu Datenschutzrichtlinien und Einverständniserklärung (Unterschreiben lassen)
- Beantwortung von allgemeinen Fragen

Forschungsfrage: Welche Chancen und Herausforderungen begegnen Menschen mit Fluchterfahrung im Zugang zu akademischer Bildung in Wien?

Nummer	Erzählaufforderung	Inhaltliche Aspekte/Stichworte (nur erfragen, wenn nicht thematisiert) „Checkliste“	(Nachfrage/Aufrechterhaltungsfragen)
1	„Erzählen Sie mir doch gerne mehr über Ihr Interesse, ein Studium in Wien aufzunehmen“ „Woher kam Ihr Interesse, ein Studium in XY (Studienfach) aufzunehmen?“ (Individuelle Anpassungen je nach Antworten im Kurzfragebogen)	Bildungsmotivation (Herkunft/Ankunft)	
2	„Welche Erwartungen hatten Sie in Bezug auf den Zugang zu Hochschulen in Wien?“		„Dachten Sie es wäre einfach oder schwierig ein Studium in Wien aufzunehmen?“

			„Haben Ihre Erwartungen der Realität entsprochen oder waren Sie positiv oder negativ überrascht? Individuelle Nachfragen je nach Antworten im Kurzfragebogen in Bezug auf bereits angefangenes beziehungsweise abgeschlossenes Studium im Herkunftsland
3	„Welche Schritte unternahmen Sie als Sie das Interesse entwickelten, ein Studium in Wien aufzunehmen und welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht?“	Rechtlicher Status/Lebensumstände Herausforderungen Ressourcen/ Bewältigungsstrategien Chancen Sprache	„Welche positiven und negativen Erinnerungen fallen Ihnen ein?“ „Sie meinten, dass können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?“ „Würden Sie den Vorstudienlehrgang/das Studium in Wien als Chance/Möglichkeit betrachten?“ – „Wenn ja, wieso?“ „Fallen Ihnen weitere positive Aspekte ein, die sich aus dem Vorstudienlehrgang/dem Studium ergeben/ergeben könnten?“ „Sind Sie auf besondere Herausforderungen/

			Schwierigkeiten gestoßen?“ „Wenn es Schwierigkeiten gab – was waren diese Schwierigkeiten?“ „Haben bestimmte Lebensumstände Ihre Studiensituation erleichtert/erschwert?“ „Inwiefern spielen Sprachbarrieren eine Rolle?“ „Wie haben Sie auf Hürden oder Herausforderungen im Zugang zu Wiener Hochschulen reagiert?“ „Waren Sie bei der Bewältigung von Herausforderungen auf sich alleine gestellt oder wurde Ihnen Unterstützung geboten?“ „Welche Unterstützung wurde Ihnen angeboten, um die von Ihnen genannten Herausforderungen zu bewältigen (Freunde, Familie, institutionelle Unterstützer*innen)?“
4	„Inwiefern hat der Vorstudienlehrgang /Ihr Studium beziehungsweise die Erfahrungen,		

	die Sie in diesem Zuge gesammelt haben, ihr Leben in irgendeiner Hinsicht beeinflusst?“		
5	„Welche Ziele haben Sie für Ihre akademische und berufliche Zukunft?“		
Einstellungsfrage	„Am Ende des Interviews interessieren mich noch einige Fragen zu...“ „Welche Änderungen oder Verbesserungen wären sinnvoll, um den Zugang zu akademischer Bildung für Menschen mit Fluchterfahrung zu erleichtern?“ „Welche Ratschläge würden Sie anderen Menschen mit Fluchterfahrung geben?“		
Abschlussfrage	„Haben wir noch etwas vergessen, was Sie gerne ansprechen würden?“		

3. Transkriptionsregeln nach Fuß und Karbach (2019, S. 66f.)

Auszug aus einem Interview – Grundtranskript

Projekt Projektpfad	Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung C:\Forschung\laufende Projekte\GdT\ Daten\	
Interview-Nr.	1	
Name der Audiodatei	Buch_Interview 1_HM	
Datum der Aufnahme	16.03.2014	
Ort der Aufnahme	Düsseldorf	
Dauer der Aufnahme	36:53 Minuten	
Befragte Person	Hans Müller	
Interviewer/in	Dr. Susanne Fuß	
Datum der Transkription	31.03.2014	
Transkribient/in	Dr. Susanne Fuß – Fonoskript	
Besonderheiten	keine	
Transkriptionsregeln	Die Transkription erfolgt Wort für Wort in leichter Sprachglättung. I: Interviewerin, B: Befragter. Folgendes Zeicheninventar und Module finden Anwendung:	
	Leichte Sprachglättung: Korrektur des „breiten“ Dialekts, aber umgangssprachliche Ausdrucksweisen, fehlerhafte Ausdrücke sowie fehlerhafter Satzbau werden beibehalten.	Modul Sprachglättung
(3)	Angabe der Pausen ab einer Länge von drei Sekunden	Modul Pause
<u>immer</u> <u>unbedingt</u>	Betontes Wort bzw. betonte Silbe	Modul Sprachklang
niemals <i>niemals</i>	Laut gesprochenes Wort Leise gesprochenes Wort	
einf-	Wortabbruch	Modul Lautäußerungen, Wortabbrüche und Verschleifungen
(räuspert sich) (seufzt) (lacht)	Non-verbale Äußerungen	

(haut auf den Tisch)	Hörbare Handlungen	Modul nicht-sprachliche Ereignisse
(Handy klingelt)	Hintergrundgeräusche	
(...?), (...??) #00:15:03.4#	Unverständliches Wort, mehrere unverständliche Worte mit Zeitangabe	Modul Unsicherheit, Unterbrechung, Auslassung
(mein?/dein?) #00:15:03.4#	Alternativ vermuteter Wortlaut mit Zeitangabe	
	Grammatikalische Zeichensetzung	Modul Zeichensetzung
1 I Okay. Viele verbinden ja vielleicht auch Sabbat-Jahr mit Reisen. Bist du 2 auch gereist? Oder? 3 B Ja, das war etwas, was natürlich in der Konstellation, in der ich das 4 Sabbat-Jahr gemacht habe, nicht so gut funktionieren konnte, weil ich 5 mich ja um meine Schwiegereltern kümmern wollte und musste. Aber wir 6 haben trotzdem ne ganze Reihe von Kurzreisen gemacht. Zum Beispiel 7 so über vier Tage nach Lissabon. Oder auch eine Kreuzfahrt mit meinem 8 Vater und seiner Lebensgefährtin. Also das hat funktioniert, aber das 9 waren dann also viele kleine Fl- Ausflüchte oder Flüchte, die wir da in der 10 Zeit unternommen haben. 11 I Und dann hast du auch alleine Reisen gemacht, wenn du gesegelt bist, 12 das macht (...??) #00:05:18.6# 13 B Nee, nur das Segeln hab ich allein gemacht. Also ansonsten hab ich das 14 tatsächlich mit {Vorname der Ehefrau}, also meiner Frau gemacht, (3) 15 und das war sehr schön. 16 I Ja, toll. (lacht) Dann hab ich noch ne Frage, würdest du denn 17 rückblickend heute noch was anders machen in deinem Sabbat-Jahr? 18 Würdest du es irgendwie anders gestalten oder irgendwas noch erleben 19 wollen, was du nicht erlebt hast? Wo du sagst, (die Zeit?) 00:05:39.1# 20 B Ich glaub, nein. Ich glaube, diese Grundelemente, die ich verfolgt habe, 21 die würd ich ähnlich wieder verfolgen. Heißt also, ein zentrales Ziel. Zwei, 22 die ergänzend waren, die also so nen gewissen Rahmen geschafft 23 haben, an den ich mich gehalten habe. Aber ansonsten viel Freiraum 24 lassen für Dinge, die dann ohnehin gekommen sind. Also ich merkte in 25 diesem Sabbat-Jahr, dass ich ein sehr neugieriger Mensch bin und dass 26 ich nie Zei- nie Schwierigkeiten haben werde, meine Zeit gut auszufüllen. 27 Das war auch ne ganz gute Erfahrung. Also insofern, wenn ich das noch 28 mal machen müsste, würd ichs genauso tun.		