



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Einfluss von Flucht- und Migrationserfahrungen auf den
Hochschulerfolg syrischer Studierender in Österreich

verfasst von / submitted by

Johanna Pointner, BA BA

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

Wien, 2022 / Vienna, 2022

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

UA 066 589

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

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Susanne Binder

ABSTRACT

Die stetige Zuwanderung von Geflüchteten nach Österreich, von denen seit 2014 der Großteil aus Syrien stammt, führt in Folge oft zur Fortsetzung oder zum Beginn eines Hochschulstudiums in Österreich. Im Zuge dessen stellt sich die Frage, inwiefern Flucht und Migration den Erfolg syrischer Studierender an österreichischen Hochschulen beeinflusst. Des Weiteren wäre von Interesse, welche Inklusionsstrategien dabei helfen, Barrieren und Ungleichheiten zu verhindern bzw. welchen Beitrag die Hochschulen dazu leisten können. Diese Fragen werden in der vorliegenden Masterarbeit anhand von acht qualitativen, leitfadengestützten Interviews mit syrischen Studierenden beantwortet; zudem wird Fachliteratur herangezogen und es werden andere Projekte bzw. Herangehensweisen betrachtet. Die Forschung ergab, dass die Zielgruppe im Studium mit vielen Schwierigkeiten konfrontiert ist. Beispiele dafür sind das unbekannte Hochschulsystem, bürokratische Hürden, sprachliche Schwierigkeiten, Rassismus, Vorurteile, fehlende Rücksichtnahme auf individuelle Ansprüche, prekäre finanzielle Situationen sowie die Verwobenheit mit der Familie und den Geschehnissen im Herkunftsland. Verbessert werden könnten diese Umstände durch Mentoring, Tutorien, Anlaufstellen bei Problemen bzw. zur Informationsbeschaffung, Sprachkurse für akademische Sprache, Abbau von bürokratischen Hindernissen, finanzielle Unterstützung, mehr Raum für Diversität und Berücksichtigung individueller Bedürfnisse.

Since 2014 Austria faces a continuous influx of refugees, the majority of whom coming from Syria. After some time, these refugees often start or continue their higher education in Austria. Consequently, the question arises to what extent flight and migration influence the success of Syrian students at universities in Austria. Furthermore, it would be interesting to find out which strategies of inclusion can help to eliminate barriers and inequalities and which contributions universities can make in this respect. These questions are answered in this master's thesis after having conducted eight qualitative, semi-structured interviews with Syrian students. In addition, specialist literature is consulted, and other projects and approaches are considered. The research revealed that the target group faces many difficulties in their studies. Examples include the unfamiliar education system, bureaucratic barriers, language difficulties, racism, prejudice, lacking consideration of individual needs, precarious financial situations, interconnectedness with their families and happenings in the country of origin. These circumstances could be improved with the help of mentoring, tutorials, contact points to report problems and gain information, courses for academic language, reduction of bureaucratic obstacles, financial support, more space for diversity and consideration of individual needs.

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich beim Schreiben dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Als erstes geht ein großer Dank an meine Betreuerin, Frau Mag. Dr. Susanne Binder, die meine Betreuung unentgeltlich und aus reinem Interesse angenommen hat. Danke für die vielen hilfreichen Anregungen, Verbesserungsvorschläge und die sehr rasche, unkomplizierte Kommunikation.

Ein besonderer Dank gilt natürlich meinen InterviewpartnerInnen, ohne die diese Arbeit nicht entstehen hätte können. Danke für eure Offenheit und für die Möglichkeit, ein Sprachrohr für euch sein zu dürfen. Ein Dank geht auch an jene Personen, die mir dabei geholfen haben, geeignete Personen für die Interviews zu finden.

Danke Ahmad für die Inspiration zum Thema dieser Arbeit und auch für die emotionale Unterstützung an Tagen, an denen mir die Motivation gefehlt hat. Danke, dass du mir immer wieder neue Kraft und Energie gegeben hast, um weiterzumachen.

Ich danke auch meinen StudienkollegInnen, die so manch lange Tage in der Bibliothek etwas erträglicher gemacht haben.

Abschließend möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mir dieses Studium überhaupt erst ermöglicht haben und mich immer in allen Bereichen unterstützt haben.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	1
1.1 Aufbau und Gliederung der Arbeit.....	2
1.2 Forschungsvorhaben und Relevanz für die Internationale Entwicklung	3
1.3 Motivation und persönliche Verortung.....	4
2. Definitionen, Begriffsbestimmungen und theoretische Annäherung	6
2.1 Flucht und Migration – unklare Alltagsbegriffe.....	6
2.1.1 Forschung zu Flucht und Migration	8
2.2 Transnationalisierung, Transmigration und resultierende Ungleichheitsstrukturen	9
2.3 Zuschreibung von Identität und Anerkennung	11
2.4 Rassistische Strukturen und Islamfeindlichkeit im Zusammenhang mit Flucht und Migration.....	13
2.5 Integration, Inklusion und Assimilation	14
2.5.1 Integration und Inklusion an Hochschulen	17
2.5.2 Inklusives Bildungsverständnis.....	19
3. Der Syrien-Krieg und die darauffolgende Fluchtbewegung	21
3.1 Beginn des Krieges, Konfliktparteien und derzeitige Lage	22
3.2 Die Auswirkungen des Krieges.....	24
3.2.1 Auswirkungen auf Österreich und die Europäische Union	24
3.2.2 Psychische Auswirkungen auf Geflüchtete	27
4. Geflüchtete im österreichischen Hochschulsystem	28
4.1 Voraussetzungen für geflüchtete Studierende.....	31
4.2 Mögliche Probleme und Barrieren, die zu Ungleichheit führen	32
4.3 Integration und Inklusion durch Unterstützungsangebote	34
4.3.1 Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU)	34
4.3.2 Flüchtlingsinitiative MORE	35
4.3.3 Inklusives Bildungsmentoring für Geflüchtete	37
4.3.4 Peer-Mentoring und Biografiearbeit (PEERMENT 2019-21) – Inklusive und interkulturelle Fördermaßnahmen für MigrantInnen und bildungsbenachteiligte Gruppen am Weg zu höherer Bildung	38
4.3.5 Zertifikatskurs "Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund"	39
4.3.6 Mentoringprogramm Uni-Freunde von „Fremde werden Freunde“	40

5. Methodischer Zugang.....	41
5.1 Sample und Interviewdaten	41
5.2 Methode und Durchführung der Interviews	43
5.3 Transkription der Interviews und Auswertung der Daten.....	44
6. Empirische Ergebnisse und Analyse	46
6.1 Studium in Syrien und Unterschiede im Hochschulsystem	47
6.2 Voraussetzungen und bürokratische Hürden.....	50
6.2.1 Nachweis eines bestimmten Deutschniveaus	50
6.2.2 Vorstudienlehrgang und Anerkennung der Reifeprüfung	51
6.2.3 Aufnahmeverfahren – Gespräche und Prüfungen	52
6.3 Sprachliche Schwierigkeiten im Studium	53
6.4 Integration und Inklusion als grundlegende Werte?	56
6.4.1 Meinung zur Integration und Inklusion im Hochschulsektor	58
6.4.2 Die Bedeutsamkeit eines inklusiven Bildungsverständnisses	59
6.4.3 Unterstützungsangebote – eine Erleichterung im Integrations- und Inklusionsprozess?	60
6.5 Soziales Umfeld und Rassismus an der Hochschule	62
6.5.1 Der Umgang mit anderen Studierenden.....	63
6.5.2 Der Umgang mit Lehrenden und Universitätspersonal	64
6.6 Zuschreibung von Identität und Anerkennung in der Aufnahmegesellschaft....	66
6.7 Finanzielle Situation – Arbeit und Stipendium	67
6.8 Studium während der Covid-19 Pandemie	69
6.9 Verbindungen zum Herkunftsland und mögliche Auswirkungen auf Leben und Studium in Österreich.....	70
7. Conclusio	73
8. Literatur.....	79
9. Quellenangabe Interviews.....	86
10. Abbildungsverzeichnis.....	87
11. Abkürzungsverzeichnis.....	87

1. Einleitung

Bildung und Migration sind Themen, die in Österreich in einem gemeinsamen Kontext zunehmend an Bedeutung gewinnen – nicht zuletzt durch die Fluchtbewegung, die seit 2014 viele MigrantInnen nach Österreich gebracht hat (Gouma et al. 2019: 5-9). Diese Entwicklung macht sich auch an den Hochschulen deutlich bemerkbar – 2018 kam fast ein Viertel der ausländischen Studierenden an öffentlichen Universitäten in Österreich aus einem sogenannten Entwicklungsland (Langthaler 2018: 1). Doch das Bewusstsein über diesen Trend scheint an den Hochschulen in unserem Land noch nicht angekommen zu sein (ebd.). Dies hat zur Folge, dass das Potenzial, das diese Menschen mit sich bringen, in vielen Fällen ungenützt bleibt (ebd.: 2f). Geflüchtete stoßen an Österreichs Hochschulen auf viele Barrieren und Probleme, die durch unzureichende oder gänzlich fehlende Betreuungsangebote verstärkt werden (ebd.).

Das österreichische Bildungssystem orientiert sich nach wie vor hauptsächlich an ÖsterreicherInnen, was für Personen mit Migrationsbiografie und vor allem für Geflüchtete ein großes Problem darstellen kann. Sich in einem fremden Land ein komplett neues Leben aufzubauen, ist neben sprachlichen Schwierigkeiten, bürokratischen Hürden, Rassismus und Diskriminierung schon schwer genug. Bildung dient meist als Schlüssel für eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft und erhöht auch die Chancen auf einen guten Job und somit auf ein besseres Leben. Somit sollte Bildung für alle gleichermaßen zugänglich sein – Österreich hat in dieser Hinsicht jedoch noch einiges an Aufholbedarf. (Erkurt 2020)

In den Jahren von 2014 bis 2020 lag Syrien vier Mal auf Platz eins der Top 10 Herkunftsstaaten von Asylwerbenden in Österreich (die restlichen drei Jahre war Syrien auf Platz zwei, nur knapp hinter Afghanistan) (Rabl 2021). Im Gegensatz zu afghanischen Geflüchteten, weisen die in Österreich ankommenden SyrerInnen einen durchschnittlich höheren Bildungsgrad auf – ein großer Teil der syrischen Geflüchteten besitzt eine Ausbildung, die dem Tertiärbereich gleichzusetzen ist (Schasche & Zweiger 2019: 24f). Somit sind geflüchtete Personen aus Syrien für das Hochschulsystem in Österreich von hoher Relevanz und verdienen folglich besondere Aufmerksamkeit.

Dass Flucht und jene Umstände, die im Herkunftsland zu dieser Situation geführt haben, traumatisierend sein können und das Leben dieser Menschen oft stark beeinflussen und verändern, ist kaum bestreitbar. Die Frage, die sich in dieser Hinsicht

jedoch stellt, ist, wie sich die Erfahrungen von Flucht und Migration auf ein Hochschulstudium in Österreich auswirken. Inwiefern hat dies einen positiven oder negativen Einfluss auf den Studienerfolg, welche Barrieren und Probleme treten auf, was würden sich Geflüchtete vom österreichischen Hochschulsystem wünschen, was kann in diesem Sektor verbessert oder verändert werden?

Das Thema der zu verfassenden Masterarbeit lautet demnach: „Einfluss von Flucht- und Migrationserfahrungen auf den Hochschulerfolg syrischer Studierender in Österreich“. Weiters sollen möglichen Inklusionsstrategien herausgearbeitet werden, die dabei helfen, auftretende Barrieren und Ungleichheiten zu verhindern bzw. auszugleichen. Hierbei stellt sich vor allem die Frage, inwiefern sich Hochschulen ändern oder anpassen könnten, um geflüchteten Personen bessere Bedingungen zu bieten und sie zu unterstützen.

1.1 Aufbau und Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in folgende Abschnitte. Zunächst sollen das Forschungsvorhaben und die Relevanz der Arbeit für das Studium der Internationalen Entwicklung (kurz IE) erläutert werden. Im darauffolgenden Unterkapitel werden die Motivation für das Thema und die persönliche Verortung dargelegt. Im zweiten Kapitel werden Definitionen und Begriffsbestimmungen angegeben und zudem Theoriekonzepte dargestellt – diese beinhalten Flucht und Migration; Transnationalisierung, Transmigration und Ungleichheitsstrukturen; Zuschreibung von Identität und Anerkennung; Rassismus und Islamfeindlichkeit; Integration, Inklusion und Assimilation und zuletzt das inklusive Bildungsverständnis. Im dritten Kapitel wird auf den Syrien-Krieg und die darauffolgende Fluchtbewegung eingegangen – es werden ein kurzer Abriss über den Kriegsbeginn, die Konfliktparteien und die derzeitige Lage gegeben. Weiters werden die vielfältigen Auswirkungen des Krieges aufgezeigt – sowohl auf Syrien als auch auf Österreich, die EU und auf die Geflüchteten selbst. Das vierte Kapitel behandelt die Situation von Geflüchteten im österreichischen Hochschulsystem. Es werden die Voraussetzungen aufgelistet, welche geflüchtete Studierende erfüllen müssen, um in Österreich studieren zu können. Des Weiteren wird auf mögliche Probleme und Barrieren eingegangen, die zu Ungleichheit führen könnten. Es werden auch Unterstützungsangebote genannt und erläutert, die den Weg an die Hochschule für geflüchtete Studierende in Österreich

erleichtern sollen. Im fünften Kapitel wird der für die empirische Forschung gewählte methodische Zugang dargelegt. Zu Beginn dieses Kapitels werden das untersuchte Sample erläutert, ein Überblick über die InterviewpartnerInnen gegeben und einige Interviewdaten angeführt. Danach wird auf die Methode und die Durchführung der Interviews eingegangen. Schließlich geht es um die Transkription der geführten Interviews und die Auswertung der Daten. Im sechsten Kapitel werden die empirischen Forschungsergebnisse präsentiert und analysiert. Die Arbeit schließt mit einer Conclusio als siebtes Kapitel. Zuletzt wird im achten Kapitel die verwendete Literatur angeführt, im neunten Kapitel wird das Abbildungsverzeichnis und im zehnten Kapitel das Abkürzungsverzeichnis aufgelistet.

1.2 Forschungsvorhaben und Relevanz für die Internationale Entwicklung

Folgende Forschungsfrage soll im Zuge der vorliegenden Masterarbeit beantwortet werden: Welchen Einfluss haben Flucht- und Migrationserfahrungen auf den Hochschulerfolg geflüchteter syrischer Studierender in Österreich?

Des Weiteren sollen diese Unterfragen einen maßgeblichen Teil der qualitativen Forschung darstellen: Welche Inklusionsstrategien könnten dabei helfen, auftretende Barrieren und Ungleichheiten zu verhindern bzw. auszugleichen?

Inwiefern sollten sich in dieser Hinsicht speziell Hochschulen ändern/anpassen, um geflüchteten Personen bessere Bedingungen zu bieten und sie zu unterstützen?

Die Forschung wird im Zuge der Masterarbeit am Institut der Internationalen Entwicklung der Universität Wien durchgeführt. Als Methode werden qualitative, leitfadengestützte Interviews mit acht syrischen Studierenden durchgeführt und anschließend anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert und ausgewertet.

Da die Thematik mittels einer qualitativen Forschungsmethode aufgearbeitet wird, haben die Ergebnisse keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, Vollständigkeit oder Objektivität. Es werden einzelne Personen befragt und deren persönliche Geschichten betrachtet – daraus können jedoch keine Schlüsse auf die Gesamtheit der Zielgruppe gezogen werden. Die einzelnen Beispiele können anhand der qualitativen Interviews aber genauer und tiefergehender analysiert werden, was wiederum zu einem besseren Verständnis der Situation führen kann.

Das gewählte Thema hat für die IE eine sehr hohe Relevanz. Die Bereiche Flucht, Migration und Integration werden unter anderem auch im Lehrplan behandelt und stehen für den internationalen und sozialwissenschaftlichen Bereich, der in der IE sehr wichtig ist. Des Weiteren geht es bei diesen Thematiken auch sehr stark um soziale Ungleichheit, kulturelle Entwicklungen und dessen kritische Reflexion, die ebenfalls Schwerpunktthemen der IE darstellen. Auch der Bildungsbereich ist für die IE äußerst relevant, da Bildung meist als eine Art von Entwicklung gesehen wird. So gesehen ist das Thema für die IE aus vielen Gründen von großer Relevanz – es stellt eine Kombination des sozialwissenschaftlichen und bildungspolitischen Bereichs dar und wird aus einer internationalen Perspektive betrachtet.

1.3 Motivation und persönliche Verortung

Die Forschung und die darauffolgende Verschriftlichung der Masterarbeit fand im Zeitraum zwischen Oktober 2021 und Juni 2022 statt. Die Themenwahl und die Erstellung des Konzepts erfolgte im Masterkurs, den ich im Sommersemester 2021 absolviert habe. Der Themenbereich Migration beschäftigte und interessierte mich persönlich schon sehr lange, weshalb auch relativ schnell klar war, dass die Masterarbeit in diesem Themenfeld eingebettet sein soll. Die Konkretisierung des Themas war ein etwas längerer Prozess, da die Themenvielfalt unendlich schien und es mir schwerfiel, mich auf eine bestimmte Fragestellung festzulegen. In meiner Masterarbeit habe ich nun vor, die Situation von syrischen Geflüchteten im österreichischen Hochschulsektor aufzuarbeiten. Wichtig anzumerken ist hierbei, dass mein Partner selbst aus Syrien geflüchtet ist und eine Zeit lang an einer Hochschule in Österreich studiert hat. Somit bin ich mit der Thematik emotional verbunden, was meine Sichtweise beeinflussen könnte. Da ich selbst in Österreich geboren bin und daher nicht Teil der untersuchten Personengruppe bin, möchte ich es so gut wie möglich vermeiden, aus meiner Perspektive über die Situation dieser Menschen zu sprechen und somit *über* sie zu schreiben. Durch Interviews und Gesprächen mit ihnen, möchte ich sie selbst sprechen lassen und so wenig wie möglich darauf Einfluss nehmen, bewerten oder meine eigene Meinung einfließen lassen. Es ist mir wichtig, die Thematik aus keiner eurozentrischen Perspektive zu betrachten, sondern die betroffenen Personen selbst zu Wort kommen zu lassen und somit ihre Sichtweise in den Vordergrund zu stellen. Wenn ich etwas analysiere oder argumentiere, werde ich

immer versuchen, meine Denkweise zu reflektieren und meine persönliche Verortung im Hinterkopf zu behalten.

Doch gerade der persönliche Bezug zu diesem Thema hat hauptsächlich dazu beigetragen, mich näher damit auseinanderzusetzen. Es war mir ein Anliegen, die Situation dieser Personengruppe wissenschaftlich aufzuarbeiten und zu analysieren, unter anderem auch, weil in dieser Thematik eine Forschungslücke besteht, die im Zuge der vorliegenden Arbeit gefüllt werden soll. Das Ziel ist es, die Situation dieser geflüchteten Studierenden mit all ihren positiven und negativen Aspekten aufzuzeigen, um in Folge konkrete Vorschläge herauszuarbeiten, wie die Verhältnisse für die genannte Zielgruppe verbessert werden könnten. Wie Kleist (2015: 164) betont, sollte eine Forschung über Geflüchtete „ethisch sein und ein besseres Leben für jene im Sinn haben, die der Gegenstand ihrer Untersuchungen sind“. Ich bin mir meiner privilegierten Situation bewusst, die es mir ermöglicht, dieses Thema wissenschaftlich zu bearbeiten und daher möchte ich dieses Privileg auch nutzen. Diese Arbeit soll dazu beitragen, eine marginalisierte Personengruppe in den Vordergrund zu rücken und ihnen eine Stimme zu geben. Im besten Fall führt es dazu, dass sich die Umstände für syrische Geflüchtete im österreichischen Hochschulsystem in Zukunft verbessern. Das ist der hauptsächliche Anspruch dieser Forschung und die Motivation, sie durchzuführen. Es wäre natürlich wünschenswert und es ist sehr wahrscheinlich, dass die Erkenntnisse der durchgeführten Forschung auch für andere Studierende mit Fluchthintergrund relevant und nützlich sein können. Das Thema ist, traurigerweise, in Anbetracht des derzeitigen Krieges in der Ukraine, aktueller denn je. Nur zehn Tage nachdem Russland in die Ukraine einmarschiert ist, sind bereits mehr Menschen aus der Ukraine geflohen, als in den Jahren 2015/16 aus Syrien und den anderen Ländern nach Europa gekommen sind; es sind auch bereits mehr als in den Jugoslawienkriegen (Kurier 2022). In nicht allzu langer Zeit wird es also höchstwahrscheinlich auch einige ukrainische StudienanfängerInnen geben, die ebenfalls von einem Hochschulsystem profitieren würden, in dem besser auf sie eingegangen wird und ihre Bedürfnisse dementsprechend berücksichtigt werden.

Nachdem nun der Aufbau der Arbeit, das Forschungsvorhaben, die Motivation und die persönliche Verortung dargelegt wurden, wird im folgenden Kapitel das theoretische Grundgerüst aufgestellt, das die Thematik der Arbeit untermauern soll. Es stellt die

wissenschaftliche Basis für die durchgeführte qualitative Forschung dar und ist essenziell für die spätere Analyse der Ergebnisse.

2. Definitionen, Begriffsbestimmungen und theoretische Annäherung

In diesem Kapitel sollen einerseits Begriffsdefinitionen dargelegt werden, die für die Arbeit relevant erscheinen. Andererseits sollen Theorien aufgearbeitet werden, die in späterer Folge zur Analyse der qualitativen Forschungsergebnisse verwendet werden können. Das Kapitel ist folgendermaßen aufgeteilt – im ersten Unterkapitel werden die beiden Begriffe Flucht und Migration näher erläutert und definiert, danach wird auf die Forschung zu Flucht und Migration eingegangen. Im zweiten Unterkapitel geht es um Transnationalisierung, Transmigration und die daraus resultierenden Ungleichheitsstrukturen. Das dritte Unterkapitel handelt von Identität, Anerkennung und dessen Zuschreibungen. Im vierten Unterkapitel werden Rassismus und speziell antimuslimischer Rassismus bzw. Islamfeindlichkeit besprochen. Zuletzt werden die Begriffe Integration, Inklusion und Assimilation diskutiert und analysiert – unter anderem wird auch darauf eingegangen, wie sich dies an Hochschulen manifestiert und wie ein inklusives Bildungsverständnis aussehen könnte.

2.1 Flucht und Migration – unklare Alltagsbegriffe

Flucht und Migration sind jene beiden Faktoren, die gemäß der aufgestellten Forschungsfrage den Erfolg von syrischen Studierenden an österreichischen Hochschulen beeinflussen könnten. Es sind zwei Begriffe, die in Österreich seit Jahren in aller Munde sind – in den Medien wird fast täglich davon berichtet, in der Politik polarisieren die Themen regelmäßig und auch große Teile der Bevölkerung scheinen sich spätestens seit der vermehrten Zuwanderung von Geflüchteten im Jahr 2015 zunehmend damit zu beschäftigen (Sprung & Kukovetz 2018). Doch so alltäglich diese Begriffe mittlerweile erscheinen, so unklar ist ihre Definition – sie lassen sich keinen klaren Kategorien zuteilen und die bereits existierenden Definitionen haben verschiedene Schwerpunkte (Binder 2017: 127f).

Migration wird häufig als Ortsveränderung, Wohnsitzwechsel oder Leben abseits des Herkunftslandes verstanden. Hinzu kommt der entscheidende Aspekt, dass es sich

meist um eine dauerhafte Veränderung handelt. Weiters kann unterschieden werden zwischen Binnenmigration und grenzüberschreitender Migration bzw. internationaler Migration. Die Unterscheidung zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Migration ist oft nicht sinnvoll, da sich diese beiden Kategorien meist überschneiden oder verändern. Um Daten global vergleichbar zu machen, braucht es eine allgemein gültige Definition – die Vereinten Nationen bezeichnen jene Personen als internationale MigrantInnen, die für ein Jahr oder länger ihr Aufenthaltsland ändern. Diese Definition wurde auch von der EU übernommen. (Kreienbrink 2020: 43f)

Flucht wird laut der Genfer Flüchtlingskonvention folgendermaßen definiert – ein Flüchtling ist jene Person,

die infolge von Ereignissen, die vor dem 1. Januar 1951 eingetreten sind, und 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. (GFK 1951: Artikel 1A, Nr. 2)

Eine begriffliche Trennung von Flucht und Migration ist oft schwierig, da sich die Definitionen in vielen Fällen überschneiden und nicht klar zu unterscheiden sind. Wichtig zu definieren scheint jedoch die legale oder illegale Migration, bzw. Flucht – diese Unterscheidung hängt aber immer von den Regelungen und der Asyl-/Migrationspolitik im jeweiligen Transit- oder Zielland ab. (Kreienbrink 2020: 47)

Aufgrund der vielen möglichen Definitionen erscheint es umso wichtiger, die Begriffe Flucht und Migration für die Verwendung in der vorliegenden Arbeit genau zu definieren. Im Kontext dieser Forschung wird unter Flucht das Verlassen von Syrien aufgrund des dort seit 2011 herrschenden Krieges und dessen Folgen verstanden. In den konkret beforschten Fällen war das Ziel der Flucht Österreich – ob es geplant oder ungeplant war, in genau dieses Land zu fliehen, spielt keine Rolle. Ebenso lässt sich Migration für die vorliegende Forschung als langfristige Verlegung des Lebensmittelpunktes in ein anderes Land beschreiben, was in diesem Fall durch Flucht ermöglicht wird. Wichtig anzumerken ist, dass die eben angeführten Definitionen genau auf die durchzuführende Forschung angepasst wurden und somit möglicherweise nicht auf einen anderen Kontext übertragbar sind.

2.1.1 Forschung zu Flucht und Migration

Die Omnipräsenz dieser Themen spiegelt sich auch in der Wissenschaft wider – es finden sich die unterschiedlichsten Zugänge und Herangehensweisen, was bei einer derart heiklen Thematik nicht verwunderlich ist (Kleist 2015). Geflüchtete sind meist schutzbedürftig, verletzlich und sind vor allem am Beginn oft auf andere Personen und deren Unterstützung angewiesen – deshalb gibt es auch unterschiedliche politische Interessen auf deren Grundlage Entscheidungen getroffen werden (ebd.: 163). Die Forschung zu den Themen Flucht und Migration kann ebenfalls auf verschiedenen Interessen beruhen, weshalb hier auch begründet werden sollte, warum genau zu diesem Thema geforscht wird (ebd.). Die persönliche Begründung für die Durchführung der Forschung in der vorliegenden Arbeit findet sich in der Einleitung (Kapitel 1.3).

Es gibt einige ethische Herausforderungen in der Forschung mit Geflüchteten, die sich oft auch auf den methodischen Zugang auswirken (Block et al. 2013: 4). Dazu gehört beispielsweise der Zugang zu den Forschungsteilnehmenden, die Einholung ihrer Zustimmung, die Gewinnung und Achtung des Vertrauens der Teilnehmenden, das Ungleichgewicht der Macht zwischen Forschenden und Teilnehmenden und die Notwendigkeit, die Beforschten so viel wie möglich in den Forschungsprozess einzubeziehen (ebd.).

Ein Hauptthema, das weiter oben bereits kurz angesprochen wurde, ist jenes der Vulnerabilität. In manchen Forschungskontexten wird die Verletzlichkeit von Geflüchteten einfach vorausgesetzt, in anderen Fällen wird diese Annahme jedoch bewusst vermieden, da eine derartige Zuschreibung implizieren könnte, dass jene Personen, die vor Verfolgung fliehen, nicht handlungs- oder widerstandsfähig sind (Block et al. 2013: 5f). Tatsächlich scheint es nicht zielführend, ganze Bevölkerungsgruppen oder Kategorien von Menschen als vulnerabel einzustufen, wobei oft auch nicht berücksichtigt wird, worauf sich die vermeintliche Vulnerabilität bezieht (Coleman 2009: 14). Vulnerabilität wird von Hurst (2008: 195) definiert als eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, zusätzliches oder größeres Unrecht zu erleiden. Coleman (2009: 15) hingegen definiert drei Arten von Vulnerabilität: Die erste Art, die auf Zustimmung basierende Vulnerabilität, tritt auf, wenn es Hindernisse für die Erlangung einer umfassend informierten und freiwilligen Zustimmung gibt (ebd.). Die zweite, die risikobasierte Vulnerabilität, bringt ein erhöhtes forschungsbedingtes Schadensrisiko

mit sich (ebd.). Die dritte, die gerechtigkeitsbedingte Vulnerabilität, entsteht, wenn weder die an einer Studie teilnehmenden Personen noch die Gesellschaft, der sie angehören, direkt von den Forschungsergebnissen profitieren (ebd.). Innerhalb einer Forschung im Fluchtcontext ist demnach besonders darauf zu achten, diese Arten von Vulnerabilität zu vermeiden.

Ungleiche Machtverhältnisse respektive ein Mangel an Macht ist ebenfalls ein Umstand, der Geflüchtete verletzlich machen kann (Block et al. 2013: 7). In Anbetracht der Tatsache, dass Machtmissbrauch häufig die Voraussetzung dafür ist, dass Menschen überhaupt flüchten, ist es nicht überraschend, dass das Machtgefälle zwischen Forschenden und Untersuchten für eine Reihe von Forschenden ein zentrales ethisches Problem ist (ebd.). Solche Ungleichheiten machen das entmachtete ‚Subjekt‘ anfällig für Schäden durch falsche Darstellungen seitens der Forschenden oder durch den Missbrauch von Forschungsergebnissen (ebd.). Partizipative Forschungsansätze, die sich auf die unmittelbaren Erfahrungen und das Wissen der Zielgruppe stützen, führen mit größerer Wahrscheinlichkeit zu relevantem Wissen, das folglich in Strategien und Praktiken einfließen kann (ebd.). Doch es muss gewarnt werden vor der einfachen Annahme, dass einzig und allein ein partizipativer Forschungsansatz schon eine ermächtigende Erfahrung für geflüchtete Teilnehmende sei, wenn auf der anderen Seite kein Wille für einen Wandel vorhanden ist und die entmachtenden sozialen und politischen Bedingungen, denen die Geflüchteten ausgesetzt sind, nicht in Frage gestellt werden (Doná 2007: 215f). Auch der kulturübergreifende Aspekt dieser Art von Forschung sollte nicht außer Acht gelassen werden – beispielsweise kann ethisches Verhalten in verschiedenen Kulturen unterschiedlich definiert werden (Birman 2006: 164). Um Machtmissbrauch zu vermeiden, ist es daher von besonderer Bedeutung, die Rechte der Teilnehmenden zu schützen, die Vertraulichkeit zu wahren, Zwang zu vermeiden und umfassende Einwilligungsverfahren zu entwickeln (ebd.: 170).

2.2 Transnationalisierung, Transmigration und resultierende Ungleichheitsstrukturen

In der vorliegenden Forschung sollen transnationale Forschungsansätze im Mittelpunkt stehen, die „das komplexe Gefüge der sozialen, materiellen, aber auch kulturellen Beziehungssysteme“ (Ates & Reinprecht 2015: 176) in

Migrationsprozessen beleuchten und Migration als einen offenen, un abgeschlossenen, zirkulären Prozess verstehen. In diesem Zusammenhang soll das Konzept der Transnationalisierung aufgegriffen werden, das auf „grenzüberschreitende Praktiken“ (Knecht 2011: 389) und die dadurch entstehenden oder bereits bestehenden sozialen und kulturellen Beziehungen hinweist. Die Rede ist hierbei unter anderem von MigrantInnen, die selbst Jahre nach ihrer Migration immer noch häufig und viel Kontakt mit ihren Herkunftsländern haben (ebd.). Die sogenannten TransmigrantInnen beherrschen unterschiedliche Sprachen und fühlen sich „zu mehreren Ländern, Regionen oder Städten zugehörig“ (Strasser 2011: 385), was unter anderem auch durch verbesserte Kommunikationsmöglichkeiten (z.B. Internet) und schnellere Transportsysteme (z.B. günstige Flüge) ermöglicht wird. Dadurch wird eine starke Vernetzung ermöglicht und Beziehungen können an verschiedenen Orten aufrechterhalten werden – beispielsweise im Aufnahmeland, im Herkunftsland oder in Ländern, in denen sich Familienmitglieder oder Bekannte aufhalten (Binder 2017: 135). TransmigrantInnen sind demnach in vielen Kontexten involviert – einerseits in der Herkunftsgesellschaft und andererseits in jener Gesellschaft, in der sie leben (Basch et al. 2018: 154). Es werden permanent neue Verknüpfungen und Verbindungen mit verschiedenen Orten hergestellt, was infolge auch die sozialen Verhältnisse und Kontakte erweitert (ebd.: 157). Im Zuge dieses Transnationalismus und der zunehmenden Globalisierung entstehen komplett neue Dimensionen von geografischer und sozialer Organisation, was sich beispielsweise in multilokalen Biografien widerspiegelt (Hillmann 2016: 79). Fassmann (2002: 346) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Hybridität der kulturellen Identifikation“. Es gibt dabei oft eine Rückbesinnung auf ehemalige kulturelle Werte des Herkunftslandes, jedoch auch gleichzeitig eine Anpassung an die Gesellschaft im Einwanderungsland (ebd.). Die Interaktion und Kommunikation mit der Gesellschaft im Herkunftsland ist meist relativ hoch, was sich beispielsweise auch in Form von Remittances zeigt (ebd.: 347).

Durch diese Vernetzungen in mehreren, oft sehr unterschiedlichen Gesellschaften und Kontexten, können soziale Ungleichheitsstrukturen entstehen (Pries 2008). Das Phänomen der „Transnationalisierung von Vergesellschaftung und sozialer Ungleichheit“ (ebd.: 47) beschreibt die Entstehung von engmaschigen und langfristigen sozialräumlichen Strukturen, die in verschiedenen Nationalgesellschaften anknüpfen.

Gemäß Pries (2008: 47) entwickeln sich

[i]n diesen Sozialräumen [...] eigene Zugehörigkeitsgefühle, kulturelle Gemeinsamkeiten, Kommunikationsverflechtungen, Arbeitszusammenhänge, alltägliche Lebenspraxen, hierauf bezogene Organisationen und institutionelle Ordnungen sowie auch Ungleichheitsstrukturen, die üblicherweise nur nationalstaatlich verfassten Gesellschaften zugeschrieben werden.

Die transnationale Forschung ist eine von insgesamt drei Ansätzen der Ungleichheitsforschung auf internationaler Ebene (Pries 2008: 49). Die dazugehörige Bezugseinheit sind transnationale Sozialräume; zur klassischen Aussageeinheit gehören Familiennetzwerke, Identitäten und Lebensläufe; und die klassische Untersuchungseinheiten sind Haushalte, Individuen und Organisationen (ebd.).

Soziale Ungleichheitsforschung kann in der heutigen Zeit nicht mehr nur auf nationalstaatlicher Ebene abgewickelt werden – es muss in einem größeren Rahmen gedacht und gearbeitet werden, vor allem wenn das Thema der Migration aufgegriffen wird. Bei Menschen, die migriert oder geflüchtet sind, gibt es oft mehrere Bezugseinheiten – beispielsweise in der Herkunftsgesellschaft und auch in der Ankunftsgesellschaft. All das muss im Kontext der Forschung berücksichtigt werden. (Pries 2008: 60)

2.3 Zuschreibung von Identität und Anerkennung

Identität und Kultur kann einem sozialen Wandel unterliegen – dies wird „durch Forschung zu Identitätskonstruktionen, Fremdzuschreibungen, Selbstzuschreibungen sowie Zugehörigkeitsformationen im Kontext von Flucht und Migration gut sichtbar“ (Binder 2017: 136). Durch eine Flucht kann sich die Identität eines Menschen verändern – wobei sich Identitäten meist aus Fremd- und Selbstzuschreibungen zusammensetzen (ebd.). Bei Geflüchteten ist die Zuschreibung von außen häufig sehr ausgeprägt und kann somit die anderen Identitätsmerkmale überdecken (ebd.). Oft handelt es sich in diesem Kontext um Zuschreibungen, die Geflüchtete am gesellschaftlichen Rand positionieren – sowohl in bildungspolitischer oder sozioökonomischer Hinsicht als auch bezüglich des Ansehens (ebd.). Jedoch geht mit einer Flucht auch eine Veränderung des eigenen Selbstverständnisses einher, da sich die Lebensumstände oft drastisch ändern (ebd.). Es können somit andere Identitätsformen gebildet werden – in diesem Zusammenhang ist vor allem die kollektive Identität interessant, da sie entweder stärker ausgeprägt werden kann oder

auch eine Abgrenzung stattfinden kann (ebd.: 137). Oftmals werden auch die beruflichen Qualifikationen, die Geflüchtete aus ihrem Herkunftsland mitbringen, nicht wirklich wahrgenommen oder geschätzt, was zu einem verminderten Selbstwertgefühl und einem veränderten Selbstverständnis bezüglich der beruflichen Qualifizierung führen kann (ebd.). Nichtsdestotrotz können diese Veränderungsprozesse auch positive Aspekte aufweisen (ebd.: 139). Durch Veränderung setzen sich Menschen oft mit ihrer Identität auseinander und in Folge wird es eventuell möglich, die eigene Lebensweise zu verändern und neue Möglichkeiten wahrzunehmen, beispielsweise in Zusammenhang mit Beruf, Ausbildung oder auch im privaten und familiären Bereich, z.B. bei Genderrollen (ebd.: 140).

Auch das Konzept von Anerkennung kann in diesem Kontext einen bedeutenden Stellenwert haben. Im sozialwissenschaftlichen Bereich gibt es mehrere Definitionsmöglichkeiten des Anerkennungsbegriffes (Frischmann 2009: 146). Das Wort wird in unterschiedlichen Kontexten gebraucht – einerseits kann es bedeuten, etwas anzuerkennen, zu bestätigen, zuzustimmen oder gutzuheißen (ebd.: 148). Im juristischen Bereich kann es auch folgendermaßen beschrieben werden: „eine bestimmte Gegebenheit als richtig bestätigen, beglaubigen, als gültig erklären, legalisieren, bescheinigen“ (ebd.). Weiters kann Anerkennung auch heißen, dass einer bestimmten Form von Wissen, einer Position oder Einsicht beigegeben wird oder diese bestätigt wird (ebd.). Letztendlich kann Anerkennung eine positive Wertschätzung sein, die manchmal auch einer moralischen Auszeichnung gleicht im Sinne von „Lob, Würdigung, Achtung, Respekt, Wertschätzung“ (ebd.). Oft wird behauptet, dass Anerkennung im zuletzt definierten, eher alltagssprachlichen Sinn für Menschen wichtig sei, um sich nicht minderwertig zu fühlen oder eine positive Einstellung zum Leben zu bekommen (ebd.: 146). Im sozialwissenschaftlichen Kontext ist Anerkennung in Beziehungen zwischen Menschen besonders relevant. Um Selbstbewusstsein bilden zu können, braucht es „Relationen wechselseitiger Anerkennung“ (ebd.: 149). Auch für die Persönlichkeitsentwicklung spielen Anerkennungsbeziehungen in einer Kulturgemeinschaft eine bedeutende Rolle (ebd.). In Bezug auf Moralität bedeutet Anerkennung „die Selbstverpflichtung zur Achtung anderer Personen in ihrer Autonomie, Würde und Individualität“ (ebd.). Im Sinne von Interkulturalität, kann Anerkennung folgendermaßen definiert werden: Toleranz und Achtsamkeit im „Umgang mit verschiedenen kulturellen Orientierungen, ein Bemühen um interkulturellen Dialog, die Anerkennung der autonomen Entscheidung über die

eigene Lebensführung, aber stets unter dem Aspekt der Wechselseitigkeit der Freiheitsgewährung“ (ebd.: 149-150).

2.4 Rassistische Strukturen und Islamfeindlichkeit im Zusammenhang mit Flucht und Migration

Anknüpfend an das vorherige Kapitel, kann Rassismus ebenfalls als eine gewisse Art von Zuschreibung definiert werden – jedoch in einer sehr negativen und diskriminierenden Weise. Wenn in diesem Kontext von Rassismus gesprochen wird, darf Saids Orientalismuskritik nicht unerwähnt bleiben, in der er die Orientalistik als vorurteilsbehaftet und von Rassismus geprägt darstellt (Said 2003). Er argumentiert, dass die Orientalistik vor allem der kolonialistischen, ‚westlichen‘ Gesellschaft Beweise liefert, um eine rassistische Abwertung der ‚östlichen Kulturen‘ zu rechtfertigen (ebd.). Den Orient- und Orientalismus-Begriff definiert Said als europäisches Konstrukt, als eurozentrischen Blick und Sinnbild des Machtverhältnisses zwischen dem Westen und dem Osten und der dahingehend autoritären Einstellung Europas (ebd.).

Der von Said (2003) beschriebene, rassistische und abwertende Blick so mancher EuropäerInnen auf ‚östliche Kulturen‘ zeigt sich bis heute in verschiedensten Fällen. Vor allem Menschen mit Fluchthintergrund müssen oft rassistische Erfahrungen machen und nicht selten wird ihnen auch Gewalt entgegengebracht – Castro Varela und Mecheril (2016: 8) haben dies treffend zusammengefasst:

Anschläge auf Unterbringungen für Geflüchtete, rassistische Übergriffe körperlicher und sprachlicher Art, [...] pauschale Urteile über die kollektive Rückständigkeit Anderer, Wahrnehmung und Erleben der Gefahr, die von ihren Körpern ausgeht... Die rezente mediale, politische und alltagsweltliche Behandlung von Flucht und Migration hat deutlich gemacht, wie sehr in Europa die Bereitschaft zu Denk- und Handlungsweisen besteht, die an rassistische Deutungs- und Urteilmuster anschließen, von diesen vermittelt sind und diese stärken.

Diese rassistischen Strukturen und Praktiken finden sich nicht nur in den politisch rechten und rechtsradikalen Kreisen, sondern scheinen in der europäischen Gesellschaft generell weit verbreitet zu sein (Castro Varela & Mecheril 2016: 8). Castro Varela und Mecheril (2016: 8) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Dämonisierung der Anderen“ – dadurch sollen Vorrechte geschützt und die gesellschaftliche Ordnung gestärkt oder wiederhergestellt werden, wenn bestimmte Privilegien nicht mehr jenen zuteilwerden, die sie normalerweise genießen. Im Migrationskontext wird das „natio-ethno-kulturell Andere [...]“ (ebd.) oft als Bedrohung

für jene europäischen Werte wahrgenommen, die als überlegen angesehen werden. Durch die Dämonisierung Anderer kann die Zurückweisung von deren Ansprüchen legitimiert werden – beispielsweise zählt dazu das Verschärfen von Asylgesetzen oder die immer härter werdende Migrationspolitik Europas, die zunehmend auf Abschottung setzt (ebd.: 9). Auch der Kolonialismus wurde damit legitimiert, dass die „Anderen als barbarisch, unberechenbar und mithin gefährlich“ (ebd.: 10) dargestellt wurden. Im Zuge des Rassediskurses wurde eine Hierarchie aufgrund von äußeren Merkmalen geschaffen, die mit Charaktereigenschaften in Verbindung gebracht und Personen oder ganzen Personengruppen zugeschrieben wurde (ebd.: 10f). Wenn heutzutage von der Mentalität oder dem Charakter einer bestimmten Nationalität gesprochen wird, ist dies darauf zurückzuführen (ebd.: 11).

Islamfeindlichkeit oder auch antimuslimischer Rassismus stellt wiederum eine bestimmte Form von Rassismus dar, dem unter anderem geflüchtete Personen aus Syrien oft ausgesetzt sind. Die sogenannte islamische Kultur wird als Gegenteil der scheinbar homogenen europäischen Kultur gesehen (Uçar & Walker 2019: 13). Häufig werden diese kulturell-rassistischen Eigenschaften selbst jenen Menschen zugeschrieben, die nicht muslimisch sind, sondern nur wegen ihres Äußeren oder ihrer Herkunft für MuslimInnen gehalten werden (ebd.). Auch die Medien haben dieses Thema vielfach aufgegriffen und verbreitet – oft wird der Islam als negativ dargestellt und mit „Themen wie Terrorismus, politische[n] Konflikte, religiöse[r] Intoleranz, Fundamentalismus, Frauenfeindlichkeit, Integrationsprobleme[n] und Menschenrechtsverletzungen“ (ebd.: 15) in Verbindung gebracht. Ein weiteres, damit zusammenhängendes Thema ist die Kopftuchdebatte, im Zuge dessen muslimische Frauen in ‚westlichen‘ Ländern nach wie vor diskriminiert werden (ebd.: 49).

Verbessern kann sich die Situation wohl nur, wenn Europa es schafft, seine rassistisch geprägten Strukturen zu überwinden – vor allem geht es um die ausbeuterischen Herrschaftsverhältnisse, die sich scheinbar seit dem Kolonialismus bis zum heutigen Tag in vielen Köpfen gehalten haben (Hafez 2019: 62).

2.5 Integration, Inklusion und Assimilation

Im Zusammenhang mit Rassismus wird oft argumentiert, dass jene Personen, denen Rassismus entgegengebracht wird, nicht gut genug integriert oder assimiliert seien – sie wären nicht angepasst und ihre Andersartigkeit sei noch zu deutlich sichtbar. Einen

weiteren Aspekt der Masterarbeit soll daher die kritische Betrachtung von Assimilationstheorien und Integrationskonzepten darstellen. Von besonderer Bedeutung sind hierbei die Begriffe der personalen und strukturellen Assimilation, der Akkulturation (Esser 1980) und der strukturellen und sozialen Integration (Hoffmann-Nowotny 1973).

Von großer Relevanz im Kontext von Migration ist auch der Diskurs rund um die Begriffe von Integration und Inklusion. Trotz immer wieder aufkommender Kritik und dem Versuch, alternative Konzepte zu finden, scheint vor allem der Begriff der Integration nicht so einfach ersetzbar zu sein – einerseits in den Sozialwissenschaften, aber andererseits auch in der Politik (Schührer 2019: 99f). Da der Begriff der Integration im öffentlichen Diskurs allgegenwärtig ist und teilweise kritisiert worden ist, hat sich auch dessen Definition immer wieder gewandelt (Schührer 2019: 100). Einerseits gab es den Zusammenhang mit dem Konzept der Assimilation – Esser (1980: 22) versteht darunter einerseits „den Prozeß [sic!] der Eingliederung des Wanderers in das Aufnahmesystem“ und andererseits einen „Zustand der Ähnlichkeit des Wanderers in Handlungsweisen, Orientierungen und interaktiver Verflechtung zum Aufnahmesystem“. Das Verständnis von Assimilation als Sozialintegration unterteilt Esser (2001: 22) in vier Dimensionen. Erstens die kulturelle Assimilation, was eine Angleichung von Wissen und Fertigkeiten bedeutet, wobei auch die Sprache ein Teil davon ist (ebd.). Zweitens eine strukturelle Assimilation, worunter er einerseits das Besetzen von Positionen in unterschiedlichen Funktionssystemen versteht (z.B. Bildungsbereich oder Arbeitsmarkt) und andererseits die Inanspruchnahme von Rechten (ebd.). Drittens nennt er eine soziale Assimilation, dies bedeutet ein Angleichen „in der sozialen Akzeptanz und in den Beziehungsmustern, etwa im Heiratsverhalten“ (ebd.). Als viertes definiert er schließlich eine emotionale Assimilation, was er als Angleichen an die Aufnahmegesellschaft in Bezug auf die gefühlsmäßige Identifikation versteht (ebd.). Hoffmann-Nowotny (1973: 172) beschreibt Assimilation als eine Partizipation auf kultureller Ebene, und Integration definiert er als Teilhabe an gesellschaftlichen Aspekten. Kovacs (2015: 12) betont ebenfalls die vielen unterschiedlichen Definitionen, die sich zum Integrationsbegriff in der Literatur finden. Oft wird Integration mit einem bestimmten Ziel in Verbindung gebracht, das von Geflüchteten angestrebt wird oder es wird als Mittel angesehen, um ein Ziel zu erreichen – beispielsweise Rechtsschutz im Sinne einer informellen Voraussetzung für den Erwerb des Flüchtlingsstatus (ebd.).

Häufig kritisiert wird in diesem Kontext, dass von der Aufnahmegesellschaft eine geregelte Eingliederung der migrierten Personen erwartet wird – dabei jedoch viele relevante Aspekte nicht angesprochen werden, wie beispielsweise die Chance auf Teilhabe in der Gesellschaft, Mechanismen der Exklusion und rassistische sowie diskriminierende Erfahrungen (Schührer 2019: 99f). Laut diesem Konzept erfolgt die Integration in ein starres, fest bestehendes System – in eine Kultur, die scheinbar nicht veränderbar ist (ebd.). Doch das Verständnis von Integration als eine alleinige Anpassung der migrierten Menschen an ihre Aufnahmegesellschaft wird in vielen Fällen als überholt angesehen (Schührer 2019: 101). Es wird hervorgehoben, dass „gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die interkulturelle Öffnung von Institutionen und Organisationen und insbesondere Formen der sozialen Ungleichheit in den allermeisten Konzepten im Mittelpunkt stehen“ (ebd.). Dieser Prozess sollte auf beiden Seiten ausgehandelt und Strukturen sozialer Ungleichheit bedacht werden (ebd.). Die Aufnahmegesellschaft sollte sich demnach genauso an der Integration beteiligen und der Blick auf Differenzen kultureller Natur sollte um die Ebene der sozialen Ungleichheit erweitert werden (ebd.). Auch Hoffmann-Nowotny (1973: 176) merkt an, dass das Konzept der Assimilation von einer homogenen, einheimischen Kultur ausgeht, die in einer differenzierten Gesellschaft nicht existiert. Zudem sei die Kultur auch kein konstantes Konstrukt, sondern verändere sich ständig (ebd.). Er betont, dass der wichtigste Faktor nicht jener ist, dass die kulturellen Unterschiede von der Aufnahmegesellschaft akzeptiert werden, sondern ob die wesentlichen Statuslinien für die Personen geöffnet werden, die ins Land kommen (ebd.: 172). Als zentral erachtet er auch, ob etwaige kulturelle Unterschiede zwischen den verschiedenen Kulturen als Grund für Diskriminierungen benutzt werden (ebd.). Weiters meint er, dass die Wahrscheinlichkeit sich zu assimilieren umso größer ist, je mehr Chancen den Eingewanderten gegeben wird „an den Werten der Gesellschaft zu partizipieren“ (ebd.: 173). Somit hängt laut Hoffmann-Nowotny (1973: 173) der Grad an Assimilation stark von der Integration ab. Ager und Strang (2010: 592) deuten ebenfalls darauf hin, dass Integration in manchen Kontexten mit Assimilation assoziiert wird, bestreiten aber, dass es unvermeidlich ist. Es habe in den vergangenen Jahren einige Versuche gegeben, das Konzept der ‚Assimilation‘ zu überdenken und neu zu definieren (ebd.). Assimilation könnte dahingehend bedeuten, dass ethnische Gruppen ihre eigene Identität bewahren und sich dennoch den zivilgesellschaftlichen Zielen und Vorstellungen des Aufnahmelandes verpflichten (ebd.).

Der Begriff der Inklusion wird oft als Ersatz oder vermeintlich bessere Alternative zum Integrationskonzept verwendet – zwischen diesen beiden Termini gibt es jedoch einige Unterschiede (Schührer 2019: 101). Ziel der Inklusion sei es, „Teilhabe für alle Menschen in sozialen Verhältnissen der Differenz und sozialen Ungleichheit zu realisieren und die Beteiligten dabei nicht auf einen gemeinsamen Nenner homogener Normalitätsvorstellungen bringen zu müssen“ (Spatscheck & Thiessen 2017: 11). In Bezug auf Bildung und Erziehung definieren Boban und Hinz (2009: 12) Inklusion unter anderem dahingehend, dass sowohl SchülerInnen als auch MitarbeiterInnen die gleiche Wertschätzung erfahren, Barrieren abgebaut werden, niemand ausgeschlossen wird und Praktiken entwickelt werden, um auf die vorhandene Vielfalt Rücksicht nehmen zu können.

Populär geworden ist der Inklusionsbegriff erst im Rahmen der UN-Konvention im Jahr 2008 zum Thema „Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Spatscheck & Thiessen 2017: 11). In der Sozialen Arbeit wird Inklusion vor allem im Zuge von Behindertenhilfe oder Sozialpsychiatrie angewandt – wobei es aufgrund von nicht vorhandenen Ressourcen oft an der Umsetzung scheitert (ebd.: 12). Eher selten kommt Inklusion hier im Zusammenhang mit Prozessen der Ausgrenzung auf sozialer Ebene vor (ebd.). In Theoriedebatten taucht Inklusion jedoch auch in Forschungen zum Thema der sozialen Ungleichheit auf – der Konsens in all den bestehenden Strömungen ist dahingehend, „soziale Teilhabe für alle Bevölkerungsgruppen zu realisieren und dort anzusetzen, wo dies noch nicht erreicht ist“ (ebd.).

Die Konzepte der Integration und Inklusion im Bildungsbereich umfassen grundsätzlich alle Diversitätskategorien, wie z.B. Gender, LGBTIAQ+ und Behinderung (Rohrmann 2017: 142f; Ziemen 2017: 101f). Jedoch liegt in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf Integration und Inklusion im Zusammenhang mit Flucht und Migration.

2.5.1 Integration und Inklusion an Hochschulen

Besonders interessant ist in diesem Kontext und in Bezug auf den Fokus der vorliegenden Forschung die Frage, wie sich Integration und Inklusion von geflüchteten Menschen an Hochschulen definieren lässt. Dazu hat Stefan Borrmann (2017) einige Überlegungen angestellt. Bezüglich Integration stellt er fest, dass es hierbei immer einen Referenzrahmen braucht, der eine bestimmte Vorstellung von Normalität

vorgibt, in der eine Integration stattfinden soll. Definiert wird dieser Rahmen von jenen Personen, die an der Macht sind. An der Hochschule müssen sich also jene Kulturen, die neu dazukommen, ihren Platz innerhalb der vorhandenen Strukturen erkämpfen. Dies ist entweder einfach oder schwer – je nachdem wie die Etablierten agieren. Wenn man jedoch den Begriff der Inklusion im Hochschulkontext betrachtet, ergibt sich ein anderes Bild. In diesem Fall gibt es keinen Referenzrahmen – vielmehr wird die Vielfalt der Grundgesamtheit betrachtet und als Ausgangspunkt genommen. Diese offene Gesellschaft verzichtet auf Zugangskriterien und stellt diese generell in Frage, anstatt zu analysieren warum sie nicht erfüllt werden und wie eine Förderung dahingehend aussehen könnte. (Borrmann 2017: 259)

Nach Borrmanns Analyse von Zugangsmöglichkeiten für Geflüchtete an Hochschulen in Deutschland, werden die vorhandenen Zugangsbarrieren nicht in Frage gestellt. Das Ziel war es eher, diese Zugangsbarrieren für die angesprochene Zielgruppe so auszuweiten, dass es möglich ist, sie mit Hilfe von Förderungs- und Unterstützungsmöglichkeiten zu überwinden. Diese Vorgangsweisen können als reine Integrationsmaßnahmen definiert werden, da das bisher angewandte Konzept der Hochschule nach wie vor zentral ist. Dennoch scheinen sich manche Personen, die diese Zugangsbarrieren schaffen, erstmalig in Kulturen hineinzusetzen, die ihnen fremd sind, um daraufhin eine Überwindung dieser Barrieren zu ermöglichen. Dies führt in Folge zu einem Umdenken im Rahmen des Hochschulzugangs. Ziel war es, „vorhandene Zugangsbarrieren zu hinterfragen ohne Sonderregelungen speziell für die Gruppe der Geflüchteten zu schaffen“ (Borrmann 2017: 260). Diese Vorgangsweise kommt dem Verständnis von Inklusion schon sehr nahe, da versucht wird, dieses Ziel mit Hilfe von Angeboten an Hochschulen, wie zum Beispiel Vorbereitungskursen und Sprachkursen zu erreichen. Diskutiert wird zudem die Möglichkeit, die Hochschulzugangsberechtigung zu einem späteren Zeitpunkt nachzuweisen, was den Referenzrahmen für den Hochschulzutritt stark verändern würde und somit der Diversität in jeglicher Hinsicht Rechnung tragen würde. Damit wäre in diesem Kontext ein großer Schritt in Richtung Inklusion getan. (Borrmann 2017: 259f)

Dass Inklusion auch an österreichischen Hochschulen durchaus ein Thema ist, zeigt der Diversitätsmanagement-Preis, genannt DIVERSITAS, der bisher drei Mal vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung an verschiedene Hochschulen und Forschungseinrichtungen vergeben wurde. Konkret geht es um

Diversität und Gleichstellung in der Hochschulpolitik – unter anderem soll ein ganzheitliches Diversitätsmanagement gefördert werden. Einige Aspekte, die in diesem Zusammenhang aufgegriffen werden, sind Herkunft, Behinderung, Geschlechtervielfalt und Religion. (Hofmann 2021)

2.5.2 Inklusives Bildungsverständnis

Wenn von Flucht und Migration im Bildungskontext gesprochen wird, sollte auch das zugrundeliegende Bildungsverständnis betrachtet werden. In unserer diversen und immer heterogener werdenden Gesellschaft braucht es ein Bildungsverständnis, das den entstehenden Herausforderungen gerecht werden kann. Ein sogenanntes inklusives Bildungsverständnis wäre in diesem Zusammenhang von Vorteil. Dies beinhaltet zwei grundlegende Aspekte – einerseits liegt der Fokus auf dem Bildungssubjekt, was bedeutet, dass individuelle Bedürfnisse berücksichtigt werden und die eigenen Fähigkeiten der Lernenden entfaltet werden können. Andererseits geht es auch darum, Bildung nicht rein als private Qualifizierung zu sehen, „sondern als Beitrag zum Aufbau und zur Gestaltung eines Gemeinwesens“ (Scheunpflug & Affolderbach 2019: 13). Bildung wird somit als gesamtgesellschaftliche Aufgabe gesehen und findet infolgedessen nicht nur in Einrichtungen, wie beispielsweise in öffentlichen Schulen statt. Daraus folgt das Verständnis, „dass Bildung für alle Menschen zugänglich sein und ihnen Raum für persönliche Entfaltung bieten muss“ (Scheunpflug & Affolderbach 2019: 13). Wichtig wäre daher, dass der Bildungserfolg nicht von der sozialen Herkunft abhängt. Der zuvor erwähnte Fokus auf das Bildungssubjekt sollte miteinschließen, dass durch Bildung ein Lernerfolg und auch ein Kenntnis- und Erfahrungsgewinn entsteht, was unter den Lernenden einerseits Motivation schafft und ihnen andererseits eine Perspektive gibt. Dadurch kann einer fehlenden Bildungsmotivation entgegengewirkt werden. (Scheunpflug & Affolderbach 2019)

Konkret bedeutet dies, dass Bildung auf der einen Seite auf die persönlichen Fähigkeiten und die soziale Situation der Lernenden bezogen und andererseits mit den Lebensperspektiven der Betroffenen verbunden sein muss. Dies erfordert ein differenziertes Angebot wie auch eine praktische und alltagsbezogene Verortung von Lernen und Bildung. (Scheunpflug & Affolderbach 2019: 14)

Wie schon eingangs erwähnt, wird das vorhandene Bildungssystem durch das zunehmende Flucht- und Migrationsgeschehen herausgefordert und muss sich

dahingehend neu orientieren. Konkret geht es um größere Dimensionen und globale Verhältnisse, die in das Bildungskonzept integriert werden müssen. Oftmals führt dies zu Reaktionen von Widerstand oder Angst innerhalb der Bevölkerung – eine Überwindung dieser Zustände sollte ebenfalls angestrebt werden. Bildung ist zweifelsohne ein Weg, um Integration und gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen – dabei spielen sowohl formelle als auch informelle Bildungsangebote eine Rolle. Von Seiten der aufnehmenden Gesellschaft muss jedoch auch ein inklusiver, pluraler und toleranter Zugang dazu geschaffen werden. Weiters scheint es wichtig zu erwähnen, dass Bildung auch im außerschulischen Kontext stattfinden kann. Bestimmte Bildungsangebote, wie Jugendtreffs, Sportvereine oder Engagement im zivilgesellschaftlichen Bereich, könnten für Menschen aus anderen Gesellschaften möglicherweise unbekannt sein. Wenn diese Angebote inklusiv sind, können sie jedoch einen wichtigen Beitrag zur Integration leisten. Sprachkenntnisse sind ebenfalls eine sehr wichtige Komponente im Kontext von Flucht und Migration. Einerseits geht es darum, die Sprache des Ankunftslandes zu lernen, inklusive spezifische Kenntnisse von Kultur, Land und der jeweiligen Gesellschaft. Andererseits wäre es sinnvoll, auch die Herkunftssprache der migrierten Personen oder etwaige zusätzliche Sprachkenntnisse zu berücksichtigen. Mehrsprachigkeit ist im Beruf gerade aufgrund der zunehmenden Globalisierung in jedem Fall von Vorteil. (Scheunpflug & Affolderbach 2019)

Es stellt sich nun die Frage, welche konkreten Maßnahmen getroffen werden können, um den Anforderungen eines inklusiven Bildungsverständnisses im Kontext von Flucht und Migration gerecht zu werden. Ein Ziel wäre es, Bildungseinrichtungen so zu gestalten, dass die Individualität aller Menschen berücksichtigt wird. Beispielsweise sollte analysiert werden, wie heterogenitätssensibel eine Hochschule ist und inwiefern die Bedürfnisse der Mehrheit und auch die der Minderheiten miteinbezogen werden. Es liegt vor allem an der Mehrheitsbevölkerung, einen gesellschaftlichen Diskurs voranzutreiben und das Bildungswesen inklusiver zu gestalten – es geht „darum, die gesellschaftliche Heterogenität zu verstehen, sich auf Inklusion einzulassen und Vielfalt zuzulassen“ (Scheunpflug & Affolderbach 2019: 19). Auch zivilgesellschaftliches Engagement spielt eine wichtige Rolle im Integrationsprozess und Kontakte zwischen Menschen mit unterschiedlichem nationalen oder ethnischen Hintergrund sind wesentlich für ein gutes Miteinander in der Gesellschaft. Zu betonen

ist dabei, dass Menschen mit Migrationsbiografie keine Sonderbehandlung erhalten sollten, da dies zu Benachteiligung führen kann. (Scheunpflug & Affolderbach 2019)

Die in diesem Kapitel vorgestellten Konzepte sollen dabei helfen, das Thema der Masterarbeit und am Ende auch die Auswertung der Interviews theoretisch zu untermauern. Sie bilden die Basis und das Grundgerüst für die Arbeit. Das folgende Kapitel geht auf den Krieg in Syrien und die daraus resultierende Fluchtbewegung ein. Dies soll dazu dienen, die Hintergründe und die Vorgeschichte des Masterarbeitsthemas zu verstehen, um auch die Folgen besser nachvollziehen zu können, mit denen sich die vorliegende Arbeit eigentlich beschäftigt.

3. Der Syrien-Krieg und die darauffolgende Fluchtbewegung

Um die Situation der Geflüchteten aus Syrien besser nachvollziehen zu können, ist es von Vorteil, sich genauer mit der jüngsten Geschichte des Landes und deren Folgen auseinanderzusetzen. Der gesamten Kriegsverlauf und die verschiedenen Konflikte werden in dieser Arbeit jedoch nicht im Detail erläutert – es besteht also in dieser Hinsicht kein Anspruch auf Vollständigkeit. Bei Interesse, sich näher über den Syrien-Krieg zu informieren, gibt es zahlreiche Bücher und andere Literatur, die dieses Thema behandeln¹. Im folgenden Kapitel soll lediglich ein Überblick über den Beginn des Krieges, über die Konfliktparteien und über die derzeitige Lage gegeben werden, um die Dimensionen und die Komplexität der Kriegssituation zumindest einigermaßen sichtbar zu machen. Danach wird auf die Auswirkungen des Krieges eingegangen, da sie die Grundlage für das Thema dieser Arbeit darstellen. Unter anderem werden die Folgen für Österreich und die EU aufgezeigt; zudem werden auch die psychischen Auswirkungen aufgezeigt, die der Krieg auf die Geflüchteten haben kann.

¹ Beispielsweise:

Baczko, A., Dorronsoro, G., & Quesnay, A. (2017). *Civil War in Syria: Mobilization and Competing Social Orders*. Cambridge University Press.

Bawey, B. (2016). *Assads Kampf um die Macht: Eine Einführung zum Syrienkonflikt* (2. Aufl.). Springer VS.

3.1 Beginn des Krieges, Konfliktparteien und derzeitige Lage

Im Zuge des sogenannten ‚Arabischen Frühlings‘ kam es neben Protesten in vielen Ländern Nordafrikas und des Nahen Ostens im März 2011 auch in Syrien zu ersten Unruhen (Bawey 2016: 32). Die Proteste richteten sich gegen Korruption und soziale Probleme und breiteten sich ausgehend von der südwestlich gelegenen Stadt Deraa innerhalb kürzester Zeit im ganzen Land aus (ebd.). Doch im Gegensatz zu den Protesten in den übrigen Ländern, nahm die Situation in Syrien einen gänzlich anderen Verlauf (ebd.: 33). Relativ schnell entwickelte sich ein Bürgerkrieg, in dem das syrische Regime unter Bashar al-Assad gegen eine gespaltene Opposition kämpfte, der sogenannte Islamische Staat (IS) wieder mächtiger wurde und sich zunehmend auch andere Länder, wie die USA, die Türkei und unter anderem Deutschland als Waffenlieferanten daran beteiligten (ebd.: 33-41). Der Krieg will seit mittlerweile mehr als 10 Jahren kein Ende nehmen. Auch wenn die Konflikte inzwischen etwas ruhiger geworden sind, stellen vor allem die katastrophalen wirtschaftlichen Folgen das Land vor weitere Herausforderungen (NZZ 2022).

Seit Jahren gibt es vorrangig von internationaler Seite immer wieder Versuche, Frieden zu schaffen – die Komplexität des Konfliktes ist wohl einer der Hauptgründe warum dies bisher nicht gelungen ist. Oft wurde und wird die Situation von internationaler Betrachtungsweise als binärer Konflikt gesehen, als ein Kampf zwischen zwei Seiten – nämlich zwischen jenen, die entweder der Regierung oder der Opposition nahestehen (Hellmüller & Zahar 2019: 85). Die Lage ist in Wirklichkeit jedoch weitaus komplexer.

Einer der Hauptakteure ist das syrische Regime unter Bashar al-Assad, das mittlerweile wieder den Großteil des Landes kontrolliert. Zu nennen sind zudem die Rebellen (siehe Abb. 2) oder auch die Freie Syrische Armee, die sich unter türkischer Führung später die ‚Syrische Nationale Armee‘ genannt haben – sie besetzen zurzeit jeweils ein kleines Gebiet im Nordwesten und im Südosten Syriens. Die Demokratischen Kräfte Syriens (kurz DKS oder auf Englisch SDF) haben sich 2015 gebildet und bestehen unter anderem aus den kurdischen Volksschutzeinheiten (Abkürzung YPG) – ihr militärischer Arm ist die kurdisch-syrische Partei der Demokratischen Union (kurz PYD), die oft mit der Arbeiterpartei Kurdistans (PKK) in Verbindung gebracht wird. Sie dominieren den Nordosten Syriens, vor allem an den

Grenzen zur Türkei und zum Irak. Der sogenannte Islamische Staat ist mittlerweile weitgehend zurückgedrängt. (Baczko et al. 2017; Syria Liveuamap 2022)

Die folgende Karte von Syrien (Abb. 1) zeigt, welche Gebiete derzeit von den verschiedenen Konfliktparteien im Land kontrolliert werden.

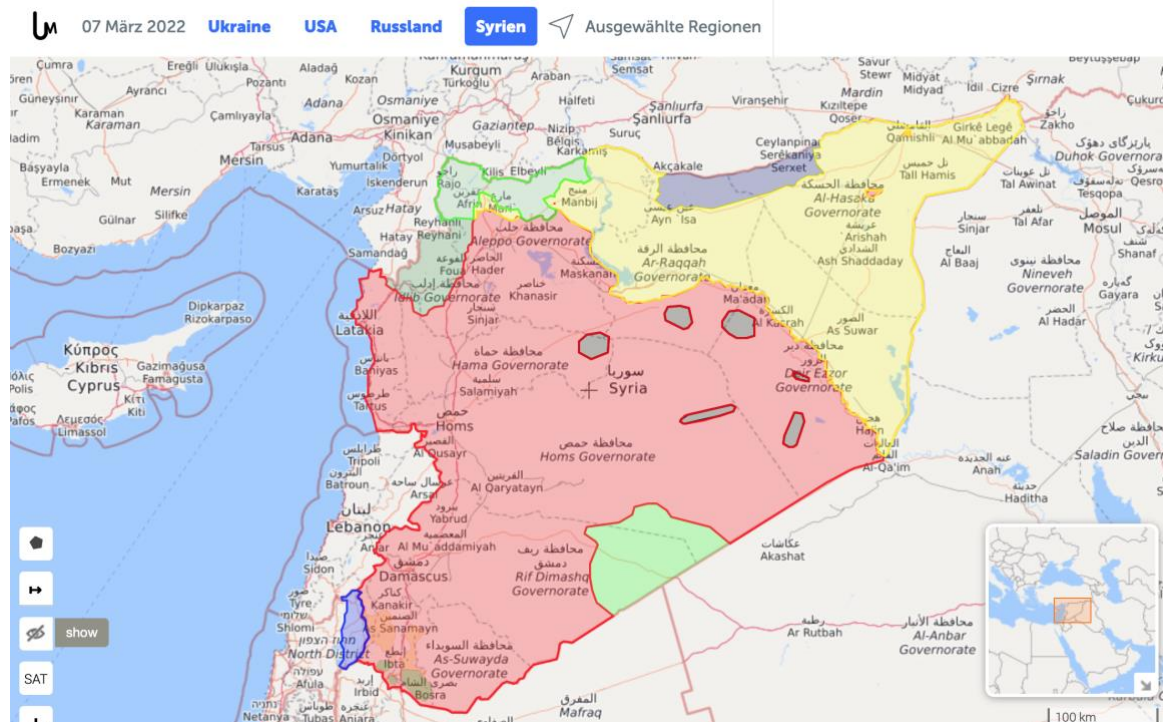


Abb. 1: Kontrollierte Gebiete in Syrien – Stand 07. März 2022 (Syria Liveuamap 2022)

Die nachfolgende Legende (Abb. 2) gibt Aufschluss über die verschiedenen Konfliktparteien, die Syrien gegenwärtig kontrollieren (siehe Abb. 1).

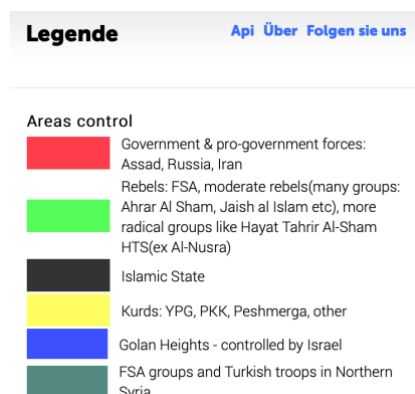


Abb. 2: Legende zu Abb. 1 (Syria Liveuamap 2022)

Aus der kurz zusammengefassten Darstellung des Krieges und auch aus der Karte in Abbildung 1 wird klar ersichtlich, dass die Konfliktsituation in Syrien keinesfalls eine binäre ist – es sind viele AkteurInnen involviert, die unterschiedliche Interessen und Ziele verfolgen. Dies macht die gesamte Situation und somit auch jegliche Friedensbestrebungen unglaublich schwierig und komplex.

3.2 Die Auswirkungen des Krieges

Der mehr als 10 Jahre andauernde Syrien-Krieg hat mittlerweile gewaltige Dimensionen angenommen. Schätzungen zufolge haben fast 600.000 Menschen ihr Leben im Krieg verloren (SOHR 2020). Laut offiziellen Angaben sind derzeit 5.692.426 syrische StaatsbürgerInnen aus ihrem Herkunftsland geflohen – das entspricht ungefähr einem Viertel der gesamten syrischen Bevölkerung (UNHCR 2022). Allein bis zum Ende des Jahres 2015 hatten circa 4.500.000 Menschen Syrien verlassen – die Türkei hat bisher mit mehr als 65% die meisten der syrischen Geflüchteten aufgenommen, der Libanon liegt auf Platz 2 mit 14,8% und Jordanien an dritter Stelle mit 11,8% (ebd.). Zusätzlich zu all jenen, die aus Syrien geflüchtet sind, gibt es mehr als 6 Millionen Binnengeflüchtete – das sind SyrerInnen, die innerhalb ihres eigenen Landes vertrieben wurden (United Nations & World Bank 2018: 26). Insgesamt sind das fast 12 Millionen Menschen, die ihr Zuhause verlassen haben – also mehr als die Hälfte der Bevölkerung, die 2010 noch in Syrien gelebt hat (Statista 2022).

3.2.1 Auswirkungen auf Österreich und die Europäische Union

Auch in Österreich sind seit 2014 viele Geflüchtete angekommen – die Zahl der Asylanträge ist 2014 im Vergleich zum Jahr davor um 60% gestiegen (ÖIF 2015: 2). Der Höhepunkt der Fluchtbewegungen war im Jahr 2015, in dem teilweise an die 10.000 Menschen täglich die Grenze nach Österreich überquerten (Sailer & Koglbauer-Schöll 2015). Die Solidarität in der österreichischen Bevölkerung war zu dieser Zeit sehr groß, es meldeten sich unzählige Freiwillige, um zu helfen – an den Bahnhöfen wurde Essen und Kleidung verteilt und es wurden Notschlafstellen errichtet (ebd.). Da viele der Geflüchteten nach Deutschland weiterreisen wollten, wurden zusätzliche Züge organisiert und sogar die Durchsagen an den Bahnhöfen waren in den Sprachen der Großteils syrischen und afghanischen Geflüchteten (ebd.). Im Jahr 2015 gab es eine Verdreifachung der Asylanträge und es kam zu einem Höchststand

von circa 88.000 Anträgen, was einer Zunahme von über 200% im Vergleich zum Vorjahr entspricht (BMI 2015: 3). Menschen aus Syrien waren dabei meist die Mehrheit (Migration 2022). Zwischen 2015 und 2021 lag Syrien vier Mal auf Platz 1 der Länder mit den meisten Asylanträgen in Österreich – die übrigen drei Jahre war Syrien auf Platz 2, nur knapp hinter Afghanistan (ebd.). Auch bei der Anzahl von positiven Asylbescheiden lag Syrien zwischen 2016 und 2021 drei Mal auf Platz eins und drei Mal auf Platz 2 hinter Afghanistan – die höchste jährliche Anzahl an Asylgewährungen waren im Jahr 2016 insgesamt 15.528 positive Bescheide für syrische StaatsbürgerInnen (ebd.).

Die vermehrte Zuwanderung von Geflüchteten stellte Österreich ab dem Jahr 2015 vor große Herausforderungen (ÖIF 2015: 4). Die Erstaufnahmezentren waren überlastet und die Quartiere voll – die Bundesregierung richtete eine eigene „Task Force Asyl“ ein, es gab Unterbringungsquoten, die jedes Bundesland erfüllen musste bzw. sollte und Christian Konrad wurde zum Flüchtlingskoordinator ernannt (ebd.). Im September 2015 wurden in Österreich erstmals seit Inkrafttreten des Schengener Übereinkommens 1997 wieder Grenzkontrollen eingeführt (Oesterreich 2022). Zudem wurde in Spielfeld an der Grenze zu Slowenien auf Initiative der damaligen Innenministerin Johanna Mikl-Leitner ein 3,7 Kilometer langer Grenzzaun errichtet (Holzer 2019; ÖIF 2015). Ebenfalls im September wurden im Zuge einer Regierungsklausur 75 Millionen Euro für Integration bereitgestellt – dieses Geld sollte verwendet werden für ein höheres Angebot an Deutschkursen und Lehrplätzen, erstmalig auch für Asylwerbende (ÖIF 2015: 6). Zusätzliche 70 Millionen Euro sollten in der Arbeitsmarktpolitik verwendet werden für die Anerkennung von Qualifikationen und Ausbildungen jener Menschen, die Asyl- oder subsidiär schutzberechtigt sind (ebd.). Zudem wurden Intensivausbildungen und Fort- bzw. Weiterbildungskurse angeboten (ebd.: 6f). Im November 2015 wurde ein „50-Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich“ (ebd.: 7) herausgegeben, wobei das Erlernen der Sprache, der Zugang zum Arbeitsmarkt und die Vermittlung von „österreichischen Werten“ im Vordergrund standen. Daraufhin startete der ÖIF 2016 mit dem Angebot von Werte- und Orientierungskursen, die einen Einblick in das österreichische Leben geben und die Grundwerte für ein erfolgreiches Zusammenleben vermitteln sollten (ebd.). Sogenannte „österreichische Werte“ anhand eines achtstündigen Kurses zu vermitteln, kann durchaus kritisch betrachtet werden (Hohmann 2020).

Die große Welle an Solidarität, die den Geflüchteten 2015 von der österreichischen Bevölkerung und auch von vielen anderen europäischen Ländern entgegengebracht wurde, kehrte sich jedoch in den darauffolgenden Jahren relativ schnell in eine zunehmend ablehnende Haltung um (Handler 2021: 86f). Es wurden immer mehr Maßnahmen eingeführt, um den Zuzug von Geflüchteten einzudämmen und sie wenigstens nicht bis Österreich kommen zu lassen (ebd.: 118). Beispielsweise initiierte die neugewählte österreichische Regierung im Jahr 2017, die sogenannte Balkanroute zu schließen (ebd.). Auch die EU-Außengrenzen sollten nicht überschritten werden – Vereinbarungen europäischer PolitikerInnen mit der Türkei und nordafrikanischen Ländern, waren Versuche, die flüchtenden Menschen nicht bis nach Europa kommen zu lassen (Oulios 2020: 127). Dass illegale Migration und das Leid der Menschen dadurch nicht verhindert werden können, zeigen die überfüllten Lager auf den griechischen Inseln, wie etwa auf Lesbos oder die Berichte über Gefangenenlager in Libyen, wo viele Geflüchtete misshandelt werden (ebd.).

Die Bezeichnung „Flüchtlingskrise“ soll in dieser Arbeit jedoch vermieden werden – dieser Begriff wird oft im europäischen Kontext, bzw. aus eurozentrischer Perspektive verwendet und bezieht sich relativ selten auf die Krise der Geflüchteten selbst (Schulze Wessel 2017: 64). Dem Eurozentrismus folgend, fokussiert sich der Begriff fast ausschließlich auf die Probleme, die in Europa durch die geflüchteten Menschen entstehen (ebd.).

[D]er Begriff wird in erster Linie im Zusammenhang mit dem Kontrollverlust an den Grenzen, der Überforderung von Ämtern und Behörden, der schwierigen Situation in den Gemeinden, der angespannten gesellschaftlichen und politischen Stimmung sowie der hohen Zahl an Ankommenden in Deutschland 2015 und 2016 verwendet. (Schulze Wessel 2017: 64).

Die europäische Asyl- und Migrationspolitik steckt in einer Krise – zuvor ausgearbeitete Konzepte und Strategien haben versagt und die Situation ist außer Kontrolle geraten (Schulze Wessel 2017: 64). Denn schon 2015 haben jene Mechanismen nicht funktioniert oder waren erst gar nicht eingerichtet, die davor jahrelang in Europa und entlang der Mittelmeerroute etabliert waren: „[...] das System der Rückübernahme- oder anderer bilateraler Abkommen, welche die Rücknahme eigener Staatsangehöriger oder TransitmigrantInnen regeln, und [...] das Dublin-System, das die Hauptlast der Aufnahme den Ländern an den Außenrändern des Schengenraums aufbürdet“ (ebd.). Anstatt von einer „Flüchtlingskrise“ zu sprechen, wäre es also um einiges treffender, die Situation als Krise der Asyl- und

Migrationspolitik in Europa zu bezeichnen (ebd.). Gründe dafür gibt es zur Genüge, wie die vergangenen Jahre gezeigt haben.

Der kurze Abriss der Ereignisse und Maßnahmen im Jahr 2015 und der darauffolgenden Jahre lässt bereits erahnen, welche Auswirkungen die Ankunft einer derart großen Menge an Geflüchteten in Österreich hatte – und das in allen erdenklichen Bereichen. Bildung ist in Folge einer Flucht ohne Zweifel ein wichtiger Schritt, um beispielsweise die deutsche Sprache zu erlernen und Arbeit zu finden (Gouma et al. 2019: 5). Deshalb war und ist auch der Bildungsbereich in Österreich gefragt, seine Bildungsangebote dahingehend zu erweitern, was jedoch nicht immer einwandfrei funktioniert (ebd.). Ein gleichberechtigter und selbstbestimmter Bildungszugang für Geflüchtete, jenseits der Pflichtschule, wird oft erschwert oder gänzlich verwehrt und ist an Aufenthaltsrechte gekoppelt, was die soziale Ungleichheit weiter verstärkt (ebd.).

3.2.2 Psychische Auswirkungen auf Geflüchtete

Migrierte Menschen leiden oft unter großen Verlusterfahrungen, denn alles, was bisher vertraut war, ist plötzlich verschwunden – im schlimmsten Fall für immer (Schaffler et al. 2017: 229). Im Ankunftsland erwartet sie eine fremde Kultur, frühere Lebensgewohnheiten müssen oft umgestellt werden, soziale Beziehungen ändern sich, es sollte eine neue Sprache erlernt werden und meist geht auch der bisher ausgeübte Beruf verloren – dies führt in vielen Fällen zu einem Verlust von Identitätsanteilen, was eine Auseinandersetzung mit Identitäts-Veränderungen nötig macht (ebd.: 229f). Oft kommt es im Ankunftsland auch zu Diskriminierung und Rassismus, was die Eingewöhnung in die neue Gesellschaft zusätzlich erschwert und Gesundheitsrisiken mit sich bringt (ebd.: 230). Der Stress im Zusammenhang mit der erwarteten kulturellen Anpassung ist umso intensiver, wenn es sich um Kriegsgeflüchtete handelt, die unfreiwillig migriert sind und keine Zeit hatten, sich darauf vorzubereiten (ebd.). Bei diesen Menschen besteht aufgrund der oft erlebten Gewalt und des Verlustes auch ein höheres Risiko, eine Traumafolgestörung zu erleiden – am häufigsten kommt es zu Posttraumatischen Belastungsstörungen (ebd.: 235). Ohne Behandlung endet dies oft in einem lebenslangen Leiden und in manchen Fällen wird die Traumatisierung sogar an die folgende Generation weitergegeben (ebd.). Dieses Leid führt zu Schwierigkeiten in der Integration und auch in der

Alltagsbewältigung an sich (ebd.: 236). Wenn die Unterstützungssysteme im Ankunftsland schwach sind oder gänzlich fehlen, etwa kein Zugang zum Arbeitsmarkt gegeben ist, finanzielle Schwierigkeiten auftreten und andere unkontrollierbare Situationen entstehen, stellt dies eine zusätzliche Belastung dar (ebd.). Diese Ereignisse können traumatisierend bzw. retraumatisierend sein, denn der Umgang mit Menschen, die Schutz suchen, kann sich stärker auf mögliche Traumasymptome auswirken als jene Ereignisse, die im Herkunftsland ursprünglich dazu geführt haben (ebd.). Erst wenn selbstständig gehandelt oder Entscheidungen getroffen werden können, verbessert sich die Situation meistens (ebd.).

Nachdem in diesem Kapitel auf den Krieg in Syrien, die daraus entstehende Fluchtbewegung und unmittelbare Folgen eingegangen wurde, handelt das nun folgende Kapitel erstmals vom konkreten Thema dieser Arbeit, nämlich von Geflüchteten, die an österreichischen Hochschulen studieren. Dies ist wiederum ein Ereignis, das nach der Flucht, wenn überhaupt, meist erst etwas später eintritt, da es zuerst einige Hürden zu bewältigen gibt.

4. Geflüchtete im österreichischen Hochschulsystem

Die Fortsetzung oder der Beginn einer Ausbildung im Ankunftsland kann bei Geflüchteten mit Sicherheit zu einer besseren psychischen Verfassung beitragen, da es neue Perspektiven schafft und zu Teilhabe und Selbstbestimmung führt (Berg et al. 2019: 136). Bildung kann Räume schaffen, um sich zu entwickeln und kann auch Orientierung und Stabilität geben, vor allem bei Menschen mit Fluchthintergrund, die sich in einer neuen Gesellschaft zurechtfinden müssen (Möller & Adam 2009: 83). Wie zu erwarten war, finden sich an Österreichs Hochschulen ebenfalls immer mehr Geflüchtete, die ihre Ausbildung im Tertiärbereich entweder beginnen oder fortsetzen wollen (Langthaler 2018). Sie kommen aus verschiedenen Ländern, doch im Gegensatz zu beispielsweise afghanischen Geflüchteten weisen die in Österreich angekommenen SyrerInnen einen durchschnittlich höheren Bildungsgrad auf (Schasche & Zweiger 2019: 24f). Ein großer Teil der syrischen Geflüchteten besitzt eine Ausbildung, die dem Tertiärbereich im österreichischen Bildungssystem gleichzusetzen ist (ebd.). Dies dürfte auch der Grund sein, warum die Zahl syrischer Studierender an österreichischen Universitäten, im Vorstudienlehrgang und auch an

Fachhochschulen seit 2016 deutlich gestiegen ist und sie in einigen Bereichen die größte Gruppe von Studierenden aus außereuropäischen Entwicklungsländern² darstellen (Langthaler 2018: 2).

Umso überraschender scheint es, dass sich in der wissenschaftlichen Literatur nur wenige Informationen zur Zielgruppe der Geflüchteten im österreichischen Hochschulsystem finden – noch weniger folglich zu jenen, die aus Syrien kommen. Das Buch „Geflüchtete im deutschen Hochschulsystem“ (Struchholz 2021) gibt einen guten Einblick in die Situation an Hochschulen in Deutschland. Ein vergleichbares Werk bezogen auf den österreichischen Kontext konnte nicht gefunden werden, vor allem nicht mit dem Fokus auf syrische Geflüchtete und auf die Frage, inwiefern Flucht und Migration die Situation dieser Menschen an Hochschulen beeinflusst. Eine interessante Studie zu einem sehr ähnlichen Thema wurde jedoch kürzlich durchgeführt – an der Wirtschaftsuniversität Wien wurde im August 2021 eine qualitative Studie gestartet, die migrierte und geflüchtete Studierende aus dem Globalen Süden an Hochschulen in Wien untersuchen sollte (WU Sozialpolitik 2021). Das Projekt endete im April 2022 und wurde von einem Projektteam unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Schneider und Dr. Kohlenberger durchgeführt (ebd.). Die Ziele des Projekts wurden folgendermaßen definiert:

(1) eine Analyse der Wahrnehmung des Wissenschaftsstandortes Wien, (2) eine Analyse der Möglichkeiten der Teilhabe bzw. Barrieren der Teilhabe von Studierenden aus Entwicklungsländern bzw. mit Fluchthintergrund an Wiener Hochschulen und (3) das Herleiten von Handlungsempfehlungen für Innovationen und Diversitätsförderung. (WU Sozialpolitik 2021)

Im April 2022 wurden die ersten Ergebnisse in Form eines Working Papers veröffentlicht. Die Fokusgruppeninterviews wurden mit Studierenden aus unterschiedlichen Ländern des Globalen Südens durchgeführt, die entweder Asylstatus hatten oder mit einem Studierendenvisum in Österreich waren und an unterschiedlichen Hochschulen in Wien studierten. Die Ergebnisse aus den Interviews wurden in strukturelle und persönliche Faktoren unterteilt. Zu den strukturellen Faktoren zählen extra-universitäre Faktoren, Studieneintritt, Zulassung, Orientierung, Qualität und Inhalt des Studienprogramms und universitäres Personal. Die persönlichen Faktoren beinhalten Qualifikationen, Studierendenleben, Sozialleben,

² Entwicklungsländer laut DAC-Liste der OECD:
https://www.bmz.de/resource/blob/71106/5dd2860984e515773365b544f6454f33/DAC_Laenderliste_Berichtsjahr_2021.pdf (Zugriff 17.05.2022, 17:16)

Gesundheit und soziodemographische Faktoren, Identität und ideelle Faktoren. In allen eben genannten Kategorien konnten Studierende gefunden werden, die gut zurechtkommen und keine größeren Probleme haben. Der Fokus dieser Studie lag jedoch auf den Schwierigkeiten und Hindernissen, die bei dieser Gruppe an Studierenden auftreten. Die Ergebnisse waren in dieser Hinsicht sehr deutlich: Sie müssen noch immer viele Barrieren überwinden, die einheimische Studierende oder Studierende aus Industrieländern nicht vorfinden. Vor allem extra-universitäre Faktoren wie Aufenthalt und Visum und der Zugang zum Arbeitsmarkt wirken sich stark auf den Studienerfolg aus. Deshalb plädieren die AutorInnen für einen Multi-Stakeholder-Ansatz für Bildungsintegration und einen ganzheitlichen Zugang, da viele der auftretenden Probleme nicht allein durch die Hochschulen gelöst werden können und auch soziale bzw. psychische Bedürfnisse der Studierenden miteinbezogen werden müssen. Bezüglich der persönlichen Faktoren erweist sich ein starkes inter- und intraethnisches Netzwerk als wichtig – Studierende, die sich auf ein persönliches und finanzielles Unterstützungsnetz verlassen können, haben seltener mit psychischen Problemen, finanziellen Schwierigkeiten oder Wohnungsproblemen zu kämpfen. Deshalb sei beispielsweise eine Peer-to-Peer Beratung hilfreich, die bei inner- und außeruniversitären Herausforderungen helfen kann. Auch das Angebot an Mentoring und Tutorien sollte ausgebaut werden. Weiters erachten sie es als wichtig, die Repräsentation und Sichtbarkeit von geflüchteten und migrantischen Studierenden zu erhöhen, um deren Ressourcen und Bedürfnisse abzubilden und ihre Zugehörigkeit zu fördern. (Kohlenberger et al. 2022)

Um die Situation von geflüchteten Studierenden an österreichischen Hochschulen auch außerhalb der eben genannten Studie aufzuarbeiten, sollen in den folgenden Unterkapiteln zuallererst die Voraussetzungen aufgezeigt werden, die geflüchtete Studierende erfüllen müssen, um an einer österreichischen Hochschule studieren zu können. Danach werden mögliche Probleme, Barrieren und Schwierigkeiten dargelegt, die in der genannten Zielgruppe zu Ungleichheit führen können. Im dritten Unterkapitel werden schließlich Unterstützungsangebote aufgezählt, und es wird näher erläutert, welche Integrations- und Inklusionsmaßnahmen unter anderem geflüchteten Studierenden dabei helfen, sich besser zurechtzufinden bzw. sie auf das Studium vorbereiten.

4.1 Voraussetzungen für geflüchtete Studierende

Um als GeflüchteteR in Österreich studieren zu dürfen, gibt es je nach Hochschule oft unterschiedliche Bedingungen und auch welche Art von Nachweis akzeptiert wird, kann variieren (Refugees Wien 2022). Fortgeschrittene Deutschkenntnisse sind jedenfalls eine Voraussetzung für den Beginn eines Hochschulstudiums – Niveau B2³ muss mindestens erreicht sein, für manche Fächer sogar C1 oder C2, dies ist wiederum abhängig von der jeweiligen Hochschule (Studyinaustria 2022). Falls bei der Anmeldung zum Studium noch kein Sprachnachweis vorliegt, kann die/der Studierende zu einem außerordentlichen Studium an der Universität zugelassen werden (ebd.). Im Rahmen dessen kann ein Vorstudienlehrgang besucht werden, in dem die deutsche Sprache erlernt und in Folge eine Ergänzungsprüfung aus Deutsch abgelegt werden kann (ebd.). Danach kann das Studium als ordentlicheR StudierendeR fortgeführt werden (ebd.). Auch manche Fachhochschulen bieten Vorbereitungskurse, sowie Sprachkurse an (ebd.). Geflüchtete können in Österreich geförderte Sprachkurse besuchen; zudem wird der Vorstudienlehrgang beispielsweise an der Universität Wien durch ein Stipendium gefördert (ebd.).

Für die Zulassung an eine Hochschule ist darüber hinaus ein Nachweis über den Abschluss einer sekundären Schule vorzulegen – also ein Nachweis über eine abgeschlossene Matura oder ausländische Reifeprüfung. Für den Beginn eines Masterstudiums muss ein Bachelor- oder Diplomstudienabschluss vorgelegt werden, der fachgleich und gleichwertig mit einem österreichischen Abschluss ist – dazu muss an der jeweiligen Hochschule eine ‚Gleichwertigkeit‘ beantragt werden. In manchen Fällen ist es auch möglich, das im Ausland begonnene Studium in Österreich fortzusetzen, indem der bereits absolvierte Studienerfolg angerechnet wird – der Antrag dafür erfolgt ebenfalls an der jeweiligen Hochschule. Für Asylberechtigte oder subsidiär Schutzberechtigte entfällt jedoch die Vorlage eines Studienplatznachweises – das heißt, sie müssen keinen Studienberechtigungsnachweis einer Universität jenes Landes erbringen, indem die Schule oder Universität abgeschlossen wurde. (Studyinaustria 2022)

Eventuell vorhandene Zeugnisse können bei bestimmten Stellen kostenlos übersetzt werden und es gibt eine „Anlaufstelle für Personen mit im Ausland erworbenen

³ Europäischer Referenzrahmen

Qualifikationen“ (Klinge 2017: 08-4⁴) – kurz AST, die eine Anerkennungsberatung in mehreren Sprachen anbietet und im Zuge dessen auch abklären kann, ob die Qualifikationen anerkannt werden können oder nicht. AST kann auch beglaubigte Übersetzungen der benötigten Dokumente organisieren und sie an jene Stellen weiterleiten, die für den weiteren Prozess zuständig sind. Die Anerkennung der im Ausland absolvierten Abschlüsse hängt in Österreich oft davon ab, ob die angestrebten Berufe hierzulande reglementiert sind oder nicht. Der Prozess der Anerkennung kann lange dauern und ist oftmals sehr individuell. (Klinge 2017)

4.2 Mögliche Probleme und Barrieren, die zu Ungleichheit führen

Die Auflagen und Voraussetzungen, um als geflüchtete Person an einer österreichischen Hochschule studieren zu können, sind nicht für alle leicht zu erfüllen. Eine große Herausforderung kann das Erreichen des geforderten Sprachniveaus darstellen – meist sind die Bildungsbiografien fragmentiert und zwischen den Bildungsphasen gibt es oft lange Unterbrechungen, was das Lernen erschweren kann (Berg et al. 2019: 135). Darüber hinaus muss auch „das Lernen *in* der neuen Sprache bewältigt werden“ (ebd.) – beispielsweise kann es notwendig sein, sich neue Lernstrategien oder Fachwissen in sogenannten Studienkollegs [Bezeichnung in Deutschland, vergleichbar mit dem österreichischen Vorstudienlehrgang] anzueignen (ebd.). Zudem ist der Aufbau sozialer Netzwerke essenziell, um die deutsche Sprache erfolgreich zu lernen, jedoch ist dies zeitintensiv und oft von Gegebenheiten abhängig, welche die Geflüchteten nicht beeinflussen können (ebd.). Dazu zählt unter anderem die Unterbringung in abgelegenen Gegenden, die Verlegung an andere Standorte, lange Anfahrtswege und auch Anwesenheitspflichten in den Unterkünften oder in Integrationskursen – all dies erschwert das Knüpfen von neuen Kontakten im Studium und im Allgemeinen auch die regelmäßige Teilnahme an Lehrveranstaltungen (Berg et al. 2019; Theuerl & Mawufemo Digoh 2019).

Eine zusätzliche Schwierigkeit kann das österreichische Hochschulsystem darstellen, das oft sehr unterschiedlich ist im Vergleich zu jenem im Herkunftsland. Vor allem an österreichischen Universitäten ist häufig viel Eigeninitiative gefragt – Lehrveranstaltungen können nach Belieben selbst gewählt werden und der Semesterplan kann eigenständig zusammengestellt werden. An Hochschulen in

⁴ Im Magazin dargestellte Seitenangabe für Kapitel 8, Seite 4

anderen Ländern ist das System manchmal etwas „schulischer“ organisiert, das Semester ist also schon im Voraus geplant und die Fächer sind nicht veränderbar. Diese Umstellung zu bewältigen, kann eine Hürde darstellen. Doch nicht nur das – auch „die vielen impliziten, ungeschriebenen Regeln und Konventionen des akademischen Lebens, die spezifischen Merkmale der Wissenskultur“ (Kernegger 2019: 347) müssen erst erkannt und gelernt werden. Auch der Umgang mit ProfessorInnen und die verschiedenen Kommunikationsformen, sei es schriftlich oder mündlich, müssen sich viele erst aneignen, denn diese Umgangs- und Kommunikationsformen sind kulturell geprägt und können Unsicherheiten hervorrufen, wenn jemand in einem anderen Land sozialisiert ist. (Kernegger 2019)

Es gibt in der angesprochenen Zielgruppe zudem weitere Unsicherheiten auf struktureller Ebene, die den Weg an die Hochschule erschweren – dazu gehören beispielsweise das Asylverfahren und eventuelle Probleme mit der Aufenthaltsgenehmigung und der Arbeitserlaubnis, die Zugangsbedingungen der Hochschule oder auch der Bezug von Sozialleistungen, was mit finanziellen Schwierigkeiten verbunden sein kann (Berg et al. 2019; Langthaler 2018). Um den Zugang zu erleichtern, sollten bürokratische, unübersichtliche und oft widersprüchliche Regelungen abgebaut werden – dazu wären Vernetzungen auf institutionenübergreifender Ebene zwischen den Hochschulen und externen AkteurInnen von Vorteil, damit Informationen gebündelt und übersichtlicher bzw. ausführlicher bereitgestellt werden können (Berg et al. 2019: 136). Außerdem wäre es wünschenswert, diesen Bildungsbereich gezielter an einen bestimmten Bedarf oder an den vorhandenen Ressourcen auszurichten – ein Beispiel dafür wäre, die bereits erwähnten unterbrochenen Bildungsbiografien zu berücksichtigen (ebd.).

Es wäre es auch wichtig, Diskussions- und Begegnungsräume an Hochschulen zu schaffen, in denen Ungleichheiten angesprochen werden können (Theuerl & Mawufemo Digoh 2019: 143). Die Diskussionen sollen jedoch nicht auf rein theoretischer und passiver Ebene stattfinden, da dies zu Rassismus, Ausgrenzung und Stereotypisierung führen kann (ebd.: 143f). Stattdessen sollen diese transkulturellen Begegnungsräume dazu dienen, „die Verhältnisse untereinander zu analysieren, auf die vorliegenden Ungleichheiten einzugehen und durch Reflexion entgegenzuwirken“ (ebd.: 144). Dafür müsste auch das Lehrpersonal geschult werden, um einen Umgang zu garantieren, der auf Diskriminierung sensibilisiert ist, damit sie diese Räume in Folge auf inklusive Weise moderieren können (ebd.).

Langthaler (2018: 2) spricht in Bezug auf Studierende, die aus sogenannten Entwicklungsländern kommen, von einem ungenützten Potenzial, das nicht erkannt werde. Diese Personengruppe könne einen wichtigen Beitrag leisten, um Internationalität und Internationalisierung besser verständlich zu machen (ebd.) Es gäbe in dieser Hinsicht aber einen Mangel an Betreuungsangeboten und finanziellen Unterstützungsprogrammen; auch Stipendienprogramme seien weggefallen (ebd.: 3). In Folge wurde auch der fachspezifische Dialog gekürzt und die Datenerhebung sei zurückgegangen – die Gruppe jener Studierenden, die aus Entwicklungsländern kommen, werde auch bezüglich entwicklungspolitischer Zielsetzungen nicht mehr oft erwähnt (ebd.). All dies deutet nicht darauf hin, dass an Hochschulen besondere Rücksicht auf diese Zielgruppe genommen wird oder auch aus entwicklungspolitischer Sicht etwas unternommen wird, um das Potenzial dieser Menschen zu nützen.

4.3 Integration und Inklusion durch Unterstützungsangebote

Trotz der möglichen Schwierigkeiten und eher negativen Aussichten, die im vorherigen Unterkapitel gegeben wurden, gibt es dennoch etliche positive Entwicklungen. In den vergangenen Jahren wurden österreichweit Programme, Initiativen und Angebote gestartet, die den Zugang zu Hochschulen für Geflüchtete erleichtern sollten. Einige davon werden gegenwärtig noch angeboten, andere sind jedoch bereits ausgelaufen. Das doch sehr breite Angebot an Unterstützungsmöglichkeiten zeigt, dass in jedem Fall ein Bedarf vorhanden ist. Die Gründe, warum einige Initiativen und Angebote ausgelaufen sind, sind oft schwer ersichtlich. Ein Auszug der verfügbaren Möglichkeiten wird nachfolgend aufgelistet und kurz beschrieben.

4.3.1 Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU)

Der weiter oben bereits kurz erwähnte Vorstudienlehrgang wurde 1962 gegründet, um ausländische Studierende auf das österreichische Studium vorzubereiten – mittlerweile sind alle sechs öffentlichen Universitäten in Wien daran beteiligt. Neben deutschen Sprachkursen werden dort auch Vorbereitungskurse für die Ergänzungsprüfungen angeboten, durch die das Reifezeugnis aus dem Ausland der Matura in Österreich gleichwertig gemacht wird. Jedoch ist der VWU nicht einfach nur ein Bildungsangebot – dort treffen Studierende aufeinander, die aus unterschiedlichen

Ländern und auch aus gänzlich verschiedenen sozialen Schichten, religiösen und kulturellen Kontexten kommen. Von Geflüchteten bis zu privilegierten Studierenden, deren Studium meist von den Familien zu Hause finanziert wird – dies führt laut Erzählungen oft zu Diskussionen, jedoch lernen die Studierenden auch voneinander, es kommt zu Erkenntnisgewinnen, Lernzuwächsen und Horizonterweiterungen. Es gibt auch viele Angebote auf sozialer Ebene, beispielsweise Ausflüge, Exkursionen und verschiedene Projekte. Angestrebt wird eine sogenannte „wissenschaftskulturelle Integration“ (Kernegger 2019: 351), was neben der Aneignung von Sprachkenntnissen auch die Lernkompetenz beinhaltet. Nachdem der VWU abgeschlossen ist, sollten sich die Studierenden selbst sprachlich weiterbilden können und fähig sein, an einer Hochschule zu studieren. (Kernegger 2019)

Die didaktischen Grundsätze, welche für den Vorstudienlehrgang erstellt wurden, beinhalten unter anderem:

Hinführen zu autonomem und selbstorganisiertem Lernen über die Stärkung der Reflexionsfähigkeit, [...] interkulturelle[...] Kompetenz, [...] Selbst- und Sozialkompetenz (Empowerment) sowie [...] Förderung der *study skills* (Informationsmanagement, Zeitmanagement, Bekanntmachen mit wissenschaftlichen Textsorten, Diskursformen, ...) (Kernegger 2019: 351).

Wenn es tatsächlich gelingt, diese Grundsätze zu vermitteln, ist die Absolvierung des VWU in jedem Fall eine große Bereicherung für alle internationalen Studierenden – so auch für jene mit Fluchthintergrund, dessen Zahl sich dort vom Wintersemester 2016/17 bis zum Wintersemester 2018/19 mehr als verdoppelt hat (Kernegger 2019: 353).

4.3.2 Flüchtlingsinitiative MORE

Als im Jahr 2015 besonders viele geflüchtete Menschen nach Österreich kamen, wurde an den österreichischen Hochschulen eine Initiative gestartet, die den Hochschulzugang für jene Menschen einerseits attraktiver machen und sie andererseits am Weg dahin unterstützen sollte. Das teilweise bis heute verfügbare Angebot, eine Initiative der uniko (österreichische Universitätenkonferenz), besteht unter anderem darin, dass in gewissen Lehrveranstaltungen Plätze für Teilnehmende der MORE-Initiative freigehalten werden. Darüber hinaus werden auch spezielle Lehrveranstaltungen für diese Zielgruppe angeboten, beispielsweise im künstlerischen Bereich, jedoch auch Deutschkurse, da die deutsche Sprache einen wichtigen Teil

dazu beiträgt, überhaupt an einer österreichischen Hochschule studieren zu können. Die Teilnehmenden müssen keinen Studienbeitrag oder ÖH-Beitrag zahlen und haben Zugang zu allen Lernräumen und Bibliotheken. Für den Abschluss der Lehrveranstaltungen und Kurse kann eine Prüfung abgelegt werden, woraufhin ein Zeugnis ausgestellt wird. Falls die Sprachkenntnisse für eine Prüfung noch nicht ausreichen, kann stattdessen eine Teilnahmebestätigung ausgehändigt werden. Es gibt jedoch keine Garantie, dass die abgelegten Prüfungen später an einer Universität anerkannt werden, falls ein Studium aufgenommen werden sollte. (Fiorioli 2017)

Laut einer Evaluierung der Initiative wurde durch MORE ein Zugang zu 21 öffentlichen österreichischen Universitäten geschaffen. Wichtig zu erwähnen ist auch, dass sich das MORE-Programm je nach Universität unterschiedlich gestaltet – beispielsweise sind die Aufnahmeverfahren in das Programm individuell. Laut einer Erhebung waren die MORE-Studierenden im Zeitraum zwischen Wintersemester 2015/16 und 2017/18 zu 88% männlich und die Mehrheit, nämlich 27% aller MORE-Studierenden, kam aus Syrien. Durchschnittlich schaffte bis zum Wintersemester 2017/18 nur einer von 20 MORE-Studierenden den Übergang in Regelstudien oder Vorstudienlehrgänge. Laut einer Befragung der Studierenden zwischen Wintersemester 2015/16 und 2017/18 wurden die über das MORE-Programm angebotenen Sprachkurse von über 85% der Teilnehmenden belegt, wobei fast die Hälfte zwei oder sogar mehr MORE-Angebote genutzt hat. Im gleichen Zeitraum haben über zwei Drittel mindestens einen Kurs abgeschlossen. Gemäß der Evaluierung trägt die MORE-Initiative zur Integration bei, da ein Zugang zum universitären Bereich geschaffen und es auch als Sprungbrett für andere Ausbildungen gesehen wird. (Uniko 2018)

Auf der Homepage der uniko wird bezüglich des MORE-Programms aktuell bekanntgegeben, dass sich insgesamt 22 Universitäten beteiligt haben (eine mehr als in der weiter oben angeführten Evaluierung) und innerhalb von fünf Jahren ungefähr 3.500 Studierende am Programm teilgenommen haben. Es gab auch eine finanzielle Unterstützung für die Studierenden durch sogenannte Semesterpakete. Laut Homepage ist die Nachfrage nach dem MORE-Programm inzwischen zurückgegangen – bestenfalls seien die ersten Schritte in Richtung Integration der Zielgruppe gesetzt worden. Weiters hätten die Universitäten ihren eigenen Umgang mit geflüchteten StudienwerberInnen gefunden. (Uniko 2022a)

Aktuell noch laufende MORE-Angebote an österreichischen Universitäten sind ebenfalls auf der uniko Homepage aufgelistet (Uniko 2022b). Das MORE-Programm, wie es ursprünglich eingeführt wurde, gibt es laut dieser Auflistung nur mehr an der BOKU Wien, der JKU Linz, der Universität Salzburg und der Universität Klagenfurt (ebd.). Somit wird deutlich, dass das MORE-Angebot in den vergangenen Jahren deutlich reduziert wurde.

Nach wie vor aktiv und erfolgreich scheint das MORE-Angebot der JKU Linz zu sein, an dem auch zwei Studentinnen teilgenommen haben, die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit interviewt wurden. Die JKU bietet Studierenden mit Fluchthintergrund zwei verschiedene Programme – einerseits das „Borealis-MORE-Stipendium für Studierende im ordentlichen Studium“ und andererseits das „MOREclassic für Studierende im Vorstudienlehrgang (außerordentliches Studium)“ (JKU 2022). In beiden Angeboten gibt es einen Fahrtkostenzuschuss und einen Zuschuss zu anfallenden Lernmaterialien. Im MOREclassic Programm werden die Kursgebühren auf die Lehrveranstaltungen reduziert, die im Vorstudienlehrgang absolviert werden können. Und durch das Borealis-MORE-Stipendium bekommen Asylberechtigte oder subsidiär Schutzberechtigte 300€ und Asylwerbende 110€ monatlich. (JKU 2022)

Das individuelle Stipendienangebot der JKU zeigt, dass das MORE-Programm je nach Universität unterschiedlich ausgestaltet werden kann. Die Art von Unterstützung kann also variieren, je nachdem an welcher Universität man sich befindet. Der Grundgedanke des MORE-Programms bleibt aber immer gleich – nämlich den Weg an die Hochschule für geflüchtete Personen zu erleichtern.

4.3.3 Inklusives Bildungsmentoring für Geflüchtete

Von 2016 bis 2019 hat die Initiative Minderheiten gemeinsam mit der Asylkoordination Österreich das Projekt „BILDMENT – Inklusives Bildungsmentoring für Geflüchtete“ umgesetzt. Das Bildungsmentoring sollte Geflüchteten, die bereits Bildungsvoraussetzungen vorweisen oder dies anstreben, den Zugang zum tertiären Bildungssektor in Österreich vereinfachen. Durchgeführt wurde dies von Personen, die ebenso Fluchterfahrung aufweisen und bereits eine höhere Bildung haben. Dazu wurden Treffen veranstaltet, die der Beratung, Unterstützung,

Informationsbeschaffung und Begleitung entlang des Bildungsweges dienten. (Luciak 2019)

Zusätzlich wurden 15 Biografiearbeiten anhand von biografischen Interviews erstellt, welche die Lebensgeschichte der jeweiligen Person aufarbeiten, um die durch die Flucht beeinflusste Lebensgeschichte besser verarbeiten zu können. Weiters sollten dadurch die eigenen Ressourcen hervorgehoben werden, um das Selbstvertrauen zu stärken und die Personen zu unterstützen. Die Barrieren und Herausforderungen, die im Mentoring aufgekommen sind, waren folgende: mangelnde Sprachkenntnisse, bürokratische Hürden, schwierige finanzielle Situation, fehlender Informationsstand, schwierige persönliche und familiäre Situation. Für die eben genannten Probleme wurde durch die MentorInnen versucht, Hilfestellungen zu finden. Auch im Zuge der Biografiearbeit kamen ähnliche Barrieren zu Vorschein. Jedoch wurden auch die vielen Ressourcen herausgearbeitet, die die Geflüchteten zur Verfügung haben – beispielsweise Begabungen im Lern-, Sprach- und Kommunikationsbereich, selbstständiges Arbeiten, „Durchhaltevermögen, Willenskraft, Ehrgeiz, Selbstsicherheit, Arbeitseinsatz oder Mut, aber auch Ressourcen durch die Unterstützung familiärer und außerfamiliärer Netzwerke bzw. durch am Bildungsweg und berufliche Tätigkeiten erworbene Kompetenzen“ (Luciak 2019). (ebd.)

4.3.4 Peer-Mentoring und Biografiearbeit (PEERMENT 2019-21) – Inklusive und interkulturelle Fördermaßnahmen für MigrantInnen und bildungsbenachteiligte Gruppen am Weg zu höherer Bildung

In diesem Projekt werden Maßnahmen angeboten, die Menschen mit Migrationsbiografie und marginalisierte ethnische Gruppen dabei unterstützen sollen, Ungleichheiten im Bildungsbereich zu verringern und ein lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Dies soll primär durch einen erleichterten Zugang zum tertiären Bildungssektor geschehen. Durch die Maßnahmen sollen eine Steigerung der Motivation und des Wissens angestrebt werden und Kompetenzen im Bildungs- und Fachsprachenbereich gefördert werden. Zu den Zielgruppen gehören Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund, die bereits eine Ausbildung im Ausland begonnen oder abgeschlossen haben, welche in Österreich erst anerkannt werden muss. Weiters sollen jene Personen dieser Zielgruppe unterstützt werden, die Vorstudienlehrgänge besuchen oder studienvorbereitende Kurse an Hochschulen absolvieren. Die

Maßnahmen bestehen aus zwei Teilen. Einerseits wird ein Interkulturelles Peer-Mentoring angeboten, das Information, Beratung und Orientierung bezüglich der Bildung im tertiären Sektor geben soll. Den zweiten Teil bildet die Biografiearbeit, im Zuge derer die Lebensgeschichte jener Menschen aufgezeichnet wird und somit besser verarbeitet werden kann. Dadurch sollen eigene Potenziale erkannt bzw. erweitert und die Identität gefestigt werden. (Luciak 2021)

4.3.5 Zertifikatskurs "Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund"

Wie der Name bereits verrät, handelt es sich hierbei um einen Kurs, der geflüchtete Lehrpersonen für das Unterrichten an österreichischen Schulen ausbildet. Konkret müssen jene Personen, die dieses Angebot in Anspruch nehmen wollen, einen Aufenthaltstitel besitzen und ein Deutschniveau von mindestens B2.2 erreicht haben. Das Weiterbildungsprogramm wird vom Postgraduate Center der Universität Wien angeboten, dauert 2 Semester und hat einen Umfang von 40 ECTS Punkten. (Zertifikatskurs Uni Wien 2022)

Es geht hierbei speziell um die (Nach-)Qualifizierung all jener Personen, die in ihrem Herkunftsland bereits als Lehrkräfte gearbeitet haben. Mit diesem Projekt soll unter anderem auch dem Lehrkräftemangel, der in bestimmten Fächern in Österreich besteht, entgegengewirkt werden – wichtig sind dabei auch Lehrpersonen, die die Muttersprache jener SchülerInnen sprechen, die neu ankommen. Damit wird auf die immer größer werdende Heterogenität in den Schulen reagiert – die durch den Kurs ausgebildeten Lehrpersonen können durch die zusätzlichen Sprachkenntnisse nicht nur mit den SchülerInnen besser kommunizieren, sondern auch mit deren Eltern. Ein Ziel des Projekts ist es auch, geflüchtete Lehrkräfte in das Entwickeln von Maßnahmen miteinzubeziehen, um sicherzustellen, dass die konkreten Bedürfnisse jener Lehrpersonen (beispielsweise im Curriculum) berücksichtigt werden. Oft haben die Lehrkräfte in ihrem Herkunftsland jedoch statt der hier geforderten zwei Unterrichtsfächer nur eines studiert. Zudem fehlt ihnen meist das Wissen bezüglich des Bildungs- und Schulsystems in Österreich und dessen Rechtsgrundlagen – auch hier setzt der Zertifikatskurs an. Im Rahmen des Kurses können diese Personen einen Universitätsabschluss nachholen, wiederaufnehmen oder fertigstellen, um in Folge als LehrerInnen arbeiten zu dürfen. Ein weiteres Ziel ist die Vermittlung von zentralen

Kompetenzen, die die Inklusion von geflüchteten SchülerInnen fördern soll. Die Lehrkräfte können Ansprechpersonen sein für jene Kinder, die auch geflüchtet sind, sowohl für soziale als auch inhaltliche Aspekte – wichtig ist hierbei die Kommunikation in der jeweiligen Muttersprache. Auch Themen wie Migration, Asyl oder Flucht können von Lehrkräften mit Fluchterfahrung eventuell besonders gut für den Zugang in Schulen aufbereitet werden – das kann beispielsweise Rassismus und Vorurteilen entgegenwirken. (Bildungswissenschaft Uni Wien 2022)

4.3.6 Mentoringprogramm Uni-Freunde von „Fremde werden Freunde“

In diesem Projekt, das von der Organisation „Fremde werden Freunde“ durchgeführt wird, sollen Asylwerbende am Studienbeginn begleitet werden. Weiters soll auch der Austausch zwischen den Studierenden gefördert werden, egal ob sie Fluchthintergrund haben oder nicht. Im Jahr 2019 wurde das Programm gestartet, in Verbindung mit dem Vorstudienlehrgang, der von den Wiener Universitäten angeboten wird. Finanziell gefördert wird Uni-Freunde vom Fonds Soziales Wien. (Fremde werden Freunde 2021)

Ein Teil dieses Projekts ist das Mentoring-Programm, das Asylwerbende, die ein Studium beginnen, begleiten soll. Auch der Austausch zwischen den Studierenden wird damit gefördert. Es werden immer ein Mentee und einE MentorIn zusammengebracht, um dann ein Semester lang zusammenzuarbeiten. Dazu gehört meist ein Treffen, das einmal in der Woche zwischen den zwei Personen stattfindet. Zudem werden vonseiten des Programms Workshops für die Mentees und Beratungstermine für beide Parteien angeboten. (Fremde werden Freunde 2022)

In diesem Kapitel wurde einführend zum eigentlichen Masterarbeitsthema auf das Thema von Geflüchteten an österreichischen Hochschulen eingegangen und Projekte bzw. Maßnahmen vorgestellt, die den Zugang zum Studium sowie eine erfolgreiche Bewältigung erleichtern sollen. Im folgenden Kapitel werden nun die für die durchgeführte qualitative Forschung angewandte Methode, das Sample und die Interviewdaten dargelegt.

5. Methodischer Zugang

In diesem Teil wird die gewählte Forschungsmethode beschrieben. Zuerst werden das ausgewählte Sample dargestellt und einige Interviewdaten aufbereitet. Danach werden die Methode des qualitativen, leitfadengestützten Interviews und dessen Durchführung abgehandelt und schließlich wird auf die Interviewtranskription und auf die Auswertung der Daten eingegangen.

5.1 Sample und Interviewdaten

In den Interviews wurden Studierende an österreichischen Hochschulen befragt, die aus Syrien geflüchtet sind und jetzt in Österreich leben. Die Personen sollten aktuell an einer österreichischen Hochschule inskribiert sein und Syrien im Zeitraum zwischen 2011 und 2020 verlassen haben. Insgesamt wurden zwischen 22.11.2021 und 16.01.2022 acht Interviews durchgeführt – davon vier mit Männern und vier mit Frauen. Aufgrund der Covid-19 Pandemie und eines Lockdowns zu Beginn meiner Erhebungsphase, wurden alle Interviews online über Zoom abgehalten. Die Dauer der einzelnen Interviews betrug zwischen 33 und 64 Minuten. Die InterviewpartnerInnen waren im Alter von 27 bis 39 Jahren und sind zwischen 2014 und 2017 nach Österreich gekommen. Alle waren asylberechtigt, einer (14) hatte bereits die österreichische Staatsbürgerschaft. Fünf der Personen studierten und lebten in Wien, einer in Salzburg und zwei in Oberösterreich. Der Studienfortschritt war sehr unterschiedlich – von StudienanfängerInnen im 1. Semester eines Bachelorstudiums bis zu Masterstudenten (ausschließlich männlich) im letzten Semester war alles vertreten. Um größtmögliche Anonymität zu gewährleisten, wurde allen Interviewten ein Pseudonym zugewiesen. (siehe Abb. 3)

Kürzel + Interview Datum	Pseudonym	Alter + Ankunft in Ö	Hochschule in Ö	Studiengang und Fortschritt	Dauer Interview
I1 22.11.2021	Firas (m)	30 Jahre alt, seit 2017 in Ö	TU Wien	Masterstudium Architektur, 4. Semester	33 Minuten
I2 29.11.2021	Malek (m)	27 Jahre alt, seit 2015 in Ö	FH Technikum Wien	Masterstudium Leistungselektronik, 3. Semester	50 Minuten
I3 04.12.2021	Nael (m)	27 Jahre alt, seit 2014 in Ö	FH Technikum Wien	Masterstudium Leistungselektronik, 3. Semester	64 Minuten
I4 08.12.2021	Kamal (m)	32 Jahre alt, seit 2015 in Ö	Universität Salzburg	Propädeutikum Psychotherapie, 1. Semester	56 Minuten
I5 15.12.2021	Narin (w)	34 Jahre alt, seit 2017 in Ö	Universität Wien	Bachelorstudium Physik, 3. Semester	63 Minuten
I6 17.12.2021	Aliya (w)	27 Jahre alt, seit 2015 in Ö	WU Wien	Bachelorstudium BWL, 9. Semester	40 Minuten
I7 03.01.2022	Dima (w)	39 Jahre alt seit 2017 in Ö	JKU Linz	Lehramt Zweifach - Ernährung und Haushalt, 1. Semester	59 Minuten
I8 16.01.2022	Yara (w)	30 Jahre alt, seit 2014 in Ö	JKU Linz	Bachelorstudium Wirtschaftswissen- schaften, 1. Semester	43 Minuten

Abb. 3: Übersicht der InterviewpartnerInnen (eigene Darstellung)

Diese Übersicht (Abb. 3) bietet einen Überblick über die verschiedenen InterviewpartnerInnen. Durch die tabellarische Darstellung sind die interviewten Personen besser vergleichbar, zudem stellt sie eine gute Zusammenfassung der Interviewdaten dar.

Die Suche nach Personen, die bereit waren ein Interview zu geben, gestaltete sich relativ einfach. Die meisten InterviewpartnerInnen wurden durch bekannte Personen vermittelt, jedoch auch durch eine Anfrage beim Unternehmen MTOP und durch Kontaktierung des MORE-Programms der JKU Linz. Zu Beginn erwies es sich als einfacher, Männer zu finden, die der Zielgruppe entsprechen – deshalb wurden die

ersten vier Interviews mit Männern durchgeführt. Da jedoch eine Gleichheit zwischen den Geschlechtern gegeben sein sollte und die Erfahrungen der Frauen besonders aufgrund ihrer geringen Zahl interessant schienen, wurde im Anschluss an die ersten vier Interviews ausschließlich nach Frauen gesucht. Nach intensiverer Suche fanden sich auch die vier weiblichen Interviewpartnerinnen. Besonderer Dank gilt hierbei dem MORE-Programm der JKU – im Vorhinein wurde mit zwei Verantwortlichen ein Zoom Gespräch durchgeführt, im Zuge dessen sie sich mit dem Ziel der vorliegenden Masterarbeit vertraut gemacht und in Folge zwei Interviewpartnerinnen vermittelt haben.

5.2 Methode und Durchführung der Interviews

Als Methode wurden qualitative, leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Vor Beginn des eigentlichen Interviews wurde die zu interviewende Person über das Forschungsvorhaben informiert und dazu aufgefordert, auf die gestellten Fragen so ausführlich wie möglich zu antworten – es wurde auch angemerkt, dass es ein narratives Interview sei, um deutlich zu machen, dass sie gerne von persönlichen Erlebnissen und Eindrücken erzählen und Beispielen geben können. Im Endeffekt glichen die Interviews meist lockeren Gesprächen und die Atmosphäre war durchwegs sehr entspannt. Zudem wurde vor Beginn der Aufzeichnung auch das Einverständnis dazu eingeholt und hervorgehoben, dass die Daten anonymisiert werden. Weiters wurde auch betont, dass für die InterviewpartnerInnen unangenehm erscheinende Fragen nicht beantwortet werden müssen – was jedoch in keinem der Interviews eingetroffen ist. Somit wurde versucht, auf die ethischen Herausforderungen einzugehen, die eine Forschung mit Geflüchteten mit sich bringt (siehe Kapitel 2.1.1) (Block et al. 2013).

Die Interviews wurden auf Deutsch durchgeführt, was nicht der Erstsprache der InterviewpartnerInnen entspricht. Dies kann einen Nachteil darstellen, da sie sich in der Zweit-, Dritt- oder Viertsprache eventuell nicht so gut ausdrücken können, wie in ihrer Muttersprache. Jedoch konnte aufgrund des Hochschulstudiums in Österreich, bei dem ein gutes Deutschniveau Voraussetzung ist, davon ausgegangen werden, dass die Deutschkenntnisse so weit ausreichend sein würden, um das Interview in dieser Sprache durchzuführen. Diese Annahme hat sich am Ende auch bestätigt.

In den Interviews wurde darauf geachtet, möglichst offene und keine wertenden Fragen zu stellen. Der zuvor erstellte Interviewleitfaden diente als Orientierung – die Fragen wurden also nicht bei jedem Interview in der gleichen Reihenfolge gestellt, manche Fragen wurden ausgelassen, wenn sie schon im Gespräch beantwortet worden waren und manchmal wurden als Reaktion auf die Aussagen der InterviewpartnerInnen zusätzliche Fragen gestellt. Zudem wurde der Interviewleitfaden bzw. die Reihenfolge der Interviewfragen nach drei durchgeführten Interviews leicht angepasst und dadurch verbessert. Eine größtmögliche Offenheit wurde als wichtig erachtet, um den InterviewpartnerInnen die Möglichkeit zu geben, alle für sie relevanten Informationen und Details mitzuteilen (Helfferich 2014: 562). Teil des Interviews waren auch einige Erzählaufforderungen, was den narrativen und offeneren Aspekt der Interviewmethode hervorhebt (ebd.: 567). Der Leitfaden sollte dennoch eine bestimmte Struktur geben, damit die Interviews bei der Auswertung auch zu einem gewissen Grad vergleichbar sein würden (ebd.: 565). Zudem wurde der Interviewleitfaden entwickelt, um die für die Beantwortung der Forschungsfragen notwendigen Informationen zu generieren – vor allem aus diesem Grund und auch für eine bessere Vergleichbarkeit war es wichtig, den Leitfaden zumindest inhaltlich einzuhalten.

Die anfängliche Befürchtung, dass die Durchführung der Interviews online eventuell zu unpersönlich oder in irgendeiner anderen Weise problematisch sein könnte, hat sich in jedem Fall widerlegt. Die Interviews online abzuhalten, erwies sich sogar als sehr unkompliziert und zeitsparend – es entwickelte sich schnell eine gute Gesprächsatmosphäre und alle Interviews konnten innerhalb von drei Monaten abgeschlossen werden.

5.3 Transkription der Interviews und Auswertung der Daten

Im Anschluss an die Durchführung der acht Interviews, wurden sie mithilfe der Software MAXQDA2022 wörtlich transkribiert. Ein starker Anhaltspunkt waren hierbei die Transkriptionsregeln von Lamnek und Krell (2016). Da die Interviews direkt in Zoom aufgezeichnet wurden, standen bei der Transkription nicht nur Audioaufnahmen, sondern auch die dazugehörigen Videoaufnahmen zur Verfügung. Dies vereinfachte erstens die Transkription in einem bedeutenden Ausmaß, da bei unklaren Passagen oftmals erst durch Lippenlesen der korrekte Wortlaut erfasst werden konnte. Zweitens

bereicherten die Videoaufnahmen die Transkription in der Hinsicht, dass bestimmte nonverbale Gesten und nonverbales Verhalten sichtbar waren und somit zusätzliche, sehr wertvolle Komponenten des Interviews in die Daten miteinfließen konnten. Nur selten gab es Passagen, die entweder aufgrund einer schwachen Internetverbindung oder wegen mangelnder Sprachkenntnisse schwer verständlich waren – jene Stellen wurden im Transkript mit einer leeren Klammer gekennzeichnet. Allgemein betrachtet waren jedoch alle acht Interviews zum Großteil gut zu transkribieren und konnten auch für die Forschung verwendet werden. Nach dem offiziellen Ende der Interviews wurde oft noch informell miteinander geredet – jene Passagen wurden zwar auch aufgenommen und transkribiert, jedoch bis auf einige Einzelheiten nicht in die Auswertung miteinbezogen, da sie inhaltlich nicht relevant erschienen. Um die Daten bestmöglich zu anonymisieren, wurden die Namen der InterviewpartnerInnen im Anschluss pseudonymisiert.

Nach der Transkription erfolgte die Auswertung der Daten anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Diese Analyse wurde ebenfalls mithilfe von MAXQDA2022 durchgeführt. Dazu wurden verschiedene Kategorien definiert und darauf aufbauend insgesamt 44 Codes in der Software erstellt, die Großteils auf den zuvor ausgearbeiteten Theoriekonzepten und der dargelegten Literatur basieren – immer unter Bezugnahme auf die Forschungsfragen und das Thema der Arbeit. In Folge wurden die Interviewtranskripte anhand der erstellten Codes kategorisiert – diese Codes bestanden aus Hauptcodes, die wiederum teilweise in Subcodes unterteilt wurden, sogenannte „Ober- und Unterkategorien“ (Mayring & Fenzl 2014: 544). Die durchgeführte Kategorisierung ähnelt stark der von Mayring beschriebenen strukturierenden Inhaltsanalyse – einer deduktiven Kategorienanwendung, die zum Großteil auf zuvor ausgearbeiteten Theorien und Literatur basiert (ebd.: 548). Die angewandte Methode kann jedoch eher einer „qualitativen Inhaltsanalyse als Mixed-Methods-Ansatz“ (ebd.: 551) zugeordnet werden, da einerseits auch aus den Inhalten der Transkripte heraus Codes erstellt wurden und andererseits auf die durchgeführte Kategorisierung ein induktiver Analysevorgang folgte. Es wurde folglich unter anderem versucht, anhand der Ergebnisse Lösungsvorschläge zu generieren, die auch auf andere Kontexte anwendbar sein sollten.

Nachdem in diesem Kapitel der methodische Zugang zur Forschung beschrieben und ein Überblick über die Interviewdaten und das Sample gegeben wurde, sollen im sechsten Kapitel nun die Ergebnisse der durchgeführten Forschung dargelegt und analysiert werden.

6. Empirische Ergebnisse und Analyse

Im Anschluss an die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse werden nun die daraus gewonnenen Resultate wiedergegeben und analysiert. Mithilfe der zuvor erstellten Kategorien werden die Ergebnisse thematisch in verschiedene Kapitel unterteilt. Wichtig erscheint dabei, die Aussagen der InterviewpartnerInnen möglichst unverfälscht wiederzugeben und selbst wenig hineinzunehmen, weshalb viele direkte und indirekte Zitate aus den Interviews übernommen werden. Zudem werden die Ergebnisse in jedem Kapitel mit der dargelegten Theorie und Literatur verknüpft. In den meisten Kapiteln werden außerdem mögliche Lösungsvorschläge für zuvor beschriebene Probleme aufgezeigt, wobei zwar auch eigene Ideen miteingebracht werden, jedoch den Ansätzen und Wünschen der interviewten Personen Priorität eingeräumt werden, sofern sie sich in den Interviews dazu geäußert haben.

Die Ergebnisse lassen sich in folgende Hauptkapitel unterteilen:

Unterschiede im Hochschulsystem zwischen Syrien und Österreich; Voraussetzungen für ein Studium in Österreich und bürokratische Hürden; sprachlichen Schwierigkeiten im Studium; Integration und Inklusion; Rassismus und das soziale Umfeld an der Hochschule; Zuschreibung von Anerkennung und Identität in der Aufnahmegesellschaft; finanzielle Situation der Studierenden; Studium während der Covid-19 Pandemie; Verbindungen zum Herkunftsland und mögliche Auswirkungen auf Leben und Studium in Österreich.

Da einige Themen in mehrere Kategorien fallen (beispielsweise kann ein erläutertes Problem sowohl mit dem Hochschulsystem als auch mit bürokratischen Hürden zu tun haben), kann es vereinzelt dazu kommen, dass bestimmte Ergebnisse in mehreren Kapiteln vorkommen – vor allem wenn sie besonders relevant und wichtig erscheinen.

6.1 Studium in Syrien und Unterschiede im Hochschulsystem

Zu Beginn der Interviews wurden die Studierenden zu ihrer Ausbildung in Syrien befragt. Lediglich einer der acht Interviewten, Malek (I2, S. 1, Z. 44-50), hatte vor seiner Flucht nach Österreich noch an keiner Hochschule studiert – alle anderen hatten in Syrien ein Studium begonnen und sechs mussten es aufgrund des Krieges abbrechen. Nur Dima (I7) schloss ihr Bachelorstudium der Englischen Literatur in Syrien ab, jedoch noch vor Beginn des Krieges – sie hatte danach auch schon 11 Jahre als Lehrerin an einer Schule unterrichtet (I7, S. 1, Z. 4-7). Dies unterstreicht die Erkenntnis von Schasche & Zweiger (2019: 24f), dass viele der in Österreich angekommenen SyrerInnen eine gute Ausbildung haben und einen hohen Bildungsgrad aufweisen.

Diejenigen, die bereits in Syrien studiert hatten, wurden in den Interviews zu den Unterschieden und Gemeinsamkeiten des syrischen und österreichischen Hochschulsystems befragt. Firas (I1, S. 4, Z. 186-202) war der Einzige, der keine großen Unterschiede zwischen seinem Architekturstudium in Syrien und demselben Studium an der TU Wien gesehen hat. Die anderen Interviewten stellten teilweise große Unterschiede im Hochschulsystem fest. Malek (I2, S. 4, Z. 172-177), der in Syrien nicht studiert hatte und jetzt sein Masterstudium am FH Technikum Wien absolviert, gab an, dass es das System einer Fachhochschule in Syrien nicht gibt, sondern lediglich private oder öffentliche Universitäten. Nael (I3, S. 7, Z. 311-313) erzählte, dass es in Syrien nicht notwendig war, sich selbstständig für Lehrveranstaltungen oder Prüfungen anzumelden – dies wurde von der Universität organisiert, ähnlich wie an der Fachhochschule in Wien, an der er jetzt studiert. Auch Narin (I5, S. 3, Z. 144-152) gab an, dass das Hochschulsystem an der Universität in Wien ganz anders sei – die Anmeldung zu Vorlesungen und Übungen, die Anwesenheitspflicht und auch die freie Einteilung der Lehrveranstaltungen war vollkommen neu für sie. Zudem habe sie Schwierigkeiten mit der Unterrichtsmethode an der Universität Wien, da die Lehrenden ihrer Meinung nach wenig erklären würden, sondern eher der Stoff zum Selbststudium vorgelegt werde, im Gegensatz zur Universität in Syrien (I5, S. 10, Z. 461-496). Folglich lerne sie oft mit YouTube Videos, da sie die Inhalte schwer verstehe – im Interview meinte sie, dass das Problem auch bei ihr liegen könnte, da sie das österreichische System eventuell nicht gut genug verstanden hätte (ebd.). Aliya (I6, S. 5, Z. 239-249) betonte ebenfalls, dass Studierende an der WU Wien mehr selbst lernen und organisieren müssen als an der Universität in Syrien – ähnlich wie Narin (I5) erzählte sie auch, dass die syrischen

Lehrenden mehr erklärt hätten und im Gegensatz dazu an der WU Wien vermehrt selbst gelesen und diskutiert werden müsse. Anders als Narin (I5) schien Aliya (I6, S. 5, Z. 247-249) mittlerweile jedoch gut mit dem österreichischen System zurechtzukommen – sie sei davon überzeugt, dass durch selbstständiges Tun und Arbeiten ein besserer Lerneffekt erzielt werden könne.

Erwähnenswert scheint auch der Unterschied zwischen Universität und Fachhochschule, der von den beiden FH-Studenten Malek (I2) und Nael (I3) wahrgenommen wurde. Beide hatten zuerst versucht, an der TU Wien zu studieren, waren daran gescheitert und wechselten nach einem Jahr an die FH. Malek (I2, S. 7, Z. 315-321) meinte, dass er nicht an der TU studieren konnte, weil es dort nicht möglich war, eine Lerngruppe zu bilden – die Studierenden an der TU waren für ihn „anonym und asozial“ (ebd.: Z. 319). An der FH hatte er schon am ersten Tag eine WhatsApp Gruppe gebildet und alle aus seiner Klasse hinzugefügt – das Verhältnis mit den anderen Studierenden an der FH beschrieb er als „sehr sozial“ (ebd.: Z. 315). Für ihn funktionierte das Zusammenarbeiten im Studium besser, alles alleine zu machen sei für ihn keine Option (ebd.: Z. 320-321). Nael berichtete Ähnliches – an der TU sei jeder „Einzelkämpfer[In]“ (I3, S. 3, Z. 130-133) – der soziale Aspekt und die Zusammenarbeit, die er vom Studium in Syrien kannte und schätzte, hatten ihm an der Universität in Wien gefehlt. Er habe sich auch erst an der FH im Hochschulsystem zurechtgefunden, die Struktur sei für ihn viel besser und einfacher als an der TU Wien, da der Stundenplan und die Prüfungen an der FH vorgegeben sind und er nichts selbst organisieren muss (ebd.: S. 6, Z. 299-303).

Kamal (I4, S. 5, Z. 225-236) sprach einen kulturellen Aspekt an, der im Kontext des Hochschulsystems sehr bedeutsam erscheint:

Also [...] die Sprache macht viel aus. Also diese (--) Sie-Form. Natürlich gibt es das in gewisser Weise auf Arabisch, aber nicht so (--) strikt und kategorisch. Und ja, [...] die Art und Weisen sind anders, es ist, du warst auch in Südamerika, die Menschen hier sind grundsätzlich, sie haben andere soziale Grenzen. (---) Auch so was Berührung angeht, was auf andere eingehen angeht. Und das ist, das erschwert natürlich den Lerninhalt, weil (--) eben wenn du dich so sicher fühlst im Hinblick auf diese soziale Codes, dann kannst du einfach dir anderen Sachen widmen, du musst jetzt nicht ausprobieren und herantasten und schauen und vorsichtig sein und (--) genau, da (--) das ist auch das, beraubt auch unter anderem Energie, weil (--) bestimmte Dinge, was dort ganz normal oder freundlich verstanden würden, werden hier so (---) wie sagt man, so (--) wie ja so misstrauisch betrachtet, so oder (---) ja.

Er meinte in diesem Zusammenhang auch, dass gewisse Sitten, Bräuche und Umgangsformen meist in der Schule gelernt werden und es deshalb Menschen mit Migrationsbiografie, die in Österreich geboren sind oder hier zur Schule gegangen

sind, leichter haben könnten (I4, S. 5, Z. 240-244). Malek (I2, S. 9, Z. 435-442) gab ebenfalls an, dass zu Beginn des Studiums vor allem der Umgang mit den Lehrenden schwierig für ihn war, speziell die Art und Weise ein Gespräch zu eröffnen. Er brachte in diesem Zusammenhang das Beispiel, dass in Österreich die akademischen Titel als sehr wichtig erachtet werden und es als Katastrophe angesehen wird, wenn Lehrende nur mit dem Namen angesprochen werden, ohne den Titel zu erwähnen (ebd.).

Genau diese Schwierigkeiten, die ausländische Studierende an österreichischen Hochschulen haben können, hat auch Kernegger (2019) beschrieben – sie nennt insbesondere die gefragte Eigeninitiative und die Selbsteinteilung der Lehrveranstaltungen, da dies an Universitäten außerhalb von Österreich oft nicht üblich ist. Weiters erwähnt sie die Konventionen und teils ungeschriebenen Regeln an österreichischen Hochschulen, sowie die Kommunikation und den Umgang mit Lehrenden, der Studierenden aus dem Ausland oft neu und nicht bewusst ist (ebd.).

Diese Schwierigkeiten mit dem österreichischen Hochschulsystem sind bei den meisten Interviewten besonders zu Beginn des Studiums aufgetreten. Kamal (I4, S. 7, Z. 320-332) hätte sich diesbezüglich Erklärungen zu den spezifischen Strukturen gewünscht und er meinte, es wäre hilfreich gewesen, Menschen zu finden, mit denen er sich identifizieren kann, die seinen Hintergrund verstehen und ihm den Einstieg ins Studium erklären. Dima (I7, S. 15, Z. 719-731) hätte es hilfreich gefunden, einen Infopoint zu haben, wo Studierende hingehen und Fragen stellen können, wenn sie beispielsweise Probleme bei der Anmeldung zu Lehrveranstaltungen oder Prüfungen haben. Von den Mitstudierenden hätte sie sich in dieser Hinsicht auch mehr Hilfe gewünscht (ebd.). Yara (I8, S. 5, Z. 241-247), die an der JKU Linz studiert, erzählte ebenso, dass sie Probleme habe, gewisse Aspekte des Hochschulsystems zu verstehen. Weil sie zu Beginn nicht wusste, wie man sich an der Universität anmeldet, hat auch Aliya (I6, S. 3, Z. 105-112) ein ganzes Jahr verloren.

Bereits das unterschiedliche Hochschulsystem kann es den syrischen Studierenden in Österreich also schwer machen, sich zurechtzufinden, besonders zu Studienbeginn. Grundsätzlich sollte ein anderes System an sich kein Problem darstellen – jedoch wäre es von Vorteil, Studierende, die mit diesem System nicht vertraut sind, besser darauf vorzubereiten bzw. zu unterstützen. Dies könnte beispielsweise in Form von Mentoring- oder Buddy-Systemen durchgeführt werden.

6.2 Voraussetzungen und bürokratische Hürden

Bevor Geflüchtete ein Hochschulstudium in Österreich beginnen können, müssen sie meist mehrere Voraussetzungen erfüllen (Refugees Wien 2022). Dies ist oft mit bürokratischen Hürden verbunden, die nicht immer so einfach zu überwinden sind (Klinge 2017). Dies wurde auch in den durchgeführten Interviews deutlich – es muss ein bestimmtes Sprachniveau auf Deutsch vorgewiesen werden, in manchen Fällen gibt es Probleme bei der Anerkennung der im Ausland absolvierten Reifeprüfung und in einigen Hochschulen muss vor der Zulassung noch ein Aufnahmeverfahren durchlaufen werden – entweder in Form eines Gesprächs oder einer Prüfung.

6.2.1 Nachweis eines bestimmten Deutschniveaus

Die Grundvoraussetzung für jedes Studium in Österreich ist ein Nachweis über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache – das geforderte Niveau ist je nach Hochschule unterschiedlich (Studyinaustria 2022). Firas (I1, S. 4, Z. 152-156) musste 2020 für sein Masterstudium an der TU Wien ein C1 Zertifikat vorweisen. Malek (I2, S. 3, Z. 107-112) benötigte 2016 für sein Bachelorstudium an der gleichen Universität jedoch nur ein B2 Niveau. Die Voraussetzungen könnten also entweder an derselben Hochschule unterschiedlich sein oder das erforderliche Niveau wurde über die Jahre angehoben – was auch Nael (I3, S. 5, Z. 221-241) andeutete. Er erzählte, dass die TU Wien 2016 in seinem Fall sehr kulant war, da er selbst das geforderte B1 Niveau noch nicht vorweisen konnte – die Deutschprüfung war erst einen Monat nach Ende der Zulassungsfrist für jenes Semester, in dem er zu studieren beginnen wollte (ebd.). Daraufhin wurde er von der TU Wien geprüft und seine Deutschkenntnisse wurden für ausreichend befunden – kurz darauf wurde das erforderliche Niveau laut Aussage seiner Freunde auf B2 angehoben und später sogar auf C1 (ebd.). Aliya (I6, S. 3, Z. 104) musste 2017 an der WU Wien auch lediglich B2 erreicht haben. Narin (I5, S. 4, Z. 175) musste 2020 an der Universität Wien ein C1 Zertifikat vorweisen – Dima (I7, S. 4, Z. 185) und Yara (I8, S. 2, Z. 75-78) hatten 2021 an der JKU in Linz dieselben Auflagen. Die Ergebnisse aus den Interviews deuten jedenfalls stark darauf hin, dass das geforderte Deutschniveau höher war, je später das Studium begonnen wurde.

6.2.2 Vorstudienlehrgang und Anerkennung der Reifeprüfung

Einige der interviewten Studierenden absolvierten zu Beginn den Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten. Einerseits werden dort deutsche Sprachkurse angeboten und andererseits gibt es auch Vorbereitungskurse für Ergänzungsprüfungen, falls das ausländische Reifezeugnis nicht direkt anerkannt wird (Kernegger 2019). Firas (I1, S. 4, Z. 152-158) schloss seine C1 Deutschprüfung im VWU ab. Malek (I2, S. 2, Z. 92-96) absolvierte den Vorstudienlehrgang, um seine in Saudi-Arabien abgeschlossene Matura anerkennen zu lassen. Er gab an, dass es sehr hilfreich für ihn war, Fächer wie Mathematik und Physik in Österreich nachzuholen, da die mathematischen Methoden hier anders waren als er es in der Schule gelernt hatte – dies habe ihm in Folge an der Universität im ersten Semester einen Vorteil gebracht (ebd.: S. 5, Z. 204-217). Auch Nael (I3, S. 3, Z. 102-118) sollte seine Matura anerkennen lassen und im Zuge dessen ein Jahr im VWU absolvieren, jedoch erhob er Einspruch dagegen, da er in Syrien bereits zwei Jahre an einer Universität studiert hatte. Als er dann sein Maturazeugnis vorlegen konnte und auch die Inhalte der absolvierten Schulfächer erläutert hatte, wurde ihm gesagt, dass der Inhalt seiner Reifeprüfung sogar umfangreicher sei als jener der Matura in Österreich (ebd.). Daraufhin wurde er ohne Vorstudienlehrgang an der TU Wien zugelassen (ebd.). Narin (I5, S. 4, Z. 175-186) musste an der Universität Wien lediglich ihr Deutschzertifikat vorlegen, das sie innerhalb von einem Semester im VWU erlangt hatte.

Etwas einfacher verlief die Anerkennung der Reifeprüfung bei jenen InterviewpartnerInnen, die nicht in Wien studieren. Kamal (I4, S. 4, Z. 154-158) musste sein syrisches Maturazeugnis an der Universität in Salzburg nur übersetzen lassen, um zum Studium zugelassen zu werden. Yara (I8, S. 3, Z. 106-124) musste ihr Reifeprüfungszeugnis an der JKU Linz auch lediglich vorlegen und etwas warten, bis es mit den Auflagen verglichen worden war.

Ob das syrische Reifezeugnis in Österreich anerkannt wird oder nicht, scheint laut den Erzählungen aus den Interviews sehr willkürlich zu sein – bei manchen wurde die Matura einfach anerkannt und andere musste einige Fächer nachholen. Im Fall von Nael (I3) wurde der Inhalt seiner abgeschlossenen Reifeprüfung scheinbar erst genau geprüft, als er Einspruch gegen die Wiederholung der Maturafächer erhoben hatte. Es sollten demnach in jedem Fall eine Überprüfung und Evaluierung stattfinden, aufgrund

dessen entschieden wird, ob eine Wiederholung bestimmter Fächer notwendig ist oder nicht.

6.2.3 Aufnahmeverfahren – Gespräche und Prüfungen

An manchen Universitäten mussten die interviewten Personen Aufnahmegespräche oder Aufnahmeprüfungen absolvieren. Firas (I1, S. 4, Z. 155-165) gab an, ein Gespräch mit einer zuständigen Person an der TU Wien gehabt zu haben, bei dem ihm Fragen zu seinem bisherigen Studium im Ausland gestellt und seine durchgeführten Projekte besprochen wurden. Jedoch konnte er nicht sagen, ob dieses Gespräch eine Studienvoraussetzung oder lediglich ein Vorstellungsgespräch war (ebd.). Auch Malek (I2, S. 5, Z. 224-225) erzählte von einem Bewerbungs- oder Aufnahmegespräch, das er durchführen musste. Aliya (I6, S. 3, Z. 128-131) gab an, eine Aufnahmeprüfung an der WU Wien absolviert zu haben. An der JKU in Linz wurde Dima (I7, S. 4, Z. 185-186) mitgeteilt, dass sie ein Aufnahmeverfahren durchlaufen muss. Daraufhin bestand sie zwei der drei geforderten Module und sollte zusätzlich einen Notennachweis aus Syrien erbringen, da sie einige Dokumente nicht mitgebracht hatte (ebd.: Z. 192-196). Der Postweg zwischen Syrien und Österreich gestaltete sich schwierig und eine Kontaktaufnahme der JKU Linz mit der Universität in Damaskus scheiterte – nach einem Jahr Wartezeit schaffte sie es, mit Hilfe ihrer Verwandten in Syrien die Dokumente nach Österreich zu schicken (ebd.: S. 4-5, Z. 196-207). Die Dokumente kamen jedoch zu spät und sie musste bis zum kommenden Jahr warten, woraufhin sie auch das Aufnahmeverfahren wieder von vorne starten sollte, da die Prüfungen vom Vorjahr nicht anerkannt wurden (ebd.: S. 5, Z. 212-229). Wieder schaffte sie unter enormen Stress alle Prüfungen bis auf eine – doch anstatt wieder ein Jahr bis zum nächsten Versuch zu warten, recherchierte sie gründlich und fand daraufhin heraus, dass sie diese Aufnahmeprüfungen als Absolventin einer Pädagogischen Hochschule im Ausland nicht ablegen muss (ebd.). Daraufhin nahm sie Kontakt mit der Zulassungsstelle auf, die ihr diese Information bestätigte und sie sogleich zum Studium zuließ (ebd.).

Das Beispiel von Dima (I7) zeugt von einer gänzlich missgeleiteten Kommunikation und fehlender Informationsvermittlung seitens der Hochschule. Die Auflagen, welche geflüchtete Studierende an österreichischen Hochschulen erfüllen müssen, sind grundsätzlich schwer zu bewältigen. Im angeführten Beispiel kommt hinzu, dass der

Studentin ein Aufnahmeverfahren aufgebürdet wurde, das sie vor viele Schwierigkeiten und Herausforderungen gestellt hat und sie am Ende wertvolle Zeit verlieren ließ, obwohl sie dieses Verfahren eigentlich nicht absolvieren hätte müsste. In diesem Fall bedarf es dringend eines Abbaus von unübersichtlichen, bürokratischen Regelungen, wie es bei Berg et al. (2019) angeführt wird. Zudem sollten Informationen übersichtlich und ausführlich weitergegeben bzw. dargestellt werden (ebd.), weil manche Studierende mit Migrationsbiografie vor allem zu Beginn des Studiums noch keine ausreichenden Kenntnisse über die deutsche Sprache oder das Hochschulsystem besitzen, um sich komplett selbstständig zurechtzufinden. Wesentlich ist ebenso, dass die einschlägigen Stellen an den Hochschulen gut über die Zugangsbedingungen informiert sind und korrekte Auskunft geben können.

6.3 Sprachliche Schwierigkeiten im Studium

Die mit großem Abstand meistgenannte Schwierigkeit unter den Studierenden war jene der deutschen Sprache. Selbst diejenigen, die das C1 Niveau auf Deutsch bereits erreicht hatten, berichteten von sprachlichen Hürden im Studium. Beispielsweise gab Firas an, „ab und zu [...] Schwierigkeiten mit der Sprache“ (I1, S. 3, Z. 131-132) zu haben, obwohl er ansonsten von einem sehr guten Studienverlauf und wenigen Problemen berichtete. Zu Studienbeginn konnte er seine Mitstudierenden oft schwer verstehen, wenn sie in einer Gruppe geredet hatten (ebd.: S. 6-7, Z. 302-306) und bei Präsentationen habe er nach wie vor manchmal Schwierigkeiten, sich auszudrücken und alles richtig zu sagen (ebd.: S. 7, Z. 334-338). Malek (I2, S. 5, Z. 230-237) erzählte, dass einige Lehrende an der FH Dialekt sprechen würden, was für ihn besonders schwer zu verstehen sei. Zudem erwähnte er, dass die deutsche Sprache für viele ihm bekannte syrische Studierende die größte Hürde sei und somit ein nicht zu unterschätzendes Problem darstelle (ebd.).

Für Nael (I3, S. 5, Z. 243-247) war das Studium zu Beginn aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse ebenfalls sehr schwierig – er gab an, auch weiterhin Schwierigkeiten damit zu haben, denn er werde nie Muttersprachler werden. Als er an der TU Wien zu studieren begonnen hatte, war sein Deutsch laut eigenen Aussagen noch nicht so gut, weshalb er bei Verständnisschwierigkeiten immer wieder nachfragen musste – darauf reagierten die Lehrenden oft „frech“ (ebd.: S. 9, Z. 413-422). Genau wie Malek (I2) kritisierte auch Nael (I3, S. 14, Z. 662-672), dass einige

Lehrende im Dialekt sprechen würden, was für Studierende, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, schwer verständlich sein könne. Kamal (I4, S. 5, Z. 204-213) gab an, dass der Unterricht auf Deutsch eine viel höhere Konzentration erfordere als auf Arabisch und er immer wieder Begriffe übersetzen müsse, obwohl er mittlerweile das C2 Niveau auf Deutsch erreicht hat. Wenn ihm unverständliche Strukturen oder Begriffe immer erklärt werden müssen, habe er das Gefühl, dass er den Verlauf des Unterrichts verlangsamt (ebd.: S. 7, Z. 341-348).

Von einer gewissen Angst, während einer Vorlesung Fragen zu stellen, berichtete auch Narin (I5, S. 10-11, Z. 505-513) – sie erzählte, dass sie sich unwohl fühle, wenn 200 Personen darauf warten müssen, bis sie ihre Frage gestellt hat und der/die Lehrende die Frage aufgrund ihrer Sprachschwierigkeiten am Ende dennoch nicht versteht. In einer Übung hatte sie diesbezüglich jedoch eine sehr positive Erfahrung gemacht – der Lehrende hatte sie immer wieder gefragt, ob sie alles verstanden habe und ob es Fragen gäbe, woraufhin sie auch tatsächlich viele Fragen gestellt habe (ebd.: S. 13, Z. 611-615). Sie beschrieb die Situation als „sehr, sehr schön“ und meinte dazu „ich glaube, er hat mein Problem verstanden“ (ebd.: Z. 613-615). Im Gegensatz dazu berichtete sie von einer Situation, in der ihre Fragen von der Lehrenden nicht beantwortet wurden, sondern auf einen Mitstudierenden verwiesen wurde, der ihr helfen sollte – doch dieser schien kein großes Interesse daran zu zeigen (ebd.: Z. 615-628). Daraufhin habe sie sich fremd gefühlt und die Situation habe ihr ein sehr schlechtes Gefühl gegeben (ebd.). An diesem Tag wagte sie keine Fragen mehr zu stellen, doch kurze Zeit später habe sie Widerstand geleistet, indem sie der Lehrenden klargemacht habe, dass es deren Aufgabe sei, ihr zu helfen und dass es ihr Recht sei, im Unterricht Fragen zu stellen (ebd.: Z. 632-641). Eine Reaktion der Lehrenden wurde dadurch jedenfalls hervorgerufen: „Ich glaub, sie hat auch das bemerkt, dass ich jetzt wütend bin, und sie hat etwas falsch mit mir gemacht, weil das war wirklich Diskriminierung“ (ebd.: Z. 637-639). Auch mit den Mitstudierenden habe Narin manchmal Probleme, Kontakt aufzubauen – sobald diese bemerken, dass sie nicht so gut Deutsch kann, würden sie abweisend reagieren (ebd.: S. 12, Z. 561-562). Dieses Dilemma beschrieb sie folgendermaßen:

Ja wirklich schade ((lacht)). Wir sind bereit, wir sind bereit für Kontakte, sind sehr offen, ja. Wir möchten das ((lacht)). Und wenn kein Kontakte gibt, dann wie kann ich meine äh meine Deutsch verbessern, wenn ich keine Kontakt habe? Und dann hab ich keine Kontakte, weil mein Deutsch ist schlecht, zum Beispiel. Dann ((lacht)) ist eine Zirkulation. (I5, S. 12, Z. 566-570)

Narin (I5) sieht den Kontakt mit anderen Studierenden also als Möglichkeit, ihr Deutsch zu verbessern, hat aber Schwierigkeiten, diesen Kontakt herzustellen.

Auf die Frage, wie Integration oder Inklusion von Geflüchteten an Hochschulen am besten gelingen kann, nannte Malek (I2, S. 12-13, Z. 601-619) die deutsche Sprache als wichtigsten Teil – er würde das System dahingehend verändern, dass es vor allem zu Studienbeginn vermehrt Angebote geben sollte, die das Erlernen der akademischen Sprache fördern. Ihm habe das wissenschaftliche Deutsch am Anfang sehr gefehlt – Angebote dafür bezeichnete er als kompliziert dargestellt, darüber hinaus hätte er solche Angebote erst vor Ende seines Masterstudiums bekommen, gebraucht hätte er sie jedoch zu Studienbeginn (ebd.). Aliya (I6, S. 10, Z. 507-509) gab auch an, dass sie spezielle Kurse für Fachbegriffe als hilfreich ansehen würde – Yara (I8, S. 4-5, Z. 199-204) berichtete ebenfalls von Schwierigkeiten, Begriffe zu verstehen, die nicht der Alltagssprache entstammen. Nael (I3, S. 14, Z. 697-699) würde es genauso als sehr hilfreich erachten, wenn an der Hochschule mehr deutsche Sprachkurse angeboten werden, auch während des Semesters.

Abgesehen davon kritisierte Malek (I2, S. 13, Z. 638-647) die teils fehlende Rücksichtnahme von Lehrenden, wenn sie trotz konkreter Aufforderungen weiterhin im Dialekt gesprochen haben, und er sichtlich Probleme hatte, sie zu verstehen. Deutlich besser war für ihn der Umgang mit jenen Lehrenden, die Hochdeutsch gesprochen haben und beispielsweise bei Prüfungen etwaige Rechtschreibfehler nicht negativ bewerteten (ebd.: S. 13-14, Z. 644-663). Aliya (I6, S. 8, Z. 365-376) bezeichnete die online Lernplattform der WU Wien als sehr hilfreich, vor allem für Studierende, die nicht so gut Deutsch sprechen, da dort die Inhalte zu den Vorlesungen auch teilweise in Form von Videos im Vorhinein hochgeladen werden und vor den Vorlesungen studiert werden können. Die Kombination aus Lernmaterial, das zuvor verfügbar gemacht wird und die darauffolgende Vorlesung, in der der Inhalt von den Lehrenden nochmals erklärt wird, empfand sie als sehr gut (ebd.).

Die teilweise sehr großen sprachlichen Probleme mit Deutsch, die die Studierenden in den Interviews beschrieben haben, sollten in jedem Fall ernst genommen werden, da die deutsche Sprache an den meisten österreichischen Hochschulen essenziell ist, um erfolgreich studieren zu können. Eine gewisse Rücksichtnahme vonseiten der Lehrenden sollte eine Grundvoraussetzung darstellen – dies beinhaltet einerseits, den Gebrauch von Dialekt zu vermeiden und andererseits, jenen Personen mit

Deutschschwierigkeiten einen vorurteilsfreien Raum und die Zeit zu gegeben, um Fragen stellen zu können. Auch von den Mitstudierenden sollte mehr Initiative ergriffen werden, um Kontakte herzustellen und Unterstützung anzubieten. Die Hochschulen sollten darüber hinaus Kurse anbieten, in denen speziell die akademische Sprache gelehrt und geübt werden kann. Auch das Angebot von zusätzlichen Lernmaterialien, beispielsweise in Form von Videos auf online Plattformen, wäre hilfreich, damit der Stoff intensiver und besser gelernt werden kann.

6.4 Integration und Inklusion als grundlegende Werte?

Im Zuge der Interviews wurde auch erfragt, was Integration und Inklusion für die interviewten Personen bedeutet und was sie im Allgemeinen darunter verstehen. Anzumerken ist hierbei, dass im vorliegenden Kapitel lediglich auf die Aspekte von Migration und Sprache eingegangen wird, da diese Perspektiven in Zusammenhang mit der Frage nach Integration und Inklusion in den Interviews vorrangig aufgekommen sind – was nicht zuletzt dem Forschungsthema geschuldet ist.

Firas (I1, S. 9, Z. 421-422) sah erfolgreiche Integration unter anderem darin, ohne Schwierigkeiten mit anderen Leuten kommunizieren zu können. Für Malek (I2, S. 11-12, Z. 546-560) sei Kultur ein essenzieller Bestandteil von Integration – insbesondere die österreichische Kultur zu verstehen und zu leben. Wenn man hier leben möchte, dann wäre es laut ihm wichtig, sich mit der neuen Kultur auseinanderzusetzen und gut damit auszukommen (ebd.). Nael (I3, S. 15, Z. 743-758) assoziierte erfolgreiche Integration in erster Linie mit der Beherrschung der deutschen Sprache, zudem sollten gut integrierte Personen laut ihm arbeiten gehen, sich in der österreichischen Politik auskennen und die Kultur verstehen. Für Narin (I5, S. 15, Z. 753-757) bedeute Integration, die Menschen in einem Land zu verstehen, die Regeln zu akzeptieren und etwas für die Gesellschaft zu machen. Sie erachte es als wichtig, die fremde Mentalität und kulturelle Gegebenheiten zu verstehen, zu akzeptieren und zu respektieren (ebd.: S. 16, Z. 776-782). Ihrer Meinung nach komme Integration durch Zeit – die Kultur müsse „erlernt“ werden, was am besten dadurch gelinge, die Menschen zu beobachten, wie sie sich verhalten, wie sie sprechen, welche Meinung sie haben (ebd.: Z. 788-802). Zudem sei die Fähigkeit wichtig, Kompromisse zu machen, da es sich um zwei sehr unterschiedliche Kulturen handle (ebd.). Aliya (I6, S. 9, Z. 436-439) beschrieb Integration damit, sich als ein Teil jener Gesellschaft zu fühlen, in der man

lebt. Unter Inklusion verstand Dima (I7, S. 14, Z. 667-682), wenn Menschen vieler unterschiedlicher Nationalitäten gemeinsam leben und alle gleich behandelt werden, ohne diskriminiert zu werden oder Probleme aufgrund der Nationalität, Religion oder des Aussehens zu haben.

In den Definitionen der interviewten Personen war der kulturelle Aspekt sehr stark vertreten – jedoch ging es weniger um eine kulturelle Assimilation (Esser 2001: 22), sondern mehr um das Verstehen, das Respektieren und die Akzeptanz der fremden Kultur. Dies ist angelehnt an das Verständnis von Inklusion im Sinne einer gesellschaftlichen Teilhabe aller Menschen ohne den Anspruch, Homogenität zu schaffen (Spatscheck & Thiessen 2017).

Kamal (I4, S. 11, Z. 517-537) äußerte sich kritisch zum Integrationsbegriff. Viele Menschen würden ihm nachsagen, integriert zu sein, jedoch würde er sich nicht als integriert bezeichnen, da er sehr eigen sei und einen ganz speziellen Lebensstil habe (ebd.). Integration beschrieb er als überhebliches Konzept, das an die Rassentheorie angelehnt sei (ebd.). Unsere Gesellschaft sei von Migration abhängig, unter anderem von ausländischen Arbeitskräften – deshalb sollten wir „als Mehrheitsgesellschaft (--) diesen Kreis, wo man sich integriert oder sich inkludieren soll, auch verlassen“ (ebd.: Z. 527-528). Migration sei zwar eine Herausforderung, aber es gibt so viele Potenziale, die nicht anerkannt werden (ebd.: Z. 530-532).

Natürlich muss man auch (--) die [...] sozialen Codes seiner Mitmenschen berücksichtigen und auf sie eingehen, aber das heißt nicht integrieren. Das ist einfach (--) ein gelungenes Zusammenleben, wenn man (--) den anderen in seiner Individualität kennenlernt ohne die Absicht, etwas zu verändern oder etwas zu kritisieren. Da sind wir sehr weit entfernt davon, aber dennoch ist es wichtig, darüber zu reden. Und ich denke, das (--) hat auch viel mit Angst zu tun und die ich verstehe, dass jetzt, wir haben Dinge lieb gewonnen, das sind unsere so Anhaltspunkte im Leben und dann müssen wir sie überdenken wegen anderen Menschen, wozu? Und dann muss ich aufpassen, was ich sage und dann muss ich (-) wie ich denke, das überfordert viele Menschen. Aber das ist ein notwendiger Prozess, da kommt man nicht, wie sagt man das? Umher? (I4, S. 11, Z. 545-555)

Kamal (I4) sprach in diesem Zitat wichtige Aspekte für ein erfolgreiches Zusammenleben an – es sind Punkte, die sowohl Einheimische als auch immigrierte Personen beachten sollten, damit der Umgang miteinander möglichst konfliktfrei und harmonisch ist. Auch wenn Kamal dies nicht als Integration bezeichnete, werden die erwähnten Kriterien oft damit in Zusammenhang gebracht – Schührer (2019) betont ebenfalls, dass es dabei nicht, wie oft behauptet, nur um eine Anpassung der immigrierten Personen an die neue Gesellschaft geht, sondern dass sich auch die Aufnahmegesellschaft daran beteiligen muss.

6.4.1 Meinung zur Integration und Inklusion im Hochschulsektor

Die Interviewten wurden auch gefragt, inwiefern sie Integration bzw. Inklusion im Studium als wichtig erachten.

An der Universität empfand Firas (I1, S. 9, Z. 433-438) Integration als nicht sehr wichtig, da er meinte, man könne sich im Studium auf sich selbst konzentrieren und selbstständig lernen. Bei Gruppenarbeiten sei Integration aber dennoch wichtig, da man somit einfacher mit anderen lernen könne (ebd.). Malek (I2, S. 12, Z. 564-572) empfinde den kulturellen Aspekt von Integration auch im Bildungsbereich als sehr wichtig, speziell im Umgang mit Anderen – man müsse nicht alles machen, was in der österreichischen Kultur üblich ist, aber bestimmte Merkmale der Kultur zu verstehen und zu akzeptieren sei von großer Bedeutung. Inwiefern Integration bzw. Inklusion an der Hochschule relevant sein kann, zeigt sich im Beispiel von Nael (I3, S. 16, Z. 777-797) – er erzählte von einem syrischen Studienkollegen, der eine Frau und ein Kind zu Hause hat und laut Nael an der FH nur ein bisschen Erfahrung sammeln und den Mastertitel erlangen möchte. Dieser Studienkollege zeige wenig Interesse, sich nach dem Unterricht mit den anderen Studierenden zu unterhalten oder mit ihnen auszugehen (ebd.). Daraus resultiere, dass die anderen bei Gruppenarbeiten nicht sehr interessiert sind, mit ihm zu arbeiten, im Gegensatz zu Nael, der bei seinen Mitstudierenden sehr beliebt zu sein scheint (ebd.). Für Dima (I7, S. 14, Z. 687-692) sei Inklusion an der Universität wichtig, um Diskriminierung aufgrund von Religion oder Nationalität im Umgang mit Lehrenden und Studierenden zu verhindern.

Narin (I5, S. 16-17, Z. 808-832) brachte einen konkreten Vorschlag, wie Integration an Hochschulen besser gelingen könnte. Sie würde es begrüßen, wenn es eine wöchentliche Veranstaltung gäbe, bei der österreichische Studierende mit ausländischen Studierenden in Kontakt kommen können (ebd.). Es gehe darum, sich kennenzulernen, miteinander zu sprechen oder gemeinsame Aktivitäten durchzuführen und dadurch Vorurteile abzubauen – unter anderem auch um dieses Bild, das oft über Menschen anderer Kulturen durch Medien vermittelt wird, zu verändern (ebd.). Aliya (I6, S. 9-10, Z. 444-474) hatte eine ähnliche Idee – sie meinte, nicht integriert zu sein könnte an der Universität dazu führen, AußenseiterIn zu werden – deshalb würde sie Programme initiieren, die das Kennenlernen von Mitstudierenden fördern – Freunde zu finden und sich gegenseitig zu helfen sei auch an der Hochschule

wichtig (ebd.). Wie schon im Kapitel 6.3 erwähnt, scheint für die Interviewten die deutsche Sprache eine der Hauptschwierigkeiten im Studium zu sein – deshalb sollte dies auch beim Thema Integration und Inklusion bedacht werden. Vorschläge, wie dies umgesetzt werden kann, wurden ebenfalls in Kapitel 6.3 aufgelistet. Laut Borrmann (2017) gibt es bereits Bestrebungen an Hochschulen, Inklusion zu erreichen, indem Vorbereitungs- und Sprachkurse angeboten werden – zudem sei es wichtig, dass gewisse Zugangsbarrieren erkannt und hinterfragt werden.

6.4.2 Die Bedeutsamkeit eines inklusiven Bildungsverständnisses

Inwiefern ein inklusives Bildungsverständnis im Hochschulsystem von Bedeutung wäre und wie weit manche Hochschulen noch davon entfernt sind, zeigte sich in den Interviews.

Kamal (I4, S. 3, Z. 119-123) betonte die eurozentrische Ausrichtung seines Studiengangs – Menschen mit Migrationsbiografie seien komplett unterrepräsentiert: „der Lerninhalt, Fallbeispiele, die Schwerpunkte, also so (--) nur auf, ja auf weiße Menschen, so ich hab immer das Gefühl, so ‚I'm a black man in a white world‘“ (ebd.: Z. 121-123). Auf Fragen werde ihm oft geantwortet als sei er ein Österreicher – mit Begriffen, die er wiederum nicht verstehe (ebd.: S. 6, Z. 276-281). Es sei mühsam und manchmal verliere er dabei die Freude am Studieren (ebd.). Generell werde ihm oft das Gefühl vermittelt, er sei anders und stelle Fragen, die von anderen nicht gestellt werden (ebd.: S. 8, Z. 365). Wenn er auf rassistische oder sexistische Begrifflichkeiten, die von manchen Lehrenden verwendet werden, aufmerksam macht, habe er oft das Gefühl, er gehe den Menschen auf die Nerven – auch von einigen Mitstudierenden ernte er dafür nur Kopfschütteln (ebd.: Z. 388-403). Als wichtig erachtete er diesbezüglich,

dass man Raum für Diversität gibt, viel mehr (--) ich glaub das kann nur bereichernd sein. Besonders in so einer akademischen, in einer akademischen Struktur. Ahm dass man auch (--) ja du schaust dir den Vorstand an oder die Zuständigen sind durch die Bank weiße Männer, also und dann tauchen irgendwo ein paar Frauen auf [...]. (I4, S. 12, Z. 589-593)

Dies erinnert an Scheunpflug und Affolderbach (2019), die bezüglich der Anforderungen von Bildungseinrichtungen, im Zusammenhang mit Flucht und Migration einem inklusiven Bildungsverständnis nachzukommen, ebenfalls anraten, zu analysieren, wie heterogenitätssensibel Hochschulen sind und ob die Bedürfnisse von

Minderheiten und auch von Mehrheiten berücksichtigt werden. Sie plädieren in diesem Kontext für eine Annahme von Vielfalt und Inklusion (ebd.).

Das im Kapitel 6.3 angeführte Beispiel von Narin (I5, S. 13, Z. 611-615) zeigt die Wichtigkeit eines inklusiven Bildungsverständnisses (Scheunpflug & Affolderbach 2019) sehr deutlich. Wenn sie sich fremd und diskriminiert fühlt und nicht auf ihre Probleme geachtet wird, hat dies negative Auswirkungen auf ihren Studienerfolg. Sobald aber auf ihre individuellen Bedürfnisse eingegangen wird, hat sie den Mut, Fragen zu stellen und dadurch ihr Verständnis und ihre Leistung zu verbessern. Es wäre daher wichtig, die Kapazitäten an den Hochschulen so weit auszubauen, dass eine Berücksichtigung von unterschiedlichen Ausgangspunkten und Bedürfnissen aller Studierender möglich ist. Darüber hinaus muss ein Bewusstsein für dieses inklusive Bildungsverständnis sowie spezielle Bedarfe von Studierenden mit Migrations- oder Fluchtbiografie vorhanden sein, das nicht erst durch Widerstand der diskriminierten Person hervorgerufen werden sollte.

6.4.3 Unterstützungsangebote – eine Erleichterung im Integrations- und Inklusionsprozess?

Einige der interviewten Personen haben Unterstützungsangebote wahrgenommen, die an der Hochschule angeboten werden. Nael (I3, S. 3, Z. 118-123), der zu Beginn an der TU Wien studiert hat, absolvierte dort sein erstes Semester über die MORE-Initiative als außerordentlicher Student – er konnte somit Lehrveranstaltungen besuchen, jedoch keine Prüfungen ablegen. Er entschied sich dafür, da er zu diesem Zeitpunkt seine Deutschkenntnisse zwar als ausreichend empfand, jedoch keinen Stress mit Prüfungen haben wollte (ebd.). Das Angebot fand er „recht interessant und gut, dass es sowas gibt“ (ebd.: S. 6, Z. 259) und deshalb habe er es wahrgenommen. Aliya (I6) machte ähnliche Erfahrungen:

[...] durch MORE-Programm ich konnte (-) so diese Atmosphäre ausprobieren ohne das Stress vom Studium, also ich konnte an einer Vorlesung teilnehmen und Präsentationen machen, Seminararbeit (--) machen aber ohne diese, so Stress, ich muss das unbedingt schaffen und so (ebd.: S. 3, Z. 147-150).

Die MORE-Initiative scheint demnach eine gute Möglichkeit zu sein, ein Hochschulstudium auszuprobieren, ohne dem Druck und Stress ausgesetzt zu sein, eine Leistung erbringen zu müssen. Dies kann besonders in der Situation von

Geflüchteten eine enorme Erleichterung darstellen, da sie vor allem zu Beginn ohnehin viele andere Schwierigkeiten und Hürden zu bewältigen haben – sowohl im Studium als auch im Alltag (Berg et al. 2019). Aliya (I6, S. 3, Z. 142-150) wurde im Nachhinein ein Kurs, den sie über MORE absolviert hatte, für ihr Studium angerechnet – die Erfahrung ließ sie also auch in ihrem späteren Studium schneller vorankommen.

Das MORE-Programm an der JKU Linz ist etwas anders aufgebaut als an den meisten anderen Universitäten (JKU 2022) und scheint sich ebenfalls gut bewährt zu haben – Yara erzählte, dass sie vom MORE-Programm immer Hilfe bekomme, wenn sie etwas braucht (I8, S. 5, Z. 247-248). Dima (I7, S. 7, Z. 345-350) erachte es als gute Initiative für Geflüchtete aus verschiedenen Ländern, um Unterstützung und Hilfe im Studium zu bekommen.

Auf die Frage, ob er während seines Studiums Unterstützungsangebote angenommen hat, antwortete Malek (I2, S. 5, Z. 248-251), er habe nicht gewusst, dass dies angeboten wird. Auch Kamal (I4, S. 6, Z. 283-292) gab an, dass es an der Universität in Salzburg seines Wissens keine Unterstützungsangebote gebe. Beispielsweise wird jedoch das MORE-Programm sehr wohl an der Universität Salzburg angeboten (Uniko 2022b). In manchen Bereichen scheint demnach ein Informationsmangel zu herrschen – alle Studierenden sollten wissen, welche Unterstützungsangebote vorhanden sind. Ob die Angebote dann auch angenommen werden, ist eine persönliche Entscheidung.

Da er es selbst als sehr hilfreich empfunden hatte, Hilfe von Studierenden höherer Semester zu bekommen, kam Nael (I3, S. 17, Z. 844-861) während des Interviews auf die Idee, dass er und seine syrischen KollegInnen ein Unterstützungsangebot für jene Studierenden anbieten könnten, die Arabisch sprechen und Hilfe brauchen. Narin (I5, S. 8, Z. 372-392) hat dies bereits umgesetzt – sie arbeitet freiwillig in einem Projekt, das Beratung für Menschen mit Migrationsbiografie anbietet, die ein Studium in Österreich beginnen wollen. Dies macht sie, weil sie durch ihr Studium selbst so viele Informationen gesammelt hat und weil sie Kontakte zu anderen Studierenden herstellen möchte (ebd.). Außerdem sei sie mit dem bestehenden System nicht zufrieden – sie meinte, das AMS würde Menschen mit Migrationsbiografie oft empfehlen, eine gastronomische Ausbildung zu machen, anstatt zu einem Studium zu raten; zudem seien Menschen, die gerade erst in Österreich angekommen sind, meist überfordert mit der Frage welche Ausbildung sie hier machen wollen, da sie nicht wissen, welche Angebote und Möglichkeiten es überhaupt gibt – es fehle also an

Informationen (ebd.: S. 9, Z. 408-437). Sie sprach davon, dass einige ihr bekannte Personen ein großes Potenzial hätten, das sie aber aufgrund der genannten Probleme nicht entfalten können. Langthaler (2018) kritisiert ebenfalls, dass das ungenützte Potenzial von Studierenden aus sogenannten Entwicklungsländern nicht erkannt werde – in diesem Zusammenhang sieht sie auch einen Mangel an Unterstützungs- und Betreuungsangeboten.

Firas (I1, S. 5, Z. 226-252) gab an, zu Studienbeginn an der TU Wien die Hilfe einer sogenannten Mentorin angenommen zu haben – sie war eine Studentin, die ihm Informationen gegeben und bei der Anmeldung geholfen hat. Aliya (I6, S. 10, Z. 466-474) fand das Mentoring Programm der WU Wien sehr hilfreich, um Hilfe im Studium zu bekommen und Kontakte zu knüpfen. Tutorien scheinen ebenso eine gute Möglichkeit zu sein, um den Stoff gemeinsam durchzugehen, Aufgaben miteinander zu machen und über Studieninhalte zu diskutieren – jedoch kann Narin (I5, S. 11, Z. 535-541) beispielsweise aus Zeitgründen nicht daran teilnehmen, da sie verheiratet ist und eine Familie hat. Dass Mentoringprogramme durchaus gefragt sind und genutzt werden, zeigt auch das vorhandene Angebot – Die Asylkoordination Österreich hat bis 2019 ein „Inklusives Bildungsmentoring für Geflüchtete“ (Luciak 2019) angeboten. Zwischen 2019 und 2021 gab es ebenfalls ein interkulturelles Peer-Mentoring (Luciak 2021) und auch die Organisation Fremde werden Freunde (2022) bietet ein Mentoringprogramm für Asylwerbende an.

Unterstützungsangebote, wie das MORE-Programm, Mentoringprogramme, Tutorien oder Beratungsangebote erweisen sich demnach als sehr sinnvoll und hilfreich. Leider können sie nicht von allen Studierenden in Anspruch genommen werden, obwohl sie Unterstützung brauchen würden – das hier angeführte Beispiel zeigt eine Benachteiligung von Frauen, wenn sie sich um die Familie kümmern müssen. Zudem scheitert es auch in einigen Fällen an fehlenden Informationen, sodass nicht alle über die vorhandenen Angebote Bescheid wissen. Dies weist auf Verbesserungsbedarf hin, Programme zielgruppenorientiert zu gestalten.

6.5 Soziales Umfeld und Rassismus an der Hochschule

Ein gutes soziales Umfeld kann das Studium mit Sicherheit erleichtern, Probleme in dieser Hinsicht können jedoch Gegenteiliges bewirken. Dazu gehören der Umgang mit

StudienkollegInnen, mit Lehrenden und auch mögliche Erfahrungen von Diskriminierung und Rassismus.

6.5.1 Der Umgang mit anderen Studierenden

Die Interviews zeigten, dass die Erfahrungen mit StudienkollegInnen sehr unterschiedlich sein können. Firas (I1, S. 6, Z. 280-281) berichtete, dass er durch die vielen Gruppenarbeiten an der TU Wien die Chance hatte, viele Leute kennenzulernen und Freunde zu finden. Malek (I2, S. 7, Z. 315-321) konnte aufgrund der fehlenden Lerngruppen nicht an der TU Wien studieren – umso besser funktionierte dies danach an der FH, da es dort kleine Klassenverbände mit nur sehr wenigen Studierenden gibt und alle gut zusammenarbeiten würden. Nael (I3, S. 12, Z. 571-583) berichtete ähnliches von seinem Bachelorstudium an der FH – damals sei er mit allen gut befreundet gewesen und sie hätten sich immer gegenseitig geholfen. Doch seit Beginn seines Masterstudiums während der Pandemie berichtete er von einer Spaltung der Studierenden, da nur online kommuniziert wurde und es zu Missverständnissen kam (ebd.: S. 9-10, Z. 444-461). Er meinte, online verurteile man andere Menschen schneller und erst nachdem er die KollegInnen persönlich getroffen hat, bemerkte er, dass er manche falsch beurteilt hatte (ebd.). Yara (I8, S. 7, Z. 326-332) vermutete ebenfalls, dass ihre Schwierigkeiten, andere Studierende kennenzulernen der pandemiebedingten online Situation geschuldet seien. Von Problemen, mit anderen Studierenden Kontakte zu knüpfen oder Freunde an der Uni zu finden, berichtete auch Narin (I5, S. 11, Z. 551-557) – sie kenne einige Studierende mit Migrationsbiografie, die die gleichen Erfahrungen gemacht hätten. Die österreichischen Studierenden würden oft Gruppen bilden und würden sie aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse ausschließen (ebd.: S. 6, Z. 293-301).

Um Mitstudierende besser kennenzulernen, scheinen demnach Gruppenarbeiten und Lerngruppen förderlich zu sein – besonders in Präsenzform und nicht online. Es muss jedoch auch ein Wille vonseiten aller Studierenden vorhanden sein, Kontakte zu knüpfen.

Kamal (I4, S. 6, Z. 258-261) erzählte, dass er oft das Gefühl habe, die Mitstudierenden würden ihn anders behandeln und sich fragen, was er an der Uni verloren habe – er solle doch lieber auf der Baustelle arbeiten, anstatt zu studieren. Dima (I7, S. 12, Z. 567-574) berichtete von einer syrischen Lehramtsstudentin, die aufgrund ihres

Kopftuches starke Diskriminierung an der Universität erfahren hatte. Yara (I8, S. 6-7, Z. 287-312), die selbst Kopftuch trägt, erzählte, dass sie an der Universität vermehrt angestarrt werde – auch von den Lehrenden, was ihr kein gutes Gefühl gebe. Menschen in Österreich würden laut Malek (I2, S. 368-384) oft Vorurteile haben, wenn sie Personen nicht richtig kennen. Daraufhin meinte er, müssten Betroffene etwas machen, damit sich die Meinung der anderen ändere – in seinem Fall habe er zu Studienbeginn Mathematik- und Physikaufgaben für Studierende gemacht und in Folge habe sich eine gute Beziehung zwischen ihnen entwickelt (ebd.).

Von ähnlichen Vorurteilen berichtete auch Kamal (I4, S. 9, Z. 430-436):

[...] im Vorhinein wird dir was abgesprochen oder weggenommen. Das fürchte ich immer. Und deswegen muss man dann doppelt so viel leisten, als Menschen, die von diesen rassistischen Strukturen nicht betroffen sind. Das ist dann zermürend, (--) ständig so, ja man versucht eben zu zeigen, hey ich bin nicht, wie du denkst. Das ist Scheiße, weil dann kannst du nicht mehr authentisch sein, du bist dann extra so (--) du willst extra Gschäftler sein, fleißig sein.

Dieses Gefühl, mehr leisten zu müssen als andere, um weniger Diskriminierung und Rassismus zu erfahren, stellt ein großes Problem dar und führt am Ende nur zu noch mehr Diskriminierung. Rassistische Zuschreibungen, die Menschen mit Migrationsbiografie das Recht zu studieren absprechen und abwertende Blicke, die vor allem kopftuchtragende Frauen in Form von antimuslimischem Rassismus (Uçar & Walker 2019) oft erleiden müssen – all das sollte stärker reflektiert und bekämpft werden. Schon Said (2003) kritisierte den eurozentrischen, rassistischen Blick der EuropäerInnen auf ‚östliche Kulturen‘ – dass sich bis heute selbst an den Hochschulen wenig daran geändert hat, ist bezeichnend.

6.5.2 Der Umgang mit Lehrenden und Universitätspersonal

Genauso wie im Kontakt mit den anderen Studierenden gab es auch im Umgang mit den Lehrenden unterschiedliche Erfahrungsberichte.

Wie bereits im Kapitel 6.3 (Sprachliche Schwierigkeiten im Studium) erwähnt, fehle es in vielen Fällen an Rücksichtnahme – beispielsweise bereitete der gesprochene Dialekt den interviewten Personen oft Schwierigkeiten. Im Fall von Malek (I2, S. 13, Z. 638-647) und Nael (I3, S. 14, Z. 666-671) verbesserte sich dies auch nicht, nachdem sie die Lehrperson auf das Problem hingewiesen hatten. Über die Gründe dafür kann nur spekuliert werden – in jedem Fall sollten Lehrende im Hochschulsektor in der Lage sein, ein verständliches Hochdeutsch zu sprechen.

Auf Rückfragen der Studierenden würden Lehrende zudem oft negativ reagieren – vor allem wenn sie merken, dass die Person eine Migrationsbiografie hat und nicht „perfekt“ Deutsch spricht (I3, S. 9, Z. 413-422). Kamal (I4, S. 5, Z. 244-254) erzählte, dass er sich in diesen Situationen nicht ernst genommen fühle, und dass dies mit rassistischen Konnotationen zu tun habe. Wenn Personen mit Akzent sprechen würden, schwinde die Aufmerksamkeit der Lehrperson – dies könne man beispielsweise an der Körperhaltung feststellen (ebd.). All das mache noch mehr Druck, da er schon im Vorhinein an die richtige Aussprache der Sätze denken müsse (ebd.).

Ein offensichtlich rassistisches Geschehnis ereignete sich am FH Technikum, indem ein Professor allen Studierenden mit Migrationsbiografie mitteilte, dass sie sein Fach nicht schaffen würden – sie sollten entweder warten bis er weg sei oder die Hochschule wechseln (I3, S. 17, Z. 815-825). Daraufhin seien alle sieben Studierenden zum Sekretariat gegangen, doch es sei nichts dagegen unternommen worden (ebd.). Einer der Betroffenen wechselte tatsächlich an eine andere Fachhochschule und verlor dadurch ein ganzes Jahr, andere brachen das Studium komplett ab (ebd.).

Von einem klar rassistischen Vorfall im Kontakt mit Universitätspersonal erzählte auch Nael (I3, S. 10-11, Z. 498-524) – als er zu Studienbeginn ein Formular im Sekretariat ausfüllen musste, verstand er ein Wort nicht richtig und schrieb etwas Falsches in das Formular. Als die Sekretärin den Fehler bemerkte, sagte sie ihm, dass er mit „diesem Deutsch“ bestimmt nicht weiterstudieren könne (ebd.). Nach einem Jahr war er einer der besten drei im Studium und erhielt von derselben Sekretärin eine Prämie in der Höhe von 700€ (ebd.). Als er sie an ihre Aussage erinnerte, entschuldigte sie sich bei ihm – er meinte, sie habe sich daraufhin „wirklich [...] schuldig gefühlt“ (ebd.: S. 11, Z. 523-524).

Für derartige Vorkommnisse muss es an jeder Universität neben dem Sekretariat zusätzlich eine Anlaufstelle geben, die sich um Angelegenheiten bezüglich Rassismus kümmert, wie beispielsweise das Referat für antirassistische Arbeit der ÖH an der Universität Wien (ÖH 2022). Dieser Wunsch wurde auch von zwei InterviewpartnerInnen geäußert (I3, S. 16-17, Z. 810-825; I7, S. 15, Z. 719-725) – ganz abgesehen davon, dass Vorfälle dieser Art nicht einfach ignoriert werden können.

Es wurden auch positive Erfahrungen mit Lehrkräften geschildert – interessant ist hierbei, dass der Umgang mit Lehrenden, die selbst eine Migrationsbiografie haben,

besonders gut zu sein scheint. Dima (I7, S. 11, Z. 550-555) erzählte von einer palästinensischen Professorin an der JKU in Linz, die sehr nett zu ihr war. Narin (I5, S. 13, Z. 611-628) berichtete von einem italienischen Professor, der ihr gegenüber äußerst aufmerksam war und sich ständig vergewisserte, dass sie alles verstanden und keine Fragen mehr hatte. Sie selbst sagte im Interview, er habe ihr Problem verstanden (ebd.). Eine komplett gegenteilige, sehr negative Erfahrung musste sie mit einer österreichischen Professorin machen (ebd.). Es scheint, als hätten Lehrende mit Migrationsbiografie durch ihre eigenen Erfahrungen die nötige Sensibilität und Empathie, um richtig mit migrantischen Studierenden umzugehen. Dies ist scheinbar nicht bei allen österreichischen Lehrenden der Fall.

Diese rassistisch geprägten Strukturen, die offenbar in vielen Fällen seit dem Kolonialismus bestehen (Hafez 2019), müssen endlich aufgebrochen werden – besonders die Hochschulen sollten in dieser Hinsicht ein gesellschaftliches Vorbild sein.

6.6 Zuschreibung von Identität und Anerkennung in der Aufnahmegesellschaft

Gerade im Kontext von Flucht und Migration kommt es im Ankunftsland oft zu vielen vorurteilshaften Zuschreibungen (Binder 2017). Dass dies auch im Zusammenhang mit dem Hochschulstudium zutrifft, wurde in den Interviews deutlich. Die österreichische Familie, bei der Malek (I2, S. 16-17, Z. 807-817) zu seiner Anfangszeit in Österreich gewohnt hatte, empfahl ihm, einen Lehrabschluss zu machen – die Universität sei zu schwer, das würde er nicht schaffen. Am Ende traf genau das Gegenteil ein – die begonnene Lehre konnte er nicht beenden und das Bachelorstudium schloss er mit Auszeichnung ab (ebd.).

Es scheint manchen InterviewpartnerInnen auch ein großes Anliegen zu sein, das negative Bild, diese negative Zuschreibung von Identität, umzuwandeln in eine Zuschreibung von Anerkennung:

[...] mir ist wichtig, [...] dass jeder Syrer studieren geht, damit irgendwie das Bild sich ändert und man in der Zukunft sagt "okay, Syrer waren ein ex() riesigen Vorteil für uns und nicht eine Belastung". [...] Und das war auch der Grund, [...] warum ich akzeptiert hab, obwohl ich wirklich kaum Zeit hab, mit dir auch diesen Interview zu machen. Mir ist wichtig, dass die Leute auch was davon wissen und mir ist wichtig, dass die Leute auch was davon lesen. (I3, S. 18, Z. 868-876)

Dima (I7, S. 14, Z. 696-711) äußerte ebenfalls den Wunsch, dass die Menschen in Österreich nicht nur die negativen Seiten von Zuwanderung sehen und der Fokus auf Probleme gelegt wird, sondern dass auch die Vorteile sichtbar gemacht werden, die dadurch entstehen. Beispielsweise, dass die immigrierten Personen einen Beitrag für das Aufnahmeland leisten, sowohl in finanzieller Hinsicht als auch für das Land und die EinwohnerInnen (ebd.).

Die Fremdzuschreibungen aufgrund eines Fluchthintergrundes können sehr negativ ausfallen und resultieren oft in einer Positionierung am gesellschaftlichen Rand (Binder 2017). Wenn jedoch diese Fluchtgeschichte in Form eines Buches veröffentlicht wird, kann sich diese Zuschreibung und Wahrnehmung plötzlich verändern, wie das Beispiel von Kamal (I4, S. 10, Z. 465-478) zeigt. In einer Vorlesung wurde er von einer Professorin ganz erfreut darauf angesprochen, dass sie ein Plakat von ihm auf der Straße gesehen habe (ebd.). Dazu meinte er im Interview, das mache einen „anderen Eindruck, als [ein] ganz typischer Migrant, Flüchtling“ (ebd.: Z. 477-478).

Diese drei Beispiele haben eines gemeinsam – sie zeigen, dass geflüchtete oder migrierte Personen oft besondere und zusätzliche Leistungen erbringen müssen, um im Ankunftsland gesellschaftliche Anerkennung in Form von positiver Wertschätzung (Frischmann 2009) zu erfahren. Es braucht ein Hochschulstudium, das ihnen vielleicht erst gar nicht zugetraut wird; sie müssen sich beweisen und rechtfertigen, dass sie in diesem Land leben dürfen, indem finanzielle Vorteile für das Land erwirtschaftet werden oder indem sie, wie im obigen Beispiel, als AutorInnen auf Plakaten zu sehen sind. Dies erinnert an die politische Haltung der österreichischen Integrationspolitik, die schon im Jahr 2011 „Integration durch Leistung“ (Gruber & Mattes 2014) forciert hat. Zudem zeugt es von Egoismus und Überheblichkeit, als reiches europäisches Land nur jene Menschen aufnehmen zu wollen, die den EinwohnerInnen Vorteile bringen. Von Menschlichkeit und Altruismus ist diese Haltung sehr weit entfernt.

6.7 Finanzielle Situation – Arbeit und Stipendium

Die finanzielle Situation von Geflüchteten ist erwiesenermaßen vor allem zu Beginn oft schwierig – für die Flucht wird meist viel Geld benötigt, die Kriegssituation im Herkunftsland führt dazu, dass die zurückgebliebene Familie wenig, bis keine finanzielle Unterstützung geben kann, vielmehr wird eine finanzielle Unterstützung von Familienmitgliedern im Ausland oft erwartet, und im Ankunftsland müssen erst die

Sprache gelernt und auf eine Arbeitserlaubnis gewartet werden. Aus diesen Gründen wird für ein Hochschulstudium meist eine finanzielle Förderung benötigt, zudem arbeiten viele Studierende mit Fluchthintergrund nebenbei – dies bestätigte sich auch in den durchgeführten Interviews.

Sechs der acht Interviewten gaben an, während des Studiums zumindest irgendeine Art von finanzieller Förderung bekommen zu haben – sei es Studienbeihilfe, das MORE-Stipendium der JKU Linz oder sonstige finanzielle Unterstützung (I1, I2, I4, I5, I7, I8).

Die Situation von Yara (I8, S. 12, Z. 566-577) beschreibt ein bürokratisches Dilemma – um Studienbeihilfe zu bekommen, müsse sie Dokumente vorweisen, um zu beweisen, dass ihre Eltern in Syrien ein geringes Einkommen haben:

Die brauchen von meinem Vater und Mutter die (--) die Lohnzettel und das kann ich nicht eigentlich. Mein ((lacht)) meine Mutter und mein Vater (-) arbeiten gar nichts. Und ich kann nicht beweisen, dass sie nicht arbeiten, ja. Das ist schwierig jetzt in dieser Zeit kann ich auch keine Dokumente bringen, weil jetzt äh (--) [ist es] schwierig eigentlich, nach Damaskus [zu] fahren [...].

Einer vom Krieg geflüchteten Studentin die Studienbeihilfe zu verwehren, weil sie nicht beweisen kann, dass ihre Eltern in einem von jahrelangem Krieg gezeichneten Land keine Arbeit haben, spricht für sich. Im beschriebenen Fall wurde auf den vorhandenen Regelungen verharret, ohne auf die gegebenen Umstände Rücksicht zu nehmen und einer marginalisierten Gruppe zusätzliche bürokratische Hürden aufgebürdet – hier herrscht eindeutig Verbesserungsbedarf.

Das MORE-Stipendium, das Yara (I8, S. 11-12, Z. 556-564) stattdessen bekommt, reicht aus, um die zwei Mal jährlich fälligen Studiengebühren zu zahlen – für mehr jedoch nicht. Deshalb muss sie nebenbei auch noch arbeiten gehen. Damit ist sie nicht allein – sieben der acht Studierenden gaben beim Interview an, neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachzugehen (I1, I2, I3, I4, I6, I7, I8). Die Achte arbeitet freiwillig in einem Beratungsprojekt (I5, S. 8, Z. 372-385). Dass es nicht immer einfach ist, Studium und Arbeit miteinander zu vereinbaren, zeigte sich in den Interviews sehr deutlich. Malek (I2, S. 3, Z. 140-149) arbeitet Vollzeit und macht den Master am FH Technikum berufsbegleitend – dies sei zwar eine gute Möglichkeit, um neben dem Studium arbeiten zu können, jedoch meinte er, es sei vom Umfang her wie ein Vollzeitstudium. In einer ähnlichen Situation befindet sich Nael (I3, S. 12, Z. 587-594), der dasselbe studiert wie Malek (I2) – während der Pandemie 40 Stunden zu arbeiten

und nebenbei auch noch zu studieren sei belastend für ihn, vergangenes Semester habe er sogar überlegt, das Studium abzugeben. Dima (I7, S. 6, Z. 290-297) wählte in ihrem ersten Semester nur eine Lehrveranstaltung, da aufgrund ihrer Arbeit nicht mehr möglich war – sie müsse den ganzen Tag bei der Arbeit sein und könne deshalb an vielen Lehrveranstaltungen nicht teilnehmen.

Erforderlich wäre in dieser Hinsicht ein Abbau bürokratischer Hürden, um leichter an finanzielle Unterstützung zu kommen. Für berufsbegleitende Studierende ist eine „gezielte[...] Bedarfs- und Ressourcenorientierung“ (Berg et al. 2019: 136) anzustreben, die Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit ermöglicht.

6.8 Studium während der Covid-19 Pandemie

Die Pandemie hatte in den vergangenen zwei Jahren Einfluss auf viele Lebensbereiche – so auch auf das Hochschulstudium. Es wurden in den Interviews zwar auch Vorteile genannt, wie eine Zeitersparnis durch den Wegfall von Fahrtzeiten, da der Unterricht online stattfindet, wodurch mehr Zeit für Erwerbsarbeit bleibt (I4, S. 4, Z. 192-197; I6, S. 6, Z. 209-214). Jedoch zeigten sich Großteils eher negative Auswirkungen der Pandemie auf die ohnehin schon marginalisierte Gruppe der geflüchteten Studierenden. Wie schon im Kapitel 6.7 erwähnt, müssen fast alle der interviewten Personen neben dem Studium arbeiten, was in der Pandemie zu einer zusätzlichen Belastung führen kann (I3, S. 12, Z. 587-594). Kamal (I4, S. 4, Z. 173-177) beschrieb den online Unterricht aufgrund der Pandemie als frustrierend, da er die Menschen oder das Studium auf diese Weise nicht spüren könne. Auch der Austausch mit Studierenden und Lehrenden, der besonders für sein Studium der Psychotherapie immer sehr aufschlussreich sei, fehle dadurch komplett (ebd.). Als Nachteil empfand Yara (I8, S. 4, Z. 178-182) die online Situation deshalb, weil sie Deutschschwierigkeiten habe und im Präsenzunterricht besser Fragen gestellt werden können; auch online Prüfungen bezeichnete sie als anstrengend.

Für Narin (I5, S. 3, Z. 117-119) sei der online Unterricht schwierig, da sie nicht so viele FreundInnen oder KollegInnen kenne, mit denen sie studieren könne und alleine bereite ihr das Studium keinen Spaß. Zudem seien ihre Deutschkenntnisse vor einem Jahr noch besser gewesen als jetzt – seit einem Jahr habe sie sehr selten Deutsch gesprochen (ebd.: S. 4, Z. 176-178). Zu Beginn ihres Studiums sei sie sehr motiviert gewesen, jedoch habe sich das seit der Pandemie geändert – auch viele Bekannte

von ihr hätten im Studium während Corona wenig geschafft. Sie kritisierte auch, dass im Universitätssystem scheinbar wenig Rücksicht auf die Pandemiesituation genommen wurde – sie hatte sich drei Monate für eine Prüfung vorbereitet, die in Präsenzform stattfinden sollte (ebd.: S. 14-15, Z. 711-734). Dazu war ein PCR-Test notwendig, doch sie hatte die Regelung falsch verstanden und kam stattdessen mit einem Antigentest zur Prüfung (ebd.). In Folge konnte sie nicht zur Prüfung antreten und wurde zudem auch noch für den nächsten Antritt gesperrt (ebd.).

Die Corona-Krise traf im Studium also all jene besonders hart, die ohnehin schon schwierigere Bedingungen vorfinden. Der online Unterricht bereitete Schwierigkeiten in Kommunikation und sozialer Interaktion. Die Motivation und der Studienfortschritt waren geringer und es wurde selbst bei Prüfungssituationen keine Ausnahme von den auch sonst geltenden Regelungen gemacht. Hier wäre ein inklusives Bildungsverständnis gefragt, das „die soziale Situation der Lernenden“ (Scheunpflug & Affolderbach 2019: 14) und deren individuelle Bedürfnisse berücksichtigt. Dies wäre insbesondere in Zeiten einer Pandemie angebracht, in der marginalisierte Gruppen oft noch vulnerabler sind als sonst.

6.9 Verbindungen zum Herkunftsland und mögliche Auswirkungen auf Leben und Studium in Österreich

Sich als migrierte Person im Ankunftsland ein neues Leben aufzubauen, schließt nicht aus, dass nach wie vor ein mehr oder weniger starker Kontakt zum Herkunftsland bestehen kann. Teilweise sind Familienmitglieder in Syrien oder in anderen arabischen Ländern zurückgeblieben. Die Eltern von Firas (I1, S. 10, Z. 492-493) leben in Saudi-Arabien, sein Bruder ist in Österreich; Maleks Familie lebt ebenfalls in Saudi-Arabien und Kuwait (I2, S. 15, Z. 718-721); im Fall von Nael (I3, S. 19, Z. 912-916) leben seine Eltern in Syrien und seine Geschwister in Europa bzw. Dubai; Kamal (I4, S. 13, Z. 620-632) hat noch seine gesamte Familie in Syrien – Narin (I5, S. 18, Z. 885), Dima (I7, S. 15, Z. 754-758) und Yara (I8, S. 12, Z. 597-600) sind in der gleichen Situation. Aliya (I6, S. 11, Z. 522-530) ist die einzige, deren gesamte Kernfamilie in Europa lebt – ihre Schwestern in Österreich und ihre Mutter in Deutschland, in Syrien hat sie nur mehr entfernte Verwandte. In den Interviews gaben alle an, dass sie häufigen oder zumindest regelmäßigen Kontakt zu ihrer Kernfamilie pflegen, manche kommunizieren

sogar täglich mit der Familie mittels Videoanrufen oder WhatsApp (I1, S. 11, Z. 516-517).

Der Kontakt zur Familie, die weit entfernt oder oft sogar noch im Kriegsgebiet lebt und die dadurch entstehende Auseinandersetzung mit Geschehnissen im Herkunftsland, haben in vielen Fällen starke Auswirkungen auf das Leben und im Zuge dessen auch auf das Studium der interviewten Personen. Dies zeigte sich sehr deutlich in den Gesprächen. Malek (I2, S. 16, Z. 768-781) erzählte, dass seine Eltern schon alt seien und er sie unterstützen müsse, wenn sie etwas brauchen. Dazu meinte er: „Du kannst das nicht alles schaffen, also das Studium hier in Österreich ist wirklich aufwendig [...] und unsere Eltern auch ((lacht))“ (ebd.: 780-781).

Nael (I3, S. 19, Z. 922-957), der täglich in Kontakt mit seinen Eltern in Syrien ist, hat es geschafft, sein Leben in Österreich ein wenig von der Situation in Syrien abzugrenzen:

[...] es war eine Zeit, wo ich mir gedacht hab, (--) eigentlich hab ich keinen Kopf für ein Studium, weil ich dauernd belastet von dem Ganzen, was dort jetzt alles abgeht und so weiter. Und mir ging's RICHTIG schlecht, RICHTIG schlecht. Und dann hab ich irgendwann einmal gesagt, okay ich kann die Sache nicht ändern. Ich muss irgendwie eine Grenze ziehen, das ist mein privates Leben, das ist mein Leben in Österreich, [...]. Und (--) das ist mein, das sind meine Eltern und mein, meine Vergangenheit mehr oder weniger. Es ist noch immer schwierig, aber irgendwie hab ich's jetzt geschafft, dass ich nicht zu jedem Problem, was meine Eltern gerade haben, SO emotional bin und SO belastet bin. (I3, S. 19, Z. 934-942)

Jedoch stellte er auch fest, dass es sehr schwierig sei, zu wissen, wo die Grenze ist (I3, S. 19, Z. 947-952). Denn manchmal, wenn er sich ein wenig abgrenzen wolle, würde ihn seine Familie tatsächlich brauchen und in anderen Situationen mache er sich Sorgen, obwohl es seine Familie nicht erwarten würde (ebd.).

Dass sie oft Schwierigkeiten habe, sich zu konzentrieren, äußerte auch Narin (I5, S. 18, Z. 908-912): „[...] mein Kopf ist Hälfte hier und Hälfte immer dort“. Dima (I7, S. 16, Z. 769-777) sprach ebenfalls davon, die Probleme und Schwierigkeiten der Familie in Syrien immer im Hinterkopf zu haben. Ähnliches schilderte Yara (I8, S. 13, Z. 608-638) – sie Sorge sich häufig um die Sicherheit und Gesundheit ihrer Familie, was auch beim Studium zu Konzentrationsschwierigkeiten führe.

Bezüglich der Frage, wie es ihm damit gehe, dass seine Eltern noch in Syrien sind, sehe sich Kamal (I4, S. 13, Z. 650-660) in einem Zwiespalt, denn er sei während seiner Zeit in Österreich anders geworden. Die österreichische Gesellschaft habe ihn beeinflusst und er wisse nicht ob seine Eltern diesen Lebensstil akzeptieren würden

(ebd.). Dennoch würde er sich wünschen, dass seine Eltern nach Österreich kommen und hier in Sicherheit und Frieden leben können (ebd.). Ein ähnliches Problem beschrieb auch Malek (I2, S. 15, Z. 737-757) – er empfinde es gleichzeitig als gut und als schlecht, dass seine Familie so weit weg ist. Er vermisse sie zwar sehr, aber laut ihm würde seine Familie einen großen Einfluss auf sein Leben haben, wenn sie auch in Österreich wäre (ebd.). Er schilderte dies anhand seiner syrischen Freunde in Österreich – er meinte, die Familien wären „immer da auf ihrem Kopf“ (ebd.: Z. 755) und deshalb würden seine Freunde nichts verändern – „man will sich anders verhalten, aber kann nicht“ (ebd.: Z. 757).

Aliya (I6, S. 11, Z. 536-546) erzählte, dass sie von ihrer Mutter und von ihren Schwestern viel mentale Unterstützung für das Studium bekomme und dies zu ihrem Studienerfolg beitragen würden. Mit ihren entfernten Verwandten in Syrien habe sie wenig Kontakt, weshalb sie durch deren Situation nicht so sehr beeinflusst würde (ebd.) – ihre Mutter lebt in Deutschland. Auch Nael (I3, S. 19-20, Z. 961-975) habe versucht, seine Eltern nach Österreich zu holen, jedoch vergeblich – dies könnte er erst als österreichischer Staatsbürger beantragen (BMI 2022). Doch auch mit Staatsbürgerschaft gibt es dafür keine Garantie – selbst der Antrag für einen Besuch der Eltern in Österreich sei bei Kamal (I4, S. 13, Z. 646-648) mittlerweile schon drei Mal abgelehnt worden.

Die Situationen, in der sich die InterviewpartnerInnen befinden, erinnern an das Phänomen der Transmigration (Strasser 2011). Die starke Vernetzung, die Aufrechterhaltung von Beziehungen an unterschiedlichen Orten (Binder 2017), das Befassen mit und die Teilhabe an verschiedenen Geschehnissen – in der Herkunfts- und in der Ankunftsgesellschaft (Basch et al. 2018) – all das wurde in den Erzählungen der Geflüchteten deutlich. Fassmanns „Hybridität der kulturellen Identifikation“ (2002: 346) kommt im beschriebenen Zwiespalt sehr deutlich zum Vorschein, in dem sich zwei der Interviewpartner befinden – sie fühlen sich mit der syrischen und der österreichischen Kulturen verbunden und wissen nicht, ob beide zu vereinbaren sind (I2; I4). Dass diese Vernetzung in verschiedenen Kontexten und Gesellschaften zu sozialer Ungleichheit führt (Pries 2008), wurde in den Interviews ebenfalls deutlich – der oft negative Einfluss, den die Situation der Familie in Syrien auf das Leben und auch auf das Studium der Interviewten in Österreich hat, wurde deutlich sichtbar. Sorgen um die Sicherheit von Familienmitgliedern, daraus resultierende

Konzentrationsschwierigkeiten und das Bedürfnis, sich von der Situation abzugrenzen, sind eindeutige Zeichen dafür.

Um bezüglich dieser Probleme zumindest einen ersten Schritt in Richtung einer Lösung zu gehen, muss wohl zuallererst vonseiten der Politik eine Änderung hervorgerufen werden. Solange der Krieg in Syrien nicht beendet werden kann, sollte wenigstens für die Kernfamilie eine Familienzusammenführung möglich gemacht werden. Wenn dies aus Sicht der Betroffenen nicht möglich oder gewollt ist, könnte eine partielle Abgrenzung von der Situation im Herkunftsland durchaus hilfreich sein – jedoch ist dies, wie im Interview geschildert wurde, nicht immer einfach. Im Umgang mit derart schwierigen Situationen und zur Aufarbeitung von Traumafolgestörungen oder Posttraumatischen Belastungsstörungen (Schaffler et al. 2017), sollte es zudem niederschwellige Unterstützungsangebote geben, gegebenenfalls auch psychotherapeutische Hilfe, sofern dies gewollt ist. Dass dies sehr förderlich und sinnvoll sein kann, zeigt sich im Beispiel von Kamal (I4, S. 3, Z. 128-129), der drei Jahre Traumatherapie hinter sich hat – laut eigenen Aussagen habe er sich mit seinem Trauma beschäftigt und sei jetzt glücklich (ebd.: S. 10, Z. 494-496). Doch auch hier bräuhete es staatliche Förderungen, um derartige Angebote allen zur Verfügung zu stellen, die sie benötigen und in Anspruch nehmen wollen.

7. Conclusio

Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse der durchgeführten qualitativen Forschung zusammengefasst und rekapituliert werden. Am Ende wird die Arbeit vergleichend mit einer aktuellen Studie eingeordnet und es werden Anregungen für zukünftige Forschungsmöglichkeiten gegeben.

Die Antworten auf folgende Forschungsfragen werden nachfolgend dargelegt:

Welchen Einfluss haben Flucht- und Migrationserfahrungen auf den Hochschulerfolg geflüchteter syrischer Studierender in Österreich?

Welche Inklusionsstrategien könnten dabei helfen, auftretende Barrieren und Ungleichheiten zu verhindern bzw. auszugleichen?

Inwiefern sollten sich in dieser Hinsicht speziell Hochschulen ändern/anpassen, um geflüchteten Personen bessere Bedingungen zu bieten und sie zu unterstützen?

Bezüglich des Hochschulsystems berichteten die meisten der interviewten Personen von großen Unterschieden zwischen Syrien und Österreich, was an der österreichischen Hochschule in Folge oft zu Problemen geführt hatte. Dies manifestierte sich in Schwierigkeiten bezüglich organisatorischer Aspekte, der Unterrichtsmethoden und auch in kultureller Hinsicht in Bezug auf Sitten, Bräuche und Umgangsformen. Für die Zielgruppe relevant scheint auch der Unterschied zwischen Universität und Fachhochschule – die beiden Fachhochschulstudenten berichteten von einem für sie einfacheren Studium an der Fachhochschule, im Vergleich zur Universität. Vor allem zu Beginn des Studiums sind die erwähnten Schwierigkeiten vermehrt aufgetreten – eine Studierende hätte sich diesbezüglich Unterstützung in Form von Infopoints gewünscht. Ein Student äußerte auch den Wunsch nach Menschen, die ihn verstehen und ihm im Studium helfen könnten.

Sehr deutlich wurden in den Interviews auch die verschiedenen bürokratischen Hürden und Voraussetzungen, die vor Beginn eines Studiums erfüllt werden müssen. Je nach Hochschule werden Deutschnachweise in unterschiedlichen Niveaus verlangt, wobei das geforderte Niveau in den vergangenen Jahren stetig gestiegen zu sein scheint. Zudem mussten einige der interviewten Studierenden einen Vorstudienlehrgang absolvieren, vor allem wenn das ausländische Reifezeugnis an der österreichischen Hochschule nicht anerkannt wurde. Von manchen InterviewpartnerInnen wurde ein Aufnahmeverfahren in Form eines Gespräches oder einer Prüfung verlangt. Zwei der genannten Beispiele zeigten, dass hierbei eine gewisse Willkür angewandt wurde bzw. vonseiten der Universität falsche Informationen weitergegeben wurden. Schlussfolgernd kann der Bedarf nach einer Vereinheitlichung und Transparenz von Zugangs-Regelungen festgestellt werden bzw. die dringliche Forderung danach, dass Informationsstellen kompetente Auskunft geben können, um Willkür und unnötigen Hürden vorzubeugen.

Die größte Schwierigkeit unter den interviewten Studierenden scheint die deutsche Sprache zu sein – vor allem die akademische Sprache, die an den Hochschulen verwendet wird. Trotz hohen Deutschniveaus berichteten einige von sprachlichen Schwierigkeiten im Studium. Von mehreren Seiten bestand der Wunsch nach speziellen Deutschkursen, in denen die akademische Sprache bzw. Fachsprache erlernt werden kann. Weiters wünschten sich einige Studierende mehr Rücksichtnahme vonseiten der Lehrenden – sowohl beim Vermeiden von Dialekt als auch bei Unterstützung im Fall von Sprachschwierigkeiten. Eine zusätzliche

sprachliche Hilfe können österreichische Mitstudierende geben, indem vermehrt Kontakte mit den geflüchteten Studierenden geknüpft werden. Außerdem könnte die Verfügbarkeit von online Lernmaterialien weitere Erleichterungen bringen.

Die Definitionen von Integration oder Inklusion, die in den Interviews gegeben wurden, waren sehr unterschiedlich. Es standen oft kulturelle Komponenten im Vordergrund und gegenseitiges Verständnis, Respekt und Akzeptanz wurde hervorgehoben. Der Integrationsbegriff wurde jedoch auch kritisch betrachtet und die Beteiligung der Aufnahmegesellschaft am Integrationsprozess als essenziell erachtet. Der Großteil der interviewten Personen betrachteten Integration und Inklusion im Hochschulstudium ebenfalls als wichtig. In diesem Zusammenhang wurde der kulturelle Aspekt wieder genannt – vor allem im Umgang mit StudienkollegInnen und Lehrenden. Im Sinne eines inklusiven Bildungsverständnisses wäre es von Bedeutung, die eurozentrische Ausrichtung mancher Studienrichtungen zu hinterfragen, mehr Raum für Diversität zu geben und auf individuelle Bedürfnisse von Studierenden einzugehen sowie differenzierte (Prüfungs-)Formate anzubieten, die diversitätsorientiert Barrieren verringern.

Die Interviews zeigten, dass zielgruppenorientierte Unterstützungsangebote eine große Erleichterung im Integrations- bzw. Inklusionsprozess an Hochschulen darstellen können. Allen voran das MORE-Programm wurde von vielen InterviewpartnerInnen in Anspruch genommen. Je nach Hochschule ist die Initiative etwas unterschiedlich aufgebaut, jedoch wurde ausschließlich positiv davon berichtet – Lehrveranstaltungen zu besuchen ohne Prüfungen ablegen zu müssen, das Studium und das Hochschulsystem kennenzulernen oder organisatorische und finanzielle Unterstützung zu erhalten, erwies sich durchwegs als hilfreich. Ebenso wurden Tutorien, Mentoringprogramme und spezifische Beratungsangebote als sinnvoll bewertet. Verbessert werden sollte diesbezüglich die Bekanntmachung dieser Programme sowie ein einfacherer Zugang für alle, die diese Unterstützung benötigen.

Bezüglich Rassismus mussten die interviewten Personen teilweise sowohl mit anderen Studierenden als auch mit Lehrenden negative Erfahrungen machen. Reibungsloser funktionierte der Umgang mit den StudienkollegInnen innerhalb von Gruppenarbeiten oder in kleineren Klassenverbänden an der Fachhochschule. Manche berichteten von Problemen, mit österreichischen Studierenden Kontakte zu knüpfen und auch der pandemiebedingte Onlineunterricht erwies sich in dieser

Hinsicht als nicht sehr förderlich. Im Verhältnis mit manchen Lehrenden scheint es an Rücksichtnahme, Einfühlungsvermögen, Empathie und Verständnis vonseiten der Lehrkräfte zu fehlen. Diesbezüglich wurde der Wunsch nach einer Anlaufstelle geäußert, die sich um Angelegenheiten im Fall von Rassismus und anderen Problemen kümmert. Antimuslimischer Rassismus und Rassismus im Allgemeinen müssen jedenfalls auch an den Hochschulen stärker thematisiert werden, um Vorurteile abzubauen und Gleichberechtigung zu erzielen.

Ebenfalls als rassistisch eingeordnet werden können bestimmte Zuschreibungen von Identität, von denen die InterviewpartnerInnen berichteten. Vorurteile bezüglich eines vermeintlich niedrigeren Bildungsniveaus der Geflüchteten, negative (Medien-)Berichte über Zugewanderte und der Fokus auf dadurch entstehende Probleme haben negative Auswirkungen auf Identitätskonstruktionen und das Selbstwertgefühl dieser Personen. Zwei der interviewten Studierenden beschrieben das Verlangen, dieses negative Bild, das in der österreichischen Gesellschaft über Geflüchtete entstanden ist, umzukehren. Deutlich wird hierbei auch die Annahme, besonders viel leisten zu müssen, um Anerkennung in der Aufnahmegesellschaft zu erfahren.

Die schwierige finanzielle Situation der Zielgruppe wurde in den Interviews ebenfalls betont. Fast alle InterviewpartnerInnen erhielten während ihres Studiums finanzielle Hilfe in Form von Stipendien oder staatliche Unterstützung und mussten dennoch zusätzlich neben dem Studium arbeiten, was als große Belastung empfunden wurde. Die finanziell prekäre Situation wird zudem oft verstärkt durch bürokratische Hürden, die den Zugang zu finanzieller Unterstützung erschweren und sich für die Zielgruppe als unüberwindbar darstellen. Diese Barrieren sollten abgebaut werden, um den Zugang zu Stipendien für betroffene Personen situationsangepasst zu gestalten.

Ein aktuelles Problem, das geflüchtete Studierende als marginalisierte Gruppe noch mehr betrifft als andere Studierende, ist die Covid-19 Pandemie. Der online Unterricht gestaltete sich aufgrund der fehlenden sozialen Kontakte als problematisch, sprachliche Schwierigkeiten wurden dadurch verstärkt, die Praxis des Deutschsprechens war eingeschränkt. Dennoch wurden universitäre Regelungen strikt beibehalten – ohne Rücksicht auf die pandemiebedingte Ausnahmesituation. All das führte zu einer geringeren Motivation und einem langsameren Studienfortschritt. Eine Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse von ohnehin benachteiligten Studierenden könnte hier förderlich wirken.

Die meisten der interviewten Personen gaben an, dass ein Teil ihrer Familie noch in Syrien oder in anderen außereuropäischen Ländern lebt. Manche pflegen täglichen Kontakt zu ihren Familien und sind dadurch mit der oft schwierigen Situation ihrer Familien und mit dem nach wie vor andauernden Krieg in Syrien emotional sehr verbunden. Dies beeinflusst das Leben und in Folge auch das Studium in Österreich meist auf negative Weise. Eine Strategie, damit umzugehen, ist eine gewisse Abgrenzung zwischen dem Leben in Österreich und dem Leben der Familie in Syrien, was jedoch auch nicht leichtfällt. Zudem berichteten zwei der Interviewpartner von einem Zwiespalt – einerseits hätten sie die Familie gerne bei sich in Sicherheit, andererseits hätten sie Zweifel, ob sich ihr derzeitiger Lebensstil mit dem ihrer Eltern vereinbaren lassen würde. Erleichterung bringen könnte psychotherapeutischer Hilfe, sofern aufgrund traumatischer Erfahrungen Bedarf besteht. Fluchtspezifische Therapieangebote in unterschiedlichen Sprachen sind kaum verfügbar, finanzielle Unterstützung dafür wäre ebenso nötig. Zudem wäre es wünschenswert, die asylpolitischen Bedingungen für eine etwaige Familienzusammenführung zu verändern. Die durch Familienangelegenheiten erwachsenden Probleme können sich, wie die Interviews zeigen, auf das Hochschulstudium auswirken. In diesem Fall braucht es jedoch den Willen der Politik, um Veränderung zu schaffen, dies liegt nicht im Wirkungsbereich von Hochschulen.

Obwohl der Fokus dieser Forschung darauf lag, inwiefern Hochschulen dazu beitragen können, die Bedingungen für geflüchtete Studierende zu verbessern, stellte sich heraus, dass gewisse Probleme und Schwierigkeiten, die das Studium der Zielgruppe negativ beeinflussen, nicht von der Universität oder Fachhochschule gelöst werden können. Diese Erkenntnis überschneidet sich mit den Ergebnissen der erwähnten Studie, die an der WU Wien zu einem sehr ähnlichen Thema durchgeführt wurde (Kohlenberger et al. 2022). Auch einige andere Ergebnisse waren ähnlich – beispielsweise die Bedeutsamkeit von Mentoring und Tutorien für jene Studierende, und wie wichtig es ist, die Sichtbarkeit und Repräsentation von geflüchteten Studierenden zu erhöhen und auf deren Bedürfnisse einzugehen. Ein wesentlicher Unterschied lag jedoch darin, dass in der vorliegenden Studie ausschließlich syrische Studierende mit Fluchthintergrund interviewt wurden und dass Hochschulen in ganz Österreich miteinbezogen wurden, nicht nur jene in Wien. Zudem stand, wie schon erwähnt, der Beitrag, den Hochschulen leisten können, im Vordergrund.

In der durchgeführten Forschung konnte speziell die Auswirkung von Flucht und Migration auf das Hochschulstudium in Österreich untersucht werden – anhand von Syrien, einem Land, das schon seit über 10 Jahren vom Krieg geprägt ist und wo die Auswirkungen sowohl in Syrien selbst als auch für die Geflüchteten im Ankunftsland in vielen Bereichen deutlich geworden sind. Darüber hinaus scheint es wichtig, dass in den Hochschulen ein Umfeld geschaffen wird, das der Zielgruppe ein Studium unter besten Bedingungen ermöglicht. Wie die Studie gezeigt hat, gibt es dafür zwar schon einige erfolgreiche Ansätze, jedoch gibt es spezifische Forderungen, die in der universitären Praxis zur Umsetzung kommen sollten – sei es administrativer, organisatorischer Art oder in der Reflexion von Diversitätsorientierung auf struktureller und persönlicher Ebene von Lehrenden.

Zukünftige Forschung könnte an den vorliegenden Ergebnissen anknüpfen und den Unterschied zwischen Universität und Fachhochschule untersuchen, der für die untersuchte Zielgruppe sehr relevant erschien, jedoch in dieser Studie nur am Beispiel von zwei Studenten deutlich gemacht werden konnte. Weiters könnte untersucht werden, inwiefern sich der Erfolg an österreichischen Hochschulen unterscheidet zwischen geflüchteten Studierenden und jenen mit Studierendenvisum. Zudem interessant wäre auch eine Studie zu den Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf migrierte oder geflüchtete Studierende in Österreich – dies konnte in der vorliegenden Arbeit nur in geringem Ausmaß erforscht werden.

8. Literatur

Ager, A. & Strang, A. (2010). Refugee Integration: Emerging Trends and Remaining Agendas. *Journal of Refugee Studies*, 23(4), 589–607.

Ates, G. & Reinprecht, C. (2015). Migration als Bildungsprozess. In G. Faschingeder & F. Kolland (Hrsg.), *Bildung und ungleiche Entwicklung* (S. 175-187). New Academic Press.

Baczko, A., Dorronsoro, G., & Quesnay, A. (2017). *Civil War in Syria: Mobilization and Competing Social Orders*. Cambridge University Press.

Basch, L., Glick-Schiller, N. & Szanton-Blanc, C. (2018). Territorial ungebundene Nationen: Transnationale politische Projekte aus postkolonialer Lage und Entwicklung konzeptioneller Umriss zu entterritorialisierten Nationalstaaten. In P. Han (Hrsg.), *Theorien zur internationalen Migration: Ausgewählte interdisziplinäre Migrationstheorien und deren zentrale Aussagen* (2. korrigierte Aufl., S. 152-173). UVK.

Bawey, B. (2016). *Assads Kampf um die Macht: Eine Einführung zum Syrienkonflikt* (2. Aufl.). Springer VS.

Berg, J., Schröder, S. & Grüttner, M. (2019). Studienvorbereitung für Geflüchtete in Deutschland – Herausforderungen eines besonderen Bildungsabschnitts. In A. Gouma, P. Neuhold, D. Rechling & P. Scheibelhofer (Hrsg.), *Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle: Politische Vorgaben und gelebte Praxis* (S. 132-137). Schulheft; 44. Jahrgang, 176 (2019), StudienVerlag.

Bildungswissenschaft Uni Wien. (2022). Projekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“: <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/inklusive-paedagogik/forschung/lehrkraefte-mit-fluchthintergrund-lehrgang-1/> (Zugriff 01.03.2022, 17:50)

Binder, S. (2017). Sozialanthropologische Flüchtlingsforschung: Begriffsbestimmungen, Konzepte und theoretische Perspektiven. In S. Binder & G. Fartacek (Hrsg.), *Facetten von Flucht aus dem Nahen und Mittleren Osten* (S. 124-149). Facultas.

Birman, D. (2006). Ethical issues in research with immigrants and refugees. In J. Trimble & C. Fisher (Hrsg.), *The Handbook of Ethical Research with Ethnocultural Populations & Communities* (S. 155-177). SAGE Publications.

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

BMI. (2015). Asylstatistik 2015: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl_Jahresstatistik_2015.pdf (Zugriff 16.05.2022, 17:37)

BMI. (2022). Familienzusammenführung: <https://bmi.gv.at/312/23/start.aspx> (Zugriff 20.05.2022, 15:45)

Boban, I & Hinz, A. (2009). Der Index für Inklusion. *Sozial extra*, 33(9-10), 12–16.

Borrmann, S. (2017). Inklusion als Aufgabe institutioneller Akteure: Das Beispiel der Inklusion Studierender mit Fluchterfahrung. In C. Spatscheck & B. Thiessen (Hrsg.), *Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder* (S. 253-262). Verlag Barbara Budrich.

Castro Varela, M. & Mecheril, P. (2016). Die Dämonisierung der Anderen: Einleitende Bemerkungen. In M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart*. (S. 7-19). transcript Verlag.

Coleman, C. (2009). Vulnerability as a Regulatory Category in Human Subject Research. *The Journal of Law, Medicine & Ethics*, 37(1), 12-18.

Doná, G. (2007). The Microphysics of Participation in Refugee Research. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 210-229.

Erkurt, M. (2020). *Generation haram: warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. Paul Zsolnay.

Esser, H. (1980). *Aspekte der Wanderungssoziologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten; eine handlungstheoretische Analyse*. Luchterhand.

Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf> (Zugriff 01.03.2022, 15:44)

Fassmann, H. (2002). Transnationale Mobilität: Empirische Befunde und theoretische Überlegungen. *Leviathan (Düsseldorf)*, 30(3), 345-359.

Fiorioli, E. (2017). Hochschulbildungsangebote für Geflüchtete: Flüchtlingsinitiative MORE. In S. Binder & G. Fartacek (Hrsg.), *Facetten von Flucht aus dem Nahen und Mittleren Osten* (S. 213-226). Facultas.

Fremde werden Freunde. (2021). Uni-Freunde: <https://www.fremdewerdenfreunde.at/unifreunde/> (Zugriff 05.11.2021, 12:37)

Fremde werden Freunde. (2022). Das Uni-Freunde Mentoring-Programm: <https://www.fremdewerdenfreunde.at/seite-uni-freunde/das-uni-freunde-programm/> (Zugriff 01.03.2022, 16:59)

Frischmann, B. (2009). Zum Begriff der Anerkennung. *Soziale Passagen Journal Für Empirie Und Theorie Sozialer Arbeit*, 1(2), 145-161.

GFK. (1951). Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. UNHCR: https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf (Zugriff 28.02.2022, 16:40)

Gouma, A., Neuhold, P., Rechling, D., & Scheibelhofer, P. (Hrsg.). (2019). *Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle: Politische Vorgaben und gelebte Praxis* (Schulheft; 44. Jahrgang, 176 (2019)). StudienVerlag.

Gruber, O. & Mattes, A. (2014). Integration durch Leistung: Zur kritischen Verortung eines neuen Narratives österreichischer Integrationspolitik. In K. B. Schnebel (Hrsg.), *Europäische Minderheiten* (S. 89–116). Springer VS.

Hafez, F. (2019). Antimuslimischer Rassismus und Islamophobie: Worüber sprechen wir? In B. Uçar & W. Kassis (Hrsg.), *Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit* (S. 57-75). V&R unipress.

Handler, H. (2021). *Krisengeprüftes Europa: Wie wir die Solidarität in der EU stärken können*. Springer VS.

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Springer VS.

Hellmüller, S. & Zahar, M.-J. (2019). UN-led mediation in Syria and civil society: Inclusion in a multi-layered conflict. In A. Carl (Hrsg.), *Negotiating inclusion in peace processes* (S. 84-87). Conciliation Resources.

Hillmann, F. (2016). *Migration: Eine Einführung aus sozialgeographischer Perspektive*. Franz Steiner Verlag.

Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1973). *Soziologie des Fremdarbeiterproblems: eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Enke.

Hofmann, R. (2021). *Blickpunkte Diversitas 2020: Diversitätsgerechte Entwicklungen in Hochschul- und Forschungseinrichtungen*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Hohmann, R. (2020). *Wertevermittlung in Werte- und Orientierungskursen für Asylwerber*innen in Österreich* (Masterarbeit), Karl-Franzens-Universität Graz.

Holzer, E. (2019, 24.07.). Spielfeld: Der umstrittene Grenzzaun ist heute verwildert und löchrig. *Kurier online*: <https://kurier.at/chronik/oesterreich/spielfeld-der-umstrittene-grenzzaun-ist-heute-verwildert-und-loechrig/400560329> (Zugriff 16.05.2022, 18:31)

Hurst, S. (2008). Vulnerability in research and health care; describing the elephant in the room? *Bioethics*, 22(4), 191-202.

JKU. (2022). MORE – Ein Angebot der österreichischen Universitäten für Flüchtlinge: <https://www.jku.at/international-welcome-center-und-ombudsstelle-fuer-studierende/more/> (Zugriff 23.02.2022, 17:03)

Kernegger, M. (2019). Internationale Studierende in Österreich: Übergänge und (Über-)Lebenschancen. Eine Betrachtung aus bildungs- und entwicklungspolitischer Perspektive. *Bildung und Erziehung*, 72(4), 343–358.

Kleist, J. (2015). Über Flucht forschen. Herausforderungen der Flüchtlingsforschung. *Peripherie*, 35(138-139), 150-169.

Klinge, D. (2017). Häufig gestellte Fragen zu Flucht, Asyl und Bildung in Österreich. *Magazin Erwachsenenbildung*, 11(31), 08-1 – 08-6.

Knecht, M. (2011). Transnationalisierung. In F. Kreff, E. Knoll & A. Gingrich (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung* (S. 389-390). transcript Verlag.

Kohlenberger, J., Herzog, T. & Schnitzler, T. (2022). Migrant and Refugee Students from the Global South at Austrian Universities: A Typology for Targeted Support. *ÖFSE Working Paper* Nr. 67.

Kovacs, C. (2015). A critical approach to the production of academic knowledge on refugee integration in the global North. *RSC Working Paper Series* Nr. 109.

Kreienbrink, A. (2020). Migration und Flucht – Theoretische Ansätze und aktuelle Entwicklungen. In K. Jepkens, L. Scholten & A. Van Rieën (Hrsg.), *Integration im Sozialraum: Theoretische Konzepte und empirische Bewertungen* (S. 39-54). Springer VS.

Kurier. (2022, 05.03.). Bereits mehr Flüchtlinge aus der Ukraine als aus Syrien oder Jugoslawien angekommen. *Kurier online*: <https://kurier.at/politik/ausland/bereits-mehr-fluechtlinge-aus-der-ukraine-als-aus-syrien-oder-jugoslawien-angekommen/401927527> (Zugriff 15.03.2022, 18:34)

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz Verlagsgruppe. Online Material: https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/28269_Lamnek/%282%29_Qualitatives_Interview/Transkriptionsregeln.pdf (Zugriff 15.02.2022, 15:43)

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

Luciak, M. (2019). Bildungsmentorings für Geflüchtete. In: *Initiative Minderheiten*: <https://initiative.minderheiten.at/wordpress/index.php/2019/05/bildungsmentoring-fuer-gefluechtete/> (Zugriff 27.10.2021, 17:06)

Luciak, M. (2021). ESF-Projekt: Peer-Mentoring. In: *Initiative Minderheiten*: <https://initiative.minderheiten.at/wordpress/index.php/2020/02/peer-mentoring/> (Zugriff 03.11.2021, 18:36)

Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543-556). Springer VS.

Migration. (2022). Asylstatistik Österreich 2021, 11. Jänner 2022:
<https://www.migration-infografik.at/at-asylstatistiken-2021/> (Zugriff 25.02.2022, 16:37)

Möller, B. & Adam, H. (2009). Jenseits des Traumas: die Bedeutung von (schulischer) Bildung aus psychologischer und psychotherapeutischer Perspektive. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, A. Bohmeyer & S. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht: Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (S. 83-98). Wbv.

NZZ. (2022, 24.02.). Bürgerkrieg in Syrien: Bei israelischem Luftangriff sollen drei Soldaten getötet worden sein. *NZZ online*: <https://www.nzz.ch/international/syrien-die-neuesten-entwicklungen-im-buergerkrieg-ld.1536230> (Zugriff 07.03.2022, 18:48)

Oesterreich. (2022). Schengener Übereinkommen:
https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/oesterreich_in_der_eu/Seite.249203.html (Zugriff 16.05.2022, 18:04)

ÖH. (2022). Referat für antirassistische Arbeit:
<https://oeh.univie.ac.at/vertretung/referate/oeh-office-antiracism-work-referat-fuer-antirassistische-arbeit> (Zugriff 20.05.2022, 11:43)

ÖIF. (2015). *Asyl und Flucht 2015: Fact Sheet 19, Dezember 2015*. Österreichischer Integrationsfonds.

Oulios, M. (2020). Willkommen war gestern. In D. Kersting & M. Leuoth (Hrsg.), *Der Begriff des Flüchtlings: Rechtliche, moralische und politische Kontroversen* (S. 127-136). J.B. Metzler, Springer VS.

Pries, L. (2008). Transnationalisierung und soziale Ungleichheit: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde aus der Migrationsforschung. In P. A. Berger & A. Weiß (Hrsg.), *Transnationalisierung sozialer Ungleichheit* (S. 41-64). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV.

Rabl, S. (2021). Asylstatistik Österreich 2020. In: *migration info&grafik*:
<https://www.migration-infografik.at/at-asylstatistiken-2020/> (Zugriff 25.09.2021, 19:05)

Refugees Wien. (2022). Bildung – Kann ich in Österreich studieren?:
<https://www.refugees.wien/infos-fuer-gefluechtete/bildung/> (Zugriff 09.03.2022, 13:09)

Rohrmann, E. (2017). Integration. In K. Ziemen, H. Ameln-Haffke, B. Badstieber, D. Baldin, M. Becker-Mrotzek, T. Bernasconi, K. Bitschnau, I. Boban, J. Boenisch & U. Böing (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 142-143). Vandenhoeck & Ruprecht.

Said, E. W. (2003). *Orientalism* (Twenty-fifth anniversary edition.). Vintage Books.

Sailer, S. & Koglbauer-Schöll, C. (2015, 05.09.). Welle der Solidarität: „Thank you Austria“. *Kurier online*: <https://kurier.at/chronik/wien/welle-der-solidaritaet-in-der-fluechtlingskrise-thank-you-austria/151.041.533> (Zugriff 13.03.2022, 11:34)

Schaffler, Y., Ramirez Castillo, N. & Jirovsky, E. (2017). „Das Warten bringt uns wirklich um!“. Gesundheitliche und psychologische Aspekte von Krieg, Flucht und Leben im Exil. In S. Binder & G. Fartacek (Hrsg.), *Facetten von Flucht aus dem Nahen und Mittleren Osten* (S. 228-249). Facultas.

Schasche, K. & Zweiger, V. (2019). *Überqualifizierung von Geflüchteten am österreichischen Arbeitsmarkt: eine Analyse von Ausmaß und Einflussfaktoren auf Basis einer schriftlichen Geflüchteten-Befragung* (Masterarbeit), Karl-Franzens-Universität Graz.

Scheunpflug, A. & Affolderbach, M. (2019). Bildung im Kontext von Migration und Diversität. In V. Klomann, N. Frieters-Reermann, M. Genenger-Stricker & N. Sylla (Hrsg.), *Forschung im Kontext von Bildung und Migration* (S. 11-23). Springer VS.

Schührer, A. (2019). *Migration und Engagement: Zwischen Anerkennung, Lebensbewältigung und sozialer Inklusion*. Springer VS.

Schulze Wessel, J. (2017). Krise! Welche Krise? *Indes*, 6(2), 61–68.

SOHR. (2020, 04.01.). Nearly 585,000 people have been killed since the beginning of the Syrian Revolution. *The Syrian Observatory for Human Rights*: <https://www.syriahr.com/en/152189/> (Zugriff 25.02.2022, 15:42)

Spatscheck, C., & Thiessen, B. (2017). „Inklusion ist...“ – Ein Überblick über die Perspektiven und Positionen der Sozialen Arbeit zur Inklusionsdebatte. In C. Spatscheck & B. Thiessen (Hrsg.), *Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder* (S. 11-18). Verlag Barbara Budrich.

Sprung, A., & Kukovetz, B. (2018). Refugees welcome? Active Citizenship und politische Bildungsprozesse durch freiwilliges Engagement. *Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung - Report*, 41(2-3), 227-240.

Statista. (2022). Syria: Total population from 2000 to 2010: <https://www.statista.com/statistics/326599/total-population-of-syria/> (Zugriff 25.02.2022, 16:16)

Strasser, S. (2011). Transnationale Migration. In F. Kreff, E. Knoll & A. Gingrich (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung* (S. 385-389). transcript Verlag.

Struchholz, C. (2021). *Geflüchtete im deutschen Hochschulsystem: Eine Grounded-Theory-Studie zum Bildungserleben Studierender mit Fluchthintergrund*. transcript Verlag.

Studyinaustria. (2022). Hochschulbildung für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte: <https://studyinaustria.at/de/studium/oead4refugees/asylberechtigte-und-subsidiaerer-schutz> (Zugriff 09.03.2022, 13:22)

Syria Liveuamap. (2022). Live Universal Awareness Map: <https://syria.liveuamap.com> (Zugriff 07.03.2022, 16:20)

Theuerl, M. & Mawufemo Digoh, K. (2019). Wurzeln schlagen an der Uni. Von transkulturellen Begegnungen an der Hochschule. In A. Gouma, P. Neuhold, D. Rechling & P. Scheibelhofer (Hrsg.), *Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle: Politische Vorgaben und gelebte Praxis* (S. 138-146). Schulheft; 44. Jahrgang, 176 (2019), StudienVerlag.

Uçar, B. & Walker, V. (2019). Muslime in Europa: Zur Relation von Integration und Religion. In B. Uçar & W. Kassis (Hrsg.), *Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit* (S. 9-56). V&R unipress.

UNHCR. (2022). Syria Regional Refugee Response: Total Persons of Concern: https://data2.unhcr.org/en/situations/syria#_ga=2.138695095.521973809.1597681149-1260748544.1597681149 (Zugriff 25.02.2022, 15:59)

Uniko. (2018). *Evaluierung der MORE-Initiative der österreichischen Universitäten*. Presseunterlage.

Uniko. (2022a). Was ist MORE?: <https://uniko.ac.at/themen/more/was-ist-more/> (Zugriff 23.02.2022, 16:02)

Uniko. (2022b). MORE Angebot: <https://uniko.ac.at/themen/more/angebot/> (Zugriff 23.02.2022, 16:18)

United Nations & World Bank. (2018). *Pathways for Peace: Inclusive Approaches to Preventing Violent Conflict*. World Bank.

WU Sozialpolitik. (2021). Studierende aus Entwicklungsländern und Studierende mit Fluchthintergrund an Wiener Hochschulen: <https://www.wu.ac.at/sozialpolitik/news/detailansicht/detail/studierende-aus-entwicklungslaendern-und-studierende-mit-fluchthintergrund-an-wiener-hochschulen> (Zugriff 05.11.2021, 14:30)

Zertifikatskurs Uni Wien. (2022). Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund: <https://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/bildungswissenschaftliche-grundlagen-fuer-lehrkraefte-mit-fluchthintergrund/> (Zugriff 01.03.2022, 17:31)

Ziemen, K. (2017). Inklusion. In K. Ziemen, H. Ameln-Haffke, B. Badstieber, D. Baldin, M. Becker-Mrotzek, T. Bernasconi, K. Bitschnau, I. Boban, J. Boenisch & U. Böing (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 101-102). Vandenhoeck & Ruprecht.

9. Quellenangabe Interviews

Kürzel + Interview Datum	Pseudonym
I1 22.11.2021	Firas (m)
I2 29.11.2021	Malek (m)
I3 04.12.2021	Nael (m)
I4 08.12.2021	Kamal (m)
I5 15.12.2021	Narin (w)
I6 17.12.2021	Aliya (w)
I7 03.01.2022	Dima (w)
I8 16.01.2022	Yara (w)

10. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kontrollierte Gebiete in Syrien (Syria Liveuamap 2022).....	23
Abb. 2: Legende zu Abb. 1 (Syria Liveuamap 2022).....	23
Abb. 3: Übersicht der InterviewpartnerInnen (eigene Darstellung).....	42

11. Abkürzungsverzeichnis

AMS	Arbeitsmarktservice
BOKU	Universität für Bodenkultur Wien
DKS	Demokratische Kräfte Syriens
EU	Europäische Union
FH	Fachhochschule
IE	Internationale Entwicklung
IS	Islamischer Staat
JKU	Johannes Kepler Universität Linz
MTOP	More Than One Perspective (Unternehmen)
ÖH	Österreichische Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft
ÖIF	Österreichischer Integrationsfonds
PKK	Partiya Karkerên Kurdistanê
PYD	Partiya Yekîtiya Demokrat
SDF	Syrian Democratic Forces
TU	Technische Universität
uniko	Österreichische Universitätenkonferenz
VWU	Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten
WU	Wirtschaftsuniversität
YPG	Yekîneyên Parastina Gel