



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Wir und die anderen

Eine migrationspädagogische Sicht auf das Erleben der  
Werte Vermittlung als österreichische Integrationsmaßnahme“

verfasst von / submitted by

Barbara Bierbaumer

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

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 190/333/299

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

Lehramtsstudium UF Deutsch,  
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.



*Es ist mir ein besonderes Anliegen, auf der ersten Seite meiner Diplomarbeit meinem Dank Raum zu geben. Ich möchte die Gelegenheit hier nutzen, um mich bei all jenen, die mich unterstützt haben, zu bedanken. Euch allen gilt mein ehrlicher und herzlicher Dank!*

*Zuallererst geht mein Dank an meine ganze Familie und hier vor allem an meine Mutter und an meine Schwester Lisa. Danke Mama, dass du mich nicht nur durch deine tatkräftige Unterstützung mit ganz praktischen Dingen wie dem Korrekturlesen, sondern auch durch deinen Zuspruch und deinen Rückhalt in diesem Prozess stets gestärkt hast. Danke Lisa, dass du mir mit deinem wissenschaftlichen Rat geholfen hast und stets ein schwesterliches, offenes Ohr für all meine Bedenken, Fragen und Ideen hattest, für die du dir viel Zeit genommen hast. Mein besonderer Dank gilt auch meinem Partner. Danke Florian, dass du mich während der Zeit des Verfassens meiner Arbeit immer getragen, unterstützt und mir viel zugehört hast. Vielen Dank für eure Diskussionsbereitschaft und die Geduld mit mir und meiner Fokussierung auf ausschließlich ein Thema.*

*Auf keinen Fall zu kurz kommen soll auch der Dank an meine Freunde. Allen voran möchte ich dir danken, Christina. Danke, dass du meine Diplomarbeit mehr als einmal „gerettet“ hast. Danke für den fachlichen Austausch und die wertvollen Anregungen. Vielen Dank an all meine Freunde, die viel nachgefragt, viel mit mir diskutiert und mir immer wieder fachliche Inputs gegeben haben.*

*Sehr wichtig ist es mir auch, mich bei meinen InterviewpartnerInnen zu bedanken. Danke, dass ihr mir alle, ohne zu zögern, zugesagt habt. Danke für eure Bereitschaft, eure ehrlichen Gedanken und Meinungen, Erfahrungen und Erlebnisse mit mir zu teilen. Danke auch all jenen Menschen, mit denen ich die meiste Zeit meiner beruflichen Tätigkeit der vergangenen Jahre verbracht habe. Die Zeit mit euch hat mein Leben bereichert und vieles aufgezeigt. So konnte auch diese Arbeit entstehen.*

*Mein Dank gilt auch Frau Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A., die meine Arbeit betreut und mir hilfreiche Tipps gegeben hat.*



*Für meinen Vater,  
dem ich so vieles verdanke!*



## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	1
1.1. Motivation und Fragestellung .....	1
1.2. Österreich als Einwanderungsland – ein kurzer Abriss .....	3
2. Wir und die anderen - Zugehörigkeitsordnungen .....	9
2.1. Die Migrationspädagogik.....	9
2.1.1. Ausgangslage und Abgrenzung .....	9
2.1.2. Interessen und Grundannahmen der Migrationspädagogik .....	14
2.1.3. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit.....	15
2.1.4. Diskurs, Macht und Subjektivierung .....	19
2.2. Zugehörigkeit und Sprache .....	22
2.2.1. Fremdheit durch Sprachförderung .....	22
2.2.2. Ausgrenzung durch Sprachgebrauch.....	26
3. Konzepte und Realität - die Wertevermittlung .....	28
3.1. Was sind Werte und wozu brauchen wir sie? .....	28
3.1.1. Werte als Selbstbildungs- und Selbsttranszendenzerfahrungen.....	29
3.1.2. Werte als Fiktionen .....	31
3.2. Die Wertevermittlung als österreichische Integrationsmaßnahme .....	38
3.2.1. Der 50 Punkte-Plan und das Integrationsgesetz.....	39
3.2.2. Lernunterlagen und Rahmencurricula.....	45
3.3. Die Kritik an der momentanen Form der Wertevermittlung .....	49

3.4. Alternative Konzepte .....	60
4. Eine Stimme geben – qualitative Studie .....	64
4.1. Forschungsfrage.....	64
4.2. Forschungsdesign .....	65
4.3. Datenerhebung.....	66
4.4. Datenaufbereitung.....	68
4.5. Gütekriterien .....	70
4.6. Datenauswertung .....	70
4.6.1. Kategoriensystem für die Auswertung der vorliegenden Interviews.....	73
5. Ergebnisse und Interpretation .....	74
5.1. Wie nehmen die KursteilnehmerInnen selbst die Wertevermittlung wahr? .....	75
5.2. Welche Verbesserungsvorschläge haben die KursteilnehmerInnen für die Wertevermittlung und die Wertekurse?.....	84
6. Diskussion.....	91
7. Literaturverzeichnis .....	96
8. Anhang.....	100

# 1. Einleitung

## 1.1. Motivation und Fragestellung

Migrationsbewegungen haben schon immer unsere Gesellschaften geprägt und bestimmen sie auch heute noch. Menschen wandern und sowohl die Gründe dafür als auch die Formen dieser Prozesse sind dabei vielfältig. Seit dem Jahr 2015 hat dieses Thema jedoch durch viele Tausende schutzsuchende Menschen vor allem aus Syrien, Afghanistan, dem Irak und dem Iran eine besondere Bedeutung für Österreich und ganz Europa bekommen. Ausgelöst durch Kriege und Krisen mussten und müssen viele Menschen vor großer Not und Verfolgung fliehen. Durch die Entwicklungen an der griechisch-türkischen Grenze am Beginn des Jahres 2020 hat dieses Thema nicht an Aktualität verloren. Flucht, Migration, Integration und die damit verbundenen Themen des Sprachunterrichts und der Wertevermittlung für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie Drittstaatsangehörige sind sowohl gesellschaftspolitisch hoch relevante und sehr aktuelle als auch heiß diskutierte Themen in Österreich. Im Bereich der Wissenschaft und Forschung ist dieses Thema interdisziplinär zu betrachten und bildet einen Schnittpunkt zwischen vielen verschiedenen Disziplinen. Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur aktuellen Diskussion leisten und sich in die Debatte aus sprachwissenschaftlicher und pädagogischer Sicht eingliedern.

Aus migrationspädagogischer Sicht sollen die Prinzipien und Strukturen der Wertevermittlung als fixer Bestandteil der Sprachkurse und der Werte- und Orientierungskurse für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie Drittstaatsangehörige in Österreich, so wie sie das Integrationsgesetz vorsieht, beleuchtet und analysiert werden. Denn seit dem Jahr 2017 ist mit dem neuen österreichischen Integrationsgesetz (und seiner Novellierung 2019) die Wertevermittlung in Österreich genau geregelt und fix als Integrationsmaßnahme verankert und institutionalisiert. Neben den Sprachkursen und -prüfungen auf festgesetzten Niveaus für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte und Drittstaatsangehörige ist nun auch das „Wertewissen“ fixer Bestandteil der Leistungen, die in Form von Integrationsprüfungen erbracht werden müssen. Auf Grundlage der Migrationspädagogik und aktueller Forschungsergebnisse wird der Frage nach der Bedeutung von Werten in und für unsere Gesellschaft und der Möglichkeit ihrer „Vermittlung“ nachgegangen. Die Kritik der Fachliteratur an der aktuellen Form der

Wertevermittlung sowie alternative Konzepte dazu werden vorgestellt. Der aktuellen Praxis der Wertevermittlung wird von der Literatur ein hegemonialer, (pseudo-)paternalistischer, kolonialer, inferiorisierender und assimilierender Zugang attestiert, der Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten einen Aufholbedarf in Sachen Werte unterstellt und die Integration alleine als Bringschuld formuliert. Basierend auf der Forschungsliteratur und der Hypothese, dass Wertevermittlung in der aktuellen Form „Nichtzugehörigkeit“ (nach den Konzepten der Migrationspädagogik von Mecheril et al., 2010) erzeugt und verstärkt, werden mit Hilfe eines qualitativen Forschungsdesigns Interviews mit Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten sowie AsylwerberInnen geführt. Mit Hilfe von Leitfadeninterviews sollen TeilnehmerInnen von Sprach-, Werte- und Orientierungskursen befragt und somit erörtert werden, wie die Wertevermittlung von den Betroffenen selbst wahrgenommen wird.

Aus der Motivation und dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit resultierend ergibt sich folgender Aufbau: Im folgenden Unterkapitel wird zunächst ein kurzer Abriss über die österreichische Migrationsgeschichte gegeben, um einen Überblick über die Migration zu erhalten und sich so des Ausgangspunktes der Arbeit bewusst zu sein. Im Kapitel zwei folgt eine Vorstellung der Migrationspädagogik, vor allem nach Mecheril et al. (2010), die die Grundlage für die Überlegungen der vorliegenden Arbeit bietet. Das Kapitel drei widmet sich dann der Wertevermittlung als österreichische Integrationsmaßnahme und versucht dazu zuerst Konzepte zum Begriff des „Wertes“ und seiner Bedeutung vorzustellen und anschließend die Wertevermittlung, wie sie als Integrationsmaßnahme im österreichischen Integrationsgesetz geregelt ist, zu beleuchten. Abschließend werden in Kapitel drei die Kritik der Forschungsliteratur zur momentanen Form der Wertevermittlung in Österreich und ihre alternativen Konzepte dazu vorgestellt. Kapitel vier beschäftigt sich dann mit der qualitativen Studie der vorliegenden Arbeit und führt in die Methode der gewählten Leitfadeninterviews und der Auswertung durch die qualitative Inhaltsanalyse ein. Die Ergebnisse der Interviews und ihre Interpretation finden sich im anschließenden Kapitel fünf. Im Kapitel sechs werden die Erkenntnisse der qualitativen Studie und die vorgestellte Forschungsliteratur zusammenfassend diskutiert. Nach dem Literaturverzeichnis finden sich im Anhang das Abstract, die transkribierten Interviews und anonymisierte Sozialdaten der Interviewten.

Da sich Thema und Fragestellung der Arbeit, wie bereits erwähnt, am Schnittpunkt verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen befinden, kann hier nicht allen verwendeten Begriffen und Konzepten zur Gänze nachgegangen werden und es müssen notwendige Einschränkungen vorgenommen werden. So wird in der vorliegenden Arbeit der Fokus alleine auf die Wertevermittlung als im Integrationsgesetz definierten Integrationsmaßnahme gerichtet und hier im Speziellen auf Maßnahmen für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie AsylwerberInnen gelegt, da Personen aus dieser Zielgruppe auch in den Interviews zu Wort kommen. Konzepte für Drittstaatsangehörige werden notwendigerweise ausgeklammert.

Verwendete Begriffe und Konzepte werden in der vorliegenden Arbeit an der passenden Stelle definiert und beleuchtet. Vorausgeschickt werden sollen aber kurze, vereinfachte Überlegungen zum Begriff der Integration, die für die gesamte Arbeit angenommen werden sollen. Der Begriff der Integration wird oft als technischer Begriff verwendet, also ohne die „Tiefe“ des Begriffs im Sinne einer genauen Definition mitzudenken. Dies ist der Fall, wenn zum Beispiel über das Integrationsgesetz gesprochen wird. Abseits davon wird Integration mit Stojanov (2018), kurz beleuchtet, verstanden als „Befähigung des oder der Einzelnen zu einer selbstbestimmten Partizipation an einem demokratischen Gemeinwesen“ (S. 70 – 71), im Gegensatz zu Assimilation und gleich oder nahe zu Inklusion.

Es ist selbstverständlich wichtig und unabdingbar, sich vor der Auseinandersetzung mit diesem Thema einen Überblick über das aktuelle quantitative Ausmaß der Zuwanderung zu verschaffen. Deshalb wird im folgenden Unterkapitel ein kurzer, vereinfachter Überblick und Abriss der österreichischen Migrationsgeschichte sowie der aktuellen Lage gegeben. Dies kann an dieser Stelle selbstverständlich nicht umfassend, sondern nur vereinfacht erfolgen, da es nicht Ziel und Aufgabe dieser Arbeit ist. Der vereinfachte Überblick dient dazu, sich des Ausgangspunktes der Arbeit bewusst zu sein.

## 1.2. Österreich als Einwanderungsland – ein kurzer Abriss

Österreich ist ein Einwanderungsland mit langer Geschichte und Tradition von Zuwanderung. Werner T. Bauer (2008) skizziert kurz die Einwanderungsgeschichte

Österreichs und verweist darauf, dass bereits Mitte des 16. Jahrhunderts zum Beispiel der Schriftsteller Wolfgang Schmelztl Wien wegen seines Sprachgewirrs mit dem biblischen Babel verglich. Vor allem dem Großraum Wien kommt geschichtlich eine bedeutende Rolle als Schmelztiegel verschiedener Nationen auch während der Habsburgermonarchie zu. Bauer (2008) verweist auf das große Bevölkerungswachstum Wiens, das 1916 mit 2.239.000 Einwohnern seinen Höchststand erreicht und bis etwa 1900 auf den Geburtenüberschuss und die Zuwanderung zurückzuführen ist. Bauer (2008) weist den Vorwurf zurück, dass die Massmigration des späten 19. Jahrhunderts eine Binnenmigration innerhalb der damaligen Grenzen des Habsburgerreichs sei, da das damals geltende „Heimatrecht“ ZuwanderInnen aus anderen Regionen der Monarchie benachteiligte und zu Fremden machte, sowie andere spätere Assimilierungsversuche zum Beispiel unter Wiens Bürgermeister Karl Lueger dies auch taten.

Faßmann (2016) sieht den Beginn Österreichs als Einwanderungsland in den 1960er Jahren als einen vom Zufall und vom Reagieren auf arbeitsmarktpolitische Veränderungen herbeigeführten Wandel. Das in Österreich im Vergleich zu Deutschland verspätet einsetzende Wirtschaftswachstum Anfang der 1960er Jahre und der gleichzeitige Babyboom, der viele Frauen veranlasste, nicht arbeiten zu gehen, ließ die Nachfrage an Arbeitskräften steigen. Ohne gesellschaftliche Diskussion wurde mit der systematischen Anwerbung von Arbeitskräften begonnen und verschiedene Anwerbeabkommen mit Spanien 1962, mit der Türkei 1964 und mit Jugoslawien 1966 geschlossen. Bedeutend wurden die Abkommen mit der Türkei und Jugoslawien, mit Hilfe derer meist niedrig qualifizierte Arbeitskräfte rekrutiert wurden, um die Lücken am Arbeitsmarkt zu schließen. (vgl. Faßmann, 2016, S. 9f.)

Das „Gastarbeiter“-System funktionierte mit Hilfe des so genannten Rotationsprinzips, mittels zeitlich befristeter Aufenthalts- und Beschäftigungsgenehmigungen, also einer Rotation temporärer, größtenteils männlicher Arbeitskräfte ohne Familien. Bis 1973 erreichte die „Gastarbeiterbewegung“ einen Höhepunkt, bis viele ausländische „Gastarbeiter“ aufgrund von Konjunkturerinbrüchen und dem damit verstärkten Wettbewerb am Arbeitsmarkt in ihre Herkunftsländer zurückgeschickt und Genehmigungen nicht mehr verlängert wurden. 1975 wurde zusätzlich ein Ausländerbeschäftigungsgesetz verabschiedet, das österreichischen StaatsbürgerInnen einen Vortritt am Arbeitsmarkt sicherstellte. Bis in die 1980er Jahre sank die Zahl an registrierten ausländischen Arbeitskräften stark ab, jedoch entschieden sich auch sehr viele für den längerfristigen

Aufenthalt in Österreich, holten ihre Familien nach und der Familiennachzug setzte in großer Zahl ein. (vgl. Faßmann, 2016, und Bauer, 2008)

Österreich wurde, auch in der jüngeren Geschichte, immer wieder zu einem Asyl- und Transitland für Flüchtende aus Osteuropa. Nach dem Zweiten Weltkrieg etwa lebten circa 1,4 Millionen Vertriebene, Kriegsflüchtlinge, befreite KZ-Häftlinge und Zwangsarbeiter, jüdische Flüchtlinge, ehemalige Kriegsgefangene etc. und mehr als 300.000 deutschsprachige Vertriebene in Österreich (vgl. Bauer, 2008, S. 4). Aufgrund politischer Krisen wurde Österreich auch 1956/57 für ungarische Flüchtlinge, 1968 für tschechische und slowakische Flüchtende, 1981/82 für Polen und 1973 für chilenische Flüchtlinge zum Ziel- oder Transitland (vgl. Bauer, 2008, S. 4f). Das Selbstverständnis als Asyl- und Transitland gehörte bis dahin zum Selbstverständnis Österreichs, so Bauer (2008). Zu Beginn der 1990er Jahre wurde das Asylrecht unter dem Eindruck des Umsturzes in Rumänien 1989 und der ankommenden großen Zahl an Flüchtlingen mit großen innenpolitischen Debatten verschärft. Mit dem Zusammenbruch Jugoslawiens und dem Krieg im Kosovo stieg die Zahl der Asylanträge zu neuen Höchstzahlen weiter an. Seit der Jahrtausendwende hat sich nun die Zahl der nichteuropäischen AsylwerberInnen vor die der europäischen AsylwerberInnen gestellt (vgl. Bauer, 2008, S. 6f.).

Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre stieg die Zuwanderung nach Österreich auch in Bezug auf ausländische ArbeitnehmerInnen auf Grund der guten Konjunktorentwicklungen. Die schon erwähnten verschärften Einreise- und Zuzugsbestimmungen für ausländische Arbeitskräfte und AsylwerberInnen zu Beginn der 1990er Jahre, die restriktivere Fassung der Gesetze und eine Quotenregelung senkten die Zuwanderung zwar, stoppten sie aber nicht. (vgl. Faßmann, 2016, S. 10).

Faßmann (2016) verweist darauf, dass mit dem Beitritt Österreichs zur EU und durch die EU-Erweiterungen in Richtung Osten und Südosten und die damit verbundene Niederlassungsfreiheit als Grundfreiheit innerhalb der EU die Zuwanderung verstärkt wurde. Der Anstieg der Einwanderung war fast ausschließlich auf die Zuwanderung von eher qualifizierten EU-Staatsbürgern zurückzuführen, die Zahl der Drittstaatsangehörigen stagnierte. 2015 kam dann die große Zunahme an Asylzuwanderung aus den Kriegs- und Krisengebieten des Nahen Ostens hinzu. (vgl. Faßmann, 2016)

Im Jahr 2015 kam es in Österreich und Europa zur in der öffentlichen Debatte so genannten „Flüchtlingskrise“ oder „Flüchtlingswelle“. Ausgelöst wurde die große Asylzuwanderung

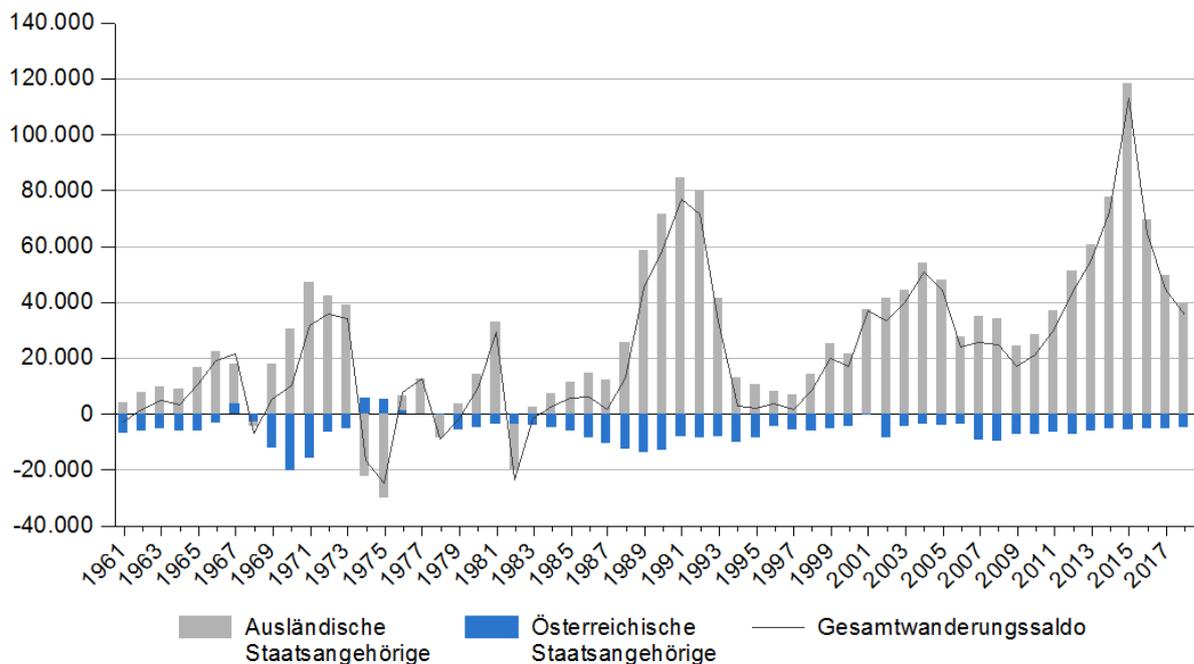
durch den Krieg in Syrien und die Krisen im Nahen Osten. Insgesamt kamen laut Asylstatistik der Statistik Austria und des BMI (Asylanträge 2000-2018 nach Staatsangehörigkeit) alleine im Jahr 2015 rund 88.000 schutzsuchende Menschen nach Österreich, die meisten kamen aus Afghanistan (rund 26.000 Flüchtende) und Syrien (rund 25.000 Flüchtende). Im Jahr 2016 suchten rund 42.000 Menschen, 2017 rund 25.000 und 2018 rund 14.000 Personen Schutz und Asyl in Österreich, wobei wiederum die mit großem Abstand meisten Flüchtenden aus Afghanistan und Syrien stammten, gefolgt unter anderem von Menschen aus dem Irak, dem Iran, Pakistan, Nigeria, der Russischen Föderation, Somalia und Staatenlose. (vgl. Statistik Austria, BMI, 2019)

An dieser Stelle ist es wichtig, ausdrücklich auf die Unterscheidung zwischen MigrantInnen und Asylsuchenden hinzuweisen. Laut UNHCR (2017) sind Flüchtende Menschen, die auf Grund von Verfolgung oder Furcht vor Verfolgung ihr Herkunftsland verlassen mussten und Schutz in einem anderen Land suchen. Asylsuchende oder AsylwerberInnen suchen in Österreich um Asyl an, das Asylverfahren läuft noch. Wer Asyl bekommt, ist in internationalen Abkommen, der Genfer Flüchtlingskonvention und im österreichischen Asylgesetz definiert. Im Asylverfahren kann auch subsidiärer Schutz zuerkannt werden, der dem Asyl ähnlich ist, die Fluchtgründe sind aber nicht in der Genfer Flüchtlingskonvention geregelt. Der Zugang zu Sozialleistungen ist eingeschränkt, die Familienzusammenführung erschwert. Österreich ist verpflichtet, Flüchtenden Schutz zu gewähren, MigrantInnen hingegen droht in ihren Heimatländern keine Gefahr, sie kommen, um ihre Lebensbedingungen zu verbessern, um zu arbeiten, aus familiären Gründen und auch aufgrund großer Armut und Not. Laut UNHCR (2017) stammt die größte Anzahl der MigrantInnen in Österreich aus Europa, vor allem aus Deutschland. Österreich regelt selbst, wie viele MigrantInnen aufgenommen werden sollen. EU-BürgerInnen und BürgerInnen einiger weniger anderer europäischer Staaten steht es auf Grund der Niederlassungsfreiheit frei, in der EU in andere Staaten zuzuwandern. (vgl. UNHCR, 2017)

Alle Wanderungsbewegungen in Österreich zusammenfassend soll auf die Statistik des „Wanderungssaldo 1961 – 2018 nach Staatsangehörigkeit“ der Statistik Austria (2019) hingewiesen werden (Abbildung 1), die zeigt, dass Österreich ein Einwanderungsland, ein Migrationsland ist. Zuwanderung bestimmt die demographische Entwicklung Österreichs. Der Statistik können verschiedene Spitzen der Zuwanderung vor allem in den 1960er und 1970er Jahren, Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre sowie im Jahr 2015

entnommen werden. Die Gründe für diese Entwicklungen wurden vorangehend versucht zu skizzieren, um einen Überblick über die Zuwanderung in Österreich zu erlangen.

### Wanderungssaldo 1961-2018 nach Staatsangehörigkeit



Q: STATISTIK AUSTRIA, 1961-1995: Bevölkerungsfortschreibung; ab 1996: Wanderungsstatistik. Erstellt am 21.05.2019.

Abbildung 1: Statistik Austria (2019): Wanderungssaldo 1961 – 2018 nach Staatsangehörigkeit. URL:[https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/wanderungen\\_mit\\_dem\\_ausland\\_aussenwanderungen/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/wanderungen_mit_dem_ausland_aussenwanderungen/index.html) (Zugriff: 11.12.2019)

Auf Grundlage der Daten der Mikrozensus-Erhebung der Statistik Austria (Jahresdurchschnitt 2018) kann man sagen, dass heute 2.022.240 Menschen in Österreich einen Migrationshintergrund aufweisen (selbst oder beide Eltern im Ausland geboren), was 23,3% der Bevölkerung (in Privathaushalten) entspricht. 39% der Personen mit Migrationshintergrund kommen aus einem anderen EU- oder EFTA-Staat. Aus den Nachfolgestaaten Jugoslawiens (ohne die EU-Mitglieder Slowenien und Kroatien) stammten 26% der Menschen mit Migrationshintergrund und aus der Türkei 13%. 5% der Personen mit Migrationshintergrund haben afghanische, syrische oder irakische Wurzeln. 37% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund besitzen die österreichische Staatsangehörigkeit. (vgl. Statistik Austria, 2019, S. 24f.)

Laut Bevölkerungsstand (auf Basis des Meldewesens), Stichtag 1.Jänner 2019, sind 1.438.923 Menschen ausländische Staatsangehörige, das entspricht 16,2% der

Gesamtbevölkerung. Bei den ausländischen Staatsangehörigen kommen die weitaus meisten, 192.426 Menschen, aus Deutschland. Es folgen 121.348 SerbInnen, 117.231 TürkInnen, dann Staatsangehörige aus Rumänien, Bosnien und Herzegowina, Ungarn, Kroatien, Polen und an Stelle 9 und 10 aus Syrien und Afghanistan. (vgl. Statistik Austria, 2019, S. 24 f.)

All diese Entwicklungen ziehen vielfältige Veränderungen und Konsequenzen für die demographische Entwicklung Österreichs in vielen Facetten, aber auch für das Zusammenleben, mit sich. „Die Zuwanderung aus dem Ausland ist zu einem Motor der demographischen Entwicklung des Landes geworden und sie hat sich sozial, ethnisch und geographisch ausdifferenziert.“ (Faßmann, 2016, S. 11.) Die Diversität der Bevölkerung nach sozialen, ethnischen, weltanschaulichen und religiösen Gesichtspunkten ist stark gewachsen und die Voraussetzungen für eine Integration der verschiedenen Zuwanderergruppen sind sehr unterschiedlich (vgl. Faßmann, 2016, S. 14).

Dies bringt große Chancen und Bereicherung für die Gesellschaft, aber natürlich auch Konflikt und Diskussionsbedarf mit sich. Eine vieler Fragen und Konsequenzen, die sich daraus ergeben, ist die Beschäftigung mit den gesetzlich verankerten Integrationsmaßnahmen, die im Integrationsgesetz geregelt sind, und die die Wertevermittlung beinhalten. Die vorliegende Arbeit richtet nun ihren Fokus auf den Bereich der Wertevermittlung aus migrationspädagogischer Sicht.

## **2. Wir und die anderen - Zugehörigkeitsordnungen**

Wir leben in einer durch vielfältige Migrations- und Wanderungsprozesse geprägten Gesellschaft, in der Vielfalt, Pluralität, Diversität und auch Differenz bestimmende Kategorien sind. Die Migrationspädagogik versucht, diese gesellschaftliche Realität ernst zu nehmen und im pädagogischen Handeln abzubilden, darauf zu reagieren und diese nicht zu verleugnen.

Zum ersten Mal explizit eingeführt und erarbeitet wurde die Migrationspädagogik als Konzept und Perspektive von Paul Mecheril im Jahr 2004 in „Einführung in die Migrationspädagogik“. Im Folgenden soll die Migrationspädagogik basierend auf der Überarbeitung „Migrationspädagogik“ von 2010 der Autorengruppe Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter und einem Beitrag von Mecheril (2015) in ihren Grundzügen und Interessen vorgestellt werden, da die vorliegende Arbeit auf diesen Überlegungen aufbaut und von ihnen als ihren Grundbezugspunkt ausgeht.

### 2.1. Die Migrationspädagogik

#### 2.1.1. Ausgangslage und Abgrenzung

Mecheril et al. (2010) verstehen Migration als „bedeutende[n] Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung“ (S. 8). Hierbei könne entweder die Perspektive eingenommen werden, dass durch MigrantInnen neue Erfahrungen, Perspektiven, Sprachen und neues Wissen die Gesellschaft bereichern würden, oder es werde, wie in Europa häufig der Fall, eine Negativ- und Defizitperspektive eingenommen, die Migration als störend, bedrohend und fremd thematisiere. Migrationsprozesse und die damit einhergehenden Veränderungen seien mit gesellschaftlichen Herausforderungen pragmatisch-technischer und moralischer Art verbunden. (vgl. Mecheril et al., 2010)

Die Migrationspädagogik widmet sich Fragen, die bedeutsam sind für eine Pädagogik eben unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft, ohne sie zu verleugnen oder als „Problem“ und Defizit zu definieren. Hierzu bevorzugen Mecheril et al. (2010) den Begriff der Migrationsgesellschaft, da der Begriff „Migration“ weiter gefasst sei und dadurch

passender schein als „Einwanderung“ oder „Zuwanderung“, die unter anderem die Migrationstypen auf Immigration, als einmaliges Überschreiten einer relevanten Grenze gedacht, beschränken und Pendel- und Transmigration ausklammern oder die Migration rein additiv beschreiben würden. Einwanderung und Zuwanderung würden, neben ihrer historischen Bedeutung, bestimmte Migrationsphänomene ausblenden. Der Ausdruck „Migration“ hingegen thematisiere eine Vielzahl gesellschaftlicher Phänomene, die die gesellschaftliche Wirklichkeit kennzeichnen würden wie Phänomene der Ein-, Auswanderung und Pendelmigration, Formen regulärer und irregulärer Migration, Vermischung von Sprache und kulturellen Praktiken, Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit, Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus, Konstruktion des und der Fremden, Erschaffung neuer Formen von Ethnizität und migrationsgesellschaftliche Selbstthematizierungen. Da sich diese Phänomene auch auf Bildungsverläufe und Bildungsinstitutionen auswirken würden, seien Migration und Migrationsgesellschaft terminologisch passende Ausgangspunkte für pädagogisches Nachdenken. (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 11)

Mecheril (2015) verweist darauf, dass die Herausforderungen gesellschaftlicher Pluralität, kultureller Vielfalt und Differenz der Gegenwart historisch keineswegs neu sind. Er versteht die Reaktionen verschiedener Bildungsinstitutionen auf Pluralität als Aufnahme und Fortschreibung bestimmter Traditionen. Erst die Reaktion auf Differenz und Heterogenität hätten pädagogische Handlungsfelder konstituiert. Dies zeigt Mecheril (2015) an den beiden wichtigen pädagogischen Handlungsfeldern der sozialen Arbeit und der Schule. Er beschreibt den primären Arbeitsmodus der sozialen Arbeit eben im „Umgang mit sozialer und kultureller Differenz mit dem Ziel der Nivellierung der Unterschiede“ (Mecheril, 2015, S. 25). Die Handlungslogik sozialer Arbeit beziehe sich auf eine geschichtlich wechselnde Hinwendung staatlicher und sozialarbeiterischer Aufmerksamkeit auf definierte Andere. Differenz als Voraussetzung sozialer Arbeit sei geprägt von der Spannung zwischen Hilfe und Kontrolle, Anerkennung und Disziplinierung dieser Anderen. Im Gegensatz dazu beschreibt Mecheril (2015) das pädagogische Feld der Schule, die durch die Schulpflicht ihren Bezugspunkt vorgegeben hat und von einer Homogenität ausgeht und tendenziell Differenz ignoriert. Differenz und Heterogenität würden in dem pädagogischen Feld Schule als Störung wahrgenommen oder erst beim „Scheitern“ in Betracht gezogen werden, anders als in der sozialen Arbeit, die Differenz immer wieder bestätigen würde, um ein Handlungsfeld zu haben.

Der Konnex zwischen Migration und Bildung in allen Bereichen müsse immer auch in Bezug zum jeweils geschichtlich aktuellen, gesellschaftlichen und pädagogischen Umgang mit Differenz gesetzt werden (vgl. Mecheril, 2015). Als Reaktion auf migrationsgesellschaftliche Pluralität haben sich laut Mecheril (2015) pädagogische Paradigmen wie die Ausländerpädagogik und die Interkulturelle Pädagogik entwickelt, wobei die Ausländerpädagogik keine explizite Programmatik sei als vielmehr eine implizite Idee darstelle. Hier sollen nun beide Begriffe dargestellt werden, um sie im Folgenden dann von der Migrationspädagogik abgrenzen zu können.

Mecheril (2015) führt aus:

„Wäre Migration nicht mit der (zugeschriebenen, erfahrenen oder interaktiv hergestellten) natio-ethno-kulturellen Differenz und der speziellen Differenz zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen verknüpft, so wäre es nicht erforderlich, Migrationsphänomene pädagogisch in einer speziellen Weise zum Thema zu machen.“ (S. 29.)

Der Topos natio-ethno-kultureller Differenz ist Grundlage für Nachdenken und Handeln in der Pädagogik in einer Migrationsgesellschaft, so Mecheril (2015). Aus den Annahmen und Vorstellungen dazu würden sich unterschiedliche pädagogische Paradigmen ergeben. Sowohl die Ausländerpädagogik als auch die Interkulturelle Pädagogik sind gewissermaßen überzeichnete und stilisierte Typisierungen, die nicht eindeutig zeitlich oder räumlich zuordenbar sind. Sie haben sich als pädagogische Reaktionen auf Migrationsgesellschaften gebildet. Sie stehen in verschiedenen geschichtlichen und politischen Kontexten und vereinen eine Vielzahl von Ansätzen. Nach der massiven Kritik an der Ausländerpädagogik seit den 1970er Jahren wird diese nicht mehr als Handlungskonzept angegeben, auch wenn manche pädagogischen Handlungsansätze auf Grund ihrer paternalistischen Fördereinstellung der Ausländerpädagogik zuzurechnen wären. (vgl. Mecheril, 2015).

Mecheril (2015) beschreibt die Ausländerpädagogik, die speziell in den 1970er Jahren vorherrschend war, als eine zielgruppenpädagogische und von Beginn an in der Fachliteratur kritisierte Praxis, die sich auf die als Defizite definierten Schwierigkeiten der „Ausländerkinder“ bezog und paternalistisch-kompensatorische Bemühungen als Ziel hatte, sie wies eine bereits erwähnte paternalistische Fördereinstellung auf. Als Etikett sei die „Ausländerpädagogik“ zwar verschwunden, nicht aber als Praxis, wie man an der den Konzepten der kompensatorischen Förderung der Deutschkenntnisse der Zielgruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund nach der PISA-Debatte sehen könne. Die PISA-

Debatte leitete eine Art Renaissance der Ausländerpädagogik ein, so Mecheril (2015). Der Autor spricht von einer öffentlichen, medialen Auseinandersetzung mit dem Problem der „Sprachdefizite von Menschen mit Migrationshintergrund“ (Mecheril, 2015, S. 30f.), die in monolingualistischen, nationalstaatlichen Diskursräumen (wie auch dem deutsche Diskursraum) Sprachfähigkeit, eingebettet in einem traditionell ideologischen Band zwischen Volk, Sprache und Territorium, nur in Bezug auf die deutsche Sprache thematisiert. Es werde die irrige Vorstellung provoziert, dass Sprechen und kommunikative Kompetenz in Deutschland ausschließlich mit ausreichend Kenntnissen des Standarddeutschen verbunden seien. Diese Vorstellung lässt sich ohne weiteres auch auf die Diskussion in Österreich übertragen. Außerdem nähre die Formulierung „Sprachdefizite von Menschen mit Migrationshintergrund“ (Mecheril, 2015, S. 30f.) die Vorstellung, dass „Menschen mit Migrationshintergrund“ Fremde seien, die zur „Nicht-Bevölkerung“ gehören würden. Auch wenn die Debatte der PISA-Studie ein singuläres Ereignis darstellt, so zeige sich hier „ein zunächst eher unwilliger, bestenfalls von demographischen Szenarien, selten aber von demokratischer Überzeugung motivierter Einbezug derer, die als ‚mit Migrationshintergrund‘ gelten, ein Einbezug, der zudem in vermeintlich bewährter ‚ausländerpädagogischer‘ Manier auf das Ausgleichen von Performanzdefiziten derer ‚mit Migrationshintergrund‘ setzt.“ (Mecheril, 2015, S. 31.) Als Zielgruppenpädagogik bezieht sich die Ausländerpädagogik laut Mecheril (2015) auf „den Anderen“ – „AusländerInnen“, „MigrantInnen“, „Menschen mit Migrationshintergrund“ etc. Das Anderssein werde daher zu einem Mangel formuliert, der durch pädagogische Maßnahmen kompensiert, aufgehoben oder gemildert werde. Es gehe um „Auflösung von Differenz durch Angleichung“ (Mecheril, 2015, S. 32).

Im Gegensatz dazu ist die Interkulturelle Pädagogik in ihrem Verständnis des anderen der Ausländerpädagogik entgegengesetzt. Die Interkulturelle Pädagogik universalisiert den Anderen - wir sind einander im Verhältnis zueinander immer Andere, so Mecheril (2015). Die Interkulturelle Pädagogik beziehe sich auf alle Gesellschaftsmitglieder und Handlungsbereiche und wende sich vom Zielgruppenansatz ab. Die Interkulturelle Pädagogik sehe Differenz als Kontext und Bezugspunkt von Bildungsprozessen und schließe alle in diesen Prozess ein. Sie definiere Unterschiede nicht als Defizite, sondern als Differenzen (vgl. Mecheril, 2015). Der Differenzansatz betrachte Differenz als allgemeines, auch kulturelles Phänomen und nicht im Vorhinein als etwas Problematisches. Laute die grundlegende Motivation in der Ausländerpädagogik Assimilation, so heiße sie in der

Interkulturellen Pädagogik Anerkennung. Laut Mecheril (2015) geht die Interkulturelle Pädagogik „nicht nur davon aus, dass gesellschaftliche Wirklichkeit durch eine Vielzahl von kulturellen Identitätsformen und Identitätsentwürfen geprägt ist, sondern auch, dass die Anerkennung dieser Vielfalt und jeder einzelnen Identität im Speziellen pädagogisches Handeln und das Selbstverständnis pädagogischer Institutionen anleiten sollte und drittens ein allgemeines Bildungsziel darstellt.“ (Mecheril, 2015, S. 33). Das zentrale Bildungsziel der Interkulturellen Pädagogik sei die Anerkennung kultureller Differenz, so werde der Begriff im deutschsprachigen Raum in Lehre und Forschung in der pädagogischen Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen verwendet. Daran anknüpfend werde interkulturelles Lernen zu einer „zentralen Bildungsaufgabe in einer kulturell pluralen (Welt-) Gesellschaft“ (Mecheril, 2015, S. 33). Gleichheit, Anerkennung, Respekt und Dialog seien zentral. (vgl. Mecheril, 2015)

Mecheril (2015) zeigt die Problematik der Interkulturellen Pädagogik auf und weist in seiner Kritik an ihr darauf hin, dass in der Beschäftigung dieser Herangehensweise mit migrationsgesellschaftlicher Differenz, um die es hierbei ginge, eine bestimmte Verschiedenheit immer schon voraussetzt werde. Die Bevorzugung des Kulturbegriffes mache die Kultur zur zentralen Differenzdimension. So sei „interkulturell“ als Ausgangspunkt zur Beschäftigung mit Pluralität in Bildungsprozessen zu eng gefasst – „denn (migrations-) gesellschaftliche Differenzverhältnisse lassen sich nicht auf kulturelle Differenzen reduzieren, da politische, ökonomische, rechtliche Linien ebenso zu beachten sind.“ (Mecheril, 2015, S. 34). Mecheril (2015) stellt weiter dar, dass die „kulturelle Differenz“ somit dazu verwendet werde, um zwischen „uns“ und denjenigen zu unterscheiden, denen kulturelle Differenz unterstellt werde – also den „Fremden“, „MigrantInnen“, „Menschen mit Migrationshintergrund“ etc. „Interkulturelle Kompetenz“ sei also schlussfolgernd die Kompetenz mit den anderen umgehen zu können. Mecheril (2015) meint, dass, obwohl die Interkulturelle Pädagogik den allgemeinen, universellen Stellenwert kultureller Differenz und Zugehörigkeit anerkennen und ausländerpädagogische Zuschreibungen überwinden wollte, sie diskursiv vor allem dann verwendet werde, wenn es um „AusländerInnen“ und „MigrantInnen“ gehe und somit auch ausländerpädagogische Züge trage.

### 2.1.2. Interessen und Grundannahmen der Migrationspädagogik

Migrationsbewegungen prägten und prägen unsere Gesellschaften grundlegend. Mehr und mehr Menschen machen sich auf den Weg, sie wandern. Heute gibt es sehr viele verschiedene Formen von Wanderungen – es gibt Menschen, die ihren Wohnort dauerhaft verlegen, andere, die pendeln, Menschen, die faktisch oder virtuell an mehreren verschiedenen Orten gleichzeitig leben und arbeiten, und Menschen, die ihren Lebensmittelpunkt verlagern müssen. Ebenso sind auch die Gründe für Migration sehr vielfältig und reichen von persönlichen Gründen/Vorlieben, beruflichen und wirtschaftlichen Überlegungen bis hin zu Fluchtgründen und zu Menschen, die vor Krieg und Verfolgung fliehen und gezwungen sind, in einem anderen Land Schutz zu suchen. Migrationsphänomene prägen die gesellschaftliche, soziale und auch individuelle Wirklichkeit in Migrationsgesellschaften.

Mecheril (2015) nimmt auch genau diese Überlegungen zur Grundlage migrationspädagogischen Denkens und Handelns. All dies bezieht der Autor auf die Themen der Pädagogik. Die Differenzverhältnisse in unserer Gesellschaft, hervorgerufen durch Migration, Postkolonialität und Globalisierung, würden alle pädagogischen Handlungsfelder der Elementarpädagogik, der Schule, der Erwachsenenbildung und alle pädagogischen Handlungsebenen (Organisationsformen, Inhalte und Kompetenzen von PädagogInnen) betreffen. Die Migrationspädagogik setze sich mit dem Verhältnis von Bildung und Migration auseinander, ohne sich zielgruppenspezifisch einzugrenzen oder exklusiv zu verorten. Die Migrationspädagogik betreffe alle Personen und Handlungsbereiche und sei, so streicht Mecheril (2015) heraus, keine MigrantInnenpädagogik.

Mecheril (2015) gibt folgende Beschreibung der Grundausrichtung der Migrationspädagogik:

„Mit der Entscheidung, das Verhältnis Migration und Bildung unter der Perspektive ‚Migrationspädagogik‘ zu thematisieren, richtet sich der Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die von ihnen ausgeht sowie die damit ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse.“ (S. 36).

Migrationsgesellschaften, so Mecheril (2015), seien nicht nur, aber besonders durch Zugehörigkeitsordnungen aufgebaut. Ideen von „zugehörig“ und „nicht zugehörig“ würden die Beziehung des Individuums zum sozialen Kontext bilden. Mit dem Zugehörigkeitsbegriff solle beleuchtet werden, unter welchen sozialen, gesellschaftlichen

und politischen Bedingungen und den daraus entstehenden individuellen Voraussetzungen sich Einzelne als zugehörig verstehen können. Darin liege auch der grundsätzliche Unterschied zur Interkulturellen Pädagogik begründet, die die Differenzen innerhalb der Migrationsgesellschaft nur über kulturelle Differenz definiere. Die Einengung auf eine kulturelle Betrachtung sei, so Mecheril (2015), unangemessen, da Wanderung „ein umfassendes Phänomen, das im Spannungsfeld politischer, administrativer, ökonomischer, kultureller und rechtlicher Systeme auf globaler, nationaler und lokaler Ebene stattfindet“ (Mecheril, 2015, S. 37), sei. Die Komplexität des Spannungsfeldes müsse mitgedacht werden. Die Migrationspädagogik ist eine Ergänzung.

Die Migrationspädagogik setze den Fokus ihrer Betrachtungen auf die institutionellen und diskursiven Ordnungen und die Möglichkeiten ihrer Veränderung, es sollen nicht allein die MigrantInnen verändert oder „gefördert“ werden. Somit beziehe sich die Migrationspädagogik auf grundlegende Ordnungsschemata moderner Staaten und Gesellschaften, die zwischen zugehörig und nicht-zugehörig unterscheiden würden. Das Bildungssystem und das pädagogische Handeln trage immer wieder durch verschiedene Praxen zur Bestätigung der Unterscheidungsschemata bei. (vgl. Mecheril, 2015, S. 36f.)

Dies könne aber verändert werden und so definiert Mecheril (2015) die Aufgabe der Pädagogik wie folgt:

„Pädagogik besitzt aber prinzipiell auch die Möglichkeit, diese Schemata und die sie bestätigenden Praxen zu reflektieren, über Alternativen nachzudenken und diese auf den Weg zu bringen.“ (S. 37)

Diese Überzeugung teilend soll in Kapitel 3 überlegt werden, wie neue Konzepte und Ideen für eine Werteschulung abseits der Erzeugung von Nicht-Zugehörigkeiten aussehen könnten.

### 2.1.3. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit

Migration thematisiert und problematisiert immer Grenzen. Es geht dabei vor allem um symbolische Grenzen der Zugehörigkeit, weniger - aber auch - um territoriale Grenzen. Wie wird und soll in einer Migrationsgesellschaft mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit umgegangen werden? Die Frage der Zugehörigkeit aller, so Mecheril et al (2010), werde durch Migration individuell, sozial und gesellschaftlich zum Thema. Eine der

grundlegendsten gesellschaftlichen Unterscheidungen verlaufe an der Differenzlinie „Wir“ und „Nicht-Wir“, die durch Migration infrage gestellt, aber auch gestärkt werde. Zugehörigkeiten als Erfahrungen aus sprachlich-kulturellen, sozialen und politischen Kontexten würden in Migrationsgesellschaften individuell und überindividuell zum „Problem“ werden. Diese Erfahrungen wiederum seien in diskursive Zusammenhänge eingebunden und würden durch sie hervorgebracht werden. Zugehörigkeitsunterschiede würden dabei immer wieder durch Interaktionen hergestellt werden, auch in pädagogischen Zusammenhängen. Somit stelle sich die Frage, was Pädagogik zur (Re-) Produktion dieser Ordnungen leisten kann und welche Möglichkeiten es zur Änderung oder Schwächung gebe. „Migrationspädagogik beschäftigt sich mit Zugehörigkeiten und den Bedingungen und Konsequenzen ihrer Herstellung.“ (Mecheril et al. 2010, S. 13).

Mecheril et al. (2010) verweisen zur weiteren Begriffsklärung darauf, dass es in einer Gesellschaft viele verschiedene Zugehörigkeiten gebe wie zum Beispiel Geschlechts- und Milieuzugehörigkeiten. In Bezug auf die Migrationspädagogik und das Betrachten des Verhältnisses von Pädagogik und Migration soll der Blick zwischen den verschiedensten Differenzen und Differenzlinien, die das Leben in einer Migrationsgesellschaft prägen und sich gegenseitig beeinflussen oder bedingen, auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit beschränkt werden. Die Migrationspädagogik beschäftigt sich mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten und setzt andere Differenzlinien in den Hintergrund.

Um den eingeführten und für die Überlegungen der Migrationspädagogik zugrundeliegenden Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit genauer zu definieren, versuchen Mecheril et al. (2010) die einzelnen Konzepte „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ begrifflich zu fassen, deren Bedeutungen auch in wissenschaftlicher Perspektive verschwimmen. Laut Heckmann (1992) ist ein Nationalstaat eine historische Staatsform von Gesamtgesellschaften in der Moderne, Nation sei ein ethnisches, Gemeinschaftsbewusstsein teilendes Kollektiv, das politisch in einem Nationalstaat organisiert sei. In einem Nationalstaat werde der Anspruch gestellt, dass es eine Übereinstimmung von politisch-staatsbürgerlicher und ethnischer Zugehörigkeit gebe. Ethnizität wiederum bedeute, dass eine große Gruppe ein Identitäts- und Solidarbewusstsein habe und durch den Glauben einer gemeinsamen Herkunft, durch das Gemeinsame von Kultur, Geschichte und Erfahrungen verbunden sei. (vgl. Heckmann, 1992) Mecheril et al. (2010) folgern, dass die drei Kategorien verschwommen seien, unklar und aufeinander verwiesen, was auch ihre politische und soziale Wirksamkeit bedinge. Denn genau dadurch, dass die Kategorien

unklar seien, würden sie Imaginationen, Unterstellungen und Zuschreibungen ermöglichen, die den Gebrauch von Begriffen wie „türkisch“, „deutsch“ oder „arabisch“ im Alltag möglich machen würden. So verweise der Ausdruck „deutsch“ zum Beispiel auf verschiedene Ideen, die immer anders betont werden würden, ineinander verschränkt, vermischt und diffus seien. Hier könne es Geografisches, Politisches, Sprachliches meinen, auf eine Lebensform oder Familienähnlichkeit verweisen, einen Zusammenhang, dem man nicht allein durch einen „Schein“ oder „Ausweis“ zugehöre. (vgl. Mecheril et al., 2010)

Mecheril et al. (2010) argumentieren, dass die Imagination eines natio-ethno-kulturellen „Wir“ Differenz nach außen projiziere und ein „Nicht-Wir“ in der Fantasie erzeuge, das nicht hierher gehöre und deshalb auch über weniger Rechte verfüge. Der Ausdruck der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, so die These der Autoren, zeige den diffusen mehrwertigen Bezug der Begriffe „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ an und zeige, dass „die sozialen Zugehörigkeitsordnungen, für die Phänomene der Migration bedeutsam sind, von einer diffusen, auf Fantasie basierenden, unbestimmten und mehrwertigen ‚Wir‘-Einheit strukturiert werden.“ (Mecheril et al., 2010, S. 14)

In Zugehörigkeitserfahrungen, so Mecheril (2015), erfahren die Einzelnen ihre Position in sozialen Zusammenhängen und dadurch sich selbst.

Mecheril et al. (2010) definieren die migrationspädagogische Perspektive wie folgt:

„Die migrationspädagogische Perspektive interessiert sich für pädagogische Bedingungen und Konsequenzen einer sozialen Ordnung der Differenzen; sie ist mit Ordnungen des Unterschieds und des Unterscheidens befasst, die immer auch Phänomene der Hierarchisierung und der machtvollen Unterscheidung und Hervorbringung der Differenz zwischen ‚Anderen‘ und ‚Nicht-Anderen‘ darstellen.“ (S. 16).

Hier geht es für die Migrationspädagogik um die beschriebene natio-ethno-kulturelle Ordnung und Zugehörigkeit. In einer Migrationsgesellschaft seien die natio-ethno-kulturelle Differenz und Pluralität, die Anwesenheit unterschiedlicher Gruppen und Gruppierungen und Lebenspraxen sowie die Überlagerung, die Mischung und die natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten grundlegend und sie würden dadurch ausgezeichnet werden. Somit sei die Wirklichkeit einer Migrationsgesellschaft bestimmt durch natio-ethno-kulturelle Differenzen, in der jeweils sich selbst imaginierende und wechselseitig konstruierende Gruppen füreinander andere seien (vgl. Mecheril et al., 2010). Dieses Spektrum an natio-ethno-kultureller Vielfalt ist, nach Mecheril et al. (2010), gerahmt von

der zweiteiligen Unterscheidung zwischen „Migrationsanderer“ und „Nicht-Migrationsanderer“. Diese pauschalisierenden Begriffe würden herausstreichen, dass es die Phänomene nicht an sich, sondern nur als relationale Phänomene gebe. „Migrationsandere“ würden eine Konkretisierung politischer und kultureller Differenz- und Dominanzverhältnisse abbilden und würden auf Prozesse und Strukturen, die „andere“ erzeugen, verweisen. Die Begriffe würden auf natio-ethno-kulturelle Differenzen verweisen, würden aber keine einheitliche Gruppe beschreiben und würden auf die Erzeugung von „als anders“ geltende Personen verweisen. Es ginge hier um die Konstruktion und Herstellung der „anderen“, nicht um eine tatsächliche Gruppe oder Person. (vgl. Mecheril et al., 2010)

Die Zugehörigkeits- und auch Nicht-Zugehörigkeitserfahrungen einzelner werden erst möglich durch eine politische, interaktive und semantische Ordnung. Ohne die Zugehörigkeitsordnung wären Zugehörigkeitserfahrungen nicht möglich (vgl. Mecheril, 2015). Mecheril (2015) setzt als Eckpfeiler fragloser natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit symbolische Mitgliedschaft, habituelle Wirksamkeit und biografische Verbundenheit fest. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten würden mit Vorstellungen und Regeln arbeiten, die Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit regulieren. Somit hätten Konzepte, die Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit regulieren, disziplinierende und subjektivierende Funktion. Mecheril (2015) definiert diese drei Anzeichen von Zugehörigkeit. Mitgliedskonzepte etwa würden bestimmen, wer zugehörig sei und wer nicht. In formeller Hinsicht sei hier zum Beispiel eine Aufenthaltserlaubnis zu nennen. Eine informelle Praxis der Kommunikation, Mitgliedschaft abzufragen, sei die Frage nach der Herkunft an Menschen gerichtet, die als mit Migrationshintergrund gelten würden. „Zugehörigkeit setzt den symbolischen Einbezug in ein Wir auf formeller und informeller Ebene voraus.“ (Mecheril, 2015, S. 39) Um von fragloser Zugehörigkeit sprechen zu können, müsse Mitgliedschaft einen alltagsweltlichen Sinn haben, den sie daraus erhalten würde, dass Arten von Partizipation und Praxis zugestanden, andere verhindert werden würden. Dies werde als Wirksamkeit bezeichnet, denn jeder Zugehörigkeitsraum sei ein hegemonialer Handlungs- und Wirksamkeitsraum. Das habituelle Wirksamkeitsvermögen jedes Einzelnen, das er in diesem Raum einbringe und entwickle, bestätige seine Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit. Als Beispiel nennt Mecheril (2015) hier die Sprache. Denn in monolingualistischen Gesellschaften wie der unseren, die das Vorherrschen nur einer Sprache legitimieren würden, werde von dem Einzelnen erwartet, die im gesellschaftlichen Kontext dominante Sprach- und Sprechweise zu beherrschen. So

werde zum Beispiel über SchülerInnen mit Migrationshintergrund immer wieder behauptet, dass ihr „Sprachvermögen“, ihre „Sprachkompetenz“ gering sei. Dies beziehe sich aber nicht auf die Sprachinkompetenz an sich, was zumeist nicht vorliege, sondern auf das Vermögen der SchülerInnen, die legitime Sprache zu sprechen. Der dritte Eckpfeiler für Zugehörigkeit, die Verbundenheit, beziehe sich auf das Verhältnis von Individuum und Kontext, das nicht nur optional sei, sondern das durch Bindung ermöglicht werde und sich in Verbundenheit genauer bestimme. Verbundenheit schließe emotionale Bindung, moralische Verpflichtung, kognitiv-praktische Vertrautheit und materielle Gebundenheit ein. Verbundenheit ermögliche die Positionierung des Individuums und sei zeitlich strukturiert. So bezeichne die Verbundenheit einer Person, dass sie sich auf den Zugehörigkeitskontext eingelassen habe und auch eingelassen wurde. Verbundenheit bestimme die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in einem Verhältnis der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zum Kontext. (vgl. Mecheril, 2015)

#### 2.1.4. Diskurs, Macht und Subjektivierung

Bei jeder natio-ethno-kulturellen Grenzüberquerung werden Grenzen irritiert und gleichzeitig auch stabilisiert. Jede dieser Grenzüberschreitungen hinterlässt Spuren im Einzelnen. Jede faktische Grenzüberschreitung ist formalisiert und ritualisiert, so Mecheril et al. (2010). Man wechsele dabei die Papiere und sei nachher jemand anderer, die Grenze zwischen dem *Ihr* und dem *Wir* werde überschritten und dabei neu gezogen. Es werde sortiert in diejenigen, die dazugehören, und die, die es nicht tun und verdächtig sind. An dieser Stelle ist es noch einmal wichtig, mit Mecheril et al. (2010) Migration als „biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-) politisch bedeutsamer Grenzen“ (S. 35) zu definieren. Migration ist eine Veränderung und auch Bestätigung des Bestehenden, so Mecheril et al. (2010). Migration problematisiere territoriale Grenzen und auch symbolische Grenzen der Zugehörigkeit, die durch Migration eben individuell, sozial und gesellschaftlich zum Thema werden würden. Dabei gehe es um allgemeine Zugehörigkeitsverhältnisse, die nicht nur die MigrantInnen und deren Zugehörigkeit betreffe, sondern auch danach frage, wie „wir“ leben möchten, und berühre somit eine grundsätzliche Ebene des Zusammenlebens. In der Frage nach Zugehörigkeitsverhältnissen müssten sich alle Mitglieder einer Gesellschaft definieren. Der Diskurs über Migration und all seine verwandten Themen werde daher intensiv geführt und sei ein ideologischer,

politisiert und von Affekten begleiteter Diskurs. (vgl. Mecheril et al., 2010) In der politischen und alltagsweltlichen Diskussion gehe es um die Frage, „wie eine nationalstaatliche Gesellschaft ihre Grenze festlegt und wie sie innerhalb dieser Grenze mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit umgeht“ (Mecheril et al., 2010, S. 35).

„Die Auseinandersetzungen um symbolische Grenzen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit können als diskursive Prozesse verstanden werden. Zugehörigkeitsdiskurse sind produktiv und machtvoll.“ (Mecheril et al., 2010, S. 36)

Mecheril et al. (2010) bauen hier auf dem Diskursbegriff nach Michel Foucault auf. Demzufolge bestehen Diskurse aus Aussagen. Aussagen sind gesprochene Worte, aber auch alle mit Bedeutung versehenen und Bedeutung erzeugenden Prozesse wie Bilder, Gesten, architektonische Objekte und institutionelle Abläufe. Diese Aussagen sind in einem veränderlichen System von Wiederholung und Ähnlichkeit verbunden. (vgl. Mecheril et al., 2010). Diskurse sind Machtphänomene. Sie ereignen sich in Machtverhältnissen, aber produzieren und stabilisieren sie auch. Bei Macht geht es für Foucault nicht nur um Repression und Unterdrückung, sondern sie ist auch konstitutive Dimension des Sozialen und Symbolischen. Macht ist erzeugend. Sie wirkt subjektstituierend und macht aus Individuen Subjekte. (vgl. Mecheril et al., 2010)

Mecheril et al. (2010) verweisen auch auf Stuart Hall (1994), der schreibt, dass das Wissen, das ein Diskurs produziert, Macht über jene ausübt, über die „etwas gewusst wird“ (Hall, 1994). Die, die den Diskurs produzieren, haben also Macht über die anderen (über die „etwas gewusst wird“) und können diese Macht auch wahr und geltend machen. (vgl. Hall, 1994) Mecheril et al. (2010) schließen: „Diskurse über Andere machen die Anderen zu dem, was sie sind, und produzieren zugleich Nicht-Andere.“ (S. 36)

Zugehörigkeitsdiskurse sind produktiv und machtvoll und individuelle Zugehörigkeit ist abhängig von den dem Einzelnen vorgegebenen Strukturen, so Mecheril et al. (2010). Somit sei Zugehörigkeit keine autonome Entscheidung. Sie konkretisiere sich in überindividuellen Zugehörigkeitswirklichkeiten bestehend aus zum Beispiel politischen, gesellschaftlichen und intersubjektiven, wissensbegründeten Vorstellungen beispielsweise darüber, wer zugehörig sei und wer nicht und welche Rechte und Pflichten damit verbunden seien. Mecheril et al. (2010) erklären, dass der Diskurs über Migration die Differenz zwischen Normalität und Abweichung wiederhole und auch außer Kraft setze. Normalität sei etwas, das erwartet werden darf, eintreten soll und Normen und Bewertungsmaßstäbe enthält.

Normalität sei also eine Beschreibung und auch eine Ordnungsfestsetzung. So sei das „MigrantIn-Sein“ nach Mecheril et al. (2010) abhängig von der kontextspezifischen Relevantsetzung des Schemas. Eine Zuschreibung könne in einem bestimmten Kontext relevant sein und Unterscheidung und Ordnung setzen, in einem anderen nicht. Andererseits müsse bedacht werden, dass das zwischen MigrantIn und Nicht-MigrantIn unterscheidende Schema zu den grundlegenden, gesellschaftliche Ordnung schaffenden Schemata gehöre und somit regelmäßig zum Einsatz komme. Der Unterschied „MigrantIn“ und „Nicht-MigrantIn“ sei bestimmt von einem übergeordneten, allgemeinen Diskurs und stelle eine allgemein verfügbare Ressource dar. (vgl. Mecheril, 2010)

Mecheril et al. (2010) stellen weiter Überlegungen zur Bezeichnung „MigrantIn“ an und stellen fest, dass die Bezeichnung in sehr unterschiedlichen Diskursen zum Beispiel um Identität, Fremdheit und Differenz, unterschiedliche Unterscheidungsweisen produziert und eine mehrwertige Bezeichnung ist, die diffus ist und mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Bedeutungen gebraucht wird. Mecheril et al. (2010) stellen fest, dass die Bezeichnung „MigrantIn“ paradoxerweise nicht in erster Linie eine Wandererfahrung beschreibe, sondern eine „vermutete und zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus.“ (S. 38) So würden zum Beispiel Menschen nicht als MigrantInnen bezeichnet werden, die im binnennationalen Raum mit wichtigen subjektiven oder intersubjektiven Konsequenzen wandern würden, sehr wohl würden aber die Menschen als MigrantInnen bezeichnet werden, die selbst überhaupt nicht gewandert seien. Diese hier verwendete Normalitätsvorstellung sei nicht nur passiv, sondern bestätige eine Ordnung zwischen denen, die dazugehören, und denen, die nicht dazugehören. Die Normalitätsvorstellungen seien als produktiv und aktiv zu werten und zu verstehen. (vgl. Mecheril et al., 2010)

Mecheril et al. (2010) unterscheiden analytisch zwei Arten der Festlegung von Migrationsanderen, nämlich die formelle und die informelle Festlegung. Unter formeller Festlegung verstehen die Autoren zum Beispiel die Staatsbürgerschaft als bedeutendsten Ausdruck formeller nationaler Zugehörigkeit. Neben diesen formellen Regelungen würden auch informelle, alltagsweltliche Regelungen eine wichtige Rolle spielen. In den Lebenswelten werde entschieden, wer dazugehört, und hier spiele die Staatsangehörigkeit oft eine untergeordnete Rolle im Gegensatz zu den dominanten, informellen Kategorien wie beispielsweise Aussehen, Habitus oder dem Klang des Namens. Auf informeller Ebene würden auch Imaginationen, Mythen und auch Rassismen die Frage beeinflussen, ob die

Zugehörigkeit Einzelner ermöglicht oder verhindert werde. Zusammenfassend sei die Frage, ob jemand als MigrantIn angesehen werde oder nicht, von unterschiedlichen formellen und informellen Bedingungen abhängig. (vgl. Mecheril et al., 2010)

Mecheril et al. (2010) verweisen weiters darauf, dass es auch Formen des Widerstandes gegen diese Festlegungen auf Seiten der „Nichtzugehörigen“ gibt, die gesellschaftlichen Wandel und Veränderungen in den Wahrnehmungsstrukturen hervorrufen. Jene, denen Zugehörigkeit abgesprochen werde, hätten schon immer um ihre Zugehörigkeit gekämpft. Sie hätten sich Regeln widersetzt und symbolische und faktische Grenzen verschoben. „Sogenannte Minderheiten nehmen aktiven Einfluss auf die Diskurse, die sie subjektivieren, und im Kampf um Zugehörigkeit werden neue Subjektivierungsformen geschaffen, aber auch Räume, in denen das ‚Anderssein‘ gelebt werden kann.“ (Mecheril et al., 2010, S. 41). Als Beispiele werden MigrantInnen-Selbstorganisationen oder die initiierten oder geteilten Kämpfe um Lohngerechtigkeit der „Gastarbeitergeneration“ von den Autoren genannt.

An dieser Stelle sei das Konzept des Othering vom Literaturwissenschaftler Edward Said erwähnt, der in den 1970er Jahren den Diskurs des Fremdmachens als gewaltvolle hegemoniale Praxis beschrieben hat. Othering beschreibt, wie Fremde zu Fremden gemacht werden und dadurch gleichzeitig ein Wir geschaffen wird, das als sichere Gemeinschaft erscheint. Dabei entstehen diskrepante Zuschreibungen wie die „Fremden“ sind wild und „wir“ sind zivilisiert oder „sie“ sind emotional und „wir“ rational. Diese Aussagen sind Teil des Kolonialdiskurses und können auch die Entstehung einer westlichen Identität erklären (vgl. Hall, 1994). Sowohl die idyllische als auch die barbarische Darstellung des anderen sind Teile des Othering-Diskurses. In Bezug auf die heutigen „muslimischen Anderen“ ist das Othering auch aktuell relevant. In der Fantasie der Nicht-Anderen seien die Anderen reizend und irritierend zugleich. (vgl. Mecheril et al., 2010)

## 2.2. Zugehörigkeit und Sprache

### 2.2.1. Fremdheit durch Sprachförderung

Dirim und Pokitsch (2018) weisen in ihrem Beitrag „Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen“ auf die (Re-)Produktion von Nichtzugehörigkeiten durch die Deutschförderung hin und thematisieren die ausgrenzenden Mechanismen im Kontext der

Zweitsprachaneignung. Das Erlernen einer Sprache als Zweitsprache bringe andere Voraussetzungen und Notwendigkeiten mit sich als das Erlernen einer Fremdsprache. Dem Erlernen einer Zweitsprache liege Dringlichkeit und Eile zugrunde, oft folge sie einer „akuten Notlage des Kommunikations- und Handlungsbedarfs im *eigenen* gesellschaftlichen Umfeld, zu dem man dazugehören möchte bzw. muss“ (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 60). Es gehe nicht, wie beim Erlernen einer Fremdsprache, darum, sich etwas Fernes näher zu holen, sondern es gehe im Zweitsprachkontext darum, in der eigenen und momentanen Umgebung Fremdheit zu überwinden und als zugehörig anerkannt zu werden, um nicht benachteiligt handlungsfähig zu werden. Ziel sei es, Zugehörigkeit zur eigenen Umgebung zu entwickeln. Zugehörigkeit sollte nicht mit Gleichmachung verwechselt werden und so definieren Dirim und Pokitsch (2018) ihr Verständnis von Zugehörigkeit, die durch Zweitspracherwerb ermöglicht werden sollte, wie folgt:

„Unsere Perspektive wäre die Ermöglichung von Zugehörigkeit, durch die Anderssein einen legitimen Platz erhält, indem einander andere gleichgestellt sind. ‚Anderssein‘ muss sich im Kontext von Mehrsprachigkeit auch nicht darin erschöpfen, aus einem anderen Land gekommen zu sein. Das, was den Menschen ausmacht, ist überdies sehr viel mehr als die nationale Herkunft“ (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 60)

Dirim und Pokitsch (2018) verweisen ebenso darauf, dass die Bildungsmaßnahmen im Zweitspracherwerb immer auch in politisch-historische Verhältnisse eingebunden sind. Das Fremdmachen und die (Re-)Produktion von (Nicht-)Zugehörigkeitsordnungen stehen, so die Autorinnen, in einer Tradition und sind eine gewachsene Wissensstruktur. Diese Wissensstruktur enthalte Differenzmerkmale (zum Beispiel Sprache, Nation und Kultur), die das Eigene und das Fremde kategorisiert hätten und noch immer kategorisieren würden, um es als normativ gesetztes Wissen zu stabilisieren. Diese Mechanismen seien umfassend, habituell verankert, aber auch subtil und würden es zum Beispiel Lehrkräften erschweren, sich dieser Dynamik zu entziehen. So folgern Dirim und Pokitsch (2018):

„Mittels tradiertem Wissen über die Fremdheit werden somit symbolische Grenzen zwischen Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit gezogen, die nicht nur dem ‚Fremden‘, sondern v. a. auch dem ‚Selbst‘ als Grundlage zur Positionierung innerhalb der Gesellschaft dient.“ (S.66).

Somit verweisen Dirim und Pokitsch (2018) auf die machtvollen Strukturen von Zugehörigkeitsordnungen, in die alle Mitglieder einer Gesellschaft eingeschlossen sind.

Dirim und Pokitsch (2018) zeigen die (Re-)Produktion von Nichtzugehörigkeit in der Deutschförderung anhand von dreierlei Kritikpunkten auf. Sie kritisieren die subjektivierende Adressierung des Begriffs und des Konzepts „Deutsch als Zweitsprache“, das in Fördermaßnahmen und Lehrwerken eingeschriebene Wissen über Nichtzugehörigkeit, das die Lernenden als “anders“ abstempelt, und fordern eine kritische Professionalität und Selbstreflexion von Lehrenden.

In Bezug auf die subjektivierende Adressierung des Konzepts „Deutsch als Zweitsprache“ verweisen Dirim und Pokitsch (2018) auf die Bedeutung des Deutschen in der österreichischen Migrationsgesellschaft, die zwar amtlich deutschsprachig, jedoch lebensweltlich mehrsprachig aufgebaut ist. Dem Deutschen kommt hier nicht nur durch seine Rolle als National-, Amts- und Unterrichtssprache besondere Bedeutung zu, sondern eben vor allem durch die ihm zugesprochene gesellschaftsformende Rolle. So existiere ein gesellschaftlicher Konsens darüber, dass die Sprachkompetenz des Einzelnen ausschließlich als Sprachkompetenz hinsichtlich des Deutschen als Integrationsindikator angesehen werde. Deutsch werde also auch immer als etwas – als Erst-, Zweit-, Mutter-, Familiensprache oder ähnliches - gesprochen. Somit bekomme die Zuschreibung, Deutsch als Zweitsprache zu sprechen, eine spezielle Bedeutung. Sollte der Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ oder DaZ anfangs auf ein sprachdidaktisches Konzept, das didaktische Weiterentwicklungen bezüglich des anderen Sprachlernkontext berücksichtigt, verweisen, sei DaZ auch zur Markierung des Fremden geworden und zwar ohne zu unterscheiden, ob jemand zum Beispiel gerade erst nach Österreich gekommen ist und einen Kurs gemacht hat oder schon sehr lange hier ist und Deutsch vielleicht in der Umgebung, vielleicht in der Schule, gelernt hat. So sei DaZ nicht nur ein didaktisch sehr nützlicher, nicht zu unterschätzender Begriff, sondern bestätige und schaffe Nichtzugehörigkeiten und Ausgrenzung anhand der Differenzlinie zwischen Fremd-, Zweit- und Muttersprache. Der Begriff sei zugleich Anerkennung in einer Gesellschaft und zeige ein An-den-Rand-dieser-Gesellschaft-gerückt-Werden. Dirim und Pokitsch (2018) schlussfolgern, dass Sprachförderung, auch wenn ihr Gutes zu Grunde liegt, nicht nur gut ist, sondern auch über Zugehörigkeitsordnungen entscheidet und subjektivierend ist. So werde etwa die Bezeichnung „DaZ-Kind“ in der Schule zu einem hierarchisierenden Begriff, auch wenn dies nicht bezweckt wurde. Dirim und Pokitsch (2018) fassen zusammen: „‘DaZ‘ ist nicht allein ein linguistischer Begriff oder ein sprachdidaktischer, sondern auch ein sozialer, der auf der einen Seite Förderung

ermöglicht, auf der anderen Seite aber mit Inferiorisierungen der Zielgruppe einhergeht“ (S. 65 -66).

Dirim und Pokitsch (2018) beschreiben Lehrwerke als Teil eines institutionalisierten Wissens und somit als konstitutives Element dieses Wissenssystems. Kanonisiertes Zugehörigkeitswissen werde so stabilisiert. Zugehörigkeitsordnungen seien jedoch in den Lehrwerken nicht immer einfach zu erkennen. Dirim und Pokitsch (2018) nehmen eine Analyse eines österreichischen Lehrwerkes vor, um eben diese Zugehörigkeitsordnungen aufzuzeigen und Mechanismen des Fremdmachens zu zeigen. Sie können mittels Key Incident-Analyse des Übungsbeispiels „Eine Migrantin erzählt“ aus dem Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch – Österreich, B1“ von Schöte (2014) zeigen, dass in der Gegenüberstellung von Lebensmodellen am Beispiel einer Migrantin im Gegensatz zu einer „Österreicherin“ ein Spannungsfeld zwischen einer emanzipierten, gleichberechtigten und idealisierten Österreicherin und der unterdrückten Migrantin entsteht, das die Migrantin als anders und auf Grund ihrer als entwicklungsbedürftig antizipierten Kultur mit mangelnden Kompetenzen befähigt darstellt. So müssten sich die Migrantinnen, so könne man diese Übung interpretieren, aus patriarchalen Kontexten befreien, um sich dem Idealbild der emanzipierten Frau anzunähern, meinen die Autorinnen. Österreichische Frauen hingegen würden als emanzipiert idealisiert, ohne dass zum Beispiel Sexismus innerhalb der österreichischen Gesellschaft thematisiert werde. Die österreichische Gesellschaft werde als emanzipiert, modern und fortschrittlich dargestellt, während andere Kulturen als unaufgeklärt und rückständig konstruiert werden würden. Dirim und Pokitsch (2018) verorten hier einen an die koloniale Pädagogik anknüpfenden Bildungsauftrag, in dem der Migrant aus seiner Unaufgeklärtheit geführt werden soll, indem ihm zum Beispiel Demokratie, Gleichberechtigung und Toleranz gelehrt werden.

In dem Wunsch, Förderung ohne Othering und ohne Herstellung von Inferiorität zu ermöglichen, verweisen Dirim und Pokitsch (2018) auf die wichtige Rolle der Lehrenden und die Bedeutung der kritischen Reflexion und die diskursive Eingebundenheit, einer „involvierten Professionalität“ nach Messerschmidt (2011).

Als geeigneten Ansatz, um das Fach und die Deutschförderung zu beleuchten und kritisch zu reflektieren, schlagen Dirim und Pokitsch (2018) die Migrationspädagogik vor. Für die Reduzierung der angesprochenen Problematiken schlagen sie im Sinne der Migrationspädagogik eine subjektivierungskritische Verwendung von Fachbegriffen, eine

Gestaltung von Fördermaßnahmen ohne inferiorisierende Verbesonderung und eine Gestaltung von Maßnahmen ohne Exotisierung von Lernenden in schulischen DaZ-Fördermaßnahmen vor.

### 2.2.2. Ausgrenzung durch Sprachgebrauch

Die Macht des Diskurses und seine Definition als Machtphänomen wurde bereits an anderer Stelle dieser Arbeit behandelt. Wichtig ist es nun auch, auf die darin eingebundene Macht des Sprachgebrauchs, der Sprache allgemein und der verschiedenen Begriffe hinzuweisen.

Dirim (2017) verweist darauf, dass jede Bezeichnung eine symbolische Zuweisung an einen mehr oder weniger privilegierten Ort bedeute. Bei politisch sehr aktuellen Themen könnten Bezeichnungen auch Haltungen darüber ausdrücken, an welchen Ort jemand gehören sollte. Somit würden Bezeichnungsversuche und Bezeichnungen von Menschen auf die gesellschaftliche Ausdifferenzierung von rechtlichen oder auch symbolischen Zugehörigkeiten verweisen. (vgl. Dirim, 2017)

Konkret geht es in dem Artikel von Inci Dirim (2017) um die Bezeichnung „jemand hat einen Migrationshintergrund“ und die aktuell immer gebräuchlicher werdende Bezeichnung „jemand hat Migrationshintergrund“. Die Autorin geht der Frage nach, ob und worin der Unterschied dieser beiden Bezeichnungen liegt. Vorweg sei festzuhalten, dass der Begriff „Migrationshintergrund“ zwar in bestimmten Situationen hilfreich sein möge, aber generell kritisch zu betrachten sei, da er auf eine Art „Halbzugehörigkeit“ hinweise. Als harmlos sei der Begriff keineswegs einzuordnen, er konstatiere den Personen quasi eine Art Mangel in ihrer Biografie, etwas, das anders sei als bei „den anderen“. So würden auch Menschen als „mit Migrationshintergrund“ bezeichnet werden, die selbst in Österreich geboren seien und andere Länder nur aus dem Urlaub kennen würden. Der Begriff lege Menschen auf ihre Herkunft fest, schaffe Nichtzugehörigkeit und eine Differenzierung zwischen Menschen mit und Menschen ohne Migrationshintergrund. Oft werde der Begriff zudem unterschiedlich definiert und verwendet. (vgl. Dirim, 2017)

In Bezug auf die Bezeichnungen „jemand hat einen Migrationshintergrund“ und „jemand hat Migrationshintergrund“ nimmt Dirim (2017) eine syntaktische Analyse vor. Mit beiden Bezeichnungen, so Dirim (2017), wird ein Besitzverhältnis angezeigt. Das Objekt, der Besitz, „Migrationshintergrund“ werde mit einem Akkusativartikel oder einem Nullartikel

gekennzeichnet. Der Akkusativartikel zeige einen nicht näher bestimmten Besitz an, der durch den bestimmten Artikel und ein Attribut konkretisiert werden könnte (zum Beispiel „jemand hat den Migrationshintergrund Frankreich“). Dirim (2017) verweist darauf, dass das Verb „haben“ nicht nur einen Besitz ausdrückt, sondern auch (laut Duden) meint, dass ein bestimmter Sachverhalt für jemanden existiert. Weiterführend entstehe durch die Verwendung des Null-Artikels nach den Regeln des Deutschen eine feste Wendung. Zusammenfassend schlussfolgert Dirim (2017), dass „der Unterschied zwischen dem Ausdruck ‚jemand hat einen Migrationshintergrund‘ und ‚jemand hat Migrationshintergrund‘ darin besteht, dass mit dem letzteren der beiden Ausdrücke ein Besitz benannt wird, mit dem man ‚verschmolzen‘ ist, den man nicht mehr loswird.“ (S. 438). Durch die Verwendung des Nullartikels verschmelze das Subjekt mit dem Migrationshintergrund. „Damit wird der Migrationshintergrund symbolisch naturalisiert.“ (Dirim, 2017, S. 438). Das Subjekt scheine an einer inferioren gesellschaftlichen Hierarchieebene symbolisch fixiert. Was auch immer die Ursachen dafür sein mögen, aber dass der Migrationshintergrund ein soziales Konstrukt und als solches eine Erfindung sei, scheine in Vergessenheit zu geraten. Dirim (2017) plädiert für einen sorgsamen Gebrauch der Bezeichnung und dafür, ihn gegebenenfalls nicht zu verwenden. Bezeichnungen für Menschen sollten immer reflektiert, relativiert und erneuert werden, um inferior markierende Bezeichnungen zu vermeiden. (vgl. Dirim, 2017)

### **3. Konzepte und Realität - die Wertevermittlung**

Gegenwärtig wird viel über Werte diskutiert. Sie scheinen in aller Munde zu sein. Speziell politische Debatten sind immer wieder gekennzeichnet von einer Diskussion rund um Werte. Die Gesellschaft versucht sich oder sie wird über Werte versucht zu definieren, eine „Wertegemeinschaft“ wird ausgerufen. Auch der Integrationsdiskurs ist vom Sprechen über Werte geprägt. Es macht oft den Anschein, als wären politische EntscheidungsträgerInnen fest entschlossen, Österreich vor einem Werteverfall retten oder angeblich christliche Werte vor dem „Überlaufenwerden“ von angeblich fremden, oft „islamischen“ Werte bewahren zu wollen. Doch in kaum einer Debatte werden die angesprochenen Werte definiert. Es macht viel mehr den Anschein, als gäbe es einen allgemeinen Konsens über die Bedeutung und den Gehalt einzelner Werte, es scheint, als wären Werte etwas allgemein Gültiges. Es drängt sich jedoch die Frage auf, ob dem so ist, und was Werte eigentlich sind, wozu wir sie brauchen und warum sie gerade heute so wichtig zu sein scheinen. Was genau ist zum Beispiel gemeint, wenn in politischen Debatten von europäischen Werten gesprochen wird?

Das folgende Kapitel widmet sich der Wertevermittlung als österreichischer Integrationsmaßnahme. Um dies genauer betrachten zu können, scheint es mir notwendig, über Werte allgemein, philosophisch betrachtet, nachzudenken. Dazu sollen im ersten Unterkapitel verschiedene Herangehensweisen an den Wertebegriff vorgestellt werden, bevor im zweiten Unterkapitel die Wertevermittlung, wie sie im österreichischen Integrationsgesetz geregelt ist, mit allen Maßnahmen vorgestellt wird. Es folgt ein Unterkapitel über die Kritik in der Forschungsliteratur zur gängigen Praxis der Wertevermittlung und ein Unterkapitel, das alternative Konzepte vorschlagen möchte.

#### 3.1. Was sind Werte und wozu brauchen wir sie?

In vielen Debatten und Diskussionen werden Werte genannt, die es zu verteidigen gilt. Sie scheinen etwas allgemein Gültiges, etwas allgemein Gutes zu sein. Fast nie werden sie in den Diskussionen genauer definiert oder ihr Konzept hinterfragt, so als würde allgemeiner Konsens über ihre „guten Absichten“ herrschen. Es scheint, als wüssten alle ganz genau,

was mit diesem oder jenem Wert genau gemeint sei. Sie scheinen wie Fixsterne guten Handelns und eines guten Lebens über vielen Diskussionen zu schweben. Doch was sind Werte überhaupt?

### 3.1.1. Werte als Selbstbildungs- und Selbsttranszendenzenerfahrungen

Hans Joas (2006) geht davon aus, dass alle Menschen starke Wertbindungen haben. Sie seien intensiv, an unser Selbstbild gekoppelt und würden uns das Gefühl geben, „bei uns zu sein“. Wertbindungen hätten ein passives Moment: Wir wählen unsere Werte nicht, so Joas (2006). Wir würden zwar auf der Grundlage von Werten wählen, unsere Werte hätten wir aber nicht gewählt, wir seien von ihnen „ergriffen“. Werte seien etwas, das uns ergreife, das wir nicht direkt ansteuern könnten und das in uns ein Gefühl von Freiheit auslöse. Aufgrund der Annahme, dass man von Werten ergriffen sein muss, könnten Wertbindungen auch nicht direkt oder absichtlich erzeugt werden. Moralpredigten, so Joas (2006), seien ein besonders ineffektives Vorgehen der Werteerziehung.

Hans Joas (2006) unterscheidet auch zwischen Normen, Werten und Wünschen. Werte seien attraktiv, sie würden jemanden überhaupt erst auf die Idee bringen, etwas zu tun, sie seien konstitutiv. Normen hingegen seien restriktiv, Handlungsmöglichkeiten würden eingeschränkt werden. Bestimmte Möglichkeiten, die man eigentlich hätte, würden durch Gesetze und Gebote ausgeschlossen werden, so der Autor. Werte als Vorstellungen über das, was wünschenswert ist, seien abzugrenzen von Wünschen, den faktischen Wünschen, die sich auf Feststellbares beziehen würden. Daraus leitet Joas seine Definition des Wertes als „stark emotional besetzte Vorstellungen darüber, was eigentlich wahrhaftig des Wünschens wert ist“ (Joas, 2006, S. 3) ab.

Laut Joas (2006) gibt es kein Reich der Werte, diese gibt es nur, wenn sich jemand an sie gebunden fühlt. Werte würden in Erfahrungen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz entstehen, so der Autor. Starke emotionale Erfahrungen würden unserem Wertesystem zugrunde liegen. Selbstbildung beziehe sich auf Prozesse in der Kindheit, in denen sich ein Selbst als reflexives Verhältnis zu sich selbst in sozialen Beziehungen bilden würde. Wir würden uns mit den Werten der Personen identifizieren, mit denen wir uns im Prozess der Selbstbildung identifizieren. In der Pubertät finde eine Differenzierung statt zwischen der emotionalen Beziehung zu einer Person und der Reflexion ihrer Werte. Von da an würden sich Werte ändern und reflektiert werden. Hier verwendet Joas (2006) den Begriff der

Selbsttranszendenz, in der ein geformtes Selbst wertbezogene Transformationserfahrungen macht, von etwas ergriffen wird. Die Erfahrungen der Selbsttranszendenz, das Ergriffensein und Über-sich-Selbst-hinausgerissen-Werden, als wesentliches Merkmal der Entstehung von Wertbindungen führt Joas (2006) genauer aus und definiert sie. Hier sei auch auf „Die Entstehung der Werte“ von Hans Joas aus dem Jahr 1997 verwiesen.

Hans Joas (2006) führt aus, dass es philosophiegeschichtlich seit der griechischen Antike die Vorstellung und den Begriff des Guten, des objektiv Guten, gibt, nach dessen Erkenntnis immer wieder gefragt wurde. Der Begriff des Wertes habe dann Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts den Begriff des Guten abgelöst. Eine Pluralität von Sichtweisen auf das Gute könne damit ausgedrückt werden. Es werde mit dem Begriff des Wertes der Vorstellung Rechnung getragen, dass es nicht ein menschenunabhängiges Gutes gibt, das über allen schwebt, aber nur von manchen erkannt wird. Es gehe nicht darum, dass niemand mehr eine Vorstellung über das Gute hätte oder die anderen im Irrtum mit ihrer Vorstellung liegen würden, sondern darum, einzugestehen, dass für jeden oder jede Gruppe etwas anderes das unbezweifelbare Gute sei, dass es viele verschiedene Vorstellungen dazu gebe, so Joas (2006). Der Begriff des Wertes beinhalte eine Subjektivierung. Nietzsche meint, dass es in Anbetracht eines fehlenden allgemeingültigen Guten auch nicht die Möglichkeit gibt zu denken, dass wir in der Geschichte einen Zustand erreichen, der das eindeutig Gute realisiert. (vgl. Joas, 2006)

Hans Joas (2006) zieht aufgrund seiner Überlegungen Schlussfolgerungen für die Wertevermittlung. Der Autor meint, dass Wertevermittlung notwendig eine personale Dimension habe. Personen, die für ihre Überzeugungen einstehen und nicht nur davon reden würden, also Vorbilder oder Zeugen sind, wären dabei von besonderer Wichtigkeit. Außerdem hätte die institutionelle Rahmung von Wertevermittlungsprozessen große Bedeutung. Auch Institutionen selbst hätten Botschaften wie zum Beispiel auch Gebäude und deren Zustand. Joas (2006) gibt zu bedenken: „Alle Wertevermittlung ist leer, die nicht tatsächlich auf Erfahrungen Bezug nimmt.“ (S. 8). Hier bezieht sich Joas auf Erfahrungen, die sowieso gemacht werden, oder auf solche, die Erziehung oder Lernsituationen zu machen erlauben. Außerdem glaubt der Autor nicht an die Möglichkeit der Wertevermittlung durch einen separaten Werteunterricht. Es gäbe keinen wertfreien Unterricht, alles Erziehungsgeschehen und Fachliche habe eine Wertedimension. Außerdem, so Joas (2006), liege es nicht immer nur an der Technik der Vermittlung, wenn Wertevermittlung auf Schwierigkeiten stoße. Manchmal liege es auch an den Werten und deren Artikulation. Jede

Schwierigkeit solle dazu aufrufen nachzudenken, ob die Art und Weise der Artikulation der Werte glaubwürdig und überzeugend sei. (vgl. Joas, 2006)

Obwohl die Überlegungen von Hans Joas (2006) aus einem Kontext vor der aktuellen Debatte um Wertevermittlung in Bezug auf Integration und Integrationskurse und -prüfungen stammen, büßen gerade seine Überlegungen rund um die Wertevermittlung nicht an Aktualität ein. Fehler, die Joas (2006) in Bezug auf einen „Werteunterricht“ nennt, können auch in der heutigen Praxis der Wertevermittlung als österreichischer Integrationsmaßnahme gefunden werden.

### 3.1.2. Werte als Fiktionen

Andreas Urs Sommer (2016) nähert sich dem Wertebegriff anders als Hans Joas (2006) weniger aus einer „individuellen“ als aus einer gesellschaftlichen Perspektive und versucht Antworten auf Fragen wie zum Beispiel „Was ist ein Wert und wie ist er beschaffen?“, aber auch „Wozu und warum Werte?“ näher zu kommen. Der Autor hält fest, dass jede Gesellschaft ein Oben und ein Unten kennt, zum Beispiel als „gut“ und „böse“ bezeichnet. Die moderne Gesellschaft bediene sich der Werte, um ihr Oben und Unten, ihr Rechts und Links abzustecken. Der Begriff des Wertes sei philosophiegeschichtlich als junger Begriff zu bezeichnen, da er erst im 19. Jahrhundert entstanden wäre. Davor beschäftigte man sich mit dem Guten, dem Wahren und Schönen, so Sommer (2016).

Sommer (2016) definiert das Bewerten als etwas im Leben Unausweichliches. Leben hieße bewerten, also bestimmte Dinge vorzuziehen, Präferenzen zu haben. Bewerten sei im Grunde genommen auch nichts spezifisch Menschliches, beschreibe es ja nur das Abschätzen einer Sache nach eigenen Interessen. Es impliziere auch den Vergleich. „Kurzum: Bewerten ist ein Tun, ohne das animalisches (einschließlich menschliches) Leben nicht auskommt. Es strukturiert die Wirklichkeit des jeweils Wertenden, ordnet und teilt sie vergleichend ein nach Gesichtspunkten der Erstrebenswürdigkeit“ (Sommer, 2016, S. 14). Daraus folgt laut Sommer (2016), dass man, um bewerten zu können, keine Werte braucht. Es sei vielmehr umgekehrt: Wenn man eine Sache bewerte, schreibe man ihr einen bestimmten Wert, eine Eigenschaft zu. Wertungen seien bedürfnisgebunden, je nach Umständen bewerte man eine Sache. Werte gingen also nicht dem Bewerten voraus, sondern gingen aus dem Bewerten hervor. „Werte sind nicht vorausgesetzt, sondern abgeleitet. Sie sind nicht Prämissen, sondern die Resultate des Bewertens.“ (Sommer, 2016, S. 16). Werte

sein, laut Sommer (2016), personen- und perspektivengebunden. Andreas Urs Sommer (2016) grenzt seine Definitionen von denen ab, die versuchen, Werte als etwas Zeitloses und immer schon Gültiges anzusehen, die den moralischen Wert als etwas „an sich“ definieren, etwas, das dem Wohl aller dient. Sommer (2016) definiert die Wirklichkeit folgend als eine bewertete Wirklichkeit, „eine von unseren Bedürfnissen und Interessen ‚in Ordnung‘ gebrachte Wirklichkeit“ (Sommer, 2016, S. 23). Bewerten sei eine grundlegende und notwendige Vorgehensweise, zu der Menschen Abstand in der Reflexion nehmen könnten, aber trotzdem weiter notwendigerweise in der Lebenspraxis bewerten werden würden. (vgl. Sommer, 2016)

Sommer (2016) definiert Werte weiter als etwas Historisches und nicht als den Endpunkt der Kultur, wie sie oft verstanden werden. Er sieht die menschliche Welt als notwendig geschichtliche Welt, in der Veränderungen Wirklichkeit sind. Realität impliziere Vergänglichkeit. Werte seien historisch gewachsen, veränderbar und vergänglich und Sommer (2016) bezeichnet sie als Fiktionen, was ihre Existenz aber nicht ausschließe. Werte seien also dynamisch und würden mehr werden, sie würden nie alleine stehen – Werte seien nur im Gefüge mit anderen Werten und in der Einbindung in die Welt existent. Und sie seien vorläufig und in verschiedenen Wirklichkeiten vorhanden und existent. Werte seien der „Abschied vom absoluten Guten“ (Sommer, 2016, S. 84), sie würden Entweder-Oder-Entscheidungen, wie die zwischen „gut“ und „böse“, überwinden und Beziehungen herstellen und dynamisieren. Sommer (2016) kritisiert den momentan oft üblichen Gebrauch des moralischen Wertes als etwas Allgegenwärtiges, Unvergängliches und allgemein Gültiges, was nicht der faktischen Partikularität der Werte entspreche.

In Bezug auf die vorliegende Arbeit erweisen sich auch Andreas Urs Sommers Überlegungen zum momentanen, umfangreichen Wertebrauch und dem umfangreichen Sprechen über Werte als sehr interessant. Sommer (2016) beginnt seine Überlegungen damit, dass er festhält, dass Sprache erst dann verwendet werde, wenn Dinge non-verbal nicht mehr bewältigt werden könnten. Soziale Selbstverständlichkeiten hätten in der modernen Gesellschaft aufgehört zu funktionieren. Der schweigende Austausch funktioniere nicht mehr, eine bestimmte Moral, bestimmte Moralmuster seien nicht mehr selbstverständlich. Heute sei Vielfalt in unsere Gesellschaft eingezogen. Menschen mit unterschiedlicher moralischer Herkunft würden zusammenleben und es gebe daher einen vergrößerten Moralredebedarf. Als Beispiel für moralische Themen führt Sommer (2016) an, dass zum Beispiel muslimische Familien manchmal ihre Töchter nicht mehr zum Schwimmunterricht

schicken möchten oder dass ein atheistischer Vater das Kreuz aus dem Klassenraum verbannt haben möchte. Den so neu entstandenen Moralrebededarf sieht Sommer (2016) nicht als Moralzerfall, sondern vielmehr als Versuch, zwischenmenschliche Beziehungen über Moral zu regeln. Früher hingegen wurde dies vielmehr über die Androhung oder Durchführung von psychischer und physischer Gewalt, durch das Recht des Stärkeren, geregelt. Soziale Ausgrenzung war oft die „Bestrafung“. Da heute ein gewachsenes gemeinsames Moralfundament fehle und Machtverhältnisse nicht klar seien, also nicht klar sei, wer im Falle einer nicht-diskursiven Auseinandersetzung gewinnen würde, komme es zu Verhandlungen über die Moral. „Und dieser Moralrebededarf wird mit Vorliebe über Werte geführt. Werte sind die gängigen Münzen im alltäglichen Moraldiskurs.“ (Sommer, 2016, S. 88). Werte würden immer dann verwendet werden, so Sommer (2016), wenn Situationen kritisch werden und Entscheidungen anstehen würden oder wenn schon getroffene Entscheidungen eine Rechtfertigung brauchen würden. Hier würden dann Geschichten erzählt werden. Sommer fasst zusammen: „Nicht allgemeiner Niedergang und moralische Verwahrlosung zeugen und gebären die Werte, sondern der Rückgang moralischer Indifferenz.“ (Sommer, 2016, S. 88). Sommer (2016) führt diesen Rückgang moralischer Indifferenz auf zwei Aspekte zurück: zum einen auf eine Schärfung moralischen Bewusstseins. Als Beispiel führt er hier die Kinderarbeit oder die Geschlechterverhältnisse an, die lange keine Frage von Moral waren. Zum anderen auf die Vervielfältigung der moralischen Situationen, die durch konkurrierende, aber auch koexistierende Moralvorstellungen entstehen würden. „Modernität bedeutet Diversifikation der Lebenswirklichkeiten; moderne Menschen leben nicht mehr nur in einer, sondern in einer Mehrzahl von Welten.“ (Sommer, 2016, S. 89). Es bestehe Vermittlungsbedarf. Selbstverständlichkeiten hätten sich zwar nicht verringert, aber es gebe, im Vergleich zu einem idealisierten Früher, eine größere Zahl an Begebenheiten, die sich gegenüberstehen würden und einer Vermittlung bedürften, zu der die Routinen fehlen würden.

„Die möglichen Situationen zwischenmenschlicher Interaktion im Horizont unterschiedlicher Moralen haben sich vervielfältigt und damit auch die möglichen Konflikte. Deshalb herrscht Moralrebededarf, und er wird abgegolten, indem man sich über ‚Werte‘ austauscht und sich gegenseitig versichert, das eigene für den Anderen vielleicht befremdliche Tun sei an ‚Werte‘ gekoppelt. Im Konfliktfall wird also die natürliche Indifferenz des schweigenden Verkehrs moralischer Selbstverständlichkeiten aufgebrochen; man fühlt sich zu bewussten Entscheidungen genötigt. (...) Werte beruhigen, auch wenn sie einander womöglich grundsätzlich widersprechen. Sie stellen zwar die gedankenlose Indifferenz vor dem Ausbruch des

Konfliktes nicht wieder her, unterstützen aber das gemeinsame Finden einer neuen Indifferenz.“ (Sommer, 2016, S. 89).

Um den Unterschied zwischen Moral und Wert aufzuzeigen, meint Sommer: „Nimmt man Moral als großes Ganzes einer lebensbestimmenden Wirklichkeitsauffassung, wären Werte die Werkzeuge und Maschinen, mit denen dieses große Ganze das Leben konkret in Gang zu setzen vermag. Sie helfen dabei, eine praktische Wirklichkeitsauffassung in kleine Münze umzusetzen, statt bei der Allgemeinheit abstrakter Prinzipien zu bleiben.“ (Sommer, 2016, S. 90).

Auf die Frage, wo und wann Werte im Sprachgebrauch verwendet werden, meint Sommer (2016), dass sie zum Beispiel als Legitimation oder als unbedingt geltend gegen Begründungsansprüche verwendet werden, dass sie gebraucht werden, wenn Gruppen sich unterscheiden wollen oder um zu vergemeinschaften. Die heute oft beschworene Wertegemeinschaft sieht Sommer (2016) unter dem Aspekt kritisch, dass dieser Begriff zwar davon ausgehe, dass eine Gruppe von Menschen sich über geteilte Werte definiere, dass diese Verständigung allerdings immer nur ein Wort betreffe und nicht dieselbe Sache, da unter einem Wort, zum Beispiel „Freiheit“, unterschiedliche Menschen Unterschiedliches verstehen würden. Und folgend:

„Beobachten kann man oft genug, dass ‚Wertegemeinschaft‘ nicht da beschworen wird, wo die Menschheit als Ganze in den Blick genommen werden soll, sondern dort, wo man andere Menschen ausschließen will, die dieser Gemeinschaft nicht angehören sollen. Die ‚europäische Wertegemeinschaft‘ wird aufgerufen, wo man sich gegen orientalische Gotteskrieger oder amerikanische Investoren verwahrt. Man statuiert dabei nicht die friedliche Koexistenz verschiedener, distinkter Wertegemeinschaften, sondern suggeriert, von einer Wertegemeinschaft könne eigentlich anderswo nicht die Rede sein – da herrsche nur wüstes Wertechaos. Selbsterklärte Wertegemeinschaften tendieren dazu, sich selbst absolut zu setzen und unbedingt recht behalten zu wollen.“ (Sommer, 2016, S. 94)

Sommer (2016) antwortet auf die Frage, warum wir Werte brauchen, obwohl sie Fiktionen sind und es sie eigentlich nicht gibt, dass wir Fiktionen brauchen. Fiktionen seien nämlich wandelbar und anpassungsfähig an unsere Bedürfnisse, die sich selbst auch ändern würden. Da Werte in ihrem Begriff, ihrer Geltung und ihrem Gebrauch flexibel seien, seien sie leistungsstärker als zum Beispiel Prinzipien oder Pflichten. „Werte sind gemacht. Von uns, für uns.“ (Sommer, 2016, S. 163). Werte seien dynamisch, würden verbinden, das Gute vervielfältigen, Freiheit schaffen, sie seien Ausdruck von Individualisierung und Demokratisierung, sie würden zulassen, dass der binäre Code von Gut und Böse wegfallt

und jedem Einzelnen große Vielfalt zur eigenen Wahl offenstehe, sie würden Gemeinschaften bilden und der Gruppenkonstitution ebenso dienen wie der Subjektconstitution, um nur einiges an Eigenschaften zu nennen, deren Chancen es neben der schwierigen bereits genannten Aspekte zu schätzen gelte. Werte seien relativ und darin liege auch ihre Stärke. Für moderne Gesellschaften seien sie typisch und auch unentbehrlich, da sie nicht „auf Wahrheit gepolt sind“ (Sommer, 2016, S. 173). Werte sind laut Sommer (2016) Projektionsflächen, die notwendig sind, weil unterschiedliche Menschen zusammenfinden müssen. Wir würden Werte erfinden, um uns in der Welt zurechtzufinden. Dadurch würden sie immer auch eine soziale Dimension besitzen. (vgl. Sommer, 2016)

In einem Interview der Tageszeitung „Der Standard“ wurde Andreas Urs Sommer 2017 zur aktuellen Wertedebatte befragt und dieser meint, dass das Reden über Werte der sehr hilfreichen und sinnvollen Selbstvergewisserung einer Gesellschaft diene und dass somit die aktuelle Wertedebatte damit zusammenhänge, dass die Gesellschaft den Eindruck gewinne, bestimmte Ideen seien nicht mehr selbstverständlich. Dass Menschen mit scheinbar anderen Wertvorstellungen in unserer Gesellschaft sind, gebe den Anlass, uns über unsere gemeinsamen Werte zu verständigen. Sommer betont in dem Interview (Der Standard, 2017), dass es wichtig sei, die eigenen Wertpositionen klar zu markieren und eigene Werte nicht einfach so preiszugeben. Trotzdem sieht der Philosoph nicht die Gefahr, an die Teile der Öffentlichkeit zu glauben scheinen, dass man sich unter Wert verkaufe. Es gebe genaue gesetzliche Rahmenbedingungen in einem bestimmten Wertekontext und Gesetze, die alles jenseits hart verfolgen würden. Dass die Wertedebatte heute oft im vorgeschriebenen Alltagsleben anknüpfe, sieht Sommer (Der Standard, 2017) darin begründet, dass diese Dinge oft nicht kodifiziert werden könnten und für viele selbstverständlich seien. Hier plädiert Sommer (Der Standard, 2017) dafür, der gesellschaftlichen Entwicklung Raum zu lassen. So zum Beispiel empfinde er es merkwürdig, vorschreiben zu wollen, welche Begrüßungsform – hier der Handschlag – als gängige, richtige Variante zu verstehen sei. Dabei gerate aus dem Blick, dass es in weiten Teilen der Bevölkerung darüber sowieso keine Einigkeit gebe und viele unterschiedliche, auch generationenabhängige Praxen bestehen würden. Dass unterschiedliche Personen unterschiedliche Nähe und Distanz zulassen wollten, also gerade eben mit Küsschen oder gerade eben nur mit Handschlag begrüßt werden wollten, schein legitim und nicht abhängig von Religion oder Herkunft. Das zu einem Unterscheidungsmerkmal zu machen, sei sehr problematisch. Generell könne man hier auf den Unterschied zwischen integrativen Werten und solchen, die ausschließen sollen,

verweisen, so Sommer (Der Standard, 2017). Hier nennt Sommer (Der Standard, 2017) ein Beispiel: Zu sagen, dass man sich hier die Hände gibt, dass man es hier richtig mache und andere Praktiken falsch wären, sei ausschließend und emotionsgeladen. Wenn hingegen die deutsche Kanzlerin davon spreche, dass wir ein Europa der Werte seien, sei das der politische Versuch, alle mitzunehmen. (vgl. Der Standard, 2017)

Andreas Urs Sommer (Der Standard, 2017) plädiert für einen „selbstbewussten Werterelativismus“ und verweist nochmals darauf, dass wir immer selbst wertsetzend seien und uns als Individuen aber auch als Gruppe für Werte entscheiden würden, wissend, dass sie jetzt für uns das Richtige seien, aber aus einer anderen Perspektive oder später auch ganz anders beurteilt werden könnten. Wir würden unsere Werte natürlich zu verteidigen versuchen, sollten aber nicht daran glauben, dass diese Werte die letzte übernatürliche Sicherheit seien, die wir eigentlich nicht brauchen würden und nach der wir auch nicht streben sollten. Der Standard-Artikel von 2017 geht auch der Frage nach christlichen Werten und der Überlegung nach, warum der Wertediskurs vor allem von politisch rechts geführt wird. Andreas Urs Sommer meint dazu, dass früher Werte das Kampfmittel eines konservativen Milieus gegen Neuerungen waren, das Mittel gegen den vermeintlich drohenden Untergang. Jetzt habe sich die Wertedebatte stark verbreitet und sei auch in linken und linksliberalen Milieus akzeptiert. Man habe, so Sommer, den Konservativen die Wertewaffe aus der Hand genommen. (vgl. Der Standard, 2017)

Natürlich ist mit den Überlegungen zu Werten auch immer ein Nachdenken über die Abgrenzung zu Normen verbunden. Werte sind häufig eine wichtige Grundlage für Normen und Gesetze in einer Gesellschaft. Im Gegensatz zu Werten, die starke Handlungsempfehlungen darstellen, sind Normen ein strenges Regulativ. Sie „verpflichten Adressaten ausnahmslos und gleichermaßen zu einem Verhalten, das generalisierte Verhaltenserwartungen erfüllt, während Werte als intersubjektiv geteilte Präferenzen zu verstehen sind“ (Habermas, 1998, S. 311).

Zusammenfassend soll hier festgehalten werden, dass Werte Fiktionen sind. Es gibt keinen Wertehimmel, Werte sind keine Fixsterne, an denen man sich, egal ob individuell oder gesellschaftlich, immer gleich orientieren kann. Werte sind von uns gemacht, Menschen sind selbst wertsetzend und Werte entstehen im Bewerten. Sie sind personen- und

situationsabhängig, geschichtlich entstanden und notwendigerweise einer steten Veränderung unterworfen. Sie sind etwas Relatives, „das von Subjekten in Kommunikations- und Selbstreflexionsprozessen ausgehandelt wird.“ (Hofer-Robinson, 20018, S. 12). Werte müssen erfahren und gesellschaftlich ausverhandelt werden. Sie haben eine soziale Dimension und können nicht verordnet werden. Werte bilden keinen Ist-Zustand der Gesellschaft ab, sie sind von uns erdacht. Werte bringen Ordnung in unsere Wirklichkeit und haben die Aufgabe, Gesellschaften zu strukturieren und helfen uns, uns in der Welt zurechtzufinden. Sie sind handlungsleitend. Sie orientieren sich, je nach Perspektive, am größten Wohl und sind akzeptiert und es besteht weitgehend Einigkeit, auch wenn sie unklar bleiben. Werte zielen auf ein möglichst ideales Handeln, aber können nicht mit richtigem Handeln gleichgesetzt werden. Sie dienen der Identitätsbildung und haben eine soziale Dimension. Sie sind aber trotzdem diffus und dynamisch, nicht klar umgrenzt und wahr und darin liegt auch ihre Stärke. Sie sind Projektionsfläche, die jedem eine große Freiheit bieten. Sie setzen das „Gute“ nicht absolut, sondern lassen verschiedene Sichtweisen zu. Gesellschaften und Gruppen brauchen ebenso wie jedes einzelne Individuum Werte, um zueinander zu finden. Werte sind für moderne Gesellschaften passend, da sie das „Gute“ nicht absolut setzen. Werte bilden oft eine Grundlage für Normen und Gesetze in einer Gesellschaft. Trotz des großen Potenzials werden Werte auch häufig ausgrenzend anstatt einbeziehend verwendet. „Wertegemeinschaften“ werden häufig dann postuliert, wenn „die anderen“ abgegrenzt werden sollen, wenn ihnen unterstellt werden soll, keine oder falsche Werte zu haben. Dieses Vorgehen widerspricht der Idee und dem Wesen der Werte und sollte kritisch betrachtet werden. Werte werden weiters häufig benutzt, um hegemoniale Verhältnisse zu verstärken, aufrechtzuerhalten.

So schreibt auch Michael Hofer-Robinson (2018):

„Wir können abwägen, ob wir einem Wert folgen möchten oder nicht und wir können problemlos mit Menschen in einer Gemeinschaft leben, mit denen wir nicht alle Werte teilen. Die Idee einer Werte-Gemeinschaft ist nur zu gewissem Grade realisierbar und wie jede große vermeintlich homogene Gemeinschaft eine Imagination, da wir es stets mit einer Vielzahl an Werten und Wertauffassungen zu tun haben“. (S. 12f)

Debatten und Diskussionen um Werte nehmen zu, da in einer modernen Gesellschaft viele unterschiedliche Werte mit unterschiedlichen Sichtweisen aufeinander treffen und dadurch nach Sommer (2016) ein erhöhter Moralrebedarf entstehe.

### 3.2. Die Wertevermittlung als österreichische Integrationsmaßnahme

Mit dem Beschluss des österreichischen Integrationsgesetz 2017 rückt die Wertevermittlung in Form von Werte- und Orientierungskursen, aber auch als verpflichtender Teil der Sprachkurse und schlussendlich abgefragt und kontrolliert durch die verpflichtenden Integrationsprüfungen immer mehr in den Fokus und in die öffentliche Debatte. Obwohl die Wertekurse auch schon vor dem Integrationsgesetz im „50 Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich“ des Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA, 2015) formuliert und definiert sind und die Kurse tatsächlich auch schon abgehalten wurden, werden sie durch das Integrationsgesetz genauer geregelt und institutionalisiert. Das Entstehen der sogenannten Wertefibel „Zusammenleben in Österreich – Werte, die uns verbinden“ des BMEIA und deren Folgeunterlage, die Lernunterlage „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“ des BMEIA vom Jahr 2016, werfen die Frage nach den darin vermittelten Werten und deren Definition auf. Welche Werte sind es, die uns angeblich verbinden?

Die Wertevermittlung als österreichische Integrationsmaßnahme richtet sich an Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie an rechtmäßig in Österreich niedergelassene Drittstaatsangehörige. Es besteht ein dichtes Geflecht aus Gesetzen und Verordnungen, Maßnahmen, Zuständigkeiten und Umsetzungen. Die vorliegende Arbeit richtet ihren Fokus auf die Wertevermittlung und hier im Speziellen auf die Maßnahmen für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie AsylwerberInnen, da Personen aus dieser Zielgruppe auch in den Interviews des anschließenden empirischen Teils zu Wort kommen sollen. Die Wertevermittlung für Drittstaatsangehörige wird vor allem in Bezug auf das Integrationsgesetz kurz umrissen.

Im Folgenden soll nun zuerst ein Blick auf die Rahmenbedingungen der Wertevermittlung geworfen werden. Sowohl die österreichische Gesetzeslage als auch deren praktische Umsetzung in Form von Lernunterlagen und Curricula sollen betrachtet werden. Im Unterkapitel 3.3. geht es dann um eine Analyse und Kritik der dargestellten Maßnahmen.

### 3.2.1. Der 50 Punkte-Plan und das Integrationsgesetz

Noch vor dem Inkrafttreten des Integrationsgesetzes 2017 wurde im Jahr 2015 der „50 Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich“ vom Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) erstellt, der auf dem „Nationalen Aktionsplan für Integration“ (NAP.I) des Bundesministerium für Inneres (BMI) aus dem Jahr 2010 aufbaut. Der NAP.I setzt sich als Zielgruppe nach eigener Definition die Gesamtgesellschaft und zählt noch zusätzlich in Österreich dauerhaft niedergelassene ausländische StaatsbürgerInnen, Menschen mit Migrationshintergrund mit und ohne österreichische Staatsbürgerschaft und österreichische StaatsbürgerInnen, die im Ausland geboren wurden auf (vgl. BMI, 2010). Im Gegensatz dazu bezieht sich der „50 Punkte-Plan“ eben auf die Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten. In der Präambel des „50 Punkte-Plans“ wird gleich zu Beginn festgehalten: „Die Integration von anerkannten Flüchtlingen stellt eine wachsende Herausforderung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Sicherung des sozialen Friedens in Österreich dar.“ (BMEIA, 2015b, S. 4). Es folgen Zahlen und Daten zu den Asylanträgen, die die Dringlichkeit und Herausforderungen unterstreichen sollen. „Integration im Allgemeinen und die von Flüchtlingen im Besonderen ist eine bedeutsame Herausforderung, aber auch eine gestalt- und schaffbare Aufgabe, die eine gesamtgesellschaftliche Kraftanstrengung voraussetzt und dem Gemeinwohl, nicht aber partikularen Sonderinteressen verpflichtet ist.“ (BMEIA, 2015b, S. 5), so weiter der „50 Punkte-Plan“. Integration geschehe nicht einfach von selbst, Österreich habe das aus seiner Integrationsgeschichte gelernt (vgl. BMEIA, 2015b). Der grundlegende Rahmen müsse vorgegeben werden, denn „die Frage nach dem ‚Wo hinein gilt es sich zu integrieren?‘ kann nicht im Ermessen der Einzelperson liegen.“ (BMEIA, 2015b, S. 5). Da Österreich besonders für Flüchtlinge viel zu bieten habe, hält der „50 Punkte-Plan“ gleich darauf fest, welche Erwartungshaltungen hier gegeben seien: „Dieses Geben des europäischen Rechts- und Wohlfahrtsstaats ist allerdings wie für alle BewohnerInnen auch für die Neuankommenden mit einer Gegenleistung verbunden, was sowohl im Interesse der Flüchtlinge als auch der Gesamtgesellschaft ist. Integration ist keine Einbahnstraße.“ (BMEIA, 2015b, S. 5) Ziel der Integration sei die rasche Selbsterhaltungsfähigkeit, die „Integrationsleistung“ stelle eine legitime Erwartungshaltung dar und sei vom Staat „einzufordern“. Der Staat schaffe die Rahmenbedingungen, um die „Leistungserbringung“ zu ermöglichen (vgl. BMEIA, 2015b).

Im Folgenden formuliert der „50 Punkte-Plan“ verschiedene Maßnahmen in den Bereichen Sprache und Bildung, Arbeit und Beruf, Rechtsstaat und Werte, Gesundheit und Soziales, interkultureller Dialog, Sport und Freizeit, Wohnen und die regionale Dimension der Integration und allgemeine strukturelle Maßnahmen. Zielgruppe sind die anerkannten Flüchtenden und die Mehrheitsbevölkerung. Zum Thema der vorliegenden Arbeit lässt sich im Bereich „Sprache und Bildung“ ein interessanter Aspekt finden. Hier wird unter dem Punkt „Schulsystem“ die Kategorie „Schulen zur Wissensvermittlung in der Flüchtlingsintegration nutzen“ formuliert. Da Kinder und Jugendliche auf Grund der „Flüchtlingsströme“ viele Fragen hätten, soll „anhand der Vermittlung von Zahlen, Daten und Fakten eine verbesserte Wahrnehmung und evidenzbasiertes Wissen über die Herkunftsländer der MitschülerInnen mit Fluchthintergrund geschaffen werden.“ (BMEIA, 2015b, S. 10).

Im Bereich „Rechtsstaat und Werte“ wird die Wertevermittlung wie folgt argumentiert:

„Im Zuge der Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten zeigt sich die Notwendigkeit, die verfassungsrechtlich begründete Werteordnung Österreichs von Beginn an umfassend zu vermitteln. Österreich hat einen fest etablierten Wertekanon, der nicht verhandelbar ist. Ein Verständnis dafür, auf welchen verbindlichen Werten das Zusammenleben in Österreich basiert, ist die Grundlage für einen gelungenen Integrationsprozess.“ (BMEIA, 2015b, S. 14)

Das Kursformat der Orientierungs- und Wertekurse soll als Erstorientierung dienen und einen Überblick über das Leben in Österreich bieten, „Grundwerte des Zusammenlebens (u.a. Demokratie, Rechtsstaat, Gleichberechtigung von Mann und Frau), aber auch Informationen über Umgangsformen und Verhaltenskodizes aufzeigen“ (BMEIA, 2015b, S. 14). Der Kurs solle vermitteln, was die Gesellschaft erwarte und was unverhandelbar sei (vgl. BMEIA, 2015b). „Dieser Grad der Integration (u.a. Sprachkenntnisse, Kenntnisse der Werte und der Gesellschaftsordnung) fließt auch in Verfahren zu Rückkehrentscheidungen ein.“ (BMEIA, 2015b, S. 14) Außerdem solle die Wertevermittlung auch stärker in Sprachkursformate integriert werden, Sprachbildung müsse noch mehr als Wertebildung verstanden werden (vgl. BMEIA, 2015b). „Somit können die Wertschätzung für diese Grundrechte und Freiheiten samt ihrer Grenzen und in Folge die Loyalität zu Österreich gestärkt werden“ (BMEIA, 2015b, S. 15). Unter der Überschrift „Lernräume für Werteorientierung an Schulen“ findet sich die Forderung nach einem verpflichtenden Unterrichtsfach „Politische Bildung“. Eine pluraler werdende Gesellschaft werfe viele Fragen auf und es sei notwendig, frühzeitig „Werthaltungen zu Demokratie,

Menschenrechten und zu einem Zusammenleben in Freiheit und gegenseitiger Verantwortung zu vermitteln“ (BMEIA, 2015b, S. 15). Ebenfalls finden sich Ideen zu einem verpflichtenden Ethikunterricht für diejenigen, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen. Der „50 Punkte-Plan“ bemerkt dazu: „Dies wäre vor allem für SchülerInnen aus anderen Kulturkreisen, wie zum Beispiel Flüchtlingskinder, wichtig“ (BMEIA, 2015b, S. 15).

Die Betrachtung anderer Bereiche des 50 Punkte-Plans soll hier ausgeklammert werden, um den Fokus der vorliegenden Arbeit nicht zu verlieren.

Das österreichische Integrationsgesetz (IntG) regelt seit Juni 2017 die Rahmenbedingungen für die „Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft“ (IntG). Die Novellierung 2019 zum Beispiel regelte eine Anpassung der Integrationspflichten an das Sozialhilfe-Grundsatzgesetz. Als Grundlage für folgende Ausführungen zum Integrationsgesetz dient die konsolidierte Fassung des „Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft“ vom 21.01.2020.

Das Integrationsgesetz definiert sein Ziel in der „raschen Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen in die österreichische Gesellschaft durch das systematische Anbieten von Integrationsmaßnahmen (Integrationsförderung) sowie durch die Verpflichtung, aktiv am Integrationsprozess mitzuwirken (Integrationspflicht).“ (§ 1, Abs 1, IntG). Und weiter:

„Österreichs liberales und demokratisches Staatswesen beruht auf Werten und Prinzipien, die nicht zur Disposition stehen. Diese identitätsbildende Prägung der Republik Österreich und ihrer Rechtsordnung ist zu respektieren. Sie bildet die Grundlage für das friedliche Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft und damit für den Zusammenhalt der Gesellschaft in Österreich. Dies zu wahren ist ebenfalls Ziel dieses Bundesgesetzes.“ (§1, Abs 2, IntG)

Integration wird als gesamtgesellschaftlicher Prozess definiert, „dessen Gelingen von der Mitwirkung aller in Österreich lebenden Menschen abhängt und auf persönlicher Interaktion beruht.“ (§2, Abs 1, IntG). „Insbesondere“ müssten sich die Zugewanderten aktiv an diesem Prozess beteiligen, Integrationsmaßnahmen wahrnehmen und „die Grundwerte eines europäischen demokratischen Staates anerkennen und respektieren.“ (§2, Abs 1, IntG). Auch

alle staatlichen Institutionen müssten einen Beitrag im Rahmen ihrer Zuständigkeit leisten und so Integrationsmaßnahmen anbieten. Integration erfordere ein abgestimmtes Vorgehen aller Akteure und „setzt einen aktiven Beitrag jeder einzelnen Person in Österreich im Rahmen ihrer eigenen Möglichkeiten voraus.“ (§2, Abs 1, IntG). Und weiter:

„Integrationsmaßnahmen sollen zur Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich befähigen. Zentral sind dabei die Teilhabe durch Erwerbsarbeit, der Zugang zu und die Annahme von Bildungsangeboten, die Gleichstellung der Geschlechter und das rasche Erreichen der Selbsterhaltungsfähigkeit. Der Erhalt der österreichischen Staatsbürgerschaft soll den Endpunkt eines umfassenden Integrationsprozesses darstellen.“ (§2, Abs 2, IntG).

Das Integrationsgesetz regelt die Sprachkurse, verpflichtenden Werte- und Orientierungskurse sowie die verpflichtenden Integrationsprüfungen für Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte und Drittstaatsangehörige. Es regelt die Integrationsmaßnahmen und -förderungen, aber auch die Integrationspflichten. Sowohl in Bezug auf die Sprachförderung als auch auf die Wertekurse unterscheidet das Gesetz Maßnahmen und Regelungen für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte auf der einen Seite und Drittstaatsangehörige auf der anderen Seite.

Asylberechtigt ist jemand, der in Österreich einen Antrag auf internationalen Schutz gestellt hat und glaubhaft machen kann, dass ihm oder ihr im Herkunftsstaat Verfolgung gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention droht (vgl. §3 AsylGesetz). Subsidiär schutzberechtigt ist vereinfacht gesagt jemand, der keinen Status eines Asylberechtigten bekommen hat oder dieser aberkannt wurde, dessen Rückkehr jedoch eine Bedrohung seines/ihrer Lebens mit sich bringen würde (vgl. §8 AsylGesetz). Das Integrationsgesetz hält fest, dass das BMEIA für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte ab dem vollendeten 15. Lebensjahr Deutschkurse zur Verfügung stellen muss, die von der Alphabetisierung bis mindestens Sprachniveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen reichen. Diese Deutschkurse müssen verpflichtend Werte- und Orientierungswissen beinhalten und werden vom Österreichischen Integrationsfonds abgewickelt, der sich dafür Kursträgern bedienen kann. Ebenso muss das BMEIA Werte- und Orientierungskurse für diese Personengruppe zur Verfügung stellen, deren Abwicklung ebenfalls der Österreichische Integrationsfonds vornimmt. In §5, Abs 3 des Integrationsgesetzes findet sich eine Definition des Inhaltes der Werte- und Orientierungskurse, die wie folgt lautet:

„Im Rahmen der Werte- und Orientierungskurse sind den Teilnehmern die demokratische Ordnung und die sich daraus ableitbaren Grundprinzipien (grundlegende Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung) sowie die Regeln eines friedlichen Zusammenlebens zu vermitteln. Die Würde des Menschen, die Gleichberechtigung aller Menschen und das Recht jedes Einzelnen auf ein selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben sind als solche grundlegenden Werte jedenfalls zu behandeln.“ (§5, Abs 3, IntG)

Auch die Curricula der Deutschkurse müssen die Inhalte der Werte- und Orientierungskurse beinhalten. Dazu muss der Österreichische Integrationsfonds entsprechende Curricula für die Sprachniveaus A1 bis B2 den Kursträgern zur Verfügung stellen.

Für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte gibt es eine verpflichtende Integrationserklärung, in der sie sich „zur Einhaltung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung“ (§6, Abs 1, IntG) verpflichten. Sie unterliegen außerdem „der Pflicht zur vollständigen Teilnahme, Mitwirkung und zum Abschluss der angebotenen und zumutbaren Kursmaßnahmen gemäß den §§4 und 5.“ (§6, Abs 1, IntG).

Anders regelt das Integrationsgesetz die „Sprachförderung und Orientierung“ (IntG) für rechtmäßig niedergelassene Drittstaatsangehörige. Drittstaatsangehöriger ist „ein Fremder, der nicht EWR-Bürger oder Schweizer Bürger ist“ (§ 2, Abs 1, NAG) und rechtmäßig niedergelassen ist (vgl. § 2, Abs 2, NAG). Anders als für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte, die zu einer Integrationserklärung verpflichtet sind, gibt es für rechtmäßig niedergelassene Drittstaatsangehörige die Integrationsvereinbarung. Sie dient der Integration und zielt drauf ab, Drittstaatsangehörige „zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen. Im Rahmen dieser Vereinbarung sind Drittstaatsangehörige verpflichtet, Kenntnisse der deutschen Sprache sowie der demokratischen Ordnung und der daraus ableitbaren Grundprinzipien zu erwerben.“ (§7, Abs 1, IntG). Gemäß dem Gesetz gibt es eine Kostenbeteiligung. Die Integrationsvereinbarung besteht aus zwei Modulen. Modul 1 dient dem Erwerb des Sprachniveaus A2 und „der Vermittlung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung;“ (§7, Abs 2, IntG). Modul 2 dient dem Erwerb des Sprachniveaus B1 und „der vertieften Vermittlung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung.“ (§7, Abs 2, IntG). Weiters regelt das Integrationsgesetz die Erfüllungspflicht beider Module im Kontext von Aufenthaltstiteln. Zur Erfüllung von Modul 1 und 2 dienen auch die Integrationsprüfungen. Diese werden bundesweit vom Österreichischen Integrationsfonds nach einem einheitlichen Maßstab durchgeführt. Die

Integrationsprüfung für Modul 1 und 2 umfasst jeweils Sprach- und Wertehalte. Die Prüfung stellt außerdem fest, ob der/die Drittstaatsangehörige „über Kenntnisse der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung der Republik Österreich verfügt“ (§11, Abs 2, IntG) in Modul 1 oder ob der/die Drittstaatsangehörige in Modul 2 „über vertiefte Kenntnisse der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung der Republik Österreich verfügt.“ (§12, Abs 2, IntG)

Integrationskurse im Rahmen der Integrationsvereinbarung dienen der Vorbereitung auf die Integrationsprüfung zur Erfüllung des Modul 1. Diese sollen das Erreichen des Sprachniveaus A2 ermöglichen und werden von zertifizierten Kursträgern durchgeführt. Neben der Vermittlung von Sprache müssen sie außerdem Kenntnisse von „Themen des Alltags mit staatsbürgerschaftlichen Elementen und Themen zur Vermittlung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung“ (§13, IntG) enthalten, „um den rechtmäßig niedergelassenen Drittstaatsangehörigen zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen.“ (§13, IntG)

Außerdem kann rechtmäßig niedergelassenen Drittstaatsangehörigen Integrationsförderung gewährt werden. Der Österreichische Integrationsfonds kann mit ihnen „Orientierungsgespräche führen, spezielle Integrationserfordernisse identifizieren und konkrete Schritte zur Integrationsverbesserung empfehlen.“ (§16, Abs 2, IntG). Als Maßnahmen zur Integrationsförderung werden Sprachkurse, Kurse zur Aus- und Weiterbildung, Veranstaltungen zur Einführung in die österreichische Kultur und Geschichte, gemeinsame Veranstaltungen mit österreichischen StaatsbürgerInnen zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses und sonstige Leistungen des Österreichischen Integrationsfonds genannt.

Wie schon bei den Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten hält das Integrationsgesetz fest, dass das BMEIA für Drittstaatsangehörige Werte- und Orientierungskurse zur Verfügung stellen muss, deren Abwicklung durch den Österreichischen Integrationsfonds durchgeführt wird. Der Inhalt dieser Kurse wird wie folgt definiert: „Im Rahmen der Werte- und Orientierungskurse sind den Teilnehmern Kenntnisse über die österreichische Kultur und Geschichte, die österreichische Rechtsordnung sowie Grundsätze des österreichischen Sozialstaates zu vermitteln.“ (§16, Abs 3, IntG).

Unter dem Titel „Zertifizierung von Kursträgern“ definiert das Integrationsgesetz noch einmal den Inhalt der Deutschkurse, für die der Österreichische Integrationsfonds Kursträger

zertifizieren kann. So enthalten die Kurse die Vermittlung der Sprache auf Basis des Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen sowie „Themen des Alltags mit staatsbürgerschaftlichen Elementen und Themen zur Vermittlung der Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung“ (§16b, Abs 1, IntG). Die Kurse sollen „zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich befähigen“ (§16b, Abs 1, IntG).

Außerdem regelt das Integrationsgesetz seit 2019 Sprachnachweise und Integrationspflichten gemäß dem Sozialhilfe-Grundsatzgesetz. Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie Drittstaatsangehörige, die Leistungen der Sozialhilfe in Anspruch nehmen, verpflichten sich im Rahmen der Integrationserklärung zur Einhaltung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung und unterliegen der Pflicht zur Absolvierung einer B1-Integrationsprüfung des Österreichischen Integrationsfonds sowie der vollständigen Teilnahme, Mitwirkung und des Abschlusses eines Werte- und Orientierungskurses. (vgl. §16c, §16d, IntG).

Zusätzlich zum Integrationsgesetz regeln einzelne Verordnungen die genaue Durchführung der Sprach-, Werte- und Orientierungskurse sowie Zertifizierungen.

Das Integrationsgesetz regelt weiter den Expertenrat für Integration und den Integrationsbeirat, das Integrationsmonitoring und die Integrationsforschung sowie Straf- und Schlussbestimmungen. Für die vorliegende Arbeit sind diese Bestimmungen nicht unmittelbar bedeutsam und werden daher vernachlässigt.

### 3.2.2. Lernunterlagen und Rahmencurricula

Im Jahr 2015 gab das BMEIA die Broschüre „Zusammenleben in Österreich. Werte, die uns verbinden“ heraus, die in Folge in der öffentlichen Debatte heftig diskutiert und kritisiert wurde. Diese Broschüre definiert unter dem Slogan „1 Grundlage, 6 Prinzipien, 18 Werte“ die Werte als Grundlage des Zusammenlebens, auf denen die Bundesverfassung aufbaue (vgl. BMEIA, 2015a). „Gemeinsame Werte geben der Vielfalt Zusammenhalt.“ (BMEIA, 2015a, S. 4). Als Grundlage nennt die Broschüre die Menschenwürde, die sechs Prinzipien sind Freiheit, Rechtsstaat, Demokratie, Republik, Föderalismus und Gewaltenteilung. Die Werte sind Selbstbestimmung, Verantwortlichkeit, Selbstdisziplin, Gerechtigkeit, Anerkennung, Respekt, Teilnahme, (Kultur-)Bildung, Offenheit, Gemeinwohl,

Einsatzbereitschaft, Freiwilligkeit, Vielfalt, Eigenverantwortung, Leistung, Sicherheit, Konfliktkultur und Zivilcourage (vgl. BMEIA, 2015a). Zu jedem Wert gibt es in der Broschüre eine Art Kurzdefinition. So zum Beispiel steht bei (Kultur-)Bildung: „Ich eigne mir interessiert und kritisch an, was ich an Information und Wissen brauche, um mitreden zu können.“ (BMEIA, 2015a, S. 21), bei Offenheit: „Ich bin offen für Neues, Fremdes und für die Teilnahme der anderen.“ (BMEIA, 2015a, S. 21). Die Broschüre kann auf der Homepage des BMEIA in Deutsch, Englisch, Russisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Türkisch, Arabisch, Paschtu und Farsi/Dari heruntergeladen werden.

Im Jahr 2016 gibt das BMEIA dann folglich die von ihm als Lernunterlage für Werte- und Orientierungskurse bezeichnete Broschüre „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“ heraus. Nach Angaben des Herausgebers basiert diese auf der Broschüre „Zusammenleben in Österreich – Werte, die uns verbinden“. Auf der Homepage des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) wird „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“ als Lernunterlage für die Werte- und Orientierungskurse für Flüchtende und AsylwerberInnen vorgestellt. Die Lernunterlage kann unter anderem auf der Homepage des BMEIA in Deutsch, Englisch, Arabisch, Farsi/Dari, Russisch und Paschtu heruntergeladen werden. In den Vorworten des damaligen Bundesministers für Europa, Integration und Äußeres, Sebastian Kurz, und des Geschäftsführers des ÖIF, Franz Wolf, ist wieder die Rede von den gemeinsamen Werten als Grundlage für ein friedliches Zusammenleben. Die Bundesverfassung sei dazu Grundlage unserer gemeinsamen Werte (vgl. BMEIA, 2016). In den einführenden Worten zur Lernunterlage werden die Erwartungen an die MigrantInnen formuliert: „Wir erwarten uns, dass Sie an den wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Prozessen in Österreich teilnehmen. (...) Sie müssen Ihre Qualifikationen dann in der österreichischen Arbeitswelt einsetzen. Nur so können Sie für sich und Ihre Familie sorgen – das ist unbedingt notwendig.“ (BMEIA, 2016, S. 8) Grund- und Menschenrechte werden als Basis für die Chancen und Möglichkeiten in Österreich genannt, die auf der Menschenwürde aufbauen. Als Grund- und Menschenrechte nennt die Lernunterlage Menschenwürde, die Gleichberechtigung von Mann und Frau, Freiheit, Demokratie, Rechtsstaat und die Aufteilung der Staatsmacht. Der Staat garantiere für diese Rechte mit den Gesetzen. Die Broschüre räumt ein, dass die Menschen in Österreich nicht immer frei und sicher waren, dies musste hart erkämpft werden. „Aber wir müssen trotzdem weiterhin dafür arbeiten, dass das so bleibt. Auch von Ihnen erwarten wir, dass Sie mit uns zusammen daran arbeiten. In Österreich ist es normal, dass Menschen aus verschiedenen Ländern und

Kulturen zusammenleben.“ (BMEIA, 2016, S. 9) Für ein erfolgreiches Leben in Österreich sind laut Lernunterlage folgende drei Aspekte wichtig: Deutsch lernen und Deutsch sprechen, um in die österreichische Gesellschaft einsteigen zu können und sich besser kennenlernen zu können, berufliche Qualifikationen erwerben und einsetzen und Grund- und Menschenrechte verstehen und vorleben. (vgl. BMEIA, 2016, S. 10) In Bezug auf die Werte wird ausdrücklich festgehalten: „Sie sollen die Fähigkeit erwerben, unsere Werthaltung zu teilen. Wir erwarten von Ihnen, dass Sie am gemeinsamen Projekt Österreich mitarbeiten.“ (BMEIA, 2016, S. 11) Österreich biete faire Chancen für jeden und erwarte dafür, dass man sich für ein friedliches und verantwortungsvolles Zusammenleben einsetze und sich an Gesetze halte (vgl. BMEIA, 2016). Die Broschüre biete eine Orientierung über die Österreichische Gesellschaftsordnung, an diese „müssen Sie sich halten“ (BMEIA, 2016, S. 11). Die Lernunterlage „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“ des BMEIA wendet sich im Folgenden in der Einleitung der Geschichte Österreichs zu und dann den Themen Stellenwert von Sprache und Bildung, Arbeitswelt und Wirtschaft, Gesundheit, Wohnen und Nachbarschaft, Prinzipien des Zusammenlebens – rechtliche Integration und Vielfalt des Zusammenlebens – kulturelle Integration. Einzelne Werte und Prinzipien, wie in der Broschüre „Zusammenleben in Österreich. Werte, die uns verbinden“, werden nicht mehr explizit genannt.

Der ÖIF als ein Fonds der Republik Österreich ist ein Partner des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres und ist mitverantwortlich für die Umsetzung diverser Maßnahmen im Bereich der Integration und Migration, wie zum Beispiel der Integrationsvereinbarung und -erklärung. Der ÖIF ist unter anderem verantwortlich für die Durchführung der Deutschkurse für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte und Drittstaatsangehörige, zertifiziert Kursinstitute und Lehrkräfte, gibt Unterrichtsmaterial und Rahmencurricula für Integrationskurse heraus, führt die Integrationsprüfungen sowie die Werte- und Orientierungskurse und auch Erstorientierungsgespräche durch (siehe dazu auch die Ausführungen zum Integrationsgesetz in dieser Arbeit). Auf der Homepage des ÖIF und der Homepage „Mein Sprachportal“ des ÖIF und des Österreich Instituts finden sich Unterrichtsmaterialien für Deutschkurse und Materialien mit Schwerpunkt Österreich zur Wertevermittlung, Kurzfilme, Angebote für LernApps, Zeitschriften und diverse Publikationen, Kursangebote und Weiterbildungen für Lernende und Lehrende, aber auch

Filmdidaktisierungen und Podcasts und einiges mehr sowie auch rechtliche Informationen und Infolyer, Rahmencurricula und Einstufungsmaterialien.

Der ÖIF stellt auf seiner Homepage Rahmencurricula für Sprachkurse der Niveaus A1 bis B2 zur Verfügung. Die Curricula beschreiben die Inhalte der Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen in Bezug auf sprachliche Aspekte, die auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen aufbauen, und zum Werte- und Orientierungswissen, das in den Kursen enthalten sein muss. An dieser Stelle soll stellvertretend für die anderen Curricula das „Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf A1-Niveau“ des ÖIF (2018) kurz umrissen werden. Das Ziel des Rahmencurriculums ist die Begleitung Lehrender und Lernender dabei, „in A1-Deutschkursen gesellschaftliche Werte und Regeln, Konventionen, kollektives Gesellschaftswissen, Rechte und Pflichten zu reflektieren und so zum Gegenstand unterrichtlicher Auseinandersetzung im Deutschkurs werden zu lassen.“ (ÖIF, 2018, S.2) Der Kurs zielt auf Wissensvermittlung, Verstehen und Reflexion der Inhalte des Werte- und Orientierungswissens, die Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben solle ermöglicht und die Lernenden bei der Einschätzung ihrer Lebenssituation in Österreich und der Orientierung in Alltags- Berufs- und Wertestrukturen unterstützt werden. (vgl. ÖIF, 2018) Es werden im Curriculum das Zielniveau in sprachlicher Hinsicht, die Methodik, Qualitätsstandards, sprachliche Handlungsfelder, die Grammatik, Lehrstoffverteilung und die Dokumentation genauer definiert. Wichtig in Bezug auf die vorliegende Arbeit ist die Definition des Werte- und Orientierungswissens unter Punkt 3.2. Hier wird argumentiert, dass Sprache nicht losgelöst von gesellschaftlichen und kulturellen Aspekten gelehrt werden könne. Zusätzlich muss in den Deutschkursen gesellschaftliches Werte- und Orientierungswissen auch explizit vermittelt werden. Im Folgenden werden sechs Wertefelder, die der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“ entsprechen, definiert. Jedes Wertefeld wird zuerst unter „kontextueller Rahmen“ vorgegeben und definiert und dann werden anhand einzelner Kategorien Lernziele für Werte- und Orientierungswissen definiert. Auffällig ist dabei, dass bis auf wenige Ausnahmen die Lernzielbeschreibungen mit den Worten „weiß, dass“ eingeleitet werden. Manchmal wird das Lernziel eingeleitet mit den Worten „versteht“, „kennt“ oder „kann“. Darauf soll anschließend in Kapitel 3.3. genauer eingegangen werden.

### 3.3. Die Kritik an der momentanen Form der Wertevermittlung

Der Begriff der Leistung scheint ein zentrales Leitmotiv der Integrationspolitik, wie sie sich in den im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Grundlagen zeigt, zu sein. Die Wertevermittlung ist im Integrationsdiskurs neben der Sprachvermittlung der zentrale Punkt. Wurde zuerst die Integration über die Leistungserbringung in Bezug auf die Sprache gefordert, ist die Wertevermittlung nun fester Bestandteil der Integrationsmaßnahmen und auch hier wird Leistung gefordert. So wie Integration nur durch ein entsprechendes Deutschniveau gelingen könne, sei sie mit der Übernahme der „österreichischen Werte“ verbunden. Im Integrationsprozess scheint kein Weg an den „österreichischen Werten“ vorbeizuführen, denn: „Ein Verständnis dafür, auf welchen verbindlichen Werten das Zusammenleben in Österreich basiert, ist die Grundlage für einen gelungenen Integrationsprozess“ (BMEIA, 2015b, S.14), so die hier vertretene Meinung. Speziell von Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten erwartet man, dass sie die hier nicht genau definierten Werte ausführlich kennenlernen, verinnerlichen und danach leben. Das Verb „erwarten“ und das Substantiv „Erwartung“ werden sehr häufig benutzt. Weder das Integrationsgesetz noch der „50 Punkt-Plan zur Integration“ sparen mit Formulierungen zu Erwartungen, die die ÖsterreicherInnen, oder besser der Staat, angeblich an „Fremde“ hätten. So wird im „50 Punkte-Plan“ festgehalten, dass das „Geben des europäischen Rechts- und Wohlfahrtsstaates“ an eine Gegenleistung gebunden sei (vgl. BMEIA, 2015b, S. 5) – „Integration ist keine Einbahnstraße“ (BMEIA, 2015b, S. 5). „Die Integrationsleistung“ wird als legitime Erwartungshaltung, die vom Staat auch einzufordern sei, beschrieben. (vgl. BMEIA, 2015b) Erwartet wird von den Menschen, die Grundwerte anzuerkennen und zu respektieren, die Teilnahme an wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Prozessen, der Einsatz der Qualifikationen in der österreichischen Arbeitswelt und, als Ziel der Integration schlechthin, die Selbsterhaltungsfähigkeit. Es wird ein Narrativ aufgebaut, bei dem es um Erwartungen und Pflichten geht, die Flüchtende und MigrantInnen zu erfüllen hätten. Es wird nicht gesagt oder angedacht, dass Integration freiwillig oder sogar gerne passieren könnte. Integration braucht strenge Regeln und Vorgaben, so die Idee, denn „die Frage nach dem ‚Wo hinein gilt es sich zu integrieren?‘ kann nicht im Ermessen der Einzelperson liegen.“ (BMEIA, 2015b, S. 5) Integration und das Ankommen in einer Gesellschaft ist kein Spaziergang, könnte man sagen. Es geht um Erwartungen und Pflichten, aber eigentlich nicht um die Rechte von MigrantInnen. „Darauf, ob bzw. welche Pflichten die Aufnahmegesellschaft im Hinblick auf die Integration von Geflüchteten hat, wird nicht

eingegangen. Dementsprechend ist auch immer wieder die Rede von den Erwartungen der österreichischen Politik bzw. Gesellschaft an die Geflüchteten.“ (Gasselich & O'Rourke, 2018, S. 43)

Außerdem werden in Bezug auf Flüchtende offensichtlich Schwierigkeiten erwartet oder sie sind bereits eingetreten, wie man meint. „Die Integration von anerkannten Flüchtlingen stellt eine wachsende Herausforderung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Sicherung des sozialen Friedens in Österreich dar“ (BMEIA, 2015b, S. 4). Dies wird im „50 Punkte-Plan“ durch Daten und Zahlen unterstrichen. Diese Herausforderung könne aber durch eine gesamtgesellschaftliche Kraftanstrengung für das Gemeinwohl gelöst werden (vgl. BMEIA, 2015b). Hier konzentriert man sich darauf, Flüchtende und MigrantInnen als große Herausforderung, als Problem darzustellen, anstatt auch die positiven Aspekte, Chancen und die Bereicherung für eine Gesellschaft zu erwähnen. Diese Aspekte werden ausgespart, die Integration wird im gesamten Diskurs als große Hürde und Herausforderung, nie als Chance definiert.

Michael Hofer-Robinson (2018) weist in seinem Artikel „Wozu Werte? Zum neuen Aspekt im österreichischen Integrationsdiskurs“ darauf hin, dass sich das Ministerium eine Diskurshegemonie gesichert habe. Dies sei durch die Konzentration wichtiger Kompetenzen beim ÖIF als Partner des Ministeriums gegeben, wie der Erstellung legitimer Wertematerialien und der Erststellung und Durchführung von Integrationsprüfungen mit Wertewissen. Das Ministerium erlange außerdem eine Monopolstellung in der Definition von Werten und ihrer Bestätigung oder Ablehnung. Dadurch werde Kontrolle über die Menschen ausgeübt, die von dem Integrationsgesetz abhängig sind. Die Bedeutung der Wertekurse werde durch ihre gesetzliche Verankerung durch den legitimen Sprecher Bundesministerium nicht mehr angezweifelt und die Werte selbst fest im Diskurs etabliert. (vgl. Hofer-Robinson, 2018)

Der Rechtsphilosoph Christian Stadler vom Wiener Juridicum gehörte zum Unabhängigen Expertenrat für Integration im Innenministerium und beschäftigte sich in dessen Auftrag mit der Frage, welche Werte Österreich verbinden würden. Er arbeitete an der Broschüre „Zusammenleben in Österreich. Werte, die uns verbinden“, die erstmals 2013 vorgestellt wurde. Die Broschüre wurde damals viel diskutiert, so auch vom österreichischen Nachrichtenmagazin „Profil“, wo im Mai 2013 der Artikel „Integration: Welche Werte machen Österreich aus?“ erschien. Der Artikel zitiert Christian Stadler, der versuchte, eine

Antwort darauf zu finden, welche Werte Österreich konkret zusammenhalten, und der die Broschüre als Diskussionsbeitrag verstanden wissen möchte, obwohl sie doch klare Aufforderungen und in eindringlichem Tonfall formulierte Anweisungen eines Sprachinstituts und „Absolutsetzungen“ enthalte. (vgl. Profil, 2013). „Ich gebe Benchmarks vor, dann haben wir uns alle zu bemühen, sie zu erreichen.“ (Profil, 2013), so Christian Stadler. Über all seine Überlegungen setze Stadler die Menschenwürde, die „als Geist“ in der österreichischen Rechtsordnung vorkomme, bei den anderen Werten halte er sich streng an die Prinzipien der österreichischen Verfassung: Freiheit, Rechtsstaat, Demokratie, Republik, Föderalismus und Gewaltenteilung. (vgl. Profil, 2013) Die Öffnung gegenüber der europäischen Integration werde allerdings nicht erwähnt, obwohl sie seit dem EU-Beitritt ebenfalls ein tragendes Element der Rechtsordnung sei, so im Profil (2013). Von diesen Prinzipien leitet Stadler die Werte ab (vgl. Profil, 2013). Ebenfalls zitiert wird in dem Profil-Artikel (2013) der Politikwissenschaftler Bernhard Perchinig, der meint, dass gegen Positionspapiere nichts einzuwenden sei, er halte es aber für eine „demokratiepolitische Zumutung“, dass ein Einzelner Werte festschreibe. Er meint, dass die Moderne von Widersprüchen und nicht von Gemeinsamkeiten lebe. (vgl. Profil, 2013) Und weiter sagt Bernhard Perchinig: „Demokratie ist ein Prozess, der durch Verfahrensregeln abgesichert sein muss, nicht durch einen naturrechtlichen Wertekanon“ (Profil, 2013). Umstritten bleibt auch, ob überhaupt von Werten geredet werden soll/kann – so ist in der Lernunterlage „Mein Österreich“ auch nicht mehr die explizite Rede von Werten wie in der Broschüre „Zusammenleben in Österreich“, die explizit Werte nennt und definiert. Perchinig dazu: „Moderne Staaten werden durch Gesetze zusammengehalten, nicht durch Gesinnungen. Wer von ‚unseren‘ Werten redet, definiert schnell auch ‚die anderen‘ mit.“ (Profil, 2013) Der Artikel im Profil (2013) zitiert auch den Verfassungsrechtler Bernd-Christian Funk, der folgendes Zitat von Umberto Eco in Bezug auf die Broschüre „Zusammenleben in Österreich“ nennt: „Es gibt auf alle komplizierten Fragen einfache Antworten. Aber sie sind alle falsch.“ (Profil, 2013). Funk meint, der Broschüre wäre besser mehr Bescheidenheit angestanden, und sagt, der Untertitel der Broschüre müsse nicht „Werte, die uns verbinden“, sondern eher „Werte, von denen das Integrationsstaatssekretariat sich erwartet, dass sie uns verbinden“ heißen. (Profil, 2013) Mit diesem „Vorschlag“ beschreibt Bernd-Christian Funk nicht nur die Problematik der Festsetzung der Werte, sondern auch die, wie weiter oben erwähnt, durchgehend formulierten Erwartungshaltungen an die MigrantInnen in den so genannten Integrationsmaßnahmen als auch im Integrationsgesetz.

In den Grundlagen und gesetzlichen Richtlinien zur Integration und zu den Wertekursen zeigt sich ein weiterer problematischer Ansatz. Die voneinander getrennten Teile der Integrationsprüfung zu Sprach- und Wertewissen müssen gemeinsam absolviert werden. Mittels Multiple-Choice-Fragen soll abgeprüft werden, ob die Werte erlernt wurden, was die prinzipielle Frage aufwirft, ob Werte als Fiktionen nach Andreas Urs Sommer (2016) und entstanden in Selbstbildungs- und Selbsttranszendenzenerfahrungen nach Hans Joas (2006) überhaupt in diesem Testformat abzufragen sind. Hoheneder und Tonsern (2018) geben in Hinblick auf den Test zum Werte- und Orientierungswissen bei der Integrationsprüfung außerdem zu bedenken: „Vielschichtige (inter-)kulturelle Fragestellungen werden in einem Schritt der sprachlichen wie inhaltlichen Komplexitätsreduktion als ‚Fakten‘ dargestellt, die nur wenig oder keine Entsprechung im Alltag finden.“ (Hoheneder&Tonsern, 2018, S. 34). Und weiter schlussfolgern die Autoren, dass weder in der Integrationsprüfung noch im Curriculum des ÖIF oder in den Lernunterlagen zeitgemäße, kulturelle und auf Partizipation ausgerichtete Konzepte berücksichtigt wurden. Die Autoren zeigen außerdem testtheoretische Mängel auf. (vgl. Hoheneder&Tonsern, 2018) Auch Stojanov (2018) kritisiert in seinem Artikel, bezugnehmend auf das Multiple-Choice-Testformat der Prüfung „Leben in Deutschland“, dass dieser Test zum Auswendiglernen der vermeintlich richtigen Antworten einlade anstatt zum kritischen Nachdenken über Normen und Konventionen. Oberflächliche Kenntnisse und äußerliche Anpassungen würden abgeprüft werden, so der Autor (vgl. Stojanov, 2018). Die Kritik Stojanovs (2018) zum deutschen Testformat lässt sich ohne weiters auf den österreichischen Test, der sehr ähnlich als Multiple-Choice-Test aufgebaut ist, übertragen. An diese Kritik anknüpfend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass, wie im vorangegangenen Kapitel erwähnt, bei der Durchsicht des „Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf A1-Niveau“ des ÖIF (2018) bei den Lernzielbeschreibungen überwiegend Formulierungen mit „weiß, dass“ gefunden wurden, was ebenfalls nicht auf reflexive Konzepte verweist, sondern eher auf das einseitige Vermitteln von Werten, die eigentlich, aufbauend auf Joas (2006), erfahren werden müssten und nicht vermittelt werden könnten.

Allgemein erscheint hier problematisch, dass der Integrationsverlauf immer mehr standardisiert werde, was anhand der Idee, Integration durch eine Werteproofung zu testen, ersichtlich sei (vgl. Hofer-Robinson, 2018). Integration sei ein Prozess, so Hofer-Robinson (2018), der auch mit Krisen und Herausforderungen auf Seiten der Identität des Individuums, aber auch der Identität der Gesellschaft verbunden sei. Auch das Integrationsgesetz von 2017

bezeichnet die Integration zwar als Prozess, aber auch als Endpunkt, als Ziel: „Der Erhalt der österreichischen Staatsbürgerschaft soll den Endpunkt eines umfassenden Integrationsprozesses darstellen.“ (§2, Abs 2, IntG). Der zuvor schon zitierte Bernhard Perchinig sagt in einem Interview in der Zeitschrift „Moment“ (2007), angesprochen auf die damalige Staatssekretärin Christine Marek, die die Staatsbürgerschaft als „Krönung“ der Integration bezeichnete, dass das nach einem Kind klinge, das in die Schule gehe, lerne und schließlich maturiere. Dann mache es die Staatsbürgerschaft und sei reif. (vgl. Moment, 2007) Für Perchinig klingt das nach einer statischen Gesellschaft. (vgl. Moment, 2007) Dieser Vergleich, obwohl schon aus dem Jahr 2007, weit vor dem Integrationsgesetz, scheint auch noch die heutige Auffassung zu charakterisieren.

Die Lernunterlagen und Materialien in Lehrbüchern zeigen ein stereotypes Österreichbild, das stark idealisiert ist. „Die verpflichtende Werteschulung stellt eine vermeintlich homogene Wertegemeinschaft, die sich vorgeblich auf eine Reihe von Übereinkünften das Zusammenleben betreffend verständigt hat, ‚Wert-Fremden‘ gegenüber, die erst darüber in Kenntnis gesetzt werden müssen.“ (Hofer-Robinson, 2018, S. 15). Hier zeichnet sich laut Hofer-Robinson (2018) ein paternalistisch-pädagogischer Ansatz ab, der den anderen, den Migrationsanderen, wie ihn Mecheril et al. (2010) bezeichnen, einen Aufholbedarf in Sachen Werte unterstellt. „Diese Zuschreibungen evozieren das kolonialistische Bild des zu zivilisierenden Fremden, dem Grundlegendes zur Teilhabe an der Gesellschaft fehlt.“ (Hofer-Robinson, 2018, S. 15). Hofer-Robinson (2018) beschreibt weiter die normative Ausrichtung der Wertematerialien. Ohne Rücksicht auf sprachdidaktische Standards würden Werte in die Materialien hineingepresst und als unantastbar, ohne Spielraum für jede Reflexion, vermittelt. (vgl. Hofer-Robinson, 2018) Feste Wahrheiten würden präsentiert werden wie: „Österreich ist ein gleichberechtigtes und diskriminierungsfreies Land, in dem sich Nachbarn stets helfen und alle Müll trennen.“ (Hofer-Robinson, 2018, S. 16). Österreichische Werte bezeichnen hier österreichische Traditionen und österreichische hegemoniale Strukturen, die als überlegen gedacht werden und die man schützen müsse (vgl. Hofer-Robinson, 2018). Dies lässt sich sehr gut am Beispiel des Wertes der Gleichberechtigung von Mann und Frau zeigen. In den Lernunterlagen wird es stets so dargestellt, als wäre die Gleichstellung von Mann und Frau ein grundlegendes Merkmal der österreichischen Gesellschaft, dessen sich alle bewusst seien und das alle auch leben würden. So heißt es zum Beispiel in der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich“: „Es ist daher in Österreich ganz selbstverständlich, dass Frauen auch Führungspositionen oder andere

wichtige Positionen innehaben. Viele Frauen sind Vorgesetzte und können in der Arbeit die Chefin oder in der Schule die Lehrerin sein“ (BMEIA, 2016, S. 37). Die Tatsache, dass Frauen im Durchschnitt noch immer nicht genauso viel wie Männer verdienen und auch in anderen Bereichen der Gesellschaft nicht gleichgestellt sind, wird hier nicht erwähnt. Es wird der Wert der Gleichberechtigung als gültiger Standard dargestellt, was der Definition der Werte nach Sommer (2016) als etwas Fiktives, geschichtlich Gewachsenes und Veränderbares sowie gesellschaftlich Ausgehandeltes, widerspricht. Werte sind auf ein allgemeines Wohl hin gerichtet, aber keine Gut- und Böse-Zuschreibungen und keine Beschreibungen eines Ist-Zustandes, Werte sind handlungsleitend. Nach Habermas (1998) sind sie außerdem intersubjektiv geteilte Präferenzen. Dem widerspricht die Verwendung und mitgedachte Definition der Werte in der momentanen Wertevermittlung und die Darstellung einzelner Werte als gelebte Standards widerspricht auch der Realität. Gleichzeitig wird den hier entstehenden „anderen“ unterstellt, dass sie keine oder „minderwertige“ Werte hätten. In der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich“ kann man auch Formulierungen wie „Natürlich können Frauen auch jedes Studium an der Universität belegen“ (BMEIA, 2016, S. 28) finden. Die Gleichstellung der Frauen wird betont, nicht aber die der Männer. „Hier wird entweder unterstellt, dass Frauen dies in dem Herkunftsland der Kursteilnehmer\_innen nicht können, was einer Form des Othering gleichkäme, oder es enthüllt sich, dass es wohl doch nicht so selbstverständlich für Frauen in Österreich ist, dieselben Rechte oder Möglichkeiten wie Männer zu genießen.“ (Gasselich & O’Rourke, 2018, S. 43). Das „natürlich“ unterstreicht in diesem Beispiel den Prozess des Othering nach Said. Es zeigt sich, dass eine Trennung zwischen Wir und Nicht-Wir entsteht, Zugehörigkeiten und Nichtzugehörigkeiten nach Mecheril et al (2010) werden erzeugt und verstärkt. „Der Grundgestus ist paternalistisch und die Werte sind imperialistisch. Die Werte werden unkritisch als hegemoniales Wissen vorausgesetzt.“ (Fritz, 2017, S. 5) An dieser Stelle sei auch noch einmal auf den bereits zitierten Artikel von Dirim und Pokitsch (2018) verwiesen, die anhand einer Analyse eines Lehrwerksbeispiels in Bezug auf die Gleichstellung festhalten, dass in einer defizitorientierten Sichtweise auf Geschlechterrollen Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozesse verdeckt werden. Frauen, hier Migrantinnen, müssten sich aus patriarchalen Strukturen lösen und zu emanzipierten Frauen werden. (vgl. Dirim & Pokitsch, 2018). Statt Zuschreibungen, Diskriminierungsformen, Sexismus und Problematiken am Arbeitsmarkt in der österreichischen Gesellschaft zu beschreiben, könnten sich „österreichische Frauen“ im Gegensatz zu „anderen Frauen“ „auf den

„Lorbeeren‘ ihrer Emanzipationsbemühungen ausruhen“ (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 70). Die österreichische Gesellschaft definiere sich hier als emanzipiert und fortschrittlich, während andere Kulturen als rückständig und unaufgeklärt dargestellt werden. (vgl. Dirim & Pokitsch, 2018) Dirim und Pokitsch (2018) weisen auf den hier sichtbar werdenden und an koloniale Pädagogik anknüpfenden Bildungsauftrag hin: „Musste einst der weiße Mann „die Kolonialisierten aus der Barbarei in die Zivilisation führen, so erscheint es nun analog dazu die Bürde der Mehrheitsgesellschaft zu sein, das migrantische Subjekt aus seiner Unaufgeklärtheit zu führen, indem man es Prinzipien der Demokratie, Gleichberechtigung, Toleranz u. ä. lehrt.“ (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 70).

Es soll noch einmal auf Sommer (2016) verwiesen werden, der die oft beschworene Wertegemeinschaft kritisch sieht. Werte definieren zwar Gemeinschaften, seien aber auch Projektionsflächen, worin ihre Stärke bestehe. Die Einigung bestehe immer nur in Bezug auf das Wort, nicht auf den genauen Inhalt – Werte sind dynamisch, situations- und personenabhängig und nicht festgesetzt. Werte können nicht festgeschrieben werden. (vgl. Sommer, 2016) Unter dem Wert „Freiheit“ zum Beispiel verstehen viele „ÖsterreicherInnen“ etwas anderes, ebenso wie unter dem als österreichischen Wert in „Zusammenleben in Österreich“ postulierten Wert der Offenheit, der wie folgt beschrieben wird: „Ich bin offen für Neues, Fremdes und für die Teilnahme der anderen.“ (BMEIA, 2015a, S. 21). Ob der Wert der Offenheit tatsächlich von allen in der Gesellschaft so verstanden wird, ist die eine Frage, die andere, ob die Menschen in unserer Gesellschaft diesen Wert wirklich teilen und leben möchten. Denkt man an die hier diskutierten Unterlagen, stellt sich die Frage, ob „die Offenheit für die Teilnahme der anderen“ tatsächlich einen Wert für „uns“ darstellt.

Trotz dieses Gemeinschaft konstituierenden Charakters der Werte hält Sommer (2016) in Bezug auf die momentane Wertedebatte den ausschließenden Charakter postulierter „Wertegemeinschaften“ fest. Das folgende Zitat soll wegen seiner Eindringlichkeit und Deutlichkeit an dieser Stelle noch einmal zitiert werden.

„Beobachten kann man oft genug, dass ‚Wertegemeinschaft‘ nicht da beschworen wird, wo die Menschheit als Ganze in den Blick genommen werden soll, sondern dort, wo man andere Menschen ausschließen will, die dieser Gemeinschaft nicht angehören sollen. Die ‚europäische Wertegemeinschaft‘ wird aufgerufen, wo man sich gegen orientalische Gotteskrieger oder amerikanische Investoren verwahrt. Man statuiert dabei nicht die friedliche Koexistenz verschiedener, distinkter Wertegemeinschaften, sondern suggeriert, von einer Wertegemeinschaft könne eigentlich anderswo nicht die Rede sein – da herrsche nur wüstes Wertechaos.

Selbsterklärte Wertegemeinschaften tendieren dazu, sich selbst absolut zu setzen und unbedingt recht behalten zu wollen.“ (Sommer, 2016, S. 94)

Es stellt sich die Frage, warum oder für wen diese „Wertegemeinschaften“ heraufbeschworen werden. Dazu meint Hofer-Robinson (2018): „Werte tragen somit zur Identitätsbildung bzw. -festigung der durch Migration und Flucht verunsicherten nationalen Mehrheitsgesellschaft bei.“ (S. 17). Dieser Schluss ist naheliegend und zeigt sich oft bestätigt.

Hofer-Robinson (2018) weist darauf hin, dass sich Werte in den Lernunterlagen gegen Veränderung und Öffnung richten würden, die Integration aber erfordere, und stattdessen eine Norm für Anpassung etabliert werden würde. „Die in Werten enthaltene Assimilationsaufforderung stellt das Werterepertoire Migrationsanderer als mangelhaft, unpassend oder gar dysfunktional und mit der österreichischen Gesellschaftsordnung unvereinbar, dar.“ (Hofer-Robinson, 2018, S. 17) Eine Übernahme der Werte werde gefordert, eine Diskussion nicht ermöglicht. Es werde unterstellt, dass MigrantInnen keine oder nicht die „richtigen“ Werte mitbringen würden und einen Unwillen gegenüber Werten hätten, was die Notwendigkeit verstärke, sie zu belehren. (vgl. Hofer-Robinson, 2018). Und weiter schlussfolgert Hofer-Robinson (2018), dass Menschen im Rahmen des Wertediskurses pseudopaternalistisch adressiert und infantilisiert würden, als Menschen, die man zwingen müsste, demokratische Grundlagen zu verstehen. Hofer-Robinson (2018) bezieht sich hier auf einen Artikel von Arens et al. (2012), die Paternalismus und Pseudo-Paternalismus beschreiben, auf die Migrationsgesellschaft und die Erwachsenenbildung beziehen und kritisieren. Paternalismus konstituiere den Unterschied zwischen den Behandelten, denen eine bestimmte Form von Unterstützung entgegengebracht werden soll, und den Behandelnden, die in der Lage sind, diese Unterstützung zu geben. (vgl. Arens et al., 2012) „Als paternalistisch werden solche Handlungen bezeichnet, die die Freiheit (oder äußere Autonomie) der Behandelten beschränken, um deren Wohlergehen zu schützen.“ (Arens et al., 2012) Paternalistische Vorgehensweisen würden sich „normalerweise“ gegenüber Kindern oder gegenüber anderen Personen finden, wenn die Autonomie nur temporär eingeschränkt sei. In Migrationsgesellschaften würden sich häufig paternalistische Argumentationsfiguren finden. Dabei werde ein Mangel konstatiert und das Einschränken der Autonomie der Behandelten mit ihrem Wohl begründet und legitimiert. (vgl. Arens et al., 2012) Zulässig seien laut Arens et al. (2012) paternalistische Praxen, wenn sie tatsächlich Wohl, Handlungsfähigkeit und Autonomie des Behandelten im Blick hätten und diese

Handlungen deren Wiederherstellung betreffe. Unzulässig allerdings seien paternalistische Handlungen, die zwar das Wohl des Gegenübers im Blick hätten, aber wegen irrtümlicher Annahmen misslingen würden. (vgl. Arens et al., 2012) Von unzulässigen Formen zu unterschieden seien allerdings jene Formen von Paternalismus, „die nur Vorderhand und rhetorisch auf Wohl, Handlungsfähigkeit oder Autonomie des Gegenübers zielen, faktisch aber anderes im Blick haben.“ (Arens et al., 2012). Diese Praxen bezeichnen die Autoren als Pseudo-Paternalismus.

„Pseudo-Paternalismus stellt eine Maßnahme der Disziplinierung mit dem Ziel der Herstellung oder Legitimation von Dominanzverhältnissen dar. Pseudo-Paternalismus gibt vor, die Handlungsfähigkeit und das Wohl des und der Einzelnen im Blick zu haben: Damit legitimiert er Handlungen, Gesetze und Interventionen, die die Frage des Willens des und der Einzelnen paternalistisch gering schätzen. Pseudo-Paternalismus ist in pädagogischen Kontexten ebenso wenig zulässig wie auf (mehrheits)gesellschaftlicher Ebene. (...) Pseudopaternalistische Interventionen sind nicht zu legitimieren.“ (Arens et al., 2012)

Die Kritik am Paternalismus sei immer eine doppelte, die fragen müsse, ob es sich um Paternalismus oder Pseudo-Paternalismus handle, und in einem zweiten Schritt bei echtem Paternalismus klären müsse, ob dieser zulässig sei. Erwachsenenbildung ohne unzulässigen Paternalismus oder Pseudo-Paternalismus sei eine tägliche Herausforderung. Erwachsenenbildung als Raum, der jederzeit ein Nein des Gegenübers zulasse, wäre ein wirksames Konzept. (vgl. Arens et al., 2012)

Auf welche Werte trifft man aber tatsächlich in der Wertevermittlung? Da in den vorgestellten Unterlagen zu der „Integrationsmaßnahme Wertevermittlung“ immer nur die Rede von Werten ist, diese aber kaum definiert werden, ist dies schwer zu beantworten. Die vorgestellten und abgefragten Prinzipien, die verschiedene Lernunterlagen als Werte bezeichnen, sind aber oft, in Bezug auf die Theorien, die bereits zu dem Begriff „Wert“ vorgestellt wurden, keine eigentlichen Werte. Oft werden Gesetze, Regeln, Normen, Konventionen und Prinzipien vermittelt, aber keine Werte an sich. In der momentanen Wertedebatte werden immer wieder auch zum Beispiel Verhaltensweisen im vorgesezlichen Alltagsleben diskutiert. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn versucht wird zu definieren, welche Begrüßungsformen in Österreich gängig und richtig wären. Der Philosoph Andreas Urs Sommer (Der Standard, 2017) meint dazu, dass man bei derartigen Debatten leicht aus dem Blick verliere, dass sich auch die Mehrheitsgesellschaft nicht einig zum Beispiel darüber sei, ob mit Handschlag oder Küsschen begrüßt werden solle – dies sei

auch eine Frage von persönlichen Vorlieben für Distanz und Nähe und eine Generationenfrage. Hier Präferenzen zu haben sei legitim und keine Frage der Herkunft oder Religion. (vgl. Der Standard, 2017). Begrüßungsformen zum Beispiel vorschreiben zu wollen und diese zum Unterscheidungsmerkmal zu machen, hält Sommer (Der Standard, 2017) für problematisch und meint, man könne hier gut zwischen integrativen und ausschließenden Werten unterscheiden. (Siehe dazu auch Kapitel 3.1.2.) Der Migrationsforscher Bernhard Perchinig gibt in einem Interview in der Zeitschrift „Moment“ (2017) zu bedenken, dass man bei der Regelung von Grußformen den Rechtsweg gehen müsse und dann in Bezug auf den Gleichheitsgrundsatz alles regeln müsste. Hier müsse man sich die grundsätzliche Frage stellen, wie frei die Gesellschaft sein solle und wie viele Bereiche man verrechtlichen wolle. (vgl. Moment, 2007).

Auch Krassimir Stojanov (2018) stellt in seinem Artikel „Gemeinsame Wertebildung anstatt >Werte Vermittlung< an Migrant/innen“ fest, dass in der österreichischen Wertevermittlung als Integrationsmaßnahme zwei vollkommen unterschiedliche Arten von „Werten“ aneinandergereiht werden. Zum einen handle es sich um universelle Wertprinzipien wie der Menschenwürde, zum anderen stünden diesen Wertprinzipien andere angebliche Werte gegenüber, die eigentlich „partikulare kulturelle Konventionen“ (Stojanov, 2018, S. 66) darstellen würden, an die man sich als MigrantIn anzupassen habe. In Bezug auf diese Konventionen stelle sich außerdem die Frage, ob diese tatsächlich von der gesamten einheimischen Bevölkerung geteilt werden würden oder doch eher von Seite des Gesetzgebers so erdacht und erwünscht wären. Konventionen, die das Zusammenleben in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext normieren würden, seien, so Stojanov (2018), eine Form von sozialen Normen, die wiederum die Mitglieder einer Gemeinschaft als „wertvoll“ betrachten können sollten. Dies fuße auf der Annahme, dass eine demokratische, auf Freiheit hin orientierte Gemeinschaft bestimmte geteilte Werte besitze, die Stojanov (2018) als Wertprinzipien bezeichnet. (vgl. Stojanov, 2018) In Anlehnung an Habermas (1991) müssen auch Normen in Diskursen entstehen und begründet sein und können nicht einfach als Faktenwissen gesehen werden.

Wichtig scheint es, an dieser Stelle noch einmal zu überlegen, ob Werte an sich überhaupt etwas sind, das vermittelt, gelehrt, beigebracht werden kann. Für diese Überlegungen bilden die in Kapitel 3.1. vorgestellten Theorien die Grundlage. Werte sind demnach nach Sommer (2016) eigentlich Fiktionen, die situations- und personenabhängig sind, immer wieder ausverhandelt werden müssen und als Projektionsflächen unscharf sind. Wie sollte man so

etwas lehren können? In Bezug auf Hans Joas (2006) muss außerdem gesagt werden, dass Werte etwas sind, das in Selbstbildungs- und Selbsttranszendenz erfahren wird, sie sind nichts, was man jemandem vorgeben kann. Werte sind attraktiv, Normen hingegen restriktiv. Hier seien noch einmal Hans Joas' (2006) Überlegungen zur Möglichkeit einer Wertevermittlung zitiert, die der Autor zwar vor der aktuellen Debatte um Wertevermittlung in Bezug auf Integration und Integrationskurse und -prüfungen vornimmt, sie büßen aber nichts an Aktualität ein. Fehler, die Joas (2006) in Bezug auf einen Werteunterricht nennt, können auch in der heutigen Praxis der Wertevermittlung als österreichische Integrationsmaßnahmen gefunden werden. So meint Joas (2006) unter anderem, dass Wertevermittlung notwendigerweise eine personale Dimension und auch institutionelle Rahmung von Wertevermittlungsprozessen große Bedeutung habe. Joas (2006) gibt zu bedenken: „Alle Wertevermittlung ist leer, die nicht tatsächlich auf Erfahrungen Bezug nimmt.“ (S. 8) Hier bezieht sich Joas auf Erfahrungen, die sowieso gemacht werden, oder auf solche, die Erziehung zu machen erlaubt. Außerdem glaubt der Autor nicht an die Möglichkeit der Wertevermittlung durch einen separaten Werteunterricht. Es gäbe keinen wertfreien Unterricht, alles Erziehungsgeschehen und Fachliche habe eine Wertedimension. Außerdem, so Joas (2006), liege es nicht immer nur an der Technik der Vermittlung, wenn Wertevermittlung auf Schwierigkeiten stoße. Manchmal liege es auch an den Werten und deren Artikulation.

Um noch einmal verdeutlichen zu können, mit welcher Grundhaltung in der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich“ (BMEIA, 2016) an die Wertevermittlung herangegangen wird, soll folgendes Zitat aus der Broschüre nochmals veranschaulichend herangezogen werden: „Sie sollen die Fähigkeit erwerben, unsere Werthaltung zu teilen. Wir erwarten von Ihnen, dass Sie am gemeinsamen Projekt Österreich mitarbeiten.“ (BMEIA, 2016, S. 11) Werthaltungen zu teilen, ist keine Fähigkeit an sich, sondern beruht auf einem gegenseitigen Austauschprozess, der auf Augenhöhe Werte ausverhandelt. Nur Gesetze, Richtlinien und Regeln können in diesem Sinn geteilt oder angenommen, akzeptiert werden, wobei auch hier die Verwendung des Begriffs „Fähigkeit“ fragwürdig erscheint und ein Diskurs sinnvoll wären. Wovon ist hier also die Rede? Von Werten oder doch eher von Prinzipien und Normen? Werte zusätzlich in Verbindung mit Erwartungen zu bringen, ist ebenfalls ein problematischer Zugang und widerspricht den hier vorgestellten Theorien zu Werten. Es wird hier suggeriert, dass die MigrantInnen keine oder inferiore Werte mitbringen und so diese „Fähigkeit“, die Fähigkeit „unsere Werthaltungen“ zu teilen, erwerben sollen.

Nichtzugehörigkeit und die „anderen“, nach Mecheril et al. (2010), werden hier konstruiert. Zu Partizipation an der Gesellschaft wird hier nicht eingeladen, sondern ein fester Wertekanon postuliert.

Zusammenfassend stellt sich die Frage, ob Wertevermittlung in der momentanen Form tatsächlich, wie intendiert, Integration fördert. Hofer-Robinson (2018) meint dazu, dass es für eine Gesellschaft wichtig wäre zu wissen, auf welche Werte sie sich berufe, sie seien notwendig für das Zusammenleben. Sie auch immer anzuwenden, schein dabei nicht immer wichtig. Integration werde mit Werten nicht vorangetrieben, solange diese verbunden seien mit der Nation, verstanden als homogene Gemeinschaft. (vgl. Hofer-Robinson, 2018) „Wie immer bei dieser Imagination erscheinen die Unterschiede innerhalb der Gemeinschaft als irrelevant, sofern man sich auf Aspekte zur Abgrenzung und Abwertung anderer einigt.“ (Hofer-Robinson, 2018, S. 18) An die Überlegungen von Hofer-Robinson (2018) anknüpfend stellt sich die Frage, ob die Ausgrenzung an und für sich zu einem Wert geworden ist.

An das Ende dieses Unterkapitels soll nun folgendes Zitat von Hofer-Robinson (2018) gestellt werden, das die Problematik noch einmal verdeutlicht.

„Nichts spricht dagegen, mit anderen Menschen einen Austausch über Werte zu führen, die Ausrichtung nach bestimmten Werten anzustreben, nichts spricht dagegen, die Einhaltung von Normen und Gesetzen von allen Menschen einer Gemeinschaft einzufordern, doch vieles spricht gegen die Verwendung von Werten als Ausschlusskriterium mit der Unterstellung, dass eine Gruppe von Menschen sie nicht teile bzw. teilen könnte.“ (Hofer-Robinson, 2018, S. 18)

### 3.4. Alternative Konzepte

In der Forschungsliteratur finden sich zahlreiche verschiedene Konzepte und Ansätze, die versuchen wollen, die momentane Form der Wertevermittlung in Österreich weg von einer reinen Vermittlung von Faktenwissen oder hegemonialem Wertewissen, das mit eigentlichen Werten, wie in diesem Kapitel diskutiert wurde, wenig zu tun hat, hin zu einer aktiven, dialogischen und demokratischen Form des gegenseitigen Austausches und Diskurses über Werte auf Augenhöhe zu bringen. Dies soll die Partizipation an der Gesellschaft ermöglichen.

Aufbauend auf der Analyse der momentanen österreichischen Form der Wertevermittlung als rein faktenbasierte Vermittlungspraxis plädiert Stojanov (2018) in seinem Artikel „Gemeinsame Wertebildung anstatt >Wertevermittlung< an Migrant/innen“ für eine gemeinsame Werte-Bildung als Unterrichtsziel. Der Autor stellt ein Modell der „wertbezogenen sokratischen Gespräche“ (Stojanov, 2018, S. 71) vor. Dabei baut er auf der Überlegung auf, dass Bildung immer ein Parallelvorgang von Welt-Erschließung und Selbst-Entwicklung sei und somit Bildung auch immer als Werte-Bildung zu verstehen sei. Denn die Entwicklung von Werten sei ein Vorgang der Artikulation des Selbst in die Welt, was dem Überstülpen von Wertekanons prinzipiell widerspreche. Stojanov (2018) schließt daraus, dass Unterrichtsformate, die Wertebildung initiieren und fördern sollen, notwendigerweise ein dialogisches Format haben müssten, die Gleichstellung aller Beteiligten, anders als in klassischen Unterrichtsmodell, gegeben sein müsste und es sich somit um kooperative Bildungsprozesse handeln müssten, in denen auch die Lehrenden bereit sind, sich weiterzubilden. Stojanov (2018) beschreibt seine eigenen Erfahrungen mit diesen wertbezogenen Gesprächen mit Geflüchteten, in denen seine eigenen Werte eine klarere Gestalt annahmen, sich erweiterten und ihm diese Dialoge die Möglichkeit gaben, zum Beispiel den zur Selbstverständlichkeit gewordenen Rechtsstaat wieder als bewussten Wert wahrzunehmen und zu schätzen.

In den wertbezogenen sokratischen Gesprächen praktiziere man, so Stojanov (2018), Wertprinzipien der demokratischen Kommunikation wie die Gleichstellung, die Offenheit für Perspektiven, Bestrebungen und Weltbilder anderer und die kooperative Selbstbestimmung der eigenen Handlungsoptionen und Lebensprojekte. Außerdem würden diese sokratischen Gespräche auch Integration in eine demokratische Gesellschaft ermöglichen:

„Insofern erscheinen mir diese Gespräche als ein Königsweg zur ‚Integration‘ (oder vielleicht besser: zur Inklusion), wenn man unter ‚Integration‘ die Befähigung des oder der Einzelnen zu einer selbstbestimmten Partizipation an einem demokratischen Gemeinwesen versteht: eine Partizipation, die das Gegenteil von Assimilation ist, welche in der passiven Anpassung des Individuums an äußerlichen und vorgegebenen Konventionen, Sitten und Gebräuchen besteht.“ (Stojanov, 2018, S. 70 – 71)

Stojanov (2018) schlussfolgert, dass die momentane Art der Wertevermittlung als Lehren und Prüfen von Faktenwissen über Konventionen, Sitten und Gebräuche kontraproduktiv für eine Wertebildung und die Einführung in Wertprinzipien demokratischer Kommunikation

und Partizipation sei. Außerdem unterbinde sie die Chancen für die Mehrheitsbevölkerung auf ihre eigene Wertebildung durch die Begegnung mit MigrantInnen. Wertebildung sei nur dann möglich, „wenn sie diese identitätstragende Schicht des Selbst und der individuellen Lebensprojekte“ (Stojanov, 2018, S. 71) erreiche. Somit müssten Unterrichtsmodelle, die eine Wertebildung anstreben würden, von Innen nach Außen arbeiten und bei den TeilnehmerInnen selbst ansetzen. Es müsse ein argumentativer Diskurs ermöglicht werden, bei dem nach den Wertprinzipien demokratischer Kommunikation nur die Macht des besseren Arguments zähle. Dabei gehe es um die kritische Überprüfung und Bewertung aller Traditionen, Sitten und Gebräuche, sowohl die der Minderheit als auch die der Mehrheit. (vgl. Stojanov, 2018)

Auch Thomas Fritz (2017) spricht sich gegen das reine Vermitteln von hegemonialem Wertewissen und -verhalten in der Erwachsenenbildung und gegen die momentane Praxis in Kursmaterialien der Wertekursen in Österreich aus und plädiert für eine bewusste politische Bildung. Es gehe darum, so Fritz (2017), die Differenzen und Werte und Normen aller Seiten diskursiv zu besprechen. Als Vorbild für eine bewusste politische Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung nennt Fritz (2017) die Richtlinien und Prinzipien der Basisbildung und nimmt hierbei Bezug auf die Richtlinien des BMBF von 2014. Als wichtige Prinzipien nennt Fritz (2017) hierbei, dass die Basisbildung dialogisch, wechselseitig und somit auf einem gleichberechtigten dialogischen Austausch aufgebaut sei, dass sie wissenskritisch und hegemonial anerkanntes Wissen kritisch reflektierend sei, dass sie die Partizipation am gesellschaftlichen und demokratischen Zusammenleben unterstütze, dass sie Diskriminierung und Rassismus durch Bewusstseinsbildung und Diversitäts- und Gendersensibilität entgegenwirke und dass sie die Autonomie von Lernenden als AkteurInnen in den Bildungsprozessen fördere. Kritische Partizipation solle in der Erwachsenenbildung erlernt werden, so Fritz (2017). Sie solle sich an den Grundsätzen der Basisbildung orientieren, eine politisch kritische Haltung einnehmen und sich klar von nationalistischen Ideen abgrenzen. Der Autor fordert für die Erwachsenenbildung eine politisch bewusste, emanzipatorische Bildung, die Begegnungen auf Augenhöhe, Diskursivität und eine klare humanistische Haltung in den Mittelpunkt setzt. (vgl. Fritz, 2017)

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass sich zum Beispiel auch Obaro und Wolfsgruber (2018) in Ihrem Artikel „>Werte<vermittlung? Nein danke! Kritische Bildungsarbeit als gegenhegemoniale Praxis“ für eine Orientierung an den Prinzipien der Basisbildung und für eine kritische Pädagogik in der Erwachsenenbildung aussprechen und hierzu verschiedene Überlegungen ausführen.

Erwähnt sei auch noch der Artikel „Wertfreie Wertevermittlung im Deutschunterricht?!“ von Radax und Otepka (2018), die ihre Überlegungen zu einer wertfreien Wertevermittlung im Deutschunterricht darlegen, über Praxiserfahrungen ihres Unterrichtsgeschehens in einer Wiener Sprachschule berichten und ein Unterrichtsbeispiel vorstellen. Durch die Themen- und Methodenwahl, die Art des Umgangs mit den Lernenden und die Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse aus dem Bereich der Psychologie und Psychotherapie würden sie die Wertevermittlung wertfrei und implizit gestalten. Implizite Wertevermittlung beziehe sich, so Radax und Otepka (2018), auf die Ermöglichung eines Dialogs über persönliche Sichtweisen, ohne jedoch den Begriff des Wertes zu verwenden. Wertfreie Wertevermittlung bedeute, dass der persönliche Austausch und die Reflexion im Vordergrund stehen und Denkprozesse nicht bewertet werden würden. Radax und Otepka (2018) betonen, dass neben pädagogischen Überlegungen wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Psychologie und Psychotherapie, hier insbesondere das dialogische Prinzip und Erkenntnisse über Identitätskrisen und Verlustängste, in ihre Arbeit für einen lösungsorientierten Dialog in der Wertevermittlung einfließen würden. Die Autorinnen schlussfolgern, dass eine freundliche Akzeptanz des Ist-Zustandes den Dialog, der das selbstständige Denken fördere, anrege. Es entstehe eine Sowohl-als-auch-Haltung, die helfen würde, das Recht-haben-Wollen zu überwinden. Dies wiederum sei eine gute Basis, um einen wertfreien Werteunterricht zu gestalten, „in dem alle Beteiligten gehört werden, Wertschätzung erleben und ihre Vorstellungen erweitern können.“ (Radax und Otepka, 2018, S. 102)

Durch das Nutzen von Erkenntnissen aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen, wie bei Radax und Otepka (2018) aus der Psychologie, gelingt es in einem Dialog, kreatives Denken zu ermöglichen und neue Lösungen zu finden. Dies zeigt die notwendige Interdisziplinarität der Wertevermittlung und die Wichtigkeit des Hereinholens anderer wissenschaftlicher Disziplinen, die für die Suche nach alternativen Konzepten und neuen Lösungsansätzen für die Wertevermittlung sehr bereichernd und wichtig sind.

## 4. Eine Stimme geben – qualitative Studie

In der aktuellen Wertedebatte und der Diskussion über die Wertevermittlung als Integrationsmaßnahme in Österreich wird viel über „unsere Werte“ nachgedacht, eine Wertegemeinschaft ausgerufen und die vermeintlich anderen oder fehlenden Werte bei den „Migrationsanderen“ (Begriff nach Mecheril et al., 2010) gesucht. Was auffällt ist, dass ausgerechnet diejenigen, die davon am meisten betroffen sind, diejenigen, über die der Diskurs geführt wird, nie zu Wort kommen. Die eigentlichen ExpertInnen dieser Situation, nämlich die MigrantInnen oder Flüchtenden, werden im Diskurs nicht oder selten gefragt. Sie kommen nicht oder selten zu Wort, obwohl es eigentlich um ihre Werte und ihre Integration geht, auch wenn Integration natürlich immer als gegenseitiger Prozess zu verstehen ist. In diesem Sinne möchte ich in der vorliegenden Arbeit denjenigen eine Stimme geben, die die eigentlichen ExpertInnen und die das Zentrum der Debatten sind, aber trotzdem nur selten gehört werden.

Im folgenden empirischen Teil werden deshalb Interviews mit Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten oder AsylwerberInnen geführt, um ihren Ideen, Meinungen und Wahrnehmungen Raum zu geben.

### 4.1. Forschungsfrage

Der aktuellen Praxis der Wertevermittlung, als österreichische Integrationsmaßnahme gesetzlich verankert und institutionalisiert, wird auch in der Forschungsliteratur ein hegemonialer, (pseudo-)paternalistischer, kolonialer, assimilierender Zugang, der speziell Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten aber auch MigrantInnen einen Aufholbedarf in Sachen Werte unterstellt, attestiert. Die Wertevermittlung ist nicht auf Dialog und Austausch angelegt und die Integration wird meist alleine als Bringschuld formuliert. Basierend auf der Forschungsliteratur und der Hypothese, dass Wertevermittlung in der aktuellen Form Nichtzugehörigkeit, nach dem Konzept der Migrationspädagogik von Mecheril et al. (2010), erzeugt und verstärkt, sollen mit Hilfe eines qualitativen Forschungsdesigns Interviews mit Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten geführt werden. Mit Hilfe von Leitfadeninterviews

sollen TeilnehmerInnen von Sprach-, Werte- und Orientierungskursen befragt und somit erörtert werden, wie die Wertevermittlung von den Betroffenen selbst wahrgenommen wird.

Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage für die qualitative Studie:

Wie nehmen die KursteilnehmerInnen selbst die Wertevermittlung wahr?

Welche Verbesserungsvorschläge haben die KursteilnehmerInnen für die Wertevermittlung und die Wertekurse?

## 4.2. Forschungsdesign

Die vorliegende empirische Studie ist qualitativ angelegt. Aufgrund des Leitgedankens und der Überzeugung, dass den eigentlichen „ExpertInnen“ und Betroffenen in Bezug auf Integration und Wertevermittlung eine Stimme gegeben werden sollte, ist das qualitative Forschungsdesign die Herangehensweise der Wahl. Qualitative Forschungsdesigns helfen Einblicke in die subjektive Wirklichkeit einzelner Personen zu gewinnen und ihre Sichtweisen verstehen zu lernen. Die Befragten können als ExpertInnen für ihre Situation verstanden werden. Es geht darum, sich mit Sichtweisen zu beschäftigen, soziale Handlungszusammenhänge zu sehen und nicht nur primär darum, Häufigkeiten zu finden. Dadurch können auch neue Zusammenhänge entdeckt werden, die Ergebnisse sind offen.

Als Methode für die Fragestellung wurden Leitfadeninterviews, genau problemzentrierte Interviews geführt, die durch ihre Prozessorientierung sowohl eine deduktive als auch eine induktive Herangehensweise zulassen. (vgl. Flick, 2019)

Zur Auswertung wurde nach der Transkription der Interviews eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt, die an der Grenze zu quantitativer Forschung steht.

### 4.3. Datenerhebung

Um Interviews durchführen zu können, mussten InterviewpartnerInnen gefunden werden. Da die Fragestellung ein hohes Maß an Reflexion der Wertevermittlung und somit eine selbstständige und teilweise abstrakte Sprachverwendung und dementsprechende Ausdrucksfähigkeit von den Befragten erfordert, musste auf das Deutschniveau der Interviewten Rücksicht genommen werden. Deshalb wurde für die vorliegenden Interviews in der Zielgruppe der Flüchtenden, oder anders der Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten sowie AsylwerberInnen, versucht, Personen mit ausreichenden Kenntnissen zu finden. Dies erschwert natürlich den Zugang und grenzt a priori bestimmte Personen aus. Somit wurden Personen mit gutem Bildungshintergrund automatisch bevorzugt und dadurch sind die Ergebnisse der Interviews von vornherein aufgrund der Fragestellung notwendigerweise eingeschränkt.

Für das qualitative Vorhaben und die Forschungsfrage schien ein spezielles Leitfadenterview, das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000), die passende Methode zu sein. „Das problemzentrierte Interview (PZI) ist ein theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert.“ (Witzel, 2000)

Witzel (2000) verweist darauf, dass das Konstruktionsprinzip des problemzentrierten Interviews darin bestünde, eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen und auch subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität zu ermöglichen. Sowohl in der Erhebung als auch in der Auswertung zeige sich ein induktiv-deduktives Wechselspiel im problemzentrierten Interview. Außerdem wird das Offenheitsprinzip realisiert, „indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden.“ (Witzel, 2000, Abs. 3). Durch eine elastische Vorgehensweise soll gesichert sein, „dass die Problemsicht des Interviewers/Wissenschaftlers nicht diejenige der Befragten überdeckt, und den erhobenen Daten nicht im Nachhinein einfach Theorien ‚übergestülpt‘ werden.“ (Witzel, 2000, Abs. 3) Die Grundpositionen der problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000) sind somit die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung.

Diese Prozessorientierung gab der vorliegenden qualitativen Studie die Möglichkeit, durch induktives Vorgehen auch nicht deduktiv Erwartetem einen Raum während des Interviews zu geben und es dann auch in die Analyse einfließen zu lassen. So wurden die Fragen im ursprünglichen Leitfaden im Verlauf der Interviews durch die sich ergebenden Einsichten verändert und geöffnet. In der Analyse konnte zudem zusätzlich zu der zuvor gebildeten deduktiven Kategorie auch eine induktive Kategorie erarbeitet und ausgewertet werden, was die Forschungsfrage ebenfalls öffnete. Genauer dazu wird im Unterkapitel 4.6. „Datenauswertung“ dargestellt.

Zur Durchführung eines problemzentrierten Interviews wird nach Witzel (2000) ein Kurzfragebogen erstellt, der Sozialdaten ermittelt. Dies dient dazu, das Interview von diesen Fragen im Frage-Antwort-Schema zu entlasten. Der Kurzfragebogen wird an den Beginn des Interviews gestellt und aus ihm eventuell ein Gesprächseinstieg entwickelt. (vgl. Witzel, 2000)

Auch in den vorliegenden Interviews wurde ein Kurzfragebogen verwendet, um für den Inhalt der Interviews relevante Informationen abzufragen. Allerdings schien es hier passender, den Kurzfragebogen am Ende des eigentlichen Interviews zu verwenden, damit vermieden werden kann, „dass sich seine Frage-Antwort-Struktur auf den Dialog im Interview selbst auswirkt“ (Flick, 2019, S. 212). Dies schien umso wichtiger zu sein, da es sich bei den Befragten dieser Interviews nicht um MuttersprachlerInnen handelte. Unter Berücksichtigung des Deutschniveaus der InterviewpartnerInnen sollten diese gerade deshalb durch anregende Fragen motiviert werden, ihr gesamtes Sprachvermögen vertrauensvoll für die Antworten und Erzählungen zu nutzen.

Wie im problemzentrierten Interview (vgl. Witzel, 2000) gefordert, wurden auch die vorliegenden Interviews, nachdem die Befragten ausdrücklich nach ihrer Zustimmung gefragt wurden, mittels Tonaufnahme aufgezeichnet, um sie zur Analyse transkribieren zu können.

Das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) nutzt einen Leitfaden für die Interviews, der dem/der InterviewerIn als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews dient. Das Interview beginnt dann mit der Zusicherung der Anonymisierung und der Erläuterung der Untersuchungsfrage insofern, dass klar ist, dass es nicht um Wissen, sondern um individuelle Vorstellungen und Meinungen der Interviewten geht. Das problemzentrierte Interview, das sich als diskursives

und dialogisches Verfahren versteht, enthält erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategien (vorformulierte Einleitungsfrage, allgemeine Sondierungen und Ad-Hoc-Fragen) und verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien (spezifische Sondierungen mit Zurückspiegelungen, Verständnisfragen und Konfrontationen). (vgl. Witzel, 2000)

Der Leitfaden für die vorliegenden Interviews wurde nach den Ideen des problemzentrierten Interviews erarbeitet. Er sollte offen genug sein, um individuell auf die Befragten und ihre Wahrnehmungen eingehen zu können, aber trotzdem Vergleichbarkeit sichern. Da sich im Laufe der Interviews zusätzliche Fragestellungen herauskristallisierten, wurden die Fragen spontan in den jeweiligen Interviews ergänzt und Nachfragen eingearbeitet. Der Fragebogen befindet sich im Anhang und stellt die Ausgangsfassung dar, von der ausgehend spontan Veränderungen vorgenommen wurden.

Besonderes Augenmerk lag bei der Durchführung der Interviews auch darauf, eine angenehme und vor allem vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen, um die Befragten zu Reflexionen und auch zu „ehrlichen“ Meinungen und nicht zu scheinbar erwarteten und gesellschaftskonformen Äußerungen zu motivieren. Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie AsylwerberInnen befinden sich in einer besonderen, heiklen und verletzlichen Situation, in der, unter anderem auf Grund der Erfahrungen der Flucht, nicht immer Vertrauen besteht. Außerdem befinden sich diese Personen in diversen tatsächlichen oder empfundenen Abhängigkeitsverhältnissen und könnten negative Auswirkungen ihrer Aussagen befürchten. Darauf muss Rücksicht genommen werden.

Dem Prinzip der Gegenstandsorientierung folgend gibt es beim problemzentrierten Interview verschiedene Auswertungsmethoden. Für die vorliegenden Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) verwendet, welche im Unterkapitel 4.6. „Datenauswertung“ genauer ausgeführt wird.

#### 4.4. Datenaufbereitung

Nach der Durchführung der Interviews wurden diese mit Hilfe der Tonaufnahmen transkribiert. Es wurde eine wörtliche Transkription ohne literarische Umschrift mit einfachen, vereinzelt Kommentierungen verwendet. Da Personen mit nicht deutscher

Muttersprache interviewt wurden, schien es wichtig, nicht durch literarische Umschriften die Transkripte zu glätten. Hier wäre man oft Gefahr gelaufen, falsch ausgesprochene oder falsch verwendete Begriffe durch eine Glättung und durch Vermutungen schon in der Transkription die Daten zu interpretieren. Deshalb wurde unter Berücksichtigung des Deutschniveaus eher die Variante bevorzugt, die „falsche Wörter“ belässt, aufzuschreiben versucht und gegebenenfalls mit „unverständlich“ kennzeichnet.

Es wurden, ausgehend von dem Transkriptionssystem nach Kuckartz et al. (2008), folgende Transkriptionsregeln angewandt:

- Es wurde wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
- Allerdings wurden die Sprache und Interpunktion nur leicht und vorsichtig geglättet. Offensichtliche Aussprachefehler wurden zum Beispiel geglättet, jedoch wurden „falsche Wörter“ auch so belassen, um in Bezug auf das Deutschniveau keine unzulässigen Interpretationen in der Transkription vorzunehmen.
- Grammatik und Syntax wurden nie geglättet, sondern beibehalten.
- Angaben, die einen Rückschluss auf die Personen zulassen würden, wurden anonymisiert und mit (...) gekennzeichnet. Dies betrifft zum Beispiel Namen, Ortsangaben und Kursinformationen.
- Deutlich längere Pausen wurden mit (...) gekennzeichnet.
- Besonders betonte Wörter wurden unterstrichen.
- Lautäußerungen, die Aussagen unterstützen, wie lachen oder seufzen, wurden in Klammern festgehalten.
- Zustimmende Lautäußerungen der Interviewerin, die nur dazu dienten, den Redefluss der/des Befragten aufrechtzuerhalten und als Bestätigung und nicht als Antwort dienten, wurden nicht mittranskribiert.
- Unverständliche Wörter, die auch nicht wörtlich mit „Fehlern“ aufgeschrieben werden konnten, wurden danach mit „unv.“ gekennzeichnet.
- Wenn Interviewerin und InterviewpartnerIn gleichzeitig sprachen, so wurde dies mit // gekennzeichnet.
- Satzabbrüche wurden mit / gekennzeichnet.
- Die Interviewerin erhielt die Bezeichnung „I“, die/der Befragte „B“ mit der Nummer des Interviews, also zum Beispiel „B1“.

Aufgrund vieler abgebrochener Sätze, falsch gebrauchter Grammatik, Wortbildungs- und Aussprachefehler, die dem Deutschniveau der InterviewpartnerInnen vollkommen natürlich entsprechen, wurde besonders großer Wert darauf gelegt, die Sprache im Transkriptionsprozess nicht zu glätten, um dadurch keine unzulässigen Interpretationen vor der Analyse in den Transkripten entstehen zu lassen.

Die Transkripte der Interviews inklusive der Kurzfragebögen befinden sich in voller Länge im Anhang.

#### 4.5. Gütekriterien

In der vorliegenden Arbeit wurde besonderes Augenmerk auf die Gütekriterien nach Mayring (2015) für die qualitative Inhaltsanalyse gelegt. Diese sind neben den klassischen Gütekriterien wie Reliabilität und Validität speziell für die qualitative Inhaltsanalyse noch die Verfahrensdokumentation, die argumentative Interpretationsabsicherung, die Nähe zum Gegenstand, die Regelgeleitetheit und die kommunikative Validierung und Triangulation. (vgl. Mayring, 2015) Mayring (2015) diskutiert noch weiter spezifische inhaltsanalytische Gütekriterien. Die Ausweitung der klassischen Gütekriterien für die qualitative Inhaltsanalyse ist notwendig, da sich die klassischen Kriterien auf die Logik quantitativer Verfahren beziehen und für die qualitative Forschung zu kurz greifen.

In der vorliegenden Arbeit wurden in der qualitativen Studie die Gütekriterien nach Mayring (2010) mit großer Sorgfalt beachtet und reflektiert. Im Verlauf des Kapitels 4 werden in verschiedenen Unterkapiteln immer wieder in Bezug auf die Gütekriterien Vorgehensweisen zu den durchgeführten Interviews und zu der Analyse beschrieben, dargestellt, kritisch hinterfragt und reflektiert.

#### 4.6. Datenauswertung

Die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), einer regelgeleiteten und strukturierten Methode, ausgewertet. Diese qualitative Methode steht an

der Grenze zur quantitativen Forschungslogik, da sie die Forschungsfrage von Anfang an in einen theoretischen Rahmen setzt und auch schon vor den eigentlichen Interviews Kategorien erarbeitet, auf denen der Fragebogen beruht. Trotzdem ist es bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) möglich, auch induktiv die Kategorien und Fragestellungen zu erweitern. Die qualitative Forschungslogik zeigt sich in der vorliegenden Arbeit vor allem auch in der zuvor beschriebenen Auswahl des problemzentrierten Leitfadenterviews nach Witzel (2000).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) werden die Interviews Schritt für Schritt geplant und kontrolliert mit einem zuvor aus der Theorie entwickelten Suchraster, den Kategorien, untersucht. Mit dem Kategoriensystem sollen Informationen aus den Texten, den Interviews herausgesucht werden, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienen. Dieses Prinzip ist sehr klar und gut nachvollziehbar. (vgl. Mayring, 2015)

Die Kategorien als Herzstück der qualitativen Inhaltsanalyse können nach Mayring (2015) sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet und beide Vorgehensweisen miteinander kombiniert werden. Die deduktiven Kategorien werden dabei schon vor den Interviews aus der Theorie heraus erarbeitet. Es sind aus der Theorie zu erwartende und abgeleitete Kategorien, die die Grundlage für die Erstellung des Leitfadens für die Interviews bieten. Im Laufe der Durchsicht der Interviews können zusätzliche Aspekte, die so aus dem theoretischen Teil nicht erwartet wurden, sich aber in den Interviews als bedeutsam erweisen, in neu erstellten induktiven Kategorien berücksichtigt werden. (vgl. Mayring, 2015)

In der vorliegenden Arbeit wurde eine Forschungsfrage, basierend auf der Forschungsliteratur und der Hypothese, dass Wertevermittlung in der aktuellen Form Nichtzugehörigkeit, nach dem Konzept der Migrationspädagogik von Mecheril et al. (2010), erzeugt und verstärkt, entwickelt, wie bereits im Unterkapitel 4.1. „Forschungsfrage“ beschrieben. Davon ausgehend wurde ein deduktives Kategoriensystem entwickelt, an dem sich der Leitfaden für die Interviews orientierte (für den Leitfaden siehe Anhang). Diese Kategorien sind in der unten angeführten Tabelle ersichtlich. Die Kategorie „Wahrnehmungen der Wertevermittlung“ mit den Unterkategorien stellt die deduktiv erwarteten Kategorien dar. Unter dieser Oberkategorie wurden Unterkategorien erarbeitet, die sich an der Kritik der momentanen Form der Wertevermittlung als österreichischer

Integrationsmaßnahme (siehe Kapitel 3.3.) orientierten. Es wurde versucht, jeweils zu einer Unterkategorie, die auf einen Kritikpunkt Bezug nimmt, eine zweite passende Unterkategorie, die „positiv“, also nicht kritisierend ausgerichtet ist, zu erstellen. Dies trägt der Annahme Rechenschaft, dass es nicht sein muss, dass die Befragten auch tatsächlich die kritisierten Punkte wahrnehmen und ihnen somit diese Kritikpunkte nicht „übergestülpt“ oder aufgedrängt werden sollten. Schon im Verlauf der Interviews konnte festgestellt werden, dass auch noch andere, sehr interessante Aspekte von den InterviewpartnerInnen angesprochen wurden, die nicht in den Kategorien vorkamen. Deshalb wurden im Verlauf der Interviews die Fragen, der Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000) folgend, überarbeitet und spontan angepasst. Spätestens nach der ersten Durchsicht der Transkripte drängte sich die Erstellung einer weiteren induktiven Oberkategorie auf, um die interessantesten, weitreichenden Aussagen der Befragten analysieren und ihnen Rechnung tragen zu können. Die induktive Kategorie ist die Oberkategorie 2 „Verbesserungsvorschläge“ mit ihren Unterkategorien, wie sie in der unten angeführten Tabelle ersichtlich ist. Außerdem wurde auch die deduktiv erarbeitete Oberkategorie „Wahrnehmungen der Wertevermittlung“ um Unterkategorien in einem induktiven Prozess erweitert. Folgend wurde dann auch die Forschungsfrage erweitert und geöffnet und um die Unterfrage ergänzt. Diese Unterfrage zur Forschungsfrage ist aus dem induktiven Vorgehen entstanden.

#### 4.6.1. Kategoriensystem für die Auswertung der vorliegenden Interviews

Forschungsfrage:

Wie nehmen die KursteilnehmerInnen selbst die Wertevermittlung wahr?

Welche Verbesserungsvorschläge haben die KursteilnehmerInnen für die Wertevermittlung und die Wertekurse?

	<i>Bezeichnung der Kategorie</i>
<i>Oberkategorie 1</i>	<i>Wahrnehmungen der Wertevermittlung</i>
Unterkategorie 1.1a	(pseudo-) paternalistisch
Unterkategorie 1.1b	Eigenständigkeit akzeptierend
Unterkategorie 1.2a	assimilierend
Unterkategorie 1.2b	integrierend
Unterkategorie 1.3a	Leistung fordernd
Unterkategorie 1.3b	hilfreich
Unterkategorie 1.4a	Nichtzugehörigkeit erzeugend
Unterkategorie 1.4b	Zugehörigkeit schaffend
Unterkategorie 1.5a	inferiorisierend, kolonialistisch
Unterkategorie 1.5b	gleichberechtigt
Unterkategorie 1.6	Sicherheit schaffend
Unterkategorie 1.7	andere Meinungen nicht akzeptierend
Unterkategorie 1.8	beschönigend, idealisierend
<i>Oberkategorie 2</i>	<i>Verbesserungsvorschläge</i>
Unterkategorie 2.1	mehr Diskussionen und mehr Erklärungen
Unterkategorie 2.2	in Altersgruppen aufgeteilt
Unterkategorie 2.3	kürzere Einheiten
Unterkategorie 2.4	gemeinsame Wertekurse mit ÖsterreicherInnen
Unterkategorie 2.5	kein Zwang

## 5. Ergebnisse und Interpretation

Es wurden fünf Interviews mit Asylberechtigten und AsylwerberInnen Anfang Jänner 2020 durchgeführt. Es handelte sich um drei Frauen und zwei Männer im Alter zwischen 22 und 40 Jahren. Alle Befragten mit Ausnahme einer Person hatten zumindest einen Schulabschluss, der einer österreichischen Matura entspricht. Eine Befragte hatte in ihrem Heimatland eine Matura gemacht und dann keinen Beruf ausgeübt, ein Befragter ging in seiner Heimat auf Grund seines Alters noch in ein Gymnasium und die anderen hatten in ihrem Herkunftsland Universitätsstudien begonnen oder bereits abgeschlossen. In Bezug auf die Berufstätigkeit der InterviewpartnerInnen in ihren Heimatländern lässt sich sagen, dass eine Befragte Hausfrau war, zwei Befragte auf Grund ihres Alters noch SchülerInnen oder StudentInnen und die anderen beiden selbstständig tätig waren. Alle Interviewten wiesen somit einen guten Bildungshintergrund auf. Bei der Suche nach InterviewpartnerInnen und den ersten Überlegungen zu den Interviews war es nicht angedacht, nur Personen mit einem hohen Grad an Bildung zu befragen. Eigentlich sollten sehr unterschiedliche Personen befragt werden. Die Wahl fiel allerdings genau auf diese TeilnehmerInnen, da die Art der Fragestellung und der geforderte hohe Grad an Reflexion in den Interviews, wie bereits erwähnt, eine selbstständige und teilweise abstrakte Sprachverwendung und eine dementsprechende Ausdrucksfähigkeit von den Befragten erforderte. Deshalb musste auf das Deutschniveau Rücksicht genommen werden und Personen mit ausreichenden Kenntnissen gefunden werden. Dies erschwert natürlich den Zugang und grenzt a priori bestimmte Personen aus, auch unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sich die Zielgruppe seit maximal 5 Jahren in Österreich befindet. Personen mit gutem Bildungshintergrund wurden automatisch bevorzugt und dadurch sind die Ergebnisse der Interviews von vornherein auf Grund der Fragestellung notwendigerweise eingeschränkt.

Für die Analyse der Interviews interessante Sozialdaten der Befragten, die keinen Rückschluss auf die Personen zulassen, befinden sich in den verwendeten Kurzfragebögen in anonymisierter Form im Anhang der vorliegenden Arbeit.

Im Verlauf der Interviews war die große Gesprächsbereitschaft und das große Vertrauen, das der Interviewerin entgegengebracht wurde, besonders auffällig. Dadurch wurden die Gespräche sehr ausführlich und eröffneten sehr interessante und auch unerwartete Einblicke

in das Erleben der Wertevermittlung und in das Erleben des Integrationsprozesses. Die Interviews enthalten spannende, interessante Gedankengänge zu und auch Beispiele aus den Wertekursen und sehr bereichernde Ideen und Vorstellungen zu einem gelungenen Integrationsprozess. Ganz im Sinne des bereits erwähnten und ausgeführten „Mottos“ der Interviews - „eine Stimme geben“ - und der Absicht, den eigentlichen ExpertInnen in der Frage der Wertevermittlung und der Integration Raum zu geben, wurden sehr interessante Vorschläge und Verbesserungsideen gefunden, die einen wesentlichen gesellschaftlichen Beitrag leisten können.

In den folgenden Unterkapiteln 5.1. und 5.2. werden die Ergebnisse zur Forschungsfrage und ihrer Unterfrage vorgestellt. Die dabei ausgewerteten Kategorien des Kategoriensystems aus dem Unterkapitel 4.6.1. sind durch Kursivschreibung gekennzeichnet.

### 5.1. Wie nehmen die KursteilnehmerInnen selbst die Wertevermittlung wahr?

Um die Kategorien zu der Forschungsfrage, wie die KursteilnehmerInnen die Wertevermittlung wahrnehmen, gut analysieren zu können, versuchte ich als Interviewerin im Verlauf der Gespräche durch narrative Gesprächsaufforderungen herauszufinden, welche Themen die Befragten in den Wertekursen als relevant empfunden und welche sie sich gemerkt hatten. Auffällig dabei ist, dass alle Befragten als Antwort auf Fragen wie „Kannst du dich erinnern? Was hast du im Wertekurs gelernt?“ verschiedene Regeln, Gesetze, Normen und „Verhaltensregelungen“, aber auch geschichtliches Wissen über Österreich aufzählten. Es wurden geschichtliche und geografische Daten erwähnt, aber auch Kinder- und Frauenrechte, die Gleichberechtigung, Freiheitsrechte, Meinungsfreiheit und Religionsfreiheit, Regelungen in Wohnanlagen (wie Ruhezeiten), Umgangsformen und -konventionen mit Nachbarn, Respekt, Mülltrennung, Straßenverkehrsregeln, Gesetze und Strafen allgemein, das Bildungssystem in Österreich, Regeln und Möglichkeiten in der Arbeitswelt, und die Sicherheit. Auffällig dabei ist, dass vor allem Gesetze und Normen genannt wurden. So wurde zum Beispiel auch in Bezug auf die Gleichberechtigung davon gesprochen, dass sowohl Männer als auch Frauen arbeiten, oder es wurde gesagt, dass man hier seine Religion frei wählen darf und dies jeder akzeptieren muss. Somit konnten sich die Befragten an die Vermittlung von Gesetzen, die bestimmte Werte „absichern“, erinnern. Es

wurde von Gesetzen oder Regeln berichtet, aber nicht von den ihnen grundgelegten Werten. Niemand erzählte von Werten im Sinne von verhandelbaren Überzeugungen oder Fiktionen (nach Sommer, 2016).

Der Interviewte 5 fasst, befragt nach den Inhalten des Wertekurses und nach Aufzählung verschiedener Themen, wie folgt zusammen:

„Ja, die Hauptsache war immer man muss sich integrieren in Österreich auf jeden Fall“ (Interview 5, Z 87 – 88)

In diesem Zitat zeigt sich die Herangehensweise der Wertekurse, in denen das Hauptaugenmerk auf ein „Integrationsmuss“ gelegt wurde und nicht zum Beispiel auf Diskussion und Verständnis der Werte.

Bemerkenswert scheint auch, dass in allen Interviews die Aufzählung der gelernten Gesetze und Regeln mit sehr viel Wertschätzung für Österreich verbunden war. Es konnten auf die Frage, ob in Österreich etwas besser wäre als im Herkunftsland, immer sehr viele Aspekte aufgezählt werden. In den Ausführungen der InterviewpartnerInnen war sehr viel ehrlich gemeinte Anerkennung und Wertschätzung für Österreich, für seine Regeln und Gesetze und sein hohes Maß an Struktur und Ordnung zu finden.

Folgende Zitate aus den Interviews zeigen die Wertschätzungen der Interviewten in Bezug auf verschiedene Aspekte in Österreich. Drei Beispiele sollen hier aufzeigen, welche Aspekte des Lebens in Österreich beispielsweise von den Befragten besonders geschätzt werden.

„Ich habe zwei Töchter, und meine Tochter, die große, ist jetzt 13 Jahre alt, und ich hab diese Freiheit für meine Tochter genommen, ja, ich habe das gewählt, meine Töchter können hier in Freiheit leben. Sie müssen nicht was ich oder ihr Vater sagen entscheiden, sie können alleine entscheiden.“ (Interview 1, Z 128 – 131).

Hier drückt die Interviewte 1 ihre Wertschätzung gegenüber der Freiheit in Österreich aus, die ihren Kindern viele Möglichkeiten eröffnet.

„Sicher, die freie Meinungen, aber immer mit Respekt, also, es ist super so. Wir dürfen nicht in unsere Heimat immer die Meinungen sagen, auch zum Beispiel in Socialmedia und was schreiben, wenn schreiben, ja, dann ja haben wir Strafe bekommen. Aber hier, man kann auch alles sagen, nicht alles, ich habe „(unv.)“ mit Respekt, immer mit Respekt die Meinungen sagen.“ (Interview 2, Z 128 – 132)

Der Befragte 2 schätzt besonders die freie Meinungsäußerung, die Möglichkeit, respektvoll immer und überall ohne Konsequenzen befürchten zu müssen, die eigene Meinung sagen zu können.

„[...] Das würd mir auch also gefallen, dass man also hier in Österreich so wie entspannt leben. Denk nicht danach, wenn ich jetzt in Straße also spazieren gehe, dann kommt jemand, so wie zum Beispiel in Amerika oder in Kanada. Da gibt es auch viele Probleme auch mit dem Kopftuch oder Muslimen Leute. Hier ich glaube nicht so. Manchmal, manchmal gibt hier Leute, die sind nicht so freundlich, die schauen ein bisschen komisch auch, aber nicht so viel. Ja, das geht auch. Und das war sehr gut. Hat mir gefallen.“ (Interview 4, Z 81 – 86)

Die Interviewte 4 schätzt es, in Österreich „entspannt“ leben zu können. Sie meint, hier keine Angst vor anderen Menschen haben zu müssen, wenn sie zum Beispiel ein Kopftuch trägt.

In Bezug auf die Frage der Wahrnehmung der Wertekurse und der Wertevermittlung, geben die Befragten in Interview 1 und 3 an, dass sie die Kurse als *hilfreich* empfunden hätten. Interviewte 1 erzählt zum Beispiel, dass sie vor ihrer Ankunft in Österreich nichts über die Frauenrechte und allgemeinen Rechte in Österreich gewusst habe und dass ihr der Kurs dabei geholfen hätte, das wichtigste darüber zu erfahren. Ebenso hätten ihr ihre Freunde viel erklärt und geholfen (vgl. Interview 1, Z 141 - 144). Sie meint außerdem, der Kurs hätte sie sehr unterstützt. Sie streicht die Wichtigkeit, Informationen über Gesetze und Regeln in Österreich zu bekommen, in folgendem Zitat heraus und meint, dass ihr dieses Wissen Orientierung in dem neuen Land gebe, da die Regeln und Meinungen hier andere wären:

„Weil viele Informationen bekommt die Leute, die in Österreich wollen, wenn jemand möchte hier in Österreich oder andere europäische Land wohnen oder leben, das muss diese Informationen wissen, weil ist nicht deinen Land, hier gibt's andere Regeln und ganz verschiedene Regeln oder Meinungen, und alle müssen das wissen. Ich finde ist so, alles, Schule, Regierung, Politik, alles, alles, alles.“ (Interview 1, Z 203 – 207)

Es fällt auf, dass gemeinsam mit dem Aspekt, dass die Wertevermittlung als hilfreich empfunden wird, auch immer gesagt wird, dass man diese Regeln in Österreich kennen müsse. Wenn man hier lebe, brauche man Wissen über diese Regeln. Ohne dieses Wissen ginge es nicht.

Befragte 1 meint weiter, dass alle, die hier leben wollen, diesen Kurs machen müssten, und vergleicht das im Wertekurs Gelernte mit einem Kochrezept. Für sie scheint dieses vermittelte Wissen nicht nur hilfreich, sondern eben für ihren Alltag notwendig und unabdingbar. Ohne dieses Wissen könne man hier nicht leben, genauso wie man ohne Zutaten auch keinen Kuchen backen könne:

„B1: Das ist wie eine Rezept, ich finde, das ist wie einen Rezept für zum Beispiel eine Torte oder eine Kekse zu machen, und wenn jemand hat keine Ahnung, wie das wird, oder wie soll ich das machen, oder wie was braucht, diese Kekse oder diese Kuchen, wie kann das machen? Das ist wie eine Rezept (...) zu leben. Oder? (lacht)

I: Ja! Und die Zutaten für das Rezept?

B1: Ja, ja das ist diese Regel

I: Das sind die Regeln? Und die kommen alles aus diesem Land

B1: Ja

I: Oder bringst du auch Zutaten mit?

B1: Nein, nein!“ (Interview 1, Z 252 – 267)

Interviewte 3 bestätigt ebenfalls, dass ihr der Wertekurs geholfen habe, und unterstreicht die Notwendigkeit der Informationen, die sie im Wertekurs bekommen habe. (vgl. Interview 3, Z 167 – 168)

Dass der Wertekurs nicht nur hilfreich sei, sondern darüber hinaus noch mehr notwendig sei, unterstreicht auch Befragte 3. Sie bringt ebenfalls den Aspekt des „Wissenmüssens“ mit ein:

„Weil wir leben hier in Österreich. Wir müssen wissen welche Gesetzt hat in Österreich. Und wir müssen das machen. Ich finde, das ist sehr gut.“ (Interview 3, Z309-310).

Wissen im Wertekurs zu bekommen, empfindet die Befragte 1 nicht nur als hilfreich und mehr noch als notwendig, sondern es scheint ihr auch ein *Sicherheit schaffendes* Gefühl zu vermitteln.

„[...] Ich hab vorher, oder wie sagt man, erst wenn ich nach Österreich gekommen bin, ich war voll Angst drinnen, ich konnte nicht etwas so einfach zu sagen, ich hab immer Angst gehabt, das soll ich oder darf ich oder darf nicht. Aber nachdem dieses Kurs (...) ich war gefühlvoll, hier, man kann einfach dein Idee sagen. Ja, das so gefällt mir.“ (Interview 1, Z 170 – 174)

Hier schafft für die Befragte 1 sowohl der Kurs und die damit verbundene Wissensvermittlung Sicherheit als auch der implizit angesprochene Wert der

Meinungsfreiheit. Anzunehmen ist, dass sie unter dem verwendeten Wort „gefühlvoll“ eventuell „glücklich“ oder „zufrieden“ versteht.

In den anderen drei Interviews (Nummer 2, 4, 5) äußern die Befragten den hilfreichen Aspekt der Wertekurse nicht eindeutig. Sie geben alle an, sich schon vor dem Kurs „integriert“ oder das Vermittelte schon gewusst zu haben oder dass sie etwas anderes lieber gelernt hätten. Diese drei InterviewpartnerInnen sehen einen Nutzen in dem Wertekurs jedoch schon allgemein für andere Personen, da viele noch dieses Wissen brauchen könnten. Für sich selbst sehen sie die Kurse als eine Art Auffrischung des Wissens, was nicht schaden könne, so Interviewte 4 (vgl. Interview 4, Z 144 – 157).

Der Befragte 5 hingegen empfindet den Wertekurs als wichtig, als Unterstützung, obwohl er sich nach eigenen Angaben schon vor dem Kurs durch den Schulbesuch, „integriert“ habe, wie er sagt. Den Wertekurs beschreibt er wie folgt und auch er betont die Dringlichkeit und Notwendigkeit der vermittelten Informationen:

„Ich weiß, dass der Integrationskurs ist ganz, und sehr sehr wichtig vor mich. Und so was würd ich gerne machen. Habe das gerne gemacht auch. Es war schwierig, langer Tag, ähm nicht so angenehm, aber trotzdem habe ich sehr gerne gemacht. Weil diese Info brauch ich. Ich muss das alles wissen. Ohne diese Info gehe ich nicht weiter. Das weiß ich.“ (Interview 5, Z 370 – 374)

In den Interviews Nummer 2, 4 und 5 ist allerdings deutlich erkennbar, dass die Befragten die Wertevermittlung als *inferiorisierend oder kolonialistisch* erlebt haben. Sie hätten den Eindruck bekommen, man denke von ihnen, sie kämen aus der Wüste und hätten keine Ahnung, so die Interviewte 4 (siehe Zitat weiter unten). Der Befragte 2 zum Beispiel erzählt lachend von einer Situation im Wertekurs, als die Lehrerin den Ausspruch „Ladies first“ erklärte. Der Mann weist darauf hin, dass er diesen Ausspruch selbstverständlich kenne, dass man ihn überall kenne. Er ist belustigt davon, dass die Lehrerin glaubt, dies erklären zu müssen. (vgl. Interview 2, Z 453 – 467). Der Mann lacht zwar im Interview, als er davon erzählt, vermittelt allerdings Entsetzen und Enttäuschung darüber, dass man von ihm glaube, selbst die seiner Meinung nach einfachsten, basalsten „Umgangsformen“ nicht zu kennen.

Die folgenden Zitate zeigen dieses inferiorisierende Erleben, das Erleben unterstellter Minderwertigkeit, das mit einer Kränkung einhergeht, an anderen Beispielen:

„B4: Also ich meine, wenn wir hierher gekommen sind, wir wissen schon, dass die Tiere (?) eine Rechte haben Die Kinder, was ist mit die Frauen, darf man nicht die Kinder und die Frauen schlagen, und bei uns es ist auch so. Ja, das darf man nicht machen, unbedingt! Es gibt kein reason – was ist reason in Deutsch?

I: keinen Grund, Grund!

B4: Grund, ja genau, es gibt keinen Grund, für ein Kind oder eine Frau zu schlagen, oder etwas Schlimmes damit machen. Ja, wir wissen das schon. Seit langem. Und wir machen auch das so bei uns. Vielleicht gibt ein andere Familien und so, die die so alt sind, die machen das, ok, aber bei uns – nein – es gibt, darf man auch das nicht machen. Geht in die Gefängnis auch. Ich meine das vor die Österreicher, damit sie die Idee ändern. Die Wahrheit zu verstehen.“

(Interview 4, Z 207 – 219)

Offensichtlich wird hier, dass sich die Interviewte 4 im Wertekurs, aber auch von den ÖsterreicherInnen gering geschätzt fühlt. Sie bekommt das Gefühl, dass ihr unterstellt wird, sie und ihre Familie, vielleicht „ihr“ Land, seien „unzivilisiert“ und man müsse ihnen die richtigen, zivilisierten und vernünftigen Werte beibringen. In ihren Worten „Ja, wir wissen das schon.“ schwingt Entsetzen darüber mit, dass jemand glauben könnte, sie oder die Menschen in ihrem Heimat-/Herkunftsland wüssten nicht, dass man Frauen und Kinder nicht schlagen dürfe. Und sie merkt an, dass die ÖsterreicherInnen ihre Meinung ändern sollten und die Wahrheit verstehen sollten. Sie verwendet hier den Begriff „Wahrheit“ und hat somit den Eindruck, das Falsches über sie gesagt und gedacht wird.

„B4: [...] Sondern zum Beispiel, wenn sie etwas über den Rechte in Österreich erzählen oder erklären, es gibt so viele Leute, die nerven sich, dass wir das schon wissen. Wir sind auch Leute, wir sind auch Menschen, wir haben auch einen Land und Rechte. Wir kennen das schon. Wir kommen nicht von zum Beispiel von dem Desert (lacht), wir wissen schon, dass hier die Tiere und die Frauen haben Rechte. Und vielleicht wir haben ein bisschen gestreit, weil die Rechte (?) sagen: „ok, wir kommen und verloren Zeit, und wir wissen das schon, das natürlich also weiß man, ohne zu erklären oder erzählen. So wir wissen schon, warum wir sind hier?“ Und wie zum Beispiel der Lehrer oder die Lehrerin sagen:“ Ok, wir haben auch die Regung – was ist, also den (...) Regierung, wir müssen das machen, Wir wissen schon, dass sie das wissen auch, aber trotzdem müssen wir das erklären.“

I: Das heißt, du bist dir vorgekommen wie wenn die anderen glauben würden, dass du dumm bist, oder so?

B4: Ja, manchmal so wie dumm oder so wie die zum Beispiel keine Rechte in unserm Heimatland haben. Ja, oder alles bei uns ist Bedarf, oder so.“

(Interview 4, Z 250 – 265)

In diesem Ausschnitt kritisiert die Befragte 4 noch deutlicher die ihr unterstellte Minderwertigkeit. Sie fühlt sich gekränkt und zu Unrecht gering geschätzt. Sehr deutlich wird das an der Stelle des Interviews, an der sie sagt: „Wir sind auch Leute, wir sind auch

Menschen, wir haben auch ein Land und Rechte. Wir kennen das schon. Wir kommen nicht von zum Beispiel von der Desert“ (Interview 4, Z 251 – 253). Sie sagt, dass sie auch Menschen seien und man könnte hinzufügen: wir sind keine Unzivilisierten, wie ihr von uns glaubt. Schließlich komme sie nicht aus dem „Desert“, sie meint aus der Wüste. Hier verwendet sie das Wort Wüste, das wahrscheinlich einen weit von der Zivilisation abgelegenen Ort bezeichnen soll. Die Frau deutet außerdem an, dass andere Personen in dem Kurs dies auch so empfunden hätten.

Die zitierten Beispiele, von denen es noch mehrere Andeutungen in den Interviews gibt, werfen die Frage auf, ob dieses Erleben einer unterstellten Minderwertigkeit der eigenen Werte, das Unterstellen einer eigenen defizitären Werteordnung von Seiten der LehrerInnen in Wertekursen als VertreterInnen der Mehrheitsgesellschaft, ein Gefühl der *Nichtzugehörigkeit*, nach den Konzepten der Migrationspädagogik von Mecheril et al. (2010), erzeugt. Der Schluss liegt nahe, dass diese Personen glauben, zu anderen gemacht zu werden, zu unzivilisierten anderen, denen man auch die grundlegendsten Werte näherbringen müsse. Das Erleben einer unterstellten Minderwertigkeit bringt automatisch den Schluss mit sich, zu den anderen zu gehören, da sich die Mehrheitsgesellschaft ja kaum selbst als inferior definieren würde. Diese Überlegungen stellen Schlussfolgerungen aus den Interviews und den Konzepten des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit dar.

Die Befragten in den Interviews 4 und 5 lehnen die Wertekurse nicht zur Gänze ab. Trotz der empfundenen Inferiorisierung sind beide dafür, die Wertekurse beizubehalten. Sie möchten die Kurse zwar verändert wissen, sie sollen aber bleiben. Den Nutzen der momentanen Form der Wertevermittlung schätzen sie aber, so kann man auf Grund der Wahrnehmungen interpretieren, gering ein.

Der Interviewpartner 2 hingegen, gibt an, dass er die Kurse abschaffen würde. Sie wären unter dem Aspekt des Zwangs eine Geldverschwendung. Mit „müssen“ lasse sich keine Integration vorantreiben. Wer nicht wolle, der akzeptiere nicht das Vorgetragene und somit wären die Kurse nicht sinnvoll. (vgl. Interview 2, Z 613 – 689)

Auffällig ist, dass einige InterviewpartnerInnen auch angaben, bemerkt zu haben, dass die Werte, die in den Kursen vermittelt werden, ein *beschönigendes, idealisierendes* Bild der

österreichischen Gesellschaft zeichnen. Das in den Wertekursen vermittelte Bild passte nicht mit den Alltagserfahrungen der Befragten zusammen, sie merkten eine Diskrepanz.

Im folgenden Zitat spricht die Interviewte 1 über ihre Erfahrungen mit fehlender Gleichberechtigung in der Bezahlung von Männern und Frauen. Das hätte sie allerdings in ihrem Kurs anders gelernt, als sie es in der Realität erlebt hatte.

„B1: Ich hab, ich hab das gehört und das gelernt, aber ich hab viele österreichische Freundinnen gehabt, und auch hab ich gesehen, das es nicht für alle Recht gibt. Vielleicht für Frauen auch hier keine Rechte, so wie der Staat sagt. Oder so.

I: Hast du ein Beispiel?

B1: Ja, ich habe gehört, von österreichische Freunde, ähm, zum Beispiel beim Markt, beim viele Märkte, die Frauen arbeiten, die arbeiten wie Männer, die tragen schwere Sachen, die machen alles wie Männer, dort arbeiten, aber die Gehalt ist nicht selber, das ist weniger zahlen zu die Frauen, ich habe das gehört. Und ich finde, das auch ist ungerecht, wenn wir hier eine Freiheit haben und, ähm was sagt man, die Frauen und Männer sind gleich (...) recht, was sagt man? // gleichberechtigt// gleichberechtigt, das ist auch muss gleich sein.“ (Interview 1, Z 106 – 118)

Auch der Befragte 2 machte ähnliche Erfahrungen, allerdings auf sich selbst bezogen. Im folgenden Zitat ist bedenkenswert, dass der Mann nicht nur bemerkte, dass die Lebenswelt nicht mit der Theorie übereinstimmt, sondern er spürte „am eigenen Leib“, dass Werte wie die Menschenwürde, seiner Ansicht nach, offensichtlich nicht für alle gelten – nämlich für ihn nicht. Es ist, abgesehen von der Entlarvung der idealisierten Darstellung auch sehr erniedrigend, diese Erfahrung zu machen.

„Also, ich meine, dass wir, also wir, bevor wir einen positiven Bescheid bekomme, dürfen nicht etwas machen, und wir lernen auch, also wir lesen auch immer in Heim, sie dürfen nicht in andere Stadt gehen, sie dürfen nur zu Beispiel zu einkaufen gehen, sie dürfen nicht diese machen, sie dürfen nicht dieses machen, sie dürfen kein Besuch bekommen. Es ist nicht menschenwürdig (?) Aber in die Kurs haben wir alle sind gleich.“ (Interview 2, Z 141 – 146)

Der Interviewte 2 fühlt sich ungerecht behandelt, da er im Wertekurs gelernt hat, dass alle Menschen gleich wären. In der Realität allerdings würde er, so lange er keinen Asylbescheid habe, in einem Heim „festgehalten“ werden. Das hält er für „nicht menschenwürdig“ (Interview 2, Z 145). Er würde durch zum Beispiel Ausgangsverbote anders behandelt werden, als die Mehrheitsgesellschaft, obwohl ja angeblich alle gleich wären.

Es ist nicht klar, warum in der österreichischen Wertevermittlung für Flüchtlinge die angeblich österreichischen Werte idealisiert dargestellt werden. Werte sind eigentlich geteilte Leitprinzipien und keine Ist-Zustände, nach den dargestellten Definitionen des

Begriffs Wert von Andreas Urs Sommer (2016) und Hans Joas (2006) in Kapitel 3 dieser Arbeit. Es stellt sich die Frage, warum nicht vielmehr Werte als gemeinsame Ziele definiert werden, an denen sich alle beteiligen sollten.

Die idealisierte, beschönigende, romantisierte Darstellung der Realität kann auch zu einem falschen Verständnis führen und manche TeilnehmerInnen der Wertekurse zu falschen Schlüssen veranlassen. Befragter 5 erzählt von so einer Situation in seinem Wertekurs (vgl. Interview 5, Z 109 – 128).

Zusätzlich ist zu erwähnen, dass die Interviewten leider die Erfahrung machen mussten, dass *andere Meinungen nicht akzeptiert* wurden. Es kam zu Auseinandersetzungen mit den TrainerInnen in den Wertekursen, die andere Meinungen oder Sichtweisen nicht gelten lassen wollten oder die Meinungen und Erfahrungen der TeilnehmerInnen nicht ernst nahmen und ihnen Wahrheit und Bedeutung absprachen, sie kleinredeten.

Der Befragte 2 erwähnt in einer bereits erwähnten Textstelle, dass er die Erfahrung gemacht habe, dass seine Meinung nicht akzeptiert werde. Er erzählt, dass er es nicht für „nicht menschenwürdig“ (Interview 2, Z 145) hält, wie die Menschen, während sie in Heimen auf ihren Asylbescheid warten, behandelt werden. Man könne nicht sagen, dass alle Menschen gleich seien, wenn man sie dann nicht gleich behandle, meint er. (vgl. Interview 2, Z 141 – 146) Der Mann erzählt weiter, dass der das Problem der Trainerin im Wertekurs geschildert habe, diese allerdings das nicht akzeptieren wollte und sagte, so etwas habe sie noch nie gehört, er habe nicht recht. Der Interviewte 2 fühlte sich verständlicherweise wieder anders, schlechter behandelt, da seine Meinung nicht akzeptiert und er noch dazu in seiner Meinung und Erfahrung nicht ernst genommen wurde. (vgl. Interview 2, Z 185 – 201)

Die Erfahrung, dass andere Meinungen nicht akzeptiert werden, machte auch Interviewter 5. In seinem Wertekurs entbrannte eine Diskussion unter den TeilnehmerInnen darüber, ob es gut sei, sich auf der Straße zu küssen. In dem folgenden Zitat berichtet der Mann, wie sich die Lehrerin in dieser Diskussion verhalten hat:

„B5: Die Lehrerin hat nicht aufgegeben, die hat gesagt nein doch die Kinder dürfen das lernen, Wieso darf das Kind Küssen nicht lernen? Küssen ist nicht schlimm, ja ist keine Strafe. Es passiert nichts Schlimmes mit Küssen ja und die anderen also die Leute die in diesem Kurs haben andere Meinung gehabt. Ja und deswegen war es ein große Diskussion.

I: Klingt spannend

B5: Ja, ja wirklich

[...]

I: Hat die Lehrerin und die anderen Personen die anderen Meinungen akzeptiert, oder war es mehr wie ein Kampf?

B5: Es war mehr wie ein Kampf, weil ich glaube die Lehrerin hat eine Meinung gehabt und das war alle die hier sind müssen am Ende alle Regeln die ich nenne werde akzeptieren und mitnehmen.

I: Das hat die Lehrerin geglaubt?

B5: Ja

I: Hm, okay findest du das richtig?

B5: Sicher nicht, sicher nicht, in acht Stunden wird das nicht passieren. Es kann nie in acht Stunden passieren. Es braucht paar Tage mindestens.

I: Ja (...) hm, was hätte die Lehrerin, welche Meinung hätte sie haben sollen? (...) Du hast gesagt ihre Meinung war die Leute müssen das jetzt so akzeptieren.

B5: Genau, genau, genau

I: Aber, und das hast du, das findest du nicht gut? Welche Meinung? /

B5: Das finde ich nicht gut werden, weil sie muss vielleicht auch ein bisschen diskutieren mit die anderen“

(Interview 5, Z 145 – 180)

Der Befragte 5 sagt, er hätte den Eindruck gehabt, das Ziel der Lehrerin sei es gewesen, dass am Ende des Kurses alle von ihr genannten Regeln akzeptieren werden. Sie hätte seiner Ansicht nach aber auch mit den TeilnehmerInnen darüber diskutieren sollen. In diesem Augenblick ist auch ein *paternalistisches*, allerdings nicht gerechtfertigtes Element zu spüren. Vor allem wenn man bedenkt, dass es hier nicht um das Akzeptieren von Gesetzen geht, sondern eigentlich um die Frage, ob man es gut findet, sich in der Öffentlichkeit zu küssen. Laut Beschreibung des Interviewten wurde versucht, Entscheidungen im sehr privaten und intimen Bereich, wie z.B. das Küssen in der Öffentlichkeit, als Gesetzmäßigkeit aufzudrängen und nicht als persönliche Entscheidungsfreiheit zu formulieren. Am Ende des Zitates fordert der Befragte 5 dazu auf, mehr mit den KursteilnehmerInnen zu diskutieren und nicht nur Meinungen vorzugeben.

## 5.2. Welche Verbesserungsvorschläge haben die KursteilnehmerInnen für die Wertevermittlung und die Wertekurse?

Wie bereits ausführlich dargestellt, ist die Analyse der Unterfrage „Welche Verbesserungsvorschläge haben die KursteilnehmerInnen für die Wertevermittlung und die Wertekurse?“ der induktiven Kategorienerstellung nach der Durchführung der Interviews zu

verdanken. Durch die Vielzahl der von den Interviewten geäußerten sehr konstruktiven und interessanten Ideen zur Verbesserung oder Erneuerung der Wertekurse war es mir sehr wichtig, auch diese Punkte nicht unbeachtet zu lassen. Die folgende Darstellung der Fülle an Vorschlägen zeigt sehr eindeutig, dass die TeilnehmerInnen selbst wohl wirklich die eigentlichen „ExpertInnen“ sind, wenn es um die Gestaltung von Wertekursen und um das Thema Integration, ihre eigene Integration, geht. Sie nicht zu Wort kommen zu lassen, ist sehr schade und verschwendet die damit verbundenen Chancen und Ressourcen.

Interviewte 1 und Interviewer 2 machen darauf aufmerksam, dass es schwierig ist, die Menschen dazu zwingen zu wollen, die „Werte“ zu akzeptieren. Wobei Interviewer 2 einräumt, dass er auch nicht wisse, wie man es besser machen könnte. (vgl. Interview 2, Z 613 – 689) Interviewte 1 meint, dass man die Leute *nicht zwingen* und den Kurs lustiger und abwechslungsreicher gestalten sollte, so dass die Menschen Spaß daran finden. Sie schlägt auch den Einsatz von role models vor (vgl. Interview 1, Z 287 – 304).

Die Interviewpartnerin 1 streicht außerdem, von einer Situation in ihrem Wertekurs ausgehend, die Bedeutung der *Diskussion* und des Austausches heraus. Sie sieht die Diskussion als einzige Möglichkeit und als Chance, die Menschen von anderen Sichtweisen, Zugängen, vielleicht Werten überzeugen zu können. Sie meint, man müsse den Leuten erklären, warum man von einer Sache überzeugt sei, damit sie andere Sichtweisen kennenlernen und diese verstehen können. Sie betont somit die Wichtigkeit einer Diskussion auf Augenhöhe.

„B1: [...] dann eine Frau war dort, hat gesagt Nein, wir müssen Kinder schlagen, die Kinder brauchen das, die Kinder verstehen alles nicht, mit schlagen versteht das. Das gibt schon eine Diskussion, und ich kann schon auch meine Idee sagen, warum ich muss oder nicht muss. Die Diskussion ist natürlich wichtig!

I: Schon wichtig! Warum?

B1: Ja,ja , man hat nur deine Idee im Kopf, und wenn andere Idee hört, das hilft die anderen, vielleicht ändert sich .

I: Ok, ja. Ändert sich vielleicht, weil er auch andere Ideen hört //

B1: Ja,ja , und in eine anderen Familie gelebt, und hat andere nicht gesehen, und das ist wichtig, und die anderen sind falsch. Aber bei Diskussionen kann man sich ändert, auch das vielleicht konnte richtig sein.“

(Interview 1, Z 319 – 333)

Für den Interviewten 5 ist es besonders wichtig, dass Diskussion stattfindet und dass den TeilnehmerInnen in Wertekursen erklärt wird, warum es welche Regeln oder Werte gibt. Er pocht auf *Erklärungen*. Genau diese fehlten ihm allerdings in dem Wertekurs, an dem er

teilnahm, wie er im Zitat ausführt. Auch das folgende Zitat bestätigt somit die Annahme, dass Werte nicht einfach vermittelt werden können (siehe dazu auch Kapitel 3)

„B5: Also nicht einfach mein Meinung und fertig. Ist so in Österreich. Nein, ist so in Österreich aber ja ich weiß für euch klingt das komisch, in eure Länder ist nicht so aber das ist deswegen und deswegen und deswegen und auf diesem Grund erlaubt oder verboten in Österreich. Sie hat nicht erklärt (...) wieso die Sachen verboten sind oder erlaubt sind. Wieso das gut oder nicht gut in Österreich ist. Sie hat das nicht erklärt.“ (Interview 5, Z 192 – 196)

Die Befragte Nummer 3 sieht dies anders. Sie möchte nicht diskutieren, sondern nur zuhören. Sie ist der Auffassung, dass die Regeln für sie wichtig sind, sie müsse das lernen. (Interview 3, Z 275 – 310)

Einig sind sich Befragte 4 und Befragter 5 darüber, dass sie den Wertekurs, der mit 8 Unterrichtsstunden an einem Tag abgehalten wird, als zu intensiv und zu lange empfinden. Beide würden die *Unterrichtsstunden auf mehrere Tage aufteilen*. Interviewter 5 merkt an, dass man nicht annehmen könne, dass die TeilnehmerInnen innerhalb eines sehr geballten Kurses ihre Meinungen ändern würden. (vgl. Interview 5, Z 169 – 170)

Der Befragte 5 bringt noch zwei interessante Vorschläge ein und meint, dass man statt eines Dolmetschers eine/n LehrerIn im Wertekurs einsetzen sollte, der/die selbst die Sprache der TeilnehmerInnen spricht. Das ständige Übersetzen habe den Unterricht unterbrochen, komplizierter und somit auch langatmiger gemacht. Außerdem hätte der Übersetzer manchmal falsch übersetzt beziehungsweise die Fragen der TeilnehmerInnen so wie die Antworten nach eigenem Gutdünken verändert. (vgl. Interview 5, Z 207 – 254) Zusätzlich würde der Interviewte 5 gerne die Gruppen *nach dem Alter der TeilnehmerInnen aufteilen*, da sonst Konflikte zwischen den Generationen entstehen würden. Dazu erzählt er ein Beispiel aus seinem Kurs (vgl. Interview 5, Z 614 – 684).

Besonders herausstreichen möchte ich einen Vorschlag der Interviewten 4. Ausgehend von ihrer Überzeugung, dass Missverständnisse aufgrund von fehlendem Wissen entstehen und dass es Missverständnissen vorbeugen würde, wenn in Wertekursen mehr Vergleiche zwischen verschiedenen Kulturen diskutiert werden und sich Flüchtende und „ÖsterreicherInnen“, hier als VertreterInnen der Mehrheitsgesellschaft, mehr austauschen würden, entwickelt sie eine sehr interessante Idee zu den Wertekursen:

„B4: Also die zwei Sachen: Ich möchte alles wissen, was sie wollen zu sagen, und auch schadet nicht, wenn man diskutiert. Vielleicht sie auch fragen: „Was ist der Unterschied zwischen Österreich und deinem Heimatland? Und könntet man ein bisschen darüber diskutieren. Also in meinem Heimatland ist so, hier ist so, wer ist besser, was ist positiv, was ist negativ, und so.

I: Findest du es wichtig, dass du gefragt wirst, wie deine Werte sind aus deinem Heimatland?

B4: Also ja. Weil es gibt so viele Missverständnisse. Ja. Viele Leute also denken oder nehmen eine falsche Idee. Und wenn sie fragen, dann ich bin von dieses Land und konnte ich die richtige Information geben. Und das ist auch sehr gut. Zum Beispiel: Als wir den erste Kurs gemacht haben, es gibt so viele denken, die Frauen dort ist nur zu Hause, sie braucht nicht arbeiten, sie darf nicht studieren und so. Aber das ist also nicht stimmt. Es gibt so viele, die arbeiten als Ärztinnen, die studieren. Es gibt so viele, heiraten und studieren auch, haben Kinder und studieren. Das ist nicht so, was die Leute denken. Oder eine mit Kopftuch sitzt nur zu Haus, nein, das ist ganz total anderes.

I: Wie fühlst du dich, wenn das jemand denkt? Wenn jemand sagt, er glaubt, in Syrien sitzen die Frauen mit Kopftuch nur den ganzen Tag nur zu Hause?

B4: Das eigentlich nervt. Und man hat eine schlechte Gefühl, aber trotzdem, das ist nicht meine Problem, wenn dieses Person nicht darüber geredet oder gesucht oder eine Information sammeln. Aber trotzdem, ich glaube, diese Kurse sind gut, damit man, wenn dieses Person etwas falsch verstanden habe, dann konntet man ein bisschen erzählt. Vielleicht dieses Person ändert ihre Denken und so.

I: Versteh ich das richtig: Du meinst, die Kurse sind gut, nicht nur für die ah Flüchtlinge, für die Asylanten, sondern auch für die Österreicher?

B4: Ja, natürlich! Und manchmal die sind viel nötig für die Österreicher als die Asylanten. (lacht)“

(Interview 4, Z 173 – 203)

Die Frau denkt hier einen *gemeinsamen Wertekurs für ÖsterreicherInnen und Flüchtende* an. Es ist ihr sehr wichtig, das gegenseitige Verständnis in einer Gesellschaft in den Mittelpunkt zu rücken. Es wird ein Austausch auf Augenhöhe angedacht und gefordert, in dem Wissenslücken gefüllt und somit Vorurteile abgebaut werden können. Obwohl sie selbst den Wertekurs als inferiorisierend erlebt hat (siehe Zitate im vorangegangenen Unterkapitel), unterstellt sie selbst den ÖsterreicherInnen nichts, sondern hält für den Grund der vielen Missverständnisse, die bei dir ein „schlechtes Gefühl“ hervorrufen, schlicht ein fehlendes Wissen. Austausch und gegenseitiges Verständnis hält sie für zentral. Sie schließt mit der Bemerkung, dass ÖsterreicherInnen diesen gemeinsamen Wertekurs manchmal notwendiger hätten als Flüchtende.

An späterer Stelle führt die Befragte 4 ihren Wunsch nach einem gemeinsamen Wertekurs gemeinsam mit ÖsterreicherInnen noch einmal aus:

„Also wenn wir in diesem Kurs sitzen, zum Beispiel eine Lehrer gibt uns die Regeln, und wir sagen: „Ok, wir kennen das schon“, dann hört uns, wir alle sind Asylanten, hört uns nur diese Lehrer, diese Lehrerin. Die andere Leute können das nicht, sie sollen auch ich glaube eine gleich die Kurse machen, damit sie auch uns wissen, richtig wissen, nicht einfach wissen. Und das auch schadet nicht, wenn sie zum Beispiel ein Kurs auch nicht so lang, so acht Stunden, vielleicht noch kürzer, ein bisschen, viele Leute ich glaub sie haben auch selber Fragen. Sie haben vielleicht kein Motivation, uns zu fragen, wenn sie uns auf der Straße sehen. Einmal hat meine Frau (lacht), hat meine Frau (lacht), hat eine Frau da zu mir gesagt, ich war schon im Bad mit (...), meinem Bruder, und sie hat mir mit dem Kopftuch gesehen. Und sie hat mir danach gefragt: „Bist du immer nur zu Hause oder machst du etwas anderes in deinem Leben?“ Und war bei mir, ich glaube (...), und sie hat alles erzählt: „Nein, sie setzen sich nicht zu Hause, sie ist Studentin, sie studiert in die Universität, sie hat Deutsch gelernt.“ Ja, die Leute vielleicht haben auch Interesse, etwas zu wissen. Aber nicht wir alle sind mutig. Kommen zu uns und fragen. Das ist auch komisch, wenn man in die Straße spaziert und kommt ein Person und fragt. Ja, die Kurse sind eine ganz tolle Idee.“

(Interview 4, Z 417 – 432)

Auch wenn ein hier angedachter gemeinsamer Wertekurs für alle ÖsterreicherInnen und Flüchtende gemeinsam in der vollständigen Form nicht realistisch in seiner Umsetzung ist, liegt dem Gedanken eine bemerkenswerte Idee von einem auf gegenseitigem Respekt und Toleranz aufbauendem Verständnis eines gelungenen Zusammenlebens zu Grunde. Denkbar ist es allerdings, zum Beispiel Veranstaltungen und Diskussionsrunden zu initiieren und zu forcieren, in denen der Austausch bei einem direkten Kontakt und Kennenlernen zwischen Flüchtenden und „ÖsterreicherInnen“ stattfinden kann und soll. Dialog und Austausch auf Augenhöhe, gegenseitiges Verständnis auf der Grundlage von Wissen und Kenntnis des Gegenübers ohne Vorurteile sollten ins Zentrum gerückt werden. Dem entgegen steht leider oft die momentane Praxis der Wertevermittlung, die Integration oft als Bringschuld der MigrantInnen einseitig definiert und die Pflichten der und die Erwartungen an „die anderen“ formuliert und den gegenseitigen Austausch und den Dialog kaum berücksichtigt und fördert. Mehr Dialog, mehr Offenheit, mehr Zuhören und Hinhören würden einen positiven Beitrag für das Zusammenleben leisten. Insofern braucht es mehr „Wertekurse“ für die ÖsterreicherInnen gemeinsam mit den „Neuen“ in unserer Gesellschaft – und das in Form eines offenen Dialogs geprägt von gegenseitigem Respekt, in dem sich alle besser kennenlernen und in dem auf Angst und Unwissen schürende Diskurse verzichtet wird.

Dass Missverständnisse aufgrund von fehlendem Wissen entstehen und es wichtig für das Zusammenleben ist, sein Gegenüber zu kennen, das glaubt auch der Interviewte 5. Die

Fragen seiner MitschülerInnen zu Beginn seines Schulbesuches in Österreich hätten ihm gezeigt, wie wichtig der Austausch sei. Er berichtet, dass er zum Beispiel gefragt wurde, ob er in seinem Heimatland mit den Händen gegessen habe und ob er Autos kenne und Strom gehabt hätte. (vgl. Interview 5, Z 451 – 468)

Der Interviewte 5 erzählt weiter, dass auch er viele Fragen hatte, unsicher war und oft nicht wusste, wie er sich verhalten solle. Dann habe er Deutsch gelernt, sei in die Schule gegangen und „dazwischen kommt die Sachen, die Integrationssachen. Kommt das Kultur, seh ich das Kultur, von die Kinder in die Schule, von die Lehrerin in die Schule, ja, hab ich so gesehen.“ (Interview 5, Z 399 – 401). Der Mann empfindet die Fragen seiner KlassenkollegInnen als sehr wichtig und leitet davon sein Integrationsverständnis ab und betont die Wichtigkeit der Gegenseitigkeit im Integrationsprozess.

„B5: Äh, ja, Fragen hilft immer, immer, überall, egal über was wir reden oder was die Thema oder wie über so ein Thema reden oder was anderes. Fragen ist immer gut. Durch Fragen lernt man immer was. Und ja, äh, es war sehr wichtig, dass die mich fragen, weil die müssen zuerst wissen, wie ich denke und was und dann können die mir helfen. Ok, ich weiß jetzt, wie du denkst, gib mir deine Hand, ich bring dir. Ich weiß von wo und wie, aber wenn er nicht weiß, wie ich mich reagiere, oder mein Reaktionen, er kann das nicht schätzen. Dann kann er mir nicht helfen. Vielleicht kann er versuchen, aber schwierig. Er hat kein/

I: Keine Vorstellung.

B5: Ja, genau. Deswegen ist ganz wichtig, Fragen zu stellen. Er muss es wissen, mit was er arbeitet.“

(Interview 5, Z 567 – 578)

Hier wird betont, wie wichtig das Fragen und - daraus resultierend - das gegenseitige Verständnis für ein gelungenes Miteinander ist. Unwissenheit und das Gefühl, jemanden nicht einschätzen zu können, schaffen Unsicherheit und Angst. So können Integration und ein Zusammenleben in einer Gesellschaft nicht gelingen. Aber durch Austausch und Dialog wird es möglich, von beiden Seiten, denn nur mit beiderseitiger Offenheit kann man zusammenleben: „Ok, ich weiß jetzt, wie du denkst, gib mir deine Hand, ich bring dir.“ (Interview 5, Z 570 – 571)

Das Hineinwachsen in eine Gesellschaft definiert der Befragte Nummer 5 als Geben und Nehmen. Er erklärt, dass es auch Gesetze und Regeln in Österreich gibt, die er zwar respektiert und an die er sich hält, die er aber nicht gut findet und sie auch nicht gut finden muss. Er nennt das Beispiel des erlaubten Alkoholkonsums ab 16 Jahren, was er als zu früh empfindet (vgl. Interview 5, Z 281 – 302).

„B5: Genau, genau, genau, aber sicher viele Sachen hab ich von der österreichischen Kultur genommen und viele Meinungen hab ich getauscht, also (...) in mein Persönlichkeit, viele Sachen hab ich getauscht, aber was ich wirklich, ja weil wir sind Menschen wir schau die Sachen (...) wir können denken, wir haben Gehirne ich denke man okay das ist richtig, das hab ich immer (...) in mein Kultur war das nicht ganz in Ordnung oder nicht ganz gut. Jetzt tausch ich das (...) akzeptiere ich das von der österreichischen oder europäischen Kultur, nehm ich das, mach das wie die anderen, ja aber solche Sachen kann ich nicht respektieren (unv.) nur respektieren.

I: Okay, also manche Sachen tauschst du vielleicht, aber manche Dinge hast du aus deiner Heimat, und die behaltest du, die tauschst du nicht sozusagen.

B5: Ja, ja, (...) nicht, ja, nicht nur weil die mein in mein Kultur so sind, sondern weil ich noch immer glaube, dass die so richtig sind.“

(Interview 5, 315 – 328)

Hier zeigt sich ein Integrationsverständnis, das von einer Gesellschaft ausgeht, in der sich alle an Regeln und Gesetze halten, aber jeder selbst seine Meinungen, Ideen und Werte behalten darf und sie im ständigen, selbstbestimmten Nachdenken, im gesellschaftlichen Diskurs immer wieder wandelt und „überarbeitet“.

An den Schluss der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der Interviews soll ein Zitat aus Interview 5 gestellt werden, das Integration als einen bereichernden Prozess beschreibt, in dem sich der Kreis unseres Miteinanders immer wieder vergrößert.

„B5: [...] Ich bin also noch kein Österreicher, also ich hab die Reisepass nicht, aber ich hab das Gefühl wirklich, dass ich ein Österreicher bin jetzt. Das ist mein Land jetzt, ich leb jetzt hier. Mein Nachbar ist Österreicher, in der Arbeit meine Partner aus Österreich, meine Freundin ist Österreicherin, äh, in der Schule, Regierung, das ist ganz wichtig auch, eine österreichische Regierung. Deswegen ich bin, ich habe das Schutz von österreichische Regierung. Dann helf ich einfach, dass die anderen das zu lernen, oder die Kultur zu beitragen. Ja, aber am Anfang die Österreicher, bis man das lernt, dann die arbeiten die zusammen –also wie ein Kreis und der wird immer größer.“

(Interview 5, Z 546 – 554)

## 6. Diskussion

Migrationsbewegungen haben schon immer unsere Gesellschaften geprägt und bestimmen sie auch heute maßgeblich. Aus verschiedensten Gründen machen sich Menschen auf den Weg, Gründe und Formen von Migrationsbewegungen sind vielfältig. Besonders bedeutsam wurden in den letzten Jahren seit 2015 in Österreich so wie auch in ganz Europa die Migrationsbewegungen vor allem aus Syrien, Afghanistan, dem Irak und dem Iran, ausgelöst durch Kriege und Krisen. Viele Tausende Menschen mussten und müssen vor Krieg, Verfolgung und großer Not fliehen und suchen Schutz in Österreich. Flucht, Migration und Integration sind sehr aktuelle und brisante und gesellschaftspolitisch heiß diskutierte Themen in Österreich. Insbesondere durch die Entwicklungen an der griechisch-türkischen Grenze am Beginn des Jahres 2020 verliert dieses Thema nicht an Aktualität. Die vorliegende Arbeit legte ihren Fokus auf diese Zielgruppe, auf die Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten sowie die AsylwerberInnen in Österreich. Hier wurde speziell die Wertevermittlung, als österreichische Integrationsmaßnahme im Integrationsgesetz von 2017 verankert, in den Blick genommen.

Es war mir ein besonderes Anliegen, in der qualitativen Studie, vorgestellt in Kapitel 4 und 5, mittels Leitfrageninterviews im Sinne des Mottos „Eine Stimme geben“ die Betroffenen in der Frage der Wertevermittlung als Integrationsmaßnahme, also Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie AsylwerberInnen, zu Wort kommen zu lassen. Es soll denen eine Stimme gegeben werden, die zu selten gehört werden, die jedoch die eigentlichen ExpertInnen in dieser Frage sind. Ihren Wahrnehmungen Raum zu geben, ist meiner Meinung nach etwas, das im Sinne einer gleichberechtigten Diskussion auf Augenhöhe unter Berücksichtigung der Menschenwürde in einer demokratischen Gesellschaft öfters passieren sollte. Durch die Analyse der Interviews wurde versucht, der Forschungsfrage „Wie nehmen die KursteilnehmerInnen selbst die Wertevermittlung wahr? Welche Verbesserungsvorschläge haben die KursteilnehmerInnen für die Wertevermittlung und die Wertekurse?“ nachzugehen.

Die Ausgangshypothese der durchgeführten Interviews, ausgehend von der Forschungsliteratur, war, dass Wertevermittlung in der aktuellen Form

„Nichtzugehörigkeit“, nach dem Konzept der Migrationspädagogik von Mecheril et al. (2010), erzeugt und verstärkt.

Zugehörigkeitsordnungen in einer Gesellschaft sind produktiv, aktiv und machtvoll, sie verlaufen an der Differenzlinie „Wir“ und „Nicht-Wir“, „Migrationsandere“ und „Nicht-Migrationsandere“ und konstruieren Andersartigkeit. Hier entsteht Macht ausgehend von der Deutungshoheit der Mehrheitsgesellschaft. Diese Problematik zeigt sich in sprachlich-kulturellen, sozialen und politischen Kontexten, stigmatisiert Menschen und bringt zahlreiche Problematiken mit sich. (vgl. Mecheril et al., 2010; Mecheril, 2015)

Der grundlegende Bezugspunkt der vorliegenden Arbeit ist die Migrationspädagogik nach Mecheril et al. (2010). Die Grundausrichtung der Migrationspädagogik wird dabei wie folgt beschrieben:

„Mit der Entscheidung, das Verhältnis Migration und Bildung unter der Perspektive ‚Migrationspädagogik‘ zu thematisieren, richtet sich der Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die von ihnen ausgeht sowie die damit ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse.“ (Mecheril, 2015, S. 36)

Diese Annahme gilt auch für die vorliegende Arbeit und wurde hier stets mitbedacht.

Festzuhalten ist, dass in der momentanen Form der österreichischen Wertevermittlung kaum Werte im Sinne einer Definition des Begriffs „Wert“ nach Andreas Urs Sommer (2016) und Hans Joas (2006) - vorgestellt in den Kapiteln 3.1.1. und 3.1.2. – vorkommen. Es stellte sich heraus, dass in der Wertevermittlung und den dazu vorhandenen Materialien vielmehr Faktenwissen in Form von Gesetzen, Normen und Regeln, auch Verhaltenskonventionen, oft als hegemoniales Wissen präsentiert, vermittelt werden. Dies ergibt sich aus den Analysen der gesetzlichen Grundlagen und der Materialien, der Forschungsliteratur und den Erzählungen der InterviewpartnerInnen. Trotzdem muss bemerkt werden, dass gerade diese Vermittlung von Faktenwissen von den Befragten der Interviews durchwegs als sehr hilfreich wahrgenommen wurde. Das Erlernen dieses Wissens beschrieben die InterviewpartnerInnen als eine große Unterstützung und Orientierungshilfe im Alltag, die für sie ein Sicherheit schaffendes Gefühl vermittelte.

Neben vielen anderen interessanten Aspekten konnten die Interviews zeigen, dass die aktuelle Form der Wertevermittlung in Österreich allerdings tatsächlich bei einigen der Befragten ein Gefühl der Nichtzugehörigkeit erzeugt und sie sich zu anderen, zu

inferiorisierten anderen herabgewürdigt und stigmatisiert fühlen. Selbstverständlich wird hier kein Anspruch auf statistische Signifikanz für alle Flüchtenden gestellt, allerdings können qualitative Studien aufschlussreiche Einblicke in die subjektive Wirklichkeit einzelner Personen bieten und ihre Sichtweisen verstehen helfen. Die Befragten können als ExpertInnen für ihre Situation verstanden werden. Es geht darum, sich mit Sichtweisen zu beschäftigen, soziale Handlungszusammenhänge zu sehen.

Die Befragten berichteten in den durchgeführten Interviews von einem Erleben unterstellter Minderwertigkeit in den Wertekursen. Sie fühlen sich gering geschätzt und bekommen das Gefühl, man denke von ihnen, sie seien unzivilisiert und man müsse ihnen die richtigen Werte beibringen. Sehr deutlich wird das an der Stelle eines Interviews, an der die Befragte sagt: „Wir sind auch Leute, wir sind auch Menschen, wir haben auch ein Land und Rechte. Wir kennen das schon. Wir kommen nicht von zum Beispiel von dem Desert“ (Interview 4, Z 251 – 253). Sie sagt, dass sie, ihre Familie, die Gesellschaft ihres Heimat-/Herkunftslandes, auch Menschen seien und ein Rechtssystem und Gesetze hätten, schließlich komme sie nicht aus „dem Desert“, sie meint damit aus der Wüste, einem weit von der Zivilisation abgelegenen Ort.

Es stellt sich die Frage, ob dieses Erleben einer unterstellten Minderwertigkeit der eigenen Werte, das Unterstellen einer eigenen defizitären Werteordnung von Seiten der LehrerInnen in Wertekursen als VertreterInnen der Mehrheitsgesellschaft, ein Gefühl der Nichtzugehörigkeit, nach den Konzepten der Migrationspädagogik von Mecheril et al. (2010), erzeugt. Der Schluss liegt nahe, dass diese Personen glauben, zu anderen gemacht zu werden, zu unzivilisierten anderen, denen man auch die grundlegendsten Werte näherbringen müsse. Das Erleben einer unterstellten Minderwertigkeit bringt automatisch den Schluss mit sich, zu den anderen zu gehören. Dies wirkt einer Integration als selbstbestimmte Partizipation an einer demokratischen Gesellschaft (vgl. Stojanov, 2018) entgegen.

Pädagogik müsse sich, nach Mecheril et al. (2010), im Sinne der Migrationspädagogik die Frage stellen, was sie zur (Re-) Produktion von Zugehörigkeitsordnungen leisten könne und welche Möglichkeiten es zur Änderung oder Schwächung gebe. In diesem Sinn möchte ich hier den Vorschlag einer Befragten aus meinen Interviews zitieren. Die Frau in Interview 4 denkt einen gemeinsamen Wertekurs für Flüchtende und ÖsterreicherInnen, VertreterInnen der Mehrheitsgesellschaft, an. (vgl. Interview 4, Z 173 – 203; Interview 4, Z 417 – 432) Ihre

Überlegungen basieren auf ihrer Überzeugung, dass das gegenseitige Verständnis in einer Gesellschaft in den Mittelpunkt rücken sollte. Sie möchte einen Austausch auf Augenhöhe, in dem Wissenslücken gefüllt und somit Vorurteile abgebaut werden können. Obwohl sie selbst den Wertekurs als inferiorisierend erlebt hat, unterstellt sie selbst den ÖsterreicherInnen nichts, sondern hält für den Grund der vielen Missverständnisse, die bei ihr ein „schlechtes Gefühl“ hervorrufen, schlicht ein fehlendes Wissen. Sicher ist ein vollständiger Wertekurs für Flüchtende und ÖsterreicherInnen in dieser Form nicht umsetzbar, aber es spricht nichts dagegen, zum Beispiel Veranstaltungen und Diskussionsrunden zu initiieren und regelmäßig abzuhalten, bei denen im direkten Kontakt ein Kennenlernen und ein Austausch zwischen Flüchtenden und „ÖsterreicherInnen“ stattfinden kann und soll. Gerade auch an Schulen könnte man beispielsweise Workshops, die zum gemeinsamen Austausch und Kennenlernen einladen, veranstalten. Mehr Dialog, mehr Offenheit, mehr Zuhören und Hinhören würden unsere Gesellschaft bereichern, Vorurteile abbauen und unser aller Horizont erweitern. Insofern braucht es mehr „Wertekurse“ für die ÖsterreicherInnen gemeinsam mit den „Neuen“ in unserer Gesellschaft – und das in Form eines offenen Dialogs geprägt von gegenseitigem Respekt, in dem sich alle besser kennenlernen und in dem auf Angst und Unwissen schürende Diskurse verzichtet wird.

Die Wertevermittlung in der momentanen Form, als österreichische Integrationsmaßnahme gesetzlich verankert und institutionalisiert, übt einen auf hegemoniales Faktenwissen aufgebauten (pseudo-)paternalistischen, kolonialen, assimilierenden Zugang, der Flüchtenden einen Aufholbedarf in Sachen Werte unterstellt, Integration meist alleine als Bringschuld formuliert und Pflichten der und Erwartungen an „die anderen“ in den Mittelpunkt stellt. Die aktuelle Form der Wertevermittlung ist nicht auf Dialog und Austausch angelegt. Es ist nichts dagegen einzuwenden, sich in einer Gesellschaft über Werte auszutauschen und die neu in eine Gesellschaft Kommenden über Regeln und Gesetze, vielleicht auch über Konventionen, aufzuklären und die Einhaltung von Regelungen und Gesetzen strikt einzufordern (vgl. Hofer-Robinson, 2018, S. 18). Insofern ist es auch sinnvoll, in Kursen dieses Wissen zu vermitteln, es aber auch als solches zu deklarieren. Auch die Befragten der Interviews sahen die Vermittlung dieses Faktenwissens als sehr hilfreich an. Meiner Meinung nach sollte man jedoch nicht, das bestätigen die Aussagen der InterviewpartnerInnen, eine vermeintliche „Wertegemeinschaft“ ausrufen, um andere Menschen zu „unzivilisierten anderen“ zu machen und auszugrenzen. Es ist schade,

wenn Werte einer Gesellschaft nicht als angestrebte Ideale und Ziele definiert werden, an deren Erreichen oder Erhalt alle mitarbeiten sollen. Man sollte die „Neuen“ in unserer Gesellschaft zur Partizipation und zum gemeinsamen Arbeiten am Erreichen und/oder Erhalten dieser Werte einladen. Der dabei entstehende Diskurs ist für alle Mitglieder einer Gesellschaft, auch für die Mehrheitsgesellschaft, eine Bereicherung und trägt dazu bei, dass Werte wieder neu geschätzt und gegebenenfalls auch weiterentwickelt werden können.

## 7. Literaturverzeichnis

Arens, Susanne; Dirim, İnci et al. (2012): Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: Die Gaste. Ausgabe 21 (2012). URL: <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html> (Zugriff: 19.12.2019)

Bauer, Werner T. (2008): Zuwanderung nach Österreich. Wien, ÖGPP. URL: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung\\_nach\\_oesterreich\\_studie2008\\_oegpp.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung_nach_oesterreich_studie2008_oegpp.pdf) (9.12.2019)

BMEIA – Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2015a): Zusammenleben in Österreich. Werte, die uns verbinden. URL: [https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Zentrale/Integration/Zusammenleben/Zusammenleben\\_in\\_Oesterreich\\_Deutsch-Englisch.pdf](https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Zusammenleben/Zusammenleben_in_Oesterreich_Deutsch-Englisch.pdf) (Zugriff: 23.01.2020)

BMEIA - Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2015b): 50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich. URL: [https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan\\_final.pdf](https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan_final.pdf) (Zugriff: 23.01.2020)

BMEIA - Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2016): Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln. Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs. URL: [https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Zentrale/Integration/Zusammenleben/Wertebroschuere\\_Lernunterlage\\_de\\_en\\_Web.pdf](https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Zusammenleben/Wertebroschuere_Lernunterlage_de_en_Web.pdf) (Zugriff: 23.01.2020)

BMI - Bundesministerium für Inneres (2010): Nationaler Aktionsplan für Integration. Bericht. URL: [https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Zentrale/Integration/NAP/Bericht\\_zum\\_Nationalen\\_Aktionsplan.pdf](https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/NAP/Bericht_zum_Nationalen_Aktionsplan.pdf) (Zugriff: 23.01.2020)

Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft (Integrationsgesetz – IntG), konsolidierte Fassung vom 21.01.2020. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891> (Zugriff: 21.01.2020)

Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl (Asylgesetz 2005 - AsylG 2005), konsolidierte Fassung vom 21.01.2020. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004240> (Zugriff: 21.01.2020)

Bundesgesetz über die Niederlassung und den Aufenthalt in Österreich (Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz – NAG), konsolidierte Fassung vom 22.01.2020. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242> (Zugriff: 22.01.2020)

Der Standard (2017): Wertedebatte. Philosoph Sommer: „Christliche Werte sind eine besondere Absurdität“. 11.06.2017. URL: <https://www.derstandard.at/story/2000059039230/philosoph-christliche-werte-sind-eine-besondere-absurditaet> (16.01.2020)

Dirim, İnci (2017): ‚Jemand hat Migrationshintergrund‘ oder ‚Jemand hat einen Migrationshintergrund‘? Eine zuschreibungskritisch-linguistische Reflexion. In: Altenburg, Friedrich; Faustmann, Anna; Pfeffer, Thomas; Skrivanek, Isabella (Hrsg.) (2017): Migration und Globalisierung in Zeiten des Umbruchs. Festschrift für Gudrun Biffl. Krems (Edition Donau-Universität Krems), S. 435-439.

Dirim, İnci; Pokitsch, Doris (2018): Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen. Zum Problem und zum Umgang mit der Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung. In: Mattig, Ruprecht; Mathias, Miriam; Zehbe, Klaus (Hg.): Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit. Bielefeld: transcript, S. 59 – 79.

Faßmann, Heinz (2016): Zuwanderung nach Österreich. Integrationspolitische Herausforderungen. ÖRF Jg. 24 (2016) 2, S. 9 - 15. URL: <http://unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/pageview/2137692> (9.12.2019)

Flick, Uwe (2019): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.

Fritz, Thomas (2017): Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. Ein Plädoyer für eine bewusste politische Bildung im Migrationskontext. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 31, 2017. URL: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf> (Zugriff: 28.01.2020)

Gasselich, Margit; O'Rourke, Iris (2018): Von österreichischen und deutschen Werten. In: ÖDaF-Mitteilungen Jg. 34, Heft 1 (2018), S. 37 – 51.

Habermas, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1998): Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument-Verl.

Heckmann, Friedrich (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation: Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart: Enke.

Hofer-Robinson, Michael (2018): Wozu Werte? Zum neuen Aspekt im österreichischen Integrationsdiskurs. In: ÖDaF-Mitteilungen Jg. 34, Heft 1 (2018), S. 10 – 20.

Hoheneder, Iris; Tonsern, Clemens (2018): Der Test zum „Werte- und Orientierungswissen“ als Teil der Integrationsprüfung: landeskundliche und testtheoretische Aspekte. In: ÖDaF-Mitteilungen Jg. 34, Heft 1 (2018), S. 21 - 36.

Joas, Hans (2006): Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften. URL: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2006\\_Vortrag\\_Joas\\_authorized\\_06101x.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2006_Vortrag_Joas_authorized_06101x.pdf) (15.1.2020)

Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hg.) (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 25 – 53.

Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

Messerschmidt, Astrid (2011): „Involviertes Forschen. Reflexion von Selbst- und Fremdbildern.“ In: Breinbauer, Ines Maria & Weiß, Gabriele (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 81 – 95.

Moment. Gazette für Menschenrechte #9 (2007): Dann müssten wir auch den Steirerhut regeln. 3/2007, S. 10 – 14.

Obaro, Nima; Wolfsgruber, Tabea (2018): >Werte<vermittlung? Nein danke! Kritische Bildungsarbeit als gegenhegemoniale Praxis. In: ÖDaF-Mitteilungen Jg. 34, Heft 1 (2018), S. 52 – 63.

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds (2018): Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf A1-Niveau. Fassung vom 06.07.2018. URL: [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Rahmencurriculum\\_A1.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_A1.pdf) (Zugriff: 23.01.2020)

Profil (2013): Integration: Welche Werte machen Österreich aus?“ 27.05.2013. URL: <https://www.profil.at/home/zuwanderung-integration-welche-werte-oesterreich-359053> (Zugriff: 23.01.2020)

Radax, Angelika; Otepka, Ingrid (2018): Wertfreie Wertevermittlung im Deutschunterricht?! In: ÖDaF-Mitteilungen Jg. 34, Heft 1 (2018), S. 95 – 102.

Sommer, Andreas Urs (2016): Werte. Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt. Stuttgart: Metzler.

Statistik Austria (2019): Migration und Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2019. Wien. URL: [https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht\\_2019/Migration-Integration-2019.pdf](https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Migration-Integration-2019.pdf) (Zugriff: 11.12.2019)

Statistik Austria, BMI (2019): Asylstatistik. Asylanträge 2000-2018 nach Staatsangehörigkeit. URL: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/asyl/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/asyl/index.html) (Zugriff: 11.12.2019)

Stojanov, Krassimir (2018): Gemeinsame Wertebildung anstatt >Wertevermittlung< an Migrant/innen. In: ÖDaF-Mitteilungen Jg. 34, Heft 1 (2018), S. 64 – 72.

UNHCR - United Nations High Commissioner for Refugees (2017): Flucht und Asyl in Österreich. Die häufigsten Fragen und Antworten. URL: [https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2018/01/AT\\_UNHCR\\_Fragen-und-Antworten\\_2017.pdf](https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2018/01/AT_UNHCR_Fragen-und-Antworten_2017.pdf) (11.12.2019)

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Social Research. Volume 1, No. 1, Art. 22 (2000). URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (Zugriff: 3.1.2020)

## **8. Anhang**

## **Abstract**

Flucht, Migration, Integration und die damit verbundenen Themen des Sprachunterrichts und der Wertevermittlung für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie Drittstaatsangehörige sind sowohl gesellschaftspolitisch hoch relevante und sehr aktuelle als auch viel diskutierte Themen in Österreich. Seit dem Jahr 2017 ist mit dem neuen Integrationsgesetz die Wertevermittlung in Österreich genau geregelt und fix als Integrationsmaßnahme verankert. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Prinzipien und Strukturen der Wertevermittlung in Österreich und beleuchtet diese unter migrationspädagogischen Aspekten. Auf Grundlage der Migrationspädagogik und aktueller Forschungsergebnisse wird der Frage nach der Bedeutung von Werten in und für unsere Gesellschaft und der Möglichkeit ihrer „Vermittlung“ nachgegangen. Die Kritik der Fachliteratur an der aktuellen Form der Wertevermittlung sowie alternative Konzepte dazu werden vorgestellt. Basierend auf der Forschungsliteratur und der Hypothese, dass Wertevermittlung in der momentanen Form „Nichtzugehörigkeit“ (nach den Konzepten der Migrationspädagogik von Mecheril et al., 2010) erzeugt und verstärkt, werden mit Hilfe eines qualitativen Forschungsdesigns Interviews mit Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten sowie AsylwerberInnen geführt. Mit Hilfe von Leitfadeninterviews werden TeilnehmerInnen von Sprach-, Werte- und Orientierungskursen befragt und somit wird der Frage nachgegangen, wie die Wertevermittlung von den Betroffenen selbst wahrgenommen wird.

## Leitfragen für Interviews

Einstiegsfrage: Ich interessiere mich heute für Ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit den Sprachkursen, die Sie gemacht haben, und mit den Werten und Regeln in Österreich, über die Sie etwas im Sprachkurs oder im Werte- und Orientierungskurs des ÖIF gelernt haben. Können Sie mir erzählen, welche verschiedenen Kurse Sie besucht haben?

Sie haben also den Werte- und Orientierungskurs des ÖIF gemacht und auch verschiedene Sprachkurse besucht, in denen Sie auch über österreichische Werte und Regeln des Zusammenlebens gesprochen haben, also darüber, wie man in Österreich lebt und was wichtig ist, welche Regeln und Gesetze es gibt und wie die Menschen leben. Woran können Sie sich da erinnern?

Welche Regeln und Werte waren für Sie überraschend? Womit hätten Sie nicht gerechnet?

- Welche Werte oder Regeln kommen Ihnen da besonders wichtig vor?
- Welche gefallen Ihnen, welche teilen Sie?
- Sie haben gesagt... Wie ist das in Ihrer Heimat? Sind die Werte gleich, ähnlich oder anders?
- Welche Regeln und Werte finden Sie nicht gut?
- Gibt es Werte aus Ihrer Heimat, die Sie als besser empfinden als im Vergleich zu hier? Und wie gehen Sie damit um? Welchem Wert geben Sie den „Vortritt“?

Finden Sie diese Werte auch in Ihrem Alltag in Österreich wieder? Wie erleben Sie die Werte im Alltag?

- Was ist anderes als Sie gelernt haben? Haben Sie ein Beispiel für mich?
- Wie finden Sie diesen Unterschied?

Haben Sie den Eindruck, dass Ihnen das Sprechen über die Werte geholfen hat, den Alltag in Österreich zu meistern?

- Inwiefern hat es Ihnen geholfen?
- Hat es etwas für Sie verändert?
- Gibt es etwas, das Sie gerne gelernt hätten, und das Ihnen wahrscheinlich in Ihrem Alltag weitergeholfen hätte?
- Was hat in Ihrem Alltag mehr geholfen – der Wertekurs oder das Leben, die Erfahrungen und Menschen ganz allgemein?

Wie hat Ihnen das Sprechen/Lernen über diese Werte gefallen? Wie haben Sie sich in den Kursen bei diesen Themen gefühlt?

- Wie finden Sie es, dass Sie einen Werte- und Orientierungskurs besuchen mussten?
- Sie haben gesagt, dass es auch Werte gibt, die in Ihrer Heimat besser sind. Haben Sie das im Werteunterricht oder Sprachkurs auch schon einmal gesagt? Wie war das?
- Warum haben Sie es nicht erwähnt?
- Dürfen Sie Ihre eignen Werte behalten und leben? Wer sagt das? Warum ist das so?

Warum glauben Sie, steht im österreichischen Gesetz, dass über diese Werte, Regeln und Ideen gesprochen werden muss?

- Ist das notwendig, dass Menschen, die aus anderen Ländern kommen, über Werte etwas erfahren, oder ist das Ihrer Meinung nach nicht notwendig?

Stellen Sie sich vor, Sie sind BundeskanzlerIn in Österreich. Würde es die Kurse geben oder würden Sie sie abschaffen?

- Wie würden Sie die Werte- und Orientierungskurse machen? Wie würden die Kurse aussehen?

## Interview 1

06.01.2020

- 1 I: Ok. Also. Vielen Dank, dass du mitmachst bei dem Interview. Ich nehme das Interview  
2 auf mit dem Tonband und dann transkribiere ich es, also ich schreibe es nochmal und  
3 verwende es für die Universität. Ist das ok für dich?  
4
- 5 B1: Ja  
6
- 7 I: Und es ist anonym.  
8
- 9 B1: Ok  
10
- 11 I: Also wir sagen nicht deinen Namen oder deine Adresse, also es ist ganz anonym  
12
- 13 B1: Ok, danke.  
14
- 15 I: Gut. Ich interessiere mich für deine Erfahrungen, die du gemacht hast und für deine  
16 Erlebnisse mit den Sprachkursen, die du in Österreich bis jetzt besucht hast und mit dem  
17 Werte- und Orientierungskurs, den du gemacht hast. Kannst du mir erzählen, welche  
18 Sprachkurse hast du bis jetzt gemacht?  
19
- 20 B1: Ähm, welche Sprachkurse? Ich habe A1 und A2 und B1, ich hab bis B1 mit Prüfungen  
21 gemacht, und hab ich bestanden, und hab ich auch B2 Deutschkurse gemacht, aber habe  
22 ich noch keine Prüfung.  
23
- 24 I: Wo hast du das gemacht, den B2 Kurs?  
25
- 26 B1: In (...)  
27
- 28 I: In (...)  
29
- 30 B1: Beim auch (...).  
31
- 32 I: Super. Hat dir der Kurs gut geholfen?  
33
- 34 B1: Ja. Aber ich brauch noch mehr zu lernen , das ist schwer für mich beim Schreiben.  
35
- 36 I: Und welche Prüfungen hast du gemacht?  
37
- 38 B1: B1  
39
- 40 I: Hast du ÖSD gemacht? Oder?  
41
- 42 B1: Nein, ÖIF, alle  
43
- 44 I: Mit einer Integrationsprüfung?  
45

46 B1: Nein, ohne  
47  
48 I: Ohne der Intergrationsprüfung.  
49  
50 B1: Aber ich würde gerade den Integrationskurs auch machen.  
51  
52 I: den Integrationskurs? Aber du hast schon einen gemacht.  
53  
54 B1: Ja, ich hab vor drei Jahre habe ich diese in (...) in (...) gemacht  
55  
56 I: Ok. Und kannst du dich daran erinnern, was hast du dort gelernt, oder was haben sie  
57 mit dir besprochen mit dir?  
58  
59 B1: Dort waren zwei Personen, eine Frau und einen Mann zum Translator, ähm, und dort  
60 war Inhalt so ähm und wegen Österreich und wie viel Städte und wieviel Einwohner und  
61 welche Sprache und Regel in Österreich(...) haben wir gelernt.  
62  
63 I: An welche Regeln kannst du dich erinnern?  
64  
65 B1: An welche? Die wichtige habe ich mich gefreut, oder sage ich , ich interessiere mich  
66 so, so wegen Kinder. Die Kinder sind, haben schon Rechte, ähm, viele Rechte, zum  
67 Beispiel, die Kinder müssen bis Hauptschule zu Schule gehen, und die Eltern sind ähm  
68 entwortung (unv) - so sagt man? Ja?  
69  
70 I: verantwortlich  
71  
72 B1: Ja, verantwortlich ober die Kinder und die Kinder hier in Österreich nicht schlagen  
73 müssen . Wir müssen Zeit für die Kinder haben , wir müssen die Kinder kummer, ja , das  
74 habe ich sehr gefreut, und ich hab das, ja das ist mir gefällt. Ja.  
75  
76 I: Kannst du mir sagen, warum dir das gut gefallen hat?  
77  
78 B1: Ja, ich kann schon sagen, weil bei uns in Iran ähm sind viele Kinder sind in die Straße,  
79 keinen Schule, ähm, keinen zum Beispiel wenn dieses Kinder Mutter oder Eltern sterben  
80 oder getrennt scheiden lassen die Kinder wegen wegen an wenn weil wegen Essen oder  
81 so was weiter leben können, müssen arbeiten, und gibt's viele Kinder, arbeiten. Viele  
82 Kinder unter zehn Jahre auch. Gibt's. Und das gefällt mir deswegen. Ja.  
83  
84 I: Das heißt, du schätzt, du freust dich darüber //  
85  
86 B1: Ja, Ja//  
87  
88 I: dass es in Österreich für die Kinder Rechte gibt.  
89  
90 B1: Ja, ja, deswegen ja.  
91  
92 I: Gibt es auch etwas, das du gelernt hast, das dir nicht so gut gefällt?  
93  
94 B1: Hm,Hm. Ich finde, ich finde, derwegen sind alle gut, aber ich weiß nicht, ich hab hier  
95 Freiheit gehabt, ja, und ich hab alles gefallen.

96  
97 I: Ok  
98  
99 B1: Ja, ich kann das nicht sagen, ich bin dagegen und das und das, weil ich hab andere  
100 Dinge passiert und ich hab hier Freiheit (...) und Rechte bekommen. Ja.  
101  
102 I: Und diese Werte, die du gelernt hast, das mit den Kindern und die Freiheit, findest du  
103 das auch in deinem Alltag hier in Österreich? Ist das alles wirklich so, wie sie dir erzählt  
104 haben? Passt das zusammen?  
105  
106 B1: Ich hab, ich hab das gehört und das gelernt, aber ich hab viele österreichische  
107 Freundinnen gehabt, und auch hab ich gesehen, das es nicht für alle Recht gibt. Vielleicht  
108 für Frauen auch hier keine Rechte, so wie der Staat sagt. Oder so.  
109  
110 I: Hast du ein Beispiel?  
111  
112 B1: Ja, ich habe gehört, von österreichische Freunde, ähm, zum Beispiel beim Markt,  
113 beim viele Märkte, die Frauen arbeiten, die arbeiten wie Männer, die tragen schwere  
114 Sachen, die machen alles wie Männer, dort arbeiten, aber die Gehalt ist nicht selber, das  
115 ist weniger zahlen zu die Frauen, ich habe das gehört. Und ich finde, das auch ist  
116 ungerecht, wenn wir hier eine Freiheit haben und, ähm was sagt man, die Frauen und  
117 Männer sind gleich (...) recht, was sagt man? // gleichberechtigt// gleichberechtigt, das  
118 ist auch muss gleich sein.  
119  
120 I: Dann muss das auch passen. Ja. Danke! Hast du den Eindruck bekommen, dass dir der  
121 Kurs, also der Wertekurs oder auch vielleicht die Werte, die du im Sprachkurs vielleicht  
122 gelernt hast – hat dir das geholfen?  
123  
124 B1: Ja, natürlich.  
125  
126 I: Wie hat dir das geholfen?  
127  
128 B1: Wie? Ich habe zwei Töchter, und meine Tochter, die große, ist jetzt 13 Jahre alt, und  
129 ich hab diese Freiheit für meine Tochter genommen, ja, ich habe das gewählt, meine  
130 Töchter können hier in Freiheit leben. Sie müssen nicht was ich oder ihr Vater sagen  
131 entscheiden, sie können alleine entscheiden. Ja.  
132  
133 I: Ja, also auch die Freiheit.  
134  
135 B1: Ja, ja weil wir müssen in unsere (...) Land ähm alles per Müssen machen, nicht mit  
136 selber entscheiden.  
137  
138 I: Ja, und woher weißt du das, dass es hier so ist? Hast du das vorher gewusst, oder im  
139 Kurs gelernt, oder gesehen?  
140  
141 B1: Nein, ich habe keine Ahnung gehabt, was ist hier und was die Frauen Rechte haben,  
142 oder alle, ich sage nur meine nicht nur die Frauen, alle, und dann habe ich in diesem Kurs  
143 auch gelernt, und viele Freunde habe ich das auch gelernt, die haben auch mir geholfen,  
144 und hab ich auch gesehen.

145 Ja, hab ich auch gesehen, hab ich auch gesehen, zum Beispiel jetzt dieses Kopftuchverbot  
146 in Österreich in Volksschule oder bis 14 Jahre alt, das ist gute Hilfe für die Kinder, die  
147 müssen das machen. Sie können das entscheiden.  
148  
149 I: Ok, du meinst, damit sie das selbst entscheiden können. Auch wie ein Schutz? Meinst  
150 du das wie ein Schutz?  
151  
152 B1: Ja, auch.  
153  
154 I: vor den Eltern? //  
155  
156 B1: ja auch, ja ja //  
157 I: Damit die Eltern das nicht entscheiden können ?  
158  
159 B1: Ja, weil sie können das nicht glauben oder verstehen, die tragen das muss aber selber.  
160 Und mit dieser Idee viele Kinder können das ähm – ich weiß nicht, wie könnte ich das  
161 sagen – aber das hilft vielen, vielen Mädchen.  
162  
163 I: Ich möchte dich nochmals zu dem Kurs fragen, den du gemacht hast in (...). Wie hat  
164 dir der Kurs gefallen? Wie ist es dir gegangen in dem Kurs?  
165  
166 B1: Was meinen Sie?  
167  
168 I: Wie hast du dich gefühlt? War der Kurs  
169  
170 B1: Gut, gut, sehr gut. Ich hab vorher, oder wie sagt man, erst wenn ich nach Österreich  
171 gekommen bin, ich war voll Angst drinnen, ich konnte nicht etwas so einfach zu sagen,  
172 ich hab immer Angst gehabt, das soll ich oder darf ich oder darf nicht. Aber nachdem  
173 dieses Kurs (...) ich war gefühlvoll, hier, man kann einfach dein Idee sagen. Ja, das so  
174 gefällt mir.  
175  
176 I: Ist das richtig: Das heißt, der Kurs hat dir geholfen//  
177  
178 B1: Für was?//  
179  
180 I: damit du weißt, was du hier machen kannst und was nicht.  
181  
182 B1: Ja, ja natürlich.  
183  
184 I: Damit du nicht Angst haben musst //  
185  
186 B1: Ja, ja natürlich //  
187  
188 I: vor den anderen Leuten//  
189  
190 B1: Ja natürlich //  
191  
192 I: das heißt, er hat dich dabei unterstützt, dass du die Leute hier verstehst.  
193  
194 B1: Ja, ja, ja.

195  
196 I: Ok. Was glaubst du, im österreichischen Gesetz steht, dass man diesen Kurs machen  
197 muss. Wie findest du das?  
198  
199 B1: Ich finde das gut. Ja.  
200  
201 I: Warum?  
202  
203 B1: Weil viele Informationen bekommt die Leute, die in Österreich wollen, wenn  
204 jemand möchte hier in Österreich oder andere europäische Land wohnen oder leben, das  
205 muss diese Informationen wissen, weil ist nicht deinen Land, hier gibt's andere Regeln  
206 und ganz verschiedene Regeln oder Meinungen, und alle müssen das wissen. Ich finde  
207 ist so, alles, Schule, Regierung, Politik, alles, alles, alles.  
208  
209 I: Das müssen sie wissen  
210  
211 B1: Ja, ja, weil zum Beispiel, zum Beispiel, wir früher in unsere Land, wenn wir unser  
212 Adresse wissen, das sagen wir nicht in der Stadt, wir haben in anderen Wohnung, zum  
213 Beispiel umgezogen, das ist nicht Muss, aber hier habe ich gelernt, das ist Muss, weil  
214 weil viele, viele Dokumente oder etwas kommt immer mit Post, und das muss man in  
215 neue Adresse zu zeigen. Und das finde ich sehr gut.  
216  
217 I: Das heißt, du findest gut, dass man auch diese Regeln lernt.//  
218  
219 B1: Ja, ja //  
220  
221 I: also die Post und vielleicht die Regierung, wie das funktioniert, und diese anderen  
222 Dinge, von denen du mir erzählt hast, die Freiheit und die Gleichberechtigung, und die  
223 Kinderrechte  
224  
225 B1: ja, das alles kommt zusammen  
226  
227 I: das muss man auch lernen, meinst du?  
228  
229 B1: Ja, ja, natürlich.  
230  
231 I: Ok. Gut. Jetzt machen wir noch ein kleines Spiel (lacht), vielleicht am Ende. Wir  
232 stellen uns vor, dass du die Bundeskanzlerin von Österreich bist.  
233  
234 B1: Ok (lacht)  
235 I: Du bist der Chef der Regierung. (beide lachen) Würdest du diese Kurse, diese  
236 Wertekurse , auch machen, oder würdest du sie nicht mehr machen?  
237  
238 B1: Wenn ich eine ausländische Frau bin oder wenn ich eine österreichische oder  
239 europäische /  
240  
241 I: nein, für die anderen Leute. Würdest du sagen, dass die Leute das alle machen müssen?  
242  
243 B1: Ja, ja,  
244

245 I: oder würdest du das nicht sagen?  
246  
247 B1: Ich sage schon, dieses Kurs muss alle Leute machen, müssen, weil die wollen hier  
248 leben.  
249  
250 I: Ja, und wenn sie hier leben wollen  
251  
252 B1: Das ist wie eine Rezept, ich finde, das ist wie einen Rezept für zum Beispiel eine  
253 Torte oder eine Kekse zu machen, und wenn jemand hat keine Ahnung, wie das wird,  
254 oder wie soll ich das machen, oder wie was braucht, diese Kekse oder diese Kuchen, wie  
255 kann das machen? Das ist wie eine Rezept (...) zu leben. Oder? (lacht)  
256  
257 I: Ja! Und die Zutaten für das Rezept?  
258  
259 B1: Ja, ja das ist diese Regel  
260  
261 I: Das sind die Regeln? Und die kommen alles aus diesem Land  
262  
263 B1: Ja  
264  
265 I: Oder bringst du auch Zutaten mit?  
266  
267 B1: Nein, nein!  
268  
269 I: Ok!  
270  
271 B1: Bestimmte, aber vielleicht manche Dinge gefällt die anderen Leute nicht, zum  
272 Beispiel zum Lernen, aber man muss die richtige machen.  
273  
274 I: Also, wenn es mir nicht gefällt, muss ich es/  
275  
276 B1: auch sagen, vielleicht fragen, ja  
277  
278 I: Aber ich muss es trotzdem lernen ?  
279  
280 B1: Lernen, ja, lernen. Zum Beispiel wenn ich (unv) oder mehr oder so , ja, man muss  
281 das so, ja.  
282  
283 I: Ok, ja, du bist ja Bundeskanzlerin (beide lachen) , würdest du die Kurse genau so  
284 machen oder würdest du etwas ein bisschen, oder hast du eine andere Idee für den Kurs  
285 oder möchtest du es genau so haben ,wie du es gemacht hast?  
286  
287 B1: Ähm Ich hab da zuerst hab ich das gemacht, weil gibt's solche Kurse, und habe das  
288 gemacht, und wir haben auch einen Buch bekommen, in unsere Sprache, das lesen  
289 können. Wenn sagen, wenn ich sage muss, aber dieses Muss muss nicht muss, so sage  
290 ich, nicht andere Leute zwingen.  
291  
292 I: Ja!  
293

294 B1: Die müssen gerne das machen. Ja! Ein bisschen mit Spass, für die Kinder eine Platz,  
295 und so was, dann können mit Interesse das machen. Das finde ich so.  
296  
297 I: Und was macht dir dann Spass in dem Kurs?  
298  
299 B1: zum Beispiel?  
300  
301 I: Was wäre gut? Wenn es ein Spiel gibt oder?  
302  
303 B1: Ja, eine Spiel gibt, oder eine Pause gibt oder einen Beispiel, einen anderen Menschen  
304 hier in Österreich wie ich gelebt und hat Erfahrungen hier gehabt, das wäre gut.  
305  
306 I: Soll es auch Diskussion geben?  
307  
308 B1: Ja, auch//  
309  
310 I: zum Beispiel ob das gut ist //  
311  
312 B1: Ja, das hilft schon.  
313  
314 I: Ja, also eine Diskussion über zu Beispiel?  
315  
316 B1: Zum Beispiel: Wir waren in dieses Kurs und die Frau hat das wegen Kinder schlagen  
317 erzählt. Das müssen wir nicht, die Kinder schlagen bis zum Beispiel eine bestimmtes  
318 Jahrszahl, und wenn wir möchten die Kinder schlagen, müssen wir so stark schlagen, das  
319 tut weh, oder, wir müssen auf Hand oder so oder sowas, dann eine Frau war dort, hat  
320 gesagt Nein, wir müssen Kinder schlagen, die Kinder brauchen das, die Kinder verstehen  
321 alles nicht, mit schlagen versteht das. Das gibt schon eine Diskussion, und ich kann schon  
322 auch meine Idee sagen, warum ich muss oder nicht muss. Die Diskussion ist natürlich  
323 wichtig!  
324  
325 I: Schon wichtig! Warum?  
326  
327 B1: Ja,ja , man hat nur deine Idee im Kopf, und wenn andere Idee hört, das hilft die  
328 anderen, vielleicht ändert sich .  
329  
330 I: Ok, ja. Ändert sich vielleicht, weil er auch andere Ideen hört //  
331 B1: Ja,ja , und in eine anderen Familie gelebt, und hat andere nicht gesehen, und das ist  
332 wichtig, und die anderen sind falsch. Aber bei Diskussionen kann man sich ändert, auch  
333 das vielleicht konnte richtig sein.  
334  
335 I: Super! Dankeschön!  
336  
337 B1: Bitteschön!  
338  
339 I: Gibt es noch etwas, das du noch dazu sagen möchtest?  
340  
341 B1: Nein, nein  
342  
343 I: Oder ist dir noch etwas eingefallen?

344  
345 B1: Ich hab alles viel hier gelernt!  
346  
347 I: Super!  
348  
349 B1: Ich hab viel hier gelernt!  
350  
351 I: Dankeschön!  
352  
353 B1: Bitteschön!

## Kurzfragebogen zum Interview

Interviewnummer: 1

Datum des Interviews: 06.01.2020

Alter: 40

Geschlecht: weiblich

Woher kommen Sie?

*Iran*

Sind Sie bereits Asylberechtigte/r oder läuft Ihr Asylverfahren noch?

*Asylverfahren läuft*

Wie lange sind Sie schon in Österreich?

*4 ½ Jahre (seit 2015)*

Sind Sie in Österreich berufstätig?

*nein (laufendes Asylverfahren)*

Welchen Beruf hatten Sie in Ihrer Heimat?

*Schneiderin (selbstständig)*

Welche Schule haben Sie in Ihrer Heimat besucht?

*Gymnasium mit Matura*

Haben Sie in Ihrer Heimat eine Ausbildung gemacht oder an einer Universität studiert?

*Ausbildung zur Schneiderin und 2 Jahre Universität - nicht abgeschlossen*

Haben Sie den ÖIF-Kurs zum Werte- und Orientierungswissen besucht?

*ja*

Welche Sprachkurse haben Sie bis jetzt besucht und haben Sie Integrationsprüfungen des ÖSD oder ÖIF (inkl. Werte- und Orientierungsfragen) gemacht? Welche Niveaus?

*A1 & A2 & B1 mit ÖIF-Prüfung (ohne Wertefragen); B2 -Kurs ohne Prüfung*

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

## Interview 2

08.01.2020

- 1 I: Gut – also vielen Dank, dass du mitmachst. Das Interview ist anonym, ok? – also wir sagen  
2 nicht deinen Namen oder deine Adresse oder so (lacht), ich nehme das Interview auf, schreibe  
3 es nachher ab und verwende es für die Universität.  
4
- 5 B2: Ok!  
6
- 7 I: Ist das ok für dich?  
8
- 9 B2: Ja, das geht.  
10
- 11 I: Super! Gut, ich interessiere mich für alle Erlebnisse, Erfahrungen, die du gemacht hast  
12 mit den Sprachkursen oder mit dem Wertekurs, dem Werte- und Orientierungskurs, den du  
13 schon gemacht hast.  
14
- 15 B2: Ok!  
16
- 17 I: Genau. Vielleicht kannst du mir am Anfang mal erzählen, welche Sprachkurse hast du  
18 gemacht?  
19
- 20 B2: Also, ich habe die A1 Sprachkurs oder A1 Deutschkurs (lacht), also ich habe Deutschkurs  
21 Niveau A1 gemacht, sonst also A2, B1 habe ich selber gemacht, und jetzt mache ich eine  
22 B2/1 Ja, sonst nicht.  
23
- 24 I: A2 und B1 hast du dir selbst beigebracht?  
25
- 26 B2: Ja, habe ich selber gemacht.  
27
- 28 I: Wie machst du das so?  
29
- 30 B2: Ja, ich habe die A2 oder B1 Bücher gekauft und ich habe viel Zeit und mehr Zeit zu  
31 Hause alleine gelernt und wenn ich ein Problem hatte, ich habe zu meiner Taufpatin erzählt  
32 und sie hat immer -ah – mir geholfen, ja, und dann ich habe die Prüfung auch gemacht,  
33
- 34 I: Welche Prüfung hast du gemacht?  
35
- 36 B2: Also die Prüfung von A1, A2 und B1  
37
- 38 I: Und ÖSD oder?  
39
- 40 B2: Also alles war ÖIF, nicht, von A1 und A2 war es ÖSD ja, von B1 war auch von ÖIF mit  
41 dem Intergrations /  
42
- 43 I: Mit dem Intergrationsteil.  
44

45 B2: Ja, genau. Und dann hab ich auch die Integrationskurse auch gemacht. Es gibt so vieles  
46 verschiedenes Kurse, ja außer die „(unv.)“ von Kultur oder „(unv.)“ oder Gesetze von  
47 Österreich , und (...) ich hab auch mein Meinung von „(unv.)“.  
48  
49 I: Ja, kannst du dich erinnern, an welche Regeln oder Werte kannst du dich erinnern, die du  
50 gelernt hast?  
51  
52 B2: Ah, in Integrationskurs, die haben nicht genau die Regel erzählt, erklären, immer, wir  
53 haben mehrere Stunden über die Kultura  
54  
55 I: Zum Beispiel?  
56  
57 B2: Also, wieviel Jahre Österreich, also, wie heißt das, wieviel Jahre hat Österreich Kultur,  
58 mhm, oder welcher Musik ist, also welche die „(unv.)“  
59  
60 I: die Kunst vielleicht?  
61  
62 B2: Danke, ja! Auch von der Kunst, auch von der Kultur, und welche Musik, welche Leute,  
63 also welche Kleidung, oder welche Sprache, also auch über die Krieg, die Weltkrieg,  
64  
65 I: Den 1. und 2. Weltkrieg?  
66  
67 B2: Ja, den 1. und 2. Weltkrieg, na, war gut, aber ich habe gedacht, wir können auch mehr  
68 über die Gesetzgebungen lernen.  
69  
70 I: Das habt ihr gar nicht gemacht?  
71  
72 B2: Ja schon, aber ganz wenig. Zum Beispiel die Frauen dürfen alles, also hier, alles machen,  
73 weil es gibt diese Integrationskurs war von Anfang an die iranische Sprache , also die  
74 persische Sprache, und ja der Grund war zum Beispiel ja hier die Frauen können alles  
75 machen, also sie sind nicht in ihrer Heimat sondern hier, und zum Beispiel –ja(...) von  
76 zehn Uhr in der Nacht bis sechs Uhr es ist ein Ruhezeit, also Ruhezeit, sonst /  
77  
78 I: Hat dich etwas überrascht, war etwas sehr neu für dich, oder hat dich das überrascht, was  
79 sie dir erzählt haben?  
80  
81 B2: Nein, für mich nicht.  
82  
83 I: Für dich nicht.  
84  
85 B2: Nein, für mich nicht, weil also, wir haben manches, mehrere Situation in (...) ja, und  
86 wir haben selbst in (...) gelebt, ja, nicht die andere Stadt von uns im Iran.(...) ist ganz  
87 anderes. Und, ah, wir lernen auch im Iran , also die andere Gesetze von anderen Staaten,  
88 nicht in Schule oder Universität, sondern in Internet.  
89  
90 I: Ok. Das heißt, das hast du schon gewusst.  
91  
92 B2: Genau, nicht alles, aber fast.  
93  
94 I: Was meinst du da? Die Gesetze und die Regeln, oder meinst du da/

95  
96 B2: Nicht die Gesetze also Parlagengesetze, nein nicht, überhaupt nicht, nein, wir haben  
97 es nicht gelernt, die normales „(unv.)“  
98  
99 I: Meinst du so Werte?  
100  
101 B2: Ja, genau,  
102  
103 I: So Ideen, die die Leute haben?  
104  
105 B2: Ja stimmt, so die Recht ja/  
106  
107 I: Zum Beispiel – meinst du so etwas wie Gleichberechtigung oder meinst du /  
108  
109 B2: Zum Beispiel freie Meinungen.  
110  
111 I: Ok, ja.  
112  
113 B2: Und frei Glaubensbekenntnisse, ah, ja, man muss immer Respekt haben ober die anderes  
114 Kultur, ah anderes Meinungen,  
115  
116 I: Ja?  
117  
118 B2: Und so weiter. Darum haben uns gelernt  
119  
120 I: Ja  
121  
122 B2: nicht von Parlament, nicht was sagen die Parlament, in Parlament die Gesetze, wir  
123 müssen dieses machen, nein,  
124  
125 I: Ok. Was ist für dich besonders wichtig? Hier! Gibt es etwas, einen Wert, eine Regel, hier  
126 in Österreich, die besonders wichtig ist für dich, die du sehr wichtig findest?  
127  
128 B2: Sicher, die freie Meinungen, aber immer mit Respekt, also, es ist super so. Wir dürfen  
129 nicht in unsere Heimat immer die Meinungen sagen, auch zum Beispiel in Socialmedia und  
130 was schreiben, wenn schreiben, ja, dann ja haben wir Strafe bekommen. Aber hier, man  
131 kann auch alles sagen, nicht alles, ich habe „(unv.)“ mit Respekt, immer mit Respekt die  
132 Meinungen sagen. Eigentlich darf ich nicht das im gegen anderes Religion oder anderes  
133 Meinung etwas schreiben, ja, darf ich mit Respekt schreiben und meine Meinung sagen, und  
134 ja, das war für mich sehr interessant.  
135  
136 I: Ja, und umgekehrt, also die Meinungsfreiheit ist dir sehr, also findest du sehr gut und sehr  
137 wichtig, und umgekehrt, gibt es etwas, das du hier nicht gut findest ?  
138  
139 B2: (...) Also, in dieses Grund immer sagen, die alle haben recht. Hier. Auch die, zum  
140 Beispiel, die also Leute, ich habe es nicht gesehen, wirklich, also, in diese Richtung, als ich  
141 auch war,“(unv.)“ keine Recht. Also, ich meine, dass wir, also wir, bevor wir einen positiven  
142 Bescheid bekomme, dürfen nicht etwas machen, und wir lernen auch, also wir lesen auch  
143 immer in Heim, sie dürfen nicht in andere Stadt gehen, sie dürfen nur zu Beispiel zu  
144 einkaufen gehen, sie dürfen nicht diese machen, sie dürfen nicht dieses machen, sie dürfen

145 kein Besuch bekommen. Es ist nicht menschenwürdig (?) Aber in die Kurs haben wir alle  
146 sind gleich.  
147  
148 I: Und das passt aber nicht zusammen, meinst du.  
149  
150 B2: Nein, wirklich es war nicht Und ja/  
151  
152 I: Das heißt, die Theorie, quasi, was den Wertekurs und die Praxis,//  
153  
154 B2: das geht nicht //  
155  
156 I: passt nicht zusammen//  
157  
158 B2: na,na, passt nicht!//  
159  
160 I: Das ist dir aufgefallen bei den Rechten, noch etwas, wo du bemerkt hast, das passt nicht  
161 zusammen, die Theorie und die Praxis?  
162  
163 B2: Ähm (...) noch (...) ich nicht, aber ich finde nicht.  
164  
165 I: Aber da hast du den Unterschied bemerkt.  
166 B2: Ja.  
167  
168 I: Wie gehst du damit um? Hast du das zum Beispiel gesagt im Wertekurs ?  
169  
170 B2: Ja, schon. Ich habe auch dieses gesagt zu Lehrerin //  
171  
172 I: Aha //  
173  
174 B2: Nein, ich finde es nicht und sie war auch nicht ein österreichische, sondern eine, sie  
175 kommt aus Kosovo, ich habe ihr erzählt, so. „Wie lange bist du da? Ich bin hier auch  
176 geboren, so es ist unterschiedlich zwischen uns und ihnen“, und: „Du weißt nicht, was ist  
177 passiert. Bei uns. Und du weißt auch und du kennst auch nicht Sinn“://  
178  
179 I: Ja? //  
180  
181 B2: Und sie konnte es auch nicht akzeptiert meine Meinung.  
182  
183 I: Sie hat das nicht akzeptiert //  
184  
185 B: Nein, nein: „Wir alle haben recht, alle haben recht, nein, du hast keine recht, es ist nicht  
186 stimmt, ich habe es nicht bis jetzt gehört“. Und die anderen auch haben gesagt: „Ja, er hat  
187 auch recht, wir sehen es“. Naja .  
188  
189 I: Wie findest du das, dass sie deine Meinung nicht akzeptiert?  
190  
191 B2: Also ich sage ok, wenn sie erzählt uns, jemand hat andere Meinung und alle müssen  
192 akzeptieren und ihre Meinung sagen, aber sie hat gerade zu mir: „Nein, du hast kein Recht“.   
193 Und sie hat nicht meine Meinung akzeptiert , und ich hab auch gesagt: „ Hast du gesehen,  
194 du hast nicht meine Meinung akzeptieret“ - also entschuldige, nicht du!//

195  
196 I: Ja,ja//  
197  
198 B2: „Sie haben nicht meine Meinung akzeptiert“. Na schon , aber dieses dieses vielleicht du  
199 hast falsch verstanden. Sage: „Nein, ich verstehe gut“. Und wir haben hier auch ein  
200 Übersetzerin, sie hat auch dieses auf Persisch gesagt: „Nein, ich finde es nicht, ja vielleicht,  
201 du hast recht. Vielleicht ich habe schlecht gehört“. Wir alle. (lacht)  
202  
203 I: (lacht) Ist dir das noch einmal passiert?  
204  
205 B2: Ahm (...)  
206  
207 I: Dass jemand deine Meinung nicht akzeptiert ?  
208  
209 B2: Na, von diese Kurs, von diese Kurs, dieser Kurs, alle waren ruhig, es war so ruhig, also  
210 jemand hat zu ihnen gesagt, sie müssen dieses Kurs machen, sie hatten keine Lust , wirklich,  
211 „(unv.)“so gespielt oder Nachrichte gelesen oder weiß ich nicht im Internet gesurft, „(unv)“  
212 war nicht die Prüfung, von zwei oder drei Leute, also ich war also mit zwei andere, wir haben  
213 nur geschrieben. Und es gibt auch Themen, etwas, und wir müssen darüber sprechen oder  
214 ja reden. So wie eine Spiel. Wir haben eine Gruppe geworden und müssen über Meinungen  
215 sprechen. Aber nicht zu Lehrerin.(lacht) Na, ich finde es gut dieses Kurs. Aber (...) mit gutes  
216 Lehrer oder Lehrerin  
217  
218 I: Ok! Was ist eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer für den Kurs, was hätte der machen  
219 müssen oder sie?  
220 B2: Ah (...)  
221  
222 I: Was wäre gut gewesen ?  
223  
224 B2: Ja, also, die Lehrerin war immer ein bisschen unhöflich.  
225  
226 I: Ok  
227  
228 B2: Ja  
229  
230 I: Wie meinst du das?  
231  
232 B2: Zum Beispiel jemand hat gesagt: „Hallo“ ohne zu“(unv.)“ Sie hat hat geschaut und nicht  
233 etwas gesagt. Ja, und auch zum Beispiel zu mir. Ich habe gesagt, ja es ist meine Meinung,  
234 nein, du hast keine Recht , es ist ein bisschen auch unhöflich zu mir Also eigentlich es muss  
235 eine österreichische eine echt österreichische Lehrer oder Lehrerin sein (lacht), nicht eine  
236 auch Fremde.  
237  
238 I: Ok!  
239  
240 B2: Ja, es ist, ich finde, es ist gut mit eine österreichische Lehrer.  
241  
242 I: Du hast gesagt, jemand der nicht fremd ist. Wann ist jemand fremd?  
243

244 B2: Also, sie war nicht, also sie war aus Kosovo. Sie kommt aus Kosovo, aber, ja, es ist  
245 nicht eigentlich österreichische.  
246  
247 I: Ok, was ist eine österreichische Person?  
248  
249 B2: Eine Familie, also, eine Person hat eine Familie und Familie und Familie (lacht)  
250  
251 I: Ok. Also jemand, der schon länger hier ist  
252  
253 B2: Ja genau, mit sieben Familien, mit sieben Traditionen  
254  
255 I: Ok  
256  
257 B2: Ja, es ist österreichisch. Ich finde es, und nicht die andere, also mit andere Kultur auch  
258 kommt dort und also ich finde es nicht cool.  
259  
260 I: Ok! (lacht)  
261  
262 B2: Auch nicht gut.  
263  
264 I: Ja, passt nicht so gut.  
265  
266 B2: Ja, manchmal, ich denke, dass die Lehrerin gedacht hat, sie ist auch ein Kosovo. Ja,  
267 immer hat gesagt , ich komme aus Kosovo.  
268  
269 I: Ok.  
270  
271 B2: Ja, wir haben gewusst, sie darf nicht noch einmal zeigen, wir wissen , ja meine Vater  
272 und meine Mutter sie waren in einem „(unv.)“ gewonnen und bis jetzt haben sie auch nicht  
273 sehr gut Deutsch gelernt haben, und aber ich bin hier geboren .  
274 I: Aber sie hat sich selbst, meinst du, immer über den Kosovo definiert?  
275  
276 B2: Ja,ja, ich denke, sie hat noch eine Kultur von Kosovo .  
277  
278 I: Ja?  
279  
280 B2: Wahrscheinlich ja. Es ist Blut, ja, kann nicht wechseln.  
281  
282 I: Wie ist es, was glaubst du, wie ist es für dich? Wenn du jetzt zum Beispiel in Österreich,  
283 vielleicht ja in 30 Jahren, (lacht), wenn viel Zeit vergeht, und du wohnst immer in Österreich  
284 und lebst hier und arbeitest hier – Kannst du dann vielleicht für dich auch sagen, du bist  
285 Österreicher oder /  
286  
287 B2: Glaub nicht, nein, ich sage immer , so wie eine Sprichwort –soll ich machen ein  
288 Sprichwort sagen)//  
289  
290 I: Ja!// (lachen)  
291  
292 B2: Ich sage, wenn ich auch hier verheirate mit eine Österreicher und ein Kind auch  
293 bekomme hier, und mein Kind auch ein Kind bekomme, mein Enkelkind, auch mein Kind

294 können zu mir sagen, du bist auch ein Fremd, du bist nicht Österreicher, du bist auch eine  
295 anders Leut. Na, ich kann nicht sagen, ich bin auch Österreicher, wenn ich dreißig Jahre hier.  
296  
297 I: Warum?  
298  
299 B2: (...) Also. Keine Ahnung, also man kann alles akzeptieret von hier. Alle Gesetze und  
300 Kultur, alles, ich finde, es sollte Blut bleibt immer. Also, manche Meinung, manche Kultur  
301 auch bleibt  
302  
303 I: Die bleiben immer.  
304  
305 B2: Ja, das bleibt.  
306  
307 I: Und das findest du auch wichtig, dass man sich das behält? (...) Dieses Blut, oder diese  
308 Regeln, diese Werte?  
309  
310 B2: Na, auch nicht, ich sage, wenn ich hier bin, ich denke nicht im Iran, mit dieser Situation  
311 haben wir/ - also ich sehr, aber was kann ich machen, es ist so schwer, aber innen drinnen  
312 bin ich ganz ganz traurig, aber ich sage, ich bin da. Wenn ich auch dreißig Jahre hier wohne,  
313 so ist es „(unv.)“ ok, ich bin nicht dreißig Jahre in meinem Land gegangen, also ich sage,  
314 ich vergesse auch Persisch und ich habe auch österreichische Familie, aber ich denke  
315 wahrscheinlich sind meine Heimat (...) Die sind auch blöd /  
316  
317 I: Ja, ja. Die Heimat bleibt der Iran /  
318  
319 B2: Ja, aber die Leute können akzeptieren, ja wir sind nun Österreicher, alle können, so wie  
320 die Lehrerin, natürlich ich bin hier geboren, das bedeutet, ich bin Österreicher, auch für  
321 mich nein nicht, also wenn ich auch hier – zum Beispiel meine ähm Cousin, er ist auch in  
322 Nederland geboren und er sagt immer: „Ich bin ein Iraner“, obwohl er hat eine holländische  
323 Vater, ich bin ein Iraner, ich weiß jetzt nicht warum, und er spricht auch gut Persisch, und  
324 keine Ahnung. Also, man kann entscheiden, auch wenn jemand ein Ausländer ist, kann ich  
325 nicht sagen: „Nein, ich bin Österreicher.“  
326  
327 I: Ok. Also. Hab ich das richtig verstanden? Du meinst für dich, du bist im Iran geboren, das  
328 ist immer deine Heimat.  
329  
330 B2: Ja, schon.  
331  
332 I: Ja, genau. Aber zum Beispiel für deinen Cousin, der ist schon in den Niederlanden  
333 geboren, und eigentlich ist er Niederländer, und es ist komisch für dich, dass er sagt, er ist  
334 Iraner, weil eigentlich//  
335  
336 B2: Mit eine holländische Papa, ja, aber er sagt, es ist komisch, wirklich. //  
337  
338 I: Ja.  
339  
340 B2: Ich versteh es nicht.  
341  
342 I: Ok. Hast du das Gefühl, dass deine Wurzeln, deine Heimat, deine Werte, die du mitbringst,  
343 akzeptieren das die Leute hier?

344  
345 B2: (...) Also, wie? Ich habe nicht gut verstanden?  
346  
347 I: Die Leute hier, die du kennst, ja, in deinem Umfeld, ja, akzeptieren die, dass du sagst, dass  
348 deine Heimat im Iran ist. Ist das ein Problem für die?  
349  
350 B2: Nein, nicht.  
351  
352 I: Nein.  
353  
354 B2: Nein, auch nicht, nein.  
355  
356 I: Sie akzeptieren das so, das ist ok.  
357  
358 B2: Ja, genau.  
359  
360 I: Damit hast du kein Problem oder so?  
361  
362 B2: Ich habe auch anderes Meinung, so ist es, ich sage, ich wohne hier auch, arbeite ich,  
363 essen, also „(unv.)“, jetzt ist es auch meine Heimat, ich kann sagen, es ist auch ähm meine  
364 zweite Heimat, aber die erste und, ja, das wahrscheinlich ist Iran.  
365  
366 I: Ok.  
367  
368 B2: Ja ich kann das auch akzeptieren, das hier auch ist meine Heimat, weil ich arbeite hier,  
369 weil ich Bekannte habe hier. Ich wohne hier, ja, es ist meine Heimat auch, aber nicht echtes.  
370  
371 I: Nicht die erste Heimat.  
372  
373 B2: Ja genau.  
374  
375 I: Mhm, ok, Und aus deiner Heimat gibt es einen Wert oder eine Regel oder eine Idee, die  
376 du besser findest als hier?  
377  
378 B2: Nein!  
379  
380 I: Nein.  
381  
382 B2: Überhaupt nicht.  
383  
384 I: Überhaupt nicht? Ok.  
385  
386 B2: ja, überhaupt nicht. Wir haben eine islamische Regel und ich meine nicht, es ist alles ist  
387 schlecht, nein.  
388  
389 I: Ok. Nichts//  
390  
391 B2: Ich bin hier sehr sehr gut, wirklich//  
392  
393 I: Aha //

394  
395 B2: Ich möchte immer mit Regeln, Gesetzen wohnen, also, das ist ganz, ganz gut vor die  
396 Menschen, und wir haben wirklich nichts im Iran eine gutes Gesetz, darum es ist dort alles  
397 unordentlich, alles ist chaotisch.  
398  
399 I: Und einen guten Wert, gibt es einen guten Wert im Iran? Also, weißt du was ich meine?  
400 Einen Wert, eine Idee?  
401  
402 B2: Nein, ich denke nicht, überhaupt nicht.  
403  
404 I: Nein  
405  
406 B2: Gar nicht, das ist meine Meinung, gar nicht.  
407  
408 I: Mhm. Dann noch einmal zurück zu dem Wertekurs. Hast du etwas gelernt im Wertekurs,  
409 oder in einem Sprachkurs, das dir geholfen hat hier, beim Leben hier?  
410  
411 B2: Ja sicher.  
412  
413 I: Zum Beispiel?  
414  
415 B2: Also, zuerst auch die Kultur.  
416  
417 I: Ok, zum Beispiel?  
418  
419 B2: Zum Beispiel also die, wie heißt das, ah (...) ich kann nicht sagen, so (...) also ich hab  
420 erzählt, da ist neben mir auch ein Mann gesessen, er war unhöflich, also tja//  
421  
422 I: Dass man respektvoll miteinander umgeht?//  
423  
424 B2: Ja genau, ja, ich finde es//  
425  
426 I: Das hast du gelernt im Wertekurs?  
427  
428 B2: Also ich bin immer auch gegen von die auch andere Meinungen, weil ich im Iran  
429 geboren, aber hier hab ich gelernt, ja, man muss die andere Meinungen akzeptiert und man  
430 muss immer mit Friede leben. Es war für mich – ja – super, ich habe akzeptiert es, ja, ok, ich  
431 bin in anderes Land, und dann muss ich akzeptiert es.  
432  
433 I: Ja!  
434  
435 B2: Mit diese Gesetze wohne oder lebe. Ja. Zuerst war es ja (...) die Respekt, wir sehen nicht  
436 in Iran Respekt, also wir sind immer streiten, so kämpfen, weiß es nicht, ah, diskutieren  
437 miteinander, weil wir können nicht zu jemandem einen Respekt geben. Die andere auch  
438 können nicht geben, nicht bringen die Respekt. Und die andere ist (...) also (...) ich wie  
439 kann ich einfach sagen, wenn jemand spricht mit andere, wenn es so dieses (unv.) so mit  
440 Hand geschlossen, es ist unhöflich eigentlich, na, ich bin gegen das, ich habe nicht gewusst,  
441 wirklich, wir sind immer in Iran so//  
442  
443 I: So mit verschränkten Händen//

444  
445 B2: Ja, immer, es ist Respekt bei uns. Ja, aber hier nicht.  
446  
447 I: Ok! Wer hat dir das gelernt?  
448  
449 B2: Also die Lehrerin  
450  
451 I: Die Lehrerin im Wertekurs, und das hat dir sehr geholfen dann im Alltag? Ok.  
452  
453 B2: Ja also, oder es war dann auch lustig, ja auf Englisch: Ladies first  
454  
455 I: Ja  
456  
457 B2: Sie hat auch zu uns gesagt, es war ganz lustig, es ist überall, Ladies first (lacht), nicht  
458 nur hier, ah, (...) ich hab so viel gelernt, aber ich kann nicht erzählen, manche Worte kann  
459 ich nicht gut sagen.  
460  
461 I: Aber dieses, du meinst, Ladies first – die Lehrerin hat gesagt, das ist hier so?  
462  
463 B2: Ja, ja, die Frauen sind immer zuerst haben recht.  
464  
465 I: Das hat sie gesagt?  
466  
467 B2: Ja, ah, ja, also, wir wissen es, aber du hast eine ok. Danke for Info. (lacht)  
468  
469 I: (lacht)  
470  
471 B2: Ja, und also von afghanische Leute, die andere Städte von uns auch, ist wahrscheinlich  
472 so schwer, sagen ok, die Frauen haben recht. Sie können nicht akzeptieren, das ist ganz ganz  
473 schwer, und es gibt so viele afghanische Leute miteinander diskutieren über diese Thema.  
474  
475 I: Im Wertekurs?, meinst du, oder überhaupt?  
476  
477 B2: Na, im Wertekurs .  
478  
479 I: Ok  
480  
481 B2: Also warum du sagst, dein Frau hat das Recht ohne Kopftuch auf die Straße gehen  
482 können, die andere sagt: „wir leben in Österreich“, sie sagt: „du bist auch nicht eine ein  
483 Muslim, oder du bist auch nicht eine Afghane, du musst weggehen.“ Sie sagt: „Du hast auch  
484 hier gelernt, jemand hat anderes Meinungen, du musst das akzeptieren.“ Es war gutes  
485 Diskussion.  
486  
487 I: Ok, mit der Lehrerin gemeinsam war das Diskussion?  
488  
489 B2: Ja, nein nicht, zuerst die alle //  
490  
491 I: Ihr habt untereinander //  
492  
493 B2: Ja, genau, miteinander diskutieren und dann mit Lehrerin diskutieren.

494  
495 I: Und die Lehrerin hat das akzeptiert oder auch nicht, so wie bei dir?  
496  
497 B2: Ah, von diese Richtung auch nicht, so die Frauen dürfen auch alles machen, es ist nicht  
498 ihre Heimat, in diese Richtung sie hat recht, wirklich! (lacht)  
499  
500 I: (lacht) Ja ok.  
501  
502 B2: So manche sie denken sie sind auch jetzt im Iran oder in Afghanistan, die Frauen dürfen  
503 nicht etwas machen, müssen zu Hause sitzen, in diese Richtung war gut.  
504  
505 I: (lacht) Findest du diese Diskussionen wichtig? (...) Ist es gut, dass sie das gemacht hat,  
506 die Lehrerin diese Diskussionen, oder?  
507  
508 B2: Ja, es ist gut, ah, ja, die Leute können gut lernen mit Diskussionen, die unseres Kultures  
509 und mit Diskussionen geht das (...) //  
510  
511 I: Geht das gut//  
512  
513 B2: Ja, es ist gut. Also nicht ganz schlechtes Diskussion, sondern immer mit Respekt, mit  
514 Freund ah mit Freude.  
515  
516 I: Ja, freundlich.  
517  
518 B2: Freundlich. Ja, war gut.  
519  
520 I: Hat dich, hat dich die Lehrerin, oder auch die anderen, nach deiner Meinung gefragt? Oder  
521 hat es nur Diskussion bei Problemen gegeben? Oder hat sie gefragt, wie siehst du das?  
522  
523 B2: Ja, schon. Aber zuerst die Lehrerin fragt, hat gefragt: „Was meinst du, also über dieses?“  
524 „Ja, ich finde es gut. Ja“. Die anderen: „Nein, warum findest gut?“ Dann miteinander  
525 diskutieren, dann also die– wie heißt das – Dolmetscher oder Dolmetscherin//  
526  
527 I: die Dolmetscherin, ja//  
528  
529 B2: Ja, sehr sehr schnell übersetze und dann noch einmal gefragt: „Warum meinst dies nicht  
530 wie die andere?“ Es ist noch eine Diskussion. Es hat auch ihr Mann gesagt, und er hat die  
531 Antwort gesagt: „Ja, aber du wohnst „(unv.)“, die Ergebnis war: du wohnst hier jetzt, du  
532 musst es akzeptiert.  
533  
534 I: Ok, also sie hat es schon so gesagt. Sie hat gesagt, du kannst deine Meinung haben, aber  
535 du musst trotzdem das andere akzeptieren.  
536  
537 B2: Ist gut.  
538  
539 I: Findest du das richtig?  
540  
541 B2: Ja, warum nicht. Wir sind nicht in unsere Heimat. Es ist auch unhöflich, wenn ich sage:  
542 „Nein, ich wohne hier, aber ich habe meine Gesetze. Das geht nicht.  
543

544 I: Mhm,ok, das geht nur bei Gesetzen oder auch bei Werten?  
545  
546 B2: Auch bei Werten.  
547  
548 I: Auch bei Werten.  
549  
550 B2: Genau.  
551  
552 I: Das heißt, du glaubst, wenn du hierher kommst, dann musst du auch die Werte akzeptieren  
553 hier.  
554  
555 B2: Stimmt!  
556  
557 I: Musst du sie akzeptieren, oder - also akzeptieren und machen, oder musst du sie auch  
558 selbst glauben, diese Werte?  
559  
560 B2: Na, auch machen. Also, zuerst muss ich akzeptieren, dann auch machen. Warum nicht.  
561  
562 I: In dir drinnen, in dir drinnen, musst du auch den Wert /  
563  
564 B2: Bei mir ist ok, bei mir ist ok, weil ja bei uns, ich habe gesagt in (...), ist ganz anderes  
565 Stadt bei uns. Wir lernen alles im Internet, nicht in eine Schule oder Universität, sondern wir  
566 wissen, was ist das, also, wenn jemand in ein andere Land ist, man muss akzeptieren und so  
567 machen. Auch innen drinnen muss akzeptieren das.  
568  
569 I: Ok.Mhm  
570  
571 B2: Ja, es ist ganz einfach. Ich finde es, nicht von alle.  
572  
573 I: (lacht)  
574  
575 B2: Für mich schon. (beide lachen)  
576  
577 I: Ok, gut. In Österreich ist dieser Wertekurs auch im Gesetz verankert. Alle müssen, das  
578 steht im Gesetz, alle müssen diesen Wertekurs machen. Findest du das gut?  
579  
580 B2: Ja, ich habe auch eine Feedback geschrieben.  
581  
582 I: Ja?  
583  
584 B2: Ja, nach jede Wertekurs wir haben eine Feedback geschrieben, ich habe alles perfekt, ja  
585 super gemacht, also ausgewählt, ich finde, viele Leute sind gekommen, auch in unsere  
586 Heimat, auch durch die Europa, in Rumänien zum Beispiel, alle, wenn man hier ist man  
587 muss die Werte, oder auch die Gesetze auch von hier akzeptiert. Weil ich hier wohne.  
588  
589 I: Und seine eigene Kultur, darf man die auch mitbringen, oder muss man die zu Hause  
590 lassen?  
591  
592 B2: Zu Hause lassen.  
593

594 I: Zu Hause lassen, ja.  
595  
596 B2: Es geht nicht hier, es funktioniert nicht.  
597  
598 I: Ja.  
599  
600 B2: Es ist ganz fremd von hier. Wenn ich mein Kultur hier, zum Beispiel, Neujahr, wenn ich  
601 mein Neujahr hier feiere, es ist nur für mich, nicht für österreichische, vielleicht es ist  
602 interessant, aber nicht immer.  
603  
604 I: Ja.  
605  
606 B2: Es ist meine Kultur, ich habe „(unv.)“ in meine Land gelassen  
607  
608 I: Das hast du zurückgelassen quasi. Mhm, mhm, mhm. Ahm. Wir machen noch ein kleines  
609 Denkspiel. (lacht) Wir stellen uns vor, du bist Bundeskanzler. Ja? (lacht). Hier in Österreich  
610  
611 B2: Na, das ist so schwer jetzt. (lacht)  
612  
613 I: (lacht) Würdest du diese Kurse, diese Wertekurse, würdest du sie abschaffen oder  
614 beibehalten?  
615  
616 B2: (...) Abschaffen!  
617  
618 I: Abschaffen?  
619  
620 B2: Ja.  
621  
622 I: Warum?  
623  
624 B2: Ach, „(unv.)“, oh, keine Ahnung, ich habe keine Idee.  
625  
626 I: Weil jetzt ist das so: Alle Leute müssen die Wertekurse machen.  
627  
628 B2: Ja  
629  
630 I: Ja, alle, das heißt Drittstaatsangehörige. Alle, die hier vielleicht Asyl ansuchen, oder (...),  
631 ja müssen den Kurs machen. Und du hast jetzt gesagt, du würdest das nicht wollen.  
632  
633 B2: Ja, genau. Also/  
634  
635 I: Warum?  
636  
637 B2: Für mich war ganz lustig. Ich habe gesagt, ich habe es gelesen, ich habe gewusst, was  
638 ist die Gesetze von alle überall, aber (...) ich habe in dem Kurs etwas gesehen, die Leute  
639 akzeptieren es nicht, und//  
640  
641 I: Die Teilnehmer?//  
642  
643 B2: Ja, die Teilnehmer.

644  
645 I: die akzeptieren das nicht?  
646  
647 B2: Nein, überhaupt nicht.  
648  
649 I: Was nicht? Den Kurs nicht? Oder die Regeln nicht?  
650  
651 B2: Die Regeln nicht, auch die Werte, und es ist teuer (lacht)  
652  
653 I: Ja, ok, gut (lacht), gut  
654  
655 B2: So sage ich//  
656  
657 I: Also es ist unnötig  
658  
659 B2: Ja, ja//  
660  
661 I: Es kostet viel Geld und es/  
662  
663 B2: So ist es, sie können es nicht akzeptiert.  
664  
665 I: Hast du eine andere Idee, wie man den Leuten helfen kann bei der Integration oder wie  
666 man machen kann?  
667  
668 B2: Nein, ich hab keine Idee, aber ich kann sagen, wenn jemanden nicht will, kann ich auch  
669 nicht akzeptiert es  
670  
671 I: Wie meinst du das?  
672  
673 B2: Man muss wollen, also sagt, ok ich komme in diese Kurs, aber ich akzeptiere es nicht,  
674 also es ist, es bedeutet alles nicht, ich will nicht, aber die müssen.  
675  
676 I: Du meinst, du kannst die anderen Leute nicht zwingen. Mit Zwang geht das nicht, dass sie  
677 die Werte akzeptieren. Meinst du das so?  
678  
679 B2: Ja, ja (...) ich meine es, ahm (...) nichts anderes sagen. (...) hmh (...) wenn man möchte  
680 nicht, kann nicht auch akzeptiert, kommt her, wenn jemand also bei uns, es ist ganz, ganz  
681 schwer sagen: du musst dieses machen. Dann wir sagen: Muss? Das ist gegen von ihm oder  
682 von ihr, etwas machen. Es ist so wie eine Müssen  
683  
684 I: Ja, also der Zwang ist das Problem, die Pflicht ist das Problem!  
685  
686 B2: Ja genau. Also es ist gut, ah, es ist super, ich finde, es ist super, aber wenn sie verstehen  
687 nicht warum die Staat muss nicht etwas bezahlen (...) Aber ich habe auch keine Idee, was  
688 die Staat konnte es etwas anderes machen, eine neue Tipps, oder weiß es nicht. Wenn jemand  
689 es möchte nicht, dann kann ich nicht  
690  
691 I: Kann man nicht  
692

693 B2: Wir sehen viele türkisches Leute, hier, ja, auch in Deutschland, viele türkisches Leute,  
694 ja, die können nicht gut Deutsch sprechen.  
695  
696 I: Ja!  
697  
698 B2: Obwohl sie sind hier, wohnen so lange, das bedeutet, sie haben ihre Kultur, sie habe  
699 nicht akzeptiert.  
700  
701 I: Mhm Und dann, meinst du, hilft auch Muss nicht. Ein Muss//  
702  
703 B2: Ja, genau.  
704  
705 I: Wenn sie nicht wollen//  
706  
707 B2: Ja genau, nein, nicht immer. Es ist gut, wenn sie alles können und etwas Neues hören,  
708 aber man interessiert nicht, oder man hat keine Lust. Kommt dort und etwas nicht hört,  
709 wirklich. Nur drei Personen haben etwas geschrieben, die anderen nicht miteinander  
710 gesprochen. Hat kein gutes Ergebnis. Nicht für alle, leider.  
711  
712 I: Ok. Gut! Ist dir noch irgendetwas eingefallen, was du noch sagen möchtest, oder/  
713  
714 B2: (...) Nein, nicht.  
715  
716 I: Sehr gut! Super, Dankeschön!  
717  
718 B2: Gerne! Ich finde es gut, also, dass ich gut erzählt.  
719  
720 I: Ja, es war sehr ausführlich!

## Kurzfragebogen zum Interview

Interviewnummer: 2

Datum des Interviews: 08.01.2020

Alter: 28

Geschlecht: *männlich*

Woher kommen Sie?

*Iran*

Sind Sie bereits Asylberechtigte/r oder läuft Ihr Asylverfahren noch?

*Asylberechtigter*

Wie lange sind Sie schon in Österreich?

*2 Jahre*

Sind Sie in Österreich berufstätig?

*ja, in einer Küche*

Welchen Beruf hatten Sie in Ihrer Heimat?

*selbstständig (Geschäftsinhaber)*

Welche Schule haben Sie in Ihrer Heimat besucht?

*Matura*

Haben Sie in Ihrer Heimat eine Ausbildung gemacht oder an einer Universität studiert?

*Universität (Software) - abgeschlossen*

Haben Sie den ÖIF-Kurs zum Werte- und Orientierungswissen besucht?

*ja*

Welche Sprachkurse haben Sie bis jetzt besucht und haben Sie Integrationsprüfungen des ÖSD oder ÖIF (inkl. Werte- und Orientierungsfragen) gemacht? Welche Niveaus?

*A1-Kurs und ÖSD-Prüfung; A2-ÖSD-Prüfung; B1-ÖIF-Prüfung; B2-Kurs*

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

### Interview 3

08.01.2020

- 1 I: Gut, okay ähm (...) geht es? Also vielen Dank dass du mitmachst  
2  
3 B3: Bitte, gerne  
4  
5 I: ... wir machen das anonym. Okay, also wir sagen nicht deinen Namen oder deine Adresse  
6 oder so, es ist ganz anonym. Ich nehme es auf mit dem Handy, dann schreibe ich es noch  
7 einmal. Und dann verwende ich es für die Universität.  
8  
9 B3: Okay  
10  
11 I: Ist das okay für dich?  
12  
13 B3: Ja, okay.  
14  
15 I: Super (...) gut. Ich interessiere mich für deine Erlebnisse Erfahrungen die du gemacht hast  
16 mit deinen Deutschkursen und mit dem Werte und Orientierungskurs (...) Weißt du, welchen  
17 ich meine den Wertekurs  
18  
19 B3: //Wertekurs// nein  
20  
21 I: Das ist der Kurs vom ÖIF. Ich glaube, er dauert acht Stunden  
22  
23 B3: Ja  
24  
25 I: Und man spricht über die Regeln und die Gesetze //in Österreich//  
26  
27 B3: //In Österreich//  
28  
29 I: Genau. Und wie leben die Menschen, und was möchten sie machen? Und wie funktioniert  
30 das Leben hier? Weißt du welchen Kurs ich meine?  
31  
32 B3: Ja ja  
33  
34 I: Genau  
35  
36 B3: 8 Stunden  
37  
38 I: genau, der heißt Wertekurs.  
39  
40 B3: Wertekurs  
41  
42 I: Das ist dieser Kurs  
43  
44 B3: Okay  
45

46 I: Ähm (...) kannst du mir vielleicht erzählen, welche Deutschkurse hast du gemacht?  
47  
48 B3: Ich habe die A1 und die A2 seit sechs Monaten gemacht und ich habe geschafft beide  
49 A1 und A2  
50  
51 I: Welche Prüfung hast du da gemacht?  
52 B3: ÖSD  
53  
54 I: Hm  
55  
56 B3: ja gemacht und ich bin sehr, sehr zufrieden  
57  
58 I: schön (lacht)  
59  
60 B3: Mit Frau .....(lacht) sehr sehr gut für mich, weil ich habe viel viel gelernt und ich war  
61 sehr zufrieden und dann nach dem A1, die A1 und die A2 ich habe eine B1 Kurs gesucht  
62 und seit drei Monate nach dem seit drei Monate ich habe eine Prüfung Kombi eins gemacht  
63 mit Integration von Österreich. Und ich hab geschafft (lacht)  
64  
65 I: super (lacht)  
66  
67 B3: Ja. Und ich interessiere mich weiterlernen, weiter durchlernen und möchte weiterlernen.  
68  
69 I: Hm (...) schön (lacht)  
70  
71 B3: Ja  
72  
73 I: und diesen Wertekurs, diese acht Stunden /  
74  
75 B3: Ja  
76  
77 I: hast du auch gemacht, kannst du dich erinnern, was hast du dort gelernt?  
78  
79 B3: Im Wertekurs?  
80  
81 I: Hm, im Wertekurs.  
82  
83 B3: Im Wertekurs ja ich habe über die Österreich, über die Leben in Österreich viele  
84 Information bekommen für mich von die Arbeit, von die Religion, von die /  
85  
86 I: Hm. Was hat dir besonders gut gefallen? Gibt es etwas, was du gelernt hast, dort, was dir  
87 gut gefallen hat?  
88  
89 B3: Ja, von die, die Information von die Österreich, weil ist, im Iran ist andere (...) andere  
90 Kultur und hier andere Kultur. Und das war für mich interessant. In Österreich die Frauen  
91 sind /  
92 In Österreich schützen die Frauen und aber im Iran nicht so und Frauen können arbeiten  
93 zusammen mit, mit Männer. Das ist für mich interessant. Im Iran auch Kurden arbeiten, aber  
94 manchmal manche Familie und ist schwierig und manche Frauen dürfen nicht Arbeit  
95 machen, aber hier ist kein Problem.

96  
97 I: Ist das gut für dich, gefällt dir das?  
98  
99 B3: Ja, das gefällt mir sehr.  
100  
101 I: Noch etwas, weißt du noch etwas, was dir hier gut gefällt?  
102 B3: (...) Ich habe Sicherheit (lacht). Ich habe Sicherheit hier und (...) Frauen und Männer  
103 sind gleich.  
104  
105 I: Hm, hm also, die Gleichberechtigung /  
106  
107 B3: Ja  
108  
109 I: Hm. Hast du etwas gelernt in dem Kurs, das dir nicht gefällt, also die Gleichberechtigung  
110 gefällt. Also, dass Männer und Frauen gleich sind, gefällt dir gut.  
111  
112 B3: Ja  
113  
114 I: Gefällt dir auch etwas nicht gut?  
115  
116 B3: Nein  
117  
118 I: Nein, gefällt dir alles  
119  
120 B3: Ja, alles gut.  
121  
122 I: Okay (...) gut (lacht) gut. (...) mhm. Und in Österreich ist das besser als im Iran. Dass  
123 Männer und Frauen gleich sind.  
124  
125 B3: Ja  
126  
127 I: Ist etwas im Iran besser als in Österreich?  
128  
129 B3: // Von die Männer und Frauen?//  
130  
131 I: //Nein oder etwas anderes//, etwas im Leben, im Iran, gibt es etwas, das besser ist?  
132  
133 B3: Nein, hier hier ist besser  
134  
135 I: Okay, alles  
136  
137 B3: Hier ist besser von alles. Ja wichtig ist Sicherheit  
138  
139 I: Okay  
140  
141 B3: Und im Iran gibt es keine Sicherheit.  
142  
143 I: Hm (...) hm  
144  
145 B3: Im Iran gibt es schöne Leben, alle, alle hatten schöne Leben aber keine Sicherheit und

146 Frauen und Männer sind nicht gleich.  
147  
148 I: Hm, ist das so. Gefällt dir hier besser  
149  
150 B3: Ja  
151  
152 I: Dieser Wertekurs, den du gemacht hast, hat dir der Kurs geholfen?  
153  
154 B3: (...) Ja  
155  
156 I: Oder? Hast du alles schon gewusst?  
157  
158 B3: Na, geholfen.  
159  
160 I: Das hat geholfen.  
161  
162 B3: In B1 Kurs auch in Prüfung, von B1 auf diese Integration, dieser mit dieser Frage war  
163 sehr, sehr gut für mich  
164  
165 I: Und das hat dir geholfen, wobei? Warum hat dir das geholfen?  
166  
167 B3: Weil, ich lebe hier in Österreich jetzt und ich kenne ich ich habe viele Informationen  
168 über alles, über Leben über (...) Kontakt mit Menschen über alles. Und das ist gut.  
169  
170 I: Okay, hm und ähm (...) hast du etwas im Kurs gelernt und im Alltag in deinem Leben,  
171 war es anders? Oder war alles richtig, was du gelernt hast im Kurs?  
172  
173 B3: In diese, über die Österreich?  
174  
175 I: Ja  
176  
177 B3: Ist anders, nicht gleich,(.) von die Iran, oder?  
178  
179 I: Nein, nicht vom Iran, sondern in Österreich?  
180  
181 B3: Okay  
182  
183 I: Vielleicht (.) hast du in dem, in dem Wertekurs etwas gelernt (.) aber später hast du gesehen  
184 auf der Straße oder im Leben, dass es anders ist als sie gesagt haben in Österreich? //Oder  
185 war alles richtig?//  
186  
187 B3: //Ich, ich habe nicht gesehen//, alles richtig  
188  
189 I: okay, //war alles// /  
190  
191 B3: //Bis jetzt nicht gesehen//  
192  
193 I: Okay. gut (lacht). Es war alles richtig so (lacht)  
194  
195 B3: Ja (lacht), Alles richtig

196  
197 I: Okay, hm gut (...) hm. Ähm hättest, ähm hat in dem Kurs etwas gefehlt? Hast du etwas  
198 nicht gelernt, aber du möchtest es gerne lernen?  
199  
200 B3: Nein, ich habe in Deutschkurs alles gelernt, aber ich möchte von die sprechen, eine  
201 Sprachkurs noch machen. Eine Sprache von die Helfen von die Sprechen.  
202  
203 I: Okay, also nicht so sehr, das Schriftliches, sondern das Mündliche.  
204  
205 B3: Nein, diese Deutschkurs, beide A1 und A2 hat mir sehr geholfen. Ja  
206  
207 I: Hm, okay (...) gut. Ähm und nicht der, der Deutschkurs sondern der Wertekurs.  
208  
209 B3: Ja,  
210  
211 I: Wie haben diese acht Stunden, wie hat dir das gefallen? (...) war das ein guter Kurs, oder  
212 war der Lehrer nett, oder war es /  
213  
214 B3: Ja, sehr gut  
215  
216 I: Ja  
217  
218 B3: Ja. Die Frauen, die den Wertekurs gemacht, war sehr nett und wir haben viel gefragt und  
219 sie antwortet auch, ja  
220  
221 I: Okay  
222  
223 B3: ja, sie war sehr nett.  
224  
225 I: Hat es auch Diskussion gegeben?  
226  
227 B3: bisschen mit Äh, ja, manchmal. Aber nicht mit mir. Mit Männer.  
228  
229 I: Okay. Zum Beispiel. Hast du ein Beispiel?  
230  
231 B3: Zum Beispiel ein Person, die bisschen Diskussion gemacht von die, über die Bescheid.  
232  
233 I: Hm, okay  
234  
235 B3: Die Frau hat gesagt, die Österreich ist so, so so. Und die der Mann hat gesagt aber wir  
236 haben gewartet, zum Beispiel drei Jahre auf die Bescheid, aber keine Bescheid, wir möchten  
237 Arbeit machen. Wir nur zuhause bleiben, und das ist nicht gut vor uns. Wir sind jung und  
238 wir möchten Arbeit machen und so.  
239  
240 B3: Ja  
241  
242 I: Und was hat die Lehrerin gesagt?  
243  
244 B3: Die Lehrerin hat gesagt, dass ist von Regierung und dass ist nichts Schuld von mich und  
245 er muss warten bis auf Bescheid. Ja

246  
247 I: Hm, hm (...) ähm wie findest du das? Die Diskussion?  
248  
249 B3: Ich finde das die Diskussion. Ja, das ist, das ist so, wenn die /  
250 Der Mann hat gesagt wir haben keine Arbeit und keinen Bescheid. Das war sehr schwierig.  
251 Das ist für uns auch schwierig, weil wenn wir Arbeit habe, Bescheid haben wir können  
252 Arbeit machen und mehr Kontakt haben. Und Arbeit ist wichtig.  
253  
254 I: Ja  
255  
256 B3: von Leben ist wichtig, ohne Arbeit geht nicht, und (..) ja  
257  
258 I: Hm, findest du gut, dass der Mann das gesagt hat?  
259  
260 B3: Ich glaube ja. (lacht), nein, weil diese diese Kurs nicht von diese Diskussion ich glaube,  
261 das ist anders  
262  
263 I: Okay  
264  
265 B3: Das ist andere Probleme.  
266  
267 I: Okay  
268  
269 B3: Diskurs, diese Diskussion ist anderes und diese Wertekurs ist anders  
270  
271 I: Okay  
272  
273 B3: und nicht von dieser Frage, ich glaube.  
274  
275 I: Okay hm. Und in dem Wertekurs möchtest du auch gerne diskutieren oder möchtest //du//  
276 nur zuhören?  
277  
278 B3: //Nein//, zuhören, nur zuhören (.) über über alles zum Beispiel über die Müll. Wir haben  
279 Restmüll, Biomüll und von die Glas von die so so so /  
280 Ich habe alles gemacht  
281  
282 I: Ja  
283  
284 B3: und mein Sohn auch in die Schule alles gemacht. Das ist gut. Wir wissen in Österreich  
285 ist so. Und ja (...) diese Wertekurs gefällt mir sehr.  
286  
287 I: Okay, das heißt, ah, habe ich richtig verstanden, du möchtest die Information bekommen?  
288  
289 B3: Ja  
290  
291 I: oder also wie man das macht in Österreich zum Beispiel mit dem Müll, oder wie die  
292 Gleichberechtigung funktioniert. Aber du möchtest nicht darüber diskutieren.  
293  
294 B3: Nein  
295

296 I: Hm, Okay, sondern du möchtest die Informationen haben.  
297  
298 B3: Ja, brauch nicht diskutieren (lacht).  
299  
300 I: Okay, hm (...) gut. Ähm in Österreich steht im Gesetz, dass jeder, also jeder  
301 Drittstaatsangehörige heißt das, also jeder, der nach Österreich kommt, diesen Wertekurs  
302 machen muss. Findest du das /  
303 Wie findest du das?  
304  
305 B3: Ich finde, das ist sehr wichtig.  
306  
307 I: Hm, warum?  
308  
309 B3: Weil wir leben hier in Österreich. Wir müssen wissen welche Gesetz hat in Österreich.  
310 Und wir müssen das machen. Ich finde, das ist sehr gut.  
311  
312 I: Hm, ähm und du hast gesagt, das ist die Regeln sind sehr anders als in deiner Heimat.  
313  
314 B3: ...Hm  
315  
316 I: Wenn du jetzt nach Österreich kommst, wie machst du das mit deinen Regeln aus deiner  
317 Heimat?  
318  
319 B3: (...) Ich bin jetzt da nicht in meine Heimat, und meine Heimat und Regel, alles ist weg  
320 (lacht).  
321  
322 I: Okay.  
323  
324 B3: Und ich lebe hier jetzt in Österreich und ich muss hier alles gut machen und /  
325  
326 I: Hm (...) hm , ähm bist du, ähm ist das sehr anders in Österreich?  
327  
328 B3: Nein, nicht sehr anders, aber ist anders, nicht gleich  
329  
330 I: ...Hm, schon ein bisschen  
331  
332 B3: Ja  
333  
334 I: Hm, ähm (...) und ja, und du glaubst, es ist richtig, dass alle Menschen, die  
335 hierherkommen, den Kurs machen müssen.  
336  
337 B3: Ja  
338  
339 I: Das müssen ist auch gut  
340  
341 B3: Ja ja  
342  
343 I: Hm, okay  
344  
345 B3: muss machen (lacht)

346  
347 I: Ja (lacht) (..) okay,  
348  
349 B3: Weil ist wichtig  
350  
351 I: Ja  
352  
353 B3: Weil ich ich erste Mal, wenn wir nach Österreich gekommen. Ich weiß nicht, das ist zum  
354 Beispiel. Ich sehe drei ähm Mistkübel und drei oder sechs vier Mistkübel, das ist für was?  
355 Warum das hat diese Foto, das ich muss wissen was ist das? Von was, von Biomüll, von  
356 Restmüll, und anderes und das wichtig (...) von alle, von die Empel, von die Straße, von alle  
357 ich muss wissen.  
358  
359 I: Ja, klar  
360  
361 B3: Im Iran auch gibt es Empel //(lacht)//  
362  
363 I: //(lacht)//  
364  
365 B3: aber keine Fahrrad? //Ja//  
366  
367 I: //Ja//  
368  
369 B3: Das ist wichtig, wissen welche Seite ist von Fahrrad ist gut, welche Seite so gehen  
370 welche so (...) (lacht)  
371  
372 I: Ja ja  
373  
374 B3: zurückgehen. Das ist wichtig. Von Autofahren auch ist wichtig.  
375  
376 I: Hm, (...) ähm das sind so Regeln, die du meinst? Na also, so Regeln, in auf der Straße  
377 oder Regeln mit dem Müll. Viel, viele Regeln oder Gesetze und die Werte? (...) Werte sind  
378 ein bisschen mehr so Ideen, ja, so vielleicht Männer und Frauen sind gleich (...) oder, ähm  
379 (...) oder dass man zum Beispiel die Nachbarn in einem Haus kennt und dass man sie grüßt  
380 und nett ist.  
381  
382 B3: //Ja//  
383  
384 I: //zu den Nachbarn// ist das auch wichtig?  
385  
386 B3: Ja  
387  
388 I: so ein bisschen mehr die Kultur, dass du das weißt?  
389  
390 B3: Ja ja, das ist wichtig mit Nachbar auch wichtig  
391  
392 I: Ja  
393  
394 B3: Ich habe jetzt zwei Nachbar, sehr sehr gute Nachbar und immer Grüß Gott Hallo gesagt  
395 und (...) das ist wichtig

396  
397 I: Ist das auch anders als im Iran, diese Ideen, //diese Werte, die Kultur//?  
398  
399 B3: //Nein//, in Iran auch, nein in Iran nicht mit Nachbar auch ist so  
400  
401 I: Hm. Und etwas anderes?  
402  
403 B3: Immer akzeptieren, ja  
404  
405 I: Okay, hm und andere Ideen, sind die auch gleich mit dem Iran, eine andere (...) die andere  
406 Kultur? (...) Ist alles gleich? //Oder hast du etwas neu lernen, oder neu machen müssen?//  
407  
408 B3: //Nein, nein im Iran ist eine// islamische / eine islamisch /  
409  
410 I: Ja  
411  
412 B3: ist //mit Kopftuch und so//  
413  
414 I: //Mit Kopftuch//  
415  
416 B3: ja (...) nicht gleich  
417  
418 I: Hm (...) hm und deine Kultur aus deinem Heimatland? (...)Bringst du das mit nach  
419 Österreich?  
420  
421 B3: Ja (lacht)  
422  
423 I: schon, oder?  
424  
425 B3: Ja  
426  
427 I: Ja ja hm. Und hat dich jemand gefragt nach deiner Meinung in dem Wertekurs?  
428  
429 B3: Nein  
430  
431 I: Hat dich /  
432  
433 B3: (...) ähm zum Beispiel wie ist in Iran?  
434  
435 I: Hm  
436  
437 B3: Ja ja, sie haben gefragt, ja hier in Österreich ist so zum Beispiel ich sagen in Iran ist so  
438 nicht so so wie in Österreich aber ich, (...) das ist von letzte drei Jahre diese Wertekurs.  
439  
440 I: //Ja ja// (lacht)  
441  
442 B3: //ein bisschen schwierig //(lacht)  
443  
444 I: Hm. Findest du, wie findest du das? Soll dich jemand fragen nach deiner Kultur? Oder ist  
445 das egal?

446  
447 B3: Kein Problem, wenn fragen ist egal  
448  
449 I: Okay, aber sie müssen auch nicht fragen, es ist dir egal  
450  
451 B3: Ja  
452  
453 I: Okay, hm gut. Wir machen noch ein kleines Spiel. Okay? (lacht), wir sagen jetzt du bist  
454 die Bundeskanzlerin von Österreich.  
455  
456 B3: Okay  
457  
458 I: Ja, also der, der Chef von der ganzen Regierung  
459  
460 B3: Ja (lacht)  
461  
462 I: Ähm, genau das bist jetzt du (lacht) was glaubst du, würdest du als Bundeskanzlerin diese  
463 Wertekurse den Wertekurs, den du gemacht hast? Würdest du den so lassen oder abschaffen,  
464 also weggeben?  
465  
466 B3: Nein, soll lassen?  
467  
468 I: So lassen  
469  
470 B3: ja  
471  
472 I: Warum?  
473  
474 B3: Weil ist wichtig  
475  
476 I: Und würdest /  
477  
478 B3: Für alle und nicht von diese von die Flüchtigen von die Österreichischen auch ist wichtig  
479  
480 I: okay.  
481  
482 B3: Und diese /  
483  
484 I: Hm, wie meinst du? Alle müssen den Kurs machen?  
485  
486 B3: Nicht Kurs machen, diese Wissen, diese Gesetzte in Österreich  
487  
488 I: Damit alle gut zusammenleben.  
489  
490 B3: Aber die Flüchtigen ja muss mache (lacht), weil ich komme zum Beispiel aus dem Iran,  
491 andere aus dem Afghanistan, Syrien so und wissen nicht, wie ist in Österreich, wie ist  
492 Gesetzte in Österreich  
493  
494 I: Ja,  
495

496 B3: und das ist schwierig.  
497  
498 I: Ja ja  
499  
500 B3: Muss wissen  
501  
502 I: Hm okay, und möchtest du mit diesem Kurs? Du möchtest ihn lassen? Aber möchtest du  
503 etwas anders machen? Hast du eine andere Idee für den Kurs oder genauso?  
504  
505 B3: Genauso  
506  
507 I: Genauso?  
508  
509 B3: Ja,  
510  
511 I: okay. Und acht Stunden und genauso  
512  
513 B3: Ja  
514  
515 I: Okay (.) gut. Ähm hast du noch etwas vergessen? Hast du noch eine Idee oder? /  
516  
517 B3: Na (lacht)  
518  
519 I: Nein, (lacht) okay perfekt, vielen Dank  
520  
521 B3: Bitte, gerne  
522  
523 I: Jetzt machen wir hier einen Stopp

## Kurzfragebogen zum Interview

Interviewnummer: 3

Datum des Interviews: 08.01.2020

Alter: 40

Geschlecht: weiblich

Woher kommen Sie?

*Iran*

Sind Sie bereits Asylberechtigte/r oder läuft Ihr Asylverfahren noch?

*Asylverfahren läuft*

Wie lange sind Sie schon in Österreich?

*3 ½ Jahre*

Sind Sie in Österreich berufstätig?

*nein*

Welchen Beruf hatten Sie in Ihrer Heimat?

*Hausfrau*

Welche Schule haben Sie in Ihrer Heimat besucht?

*Matura*

Haben Sie in Ihrer Heimat eine Ausbildung gemacht oder an einer Universität studiert?

*nein*

Haben Sie den ÖIF-Kurs zum Werte- und Orientierungswissen besucht?

*ja*

Welche Sprachkurse haben Sie bis jetzt besucht und haben Sie Integrationsprüfungen des ÖSD oder ÖIF (inkl. Werte- und Orientierungsfragen) gemacht? Welche Niveaus?

*A1- und A2-Kurs mit ÖSD-Prüfung; B1-ÖSD-Integrationsprüfung*

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

## Interview 4

08.01.2020

- 1 I: Ok, gut. Dann fangen wir an.  
2  
3 B4: Ja.  
4  
5 I: Also vielen Dank, dass du mitmachst. Wir machen das Interview anonym. Ok? Also ich  
6 sag nicht deinen Namen oder so, es ist ganz anonym.  
7  
8 B4: Ok. (lacht)  
9  
10 I: (lacht), Ok, und ich nehme es mit dem Handy auf und schreibe es nachher noch einmal  
11 auf und verwende es dann für die Universität.  
12  
13 B4: Ok!  
14  
15 I: Ok? Passt das für dich? Gut?  
16  
17 B4: Ja!  
18  
19 I: Ok. Ich interessiere mich für Erlebnisse und Erfahrungen, die du gemacht hast, mit den  
20 Sprachkursen und auch mit dem Werte- und Orientierungskurs, den du gemacht hast vor 4  
21 Jahren. Ja, diesen Integrationskurs, ja?  
22  
23 B4: Integrations-?/  
24  
25 I: Ja, den Integrationskurs. Ja, genau. Kannst du mir erzählen, welche Sprachkurse hast du  
26 gemacht?  
27  
28 B4: Also, Sprachkurse ich hab zuerst A1, A2 und B1 mit ÖIF gemacht//  
29  
30 I: Ja//  
31  
32 B4: und auch mit Prüfungen.  
33  
34 I: Mit einer ÖIF Prüfung.  
35  
36 B4: Ja, ÖIF Prüfung. Danach hab ich B2 intensiv gemacht, 2 Monat, aber ohne ÖIF Prüfung.  
37 Danach hab ich mich im Sprachenzentrum angemeldet, vor die Universität, und ich habe die  
38 A2, B1 noch einmal also wiederholt. Nachher hab ich mich von die VWU angemeldet, das  
39 ist nur vor die medizinischen Universität Wien oder die ganzen Universitäten. Und dort sie  
40 haben mir einen Prüfung gemacht, damit sie wissen, in welchem Level bin ich. Und nach  
41 dem Prüfung sie haben mir nur einen Semester gegeben, das heißt FG, das ist letzte Stoff,  
42 also ziemlich B2 C1. Und ich hab es von die erste Mal geschafft, ja, und jetzt ich hab schon  
43 die EWD Zeugnis.  
44  
45 I: Mhm, das heißt?

46 B4: Also ich weiß nicht eigentlich was bedeutet EWD, aber diese Zeugnis bedarf man für  
47 die ganze Universität in Österreich zu studieren.

48

49 I: Mhm, super. Und diesen, ah, den Wertekurs, den Werte- und Orientierungskurs, hast du  
50 auch gemacht?

51

52 B4: Also ich hab es schon in (...) gemacht, es war Integrationskurs, zwei Tage, ich glaube,  
53 jeden Tag war 8 Stunden. Ich glaub.

54

55 I: Und kannst du dich erinnern? Was hast du dort gelernt?

56

57 B4: Also in die Integrationskurs war also eine Frau, sie hat viele Sachen erzählt, über den  
58 Leben in Österreich, die Regeln, und war ein Dolmetscher auch mit. Ah. Ja, sie hat alles  
59 übersetzen, das war über den Kinderrechte, Frauenrechte, über das Lernensystem in  
60 Österreich, zum Beispiel Schulen, was hat man Möglichkeiten, über den Arbeit, über auch  
61 die Rechten zum Beispiel im Straßen, über die Tieren, damit man weiß, was ist die Rechte,  
62 wenn man lebt in Österreich. Was darf man machen, was nicht, was bekommt Strafen und  
63 so.

64

65 I: Mhm. Und weißt du noch, war etwas besonders überraschend für dich? Hast du etwas  
66 gelernt, was du nicht gewusst hast, oder was sehr überraschend war, oder vielleicht  
67 schockierend? (lacht)

68

69 B4: Mhm, eigentlich wir haben – also vor mich selber – ich hab nicht so vielen Sachen also  
70 neu gewusst. Also hab ich schon ein Idee vorher, also zum Beispiel ähm von mich selber  
71 oder auch von meinen Vater. Weil er war schon in Europa seit viel Jahren und er erzählt  
72 dann auch immer. Ja, ok, weil die Frauen oder die Tiere haben Rechte so viel als Männer  
73 (lacht), ganz schön, ja, aber trotzdem alles war so ok, haben wir das schon gewusst.

74

75 I: Ok. Mhm. Und gibt es einen Wert oder eine Regel, die dir besonders gut gefällt?

76

77 B4: (...) Ah so, ja. Es gibt so viele. Zum Beispiel ähm in Religionen. Also man darf nicht  
78 auf die andere Religion also stören oder also in die andere Religion etwas Schlimmes  
79 machen oder etwas Schlimmes auch sagen. Jede Person hat eine Religion, jede Person ist  
80 frei, das war wirklich zum Beispiel auch mit dem Kopftuch in die Straße so, dass niemand  
81 das behindern oder so. Das würd mir auch also gefallen, dass man also hier in Österreich so  
82 wie entspannend leben. Denk nicht danach, wenn ich jetzt in Straße also spazieren gehe,  
83 dann kommt jemand, so wie zum Beispiel in Amerika oder in Kanada. Da gibt es auch viele  
84 Probleme auch mit dem Kopftuch oder Muslimen Leute. Hier ich glaube nicht so.  
85 Manchmal, manchmal gibt hier Leute, die sind nicht so freundlich, die schauen ein bisschen  
86 komisch auch, aber nicht so viel. Ja, das geht auch. Und das war sehr gut. Hat mir gefallen.

87

88 I: Mhm, super. Ist das anders als in deiner Heimat?

89

90 B4: Also, in meiner Heimat, manchmal ja, zum Beispiel: Wir sind eine islamische Land und  
91 es gibt auch ja Katholen und so. Also es gibt so viele Frauen mit Kopftuch, Frauen ohne  
92 Kopftuch, aber zum Beispiel: Wenn eine Frau in die Straße spaziert mit ganz kurze zum  
93 Beispiel Kleid, dann sie hört so viele von die Leute auf Straße. Ja. Also. Ich glaube denn,  
94 die Leute akzeptieren auch das nicht. Das könntet auch hier sein.

95

96 I: Mhm, ok! Und gibt es das auch umgekehrt? Gefällt dir etwas hier nicht, oder hat dir etwas  
97 in deiner Heimat besser gefallen und es wäre schön, wenn es hier auch so ist?

98

99 B4: Sehr realistisch schwierig. Ich wollte jetzt denken, was gefällt „(unv.)“? Also ja, die  
100 gleiche Problem mit dem Kopftuch. Manchmal ist das eine also wirklich Schwierigkeit, zum  
101 Beispiel in dem Arbeit. Viele Leute nehmen kein Bewerberin also wegen dem Kopftuch.  
102 Und ich hab das schon bemerkt in die zahnmedizinische Bereich, wenn ich zum Beispiel für  
103 einen Ausbildung angemeldet. Und ja, dann sie haben: „Ok, ja, es tut mir leid, aber mit dem  
104 Kopftuch ist ein bisschen schwierig“, ja, und das passiert auch manchmal. Also bei uns es  
105 gibt keine Problem mit dem Kopftuch, es gibt so viele Frauen mit dem Kopftuch, so viele  
106 auf Uni, das ist kein Punkt. Aber hier ich finde es schon manchmal.

107

108 I: Wie – wenn du merkst, du hast ein Problem, ja mit dem Kopftuch zum Beispiel, weil die  
109 Leute vielleicht komisch schauen, weil sie dich nicht anstellen möchten, ah – wie ist das für  
110 dich? Wie fühlst du dich dabei?

111

112 B4: Vom Gefühl ist wirklich so schlecht, also weil manchmal in eine Plätze----zum Beispiel  
113 in einem Restaurant. Wenn ich nur die Einzige mit einem Kopftuch, ich finde mich nicht  
114 angenehm. Dann die alle schauen hier, auch konzentrieren hier. Auch jetzt in die Universität.  
115 Wir sind nicht so viele mit dem Kopftuch, vielleicht also zehn von dreihundert. Das ist auch  
116 manchmal ein Problem, also mit den anderen Studenten, wenn man fragt, ob hier eine mit  
117 dem Kopftuch sie studieren lässt und so. Ja, das ist auch schade. Andere Leute sind ganz  
118 freundlich, verstehen, dass dein Kopftuch ist also nur für eine Kleidung. Das ist so. Ja, es  
119 gibt so viele Sachen. Jedes Land hat positive und negative Punkte. Jetzt ich wollte ein  
120 bisschen denken, aber ich weiß nicht, in der Zeit kommt nicht in meinen Kopf. (lacht) Ja!  
121 Ok. Zum Beispiel gefällt mir auch hier erst recht die Schulensystem. Ja, zum Beispiel hat  
122 man viele Möglichkeiten für Berufsschule, Lehre auch mit Matura, hat man immer eine  
123 Chance, zum Beispiel in der Universität zu studieren. Abendmatura, Berufsschule mit  
124 Matura, man konntet also als er klein die Entscheidung nehmen, was er Interesse hat und  
125 was er wolltet. Bei uns, ich glaube nicht so. Bei uns ist, gibt es die Schule, also bis Matura,  
126 und wenn man einen anderen Weg nimmt, dann hat keine Möglichkeit auch die Universität  
127 zu studieren. Er sollte die Matura auch Abendmatura machen wie in Österreich, und das  
128 auch viele Leute machen das auch. Zum Beispiel sie haben eine Tischler gelernt, dann sie  
129 haben immer mit Tischler gearbeitet. Und was ist schlecht also in den Universitäten? Wenn  
130 hier jemand in eine Prüfung nicht schaffen vor dreimal, dann er ist raus. Und das ist auch  
131 wirklich eine Problem von die Leute, die hier zum Beispiel eine Familie haben oder eine  
132 Wohnung uns so. Denken die Leute: „Was machen wir jetzt?“ Aber bei uns, wenn man  
133 schafft nicht, dann verliert er nur einen Jahr, oder wartet einen Jahr. Man ist nicht weg von  
134 Studium und die Universität. Das finde ich angenehmer. In dieses Jahr konntet man sich  
135 vielleicht verbessern, in dem Fach noch lernen, also konntet man was machen. Arbeiten zum  
136 Beispiel. Aber hier: Nein, keine Chance!

137 I: Da hat man keine Chance.

138

139 B4: Raus, sieben Jahr, ok das ist schade auch.

140

141 I: Mhm, ja, stimmt, das ist dann ganz anders. Und, ahm. Diesen Wertekurs noch einmal, den  
142 du gemacht hast. Oder der Integrationskurs. Hat dir der geholfen (...) für dein Leben hier?

143

144 B4: (...) Also natürlich das er hilft. Also zum Beispiel wenn man also obwohl jemand die  
145 Regeln kennt, so er braucht ein bisschen also in dem Kopf erneuern, also vielleicht man

146 vergisst manchmal was ist die Rolle in dieser Arbeit, oder in dieser Sache. Und diese Kurse  
147 schaden nicht, wenn man das noch mal wiederholt.

148

149 I: Ok. Ja, weil du hast erzählt, du musst den Kurs jetzt auch noch einmal machen, ja? Wie  
150 findest du das?

151

152 B4: Also eigentlich ich, also wenn ich allein bin, denke ich, ich brauche das nicht mehr. Weil  
153 hab ich schon gemacht, und bin ich schon seit fünf Jahren in Österreich gelebt ohne  
154 Problemen, ich kenne die Regeln, aber trotzdem, es schadet nicht. Es schadet nicht, wenn  
155 man die Kurse noch einmal wiederholt, vielleicht kennt man neue Leute dort. Ja, vielleicht  
156 hört man was Neues, vielleicht es gibt neue Regeln auch in Österreich. Vor fünf Jahren war  
157 es etwas anderes. Das schadet nicht, auch dort.

158

159 I: Was erwartest du dir von dem Kurs?

160

161 B4: Also – Ja, ich warte auf die neuen Regeln, es gibt neue wie vor fünf Jahren. Das  
162 interessiert mich auch zu wissen. Was ändert sich in Österreich? Und auch, ich wollte auch  
163 wissen so eine neue Leute kennen lernen. Bin ich schon in (...) neu, ich kenne niemand,  
164 außer von meiner Kollegin. Und auf die Universität es gibt nicht so viel, und die meisten  
165 kommen von Deutschland und Italien. Und deshalb vielleicht in diesem Kurs kenn ich mit  
166 jemandem, der in der Universität studiert oder in (...) lebt, und das gibt mir eine neue Erfahrung  
167 zum Beispiel im Studium oder in (...) oder Sprache verbessern auch.

168

169 I: Was möchtest du gerne in diesem Kurs machen? Möchtest du gerne, dass die Lehrerin  
170 oder der Lehrer dir etwas über die Werte erzählt, oder möchtest du gerne darüber  
171 diskutieren?

172

173 B4: Also die zwei Sachen: Ich möchte alles wissen, was sie wollen zu sagen, und auch  
174 schadet nicht, wenn man diskutiert. Vielleicht sie auch fragen: „Was ist der Unterschied  
175 zwischen Österreich und deinem Heimatland? Und könntet man ein bisschen darüber  
176 diskutieren. Also in meinem Heimatland ist so, hier ist so, wer ist besser, was ist positiv, was  
177 ist negativ, und so.

178

179 I: Findest du es wichtig, dass du gefragt wirst, wie deine Werte sind aus deinem Heimatland?

180

181 B4: Also ja. Weil es gibt so viele Missverständnisse. Ja. Viele Leute also denken oder  
182 nehmen eine falsche Idee. Und wenn sie fragen, dann ich bin von diesem Land und konnte  
183 ich die richtige Information geben. Und das ist auch sehr gut. Zum Beispiel: Als wir den  
184 ersten Kurs gemacht haben, es gibt so viele denken, die Frauen dort sind nur zu Hause, sie  
185 brauchen nicht arbeiten, sie dürfen nicht studieren und so. Aber das ist also nicht stimmt. Es gibt  
186 so viele, die arbeiten als Ärztinnen, die studieren. Es gibt so viele, heiraten und studieren  
187 auch, haben Kinder und studieren. Das ist nicht so, was die Leute denken. Oder eine mit  
188 Kopftuch sitzt nur zu Hause, nein, das ist ganz total anderes.

189

190 I: Wie fühlst du dich, wenn das jemand denkt? Wenn jemand sagt, er glaubt, in Syrien sitzen  
191 die Frauen mit Kopftuch nur den ganzen Tag nur zu Hause?

192

193 B4: Das eigentlich nervt. Und man hat ein schlechtes Gefühl, aber trotzdem, das ist nicht  
194 mein Problem, wenn diese Person nicht darüber geredet oder gesucht oder eine  
195 Information sammeln. Aber trotzdem, ich glaube, diese Kurse sind gut, damit man, wenn

196 dieses Person etwas falsch verstanden habe, dann konntet man ein bisschen erzählt.  
197 Vielleicht dieses Person ändert ihre Denken und so.  
198  
199 I: Versteh ich das richtig: Du meinst, die Kurse sind gut, nicht nur für die ah Flüchtlinge, für  
200 die Asylanten, sondern auch für die Österreicher?  
201  
202 B4: Ja, natürlich! Und manchmal die sind viel nötig für die Österreicher als die Asylen.  
203 (lacht)  
204  
205 I: (lacht) Wie meinst du das?  
206  
207 B4: Also ich meine, wenn wir hierher gekommen sind, wir wissen schon, dass die Tiere (?)  
208 eine Rechte haben Die Kinder, was ist mit die Frauen, darf man nicht die Kinder und die  
209 Frauen schlagen, und bei uns es ist auch so. Ja, das darf man nicht machen, unbedingt! Es  
210 gibt kein reason – was ist reason in Deutsch?  
211  
212 I: keinen Grund, Grund!  
213  
214 B4: Grund, ja genau, es gibt keinen Grund, für ein Kind oder eine Frau zu schlagen, oder  
215 etwas Schlimmes damit machen. Ja, wir wissen das schon. Seit langem. Und wir machen  
216 auch das so bei uns. Vielleicht gibt ein andere Familien und so, die die so alt sind, die machen  
217 das, ok, aber bei uns – nein – es gibt, darf man auch das nicht machen. Geht in die Gefängnis  
218 auch. Ich meine das vor die Österreicher, damit sie die Idee ändern. Die Wahrheit zu  
219 verstehen.  
220  
221 I: Ja, mhm, Glaubst du, wäre das auch gut für den Alltag, für das Zusammenleben?  
222  
223 B4: Ja!  
224  
225 I: Ok, super. Bei diesem Wertekurs hat dir etwas gefehlt? Hättest du gern noch etwas anderes  
226 gelernt? Etwas, das du nicht gelernt hast, das dir vielleicht geholfen hätte? (...) Hat etwas  
227 gefehlt?  
228  
229 B4: Also, meinst du: Habe ich schon was Neues gelernt?  
230  
231 I: Nein, hast du in deinem Wertekurs etwas nicht gelernt, was du aber lernen hättest wollen,  
232 was du gebraucht hättest? Haben sie etwas vergessen dir zu lernen?  
233  
234 B4: (...) Also, ich glaube nicht, weil dieses Kurs wirklich war intensiv, aber es gibt so viele  
235 Informationen. Sie haben auch von Oberösterreich gesprochen. Wo liegt Österreich? Was  
236 ist die Grenze? Wieviel Personen leben in Österreich? Ich glaube, sie haben alles gesammelt.  
237 Das war wirklich ganz toll. Sie haben nichts vergessen: die Rechte, die Geographie, auch  
238 von die Geschichte von Österreich. Sie haben wirklich alles also erklären.  
239  
240 I: Mhm, ok, das war sehr umfangreich.  
241  
242 B4: Ja,ja, es reicht schon.  
243  
244 I: Und ah hast du bei dem Wertekurs auch mit der Lehrerin oder mit den anderen diskutiert,  
245 weil du eine andere Meinung gehabt hast?

246

247 B4: Also diskutieren nicht vor eine andere Meinung. Ja, die alle Meinungen war schon klar.  
248 Aber vielleicht mit Kennenlernen, ja, das war auch schon toll oder super. Ja aber etwas  
249 diskutieren vor mich nicht, aber vor die andere Leute ja, genau. Es war so viele Sachen, so  
250 viel. Sondern zum Beispiel, wenn sie etwas über den Rechte in Österreich erzählen oder  
251 erklären, es gibt so viele Leute, die nerven sich, dass wir das schon wissen. Wir sind auch  
252 Leute, wir sind auch Menschen, wir haben auch einen Land und Rechte. Wir kennen das  
253 schon. Wir kommen nicht von zum Beispiel von dem Desert (lacht), wir wissen schon, dass  
254 hier die Tiere und die Frauen haben Rechte. Und vielleicht wir haben ein bisschen gestreit,  
255 weil die Rechte (?) sagen: „ok, wir kommen und verloren Zeit, und wir wissen das schon,  
256 das natürlich also weiß man, ohne zu erklären oder erzählen. So wir wissen schon, warum  
257 wir sind hier?“ Und wie zum Beispiel der Lehrer oder die Lehrerin sagen:“ Ok, wir haben  
258 auch die Regung – was ist, also den (...) Regierung, wir müssen das machen, Wir wissen  
259 schon, dass sie das wissen auch, aber trotzdem müssen wir das erklären.“

260

261 I: Das heißt, du bist dir vorgekommen wie wenn die anderen glauben würden, dass du dumm  
262 bist, oder so?

263

264 B4: Ja, manchmal so wie dumm oder so wie die zum Beispiel keine Rechte in unserm  
265 Heimatland haben. Ja, oder alles bei uns ist Bedarf, oder so.

266

267 I: Was //

268

269 B4: Wie bitte?//

270

271 I: Was muss der Kurs oder der Lehrer anders machen, glaubst du, damit das nicht passiert?

272

273 B4(...) Eigentlich, ich weiß genau nicht. Zum Beispiel es gibt Sachen, nicht so viel, die diese  
274 Sachen erklären. Zum Beispiel ein paar ganz kurze Punkte zur Erinnerung, das reicht schon,  
275 aber nicht so viel mit dieses Thema erklären, weil die Leute wirklich nehmen sich und das  
276 ist wirklich auch so viel Zeit, wenn man acht Stunden sitzt sich dort, das ist wirklich so viel  
277 und langweilig danach, weil die Leute nur hören. Denn das ist langweilig, das wird das viel  
278 besser wenn das nicht ist zweimal mit acht Stunden, sondern viermal mit vier Stunden.  
279 Vielleicht wird auch besser. Die Leute finden, ok, wir haben den ganzen Tag einen Kurs und  
280 haben wir also nicht darauf genommen.

281

282 I: Mhm, mhm. Ok, gut. Und ah im Moment steht das im österreichischen Gesetz, dass alle  
283 Drittstaatangehörigen, heißt das, diesen Wertekurs machen müssen.

284

285 B4: Ok. Müssen?

286

287 I: Ja, müssen. Findest du das gut? Oder wie findest du das?

288

289 B4: Ahm, also ja, ich finde es gut. Denn, die Leute, also, die leben in Österreich. Sie müssen  
290 auch alles wissen ober den Land. Vielleicht wirklich gibt's Leute, die das nicht wissen. Das  
291 schadet nicht, wenn man es mache. Aber ja, wird vielleicht noch besser, wenn nicht so acht  
292 Stunden sein. Zum Beispiel wenn vier oder sechs Stunden sein, nicht so viel in die Themen  
293 diskutieren, das wird auch viel besser für die Leute auch. Sie müssen das machen, aber  
294 trotzdem sie müssen das nicht ganz langweilig finden, wenn so lang dort sitzen. //

295

296 I: Mhm, damit sie nicht so  
297  
298 B4: // Ja. // Und für mich also, für meine Situation, das war auch so. Ich muss Kurse machen,  
299 aber sie waren ganz freundlich, wenn sie wissen, dass ich was haben –Prüfungen, Stress und  
300 so – sie haben mir nicht die alle gegebenen, nur zwei Kurse, die müssen wirklich man  
301 machen. Die anderen sind also egal, wurscht, wenn man das macht oder nicht. Aber was  
302 muss man machen, sie haben mir das gegeben, zwei Kurse, also macht kein Problem. Wenn  
303 man zwei Tage dort gehen und so.  
304  
305 I: Du hast vorher auch von deinem Kopftuch erzählt und dass das dein Wert ist aus deiner  
306 Heimat, den du mitgenommen hast. Ja? Ist das ein, ist das hier ein Problem für dich?  
307  
308 B4: Also, manchmal ja. Das hängt auch auf die Leute. Zum Beispiel in (...) oder hier in (...)  
309 Stadt. Also es gibt so viele Leute, so viele zum Beispiel Araber, Türken und Muslimen, und  
310 es gibt so viele mit dem Kopftuch. Dann die andere Leute, also die Österreicher, die haben  
311 das schon gewohnt.  
312 Wenn die sehen das, das ist nicht so etwas neu. Sie verstehen es. Aber zum Beispiel in dem,  
313 auf dem Land (...) ja, die alte Leute, oder die Leute, die nicht viel Frau mit Kopftuch sehen,  
314 dann also sie schauen ganz schlimm. Also, sie schimpfen mit dem Auge oder mit dem Blick.  
315 (lacht) Wenn man schaut, dann versteht man. Ok, ich gehe weg. Ja! Ich mach nix vor dich.  
316 Ja, auch in den Job oder Arbeitsbereich. Das ist wirklich, ich finde es ein Problem. Zum  
317 Beispiel eine Lehrerin darf nicht mit einem Kopftuch sein.  
318  
319 I: Ja!  
320  
321 B4: Ich glaube schon, ja?  
322  
323 I: Das kommt auf die Schule an, ja!  
324  
325 B4: Ja, in der Schule darf so eine Frau nicht Lehrerin sein mit einem Kopftuch. Vielleicht  
326 im medizinischen Bereich nicht so viel, zum Beispiel Apotheke auch nicht. Aber trotzdem  
327 findet man es immer (...) manchmal ein Problem.  
328  
329 I: Mhm. Und ah du hast vorher gemeint, der Wertekurs ist gut, weil man hier auch die Regeln  
330 kennen muss. Ja? Wenn man hier lebt, die Regeln von hier. Was ist für dich der Unterschied,  
331 welche Regeln, oder welche Werte musst du lernen, damit du hier leben kannst, und welche  
332 nimmst du von zu Hause, von deiner Heimat, mit?  
333  
334 B4: (...) Ok! Ja, das ist eine schwierige Frage.  
335  
336 I: (lacht) Was ist der Unterschied?  
337  
338 B4: Ah, zum Beispiel, was ich mitgebracht habe, zum Beispiel die Rechte von die Frauen  
339 noch einmal, also die Frauen, die Kinder, die Tiere, ja, aber zum Beispiel aber es gibt Regeln,  
340 die, also wenn man mit dem Auto fahren, was macht man und dann bekommt eine Strafe,  
341 das ist zum Beispiel etwas anderes als bei uns. Die Frauen auch bei uns fahren mit dem Auto,  
342 aber den Regeln zum Beispiel etwas anderes mit dem Führerschein, die Regeln auf Straße,  
343 das ist so ganz neu. Auch das Schulsystem. (...) Es gibt viele Sachen, die wirklich also wir  
344 haben es mitgebracht. Nicht was total neu.  
345

346 I: Das ist dann nicht neu. Mhm, ok! //  
347  
348 B4: Nicht so viele fragen noch. (lacht)  
349  
350 I: (lacht) Ahm. Wir machen zum Abschluss noch ein kleines Spiel, oder so. (lacht) Wir  
351 stellen uns vor, dass du Bundeskanzlerin bist in Österreich. Ja? Du bist Bundeskanzlerin.  
352  
353 B4: Was ist Bundeskanzlerin?  
354  
355 I: Das ist der Chef von der Regierung.  
356  
357 B4: Ok!  
358  
359 I: Ok? Du bist jetzt Chefin von der Regierung? Ja, in Österreich. Ok? Gut! Würdest du diese  
360 Wertekurse, den Integrationskurs, würdest du ihn lassen? Ja? Jetzt ist er Pflicht, jetzt muss  
361 man ihn machen, würdest du ihn lassen, oder würdest du ihn abschaffen?  
362  
363 B4: (...) Ok. So, meinst du wollte ich das unbedingt vor die Leute geben?  
364  
365 I: Mhm  
366  
367 B4: oder wollte ich das so einfach lassen, nicht so wie Pflicht?  
368  
369 I: Genau, genau. Entweder so wie es jetzt ist, jetzt ist es Pflicht, oder würdest du es nicht  
370 mehr machen? Dass die Leute den Kurs nicht machen müssen?  
371  
372 B4: Also ja. Also eigentlich wollte ich das machen. Unbedingt. Und die Pflicht. Aber nicht  
373 zum Beispiel jeden Jahr.  
374  
375 I: Ok!  
376  
377 B4: Ja, zum Beispiel wenn man nach Österreich angekommen und hat die Rechte, in  
378 Österreich zu bleiben, dann das Recht, einmal zu machen. Ja, und wollte ich das nicht so  
379 intensiv machen, acht Stunden, weil es gibt so vielen Frauen haben Kinder, sie lassen die  
380 Kinder zu Hause acht Stunden, das ist auch schade, wenn man mit die Kinder bleiben und  
381 es gibt so viele Sachen und so. Nicht so intensiv vor acht Stunden, vielleicht vier Stunden  
382 reicht schon und es gibt Punkte, die wollte ich mit also vielen also sprechen, zum Beispiel  
383 die System für die Schule, Universität, System für den Arbeit, Ferien. Aber einen anderen  
384 Punkte wollte ich das kürzer machen. Weil die Leute, ich glaube, die kennen das schon von  
385 die Heimat//  
386  
387 I: Zum Beispiel?//  
388  
389 B4: Wie bitte?  
390  
391 I: Zum Beispiel?  
392  
393 B4: Zum Beispiel mit die Rechte von die Tieren, zum Beispiel.  
394  
395 I: Ok, ja!

396

397 B4: Oder mit den Kindern. Dass die Kinder nicht alleine lassen, nicht zu schlagen, ähm, das  
398 wollte ich kürzer machen. Nicht so viel erzählen, weil ich hab schon gesagt, wenn die Leute  
399 das nicht mit der Heimat also gebracht haben, sie haben das hier schon gemerkt, oder schon  
400 gewusst. Viele Leute haben so viele Geschichten auch mit der Polizei zum Beispiel haben  
401 oder mit den Kindern. Ja, danach die Leuten haben das schon gelernt, sie lassen die Kinder  
402 nicht mehr alleine oder sie schreien nicht mehr auch zu Hause. Das auch war ein Punkt. Sie  
403 haben uns gegeben, zum Beispiel in dem Haus darf man nicht in der Nacht zum Beispiel ein  
404 Waschmaschine schalten, nicht so viel schreien, die Kinder auch, wenn sie spielen. Das war  
405 auch eine gute Punkt.

406

407 I: Ok. Und vorher hast du gesagt, das kann auch helfen den Österreichern. Ja, wenn, damit  
408 die Österreicher nicht so ein falsches Bild haben.

409

410 B4: Ja

411

412 I: Ja? Hast du vorher gesagt, weil manche Österreicher glauben, in Syrien sitzen die Leute,  
413 die Frauen nur zu Hause, mit dem Kopftuch und arbeiten nicht. Und du hast gemeint, es ist  
414 auch gut, wenn die Österreicher ihre Leute, ähm, ihre Meinung ändern. Ja? Würdest du dann  
415 eben auch diese Kurse für die Asylanten gemeinsam machen mit Österreichern?

416

417 B4: Eigentlich ja. Und ich wollte das jetzt sagen. Also wenn wir in diesem Kurs sitzen, zum  
418 Beispiel eine Lehrer gibt uns die Regeln, und wir sagen: „Ok, wir kennen das schon“, dann  
419 hört uns, wir alle sind Asylanten, hört uns nur diese Lehrer, dieses Lehrerin. Die andere Leute  
420 können das nicht, sie sollen auch ich glaube eine gleich die Kurse machen, damit sie auch  
421 uns wissen, richtig wissen, nicht einfach wissen. Und das auch schadet nicht, wenn sie zum  
422 Beispiel ein Kurs auch nicht so lang, so acht Stunden, vielleicht noch kürzer, ein bisschen,  
423 viele Leute ich glaub sie haben auch selber Fragen. Sie haben vielleicht kein Motivation, uns  
424 zu fragen, wenn sie uns auf der Straße sehen. Einmal hat meine Frau (lacht), hat meine Frau  
425 (lacht), hat eine Frau da zu mir gesagt, ich war schon im Bad mit (...), meinem Bruder, und  
426 sie hat mir mit dem Kopftuch gesehen. Und sie hat mir danach gefragt: „Bist du immer nur  
427 zu Hause oder machst du etwas anderes in deinem Leben?“ Und war bei mir, ich glaube  
428 (...), und sie hat alles erzählt: „Nein, sie setzen sich nicht zu Hause, sie ist Studentin, sie  
429 studiert in die Universität, sie hat Deutsch gelernt.“ Ja, die Leute vielleicht haben auch  
430 Interesse, etwas zu wissen. Aber nicht wir alle sind mutig. Kommen zu uns und fragen. Das  
431 ist auch komisch, wenn man in die Straße spaziert und kommt ein Person und fragt. Ja, die  
432 Kurse sind eine ganz tolle Idee.

433

434 I: Ja, gut! Danke. Fällt dir noch etwas ein, was du sagen möchtest dazu, oder?

435

436 B4: Eigentlich vor meine Seite es gibt nix.

437

438 I: Super!

439

440 B4: Wenn du noch Fragen hast /

441

442 I: Nein, ich bin fertig! (lacht) Danke

443

444 B4: (lacht) Bitte schön!

445

446 I: Dankeschön!

## Kurzfragebogen zum Interview

Interviewnummer: 4

Datum des Interviews: 08.01.2020

Alter: 24

Geschlecht: weiblich

Woher kommen Sie?

*Syrien*

Sind Sie bereits Asylberechtigte/r oder läuft Ihr Asylverfahren noch?

*Asylberechtigte*

Wie lange sind Sie schon in Österreich?

*seit 2015*

Sind Sie in Österreich berufstätig?

*nein – Studentin der Pharmazie*

Welchen Beruf hatten Sie in Ihrer Heimat?

*Studentin*

Welche Schule haben Sie in Ihrer Heimat besucht?

*Gymnasium*

Haben Sie in Ihrer Heimat eine Ausbildung gemacht oder an einer Universität studiert?

*Studium*

Haben Sie den ÖIF-Kurs zum Werte- und Orientierungswissen besucht?

*ja*

Welche Sprachkurse haben Sie bis jetzt besucht und haben Sie Integrationsprüfungen des ÖSD oder ÖIF (inkl. Werte- und Orientierungsfragen) gemacht? Welche Niveaus?

*A1 & A2 & B1 -Kurse mit ÖIF-Prüfung (ohne Wertefragen) und B2-Kurs ohne Prüfung*

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

## Interview 5

09.01.2020

- 1 I: Gut okay. Danke, dass du mitmachst  
2  
3 B5: Gerne, ganz gerne  
4  
5 I: Ähm wir machen das Interview anonym, also wir sagen nicht deinen Namen oder deine  
6 Adresse es ist ganz anonym. Ja //gut//  
7  
8 B5: //Passt//  
9  
10 I: Ich nehme das Interview mit dem Handy auf. Dann schreib ich es ab und verwende es für  
11 die Universität. Ist das okay für dich?  
12  
13 B5: Ganz okay, überhaupt kein Problem  
14  
15 I: Super, perfekt (lacht)  
16  
17 B5: Gerne, gerne  
18  
19 I: Gut, ich interessiere mich für alle deine Erlebnisse und Erfahrungen die du gemacht hast  
20 mit deinen Sprachkursen und mit dem Werte und Orientierungskurs oder //Integrationskurs//  
21 beim ÖIF. Genau. Kannst du mir vielleicht am Anfang erzählen welche Sprachkurse du  
22 gemacht hast?  
23  
24 B5: //Integrationskurs// Ja, ich hab die Sprachkurse A1, A2, B1 über ÖIF und AMS gemacht  
25 und B2 hab ich privat gemacht.  
26  
27 I: Und bei dem B2 Kurs hast du da auch eine Prüfung gemacht?  
28  
29 B5: Ja, aber kein ÖIF oder ÖSD Kurs sondern von der Institut.  
30  
31 I: //Von der Sprachschule//  
32  
33 B5: // Von der Sprachschule// genau ein Privatprüfung.  
34  
35 I: Und die anderen Kurse? Haben die eine?/  
36  
37 B5: Ja es war immer, es war immer am Ende mit ein ÖIF oder ÖSD Kurs. Ja  
38  
39 I: Und diese Prüfungen waren die mit den Wertefragen, war das eine Integrationsprüfung  
40 oder nur die Sprache?  
41  
42 B5: Ja. (...) ehrlich gesagt A1 A2 (...) kann ich mich nicht ganz gut erinnern an die Sachen  
43 was wir gelernt haben, B1 glaub ich nicht, nicht wirklich, aber letzte paar Monate bin ich  
44 mal oder 2,2mal 3mal mit meine Vater im A2 Buch, wir haben einmal durchgeschaut hat ein  
45 Prüfung gehabt und wollte ihm helfen, es war viel Sachen von der Integrationkurs der ich

46 gemacht habe in diesem Buch, ja das hab ich schon gemerkt, das merkt man ganz schnell  
47 ganz einfach. Ja. Als ich die Kurse gemacht habe ich hab mich nicht gut erinnert aber ich  
48 glaub schon, ja ja, ich glaub schon, ja. Es gab immer diesen Thema in Österreich in  
49 Österreich ist so, ja ich glaub das hat etwas mit dem Integrationskurs zu tun.  
50  
51 I: Genau, und kannst du dich auch an ein Beispiel erinnern, was du da gelernt hast oder was  
52 du im Wertekurs gelernt hast?  
53  
54 B5: Ja, was ich im Wertekurs gelernt habe, kann ich mich schon erinnern. Ja  
55  
56 I: Zum Beispiel?  
57  
58 B5: Es war viel, es war intensiv, ein lange Tag, es war eine Tag von den längeste Tage in  
59 meine Leben  
60  
61 I: Wirklich?  
62  
63 B5: Wirklich. Ja, und zuviel Infos in acht Stunden ja es war ja zuviel. Ähm Frauenrechte in  
64 Österreich, Kinderrechte in Österreich, ähm (...) die Sachen die in Österreich ganz verboten  
65 sind  
66  
67 I: Hm, Zum Beispiel?  
68  
69 B5: Hitler zum Beispiel, man darf über diesen Sache nicht diskutieren, glaub ich und man  
70 darf wie ihm nicht ausziehen, also nachmachen darf man überhaupt nicht, Hitler ähm ja (...)  
71 (seufzt) ja, man hat nichts zu tun mit die andere Menschen welche Farbe hat er welche  
72 Religion und (...) ja  
73  
74 I: Wie meinst du man hat nichts zu tun damit?  
75  
76 B5: Ja, also (...) man darf über solche Sachen mit die anderen nicht diskutieren, also  
77 diskutieren schon aber w/wie sagt man das? (...) Ähm ich weiß kannst du mir helfen //ein  
78 Wort zu finden?//  
79  
80 I://Ja, vielleicht meinst du akzeptieren?//  
81  
82 B5: Das muss man akzeptieren, ja genau und was ist den Gegenteil von akzeptieren?  
83  
84 I: Ähm //nicht akzeptieren//? (lacht)  
85  
86 B5: //Nicht akzeptieren//ja, man darf das nicht nicht akzeptieren, muss man das akzeptieren  
87 ja die Menschenfarben oder die Reg/ Religionen ja, ähm ja was noch? Ja, die Hauptsache  
88 war immer man muss sich integrieren in Österreich auf jeden Fall, ähm Küssen auf der Straße  
89 /  
90  
91 I: Darf man nicht.  
92  
93 B5: //erlaubt in Österreich//  
94  
95 I: //Okay erlaubt// ja (lacht) Hm

96  
97 B5: Ja, es war sehr interessante zehn Minuten in diesem Integrationskurs diese Thema.  
98  
99 I: Welches? //Das Küssen//?  
100  
101 B5: //Ja//  
102  
103 I: Warum?  
104  
105 B5: Weil die, nennt man die Dame dort Lehrerin oder Trainerin?  
106  
107 I: Ja, sagen wir Lehrerin.  
108  
109 B5: Die Lehrerin sagen wir mal ja. Ähm Sie hat letzte paar Stunden letzte 2 Stunden ich  
110 glaube Frage gestellt darf man in Österreich auf der Straße küssen und Sex, ist das erlaubt  
111 in Österreich auf der Straße?  
112  
113 I: Aha, okay (lacht)  
114  
115 B5: Und ja, ich als junge Mann (...) ich habe mich in Österreich integriert bevor ich diesen  
116 Kurs mache, weil ich habe diesen Kurs erst nach ein oder zwei Jahre in Österreich gemacht,  
117 nicht sofort, und deswegen ich war so all ready integriert und ich hab, ich hab in diesem Zeit  
118 wirklich gelernt, wie man in Österreich lebt und was erlaubt ist und was nicht erlaubt und  
119 was verboten ist, aber als sie diese Frage gestellt hat ich habe immer gedacht jetzt was  
120 sagen die anderen nun, weil es war viele alte Leute mit uns ja zwischen 50 und 65 (...) ja,  
121 es war auch Jugendlichen die zwischen 16 und 18 und es war interessant für mich. Ich dachte  
122 alle sagen nein, das darf man nicht weil das gibt es in unserer Kultur eh nicht, das ist ganz  
123 verboten.  
124  
125 I: Okay  
126  
127 B5: Aber was sehr interessant war, eine Dame hat gesagt, ja das ist alles erlaubt in Österreich,  
128 Freiheit, man macht alles auf der Straße (Interviewer lacht), ja, es war aber nicht so. Küssen  
129 darf man eh schon aber Sex auf der Straße nicht. Ja (...) ja wir haben, ich glaub, weil dort  
130 in diesen Kurs darf man schon diskutieren mit die Lehrerin kann man schon und es gibt  
131 solche Leute, die akzeptieren die Sache nicht einfach, sagt das ist, die Gesetze sind so die  
132 Regeln sind so in Österreich okay passt. Es gibt Leute die immer diskutieren möchten und  
133 einfach darüber reden vielleicht. Ja, es war eine Diskussion für eine Stunde //circa// über  
134 diese Thema.  
135  
136 I: //Wirklich//?  
137  
138 B5: Genau, wieso darf man nicht und wieso darf man das und das find ich nicht gut für meine  
139 Kinder und das find ich gut, und das, das ist schlimm, das müssen die Kinder nicht lernen.  
140  
141 I: Okay  
142  
143 B5: Die Lehrerin hat nicht aufgegeben, die hat gesagt nein doch die Kinder dürfen das lernen,  
144 Wieso darf das Kind Küssen nicht lernen? Küssen ist nicht schlimm, ja ist keine Strafe. Es

145 passiert nichts Schlimmes mit Küssen ja und die anderen also die Leute die in diesem Kurs  
146 haben andere Meinung gehabt. Ja und deswegen war es ein große Diskussion.  
147  
148 I: Klingt spannend  
149  
150 B5: Ja, ja wirklich  
151  
152 I: Und wie war das es waren ja sehr unterschiedliche Meinungen, // ja//  
153  
154 B5: //Ja//  
155  
156 I: Hat die Lehrerin und die anderen Personen die anderen Meinungen akzeptiert, oder war  
157 es mehr wie ein Kampf?  
158  
159 B5: Es war mehr wie ein Kampf, weil ich glaube die Lehrerin hat eine Meinung gehabt und  
160 das war alle die hier sind müssen am Ende alle Regeln die ich nenne werde akzeptieren und  
161 mitnehmen.  
162  
163 I: Das hat die Lehrerin geglaubt?  
164  
165 B5: Ja  
166  
167 I: Hm, okay findest du das richtig?  
168  
169 B5: Sicher nicht, sicher nicht, in acht Stunden wird das nicht passieren. Es kann nie in acht  
170 Stunden passieren. Es braucht paar Tage mindestens.  
171  
172 I: Ja (...) hm, was hätte die Lehrerin, welche Meinung hätte sie haben sollen? (...) Du hast  
173 gesagt ihre Meinung war die Leute müssen das jetzt so akzeptieren.  
174  
175 B5: Genau, genau, genau  
176  
177 I: Aber, und das hast du, das findest du nicht gut? Welche Meinung? /  
178  
179 B5: Das finde ich nicht gut werden, weil sie muss vielleicht auch ein bisschen diskutieren  
180 mit die anderen  
181  
182 I: Okay hm  
183  
184 B5: Wir sagen es gibt ein //Sprichwort auf Arabisch//  
185  
186 I: //Ja//  
187  
188 B5: Es sagt Ich nehme und gebe auch.  
189  
190 I: Okay hm  
191  
192 B5: Also nicht einfach mein Meinung und fertig. Ist so in Österreich. Nein, ist so in  
193 Österreich aber ja ich weiß für euch klingt das komisch, in eure Länder ist nicht so aber das  
194 ist deswegen und deswegen und deswegen und auf diesem Grund erlaubt oder verboten in

195 Österreich. Sie hat nicht erklärt (...) wieso die Sachen verboten sind oder erlaubt sind. Wieso  
196 das gut oder nicht gut in Österreich ist. Sie hat das nicht erklärt. Es war viele Leute die  
197 unausgebildete Leute (...) ja in diesen Kurs. Und die verstehen man nicht was eine Kultur  
198 ist. Die glauben das ganzen (...) Leute (...) also die ganze Leute auf der Erde denken wie  
199 ihm oder wie ihn (...) und das muss jemanden näher erklären damit er das versteht es gibt  
200 verschiedene Kulturen, und verschiedene Meinungen und verschiedene Religionen ja,  
201 (...)vielleicht, vielleicht haben andere Lehrerinnen in Integrationskurse das schon gemacht,  
202 diskutiert und solche Kleinigkeiten erklärt. Aber bei uns war es nicht so. Wie ich gesagt habe  
203 jede Sache hat Vor- und Nachteile. Die Nachteile für meine Meinung sind das war sehr  
204 intensiv auf einmal, so viel, so viel auf einmal, 8 Stunden, erste 4 Stunden war okay ganz in  
205 Ordnung, letzte 4 Stunden (...) ähm haben immer jede zwei miteinander geredet, keiner hat  
206 Lust mehr auf irgendwas zu hören, construct/ ähm konstraktieren (unv.) war null letzte  
207 Stunde, sie hat mit sich selbst gelernt, nur, sie hat selbst geredet und Dolmetscher übersetzt  
208 und fertig. Und ja ich zwei/ (unv.) Nachteil. Ich weiß nicht ob man das als Nachteil nennt  
209 oder es wär besser wenn die Lehrerin die Sprache spricht wie die Leute da sind, weil es gibt  
210 immer Integrationskurs auf Arabisch oder auf Afghanisch, Persisch oder Urdu oder Türkisch  
211 zum Beispiel und sie hat ein Dolmetscher mitgebracht, der übersetzt. Und manchmal die Leute  
212 haben wirklich komische Fragen gestellt. Der Dolmetscher ist Araber (...) er sagt die Frage  
213 nicht weiter er versucht selbst zu antworten.

214

215 I: Ah wirklich?

216

217 B5: Weil er findet die Frage ganz komisch und er werd sich in so ein Situation in so eine  
218 schlimme Situation wie er denkt nicht sich reden, deswegen versucht er es selbst zu  
219 antworten und er hat die Sachen ganz falsch und komplizierter gemacht.

220

221 I: Okay? Hm...

222

223 B5: Ja, ich verstehe es, das ist eine schwierige Situation

224

225 I: Ja ja

226

227 B5: ja, aber ich habe auch viele Leute in Österreich getroffen, die aus Österreich sind, die  
228 sprechen aber auch Arabisch, haben (...) die kommen von diese Breunde (unv.) zum Beispiel  
229 also Integration Sachen usw,

230

231 I: Und das wäre dann besser meinst du?

232

233 B5: Genau, wenn die das machen, genau, einfach auf ein andere Sprache. Ja, es wär besser  
234 leichter, die können stärker diskutieren(lacht) ja, ja wirklich, die Kleinigkeiten erklären (...)   
235 nicht wie wenn ein Dolmetscher da ist

236

237 I: Ja

238

239 B5: Ja

240

241 I: klar, hm gute Idee.

242

243 B5: Ja, weil sie fragt immer zwischen paar Minuten hat jemanden Fragen und jemand steht  
244 hier auf und fragt, stellt eine Frage, die Frage dauert zwei Minuten. Der Dolmetscher sagt,  
245 er hat gefragt wieso darf man das nicht? Das war nicht die Frage (lacht)  
246  
247 I: Ja ja, okay  
248  
249 B5: Er hat Frage irgendwie anders gestellt.  
250  
251 I: Hm, //hat er kürzer gemacht//  
252  
253 B5: //Der Ziel ist// Kleinigkeiten, dass das irgendwie ganz anders gefragt in Hauptsache und  
254 das war nicht die Frage. Ja  
255  
256 I: Ja (...) ja, gute Idee.  
257  
258 B5: Ja  
259  
260 I: Ähm und du hast gesagt man muss sich integrieren.  
261  
262 B5: //Ja//  
263  
264 I: //Ja//, ähm was ist, heißt das für dich integrieren? Wenn du sagst man muss sich  
265 integrieren. Was meinst du?  
266  
267 B5: Gesetze akzeptieren, Gesetze und Regeln akzeptieren, kein verbotene Sachen machen  
268 und Punkt. Also in meine Meinung es gibt noch immer die Sachen, solche Sachen in  
269 Österreich, die die Leute in Österreich einfach machen, die ich gar nicht akzeptiere  
270  
271 I: Zum Beispiel? Hast du ein Beispiel?  
272  
273 B5: Beispiele?  
274  
275 I: Hm  
276  
277 B5: Sind zu viele wirklich  
278  
279 I: //Okay//  
280  
281 B5: //Ja ja//, ähm (...) zum Beispiel, wie gesagt sind viele, aber jetzt wenn man ein Beispiel  
282 dann geht das nicht so schnell (lacht) ähm (...) ja das Alkohol erlaubt ab 16 zum Beispiel  
283 Bier und Wein und ab 18 darf man starke Alkohol trinken oder zum Beispiel dass die (...)   
284 unter 18, die werden nicht bestraft wenn die was falsch machen, also die werden mit einem  
285 Auto zurück nach Hause gebracht von der Polizei. Das akzeptiere ich überhaupt nicht.  
286  
287 I: Okay  
288  
289 B5: Also in meiner Meinung  
290  
291 I: Ja, in deiner/ genau  
292

293 B5: Genau, genau,  
294  
295 I: Genau  
296  
297 B5: aber ich kann schon erwarten, dass wenn mein Bruder 16 ist und einmal besoffen nach  
298 Hause zurück kommt, werd ich schon akzeptieren, ich also werd von den Gesetzen und  
299 Regeln werd ich das akzeptieren. Ich, also ich werde nicht zum den Verkäufer zum diese  
300 Geschäft gehen und mit ihm streiten, dass er meinem Bruder Alkohol verkauft hat. Obwohl  
301 ich das ganz schlimm finde (...) wenn so was passiert. Aber ich akzeptiere das. Ich muss.  
302 Land Gesetze und Regeln sind so  
303  
304 I: Das heißt? Du meinst du akzept/, oder wenn du hier lebst musst du die Regeln akzept/  
305  
306 B5: Wenn ich das doch besser sagen möchte, dann sage ich, ich muss das respektieren. Die  
307 Gesetze und die Regeln respektieren aber nicht akzeptieren.  
308  
309 I: Genau, aber du musst nicht deine Meinung tauschen, meinst du?  
310  
311 B5: Ja, meine Meinung werd ich auf jeden Fall nicht tauschen, ja  
312  
313 I: Genau, du behaltest deine Meinung, aber du akzeptierst die Regeln oder die Gesetze  
314  
315 B5: Genau, genau, genau, aber sicher viele Sachen hab ich von der österreichischen Kultur  
316 genommen und viele Meinungen hab ich getauscht, also (...) in mein Persönlichkeit, viele  
317 Sachen hab ich getauscht, aber was ich wirklich, ja weil wir sind Menschen wir schau die  
318 Sachen (...) wir können denken, wir haben Gehirne ich denke man okay das ist richtig, das  
319 hab ich immer (...) in mein Kultur war das nicht ganz in Ordnung oder nicht ganz gut. Jetzt  
320 tausch ich das (...) akzeptiere ich das von der österreichischen oder europäischen Kultur,  
321 nehm ich das, mach das wie die anderen, ja aber solche Sachen kann ich nicht respektieren  
322 (unv.) nur respektieren.  
323  
324 I: Okay, also manche Sachen tauschst du vielleicht, aber manche Dinge hast du aus deiner  
325 Heimat, und die behaltest du, die tauschst du nicht sozusagen.  
326  
327 B5: Ja, ja, (...) nicht, ja, nicht nur weil die mein in mein Kultur so sind, sondern weil ich  
328 noch immer glaube, dass die so richtig sind.  
329  
330 I: Das sie richtig sind.  
331  
332 B5: Genau.  
333  
334 I: Genau  
335  
336 B5: Ja.  
337  
338 I: Genau. Ähm Hast du das probiert in dem Wertekurs zu sagen? Hast du eine Kritik gemacht  
339 an einer Stelle?  
340  
341 B5: Ehrlich gesagt: Nein!  
342

343 I: Nein. Warum nicht?  
344  
345 B5: Ich war auf silent modus in diesem Orientierungskurs.  
346  
347 I: Warum?  
348  
349 B5: Ich hab, wie ich gesagt habe, es waren viele Leute, und ja (...), es gibt immer komische  
350 Leute auch. Die haben fast auf jedem Punkt ein Kommentar gelegt. Und das war für mich  
351 nicht in Ordnung. Weil ja das ist ein Kurs, du musst hier acht Stunden bleiben, solche Sachen  
352 vielleicht kann man diskutieren, kann man sagen: „Ja, ich bin der Meinung, aber wieso?“  
353 Aber nicht immer drauf was sagen! Das ist nicht deine Aufgabe hier, du bist hier, dass du  
354 lernst und hörst. Du kannst vielleicht in deinem österreichischen „(unv.)“, mit deinen  
355 Nachbarn oder in die Schule, in der Arbeit diskutieren, mit deinen Leuten. Aber hier darf  
356 man nicht diskutieren. Oder braucht man nicht diskutieren. Darf man schon diskutieren,  
357 diskutieren darf man überall und immer. Ja, aber das brauchst du nicht. Wir haben (...) nicht  
358 so viel Zeit, und davor wir haben zu viel Infos, das brauchen wir alle, äh, nicht alle Leute  
359 hier sind von deiner Meinung. Also, die Meinung wie du. Ja, und viele Leute haben das nicht  
360 respektiert und immer (...) in Kontakt (?) gesagt, deswegen habe ich gesagt, ok, ich bleib so  
361 ruhig, ich hör zu, und ich hoffe, dass diesen acht Stunden schnell vorbei sind und dann fertig.  
362  
363 I: War das negativ oder positiv gemeint, weil du gesagt hast, das war der längste, oder einer  
364 deiner längsten Tage im Leben? Der Wertekurs – war das positiv oder negativ?  
365  
366 B5: Ehrlich gesagt: negativ!  
367  
368 I: War negativ?  
369  
370 B5: Ja, ja negativ, ja. Ich weiß, dass der Integrationskurs ist ganz, und sehr sehr wichtig vor  
371 mich. Und so was würd ich gerne machen. Habe das gerne gemacht auch. Es war schwierig,  
372 langer Tag, ähm nicht so angenehm, aber trotzdem habe ich sehr gerne gemacht. Weil diese  
373 Info brauch ich. Ich muss das alles wissen. Ohne diese Info gehe ich nicht weiter. Das weiß  
374 ich. (...) Aber wie ich gesagt habe, nicht in acht Stunden. Ich glaube, das kann man besser  
375 machen, wenn es auch fünfmal geteilt zum Beispiel.  
376  
377 I: In kleinen Portionen!  
378  
379 B5: Ja, zwei Stunden, zwei Stunden, kann man das besser verstehen, kann man die Sachen  
380 besser verstehen. Ja!  
381  
382 I: Und – du hast gesagt, du hast den Kurs ein bisschen später gemacht und hast dich vorher  
383 schon integriert.  
384  
385 B5: Ja.  
386  
387 I: Ähm Wie hast du das gemacht?  
388  
389 B5: In der Schule.  
390  
391 I: In der Schule, ja. Also, du hast mit anderen Leuten gesprochen oder/  
392

393 B5: Ja, die junge Leute integrieren sich schneller, ja, und als ich nach Österreich gekommen,  
394 hat mich (...) geholfen, dass ich in die Schule dran bin. Ja. Als ich mich in die Schule  
395 angemeldet habe, (...) mein Deutschniveau war Alphabet, ich kannte nur die Buchstaben.  
396 Und das haben wir hier gemeinsam gelernt in die Schule in (...). Ja, kannst du dich noch  
397 erinnern, wir haben nur Buchstaben gelernt: Hallo, Grüß Gott, und servus, und ich trinke  
398 Wasser, ja, diese Sachen. Aber die Sprache habe ich richtig dort angefangen zu lernen in die  
399 Klasse. Ja, und dazwischen kommt die Sachen, die Integrationsachen. Kommt das Kultur,  
400 seh ich das Kultur, von die Kinder in die Schule, von die Lehrerin in die Schule, ja, hab ich  
401 so gesehen. Ja. Ich habe auch gute Beziehungen gehabt in die Schule. Also es war nicht nur  
402 die Schule, sondern wir waren immer am Wochenende irgendwo, bei einem Freund, oder  
403 Freunde von uns. Bei Partys war ich dabei, Partys waren sehr unterschiedlich, nicht wie bei  
404 uns. Es war für mich erste Party, oder erste zwei Partys wie so – bumm – alles anders. Ja.  
405 Dort integriert man sich auch. Ja, so hab ich mich integriert.  
406  
407 I: Und, weil du gesagt hast, in deiner Klasse, in der Schule. Die Integration ist ja dafür da,  
408 dass wir gut zusammenleben können. Und in einer Klasse //  
409 B5: Oh, da hab ich vergessen  
410  
411 I: Ja,ja sag //  
412  
413 B5: Ich war der erste und der einzige Flüchtling in dieser Schule. Nur zwei oder drei Monate.  
414 Dann kam die (...) Ja, genau. Das hat auch eine große Rolle gespielt.  
415  
416 I: Wie meinst du das?  
417  
418 B5: Die Jugendlichen, also die Leute in der Schule kommen von die anderen Klassen zu uns,  
419 damit sie (...) sehen. (lacht)  
420  
421 I: Ja, ok! (lacht) Aha  
422  
423 B5: Die wollte immer mit mir, ja, woher kommst du? Ja, bist du – diese Frage habe ich oft,  
424 ganz oft gehört. Bist du Muslim? Ja. Bist du Muslim? Es war nicht komisch, sondern – wie  
425 sagt man das? – ja, was Neues.  
426  
427 I: Ok. Es war anders.  
428  
429 B5: Ja, wir haben immer vom Islam gehört. Das wir Muslim sind. Vor mich aber war ganz  
430 normal, einen Christen und einen Juden, weil bei uns in Syrien es gibt die alle.  
431  
432 I: War das, war das in Ordnung für dich? Dass sie dich gefragt haben?  
433  
434 B5: Ganz in Ordnung, ja.  
435  
436 I: Findest du das wichtig? Dass sie dich fragen?  
437 B5: Vor solche ja, für solche nicht. Ja.  
438  
439 I: Zum Beispiel, oder wie meinst du das?  
440  
441 B5: (...) Es war Leute in die Schule, die –wie sagt man das auf Deutsch? Ohne religiösich?  
442 die keine Religion haben.

443  
444 I: Ja, ohne Bekenntnis  
445  
446 B5: Ohne Bekenntnis, genau. Ohne Bekenntnis. Und für diese Leute war es wurscht, was  
447 bin ich.  
448  
449 I: Ah ja.  
450  
451 B5: Moslem oder Christen oder Juden oder irgendwas. Es war wirklich wurscht. Aber die  
452 Christen haben gefragt: „Bist du Moslem?“ Ja! Haben die bald so gemacht, nach ein paar  
453 Tage. Und: „Was ist mit die Christen bei euch im Islam? Sind die gut, akzeptiert die jeder?  
454 Ja, (...) die wollen was lernen, die wollen was wissen. Es gibt Infos, die haben die nicht  
455 bekommen, nicht von der Schule und die Eltern auch nicht. Von Medien die haben das nicht  
456 vertraut, und deswegen haben sie mich gefragt. Es war ein ganz tolles Möglichkeit vor den.  
457 Und wir müssen das jetzt wissen: Was bist du? Wie ist das Islam? Zum Beispiel. Oder: Was  
458 sind die arabische Länder? Mit was isst ihr? Hab ich gesagt, wie mit was? Mit unsere Hände.  
459 Er hat gesagt: Ja wirklich, mit euere Hände, also ohne Löffel oder Gabel oder Messer?“  
460 (lacht) Doch, das haben wir alles. Die Fragen war komisch für mich. Ja, hat gesagt: „aber  
461 wir haben gehört, dass die Leute dort wirklich ja noch vierhundert, oder fünfhundert, oder  
462 vielleicht bald tausend Jahren vorher sind.“ Sag ich: „Ja, das gibt noch. In Beduin. In solche  
463 Plätze in Saudi Arabien zum Beispiel, oder in Jemen, oder in Libyen. Es gibt, aber die sind  
464 nicht viel, die sind ganz wenig, aber es gibt auch Leute, die ganz Luxus leben, modern, und  
465 die sprechen viele Sprachen, und die haben Autos, teure Häuser, und die fliegen nach Europa  
466 und Amerika und so.“ Ja, das war auch interessante Thema. Ja, solche Fragen habe ich so  
467 viele gehört: Mit was gehst du in die Schule? Habt ihr Autos, habt ihr „(unv.)“ Strom? Ja,  
468 wirklich!  
469  
470 I: Wirklich?  
471  
472 B5: Ja, wirklich! Und am Anfang haben die Kinder das gefragt, also wegen Strom und Autos.  
473 Ja, aber zwei- oder dreimal, nur zwei oder dreimal, erste in diesen vier Jahren in Österreich  
474 haben mir Leute, die über 18 sind, ob wir Autos in Syrien haben? (lacht)  
475  
476 I: Ja? Ok? (lacht) Wie geht es dir dann? Wenn dich die Leute das fragen? Wie geht es dir  
477 damit?  
478  
479 B5: Ja, das erste Ausdruck für mich war, dass diese Person dumm ist. Ja! Oder gar nichts  
480 ausgebildet ist. Ja, er weiß gar nichts, er hat kein Handy, hat kein Internet zu Hause,  
481 deswegen weiß er nichts, ob wir Autos in Syrien haben oder nicht.  
482  
483 I: Und in der Klasse: dass die anderen Schüler so viel gefragt haben, glaubst du, hat das  
484 etwas geändert für das Zusammenleben in der Schule?  
485  
486 B5: (...) Ja! Sicher. Meinst du für mich oder für die anderen?  
487  
488 I: Beides.  
489  
490 B5: Oder beides?  
491  
492 I: Ja, für beide.

493

494 B5: Ja, für mich schon. Ich hab diesen Ausdruck gehabt, schade, schwierig, ich jetzt eins  
495 gegen fünfhundert. Ja! Wie werd ich mich integrieren? Ich kenn mich nicht aus. (...) Ja, wie  
496 kann man sich behandeln mit diese Leute? Was akzeptieren die, was akzeptieren die nicht?  
497 Was ist falsch, was ist richtig? Über solche  
498 Sachen darf ich frage, über solche Sachen nicht. Ich hab am Anfang paar Fragen gestellt, die  
499 überhaupt nicht in Ordnung waren. Die bei uns ganz normal sind. Ganz normale Frage. Gehst  
500 du zum Baden? Geh ich, ja. Und wer hast du ausgesucht? Wer hat du gewählt. Wieso fragst  
501 du? Normal frag ich: Wer? Sagt nein, das darfst du nicht fragen. (lacht) Ok, ja. Passt. Oder  
502 jemand fragt mich: Hast du Schwester? Für mich war das komisch. Warum fragst du, ob ich  
503 eine Schwester? Ja, weil bei uns von mein Geburtstag bis 18 oder bis 14, ja, ich bin nach  
504 Österreich gekommen, als ich 17 Jahr alt war. Das war nicht in Ordnung. Oder nicht nicht  
505 in Ordnung. Aber keiner hat mich gefragt, ob ich Schwester habe. Ja? Die fragen: Hast du  
506 Geschwister? Diese Frage war in Ordnung bei uns. Oder: Wie alt deine Mutter, wie alt ist  
507 deine Mutter? Wieso fragst du, wie alt meine Mutter? Ja, komisch. Wieso fragst du, ob ich  
508 eine Schwester habe? Äh (...) Bei uns in unser Kultur zum Beispiel, das ist eine von die  
509 Sache, die ich getauscht habe. Bei uns machen die Leute das falsch. Ähm Ich nehm meine  
510 Schwester nicht mit in meine Freunde Partys. Oder ich lass meine Schwester nicht meine  
511 Freunde kennenlernen. Oder nur wenn ich mit zwei Burschen und drei Mädchen bin, dann  
512 kann ich meine Schwester mitnehmen. Es gibt Mädchen und Burschen, is ok, jetzt ist ok.  
513 Unter meiner Kontrolle. Aber wieso? Viele haben mich eingeladen in die Schule. „Komm  
514 mal vor nach Hause. Ich lass dich meine Schwester kennenlernen.“ Ja, für mich am Anfang  
515 war das whow. Wieso? Ja. (lacht) In diesem Alter auch zwischen 15 und 20 (lacht) ja, sehr  
516 kompliziert. Wirklich, sehr schwierig. Sehr schwierig. Ja, und ich bin genau wie die anderen,  
517 auch ein junger Mann, die Ideen gehen durcheinander. So viel los in meinem Gehirn, ich  
518 hab immer diesen Gefühl gehabt. Da ist viel los. (lacht) Wie funktionieren die Sachen hier?  
519 Ich muss das wirklich wissen. Ich hab Beziehungen mit zum Beispiel ein paar Leute in die  
520 Schule gehabt. Und am Anfang, erst nach drei oder vier Tage, haben das Kontakt  
521 abgebrochen, ja, abgebrochen. Es war für mich ganz interessant, wieso? Nicht weil ich das  
522 Kontakt wieder mit diese Leute brauche, nein, für mich waren die Leute wurscht. Also, das  
523 hab ich immer so gemacht. Wenn geht, geht's. Fertig. Es gibt genug andere Menschen. Aber  
524 wieso? Vielleicht wenn das in Syrien passieren, ganz egal, auch wieso will ich nicht wissen,  
525 aber hier, am Anfang, ich wollte wirklich wissen, wieso! Was war meine Fehler? Wie hab  
526 ich mich falsch integriert? Welche Sachen habe ich falsch gemacht? Und passiert das jetzt  
527 weiter mit mir, oder nur diese Person? Oder hat er vielleicht selbst den Fehler gemacht? Ja,  
528 also das war auch sehr interessant.

529 I: Spannend, ja. (...) Was wollt ich dich fragen? Ja. Ahm. Ok. Wenn wir sagen Integration  
530 ist wichtig für das Zusammenleben. Ja, damit alle gut zusammenleben können. Wer – in  
531 einer Gesellschaft – wer, es leben hier Österreicher, und Leute vielleicht aus Syrien, aus  
532 Afghanistan, aus der Türkei, aus vielen verschiedenen Ländern, wer aller muss etwas tun,  
533 damit die Integration funktioniert? (...) Wer muss etwas beitragen?

534

535 B5: (...) Wer muss etwas beitragen? Österreich.

536

537 I: Die Österreicher. Mhm. Was?

538

539 B5: Wir sind Gäste. Bis wir (...) das schaffen. Die Integration. Dann sind wir nicht mehr  
540 Gäste, so – das ist meine Meinung. //

541

542 I: Ja, ja! //

543

544 B5: Und so hab ich das gemacht. Du musst wirklich mir helfen, und Geduld haben bis ich  
545 die Sachen lerne, und dann helf ich dir, dein Kultur und deine Meinung also dein Kultur, die  
546 andern zu lernen. Die neu nach Österreich gekommen sind, zum Beispiel. Ja. Ich bin also  
547 noch kein Österreicher, also ich hab die Reisepass nicht, aber ich hab das Gefühl wirklich,  
548 dass ich ein Österreicher bin jetzt. Das ist mein Land jetzt, ich leb jetzt hier. Mein Nachbar  
549 ist Österreicher, in der Arbeit meine Partner aus Österreich, meine Freundin ist  
550 Österreicherin, äh, in der Schule, Regierung, das ist ganz wichtig auch, eine österreichische  
551 Regierung. Deswegen ich bin, ich habe das Schutz von österreichische Regierung. Dann helf  
552 ich einfach, dass die anderen das zu lernen, oder die Kultur zu beitragen. Ja, aber am Anfang  
553 die Österreicher, bis man das lernt, dann die arbeiten die zusammen –also wie ein Kreis und  
554 der wird immer größer.

555

556 I: Ok! Und zuerst müssen die Österreicher auch mithelfen. Quasi/

557

558 B5: Auf jeden Fall.

559

560 I: Mhm, ok! Und glaubst du, dass das hilft, was du vorher erzählt hast, dass die Österreicher  
561 dir Fragen stellen, wie du bist?

562

563 B5: Es hilft sicher, ja.

564

565 I: Ja, warum?

566

567 B5: Äh, ja, Fragen hilft immer, immer, überall, egal über was wir reden oder was die Thema  
568 oder wie über so ein Thema reden oder was anderes. Fragen ist immer gut. Durch Fragen  
569 lernt man immer was. Und ja, äh, es war sehr wichtig, dass die mich fragen, weil die müssen  
570 zuerst wissen, wie ich denke und was und dann können die mir helfen. Ok, ich weiß jetzt,  
571 wie du denkst, gib mir deine Hand, ich bring dir. Ich weiß von wo und wie, aber wenn er  
572 nicht weiß, wie ich mich reagiere, oder mein Reaktionen, er kann das nicht schätzen. Dann  
573 kann er mir nicht helfen. Vielleicht kann er versuchen, aber schwierig. Er hat kein/

574

575 I: Keine Vorstellung.

576

577 B5: Ja, genau. Deswegen ist ganz wichtig, Fragen zu stellen. Er muss es wissen, mit was er  
578 arbeitet.

579

580 I: Ja, ok. Schön. Noch einmal zurück zu den Wertekursen. Im österreichischen Gesetz steht,  
581 dass alle Leute – also alle Drittstaatsangehörigen heißt das – also zum Beispiel Leute, die  
582 zum Beispiel Asyl hier beantragen, alle diese Leute müssen diesen Integrationskurs oder den  
583 Wertekurs müssen sie machen. Wie findest du das? Dass sie es machen müssen?

584

585 B5: (...) Ja, (...) klingt ganz wichtig. Die müssen das wirklich machen. Wer da leben will,  
586 muss das mindestens lernen. Auch wenn er das nicht akzeptiert.

587

588 I: Wie du vorher gesagt hast.

589

590 B5: Wer nicht respektiert, aber er muss das lernen. Damit wenn er was Falsches macht und  
591 in Gericht geht. Du hast das gewusst, du hast das gelernt, das haben wir gesagt. Deine Sache,  
592 ob du das akzeptierst, oder nicht akzeptierst, oder nicht respektierst oder nicht . Aber du hast

593 das schon irgendwie, Infos hast du schon bekommen. Ja, das ist ganz wichtig. Das muss auch  
594 jedem klar sein.

595

596 I: Das ist, was du vorher gesagt hast, oder? Dass du Regeln akzeptieren musst, wie sie hier  
597 sind, aber dass du deine Meinung behalten darfst.

598

599 B5: Ja, ja!

600

601 I: Ok, ja, super. Ein kleines Spiel, also ein Spiel machen wir noch zum Schluss. Wir stellen  
602 uns vor, dass du Bundeskanzler bist in Österreich. Ok, also der Chef von der Regierung bist  
603 jetzt du. Diese Wertekurse – würdest du die Wertekurse beibehalten, würdest du sie lassen,  
604 oder würdest du sie abschaffen?

605

606 B5: Abschaffen auf keinen Fall. Sicher nicht.

607

608 I: Also beibehalten?

609

610 B5: Beibehalten! Vielleicht bearbeiten.

611

612 I: Ok! Was würdest du bearbeiten?

613

614 B5: Ja, du hast ja gesagt, nicht an einem Tag (lacht) ganz bestimmt, und ich, ich bringe nicht  
615 alle Leute also die von verschiedenem Alter zu einem Kurs. Also gemeinsam. Ja, wie ich  
616 gesagt habe, wir waren von 17 bis 65 Jahre in diesem Kurs. Das war sehr schwierig. Er sagt  
617 Sachen, die ich br finde. Und ich sage Sachen, die er ganz schlimm findet. Das ist schon in  
618 diesem Kurs passiert. Diesen Kurs hab ich mit (...) und (...) gemacht. Das sind zwei  
619 Mädchen vielleicht hilft das für deine Aufnahme (lacht) die sind zwei Mädels aus Iran, dem  
620 Iran und Syrien, die waren 17/18 Jahre alt und die waren mit mir in diesem Kurs. Ja, und die  
621 waren nicht sehr religiös, nicht sehr religiös

622

623 I: Religiös, ja

624

625 B5: Religiös ja, und wir haben irgendwas, ah, ja, über Kleidungen gelernt. Darf man so ganz  
626 kurze Kleidungen, ja, darf man das oder nicht in Österreich auf der Straße. Ja, und manchmal  
627 hat sie das die Lehrerin so gemacht, dass sie jemanden fragt. Damit es nicht langweilig wird.  
628 Ja, und (...) war dran. Sie steht auf und sagt: „Ja, das darf man schon, das ist mein Freiheit  
629 und ich kann was ich will anzieh. Keiner darf das kontrollieren, ob er sagt ja oder nein.  
630 Nein, wie ich das machen will, mach ich das einfach.“ Und ich habe mit meinen Augen die  
631 Leute dort kontrolliert, (lacht) die Reaktion, die Gesichter, die Reaktionen. Und eine Dame  
632 schaut ganz komisch, von drinnen sie hat das überhaupt nicht akzeptiert. Sie hat das Gefühl,  
633 dass sie traurig ist, dass sie so was von ein syrische Mädchen hört. (...) Ja? Verstehst du,  
634 was ich meine?

635

636 I: Ja, ja!

637

638 B5: Aber wir reden jetzt nicht, wer recht hat, die Dame oder (...), (lacht), aber//

639

640 I: Aber es ist ein Generationenproblem. //

641

642 B5: Ja, genau, genau, genau. Ja. Ich würde einen Kurs für die Leute zwischen 40/55, einen  
643 Integrationskurs für die Leute die von 60, über 16 sind, 60 – Entschuldigung, von 16 bis 22  
644 oder 25, von 25 bis 37, ja, nicht alle gemeinsam! In einem Kurs. Das ist ein Katastrophe! Ja.  
645  
646 I: Also, du würdest es besser aufteilen, kürzer machen, die Leute ein bisschen nach Alter  
647 trennen. //  
648  
649 B5: Genau! //  
650  
651 I: Noch etwas, was du ändern würdest?  
652  
653 B5: (...) Eben das, was gesagt, werde versuchen. Das ist ein bisschen schwierig. Dass  
654 jemand, der in diesem Kurs unterrichtet, also die Lehrerin, dass die die Sprache, also die  
655 arabische oder die persische Sprache //  
656  
657 I: Ja, das hast du gesagt//  
658  
659 B5: spricht. Ich glaub, das ist echt schwierig. Aber würde versuchen, das zu machen. Es gibt  
660 genug Leute in Österreich, die andere Sprachen lernen.  
661  
662 I: Ja, das glaub ich auch.  
663  
664 B5: Eben, sind viele. Hab ich viel getroffen. Sprechen Arabisch ganz gut. Ganz, ganz gut.  
665 Können ganz leicht diskutieren, beides.  
666  
667 I: Ja, das würd dann gut passen.  
668  
669 B5: Und diese Leute werd ich /  
670  
671 I: Kontaktieren (lacht)  
672  
673 B5: Ja, genau!  
674 I: Sonst noch etwas?  
675  
676 B5: Sonst noch etwas? (...) Ich glaube nicht. Ich hab noch immer die Idee, aber die ist noch  
677 nicht fertig in meinem Gehirn. Meine Meinung: Ob ich das nehmen werde zwischen die  
678 Dame und dem Herrn –ja – das war auch kompliziert.  
679  
680 I: Ja, mhm, bist du dir nicht sicher.  
681  
682 B5: Ja, ich bin mir nicht sicher, ob die getrennt oder allgemein sein soll in die Kurs. Aber  
683 auf jeden Fall, das ist schon meiner Mutter passiert. Sie wurde eingeladen auf einen Kurs.  
684 Es war nicht der Integrationkurs, sondern eine Frauenkurs.  
685  
686 I: Ok  
687  
688 B5: Frauenrechte, aber wirklich Frauenrechte. Und was macht die Frau, wenn sie unter  
689 dieser Situation ist, oder unter Druck, oder was darf sie machen, welche Möglichkeiten hat  
690 sie dann, die Frau, und so viel. Ich weiß nicht, ich war dort nicht, ich weiß nicht, was dort  
691 passiert. Über die Themen haben die geredet. Dort war meine Mutter.

692  
693 I: Hat es ihr gefallen?  
694  
695 B5: Ah, ja, ich hab (...) Gefallen? Ehrlich gesagt nein. Weil meine Mutter ist eine Hausfrau.  
696 Und sie ist nicht von diesen Frauen, die in einen Kurs gesetzt und zuhört. Und die Sache  
697 ernst nimmt. Sie hat das einfachl gemacht, weil sie das machen muss.  
698  
699 I: Ok, ja.  
700  
701 B5: Ehrlich gesagt. Aber es gibt sicher Frauen dort, die diese Info ganz wichtig brauchen.  
702  
703 I: Ja, mhm  
704  
705 B5: Bräuchten in dieser Zeit. Ja, und es war wie ein (...) Notkurs für diese Leute. Aber für  
706 meine Mutter nicht. Ja.  
707  
708 I: Und bei den Wertekursen: Welche Leute müssen alle mitmachen? Also, bei dir, wenn du  
709 Bundeskanzler bist.  
710  
711 B5: Ja?  
712  
713 I: Welche Personen, welche Menschen müssen das alle machen? Welche müssen das  
714 machen, den Wertekurs?  
715  
716 B5: Ja, /  
717  
718 I: So wie bis jetzt?  
719  
720 B5: Alle Leute die haben das Ziel, dass sie in Österreich für immer leben. Oder vor eine  
721 längere Zeit leben. Oder Geschäfte machen. Ja, die das Integration brauchen. Zum Beispiel  
722 eine Studenten in der Universität braucht das nicht machen. Er kommt, bleibt in der  
723 Universitätskompanie, studiert vielleicht 5,7,16 Jahre, sagen wir mal, dann geht er wieder  
724 zurück.  
725  
726 I: Der braucht das dann nicht.  
727  
728 B5: Der braucht das nicht. Nein. Er bleibt in einem internationale (...) Kreis, genau, er  
729 braucht das nicht. Aber Flüchtlinge, zum Beispiel, ganz wichtig!  
730  
731 I: Ja, ok. Und vom Inhalt oder so würdest du auch etwas ändern? Oder (...) ungefähr passt  
732 das so!  
733 B5: Ungefähr passt das so. Ja, ja. Genau.  
734  
735 I: Noch etwas, das du ergänzen möchtest? Oder, passt das.  
736  
737 B5: Ich glaub, das passt! Wenn es für dich genug ist?  
738  
739 I: (lacht) Für mich ist es genug. Passt, sehr gut!  
740  
741 B5: Oder vielleicht noch 5 oder 6 Tage? (lacht)

742  
743 I: Dann würden wir noch immer reden. Ja, da hast du recht. Ja, das stimmt. Das ist ein großes  
744 Thema.  
745  
746 B5: Die Thema ist sehr groß und /  
747  
748 I: sehr interessant, find ich.  
749  
750 B5: Ja, sehr interessant! Für uns alle.  
751  
752 I: Ja, stimmt. Für alle! Alle Seiten!  
753  
754 B5: Ja.  
755  
756 I: Schön. Danke! (lacht)  
757  
758 B5: Ganz gerne! Ich hoffe, dass dir geholfen hat.  
759  
760 I: Sehr gut! Sehr gut! (lacht)

## Kurzfragebogen zum Interview

Interviewnummer: 5

Datum des Interviews: 09.01.2020

Alter: 22

Geschlecht: *männlich*

Woher kommen Sie?

*Syrien*

Sind Sie bereits Asylberechtigte/r oder läuft Ihr Asylverfahren noch?

*Asylberechtigter*

Wie lange sind Sie schon in Österreich?

*seit 2015*

Sind Sie in Österreich berufstätig?

*selbstständig*

Welchen Beruf hatten Sie in Ihrer Heimat?

*Ich war noch Schüler.*

Welche Schule haben Sie in Ihrer Heimat besucht?

*Gymnasium*

Haben Sie in Ihrer Heimat eine Ausbildung gemacht oder an einer Universität studiert?

*Nein, ich war zu jung.*

Haben Sie den ÖIF-Kurs zum Werte- und Orientierungswissen besucht?

*ja*

Welche Sprachkurse haben Sie bis jetzt besucht und haben Sie Integrationsprüfungen des ÖSD oder ÖIF (inkl. Werte- und Orientierungsfragen) gemacht? Welche Niveaus?

*Sprachkurse A1, A2, B1, B2; ÖSD-Prüfung B1; ÖIF-Prüfung A1, A2, B2*

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**