



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Integration von Asylwerber_innen – ein Widerspruch?

Eine qualitativ-empirische Studie in drei ländlichen Nachbargemeinden im Mostviertel, Niederösterreich – unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts Bildung“

verfasst von / submitted by

Sandra Punz, BA

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

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

UA 066 810

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

Masterstudium Kultur- und Sozialanthropologie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Gabriele Rasuly-Paleczek

Danksagung

Mein Dank gilt der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, welche diese Masterarbeit durch das Forschungsprojekt LODA (Loslassen-Durchstehen-Ankommen: Eine transdisziplinäre Studie zur rezenten Situation Geflüchteter in Österreich) finanziell unterstützt und damit maßgeblich zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen hat.

Insbesondere möchte ich Frau Ass.-Prof. Mag. Dr. Gabriele Rasuly-Paleczek für die ausgezeichnete fachliche Betreuung und die inhaltlichen Anregungen danken. Darüber hinaus danke ich Frau Dr. Marianne Six-Hohenbalken (Institut für Sozialanthropologie, ÖAW) und Herrn MMag. DDr. Josef Kohlbacher (Institut für Stadt- und Regionalforschung, ÖAW) für die gute Zusammenarbeit im Projekt, für das Vertrauen, das mir von Beginn an entgegengebracht wurde und für die Einbindung in den wissenschaftlichen Betrieb der ÖAW, z. B. durch die Teilnahme an Konferenzen.

Ein herzliches Dankeschön möchte ich meinen Kolleg_innen Hannah Lichtenwagner, Sonja Nechansky und Andreas Schwarzbauer aussprechen für die vielen anregenden Diskussionen, den stetigen Austausch und die gute Zusammenarbeit, insbesondere beim Verfassen eines Gemeinschaftsartikels, der aus unseren Masterarbeiten hervorgegangen ist.

Ich möchte mich an dieser Stelle ebenfalls bei meinen zahlreichen anonymen Interviewpartner_innen für ihr Vertrauen bedanken und dass sie sich Zeit genommen haben, ihre Erfahrungen und persönlichen Geschichten bereitwillig mit mir zu teilen. Ganz besonders danke ich all jenen Gesprächspartner_innen, die sich über das Interview hinaus für mich um die Vermittlung weiterer Respondent_innen bemüht haben und somit die Grundlage für eine differenziertere und holistischere Analyse bereitet haben.

Nicht zuletzt möchte ich mich herzlich bei meinen Eltern für ihre bedingungslose Unterstützung während meiner gesamten Ausbildungszeit bedanken.

Abkürzungsverzeichnis

A1/A2/B1/B2/C1/C2	Sprachstufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen
AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
AMS	Arbeitsmarktservice
ASO	Allgemeine Sonderschule
AsylG	Asylgesetz
BFA	Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BhW	Bildung hat Wert
BMEIA	Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres
BMI	Bundesministerium für Inneres
DaF/DaZ	Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache
FPÖ	Freiheitliche Partei Österreichs
FrG	Fremdengesetz
HTL	Höhere technische Lehranstalt
IntG	Integrationsgesetz
MIPEX	Migrant Integration Policy Index
NAP.I	Nationaler Integrationsplan für Integration
NMS	Neue Mittelschule
NÖ	Niederösterreich
ÖIF	Österreichischer Integrationsfonds
ÖSD	Österreichisches Sprachdiplom Deutsch
ÖVP	Österreichische Volkspartei
SchPflG	Schulpflichtgesetz
SPÖ	Sozialdemokratische Partei Österreichs
UNHCR	United Nations High Commissioner of Refugees bzw. Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen
VS	Volksschule
WIFI	Wirtschaftsförderungsinstitut

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	3
Abkürzungsverzeichnis	5
1 Einleitung	9
2 Feldforschung.....	16
2.1 Beschreibung des Feldforschungsprozesses	16
2.2 Lokaler Erhebungskontext.....	18
2.2.1 Gemeindeinterne Initiativen für Geflüchtete	20
2.2.2 Regionale Unterstützungs- und Bildungsangebote mit Gemeindebezug	23
2.2.3 Regionale Bildungsangebote ohne Gemeindebezug.....	25
3 Methoden	27
3.1 Erhebung.....	27
3.1.1 Semi-strukturierte Leitfadeninterviews (Expert_inneninterviews)	27
3.1.2 Problemzentrierte-narrative Interviews	29
3.1.3 Feldnotizen	31
3.2 Auswertung.....	31
4 Die Kategorie „Asylwerber_in“	33
4.1 Begriffsdefinitionen für den österreichischen Kontext.....	33
4.2 Binäre Konstruktionen im Kontext von Flucht und Asyl	35
4.3 Vulnerabilitäten von Asylwerber_innen	36
5 Integration als sozialwissenschaftliches und politisches Konzept.....	39
5.1 Integration: Theorien, Definitionen und Begriffe	39
5.1.1 Theorie der sozialen Integration bei Esser.....	39
5.1.2 Kritik an Esser	42
5.1.3 Alternative Definitionen von Integration.....	44
5.2 Integrationspolitik in Österreich	47
5.2.1 Die Anfänge: NAP.I und Gründung des Staatssekretariats für Integration	47
5.2.2 Während der „Krise“: Integrationspolitische Entwicklungen seit 2015	50
5.3 Integration von Geflüchteten als Sonderfall: Theoretische Ansätze und analytische Modelle	53

5.4 Fazit: Integrationsverständnis für diese Arbeit	57
6 Empirische Ergebnisse	60
6.1 Politisch-strukturelle Ebene für Integration	62
6.1.1 Die Pflichtschule: „Schule soll alles leisten, aber es soll nichts kosten“	62
6.1.1.1 Die Situation: Ein ständiges Kommen und Gehen und keine Ressourcen	63
6.1.1.2 Bewältigungsstrategien: Ressourcen müssen organisiert werden	67
6.1.1.3 Rechtfertigung des Engagements: Inklusion als „Lehrer-Ethos“	70
6.1.2 Bildungszugang für Asylwerber_innen außerhalb der Schulpflicht	71
6.1.2.1 Alltag in der Grundversorgung	71
6.1.2.2 Der politische Diskurs: „Keine Integration ab dem ersten Tag“	75
6.1.2.3 Bildungszugang zu professionellen Angeboten (formaler Bildungssektorzugang)	76
6.1.3 Zwischenfazit I	80
6.2 Persönlich-soziale Ebene für Integration: Ehrenamtliches Engagement	82
6.2.1 Strukturwandel des Ehrenamts: „Spontane Initiativen“ entstehen	82
6.2.2 Organisation und Ausgestaltung der Hilfe: Improvisationstalent gefragt	84
6.2.3 Die Rolle von Pfarre und Bürgermeister	89
6.2.4 Ehrenamtliches Engagement und seine politische Dimension	92
6.2.5 Ehrenamtliches Engagement und seine emotionale Dimension	95
6.2.5.1 Beziehungen zwischen Geflüchteten und Ehrenamtlichen	95
6.2.5.2 Herausforderungen ehrenamtlichen Engagements	100
6.2.6 Zwischenfazit II	103
6.3 Bildungsaspirationen und -verläufe von Geflüchteten: vier Fallbeispiele	104
7 Conclusio und Ausblick	110
8 Quellenverzeichnis	116
8.1 Bibliografie	116
8.2 Online- und Rechtsquellen	123
8.3 Interviews und Feldnotizen	126
9 Zusammenfassung/Abstract	127
Zusammenfassung (Deutsch)	127
Abstract (English)	128

1 Einleitung

Das Jahr 2015 stellte für die europäische sowie österreichische Zeitgeschichte im Hinblick auf die Themen Flucht und Asyl eine politische Zäsur dar. In diesem Jahr wurden in Österreich insgesamt 88.340 Asylanträge gestellt; das bedeutete eine Verdreifachung der Asylanträge im Vergleich zum Vorjahr. Allerdings zeichnete sich schon im Jahr 2014 ein Anstieg von über 40 Prozent im Vergleich zum arithmetischen Mittelwert der vorangegangenen fünf Jahre (2009-2013) ab. Der Anteil der Antragsteller_innen aus den Ländern Afghanistan, Irak und Syrien betrug im Jahr 2015 72 Prozent (das entspricht fast einem Dreiviertel) der Gesamtantragszahl. In den Jahren 2014 und 2016 entfiel ca. die Hälfte aller Asylanträge auf Menschen aus den drei genannten Ländern, welche auch die Erhebungszielgruppe der vorliegenden Arbeit darstellen.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Gesamt	15.821	11.012	14.416	17.413	17.503	28.064	88.340	42.285	24.735	13.746
Afghanistan	2.237	1.582	3.609	4.005	2.589	5.076	25.563	11.794	3.781	2.120
Irak	399	336	484	491	468	1.105	13.633	2.862	1.403	762
Syrien	279	194	422	915	1.991	7.730	24.547	8.773	7.356	3.329

Tabelle 1: Anzahl der Asylanträge in Österreich von 2009 bis 2018 (vgl. Statistik Austria 2018)

Angesichts der hohen Anzahl an Menschen, die u. a. vor Bürgerkrieg und jahrzehntelangen bewaffneten Konflikten geflüchtet waren, rückte das Thema Integration unausweichlich in den Vordergrund. Im Jahr 2008 wurde Integration erstmals als Querschnittsthema auf Bundesebene behandelt, ehe das in der Alltagssprache sowie im medialen und politischen Diskurs vielfach gebrauchte, jedoch vage bleibende Konzept im Jahr 2017 in Form des Integrationsgesetzes (IntG) gesetzliche Verankerung fand (vgl. Kapitel 5.2). Unter § 1 bis § 3 (IntG) ist die Zielgruppe definiert – nämlich Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte und Drittstaatsangehörige, die sich rechtmäßig in Österreich aufhalten – welche Teil der Integrationsförderung ist und der Integrationspflicht unterliegt. Neben den sogenannten „Werte- und Orientierungskursen“ wird Integration gesetzlich v. a. im Hinblick auf den Spracherwerb (Deutschkurse) und die Arbeitsmarktintegration (Selbsterhaltungsfähigkeit) definiert. Daraus wird erkennbar, dass Asylwerber_innen nicht zur Zielgruppe von Integrationsfördermaßnahmen gehören.

BINDER (2017: 124) argumentiert angesichts der Entwicklungen seit 2015, dass die Kultur- und Sozialanthropologie mehr denn je gefordert ist, sich mit den daraus ergebenden gesellschafts-

politischen Themen auseinanderzusetzen. Wie ein Blick in rezente Publikationen (vgl. BUBER-ENNSER et al. 2016; vgl. KOHLBACHER, RASULY-PALECZEK, HACKL und BAUER 2017) und Forschungsprojekte zeigt, wurde seit 2015 in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen versucht mehr über die Menschen in Erfahrung zu bringen, welche erst kürzlich nach Österreich geflüchtet waren. Diese Studien geben einerseits einen Überblick über beispielsweise die Ethnizität, das Alter, Geschlecht und den Familienstand der Geflüchteten sowie ihre im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen. Andererseits legen diese Arbeiten die Ergebnisse von quantitativen Erhebungen von weitaus komplexeren Kategorien dar, wie etwa Religiosität, Zustimmung zu österreichischen Lebensgewohnheiten, Demokratieverständnis, Auffassung von Gleichberechtigung, Erwartungen vom Leben im Aufnahmeland und Zukunftsperspektiven. Andere Studien (vgl. BERGER et al. 2016) versuchen anhand vorliegender statistischer Daten mögliche Auswirkungen der Fluchtmigrationsbewegung nach Österreich für den Arbeitsmarkt und die Volkswirtschaft abzuschätzen.

Der rurale Raum als spezifischer, wenn auch meist nur temporärer Lebensraum von Geflüchteten, bleibt in den Studien meist unterrepräsentiert (vgl. UNHCR 2013: 35) – sei es aufgrund des Studiendesigns, das einen nationalen Bezugsrahmen im Hinblick auf die Analyse aufweist oder der Tatsache, dass explizit Geflüchtete in Wien in den Fokus genommen werden oder der Fragestellung, die auf Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte als Respondent_innen abstellt (welche hauptsächlich in Städten leben, siehe unten). Praxisberichte wie jener von WASER-WAGNER (2017), welcher einen kleinräumlichen Einblick in die Strukturen zur Unterstützung Geflüchteter innerhalb einer ländlichen Gemeinde (Kilb, Niederösterreich) gibt, stellen in sozialwissenschaftlichen Publikationen eher eine Ausnahme dar.

Die Forschung für diese Masterarbeit wurde im Rahmen des Projektes LODA (Loslassen – Durchstehen – Ankommen: Eine transdisziplinäre Studie zur rezenten Situation Geflüchteter in Österreich) an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW) durchgeführt und mit Mitteln aus dem Innovationsfonds der ÖAW finanziell gefördert. Das Thema war durch das Projekt grob vorgegeben: Die Projektkonzeption sah vor, sich mit der Bildungssektoringegration von bereits anerkannten Geflüchteten in einer strukturschwächeren ländlichen Gemeinde zu befassen und auf Basis dessen, Policy-Empfehlungen zu entwickeln, welche in Form eines Projektendberichts formuliert wurden.

Allerdings stellte sich schon bei den ersten Gesprächen mit dem Bürgermeister aus einer der untersuchten Gemeinden und einem im Ort aktiven Ehrenamtlichen heraus, dass die Geflüchteten nach Erhalt eines positiven Asylbescheides fast ausnahmslos in den urbanen Raum (meist Wien) ziehen und sich nicht dauerhaft in den ländlichen Gemeinden ansiedeln. Die UNHCR-Studie zur Integration von Flüchtlingen in Österreich zeigte bereits 2013, dass Geflüchtete in den städtischen Raum ziehen, insbesondere in die Bundeshauptstadt, weil sie dort soziale Netzwerke, eine bessere Verkehrsinfrastruktur, mehr Unterstützung beim Arbeitsmarktzugang sowie bessere Bildungsmöglichkeiten (Deutschkurse) vorfinden (UNHCR 2013: 73). Auch HAJEK (o. J.) konnte in einer explorativen Studie von Dezember 2016 bis Jänner 2017 zu den Binnenmigrationsmotiven von afghanischen, irakischen und syrischen Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten nach Wien feststellen, dass die Motivlage individuell sehr unterschiedlich sein kann, jedoch Erwartungen an den Arbeitsmarkt sowie die Bildungsmöglichkeiten eine bedeutende Rolle spielen. Bezüglich der höheren Mindestsicherung in Wien kommt HAJEK zu folgendem Ergebnis: „Der Faktor Mindestsicherung ist kein allein ausschlaggebender Faktor für einen Umzug, jedoch ein nicht zu vernachlässigender Katalysator dafür. Nur für zehn Prozent der Befragten spielte die Mindestsicherung definitiv keine Rolle.“ (HAJEK o. J.: 8)

Das Thema meiner Masterarbeit veränderte sich hin zu Fragestellungen über Partizipationsmöglichkeiten der Asylwerber_innen an Bildungsmaßnahmen in der Region. Da der rurale Raum in der Flüchtlings- und Integrationsforschung in Österreich unterrepräsentiert ist, entschied ich mich die Forschung ausgehend von einer Gemeinde im niederösterreichischen Mostviertel abseits der Westbahnstrecke, welche in der Arbeit mit der Bezeichnung „Gemeinde A“ anonymisiert wird, zu starten. Schon bald erweiterte ich das Forschungsfeld auf die beiden Nachbargemeinden B und C. Das Forschungsfeld veränderte sich im Laufe des Jahres 2018 auch durch das stetige Wegziehen von sodann anerkannten Geflüchteten ständig. Einige ehrenamtlich engagierte Einzelpersonen hatten im Februar 2018 ihre Tätigkeiten aufgrund der stark zurückgegangenen Nachfrage bereits eingestellt bzw. stand beispielsweise der eigens für die koordinierte Betreuung von Geflüchteten gegründete „Willkommens-Verein“ in Gemeinde A kurz vor seiner Auflösung. Die Anzahl der in Gemeinde A wohnhaften Syrer_innen (8), Iraker_innen (1) und Afghan_innen (11), welche mir der Bürgermeister im Februar 2018 genannt hatte, war zu Beginn der Erhebungsphase Ende Mai 2018 längst nicht mehr aktuell. Es erschien mir für meine Zielsetzung daher wenig sinnvoll diesbezüglich genaue Zahlen der

beiden anderen Gemeinden B und C einzuholen. Stattdessen wollte ich die aufgebauten, bestehenden und wieder abgebauten Strukturen der lokalen und regionalen Betreuung von Geflüchteten sowie die rezenten Entwicklungen in den Gemeinden, der Region im Mostviertel und auf politischer Ebene in Niederösterreich und dem Bund anhand empirischer Beispiele kontextualisieren.

Zwischen dem Sommer 2015 und dem Forschungsbeginn im Februar 2018 waren zweieinhalb Jahre vergangen. Österreich hatte im Oktober 2017 einen neuen Nationalrat gewählt, woraus im Dezember 2017 eine Regierungskoalition aus der bürgerlich-konservativen ÖVP und der rechtspopulistisch-nationalliberalen FPÖ entstand. Diese neue Koalition von ÖVP und FPÖ löste die große Koalition zwischen SPÖ und ÖVP ab. In Niederösterreich wurde im Jänner 2018 eine neue Landesregierung gewählt, die unter der Bezeichnung „Landesregierung Mikl-Leitner II“ bekannt ist. Im Zuge dessen übertrug die Landeshauptfrau Johanna Mikl-Leitner im März 2018 das Amt des „Landesrates für Integration und Veranstaltungswesen“ an Gottfried Waldhäusl von der FPÖ. Dieser betonte des Öfteren sein Motto „Keine Integration ab dem ersten Tag“ (vgl. Kapitel 6.1.2.2); staatlich finanzierte Integrationsmaßnahmen sollten ausschließlich für Menschen mit sicherem Aufenthaltsstatus bereitgestellt werden. Asylwerber_innen, die teilweise mehrere Jahre in der Grundversorgung leben, bleiben davon ausgeschlossen – eine Ausnahme stellen lediglich Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter dar.

Vor diesem Hintergrund eröffnet sich ein Spannungsfeld: „Asylwerber_innen“ und „Integration“ scheinen unvereinbar miteinander zu sein. KLEIST plädiert unter Bezugnahme auf ZETTER und BAKEWELL jedoch für eine Flüchtlingsforschung, die sich über enge politische und juristische Kategorien hinwegsetzt (2015: 158 ff.), um durch einen „bottom-up-Ansatz“ neue Erkenntnisse gewinnen zu können und nicht lediglich den bekannten hegemonialen Diskurs zu reproduzieren. Außerdem folgt die Arbeit einem prozesshaften Verständnis von Integration. Es wird davon ausgegangen, dass dieser Prozess im Fall des Eintretens bestimmter äußerer Umstände (z. B. Erhalt des positiven Asylbescheids) nicht plötzlich beginnen kann. Zurecht argumentieren AGER und STRANG (2010: 595): „People do not safely wait ‘in limbo’ until a host nation decides whether or not to accept them – the process of integration or alienation inexorably begin.“

Die vorliegende Arbeit möchte daher – allen juristischen und politischen Zielgruppendefinitionen von Integration zum Trotz – die Notwendigkeiten, Schwierigkeiten aber auch

(informellen) Möglichkeiten und Strukturen für die Integration von Asylwerber_innen in drei ländlichen Gemeinden aufzeigen. Dabei dient Bildung als eine Linse, durch welche Integration betrachtet wird. Der Nationale Aktionsplan für Integration (vgl. Kapitel 5.2) definiert beispielsweise sieben Handlungsfelder, wobei „Sprache und Bildung“ neben z. B. „Arbeit und Beruf“ oder Gesundheit und Soziales“ ein Handlungsfeld darstellt. Entsprechend dieser Perspektive wird Integration als bereichsspezifisch verstanden, wobei Integration in einem Bereich durch die erfolgreiche Einnahme von Positionen (z. B. als Schüler_in oder Arbeitnehmer_in) stattfindet (WOHLFAHRTH und KOLB 2016: 8 f.). Beispielsweise kann der Aufbau von zwischenmenschlichen Beziehungen, die von beiden Seiten (von Geflüchteten und Menschen der Aufnahmegesellschaft) als wertvoll wahrgenommen werden, und die Einnahme von Positionen oder Rollen in diesem Beziehungsgefüge wichtig sein (vgl. Kapitel 6.2.5.1).

Vor diesem Hintergrund will die vorliegende Arbeit folgende Forschungsfrage und Unterfragen beantworten: *Wie bekommen Geflüchtete aus Afghanistan, Irak und Syrien, die in den Gemeinden A, B und C leben, Zugang zu Bildung?*

- *Welche Strukturen bzw. Initiativen der Betreuung und Unterstützung von Geflüchteten sind in der Region vorhanden?*
- *Welche professionellen Bildungsangebote gibt es in der Region für nicht anerkannte Flüchtlinge? Welche Zugangsvoraussetzungen müssen erfüllt werden? (formale Bildungssektorintegration)*
- *Welche Rolle spielt zivilgesellschaftliches Engagement für die lokale Integration und welchen Beitrag leisten Ehrenamtliche konkret bei der Deutschvermittlung? (informelle Bildungsmöglichkeiten)*

Zur Beantwortung der Forschungsfragen war die Gliederung der Arbeit in mehrere Kapitel und Unterkapitel notwendig. Zuerst wird in Kapitel 2 das Forschungsfeld und der lokale Erhebungskontext vorgestellt. Daran anschließend erfolgt eine Darstellung des Forschungsprozesse. In Kapitel 3 werden die verwendeten Forschungsmethoden zur Datenerhebung und -analyse dargelegt, um die Interpretation der Ergebnisse (vgl. Kapitel 6) nachvollziehbar zu machen.

Die beiden Kapitel 4 und 5 widmen sich der theoretischen Auseinandersetzung mit der Kategorie „Asylwerber_innen“ und dem vagen Konzept „Integration“, das beispielsweise in der sozialwissenschaftlichen und politischen Auseinandersetzung sehr unterschiedlich verwendet

wird. Asylwerber_innen stellen eine spezifische Gruppe unter den Geflüchteten dar, die aufgrund von Unsicherheit von erhöhter Vulnerabilität betroffen ist. Ziel des Kapitels 4 ist es, die von Marginalität geprägte Lebenssituation Asylwerbender als Produkt staatlicher Praktiken und institutionellen Handelns sichtbar zu machen. Anschließend werden in Kapitel 5 einerseits sozialwissenschaftliche Theorien und analytische Modelle zur Erfassung bzw. Beschreibung von Integration vorgestellt, andererseits widmet sich ein Unterkapitel auch der Integrationspolitik in Österreich und den Entwicklungen seit 2008. Dabei werden die Entwicklung des Nationalen Aktionsplans für Integration (NAP.I), die Gründung des Staatssekretariats für Integration (2011), der 50-Punkte-Plan (2015) und die Verabschiedung des Integrationsgesetzes (2017) nachgezeichnet. Darüber hinaus beschäftigt sich ein Abschnitt explizit mit Integration von Geflüchteten, als einer spezifischen Gruppe von Migrant_innen.

Schließlich erfolgt in Kapitel 6 die Darstellung und Diskussion der empirischen Ergebnisse. Integration wird einerseits auf der politisch-strukturellen, andererseits auf der persönlich-sozialen Ebene betrachtet. Erstere nimmt die formale Bildungssektorintegration in den Fokus. Dabei geht es zum einen um die Integration von geflüchteten, asylwerbenden Kindern und Jugendlichen in die Pflichtschule bzw. um die damit verbundenen spezifische Herausforderungen. Ein zweiter Teil behandelt den Zugang zu professionellen Bildungsangeboten für Asylwerber_innen jenseits der Schulpflicht. Hierbei werden bestehende bzw. bereits abgeschaffte Bildungsmöglichkeiten genannt, aber auch politische und (infra-)strukturelle Rahmenbedingungen herausgearbeitet, die eher als „organisierte Desintegration“ (vgl. TÄUBIG 2009: 56) bezeichnet werden können. Auf der Ebene persönlich-sozialer Integration stehen zwischenmenschliche Beziehungen von Geflüchteten und Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft, meist Ehrenamtliche, im Vordergrund. Indem Integration als Beziehungsverhältnis begriffen wird, gelingt es Integration endgültig von politischen und juristischen (Zielgruppen-)Definitionen lösen. Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete kann so als positive Voraussetzung für jede weitere, bereichsspezifische Form von Integration betrachtet werden. Beispielsweise erfüllt ehrenamtlich geleisteter Deutschunterricht nicht nur den Zweck des Spracherwerbs, sondern trägt auch zum Aufbau von als wertvoll empfundenen Beziehungen bei, wobei sich die Geflüchteten als Menschen angenommen und willkommen fühlen. Ehrenamtliche bringen dafür in der Regel die nötige Geduld und Empathie mit, was sich positiv auf das Wohlbefinden der Geflüchteten auswirkt. Weiters werden allerdings auch einige Herausforderungen erörtert.

Zuletzt dient die Darstellung von vier Fallbeispielen der Veranschaulichung der Lebenslagen und der zirkulären Konstruktion „organisierter Desintegration“ von Asylwerber_innen.

2 Feldforschung

2.1 Beschreibung des Feldforschungsprozesses

Feldzugang: Nach einer intensiven Phase der Kontaktaufnahme im Februar 2018 mit politischen Vertreter_innen diverser Gemeinden im niederösterreichischen Mostviertel abseits der Westbahnstrecke, bekundeten eine Stadtgemeinde sowie eine Marktgemeinde (in der Arbeit als „Gemeinde A“ anonymisiert) Interesse an meinem Forschungsprojekt. Bereits am Telefon wurde ich darauf hingewiesen, dass mittlerweile keine oder nur mehr wenige Geflüchtete in den jeweiligen Gemeinden lebten, da die meisten Geflüchteten mit einem positiven Asylbescheid in größere Städte, nach St. Pölten oder Wien, ziehen würden. Ich erachtete daher einen Vergleich zwischen einer Stadt- und einer Marktgemeinde für aufschlussreich und begann mit der Kontaktaufnahme zu ehrenamtlich engagierten Personen im Bereich der Flüchtlingsbetreuung, die mir von den politischen Vertreter_innen genannt wurden. Diese ersten Orientierungsgespräche wurden nicht als Interviews aufgezeichnet und folgten auch keinem ausgearbeiteten Leitfaden. Ziel war es, einen Überblick über die Initiativen und den Alltag der Geflüchteten in diesem regionalen Kontext zu bekommen bzw. gezielt Bildungsangebote für Geflüchtete zu identifizieren.

Feldeinstieg: Ende Mai 2018 führte ich die ersten leitfadengestützten Interviews mit Ehrenamtlichen aus der Stadtgemeinde sowie dem Bürgermeister aus Gemeinde A. Als nächstes versuchte ich mit den örtlichen Pflichtschuldirektor_innen Kontakt aufzunehmen, was sich in der Stadtgemeinde schwierig gestaltete, in Gemeinde A problemlos verlief. In den Interviews wurde ich darauf hingewiesen, dass einerseits der NMS-Direktor in Nachbargemeinde B in der Region für sein langjähriges Engagement bei der Integration von geflüchteten Kindern an seinem Schulstandort bekannt ist, andererseits bekam ich die Information, dass in Nachbargemeinde C ein professioneller Deutschkurs abgehalten wurde für alle Asylwerber_innen mit hoher Anerkennungswahrscheinlichkeit des Einzugsgebiets (inklusive Gemeinden A und B). Im Juni 2018 traf ich schließlich die Entscheidung, die Erhebung in der Stadtgemeinde nicht weiter zu verfolgen und stattdessen mein Forschungsfeld auf die Gemeinden B und C auszuweiten.

Building Rapport: Bis auf wenige Ausnahmen erfolgte die Identifikation neuer potentieller Respondent_innen bzw. der Zugang zu diesen aufgrund der Weitervermittlung bestehender

Gesprächspartner_innen. Mein Forschungsvorhaben wurde überwiegend positiv aufgenommen und meine Forschungspartner_innen zeigten sich sehr kooperativ; es war in den allermeisten Fällen keine Schwierigkeit (rasch) einen Interviewtermin zu bekommen. An dieser Stelle soll jedoch auch erwähnt werden, dass es mir nicht gelungen ist, Kontakt mit dem niederösterreichischen Landesrat für Integration, Gottfried Waldhäusl von der FPÖ, aufzunehmen.

Im Verlauf der Forschung erwiesen sich der Bürgermeister von Gemeinde A, der NMS-Direktor von Gemeinde B und der Amtsleiter von Gemeinde C als sogenannte „gatekeeper“. Durch sie erhielt ich Kontaktdaten zu weiteren Respondent_innen. In weiterer Folge stellten sich auch die Sozialarbeiterin der Diakonie (mobile Flüchtlingsbetreuung) und eine Ehrenamtliche aus Gemeinde C als Schlüsselpersonen heraus, die mir wesentlich dabei halfen, Zugang zu den in den Gemeinden wohnhaften Asylwerber_innen zu bekommen. Dieser Aspekt erwies sich als eine große Herausforderung, auch aufgrund der sprachlichen Barriere. Meine Intension war, mit erwachsenen Asylwerber_innen (männlich und weiblich) aus Afghanistan, Irak und Syrien zu sprechen, die ein Bildungsangebot des „offiziellen Bildungssektors“ (z. B. einen Pflichtschulabschlusskurs) besucht hatten. Dies war leider nicht möglich. Zu dem Zeitpunkt (Oktober/November 2018) lebten nur noch wenige Asylwerber_innen in den Gemeinden, darunter auch einige Tschetschen_innen und Iraner_innen, die nicht Teil der Zielgruppe des LODA-Projekts sind und daher als Interviewpartner_innen nicht in Betracht gezogen werden konnten. Darüber hinaus konnte ich auch keinen Zugang zu weiblichen Respondentinnen bekommen. Ich versuchte drei muttersprachliche Interviews mit Dolmetscher, welche mir über die ÖAW vermittelt und finanziert werden hätte können, zu organisieren, jedoch wurde dies von Seiten der Geflüchteten abgelehnt. Auf Wunsch der Respondenten verständigten wir uns darauf, die Gespräche nicht per Audio-Mitschnitt aufzuzeichnen. Im Hinblick auf die Information einer Ehrenamtlichen aus dem Feld, welche sich für einen jungen Afghanen engagiert und mir von seiner negativen Erfahrung des ersten Asyl-Interviews berichtete¹, interpretiere ich die ablehnende Haltung gegenüber dem Hinzuziehen eines Dolmetschers im Kontext der Forschung als

¹ „Ich habe das Protokoll vom [Name des afghanischen Asylwerbers]. Das ist furchtbar. Zum Teil werden ihm die Worte im Mund umgedreht; von Dolmetscher[n], weiß ich nicht. Ja, weil damals brauchte er ja noch einen Dolmetscher. Und also da wird ihm vorgeworfen, dass er Sachen gesagt hat, die er nicht gesagt hat und auch wenn er es richtig stellt, bleibt das erste im Protokoll stehen.“ (Frau Astrid, Ehrenamtliche Gemeinde A)

Vorsichtsmaßnahme aufgrund persönlicher negativer Erfahrungen während des Asylverfahrens.

Im weiteren Verlauf der Forschung stellte sich in diesem Zusammenhang heraus, dass z. B. Ehrenamtliche, die die Geflüchteten zum Interviewtermin mit mir begleiteten bzw. den Kontakt zu mir vermittelten, wesentlich beim Vertrauensaufbau beteiligt waren. Durch die Ehrenamtliche in Gemeinde C war es beispielsweise möglich, weitere Kontaktdaten von Asylwerbern bzw. bereits anerkannten Flüchtlingen, die während des Verfahrens in Gemeinde C lebten, zu erhalten und die folgenden Interviews aufzuzeichnen.

Ausstieg aus dem Feld: Die letzten Interviews wurden im Jänner und März 2019 geführt. Zu Beginn der Forschung war es herausfordernd, einen Überblick über die regionale Situation von Asylwerber_innen in der Grundversorgung und deren Zugangsmöglichkeiten zu Bildung zu bekommen. Gegen Ende stand ich vor der Aufgabe, die Forschung aus pragmatischen Gründen zu beenden, obwohl man mir weitere Respondent_innen vermitteln konnte bzw. ich selbst neue Interviewpartner_innen ins Auge gefasst hatte. Dennoch ist der Ausstieg aus dem Feld im Sinne der grounded theory damit zu argumentieren, dass die Daten gesättigt waren. In den Interviews wurden immer wieder dieselben Aspekte thematisiert, nämlich dass es für Asylwerber_innen in den Gemeinden A, B und C kaum Zugang zu professionellen Bildungsangeboten gibt und die Ehrenamtlichen durch selbst organisierte Sprachkurse diese „Lücke“ füllen. Sie bieten oft den einzigen niederschweligen Bildungszugang für Geflüchtete während des Asylverfahrens, das monatelang dauern kann. Infolgedessen hat sich mein Fokus stark von der formellen Bildungssektorintegration auf einen informellen Zugang zu Integration verlagert. Dieser drückt sich beispielsweise durch zwischenmenschliche Beziehungen aus, welche z. B. durch den ehrenamtlichen Sprachunterricht aufgebaut werden können.

2.2 Lokaler Erhebungskontext

Die Erhebung wurde in drei Gemeinden im Mostviertel (Gemeinden A, B und C) durchgeführt, welche mit dem Auto ca. eine halbe Stunde von St. Pölten bzw. 1 Stunde von Wien entfernt sind. Sie sind nicht direkt an der Westbahnstrecke gelegen, jedoch durch eine Bahnlinie mit St. Pölten verbunden. Dabei liegt Gemeinde C am nächsten bei St. Pölten, Gemeinde B ist am weitesten entfernt. Gemeinde A ist sowohl flächen- als auch bevölkerungszahlmäßig (mit ca. 3.200 Einwohner_innen) die größte Gemeinde, liegt zwischen den beiden anderen Orten und

ist in der Region gewissermaßen auch der zentrale Ort des Tales mit breiteren Einkaufsmöglichkeiten und erweitertem Dienstleistungsangebot.

Die drei Gemeinden sind sich bezüglich der politischen Rahmenbedingungen sehr ähnlich. Bei der letzten Gemeinderatswahl 2015 erreichten die ÖVP-nahen Listen zwischen 68-70 Prozent, die SPÖ kam auf 18-24 Prozent und die FPÖ auf 6-15 Prozent. Die Ergebnisse des letzten Zensus aus 2011 zeigen auch Ähnlichkeiten bei der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Wohnbevölkerung (15 Jahre und älter). Rund 29 Prozent haben einen allgemeinbildenden Pflichtschulabschluss. Mit je 40 Prozent hat ein Großteil der Bevölkerung eine Lehre abgeschlossen. Einen Fachschulabschluss haben rund 17 Prozent gemacht. Eine AHS- oder BHS-Ausbildung wurde von ca. 9 Prozent erfolgreich beendet. Rund 5 Prozent haben einen Hochschulabschluss bzw. eine hochschulverwandte Ausbildung abgeschlossen. Jedoch ist die Region durch starkes Auspendeln geprägt. In Gemeinde A und Gemeinde B arbeiten knapp zwei Drittel nicht am Wohnort. In Gemeinde C sind es sogar mehr als drei Viertel. Die Erwerbsquote liegt zwischen 50 und 55 Prozent. (Amt der NÖ Landesregierung 2019c)

Alle drei Gemeinden weisen eine recht belebte Vereinslandschaft auf. So gibt es in den Gemeinden die Freiwillige Feuerwehr, das Rote Kreuz oder den Arbeiter-Samariterbund, einen Gesangs- und Musikverein sowie den Heimat- und Trachtenverein, den Kameradschaftsbund oder die Landjugend, um nur einige zu nennen. Darüber hinaus existiert eine Vielzahl von Vereinen, die ihren Fokus auf sportliche Aktivitäten legen, wie beispielsweise den Eisschützenverein oder den Stockschützenklub, den Tennisklub oder einen Fitnessklub. Alle drei Gemeinden verfügen über eine Freibadanlage und einen Spielplatz.

Obwohl die drei Nachbargemeinden viele soziodemografische Gemeinsamkeiten aufweisen, werden in Kapitel 2.2.1 die strukturellen Differenzen bezüglich des Umgangs mit Geflüchteten in den Gemeinden herausgearbeitet. Erste Erfahrungen im Kontakt mit Geflüchteten machten die drei Gemeinden in den 1980er Jahren, als Menschen der ehemaligen Ostblockstaaten sowie in den 1990er Jahren Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien als Flüchtlinge nach Österreich kamen und in der Region vorübergehend wohnten. Diese Entwicklung betraf vor allem Gemeinde A, jedoch zogen die meisten Menschen nach einiger Zeit wieder weg. Gemeinde B hat ebenfalls seit den 1980er Jahren immer wieder Geflüchtete in Quartieren aufgenommen. Der Direktor der NMS kann daher auf über 30 Jahre Erfahrung bei der Integration von geflüchteten Kindern zurückgreifen. Gemeinde C war von Fluchtbewegungen

hauptsächlich seit 2015 betroffen. Ehrenamtliches Engagement, das auf die Integration von Geflüchteten abzielt, geht hauptsächlich von Einzelpersonen aus und wird durch diese getragen. (Interview Bürgermeister Gemeinde A, Direktor NMS Gemeinde B, Amtsleiter Gemeinde C)

2.2.1 Gemeindeinterne Initiativen für Geflüchtete

Gemeinde A: Der „Willkommens-Verein“

Als im Herbst 2015 österreichweit Plätze zur Verteilung der Asylwerber_innen gesucht wurden, zeigte ein Gastronom aus Gemeinde A Interesse, die leerstehenden Zimmer seiner Pension im Rahmen der Grundversorgung zu vermieten. Daraufhin wurde die Sache im Gemeinderat diskutiert und man einigte sich auf eine Quote von 2 Prozent; das heißt, die Gemeinde erklärte sich dazu bereit jene Anzahl von Asylwerber_innen aufzunehmen, die 2 Prozent der Gemeindebevölkerung entsprach. (Interview Bürgermeister Gemeinde A) Als dieser Beschluss von politischer Seite feststand und die ersten Geflüchteten im Herbst 2015 in die Gemeinde ziehen sollten, wurde von zivilgesellschaftlicher Seite ein Verein zur Unterstützung der Geflüchteten ins Leben gerufen. Der Gründung war eine Informationsveranstaltung von engagierten Gemeindebewohner_innen vorausgegangen, welche von ca. 400 interessierten Bürger_innen besucht wurde. Diese Veranstaltung war eine Möglichkeit, die Stimmungslage in der Gemeindebevölkerung sichtbar zu machen und auf Basis dessen, weitere Schritte zu setzen. Da sich eine breite Unterstützungsbereitschaft durch die Zivilgesellschaft abzeichnete, wurde der Verein gegründet, um ehrenamtliches Engagement koordinieren zu können. (Interview Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A)

In der ersten Phase, unmittelbar nach dem Eintreffen der ersten Geflüchteten im Ort, stand die Unterstützung durch Sachspenden im Vordergrund. Der „Willkommens-Verein“ richtete dazu in einer Garage des örtlichen Rot-Kreuz-Hauses ein Sachspendenlager ein. Dieses Unterstützungsangebot wurde von Geflüchteten über die Gemeindegrenzen hinaus vor allem im Herbst und Winter 2015/16 sehr gut angenommen. Neben der finanziellen Unterstützung in diversen Belangen (es wurde ein Spendenkonto eingerichtet) und dem Sachspendenlager, stellte vor allem der kostenlose Deutschunterricht eine wesentliche Säule dar. Dieser wurde über einen Zeitraum von drei Jahren von 30-40 Ehrenamtlichen geleistet. Die freiwilligen Lehrer_innen orientierten sich bei ihrem Unterricht an dem eigens für den Unterricht von

Asylwerber_innen konzipierten Material für den ehrenamtlichen Deutschunterricht, welches unter der Website <https://deutsch.fit/Deutschkurs/> (Zugriff am 11.09.2019) zugänglich ist. Das Material ist auf die spezielle Situation von Asylwerbenden abgestimmt; d. h. es berücksichtigt den Umstand, dass Menschen während des Verfahrens den Kurs plötzlich beenden und ist daher in kleine Einheiten strukturiert, damit Lernende schneller das Gefühl bekommen, etwas geschafft zu haben. (Verein deutsch.fit) Die Asylwerber_innen wurden somit gezielt auf den Erwerb des ÖSD-Zertifikats vorbereitet, wobei für einige engagierte Geflüchtete bei entsprechendem Lernfortschritt die Prüfung bei einem zertifizierten Kursinstitut finanziert wurde. (Interview Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A)

Der „Willkommens-Verein“ hatte von der Gründung an eine hohe Affiliation zur lokalen Pfarre. Beispielsweise wurden die Freiwilligen auch über das Pfarrblatt auf Möglichkeiten zur ehrenamtlichen Tätigkeit aufmerksam gemacht oder es wurden kulinarische Begegnungstreffen im Pfarrsaal organisiert.

Der Verein wurde mit Mai 2018 aufgelöst, da der Bedarf nicht mehr gegeben war. Dafür gibt es mehrere Gründe, die alle drei Gemeinden gleichermaßen betreffen: Zum einen hat sich gezeigt, dass sich geflüchtete Menschen nach Erhalt eines positiven Asylbescheids nicht langfristig in den Gemeinden ansiedeln. Als Asylberechtigte ziehen sie in größere Städte wie St. Pölten, sehr häufig nach Wien. Zum anderen liegt die gesunkene Nachfrage auch daran, dass seit ca. 2017 nur wenige Asylwerber_innen neu in die Gemeinde kommen. (Interview Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A)

Gemeinde B: Die Schule

In Gemeinde B haben seit den 1980er Jahren fast durchgehend Geflüchtete für die Zeit ihres Asylverfahrens Unterkunft in einem der beiden Grundversorgungsquartiere, betrieben von zwei Gastronomiebetrieben, gefunden. In einem der Quartiere werden hauptsächlich Familien mit Kindern untergebracht, weshalb die Direktor_innen und Lehrer_innen der örtlichen Volks- und Neue Mittelschule viele Jahre Erfahrung bei der Integration von geflüchteten Kindern haben. Der Direktor schildert die Entwicklung der letzten Jahrzehnte folgendermaßen:

„In den ersten Jahren [...] da haben die [Leute aus Gemeinde B] geholfen mit allem Möglichen [...]. Aber verschiedene Epochen, verschiedene Kulturen, verschiedene politische Strömungen haben dann schon – wenn das seit 1980 ist, jetzt haben wir 2018 – schon Spuren hinterlassen. Machen nicht mehr alle mit. Es hat niemand mehr etwas gegen diese Leute, aber aktiv ihnen zulaufen [tun sie ihnen] auch nicht.“

Wenn es notwendig ist okay, dann wird sicher etwas gemacht, aber es gibt keine großen Hilfsaktionen mehr. [...] Diese Geschichte haben wir hinter uns.“ (Direktor NMS Gemeinde B)

Im Jahr 2014 hat der Direktor der NMS schließlich das Projekt „Senioren-Lehrer_innen“ ins Leben gerufen und so externe Ressourcen akquiriert, um die benötigte individuelle Förderung von außerordentlichen Schüler_innen gewährleisten zu können. Seit fünf Jahren engagieren sich ca. 10 Pensionist_innen des Ortes ehrenamtlich für die Kinder, um mit ihnen in Kleinstgruppen spielerisch ihr Deutsch zu verbessern. Die Freiwilligenarbeit wird durch eine Lehrerin und die Schulleitung koordiniert; für die Ehrenamtlichen bedeuten die Stunden mit den geflüchteten Kindern einen wöchentlichen Fixpunkt. Täglich werden auf diese Art zwei Mal zwei Stunden pädagogische Arbeit geleistet – das entspricht 20 Wochenstunden und somit einer vollen Lehrverpflichtung. Seit dem Schuljahr 2018/19 wurden österreichweit Deutschförderklassen und -kurse eingeführt, sofern die Schule eine bestimmte Anzahl von Schüler_innen als außerordentlich führt. Diese Zahl wurde erreicht; nichtsdestotrotz sind die Senioren-Lehrer_innen eine unverzichtbare Ressource für den Schulstandort. (Interview Direktor NMS Gemeinde B)

Gemeinde C: Die Einzelpersonen

In Gemeinde C hatte sich 2015 ein gebürtiger Syrer, der schon lange in Österreich lebt und in Gemeinde C einen kleinen Gastronomiebetrieb führt, bei der politischen Gemeindeleitung gemeldet und bekanntgegeben, dass er gerne ein paar geflüchtete Syrer_innen aufnehmen möchte. „Das war jetzt wahrscheinlich nicht der große Hammer bei der ganzen Bevölkerung. Wir haben gesagt: ‚Das machen wir im Stillen und unser Argument ist: Wir wollen unseren Beitrag leisten, [für Menschen] aus dem Kriegsgebiet in Syrien.‘“ (Amtsleiter Gemeinde C). Obwohl die Präferenz geäußert wurde, Syrer_innen aufzunehmen, kamen mit der Zeit auch Menschen anderer Nationalität als Asylwerber_innen in der Grundversorgung in Gemeinde C. Der Amtsleiter stellte für die Geflüchteten eine wichtige Ansprechperson dar und fungierte auch als Vermittler zwischen lokaler Bevölkerung und Asylwerber_innen, wenn es z. B. um ehrenamtliche oder private Hilfstätigkeiten gegen geringe Entlohnung ging. Parallel dazu gab es engagierte Einzelpersonen in der Pfarre, allerdings keine Organisation oder einen Verein wie in Nachbargemeinde A. Beispielsweise engagierte sich eine nun in Wien wohnende ältere Frau, die ursprünglich aus Gemeinde C kommt, für die Geflüchteten; auch bei der Wohnungssuche nach Erhalt eines positiven Bescheids. (Interview Amtsleiter Gemeinde C)

Dass die in Gemeinde C wohnhaften Geflüchteten seit 2015 ehrenamtliche Unterstützung im Bereich der Deutschlehre bekommen, ist der Vernetzungsarbeit der Diakonie zu verdanken. Da es schwierig war eine Person aus der Region für einen kostenlosen Deutschkurs zu gewinnen, kam von Herbst 2015 bis 2018 einmal wöchentlich eine Freiwillige aus Wien in die Gemeinde, um mit den Geflüchteten integrativ-pädagogisch zu arbeiten. Dabei stand das Deutschlernen im Mittelpunkt, jedoch war sie bemüht, Kontakte zur Gemeindebevölkerung für die Geflüchteten zu knüpfen, weitere Einzelpersonen im Umfeld der Pfarre in ihren Deutschunterricht einzubinden und die Geflüchteten in Vereine und zu ehrenamtlicher Tätigkeit zu vermitteln. Der Deutschkurs fand einmal wöchentlich im Pfarrsaal statt und war zum Zeitpunkt der Erhebung eingestellt. In der ersten Jahreshälfte 2018 hatte sich für die Geflüchteten aller drei Gemeinden eine Möglichkeit von professionellen, vom Bund finanzierten Deutschkursen aufgetan. Diese Entwicklung wurde von den Ehrenamtlichen in der Region sehr begrüßt. (Interview Frau Claudia, Ehrenamtliche Gemeinde C)

Das Vorgehen in Gemeinde C von politischer Seite kann als vorsichtig-taktierend beschrieben werden. Die Geflüchteten im Rahmen der gemeinnützigen Gemeindearbeit zu beschäftigen wurde z. B. nicht forciert, um die lokale (arbeitslose) Bevölkerung nicht gegen den Bürgermeister aufzubringen; schließlich wollte man nicht riskieren, dass die Stimmung in der Bevölkerung „kippt“ und sich bereits abgezeichnet hatte, dass die „Willkommenskultur“ in der Gemeinde nicht besonders ausgeprägt war. (Interview Amtsleiter Gemeinde C)

2.2.2 Regionale Unterstützungs- und Bildungsangebote mit Gemeindebezug

Als lokale Angebote mit Gemeindebezug werden Unterstützungsangebote für Geflüchtete bezeichnet, die überregional geplant und koordiniert werden, jedoch durch die regelmäßige Tätigkeit vor Ort einen starken Gemeindebezug aufweisen.

Mobile Flüchtlingsbetreuung Niederösterreich West (NÖWE)

Eines dieser Angebote stellt die mobile Flüchtlingsbetreuung Niederösterreich West (NÖWE) dar, eine Einrichtung des Diakonie Flüchtlingsdienstes mit Standort in St. Pölten, den es seit 2009 gibt. Die Diakonie wurde damals vom Land Niederösterreich – gemeinsam mit der Caritas – mit der Regionalbetreuung von Geflüchteten, die sich in der Grundversorgung befinden, beauftragt. Sozialarbeiter_innen suchen die Grundversorgungsquartiere im Zweiwochentakt auf und bieten Sozial- und Rechtsberatung, u. a. zu Bildungsmöglichkeiten, kostenlos und auf

freiwilliger Basis an. Sie sind Ansprechpartner_innen für die Probleme und Bedürfnisse der in den Gemeinden wohnhaften Geflüchteten und versuchen nach Möglichkeit zwischen Geflüchteten und Aufnahmegesellschaft zu vermitteln. Für die Beratung kann bei Bedarf ein/e Dolmetscher_in hinzugezogen werden. Die Diakonie ist auch unterstützend bei der Vernetzung von Initiativen für Geflüchtete tätig und vermittelt ehrenamtlich engagierte Menschen in Projekte. (Interview Sozialarbeiterin Diakonie)

Deutschkurse der Firma „mentor“

Ein Beispiel für die Vernetzungsarbeit der Diakonie im Bildungsbereich sind die Deutschkurse der Firma „mentor“, welche gemeinsam vom Bund und dem Land Niederösterreich finanziert wurden. Von März bis Mai 2018 kam eine zertifizierte DaF-Trainerin in die Gemeinde C und unterrichtete pro Gruppe zwischen 20 und 30 Asylwerber_innen mit hoher Anerkennungswahrscheinlichkeit in den Stufen A0 und A1 laut GERS (gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen). Die Kurse fanden täglich in den Räumlichkeiten des Sitzungssaales der Gemeinde statt, welcher von der Gemeindeleitung zu diesem Zweck zur Verfügung gestellt wurde. (Interview DaF/DaZ-Trainerin „mentor“)

Vier Punkte sind in diesem Zusammenhang nennenswert:

- 1) Die Zielgruppe sind Asylwerber_innen mit hoher Anerkennungswahrscheinlichkeit.
- 2) Das Bildungsangebot wird von Bund und Land kofinanziert.
- 3) Das dezentrale Kurskonzept: Die Lehrperson kommt in eine Gemeinde, die Kursteilnehmer_innen der umliegenden Orte erhalten Fahrkarten für die Hin- und Rückfahrt für den jeweils benötigten Streckenabschnitt.
- 4) Der Kurs wird von einer ausgebildeten DaF-Trainerin gehalten, es gibt fixe Unterrichtszeiten, ein Lehrbuch und die Teilnehmer_innen werden auf die ÖSD-Prüfung vorbereitet. Am Ende bekamen die Teilnehmer_innen des A1-Kurses die Möglichkeit im Rahmen einer externen Prüfung das ÖSD-Zertifikat A1 zu erwerben.

Dieses Angebot wurde im Frühjahr 2018 am Standort in Gemeinde C abrupt eingestellt bzw. an anderen Standorten in Niederösterreich sogar plötzlich abgebrochen. (Interview DaF/DaZ-Trainerin „mentor“) Die Maßnahmen der Budgetstreichung korrelierte mit der Übernahme des Ressorts „Integration und Veranstaltungswesen“ durch den FPÖ-Landesrat Gottfried Waldhäusl.

2.2.3 Regionale Bildungsangebote ohne Gemeindebezug

Schließlich werden zwei regionale Bildungsangebote vorgestellt, die von einzelnen Asylwerber_innen in der Region in Anspruch genommen werden bzw. wurden. Während meiner Forschung wurde ich insbesondere durch die Sozialarbeiterin der Diakonie auf diese Bildungsangebote für Asylwerber_innen aufmerksam gemacht, wobei sie selbst oftmals in die Vermittlung von Kursplätzen involviert war. Da die beiden Bildungseinrichtungen ihren Schulungsstandort in St. Pölten haben, die Verfügbarkeit von freien Plätzen rar ist und/oder ein gewisses Deutschsprachniveau vorausgesetzt wird, sind die Angebote nicht flächendeckend wirksam bzw. konnten nur vereinzelt von Asylwerber_innen der Erhebungsgemeinden A, B und C in Anspruch genommen werden. Dennoch sollen sie hier Erwähnung finden.

Basisbildung Niederösterreich – Bildung hat Wert (BhW)

Die Basisbildung Niederösterreich, ein Projekt von „Bildung hat Wert“, bietet seit 2004 Erwachsenen mit Wohnsitz in Niederösterreich die Möglichkeit Versäumtes nachzuholen, bereits Verlerntes aufzufrischen oder Neues zu erlernen (BhW Niederösterreich). Die Schulungen werden mit finanziellen Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds, dem Land Niederösterreich und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gefördert. (Interview DaZ-Lernbegleiter Basisbildung NÖ)

Das Projekt hat mehrere Schulungsstandorte in den jeweils größeren Landesstädten, für die Gemeinden A, B und C ist der Standort in St. Pölten jener mit der besten Anbindung. Geboten wird Basisbildung in den Bereichen, Schreiben, Lesen, Rechnen, Englisch, PC-Anwendungen. Darüber hinaus gibt es eine Lerngruppe zur Vorbereitung auf die theoretische Führerscheinprüfung. Ursprünglich war das Angebot für Österreicher_innen mit Deutsch als Erstsprache gedacht, jedoch stieg in den letzten Jahren die Nachfrage nach DaF-Kursen deutlich, sodass Geflüchtete und Migrant_innen mit geringen Deutschkenntnissen einen wesentlichen Anteil der Gesamtteilnehmer_innen-Anzahl des Projekts darstellen. Grundsätzlich werden Jahresplätze vergeben; die Schulung findet dann ein Mal wöchentlich für dreieinhalb Stunden statt. Bei regelmäßiger Teilnahme kann am Ende der Bildungsmaßnahme eine Teilnahmebestätigung ausgestellt werden. (Interview DaZ-Lernbegleiter Basisbildung NÖ)

Pflichtschulabschlusskurse des WIFI

Neben der Basisbildung NÖ stellen die Pflichtschulabschlusskurse des WIFI eine weitere Möglichkeit für Asylwerber_innen mit Wohnsitz in Niederösterreich dar, eine Weiterqualifikationsmaßnahme kostenlos zu absolvieren. Die vier Schulungsstandorte befinden sich in Amstetten, St. Pölten, Wien, 21. Bezirk (für das Weinviertel) und Neunkirchen. Das Projekt wird seit 2012 nicht mehr durch das AMS sondern aus Mitteln von Bund und Land finanziert, wodurch die Zielgruppe z. B. um jene der Asylwerber_innen erweitert wurde. Die Teilnehmer_innen können sich selbst anmelden oder werden vom AMS geschickt, wobei dieses dann für die Deckung des Lebensunterhaltes aufkommt und eine Fahrtkostenentschädigung bezahlt. Für Asylbewerber_innen gibt es diese Möglichkeiten jedoch nicht, da der Lebensunterhalt durch die Grundversorgung gesichert ist und kein Zuschuss für Fahrtkosten zur Verfügung steht. Auch das WIFI kann in diesem Projekt keine Mittel zur Finanzierung von Fahrtickets bereitstellen. (Interview Projektkoordinator Pflichtschulabschlusskurs des WIFI)

Vor der Zusage des Kursplatzes muss ein Test absolviert werden, wobei auch die Deutschkenntnisse abgeprüft werden. Das Ergebnis dieses Tests ist als Selektionsverfahren für die hohe Zahl an Interessent_innen zu verstehen. In Bezug auf die Deutschkenntnisse werden mindestens Sprachkenntnisse auf A2-Niveau verlangt. Bei erfolgreicher Bewerbung bereiten sich die Teilnehmer_innen über einen Zeitraum von 9 bis 10 Monaten täglich von 8:00 bis 14:00 Uhr in sechs Fächern² auf die Externistenprüfung vor und erhalten nach positivem Abschluss der Maßnahme ein Zeugnis, das jenem der 4. Klasse NMS (Sekundarstufe I) entspricht. (Interview Lehrerin Pflichtschulabschlusskurs WIFI)

² Der Kurs besteht aus 4 Pflicht- und 2 Wahlpflichtfächern statt. Die Pflichtfächer sind Deutsch inkl. Politische Bildung, Englisch inkl. Geografie, Mathematik und Berufsorientierung. Bei den Wahlpflichtfächern stehen Natur und Technik, Gesundheit und Soziales, kreative Gestaltung und weitere Sprachen zur Auswahl.

3 Methoden

3.1 Erhebung

Der Großteil der Daten wurde mittels semi-strukturierter Leitfadeninterviews (vgl. SCHLEHE 2003) erhoben. Diese Methode wurde gewählt, um einerseits Fakten (Zeiträume, Zahlen, usw.) abfragen zu können und andererseits, um den Vergleich der drei Gemeinden zu erleichtern. Die Leitfäden bestanden sowohl aus geschlossenen als auch offenen Fragen, die Erzählungen generieren sollen. Die Fragen für die Leitfäden wurden in Hinblick auf verschiedene Respondent_innen-Gruppen³ auf Basis einiger informellen Gesprächen zu Beginn der Forschungsphase entwickelt und im Laufe der Forschung, mit zunehmender Kenntnis des Forschungsfeldes, kontinuierlich weiterentwickelt und angepasst (vgl. SCHLEHE 2003: 79). SCHLEHE spricht in diesem Zusammenhang auch von der Flexibilität als einem wichtigen Prinzip während der Interviewsituation. Dabei kommt es auch auf die situative Kompetenz der interviewenden Person an, die in geeigneten Momenten neue relevante Themen, die die interviewte Person anspricht, aufgreift und vertiefend nachfragt. Darüber hinaus ist der Leitfaden lediglich als Orientierung für die interviewende Person zu verstehen; Reihenfolge und Themen müssen nicht strikt abgearbeitet werden und es sollte immer Platz für ad hoc Fragen bleiben. (SCHLEHE 2003: 79) In diesem Sinn wurden die Interviewleitfäden während der Gespräche sehr flexibel gehandhabt.

3.1.1 Semi-strukturierte Leitfadeninterviews (Expert_inneninterviews)

Viele der Leitfadeninterviews, die ich geführt habe, lassen sich wahrscheinlich am besten als Expert_inneninterviews bezeichnen, obwohl manchmal auch Elemente von problemzentrierten Interviews integriert wurden. Problemzentriert deshalb, da der Leitfaden so gestaltet war, dass „biographische Daten mit Hinblick auf ein bestimmtes Problem“ (FLICK 2009: 210) erschlossen werden sollten, wobei „Fragestellungen [...] sich auf Wissen über Sachverhalte oder Sozialisationsprozesse [richten]“ (FLICK 2009: 213). PICKEL und PICKEL (2009: 452) definieren das Expert_inneninterview als problemzentriertes Interview mit Leitfaden, wohingegen FLICK (2009: 194 ff.) das Expert_inneninterview als eine Form des Leitfadeninterviews von anderen, z. B. dem problemzentrierten Interview, betrachtet. MEUSER und NAGEL (2009) zufolge muss zu

³ Respondent-Gruppen waren z. B. Geflüchtete, Politiker_innen, Personen im Umfeld von Schule, Ehrenamtliche, Personen in Bildungseinrichtungen mit Erfahrung der Bildungsintegration von Geflüchteten.

aller erst geklärt werden, wodurch im Forschungskontext der Status „Expert_in“ verliehen wird und wie sich diese Personen von Laien abgrenzen. Dazu stützen sie sich auf eine eher eng gewählte Definition von Expert_innen. Expert_innen sind ihnen zufolge Menschen, die entweder aufgrund ihres Berufs oder ihrer Ausbildung ein Sonderwissen über einen Problembereich erlangt haben oder Personen, die durch aktive Partizipation, z. B. als zivilgesellschaftliche Akteur_innen bzw. Ehrenamtliche in einer Bürgerinitiative, ein spezifisches Wissen aufgrund ihrer Tätigkeit erworben haben, mit der Intention, zur Problemlösung beizutragen. (MEUSER und NAGEL 2009: 466 ff.) In diesem Sinn sind die Interviews mit Direktor_innen, dem Bürgermeister oder der Sozialarbeiterin der Diakonie als Expert_inneninterviews zu verstehen. Die Interviews, die ich mit Ehrenamtlichen in dem Feld geführt habe, fallen teilweise auch unter diese Kategorie; es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Ehrenamtlichen auch zu ihren persönlichen Meinungen zur Integration von Geflüchteten befragt wurden und diese Antworten auch eine bedeutende Rolle bei der Analyse spielten.

In der Methodenliteratur herrscht deshalb auch Uneinigkeit darüber, inwieweit subjektive Erfahrungen und Meinungen während des Gesprächs abgefragt werden sollen bzw. wie in der Analyse damit umzugehen ist. Allerdings hat sich auch die Erkenntnis durchgesetzt, dass die beiden Rollen „Expert_in“ und „Privatperson“ in der Praxis nicht immer voneinander trennbar sind und die Preisgabe biografischer Aspekte in gewissen Kontexten auch für die Position als Expert_in relevant ist; dies würde sich erst in der Analyse zeigen. (MEUSER und NAGEL 2009: 469)

Expert_innen besitzen zwar ein „Sonderwissen“ in einem bestimmten Bereich, allerdings vertreten die Autor_innen die Auffassung, dass Expert_innenwissen im Interview nicht einfach wiedergegeben werden kann, weil es nicht als solches per se vorhanden ist, sondern es muss durch das Gesagte in der Analyse rekonstruiert werden. Gewisse Bedeutungszusammenhänge seien dem/der Expert_in selbst nicht oder nur teilweise bewusst und werden womöglich erst durch die Erzählung oder in den Analyseschritten sichtbar. Um diese Bedeutungszusammenhänge zugänglich zu machen, empfehlen MEUSER und NAGEL die Beispielerzählung. Fragen müssen daher möglichst erzählgenerierend formuliert werden, sodass Passagen von Narrationen entstehen können. (MEUSER und NAGEL 2009: 470)

Für die Expert_inneninterviews gilt gleichermaßen wie für alle anderen verwendeten Methoden, dass die Datenerhebung mit der Datenanalyse in enger Verbindung steht (PICKEL und PICKEL 2009: 445). Dieser Aspekt wird im Kapitel 3.2 nochmals aufgegriffen und diskutiert.

3.1.2 Problemzentrierte-narrative Interviews

Als ich nach ca. 15 Interviews einen guten Einblick in die Situation von Asylwerber_innen in der Grundversorgung in den drei Gemeinden A, B und C hatte, entschied ich mich, die letzten 5 Interviews mit Geflüchteten und Ehrenamtlichen als problemzentrierte-narrative Interviews zu führen. Zu diesem Zeitpunkt hatte sich bereits eine Änderung des Forschungsfokus abgezeichnet. Anstelle der formellen Bildungssektorintegration traten die Ehrenamtlichen und ihre Beiträge zu Integration über selbstorganisierte Deutschkurse in den Vordergrund.

Wichtige Aspekte narrativer Interviews sind der retrospektive Zeitbezug und die chronologische Erzählkette von Handlungsprozessen bzw. die Verkettung von Ereignissen, bei denen der/die Befragte_r selbst beteiligt war. Besonders geeignet sind narrative Interviews in der Biografieforschung, jedoch können narrative Interviews auch für die Erhebung kleinformatiger Handlungsprozesse sinnvoll eingesetzt werden. Eine Gelingbedingung ist eine große Offenheit gegenüber den Deutungen der interviewten Person, weshalb abstrakte Konzepte von dem/der Forscher_in nicht eingeführt werden sollen. Die Narration wird durch einen Erzählstimulus angeregt, der offen und einfach gehalten sein sollte. (KÜSTERS 2014: 575 ff.) Zur Verdeutlichung möchte ich hier ein Beispiel aus der Forschung geben, wie ein problemzentriertes-narratives Interview mit einem Ehrenamtlichen (Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A) eingeleitet wurde: „Wenn Sie sich an den Sommer 2015 zurückerinnern, können Sie bitte erzählen, wie die Stimmung in der Gemeinde war und wie es dann dazugekommen ist, dass der Verein gegründet wurde?“

Während des Erzählens unterliegt die erzählende Person drei Zugzwängen: dem Detaillierungszwang, dem Gestaltschließungszwang und dem Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang. Durch den Detaillierungszwang fühlt sich die erzählende Person aufgefordert, eine chronologische, für den/die Zuhörer_in nachvollziehbare Narration zu liefern, die aber auch gewisse Details ausspart, damit die Erzählung nicht zu ausschweifend wird. Der Gestaltschließungszwang sorgt dafür, dass eine Erzählung zu Ende geführt wird. Der Relevanzfest-

legungs- und Kondensierungszwang ist dafür verantwortlich, dass die wichtigsten Ereignisse beschrieben werden, damit eine stringente Geschichte entsteht. (vgl. KÜSTERS 2014: 576 f.)

Elemente des narrativen Interviews sind neben der Haupterzählung, die auf den Erzählstimulus folgt, das immanente sowie das exmanente Nachfragen. Immanentes Nachfragen hat zum Ziel, noch nicht ausformulierte Passagen oder Lücken der Haupterzählung aufzugreifen und die interviewte Person dahingehend zu leiten, ihre Narration weiterzuführen bzw. bisher ausgesparte Details zu erzählen. Exmanentes Nachfragen ist von der Art der Fragestellung her einem Leitfadeninterview ähnlich und orientiert sich zum Ende des Interviews an offen gebliebenen „Warum-Fragen“. (KÜSTERS 2014: 578)

In der Methodenliteratur ist entweder von problemzentrierten Interviews (als einer Form der qualitativen Leitfadeninterviews) oder von narrativen Interviews die Rede. Meine Forschungspraxis zeigte mir allerdings, dass diese Trennung oftmals nicht aufrechtzuerhalten und auch nicht unbedingt zielführend ist. Deshalb bezeichne ich diese Interviews als „problemzentrierte narrative Interviews“, da viele Aspekte des narrativen Interviews, wie oben dargestellt jedenfalls zutreffend sind, jedoch weniger die Person im Sinne der Biografieforschung im Mittelpunkt steht, sondern das Erkenntnisinteresse ganz klar an einem Problembereich (Integration bzw. Zugang von Geflüchteten zu Bildung) orientiert ist. Der Aspekt des exmanenten Nachfragens nimmt daher einen bedeutenden Stellenwert ein. Überdies wurde die Aufbereitung der Daten und Analyse nicht so vorgenommen, wie es für narrative Interviews vorgeschlagen wird (vgl. KÜSTERS 2014: 579), sondern orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (vgl. Kapitel 3.2).

Wegen der unzureichenden Deutsch- und Englischkenntnisse zweier afghanischer Respondent_innen, konnten in diesen Gesprächen lediglich einige Fakten abgefragt werden. Fragen, die Narrationen generieren sollten, sich z. B. um ihre aktuelle Lebenssituation, ihre Erwartungen und Zukunftspläne im Hinblick auf Bildung drehen, konnten in diesem Forschungssetting leider nicht ausreichend erhoben werden.

Insgesamt wurden 20 Interviews geführt, wobei bei zwei Interviews jeweils zwei Interviewpartner_innen zu Wort kamen und ein Interview als Gruppeninterview mit drei Respondent_innen geführt wurde. Das ergibt eine Gesamtzahl von 24 Interviewpartner_innen. Auf

Wunsch der Respondenten gibt es von zwei Interviews keine Audio-Aufzeichnung, sondern Feldnotizen.

3.1.3 Feldnotizen

Parallel zu den Interviews wurden über den gesamten Zeitraum der Erhebung Feldnotizen gemacht. Diese dienten einerseits der Dokumentation zweier Interviews, die nicht aufgezeichnet wurden. Andererseits wurden hier auch Gespräche schriftlich festgehalten, die nach dem offiziellen Teil der Interviews, nachdem das Aufnahmegerät abgeschaltet wurde, entstanden sind. Schließlich wurden in den Feldnotizen auch Beobachtungen aus dem Feld niedergeschrieben. Die teilnehmende Beobachtung spielte bei der Datengewinnung jedoch eine sehr marginale Rolle und kam nur einmal zum Einsatz (Beobachtung Förderunterricht an der Pflichtschule in Gemeinde B).

3.2 Auswertung

Von den 18 audiografisch aufgezeichneten Interviews wurden 14 vollständig und 4 sequenziell transkribiert. Dabei wurde ein einfaches Transkriptionssystem (vgl. DRESING und PEHL 2015: 20 ff.) verwendet, d. h. es wurde wörtlich transkribiert – im Gegensatz zum lautsprachlichen oder zusammenfassenden transkribieren. Wort- und Satzbrüche wurden „geglättet“, ebenso wie die Interpunktion, um eine bessere Lesbarkeit des Textes zu erreichen. MEUSER und NAGEL (2009: 476) finden es im Kontext von Experteninterviews gerechtfertigt, sequenziell zu transkribieren und parasprachliche sowie prosodische Äußerungen nicht in die Transkription aufzunehmen.

Der Analyseprozess ist als iterativ zu beschreiben. Dabei wurden Elemente der „grounded theory“ und der qualitativen Inhaltsanalyse miteinander kombiniert. In Anlehnung an die „grounded theory“ stellte die Abduktion ein wichtiges Prinzip des Forschungsprozesses dar. Mithilfe von Memos wurden konzeptionelle Gedanken zur theoretischen Aufbereitung der Daten festgehalten und somit bereits während des Datenerhebungsprozesses erste Analyseschritte durchgeführt und das Material strukturiert. Dabei ging es um das in-Beziehung-Setzen von Themen und Konzepten, die über das Einzelinterview hinausgehen, aber mehrfach in unterschiedlichster Weise von den Respondent_innen angesprochen wurden. Die Analyse orientierte sich stark an den Überlegungen, die in den Memos festgehalten und jenen Konzepten,

die in der begleitenden Literaturrecherche und -aufbereitung gefunden wurden. (vgl. STRAUSS und CORBIN 1996)

Zur weiteren Strukturierung des Datenmaterials wurde ein Vorgehen gewählt, das Ähnlichkeiten mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING und FENZL 2014) aufweist. Dabei wurden prägnante Textstellen ausgewählt, mit in-vivo-Codes oder Konzepten, die in der Literatur vorgefunden wurden, beschlagwortet und die Kernthemen dieser Zitate (stichwortartig) zusammengefasst. Die Textanalyse ist als qualitativ zu bezeichnen, da die Interpretationen und Zusammenfassungen stets im Hinblick auf den Gesamtzusammenhang des Interviews vorgenommen wurden. Somit gelang es auch latenten Sinn zu erfassen.

4 Die Kategorie „Asylwerber_in“

Asylwerber_innen stellen eine spezifische Gruppe unter den Geflüchteten dar. In diesem Kapitel wird einerseits eine begriffliche Abgrenzung von anderen Gruppen von Geflüchteten vorgenommen; andererseits wird versucht ihre spezifische Situation, welche von Unsicherheit (und daraus folgend von erhöhter Vulnerabilität) geprägt ist, als Produkt staatlicher Praktiken bzw. institutionellen Handelns sichtbar zu machen.

4.1 Begriffsdefinitionen für den österreichischen Kontext

Im Alltagssprachlichen Gebrauch wird oftmals nicht zwischen Asylwerber_innen, subsidiär Schutzberechtigten und anerkannten Flüchtlingen unterschieden. Stattdessen gelten Menschen mit einer bestimmten Migrationsbiografie als „Flüchtlinge“. Der Terminus „Flüchtling“ (bzw. im Englischen „refugee“) kann sowohl enger als auch weiter gefasst verwendet werden. KUGELMANN (2015: o. S.) merkt diesbezüglich folgendes an:

„The notion ‚refugee‘ can be understood from a sociological, political, or legal point of view. In a broader sense, a refugee is a person who flees his habitual place of residence and seeks refuge elsewhere. Persons may leave their homes because of natural disasters or because of man-made situations, especially out of fear of persecution, war, or other circumstances, menacing their individual sphere of interest. After a certain period of time they may return to their home countries or may stay in the destination country for an unlimited time. However, this description does not yet entail concrete legal consequences, because there is no consent on a general legal definition of the term refugee at the level of customary international law.“

Die Unterscheidung KUGELMANNs ist in Hinblick auf die alltägliche Verwendung des Begriffs „Flüchtling“ in diversen Kontexten wichtig und sinnvoll. Allerdings geht aus der Definition nicht hervor, was genau unter soziologischen, politischen oder juristischen Gesichtspunkten zu verstehen ist. Für den Bezugsrahmen dieser Arbeit ist die Frage essentiell, inwieweit Asylwerber_innen „Flüchtlinge“ sind bzw. aus welcher Perspektive sie dies nicht sind.

Die österreichische Gesetzgebung anerkennt die Genfer Flüchtlingskonvention 1951 in der geänderten Fassung von 1967 durch das Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge (AsylG § 2 (1) und § 3 (1)). Laut Genfer Flüchtlingskonvention ist der Status des „Flüchtlings“ einer Person zuzuerkennen, die

„aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt

hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will.“ (UNHCR 2017)

Insgesamt 148 Staaten anerkennen diese Definition, welche in vielen Fällen in die nationale Gesetzgebung aufgenommen wurde. Allerdings bleibt die Interpretation der darin enthaltenen Begriffe nationale Angelegenheit, was bereits zu divergierenden Entscheidungen unterschiedlicher Staaten geführt hat. Angestoßen von J. C. HATHAWAY im Jahr 1991 (The Law of Refugee Status), wurde in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Flucht vielfach darüber diskutiert, inwieweit Flüchtlingsrecht und die allgemeinen Menschenrechte voneinander abzugrenzen sind. (BURSON und CANTOR 2016: 7 ff.; vgl. auch FOSTER 2016) Mit der sogenannten Qualifikationsrichtlinie (Richtlinie 2011/95/EU) wurde in der Europäischen Union ein Instrument geschaffen, das Verstöße gegen die Menschenrechte als „Akt der Verfolgung“ definiert und Gerichtsurteile auf supranationaler Ebene vereinheitlichen soll (BURSON und CANTOR 2016: 9).

Stellt eine Person in Österreich einen Asylantrag und wird zum inhaltlichen Asylverfahren zugelassen, erhält sie den Aufenthaltstitel „Asylwerber_in“. Geht das Verfahren positiv aus, kann entweder seit 1.6.2016 (Gesetzesnovelle „Asyl auf Zeit“) vorerst für drei Jahre Asyl gewährt werden – man spricht dann von „anerkannten Flüchtlingen“ oder „Asylberechtigten“ – oder die Person erhält zunächst auf ein Jahr befristet subsidiären Schutz. In beiden Fällen wird nach Ablauf des jeweiligen Aufenthaltsstatus erneut geprüft, ob die Bedingungen zur Gewährung von Asyl und subsidiärem Schutz weiterhin bestehen. Wird der Asylantrag vom Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl (BFA) abgelehnt, kann mittels Einleitung eines Beschwerdeverfahrens Einspruch erhoben werden bzw. droht die Abschiebung. (Bundesministerium für Inneres 2019; LIMBERGER 2017)

Die Dauer der Asylverfahren ist unterschiedlich lange. In meiner Studie hatte sich abgezeichnet, dass Geflüchtete aus Syrien, die 2015/16 nach Österreich gekommen waren, rasch Asyl erhalten, die Gemeinden A, B und C zum Zeitpunkt der Erhebung bereits wieder verlassen hatten und meistens in den großstädtischen Raum, nach Wien, gezogen waren. Iraker_innen und Afghan_innen befanden sich hingegen nach Erhalt eines ersten negativen Asylbescheids seit Monaten im Verfahren in zweiter Instanz. Für die Zeit des Asylverfahrens werden die Leistungen der Grundversorgung, die sich je nach Bundesland unterscheiden können, in Anspruch genommen. Während dieser Zeit besteht kein freier Zugang zum Arbeitsmarkt; für Geflüchtete jenseits des Alters der allgemeinen Schulpflicht sind professionelle Bildungsangebote

kaum zugänglich. In einem engen juristischen Verständnis sind Asylwerber_innen keine Flüchtlinge und daher auch nicht Zielgruppe von Integrationsmaßnahmen für Flüchtlinge.

4.2 Binäre Konstruktionen im Kontext von Flucht und Asyl

Mittlerweile hat sich in der Fluchtforschung weitestgehend die Perspektive durchgesetzt, dass Flucht, als spezifische Form von Migration, auf einer imaginären Achse mit dem Oppositionspaar „erzwungen/freiwillig“ weder dem einen noch dem anderen Pol eindeutig zuordenbar ist (BINDER 2017: 127; HOLMES und CASTAÑEDA 2016: 16 f.).

Der Begriff „Fluchtmigration“ vereint diese beiden antagonistisch gedachten Konzepte. Die binären Begrifflichkeiten „erzwungen/freiwillig“ gehen mit weiteren oppositionären Konstruktionen einher. Beispielsweise hat das politische Schlagwort „Wirtschaftsflüchtling“ (im Englischen als „economic migrant“ oder „economic refugee“ bezeichnet) seit der sogenannten „Flüchtlingskrise in Europa“ medial weite Verbreitung gefunden. Es drückt genau diese Ambivalenz der Figur des Migranten, der völlig freiwillig sein Herkunftsland verlässt, in der Hoffnung, seinen ökonomischen Status verbessern zu können und dem Flüchtling aus, der aufgrund politischer Umstände gezwungen ist, seine Heimat zu verlassen.

“Across many historical and geographic contexts, the discursive framings of the causes of displacement – particularly those involving the overlapping dichotomies of “voluntary”/“forced,” “(im)migrant”/“refugee,” and “economic”/“political” – have shaped how states and other actors have responded to displaced people [...]. International conventions establish refugees as involuntarily displaced by political circumstances, including war and violence (as well as natural and anthropogenic disasters); they are thus framed as deserving.” (HOLMES und CASTAÑEDA 2016: 16)

Wie aus diesem Zitat hervorgeht, identifizieren HOLMES und CASTAÑEDA noch ein weiteres Oppositionspaar, das in diesem Kontext relevant wird, nämlich das des „deserving refugee vs. undeserving migrant“.

Vor diesem Hintergrund wird die in-between-Situation der Asylwerber_innen deutlich. Rechtlich sind sie noch keine anerkannten Flüchtlinge und fallen damit auch nicht automatisch in die Kategorie des „deserving refugee“. Andererseits hat jeder Mensch das Recht auf ein Asylverfahren und solange keine Abschiebung entschieden wurde, gilt sinnbildlich der Grundsatz „im Zweifel für den Angeklagten“.

NIEDRIG und SEUKWA (2010: 184) halten fest, dass „Flüchtling-Sein“ nicht nur eine rechtliche Kategorie ist, sondern dass sich Menschen auch in ein Konstrukt sozialer Zuschreibungen einpassen müssen, um als „legitim“ anerkannt zu werden.

„Der ‚Flüchtling‘ ist zum einen ein politisch-rechtliches Konstrukt, insofern das Ausländer- und Asylrecht die Kriterien für die Zuerkennung dieses Status definiert und ein langwieriger Rechtsprozess, das Asylverfahren, durchlaufen werden muss, um eine Anerkennung als ‚legitimer Flüchtling‘ zu erlangen. [...] Flüchtling-Sein ist zum anderen aber auch ein soziales Konstrukt, insofern der ‚Flüchtling‘ bestimmten sozialen Zuschreibungen ausgesetzt ist. In Anlehnung an Goffman (1975) führt Schroeder aus, dass der ‚Flüchtling‘ (wie andere sozial Stigmatisierte) Produkt einer ‚moralischen Karriere‘ sei, d.h. die Selbstdeutung als ‚Flüchtling‘ erfordere die Anerkennung der sozialen Zuschreibung einer ‚beschädigten Identität‘ und einer Differenz zum ‚Normalen‘, durch die sich die Normalität bestätigt bzw. genau genommen erst herstellt.“ (NIEDRIG und SEUKWA 2010: 184)

NIEDRIG und SEUKWA setzen die Anerkennung und Selbstzuschreibung einer „beschädigten Identität“ mit dem Übernehmen einer Opfer-Rolle gleich. „Echte Flüchtlinge“ können in dem Beziehungsdreieck Opfer-Retter-Täter sinnvollerweise nur die Opfer-Rolle für sich beanspruchen, wohingegen der Aufnahmegesellschaft die Retter-Rolle zuteilwird. Die Annahme einer „Flüchtlings-Identität“ erfolgt also erst in der Aufnahmegesellschaft, folglich sind „Flüchtlinge“ ein Produkt institutionellen Handelns dieser Aufnahmegesellschaft. (NIEDRIG und SEUKWA 2010: 184 f) Der „echte“ oder der „deserving refugee“ muss auf die Hilfsbereitschaft der Aufnahmegesellschaft hoffen und ist zu Dankbarkeit verpflichtet (HOLMES und CASTAÑEDA 2016). Diese Perspektive ermöglicht es – mit Blick auf die oben dargestellte differenzierte Definition eines „Flüchtlings“ von KUGELMANN – auch Asylwerber_innen als „Flüchtlinge“ zu konzeptualisieren.

4.3 Vulnerabilitäten von Asylwerber_innen

Nichtsdestotrotz ist die juristische Kategorisierung als anerkannte Flüchtlinge oder Asylwerber_innen für den Zugang zu Rechten von enormer Bedeutung. Der Ausschluss vom Arbeitsmarkt und dem formellen Bildungssektor erzeugen eine höhere Vulnerabilität, indem ihr Alltag oftmals von sozialer Isolation geprägt ist. Die fehlende Möglichkeit sich selbst finanzielle Mittel erarbeiten zu können und damit am sozialen Leben der Freizeitgesellschaft teilnehmen zu können sowie das Aufrechterhalten der Sprachbarriere haben eine desintegrative Wirkung, insbesondere wenn das Asylverfahren und somit die Zeit in der Grundversorgung viele Monate bis hin zu Jahren dauert.

ZETTER (2007: 180 ff.) beschreibt einen Prozess der Aufsplittung des „labels“ Flüchtling (fractioning the label ‚refugee‘), wonach der Aspekt des temporären Schutzes vermehrt in den

Vordergrund tritt. Die Kategorie „Asylwerber_in“ ist eine Form des temporären Schutzes. Er sieht darin eine bürokratische Verwaltungspraxis von Nationalstaaten, die den Zugang zum vergleichsweise privilegierten Status des „anerkannten Flüchtlings“ begrenzt. ZETTER (2007: 182) spricht in diesem Zusammenhang, insbesondere wenn die Asylwerber_innen in stark peripher gelegenen Gebieten untergebracht werden (dispersed asylum seeker), von einem Leben in kontrollierter Armut, das von sozialer Marginalisierung geprägt ist.

In diesem Sinne ist auch der Begriff „bürokratische Kategorie Asyl[be]werber_in“ zu verstehen, wie ihn TÄUBIG zur Beschreibung von organisierter Desintegration verwendet. Sie stellt für den bundesdeutschen Kontext ebenfalls den Konnex der Herstellung bestimmter Strukturen „zur ‚Handhabung‘ der bürokratischen Kategorien Asylbewerber und ‚Geduldete‘“ (TÄUBIG 2009: 56) – als Formen von temporärem Schutz – und struktureller Desintegration her, welche aus der Verweigerung von integrationsermöglichenden Gelegenheitsstrukturen wie Arbeit und Bildung resultiert. Die Lebenssituation von Asylwerber_innen wird von LILLIG und STRASSER (2004 zit. nach TÄUBIG 2009: 57) als Teufelskreis bezeichnet, den die Gesetzgebung in Gang hält. Mit den Worten TÄUBIGS (2009: 57) kann diese Situation als „organisierte Desintegration“ bezeichnet werden.

Der Alltag von Asylwerber_innen ist von Warten und Unsicherheit geprägt. STEWART beschreibt den Zustand als „liminoid condition“, als permanente Erfahrung von „in-betweenness“ und daraus resultierend einer „suspended identity“ (STEWART 2005: 501). Sie argumentiert für ein räumlich-zeitliches Verständnis von Vulnerabilität, wobei Vulnerabilität als kumulativ und produziert begriffen wird. „[E]xperiences of vulnerability are simultaneously spatial and temporal. [...] This emphasises the importance of considering time-space relative to understanding the vulnerability of asylum seekers.“ (STEWART 2005: 508). In Bezug auf die räumliche Dimension merkt STEWART an:

„Spaces are [...] seen as an active part of the causal structures of vulnerability. [...] [S]patial contexts are not passive and [...] geometries of power ‘populate’ places and produce uneven geographies. This suggests that the location of asylum seekers is causally implicated in the production of their vulnerability and exclusionary experiences.“ (STEWART 2005: 502)

Die zeitliche Dimension dieses Vulnerabilitätskonzepts beschreibt die Phase des Wartens während des Asylverfahrens als Erfahrung von „living in limbo“. Darüber hinaus kann sie von Zukunftsangst geprägt sein. Manche Asylwerber_innen empfinden die Zeit als Aufschub ihres Lebens (suspension of life) oder fühlen sich unfrei (time in detention). Diese Erfahrungen

können zu einem Empfinden von Isolation führen. (STEWART 2005: 505 ff.) STEWART argumentiert ebenso wie ZETTER (2007), dass die Vulnerabilität von Asylwerber_innen durch bürokratische Handlungspraxen konstruiert ist. Der temporäre Schutzstatus kann negativen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der Asylwerber_innen nehmen (STEWART 2005: 501). ZETTER fasst dieses Phänomen mit folgenden Worten zusammen:

“Through these bureaucratic processes an individual ‘story’, claim and self-image are being exchanged for an imposed and marginalized status. Only by conforming to this transformed label, and one which reproduces a politicized version of an institutional category, can a refugee exercise her/his fundamental claim. Labelling refugees as outsiders reinforces their own sense of alienation, so they too politicize their own identity.” (ZETTER 2007: 187)

5 Integration als sozialwissenschaftliches und politisches Konzept

5.1 Integration: Theorien, Definitionen und Begriffe

Migrationsforschung als sozialwissenschaftliches Tätigkeitsfeld hat sich im deutschsprachigen Raum erst seit den 1970er Jahren etabliert. Diese Entwicklung fällt mit dem Phänomen der „Gastarbeiter_innen“ zusammen (AUMÜLLER 2009: 105). Damals zeichnete sich ab, dass die in den 1960er Jahren als „Gastarbeiter_innen“ angeworbenen Arbeitskräfte ihren Lebensmittelpunkt dauerhaft in die anwerbenden west- und mitteleuropäischen Staaten verlagerten, wobei ihnen ihre Familien folgten. Österreich ist darüber hinaus durch weitere Formen der Arbeitsmigration (in den 1970er/80er Jahren) sowie Migrations- und Fluchtbewegungen im Kontext des Kalten Krieges (Ungarnaufstand 1956, Prager Frühling 1968, Ausrufung des Kriegsrechts in Polen 1981) und der Jugoslawienkriege (1990er Jahren) geprägt worden. (IOM 2004: 3 f., 10 ff.) Die EU-Erweiterung im Jahr 2004 war ein weiteres Moment, das Migrationsbewegungen nach West- und Mitteleuropa begünstigte (UNHCR 2013: 12). Rezent ist Österreich vor allem durch Fluchtmigration aus Afghanistan, Irak und Syrien sowie Tschetschenien betroffen, in welchen Bürgerkrieg oder bürgerkriegsähnliche Zustände herrschen (diePresse 2015). Diese Entwicklungen warfen und werfen Fragen auf, welchen Platz zugewanderte Personen in der Gesellschaft einnehmen können bzw. sollen.

5.1.1 Theorie der sozialen Integration bei Esser

Im deutschsprachigen Raum legte Hartmut ESSER mit seiner Habilitationsschrift über „Aspekte der Wanderungssoziologie“ (1980) ein bis heute einflussreiches Theoriemodell vor, das Immigration als strukturelles Phänomen darstellt. Zunächst unterscheidet ESSER zwischen Systemintegration und sozialer Integration. Erstere bezieht sich auf „die Organisation der Beziehungen zwischen den Teilen eines Systems“ (AUMÜLLER 2009: 106). Systemintegration kann beispielsweise über den Weltmarkt, durch den Nationalstaat, große internationale Konzerne oder die EU stattfinden (ESSER 2001: 4). Wenn es allerdings um die Integration von Personen, von individuellen Akteur_innen geht – und dazu zählen auch Migrant_innen – dann spricht ESSER von sozialer Integration. Diese bezieht sich „auf die Organisation der Beziehungen zwischen den Akteuren eines Systems“ (AUMÜLLER 2009: 106). Die Essenz von ESSERS handlungstheoretischem Modell der sozialen Integration, das auf Deduktion basiert (AUMÜLLER 2009: 106), soll im folgenden Abschnitt vorgestellt werden.

ESSER (2001: 8 ff.) definiert vier Dimensionen sozialer Integration: Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation. Bei der Kulturation handelt es sich um die Aneignung von kulturellen Fähigkeiten und Kompetenzen, die nötig sind, um alltägliche Situationen meistern zu können. Diese kulturellen Fertigkeiten zählen ihm zufolge zum Humankapital, wobei der Sprache eine besondere Rolle zukommt. Kulturation findet üblicherweise im Zuge der Sozialisation statt und wird dann Enkulturation genannt. Erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt eine weitere Kulturation in einem neuen gesellschaftlichen Kontext, spricht ESSER von Akkulturation. Unter Platzierung versteht ESSER die Einnahme von Positionen in einem sozialen System durch die Akteur_innen. Positionen können durch die Gewährung von bestimmten Rechten (z. B. Staatsbürgerschaftsrecht, Wahlrecht) erlangt werden oder durch eine Form von Teilnahme am ‚Marktgeschehen‘, das auf den Prinzipien von Angebot und Nachfrage basiert. Ein Beispiel dafür ist der Arbeitsmarkt. Es ist festzuhalten, dass Platzierung und Kulturation eng miteinander verbunden sind, da die erlernten kulturellen Fähigkeiten und Kompetenzen direkten Einfluss auf das Besetzen von attraktiven Positionen in der Gesellschaft haben. Interaktion wird von ESSER als jener Spezialfall sozialen Handelns beschrieben, bei welchem die Akteur_innen durch geteiltes Wissen und die Verständigung über Symbole in Beziehung treten. Dementsprechend sind Kommunikation und symbolische Interaktion, aber auch gedankliche Koordination und soziale Normen wichtige Bestandteile der Interaktion. Über diese Mechanismen „vollzieht sich die ‚Platzierung‘ der Akteure in den alltäglichen, nicht-formellen und nicht in Märkten verankerten Bereichen der Gesellschaft“ (ESSER 2001: 11). Für die Dimension der Interaktion gilt ebenso wie für die Kulturation, dass es Gelegenheiten bedarf, in Kontakt zu treten und sich kulturelle Fähigkeiten, wie Sprachkenntnisse, anzueignen. Schließlich bildet Identifikation die vierte Dimension von sozialer Integration. Diese Dimension ist durch die Wahrnehmung des sozialen Systems als „Ganzheit“ durch die Akteur_innen gekennzeichnet. Die Individuen identifizieren sich einerseits mit kollektiv geteilten Werten; da diese Werte aber eine große Heterogenität aufweisen können, ist es für moderne Gesellschaften, die in Form von Nationalstaaten organisiert sind, andererseits wichtig, dass Individuen darüber hinaus auch einen „Bürgersinn“ entwickeln. Dieser drückt die Identifikation mit der Verfassung aus. Selbst wenn Werteorientierung und „Bürgersinn“ ausbleiben, gibt es Esser zufolge auch „Arten der unterstützenden Sozialintegration, in denen jeder Rest an ‚integrierender‘ Orientierung fehlt und die nur noch auf besonderen Konstellationen der Interessen und der Möglichkeiten der Akteure

beruhen. Wir wollen diese Formen der ‚identikativen‘ Sozialintegration als Integration durch Hinnahme [...] bezeichnen.“ (ESSER 2001: 13 f.)

Durch diese vier Dimensionen drückt sich laut ESSER gesamtgesellschaftliche Integration aus. Integration ist daher grundsätzlich keine Angelegenheit, die exklusiv die gesellschaftliche Partizipation von Migrant_innen meint. Für diesen Sonderfall von sozialer Integration hat ESSER darüber hinaus vier Typen definiert (ESSER 2001: 17 ff.): Mehrfachintegration, Assimilation, Segmentation und Marginalität. Der Segmentation und der Marginalität ist gemeinsam, dass Migrant_innen in der Aufnahmegesellschaft nicht sozial integriert sind. Während bei der Segmentation die Sozialintegration in die Herkunftsgesellschaft weiterhin besteht oder über die ethnische Gemeinde stattfindet, fehlt dieser Aspekt bei der Marginalität. Die Mehrfachintegration, bei welcher Migrant_innen sowohl am gesellschaftlichen Leben in der Aufnahme- als auch der Herkunftsgesellschaft teilnehmen, sind für ESSER ein empirisch seltener Fall. „Die Mehrfachintegration ist ein zwar oft gewünschter, theoretisch jedoch kaum realistischer und auch empirisch sehr seltener Fall. Sie verlangt die soziale Integration in mehrere, kulturell und sozial unterschiedliche Bereiche gleichzeitig. Manifestationen wären die Mehrsprachigkeit, die Mischung der sozialen Verkehrskreise und eine ‚doppelte‘ oder mehrfache Identifikation oder ‚Identität‘.“ (ESSER 2001: 21). Diese Form der Sozialintegration sei Diplomatenkindern und Akademiker_innen vorbehalten. Die überwiegende Mehrheit der Zuwanderer könnte jedoch durch Assimilation integriert werden, wenn sie sich für die Akkulturation in der Aufnahmegesellschaft entscheiden, sich dort um eine attraktive Platzierung und Inklusion bemühen, inter-ethnische Kontakte suchen und pflegen und sich mit den Werten dieser Gesellschaft identifizieren. Gleichzeitig bedeutet Assimilation für ESSER, dass diese Praktiken in Bezug auf die Herkunftsgesellschaft geringgehalten bzw. aufgegeben werden.

In Bezug auf Assimilation als Form der Sozialintegration von Migrant_innen hat ESSER wiederum vier Dimensionen entwickelt, die in Anlehnung an die vier Dimensionen der sozialen Integration zu verstehen sind. Er unterscheidet kulturelle, strukturelle, soziale und emotionale bzw. identifikative Assimilation. Bei der kulturellen Assimilation erfolgt eine Angleichung von Wissen, Fertigkeiten und Sprache (Angleichung in der Kognition). Die strukturelle Assimilation bezeichnet z. B. die Übernahme von Positionen im Bildungssektor und am Arbeitsmarkt, wobei die Person darüber hinaus weitere Rechte genießt. Mit sozialer Assimilation ist das Eingehen von Beziehungen nach Mustern der Aufnahmegesellschaft gemeint, wobei soziale Akzeptanz

erlangt wird. Schließlich bedeutet die emotionale Assimilation „die Angleichung in der gefühlsmäßigen Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft“ (ESSER 2001: 22).

Die vier Dimensionen der Assimilation machen ESSERS handlungstheoretisches Paradigma deutlich. Obwohl ESSER immer wieder auf die Wichtigkeit von Opportunitätsstrukturen (z. B. für das Erlernen der Sprache) hinweist, ist Assimilation in seiner Konzeption überwiegend die Folge von individuellen rationalen Entscheidungen. „Eine ‚Assimilation‘ findet, allgemein gesagt, dann statt, wenn die individuellen Migranten die Sozialintegration in das Aufnahmeland intendieren, wenn ihnen das innerhalb des gegebenen Aufnahmekontextes möglich ist und wenn es keine für sie attraktivere verfügbare ‚ethnische‘ Alternative gibt, wie etwa die Rückkehr in das Herkunftsland oder die Sozialintegration in die ethnische Gemeinde.“ (ESSER 2001: 25).

Selbst wenn seine Theorie der Assimilation nicht explizit als lineares Stufenmodell konzipiert ist, so hält ESSER doch fest, dass der kulturellen Assimilation, insbesondere durch den Spracherwerb, eine Schlüsselrolle zukommt. Sie hat einen positiven Effekt auf die strukturelle und soziale Assimilation, da das Beherrschen der Sprache z. B. eine bessere Platzierung am Arbeitsmarkt sowie soziale Kontakte mit Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft ermöglichen. Andererseits wirkt Assimilation in diesen beiden Dimensionen wieder positiv verstärkend auf die kulturelle Dimension zurück. Die emotionale Identifikation mit den Werten der Aufnahmegesellschaft ist schließlich erst nach der Assimilation in den anderen Dimensionen (kulturelle, strukturelle und soziale Assimilation) möglich und bildet gewissermaßen den Abschluss der Angleichung. (ESSER 2001: 26 f.)

5.1.2 Kritik an Esser

ESSERS Theoriemodell wurde in der Wissenschaft vielfach kritisiert. Trotz der ausführlichen Darstellung seiner Argumentation soll nicht der Anschein erweckt werden, dass diese von der Autorin widerspruchsfrei unterstützt wird. Stattdessen werden im folgenden Abschnitt einige Kritikpunkte behandelt.

Ein wesentlicher Einwand bezieht sich auf die abstrakte Konzeption der Theorie, die den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt. Hier wird eingewendet, dass Konzepte verwendet werden, die empirisch nur schwer fassbar sind (z. B. Kognition). Die Theorie entzieht sich somit der Falsifikation und müsste daher um bereichsspezifische Theorien mittlerer Reichweite

ergänzt werden. (AUMÜLLER 2009: 112) ESSERS Theorie baut darüber hinaus auf einem simplen kausalen „entweder-oder“-Prinzip auf. Gleichzeitige Integration in die Aufnahmegesellschaft und die ethnische Gemeinde ist ausschließlich einer sehr kleinen Gruppe von Migrant_innen, den Akademiker_innen und ihren Kindern, vorbehalten. Für alle anderen Gruppen von Zuwanderern gilt, dass eine Integration in die ethnische Gemeinde oder die Orientierung an und der Kontakt zur Herkunftsgesellschaft automatisch segmentativ für den Kontext der Aufnahmegesellschaft wirken. (AUMÜLLER 2009: 110, 112) In der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Integration herrscht Uneinigkeit darüber, inwieweit ethnische communities integrationsstützende Aufgaben in der Aufnahmegesellschaft übernehmen (vgl. Kapitel 5.3.1.). Ein weiterer Kritikpunkt am analytischen Modell ESSERS ist der methodologische Individualismus. AUMÜLLER (2009: 111) merkt bezüglich der Konzeption des rational handelnden, nutzenmaximierenden Migranten an:

„Zu fragen aber ist hier erstens, welche Gruppen von Einwanderern Esser vor Augen hat, wenn er ganz selbstverständlich annimmt, dass die gesteckten (ökonomischen) Migrationsziele nur durch strukturelle Assimilation zu erreichen seien. Es ist zweifelhaft, ob diese Motivation durchgängig für ganz unterschiedliche Gruppen von Zuwanderern, seien es Flüchtlinge, begleitende Familienmitglieder oder bestimmte Gruppen von Pendelmigranten, zu Grunde gelegt werden kann. Außerdem ist fraglich, inwieweit diese Annahme des ökonomischen Kalküls die zweite Generation betrifft, die als solche ja an der Migrationsentscheidung gar nicht beteiligt gewesen ist.“

In ESSERS Konzeption ist Assimilation überwiegend eine Leistung, die der oder die Migrant_in zu erbringen hat; diese/r steht gewissermaßen in der Bringschuld. Strukturen nationaler Integrationspolitik, die Assimilation positiv oder negativ beeinflussen können, werden von ESSER nur am Rande erwähnt. (AUMÜLLER 2009: 112) AUMÜLLERS (2009: 113) Fazit an ESSERS Theoriemodell fällt differenziert aus:

„[A]n Esser [muss] [...] hervorgehoben werden, dass er den Versuch einer umfassenden Theoriebildung unternimmt, worin die einzelnen Faktoren des Eingliederungsprozesses identifiziert und in einen kausalen Zusammenhang gestellt werden. An der Komplexität der empirischen Vergesellschaftungsprozesse muss diese Theorie notwendigerweise scheitern, denn in der empirischen Überprüfung werden sich immer Defizite in den einzelnen Axiomen erweisen.“

Das ist auch der Grund, warum seit den 1980er Jahren keine weiteren deduktiven, allumfassenden Theorieentwürfe in Bezug auf die Migrations- und Integrationsforschung präsentiert wurden (AUMÜLLER 2009: 113). Im folgenden Abschnitt sollen daher keine Integrationstheorien, jedoch alternative analytische Modelle bzw. Definitionen von Integration vorgestellt werden.

5.1.3 Alternative Definitionen von Integration

Bei der Durchsicht sozialwissenschaftlicher Literatur, die sich dem Thema Integration von Migrant_innen, oder spezifisch von Geflüchteten, widmet, wird deutlich, dass es nicht nur keine einheitliche Definition gibt, sondern auch viele verschiedene Begriffe verwendet werden. Wie bereits ausführlich diskutiert, gebraucht ESSER (2001) den Begriff „Assimilation“, wenn er die Integration von Migrant_innen in die Aufnahmegesellschaft meint. AUMÜLLER (2009) spricht in diesem Zusammenhang von „Vergesellschaftung“ von Zuwanderern. Wieder andere Wissenschaftler_innen legen den Fokus auf (politische) Partizipation und Bürgerrechte. VALTONEN (2004) verwendet beispielsweise den Terminus „substantive citizenship“ um gesellschaftliche Inklusion auszudrücken.

Grundsätzlich können zwei Perspektiven unterschieden werden. Integration kann sowohl als Prozess als auch als Zustand begriffen werden. Wird er als Prozess begriffen, lässt sich unterscheiden, ob der Weg der Integration linear-zielgerichtet oder offen-iterativ verläuft.

Sehr weit gefasste Definitionen von Integration heben den Aspekt des friedlichen Zusammenlebens innerhalb einer Gesellschaft als wesentliches Kriterium hervor, „considering integration as peaceful living together among people of different societies in the same space“ (UNHCR 2013: 29). AUMÜLLER (2009: 25) nennt folgende Definition: “[I]ch [möchte] Integration beschreiben als den Zustand einer Gesellschaft mit einem möglichst geringen Grad an gesellschaftlichen Konflikten, mit gleichen Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe für alle Mitglieder der Gesellschaft, einer Gesellschaft, in der die Gewährleistung der Menschenrechte gesichert ist und in der einzelne soziale oder ethnische Gruppen keine Diskriminierung befürchten müssen.“

Bei den Definitionen, die die Prozesshaftigkeit hervorheben, wird der Aspekt betont, dass Integration keine einseitige Anpassungsleistung sein soll, sondern vielmehr auf Gegenseitigkeit beruht. Meist wird in diesem Zusammenhang von Integration als einen „two-way-process“ gesprochen. Das UNHCR spricht in ihrem Dokument zu Integration selbstverständlich von Integration von Geflüchteten. Allerdings lassen sich diese Punkte auch auf andere Formen von Migration umlegen. Wichtige Elemente einer solchen Definition sind die folgenden Aspekte (UNHCR 2013: 29):

- 1) Information: Die Aufnahmegesellschaft muss über die humanitäre und menschenrechtliche Lage der Herkunftsländer informiert sein. Des Weiteren hilft Aufklärungsarbeit, eventuell vorhandene Vorurteil gegenüber Geflüchteten abzubauen. Den Geflüchteten müssen hingegen Informationen über die grundlegenden Werte des Zusammenlebens, die Lebensbedingungen sowie die staatliche Struktur des Aufnahmelandes zur Verfügung gestellt werden.
- 2) Partizipation: Damit ist die Teilnahme am sozialen Leben der ganzen Gesellschaft gemeint.
- 3) Lernen: Es müssen Möglichkeiten für Geflüchtete vorhanden sein, die Sprache des Aufnahmelandes zu lernen, da sie der Schlüssel für weitere Inklusionsprozesse ist.
- 4) Gleichberechtigung: Zugewanderte Personen werden als gleichberechtigte Partner_innen in der Gesellschaft anerkannt. Diese Beziehung drückt sich durch Toleranz, Unterstützung, gleiche Rechte und Pflichten sowie Chancengleichheit aus.
- 5) Bereitschaft: Schließlich bedarf es der beidseitigen Bereitschaft sich in die Gesellschaft zu integrieren, damit ein Prozess des „growing together to a unity“ angestoßen wird.

Ein Beispiel für Integration als nicht zielgerichteten und daher offenen Prozess ist bei PHILLIMORE (2012) zu finden. Sie umschreibt Integration als langfristigen und multidimensionalen „two-way-process“. Wichtige Aspekte ihres Integrationsverständnisses umfassen das Aufbauen sozialer Beziehungen und Netzwerke, das Gefühl von Zugehörigkeit in der Aufnahmegesellschaft, „some renegotiation of identity by both newcomers and hosts [...] and the means and confidence to exercise rights to resources such as education, work and housing.“ (PHILLIMORE 2012: 3). PHILLIMORE steht dem Messen von Integration durch politische Instrumente kritisch gegenüber.

„In policy, and to some extent academia, emphasis is generally placed on tangible, quantifiable aspects of the process or a top-down approach focused on structural and organisational elements of the system [...]. Yet individual refugees tend to make use of their rights in different ways and at different speeds, depending on factors such as their ability to speak the host language, their employment history and/or their willingness to utilise their rights.“ (PHILLIMORE 2012: 3)

„The notion of integration as a non-linear process accounts for the fact that interruptions may occur, which may in turn impede aspects of integration, making any assumptions about how integration might ideally proceed somewhat problematic [...].“ (PHILLIMORE 2012: 3)

Die Vorstellung von Integration als einem erwünschten Endstadium eines linear verlaufenden Prozesses, findet sich häufig in politischen Programmen bzw. ist in Maßnahmenplänen zur besseren Integration von Migrant_innen formuliert. Kennzeichnend ist ein Integrationsver-

ständnis, das Integration anhand von Indikatoren messbar machen soll. Integration als „policy goal“ wird in Kapitel 5.2 für den österreichischen Kontext noch genauer erläutert. Neben dem schon angesprochenen zielgerichteten, linear gedachten Prozess von Integration ist für einige Wissenschaftler_innen fraglich, ob das Individuum oder Kollektive als Analyseeinheit zur Messung von Integration herangezogen werden sollen. „[W]e have no clear definition of integration and no consensus as to whether we measure integration at the level of the individual, community or society.“ (PHILLIMORE 2012: 3). In ähnlicher Weise argumentieren auch WOHLFARTH und KOLB (2016: 8 f.): „Der weitverbreitende [sic!] Diskurs über eine ge- oder misslingende Integration in die Gesellschaft (im Singular) führt in die Irre. Integration verstanden als dynamischer Sozial- und Kulturprozess ist kein Kompaktereignis, sondern findet bereichsspezifisch und vermittelt über die ge- oder misslingende Einnahme von Rollen (etwa als Schüler, Arbeitnehmer, Unternehmer, Nachbar, Patient, Mieter, etc.) statt.“ VALTONEN argumentiert, dass das Konzept der „Rolle“ die Möglichkeit bietet, Partizipation (im Sinne von Integration) auf der Ebene des Individuums mit der Ebene von Kollektiven zu verknüpfen. „Roles are at the same time an element of the individual and an element of a social system. Roles represent the connection between the two, or the point at which person meets environment. Participation is considered here as representing the linking process between person and environment, from which roles and relationships evolve.“ (VALTONEN 2004: 75)

Ein Ansatz, der Integration sowohl als Prozess als auch als „policy goal“ sieht, lässt sich bei RUTTER (2013 zit. nach CRAIG 2015: 24 f.) finden. Sie unterscheidet die drei Typen „rights-based“, „outcome-based“- und „participation-based“-approach. Beim „rights-based“-approach geht es darum, dass Integration durch das Zugeständnis von Bürgerrechten sowie politischen und sozialen Rechten vollzogen wird. Der „outcome-based“-approach versucht anhand von zuvor definierten Indikatoren (z. B. im Bereich Arbeit, Bildung oder Wohnen) Integration zu messen. Dabei ist das Ziel, Ungleichheiten und Segregation zu minimieren. Im „participation-based“-approach geht es schließlich darum, Integration nicht nur als Zugeständnis von Rechten zu begreifen, sondern sie als tatsächliche soziale Inklusion im Alltag zu konzeptualisieren. (CRAIG 2015: 24 f.) CRAIG sieht in diesem Modell eine Möglichkeit zwei Perspektiven auf Integration zu verbinden: „The boundaries between these approaches are not sharp and it might be argued that all three aspects should be part of an effective integration policy, allowing a recognition of integration as a goal and a process simultaneously.“ (CRAIG 2015: 24 f.). CRAIG

verweist allerdings an anderer Stelle auch darauf „that integration, whilst it might be described as a goal as well as a process, is actually describing something where the goal can never fully be realised, most of all because of continuing demographic changes.“ (CRAIG 2015: 21).

5.2 Integrationspolitik in Österreich

Integration als politisches Handlungsfeld wurde in Österreich erst in den Jahren um die Jahrtausendwende identifiziert. 2003 trat die sogenannte „Integrationsvereinbarung“ in Kraft, die zugewanderte Personen per Fremdenrechtsgesetzes (FrG) zum Spracherwerb verpflichtete. Nach einer Neuerung im Jahr 2006, wobei von nun an nach einer gewissen Aufenthaltszeit Sprachkenntnisse auf A2-Niveau nachgewiesen werden mussten (PÖSCHL 2006: 42 ff.), sind Maßnahmen, die Integrationsleistungen über Sprachkenntnisse auf A2-Niveau hinausgehend abprüfen seit 2017 im Integrationsgesetz (IntG) geregelt.

Bevor in den folgenden Unterkapiteln die Entwicklung und Verankerung des Integrationsthemas auf bundespolitischer Ebene skizziert wird, soll noch darauf hingewiesen werden, dass Integration auf Gemeinde- und Länderebene mancherorts schon eine längere Tradition hat.

„Als integrationspolitische Pioniere im Mehrebenensystem haben sich in Österreich und Deutschland die Kommunen erwiesen. Dort wurde die Aufgabe der Integration von Zuwanderern bereits in den 1990er Jahren als neues Handlungsfeld für die Kommunalverwaltungen wahrgenommen, einige Jahre später drang das Thema der Integration auch auf die Länderebene vor [...] Die Tatsache, dass der Bund sich dem Thema erst mit dem Regierungsprogramm 2008 annahm und bspw. den schließlich 2010 vorgestellten Nationalen Aktionsplan für Integration (NAP.I) in Auftrag gab, zeigt, dass aus einer föderalen Perspektive die Entstehung der Integrationspolitik in Österreich als klassisches bottom-up-Phänomen zu beschreiben ist.“ (WOHLFARTH und KOLB 2016: 4)

5.2.1 Die Anfänge: NAP.I und Gründung des Staatssekretariats für Integration

Auf Bundesebene mangelte es an einer koordinierten Integrationspolitik. 2008 war schließlich das Jahr, in welchem der Grundstein dafür gelegt werden sollte und das Thema Integration als Querschnittsthema anerkannt wurde. Die Bundesregierung beschloss den „Nationalen Aktionsplan für Integration“ (NAP.I) zu erarbeiten, der 2010 fertiggestellt wurde. Aufbauend auf dem NAP.I wurden 25 Integrationsindikatoren entworfen, um mittels statistischer Erhebung einerseits den Status Quo eruieren zu können (bis dato gab es keine umfassenden Untersuchungen) und andererseits sollten diese Indikatoren richtungsgebend für die weitere Maßnahmenplanung sein. Diese 25 Indikatoren verteilen sich auf die sieben Handlungsfelder „Sprache und Bildung“, „Arbeit und Beruf“, „Rechtsstaat und Werte“, „Gesundheit und

Soziales“, „Interkultureller Dialog“, „Sport und Freizeit“ sowie „Wohnen und die regionale Dimension von Integration“. (FABMANN o. J.).

FABMANN legt in einem Dokument zur Erläuterung der Integrationsindikatoren des NAP.I dar, wie und welche Indikatoren gewählt wurden, was Indikatoren leisten können und an welche Grenzen sie stoßen. „Indikatoren sind Messgrößen, mit deren Hilfe theoretische und nicht unmittelbar messbare Konstrukte – eben Integration [...] – operationalisiert werden können.“ (FABMANN o. J.: 7). Ein wichtiges Kriterium eines Indikatorenmodells stellt die Durchführungsobjektivität dar, d. h. die Messung muss vom Messinstrument unabhängig sein. Es wird eingeräumt, dass Indikatoren keine kausalen Zusammenhänge erklären bzw. nicht im Detail in die Tiefe des Sachverhaltes gehen können. Indikatoren sollen Aufschluss geben über sowohl objektive Tatbestände (Auswertung statistischer Daten) als auch subjektive Einstellungen. (FABMANN o. J.: 7) Die Messung kann je nach Indikator auf der kollektiven Ebene der Systemintegration als auch auf der individuellen Ebene im Sinne der Sozialintegration vorgenommen werden. FABMANN bezieht sich in der Definition des dem NAP.I zugrundeliegenden Integrationsverständnisses explizit auf die Theorie ESSERS. (FABMANN o. J.: 3 f.) Die Integrationsindikatoren wurden bewusst output-orientiert entwickelt, um ein jährliches Integrationsmonitoring betreiben zu können. Die Bestrebungen Integration messbar zu machen sollten schließlich auch zur Versachlichung des Diskurses beitragen. (FABMANN o. J.: 2)

Nach der Fertigstellung des NAP.I im Jahr 2010 wurde ein Expertenrat zusammengestellt, der diesen in eine komprimiertere Form bringen sollte. Das Ergebnis war ein 20-Punkte-Programm, das die policy-Ziele Österreichs in Bezug auf Integration in 20 Punkten formulierte. (EXPERTENRAT FÜR INTEGRATION 2011)

Österreich verfolgte in den ersten Jahren der politischen Beschäftigung mit Integration einen Integrationskurs, der im Europavergleich als restriktiv zu bezeichnen ist (GRUBER und ROSENBERGER 2015: 1). Aktuell liegt Österreich laut MIPEX (Migrant Integration Policy Index) im europäischen Ländervergleich im Mittelfeld. Indikatoren sind Arbeitsmarktmobilität, Möglichkeit der Familienzusammenführung, Zugang zu Bildungsangeboten, Zugang zu gesundheitlichen Dienstleistungen, Möglichkeit eines langfristigen Aufenthaltes, Möglichkeiten der politischen Partizipation, Zugang zur Staatsbürgerschaft des Aufnahmelandes und Anti-Diskriminierungsmaßnahmen. (MIPEX 2015) Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, wer als Zielgruppe von Integrationsmaßnahmen definiert wird. Im Falle des oben genannten Integrationsgesetzes

beschränkt sich der Personenkreis auf rechtmäßig niedergelassene Drittstaatsangehörige sowie Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte. Asylwerber_innen sind explizit nicht Teil der Zielgruppe für Integrationsmaßnahmen. Inwieweit Asylwerber_innen in die MIPEX-Erhebung eingebunden waren, konnte im Zuge der Recherche nicht ausfindig gemacht werden.

Im April 2011 wurde mit dem Staatssekretariat für Integration eine politische Institution innerhalb der Bundesregierung geschaffen, die sich der Integration von Migrant_innen annehmen sollte. Das Staatssekretariat wurde beim Bundesministerium für Inneres (BMI) angesiedelt, besaß jedoch keine legislativen Zuständigkeiten (GRUBER und ROSENBERGER 2015). Vertreter_innen aus der Wissenschaft und dem NGO-Bereich kritisierten bereits kurz nach der Amtseinführung dessen Nähe zum Innenministerium und damit die Verankerung des Themas Integration im Sicherheitsressort. Außerdem wurde grundsätzlich die Sinnhaftigkeit eines Staatssekretariats für Integration angezweifelt, da es sich dabei um ein Querschnittsthema handeln würde, das unterschiedliche Ministerien betreffen würde. (derStandard 2011a)

Als entscheidend erwies sich die organisatorische Trennung von Integration und Migration/Asyl. Mit Sebastian Kurz wurde ein ÖVP-Politiker mit der Aufgabe des Staatssekretärs für Integration beauftragt, der zu Beginn seiner Amtsübernahme klar machte: „Integration ist nicht Einwanderungspolitik, man muss die Themen Integration, Asyl und Zuwanderung trennen.“ (derStandard 2011b: Interview mit Sebastian Kurz). GRUBER und ROSENBERGER merken kritisch an, dass diese Sicht ein eingeschränktes Integrationsverständnis ausdrückt. Aufgrund langer Wartezeiten während des Asylverfahrens würden Asylwerber_innen kategorisch ausgeschlossen, aber auch was den Bereich Integration von anerkannten Flüchtlingen betreffe, würden flächendeckende Konzepte fehlen. (GRUBER und ROSENBERGER 2015: 4)

Mit dem neugegründeten Staatssekretariat für Integration gelang es, das Thema Integration in die Medien und die Öffentlichkeit zu bringen. Zu diesem Zweck wurden Expert_innen mit der Erarbeitung von Politikvorschlägen beauftragt. Diese Entwicklung setzte bereits 2010 ein, als ein Expertenrat für Integration ins Leben gerufen wurde, um den Nationalen Aktionsplan für Integration (NAP.I) umzusetzen. Daraus ergab sich folgende Arbeitsteilung: Den Expert_innen fiel die Aufgabe zu, Problemdefinitionen und daran anknüpfend Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Politische Entscheidungsträger_innen waren dafür verantwortlich Ziele („policy goals“) zu formulieren und in der Öffentlichkeit als Vermittler_innen aufzutreten. (GRUBER und ROSENBERGER 2015: 4 ff.)

Laut GRUBER und ROSENBERGER trägt die Expert_innenorientierung auch zu einer De-Politisierung von Integration bei. „De-Politisierung impliziert gleichzeitig aber, inhaltliche Kritik von politischen Parteien und von NGOs zu de-legitimieren. Das strategische Ziel der ÖVP, sich relativ unumkämpft zwischen den migrationspolitischen Konkurrenten FPÖ und Grüne zu positionieren, wurde auf diese Weise unterstützt.“ (GRUBER und ROSENBERGER 2015: 5). Inhaltlich kristallisierte sich unter Staatssekretär Sebastian Kurz das Narrativ „Integration durch Leistung“ heraus. Dieses Narrativ impliziert auch, dass die Integrationsleistung hauptsächlich von den zugewanderten Menschen auszugehen hat. Der Politik und den „sozialen Gatekeepern“ (z. B. Pädagog_innen, Arbeitgeber_innen) kommt die Aufgabe zu, Integration zu ermöglichen und zu unterstützen. (GRUBER und ROSENBERGER 2015: 10)

GRUBER und ROSENBERGER resümieren, dass das Staatssekretariat zwar Bewegung in den Politikbereich Integration gebracht hat, allerdings eine Widersprüchlichkeit zwischen dem rhetorischen Auftreten in der Öffentlichkeit durch das „Leistungs-Narrativ“ und der tatsächlichen Kontinuität in der Legislatur gegeben ist.

„Die Intensivierung der Vermittlungsbemühungen, die Etablierung einer ExpertInnen-geleiteten [sic!] Politikgestaltung und die Förderung bestehender sowie neuer Projekte trug zur Anerkennung des Politikbereichs Integration nach innen wie nach außen bei. Mit dieser Bewegung geht aber nicht zugleich eine inhaltliche Neuausrichtung einher. Vielmehr fällt die große Diskrepanz zwischen dem Wandel in der Rede und der Kontinuität der Entscheidungen auf.“ (GRUBER und ROSENBERGER 2015: 11f.)

Im Jahr 2013 wechselte das Staatssekretariat mit Amtsinhaber Kurz vom „Bundesministerium für Inneres“ ins Außenministerium, das in „Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres“ (BMEIA) umbenannt wurde. Es erfuhr durch diesen Schritt eine institutionelle Aufwertung, was sich auch in einer deutlichen Aufstockung des Budgets bemerkbar machte. (WOHLFARTH und KOLB 2016: 5)

5.2.2 Während der „Krise“: Integrationspolitische Entwicklungen seit 2015

Mit dem 50-Punkte-Plan, der als eine Antwort auf integrationspolitische Fragen im Zuge der durch die Medien sogenannten „Flüchtlingskrise“ ab dem Sommer 2015 zu verstehen ist, tauchten erstmals die Geflüchteten als Teil der Zielgruppe für integrationspolitische Maßnahmen auf. Eingeschränkt wird diese Zielgruppe auf anerkannte Flüchtlinge und jene Menschen, die subsidiären Schutz in Österreich haben. Asylwerber_innen sind aufgrund ihres noch unsicheren Status, was den Aufenthalt im Land betrifft, nicht Teil von Integrationsmaßnahmen. Der 50-Punkte-Plan hat die Struktur des NAP.I in dem Sinne übernommen, als dass die 50

Punkte anhand der oben genannten sieben Handlungsfelder des NAP.I formuliert wurden. In der Präambel wird das Integrationsverständnis dargelegt, dass sich seit 2011 nicht grundlegend geändert hatte. Nach wie vor wird Integration als „gesamtgesellschaftliche Kraftanstrengung“ bezeichnet. Auch das Bekenntnis „Integration ist keine Einbahnstraße“ bekräftigt nochmals den Aspekt der Beidseitigkeit. (BMEIA 2011: 5) Der 50-Punkte-Plan beschreibt Teilziele, die als notwendig erachtet werden, um umfassende, bereichsspezifische Integration zu erlangen. Weitgehend offen bleibt aber, wie diese Schritte konkret erreicht werden können.

Insofern hat sich 2015 vom Ansatz her nicht viel geändert. Bereits für die Jahre 2011 bis 2013 hatten Gruber und Rosenberger bilanziert, dass das Narrativ „Integration durch Leistung“ auch „Integration ohne Mehrheit“ bedeutet (GRUBER und ROSENBERGER 2015: 10). Die Integrationsleistung müsse von den Migrant_innen überwiegend in Eigenverantwortung erbracht werden; der Politik bzw. den sozialen „gatekeepern“ komme dabei die Rolle zu, Strukturen zu schaffen, die Integration ermöglichen bzw. erleichtern.

„Eine direkte Adressierung der Mehrheitsgesellschaft in Gesetzen war hingegen die Ausnahme. Sie wurde nur im Narrativ mit dem Begriff der Beidseitigkeit von Integration in die Pflicht genommen, während auf der Ebene von Maßnahmen die Hauptleistung bei MigrantInnen und der Politik verblieb. Damit kam der Mehrheit im Integrationsprozess lediglich die Rolle zu, individuelle Leistungen von MigrantInnen anzuerkennen ohne selbst integrierend zu agieren oder die eigenen (mental und emotionalen) Integrationshindernisse zu hinterfragen.“ (GRUBER und ROSENBERGER 2015: 10)

Im folgenden Abschnitt werden ein paar Beispiele angeführt, die für den Kontext der Forschung relevant sind; allerdings nur bedingt, da die Zielgruppe der Erhebung (Asylwerber_innen) mit der Zielgruppe des 50-Punkte-Plans (Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte) nicht übereinstimmt. Dennoch halte ich es für sinnvoll, einen Blick in die Policy-Planung zu werfen, da es erstens überlappende Bereiche gibt, wie am Beispiel der Maßnahmen für schulpflichtige Kinder (Nr. 3: Sprachförderklassen und -kurse) sichtbar wird. Asylwerbende Kinder unterliegen der Schulpflicht und sind damit auch Teil von Integrationsmaßnahmen an Schulen. Zweitens möchte ich damit auch aufzeigen, welche Problembereiche entstehen können, wenn politisch intendierte Integrationsmaßnahmen eine bestimmte Gruppe von Geflüchteten ausschließen. Insbesondere im Bereich Ehrenamt und Wohnen/regionale Dimension von Integration ist diese Trennung meines Erachtens problematisch, da der Grundstein dafür schon während des Asylverfahrens gelegt wird.

Der 50-Punkte-Plan (BMEIA 2011) sieht im Handlungsfeld „Sprache und Bildung“ neben den Sprachförderklassen und -kursen (Nr. 3) auch vor, Strukturen für einen umfassenden

Kompetenzerwerb für nicht mehr schulpflichtige Flüchtlinge auszubauen (Nr. 4). Im Bereich der Erwachsenenbildung sollen Strukturen geschaffen werden, die ein koordiniertes Deutschkursangebot zur Verfügung stellen (Nr. 8). Auch zivilgesellschaftliches Engagement soll gezielt unterstützt werden (Nr. 10). Dabei kommt den Ehrenamtlichen die Rolle zu für die Zeit nach dem formalen Sprachunterricht mit den Geflüchteten die Sprachanwendung im Alltag zu trainieren. Die Ehrenamtlichen sollen Lehrmaterialien bekommen, es sollen aber auch Reflexionsstrukturen aufgebaut und Ansprechpartner zur Verfügung gestellt werden. Die Punkte Nr. 33-37 widmen sich nochmals speziell dem ehrenamtlichen Engagement. Ehrenamtliches Engagement (z. B. in Form von Buddy-Systemen) soll durch den Aufbau von Vernetzungsstrukturen nachhaltig gestärkt und langfristig nutzbar gemacht werden. Punkt Nr. 44 im Handlungsfeld „Wohnen und die regionale Dimension von Integration“ hält fest, dass Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte in ländlichen Regionen Österreichs angesiedelt und österreichweit eine ausgewogene Verteilung angestrebt werden soll.

Einige dieser Punkte werden bereits umgesetzt, andere bleiben noch Wunschvorstellungen. Wie im Kapitel 6 gezeigt wird, ist ehrenamtliches Engagement als Säule von sozialer Integration gerade am Beginn bzw. während des Asylverfahrens wichtig. Sich als Mensch angenommen und willkommen zu fühlen ist nicht nur wichtig für die psychische Gesundheit, sondern legt auch den Grundstein für die weitere Integrationsbereitschaft. Darüber hinaus bietet zivilgesellschaftliches Engagement eine der wenigen Möglichkeiten Kontakt zur lokalen Bevölkerung aufzubauen und erste Sprachkenntnisse zu erwerben. Trotzdem wandert die deutlich überwiegende Mehrheit der Geflüchteten nach Erhalt eines positiven Asylbescheids in den städtischen Raum ab. Integrationsmaßnahmen, die auf eine dauerhafte Ansiedelung in ländlichen Gebieten abzielen, müssen bereits bei Asylwerber_innen ansetzen.

Angestoßen von den Entwicklungen 2015/16 wurde im Jahr 2017 das Integrationsgesetz (IntG) erlassen. Integration wird laut § 2 (1) wie folgt definiert:

„Integration ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess, dessen Gelingen von der Mitwirkung aller in Österreich lebenden Menschen abhängt und auf persönlicher Interaktion beruht. Integration erfordert insbesondere, dass die Zugewanderten aktiv an diesem Prozess mitwirken, die angebotenen Integrationsmaßnahmen wahrnehmen und die Grundwerte eines europäischen demokratischen Staates anerkennen und respektieren. Auch alle staatlichen Institutionen auf Bundes-, Landes- und Gemeindeebene haben im Rahmen ihrer Zuständigkeiten ihren Beitrag zu einem erfolgreichen Integrationsprozess durch das systematische Anbieten von Integrationsmaßnahmen zu leisten. Integration als gesamtgesellschaftlicher Prozess erfordert ein aufeinander abgestimmtes Vorgehen der unterschiedlichen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteure und setzt einen aktiven Beitrag jeder einzelnen Person in Österreich im Rahmen ihrer eigenen Möglichkeiten voraus.“

Daraus wird ersichtlich, dass die Zivilgesellschaft nun als Akteur im Integrationsprozess explizit angesprochen wird. Auf der Maßnahmenebene ist für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte der Spracherwerb auf A2-Niveau in Kombination mit „Werte- und Orientierungswissen“ sowie der Besuch von „Werte- und Orientierungskursen“ geregelt. Kooperationspartner der zuständigen Bundesministerien ist der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF). Asylberechtigte und Menschen mit subsidiärem Schutz verpflichten sich im Rahmen einer Integrationserklärung dazu, dass sie die Rechts- und Gesellschaftsordnung akzeptieren und an den ihnen zumutbaren Integrationsangeboten teilnehmen. Auf institutioneller Ebene sind schließlich die Einrichtung eines Expertenrates für Integration sowie eines Integrationsbeirats, eines Integrationsmonitorings und einer Forschungskordinationsstelle gesetzlich verankert. (IntG 2017)

5.3 Integration von Geflüchteten als Sonderfall: Theoretische Ansätze und analytische Modelle

Bisher wurde Integration einerseits mit einem soziologischen Theoriemodell von ESSER dargestellt, andererseits wurden auch alternative sozialwissenschaftliche Konzeptionen von Integration erläutert. Integration kann als Zustand bzw. Ziel oder Prozess gesehen werden. Im Kontext von Integration von Migrant_innen, die sich in eine als relativ homogen begriffene Aufnahmegesellschaft integrieren sollen bzw. integriert werden, kann dieser Prozess als linear oder offen-iterativ bzw. als ein- oder beidseitig verstanden werden. Nun soll auch vor dem Hintergrund der rechtlich-politischen Rahmenbedingungen Integration von Geflüchteten als Sonderfall dargestellt werden. Dafür werden einige Spezifika herausgearbeitet, die für die Dateninterpretation der eigenen Erhebung im anschließenden Analyseteil wesentlich sein werden.

Fluchtmigration ist im Vergleich zu anderen Formen von Migration durch ein höheres Maß an Unfreiwilligkeit, Unplanbarkeit und unsicheren Verhältnissen, was z. B. die Entwicklung der politischen Situation des Herkunftslandes und daran anknüpfend den Aufenthaltstitel im Aufnahmeland betrifft, geprägt. Integration von Geflüchteten ist immer von Ambivalenzen geprägt. HAN-BROICH (2012: 123 ff.) beschreibt die Situation als heiklen Balanceakt national-staatlicher Integrationspolitik, die sich stets zwischen Forderungen nach Anpassung und gleichzeitiger Nicht-Integration auf struktureller Ebene befindet.

„[B]ei Flüchtlingen, die sich nur vorübergehend in der Aufnahmegesellschaft aufhalten (sollen), [wird] immer wieder in Frage gestellt, ob die Integration dieser Menschen, die irgendwann wieder heimkehren sollen, überhaupt erwünscht sei und ob der Fokus nicht eher auf der Vorbereitung ihrer Rückkehr liegen sollte. [...] [H]ier und da [gibt es] Integrationskonzepte und -bemühungen für Flüchtlinge von Seiten der Kommunen und sozialarbeiterischer Flüchtlingsdienste, weil die Nicht-Integration der Flüchtlinge offenbar doch ein nicht unerhebliches Problem für die Aufnahmegesellschaft darstellt. [...] Aus diesem Problembewusstsein wird die Integration von Flüchtlingen häufig als ‚Anpassung‘, euphemistisch formuliert als ‚ein harmonisches Miteinander‘ verstanden. Bei einem derart reduzierten Verständnis geht es nur darum, dass Flüchtlinge keinen Störfaktor darstellen sollen, und Integrationsmaßnahmen nur mit dieser Zielvorstellung eingeleitet werden. (HAN-BROICH 2012: 123 f.)

Darüber hinaus tragen auch die Umstände von rezenten Fluchtmigrationsbewegungen nach Europa in Form von Massenfluchtbewegungen dazu bei, dass die gesellschaftlichen und/oder nationalstaatlichen Bedingungen für Integration einzigartig sind, was Staat und Gesellschaft vor neue, in dieser Form noch nie dagewesene, Herausforderungen stellt. Die emotionale mediale Berichterstattung über die Flucht nach Europa trug auch dazu bei, gewisse politische Imaginationen über den/die Fremde_n zu erschaffen (FRIESE 2017). Die Perspektive des Flüchtlings als hilfsbedürftiges Opfer (vgl. Kapitel 4) ist besonders im Zusammenhang mit humanitären, religiös-ethischen Motiven von Hilfebeschrieben worden.

Bevor die wichtigsten Elemente eines umfassenden Integrationsverständnisses zusammengefasst werden, das auch der Integration von Asylwerber_innen gerecht wird, werden zwei analytische Modelle aus der sozialwissenschaftlichen Literatur vorgestellt, welche explizit zur Erfassung der Integration von Geflüchteten entwickelt wurden.

AGER und STRANG (2008) haben mit einem zehn-Bereiche-Modell eine Theorie mittlerer Reichweite zur Messung von Integration vorgelegt. Dieser Theorieentwurf wurde induktiv durch empirische Erhebungen mit Geflüchteten entwickelt, fand aber auch in der Migrations- und Integrationsforschung einen breiteren Anwendungsbereich. Diese zehn Bereiche lassen sich visuell als Trichter darstellen und in vier Ebenen einteilen. Es muss aber hervorgehoben werden, dass dieses Modell auch nur zum Teil Integration von Asylwerbenden erfassen kann. Die vier Ebenen werden ihnen zufolge in „foundation“, „facilitators“, „social connection“ und „markers and means“ eingeteilt.

Das Fundament stellt in diesem Modell der Bereich „rights and citizenship“ dar. AGER und STRANG argumentieren, dass das grundlegende nationale Verständnis von Integration auf einer gewissen Vorstellung von nationaler Identität beruht. „Definitions of integration adopted by a nation inevitably depend on that nation’s sense of identity, its ‘cultural understandings of nation and nationhood’ [...]. This sense of identity as a nation incorporates certain values; and

these are values that significantly shape the way that a concept such as integration is approached.“ (AGER und STRANG 2008: 173 f.). Beispiele dafür sind die Prinzipien *ius soli* (Geburtsortprinzip) und *ius sanguinis* (Abstammungsprinzip). In einem Artikel aus dem Jahr 2010 wird dieser Aspekt nochmals aufgegriffen und differenzierter behandelt (AGER und STRANG 2010: 592 ff.). Die Anerkennung von Zuwanderern als „citizens“ ist nicht nur ein Ausdruck von Zugehörigkeit im formal-rechtlichen Sinn, sondern vermittelt auch im Hinblick auf ein pragmatisches Verständnis Verbundenheit. Zwischen citizens und non-citizens würde automatisch auch eine Grenze zwischen „Uns“ und den „Anderen“ gezogen. Allerdings zeige sich eben auch eine Diskrepanz zwischen rechtlichen Möglichkeiten und alltäglichen Praktiken. Einschlägige Studien zeigen, dass Integration stärker auf der lokalen Ebene als durch nationale Politiken wahrgenommen wird. Es müsse daher ganz bewusst unterschieden werden zwischen „notions of belonging that are *reflected* in legal frameworks of rights and citizenship“ and „the *impact* that rights and citizenship have on understandings of belonging, and on the process of integration itself“ (AGER und STRANG 2010: 594).

Integration weist aber nicht nur eine politisch-rechtliche Komponente auf, sondern findet auch in den Bereichen Bildung, Arbeit, Wohnen und gesundheitliches Wohlbefinden statt. AGER und STRANG anerkennen diese Bereiche gleichermaßen als „marker and means“ von Integration. Als „marker“ können sie zur Entwicklung von Indikatoren herangezogen werden, um Integration in den jeweiligen Bereichen messbar zu machen. Allerdings merken die Autoren an, dass diese Bereiche ebenso als „means of integration“ zu verstehen sind. In diesem Sinn wird Integration als nie abschließbarer Prozess begriffen. [I]t is problematic to see achievement in these areas purely as a ‚marker‘ of integration. They may serve as such, but they also clearly serve as potential means to support the achievement of integration.“ (AGER und STRANG 2008: 169).

Die Ebenen „social connection“ und „facilitators“ stellen schließlich den Zusammenhang zwischen den beiden oben erläuterten Bereichen her. Es sind die Bereiche, in denen tagtäglich soziale Interaktion stattfindet. Unterschieden werden die Bereiche „social bridges“ (Verbindungen zwischen Gruppen), „social bonds“ (Verbindung von Individuen innerhalb einer Gruppe) und „social links“ (Verbindung zwischen Individuen und staatlichen Strukturen, z. B. über Dienstleistungen). Im spezifischen Fall der Integration von Geflüchteten argumentieren die Autoren, dass soziale Kontakte mit Menschen gleicher ethnischer Herkunft deshalb auch

integrierend wirken können, da diese Beziehungen Sicherheit vermitteln, was essentiell ist, um sich an einem Ort wohlfühlen. Dieser Aspekt wird in der wissenschaftlichen Literatur zu Integration kontrovers diskutiert. AGER und STRANG stellen daher nochmals klar, dass „bonding“ und „bridging capital“ – als spezifische Formen von Sozialkapital – einander nicht notwendigerweise ausschließen. Gegenteiliges kann der Fall sein: „strong bonding capital supports the development of bridging capital“ (AGER und STRANG 2010: 598).

Zu den „facilitators“ gehören die Bereiche „language and cultural knowledge“ sowie „safety and stability“. Wie am Beispiel der intra-ethnischen Beziehungen gezeigt wurde, greifen die Bereiche ineinander über und dürfen daher nicht als Stufenmodell betrachtet werden. Subjektiv empfundene Sicherheit am Wohnort, das Gefühl von Zugehörigkeit und „Willkommen-Sein“ sind ebenso wichtig wie beispielsweise Sprachkenntnisse und die strukturelle Gleichberechtigung am Arbeitsmarkt, im Bildungssektor, beim Wohnen oder auf politisch-rechtlicher Ebene. Bemerkenswert erscheint mir, dass Sprachkenntnisse in diesem Modell nicht als einzige Voraussetzung für weitere Integrationsschritte gesehen werden. Ihnen kommt vielmehr die Rolle zu, positiv verstärkend auf Integrationsverläufe zu wirken. Integration durch Sprache kann aber gleichzeitig – im Sinne des „two-way-process“ – bedeuten, dass für gewisse Dienstleistungen (z. B. im Gesundheitswesen oder der Rechtsberatung) muttersprachliche Information zur Verfügung gestellt wird.

AGER und STRANGS (2008) theoretisches Modell legt nahe, dass Integration nicht als einseitiger Prozess, nicht ausschließlich als Anpassungsleistung von Fluchtmigrierenden gesehen wird, sondern betont explizit die Beidseitigkeit. Die Bezeichnung Integration als „two-way-process“ wird mehrmals verwendet. In ihrem Artikel von 2010 legen sie kritisch dar, dass diese Sicht problematisch sein kann, weil sie Aufnahmegesellschaft und (Flucht-)Migrant_innen als zwei homogen imaginierte Gruppen einander gegenüberstellt. Stattdessen würde Integration besser als multidimensionaler Prozess verstanden sein, wobei Menschen unterschiedlicher Identitäten Beziehungen aufbauen. Identität wird allerdings nicht als etwas Fixes gesehen, sondern unterliegt ständigem Wandel. Der Begriff der sozialen Kohäsion würde der Beschreibung von Integration als gesellschaftlichen Zustand besser gerecht werden. (AGER und STRANG 2010: 600 ff.)

HAN-BROICH (2012) hat in Anlehnung an ESSER ein analytisches Indikatorenmodell entwickelt, welches Integration von Geflüchteten auf den drei Ebenen seelisch-emotionale, kognitiv-

kulturelle und sozial-strukturelle Integration messbar machen soll. Sie unterscheidet ähnlich wie ESSER zwischen Gesellschafts- und Migrantenintegration. Letztere definiert sie folgendermaßen:

„‘Migrantenintegration‘ ist mikroperspektivisch als ein durch Stabilität und Wohlbefinden gekennzeichnetes Gleichgewicht eines Migranten in dreifacher Hinsicht zu bezeichnen:

1. Seelisch-emotionale Integration: sie ist Ausdruck positiver oder negativer Gefühle gegenüber sich selbst und der Umwelt und bemisst die gefühlte Nähe (oder Distanz) zur Aufnahmegesellschaft.
2. Kognitiv-kulturelle Integration: sie bemisst insbesondere die Sprachkompetenz, aber auch die Angleichung in Wissen, Fertigkeiten, Normenkenntnisse und schließlich die Fähigkeit zu situationsadäquatem Verhalten.
3. Sozial-strukturelle Integration: die soziale Integration bemisst die Angleichung in den Beziehungsmustern in Form interethnischer Kontakte und institutioneller Partizipation (Freund- und Partnerschaften, Vereinsmitgliedschaften). Die strukturelle Integration bemisst den Zugang zu und die Besetzung von Positionen und den erreichten Status, beispielsweise im Beruf, auf dem Arbeitsmarkt, im Bildungssystem, im Wohnungsumfeld und zu staatsbürgerlichen Rechten.“ (HAN-BROICH 2012: 122 f.)

Interessant ist die Frage nach dem Zusammenhang dieser drei Ebenen. HAN-BROICHS empirische Ergebnisse legen nahe, dass sich ein höherer Grad an seelisch-emotionaler Integration positiv auf die soziale Integration auswirkt. Andererseits bedingt ein höherer Grad struktureller Integration auch ein besseres Ergebnis bei der seelisch-emotionalen Integration. (HAN-BROICH 2012: 147) Ehrenamtliche Hilfe, mit der Intention kognitiv-kulturelle Integration zu erleichtern (z. B. durch Deutschkurse), wirkt sich positiv auf die beiden anderen Ebenen aus, da dadurch einerseits Sicherheit, Respekt und Akzeptanz vermittelt wird; andererseits werden soziale Kontakte aufgebaut bzw. helfen erworbene Sprachkenntnisse beim Knüpfen von Freundschaften. (HAN-BROICH 2012: 144)

Ich möchte an dieser Stelle anmerken, dass weder das Indikatorenmodell HAN-BROICHS noch die anderen vorgestellten theoretischen Modelle zur Erhebung meiner Daten herangezogen wurden. Mein Anspruch ist es nicht, Integration (in Zahlen) messbar zu machen. Dennoch erscheint mir das drei-Ebenen-Modell HAN-BROICHS sinnvoll für die Diskussion meiner empirischen Ergebnisse in Kapitel 6, da es ein seltenes Beispiel in der sozialwissenschaftlichen Literatur ist, das sich mit der Schnittstelle ehrenamtliches Engagement und Integration von Geflüchteten beschäftigt.

5.4 Fazit: Integrationsverständnis für diese Arbeit

Ziel dieses Kapitels war es, verschiedene Perspektiven auf Integration von (Flucht-)Migrant_innen zu diskutieren. Ich konnte zeigen, dass seit den 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum

eine Entwicklung von soziologischen Theorien mit universellem Anspruch hin zu differenzierten, kontextabhängigen Auffassungen von Integration stattgefunden hat. Mein Anliegen ist es nun nicht, eine davon als Arbeitsdefinition auszuwählen; das würde der Komplexität von Integration nicht gerecht werden. Da die vorliegende Arbeit Integration von Asylwerbenden, einer spezifischen Migrantengruppe, die häufig rechtlich und in politischen Diskursen von Integration ausgeschlossen ist, behandelt, möchte ich nochmals einige Aspekte der vorgestellten Definitionen hervorheben, die meines Erachtens sinnvoll sind, um die Situation von Asylwerbenden zu beschreiben.

Integration als offen-iterativer Prozess: Als grundlegend erachte ich die Unterscheidung zwischen Integration als Zustand oder Prozess. Die Perspektive Integration als Prozess zu sehen, erlaubt es, den Fokus auf zwischenmenschliche Interaktionsprozesse zu legen und verschiedene Arten von Beziehungen zu beschreiben, die zugewanderten Menschen mit Personen der Aufnahmegesellschaft eingehen. Das impliziert, dass Integration nicht ausschließlich als „Bringschuld“ von (Flucht-)Migrant_innen gesehen wird, sondern auch die Aufnahmegesellschaft in die Verantwortung nimmt, damit Integration gelingen kann. In der Literatur wird in diesem Zusammenhang oft von Integration als „two-way-process“ gesprochen, um die Beidseitigkeit auszudrücken. Allerdings besteht dabei die Gefahr, dass (Flucht-)Migrant_innen und die Bevölkerung der Aufnahmegesellschaft als zwei homogene Gruppen aufgefasst werden. Deshalb lässt sich Integration am besten als multidimensionaler Prozess beschreiben. Darüber hinaus wird durch diese Perspektive auch deutlich, dass sich Integration durch die ständige Reproduktion von Beziehungen ausdrückt und daher nie abgeschlossen sein kann.

Dieser Prozess ist als nicht linear zu verstehen. Häufig wird das Erlernen der Sprache der Aufnahmegesellschaft als Schlüssel für gelingende Integration genannt (ESSER 2001: 11). Gerade im Fall der Asylwerber_innen ist der Zugang zu Sprachkursen stark eingeschränkt. Integration oder Nicht-Integration findet jedoch unmittelbar statt. AGER und STRANG (2010: 595) formulieren dies sehr treffend mit folgenden Worten: „People do not safely wait ‚in limbo‘ until a host nation decides whether or not to accept them – the process of integration or alienation inexorably begin.“

Integration findet bereichsspezifisch über die Einnahme von Rollen statt: Die Arbeit folgt entsprechend der Fragestellung der Auffassung, dass Integration nicht allgemein ge- oder misslingen kann. Da Asylwerber_innen weitgehend bzw. vollständig von struktureller Integration

in Bereichen wie Bildung, Arbeit und politischer Partizipation ausgeschlossen sind, tritt der Aspekt von zwischenmenschlichen Beziehungen und damit das Besetzen von Rollen in diesem Bereich in den Vordergrund.

6 Empirische Ergebnisse

Dieses Kapitel widmet sich der Diskussion der empirischen Ergebnisse in Bezug auf die theoretischen Ausführungen der Kapitel 4 und 5. Im Zentrum der Analyse stehen drei rurale Gemeinden im niederösterreichischen Mostviertel, die seit dem Sommer 2015 Asylwerber_innen aufgenommen haben.

Wie in Kapitel 5 dargelegt, folgt diese Arbeit einem multidimensionalen Ansatz von Integration, der neu zugewanderte geflüchtete Menschen sowie auch Mitglieder der Aufnahmegesellschaft in die Verantwortung nimmt, nachhaltige Integration zu fördern. Sowohl wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Integration (vgl. ESSER 2001; AGER und STRANG 2008; HAN-BROICH 2012) als auch politische Maßnahmenpläne (vgl. FAßMANN o. J.) zeigen, dass dem Zugang zu Bildung und insbesondere dem Beherrschen der Sprache der Aufnahmegesellschaft eine integrale Bedeutung zukommt. Der Zugang zu Bildung bzw. zu Deutschangeboten stellten daher die Linse dar, durch welche Integration von Geflüchteten sichtbar gemacht werden soll. Dieser Aspekt stand zwar im Vordergrund der Forschung; aufgrund des offenen Forschungsdesigns mit semi-strukturierten Leitfaden- und problemzentrierten narrativen Interviews, wurden jedoch auch Überschneidungen mit anderen Lebensbereichen und Dimensionen von Integration deutlich. Beispielsweise konnten Themenbereiche der lokalen Integration (Nachbarschaft, Freizeit, Unterbringung) nicht vom Bereich „Integration durch Sprache“ getrennt werden. Da der formelle Bildungssektor für Asylwerber_innen nicht zugänglich ist, sehen sich teilweise Ehrenamtliche in den Gemeinden dazu berufen, diese Lücke zu füllen. Asylwerber_innen befinden sich in der Situation des Abwartens über den Ausgang ihres Verfahrens. In dieser Zeit haben sie keinen Zugang zum offiziellen Bildungs- und Arbeitsmarkt. Politische Integrationsmaßnahmen setzen erst bei subsidiär Schutzberechtigten und anerkannten Flüchtlingen an. Wissenschaftler_innen haben immer wieder die erhöhte Vulnerabilität dieser Gruppe von Geflüchteten thematisiert und z. B. mit dem Begriff „life in limbo“ auf die hohe Unsicherheit hingewiesen, der sie oft über Monate bis hin zu mehreren Jahren ausgesetzt sind (STEWART 2005: 505; AGER und STRANG 2010: 595).

Dass während dieser Phase keine integrationsfördernden Schritte (wie z. B. Bildungsangebote) von staatlicher Seite gesetzt werden, hängt auch damit zusammen, dass sich Geflüchtete und insbesondere Asylwerber_innen möglicherweise nur vorübergehend in der Aufnahmegesell-

schaft aufhalten und Integration daher gar nicht erwünscht ist (HAN-BROICH 2012: 123). BENDL (2014: 113) legt in ihrer empirischen Untersuchung zum Thema „AsylwerberInnen in Niederösterreich – Integration (nicht) erwünscht?“ einige plausible Motive dar, die gegen das Forcieren von Integration von Asylwerber_innen sprechen. Einerseits können finanzielle Aufwendungen aus einer ökonomisch-rationalen Perspektive verschwendete Ressourcen sein. Andererseits hat solch eine Politik auch symbolischen Charakter. Österreich soll durch Zugeständnisse dieser Art als Asylland nicht noch attraktiver werden und weitere pull-Faktoren anbieten. Schließlich sind Integrationsmaßnahmen noch während des Verfahrens aus einer pragmatischen Perspektive nicht sinnvoll, da integrierte Asylwerber_innen, die Sprachkenntnisse vorweisen können und womöglich dadurch gute Beziehungen zur Aufnahmegesellschaft aufbauen konnten, „schwerer“ abzuschieben sind (vgl. BENDL 2014: 113) bzw. mit Widerstand seitens der Zivilgesellschaft gerechnet werden muss.

Für Asylwerber_innen mit hoher Anerkennungswahrscheinlichkeit – und dazu gehört auch die Zielgruppe dieser Erhebung (Afghan_innen, Iraker_innen und Syrer_innen) – ergibt sich die ambivalente Situation, dass sie die Zeit des Verfahrens, in welcher sie ohnehin keinen freien Zugang zum Arbeitsmarkt haben, nicht sinnvoll zum systematischen und professionellen Spracherwerb nutzen können. Allerdings wird von sodann anerkannten Flüchtlingen nach Erhalt eines positiven Bescheids die umgehende Integration in den Arbeitsmarkt erwartet. Daraus ergibt sich oftmals eine erhebliche Diskrepanz zwischen kognitiven und fachlichen Fähigkeiten und dem Stellenprofil der tatsächlich angenommenen Beschäftigung aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse. Für geflüchtete Menschen, die sich oftmals in einen langwierigen Prozess der Anerkennung ihrer im Herkunftsland begonnenen und abgeschlossenen Bildung bzw. ihrer Qualifikationen begeben müssen und dabei nicht selten von Dequalifikation und „under-employment“ betroffen sind (UNHCR 2013: 69 f.), sind die fehlenden Deutschkenntnisse besonders gravierend. Es stellt sich die Frage, inwieweit Integration von Seiten der Politik bewusst verhindert oder verzögert wird. TÄUBIG (2009: 57) spricht in diesem Zusammenhang beispielsweise von „organisierter Desintegration“.

Das Kapitel gliedert sich in zwei Unterkapitel: Einerseits wird Integration auf der Strukturebene (politisch-strukturelle Ebene für Integration) sichtbar gemacht. (Landes-)politische, aber auch infrastrukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen stehen hierbei im Zentrum der Analyse. Andererseits wird Integration auf der zwischenmenschlichen Beziehungs-

ebene (persönlich-soziale Ebene von Integration) in den Fokus genommen. Ausschlaggebend für diese Strukturierung war der Gedanke, dass auf der Strukturebene durch die Politik zwar Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche beträchtlichen Einfluss auf die Möglichkeiten zur formalen Integration aufweisen. Wie bereits thematisiert wurde, liegt die Integration von Asylwerber_innen auf nationaler und Länderebene der Politik nicht auf der Hand – im Gegenteil. Allerdings steht dieser Haltung ein breites zivilgesellschaftliches Engagement in den Gemeinden gegenüber, wodurch informelle Beziehungen aufgebaut und ständig reproduziert werden. Diese beiden Ebenen, die als analytische Konstrukte zu verstehen sind, sind nicht voneinander abgetrennt zu betrachten, sondern entwickeln sich auch als Antwort zueinander. Wie die empirischen Befunde zeigen, gibt es deutliche Überlappungen. Ehrenamtliches Engagement reicht z. B. in den Strukturbereich Pflichtschule hinein.

6.1 Politisch-strukturelle Ebene für Integration

6.1.1 Die Pflichtschule: „Schule soll alles leisten, aber es soll nichts kosten“

Auf der Strukturebene ist die Pflichtschule ein essentieller Bestandteil für die formale Integration geflüchteter Kinder und Jugendliche in das österreichische Schulsystem. Laut österreichischem Schulpflichtgesetz sind alle Kinder im schulpflichtigen Alter, die sich dauernd in Österreich aufhalten⁴ zum Schulbesuch verpflichtet (SchPflG § 1 Abs. 1).

Im Zuge der Recherche gestaltete es sich als schwierig, sozialwissenschaftliche Auseinandersetzungen, die sich mit der schulischen Integration von geflüchteten Kindern in Österreich befassen, zu finden. Für Deutschland gibt der Sammelband „Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung“ (McELVANY et al. 2017) einen guten Überblick zur Thematik. BENHOLZ, FRANK und NIEDERHAUS (2016) sowie PREUß (2018) widmen sich ebenfalls der Integration und Inklusion marginalisierter Schüler_innengruppen in Deutschland, wobei geflüchtete Kinder und Jugendliche eine Teilgruppe ihrer Analyse darstellen. LANGTHALER (2016) beschreibt anschaulich, welche

⁴ In der Informationsbroschüre aus dem Jahr 2017 des Bundesministeriums für Bildung wird der Zusammenhang zwischen dauerhaftem Aufenthalt und Schulpflicht für Kinder von AsylwerberInnen folgendermaßen hergestellt: „Alle Kinder im Alter der allgemeinen Schulpflicht, die sich in Österreich dauernd aufhalten, haben das Recht und die Pflicht, die Schule zu besuchen (vgl. § 1 Abs. 1 SchPflG). Kinder, die sich nur vorübergehend aufhalten, sind zum Schulbesuch berechtigt, jedoch nicht verpflichtet (vgl. § 17 SchPflG). Ein dauernder Aufenthalt liegt vor, wenn sich eine Person bis auf Weiteres an einem Ort aufhält bzw. die erkennbare Absicht hat, sich dort aufzuhalten. Bei (Kindern von) AsylwerberInnen ist davon auszugehen, dass die Bleibeabsicht aus dem Asylantrag abzuleiten ist.“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2017: 6)

Schwierigkeiten sich aktuell bei der schulischen Integration von Flüchtlingskindern ergeben können, wobei auch regionale Differenzen in Österreich dargestellt werden (urbaner vs. ruraler Raum).

Im Jahr 2015 – zeitgleich zu der Entwicklung, dass viele geflüchtete Kinder und Jugendliche in die Schule aufgenommen werden mussten – verabschiedete die österreichische Bundesregierung einen Erlass, welcher sich einem breiten Verständnis von Inklusion anschließt. Schulentwicklung soll nicht nur im Zeichen von Integration für Kinder und Jugendliche mit nicht deutscher Erstsprache stattfinden, sondern es werden auch Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) als Zielgruppe von Inklusion wahrgenommen. Unter dem Motto „Schule für alle“ gerät daher zunehmend die individuelle Förderung als didaktisches Mittel zur Aufgabenbewältigung in den Fokus. (ALTRICHTER und FEYERER 2017: 34 ff.) Davon könnten geflüchtete Kinder und Jugendliche profitieren, jedoch gibt es in der Praxis einige Herausforderungen, die diese individuelle Förderung erschweren.

Kinder von Asylwerber_innen stellen nämlich innerhalb der Gruppe der geflüchteten Kinder und Jugendlichen eine Subgruppe dar, die aufgrund ihrer unsicheren Bleibeperspektive eine erhöhte Vulnerabilität und spezifische Bedürfnisse aufweist. Selbst wenn aus forschungsrechtlichen, -ethischen und -pragmatischen Gründen weder Kinder noch Eltern selbst befragt wurden, hat diese besondere Situation Auswirkungen auf den gesamten Schulstandort, wie die Analyse aus Interviews mit drei Direktor_innen (VS und NMS) sowie einer Sprachförderkurslehrerin zeigt.

6.1.1.1 Die Situation: Ein ständiges Kommen und Gehen und keine Ressourcen

Schulpflichtige Kinder sind in Österreich altersgemäß einzustufen, wobei plus/minus ein Jahr auf- oder abgestuft werden darf. Sofern keine ausreichenden Deutschkenntnisse vorgewiesen werden können, dürfen Schüler_innen maximal zwei Jahre als außerordentlich geführt werden, wobei sie kein Zeugnis, sondern eine Schulbesuchsbestätigung bekommen. Kommen die Geflüchteten im noch schulpflichtigen Alter nach Österreich und werden z. B. mit 14 Jahren in der achten Schulstufe (4. NMS-Klasse) aufgenommen, ergibt sich aufgrund der gesetzlichen Vorgaben „altersgemäße Einstufung“ und „maximal zwei Jahre außerordentliche/r Schüler_in sein“ die ambivalente Situation, dass sie möglicherweise nach Beendigung der Schulpflicht kein Abschlusszeugnis erhalten. Engagierte Direktor_innen versuchen allerdings Wege zu

finden, um den Jugendlichen „nicht die Zukunft zu verbauen“, was manchmal nicht gesetzeskonforme Entscheidungen verlangt. (Interview Direktor NMS Gemeinde B)

„Aktuell habe ich einen Schüler – nach zwei Jahren sollte man ordentlicher Schüler werden – der Schüler war aus Afghanistan. War zuerst [...] 20 Monate in [einer anderen Gemeinde], hat dort im Unterricht nicht recht folgen wollen. Und als er zu mir kam vor eineinhalb Jahren, sollte ich ihn eigentlich schon zum ordentlichen Schüler machen, aber hätte ich den gemacht, hätte er beurteilt werden müssen und er hätte eigentlich außer Turnen und Werken, Musik und Basteln, hätte er wahrscheinlich nur Fünfer gehabt. Der ist jetzt noch außerordentlicher Schüler, was nicht gesetzeskonform ist. Aber da ging es nicht.“ (Direktor NMS Gemeinde B)

Schulleiter_innen sind bei der Aufnahme von asylwerbenden Kindern immer wieder damit konfrontiert, dass diese während des Schuljahres eingestuft werden müssen oder aber auch wieder plötzlich verschwinden, wenn z. B. eine Abschiebung droht oder gar durchgeführt wird (vgl. HEINTZE 2017: 187). In diesem Zusammenhang wurde in den Interviews auch explizit der Begriff „Gäste“ verwendet, wenn von geflüchteten Kindern gesprochen wurde (Direktor NMS Gemeinde B und Direktorin VS Gemeinde A). Die Schulleitung sowie die Pädagog_innen stehen vor der Herausforderung, diese Kinder und Jugendliche sowohl sozial zu integrieren als auch im Hinblick auf den Bildungsauftrag bestmöglich zu fördern. Selbst wenn allen asylwerbenden Kindern und Jugendlichen in der Regel gemeinsam ist, dass sie ohne Deutschkenntnisse eingeschult werden, weisen sie dennoch in anderen bildungsbiografischen Bereichen eine enorme Heterogenität auf (VON DEWITZ und MASSUMI 2017: 29 f; PREUß 2018: 27 f.).

Für die Schulstandorte in den drei Gemeinden gilt gleichermaßen, dass sie im Vergleich zu Schulen mit konstant höher bleibender Anzahl an neuzugewanderten Schüler_innen bei der Vergabe von zusätzlichen Ressourcen durch den Landesschulrat durch das Raster fallen. Grundsätzlich könnten Ressourcen bereitgestellt werden, jedoch scheitert es an kleineren Standorten häufig an der nicht erreichten Anzahl an außerordentlichen Schüler_innen. In der Praxis stellen jedoch schon einzelne wenige Kinder, die externen Förderbedarf aufweisen, die Schulleitung vor die Frage nach der Bewerksstellung dieser Aufgabe. Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse ist die Sinnhaftigkeit einer Problemdefinition, die auf Quantität abstellt und daraus ihre Handlungslogik legitimiert, kritisch zu hinterfragen.

In den Interviews wurde deutlich, dass sowohl die Volksschule als auch die beiden Standorte der NMS auf „externe Ressourcen“, also ehrenamtliche Unterstützung, zurückgreifen mussten, da sie von staatlicher Seite nicht bereitgestellt wurden. In diesem Zusammenhang wurde auch das starre bürokratische Schulsystem thematisiert, wobei der Landesschulrat beispiels-

weise eine Jahresplanung für die Ressourcenverteilung verlangt. Angesichts der bereits angesprochenen Situation, dass Schüler_innen zu unvorhersehbaren Zeiten aufgenommen werden müssen, ergeben sich Schwierigkeiten bei der Genehmigung.

„Den Förderunterricht haben eigentlich nur die eigenen Leute gemacht. [...] Das hat [...] der Schule auf alle Fälle viel gebracht und ist eine Notlösung, weil der Staat selber oder das Bundesland selber nicht in der Lage ist, etwas Gescheites zu machen. Weil sie sagen: ‚Okay, das ist nicht mein Job.‘ Aber das wäre ihr Job! Sie verstecken sich hinter dem Argument ‚Ich brauche eine Planung für das ganze Jahr‘ und wenn ich das nicht sicherstellen kann, dass ich immer gleich viele Schüler habe und so und so unterrichte, dann gibt es halt nichts. Und das kann man nicht sicherstellen, weil [...] die kommen irgendwann und gehen irgendwann [...]. Das sind wechselnde Gäste.“ (Direktor NMS Gemeinde B)

Das folgende Zitat illustriert anhand des Beispiels der Schulbuchaktion, wo sich Probleme mit einem allzu unflexiblen, bürokratischen Schulsystem ergeben können und wie die Schulleitung durch Engagement und Eigeninitiative versucht, Zugang zu Ressourcen zu bekommen.

„Und die Schulbuchaktion – da sind sie gar nicht drinnen. Da hat man nur als ordentlicher Schüler Anspruch darauf. Und als außerordentlicher braucht man es vielleicht eh nicht, aber es gibt natürlich andere Materialien, die für die passen würden. Die sind auch bestellbar, aber da sind sie eigentlich nicht drinnen. Und wenn es einmal gelaufen ist, wenn die irgendwann im Schuljahr kommen, dann [...] hätte ich mein Kontingent schon aufgebraucht. [...] Dann frage ich meinen Veritas-Verlag. Ja, entweder lüge ich und sage: ‚Ich habe einen Schüler abgestuft bekommen und das Buch ist nicht da‘. Aber eigentlich kann man da sagen: ‚[...] Ich habe zwei Ausländer bekommen, es gibt kein Material. Können Sie mir da etwas geben?‘ Das Buch liegt auf Lager, nächstes Jahr gibt es die nächste Auflage, dann wird die nicht mehr verwendet. Ja also [...] eigentlich, wenn man fragt, gibt es nirgendwo verschlossene Türen. Aber das Schulsystem selber, die Verwaltung stoßt halt an ihre Grenzen, weil sie so starr ist. Und man braucht – bevor ein Schüler beginnt, braucht man alles schon fertig. Und jedes Kind ist eine Nummer und jedes Kind bekommt das und das zugewiesen. Und da darf im Schuljahr drinnen nichts mehr passieren.“ (Direktor NMS Gemeinde B)

Das strategische Vorgehen ersetzt allerdings kein flexibleres System, sondern ist als ad-hoc-Lösung von Seiten einzelner Schulstandorte zu sehen. Im Idealfall stellen Bildungsverwaltung und der einzelne Schulstandort nämlich eine Verantwortungsgemeinschaft dar. Dies wurde zuletzt insbesondere durch die Herausforderung der Integration von geflüchteten Kindern deutlich. (PREUß 2018: 46 f.)

Der Direktor der NMS in Gemeinde A zeigte zwar Verständnis für die Entscheidungen des Landesschulrats für eine äußerst geringe Anzahl von geflüchteten Kindern an einem Schulstandort keine weitere Lehrperson einsetzen zu können, betonte aber auch, dass man die Aufgabe der Zusatzförderung nicht ausschließlich den Ehrenamtlichen überlassen könne. An seinem Schulstandort findet die Zusatzförderung überwiegend durch Pädagog_innen statt, die in ihren Freistunden einzelne Schüler_innen aus dem Regelunterricht herausnehmen und mit ihnen Deutsch lernen. Er würde sich deshalb eine Art „Belohnungssystem“ wünschen, durch welches

die ehrenamtlich geleistete Arbeit in irgendeiner Form honoriert werden würde. (Interview Direktor NMS Gemeinde A)

HEINTZE (2017: 188) weist darauf hin, dass die Integrationsaufgabe von Schulen nicht ausschließlich im sprachlichen Bereich liegt, sondern auch auf gesellschaftliche Teilhabe abzielen soll. Dabei geht es auch darum, Kindern und Eltern zu vermitteln, dass die Schule ein sicherer, diskriminierungsfreier Ort ist. Allerdings belegt ein Beispiel aus der Praxis, dass das Einsparen von Ressourcen nicht nur den Bereich Deutschförderung betrifft, sondern sich auch auf Aktivitäten bezieht, die eigentlich die soziale Integration fördern sollen. In diesem Fall sah sich die Schulleitung gezwungen Entscheidungen mit potenziell desintegrativer Wirkung zu treffen, da die angeforderten personellen Ressourcen nicht genehmigt wurden.

„Wir haben heuer einen Fall gehabt, [...] da hätte die Mutter gerne gehabt, dass er mitfährt auf den Schikurs – auch, um sich eben zu integrieren. [...] Wir wollten [...] eine zusätzliche Begleitperson mitnehmen, weil wir eben ein paar solche Kinder mitgehabt haben. Das wurde von der vorgesetzten Dienstbehörde nicht bewilligt. Und dann haben wir gesagt, wir nehmen ihn nicht mit, weil es einfach zu gefährlich ist. Weil wenn der kein – der kann kein Wort Deutsch, der kann nicht Englisch. Also wenn der dort irgendwo im Schigebiet verloren geht, was... Das ist eine Mörderverantwortung, die kann man keinen aufhalsen von den verantwortlichen Lehrpersonen. Weil wenn dann nämlich etwas passiert, dann heißt es: Wo waren die Lehrer und warum hat man da nicht Vorsorge getroffen? Aber wenn man Vorsorge treffen will, dann wird es mitunter aus Kostengründen nicht genehmigt. So ist es halt. [...] Schule soll alles leisten, aber es soll nichts kosten.“ (Direktor NMS Gemeinde A)

Grundsätzlich sind die Schulleitungen jedoch bemüht, Möglichkeiten zur Teilhabe an sozialen schulischen Aktivitäten (z. B. Projektstage, Wandertage) für alle Kinder zu schaffen – unabhängig von der finanziellen Situation der Eltern. Jeweils lokal ansässige Firmen sponsern die Schulen für diese Zwecke. (Interview Direktor NMS Gemeinde A und Direktor NMS Gemeinde B) Doch auch hier ist Engagement, Planung und guter Wille von Seiten der Direktion gefragt, um z. B. die Teilnahme am Schikurs zu ermöglichen. Auch PREUß (2018: 50) betont, dass Schulleitungen der Motor für eine inklusive Schulentwicklung sind. Dabei ist es wichtig sowohl schulische Akteure (Lehrkräfte, Schüler_innen, Eltern) als auch schulexterne Akteure (z. B. außerschulische Partner, Gemeinden) in die Umsetzung der Vision einer inklusiven Schulkultur miteinzubeziehen, „die sich nicht nur an bildungspolitischen Aufträgen orientiert, sondern an einer langfristigen pädagogischen Vision“ (PREUß 2018: 48).

„Und bei Sportwochen und Schikurs fahren alle mit. [...] Denn wenn alle österreichischen Kinder mitfahren, denen geholfen wird, sollte der auch mitfahren, weil das ist eine besondere Lernwoche zur Integration. [...] Weil der hat keine Ski und keinen Anorak. Natürlich tun wir da ein halbes Jahr vorher schauen, dass die Caritas – hat ja zwei Mal im Jahr Bekleidungsaktionen – dass er Fäustlinge, Schischuhe und Anorak, alles kriegt. Schifahren hat er zwar keinen Kurs noch gemacht, aber wir haben an der Schule

eine Langlaufausrüstung. Und da nimmt er halt bei der Langlaufgruppe teil.“ (Direktor NMS Gemeinde B)

Dass die Integration an allen drei Standorten so gut funktioniert, ist dem Engagement, dem guten Willen der Schulleitung und des Kollegiums zu verdanken. Es bedarf viel Eigeninitiative, um Unterstützung und Ressourcen – auch von schulexternen Akteur_innen (z. B. Firmen, Diözese oder Verlage) – anzufordern: „Wenn man ein bisschen ein Netzwerk hat, fragst du dort nach, da nach [...]. An Geld wird es eigentlich nie scheitern, aber an dem System. Dass eine Systematisierung da drinnen ist, an dem hat es schon gescheitert. Es ist so vieles immer abhängig vor Ort von den lokalen Initiativen und wie weit man bereit ist selber zu gehen.“ (Direktor NMS Gemeinde B).

6.1.1.2 Bewältigungsstrategien: Ressourcen müssen organisiert werden

Ab dem Schuljahr 2018/19 wurden in Österreich Deutschförderklassen bzw. -kurse⁵ eingeführt (vgl. BMBWF 2018). Der Schulstandort in Gemeinde B erhielt im Rahmen dieses Förderprogramms im Schuljahr 2018/19 erstmals ein größeres staatlich finanziertes Paket für die Deutschsprachförderung. „Bisher [...] gab es das nicht. Es gab immer so – ja, kleine Geschenke in Form von: da eine Stunde als Fördermaßnahme. [...] Eine Stunde ist schon etwas, aber man hätte auch darauf verzichten können, weil es war nicht ausreichend.“ (Direktor NMS Gemeinde B). Der Förderunterricht nun findet schulklassen-, schulstufen- und schulartübergreifend statt. Die Kinder besuchen grundsätzlich den Regelunterricht, sind auch Teil dieser Klassengemeinschaft, werden aber für bestimmte Zeiträume aus dem Unterricht herausgenommen, um speziell alle vier Kernkompetenzen (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) des Deutschen zu üben. Dieses schulorganisatorische Modell der Deutschsprachförderung kann als integratives Modell bezeichnet werden (VON DEWITZ und MASSUMI 2017: 32).

So lernen z. B. ein elfjähriges Mädchen (1. Klasse NMS) und ihr achtjähriger Bruder (3. Klasse VS) aus Afghanistan für die Zeit des Deutschförderkurses gemeinsam. Die Lehrerin gestaltet die Einheit so, dass die Stunde in zwei Blöcke aufgeteilt wird, um in Kleinstgruppen für je 25

⁵ Grundsätzlich sind ab 8 Schüler_innen pro Schule, die unzureichende Deutschkenntnisse aufweisen, verbindlich Deutschförderklassen einzurichten. Die Intensität des Förderunterrichts beträgt in diesem Fall für die Primarstufe 15 und für die Sekundarstufe I 20 Wochenstunden. „Bei einer geringeren Anzahl sind die SchülerInnen in der Regelklasse nach dem Lehrplan für die Deutschförderklassen zu unterrichten, wobei sie unterrichtsparallele Deutschförderung im Ausmaß von 6 Wochenstunden zu erhalten haben.“ (BMBWF 2018: 10). Für das Fördermodell „Deutschförderkurs“ ist dieser ab 8 SchülerInnen pro Schule, die über mangelhafte Deutschkenntnisse verfügen, verbindlich einzuführen. Der Deutschförderkurs hat ein Ausmaß von 6 Wochenstunden. (BMBWF 2018: 11)

Minuten intensiv mit ihnen zu arbeiten. So wird die Konzentrationsspanne von den Kindern optimal genutzt. Ihnen steht dazu ein eigener Raum zur Verfügung, der konstant für die Deutschförderaktivitäten genutzt wird. Das ermöglicht z. B. auch das Anbringen von Schildern auf der Einrichtung, die das Vokabellernen unterstützen sollen. Jedes Kind bekommt eine eigene Aufgabenstellung, die Lehrerin wechselt stetig zwischen beiden Kindern hin und her. (Feldnotizen, 24.10.2018)

Diese Art des Unterrichts erfordert von der Förderlehrerin viel Engagement und Kreativität sowie von Seiten der Schulleitung und dem Kollegium hohe Flexibilität und Kooperation. Für jede Einheit und für jedes Kind muss individuell vorbereitet werden; für die Pädagogin ist es „mit Sicherheit die aufwendigste Stunde der ganzen Woche“ (Förderlehrerin VS und NMS Gemeinde B). Administrativ ist dieses Fördermodell ebenfalls mit großem Aufwand verbunden, da die Zeiten, in denen die Kinder aus dem Regelunterricht herausgenommen werden, strategisch gut geplant werden müssen. So wird in der Schule darauf geachtet, dass die Kinder keinesfalls während des Fachs „Bewegung und Sport“ herausgenommen werden, sondern nach Möglichkeit die Zeiträume, in denen die Regelklasse z. B. in den Fächern „römisch-katholische Religion“ oder „Werken“ unterrichtet wird, für den Deutschförderkurs genutzt werden. Gute Stundentafelplanung zu Beginn des Schuljahres ersetzt allerdings die kontinuierliche enge Zusammenarbeit und regelmäßige Absprachen mit den Klassenlehrer_innen nicht. „Inklusion und Kooperation gehören zusammen ‚wie die zwei Seiten einer Medaille‘ [...]“ (PREUß 2018: 53). Dabei ist eine Beziehung, die von gegenseitiger Wertschätzung zwischen Klassen- und Förderlehrer_in geprägt ist, enorm wichtig (PREUß 2018: 56). Wie aus dem folgenden Beispiel hervorgeht spielt klare Kommunikation in der Teamarbeit eine wesentliche Rolle.

„Das ist besonders am Anfang sehr schwer. Die Kinder sind den neuen Klassenverband nicht gewöhnt, die neuen Regeln, die neuen Fächer. [...] Und gerade am Anfang die dann rauszunehmen – muss man halt wirklich gut abwägen: Ist das jetzt so wichtig, dass die jetzt 20 neue Vokabeln lernen oder sollten die jetzt vielleicht eine halbe Stunde in der Klasse bleiben und ich helfe ihnen in der Klasse. [...] Also gerade am Anfang ist es nicht leicht. Und da verstehe ich auch jeden Klassenlehrer, der sagt: ‚Bitte heute [...] nicht.‘ Oder: ‚Machen wir es heute so.‘ Da ist halt dann auch die Flexibilität einfach gefordert.“ (Förderlehrerin VS und NMS Gemeinde B)

Die Schule ist dankbar, dass diese Ressourcen nun vom Dienstgeber genehmigt wurden, jedoch musste der Direktor selbst die Initiative ergreifen, sich selbstständig informieren und darum ansuchen. „Es wurde uns nicht angetragen. [...] Sondern da hat man schon wirklich

darum kämpfen müssen, dass man die [Stunden] bekommt.“ (Förderlehrerin VS und NMS Gemeinde B).

Trotz dieses Fördermodells wird die Schule weiterhin auf das ehrenamtliche Engagement einiger Senior_innen der Gemeinde zurückgreifen. Die Schule hat sich über die Jahre hinweg ein eigenes Deutschsprachförderprojekt „Senioren-Lehrer_innen“ aufgebaut. Dadurch, dass im Ort schon viele Jahre Dauergrundversorgungsquartiere bestehen, hat die Schule kontinuierlich Erfahrung mit der Einschulung außerordentlicher Schüler_innen. Seit dem Jahr 2014 leistet ein Team von ca. 10 Pensionist_innen wöchentlich 20 Stunden ehrenamtlichen Förderunterricht für außerordentliche Schüler_innen. Eine Lehrerin übernimmt die Organisation und Koordination des Projekts. Bei der Planung wird darauf geachtet, dass die Fördereinheiten zu günstigen Zeiten stattfinden (z. B. während des röm.-kath. Religionsunterrichts). Die Kinder arbeiten mit den Senior_innen in einem eigenen Raum in Kleinstgruppen (1-2 Kinder pro Ehrenamtliche/r). Meist bereitet die/der Klassenlehrer_in das Material vor, das in den Stunden mit den Senior_innen bearbeitet werden soll, wobei das spielerische Lernen nicht zu kurz kommt. Im Laufe der Zeit werden die Senior_innen auch zu wichtigen Bezugspersonen im Leben der asylwerbenden Kinder (vgl. Kapitel 6.2.5.1).

In Gemeinde A haben die Volksschule sowie die Neue Mittelschule vermehrt seit 2015 Erfahrung mit der Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen. Damals in den Jahren 2015/2016 waren die Pädagog_innen sowie die Direktor_innen plötzlich vor die Aufgabe gestellt, diese Kinder im Rahmen des Regelklassenunterrichts zusätzlich zu fördern. Diese Herausforderung wurde an beiden Standorten damit bewältigt, dass entweder Lehrer_innen in ihren Freistunden die Kinder aus der Klasse herausnahmen, um dem Inklusionsanspruch durch die nötige individuelle Förderung gerecht zu werden oder bereits pensionierte Lehrer_innen zusätzlichen Deutschunterricht geleistet haben. In der Volksschule in Gemeinde A gibt es Ressourcen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), wobei die geflüchteten Kinder im Rahmen dessen auch von diesen Zusatzfördermaßnahmen profitieren konnten.

„Also wir haben eine Klasse mit lernbehinderten und schwerstbehinderten Kindern – wir leben das auch in dem Bereich. Und ich meine, eigentlich kommt es sehr viel darauf an, was am Standort gemacht wird. Also man kriegt nicht sehr viel Unterstützung – weder Personal, weder sonst irgendetwas. Wir haben da versucht selber Ressourcen zu schöpfen; eben Kolleginnen, die schon in Pension sind, zum Teil, für die Sprachförderung und so weiter.“ (Direktorin VS Gemeinde A)

Die Direktorin betont, dass es ihr als allgemeine Sonderschulpädagogin (ASO) immer ein Anliegen war, Integration dahingehend zu leben, dass diese Herausforderungen nur gemeinsam bewältigt werden können.

„Als ich herkam, vor acht Jahren [...], waren die ASO-Klassen in einem Eck. Und nachdem ich selber ASO-Lehrerin bin, ist es ein bisschen so mein Bestreben: es geht nur miteinander. [Da] haben wir Integration auch so gelebt. [...] Der kann nicht das gleiche schaffen in Mathematik und Deutsch. Aber der hat das Recht, als Mensch behandelt zu werden. [...] Aber das ist erst geworden. Weil man muss ehrlich sagen, am Anfang war das so: Das sind eure Sorgen, ihr macht das. Und jetzt ist das schon so: Das sind unsere Sorgen. Wir alle haben die Aufgabe da.“ (Direktorin VS Gemeinde A)

Dieses Beispiel fasst drei wesentliche Aspekte von schulischer Integration deutlich zusammen:

- 1) Integration wird als Inklusion verstanden. Jedes Kind hat das Recht auf maximale Teilhabe. (PREUß 2018: 11)
- 2) Direktor_innen sind Schlüsselpersonen, wenn es darum geht, ein positives Klima für die Themen Integration bzw. Inklusion am Schulstandort zu schaffen. (PREUß 2018: 47)
- 3) Der tatsächliche Erfolg von Integration bzw. Inklusion hängt jedoch nicht nur von der Schulleitung ab, sondern es bedarf eines guten Zusammenspiels von Direktion, Lehrkräften, Eltern, Schüler_innen sowie Bildungsverwaltung (PREUß 2018: 33). Insbesondere die Bildungsverwaltung wurde im empirischen Beispiel allerdings als wenig kooperativ beschrieben.

6.1.1.3 Rechtfertigung des Engagements: Inklusion als „Lehrer-Ethos“

„Inklusion birgt den zutiefst originär pädagogischen Anspruch, alle Kinder und Jugendlichen in der Schule gerecht zu bilden, sie optimal zu fördern und jeder einzelnen Schülerin, jedem einzelnen Schüler unabhängig von ihrer/seiner Behinderung, der sozialen, ethnischen, kulturellen, religiösen, gesellschaftlichen oder begabungsbedingten Herkunft maximale Teilhabe zu ermöglichen.“ (PREUß 2018: 11)

Aus dieser Textstelle geht ein weites Verständnis von Inklusion⁶ hervor – eines, welches verschiedene von Diskriminierung betroffene Gruppen, z. B. eben auch Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie, miteinschließt. Bewerkstelligt werden kann dies nur durch die Bereitstellung von Ressourcen für die individuelle Förderung. (PREUß 2018: 17 f.) Trotz der knappen bzw. teilweise nicht existenten Mittel für diese individuelle Förderung, versuchen die Schulen in Gemeinde A und B eigene Ressourcen zu organisieren. Begründet wird dieses Engagement auch mit einem „Lehrer-Ethos“. Die Volksschuldirektorin in Gemeinde A drückt es

⁶ Zum Vergleich: Um die Jahrtausendwende vollzog sich im deutschsprachigen Raum ein Paradigmenwechsel, welcher Inklusion als Aktionsfeld der Sonderpädagogik betrachtete. Dieses enge Inklusionsverständnis zielt lediglich auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung im Regelklassenunterricht ab.

folgendermaßen aus: „Es hat sich jeder bemüht um das Kind. Man sieht das Kind und damit ist auch das Bemühen da.“ Die Figur des geflüchteten Kindes spielt im Hinblick auf den Diskurs um „deserving refugees“ (vgl. Kapitel 4) eine wesentliche Rolle. Auch dadurch, dass das Kind unverschuldet in diese prekäre Situation gelangt ist, wird ihm Empathie zuteil. „Die Eltern haben sich zur Flucht entschieden, die Kinder haben sich nie entschieden. Die Kinder sind immer Mitfahrer.“ (Direktor NMS Gemeinde B).

Aufgrund der Diskrepanz von finanziellen und personellen Ressourcen und dem Anspruch, jedem Kind maximale Teilhabe (durch individuelle Förderung) zu ermöglichen, müssen die Pädagog_innen ständig ausbalancieren, wie viel pädagogische Zuwendung für außerordentliche Schüler_innen verträglich ist, ohne dass sich alle anderen Schüler_innen benachteiligt fühlen bzw. bei den Eltern nicht der Eindruck entsteht, die zusätzliche Förderung der geflüchteten Kinder würde auf Kosten der Bildung ihrer eigenen Kinder gehen (Interview Direktor NMS Gemeinde B). Hierbei fungiert das „Lehrer-Ethos“ auch als Rechtfertigung des Engagements.

6.1.2 Bildungszugang für Asylwerber_innen außerhalb der Schulpflicht

Wie bereits mehrfach dargelegt wurde, gestaltet sich der formale Bildungszugang für Asylwerber_innen sehr schwierig. Im Unterschied zu ehrenamtlichen, selbst organisierten Deutschkursen (vgl. Kapitel 6.2), werden hier mit dem Begriff „formaler Bildungszugang“ professionelle Bildungsangebote bezeichnet, die auch einen höheren Grad an Institutionalisierung aufweisen. Bevor im Abschnitt 6.1.2.2 genauer auf diese Angebote eingegangen wird, wird nun ein Überblick über den Alltag in der Grundversorgung in den Gemeinden A, B und C gegeben⁷.

6.1.2.1 Alltag in der Grundversorgung

Nach der Zulassung zum inhaltlichen Asylverfahren, werden Asylwerber_innen nach dem Quoten-Passus in der Grundversorgungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern auf die Bundesländer aufgeteilt (ROSENBERGER 2011: 98). In Niederösterreich ist sodann die „Koordinationsstelle für Ausländerfragen“ für die administrative Abwicklung der Grundversorgung zuständig (Amt der NÖ Landesregierung 2019b). Die Grundversorgung stellt die materielle Existenz sicher. Für Menschen, die sich viele Monate bis hin zu mehreren Jahren im Asylverfahren und damit auch in der Grundversorgung befinden, rückt das Thema Integration in den

⁷ Für einen detaillierteren Einblick in die Strukturen und Lebenslagen von Asylwerber_innen in Niederösterreich vgl. BENDL (2014: 40 ff.).

Vordergrund. Dafür ist schließlich die „Koordinationsstelle für Integrationsangelegenheiten“ zuständig. Tätigkeitsfelder sind neben Beratung auch Koordination und Abwicklung von Förderanträgen von Integrationsinitiativen. Handlungsleitend für etwaige Entscheidungen in diesem Bereich ist prinzipiell das 2008 entworfene und 2012 überarbeitete Integrationsleitbild Niederösterreichs. Dieses Leitbild baut auf dem Gedanken der Beidseitigkeit und des Dialogs auf und ist unter dem Arbeitstitel „Guat Z’sammenleben in NÖ“ entstanden. (Amt der NÖ Landesregierung 2019a)

In den drei Gemeinden A, B und C lebt die überwiegende Mehrheit der Asylwerber_innen in organisierten Selbstversorgungsquartieren; d. h., sie leben in Gemeinschaftsunterkünften mit Gemeinschaftsküchen, wobei sie für die Verpflegung eigenverantwortlich sind. In Gemeinde B erhalten sie dafür 6 Euro pro Tag; die Beträge werden wöchentlich von der Quartiergeberin ausgezahlt (Interview Quartiergeberin Gemeinde B). Da sie keinen Zugang zum Arbeitsmarkt haben und auch weitestgehend vom formalen Bildungssektor ausgeschlossen sind, ist die Zeit des Wartens auf das Interview bzw. den Asylbescheid in der Grundversorgung von fehlender Tagesstruktur geprägt (Interview Sozialarbeiterin Diakonie).

In Gemeinde B befinden sich die Grundversorgungsquartiere abseits des Ortskerns. Der Betreiberin eines der beiden organisierten Selbstversorgerquartiere, die einen Gastronomiebetrieb im selben Haus führt, ist es wichtig, die Geflüchteten zu Selbstständigkeit zu erziehen. Für sie wäre es keine Option das Quartier als Selbstversorgerunterkunft zu führen und für die Verpflegung der Geflüchteten verantwortlich zu sein, da die Bewohner_innen einen völlig anderen Tagesrhythmus hätten und sie es als wichtig erachtet, dass jede Familie einen eigenen Haushalt führt. Die Familien müssen daher untereinander regeln, wer wann Küchendienst hat oder die Waschmaschine benutzen darf. Die Quartiergeberin steht als Ansprechpartnerin allerdings fast rund um die Uhr zur Verfügung und leistet dadurch auch viele Stunden unentgeltliche Arbeit (z. B. Fahrtendienste ins Krankenhaus, zu Einkaufsmöglichkeiten). Die Gemeinde bezeichnet sie als aufgeschlossen; Aktivitäten und Möglichkeiten für Integration und Teilhabe am Gemeindeleben gibt es immer wieder, dennoch hält sie eine gewisse Distanz zwischen lokaler Bevölkerung und Asylwerber_innen für wichtig, vor allem im Hinblick auf ihren eigenen Gastronomiebetrieb:

„Aber sie wissen auch genau, also das Wirtshaus ist mein Gebiet und sie haben praktisch – sie haben einen eigenen Eingang, alles – also. Das funktioniert halt, weil das funktioniert. Weil wenn man diese – unsere Kultur, also meine Gäste und sie, wenn man das vermischt miteinander, weiß ich nicht, ob das

gut geht. Man sollte ihnen schon ihren eigenen Bereich auch lassen, aber soll trotzdem auch schauen, wenn halt irgendetwas ist. Wir haben jetzt zum Beispiel am Samstag da drüben ein Fußballturnier, da können sie genauso auch rüber gehen. Oder heuer haben wir ein riesiges Kindergartenfest gehabt, da waren sie genauso oder... Das ist nicht so, dass sie nicht integriert werden.“ (Quartiergeberin Gemeinde B)

Ein ehrenamtlicher Senioren-Lehrer (vgl. Kapitel 2.2.1) ist jedoch der Meinung, dass zu wenig gemacht wird und jene Geflüchtete, die aktiv versuchen am Ortsleben teilzunehmen, die Ausnahme darstellen.

In Gemeinde A war die Stimmung bezüglich der Aufnahme und Unterstützung von Geflüchteten „zweigeteilt“. Allerdings hat sich in dieser Gemeinde eine relativ breite Hilfsbereitschaft abgezeichnet, die durch die Organisation in Form eines Vereins nutzbar gemacht wurde und von einer Vielzahl an Engagierten getragen wurde. Der Obmann der Hilfsinitiative für Geflüchtete berichtete, dass man stets bemüht war, die Menschen in lokale Vereine zu vermitteln, z. B. in den Fußballverein oder Chor – entweder kostenlos, oder wenn es Bedenken bezüglich der Fairness gegenüber der Ortsbevölkerung gab, wurden nach Möglichkeit seitens des „Willkommens-Vereins“ vergünstigte Mitgliedsbeiträge übernommen. Eine weitere relativ kostengünstige Möglichkeit der Freizeitgestaltung im Sommer stellt grundsätzlich der Besuch des Freibades dar. Die Gemeindeleitung entschied allerdings, dass das Baden im Burkini nicht erlaubt sein sollte, woraufhin ein Streit zwischen einigen Ehrenamtlichen und dem Bürgermeister entbrannte (vgl. Kapitel 6.2.3). (Interview Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A)

Die Gespräche mit drei Asylwerbern aus Gemeinde C zeigten, dass immer wieder die gleichen Themen angesprochen wurden bzw. ähnliche Antworten gegeben wurden. Die Männer sind im Alter zwischen 19 und 27 Jahren, kommen aus Afghanistan oder dem Irak und leben teilweise schon über Jahre in der Grundversorgung. (Frei-)Zeit verbringen hauptsächlich aus „etwas am Computer machen“, spazieren gehen und schlafen. Ein paar wenige Ortsansässige besuchen sie ab und zu im Quartier, bringen z. B. Lebensmittel vorbei und zeigen sich an einem Gespräch interessiert. Generell fühlen sie sich isoliert und wünschen sich mehr Kontakt zur Gemeindebevölkerung, vor allem zu Gleichaltrigen.

„Interviewerin: Wie sieht dein Tagesablauf aus? Was machst du?

Carim: Normalerweise...In [Gemeinde C]?

Interviewerin: Ja.

Carim: Ich sage wirklich - ja?

Interviewerin: Ja, ja.

Carim: Sehr langweilig. Sehr langweilig, weil wir darf nicht Sport machen dort, wir darf nicht – wir darf nicht machen alles. Wir nur muss bleiben zu Hause. Und das ist alles.

- Interviewerin: Warum? [...] Kannst du da ein bisschen mehr erzählen? Dass du nur im Quartier bleibst?
- Carim: Weil du kannst nicht finden jemand zum Sprechen. Und wenn du kann nicht eine Platz für Sporteln - wieso gehst du in Straße? Das ist nicht normal. Aber manchmal wir gehen fort, spazieren bisschen und... Und ich habe auch ein Freunde dort, ein Familie. Manchmal ich treffen mit diese Familie und bisschen sprechen.
- Interviewerin: Das ist eine österreichische Familie?
- Carim: Österreichische Familie, ja. Österreichische Familie. Und diese Familie hat eine Stockschießenplatz. Und die gehen dort bisschen spielen. Aber das auch jetzt langweilig, weil wir treffen nur mit alte Menschen.“
- (Carim, irakischer Asylwerber, 25 Jahre, Gemeinde C)

Ein großer Wunsch besteht auch darin, im lokalen Fitnesscenter trainieren zu können, was jedoch bisher nicht möglich war. Die Geflüchteten vermuten, dass man sie als „Ausländer“, die nicht Deutsch sprechen, dort nicht haben will, da sie die vorgeschriebene Gebühr bezahlen würden (Feldnotizen Interview mit Casim und einem 27-jährigen irakischen Asylwerber, 05.11.2018 und Interview mit Carim). Der Amtsleiter der Gemeinde C bestätigte das: „Sie wollten von mir – da hat aber dann der Betreiber von dem Fitnessstudio gesagt, er will das nicht, er hat schlechte Erfahrungen gemacht – die haben gesagt, wir sollen ihnen ermöglichen, dass sie ins Fitnessstudio gehen, weil ihnen den ganzen Tag fad ist.“ (Amtsleiter Gemeinde C). Die Außensportanlage des Ortes durfte anfangs von den Geflüchteten mitbenutzt werden, jedoch gab es einige Probleme mit einzelnen Asylwerber_innen – die mittlerweile die Gemeinde C wieder verlassen haben – sodass diese Möglichkeit langfristig weggefallen ist (Interview Amtsleiter Gemeinde C).

Seit 2003 gibt es die „Mobile Flüchtlingsbetreuung Niederösterreich-West“ (NÖWE), eine Einrichtung des Diakonie Flüchtlingsdienstes, welche im Auftrag des Landes Niederösterreich arbeitet. In Zweier-Teams suchen Sozialarbeiter_innen alle zwei Wochen die Quartiere auf und bieten freiwillige Sozialberatung an. Dabei geht es um allgemeine Fragen rund um die Grundversorgung sowie um eine Basisberatung für das Asylverfahren⁸. Falls notwendig, können für die Beratungen Dolmetscher_innen hinzugezogen werden. Neben der Sozialberatung ist nach Möglichkeit auch die Vermittlung von Bildungs- und anderen Integrationsmaßnahmen ein zentraler Aufgabenbereich. Eine Sozialarbeiterin, die für die Gemeinden A und C zuständig ist, erzählt:

⁸ Eine Basisberatung für das Asylverfahren von Sozialarbeiter_innen stellt keine Rechtsberatung dar. Diese darf nur von Jurist_innen durchgeführt werden.

„Ich merke, dass da [...] ein ganz großer Wunsch seitens der Klient_innen da ist, Integrationsmaßnahmen schon während dem Asylverfahren zu setzen. Deutschkurse [sind ein] Riesenthema. Ehrenamtliche Arbeit, Mitarbeit irgendwo in Betrieben als Praktikum, das wäre immer [...] gewünscht. Ja, überhaupt einfach Teilhabe in der Gemeinschaft. [...] Man muss halt leider sagen, dass es jetzt seit Anfang des Jahres [2018] immer schwieriger wird, weil es einfach jetzt keine staatlich organisierten Deutschkurse für Asylwerber_innen mehr gibt. Also die Kurse laufen jetzt aus, die jetzt noch am Laufen sind. [Im] März ist dann, glaube ich, so die endgültige Entscheidung gekommen. Und das macht es uns jetzt natürlich auch schwierig, weil die Nachfrage ganz groß ist, noch immer und wir auch sehen, dass es da ganz große Fortschritte gegeben hat.“ (Sozialarbeiterin Diakonie)

6.1.2.2 Der politische Diskurs: „Keine Integration ab dem ersten Tag“

Das Land Niederösterreich hat im Laufe der Jahre das Amt eines/r Landesrats/-rätin für Integration geschaffen. Seit März 2018 bekleidet dieses Amt Gottfried Waldhäusl von der FPÖ in der Landesregierung Mikl-Leitner II. Im Juni 2018 gab er bekannt: „In Niederösterreich wird es keine Integration ab dem ersten Tag geben“ (Amt der NÖ Landesregierung 2018). Davon ausgenommen seien Kinder und Jugendliche, anerkannte Flüchtlinge und Asylwerber_innen mit hoher Anerkennungswahrscheinlichkeit. „Ich arbeite nach dem Motto ‚Integration mit Hausverstand‘, schließlich geht es in diesem Bereich auch um viel Geld, das sinnvoll verwendet werden muss“, argumentiert Waldhäusl. „All jene mit hoher Wahrscheinlichkeit für einen Verbleib in unserem Land unterstütze ich daher auch gerne in den Bereichen Sprachkenntnisse, Bildung und Arbeitsmarkt!“ (APA-OTS 2018)

Dass offizielle Stellungnahmen in den Medien und tatsächlich Handlungen inhaltlich nicht immer kongruent sind, zeigt ein Beispiel aus der Forschungspraxis. Anfang 2018 wurde in Gemeinde C für Asylwerber_innen mit hoher Anerkennungswahrscheinlichkeit, die im Einzugsbereich der Gemeinde wohnten, ein von Bund und Land finanzierter Deutschkurs von einer zertifizierten Deutschlehrerin der Firma „mentor“ abgehalten. Die Planungsphase dieses Projekts dauerte über eineinhalb Jahre, wobei die Diakonie auch direkt involviert war. Eine Sozialarbeiterin der Diakonie St. Pölten erinnert sich:

„Da hat es viele Sitzungen mit der Koordinationsstelle beim Land Niederösterreich gegeben, die für die Grundversorgung zuständig ist. Also da waren sehr viele Treffen, sehr viel an Austausch und Kommunikation. Das hat sich über doch eineinhalb Jahre stetig entwickelt und wir haben da ein wirklich super System entwickelt und das hat super funktioniert. Die Teilnehmer waren wirklich sehr regelmäßig bei den Kursen und ja, jetzt wurde das ganze System eingestellt.“

Der Bund, der bei einem Finanzierungsschlüssel von 60:40 den größeren Teil der Bildungsmaßnahme finanzierte, stellte sein Budget in der ersten Jahreshälfte 2018 plötzlich ein. Einige Bundesländer gingen dazu über, 100 % der Kosten zu tragen – Niederösterreich nicht. Diese

Entwicklungen müssen auch in einen größeren politischen Zusammenhang eingebettet betrachtet werden.

Landesrat Waldhäusl (FPÖ) ist bzw. war während des Erhebungszeitraums (Februar 2018 bis März 2019) in eine ÖVP-geführte Landesregierung sowie auf Bundesebene in eine Koalition von ÖVP und FPÖ eingebettet, wobei Sebastian Kurz von der ÖVP den Kanzler stellte. Davor war Kurz Staatssekretär für Integration (2011 bis 2013) und Außenminister (2013-2017) gewesen. Johanna Mikl-Leitner (ÖVP) bekleidete von 2011 bis 2016 das Amt der Innenministerin ehe sie 2017 Landeshauptfrau von Niederösterreich wurde. Als Staatssekretär für Integration hatte Kurz die Trennung der Politikbereiche Asyl und Migration stark forciert. Seinen Zuständigkeitsbereich sah er stets an „legale“ Migration von Menschen mit geregelter, dauerhaftem Aufenthaltsstatus geknüpft. Als Außenminister und Bundeskanzler sprach er sich für die Sicherung der EU-Außengrenzen und das Erarbeiten einer „europäischen Lösung“ zum Management „illegaler“ Migrationsströme aus. Gemeinsam mit Innenministerin Mikl-Leitner und politischen Vertreter_innen einiger süd-osteuropäischen Transitstaaten für (flucht-)migrierende Menschen aus dem Nahen Osten hatte Kurz auf der sogenannten „Westbalkankonferenz“ im Februar 2016 die „Schließung der Balkanroute“ erwirkt (derStandard „Westbalkan-gipfel“ 2016).

Dieser beispielhafte Exkurs in die Bundespolitik gibt die Stimmungslage wieder, in welche Fluchtmigrations- und Integrationspolitik auf Länderebene eingebettet ist. TÄUBIG hat für den Kontext Deutschland herausgearbeitet, wie Asylwerber_innen strukturell von Integration ausgeschlossen werden, wobei sie den Terminus „organisierte Desintegration“ verwendet. „Organisieren meint das Herstellen bestimmter Rahmen – oder besser Strukturen – zur ‚Handhabung‘ der bürokratischen Kategorie [...] Asylwerber [...]. Dieser gesellschaftlichen Organisation ist die Segregation bzw. *Desintegration* immanent [...]“ (TÄUBIG 2009: 56). Auch BENDL (2014: 94) legt dar, dass Asylwerber_innen mit dem Eintritt in das Asylverfahren sodann ein Leben führen, das einen hohen Grad an Fremdbestimmung aufweist.

6.1.2.3 Bildungszugang zu professionellen Angeboten (formaler Bildungssektorzugang)

Deutschkurse der Firma „mentor“

Der Deutschkurs der Firma „mentor“ für die Phasen A0 und A1 fand fünf Mal die Woche statt und sollte die Asylwerber_innen zur Ablegung einer externen Abschlussprüfung befähigen, bei

welcher sie ein ÖSD-Zertifikat erwerben konnten (für die Stufe A1). Das dezentral organisierte Sprachkursprojekt sollte nach einem Rotationsprinzip funktionieren, sodass eine Lehrerin im Dreimonatsrhythmus zwischen zwei Kursstandorten stetig wechselt. Trotz positiver Erfahrungen an anderen Kursstandorten und in Gemeinde C, wurde das Budget plötzlich gestrichen. Die Asylwerber_innen sowie die Lehrerin am Kursstandort in Gemeinde C konnten sich glücklich schätzen, dass sie den Kurs noch beenden durften. An anderen Standorten wurde das Geld von einem Tag auf den anderen gestrichen, der Kurs abgebrochen und die Lehrpersonen waren mit einem Schlag arbeitslos. Der Lehrerin ist dieses rigore Vorgehen nicht nachvollziehbar:

„DaF/DaZ-Trainerin „mentor“: Also ich bin von [Name einer anderen Gemeinde] nach [Gemeinde C] gekommen. Dann hat es geheißen, ich komme wieder nach [Name einer anderen Gemeinde], weil die Leute warten ja. Es waren überall viele Menschen, die gewartet haben auf die Kurse. Und dann war es halt aus überhaupt. [...] Ja und es wäre auch super, weil es ist eine Entwicklung. Wenn dazwischen sehr lange Pause ist – ich weiß aus Erfahrung, die vergessen es einfach. Man muss dann wieder die Stufe wiederholen, dass man dann weitermachen kann. Weil das ist wirklich meistens so.

Interviewerin: Das kann ich mir gut vorstellen.

DaF/DaZ-Trainerin „mentor“: Schlechte Organisation, sozusagen. Schade. Weil es ist – das Geld wurde aus dem Fenster rausgeschmissen.“

Die Sozialarbeiterin der Diakonie bedauert dieses Vorgehen sehr, da sie bei ihrer Tätigkeit im Rahmen der mobilen Flüchtlingsbetreuung feststellen konnte, dass die Geflüchteten durch diesen Deutschkurs schon sehr bald in der Lage waren einfache Sachverhalte selbstständig zu kommunizieren und weniger auf Dolmetscher_innen angewiesen waren. Diese Maßnahmen würden bei konsequenter Fortführung auch dazu beitragen, die Geflüchteten nach positivem Abschluss des Asylverfahrens rascher in den Arbeitsmarkt integrieren zu können. Weiters würden solche Maßnahmen positive Nebeneffekte mit sich bringen, die weit über den Spracherwerb hinausgehen. Der Deutschkurs kann helfen wieder Struktur in den Tag zu bringen, stellt eine sinnvolle Beschäftigung dar (was besonders für die Klientengruppe der jungen Männer betont wurde) und wirkt sich bis zu einem gewissen Ausmaß auch positiv auf die psychosoziale Gesundheit der Asylwerber_innen aus:

„Also ich glaube es braucht Integrationsmaßnahmen, Angebote - weil wenn es keine Angebote gibt, wie sollen sich Geflüchtete integrieren? Oder wie sollen die eben das schaffen, Deutsch zu lernen? Es braucht es ab Tag eins, in Wahrheit. Ab dem Tag, wo sie dann wirklich zum Asylverfahren zugelassen werden, bräuchte es da Deutschkursmaßnahmen. Und weil ich mir auch denke, die Zeit kann genutzt oder sollte genutzt werden. Das ist so eine Zeit, die so geprägt ist von Lethargie und von schon fast ein bisschen Depressionen, weil einfach – also die Wartezeit im Asylverfahren ja mehrere Jahre teilweise sein kann. [...] Und ich glaube, da würde das total wichtig sein, einfach eine geregelte Tagesstruktur. Aufstehen in der Früh, zum Deutschkurs kommen. Das ist meine Verantwortung, da muss ich hin. Wenn ich nicht mitmache, werde ich ausgeschlossen. Ist aber ganz selten passiert, das war eine ganz

interessante Erfahrung. Weil einfach auch die Tagesstruktur total verloren geht während dem Verfahren. Das ist ganz, ganz furchtbar.“ (Sozialarbeiterin Diakonie)

Grundsätzlich gibt es weiterhin Bildungsangebote, die von Asylwerber_innen in Anspruch genommen werden können. In der Vergangenheit wurden vereinzelt Asylwerber_innen aus den untersuchten Gemeinden über die Diakonie in Basisbildungskurse von „Bildung hat Wert“ (BhW) und Pflichtschulabschlusskurse des WIFI vermittelt (vgl. Kapitel 2).

DaZ-Schulungen der Basisbildung NÖ

Die Basisbildung NÖ, ein Projekt des BhW, bietet z. B. DaZ-Schulungen an. Einmal wöchentlich für dreieinhalb Stunden wird in Kleinstgruppen mit sechs Teilnehmer_innen Deutsch gelernt. Prinzipiell werden Jahresplätze vergeben; aufgrund der unsicheren Lebensbedingungen von Asylwerber_innen zeichnete sich in den letzten Jahren eine hohe Fluktuation von Teilnehmer_innen ab. Das Programm wurde nicht speziell für die Bedarfe von Geflüchteten entwickelt. Ursprünglich wurde das Kurskonzept für Österreicher_innen oder Menschen mit Migrationshintergrund entwickelt, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben oder im Bereich des Rechnens hatten. Oftmals wurden diese Menschen von ihren AMS-Betreuer_innen geschickt, um ihre Chancen am Arbeitsmarkt zu erhöhen. Die Lernbegleiter_innen der Basisbildung hatten oftmals die Erfahrung gemacht, dass Teilnehmer_innen von der Schule „traumatisiert“ waren, weshalb die Schulung den Zweck verfolgte, Angst vor dem Lernen zu nehmen. Seit 2015 wird das Angebot, v. a. DaF-Schulungen, verstärkt von Asylwerber_innen, subsidiär Schutzberechtigten und Asylberechtigten wahrgenommen.

Das ursprüngliche Kurskonzept mit dem Hintergedanken des ungezwungenen Lernens bringt auch mit sich, dass die Schulung ausschließlich der persönlichen Weiterbildung dient, weshalb am Ende keine Prüfung absolviert wird, bei der ein Zertifikat erworben werden kann. Für Asylwerber_innen ist dieses Format (einmal wöchentlich über ein Jahr, kein Zertifikat) teilweise unattraktiv. Der Lernbegleiter von DaZ-Schulungen weiß aus dem direkten Kontakt mit Geflüchteten, dass nicht immer das Erlernen der Sprache der einzige Grund für die Teilnahme ist. Teilnehmer_innen geben beispielsweise an, dass sie dies als Nachweis für das Asylverfahren benötigen, um zu zeigen, dass sie „etwas tun“ oder die Schulung stellt einen Fixpunkt in der Woche dar, der den Alltag strukturiert und es ermöglicht soziale Kontakte zu pflegen. (Interview DaZ-Lernbegleiter Basisbildung NÖ)

Die DaZ-Schulungen der Basisbildung NÖ bieten einen sehr niederschweligen Bildungszugang. Die Teilnahme ist kostenlos, darüber hinaus werden Lernmaterialien z. B. in Form von Kopien zur Verfügung gestellt. Voraussetzung sind die Meldung des Wohnsitzes in Niederösterreich sowie Basiskenntnisse der deutschen Sprache in der Kommunikation. Der Unterricht ist sehr an der Vermittlung von Alltagskommunikation orientiert. (Interview DaZ-Lernbegleiter Basisbildung NÖ)

Oftmals ist jedoch die Erreichbarkeit der Schulungsstandorte in größeren Städten von den ländlichen Gemeinden aus problematisch. Die drei Gemeinden A, B und C sind zwar mit einer Bahnlinie gut an St. Pölten angebunden. Dennoch ist die eingeschränkte Mobilität ein großes Thema, da Fahrtickets finanziert werden müssen und eine Monatskarte nicht mit den finanziellen Mitteln aus der Grundversorgung bezahlbar sind. Bei BhW wird in Einzelfällen manchmal ein kleiner Teil des Gesamtprojktbudgets dafür verwendet. In der Regel werden die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel jedoch für die tatsächlichen Schulungen ausgegeben, mit dem Wissen und der Hoffnung, dass sich für Asylwerber_innen Möglichkeiten der Unterstützung durch Vereine oder Privatpersonen eröffnen. (Interview DaZ-Lernbegleiter Basisbildung NÖ)

Pflichtschulabschlusskurse des WIFI

Die Finanzierung der Mobilität ist auch im Projekt „Pflichtschulabschlusskurse des WIFI“ ein Thema. Eine Lehrerin des Pflichtschulabschlusskurses hatte diesbezüglich festgestellt, dass noch vor ein paar Jahren soziale Vereine hierbei eine große Unterstützung waren und somit vielen Geflüchteten die Teilnahme ermöglichten, während aktuell das Engagement in diesem Bereich abzunehmen scheint. (Interview Lehrerin Pflichtschulabschlusskurs) Neben der Mobilität zum Kursstandort stellen auch die formalen Kriterien eine Hürde dar. Bei einem Test werden zu Beginn gewisse Vorkenntnisse abgeprüft, wobei Deutschkenntnisse auf mindestens A2 Niveau Voraussetzung sind. Darüber hinaus werden bei den Infotagen die Lerngewöhnung und Vorbildung erhoben:

„Und das ist auch sehr verschieden, die Vorbildung. Und das haben wir eigentlich auch bei den Infotagen, dass wir dann schon immer die Teilnehmer befragen: ‚Was war vorher?‘ Weil das spielt sehr stark auch in den Unterricht bei uns. Weil wenn der sagt, er hat 8 Jahre Schule in seinem eigenen Land, dann wissen wir, der weiß wie man lernt. Auch wenn er jetzt nicht Deutsch unbedingt so gut kann.“ (Lehrerin Pflichtschulabschlusskurs)

Diese Maßnahmen dienen auch dazu, homogene Gruppen in Bezug auf das Vorwissen und die Lerngewöhnung zusammenzustellen. Der Pflichtschulabschlusskurs ist ebenso wie die Basisbildung NÖ kein spezifisches Programm für Geflüchtete. Die Gruppen sind daher im Pflichtschulabschlusskurs im Hinblick auf die nationale Herkunft durchmischt. Dies wird vom Projektkoordinator als großer Vorteil betrachtet, da die Menschen im Unterricht und darüber hinaus ständig Deutsch sprechen müssen. Eine Lehrerin bestätigt, dass die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch innerhalb der Kursdauer (9-10 Monate) sehr große Fortschritte bei der Sprache macht. Im Rahmen des Pflichtschulabschlusskurses besteht auch die Möglichkeit bei Bedarf sozialpädagogische Betreuung in Anspruch zu nehmen, z. B. wenn es familiäre Schwierigkeiten gibt oder andere Umstände die Fokussierung auf das Lernen wesentlich erschweren, sodass einzelne Teilnehmer_innen keinen anderen Ausweg sehen, als die Maßnahme abubrechen. Die Pädagog_innen sind darauf sensibilisiert und versuchen in solchen Situationen nach Möglichkeit auch Kontakt zu Betreuer_innen, z. B. von Diakonie und Caritas herzustellen und gemeinsam Lösungen zu finden. (Interview Lehrerin Pflichtschulabschlusskurs)

Die vorgestellten Angebote des formalen Bildungssektors sind jedoch ursprünglich nicht für die Aus- und Weiterbildung von Geflüchteten vorgesehen und aufgrund einiger dargelegter Hürden nicht flächendeckend wirksam. Die Statistik zeigt, dass die Teilnehmer_innen überwiegend aus den städtischen Gebieten und deren Einzugsgebiet kommen; aus Gemeinde A besuchten im Jahr 2016 drei Personen einen Pflichtschulabschlusskurs. Jene, die den Kurs erfolgreich abschließen, hätten allerdings gute Chancen für eine Lehre und womöglich auch Vorteile für das Asylverfahren. (Interview Projektkoordinator Pflichtschulabschlusskurs)

6.1.3 Zwischenfazit I

Auf der politisch-strukturellen Ebene für Integration wird zwischen schulpflichtigen Kindern bzw. Jugendlichen und nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen bzw. (jungen) Erwachsenen unterschieden. Während die erstgenannte Gruppe durch das Schulpflichtgesetz (SchPflG) über den Strukturbereich Pflichtschule Zugang zu Bildung erhält, haben Asylwerber_innen, die das Alter der allgemeinen Schulpflicht überschritten haben, meist keinen Anspruch auf Integrationsmaßnahmen und daher auch nicht auf Bildung. Für die Dauer des Asylverfahrens haben Asylwerber_innen zudem keinen freien Arbeitsmarktzugang. Die materielle Existenz der Geflüchteten wird durch die Grundversorgung sichergestellt. Die Wartezeit im Asylverfahren ist

häufig von Unsicherheit und Perspektivlosigkeit, Verlust der Tagesstruktur, Unterbeschäftigung und sozialer Isolation geprägt, insbesondere wenn das Verfahren mehrere Jahre dauert.

In Niederösterreich wird durch den zuständigen Integrationslandesrat Waldhäusl (FPÖ) eine restriktive (Budget-)Politik für Asylwerber_innen nach dem Motto „Keine Integration ab dem ersten Tag“ betrieben. Vereinzelt gibt es Bildungsangebote, die von allen Menschen mit Wohnsitz in Niederösterreich kostenlos besucht werden können. Zwei solcher Beispiele stellen die DaZ-Schulungen der Basisbildung Niederösterreich (BhW) und der Pflichtschulabschlusskurs (WIFI) dar. Die Kursstandorte befinden sich jeweils in größeren Städten, z. B. St. Pölten, weshalb für die Asylwerber_innen, die in den drei Gemeinden A, B und C leben, die Finanzierung der Mobilität ein Problem sein kann. Diese Bildungsangebote sind daher nicht flächendeckend wirksam und wurden ursprünglich auch nicht für die spezifischen Bedürfnisse von Geflüchteten konzipiert.

Eine Ausnahme stellten die dezentral organisierten professionellen Deutschkurse der Firma „mentor“ dar, welche explizit für Asylwerber_innen mit hoher Anerkennungswahrscheinlichkeit abgehalten wurden. Dieses Projekt, welches über einen langen Zeitraum geplant wurde, wurde in Gemeinde C nach nur wenigen Wochen wieder eingestellt. Diese Entscheidungen korrelieren mit den politischen Umbrüchen auf Bundes- und Länderebene (NÖ) zum Jahreswechsel 2017/18.

Vor diesem Hintergrund wurde herausgearbeitet, dass erwachsene Asylwerber_innen von organisierter Desintegration (TÄUBIG 2009) betroffen sind. Allerdings gibt es in den untersuchten Gemeinden einige Ehrenamtliche, die diesen Dynamiken entgegenwirken möchten und z. B. kostenlose Deutschkurse anbieten, wie im folgenden Kapitel 6.2 dargelegt wird.

Für schulpflichtige Kinder und Jugendliche erfolgt die formale Bildungssektorintegration über die Pflichtschule. Hierbei konnte festgestellt werden, dass die jeweiligen Schulstandorte in den Gemeinden A und B für die Integration einzelner geflüchteter Kinder kaum zusätzliche Ressourcen vom Landesschulrat erhalten. Um dem Anspruch einer „inklusive Schule“ oder des „inklusive Unterrichtens“ gerecht zu werden, sind Schulleiter_innen und Pädagog_innen dazu veranlasst, eigenständige Lösungen zu finden und selbständig Ressourcen zu organisieren. An den beiden untersuchten Schulstandorten funktioniert dies nur durch ehrenamtlich geleistete Arbeit.

6.2 Persönlich-soziale Ebene für Integration: Ehrenamtliches Engagement

Alle drei Gemeinden haben im Spätherbst 2015 Geflüchtete aufgenommen, wobei sich zivilgesellschaftliche Akteur_innen in jeweils unterschiedlichem Ausmaß an der Betreuung und Integration der Geflüchteten in den Gemeinden beteiligten. In Gemeinde A wurde dafür eigens ein Verein gegründet. Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete wurde überwiegend über das kostenlose Deutschkursangebot geleistet, welches den Asylwerber_innen einen niederschweligen Bildungszugang ermöglichen sollte. Der „Willkommens-Verein“ bildete aber zugleich auch einen Rahmen, um umfassende Hilfe (Sachspenden, finanzielle Spenden und zivilgesellschaftliches Engagement) koordinieren zu können. Gemeinde B hat aufgrund langjähriger Erfahrungen mit Asylwerber_innen (in der Gemeinde befinden sich zwei Grundversorgungsquartiere, die seit Jahrzehnten fast durchgehend genutzt werden) bereits 2014 ein Schulprojekt mit der Einbindung von ehrenamtlich arbeitenden Senior_innen gestartet. In Gemeinde C hat sich zivilgesellschaftliches Engagement über eine Gemeinde-externe Frau, welche von der Diakonie zum Zweck des freiwilligen Deutschunterrichts für Geflüchtete vermittelt wurde, aufgebaut (vgl. Kapitel 2.2).

6.2.1 Strukturwandel des Ehrenamts: „Spontane Initiativen“ entstehen

Im folgenden Abschnitt werden die Begriffe „zivilgesellschaftliches“, „bürgerschaftliches“, „ehrenamtliches“ und „freiwilliges Engagement“ synonym verwendet, obwohl mehrere Autor_innen auf einen Strukturwandel des bürgerschaftlichen Engagements ab den 2000er Jahren hinweisen, welches das klassische ehrenamtliche Engagement zugunsten des neuen bürgerschaftlichen, freiwilligen Engagements ablöst (SCHÄFER 2009: 18 f.; EVERS und KLIE 2018; SCHÜHRER 2019: 12 ff.). War das klassische Ehrenamt noch stärker mit „Amt“ und „Ehre“ verbunden, so wird im neuen zivilgesellschaftlichen Engagement der Sinn weniger aus der Organisation selbst, sondern aufgrund der Inhalte und Zielgruppen generiert (SCHÜHRER 2019: 13, 20). Die Termini „bürgerschaftliches“ oder „zivilgesellschaftliches Engagement“ betonen zudem die Intention der Handlung als Ausdruck politischer Partizipation aus der Identität der Bürgerin bzw. des Bürgers (SCHÜHRER 2019: 15). Die Organisationsform verändert sich von formellen Verbänden hin zu informellen Zusammenschlüssen und Initiativen. Starre Hierarchien, Regelungen und Ämter mit umfassender Verantwortung werden eher abgelehnt, an dessen Stelle tritt das flexible zivilgesellschaftliche Engagement, das in seiner Dauer wesentlich kurzfristiger und projektbezogener ist und welches auch stärker den Anspruch auf Partizipation

und Mitsprache erhebt. Das inhaltliche Interesse steht deutlich im Vordergrund und muss zur eigenen Biografie passen. Dabei kommt es zu einer Kombination aus altruistischen und egoistischen Motiven. Das rezente bürgerschaftliche Engagement weist in der Regel vielschichtige Motive auf; Freiwillige agieren dementsprechend „multimotiviert“. (SCHÜHRER 2019: 18 ff., 155 ff.)

„Die Motivation zum freiwilligen Engagement erfolgt nicht immer als bewusste, aktive Entscheidung. Das Engagement ist von vielen Faktoren, Einflüssen, Hindernissen, Gelegenheitsstrukturen und auch Zufällen abhängig. Motive können unter der Oberfläche liegen, überlagert von vermeintlich wichtigeren Motiven. Die Bewusstmachung von Motiven kann im Interview erfolgen. Gleichzeitig verändern sich Motive im Biografieverlauf.“ (SCHÜHRER 2019: 158)

Die Ergebnisse der eigenen Erhebung unterstützen ebenfalls das Argument der Vielschichtigkeit an Motiven. Die Senioren-Lehrer_innen aus Gemeinde B wurden vom Direktor angesprochen, kamen also zufällig dazu und sind dabei geblieben, weil es ihnen Spaß macht (hedonistisches Motiv). Am Schulstandort in Gemeinde A sahen die Lehrer_innen keine Alternative, als sich in ihren Freistunden freiwillig für die geflüchteten Kinder zu engagieren. Dieses Beispiel zeigt ganz deutlich, dass die Entscheidung zum Engagement nicht immer aktiv getroffen wird. Der ehemalige Obmann des „Willkommens-Vereins“ zur Betreuung von Geflüchteten in Gemeinde A schildert, wie es zur Vereinsgründung kam:

„Also der Impuls ist gekommen durch die medialen Berichte – Berichte über [...] das Anwachsen der Fluchtwelle aus Syrien. Und da haben wir eine sehr engagierte Frau gehabt, die mittlerweile verstorben ist, weil sie schwer krank war, aber die Initiative ergriffen hat: ‚Wir müssen auch in [Gemeinde A] etwas bereitstellen und etwas tun!‘ Sie war dann selber nicht mehr in der Lage und dann ist das mir zugefallen, das weiter zu verfolgen.“

Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview ergänzt er noch: „Aber grundsätzlich ist das meine Einstellung, dass es eben Menschenrechte gibt und dass dort, wo Not ist, Menschen geholfen werden muss. Also es ist für mich auch eine religiöse Anschauung und von daher speist sich mein soziales Engagement.“ (Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A).

Interessant ist an diesem Beispiel, dass neben altruistischen Motiven (religiöse Motivation) und dem Aspekt des Zufalls auch die Mobilisierung durch die mediale Berichterstattung im Sommer 2015 angesprochen wurde. Dies stellt ein Spezifikum für das rezente Engagement im Zuge der Fluchtmigrationsbewegungen nach Europa dar (KARAKAYALI und KLEIST 2015: 31; KARAKAYALI und KLEIST 2016: 34). In diesem Zusammenhang wird immer wieder die Frage gestellt, welche politische Motivation ehrenamtliches Engagement in diesem Bereich aufweist. KARAKAYALI (2017a: 17) sieht im aktuellen Ehrenamt definitiv „eine Dimension politischer

Rahmung und Artikulation“, welches für viele Engagierte „eine Art symbolischer Protest“ sei. Die Ehrenamtliche aus Gemeinde C sieht ihr freiwilliges Engagement klar als Beitrag zum Fortbestehen des Friedensprojekts EU und des demokratischen Rechtsstaats. Jedoch gibt es auch in diesem Beispiel Überschneidungen zu altruistischen Motiven: „Ich lebe aus einer Dankbarkeit – bin dankbar, dass ich noch lebe, dass ich etwas machen kann. Also es ist für mich selbstverständlich.“ (Frau Claudia, Ehrenamtliche Gemeinde C). Folgendes Beispiel aus dem Interview mit einer Ehrenamtlichen aus Gemeinde A zeigt eindrücklich, wie vielschichtig die Motivlage sein kann, die auch über die etablierte Dichotomie von praktisch-organisatorischer Hilfe und politischem Engagement hinausgeht. „Erstens bin ich überzeugt, dass man diesen Leuten helfen muss. Und es wird zu wenig getan, finde ich. Und zweitens dann, nachdem ich begonnen habe sie zu unterrichten, haben sich da menschliche Verbindungen aufgebaut.“ (Frau Astrid, Ehrenamtliche Gemeinde A) Am Abend nachdem wir das Interview geführt hatten, bekam ich einen Anruf von Frau Astrid, da sie mir noch mitteilen wollte, dass sie ihre Hilfe auch im Kontext der Menschenrechte eingebettet sieht: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren; Artikel 1 der Menschenrechte“ – das sei der Grund, warum sie sich engagiert (Feldnotizen, 15.11.2018).

6.2.2 Organisation und Ausgestaltung der Hilfe: Improvisationstalent gefragt

Die Zivilgesellschaft hat 2015/16 vielerorts humanitäre Nothilfe geleistet; auch um Behördenversagen abzufedern oder auszugleichen (VAN DYK und MISBACH 2016: 205; KARAKAYALI 2017a: 18). In Gemeinde A wurde beispielsweise im Herbst 2015 ein Verein zur Betreuung der Geflüchteten gegründet, der 2018 aufgrund der zurückgehenden Nachfrage des Angebots wieder aufgelöst wurde. Er ist ein typisches Beispiel einer „spontanen Initiative“, wie sie in der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung von zivilgesellschaftlichem Engagement im Zuge der Fluchtbewegungen 2015/16 in Abgrenzung zu etablierten kirchlichen Organisationen oder Wohlfahrtsverbänden beschrieben wurden (DAPHI 2017: 35).

Diese spontane Hilfe korreliert mit dem oben beschriebenen Modell neuen bürgerschaftlichen Engagements, welches projektbezogen und informell und eher mit flachen Hierarchien organisiert ist. Allerdings muss an dieser Stelle betont werden, dass die Situation in den untersuchten Gemeinden durch permanentes Wegziehen von Geflüchteten, die einen positiven Asylbescheid erhalten hatten sowie dem Zuzug von neuen Asylwerber_innen gekennzeichnet war. Die Gemeinden erwiesen sich als temporärer Wohnort während der Grundversorgung.

SIMSA (2017: 84 ff.) unterscheidet drei Phasen des „life cycle of refugee integration“: Die erste Phase des Ankommens (z. B. an den Bahnhöfen) ist von Nothilfe gekennzeichnet; es geht um die Organisation und Verteilung existentieller Güter wie Nahrung, Kleidung und Hygieneartikel. Die zweite Phase, die Zeit während des Asylverfahrens in der Grundversorgung, ist von Warten geprägt. In diesem Zeitraum spielt das freiwillige Deutschkursangebot durch Ehrenamtliche eine bedeutende Rolle. Die dritte und letzte Phase ist die Zeit nach Erhalt eines positiven Asylbescheids. Damit besteht sodann rechtlicher Anspruch auf den Besuch von Deutschkursen, weshalb andere Themen wie beispielsweise das Finden einer passenden Wohnung, eines Arbeitsplatzes bzw. das generelle Zurechtfinden im Umgang mit Behörden in den Vordergrund treten. Ehrenamtliche Hilfe in Form von langfristiger Begleitung im Sinne eines Buddy-Modells ist hier von zentraler Bedeutung. Zivilgesellschaftliche Hilfe in den untersuchten Gemeinden ist hauptsächlich der zweiten Phase zuzuordnen. Die Vereinsgründung, welche eng mit den Aktivitäten der Pfarre verbunden war, stellte hauptsächlich auf die Organisation und Durchführung von kostenlosen Deutschkursen ab. „Also wir haben das auf der Schiene des Deutschlernens gemacht, hauptsächlich“, fasst der ehemalige Obmann des Vereins die Kernintention der ehrenamtlichen Hilfe für Geflüchtete zusammen. Zu diesem Zweck wurden schließlich drei Gruppen gebildet, die zu unterschiedlichen Zeiten mit den Ehrenamtlichen Deutsch lernten. Dabei ist hervorzuheben, dass parallel zu den Kurszeiten vor Ort Kinderbetreuung organisiert wurde. Das Unterstützungsangebot des ehrenamtlichen Deutschkurses konnte aufgrund der strukturellen Organisation als Verein wesentlich ausgeweitet werden. Die Akquise von finanziellen Spenden sowie deren Verwaltung ermöglichte es, jeder/m Kursteilnehmer_in ein Kursbuch sowie jeder Familie einen CD-Player zum Üben zu Hause zur Verfügung zu stellen. Ebenso wurde bei entsprechendem Lernfortschritt die Gebühren für die Prüfungstaxe eines ÖSD-Diploms bezahlt. Geldspenden wurden darüber hinaus beispielsweise zur Unterstützung für den Start in die Eigenständigkeit für eine Waschmaschine oder den Möbeltransport verwendet, sobald einer Familie Asyl gewährt wurde und diese die Gemeinde verließ. (Interview Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A)

Insbesondere im Winter 2015/16 war auch die Organisation und Verteilung von Sachspenden vonnöten, weshalb ein Kleiderdepot in einer Garage des örtlichen Rot-Kreuz-Hauses eingerichtet wurde. Dieses hatte ausgewiesene Öffnungszeiten und stand allen Geflüchteten, die in den umliegenden Gemeinden untergebracht waren, offen. Als weitere Integrationsmaß-

nahmen bzw. Willkommensgesten, welche von den Ehrenamtlichen initiiert wurden, sind kulinarische Begegnungstreffen in der Pfarre zu nennen, welche an der Vereinsgründung ursächlich beteiligt und von Anfang an in deren Aktivitäten involviert war, sowie der Verein um Kooperationen mit anderen lokalen Vereinen bemüht war. So konnte den Geflüchteten durch kostenlose oder vergünstigte Vereinsmitgliedschaft die Teilnahme am sportlichen oder kulturellen Freizeitangebot der Gemeinde ermöglicht werden. (Interview Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A) Das Resümee des ehemaligen Obmanns fällt positiv aus: „Also im Großen und Ganzen hat es ein breites Mittun gegeben.“ LIDZBA (2018) betont, dass die Koordination und Zusammenarbeit von Freiwilligen enorm wichtig ist für die Qualität, aber auch die Dauer ehrenamtlichen Engagements. Nur so kann unmittelbares in mittel- oder langfristiges Engagement übergehen und sichergestellt werden, dass alle „an einem Strang ziehen und sich nicht gegenseitig blockieren“ (LIDZBA 2018: 281). In Gemeinde A haben sich die ehrenamtlichen Deutschtrainer_innen untereinander z. B. über WhatsApp koordiniert, ebenso gab es ca. alle zwei Monate ein Zusammentreffen in Form eines „runden Tisches“, wobei der gegenseitige Austausch und die Besprechung der weiteren Schritte auf der Tagesordnung standen (Interview Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A). Trotz dieses best-practice-Beispiels war das ehrenamtliche Engagement auch von Diskontinuität und Fluktuation geprägt. Aufgrund des breiten Unterstützungspools an Menschen, konnten diese Dynamiken jedoch ausgeglichen werden.

„Es haben auch die Leute ein bisschen gewechselt innerhalb der drei Jahre[n], die den Sprachunterricht angeboten haben. Ein paar waren halt am Anfang ein paar Monate oder eh ein ganzes Jahr dabei und dann sind wieder neue dazugekommen und die anderen wieder weggekommen. Also insgesamt waren da 30-40 Leute aktiv dabei in der Zeit. Und das ist relativ viel.“ (Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A)

Ein gänzlich anderes Bild zeigt sich in Gemeinde C. Dort ist sporadisches zivilgesellschaftliches Engagement von Einzelpersonen geleistet worden, nachdem eine Gemeinde-externe Person in den Ort zum Zweck des ehrenamtlichen Deutschunterrichts über die Diakonie vermittelt wurde. Die Ehrenamtliche reiste dafür einmal wöchentlich von Wien an. Über die Pfarre war es ihr möglich, vereinzelt Menschen für das freiwillige Engagement für die Geflüchteten zu motivieren. Auch sie erinnert sich an die Schwierigkeit, kontinuierliches ehrenamtliches Engagement in der Gemeinde aufzubauen:

„Also ich war jetzt drei Jahre in [Gemeinde C]. Die Leute vom Dorf sind halt eine gewisse Zeitlang gekommen [...]. Also es waren am Anfang mehrere. Es waren eine Zeitlang so drei bis vier Menschen und dann – einer hat einen Unfall, der zweite usw. geht so. Einer [...] ist immer eingesprungen einfach und

hat überbrückt. Ich kann Ihnen nicht mehr sagen wann das war, dass dann nur noch ich war. Und es waren dann eben auch kaum noch Leute im Quartier.“ (Frau Claudia, Ehrenamtliche Gemeinde C)

Neben der Fluktuation von Freiwilligen wurde in den Interviews auch teilweise deren Eignung für die Lehrtätigkeit von Deutsch als Fremdsprache in Frage gestellt. Weitere Herausforderungen ehrenamtlich organisierter Deutschkurse stellen die Heterogenität der Lerngruppe bei gleichzeitig stark limitierten zeitlichen sowie personellen Ressourcen dar. Darüber hinaus mussten die Freiwilligen aufgrund mangelnder infrastruktureller Ausstattung und ungeeigneten oder fehlenden Kursmaterialien oft improvisieren.

Grundsätzlich ist die hohe Heterogenität der Geflüchteten in Bezug auf ihre Bildungsbiografie eine große Herausforderung für die Ehrenamtlichen. In Gemeinde A konnte dem mit der Bildung von drei Gruppen besser entgegengewirkt werden als in Gemeinde C. Dieser Umstand fällt insbesondere dann schwerer ins Gewicht, wenn eine Einzelperson lediglich einmal wöchentlich für zwei bis drei Stunden vor Ort sein kann und Alphabetisierung sowie die Kursstufe A1 abdecken soll. Für all jene, die bereits in der lateinischen Schrift alphabetisiert waren, weil sie z. B. Englisch oder Französisch systematisch und strukturiert gelernt hatten, waren die Einheiten, in welchen hauptsächlich Alphabetisierung gemacht wurde, wenig interessant, was sich auch negativ auf ihre Motivation auswirkte. Frau Claudia berichtet von ihrer Erfahrung:

„Naja, es ist schwer, [...] – das ist ein ständiges „trial and error“ – wenn Sie Menschen, die nicht Lesen und Schreiben können und andere, die Hochschulstudium und zwei, drei europäische Fremdsprachen haben, in einem Kurs sitzen haben. Da gibt es nur Unzufriedene dann. Also wenn es irgendwie geht – teilen!“

Die Deutsch-Einheiten können überwiegend nicht in dafür besonders geeigneten Räumen (z. B. Rettungshaus in Gemeinde A oder Pfarrsaal in Gemeinde C) stattfinden, weshalb auch hier Improvisationstalent gefragt ist. Die Ehrenamtliche aus Gemeinde C berichtete, dass als Tafelersatz anfangs ein Stück Karton, welches mit Tafelfolie beklebt wurde, herhalten musste. Später wurde ihnen ein Flipchart zur Verfügung gestellt. In Gemeinde A war es zeitweise möglich die Räumlichkeiten der Schule zu benützen, was als positive Kooperation hervorgehoben wurde. Vom pädagogischen Zugang her hat Frau Claudia mit der Zeit ihre eigene Unterrichtsstrategie entwickelt, um der enormen Heterogenität der Gruppe in Ansätzen gerecht werden zu können, wobei sich das Schreiben kurzer Texte in große Lettern auf der „Tafel“ als hilfreich erwiesen hat: „Da kann man unterschiedliche Niveaus dann integrieren. Und wenn man eben einen Text aus ihrer Lebenswelt nimmt bzw. auf diese Lebenssituation hin einen schreibt. Und

da kann ich von der Basisgrammatik bis [...] hin zu einzelnen Buchstaben suchen alles machen. Aber das entwickelt sich erst im Laufe der Zeit.“ (Frau Claudia, Ehrenamtliche Gemeinde C).

In Gemeinde A wurde zwar mit einem Buch gearbeitet, doch auch hier mussten die ehrenamtlichen Lehrer_innen teilweise ihren Unterricht mit selbst entworfenen Zetteln ergänzen. Frau Astrid, eine pensionierte Deutsch- und Französischlehrerin, weist darauf hin, dass es sogar für sie als ausgebildete Pädagogin, die in Österreich das Fach Deutsch in der Sekundarstufe II unterrichtete, eine neue Erfahrung war, Menschen die deutsche Sprache von Grund auf zu lehren: „[H]ier jetzt bin ich draufgekommen, wie schwierig Deutsch eigentlich ist. Das merkt man ja nicht, wenn man hier Deutsch unterrichtet.“ (Frau Astrid, Ehrenamtliche Gemeinde A). Sie thematisiert auch den Bedarf an ausgebildeten DaF/DaZ-Lehrer_innen und reflektiert ehrenamtliches Engagement in diesem Bereich durchaus kritisch:

„Für die Erwachsenen [Geflüchteten] ist es natürlich zunächst wichtig, dass alle einen Sprachkurs machen müssen. [...] [Und] dass auf jeden Fall überall umfassend Sprachkurse organisiert werden und zwar – ja, wenn man das ehrenhalber macht, ist gut, aber an sich sollte das schon professionell sein. Ich habe mir das gedacht: Wenn ich einmal nicht konnte und mir angeschaut habe, was die Stunde vorher gemacht [wurde]. Ja, da wird halt etwas aus dem Buch gelesen und dann ausgefüllt. Und naja, ein bisschen Vorbildung sollte man haben. [...] Das wäre wichtig.“

Diesen Aspekt greifen auch von VAN DYK und MISBACH (2016) in ihrem Artikel „Zur politischen Ökonomie des Helfens“ auf. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass vor dem Hintergrund der systematischen Indienstnahme ehrenamtlich geleisteter Arbeit durch den Staat u. a. Prozesse der De-Professionalisierung und De-Standardisierung begünstigt werden können – insbesondere wenn die Tätigkeiten Ausbildungen im didaktischen oder sozialpädagogischen Bereich erfordern (VAN DYK und MISBACH 2016: 213 f.). Im Interview mit den Senioren-Lehrer_innen vom Schulprojekt in Gemeinde B wurde dieses Thema ebenfalls angesprochen. Durch die gute Einbindung in die professionellen Strukturen der Schule, fühlen sich die Ehrenamtlichen in ihrer Tätigkeit sicher. Erwachsene in Deutsch zu unterrichten würden sie sich allerdings nicht zutrauen.

„Frau Brigitte: Ich bin einmal angesprochen worden von wem, der das auch machen möchte, eh in der Pension [im Grundversorgungsquartier] drinnen [...]. Aber ich habe nein gesagt. Weil ich [...] meine, ich kann das ja nicht, ich bin kein Profi und mit Erwachsenen lernen, da braucht man schon irgendwie andere Unterlagen. Ich täte mitarbeiten, aber nicht selbstständig oder irgendwas. Da braucht man schon irgendwen, der [...] das gelernt hat, glaube ich.“

Frau Beate: Sicher. Das finde ich auch.“

VAN DYK und MISBACH (2016) problematisieren das Verhältnis von zivilgesellschaftlichem Engagement im Kontext von Fluchtmigration und Nationalstaat und thematisieren damit auch

einen Aspekt der politischen Dimension des Ehrenamts (vgl. Kapitel 6.2.4). Obwohl es in der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung wichtig ist, diesen Aspekt zu reflektieren, soll dem praktischen ehrenamtlichen Engagement, das in den untersuchten Gemeinden geleistet wurde, dessen Wichtigkeit und Wert dadurch nicht abgesprochen werden. Selbst organisierte Deutschkurse, die von Freiwilligen gehalten werden, stellen für die Asylwerber_innen oft die einzige Möglichkeit dar, sich unter persönlicher Hilfe und Anleitung in der Wartezeit des Asylverfahrens Grundkenntnisse der Sprache anzueignen. Dabei ist der ehrenamtliche Deutschkurs ein Mittel, das verschiedene Zwecke erfüllen kann. Neben dem Spracherwerb dient er auch als Möglichkeit, mit Menschen der Aufnahmegesellschaft in Kontakt zu kommen (vgl. Kapitel 6.2.5). Darüber hinaus ist zu betonen, dass Menschen, die sich freiwillig für Geflüchtete engagieren, ein höheres Maß an Empathie für sie und ihre Situation mitbringen, was als entscheidender Faktor angesehen wird, wenn es um den Erfolg von Sprachkursen als Integrationsmaßnahme geht (Interview Frau Astrid, Ehrenamtliche Gemeinde A, Interview DaF/DaZ-Trainerin „mentor“).

6.2.3 Die Rolle von Pfarre und Bürgermeister

Für das freiwillige Engagement in den Gemeinden spielen Pfarre und Bürgermeister eine wesentliche Rolle. Sie geben dem Engagement im Idealfall den nötigen moralischen oder politischen Rückhalt. EVERS und KLIE heben beispielsweise die moralische Autorität von Kirchen hervor, die es in der Regel vermögen, Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft zusammenzubringen. Sie verweisen in diesem Zusammenhang explizit auf die Sonderrolle von Kirchen im Kontext ehrenamtlichen Engagements für Geflüchtete. (EVERS und KLIE 2018: 528 f.)

Sowohl in Gemeinde A als auch in Gemeinde C waren das freiwillige Engagement – wenn auch zu unterschiedlichem Grad – in die Strukturen der örtlichen Pfarre eingebettet. In Gemeinde A war die Vereinsgründung ursächlich mit der Pfarre bzw. mit bestimmten Personen, die sich bereits jahrelang über die Pfarre für soziale Angelegenheiten engagieren, verbunden. Gemeinde A hatte seit den 1980er Jahren immer wieder Geflüchtete in der Grundversorgung aufgenommen. „Ja, es hat bei uns in der Pfarre immer schon ein Engagement gegeben. Es hat ja mehrere Fluchtbewegungen gegeben. [...] Und da gibt es eigentlich eine Tradition, auch eine pfarrliche Tradition, also dass Flüchtlinge immer unterstützt worden sind.“ (Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A). Aktuell war die Pfarre u. a. durch die Organisation von

kulinarischen Begegnungstreffen im Pfarrsaal involviert, über den Pfarrflohmarkt wurden Sachspenden verteilt und Geflüchtete bekamen z. B. die Möglichkeit im Kirchenchor mitzusingen (Interview Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A). Darüber hinaus diente die Pfarrzeitung als Medium zur Mobilisierung von Freiwilligen (Interview Frau Astrid, Ehrenamtliche Gemeinde A).

In Gemeinde C versuchte die Gemeinde-externe Ehrenamtliche, Frau Claudia, die lokale Bevölkerung zum freiwilligen Engagement zu motivieren und wollte ihre integrativ-pädagogische Arbeit nicht nur auf ihren Deutschkurs beschränken, sondern die Pfarrgemeinde, Ortsgemeinde und die politische Gemeinde in ihre Aktivitäten miteinbeziehen. Nachdem der Deutschunterricht nicht im Grundversorgungsquartier stattfinden konnte, stellte die Pfarre den Pfarrsaal einmal pro Woche zur Verfügung. Über die Pfarre gelang es Frau Claudia schließlich einige Freiwillige zur Unterstützung ihres Deutschkurses zu gewinnen, bzw. wichtiger noch, nachhaltigen Kontakt zwischen lokaler Gemeindebevölkerung und den Geflüchteten im Grundversorgungsquartier herzustellen. Die Situation war jedoch auch von Zwiespältigkeit geprägt, mit welcher die Kirche umgehen musste:

„Ich denke da gibt es ein bisschen unterschiedliche Auffassungen [...]. Die einen: ‚Die Pfarre hat das zur Verfügung gestellt‘. [Die] andere[n]: ‚Dass die Pfarre das anbietet‘. Also ich habe es dann immer so gehalten, dass das eben in Kooperation mit der Pfarre [stattfindet].“ [...] Ich [wäre] auch zweimal [pro Woche] hingefahren, hätte das eben mit dem Kollegen irgendwie so gemacht. [...] Das mag für die Ortsgemeinde anders ausgesehen haben, aber die Pfarre hat einfach einmal das angeboten. Das Angebot der Pfarre ist einmal. Das war das, was die Pfarre bieten konnte und – sagen wir einmal – innerhalb der Pfarre harmonisch verkraftet [werden] konnte.“ (Frau Claudia, Ehrenamtliche Gemeinde C)

Neben der Kirche spielt auch der bzw. die Bürgermeister_in eine wesentliche Rolle. Er bzw. sie kann das Engagement z. B. wohlwollend mittragen und den Aktivitäten politischen Rückhalt bieten. Ist dies der Fall, wirkt sich die Loyalität oder Unterstützung für Engagierte durch dieses politische Amt positiv auf die Motivation der Freiwilligen aus. (LIDZBA 2018: 280 f.) Das Amt des Bürgermeisters verlangt es jedoch, den Großteil der Bevölkerung zu vertreten und von Aktionen mit Provokationspotential Abstand zu nehmen.

Für Gemeinde A wurde die allgemeine Stimmung bezüglich der Aufnahme von Geflüchteten im Herbst 2015 als „zweigeteilt“ (Interview Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A) beschrieben. Trotz großer Hilfsbereitschaft gab es auch eine Gruppe von Menschen, die dem Engagement für die Asylwerber_innen reserviert gegenüber standen. Dem Bürgermeister fiel die herausfordernde Aufgabe zu, im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben zu agieren und

Unruhen in der Bevölkerung zu vermeiden. Als Beispiel wurde unabhängig voneinander sowohl vom Bürgermeister als auch vom Obmann des „Willkommens-Vereins“ in Gemeinde A folgender Vorfall geschildert: Die Gemeinde verfügt über ein Freibad, dessen Badeordnung für Frauen das Tragen eines landesüblichen Badeanzugs oder Bikinis vorsieht.

„Dann haben wir die Diskussion gehabt, ob sie in einem muslimischen Badeanzug baden [können] – [...] und das war überhaupt nicht möglich. Also da haben wir einen ziemlichen Streit gehabt auch mit dem Bürgermeister, aber da sind wir nicht durchgedrungen. Das war tabu sozusagen.“ (Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A)

„Das war ein Diskussionsthema an allen Wirtshaustischen – sehr emotional. Ich glaube, wir haben richtig gehandelt. [...] Wir haben gesagt: ‚Unsere Badeordnung gilt für alle und wir wollen sie nicht ändern.‘ Das haben diese Flüchtlinge ja sofort akzeptiert. Einige wenige sehr sozial Eingestellte, haben es nicht akzeptiert und der Gemeinde mit Klagen gedroht, weil ihrer Meinung [nach] das dem Völkerrecht widerspricht. Der wesentlich größere Teil der Bevölkerung hat das begrüßt. Hätten wir nicht so gehandelt, wäre es, glaube ich, nicht gut gewesen. Der größte Teil der Bevölkerung wäre erbost gewesen und das hätte zu vielen Diskussionen geführt. Und so war es sehr ruhig. Alle haben gesagt: ‚Geht, passt. Wir müssen in dieser Kleidung gehen, die sollen auch in dieser Kleidung gehen, sonst gehen sie eben nicht.‘“ (Bürgermeister Gemeinde A)

Im Fall von Gemeinde A wurde das Agieren des Bürgermeisters von Seiten des Obmanns des „Willkommens-Vereins“ als „vorsichtig taktierend“ beschrieben: „Der Bürgermeister, der eh auch in dem Verein teilweise dabei war – sporadisch – [...] hat halt sehr zögerlich und sehr vorsichtig sozusagen ausgelotet, was [...] er sich erlauben [darf] und was [...] er sich nicht erlauben [darf].“ (Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A). Dieses Beispiel zeigt, dass zivilgesellschaftliches Engagement für Geflüchtete – anders als das klassische Ehrenamt, welches in gesellschaftlich weniger kontroversen Bereichen wie Sport, Jugendarbeit oder Gesundheit aktiv ist – meist eine stärkere politische Ausrichtung aufweist. KARAKAYALI (2017a: 19) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass sich die Ehrenamtlichen oftmals vor Nachbarn, Kolleg_innen oder Verwandten rechtfertigen müssten. Dies trifft in der untersuchten Gemeinde A ebenfalls auf den Bürgermeister zu. Beispielsweise stellt die Möglichkeit der gering entlohn-ten gemeinnützigen Tätigkeiten ein heikles Thema für die Bürgermeister dar (vgl. Kapitel 6.2.4). Einerseits ist es eine Möglichkeit den Asylwerber_innen während der Wartezeit im Verfahren eine sinnvolle Beschäftigung zu für die Gemeinde kostengünstigen Bedingungen anzubieten. Andererseits wurde von zwei Respondenten thematisiert, dass die Bürgermeister von einem Teil der arbeitslosen Gemeindebevölkerung für dieses Vorgehen kritisiert wurden, mit dem Argument, die Geflüchteten, würden ihnen die Arbeitsplätze wegnehmen. (Interview Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A, Amtsleiter Gemeinde C)

Dass die politische Gemeinde, welche durch den Bürgermeister repräsentiert wird und die Pfarrgemeinde, möglicherweise unterschiedliche Zuständigkeiten für die Integration von Geflüchteten wahrnehmen, zeigt die Schilderung des Amtsleiters von Gemeinde C:

„Was mir leidgetan hat: Bei uns – in [Gemeinde A] glaube ich war das. Ich hätte so gerne gehabt, dass die Pfarre – das habe ich nicht als Gemeindeaufgabe gesehen – die Pfarre organisiert ja so Begegnungen. Was es gibt, in jeder Pfarre fast, sind so Pfarrkaffeesonntage. Und da hätte ich es doch als schön empfunden, wenn zum Beispiel die Österreicher die Zutaten kaufen und der macht eine Mehlspeise nach dem Rezept aus dem Irak oder Afghanistan. Und ich glaube, dass es das in [Gemeinde A] gegeben hat – auf alle Fälle, in ein paar Ortschaften hat es das gegeben. Da war die Pfarre dahinter; bei uns nicht – und die Gemeinde. [...] Und da haben sich die unterhalten und dann sind die – und das ist ja wichtig: einfach ins Gespräch kommen. [...] Weil ich sage, nicht nur durchs Singen, aber durchs Lachen und Kudern und Reden kommen d'Leut z'samm. Die Basis muss ich schaffen als Einheimischer. Da kann ich nicht verlangen, dass der Afghane hinkommt und im ungebrochenen Deutsch dann sagt: Darf ich dir einen Kuchen backen?“

Hierbei wurde die Verantwortung, Raum für Begegnung zu schaffen, eindeutig bei der Pfarrgemeinde geortet obwohl diese diesbezüglich wenig Eigeninitiative zeigte.

6.2.4 Ehrenamtliches Engagement und seine politische Dimension

In der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung von ehrenamtlichem Engagement im Kontext von Fluchtmigration und Asyl wird immer wieder die Frage aufgeworfen, wie politisch oder unpolitisch diese Aktivitäten sind bzw. sein können. „Eine aktive Zivilgesellschaft meint [...] mehr als nur Helfergruppen und ‚Ehrenamtliche‘; es geht hier auch um anwaltschaftlich agierende Gruppen, Zivilcourage und Initiativen, die geeignet sind eine zivile Streitkultur zu bewahren.“ (EVERS und KLIE 2018: 514). Genau diese zivile Streitkultur – oder auch „zivilen Ungehorsam“ (PRÜWER zit. nach VAN DYK und MISBACH 2016: 220) – vermissen VAN DYK und MISBACH jedoch weitgehend beim ehrenamtlichen Engagement für Geflüchtete seit 2015 und kritisieren dies stark. Andererseits stellt sich auch die Frage, ob ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete nicht per se eine politische Angelegenheit ist und jemals ausschließlich karitativ sein kann (MISIK zit. nach VAN DYK und MISBACH 2016: 219). Während EVERS und KLIE dafür plädieren, dass zwischen den Engagementbereichen praktisch-organisatorischer Hilfe und Aktivitäten, die einen politischen Impetus haben, meist keine strikte Grenzziehung erfolgt, zweifeln VAN DYK und MISBACH an den fließenden Übergängen dieser Bereiche und sehen eher einen Politiküberdruss bei den Ehrenamtlichen. Vielfach wurde ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete seit der sogenannten „Flüchtlingskrise 2015“ im Kontext von staatlichem Versagen betrachtet (vgl. PRIES 2018). Ehrenamtliche fühlten sich als Lückenfüller; in den Interviews wurde dies mit Phrasen wie „der Staat hat sich da voll auf das Engagement der Bürger verlassen, in

allen Belangen in Wirklichkeit“ (Direktor NMS Gemeinde A) oder „wir [haben] anfangs halt überbrückt“ (Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A) ausgedrückt. VAN DYK und MISBACH kritisieren vor dem Hintergrund die systematische Indienstnahme ehrenamtlicher Hilfe durch den Staat, der seine Verantwortung auf die Bürger_innen abwälze. Ehrenamtliches karitatives Engagement für strukturell benachteiligte Gesellschaftsgruppen in diesem Ausmaß würde Sozialleistungsabbau begünstigen und einen paternalistischen Hilfsdiskurs nähren. VAN DYK und MISBACH referieren hierbei auf den Terminus „politische Ökonomie des Helfens“. Unreflektiert bliebe oft die Tatsache, dass der Hilfsdiskurs hoch emotionalisiert ist, was auch bedeutet, dass Hilfe an persönliche Gefühle von Mitleid geknüpft ist (vgl. Kapitel 4). Das wiederum begünstige die Etablierung von Abhängigkeits- bzw. ungleichen Machtverhältnissen. (VAN DYK und MISBACH 2016)

„Das, was auf den ersten Blick so schön klingt – nachbarschaftliche Sozialpolitik, neues Miteinander, Kultur des Helfens – basiert tatsächlich auf dem Abbau sozialer Rechte und stärkt anti-emanzipatorische Formen des Helfens, die durch persönliche Abhängigkeit, Ungewissheit und Hierarchien zwischen vermeintlichen Wohltäter_innen und Hilfsbedürftigen geprägt sind. Was nach Wärme und Entbürokratisierung klingt, ist tatsächlich die Preisgabe einer der wesentlichen Errungenschaften im modernen Wohlfahrtsstaat: die Entkoppelung von sozialer Sicherung und sozialer Beziehung in Gestalt eines verlässlichen, anonymen Ausgleichsmechanismus.“ (VAN DYK und MISBACH 2016: 213)

Anknüpfend an die theoretischen Überlegungen über die Konstruktion von „Flüchtlingen“ in Kapitel 4, wird auch hier deutlich, dass zivilgesellschaftliche Akteur_innen in ihrer Identität als Helfer_innen – bzw. im Sinne von NIEDRIG und SEUKWA als „Retter“ – gestärkt werden, während die Geflüchteten in der Rolle als Bittsteller bzw. „Opfer“ verbleiben (vgl. NIEDRIG und SEUKWA 2010: 185). Dem könne nur entgegengewirkt werden, wenn ehrenamtliches Engagement in diesem Bereich auf die Durchsetzung sozialer Rechte für Geflüchtete abstellt. Unkritisches karitatives Engagement würde eher der systematischen Reproduktion von Ungleichheit Vorschub leisten. (vgl. VAN DYK und MISBACH 2016)

Tatsächlich ist das ehrenamtliche Engagement, welches in den Gemeinden A, B und C geleistet wurde, stark im Bereich der praktischen Hilfe zu verorten. „Man könnte schon, wenn die Regierung sagt, es gibt gar kein Geld mehr für Bildung in der Grundversorgung, denke ich, kann man auch ehrenamtlich freiwillig mit wenig Geld etwas machen“, meint beispielsweise Frau Claudia, die Ehrenamtliche aus Gemeinde C. Auch der Obmann des „Willkommens-Vereins“ in Gemeinde A zeigte sich resigniert, da seiner Meinung nach z. B. das Potential für Beschäftigungsmöglichkeiten bei der Gemeinde für Geflüchtete nicht optimal ausgenutzt wurde:

„Also es hätte genug Arbeit gegeben, an dem ist es nicht gescheitert. Das Problem war, dass es eben wieder neidische Stimmen gegeben hat: ‚Ja, unsere kriegen keine Arbeit und die arbeiten da.‘ Obwohl sie eh für einen Pappenstiel gearbeitet haben. [...] Aber trotzdem, also die Meinung ist natürlich durch die öffentlichen Medien auch entsprechend beeinflusst, eh klar. Jetzt noch schlimmer, mit der neuen Regierung, als damals noch zu unserer Tätigkeit. Ja, aber mit dem muss man leben.“ (Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A, 11.01.2019)

Dennoch zeigt das oben genannte Beispiel der Badebekleidung (wobei sich der „Willkommens-Verein“ in Gemeinde A für die gleichberechtigte Nutzung des Freibades durch Muslima in Burkini aussprach), dass das Engagement durchaus über die rein karitative Tätigkeit hinausgeht und eine humanistische Haltung, „als kleinster gemeinsamer Nenner“ (KARAKAYALI 2017a: 19), übersteigt. Des Weiteren betonte der Obmann des „Willkommens-Vereins“ in Gemeinde A, dass ihre Unterstützung für die Geflüchteten grundsätzlich unter dem Motto „Hilfe zur Selbsthilfe“ stand:

„Also, dass die Leute wieder auf eigenen Beinen stehen oder sich selber auf die Suche begeben bzw. die Initiative ergreifen, irgendwo eine Existenz aufzubauen, das war für uns eigentlich eine recht erfolgreiche Sache [...]. Dass wir auch gemerkt haben, ja mit unserem Deutschlernen sind sie der Sprache relativ schnell mächtig geworden und war es möglich, da dann auch selber auf eigenen Beinen [zu stehen], ohne diese Unterstützung weiterzukommen. Und dass das nicht von heute auf morgen geht, ist uns bewusst. Also wir haben einen kleinen Schritt geholfen am Beginn und sehr viel liegt halt dann auch in der eigenen Initiative. [...] Also in die Eigenständigkeit entlassen, nicht bevormunden und nicht gängeln – sondern so viel Hilfe wie notwendig. Ja und das glaube ich, ist uns gelungen, einigermaßen.“ (Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A)

Das Beispiel zeigt, dass praktisches ehrenamtliches Engagement ebenso einen emanzipatorischen Effekt für Geflüchtete haben kann, selbst wenn es sich dabei nicht um politischen Aktivismus handelt.

Das folgende Zitat demonstriert, wie sich praktische Hilfe und strukturelle Kritik im Einzelfall verbinden können. Die Ehrenamtliche aus Gemeinde C ist für viele nun Asylberechtigte, die nach der Anerkennung nach Wien gezogen sind, weiterhin eine wichtige Ansprechpartnerin bei behördlichen Belangen. Ein Asylberechtigter aus Syrien konnte schließlich seine Frau sowie die drei Kinder nach Wien holen. Die beiden älteren Kinder sind mittlerweile 16 und 18 Jahre alt und standen in der Türkei, wo sie sich davor aufhielten, kurz vor der Matura. In Wien bleibt dem 16-jährigen Sohn nur die Möglichkeit zum Besuch des Jugendcollegs, wobei er mit anderen Geflüchteten, die gerade alphabetisiert werden und die Grundrechenarten lernen, in einer Klasse sitzt. Die Ehrenamtliche aus Gemeinde C möchte deshalb ein Gymnasium finden, welches ihn aufnehmen würde. Dabei geht es ihr allerdings nicht nur um den Einzelfall; ihr Engagement beinhaltet auch eine grundsätzliche strukturelle Kritik an der Auslegung der Gleichstellung von Konventionsflüchtlingen.

„Menschen, die zum Beispiel – ich sage jetzt – aus Frankreich nach Österreich übersiedeln, die einen Job oder so anfangen, [da] dürfen die Kinder natürlich hier ins Gymnasium gehen. Wenn es jetzt so ist, dass Konventionsflüchtlinge Inländern gleichgestellt sind, zumindest in den meisten Sachen, dann müsste es meines Erachtens auch möglich sein, dass Kinder ins Gymnasium gehen. Und ich möchte eigentlich auch an dem Punkt ein bisschen bohren. Aber man muss de facto eine Schule finden.“ (Frau Claudia, Ehrenamtliche Gemeinde C)

6.2.5 Ehrenamtliches Engagement und seine emotionale Dimension

In diesem Unterkapitel wird ehrenamtliches Engagement unter dem Gesichtspunkt des Aufbaus von Beziehungen zwischen Geflüchteten und Menschen der Aufnahmegesellschaft betrachtet. Wie bereits mehrfach dargelegt wurde, sind Asylwerber_innen nicht Zielgruppe von staatlichen Integrationsmaßnahmen und haben daher auch kaum Zugang zu professionellen Bildungsangeboten bzw. Sprachkursen. Dass ehrenamtliche Arbeit, z. B. in Form von Deutschkursen, ein hohes integratives Potential hat, das über den Spracherwerb hinausgeht, wird in diesem Abschnitt beleuchtet.

6.2.5.1 Beziehungen zwischen Geflüchteten und Ehrenamtlichen

Viele Tätigkeitsfelder im Bereich der praktischen Unterstützung von Geflüchteten, in welchen sich Ehrenamtliche engagieren (vgl. KARAKAYALI und KLEIST 2016: 24) sind sehr zeitintensiv. Ehrenamtlich geleisteter Sprachunterricht, wie er in allen drei Gemeinden A, B und C in unterschiedlicher Form stattfindet bzw. stattgefunden hat, ist aus verschiedenen Gründen integrativ. Zuerst fällt das Beherrschen oder Verbessern der Sprachkenntnisse ins Auge, welches den Menschen ermöglicht, sich im Alltag besser zurechtzufinden, selbstständig kommunizieren zu können und schließlich auch am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Sprache wird häufig als der Schlüssel zu Integration gesehen (vgl. ESSER 2001; AGER und STRANG 2008; HAN-BROICH 2012; FAßMANN o. J.). In den Kapiteln 5.1.3 und 5.3 wurde Integration allerdings auch als wechselseitiger Prozess des in-Beziehung-Tretens von Geflüchteten und Menschen der Aufnahmegesellschaft verstanden. Sowohl HAN-BROICH (2012: 157) als auch SIMSA (2017: 84) sprechen in diesem Zusammenhang von „Beziehungsarbeit“, welche durch die ehrenamtlichen Tätigkeiten nebenbei stattfindet. Deutschkurse, die von Ehrenamtlichen durchgeführt werden, sind somit auch eine Möglichkeit für Geflüchtete, mit Menschen der Aufnahmegesellschaft in Kontakt zu treten, selbst wenn anfangs noch keine oder nur sehr basale Deutschkenntnisse vorhanden sind. Ehrenamtliche bringen dafür die nötige Zeit, Geduld aber auch Empathie mit, die es den Menschen ermöglicht, Beziehungen aufzubauen, die von beiden Seiten als wertvoll empfunden werden.

„Es war für uns persönlich auch gewissermaßen eine Bereicherung durch die Kontakte, die wir gehabt haben. Ein kultureller Austausch; also es ist gekocht worden. Wir haben dann auch so Begegnungstreffen gehabt in der Pfarre, im Pfarrsaal, alle paar Monate, wo musiziert worden ist, wo getanzt worden ist – von den Frauen. Und wo sie selber ihre selbst gefertigten Speisen [mitgebracht haben], also dass wir auch ihre Küche kennengelernt haben. Und das war eine ganz tolle Sache eigentlich. Es war nicht bloß eine Einbahnstraße, dass wir halt so viel Engagement gezeigt hätten, sondern es ist natürlich etwas auch zurückgekommen und das macht auch die Zufriedenheit aus, von denen, die dabei waren.“ (Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A)

Dieses Zitat drückt deutlich aus, was in Kapitel 5 bereits erarbeitet wurde: Integration ist keine „Einbahnstraße“, sondern ein kultureller Austauschprozess, an welchem sich Geflüchtete sowie Menschen der Aufnahmegesellschaft gleichermaßen beteiligen müssen.

Frau Astrid, eine Ehrenamtliche aus Gemeinde A beschreibt, wie ihr Engagement für den Deutschkurs dazu geführt hat, dass sich zu manchen Geflüchteten ein intensiverer privater Kontakt ergeben hat:

„Nachdem ich begonnen habe sie zu unterrichten, haben sich da menschliche Verbindungen aufgebaut und ja – jetzt besuchen sie mich alle ab und zu noch. [...] Ja, und wenn es Probleme gibt und so, dann kommen sie halt zu mir und fragen. Natürlich auch finanziell. [...] Arman ist [...] unser Hauptkind. [...] Also wir lernen mit Arman, wir hören uns seine Probleme an. [...] Wir verfassen sogar – oder sagen ihm, was er schreiben kann – SMS an seine neu erworbene Freundin. Also all diese Probleme, die ein 19-Jähriger eben hat. Oder wir erklären ihm [die] Feiertage und kaufen ihm [einen] Taschenrechner. [...] Oder er hat einen Computer von uns bekommen.“

Hier wird die ganze Bandbreite der Unterstützung deutlich: Diese reicht von finanzieller Hilfe und Sachspenden über Lernbegleitung bis hin zu emotionaler Unterstützung. Wie schon an anderer Stelle thematisiert wurde, ist die eingeschränkte Mobilität für die Geflüchteten in den Gemeinden A, B und C ein Problem. Für Jugendliche und junge Erwachsene gibt es jedoch das Top-Jugendticket zu einem erschwinglicheren Preis, welches die Ehrenamtliche gemeinsam mit ihrem Mann für Arman finanziert:

„Frau Astrid: Und zahlen tun es halt dann natürlich wieder ‚Mama und Papa‘.
Interviewerin: Also Sie. [...]
Frau Astrid: Mama und Papa war in Anführungsstrichen.
Interviewerin: Das heißt, Sie fühlen sich auch so in der Rolle als Eltern? Kann man das so sagen?
Frau Astrid: Naja. Er erzählt in [Gemeinde A] herum, dass wir ‚Mama und Papa‘ sind. Also ich möchte es nicht – und adoptieren tue ich ihn auch nicht. Höchstens wenn er wirklich – wenn es wirklich nicht anders ginge und dass er abgeschoben wird. Aber sonst, ich meine, was machen wir mit so einem großen Kind? Aber er soll das erzählen. Und zeigt zum Beispiel auch sein Heimweh. Da streicht er meinem Mann über den Bart: ‚Wie mein Papa.‘ [...] Da sieht man, dass er noch sehr jung ist. Und er ist mit 15 weggeschickt worden – oder 16, was weiß ich. Der braucht noch ein bisschen Halt. Und weil wir halt so alt sind, sagt er halt ‚Mama und Papa‘ zu uns.“

In den beiden ausgewählten Zitaten wird deutlich, dass die Ehrenamtliche aus Gemeinde A gemeinsam mit ihrem Ehemann sowohl von Arman als Ersatz-Eltern betrachtet werden sowie

sie selbst von ihm als ihrem „Hauptkind“ spricht. In ähnlicher Weise übernehmen die Senioren-Lehrer_innen des Schulprojekts in Gemeinde B (vgl. Kapitel 2.2.1) für die geflüchteten Kindern eine Großelternrolle.

„Frau Brigitte: Naja, wir sind ein bisschen Omas.
Herr Bruno: Ja, ist eh klar.
Frau Beate: Na sicher.
Frau Brigitte: Oder Opas, für die Kinder. Also ...
Frau Beate: Ich meine, es ist ja dann schön, wenn sich dann ein Kind einmal – am Anfang natürlich sind sie ein bisschen zurückhaltend, aber wenn sich dann einmal ein Kind so richtig ...
Frau Brigitte: Naja, öffnet.
Frau Beate: Öffnet – ja, für uns.
Herr Bruno: Die kommen privat auch auf uns zu. [...]
Frau Beate: Das war ja auch lieb. Hat mir eine Mutter zum Muttertag – ich meine mir, eine Mutter zum Muttertag – einen riesen Blumenstock gebracht.“
(Senioren-Lehrer_innen, Gemeinde B)

Die Geste der Mutter eines geflüchteten Kindes an eine Senioren-Lehrerin ist in diesem Zusammenhang aufgrund ihres symbolischen Charakters bemerkenswert, weil damit die Beziehung zwischen der Ehrenamtlichen und dem Kind ausgedrückt wird.

Die Senioren-Lehrer_innen stellen für einzelne Kinder auch wichtige Bezugspersonen dar. Beispielsweise bräuchte ein Bub, dessen alleinerziehende Mutter subsidiär Schutzberechtigt ist und mit den drei Kindern schon einige Jahre in der Gemeinde wohnt, die zusätzliche Sprachförderung nicht mehr. Der Bub wurde sowohl von der Quartiergeberin als auch von den Ehrenamtlichen als „schwierig“ bezeichnet. Die Senioren-Lehrer_innen nehmen sich ihm jedoch trotzdem gerne an, da sie wissen, dass sie für ihn mittlerweile eine wichtige Bezugsperson geworden sind und ihn zu Hause niemand bei den Aufgaben unterstützen kann. (Interview Senioren-Lehrer_innen Gemeinde B)

Wie in Kapitel 5.3 bereits dargelegt wurde, unterscheidet HAN-BROICH drei Ebenen von Integration, nämlich die seelisch-emotionale, kognitiv-kulturelle und die sozial-strukturelle Integration. Bei erfolgreicher seelisch-emotionaler Integration entwickeln die Zugewanderten positive Gefühle gegenüber ihrer Umwelt und der Aufnahmegesellschaft; sie fühlen sich als Mensch willkommen und akzeptiert. Die Ehrenamtlichen leisten mit ihrem Engagement und indem sie auch offen sind für privaten Kontakt, der über den Deutschkurs hinausgeht, einen wesentlichen Beitrag zur Integration.

HAN-BROICH hat vier Typen von Ehrenamtsbeziehungen definiert: Ersatz-, Lern- und Kapital- und Kompensationsbeziehung⁹. Wenn Menschen flüchten, müssen sie oftmals auch ihre Familie und andere soziale Gefüge zurücklassen. Die Beziehungen zu den Ehrenamtlichen können im Laufe der Zeit die Qualität einer Ersatz-Beziehung annehmen und die erfahrene Diskontinuität ein Stück weit ausgleichen; verloren gegangene soziale Bindungen können somit ergänzt oder neu hergestellt werden. (HAN-BROICH 2012: 160) Die obigen Zitate sind ein Beispiel für eine elterliche oder großelterliche Ersatzbeziehung. Darüber hinaus können Ehrenamtliche – sofern genug Vertrauen aufgebaut wurde – auch eine Therapeut_innen-Rolle einnehmen und den Geflüchteten bei der Vergangenheitsbewältigung helfen (HAN-BROICH 2012: 161).

Als Lernbeziehung bezeichnet HAN-BROICH jenen Kontakt, bei welchem interkulturelle Lernprozesse in Gang gesetzt werden – sowohl bei den Geflüchteten als auch bei den Ehrenamtlichen. Die Geflüchteten lernen die Alltagsgepflogenheiten der Aufnahmegesellschaft kennen und machen erste Fortschritte im sprachlichen Bereich. HAN-BROICH argumentiert, dass der Kontakt bei den Ehrenamtlichen dazu führe, dass gegebenenfalls vorhandene Vorurteile gegenüber Geflüchteten abgebaut werden. (HAN-BROICH 2012: 163 f.) Obwohl in der eigenen empirischen Erhebung nicht explizit danach gefragt wurde, ob die Ehrenamtlichen durch ihr Engagement ihre Einstellung gegenüber Geflüchteten geändert hätten, reflektiert das Material, dass die Ehrenamtlichen tieferen Einblick in den unmittelbaren Alltag der Geflüchteten bekommen. Durch den intensiven Kontakt erlangen die Ehrenamtlichen Kenntnis über die Lebensrealität als „Asylwerber_in“ oder „Flüchtling“ in Österreich, abseits der medialen Berichterstattung. Frau Claudia, Ehrenamtliche in Gemeinde C, konnte von vielen negativen Erfahrungen mit Behörden berichten, die die Geflüchteten, für die sie zur Ansprechpartnerin geworden ist, erlebt hatten: Zum Beispiel wurde ein ganz eindeutiger Fall eines Konventionsflüchtlings in erster Instanz nicht als dieser anerkannt. Ein anderes Beispiel betrifft die Krankenversicherung und andere Sozialleistungen, die einem anerkannten Flüchtling eigentlich zustehen und sie miterleben musste, wie der Mann von den Behörden im Kreis geschickt wurde. Weiters durfte sie erfahren, wie schwer einem Geflüchteten der Familiennachzug gemacht wurde: „Was für

⁹ Inwieweit die Ehrenamtlichen in der Region mit den Geflüchteten eine Kompensationsbeziehung eingehen, konnte nicht festgestellt werden. Die Kompensationsbeziehung wird von HAN-BROICH als Beziehung definiert, in welcher Geflüchtete positive Erfahrungen mit Menschen der Aufnahmegesellschaft machen und somit negative Erfahrungen mit z. B. Mitarbeiter_innen staatlicher Behörden ausgeglichen werden können bzw. erfahren sie durch den Kontakt zu Ehrenamtlichen eine persönliche Aufwertung ihres eigenen sozialen Status.

Steine in das Getriebe geraten – also nicht Sandkörner – sondern Steine, die den Familienzusammenführungsprozess verhindern; nicht nur aufhalten, sondern auch verhindern. Also da bin ich oft sehr erstaunt.“ (Frau Claudia, Ehrenamtliche Gemeinde C). Ebenso konnte die Ehrenamtliche aus Gemeinde A über negative Erfahrungen beim ersten Asylinterview von Arman berichten:

„Ich habe das Protokoll vom Arman. Das ist furchtbar. Zum Teil werden ihm die Worte im Mund umgedreht. [...] Da wird ihm vorgeworfen, dass er Sachen gesagt hat, die er nicht gesagt hat. [...] Und was mich dann total erschüttert hat, war zum Schluss: ‚Sie sind eine unglaubliche Person. Wir glauben Ihnen nichts.‘ [...] Das finde ich nicht in Ordnung.“ (Frau Astrid, Ehrenamtliche Gemeinde A)

All diese Erfahrungen können im Kontext von Lernbeziehungen interpretiert werden, wobei die negativen Erfahrungen mit den Behörden dazu führen, dass die Ehrenamtlichen eher eine kritische Haltung diesen gegenüber entwickeln.

Der dritte Beziehungstyp ist die Kapitalbeziehung, im Sinne von Sozial- bzw. Beziehungskapital. Die Kontakte zu den Ehrenamtlichen sind für Geflüchtete auch dahingehend wertvoll, als dass sie ihnen oftmals in behördlichen Belangen als Ansprechpartner_innen zur Verfügung stehen, sie zu offiziellen Terminen begleiten und nach Ende des Asylverfahrens bei der Wohnungs- und Arbeitssuche behilflich sind. (HAN-BROICH 2012: 165 f.) Die Ehrenamtliche aus Gemeinde C war über den Deutschunterricht hinaus bemüht, die Geflüchteten in Kontakt mit der lokalen Bevölkerung zu bringen und kann in diesem Sinne als Brückenbauerin bezeichnet werden. Ihre Vision, gemeinsam mit Ortsgemeinde, Pfarrgemeinde und Quartiergeber_innen ein größeres integrativpädagogisches Projekt auf die Beine zu stellen, betrachtet sie zwar als gescheitert; dennoch war es ihr möglich bei den lokalen Vereinen ein gutes Wort für die Geflüchteten einzulegen.

„Was letzten Endes möglich war, statt einem größeren, ja durchgängigen integrativpädagogischen gemeinsamen Tun, war, [...] so ein bisschen für die Leute bei den Vereinen noch einmal einzeln genauer nachzufragen. [...] Und so versuchen, ein bisschen Kontakt aufzubauen und dann zu sagen: ‚Schau, die sind in der Pfarre, [...] sie benehmen sich gut, sie sagen nichts gegen die christliche Religion usw.‘ [...]. Also, dass man zu Menschen oder Menschen, die zu Vereinen gehören, hingeht und da versucht einfach einen Weg zu bahnen.“ (Frau Claudia, Ehrenamtliche Gemeinde C)

Dieses Beziehungskapital ist jedoch vor allem nach Erhalt eines positiven Asylbescheids von besonderer Bedeutung, wenn die Menschen die Grundversorgung verlassen und sodann weitestgehend auf sich selbst gestellt sind. Die Ehrenamtliche aus Gemeinde C bleibt für viele nun anerkannte Flüchtlinge in Wien eine wichtige Ansprechpartnerin und hilft beispielsweise bei der Wohnungs- und Arbeitsplatzsuche sowie anderen behördlichen Belangen.

HAN-BROICH zufolge leisten die Ehrenamtlichen insbesondere durch den Aufbau von Beziehungen im Bereich der seelisch-emotionalen Integration einen wesentlichen Beitrag.

„Obwohl Ehrenamtliche nach ursprünglicher Aufgabenverteilung keine therapeutische bzw. psychosoziale Arbeit explizit zu leisten haben, sondern eher im kognitiv-kulturellen und sozial-strukturellen Bereich konkrete Hilfestellungen (z. B. Bildungs- und Betreuungsarbeit, Begegnung und praktische Lebenshilfe etc.) geben sollen, zeigt sich die größte Wirkung ihrer Arbeit gerade nicht in diesen die praktische Integration betreffenden Bereichen (z. B. im kognitiv-kulturellen und sozial-strukturellen Bereich), sondern vielmehr im seelisch-emotionalen Bereich.“ (HAN-BROICH 2012: 184)

SIMSA (2017: 84) unterscheidet zwischen „functional integration“ (u. a. Teilnahme am formalen Bildungs-, Arbeits- und Wohnungssektor) und „affectional integration“ (Gefühl von Zugehörigkeit und gemeinsame Werten). Sie argumentiert ähnlich wie HAN-BROICH, dass Ehrenamtliche zwar in beiden Bereichen tätig sind und wertvolle Arbeit leisten, dass ihr wesentlichster Verdienst allerdings im Bereich der „affectional integration“ liegt¹⁰.

6.2.5.2 Herausforderungen ehrenamtlichen Engagements

Trotz der vielen positiven Aspekte des Ehrenamts stößt das zivilgesellschaftliche Engagement, das für Geflüchtete geleistet wird, immer wieder an seine Grenzen. Zwei Beispiele, die aus dem erhobenen empirischen Material hervorgehen, sollen an dieser Stelle Erwähnung finden: die teils unregelmäßige Teilnahme am ehrenamtlichen Deutschkursangebot sowie die Limitierung des Engagements auf ein persönlich verträgliches Maß.

Ehrenamtliche berichten immer wieder davon, dass die Asylwerber_innen nicht regelmäßig das kostenlose Kursangebot besuchen, was auch eine gewisse Unzufriedenheit hervorrufen kann. Diese Erfahrung hat in Gemeinde B, welche schon seit den 1980er Jahren fast durchgängig Asylwerber_innen in Grundversorgungsquartieren untergebracht hat, dazu geführt, dass im Zuge der aktuellen Fluchtmigrationsbewegung keine ehrenamtlichen Kurse organisiert wurden.

„Und für die Erwachsenen haben wir ja zwei Jahre lang eh bei uns Deutschkurs gehabt. [...] Am Anfang – ja und das ist halt kontinuierlich weniger geworden, obwohl wir den Raum und alles zur Verfügung gestellt haben; [sie] haben nirgends hinfahren brauchen, gar nichts. [...] Und da haben wir einmal eine Dame gehabt, die [war] wirklich jede Woche zwei Stunden [...] da. Und aber die Männer haben sie halt nicht recht akzeptiert, die hat dann aufgehört. Dann haben wir einen Herrn gefunden [...], aber leider – der ist oft alleine dann schon dagesessen, weil keiner mehr gekommen ist. Sie nehmen es halt nicht so... Da haben sie halt zum Arzt müssen oder dies haben sie. Und sie wissen es aber genau, wann diese Kurse sind. Weil ich meine, man muss das ja ein wenig einteilen und so.“ (Quartiergeberin Gemeinde B)

¹⁰ Dass Beziehungen zwischen Ehrenamtlichen und Geflüchteten auch von den Geflüchteten selbst als nicht reziprok erlebt werden können (kein Aufbau echter Freundschaften) und sie sich durch den Kontakt wiederum in ihrer Position als Hilfsbedürftige gestärkt sehen, beschreibt BAUER-AMIN (2019: 195 ff).

In Gemeinde A hat die Organisation der Kurse über den Verein prinzipiell sehr gut funktioniert und wurde auch überwiegend positiv angenommen. Der Obmann bekundet aber auch: „Wo [...] für uns auch ein wenig Unzufriedenheit entstanden ist, das war die Zuverlässigkeit der Teilnahme.“ (Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A).

Die Ehrenamtliche in Gemeinde C hat ebenfalls Erfahrungen mit unregelmäßiger Teilnahme am freiwilligen Deutschkurs gemacht. Im Laufe ihrer nun mehrjährigen Tätigkeit identifizierte sie einige Grundprobleme, die eine kontinuierliche Arbeit in dieser Form wesentlich erschweren:

- 1) Ungeeignetes Material: Das Material, das ihr von der Diakonie zur Verfügung gestellt wurde, stellte sich als unbrauchbar heraus – besonders für jene, die Alphabetisierungsbedarf hatten. Generell war es schwierig, Alphabetisierung und Deutsch auf A1 Niveau parallel zu unterrichten. Daraus resultierten Unzufriedenheit und sinkende Motivation.
- 2) Fehlende Zukunftsperspektiven: Die ungeklärte Bleibeperspektive kann ein Hindernis sein, sich auf die Sprache einzulassen. Deshalb ist es wichtig, mit pädagogischem Fingerspitzengefühl mit der geringen oder sinkenden Motivation umzugehen:

„Der *paidagogos* ist eigentlich der, der den Knaben zur Schule führt im Griechischen. Sonst ist es mit der Motivation einfach wirklich schwierig. Weil da kommen einfach immer wieder Zeiten auf die Leute [zu], wo die Stimmung so [schlecht] ist, deswegen ist da keine kontinuierliche Arbeit möglich.“ (Frau Claudia, Ehrenamtliche Gemeinde C)

- 3) Gruppendynamik: Die sinkende Motivation Einzelner wirkt sich negativ verstärkend auf den Rest der Gruppe aus. Carim (25 Jahre), der im Irak bereits drei Jahre an einer Hochschule studiert hatte erzählt, dass ihm das Lernen in der Deutschkursgruppe von „mentor“ sehr viel Freude bereitete, wohingegen das Lernen mit der Ehrenamtlichen aufgrund der Rahmenbedingungen oft mühsam war:

„Mit [Frau Claudia] wir haben keine Menschen, nur ich. Ich denke, du weißt das nicht. Nur ich lerne mit [Ehrenamtlicher aus C]. Und früher – vielleicht vor ein Jahr – bisschen mein Bruder auch kommt dort und bisschen lernen und [Casim, Asylwerber aus Afghanistan] und so. Aber wenn in Klasse nur ich und ohne Leute, ich auch mag nicht lernen, weißt du. Aber mit [Lehrerin von „mentor“], Klasse ist bisschen fleißig. Viele Leute kommt dort und Spaß machen in Klasse und das ist super. Für Lernen das ist super. Und du auch Student. Du weißt das besser. Wenn du lernen alleine, es ist nicht leicht. Wenn du lernen mit andere Freund und andere Leute... das ist normal.“ (Carim, irakischer Asylwerber, Gemeinde C)

- 4) Umgang mit hoher Heterogenität der Lerngruppe und fehlendes Ziel: Der freiwillige Kurs musste auf den Prinzipien der Individualförderung stattfinden, was die Arbeit von ehrenamtlichen Einzelpersonen, die an einem Ort zur gleichen Zeit arbeiten mussten,

erschwerte. Die Lerngruppe bestand aus Menschen mit sehr unterschiedlicher Ausbildung, Lernerfahrung und -gewöhnung sowie Vorkenntnissen von Sprachstruktur; vereinzelt mussten Menschen erst in der lateinischen Schrift alphabetisiert werden.

„Mit einem freiwilligen Kurs einmal pro Woche, da hast du meistens eine vermischte Warenhandlung [...]. Du kannst nicht mit einem Lehrbuch konsequent arbeiten, sondern musst halt einen freien Text machen, der sich genau auf ihre Situation bezieht. Und das wieder halten sie dann oft seelisch nicht aus, weil sie natürlich... Sie wollen so ein Buch, von Seite 1 bis Seite 50, mehr darf es schon gar nicht sein – besser noch weniger. ‚So, das ist fertig. Das habe ich in meinem Leben abgeschlossen‘.“ (Frau Claudia, Ehrenamtliche Gemeinde C)

In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass die gezielte Vorbereitung auf eine Prüfung mit Zertifikat positiv zur Motivation beiträgt.

Ein zweiter Punkt betrifft die Intensität des Engagements und die Herausforderung, ein persönlich verträgliches Maß zu finden. In Gemeinde A wurde dieser Aspekt im Interview mit dem Obmann des Vereins von ihm thematisiert. Zum einen half die Organisation des Engagements über den Verein dabei, gemeinsam zu reflektieren und im Bedarfsfall auch Umstrukturierungsprozesse anzustoßen, sodass Einzelpersonen das Gefühl hatten, sie können Verantwortung auch wieder abgeben.

„Ja, wir haben das schon reflektiert, dass wir gesagt haben: ‚Leute, schaut auf euch selber. Das was geht, das geht. Was möglich ist, tun wir und was darüber hinausgeht, müssen wir halt eh passen. Also können wir eh nicht bewerkstelligen.‘ Und das ist dann auch umstrukturiert worden, dass wir gesagt haben: ‚Ihr tut jetzt weniger und macht weniger Unterricht und ihr nehmt euch da raus und andere springen für euch ein oder so.‘“ (Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A)

Zum anderen hatten engagierte Menschen in Gemeinde A auch die Erfahrung gemacht, dass aufgebaute Beziehungen zu den Geflüchteten vereinzelt völlig plötzlich von diesen abgebrochen wurden. Die Region ist grundsätzlich von einer höheren Fluktuation der Asylwerber_innen geprägt und manchmal ist das Verlassen der Gemeinden in einer „Nacht-und-Nebel-Aktion“ die einzige Option, um einer Abschiebung entkommen zu können (Interview Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A). Manchmal scheint das spontane Aufbrechen jedoch unerklärlich, was schließlich zu Enttäuschungen bei den Ehrenamtlichen führte.

„Ja, ich habe es auch nicht so mitgekriegt, nur so am Rande ein bisschen, dass [manche] dort und da doch enttäuscht waren. [...] Die haben wirklich eine Familie aus Afghanistan [...] unterstützt und über die Maße unterstützt, wie gesagt. Und die sind dann weggezogen und haben nicht ‚Muh und nicht Mäh‘ gesagt und haben sich am Vortag noch getroffen. Haben sich irgendetwas vereinbart, dass sie irgendwo hinfahren und am nächsten Tag in der Früh sind die abgereist, ohne sich zu verabschieden oder irgendetwas. Und das hat natürlich sicher auch Enttäuschung hinterlassen.“ (Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A)

STASKIEWICZ (2016: 212) stellte aufgrund seiner eigenen Erfahrung als Supervisor für Ehrenamtliche fest, dass es einen „immens hohen objektiven Bedarf an Supervision“ im Bereich des

ehrenamtlichen Engagements für Geflüchtete gibt. Themen, die ihm dabei immer wieder begegnen sind Zeitmanagement und Kommunikation, die Identifikation von eigenen Stärken und Schwächen, aber auch vor allem die Bereiche „sich abgrenzen können“ und die „Sucht des Helfens“. Ihm zufolge könnte auch die Methode der Intervision gewinnbringend für ein Team von Ehrenamtlichen sein, jedoch sind die Freiwilligen dafür in der Regel nicht ausgebildet. (STASKIEWICZ 2016: 215 f.)

6.2.6 Zwischenfazit II

Entgegen einer engen politisch-juristischen Definition (politisch-strukturelle Ebene von Integration), erlaubt es die Perspektive Integration als Beziehungsverhältnis zu betrachten, dass auch Asylwerber_innen als Subjekte von Integrationsprozessen erfasst werden können (persönlich-soziale Ebene von Integration). Hierbei leisten Ehrenamtliche einen wichtigen Beitrag. Durch beispielsweise freiwillig organisierte Deutschkurse werden nicht nur Sprachkenntnisse vermittelt, sondern es entstehen oftmals persönliche Kontakte. Die Ehrenamtlichen sind für die Geflüchteten häufig die ersten und/oder einzigen Kontaktpersonen zur Aufnahmegesellschaft und oftmals wichtige Bezugspersonen. Manchmal übernehmen sie sogar eine Ersatzrolle, z. B. als Eltern oder Großeltern (Ersatzbeziehung) oder sie helfen den Geflüchteten bei behördlichen Belangen, fungieren als Vermittler_innen oder als Fürsprecher_innen (Kapitalbeziehung). Integration wird hierbei nicht outcome-orientiert im Hinblick auf das Messen der Effektivität von Integrationsmaßnahmen definiert, sondern Integration wird als subjektiv empfundenes Nähe- und Distanzverhältnis zur Aufnahmegesellschaft beschrieben (seelisch-emotionale Integration). Sich als Mensch angenommen und willkommen zu fühlen spielt dabei eine bedeutende Rolle. Bemerkenswert ist, dass ehrenamtliche Hilfe häufig das Ziel verfolgt, kognitiv-kulturelle Integration zu erleichtern (z. B. durch Sprachkurse), ihre größte Wirkung jedoch auf der Ebene der seelisch-emotionalen Integration entfaltet. Dabei beeinflussen die Ebenen einander gegenseitig: Ein stabiler psychischer Gesundheitszustand wirkt sich positiv auf das Lernvermögen aus. Fortschritte im Spracherwerb führen wiederum dazu, dass neue Kontakte zur Aufnahmegesellschaft geknüpft werden bzw. verhelfen generell zur sozialen Integration. (vgl. HAN-BROICH 2012)

In den Gemeinden A, B und C hat sich gezeigt, dass ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete überwiegend spontan, als neugegründete Initiative im Zuge der gesellschaftspolitischen Entwicklungen seit 2015 entstanden ist. Dabei steht die praktische Hilfe zwar im Vordergrund;

diese verbindet sich jedoch stellenweise mit politischem Engagement bzw. ist die Abgrenzung der beiden Engagementbereiche nicht trennscharf vorzunehmen, wie die empirischen Ergebnisse zeigen. Darüber hinaus wurde herausgearbeitet, dass Pfarre und Bürgermeister jeweils eine Schlüsselrolle bei der Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements für Geflüchtete einnehmen. Schließlich birgt ehrenamtliches Engagement, wie jede Form von zwischenmenschlichen Beziehungen, auch ein Konfliktpotential. Dieses betrifft etwa unterschiedliche Erwartungshaltungen, die teilweise nicht erfüllt werden.

6.3 Bildungsaspirationen und -verläufe von Geflüchteten: vier Fallbeispiele

Die vier folgenden Beispiele beschreiben sehr unterschiedliche Konfliktfelder oder sind Beispiele für positive Integrationsverläufe. Sie zeigen die mannigfaltigen Ausgangslagen und Bedürfnisse der Geflüchteten auf, wenn es um Bildung geht. Die Beispiele wurden in dieser Form aufbereitet, um den empirischen Ergebnissen in den vorangegangenen Unterkapiteln einen biografischen Rahmen zu geben bzw. mithilfe einer emischen Perspektive die subjektiven Auswirkungen nationaler Politikentscheidungen zu veranschaulichen.

Arman (Asylwerber aus Afghanistan)

Arman (20 Jahre) wohnt seit einem Jahr als Asylwerber in Gemeinde A. Insgesamt lebt er jedoch schon zwei Jahre in Österreich. In Afghanistan konnte er nur kurz die Schule besuchen und hat danach als Autolackierer gearbeitet.

In St. Pölten besuchte Arman beim Sprachinstitut !Biku einen A2+ Kurs, den er selbst bezahlte. Gerade macht er die HTL-Abendschule¹¹, nachdem er beim Einstiegstest für den Pflichtschulabschlusskurs des WIFI nur im Fach Physik negativ abschnitt und daher keinen Platz bekommen hat. Sein Wunsch ist es, später im Bereich Elektrotechnik zu arbeiten. Frau Astrid und ihr Mann versuchen Arman nach ihren Möglichkeiten beim Lernen zu unterstützen. Sie ist sich nicht sicher, ob er diese Bildungsmaßnahme positiv abschließen wird, da die Anforderungen für ihn sehr hoch sind, aber sie findet es positiv, dass er dadurch sozial integriert wird und sein Deutsch verbessern kann.

¹¹ Im Zuge der Recherche konnte leider nicht festgestellt werden, wodurch der Asylwerber, der den Aufnahme- test für den Pflichtschulabschlusskurs nicht positiv absolvierte, eine Ausbildung an der HTL machen kann.

Casim (Asylwerber aus Afghanistan)

Casim (19 Jahre) lebt seit 2,5 Jahren als Asylwerber in Österreich; die meiste Zeit davon im Grundversorgungsquartier in Gemeinde C. In Afghanistan ist er nie zur Schule gegangen, sondern wurde schon als Kind an den Beruf des Elektrikers herangeführt.

In Österreich hat er vor allem Englisch gelernt, da er in Gemeinde C im Quartier nur Kontakt zu Arabisch sprechenden Geflüchteten hatte, die auch gut Englisch sprechen konnten. Anfangs besuchte er den ehrenamtlichen Deutschunterricht von Frau Claudia, später nahm er im A1-Kurs der Firma „mentor“ teil. Er wünscht sich in Österreich etwas tun zu können – entweder in Form eines weiteren Deutschkurses, einer Ausbildung oder Arbeit.

Bei Casim identifizierte Frau Claudia einen Alphabetisierungsbedarf. Er ist nie zur Schule gegangen und auch in seiner Erstsprache Paschto nicht alphabetisiert.

„Und der [Casim] zum Beispiel, der ist überhaupt nicht dumm – ganz und gar nicht, der ist wirklich ein kluger Kopf. Aber ich würde dem wirklich wünschen, dass er einen echten Alphabetisierungskurs gemacht hätte, wo er einfach etwas über Sprachstruktur und so lernt. Und so etwas wie eine Pflichtschulbasis, wo er dann wunderbar eine Lehre darauf bauen könnte. Aber so, ich merke, dass Leute dann immer jahrelang ewig hinterherhecheln und dann nehmen sie – na gut, wenn sie A1 dreimal gemacht haben, dann geht es vielleicht in A2 gut, aber B1 ist dann meistens schon wieder relativ schwer.“ (Frau Claudia, Ehrenamtliche Gemeinde C)

Frau Claudia würde es begrüßen, wenn es flächendeckende Alphabetisierungsangebote gäbe, um bei Menschen wie Casim eine gute Grundlage für den aufbauenden Spracherwerb zu legen. Allerdings war bzw. ist ein Alphabetisierungskurs schwer zu bekommen, weil es 1.) nicht so viele (geförderte) Angebote gibt und 2.) die Kurse in St. Pölten stattfinden, wobei wieder das Mobilitätsproblem in den Vordergrund tritt.

Casim war der einzige Respondent der Geflüchteten, der gerne in Gemeinde C bleiben würde bzw. den ländlichen Raum der Stadt als Wohnort vorzieht. In Afghanistan hatte er auch am Land gelebt und im Vergleich zum urbanen Raum schätzt er hier die Ruhe sehr. Für Casim würde ein Pflichtschulabschluss und darauf aufbauend eine Lehre eine gute Zukunftsperspektive darstellen, jedoch gibt es für ihn momentan keine Möglichkeit dazu. Frau Claudia, die ihn nun über viele Monate kennt, ist überzeugt, dass er ein „kluger Kopf“ ist. Für den Pflichtschulabschluss müsste er allerdings einen Großteil seines monatlichen Verpflegungsgeldes für ein Fahrticket ausgeben und den Einstiegstest bestehen. Dieser verlangt Deutschkenntnisse mindestens auf A2-Niveau und das Bestehen eines Tests, der Vorwissen in verschiedenen Fächern

abfragt. Während der 2,5 Jahre in Österreich konnte er bisher jedoch nur den A1-Kurs der Firma „mentor“ positiv abschließen.

Dass in solch einer Situation mit der Unterstützung von Ehrenamtlichen und einer beträchtlichen Portion Eigenengagement in Einzelfällen grundsätzlich vieles möglich ist, beweist die Erzählung einer Sozialarbeiterin der Diakonie. Sie erinnerte sich an einen jungen afghanischen Asylwerber, der vor einiger Zeit in der Region der untersuchten Gemeinden wohnte. Er kam als Analphabet nach Österreich und hatte binnen kürzester Zeit mit der Hilfe von Ehrenamtlichen große Fortschritte in der deutschen Sprache gemacht. Nach ein paar Monaten wurde er über die Diakonie zu einem Pflichtschulabschlusskurs angemeldet und hat in einem Jahre den Kurs positiv abgeschlossen. Mit diesem Zeugnis war es ihm möglich, an eine HTL zu gehen, wo er nun schon die dritte Klasse besucht.

- „Sozialarbeiterin Diakonie: Also ich finde das ist wirklich unglaublich und man sieht eigentlich, was da für ein Potential ahm wäre. Sicher nicht bei allen und das kann man nicht auf alle darüberstülpen und es tun sich auch manche wirklich [...] schwer dann die neue Sprache, die Schrift zu lernen. Aber der war wirklich, also ich glaube der ist wirklich hochintelligent und hat nie in seinem Leben die Chance bekommen und hat die dann in Österreich irgendwie gepackt und hat wirklich sich so selbst engagiert und selbst organisiert und hat das alles wirklich ganz toll gemacht.
- Interviewerin: Das ist eine schöne Geschichte.
- Sozialarbeiterin: Ja, an das denke ich ganz oft, wenn ich mir so denke, wie schade das wäre, hätte der diese Chancen nicht bekommen. Und auch wie schlecht das für Österreich ist, für unsere Wirtschaft, für keine Ahnung – unser ganzes Sozialsystem, wenn man diesen Menschen die Chance nicht gibt, sich so zu entwickeln. Weil der wird in zwei, drei Jahren keinen Cent mehr Sozialhilfe brauchen, weil der Steuern zahlt, genau.“

Carim (Asylwerber aus dem Irak)

Carim (25 Jahre) kam vor drei Jahren mit seinem zwei Jahre älteren Bruder nach Österreich. Carim hatte im Irak drei Jahre Betriebswirtschaft studiert; zum Abschluss fehlt ihm noch ein Jahr an der Universität. Sein größter Wunsch ist, sein Studium in Österreich abschließen zu können, jedoch hat er das Gefühl, dass die verantwortlichen österreichischen Politiker ihn im Kreis gehen lassen.

Er ist verärgert und enttäuscht, dass er seine Zeit nicht sinnvoll nutzen kann. Dafür, dass er schon drei Jahre in Österreich ist, empfindet er, dass sein Deutsch viel zu schlecht ist; vor allem im Hinblick auf seinen Plan, sein Studium in Österreich abzuschließen. Das Lernen in der Gruppe der staatlich finanzierten Deutschkurs über die Firma „mentor“ hat ihm Spaß gemacht und er hätte in diesem Rahmen gerne weitergelernt. Er war sehr zufrieden mit der Lehrerin

und der Gruppe, die motiviert und fleißig mitgelernt hat. Die A1-Prüfung hatte er übrigens mit der zu erreichenden Höchstpunkteanzahl absolviert. Nun versucht er ab und zu im Selbststudium bzw. mit der Unterstützung von Frau Claudia sein Deutsch zu verbessern, was ihm allerdings oft schwerfällt. Er fühlt sich in der Gemeinde isoliert; der Kontakt zu jungen Österreicher_innen in seinem Alter fehlt im komplett. Diese Umstände tragen auch nicht dazu bei, dass er große Fortschritte bezüglich seiner Deutschkenntnisse macht.

Für ihn scheint seine Situation ausweglos: Seit drei Jahren bleibt ihm nichts anderes übrig als zu warten, er kann weder arbeiten noch lernen und er fühlt sich seinem Ziel, das Studium abzuschließen keinen Schritt näher. Er sieht im Handeln der Regierung und der Politik durch viele Vorschriften und Regelungen einen ausgeklügelten Kreisschluss, der es ihm letztlich unmöglich zu studieren:

Als Asylwerber hat er grundsätzlich die Möglichkeit z. B. an der Universität Wien ein Studium aufzunehmen und im Rahmen des Vorstudienlehrgangs Wiener Universitäten (VWU) sich auf die EPD (Ergänzungsprüfung aus Deutsch) vorzubereiten. Seit dem Sommersemester müssen Bewerber_innen bereits vor der Antragstellung Sprachkenntnisse auf dem Niveau A2 vorweisen. (vgl. Universität Wien: Informationen für AsylwerberInnen) Asylwerber_innen sind anspruchsberechtigt die Kurse zu einem ermäßigten Tarif beim VWU zu absolvieren. Neben der Schwierigkeit den Wohnort in der Grundversorgung zu wechseln stellt auch die Tatsache, dass er mit der Aufnahme eines Studiums aus den Leistungen der Grundversorgung ausgeschlossen werden würde, eine Herausforderung dar. Möglicherweise könnte er sogar ein Stipendium bekommen (vgl. Universität Wien: Stipendien für Asylwerberinnen und Asylberechtigte), das die Kurskosten decken würde. Für den Lebensunterhalt und z. B. die Versicherung müsste er dann aber selbst aufkommen. Carim würde sich sein Studium gerne durch Arbeit selbst finanzieren, allerdings hat er als Asylwerber keinen freien Zugang zum Arbeitsmarkt. „Ich denke, dass [die] Regierung sag[t]: Du darfst lernen, aber [gleichzeitig die] Regierung hat gesagt: Du darfst nicht lernen. Und – I can speak English? [...] They always confuse you. And they want [...] you [to] know that's [im]possible. They just let you – you just pass your time.“ (Carim, irakischer Asylwerber, Gemeinde C). Mittlerweile hat er das Gefühl, dass Österreich keine höher qualifizierten Arbeitskräfte braucht und die Geflüchteten lediglich für Hilfstätigkeiten als billige Arbeitskräfte benötigt.

Sein langfristiges Ziel ist zwar sein Studium abzuschließen, jedoch wäre er jedenfalls dazu bereit eine andere Ausbildung zu machen, wenn er die Chance bekäme. Er hofft, dass er in der Zukunft als Asylberechtigter Arbeit finden und nebenbei sein Studium beenden kann.

Chalil (Asylberechtigter aus Syrien)

Chalil (ca. 40 Jahre), kam als syrischer Flüchtling im Juli 2015 nach Österreich. Während seines Asylverfahrens lebte er vier Monate im Grundversorgungsquartier in Gemeinde C, ehe er als Asylberechtigter nach Wien zog. In Syrien hatte er drei Jahre einen Fernstudienlehrgang belegt, wobei er nebenbei in Katar in einem Cateringunternehmen arbeitete, um sein Studium zu finanzieren. Das Studium konnte er nicht abschließen, ihm fehlt ein Jahr.

Im Vergleich zu meinen anderen Respondenten dauerte das Asylverfahren bei Chalil kurz. Nachdem Frau Claudia Anfang Herbst 2015 begann, den Geflüchteten einmal wöchentlich ehrenamtlich Deutschstunden zu geben, besuchte Chalil dieses Angebot für zwei Monate, bevor er nach Erhalt seines positiven Asylbescheids die Gemeinde verließ. Er erinnert sich, dass er mit Frau Barbara ein wenig das Alphabet und ein paar Phrasen der Alltagskommunikation gelernt hatte.

In Wien besuchte er schließlich über den ÖIF und das AMS Deutschkurse der Stufen A1-B1, wobei Chalil eher schlechte Erfahrungen mit den Lehrer_innen gemacht hatte. Diese waren unpünktlich, machten häufig Pausen, sodass kaum Lernstoff weitergebracht wurde und unterrichteten teilweise falsche Orthografie. Nachdem er den B1 Kurs absolviert hatte, wollte er mit der Stufe B2 fortsetzen, jedoch bekam er keinen weiteren Kurs bewilligt. Seine Betreuerin legte ihm nahe, sich nach einem Job umzusehen. Aufgrund seiner mangelhaften Deutschkenntnisse gestaltete sich die Arbeitssuche als schwierig. Immer wieder hört er von Arbeitgeberseite das Argument, dass man keine Zeit habe, Anweisungen langsamer oder zwei Mal zu erklären. Schließlich fand er einen Job als Tellerwäscher. Als ein Kollege in Krankenstand gehen musste und er die doppelte Arbeit leistete, stieg er zum Küchengehilfen auf. Nun arbeitet er bei einer Cateringfirma ebenfalls in der Küche. Seine Arbeitskolleg_innen kommen aus Ländern des ehemaligen Jugoslawiens. Chalil bedauert, dass er kaum Kontakt zu Österreicher_innen hat und eben auch am Arbeitsplatz die Sprache nicht praktiziert. Er scherzt, dass er eher ein paar Wörter auf Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch lernt, als neue deutsche Vokabeln. Er würde seine Sprachkenntnisse gerne verbessern, allerdings steht er täglich morgens um 4 Uhr

auf und kommt spät nachmittags nach Hause. Abends fehlt ihm die Energie und Konzentration für einen Deutschkurs.

Auf den ersten Blick liest sich der Integrationsverlauf Chalils in den Bildungs- und Arbeitsmarktsektor wie eine Erfolgsgeschichte: Während des Verfahrens hatte er durch ehrenamtlichen Deutschunterricht ersten Kontakt mit der Sprache und konnte die lateinische Schrift lernen. Sein Verfahren dauerte nur vier Monate; danach konnte er über den ÖIF und das AMS sogleich aufbauende Sprachkurse von A1-B1 besuchen. Trotz einiger Schwierigkeiten bei der Jobsuche, war es ihm doch möglich relativ schnell am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Allerdings zeigen sich bei genauerem Hinsehen einige Details, die an einer gelungenen Integration zweifeln lassen: Formal bestätigten ihm zwar Zeugnisse das Erreichen des Levels B1 (mittlere Stufe), jedoch reichten seine Sprachkenntnisse praktisch nicht aus, um in einen höher qualifizierten Job einzusteigen. Hinzu kommt, dass sich seine Deutschkenntnisse am Arbeitsplatz nicht verbessern (das Gegenteil ist eher der Fall), da er fast keinen Kontakt zu deutschsprechenden Menschen hat und somit die Sprache kaum praktizieren kann.

7 Conclusio und Ausblick

Die vorliegende Arbeit behandelte Fragen rund um die Integration von Asylwerber_innen in drei ländlichen Nachbargemeinden im niederösterreichischen Mostviertel, wobei der Aspekt Bildung als Linse diente, durch welche Integration betrachtet wurde. Die forschungsleitende Hauptfrage setzte sich mit den Bedingungen des Zugangs zu Bildung von Geflüchteten während des Asylverfahrens auseinander. Asylwerber_innen sind als Zielgruppe von staatlich finanzierten Integrationsmaßnahmen nicht existent und haben daher auch keinen Anspruch auf professionelle Bildungsangebote (eine Ausnahme stellen schulpflichtige Kinder und Jugendliche dar). Sich mit der Integration von Asylwerber_innen zu beschäftigen scheint daher ein Widerspruch zu sein. Allerdings ist davon auszugehen, dass Menschen nicht plötzlich nach einer Zeit des monate- oder jahrelangen Wartens auf den positiven Asylbescheid „integriert werden können“ bzw. „sich schlagartig integrieren“. AGER und STRANG (2010: 595) argumentieren, dass der Prozess der Integration oder Entfremdung stetig fortschreitet. Aus diesem Grund wurden der Begriff „Bildungs(sektor)zugang“ weit gefasst und neben den etablierten institutionellen Strukturen auch ehrenamtliches Engagement, z. B. durch freiwillig organisierte Deutschkurse der Ehrenamtlichen im Ort, in den Blick genommen.

In einigen theoretischen Modellen zur Beschreibung und Analyse von Integration kommt sprachlichen Kompetenzen in der Sprache der Aufnahmegesellschaft eine Schlüsselfunktion zu, die Integration in allen anderen Bereichen erst wirklich ermöglicht oder zwischen ihnen vermittelt (vgl. ESSER 2001; vgl. AGER und STRANG 2008). Zur besseren analytischen Darstellung wurde Integration einerseits auf der politisch-strukturellen und andererseits auf der persönlich-sozialen Ebene betrachtet. Erstere beinhaltet die formale Bildungssektorintegration, also den Zugang zu professionell organisierten Bildungsmaßnahmen bzw. Deutschkursen, die institutionell verankert sind. Auch die Pflichtschule fällt unter diesen Bereich. Auf der persönlich-sozialen Ebene wird Integration hingegen unter dem Aspekt des Aufbaus von Beziehungen, die durch informelle Bildungsmaßnahmen, wie beispielsweise ehrenamtlich organisierte Deutschkurse entstanden sind, betrachtet.

Integration wurde als ein wechselseitiger bzw. multidimensionaler Prozess (AGER und STRANG 2010: 600) definiert, der sowohl Menschen der Aufnahmegesellschaft als auch die Geflüchteten in die Verantwortung nimmt, Partizipation zu ermöglichen und Interesse für kulturelle

Diversität aufzubringen. Dabei wird Integration nicht als abstrakte Gesamtheit definiert; also es wird nicht davon ausgegangen, dass eine Person entweder gut oder schlecht integriert ist und durch die Absolvierung bestimmter Maßnahmen den Zielzustand „Integration“ erreichen kann. Vielmehr scheint es sinnvoll zu sein, Integration langfristig prozesshaft und bereichsspezifisch als (erfolgreiche) Einnahme von Rollen (z. B. Lernende, Freund_innen, Nachbar_innen, Arbeitnehmer_innen) zu definieren (vgl. WOHLFARTH und KOLB 2016: 8 f.). Diese Perspektive ermöglicht es, sich über enge politisch-juristische Definitionen (vgl. IntG § 1 bis § 3) hinwegzusetzen und auch Asylwerber_innen als Menschen zu betrachten, die sich in einem Integrationsprozess befinden. Der formale Bildungssektorzugang gestaltete sich jedoch für Asylwerber_innen als schwierig, da sie keinen Anspruch auf staatlich finanzierte Integrationsmaßnahmen haben.

Vereinzelte konnten Geflüchtete an einer DaZ-Schulung der Basisbildung Niederösterreich oder einem Pflichtschulabschlusskurs des WIFI teilnehmen. Diese Angebote sind jedoch nicht flächendeckend wirksam und die Zugangsvoraussetzungen sind teilweise nicht unbedingt niederschwellig. Dies ergibt sich auch daraus, dass die Angebote nicht für die spezifischen Bedürfnisse von Geflüchteten konzipiert wurden, sondern seit den Entwicklungen von 2015 eher zufällig und aufgrund der akuten Bedarfslage dem Zweck der (Weiter-)Qualifizierung von Geflüchteten dienen, da die Teilnahmebedingungen nicht an einen bestimmten Aufenthaltsstatus sondern lediglich an die Meldung des Wohnsitzes in Niederösterreich gekoppelt sind. Oftmals sind jedoch pragmatische Gründe, wie etwa die Finanzierung der Mobilität zum Kursstandort in St. Pölten, verantwortlich dafür, dass ein grundsätzlich kostenloses Bildungsangebot doch nicht in Anspruch genommen werden kann.

Ein von Bund und Land kofinanzierter, dezentral organisierter Deutschkurs für Asylwerber_innen mit hoher Anerkennungswahrscheinlichkeit, stellte diesbezüglich eine Ausnahme dar und wurde nicht zuletzt von den Geflüchteten sehr gut aufgenommen. Im Zuge der politischen Umgestaltungen auf Bundes- und Länderebene zum Jahreswechsel 2017/18 wurde das Projekt mancherorts plötzlich abgebrochen bzw. nach dem Ende einer Kursphase nicht mehr weitergeführt, da die finanziellen Mittel dafür vom Bund gestrichen wurden. In manchen Bundesländern ging man dazu über den Deutschkurs zu 100 Prozent weiter zu finanzieren – in Niederösterreich nicht.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Asylwerber_innen jenseits der Schulpflicht nicht nur eine deskriptiv-juristische, sondern auch eine bürokratische Kategorie darstellen, die von „organisierter Desintegration“ (TÄUBIG 2009: 57) betroffen sind. Ihre Lebenssituation ist somit durch staatliche Praxen und institutionelles Handeln konstruiert und produziert. „Asylwerber_in sein“ geht mit einem hohen Grad an Fremdbestimmung und dem Ausschluss von Bildungssektor und Arbeitsmarkt mit einer erhöhten Vulnerabilität einher. Die Zeit in der Grundversorgung während des Asylverfahrens, die teilweise mehrere Jahre beträgt, wurde beispielsweise von STEWART (2005: 505 ff.) im Sinne eines zeitlichen und räumlichen Verständnisses von Vulnerabilität als eine Phase des „living in limbo“ oder als Aufschub des Lebens („suspension of life“) charakterisiert.

Für schulpflichtige Kinder und Jugendliche ist der Zugang zur Pflichtschule geregelt. Die Direktor_innen in Gemeinde A und B beklagen jedoch das Aufeinandertreffen von starrer Bürokratie und der Realität, dass geflüchtete Kinder während des Schuljahres aufgenommen werden müssen oder plötzlich wieder verschwinden. Diese Schüler_innen konnten selbstverständlich bei der Jahresplanung einige Monate zuvor nicht berücksichtigt werden, weshalb es während des Schuljahres oft zu personellen Engpässen kommt. Generell werden zusätzliche finanzielle oder personelle Ressourcen vom Landesschulrat erst ab einer gewissen Anzahl an außerordentlich geführten Schüler_innen genehmigt. Allerdings stellen bereits einzelne wenige Kinder an einem Schulstandort eine große Herausforderung für die Pädagog_innen dar. Die Situation würde eigentlich ein hohes Maß an Individualförderung verlangen, welche jedoch von einer Klassenlehrer_in nicht geleistet werden kann. Die Direktor_innen fühlen sich durch den Dienstgeber wenig unterstützt und betonen, dass die Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher in den letzten Jahren an ihren Standorten nur durch viel Eigeninitiative, Engagement und Kooperationsbereitschaften der Lehrer_innen geglückt ist (vgl. PREUß 2018). Dabei spielt ehrenamtliches Engagement an allen Schulstandorten in Gemeinde A und B eine wesentliche Rolle. Die NMS und VS in Gemeinde B haben 2014 zu diesem Zweck sogar das Projekt „Senioren-Lehrer_innen“ ins Leben gerufen, wobei Pensionist_innen des Ortes regelmäßig mit den außerordentlichen Schüler_innen spielerisch Deutsch lernen.

In den beiden Gemeinden A und C stellte ehrenamtliches Engagement außerhalb der Pflichtschule, z. B. in Form von freiwilligem Deutschunterricht für Erwachsene, eine wesentliche Säule dar. Das zivilgesellschaftliche Engagement ist im Hinblick auf die staatlichen Praktiken

auch als Ausgleich bzw. metaphorisch als „lückenfüllend“ (vgl. PRIES 2018) zu verstehen. Dabei weisen die Nachbargemeinden sehr unterschiedliche Strukturen auf. Während in Gemeinde A noch im Jahr 2015 ein „Willkommens-Verein“ zur Unterstützung der Geflüchteten gegründet wurde, wobei der ehrenamtliche Deutschunterricht im Mittelpunkt stand, engagierten sich in Gemeinde C lediglich wenige Einzelpersonen. Der ehrenamtliche Deutschkurs wurde dort zudem von einer Gemeinde-externen Freiwilligen aus Wien gehalten.

Der Deutschkurs erfüllt neben dem Spracherwerb jedoch noch andere Zwecke. Er ist für Geflüchtete eine Möglichkeit, Kontakt zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft zu bekommen. Sowohl AGER und STRANG (2008) als auch HAN-BROICH (2012) räumen solchen sozialen Kontakten eine wichtige Funktion im Integrationsprozess ein. AGER und STRANG sprechen u. a. von „social bridges“, HAN-BROICH (2012: 122 ff., 160 ff.) spezifiziert vier Typen von Ehrenamtsbeziehungen, die sich positiv auf die seelisch-emotionale Integration auswirken können. Diese Dimension beschreibt die subjektiv empfundene Nähe oder Distanz zur Aufnahmegesellschaft. Obwohl ehrenamtliches Engagement oftmals bei der Dimension kognitiv-kultureller Integration ansetzt (z. B. durch Deutschkurse oder der Vermittlung von Alltagssituationsadäquatem Verhalten), zeigt sich seine größte Wirkung im Bereich der seelisch-emotionalen Integration. HAN-BROICH unterscheidet Ersatz-, Lern-, Kapital- und Kompensationsbeziehungen, wobei in der eigenen empirischen Erhebung Beispiele für die drei erstgenannten Beziehungstypen identifiziert wurden. Diese Beziehungen, die mitunter als freundschaftlich bezeichnet werden, tragen dazu bei, dass sich Geflüchtete als Menschen angenommen und willkommen fühlen.

Zuvor wurde dargelegt, dass die Arbeit einem bereichsspezifischen Verständnis von Integration folgt. Als Beispiel wurde die Besetzung von Rollen am Arbeitsmarkt oder Bildungssektor genannt. Bereichsspezifisch kann jedoch auch bedeuten, Rollen in einem zwischenmenschlichen Beziehungsverhältnis einzunehmen. Die Ergebnisse der eigenen empirischen Erhebung zeigen, dass Ehrenamtliche im Sinne einer Ersatzbeziehung eine Großeltern oder Elternrolle übernehmen; umgekehrt bedeutet das, dass die Geflüchteten in diesen Beziehungen auch eine Enkelkinder- oder Kinder-Rolle einnehmen. Mit dieser Perspektive gelingt es, Integration von engen politischen und juristischen Definitionen zu entkoppeln und auch Asylwerber_innen in die Analyse miteinzubeziehen.

Ein Thema, das in den Interviews mit Ehrenamtlichen und den Direktor_innen wiederholt angesprochen wurde, betrifft das Abschied-Nehmen von den Geflüchteten. Im Falle der Zuerkennung von Asyl oder subsidiärem Schutz hat sich fast ausnahmslos gezeigt, dass die Geflüchteten in den städtischen Raum, zumeist Wien, ziehen (vgl. HAJEK o. J). Aber auch im Zuge einer (drohenden) Abschiebung verlassen die Menschen die Gemeinden wieder plötzlich. Der ländliche Raum stellt sich somit nur als temporärer Wohnort der Asylwerber_innen dar, wobei keine dauerhafte Ansiedelung erfolgt. Geflüchtete wurden in den Interviews zuweilen auch als „Gäste“ beschrieben, wobei der Begriff explizit den zeitlich begrenzten, vorübergehenden Charakter des Aufenthalts ausdrückt.

Die Arbeit hat gezeigt, dass Integration von Asylwerber_innen in den Gemeinden v. a. auf dem Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen beruht, wobei Ehrenamtliche wichtige Kontakt- und Bezugspersonen der Aufnahmegesellschaft darstellen. Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach einer „Abschiedskultur“ (vgl. KARAKAYALI 2017b: 12) durchaus legitim. Zwar wurde auch gezeigt, dass Ehrenamtliche nach dem positiven Abschluss des Verfahrens wichtige Ansprechpartner_innen bei Behördengängen oder bei der Wohnungs- und Arbeitssuche sein können – die Ehrenamtliche in Gemeinde C dürfte hierbei allerdings eine Sonderrolle einnehmen, da sie als Gemeinde-externe Ehrenamtliche wöchentlich von Wien in die Gemeinde pendelte. Andere Ehrenamtliche und Direktor_innen berichteten, dass das plötzliche Verschwinden als schmerzhaftes Verlusterfahrung wahrgenommen wurde.

Die drei untersuchten Gemeinden A, B und C weisen in Bezug auf den Umgang und die ehrenamtliche Betreuung der Geflüchteten große Unterschiede auf, was auch dadurch begründet sein könnte, dass in Gemeinde B seit den 1980er Jahren zwei Gastronomiebetriebe fast durchgehend als Grundversorgungsquartiere geführt werden. Der Direktor der örtlichen NMS beschrieb die Stimmung folgendermaßen:

„In den ersten Jahren [...] da haben die [Bewohner_innen von Gemeinde B] geholfen mit allem möglichen – mit Arztfahrten, mit Fahrten zu den Ämtern, mit Bekleidungsaktionen, mit Weihnachtsaktionen noch und nöcher. Aber verschiedene Epochen, verschiedene Kulturen, verschiedene politische Strömungen haben dann schon – wenn das seit 1980 ist, jetzt haben wir 2018 – schon Spuren hinterlassen. Machen nicht mehr alle mit. Es hat niemand mehr etwas gegen diese Leute, aber aktiv ihnen zulaufen [tun sie] auch nicht. Wenn es notwendig ist okay, dann wird sicher etwas gemacht, aber es gibt keine großen Hilfsaktionen mehr. [...] Diese Geschichte haben wir hinter uns, weil mit dem haben wir vor 40 Jahren fast begonnen.“ (Direktor NMS Gemeinde B)

Möglicherweise ist auch die Erfahrung, dass die Menschen die Gemeinde wieder verlassen werden ein Grund dafür, sich nicht mehr so intensiv zu engagieren. In Gemeinde C schilderte

die Ehrenamtliche aus Wien, dass sie bei der Ortsbevölkerung eine gewisse Skepsis und Vorbehalte wahrnimmt, sich auf intensiveren, persönlichen Kontakt oder sogar freundschaftliche Beziehungen einzulassen, da eine hohe Fluktuation herrscht.

Diese Beobachtungen zum Zusammenhang ehrenamtlichen Engagements, seiner integrativen Wirkung und dem Abschied-Nehmen wurden jedoch in der Arbeit nicht systematisch analysiert und könnten Gegenstand weiterer Forschungen sein.

8 Quellenverzeichnis

8.1 Bibliografie

- AGER, A./ STRANG, A. (2008): Understanding Integration. A Conceptual Framework. In: *Journal of Refugee Studies*. Vol. 21 (2): 166-191
- AGER, A./ STRANG, A. (2010) Refugee Integration: Emerging Trends and Remaining Agendas. In: *Journal of Refugee Studies*. Vol. 23 (4): 589-607
- ALTRICHTER, H. und FEYERER, E. (2017) Schulentwicklung und Inklusion in Österreich. In: Lütje-Klose, B. et al. (Hrsg.) *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Waxmann Verlag, Münster: 31-42
- AUMÜLLER, J. (2009) *Assimilation. Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept*. transcript Verlag, Bielefeld
- BAUER-AMIN, S. (2019) Möglichkeiten und Barrieren für Kommunikation und soziale Partizipation Geflüchteter in Österreich im Spannungsfeld verschiedener Sozialitäten. In: Institut für Stadt und Regionalforschung (Hrsg.): *Die lange Dauer der Flucht – Analysen aus Wissenschaft und Praxis*. ISR-Forschungsbericht Heft 49, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien: 173-208
- BENDL, A. (2014) *AsylwerberInnen in Niederösterreich – Integration (nicht) erwünscht?* Masterarbeit Universität Wien
- BENHOLZ, C., FRANK, M und NIEDERHAUS, C. (2016) *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Waxmann Verlag, Münster
- BERGER et. al. (2016) *Ökonomische Analyse der Zuwanderung von Flüchtlingen nach Österreich*. Studie im Auftrag der Wirtschaftskammer Österreich und des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres, erstellt in Kooperation der Donau-Universität Krems mit dem EcoAustria Institut für Wirtschaftsforschung. Schriftreihe Migration und Globalisierung, Krems

- online verfügbar unter: <https://door.donau-uni.ac.at/download/o:155> (Zugriff am 27.10.2019)
- BINDER, S. (2017) Sozialanthropologische Flüchtlingsforschung: Begriffsbestimmungen, Konzepte und theoretische Perspektiven. In: Binder, S. und Fartacek, G. (Hrsg.) *Facetten von Flucht aus dem Nahen und Mittleren Osten*. Facultas Verlag, Wien: 124-149
- BMBWF (2018) *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Wien
online verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c> (Zugriff am 16.07.2019)
- BMEIA (2015) *50 Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich*. Wien: 1-27
online verfügbar unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Nationale_Integrationsfoerderung/50_Punkte-Plan.pdf (Zugriff am 27.05.2019)
- BUBER-ENNSER, I. et. al. (2016) Human Capital, Values, and Attitudes of Persons Seeking Refuge in Austria in 2015. In: *PLOS ONE*, Vol. 11 (9): 1-29
online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163481> (Zugriff am 22.06.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (Hrsg.) (2017) *Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen*. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2017, Wien
online verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_21.html (Zugriff am 10.07.2019)
- BURSON, B. und CANTOR, D. J. (2016) Introduction: Interpreting the Refugee Definition via Human Rights Standards. In: Burson, B. und Cantor, D. J. (eds.) *Human Rights and the Refugee Definition. Comparative Legal Practice and Theory*. Brill Nijhoff, Leiden/Boston: 1-24
- CRAIG, G. (2015) Migration and Integration. A Local and Experiential Perspective. In: *IRiS Working Paper Series*. Nr. 7/2015. Institute for Research into Superdiversity, Birmingham: 1-79

- DAPHI, P. (2017) Zur Kooperation zwischen Behörden und Zivilgesellschaft in der Unterstützung Geflüchteter. Chancen und Differenzen. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*. 30 (3): 34-45
- DREHSING, T. und PEHL, T. (2015) *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Auflage. Marburg
online verfügbar unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch (Zugriff am 07.09.2019)
- ESSER, H. (2001) Integration und ethnische Schichtung. In: *Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES)*. Nr. 40. Mannheim: 1-77
online verfügbar unter: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf>
(Zugriff am 15.05.2019)
- EVERS, A. und KLIE, A. W. (2018) Flüchtlinge und Engagement. In: Klie, T. und Klie, A. W. (Hrsg.) *Engagement und Zivilgesellschaft. Expertisen und Debatten zum Zweiten Engagementbericht*. Springer VS, Wiesbaden: 513-546
- EXPERTENRAT FÜR INTEGRATION (2011) *Integrationsbericht. Vorschläge des Expertenrates für Integration*, Wien: 1-53
online verfügbar unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Expertenrat/Vorschlaege_Langfassung.pdf (Zugriff am 20.05.2019)
- FABMANN, H. (o. J.) *Integrationsindikatoren des Nationalen Aktionsplans für Integration. Begriffe – Beispiele – Implementierung.*: 1-60
online verfügbar unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/NAP/NAP_indikatoren.pdf (Zugriff am 22.05.2019)
- FRIESE, H. (2017) *Flüchtlinge: Opfer – Bedrohung – Helden: Zur politischen Imagination des Fremden*. transcript Verlag, Bielefeld
- FLICK, U. (2009) *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rohwolt, Hamburg
- GRUBER, O. und ROSENBERGER, S. (2015) *Ein Staatssekretariat für Integration: Integrationspolitik in Bewegung? Kurzfassung der Forschungsergebnisse*. Universität Wien: 1-14
online verfügbar unter: [https://inex.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_inex/Kurzbericht - Integrationspolitik in Bewegung.pdf](https://inex.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_inex/Kurzbericht_-_Integrationspolitik_in_Bewegung.pdf) (Zugriff am 06.05.2019)

- HAJEK, P. (o. J.) *Motivationen für österreichische Binnenmigration von Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten nach Wien*. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres. Peter Hajek Public Opinion Strategies (POS)
online verfügbar unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Studien/Studie_Binnenmigration_FINAL.pdf (Zugriff am 27.10.2019)
- HAN-BROICH, M. (2012) *Ehrenamt und Integration. Die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit*. Springer VS, Wiesbaden
- HEINTZE, A. (2017) Chancen und Herausforderungen aus Sicht der Bildungsadministration. In: McElvany, N. et. al. (Hrsg.) *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. IFS-Bildungsdialoge. Waxmann Verlag, Münster: 185-190
- HOLMES, S. M. und CASTAÑEDA, H. (2016) Representing the „European refugee crisis“ in Germany and beyond: Deservingness and difference, life and death. In: *American Ethnologist*. Vol. 43 (1): 12-24
- IOM (2004) *The Impact of Immigration on Austria's Society. A Survey of Recent Austrian Migration Research*. European Migration Network, Wien: 1-72
online verfügbar unter: https://www.emn.at/wp-content/uploads/2017/01/Impact_on_AT_AT.pdf (Zugriff am 29.10.2019)
- KARAKAYALI, S. und KLEIST, O. (2015) *EFA-Studie: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland, 1. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage von November/Dezember 2014*. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin
online verfügbar unter: <https://www.bim.hu-berlin.de/de/publikationen/2015/strukturen-und-motive-der-ehrenamtlichen-fluechtlingsarbeit-efa-in-deutschland/> (Zugriff am 13.08.2019)
- KARAKAYALI, S. und KLEIST, O. (2016) *EFA-Studie 2: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland, 2. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage von November/Dezember 2015*. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin

- online verfügbar unter: http://www.fluechtlingsrat-brandenburg.de/wp-content/uploads/2016/08/Studie_EFA2_BIM_11082016_VOE.pdf (Zugriff am 13.08.2019)
- KARAKAYALI, S. (2017a) 'Infra-Politik' der Willkommensgesellschaft. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*. Nr. 30 (3): 16-24
- KARAKAYALI, S. (2017b) Feeling the Scope of Solidarity: The Role of Emotions for Volunteers Supporting Refugees in Germany. In: *Social Inclusion*, Vol. 5 (3): 7-16
- KLEIST, O. (2015) Über Flucht forschen. Herausforderungen der Flüchtlingsforschung. In: *Peripherie*. Nr. 138/139, Jg. 2015.: 150-169
- KOHLBACHER, J., RASULY-PALECZEK, G., HACKL, A. und BAUER, S. (2017) *Wertehaltungen und Erwartungen von Flüchtlingen in Österreich. Endbericht*. Österreichische Akademie der Wissenschaften
- online verfügbar unter: https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/NEWS/2017/PDF/Studie_Wertehaltungen_und_Erwartungen.pdf (Zugriff am 22.06.2019)
- KUGELMANN, D. (2015) *Max Planck Encyclopedia of Public International Law (MPEPIL)*. keyword: Refugees. Oxford University Press: o. S.
- KÜSTERS, Y. (2014) Narratives Interview. In: Baur, N. und Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, Wiesbaden: 575-580
- LANGTHALER, H. (2016) Bildung für Flüchtlingskinder. In: *asyl aktuell*, 1/2016: 2-8
- online verfügbar unter: https://www.asyl.at/adincludes/dld.php?datei=154.04.ma,bildung_fr_fluchtlingskinder.pdf (Zugriff am 28.10.2019)
- LIDZBA, S. (2018) Freiwilligenkoordination in der Geflüchtetenhilfe. Kommunale Kooperationsmodelle. In: Schiffauer, W., Eilert, A. und Rudloff, M. (Hrsg.) *So schaffen wird das – eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. Bedingungen für die nachhaltige Projektarbeit mit Geflüchteten. Eine Bilanz*. Transcript Verlag, Bielefeld: 273-287
- LIMBERGER, P. (2017) Das Asylverfahren in Österreich – ein Überblick. in: Binder, S. und Fartacek, G. (Hrsg.) *Facetten von Flucht aus dem Nahen und Mittleren Osten*. Facultas Verlag, Wien: 168-184

- MAYRING, P. und FENZL, T. (2014) Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N. und Blasius, J. (Hrsg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, Wiesbaden: 543-556
- McELVANY, N. et al. (Hrsg.) (2017) *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. IFS-Bildungsdialoge. Waxmann Verlag, Münster
- MEUSER, M. und NAGEL, U. (2009) Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S., Pickel, G., Lauth, H.-J. und Jahn, D. (Hrsg.) *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 465-479
- NIEDRIG, H. und SEUKWA, L. H. (2010) Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 2: 181-193
online verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/35463> (Zugriff am 08.03.2019)
- PHILLIMORE, J. (2012) Implementing Integration in the UK: Lessons for Integration Theory, Policy and Practice. In: *Policy & Politics*.: 1-21
online verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/?action=media.download&uuid=8760846A-0D25-D6C8-E1D54A2F5FE7B780> (Zugriff am 09.05.2019)
- PICKEL, G. und PICKEL, S. (2009) Qualitative Interviews als Verfahren des Ländervergleichs. In: Pickel, S. et al. (Hrsg.) *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 441-464
- PÖSCHL, M. (2006) Integrationsvereinbarung alt und neu. In: *migraLex*. Vol. 2: 42-54
- PREUR, B. (2018) *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Springer VS, Wiesbaden
- PRIES, L. (2018) Introduction: Civil Society and Volunteering in the So-Called Refugee Crisis of 2015 Ambiguities and Structural Tensions. In: Feischmidt M., Pries L. und Cantat C. (eds.), *Refugee Protection and Civil Society in Europe*. Palgrave Macmillan, Cham, Switzerland: 1-23

- ROSENBERGER, S. (2011) Integration von AsylwerberInnen? Zur Paradoxie individueller Integrationsleistungen und staatlicher Desintegration. In: Dahlvik, J., Faßmann, H. und Sievers, W. (Hrsg.) *Migration und Integration – Wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*. Jahrbuch 1 (2011). Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen: 91-106
- SCHÄFER, C. K. (2009) *Corporate Volunteering und professionelles Freiwilligen-Management. Eine organisationssoziologische Betrachtung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- SCHLEHE, J. (2003) Formen qualitativer ethnografischer Interviews. In: Beer, B. (Hg.) *Methoden und Techniken der Feldforschung*. Dietrich Reimer Verlag: 71-94
- SCHÜHRER, A.-K. (2019) *Migration und Engagement. Zwischen Anerkennung, Lebensbewältigung und sozialer Inklusion*. Edition Centaurus – Perspektiven Sozialer Arbeit in Theorie und Praxis. Springer VS, Wiesbaden
- SIMSA, R. (2017) Leaving Emergency Management in the Refugee Crisis to Civil Society? The Case of Austria. In: *Journal of Applied Security Research*, 12 (1): 78-95
- STASKIEWICZ, M. (2016) Zwischen Dank und Drohung: Supervision für Freiwillige im Flüchtlingsbereich. Gibt es eine neue Generation an Freiwilligen? In: *Organisationsberatung Supervision Coaching (OSC)*, Nr. 23. Springer Fachmedien: 211-220
- STEWART, E. (2005) Exploring the Vulnerability of Asylum Seekers in the UK. In: *Population, Space and Place*, Nr. 11: 499-512
- STRAUSS, A. und CORBIN, J. (1996) *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Psychologie Verlags Union, Weinheim
- TÄUBIG, V. (2009) *Totale Institution Asyl. Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration*. Juventa Verlag, Weinheim/München
- UNHCR (2013) *Facilitators and Barriers. Refugee Integration in Austria*. Refugee Integration Capacity and Evaluation in Europe (RICE): 1-134
online verfügbar unter: <https://www.refworld.org/docid/5278dc644.html> (Zugriff am 11.04.2019)

- VALTONEN, K. (2004) From the Margin to the Mainstream: Conceptualizing Refugee Settlement Processes. In: *Journal of Refugee Studies*. Vol. 14 (1): 70-96
- VAN DYK, S. und MISBACH, E. (2016) Zur politischen Ökonomie des Helfens. Flüchtlingspolitik und Engagement im flexiblen Kapitalismus. In: *PROKLA*. Heft 183, 46 (2): 205-227
- VON DEWITZ, N. und MASSUMI, M. (2017) Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorischer Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: McElvany, N. et. al. (Hrsg.) *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. IFS-Bildungsdialoge. Waxmann Verlag, Münster: 27-40
- WASER-WAGNER, S. (2017) Willkommen Mensch in Kilb: Ein Praxisbericht aus dem ländlichen Raum. In: Binder, S. und Fartacek, G. (Hrsg.) *Facetten von Flucht aus dem Nahen und Mittleren Osten*. Facultas Verlag, Wien: 209-212
- WOHLFARTH, C. und KOLB, H. (2016) Fünf Jahre Integrationspolitik in Österreich. In: *Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH*. Berlin: 1-31
online verfügbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/SVRBericht_Fuenf_Jahre_Integrationspolitik_final.pdf (Zugriff am 02.04.2019)
- ZETTER, R. (2007) More Labels, Fewer Refugees: Remaking the Refugee Label in an Era of Globalization. In: *Journal of Refugee Studies*. Vol. 20 (2): 172-192

8.2 Online- und Rechtsquellen

Online-Quellen

Amt der NÖ Landesregierung (2018)

http://www.noel.gv.at/noel/Landesregierung/Zustaendigkeiten_der_Regierungsmitglieder.html (Zugriff am 17.07.2019)

Amt der NÖ Landesregierung (2019a)

<http://www.noel.gv.at/noel/SozialeDienste-Beratung/Integration.htm08.01.1> (Zugriff am 17.07.2019)

Amt der NÖ Landesregierung (2019b)

<http://www.noel.gv.at/noe/SozialeDienste-Beratung/Grundversorgung.html> (Zugriff am 17.07.2019)

Amt der NÖ Landesregierung (2019c)

http://www.noel.gv.at/noe/St-Poelten/Gemeinden_im_Bezirk_St._Poelten.html (Zugriff am 08.01.2019)

APA-OTS (2018)

https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20180621_OTS0175/landesrat-waldhaeusl-zur-integrationsreferenten-konferenz-ja-zu-niederoesterreich-antraegen (Zugriff am 20.07.2019)

BhW Niederösterreich

<https://www.bhw-n.eu/projekte/basisbildung/leitbild.html> (Zugriff am 14.09.2019)

Bundesministerium für Inneres (2019)

https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/asyl/Seite.3210001.html (Zugriff am 18.10.2019)

derStandard (2011a)

<https://derstandard.at/1303291055196/Staatssekretariat-fuer-Integration-Was-alle-wollten-freut-jetzt-nur-manche> (Zugriff am 22.05.2019)

derStandard (2011b): Interview mit Sebastian Kurz

<https://derstandard.at/1304552457282/Chat-zur-Nachlese-Sebastian-Kurz-Einige-Menschen-in-Oesterreich-leben-in-Parallelgesellschaft> (Zugriff am 22.05.2019)

derStandard (2016): Westbalkangipfel

<https://www.derstandard.at/story/2000031715775/griechischer-migrationsminister-grenzschiessungen-sind-wie-ein-putsch> (Zugriff am 22.06.2019)

diePresse (2015)

https://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/4789503/Seit-1945_Oesterreich-nahm-zwei-Mio-Fluechtlinge-auf (Zugriff am 12.05.2019)

MIPEX (2015)

<http://www.mipex.eu/austria> (Zugriff am 21.05.2019)

Statistik Austria (2018)

http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelection-Method=LatestReleased&dDocName=022914 (Zugriff am 20.10.2019)

UNHCR (2017)

<https://www.unhcr.org/dach/at/genfer-fluechtlingskonvention-und-new-yorker-protokoll-2> (Zugriff am 17.10.2019)

Universität Wien: Informationen für AsylwerberInnen

<https://slw.univie.ac.at/studieren/informationen-fuer-asylwerberinnen/> (Zugriff am 30.09.2019)

Universität Wien: Stipendien für Asylwerberinnen und Asylberechtigte

<https://studienpraeses.univie.ac.at/stipendien/stipendien-fuer-asylwerberinnen-und-asylberechtigte/> (Zugriff am 29.09.2019)

Verein deutsch.fit

<https://deutsch.fit/Deutschkurs/> (Zugriff am 11.09.2019)

Rechtsquellen

AsylG (2005) Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl (Asylgesetz 2005 – AsylG 2005)

StF: BGBl. I Nr. 100/2005

IntG (2017) Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft (Integrationsgesetz – IntG), BGBl. I 68/2017

SchPflG (1985) Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985)

StF: BGBl. Nr. 76/1985 (WV)

8.3 Interviews und Feldnotizen

Feldnotizen, Sandra Punz, Februar 2018 – September 2019

(inklusive Interview mit Arman*, Asylwerber in Gemeinde A und Gruppeninterview mit Casim* und einem weiteren Asylwerber in Gemeinde C, 05.11.2018)

Interviews

Amtsleiter Gemeinde C	10.07.2018	90 Minuten
Asylberechtigter, der während des Asylverfahrens in Gemeinde C lebte	18.02.2019	70 Minuten
Bürgermeister Gemeinde A	30.05.2018	40 Minuten
Carim*, Asylwerber in Gemeinde C	05.12.2018	40 Minuten
Chalil*, Asylberechtigter, der während des Asylverfahrens in Gemeinde C lebte	20.12.2018	60 Minuten
DaZ-Lernbegleiter Basisbildung NÖ, BhW (Bildung hat Wert)	14.11.2018	90 Minuten
DaF/DaZ-Trainerin „mentor“	14.11.2018	60 Minuten
Direktor NMS Gemeinde A	08.06.2018	30 Minuten
Direktorin VS Gemeinde A	18.06.2018	20 Minuten
Direktor NMS Gemeinde B	04.07.2018	60 Minuten
Förderlehrerin VS und NMS Gemeinde B	24.10.2018	20 Minuten
Frau Astrid*, Ehrenamtliche Gemeinde A	15.11.2018	40 Minuten
Frau Beate*, Frau Brigitte* und Herr Bruno*, ehrenamtliche Senioren-Lehrer_innen Gemeinde B (Gruppeninterview)	24.10.2018	70 Minuten
Frau Claudia*, Ehrenamtliche Gemeinde C	19.11.2018	80 Minuten
Obmann „Willkommens-Verein“ Gemeinde A	11.01.2019	45 Minuten
Projektkoordinator und Lehrerin des Pflichtschulabschlusskurses WIFI (Gruppeninterview)	25.10.2018	35 Minuten
Quartiergeberin Gemeinde B	07.08.2018	60 Minuten
Sozialarbeiterin Diakonie	26.06.2018	30 Minuten

* Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme.

9 Zusammenfassung/Abstract

Zusammenfassung (Deutsch)

Asylwerber_innen sind in Österreich per Gesetz (Integrationsgesetz) weitgehend von staatlich finanzierten Integrationsmaßnahmen ausgeschlossen. Eine Ausnahme stellen schulpflichtige Kinder und Jugendliche dar. Die Zeit des Asylverfahrens, die die Geflüchteten in der Grundversorgung verbringen, kann einige Monate bis hin zu mehreren Jahren dauern. In dieser Phase des Wartens ist der Zugang zu Bildung und Arbeit sehr stark eingeschränkt und der Alltag der Asylwerber_innen ist von Unsicherheit, Fremdbestimmtheit und fehlenden Zukunftsperspektiven geprägt. Die Arbeit zeigt die Notwendigkeiten, Schwierigkeiten aber auch (informellen) Möglichkeiten und Strukturen für die Integration von Asylwerber_innen in drei ländlichen Nachbargemeinden auf. Dabei dient Bildung als eine Linse, durch welche Integration betrachtet wird, da häufig insbesondere das Erlernen der Sprache der Aufnahmegesellschaft als Schlüssel zur Integration gilt. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden 24 Respondent_innen mittels qualitativer Interviews befragt.

Es werden drei Bereiche und zwei Ebenen von Integration unterschieden: Unter die politisch-strukturelle Ebene von Integration fallen 1) der Bereich der Pflichtschule, wobei Herausforderungen der schulischen Integration von geflüchteten Kindern diskutiert werden, sowie 2) öffentlich, staatlich geförderte, professionelle Bildungsangebote, z. B. DaZ-Schulungen der Basisbildung Niederösterreich, Pflichtschulabschlusskurse des WIFI und Deutschkurse für Asylwerber_innen mit hoher Anerkennungswahrscheinlichkeit. Diese Maßnahmen sind jedoch nicht flächendeckend wirksam. Auf der Ebene der persönlich-sozialen Integration wird 3) zivilgesellschaftliches Engagement im Bereich der Deutschvermittlung in den Blick genommen. Dabei wird herausgearbeitet, dass das integrative Potential des ehrenamtlichen Deutschunterrichts häufig weit über die Vermittlung der Sprache hinausgeht und sich positive Effekte durch das Aufbauen zwischenmenschlicher Beziehungen abzeichnen.

Abstract (English)

In Austria, according to the law (integration law) asylum seekers are widely excluded from integration measures that are provided by the state. Children and adolescents who are required to attend school represent an exception. During the time of the asylum procedure, refugees obtain basic care. The asylum procedure can last up to several months or years. During this period of waiting, asylum seekers have hardly any access to education or employment. Their everyday life is characterized by uncertainty and the lack of prospects as well as a feeling that their lives are controlled from afar. Even though in policy and legal frameworks asylum seekers are generally not represented as a target group of integration, this thesis points out the needs and difficulties as well as (informal) possibilities and structures for the integration of asylum seekers as identified in three neighboring rural municipalities in Lower Austria. In this study the aspect of education is used as a lens through which integration is examined. In this regard, learning the language of the host society is often considered to be key to integration. In order to answer the research questions, 24 respondents have been interviewed.

Three areas and two levels of integration have been distinguished: The level of political-structural integration includes the realms of 1) compulsory education and 2) publicly sponsored or government-funded educational opportunities that are held by professionals, for example German classes. The latter cannot be considered fully comprehensive and effective. In terms of compulsory education, challenges that have been experienced by the headmasters of the local schools in the rural villages concerning the integration of refugee children are discussed. On the level of personal-social integration 3) civic engagement, especially when it comes to German language courses, is analyzed as an activity that facilitates integration due to the establishment of interpersonal relationships. Voluntarily organized German courses have therefore an integrative potential that goes beyond the language teaching in a practical sense.