



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Perspektiven DaZ-Lernender Frauen* auf
Wertevermittlung im (Sprach-)unterricht

verfasst von / submitted by

Marija Cubalevska

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna
2019

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als
Fremd- und Zweitsprache

Betreut von /
Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes
Schweiger

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Verwendung anderer, als der angegebenen Hilfsmittel und Quellen angefertigt habe. Im Wortlaut oder im Wesentlichen übernommene Formulierungen und Konzepte sind gemäß gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeit zitiert. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch bei keiner anderen Prüferin / keinem anderen Prüfer als Prüfungsleistung eingebracht.

Danke

Ich bedanke mich in erster Linie bei Marta, die mir eine sehr große Hilfe bei der Auswertung der Daten war, bei Jörg, der mich beraten hat, als ich mich im Methodenurwald verirrt hatte und keinen Ausweg sah und bei Funsch, ohne den diese Arbeit vielleicht nie zu Stande gekommen wäre. Außerdem möchte ich mich bei Hannes für seine Betreuung bedanken und bei meinen solidarischen Kolleg*innen aus dem DaF/Z-Studium (ihr wisst, wer ihr seid). Es war eine Freude, mit euch gemeinsam zu studieren. Nicht zuletzt bedanke ich mich auch bei meiner Familie für die Unterstützung während des Studiums.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	S. 7
1.2. Position der Autorin	S. 9
2. Forschungsstand und Forschungsinteresse	S. 10
3. Postkolonialismus im Kontext von Flucht und Asyl	S. 14
3.1. Warum postkoloniale Theorie?	S. 14
3.2. Eine Begriffsbestimmung	S. 14
3.3. Globale Zusammenhänge: Migration, Flucht & Postkolonialismus	S.17
3.4. Othering & Rassismus	S. 20
3.5. Was ist Kultur?	S. 21
4. Was ist Integration?	S. 23
4.1. Etymologie und Gebrauch in der Gegenwartssprache	S. 23
4.2. Der Integrationsdispositiv	S. 24
4.3. Divide et Impera	S. 26
4.4. Nach dem "langen Sommer der Migrationen"	S. 27
4.5. Die Integrationsvereinbarung	S. 29
4.6. Die Integrationserklärung	S. 31
4.7. Was sind Werte und wie werden sie herausgebildet?	S. 33
5. Der Österreichische Integrationsfonds	S. 37
5.1. Geschichte und gesellschaftliche Relevanz	S. 37
5.2. Inhalte der Werte- und Orientierungskurse	S. 39
5.3. Aktion Zusammen Österreich	S. 43
5.4. Weltbild und Positionen	S. 45
6. Empirischer Teil: Methodik	S. 48
6.1. Definition des Untersuchungsgegenstands und Methodologie	S. 48
6.2. Interpretatives Forschungsparadigma	S. 49
6.3. Forschungsdesign	S. 52
6.4. Forschungsverlauf und Zugang zum Feld	S. 53
6.5. Die Stichprobe	S. 53
6.6. Gütekriterien	S. 56
6.6.1. Offenheit und intersubjektive Übereinstimmung	S. 56
6.6.2. Flexibilität	S. 57
6.6.3. Reflexivität	S. 57

6.6.4. Kommunikativität. Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit.....	S. 58
6.6.5. Triangulation.....	S. 58
6.6.6. Diskussion von Limitationen.....	S. 59
6.6.7. Spezifische Anforderungen interpretativer Forschungsdesigns.....	S.60
6.7. Angewandte Methoden im Detail.....	S. 61
6.7.1. Erhebungsmethoden.....	S. 61
6.7.2. Aufbereitungsmethoden.....	S. 63
6.7.3. Auswertungsmethoden.....	S. 64
7. Auswertung und Ergebnisse.....	S. 69
7.1. Themenanalyse der Fokusgruppe I	S. 69
7.2. Themenanalyse der Fokusgruppe II.....	S. 74
7.3. Zwischenresümee Fokusgruppendifkussionen.....	S. 81
7.4. Themenanalyse der Hospitation im Werte- und Orientierungskurs.....	S. 83
7.5. Themenanalyse der Hospitation im Deutschkurs.....	S. 88
7.6. Zwischenresümee Unterrichtsbeobachtungen.....	S. 92
8. Diskussion.....	S. 94
8.1. Diskussion von Limitationen.....	S. 96
9. Conclusio.....	S. 96
10. Bibliographie.....	S. 99
10.1. Onlinequellen.....	S. 104
10.2. Webseiten.....	S. 106
11. Anhang.....	S. 107
11.1. Transkript 1.....	S. 107
11.2. Transkript 2.....	S. 117
11.3. Protokoll 1.....	S. 131
11.4. Protokoll 2.....	S. 141
11.5. Interviewleitfaden.....	S. 145
Abstract.....	S. 148

1. Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit Integrationsmaßnahmen in Österreich, wobei vor allem die gesetzlich im Rahmen der Integrationsvereinbarung verankerten Maßnahmen in den Fokus gerückt werden. Dabei wird der Versuch unternommen, die Stimmen der Betroffenen, über die zumeist nur gesprochen wird, zu Wort kommen zu lassen. Nach einem kurzen theoretischen Überblick über die relevante Forschung zu Migration und Integration und den damit in Zusammenhang gebrachten Maßnahmen, im Zuge dessen mein Forschungsinteresse dargelegt werden soll, geht die Arbeit dazu über die theoretischen Prämissen, von denen diese Arbeit ausgeht und durch deren Linse der Untersuchungsgegenstand analysiert wird, offen zu legen. Ich habe mich dafür entschieden, den Untersuchungsgegenstand aus einer postkolonialen Perspektive zu betrachten, und somit die österreichische Migrationsgesellschaft und die damit verbundenen Diskurse in einen (post-)kolonialen Diskurs eingebettet, den ich besonders im Kontext von Flucht und Asyl noch bis heute als sehr prägend einschätze. Die Arbeit legt dar, welche Rolle Prozesse der Orientalisierung, des Otherings und des Naturalisierens kultureller Differenzen in (neo-)rassistischen Diskursen haben und wie diese mit dem globalen postkolonialen Regime zusammen hängen. Das zweite große Theoriekapitel (Kapitel 4) widmet sich dem Thema Integration und führt einige wichtige Begriffe ein, mit denen gearbeitet wird, wie etwa den Begriff des Integrationsdispositivs. Des Weiteren werden relevante gesetzliche Regelungen wie die Integrationsvereinbarung und der wissenschaftliche Diskurs im Zusammenhang mit der relevanten Gesetzgebung analysiert und die Inhalte der Integrationserklärung umrissen. Ein eigenes Unterkapitel ist der Wertedebatte gewidmet, in diesem Kapitel soll der Wertebegriff geklärt werden, sowie die Frage danach, wie Werte in Individuen oder Gesellschaften herausgebildet werden aus einem wissenschaftlichen Standpunkt heraus beantwortet werden. Das letzte Theoriekapitel beschäftigt sich konkret mit dem Österreichischen Integrationsfonds, da diese Institution für die Implementierung der Integrationsvereinbarung zuständig ist. Sowohl die Rolle des ÖIF in der Österreichischen Gesellschaft, als auch die politische Positionierung dieser Institution zu diversen relevanten Fragen werden beleuchtet. Die Projekte des ÖIF werden beschrieben, besonders relevant in dem vorliegenden

Zusammenhang sind dabei die Werte- und Orientierungskurse des Österreichischen Integrationsfonds. Dabei wird der Bogen gespannt zwischen den Kultur- und Menschenbildern, die bereits im Kontext kolonialistischer Geschichtsschreibung geschaffen wurden, und der aktuellen Integrationsdebatte im deutschsprachigen Raum, in die diese Bilder ebenso Einzug finden, sowie in die Ideologie des Österreichischen Integrationsfonds.

Der anschließende empirische Teil der Arbeit besteht aus einem Methodikteil, in dem die zu Grunde liegende Methodologie und Forschungshaltung sowie die zum Einsatz kommenden Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden im Detail beschrieben und begründet werden. Die erhobenen Daten sind trianguliert und stammen aus Unterrichtsbeobachtungen in einem Werte- und Orientierungskurs und in einem vom Österreichischen Integrationsfonds organisierten Deutschkurs sowie aus qualitativ geführten Gruppeninterviews mit Fokusgruppendifkussionscharakter mit geflüchteten Frauen, die in Österreich den Status zu Integrierender inne haben und über ihre Erfahrungen mit den Integrationsmaßnahmen und darüber hinaus Alltagsdiskursen zu Integration in Österreich erzählen. Die Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskripte wurden induktiv unter zu Hilfe Nahme der Themenanalyse nach Boyatzis (1998) ausgewertet. Durch die vorliegende Arbeit sollen Antworten auf folgende Fragen gefunden werden: Wie werden die Inhalte des Curriculums für die Werte- und Orientierungskurse in den Werte- und Orientierungs sowie Sprachkursen des Österreichischen Integrationsfonds beispielhaft umgesetzt? Wie sehen und bewerten zu Integrierende die verpflichtenden Integrationsmaßnahmen des Österreichischen Integrationsfonds? Wie nehmen sie ihre eigene Position in Österreich wahr? Dabei zeigt sich, dass vor allem der Diskurs um kulturelle Differenzen sehr produktiv ist. Die Teilnehmerinnen der Fokusgruppendifkussionen kontrastieren die in den Kursen vermittelten Inhalte mit ihren eigenen Vorstellungen und Beobachtungen von kulturellen Unterschieden. Welche kulturellen Differenzen werden von Seiten des ÖIF ausgemacht und vermittelt und welche hingegen von den zu integrierenden Subjekten wahrgenommen?

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, divergierende Bilder von Integration und kulturellen Differenzen zu rekonstruieren, um auf diese Weise (neo-

)kolonialistische Narrative in Frage zu stellen. Dabei lege ich Wert darauf, klarzustellen, dass hiermit keine einheitliche oder objektive Perspektive auf kulturelle Differenzen angestrebt wird, sondern vielmehr die individuellen Perspektiven der Teilnehmenden dargelegt, kontextualisiert und interpretiert werden.

Der Begriff “zu Integrierende” wurde bewusst anstelle gängiger Begriffe wie Flüchtlinge, Geflüchtete, *Refugees*, Menschen mit Fluchterfahrung oder auch Flüchtende gewählt. Der Grund dafür ist keine prinzipielle Ablehnung dieser Begriffe, sondern in dem Fokus auf Integration mit all ihren Implikationen zu suchen. Diejenigen Menschen, um die es hierbei geht, werden dabei in ihrer Rolle als Personen, die es zu integrieren gilt, die sich (nicht) integrieren wollen, sollen oder auch müssen, gesehen. Die Rolle von Fluchtbewegungen wird in Kapitel 3.3. miteinbezogen, da dieser Topos mitunter in Berechtigungsdiskussionen eine Rolle spielt, allerdings sollte nicht vergessen werden, dass diagnostizierter Integrationsbedarf und Integrationsmaßnahmen auch Menschen betreffen, die keinen Fluchthintergrund aufweisen und das Überleben einer Flucht an sich nichts mit den Integrationsdebatten zu tun hat.

1.2. Position der Autorin

Ich schreibe diese Arbeit aus einer privilegierten Position, da an mir, als Besitzerin einer österreichischen Staatsbürgerschaft, kein Integrationsbedarf diagnostiziert werden kann. Die Maßnahmen und Diskurse, die ich beforsche, betreffen mich nicht persönlich, daher habe ich eine gewisse Distanz zum Untersuchungsgegenstand. Dennoch stehe ich auch in gewisser Distanz zu Österreich, da ich Migrationserfahrung habe und wohl in jeder Statistik in die Kategorie “Österreicherin mit Migrationshintergrund” falle. Außerhalb der österreichischen Staatsgrenze geboren, mit einer anderen Staatsbürgerschaft und Erstsprache aufgewachsen, habe ich – wenn auch in einem geringeren Ausmaß als Andere – Othering-Prozesse, rassistische Zuschreibungen und Diskriminierung in Österreich erfahren dürfen. Die daraus resultierenden Mehrfachzugehörigkeiten erleichtern es mir, sowohl die Innen- als auch die Außenperspektive auf kulturelle Konstrukte zu ergreifen. Die Interviewteilnehmerinnen wussten sowohl von meinen Migrationserfahrungen, als auch von denen der Türwächterin, daher fiel es

ihnen möglicherweise leichter, vor uns über ihren Eindruck von Österreich oder auch Diskriminierungserfahrungen zu sprechen. Außerdem könnte die Tatsache, dass die Fokusgruppendifussionen ausschließlich unter Frauen stattgefunden haben, ebenfalls zu einem entspannten und offenen Gesprächsklima beigetragen haben.

2. Forschungsstand und Forschungsinteresse

Bereits 2012 hat Niku Dorostkar die selektive Verpflichtung einiger Migrant*innen zur Teilnahme an und Absolvierung von Deutsch- sowie Werte- und Orientierungskursen, als auch deren diskursive Befürwortung mit Hilfe der Methode der Diskursanalyse erforscht und die Argumentationslinien etablierter Parteien und Institutionen als (neo-)paternalistisch und/oder moralistisch charakterisiert. (vgl. Dorostkar: 2012)

Verena Plutzar argumentiert auf Grund der international sehr unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen, die an Migrant*innen gestellt werden, dass „es sich bei dem in den Programmen hergestellten Zusammenhang von Kenntnissen der Landessprache und Integration um eine politische Konstruktion handelt“ (Plutzar: 2010, S. 123). Sie stellt fest, dass es in der Integrationsdebatte nicht um Sprache, sondern um Macht geht (vgl. Ebd. S. 137), und dass die in Österreich für die Programme zuständige Institution (der Österreichische Integrationsfonds, im Folgenden auch mit ÖIF abgekürzt) für die Implementierung von Sprachförderprogrammen nicht qualifiziert sind (vgl. Ebd. S. 134f).

Krumm ist schon 2002, noch bevor die erste Version der *Integrationsvereinbarung* in Kraft trat, zu dem Schluss gekommen, dass Auflagen im Zusammenhang mit Integration ein Symptom des Rassismus seien, (vgl. Krumm: 2002, S. 5) und dass folglich in Österreich unter dem Stichwort '*Integration*' Unterdrückung von Vielfalt, Ausgrenzung, Sanktionen bis hin zu gewaltsamer Ausweisung politisch Konjunktur hätten (vgl. ebd.ff).

Mecheril (2011) identifiziert die gesellschaftliche Wirkmächtigkeit von Integration als Dispositiv und Maria do Mar Castro Varela (2011) analysiert wie Integrationsregime zustande kommen und herrschen. Dies alles wurde bereits vor dem Sommer 2015 postuliert. In den letzten drei Jahren dürften diese Tendenzen sowohl durch die erhöhte mediale und politische Präsenz des Themas und nicht zuletzt durch die veränderte Gesetzgebung noch um einiges sichtbarer geworden sein.

Zu dem Thema *Werte- und Orientierungskurse* sowie *Integrationskurse* wird derzeit geforscht, wobei für mich in diesem Zusammenhang das laufende Forschungsprojekt von Alisha M.B. Heinemann besonders interessant ist. Im Rahmen ihrer Untersuchung interviewt sie Lehrkräfte, die in eben diesem Bereich der Erwachsenenbildung tätig sind, um zu eruieren, wo Raum für die Erreichung genuin erwachsenenpädagogischer Ziele und die kritische Hinterfragung bestehender Verhältnisse bleibt. (vgl. Heinemann: 2018a; 2018b) Des Weiteren werden Budgetverteilung, Kursinhalte, Lernformate sowie genutzte Kontrollinstrumente einer kritischen Analyse unterzogen. (vgl. Heinemann: 2018a, S. 4) *“Ziel der Analyse ist es, die dahinterliegenden Herrschaftsmechanismen aufzudecken, zu benennen und nach verbleibenden pädagogischen Widerstandsräumen zu suchen.”* (ebd.) Veronika Adam Svarcova (2017) kommt zu dem Schluss, dass es im Zuge der Integrationsvereinbarung durch die Kategorisierung von Migrant*innen zu einer *“Ungleichbehandlung Gleicher”* kommt und daher ein Teil dieser Menschen maßgeblich institutioneller Diskriminierung unterworfen ist (vgl. Ebd. S. 119). Publierte empirische Untersuchungen zu den laufenden Integrationsmaßnahmen gibt es bis dato leider noch recht wenige. Eine davon ist die von Schröder und Zakharova (2015) durchgeführte, die sich allerdings mit den Integrationskursen in Deutschland beschäftigt und Österreich nicht miteinbezieht. Die beiden Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass die Standardisierung der Kurse dem hohen Grad an Heterogenität der „zu integrierenden“ Personen nicht gerecht wird. Daher bezeichnen sie diese Maßnahmen nicht als integrationspolitisch wirksam, sondern vielmehr als ordnungspolitisch. (vgl. Ebd. 258ff)

Initiativen wie das *Netzwerk Sprachen Rechte* oder der *Österreichische Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* sprechen sich deutlich gegen die Novelle des Integrationsgesetzes von 2017 aus. Das *Netzwerk Sprachen Rechte* warnt allein im Jahr 2017 in zwei Stellungnahmen vor den schädlichen Implikationen der Werte- und Orientierungskurse. Diese werden sowohl aus demokratiepolitischer Sicht, als auch aus fachlicher Sicht kritisiert. Zum einen hält das Netzwerk das Bild, das in den Lernunterlagen von Österreich vermittelt wird für ein falsches, zum anderen wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es eine unüberwindbare Diskrepanz zwischen den sprachlichen Niveaus und den inhaltlichen Anforderungen der Integrationsprüfungen gibt – und zwar sowohl beim

ersten als auch beim zweiten Abschnitt. Der Österreichische Verband für Angewandte Linguistik hat bereits 2002 im Rahmen des Begutachtungsverfahrens der Novellen für das Fremdenrecht und das Asylgesetz grundlegende Kritik an dem heute als „Integrationsvereinbarung“ bekannten Gesetz geäußert:

„[...] wird ein in der wissenschaftlichen Diskussion völlig unüblicher Begriff von „Integration“ verwendet. Integration ist nach internationaler fachlicher Übereinkunft ein zweiseitiger Prozess und kann nicht mit einer Befähigung, die „durch den Besuch eines Deutsch-Integrationskurses erworben“ wird, gleichgesetzt werden. [...] Die Bedrohung mit Geldstrafen und Ausweisung bei Nichterfüllung der Integrationsvereinbarung ist für das Gelingen der Integration und insbesondere auch für den Lernerfolg im vorgesehenen Deutsch- und Integrationskurs kontraproduktiv.“ (verbal: 2002, S. 1f).

Der mediale Diskurs dreht sich in erster Linie darum, welche Lösung für die österreichische Politik und Wirtschaft und in zweiter Linie für die geflüchteten Menschen am besten sei. Nur wenige Studien beschäftigen sich mit den Perspektiven der Geflüchteten zu dieser restriktiven Ausgangssituation. Dies liegt meines Erachtens nach einerseits am nach wie vor hegemonialen Diskurs, dem zu Folge *über* die Menschen aus dem kolonisierten globalen Süden gesprochen wird, anstatt sie über sich selbst sprechen zu lassen. Andererseits liegt dies aber auch daran, dass Forschende in diesem Bereich methodisch und aufgrund vielfältiger Kommunikationsbarrieren vor gewisse Hürden gestellt werden, was den Zugang zum Feld erschwert. Selbst im Kontext der Migrationsforschung hat bisher lediglich die Sichtweise gebildeter, reisender Eliten Beachtung gefunden, abseits davon gebe es sehr wenig Forschung über die Perspektiven arbeitender, unterdrückter oder bildungsentfernter Migrierender (vgl. Raveling: 2018, S. 177). Eine Ausnahme ist die 2017 durchgeführte Erhebung des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres zu „Wertehaltungen und Erwartungen von Flüchtlingen in Österreich“ (vgl. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres: 2017). Eine Forschungslücke ist hier dennoch auf jeden Fall auszumachen, da es meines Wissens noch gar keine publizierten Studien über die Perspektiven zu Integrierender auf die Inhalte und die Umsetzung der aktuell laufenden Werte- und Orientierungskurse (seit 2017) in Österreich gibt.

Methodisch interessant sind für mich einerseits etwa Heinemanns 2014 erschienene Studie zu migrierten Frauen und ihren subjektiven Gründen an Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich der Erwachsenenbildung (nicht) teilzunehmen, oder auch Projekte aus dem Feld der Fluchtforschung, wie etwa das interdisziplinäre Projekt “From Destination to Integration – Afghan, Syrian and Iraqi Refugees in Vienna”, das noch in Bearbeitung ist und sich in erster Linie mit Geflüchteten in Österreich beschäftigt. Monika Mokre, die eine der Co-Autorinnen des Buches ist, berichtet dazu in ihrem Beitrag “Arrival in Austria. Heteronomy and Autonomy in the Experiences of Refugees” (Mokre: 2018) über ihre empirischen Erhebungen unter Geflüchteten in Österreich. Dafür hat sie Menschen mit Fluchterfahrung anhand eines offenen Interviewleitfadens dazu befragt, wie sie Österreich und ihre eigene Position und Perspektiven in Österreich einschätzen, sowie die jeweilige Kenntnis der eigenen juristischen Rechte und Pflichten erhoben.

“Der Ausschluss aus der Kategorie ‘Mensch’ - und später aus der Kategorie ‘Staatsbürger’ - legitimierte im Laufe der Geschichte immer wieder brutalste Unterwerfungen und/oder unterlassene Hilfe im Angesicht von Gewalt und Unterjochung. Rassifiziertes Denken ist immer auch Exklusionslegitimierung mit beträchtlichen Folgen. So ist es heute strafbar, einem Schiff in Seenot zur Hilfe zu kommen, wenn es sich dabei um Menschen auf der Flucht handelt; demgegenüber haben europäische TouristInnen – die sich auf der Suche nach Abenteuer in eine lebensgefährliche Situation manövrieren – selbstverständlich das Recht, von ihren Regierungen Hilfe zu erhalten. (Castro Varela: 2015, S. 54)”

Die Rettung von Menschenleben wird nicht als humanistische Hilfeleistung, sondern als Beihilfe zum Gesetzesbruch (der illegalen Grenzüberquerung) gelesen, so ist etwa in Italien seit 2002 die Rettung Flüchtender aus Seenot strafbar (vgl. ebd.) und auch in Österreich fällt Hilfeleistung illegal in Österreich lebender Menschen immer wieder unter den Paragraphen 120 des Fremdenpolizeigesetzes „Förderung einer rechtswidrigen Einreise“ - der übrigens auch für nationale Grenzen innerhalb des Schengenraumes gültig ist - und wird somit kriminalisiert (vgl. Rosner: 2015). Unter diesen Paragraphen fallen anders als unter den „Schlepperparagraphen“ § 114 auch unentgeltliche Hilfeleistungen (vgl. Bundeskanzleramt: 2017). Es stand sogar im Raum, Anbieter von öffentlichen Verkehrsdienstleistungen wie etwa die Österreichischen Bundesbahnen für die entgeltliche Beförderung illegal eingereister Menschen zu belangen (vgl. Rosner: 2015). Der Grund dafür ist die Notwendigkeit, Europas Privilegien zu schützen, und Menschen aus dem globalen Süden in maximaler Subalternität zu halten. Dies erscheint als normal, weil nicht jedes

menschliche Leben als betrauerbar gilt (vgl. Butler: 2010, S. 36) und auf globaler Ebene unterschieden wird, zwischen jenen, denen Unrecht geschehen darf und jenen, die über dieses Unrecht richten dürfen (vgl. Ebd.).

3. Postkolonialismus im Kontext von Flucht und Asyl

3. 1. Warum postkoloniale Theorie?

Postkoloniale Theorie geht davon aus, dass unsere Gesellschaft sowohl in wirtschaftlicher, als auch in kultureller Hinsicht nach wie vor sehr stark vom Erbe des europäischen Kolonialismus geprägt ist und analysiert diese globalen Zusammenhänge. Dabei zeigt sich, dass in vielen Fällen koloniale Strukturen in der Verwaltung, der Wirtschaft und der Wissenschaft nach wie vor erhalten geblieben sind, obwohl es bereits seit vielen Jahrzehnten nur noch sehr wenige offizielle Kolonien gibt und diese als marginal betrachtet werden können. (vgl. Castro Varela & Dhawan: 2015) Einige der wichtigsten Vertreter*innen postkolonialer Theorie sind Edward Said, Gayatra Chakravorty Spivak und Homi K. Bhabha. (vgl. ebd.) Ihre Arbeiten beschäftigen sich neben der Herausarbeitung historischer Kontinuitäten auch mit den kolonialistischen Diskursen und Narrativen, die zur Herausbildung imperialer und kolonialer Subjekte geführt haben und nach wie vor eine bedeutende Rolle in Identitäts- und Bewusstseinsbildung sowie Bedeutungskonstruktion spielen, (vgl. Said: 1978) sowie mit den Handlungsspielräumen, die sich kolonisierten Subjekten (nicht) eröffnen (Spivak: 1988) und den hybriden Subjekten, die der Kolonialismus erschaffen hat (Bhabha: 1994) oder setzen sich reflexiv mit ihrer eigenen Rolle als privilegierte Forscher*innen auseinander (Spivak: 2011).

Postkoloniale Theorie baut auf verschiedenen philosophischen und theoretischen Grundlagen auf, wie zum Beispiel auf Foucault's Machttheorie (1983), Derridas Dekonstruktion (1967), Gramscis Hegemoniekonzept, wie es in den Gefängnisheften entwickelt wurde (1929-1935), dem Marx'schen Modell des Verhältnisses zwischen Lohnarbeit und Kapital (1949) oder der in der marxistischen Tradition stehenden Imperialismustheorie (Lenin: 1914). Auch feministische und intersektionale

Ansätze wie die von Judith Butler haben die postkoloniale Theorie entscheidend geprägt.

3.2. Eine Begriffsbestimmung

Der Kolonialismus hat bereits historisch sehr unterschiedliche Formen von Beherrschung hervorgebracht – von einer mit Genozid einhergehenden Besiedlung wie etwa in Nordamerika bis zu einer fast ausschließlich auf Ausbeutung der Ressourcen und Etablierung von imperialer Verwaltung und Missionierung ausgerichtete Beherrschung wie in Teilen Afrikas und Asiens oder Mischformen wie in Südamerika (vgl. Hamel: 2007). Die Bandbreite der historisch unter Kolonialismus zusammengefassten Praktiken politischer, ökonomischer und kultureller Herrschaft ist also ziemlich groß, dennoch sind die Diskurse, die zu ihrer Erklärung und Berechtigung konstruiert werden, prinzipiell ähnlich.

Später wurde der Begriff *postkolonial* von den *offiziellen* (Ex-)Kolonien auf so genannte *interne Kolonien* ausgeweitet (vgl. Young: 2001), womit Young etwa die Stellung von Wales, Irland und Schottland innerhalb Großbritanniens beschreibt. Oft sind Trennlinien hierbei allerdings unscharf. Irreführend kann auch der Begriff *Postkolonialismus* sein, da er suggeriert, es würde lediglich die Folgen eines bereits der Vergangenheit angehörenden Zustands beschreiben. Spivak (2011) verwendet daher den Begriff *Neokolonialismus*, um das seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts herrschende globale Regime zu bezeichnen, das nach wie vor koloniale Zustände in einer abgewandelten Form (re-)produziert. Den Unterschied fasst sie in zwei Sätzen so zusammen: „Kolonialisierung hatte eine zivilisierende Mission der Besiedlung. Neokolonialismus hat eine modernisierende Mission der Entwicklung.“ (Spivak: 2011, S. 63) Die Hierarchie zwischen kolonialen und imperialen Subjekten bleibt jedoch unangetastet und es findet nach wie vor eine Machtausübung von Seiten der imperialen Subjekte statt, mit dem Ziel die kolonisierten Subjekte zu beherrschen und zum eigenen Vorteil auszubeuten – unabhängig davon, wie diese Ziele konkret erreicht werden und wie sie diskursiv legitimiert werden.

Einer dieser Diskurse, die zur Legitimation von Herrschaft herangezogen werden, ist fast so alt wie der Kolonialismus selbst. Edward Said nennt

diesen Diskurs den *Orientalismus*. In seinem gleichnamigen Werk (1978) stellt Said fest, dass der *Orient* als solcher gar nicht real existiert, sondern nur von westlichen Wissenschaftler*innen in Abgrenzung zum Okzident konstruiert wurde. Im Zuge dieser Konstruktion wird er homogenisiert und essentialisiert. Dadurch wird auch der Okzident über sein Gegenbild definiert, weshalb Said anmerkt, dass man das Phänomen des *Orientalismus* ebenso gut auch *Okzidentalismus* nennen könnte. Diese künstlich geschaffene Dichotomie zwischen Ost und West drückt sich etwa in gängigen Darstellungen des Orients als „unzivilisiert, feminin und irrational (religiös)“ aus, während der Okzident als „zivilisiert, maskulin und rational (aufgeklärt)“ beschrieben wird. Vor allem der Islam wird dabei essentialisiert und homogenisiert und dem differenzierten, aufgeklärten Christentum gegenübergestellt. (vgl. Said: 1978, S. 49 – 72) Interessant ist dabei die Tatsache, dass es durchaus Widersprüche in der Darstellung gibt. So werden zum Beispiel orientalische Männer (vor allem mit dem Islam in Verbindung gebrachte Subjekte und / oder dem arabischen Kulturraum Angehörige) als „roh und gewalttätig“ konstruiert, bei gleichzeitiger Feminisierung des Orients. Dieser Widerspruch wird dadurch aufgelöst, dass der Orient in eine gute Hälfte (den hinduistischen Kulturraum) und eine böse Hälfte (den muslimischen Kulturraum) geteilt wird. (Ebd. S. 99)

Mit einer ähnlichen Thematik beschäftigt sich Stuart Halls Arbeit „The West and the Rest“ (1992), in der er darlegt, was er unter Diskursen versteht und wie diese verwendet werden, um das Spiegelbild des Orients, den Okzident also, zu konstruieren und damit koloniale Herrschaftspraktiken zu rechtfertigen und aufrecht zu erhalten. Laut Hall hat die Konstruktion des Westens in seiner Abgrenzung vom Rest, folgende vier Hauptfunktionen:

1. Eine Klassifizierungs- und Kategorisierungsfunktion. Dadurch lässt sich die gesamte Welt, mit ihrer Vielfalt an Eigenschaften in die beiden einander binär gegenübergestellt scheinenden Kategorien *westlich* und *nicht westlich* einteilen. (Ebd. S. 187)
2. Die Kondensierung multipler Charakteristiken zu einem Bild. *Westlich* bezeichnet dabei nicht mehr bloß eine Himmelsrichtung beziehungsweise eine relative Position, sondern steht als pars pro toto für eine Vielzahl an Eigenschaften, die damit assoziiert werden, wie zum Beispiel progressiv, zivilisiert, modern, kapitalistisch, demokratisch und so weiter. *Östlich*

hingegen steht für das Gegenteil von *westlich*, und bedeutet daher rückständig, vormodern, agrarisch, ärmlich und dergleichen. (vgl. Ebd.)

3. Ein Vergleichsmodell beziehungsweise einen Maßstab zu kreieren, mit Hilfe dessen Erwartungen an Gesellschaften standardisiert werden können. Das *westliche Modell*, das sich durch die zuvor zu dem Begriff *westlich* kondensierten Eigenschaften auszeichnet, gilt als Referenzpunkt und Maßstab für alle Gesellschaften. So können Gesellschaften anhand ihrer Entfernung vom westlichen Ideal beschrieben werden. Dies erklärt Formulierungen wie „noch Aufholbedarf zum Westen haben“, als sei es selbstverständlich, dass *Westlichkeit* das erstrebte Ziel aller Gruppen, Institutionen oder Gesellschaften sei. (Ebd.)

4. Ein Evaluationskriterium zu liefern, da die dem Westen zugeschriebenen Eigenschaften positiv konnotiert werden, während die *dem Rest* zugeschriebenen Eigenschaften negativ konnotiert sind. Somit wird die Bewertung von Gesellschaften, Institutionen und sogar Personen erleichtert. (Ebd.)

Abgesehen von den damit verbundenen Wertungen sieht Stuart Hall ein grundlegendes Problem darin, dass Diskurse wie jener in „the West and the Rest“ beispielhaft angeführte, sehr heterogene Gruppen und Gesellschaften als homogen darstellen und spezifische Eigenschaften essentialisiert und auf ganze Gruppen bezogen werden. (Ebd. S. 189)

Durch die Hegemonie der westlichen Länder, die nicht nur ökonomisch ist, sondern das gesamte Leben und somit auch die Felder der Wissenschaft und Kunst durchdringt, werden diese Fremdzuschreibungen nicht selten auch von Wissenschaftler*innen und Künstler*innen der ehemaligen kolonisierten Länder übernommen, teilweise auch weil aufgrund der von den Imperien ausgehenden epistemologischen Gewalt, eigene Zuschreibungen fehlen oder ausgelöscht und überschrieben wurden. (vgl. Castro Varela & Dhawan: 2015, S.99)

Hall argumentiert, dass solche Diskurse niemals unschuldig sein können, da diskursive Praktiken die Macht haben, Realitäten zu erschaffen, (vgl. Hall: 1992, S. 205). Hier knüpft er an Foucaults Wahrheitsbegriff und dessen „regime of truth“ (Foucault 1980) an. Mit dem „regime of truth“ meint Foucault, dass Sachverhalte wahr werden, wenn sie innerhalb einer Gesellschaft als wahr akzeptiert werden. (zit. nach Hall: 1992, S. 205f)

3.3. Globale Zusammenhänge: Migration, Flucht & Postkolonialismus

Während im Zuge des Kolonialismus vergangener Jahrhunderte Siedlungsbewegungen von Europa ausgingen und auf die Eroberung anderer Kontinente abzielten, erleben wir im Zeitalter des Postkolonialismus Migration in die umgekehrte Bewegungsrichtung. Um diese Migrationsbewegungen richtig verstehen und einordnen zu können, müssen wir sie im Kontext postkolonialer Theorie betrachten, da es sich bei diesen Phänomenen nach wie vor um Folgen des europäischen Kolonialismus beziehungsweise um Phänomene des Neokolonialismus, um Spivaks Begriff zu nutzen, handelt.

Die Gründe für die europäischen Kolonisierungsbewegungen der Aufklärung waren vielfältige. Einerseits Abenteuerertum verbunden mit dem gesellschaftlichen Nutzen, neue Kontinente für sich zu entdecken. Andererseits flüchteten viele Menschen vor Armut oder religiöser Verfolgung. Die Kolonien boten also neuen Lebensraum für in Europa gescheiterte Personen aber auch Ressourcen und Arbeitskräfte und sind somit für den heutigen Wohlstand und Warenreichtum in Europa verantwortlich. (vgl. Castro Varela: 2015, S. 48ff) Die ehemaligen Kolonien werden nun in keinem nennenswerten Ausmaß mehr besiedelt (wobei nicht vergessen werden darf, dass sich die Weißen¹ in einigen Weltteilen durchgesetzt haben und die indigene Bevölkerung fast völlig verdrängt haben), sie dienen höchstens als exotisches Urlaubsziel. Die Ausbeutung ihrer Ressourcen und Arbeitskräfte spielt allerdings nach wie vor eine wichtige Rolle in der internationalen Arbeitsteilung.

Im Kolonialismus des 21. Jahrhunderts ist es vielmehr so, dass Unternehmen Produktionsabteilungen in Gegenden mit niedrigeren Lohnzahlungsverpflichtungen und weniger Arbeitnehmer*innenschutz auslagern und kolonisierte Arbeitskräfte auf der Suche nach dem besseren Leben in die imperialen Länder migrieren. In den Metropolen des globalen Nordens angekommen, sind die kolonisierten Subjekte einer

1

Ich verwende den Begriff "Weiß" als Gegenstück zum Begriff PoC (people of colour) und meine damit alle Menschen, die nicht als PoC bezeichnet werden können. Diese Begriffe sind natürlicherweise unscharf und auf einem Kontinuum angesiedelt.

Klassenapartheid, die sich kolonialer und sexistischer Unterdrückungsmechanismen bedient unterworfen (vgl. Ebd.) und dienen dazu interne Widersprüche aufzulösen, dadurch, dass sie etwa die privilegierten Frauen des globalen Nordens von ihrer Verpflichtung zur Hausarbeit entlasten, indem sie diese Arbeit günstig verrichten.

Um diese Unterdrückung zu legitimieren, werden damals wie heute Menschen in mehrere Kategorien eingeteilt und menschlichem Leben unterschiedlich hoher Wert zugesprochen. Am deutlichsten sieht man dies anhand medialer Reaktionen auf Tragödien, bei denen Menschen ums Leben kommen: weißes* Leben wird stets mehr betrauert als nicht weißes* Leben. Während es nicht mehr – wie im 19. und teilweise noch im 20. Jahrhundert - dem gesellschaftlichen Konsens entspricht, kolonialen Subjekten die Menschlichkeit abzusprechen, wird der Ausschluss in den Staaten des 21. Jahrhunderts aufgrund der Kategorie der Staatsbürgerschaft gemacht:

“Der Ausschluss aus der Kategorie ‘Mensch’ - und später aus der Kategorie ‘Staatsbürger’ - legitimierte im Laufe der Geschichte immer wieder brutalste Unterwerfungen und/oder unterlassene Hilfe im Angesicht von Gewalt und Unterjochung. Rassifiziertes Denken ist immer auch Exklusionslegitimierung mit beträchtlichen Folgen. So ist es heute strafbar, einem Schiff in Seenot zur Hilfe zu kommen, wenn es sich dabei um Menschen auf der Flucht handelt; demgegenüber haben europäische TouristInnen – die sich auf der Suche nach Abenteuer in eine lebensgefährliche Situation manövrieren – selbstverständlich das Recht, von ihren Regierungen Hilfe zu erhalten. (Castro Varela: 2015, S. 54)”

Die Rettung von Menschenleben wird nicht als humanitäre Hilfeleistung, sondern als Beihilfe zum Gesetzesbruch (der illegalen Grenzüberquerung) gelesen, so ist etwa in Italien seit 2002 die Rettung Flüchtender aus Seenot strafbar (vgl. ebd.) und auch in Österreich fällt Hilfeleistung illegal in Österreich lebender Menschen immer wieder unter den Paragraphen 120 des Fremdenpolizeigesetzes „Förderung einer rechtswidrigen Einreise“ - der übrigens auch für nationale Grenzen innerhalb des Schengenraumes gültig ist - und wird somit kriminalisiert (vgl. Rosner: 2015). Unter diesen Paragraphen fallen anders als unter den „Schlepperparagraphen“ § 114 auch unentgeltliche Hilfeleistungen (vgl. Bundeskanzleramt: 2017). Es stand sogar im Raum, Anbieter von öffentlichen Verkehrsdienstleistungen wie etwa die Österreichischen Bundesbahnen für die entgeltliche Beförderung illegal eingereister Menschen zu belangen (vgl. Rosner: 2015). Der Grund dafür ist die Notwendigkeit, Europas Privilegien zu schützen, und Menschen aus dem globalen Süden in maximaler

Subalternität zu halten. Dies erscheint als normal, weil nicht jedes menschliche Leben als betrauerbar gilt (vgl. Butler: 2010, S. 36) und auf globaler Ebene unterschieden wird, zwischen jenen, denen Unrecht geschehen darf und jenen, die über dieses Unrecht richten dürfen (vgl. Ebd.).

3.4. Othering, Rassismus & (Neo-)kolonialismus

Mechanismen der Konstruktion von Gruppenzugehörigkeit und Ausschlusskriterien hat Spivak (1985) abstrahiert und mit dem Begriff *Othering* bezeichnet. Olalde und Velho (2011) führen dieses Konzept sehr gut aus. Laclau (1990) stellt fest, dass hegemoniale Diskurse immer eines „*radikalen Anderen*“ bedürfen, um das *innen* einer Gesellschaft zu definieren. Edward Said zufolge handelt es sich bei dem Orientalismus um eine konkrete und politisch effektive Form des *Othering* (vgl. Said 1978; zit. nach Olalde & Velho 2011, S. 5). Rassismus ist also eine besondere und wirksame Form des *Otherings*, allerdings kann und wird *Othering* auch anhand anderer Trennlinien betrieben. Im Fachbereich gibt es dabei verschiedene Rassismusdefinitionen.

Stuart Hall definiert Rassismus als:

„[...] soziale Praxis, bei der körperliche Merkmale zur Klassifizierung bestimmter Bevölkerungsgruppen benutzt werden.“ (Hall: 1989, S. 913).

Mecheril und Melter schreiben, dass Rassismus vorliegt, wenn:

„[...] historische und gesellschaftliche Hervorbringungs- und Reproduktionsprozesse von Ideen, Vorstellungen, (Alltags-)theorien, Repräsentationen, Wissen u.Ä. zu >>Großgruppen<< [sic!] [...], die als >>Rassen<< [sic!] konstruiert, zueinander in ein hierarchisches Verhältnis gesetzt und als sich selbst reproduzierende und deshalb über Generationen miteinander verbundene Einheiten (Genealogien) vorgestellt werden.“ (Mecheril & Melter: 2010, S. 156)

Die Rassismusdefinition von Mecheril und Melter hat dabei den Vorteil, dass sie Rassismus nicht auf körperliche Merkmale beschränkt, sondern auch kulturalistische, rassialisierende Vorstellungen von „Anderen“ miteinbezieht (vgl. Ebd. S. 152). Dieser kulturelle Rassismus wird auch als Neorassismus bezeichnet und spielt in den aktuellen Debatten um Migration und Integration eine große Rolle. Dabei werden kulturelle Differenzen als unvereinbar und unveränderlich dargestellt und somit naturalisiert. (vgl. Reiter: 2017, S.15)

Messerschmidt (2008) betont, dass Rassismus nicht als bloßes „unschuldiges Vorurteil“ abgetan werden darf (ebd. S. 43), weil Rassismus viel wirkmächtiger sei als ein bloßes isoliertes falsches Urteil. Des Weiteren würde die Gleichsetzung von Rassismen mit Vorurteilen implizieren, dass es nach weiteren Überlegungen zu einer Ausräumung des rassistischen Gedankengutes und in Folge dessen zu einem objektiv richtigen Urteil kommen würde. Messerschmidt betont, dass es sich bei Rassismus nicht um falsche oder voreilige Urteile handelt, sondern um einen ungleichgewichtigen Konflikt zwischen zwei gesellschaftlichen Gruppen (vgl. Weiß: 1998, S. 278). Besonders relevant ist hier die Formulierung „ungleichgewichtiger Konflikt“, die zum Ausdruck bringt, dass einander widersprechende Interessen bestehen, die Rassismen erst ihre Wirkmacht verleihen und das zwischen diesen beiden Gruppen ein Ungleichgewicht, also ein Machtgefälle besteht. Damit ein Phänomen als rassistisch bezeichnet werden kann, muss es also eine Gruppe geben, die ein Interesse daran hat, „Andere“ zu diskriminieren und eine Gruppe, die diskriminiert wird, oder zumindest diskriminiert werden kann, aufgrund einer bestehenden Hierarchie.

Vor diesem Hintergrund von Rassismustheorie und Kolonialismus müssen auch das österreichische Fremdenrecht, sowie die öffentliche Debatte um Geflüchtete und Integration, als auch sämtliche Angebote und Auflagen zur Erwachsenenbildung Migrierter und die nationale Sprachenpolitik betrachtet werden.

3.5 Was ist Kultur?

Kultur kommt aus dem lateinischen *colere* und bedeutete ursprünglich so viel wie „kultivieren, bebauen“ und wurde im landwirtschaftlichen

Zusammenhang verwenden. Noch in der Antike entstehen abgeleitete Bedeutungen, sodass das Wort folgenden semantischen Inhalt haben kann:

- Körperpflege, Pflege des äußeren Erscheinungsbildes aber auch des Charakters (im Wort „Kulturbeutel“ ist diese Bedeutung in der deutschen Sprache der Gegenwart weiterhin enthalten)
- Pflege der Tugenden, der Wissenschaft und der geistigen Anlagen
- Götterverehrung und Pflege des religiösen Brauchtums (vgl. Altmayer: 2010, S.1403)

Erst im 17. Jahrhundert wird der Kulturbegriff auf alle Lebensbereiche ausgeweitet und erscheint bei Pufendorf erstmalig ohne Genitivattribut, daher als absoluter Gegensatz zum unbearbeiteten Naturzustand (vgl. Ebd. S. 1404). Im Zeitalter der europäischen Aufklärung wurden die Begriffe *Kultur* und *Zivilisation* synonym verwendet und bedienten die Abgrenzung von *Unkultivierten* bzw. *Unzivilisierten*, die Notwendig für die Kolonisierung und Unterwerfung der außereuropäischen Welt war (vgl. Ebd.). Im 19. Jahrhundert erfahren die beiden Begriffe im deutschen Sprachraum eine erneute Differenzierung, im Zuge derer Zivilisation als Vorstufe der Kultur definiert wird. Dabei wird Kultur als Verkörperung der deutschen inneren Werte interpretiert, während Zivilisation für äußerlich gesittete Umgangsformen im Kontext des gesellschaftlichen Lebens, der Politik, Ökonomie und Technik stehen sollte. (vgl. Ebd. S. 1404f) Somit wurde der Begriff Kultur erstmalig mit einer nationalen Bedeutung aufgeladen, während der Begriff Zivilisation davon unberührt blieb. Eine weitere im Alltagsgebrauch häufig anzutreffende Bedeutung von Kultur bezeichnet kanonisierte Erzeugnisse im Bereich der Kunst, also Malerei, Musik, Theater, Literatur und so weiter. Nach wie vor schwingt hier eine wertende und normierende Bedeutung mit, die menschliche Artefakte nach dem Grad ihrer Kultiviertheit bewertet, auch wenn der Begriff seit dem „cultural turn“ der 70er Jahre auf populäre Kunstwerke ausgeweitet wurde. (vgl. Ebd. S. 1405f)

Eine andere Bedeutung trägt der Begriff Kultur in der Ethnologie. Ruth Benedict etwa schreibt, dass: „A culture like an individual, is a more or less consistent pattern of thought and action“ (Benedict: 1952, S. 33). Sie versteht Kultur als ein Konglomerat aus Denk- und Verhaltensmustern, die

von einer bestimmten Gruppe zugehörigen Individuen herausgebildet und an Mitglieder der Gruppe weitergegeben werden. Diese Auffassung versteht Kultur als homogen und nach außen abgeschlossen, wenn auch der nationale Charakter außen vorgelassen wird. Diese Auffassung von Kultur wird in den letzten Jahren immer mehr in Frage gestellt, und stattdessen der dynamische und hybride Charakter von Kulturbildungsprozessen betont (vgl. Welsch: 2010). Altmayer schreibt, dass dieses Verständnis von *Kultur*

„[...] die Widersprüche und Heterogenitäten moderner Gesellschaften und die gerade im Zeitalter der Globalisierung immer deutlicher werdenden Vermischungen und Verwischungen kultureller Orientierungen unterschlägt, die Individuen auf völlig einseitige und unangemessene Weise auf ihre nationale bzw. ethnische Identität festlegt, und zudem das Denken in pauschalisierenden und stereotypischen Kategorien eher fördert als hinterfragt.“ (Altmayer: 2010, S. 1407)

Von diesem pluralen und beweglichen Kulturbegriff möchte auch ich in der vorliegenden Arbeit ausgehen, wenngleich klar sein muss, dass diverse Akteur*innen verschiedene Vorstellungen von der Bedeutung des Begriffes Kultur haben und diesen möglicherweise auch in verschiedenen Kontexten mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen.

4. Was ist Integration?

4.1. Etymologie und Gebrauch in der Gegenwartssprache

Etymologisch kommt der Begriff "Integration" aus dem lateinischen *integrare* und kann die Bedeutung(en) wiederherstellen, ergänzen, erneuern oder geistig auffrischen tragen. In der Mathematik ist die Operation der "Integration" das Gegenteil der Differenzierung. Wörtlich übertragen würde das Gegenstück zur Differenzierung wohl die Vereinheitlichung sein. In den letzten Jahren wird der Begriff "Integration" im deutschen Sprachraum fast ausnahmslos im Sinne der Integration "kulturell Anderer" verwendet, womit auch eine Bedeutungsverschiebung des Begriffes einhergeht (vgl. Perchinig: 2010, S. 13ff). Während der Begriff im Kontext etwa von Integrationsklassen, in denen Kinder mit funktionaler Diversität gemeinsam mit Kindern ohne derartige Probleme in einer Schulklasse unterrichtet und sozialisiert werden, tatsächlich die Bedeutung von Inklusion oder Vervollständigung, Vereinheitlichung trägt, kann etymologisch betrachtet nur noch die Bedeutung "wiederherstellen" in einen

Zusammenhang mit der aktuellen Verwendung des Begriffes im Kontext kultureller Integration gebracht werden. (vgl. <https://www.dwds.de/wb/Integration>) Die Integration von natio-kulturell "Anderen" betreffend, soll laut dieser Definition, nach dem Eintritt der zu Integrierenden in die nationale Gemeinschaft so schnell wie möglich wieder der ursprüngliche Gesellschaftszustand wiederhergestellt werden. Teilweise kommt der Begriff Integration auch im Sinne von Anpassung oder Assimilation vor, wenn der Begriff auch nach wie vor umkämpft ist.

Paul Mecheril schreibt hierzu:

"Hierbei wird die Bedeutungsoffenheit des Begriffs durch rhetorische Vereinheitlichung und Einbettung in einen ordnungspolitischen Kontext kompensiert. Mit 'Integration' werden weiterhin nicht Strategien der Bewältigung eines von Restriktionen geprägten Alltags, alternative Praktiken der sozialen Selbstinklusion und noch viel weniger subversive Praxen, der Zugehörigkeitsaneignung von Migrantinnen und Migranten erfasst. Auch kommen mit der Integrationsvokabel kaum Maßnahmen zur rechtlichen Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne der Ausstattung mit Teilhaberechten oder politische Maßnahmen zur aktiven Bekämpfung von Diskriminierung in den Blick." (Mecheril: 2011, S. 50)

Integration ist also im aktuellen Sprachgebrauch nach wie vor keine bilaterale Angelegenheit, sondern eine einseitige Aufforderung zur Anpassung an eine Gesellschaft, die möglichst unverändert bleiben soll. Dabei wird Integration als eine Leistung gesehen, die von zu Integrierenden legitim eingefordert werden darf. Mecheril bezeichnet dies als "Integrationsimperativ" (Ebd. S.51). Reiter definiert eine gelungene Integration folgendermaßen:

"Integration wird dann als gelungen erachtet, wenn sich MigrantInnen so verhalten wie "wir" und sich "unsere Werte und Normen" (Regeln), welche "wir" zumindest behaupten zu haben, angeeignet haben." (Reiter: 2017, S. 8)

Der Begriff "gelungene Integration" legt nahe, dass es auch so etwas wie eine "misslungene Integration" geben muss, was nahelegt, dass Integration ein endgültiges Resultat eines Prozesses ist, der entweder positiv oder negativ verlaufen kann. Fischer schreibt über Integration als einseitig von zu Integrierenden zu erbringende Leistung:

"Der Begriff 'Integration' inkludiert ein von der Leitgesellschaft konstruiertes Defizit, welches Migrierte ausgleichen müssen, um im Land leben zu dürfen." (Fischer: 2015, S.1)

In der letzten Dekade waren allerdings auch in populären Medien immer wieder kritische Stimmen zu dem Thema zu vernehmen, so etwa Olja Alvir (2012). Sie meint, dass diese Vorstellung von der Integration Migrierter in eine Gesellschaft, wonach die Gesellschaft "wieder ganz gemacht" und der ursprüngliche Zustand wiederhergestellt werden soll, veraltet sei. Vielmehr müsse es darum gehen, eine neue, modernere Gesellschaft zu kreieren, als von Migrierten die Assimilation zu verlangen. (vgl. Alvir: 2012).

4.2. Der Integrationsdispositiv

Mecheril spricht in diesem Zusammenhang vom "Integrationsdispositiv" im Sinne eines strukturierten Bündels von Praktiken zur Intervention in einen bestimmten Bereich (vgl. Mecheril: 2011, S. 51). Ein Dispositiv ist dabei ein "heterogenes Netz, das zwischen Diskursiven und Nicht-Diskursivem geknüpft ist" (Ebd. S. 52), also zwischen Versprachlichtem und Nichtversprachlichtem. Die Rolle von Dispositiven lässt sich folgendermaßen beschreiben:

"Die Hauptfunktion von Dispositiven ist es, auf eine *urgence*, einen Notstand, eine Dringlichkeit, ein bestehendes oder eventuell eintretendes Problem zu reagieren".
(Foucault: 1978, S. 120f; zit. nach Mecheril: 2011, S. 52)

Unter "Integrationsdispositiv" versteht Mecheril die Gesamtheit aller Maßnahmen und Vorkehrungen, die getroffen werden um den Unterschied zwischen Integrierten und zu Integrierenden zu definieren und zu regulieren (vgl. Ebd.). Diskurse hingegen sind als sprachliche Handlungen zu verstehen, die systematisch jene Gegenstände bilden, von denen sie sprechen (vgl. Castro Varela: 2011, S. 77). Sowohl Mecheril als auch Castro Varela beziehen sich in den hier zitierten Beiträgen auf die von Michel Foucault geprägten Begriffe des Diskurses und des Dispositivs (vgl. Foucault: 1978; 1981). Diskurse und Dispositive gehen dabei Hand in Hand, greifen ineinander und ergänzen sich gegenseitig. Zusammen formulieren Integrationsdiskurs und Integrationsdispositiv einen Integrationsimperativ (vgl. Mecheril: 2011, S. 51), bestehend aus Integrationsaufforderungen, Integrationsangeboten und Nichtintegrationssanktionen sowie einer institutionellen Maschinerie, die die Einhaltung des Integrationsimperativs organisiert, überwacht und bewertet.

Gleichzeitig wird mit den zu Integrierenden auch eine neue Zielgruppe geschaffen. (vgl. Castro Varela: 2011, S. 77)

Inwiefern dieser Integrationsimperativ tatsächlich im Sinne der zu Integrierenden wirkt, wird von der Wissenschaft in Frage gestellt und bleibt noch hinreichend zu klären:

“Nicht selten ist innerhalb der unterschiedlichen Migrationscommunitys zu hören, dass es ihnen – seitdem die Bundesregierung offiziell Deutschland als Einwanderungsland bezeichnet hat – schlechter geht als vorher. Subjektiv betrachtet ging es ihnen besser, als Deutschland keine offizielle, groß angelegte Integrationspolitik betrieben hat.” (Castro Varela: 2011, S. 77)

4.3. Divide et Impera

Castro Varela zieht zur Analyse der Herrschaftsform das Foucault'sche Konzept der Gouvernamentalität heran (vgl. Castro Varela: 2011, S. 81). Ein wichtiges Element der Gouvernamentalität ist die Kategorisierung und Parzellierung der Bevölkerung, ganz nach dem klassischen römischen Prinzip *'divide et impera'*. Zusätzlich zur scharfen Trennlinie zwischen Staatsbürger*innen und Ausländer*innen, gibt es noch viele andere Trennlinien und Kategorien, die Vereinzelung und Entsolidarisierung mit sich ziehen. So werden etwa auch die Staatsbürger*innen geteilt in solche mit Migrationshintergrund und solche ohne Migrationshintergrund, wobei es von der jeweiligen Statistik abhängig ist, über wie viele Generationen hinweg der Stammbaum der Forschungsobjekte nachverfolgt und nach Migrationen analysiert wird. Auch die im Staatsgebiet niedergelassenen ausländischen Staatsbürger*innen können mehreren Kategorien angehören, so wird in den letzten Jahren viel schärfer zwischen Migrant*innen und Geflüchteten unterschieden. Ein Beispiel dafür sind die unterschiedlichen Auflagen, die der Integrationsimperativ Menschen abhängig von ihrem juristischen Status auferlegt. Dieser Punkt wird im Folgenden noch ausführlicher erörtert werden, da er für die vorliegende Arbeit eine wichtige Grundlage darstellt (mehr dazu in Kapitel 4.5 & 4.6.). Diese unterschiedlichen juristischen Rechte und Verpflichtungen gehen einher mit diskursiven Zuschreibungen. Doch auch bei gleichem legalen

Status sind nicht alle Drittstaatenangehörigen beziehungsweise alle Ausländer*innen gleich. Castro Varela bringt diese unterschiedlichen Positionen gegenüber dem Integrationsimperativ sehr gut auf den Punkt:

“Franzosen und Französinnen, Spanier(innen) oder US-Amerikaner(innen) **brauchen** nicht integriert zu werden, Flüchtlinge **sollen** nicht integriert werden, während türkische Migrant(innen) integriert werden **müssen** – und dafür müssen sie sich integrierbar zeigen.” (Castro Varela: 2011, S.77; Hervorhebungen im Original)

Nach 2015 erleben wir eine Diskursverschiebung im deutschsprachigen Raum, der in Österreich ab 2017 auch gesetzliche Änderungen folgen. Nun ist es zwar so, dass die Trennlinie zwischen Migrierten und Geflüchteten nach wie vor aufrecht erhalten wird, allerdings müssen sich auch der Kategorie Geflüchtete Zugeordnete bereits ab dem ersten Tag nach Erhalt ihres Asylbescheids als integrationswillig erweisen und an ihrem eigenen Integrationsprozess aktiv mitwirken, um ihren Status als Asylberechtigte aufrecht erhalten zu können. Ob diese Menschen längerfristige Perspektiven für ihr Leben in Österreich sehen oder ihnen diese überhaupt zugänglich sind, spielt dabei keine Rolle.

4.4. Nach dem “langen Sommer der Migrationen”

Der Diskurs drehte sich am Anfang der Dekade noch in erster Linie darum, wer die Rechte der Staatsbürgerschaft genießen dürfe und wer nicht (vgl. Mecheril: 2011):

“Diese Beunruhigung [...] betrifft grundlegende Praxen und Selbstverständnisformen, wie zum Beispiel, wer in Deutschland juristisch legal und kulturell legitim von sich behaupten darf, Bürgerin und Bürger dieses Landes zu sein und als solche zu handeln” (Ebd. S. 49).

Doch spätestens seit 2015 hat sich der Diskurs deutlich verschoben. Nun wird vielmehr verhandelt, wer sich überhaupt auf dem Staatsterritorium juristisch legal aufhalten darf und dieses Recht wird an die Erfüllung bestimmter Integrationsanforderungen gekoppelt.

Der Sommer 2015, in dem kurzfristig die Balkanroute für Asylsuchende geöffnet wurde, stellt einen Wendepunkt im Diskurs um Flucht und Asyl dar (vgl. Friedrichs: 2018, S. 175). Ebenso machen Sprung und Kukovetz ab 2015 einen Wendepunkt aus, wenn sie schreiben:

“[...] spätestens seit den umfangreichen Fluchtbewegungen, die in den Jahren 2015 und 2016 die Staaten der Europäischen Union (EU) erreichten, dominieren Fragen nach einer asylpolitischen Strategie der EU sowie nach dem konkreten Umgang mit Geflüchteten in den einzelnen Aufnahmeländern vielerorts den politischen Diskurs.” (Sprung & Kukovetz: 2018, S. 228)

Die diskursive Verschiebung wird unter anderem auch daran deutlich, wie gehäuft der Begriff *Integration* in den Medien vorkommt und wie viele Wortneuschöpfungen mit dem Lemma *integrare* kreiert und etabliert werden (vgl. Rheindorf: 2018, S.328ff). Rheindorf benennt als relevante Wendepunkte im Integrationsdiskurs den Aufstieg des Islamischen Staates im Jahr 2014 sowie die damit verbundene Radikalisierung muslimischer Jugendlicher in Österreich und den Anschlag auf Charlie Hebdo sowie dessen mediale Verarbeitung im Jänner 2015 (vgl. Ebd. S. 327). Ein politischer Ausdruck davon ist die erstmalige Abhaltung eines Asyl- und Migrationsgipfels von Seiten der Vereinten Nationen Ende 2016, unter dem Titel “Global Forum on Migration and Development” (vgl. Meier-Braun: 2016). Spätestens ab 2015 wird auch viel stärker zwischen Migrierten und Geflüchteten differenziert. Damit wird ein grundlegender Unterschied zwischen Menschen mit Fluchterfahrung und Menschen mit Migrationserfahrung ohne Fluchthintergrund konstruiert, obwohl die Kategorie *Flucht* eine nicht näher definierbare, oft subjektive Einschätzung ist. Die Frage danach, welche Motivation für die Migration ausschlaggebend war – Abstoßungseffekte im Herkunftsgebiet oder Attraktionseffekte des Zielgebiets – wird zum entscheidenden Faktor gemacht, obwohl diese Frage vermutlich für viele Menschen nicht klar beantwortet werden kann, da diverse Faktoren Migrationsentscheidungen beeinflussen. Die Historikerin und Migrationsforscherin Anne Friedrichs plädiert darüber hinausweisend dafür, dass die individuellen Zwischenräume zwischen Mobilität und Sesshaftigkeit genauer beleuchtet werden sollen, um die Dichotomie zwischen Migrierten und Sesshaften aufzulösen (vgl. Friedrichs: 2018, S. 181ff). Diese rassismuskritischen Zugänge besetzen allerdings in den öffentlichen Debatten zu Migration und Flucht eine Minderheitenposition. Stattdessen gerät der Islam als Religion, aber auch als essentialisiertes Kulturmerkmal stärker in den Fokus. Thilo Sarrazin etwa postuliert mit seinem Werk “Feindliche Übernahme” (2018) die moralische Überlegenheit des Christentums gegenüber dem Islam und versucht dies anhand der historischen Entwicklung heute überwiegend von Menschen muslimischen Glaubens bevölkerter Gebiete nachzuweisen.

Dabei bezieht er sich auf Reiseberichte und persönliche Eindrücke europäischer Orientalisten und Reisender des 19. Jahrhunderts, wie Hermann Vambery oder Winston Churchill (vgl. Sarrazin: 2018, S. 117), die ihrerseits vom orientalistischen Diskurs ihrer Zeit geprägt waren. In „Grenzen der Zugehörigkeit“ schreibt Fabio Santos (2018) über das 2016 erlassene Burkini-Verbot in Frankreich, sowie über die so genannte Kopftuchdebatte, die auch in Österreich medial breit inszeniert wurde und im Vermummungsverbot 2017 ihren Kulminationspunkt fand (vgl.

Bundesministerium für Inneres 2017¹). In den genannten von legalen Änderungen begleiteten Diskussionen wird verhandelt, wer das nationale „wir“ konstituiert und was „uns“ von „den Anderen“ abgrenzt. Dabei werden damit verbundene Wertehaltungen und kulturalisierte Bilder neu ausverhandelt oder alte Positionierungen gestärkt. Oft wird mit Begriffen wie *Integrationsbedarf* verhohlene Islamfeindlichkeit verschleiert. Nur in dem Kontext dieser seit 2015 verstärkt geführten Debatten lässt sich auch die in Österreich seit 2017 geltende Integrationsvereinbarung verstehen und einordnen.

4.5. Die Integrationsvereinbarung

Seit ihrer erstmaligen Einführung im Jahr 2003 wird die so genannte Integrationsvereinbarung als Teil des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes stetig diskutiert, überarbeitet und verschärft. In der aktuellen Fassung von 2017 beinhaltet sie einige Auflagen, die sowohl aufgrund demokratiepolitischer Überlegungen, als auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht – besonders im Kontext von Deutsch als Fremd- beziehungsweise Zweitsprache – relevant sind. Diese Auflagen inkludieren: a) die Regelung „Deutsch vor Zuzug“ (vgl. Österreichisches Bundeskanzleramt), die vorschreibt, dass Migrierte aus Drittstaaten schon bei Antragstellung für eine Aufenthaltsbewilligung Deutschkenntnisse auf dem Niveau A1 (GER) vorweisen müssen; b) die Verpflichtung innerhalb von zwei Jahren nach der Niederlassung in Österreich einen Nachweis über Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 (GER) vorzuweisen, da andernfalls die Aufenthaltsbewilligung nicht verlängert werden darf; c) die Voraussetzung für Migrant*innen aus Drittstaaten bei Beantragung einer unbefristeten Niederlassungsbewilligung einen Nachweis über

Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 (GER) vorzuweisen (vgl. Ebd.; vgl. Dorostkar: 2012).

Für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte gelten folgende Regelungen: d) die Verpflichtung, durch die Unterschrift der „Integrationserklärung“ vertraglich in ihre Integration einzuwilligen und (e) die verpflichtende Teilnahme an Deutschkursen bis zum Niveau B1 (GER) und an Werte- und Orientierungskursen sowie die positive Absolvierung dieser. Der Erhalt von Sozialleistungen wie der Mindestsicherung ist an die Erfüllung dieser Auflagen gekoppelt. (vgl. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres: 2016).

Bereits vor der erstmaligen Einführung der Integrationsvereinbarung (2003), und vor den Verschärfungen der folgenden Jahre und Jahrzehnte, wurde der Gesetzesentwurf massiver Kritik von Expert*innenseite unterzogen. So schreibt etwa Krumm (2001):

„Aus fachlicher Sicht liegt bei dem, was zurzeit „Integrationsvereinbarung“ genannt wird, eine missbräuchliche Verwendung des Begriffs „Integration“ vor. Dass gerade in Österreich mit seiner historisch erfahrenen Multikulturalität und Mehrsprachigkeit unter dem Etikett der „Integration“ die Unterdrückung von Vielfalt, die Sanktionierung bis hin zu Ausweisung politisch Konjunktur hat, hat mit dem im europäischen Konsens entwickelten Verständnis von Integration nichts mehr zu tun, sondern ist im sozialwissenschaftlichen Verständnis nichts anderes als ein Symptom für Rassismus: Fremdes wird stumm und unsichtbar gemacht, weil keine Bereitschaft besteht, mit Unterschieden und Verschiedenheit, eben auch mit verschiedenen Sprachen zu leben.“ (Krumm: 2001, S. 5)

In der Integrationsvereinbarung zieht sich die diskursive Trennlinie zwischen Geflüchteten (Asylberechtigte sowie subsidiär Schutzberechtigte Personen) und Migrierten (Drittstaatenangehörige, die einen anderen Aufenthaltsstatus haben) fort. Während Migrierte gewisse Auflagen erfüllen müssen, wird ihnen zugestanden die benötigten Kenntnisse selbstständig zu erwerben, während es diese Möglichkeit für Geflüchtete nicht gibt. Für sie ist die Teilnahme an Sprachkursen und Werte- und Orientierungskursen verpflichtend.

Dabei wird auch mit rhetorischen Verschleierungstechniken gearbeitet. Ein aktuelles Beispiel dafür ist etwa die von der Bundesregierung eingeführte Kürzung der Mindestsicherung für Asylberechtigte von 863 auf 563 Euro. Euphemistischerweise trägt diese Kürzung den Namen „Arbeitsqualifizierungsbonus“. Der aktuelle Regierungsentwurf ist unter

dem Namen „Mindestsicherung Neu“ am 01.04.2019 in Kraft getreten und sieht unter anderem die Koppelung des Erhalts der vollen Sozialleistung an einen Deutschnachweis auf Niveau B1 (GER), einen Nachweis über den positiv absolvierten Werte- und Orientierungskurs sowie der Unterzeichnung einer Integrationserklärung vor. (vgl. Götz: Kleine Zeitung vom 28.05.2018; vgl. www.vienna.at; vgl. <https://awblog.at/sozialhilfe-neu/>)

Verena Plutzar kritisiert die Koppelung solcher Sanktionen an Spracherwerbserfolge und warnt aus ethischen und sprachenrechtlichen Gründen davor:

“Schließlich wird die Koppelung unverhältnismäßiger Sanktionen, wie der Entzug der Aufenthaltserlaubnis, an das Bestehen einer Prüfung aus sprachenrechtlicher und ethischer Perspektive als bedenklich eingeschätzt. Sie verleihen der Tätigkeit des Deutschunterrichts und -prüfens eine aufenthaltsrechtliche Relevanz, sodass durch das Gesetz SprachlehrerInnen zu Agenten der Fremdenpolizei gemacht werden.” (Plutzar: 2010, S. 126)

Auch aus sprachdidaktischer Hinsicht äußert sie Zweifel daran, dass die verordneten Kurse den gewünschten Effekt haben werden und deutet auf Mängel im Lehrplan hin:

“Der Gesetzgeber geht weiterhin fälschlich davon aus, dass ein Kursbesuch dem Erlernen einer Sprache gleichzusetzen ist, und nimmt nicht zur Kenntnis, dass die Aneignung der Zweitsprache im Kontext von Migration in erster Linie außerhalb von Kursen durch Sprachkontakte stattfindet [...] Von mangelnder Sachkenntnis in Bezug auf das Lehren und Lernen einer Zweitsprache zeugt auch die Qualität des “Curriculums” der Kurse, deren Inhalte in einer knapp dreiseitigen Verordnung festgeschrieben sind. Es formuliert absolut unrealistische und in sich widersprüchliche didaktische Ansätze und Lehr- und Lernziele [...] Und auch die eigens für die “Integrationsvereinbarung” vom Österreichischen Integrationsfonds entwickelte Prüfung ist zwar offensichtlich an das Format des Österreichischen Sprachdiploms angepasst, erreicht aber bei Weitem nicht dessen Qualität.” (Plutzar: 2010, S. 125f)

4.6. Die Integrationserklärung

Unmittelbar nach Erhalt eines positiven Asylbescheids, ist die Person, der Asyl gewährt wird, gemäß §6 des Integrationsgesetzes, dazu verpflichtet, beim Österreichischen Integrationsfonds zu erscheinen und eine Integrationserklärung zu unterzeichnen (vgl. <https://www.integrationsfonds.at/>). Dies gilt seit 2017 rückwirkend für alle Personen, die nach dem 31.12.2014 einen positiven Asylbescheid erhalten haben (vgl. Ebd.). Die dreiseitige Integrationserklärung skizziert kurz die

“Grundlegende[n] Werte des Zusammenlebens in Österreichs” (vgl. Musterbeispiel für die Integrationserklärung, S.1). Diese sind laut Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres: die Bekenntnis zum liberalen Staat Österreich, die Bekenntnis zu Demokratie, Gewaltenteilung, Säkularität, Gleichberechtigung von Mann und Frau, der Verfassung sowie gesellschaftlicher Solidarität (vgl. Ebd. S.2). Abgesehen davon, inwiefern diese “grundlegenden Werte” tatsächlich in Österreich umgesetzt werden, stellen sich die Fragen, warum gerade diese Elemente ausgewählt wurden und warum das Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres die grundlegenden Werte Österreichs definieren darf und kann. Die Integrationserklärung geht ferner dazu über, die von zu Integrierenden zu erbringenden Leistungen zu definieren, die da wären: 1. der Besuch und positive Abschluss der Deutschkurse, wie sie in §4 des Integrationsgesetzes festgehalten sind; und 2. der Besuch von und Mitwirkung an vom Österreichischen Integrationsfonds organisierten Werte- und Orientierungskursen sowie der positive Abschluss der Werte- und Orientierungsprüfung gemäß §5 des Integrationsgesetzes (vgl. Ebd. S. 3). Die Integrationserklärung schließt mit einer von den zu Integrierenden zu unterzeichnenden Erklärung ab, die lautet:

“Hiermit erkläre ich, die grundlegenden Werte des Zusammenlebens in Österreich vollinhaltlich anzuerkennen und und einzuhalten sowie den Inhalt der Integrationserklärung gänzlich zur Kenntnis zu nehmen und verstanden zu haben. Ich werde die darin enthaltenen Integrationsverpflichtungen zu meinem individuellen und zum gesamtgesellschaftlichen Wohl erfüllen und eigenverantwortlich an meinem Integrationsprozess mitwirken.”
(Integrationserklärung, S. 3)

In einer kleingedruckten Fußnote findet sich noch der Hinweis, dass “Die Weigerung diese Integrationserklärung zu unterzeichnen [...] Sanktionen nach sich [zieht].” (Ebd.) Mit Dorostkar lässt sich die Diskursführung, die in diesem Vertrag zur Schau gestellt wird, als paternalistisch (vgl. Dorostkar: 2012, S. 63ff) und moralistisch (vgl. Ebd. S.71) bezeichnen. Dass der österreichische Staat erwachsenen Menschen die Entscheidung abnimmt, ob und welche Bildungsangebote sie nutzen möchten, ist auf jeden Fall als paternalistisch zu charakterisieren und die Formulierung, dies würde “zu ihrem eigenen Wohl” geschehen, fügt sich nahtlos in ein paternalistisches Argumentationsmuster, da Paternalismus laut Stettner die “Einmischung in die Angelegenheiten einer Person, mit der Absicht, ihr zu nützen und/oder sie vor Schaden zu bewahren” ist. (Stettner: 2007, S. 42). Die Behauptung, die jeweiligen Integrationsverpflichtungen müssten zum

gesamtgesellschaftlichen Wohl erfüllt werden, folgt hingegen einem moralistischen, utilitaristischen Argumentationstopos, der besagt, dass es selbstverständlich sei, in Österreich Deutsch zu sprechen und dass die Aufrechterhaltung bestimmter kultureller Normen wichtig für die Kohäsionskraft der Gesellschaft sei. Es sei sogar moralisch korrekt, bei Zuzug in ein Land dessen Sprache zu erwerben und sie im Alltag zu verwenden. Laut Dorostkar handelt es sich dabei um:

“[...] unpersönliche und kollektive Interessen, die sich in kulturell-moralischen Werten, Normen und Sitten von Gesellschaften oder Institutionen manifestieren und als solche zu erhalten versucht werden.” (Dorostkar: 2012, S. 71)

Doch welche sind die österreichischen Werte, Normen und Sitten? Ohne den Anspruch darauf zu erheben, diese Frage beantworten zu wollen, möchte ich erst einmal versuchen, den spätestens seit dem Inkrafttreten der Integrationsvereinbarung für diese Debatte zentralen Begriff “Werte” zu definieren, um zu erörtern, auf welche Weise Wertbildung stattfinden kann und in welchem Kontext Maßnahmen wie Wertekurse oder Werteprüfungen zu verstehen sind.

4.7. Was sind Werte und wie werden sie herausgebildet?

Wie es in der Wissenschaft üblich ist, gibt es in verschiedenen Disziplinen, wie etwa in der Philosophie, Soziologie oder Politikwissenschaft unterschiedliche Definitionen für den Begriff “Werte”. Während die Alltagssprachliche Bedeutung von Werten neben der Angabe von Resultaten einer Messung auch verschiedene Dinge bedeuten kann wie “Interessen, Einstellungen, Präferenzen, Motivationen, Mittel [oder] Ziele” (Polak u.A.: 2009, S. 22), werden *Werte* in der Philosophie als Indikatoren dafür verstanden, was von einem bestimmten Subjekt als moralisch und gut empfunden wird (vgl. Joas: 2006, 5f). Joas grenzt Werte von Normen und Wünschen ab, indem er Werte als “stark emotional besetzte Vorstellungen darüber, was eigentlich wahrhaftig des Wünschens wert ist”, (Ebd., S. 3). Soziologische und politikwissenschaftliche Ansätze definieren Werte hingegen als Gedankenkonstrukte, die sich aufgrund kultureller

Ideen entwickeln (vgl. Verwiebe u.A.: 2018, S. 181). Damit diese Ideen sich in Verhaltensweisen niederschlagen, müssen sie zuerst in soziale Normen übersetzt werden (vgl. Ebd.).

Eine Frage, die sich bei Wertevermittlung im Rahmen diverser Curricula unweigerlich aufdrängt – neben der Frage des Inhalts dieser Kurse und seiner Zielgruppe – ist die nach den von konkreten Maßnahmen erzielten Effekten. Eine 2018 von Verwiebe u.A. durchgeführte Studie untersucht dabei sowohl mit Hilfe qualitativer als auch quantitativer Methoden die Herausbildungsprozesse persönlicher Wertvorstellungen. Dabei wird vor allem nach den Lebensbereichen und Situationen, die für die Herausbildung individueller Werthaltungen in Österreich lebender Menschen von diesen als ausschlaggebend angegeben werden, gefragt. Die Ergebnisse suggerieren, dass Werthaltungen in sehr komplexen Prozessen herausgebildet werden und dabei vor allem in informellen und unintentionalen Kontexten entstehen (vgl. Verwiebe u.A.: 2018, S. 187ff). Dabei werden die Annahmen von Joas, dass Werte einerseits in Momenten emotionaler Ergriffenheit (vgl. Joas 1999, S. 206f) und andererseits im Zuge kollektiver Erfahrungen ausgehandelt und gefestigt werden (vgl. Joas: 1999, S. 16), bestätigt. Dabei betont Joas, dass “Werte sich weder rational produzieren noch durch Indoktrination verbreiten lassen” (Ebd.). Außerdem wird durch die Studie von Verwiebe u.A. auch die Annahme, dass Werte permanenter Veränderung unterworfen sind, und somit von biografischen Ereignissen stark beeinflusst werden, bestätigt. Diese Vorstellung von Wertebildung als nicht intendierter Prozess im Laufe der Entwicklung eines Menschen, steht im Gegensatz zu der Vorstellung von Wertebildung als Anhäufung deklarativen Wissens. Laut Nunner-Winkler u.A. entstehen Werte

“[...] in dem Menschen im Laufe ihrer Persönlichkeitsentwicklung Werte bzw. Werthaltungen entwickeln und Wertekompetenz [...] erwerben. Dieser Prozess vollzieht sich in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt, vor allem durch das Erleben und Reflektieren von Werten.” (Nunner-Winkler u. A.: 2006, S. 43)

Verwiebe u.A. identifizieren elf Lebensbereiche, in denen Wertprägung und Wertentwicklung stattfindet. Diese sind: Elternhaus bzw. Familie, Partnerschaften, Freundschaften, Schule, Berufsausbildung, Arbeit bzw. Beruf, Migrations- und Auslandserfahrungen, biografische Brüche bzw. wichtige Wendepunkte im Leben, Engagement in Freizeitorganisationen

oder Vereinen, Engagement in sozialen oder politischen Organisationen und Vereinen, religiöse Organisationen (vgl. Verwiebe u.A.: 2018, S. 186). Die Studienteilnehmer*innen differenzieren dabei zwischen diesen Bereichen und bewerten, wie wichtig die jeweiligen Bereiche für die Entwicklung der eigenen Werthaltungen waren oder sind. Besonders die Prägung durch das Elternhaus und durch biografische Brüche werden von den Teilnehmenden als besonders signifikant beschrieben und mit erhöhter Emotionalität diskutiert (vgl. Ebd. S. 187). Als weitere sehr wichtige Bereiche wurden Partnerschaften und Arbeitsplatz beziehungsweise das berufliche Umfeld genannt (vgl. Ebd.). Im Vergleich dazu werden Kontexte in denen eher explizite Wertevermittlung beziehungsweise Wertebildung erwartet wird, wie etwa die Schullaufbahn als weniger relevant für die Herausbildung von Werten beschrieben und eher mit negativen Assoziationen behaftet:

“Zusammenfassend lässt sich [...] festhalten, dass das familiäre Umfeld (Eltern, PartnerInnen), biografische Brüche und das Arbeitsleben besonders starke Einflüsse auf die Entstehung individueller Werthaltungen haben. Im Kontrast dazu haben jene Bereiche, in denen oft intendierte Wertebildung stattfindet (Schule, Ausbildung, Engagement in Organisationen) vergleichsweise wenig Relevanz.” (Ebd., S. 195)

Auf die Frage, ob eher positive oder negative Umbruchserlebnisse die Wertbildung beeinflussen, wurden überwiegend oft negative Schlüsselerlebnisse als wertprägend genannt. Vor allem Frauen, Migrierte und nicht religiöse Menschen schätzen Wertbildungsmomente als negativ ein oder wurden in der Vergangenheit stark von als negativ empfundenen Erlebnissen geprägt, die Gründe und Zusammenhänge dahinter gilt es noch zu beforschen (vgl. Verwiebe u.A.: 2018, S. 197f).

Wilfried Schubarth stellt bereits 2010 fest, dass Werten besonders in krisenhaften Zeiten höhere Bedeutung zugesprochen wird. Dies würde die intensivierte Debatte über Werte und ihre Vermittlung in den letzten Jahren erklären und passt auch zu den Ergebnissen von Verwiebe u.A. (2018), wonach Wertentwicklung mit negativ erlebten Erfahrungen und Umbrüchen, also krisenhaften Zuständen, in Verbindung gebracht werden. Bereits vor der so genannten *Flüchtlingskrise* des Sommers 2015 geht Schubarth davon aus,

“[...] dass zum einen aufgrund des Wertepluralismus ein zunehmender Bedarf an Verständigung zu Wertefragen wahrgenommen wird und dass [...] eine Renaissance wertegebundener Erziehung, besonders in Familie und Schule, als erforderlich angesehen wird.” (Schubarth: 2010, S. 24)

Zusätzlich zur Wertvermittlung gegenüber Kindern und Jugendlichen, wird im Rahmen der Integrationsvereinbarung auch eine institutionell organisierte Wertevermittlungsindustrie, die sich an eine erwachsene Zielgruppe (ab dem Alter von 15 Jahren) richtet, ins Leben gerufen. Doch wie können Wertvorstellungen überhaupt vermittelt werden, sodass nicht nur deklaratives Wissen produziert wird, sondern auch eine Identifikation mit diesen Werten entsteht und diese mitgetragen werden?

Die Fachliteratur ist sich diesbezüglich einig, dass Wertbildung nicht in expliziten, deklarativen Kontexten passiert, sondern durch authentisches Vorleben der Werte und im Zusammenspiel mit verschiedenen, kontrastierenden Wertvorstellungen.

“Werte können nicht einfach, wie z.B. Fachwissen vermittelt werden und eine bloße [sic!] Wissensvermittlung über Werte führt noch lange nicht zu Wertebildung bei den Adressaten.” (Schubarth: 2010, S. 28)

Schubarth betont den Unterschied zwischen deklarativem Wissen über Werte und der Identifikation mit den Inhalten dieser erlernten Werte. In die gleiche Kerbe schlägt Verena Plutzar, wenn sie in ihrem Beitrag zu Integration in Österreich postuliert:

“Aber auch die mit bestandenen Prüfungen verbundenen Rituale können nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Bestehen einer Prüfung noch wenig darüber aussagt, ob die Geprüften die Inhalte auch behalten werden und vor allem, wie die Geprüften zu diesen Inhalten stehen. Es ist eine durchaus naive Vorstellung zu glauben, dass eine Überprüfung von staatsbürgerlichem Wissen auch dazu führt, dass die darin vermittelten Normen und Werte auch geteilt werden.” (Plutzar: 2010, S. 129)

Stattdessen würden Werte “in Erfahrung der Selbstbildung und Selbsttranszendenz” herausgebildet werden (Joas: 1999, S. 10). Nur dann wird Wertbildung auch als individuelle Befreiung und Persönlichkeitsentfaltung erlebt, wenn diese in Auseinandersetzung mit kontrastierenden Wertvorstellungen und in Abgrenzung zur Schablone des Elternhauses entwickelt werden können. Die auf diese Weise entwickelten

Werte ermöglichen es Subjekten zu Bewertungen zu kommen und dadurch Bedeutung zu erzeugen. (vgl. Ebd; vgl. Verwiebe u.A. 2018: S. 186ff)

Die Praxis des österreichischen Integrationsregimes steht in einem unvereinbaren Gegensatz zu diesen wissenschaftlichen Theorien. Statt einer Vorstellung von Werten, als prozesshaften Veränderungen unterworfen und tief in der persönlichen Biografie verwurzelt, werden Werte in einem Atemzug mit Normen genannt und es wird angenommen, dass diese ebenso wie Konventionen einfach übernommen und eingehalten werden können. Beispielhaft dafür steht folgende Passage aus dem Integrationsgesetz (2018):

“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 des Bundesgesetzes.” (Integrationsgesetz: 2018, S.2)

Dem Verständnis der Gesetzgebenden zufolge stehen die österreichischen, staatstragenden Werte “nicht zur Disposition”, sind somit keiner ständigen dialogischen Weiterentwicklung unterworfen, sondern statisch. Der 2009 verabschiedete “Nationale Aktionsplan für Integration” sieht vor, dass zu Integrierende ein klares Bekenntnis zu Österreichs Normen und Werten ablegen sollen, indem folgende Punkte von Menschen, die sich in Österreich niederlassen (wollen) gefordert werden:

“[...] das Erlernen der deutschen Sprache, die wirtschaftliche Selbsterhaltungsfähigkeit, ein klares Bekenntnis zu Österreich, seinen Normen und Werten sowie die Bereitschaft und der Wille der Migrant/innen sich zu integrieren.” (NAP Maßnahmenkatalog: 2009, S. 8)

Wenn dieses Bekenntnis gesetzlich vorgeschrieben wird, kann dann gewährleistet werden, dass dies tatsächlich aufgrund internalisierter Identifikation mit bestimmten Normen und Werten geleistet wird? Oder ist es nicht vielmehr so, dass hier lediglich ein deklaratives Bekenntnis geleistet werden muss, und die in Frage beziehungsweise nicht zu Disposition stehenden Werte gar nicht geteilt werden? Zum Format, in dem Wertevermittlung und Werteüberprüfung stattfindet, schreibt Krumm:

“[...] dass es hilfreich ist, in Kursen Orientierung darüber zu geben, wie unser gesellschaftliches Miteinander funktioniert, dass jede Freiheit Grenzen hat, die ebenso zu respektieren sind wie das Recht auf individuelles Anderssein, dass

das manchmal zu Spannungen zwischen dem Recht auf Individualität und dem ‚Allgemeinwohl‘ führt, all das muss besprochen werden. Aber bitte nicht normativ abgeprüft.“ (Krumm: 2017, S. 12f)

Genau dieses normative Abprüfen entspricht allerdings zurzeit der österreichischen Realität. Doch kommen wir nun zu den Inhalten der Werte- und Orientierungskurse und der damit zusammenhängenden Werteprüfungen. Welche sind die österreichischen Werte, die zu Integrierten vermittelt werden?

5. Der Österreichische Integrationsfonds²

5.1. Geschichte und gesellschaftliche Relevanz

Der Österreichische Integrationsfonds wurde 1960 vom UN-Flüchtlingshochkommissariat UNHCR und vom Bundesministerium für Inneres (BM.I.) ins Leben gerufen, wobei er anfangs noch “Fonds für die Integration von Flüchtlingen”, abgekürzt FiF, hieß (vgl. Plutzar: 2010, S. 134). Dieser institutionelle Rahmen wurde geschaffen, da die Flüchtlingswelle nach 1956 (damals flüchteten etwa 190 000 Personen aus Ungarn nach Österreich) das Land vor gewisse Herausforderungen stellte (vgl. Kellerhoff: 2016). 1991 wurde der Integrationsfonds aus dem Innenministerium ausgegliedert und 2002 wurde das Leistungsprofil gezielt ausgeweitet. Dem Österreichischen Integrationsfonds wurde die Verantwortung für die Umsetzung der im darauf folgenden Jahr beschlossenen “Integrationsvereinbarung” übertragen. (vgl. www.integrationsfonds.at). Dies wird so umgesetzt, dass der Österreichische Integrationsfonds verpflichtende Deutschkurse finanziert, evaluiert und standardisierte Deutschprüfungen auf verschiedenen Niveaus abwickelt. Die Aufgabenbereiche des Österreichischen Integrationsfonds umfassen: Beratung und Information für Menschen mit Fluchterfahrung, Finanzierung und Evaluierung der verbindlichen Sprachkurse sowie Abhaltung von Sprachprüfungen, Abhaltung der seit 2011 verpflichtenden Werte- und Orientierungskurse sowie deren Abprüfung. Einige Deutschkurse werden auch vom Integrationsfonds selbst organisiert, ein

2

Teile dieses Kapitels bzw. einiger Unterkapitel wurden bereits 2018 in ähnlicher Form im Zuge einer Seminararbeit mit dem Titel “*Linguistischer (Neo-)paternalismus und Moralismus. Wiener Volkshochschulen und Österreichischer Integrationsfonds im Vergleich*” entworfen, und sind in überarbeiteter Fassung dieser Arbeit entnommen.

großer Teil ist jedoch im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds auf externe Bildungsinstitute ausgelagert. Die Werte- und Orientierungskurse hingegen werden ausschließlich vom Österreichischen Integrationsfonds angeboten. Zentren des Österreichischen Integrationsfonds gibt es derzeit in Wien, St. Pölten, Eisenstadt, Linz, Graz, Salzburg, Klagenfurt, Bregenz und Innsbruck – also in allen Landeshauptstädten - zusätzlich werden nach Bedarf mobile Beratungszentren eingerichtet (etwa in Ersteinreisezentren). Besonders im Zusammenhang mit der Betreuung des ÖIF mit Konzeption, Durchführung und Evaluation von Sprachkursen gab es deutliche Kritik von Expert*innen. So stellt der Verband für Angewandte Linguistik in einer Stellungnahme zum Gesetzesentwurf fest, dass

“der Fonds zur Integration von Flüchtlingen beim Innenministerium [...] zur ‘Zertifizierung der Kurse sowie [...] Evaluierung der Lerninhalte in seiner derzeitigen Gestalt völlig ungeeignet [ist]. Diese Institution hat ihre Kompetenzen vor allem im Bereich der sozialen Betreuung und ist, was die Kursgestaltung von Sprachunterricht angeht, gänzlich fachfremd.” (verbal: 2002, S.2f)

Doch wie steht es mit dem anderen in der Integrationsvereinbarung verankerten Bildungsaspekt, für den der ÖIF zuständig ist – der Wertevermittlung? Im folgenden Unterkapitel werden die Inhalte der Werte- und Orientierungskurse genauer behandelt, um später auf weitere Projekte des ÖIF überzugehen sowie das Menschenbild und die Positionen der Institution zu erörtern. Im Anschluss werden die Tätigkeiten des ÖIF durch die Linse einschlägiger Fachliteratur zu Wertebildung betrachtet.

5.2. Inhalte der Werte- und Orientierungskurse

Auf der Homepage des Österreichischen Integrationsfonds findet sich folgende Beschreibung der Werte- und Orientierungskurse:

“Die Werte- und Orientierungskurse werden für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie zum Verfahren zugelassene Asylwerber/innen ab dem vollendeten 15. Lebensjahr angeboten. In den auf Deutsch abgehaltenen Kursen stehen für Teilnehmer/innen mit noch geringen Deutschkenntnissen Dolmetscher/innen für die häufigsten Herkunftssprachen wie Arabisch, Farsi/Dari, Paschtu, Englisch sowie Russisch zur Verfügung. Die Kurse haben

Seminarcharakter und finden in Kleingruppen von rund 15 Personen statt, Vortrags- und Diskusionelemente wechseln einander ab. Frauen und Männer nehmen zusammen am Kursangebot teil.“ (www.integrationsfonds.at)

Auffällig ist zunächst, dass die Kurse an zwei Stellen in diesem Textabschnitt als “Angebot” bezeichnet werden, obwohl es sich dabei keinesfalls um ein Angebot handelt, das per definitionem angenommen oder abgelehnt werden kann, denn die Teilnahme an den Kursen sowie die Ablegung der Integrationsprüfung ist für die Zielgruppe verpflichtend. Des Weiteren wird die gemeinsame Kursteilnahme von Männern und Frauen betont, diese Betonung ist im österreichischen Kontext unüblich und daher markiert. Daraus ist zu schließen, dass der Österreichische Integrationsfonds davon ausgeht, für die Zielgruppe wäre die gemeinsame Teilnahme der Geschlechter an Bildungsmaßnahmen in Österreich nicht selbstverständlich. Schließlich ist noch die Formulierung “Herkunftssprachen” markiert. Im Fachbereich verwenden wir normalerweise den Begriff Erstsprache, während in der Alltagssprache oft der Ausdruck “Muttersprache” zur Verwendung kommt. Das Kompositum “Herkunftssprache” jedoch legt nahe, dass es in der Sprachbiografie eines Menschen eine kontinuierliche Bewegung weg von einer Herkunftssprache hin zu einer Zielsprache gäbe, anstatt einer zunehmenden Anreicherung des sprachlichen Repertoires durch verschiedene Sprachen und Register. Damit werden verschiedene Sprachen als einander ausschließend konstruiert und in Konkurrenz zueinander gesetzt.

“Werte Vermittlung als Basis der Integration” So lautet die Überschrift des Teils des 50-Punkte Plans zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich (vgl. www.integrationsfonds.at), der sich mit Werten auseinandersetzt. Initiiert wurde das Projekt der “Werte- und Orientierungskurse” vom damaligen Integrationsstaatssekretär Sebastian Kurz.

“Zentrale Bestandteile der Kurse sind die Grundwerte der österreichischen Verfassung wie Gleichberechtigung von Mann und Frau, Menschenwürde und demokratische Prinzipien. Die Kurse vermitteln außerdem wichtige Voraussetzungen des Lebens in Österreich wie die Bedeutung von Deutschkenntnissen und Bildung sowie Alltagswissen für die erfolgreiche Integration.” (Ebd.)

Der Werte- und Orientierungskurs dauert insgesamt acht Stunden und kann entweder an einem Tag oder in zwei Blöcken von je vier Stunden absolviert werden. Inhaltlich bestehen die Kurse aus insgesamt sieben Modulen:

1. **Einführung:** Geschichte und Geografie Österreichs
2. **Stellenwert von Sprache und Bildung:** österreichisches Bildungssystem, Schulpflicht, Lehre und duale Ausbildung
3. **Arbeitswelt und Wirtschaft:** Arbeitsmarkt und Gleichberechtigung am Arbeitsplatz
4. **Gesundheit:** Gesundheitssystem, Vorsorge und Vorgehen bei Notfällen
5. **Wohnen und Nachbarschaft:** formelle und informelle Regeln des Zusammenlebens in der Nachbarschaft
6. **Prinzipien des Zusammenlebens – rechtliche Inegration:** Prinzipien wie Demokratie, Meinungsfreiheit, Gewaltfreiheit, Rechtsstaatlichkeit)
7. **Vielfalt des Zusammenlebens - kulturelle Integration:** Umgang mit kulturellen Unterschieden

Zusätzlich zu den Kursen, hat das Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres auch eine Broschüre als Lernunterlage herausgegeben: "Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln" (2013). Diese Broschüre soll gleichzeitig als Skript zu den Kursen und als curriculare Vorlage für Werte- und Orientierungstrainer*innen dienen. Schon die Themenauswahl zeigt, in welche Richtung gezielt wird: Die zu integrierenden Menschen werden darauf hingewiesen, welchen Stellenwert die deutsche Sprache in Österreich hat, dass es ein Sozialsystem gibt, wie Demokratie funktioniert, dass man andere Menschen nicht körperlich verletzen darf und sich auch darüber hinaus an die österreichischen Gesetze und die Verfassung zu halten hat. Des Weiteren beinhaltet die Broschüre Informationen über formelle und informelle Regeln des Zusammenlebens in der Nachbarschaft und Hinweise auf die Verpflichtung der in Österreich wohnenden Menschen, für politische und wirtschaftliche Stabilität zu sorgen (vgl. BMEIA 2013, S. 18). Dabei wird davon ausgegangen, dass Geflüchtete nicht darüber informiert sind, was ein Rechtsstaat ist, was Gesetze sind oder wie man sich im alltäglichen Leben zu verhalten hat. Darüber hinaus wird Österreich – mit Ausnahme des historischen Teils zum zweiten Weltkrieg – als ein durchweg positives Land angepriesen, das es zu erhalten gelte, indem nichts an den herrschenden Zuständen angezweifelt oder verändert werde. Die Aussage, dass alle in Österreich lebenden Menschen verpflichtet seien, die politische und

ökonomische Stabilität des Landes zu wahren, ist aus demokratiepolitischen Überlegungen zu problematisieren, denn sie bedeutet, dass Meinungsfreiheit nur toleriert werden soll, sofern sie dem Staat Österreich und seiner Stabilität zuträglich ist.

In eine ähnliche Kerbe schlägt die vom Innenministerium herausgegebene „Rot-Weiß-Rot-Fibel“, (vgl. BMI 2013) die speziell für den Einsatz in Regelschulen entwickelt wurde und die ebenfalls Teil der Lernunterlagen für die Werte- und Orientierungsprüfung ist. Unabhängig vom Alter wird Migrant*innen von der österreichischen Regierung nahegelegt, die „Wertefibel“ zu lesen und zu verinnerlichen (vgl. www.unsere-werte.at). Anhand des dort vermittelten österreichischen Selbstverständnisses lässt sich auch erkennen, wie die zu Integrierende Zielgruppe in Abgrenzung davon eingeschätzt wird. Ein in „Die Zeit“ erschienener Artikel, kommentiert die in der Fibel beworbenen Wertvorstellungen folgendermaßen:

„Allerdings bestärkt die bunt bebilderte Wertefibel, wenn vielleicht auch unfreiwillig, bestehende Vorurteile. Das Gros der Zuwanderer steht nämlich unter dem Generalverdacht, es bestehe aus Menschen, die noch einem sehr vormodernen Gesellschaftsbild verhaftet sind, in dem das Faustrecht herrscht, Frauen prinzipiell als zweitklassige Wesen gelten und die Rechtsprechung von radikalislamischer Grausamkeit geprägt ist. Deshalb müsse man ihnen erst mühsam mit möglichst salbungsvollen Worten die Grundwerte der Zivilisation eintrichtern, wie verstockten Heiden das katholische Glaubensbekenntnis.“ (Riedl: 2013)

Doch Kritik an den Integrationsmaßnahmen und Positionen des Österreichischen Integrationsfonds wird nicht nur in ausländischen Publikationen geübt. Das Netzwerk Sprachenrechte kritisiert in einer Stellungnahme von 07.03.2017 zur Novelle des Integrationsgesetzes den Gesetzesentwurf allgemein, aber auch das Konzept der Werte- und Orientierungskurse im Besonderen:

„Im aktuellen Gesetzesentwurf fällt auf, dass an mehreren Stellen von „Sprache“ geredet wird, wo „Deutsch“ gemeint ist. Diese Gleichsetzung impliziert, dass „Menschen ohne österreichische Staatsbürgerschaft“ [...] keine Sprache(n) hätten – ebenso wie die Forderung nach Werte- bzw. Orientierungskursen impliziert, Asylsuchende bzw. Migrant_innen hätten keine Werte – oder aber die falschen.“ (Netzwerk Sprachenrechte 2017, S. 1f)

Des Weiteren weist das Netzwerk Sprachenrechte auf das Grundrecht zur Förderung und Erhalt der sprachlichen Identität im Sinne des Minderheitenschutzes hin, wonach keine Maßnahmen gesetzt werden sollten, die „eine Anpassung an Sprache und Kultur der

Mehrheitsgesellschaft erzwingen (Assimilation).“ (Ebd. S. 1) Auf die Problematik, dass es aus sprachdidaktischer Sicht schwierig sei, den Inhalt der Werte- und Orientierungskurse auf den sprachlichen Niveaus A2 beziehungsweise B1 (GER) zu erfassen, wird ebenfalls hingewiesen sowie auf die Tatsache, dass Zwangsmaßnahmen “ungeeignet sind, die vom Gesetzgeber erwünschten gesellschaftlichen Effekte, wie Integration und deutschen Spracherwerb von MigrantInnen zu erwirken.“ (Ebd. S. 2)

Vielmehr sind laut Krumm für den optimalen Zweitspracherwerb vor allem die Möglichkeit des intensiven Zweitsprachkontakts im alltäglichen Umfeld, (vgl. Krumm 2001, S.1) sowie die Integrationsmotivation, verbunden mit einer Perspektive auch auf längere Zeit an einem bestimmten Ort bleiben zu können, essentiell. (vgl. Ebd. S. 2) Des Weiteren müssen Lerninhalte der Kurse den beruflichen und sozialen Rahmenbedingungen gerecht werden, um Erfolge zu erzielen. (vgl. Krumm: 2011, S. 2)

Der Fragenkatalog, der bei der integrierten Werte- und Deutschprüfung bezüglich des Werteteils verlangt wird, besteht aus einem Single Choice Test, bei dem jeweils die korrekte Antwort angekreuzt werden soll, dabei entsprechen die Kategorien den Kapiteln aus der Lernunterlage sowie der Modulverteilung in den Werte- und Orientierungskursen. Aus einem standardisierten Fragenpool werden per Zufallsprinzip 18 Fragen für die Testung ausgewählt, mit der Einschränkung, dass keine Frage doppelt vorkommen soll und aus jedem Modul zumindest eine Frage vorkommen muss. (vgl. Meine Integration in Österreich, S. 6f) Auf der Homepage des Österreichischen Integrationsfonds sind zwei Modelltests zu finden (vgl. Ebd. S. 38-41). Ebenso wird ein Lösungsschlüssel bereitgestellt, mit dessen Hilfe sich die Lernenden auf die Prüfung vorbereiten können. Im Grunde handelt es sich dabei aus sprachdidaktischer Sicht um einen Test der rezeptiven Wiedererkennungsfähigkeit durch die Fertigkeit “Lesen”.

Neben den verpflichtenden Werte- und Orientierungskursen gibt es noch weitere – fakultative - an zu Integrierende gerichtete Angebote. Diese eintägigen Vertiefungskurse umspannen die Themen “Arbeit und Beruf”, “Frauen”, “Gesundheit”, “Umwelt und Nachbarschaft”, “Kultur und Gesellschaft” sowie “Sicherheit und Polizei”. Außerdem gibt es kostenlose Weiterbildungsangebote für freiwillige Lehrkräfte unter dem Titel

“Workshops für MultiplikatorInnen” sowie kostenpflichtige Workshops für professionelle Lehrkräfte. (vgl. www.integrationsfonds.at)

5.3. Aktion Zusammen Österreich

Abgesehen von der Beratung Geflüchteter und der Durchführung der Integrationsvereinbarung, hat der Österreichische Integrationsfonds noch ein zentrales Projekt, nämlich “Aktion Zusammen Österreich”. Die Hauptzielgruppe sind schulpflichtige Kinder und Jugendliche, denen anhand von Beispielen erfolgreicher Integration vermittelt werden soll, dass es auch als Migrant*in möglich sei, in Österreich erfolgreich zu werden. Das Ziel sei es, so Kurz, “positive Beispiele für gelungene Integration vor den Vorhang zu bitten”. (www.zusammen-oesterreich.at) Beim Besuch der entsprechenden Homepage (Ebd.) stößt man auf viele Kurzbiografien, in wenigen Sätzen verfasst, die motivierende Aussagen und/oder Erfahrungsberichte über Integration und das damit verbundene Deutschlernen enthalten, daneben Fotos der jeweiligen Autor*innen. Menschen mit Migrationshintergrund, die als erfolgreich integriert gelten, sollen als Integrationsbotschafter/innen fungieren und der noch nicht ausreichend integrierten Zielgruppe als normierendes Vorbild dienen. Die Formulierung “vor den Vorhang bitten gelungener Beispiele für Integration” impliziert, dass Beispiele gelungener Integration normalerweise unsichtbar seien, und setzt somit gelungene Integration mit Assimilation gleich.

Gleichzeitig impliziert diese Aussage, dass alle *sichtbaren* Menschen mit Migrationshintergrund – woran auch immer diese Sichtbarkeit festgemacht wird – allesamt Beispiele für nicht gelungene Integration seien, weil sie entweder nicht assimiliert genug sind und sich daher von der Norm abweichend verhalten, man ihnen den Migrationshintergrund aus anderen Gründen vermeintlich ansehen kann beziehungsweise ihn aufgrund rassistischer Zuschreibungen vermutet oder aber diese Menschen aus anderen Gründen stärker in der Öffentlichkeit sichtbar sind. Der perfekt integrierte Mensch hat also nach der Definition des Österreichischen Integrationsfonds *unsichtbar* zu sein. Zufällig, oder auch nicht, ist diese Aktion genau im gleichen Jahr, in dem das Fremdenrechtsgesetz zuletzt verschärft wurde, ins Leben gerufen worden und dient möglicherweise der Legitimation dieser Verschärfung.

Konkret beinhaltet die "Aktion Zusammen:Österreich" folgendes: Auf Nachfrage kommen jeweils drei Integrationsbotschafter*innen und ein*e Moderator*in in die jeweilige Schule, den Verein oder den Betrieb, in dem die Botschaft der Integration verkündet werden soll. Dort sollen dann über moderierte Gespräche mit den Schüler*innen/Mitgliedern/Kolleg*innen Vorurteile abgebaut werden. Die Integrationsbotschafter*innen sollen im Sinne einer normativ-präskriptiven Pädagogik als Vorbilder fungieren. Die Zielsetzung ist es, die Teilnehmenden (unabhängig vom jeweiligen Migrationshintergrund) zu motivieren, ihre Chancen in Bildung und Beruf wahrzunehmen. Die ganze Veranstaltung dauert etwa zwei Stunden.

Dabei wird den Teilnehmer*innen unterstellt, sie würden ihr volles Potenzial nicht ausschöpfen und die ihnen gebotenen Chancen nicht nutzen. Dass tatsächlich Chancenungleichheit und mangelnde Perspektiven für geringe Bildungserfolge und später weniger beruflichen Erfolg verantwortlich sein könnten, steht zumindest auf der Homepage nicht zur Debatte.

Die Argumentationsweise des Projekts ist als neopaternalistisch zu bezeichnen, die eigene Sprachbiografie wird dabei von den so genannten IntegrationsbotschafterInnen auf den Erwerb der deutschen Sprache reduziert. Deutsch zu lernen wird dabei als eine integrationsspezifische Leistung verstanden (vgl. Dorostkar: 2012). Die Verantwortung für die erfolgreiche Integration wird damit den Migrant*innen selbst übertragen, obwohl es tatsächlich oft administrative, institutionelle oder individuelle Hürden (wie zum Beispiel rassistische Auswahlverfahren am Arbeitsmarkt) sind, die Migrant*innen zu überwinden haben und deren Bewältigung nur eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe sein kann. Gerade zu institutioneller Diskriminierung in Österreich gibt es bereits einige Studien, die belegen, dass Menschen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, häufig mit direkter oder indirekter institutioneller Diskriminierung zu kämpfen haben und es somit nicht ausschließlich an ihnen selbst liegt, wenn sie schlechtere Erfolge erzielen, als ihre Peers, denen kein Migrationshintergrund zugeschrieben wird (vgl. Gomolla & Radtke: 2000; Gogolin: 1994; Sidiropoulos: 2017). Eine weitere Problematik des Projekts ist in der Auswahl der Integrationsbotschafter*innen zu sehen. Die Integrationsbotschafter*innen sind allesamt Personen, die in unserer Gesellschaft als besonders erfolgreich gelten – also nicht repräsentativ sind für eine Mehrheit der Migrant*innen. Dadurch wird das Bild vermittelt,

Integration sei ein Privileg, das untrennbar mit gesellschaftlichem Aufstieg verbunden und somit nur sozial und ökonomisch besser situierten Schichten zugänglich sei. Jene Migrant*innen, die weniger prestigeträchtige Berufe ausüben, können somit scheinbar nicht erfolgreich integriert sein. Damit wird ein großer und wichtiger Teil der arbeitenden Bevölkerung kategorisch ausgeschlossen und Migrant*innen werden in gute und schlechte Migrant*innen anhand von sozialen Klassenlinien geteilt. In diesem Zusammenhang sind auch die Formulierungen “gut integriert” oder “erfolgreich integriert” sehr problematisch. Dies würde nämlich implizieren, dass es auch so etwas wie eine schlechte oder misslungene Integration gäbe. Von schlechter beziehungsweise misslungener Integration ist zwar niemals die Rede, allerdings trägt allein schon die Verwendung der Prädikate “gut” und “erfolgreich” zu einer Differenzierung der integrierten Mitglieder einer Gesellschaft anhand ihrer positiven oder negativen Bewertung bei.

5.4. Weltbild und Positionen

Aus der Lektüre der Lehr- und Lernmaterialien für die Werte- und Orientierungskurse sowie der Homepage des ÖIF lässt sich bereits einiges über das hinter dieser Institution stehende Weltbild ableiten. In der vierteljährlich erscheinenden Zeitschrift “Perspektiven Integration” lässt sich mehr Explizites über die Positionen des Österreichischen Integrationsfonds zu Integration, Sprache(n) beziehungsweise Sprachigkeit und zu staatlichen Maßnahmen diesbezüglich lesen. So etwa unter “Positionen des Direktors” Franz Wolf, aus dem Text “Über Gemeinschaft, Zusammenhalt und Solidarität”:

“Die deutsche Sprache ist vor dem Hintergrund der vielfältigen Integrationsherausforderungen die Grundvoraussetzung, damit Integration in Österreich überhaupt gelingen kann. Dadurch können Migrant/innen am Arbeitsmarkt in Österreich Fuß fassen und in weiterer Folge selbsterhaltungsfähig sein.” (Perspektiven Integration vom 01/2018)

Herr Wolf bedient sich hier einer paternalistischen Argumentationsweise – die Beherrschung der deutschen Sprache definiert er als Grundvoraussetzung, damit die Integration überhaupt vollzogen werden kann. Es sei im Interesse der Migrant*innen selbst, da sie sonst keine Chancen am Arbeitsmarkt haben und keine Selbsterhaltungsfähigkeit und daher Autonomie erhalten können. Diese paternalistische

Argumentationslinie wird gestützt durch utilitaristische Überlegungen in Hinsicht auf die Kosten beziehungsweise den Nutzen, den Migration der österreichischen Gesellschaft bringen kann:

“Die ökonomische Dimension steht daher im Mittelpunkt der Integrationsdebatte, auch inwieweit Österreich als Wirtschaftsstandort im globalen Wettbewerb von Migration profitiert, oder welche Kosten durch Migration etwa im Sozial- und Gesundheitssystem oder auch im Asylwesen entstehen.” (Ebd.)

Der Autor fragt nicht danach, was Österreich beziehungsweise der Österreichische Integrationsfonds tun können, um geflüchteten Menschen zu helfen, sondern welchen Nutzen Österreich aus der Anwesenheit dieser Menschen im Land ziehen kann. Es wird der Eindruck vermittelt, es ginge bei der Aufnahme von Flüchtenden und bei der Gewährung von Asyl nicht um die Wahrung der Menschenrechte, sondern hauptsächlich um Standortlogik und ökonomische Profitabilität.

“Von ebenso großer Bedeutung ist auch die Frage nach der Integrationskraft Österreichs im Hinblick auf eine kulturell wie religiös immer inhomogener werdende Gesellschaft. (Perspektiven Integration vom 01/2018)”

Diese Aussage bedient sich einer moralistischen Argumentation. Abgesehen davon, dass das Wort Integrationskraft eine Wortneuschöpfung ist, die vermittelt, dass Integration etwas ist, dass durch einen Kraftaufwand von Seiten Österreichs beziehungsweise des aufnehmenden Landes geleistet werden soll, wird unterstellt, dass sich größere kulturelle und religiöse Inhomogenität direkt proportional zu Integrationsschwierigkeiten verhielte. Das würde auch bedeuten, dass kulturell-religiöse Homogenität wichtig und erstrebenswert für die Integration einzelner Teile in die Gesellschaft und für den Zusammenhalt dieser Gesellschaft wäre.

Aus dem Text “Sozialstaat und Integration”:

“Migration muss mit dem Sozialstaat nicht unbedingt im Widerspruch stehen, ist für ihn aber zweifelsohne eine bedeutende Herausforderung. Wenn dieses Gesellschaftsmodell auch in Zeiten bedeutender Migrationsbewegungen weiter funktionieren soll, braucht es Identifikation und Verbundenheit von Zuwanderern zu [sic!] Österreich, zu [sic!] dem Land, in dem sie leben und ihnen diese neue Heimat geboten wird.” (Perspektiven Integration 07/2017)

Warum erfordern die Teilnahme am Sozialstaat sowie der Erhalt dessen eine Identifikation mit der österreichischen Nation? Der Beitrag zum Sozialsystem ist ohnehin keine fakultative Leistung, die österreichische

Bürger*innen aus Überzeugung leisten, sondern verpflichtend für alle legal in Österreich beschäftigten Personen. Hier wird versucht, künstlich einen Widerspruch zwischen Sozialstaat und Migration zu konstruieren.

In einem Gespräch mit dem ÖIF am 06.05.2019 sagte der eigens dazu eingeladene Historiker Walter Scheidel, dass der Staat Österreich in manchen Fällen Druck auf Migrierte ausüben müsse, denn:

“Kinder müssen die Chance auf Integration haben, auch wenn es vom Elternhaus her vielleicht Widerstand dagegen gibt. Das ist wohl eine der größten Herausforderungen, dass sich nicht neue Ungleichheiten ergeben, die dann auch vererbt werden.” (<https://www.integrationsfonds.at/veranstaltungen/>)

Dieses Statement ist vor allem deswegen problematisch, weil der Begriff “vererben” bezogen auf soziale Ungleichheiten, gerade im Kontext von Migration, Integration und Rassismus, suggeriert, dass Ungleichheiten zwischen Migrierten und Anderen natürlich sind und tatsächlich genetisch vererbt werden können. Ein weiterer Aspekt ist die Frage, warum angenommen wird, dass es Widerstand gegen Integration von Seiten der Eltern geben könnte beziehungsweise warum es notwendig sei, Druck auf Familien auszuüben, um überhaupt eine Chance auf Integration zu gewährleisten. Das bedeutet umgekehrt, dass diese Kinder ohne staatlichen Druck vermittelt durch Sanktionen und Zwangsmaßnahmen nicht einmal eine Chance hätten, sich in die österreichische Gesellschaft zu integrieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der ÖIF zwar Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache und Informationen über “die österreichischen Normen und Werte” vermittelt, allerdings institutionelle Hürden bei der Integration völlig außen vor lässt. Stattdessen wird Integration als seine von den Migrierten zu erbringende Anpassungsleistung definiert, die für Migrierte aufgrund der positiven Merkmale der österreichischen kulturellen Normen und Werte erstrebenswert sein sollte.

6. Empirischer Teil: Methodik

6.1. Definition des Untersuchungsgegenstands und Methodologie

Um die für die vorliegende Arbeit einzusetzenden Methoden und das passende Forschungsdesign zu eruieren, ist es zunächst notwendig, zu einer genauen Definition des Untersuchungsgegenstands zu kommen. Die ursprüngliche Forschungsfrage, wie sie in meinem Exposee formuliert wurde, lautet: *“Wie werden die sensiblen Inhalte der rot-weiß-rot-Fibel und der Lernunterlagen für die Werte- und Orientierungskurse didaktisch umgesetzt?”* Weitere aus dieser Frage abgeleitete Unterfragen, sind: *“Welchen Eindruck haben die Teilnehmenden nach dem Kurs von den österreichischen Werten?”* oder *“Wie schätzen die Kursteilnehmenden die ihnen zugeschriebenen Qualitäten und Rollen ein?”* Mit diesen Fragen soll nach der Perspektive der zu-Integrierenden gefragt werden, wobei sowohl die Kursinhalte als auch ihre eigene Rolle in diesem Prozess reflektiert dargestellt werden sollen. Des Weiteren fragt die Arbeit, wie bereits im Titel angelegt, nach dem *Umgang* zu-Integrierender mit expliziter Wertevermittlung im (Sprach-)unterricht, also ihren internalisierten und externalisierten Reaktionen auf die organisierte Wertevermittlung. Schlussendlich sollen die Vorstellungen von Kultur, Werten und kultureller Differenz, wie sie in den Lehr- und Lernmaterialien des Österreichischen Integrationsfonds vermittelt werden, mit den Aussagen der Befragten kontrastiert beziehungsweise verglichen werden. Dieses Bündel an offenen Fragestellungen verlangt nach einem qualitativ ausgerichteten Forschungsdesign, da sich qualitative Forschung für die *“Subjektivität des Beforschten”* interessiert (Hug & Poscheschnik 2010, S. 89). Im Gegensatz zu quantitativer Forschung, die eher Hypothesen testend ist und versucht bestimmte Sachverhalte zu überprüfen und zu quantifizieren, also zu messen, (vgl. Ebd. S. 87f) fragt qualitative Forschung nach der *“persönlichen Erlebniswelt einzelner Menschen”* (vgl. Ebd. S. 89), will *“subjektive Weltsichten erheben und verstehen”* (vgl. Ebd. S. 92) und versucht von kleineren Stichproben ausgehend, neue Hypothesen über Untersuchungsgegenstände zu generieren.

6.2. Interpretatives Forschungsparadigma

Laut Lueger (2010, S. 18) beschäftigt sich interpretative Sozialforschung mit der Logik und Dynamik sozialer Prozesse. Dabei werden drei Bereiche, über die Erkenntnis gewonnen werden kann, unterschieden. Der erste Bereich bezieht sich auf "das Verständnis jener Regeln, nach denen die im Forschungsfeld aktiv oder passiv involvierten Personen ihre Wahrnehmungen beziehungsweise Beobachtungen in einen *Sinnzusammenhang* bringen", (Ebd.) also Prozesse der intersubjektiven Bedeutungsgenerierung. Vor diesem Hintergrund untersucht interpretative Sozialforschung auch die Regeln, die in diesem Kontext die Handlungen und Interaktionen der beteiligten Personen aufbauen und strukturieren. Das erklärte Ziel dabei soll es sein, zu einem "differenzierte[n] Verstehen *kollektiver Entwicklungen und Strukturen*, deren Grundlagen zwar durch alltägliche Interpretationen und Handlungsweisen geschaffen werden, sich aber dem Zugriff der einzelnen Handelnden entziehen und diesen in objektivierter Form entgegentreten", zu gelangen. (Ebd.) Diese drei Bereiche sind in der Regel nicht voneinander zu trennen, da Bedeutungszuweisungen nicht individuell, sondern in kollektiven Zusammenhängen entstehen. (vgl. Ebd.) Lueger differenziert dabei zwischen interpretativer und qualitativer Sozialforschung. Dabei versteht er interpretative Forschung als einen Teilbereich qualitativer Forschung, da letztere viel breiter gefasst ist und sich nicht zwingend mit Deutungen über den manifesten Inhalt der Daten hinaus beschäftigen muss. (vgl. Ebd. S. 15)

Eine der Schwierigkeiten bei der Anwendung interpretativer Forschungsparadigmata besteht darin, dass es unmöglich ist, die Dynamik und Logik von Entwicklungen sowie dahinterstehender Kräfte zu beobachten. Stattdessen kann nur der manifeste Inhalt von Handlungen und Aussagen beobachtet werden. Mittels interpretativer Verfahren müssen nun die manifesten Inhalte beziehungsweise Daten in Zusammenhang mit dem kontextuellen Wissen interpretiert werden. Dafür bedienen sich Forschende einer "methodisch geleitete[n] Auslegung, die eine sukzessive Erschließung des Feldes ermöglicht", sowie diverser "Absicherungs- und Prüfstrategien," (Ebd. S. 19f) die jeweils individuell für die betreffende Studie festgelegt und begründet werden müssen.

Für die vorliegende Masterarbeit habe ich mich für ein interpretatives Forschungsparadigma entschieden, weil ich davon ausgehe, dass meine Forschungsfrage(n) nicht zur Gänze durch den manifesten Inhalt des Gesagten und Beobachteten beantwortet werden können, sondern dass eine gewisse Interpretationsleistung von Seiten der Forschenden vonnöten sein wird, um die Relevanzstrukturen und Sinnzusammenhänge sowie Einstellungen der zu-Integrierenden zu ermitteln. Gewisse Antworten, die in diesem Zusammenhang interessant sind, wie etwa die nach der Einschätzung der eigenen Rolle im Integrationsprozess können nicht direkt erfragt werden, sondern müssen aus dem in den Interviews generierten Text interpretativ erschlossen werden. Dabei kann durchaus auch mit – selbst für qualitative Designs – kleinen Datenmengen gearbeitet werden, da es nicht primär darum geht, stichprobentheoretischen Überlegungen zu genügen und dadurch Repräsentativität für große Gruppen zu gewährleisten, sondern die Relevanzstrukturen eines präzise definierten Untersuchungsgegenstands zu erarbeiten und darüber Hypothesen zu generieren. (vgl. Lueger 2010, S. 16) Dabei werden Besonderheiten der Textgenerierung wie etwa die Gesprächsdynamik zur Interpretation herangezogen (vgl. Ebd. S. 17). In dem konkreten Masterarbeitsprojekt war bereits im Zuge der Datenerhebung ein gewisser Grad an interpretativem Vorgehen notwendig, da die Interviews mit Deutschlernenden in ihrer Zweitsprache Deutsch geführt wurden, wobei es teilweise im Zuge des Gesprächs semantischen Klärungsbedarf gab. Eine Interpretationsleistung war daher sowohl von Seiten der Interviewenden, als auch von Seiten der Erzählpersonen bereits im Prozess der Datengenerierung angelegt.

Entscheidend ist ebenfalls die Forschungshaltung, die Positionen bezüglich des Einflusses der subjektiven Forschungshaltung sowie der daraus resultierenden Anforderungen an interpretativer Forschung im wissenschaftlichen Diskurs sind dabei vielfältig. So schreibt zum Beispiel Glaser (1992; zit. nach Heinemann 2014, S.122), einer der prominentesten Vertreter der emergenten Grounded Theory und damit eines interpretativen Forschungsparadigmas, dass es im Forschungsprozess notwendig sei, sich möglichst von den eigenen Vorerfahrungen zu lösen, um den Untersuchungsgegenstand so objektiv wie möglich zu erfassen. Strauss und Corbin (1998; zit. nach Ebd.) hingegen vertreten die systematische Grounded Theory und damit die Auffassung, dass es unmöglich sei, sich vollständig von den eigenen Vorerfahrungen und Vorurteilen zu lösen.

Stattdessen analysieren wir Daten immer von unserem eigenen Standpunkt aus. Um dennoch wissenschaftlich haltbare Aussagen zu treffen, sei es daher notwendig, dass Forschende sich ihrer Vorprägung möglichst bewusst werden und diese auch im Rahmen ihrer Forschungsarbeit - im Sinne der Transparenz - aufdecken und reflektieren. (vgl. Heinemann 2014, S. 122) Dieser Ansatz wird auch etwa von Lueger (2010) geteilt, der sogar postuliert, dass die emotionalen Reaktionen der Forschenden auf das Feld oder die Akteure etwa bei Feldforschungsdesigns in den Analyseprozess miteinbezogen werden müssen, da der Gefühlshintergrund das Verhältnis zum Untersuchungsgegenstand bezeichnet und einen potenziellen Wahrnehmungsfiter bildet, *„der den Fokus zwischen Vordergrund und Hintergrund, zwischen dem als relevant und irrelevant Definierten verschiebt“* (Lueger 2010, S. 64f). Des Weiteren kommt emotionalen Reaktionen besonders in sozialen Zusammenhängen eine große Bedeutung zu:

„Gefühle sind inhaltlich dann sowohl als Reaktion auf Grenzübertretung, Aufnahme oder Abgrenzung zu verstehen, die in ihrer Bedeutung weit über die individuelle Betroffenheit von ForscherInnen hinausreichen. Sie fungieren als Form der Wahrnehmungssteuerung, die nicht nur als bloße Wahrnehmungsverzerrung zu verstehen, sondern deren sozialisatorische Bedeutung zu berücksichtigen ist.“ (Lueger 2010, S. 65)

In sechs Punkten skizziert, lassen sich die besonderen Merkmale interpretativer Forschungsparadigmata folgendermaßen zusammenfassen:

- (a) die explizite Ausrichtung der Forschungsstrategien und Methoden an der methodologischen Position und somit auch dem Menschenbild der Forschenden
- (b) ein zyklisch organisiertes Forschungsdesign; der Forschungsprozess unterliegt dem Primat der laufend generierten Erkenntnisse
- (c) flexible Anpassung der Erhebungs- und Auswertungsverfahren an den Untersuchungsgegenstand; Verwendung nicht standardisierter Verfahren
- (d) Enge Verflechtung von Erhebungs- und Auswertungsverfahren
- (e) als Gütekriterien fungierende Prüfstrategien, die nicht standardisiert sind, sondern an den jeweiligen Untersuchungsgegenstand angepasst werden
- (f) die Interpretation des Materials, die mitunter weit über die Zusammenfassung und Analyse manifester Inhalte hinausgeht (vgl. Lueger 2010, S. 15).

Aus diesen Grundsätzen wird ersichtlich, dass interpretative Forschung umfassendere Anforderungen stellt, als dies allgemein im Kontext qualitativer Forschung üblich ist. Im folgenden soll das Forschungsdesign näher erläutert werden, das es ermöglicht, dennoch sinnvollerweise im Rahmen einer Masterarbeit mit interpretativen Zugängen zu arbeiten.

6.3. Forschungsdesign

Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie ist im Bereich der Feldforschung zu verorten, obwohl es durchaus auch semikontrollierte Elemente gibt. Eines der Gütekriterien des Forschungsprojekts ist die Triangulation aus Feldbeobachtung und einer offenen Befragung nach halbstandardisiertem Leitfaden. Durch diese Daten- und Methodentriangulation soll gewährleistet werden, dass das bisher noch kaum erforschte Feld aus mehreren Blickwinkeln in Betrachtung genommen werden kann. Besonders die Beobachtungen in den Kursen stellen ein prototypisches Beispiel für den Feldforschungsansatz dar. Ich versuche dabei, mich dem Untersuchungsgegenstand in seiner möglichst natürlichen und unverfälschten Form zu nähern und zu beobachten, wobei reflektiert werden muss, dass jegliche den in den Beobachtungskontext eingebetteten Personen offengelegte Beobachtung auch das Beobachtete bis zu einem gewissen Grad beeinflusst und es so zu Verzerrungseffekten kommen kann. Dieser Effekt wird auch "Reaktivität" genannt. (vgl. Hug & Poscheschnik 2010, S.115f) Durch die Gruppeninterviews, die den Charakter von Fokusgruppendifkussionen annehmen, soll erreicht werden, dass nicht nur das Geschehen im Kurs beobachtet und analysiert werden, sondern auch die Perspektive der Unterrichteten einfließen kann. Gleichzeitig können die bei der nichtteilnehmend-offenen Beobachtung gesammelten Eindrücke die Auswertung der Fokusgruppendifkussionen entweder stützen oder in Frage stellen. Daher gilt es aufmerksam zu sein für Kongruenzen oder etwaige Widersprüche im beobachteten Unterrichtsgeschehen oder den Aussagen der zu-Integrierenden. Hier setzt der interpretative Aspekt der Forschungsrichtung an, der gewährleisten soll, dass auch aufgrund von herrschenden Machtverhältnissen verschleierte Verhältnisse und Strukturen sichtbar gemacht werden können.

6.4. Forschungsverlauf und Zugang zum Feld

Am Anfang der Studie war zunächst geplant, zumindest einen kompletten Zyklus des Werte- und Orientierungskurses beim Österreichischen Integrationsfonds zu besuchen und somit eine Beobachtung aller acht Module im Rahmen eines eintätigen oder zweier halbtägiger Kurse in die Masterarbeit einfließen zu lassen. Aufgrund einer internen Vorgabe der Leitung des Österreichischen Integrationsfonds wurde die Beobachtungszeit allerdings auf die einmalige Beobachtung eines Moduls – Geschichte und Geografie Österreichs – beschränkt. Als Begründung für diese Einschränkung wurde mir von der für meine Betreuung zuständigen Person die Gewährleistung des ungestörten Ablaufs des Kurses genannt. Im Anschluss an das Modul fragte der für den Kurs zuständige Werte- und Orientierungstrainer, warum ich nur so kurz bleibe und äußerte Bedauern darüber, dass ich nun an den “interessanteren Diskussionen über kulturelle Unterschiede”, die am Nachmittag stattfinden würden, nicht teilhaben könnte. Stattdessen wurde mir angeboten, direkt im Anschluss in einer Unterrichtseinheit eines Deutschkurses mit Zielniveau A2 (GER) zu hospitieren, dieses Angebot nahm ich dankend an. In der beobachteten Unterrichtseinheit wurde ebenfalls das Thema Werte behandelt, und zwar ging es um den thematischen Block *Wohnen und Nachbarschaft*, unter anderem wurde ein Modellfragebogen aus dem Prüfungsstoff für die integrierte Sprach-, Werte- und Orientierungsprüfung besprochen, wodurch ich tatsächlich auch Einblick in die Wertevermittlung im Sprachunterricht erhalten konnte. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt allerdings eindeutig auf den Fokusgruppendifkussionen, da durch sie wesentlich mehr Datenmaterial entstanden ist. Anfänglich hatte ich mir erhofft, in der Pause oder im Anschluss an den Werte- und Orientierungskurs mit den Teilnehmenden sprechen zu können, sie befragen zu können und gegebenenfalls mit einigen Interessierten auch weitere Termine für Interviews ausmachen zu können. Da dies allerdings nicht möglich war, musste ich andere zu-Integrierende befragen.

6.5. Die Stichprobe

Da ich nicht die gleichen Personen, die ich beobachtet habe, befragen konnte, stellte sich mir nun die Frage nach einer geeigneten Stichprobe für

die Gruppeninterviews. Dazu galt es einerseits die Stichprobe zu verengen und andererseits die Stichprobengröße festzulegen. Zusätzlich musste die Stichprobe so gewählt werden, dass ich den Zugang zum Feld beziehungsweise zu den Erzählpersonen gewährleisten könnte. Da in der qualitativen Forschung bei Leitfadeninterviews eine Stichprobe von 6 bis 30 Personen als „*mittlere Stichprobengröße*“ gilt (vgl. Helfferich 2011, S. 173) beschloss ich, ebenfalls in diesem Spielraum zu verbleiben. Was die Verengung betrifft, habe ich beschlossen, nur Frauen zu befragen, da gerade im Diskurs um *Integration* oft über Frauen gesprochen wird, die als *kulturell-Andere* und *zu-Integrierende* definiert werden, anstatt die betroffenen Frauen selbst sprechen zu lassen. Daher beschränkt sich die Aussagekraft der vorliegenden Studie auf das subjektive Erleben des österreichischen Integrationsimperativs betreffend auf die Zielgruppe zu Integrierender Frauen.

Zugang zu den Erzählpersonen konnte ich mir über einen *Türwächter* beziehungsweise *Gatekeeper* (vgl. Ebd., S. 175) verschaffen. Zufällig hatte ich Glück, eine Person in meinem persönlichen Umfeld zu haben, die als Deutschlehrkraft an einem Bildungsinstitut in Wien tätig ist. Das fragliche Bildungsinstitut bietet sowohl Basisbildung, als auch staatlich anerkannte Deutschkurse an, die unter anderem vom AMS beauftragt werden. Um die Identität der Erzählpersonen zu schützen, wurde das Institut in der vorliegenden Arbeit anonymisiert. Die von mir interviewten Erzählpersonen sind allesamt Teilnehmende an Deutschkursen in diesem Bildungsinstitut. Das Projekt trägt die Eigenbezeichnung „Arbeitspolitische Maßnahme für Frauen mit Fluchterfahrung“, sodass es speziell auf Frauen ausgerichtet ist, wodurch die Fokusgruppen naturgemäß nur aus Frauen bestanden, ohne dass ich spezifisch Teilnehmerinnen anfragen musste. Dadurch wurde die Stichprobe auf natürliche Weise verengt, um mehr Aussagekraft über den definierten Untersuchungsgegenstand zu generieren. Dies erachte ich als Vorteil, weil die Teilnehmenden so nicht wissen konnten, dass der Genderaspekt in die Analyse mit einfließen wird und somit ihre Aussagen dadurch nicht gesteuert beziehungsweise verzerrt wurden. Tatsächlich wollte ich in meiner Studie die Perspektive dieser Frauen auf Wertebildung und Integration untersuchen, meine Vorannahme, dass Genderaspekte von selbst in die Diskussionen einfließen würden, wurde bestätigt.

Die demografischen Angaben, die ich im Vorfeld der Interviews von den Teilnehmenden bezog, betreffen ihr Alter, ihr Herkunftsland beziehungsweise ihre Herkunftsländer und ihren Beruf, und lassen somit auch Rückschlüsse auf ihren Bildungsstand und ihre soziale Klasse zu. Der Familienstand sowie die etwaige Kinderzahl wurden ebenfalls erhoben. Die Teilnehmerinnen sind zwischen 30 und 57 Jahren alt, wobei die jüngste Anwesende bei der Gruppendiskussion I (22 Jahre alt) nicht aktiv an der Diskussion teilgenommen hat. Sechs der Teilnehmerinnen sind zwischen 30 und 40 Jahren alt, das ist etwas mehr als die Hälfte. Drei sind zwischen 40 und 50 Jahren alt und zwei weitere sind mindestens 50 Jahre alt. Die am häufigsten genannte Erstsprache ist Arabisch (7 Mal), und das am häufigsten genannte Herkunftsland Syrien (6 Mal). Weitere Erstsprachen sind Tschetschenisch (2 Mal), Persisch, Dari und Hindi. Als Herkunftsorte wurden neben Syrien und der Russischen Föderation noch Irak, Iran und zwei Mal Afghanistan genannt. Der meistgenannte Beruf ist Lehrerin (3 Mal), zwei der Teilnehmenden weisen sich als Hausfrauen aus, zwei weitere haben in einem Büro als Sekretärinnen gearbeitet. Des Weiteren besteht die Stichprobe aus einer Therapeutin, einer Juristin, einer Einzelhandelskauffrau und einem Stubenmädchen (Eigenbezeichnung). Hinsichtlich des Bildungsstandes sind die Frauen in meiner Stichprobe sehr heterogen: Fünf geben an, einen akademischen Abschluss zu haben, während zwei der Frauen in ihren Herkunftsländern keine Schule besucht haben und eine Teilnehmerin den Grundschulabschluss erworben hat.

Die Gruppen bestehen allerdings nicht ausschließlich aus Frauen, die von der Integrationsvereinbarung betroffen sind, sondern auch aus Teilnehmerinnen, die bereits länger als seit 2015 in Österreich ansässig sind. Zur Maßnahme Deutschkurs sind diese Personen daher nicht auf Grundlage der *Integrationsvereinbarung* verpflichtet, sondern im Zuge eines Maßnahmenbündels des Arbeitsmarktservice (AMS) zur Integration in den Arbeitsmarkt. Trotz des rechtlich anderen Status, habe ich beschlossen, auch diese Frauen in meine Untersuchung mitaufzunehmen. Der Grund dafür liegt einerseits darin, dass ich ohnehin bereits beschlossen hatte, auch die Wertevermittlung im Sprachunterricht abseits der Werte- und Orientierungskurse zu untersuchen und andererseits auch in einem Versuch meinerseits, die vielen Trennlinien zwischen Staatsbürger*innen und Ausländer*innen, Geflüchteten, Migrierten und Autochthonen, *uns* und *den Anderen*, denjenigen, die vor 2015 und und

denjenigen, die nach 2015 angekommen sind, etc., die ich für gefährlich halte, aufzubrechen.

Von der *Türwächterin* habe ich erfahren, dass unabhängig von den jeweiligen individuellen Verpflichtungen der Teilnehmerinnen die Integrationsvereinbarung zu erfüllen, ein Workshop vom Österreichischen Integrationsfonds in der Bildungseinrichtung organisiert wurde. In dessen Rahmen wurden in etwa die Inhalte der Werte- und Orientierungskurse vermittelt. Ob und inwieweit der Lehrplan dieser Veranstaltung allerdings vom offiziellen Curriculum der Werte- und Orientierungskurse abweichend war, ist nicht in Erfahrung zu bringen. Auf jeden Fall war sichergestellt, dass alle Teilnehmenden über einen gemeinsamen Erfahrungshorizont verfügten, der es ihnen ermöglichte, über Wertevermittlung im Kontext von (Sprach-)unterricht erzählen zu können.

6.6. Gütekriterien

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die standardisierte Verfahren anwendet und somit auch standardisierten Gütekriterien unterliegt, bedient sich qualitative Forschung individualisierter Verfahren und Kriterien. Dennoch gibt es einige Kriterien, die allgemein anerkannt sind und die in Abhängigkeit von Forschungsgegenstand, -design und Erkenntnisinteresse adaptiert werden müssen. Schmelter (2014, S. 42) entwickelt folgende Gütekriterien für qualitative Forschung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: (a) Offenheit; (b) Flexibilität; (c) Reflexivität; (d) Kommunikativität (vgl. auch Schmelter 2004, S. 353ff).

6.6.1. Offenheit und intersubjektive Übereinstimmung

Dabei ist mit *Offenheit* die Fähigkeit und Bereitschaft gemeint, den Untersuchungsgegenstand und die Ergebnisse von der eigenen theoretischen Voreingenommenheit zu isolieren. Dieses Gütekriterium wird bei Hug & Poscheschnik (2010, S. 94) auch als *Objektivität* bezeichnet und soll sicherstellen, dass Forschungsergebnisse so wenig wie möglich von der Person der Forschenden verzerrt werden sollen. Da absolute Objektivität für Subjekte unerreichbar ist, gilt es zumindest eine intersubjektive Übereinstimmung zu erreichen, also dass die Methoden so konstruiert sind, dass die gleichen Ergebnisse ebenso von anderen

Forschenden gewonnen werden könnten. Um die intersubjektive Übereinstimmung der vorliegenden Ergebnisse sicherzustellen, werde ich einige ausgewählte Textpassagen nach ihrer Kodierung noch einmal von einer befreundeten Forschenden, die Expertise in dem Fachbereich Soziologie mitbringt, durchsehen lassen. Wenn sie zu ähnlichen Kategorisierungen kommen sollte, kann davon gesprochen werden, dass ein erster Schritt in Richtung der Verifizierung der intersubjektiven Übereinstimmung der Codes gemacht wurde. Unabhängig davon werden Teile der Arbeit von anderen Studierenden des gleichen Faches im Zuge eines Masterseminars gelesen und kommentiert, was sich als sehr wertvoll für den gemeinsamen Erarbeitungsprozess erweisen wird.

6.6.2. Flexibilität

Eng mit qualitativen empirischen Forschungsansätzen verbunden ist das Gütekriterium der *Flexibilität* hinsichtlich der methodischen Vorgehensweisen – in Abhängigkeit von der Fragestellung, und daraus folgend zu welcher Art von Ergebnissen der explorative Charakter der qualitativen Studie führen soll. Bezogen auf die allgemeinen Kriterien empirischer Forschung (vgl. Hug und Poscheschnik 2010, S. 95) kann gesagt werden, dass das für qualitative Forschung spezifische Kriterium der *Flexibilität* für die Erfüllung des Gütekriteriums der *Validität* notwendig ist. Die Validität oder Gültigkeit einer Studie gibt an, inwiefern tatsächlich das untersucht wird, was die Studie vorgibt zu untersuchen, also ob die eingesetzten Methoden tatsächlich zur Beantwortung der Fragestellung(en) führen. Dazu muss überprüft werden, ob die zur Anwendung kommenden Methoden tatsächlich *adäquat* für Erreichung der Zielsetzung sind. Zu der Frage habe ich bereits in den vorangehenden Kapiteln zu Forschungsdesign und interpretativer Sozialforschung Bezug genommen und erläutert, warum ich die hier vorgeschlagenen Methoden für geeignet halte. Anhand der folgenden detaillierten Beschreibung der einzelnen Auswertungs-, Erhebungs- und Aufbereitungsmethoden kann dies überprüft werden.

6.6.3. Reflexivität

Ein weiteres wichtiges Gütekriterium besteht in der *Reflexion* der eigenen Positionen und in der Bereitschaft auch von den eigenen Wünschen abweichende Ergebnisse zu akzeptieren und nachzuverfolgen. Dies wird

im Kapitel *Positionen der Autorin* gewährleistet, in dem meine soziale und ideologische Stellung vorab geklärt wird.

6.6.4. Kommunikativität, Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Kommunikativität spricht bei Schmelter den sozialen Aushandlungsprozess von Sachverhalten, die als wahr beziehungsweise gültig angesehen werden, an. Um überprüfen zu können, ob eine Studie wissenschaftlichen Standards entspricht, muss zuerst einmal die Vorgehensweise transparent gemacht werden und die aus den Daten gezogenen Schlussfolgerungen müssen zumindest intersubjektiv von anderen Forschenden nachvollziehbar sein. Auch dies ist ein spezifisches Gütekriterium, das nur bei qualitativen Forschungsansätzen zum Einsatz kommt. Hug und Poscheschnik (vgl. 2010, S. 95) bezeichnen dieses Gütekriterium als Transparenz, da die einzelnen Arbeitsschritte transparent gemacht werden müssen, um die Nachvollziehbarkeit einer Studie, die keiner standardisierten Methodologie folgt, zu gewährleisten. Dieser ausführliche Methodenteil dient in seiner Gänze der Absicherung von Kommunikativität und somit der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit.

6.6.5. Triangulation

Es gibt einige häufig angewandte Verfahren, die es ermöglichen, diese Grundsätze anzuwenden. Eine methodologische Vorgehensweise, von der sich Forschende oft die Gewährleistung der Gütekriterien versprechen, ist die Triangulation. Der Begriff kommt ursprünglich aus der Geografie und bezeichnet die exakte Lokalisierung eines Ortes durch die Messung von zwei bekannten Punkten aus. (vgl. Hug & Poscheschnik 2010, S. 97) Auf die Geistes- und Sozialwissenschaften übertragen bedeutet dieser Begriff die Analyse eines Forschungsgegenstandes aus zwei verschiedenen Perspektiven. Hug und Poscheschnik (vgl. Ebd.) sprechen dabei von vier verschiedenen Arten der Triangulation in der empirischen Forschung, die jeweils verschiedene Funktionen erfüllen. Diese haben sie von Denzin (1978) übernommen:

Daten-Triangulation:

Dabei werden die Daten aus zwei verschiedenen Quellen gewonnen - oft an verschiedenen Orten, von verschiedenen Urheber*innen oder zu verschiedenen Zeitpunkten – und in der Auswertung miteinander in Zusammenhang gebracht. Das vorliegende Masterarbeitsprojekt bedient sich der Datentriangulation, da die gewonnenen Daten einerseits aus den Werte- und Orientierungskursen des Österreichischen Integrationsfonds, andererseits aus den Deutschkursen des Österreichischen Integrationsfonds und aus den Diskussionen mit Teilnehmerinnen an Bildungsmaßnahmen der anderen Institution stammen. Daher werden gleich zwei Institutionen als Datenquellen herangenommen: der Österreichische Integrationsfonds und die andere Institution. Der Vorteil ist, dass dadurch die Daten Aufschluss über Schulungsteilnehmende an verschiedenen Bildungsinstitutionen liefern, was eine Generalisierung der Ergebnisse plausibilisiert.

Investigator-Triangulation:

Diese Form der Triangulation bezeichnet die Hinzuziehung mehrerer verschiedener Beobachter*innen oder Interviewer*innen, um individuelle Verzerrungseffekte der Forscherin auszuschließen. Diese Methode wurde hier nicht angewendet.

Theorien-Triangulation:

Darunter wird die Betrachtung des Untersuchungsgegenstands aus zwei verschiedenen theoretischen Blickwinkeln verstanden. Das kann bedeuten, dass zwei oder sogar mehrere theoretische Konzepte als Analysefolien verwendet werden, um *blinde Flecken* durch die dogmatische Versteifung auf ein bestimmtes theoretisches Konstrukt zu vermeiden. Diese Herangehensweise kommt bei dem vorliegenden Masterarbeitsprojekt nicht zum Einsatz.

Methodologische Triangulation:

Laut Hug und Poscheschnik (2010, S. 97) ist dies die bedeutendste Art der Triangulation. Dabei werden mehrere verschiedene Erhebungsmethoden angewandt, um mögliche Nachteile der jeweiligen Methoden auszugleichen und ein vollständigeres Bild zu erhalten. Ebenso wie die Datentriangulation findet auch die methodologische Triangulation in der vorliegenden Arbeit

Einzug, da sowohl mit dem Verfahren der Beobachtung und Protokollierung, als auch mit dem Verfahren der aufgezeichneten und transkribierten Fokusgruppendifkussion gearbeitet wird.

6.6.6. Diskussion von Limitationen

Die Diskussion von Limitation am Ende jeder Studie ist ein wichtiges und nicht zu vernachlässigendes Gütekriterium, da sie einen möglichst objektiven und wertfreien Blick auf die tatsächlich erreichten Ziele des Forschungsprojekts ermöglicht und Reflexivität beweist. Um diesem Gütekriterium zu entsprechen, werde ich am Ende der Studie im Diskussionsteil die Einschränkungen und Schwächen meiner Forschungsarbeit ebenso wie deren Stärken offen darlegen. Die Diskussion der Limitationen zielt darauf ab, widersprüchliche Ergebnisse oder methodische Mängel nicht zu verschweigen, sondern transparent zu machen, um Bewusstsein unter Wissenschaftler*innen in dem Fachbereich zu schaffen und zu vermeiden, dass in zukünftigen Forschungsprojekten die gleichen Fehler begangen werden. (vgl. Hug & Poscheschnik 2010, S. 97)

6.6.7. Spezifische Anforderungen interpretativer Forschungsdesigns

Speziell für Forschungsdesigns, die sich innerhalb interpretativer Forschungsparadigmata bewegen, wie dies für die vorliegende Arbeit zutrifft, beschreibt Lueger (vgl. 2010, S. 34) noch weitere *systematische Prüfverfahren*, die angewendet werden sollen, um die Güte der Studie zu garantieren. Er betont die besondere Relevanz der Gütekriterien *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* und *Triangulation* bei interpretativen Verfahren und beschreibt noch zwei weitere Strategien, die als Gütekriterien bei interpretativer Forschung zur Anwendung kommen sollen. Einerseits sollen im Zuge der Interpretation der Ergebnisse stets auch alternative Interpretationsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden, *‘um einen Argumentationsdruck bezüglich präferierter Annahmen zu erzeugen.’* (Ebd.) Eng damit zusammenhängend und auf den zyklischen Charakter interpretativer Sozialforschung hinweisend ist das kritische Hinterfragen vorläufiger Zwischenergebnisse im Laufe des Forschungsprozesses. Dazu habe ich von Beginn des Forschungsprozesses an Notizen über meine Einschätzung der Daten geführt, was auch hilft, die eigene Position und Wünsche bezüglich der Ergebnisse zu reflektieren. Somit wird eine

Verzerrung der Ergebnisse zu Gunsten gewünschter Resultate zumindest erschwert.

6.7. Angewandte Methoden im Detail

6.7.1. Erhebungsmethoden

Beobachtung

Wie bereits beschrieben, bediene ich mich einer Daten- und Methodentriangulation auf der Erhebungsebene. Der chronologische Ablauf der Datenerhebung sieht folgendermaßen aus: zuerst habe ich die offene-nichtteilnehmende Beobachtung in zwei verschiedenen Kursen des Österreichischen Integrationsfonds durchgeführt. Da ich noch völlig am Anfang meiner Studie stand, habe ich ohne einen Beobachtungsbogen gearbeitet und stattdessen frei protokolliert, um mir einen ersten Eindruck zu verschaffen. Meine Entscheidung offen zu protokollieren, habe ich unter anderem aus dem Grund gefällt, weil ich das Unterrichtsgeschehen möglichst genau dokumentieren wollte und meine Beobachtung nicht durch einen vorgefertigten Beobachtungsbogen einschränken wollte. Die qualitativen Protokolle sind bereits während des Kurses entstanden und bestehen zum Teil aus Stichworten, zum Teil aus ausformulierten Sätzen bis hin zu wörtlichen Niederschriften des Gesagten. Die Teilnehmenden waren über meine Anwesenheit im Kurs informiert und hatten laut Angabe des Österreichischen Integrationsfonds auch meiner Beobachtung zugestimmt.

Fokusgruppendifkussionen

Warum habe ich mich dazu entschieden die Interviews in einem kollektiven Setting zu führen? Aus dem Grund, dass ich den Umgang von Gruppen mit Wertevermittlung untersuchen wollte und den Prozess des gesellschaftlichen Aushandelns bestimmter Positionierungen zu relevanten Themen beobachten wollte. Von Anfang an war mir dabei bewusst, dass ich auf die Gruppendynamik achten müsste und dass die Gefahr bestünde, dass einzelne Diskutantinnen sich als dominanter erweisen als andere oder möglicherweise bereits eine dominierende Rolle in der Gruppe einnehmen (die jeweiligen Teilnehmerinnen der einzelnen Gruppendiskussionen kannten einander bereits aus den Deutschkursen). Dafür könnte ich beobachten, wie zu integrierende Frauen ihre Position zu Integration und Wertevermittlung im sozialen Kontext ausdiskutieren und (weiter-)entwickeln. Dazu habe ich nach dem SPSS System (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) einen Leitfaden mit möglichst offenen Fragen erstellt (vgl. Helfferich 2011, S.182-185). Am Anfang des Leitfadens steht die offene Frage nach den Aktivitäten und Inhalten des Kurses: "Was haben Sie im Werte- und Orientierungskurs gemacht?", damit wollte ich eruieren, was den Teilnehmenden in Erinnerung geblieben war beziehungsweise welche Inhalte als erste mit dieser Lehrveranstaltung assoziiert wurden. Im Laufe des Interviews habe ich dann gezielt nach bestimmten Modulen gefragt, wenn diese nicht von selbst angesprochen wurden. Bei der Durchführung der Interviews stellte sich allerdings heraus, dass die Diskussion sehr schnell in Schwung kam und ich zwar immer wieder Impulse in Form von Fragen in die Runde warf, allerdings die Teilnehmerinnen selbst das Gespräch miteinander führten. Die Interviews wurden mittels Audiomitschnitt aufgenommen, worüber die Teilnehmenden im Vorhinein informiert wurden und wozu sie in mündlicher Form ihre ausdrückliche Zustimmung gegeben hatten. Das erste Gruppeninterview wurde mit insgesamt acht Teilnehmenden durchgeführt, direkt an der Institution an der sie den Deutschkurs besuchen, im Anschluss an das reguläre Kursgeschehen. Da das Interview im Klassenraum stattfand, blieben einige Kursbesucherinnen dort um zuzuhören, beteiligten sich aber nicht an der Diskussion. Die *Türwächterin* blieb auch da und griff unvorhergesehenerweise in den Diskussionsverlauf ein, nach der Fokusgruppendiskussion merkte sie an, dass es ihr schwer gefallen sei, sich von ihrer gewohnten Rolle der Deutschlehrerin zu lösen. Ihre Wortmeldungen sind im Transkript mit I2 (Interviewer 2) bezeichnet. Durch diese unerwartete Wendung – die Türwächterin kannte meinen Leitfaden auch nicht und war mit meinem Forschungsvorhaben nicht vollständig

vertraut – konnte der Leitfaden nicht durchgehend eingehalten werden. Dennoch könnte diese Interaktion in der natürlichen Gruppe exemplarische Aufschlüsse darüber liefern, wie die relevanten Themen im Deutschkurs besprochen werden und wie die Deutschkräfte den Diskurs bewusst oder unbewusst steuern, indem sie ihre Rolle wahrnehmen und ausüben. Die zweite Diskussionsgruppe bestand aus drei Deutschlernenden, die bereits fortgeschrittener waren als die erste Gruppe. Die Erzählpersonen hatten den Deutschkurs bereits abgeschlossen und wurden individuell von der *Türwächterin* kontaktiert. Der Leitfaden konnte besser eingehalten werden und die individuellen Positionen konnten von den Teilnehmerinnen besser herausgearbeitet und ausformuliert werden.

6.7.2. Aufbereitungsmethoden

„Aufbereiten meint [...] das Behandeln von erhobenen Daten mit dem Ziel, diese so auszuwählen und zu arrangieren, dass sie den Untersuchungszielen entsprechend, mit dem geringsten Aufwand und dem größtmöglichen Ertrag an Erkenntnissen ausgewertet und dargestellt werden können.“ (Hug & Poscheschnik 2010, S. 134)

Der Audiomitschnitt der Interviews wurde vollständig und wörtlich transkribiert. Für die vollständige Transkription im Gegensatz zur Transkription lediglich ausgewählter Textteile, habe ich mich entschieden, um später im Prozess induktiver Kategorienbildung die relevanten Textteile herauszufiltern. Um eine Feinstrukturanalyse der aufgenommenen Texte zu ermöglichen, schien es mir notwendig zunächst vollständige Transkripte herzustellen, da ansonsten möglicherweise für die Beantwortung der Forschungsfrage wichtige Informationen verloren gegangen wären. Aus diesem Grund habe ich eine möglichst umfassende Protokollierungsart gewählt, wobei sowohl augenscheinlich relevante, als auch noch nicht als relevant einstufbare Ereignisse protokolliert werden. (vgl. Hug & Poscheschnik: 2010, S. 138) Denn: *“Die Bedeutung eines umfassenden Protokolls liegt u.a. darin, wesentliche Ergebnisse auch erst im Nachhinein, bei der Durchsicht und gedanklichen Konzentration auf die Aufzeichnungen, zu erkennen.”* (Ebd.) Dabei habe ich wörtlich transkribiert und von den Konventionen abweichende Sätze auch so belassen. Orthographisch habe ich mich allerdings an das Standarddeutsche gehalten, somit sind Besonderheiten in der Aussprache einzelner Wörter nicht vermerkt. Lautliche affektive Äußerungen wie etwa “aha”, “ähm”, “hm” und dergleichen, sind ebenfalls transkribiert. Eine phonetische

Transkription erschien mir nicht als notwendig, da es in dieser Masterarbeit nicht um die Untersuchung und Einordnung der sprachlichen Varietät meiner Informantinnen geht. Eine Besonderheit besteht jedoch darin, dass die Interviews mit Lernenden auf verschiedenen sprachlichen Niveaustufen geführt wurden, und somit nicht nur die Transkription, sondern auch die Interviewführung selbst bereits eine erste Interpretationsleistung darstellt. Zusätzlich ist die Transkription mit in Klammern angeführten Kommentaren versehen, in denen nicht-mündliche und dennoch bedeutungstragende Bestandteile der Interviews angeführt werden. Die folgenden einheitlichen Transkribierregeln habe ich für das Forschungsprojekt formuliert:

Zeichen	Bedeutung
I (+Zahl)	Interviewer
TN (+Zahl)	Teilnehmende/Erzählperson
(unv.)	Unverständliche Passage
()	Kommentare (zur Situation, nicht-sprachlichen Äußerungen, Unterbrechungen)
...	Pause

Transkription kommt vom lateinischen *transcribere*, was so viel wie „überschreiben bzw. übertragen, umschreiben auch abschreiben und kopieren“ (Hug & Poscheschnik 2010, S. 135) bedeuten kann. Die Beobachtungsprotokolle sind daher bereits eine gekürzte und umgeschriebene Version der gesprochenen Texte, dennoch kann für die Auswertung eine weitere Interpretation und Transkription vonnöten sein.

6.7.3. Auswertungsmethoden

Im Zuge meiner Beschäftigung mit in Frage kommenden Auswertungsmethoden habe ich mich für die Themenanalyse nach Boyatzis (1998) entschieden. Ich habe nach einem Verfahren gesucht, das qualitative und interpretative Analysen ermöglicht, ohne dabei den Rahmen der vorliegenden Arbeit zu sprengen. Für die Anwendung der Grounded Theory wäre ein anderes Forschungsdesign notwendig gewesen, das es mir ermöglicht hätte den Datensatz mittels *theoretical sampling* zu sättigen und längerfristig im Feld zu forschen, wozu ich aufgrund beschränkter

zeitlicher Ressourcen und eingeschränktem Zugang zum Feld im Rahmen dieser Arbeit keine Möglichkeit hatte. Die Themenanalyse ist eine Methode, die vor allem in der deutschsprachigen Forschungslandschaft, aber auch darüber hinaus selten als eigene Methode ausgewiesen ist und die oft unter anderen Namen verwendet wird, oder ohne genaue Definition verwendet wird (vgl. Boyatzis 1998, S.6). Clarke & Brown (vgl. 2016, S. 297) erklären die "Unpopularität" der Themenanalyse im Kanon qualitativer Forschung dadurch, dass die Themenanalyse keine in sich geschlossene und philosophisch fundierte Methodologie darstellt, sondern lediglich ein Werkzeug, eine Methode ist, die in verschiedenen Forschungsfeldern und Forschungsparadigmata zum Einsatz kommen kann.

In manchen Arbeiten werden die Begriffe *qualitative Inhaltsanalyse* und *Themenanalyse* synonym gebraucht (vgl. Bondas u.a. 2013, S. 399f), da es sich bei beiden Auswertungsmethoden um qualitative Verfahren handelt, die auf dem Kontinuum zwischen interpretativen und deskriptiven Verfahren dem beschreibenden Pol näher stehen, als etwa die Grounded Theory oder die Hermeneutik. Bondas u.a. (Ebd.) verorten die Themenanalyse unter den deskriptiven Methoden, während Lueger (2010, S. 206ff) die Themenanalyse als interpretatives Verfahren anführt, wobei er schreibt, dass diese Analyseform an der Schnittstelle zwischen eher hermeneutischen und quantifizierenden Verfahren liegt (Ebd. S. 207). Während Forschende bei Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse zwischen der Analyse des manifesten und latenten Gehalts wählen sollen, eignet sich die Themenanalyse dazu sowohl manifeste als auch latente Bedeutungen zu analysieren und den Untersuchungsgegenstand durchziehende thematische Stränge zu identifizieren (vgl. Bondas u.a. 2013 S. 399).

"Content analysis uses a quantitative approach in both coding of the data and its interpretation of quantitative counts of the codes. Conversely, thematic analysis a purely qualitative, detailed and nuanced account of the data." (Ebd. S. 400)

Aus diesem Grund wird der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) vorgeworfen, innerhalb einer quantitativen Stichprobenlogik verhaftet zu sein (vgl. Lueger 2010, S. 16), da Relevanzstrukturen aufgrund der Häufigkeit eines vorkommenden Kodes identifiziert werden (vgl. Bondas u.a. 2013, S. 401), obwohl die Häufigkeit des Auftretens eines bestimmten Kodes oder Musters auch andere Bedeutungen haben kann. So kann es in Interviews mit Deutschlernenden etwa sein, dass gewisse

Begriffe sehr häufig genannt werden, dass dies aber daran liegt, dass Lernende auf beschränkte sprachliche Ressourcen zurück greifen müssen, um komplexe Sachverhalte zu erklären und diese Begriffe eventuell stellvertretend für andere, semantisch ähnliche stehen. Während das Ziel einer qualitativen Inhaltsanalyse die Erschaffung eines „*Miniaturbilds des Ganzen*“ durch Zusammenfassung der Daten ist (vgl. Hug & Poscheschnik 2010, S. 153), will die Themenanalyse die Beschreibung und Interpretation sowohl manifester als auch latenter Inhalte integrieren. (vgl. Bondas u.a. 2013, S. 402). Der Unterschied zwischen den bei der qualitativen Inhaltsanalyse entstehenden Kodes, die zu Kategorien zusammengeführt werden und den zu Themen zusammengeführten Kodes bei der Themenanalyse ist subtil, aber dennoch vorhanden. Während Kategorienbildung auf die Beschreibung und Einteilung der Daten fokussiert, wird ein Thema definiert als kohärente Integration disparater Elemente des Datensatzes, die das Forschungsergebnis konstituieren (vgl. Ebd.). Somit wird bei der Themenanalyse explizit nach Erklärungssträngen gesucht, die den gesamten Datensatz durchziehen und relevant in Bezug auf die Fragestellung sind.

Fokusgruppendiskussionen

In der vorliegenden Arbeit werden die Daten mit Hilfe der Themenanalyse analysiert, wobei die Kodes und Themen nach dem von Boyatzis (1998, S. 67ff) beschriebenen in fünf Schritten induktiv gebildet werden. Die fünf Schritte sind:

1. Reduktion der Rohinformation:

Dabei wird der Volltext so weit wie möglich gekürzt, durch Zusammenfassung der Aussagen der Erzählpersonen. Diese Zusammenfassungen sollen dennoch den semantischen Gehalt wiedergeben und möglichst nah am ursprünglichen Wortlaut liegen, um die Bedeutung nicht zu verzerren. In dieser Phase ist es wichtig, sich viel Zeit zu nehmen und den Text zu internalisieren, bevor er gekürzt wird. Ebenso soll darauf geachtet werden, sich nicht zu vorschnellen Interpretationen verleiten zu lassen. Dabei soll ein grober Abriss des Gehalts der Daten entstehen. (vgl. Boyatzis 1998, S. 69ff)

2. Identifikation von Themen innerhalb der gegebenen Datensätze:

Zunächst gilt es zu definieren, welche Datenausschnitte gemeinsam einen Datensatz bilden. Für die vorliegende Arbeit würde sich anbieten, dass die kleinsten Datensätze aus den Aussagen jeder einzelnen Person gebildet würden und größere separate Datensätze die zwei Gruppeninterviews in ihrer Gänze wären. Dann sollen die ersten Themen identifiziert werden, die als relevante Muster die Argumentation einzelner Personen und die Gruppendiskussion insgesamt durchziehen. (vgl. Ebd. 66ff) Hierbei handelt es sich bereits um einen interpretativen Prozess.

3. Vergleich der Themen über die Datensätze hinweg:

In diesem Schritt werden die gefundenen Themen miteinander verglichen und kombiniert. Sowohl die Rolle jeder Erzählperson in der Diskussion wird analysiert, als auch die in ihren Diskussionsbeiträgen präsenten Themen mit den Themen für die gesamte Gruppendiskussion verglichen. Außerdem werden beide Gruppendiskussionen miteinander verglichen, sowie alle teilnehmenden Individuen aus beiden Fokusgruppen miteinander. Dabei ist auch die Reihenfolge der genannten Themen, sowie auffällige Lücken, also Themen die nicht oder nur zögerlich genannt wurden, zu beachten. Auch auf etwaige Inkongruenzen zwischen semantischem Gehalt und expressivem Ausdruck sind zu beachten und einer ersten Interpretation zu unterziehen. (vgl. Ebd. S., 87ff)

4. Kodierung:

Erst im vierten Schritt findet die eigentliche Kodierung der Daten statt. Dazu werden die in den Arbeitsschritten 2 und 3 gefundenen Themen revidiert und einer Überarbeitung unterzogen. Die Themen werden so umformuliert (und wenn möglich gekürzt), dass möglichst präzise und auf alle Untersuchungseinheiten anwendbare Codes entstehen. In Bezug auf jede Untersuchungseinheit muss am Ende des Kodierprozesses festgestellt werden können, ob jeder der entstandenen Codes auf die Untersuchungseinheit zutreffend ist oder nicht. Dazu soll genau definiert werden, wann ein Code zutrifft und wann nicht. Dies kann mit Hilfe von Prototypenbeispielen und Beispielen von Randtypen, die dem Datensatz entnommen sind, realisiert werden. Der Kodierprozess ist abgeschlossen, wenn alle Untersuchungseinheiten den jeweiligen Codes zugeordnet sind. (vgl. Boyatzis 1998, S. 90ff)

5. Überprüfung der Validität der Kodes:

Im letzten Schritt wird die Validität der Kodes entweder anhand einer größeren Stichprobe, oder durch die Herstellung intersubjektiver Übereinstimmung überprüft. Da die vorliegende Stichprobe sehr klein ist, wird die gesamte Stichprobe in den primären Kodierprozess einbezogen und zur Überprüfung der Kodes bleibt nur die Möglichkeit der intersubjektiven Übereinstimmung. (vgl. Boyatzis 1998, S. 94ff) Diese wird, wie bereits beschrieben durchgeführt, allerdings ist dabei zu beachten, dass die Übereinstimmung zwischen zwei forschenden Subjekten lediglich einen Schritt in Richtung Validierung der Ergebnisse darstellt und keine Garantie für die Validität der Studie bieten kann. Übereinstimmende Ergebnisse könnten lediglich darauf hinweisen, dass die beiden Forschenden einander so weit beeinflusst hätten, dass sie eine gleiche oder sehr ähnliche Perspektive entwickeln würden:

“[...] it has been discussed that one researcher merely trains another to think as she or he does when looking at a fragment of text. Thus the reliability check does not establish that codes are objective, and merely two people can apply the same subjective perspective to the text.” (Bondas u.a. 2013, S. 403)

Beobachtung:

Die durch die Unterrichtsbeobachtung gewonnenen und durch die Transkription aufbereiteten Protokolle werden analog zu den Transkripten der Gruppendiskussionen reduziert, in Themenblöcke aufgeteilt, wobei auch latente Themenstränge identifiziert und anschließend kodiert werden. Dabei bilden die Protokolle und Notizen, die sich auf jeweils eine der beiden Unterrichtseinheiten beziehen, je einen Datensatz, sodass aus zwei beobachteten Unterrichtseinheiten zwei Datensätze hervorgehen. Diese werden miteinander verglichen und zum Schluss werden die vorläufigen Ergebnisse aus der Themenanalyse der Beobachtung mit den Ergebnissen der Themenanalyse der Fokusgruppendiskussionen verglichen.

Folgende Fragen sollen bei der Analyse der Unterrichtsprotokolle unbedingt Beachtung finden:

- In welchem physischen Kontext befindet sich das Untersuchungsfeld?

- Welche Aktivitäten werden im Kurs gesetzt und wie hängen diese zusammen?
- Welche Akteur*innen nehmen am Kursgeschehen teil und in welcher Beziehung stehen sie zueinander?
- Wie ist die Kommunikation zwischen den Akteur*innen zu charakterisieren?
- In welchem zeitlichen Rahmen vollzieht sich die Handlung?
- Welche Themen werden von welchen Typen von Akteur*innen in welchem Kontext angesprochen? Wie reagieren andere Akteur*innen darauf?
- Sind irgendwo Widersprüche oder Diskontinuitäten zu entdecken? (vgl. Lueger 2010, S. 252f)

Zentrale (Sprach-)handlungsmuster sollen herausgearbeitet werden und in Bezug auf ihre (Re-)produktion und ihre Bedeutung im Kontext des Untersuchungsfeldes untersucht werden. (vgl. Ebd., S. 254)

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden beobachteten Unterrichtseinheiten sollen erfasst und interpretiert werden. Dabei ist das Bewusstsein darüber notwendig, dass es sich bei der vorliegenden Analyse nicht um eine unmittelbare Analyse des Unterrichtsgeschehens, sondern um die Analyse der Beobachtung und somit der ersten Interpretation des Unterrichtsgeschehens, handelt.

7. Auswertung und Ergebnisse

7.1. Themenanalyse der Fokusgruppe I

Auf die offene Frage nach den Kursinhalten nannten die Teilnehmenden die österreichische Geografie und Geschichte, wobei besonders der erste und zweite Weltkrieg als behandelte historische Ereignisse in Erinnerung geblieben seien. Mehrere Teilnehmende sprachen über den zweiten Weltkrieg, sie hätten gelernt, dass Österreich nach dem Krieg vor allem von Frauen wiederaufgebaut worden sei und dass nach wie vor von dieser Zeit

einige Minen übrig geblieben seien. (vgl. T1, Z58ff) Außerhalb des Kurses hatte eine Teilnehmerin gehört, dass Österreich durch den Krieg weniger geschädigt worden sei als Deutschland (vgl. T1, 66f). Diese Themen werden möglicherweise als erste genannt, weil sie im Curriculum chronologisch vorgereicht sind. Eine andere Erklärungsmöglichkeit wäre, dass die Teilnehmenden aufgrund eigener Kriegserfahrungen verstärkt für diese Themen sensibilisiert sind. Als nächster Punkt wurde das Bildungssystem in Österreich und dessen Gliederung in verschiedene Schultypen genannt. Dabei kam es zu keiner Diskussion. Danach wurden Dialoge in diversen Kontexten (öffentliche Verkehrsmittel, Arbeitsplatz/Büro, Arztbesuche) als Teil der Kursinhalte ausgewiesen (vgl. T1, Z81ff). Außerdem wurden sehr breit definierte praktische Alltagsfragen besprochen, wie zum Beispiel: "Was [kann/soll/muss] man hier in Wien machen?" (T1, Z27f) "Wie ist Österreich?" und "Wie [funktionieren] treffen mit österreichischen Menschen/ Menschen in Österreich?" (Ebd.). Auffällig ist dabei die Differenzierung zwischen der Makroebene *Österreich*, die als nationale Einheit mit bestimmten Eigenschaften perzipiert wird und der Mikroebene *Wien*, auf der sich alltägliche Aktivitäten abspielen.

Das Thema Gesundheitssystem wurde ebenfalls von den Teilnehmenden selbst genannt, als Antwort auf die Frage "[W]elche andere Themen wurden besprochen?" (T1, Z70). In Bezug auf das Thema Gesundheit waren vier der Teilnehmerinnen an der Diskussion beteiligt, somit ist es eines der Themen, zu denen die meisten Personen miteinander in Dialog traten. Tn2a erzählt, dass sie im Werte- und Orientierungskurs gelernt hätten, die e-Card nicht an andere Personen weiterzugeben, während Tn6 Verwunderung darüber äußert, dass das Weitergeben der E-Card besprochen wurde, da sie davon berichten könne, dass das Thema Gesundheit bei ihnen im Kurs nur kurz angerissen wurde. (vgl. T1, Z156f)

Das Thema des Missbrauchs des Sozialsystems taucht nicht nur in der Fokusgruppendifkussion auf, sondern ist auch im medialen Diskurs ein gehäuft auftretendes Thema, spätestens seit dem Video der Freiheitlichen Partei Österreich, in dem die zukünftige Umwandlung der e-Cards in

Lichtbildausweise befürwortet wird, damit *Ali* die e-Card von *Mustafa* nicht missbrauchen kann, um sich ärztliche Hilfe zu erschleichen. Ali trägt dabei einen osmanischen Fez, um seine kulturelle Andersartigkeit zu unterstreichen, obwohl derartige Kleidungsstücke in der realen österreichischen Bekleidungslandschaft meist gar nicht zu sehen sind. Das entsprechende Video wurde zwar mittlerweile von der FPÖ-Homepage entfernt (vgl. <https://kurier.at/politik/inland/pech-gehabt-ali-rassistische-klichees-in-fpoe-video-ueber-e-card/400322709>), ist allerdings nach wie vor im Internet verfügbar (https://www.youtube.com/watch?v=EziR_RLK_-E). Der mediale Diskurs wird auch in die Werte- und Orientierungskurse getragen, in Abhängigkeit von den jeweiligen Gruppenleiter*innen.

Ebenso wird das Gesundheitssystem in Hinblick auf administrative Hürden besprochen. Tn1a zieht einen Vergleich zwischen dem Gesundheitssystem in Syrien und in Österreich und kommt zu dem Schluss, dass es für sie ungewohnt ist, ärztliche Termine weit im voraus zu planen und dass sie Schwierigkeiten hat, bei akuten Beschwerden einen ad-hoc Termin zu bekommen: “Erst einmal ich finde einfacher wenn ich gehe nach Arzt, in meine Heimat einfacher” (T1, Z126) [...] “Und hier in Österreich, ich muss machen erst einmal machen ein Termin.. dann warten 1 Monat (div. Tn lachen)” (T1, Z130).

Die gleiche Teilnehmerin erklärt, dass das Gesundheitssystem in Syrien ganz ähnlich funktioniert habe, wie das aktuelle österreichische. Dort sei sie als Angestellte ebenso versichert gewesen wie hier und habe etwa 10% ihres Gehalts in Form von Sozialabgaben geleistet. Sie äußert sich darüber (vgl. T1, Z138), dass das Vorurteil in Österreich weit verbreitet wäre, zu Integrierende verstünden die Prinzipien des österreichischen Sozialversicherungssystems nicht. Dieses Vorurteil bezüglich der Sozialsysteme ist als vermeintlicher kultureller Unterschied zu charakterisieren, der zu Integrierenden von der österreichischen Gesellschaft vermittelt wird. Dabei werden nicht nur verschiedene Herkunftsstaaten homogenisiert und zu einem Negativbild des österreichischen Staates verdichtet, sondern auch Ängste in Bezug auf Sozialmissbrauch geschürt. Die Position des ÖIF-Direktors Franz Wolf zur Vereinbarkeit von Migration und Sozialstaat wurden bereits auf Seite im Kapitel 5.4. behandelt.

Das Thema *kulturelle Unterschiede* ist ein vielschichtiges und in dem Untersuchungskontext sehr relevantes, weswegen es in der vorliegenden Auswertung in verschiedene Unterthemen aufgeteilt wird. Auch dieses Thema wurde bereits im Zuge der Beantwortung der einleitenden Frage nach den Kursinhalten von Tn4a aufgegriffen: “[...]lernen andere Kulturen, wenn man in Österreich wohnen, muss man die Kulturen und alles muss man wissen, was muss man hier machen” (T1, Z91) [...] “andere Land ist verschieden” (T1, Z93). Die Teilnehmerin bringt damit zum Ausdruck, dass im Kurs bestimmte interkulturelle Kompetenzen vermittelt werden, die für das Leben in Österreich notwendig seien. Weiters bringt sie ihre Bereitschaft zum Ausdruck, diese kulturellen Kompetenzen zu erwerben. Ähnliches kann über Tn1a gesagt werden, die zwar einzelne Funktionsweisen des österreichischen Gesundheitssystems kritisiert, aber sich andererseits bereiterklärt, die herrschenden Normen zu respektieren und sich den für alle geltenden Regeln zu fügen.

Die erste Assoziation mit dem Begriff *kulturelle Unterschiede* kam von Tn4, die das Thema zuvor in die Diskussion eingeführt hatte. Sie assoziierte *kulturelle Unterschiede* zunächst mit dem Islam (vgl. T1, Z95). Das Thema Islam wird später von zwei weiteren Teilnehmerinnen noch einmal aufgegriffen, einmal in Bezug auf antimuslimischen Rassismus, den sichtbar muslimische Frauen erfahren (vgl. T1, Z118f) und einmal in Verbindung mit der gesamtgesellschaftlichen Situation in den Herkunftsländern der Teilnehmerinnen. Nachdem die Themen *Kulturen* und *kulturelles Lernen* angeschnitten wurden, habe ich in meiner Position als Interviewerin gefragt, ob im Kurs auch explizit über kulturelle Unterschiede gesprochen worden sei. Tn1a sagte, sie habe den Eindruck, die Menschen in Österreich glaubten, dass Frauen, die Kopftücher tragen, bildungsferner seien: “in Österreich, immer denken wenn Frauen tragen Kopftuch immer ääh immer ...Frauen immer nicht, nicht lernen, nicht studieren ich weiß nicht wenn Frauen tragen Kopftuch, normal ...” (T1, Z118f). Sie betont, dass auch sichtbare Muslime oft einen akademischen Abschluss haben und prinzipiell alle Berufe ausüben könnten. Tn7 schränkt diese Aussage ein, in dem sie sagt: “Wenn in islamischen Land ist Krieg, dann Frauen viel nicht dürfen” (T1, Z124). Somit wird die entrechtete Rolle der Frau aus dem Zusammenspiel von Religion und der aktuellen politischen Krisensituation erklärt, die Frauen argumentieren gegen rassistische Vorurteile und die Essentialisierung des Islam (vgl. Ebd.)

Tn5 hingegen bietet eine andere Vorstellung von *Kultur* an. Sie berichtet, dass im Kurs über Essen, Freizeitgestaltung und Kindererziehung gesprochen würde und die Zugänge in verschiedenen Ländern dazu besprochen würden. Tn1a fügt hinzu, dass die Trainerin bei ihnen im Kurs über österreichische kulturelle Gepflogenheiten gesprochen hätte und auch die Teilnehmenden dazu aufgefordert hätte, von ihren Ländern zu erzählen. Ein einprägsamer kultureller Unterschied zwischen Österreich und Afghanistan wird in diesem Zusammenhang sowohl von Tn4 als auch von Tn2a aufgegriffen: die Wohnsituation junger lediger Menschen. Während in Österreich meistens die Volljährigkeit das entscheidende Kriterium für den Auszug aus dem Elternhaus darstelle und viele unverheiratete Menschen nicht mehr mit ihren Eltern zusammenleben, sei das in Afghanistan nicht so. Dort sei hingegen die soziale Rolle beziehungsweise der Familienstand ausschlaggebend für den Auszug aus dem Elternhaus. „In unsere Land junge ist bis heiraten ist zusammen mit Familie... in Österreich...” [...] „Nein!” (T1, Z109f). Diese Passage ist begleitet von allgemeiner Erheiterung. Ebenso sei die Üblichkeit vorehelicher Partnerschaften ein bemerkenswerter kultureller Unterschied, da solche in Österreich, im Gegensatz zu anderen Ländern, der Norm entsprechen würden (vgl. T1, Z115).

In der ersten Fokusgruppendifkussion ist das Muster bei mehreren Teilnehmenden erkennbar, sich nach dem ersten, berichtenden Teil der Diskussion, über bestimmte Probleme zu äußern oder Wünsche zu formulieren. TN1a äußert Besorgnis darüber, auch nach der Erreichung des B1 Zertifikats keine Arbeit zu finden. Sie sagt, dass viele Unternehmen keine Frauen, die Kopftücher tragen einstellen würden, und dass mangelnde Sprachkenntnisse in Kombination damit, die Arbeitssuche noch mehr erschweren würden. Die niedrige Sprachkompetenz macht sie an der sozialen Rolle vieler Frauen fest, da sie abseits der Deutschkurse wenige Kontaktmöglichkeiten mit der deutschen Sprache hätten, während es Männern leichter falle, Kontakte zu knüpfen und die Fertigkeiten *Sprechen* und *Hören* zu entwickeln (vgl. T1, Z221-231). Tn1a beschreibt hier in eigenen Worten die intersektionale Mehrfachdiskriminierung, die muslimische Frauen mit nichtdeutscher Erstsprache erfahren und stellt die Frage: „Wo arbeiten die Frauen? Und haben nicht sehr viele Deutschkenntnisse.. ich weiß nicht” (T1, Z228f).

Besonders auffällig in Fokusgruppe I sind die unterschiedlichen Redezeiten der einzelnen Teilnehmerinnen. Während drei Teilnehmerinnen gar nicht zur Diskussion beigetragen haben, einige Teilnehmerinnen nur sehr wenige und kurze Wortmeldungen vorgebracht haben, dominieren einige wenige Teilnehmende die Diskussion, vor allem Tn1a sticht hervor, da sie nicht nur als erste gesprochen hat, sondern über die gesamte Diskussion hinweg häufige und ausführliche Diskussionsbeiträge leistet. Da es sich bei der Fokusgruppe I um eine natürliche Gruppe handelt, die im Alltag miteinander zu tun hat, könnte dies auf eine bereits herausgebildete interne Gruppendynamik hindeuten, die möglicherweise die Meinungen weniger dominanter oder in der Gruppenshierarchie niedriger stehender Teilnehmerinnen verdeckt. Ein nicht zu vernachlässigender Einflussfaktor bei der Redezeit ist allerdings sicherlich die Berufserfahrung und der Bildungshintergrund der Teilnehmenden. Tn1a betont im Laufe der Diskussion mehrmals, dass sie in Syrien Lehrerin gewesen sei. Sie hat also sowohl eine akademische Ausbildung, als auch Erfahrung und Affinität darin, vor Gruppen zu sprechen.

7.2. Themenanalyse der Fokusgruppe II

In der Fokusgruppe II wird auf die Frage nach den Kursinhalten zunächst mit Verweisen auf das (Rechts-)system in Österreich, Frauenrechte und Thematisierung der österreichischen Gesellschaft beantwortet (vgl. T2, Z7f). Somit setzen die Teilnehmenden der Gruppendiskussion II mit ihrer Wahrnehmung einen etwas anderen Fokus, als die Teilnehmerinnen der ersten Gruppe. Zum Beispiel wird das Gesundheitssystem etwa gar nicht thematisiert, Geographie und Geschichte Österreichs werden nur von einer Teilnehmerin gegen Ende der Diskussion erwähnt, mit dem Zusatz "[...]aber das ich lerne im Internet..." (T2, Z174), der nahelegt, dass diese Themen von der Teilnehmenden nicht als unabdingbare Kernthemen des Werte- und Orientierungskurses identifiziert werden. Die Themen

Frauenrechte und Schutzaltersbestimmungen für Jugendliche werden zu einem späteren Zeitpunkt im Laufe des Interviews im Kontext der Diskussion kultureller Unterschiede (wieder-)aufgegriffen und durch ein kulturreflexives Prisma betrachtet. Vermeintliche oder reale von den Teilnehmenden beobachtete kulturelle Differenzen, sowie die Darstellung kultureller Unterschiede im Kurs und der individuelle Umgang damit, spielen in der Fokusgruppe II allgemein eine sehr große Rolle. Auf die Frage: "Gibt es etwas, das Ihnen besonders in Erinnerung geblieben ist?" (T2, Z10f) antwortet Tn1b mit einer Metapher zu kultureller Identität, mit deren Hilfe im Werte- und Orientierungskurs gearbeitet worden sei. Das Bildnis habe aus drei Gläsern bestanden, eines dieser Gläser sei mit einer gelblichen Flüssigkeit "wie Tee" (T2, Z14), ein weiteres mit einer klaren Flüssigkeit "wie Wasser" (Ebd.) und das letzte zur Hälfte mit einer gelblichen und zur Hälfte mit einer klaren Flüssigkeit gefüllt. Die Trainerin habe erklärt, dass diese Gläser für drei verschiedene Migrant*innentypen in Österreich stünden. Migrant*innen haben dem zufolge die Wahl zwischen "[...] nicht lernen österreichische Kultur. Bleiben mit ihrer Kultur," (T2, Z23f) "werden wie Österreicher. Ohne Kultur.. ohne... vergessen alle Kultur vorher und lernen neue" (T2, Z21f) oder "Und es gibt verschiedene Menschen zwischen [...] hat beide.. ihre Kultur und neue Kultur von Österreicher" (T2, Z25f). Migrierte – so wurde es TN1b im Werte- und Orientierungskurs vermittelt – können also entweder ihre ursprüngliche Kultur unverändert beibehalten und sich von der österreichischen Kultur isolieren, die vorherige Kultur restlos durch die österreichische Kultur austauschen oder eine Art hybride kulturelle Identität, die sich aus Elementen sowohl ihrer vorhergehenden kulturellen Prägung als auch österreichischer Kultur zusammensetzt, annehmen. Zweifellos haftet der Illustrierung – wenn sie tatsächlich so dargestellt wurde – die Vorstellung von mehr oder weniger in sich geschlossenen und klar von anderen abgrenzbaren Nationalkulturen an. Im Zuge dieser Diskussion habe die Kursleiterin den Teilnehmenden empfohlen, die dritte Variante zu wählen, also eine hybride kulturelle Zugehörigkeit zu entwickeln, indem sie sich an die österreichische Kultur teilweise anpassen und trotzdem auch Elemente aus den Herkunftsländern behalten (vgl. T2, Z27f).

Abgesehen von der ethischen Frage, ob eine solche paternalistische Bevormundung im Bereich kultureller Identität zu befürworten ist, sowie der philosophischen Frage, ob es denn überhaupt möglich sei, sich bewusst für

eine oder mehrere kulturelle Identitäten zu entscheiden, wird hierbei die Frage nach der/n kulturellen Identität(en) jener Menschen, die keine Migrationserfahrungen gemacht haben oder nicht als 'zu-Integrierende' gelten, völlig ausgeklammert. Die Mehrfachzugehörigkeit kulturell hybrider Menschen wird nur am Beispiel von Migrierten aufgezeigt, die die österreichische Kultur "dazugelernt" haben. Österreicher*innen, denen kein Migrationshintergrund zugeschrieben wird und die sich dennoch andere Kultur(en) oder Elemente davon angeeignet haben, bleiben jedoch unsichtbar, da sie sich nicht nahtlos ins dominante Paradigma des Integrationsimperativs einfügen lassen.

Folgend auf diesen Input von Tn1b entwickelte sich eine rege Diskussion unter Beteiligung aller Teilnehmenden, die sich um die Achse kultureller Differenzen drehte. Dabei lassen sich die verschiedenen Themen und Aspekte, die besprochen wurden grob in zwei Kategorien unterteilen: a) in Werte- und Orientierungskurs bzw. Deutschkursen vermittelte kulturelle Unterschiede und b) von den Teilnehmenden selbst beobachtete kulturelle Unterschiede. Einige Themen lassen sich nicht ganz klar zuordnen, weil die Teilnehmenden nicht immer explizit darauf verweisen, wie sie zu ihren Schlussfolgerungen gekommen sind. In einigen Fällen werden auch so genannte vermeintliche kulturelle Differenzen aufgedeckt, die im Zuge der Integrationsmaßnahmen oder des allgemeinen österreichischen Diskurses als solche kommuniziert werden, die aber von den Teilnehmenden in der Gruppendiskussion angefochten werden.

Die in den Kursen vermittelten kulturellen Unterschiede werden häufig mit Verhaltensregeln in Verbindung gebracht, die 'zu-Integrierenden' nahegelegt werden, um sich in Österreich passend zu verhalten. Sie umfassen Verhaltensregeln im Umgang mit fremden Kindern und Erwachsenen, der Abschätzung von erlaubter verbaler und somatischer Nähe, die Anbahnung von Gesprächen mit Unbekannten im Alltag und die Struktur von *Smalltalk*. So berichtet etwa Tn1b davon, im Werte- und Orientierungskurs gelernt zu haben, dass fremde Kinder nicht berührt werden sollen, dass mit ihnen nicht viel gesprochen werden soll und dass sie nicht eingeladen werden sollen (vgl. T2, Z114ff). Dabei bleibt unklar, ob mit einladen 'auf ein Getränk/ etwas zum Essen einladen' oder 'zu sich nach Hause einladen' gemeint ist, möglicherweise sind allerdings beide Bedeutungen problematisch. In dieser Passage fügt sie hinzu, dass auch

Erwachsene im öffentlichen Raum nicht berührt werden sollen: "Auch mit fremde Menschen und nicht ääh streicheln im Ubahn" (T2, 115f). Illustriert wird dies durch eine von Tn2b erzählte Anekdote. Sie sei bei einer Freundin zu Besuch gewesen und deren Tochter habe sich "ohne Kleid" auf dem Balkon gesonnt. Sie habe das Kind berühren wollen, doch ihre Freundin habe sie davon abgehalten (vgl. T2, Z66ff). Alle drei Teilnehmenden sind sich darüber einig, dass es in ihren Herkunftsländern (Irak, Iran und Syrien) in Ordnung wäre, fremde Kinder zu berühren, TN3b fügt hinzu, dass es sogar erlaubt sei, fremde Kinder zu küssen (vgl. T2, Z73). Diese Verhaltensnormen im Umgang mit Kindern stoßen beim den Teilnehmenden auf Unverständnis, TN2b sagt über den Austausch von Zärtlichkeiten mit Kindern: "Das ist für mich normal, so nett ist das" (T2, Z79). TN2b bringt damit noch einen anderen Unterschied in Bezug auf Körperkontakt in Verbindung. Sie argumentiert, dass es im Iran normal sei, wenn sich Menschen gleichen Geschlechts berühren und dass diese *Berührungen im Gegensatz zum österreichischen Kontext nicht sexualisiert würden* (vgl. T2, Z82ff). Nacktheit hingegen sei viel stärker mit Schamgefühlen verbunden und wird von Tn2b als stärkeres Tabu im Iran als in Österreich empfunden. Dies wird ebenfalls durch eine Anekdote illustriert, deren Inhalt ein Erlebnis aus dem Büroalltag ist, im Zuge dessen eine Kollegin vor mehreren Mitarbeiter*innen ihre Kleidung wechselt (vgl. T2, Z46-53). Tn2b berichtet in dieser Situation schockiert gewesen zu sein (vgl. T2, Z51).

Des Weiteren wurde den Teilnehmenden von Fokusgruppe II in den Kursen vermittelt, Gespräche mit Unbekannten vorsichtig anzubahnen und Sensibilität dafür zu entwickeln, ob eine Unterhaltung von Seite der anderen Person(-en) erwünscht ist. Als mögliches Beispiel führt Tn2b an, ihr wurde gesagt, sie solle bei Gesprächswunsch im öffentlichen Raum etwa zuerst eine Bemerkung über das Wetter machen und die Unterhaltung nur wenn die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner darauf einsteigt, weiterführen. Die Teilnehmerin bemerkt, dass es im Iran hingegen üblich sei, sich mit Unbekannten über diverse Themen, wie zum Beispiel Politik auszutauschen (vgl. T2, Z139ff). Im Gegensatz dazu wird in Österreich der Wunsch des Individuums sich der Kommunikation zu entziehen respektiert. Diesen Unterschied findet sie interessant. Während das Thema "Gesprächsanhahnung im öffentlichen Raum" in den Kursen thematisiert wurde, sind einige damit eng verknüpfte Themen von den

Frauen selbst beobachtet und zur Sprache gebracht worden. Ein solches Thema ist etwa der Umgang mit Nahrungsmitteln im öffentlichen Raum. Tn2b erzählt, dass es im Iran den Normen entspricht, auch Unbekannten Lebensmittel anzubieten, während diese in Österreich ausschließlich mit Bekannten geteilt werden. Sie berichtet von einem Erlebnis im Zug. Auf den Versuch hin, einer Mitreisenden ein Stück Schokolade anzubieten, begegnet diese ihr mit Unverständnis und Misstrauen: "Warum du möchtest ich essen diese Schokolade?", sei die Reaktion auf das Angebot gewesen (T2, Z150). Auch die Frage, wie oft etwas angeboten wird, konstituiert für Tn2b eine relevante kulturelle Differenz. So empfindet sie es etwa als angebracht und höflich, Nahrungsmittel oder Getränke stets mehrmals anzubieten. Tn1b sieht das genau so und erklärt das damit, dass die Person beim ersten Mal vielleicht zu schüchtern sei, um das Angebot anzunehmen (vgl. T2, Z172). Tn2b erzählt in diesem Zusammenhang von dem Versuch, einer unbekannten Dame etwas von ihrer Orange anzubieten. Nach dem dritten Angebot fragt die Unbekannte: "Du verstehst Deutsch?" (T2, Z167). In diesem Fall wird ein kultureller Unterschied, möglicherweise ein 'Wert', der in Österreich nicht hochgehalten oder verstanden wird, als Sprachdefizit gelesen. Die Daten sprechen dafür, dass in den Werte- und Orientierungskursen zwar gewisse kulturelle Differenzen vermittelt werden, allerdings bei vielen anderen blinde Flecken bestehen, da zu Integrierende durch das Prisma des Defizits gelesen werden.

Ein weiterer von den Teilnehmerinnen zur Sprache gebrachter Unterschied betrifft das Verhalten bei Un- und Notfällen. Tn1b berichtet, dass sich im Irak bei Unfällen auf der Straße sofort unbeteiligte Passant*innen einmischen und versuchen zu helfen. Dies würde geschehen, ohne die vorherige Erlaubnis am Unfall Beteiligter einzuholen. (vgl. T2, Z123-129) Tn3b kann für Syrien Ähnliches berichten. Sie sagt, sie habe im Werte- und Orientierungskurs gelernt, dass sie in Österreich immer zuerst fragen müsse, ob Hilfe erwünscht sei. Dies stehe im Gegensatz zur Praxis, die sie von anderen Orten kennt: "Zum Beispiel wenn alte Frauen hat gefallen, kann ich helfen ohne Fragen. Aber hier sollen wir fragen. Kommen und fragen zuerst, dann können wir ihr... sie helfen," (T2, 121f). Ob es in Österreich tatsächlich der Norm entspricht einer gestürzten Person erst nach erteilter Zustimmung wieder auf die Beine zu helfen, ist in diesem Rahmen nicht beantwortbar und sei somit dahingestellt. Es kristallisiert sich allerdings ein Muster heraus, in Bezug auf die Inhalte, die Geflüchteten in

Werte- und Orientierungskursen als kulturelle Differenzen vermittelt werden. Das letztgenannte Thema ist eng verknüpft mit den anderen bereits beschriebenen Themen, die im Kurs als kulturelle Unterschiede und damit verbundene Verhaltensregeln vermittelt werden. Sowohl bei der Kontaktabahnung, als auch beim Berührungsverbot oder bei dem Gebot, vor einer Hilfeleistung die Erlaubnis einzuholen wird vermittelt, dass Geflüchtete Grenzüberschreiter*innen sind, denen beigebracht werden muss, diese persönlichen Grenzen nicht ohne Erlaubnis zu übertreten.

Tn3b äußert sich relativierend über einen vermeintlichen kulturellen Unterschied, der von ihr explizit angefochten wird. Sie sagt, dass möglicherweise viele Menschen denken würden, dass die Dinge in ihrem Land (Syrien) anders seien als in Österreich, besonders in Bezug auf die Beziehungen zwischen Männern und Frauen. Andererseits betont sie, dass einige Dinge, im Gegensatz zu ihrer Meinung nach in Österreich weit verbreiteten Meinungen, ganz gleich funktionieren würden. (vgl. T2, Z96ff) Sie erzählt, dass etwa Begrüßungsformalitäten ähnlich wären – engere Freunden oder Verwandten würde sie in Syrien küssen, während sie Unbekannte durch Handreichung begrüßen würde. Ebenso sei es auch in Österreich die Norm. (vgl. Ebd.) Aus ihrem Diskussionsbeitrag ist nicht ersichtlich, woher ihr Eindruck stammt, dass viele Leute in Österreich denken würden, diese Begrüßungsformalitäten wären in Syrien anders, daher lassen sich daraus keine direkten Rückschlüsse auf die Werte- und Orientierungskurse ziehen, lediglich auf subjektiv von Tn3b erfahrene Diskursbeiträge. Möglicherweise wurde sie mit dem Vorurteil konfrontiert, Muslime dürften andersgeschlechtliche Menschen nicht berühren.

Nach diesem im Verhältnis zum Gesamtinterview langen Diskussionsstrang zu vermeintlichen oder tatsächlichen kulturellen Unterschieden kehrt die Diskussion wieder explizit auf die im Kurs vermittelten Inhalte zurück. Tn1b sagt, sie habe im Werte- und Orientierungskurs über Frauenrechte gelernt, zum Beispiel über die Möglichkeit, gewalttätige Ehemänner bei der Polizei anzuzeigen und auf diesem Weg ein Betretungsverbot zu erwirken (vgl. T2, Z178f). Auffällig dabei ist die Verwendung des Euphemismus "Unfall mit ihrem Mann" für vom Mann ausgehende Gewalt: "[...] wenn jeden Frau hat Unfall mit ihrem Mann, sprechen alles mit Polizei und Polizei weg oder [...] weg diesen Mann außer ihrer Wohnung. Und die Frauen bleiben in der Wohnung", (Ebd.). Nach nochmaligem Hinterfragen formuliert sie

unmissverständlicher: “Wenn jeder Mann geschlagen [...] ihre Frau, call Polizei und Polizei weg diese Mann”, (T2, Z182f.). Sie habe darüber hinaus gelernt, dass bei *jedem* Unfall die Polizei verständigt werden solle (vgl. T2, Z177). Die Formulierungen “wenn jede Frau hat Unfall”, “Wenn jeder Mann geschlagen” oder “wenn jeden Mann hat Unfall, muss sprechen mit Polizei” (T2, Z117) deuten möglicherweise darauf hin, dass den Kursteilnehmenden nachdrücklich vermittelt wurde, wirklich jeden Rechtsverstoß polizeilich zu melden. In Verbindung mit den Erzählungen über individuelle Hilfe bei Unfällen entsteht ein Spannungsfeld in dem die Frage im Raum steht, wer in welchem Grade für Hilfeleistungen und Interventionen in Notfällen und Ausnahmesituationen verantwortlich ist – Individuen oder Institutionen?

Auch in Bezug auf die Schutzaltersbestimmungen, die als nächstes interessantes Thema der Kurse genannt werden, schwingt diese Frage mit. Tn1b führt an, dass sie gelernt habe, zu welchen Uhrzeiten sich Minderjährige unbegleitet im öffentlichen Raum aufhalten dürfen (vgl. T2, Z183). Während die Teilnehmenden sich überwiegend darüber einig sind, dass sie dieses Gesetz sinnvoll finden, äußert Tn3b, dass es solche Gesetze in ihrem Heimatland nicht gäbe, (vgl. T2, Z195) die Teilnehmenden sind sich jedoch darüber einig dass die Bestimmungen der Eltern über ihre Kinder oft noch viel strenger seien als das Jugendschutzgesetz in Österreich. Als weitere Punkte des Jugendschutzgesetzes werden die Schutzaltersbestimmungen in Bezug auf den Konsum von Alkohol (T2, Z235) und Nikotin (vgl. T2, Z220) von Tn1b genannt. Tn3b spricht auch das Alter an, ab dem Jugendliche ihre Religion frei wählen dürfen, sowie die Schutzaltersbestimmungen in Bezug auf Sexualität (T2, Z175f).

Zwei von drei Teilnehmenden äußern sich zu ihrer persönlichen Haltung zu kulturellen Unterschieden und zu ihrem Umgang damit. Einerseits ist die Tendenz sichtbar, sich bereit zu erklären, die Normen in Österreich zu akzeptieren, die Kultur zu ‘erlernen’ und sich anzupassen. Andererseits äußern sowohl Tn2b als auch Tn3b, dass sie prinzipiell aufgrund ihrer Biografie keine Probleme mit kultureller Diversität haben. Tn2 gibt zwei Begründung dafür an. Einerseits sagt sie, dass sie aus einem Land kommt, dass sehr groß sei und in dem es sehr viele verschiedene lokale Kulturen gebe. (vgl. T2, Z34f) Dies steht in einem gewissen Gegensatz zur homogenisierenden Konstruktion der Geflüchteten im österreichischen Diskurs, da selbst innerhalb eines einzelnen Herkunftslandes kulturelle

Diversität vorherrschend ist. Andererseits verortet sie einen Grund für ihre Offenheit gegenüber kultureller Andersartigkeit in ihrem familiären Hintergrund, da sie angibt, aus einer sehr aufgeschlossenen beziehungsweise vorurteilsfreien Familie zu stammen (vgl. T2, Z35). Tn3b verortet ihre selbstdefinierte interkulturelle Kompetenz ebenfalls in ihrer Biografie: "immer ich war nicht in Syrien. Mein Leben war verschiedene Länder, verschiedene Länder...so ich gewesen um diese neue Menschen. Das für mich normal", (T2, Z103ff). Außerdem äußert sie die Meinung, dass jede*r so leben solle, wie er oder sie möchte und dass auch sie es nach eigenem Ermessen halten wolle (vgl. T2, Z106). Sie wolle ihre eigene Kultur "ein bisschen" erhalten (vgl. T2, Z107), erwarte allerdings von niemanden, ihre Kultur anzunehmen (vgl. T2, Z108). Vielmehr habe sie den Eindruck, dass von ihr erwartet werde, die österreichische Kultur anzunehmen (vgl. T2, Z95). Tn1b sagt nichts zu ihrer Haltung bezüglich kultureller Differenz, allerdings ist sie diejenige, die den in den Werte- und Orientierungskursen vermittelten Inhalten gegenüber am unkritischsten ist und die Kurse am meisten lobt. Des Weiteren hat sie als einzige der Fokusgruppe II freiwillig am vertiefenden Kursangebot der ÖIF teilgenommen (vgl. T2, Z377ff). Aus diesem Grund sind die ausführlichen Positionierungen von Tn2b und Tn3b zu kulturellen Unterschieden als (möglicherweise unbewusste) Rechtfertigungsstrategien zu deuten, um ihre Kritik und Befremdung über gewisse Elemente der 'österreichischen Kultur' zu relativieren, während Tn1b durch ihre positive Bewertung der Integrationsmaßnahmen bereits implizit ihre Bereitschaft, sich zu integrieren zum Ausdruck bringt.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass alle drei Teilnehmenden die Integrationsmaßnahmen positiv bewerten, Tn2b sagt auch, dass die Deutschkurse sich in den letzten Jahren deutlich verbessert hätten und nun methodengeleiteter und strukturierter als vor etwa sechs bis sieben Jahren ablaufen würden (vgl. T2, Z288ff). Tn3b fand vor allem die Informationen über das Bildungssystem relevant, merkt aber an, dass die Kurse viel zu spät ansetzen würden und viele Menschen diese Informationen gleich zu Anfang ihres Aufenthalts in Österreich bräuchten (vgl. 310ff).

7.3. Zwischenresümee Fokusgruppendifkussionen

Kulturelle Unterschiede kristallisieren sich als das über beide Fokusgruppen hinweg am ausgiebigsten diskutierte Thema heraus. Dabei lassen sich die von den Teilnehmenden diskutierten Beispiele kultureller Unterschiede in drei Subkategorien unterteilen. Die erste Subkategorie wird durch im Zuge der Integrationsmaßnahmen vermittelte kulturelle Unterschiede konstituiert, die von den Teilnehmenden explizit als Kursinhalte ausgewiesen werden. Diese stehen meist im Zusammenhang mit Verhaltensvorschriften, die aus diesen kulturellen Unterschieden abgeleitet werden. Die zweite Subkategorie umfasst von den Teilnehmenden als vermeintliche kulturelle Unterschiede ausgewiesene Sachverhalte, die oft mit Formulierungen wie "viele Leute denken" oder dergleichen eingeleitet werden, deren Herkunft im Alltagsdiskurs der Erzählpersonen zu verorten ist, und die von den Frauen angefochten oder relativiert werden. Die dritte Subkategorie hingegen besteht aus kulturellen Unterschieden, die von den Teilnehmenden im Alltag beobachtet wurden. Oft sind diese in den Erzählungen mit anekdotischen Beispielen ausgeschmückt und werden sowohl in den Lehr- und Lernunterlagen des österreichischen Integrationsfonds, als auch in den Erzählungen der Frauen über die Kursinhalte nicht erwähnt, da sie vermutlich aus der "österreichischen Perspektive" so genannte blinde Flecken konstituieren. Auffällig ist dabei die hohe Übereinstimmung der Frauen hinsichtlich dieser beobachteten kulturellen Differenzen, trotz der Heterogenität der jeweiligen Fokusgruppen.

Die österreichische Kultur wird von ausnahmslos allen Teilnehmenden, die sich dazu äußern, als ein Gegenstand verstanden, über den deklaratives Wissen erworben werden kann, das entweder erlernt oder gewusst werden kann. Dieses "Erlernen der österreichischen Kultur" wird einerseits von ihnen erwartet und andererseits von den Teilnehmenden fokusgruppenübergreifend als selbstverständlich angesehen, dieses Wissen zu erwerben. Die Tendenz, sich dazu bereit zu erklären, die österreichische Kultur zu erlernen, ist durchgängig vorhanden und ist vermutlich eine Folge der österreichischen Integrationspolitik, die Geflüchteten solche vertraglich bindenden Bereiterklärungen abverlangt, obwohl die einschlägige Forschung nahelegt, dass Wertebildung nicht über den Erwerb deklarativen Wissens abläuft (vgl. Kapitel 4.7.).

Trotz der einigenden Bereitschaft, Kenntnisse über die österreichische Kultur zu erwerben, sind in Fokusgruppe I verschiedene Konzepte und Vorstellungen von dem, was Kultur eigentlich bedeutet, vertreten. Assoziiert werden mit dem Begriff Kultur einerseits Elemente des Alltagslebens wie Essen, Musik und Freizeitgestaltung, andererseits Religion und verschiedene damit verbundene Frauenbilder. Dies spiegelt den allgemeinen Diskurs über Kultur wider, in dem ebenfalls divergierende Definitionen von Kultur diskutiert werden (vgl. Kapitel 3.5.). Diese Spiegelung des politischen Diskurses ist am deutlichsten bei der Frage des Sozialmissbrauchs sichtbar. Während rassistische Vorurteile von den Frauen an mehreren Stellen zurückgewiesen oder relativiert werden und die mehrfache Diskriminierung muslimischer Frauen mit Migrationserfahrung in einem allgemeinen Kontext kritisiert wird, wird über persönliche Erfahrungen mit Diskriminierung nicht gesprochen, was nicht bedeutet, dass solche Erfahrungen nicht Teil der alltäglichen Lebenswelt dieser Frauen sind, denn:

“Das Schweigen über Erfahrungen von Verletzung und Diskriminierung bildet eine Leerstelle, die nicht gefüllt werden kann, für die aber eine Aufmerksamkeit entwickelt werden sollte.” (Messerschmidt: 2011, S.85)

Besonders die Teilnehmenden in Fokusgruppe I weisen die Tendenz auf, Wünsche und Bitten in Bezug auf die Deutschkurse, aber auch in Bezug auf den Arbeitsmarkt zu äußern. Damit wird einerseits die Rolle als Bittstellerinnen, die zu Integrierende in Österreich haben, zum Ausdruck gebracht. Andererseits erweckt es den Eindruck, dass die Teilnehmenden versuchen, universitäre Forschungsarbeit als Sprachrohr für ihre Interessen zu nutzen, da sie abgesehen davon kaum die Möglichkeit haben, an gesellschaftlichen Diskursen und Entscheidungsprozessen teilzunehmen. Die beobachtete Tendenz, sich bereit zu erklären, geltende Normen und Regeln zu akzeptieren, ist ebenfalls Teil dieser untergeordneten, subalternen Rolle. Dies könnte mit den Erwartungen, die im Rahmen der Integrationsvereinbarung an sie gestellt werden, zusammenhängen, die sich auch über den formalen Rahmen der Integrationsmaßnahmen hinaus auf das Selbstbild und das Verhalten zu Integrierender auswirken.

Fokusgruppe II zeichnet sich im Vergleich zu Fokusgruppe I hingegen durch längere ununterbrochene Wortmeldungen aus. Der Grund dafür ist sicherlich im höheren sprachlichen Niveau der Teilnehmenden zu verorten.

Ein weiterer dafür verantwortlicher Aspekt könnte allerdings der höhere Bildungshintergrund der Teilnehmenden in Fokusgruppe II sein. Eine Studie von Betsy Leondar-Wright suggeriert, dass Menschen mit höherem Bildungshintergrund und aus höheren sozialen Klassen die Tendenz haben, in Diskussionen längere durchgehende Wortmeldungen zu produzieren, während Menschen mit weniger Bildung sowie Menschen aus niedrigeren sozialen Klassen eher kurze Wortmeldungen produzieren, was insgesamt zu einer höheren Wortmeldungsanzahl und einem unmittelbareren, ungesteuerten Gesprächsverlauf führt. (vgl. Leondar-Wright: 2010, S. 84ff)

7.4. Themenanalyse der Hospitation im Werte- und Orientierungskurs

Für die Beobachtung wurde mir eine Gruppe zugewiesen, in der alle Teilnehmenden Farsi Sprecher*innen waren. Der Kurs fand auf Deutsch statt, bei Bedarf wurde konsekutiv auf Farsi übersetzt. Die Gruppe bestand aus 16 Teilnehmenden, das Geschlechterverhältnis⁴ war völlig ausgewogen. Auffällig beim Betreten des Raumes war, dass die Teilnehmenden in einem unvollkommenen Kreis angeordnet waren, wobei Frauen und Männer räumlich voneinander getrennt waren und jeweils einen Halbkreis bildeten, mit Ausnahme einer Frau, die zwischen den Männern saß. Ich wurde angewiesen, mich außerhalb des Kreises auf einen weiteren Tisch zu setzen, auf dem noch eine neue Trainerin in Ausbildung saß, sowie die für meine Betreuung freigestellte und für Forschungsprojekte zuständige Mitarbeiterin aus der Abteilung "Wissensmanagement". Der Trainer und der Dolmetscher waren währenddessen vor der offenen Stelle des Kreises aus Teilnehmenden positioniert. Noch vor dem Beginn des offiziellen Programms wird die Frage nach Konsequenzen im Falle des Fernbleibens vom Kurs gestellt. Der Trainer antwortet folgendermaßen: "Wenn Sie diesen Kurs nicht besuchen, können Ihnen die finanziellen Leistungen des Staates gekürzt werden und abgesehen davon, können Sie es auch bei vielen Angelegenheiten wie bei

4

Hierbei möchte ich anmerken, dass ich die Teilnehmenden Personen nicht befragt habe, zu welchem Geschlecht oder Gender sie sich zugehörig fühlen und keine Informationen darüber habe, welches Geschlecht in ihren Dokumenten eingetragen ist. Ich stelle lediglich Vermutungen aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes der Teilnehmenden an, finde es aber dennoch berechtigt, diese in die Analyse einzubeziehen, da in den meisten Fällen ein Konsens darüber herrscht, welchen Personen welches Geschlecht bzw. Gender zugeschrieben wird – was wiederum Auswirkungen auf soziale Interaktionen mit diesen Personen hat. Diese Interaktionen sind Gegenstand der Unterrichtsbeobachtung.

der Arbeitssuche gut gebrauchen. Ist ihre Frage damit beantwortet?" (P1, S.1). Der Teilnehmende antwortet mit "Nein!", wird allerdings vom Trainer überhört (Ebd.). Danach wird eine kurze interaktive Vorstellung der Teilnehmenden gemacht, wobei der Trainer Fragen ins Plenum wirft – die Teilnehmenden beantworten die Fragen zumeist auf Deutsch. Gefragt wird dabei nach dem Sprachniveau im Deutschen, der bisherigen Aufenthaltsdauer in Österreich, vorhandenen Kindern in Österreich und nach den jeweiligen Hobbies. Dabei stellt sich heraus, dass die meisten Teilnehmenden bereits das Sprachniveau B1 oder ein höheres Niveau laut GER besitzen, und viele bereits länger als drei Jahre in Österreich wohnhaft sind. Die Mehrheit der Gruppe hält sich allerdings zwischen einem und drei Jahren in Österreich auf. Nur eine Person gibt an, seit weniger als einem Jahr in Österreich ansässig zu sein. Da die Unterzeichnung der Integrationsvereinbarung unmittelbar nach Erhalt des positiven Asylbescheids zu erfolgen hat und direkt im Anschluss die Zubuchung zu den Werte- und Orientierungskursen erfolgt (www.integrationsfonds.at), sagt dies einiges über die Dauer der Asylantragsverfahren aus. Das deckt sich mit den Daten des Bundesamts für Fremdenwesen und Asyl, wonach die durchschnittliche Verfahrensdauer (Stand 2017) 12,9 Monate betrug (vgl. Parlamentskorrespondenz: 2017). Drei Teilnehmende geben an, zwischen einem und drei Kinder in Österreich zu haben, der Rest hat keine Kinder in Österreich. Als Hobbies werden diverse Musikinstrumente (Klavier und Gitarre), sowie diverse Sportarten, darunter Kampfsportarten, Fitness und Tanzen angegeben. Als ein männlicher Teilnehmer Fitness und Tanzen angibt, reagiert der Trainer etwas irritiert und fragt nach: "Ich habe Tanzen verstanden. Hanteln?", (P1, S.2). woraufhin der Teilnehmende bestätigt, dass Tanzen zu seinen Hobbies gehört. Durch diese Reaktion des Trainers wird der Tanzsport als etwas atypisches für das männliche Gender markiert, damit werden in Österreich vorherrschende sexistische Stereotype bestätigt und verfestigt. Möglicherweise verbirgt sich dahinter auch eine Zuschreibung, die sich auf die Genderrollen Migrierter bezieht und diese in einem Paradigma verortet, indem der Tanzsport nicht mit Männlichkeit assoziiert wird.

Im Anschluss an den interaktiven Vorstellungsteil werden der ÖIF sowie das Programm des Kurstages in Kürze vorgestellt. Das Programm folgt dabei der Reihenfolge und Gliederung der Broschüre "Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln". Zur Einleitung wird das Video

“Willkommen in Österreich” gezeigt, das ebenfalls auf der Homepage des ÖIF prominent ist (<https://www.integrationsfonds.at/kurse/werte-und-orientierungskurse/werte-und-orientierungskurse/>). Danach werden Fragen zu Österreich gestellt, um das Vorwissen der Teilnehmenden zu aktivieren. So werden zum Beispiel die Einwohnerzahl, die Anzahl der Bundesländer und derlei Faktenwissen erfragt. Auch einige grundlegende Fragen über die Schulpflicht und das Schulsystem in Österreich werden besprochen. Es folgt eine Präsentation zum Thema “Geografie Österreichs”, die von der auszubildenden Trainerin gehalten wird. Die Inhalte des Videos werden mit Hilfe eines Ballspiels (der*die Teilnehmende, der*die den Ball fängt, muss die nächste Frage beantworten) wiederholt. Die Teilnehmenden sollen diverse Bundesländer und deren Landeshauptstädte nennen. Die erstgenannten drei Bundesländer sind Wien, Niederösterreich und Oberösterreich, was kaum überraschend ist, da die beiden Erstaufnahmestellen für Flüchtende, in denen viele am Anfang unterkommen (müssen) im niederösterreichischen Traiskirchen und im oberösterreichischen Thalham liegen, während der hier beschriebene Kurs in Wien stattfindet (vgl.: <http://www.menschen-leben.at/asyl/asyl-in-osterreich/>). Vorarlberg, Salzburg und Steiermark werden als nächste genannt, während Tirol, Kärnten und das Burgenland in dieser Gruppe am wenigsten präsent waren. Nach einer Frage- und Antwortrunde bei der nach dem Wohnort der Teilnehmenden gefragt wurde und danach, ob sie schon andere Bundesländer besucht hätten, folgen Fragen zur Geschichte Österreichs. Anschließend folgt der zweite Teil der Präsentation zur Geschichte Österreichs wobei der Fokus auf dem 20. Jahrhundert und dem Habsburgerreich liegt, während das Mittelalter etwa Großteils ausgespart wird.

Mein Eindruck ist, dass die Teilnehmenden regen Anteil am Unterricht nehmen und viele Fragen bereits im Voraus beantworten können. Teilweise wird auch gescherzt, vor allem wenn eine Frage nicht beantwortet werden kann. Zum Beispiel antworten die Teilnehmenden auf die Frage, wofür Kaiser Franz Josef bekannt sei, zuerst mit “Nix”, dann mit “er hat einen schönen Bart” (P1, S.5). In der kurzen Einheit muss das Material notgedrungenderweise etwas verkürzt dargestellt werden. Das Ende der Demokratie in der ersten Republik wird von der Trainerin mit der Herausbildung zweier großer Gruppen mit unterschiedlichen Ideen darüber, wie Österreich sich weiter entwickeln solle, begründet, wobei die Ideologien

dieser Gruppen nicht näher erläutert werden und diese Gruppen auch nicht benannt werden. Somit wird die Sozialdemokratische Bewegung mit der austrofaschistischen gleichgesetzt und die Verantwortung für die undemokratische Umgestaltung der Gesellschaft nach dem Sieg der Heimwehr über den Schutzbund bei den Februarkämpfen und der Machtergreifung der Vaterländischen Front 1934, die mit der Errichtung des Ständestaates endete, balanciert auf die "beiden Gruppen" aufgeteilt. (vgl. P1, S. 6)

Auch der Nationalsozialismus und der Anschluss an Deutschland wird thematisiert. Die Teilnehmenden werden gefragt, wie sie die Reaktion der Österreicher*innen auf den Anschluss Österreichs an Deutschland einschätzen. Die Antworten der Teilnehmenden rangieren dabei von: "Egal" bis "Unfreundlich vielleicht?" und "Sie haben keine andere Wahl" - neutrale bis leicht ablehnende Haltungen dem Anschluss gegenüber (P1. S.6). Die Trainerin erläutert daraufhin, dass es verschiedene Gruppierungen und Meinungen gegeben hätte, von denen einige überzeugte Nationalsozialist*innen gewesen wären, andere sich durch den Anschluss einen wirtschaftlichen Aufschwung erhofft hätten und wiederum andere geflohen wären (vgl. Ebd.). Die Vorwürfe gegenüber einigen Trainer*innen des ÖIF, Österreich als erstes Opfer des nationalsozialistischen Deutschlands zu inszenieren (vgl. <https://kurier.at/chronik/wien/integrationstrainer-sagte-oesterreich-war-opfer-im-zweiten-weltkrieg/312.552.390>) werden in der von mir beobachteten Einheit nicht bestätigt.

Dennoch wird eindeutig eine positive Stereotypisierung Österreichs vorangetrieben und verfestigt. Petersen und Dietz zu Folge bilden Stereotypen die Basis für Vorurteile, wobei Vorurteile im Gegensatz zu Stereotypen stets eine negative Konnotation beinhalten müssen:

"Ein Vorurteil ist eine negative Einstellung gegenüber allen oder den meisten Mitgliedern einer Gruppe, die auf Stereotypen und Ansichten über die Mitglieder dieser Gruppe basiert." (Petersen & Dietz: 2006, S. 5)

Bei Stereotypen handelt es sich um verfestigte und verkürzte Zuschreibungen, die eine Gruppe auf wenige einprägsame Eigenschaften essentialisieren und dabei homogenisierend über alle Gruppenmitglieder hinweg wirken (vgl. Hall: 1997, S. 257). Diese Stereotypisierungen können

sowohl positiv als auch negativ besetzt sein, werden durch Naturalisierungsprozesse als naturgegeben und unveränderbar dargestellt (Ebd., S. 258) und bilden die Grundlage für nationale Identitätsbildung in Abgrenzung von Anderen. In der von mir beobachteten Einheit fließen solche Stereotypisierungen mit ein, die Teil des Alltagsdiskurses sind. Diese Grenzziehungsprozesse können anhand verschiedener Trennlinien gezogen werden. Nationalität ist dabei nur eine von vielen Möglichkeiten, Menschen in Gruppen zu kategorisieren. Das bereits erwähnte Beispiel der Verunsicherung des Trainers durch den tanzenden Teilnehmer, kann als ein Exempel für Stereotypisierung anhand von Geschlechterrollen betrachtet werden. Hauptsächlich wird die beobachtete Einheit allerdings von positiven Stereotypisierungen in Bezug auf Österreich getragen.

So wird etwa das mittelalterliche Reich Ostarrichi mit dem heutigen Österreich identifiziert und sogar die steinzeitlichen Bewohner der heutigen Wachau, die die Venus von Willendorf 27.500 v. Chr. hervorgebracht haben mit Österreich in Verbindung gebracht, während die Trainerin betont, dass mit dem Zusammenschluss Österreichs und Deutschlands der Staat Österreich aufhört zu existieren. "Österreich" wird implizit als etwas von staatlichen Strukturen Unabhängiges definiert, das bereits sehr lange vor dem ersten Aufkommen nationaler Identitäten in irgendeiner Form existiert hätte. Angela Reiter schreibt über die Konstruktion kollektiver, nationaler Identitäten: "Obwohl die Nation sich in einem fortwährenden Prozess ständig neu erfindet, wird sie so dargestellt, als ob sie seit Anbeginn der Zeit existiert hätte." (Reiter 2017, S. 21; vgl. auch Hall 2013, S. 11)

An mehreren Stellen wird das heutige Österreich als durchweg positiv dargestellt, die Trainerin tätigt wertende Aussagen, wie etwa "die Steiermark ist auch ein schönes Bundesland, sehr grün" (P1, S.4). Am Ende der historischen Einheit, werden den Teilnehmenden Bilder, die "Österreich heute" repräsentieren sollen, gezeigt. Zu sehen sind: Bier, Wein, Skifahrende in Kitzbühl, sowie eine grüne Berglandschaft. Die Berglandschaft wird von der Trainerin als "saubere Natur" beschrieben, denn "Österreicher haben es gerne sauber" (P1, S.7), was eine verallgemeinernde Pauschalisierung ist, die impliziert, dass Sauberkeitsliebe mit österreichischer Kultur verbunden wäre und dass Angehörige anderer Nationalitäten möglicherweise keinen derartig großen Wert auf Sauberkeit legen würden. Während Bier und Wein zweifellos

Kulturerzeugnisse sind, die in Österreich produziert und konsumiert werden, ist in Frage zu stellen, warum diese alkoholischen Getränke dermaßen prominent zur Symbolisierung von "Österreich heute" herangezogen werden. Im Kontext der Konstruktion der "Muslimischen Anderen", könnte dieses im islamischen Glauben weitgehend verbotene Getränk zur bewussten Abgrenzung vom Islam interpretiert werden. Die Skifahren in Kitzbühl stellen ebenfalls ein Stereotyp dar, das tatsächlich ein Privileg abbildet, das unter anderem aus ökonomischen Gründen lediglich von einem kleinen Teil der Österreicher*innen in Anspruch genommen werden kann.

In der Pause habe ich kurz die Gelegenheit, mich mit dem Trainer zu unterhalten, der äußert, dass es am Nachmittag bei den kulturellen Unterschieden besonders interessant würde. Leider darf ich diesen und andere Teile des Werte- und Orientierungskurses nicht beobachten, allerdings deckt sich diese Aussage mit den Ergebnissen aus den Fokusgruppendifkussionen, in denen kulturelle Unterschiede sehr ausführlich thematisiert werden.

7.5. Themenanalyse der Hospitation im Deutschkurs

Die Gruppe, in der ich hospitieren darf, besteht in der Regel aus 13 Teilnehmenden, von denen 11 Frauen* und zwei Männer* sind. Das angestrebte Zielniveau im Deutschen ist A2, die meisten Teilnehmenden kommen aus Afghanistan (neun), drei weitere aus Syrien und eine Person stammt aus Somalia. Welche Erstsprache(n) die Teilnehmenden sprechen weiß ich nicht, die Möglichkeit weitere demografische Daten von den Kursteilnehmer*innen zu erheben blieb mir im Deutschkurs ebenso verwehrt wie im Werte- und Orientierungskurs. Die Trainerin erklärt mir, dass jede Unterrichtseinheit einem Thema gewidmet sei und dass versucht werde, die Inhalte der Werte- und Orientierungskurse in den Sprachunterricht zu inkludieren. Das Thema der beobachteten Unterrichtseinheit ist "Wohnen". Zu Beginn der Unterrichtseinheit wird das Vorwissen der Teilnehmenden aktiviert und die Fertigkeit "Sprechen" geübt. Die Trainerin bietet durch die Fragen "Wie wohnen Sie jetzt" und "Wie haben Sie früher gewohnt?" Sprechkanäle über die aktuelle und bereits erlebte Wohnsituationen. Um zu gewährleisten, dass jede Teilnehmende Person zu Wort kommt, wird das Gespräch in einer Runde geführt. Im Zuge

dieser Übung geben die meisten Personen an, mit ihrer Wohnsituation zufrieden zu sein. Genau zwei Drittel der Teilnehmenden (sechs von neun Anwesenden) geben an, in ihren Heimatländern in viel größeren Häusern beziehungsweise Wohnungen und zumeist auch größeren Familienzusammenhängen gelebt zu haben. Die anderen drei äußern sich nicht über ihre Wohnsituation in anderen Ländern, sondern lediglich über aktuelle oder frühere Wohnerfahrungen in Österreich. Eine Teilnehmerin begründet den größeren verfügbaren Wohnraum damit, dass Wohnungen in Afghanistan viel günstiger seien und die Menschen dort deswegen die Möglichkeit hätten, in größeren Häusern zu wohnen. Eine weitere Teilnehmerin greift ein Thema auf, dass bereits in den Fokusgruppendifkussionen präsent war. Sie erzählt, dass junge Menschen in Afghanistan bis zur Heirat mit der Familie wohnen müssen.

“[...] aber früher in meiner Heimat kann kein Mädchen alleine wohnen, habe mit den Eltern gewohnt. Aber hier ist es schön, alleine mit dem Mann wohnen, ich bin sehr glücklich. Bei uns ist das nicht so, dass man mit 18 auszieht, man wohnt bis zur Heirat mit der Familie. Katastrophe. Das ist ein richtiges Gesetz in Afghanistan.” (P2, S. 1)

Ob das tatsächlich der Norm in Österreich entspricht, mit 18 Jahren aus dem Elternhaus auszu ziehen, ist zu hinterfragen. Auf jeden Fall ist dieses Bild für die Teilnehmende vorherrschend und positiv besetzt – sie kritisiert die familiären Vorschriften in Afghanistan und ist glücklich darüber, nicht mehr mit den Eltern zusammen leben zu müssen, die nach ihren Angaben “sehr streng” sind (Ebd.).

Unterschiede bestehen bezüglich der Größe, ab der eine Wohnung als klein beziehungsweise groß definiert wird. Eine Teilnehmerin gibt an, momentan in einer “sehr kleinen Wohnung” mit zwei Zimmern auf 48m² zu leben, während sie in Kabul in einem Haus mit fünf Zimmern und eigenem Garten gelebt habe. Eine andere Teilnehmerin wiederum beschreibt ihre 24m² Wohnung, die sie mit ihrem Mann und ihren zwei Kindern bewohnt, als “nicht klein und nicht groß”. Auch sie habe früher in einem 300m² großen Haus auf mehreren Stockwerken gewohnt, inklusive Garten, Haustieren und der erweiterten Familie. Da beide Teilnehmerinnen in ihrem Heimatland in einem viel größeren Haus gewohnt haben als jetzt, ist diese unterschiedliche Bewertung zumindest nicht direkt auf ihre frühere Wohnsituation zurückführbar. Die Lehrperson stellt im Zuge dieser Sprechübung ab und zu steuernde Fragen oder korrigiert Grammatikfehler

– sie wertet nicht und erzählt auch nicht von ihrer momentanen oder früheren Wohnsituation.

Die nächste Aufgabe besteht darin, einen Text zu lesen und die anschließenden Verständnisaufgaben zu lösen. Die Teilnehmenden sollen den Text vor der Bearbeitung der Fragen zwei mal gründlich, still und möglichst ohne Wörterbuch durchlesen und versuchen so viel wie möglich zu verstehen. Die Übungen werden in Einzelarbeit gelöst, die Trainerin stellt lediglich eine Struktur zur Verfügung, die es den Lernenden erleichtert, selbstständig zu arbeiten. In dem Text wird eine Senioren-Wohngemeinschaft beschrieben, bestehend aus zwei befreundeten Paaren, die nach dem Auszug ihrer erwachsenen Kinder einen gemeinsamen Haushalt gegründet haben. Die erste Aufgabe zum Leseverstehen ist eine Single-Choice Aufgabe, bei der die Teilnehmenden Aussagen über den Text als richtig oder falsch markieren sollen, für die Lösung der zweiten Aufgabe sollen die Teilnehmenden zusammenpassende Satzteile verbinden.

Erst im Anschluss an die Kontrolle der Aufgaben, wird der Inhalt des Textes im Plenum diskutiert. Der zentrale Begriff "Wohngemeinschaft" wird geklärt, wobei die Frage aufgeworfen wird, ob auch Familienmitglieder eine Wohngemeinschaft bilden können oder nicht: "Geschwister sind keine WG, oder? Aber mit Freundinnen und 50/50 Kostenaufteilung, dann ist es eine WG.." (P2, S.3). Es wird unter anderem diskutiert, woran es liegen könnte, dass der Sohn nicht so viel Zeit für seine Eltern hat und wie seine familiäre und berufliche Situation aussehen könnte. "Ich glaube er ist verheiratet, denn er hat ein Kind. Muss aber nicht sein", sagt einer der Teilnehmenden (Ebd.). Die beobachtbaren Haltungen der Kursteilnehmenden in Bezug auf Familien- und Lebensentwürfe widersprechen dem vom Österreichischen Integrationsfonds entworfenen Bild von Geflüchteten, wonach diese großteils konservative und patriarchale Ansichten haben und diese auch in Österreich umsetzen wollen. Die Unterkapitel "Familie und Zusammenleben" sowie "Gewaltfreies Familienleben" der vom ÖIF herausgegebenen Broschüre "Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln" vermitteln, dass zu Integrierende gar nicht wüssten, dass Gewalt in der Familie strafbar ist und dass es auch andere Lebensentwürfe als die Ehe heterosexueller Partner mit Kind gibt. (vgl. BMEIA: 2013, S. 66) Im Gegenteil zeigt sich durch meine Beobachtungen vielmehr, dass die

Teilnehmenden patriarchale Familienentwürfe entweder ablehnen (vgl. P2, S. 1) oder zumindest in Frage stellen (vgl. P2, S.3). Die im Kurs präsentierte Senioren-Wohngemeinschaft, die auch in Österreich nicht die Norm darstellt, wird von den Teilnehmenden kritiklos als mögliche Form des Zusammenlebens akzeptiert.

Nach der Plenardiskussion folgt noch eine Übung, die aus einem Lückentext besteht, in den die Teilnehmenden die fehlenden Formen einsetzen sollen. Nach Abschluss dieser Übung deutet die für mich zuständige Mitarbeiterin an, dass wir gehen sollten, da der vom Management vorgegebene Zeitraum für die Beobachtung bereits zu Ende sei. Die Sprachtrainerin bittet uns allerdings noch 20 Minuten bis zum Ende der Einheit zu warten, da unser frühzeitiger Abgang den Unterricht mehr stören würde, als unsere stille Anwesenheit. In diesen letzten 20 Minuten wird ein Modellfragebogen, wie er auch in der Integrationsprüfung zum Einsatz kommt, durchgearbeitet. Thematisch zur gesamten Unterrichtseinheit passend, widmet sich der Fragebogen den Themen "Wohnen und Nachbarschaft". Der Test wird gemeinsam im Plenum durchgegangen, sodass die Teilnehmenden den Fragebogen mit den markierten richtigen Fragen mitnehmen können und so die Möglichkeit haben, die richtigen Antworten auswendig zu lernen.

Die Teilnehmenden beantworten alle Fragen auf Anhieb richtig, obwohl es sich teilweise um Detailfragen handelte, die im Alltag nicht immer erörtert werden und bei denen zu hinterfragen ist, ob tatsächlich alle Österreicher*innen ohne entsprechende Vorbereitung die korrekte Antwort auf diese Fragen geben könnten. Als Beispiel dafür möchte ich nur die Regelung bezüglich Betätigung der Waschmaschine während der Nachtruhezeiten nennen. Dies legt nahe, dass im Deutschkurs regelmäßig auf diese Art geübt wird, um sicherzustellen, dass die Teilnehmenden die integrierte Werte- und Sprachprüfung bestehen. Eine Diskussion über die Inhalte des Fragebogens kommt im Laufe der beobachteten Unterrichtseinheit nicht zu Stande. Dabei sind die Inhalte des Fragebogens durchaus diskussionswürdig. So steht etwa im Zuge von Frage 18: "Die Natur ist den Österreichern und Österreicherinnen sehr wichtig", (Fragenkatalog A2, S. 28). Dies ist eine Pauschalisierung, die gewiss nicht auf alle Österreicher*innen zutrifft und nebenbei nahelegt, es gebe eine Differenz zwischen Österreicher*innen und Angehörigen anderer

Nationalitäten, denen die Natur nicht so wichtig sei, wie den Österreicher*innen. Auch die suggestive Formulierung einiger Fragen könnte kritisch betrachtet werden: So wird bei der Frage nach Verboten keine Antwortmöglichkeit, die “es ist verboten” oder “es ist nicht erlaubt” oder so ähnlich lautet, angeboten. Stattdessen sind die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auf Fragen nach Verboten entweder mit ein klares “Ja” oder Verweise auf die Hausordnung beziehungsweise den Mietvertrag nachlesen (vgl. Ebd. S.27). Im Kurs wird keinerlei Diskussion darüber geführt, was tatsächlich in der Hausordnung zu diesem Thema steht. Auch Frage 19, die dem übergeordneten Punkt “Rücksicht und Höflichkeit in der Nachbarschaft” zugeordnet wird und die sich auf den öffentlichen Verkehr bezieht, könnte man gegen den Strich als Defizit lesen, da die einzige Frage zu dem Thema “Rücksicht und Höflichkeit” sich auf Lärmbelästigung bezieht. Andere Formen der Höflichkeit oder Rücksicht gegenüber Nachbar*innen werden nicht angeboten.

7.6. Zwischenresümee Unterrichtsbeobachtungen

Die Themen der Unterrichtsbeobachtungen waren in beiden Fällen von den jeweiligen Kursleitungen vorgegeben, die Teilnehmenden hatten also weniger Gestaltungsspielraum als in den Fokusgruppendifkussionen. Abseits der übergeordneten curricularen Themen “Geografie und Geschichte” sowie “Nachbarschaft und Wohnen” gibt es allerdings dennoch thematische Stränge, die sich unabhängig davon durch die Unterrichtsinteraktion ziehen, und die bei beiden Unterrichtseinheiten vergleichbar sind.

In der Einheit des Werte- und Orientierungskurses zum Thema “Geografie und Geschichte Österreichs” wird vor allem mit positiven Stereotypisierungen Österreichs gearbeitet. Österreich wird als ein schönes, sauberes Land, mit sauberer Natur dargestellt – die Österreicher*innen als sauberkeitsliebend. Das gleiche Muster wiederholt sich in dem Modellfragebogen, der im Deutschkurs besprochen wird. Dort wird postuliert, dass den Österreicher*innen die Erhaltung der Natur sehr wichtig sei, wobei diese Darstellung im Deutschkurs weder von der Lehrkraft, noch von den Lernenden kommentiert wird. Weitere positive Besetzungen finden sich in den bildlichen Darstellungen von “Österreich

heute“, die vermitteln, dass Ski fahren in Kitzbühl zur Normalität eines*typischen Österreichers*in gehöre. Zu den positiven Stereotypisierungen gehört auch eine selektive Geschichtsvermittlung, im Zuge derer etwa das Mittelalter ausgelassen wird, oder die rhetorische Herstellung einer Verbindung zwischen der 30 000 Jahre alten Venus von Willendorf mit dem heutigen Österreich, während gleichzeitig betont wird, dass der Staat Österreich während der nationalsozialistischen Zeit nicht existiert habe.

“Die Anderen“ werden in der Unterrichtseinheit nicht thematisiert, es kommen keine abwertenden Aussagen gegenüber zu Integrierenden vor. *Othering*-Prozesse können lediglich latent festgestellt werden, da über die positive Stereotypisierung und Abgrenzung Österreichs gleichzeitig ein Gegenbild zu Österreich geschaffen wird. Einer dieser Grenzziehungsprozesse findet in der untersuchten Unterrichtseinheit anhand der Linie von Alkoholkonsum statt, da gleich drei von zwei Bildern, die als typisch für “Österreich heute” präsentiert werden, alkoholische Getränke darstellen. Damit wird vermittelt: Wer nicht Bier oder Wein trinkt, ist kein Teil des heutigen Österreich.

Ein sexistisches Stereotyp wird im Kurs vom Leiter reproduziert, da er in Frage stellt, dass ein männlicher Kursteilnehmer in seiner Freizeit regelmäßig tanzt. Dieses Vorurteil ist auf jeden Fall gendernormativ, allerdings nicht eindeutig einem orientalistischen Diskurs zuzuordnen.

Im Deutschkurs zum übergeordneten Thema “Wohnen und Nachbarschaft” haben die Teilnehmenden mehr Gestaltungsspielraum, da sie insgesamt mehr zu Wort kommen und ihnen Erzähl- und Diskussionsanlässe geboten werden. Im Zuge der Sprechübung “Wohnsituation heute und früher” steht es ihnen dabei offen, entweder von einer früheren Wohnsituation in Österreich oder in einem anderen Land zu erzählen. Die meisten ziehen jedoch Vergleiche zu dem Ort, an dem sie aufgewachsen sind. Nahezu alle Teilnehmenden berichten darüber in ihrer Heimat in größeren Wohnungen beziehungsweise Häusern als aktuell gewohnt zu haben, was zum Teil daran lag, dass sie in größeren Familienzusammenhängen mit mehr Familienmitgliedern unter einem Dach gewohnt hatten. Eine Teilnehmende äußert auch, dass dies daran liegen könnte, dass Wohnraum in ihrem Herkunftsland (sowie dem Herkunftsland der Mehrheit der Kursteilnehmenden) Afghanistan grundsätzlich günstiger sei als in

Österreich. In diesem Zusammenhang werden patriarchale Familienmodelle diskutiert, die es jungen Menschen erschweren unabhängig von den Eltern zu leben. Dieser familiäre Druck wird von den Teilnehmenden kritisiert, während alternative, auch für Österreich eher unübliche Wohnzusammenhänge – etwa Wohngemeinschaften mehrerer befreundeter Paare – kritiklos akzeptiert werden.

8. Diskussion

Die aus den Fokusgruppendifkussionen und der Unterrichtsbeobachtung gewonnen Daten suggestieren, dass im Zuge der Integrationsmaßnahmen neben relevanten Informationen für den Alltag in Österreich auch positive Stereotype zu Österreich sowie Abgrenzungen gegenüber Migrationsanderen vermittelt werden. Besonders im Abschnitt "Vielfalt des Zusammenlebens – kulturelle Integration" werden (vermeintliche) kulturelle Unterschiede vom ÖIF definiert und über Verhaltensregeln, die den Kursteilnehmenden nahegelegt werden, der Versuch unternommen, diese zu regulieren.

Die Kursteilnehmenden weisen einige vermeintliche kulturelle Unterschiede, die ihnen im Alltagsdiskurs zugeschrieben werden zurück, sind jedoch bei der Kritik vom ÖIF zugeschriebener kultureller Differenz zurückhaltender. Die Kritik an Narrativen, die sichtbar muslimische Frauen als bildungsentfernt und nicht berufstätig darstellen, ist dabei besonders präsent. Des Weiteren identifizieren sie Unterschiede, die in den Kursen überhaupt nicht thematisiert werden und die mögliche blinde Flecken in den aus österreichischer Perspektive geführten Diskursen darstellen.

Kulturelle Differenzen werden auf der einen Seite anhand von Familienstruktur und Erziehungsstil festgemacht – sowohl im Deutschkurs als auch in beiden Fokusgruppen sind "strenge Eltern" sowie die für junge Menschen aller Geschlechter geltende Norm, bis zur Heirat im Elternhaus zu verbleiben, ein diskutiertes Thema. Diese konservativen Normen in ihren Herkunftsländern werden von Teilnehmenden entweder kritisiert oder nicht bewertet – positive Affirmation patriarchaler Werte findet von Seiten der Teilnehmenden weder in den Gruppendiskussionen noch in den Kursen statt. Auf der anderen Seite werden in den Fokusgruppendifkussionen

Unterschiede bezüglich sexueller Tabus ausgemacht – die Teilnehmenden sagen, dass in Österreich Körperkontakt stärker sexualisiert sei, als in ihren Herkunftsländern, und zwar unabhängig von Geschlecht beziehungsweise Gender sowie Alter. Dafür sei Nacktheit von erwachsenen Personen in Österreich weniger schambesetzt als in den Ländern, in denen die Teilnehmenden bisher gelebt haben. Ein letzter wichtiger Bereich, in dem kulturelle Differenz ausgemacht wird, ist die Frage von Höflichkeit sowie organisatorische Funktionsweisen in Institutionen. Die Teilnehmenden erzählen, dass es hierbei manchmal zu Missverständnissen komme und dass sie der der Alltag in Österreich vor administrative Hürden stelle. Auffällig ist dabei, dass die Teilnehmenden trotz ihrer Heterogenität stets von einem “Wir” in Gegenüberstellung zu “den österreichischen Menschen” ausgehen. Meine Hypothese dazu lautet, dass homogenisierende *Othering*-Prozesse dazu führen, dass diese Frauen sich selbst als Einheit “der Migrationsanderen” mit gemeinsamen Merkmalen, die in Abgrenzung zur Leitkultur definiert sind, sehen.

Die Teilnehmenden der Fokusgruppendifkussionen beziehungsweise Gruppeninterviews weisen das Muster auf, sich bereit zu erklären, so viel wie möglich über die österreichische Kultur zu lernen und sich an Regeln und Normen anpassen zu wollen. Einige Teilnehmerinnen versichern in den Interviews, dass sie von niemandem erwarten, ihre Kultur anzunehmen oder zu erlernen. Sie beschreiben ihre Rolle in Österreich als diejenigen Menschen, die eine Anpassungsleistung vollbringen müssen. Dies steht nicht nur im Gegensatz zum Narrativ der integrationsunwilligen Migrationsanderen, sondern drückt auch einen gewissen Druck von Seiten der Mehrheitsgesellschaft auf die Migrierten aus, immer wieder ihre Integrationsbereitschaft zu signalisieren.

Des Weiteren ist in den Beiträgen der Fokusgruppendifkussionsteilnehmerinnen das Muster erkennbar, Wünsche und Anregungen in Bezug auf Integrations- und Arbeitsmarktpolitik einzubringen. Dies verweist darauf, dass es einigen Bedarf an politischen Partizipationsmöglichkeiten gibt, die diesen Frauen allerdings aufgrund ihrer Staatsbürgerschaft(en) verwehrt bleiben. Auch Zukunftsängste werden thematisiert, die etwa in der Frage “Wo sollen diese Frauen arbeiten?” Ausdruck finden.

Grundsätzlich bewerten alle Interviewteilnehmerinnen die Kurse positiv, vor allem die Informationsvermittlung rund um die Themen Schul- und Bildung sowie Gesundheitssystem finden die Frauen für ihren Alltag relevant und nützlich. Allerdings wird auch Kritik daran geäußert, dass viele diese grundlegenden Informationen in Anbetracht der langen durchschnittlichen Verfahrensdauer zu spät bekommen würden.

8.1. Diskussion von Limitationen

Zu den Einschränkungen der vorliegenden Arbeit gehört sicherlich die Tatsache, dass die Unterrichtsbeobachtung in dem vom ÖIF vorgegebenen Grenzen stattfinden musste, sodass ich insgesamt nur zwei Unterrichtseinheiten zu den Themen "Geografie und Geschichte Österreichs" sowie "Wohnen und Nachbarschaft" beobachten konnte. Daher konnte ich mir kein vollständiges Bild über die didaktische Umsetzung aller Bestandteile des Curriculums machen. Aus diesem Grund sind in der Analyse möglicherweise Fragen von Wohnsituation und Familienzusammenhängen überrepräsentiert. Besonders eine Beobachtung der Umsetzung des in den Fokusgruppendifkussionen viel besprochene Thema "kulturelle Unterschiede", das auch für die Beantwortung meiner Fragestellung zentral ist, wäre für diese Arbeit aufschlussreich gewesen. Mangels dieser Möglichkeit sind die aus den Fokusgruppendifkussionen gewonnenen Daten die einzige Auskunftsquelle über die anderen Themen des Curriculums.

Eine weitere Limitation besteht darin, dass die auf Deutsch geführten Fokusgruppendifkussionen für die Teilnehmenden eine gewisse Einschränkung ihrer Ausdruckskraft bedeutet haben. Vermutlich könnten viele Teilnehmende sich in anderen Sprachen abstrakter äußern und ihre Einschätzungen präziser formulieren.

9. Conclusio

Während meiner exemplarischen Beobachtung eines Werte- und Orientierungskurses konnte ich beobachten, dass Prozesse von positiver Stereotypisierung Österreichs immer wieder Einfluss auf den Unterricht

genommen haben und einige Male sogar explizit Inhalt der Einheit waren. Negative Stereotypisierung oder Othering-Prozesse konnte ich in der von mir beobachteten Einheit nicht beobachten, mit einer Ausnahme, im Zuge derer der Kursleiter jedoch Genderstereotype reproduzierte, die möglicherweise unabhängig von orientalistischen beziehungsweise rassistischen Diskursen stehen. Negative Stereotype in Bezug auf Angehörige "anderer" orientalisierter Nationen, werden jedoch zumindest implizit durch die herausragend positive Darstellung von Österreich nahegelegt. Dieser Befund wird unterstrichen durch die Ergebnisse der Fokusgruppendifkussionen, im Zuge derer sich die Teilnehmerinnen einig waren, dass in den Werte- und Orientierungskursen neben vielen praktischen Informationen rund um administrative Alltagsthemen auch viel über kulturelle Unterschiede gesprochen wurde und den Teilnehmenden die Einhaltung informeller Verhaltensregeln im Zusammenhang damit nahegelegt wurde.

Im beobachteten Deutschkurs des österreichischen Integrationsfonds wurde hingegen nicht mit Stereotypisierung oder Othering gearbeitet, allerdings fand im Teil der Unterrichtseinheiten, der explizit den Inhalten der Werte- und Orientierungsprüfung gewidmet war, keine inhaltliche Auseinandersetzung mit den abzu prüfenden Werten statt.

Alle für die vorliegende Arbeit befragten Frauen waren sich darüber einig, dass sie die Werte- und Orientierungskurse positiv bewerten und dass durch die Teilnahme an den Kursen alltagsrelevante Informationen eingeholt werden können, wobei eine Teilnehmerin anmerkt, dass sie Vieles davon bereits zu einem früheren Zeitpunkt selbst recherchiert habe. Die Erzählpersonen zeigen einige Themen auf, in Bezug auf die Vorurteile in Österreich existieren, die zum Teil auch in den Kursen reproduziert werden und beziehen dazu Stellung. In Bezug auf kulturelle Differenzen legen die Frauen einige Punkte offen, die in den Kursen nicht thematisiert werden, sondern von ihnen beobachtet wurden und auf mögliche blinde Flecken im Diskurs hinweisen können.

Die an der Studie teilnehmenden Frauen sehen sich in der Rolle derer, die sich an die österreichischen Werte, Normen und Gepflogenheiten anpassen und die "erlernen" müssen und versichern durchgehend, dass sie von niemandem verlangen, ihre kulturelle Prägung zu übernehmen. Des Weiteren äußern sie Wünsche in Bezug auf die Einstellungspolitik am

Arbeitsmarkt, mehr Möglichkeiten in authentischen Situationen auf Deutsch zu kommunizieren sowie ein breiteres Angebot an Deutschkursen.

Schlussfolgernd lässt sich feststellen, dass die befragten Frauen die Integrationsmaßnahmen, denen sie unterworfen sind, durchaus befürworten, weil sie ihnen viele alltagsrelevante Informationen entnehmen können. Darüber hinaus berichten die Teilnehmerinnen von Verhaltensregeln, die in den von ihnen besuchten Kursen aufgestellt wurden, sowie von kulturellen Unterschieden, die dort konstruiert oder ignoriert wurden und verknüpfen die Diskussionen im Kurs eng mit dem österreichischen Alltagsdiskurs. Davon lassen sich Hypothesen und Verbesserungsvorschläge ableiten, die natürlich noch einer wissenschaftlichen Konzeption und Überprüfung standhalten müssten. Einerseits könnten die Kurse unter Einbezug zu Integrierender gestaltet werden, um so die Inhalte genauer an deren tatsächliche Bedürfnisse anzupassen und den Einfluss orientalistischer Diskurse auf das Curriculum einzudämmen. Dazu müsste aber eine Integrationspolitik betrieben werden, die sich verstärkt an der Problembewältigung migrierter Menschen orientiert, anstatt der aktuellen Politik, die daran ansetzt, das nationale österreichische Wertsystem an zu Integrierende zu vermitteln.

Außerdem suggerieren die Daten, dass es sinnvoll wäre, in Österreich angekommene Menschen bereits zu einem früheren Zeitpunkt in Weiterbildungsmaßnahmen zu inkludieren, da viele der Informationen rund um das Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssystem, sowie rechtliche und arbeitsmarktpolitische Regelungen ab dem Zeitpunkt der Niederlassung in Österreich benötigt werden und nicht erst ab dem Erhalt des positiven Asylbescheids. Ähnliches gilt für das Angebot an Deutschkursen, das Flüchtenden ebenfalls bereits zu einem früheren Zeitpunkt offen stehen sollte, da die deutsche Sprache schon während der laufenden Verfahren im Alltag und im Umgang mit Behörden benötigt wird.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie widersprechen dem Narrativ der "integrationsunwilligen Flüchtlinge" und legen nahe, dass sehr wohl der Wunsch besteht, möglichst schnell die deutsche Sprache zu erlernen sowie fundierte Kenntnisse der hiesigen Gepflogenheiten und Normen zu erwerben. Wenn diese für die Gesamtheit der hier untersuchten Stichprobe zutreffende Hypothese tatsächlich für die Mehrheit der Geflüchteten in

Österreich generalisierbar ist, dann kann die Koppelung von aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen und existenzsicherndem Einkommen an die Erfüllung von Integrationsauflagen selbst im Kontext des Integrationsimperativs nur kontraproduktiv sein.

10. Bibliographie

ALTMAYER, Claus (2010): *Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbb. Berlin u.a. [de Gruyter Mouton], S. 1402-1413.

BENEDICT, Ruth (1952): *Patterns of Culture*.⁵ London [Routledge & Kegan].

BHABHA, Homi K. (1994): *The Location of Culture*. London / New York: [Routledge].

BONDAS, Terese / TURUNEN, Hannele / VAISMORADI, Mojtaba (2013): *Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study*. In: *Nursing and Health Sciences*, 2017, Vol 15 (3) S. 398-405.

BOYATZIS, Richard E. (1998): *Transforming Qualitative Information. Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks / London / New Delhi [SAGE publications].

BROWN, Victoria & CLARKE, Virginia (2016): *Thematic Analysis*. In: Ashfield, Arabella & Hefferon, Kate (Hg.): *The Journal of Positive Psychology. Dedicated to furthering research and promoting good practice*. Vol. 12 (3).

CASTRO VARELA, Mario do Mar (2015): *Akte Lampedusa, Rassismus und Migration*. In: Brinkmann, Heinz Ulrich & Marschke, Britta (Hg.): „Ich habe nichts gegen Ausländer, aber...“ *Alltagsrassismus in Deutschland. Studien zu Migration und Minderheiten* Band 27 [Dietrich Tränhardt] S. 45-66.

CASTRO VARELA, Maria do Mar (2011): *Was heißt hier Integration?*": Integrationsdiskurse und Integrationsregime. In: Sozialreferat Stelle für Interkulturelle Arbeit (Hg.) Fachtagung. Alle Anders – alle gleich? Was heißt hier Identität? Was heißt hier Integration? Dokumentation. München. S. 77-86.

CASTRO VARELA, Maria do Mar & DHAWAN, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie*. Eine kritische Einführung. Bielefeld: [transcript]².

DENZIN, Norman (1978): *Sociological Methods: A Sourcebook*. New York [Mc Graw Hill].

DERRIDA, Jacques (1967): *Of Grammatology*. Paris: [Les Editions de Minuit].

DIETZ, Jörg & PETERSEN, Lars-Eric (2006): *Die Bedeutung von Stereotypen und Vorurteilen für das Diversity Management*. In: Becker, Manfred & Seidel, Alina (Hg.): *Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt*. Stuttgart [Rainer Hamp Verlag].

DOROSTKAR, Niku (2012): Linguistischer Paternalismus und Moralismus: Sprachbezogene Argumentationsstrategien im Diskurs über 'Sprachigkeit'. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*. 8. Jahrgang: Heft 1, S. 61 – 84.

FOUCAULT, Michel (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*. Frankfurt am Main: [Suhrkamp].

FOUCAULT, Michel (1980): *Power/Knowledge*. Selected Interviews and other Writings. [Pantheon Books].

FOUCAULT, Michel (1978): *Dispositive der Macht*. Berling [Merve].

FRIEDRICHS, Anne (2018): *Placing Migration in Perspective*. Neue Wege der relationalen Geschichtsschreibung. In: *Geschichte und Gesellschaft* (44): Migration, Mobilität und Sesshaftigkeit, S. 167 – 195.

GOMOLLA, Mechtild & RADTKE, Frank-Olaf (2000): *Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule*. In: GOGOLIN, Ingrid (Hrsg.) *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen [Leske & Budrich].

GRAMSCI, Antonio (1929-1935): *Gefängnishefte*. Kritische Gesamtausgabe Band 7. Blochmann, Klaus und Fritz Haug von Wolfgang (Hg.) Hamburg: [Augment]1996.

- HALL, Stuart (1992): *The West and the Rest: Discourse and Power*. In: Hall, Stuart (Hg.): *Modernity: An introduction to modern societies*. Malden / Mass [Blackwell]: 2000.
- HALL, Stuart: *Die Frage des Multikulturalismus*. In: Koivisto, Juha & Merckens, Andreas (Hg.): *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften*. Hamburg [Argument Verlag] 2013, S. 188 – 223.
- HALL, Stuart (1997): *The Spectacle of 'the Other'*. In: Hall, Stuart (Hg.): *Representations. Cultural Representations and Signifying Practices*. London [Sage and The Open University] 2013, S. 223 – 279.
- HAMEL, Rainer Enrique (2007): *Sprachimperialismus, Sprachimperien und die Zukunft der Sprachvielfalt*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* Band 33, München [deGruyter] S. 141 – 172
- HEINEMANN, Alisha M.B. (2014): *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit Migrationshintergrund*. Bielefeld [transcript].
- HELFFERICH, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten*. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden [Springer].
- HUG, Theo & POSCHESCHNIK, Gerald (2010): *Empirisch Forschen.² Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Wien [Huter & Roth KG] 2015.
- JOAS, Hans (1999): *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt am Main [Suhrkamp].
- KOHLBACHER, Josef & RASULY-PALECZEK, Gabriele (2018): *"From Destination to Integration" - First Experiences of Asylum Seekers from Afghanistan, Syria and Iraq arriving in Austria*. In: Carvill Schellenbacher, Jennifer u.a. (Hg.) *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*. Göttingen [V&R Unipress] S. 31-50.
- KUKOVETZ, Brigitte & SPRUNG, Annette (2018): *Refugees welcome? Active Citizenship und politische Bildungsprozesse durch freiwilliges Engagement*. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* Vol. 41(2), S. 227 – 240.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2002): *One sprachen konten wir uns nicht ferstandigen*. Ferstendigung ist wichtig. Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. Vortrag im Rahmen des Symposions "Sprache und Integration" Wien am 22.02. 2002 / Institut für Germanistik / Wien.

- KRUMM, Hans-Jürgen (2017): Werte – staatlich geprüft? In: Asyl aktuell, S. 12-13.
- LACLAU, Ernesto (1990): *New Reflections of the Revolution of our Time*. London: [Verso].
- LEIPRECHT, Rudolf (2016): *Rassismus*. In: Mecheril, Paul (Hg.) Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: [Beltz].
- LENIN, Vladimir Iljic (1914): *Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus*. Gemeinverständlicher Abriss. Moskau: [Verlag für fremdsprachige Literatur] 1947.
- LEONDAR-WRIGHT, Betsy (2010): Missing Class. Strengthenin Social Movement Groups by Seeing Class Cultures. Cornell [University Press].
- LUEGER, Manfred (2010): *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden*. Wien [facultas].
- MARX, Karl: *Lohnarbeit und Kapital*. (1849) In: Internationale Marx-Engels-Stiftung (Hg.) Marx-Engels-Werke Band 6, 1988.
- MECHERIL, Paul (2011): *Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (43). Bonn [Bundeszentrale für politische Bildung], S. 49-55.
- MESSERSCHMIDT, Astrid (2011): *Involviertes Forschen*. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In: Breinbauer, Maria & Weiß, Gabriele (Hg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg [Königshausen & Neumann] S.81-95.
- NUNNER-WINKLER, Gertrud / MEYER-NIKELE, Marion / WOHLRAB, Doris (2006): *Integration durch Moral*. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher. Wiesbaden [Verlag für Sozialwissenschaften].
- PERCHINIG, Bernhard (2010): *Migration, Integration und Staatsbürgerschaft – was taugen die Begriffe noch?* In: Langthaler, Herbert (Hg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Wien / Innsbruck / Bozen [Studien Verlag] S. 13- 32.
- PLUTZAR, Verena (2010): *Sprache als „Schlüssel“ zur Integration?* Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert (Hg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Wien / Innsbruck / Bozen [Studien Verlag] S. 123 – 142.
- POLAK, Regina / FRIESL, Christian / HAMACHERS-ZUBA, Ursula (2009): *„Werte“ - Versuch einer Klärung*. In: Friesl, Christian u.A. (Hg.): Die Österreicher/innen. Wertewandel 1990-2008. Wien [Czernin].

- REITER, Angela (2017): *Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern im Diskurs über Migration und Integration in Österreich*. Universität Wien.
- RHEINDORF, Markus (2018): *Integration durch Strafe?* "Integrationsunwilligkeit im politischen Diskurs. Vom späten Erfolg eines umstrittenen Begriffes. In: Carvill Schellenbacher, Jennifer u.a. (Hg.): *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*. Göttingen [V&R Unipress] S. 325-344.
- RIEDL, Joachim (2013): *Österreichs irre Wertedebatte*. In: *Die Zeit*, vom 29.04.2013.
- SAID, Edward W.(1978): *Orientalism*. New York: [Vintage Books].
- SANTOS, Fabio (2016): *Grenzen der Zugehörigkeit*. Cambridge / Malden [Polity Press].
- SARRAZIN, Thilo (2018): *Feindliche Übernahme. Wie der Islam den Fortschritt behindert und die Gesellschaft bedroht*. München [FinanzBuch].
- SCHMELTER, Lars (2014): *Gütekriterien*. In: Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoc / Riemer (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn [Schöningh] S. 33-45.
- SCHUBARTH, Wilfried (2010): *Die „Rückkehr der Werte“*. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. In: Schubarth / Speck / Lynen von Berg, (Hg.): *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune*. Wiesbaden: [VS] S. 21-4.
- SIDIROPOULOS, Georgios (2017): *Trotz EU/EWR-Staatsbürgerschaft sprachliche Benachteiligung?* Hegemonische Behandlung von Personen mit nicht-deutscher Erstsprache auf institutioneller Ebene, auf die die Integrationsvereinbarung der Republik Österreich nicht zutrifft. Masterarbeit: Universität Wien.
- SOMMER, Andreas Urs (2016): *Werte*. Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt. Stuttgart: [J.B. Metzler].
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (1998): *Can the Subaltern Speak?* In: Nelson, Cary & Crossberg, Lawrence (Hg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. London : [Macmillan] S.24-28.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2011): *Ein moralisches Dilemma*. In: Castro Varela, Mario do Mar & Dhawan, Nikita (Hg.): *Soziale (Un-)gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*. Politikwissenschaft Band 158 Münster: [LIT]S.62-77.

STETTNER, Ute: (2007) *Kann Helfen unmoralisch sein? Der Paternalismus als ethisches Problem in der sozialen Arbeit, seine Begründung und Rechtfertigung.* Grazer Universitätsverlag.

THOMAS-OLALDE, Oscar & VELHO, Astrid (2011): *Othering and its Effects - Exploring the concept.* In: Niedrig, Heike & Seukwa, Louis Henri (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik und Postkoloniale Theorie. Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education (Band 2).* [Peter Lang]: S. 27-51.

VERWIEBE, Roland / SEEWANN, Lena / WOLF, Margarita (2018): *Zur Relevanz verschiedener Lebensbereiche für die Entstehung individueller Werthaltungen.* Aktuelle Befunde für Österreich aus einer Mixed-Methods-Studie. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 43 (2), Wien [Springer] S. 179-201.

WELSCH, Wolfgang (2010): *Was ist eigentlich Transkulturalität?* In: Kimmich, Dorothee u.A.(Hg.): *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität.* Bielefeld 2012 [Transkript Verlag], S. 25-40.

YOUNG, Robert (2001): *Postcolonialism. A historical introduction.* Malden / Oxford: [Blackwell Publishing].

10.1. Onlinequellen

ALVIR Olja (2012): *Integration – ein überholter Begriff.* In: Der Standard, vom 15.05. 2012 (<https://derstandard.at/1336696870157/Integration---ein-ueberholter-Begriff> (Letzter Zugriff: 01.10.2018, 18:15)

BUNDESMINISTERIUM FÜR EUROPA, INTEGRATION UND ÄUSSERES (Hg.): *Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln.* Österreichischer Integrationsfonds Lindenau Productions GmbH / Wien 2013.

<https://www.integrationsfonds.at/kurse/werte-und-orientierungskurse/werte-und-orientierungskurse/> (Letzter Zugriff: 20.07.2018; 15:35)

BUNDESMINISTERIUM FÜR EUROPA, INTEGRATION UND ÄUSSERES (2018): *Integrationsgesetz; Fassung 2018*

https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsgesetz/Integrationsgesetz_2017.pdf (Letzter Zugriff: 24.05.2019; 13:18)

BUNDESMINISTERIUM FÜR EUROPA, INTEGRATION UND ÄUSSERES (PRESSEABTEILUNG) (2016): Presseaussendung vom 24.11.2016 / Wien. <https://www.bmeia.gv.at/das-ministerium/presse/aussendungen/2016/11/integrationsminister-kurz-stellt-laendern-integrationsgesetz-vor/> (Letzter Zugriff: 20.07. 14:43)

BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES (Hg.): *Zusammenleben in Österreich* (Rot-Weiß- Rot-Fibel) Wien 2013. http://www.staatsbuergerschaft.gv.at/fileadmin/user_upload/Broschuere/RW-R-Fibel.pdf (Letzter Zugriff: 20.07.2018; 16:11)

BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES (2009): *Nationaler Aktionsplan für Integration*. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/NAP/NAP_Massnahmenkatalog.pdf

FISCHER, Gero (2015): Nebeneinander statt miteinander. Zum aktuellen Integrationsdiskurs. https://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_slawistik/Studium/Hochschulpolitik/Nebeneinander_statt_Miteinander.pdf (Letzter Zugriff: 12.04.2019, 17:03)

GÖTZ, Thomas (2018): *Weniger Geld für Flüchtlinge – scharfe Kritik an Kürzungen für Kinder*. In: Kleine Zeitung, Onlineausgabe 28.05.2018 (<https://www.kleinezeitung.at/politik/innenpolitik/5436668/Mindestsicherung-neu-Weniger-Geld-fuer-Fluechtlinge-scharfe>) (Letzter Zugriff: 06.03.2019; 12:35)

JOAS, Hans (2006): *Gute Werte, schlechte Werte*. Gesellschaftliche Ethik und die Rolle der Medien. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2006_Vortrag_Joas_authorisiert_06101x.pdf (Letzter Zugriff: 19.04.2019; 11:59)

KELLERHOFF, Sven Felix (2016): *Als Österreich Flüchtlinge mit offenen Armen aufnahm*. In: Die Welt, 30.10.2016 <https://www.welt.de/geschichte/article159122294/Als-Oesterreich-Fluechtlinge-mit-offenen-Armen-aufnahm.html> (Letzter Zugriff: 22.05.2019; 09:13)

MEIER-BRAUN, Karl-Heinz: <https://dgvn.de/meldung/der-erste-migrationsgipfel-der-vereinten-nationen-eine-herausforderung-nicht-nur-fuer-deutschland/> (Letzter Zugriff: 13.02.2019; 11:14)

NETZWERK SPRACHENRECHTE (2017): Stellungnahme zum Integrationsgesetz.

http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2017/03/20170307_NWSR_Stellungnahme-Integrationsgesetz.pdf (Letzter Zugriff: 08.02.2019; 15:09)

ROSNER, Simon (2015): *Zwischen Schleppen und Helfen*. In: Wiener Zeitung, 02.09.2015
https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/772237_ZwischenSchleppen-und-Helfen.html (Letzter Zugriff: 28.10.2018)

ÖSTERREICHISCHES BUNDESKANZLERAMT:
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004241&Artikel=&Paragraf=114&Anlage=&Uebergangsr echt=> (Letzter Zugriff: 28.10.2018)

ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONSFONDS (2017): Musterbeispiel für die Integrationserklärung.
https://www.integrationsfonds.at/.../20170718_Integrationserklaerung_MUSTERBEISPI... (Letzter Zugriff: 06.02.2019, 11:15)

ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONSFONDS: Meine Integration in Österreich.
https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/WOW/Fragen_Werte-und_Orientierungswissen_B1_final_neu.pdf (Letzter Zugriff: 19.03.2019; 11:43)

VERBAL: Österreichischer Verband für Angewandte Linguistik: Stellungnahme.
http://www.verbal.at/fileadmin/user_upload/Stellungnahmen/ST_2002_Integrationsvereinbarung_Stellungnahme.PDF (Letzter Zugriff: 22.05.2019)

PARLAMENTSKORRESPONDENZ (2017):
https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2017/PK0715/

10.2. Webseiten

<https://kurier.at/chronik/wien/integrationstrainer-sagte-oesterreich-war-opfer-im-zweiten-weltkrieg/312.552.390> (Letzter Zugriff: 13.05.2019, 17:21)

<https://awblog.at/sozialhilfe-neu/> (Letzter Zugriff: 13.05.2019: 18:37)

https://www.youtube.com/watch?v=EziR_RLK_-E (Letzter Zugriff: 20.04.2019: 09:43)

<https://kurier.at/politik/inland/pech-gehabt-ali-rassistische-klischees-in-fpoe-video-ueber-e-card/400322709> (Letzter Zugriff: 20.04.2019; 10:12)

<https://www.bmi.gv.at/news.aspx?id=4D794D417A3630647947773D>

(Letzter Zugriff: 04.05.2019; 15:09)

<https://www.vienna.at/mindestsicherung-neu-das-aendert-sich-bei-der-sozialhilfe/6012803> (Letzter Zugriff: 13.02.2019; 12:44)

<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/12/Seite.120222.htm>

I (Letzter Zugriff: 20.07. 12:58)

11. Anhang

11. 1. Transkript 1

1 Interviewer1: Ok, gut..Können Sie mir vielleicht erzählen, was haben Sie denn so gemacht 2 im Kurs? #00:00:07-4#

3 Interviewer2: Du musst langsam sprechen. #00:00:10-6#

4 Alle: Jaaa...(Gelächter)

5 Interviewer2: Sie hat auch noch nicht so viel Erfahrung. #00:00:13-1#

6 Teilnehmende: Langsam.... #00:00:27-2#

7 Interviewer2: Ok... #00:00:28-5#

8 Interviewer1: Was haben Sie gemacht im Kurs? #00:00:28-5# Im Werte- und 9 Orientierungskurs. #00:00:35-4#

10 Interviewer2: Beim ÖIF, erinnern Sie sich? Ja? Manche haben 8 Stunden gemacht, manche 2 11 Mal 4 Stunden... Wissen Sie schon? Erinnern Sie sich? Wo Ihnen alles erzählt wird, wie ist 12 in Österreich die Kultur und so weiter und so fort, all diese Informationen, erinnern Sie sich? 13 Sie haben das nicht gemacht, glaube ich, weil Sie sind schon sehr lange in Österreich. Ich 14 glaube, Sie haben das nicht gemacht, Angela hat das auch nicht gemacht. Aber die 15 anderen ...schon. Ja? Ja? #00:01:04-3#

16 Teilnehmende1: (unv.)...ich mache, wenn ich mache A1 Kurs ich mache auch 8 Stunden ääh 17 Integration aber vor ein Jahr. #00:01:18-1#

18 Interviewer2: Vor einem Jahr, ja... Ja? #00:01:22-3#

19 TN1: Am Oktober mache auch neue Integration, aber ich weiß nicht.. nur mit Frauen? 4 20 Stunden

21 I2: Ja, jetzt ist neu nur mit Frauen. #00:01:40-4#

22 TN1: Und das nächste Mal mache ich 2 Mal in Oktober, 2 Stunden aber nicht äh 23 Frauen..alle. #00:01:53-7#

24 I1: Alle Zusammen. #00:01:57-5#

25 TN1: ja. Alle. #00:01:59-1#

26 I2: Und das letzte Mal, diese 8 Stunden - was haben sie dort erzählt? #00:01:59-9# #00:01:59-1#

27 TN3: Äh hm wie Österreich, und äh was machen in Wien und äh ja und treffen mit 28 österreichische Menschen, Menschen in Österreich, ja äh und .. #00:02:26-9#

29 TN2: 1. War, 2. war. #00:02:31-1# #00:02:31-5#

30 TN1: Geografie... #00:02:37-5#

31 TN2: 1. War in Österreich 1914 #00:02:40-7#

32 I2: Ah, Sie meinen 'war', Krieg, Krieg.. #00:02:38-2#

33 TN2: Ja (lachen). #00:02:41-9#

34 I2: Also Geschichte, Geschichte. History. #00:02:47-4#

35 TN2 Ja, history..(lachen). #00:02:47-4# #00:02:46-1#

36 TN3: Ja, history...

37 I2: Ok. #00:02:56-2#

38 TN3: Ich mache A2 plus plus... und dann ich bestanden und äh...ich lebe in Wien 7 Jahre... 39 15 Jahre früher .. und äh zurück in Syrien.

40 I2: Sie waren hier vor 15 Jahren, dann sind Sie zurück nach Syrien? #00:03:15-2#

41 Und dann jetzt wieder? #00:03:19-3#

42 TN3: Ja. #00:03:24-3#

43 I2: Verstehe. #00:03:24-3#

44 TN3: Und jetzt 7 Jahre in Wien leben. #00:03:24-3#

45 Ich mache Test B1 oder Test ääh. #00:03:40-5#

46 I2: jaja, die Aufnahmeprüfung. Diese... Einstufung heißt das. #00:03:53-7#

47 TN3: Oder ich möchte sprechen, nicht ich mache Grammar oder... oder.. oder.. oder...weil 48 ich arbeite mit Menschen, ich lernen nicht studieren oder... #00:04:02-5#

49 I2: Jaja. Können Sie sich an diesen Kurs noch erinnern? Diese Geschichte, diese History, 50 was Sie erzählt haben, über Geschichte, über Österreich, wie früher war? Verstehen Sie 51 mich? TN2 hat gesagt, die haben von Krieg erzählt, 1. WK, 2. WK... was haben die dort 52 erzählt, was erinnern Sie sich? Wie war das für Sie? Haben Sie das

schon gewusst oder 53 nicht? War das neu? War das interessant?
Haben Sie es verstanden? #00:04:35-9#

54 TN1: Verstehen. Ich muss erzählen, was machen im 2. Krieg?
#00:04:42-2#

55 I1: Im Kurs. In diesem Kurs. #00:04:46-0#

56 I2: Können Sie sich erinnern, was dort war? #00:04:56-3#

57 TN1: Sie sagen am Anfang vom Krieg alle Österreicher kaputt, dann
beginnen wiederbauen 58 die Land. Ähh..nach Krieg, bisschen
Minnen bleiben... #00:05:19-3#

59 I2: Aha Minen, Minen... #00:05:25-3#

60 TN1: Sie sagen viele Frauen bauen auf die Österreicher. #00:05:28-2#

61 I2: Haben Sie das gewusst schon vorher oder war das neu für Sie diese
Information für Sie, 62 war das neu? #00:05:34-0#

63 TN1: Nein, nicht neu. Ich lernen mein Heimat auch, er ist ein Krieg und
zweiter Krieg in 64 (unverständlich.) #00:05:45-1#

65 I2: Geschichte, Geschichte! #00:05:45-1#

66 TN4: ich habe gehört Oberösterreich nicht im Kurs, während 2. Krieg
alle Land Deutschland 67 alles war kaputt Österreich, nicht so viel. ..
#00:06:09-9#

68 I2: Aber das hat man nicht in diesem Kurs erzählt? Na, wir wollen jetzt
wissen, wie es in 69 diesem Kurs war. #00:06:15-5#

70 I1: Vielleicht, welche anderen Themen wurden besprochen?
(unverständlich) Gesundheit, 71 ok.. Können Sie sich erinnern, was
gemacht wurde zum Thema Gesundheit? #00:06:25-5#

72 TN6: Wann ist krank gehen in Krankenhaus geben Karte, was machen
... (unverständlich) #00:06:47-6#

73 I2: Also diese praktische Informationen? Noch was ? #00:06:53-8#

74 TN6: Nicht ääh kurz sprechen. #00:06:54-4#

75 I2: Das war kurz. #00:06:58-7#

76 I1: Kurz, ok. #00:07:02-2#

77 TN6: Ich mache 8 Stunden aber alle Teile schwer schwer. #00:07:09-8#

78 I2: Alles war ssehr chwer. #00:07:09-8#

79 TN2: Ausbildung, Kinder, Volksschule, Gymnasium, Mittelschule..
#00:07:15-7#

80 I2: Schulsystem! #00:07:18-1#

81 TN2: Ja, Schulsystem in Österreich.. und sprechen mit andere Personen,
sitzen da...und... 82 nicht Bewegung..so... in Straßenbahn oder gehen
zum Büro, gehen zum Arzt, was sprechen.. 83 und auch Polizeinummer,
Rettungsnummer... und alles. #00:07:46-6#

84 I2: Das heißt wenn Sie in einer Situation sind beim Arzt oder irgendwo.
Was sollen Sie 85 sagen, wie sollen Sie sich benehmen? #00:08:00-
9#

86 TN2: Ja und aah.. die E-Card nicht geben andere Personen zum Arzt...
#00:08:11-4#

87 I1: Mhm. Okay und fandet ihr das gut, dass diese Sachen besprochen
wurden, was das 88 nützlich? #00:08:25-6#

89 TN2: Ja #00:08:27-2#

90 I1: Ok gut. Und haben Sie vielleicht auch über... #00:08:32-5#

91 TN4: ...lernen andere Kulturen, wenn man in Österreich wohnen, muss
man die Kulturen 92 und alles muss ma wissen, was muss man hier
machen #00:08:38-4#

92 I1: Ja ok #00:08:42-1#

93 TN4: andere Land ist verschieden #00:08:47-5#

94 I1: Haben Sie auch über kulturelle Unterschiede gesprochen im Kurs?

95 TN4: Ja, viele Unterschiede moslemische es ist sehr viele Unterschiede
mit ääh...

96 I2: Und das haben Sie im Kurs besprochen, diese Sachen, ja?
#00:08:59-2#

97 TN5: Über Kulturen, über .. manchmal wir reden über Essen.. über ja
was machen im 98 Offzeit im ääh unserem Land oder in Österreich ..
die Kinder.. das alles #00:09:24-5#

99 I2: Haben Sie auch was erzählt oder nur die Trainerin? Haben Sie auch
gesprochen? War 100 das.. #00:09:29-0#

101 TN5: Jaja, Trainerin reden und sie Fragen ja auch...

102 I2: Sie hat Fragen gestellt. Aha #00:09:38-0#

103 TN1: Sie fragen manchmal...Manchmal sagen, erzählen Sie
über Land und über Kulturen.. #00:09:51-4#

104 I1: Ok, und welche Unterschiede gibt es zB zwischen ihren
Kulturen und der Kultur in 105 Österreich. Was glauben Sie?
#00:10:04-6#

106 (lachen) TN: Verschiedenes... #00:10:08-8#

107 I1: Vieles, ja.. #00:10:11-7#

108 TN4: Vielleicht in Österreich Essen ist auch verschiedene und
auch verschiedene in unsere 109 Land junge ist bis heiraten ist
zusammen mit Familie... in Österreich... #00:10:27-7#

110 TN2: Nein! (lacht)
#00:10:27-3#

111 I1: Ja... #00:10:30-1#

112 TN: Ja... #00:10:30-1#

113 (lachen) #00:10:32-7#

114 TN4: Aber wenn in Österreich ist 18 Jahre alt, dann man kann
alleine wohnen...Ja.. #00:10:42-4#

115 TN5: Und bis heiraten wir haben keine Freunde... aber das ist
hier normal. So viele Sachen 116 sind verschiedene. #00:11:02-7#

117 TN1: Aber in Österreich, immer denken wenn Frauen tragen
Kopftuch immer ääh immer 118 Frauen immer nicht, nicht lernen, nicht
studieren ich weiß nicht wenn Frauen tragen 119Kopftuch, normal
...(lachen) #00:11:23-4#

120 I2: Dann denken sie, dass sie nicht gebildet sind, nichts
wissen...Mhm... #00:11:26-6#

121 TN7: Ja. Aber nicht so immer in unserem Land ist auch
studieren, Arzt, Ingenieur Lehrerin, 122Lehrer... und alles machen

123 I1: Natürlich. #00:11:40-1#

124 TN7: Wenn in islamischen Land ist Krieg, dann Frauen viel nicht
dürfen ... #00:11:57-2#

125 TN1: Manchmal auch denken in mein Heimat bisschen Sachen
einfacher Oberösterreich 126 (lachen) erst einmal ich finde einfacher
wenn ich gehe nach Arzt, in meine Heimat einfacher.
#00:12:07-5#

127 TN1: Facharzt, wenn ich Schmerzen, gehen nach #00:12:18-8#

128 I2: Zum Arzt #00:12:21-3#

129 TN1: Zum Arzt. Einfacher! Und hier in Österreich, ich muss
machen erst einmal machen ein 130 Termin.. dann warten 1
Monat(lachen) #00:12:33-1# Aber in mein Heimat ich finde einfach. 131
Und ich war Lehrerin in mein Heimat, in mein Heimat ich habe auch E-
card, ich bezahle nur 132 10%. Alle etwas aber nur 10 % und die äh,
wenn ich bezahle andere Leute bezahlen 10 133 Euro. Aber nicht
viel... #00:13:03-0#

134 TN8: In Ihrem Land immer wenn man zum Arzt gehen, muss
zahlen. #00:13:12-2#

135 TN1: Ja, ich weiß. Andere Leute in meine Heimat wenn Frauen
nicht arbeiten, muss zahlen. 136 Aber ich ich war arbeiten, ich bin
Lehrerin. #00:13:26-0#

137 I2: Sie waren versichert. #00:13:26-0#

138 TN1: Ja. Immer denken, alle Leute verstehen das nicht..nicht
verstehen.. #00:13:33-4#

139 TN8: Wir auch wenn zum praktisch Arzt, Sie müssen nicht, wenn
Sie sagen "Ich bin krank", 140 Sie müssen nicht da hin gehen zu praktisch
Arzt. Wenn vielleicht Augen, Ohren untersuchen, 141 Auge oder Lunge
oder so, muss man Termin nehmen. Sie müssen wenn ist viel krank 142
vielleicht Krankenhaus nehmen hier. #00:14:00-4#

143 TN1: Ich finde das einfach. Und unten zwei Arzt oder drei Arzt in
ein Tag gehen. #00:14:13-8#

144 I1: Ohne Termine. #00:14:13-8#

145 TN1: Ja, ohne Termine. #00:14:13-8#

146 I2: Also das war neu für Sie hier, neu hm? #00:14:22-8#

147 TN1: Ja.

148 I2: Und haben Sie diese Informationen alle dort gekriegt? Waren
Sie gut informiert in dem 149 Kurs? Haben Sie alles verstanden, wie das
funktioniert, mit dem Arzt mit der E-Card? 150 Haben Sie alles
verstanden oder erst später? #00:14:32-4#

151 TN1: Wie? #00:14:35-3#

- 152 I1: Im Kurs. #00:14:37-4#
- 153 I2: Im Kurs, haben Sie im Kurs alle diese Informationen gekriegt?
#00:14:43-9#
- 154 TN1: Nein, diese die System in Österreich diese E-Card aber ich
weiß... verstehen? Wenn 155 muss andere.. alle Österreicher ich muss
machen das... #00:14:48-7# #00:14:54-0#
- 156 TN7: Und Sie meinen in diese Kurs das gelernt? Besprochen mit
diese? Über diese Arzt E-157 Karte?
- 158 I2: Ja. #00:15:02-7#
- 159 Haben Sie im Kurs darüber gesprochen, haben Sie das alles
verstanden im Kurs, ja? Oder 160 war danach "Ohh, das ist soo.. das
ist anders?" Nein... #00:15:15-9#
- 161 I1: Wissen Sie, oder was glauben Sie, für wen sind diese Kurse?
#00:15:23-7#
- 162 #00:15:23-5# Wer muss da aller hingehen? #00:15:28-3#
- 163 I2: Wer? Das musst du ein bisschen aufschlüsseln. #00:15:36-
9#
- 164 I1: Sie haben diesen Integrationsvertrag unterschrieben oder?
- 165 TN: Ja
- 166 I1: Ja, also warum glauben Sie, müssen Sie das unterschreiben
und zu diesen Kursen gehen? #00:15:43-4#
- 167 TN1: Weil ääh, eine Asyl muss die ääh Recht in Österreich
verstehen. (die Lehrerin)
- 168 I1: Also Sie glauben es geht um das Rechtssystem... Haben Sie
die Broschüre "Mein Leben 169 in Österreich - Chancen und Regeln
gelesen?" #00:16:04-6#
- 170 TN1: Wenn ich mache eine ... (unverständlich) Ja.. eine Teile...
Vorteile...
- 171 I1: Ja, haben Sie gelesen. Ok. #00:16:09-3#
- 172 I1: Haben Sie das auch verstanden? #00:16:15-5#

173 I2: Das ist diese kleine, kleine, das kleine Buch, das Sie gekriegt haben, die Broschüre

174 TN1: Kleine Buch und übersetzen in Muttersprache #00:16:23-4#

175 I1: Mhm, gut. Und haben Sie die Prüfung schon bestanden? #00:16:27-6#

176 TN1: Nein, ic mache A1 vor 1 Jahr... nicht mache die.. öhh Prüfung #00:16:42-2#

177 I1: Die Prüfung machen Sie dann erst später

178 TN1: Ja.. ich glaube neue... (unv.) Prüfung..

179 I1: Und Sie? Also hat jemand schon die Prüfung? #00:16:45-3#

180 TN7: Ja.. ich habe.. (unv.) #00:16:48-7# die Prüfung A1. #00:16:51-2#

181 TN3: Jetzt ich mache A1...

182 TN Jaja...

183 TN Nein, Nein!

184 I2: Aber nicht A1. ÖIF diese Prüfung. Ja? #00:16:56-3#

185 I1: Ja genau. Integrationsprüfung. #00:17:03-6#

186 TN3: Aja Ich..

187 TN3: Ich habe..

188 I1: Ja? Und wie waren die Fragen so? #00:17:09-5#

189 TN1: Ich mache nicht A1, andere.... #00:17:19-3#

190 TN3: Ja, ich, ich... Integration...

191 (unv.) TN sprechen miteinander arabisch #00:17:29-6#

192 I1: Können Sie sich erinnern an das Thema Nachbarschaft und Wohnen? Wurde das auch 193 besprochen? Ok..Was haben Sie zu dem Thema besprochen...im Kurs? #00:17:39-9#

194 I2: Haben Sie verstanden? Über Nachbarn, über wohnen in
einem Haus, 195 zusammenwohnen...haben Sie das
auch verstanden? #00:17:55-1#

196 TN: Ja ... #00:17:59-1#

197 TN7: (unv.) Gemeinde... Gemeindewohnung (unv.) viele arme
Leute ..arme Leute #00:18:09-1#

198 TN: Arme?

199 I1: Gemeindebau?

200 I2: Gemeindewohnung, ja.. die, die weniger Geld haben, die
kriegen Gemeindewohnung.Ja. #00:18:19-1#

201 TN7: Und... wann man für Vertrag muss unterschreiben, ich
muss verstehen alle verstehen, 202 was sagen #00:18:33-4#

203 I2: Für die Wohnung meinen Sie? #00:18:38-1#

204 TN1: Weil viele Ausländer wann kommen und unterschreiben
Vertrag, nicht verstehen und 205 nach fangen die Probleme, weil
nicht verstehen, was ich unterschreibe. #00:18:55-6#

206 I1: Mhm. Gibt es noch ein Thema, das sie gern im Kurs
besprochen hätten oder über das Sie 207 gerne mehr wissen würden?
#00:19:01-7#

208 Etwas, das gefehlt hat...

209 I2: Das ist Konditional - bisschen schwierig. Hat Ihnen etwas
gefehlt dort in diesem Kurs, 210wo sie denken "Ah, das wäre gut" aber das
war nicht dort, diese Information Verstehen Sie 211 jetzt? #00:19:15-7#

212 Nicken #00:19:22-5#

213 I2: Oder ein Thema. Wo Sie denken. über dieses Thema haben
wir nicht besprochen, aber 214 ich WÜNSCHE, dass wir dieses Thema
dort hätten. Verstehen Sie mich?

215 TN6: So viele...so viele..Über jedes hier sprechen... über
Wohnung...über Arzt...über #00:19:42-5#

216 I2: Ja, das haben Sie, das war dort - das haben Sie besprochen.
Aber gibt es etwas wo Sie 217 denken "Ah dieses Thema war nicht dort,
haben wir nicht dort besprochen, aber ich finde es 218 wäre gut.. Ich
wünsche mir dieses Thema.. über dieses Thema Informationen zu kriegen.

219 Verstehen Sie? Was hat Ihnen gefehlt dort? Verstehen Sie das Wort "fehlen"? #00:20:11-6#

220 I2: To miss... to miss.. Ja? #00:20:20-4#

221 TN1: Ich finde, dass äh Thema ..Arbeit... äh immer sagen, die Frauen muss arbeiten.. 222 Ausländer ääh muss arbeiten, nicht immer bleiben in Deutschkurs. Aber wenn man machen 223 die B1 und nicht gut sprechen. Diese, alle Frauen hier haben diese Probleme... Prüfung 224 bestanden, aber sprechen nicht gut, kann nicht gut sprechen. Warum nicht helfen in ... ääh 225 Arbeit... ich muss äh drei oder vier Monate probieren. Ich glaube jetzt ich habe viele Worte 226 und viele Frauen haben viele Worte im Kopf. aber ich weiß nicht, wann ich benutzen diese 227 Worte . Jetzt immer sagen, die Frauen, die Fehler oder viele Supermarket darf nicht die 228 Frauen wann ich tragen Kopftuch, darf nicht arbeiten. Wo arbeiten die Frauen? Und haben 229 nicht sehr viele Deutschkenntnisse.. ich weiß nicht. #00:21:48-4#
230 Warum? Die Frauen muss lernen.. aber bestanden B1 oder A2 aber ich kann nicht sprechen. 231 Die Frauen machen, haben die...das Zertifikat, aber ich kann nicht Deutsch sprechen.

232 I1: Das ist ein Problem, ja... #00:22:07-3#

233 TN: Ja #00:22:10-0#

234 I1: Also Sie wünschen sich mehr Unterstützung bei der Jobsuche und auch beim 235 Sprachenlernen? #00:22:21-7#

235 TN1: Jetzt wann ich gehe Deutschkurs immer finden, die jungen Männer sprechen sehr gut, 236 aber nicht lernen, nicht schreiben, aber nur sprechen... viel sprechen, weil immer machen die 237 Kontakt mit die anderen Leute. Die Frauen immer lernen und schreiben, e-mail schreiben... 238 aber machen keine Kontakt. #00:22:40-6#

239 TN7. jaja...keine Kontakte #00:22:44-0#

240 I2: Und Sie wünschen sich eine Arbeit, oder? Obwohl Sie nicht so gut sprechen können.... 241 aber... #00:22:49-6#

242 TN1: Ich glaube, wenn ich mache Kontakt mit ääh (unv.) oder andere Leute... 3 oder 4 243 Monaten ich kann gut sprechen! #00:23:01-6#

244 I2: Ja,,,Jaja...

245 #00:23:03-2#

246 TN1: Die jungen Männer haben nicht diese Probleme. Und wann ich mache Deutschkurs 247 immer nicht ähh nicht nicht bestanden... Die Frauen haben, die Frauen immer hoch in 248 Deutschkurs, und Männer.. aber in Kontakt die Männer erste... #00:23:30-5#

249 Hier viele Frauen haben B1. Ich glaube, die diese Zertifikat B1 ... Ja! Ich jetzt wenn ich 250 muss machen die Termin in Telefon ich

habe Angst...ich kann nicht machen im Telefon.. 251 (lachen).. manchmal gehen in äh #00:23:58-4#

252 TN2: Zum Arzt.. #00:24:02-1#

253 TN1: Zum Arzt und machen die Termin aber ich nicht machen am Telefon, ich nicht 254 verstehen, nicht sprechen. Ich glaube viele Frauen haben diese Problem. #00:24:10-0#

255 TN2: Ich gebe PSA Prüfung, ich bin bestanden.. aber ich habe kein B1 Zertifikat und die 256 ahh... nicht geben mir Pflichtschulabschluss #00:24:25-4#

257 I1: Nein? Was ist diese? #00:24:29-4#

258 TN2: Nur die B1 Zertifikat... #00:24:33-9#

259 I1: Was ist diese PSA Prüfung?

260 TN2: Pflichtschulabschluss

261 I1: Nur das B1 Zertifikat fehlt.. ? #00:24:40-1#

262 TN2: Nur ich bestehen die 8 Personen, die alles gemacht B1 aber nicht bestehen und ich 263 bestehen aber ich habe kein B1 Niveau... das ist mein Fehler. #00:24:56-9#

264 (lachen) #00:24:53-2#

265 I1: Gut, dankeschön

11.2. Transkript 2

1 I1: Ok, dann erzählen Sie vielleicht, was haben Sie so gemacht in diesem Kurs? Im Werte- 2 und Orientierungskurs. #00:00:07-6#

3 TN1: Darf ich sprechen?

4 I1: Mhm.

5 TN1: Ich mache diesen Kurs seit einem Jahr und sieben Monaten glaube ich. Und ääh ich 6 nehme 2 Tage, jeden Tag 4 Stunden. Und ääh Erst Tage ein Lehrer mit ein Lehrerin mit 7 Übersetzer... Unterricht.. oder gesprochen. Sie erzählen oder erklären über System in Austria 8 und über Recht über s haat für Frauen.. ihre Recht und über über österreichische Society. Ja. 9 Alles, ja.

10 I1: Gut. Stimmen Sie zu? War das so ja? Gibt es etwas, das Ihnen besonders in Erinnerung 11 geblieben ist?

12 TN1: Unsere Lehrerin zeigen uns 3 äh 3 Bild. Ein Bild.. 3 Bild..Es gibt ein Glas mit Wasser 13 oder .. something #00:01:57-5#

14 TN1: Wie Wasser oder wie Tee. Ein Bild diese Tee es gibt in Uhl.. #00:02:10-5#

15 I1: Öl? Öl und #00:02:16-4#

16 TN1: Und zweite mit Tea Gelb .. Gelbtea... #00:02:28-3#

17 I1: Gelber Tee. Ok. #00:02:31-6#

18 TN1: Und dritte nur Wasser.. ohne. Sie möchte es erklären für uns.. es gibt 3 case oder 3 19 verschiedene 3 Mal in Österreichische Society. Wenn kommst Asyl.. äh einige Menschen.. 20 Asyl.. werden wie Österreicher. Ohne Kultur.. ohne... vergessen alle Kultur vorher und 21 lernen neue. #00:03:01-9#

22 TN1: Neues, neue Kultur von Österreicher. Und es gibt zweite Menschen oder 23 verschiedene.. ähh.. mit ääh mit ihrer Kultur und nicht lernen österreichische Kultur. Bleiben 24 mit ihrer Kultur #00:03:29-9#

25 Und es gibt verschiedene Menschen zwischen hat es hat beide.. ihre Kultur und neue Kultur 26 von Österreicher #00:03:44-4#

27 Und sie hat gesagt äääh... ich möchte keep oder bleiben mit ihrer Kultur und lernen neue 28 Kultur von österreichische Menschen (unv.). Verstehen?

29 I1: Mhm. Jaja.. #00:04:01-4#

30 TN1: Ich (unv.) diese Erklärung. #00:04:10-9#

31 I1: Und haben Sie auch über kulturelle - ? #00:04:19-3#

32 TN1: (Spricht Arabisch.) Verstehst du mich? #00:04:26-0#

33 I1: Haben Sie auch über kulturelle Unterschiede gesprochen? #00:04:33-3#

34 TN2: Ich finde mein Land ist anders als hier. Mein Land ist so groß und so viele lokale.. 35 viele lokale Kulturen, aber meine Familie ist so viel... ist open minded. Und ich viele, viel 36 mehr (unv.) und das das das . Und vor das erste Mal kommen hier ich habe nicht so viel 37 Probleme. #00:05:02-3#

38 Weil ist gleich. Aber ein aaah ein ein ein aah Mal eine Sache oder ein.. ist.. aber viele ist 39 anders..ja? Aber ich verstehe...ja? Aber für mich ist neue und was ist ..hahahha (lacht) 40 vielleicht mein Kultur ist vielleicht ist zusammen Frauen, ja? Wenn ich müsste anziehen und 41

neue... nicht zusammen...Muss ich kommen da und dann anziehen,
neue Kleid anziehen ja? #00:05:42-3#

42 I2: Umziehen.

43 I1: Aha, wenn Sie irgendwo eine Wohnung betreten, ziehen sie sich
um? #00:05:47-0#

44 TN2: Ja. #00:05:49-6#

45 I1: Ok. #00:05:51-3#

46 TN2: Und erste Mal ich war daheim, mein Heim ist so gut wie (Unv.) und
ich spreche mit 47 meinem Chef in der Office und dann ein Kollegin
mein Chef ist kommen in die Office und 48 hat gesagt, ok mein Arbeit ist
fertig und ich muss nach Hause gehen und dann byebye. Und 49 dann
ich spreche mit mein Chef und diese Frau vielleicht gehet auch und ihr alle
Kleid ist 50 weg und neue Kleid.... (lachen). Mein Gott... #00:06:22-3#
51 Ist da und dann ist... das ist normal hier.. aber für mich ist neue.. und ich
Schock, weil ich in 52 mein Land vielleicht mit mein Schwester oder mit
mein Mutter, wann ich möchte wechsel 53 mein Kleid öffnen..

54 I1: Also sie war in Unterwäsche? Diese Kollegin#00:06:44-6#

55 TN2: O mein Gott, diese Frau möchte Kleid für Arbeit wechseln mit Kleid
für zu Hause und 56 das ist normal.. und das ist für mich so Schock
(lachen) und dann ich verstehe hier viele 57 neue ist und muss ich
äääähm... ich muss ääh ok, dies meine Kultur das und das diese Kultur 58
und ich muss Platz.. Platz.. und nicht so Schock und das Warum nein
das ist nicht gut? Nein, 59 das ist für diese ist richtig und für mich ist
nicht richtig. Und anderes für mich vielleicht ist 60 richtig aber für
andere ist nicht richtig. #00:07:41-2# Vielleicht einmal ich spreche mit einer
61 Familie Österreicher und diese ein Kinder in der Sonne, so schöne
Sonne und nicht haben 62 Kleidung in der Sonne, ja? Und ist Kinder
und das ist für mich ist normal so "aaah" meine 63 Freundin hat gesagt:
"Neeein bitte XY, Nein, Nein darf nicht, darf nicht!"
64 Und was ist darf nicht?

65 I2: Fremde Kinder. Fremde Kinder.. #00:08:12-7#

66 TN2: Nein, mein Freundin haben ein Kind zu Hause und das schön in
der Sonne ist Balkon 67 dieses Kind ist in der Sonne und dann "Ohh, das
ist Gute.." und haben kein Kleid. Und diese 68 Mutter hat gesagt: "Nein,
bitte Dilara*, darf nicht touchen, das ist nicht schön!". #00:08:43- 3#

69 I1: Berühr sie nicht #00:08:52-6#

70 TN2: Und für mich ist so schön und waruum. Und mein Land ist, alle
Kinder, wenn haben 71 kein Kleid ist "Oh, so schöne Putzel." #00:09:05-
0#

72 I2: Jaja. Streicheln. #00:09:05-0#

73 TN3: Wir kann eh.. Kiss auch.. andere.. fremde.. fremd Kinder wir kann
kiss auch. #00:09:06-7#

74 TN2: jaja. #00:09:09-7#

75 TN3: Aber hier... #00:09:12-7#

76 I1: Sie meinen, Sie können küssen..? #00:09:12-7#

77 TN: Jaja, aha. #00:09:12-7#

78 TN1: Aber hier darf nicht... #00:09:18-4#

79 TN2: Ja, das ist für mich normal, soo nett ist das. Aber voll und dann ich
spreche und ja, das 80 ist mein Land, ist normal oder vielleicht zwei
Männer zusammen oder vielleicht Massage... 81 #00:09:31-8#
Vielleicht ist ok das... "Uh zwei Männer!?? Nein..." Aber mein Land ist
82 normal, zwei Frauen zusammen, vielleicht touchen... ist normal, nicht
sexualisiert oder gay 83 oder... nein. #00:09:50-6# Ist normal. Aber hier,
wenn ist zwei Männer zusammen bussi oder 84 in der Touch diese,
das ist so "Nein, das ist schwul". #00:09:59-5#

85 Und vieles, viele Modelle für mich ist normal und hier nicht oder wo
anders. Und ich 86 verstehs, ok, das ist nicht gut, das nicht nicht wahr
und das ist Balance. Und ich muss 87 das..ICH bin hier neu jetzt
und ICH muss mit diese... äh.. #00:10:22-3#

88 I1: Mit diesen Werten. (lacht) #00:10:30-0#

89 TN2: Ja, ich muss denken diese hier. Nicht hier denken ich mir.

90 I1: Also Sie glauben, Sie müssen ihr Denken annehmen? #00:10:37-9#

91 TN2: Ja, Nein. Das ist, ich bin neue hier und ich muss denken jetzt diese
Kulture.. ich muss 92 diese Kulture lernen. Lernen, ja? Nicht diese Land,
diese Menschen lernen meine Kultur. 93 Nein, ich muss lernen diese
Kultur. #00:11:03-4#

94 I1: Ok. Und wie sehen Sie das? #00:11:06-7#

95 TN3: Äh.. Ich denke ich soll.. Ich akzeptiere ihre Kultur hier.
#00:11:11-5#

96 Vielleicht viele denken in mein Land verschieden - Frauen und Männer
ein bisschen nicht 97 wie hier Sachen aber äähm ein bisschen Frauen
mit Männern normal hier, mit dem Hand 98 manchmal Verwandte
normal wenn wir machen Onkel oder .. (Kussgeräusche)

99 I1: Wenn Sie sich küssen?

100 TN3: Ja. #00:11:45-8#

101 I1: Zur Begrüßung, oder? #00:11:45-8#

102 TN3: Küssen normal. Aber... ääh fremde Menschen - nein. Normal nicht machen das... mit 103 dem Hand. Ich soll akzeptieren hier alle Denke.. weil äääh immer ich war nicht in Syrien. 104 Mein Leben war verschiedene Länder, verschiedene Länder...so ich gewesen um diese neue 105 neue Menschen. Das für mich normal #00:12:30-8#

106 Kein Problem, diese Menschen machen was sie wollen und ich machen, was sie wollen äääh 107 was ich wolle. Aber ein bisschen erhalten, ich soll meine Kultur erhalten, ein bisschen. Aber 108 nicht soll andere Menschen akzeptieren meine Kultur. #00:13:01-5#

109 I1: Mhm. Ok. Kommen wir noch einmal zu diesem Kurs zurück.. Waren diese Inhalte, die 110 Sie dort gelernt haben neu für Sie? Oder waren das Sachen, die Sie bereits wussten?

111 TN: Im Kurs? #00:13:15-3#

112 I1: Im Kurs, ja. War das.. war das etwas Neues oder war das so aha ok, das weiß ich schon 113 alles ?

114 TN1: Diese Lehrerin im Kurs, sie hat gesagt du darfst nicht touch fremde Kinder.. und nicht 115 einladen, nicht viel sprechen...touch.. verboten. Auch mit fremde Menschen und nicht ääh 116 streicheln im Ubahn oder... es gibt viel, aber... vergessen #00:14:02-5#

117 TN3: Wenn andere Menschen wir möchten helfen, wir fragen. In unserem Land nein, nicht 118 fragen. Wir gehen und äääh wollen was machen... #00:14:23-0#

119 I1: Zum Beispiel? Beim Kinderwagen oder was meinen Sie? #00:14:27-6#

120 TN2: Stimmt.

121 TN3: Zum Beispiel wenn alte Frauen hat gefallen, kann ich helfen ohne Fragen. Aber hier 122 sollen wir fragen. Kommen und fragen zuerst, dann können wir ihr... sie helfen. #00:14:46- 0#

123 TN1: Wenn in Irak hat Unfall gehabt oder jede Menschen in Straße und er hat ein Auto und 124 dann ääähhh... und dann hat Unfall, viele Menschen helfen... (spricht arabisch). #00:15:19- 2#

125 TN3: Ein Unfall.. #00:15:27-7#

126 TN1: ... hat mit andere Auto, viele Menschen helf diese Menschen und (unv.) zum Spital und 127 manchmal ... manchmal sprechen mit the owner von diese Auto oder mit Chauffeur... 128 sprechen mit Chauffeur und manchmal... (spricht arabisch) streiten für diese Chauffeur, 129 warum... #00:16:08-6#

130 I1: (Telefon läutet.) Entschuldigung.

131 TN1: Wir verstehen nicht, was war diese Frage?

132 I2: Sie will wissen, was war neu. Ob das jetzt neu war für Sie?
Und was war schon bekannt? #00:16:30-8#

133 TN1: In Integration?

134 I2: Im Kurs. #00:16:39-4#

135 TN2: Nein mein Kurs immer noch ich spreche Deutsch. Und nur ein Mal mein Lehrerin hat 136 gesagt, vielleicht möchtest du in der Zug oder in der Straße sprechen mit anderen Kollegen 137 ist in der Zug. Und hat gesagt, man muss erst einmal hat gesagt "aah heute ist schön" oder 138 dass es regnet. Wann es ist kurze Antworte und dann noch sprechen. Aber in mein Land das 139 ist normal, immer alle Menschen zusammen sprechen. Vielleicht in der U-bahn sitzen und 140 dann "Jaa, hallooo! Heute das und das ist Politik, das ist das, das das". Immer alle sprechen 141 zusammen, alle Menschen. Aber hier das nicht. Und das ist anders für mich ist das so 142 interessant. In meinem Land ja ,immer vielleicht im Zug sitzen und ich möchte essen ein 143 Stück Schokolade. #00:17:47-4#

144 Und mit alle mit alle so "bitte, bitte, möchtest du?" Und vielleicht ja oder vielleicht nein aber 145 das ist normal mit alle fragen "möchtest du Schokolade, möchtest du..?" Ok.Ja. Und einmal 146 erste Mal ich in der Zug nach Wien fahren (lacht.) und ich möchte Schokolade essen und 147 dann eine Frau ist sitzen da und ich sage "bitte Schokolade" und "Warum?" (lachen.) #00:18:21-9#

148 I2: Sie war geschockt. #00:18:28-3#

149 TN2: Und dann ich sag zu ihr "Nein, keine warum, was möchtest du?" und hat gesagt 150 "Warum du möchtest ich essen diese Schokolade?" Mein Gott... (lacht). #00:18:42-3#

151 Und das ist für mich soo... Und dann versteh das ist anders und das ist nicht normal und 152 wann diese vielleicht diese Frau denken anders. Warum? Du nicht meine Freundin, du nicht 153 meine Bekannte und das ist warum ist. Und dann ich verstehs, ja. Und dann haben noch. In 154 mein Land vielleicht ich sagen "aaah bitte essen" du hast gesagt nein Danke schon für erste 155 Mal. Und für zwei Mal sagen noch fragen "bitte..please..ein Mal, ein Stück" Und aber hier 156 das ist nicht normal. Ein Mal fragen und wenn hat gesagt nein, ist nein. Aber in Iran du muss 157 erste Mal, vielleicht du hast gesagt "möchtest du?" ich muss sagen "Nein" und wenn du 158 möchtest, dass ich esse, noch mal fragen. Ja? #00:19:43-7#

159 Und das ist hier das ist nicht. Und ich denke, hier ist Iran ja.. und immer fragen möchtest du 160 und ich sag "Nein danke" und ich warte nochmal Frage und keine Frage. Und dann "Oh 161 mein Gott, ich möchte" und dann einmal nächste ich sag dir "ich möchte bitte" und 162 "Warum, du erste Mal hat gesagt 'Nein'". Ok, das ist erste Mal, ok...Das ist für mich sehr 163 interessant. #00:20:20-8#

164 Und ein Mal im Park ja in der eine Frau kommt, alte Frau, so alte sitzen bei mir und so viel 165 sprechen das das das und dann ich habe

Orange und dann frage: "Bitte möchtest du?" und 166 hat gesagt "Nein". Und dann ich öffnen Schale und dann das ich frage "möchtest du?" hat 167 gesagt "Nein" und dann nochmal frage und sie hat gesagt "Du verstehst mir?" #00:20:45-9# 168 (lachen)

169 I2: Aber bei Euch ist es unhöflich, sofort ja zu sagen?

170 TN2: Jaja.. (lacht) #00:20:51-1#

171 TN1: Vielleicht schüchtern. Erst Mal vielleicht schüchtern.

172 TN2: Sie hat gesagt "Du verstehst Deutsch?" Ich sag: "Nein!" (lacht). Ich sag, ok erste Mal 173 hat gesagt nein.. ok erste z...sekunde..oder ist egal.. ich sag nein und dann ok, ok... #00:21:12-5#

174 TN3: und ääh History und Geografie im Kurs wir lernen, aber das ich lerne im Internet.. 175 über das Kind.. wann kann Kind ihre Religion auswählen oder wann kann sie Alkohol oder 176 mit eine Freundin sein. Oder... diese Dinge lernen. Das war neu. #00:21:52-1#

177 TN1: Und ich lerne auch, wenn jeden Mann hat Unfall, muss sprechen mit Polizei. Und 178 wenn jeden Frau hat Unfall mit ihrem Mann, sprechen alles mit Polizei und Polizei weg oder 179 schmutzen weg diesen Mann außer ihrer Wohnung. Und die Frauen bleiben in der Wohnung

180 I2: Falls... falls Gewalt er sie geschlagen hat, ja?

181 TN1: Wenn jeder Mann geschlagen vor ihre Frau, call Polizei und Polizei weg diese 182 Mann..über diese Frau #00:22:44-2#

183 Und ich lerne auch, wann..wann allowed for Kinder zu Hause zurück kommen. #00:22:57- 2#

184 I1: Wie lange sie weg bleiben dürfen am Abend? #00:23:03-7#

185 TN1: Ja, am Abend. Bis 10 Uhr am Abend für 14..14 Jahre alt. #00:23:14-7#

186 I1: Bis 14 Jahre.. #00:23:17-8#

187 TN1: Bis 14 Jahre alt bis 10 Uhr allowed to bleiben außer ihre Wohnung.. Und ääh was..? #00:23:26-9#

188 TN1: und alte kinder, alte kinder... bis 18 bis 18..äääh bis 12 ich glaube 12 Uhr.. 189 ääh...allowed ... zum ihrer Wohnung kommen, zurückkommen. Ja. #00:23:54-6#

190 I1: Das war auch neu für Sie?

191 TN1: Ja

192 I1: Ok.

193 TN1: In unsere Land unsere Kind... verboten bleiben außer
Hause bis äähmm 8 oder 9,9 194 Uhr... #00:24:17-5#

195 TN3: Aber nicht Gesetz. Hier Gesetz. #00:24:23-3#

196 Ja? (spricht Arabisch)

197 TN3; Verboten. Gesetz von Eltern, aber von Polizei oder (unv.)
keine Gesetz, ja? (Kanoun 198 Kanoun...Gespräch auf Arabisch)

199 I2: Kanoun ist geschriebene Gesetz, ja? #00:24:53-5#

200 TN1&3: Ja.

201 TN2: Und persisch ist (unv.). Warum ist ein Kind 14 Jahre alt
...darf nicht alleine über 10 202 Uhr in Nacht ausgehen?

203 TN2: Wirklich... asoo

204 I1: Nur mit den Erziehungsberechtigten. #00:25:11-2#

205 TN2: Das ist für mich neue.. Ok. #00:25:16-5#

206 I1: Ja. Gibt es etwas, das Ihnen nicht gefallen hat in diesem
Kurs. Oder irgendein Thema, wo 207 Sie sagen...?

208 TN1: Verschiedene Themen.

209 I1:Ja? Zum Beispiel? #00:25:35-9#

210 TN1: Ich weiß nicht.. Über.. #00:25:38-2#

211 I2: Was Ihnen nicht gefallen hat? Verstehen Sie mich? Wo Sie
denken, na das hat mir nicht 212 gefallen, was sie dort erzählen, das
war irgendwie komisch.

213 TN1: Nein, nein, gefällt mir. Alles zum zum Familie...alles...äh..
bleiben oder keep diese 214 Familie strong und stark, stark. #00:26:06-
3#

215 I1: Ich verstehe nicht.

216 TN1: Diese Recht für Kinder.

217 I1: Familienrecht. #00:26:14-5#

218 TN1: Ja. #00:26:15-4#

219 TN3: Dieser Kulturraum. #00:26:20-5#

220 TN1: Und ich weiß es gibt Strafe für Kind, wenn jede Kind
rauchen unter 18 Jahren. #00:26:30-1#

221 I1: 16 glaube ich .. #00:26:33-3#

222 TN1: 16? Ja. Es gibt Strafe für das. Es ist sehr gut. #00:26:44-1#

223 TN2: Aber in der Schule darf ich in der Hof Zigaretten, ja? Aber
wenn ich rauchen.. ok. #00:26:48-9#

224 Und in der Schule ich hole, ich weiß nicht aber ich hole, eine
Klasse für für Schülerin 225 möchte rauchen. Aber ich darf nicht kaufen,
aber wenn ich rauche...

226 I1: Ab 16 Jahren darf ich Zigaretten kaufen, ab 16 Jahren.
#00:27:11-4#

227 TN2: Jaja, ab 16, aber in der... Unten in der....

228 I1: In der Unterstufe.

229 TN1: Nein, es gibt keine Platz für Schülerin unter 16 Jahre
#00:27:16-7#

230 TN2: Aber meine Freundin hat ein Tochter, ich glaube 15 Jahre
und rauchen. Und immer 231 hat gesagt mit Mutter, bitte kaufen für mich.
Und ich frage warum hat gesagt "darf nicht 232 rauchen" und ich sag
ok, aber darf ich rauchen machen? Hat gesagt ja und in der Schule 233
haben ein Platz für Schülerin in der Raucherhof und das ist komisch.
Darf ich kaufen? Was 234 ist... darf ich haben Platz in der Schule?
Das nicht normal? #00:27:53-8#

235 TN1: Und über Alkohol auch. Ist gedacht für Alkohol, ja? Ich
lernen diese von Integration 236 und Recht . #00:28:09-0#

237 I1: Was haben Sie gelernt? #00:28:12-6#

238 TN1: Nicht ääh bis 17 Jahre alt allowed Alkohol aber nicht sehr
stark. Mit ääh mit Bier.. ja 239 aber mit Champagner oder Vodka.. Ab 16
Jahre alt. #00:28:31-2#

240 TN2: Aber Bier darf ich? #00:28:34-7#

241 TN1: Ja, Bier darf. #00:28:37-8#

242 I1: Bier, Wein.. darf man am 16. #00:28:41-5#

243 TN3: Ab 16 ja, aber Niederösterreich verschiedene, ja?
#00:28:46-5#

244 I1: Mhm, in den Bundesländern ist es verschieden. #00:28:52-5#

- 245 TN1: Nicht gleich wie... #00:28:52-5#
- 246 I1: Ja, es ist unterschiedlich, jedes Bundesland... #00:29:00-4#
- 247 TN3: Und auch 14 und 17, ich habe vergessen.. #00:29:07-6#
- 248 I1: Gibt es etwas, was gefehlt hat im Kurs? Was Sie gerne
besprochen hätten? Was Sie 249 wichtig finden irgendein Thema?
Ein Thema, das Sie wichtig finden, aber das nicht 250 besprochen
wurde? #00:29:14-7#
- 251 TN2: Ich komme hier ist... ääh 6 oder 7 Jahre, ja. Und dann ich
komme hier, noch nicht so 252 viele Leute gehen Asyl hier. und mein Kurs
ist so so Katastrophe, ja? Weil, vielleicht ich 253 komme neue in der
Kurs und andere mein Kollegen, 10 Jahre hier, so gut sprechen. Und ich
254 kann nicht sprechen und ich verstehe nicht, was lernen! Ja?
#00:29:57-5#
- 255 Und vielleicht 10 Person oder 7 oder 6 Person kommen in den
Kurs, ich bin neue, mein 256 Kollege ist 2 Jahre kommen, diese Kollegin
ist 20 Jahre alt wohnen in Wien.. ja und 257 zusammen in ein
Kurs. Und diese so gute Deutsch sprechen mit mein Lehrerin und...
#00:30:27-0#
- 258 TN3: Du meinst das Deutschkurs, nicht Integration? #00:30:33-
8#
- 259 TN2: Jaja das ist ...#00:30:35-8#
- 260 TN3: Integrationskurs mit Muttersprache.
- 261 I2: Nicht alle, nicht alle. #00:30:42-1#
- 262 TN2: Ich habe kein Integrationskurs ich habe keine
Integrationkurs. #00:30:47-8#
- 263 I1: Sie haben das nicht gemacht? #00:30:51-2#
- 264 TN2: Nein, nur ein Kompetenzcheck in der Arbeitszeit mit
ääähmm... mit ... ein Frau ist 265 Deutsch...äääh...
Deutsch..Deutschland und iranische in der Nachbarschaft. Aber das ist
266 nicht Integration.. #00:31:08-7#
- 267 I2: Ok aber das war... doch das war Werte- und
Orientierungskurs, das haben sie im 268 Kompetenzcheck
organisiert, mit Übersetzer. Mit Übersetzer. #00:31:13-9#
- 269 TN2: Ja, das ist Kompetenzcheck für diese wann in der ...ich....
ja für Beruf und was ist 270 (unv.) und sprechen für den Job und (unv.)
ja? Das das das nicht für Integration... #00:31:42- 0#
- 271 TN1: Ja, stimmt. Kompetenzcheck ist andere. #00:31:49-7#

272 TN2: Ja andere, wann ich mit Gruppe arbeiten, wann schreiben
Lebenslauf, wann in der 273 haben ein Meeting für den ein Job, was...
Tasche mitnehmen was das das das... #00:32:09- 5#

274 I2: Ok, aber ich glaube dort im Kompetenzcheck war ein Tag
oder halber Tag, wo jemand 275 gekommen ist von ÖIF und da hat
sie übersetzt, diese Trainerin. #00:32:21-4#

276 TN2: Nein, meine haben keine. Ich erste im Kompetenzcheck,
habe erste Kurs habe ich 277 komme ja? #00:32:29-1#

278 TN3: Und auch das? #00:32:33-4#

279 TN2: Nein, meine ist erste in der.. mit Persisch. Natascha ist
persische Sprache, ja aber habe 280 keine in ÖIF bekommen...
#00:32:40-0# Und ich habe keine Kurse mit ÖIF in der 281
Integration Kurse... #00:32:49-2#

282 I1: Das heißt, Sie sind wahrscheinlich schon länger in Österreich
oder? Wie lange sind Sie 283 schon hier?

284 TN2: 6 oder 7 Jahre. Aber ich spreche Deutsch so viele Problem,
weil ist Katastrophe... 285 schlechte Kurse. #00:33:07-3#

286 I1: Aber Sie haben das gemacht diese..?

287 TN1&3: Ja

288 TN2: Und dann nächste Jahr und viele Leute kommen aus Syria,
aus Iran, aus Afghanistan. 289 Und dann ist Kurs hat ein Programm, ein
Methode. Erste Mal ich komme immer in der ein 290 Papiere... bitte, dies
das das und diese Papier ist weg. Und zu Hause haben keine Bücher...
#00:33:42-7#

291 TN1: Ja, jetzt ist besser weil es gibt viele...Asyl oder viele
Mensch. #00:33:48-4#

292 TN2: Ja, aber jetzt habe ein Thema in der Kurs, habe ein Buch,
habe ein Programme ja?

293 I2: Sie reden über die Deutschkurse oder?

294 TN2: Ja, oder Integrationskurse...

295 TN1: Sie hat viele Wörter. #00:34:03-7#

296 TN2: Bitte ? #00:34:05-7#

297 TN1: Du hast viele Wörter, neue Wörter. Nicht wie uns. Wir
haben keine viele Wörter, neue 298 Wörter. Nur Grammatik. #00:34:15-
2#

299 TN3: Wortschatz. #00:34:19-1#

300 TN2: Und für mich auch aber ich verstehe nicht Grammatik. Weil
ich spreche Deutsch und 301 ich verstehe nicht, was hast du gesagt.
Und das ist das das das Grammatik hat gesagt, aber 302 ich verstehe
nicht. Ja? #00:34:28-7#

303 Das ist.. und ich sag, das ist nicht gut. Das ich brauche ein..
vielleicht ein Buch in Persisch 304 oder... oder erste kommen. Nicht
erste Mal ich komme in den Kurs ja, und mein Lehrerin 305 vielleicht
Akkusativ, Dativ, das das das.. #00:34:51-1#

306 I1: Also es ging Ihnen zu schnell? #00:34:53-9#

307 TN2: Vielleicht ich sag für sie persisch Grammatik.. du verstehst
nicht, ich was gesagt was 308 es ist... #00:35:07-5#

309 I1: Also zuerst einmal irgendwelche Grundlagen lernen, dann
Grammatik. #00:35:09-7#

310 TN3: Auch für Integrationskurs später, Ich war hier ein Jahr, 8
Monate..dann ich gehe in 311 Integrationkurs. Das war schwierig für mich
1 Jahr und 8 Monate meine Kinder in die 312 Universität soll gehen
und in die Schule, in Kindergarten.. alles das war Probleme für mich. 313
Nach dem Integrationskurs, ich verstehe viele Dinge. Aber ich soll das
der Kurs den Kurs 314 zuerst machen und das war... #00:35:59-8#

315 I1: Haben Sie die Broschüre "Mein Leben in Österreich -
Chancen und Regeln" gelesen? #00:36:03-5#

316 TN: Nein. #00:36:06-3#

317 I1: Diese Lernunterlage für diese Integrationsprüfung. Haben Sie
die Prüfung - ? #00:36:09- 8#

318 TN1: Ja. Ich habe ein Buch. #00:36:09-8#

319 Jaja.. ich habe ein Buch. Es gibt keine Prüfung. #00:36:17-4#

320 Nur Buch, ein Buch...

321 TN3: Kleines Buch.

322 I1: Es gibt im Rahmen der Sprachprüfung B1 gibts auch eine
Integrationsprüfung. #00:36:25-0# Und A2 genauso.

323 TN1: Nein.. aber mit andere ist... ich höre von meiner Freundin,
es gibt auch 324 Integrationprüfung. #00:36:37-8#

325 I1: Ja. #00:36:37-8#

326 Tn3: Ich habe das. Das Muttersprache, Arabisch. #00:36:46-0#

327 I1: Ja genau. Und wie finden Sie das?

328 TN3: Aber ohne Prüfung. ÖIF.

329 I1: Und wie finden Sie das? Wie finden Sie dieses Buch?
#00:36:47-5#

330 TN3: ääh.. von ÖIF kurs..von Kurs. #00:36:55-0#

331 I2: Sie verstehen nicht, was das bedeutet.

332 I1: Was ist Ihre Meinung dazu? Hat es Ihnen gefallen...?
#00:36:57-2#

333 TN1: Aha, ja. Informationen wie Personen... hier ich kriege das
alles. In Deutsch das Kurs 334 bei ich kann übersetzen hier und was
bedeutet hier #00:37:15-5#

335 I1: ALso es hilft Ihnen auch dabei Deutsch zu lernen? #00:37:18-
0#

336 TN3: Ja, mir kann ich verstehe arabische... dann ich deutsche
lernen auch viele Wörter. #00:37:27-2#

337 TN2: Wo ist das? In in der ÖIF? #00:37:30-0#

338 TN3: Ja. Wenn wir das.. den Kurs fertig machen.. wir gehen
dann. #00:37:39-0#

339 Tn1: Integration ist sehr wichtig für mich, weil ich habe Tochter,
sie ist 16 Jahre alt und sie 340 muss gehen zur Schule. Und ich kann
nicht, welche Schule passt für meine Tochter und 341 welches
System. Und ich habe keine viele Informationen. Aber jetzt ich habe genug
342 Information für mich und meine Tochter. Und wenn ich brauche
noch Information ich kann 343 bestellen Hilfe von Integrationshaus
Organisation. Es gibt viele Beraterin für mich und für 344 meine
Tochter. #00:38:32-7#

345 I1: Ok. Möchten Sie vielleicht auch noch etwas zum Thema
Integration sagen, was ihre 346 Meinung dazu ist, oder..? Nein, ok.
#00:38:48-3#

347 Tn: Das war sehr gut. Sehr gut.

348 Tn: Ja sehr gut.

349 I1: Ok, gut. #00:38:52-0#

350 I2: Meinst du zum Thema Integration allgemein ? Nicht nur die Kurse sondern allgemein? #00:38:59-6#

351 I1: Mhm. Ob Sie noch etwas sagen möchten, abschließend zu diesem Thema. #00:39:00-7#

352 Tn1: Ist gut für uns aber manchmal ist bisschen spät, wie meine Kollegin sagt. Und ääh... 353 wir brauchen auch viel Information über Leben in Österreich. Ja. #00:39:21-2#

354 I1: Mhm #00:39:25-0#

355 Tn1: Alles Vorteile..? Alles Vorteil für uns. #00:39:32-1#

356 Tn2: Wie lange dieser Kurs? ÖIF?

357 I1: Wie lange der dauert? #00:39:37-5#

358 Das dauert normalerweise einen Tag.. so 8 Stunden dauert es, man kann es vielleicht auch 359 auf 2 Tage aufteilen... 2 mal 4... #00:39:43-9#

360 Tn1: Ich habe viele Integration genommen... ääh 8 Stunden für 2 Tag und 2 Stunden mit 361 Polizei und ääh letzte Monat 3 ... 3 Stunde für Frauen und ich habe auch 2 .. nächster Kurs. #00:40:12-9#

362 I1: Also Sie haben diese vertiefenden Kurse gemacht? Extra noch einen Kurs mit der 363 Polizei, also über die Polizei...

364 Tn1: Ja. Ich habe Programm! #00:40:19-4#

365 Ich habe Programm mit mehr Papier. Ich glaube, ich habe es ... #00:40:26-9#

366 Tn2: Wo ist diese Kurse?

367 Wo ist diese Kurse? #00:40:36-2#

368 Tn1: Ein oder 2 Personen kommen von Polizei und sprechen, dann Zertifikat geben. #00:40:40-8#

369 Tn2: Wo??? Wo ist?? #00:40:46-8#

370 Tn1: Du musst gehen zum ÖIF... #00:40:51-9#

371 Tn2: Ja, ich höre, diese Kurse für neue Leute kommen... Und für mich nicht. #00:40:55-7#

372 I1: Aha. #00:40:57-3#

373 Tn2: Ja, wann ist neue ist vielleicht in der 2015.. kommen #00:41:04-5#

374 I1: Sie müssen das nicht machen. #00:41:08-9#

375 Tn3: Aber du bist mit anders...ja? Du gehen früher und... nehmen diese Kurse normal. #00:41:17-0#

376 Tn2: Ja. #00:41:17-0#

377 Tn1: Du musst gehen und fragen über diese... Kurs. #00:41:21-9#

378 Mein Tochter hat auch Kurs. #00:41:26-9#

379 Ja, diese. (Zeigt das Programm.)

380 I1: Was ist das? #00:41:47-2#

381 Tn1: Diese nehme ich. Aber diese auch.. #00:41:47-2#

382 I1: Also Sie haben den Vertiefungskurs ... Arbeit und Beruf.. den möchten Sie machen? Und 383 Umwelt und Nachbarschaft... und Schwerpunktberatung haben Sie schon gemacht. Was ist 384 das, Schwerpunktberatung? #00:42:01-0#

385 Tn1: Diese erste... erste Kurs zusammen nehmen. Genommen. #00:42:11-7#

386 I1: Aha ok, dankeschön. Können Sie mir vielleicht allgemein noch sagen, was ist Ihre 387 Meinung zu dem Thema Integration? #00:42:18-8#

388 Tn1: Über Menschen? #00:42:21-1#

389 I1: Ja allgemein. Mit dem, wie mit Integration umgegangen wird in Österreich. Was bedeutet 390 das für Sie? Wie finden Sie das? Wie finden Sie, dass die Menschen in Österreich auch auf 391 Sie reagieren? Allgemein? #00:42:43-0#

392 Tn1: Alle Menschen in ÖIF sehr nett und praktisch und ääähh... Es gibt Kurs für Integration 393 oder für Asyl, aber nicht genug, ich glaube, nicht genug. Aber diese Infomationen sehr 394 wichtig für uns und wir... für diese Information. Wir warten diese Information. #00:43:15-1#

395 I2: Ok, jetzt vergessen wir den Kurs. Die Frage ist nicht über den Kurs. #00:43:21-5#

396 I1: Nicht so wichtig, Sie haben eh vorher schon darüber gesprochen. Vielen Dank für das 397 Interview.

*Namen geändert

11.3. Protokoll 1

Wertekurs Farsi

16 Teilnehmende

8 Männer*

8 Frauen*

Auswahlverfahren bzw. Anmeldeverfahren?

Trainer männlich* + Dolmetscher männlich*

5

2 Beobachterinnen vom ÖIF: Frau Stadlbauer – arbeitet im Bereich Wissensmanagement (für Forschungsprojekte) ist für meine Betreuung zuständig und die Andere schreibt mit und hat sich nicht vorgestellt, in der Pause erklärt mir der Trainer, dass sie eine neue Trainerin ist

Männer und Frauen sitzen auf verschiedenen Seiten, nur 1 Frau sitzt zwischen den Männern (Shinergy)

“wenn Sie diesen Kurs nicht besuchen, können Ihnen die finanziellen Leistungen des Staates gekürzt werden und abgesehen davon, können Sie es auch bei vielen Angelegenheiten wie bei der Abreitssuche gut gebrauchen. Ist ihre Frage damit beantwortet?”

“Nein!”

“Ok.”

“Leider haben wir bei einer so großen Gruppe nicht die Möglichkeit jeden einzelnen genau kennen zu lernen aber ich möchte wissen, wer ist schon länger als 3 Jahre in Österreich?”

- viele zeigen auf

“weniger als 1 Jahr?” - 1 Person

die anderen sind zwischen 1 und 3 Jahren in Ö

“Wer hat Kinder in Österreich?”

1, 3, 2, andere sind kinderlos

“Wer macht regelmäßig Sport?”

die meisten Männer: Fitness, Tanzen

1 Frau: Shinergy

Trainer: "Aaaah Kampfsporten"

Teilnehmer: "Fitness und Tanzen"

Trainer: "Ich hab Tanzen verstanden. Hanteln?"

Oh ja, doch Tanzen."

"Spielt jemand ein Musikinstrument?"

"Gitarre, Piano, Gitarre"

"Und jetzt interessiert mich das Deutschniveau. Wer hat B1 oder höher?"

einige zeigen auf

"Sie sind heute hier zu Gast beim ÖIF und ich will näher erklären was der ÖIF macht. Seit mehr als 50 Jahren und er ist eine regierungseinrichtung und unser auftrag ist es uns um Info, Betreuung und Integration von neuen Bürgern zu kümmern. Weil wir eine staatl. Org. sind arbeiten wir eng mit anderen Behörden zusammen inkl. Datenaustausch. ZB über diesen Kursbesuch weiß das Bundesamt für Fremdenwesen. Es gibt hier viele interessante Angebote für Sie:"

Beratung und Information an 1. Stelle

entweder her an unserem Beratungszentrum, oder in Büros in allen Bundesländern

Deutschkurse können Sie über den ÖIF bekommen – entweder im Haus oder bei Partnerinstituten

im Zusammenhang mit dem Deutschlernen kann ich auch auf das Sprachcafe verweisen

Weiß jemand was das ist?

Frau antwortet auf Farsi, scheint es zu wissen

"Der Name ist Treffpunkt Deutsch"

Ergänzend zu diesem Kurs gibt es Vertiefungskurse – 4 Stunden beschäftigt man sich nur mit einem einzelnen Thema. Welche Kurse es gibt und wie man sich anmeldet, das erzähle ich Ihnen am Nachmittag. Es gibt auch eine App vom ÖIF, die können Sie gratis herunterladen für iPhone & Android. Ich habe hier einen Informationsfolder, geben Sie ihn bitte durch. Diese App ist in versch. Sprachen, auch in Dari / Farsi. Sie bekommen dort Informationen über das Integrationsgesetz, können Deutsch lernen und auch die Inhalte dieses Kurses in Kurzform nachlesen.

Ok..Ja.

Er zeigt uns einen Film, um einen Vorgeschmack zu bekommen. Dauer: ca. 5 Min.

Der Film ist auch auf der Webseite.

“Zusammenleben in Österreich.”

Es folgen fragen:

Wie viele Bundesländer & Einwohner hat Österreich, wie lange muss man in die Schule gehen & in welchem Alter?

TN antworten auf Deutsch

Einige dieser Themen wo es um Intergration geht, sind in diesem Film schon vorgekommen.

Wir beginnen mit einem Überblick über Geschichte und Geographie Österreichs, dann beschäftigen wir uns mit Rechten, Gesetzen & Politik, Bildung, Schulsystem, dann Mittagspause, am Nachmittag die Themen Sprache, Gesundheitssystem, Arbeit & Beruf, Nachbarschaft & Zusammenleben, Kultur & Tradition / kulturelle Unterschiede.

Gibt es etwas wichtiges, das hier noch nicht steht, über das sie reden wollen?

Nein. Ok, ja,

Wir haben hier ein großes Programm (Flipchart mit Übersetzung. Pause 10 min.

Frauenkurse über Frauengesundheit, Kinder & Schulsystem, viel offeneres Setting

Zusatzkurse sind freiwillig

Für Drittstaatsangehörige gibt es extra Kurse, in denen implizit im Deutschkurs Werte vermittelt werden, dieser Kurs ist nur für zum Asylverfahren zugelassene Personen

Warum? Weil es zur Erstorientierung dient, während Drittstaatsangehörige die über den Beruf herkommen, bereits ein Ziel haben

“Sind die dann schon teilintegriert?” “Mhmhm.”

Integrationsvereinbarung seit 2001, Integrationserklärung für Asylwerbende seit 2017 ist ein anderes Papier, dazu müssen sie zum öIF für Erstberatung und unterschift kommen

Da wird geschaut, dass man direkt einen Kurs buchen kann.

Bis vor 1 Jahr ca. War es so, dass diese Integrationsvereinbarung im Rahmen der WuOKs unterzeichnet wurde. Beim Erhalt des Zertifikats haben sie Bekenntnis zu demokratie usw. Unterscriben und die Leute mussten nicht extra ins Beratungszentrum kommen. Bei Erhalt des Zertifikats Integrationserklärung.

Seit Juni 2017 neues Gesetz, die Leute müssen zum Zentrum oder zur mobilen Beratung kommen um das zu unterschreiben.

Präsentation der neuen Trainerin:
Geographie Österreichs

Dann fangen wir an, nochmal zu Wiederholung: meine Name ist Susanne und jetzt machen wir noch eine kleine Wiederholung, wir machen das mit einem Ball und zwar werfe ich Ihnen den Ball zu und dann gibt es eine Frage aus dem Video zum Thema Geographie in Österreich.

Wie viele Bundesländer hat Österreich. Sie können den Ball an Kollegen weiterwerfen.

Was ist die Hauptstadt von Salzburg?

Salzburg!!

Nennen sie mir 3 Bundesländer

NÖ, OÖ, Wien

Die nächsten 3

- Vorarlberg, Salzburg, und Wien

Nein..

Graz? Steiermark
Und jetzt fehlen noch 3

ähm Linz

- nein Stadt

Villach

auch

Burgenland und äh, Tirol?

Trainerin: Wir hatten die Steiermark noch nicht oder?

Oja

Ist auch ein schönes Bundesland, sehr grün

Kärnten!

Zeigt nochmal die Karte

Nur Salzburg und Wien haben die Besonderheit, dass sie sowohl Hauptstädte als auch Bundesländer sind. Sonst hat ein Bundesland immer eine Landeshauptstadt, Innsbruck von Tirol zB. Woher kommen Sie aus Wien überhaupt? Kommen Sie alle aus Wien, also wohnen Sie in Wien?

Ja, Alle.

Haben Sie schon andere besucht?

- 3 Jahre Burgenland, Pflichtschule abgeschlossen, seit 1 ½ Jahre da
- Klagenfurt
- Niederösterreich

Geschichte

Wie alt ist Österreich?

100 Jahre aha

800 Jahre

- 996 wurde Österreich erwähnt und wurde bezeichnet als Ostaririchi, das reich im Osten

Siedlungen hat es aber schon viel früher, das beweist diese Statue – Venus von Willendorf (27.500 v. Chr.)

Sie ist ein Beweis, dass es Kultur in dieser Gegend schon gab. Weiß jemand, wo sie im Moment ist?

Wir übersetzen immer erst, damit jeder eine Chance hat

- In Wien im Museum
- Aber welches Museum? Kultur?
- fast richtig, im Naturhistorischen Museum

Siedlungen von Römern 100 – 450. n. Chr.

Sprung in der Geschichte

wichtiges Herrschergeschlecht: die Habsburger?

Kennt jemand dieses Schloss?

- Schönbrunn!!

Weiß jemand wer diese Dame ist? (bedeckt den Untertitel)

- Sissi? Maria?

Maria Theresia. Berühmt weil zu ihrer Herrschaft lange Frieden war in Europa. Sie hatte sehr sehr viele Kinder und hat die strategisch günstig in Europa verheiratet. Und so hat sie ganz Europa regiert, unter anderem Spanien, Belgien und Ungarn. Wir machen wieder einen Sprung:

Kaiser Franz Josef: wofür ist er berühmt?

“Nix?”

“Er hat nen schönen Bart?”

- Er hat eine sehr berühmte Frau. Vorhin hat es jemand gesagt! Sissi, genau.

Sie ist heute sehr berühmt, zur Regierungszeit war er aber viel beliebter. Es gibt ein Sissimuseum, da kann man noch viel mehr erfahren. Und zur Zeit von Franz Josef kam es zu einer politischen Revolution 1918. zu dieser Zeit haben Studenten, BürgerInnen und Bauern ihre Rechte eingefordert. Die Gesetze sollten nicht nur vom Kaiser gemacht werden, sondern auch vom Parlament. Diese Forderungen waren kurzfristig erfolgreich, aber dann wurde von Franz Josef das wieder aufgehoben. Erst 19 Jahre später erhielt Österreich ein Parlament im Zuge der Gründung der Monarchie Österreich-Ungarn. Also man sieht da es gab in Österreich auch viele Veränderungen und viele Kriege. So wie Österreich jetzt ist, war es nicht immer. Dies zeigt auch diese Karte. Sie sehen dass 1914 Österreich noch viel viel größer war.

Sie malt die Umriss von Österreich Ungarn nach

Sie sehen hier, sooo groß war Ö. Zu der Zeit war es ein Vielvölkerstaat wo viele versch. Religionen und Völker zusammen lebten. In der Folge des 1. Wk verlor Ö viele Gebiete, ich zeichne ein wie groß es da war. Also sie sehen. 1918 hat es ungefähr die Form von heute. Nach dem 1. Wk wurden in Ö Kaiser und Adel abgeschafft. Es wurde Demokratie eingeführt und Österreich war eine Republik. Das erste mal. Nach dem Krieg kam es zu großer Inflation und hoher Arbeitslosigkeit, das Land war zerstört, wie immer nach einem Krieg. Löste viele Krisen aus, Inflation, hohe Arbeitslosigkeit, viele Männer waren tot oder verletzt. Viele Österreicherinnen glaubten nicht, dass dieses kleine Land überhaupt noch alleine bestehen konnte.

Demokratie heißt, dass man die Macht aufteilt, es gilt das Prinzip der Gewaltenteilung. Nach dem 1. Wk gabs 2 große Gruppen in Österreich, wohin Österreich gehen sollte. 1 Gruppe hat 1934 die Macht übernommen und damit war die Demokratie zu Ende. Man sieht hier eine Festnahme in Wien und Aufmärsche von Soldaten. 1933 kam Adolf Hitler in Deutschland an die Macht und 1938 schloss er Deutschland & Österreich zusammen. Und schaffte damit ein großes Reich. Dies durfte es nicht, es war gegen die nationalen und internationalen Gesetze damals. Mit diesem Zusammenschluss hört der Staat Österreich auf zu existieren. Sie sehen

hier den Einmarsch der deutschen Truppen in Österreich. Was denken Sie, dachten die Österreicher?

- Unfreundlich vielleicht?

Sie waren nicht glücklich ok, ein Herr hat gesagt "egal"

- Nein, sie haben keine andere Wahl

Es gab versch. Gruppen und versch. Meinungen. Einige erhofften sich wirtschaftlichen Aufschwung und das Ende der Arbeitslosigkeit, einige waren überzeugte Nazis und andere wollten dass Ö wider so groß & mächtig wie zu Kaiserzeiten und viele flohen auch.

Was war denn die Ideologie der Nazis?

- Ihr Volk ist bessere als andere Volk?

Rassenideologie, Hierarchie, ihr Volk war am allerhöchsten. Jede*r der nicht in ihrer Gruppe war, musste eliminiert werden. Durch die Naziideologie und ihre Herrschaft starben 6 Mio. Menschen. Vor allem Juden, Sinti und Roma, weitere Minderheiten, Priester der Christlichen Kirche, Homosexuelle und Behinderte Menschen. Dies wareine dunkle und schreckliche zeit für Österreich und wir sollen das nie wieder. Deswegen wurde nach 1945 das Verbotsgesetz eingeführt. Dies verbot Symbole der Nazis zu zeigen (Hakenkreuz) und auch verboten den Gruß der Nazis zu zeigen (Beides am Bild) und auch eine Partei mit ähnlichen Ideologien zu gründen und die Verharmlosung der Nazigeschichte und Verharmlosung von Antisemitismus. Warum wurde das gemacht? Damit sich die Nazi Herrschaft nie wiederholen konnte und es nicht mehr zu so menschenverachtenden Ideologien kommt.

Der 2. WK war von 1939-1945

Folge waren viele Tote und schreckliche Verwüstung. Hier sehen Sie ein Lager, Auschwitz, dort wurden viele Menschen umgebracht, das ist eine Folge der Rassenideologie, weil man Menschen in versch. Kategorien sortiert und Ihnen Rechte weggenommen hat. Hier sehen sie bilder aus wien und der zerstörung von wien. In ganz Österreich gab es wenig, zu essen, keine Arbeit, schlechte Wohnungen, die Folgen waren furchtbar,

Erkennen Sie wo die Bilder gemacht wurden? Prater! Die Fuhrwerke konnten nicht mehr fahren

anderes Bild? Stephansplatz? Nein, das ist das wo die heutige Albertina steht, also so sahs da aus. Schreckliche verwüstung und viele Männer waren gefangen und gefallen, deswegen mussten alle, auch die Frauen mit anpacken um es wieder aufzubauen. Ohne Mitarbeit von Frauen wäre Österreich nicht so geworden, wie es jetzt ist. Außerdem gab es auch finanziellen Hilfen von außen, wie zB den Marshallplan.

Sie sehen, Österreich war ach 10 Jahre lang besetzt, von den Alliierten, die es unter einander aufteilten. Wer sind die Aliierten?

- Großmäächte
- Amerika

- Frankreich
- Großbritannien
- Russland

Genau! Auch Wien war unterteilt. Wo wohnen Sie in Wien?

- 1. Bezirk!

Oh! Der war nicht aufgeteilt, sie mussten nur eine Grenze überwinden, wenn sie in einen anderen wollten

Nach 10 Jahren wurde Österreich wieder ein Staat, ein unabhängiger Staat. Unterschrift des Staatsvertrages 1955 – sie freuen sich! Was hieß dieser Staatsvertrag für Österreich?

- Dass Österreich neutral bleibt

Das Gebot der Neutralität, ja.

Also Ö durfte zwar seine eigene Neutralität verteidigen und ein Bundesheer besitzen aber sich keinen Militärbündnissen anschließen. Auch bei internationalen Konflikten sollte es neutral bleiben und sich nicht mehr an Deutschland anschließen.

Nach dem Krieg und der vielen harten Jahre in Österreich wurde das Land wiederaufgebaut und es kam zu einem Wirtschaftsaufschwung. Sie sehen hier ein Bild von Wien aus den 60er Jahren. Damit es schneller geht, lud man auch Menschen aus dem Ausland ein – Gastarbeiter – und sie haben und dabei geholfen den Wohlstand, den wir heute haben, aufzubauen.

Österreich heute

Bilder vom Schifahren

- Kitzbühl! Ich glaube alle Länder kommen nach Kitzbühl
- Bier
- Wein

Gibt es noch etwas? Schöne Natur, saubere Natur, Österreicher haben es gerne sauber

Aber natürlich auch Technik und Tourismus und auch Gleichberechtigung, Zusammenarbeit von Männern und Frauen.

Beitritt zur EU 1995 für Österreich. Was denken Sie, war das Hauptziel der EU?

- Anderen helfen
- wenn jemand Hilfe, braucht, dass die anderen Länder dem Land helfen – Solidarität
- damit sie gute Verhältnisse untereinander haben – Frieden

Auf dem Kontinent waren so viele Kriege und man hat Friedensbündnisse geschlossen, aber das hat nicht gereicht. Und um dauerhaften Frieden zu schaffen, hat man auch die Wirtschaftsbeziehungen gestärkt, die Beziehungen untereinander, deswegen die EU. Wenn man zusammen Handel treibt, dann möchte man das nicht zerstören durch Krieg.

Da sehen sie noch mal das Staatssymbol der Republik. Was sind die Farben?

- 3

Aber Welche farben?

- Rot weiß rot

In der Mitte ist ein Tier – was ist das?

- Adler

Genau. Der hat die Ketten der Unterdrückung gesprengt. Und den Ständestaat beendet, dafür steht das, aber es ist zu kompliziert. Gibt es Fragen?

- Warum haben Sie gesagt, dass Ö keine Armee haben soll

Es darf keinem Bündnis beitreten, aber eine Armee darf es haben

Pause

Aussage Trainer: Am Nachmittag wird es immer lustig, wenn es um die kulturellen Unterschiede geht

Ich: gibt es vielleicht die Möglichkeit, länger zu bleiben?

Trainer: Das entscheide leider nicht ich.

11.4. Protokoll 2

Deutschkurs Thema Wohnen und Nachbarschaft A2;

3 Personen aus Syrien 9 aus Afghanistan und 1 aus Somalia

13 Frauen*, heute sind nur 9 da (einer von ihnen männlich*) insgesamt 2 Herren und 11 Damen im Kurs

LP weiblich, Migrationshintergrund? Interferenz Russisch? (Akzent)

LP: "Wo wohnen Sie jetzt, wie wohnen Sie jetzt und was hatten Sie früher?"

- 5. Bezirk, wohnung ist klein, 30qm, ich wohne alleine, im Erdgeschoss
Wie haben Sie früher gewohnt in ihrem Land
- 4 Zimmer, meine Tochter ist hier, sie wohnt alleine und mein Sohn ist noch in Syrien
- jetzt wohne ich im 14. Bezirk Hütteldorferstr. Genug günstig Wohnung
Was heißt das?
- Gut für ich und meine Schwester. Mietwohnung im Erdgeschoss und sie ist 53qm – früher habe ich in 5 Zimmer Wohnung gewohnt
Allein?
- Nein, 10 geschwister. 150Qm groß, auch im Erdgeschoss in Damaskus
- 5. Bezirk mit meiner Familie, in Syrien kleine Wohnung, weil ich verheiratet seit 1 jahr war. Bin ich noch immer. Und ...

Dh Sie haben vor 1 Jahr geheiratet? Und jetzt?

- Jetzt wohne ich in einer größeren Wohnung 75qm und das ist schön für meine Fam.

- 5. Bezirk und sie ist gut für mich. 81Qm

Und wo haben sie in ihrem Land gewohnt? Auch eine Wohnung, ein Haus, großes Haus, Hochhaus?

- Im 15. Bezirk

nein, in Afghanistan

- in Kabul meine Wohnung war gut, großer Hof, Garten
- Ich wohne im 3. Bezirk in Wien, meine Wohnung ist sehr klein 2 Zimmer 48qm, in meinem Land habe ich in einem großen Haus gewohnt, 5 Zimmer, Garten und es war eine Villa

Mit ihrer Familie zusammen?

- Ja
- 21. Bezirk, Gemeindewohnung, Kinder und Mann, aber früher in meiner Heimat kann kein Mädchen alleine wohnen, habe mit den Eltern gewohnt, aber hier ist es schön, alleine mit dem Mann wohnen, ich bin sehr glücklich. Bei uns ist das nicht so, dass man mit 18 auszieht, man wohnt bis zur Heirat mit der Familie. Katastrophe. Das ist ein richtiges Gesetz in Afghanistan.

Meine Eltern sind auch sehr streng, meine Mutter kommt am Samstag nach Österreich

- Sehr streng ist nicht normal
- 16. Bezirk, Ottakring – ich habe 3 Zimmer und ich wohne mit meinem Mann und meinem Sohn und in Afghanistan habe ich im 3. Bezirk gewohnt, 3 Zimmer mit 2 Schwestern 1 Bruder Papa und Mama. Ich war eine Beamte im Finanzamt, aber hier habe ich nicht gearbeitet.

Vielleicht! Wir lernen jetzt Deutsch, dann können Sie auch Ausbildungen machen, wer weiß, sie sind jung.

- In Afghanistan mit meiner Familie, großes Haus, hoch mit 4 Stockwerken und einem großen Garten und jetzt wohne ich in Floridsdorf mit meinem Mann und meinen 2 Kindern
- Sie ist meine Nachbarin, aber die Straße ist verschieden!
- 10. Bezirk, meine Wohnung ist nicht klein und nicht groß – 24qm und ich lebe mit meinen 2 Kindern und meinem Mann und habe auch eine gute Nachbarin im Nebenhaus und vor meinem Haus habe ich eine Nachbarin, sie ist gut mit mir, kommt zu meiner Wohnung besuchen und ich gehe zu ihr nach Hause

Es heißt: sie kommt zu mir und ich gehe zu ihr

- Sie hat einen Sohn und ich habe eine Tochter, sie sollen spielen. Ich finde meine Wohnung ist gut. Früher lebte ich in Afghanistan, und wir hatten eine große Wohnung 300qm und wir waren im 2. Stock gelebt – Maisonettewohnung (mit mehreren Stockwerken) – unten andere Familienmitglieder, großer Garten, Papa hat einen Hund und Hundehütte gehalten.
- 20. Bezirk, viele Geschäfte, viel Platz für die Kinder, 46qm mit Bruder – Wohnungen in Afghanistan sind viel günstiger, dort haben wir ganz große Häuser (14 oder 15 Zimmer) für meine Familie

Wer putzt?

- 500 qm Hochhaus für die ganze Familie, Eltern, Bruder + Familie usw. 46Qm ist schwierig, weil ich rauche Shisha und dann ist es verrauchte. Und

ich habe auch keine Zeit, Vormittag Deutschkurs, Nachmittag Arbeit, ich schlafe ganz wenig – 6 Stunden, ich bin müde.

LP: Man muss sagen, alle sind fleißig und lernen

Wir nehmen uns für ein Thema 3-4 Tage Zeit, damit wir alles besprechen, teilt einen kleinen Text aus, wir bekommen auch eine Kopie.

Wir lesen den Text, am besten 2 Mal in Ruhe ohne Wörterbuch. Beim Lesen ist es wichtig – schauen Sie zuerst die Infos an die Sie kennen und verstehen, was Sie nicht verstehen unterstreichen Sie, das machen wir später. Die Aufgabe noch nicht machen.

Übung: Richtig/ Falsch

Übung2: Was passt zusammen: verbinden Sie.

Thema: Senioren WG – 2 Ehepaare, die nach Auszug der Kinder zusammen gezogen sind.

Methodisch, lässt Sie die TN immer alles zuerst alleine machen und erst in 2. Instanz erklärt Sie.

Bei richtig / falsch sollen Sie auch zeigen, wo Sie diese Antwort im Text finden, damit es nicht nur zu Spekulationen kommt – so wird raten ausgeschlossen, die TN sollen begründete Aussagen machen. Nun machen Sie die Übung, der Text wurde vorher nicht besprochen.

Was haben Sie gelesen?

Wir sprechen viel im Kurs, so dass alle sich aussprechen können.

- 48qm spricht, 4 Partner, erwähnt ihr Alter
- lustige: sie haben zusammen ein Haus gemietet
- Nr. 2: Raumaufteilung, es ist genug für alle
- vorletzte: Wohnung hat Küche im Erdgeschoss und jede Person hat ein Zimmer und Badezimmer (→ stimmt nicht, weil jedes Paar 2 Zimmer und Bad hat)
- Mann, sagt etwas für die Anzahl der Betten, sie kochen immer zusammen und gehen auf Urlaub und Ausflüge zusammen
- Männer denken rational! Ich habe nicht daran gedacht!
- 3: Ihr Sohn besucht Sie nicht oft, er hat keine Zeit
- 48qm Enkelkind
- Nr 2: aber Sie sehen Sie nicht oft, weil ihr Sohn hat wenig Zeit
- Mann weniger Zeit, korrigiert ins Wort fallend

Warum hat er keine Zeit? Was denken Sie?

- Vielleicht arbeitet er viel, vielleicht heiratet er

Er hat ein Kind, ich glaube schon dass er verheiratet ist. Muss aber nicht sein! Oder er studiert oder er wohnt sehr weit.

→ Werteunterschiede werden nicht automatisch genannt, sondern erst nach Reflexion betont. Anscheinend ist der 1. Gedanke, dass jemand der ein Kind hat auch verheiratet ist, auch in Österreich.

Sie lesen die Single Choice Übung vor und überprüfen die Antworten

Ein paar Fragen:

Was ist eine WG?

Tafelanschrieb: Die Wohngemeinschaft

- Wohngemeinschaft ist 3-4 Personen mieten zusammen ein Haus und WG ist wenn eine Wohnung mehrere Zimmer hat und in jedem Zimmer eine andere Person wohnt

Geschwister sind keine WG (oder?) aber mit Freundinnen und 50/50 Kostenaufteilung, dann ist es eine WG

Was ist das Ehepaar? Was ist eine Ehe? Ehering?

- Mann und Frau

Warum ist ihr Ehemann, Ehemann?

- Heiraten

Weil Sie verheiratet sind, Magistrat... Papier. Dieses verheiratet sein ist die Ehe.

Eigen? Eigene Wohnung, Auto, was ist das?

- Mein, Privat

Eigentum?

- Selbst gekauft

Gehört mir, ein eigenes Auto ist mein Auto, meine Wohnung ist auch für mich aber nicht mein Eigentum, weil ich sie nicht gekauft habe

Wer sind die Senioren? Ältere Leute, ab 60. 70, 75,

Einsam?

- Allein

- Ich wohne mit meinen Kindern und meinem Mann aber ich fühle mich einsam

Allein in meinem Herzen. Ich habe viele Leute um mich herum, aber ich fühle mich trotzdem allein. Man kann auch alleine leben und nicht einsam sein.

Vorschlagen?

Nicht schlagen! Ich schlage vor, sie bleiben am Mo zuhause

- Information!

Nein, ich mache ein Angebot, ich habe eine Idee

Was ist Ergänzen?

- Erklären?

Lückentext, bitte ergänzen Sie den Satz! Dr Operator wird mit einer Sprachhandlung erklärt → super!

Übung2 – welche Teile passen zusammen? Wieder einzeln.

Sie wartet immer, bis alle fertig sind – trotzdem gibt es eine ungefähre Zeitangabe

weil es nicht effektiv ist, sich nur auf die guten → korrigiert sich selbst auf die schnelleren zu orientieren

Was bedeutet beide?

2 – genau, wir haben ein Ehepaar und ein zweites – beide zusammen

Aus I gehen?

Wenn ich sage, ich gehe heute aus?

- Spazieren, in die Stadt

Ich gehe heraus aus meinem Haus, ins Cafe, ins Theater

Test zu Wohnen und Nachbarn – das brauchen sie auch für den Test

Test wird ausgeteilt. Fragenkatalog.

LP betont, dass der Test unvorbereitet ist

multiple choice

Geht es dabei wirklich um Werte- und Orientierungswissen oder um Sprachwissen? Der Inhalt scheint sehr klar und simpel zu sein, aber natürlich müssen die Fragen alle auf Deutsch im Rahmen der B1 Prüfung beantwortet werden,

A2 hat 3 Stufen, 5 Tage die Woche also 4 Tage 3h und 1 mal 4h – jede Stufe umfasst 80h und wir haben am 3. 9.2018 begonnen. Kontinuität – gleiche LP und gleiche TN. In den Ferien keine Pause, nur wenn LP auf Zeitausgleich ist. Die ganze A2 Stufe. Am Ende des Kurses – Prüfung. Jedes Niveau hat auch eine integrierte Integrationsprüfung.

Bei ÖIF seit 15 Jahren Trainerin

wir bleiben noch 15 min. länger, weil Trainerin meint, wir könnten doch länger bleiben, damit wir auch einen besseren Einblick bekommen und evtl. Feedback geben können. Sie scheint mir etwas erstaunt, dass wir so schnell schon gehen wollen. Ich hatte den Eindruck, dass Stadlbauer wollte, dass wir gehen, bevor dieser Katalog dran kommt – er ist genau in den 20min (ohne Pause) die ich nicht erleben sollte. Sie wurde leicht nervös, als er eingeführt wurde. Ebenso im Wertekurs, sobald die Vorstellungsrunde beendet war und das öffentlich zugängliche Video

gezeigt worden war und die Präsentation an die Reihe kam, die nicht für die Veröffentlichung bestimmt ist.

Zum Fragebogen: Wenn es um Verbote (Hausordnung, Nachruhe u.Ä. geht wird keine Antwortmöglichkeit – “ist verboten” bzw. “Ist es erlaubt? – Nein” angeboten, sondern Antwortmöglichkeit ja und “es steht in der Hausordnung”

Frage 18.: Die Natur ist den Österreichern und Österreicherinnen sehr wichtig. - pauschalisierung, trifft sicher nicht auf alle Österreicher*innen zu

Frage 19.: Übergeordneter Punkt: Rücksicht und Höflichkeit in der Nachbarschaft – die einzige Frage ist zum öffentlichen Verkehr – man kann das auch so lesen, dass Österreicher sehr unhöflich sind , vor allem im Wohnraum und der Nachbarschaft

TN beantworten die Fragen für sich. Dann werden sie besprochen.

Frage 3.: Wäschewaschen darf man anscheinend nicht während der Nachtruhe.

- nicht nach 22:00

Die TN beantworten die Frage richtig – “richtiger” als ich zum Teil

Ich finde es gut, dass die Fragen durchgemacht werden – so wird zumindest sichergestellt, dass die TN die Prüfung auch bestehen

Die TN beantworten alle Fragen von Haus aus richtig.

Fast alle haben Kinder in der hauseigenen Kindergruppe, die bis 12 Kinderbetreuung organisiert.

Ende

11.5. Interviewleitfaden

Einleitung:

Hallo, meine Name ist Marija und ich bin Studentin an der Uni Wien und schreibe gerade meine Masterarbeit über Werte- und Orientierungskurse. Kann ich Dir/Ihnen ein paar Fragen stellen? Die Antworten werden anonym ausgewertet, das heißt es werden keine persönlichen Daten von Dir/Ihnen veröffentlicht und die Informationen werden nur im Rahmen meiner Arbeit an der Universität verwendet werden.

Welchen Sprachkurs besuchst Du/ besuchen Sie gerade? (im Wertekurs waren wir gerade)

An welcher Sprachschule?

Welches Niveau?

Wie lange bist du/ sind Sie schon in Österreich?

Wie alt bist du/ sind Sie?

Woher kommst du/ kommen Sie?

Fragen zu den Kursinhalten:

Hast du/ Haben Sie in dem Wertekurs viel Neues über Österreich gelernt?
Oder eher weniger?

Was war zum Beispiel neu? Und was war nicht neu?

Hast du/ Haben Sie etwas Neues über parlamentarische Demokratie gelernt?

Hast du/ Haben Sie etwas Neues über die österreichische Wirtschaft gelernt?

Hast du/ Haben Sie etwas Neues über Religionen in Österreich gelernt?

Hast du/ Haben Sie etwas Neues über Probleme in Österreich gelernt?

Hast du/ Haben Sie etwas Neues über Menschenrechte gelernt?

Hast du/ Haben Sie etwas Neues über Frauen in Österreich gelernt?

Hast du/ Haben Sie etwas Neues über den Alltag in Österreich gelernt?

Unterfragen zu den Themengebieten:

Warum glaubst du/ glauben Sie, wird das gelehrt?

Findest du/ Finden Sie den Umgang mit dem Thema Wirtschaft/ Religion/ Menschenrechte/ Gleichberechtigung/ Alltag/ Demokratie gut gelöst, unwichtig (weil überflüssig) oder sogar beleidigend / diskriminierend? (Für dich/ Sie persönlich oder für andere [potenziell] Teilnehmende)?

Fragen zur Literatur:

Hast du/ Haben Sie die Broschüre "Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln" gelesen?

Wie findest du/ finden Sie, werden Geflüchtete in der Broschüre dargestellt?

Hast du/ Haben Sie die "rot-weiß-rot-Fibel" gelesen?

Wie findest du/ finden Sie, werden Geflüchtete in der Fibel dargestellt?

Fragen zum Kursgeschehen und zur Vermittlung der Inhalte im Kurs:

Wie werden Geflüchtete in den Kursen dargestellt?

Hat sich der*die Kursleitende kritisch zum Material geäußert?

Falls ja: zu welchem Thema?

Lässt der*die Kursleitende bestimmte Themen aus?

Falls ja: welche?

Wie findest du die Kurse insgesamt?

Zusätzliche Fragen bei Diskussionsbedarf im Kurs:

Falls es während der Einheit zu Diskussionen über die Inhalte kam:

Nachhaken: Warum hast du/ haben Sie an der und der Stelle so und so reagiert?

Vielen Dank!

Abstract

Seit der letzten Novelle des Fremdenrechts 2017, sind in Österreich alle Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten dazu verpflichtet, die Integrationsvereinbarung zu erfüllen, welche zum Besuch von Deutsch- sowie Werte- und Orientierungskursen und zur Ablegung von entsprechenden Prüfungen über die Inhalte dieser Kurse verpflichtet. Die vorliegende Arbeit setzt sich mit Wertevermittlung an Geflüchtete durch die Werte- und Orientierungskurse des Österreichischen Integrationsfonds sowie durch Deutschkurse auseinander und beleuchtet dabei einerseits, wie Interaktionen im Unterricht zu diesem Thema strukturiert sind, andererseits wird die Frage beantwortet, wie die Inhalte der Wertevermittlung von Geflüchteten Frauen nach Besuch der Kurse reflektiert werden und wie die Frauen sich dazu positionieren. Dabei werden die Einflüsse kolonialer Diskurse und Othering-Prozesse auf curriculare Rahmenbedingungen, den Umgang mit Lernenden im Unterricht

sowie die Eigenwahrnehmung zu Integrierender Frauen sichtbar gemacht. Auf Grundlage einer Themenanalyse der in Unterrichtsbeobachtungen und Fokusgruppeninterviews erhobenen Daten, werden Rückschlüsse für mögliche Verbesserungen an der Schnittstelle zwischen Sprach- und Bildungspolitik im Integrationsbereich gezogen.

Schlüsselwörter: Integrationsvereinbarung, Wertevermittlung, Integration, Geflüchtete, Frauen, Othering, Postkolonialismus

Following the last reform in the law concerning foreigners in 2017, all refugees and those residing under subsidiary protection in Austria must fulfill the “integration agreement”, which obliges them to participate in German classes and courses on “values and orientation” and pass exams about the content of these classes. This thesis is discussing the mediation of cultural values to refugees in the context of “value and orientation” courses and German classes. The paper is asking how interactions in the classroom are structured, what perspective refugee women take on the content of the courses after their participation in the educational measures and how they position themselves in this context. Thereby influences of colonial discourse and othering-processes on the curricular framework, the conduct with learners in the classroom and the self-perception of “to-be-integrated” women are made visible. Based on a thematic analysis of data collected in classroom observations and focus group interviews, implication for possible improvements on the intersection between language and educational policy in the domain of integration are drawn.

Key Words: integration agreement, value mediation, integration, refugees, women, othering, postcolonialism
