

Assimina Gouma, Petra Neuhold,
Daniela Rechling, Paul Scheibelhofer

Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle

Politische Vorgaben und gelebte Praxis

Schulheft 176/2019

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 44. Jahrgang 2019

© 2019 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5989-8

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

HerausgeberInnen: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Florian Jilek-Bergmaier, Peter Malina, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien;

E-Mail: kontakt@schulheft.at

Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Assimina Gouma, Petra Neuhold, Daniela Rechling, Paul Scheibelhofer

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/395045,

Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 39,00

Einzelheft: € 17,50

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Eveline Christof, Barbara Falkinger, Florian Jilek-Bergmaier, Elke Renner, Michael Rittberger, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort	5
Frauke Schacht, Erol Yildiz	
Nach der Flucht: Vom öffentlichen Diskurs zur Alltagspraxis	11
Brigitte Kukovetz, Elias Moser, Annette Sprung, Harald Stelzer, Amelie Stuart	
Zwischen Solidarität und Paternalismus. Pädagogische und philosophische Befunde zur Beziehung von freiwilligen Unterstützer*innen und Geflüchteten	22
Holger Wilcke, Michel Jungwirth	
Ohne Aufenthaltspapiere in der Schule. Illegalisierte und ihre Umgangsstrategien mit gesellschaftlichen Ausschlussmechanismen ...	33
Caterina Rohde-Abuba	
Die Perspektive geflüchteter Kinder auf ihre Bildungsintegration in Deutschland	45
Faime Alpagu, Bettina Dausien, Anna-Katharina Draxl, Nadja Thoma	
Exkludierende Inklusion – eine kritische Reflexion zur Bildungspraxis im Umgang mit geflüchteten Jugendlichen einer Übergangsstufe	51
Lisa Oberbichler, Anne Kühne	
Schule zwischen Utopie und Wirklichkeit?! Ein Blick in die Praxis von PROSA – Projekt Schule für alle!	64
Miriam Scheffold	
Intersektionale Perspektiven auf Diskurse über Sprachdefizite und Zugehörigkeitsverhältnisse bei der Beschulungspraxis junger Geflüchteter	70
Marie-Antoinette Goldberger	
Diesselts und jenseits „ausreichender Deutschkenntnisse“. Die diskursive Repräsentation der Deutschförderklassen im <i>Standard</i> und in der <i>Presse</i>	76

Gabi Lener, Ilse Rollett	
Deutschförderklassen: unentwegtes lästiges Zischeln aus dem Maulkorb ...	83
Elfie Fleck	
Sprachliche Bildung, interkulturelle Bildung und Werteerziehung: Was will die Bildungspolitik?	89
Autor*innenkollektiv IGDaZDaFBasisbildung	
Die ‚Werte‘-Ordnung, die sie meinen	100
Laura Greber	
„Sprachbildung als Wertebildung“ – (Re-)Produktion natio-ethno-kultureller Differenz in Deutschintegrationskursen	115
Netzwerk MIKA	
Ein Positionspapier für die Alphabetisierung und Basisbildung	128
Jana Berg, Stefanie Schröder, Michael Grüttner	
Studienvorbereitung für Geflüchtete in Deutschland – Herausforderungen eines besonderen Bildungsabschnitts	132
Marah Theuerl und Komla Mawufemo Digoh	
Wurzeln schlagen an der Uni. Von transkulturellen Begegnungen an der Hochschule	138
Manfred Oberlechner, Kirsten Ben Haddou	
Fluchterfahrene im Kontext von Lehr- und Lernsituationen am Fallbeispiel der Silent University	147
Daniela Marzoch, Philipp Salzmann	
„Ein Raum zum Lernen und zum Wohlfühlen“ – Wie gestaltet sich Lernen im UniClub?	159
Autor*innen	166

Vorwort

Flucht bedeutet für viele Menschen, sich ein neues Leben aufbauen zu müssen: eine neue Sprache zu lernen, Arbeit und Wohnung zu finden. Bildung im Sinne von Aneignung sprachlicher und beruflicher Qualifikationen sowie als Ermöglichung demokratischer Partizipation spielt bei der Erreichung dieser Ziele eine wichtige Rolle. Das österreichische wie das deutsche Bildungssystem halten jedoch kaum an Gleichstellung und Selbstbestimmung orientierte Angebote für geflüchtete Menschen bereit. Vielfach wird ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung erschwert oder verwehrt. Bildungsangebote für Geflüchtete sind zudem oftmals von Paternalismus geprägt und erhalten durch die Koppelung an Aufenthaltsrechte fremdenpolizeilichen Charakter. Dadurch werden Rassismus und soziale Ungleichheiten fortgeschrieben und Geflüchteten ein Platz am untersten Ende der gesellschaftlichen Hierarchie zugewiesen.

Das schulheft „Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle“ vertieft den kritischen Blick auf aktuelle Bildungsrealitäten im Fluchtkontext. In theorie- und praxisorientierten Beiträgen werden problematische Dynamiken in den unterschiedlichen Bildungsbereichen Schule, Erwachsenenbildung und Universität dargestellt, wodurch neben unterschiedlichen Entwicklungen auch Parallelen sichtbar werden. Darüber hinaus richtet sich der Blick in diesem Heft auf die Widerstände gegen die herrschende Bildungsbenachteiligung von Geflüchteten sowie auf emanzipatorische Alternativen. Es werden Bildungsprojekte vorgestellt, die sich der herrschenden Flucht- und fluchtpolitischen Logik widersetzen und versuchen, das Recht der Geflüchteten auf Bildung zu realisieren. Die zentralen Fragen, die das Heft behandelt, lauten: Was bedeutet die antimigrantische Instrumentalisierung von Bildung für Geflüchtete und Pädagog*innen/Bildungsarbeiter*innen? Welche pädagogischen Möglichkeitsräume und Subjektivierungsprozesse entstehen hier? Worin liegen die historischen Kontinuitäten und Brüche in diesen Entwicklungen? Mit welchen Widersprüchen und Herausforderungen sind Lehrende in der Praxis konfrontiert, wenn sie einen gesellschaftskritischen Anspruch verfolgen? Wie werden solidarische

Wege des Lehrens und Lernens gefunden? Wie kann Pädagogik als Intervention, als ein Projekt der (Selbst-)Emanzipation und Solidarität konzipiert und angewandt werden?

Die versammelten Beiträge des Heftes sind nach den Bildungsbe-
reichen Schule, Erwachsenenbildung und Universität gegliedert. Ein-
geleitet wird das Heft mit zwei Beiträgen, die grundsätzliche Frage-
stellungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive diskutieren.
Frauke Schacht und *Erol Yildiz* widmen sich den gängigen Bildern
über Geflüchtete und den problematischen Annahmen, die in diesen
Bildern transportiert werden. Dem stellen sie eine „postmigrantische“
Sicht entgegen, die von der Handlungsmacht geflüchteter Menschen
ausgeht. Anhand von zwei Fallbeispielen wird gezeigt, welche Er-
kenntnisse dieser andere Blick auf Geflüchtete zu Tage bringt.

Brigitte Kukovetz, *Elias Moser*, *Annette Sprung*, *Harald Stelzer*
und *Amelie Stuart* analysieren in ihrem Beitrag das widersprüchli-
che Feld der Flüchtlingshilfe. Sie zeigen anhand von Studienergeb-
nissen die komplexen sozialen Dynamiken in der Beziehung zwi-
schen freiwilligen Helfer*innen und Geflüchteten auf. Der Text ver-
deutlicht, dass dieses Beziehungsgeflecht von ungleichen Machtver-
hältnissen geprägt ist, jedoch auch ein Kontext für Austausch- und
Lernprozesse sein kann.

Den Themenbereich Flucht und Schule eröffnet der Beitrag von
Holger Wilcke und *Michel Jungwirth*. Ihre Forschungsergebnisse ge-
ben Einblick in die Kämpfe illegalisierter Eltern, ihren Kindern den
Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Der Solidarität und dem inten-
siven Wissensaustausch zwischen den illegalisierten Eltern setzen
die Autoren den Kontrollimpetus und das Unwissen von Schullei-
tungen und Verantwortlichen im Schulsystem entgegen.

Wie geflüchtete Kinder selbst ihre Teilhabe am Schulsystem
wahrnehmen, macht der Text von *Caterina Rohde-Abuba* nachvoll-
ziehbar. Die Autorin präsentiert Ergebnisse einer qualitativen Inter-
viewstudie, die sie in Deutschland mit jungen Geflüchteten durch-
geführt hat, und verdeutlicht Probleme, die sich für die jungen Ge-
flüchteten aus einem Schulsystem ergeben, das auf Selektion ausge-
richtet ist.

Faime Alpagu, *Bettina Dausien*, *Anna-Katharina Draxl* und *Nad-
ja Thoma* analysieren in ihrem Beitrag die Maßnahme der „Über-
gangsstufe“, die 2015/16 als Strategie zur besseren Integration von

nicht mehr schulpflichtigen geflüchteten Kindern und Jugendlichen an österreichischen Schulen eingeführt wurde. Mit dem Begriff der „exkludierenden Inklusion“ kritisieren sie ihre die prekäre Zugehörigkeit der Geflüchteten verfestigenden Effekte.

Lisa Oberbichler und *Anne Kühne* stellen in ihrem Beitrag das Schulprojekt *PROSA* vor. Das Projekt *PROSA* Schule für Alle! ermöglicht jungen Geflüchteten die Absolvierung eines Pflichtschulabschlusses und steht für einen Ort der Kritik, Reflexion und Partizipation, einen ganzheitlichen Lernort, an dem die Lerner*innen mehr als die zu integrierenden *Anderen* sind.

Miriam Scheffold argumentiert in ihrem Artikel, dass aktuelle pädagogische Diskurse und Maßnahmen in Deutschland und Österreich rund um „Sprachdefizite“ geflüchteter Schüler*innen eine Strategie zur Herstellung von Differenz darstellen. Statt gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu ermöglichen, dient der Topos der „Sprachdefizite“ demnach als Legitimation für die Benachteiligung geflüchteter Kinder im Schulsystem.

Marie-Antoinette Goldberger skizziert die Debatte um die Einführung der Deutschförderklassen in Österreich anhand der Analyse der beiden Tageszeitungen „Die Presse“ und „Der Standard“. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass trotz wichtiger Unterschiede beide Zeitungen tendenziell nicht kritisch-analytisch, sondern eher beschreibend Bericht erstatten.

Über die umstrittene Einführung der Deutschförderklassen und die Einschüchterungsversuche des Bildungsministeriums gegenüber widerständigen DirektorInnen berichten *Gabi Lener* und *Ilse Rollett*. Sie geben Einblicke in die Umsetzung des neuen Gesetzes an unterschiedlichen Schulstandorten und ziehen eine erste besorgniserregende Bilanz der Konsequenzen für die betroffenen SchülerInnen.

Der Analyse der Bildungspolitik in Bezug auf schulische Maßnahmen im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit widmet sich *Elfie Fleck*. Anhand der Regierungsprogramme für die letzten drei Legislaturperioden zeichnet sie u.a. nach, wie die Festbeschreibung der Idee der Werteerziehung im ÖVP/FPÖ-Regierungsprogramm ein bis dahin – zumindest am Papier beteuertes – interkulturelles Bildungskonzept verabschiedet.

Im Feld der Erwachsenenbildung zeigte sich in den vergangenen Jahren eine zunehmende Verengung des Bildungsangebots auf das

Thema der sogenannten „Wertebildung“. Diese Angebote sind darüber hinaus oftmals gekoppelt an den Zugang zu Rechten und sozialen Unterstützungsleistungen für Geflüchtete. Der Interpretation der Werte-Prüfungsinhalte und Fragenkataloge zum Thema „Arbeitswelt und Wirtschaft“ widmen sich drei im Feld der Basisbildung tätige Lehrende. Sie analysieren in ihrem Beitrag die Materialien des Österreichischen Integrationsfonds und gehen der Frage nach, inwiefern das zur Testung ausgearbeitete Werte- und Orientierungswissen den Geist und die politische Richtung des FPÖVP-Regierungsprogramms widerspiegelt.

Laura Greber beleuchtet in ihrem Beitrag exemplarische Ausschnitte dreier ausgewählter DaZ-Lehrwerke. Sie analysiert die darin enthaltenen und im Kontext der Implementierung des neuen österreichischen Integrationsgesetzes konzipierten Werte- und Orientierungsmaterialien und fragt nach den subjektivierenden und hierarchisierenden Effekten.

Im Jahr 2018 beendete das Bundesministerium die Förderung für die Arbeit des Netzwerks *MIKA*. Die sieben Organisationen, die sich zehn Jahre lang mit der Qualitätsentwicklung, Aus- und Weiterbildung im Bereich Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich auseinandergesetzt haben, verabschiedeten sich mit einem Positionspapier und empfahlen Lehrenden Mut zu Veränderung – trotz der eigenen Verstricktheit in den aktuellen Verhältnissen.

Der Umgang der Universitäten mit Flucht und Geflüchteten ist Gegenstand von mehreren Beiträgen in diesem Band. Die Autor*innen dokumentieren damit, wie eine Institution mit tradierten abschließenden Strukturen zwar schnell reagiert, aber auch häufig daran scheitert, nachhaltige und kritische Konzepte für Geflüchtete umzusetzen. *Jana Berg*, *Stefanie Schröder* und *Michael Grüttner* präsentieren Studienergebnisse zum Einstieg Geflüchteter auf Universitäten in Deutschland. Ihre Forschung zeigt Probleme auf, die in dieser Bildungsphase durch bürokratische Hürden und intersektionelle soziale Benachteiligungen für die Geflüchteten entstehen und skizziert, wie diese Probleme überwunden werden können.

Marah Theuerl und *Komla Mawufemo Digoh* berichten über Anliegen und Hürden im Rahmen des Universitätsprogramms *Branch Out – Starthilfe zum transkulturellen Lernen an der Hochschule*. *Branch Out* wurde in den Jahren 2016 und 2017 an der Universität Gießen

durchgeführt, um einerseits transkulturelle Begegnungen und andererseits Geflüchteten eine Starthilfe an der Universität zu ermöglichen. Der Bericht thematisiert, dass Universitäten als Institutionen im Umgang mit Geflüchteten konzeptlos sind. Programme wie *Branch Out* können dennoch kleine Veränderungen herbeiführen bzw. eine wichtige Unterstützung für die Teilnehmenden bedeuten.

Manfred Oberlechner und *Kirsten Ben Haddou* geben Einblicke in die im Sommer der Migration 2015 gegründete *The Silent University Ruhr* in Deutschland. Dabei handelt es sich um ein Bildungs- und Kunstkonzept, in dem Geflüchtete und Asylsuchende mit akademischer Bildung und Berufserfahrung ihr Wissen weitergeben können. Es ist ein Beispiel für den Versuch, das hegemoniale Verhältnis von Hilfspfänger*innen und Hilfegeber*innen umzukehren.

Daniela Marzoch und *Philipp Salzmann* stellen in ihrem Beitrag das im Kinderbüro der Universität Wien angesiedelte Projekt *Uni-Club* vor. Der infolge der Migrationsbewegungen im Sommer 2015 entstandene *UniClub* bildet einen wichtigen Lern- und Begegnungsraum für Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung sowie für Lehramtsstudierende der Universität Wien. Selbstorganisation, Engagement, Offenheit und Flexibilität ermöglichen dort ein an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientiertes Lernklima.

Für das Erscheinen dieser schulheft-Ausgabe waren das Engagement und die Unterstützung von Elke Renner von zentraler Bedeutung. Dafür möchten wir uns sehr herzlich bei ihr bedanken.

Assimina Gouma, Petra Neuhold, Daniela Rechling,
Paul Scheibelhofer

Nach der Flucht: Vom öffentlichen Diskurs zur Alltagspraxis

Einleitung: Ein postmigrantischer Blick auf Flucht

Öffentliche Flucht-Debatten kreisen zurzeit hauptsächlich um Fragen der Steuerung und Grenzkontrollen, statt um Aspekte wie Partizipation, Chancengleichheit und Etablierungsprozesse von geflüchteten Menschen. Zurzeit scheint kaum ein Thema so mit Mythen behaftet zu sein wie der Flüchtlingsdiskurs. Oft ist von Flüchtlingen die Rede, als wären sie eine homogene Masse. Die meisten von ihnen seien „Wirtschaftsflüchtlinge“ und würden unsere Gesellschaft überschwemmen, so der Eindruck, der vermittelt wird. Auch kriminalisierende Untertöne sind zu hören, wenn es um Menschen geht, die aus ökonomischen Gründen geflüchtet sind. „Als käme es einem Verbrechen gleich, wenn jemand sich auf den Weg macht, um zu überleben“, so Josef Haslinger (2016, S. 22). Dieser individualisierende, generalisierende und kriminalisierende Blick blendet aus, dass es sich um Menschen handelt, die aus unterschiedlichen Motiven ihre angestammten Orte verlassen haben, unterschiedlichste Fluchtgründe aufweisen und unterschiedliche Erfahrungen mitbringen.

An dieser Stelle setzt unser Erkenntnisinteresse an. Wir plädieren für eine Perspektive, die solche verallgemeinernden und skandalisierenden Bilder und Deutungen in Frage stellt und die Erfahrungen und restriktiven Lebensbedingungen der geflüchteten Menschen vor Ort zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen macht. Die Lebenswirklichkeiten der geflüchteten Menschen aus der Perspektive und Erfahrung neu zu erzählen und dabei die beiden Phänomene (restriktive gesellschaftliche Lebensbedingungen und subjektive Erfahrungsräume) zusammenzudenken und von da aus zu argumentieren, nennen wir hier eine „postmigrantische“ Lesart.

Im Sinne so einer Lesart werfen wir im Folgenden einen kritischen Blick auf herrschende Diskurse über Geflüchtete und konfrontieren diese verallgemeinernden Bilder daraufhin mit tatsächli-

chen Erfahrungen von Geflüchteten. Aus der postmigrantischen Blickverschiebung, die wir in dem vorliegenden Beitrag vornehmen, werden die geflüchteten Menschen *nicht* als RepräsentantInnen einer ethnischen oder religiösen Gruppe, sondern als ExpertInnen ihrer eigener Lebenspraxis verstanden, als handelnde Personen, die sich aktiv mit den objektiven gesellschaftlichen Bedingungen auseinandersetzen und in dieser Auseinandersetzung ihre eigenen Perspektiven und subjektiven Möglichkeitsräume schaffen.

Das Phänomen ‚Flucht‘ und ‚Migration‘ vom Rand ins Zentrum zu verschieben und als zentrale Bausteine gesellschaftlicher Entwicklungen zu sehen, bedeutet dabei nicht, die Begriffe Flucht oder Migration aufzugeben, sondern sie als zentrale Perspektiven für die Gesellschaftsanalyse im globalen Zusammenhang zu begreifen. Das Präfix „post“ verweist in dieser Hinsicht nicht einfach auf ein chronologisches *Danach*, sondern einen Perspektivwechsel, eine andere Lesart gesellschaftlicher Verhältnisse, eine kritische Auseinandersetzung mit dem restriktiven und generalisierenden Flucht- und Migrationsdiskurs, als eine Form des Widerstands gegen hegemoniale Verhältnisse. „Postmigrantisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang auch, sich gegen eine hegemoniale Geschichtsschreibung und Wissensproduktion zu wenden und damit neue und andere historische wie aktuelle Zusammenhänge ans Licht zu bringen (vgl. Yildiz 2018).

Opfer oder TäterInnen: Der öffentliche Diskurs über Geflüchtete

Richtet man den Blick auf den aktuellen Diskurs zu geflüchteten Menschen in Österreich oder Deutschland, fallen vor allem *drei* Punkte auf, die die öffentliche Wahrnehmung kanalisieren und die vorherrschende Stimmung prägen.

Die Lage wird *erstens* ahistorisch dramatisiert: als würden unsere Gesellschaften zum ersten Mal mit dem Thema Flucht konfrontiert und wären damit völlig überfordert. Gerade Österreich und Deutschland haben in ihrer Geschichte jedoch schon „Flüchtlingskrisen“ bewältigt: nach dem 2. Weltkrieg, vor und nach dem Fall des Eisernen Vorhangs, während des Jugoslawienkriegs. In der aktuellen Diskussion kommen solche Erfahrungen, die keinesfalls zum ge-

sellschaftlichen Verfall geführt haben, sondern weitgehend als „erfolgreich“ zu werten sind, jedoch kaum vor (vgl. Ette 2017).

Öffentliche Kontroversen werden *zweitens* mit Bildern drohender Überflutung entfacht: Skandalisierung der geflüchteten Menschen statt der Fluchtursachen, wandernde und lagernde Menschenmassen, überfüllte Boote und Hallen verstärken den Eindruck, Europa müsse sich nur vor den Flüchtenden schützen, um die Krise zu bewältigen. Während die Stimmung von Hilfsbereitschaft in Abwehr umschlägt, schreitet eine mediale Entsubjektivierung voran. Wir sehen nur noch Massen statt Menschen.

Drittens gilt es inzwischen als Teil der Lösung, zwischen echten und unechten Flüchtlingen zu unterscheiden. Der Begriff Wirtschaftsflüchtling suggeriert dabei ein Streben nach Komfort und Luxus, obwohl es vielfach um die blanke Existenz geht. Selten wird in solchen Debatten allerdings erwähnt, wie viele Millionen EuropäerInnen über lange Zeiträume hinweg als „Wirtschaftsflüchtlinge“ nach Übersee ausgewandert sind.

Im Zuge aller drei Punkte werden geflüchtete Menschen überwiegend in der Figur des Flüchtlings entweder als bedürftige Opfer (Opferdiskurs) oder feindselige Fremde (Bedrohungsdiskurs) betrachtet, die das Land ‚überschwemmen‘ würden. Man denke dabei an die Fülle von Naturmetaphern, mit denen Fluchtbewegungen fast reflexartig beschrieben werden (‚Ströme‘, ‚Wellen‘, ‚Fluten‘, ‚Dammbruch‘ usw.), die die Wahrnehmung von Geflüchteten im öffentlichen Diskurs prägen. Solche Metaphern sind wirkmächtige Erkenntnisinstrumente, konstruieren eine gesellschaftliche Normalität und prägen damit die öffentliche Wahrnehmung von Geflüchteten. „Die uns in einer Endlosschleife vorgeführten Bilder von Geflüchteten lenken die Aufmerksamkeit darauf, wie Flüchtende gesehen werden. Sie etablieren unterschiedliche Figuren, schaffen politisch wirksame Bilder, die mobilen Menschen entweder als bedrohlichen Feind, als Opfer oder als Heroen und Befreier zeichnen“ (Friese 2017: 14).

In der diskursiven Formierung der Flüchtlingsfigur wird eine Differenz konstruiert, die wiederum naturalisiert wird (ontologischer Dualismus). So wird in medialen Berichten, politischen Debatten und zum Teil in wissenschaftlichen Abhandlungen der Eindruck vermittelt, Flüchtlingssein sei eine Eigenschaft von Menschen. Nicht

durch die Entscheidung, den angestammten Ort zu verlassen, wird der Mensch zu einem Flüchtling, sondern durch die nationale Grenzüberschreitung einerseits und durch rechtliche Normen und institutionelle Praktiken am Ankunftsort andererseits. Solche Klassifikationen haben wirklichkeitserzeugende Effekte und generieren Möglichkeiten der Wahrnehmung von Normalität.

Es steht außer Frage, dass die Massenmedien einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das öffentliche Bild über Flucht und geflüchtete Menschen ausüben. Die mediale Berichterstattung scheint schon längst das Format einer Kampagne angenommen zu haben, insbesondere was die Bildsprache betrifft. In visueller Hinsicht, auf der Ebene der Bildrepräsentationen, entfaltet sich eine Breitenwirkung. Die Medien mit ihrer Art, die Präsenz der geflüchteten Menschen zu behandeln, intensivieren die visuellen Eindrücke und verschärfen in den öffentlichen Debatten die dramatisierenden Aspekte. Fluchtbewegungen werden als exzessive Übertreibung dargestellt und die Andersartigkeit wird so als absurder Ausnahmefall präsentiert. Die alltäglichen Phänomene werden durch Sensationen, Skandale und überzogene Stellungnahmen ersetzt (vgl. exemplarisch Goebel 2017). Sind solche Diskurse erst etabliert, werden damit langlebige soziale Kategorien produziert, die wiederum als Basis weiterer Debatten dienen, ein Macht-Wissen-Komplex, der in Anlehnung an Michel Foucault ein *Dispositiv* genannt werden kann, eine Art Rezeptwissen, das die Wahrnehmung kanalisiert und in den verschiedenen sozialen Praktiken weiter reproduziert wird (vgl. Foucault 1978). „Diejenigen, die den Diskurs produzieren, haben also die Macht, ihn wahr zu machen – z.B. seine Geltung, seinen wissenschaftlichen Status durchsetzen“, so Stuart Hall (1994, S. 154).

Ein weiterer wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist, dass durch den öffentlichen Umgang mit Geflüchteten spezifische Opferkonstruktionen geschaffen werden (vgl. Niedrig & Seukwa 2010): *Zum einen* erzeugen die Anerkennungskriterien der Genfer Flüchtlingskonvention eine Opferkonstruktion. Wenn auch nicht intendiert, werden die Geflüchteten durch diese Rechtsnormen dazu gezwungen, ihre Biographien so zu konstruieren, damit sie glaubhaft als Opfer von Verfolgung in Erscheinung treten. Aus diesem Blickwinkel muss ein anerkannter Flüchtling einen Opferstatus aufweisen.

Zum anderen weist die Defizitorientierung in den Sozialmaßnahmen und in der praktischen Sozialen Arbeit den geflüchteten Menschen eine Opferrolle zu, um vor allem die Notwendigkeit ihrer Tätigkeit zu legitimieren. Durch einen paternalistischen und therapeutischen Blick werden Menschen zu defizitären Mangelwesen degradiert, deren „Defizite“ durch die praktische Arbeit beseitigt werden sollen. Diese Opferkonstruktion erzeugt eine Normalität, die in allen gesellschaftlichen Bereichen als Wegweiser der Wahrnehmung fungiert und ein Rezeptwissen im Umgang mit Geflüchteten zur Verfügung stellt.

Dass es sich um Individuen mit Fähigkeiten, Stärken, Ressourcen, aber auch mit Problemen handelt, kommt in dieser Opferdeutung kaum vor. Stattdessen werden sie auf bestimmte Problemlagen bzw. Konflikte reduziert, die wiederum zu unlösbaren Integrationsbarrieren stilisiert werden. Das Flüchtlingsdasein wird in diesem Diskurs schrittweise zur Inkarnation des Fremden und damit zur Inkarnation von Integrationshindernissen stilisiert.

So erzielt die Objektivierung des Anderen eine normierende Wirkung, die tief in die Alltagspraxis hineinreicht. Solche Deutungsmuster wirken generalisierend auf die geflüchteten Menschen und blenden ihre vielfältigen Erfahrungen, Orientierungen und Lebensweisen aus.

Eine andere Art des Sehens

In Anlehnung an Michel Foucault spricht Louis Henri Seukwa in einem Interview von einem „Asyl dispositiv“. Er meint damit die Verknüpfung von restriktiven Asylgesetzgebungen, von diskriminierend wirkenden institutionellen Praxen sowie negativen gesellschaftlichen Deutungen, die den öffentlichen Flüchtlingsdiskurs dominieren und mit alltäglichen Diskriminierungserfahrungen geflüchteter Menschen einhergehen (vgl. Seukwa 2015). Diese Situationen stellen für die Betroffenen eine ungeheure Herausforderung dar, mit der sie umgehen müssen. Nur diejenigen Menschen können solche Situationen bewältigen, die über eine besondere Widerstandsfähigkeit und Handlungskompetenz verfügen. Diese spezifische Fähigkeit wird von Seukwa als „Habitus der Überlebenskunst“ bezeichnet (2006). Dabei handelt es sich um Erfahrungen, Kompetenzen und Perspekti-

ven der geflüchteten Menschen, die sich im Laufe ihrer Sozialisation zu einem besonderen Habitus verdichtet haben, „Dispositionen und Fähigkeiten, die es erlauben, den Strukturen der Entfremdung die Stirn zu bieten“, so Seukwa (2006, S. 258).

So ein Blick richtet den Fokus auf die individuellen Ressourcen von Menschen, um ihre Subjektivität, ihre Handlungsfähigkeit trotz restriktiver Lebensbedingungen vor Ort sichtbar zu machen. Diese Perspektive ist bildungspolitisch wie -praktisch bedeutsam, wenn man ernsthaft vorhat, der gesellschaftlichen Marginalisierung wie Stigmatisierung von geflüchteten Menschen entgegenzuwirken, weil aus dieser Perspektive die ausgelassenen, marginalisierten und an den Rand gedrängten Erfahrungen zum Ausgangspunkt gemacht werden. Aus diesen Gründen wird hier gezielt auf die Handlungsfähigkeit der betreffenden Menschen fokussiert, sie werden als agierende Personen, als ExpertInnen ihrer eigener Lebenspraxis betrachtet, die sich mit den objektiven und zum Teil restriktiven gesellschaftlichen Bedingungen auseinandersetzen und in dieser Konfrontation ihre eigenen subjektiven Erfahrungsräume schaffen und nutzen.

Perspektiven und Erfahrungen geflüchteter Menschen zum Ausgangspunkt zu machen bedeutet, davon auszugehen, dass sie über Erfahrungen verfügen, die sie in ihren Heimatländern lange Zeit unter restriktiven Umständen gemacht haben, und über Kompetenzen verfügen, die sie in diesem Prozess erworben haben. Dazu kommen die Erfahrungen während der Flucht. Es handelt sich um überlebenswichtige Kompetenzen, die für die Einzelnen wichtige Ressourcen darstellen und ohne die ein Überleben in einer Situation, die von Fremdbestimmung und sozialer Isolation und permanenter Unsicherheit geprägt ist, kaum bewältigbar ist.

Wie die folgenden zwei Fallbeispiele¹ demonstrieren, geht es für die Betroffenen insbesondere darum, nicht zu resignieren und sich nicht von den restriktiven äußeren Faktoren entmutigen lassen, sondern zu versuchen, aus der prekären Lage heraus Ideen und Überlebensstrategien zu entwickeln.

1 Beide Fallbeispiele basieren auf Interviews, die im Rahmen eines laufenden Dissertationsprojektes „Perspektive (Über-)LebenskünstlerInnen. Eine kontrapunktische Analyse der Flüchtlingskategorie“ (Frauke Schacht) geführt wurden.

Fallbeispiel Arin² – „Weil verdammt jetzt bin ich da und ich mache meine Bestes.“

Arin ist im Irak aufgewachsen. Nach ihrer Schulzeit studiert sie Politikwissenschaften und ist als Menschenrechtsaktivistin aktiv. Im Alter von 23 Jahren wird sie auf einer Demonstration verhaftet. Insgesamt 10 Jahre verbringt sie in Gefangenschaft. Sie wird gedemütigt, mehrfach vergewaltigt und gefoltert, bis ihr ein zweiwöchiger Hafturlaub genehmigt wird. Die Entscheidung zu flüchten ist für sie eine Entscheidung für das Leben und ihren lebenslangen Kampf für die Freiheit. Trotz vieler Schwierigkeiten gelingt es ihr, über die Türkei nach Griechenland zu kommen. Nach einem halben Jahr in Griechenland reist sie mit einer Gruppe Geflüchteter weiter nach Italien. Ihr Ziel ist Finnland, wo bereits ein Cousin wohnt, der ebenfalls vor drei Jahren geflohen ist. Die Gruppe wird in Wien von der Polizei aufgegriffen und muss damit ihre Asylanträge in Österreich stellen. Nach zwei Monaten wird Arin nach Tirol überstellt. Erst vier Jahre später erhält sie einen positiven Asylbescheid, in dem ihr der rechtliche Status des Konventionsflüchtlings zugesprochen wird. Die Zeit des Wartens und die Wohnsituation im Heim sind für sie unerträglich. Alles erinnert sie an die jahrelangen Strapazen im Gefängnis. Trotz dieser massiven physischen und psychischen Belastungen bringt sie sich ohne einen Deutschkurs die Sprache bei, um nach dem Abschluss ihres Asylverfahrens weiter Politikwissenschaften zu studieren. Zwar ist zu diesem Zeitpunkt der Ausgang ihres Verfahrens noch vollkommen unklar, dennoch besteht sie nach drei Jahren nach ihrer Ankunft in Österreich die C1-Prüfung. Nachdem ihr ein rechtmäßiger Aufenthalt zugesprochen wird, schließt sie ihr Studium der Politikwissenschaften in der Regelstudienzeit ab. Auch ihr politisches Engagement nimmt sie wieder auf und setzt sich für die Rechte von Frauen mit Fluchterfahrung ein. Ihr Überlebenskampf hat deutliche Spuren hinterlassen. Sie leidet unter Schlafstörungen und Angstzuständen. Bis heute ist sie nicht „richtig angekommen“. Die Diskriminierungserfahrungen, die sie

2 Alle in diesem Fallbeispiel angeführten Zitate stammen aus dem geführten Interview mit Arin. Alle personenbezogenen Daten wurden vollständig anonymisiert. Der Name wurde seitens der Interviewpartnerin selbst gewählt.

in Österreich macht, verunmöglichen es ihr, so Arin, sich zu Hause zu fühlen. Daher hat sie sich mit einigen anderen Frauen, die diese Erfahrungen teilen, zusammengeschlossen. Gemeinsam organisiert die Gruppe Workshops in Bildungseinrichtungen, um für die Situation von Menschen, die Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen machen, zu sensibilisieren. Der Kampf für Gerechtigkeit und eine gewaltfreie Gesellschaft, damit schließt Arin das Interview, geht nie zu Ende.

Fallbeispiel Barkev³ – „Ich find mich schon einen mutigen Menschen, also sehr kämpferisch.“

Barkev ist in Armenien geboren und aufgewachsen. Er macht eine Ausbildung bei der Polizei und beginnt nebenbei ein Jura-Studium. Schon in frühen Jahren merkt Barkev, dass er sich zu Männern hingezogen fühlt. Homosexualität wird in Armenien bis 2003 strafrechtlich verfolgt, und bis heute gibt es kein Antidiskriminierungsgesetz zum Schutz der Rechte der LGBTI*-Community. Barkev führt ein Doppelleben. Er heiratet eine Frau und lebt heimlich seine sexuelle Orientierung aus. Als sein damaliger Freund von der Polizei festgenommen wird, zwingen sie ihn über Barkev auszusagen. Ab diesem Zeitpunkt drohen die Behörden Barkev immer wieder damit ihn umzubringen. Schließlich machen sie ihre Drohungen wahr, und vier Polizeibeamte foltern ihn in einem verlassenen Waldstück. Im Glauben er sei tot, lassen sie seinen leblosen Körper schwer verletzt liegen. Barkev überlebt die Folter, aber ihm ist bewusst, dass die Behörden nicht aufgeben werden, bis sie ihn sicher tot wissen, und somit beschließt er 2011 zu fliehen. Die Hoffnungen, die Barkev mit Europa verbindet, stellen sich als Illusion heraus. Die erwünschte Freiheit und Gleichheit, für die er die Strapazen der Flucht auf sich genommen hat, bleiben weitgehend aus.

Die Zeit des Wartens im Asylverfahren beschreibt Barkev als tag-täglichen Kampf gegen die Gedanken in seinem Kopf. Drei Jahre später erhält er einen positiven Bescheid und holt kurze Zeit später

3 Alle in diesem Fallbeispiel angeführten Zitate stammen aus dem geführten Interview mit Barkev. Alle personenbezogenen Daten wurden vollständig anonymisiert. Der Name wurde seitens des Interviewpartners selbst gewählt.

seinen langjährigen Lebensgefährten, der noch in Armenien wohnt, nach Österreich. Die beiden heiraten. Einige Wochen später erhalten Barkev und sein Mann einen Brief, in dem sie erfahren, dass ein Verfahren wegen Vermutung auf Scheinehe gegen die beiden eingeleitet worden ist. Erneut fühlt sich Barkev von behördlicher Seite diskriminiert. Nachdem er auf der Polizeiwache persönlich eine Aussage gemacht hat, wird das Verfahren eingestellt. Die Verletzung und die Enttäuschung bleiben und führen dazu, dass Barkev Österreich verlassen möchte. Er bleibt seiner Mutter zuliebe, die inzwischen auch in Österreich lebt, weil die Behörden in Armenien nach der Flucht Barkevs auch sie bedrohen. Seit zwei Jahren hat er sein Studium wieder aufgenommen und ist gegenwärtig dabei, dieses abzuschließen, um als Anwalt für die Rechte von Minderheiten zu arbeiten. Vor dem Hintergrund der massiven Repressionen, Gewalterfahrungen und Mehrfachdiskriminierungen, die Barkev sowohl in Armenien als auch in Österreich erfahren hat, ist sein Resümee am Ende des Interviews beeindruckend: „Zuerst fall ich natürlich unter die Flüchtlinge. Dann bin ich ein Fremder und dann bin ich auch noch schwul. Also ich hab viel zum Diskriminieren. [...] Aber durch diese Kämpfe bin ich auch stärker geworden, natürlich. Also es berühren mich nur noch ganz wenige Sachen. [...] Ich finde mich schon einen mutigen Menschen, also sehr kämpferisch.“

Die beiden Fallbeispiele verdeutlichen, wie sich die geflüchteten Menschen mit restriktiven Lebensbedingungen in ihren Herkunftsländern, auf der Flucht und in den Ankunftsgesellschaften auseinandersetzen und wie sie sich in dieser Auseinandersetzung positionieren und handlungsfähig werden bzw. bleiben. Darüber hinaus wird sichtbar, wie die Geflüchteten ihre mitgebrachten Vorstellungen, Erfahrungen und Kompetenzen vor Ort neu übersetzen, mit gesellschaftlichen Barrieren umgehen und welche Ideen, Wege/Umwege und Visionen gefunden werden. Es sind Geschichten zweier Menschen, die jenseits aller Selbstverständlichkeiten und unter restriktiven Rahmenbedingungen lernen mussten, ihr Leben neu zu denken, zu gestalten, widerständige Haltungen zu entwickeln und Zukunftsentwürfe zu kreieren. Aus diesem Blickwinkel werden die geflüchteten Menschen nicht zu Opfern stilisiert, sondern werden ihre Selbstermächtigungspraktiken unter widrigen Lebensbedin-

gungen vor Ort ins Blickfeld gerückt, ohne die asymmetrischen gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu vernachlässigen.

Zur Relevanz einer postmigrantischen Lesart

Wie oben beschrieben, scheint es an der Zeit, sich endlich von dem Täter-/Opferdiskurs zu verabschieden und die Erfahrungen und Perspektiven der geflüchteten Menschen zum Ausgangspunkt zu machen. Dafür ist ein postmigrantischer Blick auf die gesamte Thematik vonnöten. Diese Lesart birgt die Chance, die bisher marginalisierten Wissensarten sichtbar zu machen und differenzierte Einblicke in die Lebenssituation von geflüchteten Menschen zu gewinnen.

Dies impliziert auch, sich von den kollektivierenden und generalisierenden Bildern über geflüchtete Menschen zu distanzieren und eine andere Perspektive einzunehmen. Dafür braucht es eine kritische Auseinandersetzung mit etablierten Wissensordnungen und eine Verschiebung der Perspektive, die das Phänomen ‚Flucht‘ als historisches wie weltweites Phänomen zum Ausgangspunkt des Denkens macht. Dies erfordert auch eine andere Art und Weise des Herangehens, einen *kontrapunktischen Blick*, wie ihn Edward Said (1994) vorgeschlagen und praktiziert hat, eine Lesart, die den hegemonialen Flüchtlingsdiskurs aus der Perspektive und Erfahrung von geflüchteten Menschen dekonstruiert. Der Fokus richtet sich dann nicht mehr auf Homogenität oder Eindeutigkeit, sondern auf Widersprüche, Ambivalenzen, Verschränkungen, Überschneidungen und Übergänge, auf geteilte und verschwiegene Geschichten, wodurch alternative Wirklichkeitskonstruktionen sichtbar werden. Der kontrapunktische Blick dekonstruiert nicht nur die hegemoniale Normalität, sondern öffnet den Blick für marginalisierte, nicht erzählte Geschichten und alltägliche Erlebnisse.

Eine Flüchtlingsforschung, die sich als Forschung über geflüchtete Menschen versteht, ist nicht in der Lage, über kategoriale Klassifikationen und über die binäre Denkweise von ‚Wir‘ und ‚Die‘ hinauszugehen und eine angemessene zeitgemäße Gesellschaftsanalyse im globalen Kontext zu betreiben. Bei allen Schwierigkeiten, die langfristig zu bewältigen sind, liegt in der aktuellen Situation eine wirkliche Chance, nämlich der Anlass, über soziale Gerechtigkeit im globalen Kontext neu nachzudenken, gesellschaftliche Instituti-

onen wie das Bildungswesen oder den Arbeits- und Wohnungsmarkt im Sinne aller Menschen, die hier leben, zu demokratisieren und gesellschaftliche Verhältnisse ganz neu zu denken. Die Idee des Postmigrantischen könnte einen positiven Beitrag zu diesem Bewusstseinswandel leisten.

Literatur

- Bauman, Zygmunt (2016): Die Angst vor den Anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Berlin: Suhrkamp.
- Ette, Andreas (2017): Migration and Refugee Policies in Germany: New European Limits of Control? Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Friese, Heidrun (2017): Flüchtlinge. Opfer – Bedrohung – Helden. Zur politischen Imagination des Fremden. Bielefeld: Transcript.
- Goebel, Simon (2017): Politische Talkshows über Flucht. Wirklichkeitskonstruktionen und Diskurse. Eine kritische Analyse. Bielefeld: Transcript.
- Hall, Stuart (1994): Das Spektakel des ‚Anderen‘. In: Hall, Stuart: Ideologie, Identität, Repräsentationen. Ausgewählte Schriften, Bd. 4. Hamburg: Argument Verlag, S. 108–166.
- Haslinger, Josef (2016): Die staatlichen Egoismen. In: Phoenix Band 2/2016 – Essay, Diskurse, Reportagen: Flüchtlinge. Wien: Czernin Verlag, S. 15–23.
- Said, Edward W. (1994): Kultur und Imperialismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seukwa, Louis Henri (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann.
- Seukwa, Louis Henri (2015): <https://www.dkjs.de/aktuell/meldung/news/vonder-kunst-des-ueberlebens/> (abgerufen 28.09.2019).
- Yildiz, Erol (2018): Vom methodologischen Nationalismus zu postmigrantischen Visionen. In: Hill, Marc/Yildiz, Erol (Hg.): Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen. Bielefeld: Transcript, S. 43–62.

Brigitte Kukovetz, Elias Moser, Annette Sprung,
Harald Stelzer, Amelie Stuart

Zwischen Solidarität und Paternalismus. Pädagogische und philosophische Befunde zur Beziehung von freiwilligen Unterstützer*innen und Geflüchteten

1. Einleitung

Seit dem Sommer 2015 engagieren sich viele Menschen in Österreich in der Unterstützung Geflüchteter. Anfangs stand die Versorgung der Ankommenden mit existenziellen Gütern im Vordergrund, mittlerweile werden Geflüchtete häufig in Form von Lehr- und Beratungsaktivitäten langfristig begleitet, oder es werden Begegnungs- und Bildungsformate für eine breitere Bevölkerung durchgeführt. Alle Beteiligten, einschließlich der Freiwilligen, durchlaufen dabei Lern- und Bildungsprozesse, welche oftmals beiläufig und unbewusst vor sich gehen.

Wir beschäftigen uns in einem interdisziplinären Forschungsprojekt¹ an der Universität Graz mit *politischen* Lern- und Bildungsprozessen bei freiwillig Engagierten im Feld Flucht/Migration. Erste Ergebnisse unserer Forschungen wurden bereits an anderer Stelle ausführlicher publiziert (vgl. Sprung & Kukovetz 2018). Wir erkunden in der aktuellen Studie unter anderem die dem Engagement zugrundeliegenden – bzw. sich in dessen Verlauf eventuell auch verändernden – Konzeptionen von ‚Solidarität‘. Diese Forschungsperspektive erlaubt eine Reflexion der sozialen Beziehungen zwischen Helfenden und Unterstützten. Die Beziehungen konstituieren sich unter oft sehr asymmetrischen Machtverhältnissen, welche wir im vorliegenden Beitrag als Spannungsfeld zwischen *Solidarität* und *Paternalismus* in den Blick nehmen. Pädagogische Anknüpfungspunkte ergeben sich dabei zum einen durch die Tatsache, dass viele der Gelegenheiten, in denen Unterstützer*innen und Geflüchtete in-

1 Das Projekt „Solidarität lernen (?)“ (03/2018–12/2019) wird vom Land Steiermark und der Stadt Graz gefördert.

teragieren, Bildungskontexte sind. Zum anderen werden wir ausloten, inwiefern auch in Bezug auf die Problematik des Paternalismus (selbst-)kritische Reflexions- und Lernprozesse identifizierbar sind und welche Bedingungen eine Reflexion oder Änderung paternalistischer Herangehensweisen ermöglichen.

Während wir in unserem Projekt den Solidaritätsbegriff in einem breiteren Sinn untersuchen, setzen wir in diesem Beitrag einen Schwerpunkt auf vorwiegend unterstützend und ‚helfend‘ ausgerichtete Praxen sowie die dahinterstehenden Ideen von Solidarität. Ansätze eines politischen Aktivismus, in denen von vorneherein der Anspruch formuliert wird, gemeinsam mit Geflüchteten eine Art „politischer Solidarität“ (vgl. Weber 2019) zu realisieren (z.B. Refugee Protest Camps), werden an dieser Stelle nicht weiter besprochen.

Wir nähern uns der Solidarität und dem Paternalismus zunächst aus philosophischer Perspektive. Im Anschluss gehen wir auf ausgewählte Ergebnisse aus der Analyse qualitativer Interviews mit Unterstützer*innen von Geflüchteten ein und identifizieren positive Faktoren für kritische Bildungsprozesse, in welchen paternalistische Handlungen und Haltungen reflektiert werden können.

2. Philosophische Annäherung

Der Begriff der Solidarität

Ein normatives Begriffsverständnis der Solidarität befasst sich mit dem Wert bzw. der Richtigkeit oder Falschheit einer solidarischen Handlung (vgl. z.B. Wildt 1998): Ist sie erlaubt oder geboten? Ein Teil des Begriffsgehalts bezieht sich auf die Beziehung zwischen Gruppenmitgliedern. Diese wird von den einzelnen Mitgliedern als bedeutsam erachtet. Die Mitgliedschaft ermöglicht die Realisierung bestimmter, als wertvoll erachteter Ziele. Dieses Moment der Identifikation mit der Gruppe deutet darauf hin, dass Solidarität eine *Gemeinschaft* voraussetzt (Bayertz 1998, S. 12). Das Gemeinschaftsverständnis begründet sowohl die Erwartung gegenseitiger Hilfe als auch die Bereitschaft, diese im Notfall zu leisten. Wird Solidarität in diesem Sinne als ethisch wünschenswert angesehen, dann geht man davon aus, dass es richtig ist, sich um Mitglieder der Gemeinschaft *in besonderem Maße* zu kümmern und sie gegenüber anderen zu bevorzugen (Derppmann 2009, S. 305). Somit muss gemäß Bayertz der

Existenz und den Zielen einer Gemeinschaft eine gewisse „Legitimität“ zukommen (vgl. Bayertz 1998, S. 12).

Diese Behauptung ist allerdings umstritten. So ist etwa oft nicht klar, wodurch die Bevorzugung der Mitglieder einer Gemeinschaft gegenüber Nicht-Mitgliedern begründet wird (vgl. Wildt 1998, S. 210ff.). Hartmann schlägt eine Definition der Solidarität vor, ohne die Legitimität gemeinschaftlich geteilter Ziele vorauszusetzen. Solidarität sei „eine Bindung, ein Zusammenstehen, ein Einstehen und Mitverantwortlichkeit der Person für Personen“ (Hartmann 1962, S. 489). Der Begriff „Mitverantwortlichkeit“ impliziert, dass Verantwortung geteilt wird, z.B. im Sinne von geteilter Eigenverantwortung und Verantwortung Anderer. Diese Form der Solidarität kann gegenüber allen anderen Menschen stattfinden und manifestiert sich gerade auch im Rahmen freiwilliger Hilfeleistung und Freiwilligenarbeit. Wir gehen in der Folge von einer derartig gelagerten Konzeption der Solidarität aus, die sich auch als ein „kooperatives, helfendes oder unterstützendes Verhalten von Menschen“ (Koller 2007, S. 180) beschreiben lässt. Durch die *emotionale Verbundenheit* ist die handelnde Person dazu motiviert, im Interesse mit dem/der Empfänger*in zu handeln. Zudem legt Wildt weitere notwendige Charakteristika fest, welche die Intention der handelnden Person beschreiben: die Wahrnehmung der „Handlung als Hilfe“ in einer Art „Notlage“, die Betrachtung der Situation „als moralisches Problem“, welches moralische Verpflichtung begründet (Wildt 1998, S. 212). Zudem muss die Empfängerin ihre eigene Notlage ähnlich einschätzen wie die solidarisch handelnde Person (ebd., S. 213).

Das Problem des Paternalismus

Eine zentrale Motivation für solidarische Handlungen ist diejenige des Mitleids (vgl. Bayertz 1998, S. 36f.). Eine Person, die Mitleid besitzt, internalisiert subjektiv empfundene Interessen des Gegenübers und ist geneigt, diese bestmöglich zu erfüllen (vgl. Nussbaum 2001, S. 321). Für eine politische Gemeinschaft ist Mitleid unverzichtbar. Es kann allerdings auch einen ethisch problematischen Charakter aufweisen (Castro Varela & Heinemann 2016). Die bemitleidete Person wird u.U. nicht als handlungsfähig wahrgenommen, sondern als Patientin oder als Opfer. Sofern sich diese Wahrnehmung der mitleidsvollen nicht mit derjenigen der begünstigten

Person deckt, findet eine Form ungerechtfertigter „Degradierung“ statt. Es muss deshalb sowohl die konkrete Motivation als auch das bestehende Bedürfnis nach Hilfe erfragt werden. Teilt die Hilfe empfangende Person nicht die Einschätzung der Situation oder lehnt sie die Hilfeleistungen aus anderen Gründen ab, kann die Hilfe auch als Bevormundung empfunden werden. Im philosophischen Diskurs wird eine solche Bevormundung primär durch zwei Bedingungen charakterisiert: Erstens wird die freie Entscheidung eines Individuums durch die Handlung eingeschränkt. Zweitens geschieht die Handlung *in der Absicht*, das Wohl des Individuums zu befördern (Dworkin 1972, S. 65). Eine Bevormundung geschieht, wenn ein*e Akteur*in die Handlungsfreiheit eines Individuums zu dessen eigenen Gunsten einschränkt.

Solche Handlungen werden gemeinhin als illiberal kritisiert. Aber nicht jede paternalistische Handlung ist zwingend moralisch verwerflich. Solche Eingriffe können etwa im Falle eines Mangels an Autonomie gerechtfertigt werden. Ist das Individuum unmündig, urteilsunfähig oder steht es unter psychischem, sozialem oder ökonomischem Druck, ist es zur Wahrung von Interessen, welche eine Person aus einer intersubjektiven Perspektive besitzen sollte, durchaus zulässig, in den Handlungsspielraum einzugreifen. Eine solche Beschneidung der Freiheit kann auch als „sanfter“ Paternalismus bezeichnet werden (Feinberg 1971, S. 123). Zudem kann die Freiheit eines Individuums beschnitten werden, um seine zukünftigen Handlungsmöglichkeiten zu wahren bzw. zu vergrößern (Kleinig 1984.). Gerade bei längerfristigen negativen Folgen von Handlungen kann es aus dieser Sicht angebracht sein, die Person „vor sich selbst zu schützen“.

Bevormundend können auch Ratschläge und Hilfeleistungen sein, die nicht notwendigerweise die freien Entscheidungen des Individuums beschneiden (Brock 1988). Für eine Bevormundung durch solidarisch motivierte Handlungen ist es v.a. wesentlich, dass die handelnde Person eine bestimmte Idee des gelungenen Lebens besitzt und diese auf die Empfangenden projiziert, ohne dass dies gewünscht ist. Bei der empfangenden Person kann dies das Gefühl auslösen, nicht als Person wahrgenommen zu werden (Quong 2011, S. 101), da sie nicht als autonomes Individuum mit eigener Entscheidungsmacht gesehen wird. Dies enthält implizit eine *Asymmetrie* zwischen handelnden und empfangenden Personen, die auch zu ei-

nem Widerspruch zwischen der solidarisch *beabsichtigten* Handlung und der aus einer intersubjektiven Perspektive verlangten solidarischen Handlung führen kann.

3. Die sozialen Beziehungen zwischen Unterstützer*innen und Geflüchteten – empirische Befunde

Vornehmlich gehen Definitionen von Paternalismus davon aus, dass sich dieser immer in sozialen Beziehungen zeigt und in vorherrschende hierarchische Strukturen eingeschrieben ist (Barnett 2017b, S. 33). Geflüchtete befinden sich aufgrund geringer sozialer Anerkennung, sozioökonomischer Ressourcen und Kenntnisse über behördliche Strukturen in den Zielländern in einer schwächeren legalen Position als die meisten Unterstützenden. Überdies werden ihnen im öffentlichen und medialen Diskurs oftmals Passivität, Hilf- und Sprachlosigkeit zugeschrieben (Fleischmann & Steinhilper 2017). Dadurch können paternalistische Praktiken sehr leicht reproduziert werden. Es ist schwierig, diese hierarchischen, asymmetrischen Strukturen in individuellen Interaktionen abzuschwächen oder zu überwinden.

Wie die ausgewählten empirischen Ergebnisse aus unserem Forschungsprojekt zeigen, sind die sozialen Beziehungen zwischen Unterstützer*innen und Geflüchteten komplex und rangieren zwischen den Polen der Gleichberechtigung und der Bevormundung. Die Handlungen und Einstellungen Freiwilliger umfassen oft mehrere – sich zum Teil widersprechende – Aspekte.

Solidarisches Handeln oder „Erziehung“ von Geflüchteten?

Manche Freiwillige verfolgen gegenüber den Geflüchteten einen stark erzieherischen Ansatz, vergleichbar mit der Erziehung von Kindern als bewusste und planvolle Handlungen mit dem Zweck der besten Entwicklung. Dies beinhaltet bspw. disziplinarische Maßnahmen, wie das in einem Interview geschilderte Versperren der Klassentür mit Beginn des Deutschunterrichts, sodass zu spät Kommende anklopfen müssen, um hereingelassen zu werden. Ein Freiwilliger spricht davon, den Geflüchteten „Disziplin“ (VW 1242)²

2 Abkürzungen von Interviewzitat: Erster Buchstabe von Vor- und Zunamen des Pseudonyms, Zeilennummer

und die „österreichische Kultur“ (ein im Integrationsdiskurs bekanntermaßen äußerst präsent Ziel) beibringen zu wollen. Er führt als Begründung aus: „Sie lernen unsere Kultur nicht selbständig. Die gehen in kein Gasthaus, die haben das Geld nicht und wollen nicht hineingehen.“ (VW 1726–1728). Zwar scheint es nicht die Absicht, die freie Entscheidung der Geflüchteten unmittelbar einzuschränken, doch wird diesen hier ein gewisser Grad der Unmündigkeit unterstellt. An anderer Stelle betont dieselbe Person wiederum sein Bemühen um eine respektvolle Kommunikation.

Die in der Koordination von Freiwilligen tätige Interviewpartnerin A.H. beobachtete, dass manche ältere Freiwillige explizit junge Menschen bei ihrem Bildungsweg begleiten möchten, dabei jedoch oft sehr direktiv und bevormundend agieren. Ihrer Einschätzung zufolge könne diese Art der Beziehung durchaus in beiderseitigem Einverständnis sein. Sie nehme wahr, dass sich manche Geflüchtete in einem familienähnlichen Setting durchaus gerne der Autorität des Älteren unterstellen würden. Die Freiwilligenkoordinatorin AM vermutet dahinter einen Zusammenhang mit kollektivistisch geprägten Herkunftskulturen. Sie greift hier einerseits auf Diskurse über muslimisch geprägte Kulturen und andererseits auf Argumente aus der Erziehung Minderjähriger (welche eine Autorität möchten und brauchen) zurück. Auf beides können wir hier aus Platzgründen nicht näher eingehen. Weiters problematisiert AM den Umstand, dass sich eine anfängliche, aufgrund der prekären Anfangsbedingungen stark ausgeprägte Hilfsbedürftigkeit vieler Geflüchteter fallweise hin zu einer erlernten Hilflosigkeit entwickle und in Folge einschlägige Rollenverteilungen festgefahren seien.

Paternalismus als ‚Mittel zur Emanzipation‘?

Laut Michael Barnett (2017a) kann hinter paternalistischen Handlungen auch das Ziel stehen, die Hilfeempfänger*innen zu emanzipieren. Emanzipation und Empowerment der Geflüchteten werden von einigen Interviewpartner*innen angestrebt. Dies drückt sich durch expliziten Stolz der Freiwilligen aus, wenn die Geflüchteten durch von ihnen angeregte oder begleitete Bildungsprozesse mehr Kompetenzen, mehr Handlungsspielraum und somit mehr Selbständigkeit erlangt haben. Das Ziel des Empowerments kann unter den herrschenden Bedingungen als ein Ausdruck paternalistischer

Strukturen interpretiert werden: Die einen (die Freiwilligen) sind in der Position, darüber zu entscheiden, was Empowerment darstellt und wer es nötig hat. Die anderen (die Geflüchteten) können sich nur für oder gegen solche Handlungen entscheiden. Sie besitzen aber keine Definitionsmacht darüber, welche Verhältnisse als einengend bezeichnet werden und welche Handlungen zu einer Emanzipation aus diesen beitragen. Gleichzeitig könnten, wie oben dargelegt, solche paternalistischen Handlungen von allen Seiten durchaus auch als moralisch gerechtfertigt angesehen werden, insbesondere, wenn das Mittel zur Zielerreichung keine Herrschaftsausübung darstellt, sondern wenn eine Person durch Argumente überzeugt wurde und wenn die Beziehung von (relativer) Gleichheit geprägt ist (ebd., S. 27ff.).

Solidarität auf Augenhöhe

Bisher wurde gezeigt, dass viele Handlungen Freiwilliger in einem analytischen Sinn paternalistische Charakteristika aufweisen. Demgegenüber kann jedoch ein Solidaritätsverständnis gestellt werden, das auf der Berücksichtigung der geäußerten Wünsche und Interessen der Hilfeempfangenden beruht. Solidarität bedeutet hier, dass den Hilfeempfänger*innen eine eigene Stimme und Selbstvertretung zugestanden wird (ebd., S. 26). Gerade letzteres ist dann der Fall, wenn Geflüchtete als Akteur*innen angesehen werden, mit denen auf gleicher Augenhöhe kommuniziert wird und von denen man auch umgekehrt Unterstützung bekommen kann. Eine Begegnung auf Augenhöhe wurde in den Interviews häufig im Zusammenhang mit entstandenen freundschaftlichen bzw. emotionalen Beziehungen beschrieben.

4. (Potenzielle) Bildungsprozesse: Die Veränderung der Beziehungs-Strukturen

Bisherige empirische Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass Freiwillige vielfältige individuelle und kollektive Lernprozesse durchlaufen. Unter anderem haben Unterstützer*innen ein differenzierteres Verständnis über Migrationsregime, globale Ungleichheiten sowie einen kritischen Blick auf eigene Vorurteile entfaltet. Dies führte in einigen Fällen auch zu einer Erweiterung des Aktionsradius über

eine individuelle Betreuung Geflüchteter hinaus – etwa als Bewusstseinsarbeit für eine breitere Bevölkerung (vgl. Sprung & Kukovetz 2018). Demgegenüber erscheinen die im vorliegenden Beitrag in den Blick genommenen Beziehungen bzw. Machtverhältnisse zwischen den Freiwilligen und den Geflüchteten in deutlich geringerem Ausmaß Gegenstand einer (selbst-)kritischen Auseinandersetzung zu sein. Doch auch hier lassen sich Lernaspekte identifizieren.

Bei einigen Helfer*innen gibt es Bemühungen, die hierarchischen Bedingungen durch verstärkte Partizipation der Geflüchteten an der Konzeption und Durchführung der gemeinsamen Aktivitäten abzumildern, oder dies wird gar als handlungsleitendes Prinzip formuliert. Ein Reflexionsprozess der Freiwilligen sowie Bestrebungen einer aktiven Inklusion der Geflüchteten setzten manchmal ein, wenn Angebote nicht angenommen wurden – etwa die Deutsch-Cafés keinen Zulauf finden.

Paternalistische Herangehensweisen werden am ehesten dann reflektiert und zum Teil auch reduziert, wenn die Unterstützer*innen in ein Netzwerk eingebettet sind. Kritisches Denken wird besonders in Gruppen gefördert, die offen für die Diskussion kontroverser Themen sind. Trotz eines unter den Freiwilligen offenbar vorherrschenden Wunsches nach einer harmonischen Zusammenarbeit regen gerade Meinungsverschiedenheiten häufig Reflexionsprozesse an. Zur Abmilderung paternalistischer Sichtweisen ist auch die Einbindung von professionell im Migrationsbereich tätigen Ansprechpersonen hilfreich. Der Blick von außen ermöglicht die Entfaltung neuer Sichtweisen – ohne dass die bisherigen Tätigkeiten abgewertet werden.

Die Interviews zeigen überdies, dass v.a. Freiwillige in koordinierenden und für die Gruppe Verantwortung tragenden Positionen einschlägige Reflexionen über die Beziehungen zwischen Helfer*innen und Geflüchteten anstellen. Dabei werden auch eindeutig paternalistische Handlungen wahrgenommen und Reflexionsbedarf konstatiert. Als Beispiel führt eine Interviewpartnerin Freiwillige an, die an Stelle der geflüchteten Eltern die Kommunikation mit den Schulen ihrer Kinder übernehmen. Gerade die Koordinator*innen betonen jedoch die „besten Intentionen“ (SK 815–816) der Freiwilligen und erscheinen zurückhaltend, paternalistische Praxen kritisch zu thematisieren – sie befürchten die dringend gebrauchten Freiwilligen

ligen zu demotivieren oder gar den Eindruck zu erwecken, das Engagement abwerten zu wollen.

Asymmetrien in den Beziehungen werden auch dann aufgebrochen, wenn die Geflüchteten eigenes Knowhow und Kompetenzen einbringen und Freiwillige sich in der lernenden Rolle wiederfinden – meist in Bezug auf kulturelle Aspekte, wie bei Kochnachmittagen, Lernen über die Herkunftsländer oder Schulworkshops. Interviewpartner*innen verweisen darauf, dass *gemeinsames Arbeiten* hierfür förderlich sei. Bestehende Vorstellungen zum Rollenverhältnis werden aus unserer Sicht aber erst dann verschoben, wenn die Auseinandersetzung mit den „Anderen“ auch zu einer kritischen Reflexion der eigenen Normalitätsvorstellungen, etwa in Bezug auf kulturelle und soziale Praktiken, führt. Veranstaltungen zum Kulturaustausch bergen hier zweifelsohne viel Potenzial, zugleich besteht in derartigen Formaten die Gefahr der Reproduktion kulturalisierender Zuschreibungen („Othering“). Dies gilt insbesondere, wenn Möglichkeiten der Selbstrepräsentation Geflüchteter nur sehr eingeschränkt und in bereits vordefinierten Rahmen bestehen.

Eine weitere Chance für einschlägige Lernprozesse ergibt sich nicht zuletzt aus heterogenen Gruppen von Unterstützer*innen, in denen Mitglieder, die selbst eine Flucht- oder Migrationsgeschichte haben, wertvolle Impulse setzen. Allerdings kann Paternalismus durchaus auch zwischen den Helfer*innen eine Rolle spielen. Einige Freiwillige mit Fluchtbiografien berichteten, dass sie teilweise keine gleichwertigen Partizipationsmöglichkeiten in der Community der Freiwilligen vorfinden.

5. Conclusio

Die Beziehung zwischen Solidarität und Paternalismus stellt sich sowohl in der Theorie als auch in der Praxis als komplex dar, bietet zugleich jedoch selbst ein Lernumfeld in der Freiwilligenarbeit mit hohem Potential. Auf der theoretischen Ebene zeigt sich die Notwendigkeit einer vertieften Auseinandersetzung des Zusammenhangs zwischen Solidarität und Paternalismus unter besonderer Berücksichtigung asymmetrischer Beziehungen. Besonders wichtig ist hierbei ein Solidaritätsverständnis jenseits seiner gemeinschaftlichen Verankerung und die Entwicklung eines gemeinsamen Rollen-

verständnis unter Wahrung der autonomen Entscheidungen der Hilfeempfangenden. Empirisch lässt sich feststellen, dass einschlägige Lernprozesse am ehesten im Austausch mit anderen ausgelöst werden. Oft wirkt eine erlebte Diskrepanz zwischen den Zielen/ Erwartungen der Unterstützenden und den tatsächlichen Ergebnissen von Interventionen bzw. der empfundenen Resonanz bei den Adressat*innen als Reflexionsimpuls. Andere Anregungen zur Reflexion bieten die Einbindung in Netzwerke oder eine professionelle Begleitung der Freiwilligenarbeit. Dass gerade jene Unterstützer*innen, die sich bewusst um eine Kommunikation auf Augenhöhe bemühen, vielfach an Grenzen stoßen, hängt nicht zuletzt mit strukturellen Bedingungen des Feldes zusammen. Diese verweisen erstens Geflüchtete in eine besonders vulnerable rechtliche, sozio-ökonomische sowie symbolische Position in der Gesellschaft. Zweitens ist das Risiko der genannten Abhängigkeiten umso größer, je stärker soziale Absicherung nicht als staatlich garantiertes individuelles Recht gewährleistet, sondern der privaten Wohlfahrt überlassen wird (vgl. van Dyk & Misbach, 2016, S. 213). Drittens bleiben asymmetrische Konstellationen in einem ‚humanitären‘ Engagement, das nicht zugleich auch die Durchsetzung von *Rechten* oder das *Empowerment* Geflüchteter als vorrangige Zielsetzung im Auge hat, auf Dauer bestehen.

Ansatzpunkte für die Erwachsenenbildung zeigen sich darin, dass diese geeignete Inputs und Lernräume bereitstellen kann, um das Spannungsfeld zwischen Paternalismus und Solidarität sowie die eigenen Motive und Rollen darin kritisch zu reflektieren, und um alternative Handlungsmöglichkeiten der Akteur*innen auszuloten. Die hier besprochene Thematik findet in bisherigen Projekten zur Unterstützung von Freiwilligen-Initiativen bislang wenig Beachtung und wäre aus unserer Sicht – im Sinne einer kritischen politischen Bildung – jedenfalls ausbaufähig.

Literatur

- Barnett, Michael, N. (2017a): Conclusion. The World According to Paternalism. In: Ders. (Hg.): *Paternalism beyond Borders*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 316–344.
- Barnett, Michael N. (2017b): Introduction. International Paternalism: Framing the Debate. In: Ders. (Hg.): *Paternalism beyond Borders*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–43.
- Bayertz, Kurt (1998): Begriff und Problem der Solidarität. In: Ders. (Hg.): *Solidarität. Begriff und Problem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11–53.
- Brock, Dan W. (1988): Paternalism and Autonomy. In: *Ethics*, 98 (3), S. 550–565.
- Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M. (2016): Mitleid, Paternalismus, Solidarität. Zur Rolle von Affekten in der politisch-kulturellen Arbeit. In: Gritschke, Caroline/Ziese, Maren (Hg.): *Geflüchtete und Kulturelle Bildung*. Bielefeld: transcript, S. 51–66.
- Derppmann, Simon (2009): Solidarity and Cosmopolitanism. In: *Ethical Theory and Moral Practice*, 12 (3), S. 303–315.
- Dworkin, Gerald (1972): Paternalism. In: *The Monist*, 56, S. 64–84.
- Feinberg, Joel (1971): Legal Paternalism. In: *Canadian Journal of Philosophy*, 1 (1), S. 105–124.
- Fleischmann, Larissa/Steinilper, Elias (2017): The Myth of Apolitical Volunteering for Refugees. German Welcome Culture and a new Dispositif of Helping. In: *Social Inclusion*, 5 (3), S. 17–27.
- Hartmann, Nicolai (1962): *Ethik*. Berlin: de Gruyter.
- Kleinig, John (1984): *Paternalism*. Manchester: Manchester University Press.
- Koller, Peter (2007): Solidarität und soziale Gerechtigkeit. In: Hermann-Joseph et al. (Hg.): *Das System des Solidarismus. Zur Auseinandersetzung mit dem Werk von Heinrich Pesch SJ*, Bd. 11, Münster, S. 179–205.
- Nussbaum, Martha (2001): *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quong, Jonathan (2011): *Liberalism without Perfection*. Oxford: Oxford University Press.
- Sprung, Annette/Kukovetz, Brigitte (2018): Refugees welcome? Active Citizenship und politische Bildungsprozesse durch freiwilliges Engagement. In: *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41 (2), S. 227–240.
- Van Dyk, Silke/Misbach, Elène (2016): Zur politischen Ökonomie des Helfens. Flüchtlingspolitik und Engagement im flexiblen Kapitalismus. In: *PRO-KLA*, 183 (46/2), S. 205–227.
- Weber, Joachim (2019): Kritik der Solidarität. In: *Widersprüche*, 151 (39) (Kritische Solidaritäten?), S. 19–31.
- Wildt, Andreas (1998): Solidarität. Begriffsgeschichte und Definition heute. In: Bayertz, Kurt (Hg.): *Solidarität. Begriff und Problem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 202–216.

Holger Wilcke, Michel Jungwirth

Ohne Aufenthaltspapiere in der Schule. Illegalisierte und ihre Umgangsstrategien mit gesellschaftlichen Ausschlussmechanismen

„Jeder hat das Recht auf Bildung“ heißt es in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948. Die UN folgt damit einem Verständnis von Bildung, welches nicht als Privileg Einzelner zu verstehen ist, sondern ein fundamentales Recht für alle darstellt. Dieses Recht wurde in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989, die nach Artikel 1 für alle Kinder gilt, bekräftigt und teilweise konkretisiert.

Die Konvention wurde 1992 auch von Deutschland ratifiziert, allerdings mit einer Vorbehaltserklärung, welche im Widerspruch zu wesentlichen Ideen der Konvention stand und erst 2010 durch den Druck zivilgesellschaftlicher Akteure zurückgenommen wurde, so dass die niedergeschriebenen Rechte nun auch für Kinder- und Jugendliche ohne sicheren Aufenthaltsstatus gelten müssen (Eisenhuth 2014, S. 50f.).

Trotz der klaren internationalen Rechtslage bestehen für Illegalisierte und ihre illegalisierten Kinder verschiedenste Barrieren, die den Zugang zu Bildung und Bildungseinrichtungen wesentlich erschweren und teilweise verunmöglichen. Dies wird anhand von Interviews deutlich, die wir mit Menschen ohne Papiere sowie mit Initiativen und Einzelpersonen, die Menschen in prekären Aufenthaltssituationen unterstützen, als auch mit Lehrer*innen und Schulleiter*innen geführt haben. Darauf basierend, werden wir nach einem kurzen Überblick zum rechtlichen Stand in Berlin nicht nur die bestehenden Zugangsbarrieren und Ausschlussmechanismen diskutieren, sondern auch die Umgangsstrategien von Illegalisierten in den Blick nehmen.

Rechtliche Situation in Berlin

Die Schulgesetzgebung in Berlin entspricht in ihren Ausführungen der erwähnten internationalen Rechtsvorstellung. So ist das Recht

auf Bildung beispielsweise in Artikel 2 des Berliner Schulgesetzes festgehalten, das allen „jungen Menschen“ das Recht auf Bildung verspricht. Daneben gibt es die gesetzliche Schulpflicht, die den Besuch einer Grund- und einer weiterführenden Schule und zehn Schuljahre umfasst. Darunter fallen auch Kinder und Jugendliche, die einen Aufenthaltstitel aufgrund eines Asylantrags haben. Ausgenommen von der Schulpflicht bleiben aber Kinder und Jugendliche ohne Aufenthaltstitel. Dies bedeutet, dass für Eltern ohne Aufenthaltstitel keine juristischen Konsequenzen drohen, sollten sie ihre Kinder nicht zur Schule schicken. Dies hat aber auch zur Folge, dass das Land Berlin rechtlich nicht verpflichtet ist, Schüler*innen ohne Papiere aufzunehmen, wodurch der Zugang zur schulischen Bildung dem Ermessensspielraum der Schulleiter oder einzelner Schulen überlassen wird.

Ein wesentliches Hindernis für den Schulbesuch von Kindern ohne gesetzlichen Aufenthaltsstatus stellte lange Zeit die Übermittlungspflicht nach §87 Abs. 2 des Aufenthaltsgesetzes dar. Der Paragraph besagt, dass öffentliche Stellen unverzüglich die zuständige Ausländer*innenbehörde zu informieren haben, wenn „sie im Zusammenhang mit der Erfüllung ihrer Aufgaben“ Kenntnis von Menschen erlangen, die keine gültigen Aufenthaltspapiere besitzen (§87 Aufenthaltsgesetz). 2009 wurde durch das Bundesinnenministerium eine Verwaltungsvorschrift verabschiedet, die eine bundesweit einheitliche Regelung vorsieht und regelt, dass Pädagog*innen Kinder ohne Papiere nicht melden müssen, wenn sie anlässlich ihrer Aufgabenwahrnehmung vom illegalen Aufenthalt erfahren. Damit gab es eine Konkretisierung, die aber weiterhin in den unterschiedlichen Bundesländern auf verschiedene Weisen gehandhabt wurde. Zu einer grundsätzlichen und vereinheitlichten Änderung kam es erst 2011, als die christdemokratisch-liberale Bundesregierung einen Gesetzentwurf auf den Weg brachte. Auf dieser Basis wurde das Aufenthaltsgesetz verändert und „Schulen sowie Bildungs- und Erziehungseinrichtungen“ von der Übermittlungspflicht ausgenommen (§87, Absatz 1, Aufenthaltsgesetz). Damit kann festgehalten werden, dass in Schulen eine wesentliche formale Hürde abgebaut wurde. Diese wurde im aktuellen Leitfaden zur Integration nochmals bestätigt:

„Schulen haben keine Verpflichtung, die zuständige Ausländerbehörde zu unterrichten, wenn sie [...] Kenntnis von dem Aufenthalt einer Aus-

länderin oder eines Ausländers erlangen, die oder der keinen erforderlichen Aufenthaltstitel besitzt.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018, S. 12)

Schulanmeldung: Zwischen Recht und ausschließender Praxis

Trotz der gesetzlichen Ausnahmen vom Übermittlungsparagraphen und den klaren Standpunkten der Senatsverwaltung scheint die formale Rechtslage noch nicht in der Praxis von Schulen und Schulbezirksämtern angekommen zu sein. Laut *Solidarity City Berlin*, war bei drei von vier angefragten Schulämtern eine gültige Meldeadresse weiterhin eine unumgängliche Voraussetzung für die Schulanmeldung (Interview Aktivistin Solidarity City Berlin). Dies widerspricht dem bereits zitierten Leitfaden für Integration, in dem deutlich gemacht wird, dass „aus schulrechtlicher Sicht [...] keine Rechtsgrundlage“ vorliegt, welche die Nichtbeschulung von Schüler*innen ohne Meldeadresse bzw. „ohne nachgewiesenen festen Wohnsitz“ rechtfertigen würde (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018, S. 12). Wenn Bezirksschulämter trotzdem darauf bestehen, stellt das gerade für Illegalisierte eine wesentliche Hürde dar, da Meldeadressen von Bezirksämtern ausgestellt werden und diese den Ausländerbehörden übermittlungspflichtig sind. Daneben scheinen auch Schulleiter*innen die Rechtslage oftmals nicht zu kennen. Ein Schulleiter* einer Neuköllner Schuler macht klar, dass er die aktuelle Rechtslage nicht kennt:

„Welche Verfahren und Grundsätze die Berliner oder die deutsche Bürokratie entwickelt hat, kann ich ihnen nicht sagen, aber sie wäre mir an manchen Stellen auch egal.“ (Interview Schulleitung Neukölln I)

Zugleich würde sich der Schulleiter*, wie sich bereits in der Aussage andeutet, Schüler*innen auch ohne gültigen Aufenthalt „immer unterstützen, so dass sie in die Schule gehen können und bei uns gefördert werden [würden].“ (ebd.). Formal bräuchte es auch an dieser Schule zur Anmeldung eine Meldeadresse, da die Übereinstimmung mit dem Einzugsgebiet der Schule überprüft werden müsse. Aber auch hier signalisiert der Schulleiter* die klare Bereitschaft eine Möglichkeit der Beschulung zu finden, so „dass Polizei usw. das nicht erfahren würden.“

Nach Aussage einer anderen Schulleitung sei eine Beschulung von illegalisierten Kindern ausgeschlossen, da eine gültige Aufenthaltserlaubnis, Ausweispapiere und eine Geburtsurkunde vorgelegt werden müssen. Außerdem würden sich für sie darüberhinausgehend Fragen ergeben:

„Ich würde fragen, warum das Kind illegal ist, warum die Eltern illegal sind und was die Perspektive ist, wie lange sie bleiben wollen. Denn es gibt immer ein Risiko und das Kind muss die Sprache lernen und es muss auch einen Willen geben, einen Integrationswillen.“ (Interview Schulleitung Schöneberg II).

Daran wird zweierlei deutlich. Zum einen zeigen die beiden Aussagen der Schulleitungen, dass sie die aktuelle Rechtslage nicht kennen. Zum anderen wird aber auch deutlich, wie entscheidend die Positionen und persönlichen Einstellungen von Schulleitungen sind. Während der Neuköllner Schulleiter* sich auf das Recht auf Bildung für alle beruft und dementsprechend eine Beschulung ermöglichen wollen würden, scheinen die Fragen der Schöneberger Schulleiterin* eher kontrollpolitischer Natur zu sein. Diese drückt sich auch in ihrem Selbstverständnis aus, nach dem die Schule „auch ein Amt“ sei und dass es unwahrscheinlich sei, „dass das [Fehlen von gültigen Papieren] unbemerkt bleibt.“

An den Ausführungen zeigt sich, dass Gesetzesveränderung nicht sofort und komplikationslos in die Praxis der Schulen und Bezirksschulämter transformiert werden. Noch länger scheint der Weg dieser Information zu den Eltern von papierlosen Kindern und Jugendlichen zu sein, was bei einem gesellschaftlich tabuisierten Thema ohne öffentliche Relevanz verständlich ist.

„Einige sagen, dass die Lehrer es nicht sagen müssen, aber wenn der Direktor der Schule davon mitbekommt, dann muss er es der Polizei melden. Andere sagen, dass sich das mittlerweile geändert hat und die Schule die Behörden nicht kontaktieren muss, wenn sie wissen, dass dein Kind keine Papiere hat. Aber was heißt das? Wenn sie es nicht müssen, dann heißt das nicht, dass sie es nicht trotzdem machen. Es ist kompliziert. Und zur Schule gehen, hat dann eben eine Gefahr, dass alles aufliegt. Das ist eine Gefahr für dich und dein Kind.“ (Interview Laure)

Darin zeigt sich, dass nicht alle Illegalisierten die oft unverständlichen, schwer zugänglichen und sich häufig ändernden Vorschriften und Gesetzeslagen kennen. Und selbst wenn, räumt die Ausnahme

von der Übermittlungspflicht andere formale Schwierigkeiten, die dem Schulbesuch von papierlosen Kindern entgegenstehen, nicht aus. Weiterhin werden Unterlagen wie Personalpapiere, Geburtsurkunden oder Zeugnisse verlangt – also Unterlagen, die Illegalisierte oftmals nur schwerlich vorweisen können.

Hinzu kommt die im Zitat beschriebene „Gefahr, dass alles auffliegt“. Diese Gefahr ist Ausdruck einer ständigen Angst, jederzeit auf den fehlenden aufenthaltsrechtlichen Status reduziert zu werden und damit abschiebbar zu sein. Mit Nicholas De Genova lässt sich diese Gefahr als *Deportability* beschreiben und meint nicht die Abschiebung selbst, sondern die omnipräsente Gefahr, jederzeit durch eine Abschiebung aus dem derzeitigen Leben gerissen werden zu können (De Genova 2002, S. 438). Die beschriebenen Hürden beim Zugang zur schulischen Bildung bestehen, obwohl Schulen seit 2011 gesetzlich von der Übermittlungspflicht ausgenommen sind. Diese Hürden wirken als ausschließende Grenzen, die basierend auf dem stetigen Gefühl der Abschiebbarkeit den illegalisierten Kindern und Jugendlichen den Zugang zur schulischen Bildung erschweren. Beschulung stellt für sie daher keine Selbstverständlichkeit dar, wie in folgender Aussage einer Illegalisierten deutlich wird:

„In Italy he was going to school after Kindergarten. But when we came here, we did not manage to put him into school for one year“ (Interview Sonya)

Zugang zu Bildung ermöglichen

Trotz der Hürden finden Illegalisierte Wege, ihre Kinder in Schulen unterzubringen. Die Strategien sind dabei vielfältig. Laure¹, Mutter eines zehnjährigen Kindes, erwähnte schon in einer Aussage weiter oben die Gefahren, die mit dem Schulbesuch verbunden sind. Gleichzeitig hat sie einen für sie risikoarmen Weg gefunden, um ihren Sohn zur Grundschule zu schicken:

„Mein Sohn geht zur Schule. Er ist sogar einer der besten Schüler. Allerdings hat er in der Schule einen anderen Namen. [...] Das war nicht einfach. Erkläre deinem Kind mal, dass er jetzt noch einen zweiten Namen hat.“ (Interview Laure)

1 Name geändert

Hier wird eine migrantische Strategie deutlich, die nach Einschätzung der Interviewten das Risiko reduziert, aufgedeckt zu werden. Das Recht auf Bildung wird dadurch genommen, dass das Kind mit einer geliehenen Identität angemeldet wird (ebd.). So konnte sie den fehlenden Aufenthaltsstaus verheimlichen und ihrem Kind einen schulischen Alltag ermöglichen, der für Gleichaltrige mit deutscher Staatsbürger*innenschaft unhinterfragte Realität ist.

In Laures Beispiel wird zudem deutlich, dass die Kontakte innerhalb der Netzwerke von erheblicher Bedeutung sind, um die Zugangsbarrieren zur gesellschaftlichen Teilhabe zu überwinden. Bestehen innerhalb dieser Netzwerke Kontakte zu solidarischen Initiativen, wird häufig eine weitere Strategie angewandt: Schulen oder Schulbezirksämter in Begleitung von Menschen aufzusuchen, welche einen gesicherten Aufenthaltsstaus haben und sowohl die Schulbürokratie als auch die aktuelle Gesetzeslage kennen:

„We went to two schools and they said no. Then we went to this school and the headmaster said: ‘Okay, we can take him to school’. [...] I think it’s because of the help of a German friend. She told the headmaster: ‘The law in Berlin is that all children have the right to go to school.’ [...] So, if you have contact to a German person, it’s easy but otherwise not.”

(Interview Sonya)

Daneben sind es vor allem die Kontakte, Informationen und Erfahrungen, die innerhalb der sozialen Netzwerke geteilt werden und den Zugang zur Bildung ermöglichen. Hannah² beschreibt, dass das Suchen nach einer Schule sehr stressvoll war und sie nur fündig wurde, weil eine Freundin* einen sehr engen Kontakt zu einer Lehrerin* hatte:

„It took a long time and it was stressful because of the illegal situation [...]. But the person that works in the school was a true friend of her. If not so, it would not have been possible, because without they are not going to take her without documents.” (Interview Hannah)

Neben Kontakten ist Wissen zentral. Auf die Frage, woher sie die Informationen hatte, dass die Anmeldung ihres Sohnes an seine Schule unkompliziert sein würde, obwohl seine offizielle Adresse nicht im Bezirk der Schule lag, antwortet Laure folgendes:

2 Name geändert

„Weißt du, ich kenne viele Leute, die in der gleichen Situation sind wie ich, und viele, die in der gleichen Situation waren wie ich, und viele, die Leute kennen, die in der gleichen Situation wie ich sind. Wir kennen die Probleme. Wir kennen nicht immer die Lösungen, aber oft haben wir Antworten.“ (Interview Laure)

Es scheint ein spezifisches Wissen innerhalb der Netzwerke darüber zu geben, welche Schulen eher bereit sind, Kinder ohne Papiere aufzunehmen. Oder auch darüber, an welchen Schulen Kinder ohne Papiere sind, die dort noch nie Probleme deswegen hatten. Das Wissen, das sich in dem von Laure beschriebenen „oft haben wir Antworten“ ausdrückt, zirkuliert innerhalb der Netzwerke und generiert sich aus Erfahrungen und dem Austausch über Erfahrungen. Die Erfahrungen ergeben sich wiederum aus konkreten Situationen:

“She knows the school quite well. She knows what is going on there. [...] So we know that this school doesn't have any problem with kids who have no papers. They wouldn't take 20. But three or four of the kids don't have papers.” (Interview Enam)

Diese Erfahrungen und das geteilte Wissen darüber sind gerade vor dem Hintergrund zentral, dass die Ausnahme von der Übermittlungspflicht immer noch nicht in allen Schulen angekommen zu sein scheint und die Abhängigkeit von den einzelnen Schulleitungen weiter groß ist. Dieses Wissen kann dabei als ein migrantisch situiertes Wissen (Haraway 1995) bezeichnet werden, das nicht losgelöst von den Subjekten verstanden werden kann, die dieses Wissen aus der Notwendigkeit heraus generieren, sich in den vorgefundenen gesellschaftlichen Bedingungen bewegen und teilhaben zu können (vgl. Rodriguez 2011, S. 87). Es handelt sich dabei um situierendes Wissen, welches für viele Menschen keine Relevanz hat, weil es keinerlei Berührungspunkte mit ihrem Alltag hat, doch für Illegalisierte von besonderer Bedeutung ist, da dadurch Risiken minimiert und gesellschaftliche Teilhabe trotz bestehenden Ausschlussmechanismen ermöglicht werden kann. Dieses Wissen zirkuliert als „Mobile Common“ (Papadopoulos & Tsianos 2013, S. 190) innerhalb der sozialen Netzwerke und bleibt dadurch ständig aktuell und relevant.

Herausforderung Schulalltag: Rassismus und Deportability

Neben den Hürden aufgrund der rechtlichen und bürokratischen Situation gibt es weitere Herausforderungen und Probleme, die als Zugangsbarrieren interpretiert werden können. Selbst wenn es also gelingt, ein Kind in einer Schule unterzubringen, bedeutet das nicht, dass damit der Zugang zur Schulbildung notwendigerweise gegeben ist.

So liegt in der fehlenden Kranken- und Unfallversicherung ein weiterer Ausschlussmechanismus. Sofia³ beschreibt, dass ihr Kind nicht mit auf Klassenfahrt fahren konnte, weil es keine Versicherung hatte (Interview Sofia). Jenseits der Versicherung war es für Sonya⁴ bereits schwierig, Klassenfahrten zu realisieren, weil die Kosten oftmals hoch sind. Und auch beim Kauf von Schulbüchern ist sie schon an ihre Grenzen gestoßen, auch weil sie ohne Papiere keinen Zugang zu Unterstützungsangeboten für Familien mit geringen Einkommen hatte (Interview Sonya).

Dass die Nichtteilnahme an gruppenbildenden Maßnahmen wie Klassenfahrten Konsequenzen für Schüler*innen und ihre Stellung innerhalb der Gruppe hat, liegt nahe. Auch unabhängig davon beschreiben Interviewte, dass ihre Kinder oftmals Probleme haben, die im Zusammenhang mit ihrem Leben in der aufenthaltsrechtlichen Illegalität stehen:

“It’s not easy for her. She has everything I have. The stress I have, she also has it. She can’t concentrate in class, she doesn’t know how to write and the difference is clear, when you are illegal or not illegal.” (Interview Hannah)

Hannah führt an, dass die Herausforderungen und Schwierigkeiten, die alltäglichen Ängste und der Stress, den das Leben ohne Papiere produziert, sich nicht von den Kindern fernhalten lässt und sie in ihrem Lernen negativ beeinflusst. Teilweise spielt dabei eine Rolle, ob die Kinder bereits Deutsch sprechen, weil sie hier geboren sind und es ihre Muttersprache ist oder ob sie die Deutsch erst als Zweitsprache erlernen müssen. Unabhängig davon gibt es Eltern, die davon berichten, dass Ihre Kinder keine Probleme mit dem Lernen in der Schule haben oder sogar zu den leistungsstärksten Schüler*innen in ihren Klassen gehören (Interview Laure).

3 Name geändert

4 Name geändert

Kommt es durch den beschriebenen Stress zudem zu Verhaltensauffälligkeiten, entsteht ein Teufelskreis. Denn die Lebensbedingungen in der aufenthaltsrechtlichen Illegalität produzieren Stress, der das Verhalten von Schüler*innen beeinflussen kann. Auffälliges Verhalten wird wiederum zu Gefahr, wenn Schulen Dritte einschalten. Beispielsweise, wenn sie Schulversäumnisanzeigen schreiben, Sozialdienste oder Jugendämter hinzuziehen oder die Polizei auf den Schulhof rufen. Sonya macht deutlich, dass auch für die Kinder im Alltag und in der Schule das Credo gilt, möglichst unauffällig zu bleiben, weil davon das Verbleiben in ihren aktuellen Lebensumfeldern abhängt:

„He is only a child, but i tell him: ‘Police will know that you are not allowed to stay here and you have to go back.’, so I talk to him: ‘Stay out of trouble!’” (Interview Sonya)

Die beschriebene Anweisung, sich unauffällig zu verhalten und keinen Ärger zu bereiten, speist sich wiederum aus der allgegenwärtigen Angst der Abschiebbarkeit, welche durch die Strategie der Unauffälligkeit vermindert werden kann. Wie Andrew⁵ beschreibt, kann sie aber im schulischen Alltag nie ausgeschlossen werden, selbst wenn es Klarheit darüber gibt, dass die Schule von der Übermittlungspflicht ausgenommen ist:

„As far as I know, my kid should be safe at school because the school does not have to inform the police and authorities, if they find out about the missing papers. [...] It’s good to know. But you still have to worry. There are so many people and you can’t trust all of them. Even if they don’t have to tell, they still could.“ (Interview Andrew)

Neben der Deportability stellt Rassismus ein weiteres Problem im schulischen Alltag dar. Hannah beschreibt, dass ihr Kind in der Schule, nur wenn sie auf Toilette gehen will, ausgelacht wird und zwar, weil sie die einzige Schwarze in der Klasse ist (Interview Hannah). Rassismus ist als gesellschaftliches Verhältnis auch in die Institution Schule eingeschrieben und führt zu einer strukturellen Benachteiligung von nicht-weißen Schüler*innen (Nguyen 2012, S. 55).

Dennoch gibt es Formen des Widerstands gegen den rassistischen Normalzustand, der (nicht nur) in der Schule herrscht. So

5 Name geändert

werden innerhalb der sozialen Netzwerke Rassismuserfahrungen, die an Schulen gemacht werden, geteilt und beeinflussen die Wahl der Schule:

“A friend told me about the troubles her kid had in school. Especially one teacher was on to him. The teacher was talking about Africa and made bad comments about him. That was insulting. The teacher made fun of him in so many ways. But never straight away.” (Interview David)

Informationen über Rassismus, der wie in diesem beschriebenen Fall offen in Erscheinung tritt, verankert sich in den kollektiven Erfahrungen der sozialen Netzwerke und führte nach Davids⁶ Ausführungen in diesem Fall zu Protesten gegen den Lehrer und die Schule durch eine Freundin* als auch dazu, dass Illegalisierte die Schule im Anschluss eher mieden und für ihre Kinder andere Schulen priorisierten (Interview David). Bailee⁷ beschreibt, dass ihr Sohn, der von einem anderen Kind „in der Schule rassistisch behandelt“ wurde, wusste, wo die Mutter des anderen Kindes arbeitet und dorthin ging, um beide mit dem Vorfall zu konfrontieren (Interview Bailee). Daran wird deutlich, dass Illegalisierte keineswegs nur passive Opfer sind, sondern dass sich in ihren hier beschriebenen Umgangsstrategien unterschiedliche Arten von Widerstandspraktiken verdeutlichen, die das Verhältnis Rassismus zwar nicht auflösen, es aber dennoch konfrontieren und herausfordern (vgl. Bojadžijev 2012, S. 278).

Fazit

Illegalisierte sind beim Zugang zu Bildung mit verschiedenen Hürden konfrontiert, die dem Schulbesuch trotz des formal geltenden Rechts auf Bildung und trotz der Entbindung der Bildungseinrichtungen von der Übermittlungspflicht entgegenstehen.

Berlin verpflichtet nur Kinder mit Aufenthaltsstatus zum Besuch von Grund- und weiterführender Schule. Die fehlende Deutlichkeit der gesetzlichen Regelungen bzw. das oftmals nicht vorhandene Wissen in Schulen oder Schulämtern führt dazu, dass die Entscheidung über Aufnahme oder Ablehnung bei Individuen und deren persönlichen Einstellungen liegen. Die Hürden reichen von der Un-

6 Name geändert

7 Name geändert

wissenheit einzelner Bildungsinstitutionen und der damit zusammenhängenden Abhängigkeit vom politischen oder moralischen Gutwillen einzelner Schulleiter*innen. Grenzen bilden aber auch die weiterhin bestehenden formalen Barrieren einzelner Schulen, die weiterhin Meldebestätigungen, Geburtsurkunden oder Versicherungsnachweise verlangen.

Zu diesen Zugangsbarrieren (die selbst schon als strukturelle, rassistische Ausgrenzung verstanden werden können) kommt der alltägliche Rassismus in den Schulen, der für Schwarze Menschen, unabhängig davon, ob sie die deutsche Staatsbürger*innenschaft besitzen oder illegalisiert sind, weitere verletzend Formen der Ausgrenzung hervorbringt. Für Illegalisierte kann der Rassismus an Schulen als eine weitere Grenze verstanden werden, welche den Zugang zu Bildung verhindert.

Dementsprechend ist davon auszugehen, dass vor allem der Besuch von Schulen nicht zur unhinterfragten Normalität des Lebens in der Illegalität gehört. Dennoch stellen Kontakte sowie das Wissen und die Erfahrungen innerhalb der sozialen Netzwerke Mobile Commons dar, die strategisch nutzbar gemacht werden können, um Kindern trotz der beschriebenen strukturellen Zugangsbenachteiligung die Teilhabe an schulischer Bildung zu ermöglichen. Illegalisierte finden Wege, bestehende Hürden zu überwinden und nehmen sich damit das Recht auf Bildung, das ihnen formalrechtlich sogar zusteht, von dem sie faktisch allerdings ausgeschlossen werden.

Literatur

- Bojadžijev, Manuela (2012): Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration. Münster.
- De Genova, Nicholas (2002): Migrant 'Illegality' and Deportability in Everyday Life. In: *Annual Review of Anthropology* 31. 419–447.
- Eisenhuth, Franziska (2014): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicheren Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierung. Wiesbaden.
- Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main / New York.
- Nguyen, Toan Quoc (2012): 'Was heißt denn hier Bildung?' – Eine PoC-Empowerment-Perspektive auf Schule anhand des 'Community Cultural Wealth'-Konzepts. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): *Empowerment*. Berlin. 53–65.

- Papadopoulos, Dimitris / Tsianos, Vassilis (2013): After citizenship: autonomy of migration, organisational ontology and mobile commons. In: *Citizenship Studies* 17 (2). 178–196.
- Rodríguez, Encarnación Gutiérrez (2011): Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In: Hess, Sabine / Langreiter, Nicola / Timm, Elisabeth (Hg.): *Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen*. Bielefeld. 77–100.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018): *Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule*. Berlin.

Die Perspektive geflüchteter Kinder auf ihre Bildungsintegration in Deutschland

Für alle in Deutschland lebenden Kinder ab einem Alter von sechs Jahren gilt die Schulpflicht – dies schließt auch geflüchtete Kinder ein. In den meisten Regionen in Deutschland beginnt die Bildungsintegration geflüchteter Kinder mit vorbereitender Sprachförderung, die mehrere Monate bis Jahre umfassen kann (häufig als *Vorbereitungsklasse* bezeichnet). Anschließend werden sie mit oder ohne zusätzliche Sprachförderung in Regelklassen integriert oder weiterhin (für mehrere Jahre oder dauerhaft) in separaten Klassen beschult (Vogel/ Stock 2017: 11), wobei für sie, wie auch für alle anderen Schüler*innen gilt, dass sie nur in höhere Klassenstufen versetzt werden, wenn sie einen bestimmten Notendurchschnitt erreichen.¹

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie geflüchtete Kinder ihre Integration in das deutsche Bildungssystem erleben und vor welchen Herausforderungen sie dabei stehen. Die untersuchten Daten entstammen der Studie „Angekommen in Deutschland – Wenn geflüchtete Kinder erzählen“, die 2016 von *World Vision Deutschland e.V.* und der *Hoffnungsträger Stiftung* veröffentlicht wurde und die lebensgeschichtlichen Erfahrungen von zehn geflüchteten Kindern im Alter von 10 bis 13 Jahren darstellt.

1 Nicht-Versetzung bzw. Klassenwiederholungen, oder umgangssprachlich das „Sitzen bleiben“, betrifft häufiger Kinder mit Migrationshintergrund (Segeritz et al 2010; Lokhande 2016). Bedingt durch frühe Zuweisungen zu unterschiedlichen Bildungswegen, je nach Bundesland nach Klasse 4 oder 6, und immer noch weitverbreitete Halbtagsschulen kommt der sozio-kulturellen Herkunft für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen große Bedeutung zu. Diese Faktoren sozialer Ungleichheit kommen auch bei geflüchteten Kindern zum Tragen, wobei sich bei dieser Gruppe das unzureichende Bildungsangebot für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache in besonderem Maße auswirkt (Crul et al 2017).

Bildung vor der Flucht

Die qualitativen Interviews zeigen, dass der Bildungserwerb in den biographischen Erzählungen der geflüchteten Kinder zu Herkunfts- und Aufnahmekontext einen Erfahrungsraum darstellt, der ihre Kindheit definiert und rahmt. Die elfjährige Shirin, die aufgrund der christlichen Religionszugehörigkeit der Familie aus dem Iran floh, setzt ihre Fluchtgeschichte in den Kontext ihrer Schulbiografie: *„Wegen die- weil ich war nicht in ganz normale Schule halt. Ich war in eine ganz gute Schule. [...] Und da hatte man gesagt, da wollt ich in zweite Klasse gehen, dann sind wir hier geflüchtet.“* Die meisten der von uns interviewten Kinder haben bis unmittelbar zur Flucht eine Schule besucht und wurden, wie Shirin, teilweise auch besonders in ihrem Bildungserwerb gefördert. In der Erzählung des zwölfjährigen Samir, der zusammen mit seiner Familie aus Afghanistan floh, markiert der Verzicht auf den Schulbesuch die äußerste Gefährdungslage im Herkunftsland.

Interviewerin: Und ähm bist du in Afghanistan auch schon in die Schule gegangen?

Samir: Ja, dass ich kleiner war.

Interviewerin: War viel kleiner, ja?

Samir: Und dann – ich hatte Angst, aber nur dann haben meine Eltern gesagt, dass ich nicht gehen soll. Aber manchmal sagte mein Vater, ja, ich übe manchmal mit euch. Wenn weil mein Vater vom Arbeit kommt – wenn kein Arbeit hat, übt er bisschen mit uns.

Auch Samirs zehnjähriger Bruder Farid erzählt darüber, vor der Flucht vom Vater zu Hause unterrichtet worden zu sein, und macht gleichzeitig deutlich, wie das so erworbene Wissen durch den Wechsel des Kultur- und Bildungssystems seine Bedeutung verloren hat.

Interviewerin: Was hat der [Vater] euch denn da beigebracht?

Farid: Also afghanisch Lesen. Dann, jetzt kann ich das nicht mehr.

Interviewerin: Kannst du nicht mehr? Hast du verlernt?

Farid: Ja, als ich klein war, konnte ich bisschen – jetzt gar nicht. So.

Farids Erzählung zeigt, wie es zu einer Rollenverschiebung in seiner Familie kommt, da der Vater nicht länger über ein Wissen verfügt, das für den Bildungserfolg seiner Kinder im deutschen Schulsystem als relevant erachtet wird. Die unterschiedliche Bewertung und Förderung von spezifischen Fremdsprachen ist ein Kernmerkmal des deutschen Bildungssystems. Dies führt dazu, dass die Sprachkompetenzen vieler geflüchteter Kinder, die wie bei Farid und Samir häufig im Mittelpunkt ihres anfänglichen Bildungserwerbs standen, plötzlich irrelevant werden und verloren gehen.

Spracherwerb in Deutschland

Zwar stellt der Eintritt in das deutsche Bildungssystem den durch den Schulbesuch gerahmten kindlichen Alltag wieder her, allerdings zeigen die Daten, dass geflüchtete Kinder insbesondere durch die in Deutschland häufig angewendeten Integrationsmaßnahmen der Sprachförderklassen und der (mehrmaligen) Klassenwiederholungen bzw. Zurückstufungen hier vor großen sozialen und emotionalen Herausforderungen stehen.

Die zehnjährige Kabira floh zusammen mit ihren Eltern und drei Geschwistern aus Syrien. Sie war in ihrem Herkunftskontext eine gute und motivierte Schülerin und zeigt diese Motivation auch weiterhin in Deutschland, wird aber momentan durch den Spracherwerb gebremst.

Interviewerin: Sag' mal, und bist du in Syrien auch zur Schule gegangen eigentlich?

Kabira: Ja, bis dritte Klasse. Da war ich acht Jahre.

Interviewerin: Bis zur dritten Klasse. Mhm. Okay.

Kabira: Und dann mussten wir hierherkommen. Dafür habe ich Zweite geholt [wiederholt, CRA]. Und dann habe ich wieder zurück, weil ich konnte da ja immer noch keine Deutsch.

Kabira sieht sich selbst in der Verantwortung, schnell Deutsch zu lernen und versteht ihre Klassenwiederholungen als persönlichen Misserfolg. Ihr Beispiel verdeutlicht, wie bei geflüchteten Kindern über Jahre hinweg hauptsächlich die Zweitsprachkompetenz als Indikator für Bildungserfolg herangezogen wird, wohingegen andere

Kompetenzbereiche vollständig aus dem Blickfeld geraten und nicht weiter gefördert werden. Dieser Zusammenhang verstärkt sich noch bei Kindern, die Sprachförderklassen besuchen. Ihnen ist dabei bewusst, dass sie aufgrund ihrer als nicht ausreichend bewerteten Sprachkenntnisse separat beschult werden. Der zehnjährige Bojan aus Serbien erklärt auf die Frage, was VKL (Vorbereitungsklasse) sei: *„Deutsch-Kurs. Für Kinder. Wann lernst du alles Deutsch, dann gehst du noch VKL Zwei.“* Auch der elfjährige aus dem Kosovo stammende Marlon besucht einen Vorbereitungskurs, mit dem er nicht zufrieden ist, da er in einer Klasse von 30 Schüler*innen beschult wird und dort nicht den Lernerfolg hat, den er sich wünscht. Sein zehnjähriger Bruder Jakob hingegen geht auf eine „normale Schule“, wie die Brüder es nennen. Er besucht eine Regelklasse und pflegt dadurch Freundschaften zu deutschsprachigen Kindern. In seinem Interview erzählt er darüber, wie er zusammen mit seinen Mitschüler*innen Deutsch lernt. *„Weil ich kann nicht Deutsch. Und dann meine Freunde lernen mir, wie ist Deutsch. Weil ich sage, ‚diese ist ein Blaum‘. Und der sagen ‚nicht Blaum aber BAUM‘. Der sagen richtig.“* Jakobs Beispiel zeigt die Möglichkeiten einer gelungenen Bildungsintegration, da er als einziger der von uns interviewten Kinder eine altersentsprechende Regelklasse besucht, in der sein Spracherwerb „nebenbei“ und über eigendynamische Interaktionen mit seinen Mitschüler*innen verläuft. Jakob verbindet seine Sprachentwicklung mit seinen Freundschaften und kann sich dadurch wesentlich positiver mit diesem Lernprozess identifizieren als sein Bruder Marlon mit der Sprachförderklasse.

Klassenwiederholungen

Geflüchtete Kinder, die mehrmals Klassen wiederholen müssen, sind dadurch oft zwei Jahre älter als ihre Mitschüler*innen. Diese altersspezifische Differenz stellt, neben dem Spracherwerb, eine zusätzliche Herausforderung für ihre soziale Integration dar. Shirin, die aufgrund von Klassenwiederholungen zwei Jahre älter als ihre Mitschüler*innen ist, erzählt, wen sie zu ihrer anstehenden Geburtstagfeier einladen möchte:

- Shirin: Und wir machen eine Übernachtungsparty.
 Interviewerin: Wen willst du denn alles einladen?

- Shirin: Meine Freundinnen. Aber ich schaue noch an, ob vielleicht – weil halt ich gehe bei der Grundschule, aber ich muss in sechste Klasse sein, aber ich habe auch noch größere Freunde. Und wann sie kommen und sie Zeit haben, dann lade ich meine größere Freunde ein, und wenn sie keine Zeit haben, dann lade ich halt meine kleine Freundin ein. ((lacht leicht))
- Interviewerin: Okay. ((lacht leicht)) Aber du bist in der vierten Klasse momentan in der Grundschule?
- Shirin: Ja.
- Interviewerin: Okay. Und wahrscheinlich wärst du eigentlich in der sechsten Klasse, weil du schon älter bist als alle anderen, nää?
- Shirin: Ja.
- Interviewerin: Aber du hast trotzdem auch Freunde in der Grundschule?
- Shirin: Ja. Und die sind ganz nett, finde ich.
- Interviewerin: Schön.
- Shirin: Ja, manchmal finde ich doof, halt dass ich da bin. Hm, ich will auch manchmal so zu diese Größeren gehen, aber – manchmal sage ich, das ist auch gut.

Shirin, wie auch die anderen von uns interviewten Kinder, problematisiert nicht die Tatsache, dass sich ihre Wege in das deutsche Bildungssystem von ihren Mitschüler*innen unterscheiden. Ihr Interview zeigt, wie geflüchtete Kinder diese Rahmenbedingungen und Herausforderungen als unveränderlich annehmen und als Akteur*innen ihre eigenen Strategien und Aktivitäten entwickeln, um sich in das Bildungssystem einzugliedern.

Fazit

Sprachförderklassen und Klassenwiederholungen sind darauf ausgerichtet, geflüchteten Kindern Raum und Zeit für den Spracherwerb zu geben, bevor sie eine tatsächliche Gleichbehandlung und Gleichbewertung mit ihren Mitschüler*innen erfahren. Angesichts

der bekannten negativen Auswirkungen einer frühen Selektion im deutschen Bildungssystem kann es sich bei der Verlängerung der Grundschulzeit durch diese Maßnahmen nur um eine Notlösung handeln, um fehlende Konzepte und Angebote für einen parallelen Zweitspracherwerb mit der Förderung bereits bestehender Kompetenzen in anderen Bildungsbereichen auszugleichen. Hiermit wird zwar dem Recht auf Bildung – im Sinne eines Zugangs zu Bildung – nachgekommen, es ist aber äußerst fraglich, ob diese Integrationsmaßnahmen in Anbetracht der defizitorientierten Fokussierung auf den Spracherwerb eine Chancengleichheit mit Blick auf eine begabungsgerechte Förderung gewährleisten. Für die geflüchteten Kinder resultiert aus diesen Integrationsmaßnahmen vor allem eine stark erfahrbare Differenz zur Bildungssituation ihrer Mitschüler*innen, die sie in ihrer Identitätsfindung und sozialen Integration bewältigen müssen.

Literatur

- Crul, M.; Keskiner, E.; Schneider, J.; Frans, L.; Ghaemina, S. (2017): No Lost Generation? Education for Refugee Children: A Comparison Between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. The Integration of Migrants and Refugees: An EUI Forum on Migration, Citizenship And Demography. Bauböck, R. & Tripkovic, M. (eds.). EUI, p. 62–80.
- Lokhande, M. (2016): Doppelt benachteiligt? Hrsg. v. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Berlin 2016. https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Expertise_Doppelt_benachteiligt.pdf [letzter Zugriff: 13.02.2019].
- Segeritz, M.; Stanat, P.; Walter, O. (2010): Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. In: Allemann-Ghionda, C.; Stanat, P. Göbel, K.; Röhner, C. [Hrsg.]: Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim u.a.: Beltz 2010, S. 165–186.
- Vogel, D.; Stock, E. (2017): Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees. http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Vogel/17_Vogel_Stock_Refugee_Schools_Germany.pdf [letzter Zugriff: 04.09.2018].

Faime Alpagu, Bettina Dausien,
Anna-Katharina Draxl und Nadja Thoma

Exkludierende Inklusion – eine kritische Reflexion zur Bildungspraxis im Umgang mit geflüchteten Jugendlichen einer Übergangsstufe

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche haben in Österreich einen international verbürgten Rechtsanspruch auf gleichberechtigten, inklusiven Zugang zu Bildung. Deshalb wurden im Zuge der Fluchtbewegungen 2015 und 2016 unterschiedliche schulische „Inklusionsstrategien“ entwickelt (vgl. Weger/BMBF o.J.). Seither wird verschiedentlich untersucht, wie das Inklusionsgebot in der Praxis umgesetzt wird, wie gesetzte Maßnahmen wirken und welche Effekte sie hervorbringen, (vgl. Karakayalı u.a. 2017). Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass insbesondere separierende Maßnahmen, also die Zusammenfassung von Schüler*innen in gesonderten Lerngruppen, „Vorbereitungs- bzw. Seiteneinsteigerklassen“ anhand eines oder weniger Kriterien, problematisch sind (vgl. Panagiotopoulou/Rosen 2017). Diese Form wird in Deutschland und Österreich weit- aus häufiger gewählt als die Integration in Regelklassen, und sie wird bildungspolitisch eindeutig präferiert, wie die vom Österreichischen Bildungsministerium 2018 gegen die nahezu einhellige Expert*innenmeinung eingeführten „Deutschförderklassen“ (vgl. Müller/Schweiger u.a. 2018) oder der jüngste Vorschlag zur Bildung von „time-out“-Klassen für sog. „Problemschüler“ belegen (vgl. z.B. Der Standard, 7. Mai 2019).

Dieser Beitrag reflektiert Erfahrungen mit einer solchen separierten und – wie sich zeigen wird – separierenden Inklusionsmaßnahme, die wir im Rahmen des am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien angesiedelten Sparkling-Science-Projekts *ZwischenWeltenÜberSetzen*¹ machen konnten. Unsere Koope-

1 Das Projekt wird durchgeführt im Rahmen des Förderprogramms Sparkling Science, gefördert vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.(Laufzeit: 2017–2019).

rationspartner*innen sind Schüler*innen und Pädagog*innen einer sog. Übergangsklasse in Wien. Im Zentrum des Projekts stehen die biographischen Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im österreichischen Schulsystem. Ein Jahr lang haben wir mit den Jugendlichen der Klasse zusammengearbeitet, in einer Reihe von Workshops und Einzelgesprächen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Methoden hatten sie die Möglichkeit, ihre Erfahrungen und Sichtweisen zu artikulieren. Darüber hinaus lassen sich unsere Daten und Beobachtungen auch auf die Schule als Zugehörigkeitsraum und die Inklusionsmaßnahme selbst beziehen.

„Übergangsklassen“ (auch -lehrgänge oder -stufen) wurden ab dem Schuljahr 2015/16 als Maßnahmen für geflüchtete Schüler*innen, die nicht mehr schulpflichtig sind, an ausgewählten Schulen eingeführt (vgl. Weger/BMBF o.J.). Die Jugendlichen erhalten Unterricht in unterschiedlichen Fächern, wobei der inhaltliche Schwerpunkt auf dem Erlernen von Deutsch liegt (ein Drittel der Unterrichtszeit). Ziel der Maßnahme laut Bildungsministerium ist es, den Jugendlichen den „Einstieg in das österreichische Schulsystem sowie in die Berufswelt“ zu erleichtern (BMB 2017, S. 10). Dies wird durch gesonderten Unterricht, eben jene einjährige „Übergangsklasse“, angestrebt.

Im Folgenden wollen wir ein Phänomen genauer beleuchten, das wir als „exkludierende Inklusion“ bezeichnen. Im Zentrum steht der widersprüchliche Charakter der „Übergangsklasse“ als Inklusionsmaßnahme, der uns auf drei Ebenen beschäftigt hat: als Problem der *Schul- und Unterrichtsorganisation*, in der *Interaktion und Kommunikation im Schulalltag* und auf der Ebene der *biographischen Perspektive der Jugendlichen*.

Verankerung der Übergangsklassen in der Schulorganisation

Die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen von Übergangsklassen machen in mehrfacher Hinsicht deren Sonderstellung deutlich: Diese zeigt sich etwa in der *zeitlichen Rahmung* des ‚Lehrgangs‘: der nicht im September, sondern erst im November beginnt. Dies wurde von Lehrpersonen und von uns Forschenden als Irritation²

2 Für das Projekt bedeutete der verzögerte Unterrichtsbeginn u.a., dass der

und unnötige Verkürzung der Lernzeit für die Schüler*innen gesehen. Der spätere Schulstart kann kaum pädagogisch begründet werden, sondern hängt vermutlich mit ökonomischen Gründen zusammen, denn auch die *Finanzierung* unterscheidet sich von regulären Klassen. Im Bericht des Rechnungshofes wird „die gegenüber dem regulären Schulbetrieb vergleichsweise kostengünstige Abwicklung der Übergangslerngänge“ hervorgehoben (2019, S. 90).

Ein weiterer Unterschied betrifft die *Bezahlung der Lehrkräfte und ihr Anstellungsverhältnis*. Die Unterrichtsstunden in der Übergangsklasse sind nicht Teil der regulären Lehrverpflichtung, sondern zusätzliche, über Honorarnoten bezahlte Arbeitsleistung. Neben einer zeitlichen Zusatzbelastung für die Lehrenden bedeutet dies, dass einzelne Unterrichtsfächer aus organisatorischen Gründen teilweise von mehreren Lehrpersonen unterrichtet werden, die sich die Stunden aufteilen. Eine weitere Besonderheit betrifft die *Aufnahmeverfahren*: Die Jugendlichen, die schulrechtlich nicht den Status von Schüler*innen haben, werden nicht nach einheitlichen Verfahren und Kriterien in eine Übergangsklasse aufgenommen. Die Aufnahme erfolgte an unserer Kooperationsschule auf Basis eines Aufnahmegesprächs, bei dem beispielsweise Sprachkenntnisse³, Schulerfahrung und berufliche Ziele abgefragt wurden. Die Zuteilung kann jedoch ebenso per Liste aus der jeweiligen übergeordneten Behörde oder über sog. ‚Kompetenzersterhebungen‘ (Korper 2017) erfolgen.

Das Fehlen einheitlicher Auswahl- und Zuordnungskriterien ist vermutlich auch für eine weitere Besonderheit der Übergangsklassen verantwortlich: die besonders ausgeprägte *Heterogenität* und die großen Leistungsunterschiede der Schüler*innen in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen – auch in Deutsch. Denn die Adressat*innen von Übergangsklassen werden in erster Linie über die Kriterien Flucht und Deutschkenntnisse definiert (BMB 2017; BMBF 2016). Abgesehen von geforderten Mindestkenntnissen in der Unterrichtssprache können Jugendliche mit sehr unterschied-

am Regelschuljahr orientierte Arbeitsplan adaptiert werden musste und auch die gemeinsame Arbeitszeit mit den Jugendlichen verkürzt war.

3 Die Feststellung der Sprachkenntnisse erfolgte nach Einschätzung von Lehrkräften, die für diese Tätigkeit jedoch nur in Einzelfällen ausgebildet waren.

lich fortgeschrittenem Deutscherwerb und vielfältigen schulischen und beruflichen Vorerfahrungen im ‚Sammelbecken Übergangsklasse‘ zusammengefasst werden. Die häufige Begründung für separaten Unterricht, ‚gezielt auf die Bedürfnisse von geflüchteten Jugendlichen eingehen‘ zu können, wird durch die große Heterogenität massiv erschwert, wenn nicht gar konterkariert.

Die starken „Niveauunterschiede“ waren zudem ein Argument, das zur Legitimation einer weiteren Besonderheit der Übergangsklasse angeführt wurde: Für die Schüler*innen gab es keine Schulbücher, sondern kopierte Arbeitsblätter aus unterschiedlichen Quellen.

Beobachtungen zur schulischen Alltagspraxis

Im Laufe des Projekts konnten wir in unterschiedlichen Situationen beobachten, dass die Schüler*innen der Übergangsklasse unter massivem Druck standen. Es liegt nahe, dies auf ihre biographische Situation und Alltagsrealität zurückzuführen. Ohne diesen Aspekt minimieren zu wollen, wählen wir eine analytische Perspektive, die den „Druck“ nicht primär als individuelles, sondern als soziales Phänomen untersucht, das sich im Spannungsfeld zwischen den sozialen *Erwartungen*, die an die Schüler*innen gerichtet sind, den *Handlungsmöglichkeiten*, die ihnen im Raum Schule offenstehen, und ihrer alltäglichen *Lebensrealität* konstellierte.

Die Erwartungen betreffen sowohl die Bereitschaft und Fähigkeit, fachliche Leistung zu erbringen und insbesondere bildungssprachliche Kompetenzen in Deutsch zu erwerben, als auch das Sozialverhalten. Letzteres konnten wir gleich bei unserer ersten Begegnung mit der Klasse beobachten. Dabei entstand der Eindruck, dass die Übergangsklasse unter „besonderer Beobachtung“ stand und somit auch ein besonderer Erwartungsdruck auf ihr lastete. Diese Beobachtung, die sich während der Projektarbeit an der Schule bestätigt und verdichtet hat, möchten wir an einem Beispiel konkretisieren, da sie uns wesentlich zur These der „exkludierenden Inklusion“ geführt hat:

Beim ersten gemeinsamen Treffen der Schüler*innen einige Wochen vor Unterrichtsbeginn waren Verhaltensregeln in der Schule das erste angesprochene Thema: Die leitende Lehrperson stellte sich vor, um anschließend den Schüler*innen mitzuteilen, dass sie am ersten Unterrichtstag unbedingt ein Schloss für den Spind und

Hausschuhe mitbringen sollten. Durch die prominente Position als „erste Ansage“ drängte sich der Eindruck auf, dass dies die wichtigsten Regeln an der Schule seien. Für uns Forscher*innen schien das zunächst befremdlich, im Laufe der Zeit wurde jedoch deutlich, dass es sich hierbei tatsächlich um eine wichtige Schulregel für alle handelt, von der die Übergangsklasse aber in besonderer Weise betroffen ist. Dass das „Hausschuh-Gebot“ an der Schule insgesamt ein brisantes Thema ist, belegt unter anderem ein Bild, das wir am Spiegel in einer Schultoilette gefunden haben. Hier hatten Schüler*innen durch das Anbringen neben dem Hinweis „Hände waschen nicht vergessen“ die „Hausschuh-Regel“ ironisch zitiert und auf die disziplinierende Praxis aufmerksam gemacht.

Dass die Hausschuhregel der Schule für alle gilt, die als Schüler*in typisiert werden, und dass mit Akribie über ihre Einhaltung gewacht wird, belegen auch die Protokolle einer der beteiligten Forschungsstudentinnen, die bei ihrem Besuch an der Schule als „Regelbrecherin“ angesprochen wurde:

„Ich bin etwas aufgeregt und zirka zehn Minuten vor der ausgemachten Zeit in der Schule. Ich warte, wie [...] per Mail ausgemacht im zweiten Stock der Schule. Eine Reinigungskraft (in Arbeitskleidung und mit einem Putzwagen) ruft mir, als ich in den zweiten Stock komme, hinterher: ‚He, wo sind deine Hausschuhe?‘ Ich drehe mich um und erkläre ihr, warum ich da bin. Sie meint nur: ‚Ach so‘ und geht in die andere Richtung weiter.“ (Protokoll 23.2.2018, FS2)

Vor dem Hintergrund dieser strengen Überwachung kann die Sorge der Lehrer*innen um das Einhalten der Hausschuhregel in der Übergangsklasse nun kontextualisiert werden. Sich als Schüler*in ohne Hausschuhe in der Schule zu bewegen, erscheint kaum möglich, die Regelabweichung wird unmittelbar diszipliniert. Gilt dieses Risiko grundsätzlich für alle, so scheint es für die Übergangsklasse jedoch eine verschärfte Relevanz zu haben. Im Gespräch mit den Lehrkräften wurde deutlich, dass sie eine Stigmatisierung der ganzen Klasse befürchteten. Bereits in den vorangegangenen Schuljahren hatten sie die Erfahrung gemacht, dass die Übergangsklasse in der Schule unter einer gewissen Beobachtung stand und häufig mit negativen Zuschreibungen konfrontiert wurde. Das wurde uns am Beispiel der „Mülltrennung“ erläutert: War der Müll nicht richtig

getrennt, geriet als erstes die damalige Übergangsklasse in Verdacht. Der Regelbruch einer einzelnen Schüler*in birgt somit die Gefahr, die ganze Klasse (und die klassenführende Lehrperson) in Misskredit zu bringen. Damit ist es nachvollziehbar, dass die Pädagog*innen bemüht waren, den Schüler*innen als erstes die Einhaltung der Regeln nahezubringen und so zu verhindern, dass sie im sozialen Raum der Schule auffallen und womöglich der sozialen Position der ganzen Klasse schaden.

Der erhöhte Druck, sich regelkonform zu verhalten, bei gleichzeitig struktureller Diskreditierbarkeit ist ein soziologisch vielfach untersuchter Machteffekt, der marginalisierte Personengruppen betrifft (Goffman 1974; Alpagu 2019; Kanter 1977). Sie unterliegen einer erhöhten Sichtbarkeit, sind leichter diskreditierbar und werden als exemplarisch für ihre Gruppe betrachtet; zugleich haben sie strukturell schlechtere Handlungsmöglichkeiten, ihre Zugehörigkeit und soziale Position aktiv zu gestalten. Die Inklusion der geflüchteten Schüler*innen in einer gesonderten Klasse geht im Zugehörigkeitsraum Schule also strukturell mit dem Risiko einher, als Gruppe besonders beobachtet zu werden, selbst bei einem geringen Regelverstoß Einzelner *kollektiv* aufzufallen und (z.B. als „Flüchtlingsklasse“) stigmatisiert zu werden.

Wie gehen die Schüler*innen in diesem Rahmen mit dem Erwartungsdruck um? Wir konnten beobachten, dass sie sich selbst große Mühe gaben, nicht aufzufallen. Die Schüler*innen hatten die Erwartung (und teilweise auch Erfahrungen), dass die individuelle Leistung eine große Rolle spielt, um im System Schule integriert zu sein. Von ihnen wurde erwartet, gute Schüler*innen zu sein; und sie nahmen diese Erwartungen an. Als „besondere“ Schüler*innen mussten sie sich jedoch besonders bemühen, um wie die anderen gelten zu können.

Auch diese Erfahrung ist für Angehörige von Minderheiten oder unterprivilegierten Gruppen vielfach beschrieben worden. So berichtet James Baldwin über die Erfahrungen, die seine Schwester in den 1960er Jahren in den USA gemacht hatte. Ihre Lehrerin riet ihr, das Studium an der Modeschule aufzugeben, weil es in diesem Beruf keine afroamerikanische Person gebe und es somit für sie sinnlos sei, diesen Beruf anzustreben. Baldwin resümiert: „Sie [Afroamerikaner*innen] alle sind nicht nur wie ich von vielen Narben gezeich-

net, sondern auch von einer gewissen Härte und Rücksichtslosigkeit, weil sie alle wissen, dass sie mindestens achtunddreißigmal besser sein müssen als jeder beliebige Weiße, um überhaupt etwas zu erreichen“ (Bondy 1972, S. 30).

Die hier geschilderte Erfahrung, „besser als die anderen“ sein zu müssen, um als gleich gelten zu können, ist ein kollektives Wissen der Subalternen (Spivak 1988), das als *Handlungsstrategie*, die sich vermeintlich bewährt hat, weitergegeben wird. Naim, ein ehemaliger Schüler, der als Buddy der Übergangsklasse zur Seite stand, spricht in einem Interview über Seli, einen Schüler der Übergangsklasse, der besonders „auffällig“ geworden war:

„Äh der Seli äh hat ähm am ersten Tag äh sehr viele Probleme - - er hat schon zwei Verwarnungen glaub ich gehabt - - und [...] die Lehrerin hat ihn dann äh rausgenommen äh um mit ihm zu reden. Ich bin dann auch hinterher gegangen - - und hab dann auch mit ihm geredet - - gesagt ähm - - - dass äh wenn er sich nicht äh anpasst hier äh dass er dann ääh es nicht weiter schafft so nicht nur in der Schule sondern auch - - in der Gesellschaft dass sie ihn akzeptiert - - dass er es auch so nicht weiter schafft wenn er sich so weiter verhält und er hat sich bis jetzt dann - - auch gebessert hoffe ich - - - [...] Ahm - - so die Lehrer haben sich über ihn aufgeregt und er ist dann zum Direktor gekommen und hat dann dort auch eine Verwarnung bekommen [...] ich hab aber mit ihm noch geredet und gesagt ‚so schaut das hier aus das ist eine andere Welt hier äh nicht so wie in X-Land‘ ähm - - - er hat es dann eingesehen und er hat gesagt dann dass er sich bessern wird“ (Interview Naim, 36–69)

Dieser Interviewausschnitt zeigt den oben beschriebenen Prozess der Tradierung und Transformation von Erfahrungswissen. Naim, der selber nach Österreich migriert ist, gibt hier womöglich eigene Erfahrungen weiter, und zwar in Form eines verallgemeinerten Regelwissens: dass man sich „anpassen“ soll, um „es zu schaffen“ und akzeptiert zu werden. Dass Seli aufgrund seiner Fluchterfahrungen und der prekären Aufenthalts- und Aufnahmebedingungen in Österreich professionelle und institutionelle Unterstützung bräuchte, wird auch von Naim nicht thematisiert. Alles, schulischer Erfolg und gesellschaftliche Akzeptanz, scheint an die individuelle Leistung der Person gebunden zu sein. Das ist vermutlich die Erfahrung, die Naim auch selbst gemacht hat. Weiters zeigt dieses Zitat,

dass der „Erfolg“ in der Schule vor allem auf der Ebene des Verhaltens thematisiert wird. Hier spiegelt sich in gewisser Weise der gesellschaftliche Diskurs über die „Integrationsunwilligkeit“ von Migrant*innen wider (vgl. Rheindorf 2019, S. 281–306).

Allerdings wäre es verkürzt, Naims Aussagen als bruchlose Übernahme des Anpassungsimperativs zu deuten. Dass die von ihm „empfohlene“ Anpassung zumindest eine brüchige und womöglich auch recht unsichere Strategie ist, wird an dem in dieser Passage sehr zögerlichen Sprechen deutlich. Zudem ist in Rechnung zu stellen, dass sich Naim im Interview selbst als „gut integriertes“ und „regelbewusstes“ Subjekt präsentiert und die Gesprächssituation ein Zweifelnd und Ansprechen von Widersprüchen womöglich nicht zugelassen hat.

Im Projektverlauf stellten wir fest, dass die Schüler*innen nicht nur unter massivem Druck standen, sondern dass die Möglichkeitsräume, daraus resultierende Probleme, etwa Regelverstöße und ein „Nicht-mehr-Funktionieren“, pädagogisch aufzufangen, sehr gering zu sein scheinen. Denn es gibt, abgesehen von den zeitlich eng begrenzten Ressourcen der Schulsozialarbeit und des Jugendcoachings sowie dem „privaten“ Engagement Einzelner an der Schule keine institutionelle Unterstützung, um die besondere Situation geflüchteter Schüler*innen zu bearbeiten. Möglichkeiten für Lernbegleitung oder psychologische Unterstützung für Schüler*innen waren ebenso wenig gegeben wie spezifische Fortbildungs- und Supervisionsangebote für Lehrkräfte. Vieles beruht auf der Eigeninitiative und dem ehrenamtlichen Engagement der Lehrer*innen, die damit z.T. an die Grenze ihrer Kräfte stoßen.

Die wenigen Beispiele zeigen die paradoxe Verflochtenheit von Inklusion und Exklusion. Schüler*innen, die aufgrund ihrer Fluchtgeschichte in einer besonderen Klasse zusammengefasst und in das Bildungssystem integriert werden, unterliegen zugleich einer mehrfachen Besonderung und tragen ein strukturell erhöhtes Risiko, erneut exkludiert zu werden, ganz nach dem Motto: „Du darfst teilnehmen, aber wenn du dich nicht regelgerecht funktionierst, musst du wieder gehen.“

Übergang wohin? Die Übergangsstufe im Kontext des biographischen Bildungswegs

Abschließend soll ein Aspekt angesprochen werden, der für die Analyse von Inklusionsmaßnahmen zentral ist, nämlich die Anschlussfähigkeit im Hinblick auf den weiteren Bildungsweg der Schüler*innen. Im Laufe des Schuljahres begegnete uns auf unterschiedlichen Ebenen immer wieder eine Frage: *Wie geht es weiter?*

Diese Frage betraf die institutionelle Ebene (durch die Unklarheit, ob Übergangsklassen weiter finanziert und verstetigt werden), sie wurde vor allem aber von den Jugendlichen immer wieder artikuliert. Für diese war von vornherein klar, dass die Aufnahme in die Übergangsklasse nur eine ‚Zugehörigkeit auf Zeit‘ bedeutete. Zugleich hatten alle zu Beginn der Maßnahme konkrete Ziele für ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg.

Viele der Schüler*innen beabsichtigten an der Schule zu bleiben. Dafür war am Ende des Schuljahres eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren, auf die der Übergangselehrgang ja auch vorbereiten sollte. Sofern der schulinterne Übergang nicht gewünscht oder nicht möglich war, etwa weil eine Schüler*in eine andere fachliche Richtung oder einen anderen Schultyp anstrebte oder die Aufnahmeprüfung nicht schaffte, stand – für Schüler*innen und für Lehrer*innen – die Frage im Raum, was die positive Absolvierung der Übergangsklasse für den weiteren Bildungsweg bedeutet, ob und wie dieser „Abschluss“ anerkannt wird⁴. Lehrpersonen haben sich skeptisch geäußert: „In der Hand hat man de facto nichts“ (Interview Lehrer*in C).

Auch den Jugendlichen ist die Unsicherheit, was ihnen die einjährige Maßnahme und das am Ende erhaltene Zertifikat nützen, sehr bewusst. Ihre Einschätzung hängt dabei stark vom Gesamtkontext ihres Bildungsweges und den biographisch verfügbaren Bildungsressourcen ab. Während einige darauf hoffen, dass ihnen das Jahr bei der Lehrstellensuche oder einem anderen Bildungsvorhaben „gutgeschrieben“ wird, äußert sich ein Schüler, der nach der einjährigen Maßnahme auf ein Gymnasium wechselt, für das er die formalen Voraussetzungen aus seinem Herkunftsland bereits mitgebracht hatte, eher kritisch:

4 Zur Aussagekraft des Zertifikats vgl. Körper 2017.

„das hat mir auch - - - nicht so viel wirklich gebracht ja außer vielleicht - - halt bisschen mein Deutsch verbessert oder Mathegrundlagen habe ich auch – bisschen was gelernt und so aber sonst war die [Klasse] nur wirklich nur wirklich nur umsonst ja.“ (Omar B., 3/8–11)

Omar B. besucht im Folgejahr ein Gymnasium. Aufgrund seiner schulischen Vorleistung hätte er vermutlich ohne den Umweg der Übergangsklasse seinen Bildungsweg fortsetzen können. Für andere dagegen hat die Maßnahme durchaus einen „Nutzen“. Insgesamt zeigt sich, dass der Stellenwert der Übergangsstufe nicht nur von der Anerkennung durch Dritte abhängt, sondern auch in Relation zur gesamten biographischen Situation und zum je individuellen Bildungsweg gesehen werden muss. Dieser wiederum ist keineswegs allein die individuelle Leistung der Schüler*innen, sondern das Ergebnis eines Zusammenwirkens zwischen allen beteiligten Personen und Institutionen. Zudem wird der Erfolg der Inklusion in das Bildungssystem nicht nur durch die Qualität der Übergangsmaßnahme und die darin erbrachten Schulleistungen bestimmt, sondern ebenso von den zeitlich folgenden „aufnehmenden“ Bildungskontexten. Sie legen ebenso wie die Maßnahme selbst die Spielräume und Grenzen für die Inklusion der Schüler*innen fest.

Fazit

Auch wenn es angesichts der vorliegenden Forschungen noch zu früh ist, die Maßnahme der Übergangsstufe und vergleichbare Ansätze zur Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher (und anderer „Seiteneinsteiger*innen“) zu beurteilen, so lassen sich doch aus den vorliegenden empirischen Beobachtungen erste Schlüsse ziehen, die auch für die Bildungsteilhabe von „Seiteneinsteiger*innen“ allgemein relevant sein können. Die hier reflektierten Erfahrungen fassen wir mit dem Begriff der *exkludierenden Inklusion*⁵ zusammen. Sowohl auf der Ebene der strukturellen Verankerung der

5 Wir verwenden den Begriff hier zunächst deskriptiv, ohne die damit assoziierte systemtheoretische Denkweise zu übernehmen. Dies würde eine eigene theoretische Diskussion erfordern, für die hier kein Raum ist. Im systemtheoretischen Sinn (Stichweh 2009) wäre das von uns bezeichnete Phänomen vermutlich eher als „inkludierende Exklusion“ zu bezeichnen (vgl. auch Korntheuer 2016; S. 43).

Übergangsklassen in der Schulorganisation als auch in der gelebten Alltagspraxis an den Schulen, so lautet unsere These, geht diese Form der Inklusion mit einem hohen Ausmaß der Besonderung und Separierung und – damit verbunden – einem besonderen Exklusionsrisiko einher. Wie an einzelnen Beispielen beschrieben, bedeutet Teilhabe am Bildungssystem für Geflüchtete strukturell eine *prekäre Zugehörigkeit* (Mecheril 2003). Sie unterliegen einer erhöhten Sichtbarkeit und werden nicht nur schulorganisatorisch, sondern auch in der alltäglichen Interaktion an der Schule zugleich „kollektiviert“, d.h. als Angehörige einer (stigmatisierten) Gruppe wahrgenommen. Und als solche unterliegen sie einem erhöhten Anpassungsdruck bei gleichzeitig erhöhtem Risiko, aus dem System wieder herauszufallen. Zudem fehlt eine längerfristige Begleitung der Bildungswege über die Laufzeit von Maßnahmen hinaus.

Schulische Maßnahmen, die eigentlich die Aufgabe haben, Schüler*innen unabhängig von ihrer Herkunft individuell zu unterstützen und möglichst gut auf ihrem Bildungsweg zu begleiten, stoßen bei der Inklusion von geflüchteten Kindern und Jugendlichen offensichtlich rasch an Grenzen. Und das gilt auch dann, wenn sich Pädagog*innen und Schulleitungen, wie wir in etlichen Fällen beobachten konnten, mit sehr hohem sozialen Engagement und fachlicher Kompetenz für die Inklusion und die individuellen Bildungswege der Jugendlichen einsetzen. Dringend erforderlich wären deshalb, so unser abschließender Gedanke, eine systematische Analyse struktureller Diskriminierungsbedingungen und eine Verankerung von Inklusionskonzepten, die ohne die strukturelle Separation von „Übergangsklassen“, „Deutschförderklassen“ oder andere an wenigen „Merkmalen“ festgemachte Klassifikationen auskommen.

Literatur

- Alpago, Faime (2019): "I am doing well in Austria": Biography, Photography and Migration Memories of a 1970s "Guest worker" In: *Rassegna Italiana di Sociologia*, Special Issue "Biography and Society" 1/2019, pp. 47–74, doi: 10.1423/93559
- Alpago, Faime/Dausien, Bettina/Draxl, Anna-Katharina/Thoma, Nadja (2019, im Erscheinen): Die Bedeutung von Deutsch und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Erfahrungen aus einem Projekt mit einer „Übergangsklasse“ für geflüchtete Jugendliche. In: *ÖDaF-Mitteilungen* Jg. 35, Doppelheft.
- Bondy, Francois (1972): *Gespräche: mit James Baldwin [u.a.]*. Wien, München, Zürich: Europaverlag.
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2017): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2017. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_21_beilage.pdf?6cczmg [Abgerufen: 9.4.2019].
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2016): Lehrgangsangebot für Jugendliche mit geringen Kenntnissen der Unterrichtssprache Deutsch. Online unter: <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/Schulpsychologie/Lehrplan%20BMHS%20%C3%9Cbergangsstufe%202016-2017%202.pdf> [Abgerufen: 9.5.2019].
- Der Standard (2019): HTL Ottakring: Faßmann will Time-out-Klassen. Ausgabe vom 7. Mai 2019. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000102663241/htl-ottakring-fassmann-will-time-out-klassen> [Abgerufen: 8.7.2019].
- Goffman, Erving (1974): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kanter, Rosabeth Moss (1977): *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çağrı/Groß, Sophie/Heller, Mareike (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. In: *Die Deutsche Schule* Jg. 109, Heft 3, S. 223–235.
- Korntheuer, Annette (2016): *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Münster, New York: Waxmann.
- Korper, Greta (2017): Das System der Übergangsklasse an BMHS in der Steiermark. Hemmende und förderliche Aspekte der Arbeit in Übergangsklassen. In: Pichler, Ernst & Pongratz, Hanns Jörg (Hg.): *Refugees connected-2learn. Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext*. Graz: Leykam, S. 126–141.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach)Zugehörigkeit*. Münster u.a.: Waxmann.

-
- Müller, Beatrice/Schweiger, Hannes u.a. (2019): Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung. Online unter: <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/02/-daz-stellungnahme-bildungsprogramm-20180206.pdf> [Abgerufen: 8.7.2019].
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2017): Zur Inklusion von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Schulsystem. Online unter: <http://m.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/258059/inklusion-in-das-schulsystem> [Abgerufen: 8.7.2019].
- Rechnungshof Österreich (2019): Bericht des Rechnungshofes. Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung. Online unter: https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Unterricht_Kinder_Fluchterfahrung.pdf [Abgerufen: 27.5.2019].
- Rheindorf, Markus (2019): Revisiting the Toolbox of Discourse Studies. New Trajectories in Methodology, Open Data, and Visualization. Cham: Palgrave Macmillan. Online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19369-0> [Abgerufen: 8.7.2019].
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Cary Nelson / Lawrence Grossberg (Hg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press, p. 271–313.
- Stichweh, Rudolf (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, Rudolf/Windolf, Paul (Hg.): *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–42.
- Weger, Ingrid (BMBF) (o.J.): Übergangsstufe für Flüchtlinge. Online unter: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=365> [Abgerufen: 28.5.2019].

Schule zwischen Utopie und Wirklichkeit?! Ein Blick in die Praxis von PROSA – Projekt Schule für alle!

Um dem Ausschluss erwachsener Menschen mit Fluchterfahrung in Österreich entgegenzuwirken, formte sich in Wien 2012 das Schulprojekt PROSA. Das Ziel von PROSA ist die Ermöglichung eines Pflichtschulabschlusses, der in Österreich als Voraussetzung für weitere (Aus-)Bildungswege gilt. Dabei steht PROSA für einen ganzheitlichen Lernort, an dem die Lerner*innen mehr als die zu integrierenden *Anderen* sind. Das bedeutet, dass die Lerner*innen in ihrer Individualität und Heterogenität, ihren Erfahrungen und ihrem Wissen anerkannt werden, dass sie als Mitgestalter*innen des Lernraums agieren und auch, dass sie Schule nicht als Ort des Konsums von auf Bestellung verzehrbaren und vorgekochten Inhalten erleben. PROSA soll sich also als Ort der Kritik, Reflexion und Partizipation etablieren. Die Theorie klingt wie so oft ermächtigend, die Umsetzung wirft Fragen auf. Woher das Wissen um die Wege der Partizipation nehmen, wenn bisherige Lernerfahrungen der Lerner*innen und Trainer*innen von nicht-dialogischen Bildungsprozessen durchwachsen sind? Es braucht entsprechende Formate, Mut und Zeit.

Im vorliegenden Beitrag wollen wir die Utopien und Realitäten entlang unserer Praxis als DaZ-Trainerin bzw. als Sozialarbeiterin bei PROSA in den Blick nehmen. Dabei soll unser Fokus auf die Widersprüche und Spannungen gelegt werden, um Wege sowie Grenzen zu erkunden, die unsere tägliche Praxis hervorbringt.

PROSA – kleiner Umriss eines Schulprojekts

PROSA steht für Projekt Schule für Alle! und somit für ein großes Vorhaben basierend auf drei Eckpfeilern: Schulbildung soll für alle Menschen zugänglich sein! Da der österreichische Staat für geflüchtete Menschen ab 15 kaum ein Angebot an Deutschkursen und noch

weniger an formalen Bildungsabschlüssen stellt, müssen Initiativen wie PROSA einspringen – mit Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskursen. Das Projekt ist darüber hinaus zweitens in eine Vereinsstruktur eingebettet, die ausgehend von den Bedürfnissen der Lerner*innen weitere Unterstützung anbietet: Arbeits-, Wohnungs- und Buddy-Vermittlung. Begleitend zur pädagogischen Arbeit ist ein Team von Sozialarbeiter*innen in der Schule, wo ein offenes Büro die Lernenden einlädt, verschiedene Fragen und Problemlagen zu besprechen, um die Bedingungen für konzentriertes Lernen zu schaffen. Als dritter Eckpfeiler des sogenannten „PROSA-Prinzips“ zählt die Nachbarschaftsarbeit, die sich über das Café Prosa als kostenfreier Begegnungs- und Workshopraum realisiert.

Das Projekt vereint viele Mitarbeiter*innen und Freiwillige, die aus verschiedenen Kontexten kommen und über verschiedene Erfahrungen und unterschiedliches Wissen verfügen. Sie sind ehemalige Schüler*innen, Pensionist*innen, Studierende etc. In manchen von ihnen finden die Schüler*innen Vorbilder, Türöffner des Denkmöglichen. Wir arbeiten mit Teamteach, internen Hospitationen und versuchen immer wieder, die Lerner*innen in die Prozesse der Professionalisierung miteinzubeziehen. Dadurch wollen wir dem pädagogischen Anspruch gerecht werden, möglichst viele als Wissende und Wollende anzusprechen.

PROSA – Pädagogik: Ideal und Wirklichkeit?

Im Ideal orientiert sich PROSA an Paulo Freire und dessen Rezeption von *maiz* – einem selbstorganisierten Verein von und für Migrantinnen in Linz. Konkret heißt das: Es ist die Aufgabe des/der Lehrenden, seine/ihre (positive) (Wissens)Autorität im Interesse der Lernenden zu nutzen, um Prozesse der Wissensproduktion einzuleiten und organisatorisch zu gestalten. Die Lerner*innen bringen dabei ein konkretes anderes Wissen mit, das sich vor allem aus ihren Lernerfahrungen und gesellschaftlichen Verortungen ergibt. Die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden ist eine Praxis des Dialogs. Dieser muss auf der gegenseitigen Empathie zweier Positionen gründen, die auf einer gemeinsamen Suche sind: die rassistischen, sexistischen und klassizistischen Herrschaftsverhältnisse zu verändern. Soweit das Ideal.

Wie überall wirken auch bei PROSA unterschiedliche Systeme gleichzeitig. Da sind die keineswegs homogenen Lerner*innen/Unterrichtenden, die Institution, die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen etc. Die Lerner*innen und Unterrichtenden bringen (unbewusste) Normen und Vorurteile mit und sind in diverse Begehrensverhältnisse verstrickt: die Unterrichtenden wollen die Lerner*innen ermächtigen, die Unterrichtenden wollen geliebt werden, Unterricht soll Spaß machen, die Lern*innen wollen perfektes Deutsch lernen – und zwar gleich, die Lerner*innen sollen partizipieren, es braucht Abschlüsse ... und das alles möglichst schnell.

Was wollen und sollen die Lernenden lernen?

Aus dieser Frage heraus haben sich DaZ-Trainer*innen bei PROSA zusammengetan und in Kooperation mit ehemaligen Schüler*innen Skripten für den Unterricht erstellt. Der Ausarbeitung der Inhalte ging eine gemeinsame Themenauswahl voraus, bei der Schüler*innen, die bereits abgeschlossen hatten, Feedback zu von Trainer*innen ausgewählten Inhalten gaben und diese mit eigenen Vorschlägen ergänzten. Die Überthemen wie Geschlechterrollen, Glück und Zufriedenheit, Wien und öffentlicher Raum, Barrierefreiheit etc. sind jeweils mit alltagsrelevanten und handlungsorientierten Materialien durchzogen. Trotz Skript – zur Orientierung, Materialsammlung, Transparenz – ist es weiterhin das pädagogische Prinzip, mit den Lerner*innen generativ gewollte Inhalte zu erarbeiten. Eine Lerngruppe nennt Ärzt*innen-Besuche, den im öffentlichen Raum und in den Einrichtungen oft erlebten Rassismus, die Herausforderung des Lesens von Briefen sowie das Formulieren von E-Mails als wichtig. Über allem steht stets der Wunsch der Lerner*innen sich unterhalten, sich ausdrücken und verstehen zu können. Am liebsten gleich schon morgen. Wie dorthin kommen? Und wie dies mit dem Anspruch von PROSA verknüpfen, auch über gesellschafts- und sozialpolitisch relevante Themen zu sprechen, (männliche) Dominanzverhältnisse zu hinterfragen, gelerntes Wissen kritisch zu beleuchten – und dies primär mit Trainer*innen, die aus völlig anderen gesellschaftlichen Positionen sprechen? Manchmal kommen von Seiten der Schüler*innen die Fragen: Wieso machen wir das? Wofür brauchen wir das? Wann lernen wir endlich

Deutsch? Manchmal kommt darauf von anderen Schüler*innen die Reaktion: Das ist wichtig. Wir müssen darüber sprechen. Wir müssen über Männer* und Frauen* sprechen. Vermutlich zeigt sich gerade hier eine den pädagogischen Verhältnissen oft eingeschriebene Diskrepanz, dass der/die Trainer*in genau zu wissen scheint, wohin die Lerner*innen sich entwickeln sollen. Bildung steht neben den Begehren der Lehrenden und Lernenden immer auch äußeren Systemen gegenüber, die auf das Lernarrangement wirken. Bei Lerner*innen ist dies beispielsweise der große Druck, möglichst schnell ein im Idealfall akzent- und fehlerfreies Deutsch zu lernen, um im Diktum des monolingualen Österreichs gesellschaftlich auch nur ansatzweise Anerkennung und Zugang zu Ressourcen zu erlangen. Das Dilemma: sich als Institution gegen die hegemoniale Dominanz eines scheinbar einzigen „richtigen“ Deutsch zu stellen sowie dem Imperativ der „Integration der Anderen“ entgegenzutreten und zur selben Zeit genau diesem Diskurs Folge zu leisten. Das Gute: zumindest bei PROSA verfügen alle Lerner*innen so lange über ihren Schulplatz, solange sie ihn brauchen und wollen. Dadurch können die individuellen Tempi und Lernbedürfnisse zumindest ansatzweise berücksichtigt werden.

Welches Wissen, Können, Wollen braucht es von Seiten der Trainer*innen?

Als Ausgangspunkt jeder pädagogischen Interaktion steht das Recht und Wollen der Lerner*innen zu lernen – und die Bereitschaft der Unterrichtenden, dasselbe zu tun. Logischerweise ist es im Lern-Lehr-Prozess wichtig, dass ein Vertrauen vonseiten der Lerner*innen gegeben ist, dass die Lehrenden wissen, was sie tun. Dieses Vertrauen ist keine Selbstverständlichkeit, sondern vielmehr eine Konsequenz des pädagogischen Handelns der Lehrenden. Bei PROSA machen wir immer wieder die Erfahrung, dass v.a. Trainer*innenwechsel bei den Lerner*innen Widerstände und Misstrauen auslösen. Es braucht also die stete kommunikative Aushandlung eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrenden und Lernenden. Ein wichtiger Schritt diesbezüglich ist, dass Lerner*innen in ihren Bedürfnissen wahrgenommen und respektiert werden. So bedingt beispielsweise das Einfangen des situationsbezogenen Interesses der Lernen-

den, dass sich die Motivation zur Teilhabe an Unterrichtsprozessen stabilisiert. Ob dies gelingt, ist keine Frage von Intuition, sondern von sorgfältiger Unterrichtsplanung und pädagogischer Kompetenz. Die Überlegungen den Lerner*innen gegenüber transparent zu machen und den Unterricht immer wieder zu evaluieren, gehören wesentlich dazu. Neben dem technischen Können der Unterrichtsplanung und -gestaltung sollte an dieser Stelle nochmals hervorgehoben werden, dass die grundlegende Wertschätzung der Lernenden als Personen ein wichtiges pädagogisches Moment darstellt. Sehr schön formuliert es bell hooks, wenn sie schreibt, es bräuchte eine anhaltende Anerkennung, damit alle Lernenden zur Dynamik im Kursraum beitragen. Weitergedacht geht es darum, anzuerkennen, dass auch alle Lerner*innen ein bestimmtes Wissen mit in den Kursraum bringen. Gerade im Hinblick auf die Diskussion von gesellschaftspolitischen Themen ist es wichtig, als Trainer*in bereit zu sein, die Position der stets Wissenden aufzugeben. So bringen sowohl Lehrende als auch Lernende aus ihren persönlichen Biographien erlernte Sexismen und Rassismen mit. Diese sind keineswegs homogen, sondern von Widersprüchen und Diversitäten durchzogen. Um Inhalte zu besprechen, braucht es den mutigen Dialog – zu gleichen Teilen von den Lehrenden und Lernenden. Der Dialog muss nicht affirmativ, immer aber empathisch und respektvoll sein. Einen solchen Ort der respektvollen Ausverhandlung zu gestalten, ist eine Frage des operativen Könnens der Trainer*innen und des Wollens aller im Raum Anwesenden.

... und warum doch vieles oft schwierig bleibt

Politische und gesetzliche Rahmenbedingungen grenzen den Handlungsspielraum der Lerner*innen sehr eng ein und wirken entsprechend auf den Schulalltag ein. Der Großteil der Lernenden bei PROSA befindet sich im Asylverfahren und ist mit der ständigen Unsicherheit über dessen Ausgang konfrontiert. Freund*innen und andere Heimbewohner*innen werden abgeschoben, rückwirkende Aberkennungsverfahren bei Asyl- und Subsidiärschutzberechtigten drohen. Hinzu kommen bedrückend lange Wartezeiten, belastende Wohnsituationen in den Heimen und kaum Möglichkeiten, an dieser Situation etwas ändern zu können. PROSA sieht sich in der Ver-

antwortung, diese strukturelle Gewalt nicht stillschweigend hinzunehmen. So zählt es zu den Aufgaben der Unterrichtenden und Sozialarbeitenden diese aufzuzeigen, zu skandalisieren und gemeinsam mit den Lernenden eine diskursive Gegenmacht zu bilden. Doch wie diesem Anspruch gerecht werden, wenn die eigene Arbeitspraxis durch finanzielle und zeitliche Ressourcen sehr begrenzt ist? Wie eine gesellschaftskritische Arbeit umsetzen, wenn Öffentlichkeitsarbeit, Demonstrationen, Stellungnahmen etc. oftmals außerhalb des Schulalltags und als zusätzliche unbezahlte Arbeit umgesetzt werden müssen, wenn also die Grenzen zwischen politischem Aktivismus und Lohnarbeit ineinanderfließen? Und wie soll bei alledem noch genügend Zeit für guten Unterricht und Lernerfolge bleiben?

Wir suchen bei PROSA laufend nach Antworten, probieren aus, scheitern und haben Erfolg. Neben bzw. gerade aufgrund der zahlreichen Herausforderungen ist es unser stetes Ziel, mit PROSA einen Raum der Anerkennung zu gestalten, in dem die Lerner*innen Respekt und Wertschätzung erfahren. Das bedeutet eine Haltung zu etablieren, die Rassismus und Ausgrenzung als gewaltvoll erkennt und entschlossen zurückweist – was heißt, den steten Blick auf eigene Rassismen und Machtverhältnisse zu richten.

Intersektionale Perspektiven auf Diskurse über Sprachdefizite und Zugehörigkeitsverhältnisse bei der Beschulungspraxis junger Geflüchteter

Die Beschulungspraxis von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Deutschland und Österreich ist unterschiedlich geregelt (vgl. für den deutschen Kontext Massumi & von Dewitz 2015, für Österreich BMB 2017). Teilweise besuchen die Schüler*innen eigens für sie eingerichtete Klassen, teilweise nehmen sie direkt am Regelunterricht teil. Den meisten Modellen ist gemein, dass additiver Deutschunterricht vorgesehen ist – um vermeintliche Sprachdefizite zu beheben und die Schüler*innen an das deutschsprachige Schulsystem anzupassen. Im Kontext von migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsverhältnissen kann dies als eine Assimilationsstrategie identifiziert werden, die ausschließende Effekte für die neu zugewanderten Schüler*innen nach sich ziehen kann. Bedeutsam werden dabei Diskurse der Ver-Änderung, die in Wechselwirkung mit strukturellen Entscheidungen der Beschulung stehen und machtvoll Subjektpositionen begrenzen. Diese komplexen Differenzkonstruktionen bei der Beschulungspraxis werden im Folgenden aus einem intersektionalen Blickwinkel analysiert. Intersektionalität wird dabei als kontextualisierende und kritisch hinterfragende Analyseperspektive verstanden¹, um die Verfasstheit der Beschulungspraxis geflüchteter Kinder differenziert zu beleuchten (vgl. Riegel 2016). Im Folgenden soll der Blick cursorisch auf das Zusammenwirken der

1 Intersektionale Analysen gehen davon aus, dass Differenz- und Normalitätskonstruktionen in intersektionale, also miteinander interagierende Ungleichheits- und Machtverhältnisse wie Heterosexismen, Rassismen, Klassismen und *Ableismen* eingebunden sind, die Kontexte rahmen. In diesem Beitrag wird der Blick auf rassistische Verhältnisse bei der Beschulung von geflüchteten Schüler*innen gerichtet und damit der Fokus auf die Herstellung natio-ethno-kultureller Differenzordnungen verengt. Das Herausarbeiten der Verwobenheit mit weiteren Machtverhältnissen würde eine ausführlich-differenziertere Analyse erfordern.

sozialen Ebenen der Diskurse, der Strukturen sowie der Subjekte gerichtet und hinsichtlich ihrer Relevanz bei der Beschulungspraxis geflüchteter Schüler*innen beleuchtet werden.

Diskursive Verbesonderung

Das „Beheben von Sprachdefiziten“ als bildungspolitische Zielsetzung der Beschulungspraxis geflüchteter Schüler*innen verweist darauf, dass das Beherrschen der deutschen Sprache als zentrale Hürde fungiert, „normal“ die Schule besuchen zu können. Der argumentativen Figur der sogenannten Sprachdefizite kommt dabei zum einen die Funktion zu, zu markieren, wer als legitim Sprechende*r gilt, wer zur deutschsprachigen Gemeinschaft dazugehört. Dies kann als hegemoniale Praxis bezeichnet werden, in welcher den neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen ihr bisheriges Sprachwissen aberkannt wird. Denn nicht explizit wird, dass sie lediglich die legitime Sprache Deutsch (noch) nicht beherrschen. So wird Sprache zum Differenzmerkmal, über welches Menschen „bestimmte – inferiore oder superiore – Positionen der Gesellschaft zugewiesen werden“ (Dirim 2016, S. 312). Zum anderen zeigt sich in den Diskursen um die vermeintlichen Sprachdefizite, dass damit verwoben auch natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten konstruiert werden: Es wird verhandelt, wer zu ‚uns‘ gehört, wer als ‚normal‘ gilt (vgl. z.B. Dirim & Mecheril 2010).

Strukturelle Segregation

Diese kurz skizzierte Diskursstrategie spiegelt sich auch auf struktureller Ebene wider. So manifestiert sich die diskursiv hergestellte und machtvoll hervorgebrachte (Nicht-)Zugehörigkeit in der Organisationslogik der Beschulung: Geflüchtete Kinder und Jugendliche erhalten eine Art Sonderstatus im Schulsystem bzw. *außerhalb* des ‚normalen‘ Schulsystems.² Am deutlichsten zeigt sich dies in der Separation der Schüler*innen in parallel eingerichteten Klassen, wo

2 Vgl. kritisch zum Status des „außerordentlichen Schülers“ im österreichischen Bildungssystem Khakpour 2015, zur Figur des „Seiteneinsteigers“ im deutschen Schulsystem Mecheril & Shure 2015.

die geflüchteten Kinder und Jugendlichen ungeachtet ihrer bisherigen heterogenen Bildungserfahrungen homogenisiert werden. Dies geschieht allein aufgrund des Differenzmerkmals ‚geflüchtet‘ und damit einhergehend imaginiertes sprachlicher und kultureller Defizite. Der Blick auf die Defizite der Schüler*innen verschleiert dabei strukturelle Hindernisse, die durch die „nationalstaatliche Verfasstheit des Schulsystems“ (Dewitz, Terhart & Massumi 2018, S. 10) erzeugt werden. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass die monolingual ausgerichtete Schule mit „äußerer Differenzierung“ auf neu zugewanderte Schüler*innen reagiert (Diehm & Radtke 2018, S. 36).

Ausschließende Effekte

Differenzierungsprozesse bei der Beschulungspraxis auf diskursiver und struktureller Ebene, die in Wechselwirkung ihre Wirkmächtigkeit entfalten, können massive Auswirkungen auf die geflüchteten Kinder und Jugendlichen haben. So werden vor allem in parallel organisierten Modellen die Schüler*innen als Andere, als Nicht-Zugehörige hervorgebracht. Sie werden als Geflüchtete angerufen – beispiellos zeigt sich dies in Bezeichnungen wie „Flüchtlingsklasse“, wo explizit auf natio-ethno-kulturelle Unterschiede verwiesen und (Nicht-)Zugehörigkeiten vor dem Hintergrund einer unsichtbaren, aber machtvollen Norm konstituiert werden. Die Fluchterfahrung wird hier zentral gesetzt, wohingegen Alter, Interessen und bisherige Bildungserfahrungen ausgeblendet werden. Dabei stellt die Nicht-Beachtung von Bildungsverläufen, die das imaginierte nationale Raum-Zeit-Kontinuum des „traditionellen“ Lebenslaufs irritieren, eine Form symbolischer Gewalt dar, die Vorstellungen von Normalität stabilisiert. Auch Termini wie „Vorbereitungsklasse“ können machtvolle Folgen haben. Ihnen ist eine Fortschrittslogik inhärent, die darauf verweist, dass die neu zugewanderten Schüler*innen als Vorzubereitende angerufen und hervorgebracht werden, als unzureichend für die Regelklassen.

Im paternalistischen Gestus inszeniert sich hier das Schulsystem als Hilfesystem, das vermeintliche Defizite kompensiert. Statt den Blick auf das Versagen des Schulsystems zu richten, das mit Heterogenität nicht anders umzugehen weiß, als sie auszulagern, wird da-

bei der Fokus auf die Defizite der Schüler*innen gelegt: Ihnen wird es zur Aufgabe, sich anzustrengen, Deutsch zu lernen, um Regelschüler*in zu werden. In die Aufforderung, sich vorzubereiten, sind unterwerfende Vorstellungen davon eingelassen, was als ‚normal‘, also als genügend vorbereitet gilt

Auch monolinguale Sprachgebote,³ wie an einigen Schulen praktiziert, können massive ausschließende Effekte für geflüchtete Schüler*innen haben. Es zeigt sich in dem Gebot ein imaginiertes ‚Wir‘, „das Deutsch spricht und sich als Nation wahrnimmt“ (Heinemann & Dirim 2016, S. 203). Vorstellungen von Sprache und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit sind dabei verwoben und zementieren Zugehörigkeits- und Normalitätsordnungen. Die (Sprach-)Erfahrungen von Schüler*innen werden damit marginalisiert.

Ausblick

Welche konkreten Effekte und Folgen diese Ausschlüsse für Kinder und Jugendliche haben können, welche Erfahrungen sie dabei machen und wie sie damit umgehen, kann zwar unschwer erahnt, jedoch nur anhand von konkreten empirischen Analysen beantwortet werden. Solche Analysen können auch Aufschluss über Handlungsmöglichkeiten geben, denn trotz der skizzierten massiven Begrenzungen und Reglementierungen darf nicht von den Kindern und Jugendlichen als hilflosen und passiven Opfern ausgegangen werden. Es ist von hoher Relevanz, das Spannungsfeld von Handlungsbegrenzung und -fähigkeit sichtbar zu machen, zum einen, um unterwerfende Diskurse und hegemoniale Praktiken aufzudecken und zum anderen, um durch das Sichtbarmachen von Momenten des Widerstands und Empowerments diese Diskurse gewissermaßen zu unterlaufen.

Für die Beschulungspraxis neu zugewanderter Kinder und Jugendlichen ist es demnach unabdingbar, dass alle beteiligten Akteur*innen ihr Handeln und ihre Positionen dahingehend hinterfragen, inwiefern sie ausschließende Diskurse, Herrschaftsverhältnisse und Normalitätsordnungen reproduzieren und welche Fol-

3 Also das Verbot, andere Sprachen als Deutsch im Unterricht oder sogar während der Pausen zu sprechen.

gen dies für die soziale Ordnung und die Subjekte selbst hat. Vor allem die Diskursfigur der Sprachdefizite, darin enthaltene Zugehörigkeitsvorstellungen und Integrationsaufforderungen, sollte nicht weiter wiederholt werden. Auf einer strukturellen Ebene ist es dazu zwingend notwendig, die segregierende und verbessernde Beschulungspraxis zu unterlassen und Mehrsprachigkeit als Normalfall in schulische Strukturen und Interaktionen einzulassen. Dies kann einen Ansatzpunkt von vielen darstellen, hegemoniale Ordnungen zu irritieren und diskursive, unterwerfende Deutungsmuster zu transformieren. Fragen der Transformation verweisen auf das emanzipative Potential von intersektionalen Analysen, in denen dezidiert nach Momenten von Widerstand und Subversion gefragt wird (vgl. Riegel 2016, S. 143f.). So wäre schlussendlich zu fragen, welche Möglichkeiten es für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen gibt, sich ausschließenden Anrufungen zu widersetzen und welche subversiven Momente dabei denkbar sind.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung (2017): Flucht. Analyse. Integration. Basisinformationen für den Bildungsbereich. Online verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/fk/fluechtlingskinder.pdf?6kdmhs> (25.07.2019).
- Dewitz, Nora von/ Terhart, Henrike/ Massumi, Mona (2018): Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Eine thematische Einordnung. In: Dies. (Hg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Schulsystem. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 9–19.
- Diehm, Isabell/ Radtke, Frank-Olaf (2018): Organisatorische Probleme im Umgang mit dem Fremden. In: Dewitz, Nora von/ Terhart, Henrike/ Massumi, Mona (Hg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Schulsystem. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 22–40.
- Dirim, İnci (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag, S. 311–325.
- Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/ Castro Varela, María do Mar/ Dirim, İnci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag, S. 99–116.

-
- Heinemann, Alisha/ Dirim, İnci (2016): „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“ – Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In: Arslan, Emre/Bozay, Kemal (Hg.): *Bildungsungleichheit und Symbolische Ordnung in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 199–214.
- Khakpour, Natascha (2015): „Alles steht und fällt mit der Deutschnote“. Anmerkungen zum „außerordentlichen Status“ und Fragen nach einem prekarierten Verhältnis von Sprachen und Bildung. In: Knappik, Magdalena/ Thoma Nadja (Hg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 223–244.
- Massumi, Mona/ Dewitz, Nora von et al. (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Mecheril, Paul/ Shure, Saphia (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, Karin/ Schlickum, Christine (Hg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Barbara Budrich, S. 109–121.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.

Diesseits und jenseits „ausreichender Deutschkenntnisse“. Die diskursive Repräsentation der Deutschförderklassen im *Standard* und in der *Presse*

Über diesen Beitrag

Diskurs kann als kollektiv geteiltes Aussagensystem begriffen werden, das auf einzelne Sprechakte anordnend und regulierend wirkt und dabei Wahrheiten generiert. Ereignisse, Verhältnisse und Strukturen erlangen erst innerhalb der diskursiven Sphäre ihre spezifische Bedeutung und werden dabei als Wissens Elemente hervorgebracht. Diese Sinnggebung vollzieht sich mittels gesellschaftlicher Institutionen, Regeln und Rituale und wirkt handlungsleitend für Individuen. Insofern generiert Diskurs Wirklichkeit (Diaz-Bone, 2017). Aus einer machtkritischen Perspektive ist es daher essentiell, politische Ereignisse stets im Spiegel ihrer diskursiven Verortung zu betrachten, um die Historizität und Kontingenz von Sinnkonstruktionen immer wieder zu thematisieren.

Ich habe dies in Bezug auf die rezente Einführung der Deutschförderklassen in Angriff genommen und themeneinschlägige Texte aus den Online-Versionen des *Standard* und der *Presse* einer Analyse unterzogen. Das Korpus umfasste insgesamt 90 Veröffentlichungen (45 Artikel je Zeitung), die im Zeitraum zwischen Jänner 2018 und März 2019 auf den Webseiten www.diepresse.com und www.derstandard.at erschienen sowie kostenfrei zugänglich sind und auf die Suchanfrage „Deutschklasse“ oder „Deutschförder“ ansprechen.

Der *Standard* und die *Presse* wurden gewählt, weil sie einen „Diskurs der Mitte“ widerspiegeln, der aktuell eine spürbare „Normalisierung nach rechts“ erfährt (Wodak, 2018): Rechtspopulistische Positionen, insbesondere die Bewertung von Migrant/inn/en als Bedrohung der Sicherheit und als Belastung für Sozialstaat und Bildungssektor, werden zunehmend auch in der gesellschaftlichen und politischen „Mitte“ Österreichs verhandelt.

Vor diesem Hintergrund soll der vorliegende Beitrag auf folgende Fragen antworten:

- 1.) Wie wird die Reform der Deutschförderung begründet und womit wird sie legitimiert?
- 2.) In welchen Kategorien und Begriffen bewegt sich ihre öffentliche Aushandlung?
- 3.) Sind zwischen den Online-Versionen des *Standard* und der *Presse* Unterschiede in der Berichterstattung auszumachen?

Was sind Deutschförderklassen?

Im Jänner 2018 stellte der damalige Bildungsminister Heinz Faßmann den ersten Entwurf eines Gesetzes vor, das leicht abgeändert Mitte Mai 2018 im Nationalrat beschlossen wurde und seit dem Schuljahr 2018/19 an allen österreichischen Pflichtschulen umzusetzen ist: Schulanfänger/innen und Quereinsteiger/innen haben bei Verdacht auf ungenügende Deutschkompetenz durch die Schulleitung einen standardisierten Test zu absolvieren. Ist das Ergebnis negativ, kommen sie nicht in die ihrem Alter entsprechende Regel-schulklasse, sondern müssen eine Deutschförderklasse besuchen, die ab acht betroffenen Schüler/inne/n am Standort verpflichtend einzurichten ist. Dort werden die Kinder wöchentlich 15 Stunden (in der Primarstufe) bzw. 20 Stunden (in der Sekundarstufe) nach separatem Lehrplan unterrichtet. In der verbleibenden Zeit können sie an verschiedenen Fächern und Aktivitäten des Regelschulbetriebs teilnehmen. Ein vollwertiger Übertritt in eine Regelklasse ist nur semesterweise und jeweils nach erneuter Testung möglich, muss spätestens aber nach zwei Jahren erfolgen. Im Anschluss ist bei Bedarf ein Deutschförderkurs von sechs Wochenstunden parallel zum Regelunterricht möglich (BMBWF, 2018).

1.) Die diskursive Legitimation der Reform

Während beide Zeitungen nicht müde werden, wieder und wieder den genauen Ablauf des geplanten Deutschfördersystems zu erklären, scheinen die Beweggründe für diese Änderung zunächst gar nicht so wesentlich zu sein. Befürworter/innen der Reform bringen zwar durchaus verschiedene Argumente in die Diskussion ein, aller-

dings handelt es sich dabei im Grunde stets um Argumente für schulische Deutschförderung im Allgemeinen: Man beruft sich dabei zum einen auf drängende Umstände wie die PISA-Studie, die Gesetze des Arbeitsmarktes oder auch den Kostenfaktor, demzufolge es klüger sei, in den Worten des damaligen Kanzlers Kurz, „früh zu investieren, als später teuer zu reparieren“ (*Die Presse*, 18.4.2018). Zum anderen heißt es, der Ist-Zustand sei nicht länger tragbar, es „mache keinen Sinn“, Schüler/innen, die kein Deutsch verstehen, einfach in den Unterricht zu setzen (*Der Standard*, 22.1.18/b; *Die Presse*, 17.4.18/b), weshalb die Deutschförderklassen eine „praktische Notwendigkeit“ darstellten (*Die Presse*, 24.1.18).

Doch warum in genau dieser Ausführung? Wozu jetzt die Trennung in Klassen? Auf Basis welcher Überlegungen erfolgte diese Entscheidung? Solcherlei Fragen werden in einer ersten Phase gar nicht erst gestellt. Mit dem Einsetzen der Begutachtungsphase im April 2018 und der Veröffentlichung vieler negativer Stellungnahmen zum Gesetzesentwurf dringen dann unweigerlich auch die kritischen Standpunkte in die Berichterstattung vor, wobei der *Standard* hier spürbar mehr Initiative zeigt als die *Presse*.

Die *Presse* präsentiert das Konzept der Deutschförderklassen durchgehend sehr ahistorisch, blendet die bisherige Praxis der Deutschförderung größtenteils aus und legt stattdessen einen deutlichen Fokus auf die Beschreibung des neuen Systems. Dabei fällt standardmäßig die Wendung „15 bzw. 20 statt bisher 11 Wochenstunden“ (*Die Presse*, 10.4.18, 11.4.18), was den Eindruck erweckt, der einzige Unterschied zwischen den beiden Modellen bestünde in der Erhöhung der Wochenstundenanzahl und somit in einer Intensivierung der Deutschförderung durch die Reform.

Der *Standard* hingegen bemüht sich mehr auch um eine Kontextualisierung der Geschehnisse und um eine kritisch hinterfragende Darstellung ihrer Implikationen. In einer Gegenüberstellung zwischen Deutschförderung Alt und Neu (*Der Standard*, 17.4.18), bei der das neue Modell nicht besonders gut abschneidet, wird deutlich, welche Punkte in der *Presse* außen vor bleiben:

- die Erhöhung der Gruppenstärke auf 25 Schüler/innen pro Deutschförderklasse,

- der verpflichtende Besuch einer solchen für mindestens ein Semester, was laut einschlägiger Forschung zu lang und zu unflexibel sei,
- sowie die Halbierung der Förderstunden außerhalb der separaten Klassen (also für Schüler/innen, die noch Deutschförderung benötigen, jedoch nicht in eine Deutschförderklasse müssen) von elf auf nur noch sechs Stunden wöchentlich.

2.) Die öffentliche Verhandlung der Reform

Als die Kritik am Gesetzesentwurf anhält, räumen beide Zeitungen immer wieder reichlich Platz für die Standpunkte der Gegner/innen ein. Die in der Berichterstattung am häufigsten genannten Contra-Argumente betreffen zum einen die organisatorische Umsetzbarkeit der geplanten Änderungen, zum anderen ihre Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts. Sowohl im *Standard* als auch in der *Presse* ist wiederholt zu lesen, dass eine Trennung von Sprach- und Fachunterricht sowie das Fehlen von Sprachvorbildern sich wissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge negativ auf den Lernerfolg der Schüler/innen in Deutschförderklassen niederschlagen werde (*Der Standard*, 24.1.18/a, 21.6.18; *Die Presse*: 8.5.18, 6.6.18). Fehlende Planungssicherheit und Probleme bei der logistischen Umsetzung (*Der Standard*: 12.6.18) werden hauptsächlich als Kritikpunkte seitens der Gewerkschaft und der Direktor/inn/en genannt. Letztere argumentieren darüber hinaus auch, dass man „den Kindern gerecht werden“ müsse (*Die Presse*, 6.6.2018) und äußern dementsprechend Zweifel an der pädagogischen Sinnhaftigkeit der Reform (*Der Standard*, 21.6.2018).

Was jedoch meines Erachtens nicht ausreichend zur Sprache kommt, in der *Presse* noch weniger als im *Standard*, ist die Stigmatisierung der Deutschlernenden als nicht zugehörig. Oft ist „Segregation“ als Schlagwort zwar zugegen, wie etwa in Stephanie Cox' Aussage „Segregation kann nicht die Lösung sein“ (*Die Presse*, 17.4.18/a). Die genauen Gründe für diese Ablehnung werden dann jedoch nicht expliziert. Man bedient sich der Begriffsjonglage ohne argumentative Unterfütterung: „Die grundsätzliche Idee der Deutschklassen stößt bei manchen auf Widerspruch – Stichwort ‚Ghettoklassen‘.“ (*Die Presse*, 16.4.18). Was mit „Ghettoklasse“ genau gemeint ist und

welche Auswirkungen eine solche Exklusion auf den Alltag der Betroffenen haben kann, wird in der *Presse* nicht weiter erörtert.

Im *Standard* sieht es diesbezüglich ein wenig anders aus. Hier wird auch in eigenen Worten formuliert, was Segregation bedeutet, und nahegelegt, dass wohl schwerlich von einer Maßnahme zur Integration die Rede sein kann, wenn Kinder „in separaten Klassen fernab der anderen Altersgenossen“ (*Der Standard*, 17.4.18) oder „in eigenen Förderklassen abseits des regulären Unterrichts landen“ (ebd., 6.6.18). In einem Kommentar heißt es sogar noch direkter, dass jene Kinder „damit auch ins soziale Abseits [...] befördert werden“ können und an manchen Schulen dadurch „ein hochexplosives Zweiklassensystem“ zu entstehen droht (*Der Standard*, 22.1.18/a).

Als Reaktion seitens der Befürworter/innen besteht die gängigste Argumentationsstrategie in der Unterstellung, eine Kritik am Gesetzesentwurf der Regierung sei „ideologisch motiviert“ (*Die Presse*, 13.6.18) oder auf politische Ressentiments zurückzuführen. In der Tat ist der Ideologievorwurf in der medialen Darstellung der Diskussion um die Deutschförderklassen allgegenwärtig. Der damalige Bildungsminister Faßmann beispielsweise zeigt sich der *Presse* gegenüber wenig überrascht, dass gerade das rot-grüne Wien sich sträubt: „Schließlich ist das Konzept von einer ÖVP/FPÖ-Koalitionsregierung konzipiert worden, und die Stadt versteht sich manchmal als politisches Gegenmodell zum Bund.“ (*Die Presse*, 7.6.18) Auch Karl Nehammer unterstellt den Gegner/inne/n der Reform, andere Ziele, andere Interessen zu verfolgen als das Wohl der Schüler/innen, wenn er sagt: „Wir brauchen an den Schulen keine linken Ideologen, sondern Pädagogen, die sich um die Zukunft unserer Kinder kümmern“ (*Die Presse*, 6.6.18). Auf diese Weise gelingt es, die geäußerte Kritik zurückzuweisen, ohne überhaupt auf ihren Inhalt einzugehen und offene Grundsatzdiskussionen von vornherein zu verunmöglichen.

3.) Gegenüberstellung und Fazit

Die beiden untersuchten Zeitungen zeichnen durchaus unterschiedliche Bilder von der Debatte um die Einführung der Deutschförderklassen. Dies ergibt sich zum einen aus den Inhalten, die gebracht werden: beispielsweise, wenn die *Presse* (7.6.18) einen Gastkommen-

tar des Bildungsministers, der *Standard* (6.7.18) hingegen eine von Expert/inn/en aus Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeitsforschung unterzeichnete Replik darauf zu lesen gibt.

Zum anderen entstehen die Unterschiede aber auch durch die Perspektivierung von Inhalten. Hierzu fällt auf, dass die *Presse* sich in ihrem Wortlaut relativ eng an das offizielle Framing durch die Regierung anlehnt. Der *Standard* hingegen geht viel häufiger auch auf eine Metaebene und versucht, den Blick auf die Zusammenhänge zu wahren, indem er über eine bloße Wiedergabe der Ereignisse hinaus auch zusammenfassend kommentiert. Im Vergleich dazu wirkt die Berichterstattung durch die *Presse* beinahe wie eine bloße Chronik von Aussagen und Geschehnissen, nur eben ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Des Weiteren findet man im *Standard* eine höhere Diversität an Textsorten und Stimmen. Während die *Presse* überwiegend Politiker/innen und Funktionär/innen zu Wort kommen lässt, nimmt der *Standard* mit größerer Ernsthaftigkeit und Konsequenz auch die Perspektiven jener in den Blick, die von der Maßnahme betroffen sein werden. Mehr noch: Unter dem Label „User-Diskussion“ in der Online-Version des *Standard* sind sogar ausgewählte Erfahrungsberichte von Menschen zusammengestellt, die selbst einmal in Österreich Deutsch als Zweitsprache gelernt haben und ihre persönlichen Eindrücke teilen – sozusagen ein Stimmungsbarometer unter der Leser/innen/schaft (*Der Standard*, 24.1.18/b).

Schlussfolgernd soll daher festgehalten werden, dass der *Standard* in seiner Berichterstattung zu den Deutschförderklassen ein wesentlich breiteres Spektrum an Perspektiven anbietet als die *Presse*, deutlicher auch die subtilen Zusammenhänge herausarbeitet und weitaus mehr Profil zeigt.

Literatur

- Diaz-Bone, R. (2017). Diskursanalyse. In L. Mikos, & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (2.Aufl., S. 131–143). Konstanz: UVK/UTB.
- Wodak, R. (2018). Vom Rand in die Mitte – „Schamlose Normalisierung“. *Politische Vierteljahresschrift*, 59 (2), 323–333.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c> [14.8.2019]

Zeitungsartikel

DIE PRESSE

- 24.1.18 – Ministerrat beschließt Deutschklassen: „Keine Ghettoschulen“
- 10.4.18 – Deutschklassen für Wien nicht durchführbar
- 11.4.18 – Deutschklassen: Kritik auch aus Tirol und von Städten
- 16.4.18 – Schule: Wo es bei den Deutschklassen (noch) hakt
- 17.4.18/a – Deutschklassen: Offene Fragen und „Marketingschmäh“
- 17.4.18/b – Schule: Deutschklassen nur für Neueinsteiger
- 18.4.18 – Kurz zu Deutschklassen: „Das hilft allen“
- 8.5.18 – Deutschklassen: Kein Beweis für Wirksamkeit?
- 6.6.18 – Deutschklassen: Direktoren überlegen Umgehung und Boykott
- 7.6.18 – Deutschförderung: „Weiter so“ hilft nicht weiter
- 13.6.18 – Deutschklassen-Gipfel: Faßmann ist (zu) optimistisch

DER STANDARD

- 22.1.18/a – Deutschförderklassen: Ich geb dir Watsche mit Fuß!
- 22.1.18/b – Faßmann macht mit Deutschklassen demnächst Ernst
- 24.1.18/a – Was für und gegen separate Deutschklassen spricht
- 24.1.18/b – Deutschförderklassen: Wie soll Deutsch vermittelt werden?
- 17.4.18 – Was hinter Faßmanns abgeschwächten Plänen zu Deutschklassen steckt
- 6.6.18 – Lehrer protestieren gegen Deutschklassen – und überlegen Boykott
- 12.6.18 – Weiter Widerstand gegen separate Deutschklassen
- 21.6.18 – Deutschförderklassen: Große Klasse, kleiner Nutzen
- 6.7.18 – Deutschförderklassen: Weiter so? Ganz im Gegenteil!

Gabi Lener, Ilse Rollett

Deutschförderklassen: unentwegtes lästiges Zischeln aus dem Maulkorb ...

Als im Sommersemester 2018 der Gesetzesentwurf zur Einrichtung von Deutschförderklassen in ganz Österreich bekannt wurde, regte sich zahlreicher, gut begründeter Widerspruch.

Was das Gesetz verlangt

Bis zu 25 Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen werden – wenn notwendig jahrgangsübergreifend – in einer Deutschförderklasse zusammengefasst, um dort während 15 (Volksschule) oder 20 (alle anderen) Wochenstunden die Unterrichtssprache zu erlernen. Die Gleichaltrigen erhalten währenddessen Unterricht in allen anderen Gegenständen der jeweiligen Stundentafel, der von den Kindern in den Deutschförderklassen folglich versäumt wird. Am Ende jedes Semesters finden Testungen statt, die bei positiver Absolvierung eine Rückkehr in den Klassenverband (der sich unter derartigen Bedingungen allerdings vermutlich niemals wirklich konstituiert hat) zur Folge haben. Ein negatives Ergebnis am Schuljahresende bedeutet automatisch ein Wiederholen der Schulstufe.

Aus internationalen Studien ebenso wie aus den eigenen Erfahrungen wissen wir, dass Kinder, die in der Unterrichtssprache noch über wenig bis keine Kenntnisse verfügen, in einer Peergruppe, die die Zielsprache spricht, einen günstigeren Spracherwerbsprozess durchlaufen als in segregativen Settings. Dabei bedarf es selbstverständlich eines zusätzlichen und systematischen Sprachinputs durch qualifizierte Daz*DaF*Lehrer*innen, denn nur im Sprachbad wird sich die neue Sprache nicht auf einem ausreichend guten Niveau erlernen lassen. Je nach konkreten Verhältnissen vor Ort und je nach Lerntyp der Schüler*innen spricht also nichts gegen Deutschförderkurse in mehr oder minder großem zeitlichen Ausmaß pro Woche: abhängig allerdings von räumlichen und personellen Voraussetzungen, aber auch abhängig von der konkreten Schüler*in-

nengruppe und somit vor allem in autonomer Entscheidung der einzelnen Schulstandorte! Dass dafür ausreichend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssten, versteht sich im Sinne der Qualitätssicherung wohl von selbst.

Die vom Bildungsministerium vorgegebenen neuen Rahmenbedingungen sehen hingegen anderes vor: die Ressourcen werden zurückgefahren. Soll ein Laufbahnverlust vermieden werden, müssen Kinder künftig nach einem Jahr bereits den Status „ausreichend“ erhalten, wodurch ein zweites Jahr Deutschförderung eingespart wird. Die Kinder mit Deutsch-Status „ungenügend“ werden ein Jahr lang 15–20 Wochenstunden von der deutschsprachigen Peergroup ferngehalten, was eine massive Verschlechterung der Rahmenbedingungen ihres Deutschspracherwerbs bedeutet, haben sie nun doch statt 24 gleichaltrigen Sprachvorbildern und einer Lehrer*in nun nur noch die Lehrer*in als Sprachvorbild. Auch die kommunikativen Anreize sinken durch das Fehlen der deutschsprachigen Peergroup verständlicherweise rasant.

Widerstand gegen die Deutschförderklassen

Der Widerstand, der sich gegen dieses Gesetz regte, war mannigfaltig. So verweigerten Teile der DaZ*DaF*Expert*innen die Mitarbeit an der Deutsch-Testerstellung bzw. an den neuen Lehrplänen.

Zwei Schuldirektorinnen aus Oberösterreich starteten eine Onlinepetition, um die Dringlichkeit eines nochmaligen Überdenkens dieser Regierungspläne ins Bewusstsein zu rücken und die breite Front des Widerstands den politisch Verantwortlichen zu veranschaulichen.

Zahlreiche Lehrer*innen und Schulleiter*innen sprachen sich öffentlich gegen die Regierungspläne aus – und wurden vom Ministerium sofort unter Ideologieverdacht gestellt, der allerdings ziemlich abstrus ist, da diese Lehrer*innen und Direktor*innen aus allen politischen Fraktionen kommen. Die Direktor*innen gemeinsam mit DaF*DaZ*Expert*innen der Uni Wien erklärten ihren Standpunkt bei einer Pressekonferenz und sammelten Unterschriften, mit denen sie ihre Gewerkschaft im Streitfall um Unterstützung ersuchten. Von Regierungsseite wurde sofort mit einer Drohhaltung reagiert: „ÖVP-Generalsekretär Karl Nehammer betonte daraufhin, dass

man an Schulen `keine linken Ideologen, sondern Pädagogen´ brauche. Er nahm Wiens SPÖ-Bildungsstadtrat Jürgen Czernohorsky in die Pflicht, für die Einhaltung des Gesetzes zu sorgen. In eine ähnliche Kerbe schlug FPÖ-Generalsekretär Johann Gudenus“ (<https://www.krone.at/1718608>, zuletzt 19.5.19).

AHS-Direktorin Ilse Rollett, die gar nicht ausreichend viele Kinder im Status von außerordentlichen Schüler*innen an der Schule hat, um eine Deutschförderklasse einrichten zu können, bekam unangemeldeten persönlichen Besuch aus dem Ministerium, wodurch sie sich verständlicherweise unter Druck gesetzt fühlte (<https://kurier.at/politik/inland/spitzenbeamte-des-ministeriums-setzten-direktorin-unter-druck/400064648>, zuletzt 19.5.19). Nahegelegt wurde ihr eine „gemeinsame Sprachregelung mit dem Ministerium bei weiteren Anfragen“.

Gegenwärtige Praxis der Deutschförderklassen

Allen Einwänden zum Trotz ging es dann im September 2018 mit den Deutschförderklassen los. Erkennen lässt sich in etwa folgende „Modelllandschaft“:

1.) Manche Bundesländer oder Teile von diesen verzichteten offenbar auf einen Teil der Meldungen ihrer außerordentlichen Schüler*innen, womit sich an weniger Standorten als erwartet die Notwendigkeit der Eröffnung von Deutschförderklassen ergab (<https://derstandard.at/2000081957252/Laender-brauchen-weniger-Deutschfoerderklassen-als-erwartet>, zuletzt 19.5.19). Das Problem dabei ist, dass Kinder, die nicht den ihnen zustehenden Status als außerordentliche Schüler*innen bekommen, damit auch um die für sie so nötigen Förderressourcen umfallen.

2.) Manche Schulen setzten das Gesetz in seiner Reinform um. An Standorten, wo nahezu alle Schuleinsteiger*innen kaum Deutsch können, mag das zwar wertvolle Förderressourcen gebracht haben, allerdings wurde damit der Segregation zwischen den Standorten keineswegs entgegengewirkt. Im Gegenteil: Eltern mit deutscher Familiensprache werden ihre Kinder nun vermutlich noch viel weniger in „Brennpunktschulen“ einschulen als bisher, droht doch eine semesterweise Neuzusammensetzung der Klassen, ein laufender Wechsel der Mitschüler*innen und der Lehrer*innen (da ja nie alle

gleichzeitig von Deutsch „ungenügend“ auf Deutsch „mangelhaft“ bzw. Deutsch „ausreichend“ wechseln).

3.) Ein weiterer Weg, den manche Schulen beschritten, besteht darin, aus den Vorschulklassen Deutschförderklassen zu machen. Für schulreife Kinder mit Deutsch „ungenügend“, die womöglich trotz Schulreife in der Vorschulklasse (= Deutschförderklasse) landen oder für nicht schulreife Kinder mit deutscher Erstsprache, die damit in der Deutschförderklasse (= Vorschulklasse) landen, jedoch eigentlich eine ganz andere Förderung bräuchten als die in ihrer Erstsprache, ist das ganz offensichtlich eine sehr schlechte Lösung. (Um hier gleich eine etwaige ministerielle Anfrage vorwegzunehmen: NEIN, die Autor*innen wissen NICHT, an welchen Schulen konkret so vorgegangen wurde – aber bei diversen Fortbildungen und Veranstaltungen wird allerhand gemauschelt ...)

4.) Und schließlich jene Standorte, wo wegen Raummangels keine Deutschförderklasse im ursprünglichen Sinn eingerichtet werden kann und die Kinder ihre 15 Stunden Deutschförderung im Abteilungsunterricht erhalten – die Schule, die Gabi Lener leitet, ist z.B. eine solche. Wenig überraschend wurde der Standort von einer Besucher*innengruppe des Ministeriums inspiziert, ehe das Raumnotargument anerkannt wurde.

Einschüchterung statt wissenschaftsfundierter Diskussion

Bei einem Vernetzungs- und Austauschtreffen zum Thema „Erfahrungen mit Deutschförderung unter den geänderten gesetzlichen Rahmenbedingungen“ im Februar 2019 in einer Wiener VHS berichtete Gabi Lener neben vielen anderen über diese vier ihr zu Ohren gelangten Umsetzungsvarianten, was auch von der APA aufgegriffen wurde. Sie durfte sich deshalb bisher bereits über drei Termine zur Niederschrift in der Bildungsdirektion freuen (auf Betreiben des Ministeriums, das unbedingt wissen wollte, was wann mit genau welchem Wortlaut wie gesagt wurde).

Wie die Autorinnen dieses Artikels wissen, sind die Maßregelungen und Drohgebärden, denen sie sich ausgesetzt sahen, jedoch keineswegs Einzelfälle. Die Reaktion des Ministeriums auf Widerspruch gegen die Deutschförderklassen (sowie insgesamt der schwarz/türkis*blauen Regierung, wenn es um Widerstand gegen

andere Regierungsmaßnahmen geht) ist immer die gleiche: der Versuch der Einschüchterung und Kriminalisierung der Oppositionellen. Eine sinnvolle inhaltliche Diskussion mit dem politischen Gegner, ein Abwägen von Argumenten, ist auf diesem Boden autoritärer Bevormundung hinfällig.

Was sehen wir nun nach Ablauf des ersten Jahres der Deutschförderklassen?

Als Schulleiter*innen von Volksschulen erleben wir bei den Einschreibungen eine sehr große Verunsicherung der Eltern, die Angst davor haben, dass ihre Kinder aus der „Normalklasse“ hinausselektiert werden. Die neue Beurteilung als „mangelhaft“ und „ungenügend“, die die bisherige Anlehnung an den europäischen Referenzrahmen ersetzt, ist für den Abbau von Elternängsten ebenfalls nicht sehr hilfreich.

Im Bereich der Mittelstufe verstärkt sich mit dem Gesetz zur Deutschförderung die soziale Segregation: Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen finden kaum Eingang in die AHS, die zum einen ja außerordentliche Schüler*innen erst aufnehmen darf, wenn alle ordentlichen Schüler*innen „versorgt“ sind, und zum anderen sich Schüler*innen immer schon aussuchen durfte.

Für Oberstufenschüler*innen – neben z.B. vom Krieg vertriebenen syrischen Gymnasiast*innen auch durchaus Kinder von hochmobilen EU-Bürger*innen in einer globalisierten Arbeitswelt – wird es zunehmend unmöglich, überhaupt einen geeigneten Schulplatz zu finden, da die bürokratischen Vorgaben selbst für wohlwollenden Schulleiter*innen kaum zu schaffen sind.

Und dann noch MIKA-D

Bei der Testung der Schuleinsteiger*innen mit MIKA-D stellt sich dasselbe Problem wie bei allen Testungen im pädagogischen Kontext: wieweit die fünfeinhalbjährigen Kinder, die zu den Tests kommen, ihr Sprachpotenzial dort wirklich entfalten oder ganz altersadäquat einfach ihren Tagesverfassungen, Schüchternheiten, Unsicherheiten im neuen Umfeld mit neuen Erwachsenen etc. freien

Lauf lassen, kann man*frau sich ja vermutlich gut vorstellen, noch dazu mit gestressten und verunsicherten Eltern im Nacken.

Mit dem im Moment nur für Volksschulkinder verfügbaren Testinstrument MIKA-D werden heuer allerdings alle Schüler*innen getestet. Wenn nach einem Jahr Deutschförderung eine 16-Jährige den Volksschultest im April oder Mai mit „ausreichend“ besteht, muss sie am Ende des Jahres (als nun ordentliche Schülerin) überall positive Noten bekommen, um aufsteigen zu dürfen. Auch wenn sie einige Unterrichtsgegenstände gar nicht besuchen konnte, da sie zur selben Zeit für sechs Stunden im parallelen Deutschförderkurs saß. Im darauffolgenden Jahr hat unsere nun „ordentliche“ Schülerin auf jeden Fall kein Recht mehr auf eine weitere Deutschförderung. Die bisherige Regelung, dass außerordentliche Schüler*innen im Klassenverband und ohne Jahresverlust zwei Jahre Zeit hatten (ohnehin viel zu kurz, dauert doch der Spracherwerbsprozess zumindest 5–8 Jahre!), um dem Unterricht wirklich folgen zu können und positiv beurteilt zu werden, wurde gestrichen. Dass es zum Aufbau einer guten Sprachkompetenz in der Zweitsprache mehrere Jahre braucht, ist unter Fachleuten unbestritten, scheint aber den Gesetzgeber im vorliegenden Fall nicht weiter zu tangieren.

Wenn hingegen der Zwölfjährige, der im September nach Wien gekommen ist, für sechs Stunden im Deutschförderkurs war, darüber hinaus guten Anschluss in seiner Klasse gefunden hat und dem alle Lehrer*innen bescheinigen, in einem weiteren Jahr dem Unterricht wohl gut folgen zu können, die MIKA-D-Testung nur mit „mangelhaft“ besteht, muss er ein Jahr Laufbahnverlust hinnehmen und seine gewohnte soziale Umgebung aufgeben. Pädagogische Argumente spielen keine Rolle.

Für jene Kinder, die aus einem sprachlichen Umfeld kommen, in dem egal in welcher Sprache keine sehr elaborierten Sprachstrukturen vorhanden sind, lösen die Deutschförderklassen ohnehin nichts. Wie man weiß, bedürfte es hier einer Milieuförderung, begonnen bei einer entsprechenden Wohnpolitik und lebenssichernden Sozialpolitik. Aber auch davon entfernten wir uns unter Schwarz*Blau immer weiter ... Hoffen wir, dass die Neuwahl eine Umorientierung auf Menschenrechte und Solidarität mit den Schwächeren in dieser Gesellschaft mit sich gebracht haben wird.

Sprachliche Bildung, interkulturelle Bildung und Werteerziehung: Was will die Bildungspolitik?

Die Anwesenheit mehrsprachiger SchülerInnen in den meisten Klassen ist ein Faktum. Es ist Aufgabe der Bildungspolitik, ihren spezifischen Bedürfnissen gerecht zu werden. Ein Blick auf die Integrations- und Bildungskapitel in den Regierungsprogrammen für die letzten drei Legislaturperioden soll einen Vergleich zwischen den Plänen der aktuellen Regierung und den Schwerpunkten in der jüngeren Vergangenheit ermöglichen, wobei jene Passagen herangezogen werden, die sich auf schulische Maßnahmen im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit beziehen. Dabei sollen zum einen Kontinuitäten und Brüche in der schulischen Bildungspolitik aufgezeigt werden, zum anderen wird der Frage nachgegangen, welche der geplanten Vorhaben auch tatsächlich umgesetzt wurden.

1. Regierungsprogramm 2008 bis 2013: Gemeinsam für Österreich.

Im Kapitel Bildung werden ambitionierte Ziele formuliert: *„Alle Kinder und Jugendlichen in Österreich sollen unabhängig von ihrem familiären Hintergrund die Chance auf bestmögliche Bildung und Ausbildung erhalten. Eine am Prinzip der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit ausgerichtete Schule bemüht sich aktiv um individuelle und diskriminierungsfreie Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern unterschiedlicher familiärer und kultureller Herkunft.“* (S. 204)

Das Bekenntnis zu einer Schule, die allen Kindern gerecht werden soll, wird im Abschnitt 4: Internationalität, Integration und Migration (S. 206f.) unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit näher erläutert: *„Alle Kinder in Österreich haben ein Recht auf gleiche Startbedingungen beim Schuleintritt. Der Erwerb der Sprachkompetenzen in Deutsch und der Muttersprache ist [...] besonders wichtig und soll durch gezielte Fördermaßnahmen [...] unterstützt werden. Deutsch-*

förderkurse für außerordentliche SchülerInnen und Förderkurse für ordentliche SchülerInnen mit mangelnden Deutschkenntnissen sollen ausgebaut werden.“ (S. 207)

Im Gegensatz zu den beiden folgenden Regierungsprogrammen fällt auf, dass an keiner Stelle von Sprachdefiziten, Tests oder segregierten Klassen die Rede ist, sondern von Fördermaßnahmen, Entwicklungsmöglichkeiten und Chancengerechtigkeit.

Was die so genannten Sprachförderkurse (= Deutsch als Zweitsprache-Unterricht) für außerordentliche SchülerInnen betrifft, wurde dieses Versprechen teilweise eingelöst. Während diese Maßnahme ursprünglich nur für VolksschülerInnen in Betracht kam, wurden im Schuljahr 2008/09 erstmals auch HauptschülerInnen einbezogen. Weiters wurde eine unterrichtsintegrative Führung neben der unterrichtsparallelen Form für zulässig erklärt, womit den Wünschen zahlreicher LehrerInnen entsprochen wurde. Im Schuljahr 2010/11 wurden die Sprachförderkurse auch SchülerInnen der AHS-Unterstufe zugänglich gemacht und die Dauer der Förderung in Übereinstimmung mit der Dauer des außerordentlichen Status von einem auf zwei Jahre erstreckt.

Hingegen scheiterte der Ausbau der Deutschförderung für ordentliche SchülerInnen an der Ressourcenfrage. Nach wie vor gibt es für diese Zielgruppe keine zentralen zweckgebundenen Lehrereinstellungen, sodass es im Pflichtschulbereich den einzelnen Ländern überlassen bleibt, aus ihrem Grundkontingent Personal zur Verfügung zu stellen.

Bemerkenswert ist die Erwähnung der Förderung der Erstsprache, da dieser in keinem einzigen anderen Regierungsprogramm Beachtung geschenkt wurde: *„Der [...] muttersprachliche Unterricht soll ausgebaut werden.“ (S. 207)* Allerdings konnte dieses ambitionierte Vorhaben nicht nachhaltig umgesetzt werden. Es wurden zwar einmalig zentrale Ressourcen zur Verfügung gestellt, die das Finanzministerium jedoch so spät genehmigte, dass kaum Gebrauch davon gemacht wurde, was zur Einstellung im darauf folgenden Schuljahr führte.

Eine weitere Passage widmet sich der Erschließung neuer Zielgruppen für den Lehrberuf: *„Die Bundesregierung wird Anreize setzen, damit mehr qualifizierte Personen mit Migrationshintergrund in die pädagogischen Ausbildungen kommen.“ (S. 207)*

Dieses Vorhaben wurde nicht weiter verfolgt, vor allem aufgrund der Tatsache, dass ein allfälliger Migrationshintergrund bzw. – was relevanter ist – die Kenntnis einer Migrationssprachen bei der Erst-anstellung, aber auch bei der Aufnahme in eine Pädagogische Hochschule (PH) oder Universität nicht erhoben wird und somit keine empirischen Daten vorliegen. Nichtsdestotrotz melden einige PHs eine Zunahme an mehrsprachigen Studierenden. Die PH Wien schätzt deren Anteil mittlerweile auf 25 % (vgl. Khan-Svik et al.).

Schließlich wird auf die Aus- und Weiterbildung *aller* Lehrkräfte Bezug genommen: „*Alle LehrerInnen sollen im Rahmen ihrer Ausbildung interkulturelle Kompetenzen erwerben.*“ (S. 207) Dieser Passus findet sich in ähnlichem Wortlaut im Regierungsprogramm 2013 und wurde durch die neuen Curricula der Pädagogischen Hochschulen – zumindest vom Anspruch her – teilweise umgesetzt, allerdings nur für Erststudierende und nicht für bereits tätige Lehrkräfte.

2. Regierungsprogramm 2013 bis 2018: Erfolgreich. Österreich.

Die Eckpfeiler des Programms unterscheiden sich recht deutlich von den Arbeitsschwerpunkten der vorangegangenen Legislaturperiode. Das Kapitel Integration (S. 29ff.) zeigt im Abschnitt „Sprachliche Integration: Deutsch als Fundament“ die gewünschte Richtung an.

So findet sich die Forderung nach „*Deutsch vor Schuleintritt*“ (S. 29) und nach getrennten Klassen nicht erst im aktuellen Regierungsprogramm, sondern bereits hier: „*Schüler mit Sprachdefiziten [sic!] sind, insbesondere im Ballungsraum, in vorbereitenden Klassen in der Sprache fit zu machen, damit der schnellstmögliche Eintritt in das Regelschulsystem gewährleistet werden kann.*“ (S. 29)

Im Kapitel Bildung (S. 40ff.) wird dieser Punkt erneut aufgegriffen: „*Für Kinder mit Sprachförderbedarf werden verpflichtende sprachliche Intensivkurse eingerichtet [...]. [Den] Volksschulen [werden] zusätzliche Stundenkontingente zur Verfügung gestellt, um [...] Förder- und Stützmaßnahmen [...] schulautonom zu setzen.*“ (S. 41)

Somit wurde der ausschließliche Fokus auf die deutsche Sprache bereits in dieser vergangenen Legislaturperiode zum Dogma erhoben. Ebenso wurden entsprechende Weichenstellungen zur getrenn-

ten Beschulung von Kindern mit „Sprachdefiziten“ vorgenommen. Allerdings wurden die angekündigten Vorbereitungsklassen bzw. die verpflichtenden sprachlichen Intensivkurse in diesem Zeitraum nicht in die Praxis umgesetzt.

Die Bestimmungen zu den Sprachförderkursen (§ 8e SchOG) wurden 2016 dahingehend novelliert, dass die unterrichtsparallele Variante in „Sprachstartgruppen“ umbenannt wurde, was zwar zur Verwirrung beigetragen, aber die Schulen nicht gehindert hat, die Deutschförderung wie bisher zu organisieren – und zwar weitgehend schulautonom. Auf die in Aussicht gestellten „zusätzlichen Stundenkontingente“ warteten die Schulen jedoch vergeblich. Positiv ist zu vermerken, dass ab dem Schuljahr 2016/17 die Sprachfördermaßnahmen für außerordentliche SchülerInnen auf alle Schularten, also auch auf die Sekundarstufe II und die Berufsschulen, ausgeweitet wurden.

Anlässlich der SchOG-Novelle wurde erstmals der verpflichtende Einsatz von Diagnose- und Förderinstrumenten (§ 8e Abs. 4 SchOG) gesetzlich vorgeschrieben. Punktuelle Tests zur Feststellung des Sprachstands (vgl. Regierungsprogramm 2017) waren jedoch nicht vorgesehen.

Schließlich nimmt man sich im Abschnitt „Internationalisierung des österreichischen Bildungswesens“ die *„Stärkung der Diversitätskompetenz für Lehrende und der interkulturellen Kompetenz für Lernende“* (S. 44) vor. Was die zukünftigen Lehrkräfte betrifft, wird der Aspekt der Diversität in den im Studienjahr 2016/17 in Kraft getretenen Curricula der Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt. Allerdings werden die verschiedenen Diversitätskategorien vielfach gemeinsam abgehandelt, sodass ein konkreter Bezug zum Umgang mit Mehrsprachigkeit oder mit Deutsch als Zweitsprache nicht deziert ausgewiesen wird. Zudem werden Themen, die auf die Herausforderungen der Arbeit in mehrsprachigen Klassen vorbereiten, häufig als nicht verpflichtende Lehrveranstaltungen angeboten: *„[Es] kann [...] festgehalten werden, dass interessierte Studierende in den meisten Curricula ein recht vielfältiges Angebot an Lehrveranstaltungen finden können, in denen Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung thematisiert werden – hingegen lässt sich der Großteil dieser Veranstaltungen durch die Entscheidung gegen bestimmte Schwerpunkte auch gut umgehen.“* (Purkarthofer, S. 5)

Der „interkulturellen Kompetenz für Lernende“ wurde durch einen Grundsatzterlass (vgl. Rundschreiben 2017), der das in den Lehrplänen der meisten Schularten verankerte Unterrichtsprinzip „Interkulturelle Bildung“ zeitgemäß interpretiert, Rechnung getragen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das aktuelle Regierungsprogramm keinen kompletten Bruch mit den Absichtserklärungen der vorangegangenen Legislaturperiode darstellt, sondern eher eine Weiterentwicklung und Zuspitzung geplanter Maßnahmen, die bislang nicht oder kaum umgesetzt wurden.

3. Regierungsprogramm 2017 bis 2022: Zusammen. Für unser Österreich.

Für die Gesetzgebungsperiode 2017 bis 2022 ist im Kapitel Integration (S. 37ff.) Folgendes zu lesen: *„Deutsch vor Regelunterricht flächendeckend für ganz Österreich: Kinder, die keine ausreichenden Deutschkenntnisse aufweisen, sollen in separaten Klassen unterrichtet werden, bis ein ausreichendes Sprachniveau erreicht wird, um dem Regelunterricht zu folgen. Dazu wird das ‚ausreichende Beherrschen der deutschen Sprache‘ als Schulreife Kriterium festgelegt.“* (S. 39)

Diesem Ziel wird im Bildungskapitel (S. 59ff.) Nachdruck verliehen: *„Deutsch vor Regelunterricht unter Berücksichtigung folgender Eckpunkte:*

- Standardisierte und harmonisierte Sprachstandserhebung für alle Neueinsteiger ins Regelschulwesen*
- Eigene Deutschklassen für Schüler, die die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen*
- Strenge Kriterien in Hinblick auf den Übertritt ins Regelschulwesen“* (S. 66)

Es mutet paradox an, dass gerade jene Parteien, die immer wieder vor einer Parallelgesellschaft warnen, eine solche im Schulwesen befürworten.

Auf der Basis dieses Programms wurden mehrere Schulgesetze geändert und am 17. Mai 2018 vom Nationalrat sowie am 30. Mai vom Bundesrat gebilligt, obwohl in der Begutachtungsphase mehr

als 80 % der 63 Stellungnahmen kritisch bis ablehnend waren. Die Gesetze traten mit dem Schuljahr 2018/19 in Kraft. Um eine reibungslose Durchführung zu gewährleisten, wurde im Juni 2018 ein Leitfaden für SchulleiterInnen versendet.

Die Absichtserklärungen aus dem Regierungsprogramm wurden wie folgt in den Gesetzesnovellen verankert:

3.1. Schulreife

Dem bisherigen Passus zur Schulreife *„Schulreif ist ein Kind, wenn angenommen werden kann, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe zu folgen vermag, ohne körperlich oder geistig überfordert zu werden.“* (§ 6 Abs. 2b Z 2 SchPflG) wurde folgender Satz hinzugefügt: *„[...] wenn es die Unterrichtssprache so weit beherrscht, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe ohne besondere Sprachförderung zu folgen vermag.“* (§ 6 Abs. 2b Z 1 SchPflG)

Bis zum Inkrafttreten dieser Novelle galt, dass Kinder, die intellektuell, sozial, emotional und motorisch für schulreif erachtet wurden, aber beim Deutscherwerb noch am Anfang stehen, als außerordentliche SchülerInnen gemäß § 4 Abs. 2 lit a SchUG in die 1. Klasse der Volksschule aufzunehmen sind. Allerdings wurde dieser Paragraph bereits in der vorherigen Gesetzgebungsperiode durch Erlässe des Ministeriums umgangen, sodass sich in allen Bundesländern ein überproportional hoher Anteil an mehrsprachigen SchulanfängerInnen in der Vorschule konzentrierte. Die Novelle wurde also „informell“ vorweggenommen und stellt gewissermaßen die nachträgliche Legalisierung von nicht gesetzeskonformen Erlässen dar.

3.2. Deutschförderklassen

Dazu gelten ab dem Schuljahr 2018/19 folgende Bestimmungen (vgl. § 8h SchOG): Deutschförderklassen für außerordentliche SchülerInnen können (wie ihr Vorläufer, die Sprachstartgruppen) in allen Schularten eingerichtet werden, also auch an mittleren und höheren Schulen. Sie sind ab acht SchülerInnen zu führen; eine maximale Teilnehmerzahl ist dem Gesetz nicht zu entnehmen, es wird jedoch analog zur Regelklasse von 25 (sic!) ausgegangen. Das Ausmaß beträgt 15 Wochenstunden für die Volksschule bzw. 20 ab der Sekundarstufe I. Die (wenige) restliche Zeit wird im Klassenverband ver-

bracht. Die betroffenen SchülerInnen verbleiben mindestens ein und maximal vier Semester in der Deutschförderklasse. Danach werden sie in die Regelklasse aufgenommen, und zwar entweder als ordentliche SchülerInnen (ohne besondere Sprachförderung), was eher unrealistisch erscheint, bzw. als außerordentliche SchülerInnen mit einer unterrichtsparallelen Deutschförderung im Ausmaß von lediglich sechs Wochenstunden, was gegenüber den bisherigen Sprachförderkursen bzw. Sprachstartgruppen, die auch im 2. Laufjahr elf Wochenstunden vorsahen, eine drastische Verminderung des Förderrahmens darstellt.

3.3. Standardisierte Tests zur Erhebung des Sprachstands

Die Zuteilung zu bzw. die Entscheidung über den Weiterverbleib in einer Deutschförderklasse soll in Hinkunft aufgrund eines standardisierten Testverfahrens (vgl. § 4 Abs. 2a und § 18 Abs. 14 SchUG) erfolgen. Ab April 2019 steht dafür MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse-Deutsch) für einen flächendeckenden und verpflichtenden Einsatz zur Verfügung. Zu Beginn des Schuljahrs 2018/19 musste die Deutschkompetenz mangels Testinstrument noch wie bisher von der Schulleitung festgestellt werden (vgl. § 131 Abs. 37 Z 9b SchOG).

Abgesehen von grundsätzlichen Bedenken, was Testverfahren, insbesondere für diese Zielgruppe, betrifft, lohnt es sich, auf einen wenig beachteten Aspekt hinzuweisen: In der Leistungsbeurteilungsverordnung, die für *alle* Schularten gilt, verlässt man sich aus guten Gründen nicht auf punktuelle Leistungsfeststellungen. So darf die Note einer *einzig*en Schularbeit – ja nicht einmal eine aus *allen* Schularbeiten ermittelte Note – nicht als einziges Kriterium für die Note in der Schulnachricht bzw. im Zeugnis herangezogen werden. Vielmehr wird großes Gewicht auf die laufende Mitarbeit gelegt. Was für die Beurteilung *aller* SchülerInnen als sinnvoll erachtet wird, sollte auch für die Gruppe der DeutschanfängerInnen gelten.

3.4. Lehrpläne

Die Lehrpläne für die Arbeit in Deutschförderklassen (vgl. BGBl. II Nr. 230 vom 31. August 2018) wurden zeitgerecht fertig gestellt, so dass sie ab dem Schuljahr 2018/19 angewendet werden können, wobei für diesen Zeitraum noch die schulautonome Möglichkeit be-

steht, nach den bisherigen Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten. Ab dem kommenden Schuljahr sind sie verpflichtend.

Angesichts des segregativen Organisationsmodells überrascht der ganzheitliche Ansatz dieser Lehrpläne, die neben der Vermittlung kommunikativer und linguistischer Kompetenzen auch auf eine interkulturelle Handlungsfähigkeit abzielen und die Einbeziehung der Erstsprachen sowie die Kooperation mit den muttersprachlichen Lehrkräften fordern. Ob das angesichts der Rahmenbedingungen realistisch ist, mag bezweifelt werden, doch könnten sich im Einzelfall – der Intention der Deutschförderklassen zum Trotz – Freiräume eröffnen, die es zu nutzen gilt.

Wenngleich die ursprünglichen Absichten der Regierung teilweise abgeschwächt wurden, wurde durch die Einführung der Deutschförderklassen vom bisherigen Konsens einer weitgehend integrierter Sprachförderung abgegangen. Abgesehen davon stellt die praktische Umsetzung viele Schulstandorte vor unlösbare organisatorische und räumliche Probleme. Seitens der Wissenschaft und der Praxis wurde zudem bemängelt, dass von einer Evaluation der bisherigen Maßnahmen (vgl. § 8e Abs. 4 SchOG) Abstand genommen wird. Die Kinder, um die es letztendlich geht, haben Schullaufbahnverluste zu befürchten, da sie Inhalte aus dem Regelunterricht versäumen, und viele Eltern empfinden die Zuteilung ihres Kindes in die „Ausländerklasse“ als Stigma.

4. Schulische Bildung und „Werte“

Da im aktuellen Regierungsprogramm der schulischen „Wertevermittlung“ eine zentrale Rolle zukommt, werden abschließend einige skizzenhafte Überlegungen zu diesem Thema angestellt. Angesichts der Fülle an Einträgen zum Suchbegriff „Wert“ wird die Stoßrichtung anhand einiger weniger Beispiele angedeutet: So werden im Bildungskapitel das *„Bekenntnis zur Verfassungs-, Werte- und Gesellschaftsordnung“* und deren *„verbindliche Vermittlung“* auf Basis eines *„genau definierte[n], verbindliche[n] Wertekanon[s]“* eingefordert, wobei an keiner Stelle erklärt wird, was unter den gemeinsamen Werten zu verstehen sei (S. 60). Im Integrationskapitel wird die Aufgabe von Bildungseinrichtungen unter anderem wie folgt um-

rissen: *„Bildungseinrichtungen werden verstärkt als Orte der Wertevermittlung wahrgenommen.“* (S. 39) Nicht fehlen darf der Hinweis auf die Bringschuld von MigrantInnen: *„Von jenen Personen, die rechtmäßig und dauerhaft in unserem Land leben, wird eingefordert, dass sie sich aktiv um ihre Integration in die Gesellschaft [...] bemühen sowie unsere verfassungsmäßig verankerten Werte hochhalten [sic].“* (S. 37)

Auch in den Kapiteln „Familie und Jugend“, „Frauen“ sowie „Soziales und Konsumentenschutz“ finden sich zahlreiche Bezüge auf *„unsere staatlichen Grundwerte“*, die *„verfassungsmäßig verankerte[n] Werte“* bzw. die *„verfassungsmäßige[n] Grundwerte“*. Das fällt umso mehr auf, als in den beiden vorangegangenen Regierungsprogrammen von Werten im ideologischen Sinn noch kaum die Rede war. Wenn man sie nach dem Suchbegriff „Wert“ durchforstet, stößt man vor allem auf Komposita, vorzugsweise im Zusammenhang mit der Wirtschaft (z. B. Budgetwert), aber auch bezogen auf die Umwelt (z. B. CO₂-Werte), die Landwirtschaft (z. B. Einheitswerte), die Gesundheit (z. B. Nährwertkennzeichnung) oder die Pensionen (z. B. Werterhaltung der Pensionen).

Die mehrfach wiederholte Betonung einer Werteeziehung ist insbesondere im schulischen Bereich überflüssig, zumal im so genannten Zielparagraphen des SchOG die Vermittlung von Werten dezidiert angestrebt wird: *„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen [...] mitzuwirken.“* (§ 2 SchOG) Es wird davon ausgegangen, dass die Schule nicht nur als Bildungseinrichtung für die Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen, sondern eben auch als Sozialisationsinstanz für die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden verantwortlich ist. *„Unsere Werte“* fließen somit in jeden Unterrichtsgegenstand implizit oder explizit ein. AdressatInnen sind demnach *alle* SchülerInnen und nicht nur jene, denen eine Unkenntnis oder Missachtung *„unserer Werte“* unterstellt wird.

Angesichts der Bedeutung, die *„unseren Werten“* im aktuellen Regierungsprogramm zugeschrieben wird, verwundert es nicht, dass man sich vom Konzept einer interkulturellen Bildung, der man sich bislang verpflichtet fühlte, verabschiedet hat. Im Gegensatz zu nicht verhandelbaren Werten geht Interkulturalität nämlich von ei-

nem wechselseitigen Prozess und vom Aushandeln gemeinsamer Spielregeln in Schule und Gesellschaft aus. Die Mitwirkung von MigrantInnen, Flüchtlingen und anderen Minderheiten an diesem Prozess ist, folgt man dem Regierungsprogramm, demnach gesellschaftlich nicht mehr erwünscht.

Literatur

- BGBL. II Nr. 230 vom 31. August 2018: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschulen und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung der Lehrpläne für die allgemein bildenden höheren Schulen. Zugriff am 15.05.2019 unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdf
- BMB (2017): Grundsatzverlass „Interkulturelle Bildung“ (Rundschreiben Nr. 29 vom 29. November 2017). Zugriff am 15.05.2019 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.pdf?6cczmi
- BMBWF (Hg.) (2018): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Wien. Zugriff am 15.05.2019 unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c>
- Khan-Svik, G. et al. (Hrsg.) (im Druck): Mehrsprachigkeit im Fokus. Sprachenprofile der Pädagogischen Hochschulen. Innsbruck: Studienverlag.
- Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO). Zugriff am 15.05.2019 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>
- Purkarthofer, Judith (2017): Begriffe von Mehrsprachigkeit – sprachliche Bildung der PädagogInnen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung ausgewählter Curricula. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.
- Regierungsprogramm 2008 bis 2013. Gemeinsam für Österreich. Zugriff am 15.05.2019 unter http://www.konvent.gv.at/K/DE/INST-K/INST-K_00179/imfname_164994.pdf
- Regierungsprogramm 2013 bis 2018. Erfolgreich. Österreich. Zugriff am 15.05.2019 unter <https://www.justiz.gv.at/web2013/file/2c94848642ec5e0d0142fac7f7b9019a.de.0/regprogramm.pdf>
- Regierungsprogramm 2017 bis 2022. Zusammen. Für unser Österreich. Zugriff am 15.05.2019 unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%E2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6

Schulorganisationsgesetz (SchOG). Zugriff am 13.05.2019 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

Schulpflichtgesetz (SchPflG). Zugriff am 13.05.2019 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>

Schulunterrichtsgesetz (SchUG). Zugriff am 13.05.2019 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>

Die ‚Werte‘-Ordnung, die sie meinen

In diesem Artikel analysieren wir die ‚Werte‘-Prüfungen im Kontext des Abbaus von Arbeits- und Sozialrechten sowie als Ausdruck des Konzepts der Inneren Sicherheit/Geistigen Landesverteidigung. Weiters gehen wir auf die aktuellen neoliberalen Entwicklungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Basisbildung ein.

Integrationsregime in Österreich

Bildungsarbeit mit Migrant*innen ist in Österreich bereits seit vielen Jahren Ziel repressiver Maßnahmen: Die Verschärfung des Integrationsgesetzes von 2017 noch unter der SPÖ-ÖVP Koalition ging mit der Einführung einer Integrationsprüfung einher. Diese setzt sich aus der Kombination einer bereits gängigen Sprach- und einer neu hinzugekommenen ‚Werte‘-Prüfung zusammen. Für Drittstaatsangehörige – Nicht-EU/EWR-Bürger*innen – ist die Antragstellung auf Verlängerung des Aufenthaltstitels mit Arbeitserlaubnis an das Bestehen der gesamten Prüfung geknüpft. Die Niveau-Stufe bestimmt die Gültigkeitsdauer der Aufenthaltsbewilligung.

Durch die Einführung des Sozialhilfe-Grundsatzgesetzes hat sich die Situation weiter zugespitzt. Seit 2019 ist die Mindestsicherung wieder auf ein Almosen reduziert. Sie kann bei nicht nachweisbaren B1-Deutschkenntnissen nach unten gekürzt werden, was besonders bildungsbenachteiligte Migrant*innen trifft. Für Erwachsene, die über keine oder nur wenig formale Schulbildung verfügen, wird es schwierig oder unmöglich, die vorgegebenen auf Lese- und Schreibkenntnisse ausgerichteten Testformate zu bewältigen. Das Integrationsgesetz nimmt darauf keinerlei Rücksicht, bei Nicht-Erfüllung der Vorgaben wird mit Geldstrafen sanktioniert. Zudem sind laut Beratungsstellen bereits Einleitungen von Ausweisungsverfahren bekannt.

Geistige Landesverteidigung: Bedrohungsnarrativ und Renationalisierung

Die Ausgangsbasis für die Herausarbeitung dieser ‚Werte‘ stellt die 2011 in Auftrag gegebene Rot-Weiß-Rot-Fibel dar. Darauf beziehend, so wird vonseiten der ÖVP argumentiert, sollen „Migrantinnen und Migranten die Grundwerte der rechtsstaatlichen Ordnung“ (Schröder & Haas 2018, S. 345) als Vorbereitung auf die Staatsbürger*innenschaftsprüfung nähergebracht werden. Federführend für die betreffende Publikation war der vom damaligen Staatssekretär für Integration Sebastian Kurz beauftragte Rechtsphilosoph Christian Stadler. Unter seiner sowie der Mitwirkung von Heinz Faßmann u.a. entstand zudem der *50-Punkte-Plan für Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten*¹.

Bereits im ersten Satz der Präambel ist von der „wachsenden Herausforderung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Sicherung des sozialen Friedens in Österreich“² die Rede. In der Einleitung der *Sicherheitsdoktrin 2017–2020* des Bundesministerium für Inneres (BM.I) ist der Grundtenor ein ähnlicher: Der damalige Innenminister Wolfgang Sobotka konstruiert darin eine „Massenmigration“, die per se eine Bedrohung darstelle, und gibt vor, wer nach Österreich zuwandere, müsse ‚unsere‘ ‚Werte‘-Ordnung kennen und einhalten (vgl. ebd., S. 346).

Ungeachtet dessen, ob die als „Nicht-Wir-Angesprochenen“ diese als ausschließlich ‚österreichisch/europäisch‘ definierten ‚Werte‘ ohnehin teilen, wird davon ausgegangen, dass sie keine oder die falschen Werte hätten. Somit wird ein Integrationsregime verfestigt, das sich durch stetig neue Hürden, Verschärfungen und missachtende Adressierungen auszeichnet und sich als Kontinuum kolonialer Praxen darstellt (vgl. Salgado/Mineva 2019, S. 47). Auch wenn sprachliche Vorgaben bereits erbracht sind, fungieren die sogenannten ‚Werte‘ als weiteres Abgrenzungskriterium und als Basis für herabsetzende Zuschreibungen (vgl. Hofer 2016, S. 89f.). Obwohl auf europäischer Ebene seit 2015 wieder verstärkt ein Grundrecht auf Bildung für alle Erwachsenen (theoretisch) besteht (vgl. Hefler &

1 https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Nationale_Integrationsfoerderung/50_Punkte-Plan.pdf

2 Ebd.

Steinheimer & Wulz 2018, S. 15), wurde die Verknüpfung von Sprache mit arbeits- und aufenthaltsrechtlichen Belangen und den normativen ‚Werte‘-Setzungen weiter fortgeschrieben.

Anlässlich der praktischen Umsetzung des ‚neuen‘ Integrationsgesetzes im Bildungsbereich fand im Oktober 2017 das Symposium *Werte im Sprachunterricht* vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) statt. Das Symposium wandte sich explizit an Unterrichtende im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Die Anwesenden wurden über die zu implementierenden Vorgaben in Kenntnis gesetzt. Zwischenfragen wurden kaum zugelassen, was jedoch kritische Teilnehmer*innen, die anlässlich der Verschärfungen durch das Integrationsgesetz im Vorfeld der Veranstaltung eine Protestkundgebung organisiert hatten, nicht hinnahmen.

Die rigorose Reduzierung von Erwachsenenbildung auf „teaching-to-the-test“-Kursformate, die im Kern un-dialogisch und von oben zu implementieren sind, stieß und stößt bei Kolleg*innen im DaZ/Basisbildungsbereich bis heute auf Widerstand. Unter den regierungsnahen Expert*innen, die zu dieser Veranstaltung geladen waren, referierte auch der eingangs bereits erwähnte und an der Universität Wien und im Expertenrat für Integration tätige Rechtsphilosoph Christian Stadler, der mit der Ausarbeitung der ‚Werte‘ beauftragt worden war.

Die Recherche zu seinen Betätigungsfeldern und Publikationen ließ die Richtung, die Bildungspolitik einschlagen soll, und der den Pädagog*innen zgedachten Funktion zur Festigung dieser Ideologie immer klarer in Erscheinung treten: die ‚Verteidigung‘ vermeintlich österreichischer/europäischer Werte, die durch Migration bedroht seien. Stadler zufolge seien europäische Nationalstaaten durch Massenmigration, Globalisierung und internationalen Terrorismus bedrängt und durch „die Aushöhlung gemeinsamer Identität und Werte und damit der geistig-kulturellen Voraussetzung des sozialen Zusammenhalts“³ bedroht. Dem setzt er seine Interpretation des Konzepts der Geistigen Landesverteidigung entgegen, innerhalb derer es Pädagog*innen obliege, gesellschaftliche Resilienz aufzubauen und Wehrhaftigkeit zu forcieren⁴.

3 http://www.bundesheer.at/pdf_pool/publikationen/sipol_jvs2017.pdf

4 https://igdazdafbasisbildung.noblogs.org/files/2018/06/IGDAZDAF_WS_Broschu%CC%88re_GLV_06_2018_1web.pdf

Die diskursive Verknüpfung der Erwachsenenbildung mit patriotisch-nationalen Impulsen, die den Willen zur Verteidigung und zur „Monokultur“ (Fritz 2018, S. 73) fördert, fundiert und legitimiert fragwürdige Normalisierungs- und Re-Nationalisierungsprozesse. Der militärisch-konservative Paradigmenwechsel in der (Basis-)Bildung wird durch die Monopolstellung des ÖIF vorangetrieben und sichert die Umsetzung dieser Ideen in der Praxis. Gleichzeitig werden widerständige Organisationen und Vereine finanziell ausgehungert. Die von den Unterrichtenden zu internalisierende Rolle ist dabei jene der Handlanger*innen und Umsetzer*innen dieser Re-Nationalisierungsprozesse. Politische Erwachsenenbildung, die im Kontext der feministischen und dekolonialen Bildungsarbeit mit Migrant*innen aufgebaut wurde, wird kontinuierlich durch „Agenden der Inneren Sicherheit“ (Fritz 2017, o.S.) und Landesverteidigung torpediert.

Umkämpfte Bildung

Kämpfe um eine Bildung jenseits der rassistischen, sexistischen und klassistischen Reproduktion der Verhältnisse und für eine antikapitalistische Gesellschaft sind Teil eines linken, emanzipatorischen Verständnisses von (Erwachsenen)Bildung, wie sie etwa in den Prinzipien für Basisbildungsangebote repräsentiert sind. Die Prinzipien stehen in der ‚Tradition‘ von Paulo Freire, bell hooks, Antonio Gramsci, Gayatri Chakravorty Spivak, Bertolt Brecht u.a. und wenden sich vehement von autoritären pädagogischen Ansätzen ab. Sie stehen für dialogische, wechselseitige und wissenskritische Lernprozesse. Übertragen auf den Basisbildungskontext bedeutet dies, dass das Erlernen von Lesen und Schreiben nicht entkoppelt von den Inhalten und Verhältnissen stattfindet: Emanzipatorische Basisbildung ist eng mit den Lebensrealitäten und daraus resultierenden Lernzielen von Kursteilnehmer*innen verwoben und stellt die Autonomie⁵ von Lernenden als Akteur*innen ihrer Lernprozesse

5 Autonomie ist in diesem Kontext nicht im neoliberalen Verständnis der Vereinzelung und De-Kollektivierung zu begreifen. Es geht um die Kritik an der Bevormundung und darum, sich am Prinzip der Selbstbestimmung pädagogisch zu orientieren und die Wichtigkeit kollektiver (Lern-)Prozesse in den Mittelpunkt zu rücken.

ins Zentrum. So sind im Rahmen von Basisbildungsangeboten bislang weder offizielle Prüfungen nach einem gewissen Zeitraum vorgesehen (von den Lernenden gewünschte interne ‚Prüfungen‘ dienen ausschließlich ihrer Selbsteinschätzung) noch müssen „Lernergebnisse“⁶, festgehalten und dokumentiert werden oder diese „sozioökonomisch effektiv“⁷ sein. Aber genau darum geht es im aktuellen, ab Herbst 2019 gültigen, von der Initiative Erwachsenenbildung herausgegebenen Curriculum für die Basisbildung, das eine Pädagogisierung der Reproduktion bestehender Verhältnisse erkennen lässt: Die Vorherrschaft des Kapitals im Neoliberalismus zielt hier auf die Eigenaktivitäten der zu Humankapital transformierten Subjekte und somit auf die zu lernende Einpassung in die Verhältnisse und das Mitherstellen dieser ab (vgl. Atzmüller 2019). Das ‚Bildungsniveau‘ wird dabei zum zentralen Faktor und zur normativen Verpflichtung für Wachstum und gesellschaftliche Teilhabe in der so genannten Wissensgesellschaft. Die sozialen Ungerechtigkeiten und hegemonialen Machtstrukturen bleiben dabei entnannt (vgl. ebd. 2015, 227).

Derzeit haben sich rechts-konservative Kräfte im Bildungsministerium den nötigen Einfluss verschafft, um emanzipatorische Erwachsenenbildungsarbeit zurückzudrängen, was mit der sofortigen Streichung der Prinzipien, die sich eben nicht einem ‚Funktionieren‘ in der Gesellschaft verschrieben haben, sondern emanzipatorische Bildung als Ziel einherging. Die Aufgabe der Basisbildung habe der Einhaltung der Integrationsvereinbarung zu dienen, die – wie die Vormachtstellung des ÖIF zeigt – konsequent kritische Stimmen aus der Wissenschaft und Praxis ausklammert. Mit einem diskursiv und gesetzlich über Jahre aufgebauten Integrationsregime wird nun mittels des Überstülpens von ‚Werten‘ eine spezifische und prekäre Integration von Migrant*innen in bestehende Machtverhältnisse beabsichtigt. Die Orientierung des Integrationsgesetzes an der möglichst raschen Eingliederung in den sogenannten Arbeitsmarkt, gepaart mit fehlenden Arbeitsrechten/arbeitsrechtlichen Informationen sowie staatlich geförderte Deutschkurse nur bis B1, verdeutli-

6 Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung auf Programm- und Teilnehmendenebene (2019). (Unveröffentlichte Ausgabe)

7 Ebd.

chen, welches Ziel diese Art von Bildungspolitik verfolgt, nämlich die Schaffung politisch möglichst rechtlos und im Niedriglohnsektor angesiedelter Arbeitskräfte zur Aufrechterhaltung des bestehenden, neoliberalen Wirtschaftssystems (vgl. Heinemann 2018, S. 6).

Empirische Forschungen aus UK und Australien zeigen, dass intrinsische Bildungskonzepte (Bildung um ihrer selbst willen – jenseits ökonomistischer Paradigmen) zunehmend durch arbeitsmarktorientierte Modelle ersetzt worden sind (vgl. Ade-Ojo & Duckworth 2015; Black 2018) oder schlichtweg nicht mehr existieren⁸. Dies stellt auch gegenwärtig eine reale Gefahr der Einschränkung von Bildungsarbeit mit Migrant*innen dar. Die Forderung nach einer Rücknahme dieser Regelung und die Verteidigung gegenhegemonialer Bildung sollten jetzt oberste Priorität haben und die Frage danach beinhalten, wie wir solidarische Beziehungsformen erhalten, erweitern und pädagogische (Un-)Verhältnisse durch transformatorisches Begehren für eine andere Gesellschaft, andere Kräfteverhältnisse organisieren können. Der Kampf um antiautoritäre Bildung ist dafür grundlegend!

Das Thema *Arbeitswelt und Wirtschaft* in den Werteprüfungen des ÖIF

Das Monopol auf die Erstellung der ‚Werte‘-Prüfungen hat der ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds). „Erhoben“ wird laut ÖIF-Prüfungsordnung, „ob der/die Prüfungskandidat/in über Kenntnisse der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung der Republik Österreich verfügt“⁹. Inhalte sind niemals ‚wertfrei‘, sondern ideologisch geprägt. Der ÖIF definiert seine Ideologie aber nicht als solche, sondern stellt sie als allgemein gültige ‚Werte‘ eines österreichischen ‚Wir‘ dar.

Die ‚Werte‘-Prüfungen sind nach Themen gegliederte Fragenkataloge. Für jede Sprachkompetenzstufe (A1, A2, B1) gibt es eigene Fragen (vgl. ÖIF o.J.). Herausgegeben wurden sie bereits im Jahr 2017 vom ÖIF.

8 <http://www.ncsall.net/index.php?id=493.html> [Stand: 6.6.2019]

9 ÖIF Prüfungsordnung o.J.

Im Folgenden analysieren wir die Inhalte der Werte-Prüfung der Kapitel „*Arbeitswelt und Wirtschaft*“. Wir gehen der Frage nach, auf welche Art und Weise die Werte-Prüfungsfragen das neoliberale, unternehmer*innenfreundliche FPÖVP-Regierungsprogramm abfragen.

Insgesamt decken neunundfünfzig Fragen in allen drei Sprachkompetenzstufen das übergeordnete Kapitel *Arbeitswelt und Wirtschaft* ab. Davon haben sechs Fragen keinerlei Bezug zu Arbeit, sondern behandeln Bankomatkarten, Respekt und universitäre Bildung.

Unsere Kolleg*innen (im Sinne dessen, dass wir alle auf den Verkauf unserer Arbeitskraft und Lebenszeit angewiesen sind) werden eingehend einseitig über ihre Pflichten, zu zahlende Steuern und Abgaben informiert, während Rechte von Arbeitenden oder gar von Nicht-Lohnarbeitenden in keiner Weise thematisiert werden. Wesentliche sozialpartnerschaftliche Einrichtungen, wie die Arbeiterkammern oder Gewerkschaften werden nicht erwähnt. Der gesamte Bereich der un(ter)bezahlten Care- und Reproduktionsarbeit wird totgeschwiegen. Totgeschwiegen wird auch das breite Spektrum informeller Ökonomie, in die jene Kolleg*innen, die gesetzlichem Arbeitsverbot unterworfen sind, gedrängt werden.

Den neoliberalen Kurs vertritt die vom Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres finanzierte und entsprechend ÖVP- bzw. Kurz-nahe Institution des ÖIF auch ohne den Regierungspartner FPÖ. Die Inhalte gibt die Integrationsvereinbarungs-Verordnung des Ministeriums aus dem Jahr 2017 vor. So wurde der Slogan „*Integration durch Leistung*“ bereits im Jahr 2011 im Zuge der Einrichtung des Staatssekretariats für Integration propagiert.¹⁰

Gleichberechtigung und Gleichbehandlung

Im Regierungsprogramm der FPÖVP ist vom *verstärkten Fokus bei Werteschulungen zur Aufklärung über Gleichberechtigung* die Rede (S.106). Im Wertefragenkatalog sieht das so aus:

10 2011 bis 2013 war Sebastian Kurz Staatssekretär für Integration in der Bundesregierung Faymann I.

Die siebzehn Fragen zu Gleichbehandlung und Gleichberechtigung beziehen sich vornehmlich auf die Kategorie Geschlecht, zwei Fragen auf sexuelle Orientierung. Das Thema Gleichberechtigung ist auf der Ebene von Projektorganisation und Leitungsfunktionen angesetzt, wobei Lehrerinnen, Direktorinnen und Chefinnen genannt werden. Beobachten wir die Maßnahmen zur Ausweitung eines Niedriglohnsektors (1,5 Euro für Gemeinnützige Arbeiten, Kürzungen im Sozialbereich...), drängt sich der Eindruck auf, dass es weniger um die Gleichberechtigung unserer Kolleg*innen/der Prüfungsableger*innen geht, als um den Aufruf, Vorgesetzte, auch wenn sie Frauen sind, zu akzeptieren. Der Gender Pay Gap ist in einer der im Rahmen der Werte-Prüfung zu beantwortenden Frage als unfair zu beurteilen. Dass die Ungerechtigkeit jahrzehntelange Realität ist, wird nicht benannt.

Thematisiert wird das Verbot, dass Frauen aufgrund ihrer Schwangerschaft und Menschen aufgrund ihrer sexuellen Orientierung ihren Job verlieren oder Frauen diesen aufgrund ihres Geschlechts gar nicht erst bekommen.

Komplett ausgespart werden aber alltägliche Realitäten, wie rassistische Diskriminierung am Arbeitsmarkt von Frauen, die ein Kopftuch tragen, oder von Schwarzen Menschen oder etwa die Dequalifizierung von Migrant*innen aufgrund der Nichtanerkennung ihrer Ausbildungen. Und die Tatsache, dass dem Großteil der Migrant*innen Jobs im Niedriglohnsektor zugedacht sind und sie dort keineswegs Sitzungen und Projekte leiten, oder Direktorinnen oder Chefinnen sind.

Die Frage, ob „Frauen in der Arbeit nicht mit Männern zusammenarbeiten müssen“ (ÖIF o.J. A2, S. 19), ist im Prüfungskontext mit „falsch“ zu beantworten. Augenscheinlich unterstellen die Autor*innen, dass diese Sichtweise verbreitet sei, was wohl eher einer orientalistischen Projektion entspricht.

Die Behauptung „In Österreich wird erwartet, dass man Frauen und Männern mit dem gleichen Respekt begegnet“ (ÖIF o.J. B1, S. 21) findet sich ebenfalls im Kapitel *Arbeitswelt und Wirtschaft*. Diese Frage ist mit *richtig* zu beantworten. Es stellt sich die Frage, wie die Autor*innen zu dieser Behauptung angesichts des in Österreich weithin verbreiteten und befürworteten Sexismus kommen.

Explizite Arbeitnehmer*innenrechte reduzieren sich auf Fragen zu Fortpflanzung, nämlich auf spezielle Rechte für Schwangere und die Möglichkeit der Elternkarenz für Männer.

Sozialentrechtung

Einen prominenten Platz nimmt das Thema Arbeitslosenversicherung ein. Sechzehn der neunundfünfzig Fragen beziehen sich darauf. Zwei Fragen machen darauf aufmerksam, dass Arbeitslosengeld, „Unterstützung“ oder „Hilfe“, die Menschen „in finanzieller Not“ bekommen, „von Steuern, Abgaben und Sozialversicherungsbeiträgen der Menschen, die in Österreich arbeiten, bezahlt werden“ (ÖIF o.J. B1, S.20). Realiter beruht das Sozialsystem großteils auf einem Versicherungsprinzip. Ausbezahlte Leistungen, die auf Errungenschaften der Arbeiter*innenbewegung basieren, werden einerseits zur staatlichen Hilfeleistung degradiert. Andererseits steht die weitere Aushöhlung gesellschaftlicher Versicherungssysteme auf der Liste der geplanten Reformen. Gleich zu Beginn der Regierungsperiode wurden Arbeitslosenversicherungsbeiträge der unteren Lohngruppen gesenkt, ein Konzept für eine Ausgleichsfinanzierung liegt nicht vor.

Dreizehn Fragen legen den Prüfungsableger*innen nahe, dass es ihre Pflicht wäre, möglichst schnell Lohnarbeit anzunehmen. Beim Arbeitslosengeldbezug werden lediglich Verpflichtungen genannt: die Verpflichtung zum Arbeitswillen und die Verpflichtung zum eigenen Einsatz der Arbeitssuche. Die Aussage aus dem Regierungsprogramm widerspiegelt deutlich das Drängen in den Billiglohnssektor. *„Der Fokus liegt auf einer raschen und frühzeitigen Vermittlung von Arbeitssuchenden.“* (S.142).

„Wenn man die Arbeit verliert, soll man ...

- a) nichts machen. Andere zahlen Steuern.*
- b) selbst und aktiv eine neue Arbeit suchen,*
- c) vom Staat leben.“* (ÖIF o.J. B1 S.20)

Implizit wird unterstellt, dass jene Migrant*innen, die gezwungen sind die ‚Werte‘-Prüfung abzulegen, kein Interesse an Lohnarbeit hätten, sondern vorrangig Geld aus der Arbeitslosenversicherung

und/oder vom Sozialamt beziehen wollten. Als weitere Option von Einkommen wird ausschließlich die Möglichkeit der Unternehmensgründung angesprochen.

Der altbekannte Sozialschmarotzer*innendiskurs wird bedient, indem Arbeitslosengeldbezieher*innen „Arbeitsunwilligkeit“ unterstellt wird. Die Assoziationskette Sozialleistung – „Sozialmissbrauch“ – Migration findet sich im Regierungsprogramm: *„Vor allem in der jüngeren Vergangenheit ist der Sozialstaat durch unkontrollierte Zuwanderungswellen an die Grenze seiner Belastbarkeit gelangt.“* (S.117) *„Eine Zuwanderung in den österreichischen Sozialstaat über den Bezieherkreis der Sozialhilfe (Mindestsicherung) muss gestoppt werden.“* (S.118) *„Wenn wir auch in Zukunft ein funktionierendes Sozialsystem haben wollen, müssen wir es gegen Missbrauch schützen.“* (S.145) *„[...]die Treffsicherheit von Sozialleistungen [soll] erhöht und das Missbrauchspotenzial gesenkt werden.“* (S.142) *„Eine österreichische Sozialpolitik konzentriert sich vor allem auf die eigenen Staatsbürger und jene, die bereits einen Beitrag in unser System geleistet haben“* (S.117).

Bedient wird damit der rechtspopulistische Neiddiskurs wider besseres Wissen, ist es doch seit Jahrzehnten ein offenes Geheimnis, dass Migrant*innen mehr in das Sozialsystem einzahlen, als sie – angesichts zahlreicher Restriktionen – ausbezahlt bekommen. So haben selbst im Jahr 2015 Menschen ohne österreichischen Pass „etwa 5,3 Milliarden Euro, das sind 9,5 Prozent aller Sozialbeiträge, eingezahlt, aber nur 3,7 Milliarden bzw. 6,1 Prozent der Leistungen herausbekommen. Bei den österreichischen Staatsbürgern dreht sich das Verhältnis um: Sie haben 50,5 Milliarden eingezahlt, aber 57,6 Milliarden erhalten.“ (John 2016, o. S.)

Das Wort *„Mindestsicherung“* wird in keiner Frage explizit genannt. Wen wundert’s? Die Regierung führt ab 2020 den alten Begriff „Sozialhilfe“ wieder ein. In den Fragekatalogen ist die Rede von der Unterstützung für Menschen in finanzieller Not oder von der Hilfe für arme, kranke Personen und Personen ohne Arbeit (ÖIF o.J. A1, S. 19 und B1, S. 20). Dies kommt einer Re-Definition des Grundrechts auf Existenzsicherung zur wohlthätigen Geste gleich.

Zahlen ist Pflicht, Unterstützung ist kann

Steuern und Abgaben

Dreiundzwanzig Fragen, also über ein Drittel aller Fragen, beziehen sich auf Steuern. In den ersten beiden Niveaustufen heißt das untergeordnete Kapitel *Arbeiten und Steuern zahlen im Solidaritätsprinzip*. Auf Niveau A2 findet sich die Behauptung: *„Das österreichische Sozialsystem funktioniert nur, wenn viele Menschen ohne Hilfe vom Staat leben.“* „Richtig“ so die diesbezüglich gewünschte Antwort (ÖIF o.J. A2, S. 19 und B1, S. 20). An anderer Stelle wird im Untertitel Klartext gesprochen: *„Für sich selbst sorgen können ohne staatliche Hilfe als Ziel“* (ÖIF o.J. B1, S. 20).

Elf Fragen thematisieren, welche Institutionen, Einrichtungen, Systeme und Infrastrukturen in Österreich von Steuergeldern bezahlt werden: Kindergärten, Schulen, Straßen, Krankenhäuser, Ärzte, Polizei, Arbeitslosengeld und Unterstützung von Menschen, die finanziell in Not sind. Ausgespart werden z.B. Politiker, Militär, Ministerien, der ÖIF als Teil des Außen- und Integrationsministeriums, sowie Unternehmensförderungen.

Nur fünf Fragen befassen sich mit der Besteuerung von Löhnen und Gehältern, wobei zwischen Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen kaum differenziert wird. Eine der Fragen vermittelt bezeichnenderweise, dass die Firma auch Sozialversicherungsbeiträge und Steuern der Arbeitnehmer*innenseite zahle, was eine doppelt falsche Information ist: Ob die Steuerabführung durch die Firma passiert, ist von der Höhe des Gehalts abhängig (ÖIF o.J. A2, S. 20). Bei Gehältern/Löhnen von Angestellten/Arbeiter*innen, die unter einer bestimmten Grenze liegen, müssen Steuern von der Arbeiter*in selbst bezahlt werden, ebenso bei freien Dienstnehmer*innen.

Mantraähnlich wiederholt sich: Viele Personen arbeiten und zahlen Steuern, Abgaben und Sozialversicherungsbeiträge und finanzieren so dieses System.

Den ‚Werte‘-Prüfungen zufolge werden Steuern nur vom sogenannten „Faktor Arbeit“ (Regierungsprogramm) bezahlt. Weder werden Konsumsteuern noch die von den letzten Regierungen gesenkten Unternehmenssteuern angesprochen. Laut Statistik Austria stellen Lohnabgaben (inklusive Sozialversicherungsbeiträge und Konsumsteuern) über 81% des Staatshaushaltes. Abgaben von Ge-

winnen und Kapitalerträgen betragen nur 12% und Steuern auf Vermögen lächerliche 1,3% (vgl. AKOÖ, 2017). Arbeiter*innen zahlen tatsächlich letztendlich alle Steuern – sei es als Bestandteil ihres Bruttolohns oder als Konsumsteuer (MWST, ...), als Tabak- und Getränkesteuer etc. Selbst Gewinnsteuern, die Unternehmen zahlen, werden durch die Lohnabhängigen erwirtschaftet. Die Steuerpflicht der Unternehmen findet keinen Platz in den ‚Werten‘ des ÖIF. Kein Wunder, die AK schätzt deren Steuerschulden auf 8 Milliarden Euro. Die Leerstelle entspricht dem Teil des Regierungsprogramms, in dem mit Steuerreformen Unternehmen und Reiche beschenkt werden. *„Ziel ist eine deutliche Senkung der Lohnnebenkosten z.B. Reduktion des Dienstgeber-Beitrags, der Unfallversicherung, Erleichterungen für Betriebsübergaben. Unternehmensübergaben in der Familie sollen erleichtert, der Freibetrag betreffend die Grunderwerbsteuer soll erhöht werden“* (S.128).

Die Analyse der Fragen macht den Wunsch der Regierung deutlich, dass die Unternehmensseite noch weniger Steuern zahlt und das Sozial- und Gesundheitssystem – sprich alles, was dem Großteil der Bevölkerung nützt – massiv reduziert wird.

Leerstelle: Arbeitsrecht

Das Regierungsprogramm postuliert: *„Erwerbsarbeit ist ein zentraler Faktor im Leben eines jeden Menschen, der ihn in die Lage versetzt, ein selbstbestimmtes Leben zu führen“* (S.142). Zynischerweise, denn verspricht der Verkauf von Lebenszeit zu niedrigem Preis Selbstbestimmung? Der ÖIF schafft es im Kapitel „Arbeitswelt und Wirtschaft“ rein gar NICHTS zu den Themen Bezahlung, Urlaubsanspruch, Krankenstand, Arbeitszeiten, Überstunden, Kündigung, Kündigungsschutz, Kollektivverträgen.... zu sagen. Im Übrigen unterliegt der ÖIF selbst keinem Kollektivvertrag und hat keinen Betriebsrat.

Selbst auf reelle Arbeitsbedingungen fehlt in den Fragen jeder Verweis. Das Faktenwissen ist darauf reduziert, dass Gehälter auf Bankkonten überwiesen werden. Drei Fragen behandeln das Thema Neue Selbstständige oder (Klein)-Unternehmer*innen.

Leerstelle: Arbeitnehmer*innenorganisationen

Weder Gewerkschaft und Arbeiterkammer noch NGOs und Beratungsstellen werden bei den Fragen zu *Arbeitswelt und Wirtschaft* erwähnt.

Arbeits- und Sozialrecht gehören offensichtlich nicht zu den „grundlegenden Werten der Rechts- und Gesellschaftsordnung der Republik Österreich“, was durchaus mit den türkis-blauen Reformplänen übereinstimmt. Wozu auch Proponent*innen des „Faktors Arbeit“ über ihre Rechte informieren? Wo doch Arbeitsrechte und Arbeitnehmer*innenschutz als „Regulierungslast“ (S.147) wahrgenommen werden, die es abzuschaffen gilt, zumal es laut Regierungsprogramm darum geht, „entsprechende Rahmenbedingungen im Arbeitsrecht und im Arbeitnehmerschutz...“ und „als unnötige Bürokratie und Regulierungslasten erkannte Normen entsprechend abzuändern oder aufzuheben“ (S.142).

Abgefragt wird also letztendlich die Zustimmung zum neoliberalen Projekt der Deregulierung des Sozialstaates und der Arbeiter*innenrechte unter dem Motto: *Ohne Hilfe vom Staat leben*.

Literatur

- Ade-Ojo, Gordon and Duckworth, Vicky (2015). Adult literacy policy and practice: from intrinsic values to instrumentalism. Houndmills: Palgrave, S. 58–119.
- AK Oberösterreich: Licht und Schatten im Österreichischen Steuersystem. Informationsblatt der AKOÖ, Nr. 16/2017.
- Atzmüller, Roland (2018): Krisenbearbeitung durch Subjektivierung: Kritische Theorie der Veränderung des Staates im Kontext humankapitalkonzentrierter Sozialpolitik. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Atzmüller, Roland et al. (2015): Die zeitgemäße Arbeitskraft. Qualifiziert, aktiviert, polarisiert. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Black, Stephen (2018): From ‘empowerment’ to ‘compliance’: Neoliberalism and adult literacy provision in Australia. In *Journal for Critical Education Policy Studies* Volume 16 (1), S. 104–144..
- BMEIA (2015): 50 Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich (2017–2020), Online unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Nationale_Integrationsfoerderung/50_Punkte-Plan.pdf [Abgerufen: 9.6.2019].
- BMEIA (2017) 242. Verordnung des Bundesministers für Europa, Integration und Äußeres über die Integrationsvereinbarung (Integrationsvereinbarungs-Verordnung – IV-V 2017).

- BMI (2017): Mehr Freiheit, mehr Sicherheit. Die Sicherheitsdoktrin für Österreich 2017–2020, Online unter: https://www.bmi.gv.at/bmi_documents/1977.pdf [Abgerufen: 9.6.2019].
- Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung auf Programm- und Teilnehmendenebene (2019). (Unveröffentlichte Ausgabe).
- Fritz, Thomas (2018): Superdiversität vs. „Monokultur“. In: ÖDAF-Mitteilungen, 1, S. 73–86.
- Fritz, Thomas (2017): Basisbildung und Integrationsgesetz. Online unter: https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=11867 [Abgerufen: 8.6.2019].
- Hefler, Günter/Steinheimer, Eva/Wulz, Janine (2018): Die Aufgaben der Basisbildung und die Kompetenzen der BasisbildnerInnen. In: ISOP, Forum für gesellschaftspolitische Alternativen, 96, S. 13–24.
- Heinemann, Alisha (2017): The making of 'Good Citizens': German Courses for Migrants and Refugees. In: Studies in the Education of Adults, 49 (2), S. 177–195.
- Hofer, Michael (2016): Integration, das sind die Anderen. Migrationsgesellschaftliche Positionierungen durch Sprache im österreichischen Integrationsdiskurs. Münster/New York: Waxmann.
- IG DaZDaFBasisbildung (2018): Info und Begleitmaterialien zum Workshop: „Herrschaft durch Wertesysteme. Wie sich dagegen wehren, dermaßen regiert zu werden?, Online unter: https://igdazdafbasisbildung.noblogs.org/files/2018/06/IGDAZDAF_WS_Broschu%CC%88re_GLV_06_2018_1web.pdf [Abgerufen: 9.6.2019].
- John, Gerald (2016): Ausländer zahlen mehr ins Sozialsystem ein, als sie erhalten. Standard 19. Mai 2016. [Abgerufen am 9.6.2019].
- ÖIF (o.J.): Meine Integration in Österreich. Fragen zu Werte- und Orientierungswissen. A1.
- ÖIF (o.J.): Meine Integration in Österreich. Fragen zu Werte- und Orientierungswissen. A2.
- ÖIF (o.J.): Meine Integration in Österreich. Fragen zu Werte- und Orientierungswissen. B1.
- ÖIF Prüfungsordnungen für alle Stufen (o.J.), abrufbar unter: <https://www.integrationsfonds.at/sprache/pruefungen/> [Abgerufen am 7.6.2019].
- Regierungsprogramm 2017–2022 der Neuen Volkspartei und Freiheitlichen Partei Österreichs: Zusammen. Für unser Österreich. https://www.wienerzeitung.at/_em_datum/_wzo/2017/12/16/171216_1614_regierungsprogramm.pdf, [Abgerufen am 7.6.2019].
- Salgado, Rubia/Mineva, Gergana (2018): Und nun Kolleg*innen, was tun? In: COMPA/maiz/das kollektiv/EGRD (Hg.): Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotentiale von Dekolonisierung und Emanzipation. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 44–49.
- Schröder Sabine/Haas, Sophie (2018): Deutschkurse als Schauplatz migrations-, sicherheits- und sozialpolitischer Kämpfe. Auswirkungen des Inte-

grationsgesetzes auf die Praxis von Deutschlehrenden. In: *Juridicum*, 3, S. 340–349.

Stadler, Christian (2017): Aktuelle Herausforderungen für die Geistige Landesverteidigung 2017 in BMLVS (Hg.): *Sicher. Und Morgen? Sicherheitspolitische Jahresvorschau 2017*, Online unter: http://www.bundesheer.at/pdf_pool/publikationen/sipol_jvs2017.pdf [Abgerufen: 9.6.2019].

Weiterführender Link: <http://www.ncsall.net/index.php?id=493.html> [Abgerufen: 6.6.2019]

Laura Greber

„Sprachbildung als Wertebildung“ – (Re-)Produktion natio-ethno-kultureller Differenz in Deutschintegrationskursen

Ausgangslage

Das jüngst implementierte Fremdenrechtsänderungsgesetz (Integrationsgesetz 2017) sieht vor, *Sprachbildung als Wertebildung* zu verstehen. Der Gesetzesänderung zufolge sollen Deutschkurse im integrationspolitischen Bereich (sogenannte *Deutschintegrationskurse*)¹ nicht ausschließlich der Vermittlung und dem Erlernen der deutschen Sprache dienen, sondern ebenso der Vermittlung und dem Erlernen sogenannter *österreichischer Werte*. Die Verschränkung der Deutschvermittlung mit dem Unterrichten von Normen und Werten stellt dabei kein neues Phänomen dar. Sie wird durch eine solche Maßnahme lediglich explizit gemacht. Sprache wirkt, ist wirkmächtig und Realitäten bildend. Auch die Sprache der Lehrmaterialien ist (und war) niemals neutral und kann demnach nicht losgelöst von gesellschaftspolitischen Diskursen und Rahmenbedingungen interpretiert werden. Lehrmaterialien enthalten ein spezifisches Wissen über gesellschaftliche Normen und Werte sowie ein bestimmtes Wissen über die Lernenden, die im Kontext der ausgewählten Inhalte und des pädagogischen Handelns angesprochen werden. Lernende werden durch Adressierungen etwa in Form von Fragen oder Bildern in ein Verhältnis zu den dargestellten Normen und Werten gesetzt. U.a. im Kontext der Kritik an *interkulturellen Ansätzen* wurde dabei beobachtet, dass lernenden Migrant*innen pauschalisierend

1 Als Deutschintegrationskurse werden mit dem Fremdenrechtsänderungsgesetz bzw. Integrationsgesetz 2017 all jene Deutschkurse und -prüfungen betitelt, die dem Gesetz zufolge von Drittstaatsangehörigen und Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten besucht und absolviert werden müssen und neben der Vermittlung der deutschen Sprache auch die Vermittlung von Werte- und Orientierungsmodulen beinhalten.

(fehlende) Werte, Haltungen und Verhaltensweisen zugeschrieben werden, die als *negativ* bzw. *unerwünscht* dargestellt werden und die adressierten Lernenden aus einer defizitorientierten Perspektive betrachtet werden; zugleich wurde analysiert, dass dieser Repräsentation der Lernenden gleichzeitig (implizit) ein homogenes und sich *korrekt* verhaltendes gesellschaftliches *Wir* gegenübergestellt wird (vgl. u.a. Mecheril 2008).

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag Lehrmaterialien, die als Reaktion auf oben genannte Gesetzesänderung entwickelt wurden.² Im Zentrum steht die Frage nach den subjektivierenden und hierarchisierenden Effekten der Materialien in Bezug auf die Lernenden. Das heißt, es wird danach gefragt, inwiefern durch den Rückgriff auf spezifische Darstellungsformen und hegemoniale Wissensbestände den Lernenden eine untergeordnete gesellschaftliche Position zugewiesen wird.

Theoretische Perspektiven

Den wissenschaftlichen Referenzrahmen des Beitrags bilden Ansätze aus den Feldern Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Migrationspädagogik. Beide Bereiche befassen sich u.a. mit der Untersuchung der „Funktionalisierungen von Sprache in gesellschaftlichen Machtverhältnissen“ (Dirim 2016: 311) sowie mit der Frage nach der Positionierung von (DaZ-)Lernenden. Theoretisch und analytisch beziehe ich mich auf das Konzept der *Subjektivierung* (vgl. u.a. Judith Butler 2001) und des *Othering* (vgl. u.a. Said 2009, Hall 2004), und zudem arbeite ich mit dem Begriff der *natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung* (u.a. Mecheril 2016).

Den Theorien der *Subjektivierung* zufolge, auf die ich mich hier beziehe, liegt als gemeinsame Basis ein Subjektverständnis zugrunde, das das Subjekt nicht als eine in sich abgeschlossene, unabhängig bestehende Entität, sondern Subjekt-Sein als einen Prozess des Werdens versteht. Der Vorgang der Subjektwerdung wird als fortdauernd, unabschließbar und in einer Wechselbeziehung mit unter-

2 Für die ausführlichere Analyse des Datenmaterials vgl.: Laura Greber (2018), „Sprachbildung als Wertebildung“ – (Re-)Produktion natio-ethno-kultureller Differenz“, Dipl.-Arbeit, Universität Wien.

schiedlichen gesellschaftlichen Parametern und Akteur/innen von-stattengehend begriffen. Diesem Verständnis zufolge formieren sich Subjekte in historischen, gesellschaftlichen, strukturellen, institutionellen, sprachlichen Kontexten von Macht, Herrschaft, Subversion und Variation *als* Subjekte. Auch Unterrichtsmaterialien können als Teil der Formierung, Adressierung und Positionierung von Subjekten aufgefasst werden. Bezogen auf den Unterrichtskontext bedeutet dies zu fragen: welche Subjektrepräsentationen werden *angeboten*, verwendet, dargestellt, hergestellt, (re-)produziert? Welche Materialien, Inhalte, welche Sprachen, Bilder, Methoden und pädagogischen Handlungen rahmen im Unterrichtskontext die Prozesse der Adressierung und Positionierung? Wie werden die Kursteilnehmer*innen angesprochen? Wie gehen Lerner*innen mit Zuschreibungen um? Wo und wie zeigt sich Kritik und Widerstand? Inwiefern nehmen lernende Migrant*innen/Geflüchtete Einfluss auf subjektivierende Normalisierungsdiskurse?

Mittels der Perspektive des *Othering* wurde im Kontext postkolonialer Theorien deutlich gemacht, dass und wie *die Fremden zu Fremden gemacht* werden, indem – nicht zuletzt sprachlich-diskursiv – jene Ordnung erzeugt und etabliert wird, die es ermöglicht, einem vermeintlich (rational-dynamisch) differenzierenden *Wir* ein vermeintlich (irrational-statisch) nicht-differenzierendes (*Nicht-)*Wir gegenüberzustellen. *Die Anderen als die Anderen* werden erst durch ein bestimmtes Sprechen über *sie* als *anders/die Anderen* definiert und identifiziert. Den diskursiven Ausgangspunkt dieses *Sprechens-über* bilden koloniale Diskurse, Zuschreibungen und Fantasien. Repräsentationen gesellschaftlicher Normalität und vermeintliche Wissensbestände über die Lernenden können als Konstruktionen analysiert werden. Die Lernenden werden *anders gemacht*, gesellschaftlich marginalisiert und als defizitär positioniert. Das Konzept des *Othering* stellt eine Möglichkeit dar, den Prozess des „Fremdmachens“ von Subjekten zu beschreiben und diesen als eine „gewaltvolle hegemoniale Praxis“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 42) zu begreifen.

Der Begriff *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung* ist dem migrationspädagogischen Ansatz Paul Mecherils zuzuordnen. Ihm zufolge ist unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen für diesen Prozess des *Fremdmachens* bzw. des *Othering* der Rückgriff auf *nationale, ethnische* und/oder *kulturelle* Zuschreibungen wesent-

lich.³ Anders formuliert bedeutet dies, dass unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen die Konstruktion von Selbst und Anderem v.a. mittels des Rekurses auf eben diese Zuschreibungen von-statten geht. Laut Mecheril werden dabei zwei Gruppen als jeweils homogen und in Differenz zueinanderstehend vorgestellt: Einerseits ein *natio-ethno-kulturelles Wir*, andererseits die „Vorstellung des und der Anderen, des kulturell, des ethnisch und/oder des national Anderen“ (Mecheril 2010: 15). Die Differenzierung und Vereinheitlichung der beiden (vorgestellten) Gruppen basiert, so seine Analyse, weniger auf Beschreibungen *tatsächlicher*, sondern insbesondere *imaginiertes* Lebensweisen und Alltagspraxen. Insofern trage die Zuschreibung einer nationalen, ethnischen und/oder kulturellen Zugehörigkeit wesentlich dazu bei, die Vorstellung eines gesellschaftlichen *Wirs* und in weiterer Folge eines gesellschaftlichen *Nicht-Wirs* zu konstruieren (vgl. ebd.). Die Konstruktion von und Differenz zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* diene schließlich der (Wieder-)Herstellung eines Dominanz- und Herrschaftsverhältnisses zugunsten des *natio-ethno-kulturell* kodierten *Wirs* (vgl. ebd.).

Methodische Vorgehensweise

Ausgehend von dieser theoretischen Perspektivierung habe ich bei der Analyse der Unterrichtsmaterialien auf zwei Fragen fokussiert: a) inwiefern sind Mechanismen der *Selbst-* und *Fremdkonstruktion* im Zusammenspiel mit der Zuschreibung von *natio-ethno-kulturell* kodierter *Zugehörigkeit* zu beobachten und b) welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Positionierung von Lernenden. Methodisch habe ich mich für die Verschränkungen von inhaltsanalytischen und diskursanalytischen Methoden zur Untersuchung von Lehrbüchern entschieden. Für die Beantwortung der Fragen habe

3 Es ist allerdings wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Bedeutung der Begriffskonzepte *Nation*, *Ethnizität* und/oder *Kultur* dabei als soziale Konstruktion begriffen wird. Das bedeutet, sie stellen im Rahmen der Migrationspädagogik keine *natürlichen*, *unveränderlichen* Gegebenheiten dar, sondern werden unter dem Gesichtspunkt ihrer Eingebundenheit in unterschiedliche gesellschaftliche Verhältnisse und ihres historischen Entstehungsprozesses betrachtet (vgl. u.a. Anderson 1996, Balibar 1990, Hall 2004, Miles 2000).

ich in drei Lehrwerken den thematischen Aspekt der *Wertevermittlung* für das *Sprachniveau A1* gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER's) analysiert.

Zum Zeitpunkt der Analyse (Mai–Oktober 2018) standen drei DaZ-Lehrwerke zur Verfügung, die Werte- und Orientierungsmodule beinhalten.⁴ Es handelte sich dabei zum Ersten um das Lehrwerk *Linie 1 Österreich. Deutsch in Alltag und Beruf plus Werte- und Orientierungsmodule* (Verlag Ernst Klett Sprachen, Stuttgart, 2017, 1. Auflage), zum Zweiten um das Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich* (Verlag GmbH Cornelsen, Berlin, 2017, 1. Auflage) und zum Dritten um das Lehrwerk *Schritte plus Neu Österreich* (Verlag Hueber).⁵

Die Fokussierung auf das Sprachniveau A1 erfolgte aufgrund dessen, dass gerade auf einem basalen Sprachniveau, wie A1 dies (gemäß GER's) darstellt, die Verhandlung von sogenannten Werten problematisch erscheint (wenngleich jede Art von „Werte-Bildung“, die sich explizit nur an ausgewählte gesellschaftliche Gruppen – nämlich Migrant*innen wendet, abzulehnen ist).

Insbesondere wenn die Wertevermittlung einsprachig im Deutschunterricht – auf Deutsch – und nicht etwa im Rahmen eines von den Lernenden selbst gewählten Interessensmoduls oder eines mehrsprachigen Beratungssettings stattfindet, sind Lernende mit sprachlichen Hürden konfrontiert, die eine inhaltlich differenzierte Diskussion, Auseinandersetzung und Artikulation verunmöglichen.

4 Die Inhalte dieser Werte- und Orientierungsmodule müssen für den Erhalt eines Aufenthaltstitels in Österreich von Drittstaatsangehörigen und Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten absolviert werden. Sie werden vom *Österreichischen Integrationsfonds* (ÖIF) vorgegeben, der insofern eine Monopolstellung einnimmt, die äußerst problematisch erscheint.

5 Der ÖIF stellt auch selbst Materialien zu den Inhalten der Werte- und Orientierungsmodule zur Verfügung, die in der vorliegenden Analyse allerdings aufgrund einer notwendigen Reduktion des Datenmaterials und der Fokussierung auf Lehrwerke nicht berücksichtigt wurden.

Exemplarische Darlegung der Materialanalyse

Die Analyse der Unterrichtsmaterialien hat gezeigt, dass im Kontext der Werte-Vermittlung *Othering-Prozesse* ablaufen und wirken und Lernende als *andere* Subjekte repräsentiert und positioniert werden.


Wie die nachfolgenden Abbildungen 1 und 2 verdeutlichen, werden in den Materialien mit Bezug auf Themen wie „Geschlechterverhältnisse“, „Familienkonstellationen“ oder „Kindererziehung“ Gruppen konstruiert, differenziert und in ein Dominanzverhältnis zueinander gesetzt. Abbildung 1 zeigt lachende Kinder, die alle eine helle Hautfarbe, einen gewählten und gepflegten Kleidungsstil haben und die wohl der stereotypen Vorstellung einer österreichischen Norm entspricht. Das Textdokument stellt eine Verbindung zu Österreich sowie zu Liebe und Harmonie her. Der Verweis auf eine „Diplompsychologin“ verleiht der Beschreibung einen objektiven und normativen Charakter. Die Betitelung der Lektion mit „Unsere Kinder – unsere Welt“ dient der Konstruktion und Imagination eines einheitlichen, gemeinsamen *Wir*.

Was brauchen Kinder?

Diplompsychologin Krista Blum im Interview:
 „Früher war es in Österreich anders. Eine Großfamilie war in einem Haus: Großeltern, Eltern, Kinder. Die Frauen hatten oft keinen Beruf. Heute haben Frauen und Männer einen Beruf. Viele Familien sind klein. Aber es ist egal, wie groß die Familie ist. Wichtig für die Kinder ist Harmonie. Sie brauchen viel Liebe ...“

Textdokument 1

- 1 Was brauchen Kinder?
- 2 Wer war früher zusammen in einem Haus?
- 3 Wer hatte früher oft keinen Beruf?



Bildbeleg 1

Abbildung 1: Pluspunkt Deutsch, „Unsere Kinder – unsere Welt“.

In Abbildung 2 werden demgegenüber Personen unterschiedlicher Hautfarbe in einer *interkulturell* kodierten Umgebung präsentiert; – auf anderen Bildern der Lektion wird der Bezug zu einem Kursraum hergestellt, wodurch wiederum eine Verbindung zwischen der Darstellung und den Lernenden hergestellt wird.

Weiteres repräsentiert Abbildung 2 eine Konfliktsituation, die auf divergierenden Vorstellungen von Geschlechterrollen zu basieren scheint. Einerseits werden *patriarchal* konnotierte Geschlechterrollen (*die Frau bedient*) gezeigt und andererseits Verhaltenswei-

sen, die interpretiert werden können als *sich widersetzend – emanzipiert*. Auffallend diesbezüglich ist, dass der *patriarchal* agierende Mann sich nicht nur in Hinblick auf sein Verhalten, sondern auch in Bezug auf seine physischen Merkmale (Haut- und Haarfarbe) von dem – in Abbildung 1 als österreichisch gezeichnetem Erscheinungsbild – unterscheidet. Die *emanzipiert* agierende Frau hingegen unterscheidet sich nicht.

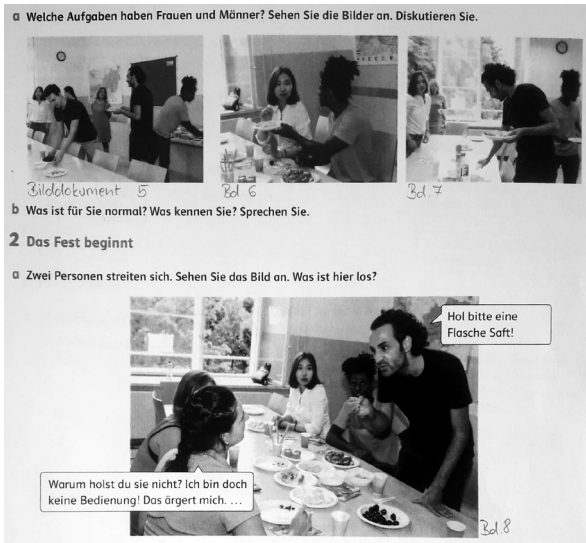



Abbildung 2: Linie 1, „Konflikte im Alltag“.

Somit wird in den beiden Ausschnitten durch *national, ethnisch* und *kulturell* kodierte Zuschreibungen sowie den explizit lexikalischen Verweis („Unsere Kinder – unsere Welt“) ein *Wir* konstruiert, das pauschal mit Österreich in Verbindung gebracht wird. Durch den Bezug auf ein geteiltes Früher und eine Allgemeingültigkeit scheint dieses *Wir* einen gemeinsamen Erfahrungshorizont zu haben. Es wird zudem *harmonisch, liebevoll, allgemeingültig* und *emanzipiert* konnotiert und ist *weiß*. Schließlich wird diesem *Wir* eine Gruppe der *Anderen*, gewissermaßen ein *Nicht-Wir* gegenübergestellt, das sich dadurch auszeichnet, dass es all die Zuschreibungen des *Wirs* nicht erfährt.

Hinsichtlich der Thematisierung der Inhalte „gleichgeschlechtliche Partner_innenschaften“, „vielfältiges Zusammenleben“ oder „spezifisches Verhalten“ lässt sich eine ähnliche Konstruktion der Pauschalisierungen, stereotypisierende Differenzierungen und Hierarchisierung beobachten. In Abbildung 3 werden zwar vielfältige Familienformen im Sinne hetero- und homosexueller, verheirateter, geschiedener oder vertraglos zusammenlebender Partner_innenschaften dargestellt; zugleich werden diese aber einheitlich als *zufrieden, glücklich, gut situiert* wirkende, in *Österreich* lebende und *weiße* Menschen sowie vorwiegend heterosexuelle Paare und heteronormative (Klein-)Familienkonstellationen dargestellt. Das bedeutet, unter dem Aspekt „Vielfalt des Zusammenlebens“ wird eine bestimmte Vorstellung *vielfältiger* Lebensweisen als Norm gesetzt, als *allgemeingültig* dargestellt und somit eine spezifische *österreichische Normalität* konstruiert.

1 Wer gehört zu wem?

a Sehen Sie die Bilder an. Wie leben die Menschen? Beschreiben Sie die Familien.



Bilddokument 1 Bld. 2 Bld. 3 Bld. 4

b Lesen Sie die Texte in den Sprechblasen. Welcher Text passt zu welchem Foto? Ordnen Sie zu.

Ich lebe in Wien. Ich wohne allein. Ich habe viele Freunde und reise gerne. **Andreas aus Wien** 1
Textdokument 1

Wir sind verheiratet. Unser Sohn Jakob ist 6 Jahre alt. Maria unsere Tochter 4. Wir lachen viel. Die Großeltern besuchen uns oft. **Hannes und Anna aus St. Pölten** 3
Tid. 3

Mein Mann Karl und ich leben seit 20 Jahren ohne Heiratsurkunde zusammen. Jeder hat sein eigenes Zimmer. Das gefällt uns. **Alma aus Graz** 2
Tid. 2

Ich bin geschieden. Mein Sohn Cem ist 7. Er lebt bei mir. Aber sein Vater kümmert sich auch. **Christa aus Linz** 4
Tid. 4

Abbildung 3: Linie 1, „Lebensformen“.

In Abbildung 4 werden diese als *vielfältig* gesetzten Lebensweisen schließlich Lebensweisen gegenübergestellt, die als *konservativ, traditionalistisch* und *weniger vielfältig* interpretiert werden.

b Lesen Sie den Text. Wie ist das für Sie? Kreuzen Sie an.

- 1 In Österreich (Europa) heiraten immer zwei Personen. Die Ehe von drei oder mehr Personen ist verboten.
- 2 Ehen (heterosexuelle Partner) bzw. eingetragene Partnerschaften (gleichgeschlechtliche Paare) mit gleichen Rechten werden vor dem Standesbeamten geschlossen (Gesetz). Ehen, die nur in anderen Institutionen (z. B. Kirchen) geschlossen wurden, gelten vor dem Gesetz nicht.
- 3 Kinder (-18 Jahre) dürfen nicht heiraten, Personen zwischen 16 und 18 Jahren können eine gerichtliche Sondergenehmigung bekommen. Jüngere Mädchen bis 15 Jahren können keine Sondergenehmigung bekommen.
- 4 Keine Person darf zu einer Ehe gezwungen werden. Vor dem Standesbeamten kann jede Person noch vor der Eheschließung ihre Einwilligung zurückziehen.
- 5 Die freie Partnerwahl ist Ausdruck des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen Lebens. Das garantiert der Staat Österreich.

Textdokument 1

- | | | | | | |
|---|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2 | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3 | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4 | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5 | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

- Das kenne ich und verstehe ich.

Das kenne ich, das ist mir aber noch fremd.

Das verstehe ich nicht.






Td. 2

Abbildung 4: Schritte plus, Arbeitsblatt 3 („Verheiratet“).

Textdokument 1 der Abbildung legt Inhalte dar, die eine spezifische Vorstellung von bzw. ein spezifisches Wissen über *andere* Lebensweisen implizieren (*religiös fremdbestimmt/zwanghaft, polygam lebend*). Diese Vorstellung dient im Umkehrschluss dazu, ein österreichisch-europäisches Wir bzw. ein *euro-nationales Wir* als *Normalität* zu zeichnen.

Darüber hinaus suggerieren die im Text dargelegten Inhalte, die Lernenden hätten hinsichtlich bestimmter Themen *kein* Wissen bzw. *falsches* Wissen oder würden entgegen in Österreich (vermeintlich) praktizierten Verhaltens handeln. Sie werden den Inhalten gegenübergestellt und als *Nicht-Wissende* eingeordnet; eine eigene Positionierung zu den Inhalten des Textes wird ihnen vorenthalten – sie sollen sich in ein Verhältnis zum Text setzen (Smileys ankreuzen), können aber keine eigene Ansicht vertreten und werden im Falle eines Nicht-Verstehens negativ bewertet (trauriger Smiley). Eine ähnliche Positionierung der Lernenden kann in Abbildung 5 beobachtet werden.

b Menschen im Park. Welches Verhalten ist gut? Kreuzen Sie an: ☺ oder ☹. Vergleichen Sie im Kurs.

Wir reden und telefonieren laut. ☺ ☹	Wir machen eine Party. ☺ ☹
 Bilddokument 9	 Bild 12
Wir hören leise Musik. ☺ ☹	Wir belästigen Frauen nicht. ☺ ☹
 Bild 10	 Bild 13
Wir stören andere nicht. ☺ ☹	
 Bild 11	

VORHANG AUF!

Abbildung 5: Linie 1, „Leute treffen“.

Die hier abgebildeten Sätze können analog zu einer Formulierung betrachtet werden, die typisch für den Umgang Erwachsener mit Kindern ist. Wollen Erwachsene Kinder zu einem bestimmten Verhalten erziehen, verwenden sie oftmals Formulierungen wie „Wir machen keinen Lärm“. Das Kind wird dadurch mittels der Herstellung einer Verbindung zwischen erziehender und erzogener Person („Wir“) der Diktion des/der Erwachsenen unterworfen. Das pädagogische Verständnis, das einer solchen Herangehensweise zugrunde liegt, verlangt den Lernenden Anpassung und Unterordnung ab. Zudem werden Lernende in Abbildung 5 nicht nur, wie in Abbildung 4, auf erzieherische Weise als unwissend dargestellt, sondern durch die bildliche Darstellung von Verhalten, das *negativ* konnotiert ist, auch als Subjekte des *Störverhaltens* positioniert.

Zusammenfassung

Die exemplarisch dargelegten Ausschnitte der *Werte- und Orientierungsmaterialien* führen insofern einen widersprüchlichen Umgang mit *Werten* vor Augen als einerseits implizit und explizit *Werte* wie „Selbstbestimmung“, „Autonomie“ und „Vielfalt“ propagiert werden, sowie andererseits gleichzeitig ein Wissen über die Lernen-

den repräsentiert wird, das diesen propagierten *Werten* widerspricht. Abbildung 5 zeigt etwa nicht eine autonomieorientierte bzw. autonomiefördernde Adressierung der Lernenden; vielmehr werden sie in ihrer Autonomie eingeschränkt, da sich die Lernenden einer bestimmten Diktion anpassen und unterordnen sollen. Auch die Behandlung der *Werte* „Geschlechtergerechtigkeit“, „Emanzipation“ und „Familienharmonie“, wie sie in den Abbildungen 1–4 stattfindet, scheint weniger einer Auseinandersetzung mit diesen *Werten*, als vielmehr der Konstruktion eines überhöhten und homogenen *Wir*s sowie der Abgrenzung dieses *Wir*s und der Unterordnung der imaginierten Gruppe der *Anderen* zu dienen. Die oben genannten Begriffe werden somit als *Werte* einer bzw. *unserer* Gesellschaft propagiert, können hinsichtlich der Positionierung der Lernenden in den Materialien allerdings nicht wiedergefunden werden.

Die Widersprüchlichkeit in Hinblick auf die Bedeutung und Interpretation der *Werte* wird insbesondere durch den Entstehungs- und Wirkungskontext der Unterrichtsmaterialien im integrationspolitischen Bereich verstärkt. Einerseits werden die sogenannten Deutschintegrationskurse so dargestellt, als zielten sie auf „Wohl, Handlungsfähigkeit oder Autonomie“ (AG SBR 2012) der Lernenden sowie auf eine emanzipierte, gleichberechtigte Gesellschaft ab. Andererseits sind die Lernenden dazu verpflichtet, Integrationsvorgaben zu erfüllen, um einen Aufenthaltstitel in Österreich zu erhalten und somit überhaupt eine Existenzberechtigung innerhalb Österreichs zu haben. Autonomie und Gleichberechtigung spielen dabei keine Rolle. Die Absolvierung der vom ÖIF zertifizierten Prüfungen stellt für Drittstaatsangehörige und Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte eine zwingend zu erfüllende Maßnahme dar. Insofern scheint die Thematisierung von *Werten* nur vordergründig und rhetorisch darauf abzuzielen, die Autonomie- und das Wohlbefinden der angesprochenen Lernenden zu fördern, tatsächlich aber die Überhöhung eines imaginierten *natio-ethno-kulturellen Wir*s und die Unterordnung der diesem *Wir* als nicht zugehörig definierten *Anderen* im Blick zu haben.

Literatur

- Benedict Anderson (1996), *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Etienne Balibar/Immanuel Wallerstein (1990), „Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie (E.B.)“, *Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten*, übers. v. Michael Haupt und Ilse Utz. Hamburg: Argument, S. 107–130.
- Judith Butler (2001), *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, übers. v. Reiner Ansén. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- María do Mar Castro Varela/Paul Mecheril (2010), „Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen“, *Migrationspädagogik*, hg. v. Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter. Weinheim/Basel: Beltz, S. 23–53.
- İnci Dirim (2016), „Sprachverhältnisse“, *Handbuch Migrationspädagogik*, hg. v. Paul Mecheril unter Mitarbeit v. Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim/Basel: Beltz, S. 311–325.
- Stuart Hall (2004), *Ausgewählte Schriften*. Bd. 4: *Ideologie, Identität, Repräsentation*, hg. v. Juha Koivisto, Andreas Merckens, übers. v. Kristin Carls u.a. Hamburg: Argument.
- Paul Mecheril (2008), „„Kompetenzlosigkeitskompetenz‘. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen“, *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, hg. v. Georg Auernheimer. Opladen: Leske+Budrich, S. 15–34.
- Paul Mecheril (2010), „Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive“, *Migrationspädagogik*, hg. v. Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7–22.
- Paul Mecheril (2016), „Migrationspädagogik – ein Projekt“, *Handbuch Migrationspädagogik*, hg. v. demselben unter Mitarbeit v. Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim/Basel: Beltz, S. 8–30.
- Robert Miles (2000), „Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus“, *Theorien über Rassismus*, hg. v. Nora Räthzel. Hamburg: Argument, S. 17–33.
- Edward W. Said (2009), *Orientalismus*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Online-Literatur

- AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik (AG SBR) (2012), „Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung“, *Die Gaste* 21/März-April, <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html>, zuletzt zugegriffen 08.09.2018.

Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft (Integrationsgesetz – IntG), BGBl. I 2017/68,
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891&FassungVom=2017-12-31>, zuletzt zugegriffen 25.06.2018.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Friederike Jin/Joachim Schote (2017), *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich. Kursbuch A1*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH, S. 167.
- Abbildung 2: Susan Kaufmann/Ulrike Moritz/Margret Rodi/Lutz Rohrman/Ralf Sonntag/Margit Doubek/Ellen M. Zitzmann (2017), Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf plus Werte- und Orientierungsmodule. Kurs- und Übungsbuch A1.1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 132.
- Abbildung 3: Susan Kaufmann/Ulrike Moritz/Margret Rodi/Lutz Rohrman/Ralf Sonntag/Margit Doubek/Ellen M. Zitzmann (2017), *Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf plus Werte- und Orientierungsmodule. Kurs- und Übungsbuch A1.1*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 135.
- Abbildung 4: Roland Fischer/Frauke Büttner (2018), „Arbeitsblätter zu Wertedialogen“, *Hueber. Freude an Sprachen*, <https://www.hueber.de/schritte-plus-neu/at/unterrichten?kategorie=wertedialoge&band=a11>, zuletzt zugegriffen 22.09.2018, S. 5.
- Abbildung 5: Susan Kaufmann/Ulrike Moritz/Margret Rodi/Lutz Rohrman/Ralf Sonntag/Margit Doubek/Ellen M. Zitzmann (2017), Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf plus Werte- und Orientierungsmodule. Kurs- und Übungsbuch A1.1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 130.v

Ein Positionspapier für die Alphabetisierung und Basisbildung

„MIKA“ steht für Migration – Kompetenz – Alphabetisierung und war eine nationale Netzwerkpartnerschaft, gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. MIKA war von 2008 bis 2018 operativ tätig und verfolgte das Ziel, die Ausbildung von Unterrichtenden im Bereich Basisbildung/Alphabetisierung mit Erwachsenen in der Migrationsgesellschaft österreichweit zu professionalisieren. Dafür wurden Aus- und Weiterbildungen sowie neue Materialien für die Basisbildung mit Erwachsenen entwickelt. Vernetzung und Qualitätsentwicklung waren weitere Bestandteile der Arbeit.

Wir bedauern sehr, dass es dem Netzwerk künftig nicht mehr möglich sein wird, aktiv zu sein, da es keine Fördermittel mehr gibt. Damit geht ein wichtiger Teil in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft verloren. Zum Abschied hinterlassen wir den Kolleg_innen in der Basisbildung unser Positionspapier zum Thema Migrationspädagogik. Dieses soll als Einladung und Anregung zu einer reflexiven und emanzipatorischen Praxis in der Basisbildung dienen. Teil von MIKA waren folgende Organisationen: VHS Wien/AlfaZentrum für MigrantInnen, Verein BILL, Verein Danaida, das kollektiv, Verein Frauen aus allen Ländern, Frauenservice Graz und Verein Projekt Integrationshaus.

Wir und die Anderen. Basisbildung und Differenz. Positionen des Netzwerks MIKA

Die meisten Menschen erleben im Laufe ihrer Biografie einmal die Situation, dass sie in irgendeiner Weise anders sind als der Großteil ihrer Mitmenschen: sei es, dass sie den Leistungsanspruch am Arbeitsplatz nicht erfüllen, sei es, dass sie an einer Krankheit oder einer körperlichen Beeinträchtigung leiden oder in ganz anderer

Weise nicht der vorherrschenden Norm entsprechen, wie im Fall von Menschen, die hier als Migrant_innen leben. Das Gefühl, „anders“ zu sein und von der Umgebung als „anders“ definiert zu werden, ist meist unangenehm und hemmend. Die konkreten Konsequenzen dieser machtvollen Grenzziehung sind gesellschaftlicher Ausschluss sowie die damit verbundenen sozialen und ökonomischen Benachteiligungen.

Was und wer in einer Gesellschaft als „normal“ oder als „anders“ gilt, wird vom Verhalten jedes und jeder Einzelnen mitbestimmt und drückt sich in konstruierten Normen aus. Das geschieht aufgrund bestimmter Merkmale wie Sprache, Einkommen, Hautfarbe, sexuelle Orientierung, Bildungsgrad, ethnische Zugehörigkeit, Aufenthaltsstatus etc. Über Zuschreibungen und deren Gewichtung und Wertung werden Menschen in „normal“ – so wie wir – und in „anders“ – so wie wir nicht sind – eingeteilt. Es entsteht ein „Wir“ und ein „die Anderen“. Durch die Wertung der Merkmale, die positiv oder negativ besetzt werden, entsteht ein Machtverhältnis zwischen jenen, die zuschreiben und jenen, die die Zuschreibungen betreffen.

Die Arbeit in der Basisbildung in Österreich ist geprägt durch die Arbeit mit Menschen, die als „anders“ gelten, anders, weil sie aus unterschiedlichen Ländern und aus unterschiedlichen Gründen nach Österreich gekommen sind, innerhalb Österreichs in unterschiedlichen communities ihren Lebensmittelpunkt haben, unterschiedliche familiäre, soziale, religiöse Konzepte leben, unterschiedliche Sprachen sprechen, unterschiedliche Bildungshintergründe haben. Auch in der Basisbildung wird sichtbar, dass es nicht eine gesellschaftliche Normalität, sondern eine Vielfalt unterschiedlicher Lebenskonzepte und -situationen gibt. Doch der Umgang mit dieser Vielfalt ist unterschiedlich. Zunehmend ist eine stärker werdende erzieherische Tendenz in der Basisbildung zu beobachten, bei der Lernende als – in jeder Hinsicht – Unwissende betrachtet werden, denen in der Basisbildung nicht nur die deutsche Sprache, sondern gleich die ganze Welt aus einer eurozentristischen Perspektive erklärt werden muss und vor allem das, was in Österreich als „normal“ gilt.

Das Netzwerk MIKA sieht in der Basisbildung allerdings keinen erzieherischen, sondern einen emanzipatorischen Auftrag. Die Lernenden finden in diesen Basisbildungsangeboten Möglichkeiten vor, den eigenen Lernprozess möglichst selbstbestimmt zu

gestalten und sich mit gesellschaftlichen Normen und Vorstellungen in einem wechselseitigen Dialog kritisch auseinandersetzen zu können. Sie können Lerninhalte und Lernziele mitbestimmen. Diese Basisbildungsangebote werden in einem dialogischen Prozess mit den Lernenden entwickelt und gestaltet, um Lernen auf beiden Seiten zu ermöglichen und das eigene Verständnis von Deutungs- und Handlungsmustern zu erweitern. Die Lehrenden und die Lernenden werden zu einem differenzierten Blick auf die Möglichkeiten gesellschaftlichen Handelns und des Zusammenlebens ermutigt.

Dafür muss aber anerkannt werden, dass wir alle, die wir in der Basisbildung tätig sind, auch selbst Zuschreibungen machen, dass auch wir bestimmte Bilder von den Lernenden im Kopf haben oder glauben, ausreichend über sie Bescheid zu wissen. Lehrende vermitteln im Unterricht – bewusst oder unbewusst –, was in Österreich derzeit als „normal“ und als „erwünscht“ gilt. Auch hier wird ein „Wir“ (die Lehrenden, die Wissenden) und ein „Nicht-Wir“ (die Lernenden, die Nichtwissenden, weil sie z.B. die dominante Sprache nicht beherrschen) hergestellt, und es werden herrschende Normvorstellungen und Machtverhältnisse gefestigt.

Eine Möglichkeit mit dieser Tatsache umzugehen ist, diese Aspekte der Unterrichtsarbeit bewusst wahrzunehmen und Vorurteilsbewusstsein zu entwickeln. Das bedeutet, anzuerkennen, dass auch wir Vorurteile haben, die möglicherweise auch auf unsere pädagogische Professionalität einwirken. Es geht darum, sich die eigenen und die damit zusammenhängenden Bilder und Handlungen bewusst zu machen und die pädagogische Praxis systematisch kritisch zu reflektieren. Es geht darum, sich kontinuierlich mit der eigenen kulturellen Prägung, den eigenen Wertorientierungen und Normvorstellungen, der Gestaltung des eigenen Unterrichts und der Haltung gegenüber den Lernenden sowie den gesellschaftlichen Strukturen kritisch auseinanderzusetzen.

Dies erfordert, sich bei der Unterrichtsplanung, bei Themen- und Materialauswahl kritische Fragen zu stellen: Welche Bilder und Erzählungen werden transportiert? Welche Lebensrealitäten werden beschrieben oder abgebildet? Welche nicht? Wer fühlt sich dadurch repräsentiert? Wer nicht? Welche Haltung steht dahinter? Welches Wissen über die Lernenden wird vorausgesetzt? Woher kommt die-

ses Wissen? Werden unterschiedliche oder nur die vorherrschenden Normen dargestellt? ...

Wir als Lehrende und andere Akteur_innen der Basisbildung müssen diese Reflexion er-lernen und anerkennen, dass die Differenzierung zwischen „wir“ und „die Anderen“ – bewusst oder unbewusst – in allen gesellschaftlichen Bereichen gemacht wird. Die Wahrnehmung der damit verbundenen herrschenden sozialen Ungleichheiten z.B. zwischen Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen etc. ist eine Voraussetzung dafür, diese auch verändern zu können.

Dafür müssen jedoch Räume für diese Auseinandersetzung geschaffen und bestehende Räume erhalten werden: in der Aus- und Weiterbildung, aber vor allem auch in der laufenden Arbeit. Lehrende müssen dabei kontinuierlich unterstützt werden. Dann können sie sich der Herausforderung, die das Dilemma der eigenen Verstricktheit mit sich bringt, stellen und Mut zu Veränderung entwickeln.

Das Netzwerk MIKA möchte in seinen Entwicklungstätigkeiten und in der Aus- und Weiterbildung von Basisbildner_innen immer gerade dazu beitragen.

MIKA Netzwerk, www.netzwerkmika.at

Koordination: Die Wiener Volkshochschulen GmbH / lernraum.wien

Kooperationspartner_innen: Verein DANAIDA, das kollektiv, BILL-Institut für Bildungsentwicklung Linz, Verein FRAUENSERVICE Graz, Verein Projekt Integrationshaus, Verein Frauen aus allen Ländern.

Wien, Graz, Linz, Innsbruck, 14.01.2019

Studienvorbereitung für Geflüchtete in Deutschland – Herausforderungen eines besonderen Bildungsabschnitts

Die Anzahl der weltweit registrierten Migrant*innen nimmt beständig zu, unter ihnen 25 Millionen Geflüchtete, die ihre Herkunftsländer aufgrund von Krieg, Vertreibung und Verfolgung verlassen mussten (UNHCR 2018). Allein für 2015 konnte das deutsche Innenministerium etwa 800.000 Asylantragstellungen bestätigen (BMI 2016). Zahlreiche Geflüchtete verfügen über qualifizierte Schulabschlüsse, haben mitunter bereits in ihren Herkunftsländern studiert oder akademische Abschlüsse erreicht (Brücker et al. 2016). Nicht überraschend suchen sie nun nach Anschlussmöglichkeiten für ihre Bildungsbiografie durch eine Studienaufnahme. In Deutschland haben im Rahmen des BMBF¹-Förderprogramms *Integra* allein 2017 über 10.000 Geflüchtete an Studienvorbereitungskursen teilgenommen (Fourier et al. 2018).

Hochschulbildung ist in den Ankunftsländern von entscheidender Bedeutung für die soziale und ökonomische Integration von Migrant*innen. Forschung zum Thema Studienvorbereitung nach der Flucht ist bislang aber leider rar (Berg et al. 2018). Stattdessen stehen oftmals schulisches Lernen und die Begleitung von Geflüchteten nach einer erfolgreichen Studienaufnahme im Forschungsfokus. Der vorliegende Beitrag geht einen neuen Weg und nimmt die Studienvorbereitung an deutschen Universitäten als eigenständigen Bildungsabschnitt in den Blick. Die Studienvorbereitung, vor allem ihre Ausgestaltung durch die unterschiedliche Bewertung ausländischer Hochschulzugangsberechtigungen, hat eine Schlüsselfunktion beim Transfer von kulturellem Kapital. Hier entscheidet sich, ob und wie an Bildungs- und Berufsbiografien nach der Flucht angeschlossen werden kann.

1 Deutsches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Im Forschungsprojekt „WeGe“² werden erstmals für Deutschland Rahmenbedingungen für erfolgreiche Übergänge Geflüchteter ins Studium untersucht. Es begleitet Geflüchtete und internationale Studieninteressierte ohne Fluchterfahrung durch qualitative und quantitative Befragungen von der Studienvorbereitung in die Studieneinstiegsphase. Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die Ergebnisse der qualitativen Vorstudie des Projekts, in der geflüchtete Teilnehmer*innen an sprachlichen und akademischen Vorbereitungskursen und Mitarbeiter*innen an zwei deutschen Hochschulstandorten zu den Herausforderungen und Chancen des Hochschulzugangs sowie der Studienvorbereitung für Geflüchtete interviewt wurden (Grüttner et al. 2018).

Organisation der Studienvorbereitung in Deutschland

Die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) der Kultusministerkonferenz (KMK) prüft die Gleichwertigkeit einer ausländischen Hochschulzugangsberechtigung (HZB) im Vergleich zur deutschen und nimmt eine entsprechende Klassifizierung vor (sog. direkte oder indirekte HZB). Je nach Bewertung müssen studieninteressierte Geflüchtete entweder an einem Sprachkurs teilnehmen (direkte HZB), mit dem sie Deutschkenntnisse i.d.R. auf dem Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen nachweisen, bevor sie für ein Studium zugelassen werden können. Eine indirekte HZB macht es erforderlich, dass sie eine Feststellungsprüfung absolvieren, die meist von sog. „Studienkollegs“ durchgeführt wird. Zur Vorbereitung darauf besuchen sie „Schwerpunkt-kurse“ der Studienkollegs, die abhängig vom Studienfachwunsch neben sprachlichen auch akademisch-fachliche Anteile umfassen.

Die Bildungswege in der Studienvorbereitung unterscheiden sich durch den organisatorischen Kontext, der im ersten Fall ausschließlich den Nachweis von Sprachkenntnissen beinhaltet und im zweiten Fall Sprachkenntnisse mit akademischen Fachkenntnissen kom-

2 Wege von Geflüchteten an deutsche Hochschulen. Das Projekt wird durch das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Laufzeit: April 2017 bis Dezember 2020.

biniert. Nach der formal erforderlichen Studienvorbereitung hängt die Studienaufnahme allerdings von einem erfolgreichen Zulassungsverfahren ab. Die Chancen auf einen Studienplatz variieren zwischen den einzelnen Hochschulen und Fächern. Mittlerweile haben Hochschulen daneben Zugangswege entwickelt, die mehr oder weniger vom skizzierten Normalfall abweichen. Dort geht es darum, Sprachkurse mit fachlichen und überfachlichen Angeboten zu verknüpfen oder mit einer Art Orientierungsstudium einen alternativen Zugang zu einem Studienfach für ausländische Bewerber*innen mit direkter oder indirekter HZB zu schaffen.

Herausforderungen des Bildungsabschnitts Studienvorbereitung aus empirischer Sicht

Besonderheiten des Bildungsabschnitts Studienvorbereitung

Die Studienvorbereitung, egal ob sie in Studienkollegs oder in Sprachkursen stattfindet, unterscheidet sich sowohl von sekundärer als auch von tertiärer Bildung. Zwar bereitet das Studienkolleg auf die Erfüllung bestimmter Zulassungskriterien für deutsche Hochschulen vor, es kann aber weder eindeutig als Schulbesuch noch als Teil eines Studiums verstanden werden, was es zu einer Übergangs-Institution eigener Art zwischen den Bildungsbereichen macht. Beim Erwerb der erforderlichen Deutschkenntnisse in Sprachkursen ist ein organisatorischer Anschluss an das Bildungssystem teilweise über die Hochschulen und teilweise (bei privaten Kursanbietern) gar nicht gegeben. Zudem unterscheiden sich vielfältige Anbieter hinsichtlich der Qualität, Ausgestaltung und Kosten der Angebote (Grüttner et al. 2018), und die Kurse sind für Menschen, die im ländlichen Raum untergebracht bzw. dort hin verteilt wurden, meist nicht gut erreichbar.

Wir sehen in der Studienvorbereitung eine destandardisierte Statuspassage, die sich in einer Bandbreite von Angeboten und Varianten der (Nicht-)Anbindung an tertiäre Bildung vollzieht. Sie ist i.d.R. nicht, wie das Studium, mit weiteren Rechten und Ansprüchen verbunden und fungiert zudem in geringerem Maße als Rahmen der persönlichen Identifikation (als Studierende). Ausgehend von Normbildungsverläufen gestaltet, bietet die Passage wenig Raum, auf verzweigte oder unterbrochene Bildungsbiographien einzugehen.

„Sprachliche und fachliche Studierfähigkeit“ herstellen

Sowohl mit direkter als auch indirekter HZB sollen Geflüchtete im Rahmen der Studienvorbereitung mit C1 des GER ein hohes Sprachniveau erwerben. Vor dem Hintergrund fragmentierter Bildungsbiografien und teils langen Unterbrechungen zwischen Bildungsphasen stellt dies eine der größten individuellen Herausforderungen dar.

Parallel zum Lernen der neuen Sprache muss das Lernen *in* der neuen Sprache bewältigt werden. Hierzu gehört das Aneignen neuer Lernstrategien genauso wie der Aufbau von Fachwissen an Studienkollegs zur Erleichterung des Studienübergangs. Quer zu diesen Anforderungen fokussiert die Studienvorbereitung auf die Vermittlung von Techniken und Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens.

Die Lernenden reflektieren, dass für ein erfolgreiches Sprachenlernen Lerngelegenheiten in unterschiedlichen Kontexten genutzt werden sollten, und streben soziale Vernetzungen und lernförderliche Alltagskontakte an. Doch der Aufbau solcher Netzwerke kostet Zeit und ist von externen Bedingungen abhängig, auf die die Geflüchteten selbst kaum Einfluss haben. So erschweren die häufig abgelegene Unterbringung, entsprechend lange Pendelwege oder Anwesenheitspflicht in Unterkünften das Knüpfen neuer Kontakte in den Hochschulkontext hinein.

Intersektional verknüpfte Herausforderungen

Die Herausforderungen in der Phase der Studienvorbereitung sind teilweise miteinander verknüpft und bedingen bzw. verstärken sich gegenseitig. In ihrer ländervergleichenden Studie plädiert Sontag (2019) dementsprechend für die intersektionale Betrachtung der Einflüsse von Asylsystem, Hochschulsystem, Finanzierungssituation sowie individueller Biographie und Migrationserfahrung zur Untersuchung der Situation studieninteressierter Geflüchteter.

Der Alltag Geflüchteter ist durch die Einbettung in das deutsche Asylsystem gekennzeichnet (Täubig 2009). Je nach Status kann die Berechtigung für öffentliche Studienfinanzierung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) gegeben sein, sie muss es aber nicht. Selbst nach der Aufhebung der anfänglichen Residenzpflicht von Asylantragsteller*innen kommt es mitunter zu Wohn-

ortauflagen der Ausländerbehörden, die eine Studienaufnahme erschweren oder sogar ganz verhindern können.

Durch Probleme bei der Zuständigkeit und bei Bewilligungszeiträumen für Studienunterstützung nach dem BAföG können sich schwerwiegende Finanzierungsprobleme ergeben. Wenn die Möglichkeit einer vorläufigen Einschreibung gegeben ist und bereits BAföG beantragt wurde, fehlt der Zeitraum der Studienvorbereitung für die Finanzierung des Studiums (Schammann und Younso 2016, S. 28). Falls die Studienvorbereitung ohne vorläufige Immatrikulation absolviert wird, ist die Finanzierung durch die Arbeitslosenunterstützung über sog. ‚Jobcenter‘ oder durch das BAföG-Amt durch ungeklärte Zuständigkeiten unsicher bzw. einzelfallabhängig (Berg 2018, S.224). Zwar stellen sich Fragen von Wohnortwahl und Finanzierung auch während des Studiums, diese Beispiele zeigen aber, dass hochschulexterne Kontexte in der Studienvorbereitung stärker durchgreifen.

Bildungs- und gesellschaftspolitische Implikationen

Die Studienvorbereitung und eine im Anschluss daran mögliche Studienaufnahme sind Schlüsselfaktoren für Selbstbestimmung und Teilhabe von hoch qualifizierten Geflüchteten in Deutschland. Doch ihr Weg an deutsche Hochschulen ist von vielfältigen Unsicherheiten geprägt. Grund hierfür sind Intersektionen verschiedener politischer Kontexte (Asylsystem, Hochschulsystem, System sozialer Sicherung etc.), die die Zugangswege durch Einzelfallentscheidungen und hochschulspezifische Regelungen beeinflussen. Für einen Abbau bürokratischer Unübersichtlichkeit und Widersprüchlichkeit bedarf es institutionenübergreifender Vernetzung entsprechender Stellen in den Hochschulen und Studienkollegs mit externen Akteur*innen, um gemeinsam Informationen zzu bündeln, generell ausführlicher und übersichtlicher zu informieren und Strukturen für die Studienvorbereitung nachhaltig zu verbessern. Darüber hinaus gilt es, diesen Bildungsabschnitt zukünftig an einer gezielteren Bedarfs- und Ressourcenorientierung auszurichten. Dabei spielt die Berücksichtigung unterbrochener Bildungsbiographien eine zentrale Rolle. Unabhängig von der strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung der Studienvorbereitung – ob als Studi-

enkolleg, Sprachkursangebot oder Vorstudiengang – bleibt aufgrund der anhaltenden Fluchtmigration von Hochqualifizierten und Fachkräften nach Deutschland zudem eine migrations- und sozialpolitische Flankierung der Studienvorbereitung nötig.

Literaturverzeichnis

- Berg, Jana (2018): A New Aspect of Internationalisation? Specific Challenges and Support Structures for Refugees on Their Way to German Higher Education. In: Curaj, Adrian/ Deca, Ligia/Pricopie, Remus (Hg.): European Higher Education Area. The Impact of Past and Future Policies. Cham: Springer, S. 219–235.
- Berg, Jana/Grüttner, Michael/Schröder, Stefanie (2018): Zwischen Befähigung und Stigmatisierung? Die Situation von Geflüchteten beim Hochschulzugang und im Studium. Ein internationaler Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Flüchtlingsforschung 2 (1), S. 57–90.
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen et al. (2016): Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration. DIW Wochenbericht, 46. Online unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.546854.de/16-46-4.pdf [Abgerufen 15.05.2019].
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (2016): Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2015. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Fourier, Katharina/Kracht Araújo, Julia/Latsch, Katharina et al. (2018): Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge. Information 2: Studienvorbereitung und Übergang ins Studium. Bonn: DAAD/DZHW.
- Grüttner, Michael/Schröder, Stefanie/Berg, Jana/Otto, Carolin (2018): Die Situation von Geflüchteten auf dem Weg ins Studium. Erste Einsichten aus dem Projekt WeGe. DZHW-Brief 5 2018. Hannover: DZHW.
- Schammann, Hannes/Younso, Christin (2016): Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Sontag, Katrin (2019): Refugee Students' Access to Three European Universities: An Ethnographic Study. In: Social Inclusion, 7 (1), S. 71–79.
- Täubig, Vicki (2009): Totale Institution Asyl: empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration. Weinheim: Beltz Juventa.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2018): Figures at a Glance. Statistical Yearbooks. Online unter: <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> [Abgerufen 15.05.2019].

Wurzeln schlagen an der Uni. Von transkulturellen Begegnungen an der Hochschule

Im Hochschulkontext ist, wenn Flucht, Migration und Integration diskutiert werden, auch meist von *Interkulturalität* die Rede. Interkulturelle Begegnungen gelten dabei als Prozesse für einen Austausch kultureller Gewohnheiten und Werte. In Veranstaltungen zu *interkulturellen Kompetenzen* werden unter anderem vermeintliche Gewohnheiten „anderer“ Kulturen aufgezeigt und Anleitungen für einen Umgang miteinander entworfen (Castro Varela 2010). Diese Anleitungen entwerfen jedoch ein festgeschriebenes Konzept von Kultur, das gekoppelt ist an Zuschreibungen (Yıldız 2009, Steyerl & Gutiérrez Rodríguez 2003). Viel weniger setzt sich interkulturelle Kompetenz mit dem Fokus auf das Eigene und die Machtstrukturen untereinander auseinander und trägt damit dazu bei, dass Zuschreibungen gegenüber Migrant*innen gefestigt werden.

In dem vorliegenden Text, in dem wir das Projekt „Branch Out – Starthilfe zum transkulturellen Lernen an der Hochschule“¹ aus Lehrenden- und Studierendensicht reflektieren, gehen wir daher auf das Konzept der *Transkulturalität* ein.

Transkulturalität, ursprünglich geprägt von dem kubanischen Soziologen Fernando Ortíz (1940), verweist im Gegensatz zu Interkulturalität zum einen darauf hin, dass Kultur keine feste, unveränderbare Einheit ist, sondern durch Subjekte ständig verformt wird. Zum anderen nimmt ein kritischer Transkulturalitätsbegriff die Hegemonie eines Raums in den Blick: „Transkulturalität ist der Raum einer ambivalenten Konvivialität, gekennzeichnet durch Intimität auf der einen Seite und Distanz auf der anderen.“ (Gutiérrez

1 Das Projekt „Branch Out – Starthilfe zum transkulturellen Lernen an der Hochschule“ wurde 2015 von Encarnación Gutiérrez Rodríguez ins Leben gerufen. Weitere Informationen unter <http://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifs/prof/allg/branchout> [Stand 13.05.2019]

Rodríguez 2008, 7). Es lag uns also daran, strukturelle soziale Ungleichheiten im eigenen Raum thematisch zu machen.

Branch Out wurde in den Jahren 2016 und 2017 an der Universität Gießen durchgeführt und versuchte transkulturelle Begegnungen herzustellen und gleichzeitig Geflüchteten eine Starthilfe an der Universität zu ermöglichen. Zu diesem (Lehrforschungs-)Projekt wurden studieninteressierte Geflüchtete eingeladen teilzunehmen und in Kleingruppen gemeinsam mit Studierenden verschiedener Fachrichtungen eigene kleine Forschungsprojekte zu entwickeln.

Wir stellen hier zunächst einige der Hürden vor, die wir in und mit dem Projekt erlebt haben oder die uns zugetragen wurden. Anschließend gehen wir auf Teile unserer Evaluationsergebnisse ein, die auf der einen Seite Potentiale, aber auch notwendige Maßnahmen der Hochschulen abbilden, was strukturelle, bzw. institutionelle Fragen, unterschiedliche Sprachkenntnisse und Diskussionsräume zu Ungleichheiten an der Hochschule betrifft.

Hürden und Widersprüche

Zahlreiche Hochschulen führten nach dem „langen Sommer der Migration“ 2015 (Hess et al. 2016) Projekte zur Unterstützung geflüchteter Menschen durch. Beispielsweise boten viele Hochschulen ihre Gasthörendenprogramme für Geflüchtete kostenfrei an oder offerierten zusätzliche Sprachkurse in Vorbereitung auf das Studium. Oft waren diese Angebote jedoch nicht mit den Lebensrealitäten der Zielgruppe vereinbar. Geflüchtete mussten sich an Vorgaben und Anweisungen durch die Behörden halten, was teilweise zu Überschneidungen ihrer Beteiligung an solchen Programmen führen kann. In unserem Projekt kollidierten beispielsweise der Besuch des Gasthörendenprogramms mit der verpflichtenden Teilnahme an einem Integrationskurs, weshalb einige teilnehmende Geflüchtete das Seminar nicht bis zum Ende besuchen konnten. Andere konnten ihre angefangenen Projekte nicht zu Ende führen, denn sie wurden im Laufe des Projekts zu anderen Standorten außerhalb des Hochschulortes verlegt.

Überdies stellen die bürokratischen Hürden eine Schwierigkeit für den Zugang zu den Projekten dar. Ein Beispiel dafür sind unklare Vorgaben seitens der Hochschulen, wie auch unklare Vorgaben

für die Teilnahme am Gasthörer*innenprogramm. Diese Unklarheiten erschweren die Umsetzung von Projekten; so mussten auch wir Änderungen bzw. Anpassungen am Projekt vornehmen und in vieler Hinsicht kreativ in der Durchführung werden.

Als Schnittpunkt struktureller, institutioneller und individueller Fragen stellt die Sprache im Kontext transkultureller Begegnung einen essenziellen Faktor dar. Auch für den Zugang zur Bildung spielt sie eine wichtige Rolle. So sind die deutschen Hochschulen bei den Fragen von Sprache wenig flexibel². Da die meisten Studiengänge in deutscher Sprache angeboten werden, müssen ausländische Studieninteressierte bei der Bewerbung um einen Studienplatz zertifizierte Sprachkenntnisse vorweisen.³

Die Deutschsprachkenntnisse stellen eine Voraussetzung dar, die jedem bzw. jeder internationalen Studieninteressierten in Deutschland gestellt wird. Vor der Einreise müssen beispielsweise die „Freemover“⁴ Grundkenntnisse der deutschen Sprache und unmittelbar nach Ankunft in Deutschland das Sprachlernen bis zu mindestens dem Niveau B2 je nach Hochschule und angestrebtem Studiengang fortsetzen, um sich zu immatrikulieren. Geflüchtete haben meistens nicht die Möglichkeit ihr Studium im Ausland durch das Erlernen der deutschen Sprache vorzubereiten. Oft müssen sie dafür von Null anfangen. Auch wenn Geflüchteten Integrationskurse angeboten werden, reichen diese nicht aus, um ein Studium in Deutschland

2 Zwar funktionieren viele gesellschaftliche Bereiche und Institutionen ebenfalls monolingual, da sich die Hochschulen aber die „Internationalität“ oft auf die Fahne schreiben, scheint dies besonders erwähnenswert.

3 Für viele Studiengänge muss die Kenntnis der deutschen Sprache mindestens auf dem Niveau B2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* nachgewiesen werden.

4 Mit „Freemover“ werden Studierende bezeichnet, die ihren Studienaufenthalt im Ausland selbst organisieren. Sie werden hier auch mit aufgeführt, da die Kategorien, in welche internationale Studierende geteilt werden, manchmal schwammig sind. Internationale Studierende (und Geflüchtete zählen an den meisten deutschen Hochschulen zu dieser Kategorie von Studierenden), wie auch Geflüchtete sind keine einheitliche Menge, sondern durch vielfältige heterogene kulturelle, ökonomische, geographische, politische und soziale Differenzen geprägt..

aufzunehmen. Diese Kurse müssen daher durch zusätzliche kostenpflichtige Kurse erweitert werden⁵.

Doch die Sprachkenntnisse spielen nicht nur für den Hochschulzugang eine Rolle. Vermeintlich fehlende Sprachkenntnisse führen auch während des Studiums unter anderem zu Ausgrenzung in Gruppenprozessen und zu Zeitdruck in Prüfungen durch Verständnisschwierigkeiten (Kalpaka 2015). Wie Sprachanforderungen neu gedacht werden können, um den Druck auf internationale Studierende zu reduzieren, beschäftigte uns daher in dem Projekt.

Neben der Voraussetzung der Sprachkenntnisse ist in Deutschland die Frage der Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungstiteln von großer Bedeutung. Bildungsabschlüsse aus nicht-westlichen Ländern werden in Deutschland oft nicht anerkannt (Gutiérrez Rodríguez 2015, Nohl & Schittenhelm 2009). Nohl und Schittenhelm sehen das Problem darin, dass die institutionelle Anerkennung des kulturellen Kapitals zunächst nur auf nationaler Ebene gesichert ist. Bildungsorganisationen und Unternehmen erwarten national strukturierte Karrieren und Kenntnisse der Landessprache (vgl. Nohl & Schittenhelm 2009, S. 129 f.). In Deutschland bezieht sich die Anerkennung eines ausländischen Bildungsabschlusses primär nicht auf die Äquivalenz, sondern sie unterliegt den Kriterien seiner funktionalen, formalen und materiellen Entsprechungen (vgl. Becker-Dittrich 2009, S. 3). Internationale Studierende beschrieben in dem Projekt, dass die Anerkennung, bzw. Nicht-Anerkennung ihrer erbrachten Leistungen und Abschlüsse sich willkürlich anfühle, sie sich jedoch machtlos gegenüber dem administrativen Apparat fühlten (ähnliche Ergebnisse siehe: Bleicher-Rejditsch 2014, Gutiérrez Rodríguez 2015).

Die geschilderten Barrieren in Form von Zugang, Sprachkenntnissen und Anerkennung von Abschlüssen zeigen, dass die Hochschulen von sozialen Ungleichheiten geprägt sind. Die Thematisierung dieser strukturellen sozialen Ungleichheiten im eigenen Raum führt zwar nicht zu einer sofortigen Überwindung dieser oder einer gravierenden Veränderung an der Hochschule. Auf einer individu-

5 Ob zusätzliche Deutschkurse unentgeltlich angeboten werden, hängt von der Hochschule ab. An unserer Hochschule wurden im Zuge verschiedener Projektfinanzierungen zur Unterstützung Geflüchteter auch gesonderte Sprachkurse für Geflüchtete (temporär) eingeführt.

ellen Ebene führt es aber zu wichtigen Erkenntnissen bei den einzelnen Teilnehmenden, indem zunächst Ungleichheiten und Ungechtigkeiten benannt und über Strategien, die zu Änderungsprozessen führen können, diskutiert werden kann.

Die folgenden Abschnitte beschäftigen sich mit der Frage, wie neue Begegnungsformate helfen können, die angesprochenen Hürden abzubauen, und gehen dabei auf die institutionelle Selbstreflexion, Mehrsprachigkeitsmodelle und Begegnungs- und Diskussionsräume ein.

Institutionelle Selbstreflexion

Viele deutsche Hochschulen haben nach dem „langen Sommer der Migration 2015“ durch (Kurzzeit)Projekte versucht, Unterstützungsmöglichkeiten für Geflüchtete zu schaffen. Um Unterstützungsangebote (hier weiterhin als Programme oder Angebote bezeichnet) zu gestalten, die für die Zielgruppe leicht zugänglich und sinnvoll sind, ist es jedoch notwendig, dass die Institution ihre Angebote mit dem Blick auf eigene Prozesse überprüft. Das gilt sowohl für die Verbreitung der Informationen zu den Programmen als auch für deren Beschaffenheit, da sie sonst Gefahr laufen, lediglich der Selbstprofilierung der Institutionen zu dienen, ohne positive Effekte für die Teilnehmenden zu schaffen.

Eine Zusammenarbeit inner- und außeruniversitärer Strukturen, beispielsweise die Einbeziehung von Migrant*innenselbstorganisationen oder internationalen Studierendenverbänden, kann bei Fragen der Konzeption von Hochschulprojekten für Geflüchtete gewinnbringend sein. Darüber hinaus sollten Angebote auch dort zugänglich gemacht werden, wo sie gefragt sind – in *Branch Out* machten wir die Erfahrung, dass Angebote im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften weniger gefragt als medizinische und technische Studiengänge waren. Es gab aber nicht ausreichend Angebote für die von den Geflüchteten stark nachgefragten Studienrichtungen.

Zusammengefasst werden solche auf die Institution reflexiven Überlegungen oft nicht in Angebotsplanungen miteinbezogen. Die prekäre rechtliche Situation und die fortsetzende Ungleichheit im universitären Rahmen führt zu Abbruch oder nicht Annahme der Programme bei manchen Teilnehmenden. Eine institutionelle

Selbstreflexion durch die Hochschulen ist also sinnvoll – dazu gehört auch die Frage nach einem Umgang mit den Sprachanforderungen.

Mehrsprachigkeitsmodelle

Transkulturelle Begegnungsräume sind mehrsprachige Räume. Dementsprechend ist eine Reflexion über Möglichkeiten und Umsetzungen von Mehrsprachigkeitsmodellen an der Hochschule sinnvoll.

Die Erfahrungen aus dem Projekt haben gezeigt, dass das Fehlen einer einheitlichen Kommunikationsgrundlage eine Herausforderung für Teilnehmende, Dozierende und für die Institution ist. Dennoch helfen bestimmte Methoden, den mehrsprachigen Raum zu unterstützen bzw. den Druck durch die vermeintlich fehlenden Sprachkenntnisse zu reduzieren. In *Branch Out* arbeiteten wir aus diesem Grund mit ethnographischen Methoden, da diese nicht nur durch Sprache funktionieren, sondern auch sensorische Wahrnehmungen anregen, und gestalteten die Lehrveranstaltungen bilingual, auf Deutsch und Englisch.

Die Gruppenarbeiten wurden darüber hinaus durch studentische Hilfskräfte unterstützt. Dadurch konnten die Gruppen sich nicht nur auf die inhaltliche Projektarbeit konzentrieren, sondern auch bei Gruppenbildungs- und Arbeitsprozessen unterstützt werden. Die durch die Gruppenarbeiten gefestigteren Kontakte konnten auch der sprachlichen Entwicklung dienen, da in praktischen Gruppenarbeitsprozessen die „neue“ Sprache angewendet werden konnte. Der Fokus auf Kommunikationsmöglichkeiten führte auch zu Überlegungen bezüglich der Diskussionsräume.

Begegnungs- und Diskussionsräume schaffen

Die gemeinsame Arbeit im Projekt hat uns deutlich gemacht, dass ein Sprechen über Ungleichheiten notwendig ist. Zwar können Studierenden durch das Teilen eines (Vorlesungs- und Seminar-)Raums mit Geflüchteten theoretische Überlegungen der Migrationsforschung nähergebracht werden. Geflüchtete und Migrant*innen dürfen dabei aber nicht im Sinne einer „passiven, stillen Masse“ als Anschauungsmaterial zur Verfügung stehen. Eine solche Herange-

hensweise führt nur zur Bestätigung und Reproduktion rassistischer Stereotypen. Begegnungsräume bieten also die Möglichkeit zu positiven Synergieeffekten, aber auch die Möglichkeit zu Ausgrenzung durch Festigung der Stereotype.

Aus dieser Erkenntnis ist abzuleiten, dass das Ziel von transkulturellen Begegnungsräumen darin besteht, die Verhältnisse untereinander zu analysieren, auf die vorliegenden Ungleichheiten einzugehen und durch Reflexion entgegenzuwirken. Eine Herausforderung liegt dabei in der Rolle der Dozierenden, die diese Diskussionen begleiten, wenn sie nicht für das Moderieren solcher Diskussionsräume geschult sind oder selbst oft als Quelle diskriminierenden Handelns identifiziert werden⁶. Eine Forderung nach transkulturellen Begegnungsräumen schließt also Schulungen von Lehrpersonal zu diskriminierungssensiblen Umgang an den Hochschulen ein. Damit können Begegnungsräume nicht nur hergestellt werden, sondern inklusiv moderiert werden.

Fazit

Die Evaluationsergebnisse von *Branch Out* zeigten, dass die Teilnehmenden den Austausch durch den geschaffenen Raum als positiv und förderlich wahrnahmen, um Vorurteile abzubauen. Sie berichteten, dass sie Ausgrenzungen und Diskriminierungen in diesen Räumen thematisieren konnten, was im regulären Hochschulalltag nicht üblich ist.

Das Projekt wurde nur in einem kleinen Rahmen geführt. Strukturelle Veränderungen an unserer Hochschule sind durch das Projekt nicht entstanden. Die Hochschulen spiegeln tief verwurzelte Ungleichheiten wider, die wir auch nicht auf der Ebene eines kleinen Projektes ändern können. Damit ist das Lernen in transkulturellen Räumen vor große, institutionalisierte Herausforderungen gestellt.

6 Siehe hierzu beispielsweise die Ergebnisse einer Studie der Technischen Hochschule Mittelhessen: Bleicher-Rejditsch, Irene/Härtel, Andrea/Bahr, Rebecca/Zalucki, Michaela (2014): Erfahrungen Internationaler Studierender und Studierender mit „Migrationshintergrund“ an der THM. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus der qualitativen und quantitativen Studierendenbefragung.

Wir sind jedoch der Meinung, dass auch die kleinen Veränderungen zählen. Ob das zum Beispiel die Herstellung eines persönlichen Kontakts zu einer Professorin oder eine Information über einen Studiengang, der bei dem Start des Studiums unterstützte, war. Aber auch die Erkenntnis der Teilnehmenden, dass wir in dem gemeinsamen Raum auch ein gemeinsam erarbeitetes Wissen erschaffen, das wir kreativ gemeinschaftlich produzieren konnten – ist ein enormer Gewinn.

Literatur

- Becker-Dittrich, G. (2009): Die Anerkennung beruflicher Qualifikationen in der EU, im EWR und in der Schweiz. Die Richtlinie 2005/36/EG zur Anerkennung von Berufsqualifikationen (i.d.F. der Richtlinie 2006/100/EG). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Informationen_der_ZAB_zur_Anwendung_der_Richtlinie/AkadBrflAnerk7.pdf [Stand: 14.05.2019].
- Bleicher-Rejdsch, I./Härtel, A./Bahr, R./Zalucki, M. (2014): Erfahrungen Internationaler Studierender und Studierender mit „Migrationshintergrund“ an der THM. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus der qualitativen und quantitativen Studierendenbefragung. THM, Gießen. Online: https://www.thm.de/site/images/stories/International/ProMi/THM_ProMi-Ergebnisbericht_Studbefrag102014.pdf [Stand: 14.05.2019].
- Bundesinstitut für Berufsbildung: Zeugnisbewertung von Hochschulabschlüssen. https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/zeugnisbewertung_von_hochschulabschluessen.php [Stand: 12.05.2019].
- Castro Varela, M. (2010): Interkulturelles Training? Eine Problematisierung. In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript Verlag. S. 117–130.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2008) Lost in Translation – Cultural Translation and Decolonization of Knowledge. In: *Translate. Journal for Cultural Theory and Cultural Studies* 10/2008.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2015): Sensing Dispossession: Women and gender studies between institutional racism and migration. In: *Women's studies International Forum*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.013> [Stand: 01.08.2019].
- Hess, S., Kasperek, B., Kron, S., Rodatz, M., Schwertl, M. and Sontowski, S. (2016): „Der lange Sommer der Migration: Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des Europäischen Grenzregimes“ In: Hess/Kasperk/Kron/Rodatz/Schwertl/Sontowski (Hg.): *Der lange Sommer der Migration: Grenzregime III*. Berlin, Hamburg: Assoziation A., S. 6–24.

- Kalpaka, A. (2015): Zwischen Gleichheitsanspruch und Diskriminierungswirklichkeit. In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hg.): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 255–268.
- Nohl, A.-M./Schittenhelm, K. (2009): Die prekäre Verwertung von kulturellem Kapital in der Migration. In: Dirim/Mecheril (Hg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann Verlag, S. 125–146.
- Steyerl, H./Gutiérrez Rodríguez, E. (2003): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast Verlag.
- Yıldız, S. (2009): Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. Wiesbaden: VS Verlag.

Fluchterfahrene im Kontext von Lehr- und Lernsituationen am Fallbeispiel der Silent University¹

Einleitung

Fluchterfahrene werden in Lehr- und Lernsituationen häufig auf ihren Betroffenheitsstatus als Geflüchtete reduziert. Sie werden in die Passivität von WissensempfängerInnen gedrängt und nur selten als WissensträgerInnen und WissensvermittlerInnen anerkannt. Good Practice bietet dagegen *The Silent University*², die 2012 vom kurdischen Künstler Ahmet Ögüt gestartet wurde: Darin organisieren Fluchterfahrene einen *Think Tank* mit Asylsuchenden als DozentInnen und etablierten MigrantInnen bzw. anerkannten Asylsuchenden als BeraterInnen (Consultants). Das Verhältnis von HilfsempfängerInnen und HilfegeberInnen kehrt sich hierbei um: Dieser Beitrag nimmt diese alternativ-innovative Wissensplattform in den Blick und lässt folgend Eigenverortungen von Geflüchteten zu Wort kommen. Der Begriff „Bildung“ bezieht sich hierbei auf die Auseinandersetzung mit ihren Lebenswirklichkeiten und verweist sowohl auf Lern- als auch auf Sozialisationsprozesse. Die Frage, wie Bildungsorte zu Orten der Reflexivität werden können, zu Orten, an denen Professionelle sich gleichzeitig als Lernende begreifen, steht außerdem im Fokus, da reflexives Handeln reflexiver Bildungsorte bedarf.³

- 1 Dieser Beitrag stützt sich auf: Oberlechner, M. & Ben Haddou, K. (2018). Zur Bedeutung lehrender und lernender Fluchterfahrener für Bildungsinstitutionen. In Oberlechner, M., Obermair, R. & Duval, P. (Hrsg.). *Exil bildet – Leçons d'exil*. (S. 98–112). Wochenschau: Frankfurt/Main publiziert. Wir danken dem Verlag Wochenschau für die Möglichkeit zur Publikation in dieser Zeitschrift. Koautorin Kirsten Ben Haddou war lange Zeit Koordinatorin der Silent University Ruhr.
- 2 Online unter: <<http://thesilentuniversity.org/>> [zuletzt aufgerufen am 20.04.2019].
- 3 Vgl. Mecheril, Oberlechner 2016, 159.

Die Silent University Ruhr

„Verstummtes Wissen“ wird hörbar: Im Juni 2015 öffnete die *Silent University* Ruhr in Mülheim an der Ruhr am Ringlokschuppen, einem Koproduktionshaus für zeitgenössisches Theater, Performance und Tanz, in Kooperation mit dem Impulse Theaterfestival und den Urbanen Künsten Ruhr erstmalig ihre Türen. Seit dem Start der *Silent University* ist sie in einem ehemaligen Ladenlokal ansässig – der sogenannten Dezentrale – am Rande der Mülheimer Innenstadt, in der sie sich mit dem Bildungsnetzwerk Innenstadt und der Koordinierungsstelle für kulturelle Bildung⁴ zusammengeschlossen hat. Weitere nicht-kommerzielle Gruppen sollen den Raum für kulturelle Bildungsprojekte nutzen können. Die Dezentrale liegt in der Innenstadt und damit in einem Stadtteil „mit Erneuerungsbedarf“, d.h. in einem Stadtteil mit einem hohen Anteil an Arbeitslosengeld- und SozialhilfeempfängerInnen. In dieser gesellschaftlichen Gemengelage, in der auch viele MigrantInnen leben, ist die Dezentrale ein „Mitmach-Raum“, der offen steht – vor allem für Gruppen, für die es sonst kaum Angebote gibt.⁵

Die *Silent University*, auch „Universität für stillgelegtes Wissen“ genannt, ist ein Bildungs- und Kunstkonzept, in dem Geflüchtete und Asylsuchende mit akademischer Bildung und Berufserfahrung ihr Wissen weitergeben können. Der Ausdruck *silent* (still) steht für den „stillen Zustand“, dem viele Geflüchtete und Asylsuchende unterliegen. Viele von denjenigen, die in ihrer Heimat eine Hochschulausbildung genossen und dort in akademischen Berufsfeldern gearbeitet haben, sind aufgrund ihres Aufenthaltsstatus und dem damit oft einhergehenden Arbeitsverbot zum „Untätigsein“ verdammt. Manche schlagen sich mit Putz-, Pflege- oder Küchenjobs in der Schattenwirtschaft durch, wobei ihr eigentliches Wissen und ihre Kompetenzen für die Gesellschaft verloren gehen. Bei anderen werden vorhandene Abschlüsse nicht nostrifiziert oder der Wiedereinstieg in die Arbeit als Lehrende auf andere Weise verunmöglicht. Die *Silent University* will daher eine Drehscheibe zum Wissensaustausch sein.

4 Vgl. <http://www.muelheim-ruhr.de/cms/dezentrale4.html> [zuletzt aufgerufen am 05.4.2019]

5 Dokumentation Silent University Ruhr, 2. Aktualisierte Auflage, Ringlokschuppen Ruhr, Autorin: Sarah Heppekausen.

tausch für AkademikerInnen sein, die ihre Fähigkeiten und Kenntnisse aufgrund ihres Aufenthaltsstatus oder wegen Nicht-Anerkennung ihrer Abschlüsse nicht im Rahmen etablierter offizieller Bildungseinrichtungen weitergeben können.

Dazu braucht es auch in der *Silent University* Vorbilder, die neu in Deutschland angekommenen DozentInnen Mut machen können: Die aus Kamerun stammende Bridget Fonkeu ist in ihrer Rolle als *Consultant* in mehrfacher Hinsicht bedeutsam. Seit ihrer Flucht Ende der 1990er lebt sie mit ihrer Familie in Deutschland. Die Mutter von mittlerweile vier erwachsenen Kindern hatte bereits einen Zwei-Fach-Bachelor (Englisch und Theaterwissenschaften) sowie einen Master in Erziehungswissenschaften abgeschlossen. In ihrer Heimat war sie Gymnasiallehrerin für Englische Sprache und Literatur. Aufgrund der oben genannten Ausgrenzungsmechanismen für Menschen mit Asylstatus hat sie sich genau wie ihr Ehemann Justin Fonkeu mit niedrig-qualifizierten Jobs durchgeschlagen, vor allem um den Kindern eine bessere Perspektive zu ermöglichen. Zudem wurden ihre Qualifikationen nicht anerkannt.

Bridget Fonkeu hat sich trotz aller bestehenden Hindernisse und Widerstände nicht entmutigen lassen. Nach der Erziehung der Kinder nahm sie erneut ein Studium auf und erwarb einen M.A. in Anglistik/Amerikanistik und Linguistik. Danach dozierte sie an zwei verschiedenen Universitäten, publizierte zur Entwicklung und Veränderung von Muttersprache in der Migration und schreibt an einer Doktorarbeit. Bridget Fonkeu ist es aufgrund der eigenen Biographie ein besonderes Anliegen, Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung zu ermutigen, mit ihren akademischen Qualifikationen in die Öffentlichkeit zu treten und ihre Karriere Wünsche trotz bestehender gesellschaftlicher Barrieren für Geflüchtete sowie kultureller und geschlechtsspezifischer Barrieren zu verfolgen. Daher bietet sie zum Empowerment der Zielgruppe einen interkulturellen akademischen Gesprächskreis in der *Silent University* an. Geflüchtete Frauen mit akademischen Abschlüssen erhalten hier hilfreiche Unterstützung im Bereich Bildung und Karriere, aber auch in wichtigen Alltagsfragen und können im zunächst „geschützten Raum“ Vorträge zu ihren Themen und Wissensgebieten halten.

Justin Fonkeu, Diplom-Pharmatechniker und Kooperationsmanager im Bereich der politischen Bildung, ist ebenfalls als *Consul-*

tant in der *Silent University* Ruhr aktiv und bietet dort Sprechstunden für neu interessierte AkademikerInnen an. Vor seiner Flucht wollte er den demokratischen Wandel in Kamerun mitgestalten. Als Oppositionspolitiker musste er in Angst leben. Der Akademiker konnte nach zwei Jahren in Deutschland endlich arbeiten – auch wenn er zunächst Toiletten putzen musste. Der Rückschritt war sehr schwer, aber er hat sich immer gesagt: „So ist das, wenn man ein neues Leben anfängt!“

Heute ist Justin Fonkeu Stadtverordneter der Fraktion „Bündnis 90/Die Grünen“ im Stadtrat von Mülheim an der Ruhr und Mitglied in verschiedenen Ausschüssen. Aufgrund seiner Expertise im Bereich der politischen Bildung und internationalen Beziehungen, seiner interkulturellen Kompetenz und der Kenntnis der afrikanischen Herkunftskulturen und Erfahrungen als Kommunalpolitiker besteht seit Justin Fonkeus erstem Vortrag in der *Silent University* über die Partizipation von Geflüchteten und Migrantinnen an der deutschen Politik großes Interesse der BesucherInnen der *Silent University* an weiteren fachspezifischen Themen. Das Netzwerk der Mitwirkenden, bestehend aus DozentInnen, *Consultants*, dem DolmetscherInnenteam und der Koordination kommt in regelmäßigen Abständen zusammen, um das Seminar- und Vortragsprogramm der *Silent University* für jeweils ein Semester gemeinsam festzulegen.

Trotzdem gibt es kein eindeutig definiertes Bildungsziel, ein Abschluss ist nicht möglich und eine offizielle Zulassung als Lehrinstitut nicht vorhanden. Vielmehr ist die im Kunstkontext angesiedelte *Silent University* eine „revolutionäre Bildungsinitiative“ mit klaren (bildungs-)politischen Forderungen und Zielen, die vom Initiator Ahmet Ögüt in 14 „Principles and demands“⁶ formuliert wurden. Diese stellen bestehende Strukturen und Hierarchien in herkömmlichen Bildungskontexten per se in Frage und wollen diese reformieren. Gefordert wird unter anderem: Erziehung und Bildung müssen dezentralisiert werden, partizipatorisch, horizontal und autonom sein. Daneben werden die uneingeschränkte Teilhabe aller an Wissensprozessen sowie das Recht aller auf Wissensvermittlung verlangt sowie die Anwendung von Wissen ohne gesetzliche und

6 Online unter: <http://thesilentuniversity.org> [zuletzt aufgerufen am 20.4.2019].

sprachliche Einschränkungen, weiterhin die sofortige Anerkennung akademischer Hintergründe Asylsuchender. Die Exklusion Geflüchteter von der Teilhabe an Bildung – ob als Lernende oder Lehrende – durch staatliche Restriktionen wird in der *Silent University* verändert zu Inklusion. Dokumente mit Bildungsabschlüssen, die oft bei einer Flucht nicht mitgenommen werden konnten bzw. nicht vorhanden sind, müssen in der *Silent University* nicht vorgelegt werden. Auch häufig (noch) fehlende Deutschkenntnisse sind kein Hinderungsgrund zur Weitergabe des jeweiligen Fachwissens. Im Gegenteil: Die Erstsprache ist eine wertvolle Kompetenz, deren Einsatz ausdrücklich gewünscht wird. Hier wird auch dem Umstand Rechnung getragen, dass in vielen Herkunftsländern der Geflüchteten der Umgang mit Multilingualität – nicht zuletzt aufgrund von Kolonialisierung – viel selbstverständlicher ist als in europäischen Ländern. Der Umgang mit Multilingualität wird in der *Silent University* wie in einem Labor auf verschiedene Arten in Übersetzungsprozessen bei Vorträgen und Seminaren getestet und weiterentwickelt. Es wird je nach Bedarf konsekutiv oder auch mehrsprachig mit Kopfhörertechnik und Dolmetscherkabine übersetzt.

Durch die Mitwirkung und aktive Mitgestaltung der Geschehnisse in der *Silent University* erhalten die Beteiligten Hoffnung und ein Stück ihrer Identität zurück: Ein aus dem Irak stammender Pharmazeut und Fachmann für Alternative Medizin, der unter der erzwungenen Untätigkeit litt, sagte: „Es ist alles besser als nichts zu tun, als zuhause zu sitzen und zur Untätigkeit verdammt zu sein. Denn das führt zu Depressionen. Die Arbeit bei der *Silent University* hat mir meine Würde zurückgegeben.“ In der Zeit, in der sich Geflüchtete der *Silent University* widmen, können sie ihrer von außen aufgezwungenen Lebenslage der Passivität eine sinnvolle Aktivität entgegensetzen und im besten Falle durch die Präsentation von öffentlichen Vorträgen und Seminaren einen wichtigen Beitrag zum Aufbau einer neuen Existenz leisten. Denn als erklärtes mittel- und langfristiges Ziel arbeitet die *Silent University* Ruhr kontinuierlich daran, durch die Schaffung eines gesellschaftlichen Bewusstseins für die Situation von geflüchteten AkademikerInnen berufliche und integrative Schnittstellen in die deutsche Gesellschaft zu ebnet. Durch Sichtbarmachung ihrer beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen dient die *Silent University* im besten Falle dazu, ge-

flüchtete AkademikerInnen und WissenschaftlerInnen in den hiesigen Arbeitsmarkt, in Bildungsstrukturen und Institutionen zu bringen und ihre akademischen Tätigkeiten ohne Zugangsbarrieren zur dauerhaften Anerkennung zu bringen.

Lehrende, die sich in der *Silent University* zusammenfinden, entwickeln daher gemeinsam Kursinhalte, um ihr berufliches Wissen zu vermitteln – u. a. mit Fokus darauf, was dieses Wissen zum Thema Asyl oder Flucht beitragen kann. Dazu zählt die Nicht-Trennung von Lehrenden und Lernenden innerhalb eines kollektiven Lernprozesses im ständigen gegenseitigen Austausch. Die *Silent University* ist somit ein reflexiver Ort für Fluchterfahrene, ein „sicherer Lernort“ für eine reflexive Kultur für Allochthone und Autochthone, die experimentell, innovativ und bewusst fehlerfreundlich ist bzw. Fallbesprechungen, kollegiale Beratungen und Supervisionen sowie Offerten zu Weiter- und Fortbildungen nicht als Hinweise auf eigene Schwächen oder gar Unvermögen interpretiert. Derzeit stammen die Mitwirkenden aus Syrien, Algerien, Kamerun, Marokko, Irak, Iran, Libyen und der Türkei. Ihre Abschlüsse und Qualifikationen reichen von Pharmazie und Alternativer Medizin über Archäologie und Psychologie bis hin zu Soziolinguistik, Sozialpädagogik und Metallurgie.

Flucht und Unbestimmtheit: Chancen und Risiken von Flucht

Nicht nur für Fluchterfahrene besteht die Möglichkeit eines subjektiv empfundenen nicht-verortet-Seins als „gelebte Zone der Unbestimmtheit“⁷ in einer globalisierten Welt, sondern für alle Personen implizieren Migrationserfahrungen immer auch das mögliche Potential, einen Schock auszulösen. Die daraus resultierende Angst stellt eine Herausforderung für die psychische Verfasstheit dar. Als Bedrohung kann noch die Trauer über die Migrationserfahrungen innewohnenden Verlusterfahrungen hinzukommen. Das trifft verstärkt bei Fluchterfahrenen zu, da die entstandenen Verluste (Heimat, das Zurücklassen von Familienmitgliedern und Freunden sowie gewachsenen sozialen Strukturen, Ausübung eines Berufs, gesellschaftlicher Status, Besitz etc.) entweder nicht mehr rückgängig

7 Vgl. Oberlechner 2017, 98.

zu machen sind oder die Rückkehr in das Herkunftsland (sofern gewünscht) zumeist aufgrund von politischer Instabilität, Krieg oder Krisen auf unbestimmte Zeit im Ungewissen bleibt.⁸

Vor diesem Hintergrund kann nicht genug betont werden, wie wichtig die sozialen, psychosozialen und rechtlichen Rahmenbedingungen des aufnehmenden Landes für die sich nach der eigentlichen Flucht entwickelnde psychische Verfasstheit der Geflüchteten darstellen. Viele Geflüchtete haben zusätzlich zu den oben erwähnten Verlusten außerdem politische Verfolgung, Krieg, Folter, sexuelle Erniedrigung und Vergewaltigung sowie andere Menschenrechtsverletzungen überlebt bzw. durch massive Menschenrechtsverletzungen Angehörige und Freunde verloren oder Hinrichtungen oder Vergewaltigungen miterlebt. Laut der Bundespsychotherapeutenkammer leiden ca. 40 bis 50% der Geflüchteten in Deutschland unter einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS), die am häufigsten nach traumatischen Erlebnissen auftritt, die durch andere Menschen ausgelöst wurden („man-made-desaster“). Etwa die Hälfte der Menschen, die Opfer von Vergewaltigung, Krieg, Vertreibung und Folter wurden, leidet unter einer PTBS.⁹ Ob diese traumatischen Erlebnisse oder Traumata „verheilen“ oder zumindest für das Individuum „beherrschbar“ bleiben, hängt von vielen gesellschaftlichen Faktoren ab, nicht allein vom Zugang zu traumatherapeutischer und psychosozialer Unterstützung, die aber in katastrophal unzureichendem Maße gewährt wird.

Im Gegensatz zur Definition des klassischen klinischen PTBS vertreten andere TraumatherapeutInnen das Konzept der sequentiellen Traumatisierung¹⁰ bzw. des psychosozialen Traumas¹¹. Das psychosoziale Trauma verknüpft Individuum und Gesellschaft in einem traumatischen Prozess und ist nicht nur das Ergebnis eines einzelnen Aktes von Gewalt, sondern dauert nach dem unmittelbaren Gewalterlebnis noch an. Dieser Prozess wird vor allem von den psychosozialen Bedingungen beeinflusst, die die Aufarbeitung des Er-

8 Vgl. Oberlechner 2017, 100.

9 Online unter: http://www.bptk.de/uploads/media/20150916_PM_BPtK_psychische_Erkrankungen_bei_Fluechtlingen.pdf [zuletzt aufgerufen am 08.4.2019].

10 Vgl. Keilson 1979.

11 Vgl. Becker 2014.

littener ermöglichen, verhindern oder modifizieren. Die im Exilland bestehenden gesetzlichen Restriktionen für Geflüchtete (unsicherer Aufenthaltsstatus, mangelnder oder fehlender Zugang zu Arbeit, Bildung, Gesundheit, eigener Wohnung, etc.) und damit sehr schlechten psychosozialen Bedingungen sind in hohem Maße diesbezüglich mitentscheidend. Daher ist es umso bemerkenswerter, wie Menschen mit Fluchthintergrund trotz der durch die Restriktionen erschwerten Lebensbedingungen offenbar bei großer persönlicher Resilienz ihre Integration in die Gesellschaft bewältigen bzw. aktiv vorantreiben.

Die eingangs skizzierte Biographie des *Consultants* Bridget Fonkeu ist ein gutes Beispiel für die vielfältigen bestehenden Hindernisse und Barrieren (nicht nur) für geflüchtete AkademikerInnen, sondern auch für die persönlichen Stärken, die Personen, die eine Flucht überstanden haben, um diesem „Lebenszustand“ etwas entgegenzuhalten. Aber was ist mit all jenen, die diese Stärken nie hatten oder zunehmend in die Depression abgleiten? Ohnmacht und Nicht-Selbstbestimmung auf allen Ebenen des Lebens, vom unsicheren Aufenthalt bis hin zu mangelnden (eingeschränkten) Arbeitserlaubnissen und fehlendem Zugang zu Bildung, ist ein entscheidendes Moment von Traumatisierungserscheinungen.¹²

Auch hier kann man den Bogen zur besonderen Bedeutung einer Initiative wie der *Silent University* schlagen, weil sie in ihrer Ausrichtung aktive Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten bietet und die (oft gesellschaftlich gewollte) Ohnmacht Geflüchteter zumindest in einem Mikrokosmos konterkariert.

Ein reflexiver Habitus als Voraussetzung für Lehr- und Lernsituation mit Fluchterfahrenen nicht nur im Rahmen der Silent University

Das „Fremde“ erweist sich immer nur vordergründig als das Außerordentliche, als das, was in einer bildungsinstitutionellen Ordnung nicht sagbar, nicht erfahrbar oder nicht denkbar ist oder darin keinen Platz hätte. Gerade das „schwer Sagbare“ von Fluchterfahrenen

12 Vgl. Projektututorien „Lebenswirklichkeiten von Flüchtlingen in Berlin“/ „Behörden und Migration“ 2003, 72.

im Rahmen der Silent University macht allgemein deutlich, dass in allen Bildungsinstitutionen Denk- und Sehweisen benötigt werden, die auf Besonderheiten, Individualitäten, Absonderlichkeiten, Diskontinuitäten, Kontraste und Singularitäten von Fluchterfahrenen einzugehen imstande sind. Zu „hören“ sind dann die Eigenverortungen und Selbstzuschreibungen von Fluchterfahrenen. Es ist daher nicht Ziel der (Migrations-)Pädagogik, nur „über sie zu reden“. Der Kontakt mit geflüchteten Lehrkörpern oder auch KommilitonInnen, MitschülerInnen mit Fluchthintergrund in Bildungsinstitutionen eröffnet vielmehr ein neues Lernfeld und Lernumfeld, in dem aktiv wie auch passiv ein Wissen erlernt und erfahren werden kann, welches in den westlichen Industrienationen bzw. in (als oftmals für selbstverständlich erachteten) demokratischen Staatssystemen weitestgehend verloren gegangen ist: Geflüchtete haben, egal ob aus Kriegs- und Krisengebieten oder aus Diktaturen geflohen, häufig bereits vor ihrer Flucht mit der Bewältigung von Lebensumständen zu tun, mit denen wir uns in einem sozialen und (demokratischen) Staatsgebilde gar nicht mehr auseinandersetzen müssen und diesen „Komfort“ als tendenziell selbstverständlich erachten.

Dieses Erfahrungs- und Alltagswissen hat zum Beispiel damit zu tun, wie man trotz widriger politischer und gesellschaftlicher Umstände in einer Atmosphäre von Repression und Mangel an Freiheit trotz allem ein in dem Maße wie möglich selbstbestimmtes und zufriedenes Leben führt und wie man sich Nischen erschließt. Dafür ist nicht nur eine gewisse Flexibilität erforderlich, sondern auch ein recht hohes Maß an Frustrationstoleranz und Resilienz. Das heißt, trotz der negativen Umstände werden die Persönlichkeit stärkende Eigenschaften entwickelt, die auch zu einer „Migrationsfähigkeit“ beitragen bzw. zu einer positiven Bewältigung von Migration, vor allem dann, wenn die Auswanderung eine erzwungene Migration durch Flucht war. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass dieses – vor, bei und nach der Flucht gesammelte – bzw. mitgebrachte Wissen zwar in Bezug auf seine Entstehung aufgrund der Lebensumstände, die dieses hervorgebracht hat, natürlich nicht als wünschenswert erachtet werden kann. Dennoch kann und sollte es als wichtiges lebensweltliches Erfahrungswissen durch die in diesem Kontext gewonnene Kompetenz in die Lernprozesse in Bildungsinstitutionen eingebracht werden. Hiermit schafft man zudem die Möglichkeit ei-

nes Gegengewichts (und evtl. Aufarbeitungsprozesses) zu als traumatisch erlebten Prozessen der Beteiligten. Durch neue Möglichkeiten des Einsatzes bekommt das negativ besetzte Erfahrungswissen psychosozial eine neue Konnotation. Konkret bedeutet dies, dass neben der Inklusion des Erfahrungswissens von Geflüchteten im Themenkomplex „Flucht“ im Ausbildungscurriculum von Bildungsinstitutionen folgende Themen in allen Bildungsinstitutionen *regelmäßig und interdisziplinär bzw. fächerübergreifend, zielgruppenspezifisch sowie altersgerecht* behandelt werden müssten:

- Globale Fluchtursachen
- Flucht und Gender
- Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen
- psychosoziale Auswirkungen einer unfreiwilligen Migration
- Flucht und Trauma
- Chancen des Neuanfangs
- Bildungs- und Integrationsbarrieren durch den Fluchtstatus im jeweiligen Aufnahmeland sowie im europäischen Vergleich

Wo das Feld von Migration/Flucht und Bildung aber noch immer ausländerpädagogisch verengt bleibt, und dies scheint noch häufig der Fall zu sein, werden zwei weitere Erfordernisse nicht oder zu wenig beachtet: Erstens müssen die notwendigen Veränderungen im Feld Migration/Flucht und Bildung immer auch als notwendige Veränderungen der Bildungsinstitutionen selbst gedacht werden, und zweitens geht das komplexe Feld Migration/Flucht und Bildung mit Anforderungen einher, die *alle* betreffen, nicht allein solche, die als „mit Fluchthintergrund“ gelten. Das Thema Flucht sollte als Bildungsanlass und Bildungsaufforderung für alle verstanden werden und nicht allein Geflüchtete als Anwärter für Bildungsprozesse in den Blick nehmen.¹³ Eine Migrationspädagogik nimmt darüber hinaus die Fremdheitserfahrungen *aller* in Lern- und Sozialisationsprozessen in den Blick, die Kennzeichen für die kulturellen und sprachlichen Unterschiede der *einen* pluralen Gesellschaft sind. Dieser Heterogenität haben Schulen, Hochschulen oder Universitäten in der Weise Rechnung zu tragen, dass sie diese symbolisch wie faktisch anerkennen und Lernenden im Rahmen ihrer Fertigkeiten,

¹³ Vgl. Eppenstein 2017, 147.

Kenntnisse und Interessen entsprechende Bildungsprozesse ermöglichen. Die Reflexion darüber, wie das „Fremde“, „Andere“ konstruiert und abgegrenzt wird, ist somit Aufgabe der Grundausbildungen *aller* Lernenden (und das heißt auch von Lehrenden). Eine Ausbildung, die gewährleistet, dass alle über das Erlernen etwa mehrerer Sprachen oder über die Auseinandersetzung mit eigenen Fremdheits- und Differenzerfahrungen gebildete Lehrende sind, ist eine Lehrendenausbildung, die einer Migrationsgesellschaft *entspricht*.¹⁴

Literatur

- Salman Akhtar, Immigration und Identität: Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie, Gießen 2014.
- Jaqueline Amati Mehler/Simona Argentieri/Jorge Canestri, Das Babel des Unbewussten: Muttersprache und Fremdsprachen in der Psychoanalyse, Gießen 2010.
- David Becker, Die Erfindung des Traumas: verflochtene Geschichten, Gießen 2014.
- Alf Gerlach, Faszination und Befremdung in der interkulturellen Psychotherapie, in: Sigrid Scheifele (Hrsg.), Migration und Psyche: Aufbrüche und Erschütterungen, Gießen 2008, 21–33.
- Ghaderi, Cinur/Thomas Eppenstein (Hrsg.), Flüchtlinge -Multiperspektivische Zugänge, Wiesbaden 2017.
- León Grinberg/Rebeca Grinberg, Psychoanalyse der Migration und des Exils, München, Wien 1990.
- Petrus Han, Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven, Stuttgart 2005.
- Axel Honneth, Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/Main 2012.
- Hans Keilson, Sequentielle Traumatisierung bei Kindern: deskriptiv-klinische und quantifizierend-statistische follow-up Untersuchung zum Schicksal der jüdischen Kriegswaisen in den Niederlanden, Stuttgart 1979.
- Göksu Kunak, The Silent University, 2016. Online unter: <http://www.sleek-mag.com/showroom/2013/11/the-silent-university/> [zuletzt aufgerufen am 16.08.2016].
- Manfred Oberlechner, Aspekte einer soziologischen Migrationspädagogik: multikausal, plurifaktoriell, intersektional. In: Andrea Bramberger/Silvia Kronberger/Manfred Oberlechner (Hrsg.), Bildung, Intersektionalität, Geschlecht, Innsbruck, u.a. 2017, 83–121.
- Paul Mecheril/Manfred Oberlechner, Migration bildet. Anforderungen an pädagogisches Handeln, in: Silvia Kronberger/Christoph Kühberger/Man-

¹⁴ Vgl. Mecheril, Oberlechner 2016, 160.

fred Oberlechner (Hrsg.), Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung: Ein Handbuch, Innsbruck, u.a. 2016, 153–166.

Projekt tutorien „Lebenswirklichkeiten von Flüchtlingen in Berlin“, „Behörden und Migration“ (Hrsg.), Verwaltet, entrechtet, abgestempelt – wo bleiben die Menschen? Einblicke in das Leben von Flüchtlingen in Berlin, Berlin 2003.

Tilman Sutter (Hrsg.), Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten: Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik, Opladen 1997.

David Zimmermann, Migration und Trauma: Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen, Gießen 2015.

Daniela Marzoch, Philipp Salzmann

„Ein Raum zum Lernen und zum Wohlfühlen“ – Wie gestaltet sich Lernen im UniClub?

Die große Fluchtbewegung, die Österreich im Jahr 2015 erreichte, löste auch eine Bewegung der Solidarität und des Engagements aus. Menschen leisteten an den Bahnhöfen unmittelbar Hilfe. Rasch entstanden neue Projekte und Initiativen. Auch das Kinderbüro der Universität Wien, das schon seit vielen Jahren inklusive Bildungsprojekte umsetzt, sah Handlungsbedarf. Raum wurde benötigt, zunächst als physischer Raum zum Schlafen, Essen, Ausruhen, später zum Ankommen, Wohnen, Weiterleben. Raum war es auch, was sich jene Jugendlichen wünschten, die bereits vor 2015 in Österreich angekommen waren und mit dem Kinderbüro in Kontakt standen: Raum zum Lernen; Raum, um sich zu treffen und auszutauschen; Raum, wo es Hilfe beim Lernen und Deutsch üben gibt; Raum, wo sie Rat und ein offenes Ohr finden; Raum, wo Jugendliche Jugendliche sein dürfen. So war schnell klar, welchen Beitrag das Team des Kinderbüros in diesem Herbst 2015 leisten konnte: Der bis dahin nur punktuell genutzte Veranstaltungsraum, der Pausenraum und ein weiterer Raum wurden umgewidmet, neu gestrichen und möbliert. Ein Monat später eröffnete der UniClub in seiner heutigen Form und wurde bisher von rund 500 Jugendlichen mit Flucht- oder Migrationserfahrung – und beinahe ebenso vielen unterstützenden Studierenden als Lernraum genutzt.

In diesem Beitrag wird das Projekt UniClub vorgestellt, der UniClub als Lernraum beschrieben und aufgezeigt, wie er von den Akteur*innen (Jugendlichen, Studierenden, UniClub-Team) als solcher gestaltet wird. Als Quellen dienen dabei Reflexionen, Berichte und Erfahrungen der Teilhabenden, die vom Projektteam erhoben und analysiert wurden (Marzoch/Salzmann 2019a & 2019b). Ausgewählte Ansätze von bell hooks als Vertreterin der kritischen und engagierten Pädagogik werden in die Darstellung einbezogen und regen zu weiterer Auseinandersetzung an (hooks 1994 & 2010).

Der UniClub – Vorstellung des Projekts

Den institutionellen Rahmen für das Projekt bietet das Kinderbüro der Universität Wien, gemeinnützige GmbH und Spin-off-Unternehmen der Universität Wien, das an der Schnittstelle zwischen Universität und Gesellschaft in den Bereichen Wissenschaftsvermittlung, Demokratie- und Medienbildung, Kinderbetreuung und internationaler Vernetzung tätig ist. Ein bekanntes Projekt ist die KinderuniWien, in deren Rahmen jeden Sommer rund 4.000 Kinder zwischen 7 und 12 Jahren Universität und Wissenschaft erleben können. Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und Zugang für alle Kinder waren dabei von Anfang an zentrale Anliegen. Durch einen frühen ersten Kontakt mit der Universität sollen Barrieren für benachteiligte Kinder abgebaut und ihr Interesse für die Wissenschaft geweckt werden.

Mit dem UniClub wurde ein Projekt entwickelt, das einen Schritt weiter geht und jene Jugendlichen in den Blick nimmt, die meist als Quereinsteiger*innen ins österreichische Bildungssystem kommen, Matura und ggf. ein Studium anstreben und dabei Unterstützung suchen. Zielgruppe des UniClubs sind Jugendliche mit anderer Erstsprache als Deutsch bzw. Jugendliche mit Flucht- oder Migrationserfahrung. Das Projekt basiert zum einen auf der Motivation und der Selbstorganisation der teilnehmenden Jugendlichen, zum anderen auf der Mitwirkung und dem Engagement von Lehramtsstudierenden.

Das Modell des UniClubs umfasst verschiedene Angebote:

- Ein Angebot für die gesamte Gruppe ist der LernClub, der jeden Dienstag- und Donnerstagnachmittag geöffnet hat. Studierende unterstützen die Jugendlichen beim Lernen, Hausübung machen und Deutsch üben. Es stehen Räume mit Computerarbeitsplätzen und Lernmaterial, aber auch gemütliche Sofaecken und ein Pausenbereich zur Verfügung. Auch Bildungsberatung und Hilfe bei der Orientierung im österreichischen Schulsystem werden angeboten.
- Das StudyBuddy-System bietet die Möglichkeit zu regelmäßiger Lernbegleitung im Zweier-Setting. Ein*e Studierende*r trifft sich wöchentlich mit einer*m Jugendlichen in den Räumlichkeiten

des UniClubs, um sie*ihn beim Lernen in einem oder mehreren Schulfächern zu unterstützen.

- Ausflüge und Workshops, häufig zu wissenschaftlichen Themen, schaffen auch Lernräume außerhalb der UniClub-Räumlichkeiten, sollen Interesse wecken und Horizonte erweitern.
- Zusätzliche Maßnahmen werden je nach Bedarf und Möglichkeit realisiert – derzeit werden etwa mittwochs und freitags Lerngruppen zu Mathematik, Deutsch und Englisch angeboten.

Der UniClub soll eine langfristige Perspektive bieten. Die Teilnahme ist kostenlos und nicht auf ein Schuljahr beschränkt. Viele Jugendliche besuchen den UniClub mittlerweile seit einigen Jahren; viele kommen regelmäßig, nutzen die verschiedenen Angebote und sind daher mehrmals pro Woche im UniClub. Auch die Studierenden bleiben häufig länger als das vorgesehene Semester und engagieren sich weiterhin als Freiwillige. In Zusammenarbeit mit dem Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien wird es Lehramtsstudierenden aus allen Fächern ermöglicht, im UniClub Praxiserfahrung im mehrsprachigen Kontext zu sammeln. Das studentische Engagement wird intensiv begleitet, in Form von regelmäßigen Reflexionsrunden, Weiterbildungsangeboten und individuellem Support. Das Projekt wird von der Universität Wien unterstützt und finanziert sich zusätzlich durch Förderungen aus mehreren Ministerien. Auch international wird der UniClub als Modell für inklusive Bildung wahrgenommen (vgl. Multininclude Consortium 2019).

Die Teilnehmer*innen des UniClubs – Lebenslagen und Herausforderungen

Die Jugendlichen, die den UniClub besuchen, befinden sich in unterschiedlichen Lebenslagen und stehen vor vielfältigen Herausforderungen: Viele leben gemeinsam mit ihren Familien in Wien und müssen neben schulischen auch Aufgaben im familiären Kontext bewältigen; einige sind unbegleitet hier. Ein großer Teil ist rund um das Jahr 2015 als „Flüchtlinge“ gekommen; viele leben auch schon länger in Österreich. Manche waren bei ihrer Ankunft noch schulpflichtig und haben rasch einen Schulplatz bekommen. Sie haben schnell Deutsch gelernt, den Schritt in eine Oberstufe geschafft, lernen jetzt

„Tag und Nacht“ und scheitern manchmal an Englisch oder der „zweiten“ Fremdsprache. Andere waren schon älter als 15, standen etwa im Herkunftsland knapp vor dem Schulabschluss und konnten in Österreich nicht unmittelbar anschließen. Maßnahmen der Erwachsenenbildung waren für sie nicht passend; sie empfanden sich als Schüler*innen, fanden aber hier keine Schule. Die Bildungswege der Jugendlichen des UniClubs verlaufen meist nicht geradlinig.

Neben inhaltlichen Herausforderungen (dem Schulstoff folgen zu können, das Lernpensum zu erfüllen) geht es oft auch um systemische Herausforderungen – das österreichische Schulsystem erweist sich als wenig flexibel und für Quereinsteiger*innen schwer zugänglich. Dazu kommen vielfältige Belastungen, die nicht unmittelbar mit der Schule zu tun haben, sich aber massiv auf das Lernen auswirken (unsicherer eigener oder familiärer Status, Existenzängste, Traumatisierung, beengte Wohnverhältnisse, Erwartungsdruck der Familie, Rassismus-Erfahrungen u.v.m.). Im UniClub wird daher Wert auf eine ganzheitliche Wahrnehmung der Teilhabenden gelegt. Manchmal geht es darum, zuzuhören, bevor mit dem eigentlichen Lernen begonnen werden kann. Manchmal muss auf akute Problemlagen reagiert werden. Buddies und Jugendliche werden in solchen Fällen von einer Psychologin begleitet.

Miteinander lernen im UniClub – Reflexionen aus der Praxis

Im Folgenden soll der Fokus auf dem LernClub liegen, um herauszuarbeiten, wie im UniClub miteinander gelernt wird – ein Setting, in dem viele Jugendliche mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen zur gleichen Zeit die Räumlichkeiten des UniClubs nutzen. Der LernClub bietet zweimal in der Woche bis zu 50 Jugendlichen die Möglichkeit, schulische Aufgaben zu bewältigen – Hausübungen machen, lernen, Schularbeiten und Referate vorbereiten. Dabei werden die Jugendlichen von einem Team bestehend aus 10–15 Studierenden sowie drei fixen Mitarbeiter*innen als kontinuierlichen Ansprechpersonen begleitet.

Der LernClub ist ein offener Lernraum. Einmal angemeldet, entscheiden die Jugendlichen selbst, wann und wie oft sie kommen, was und mit wem sie lernen. Diese aktive Teilhabe am UniClub erfordert

und fördert Eigeninitiative sowie Selbständigkeit der Jugendlichen. Da sich die Gruppe der Beteiligten immer neu formiert, lernen im LernClub meist unterschiedliche Menschen miteinander. „Alles ist im Fluss. Flexibel, aber doch genug Struktur, dass sich alle zurechtfinden können“, so eine Studierende über die Arbeit im LernClub (N.N. in Marzoch/Salzman 2019a, S. 4).

Das Miteinander fängt bereits vor der gemeinsamen Wissenserarbeitung an. Jugendliche und Studierende erzählen, dass sie sich zu Beginn schnell aufgenommen und akzeptiert gefühlt haben (Marzoch/Salzman 2019a & 2019b). Sie nehmen sich als Teil des Uni-Clubs wahr. Gestus und Symbolik spielen von Anfang an eine wesentliche Rolle – jede Person, die den Raum betritt, wird von den Mitgliedern des Teams persönlich mit der Hand begrüßt. Diese scheinbar banale Geste stellt Kontakt her, Menschen nehmen sich gegenseitig wahr, sehen und hören sich, kommen an. Die bewusst gesetzte Begrüßung ermöglicht einen einfachen Einstieg und lädt in den gemeinsamen Gestaltungsprozess des Raumes ein. Wenn jede Person gut ankommen kann, schafft dies eine positive und produktive Atmosphäre für das Lernen. hooks schreibt in diesem Kontext auch von der Wichtigkeit, vor dem eigentlichen Lehren ein Gemeinschaftsgefühl herzustellen (hooks 2010, S. 20). Der LernClub wird trotz individueller und demzufolge unterschiedlicher (Lern-)Bedürfnisse der Jugendlichen als Kollektiv wahrgenommen (ebd.).

Die Art und Weise, wie miteinander gelernt wird, ist dabei konstitutives Moment für den Raum. „When everyone (...) recognizes that they are responsible for creating a learning community together, learning is at its most meaningful and useful“ (hooks 2010, S. 11). Eine engagierte Pädagogik basiert auf der Grundannahme, dass in einer interaktiven Beziehung am besten gelernt werden kann. Als Vermittler*innen sollten Lehrende daran interessiert sein, was Schüler*innen bereits wissen und was noch zu lernen ist (hooks 2010, S. 19). Jede*r kann einen wertvollen Beitrag zum Lernprozess leisten. In dieser inklusiven Atmosphäre entsteht Vertrauen und gleichzeitig auch das Commitment zur Teilhabe. Zumeist verläuft die Lernform zirkulär und dialogisch – es ist viel mehr ein Ausverhandeln als eine lineare Wissensvermittlung. (Marzoch/Salzman 2019a)

Die enge Zusammenarbeit mit den Jugendlichen ermöglicht den Studierenden – so die angehenden Lehrpersonen in der Reflexion –

einen höchst produktiven Perspektivenwechsel und das Kennenlernen neuer (bildungsbiographischer) Realitäten. Die im UniClub gesammelten Erfahrungen werden von ihnen als bedeutsam für ihre Arbeit in den Klassenzimmern beschrieben. (ebd.) So gelingt im Rahmen des UniClubs eine notwendige Sensibilisierung zukünftiger Lehrkräfte für die Bedürfnisse Jugendlicher nicht-deutscher Erstsprache.

Danach gefragt, warum sie in den LernClub kommen, geben viele Jugendliche – und Studierende – an: weil sie sich hier „wohl fühlen“ (Marzoch/Salzman 2019a & 2019b). Jugendliche und Studierende treffen sich auf Augenhöhe. Im UniClub nehmen sie sich Zeit dafür, aufeinander einzugehen und einander zuzuhören, auch wenn es einmal nicht ums Lernen geht. Der LernClub ist Begegnungsort: bei der Küchenzeile im Vorraum, wo gemeinsam eine Jause vorbereitet und dann gegessen wird; in der gemütlichen Couchecke, wo gespielt und gequatscht wird. Raum wird für die verschiedenen Bedürfnisse geschaffen, verändert und genützt.

Conclusio

Eine engagierte Pädagogik zielt nach bell hooks auf Wohlbefinden, Selbstverwirklichung und Ermächtigung ab – von Schüler*innen und Lehrenden (hooks 1994, S. 15, 21). Nach Eröffnung des UniClubs im Jahr 2015 wurde schnell klar, dass das Ziel einer Begleitung von Jugendlichen mit Flucht- bzw. Migrationserfahrung auf ihrem Bildungsweg hin zur Matura nicht durch Hausaufgabenbetreuung allein erreicht werden kann, sondern einen ganzheitlichen Blick erfordert, ein Ansetzen bei Situationen und Bedürfnissen der Jugendlichen. Die Jugendlichen selbst machen auf den besonderen Stellenwert des gemeinsamen Raums aufmerksam – ein Raum zum Lernen und zum Wohlfühlen. Die Studierenden nutzen diesen Raum für Erfahrungen, die sie an die Universitäten tragen und in die Schulen mitbringen werden. So reagiert der UniClub nicht nur auf einen Bedarf von Seiten der Schulen, sondern wirkt auch in die Schulen zurück. Wenn Lernräume bewusst gestaltet werden, profitieren Schüler*innen mit und ohne Fluchterfahrung – und auch die Lehrenden.

Literatur

- Braun, Helga/Beer, Rudolf (2018): Erziehung und Unterricht. Kinder auf der Flucht. Pädagogik der Menschenrechte. Nr. 7–8. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.
- hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York/ London: Routledge.
- hooks, bell (2010): Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom. New York/ London: Routledge.
- Kazeem-Kaminski, Belinda (2018): Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks. Wien: Zaglossus.
- Marzoch, Daniela/Salzmann, Philipp (2019a): Analyse des schriftlichen Feedbacks der Studierenden. UniClub Wintersemester 2018/19. Internes Dokument.
- Marzoch, Daniela/Salzmann, Philipp (2019b): Was bedeutet der UniClub für dich? Feedback der Jugendlichen zum UniClub. Internes Dokument.
- Multininclude Consortium (2019): UniClub. Online unter: <https://multininclude.eu/multininclude-case/uniclub/> [Abgerufen: 13.5.2019].

Autor*innen

Faime Alpagu ist Soziologin und DOC-Stipendiatin der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Migration/Flucht, Biographieforschung, visuelle Soziologie, Gedächtnis und interpretative Sozialforschung.

Autor*innenkollektiv IGDaZDaFBasisbildung besteht aus drei Basisbildnerinnen, die sich aktivistisch oder auch als Betriebsrätin betätigen.

Kirsten Ben Haddou ist Diplom-Pädagogin und war in verschiedenen Feldern von Flucht und Migration tätig, u.a. als Koordinatorin der Silent University Ruhr. Derzeit arbeitet sie als Referentin im Fachbereich Beruf International und Migration beim Internationalen Bildungs- und Begegnungswerk in Dortmund.

Jana Berg ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung im Projekt „WeGe von Geflüchteten an deutsche Hochschulen“ (gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung) und Doktorandin der Soziologie an der Leibniz Universität Hannover.

Bettina Dausien ist Universitätsprofessorin für Pädagogik der Lebensalter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Sie arbeitet u.a. zu Bildungswegen im Kontext sozialer Ungleichheit, Theorien und Methoden der Biographieforschung und Professionalisierung pädagogischer Praxis.

Komla Mawufemo Digoh studierte Germanistik und Social Sciences. Derzeit ist er Student im Master Demokratie und Governance an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Von 2016 bis 2017 arbeitete er als studentische Hilfskraft im Projekt „Branch Out. Starthilfe zum transkulturellen Lernen an der Hochschule“.

Anna-Katharina Draxl ist Kultur- und Sozialanthropologin und Unterrichtende für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache an unterschiedlichen Bildungsinstituten in Wien. Derzeit ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin in zwei Projekten zu Flucht, Migration und sprachlicher Diversität an der Universität Wien.

Elfie Fleck war Englischlehrerin in der Erwachsenenbildung und an einer AHS und arbeitete von 1992 bis zu ihrer Pensionierung 2017 im Referat für Migration und Schule im österreichischen Bildungsministerium.

Marie-Antoinette Goldberger studierte Deutsch und Französisch als Lehramt an der Universität Wien. Derzeit ist sie Deutschtrainerin und Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „School as a multilingual space? Exploring linguistic realities at Czech urban schools“ an der Masaryk-Universität Brunn (Tschechien).

- Assimina Gouma, schulheft-Mitherausgeberin, ist Kommunikationswissenschaftlerin und Soziologin. Sie arbeitet am Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Zweitsprache.
- Laura Greber studierte Lehramt Deutsch und Philosophie/Psychologie. Sie arbeitete u.a. als DaZ-Trainerin beim Projekt Start Wien – das Jugendcollege und interessiert sich für Bildung und Bildungspolitik sowie demokratische Bildungsprozesse im Kontext von Flucht.
- Michael Grüttner ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung und leitet das Projekt „Wege von Geflüchteten an deutsche Hochschulen“ (gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Michel Jungwirth studierte an der Universität Wien Politikwissenschaften und forscht zu sozialen und unizipalistischen Bewegungen sowie institutionellem Rassismus. Als Teil von Solidarity City Berlin ist er aktiv an Auseinandersetzungen um Zugang zu Gesundheit und Bildung beteiligt.
- Brigitte Kukovetz ist Bildungssoziologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Uni Graz, Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft, zivilgesellschaftliches Lernen, politische Bildung, irreguläre Migration.
- Anne Kühne hat Soziale Arbeit an der FH Linz und Internationale Entwicklung an der Universität Wien studiert. Sie ist als Sozialarbeiterin bei PROSA – Projekt Schule für Alle! sowie in der Wohnungslosenhilfe in Wien tätig. Neben ihrer Arbeit engagiert sie sich im Netzwerk Afrique-Europe-Interact und ist Mitglied in der AG Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft der OGSA.
- Gabi Lener ist Soziologin und VS-Direktorin in Wien.
- Daniela Marzoch studierte Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, ist ausgebildete Jugendarbeiterin, seit 2006 Mitarbeiterin der Kinderbüro Universität Wien GmbH und ist Projektkoordinatorin des UniClub.
- Autor*innenkollektiv des Netzwerk MIKA, Migration – Kompetenz – Alphabetisierung. Das MIKA-Netzwerk war eine nationale Netzwerkpartnerschaft, die unter der Koordination der Wiener Volksschulen GmbH bzw. des lernraum.wien von 2008 bis 2018 die Professionalisierung der Lehrenden im Bereich Basisbildung/Alphabetisierung durch die Entwicklung von Materialien und Weiterbildungsangebote vorantrieb. Teil des Netzwerks waren die Vereine DANAIDA, das kollektiv, BILL-Institut für Bildungsentwicklung Linz, FRAUENSERVICE Graz, Projekt Integrationshaus, Frauen aus allen Ländern.
- Elias Moser, Philosoph, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Philosophie der Karl-Franzens Universität Graz und Forscher bei der Plattform „Nano-Norms-Nature“ an der Universität Wien.

Petra Neuhold ist schulheft-Mitherausgeberin, Soziologin und NMS-Lehrerin. Derzeit arbeitet sie am Institut für Elementar- und Primarbildung der Pädagogischen Hochschule Wien.

Lisa Oberbichler studierte Internationale Entwicklung und Bildungswissenschaften und ist Basisbildnerin sowie Mediatorin. Sie arbeitet als Pädagogische Leiterin sowie DaZ- und Basisbildungstrainerin bei PROSA – Projekt Schule für Alle!

Manfred Oberlechner ist Hochschulprofessor für Soziologie mit dem Schwerpunkt „Interkulturelles Lernen“ und „Migrationspädagogik“ an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

Daniela Rechling ist schulheft-Mitherausgeberin, Sozial- und Kulturanthropologin und arbeitet derzeit als DAZ-Basisbildungsunterrichtende bei LEFÖ.

Elke Renner ist schulheft-Mitherausgeberin, sie ist AHS-Lehrerin i. R.

Caterina Rohde-Abuba, Soziologin, ist Forschungsleiterin bei World Vision Deutschland e.V. und associate researcher beim Zentrum für Deutschland- und Europastudien an der Universität Bielefeld.

Ilse Rollett ist Germanistin und AHS-Direktorin.

Philipp Salzmann studierte Politikwissenschaft und Internationale Entwicklung und ist zertifizierter Erwachsenenbildner sowie Buddy-Koordinator im UniClub.

Frauke Schacht promoviert am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck im Forschungsbereich „Migration und Bildung“. Neben ihrer universitären Tätigkeit ist sie seit 2016 Obfrau des Vereines ARGE Schubhaft – Projekt FLUCHTpunkt (Hilfe-Intervention und Beratung für Flüchtlinge).

Miriam Scheffold ist akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie verfasst aktuell ihre Dissertation in der Nachwuchsforschungsgruppe „Bildungskontexte Flucht“.

Paul Scheibelhofer ist schulheft-Mitherausgeber, er ist Assistenzprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck.

Annette Sprung ist Professorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Uni Graz, Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Migration, rassismuskritische Bildung, Erwachsenenbildung und politische Bildung.

Stefanie Schröder ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung im Projekt „Wege von Geflüchteten an deutsche Hochschulen“ (gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung).

-
- Harald Stelzer ist Professor für Politische Philosophie an der Universität Graz. Er forscht zu Fragen von Heterogenität und Kohäsion in modernen Gesellschaften im Rahmen seiner kritischen Auseinandersetzung mit kommunitaristischen Positionen.
- Amelie Stuart ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Weber-Kolleg in Erfurt. 2019 promovierte sie in Philosophie zum Thema globale Gerechtigkeit an der Universität Graz, zuvor studierte sie Soziologie und Philosophie und arbeitete zu Minderheitenrechten.
- Marah Theuerl, Soziologin, ist Doktorandin an der Justus-Liebig-Universität Gießen und Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung. Von 2016 bis 2017 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin im Projekt „Branch Out. Starthilfe zum transkulturellen Lernen an der Hochschule“.
- Nadja Thoma ist Universitätsassistentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Sie forscht zu Bildung und pädagogischer Professionalisierung im Kontext von Migration und sozialer Ungleichheit, sprachlicher Heterogenität und Translation an Bildungsinstitutionen.
- Holger Wilcke arbeitet am Berliner Institut für empirische Migrations- und Integrationsforschung sowie am Lehrstuhl Diversity and Social Conflict der Humboldt Universität Berlin zu migrantischen Kämpfen und deren Potentialen für gesellschaftliche Transformation.
- Erol Yildiz ist Soziologe und Erziehungswissenschaftler. Er war zwischen 2008 und 2014 Professor für den Schwerpunkt „Interkulturelle Bildung“ an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seit März 2014 ist er Professor für den Lehr- und Forschungsbereich „Migration und Bildung“ an der Universität Innsbruck.

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis		Preis
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	135	Dazugehören oder nicht? € 14,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	136	Bildungsqualität € 14,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften € 14,00
101	Friedenskultur	€ 10,90	138	Jugendarbeitslosigkeit € 14,00
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	139	Uniland ist abgebrannt € 14,00
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	140	Krisen und Kriege € 14,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	141	Methodische Leckerbissen € 14,00
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	142	Bourdieu € 14,00
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	143	Schriftspracherwerb € 14,00
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	144	LehrerInnenbildung € 14,00
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60	145	EU und Bildungspolitik € 14,00
109	Begabung	€ 11,60	146	Problem Rechtschreibung € 14,00
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60	147	Jugendkultur € 14,00
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60	148	Lebenslanges Lernen € 14,00
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70	149	Basisbildung € 14,50
113	Wa(h)re Bildung	€ 14,00	150	Technische Bildung € 14,50
114	Integration?	€ 14,00	151	Schulsprachen € 14,50
115	Roma und Sinti	€ 14,00	152	Bildung und Emanzipation € 14,50
116	Pädagogisierung	€ 14,00	153	Politische Bildung € 15,00
117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 14,00	154	Bildung und Ungleichheit € 15,00
118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 14,00	155	Elternsprechtage € 15,00
119	Religiöser Fundamentalismus	€ 14,00	156	Weiterbildung? € 15,00
120	2005 Revisited	€ 14,00	157	Bildungsdünkel € 15,50
121	Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 14,00	158	Linke Positionen € 15,50
122	Gendermainstreaming	€ 14,00	159	Bildungsanlass Erster Weltkrieg € 15,50
123	Soziale Ungleichheit	€ 14,00	160	Das Ende der Schule € 15,50
124	Biologismus – Rassismus	€ 14,00	161	Österreich und der EU-Bildungsraum € 16,00
125	Verfrühpädagogisierung	€ 14,00	162	Neue Mittelschule € 16,00
126	Leben am Rand	€ 14,00	163	SchulRäume € 16,00
127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co.	€ 14,00	164	Demokratie € 16,50
128	Technik-weiblich!	€ 14,00	165	Strategien für Zwischenräume € 16,50
129	Eine andere Erste Republik	€ 14,00	166	Lehrer/innenhandeln wirkt € 16,50
130	Zur Kritik der neuen Lernformen	€ 14,00	167	Widerstand € 16,50
131	Alphabetisierung	€ 14,00	168	Bildungschancen FAIRteilen! € 16,50
132	Sozialarbeit	€ 14,00	169	Reform des Kindergarten € 17,00
133	Privatisierung des österr. Bildungssystems	€ 14,00	170	Praxis des Unterrichts – Bildungstheoretische Auseinandersetzungen € 17,00
134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte	€ 14,00	171	Lust – die vergessene Dimension der Pädagogik € 17,00
			172	Musikerziehung € 17,00
			173	Engagement für Frieden € 17,50
			174	Sonderpädagogik € 17,50
			175	Kunst macht Schule € 17,50
			In Vorbereitung	
			177	Bildungskongress € 18,20