



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Wertekonzepte von immigrierten Kindern in Österreich
als Ausgangspunkt einer subjektorientierten Didaktik in
der Politischen Bildung“

verfasst von / submitted by

Sebastian Vonwald

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

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Mai 2018 / Vienna, May 2018

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

A 190 313 338

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

Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde
und Politische Bildung, UF Latein

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christian Matzka

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken und Formulierungen sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Mai 2018

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Diplomarbeit beigetragen haben.

Mein Dank gilt Herrn Mag. Dr. Christian Matzka, der es mir ermöglichte, ein selbstgewähltes Thema im Zuge meiner Diplomarbeit bearbeiten zu dürfen und mich dabei mit freundlicher Hilfsbereitschaft unterstützte. Durch seine Anmerkungen konnte ich diese Arbeit selbstständig verfassen.

Mein besonderer Dank gilt meiner Partnerin, Katharina Knotzinger, die mir im letzten halben Jahr beim Verfassen zur Seite stand und nie müde wurde, mich zu motivieren.

Des Weiteren möchte ich mich auch bei meinen Eltern bedanken, die mich in meinem Studium gefördert und mich in all meinen Entscheidungen unterstützt haben.

Abstract

This diploma thesis aims to determine the value concepts of immigrated children in Austria as a starting point for a student-centered didactics in political education.

First, a comprehensive oversight is given by describing the nature of values and presenting the historic developments of values in Austria. Values are presented as unstable and abstract principles of a society, but at the same time as an important part of the identity formation.

Then the different purposes of values in a society are portrayed not only in a national Austrian perspective but also on a supranational European level. In this regard the European Union is inspected to show the difficulty to agree on a common foundation of value. Furthermore the origin and the objective of values are outlined to analyze, who uses value concepts for different purpose. Measures of the Austrian government 2013-2017 concerning integration policy as an attempt to create Austrian values are discussed.

The presence of values within the syllabus is connected with the principle of student-centered didactics in political education and raises the questions of value concepts for a student-centered education. For this purpose qualitative research with immigrated children between the ages of 11 and 13 about the values freedom, equality, family, education, solidarity and democracy is conducted to give an insight in the value concepts of children. The results of the research reveal that the interviewed children adhere to general human rights, insofar as they are accepting, defending and demanding values linked to basic rights. In addition the findings show that family is by far the most important sphere of life of children followed by friends and the school. This thesis' aim is to address the concern of diverging values creating a "clash of civilization" by putting emphasis on the observed value concepts of immigrated children in Austria.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Darlegung des Forschungsinteresses.....	2
1.2. Forschungsfrage.....	3
2. Werte.....	4
2.1. Was ist ein Wert?.....	4
2.2. Warum benötigt eine Gesellschaft Werte?.....	8
2.3. Die Entwicklung der Werte.....	10
2.4. Der Wertewandel.....	15
2.5. Wann werden Werte verwendet?.....	16
2.6. Der europäische Wertediskurs.....	19
2.7. Die österreichische Wertepolitik.....	24
2.8. Andere „österreichische“ Werte.....	30
3. Wertebildung, Wertevermittlung, Werteerziehung.....	32
3.1. Werte in der österreichischen Schule.....	34
3.2. Basiskonzepte.....	36
3.3. Subjektorientierung.....	38
4. Qualitative Forschung.....	41
4.1. Qualitative Forschung mit Kindern.....	44
4.2. Auswahl der Werte.....	46
4.2.1. Familie.....	47
4.2.2. Demokratie.....	49
4.2.3. Freiheit.....	50
4.2.4. Gleichheit.....	53
4.2.5. Bildung.....	55
4.2.6. Solidarität – Zusammengehörigkeit – Gemeinwohl.....	56
4.3. Studiendesign.....	58

4.3.1.	Festlegung der Erhebungsmethode: Das biographisch-narrative Interview	58
4.3.2.	Vor- und Nachteile - Kritik am narrativen Interview	60
4.3.3.	Vorgespräch	61
4.3.4.	Vorannahmen	62
4.3.5.	Wahl der Stichprobe	62
4.4.	Leitfaden	63
4.4.1.	Durchführung der Interviews.....	66
4.4.2.	Ziel der qualitativen Interviews.....	67
4.4.3.	Auswertungsverfahren nach Schütze	68
4.5.	Kontrastive Vergleiche der Gespräche	71
4.5.1.	Lebenslauerzählung	71
4.5.2.	Bildung: „Ja, da wird man schlau, da wird man klüger und dann kann man besser denken.“	72
4.5.3.	Freiheit: „Man soll einfach frei sein und eine freie Meinung haben“	76
4.5.4.	Demokratie: „Die Leute sollen entscheiden“	78
4.5.5.	Gleichheit: „Frauen sind ja auch Menschen“	82
4.5.6.	Familie: „[I]ch bin mit allem zufrieden, ich hab eine Familie“	85
4.5.7.	Solidarität – Verbundenheit – Gemeinwohl: „Also es muss gegenseitig sein, praktisch“	88
4.5.8.	Die Rolle des Herkunftslandes und Österreichs	92
4.5.9.	Regeln und Werte	94
4.6.	Das theoretische Modell	97
4.7.	Wertekonzepte von immigrierten Kindern in Österreich	97
5.	Conclusio.....	103
6.	Quellenverzeichnis.....	107
6.1.	Literatur.....	107
6.2.	Internetquellen	118

6.3.	Abbildungsverzeichnis	120
6.4.	Interviews.....	1
	Interview Nr.1: Gespräch mit Lisa* am 10.4.2018, 2.Klasse NMS, Geburtsland Polen, 11 Jahre alt.....	1
	Interview Nr.2: Gespräch mit Mustafa am 13.4.2018, 2.Klasse NMS, Geburtsland Afghanistan, 12 Jahre alt.....	1
	Interview Nr.3: Gespräch mit Sophia am 17.4.2018, 3.Klasse NMS, Geburtsland Serbien, 13 Jahre alt.....	1
6.5.	Zusammenfassung	132

1. Einleitung

Prozesse gesellschaftlicher Veränderung wie Wirtschafts- und Ökologiekrisen, Verstärkung religiöser und kultureller Pluralisierung, starke Transformationen in der Arbeitswelt und andauernde Innovationsschübe treten in globaler Dimension, in Europa und in Österreich gleichermaßen auf und verändern das soziale Gefüge sowie die individuelle Lebensweise. Das Tempo und auch die Qualität der Transformationsprozesse treffen bei Menschen und Institutionen, die mit den Veränderungen nicht Schritt halten können oder wollen, auf Widerstand, Angst oder Überforderung, da die bisherigen Lösungs- und Deutungsmuster versagen.¹ Im Kontext von gesellschaftlichen Krisenphänomenen wird der Ruf nach Werten, ein „diffuse[r], schillernde[r], vieldeutige[r] Begriff“², laut, seien es europäische oder österreichische Werte, Werte in der Wirtschaft, Werte in der Bildung und Erziehung, und der Verfall bzw. der Wandel der Werte wird beklagt. Im Prozess der Wertetransformation verlieren „traditionelle“ Werte an Bedeutung, während weiterhin „Art und Ergebnis der Bewältigung der anstehenden Herausforderungen in Gesellschaft und Kultur, Politik und Wirtschaft, Bildung und Religion maßgeblich wert-geleitet sein werden. Ohne [eine] entsprechende Wert-Vergewisserung und Wert-Klärung bleibt gesellschaftliche Entwicklung ohne Inhalt und Ziel.“³

„Eine Analyse des öffentlichen Wertediskurses zeigt, dass dieser getragen ist von einer starken Sehnsucht nach Ruhe, Sicherheit und Ordnung. Werte sollen deshalb die „Kollateralschäden“ der gesellschaftlichen Transformation bekämpfen, lindern und heilen.“⁴ Werte orientieren sich oft an den Grund- bzw. Menschenrechten und sollen in den westlichen Demokratien einen möglichst allgemein verbindlichen und universalen Wertekatalog umfassen, zu dem sich alle Teile einer Gruppe bekennen wollen. Gleichzeitig spricht der Wertediskurs die individuelle Moralität an und hat einen inhaltlich restaurativen Charakter. Anhand der Verbindung von neuen und alten Werten kann es, anstatt zu moralisieren, zur Herausbildung der Fähigkeit kommen, „sich in der Pluralität der Wertesysteme kritisch [zu] bewegen“.⁵

¹ Vgl. Regina Polak, Christian Friesl, Ursula Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, In: Christian Friesl, Ursula Hamachers-Zuba, Regina Polak (Hg.), Die Österreicher/-innen – Wertewandel 1990-2008 (Wien 2009) 13-26, Hier: 13-15.

² Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 16.

³ Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 16.

⁴ Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 17.

⁵ Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 17.

1.1. Darlegung des Forschungsinteresses

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wird das Wesen von Werten beschrieben, indem beleuchtet wird, was ein Wert an sich ist, welche Aufgaben Werte haben und womit es zusammenhängt, dass diese heute häufig beschworen werden. Außerdem wird ein historischer Überblick über die Entstehung von Werten gegeben und der Verlauf des Wertediskurses in einer österreichischen und europäischen Perspektive beleuchtet. So wird die Frage nach der Herkunft von Werten ebenso wie dem Ziel der Werte gestellt und eruiert, wer Werte auf welche Weise einzusetzen vermag. Die Wertepolitik der Europäischen Union wird mit der österreichischen Herangehensweise in einen Zusammenhang gesetzt, um in der Folge zu zeigen, welche Instrumente der Werteerziehung in Österreich Verwendung finden. Im Rahmen der Diplomarbeit soll die Integrationspolitik der Bundesregierung 2013-2017 anhand getroffener Maßnahmen (Wertefibel, Wertekurse) dargestellt werden, um zu zeigen, inwieweit das Heraufbeschwören von „österreichischen“ Werten der Versuch ist, Prinzipien einer demokratischen Gesellschaft als typisch österreichische Elemente darzustellen.

Im Kontext der Werteerziehung in der Schule und der politischen Bildung wird die Repräsentation von Werten im Lehrplan der Neuen Mittelschule dargestellt und das Unterrichtsprinzip der „Subjektorientierung“ vorgestellt, das auf die Innensicht von SchülerInnen eingehen soll. Der Teil der qualitativen Forschung greift dieses Prinzip insofern auf, als dass es ein Ziel der biographisch-narrativen Interviews ist, die Innensicht von SchülerInnen abzubilden, um ein Bild davon zu erhalten, welches konzeptuelle Verständnis der Werte Familie, Demokratie, Gleichheit, Solidarität, Freiheit und Bildung bei SchülerInnen zwischen 11 und 13 Jahren verankert ist. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit zielt darauf ab, den Wertediskurs in Österreich zu hinterfragen und die Perspektive von Kindern darzustellen, die mit Werten in der Schule und insbesondere in der Politischen Bildung konfrontiert werden. Dabei wird Werten eine strukturelle Funktion hinsichtlich der Stabilität einer Gesellschaft und deren Kultur zugeschrieben, die das Verhalten und die Einstellungen zwischen einer Person, der Gesellschaft und der Kultur durch Internalisierung und Sozialisation beeinflusst.⁶

⁶ Vgl. Regina Polak, Grundlagenfragen und Situierung des Diskurses, In: Regina Polak (Hg.), Zukunft. Werte. Europa. Die Europäische Wertestudie 1990–2010: Österreich im Vergleich (Wien/Köln/Weimar 2011) 23-63, Hier: 24.

1.2. Forschungsfrage

Diese Arbeit thematisiert Werte als Handlungsanweisungen, die ein gesamtgesellschaftliches Miteinander in einer Demokratie fördern sollen. Wenn die vom österreichischen Integrationsfonds organisierten Wertekurse als Teil der Integrationsbemühungen für Menschen ab dem vollendeten 15. Lebensjahr verpflichtend sind, so kann angenommen werden, dass es die Aufgabe der Schule ist, Kindern, die dieses Alter noch nicht erreicht haben, eine Vorstellung von „österreichischen“ Werten zu vermitteln. Gesellschaftliche Prinzipien, Normen und Werte stehen deshalb im Zentrum der qualitativen Interviews mit drei SchülerInnen aus drei verschiedenen Herkunftsländern.

Die Auswertung der Gespräche soll herausarbeiten, welcher Anteil an der Wertevermittlung österreichischen Schulen zukommt und welche anderen Faktoren bei der Werteerziehung beteiligt sind. Die Narrative von Kindern bei Wertewandlungsprozessen lassen beobachten, wie vorhandene Wertvorstellungen bestehen bleiben und neue übernommen werden. So soll ein Klärungsversuch unternommen werden, welche Werte für Menschen, die nicht in Österreich geboren wurden, aber die Schule in Österreich besuchen, von Bedeutung sind und, ob die Schule den Ansprüchen dieser Kinder bei der Werteerziehung gewachsen ist. Dadurch soll hinterfragt werden, ob die Vorstellung eines „österreichischen Wertekanon“, der ein Beispiel für die Wertevermittlung sein kann, eine Anpassung an die konzeptuellen Vorstellungen der SchülerInnen erfahren sollte. Dabei stellt sich die allgemeine Frage, wie Ankommende „unsere“ Werte übernehmen sollen, also eine Perspektive übernehmen, die „man hierzulande einzunehmen gewohnt“⁷ ist? Wird damit ein möglicher Protektionismus heraufbeschworen, der die mögliche Vielfalt verschiedener Werte und Sichtweisen, die nebeneinander bestehen können, ignoriert und auf dem Festhalten der eigenen Perspektive als einzig richtigen Weg beharrt?⁸

Der Lehrplan sieht vor, dass Werte vermittelt werden, jedoch stellt sich die Frage, auf welche Weise das geschehen soll, wenn nicht bekannt ist, über welche Wertvorstellungen die SchülerInnen verfügen. Die Lehrperson sollte darüber Bescheid wissen, welche Werte verständlich, begreifbar und allgegenwärtig in den Lebenswelten der Jugendlichen sind und welche es nicht sind. Wenn Lehrpersonen über ein Verständnis darüber verfügen, welche konzeptuellen Vorstellungen bei SchülerInnen zu bestimmten Werten vorliegen, könnten die Lehrkräfte in der Folge bestimmte Werte stärker in die Politische Bildung miteinbeziehen und fördern.

⁷ Andreas Urs Sommer, *Werte. Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt* (Stuttgart 2016) 159.

⁸ Vgl. Sommer, *Werte*, 125.

2. Werte

2.1. Was ist ein Wert?

Trotz der Präsenz des Begriffes „Wert“ sowohl in der Alltagssprache als auch in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Politologie, Soziologie und der Pädagogik bleibt seine Abstraktheit stets bestehen. Im allgemeinen Sprachgebrauch kann es zu einer Verwirrung zwischen dem Wert, als eine moralische Instanz, die aus dem Guten erwächst, und dem Wert in einem ökonomischen Sinn kommen.⁹ Neben den Grundwerten bestehen ebenso prosoziale Werte, Höflichkeitswerte, bürgerliche Wertvorstellungen, Arbeits- und Berufswerte, hedonistische, individualistische und materialistische Wertorientierungen.¹⁰

„Leben heißt bewerten [...]. Wir bewerten Situationen, Angebote, Menschen, Empfindungen“¹¹ und dieses Bewerten gibt der Wirklichkeit Struktur.¹² „Bewerten impliziert Vergleichen: Selbst, wenn ich etwas ganz negativ bewerte, tue ich das doch nur im Vergleich zu anderem“¹³. Demnach beinhaltet der Wert immer eine Relation, die durch den „ratio of exchange“ bestimmt wird. Das Verhältnis, wie hoch der Wert eingeschätzt wird, kann nach Williams Jevons auf den Grad der Nützlichkeit zurückgeführt werden, ob dieser einen Vor- oder Nachteil bedeutet.¹⁴ „Unsere Wirklichkeit ist immer schon eine bewertete Wirklichkeit, eine von unseren Bedürfnissen und Interessen »in Ordnung« gebrachte Wirklichkeit“¹⁵, aber Menschen haben die Fähigkeit, sich „geistig von den immer schon bewerteten Wirklichkeiten unserer Wahrnehmung und unserer persönlichen und gattungsmäßigen Präferenzen zu distanzieren“¹⁶.

Werte sind jedoch nicht notwendig, um bewerten zu können, sondern es „besteht das Bewerten, [...] gerade darin, Wert, Werte zuzuschreiben.“¹⁷ Hierbei wird eine Zuschreibung getätigt, die nicht unbedingt zur Sache gehörend sein muss, weshalb der, der „bewertet, einer Sache, einer Gegebenheit einen bestimmten Wert, also eine Eigenschaft zu[schreibt]“.¹⁸

⁹ Ralph Barton *Perry*, *General Theory of Value Its Meaning and Basic Principles Construed in Terms of Interest* (Cambridge 2014) 21.

¹⁰ Vgl. *Polak, Friesl, Hamachers-Zuba*, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 25.

¹¹ *Sommer*, *Werte*, 13-14.

¹² Vgl. *Sommer*, *Werte*, 14.

¹³ *Sommer*, *Werte*, 14.

¹⁴ Vgl. William Stanley *Jevons*, *The Theory of Political Economy* (London/New York 1871) 83.

¹⁵ *Sommer*, *Werte*, 23.

¹⁶ *Sommer*, *Werte*, 23.

¹⁷ *Sommer*, *Werte*, 15.

¹⁸ *Sommer*, *Werte*, 15.

Die Perspektive nimmt in der Bewertung eine besondere Stellung ein, da „die Eigenschaft »wertvoll« offenkundig keine Eigenschaft ist, die der Gegebenheit, der Sache, dem Gegenstand als solchem zukommt [...], sondern eine Eigenschaft, die unmittelbar von der Perspektive dessen abhängt, der sie zu schreibt.“¹⁹ Somit verleihen „Werte [...] den Dingen ihren Wert, je nach seinen Umständen. Werte sind nichts was dem Bewerten vorausgeht, sondern etwas, was aus dem Bewerten hervorgeht. Werte sind nicht vorausgesetzt, sondern abgeleitet.“²⁰ Entgegen diesem Modell besteht hingegen auch die Vorstellung nach Nicolai Hartmann, dass „Werte völlig unabhängig davon, ob sie von Menschen als wertvoll angesehen werden oder nicht“²¹ existieren.

„Was also ist ein Wert? Wir brauchen dies Wort [...] für Gebilde, die nicht existieren und trotzdem »Etwas« sind, und wir drücken dies am besten dadurch aus, daß wir sagen, sie gelten.“²² „[K]eine andere Aufgabe [habe Philosophie] mehr, als Wertwissenschaft zu sein, und zwar nicht als die Wissenschaft vom Sein der Werte, denn ein Wert existiert nicht, sondern als die Wissenschaft vom Geltenden und damit auch als die Lehre vom Sollen, das sich ergibt, sobald gültige Werte auf ein Stellung nehmendes Subjekt bezogen werden.“²³

Auch wenn aber das „Bewerten [...] eine grundlegende Funktion des Lebens [ist, kann daraus] mitnichten die Existenz »Geltung« eines Abstraktums namens »Wert« [abgeleitet werden].“²⁴ Die Existenz eines Wertes kann jedoch trotz der möglichen Fiktion derselben nicht ausgeschlossen werden.²⁵

„Fragt man nach der Substanz, dem Wesen der Werte, fragt man nach der Substanz, dem Wesen der Gegenwart, die meint, sich über Werte definieren zu müssen.“²⁶ Neben moralischen Werten bestehen auch ästhetische, wirtschaftliche und sittliche. Aber „[m]oralische Urteile sind Bewertungen, und moralische Werte sind Werte. [...] Werte sind konstitutive Bestandteile des subjektiven Sinns von Handlungen und der im Handeln vorausgesetzten Erfahrungen. Etwas mit Wert zu versehen bedeutet, es mit bezug [sic!] auf ein Vergleichskriterium, das aktuell im Interesse

¹⁹ Sommer, Werte, 16.

²⁰ Sommer, Werte, 16.

²¹ Detlef Horster, Das Verhältnis von Normen und Werten. In: Wilfried Härle, Bernhard Vogel (Hg.), »Vom Rechte, das mit uns geboren ist«. Aktuelle Probleme des Naturrechts (Freiburg i. Br. 2007) 202-215, Hier: 202.

²² Heinrich Rickert, Der Gegenstand der Erkenntnis. Einführung in die Transzendentalphilosophie (Tübingen 1915) 265.

²³ Rickert, Der Gegenstand der Erkenntnis, 443.

²⁴ Sommer, Werte, 15.

²⁵ Vgl. Sommer, Werte, 29.

²⁶ Sommer, Werte, 28.

des handelnden und denkenden Menschen liegt, höher einzuschätzen als etwas anderes(!).²⁷ Jeder Mensch verfügt über die Fähigkeit, Wertehierarchien zu bilden, wobei diese oft nicht in einem individuellen Prozess formiert werden, sondern „aus sozial objektivierten Wertsystemen übernommen. Empirisch wird es wohl meist so sein, daß die Übernahme, in dem was man als Sozialisationsprozeß bezeichnet, quasi- automatisch erfolgt.“²⁸

Werte lassen sich als „historische Gegebenheiten [beschreiben] – Gegebenheiten, die dem Werden und Vergehen ausgesetzt sind“²⁹. Die Veränderbarkeit der Werte ist eine besondere Eigenschaft. So sind Werte „as unstable as the forms of clouds,“³⁰, was jedoch auch als Vorteil verstanden werden kann, da sich diese Formbarkeit auf die Existenz der Werte positiv auswirkt. Aufgrund der Starrheit könnten Werte als Anhaltspunkt und Identifikationspunkt einer Gesellschaft bezeichnet werden, jedoch verfügen sie andererseits über eine Dynamik, die es vermag, wiederum neue Werte hervorzubringen.³¹

Trotz der Dynamik und Veränderbarkeit von Werten wird die Wertegemeinschaft oder Werteordnung angerufen, die „in Ermangelung einer Staatsideologie [...] »zivilreligiöse« Weihen [...] erteilt.“³² Werte nehmen im Alltag als »Moralmacht« eine besondere Rolle ein, da sie die Verhaltensweise eines Menschen in einem solchen Ausmaß beeinflussen, dass dessen „Handeln anderen Menschen (anderen Lebewesen, der Allgemeinheit, der Welt) zugutekomme.“³³ „Moralische Gefühle unterscheiden sich von anderen Gefühlen durch ihre interne Beziehung zu den Werten und zu unserem Selbstverständnis. Wären sie nicht auf unsere Vorstellung vom Guten [die unser gesamtes Selbstverständnis durchdringt] bezogen, wären sie überhaupt keine moralischen Gefühle.“³⁴ Demnach kommt bei Werten für Hans Joas eine „stark affektive Dimension ins Spiel [weshalb] sie für ihn nicht so wie für die materialen Wertethiker unabhängig von den Subjekten [sind und folglich die] Aussage Schellers, dass Werte unabhängig davon bestehen, was die Menschen als wertvoll ansehen oder nicht, [für] schlicht falsch“³⁵ hält.

²⁷ Thomas Luckmann, Die intersubjektive Konstitution von Moral, In: Martin Endreß, Neil Roughley (Hg.), Anthropologie und Moral. Philosophische und soziologische Perspektiven (Würzburg 2000) 115-138, Hier: 121-122.

²⁸ Luckmann, Die intersubjektive Konstitution von Moral, 123.

²⁹ Sommer, Werte, 28.

³⁰ John Dewey, Experience and Nature (London 1929) 399.

³¹ Vgl. Sommer, Werte, 45.

³² Eberhard Straub, Zur Tyrannei der Werte (Stuttgart 2010) 16.

³³ Sommer, Werte, 50.

³⁴ Hans Joas, Die Entstehung der Werte (Frankfurt 2013) 208.

³⁵ Horster, Das Verhältnis von Normen und Werten, 206.

Um den Begriff des Wertes zu erklären, muss er von der Norm klar abgegrenzt werden. Zu dem Terminus der Norm können im Wesentlichen „Handlungsanweisungen, Handlungsregeln, Gebote oder Verbote“³⁶ gezählt werden. Hingegen zum Unterschied zwischen Normen und Werten meint Talcott Parson, dass „Normen Spezifizierungen allgemeiner kultureller Werte auf besondere Handlungssituationen hin [sind, während sich] [d]ie Handlungsorientierungen konkreter Handelnder [...] sich für ihn aus verinnerlichteten Werten“³⁷ ergeben. Jürgen Habermas sieht in der „Unterscheidung von Werten und Normen [...] [die Möglichkeit], universelle Normen zu ermitteln, die nicht von einer bestimmten Kultur abhängig sind, wohingegen gemeinschaftliche Wertvorstellungen, wie Keuschheit oder voreheliche Enthaltbarkeit [...] nicht als universelle Normen tauglich sind“³⁸, während Max Scheler die Realisierung des »Wertvollen« in den Normen als gegeben versteht.³⁹

Werte können zu Handlungen verpflichten, da es gut erscheint, Wertvolles durchzuführen und auf Schlechtes zu verzichten. Daraus lässt sich folgern, dass das verpflichtende, moralische durch Normen bestimmte Handeln zum Wohl der Menschen beitragen sollte.⁴⁰ Die Verbindung von Werten und Normen geht nicht nur auf den moralischen, sondern auch auf den rechtlichen Aspekt ein. In Bezug auf das Nürnberger Kriegsverbrechertribunal wird von „Rechten [gesprochen], die von keiner Regierung angetastet werden dürfen. Und wenn auch das ganze Volk es wollte, bliebe es dennoch Unrecht.“⁴¹ Indem Hannah Arendt verlangt von „Verbrechen gegen die Menschheit“⁴² zu sprechen, geht sie von universellen und objektiven Werten aus, die „aufgrund von immer schon bestehenden Normen, die Verbrechen gegen die Menschheit verbieten.“⁴³ In dieser Diskussion über sogenannte „kulturelle“ Menschenrechte versteht Habermas „die abstrakt-universalistische Menschenrechts-Vorstellung als nur der liberalen Ordnung geschuldet und damit nicht überall als gleichermaßen gültig“⁴⁴. „Werte konkretisieren sich in Normen, also in Verhaltensanweisungen (Gebote/Verbote) für die Mitglieder einer Gruppe.“⁴⁵

³⁶ Horster, Das Verhältnis von Normen und Werten, 203.

³⁷ Joas, Die Entstehung der Werte, 33.

³⁸ Horster, Das Verhältnis von Normen und Werten, 205-206.

³⁹ Vgl. Horster, Das Verhältnis von Normen und Werten, 203.

⁴⁰ Vgl. Horster, Das Verhältnis von Normen und Werten, 210-211.

⁴¹ Joseph Ratzinger, Paolo Flores d'Arcais, Gibt es Gott? Wahrheit, Glaube, Atheismus (Berlin/Wagenbach 2006) 52.

⁴² Vgl. Hannah Arendt, Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. Mit einem einleitenden Essay von Hans Mommsen (München 1987) 324-325.

⁴³ Horster, Das Verhältnis von Normen und Werten, 213.

⁴⁴ Alfred Germ, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele (Wien 2015) 127.

⁴⁵ Heinrich Ammerer, Zum demokratischen Umgang mit Werten, Normen und Gesetzen in jungen Lernaltern, In: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung. Gesetze, Regeln Werte (Nr. 39, Wien 2016) 16-25, Hier: 22.

Darunter können moralische Normen, damit verbundene Tugenden, Konventionen oder Sitten, aber auch tatsächlich verschriftlichte Rechtsnormen verstanden werden, wobei deren Verbindlichkeit nach dieser Aufzählung für einzelne Personen und die Sanktionierung der Nichteinhaltung ansteigt.⁴⁶

Insgesamt könnte man gegensätzlich zu der Auffassung von Habermas und Joas sagen, dass objektive Werte vorhanden sind, die nicht erst aus dem Diskurs heraus entstehen und es vermögen, „zum Wohl der Menschen beizutragen“⁴⁷ und durch diese Werteigenschaft, dem „Zum-Wohl- Beitragen“, objektiv und universell sind.

2.2. Warum benötigt eine Gesellschaft Werte?

Das besondere Element der Werte liegt in ihrer Eigenschaft, dass sie als „legitimierende Grundlagen von Handlungen ausgewiesen werden“⁴⁸, da sie so erscheinen, als ob sie nicht erst eben aus der Situation heraus entstanden sind, demnach „erst kommunikativ und reflexiv erzeugt werden“⁴⁹. „Solange alle sich unter dem Dach eines Wertes heimisch fühlen, dient die Evokation dieses Wertes nur der kollektiven Selbstvergewisserung; sie erzeugt ein Wir-Gefühl und will integrieren statt abgrenzen.“⁵⁰

Werte können auch als Mittel angewendet werden, um Rechte oder Verträge auszuschalten, indem man sich darüber moralisch hinwegsetzt. Der destruktive Charakter von Werten kann sich somit gegen das Recht stellen und dieses untergraben, wobei jedoch „der soziale Frieden im Innern und der Friede unter den Staaten“⁵¹ auf den Stabilitätsfaktor des Rechts setzen. Unbestimmte Werte, die einem stetigen Wandel unterworfen sind und unterschiedlich interpretiert werden können, geben vor, eine überrechtliche Beständigkeit zu besitzen.⁵²

„[I]n modernen pluralistischen Gesellschaften [dürfte] der Stellenwert von öffentlichen Diskursen für die Vergewisserung der grundsätzlichen Werthaltungen gestiegen sein. Nachdem ihre

⁴⁶ Vgl. *Ammerer*, Zum demokratischen Umgang mit Werten, 22.

⁴⁷ *Horster*, Das Verhältnis von Normen und Werten, 210.

⁴⁸ *Sommer*, Werte, 54.

⁴⁹ *Sommer*, Werte, 54.

⁵⁰ *Sommer*, Werte, 52-53.

⁵¹ *Straub*, Zur Tyrannei der Werte, 158.

⁵² Vgl. *Straub*, Zur Tyrannei der Werte, 158.

fraglose Geltung nicht mehr gewiss ist, bedürfen kollektive Werthaltungen in stärkerem Ausmaß als bisher der permanenten öffentlichen – symbolischen, narrativen, performativen und auch diskursiven – „Pfleger“ in einer öffentlichen und politischen Kultur.“⁵³

Im Unterschied zu Tugenden wie dem Guten oder dem Schönen gaukeln Werte eine Bezifferbarkeit vor, wonach „etwas genau Bestimm- und Messbares vorliegt“.⁵⁴ Weiteres verfügen Werte über eine ausgeprägte Vielfalt, wodurch unsere Gesellschaft von einer Mannigfaltigkeit an Werten beherrscht wird, die eine „Weltstrukturierungskraft“⁵⁵ aufweisen und dadurch bestimmen, wie wir die Umwelt erfassen und gliedern.

„Werte sind Kriterien, aufgrund derer Handlungsentscheidungen getroffen werden.“⁵⁶ Sie „erwecken den Anschein der Verbindlichkeit. Sie erzwingen zwar keinen Gehorsam, aber legen ihn nahe.“⁵⁷ „Werte“ - auch die, die mit globaler Anerkennung rechnen dürfen – hängen nicht in der Luft, sondern erlangen Verbindlichkeit nur in den normativen Ordnungen und Praktiken bestimmter kultureller Lebensformen“.⁵⁸

Werte „bestimmen, welche Zukunftsmöglichkeit vorgezogen und gewählt wird. Zudem dienen sie nicht nur anstehenden Entscheidungen, sie können auch rückwirkend zur Rechtfertigung schon vollzogener Handlungen verwendet werden. So der Rechtfertigung vor dem eigenen „Gewissen“, obwohl man freilich seine Handlungen und die ihnen zugrundeliegenden Wertentscheidungen öfters vor anderen als vor sich selbst zu rechtfertigen hat.“⁵⁹ Der Grund, warum Werte funktionieren, ist deren Motivationskraft, die es vermag, eine Fiktion von gemeinsamen Sorgen aufzubauen, damit ein Handeln eingeleitet wird, das die Ursachen der Sorgen vermindert. Anzumerken ist jedoch, dass die handlungsmotivierende Kraft der Werte dann verschwindet, wenn die Sorge ebenso nicht mehr ausgemacht werden kann.⁶⁰

Nach Parsons Theorie voluntaristischen Handelns lässt sich eine „soziale Ordnung [...] nur über das sozialintegrative Element gemeinsam geteilter Wertorientierungen“⁶¹ sichern. Edward Shils stellt eine Verbindung zwischen der Vorstellung von Durkheims „Heiligen in jeder Gesellschaft“ und Webers Begriff des „Charismatischen“ her und „stellt die These auf, dass man

⁵³ Christof *Mandry*, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, In: Regina *Polak* (Hg.), Zukunft. Werte. Europa. Die Europäische Wertestudie 1990–2010: Österreich im Vergleich (Wien/Köln/Weimar 2011) 64-78, Hier: 69-70.

⁵⁴ *Sommer*, Werte, 31

⁵⁵ *Sommer*, Werte, 32.

⁵⁶ *Luckmann*, Die intersubjektive Konstitution von Moral, 123.

⁵⁷ *Sommer*, Werte, 51.

⁵⁸ Jürgen *Habermas*, Der gespaltene Westen (Frankfurt 2004) 39-40.

⁵⁹ *Luckmann*, Die intersubjektive Konstitution von Moral, 123-124.

⁶⁰ Vgl. *Sommer*, Werte, 125.

⁶¹ Frank *Adloff*, Zivilgesellschaft. Theorie und politische Praxis (Frankfurt/New York 2005) 55.

in allen Gesellschaften Dinge, Personen oder Institutionen findet, denen charismatische beziehungsweise heilige Qualitäten zugesprochen werden. Diese Institutionen und Symbole haben eine gesellschaftsstabilisierende Funktion, weil sie die Bindung an bestimmte gemeinsam geteilte Werte ausdrücken; sie konstituieren das Zentrum einer Gesellschaft.⁶² Eine moderne, demokratische und pluralistische Gesellschaft ist vom Erfolg dieser Bindung an das Zentrum und die Werte abhängig. Wenngleich die verschiedenen Teile einer Gesellschaft aus unterschiedlichen sozialen Bereichen kommen, so berufen sie sich auf das Zentrum der Gesamtgesellschaft. In der »Kommunitarismusdebatte« der 1980er und 1990er, die hinterfragte, auf welchen Grad von Gemeinschaft eine liberale Gesellschaft für ihren Zusammenhalt angewiesen ist, zeichnet Amitai Etzioni das Bild einer „good society“, die Werte bereitstelle und damit vermeide, „dass Konflikte den konsensualen Rahmen sprengen.“⁶³ In einer guten Gesellschaft wird die Bindung an die Werte insofern wichtig, weil soziale Einrichtungen wie Familie, Peergruppen und freiwillige Vereine, aber auch „moralische Dialoge [...], damit gemeinschaftliche Bindungen und Werte [...] durch solche gesellschaftsweiten Dialoge, die die Dialoge der verschiedenen Gemeinschaften in einen umfassenden überführen, bekräftigt und geschaffen werden.“⁶⁴

Es stellt sich die Frage, ob der Begriff des Wertes nicht „hoffnungslos altmodisch und hinter dem Stand des zeitgenössischen philosophischen Bewußtseins zurückgeblieben“⁶⁵ ist. So bestehe die Möglichkeit, den Wertbegriff durch eine andere Terminologie zu ersetzen, die unterschiedlichen Forschungsrichtungen zuzuweisen sind wie „Einstellung, Praktiken oder Kultur“⁶⁶.

2.3. Die Entwicklung der Werte

Die Geschichte der Werte kann man deshalb als eine kurze bezeichnen, da in der Philosophie „das Gute, die Moral, [und] die Tugenden“ im Zentrum standen und Werte erst im 19. Jahrhundert ihre Wichtigkeit erlangten. So sprach ursprünglich Hermann Lotze vom „einzig Werthvolle[n] und wahrhaft Wirkliche[n]“⁶⁷, das „weder selbst eine einzelne Erscheinung [...] [ist],

⁶² Adloff, *Zivilgesellschaft*, 57.

⁶³ Adloff, *Zivilgesellschaft*, 66.

⁶⁴ Adloff, *Zivilgesellschaft*, 67.

⁶⁵ Joas, *Die Entstehung der Werte*, 10.

⁶⁶ Joas, *Die Entstehung der Werte*, 10.

⁶⁷ Hermann Lotze, *Metaphysik* (Leipzig 1841) 6.

noch der Begrenztheit und Vergänglichkeit des Endlichen unterlieg[t]“⁶⁸. Jedoch stand bei Lotze weiterhin das Gute an höchster Stelle, dem der neue Terminus des Wertes noch nicht untergeordnet wurde. Heidegger bezeichnete in der Folge den aufkommenden Wertegedanken als den geringsten Abkömmling des Guten, wobei er jedoch dessen Entfaltungsbreite und Anwendungsvielfalt unterschätzte.⁶⁹ Die Entwicklung der Werte hängt auch mit der Marktwirtschaft im späten 18. Jahrhundert zusammen, als alles und jedem ein bestimmter Wert im ökonomischen Sinne zugeschrieben wurde. Wie auf eine Ware ein Wert projiziert wird, so erhält auch ein kultureller oder geistiger Wert erst eine Bedeutung, wenn diese Geltung erhalten. Hinter der Durchsetzung von Werten steht eine Person, die bestimmte Ziele und Intentionen verfolgt.⁷⁰ In dem Werk *Wealth of Nations* geht Adam Smith auf zwei Bedeutungen des Wertebegriffes „value“ ein, die er „value in use“ und „value in exchange“ nennt.⁷¹ Interessanterweise wurde unter Philosophen dem Werte-Begriff erst dann Bedeutung zugeschrieben, als ihre ökonomische Dimension im Schwinden begriffen war.⁷²

Heute besteht zwischen den Werten der Wirtschaft und den Werten des Lebens bzw. der Gemeinschaft weiterhin ein krasser Widerspruch. „Denn die kapitalistischen Werte – Leistung, Konkurrenz, Effizienz, Gewinn und Wachstum – passen nicht mit unseren demokratischen und humanistischen Grundwerten zusammen.“⁷³ Nach Erich Fromm prägen „die staatlichen Institutionen und Gesetze [...] den Charakter der Gesellschaft“⁷⁴ und begünstigen somit bestimmte Werte. Wenn Werte wie Konkurrenzdenken und Gier mit der Begründung der „eigentlichen“ von einem Konkurrenzdenken bestimmten Natur im Gegensatz zu Solidarität und Verantwortungsbewusstsein gefördert werden, hat dies eindeutige Folgen für eine Gemeinschaft.⁷⁵ Besonders das Freiheitsversprechen wird bei dem Streben nach der „besten“ Wirtschaftsform in den Vordergrund gerückt, sei es eine Konsumfreiheit, die Marktfreiheit oder eine neoliberale Freiheit, die sich als „ein ähnlich unreal[es] wie das realsozialistische Freiheitsversprechen“⁷⁶ erweist. Bei diesen Freiheitsbegriffen muss jedoch stets miteinbezogen werden, dass eine ökonomische Freiheit nicht im Zusammenhang mit einer politischen Freiheit stehen muss⁷⁷ Die

⁶⁸ Lotze, *Metaphysik*, 6.

⁶⁹ Vgl. *Sommer*, *Werte*, 34.

⁷⁰ Vgl. *Straub*, *Zur Tyrannei der Werte*, 13.

⁷¹ *Adam Smith*, *The Wealth of Nations* (Tustin 2015) 18.

⁷² Vgl. *Sommer*, *Werte*, 36.

⁷³ *Christian Felber*, *Neue Werte für die Wirtschaft. Eine Alternative zu Kommunismus und Kapitalismus* (Wien 2008) 10.

⁷⁴ *Felber*, *Neue Werte für die Wirtschaft*, 10.

⁷⁵ Vgl. *Felber*, *Neue Werte für die Wirtschaft*, 10.

⁷⁶ *Felber*, *Neue Werte für die Wirtschaft*, 51.

⁷⁷ Vgl. *Felber*, *Neue Werte für die Wirtschaft*, 51.

Werte des Kapitalismus stehen im Gegensatz zu den menschlichen Lebensbereichen. Wenn- gleich durch die Menschenrechte eine Gleichheit vor dem Recht garantiert werden soll, so „schleicht sich doch durch die ökonomische Hintertür [...] die Unterscheidung in nützliche und unnütze Menschen ein“⁷⁸, wobei lediglich der Gewinn oder Schaden für einen Wirtschafts- standort beachtet wird.

Der zurückgelegte Weg des Begriffes „Wert“ lässt sich von den Wirtschaftswissenschaften im 18. Jahrhundert über die Philosophie im darauffolgenden Jahrhundert und in der Folge zu den Kultur- und Sozialwissenschaften nachzeichnen, wo er schließlich im allgemeinen Sprachge- brauch der heutigen Zeit aufgegriffen wurde.⁷⁹ Im Umfeld des „deutschen Universitätslebens des 19. Jahrhunderts [, in dem] [...] kein emphatisches Vertrauen in die Sinnhaftigkeit oder Fortschrittlichkeit der Geschichte“ gegeben war, konnte eine Philosophie der Werte entstehen, „wo das Vertrauen in die historisierenden Varianten eines Denkens, das die Identität des Wah- ren und Guten behauptet, zergeht.“⁸⁰ Wo früher der Begriff des „Guten“ Anwendung fand, wurde der „Wert“ bemüht.

Nach dem Niedergang „alter feudaler und kirchlicher Bindungen [unterwarfen sich] alle bislang kapitalfernen Bereiche der Logik der ökonomischen Ausbeutung.“⁸¹ Auf diese Weise folgten die Werte der Logik der Ökonomie unter dem Vorwand der Verwertbarkeit. Nietzsche, der als „Paradepferd einer imperialistischen und kapitalistischen Raubtiermoral, für die nur zähle, was sich auszahle – in Macht auszahle“⁸² bezeichnet wird, spricht auch als erster von „christlichen Werthe[n]“⁸³, die in der Bevölkerung erst als Gegenbewegung zum Abstieg der christlichen Religion an Bedeutung gewannen.⁸⁴ Nietzsche bezieht sich dabei in gewisser Weise auf Imma- nuel Kant, der „vom absoluten Wert der vernünftigen Wesen, ihrer Selbstzweckhaftigkeit“⁸⁵ sprach. Nietzsche bezeichnet Werte nicht als „moralische Phänomene, sondern nur [als] eine moralische Interpretation dieser Phänomene.“⁸⁶ Durch diese Interpretation verschafft man sich die Herrschaft über einen Wert, weshalb nicht die Werte an sich „herrschen“, sondern die, die sie ausrufen und nach ihren Bestrebungen würdigen oder geringschätzen.⁸⁷ Nietzsche, der mit

⁷⁸ Felber, Neue Werte für die Wirtschaft, 141.

⁷⁹ Vgl. Joas, Die Entstehung der Werte, 38.

⁸⁰ Joas, Die Entstehung der Werte, 39.

⁸¹ Sommer, Werte, 34.

⁸² Sommer, Werte, 35.

⁸³ Friedrich Nietzsche, Der Antichrist. Fluch auf das Christentum. In: Giorgio Colli,azzino Montinari (Hg.), Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden (Bd. 6, München/Berlin/New York 1999) 165-254, Hier: 250.

⁸⁴ Vgl. Sommer, Werte, 35.

⁸⁵ Joas, Die Entstehung der Werte, 38.

⁸⁶ Straub, Zur Tyrannei der Werte, 40.

⁸⁷ Vgl. Straub, Zur Tyrannei der Werte, 40.

seiner Philosophie die Grundlagen des klassisch-ethischen Denkens aufrüttelte, verdeutlichte, dass das Gute - die Werte - als menschliches Konstrukt relativ und beliebig auf den Kontext und die Umstände bezogen ist.⁸⁸ Ohne ein präexistentes Wahres oder Gutes kam es aufgrund der Wandelbarkeit von Werten zu einem „eklatante[n] Verlust an Gewissheit bereits an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert“.⁸⁹

„Auf Werte (in unbestimmter Vielfalt) kamen die Philosophen erst in dem Augenblick, als die Moralität der herrschenden Moral nicht mehr selbstverständlich war, als die weltanschaulichen und religiösen Rahmenbedingungen des in Alteuropa Gebotenen und Verbotenen wegbrachen, konkret im 18. und 19. Jahrhundert.“⁹⁰ Durch die Werte wurde das Problem der Rechtfertigung gelöst, worauf sich nicht-religiöse Moral beziehen sollte, als auch gegensätzliche Moraltheorien auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner gebracht. „In ihrer Unbestimmtheit sind Werte etwas, was für alle »irgendwie geht«⁹¹, sei es ein Idealist, Christ oder Utilitarist. Das ist auch der Grund, warum Werte in unserer Zeit so beliebt sind, da jede/r BürgerIn bei moralischen Fragen eine Absicherung bzw. Rechtfertigung verlangt, die durch den Verlust der Bedeutung der Religion an Einfluss gewannen und sich in den Werten wiederfinden. Die Bindungsfunktion des Glaubens konnte durch „Beziehungsfiktionen, die potentiell alles mit allem in Verbindung setzen und Vergleichbarkeit herstellen“⁹² ersetzt werden.

Die klar getrennte Sphäreneinteilung der Vormoderne, in der hinsichtlich moralischer Aspekte zwischen Tugend und Laster, Gut und Böse unterschieden worden war, wurde in der Moderne durch eine Sphärenvermischung aufgebrochen, wodurch Werte zu einem Hilfsmittel werden, um vormals als getrennt aufgefasste Sphären miteinander zu verbinden, „ganz gleich, ob es um Belange der Moral oder der Ökonomie, der Politik oder der Selbstgestaltung, der Religion oder sogar der Wissenschaft geht.“⁹³ Die Sprengkraft der Werte ist der Ausbreitung der Werte in alle Lebensbereiche – einer „Entgrenzung durch Werte“⁹⁴ - geschuldet.

Die Loslösung der Werte vom „Akt des Bewertens“ hin zu einem scheinbar unantastbaren Bestehen kann als „letzte metaphysische Rückversicherung der Moderne [...], in der schon auf das

⁸⁸ Vgl. Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 29.

⁸⁹ Andreas Rödder, Werte und Wertewandel: Historisch-politische Perspektiven, In: Andreas Rödder, Wolfgang Elz (Hg.), Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels (Göttingen 2008) 9-28, Hier: 13.

⁹⁰ Sommer, Werte, 40.

⁹¹ Sommer, Werte, 41.

⁹² Sommer, Werte, 83.

⁹³ Sommer, Werte, 43-44.

⁹⁴ Sommer, Werte, 44.

unbedingte moralisch Gute und das religiös Heilige scherzhaft verzichtet werden musste“⁹⁵, verstanden werden.

Aus historisch-soziologischer Sichtweise kann man von vier möglichen Wegen sprechen, wie Werte „entstehen“ konnten, indem entweder ein Wert verkündet wurde, ein Wert durch eine Gemeinschaft verteidigt wurde, eine neue Bindung an Werte durch Konversion oder durch die Erneuerung bereits bestehender Werte.⁹⁶

Die Erfahrungen aus dem Faschismus machen es notwendig, dass die Verfassung nach der Katastrophe des Nationalsozialismus Beständigkeit und Sicherheit garantieren muss, da nach dem Ende der NS-Herrschaft großes Misstrauen gegenüber patriotischen Leidenschaften und Idealen bestand. Durch eine Symbiose aus dem Grundgesetz und Werten, die als andauernd und unveränderlich angenommen wurden, sollte Beständigkeit vermittelt werden. Dadurch konnte ein verpflichtender Rahmen hinsichtlich freiheitlich rechtlicher demokratischer Aspekte geschaffen werden, der einer Zivilreligion nicht unähnlich ist. Durch die Erhöhung von Rechten zu Werten und den Ruf zur Ordnung, diesen Werten Folge zu leisten, wird die Willkür der Interpretation von Werten deutlich.⁹⁷ Der Staat muss sich in dieser Situation nicht als Wertegestalter, sondern als „Notar, der zur Kenntnis nimmt, auf welche Art die Freien ihre Freiheit mit Inhalt füllen“⁹⁸, verstehen. Der Staat hat nicht die Aufgabe mit Verweis auf die Wertordnung, eine Gesinnungsgemeinschaft zu fördern, sondern nimmt sich bei der Durchführung der Rechte der Freiheit zurück.⁹⁹ „Er muss sogar garantieren, dass es einen friedlichen Wettbewerb von unterschiedlichen Wertvorstellungen in unserer Gesellschaft geben kann.“¹⁰⁰

Auf die Frage, warum in unserer Zeit eine so große Vielfalt und Zahl an Werten besteht, lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Vielseitigkeit des Lebens und der Masse an Werten erkennen. „Im Unterschied zu einer Gesellschaft mit totalitären Tendenzen, in der die Werte auf möglichst einen einzigen Wert eingeschmolzen werden, sind in einer sogenannten freien Gesellschaft Vielfalt und Vielstimmigkeit der Werte [...] ein hohes Gut – denn Vielfalt und Vielstimmigkeit garantieren Freiheit“¹⁰¹. Die hohe Anzahl von Werten bringt aber ein weiteres Problem, das als „Gleichstärke der Werte“ bezeichnet wird, denn „je mehr Werte, je weniger

⁹⁵ Sommer, Werte, 45.

⁹⁶ Vgl. Joas, Die Entstehung der Werte, 257.

⁹⁷ Vgl. Straub, Zur Tyrannei der Werte, 135.

⁹⁸ Straub, Zur Tyrannei der Werte, 135.

⁹⁹ Vgl. Straub, Zur Tyrannei der Werte, 134-135.

¹⁰⁰ Siegfried Schiele, Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung bei der Vermittlung von Werten, In: Gotthard Breit, Siegfried Schiele (Hg.), Werte in der politischen Bildung (Schwalbach 2000) 1-15, Hier: 3.

¹⁰¹ Sommer, Werte, 61.

normative Zwänge. Zwar erhebt jeder Wert Geltungsansprüche [...], hat aber keine zwingende Kraft.“¹⁰²

In der Gegenwart werden besonders die Wert- bzw. Wertentstehungstheorien von Hans Joas und Charles Taylor diskutiert. Joas spricht von einem „Ergriffenwerden“ und „Ergriffensein“ von Werten durch entscheidende Erfahrungen. Durch diese Erfahrungen werden „stark emotional besetzte Maßstäbe“¹⁰³ hervorgebracht, die es erlauben „Lebensoptionen und Handlungsweisen zu bewerten“¹⁰⁴. Der individuelle Charakter von Werten ergibt sich aus der Verwurzelung in den eigenen Erfahrungen und ist ein Grund, warum diese versucht werden, im Unterschied zu Normen narrativ greifbar zu machen.¹⁰⁵ Auch Taylor schätzt die Bedeutung der Identität bei Werten hoch ein, die eine „moralische Topographie des Menschen, in der er Handlungen und Ziele verortet“¹⁰⁶, darstellt. Nach Taylor gelingt über die Sprache die Herausbildung und Weitergabe von „historisch-kulturell sedimentierte[n] Werten“¹⁰⁷

2.4. Der Wertewandel

Durch veränderte Lebensumstände und soziale Wandlungsprozesse muss das Werterepertoire angepasst werden, wodurch sich ein „Wertewandel“ vollzieht, der Werte fördert, die das Bestehen unter anderen Gegebenheiten vereinfachen. Die Gründe des Wertewandels werden im Ausbau des Sozialstaates, der Steigerung des Massenwohlstandes, einer Medienrevolution und in sozialpsychologischen Wirkungen der Bildungsrevolution verortet.¹⁰⁸ In der politikwissenschaftlichen Werteforschung stellte Ronald Inglehart die These von einer „Stillen Revolution“ auf, die sich in den westlichen Demokratien im Verlauf des Übergangs zu postindustriellen Gesellschaften vollzieht¹⁰⁹ und auch empirisch als „Schwerpunktverschiebung von den materialistischen hin zu postmaterialistischen Wertprioritäten“¹¹⁰ nachweisbar ist.

¹⁰² Sommer, Werte, 60.

¹⁰³ Mandry, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 67.

¹⁰⁴ Mandry, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 67.

¹⁰⁵ Vgl. Mandry, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 67.

¹⁰⁶ Mandry, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 67.

¹⁰⁷ Mandry, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 67.

¹⁰⁸ Vgl. Karl-Heinz Hillmann, Zur Wertewandelforschung: Einführung, Übersicht und Ausblick, In: Georg W. Oesterdiekhoff, Norbert Jegelka (Hg.), Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften (Opladen 2001) 15-40, Hier: 23.

¹⁰⁹ Vgl. Eva-Maria Trüding, Vom Wert der Werte. Erklärungsmodelle für Einstellungen politischer Toleranz, In: Jürgen Falter, Oscar W. Gabriel, Hans Rattinger (Hg.), Empirische und methodologische Beiträge zur Sozialwissenschaft 23 (Frankfurt 2006) 5.

¹¹⁰ Hillmann, Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften, 22.

Eine andere Theorie bezüglich des Wertewandels von Helmut Klages zeichnet eine Veränderung der Werte einer Gesellschaft von Pflicht- zu Selbstentfaltungswerten, die sich auch in Österreich zeigt.¹¹¹ Diese Bewegung entfernt sich von Pflichtwerten wie Disziplin, Treue oder Fleiß und strebt Akzeptanzwerten wie Gleichheit, Partizipation oder Wertschätzung entgegen.¹¹²

Bei dem erwähnten Wertewandel kann nicht von einem automatischen Absterben von Werten gesprochen werden, sondern einer Werteverschiebung, die auch zu teils widersprüchlichen Werten in einer Person führen kann.¹¹³ „Die Werte selbst wandeln sich nicht, sie werden auch nicht angezweifelt, es wandelt sich aber ihre Rangordnung und die Bedeutsamkeit einzelner Werte für das Handeln der Menschen.“¹¹⁴

Weiteres besteht der Begriff der Werteflation, der auch als eine schlichte Moralinflation bezeichnet werden kann, da moralische Urteile besonders durch die heutige Ausformung der Medien ständig abverlangt werden. Konsumenten, „denen sonst jede spezifische Urteilskompetenz, beispielsweise eine politische, ökologische, ökonomische oder militärische abgeht“¹¹⁵, müssen moralische Urteile fällen, die auf Werten basieren und so Unzusammenhängendes in ein Verhältnis bringen. Im Gegensatz zur Werteflation kann man die Wertedeflation, das „Zusammenschnurren eines bunten und breiten Werterepertoires auf wenige Werte“¹¹⁶ als wesentlichen Schritt in den Totalitarismus bezeichnen. Im Nationalsozialismus wurden Begriffe wie „»Minderwertigkeit«, »Unwert« und »Wertlosigkeit«“¹¹⁷ wesentlich geprägt.

2.5. Wann werden Werte verwendet?

„Werte kommen dann ins Spiel, wenn Situationen so kritisch werden, dass sie eine Entscheidung verlangen – oder aber eine Rechtfertigung schon getroffener Entscheidungen. Im letzten Fall erzählt man Geschichten, in denen Werte als Einflussmächte eine Rolle spielen.“¹¹⁸ In der heutigen Gesellschaft kann man von einem „neue[n] Moralbedarf [sprechen, der] [...] kein Indiz

¹¹¹ Vgl. Helmut Klages, *Wertorientierung im Wandel* (Frankfurt/New York 1984).

¹¹² Vgl. Polak, Friesl, *Hamachers-Zuba*, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 24.

¹¹³ Vgl. Sommer, *Werte*, 60.

¹¹⁴ Bernhard Bueb, *Disziplin und Liberalität: Werteerziehung und die Folgen von 1968*, In: Andreas Rödder, Wolfgang Elz (Hg.), *Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels* (Göttingen 2008) 49-55, Hier: 49.

¹¹⁵ Sommer, *Werte*, 56.

¹¹⁶ Sommer, *Werte*, 59.

¹¹⁷ Sommer, *Werte*, 59.

¹¹⁸ Sommer, *Werte*, 87.

für allgemeinen Moralzerfall, sondern im Gegenteil Ausdruck des Versuchs [ist], zwischenmenschliche Beziehungen gerade über Moral zu regeln, die man früher vielleicht einfach über die Androhung, womöglich sogar Anwendung von psychischer und physischer Gewalt, sprich: kraft des Rechtes der Stärkeren geregelt hätte. Abweichendes Verhalten wurde sozial geahndet. Da ein selbstverständlich gewachsenes, gemeinsames Moralfundament fehlt [...] drängen sich Verhandlungen über das Gebotene und Gesollte auf. Und dieser Moralrebedarf wird mit Vorliebe über Werte geführt.“¹¹⁹

Durch die Vielfältigkeit der moralischen Situationen erweitert sich auch die Unterschiedlichkeit moralischer Ansprüche, die durch „konkurrierende, aber koexistierende Moralen zustande kommen.“¹²⁰ Die Moderne ist durch eine Fülle an Lebenswirklichkeiten geprägt, in denen zwischen verschiedenen Welten ein Vermittlungsbedarf besteht und Konflikte zwischenmenschlicher Beziehungen durch einen Austausch von Werten und der Versicherung, inwieweit das eigene Handeln mit den Werten verbunden ist, abläuft.¹²¹

Der Einsatz von Werten, wo Bedarf an Legitimation besteht, wird verwendet, um die eigenen Handlungen gegenüber widersprüchlichen Werten zu begründen. Im Kommunikationsprozess kommt Werten im Gegensatz zu Behauptungen eine besondere Stellung zu, da sie durch Unterstellungen eingebracht werden und Begründungen nicht nötig machen. So sind Werte „das Medium für eine Gemeinsamkeitsunterstellung, die einschränkt, was gesagt und verlangt werden kann, ohne zu determinieren, was getan werden soll.“¹²² Diese Gemeinsamkeitsunterstellungen machen die Zugehörigkeit zu einer „vorgestellten Gemeinschaft“ („imagined communities“)¹²³ durch die Identifikation mit Charakteristiken dieser Gemeinschaft möglich. Vorstellungen eines gemeinsamen Nationalcharakters, einer ethischen oder kulturellen Zusammengehörigkeit oder gemeinsame Werte sind das Ergebnis einer kulturellen Konstruktionsleistung einer politischen Identität, innerhalb derer sich Menschen als BürgerInnen eines Staates oder eines Staatenbundes wie der EU verstehen.¹²⁴

Die Aufgabe von Werten eine Gemeinschaft zu konstruieren, geht jedoch auch mit dem Ausschluss von anderen Gruppen einher. Dieses Element des Ausschlusses wird in jeder Wertegemeinschaft verwendet, um sich nach außen hin abzugrenzen, um andere Menschen

¹¹⁹ Sommer, Werte, 88.

¹²⁰ Sommer, Werte, 88.

¹²¹ Vgl. Sommer, Werte, 88.

¹²² Niklas Luhmann, Die Gesellschaft der Gesellschaft (Bd.1, Frankfurt 1997) 343.

¹²³ Vgl. Benedict Anderson, Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts (Berlin 1998).

¹²⁴ Vgl. Christof Mandry, Europa als Wertegemeinschaft. Eine theologisch-ethische Studie zum politischen Selbstverständnis der Europäischen Union (Baden-Baden 2009) 104.

auszuschließen. Der Begriff der Wertegemeinschaft gibt vor, dass sich eine Gemeinschaft von Menschen durch gemeinsame Werte festlegen lässt.¹²⁵

Die Vergemeinschaftung soll eine möglichst große Zielgruppe umfassen, weshalb die integrativen Motive hinsichtlich einer größtmöglichen Gesamtheit ausgerichtet sind, „sodass jeder Angesprochene sich irgendwie dazu bekennen könnte, was immer sie oder er sich konkret darunter vorstellt.“¹²⁶ Die Identifikation mit einer politischen Gemeinschaft muss bewusst und reflexiv vor sich gehen, sodass die Bedeutung der geteilten Eigenschaften Gemeinschaft und Verbindlichkeit zwischen den Mitgliedern erzeugt. „Der Grad der Verbindlichkeit von Werten für alle Mitglieder lässt auf die Integration einer Gesellschaft schließen.“¹²⁷

Bezüglich der möglichen Bindung an Werte lässt sich annehmen, dass sich „Werte [...] weder stehlen, noch übertragen, noch kreditieren [u]nd Lebenssinn und Gemeinschaft [...] sich nicht einfach verordnen [lassen].“¹²⁸ Die affektive Dimension von Werten wie sie Hans Joas vertritt, führt zu einer Bindung an bestimmte Werte, die ebenso eine „starke Personenbindung der Werte bedeutet.“¹²⁹ „Das heißt, dass wir unsere Wertbindungen nicht plausibel machen und nicht verteidigen können, ohne Geschichten zu erzählen – Geschichten über die Erfahrungen, aus denen unsere Bindungen erwachsen, Geschichten über Erfahrungen anderer Werte oder über die Folgen, die eine Verletzung unserer Werte in der Vergangenheit hatte.“¹³⁰

In einer demokratischen Wertegemeinschaft kann man von einer höheren Werteebene sprechen, in der die Werte des Friedens oder der Sicherheit aufgehoben sind, und so einer partikularen Wertewelt den Weg bereitet, in der sich gegenteilige und sich widersprechende Werte aufhalten können.¹³¹

Die politische Werterede erhält im Angesicht von Veränderung eine besondere Dynamik, da deren Bedingtheit von kulturellen Umständen, einem Naheverhältnis zur säkularisierten Lebensweise deutlich wird und eine werteprotektionistische Haltung beschworen wird. Es wird der Versuch unternommen, die vermeintlich eigenen Werte vor fremden Einfluss zu schützen, woraus sich in der Folge „kulturelle Paralleluniversen“¹³² bilden, die keinen Austausch ermöglichen.

¹²⁵ Vgl. *Sommer, Werte*, 93.

¹²⁶ *Sommer, Werte*, 92.

¹²⁷ *Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung*, 25.

¹²⁸ Ulrich *Wickert*, *Der Ehrliche ist der Dumme* (Hamburg 1994) 40.

¹²⁹ *Horster*, *Das Verhältnis von Normen und Werten*, 207.

¹³⁰ Hans *Joas*, *Werte versus Normen. Das Problem der moralischen Objektivität bei Putnam, Habermas und den klassischen Pragmatisten*, In: Marie-Luise *Raters*, Marcus *Willaschek* (Hg.), *Hilary Putnam und die Tradition des Pragmatismus* (Frankfurt 2002) 263-279, Hier: 277.

¹³¹ Vgl. *Sommer, Werte*, 93.

¹³² *Sommer, Werte*, 159.

2.6. Der europäische Wertediskurs

Im Gegensatz zu einem Staat, der sich auf das Volk oder die Nation bei der Identifikation bezieht, gründet die Europäische Union nicht auf einer europäischen „Nation“ oder lässt sich von einer europäischen Kultur herleiten, da diese „unklar, inhaltlich umstritten und zudem überdeterminiert wäre.“¹³³ Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs wird der europäische Einigungsprozess von einer Diskussion über die Grundwerte Europas begleitet.¹³⁴ Die Verfassungsformulierung durch den Vertrag von Lissabon 2007 sieht vor, dass ein Mitgliedsstaat die in Gründungsartikel 1a aufgelisteten Bestimmungen zur Wertegemeinschaft anerkennen muss¹³⁵ Dem vorausgegangen waren seit 2003 Diskussionen zum Verfassungskonvent, in dessen Folge kulturelle Werte nach und nach getilgt wurden. Diese bilden den kulturellen Rahmen, auf dem moralische Wertbindungen geknüpft und ausgesprochen werden. Während die Ebene der materiellen politischen Werte, die mit der politischen Identität in Verbindung stehen, in den Vertrag von Lissabon Eingang fand, wurden die Metawerte, „die in der Auseinandersetzung über strittige Werte orientieren sollen – es sind die Werte des Führens von Wertedebatten“¹³⁶, ebenso nicht berücksichtigt. Mit der Verankerung der Wertegemeinschaft als Selbstverständnis der EU wurde ein Prozess angestoßen, um eine politische Identität der EU zu begründen.¹³⁷ Nach Charles Taylor bedarf „die politische Entwicklung der EU nach der Osterweiterung und angesichts ihres nach wie vor offenen politischen Zieles einer Verständigung über ihren Charakter als ‘politisches Projekt’“¹³⁸, was zu einer Grundsatzdebatte über die politisch-ethischen Grundlagen führt, in deren Kontext das Selbstverständnis über Werte formuliert wird, sodass es zur Bezeichnung der „Wertegemeinschaft“ kommt.¹³⁹ Zur Vergewisserung der wesentlichen Werthaltungen tritt der öffentliche Diskurs in einer Gesellschaft auf, um „kollektive Werthaltungen [...] [einer] symbolischen, narrativen, performativen und auch diskursiven – „Pflege“ in einer öffentlichen und politischen Kultur“¹⁴⁰ zu unterziehen.

Slavoj Žižek, ein slowenischer Philosoph, spricht von den Werten „Universalismus, Menschenrechte, Solidarität, Aufklärung [als das] Beste und Wertvollste an Europa. Wir müssen auf diese

¹³³ *Mandry*, Europa als Wertegemeinschaft, 189.

¹³⁴ Vgl. Clemens *Sedmak*, Europäische Grundwerte, Werte in Europa: Einleitung zum Gesamtprojekt, In: Clemens *Sedmak* (Hg.), *Solidarität. Vom Wert der Gemeinschaft. Grundwerte Europas* (Band 1, Darmstadt 2010a) 9-42, Hier: 41.

¹³⁵ Vgl. *Mandry*, Europa als Wertegemeinschaft, 78.

¹³⁶ *Mandry*, Europa als Wertegemeinschaft, 190.

¹³⁷ Vgl. *Mandry*, Europa als Wertegemeinschaft, 189.

¹³⁸ *Mandry*, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 69.

¹³⁹ Vgl. *Mandry*, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 69.

¹⁴⁰ *Mandry*, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 70.

Werte pochen, wenn nun Menschen aus anderen Kulturkreisen zu uns kommen.“¹⁴¹ Auch wenn es Menschen aus Kulturen sind, „wie die islamische [,die] die Phase der Aufklärung nicht kennen [und] dazu auch in erkennbare Distanz treten.“¹⁴² Das Problem ist jedoch, dass sich „über nichts [...] sämtliche Europäer so einig [sind] wie in ihrer Übereinstimmung, kein klares Bewusstsein ihres geistig-religiösen und sittlichen Erbes zu haben.“¹⁴³ Als Stellvertreter für metaphysische, religiöse oder philosophische Dogmen bestehen Gemeinschaften wie die Europäische Union, NATO und UNO auf Werte.¹⁴⁴ Eine Diskussion über europäische Werte mit allen Aspekten einer „politisch-kollektiven Identitätsdebatte“¹⁴⁵ stößt mit „der Idee der Nation, die in Europa traditionellerweise als zentrale Ideologie des Gemeinwesens fungiert“¹⁴⁶ aneinander. Die Identifikation mit der EU kann jedoch nur bedingt als Konkurrenz zum Nationalstaat verstanden werden, da auch „multiple Zugehörigkeiten“ bei den Identitäten der EurpäerInnen bestehen können. So werden politische Anliegen auf eine europäische Ebene gehoben, um mittels transnationaler Bündnisse mehr Realisierungschancen zu erhalten.¹⁴⁷

Von einer Entwicklung der Werte einer Gemeinschaft lässt sich auch insofern in einem europäischen Kontext sprechen, da sie sich in der Präambel der Charta der Grundrechte der Europäischen Union vom Jahr 2000 drei Mal finden. So wird angeführt, dass „die Völker Europas entschlossen [seien] auf der Grundlage gemeinsamer Werte eine friedliche Zukunft zu teilen, indem sie sich zu einer immer engeren Union verbinden.“¹⁴⁸ Auch in dieser Formulierung wird die bewusste Offenheit und Unentschlossenheit deutlich. In der Folge wird spezifiziert, dass sich die Europäische Union „[i]n dem Bewusstsein ihres geistig-religiösen und sittlichen Erbes [...] auf die unteilbaren und universellen Werte der Würde des Menschen, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität [gründet].“¹⁴⁹ Die Menschenwürde als „Basisnorm“ wird anderen Prinzipien wie der Freiheit, Demokratie, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit vorangestellt und bestimmt daher die „Ausrichtung der gesamten Union wie auch der Mitgliedsstaaten auf ein

¹⁴¹ Karin Janker, „Merkel hat zu lange geblufft“, In: Süddeutsche Zeitung (Nr.15/2015, 20.Oktober 2015) 1.

¹⁴² Hermann Giesecke, Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. (Weinheim/München 2005) 67.

¹⁴³ Straub, Zur Tyrannei der Werte, 147.

¹⁴⁴ Vgl. Straub, Zur Tyrannei der Werte, 16.

¹⁴⁵ Mandry, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 71.

¹⁴⁶ Mandry, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 71.

¹⁴⁷ Vgl. Mandry, Europa als Wertegemeinschaft, 188.

¹⁴⁸ Europäische Union, Charta der Grundrechte der Europäischen Union CGR (2000/C vom 18.12.2000) In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, 364/8.

¹⁴⁹ Europäische Union, Charta der Grundrechte der Europäischen Union CGR (2000/C vom 18.12.2000) In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, 364/8.

Willkommen jedes Menschen allein, weil er existiert, auf den christlichen Gedanken des Menschen als „imago dei“, eines radikalen Gleichheitssatzes, der alles hoheitliche Handeln an seinen Wirkungen bei den betroffenen Menschen misst.“¹⁵⁰ In der Präambel der Charta ist von den gleichrangigen und austauschbaren Begriffen Grundsätze und Werte die Rede, wobei sich der Begriff der Werte durchsetzt, da dadurch „die bereits vor-rechtliche, kulturelle Realität dieser Grundsätze in den Gesellschaften der Mitgliedsstaaten“¹⁵¹ betont werden konnte.

Dass die Werte in der EU jedoch nicht als selbstverständlich und allgegenwärtig erachtet werden, lässt sich in der Charta kurz darauf erkennen, wenn von der „Entwicklung dieser gemeinsamen Werte“¹⁵² die Rede ist. Die Grundrechte werden in den Kapiteln der Charta den jeweiligen Werten zugeordnet, weshalb sich die Werte als „eine Art summierende[r] Oberbegriff oder Gattungsbezeichnung für eine Reihe einzelner Grundrechte“¹⁵³ verstehen. Der vage und unbestimmte Begriff der Werte bietet jedoch auf europäischer Ebene auch eine Chance, „um Werthaltungen zur Sprache zu bringen, die sich auf die Identifikation mit der historisch-kulturellen Europa-Idee und deren politischer Institutionalisierung in der Europäischen Union beziehen.“¹⁵⁴

Neben den in der Präambel genannten Werten kann man jedoch auch andere europäische Werte identifizieren wie den Personen-, Dienstleistungs-, Waren- und Kapitalverkehr als auch die Niederlassungsfreiheit. Diese Werte der Wirtschaft stehen exemplarisch für ein System, das stark vom Markt geprägt ist, jedoch aus demokratischer Sicht eine schwach strukturierte Rechtsgemeinschaft darstellt, weshalb folglich die „menschenwürdegeprägte Kulturgemeinschaft“¹⁵⁵ als eine Säule der Gerichtsbarkeit verstanden wird. Diese Gerichtsbarkeit „hat allerdings bisher eher die wirtschaftlichen Freiheiten und weniger den menschenrechtlichen Status von Jedermann und die Kulturfreiheiten zur Wirkung gebracht.“¹⁵⁶

Bei den Bestrebungen der Europäischen Union aus einer Wirtschaftsgemeinschaft eine politische Union zu schaffen, begab sich der europäische Staatenbund auf „die Suche nach der Seele“¹⁵⁷. Kirchhof kritisiert dabei die Zaghaftheit des Europäischen Verfassungsvertrages,

¹⁵⁰ Paul Kirchhof, Europa auf dem Weg zu einer Verfassung, In: Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften (Vol.1(3), Baden-Baden 2003) 358-382, Hier: 370.

¹⁵¹ Mandry, Europa als Wertegemeinschaft, 73.

¹⁵² Europäische Union, 2000, 364/8.

¹⁵³ Sommer, Werte, 102.

¹⁵⁴ Mandry, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 70.

¹⁵⁵ Kirchhof, Europa auf dem Weg zu einer Verfassung, 370.

¹⁵⁶ Kirchhof, Europa auf dem Weg zu einer Verfassung, 370-371.

¹⁵⁷ Vgl. Jérôme Vignon, Europa eine Seele geben, In: Ökumenische Vereinigung für Kirche und Gesellschaft (Hg.), Herausforderung für Europa, Versöhnung und Sinn (1996 Brüssel) 43-44.

dieses Wertefundament in „das Bewusstsein des Rechtlichen zu rücken“¹⁵⁸. Der Begriff der „Wertegemeinschaft“ steht im Zusammenhang mit der Tatsache, dass „die Identität Europas und der Europäischen Union als ihres politischen Projekts seit den 1980er Jahren fraglich geworden war und einer neuen Antwort bedurfte.“¹⁵⁹ Durch die Ölkrise und das fluktuierende Wirtschaftswachstum wurde die Legitimation des europäischen Projekts, die Steigerung des Wohlstandes, hinterfragt.

Als ein vermeintlicher Ordnungshüter und -stifter wird der europäische Markt heraufbeschworen, der durch Wettbewerb die schädlichen und unwirtschaftlichen Elemente einer Wettbewerbsgesellschaft vertilgen und damit der Allgemeinheit von Nutzen sein soll. So verschränkt sich die „Idee des Gemeinwohls [...] unentwirrbar mit wirtschaftlichen Erwartungen“¹⁶⁰. Anstatt den Weg einer „neutralen Bürokratie“¹⁶¹ zu wählen, will der Staat den Kräften des Marktes günstige Bedingungen schaffen. In der Europäischen Union wird offensichtlich die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit der Wertetrias von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit vorgezogen, indem unter dem Deckmantel des Standortschutzes die Demokratie vernachlässigt wird.¹⁶² Wenn sich nach Felber Werte auf Gesetze und Institutionen berufen, dann sollten diese jedoch demokratische Grundwerte vertreten und nicht den Regeln der Wirtschaftspolitik folgen und „Kontrakkonkurrenz, Materialismus, Gier und Herrschaft“¹⁶³ die Tür öffnen.

Hinsichtlich der globalen Bedeutung Europas ist Jürgen Habermas der Meinung, dass die „nationalen Identitäten [...] hierfür »aufgestockt« und um eine europäische Dimension erweitert werden [sollten]. [Denn] das Bewusstsein, ein gemeinsam zu gestaltendes politisches Schicksal zu teilen, kann nicht auf Werten wie Demokratie, Menschenrechte, Individualismus und Rationalismus beruhen, da diese insgesamt westliche und nicht nur europäische Werte sind. [...] Identitätsstiftend seien eher Werte und Erfahrungen wie Säkularisierung, Technikskepsis, Solidarität, Friedensorientierung, Domestizierung staatlicher Gewaltausübung und ein Vertrauen in die Steuerungskapazität des Staates, speziell des Wohlfahrtsstaates. Diese historischen Erfahrungen kandidieren Habermas zufolge für eine bewusste europaweite Aneignung.“¹⁶⁴ Bereits 1960 sprach Leopold von Wiese die Mahnung aus, eigene europäische Werte zu formulieren,

¹⁵⁸ *Kirchhof*, Europa auf dem Weg zu einer Verfassung, 369.

¹⁵⁹ *Mandry*, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 65.

¹⁶⁰ *Straub*, Zur Tyrannei der Werte, 163.

¹⁶¹ *Straub*, Zur Tyrannei der Werte, 163.

¹⁶² Vgl. *Felber*, Neue Werte für die Wirtschaft, 172.

¹⁶³ *Felber*, Neue Werte für die Wirtschaft, 321.

¹⁶⁴ *Adloff*, Zivilgesellschaft, 139.

da „die Rede von einem europäischen „Kulturkreis“ [...] vernünftiger [sei] als die Rede von einer europäischen „Kultur“ mit spezifisch europäischen Werten.“¹⁶⁵

Für den Soziologen Göran Therborn lassen sich bedeutende europäische Werte so festhalten: Es scheint „in Europa eine weitverbreitete Skepsis gegenüber Gott, der Wissenschaft und der Nation zu geben, die sich kaum irgendwo anders finden läßt. Die Europäer haben eine eher kollektivistische Sicht der gesellschaftlichen Intervention von Seiten des Staates und der staatlichen Institutionen, gepaart mit einer ausgeprägten Neigung zu einer individualistischen Sichtweise der persönlichen Sozialbeziehungen.“¹⁶⁶ Europäische Werte lassen sich in verschiedene aufeinander wirkende und sich ergänzende Werteebenen unterscheiden. Darunter sind „kulturelle Tiefenwerte“ zu verstehen, wie das Christentum oder die Aufklärung, deren kulturelle Wirkmächtigkeit in der Vergangenheit, heute und in der Zukunft eine Bedeutung haben. Weiteres sind auch politische Werte, wie Gerechtigkeit und die Achtung der Menschenwürde, „Sinnwerte eines europäischen Miteinanders“¹⁶⁷ und schließlich lassen sich mit sogenannten Metawerten, wie die „Anerkennung des Pluralismus [...] [und] Toleranz“ Haltungen feststellen, die es ermöglichen mit „zu erwartenden Wertungskonflikten friedlich und gesellschaftlich produktiv umzugehen“¹⁶⁸.

Die europäische Gemeinschaft kann man nach Paul Kirchhof auch als „Verfassungsbaum“ verstehen, „aus dessen Geäst Werte wachsen und der im Erdreich aus Humanismus, Christentum und Aufklärung wurzele.“¹⁶⁹ Es wird die Bedeutung dieser drei zentralen „europäischen“ Begriffe hervorgehoben, ohne jedoch deren auch undemokratischen Charakter zu kritisieren. So bestehen innerhalb des Christentums wie auch in anderen Religionen radikale Sekten, die mit den Werten Pluralismus und Toleranz nur in geringem Maße verbunden sind. Genauso wenig waren sämtliche Humanisten aufgeklärte Demokraten, wie auch die Aufklärer Voltaire oder Rousseau eine andere Vorstellung von Demokratie vertraten als die Gesellschaft der Gegenwart. Ein direkter Weg von der Französischen Revolution hin zu den heutigen „europäischen“ und auch „österreichischen“ Werten kann nur schwer nachgezeichnet werden.¹⁷⁰

¹⁶⁵ Sedmak, Europäische Grundwerte, 19.

¹⁶⁶ Göran Therborn, Die Gesellschaften Europas 1945-2000. Ein soziologischer Vergleich (Frankfurt/New York 2000) 373.

¹⁶⁷ Mandry, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 73.

¹⁶⁸ Mandry, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 73.

¹⁶⁹ Straub, Zur Tyrannei der Werte, 137.

¹⁷⁰ Vgl. Straub, Zur Tyrannei der Werte, 137-139.

Die explizite Nicht-Erwähnung einer bestimmten Religion, sondern der Verweis auf ein geistig-religiöses und sittliches Erbe führte in den Jahren 2002 und 2003 zu einer Diskussion, angestoßen von christlichen Würdenträgern. Diese verliehen der Verwunderung über das Fehlen einer „ausdrückliche[n] Erwähnung des Christentums in einer Liste wichtiger Elemente der Entwicklung der europäischen Zivilisation [Ausdruck] [...] [, da] keine Religion oder philosophische Strömung Europa so geprägt [habe] wie das Christentum.“¹⁷¹ Aus diesem Grund meinte der damalige Präsident der Kommission der Bischofskonferenzen des EU-Raumes (ComECE), Bischof Josef Homeyer, dass sich die „Präambel [...] [als] erstaunlich defensiv [positioniere und] [...] die enormen kulturellen Fähigkeiten Europas“¹⁷² unterbiete. Der sogenannte Präambelstreit wurde durch das Mittel der Vermeidung und der Nicht-Erwähnung „gelöst“, wobei dadurch die Bedeutung von Weltanschauungen und Religionen verringert wurden und damit die Ansicht vertreten wurde, dass sie „nicht mehr als Garanten der politischen Einheit und der gesellschaftlichen Einigung“¹⁷³ angesehen werden. Die Schwierigkeiten, die im Zusammenhang der Formulierung der Präambel zu Tage traten, zeigen die Bedeutung des „Eingangstor[s] zur Verfassung [...] [, in dem] die Leitplanken der Identität der EU als eines Gemeinwesens in symbolischer Verdichtung enthalten sein sollten“¹⁷⁴, und machen deutlich, dass das Motto der Europäischen Union „in Vielfalt vereint“ in der Diskurspraxis auf Hürden stößt.¹⁷⁵

2.7. Die österreichische Wertepolitik

In einer liberalen, pluralistischen Gesellschaft wird die Bedeutung von Werten durch die Intensität deutlich, mit der die Frage des gemeinschaftlichen Zusammenhalts diskutiert wird.¹⁷⁶ Normen und davon abgeleitete Werte, die für das Zusammenleben in einer Gesellschaft, einer Gruppe oder einem Staat, also einem sozialen Ort unabdingbar sind, müssen, da diese sich nicht selbst erhalten, durchgesetzt und „politisch, also durch Macht“¹⁷⁷ geschützt werden.¹⁷⁸ „Die in

¹⁷¹ Vgl. ORF.at, online unter: http://religionv1.orf.at/projekt02/news/0306/ne030605_homeyer_fr.htm (15.11.2017 16:00 Uhr).

¹⁷² Josef Homeyer, Bloß keine Visionen. Jüdisch-christliche Anfragen zum EU-Verfassungsentwurf. Ein Plädoyer für den Gottesbezug im europäischen Grundgesetz, In: Frankfurter Rundschau (Nr. 250, 27.10.2003) 7.

¹⁷³ Mandry, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, 74.

¹⁷⁴ Mandry, Europa als Wertegemeinschaft, 65.

¹⁷⁵ Vgl. Mandry, Europa als Wertegemeinschaft, 68.

¹⁷⁶ Vgl. Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 231.

¹⁷⁷ Giesecke, Wie lernt man Werte?, 69.

¹⁷⁸ Vgl. Giesecke, Wie lernt man Werte?, 63.

der Verfassung erkennbaren Wertkonzepte [...] beruhen auf Traditionen, auf großen historischen Kompromissen etwa zwischen den Religionsgemeinschaften, zwischen diesen und dem Staat und zwischen den sozialen Klassen.“¹⁷⁹ Diese Kompromisse, die in den Verfassungen der westlichen Demokratien Eingang gefunden haben, werden durch das zentrale Element der Menschenrechte verbunden, dem „Grundwert des sozialen Lebens“¹⁸⁰.

Die österreichische Integrationspolitik ist von der Grundidee der Integration durch Leistung geprägt, was bedeutet, dass „Menschen nicht nach ihrer Herkunft, Sprache, Religion oder Kultur beurteilt werden, sondern danach, was sie in Österreich zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen.“¹⁸¹ Es ist das Ziel der „Wertefibel“, die im Jahr 2013 vom damaligen Integrationsstaatssekretär Sebastian Kurz präsentiert wurde, „die Kenntnis unserer Werte [, die] einen wichtigen Schritt im Integrationsprozess dar[stellen]“¹⁸² und somit für das Erlangen der Staatsbürgerschaft notwendig sind zu vertiefen. Diese Werte wurden vom Außenministerium in Zusammenarbeit mit „Christian Stadler, Rechtsphilosoph an der Universität Wien, und de[m] Vorsitzende[n] des Expertenrats für Integration, Heinz Fassmann (sic!)“¹⁸³ erarbeitet. Diese Broschüre „Zusammenleben in Österreich“, die ebenso als Wertefibel bezeichnet wird, sehe man als „ein Fundament für den Wertediskurs [...] [, das als] Vorschlag für eine Diskussion zu verstehen [sei]. Der Sinn ist es, die Grundstruktur des Staates zu vermitteln, und nicht: Was ist 'der Österreicher'.“¹⁸⁴ Laut dieser Broschüre, die im Auftrag des Integrationsministeriums veröffentlicht wurde, ist die Menschenwürde die „Basis unseres gemeinsamen Handelns“¹⁸⁵, auf

¹⁷⁹ Giesecke, *Wie lernt man Werte?*, 65.

¹⁸⁰ Giesecke, *Wie lernt man Werte?*, 65.

¹⁸¹ Franz Wolf, *Integration in Österreich – Herausforderung Zusammenhalt*, online unter: <https://www.integrationsfondat/monitor/detail/article/integration-in-oesterreich-herausforderung-zusammenhalt/> (abgerufen am 21.11.2017 13:00 Uhr) 74.

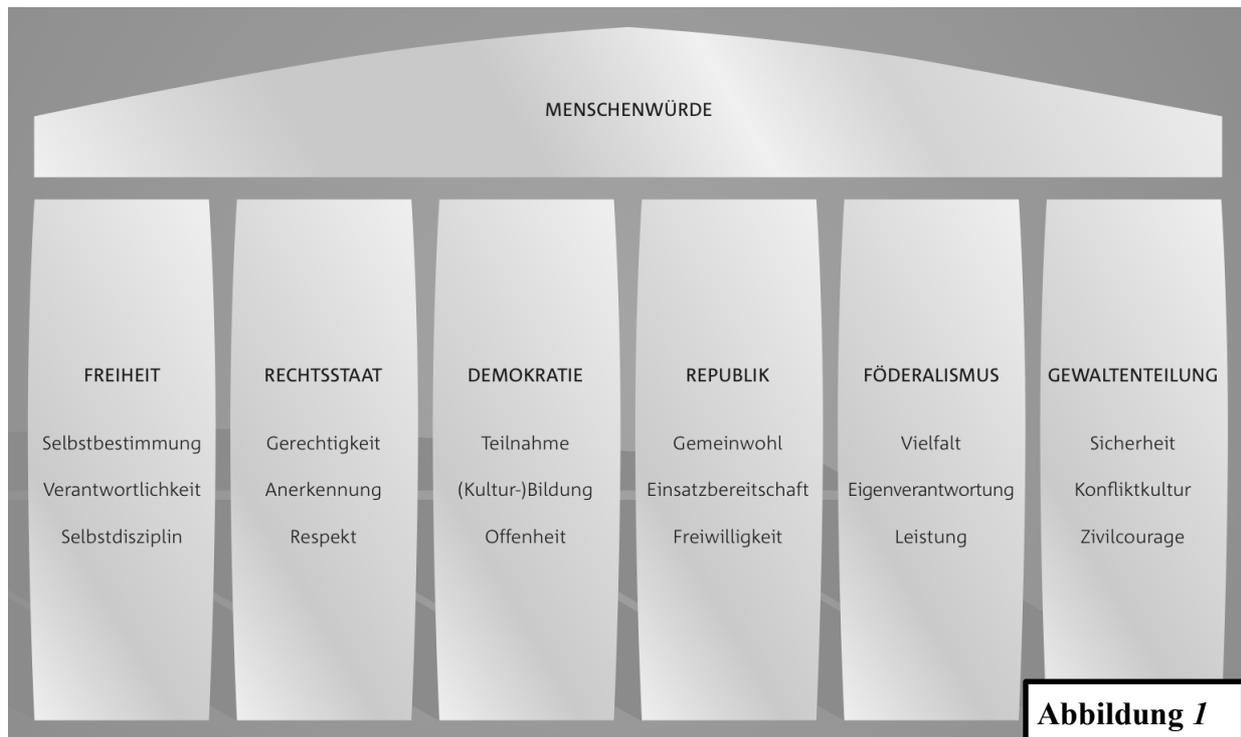
¹⁸² Bundesministerium für Europa, *Integration & Äußeres*, *Zusammenleben in Österreich. Werte, die uns verbinden*, online unter: <http://www.staatsbuergerschaft.gv.at/index.php?id=27> (abgerufen am 20.11.2017 12:00) 3.

¹⁸³ *derstandard.at*, online unter: derstandard.at/1363708994866/Sebastian-Kurz-praesentiert-Wertefuer-Neo-OesterreicherInnen (abgerufen am 20.11.2017 12:00).

¹⁸⁴ online unter: <https://www.erzdioezese-wien.at/site/home/nachrichten/article/46819.html> (abgerufen am 20.11.2017 12:00).

¹⁸⁵ Bundesministerium für Europa, *Integration & Äußeres*, *Zusammenleben in Österreich*, 8.

der die sechs Verfassungsprinzipien aufbauen, die wiederum, wie in Abbildung 1¹⁸⁶ zu sehen ist, in jeweils drei Werte unterteilt werden.



Leistung als „Triebfeder für Integration“ soll sowohl die gesellschaftliche Solidargemeinschaft festigen als auch die Integration am Arbeitsmarkt ermöglichen.¹⁸⁷ Nach der Auffassung des Ministeriums für Europa, Integration und Äußeres stellen neben dem Erlernen der Sprache die Absolvierung der Werte- und Orientierungskurse einen weiteren Schritt der Integration dar, um „eine Überbrückung der oftmals großen Unterschiede, insbesondere betreffend die politischen und gesellschaftlichen Systeme, kulturellen Werthaltungen, Menschenrechte sowie Rechte und Pflichten der Bürger/innen“¹⁸⁸ zu gewährleisten, damit „die österreichische Rechts- und Werteordnung von allen hier lebenden Menschen respektiert und gelebt“¹⁸⁹ werden kann. Gesetzlich verankert sind die Werte- und Orientierungskurse im Integrationsgesetz, in dem „die demokratische Ordnung und die sich daraus ableitbaren Grundprinzipien (grundlegende Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung) sowie die Regeln eines

¹⁸⁶ Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, online unter: http://www.staatsbuergerschaft.gv.at/fileadmin/templates/fluid/RZ_RWR-Fibel_Grafik_Tempel.pdf (abgerufen am 22.11.2017 11:00 Uhr).

¹⁸⁷ Vgl. Wolf, Integration in Österreich – Herausforderung Zusammenhalt, 75.

¹⁸⁸ Wolf, Integration in Österreich – Herausforderung Zusammenhalt, 80.

¹⁸⁹ Wolf, Integration in Österreich – Herausforderung Zusammenhalt, 80.

friedlichen Zusammenlebens¹⁹⁰ an alle „Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte [...] ab dem vollendeten 15.Lebensjahr¹⁹¹ vermittelt werden sollen. „Das [im Juni] 2017 beschlossene Integrationsgesetz setzt mit einem bundesweiten Deutschkursangebot, verpflichtenden Werte- und Orientierungskursen und Initiativen zur beruflichen Eingliederung wichtige Maßnahmen¹⁹², in dem der Expertenrat für Integration und dessen Aufgaben sowie die „Einführung eines umfassenden Integrationsmonitorings und Einrichtung einer Forschungskoordinationsstelle¹⁹³ gesetzlich verankert wurden.¹⁹⁴

Neben der Unterzeichnung einer Integrationserklärung zur verpflichtenden Einhaltung „der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung¹⁹⁵ besteht auch eine Verpflichtung zur Absolvierung der Kurse, bei deren Nichterfüllung es zu Kürzungen der Sozialhilfen bzw. der bedarfsorientierten Mindestsicherung kommen kann.¹⁹⁶

Diese Kursart, die „von einer Arbeitsgruppe des unabhängigen Expertenrats für Integration und der [Internationalen] Organisation [für Migration] IOM entwickelt wurden¹⁹⁷, wird vom Österreichischen Integrationsfonds seit Jahresbeginn 2016 österreichweit organisiert und als wesentlicher Schritt zur erfolgreichen Integration verstanden. So schreiben 18 bzw. 35 Prozent der Befragten Werte- und Orientierungskursen einen sehr großen bzw. eher großen Beitrag zur Integration zu¹⁹⁸ und bezeichnen neben „Deutschkurse[n], die als absolute Priorität angesehen werden, Investitionen in Bildung [...], d[ie] Integration in den Arbeitsmarkt sowie d[ie] Vermittlung der österreichischen Gesetze und Grundordnungen des Zusammenlebens [...] Werte- und Orientierungskurse¹⁹⁹ als eine legitime Integrationsmaßnahme. Die online Ausgabe der Wochenzeitung DIE ZEIT kommentierte hingegen die vom Staatssekretariat für Integration unter Mitarbeit des Expertenrates ausgewählten Werte kritisch als „ein[en] Kanon aus heißer

¹⁹⁰ Integrationsgesetz und Anti-Gesichtsverhüllungsgesetz sowie Änderung des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes, des Asylgesetzes 2005, des Fremdenpolizeigesetzes 2005, des Staatsbürgerschaftsgesetzes 1985 und der Straßenverkehrsordnung 1960, BGBl I 2017/68 §5 Abs 3.

¹⁹¹ BGBl I 2017/68 §5 Abs 1.

¹⁹² *Österreichischer Integrationsfonds*, Statistisches Jahrbuch migration & integration. zahlen.daten.indikatoren 2017, online unter: https://www.integrationsfondat/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/Statistisches_Jahrbuch_migration_integration_2017.pdf (abgerufen am 21.11.2017 17:00 Uhr) 4.

¹⁹³ *Bundeskanzleramt*, online unter: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/171/Seite.1710923.html> (abgerufen am 21.11.2017 17:10 Uhr).

¹⁹⁴ Vgl. *Bundeskanzleramt*, online unter: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/171/Seite.1710923.html> (abgerufen am 21.11.2017 17:10 Uhr).

¹⁹⁵ BGBl I 2017/68 §6 Abs 1.

¹⁹⁶ Vgl. BGBl I 2017/68 §6 Abs 2.

¹⁹⁷ Peter *Hajek*, Alexandra *Siegl*, Integrationsbarometer 1/2016, online unter: http://www.integrationsfondat/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/OeIF_Integrationsbarometer_2-17_V11_final.pdf (abgerufen am 21.11.2017 17:00 Uhr) 7.

¹⁹⁸ Vgl. *Hajek*, *Siegl*, Integrationsbarometer 1/2016, 27.

¹⁹⁹ *Hajek*, *Siegl*, Integrationsbarometer 1/2016, 7.

Luft²⁰⁰, da „die angeführten Tugenden nur in Spurenelementen vorhanden [sind]“²⁰¹ und lediglich als Beruhigung für die „tendenziell ausländerfeindliche Bevölkerung“²⁰² verstanden werden kann.

„Breite Zustimmung erhält die Forderung, die Auszahlung von Sozialleistungen an anerkannte Flüchtlinge solle an die Integrationsbereitschaft, also beispielsweise den Besuch von Deutschkursen und die Verpflichtung zur Einhaltung österreichischer Grundwerte, gekoppelt sein.“²⁰³

Im Integrationsbericht stellte Heinz Faßmann fest, dass sich die „Zugehörigkeit und österreichische Identität [...] weder verordnen noch erzwingen [und die] Integrationspolitik des Bundes [...] daher im Wesentlichen nur die Voraussetzungen für eine strukturelle Integration schaffen [kann, die] in weiterer Folge Voraussetzung für ein neues Zugehörigkeitsgefühl sein“²⁰⁴ kann. Auch im 50 Punkte-Plan, der im November 2015 ebenso unter „Mitarbeit des Expertenratsvorsitzenden Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann veröffentlicht wurde“²⁰⁵ wird im Kapitel Rechtsstaat und Werte von einem „fest etablierten Wertekanon, der nicht verhandelbar ist [gesprochen, der] die Grundlage für einen gelungenen Integrationsprozess“²⁰⁶ darstellt. Neben den Orientierungs- und Wertekursen, die „Grundwerte des Zusammenlebens [...] als auch Umgangsformen und Verhaltenskodizes aufzeigen“²⁰⁷ sollen, wird im 50 Punkte-Plan die „Sprachbildung als Wertebildung“ forciert, indem die „Wertevermittlung [...] stärker als bisher in Sprachkursformate integriert“²⁰⁸ wird. Die Wertevermittlung, wie sie im 50 Punkte-Plan präsentiert wird, baut nicht nur auf die Institutionen des Österreichischen Integrationsfonds (Werte-, Sprach- und Orientierungskurse), sondern sieht des Weiteren Community-Beauftragte vor, die eine Brückenfunktion

²⁰⁰ Joachim Riedl, Österreichs irre Werte-Debatte, In: Die Zeit Online (29.4.2013) online unter: <http://www.zeit.de/politik/ausland/2013-04/oesterreich-staatsbuergerschaft-wertefibel> (abgerufen am 26.11.2017 12:00 Uhr).

²⁰¹ Riedl, Österreichs irre Werte-Debatte.

²⁰² Riedl, Österreichs irre Werte-Debatte.

²⁰³ Hajek, Siegl, Integrationsbarometer 1/2016, 15.

²⁰⁴ Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, Integrationsbericht 2017, online unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2017/Integrationsbericht_2017.pdf (abgerufen am 7.3.2018 19:00 Uhr) 8.

²⁰⁵ Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, 50 Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich, online unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan_final.pdf (abgerufen am 22.11.2017 9:45 Uhr) 3.

²⁰⁶ Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, 50 Punkte-Plan, 14.

²⁰⁷ Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, 50 Punkte-Plan, 14.

²⁰⁸ Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, 50 Punkte-Plan, 14.

zwischen immigrierten Personen und der jeweiligen Community wahrnehmen und „den spezifischen Charakter, die Geschichte und das Staatsverständnis Österreichs nahebringen“²⁰⁹ Außerdem sollen Werte-Patenschaften im Sport-, Freizeit und Bildungsbereich verwirklicht werden, bei denen Werte „erleb- und erlernbar“²¹⁰ werden. Der „Nachweis eines entsprechenden Integrationsfortschritts oder bei nachweisbaren Integrationsbemühungen [...] [wie dem] Verständnis der Werte- und Gesellschaftsordnung“²¹¹ kann zu einem früheren Zugang zu gefördertem Wohnraum führen. Die Staatsbürgerschaft als Ziel der Integrationsbemühungen wird ebenso als Anerkennung für die Übernahme des österreichischen Wertekanons gesehen. So soll mit der Änderung des Staatsbürgerschaftsgesetzes 2013 auch eine aktivere, freiwillige Beteiligung an der Zivilgesellschaft angeregt werden. Wenn ein „mindestens dreijähriges freiwilliges, ehrenamtliches Engagement in einer gemeinnützigen Organisation“²¹² oder eine ähnliche Tätigkeit nachgewiesen wird, erhält die betreffende Person schon nach sechs Jahr statt nach zehn Jahren die österreichische Staatsbürgerschaft. Mit der „Wertefibel“, die als Grundlage für die Werte- Orientierungskurse „österreichische“ Werte definiert, wurde der Versuch unternommen, die Vorstellungen des österreichischen Integrationsstaatssekretärs als Teil der SPÖ-ÖVP Regierung im Hinblick auf ein „österreichisches“ Moral- und Wertesystem auf einen kleinsten Nenner zu bringen. Somit wurde ein moralisches und gleichzeitig auch verbindliches Grundgerüst geschaffen, dem sich alle neu ankommenden Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten verpflichten müssen, während von österreichischen Staatsbürgern/Staatsbürgerinnen scheinbar angenommen wird, dass diese über ein ausgeprägtes „österreichisches“ Wertegerüst verfügen würden. Von Beginn des Asylbescheids an sollte in einem „konstruktiven“ Integrationsprozess, „realistische Perspektiven und die zu beachtenden Grundprinzipien für ihren Lebensweg in Österreich“²¹³ mitgegeben werden. „Dies betrifft Werte (wie Verfassungstreue, Menschenrechte, Gleichberechtigung von Mann und Frau, Rechtsstaatlichkeit, Solidarität

²⁰⁹ Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, 50 Punkte-Plan, 19.

²¹⁰ Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, 50 Punkte-Plan, 20.

²¹¹ Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, 50 Punkte-Plan, 23.

²¹¹ Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, 50 Punkte-Plan, 20.

²¹² Änderung des Staatsbürgerschaftsgesetzes 1985, BGBl I 2013/136 §11a Ab 6/2a.

²¹³ Heinz Faßmann, Gudrun Biffi, Wolfgang Mazal, Rainer Münz, Barbara Juen, Katerina Kratzmann, et al. (Task Force Flüchtlinge), ExpertInnenpapier zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten, 15., online unter: <https://www.bmeia.gv.at/integration/download/publikationen/> (abgerufen am 8.3.2018 12:05 Uhr).

u.v.m.) aber auch rechtliche Rahmenbedingungen und Systemwissen (z.B. über das Gesundheitssystem, Bildungssystem).²¹⁴ Diese Werte „des Zusammenlebens in Österreich müssen für alle ZuwanderInnen Gültigkeit haben und so früh wie möglich vermittelt werden.“²¹⁵

Man könnte kritisch einwenden, dass diese formulierten Werte lediglich die Einstellung der ÖVP widerspiegeln und somit als Wertemodell als ÖVP-Parteilinie zu verstehen sei, jedoch wurde das Integrationsgesetz durch die Zustimmung im Ministerrat dem Parlament übergeben und danach von der ÖVP und der SPÖ im Nationalrat beschlossen.²¹⁶

2.8. Andere „österreichische“ Werte

Neben den 18 „österreichischen“ Werten, die von Seiten des Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten veröffentlicht wurden, (Selbstbestimmung, Verantwortlichkeit, Selbstdisziplin, Gerechtigkeit, Anerkennung, Respekt, Teilnahme, (Kultur-)Bildung, Offenheit, Gemeinwohl, Einsatzbereitschaft, Freiwilligkeit, Vielfalt, Eigenverantwortung, Leistung, Sicherheit, Konfliktkultur, Zivilcourage) lässt sich eine Vielzahl von anderen „österreichischen“ Werten auflisten, die über Legitimation zu verfügen scheinen. DIE ZEIT online benennt beispielsweise den österreichischen „Wert“ des „auf den eigenen Vorteil bedachten Schlawinertum[s], das häufig in Korruption auf allen Ebenen mündet.“²¹⁷ An der Universität Wien beschäftigt sich die Arbeitsgruppe „Interdisziplinäre Werteforschung“ mit der Erforschung von Werten in Österreich, was zur „Versachlichung der Wertedebatte“²¹⁸ beitragen soll. Durch die qualitative Arbeit mit Fokusgruppendifkussionen wurden Menschen mit Werten in offenen Gesprächen konfrontiert, woraus in der Folge eine Umfrage erarbeitet wurde. Aus dieser ging hervor, dass „Werte nicht über Jahrzehnte stabil sind, sondern stetig neu verhandelt werden.“²¹⁹ Die bisherige Annahme, dass Werte überwiegend durch die Schule oder das Elternhaus festgelegt werden, kann durch diese Studie differenziert betrachtet werden, da „die

²¹⁴ Faßmann, Biffl, Mazal, Münz, Juen, Kratzmann, et al., ExpertInnenpapier zur Integration, 15.

²¹⁵ Faßmann, Biffl, Mazal, Münz, Juen, Kratzmann, et al., ExpertInnenpapier zur Integration, 16.

²¹⁶ Vgl. Parlamentsdirektion, Nationalrat: SPÖ und ÖVP stimmen geschlossen für Integrationspaket, online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2017/PK0583/ (abgerufen am 7.3.2018 20:00 Uhr).

²¹⁷ Riedl, Die Zeit Online.

²¹⁸ Tanja Traxler, Umfrage: Wie sich die Werte der Österreicher verändern, In: [derstandard.at](http://derstandard.at/2000064819607/Umfrage-Wie-sich-die-Werte-der-Oesterreicher-veraendern), online unter: <http://derstandard.at/2000064819607/Umfrage-Wie-sich-die-Werte-der-Oesterreicher-veraendern> (abgerufen am 26.11.2017 12:00 Uhr).

²¹⁹ Traxler, Umfrage.

Wertebildung auch durch den Arbeitsplatz, die Netzwerke sowie von Trennungen oder Krankheiten stark beeinflusst wird²²⁰ und somit einen Spiegel der jeweiligen Lebenssituation darstellt. Die Studie zeigt jedoch, dass es „trotz der Polarisierung im Land [...] bei der grundlegenden humanistischen Orientierung einen starken Konsens [gibt, und somit] Humanismus, Selbstbestimmung oder Universalismus große Zustimmung erfahren“.²²¹ Ebenso wird den Werten Sicherheit, Hedonismus, Leistung und Tradition in absteigender Reihenfolge Akzeptanz entgegengebracht.²²² Der Leiter des Forschungsverbundes „Interdisziplinäre Werteforschung“ Christian Friesl sieht in der Studie die Bestätigung der Bedeutung der individuellen Ebene von Werten. So stellen sie nicht nur „etwas Abstraktes, sondern auch etwas sehr Persönliches“²²³ dar.

²²⁰ Traxler, Umfrage.

²²¹ Traxler, Umfrage.

²²² Vgl. *Universität Wien*, online unter: <http://www.werteforschung.at/publikationen/infografik-werte/> (abgerufen am 28.11.2017 22:00 Uhr).

²²³ Traxler, Umfrage.

3. Wertebildung, Wertevermittlung, Werteerziehung

„Die einen rufen nach Integration und meinen Assimilation der Zugewanderten an eine „österreichische Leitkultur“ und ihre Werte. Die anderen engagieren sich für eine Integrationspolitik, in der die Differenz der Kulturen zu pflegen und ein qualifizierter Pluralismus zu fördern sind. Wie Menschen mit verschiedenem kulturellen Hintergrund miteinander leben und ihre Verantwortung für das Gemeinwohl übernehmen können, ist eine wert-orientierte Frage.“²²⁴ Die Möglichkeit zu lernen, Werte reflektiert zu diskutieren und mit Werteveränderungen umzugehen, kann eine Aufgabe der Schule sein. Die Werteerziehung kann aber nicht als Umerziehungsprogramm aufgefasst werden, da es die Eltern sind, die „für eine Habitualisierung menschenwürdiger Umgangsformen in der Früherziehung sorgen können“²²⁵, aber trotzdem „sollen demokratische Grundtugenden im Schulleben so eindringlich erfahrbar werden, dass sie ihre Wirkung nicht verfehlen können.“²²⁶ Man muss davon ausgehen, dass eine Werteorientierung sowohl von der Familie als auch von der Schule hergestellt wird und demnach LehrerInnen „nur ergänzend und korrigierend in sie eingreifen“²²⁷ können. Der Wertebildungsprozess der Schule kann im Widerspruch zu den Normen und Werten anderer sozialer Orte wie der Familie stehen, wobei die Werte, die die Schule vertritt und als Normen umsetzt, sich an jenen orientieren, die im öffentlichen Leben Geltung haben.²²⁸ Die Entscheidung darüber, welche Werte bei der Werteerziehung ausgewählt werden, kann auf unterschiedlichem Weg getroffen werden. Eine Auswahl von Werten wird durch die Koppelung an eine gemeinsame rechtliche Grundlage, wie es die Menschenrechte sind, abgegrenzt. Weiteres besteht die Möglichkeit einen Wertekanon anhand einer bestehenden Tradition oder durch eine soziale Funktion zu bestimmen. Die beiden letzteren Möglichkeiten „sind in der Begründung dessen, was sein soll, angewiesen auf die Analyse dessen, was ist“²²⁹, wofür die Geschichte und die Sozialwissenschaften zur Legitimation im Werturteilsstreit herangezogen werden.²³⁰

²²⁴ Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 16.

²²⁵ Clemens Albrecht, Werteerziehung und Werturteilskraft. Die Aktualität einer alten Debatte, In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (Frankfurt 2001) 879-892, Hier: 888.

²²⁶ Schiele, Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung, 9.

²²⁷ Giesecke, Wie lernt man Werte?, 132.

²²⁸ Vgl. Giesecke, Wie lernt man Werte?, 139-140.

²²⁹ Albrecht, Werteerziehung und Werturteilskraft, 880.

²³⁰ Vgl. Albrecht, Werteerziehung und Werturteilskraft, 880.

„Wert-Bildung meint dann [in der Schule] einen reflexen (sic!) Umgang mit Wertefragen und Wertkonflikten“²³¹, wenn ein Diskurs zu den Regeln und Werten des Zusammenlebens eingeübt wird und sich Werteerziehung mit dem politischen Unterricht verbindet.²³² Durch die schulische Werteerziehung soll eine Erziehung zur Freiheit angeregt werden, wodurch die SchülerInnen die Fähigkeit ausbilden sollen, sich mit der Pluralität der Werte reflektiert und selbstständig zu befassen.²³³

„Ein zentraler Auftrag der politischen Bildung ist die Vermittlung von demokratischen Grundwerten und die Beschäftigung mit den daraus ableitbaren Normen des Zusammenlebens (Verhaltensweisen, Sitten, Regeln, Rechtsnormen). Ohne solche Werte und Normen ist eine pluralistische Gesellschaft nicht funktionsfähig, ohne die Identifikation damit ist eine mündige Teilhabe an der Zivilgesellschaft kaum möglich.“²³⁴ „Sollen die genannten Grundwerte gelten und wirksam sein, so bedarf es der Pflege und Übung ihnen zugeordneter Tugenden [...] [denn] eine demokratisch orientierte Erziehung muß auf die Pflege solcher Tugenden und die Einübung der durch sie geprägten Verhaltensmuster bedacht sein.“²³⁵ Einen vielversprechenden Ansatz der Wertevermittlung kann im Modell von Lawrence Kohlberg gesehen werden. Darin wird die Empfehlung ausgesprochen, SchülerInnen „in moralische Konflikte zu bringen, dass Dilemmata im Unterricht behandelt und diskutiert werden“²³⁶.

Neben der Politischen Bildung kann auch der Religionsunterricht ein Lernraum der Wertebildung sein. „Wenn religiöse Überzeugungen in einer Gesellschaft nicht von allen geteilt werden [...] [, müssen] Möglichkeiten einer nicht-religiösen Begründung von Normen und Werten“²³⁷ geboten werden. Religion wird nicht mehr als „Maß“ der Werteerziehung wahrgenommen, jedoch kommt sie „als immer wieder zu bedenkende und zu bearbeitende Wertetradition in den Blick.“²³⁸ Inwiefern die Werteerziehung als Teil des Religionsunterrichts eine Berechtigung hat, wird im Zuge dieser Arbeit nicht beleuchtet.²³⁹

²³¹ Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 22.

²³² Giesecke, Wie lernt man Werte?, 76.

²³³ Albrecht, Werteerziehung und Werturteilskraft, 889.

²³⁴ Ammerer, Zum demokratischen Umgang mit Werten, 16.

²³⁵ Alexander Schwan, Die bindende Kraft der Grundwerte, In: Klaus Hempfer, Alexander Schwan (Hg.), Grundlagen der politischen Kultur des Westens (Berlin 1987) 333–343, Hier: 340.

²³⁶ Schiele, Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung, 7.

²³⁷ Friedrich Schweitzer, Religion als „Maß“ der Werterziehung - oder hat die Schleiermacher-Formel noch Zukunft?, In: Volker Eisenbast, Friedrich Schweitzer, Gerhard Ziener (Hg.), Werte Erziehung Religion. Beiträge von Religionspädagogik zu Werterziehung und wertorientierter Bildung (Münster/New York/München/Berlin 2008) 28-38, Hier: 28.

²³⁸ Schweitzer, Religion als „Maß“ der Werterziehung, 34.

²³⁹ Vgl. Anja Stöbener, Hans G. Nutzinger, Braucht Werterziehung Religion? In: Hans Joas (Hg.), Braucht Werterziehung Religion? (Göttingen 2007) 23-66.

In der Schule geht es „um die pragmatische Einforderung eines bestimmten Verhaltens in einer bestimmten Situation. Wenn dies in an einem pädagogischen Ort nicht ebenfalls geschieht, kann dieser sich nicht als Träger von Normen und Werte präsentieren und insofern auch keinen positiven Beitrag zum Wertbildungsprozess von Kindern und Jugendlichen leisten.“²⁴⁰

3.1. Werte in der österreichischen Schule

Da die Werte- und Orientierungskurse von Personen besucht werden müssen, die das 15. Lebensjahr bereits beendet haben, kann davon ausgegangen werden, dass das Ministerium für Europa, Integration und Äußeres annimmt, dass Kinder bzw. Jugendliche, die im Pflichtschulalter sind, in der Schule eine entsprechende Wertevermittlung und Wertebildung erhalten. Aus diesem Grund wird vom Integrationsfond (Plattform: Zusammen: Österreich) in Zusammenarbeit mit der KPH Wien/Krems ein Seminar mit dem Titel „Welche Werte vermitteln wir in österreichischen Schulen - und wie?“²⁴¹ angeboten, das „[a]usgehend von den inhaltlichen und methodischen Erfahrungen im Rahmen der ÖIF-Werte- und Orientierungskurse [...] im Seminar Ideen und Beispiele für die Vermittlung grundlegender Werte und Normen in der Schule“²⁴² vorstellt. Auch im 50 Punkte-Plan wird ein ähnlicher Ansatz gewählt. Dieser versteht die Schule als Lernraum für die Wertorientierung, um „SchülerInnen [...], die aus Gebieten mit teils divergierenden Grundvorstellungen zum gesellschaftlichen Zusammenleben kommen“²⁴³, in angemessener Weise entgegnetreten zu können. „Man erhofft sich die Heilung gesellschaftlicher Übel durch einen Wertekonsens und trägt der Schule auf, einen »allgemein anerkannten Wertekanon« zu vermitteln“²⁴⁴, da der in der Werteerziehung bedeutende Aspekt des Gemeinsinnes als eine Antwort auf den „Zerfall‘ der Gesellschaft [...], auf Individualismus und Gruppenegoismus“ verstanden wird.²⁴⁵

Der 50 Punkte-Plan fordert überdies, dass „Werthaltungen zu Demokratie, Menschenrechten und zu einem Zusammenleben in Freiheit und gegenseitiger Verantwortung“²⁴⁶ in einem verpflichtenden Unterrichtsgegenstand „Politische Bildung“ vermittelt werden. Ebenso sollen im

²⁴⁰ Giesecke, *Wie lernt man Werte?*, 182.

²⁴¹ *Österreichischer Integrationsfonds*, online unter: <https://www.integrationsfondat/weiterbildung/seminare-fuer-lehrerinnen/?L=0> (abgerufen am 28.3.2018 13:00 Uhr)

²⁴² *ZUSAMMEN:ÖSTERREICH*, online unter <https://www.facebook.com/events/361570437613995/> (abgerufen am 28.3.2018 13:10 Uhr)

²⁴³ *Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres*, 50 Punkte-Plan, 15.

²⁴⁴ Hartmut von Hentig, *Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zweispältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert* (München/Wien 1999) 10.

²⁴⁵ Vgl. Hentig, *Ach, die Werte!*, 83.

²⁴⁶ *Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres*, 50 Punkte-Plan, 13.

Pflichtschulbereich, der bei der Ausbildung von unbegleiteten minderjährigen Jugendlichen wichtig ist, „Elemente der ‘Politischen Bildung’“²⁴⁷ angewendet werden, um eine Wertebildung zu ermöglichen. Schulen als „institutionelle Orte der Begegnung [können die Basis bieten] sich mit den Grundlagen und Voraussetzungen der Gesellschaftsordnung auseinanderzusetzen.“²⁴⁸ „Der Schule kommt in der Werteerziehung eine tragende Rolle zu. Wer höher gebildet ist, vertritt im Schnitt auch mehr Werte. Und wer trainiert hat, bei moralischen Entscheidungen seinen Verstand zu nutzen statt auf die Anleitung durch Autoritäten und tradierte Handlungsschemata zu setzen, handelt tendenziell prosozialer, toleranter, altruistischer – und letztlich demokratischer.“²⁴⁹

Da sich der Forschungsteil mit SchülerInnen einer NMS auseinandersetzt, ist es in dieser Hinsicht notwendig, zu analysieren, welche Bedeutung Werte im Lehrplan der Neuen Mittelschule einnehmen. Angestoßen durch das Vorhaben des österreichischen Regierungsprogrammes von 2013 bis 2018 wurde für alle SchülerInnen der Sekundarstufe I ab der 6.Schulstufe Politische Bildung im Rahmen des Unterrichtsgegenstandes Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung festgelegt.²⁵⁰

Im allgemeinen Teil des Lehrplanes der Neuen Mittelschule wird der gesetzliche Auftrag der Schule „bei der Vermittlung von Werten“²⁵¹ mitzuwirken betont. Durch eine „sach- und wertbezogene Urteilsbildung“²⁵² soll der Unterricht zu einer „auf ausreichende[r] Information und Wissen aufbauenden Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten“²⁵³ beitragen. Als sogenannte handlungsleitende Werte werden „Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein“²⁵⁴ aufgelistet, jedoch sollen auch Impulse gesetzt werden, „die die Entwicklung eigener Wert- und Normvorstellungen bei den Schülerinnen und Schülern anregen und fördern.“²⁵⁵

²⁴⁷ Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, 50 Punkte-Plan, 13.

²⁴⁸ Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, Integrationsbericht 2017, 49.

²⁴⁹ Ammerer, Zum demokratischen Umgang mit Werten, 17.

²⁵⁰ Hellmuth Thomas, Kühberger Christoph, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016), online unter: <http://www.politik-lernen.at/gskpb> (abgerufen am 11.3.2018 15:00) 3.

²⁵¹ NMS-Umsetzungspaket, BGBl II 2012/185 Anlage 1, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, 2. Gesetzlicher Auftrag.

²⁵² NMS-Umsetzungspaket, BGBl II 2012/185 Anlage 1, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, 3. Leitvorstellungen.

²⁵³ NMS-Umsetzungspaket, BGBl II 2012/185 Anlage 1, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, 3. Leitvorstellungen.

²⁵⁴ NMS-Umsetzungspaket, BGBl II 2012/185 Anlage 1, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, 5. Bildungsbereiche.

²⁵⁵ BGBl II 2012/185 Anlage 1, Zweiter Teil, Allgemeine didaktische Grundlagen, 2. Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler.

Der Lehrplan des Pflichtgegenstandes „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung der Neuen Mittelschule, der im Schuljahr 2016/17 erstmals in Kraft trat und mit dem Fachlehrplan der AHS-Unterstufe übereinstimmt, weist ebenso Bezüge zur Wertevermittlung auf.²⁵⁶ Darin wird es als Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule gezählt, dass „[d]as Verstehen historischer und politischer Entwicklungen, Situationen und Handlungsweisen [...] zur gesellschaftlichen und politischen Partizipation sowie zur Sicherung und Weiterentwicklung einer demokratischen und geschlechtergerechten Gesellschaft, damit in Verbindung zur Kenntnis, Verteidigung und Weiterentwicklung der den Grund- und Menschenrechten zugrunde liegenden Werte führen“²⁵⁷ soll. Werte finden in den Modulen acht und neun (6.Schulstufe) Erwähnung. Im „Modul 8 (Politische Bildung): Politische Mitbestimmung“ sollen „Einsichten in die Bedeutung der demokratischen Werte und Grundrechte in der Europäischen Union“²⁵⁸ gewonnen werden. Das „Modul 9 (Politische Bildung): Gesetze, Regeln und Werte“ sollte sich mit Werten auseinandersetzen, jedoch scheint sich das Thema dieses Moduls vor allem auf Gesetze, Normen und Menschenrechte zu beziehen, wohingegen Werte in der thematischen Konkretisierung nicht berücksichtigt werden.²⁵⁹ Hier fällt eine Parallele zu der „Informationsbroschüre der Bundeszentrale für politischen Bildung“ (Deutschland) auf, in der Grundwerte erwähnt werden, aber nicht darauf eingegangen wird, welche Werte genau damit gemeint sind.²⁶⁰ So ist nicht nur die Scheu bei PädagogInnen vorhanden, in der Politischen Bildung über Werte zu sprechen, aber auch die staatlichen Stellen scheinen an der Ausformulierung eines „normativen Selbstverständnis[es]“²⁶¹ zu scheitern.

3.2. Basiskonzepte

Mit dem neuen Fachlehrplan wurde das Lernen mit Basiskonzepten eingeführt, die als „Orientierungspunkte [zu verstehen sind], die für die Strukturierung historischen Wissens dienen und

²⁵⁶ Vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wirtschaft und Forschung*, Lehrplan der Neuen Mittelschule, online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nmhtml (abgerufen am 10.3.2018 16:00 Uhr).

²⁵⁷ Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen, BGBl II 2016/113 Art 2 Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule.

²⁵⁸ BGBl II 2016/113 Art 2 Lehrstoff.

²⁵⁹ Vgl. BGBl II 2016/113 Art 2 Lehrstoff.

²⁶⁰ Vgl. Gotthard *Breit*, Grundwerte im Politikunterricht, In: Gotthard *Breit*, Siegfried *Schiele* (Hg.), Werte in der politischen Bildung (Schwalbach 2000) 218-248, Hier: 218.

²⁶¹ *Breit*, Grundwerte im Politikunterricht, 218.

isoliertes Wissen miteinander verbinden können.²⁶² „Die Basiskonzepte stehen als abstrakte Begriffe für komplexe Vorstellungsräume, die Facetten menschlichen Denkens über Politik bezeichnen. Sie konkretisieren damit den Bereich des Wissens, auf den Politische Bildung sich fachlich-inhaltlich bezieht“²⁶³.

Das Konzept Normen wird den „[g]esellschaftliche[n] Basiskonzepte[n], die auf Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren“²⁶⁴, zugerechnet und ordnet Normen „unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen (z.B. religiöse[n] Normen, sozial erwartete[m] Verhalten, rechtsstaatliche[n] Gesetze[n])“²⁶⁵ zu. Vernetzt mit dem „Basiskonzept Gemeinwohl“²⁶⁶ können Werte auch im „Basiskonzept Menschenrechte“²⁶⁷ verortet werden, in dem eine Entwicklung von dem Verständnis von allgemeinen Rechten über die Naturrechtsidee zu den Menschenrechten und der Diskussion über kulturelle Menschenrechte nachgezeichnet wird.²⁶⁸ Beim „Lernen mit Konzepten“ werden die Basiskonzepte durch sogenannte Teilkonzepte vervollständigt, „um ein umfangreiches konzeptionelles Verstehen des Historischen und des Politischen zu erreichen.“²⁶⁹ Werte als Teilkonzept von „Normen“ können durch die Verknüpfung mit dem Basiskonzept „Diversität“ im Kontext der „Verschiedenheit der Gesellschaft und die d[er] damit in Zusammenhang stehenden Werte[n] reflektiert werden.“²⁷⁰ „Konzeptuelles Lernen setzt bei den Vorstellungen der SchülerInnen an, die an ihre Vorerfahrungen, Vorannahmen und (Vor-)Urteile gekoppelt sind.

Jeder Mensch macht sich eigene Vorstellungen von der Welt oder Ausschnitten davon, die als Konzepte bezeichnet werden können. In diesem Sinn gibt es daher zunächst kein „richtig“ oder

²⁶² Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, 5.

²⁶³ Wolfgang Sander, Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung (Schwalbach 2008) 99.

²⁶⁴ Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016), online unter: <http://www.politik-lernen.at/gskpb> (abgerufen am 11.3.2018 15:00) 12.

²⁶⁵ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, 12.

²⁶⁶ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wirtschaft und Forschung, Lehrplan der Neuen Mittelschule, 46.

²⁶⁷ Vgl. Sander, Politik entdecken – Freiheit leben, 103.

²⁶⁸ Vgl. Germ, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung, 122-127.

²⁶⁹ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, 10.

²⁷⁰ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, 12.

„falsch“ bei der Annäherung an ein Themenfeld. Es darf allerdings nicht bei dieser alltagstheoretischen Erklärungsebene bleiben.“²⁷¹ Die Werte in einer Demokratie müssen inhaltliche und praktisch konkretisiert werden und durch einen Wertediskurs von allen Mitgliedern einer Gesellschaft begleitet werden.²⁷²

3.3. Subjektorientierung

„Nicht die Vermittlung von Stoff oder von Normen soll im Zentrum politischer Bildung stehen, sondern die Bedürfnisse und Erfahrungen, die individuellen Konzepte und Deutungsmuster, die subjektiven Lernthemen und Lernauffassungen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit den Themen Politischer Bildung selbst hervorbringen.“²⁷³ Dabei ist es die Rolle der Basiskonzepte, „die Offenheit für sozialwissenschaftliche Vielfalt und Pluralität auch im Unterricht“²⁷⁴ zu gewährleisten. Zwei der im Lehrplan der Neuen Mittelschule verankerten didaktischen Prinzipien sind der Lebensweltbezug und die Subjektorientierung. „Als Lebenswelt ist jener soziale Raum zu bezeichnen, der dem Menschen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten (Stichwort „Normen“) vorgibt, die er aber auch - in Kommunikation mit seinem Mitmenschen - verändern kann.“²⁷⁵ SchülerInnen bewegen sich in „Sinnprovinzen“, die als eigenes Wissen über Bücher, Filme oder Vorstellungen von Politik und Geschichte verstanden werden. Auch Werte, Normen und Symbole können als „identitätsstiftend[e] und gruppenbildend[e]“²⁷⁶ „Sinnprovinzen“ definiert werden, deren soziale Bedeutung [die Lehrpersonen] kennen und an diese bei der Gestaltung des Unterrichts anknüpfen“²⁷⁷ sollten.

Das Prinzip der Subjekt-, Adressaten-, Teilnehmer-, oder Schülerorientierung beleuchtet die politische Wirklichkeit unter dem Aspekt der Bedeutung für das Weltverstehen und das Lerninteresse der AdressatInnen. Dabei werden „die Schüler/-innen mit ihrem je individuellen historischen Orientierungsbedürfnis und persönlichen Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt

²⁷¹ Alfred Germ, Bundesrat und Landtage, In: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung. Das Parlament im österreichischen politischen System (Nr. 36, Innsbruck/Wien/Bozen 2012) 51-63, Hier: 52.

²⁷² Vgl. Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 317.

²⁷³ Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Reihe Politik und Bildung 64 (Schwalbach 2011) 168.

²⁷⁴ Germ, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung, 49.

²⁷⁵ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, 6.

²⁷⁶ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, 6.

²⁷⁷ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, 6.

der geschichtsdidaktischen Bemühungen²⁷⁸ gestellt. Das Subjekt wird in diesem Bedeutungszusammenhang im Sinne der Aufklärung als „individuelle/r Akteur/Akteurin“²⁷⁹ verstanden. Subjektorientierung stellt die Frage, „inwiefern historisches Lernen einen Beitrag zur Ich-Entwicklung der Schüler/-innen [...] leisten und – umgekehrt – inwiefern historisches Lernen individualisiert werden kann.“²⁸⁰ Nach Dirk Lange wird der subjekttheoretische Zugang zur Politischen Bildung mit dem Begriff des Politikbewusstseins (später Bürgerbewusstsein) umrissen, wonach der Ort, auf den die Politische Bildung gerichtet ist, den Ausgangs- und Endpunkt des politischen Lernprozesses darstellt. „Es ist der Sitz der subjektiven Vorstellungen von politischen Wirklichkeiten, die in gedanklichen Modellen durch Komplexitätsreduktionen zu politischer Sinnbildung führen und damit Orientierungs- und Handlungsfunktionen für Menschen übernehmen. Dadurch wird politisches Deutungswissen konstruiert und produziert, das lerntheoretisch und lernpraktisch zentral ist.“²⁸¹

Mit dem didaktischen Prinzip der Subjektorientierung kann an bereits bestehendes Wissen bzw. politisches Deutungswissen angeschlossen werden. „Als „naives Wissen“ oder „prior conceptions“ werden wenig elaborierte Vorstellungen des Politischen bei SchülerInnen verstanden, die sie aus Erfahrungen und Beobachtungen gewinnen. [...] Sie stellen die Ausgangsbasis zur Initiierung von Lernprozessen dar, weshalb dieses Vorwissen als besonders relevant erachtet wird. „[D]er persönliche Bezug, den das lernende Subjekt zum Lerngegenstand (Objekt) aufbauen muss, [ist] von grundsätzlichem Interesse für die Motivation, sich mit dem Lerngegenstand auseinander zu setzen.“²⁸²

Dafür soll ein Perspektivenwechsel bei der Zusammenstellung von Lernangeboten weg von den Betrachtungsweisen der Lehrenden hin zu den Sichtweisen und Konzepten der Lernenden vollzogen werden. „Durch ein Hinwenden zum „Subjekt“ (lies: Schülerin bzw. Schüler) kommen auch deren bereits vorhandene Vorstellungen, Denk- und Handlungsmuster in den Blick, die es im Lernprozess aufzugreifen und weiterzuentwickeln gilt.“²⁸³ Die Subjektorientierung benötigt eine diagnostische Aufmerksamkeit gegenüber dem konzeptuellen Wissen der Adressaten, um

²⁷⁸ Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Einleitung, In: Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik (Schwalbach 2015) 5-13, Hier: 6.

²⁷⁹ Christoph Kühberger, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik, In: Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik (Schwalbach 2015) 13-48, Hier: 13.

²⁸⁰ Peter Schulz-Hageleit, Subjektorientierung? Ja, aber auch für Lehrer/-innen und Lehrer, In: Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik (Schwalbach 2015) 195-216, Hier: 195.

²⁸¹ Germ, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung, 46-47.

²⁸² Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2012) 14.

²⁸³ Sander, Politik entdecken – Freiheit leben, 6.

herauszufinden „wie konkreten Adressatengruppen Kompetenzzuwächse ermöglicht werden können.“²⁸⁴ Dafür sollen die „‘Anschlussstellen‘ zwischen den jeweiligen Eigenwelten und dem (bisher) Fremden“²⁸⁵ gefunden werden, um eine Anschlussfähigkeit an die Einstellungen und das Vorwissen der Adressaten über Politik herzustellen. Dadurch werden „die Adressaten als Subjekte ernst genommen sowie ihre Lebenserfahrungen und Lerninteressen berücksichtigt.“²⁸⁶ Durch das Beachten der Vorstellungen der SchülerInnen „erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre bisherigen Konzepte umzubauen, zu ergänzen oder vielleicht sogar zu verwerfen.“²⁸⁷

²⁸⁴ Sander, Politik entdecken – Freiheit leben, 192

²⁸⁵ Sander, Politik entdecken – Freiheit leben, 192.

²⁸⁶ Sander, Politik entdecken – Freiheit leben, 192.

²⁸⁷ Christoph Kühberger, Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren, In: Forum Politische Bildung (Hg.), Information zur Politischen Bildung. Kompetenzorientierte Politischen Bildung (Nr.29, Innsbruck/Bozen/Wien 2008) 69-73, Hier: 69.

4. Qualitative Forschung

Vornehmlich in Deutschland und den USA erhielt die qualitative Forschung gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung, wobei besonders die Beobachtung des Verhaltens von Kindern für pädagogische Zwecke von Anfang an mittels qualitativer Verfahren durchgeführt wurde. Das Studium von Alltagsbeobachtungen und Biographien sollte für Unterrichts- und Erziehungskonzepte einen Erkenntnisgewinn liefern.²⁸⁸ Die qualitative Sozialforschung in Deutschland erhielt wesentliche Anstöße aus der Chicagoer Schule, die zwischen 1900 und 1930 in den USA vorherrschend war und in „human documents“ durch Befragungen und Beobachtungen den Alltag von Menschen festhalten wollte.²⁸⁹ Diese erste Phase qualitativer Jugendforschung konzentrierte sich auf die „Formulierung allgemeiner Theorien über den Zusammenhang von Lebenswelt und Entwicklung einerseits und Lebenslauf und Identitätsentwicklung andererseits“²⁹⁰ Im Allgemeinen war die Entwicklung der qualitativen Forschung von verschiedenen wissenschaftlichen Teildisziplinen geprägt, wodurch mehrere Felder selbstständig entstanden, die aber nur über einen geringen Bezug zueinander verfügen. Die objektive Hermeneutik, die Biographieforschung oder etwa die Ethnomethodologie werden zu diesen Bereichen der qualitativen Forschung gezählt. Auf eine Phase der „grundlagentheoretisch orientierten Methodologiedebatten in den 70er Jahren“ folgte eine Zeitspanne, der Methodenanwendung bei empirischen Untersuchungen.²⁹¹ Diversifizierung ist in der qualitativen Forschung im 21. Jahrhundert das Schlagwort, da eine „Diversifizierung und Konsolidierung von speziellen Anwendungsbereichen qualitativer Forschung“²⁹² stattfindet. Es bestehen in den Sozialwissenschaften verschiedene Methoden der Datenerhebung, wobei man zwischen den Formen der qualitativen und der quantitativen Erhebung unterscheidet. Während in der quantitativen Forschung anhand vergleichend-statistischer Methoden die Unabhängigkeit des Forschers garantiert werden soll, greift die qualitative Forschung „auf die methodisch kontrollierte subjektive Wahrnehmung der [sic!] Forschers als Bestandteil der Erkenntnis zurück.“²⁹³ „[S]ollen [...] begründende Vermutungen über Regelmäßigkeiten in den

²⁸⁸ Vgl. Heinz *Reinders*, *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (München 2005) 69.

²⁸⁹ Vgl. Yvonne *Bernart*, Stefanie *Krapp*, *Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung* (Landau 2005) 8.

²⁹⁰ *Reinders*, *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*, 71.

²⁹¹ Vgl. Uwe *Flick*, Ernst von *Kardoff*, Ines *Steinke*, *Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick*, In: Uwe *Flick*, Ernst von *Kardoff*, Ines *Steinke* (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Reinbek b. H. 2000) 13-29, Hier: 26-27.

²⁹² *Flick*, *Kardoff*, *Steinke*, *Was ist qualitative Forschung*, 27.

²⁹³ *Flick*, *Kardoff*, *Steinke*, *Was ist qualitative Forschung*, 27.

einzelnen Bereichen oder Federn der sozialen Wirklichkeit gewonnen werden, so setzt dieses ein qualitatives Verfahren (in der Regel verbunden mit der Gewinnung verbaler Daten) voraus²⁹⁴

Die methodischen und methodologischen Anfänge des narrativen Interviews wurden in den 1960er Jahren gelegt und verstanden sich als Kritik auf die quantitative Sozialforschung. Fritz Schütze entwickelte das narrative Interview weiter, um „das Handeln aus Sicht der Agierenden zu verstehen und deren subjektiven Interpretationen für Handlungen nachzuvollziehen“²⁹⁵. Es wurde in den 1970er Jahren von Schütze unter der Annahme erdacht, „dass die soziale Wirklichkeit nicht außerhalb des Handelns der Gesellschaftsmitglieder ‘existiert’, sondern jeweils im Rahmen kommunikativer Interaktionen hergestellt wird“²⁹⁶ und orientierte sich dabei stark an der US-amerikanischen Soziologie. Mehr noch als das „Was“ steht das „Wie“ bei sprachlichen Interaktionen im Vordergrund, um „die Erfassung subjektiver Sichtweisen, [...] die Erforschung der interaktiven Herstellung sozialer Wirklichkeiten und [...] die Identifikation der kulturellen Rahmungen sozialer Wirklichkeiten“²⁹⁷ zu ermöglichen. Es war das narrative Interview, das „der qualitativen Sozialforschung hinsichtlich des Einsatzes und der Methodik zur Verbreitung verhalf.“²⁹⁸

Das narrative Interview wird in der qualitativen Sozialforschung als eine Interviewtechnik bezeichnet, die als „‘Extremform einer offenen Befragung‘ [...] weiter als sog. ‘Oral History-Interviews‘“²⁹⁹ gefasst sind. Es werden dem/der Befragten die „Ausgestaltung der vereinbarten Interviewthematik weitgehend überlassen“³⁰⁰ und „das Problem des Zusammenhangs von Interviewkommunikation und tatsächlicher Handlungsorientierung“³⁰¹ wird durch das narrative Interview gelöst, da der/die Befragte „zum Wiedererleben eines vergangenen Geschehens gebracht und dazu bewegt [wird], seine/[ihre] Erinnerung daran möglichst umfassend in einer Erzählung zu reproduzieren.“³⁰² Es ist die „Asymmetrie in der Verteilung des Rederechts“³⁰³,

²⁹⁴ Bernart, Krapp, Das narrative Interview, 5.

²⁹⁵ Reinders, Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen, 104.

²⁹⁶ Ivonne Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, In: Heinz Abels, Werner Fuch-Heinritz, Wieland Jäger, Uwe Schimank (Hg.), Hagener Studientexte zur Soziologie (Wiesbaden 2009) 18.

²⁹⁷ Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 19.

²⁹⁸ Vgl. Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 29.

²⁹⁹ Bernart, Krapp, Das narrative Interview, 2.

³⁰⁰ Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 21.

³⁰¹ Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 21.

³⁰² Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 21.

³⁰³ Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 22.

die ein narratives Interview im Vergleich zu einer alltäglichen Kommunikationssituation künstlich wirken lässt, jedoch orientiert sich das Gespräch an natürlichen Kommunikationsmechanismen.³⁰⁴

Im narrativen Interview wird „das Besondere des Individuellen vor der Allgemeinheit [...] sichtbar“³⁰⁵, da eine „Erzählung eigenerlebter Geschichten“³⁰⁶ entsteht, ein Produkt eines „soziale[n] Interaktionsprozeß[es] zwischen Befragten und Interviewer, das sich an die Alltagskommunikation anlehnt“³⁰⁷. Dabei macht man sich die „schichtunabhängige Kompetenz“³⁰⁸ zunutze, von „Handlungsabläufen [zu erzählen], die dem Forscher nicht über Beobachtungen direkt erschließbar sind“³⁰⁹. Durch diese Methode soll ein möglichst umfassender Zugang zum sozialen Leben ermöglicht werden, indem „die Eigenperspektive der handelnden Subjekte thematisiert“³¹⁰ wird und auch der historische Aspekt Rücksicht findet.

Die Verknüpfung von narrativen Elementen und biographischen Erzählungen in einem Gespräch führt in die Nähe des biographischen Interviews, das von Schütze aus dem narrativen Interview weiterentwickelt wurde.

Die Konzepte, die jeder Mensch aus Konstrukten im Alltag sich aufbaut, werden durch die qualitative Sozialforschung versucht zu rekonstruieren. Dabei geht man von dem sogenannten Thomas-Theorem aus, das besagt, dass „das Bild einer Situation, das sich der Beteiligte macht, ein wichtiger Faktor für deren Interpretation sei.“³¹¹ Das Verhalten steht in einem unmittelbaren Verhältnis zur Situationsdefinition, die durch die objektive Wirklichkeit oder die subjektive Vorstellung einer Person bestimmt wird. „Unabhängig von der speziellen Ausrichtung der Perspektive ist es die gemeinsame Hauptintention qualitativer Forschung, [...] die (jeweilige) soziale Wirklichkeit in der Perspektive der Individuen zu rekonstruieren. [...] Zum einen ist zu beschreiben, wie die soziale Wirklichkeit aus der Sicht des Individuums aussieht; zum zweiten ist es erforderlich zu erforschen, wie diese Perspektive selbst beschaffen ist.“³¹²

Die Zunahme der Popularität der qualitativen Methoden in der Sozialforschung schlägt sich in der universitären Lehre im Gegensatz zu quantitativen Methoden nur in geringem Ausmaß nie-

³⁰⁴ Vgl. Küsters, *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen*, 22.

³⁰⁵ Bernart, Krapp, *Das narrative Interview*, 3.

³⁰⁶ Bernart, Krapp, *Das narrative Interview*, 3.

³⁰⁷ Bernart, Krapp, *Das narrative Interview*, 3.

³⁰⁸ Bernart, Krapp, *Das narrative Interview*, 3.

³⁰⁹ Bernart, Krapp, *Das narrative Interview*, 3.

³¹⁰ Bernart, Krapp, *Das narrative Interview*, 27.

³¹¹ Bernart, Krapp, *Das narrative Interview*, 12.

³¹² Küsters, *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen*, 19.

der. Dabei würde sich die qualitative Erhebungsmethode im Unterschied zu Studien mit quantitativen Untersuchungen aufgrund des geringeren technischen als auch personellen Aufwandes auch für Studierende eignen.³¹³

4.1. Qualitative Forschung mit Kindern

Während die „Jugendkultur [...] bis in die Gegenwart das dominante Forschungsfeld qualitativer Studien³¹⁴ ist, lässt sich das von der Kindheitsforschung nur bedingt sagen, denn „erst neuerdings beruft man sich wieder auf qualitative Forschungsansätze [...], die auf Verstehen, In-Beziehung-Treten und eine Forschung mit Kindern setzen“³¹⁵. Dafür wird meistens auf klassische Methoden der Sozialforschung zurückgegriffen, die an die jeweilige Forschungssituation mit Kindern angepasst werden.³¹⁶ Die Kindheitsforschung seit den 1980er Jahren hat verschiedene Zugänge hervorgebracht, von denen die ethnographischen Ansätze den in dieser Arbeit gewählten Gesprächen entsprechen, deren Ziel es ist, „Kinder im Kontext ihrer sozialhistorischen Umwelt zu betrachten, Wandlungsprozesse zu erfassen und den Wissensbeständen, Interaktionen und kulturellen Praktiken von Kindern mehr Gewicht zu verleihen“.³¹⁷ Außerdem ist die biographietheoretische Perspektive wichtig, um „den Wandel von Kindheit biographieanalytisch zu untersuchen, die subjektiven, biographisch geformten Erfahrungen und Werte von typischen Kindheiten exemplarisch herauszuarbeiten.“³¹⁸

Das Interesse an der Kindheitsforschung steht in einem Zusammenhang mit dem Wandel des Kindheitsbilde So treten Erwachsene nicht mehr als jene Personen auf, „die von vornherein wissen, was für Kinder richtig ist und wie die Kindheit aussieht; Kinder werden vielmehr auch als Personen mit eigenen Rechten, Interessen und Ansichten gesehen, die als Akteure ihr Leben mitgestalten und deren Meinungen und Wünsche gehört und berücksichtigt werden müssen“³¹⁹. Es ist die Aufgabe der neuen Kindheitsforschung, einen Zugang zur Sichtweise der Kinder zu

³¹³ Vgl. *Bernart, Krapp*, Das narrative Interview, 1.

³¹⁴ *Reinders*, Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen, 73.

³¹⁵ *Friederike Heinzl*, Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung, In: *Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel* (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (Weinheim/Basel 2013) 707-722, Hier: 707.

³¹⁶ Vgl. *Friederike Heinzl*, Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick, In: *Friederike Heinzl* (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (Weinheim/ München 2000) 21-36, Hier: 21.

³¹⁷ *Heinzl*, Zugänge zur kindlichen Perspektive, 708.

³¹⁸ *Heinzl*, Zugänge zur kindlichen Perspektive, 709.

³¹⁹ *Burkhard Fuhs*, Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode, In: *Friederike Heinzl* (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (Weinheim/ München 2000) 87-104, Hier: 88.

ermöglichen, um „‘von innen heraus‘ an der Bedeutung der Lebenswelt für die Kinder selbst anzuknüpfen“³²⁰.

Das Hauptproblem der Kindheitsforschung stellt die Frage dar, wie und ob man die Sichtweisen von Kindern darstellen kann. Qualitative Erhebungen mit Kindern stoßen auf die Herausforderung einer „adäquaten Sinnrekonstruktion der Ausdrucksformen von Kindern und die Angemessenheit von Gegenstand und Methode in Bezug auf die Zielgruppe Kinder.“³²¹

Qualitative Interviews mit Kindern zu führen, kann aus mehreren Gründen den/die ForscherIn vor Ungewissheiten stellen, da unklar ist, „ab welchem Alter (auto-)biographisches Erinnern, Erzählen, und Reflektieren möglich ist“³²². So muss bei biographischen Interviews eine Grenze in der Kindheitsforschung gezogen werden, wenn Kinder nicht strukturiert von ihrem Leben erzählen können und daraufhin mit Überforderung reagieren.³²³ Die kindlichen Sinnstrukturen und Erklärungsmuster in einer Abhängigkeit von der kognitiven Entwicklung und der Sprachfähigkeit zu erfassen, ist ein Problem in der Kindheitsforschung.

Eine weitere Schwierigkeit stellt die Tatsache dar, dass Kinder im Alltag andauernd mit Erwachsenen als „zu erziehende Menschen behandelt werden“³²⁴ und daher Kinder Erwachsene mit der Erziehungssituation assoziieren. Das kann dazu führen, dass Kinder gegenüber erwachsenen Menschen zu Gefälligkeitsantworten neigen. „Es muß bei Interpretationen einbezogen werden, daß Kindheit sich in sozialisierenden Umwelten vollzieht und daß Kinder die Regeln dieser sozialen Welten in ihrem Verhalten sowohl übernehmen als auch neu gestalten.“³²⁵

Die Perspektive von wichtigen Bezugspersonen der Kinder wie Eltern oder älteren Geschwistern muss bei qualitativen Interviews mit Kindern als „wichtige Kontextualisierung zur Einschätzung der Kindersicht [...] in Richtung der Widersprüche in Bezug auf die Aussagen der Kinder als auch in Richtung möglicher Hinweise auf den Realitätsbezug der Aussagen der Kinder“³²⁶ miteinbezogen werden.

Insgesamt sollte die Objektivität der Ausführungen von Kindern kritisch betrachtet werden, da die Vermutungen im Raum stehen, dass die Erklärungen und Deutungen der Kindern kritiklos und alternativlos von den Eltern oder Erwachsenen übernommen werden. Neben der Rolle der Familie muss auch die Bedeutung anderer Einrichtungen wie der Schule in das Gespräch mit

³²⁰ Fuhs, *Qualitative Interviews mit Kindern*, 88.

³²¹ Ulrike Wagner, *Qualitative Befragung mit Kindern*, In: Kai-Uwe Hugger, Angela Tillmann, Theo Hug (Hg.), *Digitale Kultur und Kommunikation* (Band 1, Wiesbaden 2014) 199-211, Hier: 199.

³²² Heinzl, *Zugänge zur kindlichen Perspektive*, 711.

³²³ Vgl. Fuhs, *Qualitative Interviews mit Kindern*, 99.

³²⁴ Heinzl, *Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick*, 25.

³²⁵ Heinzl, *Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick*, 26.

³²⁶ Wagner, *Qualitative Befragung mit Kindern*, 204.

Kindern Eingang finden. „Da Kinder den Regeln von Institutionen ausgesetzt sind, können Beobachtungen in Institutionen nicht einfach als Ergebnisse von Kinderkultur gedeutet werden“.³²⁷ Weiteres kann die kindliche Logik nicht immer mit der erwachsenen verglichen werden oder verstanden werden. So werden Beziehungen und Dinge von Kindern möglicherweise mit nicht nachvollziehbaren Bezügen versehen, die im Anschluss bei Auswertung zu fehlerhaften Schlüssen führen.³²⁸ Das Bild des/der Forschers/Forscherin über Kindheit und Kinder muss auch Beachtung finden, da „[i]n den Forschungsfragen, den Methodensettings und den Ergebnissen [...] eigene vergangene Kindheitserfahrungen, aktuelle Erfahrungen mit Kindern und auf Zukunft bezogene Utopien über Kindheiten eine Rolle [spielen] und es [...] zu Gegenübertragungs- und Übertragungsreaktionen“³²⁹ kommt. Bilder über Kindheit und Kinder unterliegen sowohl historischen als auch kulturellen Veränderungsprozessen.³³⁰

All diese Umstände, Bedingungen und Überlegungen müssen bei der Interviewführung mit Kindern bedacht werden, „da Interviews mit Kindern den Forschenden die Welt der Kinder in einer Art und Weise erschließen, wie sie sonst Erwachsenen nicht zugänglich wäre.“³³¹

4.2. Auswahl der Werte

In den Sozialwissenschaften wird der Fokus auf die „strukturelle Funktion von Werten [gelegt, um zu erfahren, inwiefern] diese für die Leistungsfähigkeit und Stabilität von Gesellschaft und Kultur verantwortlich sind. Sie steuern Einstellungen und Verhaltensdispositionen und sind unerlässlich für den Verflechtungszusammenhang von Person, Gesellschaft und Kultur. Gesichert wird dies durch Sozialisation und die damit verbundene Internalisierung gesellschaftlicher Werte zu persönlichen Wertorientierungen.“³³² Wie dieser Vorgang bei den Werten Familie, Demokratie, Freiheit, Solidarität, Gleichheit und Bildung in Österreich vonstattengeht, steht im Mittelpunkt der qualitativen Interview Die Auswahl dieser Werte orientiert sich teilweise an der bereits vorgestellten „Wertefibel“, wobei darin Demokratie und Freiheit zwei der sechs Prinzipien bilden, während Gemeinwohl (Solidarität), Gerechtigkeit (Gleichheit), und (Kultur-)Bildung (Bildung) darin als Werte eingestuft werden. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich

³²⁷ *Heinzel*, Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick, 26.

³²⁸ Vgl. Dirk *Hülst*, Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich?, In: Friederike *Heinzel* (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (Weinheim/München 2000) 37-58, Hier: 38-39.

³²⁹ *Heinzel*, Zugänge zur kindlichen Perspektive, 710.

³³⁰ Vgl. *Heinzel*, Zugänge zur kindlichen Perspektive, 710.

³³¹ *Fuhs*, Qualitative Interviews mit Kindern, 100.

³³² *Polak*, Grundlagenfragen und Situierung des Diskurses, 24.

bei den Gesprächspartnern um Kindern handelte, wurde der Wert der Familie gewählt, die eine wesentliche Orientierungsinstanz von Kindern darstellt.

4.2.1. Familie

Die Stabilität der Institution Familie ist auf deren „Bedeutung der Familie für die alltägliche Lebensführung [...] und ihre Anpassungsflexibilität im Zeitalter der sich individualisierenden Moderne“³³³ zurückzuführen. Ebenso wie die „modernisierende und liberalisierende Neudefinition der Familie“³³⁴ trägt die „Emanzipation von religiösen Einengungen“³³⁵ zur Langlebigkeit der Familie bei. Nach der Auswertung der europäischen Wertestudie zeigt sich in Europa eine „Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Typen privater Lebensformen“³³⁶. „Familie definiert sich in Europa nicht mehr vorwiegend als eheliche oder generationenübergreifende Gemeinschaft, sondern vor allem als Solidargemeinschaft.“³³⁷, wobei die Beziehungen selbstverantwortlicher gewählt, aber auch wieder aufgelöst werden. Neben diesem „neuen“ Aspekt der Solidargemeinschaft verlagerte sich die „Deutungshoheit darüber, was Familie bzw. Partnerschaft ist [...] zum Einzelnen bzw. dem einzelnen Paar“.³³⁸ Die Mindestdefinition von Familie, sieht einen Elternteil und ein Kind vor, wobei beide Teile zusammenwohnen und über eine emotionale Verbundenheit verfügen sollten.³³⁹ Neben der »Kernfamilie« bestehen verschiedene Paarkombinationen und Lebensformen wie verheiratete und unverheiratete Paare, Alleinerziehende, Alleinlebende und homosexuelle Lebensgemeinschaften.³⁴⁰

Das handlungs- und subjektorientierte Konzept „Doing Family“ sieht Familie als „ein soziokulturell und institutionell bestimmtes Konstrukt“³⁴¹ an. Familie ist [...]ein nicht nur allgemein gegebenes, von äußeren Normen/Traditionen bestimmtes Kontinuum, sondern eine subjektive,

³³³ Thomas *Gensicke*, Zur Frage der Erosion eines stabilen Wertefundaments in Religion und Familie, In: Georg W. *Oesterdiekhoff*, Norbert *Jegelka* (Hg.), Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften (Opladen 2001) 107-136, Hier: 109.

³³⁴ *Gensicke*, Zur Frage der Erosion eines stabilen Wertefundaments, 109.

³³⁵ *Gensicke*, Zur Frage der Erosion eines stabilen Wertefundaments, 109.

³³⁶ Christine *Goldberg*, Ulrike *Kratzer*, Lieselotte *Wilk*, Familie als Beziehung zwischen den Geschlechtern und Generationen, In: Hermann *Denz* (Hg.), Die Europäische Seele. Leben und Glauben in Europa (Wien 2002) 119–148, Hier: 120.

³³⁷ Elisabeth *Kropf*, Erich *Lehner*, Nach der Familie kommt die Familie: Lebens- und Partnerschaftsformen in Europa In: Regina *Polak* (Hg.), Zukunft. Werte. Europa. Die Europäische Wertestudie 1990–2010: Österreich im Vergleich. (Wien/Köln/Weimar 2011) 103-136, Hier: 106.

³³⁸ *Kropf*, *Lehner*, Nach der Familie kommt die Familie, 106.

³³⁹ Vgl. *Gensicke*, Zur Frage der Erosion eines stabilen Wertefundaments, 109.

³⁴⁰ Vgl. *Rödder*, Werte und Wertewandel, 19.

³⁴¹ *Kropf*, *Lehner*, Nach der Familie kommt die Familie, 107.

Tag für Tag im Alltag hergestellte, biografische Leistung³⁴², die in „verbindlichen, wechselseitigen Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern“³⁴³ entsteht und sich nicht über den Status der Lebensgemeinschaft der Eltern definiert.

„Die Einstellungen zu Geschlechterverhältnissen werden zunehmend partnerschaftlicher, traditionelle Rollenvorstellungen sind jedoch hartnäckig präsent.“³⁴⁴ Die Veränderung der Rolle der Frau in der Familie geht aus einer Entwicklung hervor, die sich durch die Entfamiliarisierung der Frau als Teil des Aufstiegs der Industriegesellschaft nachzeichnen lässt.³⁴⁵

Während sich das partnerschaftlich geteilte Rollenbild in den letzten Jahrzehnten etablieren konnte, besteht weiterhin die traditionelle Auffassung der weiblichen Geschlechtsrolle, insofern, als dass „[u]nterschiedliche männliche und weibliche Rollenbilder [...] das familiäre und partnerschaftliche Zusammenleben“³⁴⁶ prägen.

Während die Zahl von nichtehelichen Lebensgemeinschaft zunimmt, stehen weiterhin 66 % zur Institution Ehe und besonders im Kontext der Familiengründung folgt auf die Geburt eines Kindes sehr oft die Eheschließung³⁴⁷, wengleich die Reproduktionsleistung der Familie hinsichtlich der Bestandserhaltung einer Bevölkerung unzureichend ist.³⁴⁸ Die Familie gilt in Österreich als der wichtigste Lebensbereich und das traditionelle Familienbild dominiert weiterhin, während „Einstellungen gegenüber nicht-traditionellen Familienformen [...] entweder stärker polarisiert [...] oder [...] immer noch deutlich abgelehnt“³⁴⁹ werden. Trotz des Trends in Richtung einer Single-Gesellschaft wird dem Lebensbereich der Familie weiterhin die höchste Wertschätzung entgegengebracht, da scheinbar „der familiäre Lebensraum überlebenswichtig und damit „in“ ist.“³⁵⁰ Die Bedeutung der Familie in Österreich hängt auch mit der Haltung zusammen, dass diese für 80% als Basis der Versorgung im Alter verstanden wird.³⁵¹ „Als Wert, der andere Werte vermittelt, ist die Familie grundlegende Institution jeder Gesellschaft und schafft jenes Grundvertrauen, welches für Wirtschaft und Demokratie vorausgesetzt

³⁴² Vgl. *Kropf, Lehner*, Nach der Familie kommt die Familie, 107.

³⁴³ *Kropf, Lehner*, Nach der Familie kommt die Familie, 107.

³⁴⁴ *Polak, Friesl, Hamachers-Zuba*, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 298.

³⁴⁵ Vgl. Trutz von *Trotha*, Die bürgerliche Familie ist tot. Vom Wert der Familie und Wandel der gesellschaftlichen Normen, In: *Andreas Rödder, Wolfgang Elz* (Hg.), *Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels* (Göttingen 2008) 78-98, Hier: 88.

³⁴⁶ *Kropf, Lehner*, Nach der Familie kommt die Familie, 112.

³⁴⁷ Vgl. *Polak, Friesl, Hamachers-Zuba*, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 299.

³⁴⁸ *Gensicke*, Zur Frage der Erosion eines stabilen Wertefundaments, 110.

³⁴⁹ *Polak, Friesl, Hamachers-Zuba*, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 300.

³⁵⁰ *Paul Zulehner, Regina Polak*, Lieben und Arbeiten, In: *Hermann Denz, Christian Friesl, Regina Polak, Reinhard Zuba, Paul Zulehner* (Hg.), *Die Konfliktgesellschaft. Wertewandel in Österreich 1990-2000* (Wien 2001) 43-98, Hier: 43.

³⁵¹ Vgl. *Kropf, Lehner*, Nach der Familie kommt die Familie, 111.

werden muss, von ihnen selbst jedoch nicht geleistet werden kann.³⁵² In der Familie wird dieses Grundvertrauen herausgebildet, das eine wesentliche Sozialisationsfunktion einnimmt, da die „Weitergabe des Grundvertrauen in der Gesellschaft“³⁵³ von der Familie ausgeht.

„Die Familie prägt das Individuum in seiner Sprache, seiner psychischen Stabilität (meist durch Religion) und vor allem: seinem Grundvertrauen in die Gesellschaft.“³⁵⁴ Das macht die Familie zu dem vielleicht wichtigsten Ort der Wertevermittlung, aber „von Familie kann nicht nur als wertevermittelnder Institution gesprochen werden, sondern als Wert, der andere Werte hervorbringt.“³⁵⁵

4.2.2. Demokratie

„Demokratie als Wert verpflichtet und motiviert uns, aus eigenem Antrieb demokratisch zu handeln. [...] Wir müssen also Demokratie als Sachverhalt, als politisches System, das Gegenstand des Unterrichts ist, von Demokratie als Wert unterscheiden, der seine Basis in der eigenen Erfahrung hat, ein Wert, der in demokratieförderlichen Lebenswelten kultiviert wird.“³⁵⁶ Der Wert der Demokratie liegt in dem Willen, „mit demokratiepädagogisch wirksamen Mitteln Demokratie zu realisieren“³⁵⁷, was jedoch demokratisch handelnder Menschen bedarf. „Zu Demokraten werden wir nicht geboren, zu Demokraten werden wir vor allem durch Erziehung und Bildung.“³⁵⁸ Andererseits geht die Demokratie auch von dem Leitgedanken aus, „dass Menschen reif zur Demokratie sind – und zwar völlig unabhängig von ihrem Bildungs- und sonstigem Entwicklungsstadium. Jeder Versuch, politische Rechte von Bildung abhängig zu machen, widerspricht demokratischen Grundannahmen. Und dennoch sind Demokratie und Bildung [...] in einem engen, wechselseitigen Bedingungs Zusammenhang zu sehen.“³⁵⁹ Insgesamt ist „Bildung als Stärkung der Fähigkeit, gesellschaftliche Zusammenhänge zu erfassen, [...] immer ein

³⁵² Martin Tanzer, Schlüsselbegriff: Familie. Familie ist Vertrauenssache, In: Christian Sebastian Moser, Peter Danich, Dietmar Halper (Hg.), Schlüsselbegriffe der Demokratie (Wien/Köln/Weimar 2008) 57-72, Hier: 57.

³⁵³ Tanzer, Schlüsselbegriff: Familie, 69.

³⁵⁴ Tanzer, Schlüsselbegriff: Familie, 66.

³⁵⁵ Tanzer, Schlüsselbegriff: Familie, 66.

³⁵⁶ Wolfgang Edelstein, Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert, In: Anton A. Bucher (Hg.), Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge (Forum Theologie und Pädagogik Band 15, Wien/Berlin 2007) 141-154, Hier: 141.

³⁵⁷ Edelstein, Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert, 143.

³⁵⁸ Edelstein, Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert, 143.

³⁵⁹ Anton Pelinka, Bildung, Wahlverhalten und Demokratie, In: Forum Politische Bildung (Hg.), Bildung – ein Wert? Österreich im internationalen Vergleich, Informationen zur Politischen Bildung (Nr.12, Wien 1997) 103-111, Hier: 103.

der Demokratie immanentes Ziel.³⁶⁰ Sie „kann auch als soziale Fähigkeit verstanden werden; als Technik des Umgehens mit sozialen und politischen Rollen und Funktionen; als ein Bewusstsein von eigenen Interessen und ein Wissen um die Instrumente, eigene Interessen auch durchsetzen zu können.“³⁶¹

„Der demokratische Verfassungsstaat lässt sich als der Versuch verstehen, die [...] beiden Dimensionen der Freiheit – die Freiheit als in den Grundrechten kodifizierter Schutz vor staatlicher Willkür und die Freiheit als Recht zur Mitgestaltung von Politik auf der Basis des Mehrheitsprinzips – in eine Balance zu bringen.“³⁶² Politische Errungenschaften wie die Gewaltenteilung, das allgemeine Wahlrecht, der Rechtsstaat und der Parlamentarismus sind aus der Freiheit erwachsen.

Die Demokratie ist in Österreich jedoch nicht unumstritten. So sind nur 50% der Bevölkerung mit der Demokratie zufrieden, was „nicht nur in einer mangelhaften Performance politischer Parteien, sondern auch im Mangel an politischer Bildung und demokratischem Selbstverständnis gründet“.³⁶³ Die Stärkung und Förderung der demokratischen Kultur ist in Österreich eine der wichtigsten gegenwärtigen Aufgaben, denn „Demokratie ist keine Selbstverständlichkeit und will immer wieder neu gelernt, geübt, gesichert werden, damit Sorge um Gemeinwohl und Gemeinwesen eines Staates [die] öffentliche Angelegenheit aller sein kann.“³⁶⁴

4.2.3. Freiheit

„Der Begriff der Freiheit ist für das europäische Denken der Neuzeit insofern zentral, da er im Mittelpunkt von Überlegungen steht, die für das menschliche Selbstverständnis wesentlich sind, nicht zuletzt von solchen, die unsere Vernunft und Verantwortung betreffen.“³⁶⁵ Die Freiheit lässt sich in eine ökonomische, private und politische Dimension unterteilen, wobei sich diese Ausprägungen des Freiheitsbegriffes aus dem Einfluss der griechischen Kultur und der damit verbundenen „Sphäre der Freiheit“³⁶⁶ ableiten lassen, die „eine gewisse Öffentlichkeit

³⁶⁰ *Pelinka*, Bildung, Wahlverhalten und Demokratie, 103.

³⁶¹ *Pelinka*, Bildung, Wahlverhalten und Demokratie, 103.

³⁶² *Sander*, Politik entdecken – Freiheit leben, 51.

³⁶³ *Polak, Friesl, Hamachers-Zuba*, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 303.

³⁶⁴ *Polak, Friesl, Hamachers-Zuba*, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 317.

³⁶⁵ *Otto Neumaier*, Freiheit, Vernunft und Verantwortung, In: *Clemens Sedmak* (Hg.), Freiheit. Vom Wert der Autonomie, Grundwerte Europas (Band 2, Darmstadt 2012) 21-50, Hier: 21.

³⁶⁶ *Christian Meier*, Athen und Rom: Der Beginn des europäischen Sonderwegs, In: *Christian Meier* (Hg.), Von Athen bis Auschwitz. Betrachtungen zur Lage der Geschichte (München 2002) 64-100, Hier: 71.

des Diskurses über die Freiheit³⁶⁷ schuf und „der Idee der Demokratie entscheidende Impulse“ gab.³⁶⁸

„Politische Freiheit heißt, im Rahmen der gemeinsam entwickelten und akzeptierten normativen Rahmenbedingungen nach dem jeweils eigenen individuellen Glück streben zu können.“³⁶⁹

Um die politische Freiheit ausüben zu können, bedarf es neben den äußeren Voraussetzungen politischer Partizipation auch einer politischen Kompetenz, zu der die Bildung mit ihren jeweiligen Inhalten beitragen kann.³⁷⁰

„Eine pluralistische Gesellschaft strebt danach, allen Mitgliedern möglichst viel Macht über sich selbst zu verschaffen. Erst aus der Freiheit können Mündigkeit und Menschenwürde erwachsen.“³⁷¹ Umgekehrt bedeutet der Verzicht auf seine Freiheit, „auf seine Menschenrechte, sogar auf seine Pflichten [zu] verzichten.“³⁷² Die Grenze der individuellen Freiheit besteht hier nach zunächst in der Freiheit aller anderen. In dieser Hinsicht, in der Anerkennung der gleichen politischen Freiheit für alle und somit der politischen Gleichheit aller Bürger [...] ist auch das Gleichheitsprinzip für die Demokratie konstitutiv.³⁷³ „Abgesichert ist die individuelle Freiheit in den meisten demokratischen Staaten durch die Menschen- und Bürgerrechte. Sie beinhalten die Religionsfreiheit ebenso wie die Presse-, Meinungs- und Informationsfreiheit.“³⁷⁴ Für „unsere“ westliche Werteordnung und das moderne Denken gilt die individuelle Freiheit als konstitutiver Bestandteil.³⁷⁵

Während die Freiheit im kapitalistischen Sinn nach Hayek für die eine Seite wirtschaftliche Freiheit bedeuten kann, gehen damit jedoch auch Unfreiheit und Verlust der Existenz für die andere Seite einher. Mit der Vorstellung des Freiheitsbegriffes Hayeks, der in der Gleichheit einen Gegensatz zur Freiheit sieht³⁷⁶, wird das uneingeschränkte Wirtschaften durch die Mechanismen des Marktes - Wettbewerb und Wachstum - reguliert. So solle die wirtschaftliche

³⁶⁷ Sedmak, Europäische Grundwerte, 21.

³⁶⁸ Sedmak, Europäische Grundwerte, 22.

³⁶⁹ Markus Pausch, Politische Freiheit und subjektives Wohlbefinden, In: Clemens Sedmak (Hg.), Freiheit. Vom Wert der Autonomie, Grundwerte Europas (Band 2, Darmstadt 2012) 161-174, Hier: 162.

³⁷⁰ Vgl. Pausch, Politische Freiheit und subjektives Wohlbefinden, 41.

³⁷¹ Ammerer, Zum demokratischen Umgang mit Werten, 18.

³⁷² Jean-Jacques Rousseau, Du contrat social ou Principes du droit politique. Französisch/Deutsch. Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts (Stuttgart 2010) 21.

³⁷³ Sander, Politik entdecken – Freiheit leben, 52.

³⁷⁴ Walter Abl, Ich bin dabei. Solidarität für Humanität (Linz 2008) 101.

³⁷⁵ Vgl. Sander, Politik entdecken – Freiheit leben, 51.

³⁷⁶ Vgl. Stefan Gosepath, Gleichheit: Begriffsgeschichte und aktuelle Debatten, In: Clemens Sedmak (Hg.), Gleichheit. Vom Wert der Nichtdiskriminierung, Grundwerte Europas (Band 3, Darmstadt 2013) 19-32, Hier: 26.

Freiheit als eine Vorbedingung für die Freiheit jeder anderen Ausformung verstanden werden.³⁷⁷ Im Kontext der Auffassung von Freiheit in Arbeitsverhältnissen verringert sich zunehmend die Bereitschaft, Anweisungen von Vorgesetzten blind zu folgen, weshalb hinsichtlich der Arbeitsverhältnisse ein Rückgang des Autoritarismus beobachtet werden kann.³⁷⁸

„Die Freiheit, die die Verfassung eröffnet und garantiert, ist nicht schrankenlose Willkür oder totale Emanzipation von aller Verpflichtung und Ordnung“³⁷⁹. Sie ist hingegen eine Freiheit, die sich an „d[er] Berücksichtigung der Rechte der Mitmenschen und an d[er] Übernahme von Pflichten in der Gemeinschaft orientiert“³⁸⁰ und deshalb als „Freiheit zur Mitwirkung und Mitverantwortung in Gesellschaft und Staat“³⁸¹ bezeichnet wird. Diese Freiheit findet im Gebot der Bindung an die Verfassung nicht nur Begrenzung, sondern auch eine Form ihrer sinnhaften Erfüllung.³⁸² Regeln grenzen die „den Einzelnen jeweils zukommenden Sphären der Freiheit voneinander“³⁸³ ab und Institutionen setzen wiederum die Regeln durch. In einer sozialen Ordnung findet die Freiheit ihre Begrenzung durch die Freiheit der Anderen, wobei der Grenzverlauf im politischen Prozess entschieden wird.³⁸⁴

Freiheit lässt sich auch als Handlungsfreiheit verstehen, die „durch die Handlungskompetenz des Einzelnen („Basisfähigkeiten“) als auch durch konkrete Entfaltungsmöglichkeiten („Verwirklichungschancen“)“³⁸⁵ bestimmt wird, und sieht die Wahlmöglichkeit von Handlungen vor. „Politische Bildung ist nötig, damit freie Bürgerinnen und Bürger ihre politische Freiheit leben können.“³⁸⁶ Politische Bildung ist Anstiftung zur Freiheit, jedoch ist sie „auf eine demokratische politische Ordnung angewiesen, denn nur die Demokratie kann politische mündige Bürgerinnen und Bürger wünschen und ertragen.“³⁸⁷

³⁷⁷ Vgl. *Abl*, Ich bin dabei. Solidarität für Humanität, 100-101.

³⁷⁸ Vgl. *Zulehner, Polak*, Lieben und Arbeiten, 72.

³⁷⁹ Schwan, Die bindende Kraft der Grundwerte, 337.

³⁸⁰ Schwan, Die bindende Kraft der Grundwerte, 337.

³⁸¹ Schwan, Die bindende Kraft der Grundwerte, 337.

³⁸² Schwan, Die bindende Kraft der Grundwerte, 337.

³⁸³ Ulrich *Zellenberg*, Freiheit, In: Christian Sebastian Moser, Peter Danich, Dietmar Halper (Hg.), Schlüsselbegriffe der Demokratie (Wien/Köln/Weimar 2008) 73-88, Hier: 76.

³⁸⁴ *Zellenberg*, Freiheit, 76.

³⁸⁵ Ursula *Costa*, Freiheit und Handlung – Handlungsfreiheit. Eine handlungswissenschaftliche Betrachtung, In: Clemens *Sedmak* (Hg.), Freiheit. Vom Wert der Autonomie (Grundwerte Europas Band 2, Darmstadt 2012) 51-76, Hier: 75.

³⁸⁶ *Sander*, Politik entdecken – Freiheit leben, 53.

³⁸⁷ *Sander*, Politik entdecken – Freiheit leben, 53.

4.2.4. Gleichheit

Die heute anerkannte universalistische Gleichheit wurde 1948 durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, in der alle Menschen als „frei und gleich an Würde und Rechten geboren“³⁸⁸ bezeichnet werden, festgelegt. „Gleichheit“ bedeutet Übereinstimmung einer Mehrzahl von Gegenständen, Personen oder Sachverhalten in einem bestimmten Merkmal, bei Verschiedenheit in anderen Merkmalen.³⁸⁹ „Das Ideal der Gleichheit [sollte] heißen, dass jeder Mensch unabhängig von Ethnie, Geschlecht und Schichtzugehörigkeit den gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Aufstieg aus eigenem Antrieb schaffen kann.“³⁹⁰

Im Gegensatz zu den politischen Mitteln (Wissen, sozialer Status, Informationen, etc.), Kenntnissen und Fähigkeiten sind die Grundrechte in einer Demokratie das einzige Element, das gleich verteilt wird. Diese Gleichheit wird am Beispiel des Wahlrechts, in dem jede Stimme gleich viel zählt, deutlich.³⁹¹ Einzig die Demokratie besteht aus einem politischen System, „das seine Legitimation und seine politischen Institutionen auf die Idee der politischen Gleichheit gründet“³⁹². Ohne Institutionen, in denen die politische Gleichheit stabilisiert wird, wie Verwaltungs- oder Rechtssysteme, wäre die Gleichheit ständig gefährdet.³⁹³

Trotz der Tatsache, dass Menschen von Natur aus ungleich sind und deshalb der individuelle „Lebenserfolg“ ebenso ungleich ist, sollen alle BürgerInnen in einer Demokratie ohne Unterschied behandelt werden.³⁹⁴ Unter diesen Aspekt lässt sich auch die Chancengleichheit einordnen, die dafür Sorge tragen soll, dass „das Schicksal der Menschen von ihren Entscheidungen und nicht von ihren sozialen Lebensumständen bestimmt wird, die sie nicht zu verantworten haben.“³⁹⁵

Einschränkend muss zur Gleichheit jedoch gesagt werden, dass „[d]as Gefühl und die Rhetorik der Gleichheit [...] viel stärker ausgeprägt [sind] als ihre Realität.“³⁹⁶ So lässt sich in einer Gesellschaft, die von Wettbewerb geprägt ist, lediglich hinsichtlich der „Gleichheit bei den Ausgangsvoraussetzungen herstellen und nicht Ergebnisgleichheit“³⁹⁷. Dadurch wird die

³⁸⁸ Gosepath, Gleichheit: Begriffsgeschichte und aktuelle Debatten, 22.

³⁸⁹ Gosepath, Gleichheit: Begriffsgeschichte und aktuelle Debatten, 19.

³⁹⁰ Christian Sebastian Moser, Schlüsselbegriff: Gleichheit. Mehr für alle, nicht für alle das Gleiche, In: Christian Sebastian Moser, Peter Danich, Dietmar Halper (Hg.), Schlüsselbegriffe der Demokratie (Wien/Köln/Weimar 2008) 103-118, Hier: 105.

³⁹¹ Vgl. Robert A. Dahl, Politische Gleichheit – ein Ideal? (Hamburg 2006) 67.

³⁹² Dahl, Politische Gleichheit, 17.

³⁹³ Vgl. Dahl, Politische Gleichheit, 63.

³⁹⁴ Vgl. Ammerer, Zum demokratischen Umgang mit Werten, 18.

³⁹⁵ Gosepath, Gleichheit: Begriffsgeschichte und aktuelle Debatten, 26.

³⁹⁶ Moser, Schlüsselbegriff: Gleichheit, 103.

³⁹⁷ Moser, Schlüsselbegriff: Gleichheit, 103.

„Diskrepanz zwischen dem Wert der Gleichheit und der Realität der Ungleichheit [deutlich, die] [...] die Grenzen einer (Gleichstellungs-)Politik, die die Umsetzung gleicher Rechte allein ins Zentrum stellt“³⁹⁸, aufzeigt. Die tatsächliche sozioökonomische Ungleichheit hat starke Auswirkungen auf die psychische und physische Gesundheit, Kriminalität und die Lebenserwartung.

Im Kontext der Gleichheit muss die Erfahrung der zwei großen totalitären Diktaturen des 20. Jahrhunderts in Erinnerung bleiben, die mit Gleichheit entweder die Gleichheit der „Rasse“ und oder die Gleichheit des „Proletariats“ verstanden, „um ihre Schreckensherrschaft bei gleichzeitiger Opferung des Prinzips der Freiheit des Einzelnen zu exekutieren.“³⁹⁹ Diese „Verabsolutierung des Gleichheitsgedankens“⁴⁰⁰ lässt Menschen „unter dem Banner des Fortschritts Egalität einfordern [...] und Unfreiheit im Sinne haben.“⁴⁰¹

Politische Gleichstellung wird als „Grundvoraussetzung für Demokratie“⁴⁰² verstanden, wenn „the principle of intrinsic equality“⁴⁰³ angewandt wird, denn „[i]n arriving at decisions, the government must give equal consideration to the good and interests of every person bound by those decision“⁴⁰⁴ Eine sehr wichtige Voraussetzung für die Umsetzung der politischen Gleichheit kann in der wirksamen Beteiligung („effective participation“) gesehen werden, wodurch „es jedem Bürger möglich [sein soll], seine Interessen zu äußern und diese durch andere Mitglieder der Demokratie respektiert zu sehen.“⁴⁰⁵ Erst durch „[g]leiche Interessensberücksichtigung [und] durch gleichgestellte Beteiligung“⁴⁰⁶ könne das Vorbild einer gleichen und demokratischen Gesellschaft möglich werden.

Der bereits angesprochenen Ungleichheit, die es ermöglicht, Menschen nach vielen Gesichtspunkten zu unterscheiden, sollte im Allgemeinen nicht Verdruss entgegengebracht werden, da die Ungleichheit durch die Operationalisierung als Ärgernis auftritt. Denn die „Anerkennung

³⁹⁸ Michaela Moser, Gleichheit als Wert und Ungleichheit als Realität, In: Sedmak Clemens (Hg.), Gleichheit. Vom Wert der Nichtdiskriminierung. Grundwerte Europas (Band 3, Darmstadt 2013) 167-182, Hier: 177.

³⁹⁹ Moser, Schlüsselbegriff: Gleichheit, 103.

⁴⁰⁰ Moser, Schlüsselbegriff: Gleichheit, 103.

⁴⁰¹ Moser, Schlüsselbegriff: Gleichheit, 104-105.

⁴⁰² Dahl, Politische Gleichheit, 9.

⁴⁰³ Robert A. Dahl, On Democracy (New Haven/London 2000) 65.

⁴⁰⁴ Dahl, On Democracy, 65.

⁴⁰⁵ Stephanie Eldridge, Gleichstellung als ein europäischer Wert, In: Clemens Sedmak (Hg.), Gleichheit. Vom Wert der Nichtdiskriminierung, Grundwerte Europas (Band 3, Darmstadt 2013) 141-166, Hier: 144.

⁴⁰⁶ Eldridge, Gleichstellung als ein europäischer Wert, 144.

der Ungleichheit ist entscheidendes Vehikel für identitätsbildende Anerkennung, die den Einzelnen als einzigartig wahrnehmen lässt.⁴⁰⁷ Solange darüber die „Unterstellung [...] einer fundamentalen Gleichheit [steht], die auch durch sichtbare Unterschiede nicht aufgehoben werden kann, trägt [sie] zum respektvollen Umgang von Menschen miteinander bei.“⁴⁰⁸ Die Annahme einer fundamentalen Gleichheit wird in Interaktionsgütern deutlich, „etwa in Form von Gleichbehandlung, in gleichen Ansprüchen und Rechten“⁴⁰⁹ und lässt eine Art der Wahrnehmung zu, in der „Menschen „als Menschen“ [...] vor allen Unterschieden“⁴¹⁰ begriffen werden.

4.2.5. Bildung

Nicht nur heute, sondern bereits im gesamten 20. Jahrhundert kann man von Bildung aus individueller und kollektiver Sicht sprechen und sie als „Basso continuo in der Konstruktion der Selbstbilder von Nation und Individuum“⁴¹¹ bezeichnen. „Bildung dient dem Erwerb von Wissen, von Qualifikationen und Kompetenzen, Bildung meint immer auch Berufsvor- und -ausbildung.“⁴¹² Neben dem berufsvorbildenden Aspekt von Bildung wird auch ein Prozess durch Bildung angestoßen, in dem „Menschen einander fördern, ermutigen und ermächtigen, autonom und gemeinsam an Wachstum und Entwicklung einer freien, gerechten und friedlichen Welt mitzuwirken.“⁴¹³ Bildung gilt als unentbehrlich für die Gestaltung des Lebenslaufes und ist als Wert „kollektiv stabil verankert, höchst realistisch definiert, folgenreich für den eigenen Lebenslauf und die kollektiven Befindlichkeiten und Möglichkeiten“⁴¹⁴. Bildung verhilft uns, die Welt kritisch zu verstehen, sie ermächtigt dazu, Gesellschaft und Gemeinwohl zu gestalten.⁴¹⁵ Demnach wird von Bildung nicht nur als Wert an sich gesprochen, sondern Werte werden in der Bildung als Ziele verstanden, indem versucht wird, Handlungsmaximen als Werte festzusetzen.⁴¹⁶

⁴⁰⁷ Clemens Sedmak, Der Stachel der Ungewissheit, In: Clemens Sedmak (Hg.), Gleichheit. Vom Wert der Nichtdiskriminierung, Grundwerte Europas (Band 3, Darmstadt 2013) 77-79, Hier: 80.

⁴⁰⁸ Sedmak, Der Stachel der Ungewissheit, 80.

⁴⁰⁹ Sedmak, Der Stachel der Ungewissheit, 80.

⁴¹⁰ Sedmak, Der Stachel der Ungewissheit, 80.

⁴¹¹ Heinz-Elmar Tenorth, Bildung als Wert und Werte in der Bildung, In: Andreas Rödder, Wolfgang Elz (Hg.), Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels (Göttingen 2008) 56-68, Hier: 56.

⁴¹² Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 320.

⁴¹³ Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 321.

⁴¹⁴ Tenorth, Bildung als Wert und Werte in der Bildung, 57.

⁴¹⁵ Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 321.

⁴¹⁶ Vgl. Tenorth, Bildung als Wert und Werte in der Bildung, 58.

Das Bildungsniveau, die kognitiven Fähigkeiten sowie das politische Urteilsvermögen können ein wesentlicher Schlüssel zum Wert der Toleranz sein. Schulen als Sozialinstanzen sind Orte der Begegnung von Vielfalt, in denen festgelegte Regeln und Freiheiten des gesellschaftlichen Zusammenlebens Geltung haben. Auch wenn durch die Bildung die Kompetenz der Perspektivenübernahme und die Verringerung von Vorurteilen gefördert werden kann, so gibt es auch kritische Stimmen, die sagen, dass direkte Bildungseffekte eher unwahrscheinlich sind, da sich „die Missachtung abweichender Gruppen bei ansteigendem Bildungsniveau nicht vermindert“.⁴¹⁷

Zwischen Bildung und dem Erlernen von Werten besteht jener Zusammenhang, „dass bestimmte [...] Werte bei hohem Bildungsniveau bevorzugt vermittelt werden, die dann eine Rolle bei der Bildung toleranter Einstellungen in konkreten Situationen spielen. Es ist von dem individuellen Wissens- und Bildungsstand abhängig, inwiefern sich die Art des Entscheidungsprozesses und der Entscheidungsstrukturen verändern. Neben der Bedeutung der Bildung für die Herausbildung von Werten und deren Aktivierung besteht ebenso ein Zusammenhang zwischen Bildung und „politischer Sophistication“, der „Fähigkeit zur strukturierten Aufnahme und Verarbeitung politischer Informationen“⁴¹⁸, da politisches Wissen und politische Informationen in den Bildungseinrichtungen vermittelt werden.⁴¹⁹

4.2.6. Solidarität – Zusammengehörigkeit – Gemeinwohl

„Solidarität ist die Fähigkeit (Kompetenz) eines Menschen, sich für das Gemeinwohl und darin für eine gerechtere Verteilung der Lebenschancen [...] stark zu machen. Solidarität beschreibt nicht nur das Einanderhelfen und Teilen, sondern meint ein ideelles wie tatkräftiges Eintreten für andere Menschen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene.“⁴²⁰ Der Wert der Solidarität verfügt über „benachbarte“ Vorstellungen wie Bürgerhandeln, Mitleid, altruistisches Handeln aber auch Eigenverantwortung und Demokratisierung.⁴²¹

In Emile Durkheims Hauptwerk „De la division du travail social“ beschrieb er die Solidarität

⁴¹⁷ Trüdinger, Vom Wert der Werte, 32.

⁴¹⁸ Trüdinger, Vom Wert der Werte, 35.

⁴¹⁹ Vgl. Trüdinger, Vom Wert der Werte, 32-35.

⁴²⁰ Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 237.

⁴²¹ Vgl. Dieter Wunder, Erziehung zur Solidarität? Der Beitrag der Schule, In: Gerd Iben, Peter Kemper, Michael Maschke (Hg.), Ende der Solidarität? Gemeinsinn und Zivilgesellschaft, Soziale Ungleichheit und Benachteiligung (Band 12, Münster 1999) 25-42, Hier: 31.

als jenes Bindemittel, durch das eine Gemeinschaft gefestigt und vor sozialer Unordnung bewahrt wird.⁴²² „Die Forderung nach Solidarität meint [...] eine „bessere Gesellschaft“, nicht im Sinne der sozialistischen Utopie, aber eine, in der das die Menschen Verbindende wichtiger ist als gegenwärtig und in der Grundrechte, wie die Würde eines jeden Menschen und faire Lebenschance für jeden, wirklich Geltung haben.“⁴²³

Die Mikrosolidarität (Familie) hat bei den ÖsterreicherInnen einen hohen Stellenwert. Darin wird gelernt, in der Familie eine Konfliktlösung herbeizuführen und zu teilen. In der Mesosolidarität, die die „Nachbarschaft bis [zur] eigenen Gesellschaft“⁴²⁴ umfasst, wird die Solidarität in der Umverteilung und der Minderung von „Einkommensunterschieden und Armut in der Gesellschaft“⁴²⁵ deutlich. Der letzte Typ der Solidarität wird als Makrosolidarität bezeichnet. Dazu werden beispielsweise Ausländer gezählt, deren entgegengebrachte Solidarität von Ausgrenzung oder Anpassungsdruck geprägt ist. Durch die drei Ebenen der Solidarität zieht sich trotz der Differenzierung ein Grundmuster, das eine Verschiebung von der Makro- zur Mikrosolidarität erkennen lässt. Werden die verschiedenen Ebenen der Solidarität verglichen, so zeigt sich, dass „Menschen nicht unbedingt ihre Solidarität, aber deren Reichweite einschränken. Man zieht sich auf den eigenen Bereich zurück und versucht diesen abzusichern.“⁴²⁶ Deshalb könnte man sich zurecht der Behauptung anschließen, dass „Solidarität [...] nicht mehr kollektiv zu gewinnen [sei], sondern nur über das je einzelne Individuum.“⁴²⁷

In Österreich aber auch anderen europäischen Ländern wird der Wert der Solidarität als ein wichtiger Wert erachtet, der sich als Solidarität der Eltern gegenüber ihren Kindern und als Solidarität, die von den Kindern ihren Eltern entgegengebracht wird, manifestiert.

„Die Gemeinwohlverpflichtung des Grundgesetzes impliziert auch den Grundwert der Solidarität [...] als in das Wesen der Person eingestiftete Verbundenheit aller Individuen in der Gemeinschaft und mit der Gemeinschaft, also als konkret verfaßte und geordnete Partnerschaft.“⁴²⁸ Diese Verbundenheit ist ein Ergebnis des „sozialen Phänomens der Solidarität [...] [, das die] Ermöglichung des Zugangs zu Identitätsressourcen“⁴²⁹ eröffnet.

⁴²² Clemens Sedmak, Solidaritäten in Europa, In: Clemens Sedmak (Hg.), Solidarität. Vom Wert der Gemeinschaft, Grundwerte Europas (Band 1, Darmstadt 2010b) 43-58, Hier: 43.

⁴²³ Wunder, Erziehung zur Solidarität?, 26.

⁴²⁴ Hermann Denz, Staat und Zivilgesellschaft: Widersprüche, Verwerfungen, Bruchlinien, In: Hermann Denz, Christian Friesl, Regina Polak, Reinhard Zuba, Paul Zulehner (Hg.), Die Konfliktgesellschaft. Wertewandel in Österreich 1990-2000 (Wien 2001) 169-243, Hier: 205.

⁴²⁵ Denz, Staat und Zivilgesellschaft, 205.

⁴²⁶ Denz, Staat und Zivilgesellschaft, 210.

⁴²⁷ Wunder, Erziehung zur Solidarität?, 31.

⁴²⁸ Schwan, Die bindende Kraft der Grundwerte, 338.

⁴²⁹ Sedmak, Solidaritäten in Europa, 44.

„Solidarität beschreibt die Bereitschaft zu gegenseitigen Unterstützungsleistungen, die moralisch geboten, aber nicht erzwingbar sind und die über das hinausgehen, was von Rechts wegen Pflicht ist.“⁴³⁰ Damit verfügt die Solidarität über ein Element der Freiwilligkeit und der Wechselseitigkeit.⁴³¹

4.3. Studiendesign

4.3.1. Festlegung der Erhebungsmethode: Das biographisch-narrative Interview

Aufgrund der besonderen Aspekte qualitativer Interviews mit Kindern steht „eine neue Systematisierung von qualitativen Interviews in der Kindheitsforschung [...] [im Raum], die sich an der Erinnerungs- und Erzählkompetenz von Kindern orientiert.“⁴³² Das biographisch-narrative Interview, wie es von Fritz Schütze entwickelt wurde, besteht ursprünglich aus drei Teilen. Der erste Teil besteht aus der „Eingangserzählung“, bei der „die Forschenden nach der biographischen, erzählgenerierenden Eingangsfrage über eine längere Zeitstrecke hinweg ausschließlich der biographischen Erzählung der zu erforschenden Personen zu[hören], um dann zunächst Nachfragen zu bereits angesprochenen Themen [...] zu stellen und erst gegen Ende des Interviews auch neue Themen einzubringen“⁴³³. Das Thema des Gesprächs wird beim narrativ-biographischen Interview in der eigenen Lebensgeschichte verortet und erzählt. Auf die „Eingangserzählung“, die durch „eine autobiographisch orientierte Erzählaufforderung“⁴³⁴ angestoßen wird, folgt der „narrative Nachfrageteil“. Darin werden Themen, die im ersten Teil bereits Erwähnung fanden nochmals nachgefragt und eingehender besprochen, indem der Interviewer bei Brüchen, Raffungen oder Abschneidungen im Erzählduktus ansetzt. Im dritten Teil des Gesprächs, das an dieser Stelle von der Einteilung von Schütze abweicht, soll das zu untersuchende Feld durch Fragen die Dimension der Gegenwart und Zukunft der Befragten

⁴³⁰ Sedmak, *Solidaritäten in Europa*, 44.

⁴³¹ Vgl. Sedmak, *Solidaritäten in Europa*, 44.

⁴³² Heinzl, *Zugänge zur kindlichen Perspektive*, 711.

⁴³³ Arnd-Michael Nohl, *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. In: Ralf Bohnsack, Uwe Flick, Christian Lüders, Jo Reichertz (Hg.), *Qualitative Sozialforschung* (Wiesbaden 2009) 13.

⁴³⁴ Fritz Schütze, *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis* (Heft 3, Lahnstein 1983) 283-293, Hier: 285.

berühren, wobei auch hier erzählgenerierende Aufforderungen gestellt werden, denn „Narrationen sind in soziales Handeln eingebettet. Sie machen Ereignisse sozial sichtbar und dienen dazu, vergangene Ereignisse mit der Gegenwart zu verbinden und die Erwartung zukünftiger Ereignisse zu begründen.“⁴³⁵

Dadurch wird die „Zeitebene der Retrospektive“⁴³⁶ verlassen, die bisher im Vordergrund stand. Dies erscheint dem Autor insofern von Bedeutung, da bei der Gruppe der Befragten ein großer Teil des Lebens noch bevorsteht und daher die Vermutung naheliegend ist, dass biographisch-narrative Gespräche auch andere zeitliche Ebenen abdecken können. Dabei kommt ein Leitfaden zur Verwendung, dessen Aufgabe es ist, die Vergleichbarkeit der Gespräche zu gewährleisten, da bei je zwei Interviewten dieselben Werte im Zentrum des Gesprächs stehen. „Der Gebrauch eines Leitfadens ist allerdings nicht mit einer Standardisierung der Erhebungssituation zu verwechseln.“⁴³⁷ Es ist Teil eines qualitativen Interviews mit der Unterstützung eines Leitfadens, Erzählungen bei dem/der Befragten anzuregen. Der Leitfaden sollte daher auch als „Gedächtnisstütze für den Interviewer“⁴³⁸ verstanden werden und ist daher ein „Instrument für die narrative Ausgestaltung von Interview“⁴³⁹, solange der Leitfaden einen erzählgenerierenden Zweck hat. Durch die Verwendung eines Leitfadens kann das Gespräch zwischen einem offenen und halboffenen Interview angesiedelt werden.⁴⁴⁰

Diese Methode, mit Kindern über Werte zu sprechen, schien dem Autor aufgrund der Offenheit geeignet, um innerhalb eines narrativen Interviewformats Vorstellungen von den Konzepten von Kindern zu analysieren. Da sich der individuelle Charakter von Werten aus der Verwurzelung in den eigenen Erfahrungen speist⁴⁴¹, erschien es als ein logischer Schritt, Erfahrungen und Erinnerungen, die im Zusammenhang mit Werten stehen, in einer narrativen Form zu erheben.

⁴³⁵ Bernart, Krapp, *Das narrative Interview*, 27.

⁴³⁶ Küsters, *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen*, 40.

⁴³⁷ Nohl, *Interview und dokumentarische Methode*, 15.

⁴³⁸ Andreas Witzel, *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. (Frankfurt/New York 1982) 90.

⁴³⁹ Nohl, *Interview und dokumentarische Methode*, 16.

⁴⁴⁰ Vgl. Sabina Misoch, *Qualitative Interviews* (Berlin/München/Boston 2015) 13-14.

⁴⁴¹ Vgl. Mandry, *Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs*, 67.

4.3.2. Vor- und Nachteile - Kritik am narrativen Interview

Die Vorteile eines narrativen Verfahrens liegen in dessen Nähe zur „alltagweltlich vertraute[n] Kommunikationsform“⁴⁴² der Befragten, da von einer grundsätzlichen narrativen Kompetenz des Menschen ausgegangen wird. Inwieweit diese Kompetenz bei 12/13-jährigen Befragten ausgeprägt ist, wird sich im Zuge der Gespräche herausstellen, da nur ein Vorgespräch in der Gruppe vor dem Interview stattfand und dadurch die Beziehung zwischen dem Interviewer und dem Erzähler schwierig einzuschätzen war. Ebenso kann eine weitere Schwierigkeit in der Ausdrucksfähigkeit der Befragten liegen, die mit dem jungen Alter und dem Migrationshintergrund zusammenhängen könnte. Weiteres besteht auch die Befürchtung, dass nicht alle Befragten in der Lage sind, eine eigene Erzählung zu generieren und sich daher als zurückhaltend bei der Erzählung erweisen. Bei narrativen Interviews mit Erwachsenen sind Erzählungen von weit zurückliegenden Erfahrungen aus der Kindheit oftmals im Unterschied zu aktuelleren Begebenheiten mit einer geringeren Hemmschwelle verbunden. In welcher Art sich dieses Phänomen bei Kindern zeigt, wird die Erhebung zeigen.

Wie jede qualitative Methode verfügt auch das narrativ-biographische Interview über legitime Kritikpunkte, die bei der Auswertung der Interviews bedacht werden müssen. So soll ein möglicher Zusammenhang zwischen der Erzählgestalt und Abfolge einer Erzählung und der Erfahrungsaufschichtung eines Menschen hinterfragt werden. Weiteres ist bei einem narrativen Interview die Bedeutung der Retrospektivität des Erzählvorganges zu beachten, da durch die Reflexion der Erfahrung aus der heutigen Sicht erzählt wird. Wie bei quantitativen Erhebungen kann auch das narrative Interview Manipulationen nicht erkennen, wobei letztere Methode im Unterschied zu quantitativen Herangehensweisen die Möglichkeit bietet nachzufragen und Vermutungen nach der Authentizität einer Aussage so überprüft werden können. Kritik kann man auch daran nehmen, dass das Material einer narrativen Erhebung lediglich die Perspektive des Subjekts darstellt, wobei diese Subjektbindung bei der Auswertung des Interviews im vierten Schritt absichtlich vernachlässigt wird, um ein „überindividuelles, ein Makro-Phänomen“⁴⁴³ darzustellen. Dadurch wird die Herangehensweise in der qualitativen Forschung deutlich, die „großen Wert auf die deskriptive und interpretative Analyse des Subjekts im Alltag [legt] und [...] die Ergebnisse dann schrittweise“⁴⁴⁴ verallgemeinert.

⁴⁴² Bernart, Krapp, Das narrative Interview, 3.

⁴⁴³ Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 37.

⁴⁴⁴ Bernart, Krapp, Das narrative Interview, 12.

4.3.3. Vorgespräch

Bei dem Vorgespräch, das am 6. April 2018 geführt wurde, setzte sich der Interviewer mit fünf der sechs Interviewten zusammen, um das Forschungsvorhaben zu besprechen. Der Hauptfokus des Vorgesprächs lag jedoch darauf eine Vertrauensbeziehung aufzubauen, „die es dem Erzähler im Interview erlaubt, sich ohne Misstrauen dem Erzählfluss zu überlassen“⁴⁴⁵, eine wichtige Voraussetzung für ein gelungenes Interview. Dieses sollte den Befragten plausibel und sinnvoll erscheinen und zur Mitwirkung einladen. Gleichzeitig durfte aber die Eingangsfrage und die Thematik des Interviews nicht vorweggenommen werden, da themenbezogene Äußerungen wie ein Filter auf die Befragten wirken können. In der Vorbesprechung wurde darauf hingewiesen, wie die Gespräche ungefähr ablaufen können und klargestellt, dass die Befragten und ihre Aussagen und Erzählungen im Vordergrund der Gespräche stehen. Da es auch Teil eines Vorgesprächs ist, dass sich der Interviewer vorstellt, wurde der Ansatz gewählt, dass die Kinder sich die Lebensgeschichte des Interviewers ausdenken sollen, zum Teil, um eine entspannte und aufgelockerte Beziehung zu schaffen, und auch, damit die Interviewten die Zurückhaltung ablegten, vor dem Interviewer zu sprechen. Nachdem die Befragten einen fiktiven Lebenslauf erstellten, nahm der Interviewer die Rolle eines Interviewten ein und begann im Zuge der Erzählung der fiktiven Lebensgeschichte über Respekt zu sprechen, da dieser Wert davor im Gespräch von den Befragten erwähnt wurde. Dadurch wurde eine Möglichkeit eines Gesprächs vorgestellt, die alle Befragten zum Lachen brachte sowie hoffentlich eine mögliche Angst vor der Ungewissheit nahm. Außerdem sollte dadurch das biographische Element des Interviews betont werden

Zuletzt wurde zugesichert, dass bei der Auswertung aller Interviews die Anonymität immer gewahrt wird und dass die Gespräche aufgenommen werden. Schließlich wurden die Dauer und mögliche Termine für die Gespräche vereinbart, bevor den Befragten Einverständniserklärungen, die von den Erziehungsberechtigten unterschrieben werden mussten, mitgegeben wurden. Am Ende der Vorbesprechung kam der letzte Befragte ebenso hinzu, worauf ihm die wichtigsten Merkmale der Gespräche vorgestellt wurden.

⁴⁴⁵ Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 54.

4.3.4. Vorannahmen

Es kann notwendig sein, dass die Bedingungen der Interviews an die Gesprächspartner und weitere Faktoren angepasst werden müssen. So kann die Auswahl der befragten Werte im Laufe der Interviews verändert werden, wenn die angenommenen Werte und somit der erstellte Leitfaden zu unzureichenden Ergebnissen führen. Aus diesem Grund muss sich die Fragestellung an die Schwierigkeit, einen erzählgenerierenden Stimulus zu setzen, anpassen, was vom jeweiligen Gesprächspartner abhängig ist. Diese Veränderungen, die im Laufe der Interviews vorkommen können, werden in die Analyse miteinbezogen, da der Erfolg oder Misserfolg gewählter Forschungsansätze für das Ergebnis entscheidend ist.

4.3.5. Wahl der Stichprobe

Sinn der qualitativen Forschung ist es nicht unbedingt, verallgemeinernde Aussagen zu treffen, „die über die befragten Personen hinaus Gültigkeit besitzen sollen“⁴⁴⁶. Die Legitimation liegt in der Generierung von neuem Wissen, bestehendes Wissen zu verfestigen oder als unzureichend zu erklären. Die Zahl der Interviews sollte bei Arbeiten so gewählt werden, um „noch ausreichend Zeit für die Erkenntnis bringende Auswertung der Daten zu haben.“⁴⁴⁷

In dieser qualitativen Erhebung wurden zwei Schülerinnen und ein Schüler ausgewählt, die die zweite oder die dritte Klasse einer Neuen Mittelschule besuchten und daher zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 11 und 13 Jahre alt waren. Die Eingrenzung des Alters stand mit der Tatsache in Zusammenhang, dass in der Politischen Bildung in der Unterstufe in der sechsten Schulstufe in der Neuen Mittelschule das Thema „Gesetze, Regeln, Werte“ behandelt werden soll.

Eine weitere Bedingung war, dass die Befragten nicht in Österreich geboren wurden aber in Österreich die Schule besuchen, die somit als ein Wertevermittler auftritt. Diese Bedingung bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass der Autor annimmt, dass in Österreich geborene SchülerInnen automatisch über ein „österreichisches“ Wertekonzept verfügen würden. Die Auswahl von Kindern, deren Geburtsland nicht Österreich ist, hängt mit der Tatsache zusammen, dass über 15-jährige Menschen, die nicht österreichische StaatsbürgerInnen sind, im Zuge der Integration Werte- und Orientierungskurse besuchen müssen und somit bei den befragten SchülerInnen die Rolle der Schule bei der Wertevermittlung untersucht werden kann. Die Auswahl

⁴⁴⁶ Reinders, Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen, 134.

⁴⁴⁷ Reinders, Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen, 94.

der befragten SchülerInnen wurde von der Direktorin der Schule durchgeführt, weshalb ihr die Rolle eines sogenannten „Gatekeepers“ zukam. „Damit sind Personen gemeint, die in dem sozialen Feld tätig sind, die den Forschenden interessieren und durch ihre Tätigkeit über jenes Expertenwissen verfügen, welches der Forschende nicht besitzt.“⁴⁴⁸ Bei der Auswahl durch einen Gatekeeper muss das Problem der Selektion angesprochen werden, das die Unterstellung erlauben würde, dass diese Person die Befragten der eigenen Vorstellung entsprechend bestimmt. Der „Gatekeeper“ könne somit möglicherweise ein positiveres Bild beeinflussen, indem die Befragten danach ausgewählt werden, ob sie die Schule in einem guten Licht darstellen. Dieser Kritikpunkt kann nicht ausgeräumt werden, jedoch muss die Notwendigkeit eines Gatekeepers angesprochen werden, der durch die Alltagserfahrung die Basis für den Zugang zum Feld lege.⁴⁴⁹ [Bei qualitativen Studien [ist die Stichprobenauswahl] besonders wichtig für die Einordnung der Befunde hinsichtlich des Kriteriums des Erkenntnisgewinn⁴⁵⁰

4.4. Leitfaden

Anders als quantitative Erhebungsmethoden verfügen qualitative Interviews nicht über vorgegebene Antwortkategorien, da durch die eigene Redeweise des/der Befragten die jeweilige Sicht abgebildet wird. Qualitative Interviews können je nach der gewählten Methode mit Hilfe eines Leitfadens strukturiert werden und gestehen dadurch „dem Befragten große Freiheit in thematischer Ausdehnung und Gestaltung“⁴⁵¹ zu, wohingegen dadurch auch die subjektive Perspektive des/der Befragten möglicherweise nur unzureichend dargestellt wird, da durch das Einbringen von Themen und Fragen der/die Befragte auf diese Themengebiete beschränkt wird.⁴⁵² Bei offenen Interviews erhöht sich dadurch der Aufwand der Auswertung, da die frei formulierten Antworten eine intensive Interpretation verlangen.

Bei der Erarbeitung eines Leitfadens steht die Frage im Raum, wie Werte in einem biographisch-narrativen Interview greifbar gemacht werden können. „Wertorientierungen sind als latente Eigenschaften nicht direkt wahrnehmbar, sie werden durch Reaktionen auf bestimmte Stimuli erfasst, beispielsweise durch Fragen nach der Art der gewünschten Gesellschaft.“⁴⁵³ Der Leitfaden, der nach der biographischen Eingangsfrage ansetzt, soll das Gespräch inhaltlich

⁴⁴⁸ Reinders, Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen, 139.

⁴⁴⁹ Vgl. Reinders, Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen, 140-141.

⁴⁵⁰ Reinders, Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen, 135.

⁴⁵¹ Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 20.

⁴⁵² Vgl. Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 21.

⁴⁵³ Trüdinger, Vom Wert der Werte, 67.

strukturieren und nimmt dadurch Einfluss auf den thematischen Fokus der Gespräche, wenngleich der Forschende über ein „hohes kommunikatives Geschick“⁴⁵⁴ verfügen muss. Im Unterschied zu Fragebögen stellen Leitfäden ein „flexibles Instrument [dar], welches sich im Verlauf der Studie und innerhalb der einzelnen Interviews verändert“⁴⁵⁵ und dem Interviewer Orientierung und Gedächtnisstütze bietet. In der qualitativen Forschung verlegt man sich meistens auf offene Fragen, wodurch die Antwortkategorien nicht bereits vorgegeben werden.⁴⁵⁶ Diese offenen Fragen wurden jedoch innerhalb des Leitfadens strukturiert, sodass alle drei Leitfaden-Interviews über den gleichen Aufbau bei den Phasen (siehe Abbildung 2) des Interviews verfügten. Bei der Erstellung des Leitfadens war der Autor darauf bedacht, die Begrifflichkeiten so zu wählen, dass Synonyme, die leichter verständlich sind, bereits am Leitfaden vermerkt waren. Dies war beispielsweise beim Wert „Solidarität/Verbundenheit/Gemeinwohl“ der Fall. Durch das mehrmalige Umformulieren und Fragen in Verbindung mit Erklärungen nimmt der Interviewer dadurch einen anderen Standpunkt ein, als es bei narrativem Interviews mit Erwachsenen der Fall ist.

⁴⁵⁴ Reinders, Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen, 151.

⁴⁵⁵ Reinders, Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen, 151.

⁴⁵⁶ Vgl. Reinders, Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen, 164.

Phase 1: Lebenslauf erzählung (Erzählgenerierender Impuls)

Mich interessiert bei deine ganz persönliche Erfahrung. Kannst du darüber aus deinem Leben etwas erzählen?

Kannst du dich an eine Situation erzählen, in der (Beleg-Erzählung zu einem Argument)

Phase 2: Nachfragephase: Familie

Das mit dem(Erinnerung wird wiederholt) habe ich nicht richtig mitbekommen.

Kannst du mir das noch einmal erzählen? Kannst du mir diese Situation genauer erzählen? Was ist eine Familie für dich? Was wäre ohne eine Familie? Welche Aufgabe hat die Familie? Wofür ist die Familie da? Welche Rolle hat jeder bei dir in der Familie?

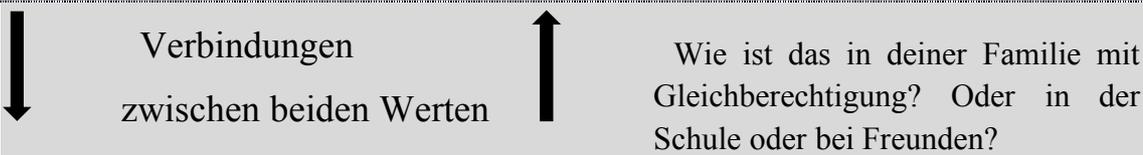
Wie ist das in anderen Familien?

Wie hat sich das verändert? Warum hat sich das verändert?

Warum ist das so in deinem Leben und warum ist das bei anderen anders?

Ländervergleich ->

Ort der Wertebildung Wertebildung/Werteerziehung: Wo hast du von diesen zwei Werten gehört oder davon gelernt? Familie, Schule, Freunde?



Nachfragephase: Gleichheit

Was ist Gleichheit für dich? Wo sind Menschen gleich/ungleich? In welchen Dingen sind andere Menschen gleich/oder ungleich? Wird in der Schule/Österreich nach dem Land unterschieden, in dem man geboren wurde? Sollte das sein?

Sollten alle Menschen die gleichen Rechte haben? Z.B.: bei Wahlen, warum?

Würdest du alle Menschen gleich behandeln? Warum? Wie sehen das andere?

Wie hat sich das verändert? Warum hat sich das verändert? Wie wird das einmal sein?

Ländervergleich->

Österreichische Werte: Was ist eine Regel/ ein Wert, der nur auf Österreich zutrifft? Sind die beiden Werte vielleicht solche?

Phase 3: Gedankenspiel

Wenn du dir vorstellst, dass du der Präsident einer Insel mit vielen Menschen darauf bist, wie wichtig wären dort die beiden Werte? Regeln? Gegenentwurf Welche Werte wären für dich wichtiger?

Was würdest du anders machen als es in Österreich ist? Warum?

Ausklang: Was fällt dir zu dem Gespräch noch ein? Was gibt es noch zu sagen?

Was würdest du Kinder zu dem Thema in so einem Interview fragen?

Angaben zur Person: Name. Klasse. Sprache. Alter. Tag. Ort.

Abbildung 2

Vergleich zwischen dem Herkunftsland und Österreich
Wie ist das in? Wie siehst du das in Österreich?
Wie siehst du das in dem Land, in dem du geboren wurdest.

4.4.1. Durchführung der Interviews

Die Auswahl des Ortes und der Zeit der Interviews richtete sich nach den Wünschen der Befragten. Diese entschieden sich alle für die Schule, da dies für sie unkompliziert und gleichzeitig ein ihnen vertrauter Ort war. So konnten die Befragten über das Umfeld der Gespräche entscheiden, was beim Gespräch mit einem relativ unbekanntem Erwachsenen möglicherweise die Situation angenehmer gestaltet. Als Interviewer spielt der Ort eines Interviews eine Rolle, wenn es sich bei den Befragten um Kinder handelt. So schien es dem Autor angebracht, einen halböffentlichen Raum zu wählen, da an der Schule vor Beginn der Interviews die Frage auftauchte, was ein schulfremder Mann am Nachmittag in der Schule mache. Daher war es auch für den Interviewer angenehm, dass vor der Direktion eine Couch stand und so die Gespräche in Ruhe und zu zweit, aber trotzdem nicht in einer abgeschlossenen Umgebung stattfanden. Der einzige Nachteil daran war der, dass hin und wieder Kinderstimmen im Hintergrund zu hören war.

Zeitlich wurden die Gespräche so gewählt, dass im Anschluss an die letzte Unterrichtsstunde der SchülerInnen das Interview durchgeführt wurde. Daher fanden die Gespräche zwischen 14 Uhr und 16 Uhr statt. Hinsichtlich des Zeitmanagements der Kinder, die die Termine mit den Eltern besprechen mussten, stellte sich das als die einfachste Möglichkeit heraus

Das Warm-Up lag im gemeinsamen Ausprobieren der Aufnahmeapp am Handy. Durch die Mithilfe des/der Befragten erkannten die InterviewpartnerInnen, dass ihre Fähigkeit über der des Interviewers in manchen Belangen liegen kann und diese Erkenntnis sorgte daher für Entspannung. Danach wurden die zwei Haupttrichtungen des Gesprächs auf einem Zettel vor den Befragten platziert und auf das Vorgespräch verwiesen. Die erste Phase des Interviews bestand aus der Lebenslauf erzählung, wobei hierbei auch die Schwierigkeit bestand, den Erzählstimulus richtig zu setzen, um Erinnerungen an Lebensereignisse und darauf bezogene Erinnerungen, Erlebnisse, Interpretationen zu erhalten. Dafür sollte der/die Befragte sein/ihr Leben präsentieren, als ob er/sie sich in einer neuen Klasse den MitschülerInnen vorstellte. Dieser Ansatz stellte sich als wesentlich erzählgenerierender heraus, als die einfache Bitte aus dem Leben zu erzählen, was im ersten Interview nicht gut funktionierte. In dieser narrativen Phase der/der Erzählerin/Erzählers lag die Aufgabe des Interviewers in einer zustimmenden Stimulierung der Erzählung. Dabei war es wichtig den ErzählerInnen kein Zeichen einer Bewertung preiszugeben, da dies von Kindern sehr schnell als einschüchternd und hemmend wahrgenommen worden wäre. Nachdem auf diese Weise ein Überblick über das Leben der Erzähler/Erzählerin

gegeben wurde, verwies der Interviewer auf die bereits kurz angesprochenen Begriffe und forderte den/die ErzählerIn auf, diese Begriffe in einen persönlichen Kontext zu setzen bzw. darüber zu sprechen.

In der nachfolgenden zweiten Phase „Nachfragephase“ wurden gezielt weitere Fragen zu einem der beiden angesprochenen Werte gestellt, die auch eine Erzählung losstreteten sollten. Darin war die Frage nach dem Wesen des Wertes enthalten und, warum dieser über (keine) Bedeutung für den/die Befragte/n verfügt. In der Folge stand die Aufgabe des Wertes im Mittelpunkt und wie sich dieser Wert möglicherweise verändert haben könnte. Danach wurden die Befragten gebeten, zwischen dem Herkunftsland und Österreich hinsichtlich dieses Wertes einen Vergleich zu ziehen bzw. Unterschiede festzumachen. Im Anschluss wurde auf den „Ort der Wertevermittlung“ eingegangen, indem die Frage gestellt wurde, wo jene Werte im Leben der Befragten (Familie/Freunde/Schule) auftauchten. Die Übergangsphase zur Nachfragephase des zweiten Wertes sollte eine Verbindung zwischen den beiden Werten schaffen. Im Anschluss wurde die Nachfragephase, wie im Falle des ersten Wertes, beim zweiten Begriff wiederholt. In der nächsten Phase wurde nachgefragt, welche Werte oder Regeln besonders mit Österreich assoziiert werden. In der dritten Phase „Gedankenspiel“ begaben sich die Erzähler/Erzählerin auf eine Insel, die durch die eigenen Werte/Regeln/Prinzipien geleitet werden sollte. Diese fiktive Erzählung sollte die Erzählung einer Gesellschaft nach den Vorstellungen der Befragten generieren und mögliche Alternativvorschläge zu den Prinzipien in Österreich oder dem Geburtsland vorstellen. In der „Ausklangphase“ wurde bilanziert, was es dazu noch zu sagen gäbe und, welche Fragen für die Befragten gefehlt hatten. In der letzten Phase wurden schließlich Angaben zur Person gemacht.

4.4.2. Ziel der qualitativen Interviews

„Die Zuwanderung stellt durch das konkrete Erleben kultureller Differenz im Alltag in vielen Bereichen eigene Werthaltungen und Normen in Frage und trägt, das sollte nicht einfach unter den Tisch gekehrt werden, zu einer gewissen Verunsicherung bei einigen Teilen der Bevölkerung bei. Insofern gibt es einen Bedarf an qualifizierter Auseinandersetzung mit anderskulturellen Wertsystemen, denken wir an Fragen der Erziehung, an die Rolle der Männer in der Familie, die Bedeutung von Religionen im öffentlichen Leben usw.“⁴⁵⁷

⁴⁵⁷ Rosi Wolf-Almanasreh, Solidarität und interkulturelles Zusammenleben, In: Gerd Iben, Peter Kemper, Michael Maschke (Hg.), Ende der Solidarität? Gemeinsinn und Zivilgesellschaft, Soziale Ungleichheit und Benachteiligung (Band 12, Münster 1999) 127-137, Hier: 129.

Die qualitative Forschung soll zeigen, woran sich das Handeln der Personen orientiert und zum „Verstehen von Sicht- und Handlungsweisen von Personen und deren Erklärung aus sozialen Bedingungen, Situationen und Strukturen“⁴⁵⁸ beitragen. Das Ziel der qualitativen Forschung ist es, „bestimmte soziale Phänomene einer tiefen und differenzierten Analyse zu unterziehen“[...] [, um] subjektive Wirklichkeiten und subjektive Sinnkonstruktionen und Alltagstheorien“⁴⁵⁹ zu untersuchen, nicht nur um diese lediglich zu beschreiben, aber auch verstehend nachzuvollziehen. Die Interviews bieten einen ersten Schritt, um in den Wert-Klärungsprozess einzusteigen, können jedoch damit auch zur Wert-Bildung beitragen. Das Ziel der Forschung soll sein die Einstellungen zu gesellschafts- aber auch personenbezogenen Themengebieten zu analysieren, wobei der Fokus auf Familie, Demokratie, Freiheit, Solidarität, Gleichheit und Bildung gelegt wird. Durch das Wissen um das „Handlungsverständnis und die Sicht von innen der Beteiligten“⁴⁶⁰ sollen Anschlussstellen der konzeptuellen Vorstellungen für die Subjektorientiertheit in der Wertevermittlung ausgelotet werden. Dabei wird in dieser Erhebung die Frage gestellt, in welchen „Sinnprovinzen“ sich SchülerInnen bewegen, die nicht in Österreich geboren wurden und somit einen unterschiedlich langen Teil des Lebens möglicherweise anders sozialisiert wurden.

Das biographisch-narrative Interview stellt nicht den Anspruch der „Repräsentativität im statistischen, sondern im exemplarischen Sinne [...]“; es geht um eine Generalisierung durch Typenbildung.⁴⁶¹ „Beim narrativen Interview geht es also nicht um Falsifikation bzw. Verifikation, sondern um die Explikation der gewonnenen „Daten“.“⁴⁶²

4.4.3. Auswertungsverfahren nach Schütze

Der Interpretationsprozess eines Interviews soll neues Wissen generieren und die Fallstruktur durch ein geordnetes Vorgehen herausarbeiten⁴⁶³, wobei das Interview als Fall vollständig und nicht nur in Teilen rekonstruiert werden soll.⁴⁶⁴ Die Narrationsanalyse, die von Fritz Schütze 1983 entwickelt wurde, besteht aus sechs Auswertungsstufen. Die formale Textanalyse ist der

⁴⁵⁸ Bernart, Krapp, Das narrative Interview, 3.

⁴⁵⁹ Misoch, Qualitative Interviews, 2.

⁴⁶⁰ Bernart, Krapp, Das narrative Interview, 28.

⁴⁶¹ Misoch, Qualitative Interviews, 3.

⁴⁶² Bernart, Krapp, Das narrative Interview, 40.

⁴⁶³ Vgl. Gisela Jakob, Biographische Forschung mit dem narrativen Interview, In: Barbara Frieberts-häuser, Antje Langer, Annedore Prengel (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (Weinheim/Basel 2013) 219-235, Hier: 226.

⁴⁶⁴ Vgl. Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 76.

erste Analyseschritt, in dem die narrativen Teile des Textes von den nicht-narrativen wie Argumentationen oder Beschreibungen getrennt werden.⁴⁶⁵ Dabei sollen sprachliche und formale Indikatoren wie Zeitmarkierer und Rahmenschaltelemente berücksichtigt werden. Nach dieser ersten Trennung werden zuerst die Narrationen einer Analyse unterzogen, „da von ihnen angenommen wird, dass sie in besonderer Nähe zum damaligen Erleben des erzählten Ereignisverlaufs stehen.“⁴⁶⁶ Weiteres werden Bewertungen, Beschreibungen und Argumentationen ebenso miteinbezogen und die Erzählpassagen werden in Segmente unterteilt, die die Erzählkette bilden.⁴⁶⁷

Im zweiten Schritt der „strukturellen inhaltlichen Beschreibung“ wird eine Analyse der Erzählsegmente mit besonderem Augenmerk auf deren Verbindung zwischen formalen und inhaltlichen Elementen vorgenommen. Dabei soll verstanden werden, „welche Erlebnisse und Reaktionen des Erzählers im jeweiligen Segment weshalb in welcher Darstellungsweise vorgebracht werden.“⁴⁶⁸ Die streng sequentielle Interpretation soll mögliche Lesarten deutlich machen, „um den gesamten Sinngehalt einer Äußerung bzw. eines Textes auszuschöpfen und latente Bedeutungen zu erfassen“.⁴⁶⁹ Hier sollen die Stationen eines Lebenslaufes, „Höhepunkte und Wendepunkte sowie Prozessstrukturen, die das dominierende Erfahrungsprinzip in einem Lebensabschnitt ausmacht“⁴⁷⁰ rekonstruiert werden.

In der dritten Auswertungsstufe, der analytischen Abstraktion, kommt es zu einer Verbindung der in Schritt eins identifizierten Strukturen des erzählten Prozessverlaufs mit den analytischen und deskriptiven Kategorien aus Schritt zwei.⁴⁷¹ Dadurch wird ein „Strukturplan des gesamten geschilderten Prozesses [gezeichnet], auf dessen Basis der Gesamtverlauf des erzählten Prozesses und der zugehörigen Erfahrungsaufschichtung beschrieben werden kann“⁴⁷², der eine Abstrahierung weg von den Details der Erzählung darstellt. Schütze definiert vier „Arten von lebensgeschichtlichen Prozessabläufen, die in unterschiedlichen Ausformungen in jeder Lebensgeschichte repräsentiert sind“⁴⁷³.

Der vierte Analyseschritt „Wissensanalyse“ wird nicht von allen Forschenden, die das Auswertungsverfahren von Schütze verwenden, durchgeführt. „Er ist dann wichtig, wenn es für die

⁴⁶⁵ Vgl. Schütze, Biographieforschung und narratives Interview, 286.

⁴⁶⁶ Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 78.

⁴⁶⁷ Vgl. Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 78.

⁴⁶⁸ Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 79.

⁴⁶⁹ Peter Wiedemann, Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews (Weinheim/München 1986) 149.

⁴⁷⁰ Jakob, Biographische Forschung mit dem narrativen Interview, 227.

⁴⁷¹ Vgl. Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 81-82.

⁴⁷² Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 82.

⁴⁷³ Jakob, Biographische Forschung mit dem narrativen Interview, 227.

Forschungsfragestellung von besonderem Belang ist, ob und inwieweit die Eigentheorie des Erzählers von der identifizierten Erfahrungsaufschichtung im Ereignisverlauf und der rekonstruierten „Prozessstruktur“ abweicht.⁴⁷⁴ Da der Ereignisverlauf in der durchgeführten Mischform eines narrativen Interviews und eines Leitfadeninterviews keine starke Aussagekraft für die Prozessstruktur besitzt, wurde dieser Analyseschritt nicht durchgeführt.

„[S]ich von der Einzelfallanalyse des singulären Interviews zu lösen und kontrastive Vergleiche unterschiedlicher Interviewtexte vorzunehmen“⁴⁷⁵ verlangt der fünfte Analyseschritt nach Schütze, dem kontrastiven Vergleich. Dabei wird mit der „Strategie des minimalen Vergleichs“ und der „Strategie des maximalen Vergleichs“ gearbeitet, um „so alternative Strukturen biographisch-sozialer Prozesse in ihrer unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Wirksamkeit herauszuarbeiten und mögliche Elementarkategorien zu entwickeln“.⁴⁷⁶

Im letzten Schritt wird das Ergebnis des kontrastiven Vergleichs verwendet um eine „Zuordnung von verschiedenen Fallstrukturen zu abstrahierenden Verlaufstypen“⁴⁷⁷ durchzuführen, die dann wiederum einer Gesamttypologie verschmolzen werden, einer „gesättigten Typologie“. Aus dieser Typologie können in der Folge Hypothesen formuliert werden, die durch die „Zusammenführung unterschiedlicher gegenstandsbezogener Theorien“⁴⁷⁸ untersucht werden können.

⁴⁷⁴ Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 82.

⁴⁷⁵ Schütze, Biographieforschung und narratives Interview, 287.

⁴⁷⁶ Schütze, Biographieforschung und narratives Interview, 288.

⁴⁷⁷ Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 169.

⁴⁷⁸ Küsters, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 169.

4.5. Kontrastive Vergleiche der Gespräche

4.5.1. Lebenslauferzählung

Lisa hält ihre Lebenslauferzählung sehr kurz und ist dabei auf ständiges Nachfragen angewiesen. Dabei orientiert sie sich an den für sie wichtigsten Fakten und zählt ihre Lebensdaten wie den Geburtsort die ersten Erinnerungen im Park und an die LehrerInnen auf, ohne die Erfahrungen näher auszuführen. Lisa wurde in Polen geboren und lebt seit ihrem sechsten Lebensjahr in Österreich. Im Gespräch hat sie Schwierigkeiten, umfangreiche Erinnerungen aus ihrer Kindheit zu erzählen und fordert deshalb den Interviewer mehrfach dazu auf Fragen zu stellen, was ihrer Schüchternheit geschuldet sein mag. Oft antwortet sie mit „keine Ahnung“, wenn nähere Fragen gestellt werden. Das Gespräch mit Lisa war das Erste der drei Interviews und wurde deshalb als Möglichkeit gesehen, zu testen, welche Ansätze zu einer eigenständigen Erzählung führen können.

Sophia ist mit vier Jahren von Serbien nach Österreich gekommen und beschreibt ihre Kindheit als schwer. Während sie aus ihrem eigenen Lebenslauf an Erzählungen nur wenig preisgeben kann oder will, präsentiert sie die Personen, die ihr Leben beeinflussen. Sie erzählt dabei von ihrer Mutter als Bezugspunkt, die in armen Verhältnissen aufwuchs. Dabei gibt sie nicht Situationen oder Begebenheiten wider, sondern spricht von ihrer Kindheit insgesamt als schwer, was durch die schwierige Rolle ihres Vaters in der Familie bedingt ist.

Mustafa hingegen erzählt von Situationen, an die er sich in Afghanistan erinnern kann, und Orten, die er mit seiner Familie verbindet. Seine Kindheit erscheint dabei in einem positiven Licht, was auch mit seiner aufgeweckten Art zu tun haben kann. Schlechte Erfahrungen oder Erinnerungen tauchen in seinen Erzählungen nicht auf. Ob er Krieg oder Gewalt absichtlich oder unabsichtlich ausklammert, lässt sich aus dem Gespräch nicht erschließen. Afghanistan, sein Geburtsland, ist mit ihm durch Erinnerungen an die Familie und Freunde verbunden. Die Ankunft in Österreich war bei ihm mit Mobbing und Beschimpfungen verbunden, woran an seiner Wahrnehmung teilweise die anfängliche Sprachbarriere Schuld ist.

Alle Gesprächspartner sind in der frühen Kindheit aus Polen, Serbien und Afghanistan nach Österreich gekommen und haben bereits die Volksschule in Österreich besucht. Trotz der zufälligen Verteilung der ErzählerInnen hinsichtlich der Herkunftsländer lassen sich drei unterschiedliche Arten der Migration festmachen. So migrierten die Familie der befragten Kinder

innerhalb der Europäischen Union (Lisa), innerhalb Europas (Sophia) und außerhalb Europas (Mustafa).

4.5.2. Bildung: „Ja, da wird man schlau, da wird man klüger und dann kann man besser denken.“⁴⁷⁹

„... jeder Mensch auf der Welt sollte eine freie Bildung haben und er sollte das Recht dazu haben, weil es gibt viele Länder, wo das halt nicht so ist, aber es wär sehr schön, wenn alle Kinder gleichberechtigt werden und alle die Chance haben in die Schule zu gehen.“⁴⁸⁰

Sophia spricht sich von Anfang an eindeutig dafür aus, dass die Bildung für jeden Menschen frei sein sollte und keine Unterschiede gemacht werden dürfen. Hierbei erzählt keine Erinnerung oder Situation, sondern stellt klar ihren Standpunkt dar. Für Sophia bestehen die ersten Assoziationen von Bildung in dem Anspruch der Universalität von Bildung. Ihre Meinung zum Wert Bildung, der der Auffassung ihrer Mutter nachempfunden ist, erscheint dadurch überdacht. In diesem Statement, das Sophia über Bildung abgeben kann, lässt sich erkennen, dass dahinter bereits ein Gedankengang steht, der sich verfestigt hat. Bildung ist für Sophie der wesentliche Faktor, um im Leben erfolgreich zu sein. Von ihrer Mutter wird ihr stets die Bedeutung von Bildung für die weitere Zukunft vermittelt. Interessant dabei ist, dass dieser Wert nicht indirekt durch Handlungen oder ein gegenwärtiges Vorbild weitergegeben wird, sondern in einer Werterede die Wichtigkeit herausgestrichen wird. Sophias Mutter verdeutlicht die Möglichkeit von Bildung, ein unabhängiges Leben zu ermöglichen, das ihr nicht in diesem Ausmaß möglich war, weshalb Abhängigkeit als etwas Negatives beschrieben wird und sie daher in Richtung Sophia die Aufforderung ausspricht, erfolgreich die Schule zu besuchen.

„Sophia, du musst eine gute Schule besuchen und gute Noten haben und sie ist eigentlich die Motivation. Sie und ja sie und mein Stiefvater. Sie motivieren mich jeden Tag, wenn es mir nicht so gut geht und sie so: Sophia du darfst nicht aufgeben.“⁴⁸¹

Die Motivation gegenüber der Bildung positiv gestimmt zu sein, findet Sophia in ihrer Mutter. Sie nimmt in ihrer Familie einen besonderen Stellenwert ein und „deswegen ist sie wirklich

⁴⁷⁹ Interview Nr.3/2018, 10, Z.417.

⁴⁸⁰ Interview Nr.3/2018, 3, Z. 94-97.

⁴⁸¹ Interview Nr.3/2018, 3, Z. 108-111.

meine Motivation, die mich jeden Tag [motiviert]⁴⁸² Als direkte Folge der Bildung versteht Sophia Erfolg im Leben in der Form eines guten Arbeitsplatzes, wo sie „schön Geld“⁴⁸³ verdienen kann. Ein guter Verdienst hängt für Sophia mit der Wertschätzung eines Menschen zusammen.

„... wenn du eine gute Arbeit hast, wirst du von anderen Menschen auch besser gesehen und keiner wird dich ähm verurteilen, wenn du zum Beispiel eine schlechtere Arbeit hast, weil das haben früher viele Menschen mit meiner Mutter gemacht und sie will nicht, dass das auch mir passiert.“⁴⁸⁴

Sophia soll aus den Problemen, die ihre Mutter hatte, lernen und dabei hat der Wert „Bildung“ eine große Bedeutung. Menschen schlechter zu behandeln, abhängig davon, in welcher Position die Person sich befindet, soll Sophie nicht widerfahren. Dazu soll ihr die Schule, die Erziehung und die Bildung insgesamt verhelfen. Die Botschaft wird von Sophias Mutter häufig wiederholt, dass „wenn man eine gute Arbeit hat und eine gute Schule, [...] man alles im Leben erreichen [kann], was man will.“⁴⁸⁵ Die Ansicht, dass Bildung und ein guter Job zu mehr Ansehen in einer Gesellschaft führen, wird in der Familie weiter gegeben und auch die Erziehung wird hauptsächlich als Teil der Bildung innerhalb der Familie verortet. „Es kommt glaub ich schon von/von der Familie denn sie sehen, wie die Familie das macht und dann glaub ich machen sie dasselbe, weil sie sehen, dass es gut ist.“⁴⁸⁶ Die Familie als Ort der Wertebildung wird von Sophia klar als wichtigste Instanz bei der Vermittlung von Regeln, Prinzipien und Werten herausgestrichen. Die Schule als Wertevermittler hat eine geringere Bedeutung, jedoch können trotzdem Lehrpersonen, aber auch die MitschülerInnen als Vorbilder angesehen werden, sodass auch die Schule zur Wertorientierung beitragen kann. Neben ihrer Mutter, die das alles überstrahlende Vorbild für Sophia ist, kann ein Vorbild für sie auch eine Lehrperson sein. Im Unterschied zu ihrer Mutter werden moralische Werturteile bei LehrerInnen nicht direkt weitergegeben. Sie selbst hat einen Lieblingslehrer den sie als Schablone für den/die perfekte/n LehrerIn heranzieht.

Gute Bildung hängt laut Sophia mit der Erziehung zusammen, woraus schließlich eine „gute“ Arbeit folgen soll. Dass Bildung einen weiteren Sinn haben könnte, als eine Ausbildung für den

⁴⁸² Interview Nr.3/2018, 4, Z.135-136.

⁴⁸³ Interview Nr.3/2018, 3, Z.127.

⁴⁸⁴ Interview Nr.3/2018, 4, Z.132-135.

⁴⁸⁵ Interview Nr.3/2018, 4, Z.136-138.

⁴⁸⁶ Interview Nr.3/2018, 4, Z.162-164.

späteren Beruf zu sein, wird von Sophia nicht angesprochen. Bildung wird daher primär als Berufsausbildung verstanden und weniger als Persönlichkeits- bzw. Allgemeinbildung. Auch Lisa wird von ihrer Familie darin bestärkt, dass Bildung in erster Linie den Sinn hat, einen gut bezahlten Job zu erhalten.

Die Erziehung findet eher in der Familie als in der Schule statt, obwohl auch die Schule in gewisser Weise diese Aufgabe übernehmen kann, da eine gute Schule und eine gute Erziehung sich gegenseitig bedingen.⁴⁸⁷ Wobei neben der Familie und dem Faktor Schule auch die Ausgangsbedingungen eines Menschen als entscheidend beurteilt werden. Sophias Mutter, die aus „armen Verhältnissen, heute zum Glück aber nicht“⁴⁸⁸ komme, will für Sophia bessere Ausgangsbedingungen schaffen, als sie sie selbst hatte. Bei ihren eigenen Kindern will sie auch ähnlich vorgehen und diese motivieren, eine gute Ausbildung zu absolvieren. Ihre eigene Zukunft sieht Sophia in der Absolvierung einer HAK bzw. HASCH mit Matura.

„Ich hab mich schon selber informiert, wie viel Jahre und ich hab irgendwie voll Lust dort hinzugehen, weil meiner Mutter ist das ein großer Traum und ich will das auch für mich erfüllen oder. Und auch studieren, das möchte ich auch machen.“⁴⁸⁹

Um ihren Traum zu ermöglichen, Physiotherapeutin zu werden, will sie studieren, „weil mit einem Studium kann man schon viel erreichen in einem Leben.“⁴⁹⁰ Die Erfüllung dieses Traumes liegt nicht nur ihrer Mutter am Herzen, sondern ist auch in ihrem Interesse. Jedoch wird stets zuerst die Motivation ihrer Mutter angesprochen und erst danach angemerkt, dass es sich auch um die Verwirklichung ihrer eigenen Vorstellung handelt. Sophia wird von ihrer Mutter beinahe täglich daran erinnert, dass Bildung der erste Schritt ist, um etwas im Leben zu erreichen und den gesellschaftlichen und privaten Aufstieg einzuleiten. Dabei erinnert sie sich an ihren ursprünglichen Traum, Gymnastikerin zu werden, den sie jedoch aufgab, und erklärt, wie selbstgetroffene Entscheidungen das Leben beeinflussen können.

Bildung wird als Wert dargestellt, der in der Familie bzw. von den Eltern angestoßen wird und somit primär von den ihnen ausgeht. Bildung ist für Sophia mit ihrer Mutter verbunden, die ihr Antrieb ist. Diese Vorbildfunktion ihrer Mutter erwartet Sophia deshalb in allen Familien und reagiert mit Unverständnis, wenn keine Motivation für Bildung beobachtbar ist.

⁴⁸⁷ Vgl. Interview Nr.3/2018, 4, Z.154-155.

⁴⁸⁸ Interview Nr.3/2018, 2, Z.41-42.

⁴⁸⁹ Interview Nr.3/2018, 5, Z.209-211.

⁴⁹⁰ Interview Nr.3/2018, 5, Z.216-217.

„Ich weiß nicht, ob es an den Eltern liegt oder an dem Schüler. Ich weiß es einfach nicht. [...] Weil man sollte schon sich/ man sollte sich schon Gedanken machen über sein Kind.“⁴⁹¹

Da die Einstellung gegenüber der Bildung für Sophia vor allem von den Eltern weitergegeben wird, sieht sie es als Aufgabe der Eltern für die Zukunft ihrer Kinder zu sorgen. Da sich ihre Mutter einige Gedanken zu ihrer Ausbildung zu machen scheint und auch Sophia dies tut, stößt es bei ihr auf Unverständnis und Verwunderung, dass dieser Wert in anderen Familien unterrepräsentiert ist. So fragt sie sich, „ob etwas mit seinen Eltern nicht in Ordnung ist. Aber ich kenne seine Eltern nicht, deswegen kann ich niemanden verurteilen, aber trotzdem.“⁴⁹² Sophia kommt es nicht in den Sinn, dass Bildung bei anderen Menschen eine geringere Bedeutung hat und verurteilt aus diesem Grund die scheinbare Ignoranz der Eltern gegenüber der Zukunft ihrer Kinder. Das Schulsystem in Österreich nimmt Sophia insgesamt sehr positiv wahr. „Österreich hat schon eine vielseitige oder wie man das sagt eine Bildung, denn es ist für jeden was dabei“.⁴⁹³ Die einzigen Verbesserungsvorschläge, die von Sophia ausgemacht werden können, liegen in einer besseren Motivation der SchülerInnen.

Auch für Mustafa hat Bildung einen sehr positiven Stellenwert, wenngleich er Bildung im Unterschied zu Sophia weniger als Berufsausbildung versteht und der Wert der Familie mit dem Wert der Bildung nicht so eng verwoben ist. Bildung findet für ihn verstärkt in der Schule statt, denn „da wird man schlau, da wird man klüger und dann kann man besser denken.“⁴⁹⁴ Diese verbesserte Klugheit und Schlaueit sieht Mustafa als Grundlage für gesellschaftliche Transformationsprozesse an. Die Schule als Ort der Wertebildung solle demnach die Basis bilden, um einen Wertewandel einzuleiten und, wie im Falle Mustafas, Werte nach einem österreichischen Vorbild in Afghanistan zu etablieren. Beispielhaft stellt er dabei den Wert der Gleichheit vor, dessen allgemeine Akzeptanz durch Bildung erreicht werden soll. „Dann würden wir verstehen, was eine Frau so macht,“⁴⁹⁵ denn Mustafa hält die Ungleichbehandlung von Frauen für eine Folge des Unwissens der Männer über die Fähigkeiten von Frauen und sieht mehr Bildung als einzigen Lösungsweg. Nämlich „dann würden sie verstehen, wenn sie darüber etwas mehr

⁴⁹¹ Interview Nr.3/2018, 7, Z.296-299.

⁴⁹² Interview Nr.3/2018, 7, Z.301-304.

⁴⁹³ Interview Nr.3/2018, 12, Z.485-487.

⁴⁹⁴ Interview Nr.2/2018, 9, Z.421.

⁴⁹⁵ Interview Nr.2/2018, 9, Z.428.

wissen und [...] dann würden sie schon etwas netter dann sein.“⁴⁹⁶ Die Schule fördert das kritische Denken und lädt dadurch dazu ein Strukturen zu hinterfragen. Neben der Bildung, die als wesentlicher Faktor, um Veränderungen herbeizuführen, verstanden wird, sieht Mustafa auch die politischen Entscheidungsträger in der Pflicht, um Verbesserungen herbeizuführen.⁴⁹⁷

Nicht nur hinsichtlich der Möglichkeiten von Bildung sieht Mustafa großes Potenzial in Afghanistan, aber auch bei der Behandlung der SchülerInnen durch das Lehrpersonal ortet er starke Differenzen. Aus seiner Sicht besteht ein großer Unterschied zwischen Österreich und Afghanistan bei der Anwendung von Gewalt in der Schule. So wird Gewalt an Kindern in Afghanistan als angemessene Bestrafung bei nicht erbrachten Leistungen erachtet und es wird als vertretbar angesehen, Kinder deshalb zu schlagen und zu peitschen.⁴⁹⁸

4.5.3. Freiheit: „Man soll einfach frei sein und eine freie Meinung haben“⁴⁹⁹

„Ja ... man sollte Bildung haben und Freiheit, ja dann muss, ja man sollte eigentlich beides haben, weil man wird dann von anderen Menschen besser geschätzt.“⁵⁰⁰

Sophia formuliert in Bezug auf die Freiheit Grundsätze, indem sie sagt, was sein soll. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Freiheit wird darin als Bedingung ausgesprochen, um Wertschätzung von anderen Menschen zu erfahren. Für Sophia lässt sich Freiheit in verschiedene Dimension aufspalten. Für sie besonders wichtig, scheint die Freiheit zu sein, die daher bereits früh im Gespräch angesprochen wird. Die eigene Meinung ausdrücken zu dürfen, wird als notwendige gesetzliche Grundlage verstanden, um in einer Diskussion als Mensch mit einer ernstzunehmenden Meinung wahrgenommen zu werden.

„Man kann einfach seine eigene Meinung sagen und nicht Angst haben und vor jemand anderem seine eigene Meinung zu haben. Man sollte es einfach sagen, und nicht es wär irgendwie würde ich es nicht so cool finden, wenn ich meine Meinungen nicht sagen dürfte, wenn ich eine hätte.“⁵⁰¹

⁴⁹⁶ Interview Nr.2/2018, 9, Z.431-432.

⁴⁹⁷ Interview Nr.2/2018, 17, Z.735-737.

⁴⁹⁸ Interview Nr.2/2018, 18, Z.756-763.

⁴⁹⁹ Interview Nr.3/2018, 12, Z.524-525.

⁵⁰⁰ Interview Nr.3/2018, 12, Z.527-528.

⁵⁰¹ Interview Nr.3/2018, 13, Z.535-538.

Das Eintreten für die eigene Meinung lernt Sophia in den verbalen Auseinandersetzungen mit ihrer Mutter. Dabei ist es für sie wichtig, auf der eigenen Meinung zu beharren und diese zu verteidigen. In den Diskussionen kann sie ihre Meinungsfreiheit, die ihr als Kind von ihrer Mutter zugestanden wird, zum Ausdruck bringen. Dies setzt jedoch voraus, dass die Meinung von Sophia als legitime Meinung ernst genommen wird.

Die Freiheit innerhalb der Familie wird von den Eltern oder wie im Falle von Sophia von ihrer Mutter bestimmt. Sie setzt fest, welche Aktivitäten sie wo und wie lange unternehmen kann. Mit 13 Jahren wirkt dies nicht wie eine Einschränkung der Freiheit, sondern wird als Schutzmaßnahme für Sophia verstanden werden. Ähnlich verhält es sich auch bei Lisa, die sich im Gegensatz zu ihrem älteren Bruder nicht alleine mit Freundinnen treffen oder im Freien ohne Aufsicht der Eltern spielen darf. Die Grenzen der Freiheit werden bei unangemessenem Verhalten eingeschränkt, was in Sophias Familie mitunter mit Hausarrest geahndet werden kann.

Sophias Verhalten in der Familie, wo sie ihre eigene Meinung stark artikuliert, steht im Kontrast zu ihrem Auftreten in der Schule. So spricht sie in der Schule von der „nette[n] Sophia [...] [, die] mit strengen Lehrern nicht, [...] mit gechillteren schon“⁵⁰² diskutiert und daran auch Spaß hat. Sie erkennt die Regeln, die in der Schule Geltung haben, an und handelt in der Folge anders als zuhause. Sophia versteht, dass Regeln und Werte veränderlich und abhängig von Menschen und Strukturen sind, und sich daher unterschiedliche Handlungsspielräume ergeben können.

Freiheit wird von Sophia nicht als die Möglichkeit gesehen, zu tun, was beliebt, sondern als Freiheit, die sich innerhalb von Regeln manifestiert. Bei der Frage, ob es jedem Menschen freistehen solle, wo er/sie lebe, entgegnet Sophia, dass „man [] dort leben [sollte] wo man sich wohl fühlt in seiner, wo man sich einfach schön/gut fühlt zum Beispiel wo man sich einfach zuhause fühlt, man sollte schon was weiß ich, dort wohnen wo man eigentlich will.“⁵⁰³ Sophias Innensicht, wonach sie sowohl in Serbien als auch in Österreich leben kann, wird als Anspruch für jeden Menschen formuliert. Dass nationale Grenzen dazu eingesetzt werden können, Menschen davon abzuhalten, in einem Land zu leben, in dem man sich „gut“ fühlt, wird dabei nicht erwähnt, sondern sie sieht es als Recht an, dass Menschen über den Ort, an dem sie ihr Leben verbringen wollen, frei entscheiden können.

Einen weiteren Aspekt von Freiheit erkennt Sophia in der Freiheit eines jeden Menschen am demokratischen Prozess durch Wahlen teilzunehmen. Bei ihr ist es scheinbar fest verankert, dass Wahlen in einem Staat als Normalität betrachtet und diese daher nicht als veränderliche

⁵⁰² Interview Nr.3/2018, 14, Z.613-616.

⁵⁰³ Interview Nr.3/2018, 15, Z.619-621.

Bedingung angesehen werden, sondern als Recht eines Menschen auf Mitbestimmung in einer Gesellschaft.

„Man sollte schon schauen, ob das eine gute Option ist, ob das auch anderen Menschen ähm, man sollte schon nachdenken, ob er gut für die Gesellschaft sein wird, zum Beispiel, also für mich passt nicht, dass Trump jetzt Präsident ist, für mich passt das gar nicht ehrlich gesagt, aber man sollte schon schauen, ob er für die Gesellschaft, ob er überhaupt was Gutes bietet.“⁵⁰⁴

Gutes zu tun für eine Gesellschaft und nicht nur für die eigene Person, steht im Fokus der Entscheidungsfindung bei einer Wahl. Dieses Element, dass ein gewählter Vertreter des Volkes darauf bedacht sein soll Gutes zu tun, vermisst Sophia bei der Person des US-Präsidenten Donald Trump. Als Negativbeispiel von Wahlen betrachtet Sophia Trump, der nicht dem Guten als oberste Handlungsmaxime folgt. Woher Sophia ihre Informationen zu dieser Aussage zieht, wurde im Gespräch nicht thematisiert, jedoch kann eine klare Anti-US-amerikanische Haltung bei ihr beobachtet werden. So ist sie der Meinung, dass Amerika Serbien hasse⁵⁰⁵, was mit dem Konflikt in der Kosovo-Frage zusammenhänge. Dazu sagt Sophia „aber ich hoffe es gibt, dass es keinen Kriegen gibt. Ich hoffe, weil es sterben nur umsonst Menschen.“⁵⁰⁶

4.5.4. Demokratie: „Die Leute sollen entscheiden“⁵⁰⁷

Demokratie wird in der ersten Reaktion sofort mit Macht verbunden, wobei im Laufe des Gespräches nicht gänzlich geklärt wird, inwieweit Mustafa den Begriff der Demokratie mit den verschiedenen Aspekten der Demokratie verbinden kann. Er kennt die Begriffe Anarchie und Monarchie, kann jedoch hinsichtlich der Monarchie diese nur im Gegensatz zur Anarchie verorten, in der „jeder alles machen“⁵⁰⁸ könnte. Demnach verfügt Mustafa über eine Vorstellung, wie eine Gesellschaft in der Vergangenheit organisiert war, die davon ausgeht, dass die Anarchie von einem „schlauem“ Menschen durch die Monarchie ersetzt wurde. Dieser musste sich durch seine Klugheit auszeichnen und verdiente durch seine Tätigkeit, der Gesellschaft zu dienen, Hochachtung.

⁵⁰⁴ Interview Nr.3/2018, 15, Z.642-645.

⁵⁰⁵ Interview Nr.3/2018, 17, Z.711.

⁵⁰⁶ Interview Nr.3/2018, 17, Z.724-725.

⁵⁰⁷ Interview Nr.1/2018, 14, Z.568.

⁵⁰⁸ Interview Nr.2/2018, 5, Z.235.

„Naja wenn ich ein Präsident bin, dann hab ich, naja wenn ich dem Land wirklich das zum Gutes mache, dann hab ich ja auch mehr Ehre. Was brauch ich mit dem Präsi/also dem Diamant, wenn jeder stirbt dann doch. Was soll ich damit dann machen?“⁵⁰⁹

Bemerkenswert bei dieser Aussage ist, dass der Dienst für ein Land, weder mit Geld noch mit Diamanten aufgewogen werden kann, sondern die damit verbundene Ehre Auszeichnung genug ist, die im Gegensatz zu monetären Vergütungen nicht mit dem Tod ihre Geltung verlieren. Korruption könne daher nur von Menschen begangen werden, die der Achtung, die ihnen von den BürgerInnen entgegen gebracht wird, keinen Wert beimessen und Geld als wichtiger als Ehre einschätzen.

Als Teil der Demokratie macht Mustafa Wahlen fest, indem er vom „Schummeln“, womit er den Wahlbetrug meint, spricht. Im Laufe des Gesprächs nennt er auch Parteien bzw. Personen in politischen Ämtern, die im Prozess einer Wahl eine Rolle einnehmen und daher einen Aspekt der Demokratie repräsentieren.

Wahlen werden als „was Gutes“ angesehen, da dadurch „wenn jemand ein guter ein guter Mensch ist [...] etwas Gutes machen will. Den wählt man ja.“⁵¹⁰ Sehr ähnlich zu den Aussagen von Sophia wird der Wille zu gesamtgesellschaftlich positiven Auswirkungen eines/einer gewählten Volksvertreters/Volksvertreterin als ausschlaggebendes Argument für die Durchführung von Wahlen genannt. Dass Wahlen jedoch keine Garantie dafür bedeuten, dass nur Personen an die Macht gelangen, die „das Gute“ für eine Gesellschaft im Sinne haben, wird nicht angesprochen. Als drastisches Beispiel, das Mustafa beinahe nicht in den Mund nehmen will, wird Hitler als Gegenteil des Guten dargestellt. „[D]en würde man ja nicht wählen, der hat ja ganz viele umgebracht“⁵¹¹. Für Mustafa stellt es ein Ding der Unmöglichkeit dar, dass Menschen wie Hitler durch Wahlen legitimiert worden sind, da er davon überzeugt ist, dass die Mehrheit in Wahlen das Gute fördert und daher Schlechtes nicht möglich sein kann.

Mustafa weiß über die Voraussetzungen, um in Österreich an Wahlen teilzunehmen, Bescheid. Neben dem Wahlalter erkennt er in der österreichischen Staatsbürgerschaft eine Bedingung und würde, wenn er berechtigt wäre, die Möglichkeit, wählen zu gehen, annehmen.

Auch bezüglich der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung im Kontext einer Wahl hat er eine klare Vorstellung. „Mhm, also ich würde schon hören, was er sagt oder was er meint damit

⁵⁰⁹ Interview Nr.2/2018, 8, Z.382-384.

⁵¹⁰ Interview Nr.2/2018, 4, Z.163-164.

⁵¹¹ Interview Nr.2/2018, 4, Z.162-163.

und irgendwie einfach nicht so sagen: Naja er gefällt mir und dafür stimmen.“⁵¹² Eine fundierte Urteilsbildung hinsichtlich der persönlichen Meinung zu einer Person oder Partei orientiert sich am Inhalt des Programms. Dabei erinnert er sich an eine Wahlkampfveranstaltung in Wien, die er zufällig sah, und stellt sich vor, dass er bei solchen Veranstaltungen zuhören würde „[u]nd dann von seinen Wörtern dann das Negative oder Gutes rausholen und naja ob es mehr negativ hat in dem Text oder mehr Gutes auch.“⁵¹³ Der Meinungsbildungsprozess besteht bei Mustafa aus dem Sammeln von Informationen, um eine überlegte Entscheidung treffen zu können, wobei er bereits davon ausgeht, dass jeder Mensch eine eigene Meinung haben darf und diese Meinungsbildung in einem persönlichen Prozess vor sich geht. Neben der Anwesenheit bei Veranstaltungen einer wahlwerbenden Partei wird Mustafas Meinung auch durch andere Medien beeinflusst. So werden neue und soziale Medien wie Facebook und Instagram als Medienkanäle gesehen, die in einem Gespräch als derart legitim wahrgenommen werden, um anhand deren „Berichterstattung“ Argumente abzusichern.⁵¹⁴

Mit der Entscheidung, die Stimme einer Partei zu geben, wird das Recht der Teilhabe an einer Gesellschaft ausgeübt, das für Mustafa nicht leichtfertig bestimmt werden sollte. „Also vielleicht interessiert ihn das gar nicht und er sagt diesmal er und dann er und dann er und dann er. Für mich klang das schon so, aber vielleicht meinte er was Andere“⁵¹⁵ Neben der Bedeutung des Meinungsbildungsprozess im Vorfeld von Wahlen muss auch darauf eingegangen werden, dass Mustafa in seinem Umkreis, sei es in der Familie, bei Bekannten oder Freunden, lediglich eine Person ausmachen kann, die bereits einmal in Österreich wählen durfte.⁵¹⁶ Damit bleibt die aktive Teilnahme an einer Gesellschaft durch das Mittel der Mitbestimmung für Mustafa weit weg von einer tatsächlich gelebten Erfahrung, weshalb er meint, „man sollte kein Staatsbürgerschaft dafür brauchen.“⁵¹⁷ Ohne ein Beispiel zu kennen, das Demokratie durch Wahlen vorlebt, ist es schwierig Demokratie zu vermitteln. Keine Person zu kennen, die aktiv an Wahlen teilnimmt, muss tatsächlich als demokratiepolitisch bedenklicher Umstand verstanden werden.

Auch Lisa würde in einer Gesellschaft, die nach ihren Vorstellungen beschaffen ist, bezüglich der Festsetzung von Gesetzen und Regeln bei der Entscheidungsfindung Wahlen durchführen.

⁵¹² Interview Nr.2/2018, 4, Z.182-183.

⁵¹³ Interview Nr.2/2018, 4, Z.190-192.

⁵¹⁴ Vgl. Interview Nr.2/2018, 7, Z.313.

⁵¹⁵ Interview Nr.2/2018, 4, Z.208-209.

⁵¹⁶ Vgl. Interview Nr.2/2018, 4-5, Z.196-203.

⁵¹⁷ Interview Nr.2/2018, 19, Z.822-823.

„Die Leute sollen entscheiden“⁵¹⁸, da Lisa „keine Königin werden“⁵¹⁹ will, weil diese über andere Menschen befiehlt. Somit würde sie in dieser Position ihre Entscheidungsmacht dem Volk übergeben, ohne dabei jedoch den Begriff der Demokratie dafür zu verwenden. Einschränkend muss jedoch auch hinzugefügt werden, dass sie gleichzeitig keinen Widerspruch darin sieht, weiterhin Regeln alleine festzusetzen.

Dem Präsidenten schreibt Mustafa eine fast uneingeschränkte Macht zu, denn er „hat dann Macht über das ganze Land und naja er kann .. dann sagen keine Häuser mehr alle leben auf dem auf den Straßen. Das kann er ja machen. Denke ich und ja“⁵²⁰ Die Voraussetzungen, die ein Präsident mitbringen sollte, sind, dass „der schlau ist und [...] uns helfen weiterhelfen kann“⁵²¹, „weil ein Land, das ist ja nicht so vier Meter, das ist ja etwas ganz Großes und da muss der, also wenn er einmal etwas Falsches denkt, dann kann es denk ich schon auch ein großes Problem werden auch.“⁵²² Gutes für „uns“ zu tun, wird auch von Mustafa als große Herausforderung des Präsidenten erachtet, weshalb der Wahl eine so große Bedeutung zukommt. Aufgrund des Kontextes des Gesprächs ist anzunehmen, dass Mustafa an dieser Stelle mit „uns“ die österreichische Gesellschaft meint und sich deshalb als Teil einer Wir-Gruppe versteht, die durch Wahlen Gutes auf den Weg bringen kann. Obwohl der Präsident nicht über mehr Rechte als andere BürgerInnen verfügt, behält er sich nach Mustafas Auffassung das Recht vor, bestimmte Menschen umbringen lassen, ohne „dass das jemand dann auch herausfindet.“⁵²³ Mustafa sieht folglich einen Präsidenten beinahe auf der Ebene eines absolutistischen Herrschers, der weder von Gewaltenteilung noch durch eine parlamentarische Kontrolle eingeschränkt wird. Bei seiner Erzählung von der Macht des Präsidenten wird nicht ersichtlich, ob er damit auf Vorgänge in Afghanistan eingeht oder auf die österreichische Politik verweist, sieht aber im Amt des Präsidenten die Möglichkeit, Gutes aber auch Schlechtes zu bewirken, was bis zur Anweisung zur Ermordung von BürgerInnen gehen kann. Obwohl der Präsident scheinbar über die gleichen Rechte verfügt wie die BürgerInnen in einem Land, hat er dennoch das Recht über Leben und Tod zu entscheiden, ohne dass er dafür zur Rechenschaft gezogen wird. Das Amt des Präsidenten steht somit über der Justiz, wobei die Justiz als Teil eines korrupten Systems den Präsidenten stützt. Die Macht eines Präsidenten ist jedoch trotz eines noch

⁵¹⁸ Interview Nr.1/2018, 14, Z.568.

⁵¹⁹ Interview Nr.1/2018, 13, Z.505.

⁵²⁰ Interview Nr.2/2018, 5, Z.211-212.

⁵²¹ Interview Nr.2/2018, 5, Z.245-246.

⁵²² Interview Nr.2/2018, 6, Z.256-258.

⁵²³ Interview Nr.2/2018, 6, Z.274-275.

derart korrumpierten Justizsystems nicht uneingeschränkt. Wenn dieser nämlich Entscheidungen trifft, die sich als schlecht für die Bevölkerung herausstellen, „dann würden die Menschen schon was dagegen machen, denke ich.“⁵²⁴ Ziviler Widerstand gegen die Beschlüsse eines politischen Entscheidungsträgers wird von Mustafa als angemessene und gerechte Maßnahme in einem Staat angeführt, um Ungerechtigkeiten entgegen zu wirken und den Willen des Volkes durchzusetzen.

Politik und politische Ämter sind bei ihm von der Vorstellung geprägt, dass Macht sehr oft mit Vermögen und Korruption zusammenhängt und dadurch Macht wider die Demokratie handelt. Korruption sorgt dafür, dass Veränderungen in einem Land nicht durchgeführt werden, weil bestimmte feindliche Kräfte dagegen arbeiten. Wie auch Sophia hat auch Mustafa das Bild der feindlichen Einflussnahme in seinem Geburtsland zum Nachteil der Bevölkerung Afghanistan. Für Mustafa wird das höchste Amt eines Staates mit einem Präsidenten oder einem König und damit ausschließlich mit männlichen Amtsträgern verbunden. Die Position der Frau in Führungspositionen kommt in seinen Erzählungen nicht vor, wobei er dafür auf Beispiele aus seiner Erfahrung zurückgreift und aus dieser Perspektive heraus hohe politische Ämter mit Männern verbindet.

4.5.5. Gleichheit: „Frauen sind ja auch Menschen“⁵²⁵

Beim Wert der Gleichheit formuliert Sophia einen Anspruch, der für sie selbst „echt wichtig“ ist, dass [j]eder Mensch [...] gleich geschätzt werden [sollte].⁵²⁶ Im Unterschied zu Mustafa und Lisa betont Sophia dabei besonders, dass äußerliche Merkmale wie die Hautfarbe für sie kein Grund für eine Ungleichbehandlung sind und deshalb Menschen von den Möglichkeiten einer guten Bildung nicht ausgeschlossen werden dürfen. Weiteres fordert sie ein, „dass jeder in die Schule gehen darf, und dass jeder seine Freiheit hat, mir wärs echt wichtig, ja.“⁵²⁷ Während Sophia hier für Gleichberechtigung ohne Rücksicht auf die Herkunft oder das Aussehen eintritt, verbindet sie ihren Wunsch nach rechtlicher Gleichstellung mit dem Recht auf Bildung, das für jeden Menschen offen sein soll.

⁵²⁴ Interview Nr.2/2018, 6, Z.294-295.

⁵²⁵ Interview Nr.2/2018, 10, Z.394.

⁵²⁶ Interview Nr.3/2018, 16, Z.680.

⁵²⁷ Interview Nr.3/2018, 16, Z.680-683.

In Mustafas Vorstellung einer perfekten Gesellschaft, sollten Männer und Frauen bei einer Wahl vollkommen gleichberechtigt sein. Denn „Frauen sind ja auch Menschen. Nur das Geschlecht ist anders und Gehirn kann auch viel besser sein eigentlich.“⁵²⁸ Er sieht zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der geistigen Fähigkeiten keine Unterschiede, weshalb er keinen Grund sieht Frauen bei Wahlen zu benachteiligen. In Afghanistan wird dies jedoch nicht durchgeführt, da „sie zu dumm sind und das nicht abstellen“⁵²⁹. Weiteres sieht er die Schuld für die Benachteiligung bei den Männern, da „[d]ie Männer [...] ja nicht sagen, dass ihr Macht hatten/haben sollt auch.“⁵³⁰ Dass Männer ihre Macht nicht mit Frauen teilen wollen, führt in der Folge dazu, dass dadurch Frauen in einer Gesellschaft über keine Macht verfügen und sich den Männern unterordnen müssen. Als Beispiel der unfairen Behandlung von Frauen in Afghanistan nimmt Mustafa einen Themenbereich auf, der auch von Lisa angesprochen wurde. Das Kochen wird bei beiden stark mit Frauen bzw. wie im Falle Lisas mit ihrer Mutter verbunden. Aber bei Mustafa wird die Rolle der Frau als Köchin und Kinderbetreuerin, in die Frauen in Afghanistan gedrängt werden, kritisch betrachtet.

„Zum Beispiel eine Frau, wenn sie nicht richtig kocht, dann wird sie einfach geschlagen, wieso? Oder sie kocht richtig und dieser Mann will es halt nicht so. Es ist dumm.“⁵³¹

Mustafa kritisiert hier nicht, dass das Kochen allgemein als Frauensache verstanden wird, sondern die Rechtlosigkeit, die Frauen erfahren müssen, wenn diese nicht den Anforderungen eines Mannes an das Bild einer Frau entsprechen. Er fragt sich selbst, warum Männer so handeln, kann also deren Gedankengang nicht nachvollziehen und beurteilt die Gewalt an Frauen, die aus einer unfairen Behandlung folgt, als dumm.

Die Entwicklungen in Österreich sieht Mustafa als eine Errungenschaft, die den Frauen zuzuschreiben ist, da diese „sich dagegen gewehrt“⁵³² haben. Durch diesen Prozess des Aufbegehrens besteht „eine Regel, wenn der Mann die Frau schlägt. Dann kann ja diese Frau zu einem Polizisten gehen und sich da wehren.“⁵³³ Während der Mann in Österreich eine für Mustafa angemessene Bestrafung erhält, „wie tausend Kilometer weg[zu]gehen oder in Gefängnis“⁵³⁴

⁵²⁸ Interview Nr.2/2018, 8, Z.398-399.

⁵²⁹ Interview Nr.2/2018, 8, Z.403-404.

⁵³⁰ Interview Nr.2/2018, 9, Z.413-414.

⁵³¹ Interview Nr.2/2018, 9, Z.405-406.

⁵³² Interview Nr.2/2018, 9, Z.411.

⁵³³ Interview Nr.2/2018, 9, Z.415-416.

⁵³⁴ Interview Nr.2/2018, 9, Z.405-406.

muss, bleibt der Mann in Afghanistan nach Mustafas Wissen ungeschoren. „Ist dein Mann“⁵³⁵ soll einen Besitzanspruch des Manns über die Frau ausdrücken, wodurch der Mann die volle Entscheidungsgewalt über „seine“ Frau erhält, die durch die Polizei nicht verletzt werden darf und dadurch die Frau als schutz- und rechtloses Subjekt „ihrem“ Mann ausgeliefert ist. Das positive Beispiel der rechtlichen Position der Frau in Österreich steht im Gegensatz zu Mustafas Erzählung über die Situation in Afghanistan.

Für Lisa ist Gleichheit besonders in der Familie wichtig, da ihrer Meinung nach ihr Bruder besser behandelt wird als sie und das „[e]in bisschen unfair“⁵³⁶ ist. So „darf ich nicht alleine rausgehen, meine Mutter muss dabei sein, ja das ist das Unfairste.“⁵³⁷ Der Grund für diese ungleiche Behandlung sieht Lisa in ihrem jungen Alter, das es nicht erlaubt „alleine rauszugehen“⁵³⁸, während ihr Bruder mit Freunden alleine draußen spielen darf. Im Gegensatz zu Sophia scheint diese unfaire Behandlung nicht zu Diskussionen und Streitgesprächen zwischen Lisa und ihrer Mutter zu führen, sondern wird von ihr kommentarlos hingenommen.

In der Schule hat Lisa weniger mit ungleicher Behandlung zu kämpfen. In ihrer Wahrnehmung werden alle SchülerInnen gleich behandelt, weil sie für sie alle gleich sind. „Alle sind Menschen, und so.“⁵³⁹ Nicht nur in diesem Fall, sondern auch in ihrem vorgestellten Staat nimmt ein allgemeiner Gleichheitsbegriff einen hohen Stellenwert ein, da „[m]an [...]alle Menschen gleich behandeln“⁵⁴⁰ muss. Dabei geht sie nicht davon aus, dass es lediglich so sein sollte, sondern legt es als eine wesentliche „Muss“-Bedingung fest, die auch vor ihr als Königin dieses Staates gilt. In dieser Vorstellung wäre die Königin ebenso viel wert wie alle anderen BürgerInnen. Jedoch widerspricht dies für Lisa der Tatsache, dass die Königin die gesamte Entscheidungsgewalt besitzt, weshalb sie daraufhin zugeben muss, dass sie in gewissem Maße „mehr wert“⁵⁴¹ sei. Weiteres würde sie sich als Königin eine Villa bauen lassen und gesteht sich beim Anbauen von Lebensmitteln auch mehr Privilegien zu.⁵⁴² Lisa fordert einerseits gleiche Rechte für alle BürgerInnen und nimmt sich dabei nicht aus, stützt jedoch andererseits sich selbst als Königin mit Privilegien aus, die mit dem Wert der Gleichheit nicht im Einklang stehen.

Innerhalb des Klassenverbandes unterscheidet sie lediglich hinsichtlich der Dauer, wie lange die SchülerInnen schon Teil der Klasse sind, und in Bezug auf die verschiedenen Interessen der

⁵³⁵ Interview Nr.2/2018, 9, Z.418.

⁵³⁶ Interview Nr.1/2018, 8, Z.318.

⁵³⁷ Interview Nr.1/2018, 8, Z.322.

⁵³⁸ Interview Nr.1/2018, 9, Z.326.

⁵³⁹ Interview Nr.1/2018, 9, Z.354.

⁵⁴⁰ Interview Nr.1/2018, 13, Z.524.

⁵⁴¹ Interview Nr.1/2018, 13, Z.535.

⁵⁴² Interview Nr.1/2018, 16, Z.629-634.

SchülerInnen. Die Gleichbehandlung erachtet Lisa für „schon wichtig“⁵⁴³ sowohl zwischen den SchülerInnen als auch in der Beziehung zu den LehrerInnen. Wenn sich Lisa ungerecht behandelt fühlt, ist ihre Mutter die erste Ansprechperson, die „selber in die Schule kommen und es klären“⁵⁴⁴ würde und sich daher für die Wahrung der Gleichberechtigung einsetzen müsste. Unterschiede bei den MitschülerInnen lassen sich für Lisa nicht anhand der Herkunft festmachen. So spricht sie sich dafür aus, dass alle SchülerInnen unabhängig von ihrer Nationalität behandelt werden und auch zwischen den Geschlechtern keine ungleiche Behandlung vertretbar ist, wobei sie jedoch nicht begründen kann, warum das ihrer Meinung nach so sein sollte. Lisa Perspektive auf die Schule ist sehr stark von ihrer eigenen Erfahrung geprägt und sie ist daher der Meinung, dass die Heterogenität, die in ihrer Klasse vorhanden ist, die österreichischen Schulen in ihrer Gesamtheit repräsentieren. Die Werte der Gleichheit und der Familie verbindet Lisa mit deren Behandlung in der Schule, jedoch kann sie auch dazu nur Antworten und keine eigene Erzählung beginnen. Hinsichtlich der Entwicklung der Gleichbehandlung spricht Lisa von einer Ungleichbehandlung der „Armen“, die früher nicht die Schule besuchen durften, was jedoch heute nicht mehr der Fall ist. Auch hinsichtlich der Bezahlung der LehrerInnen sieht sie keinen Grund, unterschiedliche Gehälter abhängig vom Geschlecht auszuzahlen. So kann sie sich nicht vorstellen, warum Menschen nicht das Gleiche verdienen sollten, und hält es daher für logisch, dass ihre Lehrer und Lehrerinnen von ihrem Arbeitgeber gleich entlohnt werden.

4.5.6. Familie: „[I]ch bin mit allem zufrieden, ich hab eine Familie“⁵⁴⁵

Nach Lisas Auffassung kann eine Familie aus verschiedenen Konstellationen bestehen, ist somit veränderlich und nicht strikt an eine Definition gebunden. Für sie sind weder ein heterosexuelles Paar noch Kinder notwendig um den Begriff Familie zu verwenden. Sie sieht auch keinen Widerspruch darin, dass gleichgeschlechtliche Paare eine Familie bilden und Kinder haben können.⁵⁴⁶ So handelt es sich genauso bei zwei Männern, zwei Frauen oder nur einem Elternteil um eine Familie. Ihre eigene Familie besteht für sie zu einem großen Teil aus ihrer Mutter, die die wichtigste Person in Lisas Leben ist, und ihrem Bruder. Da ihr Vater nicht Teil ihres Lebens ist, definiert sie Familie über diese zwei Personen und geht daher möglicherweise

⁵⁴³ Interview Nr.1/2018, 9, Z.361.

⁵⁴⁴ Interview Nr.1/2018, 10, Z.370-371.

⁵⁴⁵ Interview Nr.3/2018, 2, Z.80-81.

⁵⁴⁶ Interview Nr.1/2018, 14, Z.577.

bei der Definition des Familienbegriffes weniger dogmatisch vor als Kinder, die in einer „klassischen Familie“ aufwachsen.

Familie ist für Lisa jener Ort, an dem die wesentlichen Voraussetzungen für ihr Leben bestimmt werden, denn ohne Familie wäre sie nicht in die Schule gegangen, würde nichts verdienen und „hätte keinen Abschluss und so“⁵⁴⁷. Demnach wurde und wird Lisa erst durch ihre Familie der Mensch, der sie heute ist. Als Familie nimmt Lisa die Kleinfamilie, ihre Mutter und ihren Bruder, wahr, da sie die Elemente einer Familie für Lisa darstellen. Ihre Familie assoziiert Lisa sehr stark mit ihrer Mutter, deren Aufgabe für Lisa darin liegt, zu kochen und sich um die Kinder zu kümmern. Besonders das Kochen und Essen stellt dabei eine Verbindung zu ihrer Identität als Polin dar und führt im Gespräch zu einer Öffnung, da es sich dabei offenbar um ein ihr angenehmes Thema handelt. Indem Lisas Mutter Speisen aus Polen und Österreich zubereitet, lebt Lisa kulinarisch zwischen Österreich und Polen und empfindet die Vermischung von polnischen und österreichischen Rezepten als normal.⁵⁴⁸

„Platz Nummer eins [nimmt in Lisas Leben die] Familie“⁵⁴⁹ ein, der schließlich die Freunde und dann die Schule folgen.

Auch bei Sophia ist die Familie das Wichtigste im Leben, wobei besonders ihre Mutter den Kern der Familie für sie bedeutet. „Also ich bin mit meinem Leben eigentlich glücklich, ich bin mit allem zufrieden, ich hab eine Familie, ich hab eigentlich eine sehr große Familie“⁵⁵⁰. Ein zufriedenes Leben hängt demnach direkt mit der Familie zusammen, da Sophia in ihrer Darstellung eines glücklichen Lebens die Familie an erster Stelle erwähnt wird. Sie steht über allem anderen wie den Freunden, die ein wesentlicher Teil des Lebens nach der Familie sind, aber eine andere Rolle als die Familie einnehmen. Auch bei Mustafa steht die Familie auf der höchsten Ebene und er ist der Meinung, dass es überall so sei, „dass man die Familie mehr mag als den Freund“⁵⁵¹. Das Verhältnis zu Familienmitgliedern ist dabei anderen Regeln unterworfen als es bei FreundInnen der Fall ist. So werden Bindungen in der Familie als beständiger und weniger von Schwankungen beeinflusst bezeichnet, während sich Freundschaften durch Ereignisse schnell wandeln können.

⁵⁴⁷ Interview Nr.1/2018, 4, Z.114.

⁵⁴⁸ Interview Nr.1/2018, 4-5, Z.127-159.

⁵⁴⁹ Interview Nr.1/2018, 5, Z.170.

⁵⁵⁰ Interview Nr.3/2018, 2, Z.80-82.

⁵⁵¹ Interview Nr.2/2018, 13, Z.535.

Die Einordnung der wichtigsten Elemente ihres Lebens in dieser Reihenfolge ist für Lisa logisch und bedarf von ihrer Seite daher keiner weiteren Begründung. Neben diesen dreien wesentlichen Sozialisationsstufen, die sie beeinflussen, besteht Lisas Leben aus Freizeit, die von Aktivitäten mit oder in der Familie geprägt ist und oft zuhause verbracht wird.

Auch hinsichtlich der Bildung besteht ein starker Einfluss der Familie, die Lisa überzeugte, Anwältin zu werden, denn „das ist voll geil und so, und da verdient man viel Geld“⁵⁵². Ihr gegenwärtiger Traum besteht aber darin, Tierärztin zu werden, was sich aus ihrer Liebe zu Tieren erklären lässt.

Neben dem „Essen kochen“ sieht sie die wesentliche Aufgabe einer Familie im Beistehen. Darunter versteht Lisa „[w]enn ich mal schlechte Tage habe, dann kommt meine Mutter [und] muntert mich auf.“⁵⁵³ Lisa stellt nicht den Anspruch an sich, dass auch sie als Teil der Familie ihrer Mutter beistehen könnte, sondern versteht es als eine Aufgabe, die eine Mutter gegenüber ihren Kindern erfüllen muss. Aus anderen Familien nennt sie jedoch ein Beispiel, wonach „zwei Freundinnen sagen, dass sie immer kochen [...] [z]uhause aufräumen, und ihre kleine Schwester abholen und so“⁵⁵⁴. Lisa schließt daraus jedoch nicht, dass auch sie diese Aufgaben übernehmen sollte, sondern nimmt sich als Kind wahr, das von ihrer Mutter umsorgt werden soll. Auch die Rolle des Vaters schätzt Lisa sehr traditionell ein. Da sie selbst keine Vaterfigur in ihrem Leben hat, kann sie sich nur vorstellen, was der Vater in einer Familie zu tun hat. Dieser solle „[a]rbeiten, [n]ach Hause kommen, schlafen und essen.“⁵⁵⁵ Demnach übernehme die Mutter in dieser Vorstellung einer Familie die Rolle der Hausfrau, die sich um die Kinder kümmert und kocht, während der Vater für die finanzielle Versorgung zuständig ist.

Lisa hat nur eine sehr begrenzte Vorstellung über die Entwicklung der Familie in Österreich oder Polen und kann dazu lediglich sagen, dass die Anzahl der Kinder in einer Familie geringer geworden ist, ohne dafür eine Begründung zu angeben zu können.

⁵⁵² Interview Nr.1/2018, 6, Z.211-212.

⁵⁵³ Interview Nr.1/2018, 7, Z.246.

⁵⁵⁴ Interview Nr.1/2018, 7, Z.263-265.

⁵⁵⁵ Interview Nr.1/2018, 7, Z.268-270.

4.5.7. Solidarität – Verbundenheit – Gemeinwohl: „Also es muss gegenseitig sein, praktisch“⁵⁵⁶

Solidarität verbindet Mustafa vor allem anderen mit dem gegenseitigen Schutz zwischen Nationen, die sich aufgrund einer Verbundenheit im Kriegsfall beistehen, „dass man sich von anderen Ländern schützt.“⁵⁵⁷ Diese erste Assoziation mit Solidarität auf einer internationalen Ebene steht in Zusammenhang mit Mustafas anti-amerikanischer Vorstellung, dass Afghanistan gegen den möglichen Feind USA Verbündete benötigt, um sich gemeinsam dagegen zu stellen. Innerhalb eines Landes auf der Ebene der Mesosolidarität, lässt sich Solidarität so erkennen, dass, „wenn jemand krank ist, dann muss er dafür nicht zahlen, dann zahlt ja die Krankenkasse“⁵⁵⁸ oder auch, dass die Schulbildung kostenlos ist, was für Mustafa als Gegensatz zu Afghanistan verstanden wird. Nicht nur die Bildung ist demnach ein Mittel, um Solidarität in einer Gesellschaft zu gewährleisten, sondern auch die Gesundheitsversorgung sieht Mustafa als Teil der Verbundenheit in einem Land an. Wenngleich er nicht davon spricht, wie die Finanzierung dieser Mittel der Solidarität in Österreich funktioniert, sieht er die positive gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen, die einen Beitrag zum Gemeinwohl darstellen und damit „auch sowas wie helfen“⁵⁵⁹ ist.

Die Mikrosolidarität lässt sich für Mustafa ebenso in zwei Ebenen einteilen. Die erste beschreibt den Bereich der Großfamilie, in der er das Beispiel einer Tante nennt, die ihm ein Geschenk macht, das in keinem Verhältnis zu dem davor an die Tante überreichten Geschenk steht, und er daraufhin überdenkt, wie er diese behandeln soll. Dabei wird deutlich, dass Mustafa bei Menschen, mit denen er in keinem engen Kontakt steht, ein solidarisches Verhalten von Gegenseitigkeit abhängig macht. „Ja dann wird man sich denken, die mag mich vielleicht nicht, dann helfe ich ihr auch nicht weiter.“⁵⁶⁰ Dieses Element des solidarischen Handelns abhängig davon, inwiefern das Gegenüber sich ebenso solidarisch verhält, schwindet, je besser das Verhältnis zum Gegenüber ist. Bei den Großeltern geht Mustafa bereits mit anderen Maßstäben vor. So meint er „wenn [...] meine Oma oder mein Opa etwas macht, dann mache ich das schon, ja so.“⁵⁶¹ Solidarisches Verhalten erkennt er auch im Verhalten seines Vaters, der ihm hilft, wenn

⁵⁵⁶ Interview Nr.2/2018, 12, Z.506.

⁵⁵⁷ Interview Nr.2/2018, 9, Z.452-453.

⁵⁵⁸ Interview Nr.2/2018, 10, Z.465-466.

⁵⁵⁹ Interview Nr.2/2018, 10, Z.466.

⁵⁶⁰ Interview Nr.2/2018, 10, Z.477-478.

⁵⁶¹ Interview Nr.2/2018, 10, Z.480-481.

er krank ist und ihn versucht, in der Schule zu unterstützen, indem er sich informiert, nachschlägt und ihm beratend zur Seite steht.⁵⁶² Mustafa muss dabei zugeben, dass sein Vater ihm wesentlich mehr hilft, als dies umgekehrt der Fall ist und daher die Gegenseitigkeit in dieser Beziehung nur bedingt vorhanden ist. Während Mustafa dieser Umstand im Gespräch klar wird und er sich darüber wundert, scheint die fehlende Gegenseitigkeit des „Beistehens“ bei Lisa nicht einer reflektierten Betrachtung unterzogen zu werden.

Innerhalb der Kleinfamilie würde Mustafa jedem Familienmitglied helfen, „ders auch verdient“⁵⁶³, womit „jeder, den ich mag aso der mich mag, der mir auch hilft“⁵⁶⁴ gemeint ist. Der Aspekt der Gegenseitigkeit ist in der Kleinfamilie auch ausschlaggebend, jedoch nimmt die wechselseitig zuerkannte Zuneigung bei der Entscheidung eine ebenso wichtige Rolle ein.

Die Mesosolidarität hat auch innerhalb der Klasse eine große Bedeutung, in der Mustafa die entgegengebrachte Unterstützung im Borgen und Ausborgen zwischen KlassenkollegInnen wahrnimmt. Ob SchülerInnen in seiner Klasse sich untereinander solidarisch verhalten, wird davon abhängig gemacht, wie sehr etwas gebraucht wird und, ob der/die Freund/in auch so ähnlich handeln würde, wenn Mustafa etwas benötigte. Beispiele, die das Fehlen der Verbundenheit in der Klassengemeinschaft beschreiben, werden von Mustafa auch ausgemacht, stoßen aber bei Mustafa auf Unverständnis, da Solidarität, wie im Falle des Abschreiben-Lassens für ihn lediglich positive und keine negativen Folgen habe. Innerhalb der Klasse scheint es weniger die Freundschaft zu sein, die einen solidarischen Umgang zur Folge hat, als das Vertrauen auf kooperative Handeln, das zur Bedingung führt: „[W]enn du irgendwas nicht hast, dann zeig ichs dir auch.“⁵⁶⁵

Die Ebene der Makrosolidarität wird bei Mustafa in einer Erinnerung verdeutlicht, als er eine Frau sah, die einen schweren Einkauf zu tragen hatte, und er vor der Entscheidung stand, dieser zu helfen. „Und dann hab ich am Ende gar nicht gefragt und dann dachte ich, was für ein Idiot.“⁵⁶⁶ Im Nachhinein betrachtet er seine Reaktion als falsch, aber hat auch eine Begründung für sein Verhalten, da er sich manchmal schämt, „denjenigen zu fragen, ob er Hilfe braucht.“⁵⁶⁷ Diese Scham, fremden Mensch zu helfen, empfindet er bei Freunden nicht, „weil ich [Fremde]

⁵⁶² Vgl. Interview Nr.2/2018, 12, Z.486-489.

⁵⁶³ Interview Nr.2/2018, 10, Z.505.

⁵⁶⁴ Interview Nr.2/2018, 11, Z.508.

⁵⁶⁵ Interview Nr.2/2018, 13, Z.525-526.

⁵⁶⁶ Interview Nr.2/2018, 13, Z.556-557.

⁵⁶⁷ Interview Nr.2/2018, 13, Z.552.

nicht so kenne oder ein Gefühl hab, dass es nicht ein guter Mensch ist“⁵⁶⁸. Nicht darüber Bescheid zu wissen, ob ein fremder Mensch gut sei, oder Hilfe auch anerkenne bzw. auch gewillt sei, diese zu erwidern, bewegt Mustafa im Zweifel dazu, nicht zu helfen. Andererseits „[w]enn ein Fremder mich mehr als ein Freund hilft, dann würd ihm ja auch so helfen.“⁵⁶⁹ Ein Risiko, das man bei unbekanntenen Personen eingeht, ist, dass „ich sie dann gar nicht nächsten Tag gesehen [hätte] überhaupt“⁵⁷⁰, er also aufgrund der nicht vorhandenen Beziehung zu einer fremden Person nicht sicher sein kann, ob die Bedingung der Gegenseitigkeit auch erfüllt wird. Wenn Menschen der Solidarität anderer eindeutig bedürfen, nimmt der Stellenwert der Gegenseitigkeit plötzlich ab.

„[W]enn man eine alte einen alten Mensch sieht, der so einen Sitzplatz braucht, dann ist sicher jemand, der es sieht und sofort einen Platz frei macht. Das ist sicher so. Oder jemand, der schwanger ist oder einen kleinen Kind hat, dann macht man sofort Platz frei.“⁵⁷¹

Bei den hier erwähnten Bevölkerungsgruppen steht es für Mustafa außer Frage, dass „man“ hilft. Dabei wird die Forderung zur Unterstützung nicht als eine Forderung formuliert, die erfüllt werden sollte, sondern etwas, das als sicher wahrgenommen wird. Er beschreibt hier nicht aus einer Außenperspektive die ÖsterreicherInnen, die sich so verhalten, sondern nimmt sich selbst als Teil einer Gesellschaft wahr, wenn er davon spricht, dass „man“ etwas macht. Die Solidarität gegenüber den Teilen der Gesellschaft, die sie benötigen, ist etwas, das für Mustafa schon immer bestanden hat, jedoch auch Missachtung erfährt durch „Leute, die halt böse sind, oder kein gutes Herz haben.“⁵⁷²

Das Gemeinwohl wird in Österreich für Mustafa auch noch auf eine andere Weise gefördert, indem Menschen, die unter Armut leiden, geholfen wird. Denn es gibt „so eine Regel bei uns, wenn du zu viel hast, dann musst du die Hälfte [...] spenden, außer du steckst die Regel weg“⁵⁷³. Da im vorhergehenden Absatz über Österreich gesprochen wurde, wird angenommen, dass Mustafa mit „bei uns“ österreichische Konventionen anspricht, denen er sich auch verpflichtet fühlt. Somit nimmt er Österreich als ein Land wahr, in dem für die armen Teile einer Gesellschaft sehr viel unternommen wird. Er hat von Hilfsorganisationen gehört, die Menschen in

⁵⁶⁸ Interview Nr.2/2018, 13, Z.563.

⁵⁶⁹ Interview Nr.2/2018, 14, Z.567-568.

⁵⁷⁰ Interview Nr.2/2018, 14, Z.571-572.

⁵⁷¹ Interview Nr.2/2018, 14, Z.576-578.

⁵⁷² Interview Nr.2/2018, 14, Z.603.

⁵⁷³ Interview Nr.2/2018, 14, Z.614-616.

Notlagen Kleidung, Essen oder Geld zur Verfügung stellen und kennt auch einen Freund, der Unterstützung erhält.

Hinsichtlich der Verteilung der Güter an hilfsbedürftige Menschen würde Mustafa unterscheiden, „wenn es ein Österreicher wär, dann sag ich ok, der arbeitet hier, der macht was für diesen Land, dann würde ich sagen, das wäre etwas Höheres, das sollte auch so sein.“⁵⁷⁴ Mustafas Meinung nach sollten die Unterstützungsleistungen in einem Staat wie Österreich davon abhängig sein, ob ein Mensch für dieses Land auch eine Leistung erbringt. Denn „wenn jemand anderer hier pennt und einfach, einfach so das Geld bekommt, das finde ich nicht so wirklich ok.“⁵⁷⁵ Neben dem Faktor der Leistung wird auch der Staatszugehörigkeit eine gewisse Legitimität bei der Zuerkennung von Sozialmaßnahmen zugesprochen. So wird der Österreicher als arbeitender Mensch imaginiert, während ein „anderer“, womit ein Mensch nicht-österreichischer Staatszugehörigkeit gemeint sein muss, keiner Arbeit nach geht. Lediglich „wenn dieser Österreicher einfach gar nichts in dem Land macht, dann sollte er auch nicht mehr wirklich viel haben.“⁵⁷⁶ Für Mustafa haben österreichische StaatsbürgerInnen ein Anrecht auf Hilfeleistungen, außer sie weigern sich völlig eine Leistung zu erbringen, wohingegen „andere“ zuerst arbeiten gehen sollen und erst dann einen Anspruch stellen können, denn „dann würden sie sich anstrengen, um arbeiten zu gehen.“⁵⁷⁷ Um seinen Standpunkt zu untermauern, erzählt er beispielhaft von seinem Vater, „der [...] schon die ganze Zeit [lernt], um zu arbeiten“⁵⁷⁸ und folglich ein Anrecht auf Sozialleistungen habe. Das Geld, das selbst erarbeitet wurde, besitzt für Mustafa einen ungleich höheren Wert als etwas Gefundenes wie ein iPhone⁵⁷⁹, denn „wenn du das selber gemacht hast mit deinem Schweiß, dann ist es was für dich, dann passt du wirklich darauf auf.“⁵⁸⁰ Leistung stellt für Mustafa einen logischen Bestandteil der Integration dar, wonach von Menschen, die in Österreich leben wollen, zuerst eine Leistung erbracht werden sollte, und in der Folge Unterstützung durch den Staat in Anspruch nehmen dürfen. Dieser Leistungsanspruch der Integration wird durch die Einstellung und das Handeln seines Vaters und Onkels bei Mustafa bestärkt und kann von Mustafa auch mit Argumenten und Beispielen untermauert werden.

⁵⁷⁴ Interview Nr.2/2018, 16, Z.663-665.

⁵⁷⁵ Interview Nr.2/2018, 16, Z.675-676

⁵⁷⁶ Interview Nr.2/2018, 16, Z.670-671.

⁵⁷⁷ Interview Nr.2/2018, 16, Z.678-679.

⁵⁷⁸ Interview Nr.2/2018, 16, Z.682-683.

⁵⁷⁹ Vgl. Interview Nr.2/2018, 16, Z.686.

⁵⁸⁰ Interview Nr.2/2018, 16, Z.687-689.

Bezüglich der Solidarität in Afghanistan gibt Mustafa an, dass siebzig Prozent der afghanischen Bevölkerung solidarisch handelt, wobei er es als Teil des Menschseins versteht, dass die Solidarität im Gegensatz zum Konkurrenzgedanken steht, „[so]dass jemand besser als der andere sein will“⁵⁸¹. Die Verbundenheit zwischen Nachbarn wird für Mustafa als eine afghanische Besonderheit beschrieben, „zum Beispiel, wenn die etwas kocht, was auch ganz gut ist, dann holen sie den Nachbarn und die Nachbarn bringen es dann auch zurück.“⁵⁸² Dieses Phänomen konnte er hingegen in Wien noch nicht beobachten.

Die Ebene der Mikrosolidarität, die Familie nimmt nicht nur bei den befragten Kindern einen hohen Stellenwert ein, sondern „genießt bei den Österreicher(inne)n hohe Wertschätzung und nahezu uneingeschränkten Schutz.“⁵⁸³

4.5.8. Die Rolle des Herkunftslandes und Österreichs

Sophia zieht ihre Erfahrungen und Meinungen, die sie zu ihrem Herkunftsland Serbien hat, zu einem großen Teil aus den Erzählungen ihrer Mutter oder aus den Begegnungen mit ihren Cousinen in Serbien. Darin wird die Schulbildung in Serbien als sehr positiv dargestellt. Außer durch ihre Familie bestehen keine weiteren Verbindungen nach Serbien, da sie ihre Freunde in Österreich kennengelernt hat. Darin wird erkennbar, inwieweit Sophia sich einerseits mit ihrem Geburtsland verbunden fühlt, aber andererseits ihre Zukunft momentan viel mehr in Österreich sieht. Ihre Zugehörigkeit zu Serbien ist von der Familie und besonders ihrer Mutter geprägt. Wie auch in Serbien wird die Schule und Bildung in Österreich als durchwegs positiv dargestellt. Lediglich bei der Ausführung von Regeln meint Sophia, dass Österreich dabei strenger vorgehe.

Afghanistan hat für Mustafa einen völlig anderen Stellenwert als für Sophia Serbien, was auch mit dem Grund zu tun hat, warum sie in Österreich sind. Während Sophias Mutter ihrem Partner nach Österreich gefolgt ist, also private Gründe dahinterstehen, steht hinter Mustafas Immigration vermutlich eine Fluchtgeschichte, die jedoch in seiner Lebensläuferzählung keinen prominenten Platz einnimmt. Sophias Verhältnis zu ihrem Geburtsland ist durchwegs positiv geprägt und zeichnet sich durch viele Parallelen zu Österreich aus, die sich in einem für sie beinahe identen Wertekanon ausdrücken. Aufgrund dieser ähnlichen Strukturen kann sie sich beiden Staaten zugehörig fühlen und sich so in Österreich lebend als Serbin wahrnehmen. Mustafa

⁵⁸¹ Interview Nr.2/2018, 17, Z.708.

⁵⁸² Interview Nr.2/2018, 17, Z.717-719.

⁵⁸³ Vgl. Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 23.

hingegen hat einen differenzierten Blick auf sein Geburtsland Afghanistan, was durch Vorgänge, die eine Flucht notwendig machten, begründet werden kann. Während Sophia im Sommer Serbien besucht und dort viel Zeit mit ihrer Familie verbringt, ist dies im Falle Mustafas klar auszuschließen. Sophia beschreibt Serbien aus einer pro-serbischen Perspektive, Mustafa hingegen nimmt einen im Vergleich dazu ausgewogeneren Blickwinkel ein, der hinsichtlich demokratischer Prinzipien ein pessimistischeres Bild auf Afghanistans erlaubt. So nimmt er Wahlen in Afghanistan als betrügerisch und von Amerika beeinflusst war und sieht die Einmischung und Ausbeutung afghanischer Ressourcen durch die USA als einen Grund für mangelhaft funktionierende demokratische Institutionen. In einer kritischen und ablehnenden Haltung gegenüber den USA finden Sophia und Mustafa eine Gemeinsamkeit. Bildung in Afghanistan steht für Mustafa im Zusammenhang mit der Einkommenssituation der Eltern. Da viele Familien mit dem Verdienen nicht überleben können, müssen Kinder aus der Notwendigkeit heraus arbeiten, um das Auskommen zu sichern. Aber „wenns ein bisschen dann schon gut läuft dann versuchen sie schon in die Schule zu gehen.“⁵⁸⁴ Armut befeuere demnach einen Teufelskreis, aus dem es sehr schwierig ist auszubrechen. Die Schulpflicht sieht Mustafa in Afghanistan als Regel an, der keine große Beachtung entgegen gebracht wird.

„[E]s sollte anders sein, die [AfghanInnen] sollten mehr sich beschützen und nicht halt mit dem Feind befreundet sein.“⁵⁸⁵ Um die Situation in Afghanistan zu verbessern, sieht Mustafa es als sein Ziel an, Präsident von Afghanistan zu werden, um „wenn ich zum Beispiel so alt genügend bin, würde es keiner noch schaffen oder vielleicht schaffen die es, Afghanistan besser zu machen“⁵⁸⁶. Besonders die Armut und die häuslichen Lebensbedingungen sieht Mustafa als dringendstes Problem, aber würde auch eine Fußgängerzone und die Verbesserung des Zustands der Straßen gut finden.

Lisa sieht zwischen ihrem Geburtsland Polen und Österreich keine entscheidenden Unterschiede. Es sei so wie hier außer, dass die polnischen Familien „polnische Sachen“⁵⁸⁷ essen. Für Lisa sind die Werte Freiheit und Familie ein bisschen mehr mit Österreich verbunden, wobei dies damit zusammenhängen kann, dass sie in ihrem Leben mehr Zeit in Österreich verbracht hat als in Polen, sie sich aber trotzdem als Polin bezeichnet. .

Als Werte, die Mustafa besonders mit Österreich verbindet, definiert er „[d]as Helfen und keine Gewalt einsetzen und [...] Fairness“⁵⁸⁸, unter der er in Österreich Gleichbehandlung versteht,

⁵⁸⁴ Interview Nr.2/2018, 9, Z.445-446.

⁵⁸⁵ Interview Nr.2/2018, 7, Z.316-317.

⁵⁸⁶ Interview Nr.2/2018, 7, Z.343-344.

⁵⁸⁷ Interview Nr.1/2018, 12, Z.460.

⁵⁸⁸ Interview Nr.2/2018, 17, Z.741.

die nicht nach der Herkunft der Menschen unterscheidet. Außerdem listet er die Schulpflicht, einen gewaltfreien Umgang und das Verbot der Kinderarbeit als österreichische Regeln auf.

Lisa versteht es als wichtig, in Österreich höflich zu sein, wobei sie weniger meint, dass es sich dabei um einen „österreichischen“ Wert handelt, als dass sie es als Gebot für versteht, dass ohne Bezug auf ein Land Gültigkeit besitzt.

Österreich erscheint bei Sophia insgesamt in einem sehr positiven Licht, sodass sie „echt in Österreich bleiben [will], ich weiß nicht wie es in ein paar Jahren ist, aber ich mag echt Österreich“⁵⁸⁹. Zwischen Österreich und Serbien macht Sophia keine großen Unterschiede hinsichtlich der Werte und Regeln, lediglich bei der Durchführung sieht sie eine Verschiedenheit, da Werte und Regeln in Österreich „ein bisschen strenger gesehen [werden] als in Serbien, weil wenn jemand jetzt nicht seine Freiheit hier hätte, wärs echt krass hier schon, aber in Serbien wird’s sagen wir nicht so gesehen, irgendwie.“⁵⁹⁰ Obwohl Sophia davor bereits die Differenzen zwischen beiden Ländern als minimal beschrieben hat und somit Werte wie Freiheit und Gleichheit nicht auf Österreich beschränkt sind, erkennt sie, dass Serbien realiter Verstöße gegen Werte anders beurteilt, als dies in Österreich der Fall zu sein scheint. Sophia misst offenbar mit zweierlei Maß, wenn sie die mögliche Verletzung der Freiheit in Österreich als „krass“ bezeichnet, aber sie ihrem Herkunftsland eine andere Sichtweise bescheinigt.

4.5.9. Regeln und Werte

Als entscheidende, handlungsanleitende Werte werden von Sophia Gleichheit, Bildung, (Handlungs-)Freiheit, ein „schöne[r] Umgang“⁵⁹¹, worunter verstanden wird „nett zueinander [zu] sein und freundlich sein [zu] lernen, und Gleichberechtigung eingefordert.

Wenn er eine Gesellschaft nach seiner Vorstellung aufbauen könnte, würde Mustafa gegen Gewalt, Diebstahl, und „Spucken“ eintreten und eine Schulpflicht einführen. Weiteres sollen alle Menschen „ein Dach über dem Kopf haben, egal wer das ist und was er ist“⁵⁹², also Gleichheit ein wichtiger Wert sein. Unterstützen würde er auch den Bau von Schulen, gegen Drogen vorgehen und den Straßenverkehr neu regeln.

⁵⁸⁹ Interview Nr.3/2018, 15, Z.623-624.

⁵⁹⁰ Interview Nr.3/2018, 16, Z.666-668.

⁵⁹¹ Interview Nr.3/2018, 16, Z.689-690.

⁵⁹² Interview Nr.2/2018, 18, Z.776

Lisa würde gegen Krieg und Waffen eintreten und Österreich als Vorbild heranziehen, da sie „alles an Österreich“⁵⁹³ mag. Weiteres muss jeder „seinen Müll aufräumen“⁵⁹⁴

Mustafa sieht es als wichtige Regel in einer Demokratie an, „[j]emand nicht [zu] töten. Oder naja, bei ganz hohen, ganz hohen Preis nicht zu stehlen.“⁵⁹⁵ Darin lassen sich Parallelen zu Geboten beobachten, die in einen religiösen Zusammenhang einzuordnen sind, aber nicht unbedingt mit Grund- oder Menschenrechten zu vergleichen sind. Er nennt „Regeln“, die mit einer Demokratie oder Österreich nicht unbedingt direkt zusammenhängen, sondern ebenso in anderen Staats- und Gesellschaftsformen bis zu einem gewissen Ausmaß Geltung haben. Inwiefern seine Erfahrungen in Afghanistan sein Wertekonstrukt beeinflussen lässt sich nur vermuten, aber wenn er der Meinung ist, dass das Verbot zu töten und zu stehlen, eine Eigenschaft einer Demokratie bzw. Österreichs ist, stellt Mustafa nur minimale Ansprüche an eine demokratische Gesellschaftsform.

In Mustafas Vorstellung, von welchen Werten und Regeln eine Gesellschaft bestimmt werden soll, nimmt die Forderung nach dem Guten für die Bevölkerung einen wichtigen Stellenwert ein, die an die politisch Verantwortlichen gerichtet ist. Einen Schlüssel zu einer demokratischen Entwicklung sieht Mustafa in der Einführung und Ahndung von Regeln um gegen Anarchie vorzugehen. Bei Vergehen gegen diese Regeln sieht er „Gefängnis für eine Woche zum Beispiel, oder kein Essen“⁵⁹⁶ als probate Mittel und würde darüber hinaus die regelwidrige Handlung, „was er gemacht hat, dann überall sagen.“⁵⁹⁷ Sobald jemand gegen die allgemeinen Regeln für ein gutes Zusammenleben verstößt, hat er/sie somit die Menschenrechte nach Mustafas Meinung nicht verdient und sollte bestraft werden.

Die Todesstrafe wird von Sophia völlig abgelehnt, weil es für sie dem „friedliche[n] Umgang“⁵⁹⁸ widerspreche. Sophia bezeichnet die Todesstrafe als „krass“ und etwas, wovor sie Angst habe⁵⁹⁹, sieht darin aber lediglich einen Verstoß gegen den Frieden in einer Gesellschaft, aber nicht gegen das Recht auf Leben.

Im Gegensatz zu Sophia sieht Mustafa in der Todesstrafe kein Tabu, sondern versteht es als gangbaren Weg in einer nach seinen Vorstellungen gestalteten Gesellschaft. „[W]enn er mir eine ganz so wichtige Regel, die ich eingesetzt hab, stößt, dann würde ich ihn selber killen.“⁶⁰⁰

⁵⁹³ Interview Nr.1/2018, 15, Z.593.

⁵⁹⁴ Interview Nr.1/2018, 15, Z.605

⁵⁹⁵ Interview Nr.2/2018, 5, Z.228.

⁵⁹⁶ Interview Nr.2/2018, 8, Z.372-373.

⁵⁹⁷ Interview Nr.2/2018, 8, Z.376.

⁵⁹⁸ Interview Nr.3/2018, 17, Z.737.

⁵⁹⁹ Interview Nr.3/2018, 17, Z.736

⁶⁰⁰ Interview Nr.2/2018, 19, Z.747-748

Um Menschen davon abzuhalten gegen seine Ordnung zu verstoßen, sieht Mustafa den massenhaften Einsatz der Videoüberwachung als bestes Mittel ohne dabei Bedenken gegen eine dauernde Überwachung zu haben.⁶⁰¹

⁶⁰¹ Vgl. Interview Nr.2/2018, 18-19, Z.783-804.

4.6. Das theoretische Modell

Quantitative und qualitative Studien, die die Werthaltungen von Menschen in Österreich erheben, treffen bei der Auswertung der Daten häufig eine Einteilung nach der Herkunft der befragten Personen. Im Sinne des Anspruches des biographisch-narrativen Interviews auf Repräsentativität im exemplarischen Sinne muss jedoch an dieser Stelle eine Typenbildung, die sich an der Herkunft der befragten Personen orientiert, kritisch betrachtet werden, da der Ort der Geburt hinsichtlich der Aussagen der ErzählerInnen nur den folgenden Schluss erlaubt: Wenn man die Annahme vertritt, dass Lisa und Sophia, die in Polen und Serbien geboren wurden, in einem „europäischen Kulturraum“ ihre Wurzeln haben, so kann man daraus lediglich folgern, dass deren Sicht auf ihr Herkunftsland hinsichtlich der besprochenen Werte mit Österreich stark vergleichbar ist. Mustafa hingegen sieht zwischen Afghanistan und Österreich starke Differenzen, die von ihm besonders hinsichtlich der Werte Bildung, Gleichheit, Demokratie, und (Meinungs-) Freiheit als negative Entwicklungen in Afghanistan beurteilt werden. Obwohl in seinem Geburtsland die Bevölkerung anders zu diesen Werten steht als die österreichische Mehrheit, unterscheidet sich seine persönliche Wertvorstellung von Sophias und Lisas Werten nur in einem Aspekt: Der Ansicht zur Todesstrafe.

Die Kluft in den Wertvorstellungen zwischen Kulturräumen zeigt unter anderem auf, wie eine mögliche Perspektive von Emigranten auf die Bevölkerung des Herkunftslandes aussehen kann. Für die Analyse der Werte von Menschen, die nach Österreich immigrierten, ist diese Diskrepanz jedoch nur bedingt wichtig, sondern die Einstellungen in Österreich lebender Immigranten.

4.7. Wertekonzepte von immigrierten Kindern in Österreich

Gegen eine Typenbildung, die sich an den verschiedenen Kulturräumen der westlichen bzw. der arabischen Welt orientiert, sprechen die Aussagen eingewoben in die Erzählungen der Kinder, die unter allen Befragten auf eine klare Ausrichtung entlang der Menschen- und Grundrechte hindeuten. Lebensgeschichtliche Narrationen gestatten einen Einblick in „institutionelle

Ablaufmuster‘, die auf gesellschaftlich institutionalisierten Mustern des Lebensablaufs beruhen⁶⁰² und verdeutlichen „biographische Wandlungsprozesse‘ [...], in deren Folge sich die Identität des Individuums verändert und neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden⁶⁰³.

In ausnahmslos jedem Gespräch wurde das Thema Bildung von den Befragten aufgegriffen. So wird dem Wert Bildung eine Schlüsselrolle zugeschrieben, die innerhalb der Schule und der Familie eine große Bedeutung besitzt. Der Zugang zu Bildung wird als Menschenrecht verstanden, das auch von Kindern eingefordert wird. Die Weitergabe von Einstellungen zu Bildung und Erziehung innerhalb der Familie wird in den Gesprächen mit den befragten Kindern deutlich. So liegt ein Grund für die positive Haltung zu Bildung in der Übernahme der Meinung der Eltern, wonach die Schule als Ort der Bildung Chancen eröffnen kann und soll. Alle Befragten sehen in der Bildung einen Schlüssel zur Gestaltung der Zukunft nach ihren Vorstellungen. Dadurch wird einerseits die Tür zu beruflichem Erfolg und Ansehen aufgestoßen und bedeutet daher Bildung im Sinne einer Berufsausbildung. Andererseits wird Bildung auch auf einer persönlichen Ebene als wichtig beurteilt, da dadurch jedem Menschen die Möglichkeit gegeben wird, gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen oder sogar die Welt zum Besseren zu verändern.

Hinsichtlich der Wertevermittlung nimmt die Schule den zweiten Rang nach der alles überstrahlenden Institution Familie ein, in der zu einem großen Teil die Erziehung stattfindet. Trotzdem vermag es die Schule, Werte zu fördern, die sich an den Menschenrechten orientieren, und verschiedene Wertvorstellungen kritisch zu hinterfragen. Die Vorbildfunktion der LehrerInnen demokratische Wertekonzepte vorzuleben, spielt dabei ebenso eine Rolle wie das Zulassen von geordneten Diskussionen bei Wertekonflikten zwischen SchülerInnen.

Bildung muss als ein strukturelles Merkmal verstanden werden, das die Akzeptanz gegenüber einem neuen Lebensstil stark beeinflusst. „Fremdenskepsis auf der einen Seite und Ablehnung der Art und Weise des Lebens in Österreich auf der anderen Seite folgen einem sehr ähnlichen strukturellen Grundmuster. Keine Schulausbildung oder nur eine niedrige formelle Qualifikation machen die inländische und die zugewanderte Bevölkerung für eine gegenseitig ausgeprägte Ablehnung empfänglicher.“⁶⁰⁴

Die Familie muss als jener Wert bezeichnet werden, dem unter allen anderen der höchste Stellenwert entgegengebracht wird. Ohne Familie wäre für die befragten Kinder ein Leben nur sehr

⁶⁰² Jakob, Biographische Forschung mit dem narrativen Interview, 227.

⁶⁰³ Jakob, Biographische Forschung mit dem narrativen Interview, 227.

⁶⁰⁴ Österreichischer Integrationsfonds, Statistisches Jahrbuch migration & integration. zahlen.daten.indikatoren 2016, online unter: <https://www.integrationsfondat/fileadmin/content/migrationintegration-2016.pdf>, 102 (abgerufen am 21.11.2017 16:50 Uhr).

schwer vorstellbar. Zufriedenheit im Leben und Familie hängen eng zusammen. Eine Veränderung des Familienbegriffs wird auch in den Einstellungen der Interviewten deutlich, da darin das Bild einer Familie weiter gefasst wird, sodass eine Familie nach den Vorstellungen der Kinder weit über das klassische Familienbild hinausgeht. Daher werden „Ein-Eltern-Familien“ und gleichgeschlechtliche Familien als gleichwertig zu einer klassischen Familie beurteilt. Ein weiterer Aspekt der Familie liegt in der Schaffung von möglichst guten Ausgangsbedingungen für die Kinder. Obwohl eine Familie heute verschiedene Formen haben kann, werden die Rollen in der eigenen Familie weiterhin sehr traditionell verteilt. So wird klar unterschieden, welche Aufgaben dem Vater und welche der Mutter innerhalb der Familie zugedacht sind. Nach der Familie werden die Freunde und zuletzt die Schule als Ebenen der Sozialisation gereiht. Insgesamt sind die Organisation des Haushaltes und die Betreuung der Kinder wesentliche Angelegenheiten der Frau in der Familie.

Die Ergebnisse der Gespräche hinsichtlich der Rollenverteilung korrelieren stark mit den Ergebnissen einer Erhebung der Akademie der Wissenschaften unter neuangekommenen Flüchtlingen, wonach alle Haushaltsangelegenheiten traditionell als Aufgabe der Frau angesehen werden, während finanzielle Fragen dem Mann zugedacht werden. Traditionelle Genderrollen bestehen insoweit, als dass unter verheirateten Männern nur wenige die innerfamiliäre Betreuung oder den Haushalt erledigen würden.⁶⁰⁵

Der Wert Freiheit wird bei den Befragten stark mit der Meinungsfreiheit des Individuums verbunden, wodurch sich die Kinder bestärkt fühlen, zu ihrer eigenen Meinung zu stehen. Entscheidend ist hierbei aber, ob Meinungen, die von Kindern vertreten werden, in der Auseinandersetzung als legitim und berechtigt angesehen werden. Ein weiterer Aspekt der Freiheit, die Handlungsfreiheit wird durch die Familie eingegrenzt, wobei diese Grenzen abhängig von der Angelegenheit entweder als fair oder auch als unfair wahrgenommen. Kinder können ihre Freiheit innerhalb dieser Grenzen ausleben. Dass die Freiheit sich in einem gewissen Ausmaß am sozialen Rahmen orientiert, wird deutlich, wenn in der Schule der Freiheit andere Handlungsspielräume zugedacht werden als in der Familie. Die Dimension der Niederlassungsfreiheit muss parallel zu der Identität der interviewten Kinder betrachtet werden. Da sich die Kinder in bestimmten Belangen zwei Ländern zugehörig fühlen, sehen sie es als Recht an, in beiden Ländern auch zu leben und eine Entscheidung darüber selbst zu treffen. Die Freiheit zu wählen, wo man das Leben verbringen will, wird somit nicht als Recht verstanden zu leben, wo

⁶⁰⁵ Vgl. Isabella *Buber-Ennser*, Judith *Kohlenberger*, Bernhard *Rengs*, Zakarya *Al Zalak*, Anne *Goujon*, Erich *Striessnig*, et al., *Human Capital, Values, and Attitudes of Persons Seeking Refuge in Austria in 2015*, In: PLoS ONE 11 (9) (2016) 19.

es beliebt, sondern zwischen Zugehörigkeiten auswählen zu können. Wahlen werden als Ausdruck der Meinungsfreiheit wahrgenommen, wobei Wahlen als gesamtgesellschaftliche und nicht persönliche Entscheidungen gesehen werden und das Gute für möglichst alle dabei im Mittelpunkt stehen soll.

Solidarität wird auf verschiedenen Ebenen mit anderer Gewichtigkeit gesehen. Die internationale Solidarität wird dabei im Kriegsfall angerufen. Die Mikrosolidarität in der Klein- oder Großfamilie stützt sich auf Gegenseitigkeit oder familiäres Grundvertrauen, das sich auf andere Solidaritätsebenen übertragen lässt. In der Klasse wird Solidarität stärker von der Gegenseitigkeit abhängig gemacht, wobei dabei stets die Missachtung der Regeln der Solidarität bedacht werden. Hilfe gegenüber Fremden wird als Regel in Österreich bezeichnet, die von einer Mehrheit beachtet wird. Gewissen Gruppen, die einer offensichtlichen Hilfe bedürfen, wird selbstverständlich Solidarität entgegengebracht. Österreichweit wird Solidarität mit Unterstützungsleistungen verbunden, die auch gesellschaftliche Randgruppen miteinbezieht und Armutsbekämpfung als Solidaritätsmaßnahme einstuft. Als entscheidender Aspekt, der einen Anspruch auf Geldleistungen untermauert, wird die Leistung genannt, die für ein Land erbracht wird.

Demokratie wird lediglich aus einer positiven Sicht behandelt und mit Wahlen und Macht verbunden. In einem demokratischen System führen diese Wahlen von Parteien oder Personen in Ämtern zur Tätigkeit für das Land, womit Ehre verbunden ist. An politische Führer wird die Bedingung formuliert, positive Folgen ihres Handelns für die Gesellschaft eines Landes als oberste Handlungsmaxime zu verstehen. Es wird angenommen, dass Mehrheitsentscheidungen durch Wahlen gute politische Führer bedingen und die Demokratie somit stets Gutes hervorbringt. Der Meinungsbildungsprozess im Vorfeld von Wahlen wird als wichtiger Teil der Demokratie verstanden, um informierte Entscheidungen treffen, wobei auch aus sozialen Medien Informationen bezogen werden, deren Legitimität von den befragten Kindern durchaus ernst genommen wird. Ähnlich zur Schule, in der Demokratie anhand von demokratischen Prozessen beispielhaft vorgelebt werden soll, ist dies in Familien schwierig, in denen innerhalb der gesamten Großfamilie niemand ein demokratisches Mitspracherecht im Staat besitzt.

Dadurch bleibt Demokratie in einer theoretischen Sphäre und die Verankerung demokratischer Einstellungen wird als einseitig und instabil empfunden. Aus diesem Grund muss für die Demokratiedidaktik in der Politischen Bildung eine Lanze gebrochen werden, da Demokratie nicht

vererbt wird.⁶⁰⁶ Kontrollinstrumente der Demokratie, wie die Gewaltenteilung oder die parlamentarische Kontrolle, haben keinen Stellenwert, da Demokratie positiv assoziiert wird. Sollte Macht missbraucht werden, wird aber die Möglichkeit des zivilen Widerstands als Lösung angesehen, um Machtblöcke aufzubrechen. Macht, als Ausdruck des Handlungsspielraumes von politischen AkteurInnen in entscheidenden Positionen ist in der Vorstellung der Kinder männlich besetzt.

Hinsichtlich der Einstellung zur Demokratie von Immigranten in Österreich kann auch in anderen Studien ein klares „Bekenntnis zur Demokratie als idealer Staatsform mit einem Anteil an Zustimmung von 91,3%“⁶⁰⁷ beobachtet werden, wobei hinsichtlich „soziodemographischer Einflussfaktoren“ Bildung, Alter und Geschlecht entscheidend sind.

Dazu im Kontrast vertreten allerdings 35,4% der Befragten die Ansicht, „dass Staat und Religion eine Einheit bilden sollten [...] [und], dass religiöse Gebote über staatliche Vorschriften zu stellen sind.“⁶⁰⁸ Dieser Anspruch, eine Symbiose aus religiösen und staatlichen Einrichtungen zu schaffen, konnte in den Gesprächen mit den Kindern nicht beobachtet werden.

Die Befragten besitzen ausnahmslos einen universalen Anspruch von Gleichheit ohne Rücksicht auf Hautfarbe, Herkunft oder Vermögen. Dadurch sollen alle Menschen den gleichen Anspruch auf Bildung besitzen und Bildung somit für alle möglich sein.

Hinsichtlich der Familienstruktur werden ungleiche Rollenverteilungen in der Familie beschrieben, die sich an einer traditionellen Familienvorstellung orientieren. Familiäre Ungleichheit wird am Beispiel der Frau bestimmt, wobei Bildung als Schlüssel zur Überwindung ungleicher Auffassungen verstanden wird, damit Frauen Ungleichheit nicht länger hinnehmen und sich für eine Verbesserung einsetzen. Dadurch wird die Kategorie Geschlecht von den interviewten Kindern nicht als legitimes Unterscheidungsmerkmal angesehen, wodurch das Recht auf Wahlen nicht ungleich festgelegt wird, sondern allgemeine Gültigkeit besitzen soll.

Wenngleich die ErzählerInnen die Bedeutung von Gleichheit betonen, wird der Wert in der Realität der Kinder nicht ganz so streng eingehalten. So wird einerseits Gleichheit „gepredigt“,

⁶⁰⁶ Vgl. Hans-Peter *Bartels*, Weil sich Demokratie nicht vererbt. Argumente für zusätzliche Anstrengungen beim Demokratielernen, In: Dirk *Lange*, Gerhard *Himmelmann* (Hg.), *Demokratiedidaktik, Bürgerbewusstsein*. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung (Band 4, Wiesbaden 2010) 31-42.

⁶⁰⁷ Josef *Kohlbacher*, Gabriele *Rasuly-Paleczek*, Andreas *Hackl*, Sabine *Bauer*, Endbericht der Studie: Wertehaltungen und Erwartungen von Flüchtlingen in Österreich (Wien 2017) 2, online unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Studien/Studie_Wertehaltungen_und_Erwartungen.pdf (abgerufen am 1.5.2018, 13:14 Uhr).

⁶⁰⁸ *Kohlbacher*, *Rasuly-Paleczek*, *Hackl*, *Bauer*, Endbericht der Studie 2017, 6.

jedoch würden die Kinder andererseits, wenn diese selbst in einer Machtposition wären, Ungleichheit zum eigenen Vorteil anwenden und daher manche Menschen „gleicher“ als andere beurteilen. Gleichheit bedeutet bei den Kindern auch, dass Menschen, wenn kein Leistungsunterschied feststellbar ist, gleich entlohnt werden sollten, wie sie es in der Schule zwischen Lehrern und Lehrerinnen erwarten. In der Klasse wird verlangt, dass alle SchülerInnen gleich behandelt werden. Wenn es dabei zu einer Verletzung der Gleichheit kommt, ist es aber der erste Weg, dass die Mutter gegen eine mögliche Wertverletzung vorgeht.

Hinsichtlich des Wertes Gleichheit stimmen in der Studie „Wertehaltungen und Erwartungen von Flüchtlingen in Österreich“ 59,6% aller Befragten der Gleichberechtigung zu und „plädieren für eine völlige Gleichberechtigung“⁶⁰⁹, während 25,2% diese „eher“ bejahen.

Gesellschaftliche Idealwertvorstellungen, die für die Befragten über die sechs eingehend diskutierten Werte hinaus Bedeutung haben, betonen die Wichtigkeit eines friedlichen Auskommens wie ein respektvoller Umgang. Außerdem werden klare Verbote gegen Diebstahl, Krieg, Waffen und Müll, andererseits auch mit der Schulpflicht Verbindlichkeiten formuliert. Bei dem Verstoß dagegen wird eine Bestrafung als selbstverständlich verstanden. Das gesamtgesellschaftliche Gute steht bei den geforderten Maßnahmen im Zentrum.

Ähnlich wie in den hier durchgeführten qualitativen Interviews, gibt in einer Erhebung des Integrationsfonds die „[ü]berwiegende Mehrheit der Zugewanderten“⁶¹⁰ an, mit dem Lebensstil in Österreich einverstanden zu sein. Aus der „Perspektive der aus dem Ausland zugewanderten Bevölkerung [...] sind mit der Art und Weise, wie die meisten Menschen in Österreich ihr Leben führen, und den Werten und Zielen, nach denen die Menschen ihr Leben ausrichten, [29%] sehr, weitere 59% im Großen und Ganzen einverstanden.“⁶¹¹ Demnach ist der „true clash of civilisation“⁶¹² anhand der hier untersuchten Werte nicht nachweisbar, wobei dabei beachtet werden muss, dass der Wert Religion in den Gesprächen von keiner Seite aktiv aufgegriffen wurde und somit deren Bedeutung bei den interviewten Kindern nicht analysiert wurde.

⁶⁰⁹ Kohlbacher, Rasuly-Paleczek, Hackl, Bauer, Endbericht der Studie 2017, 2.

⁶¹⁰ Österreichischer Integrationsfonds, Statistisches Jahrbuch migration & integration. zahlen.daten.indikatoren 2017, 102.

⁶¹¹ Österreichischer Integrationsfonds, Statistisches Jahrbuch migration & integration. zahlen.daten.indikatoren 2017, 17.

⁶¹² Buber-Ennser, Kohlenberger, Rengs, Al Zalak, Goujon, Striessnig, Human Capital, Values, and Attitudes, 16.

5. Conclusio

Hinsichtlich der Grenzen der Kindheitsforschung lässt sich aus der vorliegenden Arbeit festhalten, dass es mit Schwierigkeiten verbunden sein kann, mit Kindern zwischen 11 und 13 Jahren biographisch-narrative Interviews zu führen, wenngleich dies nicht unbedingt mit dem Alter, sondern der individuellen Lebensgeschichte zusammenhängen muss.

Die biographisch-narrativen Gespräche lassen mehrere Schlüsse zu. So muss zusammenfassend gesagt werden, dass sich die Wertvorstellungen der drei Befragten stark an den Menschen- und Grundrechten orientieren, in einem Umfang, dass diese nicht nur akzeptiert aber auch verteidigt und eingefordert werden. Weiteres muss die Familie als klar wichtigster Wert bezeichnet werden, da sie als Wert an sich, als Ort der Wertebildung oder als erste Ebene der Sozialisation, die ein menschliches Grundvertrauen schaffen soll, Bedeutung bei den Befragten besitzt. Überraschend ist hierbei lediglich wie stark die Zustimmung im Gegensatz zu den anderen großen Lebensbereichen der Kinder vorhanden ist. Freunde, die Schule oder Aktivitäten in der Freizeit folgen in großem Abstand der Familie nach und bilden somit eine klare Wertehierarchie.

Da die Familie über eine starke Macht verfügt, sollte die Möglichkeit Menschen außerhalb der Familie anzusprechen, genützt werden. Dies passiert bereits in den österreichischen Schulen, indem darin ein Kontakt mit allgemeinen, westlich-demokratischen Werten, die sich an den Grund- und Menschenrechten orientieren, hergestellt wird. „Überall dort, wo Kinder und Jugendliche sozial aktiv sind, sehen sie sich Normen gegenüber, mit denen sie sich auseinander zu setzen haben und die deshalb auf ihre Wertebildung einwirken.“⁶¹³ Die Prozesse der Wertebildung, die bei Kindern und Jugendlichen stattfinden, stehen in einem komplexen Wirkungszusammenhang zueinander, der von den „pädagogisch sozialen Orte[n] wie Familie und Schule“⁶¹⁴ beeinflusst wird. „[D]urch das Geltendmachen derjenigen Normen, die für die Aufgaben und den Erhalt ihrer Sozialität unentbehrlich sind, diese also fundieren, und andererseits durch Reflexion einschlägiger Erfahrungen insbesondere aus Anlass von Konflikten“⁶¹⁵ werden diese sozialen Orte Teil des Wertebildungsprozesses. Bei der Wertevermittlung muss bedacht werden, dass „Werte [...] nur ein tragendes Fundament einer Gemeinschaft bilden [können], wenn sie ebenso tief reflektiert wie – im Zustimmungsfall – gemeinsam verinnerlicht sind.“⁶¹⁶ Hinsichtlich der Werte Gleichheit, Freiheit, Solidarität, und Demokratie gilt dabei die Maxime,

⁶¹³ *Giesecke, Wie lernt man Werte?, 179.*

⁶¹⁴ *Giesecke, Wie lernt man Werte?, 179.*

⁶¹⁵ *Giesecke, Wie lernt man Werte?, 181.*

⁶¹⁶ *Felber, Neue Werte für die Wirtschaft, 322.*

dass „soviel Belehrung wie möglich durch Erfahrung“⁶¹⁷ ersetzt werden sollte, also eine Beteiligung anstatt einer Belehrung angestrebt wird. Gegenwärtig hat die Schule – „neben anderen Aufgaben – die Funktion, durch gemeinsamen Unterricht zur Integration der religiös, weltanschaulich und politisch unterschiedlich orientierten und fundierten Bevölkerungsgruppen beizutragen. Dafür biete sie auf der Grundlage der in der Verfassung festgeschriebenen Grundrechte einen Unterricht an, der einerseits der Aufklärung auf wissenschaftlicher Grundlage verpflichtet ist, andererseits zu selbstständigem Urteilen über sich und die Welt befähigen soll.“⁶¹⁸

„Eine Politik, die Werte nur appellativ verordnet, macht sich verdächtig, mittels des Wertediskurses von politischen Ursachen für Werte- und Ethikkrisen abzulenken. Wertediskurse sind also zu begleiten durch politische Maßnahmen. Werte retten nicht die Welt, geben aber unverzichtbare Orientierung bei der Gestaltung der Gesellschaft. So gesehen braucht Österreich in der Wertorientierungskrise weniger Werteerziehung, vielleicht sogar auch weniger Wertedebatten, als vielmehr Erziehung zur Politik.“⁶¹⁹

Die vorliegende Arbeit soll einen Anreiz schaffen, in der Politischen Bildung einen Wandel von der „bloße[n] Beschreibung (Was muss/soll ich tun?) von Normen“⁶²⁰ und Werten hin zu „einer Diskussion über Begründungszusammenhänge und Veränderungswünsche (Warum soll/muss ich das tun? Sollte man diese Regel verändern?)“⁶²¹ zu unterstützen.

Die Ergebnisse der qualitativen Interviews untermauern die Annahme, dass „[d]ie verstärkte öffentliche Debatte über eine Integrationspolitik [...] auch die zugewanderte Bevölkerung erreicht“⁶²² hat und es sowohl zu einer Meinungsverfestigung, aber auch zu einer „verstärkten Akzeptanz der Art und Weise, wie die meisten Menschen in Österreich ihr Leben führen“⁶²³, kommt. Trotz der Zustimmung zu einem „österreichischen Lebensstil“⁶²⁴ wird das jeweilige Heimatland in einem verhältnismäßig positiven Licht dargestellt, aber auch als Referenzrahmen für die befragten Kinder gesehen. Weiteres besteht zum Geburtsland im Falle von Lisa und

⁶¹⁷ Hentig, Ach, die Werte!, 82.

⁶¹⁸ Giesecke, Wie lernt man Werte?, 181.

⁶¹⁹ Polak, Friesl, Hamachers-Zuba, „Werte“ – Versuch einer Klärung, 316.

⁶²⁰ Ammerer, Zum demokratischen Umgang mit Werten, 22.

⁶²¹ Ammerer, Zum demokratischen Umgang mit Werten, 22.

⁶²² Sebastian Kurz, Die österreichische Integrationspolitik und ihre Umsetzung. Ziele und Zielerreichung sowie zukünftige Herausforderungen, In: Andreas Khol, Günther Ofner, Stefan Karner, Dietmar Halper (Hg.), Österreichisches Jahrbuch für Politik 2015 (Wien/Köln/Weimar 2016) 325-337, Hier: 333.

⁶²³ Kurz, Die österreichische Integrationspolitik und ihre Umsetzung, 333.

⁶²⁴ Österreichischer Integrationsfonds, Statistisches Jahrbuch migration & integration. zahlen.daten.indikatoren 2017, 17.

Sophia eine starke Zugehörigkeit, die sich in der eigenen Identität als Polin oder Serbin ausdrückt. Dadurch lässt sich bei beiden von einer „multiple[n] Zugehörigkeit“⁶²⁵ sprechen, die einerseits mit der transnationalen Kompetenz der mehrfachen Zugehörigkeit, andererseits mit einem Lebensgefühl der Entfremdung verbunden sein kann.⁶²⁶

Die Gespräche mit den Kinder zeigen, dass sich Immigration nach Österreich hinsichtlich verschiedener Aspekte als heterogen darstellt. So lässt die Herkunft der befragten Personen alleine noch keine qualifizierte Aussage über die vertretenen Werte zu, sondern es müssen neben dem Geburtsland auch der Migrationsgrund, die Familienumstände, das Bildungsniveau und der individuelle Lebenslauf Beachtung finden, um die Wertekonzepte von Kindern nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft ein Stück weit verstehen zu können. Daher „haben [wir] es nicht mit einer homogenen Landschaft zu tun. Die Wertelandschaft lässt sich [...] mit einer alten Stadt vergleichen und ansehen als ein Gewinkel von Gäßchen und Plätzchen, alten und neuen Häusern, und Häusern mit Zubauten aus verschiedenen Zeiten; und dies umgeben von einer Menge neuer Vororte mit geraden und regelmäßigen Straßen und mit einförmigen Häusern.“⁶²⁷

Auf der Suche nach vermeintlich „österreichischen“ Werten konnten einige Werte definiert werden, die der/die Interviewpartner/Interviewpartnerinnen als positive Aspekte der österreichischen Gesellschaft präsentierten, wobei dabei keinesfalls von genuin „österreichischen“ Werten gesprochen werden kann, sondern vielmehr von „westlich-demokratischen“ Werten, die auf die allgemeinen Menschenrechte Bezug nehmen. Wenn die Abstraktheit des Wertebegriffs in Österreich kritisiert wird, muss an dieser Stelle zugegeben werden, dass trotz dieser Schwammigkeit keine gravierenden Unklarheiten bei den Wertvorstellungen der Kinder vorhanden sind, sondern ein klares Bekenntnis zu den in Österreich geltend gemachten Werten besteht. Das zeigt, dass Kinder bereits über eine ausgeprägte Werteorientierung verfügen und kein Ansatz eines Werteverfalls zu erkennen ist.

„Der einzige Wert, den wir in der Erziehung universell setzen können und sollen, ist – nach aller historischen Erfahrung – nur der, den Sinn für Heterogenität und Differenz zu schärfen, eine Politik der Anerkennung angesichts einer Vielfalt der Werte und Kulturen zu pflegen.“⁶²⁸ Besonders im Hinblick auf nachfolgende Generationen, die Kinder und die Jugend, muss die Pflege einer Werte- und Kulturvielfalt als zentral angesehen werden. Denn es ist „[e]ine Jugend,

⁶²⁵ Birgitt Röttger-Rössler, Multiple Zugehörigkeiten. Eine emotionstheoretische Perspektive auf Migration. Working Paper (Berlin 2016) 1.

⁶²⁶ Vgl. Röttger-Rössler, Multiple Zugehörigkeiten, 1.

⁶²⁷ Sedmak, Europäische Grundwerte, 18.

⁶²⁸ Tenorth, Bildung als Wert und Werte in der Bildung, 62.

die erfreulicherweise im Frieden aufgewachsen ist, deren Maxime nicht das Gehorchen, sondern das kritische Hinterfragen sein soll. Deren Handlungen nicht durch das blinde Befolgen von Befehlen, sondern durch humanistische Werte legitimiert sein sollen. Deswegen kann es auch nicht darum gehen, unsere Werte einer offenen, demokratischen Gesellschaft nur zu verteidigen. Nein. Wir müssen sie, ganz im Gegenteil, ausbauen, stärken und immer fester im Selbstverständnis jeder und jedes Einzelnen verankern. Selbstbewusst und selbstbestimmt, weltoffen und solidarisch, friedliebend und tolerant.“⁶²⁹

⁶²⁹ Alexander *Van der Bellen*, Rede anlässlich des Gedenkens an den 12. März 1938, online unter: http://www.bundespraesident.at/fileadmin/user_upload/Anschluss_1938_final_formatiert_DOWNLOAD.docx.pdf (abgerufen am 13.3.2018 19:00 Uhr).

6. Quellenverzeichnis

6.1. Literatur

Walter *Abl*, Ich bin dabei. Solidarität für Humanität (Linz 2008).

Frank *Adloff*, Zivilgesellschaft. Theorie und politische Praxis (Frankfurt/New York 2005).

Clemens *Albrecht*, Werteerziehung und Werturteilskraft. Die Aktualität einer alten Debatte, In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (Frankfurt 2001) 879-892.

Heinrich *Ammerer*, Zum demokratischen Umgang mit Werten, Normen und Gesetzen in jungen Lernaltern, In: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung. Gesetze, Regeln Werte (Nr. 39, Wien 2016) 16-25.

Heinrich *Ammerer*, Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Subjektorientierte Geschichtsdi-
daktik. Eine Einleitung, In: Heinrich *Ammerer*, Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*
(Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdi-
daktik (Schwalbach 2015) 5-13.

Benedict *Anderson*, Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts
(Berlin 1998).

Hannah *Arendt*, Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. Mit einem
einleitenden Essay von Hans Mommsen (München 1987).

Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift (Reihe Po-
litik und Bildung 64, Schwalbach 2011).

Hans-Peter *Bartels*, Weil sich Demokratie nicht vererbt. Argumente für zusätzliche Anstren-
gungen beim Demokratielernen, In: Dirk *Lange*, Gerhard *Himmelman* (Hg.), Demokratiedi-
daktik, Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung (Band 4,
Wiesbaden 2010) 31-42.

Yvonne *Bernart*, Stefanie *Krapp*, Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung (Landau 2005).

Bundesgesetzblatt, NMS-Umsetzungspaket, BGBl II 2012/185 Anlage 1.

Bundesgesetzblatt, Änderung des Staatsbürgerschaftsgesetzes 1985, BGBl I 2013/136.

Bundesgesetzblatt, Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen, BGBl II 2016/113.

Bundesgesetzblatt, Integrationsgesetz und Anti-Gesichtsverhüllungsgesetz sowie Änderung des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes, des Asylgesetzes 2005, des Fremdenpolizeigesetzes 2005, des Staatsbürgerschaftsgesetzes 1985 und der Straßenverkehrsordnung 1960, BGBl I 2017/68.

Gotthard *Breit*, Grundwerte im Politikunterricht, In: Gotthard *Breit*, Siegfried *Schiele* (Hg.), Werte in der politischen Bildung (Schwalbach 2000) 218-248.

Isabella *Buber-Ennser*, Judith *Kohlenberger*, Bernhard *Rengs*, Zakarya *Al Zalak*, Anne *Goujon*, Erich *Striessnig*, et al., Human Capital, Values, and Attitudes of Persons Seeking Refuge in Austria in 2015, In: PLoS ONE 11 (9) (2016).

Bernhard *Bueb*, Disziplin und Liberalität: Werteerziehung und die Folgen von 1968, In: Andreas *Rödder*, Wolfgang *Elz* (Hg.), Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels (Göttingen 2008) 49-55.

Ursula *Costa*, Freiheit und Handlung – Handlungsfreiheit. Eine handlungswissenschaftliche Betrachtung, In: Clemens *Sedmak* (Hg.), Freiheit. Vom Wert der Autonomie (Grundwerte Europas Band 2, Darmstadt 2012) 51-76.

Robert A. *Dahl*, On Democracy (New Haven/London 2000).

Robert A. *Dahl*, Politische Gleichheit – ein Ideal? (Hamburg 2006).

Hermann *Denz*, Staat und Zivilgesellschaft: Widersprüche, Verwerfungen, Bruchlinien, In: Hermann *Denz*, Christian *Friesl*, Regina *Polak*, Reinhard *Zuba*, Paul *Zulehner* (Hg.), Die Konfliktgesellschaft. Wertewandel in Österreich 1990-2000 (Wien 2001) 169-243.

John *Dewey*, Experience and Nature (London 1929).

Wolfgang *Edelstein*, Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert, In: Anton A. *Bucher* (Hg.), Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge (Forum Theologie und Pädagogik Band 15, Wien/Berlin 2007) 141-154.

Stephanie *Eldridge*, Gleichstellung als ein europäischer Wert, In: Clemens *Sedmak* (Hg.), Gleichheit. Vom Wert der Nichtdiskriminierung, Grundwerte Europas (Band 3, Darmstadt 2013) 141-166.

Europäische Union, Charta der Grundrechte der Europäischen Union CGR (2000/C vom 18.12.2000) In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, 364/8.

Christian *Felber*, Neue Werte für die Wirtschaft. Eine Alternative zu Kommunismus und Kapitalismus (Wien 2008).

Uwe *Flick*, Ernst von *Kardoff*, Ines *Steinke*, Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, In: Uwe *Flick*, Ernst von *Kardoff*, Ines *Steinke* (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (Reinbek b. H. 2000) 13-29.

Burkhard *Fuhs*, Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode, In: Friederike *Heinzel* (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (Weinheim/ München 2000) 87-104.

Thomas *Gensicke*, Zur Frage der Erosion eines stabilen Wertefundaments in Religion und Familie, In: Georg W. *Oesterdiekhoff*, Norbert *Jegelka* (Hg.), Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften (Opladen 2001) 107-136.

Alfred *Germ*, Bundesrat und Landtage, In: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung. Das Parlament im österreichischen politischen System (Nr. 36, Innsbruck/Wien/Bozen 2012) 51-63.

Alfred *Germ*, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele (Wien 2015).

Hermann *Giesecke*, Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. (Weinheim/München 2005).

Christine *Goldberg*, Ulrike *Kratzer*, Lieselotte *Wilk*, Familie als Beziehung zwischen den Geschlechtern und Generationen, In: Hermann *Denz* (Hg.), Die Europäische Seele. Leben und Glauben in Europa (Wien 2002) 119–148.

Stefan *Gosepath*, Gleichheit: Begriffsgeschichte und aktuelle Debatten, In: Clemens *Sedmak* (Hg.), Gleichheit. Vom Wert der Nichtdiskriminierung, Grundwerte Europas (Band 3, Darmstadt 2013) 19-32.

Jürgen *Habermas*, Der gespaltene Westen (Frankfurt 2004).

Friederike *Heinzel*, Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick, In: Friederike *Heinzel* (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (Weinheim/ München 2000) 21-36.

Friederike *Heinzel*, Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung, In: Barbara *Friebertshäuser*, Antje *Langer*, Annedore *Prengel* (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (Weinheim/Basel 2013) 707-722.

Hartmut von *Hentig*, Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zweispältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert (München/Wien 1999).

Karl-Heinz *Hillmann*, Zur Wertewandelforschung: Einführung, Übersicht und Ausblick, In: Georg W. *Oesterdiekhoff*, Norbert *Jegelka* (Hg.), Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften (Opladen 2001) 15-40.

Josef *Homeyer*, Bloß keine Visionen. Jüdisch-christliche Anfragen zum EU-Verfassungsentwurf. Ein Plädoyer für den Gottesbezug im europäischen Grundgesetz, In: Frankfurter Rundschau (Nr. 250, 27.10.2003).

Detlef *Horster*, Das Verhältnis von Normen und Werten. In: Wilfried *Härle*, Bernhard *Vogel* (Hg.), »Vom Rechte, das mit uns geboren ist«. Aktuelle Probleme des Naturrechts (Freiburg i. Br. 2007) 202- 215.

Dirk *Hülst*, Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich?, In: Friederike *Heinzel* (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (Weinheim/München 2000) 37-58.

Gisela *Jakob*, Biographische Forschung mit dem narrativen Interview, In: Barbara *Frieberts-häuser*, Antje *Langer*, Annedore *Prenzel* (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (Weinheim/Basel 2013) 219-235.

Karin *Janker*, „Merkel hat zu lange geblufft“, In: Süddeutsche Zeitung (Nr.15/2015, 20.Oktober 2015).

William Stanley *Jevons*, The Theory of Political Economy (London/New York 1871).

Hans *Joas*, Werte versus Normen. Das Problem der moralischen Objektivität bei Putnam, Habermas und den klassischen Pragmatisten, In: Marie- Luise *Raters*, Marcus *Willaschek* (Hg.), Hilary Putnam und die Tradition des Pragmatismus (Frankfurt 2002) 263-279.

Hans *Joas*, Die Entstehung der Werte (Frankfurt 2013).

Paul *Kirchhof*, Europa auf dem Weg zu einer Verfassung, In: Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften (Vol.1(3), Baden-Baden 2003) 358-382.

Helmut *Klages*, Wertorientierung im Wandel (Frankfurt/New York 1984).

Elisabeth *Kropf*, Erich *Lehner*, Nach der Familie kommt die Familie: Lebens- und Partnerschaftsformen in Europa In: Regina *Polak* (Hg.), Zukunft. Werte. Europa. Die Europäische Wertestudie 1990–2010: Österreich im Vergleich. (Wien/Köln/Weimar 2011) 103-136.

Sebastian *Kurz*, Die österreichische Integrationspolitik und ihre Umsetzung. Ziele und Zielerreichung sowie zukünftige Herausforderungen, In: Andreas *Khol*, Günther *Ofner*, Stefan *Karner*, Dietmar *Halper* (Hg.), Österreichisches Jahrbuch für Politik 2015 (Wien/Köln/Weimar 2016) 325-337.

Christoph *Kühberger*, Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren, In: Forum Politische Bildung (Hg.), Information zur Politischen Bildung. Kompetenzorientierte Politischen Bildung (Nr.29, Innsbruck/Bozen/Wien 2008) 69-73.

Christoph *Kühberger*, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik, In: Heinrich *Ammerer*, Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger* (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik (Schwalbach 2015) 13-48.

Ivonne *Küsters*, Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, In: Heinz *Abels*, Werner *Fuch-Heinritz*, Wieland *Jäger*, Uwe *Schimank* (Hg.), Hagener Studentexte zur Soziologie (Wiesbaden 2009).

Hermann *Lotze*, Metaphysik (Leipzig 1841).

Thomas *Luckmann*, Die intersubjektive Konstitution von Moral, In: Martin *Endreß*, Neil *Roughley* (Hg.), Anthropologie und Moral. Philosophische und soziologische Perspektiven (Würzburg 2000) 115-138.

Niklas *Luhmann*, Die Gesellschaft der Gesellschaft (Bd.1, Frankfurt 1997).

Christof *Mandry*, Europa als Wertegemeinschaft. Eine theologisch-ethische Studie zum politischen Selbstverständnis der Europäischen Union (Baden-Baden 2009).

Christof *Mandry*, Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs, In: Regina *Polak* (Hg.), Zukunft. Werte. Europa. Die Europäische Wertestudie 1990–2010: Österreich im Vergleich (Wien/Köln/Weimar 2011) 64-78.

Christian *Meier*, Athen und Rom: Der Beginn des europäischen Sonderwegs, In: Christian *Meier* (Hg.), Von Athen bis Auschwitz. Betrachtungen zur Lage der Geschichte (München 2002) 64-100.

Sabina *Misoch*, Qualitative Interviews (Berlin/München/Boston 2015).

Christian Sebastian *Moser*, Schlüsselbegriff: Gleichheit. Mehr für alle, nicht für alle das Gleiche, In: Christian Sebastian *Moser*, Peter *Danich*, Dietmar *Halper* (Hg.), Schlüsselbegriffe der Demokratie (Wien/Köln/Weimar 2008) 103-118.

Michaela *Moser*, Gleichheit als Wert und Ungleichheit als Realität, In: Sedmak Clemens (Hg.), Gleichheit. Vom Wert der Nichtdiskriminierung. Grundwerte Europas (Band 3, Darmstadt 2013) 167-182.

Otto *Neumaier*, Freiheit, Vernunft und Verantwortung, In: Clemens *Sedmak* (Hg.), Freiheit. Vom Wert der Autonomie, Grundwerte Europas (Band 2, Darmstadt 2012) 21-50.

Friedrich *Nietzsche*, Der Antichrist. Fluch auf das Christentum. In: Giorgio *Colli*, Mazzino *Montinari* (Hg.), Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden (Bd. 6, München/Berlin/New York 1999) 165-254.

Arnd-Michael *Nohl*, Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis In: Ralf *Bohnsack*, Uwe *Flick*, Christian *Lüders*, Jo *Reichertz* (Hg.), Qualitative Sozialforschung (Wiesbaden 2009)

Markus *Pausch*, Politische Freiheit und subjektives Wohlbefinden, In: Clemens *Sedmak* (Hg.), Freiheit. Vom Wert der Autonomie, Grundwerte Europas (Band 2, Darmstadt 2012) 161-174.

Anton *Pelinka*, Bildung, Wahlverhalten und Demokratie, In: Forum Politische Bildung (Hg.), Bildung – ein Wert? Österreich im internationalen Vergleich, Informationen zur Politischen Bildung (Nr.12, Wien 1997) 103-111.

Ralph Barton *Perry*, General Theory of Value Its Meaning and Basic Principles Construed in Terms of Interest (Cambridge 2014).

Regina *Polak*, Christian *Friesl*, Ursula *Hamachers-Zuba*, „Werte“ – Versuch einer Klärung, In: Christian *Friesl*, Ursula *Hamachers-Zuba*, Regina *Polak* (Hg.), Die Österreicher/-innen – Wertewandel 1990-2008 (Wien 2009) 13-26.

Regina *Polak*, Grundlagenfragen und Situierung des Diskurses, In: Regina *Polak* (Hg.), Zukunft. Werte. Europa. Die Europäische Wertestudie 1990–2010: Österreich im Vergleich (Wien/Köln/Weimar 2011) 23-63.

Joseph *Ratzinger*, Paolo *Flores d'Arcais*, Gibt es Gott? Wahrheit, Glaube, Atheismus (Berlin/Wagenbach 2006).

Heinz *Reinders*, Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden (München 2005).

Heinrich *Rickert*, Der Gegenstand der Erkenntnis. Einführung in die Transzendentalphilosophie (Tübingen 1915).

Andreas *Rödder*, Werte und Wertewandel: Historisch-politische Perspektiven, In: Andreas *Rödder*, Wolfgang *Elz* (Hg.), Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels (Göttingen 2008) 9-28.

Birgitt *Röttger-Rössler*, Multiple Zugehörigkeiten. Eine emotionstheoretische Perspektive auf Migration. Working Paper (Berlin 2016).

Jean-Jacques *Rousseau*, Du contrat social ou Principes du droit politique. Französisch/Deutsch. Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts (Stuttgart 2010).

Peter *Schaber*, Universale und objektive Werte. In: Martin *Endreß*, Neil *Roughley* (Hg.), Anthropologie und Moral. Philosophische und soziologische Perspektiven (Würzburg 2000) 341-357.

Wolfgang *Sander*, Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung (Schwalbach 2008).

Max *Scheler*, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus (Bern und München 1966).

Siegfried *Schiele*, Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung bei der Vermittlung von Werten, In: Gotthard *Breit*, Siegfried *Schiele* (Hg.), Werte in der politischen Bildung (Schwalbach 2000) 1-15.

Fritz *Schütze*, Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis (Heft 3, Lahnstein 1983) 283-293.

Peter *Schulz-Hageleit*, Subjektorientierung? Ja, aber auch für Lehrer/-innen und Lehrer, In: Heinrich *Ammerer*, Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger* (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik (Schwalbach 2015) 195- 216.

Alexander *Schwan*, Die bindende Kraft der Grundwerte, In: Klaus *Hempfer*, Alexander *Schwan* (Hg.), Grundlagen der politischen Kultur des Westens (Berlin 1987) 333–343.

Friedrich *Schweitzer*, Religion als „Maß“ der Werterziehung - oder hat die Schleiermacher-Formel noch Zukunft?, In: Volker *Elsenbast*, Friedrich *Schweitzer*, Gerhard *Ziener* (Hg.), Werte Erziehung Religion. Beiträge von Religionspädagogik zu Werterziehung und wertorientierter Bildung (Münster/New York/München/Berlin 2008) 28-38.

Clemens *Sedmak*, Europäische Grundwerte, Werte in Europa: Einleitung zum Gesamtprojekt, In: Clemens *Sedmak* (Hg.), Solidarität. Vom Wert der Gemeinschaft. Grundwerte Europas (Band 1, Darmstadt 2010a) 9-42.

Clemens *Sedmak*, Solidaritäten in Europa, In: Clemens *Sedmak* (Hg.), Solidarität. Vom Wert der Gemeinschaft, Grundwerte Europas (Band 1, Darmstadt 2010b) 43-58.

Clemens *Sedmak*, Der Stachel der Ungewissheit, In: Clemens *Sedmak* (Hg.), Gleichheit. Vom Wert der Nichtdiskriminierung, Grundwerte Europas (Band 3, Darmstadt 2013) 77-79.

Adam *Smith*, The Wealth of Nations (Tustin 2015)

Andreas Urs *Sommer*, Werte. Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt (Stuttgart 2016).

Anja *Stöbener*, Hans G. *Nutzinger*, Braucht Werterziehung Religion? In: Hans *Joas* (Hg.), Braucht Werterziehung Religion? (Göttingen 2007) 23-66.

Eberhard *Straub*, Zur Tyrannei der Werte (Stuttgart 2010).

Martin *Tanzer*, Schlüsselbegriff: Familie. Familie ist Vertrauenssache, In: Christian Sebastian *Moser*, Peter *Danich*, Dietmar *Halper* (Hg.), Schlüsselbegriffe der Demokratie (Wien/Köln/Weimar 2008) 57-72.

Heinz-Elmar *Tenorth*, Bildung als Wert und Werte in der Bildung, In: Andreas *Rödder*, Wolfgang *Elz* (Hg.), Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels (Göttingen 2008) 56-68.

Göran *Therborn*, Die Gesellschaften Europas 1945- 2000. Ein soziologischer Vergleich (Frankfurt/New York 2000).

Trutz von *Trotha*, Die bürgerliche Familie ist tot. Vom Wert der Familie und Wandel der gesellschaftlichen Normen, In: Andreas *Rödder*, Wolfgang *Elz* (Hg.), Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels (Göttingen 2008) 78-98.

Eva-Maria *Trüdinger*, Vom Wert der Werte. Erklärungsmodelle für Einstellungen politischer Toleranz, In: Jürgen *Falter*, Oscar W. *Gabriel*, Hans *Rattinger* (Hg.), Empirische und methodologische Beiträge zur Sozialwissenschaft 23 (Frankfurt 2006).

Jérôme *Vignon*, Europa eine Seele geben, In: Ökumenische Vereinigung für Kirche und Gesellschaft (Hg.), Herausforderung für Europa, Versöhnung und Sinn (1996 Brüssel) 43-44.

Bärbel *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2012).

Ulrike *Wagner*, Qualitative Befragung mit Kindern, In: Kai-Uwe *Hugger*, Angela *Tillmann*, Theo *Hug* (Hg.), Digitale Kultur und Kommunikation (Band 1, Wiesbaden 2014) 199-211.

Ulrich *Wickert*, Der Ehrliche ist der Dumme (Hamburg 1994).

Peter *Wiedemann*, Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews (Weinheim/München 1986).

Andreas *Witzel*, Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. (Frankfurt/New York 1982).

Rosi *Wolf-Almanasreh*, Solidarität und interkulturelles Zusammenleben, In: Gerd *Iben*, Peter *Kemper*, Michael *Maschke* (Hg.), Ende der Solidarität? Gemeinsinn und Zivilgesellschaft, Soziale Ungleichheit und Benachteiligung (Band 12, Münster 1999) 127-137.

Dieter *Wunder*, Erziehung zur Solidarität? Der Beitrag der Schule, In: Gerd *Iben*, Peter *Kemper*, Michael *Maschke* (Hg.), Ende der Solidarität? Gemeinsinn und Zivilgesellschaft, Soziale Ungleichheit und Benachteiligung (Band 12, Münster 1999) 25-42.

Ulrich *Zellenberg*, Freiheit, In: Christian Sebastian *Moser*, Peter *Danich*, Dietmar *Halper* (Hg.), Schlüsselbegriffe der Demokratie (Wien/Köln/Weimar 2008) 73-88.

Paul *Zulehner*, Regina *Polak*, Lieben und Arbeiten, In: Hermann *Denz*, Christian *Friesl*, Regina *Polak*, Reinhard *Zuba*, Paul *Zulehner* (Hg.), Die Konfliktgesellschaft. Wertewandel in Österreich 1990-2000 (Wien 2001) 43-98.

6.2. Internetquellen

Bundeskanzleramt, online unter: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/171/Seite.1710923.html> (abgerufen am 21.11.2017 17:10 Uhr).

Bundesministerium für Bildung, Wirtschaft und Forschung, Lehrplan der Neuen Mittelschule, online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nmhtml (abgerufen am 10.3.2018 16:00 Uhr).

Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, Integrationsbericht 2017, online unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2017/Integrationsbericht_2017.pdf (abgerufen am 7.3.2018 19:00 Uhr).

Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, 50 Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich, online unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan_final.pdf (abgerufen am 22.11.2017 9:45 Uhr).

Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres, Zusammenleben in Österreich. Werte, die uns verbinden, online unter: <http://www.staatsbuergerschaft.gv.at/index.php?id=27> (abgerufen am 20.11.2017 12:00).

derstandard.at, online unter: derstandard.at/1363708994866/Sebastian-Kurz-praesentiert-Werte-fuer-Neo-OesterreicherInnen (abgerufen am 20.11.2017 12:00).

Heinz *Faßmann*, Gudrun *Biffl*, Wolfgang *Mazal*, Rainer *Münz*, Barbara *Juen*, Katerina *Kratzmann*, et al. (Task Force Flüchtlinge), ExpertInnenpapier zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten, 15., online unter: <https://www.bmeia.gv.at/integration/download/publikationen/> (abgerufen am 8.3.2018 12:05 Uhr).

Peter *Hajek*, Alexandra *Siegl*, Integrationsbarometer 1/2016, online unter: http://www.integrationsfondat/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/OeIF_Integrationsbaromter_2-17_V11_final.pdf (abgerufen am 21.11.2017 17:00 Uhr).

Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016), online unter: <http://www.politik-lernen.at/gskpb> (abgerufen am 11.3.2018 15:00).

Josef *Kohlbacher*, Gabriele *Rasuly-Paleczek*, Andreas *Hackl*, Sabine *Bauer*, Endbericht der Studie: Werthaltungen und Erwartungen von Flüchtlingen in Österreich (Wien 2017) online unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Studien/Studie_Werthaltungen_und_Erwartungen.pdf (abgerufen am 1.5.2018, 13:14 Uhr).

Österreichischer Integrationsfonds, online unter: <https://www.integrationsfondat/weiterbildung/seminare-fuer-lehrerinnen/?L=0> (abgerufen am 28.3.2018 13:00 Uhr).

Österreichischer Integrationsfonds, Statistisches Jahrbuch migration & integration. zahlen.daten.indikatoren 2016, online unter: <https://www.integrationsfondat/fileadmin/content/migrationintegration-2016.pdf>, 102 (abgerufen am 21.11.2017 16:50 Uhr).

Österreichischer Integrationsfonds, Statistisches Jahrbuch migration & integration. zahlen.daten.indikatoren 2017, online unter: https://www.integrationsfondat/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/Statistisches_Jahrbuch_migration_integration_2017.pdf (abgerufen am 21.11.2017 17:00 Uhr).

ORF.at, online unter: http://religionv1.orf.at/projekt02/news/0306/ne030605_homeyer_fr.htm (15.11.2017 16:00 Uhr).

Parlamentsdirektion, Nationalrat: SPÖ und ÖVP stimmen geschlossen für Integrationspaket, online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2017/PK0583/ (abgerufen am 7.3.2018 20:00 Uhr).

Joachim *Riedl*, Österreichs irre Werte-Debatte, In: Die Zeit Online (29.4.2013) online unter: <http://www.zeit.de/politik/ausland/2013-04/oesterreich-staatsbuergerschaft-wertefibel> (abgerufen am 26.11.2017 12:00 Uhr).

Tanja *Traxler*, Umfrage: Wie sich die Werte der Österreicher verändern, In: *derstandard.at*, online unter: <http://derstandard.at/2000064819607/Umfrage-Wie-sich-die-Werte-der-Oesterreicher-veraendern> (abgerufen am 26.11.2017 12:00 Uhr).

Universität Wien, online unter: <http://www.werteforschung.at/publikationen/infografik-werte/> (abgerufen am 28.11.2017 22:00 Uhr).

Alexander *Van der Bellen*, Rede anlässlich des Gedenkens an den 12. März 1938, online unter: http://www.bundespraesident.at/fileadmin/user_upload/Anschluss_1938_final_formatiert_DOWNLOAD.docx.pdf (abgerufen am 13.3.2018 19:00 Uhr).

Franz *Wolf*, Integration in Österreich – Herausforderung Zusammenhalt, online unter: <https://www.integrationsfondat/monitor/detail/article/integration-in-oesterreich-herausforderung-zusammenhalt/> (abgerufen am 21.11.2017 13:00 Uhr).

ZUSAMMEN.ÖSTERREICH, online unter <https://www.facebook.com/events/361570437613995/> (abgerufen am 28.3.2018 13:10 Uhr).

6.3. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: *Bundesministerium für Europa, Integration & Äußeres*, online unter: http://www.staatsbuergerschaft.gv.at/fileadmin/templates/fluid/RZ_RWR-Fibel_Grafik_Tempel.pdf (abgerufen am 22.11.2017 11:00 Uhr).

6.4. Interviews

Transkriptionen

Legende zu den Transkriptionen

- I: für Interviewer; E: für ErzählerIn
- Einrücken bei Überlappen durch Wechsel des/der Sprechers/Sprecherin
- Andere Äußerungsformen in Klammer: „(lachend)“
- Selbstkorrektur und Unterbrechungen: „Such/Untersuchung“
- Undeutliche Wörter in Klammern: „das (ist ja) „
- Unverständlichen Wörter in Klammern: „(...)“
- Punkt für eine Sekunde Pause: „.“ - ab 4 Sekunden: (4)
- Pseudonyme einsetzen zur Anonymisierung. Bei Namen*, Wohnort, Schule, Namen anderer Personen werden Äquivalente verwendet. (*Das Pseudonym wurde von dem Gesprächspartnern/den Gesprächspartnerinnen selbst gewählt und ist bei der Ersterwähnung in der Transkription mit einem Stern „*“ gekennzeichnet.)

Interview Nr.1: Gespräch mit Lisa* am 10.4.2018, 2.Klasse NMS, Geburtsland Polen, 11 Jahre alt

- 1 I: Ok ..Super, aaalso (Kinderlärm im Hintergrund) ääähm Was ich von dir wissen wollt und
2 zwar ich hab ma dacht wir zwei reden über zwei Sachen und zwar das ist da, damit du vielleicht
3 sehen kannst: Familie ist eines, das ist glaub ich relativ klar, was das ist und
4 E: Mhm E: Ja
5 Gleichheit, wir haben glaub ich, darüber können wir auch noch ein bisserl näher reden
6 E: Ja
7 I: Unnd was mich eigentlich am meisten jetzt interessiert, du sollst einfach mal, erzähl mir
8 einfach mal dein Leben, Ok? Was, Einfach, was du willst
9 E: Ähh

10 I: Kannst sagen, was du willst, ist komplett frei.

11 E: Stellen Sie mir Fragen?

12 I: Nein, nein, erzähl einfach aus deinem Leben, erzähl mir deinen Le-

13 benslauf, ok? Wenns dir das

14 E: Also, ich hab keine Ahnung (kichern)

15 I: Ja, wo du anfangen willst.

16 E: Ich bin in Polen geboren.

17 I: Ok

18 E: In Krakau ja, ähhh, (kichern) keine Ahnung ähm

19 I: Kannst ja, weiß nicht, was ist deine erste Erinnerung? zum Beispiel (Kinderlärm) (7)

20 E: Ich hatte einen Park neben meinem Hau (lacht)

21 I: Noch mal wie?

22 E: Ich hatte einen Park neben meinem Hau

23 I: Ok, was war mit dem Park, woran erinnerst du dich da im speziellen zum Beispiel?

24 E: (Ich hab mir weh getan)

25 I: Du hast dich/du hast dir weh getan

26 E: Ja

27 I: Was hast du dir weh getan?

28 E: Ich war, ah, Karussell, ähm ich bin da zu schnell gedreht und dann bin ich da runtergefallen

29 I: Ok, und kannst du dich da an andere Personen erinnern zum Beispiel?

30 E: Ich war bei einer Freundin, der Freund von meinem Bruder, mein Vater und meine Mutter

31 I: Mhm, also aus wie vielen Teilen besteht deine Familie?

32 E: Jetzt?

33 I: Oder, ungefähr?

34 E: Jetzt mit mir?

35 I: Mhm

36 E: Drei

37 I: Also du hast einen Vater, eine Mutter einen Bruder

38 E: Ja

39 I: Und woher sind die?

40 E: Mein Bruder ist aus Russland, meine Mutter ist aus Russland und mein Vater ist aus Polen

41 I: Ok, und du, wie lange hast du in Polen gelebt (..) Weißt du das, ungefähr?

42 E: Nein

43 I: Also, sag ma, bist du vor zwei Jahren nach Österreich gekommen oder bist du als kleines

44 Kind nach Österreich gekommen.

45 E: Ähhhhh, ich weiß, dass es als ich noch ein Jahr alt war, war ich in Russland, das weiß ich,

46 und hier bin ich gekommen als ich sechs war

47 I: Ja

48 E: Oder, fünf, glaub ich...

49 I: Ja, und deine ersten Erinnerungen, sind die in Russland oder Nein in Polen, oder? oder ist das

50 vermischt, ist das nicht so klar?

51 E: Vermischt (lacht)

52 I: Aso, ist nicht so klar, ok (..) und wo warst du in der Schule

53 E: In Polen?

54 I: Ja, tja (..)

55 E: Oder warst du in Polen in der Schule, oder im Kindergarten

56 I: Ja? .. Und danach, warst du in Österreich in der Schule?

57 E: Ja

58 I: Wo warst du da?

59 E: Da (zeigt auf Nebenschule) in der Volksschule

60 I: Ok, und hast du da Erinnerungen daran?

61 E: Ja

62 I: Was ist zum Beispiel eine?

63 E: ähm, meine Lehrerinnen

64 I: Mhm

65 E: Eine war gut, die andere war.

66 I: Kann man ja sagen, sags einfach so wies i Es ist egal

67 E: Die Eine war nett, die Eine war nicht so nett.

68 I: Warum war die nicht so nett?

69 E: Ich mochte sie nicht. ...

70 I: Äh, tja gibts irgendeinen Grund, oder einfach so, es gibt ja auch

71 E: Einfach so

72 I: Ok, und ähm (5) ähm und hast du, kannst du mir einfach von einer Situation zum Beispiel

73 erzählen von deiner Familie, einfach eine Situation die dir einfällt, kann eine (Kinderlärm)

74 E: Oh (Kinderlärm) (E ist abgelenkt) Eine Situation?

75 I: Ja, oder eine Geschichte oder eine Erinnerung, was du auch immer hast?

76 E: Von der ganzen Familie?

77 I: Egal, ja (..) Kann die ganze sein, kann nur ein Teil sein

78 E: (4) (Kichert) Keine Ahnung (4)

79 I: Woran denkst du da bei deiner Familie? Denkst du da eher an deinen Vater, an deine Mama

80 an deinen Bruder?

81 E: An meine Mutter

82 I: An deinen Bruder?

83 E: Mutter

84 I: Aso ja? Warum?

85 E: Sie ist für mich die beste

86 I: Ja, sie ist, ja ja , warum ist sie für dich die beste?

87 E: Weil sie meine Mutter ist (lacht)

88 I: Ja, ja, aber ähm heißt das zum Beispiel ähm, wie ist das zum Beispiel in anderen Familien?

89 E: Also ich hab zum Beispiel keinen Vater

90 I: Ja, und wie ist das bei anderen Familien, haben/gibts da andere Möglichkeiten auch noch,

91 also zum Beispiel, gibts da Familien, die haben, was gibts da?

92 E: Ähm (6)

93 I: Was kennst du? aus deinen, vielleicht von deinen Freunden oder so

94 E: Ähm, entweder einen Elternteil

95 I: Mhm, ja

96 E: oder (4) keine Ahnung (kichert)

97 I: Ja, muss eine Familie zum Beispiel Kinder haben?

98 E: Muss sie nicht.
99 I: Ist es auch eine Familie, wenn keine Kinder dabei sind?
100 E: Ja.
101 I: Ja, ist es auch ?
102 E: Es kann ein Hund sein
103 I: Ja, es kann ein Hund sein, ok ja, und ähm, und was würdest du dir denken, was würde bei dir
104 sein, wenn du keine Familie hättest, wie wär das dann?
105 E: schlecht
106 I: Ja, schlecht? Wie stellst du dir das vor?
107 E: Also ich wär nicht in die Schule gegangen glaub ich, weil mich niemand da aufgenommen
108 hätte
109 I: Ja
110 E: In die Schule zu gehen, ähm ich glaube ich hätte nichts verdient,
111 I: Mhm
112 E: Weil ich würde ja nicht in die Schule gehen
113 I: Mhm
114 E: Ich hätte keinen Abschluss und so, ja (kichert), ja dann pleite
115 I: Du wärst pleite?
116 E: Ja,
117 I: Und zum Beispiel, wo würdest du dann Leben, wie wäre das dann alles unterschiedlich. Wärst
118 du dann auch in Österreich, oder wärst du dann woanders?
119 E: Ich glaub in Österreich
120 I: Ja?
121 E: Ja, (5)
122 I: ähm, und was hast du zum Beispiel am liebsten an deiner Familie? (4)
123 E: (lacht)
124 I: Wenn du vielleicht mitbekommst, in der und der Familie ist das so bei einem Freund, einer
125 Freundin ist das so in der Familie, und dann sagst, ah bei meiner Familie ist das anders, oder?
126 Worauf freust du dich zum Beispiel wenn du heimkommst?
127 E: Essen.
128 I: Essen? ja freust du dich aufs Essen?
129 E: Ja
130 I: Warum/wer kocht das Essen?
131 E: Mama
132 I: deine Mama?
133 E: Ja
134 I: Und warum freust du dich drauf?
135 E: Sie kann gut kochen.
136 I: Ja? Sie kocht immer das was du sehr gern hast, oder?
137 E: Ja
138 I: Und was ist das meistens?
139 E: Meistens Suppen
140 I: Ja
141 E: Und Fleisch mit Reis

142 I: Sind das Sachen, die du eher so in Österreich kennst oder sind das Sachen, die du vielleicht
143 aus anderen Ländern sind
144 E: Mhm manchmal,
145 I: Ja?
146 E: Ab und zu aus Österreich, manchmal aus
147 I: Was sind das zum Beispiel? Was kocht deine Mama oft?
148 E: Also am öftesten kocht sie Sachen aus Österreich
149 I: Was ist das zum Beispiel? Was ist denn dein Lieblingsessen, wenn wir schon dabei
150 sind?
151 E: Tomatensuppe
152 I: Tomatensuppe, ja?
153 E: Ja das ist mein Lieblingsessen
154 I: Mhm
155 E: Sie kocht das am meisten und ganz viel andere Suppen und so
156 I: Ja
157 E: Oder Sandwiches ...
158 I: Mhm
159 E: (...) oder Toast mit Nutella
160 I: Ja, das isst du gern, was und wie ist das bei deinem Bruder, streitet ihr da manchmal wegen
161 des Essens, weils was anderes gibt oder weil er was anderes mag, oder.
162 E: Wir streiten uns um andere Dinge.
163 I: Worum streitets ihr?
164 E: Ähhh, wenn ich ihn nerve oder er mich nervt
165 I: Mhm ...
166 E: Ja
167 I: Und ähm würdest du sagen in deinem Leben, was ist das wichtigste?
168 E: Meine Familie
169 I: Ja, deine Familie? Sind die Freunde vielleicht, wo sind die, sind die nicht so wichtig oder
170 E: Platz Nummer eins ist Familie
171 I: Ja
172 E: und zwei, zwei oder drei sind Freunde
173 I: Was wäre sonst noch da drinnen, in der, wenn du einfach in deinem Leben anschaut, was du
174 einfach gern machst, und was du gern, womit du dir gern Zeit vertreibst, das sind natürlich
175 Sachen, zum Beispiel die Schule, weiß nicht machst du die Schule, gehst du gerne in die Schule
176 E: Manchmal
177 I: Ja, manchmal ok, wenn du das sag ma so bissl einordnest, das Oberste ist die Familie hast du
178 gsagt
179 E: Mhm, ja dann sind die Freunde an zweiter Stelle und an dritter Stelle ist die Schule
180 I: Ok, hast du sonst noch, in der Freizeit, was machst du da? (4) Gerne, oder was würdest du
181 gerne machen?
182 E: Ich
183 I: Vielleicht kannst du ja gar nicht alles machen, was du gerne machen würdest.
184 E: Also, zuhause mach ich, ich spiele am Tablet und schaue Videos, das ist das Einzige was ich
185 mache, ich hab keinen Bock rauszugehen,

186 I: Ja
187 E: Aso, wenn dann mach ich Hausübung
188 I: Mhm
189 E: und ich zeichne
190 I: Was zeichnest du?
191 E: Menschen
192 I: Menschen, und wen zeichnest du da?
193 E: Mädchen, ich kann keine Jungs zeichnen.
194 I: Aso, Mädchen, was ist der Unterschied zwischen Mädchen und Jungs, wenn man die zeich-
195 net.
196 E: Ich kann nur lange Haare zeichnen.
197 I: Aso,
198 E: Ich kann keine kurzen Haare zeichnen.
199 I: Und kannst du dich selbst gut zeichnen?
200 Nicht oder kannst du deine Familie zeichnen, machst du das manchmal?
201 E: Ähnh, nein.
202 I: Nein, Menschen die du, eher fremde Menschen oder irgendwen?
203 E: Irgendwen
204 I: ah Ok
205 E: Mit guter Kleidung und so
206 I: Ja wirklich, aso du zeichnest fast schon eine Designerin, oder ?
207 E: ja sowa
208 I: Was willst du denn mal werden?
209 E: Mal, aso. ich wollte früher Anwältin werden
210 I: mhm, warum?
211 E: Mein Bruder und meine Mutter haben gesagt, das ist voll geil und so, und da verdient man
212 viel Geld und jetzt will ich aber Tierärztin werden
213 I: Ja
214 E: Weil ich Tiere mag.
215 I: Ja, weil du Tiere magst. Hast du Tiere?
216 E: Nein, (schmunzeln)
217 I: Aber welche Tiere glaubst du, oder glaubst du zu mögen?
218 E: Hunde
219 I: Hunde? Ja welche?
220 E: Pitbulle
221 I: Pittbulls? Wie schau die aus?
222 E: Sind so groß (zeigt auf die Couch)
223 I: Ah so groß sind die sogar.
224 E: So, ja
225 I: und was würdest du dann mit denen tun?
226 E: Spielen
227 I: Spielen, ja den ganzen Tag spielen.
228 E: Aber ich weiß dass ich einen Hund irgendwann mal kriege.
229 E: Meine Mutter hat mir versprochen, aso

230 I: Aso sie hats dir versprochen, ja und du magst mal Tierärztin werden, oder?
231 E: Wenn ich nicht so viel lernen will, dann was andere
232 I: Ja
233 E: Aso, ja entweder Anwältin oder Tierärztin
234 I: Anwältin oder Tierärztin, ja, und was sagt deine Mama da dazu?
235 E: aso, sie sagt ich kann machen was ich will.
236 I: Du kannst machen was du willst? Ja Was sagt dein Bruder da dazu?
237 E: Er sagt ich sollte lieber Anwältin werden (lacht)
238 I: Ja,
239 E: weil da kann ich mehr verdienen
240 I: Und, was ich von dir wissen wollte ist, wofür ist eine Familie da, aso wenn man sich überlegt
241 welche Aufgaben hat eine Familie
242 E: Außer Essen kochen, oder?
243 I: Was Essen, ja, ist auch wichtig.
244 E: Ähm, haa, Beistehen oder wie das heißt?
245 I: Beistehen, ja was bedeutet das? Was glaubst, was verstehst du darunter?
246 E: Wenn ich mal schlechte Tage habe, dann kommt meine Mutter muntert mich auf.
247 I: Ja,
248 E: Ja, (schmunzelt)
249 I: Sonst noch was?
250 E: Aufräumen
251 I: Aufräumen, ja. musst du nicht selber aufräumen?
252 E: Ich mach das nur, wenn ich will.
253 I: Wenn ich, ok, Welche Aufgaben, also würdest du sagen, ähm, dass in der Familie deine
254 Mama die meisten Aufgaben übernimmt.
255 E: Ja
256 I: Warum ist das so?
257 E: Keine Ahnung, mein Bruder macht fast nichts
258 I: Aso der macht nicht
259 E: Er geht einfach nur raus mit seinen Freunden und kommt dann wieder am Abend.
260 I: Mhm
261 E: ja
262 I: Und wie glaubst du ist das in anderen Familien?
263 E: Aso meine Freundin, hat gesagt, also zwei Freundinnen sagen, dass sie immer kochen
264 I: Mhm
265 E: Zuhause und aufräumen, und ihre kleine Schwestern abholen und so
266 I: Mhm und wie glaubst du ist das in anderen Familien mit dem Vater, wie ist das dort? Was
267 macht da der Vater glaubst du?
268 E: Arbeiten
269 I: Ja arbeiten
270 E: Nach Hause kommen, schlafen, essen
271 I: Ja, und mit mehr Kindern, wie ist das dann, sagen wir man hat drei Kinder
272 E: Meine Mutter hat eine Freundin, die zehn Kinder
273 I: zehn Kinder? Und wie stellst du dir das dann vor? Wie ist das dann?

274 E: Schmutzig (lacht)
275 I: Schmutzig, ja , was noch?
276 E: Durcheinander alles, jeder macht was anderes also zum Beispiel
277 I: Also man muss sich ausmachen was jeder, ja
278 E: Mhm ja
279 I: Ist das dann einfacher, oder nicht?
280 E: Ich glaub schon,
281 I: Was ist schwer?
282 E: Zehn Kinder
283 I: Zehn Kinder ist schwer (lacht) .. Ja
284 E: Ich glaub schon (4)
285 I: Ähhh, und wie glaubst du ist das heute und wie war das früher mit Familien? Aso wenn man
286 sagt, wie war das früher, haben da Menschen mehr Kinder gehabt, oder weniger?
287 E: Ich glaub mehr
288 I: Warum?
289 E: Weil ich das mal gelernt habe?
290 I: Warum glaubst du haben sie mehr gehabt? Einfach so, gibt's da einen Grund dafür
291 E: Einfach so, ich weiß nicht
292 I: Oder warum haben heute Menschen weniger Kinder? warum ist das so?
293 E: (4) Keine Ahnung
294 I: Wie viel Kinder willst denn du mal haben zum Beispiel?
295 E: zwei
296 I: Zwei? Und warum?
297 E: Zwei, es
298 I: Naja, muss ja mit irgendetwas zusammenhängen, weil du das aus deiner Familie kennst oder,
299 weil das bei anderen Familien funktioniert, oder weil zehn Kinder für dich zu viel sind
300 E: Nein das sind.
301 I: Zehn Kinder magst du nicht haben?
302 E: Nein (lacht)
303 I: Aber du magst eine Familie mal haben?
304 E: Ja
305 I: Mit zwei Kindern?
306 E: oder mit einem, keine Ahnung
307 I: Ein Bub und ein Mädchen, oder?
308 E: Mädchen
309 I: Ja, Warum, sind Mädchen einfacher als Buben?
310 E: Ich glaub schon
311 I: Ja, warum?
312 E: Buben sind faul. Mein Bruder ist faul zum Beispiel, so
313 I: Ja. Mädchen sind das nicht?
314 E: Nein, ich bin auch faul also (lacht)
315 I: Also ok, ok und wie ist das, wir haben noch einen zweiten Begriff, wie ist das in einer Familie,
316 sind da alle gleich? Wirst du findest gleich behandelt wie dein Bruder? Oder ist das unfair, oder
317 nicht?

318 E: Ein bisschen unfair...

319 I: Was ist unfair?

320 E: Er darf rausgehen, wann er will und ich nicht. (5)

321 I: Aso

322 E: Ich darf nicht alleine rausgehen, meine Mutter muss dabei sein, ja das ist das Unfairste.

323 I: Und warum ist das so?

324 E: Ich bin noch zu klein sagt meine Mutter

325 I: Du bist zu klein?

326 E: Um alleine rauszugehen ...

327 I: und wenn du so alt bist wie dein Bruder, darfst du dann auch alleine rausgehen?

328 E: Ja. (5)

329 I: Ja? und was, was sagst du zu deiner Mama, wenn du nicht alleine rausgehen darfst

330 E: Nix

331 I: Ich mein, ist

332 E: Ich geh in mein Zimmer und schau weiter Tablet.

333 I: Findest du das fair, oder?

334 E: Das ist nicht fair.

335 I: Findest du das nicht fair, dass du nicht rausgehen darfst. ist das nicht fair.

336 E: Er geht immer raus und ich muss immer Zuhause bleiben alleine. Manchmal kommt noch

337 eine Freundin aber die meiste Zeit nicht.

338 I: Und wie ist das, also wir haben gerade über die Familie geredet, dass nicht jeder gleich ist,

339 und wie ist das in der Schule?

340 E: Da ist auch nicht jeder gleich.

341 I: Nicht? warum?

342 E: Manche sind älter und manche sind jünger

343 I: Aso ja natürlich. Aber innerhalb einer Klasse zum Beispiel.

344 E: Ich glaube fast alle sind gleich.

345 I: Was heißt fast alle?

346 E: Ich glaub die Neuen müssen sich erst an die Klasse gewöhnen und so, weil wir sind eine

347 komische Klasse.

348 I: Warum?

349 E: Wir blödeln viel rum. Wir schreien die ganze Zeit.

350 I: Oje ja, und warum sind manche, welche sind jetzt nicht. welche sind gleich und welche sind

351 nicht gleich? welche Schüler?

352 E: Keine Ahnung.

353 I: Die die neu sind, oder wie?

354 E: Sie sind schon gleich. Alle sind Menschen, und so.

355 I: Ja, alle sind Menschen. Also sind generell alle Menschen gleich oder nicht?

356 E: .. Nein, zum Beispiel, jemand mag was anderes, jemand mag zeichnen, jemand mag Fuß-

357 ballspielen, jemand mag nicht Fußballspielen, jemand mag Basketball, jemand mag Tiere, je-

358 mand mag Essen.

359 I: Ok also jeder hat bisserl andere Interessen schon mal. Ähm und wie ist das, ist das wichtig

360 für dich, dass du in der Schule gleich behandelt wirst, oder ist dir das egal?

361 E: Ist schon wichtig.

362 I: Ja? Wer soll dich gleich behandeln?
363 E: Die Lehrer.
364 I: Die Lehrer, aber wie ist das mit den Mitschülern?
365 E: Wir verstehen uns gut.
366 I: Ja, was würdest du jetzt machen, wenn zum Beispiel ein Lehrer unfair ist?
367 E: Ich würde zur Direktorin gehen.
368 I: Zur Direktorin gehen? Und was würdest du der dann sagen? Zum Beispiel wenn ein Lehrer
369 dir eine schlechtere Note gibt, obwohl du genau gleich gut warst?
370 E: Ah, dann würde ich es meiner Mutter sagen und sie würde selber in die Schule kommen und
371 es klären.
372 I: Ok
373 E: Ich glaub, das würde sie machen.
374 I: Also du würdest mit deiner Mutter darüber reden.
375 E: Ja
376 I: Und gibt's da in deiner Schule unterschiede nach dem Land, wo man her ist?
377 E: Ja.
378 I: Wie merkst du das?
379 E: Aso ich merke es nicht sofort, ich muss es zuerst fragen, woher sie kommen. Zum Beispiel
380 es gibt zwei drei Kinder, die in meiner Klasse aus Wien kommen. Die anderen kommen aus
381 anderen Ländern. Einer kommt aus Afghanistan, ich komm aus Polen, ich bin die einzige aus
382 meiner Klasse, ein neuer Schüler kommt aus Russland und die anderen kommen aus .
383 I: Aus anderen Ländern?
384 E: Ja (lacht)
385 I: Und wie ist das dann? Wenn so viele verschiedene, wenn so viele Schüler aus verschiedenen
386 Ländern in einer Klasse sind?
387 E: Wenn jetzt alle Österreicher wären und ich wäre nur Polin, das wäre nichts Komische
388 I: Das wär nichts komisches?
389 E: Nein, außer die können vielleicht besser deutsch
390 I: Mhm, findest du ist das normal oder ist das wie ist das in Österreich in den Klassen in den
391 meisten Schulen. Sind da, sind da viele Schüler aus verschiedenen Ländern.
392 E: Mhm,
393 I: Ja? Aus welchen Ländern kommen da die meisten? Glaubst du?
394 E: Türkei glaub ich.
395 I: Aus der Türkei ja.
396 E: Und Slowakei und so.
397 I: Kennst du viele Polinnen?
398 E: In dieser Schule kenne ich nur fünf in der ganzen, die ich kenne, ich weiß nicht ob noch
399 andere da sind, ich kenn nur fünf.
400 I: Mhm, ähm und soll man in einer Schule alle Menschen, alle Schüler ähm soll man mit denen
401 unterschiedlich umgehen, je nachdem wo sie geboren sind? Oder würdest du das nicht machen?
402 E: Nein,

403 I: Also wenn der eine ein Türke ist, oder Türkin? und eine Russin oder ein Russe soll man mit
404 denen gleich umgehen, wenn die zum Beispiel zu verschiedenen Sachen andere Ansichten ha-
405 ben. Wenn die zum Beispiel sagen, dass mit der Gleichheit Männer und Frauen sollen die gleich
406 behandelt werden. Findest du ja oder nein?
407 E: Ja
408 I: Und was ist wenn ein Bub zu dir sagt, ich seh das nicht so. Sagst du dann zu ihm, das ist ein
409 Blödsinn oder
410 E: Ja
411 I: Würdest du das zu ihm sagen?
412 E: Ja
413 I: Und warum?
414 E: Es ist halt so
415 I: Und findest du ist es in deiner Familie, dass man Männer und Frauen gleich behandelt wer-
416 den.
417 E: Ja
418 I: Ja? Aja genau, wo hast du von diesen Begriffen gehört, also sagen wir nicht jetzt gerade bei
419 mir sondern wo anders, wo hast du die schon einmal gehört, aufgeschnappt?
420 E: In der Schule
421 I: In der Schule? Welche? Gleichheit oder Familie?
422 E: Alle beide.
423 I: und wie hast du die in der Schule gehört oder kannst dich da dran erinnern?
424 E: In dieser Familien auf, wo man diese Opa, Oma, (formt einen Stammbaum)
425 I: ein Stammbaum?
426 E: Ja genau
427 I: Da habt ihr über die Familie gesprochen? und da da gibt's, also wer ist aller Teil deiner
428 Familie?
429 E: Meine Oma, mein Opa, meine Mutter, mein Vater, mein Bruder, ähm und Cousinsen und
430 Cousins
431 I: Ok, und wir haben vorher Gleichheit gesprochen, und weiß nicht ob ich das schon gefragt
432 habe, und wie ist das war das früher anders, früher wurden da verschiedene Menschen anders
433 behandelt als heute?
434 E: Glaub schon
435 I: Hast du schon mal was gehört davon?
436 E: (lacht) Ich glaub
437 I: Hast schon mal irgendetwas gehört? Glaubst du geht es heute den Menschen besser als frü-
438 her?
439 E: Also es sind mehr Kriege? oder? Und mehr Menschen sind böse.
440 I: Ja, wo sind Kriege zum Beispiel?
441 E: Syrien, glaub ich, ich kenn mich nicht in Geographie au
442 I: Ist ja egal ja, Also geht es heute den Menschen schlechter als früher? Waren früher Frauen
443 und Männer waren die gleich? Sind die immer schon gleich behandelt worden, war das immer
444 so, dass man in die Schule gegangen ist und .
445 E: Früher durfte man nicht in die Schule.
446 I: Wer durfte nicht in die Schule?

447 E: Die Armen.
448 I: Die Armen durften nicht in die Schule. Also hat man da einen Unterschied gemacht?
449 E: Ja,
450 I: Ist das heute auch so?
451 E: Nein,
452 I: Ok, wie ist das zum Beispiel, weißt du wie das in Polen ist?
453 E: So wie hier
454 I: Wie bitte? So wie hier? Ist es so wie hier ja?
455 E: Ja
456 I: Wie ist denn das mit der Familie in Polen, weißt du das? Ist das so wie in Österreich?
457 E: Ja
458 I: Oder gibt's da Unterschiede?
459 E: ... Nein, ich glaube nicht. Außer die essen polnische Sachen
460 I: Ja, die essen polnische Sachen, das glaub ich auch. Ähm und zum Beispiel, wenn du einen
461 Lehrer hast oder eine Lehrerin, verdienen die das gleiche in der Schule?
462 E: Ja
463 I: Ja, glaubst du.
464 E: Ja, ich glaub schon.
465 I: Hast du einen Lehrer und sollten die das gleiche verdienen?
466 E: Ja
467 I: Ähm und was ich fragen wollte, diese zwei Begriffe, sind die mit Österreich verbunden oder
468 mit Polen, für dich? Oder kann man das nicht sagen, oder
469 E: Man kanns nicht sagen. Österreich.
470 I: Ja, warum? Hast du mehr Zeit in deinem Leben in Österreich verbracht als in Polen. Vielleicht
471 kann das damit zusammenhängen?
472 E: Ja, ich glaub schon weil ich
473 I: Siehst du dich mehr als Polin oder als Österreicherin?
474 E: Als Polin
475 I: Als Polin? ja? .. und gibt's irgendwelche Sachen, so Regeln, die ganz typisch für Österreich
476 sind?
477 E: Wählen ab 16.
478 I: Wählen ab 16, ja
479 E: Ähm (5)
480 I: Zum Beispiel in der Schule Regeln oder im Land Regeln
481 E: In der Schule gibt's kein Messer
482 I: In die Schule darf man kein Messer mitnehmen
483 E: Ja, also eben, man darf nicht rauchen, keine Handys in der Schule, und
484 I: Und an welche Regeln hältst du dich, wenn du nicht in der Schule bist?
485 E: (lacht)
486 I: Also die gelten überall anders als in Österreich zum Beispiel, welche Regeln gibt's da, an die
487 man sich halten muss einfach?
488 E: Also ich bin höflich
489 I: Du bist höflich, ja
490 E: Ähm mhm, .. ich weiß nicht.

491 I: Ist schwierig gell?
492 E: Mhm, (keine Ahnung)
493 I: Wie ist das zum Beispiel in Polen, welche Regeln gibt's in Polen sind für Polen typisch?
494 E: (Keine Ahnung) so wie hier?
495 I: So wie hier? Würdest du nicht so große Unterschiede sehen zwischen Österreich und Polen?
496 E: Nein
497 I: Nein, ok Als Schluss haben wir so ein, Gedankenspiel heißt das so ein bisschen und das ist
498 das: Wenn du auf einer Insel wärst und du wärst die Königin auf dieser Insel oder die Präsiden-
499 tin
500 E: Ist die Insel klein?
501 I: Wie du willst. Du kannst sie so groß machen wie du willst. Nur auf dieser Insel sind natürlich
502 auch andere Menschen, nur du bist die Königin, nach welchen Regeln würden die dort leben?
503 E: Aso, als erstens will ich mal sagen, ich will keine Königin werden.
504 I: Warum nicht?
505 E: Die befehlen anderen Menschen.
506 I: Magst du Präsidentin werden? Oder ist das das gleiche?
507 E: Prinzessin lieber, ähm wenn ich eine Köni-
508 gin wäre, wären dann die Regeln: Nett sein, ähm, mhm, man darf nicht rauchen.
509 I: Magst du das nicht wenn man raucht?
510 E: Nein, ich hasse da
511 I: Was magst du dran nicht?
512 E: Den Geruch. Ähm. Man darf keine Sachen anbauen auf der Insel, wenn ich es nicht sage.
513 I: Was meinst du anbauen?
514 E: Pflanzen, Bäume irgendsowa
515 I: Ja, warum nicht?
516 E: Das ist mein Gebiet
517 I: Ok, das ist dein Gebiet, da darfst du bestimmen, ja.
518 E: Ja, ähm, ja
519 I: Wie schauts aus, mit was hast du vorher gesagt, mit Höflichkeit, wie siehts damit aus?
520 E: Man muss höflich sein.
521 I: Man muss höflich sein?
522 E: Mhm
523 I: Und was ist mit Gleichheit?
524 E: Man muss alle Menschen gleich behandeln...
525 I: Alle Menschen gleich behandeln?
526 E: Ja, wenn die anderen mal böse sind oder so, ist es egal, aber ist egal
527 I: Also es gilt, jeder ist gleich, aber du bist ja die Prinzessin
528 E: Königin
529 I: Königin bist du?
530 E: Nehmen wir mal an.
531 I: Ok, Das heißt, das was du sagst gilt? Das heißt bist du auch gleich viel wert wie die anderen?
532 oder bist du mehr wert?
533 E: Gleich viel
534 I: Aber wenn du bestimmen darfst?

535 E: (Lacht) Ja dann bin ich mehr wert, ja.

536 I: Und bist du dann für Wahlen oder gegen Wahlen?

537 E: Wahlen

538 I: ja das heißt man kann dann die Prinzessin oder die Königin auch abwählen?

539 E: Ja, naja ja

540 I: Das heißt du bist auch dafür, dass es auf der Insel auch mal eine andere Königin gibt, als dich

541 E: Ja

542 I: Ok, und wenn man da wählt, ab wann darf man da wählen gehen?

543 E: 18

544 I: ab 18, nicht ab 16? Warum nicht?

545 E: Mit 18 wird man erwachsen.

546 I: Mit 16 ist man noch?

547 E: Klein (Lacht)

548 I: ist man noch zu klein. Kennt man sich mit 16 genauso gut aus wie mit 18

549 E: Ja, aber bei mir wäre es mit 18

550 I: Ok bei dir wäre es mit 18 ja. und wie ist es da mit der Familie auf der Insel? Wenn du da

551 wärst würdest du da deine Familie mitnehmen oder lässt du die woanders oder dürfen die über-

552 haupt auf die Insel kommen?

553 E: Dürfen

554 I: Die dürfen auf die Insel kommen?

555 E: Gratis

556 I: Gratis sogar?

557 E: Ja,

558 I: Wen würdest du da mitnehmen aus deiner Familie?

559 E: Meine Mutter und meinen Bruder

560 I: Die alle, deinen ganzen Stammbaum nicht?

561 E: Meine Großeltern auch.

562 I: Ja die würdest du auch mitnehmen? Cousinen? Auch oder nicht?

563 E: Ich kenne die nicht mal.

564 I: Aso die kennst du nicht, Also willst du die nicht mitnehmen?

565 E: Nein

566 I: Und ähm, gibt's, würdest du sagen, würdest du eine Regel machen, dass die Familie auf der

567 Insel wichtig sein soll, oder dass sie nicht wichtig sein soll?

568 E: Die Leute sollen entscheiden.

569 I: Die Leute sollen entscheiden? und ab wann auf der Insel, ab wann wäre man da eine Familie?

570 Können zum Beispiel auf der Insel auch zwei Frauen eine Familie sein?

571 E: Mhm, ja

572 I: Und können die Kinder bekommen, oder?

573 E: Ja

574 I: Und auch zwei Männer?

575 I: Ist alles möglich auf der Insel oder nicht?

576 I: Ja, ja

577 I: Ja, also können zwei Männer, und zwei Frauen und die können auch alle Kinder haben, und

578 E: Ja Ja Ja

579 die dürfen auch alle wählen
580 E: Die Kinder?
581 I: Nein, ab 18 hast du gesagt dürfen alle wählen gehen
582 E: Ja jaja
583 I: Und was würdest du auf der Insel anders machen als in Österreich?
584 E: Man darf keine Krieg, man darf keine Waffen haben
585 I: Keine Waffen
586 E: In Österreich kann man auch keine Waffen haben. oder?
587 I: Man darf schon eine Waffe besitzen.
588 E: wirklich?
589 I: ja , also keine Waffen, wasn noch, was darf man in Österreich, und was magst du nicht an
590 Österreich zum Beispiel?
591 E: Österreich ist gut
592 I: Österreich ist gut?
593 E: Ich mag alles an Österreich
594 I: Naja es kann ja sein dass man was nicht mag oder? (5) Oder wenn du dir Polen anschaust
595 und wenn du dir Österreich anschaust, was sind die guten Sachen, die du dir mitnehmen willst
596 auf die Insel?
597 E: Von Österreich?
598 I: Und von Polen zum Beispiel. Ist ja wurscht von wo.
599 E: Ich würde die polnische Wurst mitnehmen
600 I: Ja
601 E: Ähm, von Österreich würde ich meine zwei besten Freundinnen mitnehmen. Und
602 I: Bissl wenn wir über Regeln, über Werte sprechen, was würdest du dann noch mitnehmen,
603 welche Regelung, würdest, du wenn du dir denkst das und das ist vielleicht gar nicht so schlecht,
604 wenn wir das auch machen, weil sonst gibt's ein Chaos, weil sonst funktioniert ja gar nicht
605 E: Jeder muss seinen Müll aufräumen.
606 I: Ok, jeder muss seinen Müll aufräumen. Wie ist das in Österreich?
607 E: Manche schmeißen es einfach da hin und lassen e
608 I: Mhm manche schmeißen es einfach hin. Wie ist das in Polen?
609 E: Das Gleiche auch
610 I: Ja, weiß ich nicht, Du kennst dich besser aus als ich. Ich kenne mich damit nicht so au
611 E: Da liegt auch Vieles rum, muss ich sagen.
612 I: Da liegt auch Vieles rum, ja genau. Ähm Aso in Österreich gibt's glaub ich gute Sachen
613 E: Ja
614 I: gibt's glaub ich schlechte Sachen, irgendwas schlechtes wird's schon geben oder?
615 E: Schlechter Kakao, haben sie.
616 I: Schlechter Kakao? ist nicht gut, ok
617 E: Wenn sie kein Schnitzel für kleine Kinder haben, also keinen kleinen Teller
618 I: Also sie sollen auch für die Kinder da sein auf der Insel?
619 E: Ja. Und jeder würde einen eigenen Garten haben
620 I: Einen eigenen Garten, aber ich habe mir gedacht, man darf nicht anbauen im Garten?
621 E: Doch,
622 I: Du hast aber vorher gesagt.

623 E: Ich baue aber an.
624 I: Aso du baust an. ok. Das heißt die anderen dürfen auch anbauen oder nicht?
625 E: Im Garten wenn es ihres ist, dann dürfen die auch. Aber ich darf auch. Jeder hat dann einen
626 Pool und eine Schaukel.
627 I: Aso und das hat jeder, alle das gleiche, niemand hat mehr und niemand hat weniger. Obwohl
628 du die Königin bist, darfst du nicht mehr haben.
629 E: Ich darf eine Villa haben, (lacht)
630 I: Du darfst eine Villa haben, ok, hast du sonst irgendwelche Rechte, die die anderen nicht
631 haben?
632 E: (10) Nein
633 I: gar nichts?
634 E: Anbauen außerhalb des Bereichs
635 I: Anbauen außerhalb des Bereichs, ok? Ähm, (4) Wir haben jetzt über Familie, über Gleichheit
636 über vieles andere haben wir auch geredet oder? ähm, worüber haben wir nicht geredet? wo-
637 rüber willst noch, was willst noch sagen, wo du meinst, das sollte eigentlich auch dabei sein.
638 E: Wo?
639 I: Bei dem Gespräch.
640 E: Sollte nicht dabei sein?
641 I: Sollte noch dabei sein. Wenn man von dir spricht und jetzt haben wir : das Essen ist dir
642 wichtig, die Familie ist wichtig, also jetzt nicht in der Abfolge, ähm die Freunde sind dir wichtig
643 E: Manche Freunde
644 I: Die Schule,
645 E: die Besten
646 I: Es gibt immer so gewisse Regeln, gewisse Sachen, an die man sich halten muss darüber haben
647 wir auch geredet, dass nicht immer alles gut ist in einem Land und nicht alles schlecht ist. es
648 gibt immer beides, so was hast du ungefähr gesagt, Ähm und was genau, und wenn du jetzt an
649 meiner Stelle sitzt und ich bin so alt wie du, ich war wahrscheinlich kleiner als du in deinem
650 Alter, weil ich war recht klein
651 E: Ich war auch klein.
652 I: Was würdest du mich fragen? Wenn man zu dem. Was würdest du mich fragen? Würdest du
653 die gleichen Sachen fragen, die ich gefragt habe?
654 E: Ja, mhm
655 I: Nicht irgendwo mehr oder?
656 E: Wie geht's dir?
657 I: Wie geht's dir? Gut ähm was wir noch am Schluss machen, ich habe ja zu dir gesagt, dass
658 das Gespräch wird ja komplett anonym das heißt da kommt nicht dein Name vor, da kommt
659 nicht vor, wie du heißt, wie alt du bist oder so, ich würde nur gerne wissen und das wird alles
660 dann anonymisiert, das heißt die Daten werden rausgenommen ok
661 E: Mhm
662 I: Welches Datum heute ist, weißt du das?
663 E: Der achte glaub ich, (schmunzelt) der Zehnte. Vierte
664 I: 2018, wo sind wir?
665 E: Im ersten Stock.
666 I: In der Schule, ja, vorm Lehrerzimmer

667 E: Ja
668 I: Welche Sprachen sprichst du?
669 E: Polnisch, Deutsch ja
670 I: Russisch nicht, oder nur ganz wenig oder nur.
671 E: Ich versteh nur
672 I: Ah du verstehst nur, viel oder nicht
673 E: Ich versteh fast alles, fast, Und ich hab ein paar Wörter französisch gelernt, allein zuhause,
674 aber nur ein paar ich hab sie schon vergessen
675 I: Ok, wie alt bist du?
676 E: und Englisch
677 I: Ah und Englisch,
678 I: Ja genau, wie alt bist du?
679 E: (Lacht) elf
680 I: Elf Jahre alt, ja genau, Und welchen Namen würdest du gern deinem Kind geben, das ist das
681 letzte, weil den Namen gebe ich dir dann, praktisch als Pseudonym, als Ersatznamen, wenn du
682 dir einen aussuchen kannst.
683 E: Lisa
684 I: Lisa, super, dann danke sehr dass du dir so lange Zeit genommen hast für mich, ich habe es
685 lustig gefunden (lacht) eigentlich mit dir zu reden, es war recht komisch. (Lacht) Du hast mir
686 sehr viel beantworten können, das freut mich sehr und ähm ich werde das abtippen was wir da
687 geschrieben haben, und wenn du das mal, wenn du das haben willst, dann kannst du es wirklich
688 gerne haben, ist kein Problem
689 E: Nein (schmunzelt)
690 I: Hast du diesen Zettel unterschrieben, diesen Einverständnis?
691 E: Mhm ja

Interview Nr.2: Gespräch mit Mustafa am 13.4.2018, 2.Klasse NMS, Geburtsland Afghanistan, 12 Jahre alt

- 1 E: (...)
- 2 I: Ja genau, ich freu mich sehr, dass du dir Zeit genommen hast für mich, ähm, und wir haben
3 eh schon gesagt letztes Mal, wie das so ungefähr ablaufen wird und ich würd halt mit dir über
4 zwei Begriffe reden, die vielleicht, die sogar relativ schwierig sind glaub ich. Liest du einmal
5 vor!
- 6 E: Demokratie, Solidarität/Verbundenheit
- 7 I: Genau Demokratie, Solidarität und Verbundenheit und womit ich mit dir anfangen will ist
8 das, ich wollte dich fragen stell dir mal vor, du kommst in eine neue Schule. Was würdest du
9 wollen, das die Menschen von dir wissen. Also die Mitschüler im Idealfall. Also wenn du dir
10 einfach vorstellst, du kommst so in die Klasse und meistens wollen die andern von dir was
11 wissen.
- 12 E: Ja
- 13 I: Was sollen die, was meinst du sollen die wissen von dir?
- 14 E: Name,
15 Erzähl einfach praktisch.
- 16 E: Name
- 17 I: Wie wenn du dich vorstellen würdest, ok?
- 18 E: Ja, ich heiße Mustafa komme aus Afghanistan, bin zwölf Jahre alt
- 19 I: Mhm
- 20 E: Und mag, aso, mag dies und da
- 21 I: Was?
- 22 E: Mag Tischtennis und Fußball, und mhm mach dumme Späße.
- 23 I: Was zum Beispiel?
- 24 E: Nackenklatscher
- 25 I: Was ist das? Nochmal?
- 26 E: Nacken Klatscher
- 27 I: Nackenklatscher, ja
- 28 E: Oder jemand verarschen.
- 29 I: Ja.
- 30 E: Und ja ich wohne in der Gasse 2 und ich gehe in diesen Park. Ich mag diese Geschäfte.
- 31 I: Welche Geschäfte?
- 32 E: Footlocker, Primemarkt.
- 33 I: Ok, warum magst du das?
- 34 E: Footlocker?
- 35 I: Ja.
- 36 E: Weils so da gibt's oft Kleidung und Schuhe und die Kleidung und die Schuhe gefallen mir,
37 dieses Modell. und was noch Primemarkt. Primemarkt war ich weil so wirklich ganz groß sind
38 und alles dort auch gibt. und ja fertig.

39 I: Ja, und wenn jemand was, sagen wir du sitzt dann neben dem und der will dann vielleicht
40 mehr von dir wissen, wie du aufgewachsen bist, wie das ungefähr war, oder irgendwelche Sa-
41 chen. Was würdest du dem erzählen?
42 E: Also wie ich aufgewachsen bin weiß ich gar nicht.
43 I: Die ersten, die ersten, zum Beispiel die ers-
44 ten Erinnerungen von dir?
45 E: Also war sehr schlau
46 I: Mhm,
47 E: Also ich war so ungefähr drei Jahre alt und in der Früh ist keiner aufgewacht niemand nur
48 ich bin einfach gegangen hab mein Gesicht gewaschen und bin einfach zu meinem Onkel ge-
49 rannt und keiner wusste das und halt es war nicht so nah, ich weiß nicht, wie ichs gefunden hab,
50 aber halt zu meiner Oma gerannt und dann ja danach sind halt meine Eltern schockiert und
51 haben überall angerufen und dann haben sie gesehen, dass ich dort war und ja ich war sehr wie
52 muss ich sagen ich hab die ganze Zeit so Streit gehabt, die ganze Zeit, also ich wollte nie, dass
53 jemand mir was befiehlt also ich wollte immer das machen was ich will, und ich hab mich
54 mächtig gefühlt und keiner ähh also ich hatte vor niemandem Angst und so weiter ..
55 I: Und wie war das dann bissl später vielleicht?
56 E: Naja bissl später hab ich gesehen. Ok, ich war damals sehr klein und ich hab einfach nicht
57 gewusst, dass der größer ist und so stärker und so weiter und dann dachte ich ja war dumm aber
58 jetzt ich sollte auch trotzdem vor keinem Angst haben, aber Befehle lasse ich mir geben, wenn
59 es auch mir gefällt dieses Befehl. Nicht dumm oder das was mir nicht passt. Und ja.
60 I: Ok, und mit welchem Ort sind diese Erinnerungen verbunden?
61 E: Weiß ich gar nicht. .
62 I: Ja, wo wo warst du oder zum Beispiel seit wann bist du in Österreich, wie lange warst du
63 woanders? Wie ist das bei dir?
64 E: Also seit ungefähr sieben Jahren bin ich hier und alles andere wars in Afghanistan.
65 I: Und welche Erinnerung hast du zum Beispiel an die Zeit davor, an den Übergang an?
66 E: Die
67 Straßen ein bisschen.
68 I: Ja, woran kannst du dich da erinnern?
69 E: Geschäft
70 I: Oder an welche Situationen
71 E: Ja, an Geschäfte, wo ich immer Streit hatte oder wo ich ganz viel Spaß hatte und die ganze
72 Zeit immer mit Freunden mich getroffen hab und gespielt haben ja oder ja, manche Straßen, die
73 irgendjemand gewohnt hat, von meiner Familie, mehr nicht
74 I: Mit welchen Personen verbindest du das? Also welche Personen kommen in diesen Erinne-
75 rungen vor?
76 E: Ja, meine Familie, Brüder und Schwestern, oder meine Tanten und Oma, meine Oma. Und
77 ein paar also Tanten von meiner/von meinem Vater.
78 I: Mhm, und wie war das dann der Übergang, als du nach Österreich gekommen bist?
79 E: Wie meinen Sie Übergang?
80 I: Naja, da war ja, du warst in Afghanistan und dann bist du nach
81 Österreich gekommen. Waren da Stationen dazwischen oder bist du direkt nach Österreich ge-
82 kommen oder kannst du dich daran erinnern oder?

83 E: ... Ich weiß es nicht. Also Sie meinen, wenn ich von Afghanistan nach Österreich fliege,
84 dann steige ich zum Beispiel irgendwo, steige ich aus und dann fliege ich von dort wieder wei-
85 ter. Meinen Sie so?
86 I: Ja, ok. Oder andere zum Beispiel, kannst du dich erinnern, als du nach Österreich gekommen
87 bist, wie das war?
88 E: ... Nein, auch nicht.
89 I: Wo setzt denn die Erinnerung wieder ein, wenn du daran denkst?
90 E: Dubai, ich glaub ich bin in Dubai ausgestiegen und dann weiter geflogen.
91 I: Und dann warst du in Österreich?
92 E: Mhm
93 I: Und wie war die erste Zeit in Österreich. Wie war das für dich?
94 E: Also, naja als ich hier angekommen bin, gabs auch paar Freunde, die meine Sprache konnten,
95 naja sie haben mich immer verarscht, weil ich nicht so gut Deutsch konnte und gesagt, der hat
96 dich beschimpft und so weiter und nach ein paar Tagen wusste ich, dass er es schon mit Absicht
97 macht, damit ich Streit habe und dann hab ich gesagt, ist mir egal. Und danach hat er mal ge-
98 fragt. Bist du dumm? und man kann ja nur Ja Nein sagen, man versteht nicht oder sagt einfach
99 Nein oder Ja
100 I: Ja
101 E: Und danach als es passiert ist, dachte ich, ich lerne einfach ganz schnell Deutsch, dann kann
102 ich ihn einfach, dann kann ich die Frage ganz klar beantworten. Dann hab ich ja nach einem
103 Jahr Deutsch gelernt, also konnte alles verstehen, aber nicht so gut Sätze bilden.
104 I: mhm
105 E: Und ja. Ja. Jap das war so und dann ist es mir etwas besser gegangen und dann konnte ich
106 auch mit vielen etwas fragen, zu Beispiel weil wenn man sich irgendwo nicht auskennt, hat man
107 aber auch einfach nicht gefragt, weil man es nicht fragen konnte. Und ja sowas .
108 I: Und, und dann nehme ich an bist du in die Schule gekommen, oder? Und wie war das dann?
109 E: Mhmhm, ja es war in Graz. Am Anfang waren wir in Graz und dort in der Schule .. da hab
110 ich gar nichts kapiert, obwohl ich doch reden konnte, aber gar nichts kapiert, und ich wusste
111 schon, dass, also meine Mitschüler haben mich beschimpft und das hat mir keiner geglaubt,
112 weil die dachten ich kann kein Deutsch und sie sagen mir etwas anderes, aber sie haben mich
113 beschimpft. Ich hatte mit denen Streit und ja ich hab mich nicht so gut mit jedem da wirklich
114 verstanden, ja
115 I: Und wie gings dann weiter?
116 E: Ja, dann sind wir nach Wien gekommen. Dann war ich trotzdem noch dumm bis in der vier-
117 ten.
118 I: (Lacht) Was heißt das, du warst dumm?
119 E: Ja ich hab nicht so viel kapiert. Zum Beispiel acht mal sech Ich hab so nachgedacht einfach,
120 obwohl das das Leichteste war. Ja, hallo (Lehrer schaut bei der Tür rein)
121 I: Danke (lacht) Also du hast gesagt du warst dumm.
122 E: Ja bis in der vierten Volksschule, ja und dann in der ersten Hauptschule, dann hab ich etwas
123 mehr verstanden, dann ist mein Gehirn etwas größer geworden, ist weg von der Dummheit dann
124 und ja bis in der zweiten dann und ich denke schon, dass ich jetzt mehr verstehe als früher.
125 I: Ja, ok. Du hast gesagt, du verstehst so viel du bist so gscheit. ähm fangen
126 wir mit dem ersten Begriff an mit Demokratie und kannst du mir davon, kannst du mir einfach

127 sagen, was dir dabei in den Sinn kommt und woran du da denkst vielleicht? Oder was das sein
128 kannst? Ich weiß nicht, was du darüber weißt.
129 E: Mhm, Demokratie ... Macht, wenn jemand eine Macht hat.
130 I: Ja.
131 E: Oder, Recht, Rechte und ja .. kann das auch eine Monarchie sein?
132 I: Ok.
133 E: Oder soll .. man kann auch wenn Demokratie zum Beispiel zu sagen schummeln, wenn man
134 naja.
135 I: Ok, was meinst du damit?
136 E: Naja, man wählt ja zum Beispiel Van der Bellen gegen
137 einem anderen. Und SPÖ gegen FPÖ oder?
138 I: Ja
139 E: Und da kann ja auch da so schummeln. Ich weiß nicht, wie das jetzt genau heißt, ja das
140 I: So
141 wie Wahlbetrug, vielleicht meinst du das?
142 E: Ja, vielleicht.
143 I: Ja, ok
144 E: Ja.
145 I: Und das ist alles für dich alles Teil der Demokratie.
146 E: Mhm, mehr fällt mir nicht mehr ein eigentlich (gemurmelt)
147 I: Zum Beispiel du hast grad über Wahlen gesprochen, wie ist das, wenn man sagt, in Österreich
148 ist eine Demokratie.
149 E: Mhm
150 I: Wie ist das mit ähm den Wahlen? .. in Österreich?
151 E: Mhm, wie meinen Sie das also
152 I: Was kannst du übers wählen sagen?
153 E: Ja, halt das es was Gutes
154 I: Du hast ja vorher schon
155 E: für den Menschen ist
156 I: Ok, warum? Was ist da so gut dran?
157 E: Ja, halt es gibt manche Leute zum Beispiel, also darf ich das Wort auch nennen, egal was es
158 ist?
159 I: Jaja, du darfst alles sagen.
160 E: Hitler, den würde man ja nicht wählen, der hat ja ganz
161 viele umgebracht und wenn jemand ein guter ein guter Mensch ist und etwas Gutes machen
162 will. Den wählt man ja.
163 I: Ok, ja und wie ist das in einer Demokratie? Darf da jeder wählen oder
164 dürfen da nur bestimmte Menschen wählen?
165 E: Naja, jemand aus Österreich würde ich sagen. Österreichischen Pass hat oder so. Staatsbür-
166 gerschaft.
167 I: Ok, also man braucht die Staatsbürgerschaft, dass man wählen darf. Gibt's sonst noch irgend-
168 welche Unterscheidungen, ob darfst du wählen zum Beispiel?
169 E: Nein.
170 I: Warum nicht?

171 E: Muss man hier eigentlich geboren sein? Nein oder?
172 I: Nein muss man nicht.
173 E: Ja, aber ich brauch ja den Staatsbürgerschaft. ja deshalb
174 I: Und weißt du wie alt, obs da eine Altersgrenze gibt?
175 E: Ja, ab sechzehn glaub ich.
176 I: Ab sechzehn? Und würdest du gerne, wenn du dann wählen darfst, wenn du die Staatsbür-
177 gerschaft bekommst, würdest du dann wählen gehen?
178 E: Ja, schon.
179 I: Und weißt du auch, was du wählen würdest?
180 E: Mhm, also ich würde schon hören, was er sagt oder was
181 er meint damit und irgendwie einfach nicht so sagen:Naja er gefällt mir und dafür stimmen.
182 I: Also du meinst man muss informieren oder muss was
183 E: Ja, schon, was er machen will oder .
184 I: Und woher würdest du da diese Informationen bekommen? Wo würdest du da nachschauen?
185 oder wie machst du wie denkst du würdest du das machen?
186 E: Mhm, naja er sagt doch aso , naja manche kommen und sagen, ich hab mal gesehen, dass
187 FPÖ in Favoritenstraße war und dort irgendwas gesagt hat. Ich hab nicht zu gehört, wir sind
188 einfach weiter gegangen. Ja, ich würde da zuhören. Und dann von seinen Wörtern dann das
189 Negative oder Gutes rausholen und naja ob es mehr negativ hat in dem Text oder mehr Gutes
190 auch.
191 I: Ok. Hast du, hast du schon mal was mit Demokratie zum Beispiel zu tun gehabt? Hast du,
192 kennst du Menschen zum Beispiel, die wählen waren?
193 E: Haa, nein.
194 I: Darf niemand bei dir den du kennst in deinem Umkreis, darf da niemand wählen.
195 E: Nein. Also in der Familie
196 I: Ja, also von Freu oder kennst du jemanden?
197 E: Auch von meinen Freundes?
198 I: Ja.
199 E: Beim Tischtennis ist ein Freund und der hat jemanden gewählt, ich hab gehört, und er hatte
200 glaub ich SPÖ und er hat dann gesagt, ahn nächstes Mal wähle ich FPÖ. Das hab ich von ihm
201 gehört.
202 I: Ja, und was hältst du davon?
203 E: Dass er gewählt hat?
204 I: Ja, oder...
205 E: Gar nichts, aber das ist nicht gut, also wenn er sagt, dass er SPÖ wählt, wählt er nächstes
206 Mal FPÖ. Also vielleicht interessiert ihn das gar nicht und er sagt diesmal er und dann er und
207 dann er und dann er. Für mich klang das schon so, aber vielleicht meinte er was Andere
208 I: Was passiert denn dann, wenn man Menschen wählt, was passiert mit den Menschen dann?
209 E: Der hat dann Macht über das ganzes Land und naja er kann . dann sagen keine Häuser mehr
210 alle leben auf dem auf den Straßen. Das kann er ja machen. Denke ich und ja
211 I: Mhm und was würdest du sagen wir wenn du gewählt werden kannst, was würdest du dann
212 in Österreich machen? Würdest du zum Beispiel die Demokratie, bist du dafür oder dagegen,
213 dass zum Beispiel jeder wählen kann?
214 E: Naja dafür.

215 I: Ja, warum? Was passiert, wenn nicht jeder wählen kann zum Beispiel.
216 E: Ja dann würde es keinen Präsidenten geben. Dann ist ja niemand der eine Regel stellen kann.
217 Dann ist ja einfach .. Dann ist einfach in dem Land Chao
218 I: Dann ist Chao
219 E: Ja dann kann jeder alles wann/was er will. .. Oder in Indien wääh, bei manchen Teilen in
220 Indien ist es Leben gar nicht wert, dann stirbt jemand. Ist er gestorben halt. Wer hat ihn/ Aber
221 wenns jemand gibt, dann sagt er die Regel ist, wer hat ihn getötet? Er muss dafür bezahlen,
222 muss dafür bestraft werden, aber wenn sowas nicht ist, so eine Regel nicht ist, tötet man einfach
223 irgendjemanden und gar nichts passiert und er hat noch Spaß.
224 I: Ok ähm und welche Regeln gibt's so in einer Demokratie, oder in Österreich, die ganz wichtig
225 sind vielleicht. Wie würdest du das sagen?
226 E: Mhm Jemand nicht töten. Oder naja, bei ganz hohen, ganz hohen Preis nicht stehlen. Was
227 noch würde ich sagen? Ich würde sagen, das war alles ... Ja würde ich sagen.
228 I: Ich glaube du hast vorher ganz kurz über von Monarchie. Weißt du was das ist?
229 E: Ja das sind Regeln. Es so gibt ja auch Anarchie und da kann man ja auch einfach alles machen
230 zerstören
231 I: Und was was hast du gesagt ist Monarchie hast du gesagt?
232 E: Da sind, da gibt es Regeln, da darf man das nicht machen, Zum Beispiel wenn die Welt ist
233 so wie Anarchie, dann könnte jeder alles machen (lacht) Wie ichs gesagt hab.
234 I: Und in der Monarchie ist das nicht so?
235 E: Nein.
236 I: Und weißt du, wie das zum Beispiel früher war. Weiß nicht hier oder woanders ich weiß
237 nicht.
238 E: Ich würde sagen, ich weiß nicht. Mehr Anarchie als Monarchie, denke ich.
239 I: Hast du da zum Beispiel im Geschichte Unterricht schon etwas gelernt darüber oder naja?
240 E: Naja in ganz ganz früher haben die Menschen ja gar keinen Präsidenten oder König oder so
241 gehabt, die haben einfach gemacht, dass was sie wollten.
242 I: Und wie ist das dann weiter gegangen, glaubst du? Wie hat sich das dann entwickelt?
243 E: Ja, die dachten es soll jemand geben, der schlau ist und und und uns helfen weiterhelfen
244 kann. Denke ich mir schon.
245 I: Und dann ist
246 E: Oder jemand hat die Idee und macht sich zum König und sein Sohn macht das
247 weiter und sein Sohn, der Sohn der Sohn und so weiter
248 I: Und wer und ist das, wie ist das wenn eine Person alles entscheiden kann, wie du jetzt grad
249 gesagt hast, ein König und der gibt das dann immer weiter. Also das ist dann praktisch dann in
250 der Familie und der gibt das dann immer weiter, so wie dein Vater dir jetzt sagt, du darfst über
251 Österreich herrschen. Wie ist das wenn eine Person über alles herrschen kann oder alles bestim-
252 men kann?
253 E: Naja, die Person ist dann sehr wichtig und naja kann sein, dass er auch ganz viele Feinde hat
254 und ja aber er muss dann auch wirklich sehr klug sein, weil ein Land, das ist ja nicht so vier
255 Meter, das ist ja etwas ganz Großes und da muss der, also wenn er einmal etwas Falsches denkt,
256 dann kann es denk ich schon auch ein großes Problem werden auch.
257 I: Wie ist das in Österreich? Gibt's da einen König?
258 E: Nein aber einen Präsidenten, denke ich.

259 I: Mhm, und gibt's da sonst auch noch was außer den Präsidenten wählt man sonst auch noch
260 jemanden?

261 E: Ja, den Stellvertreter und ja der kann glaub ich auch dann mitentscheiden, ob das gut ist oder
262 schlecht. Zum Beispiel er, wenn das der Präsident sagt, dann könnte er auch vielleicht etwas
263 Schlechtes dazu sagen. Zum Beispiel, wenn man das Fenster öffnet sagt der Präsident und dann
264 und dann sagt der Stellvertreter, ja es kann etwas es kann dich jemand snipen oder so.

265 I: Was ist wenn der Präsident zum Beispiel sagt: Ich will dass der stirbt. Geht das oder geht das
266 nicht? Wie geht das?

267 E: Naja, das wäre nicht ok, aber er kann das machen.

268 I: Ok, darf der alles machen dieser Präsident?

269 E: Nein

270 I: Was darf er zum Beispiel nicht machen? Was glaubst?

271 E: Jemand einfach unschuldig zu töten. Aber naja ich denke nicht, dass das jemand dann auch
272 herausfindet.

273 I: Glaubst du nicht?

274 E: Nein.

275 I: Gibt's da noch irgendjemand der das kontrolliert, was der Präsident macht, glaubst du, in
276 Österreich?

277 E: Nein.

278 I: Also der kann alles, der ist praktisch wie ein König eigentlich?

279 E: Naja, der könnte ja auch zum Beispiel jemanden auf der Straße finden und sagen: Ich gebe
280 dir so viel Geld und du tötest ihn, und wenn sie dich erwischen, erwähnst du meinen Namen
281 nicht. Das ist schon oft passiert so, denke ich.

282 I: Also bist du der Meinung, dass der Präsident ist das/ wird der so behandelt wie alle anderen
283 Menschen oder ist das hat der mehr Rechte? oder ist er besser?

284 E: Mehr Rechte hat er nicht, denke ich.

285 I: Nicht? Sondern?

286 E: Er kann Vieles bestimmen. Halt das Gute fürs Land, aber wenns schlecht
287 ist, dann würden auch die Menschen es erfahren sofort. Wenn er sagt, keiner darf mehr arbeiten,
288 würden schon die Menschen von diesem Land etwas machen, denke ich. Oder wenn er sagt,
289 keiner arbeitet und jeder bekommt das Geld, was er schon gearbeitet hat, ja dann wären schon
290 die wenigen froh, aber wenn er es umgekehrt sagt, dann würden die Menschen schon was da-
291 gegen machen, denke ich.

292 I: Und weißt du, wie ist das in Afghanistan? Weißt du wie das dort ist?

293 E: ähm... Also ich hab mal gehört, dass also der Präsident von Afghanistan gewählt wurde von
294 Amerika, dass Amerika ihn gewählt hat und naja, dort ist es auch irgendwie anders Zum Beispiel
295 jemand hat ganz viel ääh Leute die ihn gewählt haben und der andere nicht, aber der andere
296 wills unbedingt und der hat ganz viel Macht und so weiter und naja jemand hilft ihm dabei ihn
297 zu ausschalten und sagt, wenn du nicht aussteigst, töte ich dich. Das kann schon sein. Weil
298 jemand, der hatte ganz viel Wahlen und der hat gegen einem anderen angetreten und der hatte
299 mit, der war befreundet mit dem Amerika Typen oder so und der hat ihm dann geholfen ihn zu
300 ausschalten, hab ich dann gehört ja und der dem ist es egal. Zum Beispiel, wenn Amerika sagt,
301 wenn du hier Präsident wirst, dann will ich aber auch wa Sagt er: Ok ist mir egal. Der ist Prä-
302 sident und Amerika sagt: Was gibst du mir jetzt? Und dann sagt er: Was willst du? Und der holt

303 sich jetzt einen ganzen Berg und auf dem Berg ist ja ganz viele Diamanten und so weiter und
304 da klaut einfach Amerika und der Präsident macht dagegen gar nicht Zum Beispiel wenn er da
305 was holt. Ein Diamant kostet sagen wir eine Million. Der nimmt mehr als die Hälfte und gibt
306 ihm den Viertel und ja vor ein paar Tagen hab ich gehört, dass die den ganzen Berg schon leer
307 gemacht haben.

308 I: Aso

309 E: Ja, und im in Facebook oder Instagram hab ich gesehen, dass sie den Diamanten nehmen,
310 küssen und dann einstecken. (lacht) Ja so

311 I: Und wie sollte das sein? Wie stellst du dir das vor?

312 E: Ja, es sollte anders sein, die sollten mehr sich beschützen und nicht halt mit dem Feind be-
313 freundet sein. Amerika weiß nicht, ob es ein Feind ist oder nicht aber halt, wenn er so stiehlt,
314 dann weiß man schon, dass er dein Feind ist. Naja und dieser Präsident, der will einfach ein
315 Präsident sein. Der will dann nicht mehr von diesem Sitz runtergehen und der will immer nur
316 Macht haben.

317 I: Warum will der Macht?

318 E: Ja, darum er was machen kann und wenn er keine Macht hat, dann ist er ein Loser, dann hat
319 er ja nicht mehr so viel Geld wie er immer bekommt oder so, oder er wohnt nicht mehr in einer
320 Villa, die tausend Meter ist. Und er will einfach seinen Sitz haben und wenn jemand, der klüger
321 ist, wenn er klüger wäre, hätte er einfach was Besseres herauskönnen. Hätte Amerika gesagt:
322 Verpiss dich, du darfst hier nichts machen, es geht dich nichts an. Die Leute können hier wäh-
323 len, wieso wählst du? Und wie was klaust du hier? Die könnten es machen und halt diesen
324 ganzen Berg, der kostet sagen wir über Billionen oder so. Das könnte er auch spenden an diese
325 Stadt und dann hätten sie hätten die Menschen in der Stadt mehr Geld und naja und hätten
326 hätten sie auch mehr Häuser gebaut. Und naja wenn sie dann stark genügend sind, dann könnten
327 sie auch das was sie verloren haben in dem Krieg aso ich glaub von Pakistan und Iran dass sie
328 noch eine Hälfte abgegeben haben und ich glaub schon, dass Pakistan das zurück will, weil das
329 hat auch Amerika einfach hergegeben ohne zu fragen und ja und wenn sie wirklich dann stark
330 genügend sind, dann können sie auch keinen/einen Angriff abwehren oder was Anderes und
331 können sich ihr Land wieder zurückholen.

332 I: Was würdest du dabei, welche Rolle würdest du dabei einnehmen?

333 E: Naja ich wollte schon als Kind Präsident von Afghanistan werden, und dann mein Vater
334 gesagt: Ja du bist eh noch jung, lass Präsident mal weg und mach deine anderen Sachen, damit
335 Präsident dich nicht so beeinflusst und so weiter und wenn du dann irgendwann mal so ganz alt
336 bist und deinen Job schon fertig bist, dann könntest du mal schauen, ob du dafür schon bereit
337 bist und so weiter. Dann könntest du das so machen. Und ich will das sehr gerne.

338 I: Was würdest du dann machen?

339 E: Ja dann würd/ Ich denke, dass wenn ich zum Beispiel so alt genügend bin, würde es keiner
340 noch schaffen oder vielleicht schaffen die es, Afghanistan besser zu machen, aber wenn nicht
341 dann.

342 I: Was würdest du besser machen?

343 E: Alles, da sind viele arme Menschen, sicher oder wenn
344 diese Häuser, diese Häuser sind nicht wie hier aus Ziegelstein oder was andere Oft sind sie aus
345 diesem Matsch oder wie heißen die.

346 I: Aus Lehm oder so meinst du?

347 E: Ja, Lehm, oft sind sie aus Lehm und dort gibt's auch ganz nicht so so Straßen so mit Beton.
348 Dort ist es ja alles so so wie Sand und ja auf einmal kommt Wind und dann bekommt man das
349 Schmutz auch.
350 I: Wie ist das zum Beispiel?
351 E: Ich würde so Fußgängerzone machen und so Straßen. Dort gibt es
352 einfach keine Fußgängerzone. Dort gehen sie einfach so durch und wenn ein Auto ist, so dann
353 beiseite.
354 I: Ok. Wie ist das zum Beispiel mit Demokratie? Wie würdest du das machen, dass es besser
355 wird, dass mehr Menschen
356 E: Naja ich würde schon Regeln aufsetzen. Denn ich denke schon,
357 dort ist mehr Anarchie.
358 I: Mhm, Was würdest du dafür tun, dass es zu mehr Demokratie kommt Was glaubst du? Ist so
359 wichtig?
360 E: Naja ich glaube, die Leute hatten ja noch nicht so ganz viele Regeln, und deswegen werden
361 sie sich ja auch nicht daran halten. Dann sollte es auch, naja wenn sies nicht machen dann eine
362 Bestrafung bekommen.
363 I: Mhm, das passiert jetzt nicht? Glaubst du oder?
364 E: Ich weiß es auch nicht. Naja, zum Beispiel, wenn ich Präsident werde, dann würde ich Regeln
365 einfach einsetzen und naja ganz viele Kameras, ich mag Kamera Naja wenn sich jemand dann
366 nicht haltet, dann wird er bestraft.
367 I: Ok
368 E: Aber wie er bestraft wird, ist es ok. Naja Gefängnis für eine Woche zum Beispiel, oder
369 kein Essen, ja. Ich würde es so machen.
370 I: Was ist zum Beispiel, wenn du Präsident bist und dir gibt jemand einen Diamanten, damit du
371 genau das nicht machst, was würdest du machen?
372 E: Ich würde nehmen das, was er gemacht hat, dann überall sagen.
373 I: Also würdest du den Diamanten nicht nehmen?
374 E: Nein.
375 I: Ok.
376 E: Kaufen meinen Sie?
377 I: Mhm
378 E: Nein würde ich nicht. Naja wenn ich ein Präsident bin , dann hab ich, naja wenn ich dem
379 Land wirklich das zum Gutes mache, dann hab ich ja auch mehr Ehre. Was brauch ich mit dem
380 Präsi/also dem Diamant, wenn jeder stirbt dann doch. Was soll ich damit dann machen?
381 I: Mhm, ja ähm also du hast große Ziele stimmt das? Du hast große Ziele, OK. Und wie würdest
382 du dann mit Wahlen? Willst du dann, dass gewählt wird oder nicht?
383 E: Dass ich gewählt werde?
384 I: Ja.
385 E: Ja, schon.
386 I: Und was ist wenn du nicht gewählt wirst?
387 E: Dann will ichs nochmal versuchen, aber .. wenn sies dann nicht wählen, dann weiß ich doch,
388 dass jemand schummelt. Dann denke ich so viele kommen jetzt zu mir und geben, aber es ist
389 trotzdem zu wenig, dann würde ich nun .. schauen, ob die da was machen, dass ich nicht zu
390 einem Präsidenten werde oder so. Dann würde ich schon dagegensetzen.

391 I: Mhm, und dürfen dürfen Frauen und Männer, wenn du jetzt Präsident bist, dürfen die beide
392 jetzt gleich wählen? Dürfen nur Männer wählen oder nur Frauen oder wie ist das?
393 E: Ähm ich würde sagen auch Frauen und Männer, das ist naja, vielleicht ja würde ich sagen,
394 naja Frauen sind ja auch Menschen. Nur das Geschlecht ist anders und Gehirn kann auch viel
395 besser sein eigentlich. Also wieso nicht.
396 I: Ok. Also sind gleich oder oder?
397 E: Ja, ich würde sagen gleich. Da sollten die auch wählen.
398 I: Wie ist das in Afghanistan? Sind da Frauen und Männer gleich?
399 E: Nein, nicht, .. ähh weil sie zu dumm
400 sind und das nicht abstellen, was das ist. Zum Beispiel eine Frau, wenn sie nicht richtig kocht,
401 dann wird sie einfach geschlagen, wieso? Oder sie kocht richtig und dieser Mann will es halt
402 nicht so. Es ist dumm.
403 I: Ja, ist dumm. Und was kann man da machen, dass sich das ändert? Was glaubst du?
404 E: Jaaaa.
405 I: Oder warum ists in Österreich nicht so zum Beispiel, was glaubst du?
406 E: Naja, die Frauen sagen immer, die Frauen. Ich glaub in Österreich wars ja auch einmal so
407 und die Frauen haben sich dagegen gewehrt.
408 I: Ja?
409 E: Sicher, weil die Männer haben ja ok gesagt. Die Männer würden ja nicht sagen, dass ihr
410 Macht hatten/haben sollt auch. Bis die Frauen, die selber machen, das und ja in Österreich gibt
411 es auch eine Regel, wenn der Mann die Frau schlägt. Dann kann ja diese Frau zu einem Poli-
412 zisten gehen und sich da wehren. Und der dann wird mit dem Mann dann tausend Kilometer
413 weggehen oder in Gefängnis oder ich weiß nicht aber in Afghanistan da wird sie geschlagen,
414 geht zu einem Polizisten und er sagt: Ist dein Mann, denke ich.
415 I: Ähm und was glaubst du spielt da die Schule eine Rolle oder ist, glaubst du, dass die Schule
416 da auch, dass Menschen die in die Schule gehen, dass die dann anders handeln dann?
417 E: Ja, da wird man schlau, da wird man klüger und dann kann man besser denken.
418 I: Und ändern sich dann auch Sachen, die man macht eben?
419 E: Denk schon, ja.
420 I: Also glaubst du also in Afghanistan zum Beispiel, wenn man die Schulbildung erhöht, ändert
421 sich dann was bei den Menschen?
422 E: Ja, denke schon.
423 I: Ja, was glaubst du, was kann sich dann ändern, wenn das?
424 E: Sehr viele Würden sie ja nicht. Dann würden wir verstehen, was eine Frau so macht. Also
425 ich hab mal Haushalt gemacht, das war wirklich schwer und dann bekommt man Krampf und
426 so weiter. Und die Männer haben das ja meistens nicht gemacht und die wissen ja auch nicht,
427 wie das ist, also dann würden sie verstehen, wenn sie darüber etwas mehr wissen und wie lange
428 das ist und wie das ist, dann würden sie schon etwas netter dann sein.
429 I: Was meinst du mit Hochzeit?
430 E: Hochzeit?
431 I: Was hast du gesagt zu mir? Du hast vorher was zu mir gesagt? Du hast was gemacht?
432 E: Haushalt
433 I: Haushalt, ich hab Hochzeit verstanden, aso Haushalt meinst du ja genau, ok also ähm. Was
434 kann man, was kann die Schule da machen?

435 E: Einen hellen Kopf einfach, dann kannst du richtiger denken. Dann denkst du mal nach ein-
436 fach. Aber wenn du nicht in die Schule gehst, dann bist du einfach faul und denkst, gar nicht
437 nach und sagst mach da

438 I: Und gehen die Menschen in Afghanistan gar nicht in die Schule?

439 E: Nicht, nein. Nicht die meisten wirklich, weil naja die meisten Kinder arbeiten dort, weil sie
440 die Familie nicht so viel Geld verdient und dann sagen sie auch die Kinder sollen auch arbeiten
441 gehen und wens ein bisschen dann schon gut läuft dann versuchen sie schon in die Schule zu
442 gehen.

443 I: Was du vorher gesagt hast, das hat mich sehr interessiert übers Beschützen glaub ich hast du
444 gesprochen oder über, ja ich glaub über das gegenseitig Helfen irgendsowie in der Art hast du
445 glaub ich schon was gesagt. Und da kommen wir schon zu dem zweiten Begriff nämlich ähm
446 man soll ähm du hast glaub ich irgendwie so gesagt, man soll sich gegenseitig beschützen und
447 ich weiß nicht mehr genau, was du gesagt hast.

448 E: Genau, dass man sich von anderen
449 Ländern schützt.

450 I: Ja, genau genau. und das ist ganz wichtig für die Verbundenheit. Weißt du was
451 das sein kann Verbundenheit?

452 E: Ja, wenn ein Land einen anderen Land Attacke macht, dann sollten sie naja dann sagen die
453 Menschen ok die machen hier ein Chaos dann sollen wir uns wehren und dann sagen die andern:
454 Nein ist uns egal. Dieses Land ist uns eh nicht. Aber wenn sie sich gemeinsam stellen für den
455 Angriff dann können sie es besiegen.

456 I: Ja, und das ist jetzt zwischen verschiedenen Ländern. oder? Und wie ist das innerhalb von
457 einem Land, wie ist das?

458 E: Mhhh, also in einem Land? Also in einem Land, wenn in einem Land ein Kampf ist?

459 I: Also gehen wir mal nach Österreich jetzt, ok? Wie ist das, wenn in Österreich hilft man sich
460 da gegenseitig?

461 E: Ja, schon. Zum Beispiel, wenn jemand krank ist, dann muss er ja dafür nicht zahlen, dann
462 zahlt ja die Krankenkassa und das ist auch sowas wie helfen. Oder hmmm, bei etwas anderem
463 helfen würde ich sagen. Zum Beispiel, wenn du in die Schule gehst dann zahlst du nix und in
464 Afghanistan ist das nicht denke ich so. Denke ich nicht.

465 I: Mhm, wie ist das zum Beispiel in der Familie mitn Helfen? oder mitn Unterstützen?

466 E: Ja... also wens in der Familie jetzt ist.

467 I: Nicht jetzt. Bei dir jetzt einfach in der Familie.

468 E: Meinen Sie Brüder, Schwester und nicht Tante und so weiter?

469 I: Das ist, wie du willst.

470 E: Naja wenn jemand, wenn zum Beispiel ich meinem Freund etwas kaufe, und er sagt und er
471 kauft mir auch was, dann helfen wir uns gegenseitig was, aber wens in der Familie ist, zum
472 Beispiel was ich kauf meiner Tante was besonders Gutes zum Geburtstag, zum Beispiel ein
473 Auto sagen wir und sie zu meinem Geburtstag fünf Euro mitbringt. Ja dann wird man sich
474 denken, die mag mich vielleicht nicht, dann helfe ich ihr auch nicht weiter. Aber wenn man
475 sieht jemand du wirst gelobt von jemanden, dann machst du für ihn mehr. Also ich hab eine
476 Tante. Ich mag sie nicht so wirklich, aber ich mache auch nicht oft für sie was, aber wenn mein
477 meine oder meine Oma oder mein Opa etwas macht, dann mache ich das schon, ja so.

478 I: Kannst du dich an einen Situation erinnern wo das wichtig ist zum Beispiel?

479 E: Also wo das passiert ist?

480 I: Oder wo dir jemand hilft oder du hilfst jemandem oder man fühlt sich verbunden, wie ist das

481 in der Familie bei dir?

482 E: Ja sehr gut eigentlich, nur nur mit einer Tante fühle ich mich nicht so gut.

483 I: Kannst du dich da vielleicht an eine Situation erinnern in deiner Kindheit oder noch nicht so

484 lang her, als du vielleicht Hilfe brauchtest und dir hat jemand geholfen? Oder du hast jemandem

485 geholfen?

486 E: Ja, mein Vater hilft mir immer, ja wenn ich zum Beispiel krank bin, dann aber es wär Vieles

487 eigentlich, wenn du ihm ein Wort sagst dann sagt er tausend Sätze und wenn ich ihm sage, das

488 wär so, dann weiß er schon, ja er denkt sofort dann nach oder schaut irgendwo dann nach, was

489 das ist und sagt, du musst das und das nehmen, das das so wird und ja sehr oft schon passiert

490 I: Mhm und wie ist das umgekehrt?

491 E: Umgekehrt?

492 I: Du mit deinem Papa, oder?

493 E: Ja, ich helfe ihm, nicht so sehr wie er mir hilft.

494 I: Ja, warum glaubst du ist das?

495 E: Naja, ... haa weiß ich auch nicht. Naja zum Beispiel wenn ich, wenn er seine Hausübungen

496 machen will und dabei Hilfe will, dann dann oft sag ich, ich muss ihm einfach helfen. Er hilft

497 mir ja auch. Und manchmal hab ich einfach keinen Bock dann ihm zu helfen, aber ich streng

498 mich trotzdem an ihm zu helfen. Ja, bei diesem da, aber ansonsten. Ja, ich helfe ihm schon.

499 I: Ja, und würdest du jedem in deiner Familie helfen?

500 E: Ja, der auch der ders auch verdient.

501 I: Ja, wer ist das? Wer hat das verdient in deiner Familie

502 meinst du?

503 E: Mhm, jeder, den ich mag aso der mich mag, der mir auch hilft

504 I: Also wovon ist das abhängig, ob du jemandem hilfst?

505 E: Der mir auch hilft und ja

506 I: Also es muss gegenseitig sein, praktisch

507 E: Ja beide Seite, nicht nur wenn ich ihm helfe und die die

508 mir nicht helft.

509 I: Und wie wie ist das ähm in der Schule zum Beispiel?

510 E: Ist genauso, ist bei jedem so, wenn ich ihn,

511 wenn ich etwas ausborge, dann borgt er mir morgen auch etwas au

512 I: Und das funktioniert?

513 E: Ja, also bei mir und einem Freund zum Beispiel ich hab ihm mein Geodreieck bei Mathe-

514 Stunde ausborgt. Er hat das wirklich gebraucht und als ich seinen Radiergummi wollte, hat

515 er gesagt, ja du hast mir morgen ausborgt, jetzt borge ich es dir auch au

516 I: Und gibt's da glaubst du kommst da manchmal zu Problemen in der Schule jetzt nicht bei dir

517 oder bei anderen gibt's da Situationen, wo das schwierig ist?

518 E: Haa, nein denke ich nicht.

519 I: Hilft sich zum Beispiel die ganze Klasse gegenseitig?

520 E: Manchmal eher nicht, naja zum Beispiel man hat irgendwas und der andere wills abschrei-

521 ben, weil irgendwas passiert ist er war nicht dabei oder so, und dann sagt er den Lehrern er

522 schreibt ab oder sein nein guck nicht so hast kein Gehirn Beleidigungen und so ... Manchmal

523 schon aber naja sagst, aber eigentlich sollte das nicht sein, weil wenn er abschreibt, passiert
524 doch nicht Passiert wirklich gar nicht Du hast ihm dann einfach ein geholfen und naja der wird
525 sich auch freuen und sagen, wenn du irgendwas nicht hast, dann zeig ichs dir auch. Das passiert
526 auch oft .. Oder heute ist es genau vorgekommen, da hat mein Freund die Biologie Hausübung
527 gehabt und meine, die die ein Mädchen Julia hatte das nicht und dann hat die Julia gefragt, ob
528 sie die Hausübung anschauen kann und dann hat mein Freund gesagt, nein du hast mir die
529 Mathehausübung nicht geschickt ... So passiert da
530 I: Und ist das in der Klasse mit allen gleich. Machen das alle?
531 E: Schon.
532 I: Und welcher Unterschied ist das zwischen der Familie und der Klasse? Würdest du denen in
533 der Klasse gleich viel helfen wie in der Klasse, oder ist das irgendwie, bedeutet irgendwas mehr,
534 irgendwas weniger, deine Freunde zum Beispiel mehr als die Familie oder wie ist das?
535 E: Ja, ich denke bei jedem ist es so, dass man die Familie mehr mag als den Freund, naja die
536 Familie macht ja nicht so Schlimme Zum Beispiel du hast irgendwann einmal Streit mit einem
537 Freund und naja wieviel du ihn magst, zum Beispiel hundert Prozent du streitest mit ihm. Es
538 wird fünfzig Prozent und es passiert etwas Gutes es wird mehr weniger, weniger mehr. Ja, aber
539 in der Familie ist es eher weniger so. Du hast hundert Prozent es passiert irgendwa Du magst
540 es nicht. Dann kommt ganz wenig runter oder dann geht's manchmal ganz rauf, aber bei Freun-
541 den ist es nicht so, dann ist es unterschiedlich rauf runter zehn zwanzig achtzig hundert und so
542 weiter.
543 I: Und wenn man jetzt von der/von der Klasse noch einen Schritt weiter geht. Wenn man sagt,
544 man geht zu den Menschen, die man eigentlich zum Beispiel einfach nur sieht. Wenn du sagen
545 wir du gehst so auf deinem Weg heim und einem Menschen passiert etwa Er fällt zum Beispiel
546 hin, oder so
547 E: Dann würde ich ihm sofort helfen.
548 I: Ja?
549 E: Ja
550 I: Hast du schon mal so eine Situation erlebt, dass jemand, den du nicht kanntest Hilfe brauchte?
551 E: Mhm, ich erinnere mich nicht, aber ich denke schon, ja manchmal (lacht) manchmal schäme
552 ich mich, denjenigen zu fragen, ob er Hilfe braucht.
553 I: Warum schämst du dich, glaubst du?
554 E: Das hab ich mich auch oft gefragt. Ich hab eine Frau ge-
555 sehen, die war einkaufen und hatte ganz schwere Sachen in der Hand und ich wollte ihr eigent-
556 lich helfen und dann dachte, ich soll ich sie fragen, soll ich nicht? Und dann hab ich am Ende
557 gar nicht gefragt und dann dachte ich, was für ein Idiot. (lacht)
558 I: Und wie ist das zum Beispiel, wenn das bei Freunden passiert?
559 E: Dann sag ich das gleich,
560 dann schäme ich mich nicht wirklich.
561 I: Und warum glaubst du schämst du dich bei
562 E: anderen Menschen. Ja weiß ich nicht. Vielleicht,
563 weil ich nicht so kenne oder ein Gefühl hab, dass es nicht ein guter Mensch ist, weiß auch nicht
564 ...
565 I: Mhm, wie ist das zum Beispiel bei fremden Menschen, wir haben über das Gegenseitige
566 gesprochen. Wie ist das bei fremden Menschen?

567 E: Mhm, würd ich sagen auch genauso. Wenn ein Fremder mich mehr als ein Freund hilft, dann
568 würd ich ihm ja auch so helfen.

569 I: Mhm und wie wenn du der Frauen jetzt sagen wir damals geholfen hättest, wie wär das dann
570 weitergegangen glaubst du?

571 E: Ja ich hätte sie einen Tag geholfen, vielleicht hätte ich sie dann gar nicht nächsten Tag ge-
572 sehen überhaupt. ...

573 I: Und wie glaubst ist das in Österreich ähm insgesamt also hilft man sich da
574 E: gegenseitig?

575 I: Oder von oder von, ja genau mach mal das

576 E: Ja, schon, ja wenn man eine alte einen alten Mensch sieht, der so einen Sitzplatz braucht,
577 dann ist sicher jemand, der es sieht und sofort einen Platz frei macht. Das ist sicher so. Oder
578 jemand, der schwanger ist oder einen kleinen Kind hat, dann macht man sofort Platz frei. Ich
579 glaub vor drei Tagen hat ein Mädchen geschrien, weil sie keinen leeren Platz gefunden hat.
580 Dann hab ich sofort den Platz freigemacht, aber dann kam noch ein paar ein alter Mann. Der
581 hat das auch gebraucht ja ich weiß nicht, was dann noch passiert ist, aber die hat noch einen
582 Platz bekommen. Ja

583 I: Und warum steht man dann, warum steht man für andere Menschen dann zum Beispiel auf,
584 obwohl man die, obwohl du die gar nicht kennst?

585 E: Ja, naja ich brauch den Platz nicht wirklich unbedingt, aber der brauchts halt, wenn ein alter
586 Mensch, der brauchts wirklich. Der kann nicht stehen, oder ihm tut etwas weh wenn er steht
587 und sagt man, mir tuts ja nicht weh nächsten zwei Stationen. Ich steig dann aus, dann macht
588 man den Platz frei. Und naja, wenn ein kleines Kind es noch ist, dann sagt man: Ja das ist noch
589 klein, die kanns vielleicht noch nicht aushalten und dann sagt man ja: Macht man den Platz frei.

590 I: Ok, und glaubst du sind da alle Österreicher so oder wie würdest du die Österreicher beschrei-
591 ben? Sind die so oder machen die das eigentlich nicht?

592 E: Die sind ja mehr so.

593 I: Ja? Hast du auch, ist das immer so? Oder war das immer schon so?

594 E: Mhm, das war schon glaub ich immer so, dass man den Alten geholfen hat mhm von den
595 Jungen.

596 I: Und welchen Menschen hilft man nicht?

597 E: Die keine Hilfe brauchten.

598 I: Und sonst? Würdest du allen Menschen helfen?

599 E: Ja sonst außer, der sollte, der verdient es nicht geholfen zu werden.

600 I: Warum zum Beispiel?

601 E: Naja zum Beispiel ich, ich seh jemanden, der braucht unbedingt ein Platz das kostet sein
602 Leben und dann sag ich: Er soll sterben, ich gebe ihm keinen Platz. Das gibt's auch solche
603 Leute, die halt böse sind, oder kein gutes Herz haben. (klopft auf den Tisch)

604 I: Und kennst du da gibt's so eigene Organisationen, wo Menschen hingehen und für andere
605 Menschen was machen.

606 E: Also wo so was ist.

607 I: Also wo man zum Beispiel anderen Menschen hilft, die das brauchen.

608 E: Volkshilfe?

609 I: Ja ok, Volkshilfe, was passiert da, weißt du das?

610 E: Ich glaub, man spendet dort, zum Beispiel Kleidung oder Geld vielleicht oder Essen, ja.

611 Und da arbeiten/da gibt's dann Menschen, die geben ihre Zeit her und helfen anderen Menschen
612 dafür.

613 I: Warum ähm warum macht man das? Wenn man nichts dafür bekommt?

614 E: Ja, entweder man hat zu viel. Es ist auch so eine Regel bei uns, wenn du zu viel hast dann
615 musst du die Hälfte, wenn ich 5000 Millionen hab, dann muss ich 2500 Millionen davon dann
616 spenden, außer du steckst die Regel weg und sagst nein, ich will nicht, das Geld gehört mir und
617 ja entweder man hat zu viel oder stellt sich einfach vor, man wäre das selber und würde sich
618 dann .. helfen, ja so

619 I: Wenn es zum Beispiel

620 E: Außer wenn jemand,

621 I: Also wenn

622 E: Ahh tschuldigung reden sie erst

623 I: Nein

624 E: Nein machen sies

625 I: Nein,
626 du bist dran.

627 E: Wenn ich jemand auf der Straße seh, dann denke ich, wenn ich sie wäre oder er wäre dann
628 würde ich mich sogar schämen, einfach hier zu stehen und zu betteln, wenn man sich da so sich
629 vorstellt, wenn man der der der da wär dann würde mich so echt peinlich sein, oder überhaupt
630 nicht gut gehen oder sehr traurig sein und naja das Leben nicht mögen und naja ja und dann
631 würd man schon etwas dagegen tun.

632 I: Was würdest du dagegen tun?

633 E: Ja, wenn ich zu viel Geld hätte, dann würde ich sofort spenden. Ja, wenn ich Van der Bellen,
634 oder jemand Reicher wäre dann würde ich einfach hundert Euro reingeben oder wenn nicht,
635 dann einfach fünf Euro drei Euro, oder.

636 I: Wie ist das zum Beispiel, wenn du Zeit hättest, aso wenn du sag ma du hast viel Zeit und
637 könntest auch mit dieser Zeit anderen Menschen helfen?

638 E: Würde ich schon machen.

639 I: Ja, glaubst du machen das Menschen in Österreich?

640 E: Ja,

641 I: Ja, kennst du da, du hast vorher Volkshilfe gesagt, glaubst du gibt's da noch?

642 E: Mhm, Beihilfe (lacht) oder weiß auch nicht mehr. Aber ich hab von einer Lehrerin glaub ich
643 gehört, dass die Armen da irgendwo noch da Essen bekommen. Ich weiß nicht aber, wo das ist.
644 ahh, Caritas hab ich auch gehört und Warte ich ich hab das auf einen großen in Matzleins-
645 dorferplatz etwas Großes gesehen, da stand irgendwas wie ahh Di Di Dia, Diakonie

646 I: Aha, Diakonie

647 E: Das stand so. Weiter

648 I: Und die helfen Menschen?

649 E: Ja.

650 I: Weißt du, was die machen? Oder die Caritas, oder was machen die?

651 E: Also ich haben einen
652 Freund, der bekommt dort der bekommt dort Geld von dort und der bekommt noch irgendso
653 eine Karte von irgendeinem Geschäft, wo er sich irgendwas kaufen kann. Das hab ich gesehen.

654 I: Und findest du das richtig, dass das so ist. Sollte das so sein? Oder nicht?

655 E: Ja, das sollte so sein, aber .. die sollten nicht, naja ich glaub Caritas kann ja nicht ganz viel
656 helfen, da sollten auch andere sein, die gemeinsam dann helfen.

657 I: Ok, was meinst du mit ganz andere?

658 E: Zum Beispiel Caritas, Diakonie, Volkshilfe- alle drei könnten helfen. Zum Beispiel könnte
659 Caritas hundert Euro spenden, Diakonie hundert Euro spenden und Volkshilfe. .. Dann hätten
660 sie alle mehr was und könnten nicht ihr ganzes Geld ausgeben. ..

661 I: Wie ähm unterstützen diese Sachen, unterstützen die alle Menschen, oder unterscheiden die
662 zum Beispiel, ob man Österreicher ist oder nicht, oder wie funktioniert das glaubst du?

663 E: Hmmmm, ich würde sagen, wenn es ein Österreicher wär, dann sag ich ok, der arbeitet hier,
664 der macht was für diesen Land, dann würde ich sagen, das wäre etwas Höheres, das sollte auch
665 so sein.

666 I: Ja, das sollte so sein?

667 E: Ja, und naja wenn jemand anderer hier pennt und einfach, einfach so das Geld bekommt, das
668 finde ich nicht so wirklich ok. ja

669 I: Also wenn man Österreicher ist, kriegt man mehr oder wie sollte man das?

670 E: Naja, wenn dieser Österreicher ein-
671 fach gar nichts in dem Land macht, dann sollte er auch nicht mehr wirklich viel haben. Aber
672 wenn das für diesen Land was macht. Arbeitet und so dann schon.

673 I: Ok, und wie ist das in Österreich? Kriegen da auch andere, kriegen da Menschen aus anderen
674 Ländern auch Sachen, also auch Hilfe?

675 E: Ja, also ich hab Somalien gesehen, Arabien, Afghanistan, wen hab ich noch gesehen? Es
676 waren die meisten denke ich. Ja.

677 I: Und was ist, wenns das nicht gäbe, die Möglichkeit, dass man

678 E: Hmm, naja dann würden sie
679 sich anstrengen, um arbeiten zu gehen. Naja, jetzt ist es so, dass ganz viele Menschen denken,
680 naja ich lern das schon dann und bekomme eh Geld, so ist es, aber das gefällt mir an manchen
681 Leuten, die nicht so denken. Mein Onkel, mein Vater, die zwei hab ich schon gesehen. Mein
682 Vater will nicht einfach so Geld von jemand anderem bekommen, der lernt schon die ganze
683 Zeit, um zu arbeiten. Und ja er findet es einfach nicht ok, und mein Onkel findet das auch so
684 und sagt: Lernt einfach, arbeiten ist auch etwas Gutes gesund dann, kannst du sagen, dass ist
685 mein, das ist das was ich gemacht hab und ist es auch, das Geld ist dann auch etwas wert. Wenn
686 so, wenn du ein Iphone von der Straße findest, dann sagst du: ja ok ich mach das jetzt und wenn
687 es auf den Boden fällt, dann ist es dir egal. Du hast dafür gar nichts gezahlt. Aber wenn du das
688 selber gemacht hast mit deinem Schweiß, dann ist es was für dich, dann passt du wirklich darauf
689 auf. ...

690 I: Wenn du Menschen helfen willst in Österreich, was würdest du machen?

691 E: Ich würde darin helfen, was sie auch brauchen.

692 I: Was glaubst du ist das?

693 E: Kleidung, Essen und naja auch dann etwas das was sie sich wünschen. Ja, Kleidung, Essen
694 und dann will man auf einmal auch ein Fahrrad haben. Und naja das würde ich auch machen.
695 Die Wünsche hinschreiben und wenn ein Wunsch machbar ist, es auch machen.

696 I: Und wie ist das in der Schule? Werden da anderen Menschen geholfen/wird da den Schülern
697 geholfen?

698 E: Hmm ja, vom Wissen, dann wissen sie halt mehr. ..

699 I: ähm und wie ist das, wenn du das vergleichst mit Afghanistan, wie ist das dort glaubst du?
700 E: Nicht ärmer so.
701 I: Wie nochmal?
702 E: Nicht so, wie es hier ist.
703 I: Was, wie meinst du?
704 E: Fast umgekehrt, also so wie hier ist Schulpflicht und dort
705 nicht
706 I: Ja, und wie ist das mit der Verbundenheit? Helfen sich dort die Menschen gegenseitig?
707 E: Hmm, ich würde so auf dreißig Prozent nein sagen, weil sie, weil so ich glaub, dass ist schon
708 bei jedem eigentlich so, dass jemand so besser als der andere sein will, weil ja und so und zum
709 Beispiel man kauft irgendwo einen Diamant um fünf Euro und der es kostet eine Million und
710 der andere will das auch und sagt: Wo hast du das gekauft, ich will das auch. Und dann sagt er.
711 Ich glaub es ist schon aus oder macht irgendeine Lüge, damit er das auch nicht bekommt. Damit
712 er nur Geld hat und er es nicht schafft, so viel Geld zu haben.
713 I: Also die Unterstützung ist irgendwie ander
714 E: Ja, dreißig Prozent, aber siebzig Prozent passt schon, ja
715 man würde sagen: Ok, der hat sowas nicht und jemand, man hilft jemand, wenn jemand schwan-
716 ger ist, dann so etwas ein Essen das auch schmeckt und wenn diejenige es auch will oder so
717 schon. Oder Nachbarn helfen sich gegenseitig oft, hab ich gesehen, zum Beispiel, wenn die
718 etwas kocht, was auch ganz gut ist, dann holen sie den Nachbarn und die Nachbarn bringen es
719 dann auch zurück.
720 I: Ok, ist das in Österreich auch so?
721 E: Nein, ich hab noch nicht was gesehen, nein.
722 I: Ok, also das ist glaub ich vielleicht schon mal was andere
723 E: Also ich hab noch nicht gesehen, dass je-
724 mand einen jemanden einen Nachbar den anderen was bringt. Habs noch nicht gesehen, aber
725 vielleicht geht das so.
726 I: Wie ist das mit, wird Armen geholfen, wird den Armen in Afghanistan geholfen?
727 E: Nein, denk nicht.
728 I: Nein, Ok ähm
729 E: Ja, außer ein Promi oder so, der hilft
730 I: Ja, der hilft?
731 E: Ja vielleicht, es gibt einen eine Frau, ich glaub die hilft und ich glaub es gibt auch andere
732 Leute. Vielleicht helfen die. Ich weiß nicht
733 I: Womit hängt das glaubst du zusammen, dass in Österreich, dass sich die Menschen mehr
734 gegenseitig helfen, warum glaubst du ist das so?
735 E: Ja, das ist von den Menschen. Und von dem Präsidenten und von diese Bildung. Das ist so,
736 wenn der Präsident, dagegen nichts macht, dann bleibt das auch so und es wird noch schlimmer.
737 Und wenn die Menschen dann keine Ahnung haben, dann machen sies auch und ja.
738 I: Ok, ja also wir haben jetzt über einige so Regeln haben wir glaub ich gesprochen. So Grund-
739 regeln und da waren glaub ich die Demokratie und die Verbundenheit auch dabei und was wür-
740 dest du sagen, welche Regeln sind ganz typisch für Österreich?
741 E: Das Helfen und keine Gewalt einsetzen und was noch? ... Hmm Fairness
742 I: Fairness? Was meinst du mit Fairness?

743 E: Also da ist jemand von Arabien und da ist jemand von Südamerika und man sagt: Amerika
744 ist so toll und so weiter. Den mag ich etwas mehr und den bediene ich besser und so.
745 I: Ok, fällt dir noch was ein, glaubst du? Ich mein, wenn du sagen wir an Österreich denkst, das
746 sind Sachen, die musst/die, wenn ich in Österreich bin, die macht man so?
747 E: Hmm, ...
748 I: Oder wenn du jemandem erzählen würdest in Afghanistan, der fragt: Wie ist das
749 in Österreich so, was sagst du da?
750 E: Also man kann keine Gewalt einsetzen, man kann nicht spucken, man kann nicht rauchen
751 und dort ist Schulpflicht man kann dort nicht arbeiten mehr als zwölf oder so, ja
752 I: Zwölf Stunden oder
753 was meinst du?
754 E: Nein, zwölf Jahren
755 I: Aso meinst du, ja.
756 E: Ja, und ja da sind die Lehrer ander (Lacht) Also ich hab in
757 Studien gesehen, in Afghanistan da schlagen sie (lacht) die Kinder. Zum Beispiel wenn jemand
758 keine Hausübung hat, entweder er steht oder er wird gepeitscht oder ich weiß nicht. Ich habs in
759 Arabien gesehen, man besucht die Schule, wie ich hergekommen bin und da redet man über
760 Sachen und dann machen die Lehrer so hallo wie geht's dir in Amerika und dann ich weiß nicht
761 wie das ist und machen so ja super toll, dass du da bist und so weiter. Aber in Saudi Arabien da
762 nehmen sie eine Peitsche und wenn sie in die Klasse reingehen wollen in die neue, dann werden
763 sie einfach gepeitscht (lacht). Jeder einen.
764 I: Ja, aja und das ist .
765 E: Schlecht.
766 I: Was sind noch so Regeln in Österreich, was du glaubst, an die sich jeder halten muss?
767 E: ... Hmm, nicht wirklich.
768 I: Haben wir schon alles gesagt glaubst du?
769 E: Es gibt sicher mehr aber mir fällt's nicht ein.
770 I: Ja, voll. ähm was jetzt der letzte Teil ist, weil wir haben eh schon lange gesprochen mittler-
771 weile ähm das ist heißt Gedankenspiel das letzte und das geht so: Nämlich wenn du dir vor-
772 stellst, dass du der Präsident einer Insel bist mit vielen Menschen drauf ähm und dann ähm
773 kannst du dir mal denken, welche Regeln, welche Gesetze, welche Grundregeln oder so, was
774 würdest du dann einführen?
775 E: Keine Gewalt, kein Diebstahl, kein Spucken, und Schulpflicht und Häuser, jeder soll ein
776 Dach über dem Kopf haben, egal wer das ist und was er ist und ja hmm ich würde sagen nichts
777 kaputt machen und zum Beispiel man braucht Holz zum Anzünden oder so oder was Anderes
778 und geht auf die Straße und macht einen Baum kaputt und nimmt es mit, also man kann nicht
779 einfach alles mitnehmen oder im Park gibt's dort Sand und einfach mitnehmen und nach Hause
780 nehmen, also sowas nicht. Und ja würde sagen ganz viele Schule, also Schulen bauen. Und ja
781 fällt mir nichts anderes ein. Parks oder irgendwo Einkaufszentrums und ganz ganz viele Kame-
782 ras
783 I: Ja? (lacht) Würdest du ganz viele Kameras? Warum sind Kameras wichtig?
784 E: Naja, man kann zum Beispiel ich stehle was von Ihnen und Sie können es nicht wirklich so
785 gut beweisen und dann mit einer Kamera dann kann man ihn einfach mitnehmen und sagen:
786 Bitteschön du hast gestohlen mit seinem also was er getan hat.

787 I: Also meinst du, dass man Menschen am besten die ganze Zeit aufnimmt mit der Kamera?
788 E: Ja, ich hab in einer Serie gesehen, es heißt Henry Danger und da kommt ein Junge, da sind
789 zwei Jungs drinnen und die ähh ein Junge ist sehr gut und mag diese Geschäft und is auch sehr
790 beliebt in diese Geschäft und der andere will hier klauen und dann geht der Besitzer kurz mal
791 weg und der andere klaut dann und er klaut und dann klaut er und in der Mitte des Geschäftes
792 ist etwas ganz Wichtiges und heißt Süßkramstiefel und wenn man das nimmt dann löst sich der
793 Alarm aus (Handy von Mustafa klingelt) Entschuldigung
794 I: Es dauert nur mehr zehn Minuten
795 E: Ok (Dreht das Handy ab)
796 I: Aso kannst eh abheben.
797 E: Nein nein passt schon.
798 I: Wir sind eh gleich fertig (lacht)
799 E: Und der hat den Süßkramstiefel in die Hand gegeben und gesagt, und dann ist der Besitzer
800 gekommen und dachte, dass er es gestohlen hat, aber er wars ja nicht und mit einer Kamera
801 kann man sofort sehen, wer das genommen hat.
802 I: Also ganz viele Kameras
803 E: Ja, ganz viele. Auch wenn der Dieb so mit einem Spray gibt, dann kann man von hinten
804 wieder weiter filmen, aber so ganz gute Verstecke
805 I: Ja. Was würdest du noch machen? Was würdest du zum Beispiel anders machen als es in
806 Österreich ist?
807 E: Hhm ... hmm (Summt leise) Naja den Straßenverkehr das würde ich noch anders machen.
808 Zum Beispiel Fahrräder können ja auf der Straße auch fahren aber sie sollten einen bestimmten
809 Platz haben dafür. Das muss ich machen und ja. Verkehr und noch diesen mit Drogerie oder so.
810 Jemand verkauft Drogen und so weiter. Das würde ich einfach, wenn ich den Typen seh, der
811 wird verhaftet sofort.
812 I: Ja?
813 E: Ja, ich bin so gegen Drogen einfach. Kokain dagegen und wenn das jemand macht, dann
814 würde ich auch, weil man findet ja nicht sofort heraus, wer das verkauft und wer das macht.
815 Dann würde ich jemand schicken und dieser Typ sagt: Ich will das und das und der soll mir
816 dann sagen, wer das verkauft hat und wie und wo er das macht. Und Informationen so haben,
817 anstatt ich selber zu gehen und angreifen mit Gewalt und es so rauszuholen, ist viel besser,
818 wenn ich ihn verarsche und so die Information raushole.
819 I: Ok, und du kannst dir auf dieser Insel aussuchen, ähm wiiiiie die Macht verteilt wird. Ok?
820 Du kannst dir aussuchen, ob du Präsident wirst, ob man wählen darf, obs einen König gibt, obs
821 keinen König gibt, obs viele König gibt, was/wie würdest du das regeln?
822 E: Es soll keinen König geben und jeder dürfte wählen, aber ab achtzehn und man sollte kein
823 Staatsbürgerschaft dafür brauchen. Ja und ich würde so Sachen bauen, wo es mir auch zu recht
824 ist. Also ich würde kein Haus im Meer bauen (lacht) in einem Meer bauen.
825 I: Ok, das versteh ich nicht, nocheinmal? Was meinst du damit?
826 E: Ja, zum Beispiel jemand geht einfach und baut irgendwas, irgendwo, wo es nicht gebaut
827 werden sollte. Den Ozean, gibt es dort Haie? Ja?
828 I: Ja
829 E: Ja, dort soll keiner einfach irgendwas bauen, ein Haus wo er einfach dort wohnt und er
830 denkt sich, ich mach hier Fische und esse jeden Tag einen Fisch oder mach was anderes?

831 I: Warum soll man das nicht?

832 E: Ja, das ist für den Menschen erstens nicht gut. Der wird sicher dort sterben. Ich denke nicht,
833 dass er das dort schafft. Und das soll mein Gebiet sein und so ja

834 I: Was meinst du mit dein Ge-
835 biet?

836 E: Also ich lass ihn nicht von diesen Insel woanders hinbauen einfach und ja außer er reist
837 irgendwohin und wenn jemand auch reisen will, dann nur bestimmte Orte, ja nicht in einem
838 Land, wo würde ich sagen ... nicht so .. hmm (Das Wort fällt mir jetzt nicht ein) Halt bestimmten
839 Ort reisen, nicht nicht also, wenn jemand einen Helikopter sich kauft und denkt ich geh jetzt,
840 ich lande jetzt einfach mit dem Helikopter in den Ozean und schauen was da unten alles ist.
841 Also das würde ich nicht wirklich lassen. Dann würde ich einfach selber töten, wenn er das
842 will.

843 I: Was würdest du selber?

844 E: Ja, abkillen einfach.

845 I: Darf man das auf der Insel? Würdest du das zulassen?

846 E: Ja, also wenn jemand sich töten will, mhm dann würde ich nicht sich töten lassen eigentlich.
847 Aber wenn er mir eine ganz so wichtige Regel, die ich eingesetzt hab, stößt, dann würde ich ihn
848 selber killen.

849 I: Also dann würdest du ihn selber

850 E: Ja, killen

851 I: Ok, und wie ist das mit der Verbundenheit mit der Insel, wie regelst du das?

852 E: Jeder soll sich gegeneinan-
853 der helfen. Es soll keinen Feind geben dazwischen und ja .. man könnte auch zum Beispiel
854 etwas alles gemeinsam machen. Ja Shopping City Süd ist ganz groß und es könnte zehn Fami-
855 lien ein/einfach in die Mitte geben und es bauen. Sowas für den Land also für die Insel bauen.

856 I: Und brauchts da auch so Einrichtungen, die den Armen hilft/helfen?

857 E: Ja, ganz viele, also es sollten auf jeden Fall ... fünf Stationen geben.

858 I: Mhm und die helfen?

859 E: Ja

860 I: Ok

861 E: Zwei Stationen fürs Geld, eine fürs Essen eine ist fürs Kleidung eine fürs Wunsch

862 I: Fürs Wohnen?

863 E: Wunsch.

864 I: Ahh fürs Wünschen, ohh, das ist aber echt toll. Ja

865 I: Ja, ähm ähm wir haben da jetzt über die zwei Sachen gesprochen. Was jetzt noch am Schluss,
866 was ich dich noch fragen will ist. Was/wenn du jetzt an meiner Stelle sitzen würdest und mich
867 befragten würdest und ich wäre ein zwölfjähriges Kind und auch zu diesem Thema, wie wir
868 jetzt, was würdest du mich da fragen ungefähr?

869 E: Das Gleiche

870 I: Ja, das Gleiche? Wirklich? Hättest du sonst noch andere Fragen?

871 E: Gestellt oder?

872 I: Ja, würdest du irgendwas, meinst du irgendwas hat da
873 E: anders gemacht

874 I: gefehlt oder so,
875 wenn du dir denkst, ahhh wir haben da jetzt darüber, aber er hat mich das nicht gefragt und das
876 nicht gefragt, obwohl eigentlich wär das schon wichtig. Überleg mal
877 E: Nein, es hat gepasst für mich. Ich würde das schon so machen. Also für mich hat das gepasst.
878 Von der Kindheit, was du dich erinnerst, wie du das möchtest, wie das gut ist schlecht ist, ja
879 war schon gut. (lacht)
880 I: Ok, gut. Und da mach ma jetzt ganz am Schluss noch ich möchte von dir, ich hab dir ja gesagt,
881 das wird anonymisiert das Gespräch also es kommt dein Name drin nicht vor und dann nicht
882 irgendwie irgendwo so das hat er damals gesagt und so so sondern es steht dann ein anderer
883 Name dort und ich möchte von dir wissen, wenn du dir selbst einen anderen Namen geben
884 könntest, welchen würdest du dir geben, weil sagen wir der Name wird dann
885 E: Maria There-
886 sia
887 I: Maria Theresia? Aber es sollte ein Bub sein, und Maria Theresia ist/war kein Bub.
888 E: Nikeboy
889 I: Nikeboy, (lacht) Ok, das ist ein lustiger Name (lacht) oder?
890 E: Ja, aber kann ich, muss es ein echter Name sein?
891 I: Ja es sollt ein echter Name sein und er sollt vielleicht auch mit dir zutun haben, also vielleicht
892 auch ein afghanischer Name.
893 E: Mhm, Mehmet (lacht)
894 I: Mehmet, gefällt dir der?
895 E: Nein, Mustafa, Mustafa
896 I: Mustafa, bleiben wir bei Mustafa? Ok, dann bist du ab jetzt der Mustafa, ok?
897 E: Ja (lacht)
898 I: Und was ich jetzt dich noch fragen will ist, ähm wie alt du bist?
899 E: Zwölf also ich werde im Mai drei-
900 zehn.
901 I: Du wirst im Mai dreizehn ähm welcher Tag heute ist? Weißt du das?
902 E: 13.4. 2018
903 I: Ja ok. Wo sind wir?
904 E: Gasse Nummer
905 I: Ja
906 E: Zweiter Stock Raum Nummer
907 I: Erster Stock oder? Ist es der Zweite Stock? Ist ja egal. So genau brauch ma das nicht.
908 Und welche Sprache sprichst du?
909 E: Farsi, ein wenig deutsch
910 I: Wenig?
911 E: Naja, also 70 75 Prozent.
912 I: Ok, aber das ist ja nicht wenig oder?
913 E: Ja und 25 Prozent englisch ja und neben Afghanistan ist ja Iran und ich hab auch ein paar
914 Iraner mal getroffen hier und ein bisschen so wie Farsi und ich kann auch ein bisschen iranisch
915 55 Prozent oder so
916 I: Ok. .. Gut ich glaub damit hätten wir das Gespräch abgeschlossen. Danke sehr für alles
917 E: Bitte sehr

918 I: Das war sehr lustig mit dir, wirklich du hast sehr viel zu sagen, ich schalt mal au

Interview Nr.3: Gespräch mit Sophia am 17.4.2018, 3.Klasse NMS, Geburtsland Serbien, 13 Jahre alt

- 1 I: Also ok, wir haben ja eh beim Vorgespräch schon ein bissl drüber geredet, äähm, wie das
2 ablaufen wird ungefähr.
- 3 E: aha
- 4 I: Ähm, und das Ganze ist so, ich hab da zwei Begriffe und ich möchte dich bitten, dass du die
5 vielleicht vorliest.
- 6 E: Bildung Freiheit
- 7 I: Genau, Bildung und Freiheit, das sind die zwei zentralen Begriffe, die ich mit dir heut bissl
8 reden will und ich würd gern mit dir mal so anfangen nämlich ähm stell dir einfach vor, du bist
9 also es geht heute eigentlich um dich, du sollst möglichst viel reden und ich will über deine
10 Erfahrungen möchte ich was wissen, ähm und ich will dass du dir mal vorstellst du kommst in
11 eine Schule, sagen wir, keine Ahnung wenn du, du machst eine Schule weiter und in einer neuen
12 Klasse und du stellst dich da vor, also praktisch da sind andere Menschen, die was, die wahr-
13 scheinlich was von dir wissen wollen und du willst wahrscheinlich auch, dass die was von dir
14 wissen weil du willst vielleicht neue Freunde finden. Was würdest du da zum Beispiel einfach
15 erzählen?
- 16 E: Ja, als ich in diese Schule gekommen bin, bin ich einfach zu ihnen gegangen und hab ein
17 bisschen über mich erzählt.
- 18 I: Mhm
- 19 E: Von wo ich komme
- 20 I: Ok
- 21 E: Und ähm, ja irgendwie hat es mit dem angefangen zuerst hab ich mich so vorgestellt, wer
22 ich überhaupt bin, von wo ich komme
- 23 I: Ja, mach das mal einfach, so wies dus damals gemacht
24 hast, zum Beispiel.
- 25 E: Ok, ich versuch mich, (hinein zu versetzen)
- 26 I: Ja, so vielleicht wie du es jetzt machen würdest, vielleicht ist das ja an-
27 ders
- 28 E: Ich bin Sophia, ich komme aus Serbien, ich bin in Serbien geboren, ähm ... Ok, ich bin, ok
29 jetzt bin ich dreizehn und ich wohne hier seit Neun Jahren und ja, so das fällt mir jetzt spontan
30 ein.
- 31 I: Ok, was gibt's von deinem Leben, was du zum Beispiel wenn einem Freund einer Freundin,
32 die jetzt neu in der Klasse ist, wo du denkst ah mit der könnte ich mich befreunden, was würdest
33 du der erzählen? Welche Erfahrung würdest du ihr erzählen,
- 34 E: Über was, welche Erfahrung?
- 35 I: Also einfach dein Leben, oder
- 36 E: Aso, aso halt die Kindheit und jetzt
- 37 I: Mhm
- 38 E: Oder?
- 39 I: Was ist bei der Kindheit, was du da erzählen würdest?

40 I: Also meine Kindheit war relativ schwer, denn ähm mein Vater hat äh, mhm meine Mutter
41 hat meinen Vater kennen gelernt und meine Mutter kommt aus relativ armen Verhältnissen,
42 heute zum Glück aber nicht. Und ich bin, und ja äh, das ist schon ein bisschen schwer darüber
43 zu reden, weil ich irgendwie hab ich das niemandem so erzählt

44 I: Mhm

45 E: Nur mit einen aus meiner Klasse, weil ihn kenne ich seit sieben Jahren

46 I: Erzähl einfach das,
47 was du erzählen willst

48 E: Ja und, meine Mutter hat meinen Vater kennen gelernt, und sie sind auch, sie ist zu ihm nach
49 Österreich gezogen und irgendwie hat er begonnen, er hat sie immer geschlagen und so immer
50 vor meinen Augen jeden Tag und er war sogar im Gefängnis

51 I: Mhm

52 E: Ja, und heute noch hab ich gute Verhältnisse zu ihm aber er ist einfach kein richtiger Vater
53 für mich. Ich erinnere mich sehr gut, was er alles meiner Mutter angetan hat früher und für mich
54 ist er wirklich nicht ein richtiger Vater und er wird es nicht für mich sein. Heute hab ich eine
55 sehr schöne Familie, meine Mutter, hat ähm einen neuen Freund, sie sind nicht verheiratet und
56 so, aber sie sind glücklich miteinander ich hab eine kleine Schwester bekommen und meinen
57 echten Vater sehe ich so alle zwei drei Wochen und ja

58 I: Mhm

59 E: Und ja, und so wars, aber das erzäh/erzähl ich nicht so vielen, weil nur so meiner besten
60 Freundin und meinem besten Freund und das wars eigentlich

61 I: Und ist das für dich wichtig, dass deine besten Freunde das auch wissen von dir?

62 E: Ja, weil ich
63 will nicht Mitleid von anderen. Das mag ich nicht weil das war meinen Vergangenheit und ich
64 rede nicht gerne darüber aber wenn ich wirklich jemandem so richtig vertraue und merke dass
65 ich ihnen das erzählen kann, dann erzähle ich das, weil hier wo ichs dir erzähle das das halt
66 keiner nicht so Name darunter steht, Sophia aus blablabla hat das gesagt, ja, aber

67 I: Also das ist
68 wichtig, dass da ein gutes Verhältnis da ist,

69 E: Ja, sehr.. ich hab auch einen besten Freund in mei-
70 ner Klasse und auch einen der nicht in diese Schule geht und eine beste Freundin in meiner
71 Klasse .. mit ihnen rei/rede ich über viele Sachen, aber mit meiner besten Freundin rede ich
72 über mehr, weil es sie überhaupt interessiert, so Mädchenkram und so,

73 I: Ja

74 E: Ja sie interessiert das mehr und so, mit meinem besten Freund kann ich auch viel reden ja..

75 I: Und das war, was würdest du vielleicht zu deinem jetzigen Leben, das war was aus der frühe-
76 ren Kindheit

77 E: Mhm

78 I: Wie würdest du das ab jetzt, seit dem du in der Hauptschule bist Mittelschule bist, ähm wie
79 würdest du das erzählen?

80 E: Also ich bin mit meinem Leben eigentlich glücklich, ich bin mit allem zufrieden, ich hab
81 eine Familie, ich hab eigentlich eine sehr große Familie aber ja.. und ich hab immer gute Noten,
82 ich bin eigentlich zufrieden mit allem

83 I: Mhm

84 E: Und ich hab eine kleine Schwester, die bringt mich immer zu lachen, wenn ich so richtig
85 starke schlechte Tage hab und so
86 I: Mhm
87 E: starke Tage vielleicht nicht aber schlechte Tage und ja nur es gibt manche Momente, wo
88 ich auch sehr traurig bin wegen meinem Cousin, weil er hat Leukämie
89 I: Mhm
90 E: und der ist grade in Italien aber wenn ich so nachdenke, bin ich dann wieder glücklich, weil
91 meine Schwester mich sehr glücklich macht, obwohl sie erst zwei ist aber ja ..ich bin mit ei-
92 gentlich zufrieden ja mit meinem Leben ja.
93 I: Mhm, und wenn du jetzt an diese zwei Begriffe da denkst. Was fällt dir dazu ein? aso
94 E: Also, als erst mal Bildung, ich finde jeder Mensch auf der Welt sollte eine freie Bildung
95 haben und er sollte das Recht dazu haben, weil es gibt viele Länder, wo das halt nicht so ist,
96 aber es wär sehr schön, wenn alle Kinder gleichberechtigt werden und alle die Chance haben
97 in die Schule zu gehen. Aber so für Freiheit, da fällt mir ein: Niemand sollte ähm von anderen
98 Leuten auch abhängig sein, also so zusagen, ich kann das nicht erklären. Man sollte also einfach
99 die Freiheit haben, ich kanns nicht erklären.
100 I: Es ist schwierig
101 E: Ja
102 I: Es ist einfach schwierig, das
103 stimmt
104 E: Ja man sollte ähm, ja wie kann ich das erklären. Man sollte einfach ähm frei sein und nicht
105 so eingesperrt sein und nicht, ich kann das einfach nicht erklären.
106 I: Ja ... Ok, und wenn du dir jetzt, ähm kannst du von einer Situation erzählen, wo Bildung in
107 deinem Leben auftaucht.
108 E: Also vor allem in der Schule. Meine Mutter auch sie sagt mir jeden Tag: Sophia, du musst
109 eine gute Schule besuchen und gute Noten haben und sie ist eigentlich die Motivation. Sie und
110 ja sie und mein Stiefvater. Sie motivieren mich jeden Tag, wenn es mir nicht so gut geht und
111 sie so: Sophia du darfst nicht aufgeben, denn mein Vater achtet nicht darauf wies mir geht oder
112 wie ich in der Schule bin aber mein Stiefvater schon und deswegen finde ich es irgendwie...
113 ähm meine Mutter ruft mich an
114 I: Ja, heb ab schnell
115 E: (Ich muss schnell)
116 I: Ja ja (Telefongespräch 30 Sekunden)
117 E: Sie hat nur gefragt, ob es begonnen hat.
118 I: Aso, ok. Alles in Ordnung?
119 E: Jaja
120 I: Gut, ähm, wo waren wir jetzt grad, ähm (Husten) Wir haben gesagt, wo Bildung in deinem
121 Leben wichtig ist. Und du hast da gsagt, es gibt irgendwie den Unterschied zwischen Bildung
122 in der Schule und in der Familie, oder?
123 E: Ja
124 I: In der, wie/wie ist das in der Familie, also du hast gesagt, dass es glaub ich sehr wichtig ist,
125 ähm, was/deine was sagt deine Mutter da zum Beispiel zu dir?
126 E: Also Sophia/ meine Mutter hat früher also äh die Schule in Serbien besucht. Heute arbeitet
127 sie/ arbeitet sie auch. Also sie verdient schön Geld, eigentlich ganz normal und mein Stiefvater
128 hat eine Firma aber sie sagt immer, du sollst im Leben ähm du sollst dich nicht anstrengen,

129 schon anstrengen aber, du sollst nie, wie kann man das erklären, sie sagt mir das immer auf
130 serbisch und ich kann das jetzt nicht auf deutsch sagen

131 I: Ja

132 E: Ähm, das äh auch äh wenn du eine gute Arbeit hast, wirst du von anderen Menschen auch
133 besser gesehen und und keiner wird dich ähm verurteilen, wenn du zum Beispiel eine schlech-
134 tere Arbeit hast, weil das haben früher viele Menschen mit meiner Mutter gemacht und sie will
135 nicht, dass das auch mir passiert. Und deswegen ist sie wirklich meine Motivation, die mich
136 jeden Tag. Sogar gestern hat sie das die ganze Zeit gesagt, und ja. Sie ist eine große Motivation
137 und sie sagt... warte ähm, wenn man eine gute Arbeit hat und eine gute Schule, dann kann man
138 alles im Leben erreichen, was man will.

139 I: Mhm

140 E: Das hat sie gesagt und noch welche Sachen, aber die sind jetzt nicht so

141 I: mhm und wie ist dein Stiefvater, was sagt der?

142 I: Also ich seh meinen Stiefvater nicht so oft, weil er schon etwas arbeitet, aber wenn er, er
143 kommt manchmal früher, dass er so mit der Familie ist. Er sagt dasselbe, aber etwas weniger
144 als meine Mutter, dass er mich nicht viel zu überlastet, weil meine Mutter kann damit übertrei-
145 ben

146 I: Ok

147 E: Ja, und er sagt irgendwie dasselbe, aber also ... er sagt, dass eigentlich dasselbe, wie meine
148 Mutter, weil sie oft drüber reden und eigentlich dasselbe.

149 I: ja, und was ist jetzt Bildung ganz genau, was ist das genau für dich? Ist das etwas Lernen,
150 was können, oder was genau ist das? Was würdest du sagen, was ist ein Mensch, der gebildet
151 ist? Was kann der?

152 E: Er ist ordentlich

153 I: Mhm

154 E: Er ist ähm hat eine gute Schule er hat eine bessere Erziehung also das ist irgendwie so
155 für mich Bildung

156 I: Ja?

157 E: Und ähm auch/auch eine gute Arbeit. Ja eigentlich das ..

158 I: Und das mit der Erziehung. Wo lernt man das glaubst du?

159 E: Eher in der Familie.

160 I: Familie?

161 E: Ja, ähm wenn .. auch glaub ich in der Schule, weil es gibt glaub ich auch so Menschen, die
162 so eine gute Erziehung haben, die einfach .. immer frech sind schimpfen und so halt. Es kommt
163 glaub ich schon von/von der Familie denn sie sehen, wie die Familie das macht und dann glaub
164 ich machen sie dasselbe, weil sie sehen, dass es gut ist. Ist es am/ im Endeffekt nicht.

165 I: Ok, und also das war Erziehung und was willst du weiter machen zum Beispiel mit deiner
166 Bildung?

167 E: Ich glaube ich will eine Physio, äh wie sagt das? eine Physio ohh ich hab das Wort jetzt voll
168 vergessen.

169 I: Was willst du machen? Was macht

170 E: Eine Physiotherapeutin

171 I: Aha, ok. Was macht man da?

172 E: Man tut Menschen halt motivieren. Zum Beispiel, wenn sie Probleme mit der/ mit dem Kör-
173 per hier haben, so mit dem Knochen. Oder falls Leute so Unfälle hatten, wenn sie nicht mehr

174 gehen können, um das ihnen wieder beizubringen. Das wär. Aber mein größter Traum eigent-
175 lich war, das ist eigentlich so Physiotherapeutin möchte ich werden, weil es ermöglicher ist.
176 Aber äh mein Traum ist es eigentlich, war es immer, war in einen Verein für Gymnastik zu
177 gehen

178 I: Mhm

179 E: Weil ich bin früher gegangen und ich hab im Endeffekt aufgegeben, aber das war mein im-
180 mer mein größter Traum, auch heute noch, aber ich trainiere aber alleine in Parks und so aber
181 ich glaub, dass das heute jetzt nicht so möglich ist. Ich weiß es nicht.

182 I: Also es hat sich geändert, meinst du deine Träume?

183 E: Nein, es hat sich nicht geändert

184 I: Oder oder?

185 E: Aber ich hab früher aufgegeben, weil ich nicht wusste, ich hatte einfach, ich hab an mir
186 gezweifelt, weil ich wusste nicht, ob ich jemals so gut sein/ sein werde, wie die anderen, und
187 dann .. hab ich einfach aufgegeben und mir ist klar geworden, wie eine Entscheidung den Rest
188 eines Lebens verändern kann. Ich bereue es zutiefst. Könnte ich die Zeit zurückdrehen, hätte
189 ich das nie im Leben gemacht, oder alles rückgängig gemacht, oder ..

190 I: Ok, aber sagen wir du hast jetzt so eine zweite Option. Physiotherapeutin hast du gesagt?

191 E: Ja, das ist. Das mag ich sehr.

192 I: Weißt du, was du dafür machen musst, wie das weitergeht, dass du dorthin kommst?

193 E: Ähm, ich hab mich noch nicht so ganz informiert, aber ich hab schon mal gesehen, so die
194 Aufgaben und ja dazu

195 I: Mhm

196 E: Weil ich mag es, Menschen zu helfen

197 I: Ja?

198 E: Ja, weil ich einfach so ein Mensch bin, auch wie meine Mutter. Meine Mutter ist so. Und
199 sie/ich und sie mögen es Menschen zu helfen und deswegen glaub ich ist da

200 I: Das willst du auch machen?

201 E: Aber meine Mutter hat eine andere Arbeit. Ich hab nur so etwas von ihr. Sie hilft immer
202 gerne Menschen und ich glaub ich hab das auch von ihr richtig. Sie sagt, dass ich Ärztin sein
203 soll, aber ich hab Angst vor Blut und Spritzen also leider

204 I: Ok

205 E: Also das kann meine Schwester machen.

206 I: Mhm .. und wie ist das dann mit der Schule? wie willst du das weitermachen?

207 E: Ich will auf jeden Fall in eine Hak oder eine Hasch gehen

208 I: Mhm

209 E: Ich hab mich schon selber informiert, wie viel Jahre und ich hab irgendwie voll Lust dort
210 hinzugehen, weil meiner Mutter ist das ein großer Traum und ich will das auch für mich erfüllen
211 oder. Und auch studieren, das möchte ich auch machen.

212 I: Ja?

213 E: Ja

214 I: Wie ist das glaubst du? Studieren? Wie glaubst du ist das?

215 E: (Hustet) Also man sollte sich natürlich anstrengen also .. und ich weiß es nicht, weil ich weiß
216 es eigentlich noch nicht, aber ich will auf jeden studieren, weil mit einem Studium kann man
217 schon viel erreichen in einem Leben.

218 I: Ist das glaubst du so wie in der Schule das Studieren? Oder ?

219 E: Ich glaube es ist ein bisschen entspannter, ein bisschen. Irgendwie denke ich, dass es ein
220 bisschen entspannter ist, aber
221 I: Ok, warst schon einmal auf einer Uni, oder so...
222 E: Nein
223 I: Weißt du wo die ist in Wien?
224 E: Nein (lacht)
225 I: Ok , und hast schon geschaut, weil du hast ja gesagt, HAK, gibt's da in der Nähe eine, weißt
226 du das?
227 E: Ich glaub im Fünften gibt's eine. Ich glaub, ich bin mir nicht sicher, weil ich hab so einen
228 Zettel bekommen, da stand HAK oder HASCH. Ich weiß nicht, von meiner Mutter und ich hab
229 mich in der letzten Zeit sehr viel informiert und es war ja schon ein schöner/großer Traum von
230 mir zu studieren und in die HAK HASCH zu gehen.
231 I: Ja, kennst du Menschen in deinem Umfeld, die studieren?
232 E: Studieren ja und ein paar eine Freundin von mir geht in die HAK oder in die HASCH ich
233 bin mir nicht sicher.
234 I: Und was hat die erzählt?
235 E: Dass es eigentlich ganz schön ist.
236 I: ja
237 E: Es ist nicht schwer, wenn man lernt. Es ist nicht schwer, also wenn man sich anstrengt, aber
238 so hat sie es mir erzählt. Ich hab nicht so viel mit ihr darüber geredet, weil .. ich weiß nicht,
239 weil wir sehen uns nicht so oft und deswegen reden wir eher über andere, aber sie hat gesagt,
240 was ist, wenn man lernt, dann ist es nirgends anstrengend also in irgendeiner Schule.
241 I: Mhm, und wie ist das mit dem Studieren? Kennst du da, kennst du da jemanden, die studiert?
242 E: Ja (hustet) aber nicht persönlich, persönlich nicht. Weil wir habens nur einmal zwei dreimal
243 persönlich gesehen äh. Wir kennen uns, aber nicht so. Er hat mir nur ein paar Sachen aus Mathe
244 gezeigt, die ich nicht so gut konnte. Über anderes haben wir nicht so geredet, weil er Mathe
245 studiert. (Ach Gott) (flüsternd)
246 I: Kannst du dir nicht vorstellen, dass du Mathe studierst?
247 E: Nein, äh bei mir ist es so. Es gibt in einem Jahr bin ich sehr gut darin, aber in einem nicht.
248 Zum Beispiel letztes Jahr hatte ich zweier und jetzt habe ich eine Vier vertiefend, aber ich hab
249 zur Schularbeit eine drei bekommen, drei vertiefend. Und das ist so gut. Aber wenn ich noch
250 einen Zweier in diesem Jahr bekomme, dann könnte ich einen Zweier bekommen.
251 I: Ok
252 E: Aber sonst bin ich in der Schule sehr gut. Die schlechteste die Note/die schlechteste Note,
253 die ich bis jetzt hatte, hatte ich drei V, das war bis jetzt
254 I: Was heißt V?
255 E: Vertiefend ist gut.
256 I: Ah, ok.
257 E: Das war in diesem Semester das Schlechteste was ich hatte. Sonst Einser und Zweien (lacht)
258 I: Und wie ist das bei dir in der Klasse, wie sehen das die anderen mit lernen und gut in Noten
259 sein? Bildung sagen wir?
260 E: ähm, also es gibt viele, die keine Ahnung haben, die immer Vierer grundlegend bekommen,
261 und das kann ich mir bei mir nie vorstellen. Oder Fünfer. Einer aus meiner Klasse hatte sogar
262 eine Frühwarnung nämlich in Deutsch, obwohl er in der zweiten Gruppe ist. Also das ist nicht
263 die beste, weil wir haben Leistungsgruppen und eine aus der 3b dort ist eine Dragana. Die hat

264 auch Frühwarnung bekommen. Sie bekommt nur grundlegend und so. Aber bei mir kann ich
265 mir nicht vorstellen. Ich weiß nicht, was ihre Eltern sagen, aber für mich ist es echt schlimm,
266 wenn man grundlegend bekommt. Bei mir ist es sogar schlimm, wenn ich eine Vier vertiefend
267 bekomme, aber

268 I: Wie reagierst du dann, wenn du solche Noten be-
269 kommst?

270 E: Eine Vier vertiefend?

271 I: Ja.

272 E: Oh, da würd ich am liebsten weinen, weil ich so eine Person bin. Ich bin einfach so eine Person,
273 ich weiß nicht wieso, aber .. der erste Gedanke, wenn ich meine Schularbeit bekomme und zum
274 Beispiel eine Vier vertiefend bekomme/bekommen habe, dann denke ich mir: Oh mein Gott,
275 was wird meine Mutter sagen, aber das passiert nicht so oft, ich bekomme nicht so oft Vier
276 vertiefend. Ich hab noch nicht grundlegend bekommen. Noch nie eine Fünf. Ufff. Ich hätte
277 geweint.

278 I: Ja?

279 E: Ja.

280 I: Und wie reagiert dann deine Mutter auf die Noten. Also wenn du gute hast oder wenn du
281 schlechte hast?

282 E: Wenn ich gute bin, dann ist sie sehr stolz und das sagt sie mir auch. Aber dann wenn ich so
283 vier vertiefend bekomme sagt sie so: Sophia mein Gott, was ist da Aber Mama das ist vertie-
284 fend. Und sie so: Nichts vertiefend. Ein Vierer ist Vierer. Ich so: Ok ich werde mich das nächste
285 Mal anstrengen. Und dann ist sie ein zwei Stunden böse, aber dann ja, dann ist sie ein bisschen
286 gechillter.

287 I: Ok

288 E: mhm, wenn sie ich versuche ihr das zu sagen. Aber bis jetzt habe ich keinen Vierer bekom-
289 men, also vertiefend. Also, ja

290 I: Ok, ähm, wie glaubst du, ist das in anderen Familien, weil du hast schon gesagt, du weißt
291 nicht, wie ist das mit den Eltern von anderen, wie glaubst du ist das mit Bildung, wie sehen das
292 andere?

293 E: (hustet) Manche Eltern glaub ich interessiert das irgendwie nicht, weil ich weiß nicht, was
294 dieser, der aus meiner Klasse, der eine Frühwarnung bekommen hat. Ich/manchmal denk ich
295 mir echt, was seine Eltern sich denken, ob sie einfach nur sage, ja ok zum Glück keine Fünf
296 aber trotzdem irgendwie frag ich mich, komme ich auf solche Gedanken weil. Ich weiß nicht,
297 ob es an den Eltern liegt oder an dem Schüler. Ich weiß es einfach nicht.

298 I: Mhm

299 E: Weil man sollte schon sich/ man sollte sich schon Gedanken machen über sein Kind. Welche
300 Noten es hat. Was für ein/ was für eine Zukunft es dann haben wird. Aber irgendwie finde ich
301 das echt ... ja .. es interessiert sie glaub ich nicht. Ich finde das schon traurig. Diese aus meiner
302 Klasse ist eigentlich eine echte nette Person, aber wenn ich mir so nachdenke, was für Noten er
303 hat, denke ich mir echt, ob etwas mit seinen Eltern nicht in Ordnung ist. Aber ich kenne seine
304 Eltern nicht, deswegen kann ich niemanden verurteilen, aber trotzdem. . Das finde ich echt
305 bescheuert. Ok tschuldigung. Das war zu (lacht)

306 I: Wie du meinst.

307 E: Ich finds echt .. dumm aso

308 I: Glaubst du gibt's auch Schüler, wo zum Beispiel den Eltern ist das egal nur den Schülern
309 nicht? Glaubst du gibt's das auch? Oder ist das meistens, von den Eltern abhängig oder nicht?
310 E: Ich glaub eher von den Eltern.
311 I: Ja?
312 E: Weil bei mir wars so. Dieser Junge bekommt eine Vier grundlegend und er lacht und das
313 erste was er sagt: Zum Glück kein Fünfer. Jooooo, mein Gott, aber es interessiert mich, was
314 seine Eltern sagen. Das interessiert mich echt, weil entweder interessiert es sie oder auch nicht.
315 ... Ich finde das echt nicht gut. Ja, man sollte sich schon Gedanken machen (hustet) Ja.
316 I: Wie ist das glaubst du in anderen Schulen, wenn du zum Beispiel von anderen Schulen hörst.
317 Ist das da anders? Sind da die Schüler auch so?
318 E: Ich weiß es eigentlich nicht. Weil ich hab viele Freunde, aber auch die in eine andere Schule
319 gehen und die haben sehr gute Noten und aber die auch nicht so gute Noten haben, dann eigent-
320 lich haben sie sehr oft gute Noten meine Freunde, aber wenn sie schon eine ausnahmsweise
321 eine schlechte Note bekommen, sind die Eltern jetzt nicht zufrieden und das, aber irgendwie
322 man kann verstehen jeder hat mall seine schlechte Tage, aber wenn sie wirklich bei jeder Note
323 es sie, ich kann nicht mehr sprechen (lacht) Wenn sie bei jeder Note nicht interessiert daran.
324 Das ist echt. Bei meiner/ in meiner Klasse gibt es schon viele Leute, die sich keine Gedanken
325 machen und denken, dass sie so mit Fünfer vierer bestimmt eine gute Zukunft haben werden.
326 ... Vor allem einer hat vor ein paar Tagen eine Fünf bekommen, aber .. Die Jungs sind schlechter
327 I: Aso?
328 E: Ja die Jungs ehrlich gesagt, aber so bei den Mädchen ist es hat jeder vertiefend meisten
329 I: Aber warum ist das so, glaubst du?
330 I: Ich hab keine Ahnung, entweder haben sie einfach keine Lust oder haben sie einfach wichti-
331 gere Sachen. Ich weiß es einfach ehrlich gesagt nicht. Außer ein Mädchen. Sie/ sie hat sogar
332 wiederholt. Sie ist jetzt bei un Sie hat auch schlechtere, aber ich verurteile nicht Menschen,
333 wenn sie schlechtere Note haben. Und es ist mir egal, denn Hauptsache sie sind nett zu mir. So
334 ist das eigentlich bei mir.
335 I: Mhm ...
336 E: Ich weiß es nicht, warum die Jungs schlechtere Noten haben. Ich versteh das echt nicht.
337 I: Lernen die nicht so viel oder wollen die nicht, oder?
338 E: Auch so bei Referaten, Schularbeiten. Ich hab keine Ahnung. Ok nicht alle Jungs sind
339 schlecht aus meiner Klasse. Nicht alle. Mein bester Freund in meiner Sch/meiner Klasse hat so
340 Einser Zweier Drei v so wie ich. Aber manche, die anderen joooo mein Gott. Ich mach mir echt
341 Gedanken. Weil ich es echt nicht verstehen kann. ..
342 I: Wie isn das glaubst du weil wir haben vorher bissl gredet ähm mit, dass die Erziehung. Da
343 gibt's verschiedene Sachen, die man zur Bildung dazuzählt zum Beispiel wenn man gut erzogen
344 ist, oder wenn man Sachen, verschiedene Sprachen sprechen kann. Da kommt mehr dazu, nicht
345 nur das was man vielleicht in einem gewissen Unterricht mitbekommt. ähm wie isn das glaubst
346 du wenn man keine Familie hat?
347 E: Ja, ich glaube, wenn so, wenn man keine richtige Familie hat, oder gar keine hat, kann ichs
348 mir vorstellen, dass es echt schwer ist, weil weil man hat nicht so eine Person, wo man, welche
349 Person man als Vorbild nehmen kann. Zum Beispiel den großen Bruder oder die große Schwes-
350 ter. Weil ich habe auch keine große/älteren Geschwister aber dann nehme ich mir ein Beispiel
351 an meiner Mutter und die die mich immer motiviert und wenn man wirklich keine Familie hat,
352 kann ich mir vorstellen, dass es sehr schwer ist. Ich kanns mir sehr gut vorstellen.

397 E: Ja, ich versteh sie irgendwie nicht, aber irgendwie schon, weil es ist schon stressig, aber bitte
398 lassen sie nicht an mir aus, ich hab sowieso genug Stress in der Schule aso .. Ja ...
399 I: Also wie ist jetzt für dich so der perfekte Lehrer?
400 E: Er soll also, er soll er müsste Spaß verstehen, er soll halt (hustet) Er soll einfach etwas ent-
401 spannter sein, aber trotzdem einen guten Unterricht
402 I: Mhm
403 E: Absolvieren
404 I: Absolvieren?
405 E: oder wie man das sagt. ja, weil aso dieser Herr Ertal, der da Er ist einfach perfekt, aber er ist
406 schon alt. Aso, schon etwas älter, weil er ist fast fünfzig oder so. Aber er macht er erklärt alles
407 sehr schön und ja eigentlich so .. vielleicht ist deswegen Physik meine Stä/Stärke weil wenn
408 ich schon da so einen guten Lehrer habe. Ja
409 I: Und wie ist das mit dem Alter bei Lehrern. Ist es angenehmer, wenns jünger sind, oder ist
410 das eigentlich egal.
411 E: Bei mir ist es ehrlich gesagt egal. ja.
412 I: Hast du auch jüngere?
413 E: Ja, eine.
414 I: Und wie sind die? Sind die gleich wie die alten, oder haben die
415 sind die anders in gewissen Sachen?
416 E: Etwas, ein bisschen entspannter. Zum Beispiel meine Mathelehrerin ist, wie viel ist sie, ich
417 glaube so vierund oder so fünfundzwanzig.
418 I: Mhm
419 E: Und der andere, der auch Mathe halt, aber nur eine andere Gruppe, weil ich halt in der zwei-
420 ten und er tut die erste halt unterrichten und er hat, ähm warte er ist so auch vier oder fünfund-
421 zwanzig, nein, dann ist meine Mathelehrerin sechszwanzig ja, sie hatte auch Geburtstag, ja
422 sie ist sechszwanzig.
423 I: (lacht)
424 E: Irgendwie sind sie.. voll entspannter. Nicht immer, aber meistens Zum Beispiel, dieser der
425 vierundzwanzig oder fünfundzwanzig ist, mit ihm/mit ihm kann man ganz normal reden also
426 man kann schon mit ihm so über mehrere Sachen reden, nicht nur über Schule und so, wir
427 machen immer so (Fistbump) wenn wir uns sehen.
428 I: Ja?
429 E: Er ist eigentlich ganz gechillt, ja und sehr witzig. Er nennt meine beste Freundin Vikerl.
430 Oder Viktor.
431 I: Wie heißt sie?
432 E: Viktoria
433 I: Kennst du den Spitznamen Vikerl sonst?
434 E: Eigentlich nicht, aber
435 I: Und ist das lustig, oder wie?
436 E: Es nervt sie, aber.
437 I: Es nervt sie, oje (hustet)
438 E: Es nervt sie, aber er macht das absichtlich, ja sie sagt, jetzt sind wir nicht mehr befreundet
439 und er so, ja ok, nicht mein Problem.
440 I: Ok, und wie ist das mit der Bildung in Serbien? Wie ist das glaubst du dort?

441 E: pfff, also meine ganze Familie, die in Serbien wohnt, ist einer der schlauesten in der Klasse,
442 die haben also, es ist jetzt bei uns andere Fünfer sind die besten Noten und Einsen die schlechtesten.
443 Und wenn sie halt, sie haben immer so Fünfer und Vierer Dreier, aber meine Cousine sie
444 geht jetzt. Bei uns ist es anders, sie geht jetzt in die Neunte.
445 I: Man zählt weiter, also durchgehend.
446 E: Also zuerst geht man acht Jahre in eine Schule. Dort sind erst bis Achtklässler. und dann
447 geht man erst in eine Stadt. Dort sind diese anderen Schule.
448 I: Ok
449 E: Zum Beispiel, ja halt die Neunte, weil die ich weiß nicht wie man das auf Serbisch sagt, weil
450 also ich weiß nicht wie man das vom Serbischen ins Deutsche übersetzt, weil ich nicht so gut
451 serbisch kann ja, dann könnte ich es glaub ich besser erklären.
452 I: Ja?
453 E: Halt so eine Oberstufe sozusagen, einfach eine Oberstufe. und ich glaube da geht man noch
454 vier Jahre, glaub ich ich bin mir nicht sicher (hustet)
455 I: Und wie ist das von, wie ist das von der Erziehung. Wie ist das anders in der Schule oder in
456 der Familie?
457 E: In Serbien?
458 I: Ja
459 E: Also meine Familie, also meine Familie in Serbien ist wirklich ganz ähm sie haben eine sehr
460 schöne sehr gute Erziehung. Mein ich weiß nicht, von meiner Cousine der Vater. Ich weiß nicht
461 was er ist. Auf serbisch schon aber auf deutsch nicht.
462 I: Der Onkel oder?
463 E: Ich hab keine Ahnung. Ich glaub schon ja. Ich weiß nicht. Also mein Onkel. Keine Ahnung
464 ist relativ streng aber also zu den Töchtern nicht, aber zu den Söhnen schon.
465 I: Aha, Warum?
466 E: Ich weiß nicht, ein bisschen nur ein bisschen eine schlechtere Laune dann ist er zu jedem so,
467 also also strenger. Die sind einfach bescheiden oder so wie man das sagt. Die sind einfach
468 zufrieden .. mit allem sie wollen nicht immer das neueste haben, so ist meine Familie irgendwie,
469 und das mag ich an ihr und deswegen, sie haben einfach eine sehr gute Erziehung so. wie sie
470 sein soll. Die Eltern sind streng, aber auch nett und gechillt und so irgendwie so etwas dazwi-
471 schen. Einfach perfekt.
472 I: Ja.
473 E: Ja, ich weiß nicht wie sie das machen, wie sie immer so gute Noten haben und immer so gut
474 gelaunt sind ich hab keine Ahnung wie das bei ihnen funktioniert aber ich mag sie sehr, vor
475 allem in Serbien hab ich fast, ok das hört sich jetzt ein bisschen komisch an, aber ich hab fast
476 da keine Freunde, die ich kenne, weil ich bin dort selten, ok jetzt nicht selten, nur in den Ferien,
477 aber da sind alle meine Cousinen und Cousins und mit denen verstehe ich mich am besten, weil
478 irgendwie, ich weiß nicht, ich hab nie in Serbien so mit Freundschaften geschlossen, weil ich
479 relativ jung hier hergezogen bin und deshalb ist es irgendwie so geblieben. ja ich weiß nicht
480 (hustet) (bei mir ist es echt so)
481 I: Und ähm wie ist das, wie glaubst du war das früher, also wie das früher zum Beispiel in
482 Österreich? mit der Bildung?
483 E: Also ich kann mich echt gar nicht erinnern.
484 I: Oder was glaubst du einfach, wenn du dir überlegst, wie kann das vielleicht gewesen sein?

485 E: Aso, ich denke schon es ist, Österreich hat schon eine vielseitige oder wie man das sagt eine
486 Bildung, denn es ist für jeden was dabei, aber ich hab echt keine Ahnung wies früher war, weil
487 ich mich echt nicht erinnern kann.

488 I: Mhm. ...

489 E: Wie es damals war.

490 I: Und weißt du wie hat sich das zum Beispiel in Serbien geändert? Ist es, wird's besser oder
491 wird's schlechter mit der Bildung, wie is das?

492 E: Also,

493 I: Oder welches Gefühl hast du?

494 E: Ich glaub es blieb gleich, aber es gibt halt mehr bessere als schlechtere in (der), weil sie
495 haben so gute Lehrer, die sind einfach so gut und erklären alles richtig gut, dass mans auch
496 versteht aber es gibt, die meisten sind echt gut in Serbien sehr gut.

497 I: Also würdest du sagen, dass das Schulsystem besser ist?

498 E: Ja, ja , ok jetzt nicht wirklich, so. Ich finde beide sehr gut, aber ich kenn mich jetzt in Serbien
499 nicht so gut aus, weil ich war nur einmal in ihrer Schule, weil dort so eine Aufführung war,
500 aber ich kenn mich nicht so gut au

501 I: Und in Österreich kennst du dich glaub ich schon halbwegs aus? Ähm was würdest du denn
502 verbessern in Österreich?

503 E: Eigentlich mag ich es so, wie es ist. Ich glaube verändern will ich eigentlich nichts, weil ich
504 eigentlich zufrieden bin, so wie es ist, aber trotzdem mehr Motivation für die Schüler. Vor allem
505 für meine Klasse, ja. (lacht)

506 I: Wie isn das in der Schule, wir haben da so zwei Begriffe gesagt, und das sind irgendwie so
507 Regeln, die so bissl dies gibt, die man irgendwie so, also Bildung ist was was vielleicht, du hast
508 gesagt, das sollte jeder haben, jeder sollte ein Recht auf Bildung haben, ähm, wie isn das in der
509 Schule lernt man da noch andere solche .. Regeln, Werte

510 E: Ich glaube, man sieht, man nimmt sich schon ein Beispiel manchmal an den Schülern. Ich
511 nehme mich immer, ich nehme mich aso ich eine von mir aus der Klasse ist auf jeden Fall
512 sozusagen, wie ein Vorbild, weil sie hat, sie ist eine der besten und sie sie ist einfach, sie hat
513 immer gute Noten und irgendwie seh ich mich ich weiß nicht wie man das erklärt, aber irgend-
514 wie, will ich einfach so wie sie sein. Wir sind sehr gut befreundet sie kommt auch aus Serbien
515 und sie ist echt eine Motivation für mich, weil ich will einfach so wie sie sein. Ja. . aber für
516 manche ist das nicht so, manche nehmen sich einfach kein Beispiel an den anderen. ja. Manche
517 sagen sogar sie nehmen so manche sagen, dass sie sich ein Beispiel an mir nehmen, einfach aus
518 Spaß, ja (lacht)

519 I: (lacht) und wie ist das mit der Freiheit hast du da, kriegt man da in der Schule was davon mit
520 oder ist das eher daheim in der Familie so oder bei Freunden?

521 E: Auch bei der Familie, ja auch in der Schule, weil pffff, ich weiß nicht wie man das erklären
522 soll, kann eigentlich war, .. man sollte nie ich weiß nicht wie man sagt, aber zum Beispiel man
523 sollte nicht keine Ahnung was weiß ich in einem Keller eingesperrt werden und nicht rausgehen
524 dürfen und so aber ... Ich weiß einfach nicht, wie ich das erklären soll. Man soll einfach frei
525 sein und eine freie Meinung haben und nicht ..

526 I: Und ist das wichtig, dass man gebildet ist, dass man frei sein kann? ..

527 E: Ja ... man sollte Bildung haben und Freiheit, ja dann muss, ja man sollte eigentlich beides
528 haben, weil man wird dann von anderen Menschen besser geschätzt.

529 I: Wenn man?

530 E: Also wenn man Bildung hat. Ja.
531 I: Mhm, und wie ist das in Serbien. Ist da jeder gleich frei kann da jeder machen, oder was ist
532 eigentlich Freiheit, was ist das, was bedeutet das, was kann das sein?
533 E: Wenn man auch eine freie Meinung hat, sozusagen.
534 I: Was bedeutet, wenn man eine freie Meinung hat, was darf man dann.
535 E: Man kann einfach seine eigene Meinung sagen und nicht Angst haben und vor jemand an-
536 derem seine eigene Meinung zu haben. Man sollte es einfach sagen, und nicht es wär irgendwie
537 würde ich es nicht so cool finden, wenn ich meine Meinungen nicht sagen dürfte, wenn ich eine
538 hätte.
539 I: Ja, hast du eine Meinung zu den meisten Sachen?
540 E: Ja, ja ich bin so eine Person, die muss diskutieren.
541 I: Und warum hast du das, warum hast du eine Meinung zu vielen Sachen?
542 E: Weil ich bin so ein Mensch, der ... der immer sozusagen halt auch halt seine Meinung hat,
543 denn auch wenn Sachen anders gesehen werden, dann muss ich halt einfach meine Meinung
544 loswerden, sonst bin ich echt, ich muss es einfach sagen.
545 I: Und was machst du dann, wenn wer anderer dir dann widerspricht?
546 E: ohh, dann ich diskutier mit ihm bis morgen, bis er kein bis er keine Lust mehr hat.
547 I: Aso?
548 E: Ja
549 I: Funktioniert das meistens?
550 E: Ja, ich kann echt anstrengend sein (lacht)
551 I: und ist das dann so, dass er deine Meinung dann übernimmt oder sie deine Meinung dann
552 übernimmt oder?
553 E: Meistens, meistens, wenn nicht, dann bin ich echt böse, ja weil ich bin ich will einfach Recht
554 haben, ich kann das nicht erklären, aber ich muss Recht haben, ok wenn ich einfach manchmal
555 nicht Recht habe, ok ist jetzt nicht so schlimm, aber ich bin einfach ich muss einfach Recht
556 haben, es ist einfach so, das hab ich bestimmt von meiner Mutter
557 I: Warum?
558 E: Sie ist da so. Sie ist dasselbe. Ich bin einfach sie nur in klein (lacht) Ja, sie diskutiert bis
559 die/dir bis übermorgen
560 I: Aso?
561 E: Ich bis morgen und sie bis übermorgen. Ohhh, Ich geb dann am Ende auf.
562 I: Und wie wichtig ist das in der Familie mit dem Frei-sein? Aso welche Freiheiten hast du zum
563 Beispiel?
564 E: Ich kann mich mit Freunden treffen, ich kann manchmal rausgehen ok manchmal hab ich
565 nicht, manchmal hab ich echt keine Lust, aber ich darf einfach ähh rausgehen und meine Mutter
566 macht sich nicht so Sorgen um mich, ok sie macht sich Sorgen, das hört sich echt, aber sie lässt
567 mich einfach Sachen machen, zum Beispiel einfach alleine mit Freunden rausgehen oder so,
568 das erlaubt sie eh, aber manchmal ..
569 I: Wo hört die Freiheit auf zum Beispiel?
570 E: Wie bitte?
571 I: Wo hört die Freiheit auf?
572 E: Wenn dir deine Mutter verbietet oder sagt, ohhh ohhh wenn man Haus/wenn man Hausarrest
573 hat.
574 I: Hausarrest?

575 E: Jooooo
576 I: Hast du das schon einmal gehabt?
577 E: Ja,
578 I: Warum hast du das schon mal gehabt?
579 E: Warte mal, ich überleg mal, warum war das? ähm ich glaub ich war echt frech, als kleines
580 Kind war ich ein bisschen frech, ja
581 I: Aso?
582 E: Ja, und sie so Sophia in dein Zimmer sofort und übermorgen darfst du erst aufsperrn und
583 ich so: Was? sie so: nein Spaß uff, als ich das erste Mal Hausarrest hatte, ich hab mich irgendwie
584 voll cool gefühlt, ich weiß nicht wieso, ich kam in die Volksschule ich so: Ich hatte Hausarrest
585 und sie so: Ohhh du bist voll Gangster, Ich hab mich irgendwie ich , ja.
586 I: Ist das richtig so, dass wenn man?
587 E: Man sollte nicht übertreiben.
588 I: Womit?
589 E: Man sollte nicht übertreiben so es gibt schon strengen Eltern, die so ja wie meine Mutter
590 manchmal ... man sollte nicht immer wegen jeder kleinen Sache die man falsch hat zum Beispiel
591 jetzt Hausarrest oder einfach haben, ich weiß es nicht, ja man sollte einfach nicht die Sachen so
592 streng sehen, man sollte schon die Sachen etwas lockerer sehen. Manchmal nicht immer ...
593 I: Also soll man manchmal diese Freiheit einschränken?
594 E: Ja ja ...
595 I: Was würdest du da machen? Wenn du sagen wir Kinder hättest und die machen, nicht das
596 was du willst.
597 E: Also zum Beispiel, wenn sie eine bessere Erziehung hätten, dann würden sie auf mich hören,
598 also ich versuche wirklich mich mal, wenn ich erwachsen bin, meine Kinder gut zu erziehen,
599 dann hab ich nicht die Probleme, wenn sie mir nicht zuhören, weil die ja glaub ich hätte ich
600 dann nicht, aber wenn die schon etwas ein bisschen frecher zu mir werden (lacht) würde ich
601 meine Diskussionen dann auch mit meinen Kindern
602 I: Ja, diskutieren?
603 E: Ja.
604 I: Ist das wichtig, dass man miteinander diskutiert oder soll man eher sich?
605 E: Man sollte seine Meinung sagen, man sollte es echt. Man sollte nicht, wie gesagt, die Mei-
606 nung für sich behalten, ich hätte so voll gesagt, vor meiner Mutter darf ich das nicht sagen, weil
607 sie mich dann nervt, dann sagt sie: Nein, ich hab recht. Ich so: ich hab Recht und dann am Ende
608 hab ich Recht und dann ist sie angefressen und deshalb sag ich lieber gar nicht Ja, manchmal
609 denke ich mir hat sie echt, ihre Stimmungsschwankungen, aber irgendwie hat sie sie jeden Tag,
610 aber wegen auch Stress und so. Kann ich gut verstehen, und am Ende halt ich einfach meinen
611 Mund und lasse sie einfach.
612 I: Und wie ist das mit den Lehrern? Kannst du da sagen, was du willst?
613 E: Nein, ich bin so bei Lehrern bin ich einfach so die nette Sophia, ich bin auch nett aber ich ..
614 I: Diskutierst du dann nicht?
615 E: Manchmal, mit strengen Lehrern nicht, mit so gechi (hustet) mit gechillteren schon, das
616 macht echt Spaß (lacht) ja..
617 I: Und wenn du dich entscheiden könntest, wenn du Freiheiten hast, wo man leben will zum
618 Beispiel, sollte jeder Mensch dort leben leben dürfen wo er will, wie ist das?

619 E: Man sollte dort leben, wo man sich wohl fühlt in seiner, wo man sich einfach schön/gut fühlt
620 zum Beispiel wo man sich einfach zuhause fühlt, man sollte schon was weiß ich, dort wohnen
621 wo man eigentlich will.
622 I: Und wo wär das für dich?
623 E: Also, momentan will, also ich möchte echt in Österreich bleiben, ich weiß nicht wie es in
624 ein paar Jahren ist, aber ich mag echt Österreich, ja (hustet)
625 I: Warum?
626 E: Ufff, weil man hat, es hat, man hat einfach viele Möglichkeiten ja.
627 I: Die hat man in Serbien nicht so oder schon?
628 E: Doch doch, aber bei mir in Serbien da wohnt man im Dorf und da muss ich eine halbe Stunde
629 zu der Stadt fahren ok es ist nicht so entfernt, aber man hat einfach viele Möglichkeiten. Ich
630 geh raus und ich weiß sofort was ich machen will. In Serbien ja ist das jetzt nicht so. Weil wenn
631 meine Freunde Cousinen Schule haben, weiß ich einfach nicht was ich machen soll, und hier
632 weiß ich wenn jemand Schule hat, ich geh einfach alleine irgendwo hin.
633 I: Und wie ist es dann mit der Arbeit, weil du hast gesagt, es soll jeder gleiche Bildung haben.
634 Wie ist das mit der Arbeit? Soll jeder das arbeiten, was er will oder wie ist das oder, wenn die
635 Eltern zu dir sagen, du sollst das machen und das machen, dann?
636 E: Ich, klar kann man sich, ähm, klar sollte man auf seine Eltern hören, aber ich glaube man
637 sollte das arbeiten was man will, wofür man sich interessiert, ja ...
638 I: Ähm, was du noch gesagt hast, genau, wollt ich noch, jeder soll seine Meinung sagen dürfen,
639 wie isn das mal wenn man wählen darf.
640 E: Ja erst ab achtzehn darf man oder? Ja
641 I: Und ähm darf dann jeder das wählen, was er will oder wie ist daas?
642 E: Man sollte schon schauen, ob das eine gute Option ist, ob das auch anderen Menschen ähm,
643 man sollte schon nachdenken, ob er gut für die Gesellschaft sein wird, zum Beispiel, also für
644 mich passts nicht, dass Trump jetzt Präsident ist, für mich passt das gar nicht ehrlich gesagt,
645 aber man sollte schon schauen, ob er für die Gesellschaft, ob er überhaupt was Gutes bietet. Er
646 kann zum Beispiel jetzt sagen, ich werde das und das machen, am Ende nicht. Man sollte
647 schauen, ob das gut für die Gesellschaft ist. ja
648 I: Ja? Aso darf jeder Mensch wählen in Österreich?
649 E: Erst ab einer gewissen Alter.
650 I: Aber sonst gibt's keine Unterschiede?
651 E: Ich weiß das nicht, ich bin mir nicht sicher. Mit dem hab ich mich ehrlich gesagt nicht.
652 I: Mhm, aber willst du mal, wählen? Interessiert dich das, oder interessiert dich das nicht so?
653 E: Also Politik interessiert mich irgendwie gar nicht, es ist einfach, es gibt nichts, wo mich da
654 interessiert, klar vielleicht, wenn ich älter bin, aber ehrlich gesagt jetzt gar nicht. Ich finde das
655 ehrlich gesagt ein bisschen langweilig.
656 I: Aso ja
657 E: Momentan, vielleicht ändert sich das in ein paar Jahren.
658 I: Mhm
659 E: Pfffff
660 I: Ja, das wir haben da schon ein bisschen über Werte gesprochen und ich wollte dich fragen,
661 kennst du solche Werte, Regeln, Prinzipien. Sind das, gibt's da welche, die nur auf Österreich
662 zutreffen und zum Beispiel in Serbien nicht so sind. Wo du sagst, dass es in Österreich ganz
663 typisch ist?

664 E: Ich glaube Serbien und Österreich hat schon die gleichen relativ gleichen Regeln ja
665 I: So bei den zweien auch?
666 E: Ja, aber ich glaube in Österreich wird's ein bisschen strenger gesehen als in Serbien, weil
667 wenn jemand jetzt nicht seine Freiheit hier hätte, wärs echt krass hier schon, aber in Serbien
668 wird's sagen wir nicht so gesehen, irgendwie.
669 I: nicht so streng oder?
670 E: Ja, aber ich glaube so die gleichen schon, aber etwas hier etwas strenger als dort. Ich weiß
671 es nicht.
672 I: Wir kommen jetzt zum letzten also größere Teil, dann ist es eh bald vorbei. Ähm und zwar
673 ist das, ist das ein Gedankenspiel ist das heißt da Das ist so wenn du dir vorstellst, dass du
674 Präsidentin von einer Insel bist, ok
675 E: Mhm
676 I: Mit vielen Menschen drauf oder muss keine Insel sein, kann auch ein Staat wie du willst bist
677 Präsidentin, Königin, Prinzessin, was du sein willst (lacht)
678 E: Ja
679 I: Ähm, wie wichtig sind dann diese beiden Werte dort?
680 E: Für mich wäre das echt wichtig. Jeder Mensch sollte gleich geschätzt werden. Auch mit
681 keine Ahnung was andere Hautfarben, mir wär schon wichtig ja sehr, dass jeder eine Bildung
682 hat, also eine, dass jeder in die Schule gehen darf, und dass jeder seine Freiheit hat, mir wärs
683 echt wichtig, ja.
684 I: Welche, wie soll das dann auf dieser Insel sein, dürfen/darf da jeder machen was er will. Oder
685 wie ist das geregelt bei dir zum Beispiel?
686 E: Ok, jetzt nicht wirklich so machen was wer will, aber es gibt Dinge die halt nicht gemacht
687 werden dürfen.
688 I: Mhm, zum Beispiel?
689 E: Also, zum Beispiel man sollte nett zueinander sein, einen schönen Umgang haben, man sollte
690 mit einfach ... nett zueinander sein und freundlich sein lernen, so kann man auch viele Freunde
691 ähm Freundschaften schließen und so.
692 I: Ähm, du hast gesagt, es sollte jeder gleich sein glaub ich
693 E: Gleichberechtigt sein, ja
694 I: Gleichberechtigt ja, soll man da auf der Insel wenn du, was willst du sein? Präsidentin
695 E: Ja, (lacht)
696 I: Ja, Präsidentin, soll man dann wählen oder wie soll das dann gehen, soll jeder Mensch dich
697 wählen oder soll das einfach so sein, dass du Präsidentin bist, oder soll sich nichts ändern dran
698 oder wie ist das?
699 E: Ja, wenn die Menschen halt zufrieden mit mir wären, dann würde es mich echt nicht stören,
700 ähm wo halt Präsidentin zu sein, weil ich halt auch will, dass es allen Menschen gut geht. Es ist
701 auch jetzt so, also, das wär schon ganz schön, mhm
702 I: Was würdest du dann auf der Insel anders machen, als in Österreich oder in Serbien? Was
703 stört dich zum Beispiel? Würdest du deshalb besser machen, weil du bist ja Präsidentin, du
704 kannst das machen.
705 E: (lacht) also (hustet) also mhm also was fällt mir so spontan ein also ohh. Irgendwie mag
706 ich so wie es ist. Ja, also die Menschen sind halt ... ja ich weiß es einfach nicht .. ah es sollte
707 zum Beispiel keine Kriege geben, ah das ist für mich echt schlimm, man sollte .. einen schönen
708 Umgang haben, keine Kriege, einfach mit anderen Ländern eine gute Partnerschaft haben, ok

709 Österreich hat auch, klar aber wenn ich so über alle Länder so über nachdenke, so anderen,
710 dann denke ich mir es sollte schon, man sollte schon gut miteinander umgehen also, die Länder
711 so gesehen, weil ich glaube, ich glaube Amerika hasst ähm ähm Serbien.
712 I: Aso, warum?
713 E: Ich glaube, ich weiß nicht. .. Eh weil Kosovo und Serbien. Albanien will, dass der Kosovo
714 wieder zu Albanien gehört und aber die Amerikaner nehmen Kosovo in Schutz und Albanien,
715 sie nehmen Albanien in Schutz und dafür die Russen un
716 I: Mhm
717 E: Es war sogar vor ein paar Wochen, wo so zwei drei Wochen so ein richtiger Streit. Einmal
718 kam sogar mit Bomben glaub ich.
719 I: Aso
720 E: Es war echt kras
721 I: Und wie ist das dann weiter gegangen?
722 E: es war eine echt, es war sogar in den Ferien in den Osterferien, war glaub ich. Da wars echt
723 ein großer Thema, egal auf welchen Kanal man ging, darüber stand: Die Albanier proteste/pro-
724 testieren wegen Kosovo, wegen Serbien. Die Amerikaner auch. So es wird Krieg geben, aber
725 ich hoffe es gibt, dass es keinen Kriegen gibt. Ich hoffe, weil es sterben nur umsonst Menschen.
726 I: Mhm, das wird auf der Insel so sein. Gibt's noch irgendwas was auf der Insel ganz anders
727 sein soll?
728 E: Ja, es gibt auch Menschen, manche, die sogar auch Tierquälerei machen ohhh, das geht, das
729 würde bei mir nicht in Frage kommen.
730 I: Mhm
731 E: Weil es sind auch Leben .. Man sollte schon ein Tier so wie einen Menschen sehen, weil
732 man sollte einfach nicht umsonst jemanden umbringen, weil das find ich echt schlimm.
733 I: Darf man Menschen auf der Insel umbringen?
734 E: Nein.
735 I: Gar nicht, also auch nicht Todesstrafe zum Beispiel?
736 E: Nein, also das wär echt krass oiioij, als ich hab echt Angst davor. Das wär echt krass, wenn
737 ja also bei mir auf jeden Fall nicht, weil es soll einfach ein friedlicher Umgang sein einfach so
738 Frieden und mit anderen Ländern gut arbeiten können. Das wär echt schön eigentlich. haaa, ich
739 könnte so eine, was mir spontan einfällt, ich könnte so eine Stadt eröffnen. Die Frage ist, wo.
740 I: wo ja?
741 E: ja, weißt du ob ich jetzt sowas so riesigen großen Platz, ok jetzt nicht Platz aber ich weiß
742 nicht so eine Stadt mache. So Sophia-Stadt (lacht) wär schon lustig. Aber was wenn ich sterbe,
743 wer wird dann Präsident? Meine Schwester.
744 I: Deine Schwester?
745 E: Dann ist es Helene-Stadt. Nein das macht keinen Sinn.
746 I: Macht keinen Sinn?
747 E: Nämlich ich und meine Gedanken.
748 I: Ok. äh ok und was würdest du bei dem Gespräch, wenn jetzt, wenn jetzt die Rollen vertauscht
749 wären, nämlich du wärst so alt wie ich und ich wär so alt wie du nämlich dreizehn, wenn ich
750 das richtig seh
751 E: Ja
752 I: Was würdest du mich fragen, oder was hättest du mich anders gefragt? ... So zu den Sachen
753 ungefähr?

754 E: Also was dir so an Österreich gefällt so sehr und ob du stolz auf deine Heimat bist. Auf was
755 du richtig in Österreich stolz bist. So ... das wars eigentlich.
756 I: würdest du sagen, irgendwas vielleicht irgendwas hat er vielleicht vergessen, weil das ist
757 noch wichtig oder nicht?
758 E: Nein, eigentlich nicht.
759 I: Nicht?
760 E: Jetzt fällt mir eigentlich nichts mehr ein.
761 I: (lacht) Wir haben eh über viel geredet, du hast wirklich über viel gesprochen. Ich glaub du
762 hast eine ganz heisere Stimme.
763 E: Ja, klar
764 I: Was wir ganz am Schluss noch ist, das ist wirklich fast das fast das allerletzte, nämlich ähm,
765 das hab ich bei den anderen auch gemacht und zwar wenn du dir einen Namen aussuchen willst,
766 weil wir haben ja gesagt, dass Interview wird anonymisiert, welchen Namen würdest du dir
767 geben
768 E: Shish, ähm, ähm ähm, Sophia oder so. ja
769 I: Gefällt dir der Name?
770 E: Ja er fällt mir so spontan ein, wo ich mir denke, dass er echt schön ist, ja
771 I: Gut, Sophia, dann noch (lacht) zwei eine, welche Sprachen sprichst du?
772 E: Äh, Englisch, Deutsch, Serbisch, ich kann ein bisschen Türkisch und ein bisschen Norwe-
773 gisch, weil ich lerne norwegisch (lacht)
774 I: Aha, (lacht) aha allein selbst. Gut welcher Tag ist heut?
775 E: Dienstag
776 I: Dienstag der siebzehnte April
777 E: Ja
778 I: Ähm, und wo sind wir, ähm.
779 E: In der Schule, im Klavierraum
780 I: Das ist der Klavierraum ok das ist der Klavierraum. Ok Gut. Das wärs glaub ich.
781 E: Das wär Dann nur zur Info: Ich kann sehr viel reden.
782 I: Na, ist eh gut. Das ist ah ich dreh das mal ab
783 E: Ich kann sehr sehr viel reden
784 I: Wenn ichs entsperren kann.
785 E: mein Stiefvater sagt, ich bin meine Mutter nur in klein

6.5. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit soll sich dem Thema „Wertekonzepte von immigrierten Kindern in Österreich als Ausgangspunkt einer subjektorientierten Didaktik in der Politischen Bildung“ folgendermaßen annähern:

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wird das Wesen von Werten beschrieben, indem beleuchtet wird, was ein Wert an sich ist, welche Aufgaben Werte haben und womit es zusammenhängt, dass diese heute häufig beschworen werden. Außerdem wird ein historischer Überblick über die Entstehung von Werten gegeben und der Verlauf des Wertediskurses in einer österreichischen und europäischen Perspektive beleuchtet. Dabei wird die Europäische Union als Wertegemeinschaft hinsichtlich ihres umkämpften Wertefundaments untersucht.

Weiteres wird die Frage nach der Herkunft von Werten ebenso wie dem Ziel der Werte gestellt und eruiert, wer Werte auf welche Weise einzusetzen vermag. Die Wertepolitik der Europäischen Union wird mit der österreichischen Herangehensweise in einen Zusammenhang gesetzt, um zu zeigen, welche Instrumente der Werteerziehung in Österreich Verwendung finden. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird die Integrationspolitik der Bundesregierung 2013-2017 anhand ausgewählter getroffener Maßnahmen (Wertefibel, Wertekurse) dargestellt, um zu zeigen, inwieweit das Heraufbeschwören von „österreichischen“ Werten der Versuch ist, Prinzipien einer demokratischen Gesellschaft als typisch österreichische Elemente darzustellen.

Im Kontext der Werteerziehung in der Schule und der politischen Bildung wird die Repräsentation von Werten im Lehrplan der Neuen Mittelschule unterstrichen und das Unterrichtsprinzip der „Subjektorientierung“ vorgestellt, das auf die Innensicht von SchülerInnen eingehen soll. Die durchgeführte qualitative Forschung greift dieses Prinzip insofern auf, als dass es ein Ziel der biographisch-narrativen Interviews ist, die Innensicht von SchülerInnen abzubilden, um ein Bild davon zu erhalten, welches konzeptuelle Verständnis der Werte Familie, Demokratie, Gleichheit, Solidarität, Freiheit und Bildung bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund zwischen 11 und 13 Jahren verankert ist. Dabei wird im Zuge der Arbeit deutlich, dass die befragten Kinder in Bezug auf die erwähnten Werte sich durchwegs an den allgemeinen Menschenrechten orientieren, diese akzeptieren, verteidigen und auch einfordern. Besonders der Wert Familie kann als wichtigster Lebensbereich der Kinder bestimmt werden, da sie als Wert an sich, als Ort der Wertebildung oder als erste Ebene der Sozialisation, die ein menschliches Grundvertrauen schaffen soll, Bedeutung bei den Befragten besitzt. Die Schule als Ort der Wertevermittlung trägt zur Reflexion und Internalisierung der geforderten Werte bei, kann aber keineswegs die Institution Familie ersetzen. Eine Plattform, um Werte wie Gleichheit, Freiheit, Solidarität,

und Demokratie erfahrbar zu machen und es nicht bloß bei einer Belehrung zu belassen, kann die Schule bieten, und dadurch ihren Teil zur Integration von weltanschaulich, religiös und politisch unterschiedlich eingestellten Bevölkerungsgruppen beitragen.

Die Aufgabe dieser Arbeit wird vom Autor darin gesehen, einer Diskussion über divergierende Wertvorstellungen in Österreich, die sich in einem heraufbeschworenen „clash of civilisation“ zuspitzt, die tatsächlich beobachtbaren Wertekonzepte von Kindern mit Migrationshintergrund entgegenzustellen.