



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wertevermittlung als Chance für die Migrationsgesellschaft?

„Österreichische Werte“: Wie unterschiedlich sind „Wir“ und „die Anderen“ wirklich?
Eine kritische Betrachtung der Rechtfertigung verpflichtender Wertevermittlung im DaZ-
Unterricht der Erwachsenenbildung“

verfasst von / submitted by

Clara Kittl, BEd

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

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

Zu Beginn ein großes Danke an...

First of all, a big thank you goes to...

... meine einzigartigen InterviewpartnerInnen, hier und in Tunesien, die mir ihre Zeit geschenkt,
und mir einen Einblick in ihre Welt gegeben haben:

Ihr habt diese Arbeit mit mir gestaltet.

... my unique interviewees here and in Tunis (3aichkoum, y3atekoum sa7a), who gave me not
only their time, but also an insight into their personal world:

You created this thesis with me.

... meine Mutter Eva, die leider nicht mehr erleben kann, wie ich mein Studium abschlieÙe,
die aber in meinen Gedanken immer bei mir ist.

... meinen Vater Burkhard und meine Oma Maria, die mich immer schon auf alle erdenklichen
Arten unterstützt haben.

... meinen Mann Hossni, der es während der letzten Monate mit mir ausgehalten,
mir viel Raum für mich und meine Arbeit gegeben hat,
und der mich immer zum Lachen bringen kann.

... meinen Betreuer Hannes Schweiger, der mich auf dem Weg begleitet und motiviert hat,
während meines Studiums und im Prozess des Schreibens.

Inhalt

1. Einleitung	1
1.1 Ausgangslage: Migrationsgesellschaft als Normalität?	1
1.2 Wir VS „die Anderen“: „Unsere“ Werte?	3
1.3 Forschungsanliegen	6
1.3.1 Kritische Migrationsforschung.....	6
1.3.2 Forschungsfrage(n).....	7
1.4 Relevanz für den Fachbereich DaF/Z.....	8
1.4.1 Pädagogisches Handeln im Integrationskontext	8
1.4.2 Pädagogische Professionalität im Integrationsregime?.....	11
1.5 Aufbau	13
1.6 Anmerkungen zur Schreibweise.....	14
1.6.1 Migrationshintergrund.....	15
1.6.2 Gendergerechte Sprache.....	16
2. Theoretischer Part	17
2.1 Kampfbegriff Kultur: Kultur als Differenzkriterium	17
2.1.1 Was ist „Kultur“?	19
2.1.2 Kultur & Nation	25
2.1.3 „Wir“ und „die Anderen“: Über Othering und Zugehörigkeit	29
2.1.4 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen	35
2.2 Kampfbegriff Integration: Umkämpfter Schlüsselbegriff.....	39
2.2.1 Integration = Assimilation?	43
2.2.2 Integrationsdispositiv: „Integriere dich!“	46
2.3 „Unsere“ Werte? (Leit-)Kultur(en) im Kontext der Integrationsdebatte	48
2.3.1 Was ist „Leitkultur“?.....	52
2.3.2 „Leitkultur“ und „Werte“ im Augenschein: Die Europäische Wertestudie	56
2.4 Österreichische Integrationspolitik: Integrationsregime?	60

2.4.1 Das Integrationsgesetz.....	64
2.4.2 Die Integrationsvereinbarung.....	66
2.4.3 Die Rolle des ÖIF.....	69
2.4.3.1 „Österreichische Werte“: Wertevermittlung im Sprachunterricht.....	72
2.4.3.2 Ein kritischer Blick auf die Lernunterlagen des ÖIF.....	76
2.4.3.3 Mein Leben in Österreich: Chancen (oder nur Regeln)?.....	77
3. Empirischer Part.....	85
3.1 Forschungsmethode: Qualitative Sozialforschung.....	85
3.1.1 Grundlegende Charakteristika qualitativer Sozialforschung.....	87
3.1.2 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung	88
3.1.3 Aussagekraft und Repräsentativität.....	90
3.2 Erhebungsmethode: Teilstandardisiertes Leitfadeninterview	91
3.2.1 Leitfaden-Interview	91
3.2.2 Problemzentriertes Interview	92
3.3 Datenerhebung und Datenaufbereitung.....	94
3.3.1 Die Stichprobe.....	94
3.3.1.1 Interviewteilnehmerin 1, Gruppe 1, Kürzel: T.	95
3.3.1.2 Interviewteilnehmerin 2, Gruppe 1, Kürzel: M.	95
3.3.1.3 Interviewteilnehmerin 3, Gruppe 1, Kürzel: A.....	95
3.3.1.4 Interviewteilnehmer 4, Gruppe 1, Kürzel: Me.	96
3.3.1.5 Interviewteilnehmer 5, Gruppe 1, Kürzel: E.	96
3.3.1.6 Interviewteilnehmer 6, Gruppe 1, Kürzel: Y.....	96
3.3.1.7 Interviewteilnehmer 7, Gruppe 2, Kürzel: MA.	96
3.3.1.8 Interviewteilnehmer 8, Gruppe 2, Kürzel: H.....	96
3.3.1.9 Interviewteilnehmerin 9, Gruppe 2, Kürzel: Ne.....	97
3.3.1.10 Interviewteilnehmerin 10, Gruppe 2, Kürzel: So.	97
3.3.1.11 Interviewteilnehmerin 11, Gruppe 2, Kürzel: Mn.	97
3.3.1.12 Interviewteilnehmer 12, Gruppe 2, Kürzel: I.	98
3.3.2 Kontaktherstellung: Zugang zum Feld.....	98
3.3.3 Der Interviewleitfaden.....	98
3.3.4 Datenaufbereitung: Kommentierte Transkription	99

3.3.5 Ethische Aspekte und Datenschutz	100
3.4 Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse	100
3.4.1 Gütekriterien qualitativer Inhaltsanalyse	101
3.4.1.1 Validität	102
3.4.1.2 Reliabilität	103
3.4.2 Ablaufmodell.....	103
3.5 Darstellung der Ergebnisse.....	105
3.5.1 K1 Partizipation in der Gesellschaft.....	106
3.5.1.1 Stellenwert des Berufs (K1.1)	107
3.5.1.2 K1.2 Solidargemeinschaft: Gesellschaftliche Partizipation	109
3.5.1.3 K1.3 Stellenwert der Bildung	112
3.5.1.4 K1.4 Bildung: Recht auf Aufklärung	114
3.5.2 K2 Gender und Gleichberechtigung.....	117
3.5.2.1 K2.1 Genderrollen	119
3.5.2.2 K2.2 Gleichstellung VS genderspezifische Differenzen	122
3.5.3.3 K2.3 Gesellschaftliche Gleichbehandlung / Gleichstellung	128
3.5.3 K3 Demokratie und Freiheitsrechte	131
3.5.3.1 K3.1 Demokratische Rechte	131
3.5.3.2 K3.2 Demokratische Pflichten.....	134
3.5.4 K4 Zusammenleben in diversen Gesellschaften	136
3.5.4.1 Familie als kleinste gesellschaftliche Einheit	138
3.5.4.2 K4.2 Respekt vor Diversität	140
3.5.4.3 K4.3 Essenzielle Werte für das gesellschaftliche Zusammenleben.....	145
3.5.5 K5 Religion und Gesellschaft	147
3.5.5.1 K5.1 Relevanz religiöser Konzepte in Gesellschaften	149
3.5.5.2 K5.2 Religion und Staat: Einstellung zu Säkularismus	151
3.5.5.3 K5.3 Negative Effekte/ Aspekte religiöser Präsenz in der Gesellschaft	151
3.5.5.4 K5.4 Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit	153
3.6 Ergebnisinterpretation: „Österreichische“ Werte VS die Werte der „Anderen“?	155
3.6.1 Stellenwert des Berufs.....	156
3.6.2 Solidargemeinschaft: Steuern zahlen für Systemerhalt.....	158

3.6.3 Bildung: Recht auf Aufklärung	160
3.6.4 Gesellschaftliche Gleichstellung / Gleichbehandlung der Gender.....	160
3.6.5 Demokratie und Freiheitsrechte	163
3.6.6 Familienkonzepte & Einstellungen zu familiärer/partnerschaftlicher Diversität.....	166
3.6.7 Gesellschaftliche Diversität: Werte des Zusammenlebens	169
3.6.8 Religion und Staat / Gesellschaft	171
3.7 Fazit und Desiderata.....	176
4. Literatur	182
Online-Quellen	190
Gesetzesdokumente	191
5. Anhang	192
5.1 Zustimmungserklärung & Datenschutzmitteilung	192
5.2 Interviewleitfaden	196
5.3 Kodierleitfaden	207
5.4 Transkriptionen.....	220
5.4.1 Transkription: Interview 1, Interviewgruppe 1, 15.01.2020, weiblich	220
5.4.2 Transkription: Interview 2, Interviewgruppe 1, 16.01.2020, weiblich	248
5.4.3 Transkription: Interview 3, Interviewgruppe 1, 16.01.2020, weiblich	268
5.4.4 Transkription: Interview 4, Interviewgruppe 1, 21.01.2020, männlich	286
5.4.5 Transkription: Interview 5, Interviewgruppe 1, 23.01.2020, männlich	306
5.4.6 Transkription: Interview 6, Interviewgruppe 1, 13.04.2020, männlich	318
5.4.7 Transkription: Interview 7, Interviewgruppe 2, 21.05.2020, männlich	329
5.4.8 Transkription: Interview 8, Interviewgruppe 2, 15.06.2020, männlich	354
5.4.9 Transkription: Interview 9, Interviewgruppe 2, 10.07.2020, weiblich	378
5.4.10 Transkription: Interview 10, Interviewgruppe 2, 23.07.2020, weiblich	394
5.4.11 Transkription: Interview 11, Interviewgruppe 2, 23.07.2020, weiblich	413
5.4.12 Transkription: Interview 12, Interviewgruppe 2, 11.08.2020, männlich	434
5.5 Reduktionstabellen	448

5.5.1	Reduktion; Interview 1	448
5.5.2	Reduktion; Interview 2	465
5.5.3	Reduktion; Interview 3	476
5.5.4	Reduktion; Interview 4	485
5.5.5	Reduktion; Interview 5	498
5.5.6	Reduktion; Interview 6	503
5.5.7	Reduktion; Interview 7	508
5.5.8	Reduktion; Interview 8	517
5.5.9	Reduktion; Interview 9	524
5.5.10	Reduktion; Interview 10	530
5.5.11	Reduktion; Interview 11	538
5.5.12	Reduktion; Interview 12	543
5.6	Abstract	549
5.6.1	Deutsch	549
5.6.2	Englisch	550

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Transkriptionslegende, eigene Darstellung.....	100
Tabelle 2: Hauptkategorie 1, eigene Darstellung.....	106
Tabelle 3: Hauptkategorie 2, eigene Darstellung.....	118
Tabelle 4: Hauptkategorie 3, eigene Darstellung.....	131
Tabelle 5: Hauptkategorie 4, eigene Darstellung.....	138
Tabelle 6: Hauptkategorie 5, eigene Darstellung.....	149
Tabelle 7: Zusammenhang von Religiosität und traditionellen Einstellungen; Gruppe 1, eigene Darstellung.....	174

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kategorisierung der Interviewvariante, eigene Darstellung	94
Abbildung 2: Ablaufmodell der Inhaltsanalyse, eigene Darstellung	103
Abbildung 3: Geschlechtsspezifische Verdienstgefälle, ohne Anpassungen in Prozent, Eurostat (2017), zit. n. Bundeskanzleramt 2020, S. 43.....	161
Abbildung 4: Zusammenhang von Religiosität und traditionellen Einstellungen; Gruppe 2, eigene Darstellung.....	175

1. Einleitung

Auf Migration und damit einhergehende gesellschaftliche Veränderungen wird in Zielländern innerstaatlich unterschiedlich reagiert. Die österreichische, sich in allgemeine europäische Trends einfügende Reaktion auf Migration äußert sich in einer Trennung zwischen innereuropäischer Migration, die im Allgemeinen erwünscht ist und demnach erleichterte Bedingungen vorfindet auf der einen, und gesetzlich regulierter Immigration aus als „Drittstaaten“ bezeichneten Nicht-EU-Staaten auf der anderen Seite. Während die Instrumentalisierung von Sprache als Differenzkriterium zum Zweck der Restriktion unerwünschter Einwanderung sich bereits seit Jahrzehnten in den stetig strikter werdenden Forderungen von Nachweisen spezifischer Sprachniveaus manifestiert, rücken in den vergangenen Jahren auch Aspekte der „Leitkultur(en)“ und vermeintlicher Unterschiede in gesellschaftlichen Werthaltungen in den Fokus der Integrationsdebatte.

Je mehr gesellschaftliche Diskurse durch Vorurteile und Erkenntnisverweigerung vernebelt werden, desto weniger besteht auch seitens der (...) Politik die Bereitschaft, Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit zur Kenntnis zu nehmen, zumal wenn diese eingefahrenen Denkmustern widersprechen (Langthaler 2010, S. 7).

Die geforderte Vermittlung Werte- und Orientierungswissens, die in Österreich im Rahmen des DaZ-Unterrichts der Erwachsenenbildung nunmehr auch integriert zu erfolgen hat, impliziert signifikante Unterschiede in den Wertanschauungen aus Drittstaaten stammender, nach Österreich immigrierender Personen im Vergleich zu österreichischen StaatsbürgerInnen. Ob jene Wertkonzepte, die aus Broschüren und Materialien und Modelltests des Österreichischen Integrationsfonds hervorgehen (ÖIF 2018^a; ÖIF 2018^b; ÖIF 2018^c; ÖIF 2018^d), jedoch als faktisch in Österreich existent, bzw. als geteilte Wertgrundlage der österreichischen Gesellschaft zu betrachten sind, bleibt unbeantwortet. Ebenso wenig geht aus den betreffenden Dokumenten hervor, auf Basis welcher (empirischer) Grundlagen die entsprechenden Curricula, Fragenkataloge und Informationsmaterialien für Ankommende erstellt wurden.

1.1 Ausgangslage: Migrationsgesellschaft als Normalität?

Über die Tatsache, dass mit der international auszumachenden Tendenz verstärkter Mobilitätsbewegungen über staatliche Grenzen hinweg die Wahl des individuellen Lebensorts zunehmend frei gestaltbar wird, herrscht im Fachdiskurs über Migration weitgehend Übereinstimmung (García 2017, zit. n. Pulinx & Van Avermaet 2017, S. 59;

Nieke 2008, S. 142; Mecheril 2012, S. 16). Internationale Migrationsbewegungen über Ländergrenzen hinweg aus wirtschaftlichen, politischen oder Diskriminierung betreffenden Beweggründen, und in Anbetracht verstärkter internationaler wirtschaftlicher und politischer Vernetzung, wie etwa innerhalb des Staatenverbunds der EU, stellen historisch gesehen wie auch aktuell die weltweite und insbesondere westeuropäische Normalität in Lebensentwürfen dar (García 2017, S. 11; Pulinx & Van Avermaet 2017, S. 59, Nieke 2008, S. 142; Treibel 1999, zit. n. Mecheril 2012, S. 18). In diesem Zusammenhang offenbaren sich deutliche Differenzen in Anbetracht der Beweggründe und Ziele transmigrantischer Lebensentwürfe. Die Entscheidung, in andere Staaten zu immigrieren, und auch das folgende Prozedere unterscheiden sich hinsichtlich des jeweiligen Status betreffender Personen als Geflüchtete, zeitlich begrenzte ArbeitsmigrantInnen oder aber ProfiteurInnen erleichterter transnationaler Mobilität im Hinblick auf die Verbesserung persönlicher Bildungs- und Berufschancen, wie etwa für BürgerInnen der Europäischen Union (Nieke 2008, S. 142).

Bereits im Versuch, den Begriff „Migration“ für die Forschungslandschaft einheitlich zu definieren, offenbart sich ein schwer überwindbares Spannungsverhältnis zwischen den Extrempolen stark verallgemeinernder, etwa Migration abstrakt als „Wanderung oder Mobilität“ fassender, als auch thematisch sehr eng gefasster, viele Aspekte unbeachtet lassender Fokussierungen auf ihre spezifischen Formen wie etwa die „Arbeitsmigration“ (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter et al. 2013, S. 8). In diesem Kontext kommt die Problematik zum Ausdruck, dass durch thematisch zu eng bzw. weit gefasste Definitionsversuche des international bedeutsamen, zur Normalität gewordenen und vielschichtig wirksamen Phänomens der Migration Aspekte wie „Zugehörigkeitsordnungen, Diskriminierungs- und Machtverhältnisse oder Grenzregime“ nicht ausreichend Berücksichtigung finden (ebd., S. 8f.).

Aufgrund der eingangs bereits festgestellten Tatsache, dass Migrationsbewegungen weltweit den Regelfall moderner Gesellschaften darstellen und jene auf vielfältige Weise prägen, lässt sich die wissenschaftliche Betrachtung der Gegenwart „unter der Perspektive der Migrationsgesellschaft“ legitimieren, „da Phänomenen der Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-)politisch signifikanter Grenzen (...) sehr große Bedeutung zukommt“ (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter et al. 2013, S. 8). So sind migrationsspezifische Phänomene und Prozesse in heutigen Gesellschaften nicht nur als Normalität anzusehen, sondern prägen gesellschaftliche Strukturen, politische Entscheidungen und kulturelle Bedingungen vielmehr wesentlich mit

(Mecheril, Thomas-Olalde, Melter et al. 2013, S. 8-9.) Die innerstaatlichen Konsequenzen der Reaktion auf jene Prozesse ziehen Konsequenzen nach sich, die sich auf der politischen, gesellschaftlichen sowie auch letztlich der privaten Ebene für Individuen niederschlagen (Nieke 2008, S. 142). Durch diese Eigenschaft ist Migration als ein wesentlicher Beweggrund für gesellschaftliche Veränderung auf vielen Ebenen zu betrachten, die sowohl zur Reproduktion, als auch der Destabilisierung von Machtverhältnissen führen können (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter et al. 2013, S. 8f.). Im Spannungsverhältnis zwischen Reproduktion und Destabilisierung, der Affirmation gesellschaftlicher Machtverhältnisse und der kritischen Reflexion ihrer Praxen, ist die vorliegende Untersuchung angesiedelt. Die österreichische Integrationspolitik im Kontext ihrer Konstruktion Drittstaatenangehöriger als „Andere“, „Fremde“, deren Mangel an europäischen Werthaltungen unter Einnahme einer Defizitperspektive es im Rahmen gesetzlich verpflichtender Maßnahmen auszugleichen gilt, steht im Fokus. Das Ziel besteht in der Reflexion und dem kritischen Hinterfragen der Grundlagen für jene Entscheidung auf Basis einer empirischen Befragung.

1.2 Wir VS „die Anderen“: „Unsere“ Werte?

Ungeachtet der Tatsache, dass Migration als „universelle Praxis“ und „allgemeine menschliche Handlungsform“ historisch gesehen immer die internationale Normalität geprägt hat, und darüber hinaus Einflüsse neuer Wissens- und Erfahrungsbestände sowie sprachlicher Ressourcen als Gewinn für Gesellschaften betrachtet werden können, legt die europäische Migrationspolitik ihren Fokus auf Beibehaltung einer Negativ- und Defizithypothese, unter deren Einnahme Migrationsphänomene als Störung betrachtet werden (Mecheril 2012, S. 15). Seit dem 20. Jahrhundert ist die Reaktionsweise europäischer Politik durch Restriktion und Kontrolle sowie kulturelle Praxen geprägt, die immigrierende Personengruppen als Fremde konstruieren und in diesem Sinne Zugehörigkeiten regeln (Mecheril 2012, S. 15). Als Manifestation jener Konstruktion des Fremden kann die geforderte Vermittlung Werte- und Orientierungswissens angesehen werden, die in Österreich im Rahmen des DaZ-Unterrichts der Erwachsenenbildung und auf Basis gesetzlicher Bestimmungen der Integrationsvereinbarung nunmehr auch integriert zu erfolgen hat. Jene verpflichtende „Integrationsmaßnahme“ impliziert signifikante Unterschiede in den Wertanschauungen aus Drittstaaten stammender, nach Österreich immigrierender Personen im Vergleich zu österreichischen StaatsbürgerInnen.

Eine solch kompensatorische Herangehensweise kann in Anlehnung an die Ausführungen Niekies (2008) als vorrangig Assimilation einfordernde, und somit den Integrationsprozess als Bringschuld auf Seiten Immigrierender verortende Reaktionsweise des Nationalstaats auf sich im Zuge der Migration verändernde Gesellschaftsbedingungen angesehen werden (ebd., S. 142f.). Ob die aus seitens des ÖIF bereitgestellten Broschüren, Materialien und Modelltests hervorgehenden Wertkonzepte (ÖIF 2018^a; ÖIF 2018^b; ÖIF 2018^c; ÖIF 2018^d; BMEIA & ÖIF; ÖIF, ÖI & BMEIA) jedoch als faktisch in Österreich existent, bzw. als geteilte Wertgrundlage der österreichischen Gesellschaft angesehen werden können, ist kritisch zu betrachten. Ebenso wenig geht aus den betreffenden Dokumenten hervor, auf Basis welcher (empirischer) Grundlagen die entsprechenden Curricula, Fragenkataloge und Informationsmaterialien für Ankommende erstellt wurden.

Fragestellungen wie die im Folgenden angegebene lassen bereits erkennen, welches Menschenbild der Ansicht zugrunde liegt, dass Personen aus Drittstaaten die Vermittlung „grundlegender Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung“ (ÖIF, ÖI & BMEIA) in Österreich nötig haben (B1-Niveau):

Wer muss die österreichischen Gesetze befolgen?

A: Nur österreichische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger.

B: Nur Christinnen und Christen.

C: Alle Menschen, die in Österreich sind (ebd., S. 15).

In den Curricula der Werte- und Orientierungskurse finden sich die Themenbereiche „Sprache und Bildung“, „Arbeitswelt und Wirtschaft“, „Gesundheit“, „Wohnen und Nachbarschaft“, sowie „Rechtliche“ und „Kulturelle Integration“, die unter anderem Themen wie die Gleichberechtigung von Männern und Frauen, als auch die Religionsfreiheit behandeln (ÖIF 2018^a; ÖIF 2018^b; ÖIF 2018^c; ÖIF 2018^d).

Mit Blick auf die aktuelle politisch-gesellschaftliche Lage Österreichs, sowie auch die Medienberichterstattung, zeigt sich jedoch, dass hierzulande Problembereiche wie die mangelnde Gleichberechtigung von Frauen und Männern im Beruf, etwa angesichts der Entlohnung, als auch die Gleichbehandlung vor dem Recht für homosexuelle Personen, weiterhin bestehen. Im öffentlichen Diskurs wird deutlich, dass in der österreichischen Gesellschaft keineswegs allgemeiner Konsens betreffend die Rechte, Pflichten und Freiheiten ihrer Angehörigen besteht.

Des Weiteren finden sich weder im Gesetzestext des Integrationsgesetzes, bzw. der Integrationsvereinbarung selbst, noch in seitens des ÖIF und BMEIA herausgegebenen

Informationsmaterialien und –broschüren, oder innerhalb im Obigen erwähnter Curricula detaillierte Informationen betreffend die empirischen Grundlagen der Zusammenstellung des Lehrplans zum „Werte- und Orientierungswissen“ (IntG BGBl. Nr. 68/2017; ÖIF 2018^a; ÖIF 2018^b; ÖIF 2018^c; ÖIF 2018^d; BMEIA & ÖIF). Es drängt sich somit die Frage auf, welche ExpertInnenteams auf Basis welcher Erkenntnisse jene Inhalte als Voraussetzung für einen gelungenen Integrationsprozess bzw. das Recht auf Erlangung eines Aufenthaltstitels identifizierten. Schließlich implizieren derartige rechtliche Vorgaben die Annahme, Personen aus Drittstaaten unterscheiden sich signifikant angesichts ihrer Werthaltung in jenen Bereichen von Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft.

Abgesehen von der mangelnden Explikation der Legitimation geforderter Wertevermittlung im Rahmen sprachlicher Erwachsenenbildung stattfindender Integrationsmaßnahmen, als auch der wissenschaftlichen Grundlagen vorgeschriebener Inhalte, kann darüber hinaus auch nach dem Nutzen betreffender Maßnahmen gefragt werden. Lassen sich im Zuge der Sozialisation eines Individuums über lange Zeit etablierte Werthaltungen durch solche Zwangsmaßnahmen tatsächlich verändern? Die hier zu behandelnde Problematik fokussiert jedoch vornehmlich auf die kritische Befragung der Legitimation integrativer Maßnahmen, die Wertevermittlung im Zuge des Sprachunterrichts im Erwachsenenbildungssektor vorsehen, da eine Behandlung beider Fragestellungen den Rahmen vorliegender Arbeit überschreiten würde. Der Zwang zur Wertevermittlung im Deutschunterricht der Erwachsenenbildung wird in diesem Zusammenhang als Maßnahme verstanden, die sachlicher und empirischer Beweise der Rechtfertigung ihrer Implementierung entbehrt. Im Zuge der empirischen Untersuchung soll festgestellt werden, ob tunesische StaatsbürgerInnen sich in ihren Werthaltungen systematisch von österreichischen und europäischen StaatsbürgerInnen unterscheiden, bzw. sich demgegenüber relevante Ähnlichkeiten in den Werthaltungen österreichischer und europäischer Befragter feststellen lassen. Werden systematische Unterschiede nicht identifiziert, so eröffnet dies die Grundlage für eine kritische Reflexion der seitens der österreichischen Regierung gesetzten Maßnahme integrierter Wertevermittlung im DaZ-Unterricht der Erwachsenenbildung. Nähere Informationen zur spezifischen, der Abhandlung zugrunde liegenden Fragestellung folgen im nächsten Abschnitt.

1.3 Forschungsanliegen

Da sich vorliegende Arbeit mit der Rolle der Werte im Kontext gesetzlich verankerter Integrationsmaßnahmen in der Migrationsgesellschaft beschäftigt, liegt die thematische Verortung der Abhandlung im Bereich der kritischen Migrationsforschung nahe, deren Forschungsbereich im Folgenden erläutert werden soll.

1.3.1 Kritische Migrationsforschung

Das dynamische Feld der Migrationsforschung beschäftigt sich aufgrund der gegebenen, vielschichtig wirksam werdenden und gesellschaftlich allgegenwärtigen Thematik der Migration sowie auch des diskursiven Spannungsverhältnisses, in dem der Begriff „Migration“ selbst zu verstehen ist, mit einer Vielfalt an Themenbereichen, Methoden, Theorien und Paradigmen (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter et al. 2013, S. 7f.).

Als junges, inter- und multidisziplinär ausgerichtetes Forschungsfeld bedient sich die Migrationsforschung in ihren Methoden und Theorien an einer Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter et al. 2013, S. 12f.). Die Heterogenität ihrer Teilbereiche sowie die Interdisziplinarität ihrer Perspektiven und Paradigmen kann als wesentliches Merkmal der Migrationsforschung insbesondere dahingehend verstanden werden, als die Thematik von Migration auf vielfachen Ebenen, wie etwa „sozialen Kontexten, Ökonomie, der Politik, dem Recht, der Erziehung, der Gesundheit, dem Sport, der Massenmedien oder der Religion“ (Bommes, 2011, zit. n. Mecheril, Thomas-Olalde, Melter et al. 2013, S. 13) relevant ist und demnach in disziplinärer Perspektive gewissermaßen einen Querschnitt unterschiedlicher Forschungsfelder darstellt (ebd., S. 13).

Die Etablierung der Kritischen Migrationsforschung als Disziplin scheint insbesondere mit Blick auf die Tatsache gefordert, dass seit Beginn der Erforschung von Migration im Kontext der GastarbeiterInnenbewegung der 1960er-Jahre ein nennenswerter Teilbereich des Paradigmas sich unter Einnahme einer defizitären Perspektive mit Konstrukten der „Fremdheit“, „kultureller Differenzen“ und „Abweichungen“ beschäftigt (Bukow & Heibel, 2003, zit. n. Mecheril, Thomas-Olalde, Melter et al. 2013, S. S. 15f.), und somit zu fortschreitender Verfestigung und Reproduktion „kulturrassistischer Unterscheidungspraxen“ (Bukow & Heibel 2003, zit. n. Mecheril, Thomas-Olalde, Melter et al. 2013, S. S. 15) beiträgt. Eine kritische Perspektive verlangt nunmehr, die eigene Forschungslandschaft auf ihre Verstrickung in machtvoll

Handlungszusammenhänge und deren Wirkung auf die Rekonstruktion bzw. Kritik bestehender Verhältnisse kritisch zu reflektieren und hinterfragen (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter et al. 2013, S. 16).

1.3.2 Forschungsfrage(n)

Mit Mayring (2010) sollen Forschungsfragen präzise formulierte und theoretisch begründete Fragestellungen eine theoretische Kontextualisierung der Thematik erlauben, sowie auch zu einer Eingrenzung des Forschungsinteresses und einer Richtungsbestimmung führen (ebd., S. 57; Caspari 2016, S. 362). Caspari (2106) gemäß, können gute Forschungsfragen an folgenden Kriterien festgemacht werden:

(...) Forschungsfragen, die sich im Rahmen einer Forschungsarbeit systematisch und tief beantworten lassen, sind i.d.R. konkret, (...) kurz und eindeutig, sie bestehen aus nur einer Frage (ggf. mit Nebenfragen) bzw. einer These oder einer pro-contra-Aussage, (...) sind klar, einfach und genau formuliert (ebd., S.362).

Die Forschungsfragen vorliegender Untersuchung sind, in Übereinstimmung mit im Obigen angeführten Überlegungen, in eine Hauptfrage und zwei Nebenfragen gegliedert. Anhand der Befragung zweier exemplarisch ausgewählter Gruppen von RepräsentantInnen Drittstaatenangehöriger, die sich angesichts ihres Lebensumfelds unterscheiden, soll empirisch ergründet werden, inwiefern sich systematische Unterschiede hinsichtlich latenter Werte-Konzepte erkennen lassen, wobei folgende beiden Fragestellungen im Fokus stehen:

1. *Unterscheiden sich die Wertvorstellungen Drittstaatenangehöriger mit Lebensmittelpunkt in Tunesien von jenen geflüchteter Drittstaatenangehöriger, die in Österreich wohnhaft sind und Integrationsmaßnahmen absolviert haben?*
2. *Unterscheiden sich Wertvorstellungen der beiden Untersuchungsgruppen Drittstaatenangehöriger von empirischen Ergebnissen zu Wertvorstellungen der österreichischen Bevölkerung, wie sie im Rahmen der EVS erhoben wurden?*

Schließlich soll auf Basis der empirischen Erhebung, sowie durch den Vergleich mit Daten der Europäischen Wertestudie (EVS) die folgende Hauptfrage beantwortet werden:

Kann die Bestimmung immigrierender Personen aus Drittstaaten als AdressatInnen für die Vermittlung „österreichischer“ Werte als gerechtfertigt betrachtet werden?

1.4 Relevanz für den Fachbereich DaF/Z

Kaum eine pädagogische Disziplin ist so sehr darauf angewiesen, ein Gespür für gesellschaftliche Trends und aktuelle Problemlagen auszubilden, wie die Erwachsenenbildung (Pongratz 2003, zit. n. Sprung 2016, S. 372).

Doğmuş, Karakaşoğlu und Mecheril (2016) erkennen in Anbetracht pädagogischer Handlungsräume im Kontext der Migrationsgesellschaft an, dass jene sich stets in einem Spannungsverhältnis von „strukturell, institutionell und diskursiv“ vorstrukturierten Rahmenbedingungen bewegen und zu verorten haben (ebd., S. 6). So ist auch der Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich, um mit Krumm (2017) zu sprechen, stark von seiner Verflechtung in (sprachen-)politische Verhältnisse geprägt (ebd., S. 19).

Jene Ausgangslage der Verknüpfung politischer Bedingungen, gesellschaftlicher Voraussetzungen und institutioneller Vorgaben kommt insbesondere im Kontext des Erwachsenenbildungssektors im Bereich Deutsch als Zweitsprache zum Ausdruck, der von Integrationsdiskursen geprägt ist. Auf das Spannungsfeld, in dem sich pädagogisches Handeln im Kontext der Migrationsgesellschaft bewegt, wird im Folgenden eingegangen, um die Relevanz des Forschungsanliegens für den Fachbereich herauszuarbeiten.

1.4.1 Pädagogisches Handeln im Integrationskontext

Die Mitbestimmung pädagogischer Handlungsfelder der Erwachsenenbildung durch Gesetzesbestimmungen und politische Maßnahmen wurde bereits im Vorherigen skizziert. Im Besonderen offenbart sich jene Abhängigkeit von äußeren Rahmenbedingungen jedoch, wenn sich zudem spezifisch migrationspolitische Forderungen und Gesetze auf die Lehre auswirken, wie dies etwa in mit Integrationsprogrammen beauftragten Institutionen der Erwachsenenbildung der Fall ist (Sprung 2016, S. 374). Verpflichtende Bildungsmaßnahmen im Rahmen der Integrationspolitik, wie sie etwa in deutschsprachigen Migrationsgesellschaften als gesetzlich festgelegte Sprach- und Wertevermittlungskurse, und mit Blick auf Österreich in Form der „Integrationsvereinbarung“ Anwendung finden, stellen mit Sprung (2016) das „wesentliche Prinzip der Freiwilligkeit zur Disposition“ (ebd., S. 374f.). Dies äußert sich insofern, als jene Maßnahmen nicht als Bildungsangebote, sondern vielmehr als Zwangsmaßnahmen betrachtet werden können, die unter Androhung von Sanktionen seitens der gesetzlich festgeschriebenen AdressatInnen zu erfüllen sind. Mit Blick auf die weitreichenden Konsequenzen, die mit Nichterfüllung der Forderungen einhergehen, im

drastischsten Falle etwa dem Entzug der Aufenthaltsberechtigung, wirkt sich jener „Zwangsscharakter“ nicht nur verunsichernd auf potenzielle TeilnehmerInnen betreffender Kurse aus, sondern lässt überdies die Frage aufkommen, weshalb die Erwartungshaltung besteht, Ankommende wären nicht aus eigener Motivation heraus dazu bereit, die Sprache der Aufnahmegesellschaft zu erwerben (Sprung 2016, S. 374). Hierzu kann etwa mit Krumm (2003) festgestellt werden:

Wenn Einigkeit darüber besteht, daß(sic!) Zuwanderer Deutsch lernen müssen, so muß(sic!) sogleich hinzugefügt werden, daß(sic!) sie das durchweg, soweit es ihnen durch uns nicht ausgetrieben oder schwer gemacht wird, selbst wollen (ebd., S. 418).

Das Bewusstsein über die Notwendigkeit des Erwerbs zielsprachlicher Kompetenzen als Voraussetzung für die gesellschaftliche und berufliche Partizipation gehe ohnehin mit der Motivation immigrierter Personen einher, sich sprachlich weiterzubilden (Krumm 2003, S. 418). Jene angeführten Überlegungen beziehen sich nun vornehmlich auf Kritik an sprachenpolitischen Maßnahmen im Kontext des Integrationsparadigmas. Abgesehen von jenen sollte mit Sprung (2016) jedoch auch die 2016 in österreichweit eingeführte Verpflichtung Geflüchteter und subsidiär Schutzberechtigter zur Absolvierung wertevermittelnder Kursformate in den Fokus der Kritik genommen werden. Die Autorin erkennt in jener Regelung Elemente einer integrativen „Symbolpolitik“, die, mit sicherheitspolitischen Argumenten operierend, zivilisierende Maßnahmen einer vermeintlich durch „Andersartigkeit“ charakterisierten AdressatInnengruppe zu legitimieren sucht (ebd., S. 375):

Die Entwicklung dieser Maßnahme kann nicht unabhängig von den aufgeheizten medialen Diskursen der vergangenen Monate rund um die vermeintliche Fremdheit und Rückständigkeit der Asylsuchenden, insbesondere in Fragen der Gleichberechtigung von Frauen, gesehen werden (Sprung 2016, S. 375).

Des Weiteren wird argumentiert, alleinig die Bezeichnung „Wertekurs“ referiere auf jenes, im Obigen skizziertes, von sicherheitspolitischen Debatten geprägtes und mit Konstruktion der „Anderen“ argumentierenden Integrationsverständnis, da das offiziell konstatierte Ziel der „Orientierung“ und „Vermittlung relevanter Systemkenntnisse“ eine solche Ausrichtung des Kursformats auf Wertevermittlung nicht implizieren würde (Sprung 2016, S. 375).

Aus kritischer Perspektive kann somit die Warnung vor einer Instrumentalisierung im pädagogischen Bereich der Migrationsgesellschaft tätiger ProfessionistInnen für sich auf Basis defizitärer Differenzlogiken legitimierende Integrationsmaßnahmen des verbreiteten Integrationsparadigmas ausgesprochen werden (Mecheril & Thomas-Olalde 2011, zit. n. Messerschmidt 2016, S. 68). In jenen als „Integrationsregime“ zu

bezeichnenden Bildungskontexten, die sich unter Berufung auf ein unreflektiertes Integrationsparadigma vollziehen, werden Institutionen der Erwachsenenbildungslandschaft zu Kontrollorganen restriktiver migrationspolitischer Maßnahmen erhoben (Printschitz 2017, S. 242; Autor_innen-Kollektiv IGDaZDaFBasisbildung 2018, S. 196; Sprung 2016, S. 375). Dies äußert sich mit Sprung (2016) insofern, als Kursträger an staatlich festgesetzte Zertifizierungsanforderungen und konkrete Richtlinien, etwa hinsichtlich der Prüfungsbedingungen oder betreffend die Anwesenheitskontrolle der TeilnehmerInnen gebunden sind (Sprung 2016, S. 374). Jene Überlegungen und Kritikpunkte scheinen für mich als Autorin insofern in hohem Maße relevant, als vorliegende Untersuchung mit dem Ziel unternommen wird, einen Abschluss im Fachbereich Deutsch und Zweitsprache anzustreben und der im Obigen beschriebene Bildungskontext als mein persönlicher zukünftiger Wirk- und Arbeitsbereich als ProfessionistIn zu betrachten ist.

Abgesehen von der Implementierung als Zwangsmaßnahmen stattfindender Bildungsmaßnahmen für Immigrierende als Symptom eines restriktiven Integrationsparadigmas, kann mit Sprung (2016) auch die mit inkludierenden und exkludierenden Praktiken operierende Festlegung spezifischer AdressatInnengruppen für betreffende Kurse in den Fokus der Kritik gerückt werden (ebd., S. 374). So konzentrieren sich, wie bereits einleitend skizziert, integrationspolitische Gesetzesbestimmungen in Österreich vornehmlich auf die Personengruppe der „Drittstaatenangehörigen“, während Personen anderer Herkunftsländer, wie etwa EU-Staaten, von der Pflichterfüllung integrativer Maßnahmen ausgenommen sind (Printschitz 2017, S. 242; IntG BGBl. I Nr. 68/2017, §7).

Die im Obigen skizzierten Kritikpunkte der Verwobenheit sprachen- und integrationspolitischer Bildungsmaßnahmen in hegemoniale Verhältnisse und politische Agenden lässt das ambivalente Spannungsverhältnis erkennen, in dem sich Institutionen und Angebote des Erwachsenenbildungssektors der Migrationsgesellschaft bewegen. Eingebunden in politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Transformationen bewegen sich die Zielsetzungen pädagogischen Handelns im Erwachsenenbildungssektor zwischen den Gegensatzpolen der Ermächtigung ihrer AdressatInnen durch Erweiterung individueller Autonomie und (sprachlicher) Handlungsfähigkeit auf der einen, sowie zunehmender Fokussierung auf als Ökonomisierung zu bezeichnendes Nutzbarmachen Humankapitals als auch die Verwirklichung durch hegemoniale Machtstrukturen geprägter Forderungen im Sinne

eines Integrationsregimes auf der anderen Seite (Sprung 2016, S. 376). In diesem Zusammenhang ist auch der Fachdisziplin Deutsch als Fremd- Zweitsprache angesichts ihrer Positionierung in jenem ambivalenten Verhältnis eines Spektrums an Zielsetzungen, die von Bestrebungen der Ermächtigung Lernender bis hin zur Instrumentalisierung in jenem Bereich tätiger ProfessionistInnen als MithelferInnen an der Umsetzung restriktiver sprachen- und integrationspolitischer Maßnahmen reichen, als hegemonial umkämpftes Feld zu betrachten (Niedrig 2015, S. 82). Als Fachbereich, der sich auf Grundlage der Notwendigkeit des Vermittelns der Mehrheitssprache im Zielland überhaupt erst legitimieren kann, ist somit insbesondere das Feld Deutsch als Zweitsprache in jenem Spannungsverhältnis angesiedelt (ebd. 2015, S. 82).

Mayos (2007) pointierte Formulierung des Schauplatzes hegemonialer Kämpfe bietet hierbei einen Anschlusspunkt für pädagogische Professionalität im Bereich eines von Integrationsdebatten, sprachen- und integrationspolitischen Vorstellungen und institutionellen Rahmenbedingungen geprägten Erwachsenenbildungssektors:

Das Terrain, in dem die Hegemonie angefochten werden kann, ist das Terrain [sic!] das sie auch unterstützt, nämlich die Zivilgesellschaft, die als Kampfplatz zu begreifen ist“ (ebd. 2007, zit. n. Mineva & Salgado 2015, 245).

Jene Ausgangslage erscheint etwa mit Blick auf die Feststellung Sprungs (2016) des Mangels an Kritik aus dem Erwachsenenbildungssektor an mit dem Integrationsregime in Verbindung stehenden Implementierungen, die sich auf die Lehre auswirken, relevant (ebd., S. 375). Die Implikationen der eben erläuterten Ausgangslage pädagogischer Handlungsräume im politisch- gesellschaftlichen Kontext einer zunehmend auf restriktive Maßnahmen fokussierenden Migrationspolitik werden im Folgenden behandelt.

1.4.2 Pädagogische Professionalität im Integrationsregime?

Der im Obigen skizzierte Kampf um hegemoniale Verhältnisse muss aus Sicht Mecherils (2010) auch in migrationspädagogischen Feldern geführt werden, etwa dann, wenn Integrationsregimen, hegemonialen Normalitätsvorstellungen und Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft kritisch zu begegnen ist (ebd., zit. n. Castro Varela 2016, S. 47). Ein pädagogisches Selbstverständnis, das Migration als Normalität akzeptiert, sich zu Fremdhheitskonstruktionen kritisch positioniert und statt der Fokussierung auf das „Fremde“ die Konstruktion jenes „Fremden“ in den Blick rückt (ebd., zit. n. Castro Varela 2016, S. 47), vermag wohl zu jenem Kampf, ausgehend von der Perspektive involvierter ProfessionistInnen, beizutragen. So geht auch Heinemann

(2018) davon aus, der institutionelle Bildungsbereich habe sich im Sinne einer institutionellen Öffnung auf gesellschaftliche Heterogenität einzustellen, um adäquate Angebote für aktuelle und zukünftige AdressatInnengruppen bereitzustellen (ebd., S. 12).

Wenn Said (1978) in Übereinstimmung mit bereits dargelegten Verhältnisbestimmungen pädagogischer Handlungsräume konstatiert, dass Bildung in ihrer (oftmals unsichtbaren) Verstrickung mit politisch-sozialen Verhältnissen und imperialen Ansprüchen niemals als „harmlos“ zu betrachten ist (ebd., zit. n. Castro Varela 2016, S. 50), rückt das Erfordernis der (Selbst-)Reflexion pädagogischer Praxen und Haltungen als essenzielles Element von Lehr- und Lerngeschehen in den Vordergrund:

Reflexion wird dann erforderlich, wenn die jeweiligen Deutungs- und Handlungsformen entweder von außen infrage gestellt und mit anderen Sichtweisen konfrontiert werden oder wenn es zu Passungsproblemen zwischen bisherigem Handeln und neuen Anforderungen von außen kommt (Riegel 2016, S. 289).

Neben professionsbezogenen, berufsspezifischen Kenntnissen sind das Bewusstsein und die Reflexion über machtvollere Differenzverhältnisse und diskriminierende Ordnungen sowie den Anteil der Pädagogik an der Reproduktion jener Strukturen ebenso als Teil pädagogischer Professionalität zu betrachten, wie auch die grundsätzliche Akzeptanz von Heterogenität (Messerschmidt 2015, zit. n. Sprung 2016, S. 383; Heinemann 2014, 2015; Öztürk 2014; Sprung 2011, zit. n. Sprung 2016, S. 383).

Die Entwicklung des Bewusstseins und der Reflexionskompetenz über die eigene Verwobenheit in hegemoniale, ausschließende Gesellschaftsstrukturen und deren Reproduktion kann als Voraussetzung für den folgenden, durch Messerschmidt (2016) formulierten Ausgangspunkt einer rassismuskritischen Perspektive involvierter ProfessionistInnen auf bestehende Verhältnisse betrachtet werden:

Die Macht des Integrationsdiskurses und der interkulturellen Bildung zu thematisieren und das eigene Unbehagen daran zu benennen, eröffnet den Raum der immanenten Kritik, der in einem hierarchisch strukturierten Feld das Sprechen derer, die von Bewertungen abhängig sind, erst möglich macht (Messerschmidt 2016, S. 68).

Eine solche kritische Haltung erfordert es zudem, das Sprechen über Migration selbst in den Fokus der Kritik zu rücken und auf Basis dessen die diskursive Konstitution exkludierender Logiken zu hinterfragen, die zu Formen der Dichotomie zwischen konstruierten „Wir“-Gruppen und von der Mehrheit exkludierten Personengruppen beitragen (Messerschmidt 2016, S. 68). Mit Blick auf jene Dichotomisierung der Diskurse um Migration und Bildung kann mit Doğmuş, Karakaşoğlu und Mecheril (2016) die beständige kritische Reflexion kulturalisierender Annahmen institutioneller und im pädagogischen Feld Tätiger als wesentliche Aufgabe pädagogischer Professionalität in

von Dominanzverhältnissen und Normalitätsvorstellungen durchdrungenen Bildungskontexten ausgemacht werden (Doğmuş, Karakaşoğlu & Mecheril 2016, S. 8; Messerschmidt 2016, S. 60). Jenen Aspekt greift auch Kalpaka (2015) auf, wenn sie feststellt:

(...)Pädagogische (...) Praxis muss sich in diesem Kontext die Frage stellen, ob und wie sie durch kulturelle Zuschreibungen den herrschenden Diskurs (re-)produziert, wie sie „Leitkultur“ macht. Ein verändertes, dynamisches Verständnis von „Kultur“ würde sowohl Professionellen als auch Eltern und Schüler_innen erweiterte Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Dies erfordert allerdings die Bereitschaft, den Konsens zu stören, sich dem hegemonialen Diskurs zu widersetzen“ (Kalpaka 2015, S. 310).

Jenes Zitat kann als fruchtbarer Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit integrationspolitischen Maßnahmen dienen, die spezifisch die AdressatInnengruppe Drittstaatenangehöriger als vermeintlich „Andere“ in den Fokus rückt, um auf Basis der impliziten Annahme einer österreichischen „Leitkultur“ verpflichtende korrigierende Maßnahmen der Wertevermittlung in der Erwachsenenbildung des Fachbereichs Deutsch als Zweitsprache im Rahmen der Integrationsvereinbarung zu implementieren. Im Sinne der Einnahme einer kritischen Perspektive auf hierbei zum Ausdruck kommende Differenzordnungen und Zuschreibungspraxen macht vorliegende Arbeit vom Standpunkt einer angehenden ProfessionistIn im Fachbereich DaF/Z die Problematik der Verknüpfung integrationspolitischer Forderungen, die über den sprachenpolitischen Bereich hinausgehen, mit der Lehre im DaZ-Bereich zum Ausgangspunkt der Untersuchung.

1.5 Aufbau

Im Theoriekapitel werden zunächst einige wesentliche Kernbegriffe und Konzepte vorgestellt, die der aus Perspektive Kritischer Migrationsforschung unternommenen Befragung gesetzlich vorgeschriebener Integrationsmaßnahmen verpflichtender Wertevermittlung im Rahmen österreichischer Integrationspolitik auf ihre Legitimation zugrunde liegen. Nach einer Erläuterung des Kulturbegriffs (Kapitel 2.1) und damit einhergehender Phänomene der Kulturalisierung und des „Otherings“ im Kontext der Konstruktion von „Wir“-Gruppen in Abgrenzung zu vermeintlich „(Migrations-)Anderen“ wird der Schlüsselbegriff „Integration“ (Kapitel 2.2) in seiner Definitionsvielfalt und Wirkmacht im Kontext aktueller Debatten um Migration und Integrationsanforderungen in den Blick genommen, um auf Basis jener Betrachtung den Bogen hin zur kritischen Reflexion des Konstrukts nationaler „Leitkultur“ (Kapitel 2.3)

und seiner Implikationen im Integrationsdiskurs zu spannen. Nach der Beschäftigung mit im Obigen angeführten theoretischen Konzepten rückt die aktuelle Situation der europäischen, und insbesondere der österreichischen Migrations- und Integrationspolitik in den Fokus (Kapitel 2.4), wobei auch die gesetzliche Lage anhand der Beschreibung des Integrationsgesetzes und der darin verankerten Integrationsvereinbarung Erwähnung finden. Der Österreichische Integrationsfonds (Kapitel 2.4.3) bildet hierbei die thematische Verknüpfung zwischen der Verortung des Forschungsthemas im Feld der Integrationspolitik und dem genaueren Untersuchungsinteresse der Werte- und Orientierungskurse, wobei zunächst eine kritische Reflexion seitens des ÖIF herausgegebener Materialien und Dokumente stattfindet, anhand derer schließlich wesentliche Aspekte für die Betrachtung wertespezifischer Inhalte im Rahmen des empirischen Parts der Arbeit extrahiert werden.

Der empirische Teil vorliegender Arbeit nimmt seinen Ausgang in der Verortung des Forschungsunternehmens im Paradigma qualitativer Sozialforschung, gefolgt von einer Beschreibung relevanter Charakteristika betreffender Methode (Kapitel 3.1). Daraufhin wird zunächst auf die Erhebungsmethode im Allgemeinen (Kapitel 3.2) eingegangen, bevor spezifischere Aspekte des Forschungsprozesses mit Blick auf die Datenerhebung (Kapitel 3.3) und Datenauswertung (Kapitel 3.4) in den Fokus rücken. Die Ergebnisdarstellung (Kapitel 3.5) der im Rahmen qualitativer Interviews gewonnenen Erkenntnisse erfolgt auf Basis einer Gegenüberstellung beider Untergruppen Interviewter, um in der folgenden Ergebnisinterpretation (Kapitel 3.6) die gewonnenen Ergebnisse mit relevanten Daten der Europäischen Wertestudie in Beziehung zu setzen. Im Resümee (Kapitel 3.7) schließlich wird einerseits anhand gewonnener Ergebnisse vorliegender Untersuchung über ihre Implikationen im Hinblick auf die Forschungsfrage reflektiert, sowie andererseits die Formulierung von Desiderata für zukünftige, breiter angelegte Forschungsunternehmen vorgenommen.

1.6 Anmerkungen zur Schreibweise

Worte sind nie beliebig und nicht neutral; jedes in einer Sprachgemeinschaft benutzte Wort zur Bezeichnung eines Sachverhalts steht in einem unauflösbaren Zusammenhang mit einem größeren Bedeutungsfeld, das normalerweise nicht genau und erschöpfend beschrieben und benannt werden kann, dass(sic!) sich aber bei jedem sofort assoziativ einstellt, der innerhalb dieser Sprachgemeinschaft das Wort hört oder benutzt. (Eco 1972, zit. n. Nieke 2008, S. 122).

In Übereinstimmung mit im Obigen angeführten Zitat wird in vorliegender Abhandlung davon ausgegangen, dass Sprache nicht unabhängig von ihren Bedeutungshorizonten,

Verwendungskontexten und semantischen Konnotationen gedacht werden kann. Ebenso sind Sprechakte machtvoll und bergen das Potenzial, gesellschaftliche Verhältnisse abzubilden, aber auch auf sie einzuwirken und sie zu transformieren. Sprache kann Ungleichverhältnisse produzieren, verfestigen, aber auch hinterfragen. Demnach scheint es sinnvoll und notwendig, vor dem Übergang zum theoretischen Part der Arbeit im Folgenden einige relevante Aspekte der Sprachverwendung in der betreffenden Abschlussarbeit zu erläutern. Vokabular, von dem sich die Autorin der Arbeit zwar inhaltlich distanziert, dessen semantischer Gehalt und weitreichende Verwendung im Migrationskontext und der Integrationsdebatte dennoch als aufschlussreich in ihrer Verwendung für das Forschungsanliegen zu betrachten sind, wird in vorliegender Arbeit unter Anführungszeichen angeführt.

1.6.1 Migrationshintergrund

Als ursprünglich deskriptive Kategorie für die Erhebung statistischer Bevölkerungskennzahlen, das Ziel der Analyse demographischer Entwicklungen verfolgend, hat sich der Begriff „Migrationshintergrund“ im gesellschaftlichen Diskurs um Migration mittlerweile zu einem Terminus entwickelt, der in seiner Verknüpfung mit mehr oder weniger impliziten Deutungsmustern eine Tendenz aufweist, die sich zunehmend weg von seiner rein deskriptiven Anwendung bewegt (Schramkowski 2018, S. 44f.). Schramkowski (2018) formuliert mit Blick auf die Ambivalenz der Begrifflichkeit ein Paradoxon, das sich auf der einen Seite in der Notwendigkeit des Rückgriffs auf jene Begrifflichkeit zum Zweck der Adressierung von migrationsspezifischen Ungleichheitsverhältnissen äußert, während dem Terminus „Migrationshintergrund“ auf der anderen Seite die Gefahr innewohnt, durch die beständige Fokussierung auf Differenzlinien und Zugehörigkeitsordnungen Ungleichheiten vielmehr zu reproduzieren (ebd., S. 50).

Zudem wird in der migrationspädagogischen Fachliteratur oft kritisiert, die Einführung des Begriffs „Migrationshintergrund“ stelle lediglich eine Verschleierung der machtvollen Unterscheidung in Zugehörige und vermeintlich Nicht-Zugehörige auf Basis semantischer Kategorien, wie sie einst durch die Unterteilung in In- und „Ausländer“ angewendet wurde, dar (Amos 2016, S. 56).

Vorliegender Arbeit liegt die Befürwortung der Idealvorstellung zugrunde, dass eine Unterscheidung von Gesellschaftsmitgliedern anhand machtvoller (sprachlicher) Differenzkriterien im Zuge gesellschaftlicher Weiterentwicklung und der konsequenten

Verfolgung des Ziels, Ungleichheitsverhältnisse zu reduzieren, zunehmend obsolet werden. Ebenso werden die kritischen Stimmen in Bezug auf die Macht der Begrifflichkeit „Migrationshintergrund“ und der oftmals negativen Konsequenzen, die der beständig fortwährende Rückgriff auf jene Differenzkategorie für Individuen und das gesellschaftliche System sowie darin bestehende Macht- und Dominanzverhältnisse in sich birgt, berücksichtigt und befürwortet. Dennoch findet der Terminus in vorliegender Arbeit mangels adäquater Alternativen Eingang in den Text, insbesondere mit Fokus auf die Beschreibung des Status quo einer Migrationsgesellschaft und eines Integrationsdiskurses sowie auch damit in Verbindung stehender rechtlicher Rahmenbedingungen, in denen jener Terminus einen Schlüsselbegriff in der Beschäftigung mit Migration in Verbindung stehender Phänomene markiert.

1.6.2 Gendergerechte Sprache

Sprachhandlungen orientieren sich vielfach an den Maßstäben, die in der Gesellschaft als ‚normal‘ gelten, und verstärken diese Normen dadurch, dass sie gerade nicht benannt werden müssen. (...) Auf diese implizite Weise werden gesellschaftliche Machtverhältnisse umso machtvoller re produziert, normalisiert und bestätigt (AG Feministisch Sprachhandeln 2014, S. 8f.).

Da Sprache menschliches Denken und Wirklichkeitskonstruktionen durch die Verfügbarkeit von Kategorien wesentlich mitbestimmt (Elsen 2020, S. 70), bringen sprachliche Repräsentationen von Gender als „komplexe, plurifaktorielle Vorgänge“ Kontexte hervor, die gesellschaftliche Verhältnisse und Rollenbilder nicht nur widerspiegeln (Spieß, Günthner & Hüpper 2012, S. 6), sondern in Form sprachlicher Asymmetrien gesellschaftliche Ungleichverhältnisse auch mitbestimmen (Elsen 2020, S. 82). Die im Alltagssprachlichen Diskurs meist unbemerkte Diskriminierung weiblicher Personen in Form verallgemeinernder Anwendung maskuliner sprachlicher Formen führt zur Reproduktion männlicher Normalitätsvorstellungen (Elsen 2020, S. 70). Die Unsichtbarkeit von Frauen in maskulinen Formulierungen ist kritisch zu betrachten, da jene etwa zu einem Mangel an Möglichkeiten der Identifizierung für weibliche AdressatInnen führen kann (Elsen 2020, S. 82). Jenes Phänomen konnte in Untersuchungen betreffend die Korrelation des generischen Maskulinums mit Interpretationsweisen in Form kognitiver Repräsentationen insofern bestätigt werden, als jene grammatische Form „signifikant seltener Bilder von beiden Geschlechtern“ hervorbringt (Wetschanow & Doleschal 2013, S. 313).

Wenn Sprachhandlungen Normalitätsvorstellungen herstellen und reproduzieren, bergen sie somit ebenso das Potenzial, der Reflexion und Transformation gesellschaftlicher

Normen (AG Feministisch Sprachhandeln 2014, S. 11) und Wahrnehmungen (Elsen 2020, S. 70). In vorliegender Abhandlung finden nicht gendersensible formulierte Ausdrücke immer dann Eingang in den Text, wenn sie im Zuge eines direkten Zitats angeführt werden. Um dem Anspruch gendergerechter Ausdrucksweise nachzukommen, wird neben geschlechtsneutralen Formulierungen die Variante des Binnen-I als Markierer gendersensitiver Sprachformen angewendet, da mit Stahlberg und Sczesny (2001) „die höchste Rate an gedanklichem Einbezug von Frauen“ bei jener Variante festgestellt werden kann (ebd., zit. n. Wetschanow & Doleschal 2013, S. 313).

2. Theoretischer Part

2.1 Kampfbegriff Kultur: Kultur als Differenzkriterium

Der Terminus „Kultur“ ist im Diskurs um Migration, Integration und Gesellschaft in seiner Prägung durch historisch gewachsene Diskussion um Nationen und nationale Identität gleichermaßen zum allgegenwärtigen Schlagwort, als auch zum umkämpften Begriff geworden (Hormel & Jording 2016, S. 211-214; Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart 2009, S. 19-21; Doğmuş, Karakaşoğlu & Mecheril 2016, S. 5). Konzepte nationaler Identität bedienen sich im Sinne der „Kulturnation“ vermeintlich objektiver Abgrenzungs- und Identifizierungskriterien kultureller Entitäten, wie etwa der Sprache, der Kultur oder des Territoriums (Gellner 1994, zit. n. Wodak, de Cillia & Liebhart 2009, S. 19). In modernen Migrationsgesellschaften, auch mit Blick auf die österreichische Integrationspolitik, finden Ausgrenzungsprozesse auf Basis der Kulturalisierung von Diskursen statt (Dietze 2009, zit. n. Gatt 2013, S. 166; Messerschmidt 2010, S. 49-52). So kann mit Nieswand und Drotbohm (2014) die Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff als „intellektuelle Krise der Migrations- und Diversitätsforschung“ ausgemacht werden (ebd., S. 17). Entlang der Kategorie des abstrakten Konstrukts „Kultur“ werden Personengruppen eingeteilt, kategorisiert, in Form einer konstruierten „Wir“-Gruppe eingeschlossen oder als fremd markiert und ausgegrenzt (siehe etwa Bielefeldt 2007, S. 19; Hormel & Jording 2016, 211f.).

Betreffend die Positionierung, Instrumentalisierung und Wirkmacht des Kultur-Begriffs in modernen Integrationsdebatten warnt Bielefeldt (2007) vor unreflektierten Zugängen und Essentialisierungen (ebd., S. 19):

Kulturen sind keine Entitäten sui generis, sie sind keine „Volksgeister“ im Herder'schen Sinne, und sie haben auch nicht ihre unveränderlichen Charakterzüge, wie noch Clifford Geertz meinte. Wer Kulturen zu Schicksalsmächten stilisiert, denen die einzelnen Menschen als bloße Glieder subsumiert werden, leistet damit letztlich einem autoritären Denken Vorschub, wie es als Ethnopluralismus im Umfeld der neuen Rechten propagiert wird (Geertz 1991, zit. n. Bielefeldt 2007, S. 19).

Somit wird eine essentialisierende Instrumentalisierung des Kulturbegriffs als Differenzkriterium zwischen vermeintlich homogenen „Kulturkreisen“ kritisiert und demgegenüber ein reflektierter, „die Kontingenz kultureller Konstrukte“ sowie auch die komplexe Interaktion kultureller und sozialer Faktoren in gesellschaftlichen Praxen berücksichtigender Umgang mit dem Kulturbegriff vorgeschlagen (Bielefeldt 2007, S. 19).

Ein naturalisiertes, statisches Verständnis von gegeneinander entlang des Faktors der Differenz abgrenzbaren Kulturen lässt sich mit Kalpaka (1990) oftmals in rechter Rhetorik als Legitimationsversuch für Bestrebungen der Bewahrung von „Nationalkulturen“ auf Basis der Rückführung von MigrantInnen erkennen (ebd. & Rätzkel, zit. n. Kalpaka 2015, S. 298). Die Problematik jener Argumentation unter dem Deckmantel der Differenzkategorie „Kultur“ muss insofern als rassistisch betrachtet werden, als hierbei eine Verknüpfung der Zuschreibung äußerlich wahrnehmbarer und innerer Merkmale erfolgt, die mit Balibar (1990) eine Ersetzung des „Rasse“-Begriffs durch das Differenzmerkmal „Kultur“ erkennen lässt (zit. n. Kalpaka 2015, S. 298). Hiermit treten neue, kulturalistische Rassismusformen zutage, die mit einem naturalisierten Kulturbegriff als Differenzlinie zwischen dem Eigenen und dem konstruierten „Anderen“ sowie auch der Kombination von Mehrfachzuschreibungen operieren (Balibar 1990, zit. n. Kalpaka 2015, S. 298), etwa im Sinne natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen, wie sie im Folgenden noch näher erläutert werden. Jene konstruierte und naturalisierte kulturelle Differenz dient schließlich neben der Legitimation von Zugehörigkeitsordnungen ebenso der Unterteilung von so konstruierten Migrationsfremden als „integrationsfähige, nützliche Mitarbeiter“ auf der einen, sowie „nicht-integrationsfähige“, die Mehrheitsgesellschaft gefährdende Individuen auf der anderen Seite (Balibar 1990, zit. n. Kalpaka 2015, S. 298).

Bevor im Folgenden die Verbindung zwischen jenen Prozessen und der Rolle von Einstellungen und Wertanschauungen im Kontext geforderter Integrationsmaßnahmen

hergestellt wird, soll zunächst eine Erläuterung des nur schwer zu definierenden „Kultur“-Begriffs in seiner Bedeutung für gesellschaftliche Diskurse herausgearbeitet werden.

2.1.1 Was ist „Kultur“?

Während Nieke (2008) die Problematik einer einheitlichen Definition des unterschiedlich gedeuteten Begriffs „Kultur“ in der Fachwelt ausmacht (ebd., S. 37), geht Bielefeld (2003) so weit, die Schwierigkeit der Definition von „Kultur“ als unmittelbares Charakteristikum der Verwendung jener Begrifflichkeit per se anzuerkennen (ebd., zit. n. Hormel & Jording 2016, S. 212). Jener einleitende Hinweis auf die Weitläufigkeit, den Facettenreichtum, bis hin zu den Widersprüchen, in dem Definitionsversuche von und Perspektiven auf Kultur sich bewegen, sei der folgenden Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff vorangestellt.

Aus etymologischer Perspektive kann, unter Rückgriff auf Altmayer (2010), auf den Ursprung des heutigen „Kultur“-Begriffs im lateinischen, die Landwirtschaft betreffenden Ausdruck „colere“ mit der Bedeutung „anbauen“ oder „pflegen“ verwiesen werden (ebd., S. 1403). Aus seiner anfänglichen Kontextualisierung löst sich der Begriff schon in der Antike, um nunmehr auch die menschliche Pflege auf individueller Ebene im äußerlichen und charakterlichen, geistig-wissenschaftlichen, sowie auch religiösen Bereich zu umschreiben – drei Bedeutungsebenen, die auch heute noch in der Verwendung des Kulturbegriffs anzutreffen sind (Fisch 1992, zit. n. Altmayer 2010, S. 1403). Historisch gesehen nimmt die vorwissenschaftliche Beschäftigung mit einem zunehmend ausgeweiteten Kulturbegriff im Zuge der Kolonisierung ab dem 17. Jahrhundert „Kultur“ als gesellschaftliche Errungenschaft und Gegenpol „zum vorgesellschaftlichen Naturzustand des Kampfes aller gegen alle“ in den Blick (Altmayer 2010, S. 1404). Während der Terminus „Kultur“ sich ursprünglich auf den individuellen Bereich bezieht, findet ab dem 18. Jahrhundert, insbesondere im historischen Kontext der europäischen Aufklärung, eine Erweiterung seines Bedeutungshorizonts hin zu gesamten Gesellschaften und Nationen statt. Der Kulturbegriff rückt somit in diskursive Nähe zum Konzept der „Zivilisation“ und entwickelt sich dadurch zu einem wesentlichen Element in der Legitimierung imperialer Ansprüche des europäischen Raums im Sinne der Abgrenzung zu vermeintlich „kulturlosen oder unzivilisierten“ Gesellschaften außerhalb Europas (Altmayer 2010, S. 1404). Im Beginn des 19. Jahrhunderts nimmt die zunehmende Differenzierung der beiden Begrifflichkeiten in einer Gegenüberstellung individueller, kognitive Prozesse der

„Bildung und Entwicklung“ betreffender und der „Kultur“ zugeschriebener Phänomene im Vergleich zu überindividuellen, das gesellschaftliche Leben betreffenden Aspekten der „Zivilisation“ ihren Ausgang, um zur Zeit des Ersten Weltkriegs in einer nationalen Aufladung postulierter Gegensätze der deutschen, an „inneren Werten“ orientierten „Kultur“ im Vergleich zur westlichen Ausrichtung am gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben sowie dem technischen Bereich zu gipfeln (Pflaum 1967; Fisch 1992; Bollenbeck 1994, zit. n. Altmayer 2010, S. 1404f).

Den Weg für eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Begrifflichkeit „Kultur“ und ihrer Konzepte, Prozesse und Phänomene bereitet im 19. und 20. Jahrhundert schließlich die vornehmlich im englischen Sprachraum beheimatete klassische Ethnologie (Altmayer 2010, S. 1406). Jene Auffassung betrachtet Kultur in hermeneutischem Sinne als „verbindlichen Code“, bzw. als „System auslegbarer Zeichen“ (Wimmer 2005, S. 8f.). Prozesse kultureller Identitätsbildung setzen in diesem Sinne das Vorhandensein homogener Gruppen voraus, in deren Beschreibung ihrer Gemeinsamkeit „Kultur“ zum Schlüsselbegriff wird (Welz 1996, S. 66). Die wesentlichen Elemente jener ethnologischen Konzeptualisierung von Kultur liegen somit in der Annahme menschlicher Symbolfähigkeit als Gemeinsamkeit räumlich und zeitlich definierbarer Sozialgefüge (Leggewie 1996, S. 66). So wird nach Auffassung Benedicts (1934, 1952) das menschliche Verhalten auf individueller Ebene wesentlich durch die Zugehörigkeit zu kulturellen Gruppen, bzw. der Anpassung an darin etablierte Normen, Verhaltensmuster und Glaubenssysteme bestimmt (ebd., zit. n. Altmayer 2010, S. 1406). Kritisiert wurde diese Sichtweise etwa unter Anbetracht von Situationen, in denen innerhalb gesellschaftlicher Gemeinschaften unterschiedliche kulturelle Codes zur gleichen Zeit koexistent sind (Wimmer 2005, S. 8). Situationen kultureller Heterogenität und Prozesse des Kulturwandels stellen somit die eben dargestellte, traditionelle Vorstellung von Kulturen als in sich geschlossene Systeme grundsätzlich in Frage (Wimmer 2005, S. 8, 13). So argumentiert auch Nieke (2008), das Konstrukt homogener Gesellschaften bilde weder historisch, noch in Anbetracht der aktuellen Situation, die Realität auf angemessene Weise ab und sei darüber hinaus untrennbar mit dem Konzept des Territorialstaats verbunden (ebd., S. 132, S. 134). Zudem wurde etwa mit Sahlins (1981) die Dynamik kultureller Gestaltungsprozesse in den Fokus gerückt, auf dessen Basis die passive Sichtweise auf Menschen als „Kulturträger“ vor dem Hintergrund der permanenten Veränderung und Mitgestaltung kultureller Ordnungen als unzureichend erscheint (ebd., zit. n. Welz 1996, S. 68).

In Abkehr von essentialisierenden, homogenisierenden Konzepten von Kultur findet im Zuge des als „cultural turn“ betitelten Paradigmenwechsels in den Sozialwissenschaften eine Hinwendung zu „symbolischen Ordnungen und subjektiven Sinnzuschreibungen“ statt (Bachmann-Medick 2006, zit. n. Altmayer 2010, S. 1407f). Hermeneutisch-verstehende Zugänge lösen experimentelle, nach kausalen Verbindungen suchende Konzeptionen im Bereich der Kultur- und Sozialwissenschaften ab, um der diskursiven Konstruiertheit von Wirklichkeit Rechnung zu tragen (Altmayer 2010, S. 1408). So argumentiert Clifford Geertz (1983, 1995) als Vertreter der Interpretativen Ethnologie dahingehend, man könne sich dem „selbstgesponnenen Bedeutungsgewebe“, in welches Individuen eingebunden sind, und wodurch sein semiotisches Konzept von Kultur charakterisiert ist, nicht durch experimentelle Empirie, sondern vielmehr nur auf Basis verstehender Interpretation nähern (ebd., zit. n. Altmayer 2010, S. 1408). Jene Auffassung beinhaltet somit das Element der Verflochtenheit in Kultur in Form des Gewebes an sich, sowie auch des subjektiven Anteils an der sozialen Wirklichkeitskonstruktion im Sinne dessen, was auf Basis der Sinnzuschreibung aus jenem Gewebe gesponnen wird. Kultur kann somit nicht mit konkreten Verhaltensmustern gleichgesetzt werden, sondern ist vielmehr als Arrangement an Kontrollmechanismen zu betrachten, die im Sinne von Verhaltensregeln- und Normen bis hin zu rezeptähnlichen Anleitungen der Verhaltenssteuerung dienen (Geertz 1973, zit. n. Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart 2009, S. 21). Ähnlich argumentiert Viveló (1981), wenn er einen Definitionsversuch dessen unternimmt, was „Kultur“ umfasst, indem er die Bedeutung sozialer Verhaltensregeln, sprachliche Prinzipien miteinschließend, in den Vordergrund rückt, und die eigentlichen Produkte oder kulturellen Artefakte als weniger bedeutsam für die Konstitution von Kultur erachtet. Somit definiert sich Kultur nicht auf Basis menschlichen Verhaltens, noch durch kulturelle Produkte, sondern vielmehr durch Verhaltensnormen (ebd., zit. n. Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart 2009, S. 20f.).

Während Geertz aus semiotischer Perspektive auf Kultur den subjektiven Aspekt der Sinnzuschreibung und Wirklichkeitskonstruktion im sozialen Umfeld hervorhebt, finden in weiteren Theorien Aspekte der Hegemonie und des Diskurses besondere Erwähnung. So etablierten sich in den kritischen Sozialwissenschaften bereits zu Beginn des Nachdenkens über Kultur Theorien, die sich mit deren machtvollen Wirkung beschäftigen, wie sie etwa bei Gramsci oder Foucault zu finden sind (Wimmer 2005, S. 9). In jenem kritischen Paradigma der Beschäftigung mit Kultur und Macht gewinnt bei Foucault etwa der Diskurs als den Raum des Denk-, Sag- und Machbaren begrenzendes Element in diskursiv hervorgebrachten Lebenswelten an Bedeutung, sowie auch die

Ausschlüsse und Abgrenzungen, die durch jenen Kontext hergestellt und aufrechterhalten werden (ebd. o.A., zit. n. Wimmer 2005, S. 9-10). Kultur wird somit als „machtgebundener Diskurs“ definiert, wobei jedoch die grundsätzliche Frage nach den Bedingungen unbeantwortet bleibt, die zur allgemeinen Akzeptanz von Diskursen führen (Dreyfus & Rainbow 1987, zit. n. Wimmer 2005, S. 10f., S. 13). Mit Wodak, de Cillia, Reisigl und Liebhart (2009) kann festgestellt werden, dass Diskurse in hohem Maße die soziale Realität konstruieren, indem Wissen, soziale Rollen und Identitäten ausgebildet werden. Hierbei muss auch die ambivalente Rolle der Diskursmacht betrachtet werden, da Diskurse als Mittel und Instrument sowohl für die Konstitution, Fortschreibung als auch die Zerstörung und Neugestaltung des „Status quo“ anzusehen sind (ebd., S. 8). Diskurse spielen somit eine tragende Rolle im Etablieren, Erhalten sowie auch dem Verschleiern von Macht- und Dominanzverhältnissen in sozialen Gefügen entlang einer Vielzahl an sozial definierten Gruppen und Differenzkategorien wie etwa jener der „Kultur“ (Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart 2009, S. 8). Clarkes (1979) umfassendes Konzept der Betrachtung von Kultur nimmt gesellschaftliche, institutionelle und hegemoniale Aspekte in den Blick, wenn festgestellt wird, dass die „Kultur“ unterschiedlicher Personengruppen „die Lebensweise (...), die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind“, umfasst. Kultur tritt also als „Landkarte der Bedeutungen“ im Sinne eines abstrakten Deutungs- und Performanzsystems zutage, in dem „dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation (...) Ausdruck findet“ und „die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar“ gemacht werden (ebd. et al., zit. n. Kalpaka 2015, S. 294). Jene Deutungssysteme entstehen nicht nur individuell, sondern müssen in ihrer Historizität, im Kontext gesellschaftlicher Sozialisation und Organisation verstanden werden:

Kultur ist die Art, wie die sozialen Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber (...) auch die Art, wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert werden (ebd., zit. n. Kalpaka 2015, S. 294).

Wie jene Strukturen erfahren, interpretiert und potenziell auch transformiert werden, hängt somit von ihren einzelnen Mitgliedern ab, deren Gestaltungsfreiheit sich jedoch immer in einem vorab definierten „Feld der Möglichkeiten und Zwänge“ bewegt (ebd., zit. n. Kalpaka 2015, S. 294). Der gestalterische Aspekt individueller AkteurInnen im umkämpften Feld der Kultur lässt hierbei einerseits den Schluss zu, dass Individuen nicht nur von den jeweiligen Kulturen geprägt werden, denen sie angehören, sondern diese als

„aktiv handelnde Subjekte“ auch mitgestalten und verändern können. Jenes Potenzial der Transformation ist jedoch, um erneut mit Clarke (1979) zu sprechen, von hegemonialen Verhältnissen abhängig, auf Basis derer die Machtverhältnisse unterschiedlicher Kulturen hierarchisiert werden (ebd., zit. n. Kalpaka 2015, S. 295).

Als Beispiel ökonomisch ausgerichteter Betrachtungsweisen auf Kultur kann Coases Theorie der neo-institutionellen Ökonomie (1990) angeführt werden. Kultur als Produkt ökonomischer „Eroberungsfeldzüge“ begreifend, werden hierbei informelle kulturelle Aspekte in Form von Verhaltensmustern und Regeln relevant, die sich auf die wirtschaftliche Kooperation beziehen und im Sinne impliziter Spielregeln der Kooperation von AkteurInnen zum Zweck des Aufbaus sozialen Kapitals zugrunde liegen (Coase 1990, zit. n. Wimmer 2005, S. 11). Menschliche Beziehungen beruhen hierbei auf ökonomischen Prinzipien der Reziprozität und der Gewinnmaximierung, die unter Rückgriff auf „kulturelle Spielregeln“ nutzbar gemacht werden. Aus jener Perspektive auf das Konzept „Kultur“ tritt etwa die Bedeutung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Institutionen zugunsten des ökonomischen Handlungsspielraums von Privatpersonen in den Hintergrund (North 1994, zit. n. Wimmer 2005, S. 11). Hierbei kann die Kritik der unzureichenden Vereinfachungen des komplexen Konstrukts Kultur einschließlich seiner Implikationen für das menschliche Verhalten in jener utilitaristisch ausgerichteten Perspektive kritisiert werden (Wimmer 2005, S. 13).

Mit Wimmer (2005) wird, im Einklang mit aktuellen sozialanthropologischen Trends, eine Triangulation der drei klassischen Paradigmen im Betrachten und Erklären des Phänomens Kultur unternommen:

Kultur wird nicht als Setzung, noch als anonymer Diskurs noch als bloßer Kontraktersatz verstanden, sondern als Resultat eines Prozesses des Aushandelns von Bedeutung zwischen kulturell geprägten, aber zur reflexiven Hinterfragung und Innovation fähigen Individuen (Wimmer 2005, S. 13).

Den „Prozesscharakter“ und „die Variabilität“ kultureller Phänomene in den Fokus rückend, wird unter Bezugnahme auf Weber und Bordieu Kultur als wandel- und verhandelbar betrachtet (Wimmer 2005, S. 14). Darüber hinaus rückt in Wimmers Perspektive im Anschluss an Konzepte der „processual anthropology“ der kulturelle Prozess in den Blickwinkel (Gluckmann 1958; Turner 1957; Bailey 1969; Swartz 1968, zit. n. Wimmer 2005, S. 14):

Voraussetzung für die Durchsetzung kultureller Regeln ist eine Interessenskonkordanz und damit, dass die gesellschaftlichen Machtverhältnisse eine solche zulassen (Wimmer 2005, S. 14).

Mit dieser Formulierung wird etwa von Theorien Foucaults und somit der Idee der machtvollen Institutionen im Sinne eines top-down stattfindenden „Implantierens“ kultureller Regeln Abstand genommen, um die Aspekte „Variabilität, Heterogenität und Konflikt“ als Teile kultureller Aushandlungen zu betrachten (Wimmer 2005, S. 14). Wenngleich mit Blick auf jenes Verständnis der Interessenskonkordanz sich gewissermaßen eine Parallele zur Gramscianischen Konstellation der Hegemonie, und hierbei insbesondere zum Element des Konsens erkennen lässt, rückt Wimmer das reflexionsfähige Individuum im Prozess der Aushandlung von Interessen stärker in den Vordergrund. Während aus Sicht Gramscis machtvolle Institutionen und soziale Gruppen hegemoniale, gesellschaftliche Machtgefälle konstituierende Strukturen durch ökonomische Macht aufrechterhalten, indem sie die Interessen subalternen Gruppen durchdringen und damit das Ziel verfolgen, gesellschaftlichen Konsens zu etablieren bzw. zu reproduzieren (Gramsci 1991; Demirovic 1987, zit. n. Candeias 2007, S. 19f.), nehmen Individuen in ihrer Fähigkeit zur Reflexion und Innovation in Wimmers Verständnis eine tragende Rolle ein.

Dieser Aspekt scheint insbesondere mit Blick auf die aktuelle Heterogenität innerhalb moderner, pluralistischer Migrationsgesellschaften relevant. Heterogenität wird hierbei nicht mehr, wie etwa in Anbetracht klassischer Theorien im Sinne der Annahme homogener, voneinander abgrenzbarer kultureller Gemeinschaften, als Problem angesehen, sondern vielmehr als wesentliches Bestandteil von Gesellschaft. Wimmer (2005) erkennt in der von ihm postulierten Definition von Kultur im Aspekt des „kulturellen Kompromisses“, den jedes Mitglied der Gesellschaft gewissermaßen für sich selbst, in der Interaktion mit anderen, und auf Basis persönlicher Interessen, auszuhandeln hat, eine Parallele zu neo-institutionellen ökonomischen Konzepten. Hierin kann auch ein wesentlicher Motor für kulturelle Wandlungsprozesse im Moment des kritischen Hinterfragens und der Entscheidung, sich von kulturellen Regeln zu distanzieren, erkannt werden, und zwar insbesondere dann, wenn geltende Machtverhältnisse den Kompromiss auf individueller Ebene als wenig gewinnbringend erscheinen lassen (ebd., S. 15). Wimmer (2005) erweitert die Sichtweise jedoch um den Aspekt der an Bordieu angelehnten Habitualisierung: Persönliche Interessen werden demnach immer auch in kulturellen Lebensräumen habitualisiert und durch Lernprozesse vermittelt (ebd., S. 15) – ein Aspekt, der in weiterer Folge unter Fokussierung auf die Wirkmacht natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen noch näher betrachtet wird.

Die Sichtweise Wimmers (2005) auf Kultur und Gesellschaft erscheint vor dem Hintergrund vorliegender Arbeit zugrunde liegender Thematik als ergiebiger Ausgangspunkt, um Phänomene der Kulturalisierung, ihrer Implikationen für die Mitglieder heterogener Gesellschaften, sowie auch die weitreichenden Folgen für Individuen relevant. Man könnte aus den Ausführungen den Schluss ziehen, dass ein von oben herab geschehendes Implementieren kultureller Regeln nicht als sinnvoll erachtet wird, da die Annahme und Befolgung solcher Konstrukte immer auch von der individuellen Entscheidung und Aushandlung abhängig sind. Jene Entscheidungsprozesse sind zwar durch Sozialisierung und öffentliche Diskurse mitbestimmt, dennoch obliegt dem/r Einzelnen, abzuwägen, ob die Befolgung postulierter Regeln für ihn/sie in bestehenden, hierarchischen und von exkludierenden Machtverhältnissen geprägten Verhältnissen, wie sie mit Blick auf die österreichische Migrationspolitik erkannt werden, als sinnvoll erscheint. Jenes Moment des kulturellen Kompromisses kann mit Wimmer (2005) auch herangezogen werden, um die Konstruktion „nationaler Solidargemeinschaften“ im Kontext der Entstehung des Nationalstaats zu untersuchen. Der neue Aushandlungsprozess ist hierbei geprägt von der Etablierung eines „Nationalgedankens“, der mit der Differenzierung zwischen Minoritäten und Majorität, sowie auch der Regulierung von Partizipationsmöglichkeiten auf Basis sozialer Ausschlüsse einhergeht (Wimmer 2005, S. 20). Auf welche Weise die Konstrukte „Kultur“ und „Nation“ bzw. Nationalstaat miteinander verflochten sind, soll im Folgenden betrachtet werden.

2.1.2 Kultur & Nation

Bevor die diskursive Verknüpfung von „Nation“ und „Kultur“ in den Blick genommen wird, sei zunächst vorangestellt, dass jene Begrifflichkeiten oftmals verschmelzen und nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden sind (Mecheril 2003, S. 24). Wenn Heckmann (1992) konstatiert, dass Nationen aus ethnischen Kollektiven sowie daraus erwachsendem Gemeinschaftsbewusstsein nationalstaatlicher Gesellschaftsmitglieder entstehen, und in politischer Form als Nationalstaaten organisiert sind, die auf „politisch-staatsbürgerschaftlicher und ethnischer Zugehörigkeit“ (zit. n. Mecheril 2003, S. 24) begründet sind, liegt die Kritik nahe, eine solche Zugehörigkeit könne in modernen, pluralistischen Migrationsgesellschaften nicht mehr als hinreichendes Kriterium für die Etablierung kollektiven Bewusstseins dienen. Darüber hinaus kann mit Kneer (1997) argumentiert werden, die Verhältnisbestimmung sei eine umgekehrte: So brächten nicht

ethnische Gemeinschaften Nationen hervor, sondern Nationalstaaten in Form von imaginierten Gemeinschaften („imagined communities“) im Sinne Andersons (1998) bringen vielmehr „Ethnien“ und Nationen erst hervor (zit. n. Mecheril 2003, S. 24). Anderson (1983) fokussiert in seiner Charakterisierung dessen, was Nationen als solche erkennbar macht, auf die Vorstellungsebene, der er in der Konstitution von Nationen mehr Bedeutung beimisst als objektiver Authentizität. In diesem Sinne handelt es sich hierbei um imaginierte Gemeinschaften, deren Mitglieder ihr Gemeinschaftsgefühl aus der Annahme geteilter Ansichten einer unbestimmten Anzahl an Mitgliedern limitierter, begrenzter Gemeinschaften beziehen, die zum Großteil unbekannt bleiben (vgl. Anderson 1983, zit. n. Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart 2009, S. 21). Das Konzept der „imagined communities“ als vorgestellte Kollektive, die Gemeinschaftsgefühl erzeugen, erscheint insbesondere im Hinblick auf Prozesse des „Otherings“, die im Folgenden noch in den Fokus rücken, relevant. So basiert das nationale Gemeinschaftsgefühl nicht auf realen Gemeinschaftserfahrungen, da die meisten Mitglieder moderner Gesellschaften einander weder kennen, noch begegnen (Anderson 1998, zit. n. Mecheril 2003, S. 24), sondern vielmehr auf der Idee einer nationalen Gemeinschaft, die es ermöglicht, „Kommunikationsereignisse jenseits des eigenen Nahbereiches als Eigenes zuzurechnen“ (Nassehi & Richter 1996, zit. n. Mecheril 2003, S. 24f.). Durch jenen Prozess der Anerkennung des „Eigenen“ auf Grundlage der Zugehörigkeit zu einer vorgestellten nationalen Gemeinschaft entstehen imaginierte „Wir-Gruppen“, die geographisch begrenzte kulturelle Handlungsräume abbilden und ihre Mitglieder darin normativ situieren (Mecheril 2003, S. 25). Das Instrument des Diskurses nimmt demnach in Anbetracht der Konstitution nationaler Zusammenschlüsse insofern eine Schlüsselrolle ein, als es zum Aufbau des mentalen Konstrukts imaginierter Gemeinschaften benutzt wird, das auf der Annahme beruht, dass die Mitglieder der Nation zumindest die wesentlichen Elemente der kollektiven Identität vereint. Nationale Identität ist demnach als „Produkt des Diskurses“ zu betrachten, da sie in Form von kulturellen Narrativen das Konstrukt der imaginierten Gemeinschaft aufbauen und aufrechterhalten (Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart 2009, S. 22). So betrachten auch Hall (1996) und Kolakowski (1995) die nationale Identität als Komplex geteilter, im Zuge der Sozialisation erworbener Einstellungen und Haltungen, die sich zum Teil auch aus der Abgrenzung eines „Wir“ gegenüber der internalisierten Kontrastfolie des „Anderen“ als Differenzmerkmal etabliert. (ebd., zit. n. Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart 2009, S. 28).

Berding (1996) verweist auf die Bedeutung der Chiffre „Nation“ und „Identität“ im Kontext moderner politischer Diskurse als „Krisenphänomen“ in Zeiten des Wandels,

zunehmender Globalisierung und Fortschreiten kapitalistischer Tendenzen (ebd., S. 9). Diese Prozesse sind wiederum wesentlich von Machtkonstellationen abhängig, die darüber entscheiden, ob der Kompromiss innerhalb der Gesellschaft weite Bevölkerungsgruppen vereinen kann. Hier zeigt sich eine Parallele zum Hegemoniekonzept Gramscis, das einerseits machtvolle Institutionen und Gesellschaftsstrukturen zwar anerkennt, jedoch das Element der Zustimmung und Unterwerfung durch die Bevölkerung ebenso hervorhebt. Das hegemoniale Spannungsverhältnis zwischen Zwang und Konsens kann in diesem Sinne als Teil des kulturellen Kompromisses betrachtet werden, den es seitens machtvoller Institutionen und Individuen auszuhandeln gilt. Fehlender Konsens jedoch könne im schlimmsten Fall zum Überhandnehmen von Zwang und politischer Gewalt führen (Candeias 2007, S. 19). In Übereinstimmung mit dieser Perspektive geht Wimmer (2005) davon aus, dass, wenn ein „schwacher“ Staat an diesem Unternehmen scheitert und somit „Rechtsgleichheit, Schutz vor arbiträrer Gewalt und politische Partizipation“ nicht der Gesamtbevölkerung gesichert werden kann oder aber die Zivilgesellschaft daran scheitert, sich entsprechend zu mobilisieren, eine „durchgängige Politisierung *ethnischer* Differenz“ (ebd., S. 21) wahrscheinlich erscheint. Hier werden Differenzlinien somit nicht mehr zwischen Nationalstaaten gezogen, sondern innerhalb von Gemeinschaften zwischen Personengruppen entlang der Differenzkategorie „Ethnie“ (Wimmer 2005, S. 20f.). So lässt etwa der Rückgriff rechter Rhetorik auf den Diskurs um „Othering“ eine „ethnische“ Perspektive des Nationalen erkennen, die Nationen als homogene, räumlich begrenzte Gesellschaften versteht (Kohn 1955, zit. n. Benveniste, Lazaridis & Puurunen 2017, S. 50). Jene „Nationalisierung und Ethnisierung der modernen Gesellschaft“ erachtet Wimmer (2005) als eine der Schattenseiten der Modernisierung, die sich auf Basis des Etablierens und Verteidigens nationaler Modelle zum Teil drastisch auf Gesellschaften und ihre Angehörigen auswirkt (ebd., S. 21). Damit übereinstimmend erkennt auch Nieke (2008) dann ein Problem des multiethnischen Territorialstaats, wenn der übergeordnete Zusammenhalt der Minorisierung ethnischer Gruppen durch die Besetzung machtvoller Positionen mit Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zum Opfer fällt (ebd., S. 134). Ethnisches Bewusstsein steht nach Leggewie (1996) als Form kollektiver und nationaler Identität in Verbindung mit der „dunklen“ Seite der Moderne, die sich durch einen Trend der kulturellen Differenzierung auszeichnet, der sich zunehmend verstärkt (ebd., S. 46-47). So erfolgt der Aufbau kollektiver Identitäten nach Elwert (1989) auf Basis von Abgrenzungskriterien wie „Sprache, Religion“ oder „Herkunft“ und äußert sich in der

Bindung des Einzelnen an derart konstruierten „Wir-Gruppen“ (ebd., zit. n. Nieke 2008, S. 135). Mit Heckmann (1992) lässt sich „Ethnizität“ wie folgt definieren:

Ethnizität bezeichnet die für individuelles und kollektives Handeln bedeutsame Tatsache, daß(sic!) eine relativ große Gruppe von Menschen durch den Glauben an eine gemeinsame Herkunft, durch Gemeinsamkeiten von Kultur, Geschichte und aktuellen Erfahrungen verbunden sind und ein bestimmtes Identitäts- und Solidarbewußtsein(sic!) besitzen (ebd., zit. n. Leggewie 1996, S. 50).

Demgegenüber kann mit Weber (1972) Abstand von essentialistischen, auf „Ethnos-„ und „Rassebegriff“ referierenden Ansätzen genommen werden, die den Begriff der Ethnizität zum Zweck der Konstitution des „Gemeinschaftshandelns“ von „Wir-Gruppen“ heranziehen, um den Aspekt der „Gemeinsamkeit“ im Vergleich zur nicht notwendigerweise dadurch entstehenden „Gemeinschaft“ hervorzuheben (ebd., zit. n. Leggewie 1996, S. 51). Kollektive und individuelle „ethnische“ Identifikation erfolgt weniger auf Basis realer Gegebenheiten, als vielmehr auf Grundlage durch Fremdwahrnehmung aufgebauter Selbstzuschreibung. Der Hauptaspekt verschiebt sich in jener Perspektive auf kollektive Identität von „ethnischen“ Gemeinsamkeiten zu Vorstellungen vermeintlicher Homogenität in Abgrenzung zu „Anderen“, von denen sich im Rahmen der Identifikationsarbeit abgegrenzt wird (Shibutani & Kwan 1965, zit. n. Leggewie 1996, S. 51).

Warum diese Gedanken für die vorliegende Abhandlung relevant sind, zeigt sich etwa am Beispiel der österreichischen, von migrationspolitischen Rahmungen der EU mitbestimmten Integrationspolitik im Kontext von Migration und zunehmender innergesellschaftlicher Diversität. Da Nationalgrenzen zumindest innerhalb der EU zunehmend aufgeweicht werden, fand eine Ausweitung des nationalen Modells auf die Gesamtheit der EU-Mitgliedsstaaten statt, die untereinander die Vorzüge einer gemeinsamen Währung und erleichterter innereuropäischer Mobilität genießen. Etabliert wurde somit nicht eine nationale Solidargemeinschaft, sondern eine europäische Solidargemeinschaft, die sich nunmehr gegenüber Außenstehenden, sogenannten Drittstaatenangehörigen, zunehmend abschließt. Jene Differenzmarkierung kommt etwa in Form der Gesetzeslage des restriktiv gehandhabten Fremdenrechts zum Ausdruck, das im Folgenden näher erläutert wird. Die drastischen Auswirkungen einer solchen Fremdenrechts- und Asylpolitik sind weltweit etwa an der prekären Lage Flüchtender zu erkennen, als auch innerstaatlich an der zunehmenden Minorisierung spezifischer MigrantInnengruppen, etwa in Form des gezielten „Otherings“ beim Antimuslimischen Rassismus (Bröse 2018, S. 307). Wenn, wie aus der Beschreibung von Integrationsmaßnahmen durch die Trägerorganisation ÖIF hervorgeht, „die erfolgreiche

Integration von Flüchtlingen und Zuwander/innen in Österreich“ (ÖIF^a) intendiert wird, stellt sich die Frage, wie eine solche auf Basis zunehmend restriktiver Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten entlang des Bezugs auf kulturelle Differenzmarkierungen zu erfolgen hat, wenn es gilt, Konsens in der Bevölkerung herzustellen. Darüber hinaus weist die österreichische Integrationspolitik eine bestehende nationalstaatliche Prägung insofern auf, als im Rahmen des Integrationsgesetzes geregelte Bestimmungen bis heute auf einen Integrationsprozess ausgerichtet sind, dessen Abschluss in der Naturalisierung nach Österreich immigrierter Personen auf rechtlich-politischer Ebene im Erlangen der Staatsbürgerschaft angesehen wird (Reinprecht 2010, S. 44f; IntG §2, Abs. 2, zit. n. Czech 2019, S. 1092, 1095f). Jene Form der Naturalisierung offenbart sich gesamtgesellschaftlich nicht nur durch das Unsichtbarmachen der hiermit vollständig in den Nationalstaat eingegliederten Personen in öffentlichen Statistiken, sondern weist ebenso, um mit Reinprecht (2010) zu sprechen, eine „biopolitische Komponente von Einbürgerung“ als „Einschmelzung in den Bevölkerungskörper des Nationalstaats“ auf (ebd., S. 44f).

Auf welche Weise das Phänomen „Kultur“ mit seinen Implikationen für Individuen und Gesellschaften in Zusammenhang mit Wertkonstrukten und sozialen Normen steht, soll im Folgenden herausgearbeitet werden.

2.1.3 „Wir“ und „die Anderen“: Über Othering und Zugehörigkeit

Tendenzen des „Otherings“ stehen im Zusammenhang mit der Konstruktion individueller und kollektiver Identität auf Basis der Grenzziehung zu imaginierten und konstruierten „Anderen“, deren Auswirkungen insbesondere im Kontext von Gesellschaft und Migration zum Ausdruck kommen.

Die „Ausländerin“ ist die Fremde und damit sie möglich fremd bleibt, werden die „symbolischen Grenzen“ zwischen „Ihr“ und „Wir“ immer wieder neu gezogen und bestätigt (Rommelspacher 2002, zit. n. Mecheril 2012, S. 17).

Phänomene, die mit Migration in Verbindung stehen, weisen mit Mecheril (2012) die Paradoxie des gleichzeitigen Überschreitens und Stabilisierens von Grenzen auf. Während Ländergrenzen überwunden werden, manifestieren sich durch Ritualisierung, Formalisierung und schließlich die Präsenz der „Anderen“ im Zielland symbolische Grenzen (ebd., S. 17; Rommelspacher 2002, zit. n. Mecheril 2012, S. 17).

Nieke (2008) gemäß führt der „unfreiwillige“ Kontakt von Kulturen innerhalb staatlicher Grenzen oder gesellschaftlicher Räume meist zu Befremdung. Das Element „Kultur“ spielt hierbei als Differenzkategorie im Ziehen einer Grenze zu den Angehörigen als

„anders“ wahrgenommener Kulturen eine wichtige Rolle, um die eigene Lebenswelt als „Heimwelt“ von „Fremdwelten“ abzugrenzen und damit auch Gefühle der Ablehnung zu rechtfertigen (ebd., S. 121). Während als „fremd“ Konstruiertes vor allem in unverbindlichen Kontexten wie etwa auf Reisen, in denen dem Fremden keine Auswirkungen auf die eigene Existenz zugeschrieben werden, als „reizvoll, interessant, exotisch“ wirken kann, geht die dominante Reaktionsweise auf „Fremdes“ weitaus öfter mit Vorbehalten und Befremdungsgefühlen einher (Nieke 2008, S. 123). Um sich den komplexen Prozessen und Implikationen des Otherings“ in der Migrationsgesellschaft zu nähern, soll zunächst die menschliche Prädisposition für Prozesse der Abgrenzung im Kontext der Herausbildung individueller Identität betrachtet werden.

Beginnend in der frühesten Kindheit, wird Wirklichkeit durch das Erkennen und Kategorisieren von Objekten und Personen im sozialen Umfeld hergestellt – ein Prozess, der auch das Erkennen des Selbst auf Basis der Grenzziehung zu anderen beinhaltet (Sibley 2001; Kearney 2002, zit. n. Sonnis-Bell 2019, S. 2). Selbstkonzepte entwickeln sich auf Basis der Interaktion mit- und Beobachtung von anderen Personen als Voraussetzung für die psychologische Wahrnehmung des Selbst als von anderen getrennte Entität (Aronson, Wilson & Akert 2008, S. 150). In der Psychologie beschreibt die „Theorie des sozialen Vergleichs“ jenen Prozess, etwas über das Selbst und die eigenen Fähigkeiten und Einstellungen durch den Vergleich mit der sozialen Umwelt zu erfahren (Festinger 1954; Mussweiler 2003; Suls & Wheeler 2000; Wood & Wilson 2003, zit. n. Aronson, Wilson & Akert 2008, S. 150). In jenem Modell wird davon ausgegangen, dass Individuen insbesondere dann Vergleiche mit anderen ziehen, wenn in Situationen keine objektiven Bewertungsmaßstäbe zur Verfügung stehen (Suls & Fletcher 1983; Suls & Miller 1977, zit. n. Aronson, Wilson & Akert 2008, S. 150). Anfängliche Impulse ungerichteten Vergleichs mit Personen werden auf Basis folgender Selbstevaluierung auf ihren informativen Wert im Sinne der Adäquatheit betreffender Vergleichsgruppe eingeschätzt (Gilbert et al. 1995; Mussweiler et al. 2004, zit. n. Aronson, Wilson & Akert 2008, S. 150). Das Selbst und das Andere ist somit als komplementäres Ganzes zu verstehen, in dem das eine Element ohne das andere nicht existieren kann (Sonnis-Bell 2019, S. 2).

Vertrauen in komplexen sozialen Situationen entsteht gemäß Nieke (2008) im alltäglichen Kontakt mit Unbekannten zunächst einmal heuristisch, auf Basis der äußerlichen Beurteilung der Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers und ist somit auf das Einhalten äußerer Präsentationsregeln angewiesen (ebd., S. 124). Treten nun Signale

äußerlicher Unvertrautheit als Deutungsmuster in Interaktion mit bestimmten Zuschreibungen, führt dies im Kontext der Begegnung von Lebenswelten und Kulturen zu einer Verstärkung der Befremdungsgefühle (Nieke 2008, S. 125). Dichotome Sichtweise auf Lebenswelten und kulturelle Vorstellungen, in denen das Vorhandensein alternativer Selbstverständlichkeiten und kultureller Vorstellungen als Fremdbilder die eigene Lebenswelt und Wertüberzeugungen in Frage stellen, führen somit zu Gefühlen der Befremdung (Nieke 2008, 125, 143). Das In-Frage-Stellen der persönlichen Weltsicht geht hierbei nach Habermas (1983) mit existenziellen Fragen und Ängsten einher:

Wer Lebensformen in Frage stellt, in denen sich die eigene Identität gebildet hat, muss die eigene Existenz“ in Frage stellen (ebd., zit. n. Nieke 2008, S. 125).

In kulturvergleichenden Studien, etwa der Ethnologie, kommen in diesem Kontext Aspekte des Ethno- und Eurozentrismus der westeuropäischen Welt etwa dann zum Ausdruck, wenn der Anspruch auf universalistische Werte angestrebt wird und sich auf Basis jener Tendenzen ein kultureller Imperialismus im Sinn der Abwertung anderer Kulturen etabliert (Kohl, 1987, zit. n. Nieke 2008, S. 131). Ethnozentrismus meint die „selbstverständliche Durchsetzung der eigenen Lebensvorstellungen als die einzig richtigen“ (Nieke 2008, 143). Eurozentrismus entsteht demgegenüber durch die verzerrte Wahrnehmung anderer Lebensformen, Kulturen und Ethnien auf Basis der unhinterfragten Anwendung nordwesteuropäischer Maßstäbe und geht im Kontext der „Denk- und Wertgrundlagen der je eigenen Lebenswelt und Kultur“ mit einer Bewertung und Abwertung als anders betrachteter Kulturformen einher (Nieke 2008, S. 144). Eurozentristische Perspektiven verfolgen in modernen Migrationsgesellschaften das Ziel, Wertkonflikte durch Akkulturation zu vermeiden und äußern sich etwa in der Etablierung seitens der Majorität bestimmter Assimilationsforderungen, die als Zwang auftreten und im Sinne der Verpflichtung zur Annahme geltender Lebensentwürfe Minoritäten dazu auffordern, sich zu akkulturieren (Nieke 2008, S. 143). Die Kritik solcher Vorstellungen der Überlegenheit muss mit der Anerkennung der Gleichwertigkeit von Kulturen einhergehen. Folgt man dieser Argumentation, so muss mit Nieke (2008) die Assimilationszumutung als anmaßend bezeichnet werden (ebd., S. 131). Im Folgenden werden nun Prozesse des „Otherings“ im Sinne eurozentristischer Kulturrealisierung im Kontext von Migration und Gesellschaft in den Blick genommen.

Entstanden im Kontext der Postcolonial Studies, und geprägt durch AutorInnen wie Edward Said (1978) und Gayatri Spivak (1985), etablierte sich die theoretische Rahmung des Phänomens „Othering“ auf Basis der Analyse fortbestehender Auswirkungen kolonialer Verhältnisse auf postkoloniale Gesellschaftssysteme, und findet ihre

Anwendung im deutschsprachigen Raum im Feld der kritischen Rassismusforschung und Migrationspädagogik (ebd., zit. n. Riegel 2016, S. 51). Prozesse des „Otherings“, also des „Different-Machens“ und Konstruierens eines imaginierten „Anderen“ (Castro Varela & Dhawan 2005, zit. n. Riegel 2016, 52) können als machtvollen Praxen und Diskurse verstanden werden, die von hegemonialen Gesellschaftsverhältnissen geprägt sind und sich in menschlichen Interaktionen und menschlichem Handeln manifestieren (Riegel 2016, S. 135).

Das entscheidende Moment von Othering liegt darin, dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als Andere diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird (Riegel 2016, S. 52).

Wird das Phänomen Othering unter postkolonialem Blickwinkel betrachtet, so zeigt sich die Bewertung von Personengruppen nicht-europäischer Herkunft auf Basis ihrer ehemaligen Beziehung zu Europa. Handelt es sich beim jeweiligen Herkunftsland um eine ehemalige Kolonie oder einen subalternen Staat, vollzieht sich Othering entlang des Faktors der Unterwerfung. Hinsichtlich der geographischen Lage im Vergleich zum „Okzident“ werden Herkunftsstaaten auf Basis der ihnen zugeschriebenen Werthaltungen verdächtigt. Jene beiden Wirkmuster manifestieren sich schließlich im Besonderen an einer oftmals von beiden Aspekten betroffenen Gruppe der „muslimischen Anderen“ (Lean 2012; Liogier 2012, zit. n. Benveniste, Lazaridis & Puurunen 2017, S. 50). Durch die Instrumentalisierung komplex interagierender Bilder, stilistischer und diskursiver Inhalte wird der konstitutive Andere hergestellt (de Buitrago 2012, S. 14). Während der komplexe Prozess des Otherings als willkürlich zu bezeichnen ist, da je nach situativem Kontext unterschiedliche Faktoren wie etwa „Rasse, Religion, Klasse, Ethnizität oder Geographie“ herangezogen werden, um die Differenz zu markieren, manifestieren sich seine Konsequenzen greifbar und real, etwa in Form von Diskriminierung und damit einhergehenden physischen und psychologischen Konsequenzen für Betroffene (Sonnis-Bell 2019, S. 2, 4f.). Auf gesellschaftlich-institutioneller Ebene rückt in Anbetracht der Betrachtung mit Othering in Verbindung stehender Phänomene das Moment der Macht in den Vordergrund, wenn etwa das „Andere“ in Form einer im Gegensatz zur Mehrheitsgesellschaft positionierten Minorität positioniert wird (Staszak 2008, zit. n. Sonnis-Bell 2019, S. 2f.).

Inwiefern das Konzept Othering für vorliegendes Forschungsanliegen als relevant zu betrachten ist, kann etwa am Beispiel folgender Aussagen illustriert werden, die der

Thematisierung von „Grund- und Menschenrechten“ in der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln“ des ÖIF und BMEIA entnommen wurden:

Niemand darf *uns* diese Rechte nehmen. Egal, ob eine Person aus Österreich oder einem anderen Land kommt. Egal, ob sie fliehen musste, ob sie aus anderen Gründen hierhergekommen oder hier geboren ist (BMEIA & ÖIF, S. 9, Anmerkung: Hervorhebungen durch eigene Darstellung).

Warum, wenn nicht zum Zweck der Stabilisierung einer konstruierten „Wir“-Gruppe als Repräsentantin der österreichischen Mehrheitsgesellschaft, hier explizit angeführt wird, dass Personen unterschiedlicher Herkunft und Geflüchtete nicht das Recht haben, „uns“ die angegebenen Grundrechte zu nehmen, bleibt fraglich. Es lässt sich hier auf eine zugrunde liegende Annahme des „Wir“ schließen, die im Gegensatz zur Gruppe der „Anderen“ steht, die sich hierbei als AdressatInnengruppe Geflüchteter und subsidiär Schutzberechtigter im Bereich der Orientierungs- und Wertekurse, sowie auch aller Drittstaatenangehörigen im Rahmen der integrierten Wertevermittlung in Deutschkursangeboten der ÖIF-Trägerorganisationen festmachen lässt.

Die Etablierung einer imaginierten, vermeintlich homogenen „Wir“-Gemeinschaft der Österreicher und ÖsterreicherInnen wird auf den folgenden Seiten weitergeführt, wie etwa in folgender Passage ersichtlich:

Es ist daher wichtig, dass Sie diese Grundwerte verstehen, respektieren und mittragen. Sie sollen verstehen, warum *uns* diese Werte wichtig sind. Sie sollen die Fähigkeit erwerben, *unsere* Werthaltung zu teilen. Wir erwarten von Ihnen, dass Sie am gemeinsamen Projekt Österreich mitarbeiten. (...) In Österreich gibt es vielleicht andere Regeln, wie die Leute miteinander umgehen, als in dem Land, aus dem Sie kommen. Wer nach Österreich zuwandert, muss diese Regeln befolgen, auch wenn sie ungewohnt sind (BMEIA & ÖIF, S. 10f., Anmerkung: Hervorhebungen durch eigene Darstellung).

Es zeigt sich eine direkte Aufforderung zur Akkulturation und Assimilation. Zudem wird impliziert, dass die österreichischen Grund- und Menschenrechte von jenen der Angehörigen implizierter AdressatInnengruppe abweichen, sonst wäre die explizite Erwähnung „In Österreich gibt es vielleicht andere Regeln (...) als in dem Land, aus dem Sie kommen“ völlig redundant. Hierbei kommt, um mit Riegel (2016) zu sprechen, das Element der Selbstvergewisserung hegemonialer Strukturen und Privilegien zum Ausdruck. Die Kontrastfolie der eigenen, „selbstverständlichen Normalität“ im Vergleich zum konstruierten „Anderen“ muss hierbei jedoch weder expliziert noch im Genauen definiert werden (ebd, S. 53). Als implizierte Normalität kann demnach, mit Blick auf im Obigen angeführte Zitate sowie auch die grundsätzliche Festlegung der Notwendigkeit einer Wertevermittlung für Drittstaatenangehörige, die Annahme einer hinsichtlich grundlegender Wertvorstellungen homogenen österreichischen bzw. europäischen Gesellschaft definiert werden, die der Lebenswelt und dem Wertefundament Angehöriger

von Nicht-EU-Staaten kontrastiv gegenübersteht. Eine explizite Grundlage für jene Annahme ist in den Informationstexten, Lernunterlagen und Curricula des Österreichischen Integrationsfonds nicht zu finden.

Wie durch eben angeführte Beispiele zum Ausdruck kommt, sind diskriminierende Formulierungen, die mit dem Differenzmarkierer der „Kultur“ operieren, nicht offensichtlich rassistisch. Im Kontext von Grundwerten der Meinungsfreiheit bei gleichzeitigem Diskriminierungsverbot verschoben sich Differenzmarkierungen mit Othering in Verbindung stehender rechter Rhetorik von biologischen, hin zu Elementen des Kulturellen (Benveniste, Lazaridis & Puurunen 2017, S. 54; Messerschmidt 2010, S. 41, 49-52):

Kultur dient als Fremdmacher und damit als Identitätsproduzent und Identitätsbehauptung (Messerschmidt 2010, S. 49).

Kulturalistische Muster der Wahrnehmung tragen die Gefahr in sich, Rassismen unsichtbar zu machen und auf Basis dessen weiterzuführen, indem der negativ besetzte „Rasse“-Begriff durch den Kulturbegriff ersetzt und somit „rassische Identifizierungen“ legitimiert werden (Gürses 1998, zit. n. Messerschmidt 2010, S. 49). So lässt sich ein naturalisiertes, statisches Verständnis von gegeneinander entlang des Faktors der Differenz abgrenzbaren Kulturen Kalpaka (1990) zufolge oftmals in der rechten Rhetorik als Legitimationsversuch für Bestrebungen der Bewahrung von „Nationalkulturen“ auf Basis der Rückführung von MigrantInnen erkennen (ebd. & Räthzel, zit. n. Kalpaka 2015, S. 298). Die Problematik jener Argumentation unter dem Deckmantel der Differenzkategorie „Kultur“ muss insofern als rassistisch betrachtet werden, als hierbei eine Verknüpfung der Zuschreibung äußerlich wahrnehmbarer und innerer Merkmale erfolgt, die, mit Balibar (1990) eine Ersetzung des „Rasse“-Begriffs durch das Differenzmerkmal „Kultur“ erkennen lassen (zit. n. Kalpaka 2015, S. 298). Hiermit treten neue, kulturalistische Rassismusformen zutage, die mit einem naturalisierten Kulturbegriff als Differenzlinie zwischen dem Eigenen und dem konstruierten „Anderen“ sowie auch der Kombination von Mehrfachzuschreibungen operieren (Balibar 1990, zit. n. Kalpaka 2015, S. 298), etwa im Sinne natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen im Mecheril’schen Sinn, wie sie im Folgenden noch näher erläutert werden. Jene konstruierte und naturalisierte kulturelle Differenz dient schließlich neben der Legitimation von Zugehörigkeitsordnungen ebenso der Unterteilung von so konstruierten Migrationsfremden als „integrationsfähige, nützliche Mitarbeiter“ auf der einen, sowie „nicht-integrationsfähige“, die Mehrheitsgesellschaft gefährdende Individuen auf der anderen Seite (Balibar 1990, zit. n. Kalpaka 2015, S. 298).

Zusammenfassend lassen sich demnach folgende Schlüsse aus der Beschäftigung mit Kultur, Werthaltungen, kollektiven Identitäten und der Konstruktion eines imaginierten "Wir" im Vergleich zur Kontrastfolie des konstruierten „Anderen“ ziehen:

1. Individuelle und kollektive Identität bildet sich im Vergleich und in der Abgrenzung zu anderen heraus. Die Existenz des konstruierten „Anderen“ kann als wesentliche Voraussetzung für die Existenz des wahrgenommenen Selbst, bzw. der Gruppe, zu der man sich zugehörig fühlt, betrachtet werden.
2. Gesellschaftliche Werthaltungen werden als Kohäsionsfaktor betrachtet, der übergeordnete Gefühle der Zugehörigkeit schafft. Werte stehen in enger Verknüpfung mit gesellschaftlich-sozialen Normen, die in konkreten Situationen handlungsregelnde Orientierung bieten.
3. Selbst- und Fremdzuschreibungen sind machtvoll Diskurse und Praxen, die Individuen in sozialen und gesellschaftlichen Kontexten auf die ihnen zugeschriebenen Positionen verweisen.
4. Das Phänomen Othering schließt Aspekte der Selbst- und Fremdzuschreibung, diskursiver Macht, hegemonialer Praxen und kulturalisierender Grenzziehungen ein und muss somit als relevantes Konzept in der Beschäftigung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen im Kontext der Migrationsgesellschaft betrachtet werden.
5. Kultur hat in der Diskussion um Nation, kollektive Identität und auch in der rassistischen Rede das Chiffre der Ethnizität sowie den Begriff der „Rasse“ ersetzt und trägt im Sinne der Kulturalisierung des Diskurses um Migration und Integration dazu bei, „Migrationsandere“ zu konstruieren.

2.1.4 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen

Mit Mecheril (2012) kann festgestellt werden, dass individuelle Zugehörigkeiten durch politisch-gesellschaftliche und intersubjektive Strukturen und Vorstellungen (vor)geprägt werden, und somit nicht als rein autonome Entscheidungen zu betrachten sind (ebd., S. 17). Die diskursive Verhandlung symbolischer Grenzziehungen auf Basis konstruierter Zugehörigkeiten kann als machtvoller und produktiver Prozess betrachtet werden, dessen Diskurs mit Vorstellungen von Normativität und Differenz operiert (Mecheril 2012, S. 17f.). Normalität als das Erwartbare, etwa die Anwesenheit von Personen mit Migrationshintergrund in einer Gesellschaft, steht in Verbindung mit gesellschaftlichen Normen und Wertungen: So konkretisiert sich das Erwartbare hierbei etwa an der

Abweichung einer Norm in Form der Konstruktion von MigrantInnen als „Andere“, „Fremde“, „Migrationsandere“ (Mecheril 2012, S. 18f.). Wann die Einteilung in „MigrantInnen“ und „Nicht-MigrantInnen“ auf sozialer Ebene relevant wird, ist zwar grundsätzlich durch den situativen Kontext bestimmt, das Unterscheidungsschema an sich wird jedoch auf allen gesellschaftlichen Ebenen, in formellen wie informellen Kontexten, wirksam und von übergeordneten Diskursen geprägt und kann somit individuell wie auch institutionell nutzbar gemacht werden (Mecheril 2012, S. 18f.). Mit Blick auf den europäischen Migrationsdiskurs kann jene durch Mecheril (2012) definierte Normalität etwa in den Regelungen innereuropäischer Mobilität erkannt werden: „Normale“ Migration in diesem Sinne wäre eben jene zwischen den EU-Mitgliedsstaaten, die (im Sinne Mecherils) vornehmlich Zugriffsmöglichkeiten auf wertvolles Humankapital zum Zweck des internationalen Wettbewerbs erleichtert. Die Unterscheidung zwischen „MigrantInnen“ und „Nicht-MigrantInnen“ wird in gesetzlichen Regelungen insbesondere dann relevant, wenn es sich um Drittstaatenangehörige handelt – eine Unterscheidungspraxis, die sich in Form restriktiver gesetzlicher Regelungen und integrativer Zwangsmaßnahmen niederschlägt und als solche zum Thema vorliegender Abhandlung erhoben wurde.

Der Begriff Zugehörigkeitsordnung bezeichnet jene machtvollen Zusammenhänge, die durch eine komplexe Form der Ermöglichung und Reglementierung, der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung auf Individuen produktiv Einfluss nehmen (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter et al. 2013, S. 28).

Die machtvollen Wirkgefüge jener Ordnungen im Kontext von Migrationsphänomenen definieren Mecheril et al. (2013) unter Anwendung des Begriffs „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen“ als machtvolle Diskursräume, die exkludierende Ordnungen produzieren und legitimieren, indem sie mit Konzepten imaginierter „Wir“-Gruppen im Vergleich zum konstruierten „Anderen“ operieren (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter & Romaner 2013, S. 27f.). Konstrukte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen erscheinen im Besonderen in der Betrachtung öffentlicher Diskurse um Migration und Integration relevant, als in solchen eine Verknüpfung von Differenzkategorien zum Ausdruck kommt, auf Basis derer Inklusion ermöglichende auf der einen, sowie exkludierende Maßnahmen auf der anderen Seite legitimiert werden (Marten 2016, S. 52f; Mecheril 2016, S. 15; Horner 2009, S. 110; Gatt 2013, S. 164). Wird die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit von Individuen als gesellschaftliche Normalität angesehen, kann auf Basis der Beschäftigung mit Migrationsphänomenen Differenz zwischen dem „Normalen“ und der „Normabweichung“ reproduziert, aber auch „außer Kraft gesetzt“ werden (Mecheril 2012, S. 18). In ihrer umfangreichen, multiperspektivisch herangehenden und die

weitreichenden Konsequenzen jener machtvollen Prozesse darstellenden Definition verstehen Mecheril et al. (2013) jene Zugehörigkeitsordnungen schließlich wie folgt:

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen beziehen sich auf und erzeugen hochgradig komplexe, auch imaginierte, intersubjektiv größtenteils anonyme, historisch gewachsene, politisch verfasste, normativ strukturierte, von Kämpfen um die Inhalte und Richtungen sozialer Ordnung geprägte, symbolische und durch Kommunikation begrenzte, geographische Referenzen aufweisende, Individuen als „Ganzheit“ ansprechende und deshalb hohe identitäre Relevanz besitzende Kontexte (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter & Romaner 2013, S. 27).

Um die eben angeführte, sehr komplex anmutende Definition auf Basis realer Konsequenzen solcher Zugehörigkeitsordnungen im Kontext der Migrationsgesellschaft zu verdeutlichen, soll nun die Thematisierung dreier wesentlicher Implikationen unter Bezugnahme auf die aktuelle Landschaft österreichischer Integrationspolitik erfolgen:

„Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen sind erstens machtvoll, weil sie in ihrem Einflussbereich Mittel der Disziplinierung, der Habitualisierung und Bindung zur Wirkung bringen“ (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter et al. 2013, S. 28). Wenn Habitualisierung im Sinne typischen, erfahrungsgemäß erfolgreichen Verhaltens verstanden wird, das als ökonomisch-heuristisches Mittel der Handlungssteuerung menschlichen Verhaltens in komplexen situativen Kontexten dient, und somit die Antizipation eines solchen erleichtert (Berger & Luckmann 1966, zit. n. Abels 2009, S. 76f), offenbart sich die habituelle Wirksamkeit im Handlungsspielraum natio-ethno-kulturell kontextualisierter Individuen, etwa hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, Stellung zu beziehen und gehört zu werden (Mecheril 2003, S. 28f). In diesem Kontext kann etwa die selbstverständliche Verwendung des Deutschen als Verkehrssprache in offiziellen Kontexten Österreichs, wie sie mit Gogolin (2015) als „monolingualer Habitus“ bezeichnet wird und die Naturalisierung der Annahme des Monolingualismus als Norm beschreibt (ebd., S. 301), als Habitualisierung im gesellschaftlichen Bereich betrachtet werden. Um bei diesem Anschauungsbeispiel zu verweilen, hätte jene normalisierte gesellschaftliche Monolingualität für Ankommende etwa die Auswirkung, sich von Beginn an im öffentlichen Leben der österreichischen Gesellschaft unter Anwendung des Deutschen verständigen zu müssen, da dies als Normalität antizipiert wird. Stößt ein Individuum hierbei angesichts mangelnder sprachlicher Ressourcen in der Zielsprache an seine Grenzen, tritt bereits der Aspekt der Disziplinierung auf den Plan. Disziplinierung wird in der Landschaft österreichischer Integrationspolitik auf vielerlei Weise wirksam: Einerseits werden von Drittstaatenangehörigen verpflichtende Maßnahmen gefordert, die es einzuhalten und zu absolvieren gilt, andererseits wird auch die Nichterfüllung der Auflagen bestraft – im drastischsten Fall etwa mit der Ausweisung (Gatt 2013, S. 161-

163; Krumm 2003, S. 413f.; Pulinx & Van Avermaet 2017, S. 61f.). Bindung soll etwa im Sinne anfänglichen „Integrationswillens“ und im Verlauf des Prozesses zunehmender „Integration“ und „Akkulturation“ an die Aufnahmegesellschaft entstehen und forciert werden (Krumm 2003, S. 413), um schließlich zur Übernahme der österreichischen Staatsbürgerschaft als Vollendung eines erfolgreichen Integrationsprozesses zu führen (Reinprecht 2010, S. 44f; IntG §2, Abs. 2, zit. n. Czech 2019, S. 1092, S. 1095f). Auch eine in nicht ausreichendem Maße beurteilte Bindung an die Gesellschaft des Ziellands wird in weiterer Folge wieder sanktioniert – auf sozialer, gesellschaftlicher und rechtlicher Ebene (Krumm 2003, 413-414). An diesem Beispiel kann verdeutlicht werden, wie immigrierte Personen, die ein Leben in Österreich anstreben, durch natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen im ersten Sinne beeinflusst werden.

„Zweitens sind sie (Anmerkung: natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen) machtvoll, da migrationsgesellschaftliche Zusammenhänge in der Regel Dominanzzusammenhänge darstellen, für die charakteristisch ist, dass bestimmte natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten gesetzlich, politisch und kulturell gegenüber anderen privilegiert sind“ (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter et al. 2013, S. 28). Angesichts dieser machtvollen Wirkung ist mit Blick auf die österreichische Integrationspolitik insbesondere die Situation Drittstaatenangehöriger im Hinblick auf ihre konstruierte Andersartigkeit, die rechtliche Implikationen nach sich zieht, zu erwähnen. Während innerhalb der Europäischen Union einerseits Mobilität über Ländergrenzen zum Zweck des Austauschs, der optimalen Nutzung von Humankapital und der innereuropäischen Kooperation gefördert und erleichtert wird, werden die gesetzlichen Vorgaben angesichts der Regulierung von Immigration aus Drittstaaten zunehmend restriktiv gestaltet (Bednarz 2017, S. 76; Printsitz 2017, S. 242). Dies äußert sich innerhalb Österreichs etwa durch die Verpflichtung zur Anerkennung der Integrationsvereinbarung, auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird (Krumm 2003, S. 413). Ankommende werden somit auf Basis natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen in gute, erwünschte und schlechte, unerwünschte MigrantInnen eingeteilt, was rechtlich gesehen mit vielschichtigen Konsequenzen für Möglichkeiten des Bleiberechts und der Partizipation im Zielland einhergeht (Gatt 2013, S. 137-139, S. 163; Krumm 2003, S. 414).

„Schließlich sind natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen machtvoll, weil sie zumeist mit einer exklusiven Logik operieren und den Einzelnen auferlegen, sich in dieser ausschließenden Ordnung darzustellen und zu verstehen“ (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter et al. 2013, S. 28): Da Zugehörigkeitsmerkmale keine festen, unveränderlichen

Größen sind, sondern über soziale Differenzbildung hergestellt werden, sind Zugehörigkeiten immer auch Gegenstand von Aushandlungsprozessen (Riegel & Geisen 2010, S. 7). Die performative Gestaltung des exklusiven „Wir“ im Vergleich zum „Anderen“ der Ankommenden verlangt somit auch von den Betroffenen, sich in dieser Rolle zu verhalten (Mecheril, Thomas-Olalde, Melten et al. 2013, S. 28). Unter Bezugnahme auf Bordieus Konzept des „Habitus“ (1987) kann angenommen werden, dass Individuen, deren Lebenswelten durch ungleiche Machtverhältnisse geprägt sind, ihren sozialen Status internalisieren und demzufolge ihr Handlungsrepertoire sowie auch ihre Denkweisen und Wahrnehmungen darauf abstimmen (zit. n. Wimmer 2005, S. 33). Als „symbolische Mitglieder“ formell und informell anerkannter, explizit und implizit vorhandener Zugehörigkeitskontexte erkennen sich Individuen selbst als Mitglieder unterschiedlich gearteter Gruppen, und werden darüber hinaus auf Basis äußerlicher Merkmale und Habitualisierung auch von anderen als solche erkannt (Mecheril 2003, S. 28).

Drittstaatenangehörige sehen sich im Zuge der Immigration nach Österreich oftmals mit einer exkludierenden Realität konfrontiert, die im Rahmen gesetzlich verankerter Integrationsforderungen Anpassungsleistungen auf Seiten der Ankommenden im sprachlichen Bereich und in Anbetracht der Übernahme postulierter Werthaltungen verlangt. Wie die machtvollen Wirkungen jener, im Obigen beschriebener natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen im Kontext österreichischer Integrationspolitik und ihrer gesetzlichen Regelungen konkret zum Ausdruck kommen, wird in Kapitel 2.4 ausführlicher behandelt.

2.2 Kampfbegriff Integration: Umkämpfter Schlüsselbegriff

Im Kontext von Migration bedeutet I. (*Anmerkung: Integration*) das Sich-Zusammenfügen von Migrant und Aufnahmegesellschaft zu einer neuen Einheit und beschreibt den Prozess der wechselseitigen bi- bzw. multilateralen Annäherung (...) (Plutzar 2010^a, S. 133).

Der Schlüsselbegriff „Integration“ prägt in deutschsprachigen Migrationsgesellschaften seit Jahren öffentliche Diskurse um Migration und kann, um mit Langthaler (2010) zu sprechen, als „politischer Kampfbegriff“ bezeichnet werden (ebd., S. 7). Es mangelt jedoch in der Fachwelt, wie auch im allgemeinen Sprachgebrauch an einer einheitlichen Definition, was unter „Integration“ zu verstehen ist. Als umkämpfte Begrifflichkeit ruft das Schlagwort „Integration“ in Diskursen unterschiedliche Ansätze, Menschenbilder, Konzepte und Zielsetzungen auf den Plan. Um mit Perchinig (2010) zu sprechen, wird

der Integrationsdiskurs zunehmend von zwei wesentlichen Bezugspunkten gerahmt. Zunächst wird die Vorstellung konstatierter sprachlich-kultureller Gemeinschaften mit geteilten Werthaltungen relevant, in deren Kontext Anpassungsleistungen an die Mehrheitsgesellschaft zutage treten und kulturelle Diversität problematisiert wird (Perchinig 2010, S. 18):

Zugespitzt formuliert ist das Idealbild dieses Diskurses die Kongruenz von Kultur und Staat und eine kulturell homogene Bevölkerung – das historische Idealbild des Nationalstaats (Perchinig 2010, S. 18).

Jener erste Bezugspunkt hat die Konsequenz einer einseitigen Integrationsvorstellung der Aufnahmegesellschaft, die Integration als alleinige Verantwortung der Immigrierenden betrachtet (Perchinig 2010, S. 18). Des Weiteren treten sozioökonomische Faktoren in den Vordergrund, die, in Abkehr vom kulturellen Rahmen, gesellschaftliche Versäumnisse als Gründe für nicht gelungene Integrationsprozesse, die hierbei vornehmlich am „sozialen Aufstieg“ festgemacht werden, erkennt (Perchinig 2010, S. 18). Begründet durch das Forschungsinteresse vorliegender Abhandlung soll hierbei die Rahmung durch Kultur und Werte in den Fokus gerückt werden, deren Integrationsverständnis vornehmlich auf der Zielvorstellung einer Assimilation an die Werte der Mehrheitsgesellschaft in Form nationaler „Leitkultur“ beruht und den Erwerb der Zielsprache als Voraussetzung für jenen Assimilationsprozess betrachtet (Perchinig 2010, S. 19). Bevor die Beschäftigung mit Implikationen der Forderung nach Integration, wie sie den aktuellen Diskurs in Österreich prägen, erfolgen kann, werden zunächst unterschiedliche Definitionsweisen des Begriffs in den Blick genommen. Im Folgenden rückt nun die Auseinandersetzung mit dem Terminus „Integration“ als Schlüsselbegriff aktueller gesellschaftlicher Debatten im Kontext des gesellschaftlichen Umgangs mit Migration in den Fokus, wobei besonderes Augenmerk auf die Instrumentalisierung des Schlagworts zur Legitimierung von Assimilationsforderungen gelegt wird.

Wissenschaftlich betrachtet, kann „Integration“ als von Parsons Strukturfunktionalismus ausgehender Begriff angesehen werden. In Abkehr vom Konzept der Autonomie wird Integration hierbei als Stabilisierungsindikator gesellschaftlichen Zusammenhalts verstanden (zit. n. Perchinig 2010, S. 17). In ähnlicher Weise definieren Teltemann und Windzio (2016) den Terminus wie folgt:

Als Integration – im Wortsinne die wechselseitige Abhängigkeit von Teilen eines Ganzen beschreibend – wird im Prinzip das „Funktionieren“ von Gesellschaften bezeichnet (ebd., S. 175).

Jene allgemein gehaltenen Definitionen des Begriffs „Integration“ vermögen jedoch noch nicht die vielfältigen Widersprüchlichkeiten, Implikationen und Forderungen ausreichend zu berücksichtigen, die mit dem Rückgriff auf das Schlüsselwort „Integration“ im Kontext von Gesellschaft und Migration einhergehen.

Kaloianov (2014) macht in der fehlenden Einheit betreffend seine Definition im Fachbereich, die multiperspektivischen Möglichkeiten seiner Auslegung, sowie auch in seiner politischen Instrumentalisierung die Gründe für eine zunehmend negative Besetzung des Integrationsbegriffs aus (ebd., S. 127f.). Jene komplexe Ausgangslage sowie auch die Gefahr der beständigen Reproduktion normativer gesellschaftlicher Vorstellungen erfordert demnach im Integrationsdiskurs die neuerliche Betrachtung des umkämpften Schlüsselbegriffs unter Einnahme einer kritischen Analyseperspektive, wie sie der der kritischen Migrationsforschung zugrunde liegt (ebd. 2014, S. 127f.; Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner, S. 33f.). Wenn Perchinig (2010) kritisch zu bedenken gibt, der Integrationsbegriff sei in aktuellen gesellschaftlich-politischen Diskursen „verdächtig positiv besetzt“, wird bereits der Kritikpunkt einer mangelnden Reflexion der Forderungen, Zielvorstellungen und Agenden angeschnitten, die jener Terminus mit sich bringt (ebd., S. 17). Bielefeldt (2007) spricht sich im Kontext der allgegenwärtigen Berufung auf das Schlagwort „Integration“ dafür aus, die Betrachtung der Breite an unterschiedlichen politischen Agenden, für die der Integrationsbegriff herangezogen wird, nicht unberücksichtigt zu lassen (ebd., S. 12):

Der Integrationsbegriff löst anscheinend vielfältige Assoziationen aus, so dass er von Menschen mit den verschiedensten politischen Überzeugungen und Interessen für ihre Positionen in Anspruch genommen werden kann (Bielefeldt 2007, S. 12).

Kaloianov (2014) erkennt in Anbetracht der Diskussion um die Bedeutungen, Auslegungsweisen und Perspektiven, die mit dem Schlagwort „Integration“ in aktuellen Debatten westlicher Gesellschaften zu tragen kommen, eine „Abnutzungs- und Umdeutungsdynamik“ betreffenden Vokabulars (ebd., S. 127). Karakayali (2009) verweist hinsichtlich der Problematik eines Nebeneinanders unterschiedlicher Vorstellungen, die unter Verwendung des Begriffs „Integration“ zum Ausdruck kommen, auf den Begriff „catch-all-phrase“, sich äußernd darin, „dass in diesem Überbegriff unterschiedliche Integrationsvorstellungen, wissenschaftliche wie politische Semantiken von „Integration“ diffundiert sind“ (zit. n. Kaloianov 2014, S. 127). Jene Diversität der Ansätze und Zielsetzungen, die Vorstellungen des Integrationsbegriffs prägen, bewegt sich inhaltlich zwischen den beiden Gegensatzpolen liberaler, ethnische Zugehörigkeitsordnungen zu nivellieren suchender auf der einen, und konservativer,

nationalstaatlicher Theorien auf der anderen Seite (Karayakali 2009, zit. n. Kaloianov 2014, S. 127). Gesellschaftliche Integrationsdiskurse und die Integrationskonzepte, auf die hierbei zurückgegriffen wird, werden einerseits von angestrebten politischen Agenden, sowie andererseits von Zuschreibungen geprägt, die mit „Abgrenzungsbestrebungen“ operieren. Somit kann festgestellt werden,

„dass Integrationsmuster sowohl Ergebnis politischer Gestaltungsprozesse sind als auch im Zusammenhang mit dem jeweiligen nationalen Selbst- und Fremdbild sowie nationalen Traditionen stehen“ (Hartkopf 2010, S. 21).

Mit Bielefeldt (2007) bewegt sich das in modernen Diskursen um Migration zum Schlüsselbegriff gewordene, ambivalent besetzte Stichwort „Integration“ im Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen bis konträren Positionierungen der AkteurInnen, die sich diesem bedienen, und somit einem komplexen Ambivalenzverhältnis zwischen Ermächtigung und Zwang, „Fördern und Fordern“ – Begriffe, mit denen auch in der österreichischen Integrationspolitik operiert wird. So kann der Begriff „Integration“ etwa dazu angewendet werden, Chancengleichheit in pluralistischen Gesellschaften zu fordern, bzw. die Ermächtigung minoritärer Gruppierungen in den Blick nehmen, gleichzeitig jedoch aber auch in Zusammenhang mit Zwang ausübenden Assimilationstendenzen gebracht werden (ebd., S. 11-13). In Übereinstimmung mit Bielefeldt erkennt auch Jahn (2012), dass das Schlagwort „Integration“ sich in seiner Verwendung und Auslegung durch unterschiedliche AkteurInnen zwischen den inhaltlichen Gegensatzpolen der Förderung des „Multikulturalismus“ auf der einen, sowie der Fokussierung auf die nationale „Leitkultur“ auf der anderen Seite bewegt (ebd., S. 61). Die thematische Verknüpfung der Schlüsselbegriffe „Leitkultur“ und Integration ist insofern auch kritisch zu betrachten, als oftmals politische AkteurInnen den Integrationsbegriff für politische Zwecke instrumentalisieren (ebd., S. 61). Hierbei stellt Jahn (2012) fest, dass der Schlüsselbegriff „Integration“ in gesellschaftlichen Diskursen oft als Argumentation gegen die Bildung von Parallelgesellschaften instrumentalisiert wird, wobei nicht darüber reflektiert wird, welche Bedeutungshorizonte sich durch unterschiedliche Auslegungen des Begriffs eröffnen (ebd., S. 61).

Rösch (2017) macht in traditionellen Definitionsversuchen von „Integration“, sowie den damit einhergehenden Konzepten im Allgemeinen zwei unterschiedliche Hauptströmungen aus. Hierbei steht die Vorstellung von Integration als einseitiger Assimilationsprozess dem Prinzip wechselseitiger Integration als Verschmelzung diverser Einflüsse gegenüber (ebd., S. 50f.). Das Konzept additiver, verbindungslos

bestehender Parallelgesellschaften bildet den Kontrast zu pluralistischen Gesellschaftskonzepten, die ein aufgeschlossenes, Diversität und Gemeinsamkeit anerkennendes Zusammenleben anstreben (ebd., S. 50f.). In Abgrenzung zum Konzept der Inklusion strebt das Konzept wechselseitiger Integration im Sinne des Pluralismus die Akzeptanz von Diversität an, wobei, in Abkehr von kulturellrelativistischen Vorstellungen „Unterschiede nicht nivelliert, sondern akzeptiert werden“ (Rösch 2017, S. 51).

Integrationspolitik, die auf Assimilationserwartungen fokussiert, steht in enger Verbindung mit dem westlichen Prinzip des Nationalstaats, das eine Anerkennung aller Staatsangehöriger „zu gleichberechtigten Bürger(sic!) einer Nation erklärt“ (Jahn 2012, S. 68). Jenes Konzept schließt ebenso die Vorstellung einer vollständigen Assimilierung immigrierter Minderheiten ein, das Ziel verfolgend, alle Gesellschaftsmitglieder zu einer „sprachlich-kulturellen Gemeinschaft“ zu vereinen (ebd., S. 68). Jahn (2012) zufolge definieren assimilatrische Extrempositionen Integration als

(...) vollständige Assimilation (Angleichung) der Zuwanderer in möglichst wenigen Generationen an die seit ungezählten Generationen Einheimischen (...), so daß(sic!) sie sich von diesen nicht mehr in ihren Verhaltensweisen unterscheiden, sie in die Kreise der Alteingesessenen einheiraten und allenfalls noch ihre Physiognomie und ihre Nachnamen von der Herkunft einiger ihrer Vorfahren zeugen (ebd., S. 61f.).

Wie die Begriffe „Integration“ und „Assimilation“ diskursiv miteinander zusammenhängen, soll im Folgenden herausgearbeitet werden.

2.2.1 Integration = Assimilation?

Unter Integration wird im politischen Diskurs um Migration heute Anpassung an die Aufnahmegesellschaft bis zur Unkenntlichkeit verstanden – ein Konzept, das in der Sozialwissenschaft eher unter dem Begriff „Assimilation“ diskutiert wird (Langthaler 2010, S. 7).

Jene Worte, mit denen Langthaler (2010) die aktuelle Lage des österreichischen Integrationsdiskurses skizziert, sollen die folgende Beschäftigung mit der diskursiven Verschränkung der in Migrationswissenschaften bedeutenden Begriffe „Integration“ und „Assimilation“ einleiten, deren Trennschärfe nicht immer klar ersichtlich scheint. Während 1973 mit Hoffman-Nowotny noch eine klare Unterscheidung zwischen „Integration als Teilhabe an der Statusstruktur einer Gesellschaft und Assimilation als Angleichung an deren Kultur“ vorgenommen wird (zit. n. Perchinig 2010, S. 17), offenbart die Hinwendung zum aktuellen Rückgriff auf den Integrationsbegriff in gesellschaftlichen, und insbesondere politischen Kontexten, eine zunehmende Verflechtung der beiden Konzepte, die hier näher beleuchtet werden soll.

Der Ursprung der politisch-gesellschaftlichen Konzentration auf von MigrantInnen geforderte Assimilation im Diskurs um Migration und Integration ist mit Bojadzijeve (2008) in der Phase der Arbeitsmigration der 1970er-Jahre zu finden, in deren Kontext die Beschäftigung mit Migration im Bildungsbereich und damit die Entstehung der „Ausländerpädagogik“ ihren Ausgang nahm (zit. n. Kaloianov 2014, S. 134). Jenes Paradigma betrachtet Assimilation im Kontext von Gesellschaft und Migration als die „Angleichung“ von Personen und Gruppen an als Normalität betrachtete „konstitutionelle Standards“ der „Funktionsbedingungen komplexer, funktional differenzierter“ Aufnahmegesellschaften (Esser 2004, S. 44f.). In seinem „naiven“ Verständnis bezieht sich das Konzept der Assimilation, um mit Esser zu sprechen, auf gesellschaftliche Homogenisierungsprozesse, die mit Zwängen der „Aufgabe kultureller, religiöser und ethnischer Identitäten“ einhergehen (ebd. 2004, S. 45). Die komplexen Zusammenhänge und Implikationen von Konzepten, die unter den Integrationsdebatten regierenden Schlagwörtern „Integration“ und „Assimilation“ Anwendung finden, sind bis dato weder einheitlich definiert, noch ausreichend theoretisch fundiert (Esser 2004, S. 45). Die Perspektive Essers (2004) auf gesellschaftliche Integration in Migrationskontexten offenbart eine klare Tendenz der Befürwortung assimilierender Forderungen auf Basis der Annahme, inklusive Grundzüge der multikulturellen Gesellschaft könnten sich aufgrund fehlender Voraussetzungen auf Seiten immigrierender Personengruppen nicht als allgemeine Prinzipien durchsetzen. Hierzu meint Esser etwa:

Die multiple Inklusion setzt daher stets *mehr* voraus – an Verfügbarkeit von Opportunitäten und an Investitionen – als die „einfache“ individuelle Assimilation oder Segregation, und das mag erklären, warum sie in der Regel nur in Ausnahmefällen und bei speziellen Gruppen, wie Akademikern oder Künstlern, festzustellen ist (ebd., S. 47f.).

Demnach wird davon ausgegangen, dass die Option multipler Inklusion „als gleichzeitige soziale Integration in beide sozialen(sic!) Systeme“ aufgrund der hohen intellektuellen und sozioökonomischen Anforderungen, die sie an Individuen stellt, keine praktikable Alternative zur geforderten Assimilation darstellen könne (ebd., S. 46f.). Ausgehend von jener Logik, die mit dichotomen Sichtweisen auf Zugehörigkeiten operiert und die hegemoniale bzw. normative Realität der Aufnahmegesellschaft zur unhinterfragten Norm erhebt, erkennt Esser (2004), in Abkehr von der nicht praktikabel erscheinenden Variante multipler Inklusion, lediglich Assimilation als positive Alternative im Umgang mit gesellschaftlicher Diversität an, der er als Negativbeispiele Phänomene der Segmentation und Marginalität im Sinne gescheiterter Anpassungsleistungen gegenüberstellt (ebd., S. 46f.).

Während Assimilation befürwortende TheoretikerInnen wie Esser davon ausgehen, Assimilationserwartungen seien im Migrationskontext moderner Gesellschaften als gerechtfertigt zu betrachten, da alternative Prozesse zu Marginalisierungstendenzen und Konflikten führen, vertreten KritikerInnen jener Perspektive die Ansicht, Integration könne nicht als einseitiger Prozess definiert werden, der lediglich Anpassungsleistungen auf Seiten Ankommender im Sinne einer „Bringschuld“ erfordert (Krumm 2003, S. 416, S. 424f.; Mecheril & Messerschmidt 2013, S. 145f.).

Zudem macht Mecheril (2016) in der unreflektierten Verwendung des Integrationsbegriffs als „regulative Größe, die den ‚Nationalstaat‘ als bewahrenswerten Zustand, Norm und Anspruch der Disziplinierung sowie Maßstab zur Messung von ‚Erfolg‘ setzt“, Tendenzen von Nationalismus aus (ebd., S. 14). Mit Mecheril (2003) rücken vornehmlich zwei grundlegende Kritikpunkte am Paradigma der Assimilation in den Vordergrund: Einerseits muss die Annahme eindeutig zuordenbarer natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit angesichts einer Realität von Mehrfachzugehörigkeiten und -integration als solche in Frage gestellt werden, andererseits wird in einem einseitigen Verständnis von Assimilation der Aspekt der Zugehörigkeit durch Zuschreibung seitens der Mehrheitsgesellschaft außer Acht gelassen (ebd., S. 388f.). So wird nicht nur die Perspektive der Möglichkeit bestehender Mehrfachzugehörigkeiten verkannt, sondern zudem auch die Rolle der Aufnahmegesellschaft in der Konstruktion von „Ausländern“ nicht berücksichtigt. Assimilation wird demnach von Gesellschaftsmitgliedern eingefordert, die aufgrund ihrer zugeschriebenen Zugehörigkeit oder ihres äußeren Erscheinungsbilds, den Zustand vollständiger Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft nicht erreichen können (Mecheril 2003, S. 389). Zudem kritisiert Mecheril (2011) mit Blick auf die Verwendung des Integrationsbegriffs in öffentlichen Diskursen seine Instrumentalisierung für politische Agenden, die der Bedeutungsoffenheit des Terminus nicht gerecht wird (ebd., S. 50). Fokussierend auf Ansätze der Assimilation, wie sie etwa bei Esser zu finden sind, finden Themen struktureller Benachteiligung, hegemonialer Ungleichverhältnisse, der Wirkmacht von Zugehörigkeiten und ebenso der Ermächtigung Angehöriger gesellschaftlicher Minderheiten kaum Erwähnung in Debatten um Integration (ebd., S. 50). Die diskursive Verwobenheit der Topoi „Integration“ und „Assimilation“ betreffend, erkennen Broden und Mecheril (2014) in regulativen Konzepten, die mit dem Schlagwort „Integration“ operieren, partikulare Tendenzen, die in Form des Bezugs auf abgrenzbare, nationalstaatliche bzw. europäische Gesamtzusammenhänge machtvolle Unterscheidungen entlang Zugehörigkeitskategorien zu legitimieren suchen (ebd., S. 11f.).

In Abkehr von assimilatorischen Tendenzen kann unter Einnahme einer kritischen Perspektive der Diskurs um Integration etwa im Kontext antidiskriminatorischer Ansätze feministischer und afroamerikanischer TheoretikerInnen unter Annahme des Solidaritätsprinzips geführt werden, eine bottom-up strukturierte Förderung der Selbstorganisation und Solidarität minoritärer Gruppen in den Fokus rückend (Kaloianov 2014, S. 138f.). So rückt Kaloianov (2014) den Appell Marxs und Engels „... aller Länder, vereinigt euch!“ in den Fokus eines auf Empowerment minorisierter gesellschaftlicher Gruppen ausgerichteten Verständnis von Integration, die grundlegende Zielvorstellung der „Solidarisierung von und mit MigrantInnen“ verfolgend (ebd., S. 140).

2.2.2 Integrationsdispositiv: „Integriere dich!“

Nieke (2008) erkennt, dass mit Phänomenen international verstärkter Migrationstendenzen selbstverständliche Konsequenzen für die Gesellschaften einzelstaatlich definierter Territorien auf politischer, gesellschaftlicher und privater Ebene einhergehen. Oft liegt hierbei die Reaktion, Integration als Bringschuld von Ankommenden zu fordern insofern nahe, als die Veränderung gesellschaftlicher Realitäten mit dem als Bedrohung wahrgenommenen Hinterfragen der „eigenen“, gewohnten, als selbstverständlich wahrgenommener Lebenskontexte einschließlich ihrer Deutungsmuster und vermeintlich homogener Wertgrundlagen einhergeht (Nieke 2008, S. 142f.). Ein solches Spannungsverhältnis als Ausgangslage des Diskurses um Migration und geforderte Integration manifestiert sich nicht selten in Phänomenen der Befremdung und Angst im Umgang mit dem bisher Unbekannten, sich im schlimmsten Falle in Abwehrreaktionen und Feindlichkeit gegenüber zuwandernden Personengruppen äußernd (Nieke 2008, S. 121).

Wenn nationalstaatliche Diskurse und restriktive Praxen in ihrer Legitimierung unter dem „Deckmantel der Integration“ aus machtkritischer Perspektive in den Fokus gerückt werden, tritt mit Kaloianov (2014) kontrolltheoretische Integrationskritik auf den Plan (ebd., S. 128f.). Dem Integrationsdispositiv als hegemoniales Instrument, das mit kontrollierenden und disziplinierenden Praktiken operiert, werden demokratiefeindliche und rassistische Tendenzen zugeschrieben (Netzwerk Kritische Migrations- und Grenzregimeforschung 2010; Der Standard 2010, zit. n. Kaloianov 2014, S. 129). Die österreichische Integrationspolitik vor dem Hintergrund jenes kritischen, Kontrollmechanismen hinterfragenden Kontexts betrachtend, offenbaren im Rahmen der

Integrationsvereinbarung implementierte Forderungen, zu denen sich Drittstaatenangehörige verpflichten müssen, einen solchen Kontrollmechanismus. Disziplinierende Elemente kommen in den angedrohten Sanktionen zum Ausdruck, die Drittstaatenangehörigen bei Nichterfüllung der Integrationsmaßnahmen drohen, und dabei von der Einhebung von Geldstrafen bis hin zur Ausweisung reichen. In jenen Momenten der Kontrolle wird bereits eine weitere diskursive Besetzung des Integrationsbegriffs als Antwort auf die zu bröckeln beginnende Idee der nationalstaatlichen Identität thematisch angeschnitten, wie sie etwa in Form des „Integrationsdispositivs“ von Mecheril (2011) wie folgt definiert werden kann:

Mit dem Ausdruck „Integrationsdispositiv“ verstehe ich (...) das Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen, mit dem es in öffentlichen Debatten gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem „Wir“ und „Nicht-Wir“ plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen (ebd., S. 52).

Der Imperativ der Integration offenbart in seiner Verknüpfung mit dem Konstrukt nationaler „Leitkultur“ und damit verbundenen Vorstellungen nationaler Identität und Homogenität weitgehend assimilatorische Züge im Kontext kultureller Hegemonie (Gatt 2013, S. 165f.). Integrationspolitische Diskurse, die als sprachenpolitische und Wertevermittlung adressierende Maßnahmen auftreten, referieren somit gleichermaßen auf imaginierte nationale Gemeinschaften, die sich anhand vermeintlich homogener Kulturen und geteilter Sprachen legitimieren (Wimmer 2005, zit. n. Gatt 2013, S. 166; Gatt 2013, S. 165f.). Im Sinne des Integrationsdispositivs wird „Integration“ somit als „Anpassungsleistung“ an „die kulturellen Werte und Normen des Gastlandes“ verstanden, „die als „Migranten“ geltende Personen zu erbringen haben“ (Mecheril 2011, zit. n. Knappik & Mecheril 2018, S. 170). Das Konzept der Integration operiert hierbei mit Fremdzuschreibungen und der Androhung von Sanktionen bei Nichterfüllung der Forderungen (ebd., zit. n. Knappik & Mecheril 2018, S. 170). Ein wesentlicher Motor der machtvollen Wirkung des Integrationsdispositivs erwächst, um mit Mecheril (2011) zu sprechen, aus einem von „Negativnarrativen“ geprägten Integrationsdiskurs, verweisend auf individuelle Faktoren betroffener Individuen, die vermeintlich gelungener Integration entgegenstehen (ebd., S. 50). Im Kontext jenes negativ konnotierten Sprechens über Integration in öffentlichen Diskursen werden beständig Integrationsforderungen affirmiert und reproduziert, ohne je hinreichend definiert zu haben, was unter Integration zu verstehen ist (ebd., S. 50f.).

Wie im Obigen bereits skizziert, referieren dem Integrationsdispositiv entwachsende Forderungen der Assimilation unter anderem auf das Konstrukt vermeintlich kultureller

Homogenität in der Aufnahmegesellschaft. Wo die Erwartung der Assimilation und Akkulturation an bestehende gesellschaftliche, hegemoniale und kulturell geprägte Verhältnisse und Lebenskontexte als Selbstverständlichkeit angesehen wird, deren Implikationen sich für Betroffene bis zur Ebene der persönlichen Lebensgestaltung auswirken, kann mit Nieke (2008, S. 143) von Ethnozentrismus gesprochen werden – einem Konzept, das in Punkt 2.1.4 bereits Erwähnung fand. Ethno- bzw. korrekter eurozentristische Tendenzen weist auch die aktuelle Debatte um verpflichtende Wertevermittlung im Rahmen integrativer Maßnahmen Österreichs auf, wenn der Anspruch auf eine Akkulturation Ankommender an vermeintlich überlegene österreichische Werte erhoben wird. Die diskursive Verknüpfung des Integrationsdispositivs mit unter dem Begriff „Leitkultur“ zusammengefassten Vorstellungen nationaler Wertekulturen soll im Folgenden in den Fokus rücken.

2.3 „Unsere“ Werte? (Leit-)Kultur(en) im Kontext der Integrationsdebatte

Im Spannungsfeld aktueller öffentlicher Diskurse um Migration und Integration, die nicht selten mit abstrakten Konzepten wie jenem der „Kultur“ operieren, oftmals assimilatorische Züge unter dem Deckmantel der Integration zu legitimieren suchen und dabei auf vermeintlich homogene, abgrenzbare Gruppen referieren, tritt das Phänomen der „Leitkultur“ auf den Plan. So stellt Perchinig (2010) mit Blick auf das aktuell häufig vertretene, vom Referieren auf „Kultur“ und „Werte“ geprägte Paradigma der Beschäftigung mit Integration folgendes fest:

Gemäß dieser Begriffsverwendung geschieht Integration im Medium einer gemeinsamen Kultur – ausgedrückt durch eine gemeinsame Sprache – und gemeinsamer Werte. Erfolgreiche Integration ist vor allem eine Anpassungsleistung und Nichtintegration die Schuld jener, die sich nicht anpassen wollen. Zugespielt formuliert ist das Idealbild dieses Diskurses die Kongruenz von Kultur und Staat und eine kulturell homogene Bevölkerung – das historische Idealbild des Nationalstaats. Soziokulturelle Vielfalt erscheint in diesem Bild als Problem (Perchinig 2010, S. 18).

Wie eben angeführtes Zitat bereits skizziert, fungiert das kontroversiell diskutierte Schlagwort „Leitkultur“ als Bindeglied zwischen Ansprüchen des Integrationsdispositivs und der Assimilation, der Rolle von Kultur in Integrationsdiskursen und damit verbundenen Forderungen der Wertevermittlung im Sinne der Kontexte, in denen sich jenem Begriff üblicherweise bedient wird, und mit Blick auf intendierte Ziele, die durch ein Referieren auf nationale „Leitkulturen“ angestrebt werden. Bevor im Folgenden eine

nähere Auseinandersetzung mit dem Konzept „Leitkultur“ erfolgen kann, müssen zunächst einige relevante Bezugspunkte erklärt werden, die Vorstellungen kulturell geprägter Wertegemeinschaften, wie sie in Diskursen um nationale „Leitkulturen“ Erwähnung finden, zugrunde liegen.

Als „verinnerlichte Kultur“ kann mit Bezugnahme auf Bordieu (1987) auf Ebene der Person die Ausbildung eines Habitus als „Repertoire von Handlungszielen und gedanklichen Grundmustern“ verstanden werden, das im Kontext der Einbettung in ungleich verteilte Ressourcen in gesellschaftlichen Systemen auf Basis der Internalisierung durch eigene Lernprozesse aufgebaut wird (zit. n. Wimmer 2005, S. 33). Wimmer (2005) geht jedoch in Abgrenzung zu Bordieu davon aus, dass Individuen in der Lage sind, „normative Ordnungen“ auszuhandeln und gegebenenfalls aus bestehenden kulturellen Strukturen auszubrechen (Wimmer 1995, zit. n. Wimmer 2005, S. 34). Verinnerlichte Kultur wird demnach als „Voraussetzung für den Prozeß (sic!) des Aushandelns von Bedeutungen“ angesehen (Wimmer 2005, S. 34). Situationen, Rollen und Handlungsspielräume werden in gesellschaftlichen Zusammenhängen im Alltag kontextspezifisch auf Basis der Bezugnahme auf spezifische Normen und Werte unter beteiligten AkteurInnen verhandelt (Wimmer 2005, S. 35). Mit Garfinkel und Sacks (1976) ist Konsensfindung jedoch nur scheinbar gegeben und in diesem Sinne „lokal, fragmentarisch, hinfällig und prekär“ (ebd., zit. n. Wimmer 2005, S. 35). Kulturell geprägte Werte und Normen seien hierbei nicht im Eigentlichen existent, sondern nur als vorläufige, situationsspezifische Konsensfindung unter beteiligten AkteurInnen (Garfinkel & Sacks 1976, zit. n. Wimmer 2005, S. 35).

Aus psychologischer Perspektive gilt es zunächst, die kulturell geprägten Einstellungsphänomene „Werte“ und „Normen“ voneinander abzugrenzen. Eine Differenz ist hierbei etwa entlang des Faktors der Kontinuität auszumachen. Eine Differenz ist hierbei etwa entlang des Faktors der Kontinuität auszumachen. Während Normen, übereinstimmend mit der Perspektive Garfinkels, als stark situationsabhängige, konkrete Erwartungshaltungen betrachtet werden, gelten Werte als über Situationen hinweg relativ stabile Grundsätze in Form abstrakter Handlungsleitlinien oder erwünschter Zielvorstellungen, die Orientierung in komplexen Lebenswelten geben (Kluckhohn 1951, zit. n. Frey, Henninger, Lübke & Kluge 2016, S. 2, 7f.). „Grundlegende Orientierungen in der Welt“ werden etwa bei Nieke (2008), in Übereinstimmung mit Garfinkel, als affektiv gefärbt und resistent gegenüber Tendenzen der Veränderung verstanden (ebd., S. 125). Im Rahmen der Sozialisation in kulturell und sozial geprägten

Lebensumwelten durch Lernerfahrungen erworben, lenken Werte menschliches Handeln, indem sie konkurrierende Handlungsalternativen bewerten (Frey, Henninger, Lübke & Kluge 2016, S. 3, S. 8; Leiß, Buhl, Leiß & Berger 2006, S. 215). Schwartz (1992) fasst die Definition wie folgt zusammen:

Werte sind also situationsübergreifende Ziele, die Personen oder soziale Gruppen lenken und sich in ihrer Wichtigkeit unterscheiden (ebd., zit. n. Frey, Henninger, Lübke & Kluge 2016, S. 9).

In der Handlungssteuerung wirken nun zeitlich stabile Wertprinzipien und situativ wirksam werdende soziale Normen zusammen: Werte bilden in Gesellschaften die Basis für soziale Normen, sind aber zu abstrakt, als dass man aus ihnen direkte Handlungsregeln schließen könne. Sie legitimieren aber als zugrunde liegende Ideen die ihnen zugeordneten sozialen Normen, aus welchen sich konkrete Verhaltensregeln ableiten lassen (Leiß, Buhl, Leiß & Berger 2006, S. 215). Als abstrakte, kulturell geprägte Grundprinzipien, die individuell, auf Ebene sozialer Binnengruppen und gesamtgesellschaftlich als Orientierungskodex für menschliches Zusammenleben dienen, sind Werte nicht immer manifest, sondern oftmals nur als latent vorhandene, unbewusste Konstrukte vorhanden, wodurch die explizite Kommunikation über Werte erschwert wird (Frey, Henninger, Lübke & Kluge 2016, S. 2, 7f.). Unter der Annahme, dass individuelle Wertanschauungen nicht immer unmittelbar greifbar im Bewusstsein abrufbar sind, wurde in vorliegender Arbeit der Zugang über die qualitative Befragung gewählt, in deren Rahmen die Annäherung an zugrundeliegende Wertkonstrukte in relevant betrachteten Themenbereichen etwa durch gemeinsames Erarbeiten, freies Assoziieren sowie auch durch die Arbeit mit Stimuli erfolgte.

Werden elementare Weltorientierungen als Elemente verstanden, die in situationsspezifischen Kontexten Handlungssicherheit geben, führt ein Hinterfragen jener Konzepte zu Unsicherheit und Gefühlen der Ohnmacht, sich äußernd in der Wahrnehmung einer Bedrohung, der oftmals mit Angst begegnet wird (Nieke 2008, S. 126). Auf jene Aspekte, die unweigerliche Konsequenzen für das Zusammenleben in von Diversität geprägten sozialen Gefügen haben, soll im Folgenden unter Rückgriff auf das ideologisch aufgeladene Schlagwort und vielfältig auslegbare Konzept „Leitkultur“ näher eingegangen werden.

Wenngleich Bielefeldt (2007) mit Blick auf Integrations- und Migrationsdebatten moderner Gesellschaften für die „Anerkennung der multikulturellen Gesellschaft“ als gesellschaftliche Realität und normativen Anspruch liberaler Gesellschaftsformen plädiert (ebd., S. 18f.), zeichnet die Betrachtung aktueller Diskurse um Migration und

Integration ein abweichendes Bild. Sofern die Existenz geteilter Werthaltungen in homogenen Aufnahmegesellschaften weiterhin als Annahme gilt, liegt nämlich nicht die Akzeptanz von Multikulturalität, sondern vielmehr die Forderung nach Anpassungsleistungen Ankommender an die betreffende „Leitkultur“ des Ziellands nahe. Vor dem Hintergrund assimilatorischer Forderungen an immigrierende Personen, wie sie in Einwanderungsländern wie Österreich den politischen Diskurs prägen, erscheinen folgende Fragestellungen, die Bielefeldt (2007) mit Blick auf die Integrationsdebatte Deutschlands formuliert, auch für das Forschungsinteresse vorliegender Arbeit im Kontext der österreichischen Integrationspolitik relevant (ebd., S. 13):

„Konzentrieren sich die staatlichen Forderungen nach Integrationsleistungen seitens der Zugewanderten auf den gebotenen Respekt der Verfassungsordnung und notwendige Kenntnisse der Landessprache, oder erstrecken sie sich darüber hinaus auf die Einpassung in eine wie auch immer im Einzelnen definierte verbindliche „Leitkultur“? Kann der Staat in Fällen von „Integrationsverweigerung“ aufenthaltsrechtliche oder sozialrechtliche Sanktionen einsetzen? Wenn ja, welche Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein, und wie weit dürfen solche Sanktionen reichen?“ (Bielefeldt 2007, S. 13).

Mit Blick auf die österreichische Integrationslandschaft lässt sich unter Bezugnahme auf das Integrationsgesetz und die Integrationsverordnung bereits beantworten, dass Sanktionen bei Nichterfüllung der Integrationsauflagen für nach Österreich immigrierende Personen gesetzlich vorgesehen sind. Diese Arbeit fokussiert jedoch auf die Beschäftigung mit Annahmen, die sich auf Unterschiede in grundlegenden Werthaltungen zwischen österreichischen BürgerInnen und Drittstaatenangehörigen beziehen, und somit auf die von Bielefeldt angesprochene Debatte um nationale „Leitkulturen“ im Kontext von Migration und Integration referieren, wobei hierbei aus kritischer Perspektive auch Aspekten des Otherings Rechnung getragen werden soll.

Als politischer Kampfbegriff, der im öffentlichen Diskurs ideologisch aufgeladen ist und instrumentalisiert wird, insbesondere im Bereich nationalistischer Propaganda, ist „Leitkultur“ zum umstrittenen Konzept in einem ideologischen Schlachtfeld geworden, das seine Verwendung im wissenschaftlichen Kontext gewissermaßen unerwähnbar erscheinen lässt, wenngleich die Begrifflichkeit im alltäglichen Kontext vertraut und weit verbreitet ist (Göhler 2003, S. 304). In Distanzierung von potenzieller Instrumentalisierung des Begriffs zum Zweck der Reproduktion nationalistischen Gedankenguts soll die Auseinandersetzung mit dem Chiffre „Leitkultur“ hier auf Basis der kritischen Betrachtung seiner Wirkmacht im medialen, politischen und gesellschaftlichen Diskurs über Migration und Integration erfolgen. Die Frage ist jedoch, was genau unter dem im Kontext von Migration und Integration immer wieder gebrauchten Begriff der „Leitkultur“ zu verstehen ist, bzw. wie die darin subsummierten

Werthaltungen und Vorstellungen von anderen abgegrenzt werden können, vorausgesetzt dass diese vermeintlich homogene Kategorie überhaupt besteht.

2.3.1 Was ist „Leitkultur“?

Die Idee der nationalen Leitkultur verweist auf den kulturellen Kompromiss der Nationalstaaten. Dieser beruht auf der Strukturkategorie Nation und dem einhergehenden Herrschaftsverhältnis Nationalismus (Gatt 2013, S. 165).

Der Begriff „Leitkultur“ wird in aktuellen gesellschaftlichen Diskursen kontrovers diskutiert, da in Verbindung mit jenem Konzept, insbesondere mit Blick auf politische AkteurInnen, sowohl Ideen der Gemeinschaft und des Einigens auf eine gemeinsame Basis in pluralistischen Gesellschaften als Grundlage der Partizipation aller Mitglieder, als auch assimilatorische Ansprüche, hegemoniale und homogenisierende Zwangsmaßnahmen legitimiert werden können (Bielefeldt 2007, S. 71-73). Geprägt vom Politikwissenschaftler Bassam Tibi wurde mit dem 1998 kreierten Begriff der „Leitkultur“ zunächst auf die Intention der Etablierung eines „europäischen, demokratischen und laizistischen Wertekonsens“ in der Zivilgesellschaft referiert (ebd., zit. n. Jahn 2012, S. 60). In explizit zum Ausdruck gebrachter Abgrenzung zum Konzept der multikulturellen Gesellschaft formuliert Tibi (2016) die Grundzüge kulturell pluralistischer Gesellschaftsformen, die sich auf geteilte Grundwerte einer „Leitkultur“ stützen, wie folgt:

In einer kulturell vielfältigen Gesellschaft leben Menschen aus unterschiedlichen Kulturen in einem durch eine *Leitkultur* verbundenen Gemeinwesen zusammen. Im Modell einer Multikulti-Gesellschaft gibt es dagegen keine verbindlichen Werte einer Leitkultur, sondern eine Zusammenballung von nebeneinander lebenden Menschen, also faktisch eine Ansammlung von ethnischen Ghettos (Tibi 2016, S. 150).

Tibi (2016) spricht sich somit in klarer Ablehnung multikulturalistischer Konzepte, die sich durch Akzeptanz kultureller Diversität und die Vorstellung der Gleichberechtigung kulturell unterschiedlicher gesellschaftlicher Strömungen auszeichnen, für die Bewahrung der europäischen Identität auf Basis der allgemeinen Anerkennung einer europäischen „Leitkultur“ aus (Mecheril 2003, S. 20; Tibi 2016, S. 211). In diesem Kontext formulieren Hormel und Jording (2016) Kritik an einer kulturellen Überformung der öffentlichen Debatte um europäische Identität, die sich etwa am Beispiel des Fremdmachens des Islams manifestiert, der in Diskursen um Migration und Gesellschaft zur Bedrohung der „abendländisch-christlichen Leitkultur“ stilisiert wird (ebd., S. 211f.). Das Szenario der gesellschaftlichen „Überfremdung“ durch Migration wird in diskursiver Verschränkung mit dem „Leitkultur“- Begriff instrumentalisiert, um kulturrassistische

Tendenzen in der Debatte um „kulturelle Identität“ zu legitimieren (Hormel & Jording 2016, S. 211f.).

Um mit Göhler (2003) zu sprechen, ist der „Leitkultur“-Begriff im ambivalenten Spannungsverhältnis zwischen seiner Betrachtung als kognitives Konzept der Akzeptanz in nationalen Verfassungen geregelter Werte auf der einen, und seiner affektiven Aufladung im Sinne der Hinwendung zu nationalen Werten auf der anderen Seite situiert (ebd., S. 305). Ähnlich argumentiert Bielefeldt (2007), wenn er angibt, der Begriff „Leitkultur“ bewege sich in seiner Konzeption zwischen einem Verständnis des Verfassungspatriotismus, das in Anlehnung an Habermas auf verfassungsrechtliche staatliche Grundlagen, Institutionen und Normen fokussiert, auf der einen, sowie konservativen, identitären Strömungen auf der anderen Seite, deren Anspruch der Konservierung von Traditionen sich von Prozessen gesellschaftlicher Pluralisierung klar distanziert (ebd., S. 71). Während eine Definition von „Leitkultur“ als Anspruch pluralistischer Gesellschaften, sich auf verfassungsrechtlich geregelte „verbindliche Grundlagen des Zusammenlebens“ zu einigen, als legitim erscheint, lässt, um mit Bielefeldt (2007) zu sprechen, die Realität der Debatten um „Leitkultur“ jedoch oft einen nicht klar definierten „Überschuss“ an Konnotationen erkennen, die sich auf Assimilationserwartungen beziehen, und damit über Prinzipien der Verfassung hinausgehen (ebd., S. 71-72). Im Hinblick auf das eben umrissene Ambivalenzverhältnis, sowie auch das Forschungsvorhaben dieser Abhandlung, kann die folgende Frage als relevanter Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Begriff betrachtet werden:

Welches (sic!) sind die Bedingungen, die gegeben sein müssen, damit in modernen (...) Gesellschaften ein Mindestmaß an Zuwendung zu gemeinsamen Werten und damit zu Gemeinwesen entsteht und abgesichert bleibt? (Göhler 2003, S. 306)

Der kontextuelle Bereich, den oben angeführte Fragestellung umschreibt, ist jener der normativen Integration, und befasst sich mit der Grundlage, die „Leitkultur“ politisch auf den Plan treten lässt: Handelt es sich um Verfassungspatriotismus, in dessen Kontext verfassungsrechtlich bestimmte Werte als „entscheidende Orientierungsmuster des mündigen und rationalen Bürgers“ angesehen werden, oder aber wird normative Integration auf Basis nationaler Identität angestrebt, die sich durch tradierte Werte auszeichnet und zudem eine affektive Komponente beinhaltet (Göhler 2003, S. 306)? Jene Fragestellung erscheint insbesondere mit Blick auf die Rolle der „Leitkultur“ in Migrations- und Integrationsdiskursen relevant und wird in ihren Implikationen für die Migrationsgesellschaft etwa von Bielefeldt (2007) aufgegriffen, wenn er feststellt:

Der Begriff der Leitkultur ist in seiner semantischen Weite einerseits zu unbestimmt, als dass er geeignet wäre, berechnete Erwartungen an normative und kulturelle Integrationsleistungen von Migrantinnen und Migranten politisch mit der nötigen Klarheit zu transportieren. Andererseits signalisiert er aufgrund seiner typischen diskursiven Verwendung als Gegenbegriff zur multikulturellen Gesellschaft einen politischen Homogenisierungsdruck, durch den Angehörige kultureller Minderheiten sich vor die Alternative von Assimilation oder Marginalisierung gestellt sehen (ebd., S. 72).

Somit wird einerseits der Kritikpunkt einer begrifflichen Unschärfe des Terminus angesprochen, sowie andererseits auf die diskursive Verflochtenheit des „Leitkultur“-Begriffs mit politischen, Assimilation fordernden Agenden in Migrationsgesellschaften verwiesen. So macht Jahn (2012) in integrationspolitischen Diskursen neben dem Schlüsselbegriff „Integration“, dessen inhaltliche Vieldeutigkeit bereits erläutert wurde, den Begriff „Leitkultur“ als rhetorisches Element konservativer und rechter politischer AkteurInnen aus (ebd., S. 60). Mit Blick auf Österreich scheint diese Aussage insofern gerechtfertigt, als Debatten um die österreichische „Leitkultur“ in den vergangenen Jahren vornehmlich von der konservativen ÖVP und der rechtspopulistischen FPÖ vereinnahmt wurden. Seitens der ÖVP wurde der Begriff etwa vom ehemaligen Klubobmann Reinhard Lopatka gebraucht, der sich zum Thema „Leitkultur“ wie folgt äußerte:

Wir verstehen Österreich als Land, das MigrantInnen und Migranten Chancen bietet. Dabei muss es aber selbstverständlich sein, dass jene, die zu uns kommen, unsere Leitkultur und unsere Werte respektieren und ihren Beitrag für unsere Gesellschaft leisten müssen! (zit. n. APA OTS, 2017).

Als „Eckpfeiler der Integrationspolitik“ stellt Lopatka (2017) „Leistungswille, Engagement sowie die Achtung der österreichischen Leitkultur und ihrer Werte“ heraus (zit. n. APA OTS 2017). Auch Hormel und Jording (2016) erkennen in der aktuell im europäischen Kontext erneut aufflammenden Leitkulturdebatte, die eine „völkische Aufladung und Nationalisierung des Kulturbegriffs“ aufweist, ein Wiederaufleben westlicher Überlegenheitsvorstellungen, deren Ausprägungen etwa in der sicherheitspolitisch geprägten Diskussion um die „Flüchtlingskrise“ zum Ausdruck kommen (ebd., S. 211). Auch in der österreichischen Medienlandschaft fanden sich Debatten um das Schlagwort „Leitkultur“ insbesondere im Kontext der medial zur „Flüchtlingskrise“¹ stilisierten Fluchtbewegungen in den Jahren 2015 und 2016. In jenen von Kulturalismen und Ideen der nationalen Identität geprägten Diskursen findet die Konstruktion einer „abendländisch-christlichen Leitkultur“ als überlegen dargestellte Kontrastfolie zu als „kulturell andere“ stilisierten MigrantInnen Anwendung, insbesondere mit Blick auf MuslimInnen (Hormel & Jording 2016, S. 211f.). So spricht etwa Fekete (2009) von einer Essentialisierung, Homogenisierung und Naturalisierung

¹ Siehe etwa Hormel & Jording 2016, S. 211

von Kultur, sich äußernd in der Konstruktion von „Muslim/innen als äußere Fremde“, deren Abwehr der Sicherung europäischer „Leitkultur“ dienen solle (ebd., zit. n. Hormel & Jording 2016, S. 211).

Mit Bielefeldt (2007) birgt die politische Instrumentalisierung des in seinem Bedeutungsgehalt weitgehend unbestimmten Integrations-Begriffs bei gleichzeitiger Abkehr vom Konzept der multikulturellen Gesellschaft, die in ihrem Zusammenspiel aktuelle Diskurse um Migration prägen, die Gefahr, diskursive Traditionen zu forcieren, die nicht nur auf Assimilationstendenzen verweisen, sondern diese legitimieren (ebd., S. 14-18). Im Kontext jener aktuellen diskursiven Entwicklungen nimmt der „Leitkultur“-Begriff insofern eine relevante Rolle ein, als etwa Jahn (2012) bei dessen VertreterInnen eine ablehnende Haltung gegenüber multikulturellen Gesellschaftskonzepten erkennt, die auf Basis von Warnungen vor der „Relativierung deutscher kultureller Traditionen“ und der befürchteten „Gleichstellung mit anderen, kulturellen Orientierungen in „Parallelgesellschaften““ zum Ausdruck kommen (ebd., S. 59). Jene Ablehnung, gepaart mit der Angst vor dem konstruierten „Fremden“, kann etwa in folgender Aussage des ehemaligen FPÖ-Klubobmanns Herbert Kickl erkannt werden, wenn er folgende Warnung ausspricht:

„Den immer stärker werdenden Parallelgesellschaften ist unsere österreichische Leitkultur entgegenzusetzen, bevor es für Österreichs Kultur, Lebensart und Werte zu spät ist und wir fremd im eigenen Land werden“ (ebd., zit. n. APA OTS 2017^a).

Jene Instrumentalisierung der Chiffre „Leitkultur“, von deren Inhalt sich in vorliegender Arbeit klar distanziert wird, lässt in Form des Verweises auf vermeintlich existente Parallelgesellschaften eine ablehnende Haltung gegenüber gesellschaftlicher Diversität erkennen, sowie darüber hinaus kulturalisierende Elemente im Sinne der Gegenüberstellung vermeintlich homogener österreichischer Wertvorstellungen im Kontrast zu dem Element des Fremden, demgegenüber eine abwehrende und warnende Perspektive bezogen wird.

In Übereinstimmung mit der oben formulierten, vielschichtigen Problematik erkennt Korn (2006), dass die Bezugnahme auf den widersprüchlichen, inhaltlich nicht klar umrissenen Begriff „Leitkultur“ im Kontext einer Realität gesellschaftlicher Vielfalt als „Hürde“ zu betrachten ist, insbesondere mit Blick auf die Integrationsdebatte (zit. n. Bielefeldt 2007, S. 73). Zur Charakterisierung jener Hürde kann mit Göhler (2003) festgestellt werden, das Schlagwort „Leitkultur“ trete im Migrationskontext oft in Form der Forderung an MigrantInnen heran, die „europäische“ Leitkultur „im Sinn eines okzidental demokratischen Wertekonsenses“ zu übernehmen (ebd., S. 305). In jener

Forderung kommt die diskursive Verknüpfung des Konzepts „Leitkultur“ mit dem Integrationsdispositiv als Ausgangspunkt des Forschungsanliegens dieser Arbeit zum Ausdruck.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Diskurse um Kultur(en) und die Bewahrung der „Leitkultur“ im Kontext von Gesellschaft, Migration und geforderter Integration mit Aspekten der Kulturalisierung, Fremdmarkierung im Sinne des Otherings spezifischer Personengruppen, sowie auch der Fokussierung auf mit dem Integrationsdispositiv einhergehende Assimilationsforderungen operieren. In jenem Spannungsfeld kann somit die Situierung der Diskussion um verpflichtend zu vermittelndes Wertewissen im Kontext der DaZ-Erwachsenenbildung ausgemacht werden. In der genaueren Betrachtung diesbezüglich veröffentlichter Unterlagen und Dokumente durch Institutionen, die an der Umsetzung integrationspolitischer Forderungen beteiligt sind, werden definierte Wertbereiche, Formulierungen und etwaige Konnotationen prüfend in den Blick genommen. Darüber hinaus soll auf Basis der Befragung Drittstaatenangehöriger, die im Rahmen der Forderung nach Sicherung der „Leitkultur“ durch Wertevermittlung als AdressatInnengruppe, und in Bezug auf ihre Wertvorstellungen als „Andere“ definiert werden, ein Einblick in die innere Welt jener konstruierten Migrationsanderen gegeben werden, die in öffentlichen Diskursen um geforderte Integration allzu oft ausgeblendet wird.

2.3.2 „Leitkultur“ und „Werte“ im Augenschein: Die Europäische Wertestudie

Wie bereits herausgearbeitet wurde, umfasst der Themenbereich „Werte“ eine Vielzahl unterschiedlicher Facetten, die sich in psychologische Phänomene der Wahrnehmungsstrukturierung, kulturell geprägte individuelle und gesellschaftliche Zielvorstellungen und daraus ableitbare Handlungsleitlinien gliedern lassen und damit den Bereich der (gesellschaftlichen) Normen tangieren. Wird der Diskurs über Werte auf gesellschaftlicher Ebene in Verbindung mit dem Integrationsdiskurs gebracht, gilt es somit, auch die „eigene“ Wertkultur zu reflektieren – ein Vorhaben, das sich etwa die breit angelegte Europäische Wertestudie zur Aufgabe gemacht hat, deren Ergebnisse verwertbare Daten für das Erkenntnisinteresse vorliegender Abschlussarbeit liefern.

Wenn Tibi (2016), der, wie bereits skizziert, wesentlich zur Etablierung des „Leitkultur“-Begriffs als Chiffre im Diskurs um Migration und europäische Identität beigetragen hat, und im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen die Problematik des Mangels

an europäischer Einheit und dem Bewusstsein einer geteilten, europäischen „Wertegemeinschaft“ proklamiert (ebd., S. 48f.), kommt hierbei gewissermaßen die Frage nach der europäischen Identität zum Ausdruck. Derartige Fragestellungen formuliert auch Polak (2011), wenn sie den Entstehungskontext der breit angelegten, international renommierten Europäischen Wertestudie beleuchtet, wie folgt:

„Teilen die Menschen in Europa fundamentale Werte? Wie einheitlich oder (...) verschieden sind die Werte der EuropäerInnen und Europäer? (...) Was hält Europa zusammen? Gibt es eine europäische Identität? Welche Rolle spielen Werte dabei?“ (ebd., S. 9).

Wenngleich jene Fragestellungen im Hinblick auf bereits erläuterte Konzepte des Otherings im Sinne der Konstruktion imaginierter „Wir“-Gruppen im Vergleich zur Kontrastfolie des vermeintlich „Anderen“, insbesondere mit Blick auf die Lage der österreichischen Integrationspolitik und ihren Umgang mit Nicht-EU-BürgerInnen relevant erscheinen, soll in vorliegender Arbeit der Fokus auf die Datenlage Österreichs gelegt werden. Wie bereits einleitend erwähnt, besteht das Forschungsanliegen darin, Einblicke in Werthaltungen Drittstaatenangehöriger mit Lebensmittelpunkt in oder außerhalb Österreichs zu gewinnen, um auf Basis gewonnener Erkenntnisse einen Vergleich zu Tendenzen in der österreichischen Bevölkerung betreffend jene Bereiche zu ziehen. Darauf aufbauend soll die Annahme des Bestehens grundlegender, kulturell geprägter Differenzen in Einstellungen zu gesellschaftlich relevanten Wertkomplexen, wie sie die aktuellen Implementierungen österreichischer Integrationspolitik implizieren, einer kritischen Befragung unterzogen werden. Jener, eben skizzierter Vergleich setzt jedoch die Etablierung spezifischer Vergleichswerte voraus, weshalb neben im Rahmen qualitativer Interviews mit Drittstaatenangehörigen gewonnener Aussagen auch Erkenntnisse aus den Datenressourcen der Europäischen Wertestudie über die Einstellungen der österreichischen Bevölkerung herangezogen werden. Bevor jedoch im empirischen Teil der Arbeit näher auf Ergebnisse der EVS eingegangen wird, die im Hinblick auf die Forschungsfrage relevant erscheinen, soll zunächst eine überblicksmäßige Darstellung der Studie erfolgen.

Ihren Ausgang nehmend von der Frage, ob Europa angesichts des schwindenden Einflusses des Christentums, und im Kontext der Befürchtung religiösen und moralischen Verfalls noch als kulturelle Einheit zu bezeichnen sei (Arts, Hagenaars & Halman 2003, S. 3f.), bzw. in welchen Faktoren die „europäische Identität“, sofern von dieser ausgegangen werden kann, begründet ist (Polak 2011, S. 9), legen de Moor und Kerkhofs in den 1970er-Jahren den Grundstein für die breit angelegte Longitudinalstudie „European Values Study“ (EVS) (Arts, Hagenaars & Halman 2003, S. 3f.; Polak 2011,

S. 9). Der Ansatz der EVS, ein breites Spektrum an Werten, die sich auf eine Vielzahl relevanter gesellschaftlich-sozialer Lebensbereiche beziehen, zu untersuchen, kann angesichts ihrer Entstehung in den 70er-Jahren vorherigen Jahrhunderts als revolutionär betrachtet werden (Arts, Hagenaars & Halman 2003, S. 4). Ab 1981 wurden zu diesem Zweck repräsentative Erhebungen anhand standardisierter Fragebögen unter der Beteiligung von einer zwischen 30 und 45 schwankenden Anzahl teilnehmender europäischer Nationen durchgeführt, die zum Teil länder- und europaspezifische Vergleiche in der Longitudinalperspektive zulassen (Polak 2011, S. 9f.; S. 17f.). Österreich nahm im Jahr 1990 erstmalig an der Studie teil (Aichholzer, Friesl, Hajdinjak & Kritzing 2019, S. 10; Polak 2011, S. 9). Die breite Resonanz und die schnelle Erweiterung des sich mit grundlegenden Wertorientierungen Europas und Tendenzen im Zeitverlauf beschäftigenden, von Billiet und Halman geleiteten Forschungsunternehmens zu einem globalen Projekt, und somit zur Entstehung der umfassendsten Datenressource in Bezug auf europäische Werte, kann als Beweis für den Bedarf nach Klärung mit europäischem Zusammenhalt und Wertewandel in Verbindung stehender Fragestellungen betrachtet werden (Polak 2011, S. 9; Arts, Hagenaars & Halman 2003, S. 4; Hagenaars, Halman & Moors 2003, S. 23).

Mit Friesl (2009) ist das Hauptanliegen der umfassenden EVS darin auszumachen, anhand standardisierter, schriftlicher Befragungen Erkenntnisse über „Einstellungen zu Werten“ zu gewinnen, die unterschiedliche Themenbereichen zugeordnet werden können (ebd. et al., zit. n. Aichholzer et al. 2019, S. 33). Im Fokus stehen hierbei die Themenfelder „Familie, Arbeit, Freizeitgestaltung, Politik, Religion, Identitäten, Umwelt und Sicherheit“ (Aichholzer et al. 2019, S. 33), wobei sich hinsichtlich der Wertbereiche thematische Überschneidungen mit Inhalten der Wertevermittlungscurricula des ÖIF ergeben. Harding (1986) identifiziert als Hauptanliegen der Untersuchung, Korrelationen zwischen Wertorientierungen in unterschiedlichen Lebensbereichen zu identifizieren, und darüber hinaus Einblicke in die Verknüpfung individueller Wertorientierungen mit europäischen Institutionen zu erhalten (ebd., zit. n. Arts, Hagenaars & Halman 2003, S. 4).

Während der Vorteil jenes Forschungsunternehmens mit Polak (2011) in der Reliabilität des Designs, der Ermöglichung von internationalen und den Zeitverlauf betreffenden Vergleichen und, darauf basierend, der Identifikation von Diskontinuitäten im Lauf der Jahre liegt, birgt das Untersuchungsdesign auch einige methodische Grenzen: Zunächst betrifft die erste Problematik die angestiegene Anzahl teilnehmender Staaten von

ursprünglich 30 auf 45. Darüber hinaus wurde die ursprüngliche Fragenkonzeption über den Untersuchungszeitraum hinweg schrittweise abgeändert. Dennoch werden einige grundlegende, gesellschaftliche und wertebezogene Transformationsprozesse, die seit der Erstkonzeption im Jahr 1978 stattgefunden haben, außer Acht gelassen. Als weiterer Kritikpunkt kann die nationalstaatliche Auslegung des Forschungsvorhabens insofern angesehen werden, als es sich, wie in vorliegender Arbeit bereits herausgearbeitet wurde, bei Einzelstaaten nicht um geschlossene Einheiten handelt, weshalb jene Konzepte Werteinstellungen und -transformationen nicht ausreichend zu erklären vermögen (Polak 2011, S. 17-18; 10-11). Zusätzlich sei angemerkt, dass sich mit Blick auf die standardisierten Fragebögen der EVS Formulierungen finden lassen, die hinsichtlich möglicher Auswirkungen im Sinne der Antwortbeeinflussung, bzw. des Triggers spezifischer Antwortverhalten, kritisch betrachtet werden können. Gilt es beispielsweise, die Aussage „Ein Kleinkind wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn die Mutter berufstätig ist“ (Pfau-Effinger, zit. n. Kropf und Lehner 2011, S. 112) zu beurteilen, werden bei Fehlen des Äquivalents einer auf Männer bezogenen Aussage gewissermaßen genderbezogene Stereotype reproduziert, wobei die Gefahr besteht, das Antwortverhalten Teilnehmender zu beeinflussen. Trotz jener methodischer Kritikpunkte ist die Europäische Wertestudie als umfassende Datenressource zu betrachten, die in Bezug auf Wertorientierungen der österreichischen Bevölkerung im Zeitverlauf wertvolle Vergleichsdaten für die Analyse der empirischen Ergebnisse vorliegender Arbeit liefert.

Bevor hiermit der überblicksmäßige Exkurs in die Konzeption und Entstehung der EVS endet, soll angemerkt werden, dass die ursprüngliche Frage nach einem geteilten europäischen Wertefundament, wie sie der Entstehung des Forschungsunternehmens zugrunde lag, mit Blick auf die Erkenntnisse des Ländervergleichs nicht bestätigt werden konnte. Mit Hagenaars, Halman und Moors (2003) kommt in der Analyse der Datenlage klar zum Ausdruck, dass Europa nicht als homogene Gemeinschaft grundlegender Werthaltungen seiner Angehörigen betrachtet werden kann. Die vielfachen Differenzen zwischen den untersuchten Einzelnationen, die in ihren individuellen Ausprägungen sehr unterschiedliche Werte, Entwicklungsverläufe und Kontinuitäten aufweisen, lassen sich nicht ausschließlich auf Basis des Ost-West-Gefälles, noch aufgrund ihrer ökonomischen Stellung hinreichend erklären. Systematische Muster sind hierin kaum festzustellen. Es scheint mehr die Diversität kultureller Hintergründe, religiöser und ideologischer Traditionen und politischer wie sozialer Institutionen zu sein, die Europa vereint, als die Homogenität (Hagenaars, Halman & Moors 2003, S. 47f.). Detaillierte Einblicke in die Daten betreffend Tendenzen und Orientierungen in Werthaltungen der österreichischen

Bevölkerung folgen, wie bereits erwähnt, im Zuge der Analyse der Leitfadeninterviews im empirischen Teil der Arbeit.

2.4 Österreichische Integrationspolitik: Integrationsregime?

Migration, so kann mittlerweile als Konsens gelten, ist unvermeidbar. Nicht selten heißt es sogar, dass aus demografischen und ökonomischen Gründen Migration notwendig sei (Mecheril 2012, S. 16).

Dennoch werden mit „Migration und Integration“ in Verbindung stehende Themen europaweit kontrovers diskutiert. Während nationale Debatten lange Zeit durch einen Fokus auf Kultur und Werte gekennzeichnet waren, kommt leistungsorientierten Integrationsansätzen in den EU-Mitgliedsstaaten zunehmende Relevanz zu (Gruber, Mattes & Stadlmair 2016, S. 66). Die ökonomistische Ausrichtung moderner, regulierender Migrationspolitik auf europäischer Ebene äußert sich in ihrer rationalen Fokussierung auf „Humankapital“ in Form qualifizierter Arbeitskräfte, das durch verstärkte Mobilitätsbewegungen verfügbar gemacht werden kann (Flam 2007, zit. n. Mecheril 2012, S. 16). Demografische Wandlungsprozesse technologisch hochentwickelter Gesellschaften lassen zudem den Ausgleich des Bevölkerungsrückgangs durch geregelte Immigration als notwendig erscheinen (Mecheril 2012, S. 16). MigrantInnen werden in diesem, „demografisch und wirtschaftlich ausgleichenden“ Konzept von Migrationspolitik instrumentalisiert und vor dem Hintergrund ihrer „Verwertbarkeit“ danach beurteilt, ob ihr Aufenthalt auf Basis gesellschaftlicher Erträge legitim ist (Mecheril 2012, S. 16f.). Dieser Sachverhalt äußert sich des Weiteren in einer Unterscheidung zwischen „guten“, ihren finanziellen Beitrag leistenden, und „schlechten“ MigrantInnen, die Ressourcen in Anspruch nehmen (Mecheril 2012, S. 16). Balibar (2003) geht so weit, mit Blick auf die Migrationspolitik der Europäischen Union von „europäischem Rassismus“ zu sprechen (ebd., zit. n. Schmidinger 2010, S. 37). Seit den 1980er-Jahren verschiebt sich die Zuständigkeit für Migrationspolitik von der ursprünglichen Verantwortung einzelner Staaten für politische Maßnahmen und Regelungen im Kontext von Migration und Fluchtbewegungen, zunehmend auf die Ebene des Staatenverbunds der EU, dessen Fokus bisher jedoch vornehmlich in der „Abwehr von Flüchtlingen an den Außengrenzen“ auszumachen ist (Schmidinger 2010, S. 37):

MigrantInnen stehen heute nicht nur einem gesellschaftlichen und institutionellen Rassismus gegenüber, sondern sind auch den europäischen Regulierungsmaßnahmen ausgesetzt, die aus Sicht

von KritikerInnen des EU-Grenzregimes als „Festung Europa“ beschrieben wird, die jährlich an den EU Außengrenzen zu Tausenden Toten führt (Schmidinger 2010, S. 37).

Wenn Schmidinger (2010) als Idealbild funktionierender Integrationspolitik eine Kooperation sozial-, wirtschafts- und bildungspolitischer Bestrebungen zeichnet, dessen Zielstellung in der Ermöglichung von Chancengleichheit und Partizipationsmöglichkeiten für alle Gesellschaftsmitglieder zu bestehen hat, erkennt der Autor gleichzeitig, mit Blick auf die Realität des österreichischen Umgangs mit Migration, vornehmlich „populistische Scheinlösungen“ (ebd., S. 39). Die österreichische Integrationspolitik der vergangenen Jahre fügt sich in ihrer Tendenz zunehmender Restriktion und ihrer Fokussierung auf ökonomische und sicherheitspolitische Elemente gut in gesamteuropäische Trends der letzten Jahrzehnte ein. Eine Tendenz der Kategorisierung und Markierung von immigrierenden Personen als „Fremde“, sowie hierbei die Fokussierung auf bestimmte Personengruppen, die besonders stark betroffen sind, kann seit der Entstehung der Europäischen Union beobachtet werden, und scheint das Ziel zu verfolgen, ein Konstrukt „europäischer Identität“ in Abgrenzung „zu ihrem Anderen“ zu etablieren (Bukow & Heimel 2003; Attia 2009, zit. n. Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner 2013, S. 15). Auch Bednarz (2017) macht in der migrations- und sprachenpolitischen Entwicklung Europas der vergangenen Jahrzehnte die zunehmende Regulation von Migrationsbewegungen, Zugang und Bleiberecht innerhalb der Europäischen Union aus (ebd., S. 76). Hierin ist gewissermaßen die Ambivalenz des Ausbaus an Möglichkeiten verstärkter innereuropäischer Mobilität auf der einen Seite, im Vergleich zu Tendenzen restriktiver Regelungen betreffend die Immigration von Drittstaatenangehörigen in die EU auf der anderen Seite auszumachen (ebd., S. 76).

Die Termini „Integrationsregime“ und „Test-Regime“ können in Anlehnung an Foucaults Theorie der Governmentalität (2013), den natürlichen Anspruch von Staaten, die Kontrolle in Form vertraglich festgelegter Regulierungen der Beziehung zwischen den Menschen und dem Staat beschreibend, herangezogen werden, um die Macht sprachlicher Testinstrumente im Feld von Migration zu beschreiben (Printschitz 2017, S. 241f.). So „wird im „Einwanderungskontinent Europa“ zunehmend ein Handlungsdruck spürbar, der in nationalen Diskursen vielfältigen Niederschlag findet“ (Hartkopf 2010, S. 52). Jener wahrgenommene Handlungsdruck in europäischen Migrationsdiskursen erwächst einerseits aus sicherheitspolitischen Überlegungen, die durch mediale Berichterstattung über Gewalttaten in Verbindung mit Migration gespeist werden, sowie auch ökonomisch-gesellschaftlichen Überlegungen, die mit der Angst vor Parallelgesellschaften und der

begrenzten Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen operieren (Hartkopf 2010, S. 52f.). So kann etwa mit Plutzar (2010^b) in der europaweiten Etablierung verpflichtender Integrationsmaßnahmen folgende politische Agenda ausgemacht werden:

Die Implementierung von Integrationsprogrammen funktioniert als Botschaft an die Mehrheitsgesellschaft, dass die Regierungen sich des ‚Problems Integration‘ bewusst und gleichzeitig dabei sind, es zu lösen (Plutzar 2010^b, S. 134).

Somit steht für die Autorin bei der Implementierung integrativer Maßnahmen im Rahmen der Migrationspolitik nicht die Ermächtigung betreffender AdressatInnengruppen, etwa durch die Förderung von Kompetenzen in der Zielsprache, im Vordergrund, sondern vielmehr eine Fokussierung auf die Interessen und Ängste der gesellschaftlichen Majorität. In europäischen Einwanderungsländern ist allgemein der Trend hin zur Implementierung verpflichtender Integrationsmaßnahmen in Form von Kursen auszumachen, die nicht nur sprachliche Inhalte behandeln, sondern ebenso Werte und Normen der jeweiligen Aufnahmegesellschaft vermitteln sollen (Pulinx & Van Avermaet 2017, S. 61f.; Hartkopf 2010, S. 47). Während Sprachmessinstrumente wie etwa der Europäische Referenzrahmen (CEFR) zu Beginn ihrer Implementierung unter dem Paradigma eines multilingualen, mobilen und diversen Europas standen, entwickeln sich Instrumente zur Kontrolle des Sprachstands zunehmend zu restriktiven, (Im-)Migration steuernden Elementen im europäischen Raum (Tracy 2017, S. 45). Bednarz (2017) beschreibt Sprach-Assessment-Instrumente in diesem Kontext als „gate keeper“ für die Regelung des Zugangs erwachsener MigrantInnen zu Rechten in Aufnahmegesellschaft, resultierend in Forderungen von Sprachnachweisen vor Zuzug, sowie auch Forderungen der Teilnahme an Sprachkursen im Zielland (Pulinx, Van Avermaet & Extramiana 2014, zit. n. Bednarz 2017, S. 76). Reinprecht (2010) erkennt in Übereinstimmung mit jenen Ausführungen auch in Österreich eine Fokussierung migrationspolitischer Bestrebungen auf die Messung erfolgreicher Integrationsprozesse (ebd. 2010, S. 42).

Den Blick auf die aktuelle Situation Österreichs richtend, bilden statistische Kennzahlen betreffend Migrationsbewegungen der vergangenen Jahre die Existenz einer mehrsprachigen, pluralistischen Migrationsgesellschaft als Realität ab. So hat sich etwa der 2018 erhobene Anteil von rund 2,022 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund seit 2013 um 25% erhöht, wobei unter jener Kategorie Personen der ersten und zweiten Generation Immigrierter zusammengefasst werden (Statistik Austria, BMEIA, BMI & ÖIF 2019, S. 9, 28). Zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2018 leben insgesamt 1.395.880 Personen mit nicht-österreichischer Staatsangehörigkeit in Österreich und machen damit einen prozentuellen Anteil von 15,8% der Gesamtbevölkerung aus (Statistik Austria,

BMEIA, BMI & ÖIF 2019, S. 9, 28). Mangels eines Selbstverständnisses als „Einwanderungsland“ und in Anbetracht der fehlgeleiteten Annahme einer Arbeitsimmigration auf Zeit nahmen integrationspolitische Überlegungen in Österreich auf Bundesebene von der GastarbeiterInnen-Zeit in den 1960er-Jahren bis in die 1990er-Jahre eine untergeordnete Rolle in der politischen Landschaft ein. Frühe Integrationsmaßnahmen blieben ganz im föderalistischen Stil demnach Ländersache, sofern es denn überhaupt solche Bestrebungen gab (Perchinig 2010; Kraler 2011, zit. n. Gruber, Mattes & Stadlmair 2016, S. 67).

Die Debatte des österreichischen Integrationsdiskurses Ende des 20. Jahrhunderts ist geprägt vom Anspruch der Assimilation, einhergehend mit Anpassungsforderungen, operierend mit den Konzepten „Sprache, Werte und Normen“ (Volf & Bauböck 2001, zit. n. Gruber, Mattes & Stadlmair 2016, S. 67) – ein Ansatz, der sich mit Blick auf die aktuelle Lage österreichischer Migrations- und Integrationspolitik auch heute, im Jahr 2020, noch als aktuell erweist. Restriktiv ausgerichtete gesetzliche Regelungen betreffend das Aufenthaltsrecht sowie die Implementierung sprachlicher Mindestvoraussetzungen als Integrationskriterien gehen mit der Ausrichtung des Diskurses um Migration und Integration auf Assimilation einher (Götzelmann 2010; Mourao Permoser 2012, zit. n. Gruber, Mattes & Stadlmair 2016, S. 67). Mit Krzyzanowski und Wodak (2008) kann in den 1990er-Jahren, angestoßen durch einen von den rechtspopulistischen Parteien getriebenen medialen Diskurs, im Rahmen dessen vermeintlich mangelhafte Integration von Personen mit Migrationshintergrund postuliert und zur politischen Positionierung instrumentalisiert wurde, die Entwicklung des Terminus „Integration“ zum „negativ konnotierten, politischen Reizbegriff“ ausgemacht werden (ebd., zit. n. Gruber, Mattes & Stadlmair 2016, S. 67).

Mit Blick auf die Situation des österreichischen Integrationsregimes offenbart sich somit eine Situation, in der auf Grundlage der Kooperation des Bundesministeriums für Inneres mit dem Österreichischen Integrationsfonds, und basierend auf dem Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz die Gruppe der „Drittstaatenangehörigen“ als jene konstruiert wird, die verpflichtende Integrationsmaßnahmen im sprachlichen Bereich als Grundvoraussetzung für ihren Aufenthalt in Österreich durch die Absolvierung standardisierter Testverfahren unter Beweis zu stellen hat (Printschitz 2017, S. 242). Rückt damit die Lage der österreichischen Migrations- und Integrationspolitik in den Fokus, so gilt es, zunächst die wesentlichen Kernstücke des „Integrationsgesetzes“ als Symptom „einer kontinuierlichen

Verschärfung der österreichischen Migrationspolitik“ (Schröder & Haas 2018, S. 344) und der darin implementierten „Integrationsvereinbarung“ in den Blick zu nehmen.

2.4.1 Das Integrationsgesetz

Das IntG (Anmerkung: Integrationsgesetz) ist eine aktive staatliche Integrationssteuerung, die dem Prinzip ‚Fördern und Fordern‘ folgt: Der Staat bietet integrationsunterstützende Maßnahmen an, verpflichtet Migrant_innen aber auch, ihrerseits Integrationsleistungen zu erbringen (Taubald 2018, S. 335).

Als rechtliches Dokument, das für Drittstaatenangehörige, subsidiär Schutzberechtigte und Asylberechtigte mit rechtmäßigem Aufenthalt in Österreich verpflichtende Integrationsmaßnahmen, daran beteiligte Institutionen sowie Integrationsindikatoren und darauf basierende Rechte gesetzlich regelt, soll das 2017 beschlossene Integrationsgesetz (IntG) zu einer „gelungenen Integration beitragen“ (Taubald 2018, S. 335; Czech 2019, S. 1095f., 1096f.). Als wesentliche Neuerung, die mit dem IntG Einzug in die österreichische Integrationspolitik hält, ist der Einbezug Asyl- und subsidiär Schutzberechtigter in gesetzlich implementierte Verpflichtungen zur Integration zu betrachten (Taubald 2018, S. 337).

Die einleitenden allgemeinen Bestimmungen des Rechtsdokuments, gegliedert in die Paragraphen 1, 2 und 3, nehmen eine Kontextualisierung der im Folgenden angeführten Bestimmungen, gesetzlichen Regelungen und Maßnahmen angesichts ihrer Zielvorstellungen, des zugrundeliegenden Integrationsbegriffes sowie auch ihres Geltungsbereiches vor (Czech 2019, S. 1085-1099). Der Terminus „Integration“ wird im Integrationsgesetz als „gesamtgesellschaftlicher Prozess, dessen Gelingen von der Mitwirkung aller in Österreich lebenden Menschen abhängt und auf persönlicher Interaktion beruht“, verstanden (IntG §2, Abs. 1, zit. n. Taubald 2018, S. 335). Als allgemeine Zielsetzung der gesetzlichen Bestimmungen wird die zeitnahe Integration Immigrierender in die österreichische Gesellschaft auf Basis der Förderung durch ein Angebot verpflichtender Integrationsmaßnahmen in Zusammenhang mit der Forderung einer „Integrationspflicht“ im Sinne der Teilnahme an jenen Angeboten angegeben (IntG, §1, Abs. 1, zit. n. Czech 2019, S. 1087, 1089).

Während in Paragraph 2, Absatz 1 noch auf einen beidseitigen Prozess verwiesen wird, der sowohl Immigrierende, als auch die österreichische Mehrheitsbevölkerung als PartizipantInnen an gelungener Integration betrachtet, indem einerseits „Migrant_innen (...) die angebotenen Integrationsmaßnahmen annehmen und die Grundwerte des europäischen demokratischen Staates anerkennen und respektieren“, sowie andererseits

„alle staatlichen Institutionen und jede einzelne Person in Österreich zu einer gelungenen Integration beitragen“ sollen (ebd., zit. n. Taubald 2018, S. 335), ist mit Blick auf die folgenden Ausführungen und Bestimmungen des Integrationsgesetzes jedoch ein deutlicher Fokus auf die Pflichten immigrierender Personen auszumachen (Taubald 2018, S. 335f.). Um mit Schröder & Haas (2018) zu argumentieren, zeigt sich der Trend einer Instrumentalisierung des sprachlichen Bildungsbereichs in Form zunehmender Verflechtung standardisierter Kurs- und Prüfungsformate mit aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen (ebd., S. 344f.).

Im ersten Hauptstück, sich gliedernd in die Paragraphen 4 bis 6 des Integrationsgesetzes, werden jene Maßnahmen ausgeführt, die zur „Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich befähigen sollen“ und als Voraussetzungen für gelingende Integrationsprozesse betrachtet werden, deren Abschluss im Erlangen der österreichischen Staatsbürgerschaft definiert wird (IntG §4, §5, §6, zit. n. Czech 2019, S. 1101-1120; IntG §2, Abs. 2, zit. n. Czech 2019, S. 1092, 1095f). Zudem werden in betreffendem Abschnitt Zuständigkeiten, Mitwirkungspflichten auf Seiten der definierten AdressatInnengruppe sowie etwaige Sanktionen dargelegt (IntG §4, §5, §6, zit. n. Czech 2019, S. 1101-1120). Im Spezifischen handelt es sich bei jenem Maßnahmenpaket um das Zielniveau B1 nach GERS anstrebende Deutschkurse sowie Werte- und Orientierungskurse, die als „Maßnahmen zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt“ (IntG §4 (3), zit. n. Czech 2019, S. 1103) verstanden werden, in den Verantwortungsbereich des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres fallen und vom Österreichischen Integrationsfonds umgesetzt werden, der seinerseits Kursträgerinstitutionen zur Durchführung befähigen kann (IntG § 4, Abs. 1, 2, 3, zit. n. Czech 2019, S. 1103; Diem & Gärner 2018, S. 351). Der Bereich der Werte- und Orientierungskurse, dessen Bestimmungen in Paragraph 5 des IntG beschrieben werden, soll hier nur überblicksmäßig dargestellt werden, da eine nähere Betrachtung in Kapitel 2.4.3.1 erfolgt. Die AdressatInnengruppe „Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte ab dem vollendeten 15. Lebensjahr“ in den Blick nehmend (IntG §5, Abs. 1, zit. n. Czech 2019, S. 1108), fällt die Verantwortung jener Kursangebote in den Kompetenzbereich des BMEIA, das seinerseits den ÖIF zur Organisation jener Maßnahmen befähigt. Ziel der Kurse ist laut IntG, „die demokratische Ordnung und (...) Grundprinzipien (grundlegende Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung) sowie Regeln eines friedlichen Zusammenlebens zu vermitteln“ (IntG §5, Abs. 3, zit. n. Czech 2019, S. 1109). Als solche werden etwa „die Würde des Menschen, die Gleichberechtigung aller Menschen und das Recht jedes Einzelnen auf ein

selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben“ angeführt (IntG §5, Abs. 3, zit. n. Czech 2019, S. 1109). Die Grundlage für jene Kursformate sollen vom ÖIF erarbeitete Curricula darstellen, in denen die Verknüpfung des Werte- und Orientierungswissens mit sprachlichen Inhalten in Deutschkursangeboten von A1 bis B2-Niveau nach GERS für Kursträgerinstitutionen Richtlinien vorgeben (IntG §5, Abs. 4, zit. n. Czech 2019, S. 1109). Spezifischere Ausführungen zu den Inhalten und Themenbereichen des achtstündigen Kursformats finden in der Lernunterlage des BMEIA „Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln“ Erwähnung, die im Kapitel 2.4.3.3 behandelt wird (Czech 2019, S. 1112).

Als Grundlage des wechselseitigen Fördern- und Fordern- Verhältnisses, wie es im Integrationsgesetz vorgesehen ist, stellt die Integrationserklärung eine Verschriftlichung der im IntG enthaltenen Forderungen an Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte dar (IntG §6, Abs. 1, zit. n. Czech 2019, S. 1117). Mit Unterzeichnung der Erklärung verpflichten sich jene Personengruppen, die „grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung“ zu befolgen, sowie auch zur Teilnahme an gesetzlich vorgeschriebenen Integrationsmaßnahmen in Form eben beschriebener Kursformate (Czech 2019, S. 1117f). Die Nichterfüllung der Verpflichtung zur Absolvierung integrativer Maßnahmen geht laut IntG, § 6 mit spezifischen Sanktionen einher, die sich auf Kürzungen bezogener Sozialleistungen beziehen (zit. n. Czech 2019, S. 1119). So kann etwa der Anspruch auf Arbeitslosengeld oder Notstandshilfe wegfallen, sollten die Kursangebote nicht wahrgenommen werden (Czech 2019, S. 119f).

2.4.2 Die Integrationsvereinbarung

Die Integrationsvereinbarung (IV) ist die Verpflichtung für Personen, nach ihrer Niederlassung sowohl bestimmte Sprachkenntnisse nachzuweisen als auch die „grundlegenden Werte“ Österreichs zu kennen und darüber eine Prüfung zu absolvieren (Peyrl 2019, S. 1127).

2017 wird mit der Novellierung des Integrationsgesetzes eine Erweiterung beschlossen, die nunmehr auch in Österreich lebende Drittstaatenangehörige verpflichtet, im Rahmen der Integrationsprüfungen auf A2 und B1-Niveau ihr Werte- und Orientierungswissen unter Beweis zu stellen (Hoheneder & Tonsern 2018, S. 21). Jene Integrationsmaßnahmen finden im zweiten Hauptstück des Integrationsgesetzes, der Integrationsvereinbarung, Anwendung, die im Folgenden erläutert werden soll.

Die Integrationsvereinbarung (IntV) richtet sich an die AdressatInnengruppe „rechtmäßig im Bundesgebiet niedergelassener Drittstaatenangehöriger (...)“ und verfolgt im Rahmen der Festlegung gesetzlich vorgeschriebener Maßnahmen der „Sprachförderung und

Orientierung“ die Zielsetzung, immigrierte Drittstaatenangehörige „zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen“ (IntG BGBl. I Nr. 68/2017, §7 (1)). Hierbei verpflichten sich die AntragstellerInnen, im Rahmen des Integrationsprozesses zwei Module zu absolvieren, die sich im Allgemeinen auf die beiden Kernbereiche der Vermittlung von Sprachkenntnissen im Deutschen zum einen, sowie auch grundlegender „Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung“ zum anderen beziehen (IntG BGBl. I Nr. 68/2017, §7 (2)). In Abkehr von Vermutungen, die der Titel „Vereinbarung“ aufkommen lässt, ist die Integrationsvereinbarung als „Erteilungsvoraussetzung für den jeweils angestrebten Aufenthaltstitel“ zu betrachten und steht damit in direkter Verbindung zum Aufenthaltsrecht (Peyrl 2019, S. 1127). Mit der 2017 vorgenommenen Extraktion der IntV aus dem Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz und der Eingliederung in das Integrationsgesetz werden die im betreffenden Dokument legitimierten Integrationsmaßnahmen für Drittstaatenangehörige, bis dato bestehend aus sprachlichen Anforderungen, um den Bereich der Wertebildung erweitert (Peyrl 2019, S. 1127f).

Die Verpflichtung zur Erfüllung des ersten Moduls binnen zwei Jahren tritt zum Zeitpunkt des Erstantrags auf einen Aufenthaltstitel in Kraft und sieht den durch Ablegen der ÖIF-zertifizierten Integrationsprüfung nachzuweisenden Erwerb von Deutschkompetenzen auf A2-Niveau nach GERS und Kenntnissen über „Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung“ vor (IntG BGBl. I Nr. 68/2017, §7, Abs. 2, §9 Abs. 1, 2, 4).

Modul 2 der Integrationsvereinbarung gilt als erfüllt, wenn der/die Drittstaatenangehörige im Rahmen der Integrationsprüfung Sprachkenntnisse auf B1-Niveau nach GERS sowie „vertiefte Kenntnisse“ in den geforderten Wertehalten unter Beweis stellt. Der Nachweis des absolvierten Moduls 2 wird als Voraussetzung der langfristigen Niederlassung bei Antragstellung eines Daueraufenthaltstitels relevant (IntG BGBl. I Nr. 68/2017, §10 (1), (2), §12 (1), (2)).

Aus kritischer Perspektive kommt etwa Krumm (2003) zufolge in den gesetzlichen Bestimmungen im Obigen beschriebener Integrationsvereinbarung ein „reduziertes“ Verständnis von Integration zum Ausdruck, das statt auf Integrationsförderung mehr auf die Wahrung „innerer Sicherheit“ fokussiert (Krumm 2003, S. 413). Jener kritischen Haltung schließt sich Boeckmann (2003) an, indem die 2003 mit Inkrafttreten der Integrationsvereinbarung gesetzlich implementierte Forderung eines Nachweises von Deutschkenntnissen als Voraussetzung für die Verleihung von Niederlassungs- und

Aufenthaltsrechten für Drittstaatenangehörige (BGBl. II Nr. 449/2005, §9) als Zwangsvoraussetzung angesehen wird. In jener sprachenpolitischen Maßnahme werde nicht vornehmlich das Ziel der „Integration“ immigrierter Personen angestrebt, sondern vielmehr die Restriktion der Zuwanderung intendiert (ebd. et al.; Plutzar 2010; de Cilia 2011, zit. n. Dorostkar 2014, S. 143). Auch die zunehmenden Verschärfungen gesetzlicher Regelungen angesichts der Legitimation von Daseinsberechtigungen anhand des Kriteriums Sprache sind kritisch zu betrachten (Dorostkar 2014, S. 143). Jene Tendenzen kommen etwa in der sukzessiven Anhebung vorgeschriebener Sprachniveaus in der Integrationsvereinbarung zum Ausdruck. Vom ursprünglich festgelegten A1-Niveau (2003) erweiterte sich die Forderung im Zuge der Novellierung im Jahr 2011 auf den Nachweis von Sprachkenntnissen auf B1-Niveau bei gleichzeitiger Implementierung der Regelung „Deutsch vor Zuzug“, die einen Nachweis von A1-Kenntnissen bereits zum Zeitpunkt der Antragstellung auf Erstniederlassungsbewilligung vorsieht (Dorostkar 2014, S. 143). Mit Blick auf die österreichische Integrationspolitik in ihren restriktiven Zügen geht etwa Printsitz (2017) so weit, von einem „Integrationsregime“ zu sprechen. In Kooperation des Bundesministeriums für Inneres mit dem Österreichischen Integrationsfonds und basierend auf dem Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, wird die Gruppe der „Drittstaatenangehörigen“ als jene konstruiert, die verpflichtende Integrationsmaßnahmen im sprachlichen Bereich als Grundvoraussetzung für ihren Aufenthalt in Österreich auf Basis standardisierter Testverfahren unter Beweis zu stellen hat (ebd., S. 242).

Ganz im Sinne der ökonomistisch motivierten, optimalen Nutzung Humankapitals im wirtschaftlichen Bereich (Mecheril 2012, S. 16) wurde gleichzeitig ein kriteriengeleitetes Zuwanderungssystem in Form der „Rot-Weiß-Rot-Karte“ entworfen, das gezielt die Zuwanderung hochqualifizierter und in Mangelberufen tätiger Arbeitskräfte erleichtert, sich äußernd im Umstand, dass unter jenen Voraussetzungen die Integrationsvereinbarung nicht erfüllt werden muss, bzw. bereits von vornherein als erbracht betrachtet wird (Gatt 2013, S. 163). Zudem weist die Integrationsvereinbarung einige weitere Ausnahmerebestimmungen auf, die bestimmte Personengruppen aus der Pflicht des Absolvierens betreffender Kursangebote und Prüfungsformate nehmen. Hierzu zählen etwa SchulabsolventInnen mit Abschlüssen, die der allgemeinen Universitätsreife bzw. dem Abschluss berufsbildender mittlerer Schulen äquivalent sind sowie InhaberInnen des Aufenthaltstitels „Niederlassungsbewilligung – Künstler“ gemäß dem Kunstförderungsgesetz (IntG § 9, Abs. 4, zit. n. Peyrl 2019, S. 1134).

Aus kritischer Perspektive enthält das österreichische Integrationsgesetz, einschließlich der Integrationsvereinbarung, Forderungen, die das Integrationsdispositiv als implizite Annahme offenbaren. Des Weiteren kann unter Bezugnahme auf theoretische Konzepte des Otherings und konstruierter Fremdheit, wie sie bereits erläutert wurden, festgestellt werden, dass die Konstruktion Drittstaatenangehöriger als „Andere“, und somit als AdressatInnengruppe spezifischer Maßnahmen, jeglicher wissenschaftlicher Basis entbehrt. Vielmehr wird hier, offensichtlich weitgehend willkürlich, eine Gruppe „Anderer“ konstruiert, die im Vergleich zur europäischen Gesellschaft eine Bringschuld in Form des Nachweises verpflichtender Integrationsmaßnahmen nachzuweisen hat, um sich Rechte, Zugänge und Partizipationsmöglichkeiten im Zielland zu erkämpfen. Vorliegende Arbeit verfolgt die Zielsetzung, jene Implementierungen kritisch auf ihre Rechtfertigung zu hinterfragen, wobei im Besonderen auf den Aspekt der Wertevermittlung als Integrationsmaßnahme für Drittstaatenangehörige fokussiert wird. Der Arbeit liegt die Frage zugrunde, ob die implizit und latent der Gesetzgebung im Bereich Integration zugrunde liegende Annahme systematischer Unterschiede in den Wertanschauungen europäischer und österreichischer BürgerInnen, im Vergleich zu jenen von Drittstaatenangehörigen, als exkludierende Praxis des Otherings betrachtet werden kann.

2.4.3 Die Rolle des ÖIF

Der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) ist in seiner aktuellen Form eine verhältnismäßig junge Institution, die sich aus dem 1960 vom UN-Flüchtlingshochkommissariat (UNHCR) gegründeten „Flüchtlingsfonds der Vereinten Nationen“ entwickelt hat (ÖIF^b; Plutzar 2010^b, S. 134). Seit der Ausgliederung des Fonds aus dem Bundesministerium für Inneres im Jahr 1991 fallen die „sprachliche, berufliche und gesellschaftliche Integration von Asylberechtigten und MigrantInnen“ in seinen Kompetenzbereich (Götzelmann 2010, S. 188). Im Kontext der gesamteuropäischen Diskussion um Migrationstendenzen in sogenannte „Wohlfahrtsstaaten“ (Bommes 2006, zit. n. Plutzar 2010^b, S. 134), wird der Fonds zur Integration für Flüchtlinge (FIF) 2003 in den Österreichischen Integrationsfonds umgewandelt und als Kompetenzzentrum mit der Verantwortung betraut, die sprachliche Integration immigrierter Personen zu übernehmen (Plutzar 2010^b, S. 134; Götzelmann 2010, S. 188). Eben beschriebene Kompetenzerweiterung wurde in der Fachwelt nicht kritiklos aufgenommen, insbesondere da die Institution zum damaligen Zeitpunkt in der Organisation von

Sprachkursen weitgehend unerfahrenen war. Während der UNHCR als ursprünglicher Mitbegründer des Flüchtlingsfonds in jener Aktion eine allgemeine „Kompetenzüberschreitung“ ortete, rückte der Fachbereichs DaF/Z vornehmlich den Bereich fachlicher Professionalität in den Fokus der Kritik. So wurde etwa die Kompetenz des vom Innenministerium beauftragten Fonds, Kursangebote und Lerninhalte zu entwickeln, kategorial infrage gestellt. Eine fachfremde Institution sei für die Gestaltung, Organisation und Zertifizierung sprachlicher Integrationsmaßnahmen nicht geeignet (Plutzer 2010^b, S. 134f.). Da es sich bei den Prüfungsformaten um sogenannte „High-Stakes-Tests“ (McNamara 2000, zit. n. Hoheneder & Tonsern 2018, S. 21) handelt, deren Bestehen oder Nichtbestehen mit teilweise drastischen Konsequenzen einhergehen, ist die Gewährleistung hoher Standards in der Testentwicklung und –evaluation hierbei als essenziell anzusehen (Hoheneder & Tonsern 2018, S. 21). Hoheneder und Tonsern (2018) erachten es diesbezüglich als „bemerkenswert“, dass eine im Bereich der Testtheorie unerfahrene Institution mit jener Verantwortung betraut wird (ebd., S. 21). Demnach liegen wesentliche Kritikpunkte des Fachbereichs DaF/Z betreffend den Übertrag des Kompetenzbereichs der Organisation integrativer (Sprach-)Kursangebote und Prüfungsformate an die vom Innenministerium beauftragte Trägerorganisation des ÖIF im kritischen Hinterfragen voraussetzender Konsequenzen sowie der Qualität von Bildungs- und Prüfungsformaten im sprachlichen, didaktischen und testtheoretischen Bereich.

Als weiterer Problembereich ist, insbesondere aus aktueller Perspektive, die Rolle im DaZ-Bildungsbereich tätiger ProfessionistInnen betreffend die Umsetzung einer Integrationspolitik auszumachen, in deren Rahmen Sprache als wesentliches Element eines „symbolischen Kampfes“ zwischen dem imaginierten „Wir“ der Aufnahmegesellschaft und als „die Anderen“ markierten Immigrierten fungiert (Plutzer 2010^b, S. 137). So heißt es auf der Homepage des ÖIF, die wesentliche Aufgabe bestehe in der bundesweiten Unterstützung und Beratung von „Flüchtlingen“ und „Zuwander/innen“ (ÖIF^b). Die regulative Funktion gesetzlich verpflichtender Integrationsmaßnahmen und –prüfungen bleibt hierbei unerwähnt.

Als „Fonds der Republik Österreich“ und „Partner des Bundes in der Integrationsförderung“ ist der ÖIF als zentrale Instanz der Umsetzung im Integrationsgesetz geregelter Bestimmungen heute als Trägerinstitution für die Evaluation von Integrationskursen sowie die bundesweite Organisation und Durchführung von Deutschprüfungen im Rahmen der Integrationsvereinbarung zuständig

(ÖIF^b) und richtet sich somit an Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte und Drittstaatenangehörige als AdressatInnen integrativer Maßnahmen auf der einen, sowie Institutionen und ProfessionistInnen des Bildungs- und Sozialbereichs auf der anderen Seite (Schröder & Haas 2018, S. 342; ÖIF^b). Gesetzlich durch das Integrationsgesetz sowie die darin enthaltene Integrationsvereinbarung festgelegt, übernimmt der ÖIF die Verantwortungsbereiche der Organisation und Durchführung von Deutsch-, Werte- und Orientierungskursen, der Erstellung spezifischer Curricula für zertifizierte Kursträger sowie auch der Durchführung von Integrationsprüfungen. Zudem, und dieser Aspekt scheint in Anbetracht der Konsequenzen für Lehrende im Bereich der DaZ-Erwachsenenbildung insbesondere relevant, verpflichtet sich der ÖIF zu einer „Mitteilungspflicht gegenüber AMS und BMS bzw. Sozialhilfe-Stellen“ betreffend die Mitwirkung Teilnehmender an im Rahmen der Integrationserklärung geregelten Maßnahmen als Voraussetzung für staatliche Sozialleistungen (ÖIF^c). Mit Schröder und Haas (2019) ist angesichts des weitreichenden Verantwortungsbereichs aus rechtlicher Perspektive von einer Monopolstellung des ÖIF auszugehen, die, um mit Diem und Gärner (2018) zu sprechen (ebd., S. 342f.), nicht nur rechtspolitisch, sondern ebenso aus dogmatischer Sicht kritisch zu hinterfragen ist (ebd. 2018, S. 359f.). Zur Implementierung des ÖIF als zentrale Instanz der Durchführung integrativer, im Integrationsgesetz geregelter Maßnahmen meldet sich auch der Grüne Klub im Parlament zu Wort:

Damit werden maßgebliche Integrationsaufgaben an einen Fonds ausgegliedert, was die parlamentarische Kontrolle der inhaltlichen, organisatorischen und auch finanziellen Konzeption von Integrationsaufgaben erschwert (ebd., zit. n. Schröder & Haas 2018, S. 342).

Das Netzwerk SprachenRechte warnt vor mangelnden Kontrollinstanzen der weitreichenden Entscheidungs- und Umsetzungsgewalt des Fonds mit folgenden Worten:

Das vom ÖIF zur Verfügung gestellte Deutschkurscurriculum schreibt die Werteelemente in Deutschkursen, Lernziele, Lehrmethoden und Qualifikationen der Kursleiter_innen sowie die Prüfungsordnung und die Prüfungsmodalitäten vor. Dabei hat der ÖIF freie Hand und unterliegt weder den gleichen Standards wie staatliche Schulen (etwa die Verpflichtung der Einhaltung von Lehrplänen), noch den bereits entwickelten Prinzipien und Richtlinien für die Erwachsenenbildung, beispielsweise der Basisbildung (ebd., zit. n. Schröder & Haas 2018, S. 343).

Ausgehend von jenen Überlegungen sollen nun im Folgenden die seitens des ÖIF bestimmten Inhalte der verpflichtenden Werte- und Orientierungskurse, bzw. der integrierten Wertevermittlung im DaZ-Unterricht der Erwachsenenbildung einer kritischen Prüfung unterzogen werden.

2.4.3.1 „Österreichische Werte“: Wertevermittlung im Sprachunterricht

Eine reale Wertediskussion wird in Österreich nicht öffentlich geführt. Das was wir als Wertedebatte erleben, wendet sich (...) nur anscheinend an Zuwander*innen, vor allem aber an die Mehrheitsbevölkerung, der mitgeteilt werden soll, dass alles versucht wird, die Migrant*innen zu integrieren.“ (Fritz 2018, S. 79).

Fritz (2018) erkennt in der Implementierung verpflichtender Wertevermittlung als integrationspolitische Maßnahme den Wunsch der Mehrheitsgesellschaft, als „fremd“ erkannt zu assimilieren (ebd., S. 79). In der Forderung einer verpflichtenden Teilnahme an Wertekursen für Drittstaatenangehörige wird die mit defizitärer Logik operierende Implikation erkannt, „dass die Adressat*innen der Kurse als Menschen wahrgenommen werden, denen die europäischen Werte fehlen.“ (Fritz 2018, S. 80).

Im 50 Punkte-Plan zur Integration des BMEIA wird die Relevanz der Verflechtung von Sprach- und Wertebildung in integrativen Kursangeboten wie folgt hervorgehoben:

„Sprachbildung muss noch deutlicher als Wertebildung verstanden und implementiert werden. Dadurch werden der Zielgruppe auch die Grundlagen sowie alle Rechte und Pflichten für ein gleichberechtigtes Zusammenleben in Freiheit sichtbar gemacht“ (BMEIA 2015, S. 14f.).

Es stellt sich jedoch die Frage, welche Konsequenzen jene Kompetenzerweiterung für Lehrende im Bereich der DaZ-Erwachsenenbildung haben, als auch ebenso, wie jene Erweiterung von der Fachwelt aufgenommen wird. Kritik an der durch das Integrationsgesetz implementierten und den ÖIF umgesetzten Verpflichtung zur Wertevermittlung im DaZ-Unterricht der österreichischen Bildungslandschaft wird etwa von der Interessensgemeinschaft DaZDaFBasisbildung geäußert, deren Mitglieder sich nicht nur aktiv für die Interessen im DaF/Z-Bereich Lehrender, sondern überdies auch jene der AdressatInnen integrationsspezifischer Kursformate einsetzen. Als „entwürdigende (Um)Erziehungsarbeit“ bezeichnet, rückt die Forderung nach Wertevermittlung mit folgenden, klaren Worten in den Fokus der Kritik:

Die verpflichtenden Wertekurse stehen aus Sicht der IG für eine restriktive und selektive Migrationspolitik, in der Räume des freien und autonomen Lernens immer weiter eingeschränkt werden (Autor_innen-Kollektiv IGDaZDaFBasisbildung 2018, S. 103).

Das AutorInnenkollektiv hinterfragt in diesem Kontext insbesondere die zugeschriebene Verantwortung der Lehrenden kritisch im Hinblick auf ihre Rolle in der Etablierung und Reproduktion hegemonialer Systeme, die machtvollen Aspekte der Bildungsarbeit im Kontext integrationspolitischer Maßnahmen verschleiert:

Pädagogik und Bildungsarbeit wird (...) missbraucht, in den Dienst eines autokratischen, rassistischen Systems gestellt. Deutsch- und Wertekurse etwa fungieren als Instrumente der Fremdenpolizei zur Produktion von Ein- und Ausschlüssen. Die Ordnung, die hergestellt und hervorgebracht werden soll, (...) ist nationalistisch, klassistisch, menschenverachtend. Pädagogische Verhältnisse, wie sie gegenwärtig (...) umgesetzt werden, sollen die nationalistische

Es offenbaren sich in der Auseinandersetzung mit den gesetzlichen Bestimmungen des Integrationsgesetzes und darauf basierenden Zielsetzungen des Bundesministeriums und seiner Trägerinstitution des ÖIF, die mit der Aufgabe des Umsetzens gesetzlich implementierter Forderungen betraut wurde auf der einen, und der Perspektive in der Lehre tätiger ProfessionistInnen des Fachbereichs DaF/Z auf der anderen Seite grundlegende Diskrepanzen in der Bewertung betreffender Maßnahmen.

Eine im Allgemeinen befürwortende Perspektive auf die Notwendigkeit bzw. Angemessenheit integrativer sprach- und wertevermittelnder Kursangebote für Immigrierende beziehen etwa Fischer und Tahy (2018), indem sie davon ausgehen, es sei die Aufgabe Lehrender, Ankommenden bei der Interpretation gegebenenfalls neuartiger, unbekannter und kulturell geprägter Wertesysteme zu unterstützen (ebd., S. 87f.). Die Europäische Menschenrechtskonvention als Basis geteilter Werte der österreichischen Bevölkerung betrachtend, rückt hierbei die Ermächtigung zur sprachlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Partizipation im Zielland in den Vordergrund, um sich für die Etablierung jener Kursformate auszusprechen (Fischer & Tahy 2018, S. 88). Hierbei wird insbesondere die Relevanz der Vermittlung landeskundlicher, und damit Werte, Konventionen und Regeln des Ziellands betreffender Inhalte im DaZ-Kontext betont, da jene von Beginn an als Voraussetzung für ein Ankommen und die aktive Teilhabe an der Aufnahmegesellschaft betrachtet wird (Fischer & Tahy 2018, S. 89). Exemplarisch führen die AutorInnen etwa die Themenfelder der Familie und der Gleichberechtigung an, hinweisend auf potenzielle, etwa religiös bedingte Differenzen im Hinblick auf die Gleichbehandlung der Gender als auch der Akzeptanz gegenüber Diversität in Familienkonstellationen als potenziell problematische Bereiche der gesellschaftlichen Teilhabe (Fischer & Tahy 2018, S. 90f.). Darüber hinaus wird auf die Verflechtung der Bildungsinstitutionen und der durch jene zu vermittelnden Inhalten mit gesellschaftlichen Bedingungen und staatlichen Vorgaben hingewiesen:

Wir wissen: Bildung steht nicht gesellschaftsunabhängig im Raum. Bildung wird von einem solidarischen gesellschaftlichen System finanziert. Dieses regelt auch die Rahmenbedingungen im schulischen und außerschulischen Bereich. Dazu gehören Inhalte, Anforderungen, Finanzierungsmöglichkeiten, Ansprüche seitens der Lehrenden und seitens des Staates. (...) Das bedeutet aber, dass auch diese inhaltlichen Anforderungen einem Diskurs unterliegen. Diesem ist geschuldet, dass (...) in Österreich die landeskundlichen Inhalte Einzug in die DaZ-Curricula halten“ (Fischer & Tahy 2018, S. 91f.).

Während Fischer und Tahy (2018) zwar den grundlegenden Anspruch des Staats, Werte- und Orientierungswissen im Sprachunterricht für neu Angekommene zu vermitteln,

grundsätzlich bejahen, wird die Möglichkeit, jene abstrakte Inhalte, insbesondere auf niedrigeren Niveaustufen, in Prüfungsformaten abzufragen, kritisch reflektiert (Fischer & Tahy 2018, S. 92).

Einen weiteren Ansatzpunkt der Kritik bietet, abgesehen von den Implikationen der Verflechtung von Sprachbildung und Wertevermittlung für Lehrende, die grundlegende Frage nach den Inhalten, ihrer Definition und Angemessenheit. Während, wie bereits erarbeitet, die grundlegenden Regelungen betreffend Werte- und Orientierungskurse für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie Integrationskurse für Drittstaatenangehörige im Integrationsgesetz geregelt werden, finden sich im betreffenden Rechtsdokument allenfalls oberflächliche Beschreibungen der Wertebereiche, die durch jene Kursformate abgedeckt werden sollen. So stellen grundsätzlich „die demokratische Ordnung und (...) grundlegende Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung“, „Regeln eines friedlichen Zusammenlebens“, die „Würde des Menschen, die Gleichberechtigung aller Menschen und das Recht (...) auf ein selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben“ laut IntG Inhaltsbereiche des Werte- und Orientierungswissens dar (IntG, §5, Abs. 3, zit. n. Gasselich & O`Rourke 2018, S. 38), die für „das friedliche Zusammenleben“ des liberalen, demokratischen Staatswesens der Republik Österreich als essenziell betrachtet werden (IntG, §1, Abs. 2, zit. n. Gasselich & O`Rourke 2018, S. 38f.). Eine tiefer gehende Beschreibung der Inhalte bzw. der einzelnen spezifischen Themenbereiche und Wertgrundlagen wird in betreffendem Dokument jedoch nicht vorgenommen (Gasselich & O`Rourke 2018, S. 39). Weder dem Integrationsgesetz als rechtliche Grundlage der Werte- und Orientierungskurse, noch den zugehörigen erläuternden Bemerkungen ist eine konkrete Definition der Werte zu entnehmen, die als Grundlagen des österreichischen Wertesystems verstanden, bzw. vorausgesetzt werden. Hierzu meinen Gasselich & O`Rourke (2018):

Deren Homogenität und Kenntnis werden wohl – zumindest bei jenen Teilen der Bevölkerung, deren Deutschkenntnisse es erlauben, Gesetze zu verstehen – allgemein vorausgesetzt (Gasselich & O`Rourke 2018, S. 39).

Wird in Absatz 2 des Integrationsgesetzes zwar auf „indisponible Werte und Prinzipien“ der staatlichen Organisation Österreichs als seitens „Zugewanderter“ zu akzeptierende Grundwerte verwiesen, mangelt es in den erklärenden Bemerkungen jedoch einer exakten Definition jener „Grundwerte eines europäischen Staates“ (Czech 2019, S. 1089f.). Auch mit Blick auf den enthaltenen Verweis auf die Rechtsdokumente des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes, des Staatsbürgerschaftsgesetzes, des Gesetzes über internationales Privatrecht als auch des Bundesverfassungsgesetzes sucht man vergeblich nach exakten

Bestimmungen jener Wertgrundlagen, die Absatz 2 als essenziell hervorhebt (Czech 2019, S. 1089f., 1091f.). Des Weiteren bleibt kritisch zu hinterfragen, ob die der Republik Österreich zugeschriebenen Attribute „liberal“ und „demokratisch“ als hinreichend elaborierte Basis für die „identitätsbildende Prägung der Republik Österreich“ (IntG §1, Abs. 2, zit. n. Czech 2019, S. 1090) anzusehen sind oder vielmehr aus der mangelnden Verfügbarkeit definierter Wertgrundlagen der österreichischen Gesellschaft erwachsen (Czech 2019, S. 1090).

Wertgrundlagen, die AdressatInnen spezifischer Kursformate vermittelt werden sollen, erfahren somit im österreichischen Rechtswesen keine explizite Benennung bzw. Erklärung und werden somit implizit als verbindliche Gemeinsamkeit der Bevölkerung vorausgesetzt (Gasselich & O'Rourke 2018, S. 48). Auf Basis jener Erkenntnis der mangelnden Explikation zu vermittelnder Inhalte und Wertbereiche kommen Gasselich und O'Rourke (2018) zu folgendem Schluss:

Sowohl der österreichische Werte- als auch der deutsche Orientierungskurs dienen vorgeblich der Wertevermittlung. Dass die jeweiligen Werte jedoch nie explizit benannt werden, wirft die Frage auf, ob sich die Kurse tatsächlich dazu eignen, Werte zu vermitteln und in weiterer Folge Integration (in Österreich im Sinne von Assimilation) zu fördern. Wir bezweifeln dies, und uns erscheint es viel wahrscheinlicher, dass die Kurse einem ganz anderen, nämlich einem hegemonialen Zweck dienen. Durch die nur erahnbaren Werte wird es den Geflüchteten erschwert, selbstbestimmt nachzuweisen, dass sie diese verinnerlicht haben bzw. (...) schon vor der Kursteilnahme hatten (ebd., S. 49).

Jene kritische Reflexion der latenten Agenda, die betreffenden Kursformaten zugrunde liegt, bringt drei wesentliche Kritikpunkte auf den Plan: Zunächst zeigt sich ein Mangel an Explikation jener Inhalte, die als notwendig betrachtet werden, um an der Gesellschaft zu partizipieren. Darüber hinaus besteht der grundlegende Zweifel, ob vorausgesetzt werden kann, dass Drittstaatenangehörige im Sinne einer Defizitperspektive den Ausgleich eines postulierten Wertedefizits überhaupt benötigen, bzw. fehlt hierbei die Möglichkeit, vor Absolvierung betreffender Maßnahmen bereits vorhandene Wertgrundlagen unter Beweis stellen zu können. Schließlich tritt auch die implizite Kritik der Verschleierung des Zwecks und der Berechtigung jener verpflichtenden Maßnahmen auf den Plan. An diesen Kritikpunkten versucht die vorliegende Untersuchung anzuschließen, indem bewusst der Fokus vom Sprechen über die AdressatInnengruppe hin zum Sprechen Betroffener selbst verschoben wird, um einen Einblick in die Wertesysteme jener vermeintlich defizitären Personengruppe zu gewähren.

2.4.3.2 Ein kritischer Blick auf die Lernunterlagen des ÖIF

Was die Sozialwissenschaften als Werte ansehen und wie sich eben jene Grundätze von Normen unterscheiden, wurde nun herausgearbeitet. Es stellt sich nun mit Blick auf das Forschungsanliegen die Frage, wie Werte in einschlägigen Publikationen des ÖIF verstanden werden.

Die Werte und Regeln des Zusammenlebens in Österreich zu kennen, ist neben Deutschkenntnissen und dem Einstieg in den Arbeitsmarkt eine zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Integration von Flüchtlingen und Zuwander/innen in Österreich. Der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) hat ein breites Angebot zur Wertevermittlung für Flüchtlinge und Zuwander/innen geschaffen (ÖIF^a).

So heißt es zum Angebot der Werte- und Orientierungskurse auf der offiziellen Homepage des Österreichischen Integrationsfonds. Doch welche „österreichischen Werte“ sind damit gemeint?

Zentrale Bestandteile der Kurse sind die Grundwerte der österreichischen Verfassung wie Gleichberechtigung von Mann und Frau, Menschenwürde und demokratische Prinzipien (ÖIF^d).

Demzufolge behandeln Werte- und Orientierungskurse also zentrale „Grundwerte“, die in der österreichischen Verfassung verankert sind und dementsprechend als „österreichisch“ anerkannt werden. Während eigene „Werte- und Orientierungskurse“ für „Flüchtlinge“ und „Subsidiär Schutzberechtigte“ angeboten werden, soll die Wertevermittlung für Drittstaatenangehörige integriert im Rahmen des vom ÖIF angebotenen Deutschkursangebots stattfinden (ÖIF 2018a, ÖIF 2018b, ÖIF 2018c, ÖIF 2018d). Die Themenschwerpunkte der „Werte- und Orientierungskurse“ im Bereich der Wertevermittlung werden wie folgt angegeben:

- „Prinzipien des Zusammenlebens wie Demokratie, Meinungsfreiheit, Gewaltfreiheit, Rechtsstaatlichkeit
- Vielfalt des Zusammenlebens: Trennung von Religion und Staat, freiwilliges Engagement, Familienleben und interkulturelle Begegnung
- Geschichte und Geographie Österreichs
- Stellenwert von Sprache und Bildung mit Informationen zum österreichischen Bildungssystem, Schulpflicht, Lehre und dualer Ausbildung
- Arbeitswelt und Wirtschaft mit Informationen zum österreichischen Arbeitsmarkt und Gleichberechtigung am Arbeitsplatz
- Wohnen und Regeln des guten Zusammenlebens in der Nachbarschaft
- Informationen zum österreichischen Gesundheitssystem, zur Vorsorge und zu Notfällen“ (ÖIF^d).

Hier zeigt sich bereits, dass auch Inhalte einfließen, die nicht im engeren Sinne als Werte verstanden werden können: Während sich „Geschichte und Geographie Österreichs“ auf faktisches Wissen bezieht, erscheinen Bereiche wie „Wohnen und Regeln des guten Zusammenlebens in der Nachbarschaft“ als Themenbereiche, die eher soziale Normen und zugrundeliegende Prinzipien behandeln.

Die Inhalte der Werte- und Orientierungskurse für Geflüchtete und subsidiär Schutzberechtigte, als auch die integrierte Vermittlung im Rahmen des Kursangebots sind, wie bereits angemerkt wurde, grundsätzlich identisch. Demnach soll zunächst eine Betrachtung der als Lernunterlage für die Wertevermittlung im Rahmen jener „Werte- und Orientierungskurse“ herausgegebenen Broschüre „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“ erfolgen (BMEIA & ÖIF).

2.4.3.3 Mein Leben in Österreich: Chancen (oder nur Regeln)?

Vor der Beschäftigung mit den eigentlichen Lerninhalten soll die Lernunterlage im Sinne einer kritischen Reflexion auf das Menschenbild und in diesem Sinne bezogener Stellungen befragt werden. Hierfür erfolgt zunächst eine nähere Betrachtung des Vorworts und der Einleitung in betreffende Publikation. Im Vorwort wendet sich der Geschäftsführer des ÖIF mit seinen einleitenden Worten an die Zielgruppe der LernerInnen mit folgenden Worten:

Österreich ist ein Land voller Möglichkeiten und Chancen für jeden Einzelnen, ein erfolgreiches Leben zu führen. Friede, persönliche Freiheit, Respekt und Toleranz, aber auch Engagement der Menschen im Berufsleben sind die Grundlage für den Wohlstand unserer Gesellschaft. Die österreichische Bundesverfassung ist dabei Grundlage unserer gemeinsamen Werte, die unsere Gesellschaft zusammenhalten (Wolf, zit. n. BMEIA & ÖIF, S. 7).

Jene Passage enthält bereits hilfreiche Rückschlüsse auf die Absichten, die der Gestaltung jener Lernunterlage zugrunde liegen und soll demnach zu Beginn näher betrachtet werden. Während einleitend, in Einklang mit dem Titel der Publikation, auf die Chancen verwiesen wird, die das wohlständige Land Österreich für Ankommende bereithält, folgt im Rahmen der Aufzählung gesellschaftlicher Grundwerte unverzüglich im Anschluss auch der Verweis auf „Engagement der Menschen im Berufsleben“. Jener, eher praktisch-ökonomisch orientierter Aspekt findet Eingang neben grundsätzlichen demokratischen Grundwerten moderner Gesellschaften wie Friede, Freiheit und Respekt. Dies mag bereits den ersten Hinweis auf ein ökonomistisches Verständnis von Humankapital im Sinne Mecherils liefern (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner 2013, S. 31f). Des Weiteren wird betreffend die Grundlage definierter Werte, die es im Rahmen integrativer Maßnahmen zu vermitteln gilt, die österreichische Bundesverfassung

angeführt. So finden im österreichischen Bundesverfassungsgesetz, Paragraph 14 Absatz 5a, betreffend die Zuständigkeit des Bundes für die Gesetzgebung des Schulwesens, etwa „Demokratie, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen“ als „Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von sozialer Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund“ ein „bestmögliches Bildungsniveau sichert“ (BGBl. I Nr. 194/1999, §14, 5a) Eingang. Das „Engagement von Menschen im Berufsleben“ findet jedoch in der Bundesverfassung keinerlei Erwähnung, wodurch die Annahme naheliegt, dass jener Aspekt durch den Geschäftsführer aufgrund persönlicher Ansichten hinzugefügt wurde.

Es folgt unmittelbar nach den einleitenden Worten bereits der Hinweis auf die Verpflichtung zur Integration:

Nur wenn sich Menschen (...) möglichst schnell integrieren, kann das Zusammenleben auf Dauer funktionieren (Wolf, zit. n. BMEIA & ÖIF, S. 7).

„Integration“ wird dabei als Kommunikationsfähigkeit in der Landessprache Deutsch, „Selbsterhaltungsfähigkeit“ durch berufliche Tätigkeit, „Akzeptanz der österreichischen Rechts- und Werteordnung“ sowie respektvolle Haltung gegenüber diversen Lebensformen beschrieben (Wolf, zit. n. BMEIA & ÖIF, S. 7), und damit als einseitiger Prozess definiert, der im Sinne des Integrationsdispositivs seitens Ankommender auf Basis eigener Leistungen zu erbringen ist. Der Mehrheitsgesellschaft kommt hierbei offenbar keine Verantwortung zu. In den folgenden „Einführenden Worten“ wird ein weiteres Mal bereits eingangs auf die Wichtigkeit der Integration verwiesen:

Integration ist die Voraussetzung, um in die Mitte der österreichischen Gesellschaft zu gelangen (Knapp, Kneissl & Stadler, zit. n. BMEIA & ÖIF, S. 8).

Aus in jener Abhandlung vertretener, an die Kritische Migrationsforschung angelehnter Perspektive stellt dies eine eindimensionale, institutionell-gesellschaftliche Machtverhältnisse unberücksichtigt lassende Auffassung von Integration dar, da wiederum das Gelingen oder Misslingen allein auf individueller Ebene ankommender Personengruppen festgemacht wird:

In Österreich sind Sie sicher und frei. Hier haben Sie viele gute Chancen und Möglichkeiten. Nutzen Sie diese Möglichkeiten! Wir erwarten uns, dass Sie an den wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Prozessen in Österreich teilnehmen. Das geht nur dann, wenn Sie sich bilden, neue Qualifikationen erwerben und neue Dinge lernen. Sie müssen Ihre Qualifikationen dann in der österreichischen Arbeitswelt einsetzen. Nur so können Sie für sich und Ihre Familie sorgen – das ist unbedingt notwendig (Knapp, Kneissl & Stadler, zit. n. BMEIA & ÖIF, S. 8).

Es erfolgt erneut die Aufforderung aktiv zu werden, welche sogleich mit einer Erwartungshaltung verknüpft wird, der Forderung nach Partizipation in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen nachzukommen. Daraufhin wird auch die Bedingung für eine solche Teilhabe in Form von Aus- und Weiterbildung, angeführt. Der abschließende Satz „Nur so können Sie für sich und Ihre Familie sorgen – das ist unbedingt notwendig“ (Knapp, Kneissl & Stadler, zit. n. BMEIA & ÖIF, S. 8) lässt zweierlei Rückschlüsse zu: Die Ansprache richtet sich erstens direkt an Personen, die Familien haben und mit ihren Familienangehörigen zusammenleben, was angesichts der vorab definierten Zielgruppe Geflüchteter und subsidiär Schutzberechtigter einerseits als fragwürdig erscheint, sowie andererseits nahelegt, dass eine Einzelperson für den Erhalt einer gesamten Familie zuständig wäre, was bereits hier gewissermaßen der einleitenden Proklamierung von Gleichberechtigung zuwiderläuft. Zweitens vermittelt die sehr persönliche Ansprache auf emotional gefärbter Ebene erneut die Botschaft des Zwangs, schnellstmöglich beruflich tätig zu werden. Dies ist insbesondere in Anbetracht der oftmals prekären Lage ankommender Geflüchteter, als auch der institutionellen Rahmenbedingungen und restriktiven Gesetzeslage Österreichs kritisch zu betrachten.

In Anbetracht des Verweises auf die Gleichbehandlung und Chancengleichheit aller Gesellschaftsmitglieder wird angeführt, dass es „egal“ sei, ob man etwa einer Minderheit angehöre (ebd., S. 9). Diese Formulierung wirkt aus kritischer Perspektive sehr befremdlich, da die Bezeichnung „Minderheit“ bereits impliziert, dass eine Personengruppe in gewissem Maße in einem ungleich verteilten Machtverhältnis zu einer gegenüberstehenden Majorität steht. Wie ein solcher Zustand der Hegemonie für das Individuum „egal“ sein soll, bleibt unerklärt.

In einem eigenen Punkt wird behandelt, welche Themen „für ein erfolgreiches Leben in Österreich“ wichtig sind (Knapp, Kneissl & Stadler, zit. n. BMEIA & ÖIF, S. 10):

1. „Deutsch lernen und Deutsch sprechen“ (ebd., S. 10)

Während zunächst auf sachliche Weise erläutert wird, dass mündliche und insbesondere schriftliche Kompetenzen im Deutschen für die Teilnahme an der Gesellschaft und dem Arbeitsmarkt die Grundlage darstellen, folgt eine emotional gefärbte Aufforderung, die ein weiteres Mal eine „Wir“-Konstruktion beinhaltet:

„Wenn Sie *uns* auf Deutsch ansprechen, sehen *wir* das als Zeichen der Wertschätzung und freuen *uns* über das entgegengebrachte Vertrauen. (...). Zeigen Sie sich offen und interessiert!“ (ebd., S. 10, Anmerkung: Hervorhebung durch eigene Darstellung).

„Wir“ wird dabei als Kollektiv österreichischer Gesellschaftsmitglieder konstruiert, dem die gemeinsame positive Reaktion auf eine Ansprache in Deutsch zugeschrieben wird. Hierbei erscheint fragwürdig, ob Deutsch zu sprechen als „Zeichen der Wertschätzung“ oder, und hierbei insbesondere in offiziellen Kontexten, vielmehr als Selbstverständlichkeit angesehen wird. Hier offenbart sich erneut eine Parallele zum Integrationsdispositiv, das ein implizites Versprechen der Integration durch Sprache referiert, wie es Krumm (2003) beschreibt:

Integration durch Sprache könnte man naiv so interpretieren, als führe ein direkter Weg vom Sprachkurs zur Integration. Ein Stück weit ist das die doppelte Botschaft, die Projekte wie etwa staatlich vorgeschriebene Deutschkurse für Zuwanderer aussenden (ebd., S. 413).

Krumm (2003) zufolge bietet das Deutsche und damit einhergehend der Verweis auf mangelnde Sprachkompetenzen im Kontext des Integrationsdiskurses einen weiteren Anknüpfungspunkt für das Integrationsdispositiv. So werden geforderte Assimilationsprozesse am Kriterium der Sprachkompetenz festgemacht, das in weiterer Folge dazu instrumentalisiert werden kann, „mangelnde Integration“ als versäumte Bringschuld immigrierter Personengruppen auszumachen (ebd., S. 413).

2. „Berufliche Qualifikationen erwerben und einsetzen“ (Knapp, Kneissl & Stadler, zit. n. BMEIA & ÖIF, S. 10):

Den Absatz mit einer erneuten „Wir“-Konstruktion einleitend, wird auf die Notwendigkeit der Ausbildung und selbständigen Finanzierung des eigenen Lebens verwiesen:

In Österreich erwarten wir, dass man Qualifikationen für den Beruf erwirbt und später mit einer Arbeit das eigene Leben finanziert. Sie brauchen also gute Qualifikationen für den Arbeitsmarkt. Diese bekommen Sie durch Bildung (ebd., S. 10).

Des Weiteren wird erneut der Aspekt der Verantwortung von AdressatInnen als VersorgerInnen der Familie in den Fokus gerückt: „Mit diesen Fähigkeiten können Sie sich und Ihrer Familie ein wirtschaftlich stabiles Leben schaffen“ (Knapp, Kneissl & Stadler, zit. n. BMEIA & ÖIF, S. 10). Weshalb in Anbetracht der AdressatInnengruppe Geflüchteter und subsidiär Schutzberechtigter in diesem Ausmaß der Aspekt der Familie in die Ausführungen einbezogen und in den Fokus gestellt wird, erscheint vor dem Hintergrund statistischer Kennzahlen fragwürdig. So wird etwa im Integrationsbericht 2018 festgehalten, dass ein Großteil nach Österreich einwandernder AsylantragstellerInnen zur Gruppe der minderjährigen Geflüchteten zählt; 54% ankommender Frauen und 45% ankommender Männer fallen mit Stand 2018 in die Gruppe der unter 18-Jährigen (Expertenrat für Integration 2018, S. 30).

Zudem verweist auch die Ungleichverteilung angesichts der Geschlechteranteile darauf, dass ein Großteil Geflüchteter nicht im Familienverband nach Österreich einreist; so werden im Jahr 2018 insgesamt 148.158 Männer im Vergleich zu 113.619 Frauen in der Gruppe Drittstaatenangehöriger außereuropäischer Staaten gezählt (Expertenrat für Integration 2018, S. 28).

3. „Grund- und Menschenrechte verstehen und vorleben“ (Knapp, Kneissl & Stadler, zit. n. BMEIA & ÖIF, S. 11):

Als Grundwerte werden hier solche dargestellt, die ein „friedliches und menschenwürdiges Zusammenleben in *unserem* Land“ ermöglichen, ohne auf diese näher einzugehen (ebd., S. 10, Anmerkung: Hervorhebung durch eigene Darstellung). Wieder erfolgt die Hervorhebung „*unser*“ Land, und im Folgenden werden Ankommende direkt, abermals im Sinne einer Forderung, angesprochen: „Sie sollen verstehen, warum *uns* diese Werte wichtig sind. Sie sollen die Fähigkeit erwerben, *unsere* Werthaltungen zu teilen.“ (Knapp, Kneissl & Stadler, zit. n. BMEIA & ÖIF, S. 10f., Anmerkung: Hervorhebung durch eigene Darstellung). Hier werden somit die Akzeptanz und das Mittragen „österreichischer“ Werte als „Fähigkeit“ beschrieben, die man gewissermaßen „erwerben“ kann. Dass eine solche Vorstellung des Erwerbs von Grundwerten sozialwissenschaftlichen Theorien widerspricht, wurde in Kapitel 2.3 bereits herausgearbeitet. Es folgt ein Hinweis auf gesellschaftlich-soziale Umgangsregeln, der wie folgt lautet: „Wer nach Österreich zuwandert, muss diese Regeln befolgen, auch wenn sie ungewohnt sind“ (ebd., S. S.11) und hiermit bereits impliziert, dass sie einerseits einheitlich und andererseits „ungewohnt“ für Drittstaatenangehörige sind (ebd., S. 11), womit eine klare Referenz auf typische Elemente des Otherings zum Ausdruck kommt.

Während durch die vorangegangene Fokussierung auf den Wortlaut einführender Passagen der Lernunterlage bereits eine Fokussierung auf das Integrationsdispositiv zum Ausdruck kommt, und des Weiteren die Konstruktion eines abstrakten „Wir“-Gefüges als vermeintlich homogene österreichische Wertegemeinschaft aufgezeigt wurde, soll im Folgenden die nähere Beschäftigung mit den geforderten Inhalten integriert stattfindender Wertevermittlung im Rahmen des Deutschunterrichts für Drittstaatenangehörige erfolgen.

Wie in den Rahmencurricula des ÖIF angeführt, stimmen die Inhalte jener mit den angeführten Themenbereichen in der Lernunterlage für Werte- und Orientierungskurse überein (ÖIF 2018^a, S. 2; ÖIF 2018^b, S. 2; ÖIF 2018^c, S. 2; ÖIF 2018^d, S. 2). Zu Beginn

soll demnach ein allgemeiner Überblick über erkennbare Bereiche gesellschaftlicher Wertvorstellungen gegeben werden, bevor eine nähere Betrachtung der Curricula erfolgen kann. Folgende Themenbereiche werden in „Mein Leben in Österreich–Chancen und Regeln“ angeführt:

Stellenwert von Sprache und Bildung

Hier stehen die Wertbereiche Chancengleichheit und Freiheit der Bildung, Gleichstellung von Männern und Frauen, Kinderrecht und das Integrationsdispositiv des Erlernens der deutschen Sprache im Fokus (BMEIA & ÖIF, S. 21-29).

Arbeitswelt und Wirtschaft

In diesem Themenbereich wird abermals das Integrationsdispositiv angesprochen im Sinne der ökonomischen Ausrichtung auf selbstverantwortliche Lebensfinanzierung. Darüber hinaus findet auch der Aspekt der (vermeintlichen) Gleichstellung von Männern und Frauen, sowie die postulierte Chancengleichheit Erwähnung (BMEIA & ÖIF, S. 31-37).

Gesundheit

Auch mit Blick auf das Gesundheitssystem steht die Verpflichtung der einzelnen Gesellschaftsmitglieder, durch berufliche Tätigkeit und das Zahlen von Steuern jenes mitzutragen, im Fokus. Zudem werden sowohl die Verantwortung für die eigene Gesundheit hervorgehoben, als auch praktische Hinweise zu Arztbesuchen erteilt. Mit Blick auf die Profession der Ärztin/ des Arztes wird explizit angemerkt, dass Angehörige unterschiedlicher Religionen, Frauen und Männer diese Position bekleiden können. Ebenso im gesundheitlichen Themenbereich werden Deutschkenntnisse als notwendige Voraussetzung für die persönliche Gesundheitsvorsorge im Sinne der Kommunikation mit Gesundheitspersonal beschrieben (BMEIA & ÖIF, S. 39-43).

Wohnen und Nachbarschaft

Im Bereich der sozialen Normen unter NachbarInnen werden Aspekte der Rücksichtnahme und Einhaltung von Regeln in Form von Hausordnungen als Ausdruck von Respekt in den Fokus gerückt. Hierbei finden insbesondere die Einhaltung von Ruhezeiten sowie die ordnungsgemäße Mülltrennung Erwähnung. Soziale Normen der Kommunikation, etwa im Sinne des gegenseitigen Begrüßens, werden ebenso angeführt (BMEIA & ÖIF, S. 45-49).

Prinzipien des Zusammenlebens – Rechtliche Integration

Unter Bezugnahme auf die österreichische Bundesverfassung werden in diesem Abschnitt der Lernunterlage Regeln des Zusammenlebens beschrieben. Hierbei finden die Grundwerte der Wahrung der „Menschenwürde“, „Freiheit“ im Allgemeinen und „Meinungsfreiheit“ im Spezifischen, „Sicherheit“, Gleichberechtigung von Männern und Frauen, „Solidarität“ und „Demokratie“ Erwähnung (BMEIA & ÖIF, S. 51-61).

Vielfalt des Zusammenlebens – Kulturelle Integration

Hier steht die Freiheit, das persönliche (Familien-)Leben im gesetzlichen Rahmen nach eigenen Vorlieben und Grundvorstellungen zu gestalten, im Fokus. Es wird auch auf das Verhältnis von Religion und Staat Bezug genommen, sowie auch Gewaltfreiheit innerhalb von Familien und die Proklamierung der Freiwilligenarbeit als wesentlicher Bestandteil der österreichischen Gesellschaft (BMEIA & ÖIF, S. 63-67). Der interkulturellen Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft und kultureller Hintergründe wird ein eigener Bereich gewidmet, der im Rahmen einer Sektion betreffend „kulturelle Missverständnisse“ einige Teilbereiche herausstreicht, die als potenzielle Quellen für Missverständnisse zwischen Österreichern und Angehöriger von Drittstaaten identifiziert werden; die Begrüßung durch Handschlag, Pünktlichkeit im Rahmen von Verabredungen, das Einhalten einer angemessenen Lautstärke in Gesprächen sowie Sauberkeit in der Öffentlichkeit (BMEIA & ÖIF, S. 68-69).

Aus der kompakten Zusammenschau über Themenbereiche der Inhalte von Orientierungs- und Wertekursen, sowie auch integriert vermittelter Wertevermittlung im DaZ-Unterricht an zertifizierten Trägerinstitutionen, geht bereits hervor, dass keine strikte Trennung zwischen faktischem Wissen, gesellschaftlichen Grundwerten und sozialen Normen vorgenommen wird. Da sich vorliegende Arbeit mit Unterschieden in Wertvorstellungen beschäftigt, werden faktische Unterrichtsinhalte ausgeklammert. Demgegenüber werden soziale Normen dann in Betracht gezogen, wenn sie in Verbindung mit spezifischen Wertkonstrukten stehen, wie etwa die Verhaltensnorm der Gleichbehandlung von weiblichen und männlichen ÄrztInnen auf Basis des Werts der Gleichberechtigung. Demnach werden im weiteren Verlauf folgende Kernbereiche den Fokus der Betrachtung darstellen:

- Bildung: Chancengleichheit, Gleichberechtigung der Gender und Engagement
- Arbeitswelt: Gleichberechtigung der Gender, Selbstverantwortung und Engagement

- Gesundheit: Gleichberechtigung der Gender angesichts des Kontakts mit im Gesundheitswesen Tätigen
- Gesellschaft: Demokratie, Freiheit und Religionsfreiheit, Grundsätze des respektvollen Zusammenlebens
- Diversität: Anerkennung unterschiedlicher Lebensformen in Anbetracht der Aspekte Gender, Sexualität und Religion.

Wie bereits erwähnt, entsprechen die Inhalte der Werte- und Orientierungskurse jenen der integrierten Wertevermittlung im DaZ-Unterricht der Erwachsenenbildung. Im Folgenden wird demnach zunächst eine nähere Betrachtung der dafür zur Verfügung stehenden Rahmencurricula dargestellt. Als Kursziele werden in den seitens des ÖIF publizierten Curricula neben dem Ausbau sprachlicher Fähigkeiten auch „die Wissensvermittlung, das Verstehen und die Reflexion der Inhalte zum angegebenen Werte- und Orientierungswissen“ sowie die Befähigung zur „Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich“ angegeben (ÖIF 2018^a; S. 2; ÖIF 2018^b, S. 2; 2018^c, S. 2; ÖIF 2018^d, S. 2). Eingangs bleibt anzumerken, dass in allen vier Rahmencurricula für die integrierte Vermittlung Werte- und Orientierungswissens im Deutschunterricht die sechs im Obigen beschriebenen, mit der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln“ übereinstimmenden Themenpunkte mit unterschiedlichem Fokus behandelt werden. Der folgende Überblick zeigt die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf den Niveaustufen A1 bis B2, wobei hierbei faktische Inhalte ausgeklammert und der Fokus auf jene Bereiche gelegt wird, die mit gesellschaftlichen und individuellen Werten in Zusammenhang stehen. Auf Basis der Zusammenschau das Feld der Wertevermittlung behandelnder Themenbereiche in den Rahmencurricula können anhand der Häufigkeit ihrer Nennung sowie auch ihrer Erwähnung in unterschiedlichen Teilbereichen folgende fünf Hauptkategorien gesellschaftlicher Werte abgeleitet werden (ÖIF 2018^a; ÖIF 2018^b; ÖIF 2018^c; ÖIF 2018^d):

1. Gleichstellung und Gleichberechtigung der Gender
2. Demokratie, individuelle und gesellschaftliche Freiheitsrechte
3. Religionsfreiheit und das Verhältnis von Staat und Religion
4. Das Solidaritätsprinzip auf individueller und gesellschaftlicher Ebene
5. Partizipation im Bildungs- und beruflichen Gesellschaftsbereich

6. Partizipation am Erhalt des Sozialsystems durch berufliche Tätigkeit
7. Zusammenleben in der Gesellschaft: Respekt und Diversität

Jene fünf Wertbereiche sollen demnach als Grundlage für die qualitative Erhebung dienen, auf deren Konzeption im empirischen Kapitel ausführlich eingegangen wird.

3. Empirischer Part

Nachdem nun im vorherigen Part bereits das Forschungsanliegen beschrieben, die theoretische Rahmung erläutert, und ein Überblick über wertespezifische Themenbereiche in ÖIF-Materialien gegeben wurde, widmet sich der folgende Part der empirischen Erhebung im Genaueren. Zunächst soll die Situierung des Forschungsvorhabens im Kontext qualitativer Sozialforschung erfolgen, bevor im Folgenden die gewählte Forschungsmethode detaillierter behandelt wird. Daraufhin wird der Fokus auf die Datenerhebung und -auswertung selbst gelegt, um abschließend die Ergebnisdarstellung gewonnener Daten vorzunehmen und die Erkenntnisse durch eine vergleichende Betrachtung der beiden Untersuchungsgruppen sowie eine Gegenüberstellung mit relevanten Erkenntnissen aus der EVS zu evaluieren. Im Resümee werden Rückschlüsse über die Verbindung von Theorie und Empirie gezogen sowie darüber hinaus Desiderata für zukünftige Forschungsprojekte bestimmt.

3.1 Forschungsmethode: Qualitative Sozialforschung

Zu verorten im Paradigma empirischer Sozialforschung, kann das Untersuchungsdesign betreffender Arbeit mit Hopf (1979) als „typisch qualitative Vorgehensweise“ bezeichnet werden. In Übereinstimmung mit dem Anspruch qualitativer Interviews der „Erfassung von Deutung, Sichtweisen und Einstellungen der Befragten“ (ebd., zit. n. Mayring 2010, S. 33) zielt auch die hier beschriebene Erhebung darauf ab, im Rahmen der Interviewsituation Einsicht in latente Wertkonstrukte der TeilnehmerInnen auf Basis einer interpretativen Vorgehensweise zu gewinnen. Betreffend die Aktualität und Relevanz qualitativer Sozialforschung im Kontext der Kritischen Migrationsforschung kann zunächst Folgendes festgestellt werden:

Qualitative Forschung gewinnt besondere Aktualität für die Untersuchung sozialer Zusammenhänge, da die Pluralisierung der Lebenswelten in modernen Gesellschaften – im Sinne der „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1985), der zunehmenden „Individualisierung von Lebenslagen und Biographiemustern“ (Beck 1986) oder der Auflösung alter sozialer Ungleichheiten in die neue Vielfalt der Milieus, Subkulturen, Lebensstile und Lebensweisen (Hradil 1992) – eine neue Sensibilität für empirisch untersuchte Gegenstände erforderlich macht (zit. n. Flick 2014, S. 22).

Qualitative Forschung verfolgt im Allgemeinen das Ziel, Sinnkonstruktionen einzelner AkteurInnen kleiner Stichproben im Sinne der Mikrobetrachtung zu analysieren, auf Basis deren Rekonstruktion und Abstraktion schließlich Typen erstellt werden (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel 2016, S. 65). In ihrer Eigenschaft, „Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster“ sichtbar zu machen, bergen qualitative Forschungsmethoden im Kontext der Migrationsgesellschaft das Potenzial, den Fokus weg vom Forschenden und hin zur individuellen Perspektive der Untersuchten zu lenken (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel 2016, S. 61f.). Da qualitative Forschung also „Sinn“ oder subjektive Sichtweisen rekonstruiert (Helfferich 2011, S. 21), macht Helfferich (2011) hierbei eine Eignung für folgende Forschungsinteressen aus (ebd., S. 21):

1. Fragen nach subjektivem Sinn und nach „der Welt im Kopf“ von Menschen (...)
2. Fragen, die auf eine erst später reduzierte Vielfalt von Phänomenen zielen im Sinne von „Es gibt“-Aussagen,
3. Fragen nach existierenden oder möglicherweise nach typischen Mustern in dieser Vielfalt (Helfferich, 2011, S. 29).

Somit eignet sich das qualitative Vorgehen für vorliegendes Forschungsvorhaben: Das bisher nicht hinreichend elaborierte Interesse liegt im Auffinden existierender oder nicht existierender latenter Werthaltungen (Punkt 1; die Welt im Kopf), die in unterschiedlichem Ausmaß (Punkt 2) bei zwei sich in ihrem Lebensumfeld unterschiedenen Gruppen Drittstaatenangehöriger existieren oder nicht existieren, bzw. sich in typischen Mustern zwischen den Gruppen und im Vergleich zu empirischen Erkenntnissen der EVS unterscheiden oder nicht (Punkt 3).

Für „kollektive Deutungsmuster, (sub-)kulturelle Muster oder Stile“ eignet sich nach Helfferich (2011) die Forschungsmethode des qualitativen Einzelinterviews dann, wenn „Interviews aus einer sozialen Gruppe oder Subkultur kontrastiert werden mit Interviews aus anderen, konträren sozialen Gruppen“ (ebd., S. 30). Demnach kann die Entscheidung für die Durchführung qualitativer Interviews mit zwei sich im Faktor des kulturellen und sozialen Lebensumfelds unterscheidenden Stichproben als geeignet angesehen werden, um Hinweise auf das Bestehen oder Fehlen systematischer Unterschiede in latenten Konstrukten zu erheben und diese im Anschluss mit bereits vorhandenen empirischen Daten zu vergleichen.

Mit El-Mafaalani, Waleciak und Weitzel (2016) können adäquate Fragestellungen qualitativer Forschungsvorhaben danach ausgemacht werden, ob diese sich entweder auf die Klärung noch unbeantworteter Fragen bereits vorliegender statistischer Erhebungen beziehen oder aber, explorativ vorgehend, solche soziale Phänomene in den Blick nehmen, zu denen die Forschungslage noch kein hinreichendes Datenmaterial bereitstellt (ebd., S. 67). Vorliegende Forschungsarbeit bezieht sich somit auf die zweite Ausgangslage: Aufgrund fehlender statistisch repräsentativer Erhebungen zum Forschungsthema der Unterscheidung Drittstaatenangehöriger von ÖsterreicherInnen angesichts latenter Wertanschauungen als Rechtfertigung für integrative Maßnahmen im Bereich gesellschaftlich relevanter Bereiche kann die empirische Untersuchung als explorativ und fragengenerierend betrachtet werden. Das Forschungsvorhaben liegt somit im Versuch, die den gesetzlichen Bestimmungen (wie bereits im theoretischen Part ausreichend erläutert) implizit zugrunde liegende Annahme systematischer Unterschiede zwischen ÖsterreicherInnen und Drittstaatenangehörigen in ihren Wertanschauungen als Begründung für die Maßnahme integrierter Wertevermittlung in gesetzlich vorgeschriebenen Deutschkursen auf ihre theoretische Fundierung und Sinnhaftigkeit kritisch zu befragen. Im Sinne der fragengenerierenden Auslegung vorliegender empirischer Erhebung wird das Ziel verfolgt, relevante Erkenntnisse zu erarbeiten, die Anschlussmöglichkeiten für zukünftige, breiter angelegte und statistisch signifikante Ergebnisse liefernde Untersuchungen bieten.

3.1.1 Grundlegende Charakteristika qualitativer Sozialforschung

Ein wesentliches Merkmal qualitativer Methoden ist ihre offene Gestaltung im Hinblick auf meist komplexe Untersuchungsgegenstände. „Gegenstände werden dabei nicht in einzelne Variablen zerlegt“, wie das etwa im Rahmen quantitativer Forschung der Fall ist (Flick, 2014, S. 24f.), „sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext untersucht. Ziel der Forschung ist dabei (...), (...) Neues zu entdecken und empirisch begründete Theorien zu entwickeln“ (Flick 2014, S. 27). Die offene Vorgehensweise qualitativer Forschung zeigt sich bereits in der Grundkonzeption, die Welt aus der Sicht des/r Untersuchten zu betrachten und dabei im Prozess auf Intentionen, implizite Wissensbestände und durch Sozialisationskontexte geprägte Routinen und Bedingungen zu stoßen, die nicht im Vorhinein als interessierende Variablen festgelegt wurden (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel 2016, S. 64f.).

Mit Mayring (2002) kann darüber hinaus die Subjektbezogenheit qualitativer Sozialforschung als eines ihrer Hauptmerkmale bezeichnet werden. Dazu heißt es: „Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein“ (ebd., S. 20). Fokussiert auf die „detaillierte Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen“ erfolgt die Reduktion der Komplexität sozialer Wirklichkeiten durch die Untersuchung individueller Realitäten und Erlebenswelten an Einzelfällen, über die eine Rekonstruktion überindividueller Gegebenheiten vorgenommen wird (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel 2016, S. 64). In diesem Zusammenhang ist insbesondere auch die Perspektive auf Machtverhältnisse relevant, da, wie Mayring ausführt, in der Forschungslandschaft oft das betroffene Subjekt aus den Augen verloren wird, indem etwa Verhältnisse auf Basis der Aussagen machtvoller Personengruppen nachvollzogen werden (ebd. 2002, S. 20f.). Jener Aspekt wird etwa auch von Fornoff (2018) hervorgehoben, wenn im Resümee seiner thematisch ähnlich aufgebauten Untersuchung werteszufischer Kursangebote aus Sicht Lehrender die Notwendigkeit erkannt wird, die Sicht der TeilnehmerInnen in zukünftigen Untersuchungen in den Fokus zu rücken (ebd., S. 266-268). So wird in diesem Forschungsanliegen die subjektive Sichtweise Drittstaatsangehöriger als definierte AdressatInnengruppe integrativer Wertevermittlung erhoben. Von Interesse sind die Ansichten und Einstellungen betreffend gesellschaftlich relevante Wertvorstellungen aus Sicht der Personen, die im Rahmen des Integrationsdiskurses als „Andere“ definiert werden.

3.1.2 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Gütekriterien sind normative theoretische Konstrukte, die absichtlich abstrakt gehalten sind und die deshalb im Rahmen konkreter Forschungsvorhaben individuell angepasst werden müssen (Schmelter 2014, S. 33).

Mit Blick auf das vorliegende qualitative Forschungsdesign muss eingangs festgestellt werden, dass traditionelle, dem quantitativen Paradigma entstammende Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität nicht problemlos auf qualitative Forschungsvorhaben angewendet werden können (Steinke 2008; Flick 2010, zit. n. Steinke 2014, S. 35; Mayring 2010, S. 116f., Mayring 2002, S. 140; Flick 2014, S. 499). In der Forschungslandschaft haben sich aufgrund der Notwendigkeit, Gütemaßstäbe den Vorgehensweisen, Zielvorstellungen und Geltungsbedingungen qualitativer Forschung anzupassen, übergreifende und methodenspezifische Gütekriterien entwickelt, auf die im Folgenden eingegangen wird (Mayring 2002, S. 140-142; Schmelter 2014, S. 33, S. 35).

In Anlehnung an Schmelter (2014) und Mayring (2002), können folgende Hauptkriterien qualitativer Forschungsvorhaben angeführt werden (Schmelter 2014, S. 41-43; Mayring 2002, S. 142-148):

1. Prinzip der Offenheit VS Regelgeleitetheit und Flexibilität

Prinzipien der Offenheit und Flexibilität bewegen sich im Spannungsfeld zwischen vorab geplanter und vorstrukturierter Forschungspläne auf der einen, sowie der Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand auf der anderen Seite (Mayring 2002, S. 145; Schmelter 2014, S. 42). Während sich aus dem Prinzip der Offenheit der Anspruch ergibt, im Lauf des Forschungsprozesses offen für neue Erkenntnisse zu bleiben, die induktiv aus dem Material erschlossen werden (Schmelter 2014, S. 42), muss mit Mayring (2002) jedoch ebenso darauf geachtet werden, Aspekte der Systematik und Regelgeleitetheit in Form der Planung von Analyseschritten und der Berücksichtigung von Verfahrensregeln einzuhalten (ebd., S. 145f.).

2. Prinzip der Kommunikativität und Reflexivität

In der Interaktion zwischen den subjektiven AkteurInnen, bestehend aus Forschenden und im Mittelpunkt des Forschungsanliegens stehenden Subjekten, wird Sinn interaktiv in der Kommunikationssituation konstruiert (Schmelter 2014, S. 42; Helfferich 2011, S. 79). Mit Flick (1992) ergibt sich aus jenem Einbezug unterschiedlicher Perspektiven, den er als „kaleidoskopartiges Bild“ komplexer Zusammenhänge beschreibt, das Prinzip der Reflexivität, die Reflexion der ForscherInnenperspektive aktiv in den Forschungsprozess und die Interpretation einbeziehend (ebd., zit. n. Schmelter 2014, S. 42; Flick 2011, zit. n. Schmelter 2014, S. 42). Wenngleich die ForscherInnenperspektive hierbei selbst zum Gegenstand der Forschung erhoben wird, verlangt das Prinzip der Kommunikation dennoch, Forschungssubjekten in Erhebungssituationen genügend Raum zu überlassen, um subjektive Sinnkonstruktionen zum Ausdruck bringen zu können (Helfferich 2011, S. 24). Somit bewegen sich Prinzipien der Kommunikativität und Reflexivität im Spannungsfeld zwischen notwendiger Zurückhaltung Forschender zum Zweck der Herstellung einer Kommunikationssituation, die der ForscherInnenperspektive widersprechende Sinnkonstruktionen zulassen auf der einen, sowie der Reflexion des „eigenen Parts im situativen Verstehensprozess“ auf der anderen Seite (Helfferich 2011, S. 24).

3. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Datengeleitetheit

Mit Blick auf qualitative Forschungsprozesse tritt das Kriterium intersubjektiver Nachvollziehbarkeit in den Vordergrund (Steinke 1999, zit. n. Schmelter 2014, S. 42).

Da eine Standardisierung der Erhebungsmethoden, wie sie etwa im quantitativen Paradigma gefordert wird, in qualitativen Kontexten nicht realisierbar ist, steht das Gütekriterium der Replizierbarkeit nicht zur Verfügung (Schmelter 2014, S. 42; Flick 2014^a, S. 412, 422). In qualitativen Studien rückt somit die „Dokumentation des Forschungsprozesses“ in den Fokus (Schmelter 2014, S. 42). Hierzu kann mit Mayring (2002) festgestellt werden: „Das schönste Ergebnis ist wissenschaftlich wertlos, wenn nicht das Verfahren genau dokumentiert ist, mit dem es gewonnen wurde“ (ebd., S. 144). Der gesamte Forschungsprozess muss somit auf Basis der detaillierten Angabe vorstrukturierender Theorien, angewandeter Instrumente im Zuge der Datenanalyse sowie auch der Darlegung der Erhebungs- und Auswertungsverfahren subjektiv nachvollziehbar werden (Kirk & Miller 1986, zit. n. Mayring 2002, S. 145).

3.1.3 Aussagekraft und Repräsentativität

In der Fokussierung qualitativer Untersuchungen auf geringe Fallzahlen, die im Sinne der Subjektbezogenheit eine möglichst ganzheitliche Beschreibung von Individuen ermöglichen soll, liegt ein wesentlicher Unterschied zu quantitativen Ansätzen. Während quantitative Forschung anstrebt, verallgemeinernde Erkenntnisse zu produzieren, deren Gültigkeit auf Gesamtpopulationen anwendbar ist, besitzen qualitative Forschungsanliegen „ihre Gültigkeit (...) immer nur für den Bereich, in dem sie gewonnen wurden“ (Mayring 2002, S. 35). Die Gütekriterien der Repräsentativität und des Nachweises von Kausalzusammenhängen, wie sie etwa im Bereich quantitativer Forschung eine tragende Rolle spielen, treten bei qualitativen Forschungsvorhaben in den Hintergrund (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel 2016, S. 65).

In vorliegender Arbeit wurden vorab Forschungsfragen formuliert, die jedoch als offen für ihre induktive Veränderung im Forschungsprozess bleiben. Während Grundannahmen, die auf Basis der Theorie gewonnen und herausgearbeitet wurden, den Gegenstand und die Absicht der Untersuchung definieren, sollen diese auf Basis gewonnener empirischer Daten durch induktive Verfahren nicht nur auf ihre Gültigkeit überprüft, sondern gegebenenfalls auch neu formuliert und ausgebaut werden (Mayring 2002, S. 36f.).

Je weniger Versuchspersonen analysiert werden, desto eher kann man auf die Besonderheiten des Falles eingehen, desto genauer kann die Analyse sein. Tiefer gehende Einsichten sind in so manchen sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereichen nur über Fallanalysen, (...) auf dem Hintergrund des ganzen Lebenszusammenhanges einzelner Subjekte möglich (Mayring 2002, S. 42).

In vorliegender Untersuchung wird versucht, oben angegebener Anforderung Rechnung zu tragen, indem, größtmögliche Offenheit, bzw. ein breiter Interpretationsspielraum für die TeilnehmerInnen geboten wird, deren methodische Kontrolle durch vorab definierte Themenebereiche des Leitfadens erfolgt (Mayring 2002, S. 24f.). So wird versucht, ein Höchstmaß an detaillierter Beschreibung der Einzelfälle zu erreichen.

3.2 Erhebungsmethode: Teilstandardisiertes Leitfadeninterview

Im Rahmen der Anwendung teilstandardisierter Interviews wurden in betreffender Arbeit Wertvorstellungen Interviewter anhand eines offen gestalteten, Bildmaterial enthaltenden Leitfadens erhoben, und anschließend auf Basis qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und miteinander verglichen. Die Themenbereiche des Interviewleitfadens orientieren sich in Anbetracht des Forschungsinteresses an den curricularen Inhalten der Werte- und Orientierungskurse bzw. der integrierten Wertevermittlung in ÖIF zertifizierten DaZ-Kursen. Betreffend die Technik der Datenerhebung kann die Herangehensweise der vorliegenden empirischen Erhebung als „teilstandardisiertes Interview“ bezeichnet werden, da weder die Fragen des Interviewers, noch die Antwortmöglichkeiten der TeilnehmerInnen standardisiert vorgegeben werden, der/die Interviewende jedoch im Vorhinein definierten Vorgaben unterliegt (Gläser & Laudel 2010, S. 41). Untergeordnet der Überkategorie teilstandardisierter Interviews, wird die vorliegende Technik des Weiteren der Kategorie des „Leitfadeninterviews“ zugeordnet, dessen Thema vorgegeben ist und dessen Verlauf sich an im Vorhinein definierten Fragen, dem Interviewleitfaden, orientiert. Hierbei ist jedoch spontanes Nachfragen seitens des/r Interviewers/in erlaubt, um das Sammeln hinreichenden Datenmaterials zu gewährleisten (Gläser & Laudel 2010, S. 42).

3.2.1 Leitfaden-Interview

Leitfadeninterviews bedienen sich vorab konstruierter Interviewfragenkataloge, die das Interviewgeschehen unterschiedlich stark strukturierend steuern, um relevante Fragestellungen zu bearbeiten und Themen zu behandeln (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel 2016, S. 71). Trotz der seitens des Leitfadens vorgegebenen Strukturierung der Befragung ist ein gewisses Maß an Offenheit zu ermöglichen, um auf Basis narrativer Gesprächsanteile durch das Auftreten nicht antizipierter Inhalte auch detaillierte Einblicke in latente Wissensbestände zu erhalten und darüber hinaus eine möglichst

authentische Gesprächssituation zu ermöglichen (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel 2016, S. 71). Helfferich (2011) meint hierzu, dass im Interviewleitfaden zwar die interessierenden Fragen festzuhalten sind, deren „Formulierung und Reihenfolge“ im Interviewgeschehen jedoch flexibel gestaltet werden kann (ebd., S. 36). Dies erscheint insbesondere in Anbetracht der Herstellung einer natürlichen Gesprächssituation, bzw. eines natürlichen Gesprächsverlaufs relevant, als auch im Hinblick auf die Möglichkeit, Formulierungen dem Sprachniveau des/r jeweiligen Probanden/in anzupassen und somit ein klares Verständnis der Fragestellungen zu erreichen.

3.2.2 Problemzentriertes Interview

Da sich das problemzentrierte Interview für den Bereich empirischer Migrationsforschung mit Fokus auf Themenbereiche wie Rassismuserfahrungen, Identitätsentwicklung und Sprachverhalten bereits als geeignet erwiesen hat (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel 2016, S. 72), soll jene Erhebungsmethode für betreffende Untersuchung angewendet werden, um Erkenntnisse über latente Wertvorstellungen der Befragten zu gewinnen. In ihrer dialogischen Ausrichtung geht die Durchführung problemzentrierter Interviews vom Forschungsinteresse als der Befragung zugrunde liegende Problematik aus, um anhand variierbarer Fragestellungen und mithilfe spontanen Nachfragens Erkenntnisse über die Ansichten der InterviewteilnehmerInnen zu erheben (Helfferich 2011, S. 36, S. 45). „*Subjektive Problemsicht*“ oder „*unbewusste Motive*“ zielen auf eine Form von „Sinn“, der erst – auch gegen Widerstände – aufgedeckt und herausgearbeitet werden muss oder soll. So versucht der/die ForscherIn nach Witzel (1982),

die originäre Problemsicht des Befragten im Laufe des Gesprächs zu entlocken (...). Die (...) Forscherfragen müssen dazu beitragen, die in einem bestimmten Problemzusammenhang stehenden Einzelheiten dem Vergessen zu entreißen (ebd., zit. n. Helfferich 2011, S. 38). Hier muss der Rahmen so gesteckt sein, dass er eine solche Arbeit an einer Sichtweise ermöglicht. Das Interview hat stärker den Charakter einer gemeinsamen, aufdeckenden Arbeit an einem Thema“ (ebd., zit. n. Helfferich 2011, S. 38).

Da Wertanschauungen als latente kognitive Konstrukte zu bezeichnen sind, die uns im Alltag und unseren Entscheidungen beeinflussen, jedoch nicht immer unmittelbar bewusst greifbar sind, wird auf Basis jener Ausführung ein explizites Fragen nach solchen Konstrukten als nicht zielführend betrachtet. Vielmehr sollen in der gemeinsamen, auf einzelne Themenbereiche fokussierten, durch Fragen oder Bildmaterial provozierten Arbeit den Befragten Ansichten, Deutungsmuster und individuelle Erklärungsschemata entlockt werden. Den Anspruch verfolgend, einen Verständnisprozess im Verlauf des

Gesprächs zu vollziehen, finden sowohl erzählgenerierende Elemente, als auch verständnisgenerierende Elemente, etwa zum Zweck der Klärung von Verständnisproblemen oder aber in Anbetracht der thematischen Zentrierung, Anwendung im Interviewverlauf (Witzel 1982, zit. n. Helfferich 2011, S. 41). Dieser Aspekt scheint insbesondere mit Blick auf den hier angewendeten Leitfaden, dessen Gestaltung die Anwendung von Bildmaterial und anderen Impuls-Stimuli vorsieht, da jene Elemente zwar einerseits eine erzählgenerierende Funktion erfüllen, andererseits jedoch potenzielles Abschweifen bzw. Wegbewegen vom thematischen Fokus ermöglichen und demnach verständnisgenerierende Frageelemente ebenso Anwendung finden müssen.

Abgesehen von eben beschriebenen Charakteristika problemzentrierter Interviews finden in vorliegender Untersuchung auch Elemente des „Konstrukt-Interviews“ als „Spielart des Leitfaden-Interviews“ Anwendung in der Befragung (Helfferich 2011, S. 37). Typisch psychologische Fragetechniken wie etwa das freie Assoziieren oder die Methode des Lauten Denkens wird etwa im folgenden Beispiel aus dem Interviewleitfaden angestoßen:

Wenn du über Familie nachdenkst... Welche Bilder hast du im Kopf? Kannst du mir unterschiedliche Arten von Familien (Familienkonstellationen) und Familienmitglieder beschreiben?

Jene einleitende Fragestellung im Themenbereich „Familie“ lädt InterviewteilnehmerInnen dazu ein, frei zum Thema Familie zu assoziieren. Lautes Denken wird etwa durch Fragen zu vorgegebenen Bild-Stimuli angestoßen:

Bitte sieh dir die Bilder an. Kannst du mir erklären, was du siehst?

- Welche dieser Gruppen würdest du als Familie bezeichnen und wieso?
- Welche nicht?
- Was macht eine Familie aus?

Im Betrachten einer Auswahl an Bildstimuli zum Thema Familie arbeiten TeilnehmerInnen heraus, wie ihre persönliche Definition von Familie konkretisiert werden kann und welche Konstellationen diese einschließt. Angesichts der Anwendung von Bild-Stimuli können mit Helfferich (2011) in der Leitfadengestaltung auch Elemente des „Fokussierten Interviews“ als Variante des nicht-direktiven Leitfadeninterviews ausgemacht werden (ebd., S. 36). Fokussierte Interviews nutzen thematisch relevante Impulse in Form unterschiedlicher Medien als Gesprächsanreiz, um individuelle Interpretation und Wahrnehmung der Stimuli zu untersuchen, bzw. den Einstieg ins

Themenfeld anzustoßen (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel 2016, S. 72). Die Verortung des Interviewverfahrens lässt sich demnach wie folgt veranschaulichen:

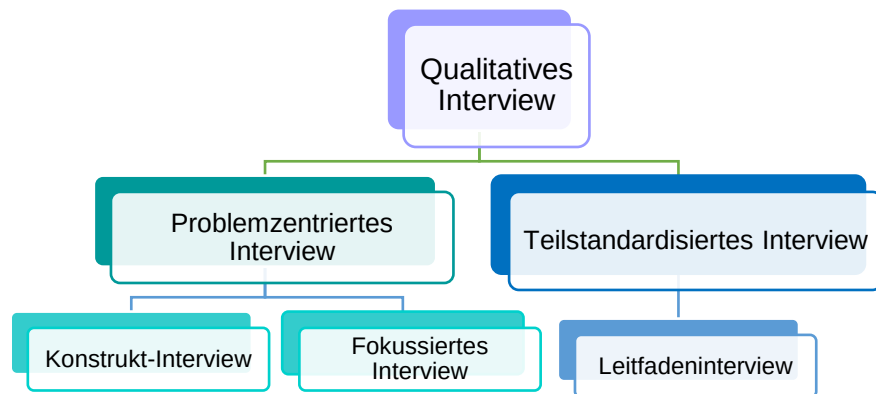


Abbildung 1: Kategorisierung der Interviewvariante, eigene Darstellung

3.3 Datenerhebung und Datenaufbereitung

3.3.1 Die Stichprobe

In Anbetracht der Stichprobenauswahl muss einschränkend erwähnt werden, dass der Anspruch standardisierter Forschungsvorhaben, im Sinne der Repräsentativität ausgewählter Personengruppen, das Kriterium der Verallgemeinerbarkeit zu erreichen, nicht angestrebt wird. Da Repräsentativität im Allgemeinen für qualitative Forschungsvorhaben in ihrer Fokussierung „auf das Besondere“ nicht als sinnvolles Kriterium betrachtet wird, verfolgt vorliegende Erhebung das Ziel der „Illustration“ (Helfferich 2011, S. 172). Da insbesondere qualitative Interviews angesichts ihrer aufwändigen Planung, Durchführung, Nachbearbeitung und Auswertung sehr ressourcenbeanspruchend sind, kann eine Stichprobengröße von etwa sechs Einzelfällen insofern als ausreichend für eine Erhebung im Rahmen von Abschlussarbeiten betrachtet werden, als damit ein „mittlerer Stichprobenumfang“ erreicht wird (Helfferich 2011, S. 173-175). Als Untersuchungsgruppen wurden in vorliegender Arbeit zwei Stichproben, bestehend aus je sechs Drittstaatenangehörigen, gewählt, die sich angesichts der Merkmale ihres aktuellen Lebensumfelds unterscheiden.

Die Zusammensetzungen der beiden Stichproben sind vergleichbar variant angesichts:

- der Verteilung der Gender: jeweils drei männliche/ weibliche Teilnehmerinnen
- der Sprachkenntnisse in einer Fremd-/Zweitsprache: fortgeschrittene Sprachkenntnisse in der Fremdsprache Deutsch oder Englisch
- der Gruppengröße: sechs TeilnehmerInnen pro Gruppe

Jede der beiden Stichproben ist innerhalb der Gruppe homogen angesichts des Lebensumfelds der TeilnehmerInnen:

- Gruppe 1: Drittstaatenangehörige mit Lebensmittelpunkt in Tunis
- Gruppe 2: Drittstaatenangehörige mit Migrations-/Fluchthintergrund, die in Österreich wohnhaft sind und Integrationsmaßnahmen absolviert haben

Es folgt nun eine kurze Beschreibung der zwölf InterviewteilerInnen, um einen Einblick in die persönlichen Lebenswelten und Hintergründe der Befragten zu vermitteln, die im Folgenden der Kontextualisierung der Ergebnisse dienen können.

3.3.1.1 Interviewteilerin 1, Gruppe 1, Kürzel: T.

Die 21-jährige, alleinstehende T. ist in Tunesien geboren und aufgewachsen, wo sie zum Untersuchungszeitpunkt in Wohngemeinschaft mit ihrer Familie lebhaft ist. Sie bezeichnet sich selbst als Muslimin und spricht Arabisch, Französisch, Englisch und ein wenig Deutsch. Ihr höchster Bildungsabschluss ist das Baccalaureate, das mit der Matura in Österreich vergleichbar ist, und T. studiert zum Zeitpunkt der Befragung IT im Bachelorstudiengang.

3.3.1.2 Interviewteilerin 2, Gruppe 1, Kürzel: M.

Teilnehmerin 2 ist zum Erhebungszeitpunkt 28 Jahre alt, alleinstehend und lebt in Tunis, wo sie im Tourismusbereich als Content Managerin im Marketing Department tätig ist und nebenbei in einer Autovermietungsagentur von Freunden arbeitet. Sie bezeichnet sich selbst als Muslimin und spricht neben ihrer Erstsprache Arabisch auch Französisch und Englisch. M.s höchster Bildungsabschluss ist die Licence (vergleichbar mit dem Bachelor in Österreich).

3.3.1.3 Interviewteilerin 3, Gruppe 1, Kürzel: A.

A. ist in einem Vorort der Hauptstadt Tunis geboren und aufgewachsen, zum Zeitpunkt der Befragung 24 Jahre alt und bezeichnet sich als gläubige Muslimin. Als Studentin der Germanistik im Masterstudiengang spricht die Teilnehmerin neben ihrer Erstsprache Arabisch auch Französisch und Deutsch auf hohem Niveau. Im Rahmen ihres Studiums hat sie einige Auslandsaufenthalte in Deutschland verbracht. Zum Untersuchungszeitpunkt arbeitet sie neben ihrem Studium als Deutschtrainerin in einem privaten Sprachinstitut.

3.3.1.4 Interviewteilnehmer 4, Gruppe 1, Kürzel: Me.

Der 26-jährige Me. arbeitet nach seinem Bachelor-Abschluss („International Business Programme“) an einem Privatinstitut im Kundenservice-Bereich als Helpdesk Agent. Der Teilnehmer wohnt in Tunis, ist zum Erhebungszeitpunkt in einer festen Beziehung und bezeichnet sich selbst als Atheist. Neben seiner Erstsprache Arabisch spricht Me. Französisch und Englisch.

3.3.1.5 Interviewteilnehmer 5, Gruppe 1, Kürzel: E.

Zum Untersuchungszeitpunkt steht der 29-jährige E. kurz vor Abschluss seines Medizinstudiums, in dessen Rahmen er Berufspraktika absolviert. Der Teilnehmer macht keine klaren Angaben bezüglich seiner Religionszugehörigkeit. E. spricht Arabisch, Französisch, Englisch und Deutsch und plant in der Zukunft, für unbestimmte Zeit in Deutschland zu arbeiten. Der Teilnehmer ist zum Zeitpunkt der Befragung alleinstehend und lebt mit seiner Familie gemeinsam in Tunis.

3.3.1.6 Interviewteilnehmer 6, Gruppe 1, Kürzel: Y.

Y. ist zum Erhebungszeitpunkt 30 Jahre alt, wohnt ebenfalls mit seinen Eltern gemeinsam in Tunesien und steht kurz vor Abschluss seines Medizinstudiums. Der Befragte bezeichnet sich selbst als Muslim. Y. spricht fünf Sprachen (Arabisch, Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch), die er auch im Kontext seiner häufigen Auslandsreisen anwendet, die er vornehmlich in europäische Länder unternimmt.

3.3.1.7 Interviewteilnehmer 7, Gruppe 2, Kürzel: MA.

MA. ist zum Untersuchungszeitpunkt 26 Jahre alt und lebt gemeinsam mit seiner Freundin in Wien. Ursprünglich kommt der Teilnehmer aus dem Irak, wo er einen Bachelor im Bereich IT absolviert hat, wodurch er auch aktuell im IT-Support beschäftigt ist. MA. Bezeichnet sich als Atheist und spricht Arabisch, Englisch und Deutsch. Im Zuge seiner Immigration nach Österreich hat er die Integrationsprüfung abgelegt, deren Inhalte er sich ohne Absolvierung eines betreffenden Kurses selbst erarbeitet hat.

3.3.1.8 Interviewteilnehmer 8, Gruppe 2, Kürzel: H.

Teilnehmer 8 ist zum Zeitpunkt des Interviews 29 Jahre alt, wohnt in einer Wohngemeinschaft in Wien und bezeichnet sich als Atheist. Aufgrund von Einschränkungen in seiner künstlerischen Arbeit sowie der Befürchtung von

Repressionen durch das Assad-Regime ist H. vor etwa einem Jahr nach Österreich geflohen, wo er im Rahmen seines Integrationsprozesses einen Alphabetisierungskurs besucht hat und zum Erhebungszeitpunkt auf den Beginn des A1-Kurses wartet. Er konnte sein Kunststudium am Tanz-Department der Universität in Damaskus aufgrund im Obigen beschriebener Situation nicht abschließen. Während er in seiner bisherigen Laufbahn als Director im Bereich der Performance Art gearbeitet hat, konzentriert sich H. aktuell auf das Schreiben von Kurzgeschichten, die er veröffentlichen möchte.

3.3.1.9 Interviewteilnehmerin 9, Gruppe 2, Kürzel: Ne.

Ne. Lebt mit ihrem Mann und ihren drei Kindern gemeinsam in Wien und ist zum Untersuchungszeitpunkt 38 Jahre alt. Sie stammt aus einem kurdischen Teil Syriens, aus der sie aufgrund der Verfolgung von KurdInnen mit ihrer Familie fliehen musste. Die Teilnehmerin bezeichnet sich als Muslimin und spricht neben Arabisch, Kurdisch, Deutsch und Englisch. Sie war in ihrem Herkunftsland als Professorin für englische Literatur tätig und absolviert aktuell einen Kurs zur Erlangung des Zertifikats „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. Des Weiteren hat Ne. in Österreich einen Werte- und Orientierungskurs besucht.

3.3.1.10 Interviewteilnehmerin 10, Gruppe 2, Kürzel: So.

So. ist zum Erhebungszeitpunkt 36 Jahre alt und lebt mit ihrem Mann und ihrem Sohn in einem Wiener Vorort. Sie ist vor einigen Jahren aus dem Iran nach Österreich gekommen und spricht Persisch, Türkisch, Arabisch und Deutsch und hat in ihrem Herkunftsland einen Master in Kriminologie absolviert, für den sie aktuell versucht, die Nostrifizierung zu erlangen. So. bezeichnet sich selbst als Christin und hat mit Blick auf Integrationsmaßnahmen in Österreich einen vom AMS organisierten Intensivkurs auf den Niveaustufen B1 und B2 absolviert.

3.3.1.11 Interviewteilnehmerin 11, Gruppe 2, Kürzel: Mn.

Die 56-jährige Mn. lebt mit ihrem Mann und ihren beiden Kindern, die bereits erwachsen sind, in Wien, wo sie zum Zeitpunkt der Befragung den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ besucht. In ihrem Herkunftsland Syrien hat die Teilnehmerin als Englischprofessorin gearbeitet und wünscht sich, auch in Österreich im Bildungsbereich tätig zu werden. Zu diesem Zweck bereitet sie sich neben dem Kurs auch auf ihre C1-Prüfung in Deutsch vor. Mn.

spricht Arabisch, Kurdisch und Deutsch und bezeichnet sich als Muslimin, wobei sie angibt, als Kommunistin früher nicht gläubig gewesen zu sein. Im Rahmen ihres Integrationsprozesses gibt sie an, ÖIF-Kurse besucht zu haben.

3.3.1.12 Interviewteilnehmer 12, Gruppe 2, Kürzel: I.

Zum Untersuchungszeitpunkt ist I. 28 Jahre alt und befindet sich gerade mit seiner Freundin gemeinsam auf Wohnungssuche. Er spricht Deutsch, Arabisch und Englisch und bezeichnet sich als Atheist. Der Teilnehmer ist vor einigen Jahren aus Syrien nach Österreich migriert, wo er im akademischen Bereich tätig ist, der seinem Studienabschluss eines Bachelors in Maschinenbau entspricht, aus Gründen der Pseudonymisierung jedoch nicht konkretisiert wird. Als Integrationsmaßnahmen hat I. einen Integrationskurs sowie auch einen Werte- und Orientierungskurs absolviert.

3.3.2 Kontaktherstellung: Zugang zum Feld

Aufgrund eines DaF-Auslandspraktikums eröffnete sich die Möglichkeit, Zugang zu Englisch oder Deutsch sprechenden InterviewteilnehmerInnen mit tunesischer Staatsbürgerschaft und Lebensmittelpunkt in Tunesien zu erlangen. Die Befragungen fanden im Rahmen des einjährigen Aufenthalts in Tunis statt, wobei die Zusammenstellung der Stichprobe durch mündliche Kommunikation mit Bekannten und MitarbeiterInnen erfolgte, über die in weiterer Folge interessierende, den sprachlichen Kriterien entsprechende InterviewteilnehmerInnen vermittelt wurden. Der Zugang zur Untersuchungsgruppe in Österreich lebender Personen eröffnete sich auf Basis der Kontaktherstellung mit einem Bekannten, der sich ehrenamtlich in Bildungsprogrammen für Geflüchtete engagiert sowie einer Vermieterin privater Wohnungen in Wien. Die Kontaktaufnahme zu den InterviewteilnehmerInnen erfolgte somit einerseits auf Basis des „Schneeballsystems“, als auch durch Kontakthanbahnung über „Gatekeeper“ (Helfferich 2011, S. 175f.):

3.3.3 Der Interviewleitfaden

Mit Mayring (2002) können als Bestandteile problemzentrierter Interviews folgende drei Hauptkategorien von Fragen ausgemacht werden:

1. Am Einstieg einzelner Themen stehen Sondierungsfragen, die erkennen lassen, welche subjektive Bedeutung einzelne Interviewbereiche für Interviewte einnehmen.

2. Wesentliche, interessierende Aspekte untersuchter Thematiken erfragen Leitfadenfragen.
3. Spontane Ad-hoc-Fragen dienen einerseits der Aufrechterhaltung des Dialogs, sowie andererseits dem Aufgreifen relevanter Aspekte, die im Zuge des Interviewverlaufs auftauchen, ohne im Leitfaden berücksichtigt zu sein (ebd., S. 70).

Alle angeführten Arten der Fragestellungen finden im erstellten Leitfaden Anwendung, der sich, wie bereits im Vorhergehenden erläutert, Elementen des problemzentrierten, fokussierten und Konstrukt-Interviews bedient und im Anhang in seiner englischen und deutschen Ausführung (Kapitel 5.2) angeführt wird.

3.3.4 Datenaufbereitung: Kommentierte Transkription

Im Folgenden soll nun näher auf die Transkriptionsweise des mittels Audioaufnahme gewonnenen Datenmaterials eingegangen werden.

Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet (Mayring 2002, S. 89).

Da der Fokus vorliegenden Forschungsunternehmens weniger auf sprachlichen, sondern vielmehr auf inhaltlichen Merkmalen des Datenmaterials liegt, soll die Methode der Kommentierten Transkription Anwendung finden. Von einer zu genauen, den Kriterien der Lesbarkeit zuwiderlaufenden Transkription wird aber in Anbetracht des Forschungsinteresses, das mehr im Inhalt der Aussagen, als im Text selbst liegt, abgesehen (Flick 2014, S. 379-380). Zum Zweck der Verständlichkeit und Zugänglichkeit der Untersuchungsergebnisse wird von einer Transkription sprachlich-dialektaler Färbungen, etwa auf Basis der Anwendung des IPAs, abgesehen (Mayring 2002, S. 89-91). Da die Mitbetrachtung performativer Gesprächsaspekte jedoch ebenso den situativen Bedeutungsgehalt konstituiert (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel 2016, S. 78), findet ein Transkriptionssystem Anwendung, das einige metatextuelle Aspekte in die Verschriftlichung einbezieht. Um eine Balance zwischen den Ansprüchen der Lesbarkeit und Verständlichkeit, als auch der hinreichenden Dokumentation performativer Merkmale einzuhalten, orientiert sich die Verschriftlichung am System Kallemeyers und Schützes (ebd. 1976, zit. n. Mayring 2002, S. 92). Die folgende Legende gibt einen Überblick über im Rahmen der Transkription verwendete Zeichen und ihre Bedeutung:

...	Kurze Pause
(p)	Lange Pause
(h)	Formulierungshemmung; nach Worten ringen
Fett gedruckt	Auffällige Betonung
(l)	Lachen
?	Frageintonation
(A&B)	SprecherInnenüberschneidung
(x)	Nicht verständliche Äußerung
(a)	Ringeln nach Luft, lautes Einatmen
(.)	Abbruch der Äußerung
(kr)	Korrigiert Äußerung
/(f)/	Geflüsterte Äußerung /von... bis/
(kh)	Klatscht in die Hände
/(k)/	Klopfen auf den Tisch /von... bis/ /(k)/ einmaliges Klopfen /(k) ... / wiederholtes Klopfen in markiertem Abschnitt
(s)	Schnalzen mit der Zunge

Tabelle 1: Transkriptionslegende, eigene Darstellung

3.3.5 Ethische Aspekte und Datenschutz

Um die Privatsphäre der TeilnehmerInnen, insbesondere in Anbetracht des Erhebens persönlicher Ansichten, Einstellungen und Erfahrungen sowie potenziell sensibler Einblicke in die persönliche Lebenswelt zu schützen, wurden die erhobenen Daten der Interviewten pseudonymisiert. Dies geschah durch die Zuweisung von Namenskürzeln sowie das Aussparen von Textbestandteilen in den Transkripten, die eine Zuordnung des Datenmaterials zu natürlichen Personen ermöglichen könnten.

Trotz der Pseudonymisierung und dem Absehen von einer namentlichen Nennung der TeilnehmerInnen in vorliegender Arbeit, wurde von jeder/m TeilnehmerIn eine schriftliche Einwilligungserklärung eingeholt, die ebenso eine ausführliche Datenschutzinformation beinhaltet. Das Muster der Einwilligungserklärung ist im Anhang (Kapitel 5.1) beigelegt.

3.4 Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Analyse des Sprachmaterials erfolgte auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Jene Vorgehensweise sieht vor, dass eine Re-Interpretation jederzeit möglich

ist, und bleibt somit „prinzipiell unabgeschlossen“ (Mayring 2010, S. 38). Demzufolge wurde auch in vorliegender empirischer Erhebung hypothesenprüfend (top-down), als auch hypothesengenerierend (bottom-up) vorgegangen. Die Fragestellung der Analyse fokussiert hierbei gemäß dem literaturwissenschaftlichen Prozedere vornehmlich auf gewonnenem Text in Form transkribierter Leitfadeninterviews, wobei der soziokulturelle Hintergrund befragter Personen als Interpretationskontext in die Analyse einbezogen wird (Mayring 2010, S. 56).

Die Definition der Analysekategorien im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte mit Blick auf die bereits herausgearbeiteten Hauptthemen in ÖIF-Materialien behandelter Bereiche der Wertevermittlung teilweise deduktiv, sowie in Rücksichtnahme auf die Offenheit der Fragestellungen auch induktiv (Mayring 2010, S. 83). Im Prozess der Interviewbetrachtung wurden auf Basis vorab definierter Interessensbereiche die Kategorien induktiv in der Arbeit mit dem Textmaterial erschlossen und erweitert.

Qualitative Inhaltsanalyse nimmt ihren Ausgang von vorliegenden Rohdaten, im Fall der betreffenden Untersuchung in Form von Audioaufnahmen, die im weiteren Verlauf durch ihre Transkription aufbereitet wurden, um anschließend im Zuge einer Kombination theoretisch orientierter (deduktiver) Extraktion und sich induktiv erschließender Kodierung Kategorien für die abschließende Ergebnisdarstellung und –Evaluierung abzuleiten (Gläser & Laudel 2010, S. 199-201).

Betreffend die Grundtechniken qualitativer Inhaltsanalysen kann unter Bezugnahme auf Mayring (2010) im vorliegenden Analysedesign eine Kombination aus der Methode der Häufigkeits- oder Frequenzanalyse einerseits, sowie der Anwendung valenz- und intensitätsanalytischen Elementen erkannt werden (ebd., S. 13-16). Im vorliegenden Datenmaterial wurden aus den Interviews das Vorkommen und die Häufigkeit von Textpassagen extrahiert, die mit der Forschungsfrage in Zusammenhang stehen. Darüber hinaus wurden im Prozess des Kodierens die vorab definierten Hauptkategorien bei Bedarf auch revidiert, bzw. in Unterkategorien aufgefächert.

3.4.1 Gütekriterien qualitativer Inhaltsanalyse

Wird nun der Fokus auf Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse, wie sie in vorliegender Abhandlung Anwendung findet, gerichtet, so können mit Mayring (2010) in Anlehnung an Krippendorff (1980) einige relevante Gütekriterien identifiziert werden, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

3.4.1.1 Validität

Das Gütekriterium der Validität beschreibt die Gültigkeit erhobener Ergebnisse im Sinne der Übereinstimmung von Intention und tatsächlich Gemessenem (Mayring 2010, S. 116). In Anlehnung daran lassen sich bezüglich des Untersuchungsmaterials folgende Kriterien ausmachen (ebd., S. 119):

1. Die Stichprobengültigkeit erfordert einerseits eine exakte Definition angestrebter Aussagekraft bzw. Repräsentativität, die in einem ausgewogenen Verhältnis zu ökonomischen Überlegungen betreffend die Stichprobengröße stehen, sowie andererseits die Auswahl zu untersuchender Subjekte nach vorab definierten Merkmalen.
2. Ebenfalls das Material betreffend, und in den Kriterienbereich der Validität fallend, manifestiert sich die Anforderung semantischer Gültigkeit an der angemessenen Bedeutungsrekonstruktion des Ausgangsmaterials, etwa angesichts der Definition inhaltsanalytischer Kategorien durch Anwendung spezifischer Kodierregeln und die Angabe von Ankerbeispielen (Mayring 2010, S. 119).

Richtet sich die Forderung nach Validität angesichts qualitativer Forschungsprozesse nun auf die produzierten Ergebnisse, so treten korrelative und prädiktive Aspekte in den Vordergrund (Krippendorff 1980, zit. n. Mayring 2010, S. 119). Korrelative Gültigkeit kann mit Mayring (2010) etwa durch den Vergleich gewonnener Daten mit Ergebnissen bereits vorhandener empirischer Erhebungen erreicht werden (Mayring 2010, S. 119)., wie er im Forschungsdesign der vorliegenden Studie durch die Gegenüberstellung im Rahmen der Leitfaden gewonnener Einsichten mit Ergebnissen der EVS Anwendung findet. Demgegenüber wird Vorhersagegültigkeit in Form der Ableitung von Prognosen aus erhobenen Daten in dieser Studie insofern nicht angestrebt, als die Zielvorstellung vielmehr darin besteht, Anregungen und zu klärende Fragestellungen für potenziell anschließende Forschungsanliegen zu identifizieren (Mayring 2010, S. 120).

Den Prozess der Datenerhebung, -auswertung und -interpretation betreffend, wird dem Kriterium der Konstruktvalidität dadurch Rechnung getragen, dass bisherige Untersuchungen interessierender Wertbereiche etwa in Form der Betrachtung der EVS Eingang in die Arbeit finden, sowie darüber hinaus die qualitative Inhaltsanalyse als weithin erprobte Methode der Datenauswertung Anwendung findet (Krippendorff 1980, zit. n. Mayring 2010, S. 119; Mayring 2010, S. 120).

Da die Forschungsfragen bereits eingangs in Kapitel 1.3.2 dargestellt wurden, rückt nun die Bestimmung des Materials, bzw. die Analyse der Entstehungssituation der Datenerhebung in den Fokus. Hierbei interessiert mit Mayring (2010) konkret, „von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde“, wobei Aspekte beteiligter InteragentInnen, untersuchter Stichproben einschließlich Informationen betreffend soziokulturelle und kognitiv-emotionale Hintergründe sowie auch die Entstehungssituation Erwähnung finden sollten (ebd., S. 53). Charakteristika der Stichprobe wurden in vorliegender Arbeit bereits im Kapitel 3.3.1 beschrieben. Betreffend die formalen Charakteristika bleibt zusammenfassend festzustellen, dass es sich bei vorliegenden Daten um Transkripte von Audioaufnahmen teilstrukturierter Leitfadeninterviews handelt. Die Charakteristika des Transkriptionssystems werden in Kapitel 3.3.4 erläutert.

Unter Bezugnahme auf das inhaltsanalytische Kommunikationsmodell sollen im nächsten Schritt durch die Einordnung des Datenmaterials Aussagen darüber getroffen werden, auf welche Bestandteile die Analyserichtung fokussiert (Mayring 2010, S. 56f.; Mayring & Fenzl 2014, S. 546). Wie mit Blick auf das Forschungsinteresse erkannt werden kann, richtet sich das inhaltsanalytische Vorhaben betreffender Untersuchung auf die KommunikatorInnen mit Fokus auf ihre kognitiv-emotionalen Bedeutungshorizonte (Mayring 2010, S. 56f.), wobei insbesondere Haltungen und Einstellungen zu inter- und intrapersonalen wie gesellschaftlichen Wertvorstellungen interessieren.

Die Kodiereinheiten als minimal zulässige Textbestandteile werden in vorliegender Arbeit als Aussagen inhaltlich zusammenhängender Textteile bestimmt, deren Umfang aus einzelnen Phrasen bis hin zu mehreren Sätzen bestehen kann (Mayring 2010, S. 59; Mayring & Fenzl 2014, S. 546). Da die Kontexteinheit maximal zulässige Textbestandteile definiert, die in eine Kategorie fallen dürfen (Mayring 2010, S. 59; Mayring & Fenzl 2014, S. 546), werden hierfür die gesamten Transkripte der Einzelinterviews herangezogen. Als Auswertungseinheit im Sinne der Materialmenge, auf welche das Kategoriensystem angewendet wird (Mayring & Fenzl 2014, S. 546), gelten in vorliegender Arbeit zunächst die Transkripte der Einzelinterviews, im nächsten Schritt die Gesamtzahl der Transkripte jeweils einer Gruppe, und schließlich alle untersuchten Fälle, die in Form ihrer Gegenüberstellung als Auswertungseinheiten in die Analyse einbezogen werden, wobei jeweils auch Mehrfachkodierungen als zulässig betrachtet werden.

Im Anschluss an die Definition der Analyseeinheiten erfolgte die Kategorienbildung auf Basis der Anwendung im Vorfeld deduktiv abgeleiteter Kategorien sowie auch durch induktives Erschließen der Transkripte. Hierbei wurden vorab definierte Kategorien am Material ausdifferenziert, verändert und erweitert. In der Arbeit am Text wurde das Abstraktionsniveau der Paraphrasierungen und Generalisierungen induktiv und durch fortschreitende Rücküberprüfung erschlossen und adaptiert, um einen Kodierleitfaden zu entwickeln, wie in Kapitel 5.2 im Anhang angegeben. Der Kodierleitfaden wurde schließlich durch erneuten Durchlauf im Obigen angegebener Phasen auf alle Transkripte angewendet. Jene Schritte der deduktiv-induktiven Kategorienbildung wurden im Lauf des Prozesses auf die unterschiedlichen Auswertungseinheiten der Transkripte aus Einzelinterviews, beiden Untergruppen, sowie der Gesamtheit an Befragungen angewendet, wobei der Prozess über den gesamten Verfahrensverlauf offen für Adaptierungen blieb. In einem abschließenden Durchgang durch vorliegendes Datenmaterial wurde die erfolgte Kategorienbildung einer finalen Überprüfung unterzogen. Die qualitative und quantitative Analyse der Kategorien bezieht sich nun einerseits auf ihre thematische Strukturierung sowie andererseits auf die Analyse der Vorkommenshäufigkeiten einzelner Kategorien in den beiden Untergruppen, sowie der Gesamtstichprobe. Im gruppenübergreifenden Vergleich wurden hierbei relevante Erkenntnisse extrahiert, die im Folgenden im Rahmen der Ergebnisdarstellung erläutert, und deren Interpretation schließlich im Rahmen des Kapitels 3.6 erfolgt.

3.5 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse aus den Interviews mit TunesierInnen (Gruppe 1) und Drittstaatenangehörigen mit Lebensmittelpunkt in Österreich (Gruppe 2) dargestellt werden. Mit Blick auf das Forschungsanliegen steht hierbei die, im Folgenden angegebene, Forschungsfrage im Fokus, deren Beantwortung auf Basis des Vergleichs zwischen den beiden Interviewgruppen erfolgt:

Unterscheiden sich die Wertvorstellungen Drittstaatenangehöriger mit Lebensmittelpunkt in Tunesien von jenen geflüchteter Drittstaatenangehöriger, die in Österreich wohnhaft sind und seitens des Integrationsgesetzes geforderte Integrationsangebote absolviert haben?

3.5.1 K1 Partizipation in der Gesellschaft

Die erste Hauptkategorie umfasst Textstellen aus den Interviews, die sich auf Bereiche gesellschaftlicher Partizipation im beruflichen- und Bildungsbereich, sowie auch Aussagen betreffend die Einstellungen der InterviewteilnehmerInnen zur Verantwortungsübernahme einzelner Gesellschaftsmitglieder für den Systemerhalt beziehen. Folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Ober- und Unterkategorien gegeben, die im Zuge der Auswertung und Reduktion herausgearbeitet wurden:

Oberkategorien	Unterkategorien
K1.1 Stellenwert des Berufs	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung K1.1.2 Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung K1.1.3 Berufliche Tätigkeit für finanzielle Unabhängigkeit K1.1.4 Berufliche Tätigkeit und sozialer Status
K1.2 Solidargemeinschaft: Gesellschaftliche Partizipation	K1.2.a Finanzieller Selbsterhalt als Eigenverantwortung K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten K1.2.1 Solidargemeinschaft: Steuern zahlen für den Systemerhalt K1.2.2 Partizipation durch unentgeltliche Arbeit
K1.3 Stellenwert der Bildung	K1.3.1 Bildung als staatliche Verantwortung - K1.3.1.1 Recht auf freie Bildung für alle - K1.3.1.2 Kritik politischer Instrumentalisierung - K1.3.1.3 Chancengleichheit in der Bildung K1.3.2 Zukunftsperspektive: Bildung aus Entwicklungsperspektive - K1.3.2.1 Einfluss der LehrerInnen-Motivation
K1.4 Bildung: Recht auf Aufklärung	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung - K1.4.a.1 ab der Primarstufe - K1.4.a.2 ab der Sekundarstufe K1.4.b Ablehnung/Kritik schulischer Sexualerziehung K1.4.1 Elterliches Mitbestimmungsrecht in der Bildung - K1.4.1.a Befürwortung elterlicher Mitbestimmung - K1.4.1.b Ablehnung elterlicher Mitbestimmung

Tabelle 2: Hauptkategorie 1, eigene Darstellung

3.5.1.1 Stellenwert des Berufs (K1.1)

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

Die Mehrheit der TeilnehmerInnen (5 von 6 Befragten) spricht über berufliche Tätigkeit aus Perspektive der Selbstverwirklichung. Neben dem Verweis auf eine notwendige Kongruenz persönlicher Interessen und berufsspezifischer Aufgaben (Interview 2, Zeile 22f.; Interview 6, Zeile 24-30) kommen hierbei Reflexionen über persönliche Berufserfahrungen (Interview 3, Zeile 13-16) ebenso zum Ausdruck wie Aspekte der kognitiven und sozialen Weiterentwicklung durch berufliche Tätigkeit (Interview 5, Zeile 18f., 35-37) als auch die Fokussierung auf Arbeitsverhältnisse, die Freiräume im Sinne der Selbständigkeit und Eigeninitiative ermöglichen:

“Yeah. I don’t, I don’t like (k) For **me**, it’s not my personal, I... don’t like to get **rules** and to get, uh... **instruction**, to get **orders** from someone else that I can **disagree** with him about his ideas. So I think, the best work for me is the work for own (k) to apply your **own** ideas or what you are thinking about... in your own business” (Interview 4, Zeile 25-28).

Zwei Interviewteilnehmerinnen (TN 1 und TN 2) geben im Gespräch über den Stellenwert des Berufs an, berufliche Partizipation als gesellschaftliche Verantwortung zu betrachten. Teilnehmerin 1 hebt hiermit die Partizipation der Gesellschaftsmitglieder durch berufliche Tätigkeit hervor, wobei sie die Relevanz akademischer und handwerklicher Berufe anerkennt:

“(...) I think they should just contribute as much as they can like we’re not all supposed to be engineers and doctors and lawyers and teachers... uh... there are like... the handicraft work and all of that kind of stuff is so important we **need** it in... our society, we can’t live without it. So... as long as you **contribute** in society” (Interview 1, Zeile 56-59).

Interviewteilnehmerin 2 spricht in diesem Zusammenhang von der Wichtigkeit der Verantwortungsübernahme durch berufliche Partizipation, die sie unter anderem auf Basis finanzieller Aspekte begründet (Interview 2, Zeile 18-20), und gibt an, kein Verständnis für Personen zu haben, die weder durch Bildung noch durch Ausübung eines Berufs an der Gesellschaft teilhaben:

“I really can’t **accept** it. But sometimes... some people perhaps... they have to leave school or they have to leave work, I guess. But minimum they get to do **something**. It’s (k) **study** or working (k) (...) It’s... uh... I can’t accept (k) I can’t accept some people staying at **home**, is **not studying** and **not working**. (Interview 2, Zeile 52-54, 56f.).

Der Aspekt des Erlangens finanzieller Unabhängigkeit durch berufliche Tätigkeit wird von drei InterviewteilnehmerInnen hervorgehoben: Teilnehmerin 1 bringt finanzielle Abhängigkeit in Verbindung mit der negativen Konsequenz, nicht respektiert zu werden, und hebt gleichzeitig Aspekte persönlicher Freiheiten in der Lebensgestaltung als positive Effekte eines eigenen Einkommens hervor:

„(...) if someone is supporting you financially, they will somehow find a way to disrespect you except your parents. (...) So, aside from that, you really have to have your financial independence to be able to do a **lot** of things. Also if you want to like travel and explore the world and do a lot of things then you **have** to save and do it with your **own** money and not wait for your parents to do it for you” (Interview 1, Zeile 42-47).

Für Teilnehmerin 3 und Teilnehmer 4 steht hierbei der Aspekt finanzieller Unabhängigkeit im Vordergrund, wobei Interviewpartnerin 3, die zum Untersuchungszeitpunkt im Elternhaus wohnt, hierbei die Unabhängigkeit vom Elternhaus anspricht (Interview 3, Zeile 19-22), wohingegen Teilnehmer 4 den Wunsch äußert, sich beruflich selbständig zu machen (Interview 4, Zeile 14-20).

Den Einfluss der beruflichen Stellung auf die Wahrnehmung einer Person durch andere Gesellschaftsmitglieder erkennen drei der Befragten an, wobei Teilnehmerin 2 und Teilnehmer 4 (Interview 4, Zeile 36-42) sich hierbei auf die Situation in der tunesischen Gesellschaft konzentrieren, während Teilnehmer 6 die Korrelation von gesellschaftlichem und beruflichem Status als internationales Phänomen ausmacht:

„If you are, uh... a manager, you are... people look to you... very, like, they are **proud** of you, they are **happy** to meet you, everything is okay. To be an employee or something like that is not... uh... is not the same, especially here, in Tunisia (...) Because I have a lot of friends everywhere and they even don't... they... they **never ask** you what are you doing, what's your work, and Tunisian people, they **always ask** about this, so...” (Interview 2, Zeile 28-30, 32-34).

“(…) I mean, I think, all over the world the **same**. They... they... maybe they don't see a **waiter** like... I don't know, a lawyer. They... (h) have more respect for a lawyer than for a waiter. So, I think, it's all over the world, that is” (Interview 6, Zeile 53-56).

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

Am häufigsten werden mit Blick auf den Stellenwert des Berufs in Interviewgruppe 2 mit einer Nennung durch jeweils drei der sechs Interviewten Aspekte der Selbstverwirklichung, des Zusammenhangs mit dem gesellschaftlichen Status sowie auch der Betrachtung beruflicher Partizipation als gesellschaftliche Verantwortung der Gesellschaftsmitglieder genannt.

Neben Teilnehmer 7, der in Bezug auf die Berufsausübung meint, dass man dadurch der Gesellschaft „was Schönes“ geben kann (Interview 7, Zeile 11-12, 31), sprechen sich auch Teilnehmerin 10 (Interview 10, Zeile 88f.) und 11 für die gesellschaftliche Pflicht beruflicher Partizipation aus:

„Ich glaube, jedermann **muss arbeiten**. Ich glaube, es ist ein **normaler Aspekt**. (...) wenn man hat keine Schwierigkeiten wie Behinderung, dann man **muss** (...) **arbeiten**“ (Interview 11, Zeile 99, 104f.).

Dass die Ansicht vertreten wird, man könne durch die Ausübung eines Berufs Aspekte der Selbstverwirklichung verfolgen, lassen folgende Aussagen der Teilnehmerin 9 und

11 (Interview 11, Zeile 36-39) erkennen, die hierbei gleichermaßen aus Perspektive ihrer Tätigkeit als Unterrichtende sprechen. Teilnehmerin 9 gibt hierzu Folgendes an:

„Ich hatte viel Spaß an meinem Beruf (...) ich konnte **gleichzeitig** um meine Familie kümmern **und** meine Persönlichkeit finden. (...) Es war nicht so hohe Position, aber ich fühlte mich (...) als **Mensch**, der kann etwas (...) für sich machen. Ich hatte meinen Beruf aus **Liebe**“ (Interview 9, Zeile 515-518).

Auch Teilnehmer 12 bezieht sich auf Aspekte der Selbstverwirklichung, wenn er angibt, eine Beschäftigung sei nötig, „um sich zu entwickeln“, wobei er in diesem Zusammenhang auch explizit die Partizipation durch ehrenamtlich Tätigkeit einbezieht (Interview 12, Zeile 14-16).

Den Zusammenhang von beruflicher Position und gesellschaftlichem Status erkennen drei der TeilnehmerInnen an. Interviewpartnerin 9 geht davon aus, dass Gesellschaftsmitglieder, die in hohen beruflichen Positionen tätig sind, anders behandelt werden als Ausübende „normaler“ Jobs (Interview 9, Zeile 41-43). Diesen Umstand erkennt Teilnehmerin 10 zwar grundsätzlich auch (Interview 10, Zeile 55f.), gibt jedoch an, dass in Österreich ihrer Ansicht nach jede berufliche Tätigkeit geschätzt wird (Interview 10, Zeile 57-59). In der Äußerung des Teilnehmers 12 kommt zum Ausdruck, dass er die Ungleichbehandlung etwa von „BauarbeiterInnen“ oder ArbeiterInnen in der „Gastronomie“ im Vergleich etwa zu ÄrztInnen kritisiert (Interview 12, Zeile 23, 25-27).

Für Teilnehmer 8 steht mit Blick auf seine aktuelle persönliche Situation im Aufnahmeland die finanzielle Unabhängigkeit durch Ausübung eines Berufs im Vordergrund:

„(...) actually, I (h) will speak **about myself**. For me, (...) I know, I need the language to be able to work in **any place**. (...) So, for me is not important if I **really** (...) **like** this thing or not. It's important to **be able** to (...) be responsible (...) of **my life**“ (Interview 8, Zeile 43-46).

3.5.1.2 K1.2 Solidargemeinschaft: Gesellschaftliche Partizipation

In der Lernunterlage des ÖIF heißt es in Bezug auf die Notwendigkeit der Mithilfe aller Gesellschaftsmitglieder zum Systemerhalt wie folgt:

„Ein wichtiges Ziel der Integration ist es, wirtschaftlich für sich selbst sorgen zu können und keine finanzielle Unterstützung vom Staat zu benötigen“ (BMEIA & ÖIF, S. 31).

Hiermit wird demnach auf den finanziellen Selbsterhalt als anzustrebendes Ziel nach Österreich einwandernder Personen verwiesen, wobei Einstellungen zu jenem Aspekt im Rahmen der Interviews in Oberkategorie K1.2 erhoben wurden.

Aussagen, die personenexterne und –interne Einflussfaktoren auf den beruflichen Werdegang anerkennen, bilden die Schnittstelle zum Themenbereich der Solidargemeinschaft. Jener Aspekt findet in den Curricula und Lernunterlagen des ÖIF insofern Erwähnung, als die Bedeutung des Sozialsystems sowie der Beitrag aller Gesellschaftsmitglieder zu dessen Erhalt hervorgehoben werden (ÖIF 2018^a, S. 7f.; ÖIF 2018^b, S. 6-8; ÖIF 2018^c, S. 7-9; ÖIF 2018^d, S. 6-8).

„Dieses staatliche System funktioniert nur, wenn alle, die arbeiten können, auch arbeiten und Geld in das System einzahlen. (...) Steuern und Abgaben sind also eine Voraussetzung, damit das System funktioniert. Sollte man in eine Notsituation geraten, bekommt man Hilfe vom Staat“ (BMEIA & ÖIF, S. 33).

Das Konzept der Solidargemeinschaft sieht somit neben dem Ziel einzelner Gesellschaftsmitglieder, ihr Leben ihren Möglichkeiten entsprechend eigenständig zu finanzieren, ebenso die Anerkennung spezifischer Situationen und Lebenslagen vor, die eben dies nicht zulassen und dadurch dazu führen, dass ein staatliches Sozialsystem hierbei eingreift. In Bezug auf die Interviewverläufe ist hierbei etwa von Interesse, ob TeilnehmerInnen jene potenziellen Einschränkungen einzelner Gesellschaftsmitglieder, eigene berufliche Karrieren zu haben, anerkennen, bzw. erkennen.

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

Aussagen, die auf die Ansicht verweisen, der finanzielle Selbsterhalt sei reine Eigenverantwortung, tätigen Interviewteilnehmerin 1 und 2 sowie Interviewteilnehmer 4 (Interview 1, Zeile 75f., 76-80, 91-95; Interview 2, Zeile 71; Interview 4, Zeile 60f.). Teilnehmerin 1 (Interview 1, Zeile 75f., 82-84, 91-96) und Teilnehmerin 2 (Interview 2, Zeile 62-64) erkennen keine ersichtlichen Gründe dafür, sich beruflich nicht zu betätigen, wobei von Teilnehmerin 1 auch körperliche Einschränkungen nicht als relevante Hindernisse anerkannt werden:

“(...) nothing is impossible for someone. Impossible is not a **fact**, it’s just an opinion (I) (...) I’ve seen people with like grave handicaps, I **mean** it. Our neighbour has both his arms and legs cut and he still works. He still makes it and he still works. So, if he can make it then I think everyone can do it” (Interview 1, Zeile 75f., 82-84).

Als Überleitung zur nächsten Unterkategorie, die sich mit der Anerkennung von Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten beschäftigt, können die Aussagen des Interviewteilnehmers 4 betrachtet werden. Hierbei hebt der Befragte zwar die Notwendigkeit finanziellen Selbsterhalts durch berufliche Tätigkeit hervor, berücksichtigt gleichzeitig jedoch auch äußere, gesellschaftlich-ökonomische Faktoren, die individuelle Karrieremöglichkeiten beeinflussen können:

“Not to work? Uh... no. There is no exceptions. We all, we need to work, unless you are born rich, that's it. (I) Then you don't need to work at all, so” (Interview 4, Zeile 60f.).

Nach Angabe der Notwendigkeit, sich beruflich zu betätigen, folgen Aussagen betreffend limitierende Faktoren angesichts der persönlichen Karrieregestaltung, wobei Teilnehmer 4 hierbei insbesondere auf die Situation am tunesischen Arbeitsmarkt fokussiert:

“(...) it depends on the economical situation of the **country**. For example (...) you are studying in college (...) and you will see in your career or seeing your future in front of you, but **after that**, you get shocked with the fact of your society or you get shocked with the fact of your... economical situation of your country, so you find yourself working in something that you didn't even study or you find yourself in other fields that you **don't** even know about, **but** these fields are **demanding** the (...) work **market**. (...) It's not the same, not compared between Tunisia and... Europe or... America (...). (...) the economic factor plays a big, big role (...). For example, in **Tunisia**, (...) you **cannot achieve** your career or your **best career** in the field that you are **good** (...) (.) It's (...) rare thing to **happen** because you will have to (...) find any work that fits your need, that you are getting the **pay check** in the end of the month (...)” (Interview 4, Zeile 64-70, 83-91).

Als Faktoren, die sich auf persönliche Entwicklungsmöglichkeiten im beruflichen Bereich auswirken können, werden neben den bereits zitierten Aussagen aus Interview 4 von drei weiteren InterviewteilnehmerInnen (TN 3, TN 5 und TN 6) etwa Wohnort und Infrastruktur (Interview 3, Zeile 34-39), der finanzielle Hintergrund der Familie in Bezug auf die Möglichkeit eines Studiums (Interview 6, Zeile 36-38), die mangelnde Nachfrage an studienspezifischen Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt (Interview 3, Zeile 49-53), sowie auch kognitive und körperliche Grenzen angeführt (Interview 5, Zeile 40-42; Interview 6, Zeile 48f.).

Ein weiterer Aspekt, der in Bezug auf Ansichten zum Konzept der Solidargemeinschaft relevant erscheint, ist das Auffinden von Aussagen betreffend die Verpflichtung, sich durch steuerliche Abgaben am Systemerhalt zu beteiligen. Hierzu äußert sich mit Blick auf die sechs Interviews der Gruppe 1 nur Teilnehmer 4 unter expliziter Nennung des steuerlichen Aspekts, wenn er die folgende Aussage tätigt:

“To be an active member in society, you need to work. That's the first one. You pay **taxes**. You will **have to** pay taxes. (...) **That's your duty**“ (Interview 4, Zeile 650-652).

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

In deutlichem Kontrast zu den Ergebnissen der Interviewgruppe 1 geben alle sechs Befragten aus Gruppe 2 unterschiedliche individuelle Voraussetzungen und Bedingungen an, die als Einflussfaktoren auf die beruflichen Partizipationsmöglichkeiten Einzelner betrachtet werden. Hierbei lassen sich folgende Bereiche extrahieren, die in absteigender Reihenfolge betreffend die Häufigkeit ihrer Nennung angegeben werden:

1. Gesundheitliche Voraussetzungen und Beeinträchtigungen (Interview 8, Zeile 109-114; Interview 10, Zeile 84f.; Interview 11, Zeile 103f.)

2. Flucht-/ Migrationserfahrungen und Spracherwerbsvoraussetzung im Zielland (Interview 8, Zeile 82-88; Interview 10, Zeile 81f.)
Betreuungspflichten für Kinder (Interview 9, Zeile 46f.; Interview 10, Zeile 34f., 37f.)
3. Rassismus und Diskriminierung am Arbeitsmarkt (Interview 7, Zeile 53-60, 62-64).
Altersspezifische Faktoren (Interview 9, Zeile 66-69)
Zeitliche Verfügbarkeit hinsichtlich Vollzeitanstellung (Interview 12, Zeile 41-45)
Wohnortspezifische Job-Angebote (Interview 12, Zeile 49-53)

Zudem tätig mit vier aus sechs TeilnehmerInnen (TN 7, TN 8, TN 10, TN 12) die Mehrheit der Befragten im Verlauf der Interviews Aussagen, die das soziale Absicherungssystem (Interview 7, Zeile 831-833; Interview 12, Zeile 31f.), bzw. die Beteiligung der Gesellschaftsmitglieder an dessen Erhalt durch Steuerabgaben betreffen (Interview 10, Zeile 58f.):

„(...) I see here, there is a good system of, I know, people don't like this, paying tax, but it's also good, because (...) if I'm working, it's good for me for the future, if I don't have work or I have any problem" (Interview 8, Zeile 72-75).

3.5.1.3 K1.3 Stellenwert der Bildung

Aus der Lernunterlage des ÖIF geht hervor, dass Bildung in der österreichischen Gesellschaft ein hoher Stellenwert im Sinne persönlicher Entwicklungsperspektiven und im Hinblick auf den beruflichen Werdegang zukommt:

„Bildung ist für die Österreicherinnen und Österreicher sehr wichtig. (...) Eine gute Bildung hilft, ein gutes Leben zu führen. Mit einer guten Bildung lernt man, über wichtige Fragen nachzudenken (...), sich offen, kritisch und neugierig mit Hintergründen und Zusammenhängen auseinanderzusetzen. Seine Qualifikationen soll man dann auch in der Arbeitswelt benützen“ (BMEIA & ÖIF, S. 22).

Aspekte der Chancengleichheit im Bildungssystem hebt die Lernunterlage „Mein Leben in Österreich–Chancen und Regeln“ wie folgt hervor:

„Es ist egal, wie alt man ist, woher man kommt oder wie viel Geld man hat. Alle haben hier die gleichen Chancen. Der Staat Österreich finanziert die öffentlichen österreichischen Schulen“ (BMEIA & ÖIF, S. 22).

Ansichten der TeilnehmerInnen betreffend jene Aspekte werden in Kategorie „K1.3 Stellenwert der Bildung“ im Folgenden dargestellt.

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

„(...) education is (...) the first step to have (...) a productive and an active adult (...) later. Adult who can think, who can act, who can change the world (Interview 5, Zeile 107f.).

Neben jener Aussage des Teilnehmers 5, die sich aus Einnahme der Zukunftsperspektive für die gesellschaftlicher Weiterentwicklung durch Bildung ausspricht, verweisen drei TeilnehmerInnen mit Blick auf die staatliche Verantwortung für das Bildungssystem auf Aspekte der Chancengleichheit in der Bildung. Hierbei äußern sich die Interviewteilnehmerinnen 1 und 2, sowie der Interviewteilnehmer 4 über Chancengleichheit in der Bildung, die von allen drei TeilnehmerInnen als wichtig erachtet wird. Die Interviewteilnehmerinnen 1 und 2 (Interview 2, Zeile 106, 109f., 117-120) bringen ihre Einstellung betreffend den Bedarf an Chancengleichheit im Bildungssystem in Form der Kritik an bestehenden Verhältnissen zum Ausdruck, wenn die in Tunesien gängige Praxis Lehrender, bezahlte, extracurriculare Tutorien anzubieten, die sich zunehmend zu einer Voraussetzung für das Bestehen entwickeln, besprochen wird:

“That’s (...) what I really **hate** about it (...) someone needs to put some (...) supervision on that control on how they (...) use it (...) there are other cases where teachers would not give the courses in class and they would push students to (...) tutor them for **very** expensive thing (...) they would ask students to come to their homes to teach them. And it’s **super super expensive** and it’s wrong, but if everyone could afford it, / (k) / it could be a bit overlooked, but not everyone could afford it” (Interview 1, Zeilen 272-275, 277-279).

Interviewteilnehmer 4 übt ebenso Kritik an bestehenden Verhältnissen des tunesischen Bildungssystems, wenn er starke Qualitätsunterschiede in unterschiedlichen Regionen bzw. Stadtvierteln beschreibt, die unter anderem mit dem sozialen Status der Eltern unterrichteter SchülerInnen in Verbindung gebracht werden:

“(...) on law, it’s **free** for everyone (...). So, **everyone** has **access** to school. But the **thing is**, (...) it’s not the **same free education quality** you get in aristocratic (...) or... good places or (...) neighbourhoods. It’s not the **same** you **get** in **poor neighbourhoods**. (...) Literally, they are getting the same education program, but it’s not the same motivation of (...) the **teachers**. (...) I **don’t like discrimination at all**. (...) when I used to study, I used to have a **son** of a senator, the **son** of (...) a **mayor** (...) studying with me, so (...) the (...) teachers **need** to study, **need** to teach hard, (...) to present the **good picture**, to not get any complaints, to not **face any troubles**. But in the other hoods, (...) they are all sons of (...) poor people that (...) have no power, (...) no... influence in society, so they cannot affect them by **any way**” (Interview 4, Zeile 148-155, 157-171).

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

Fünf der sechs Befragten (TN 7, TN 8, TN 10, TN 11, TN 12) befürworten im Interviewverlauf explizit die staatliche Verantwortung, freie Bildung für alle Mitglieder der Gesellschaft sicherzustellen (Interview 7, Zeile 149-151; Interview 8, Zeile 262f.; Interview 10, Zeile 202, 204, 206f.; Interview 11, Zeile 188f.; Interview 12, Zeile 88). Im Zusammenhang mit der staatlichen Verantwortung für die Qualität der Bildungsinhalte kritisieren zwei Teilnehmer die Situation in ihren Herkunftsländern, wobei Teilnehmer 8 hierbei auf die politische Instrumentalisierung von Bildungsinhalten zu politischen Propagadazwecken fokussiert (Interview 8, Zeile 231-235, 237), Teilnehmer 12 hingegen

das geringe Budget für Bildung im Vergleich zu anderen Ressorts kritisiert (Interview 12, Zeile 89-92).

Aus Zukunftsperspektive nähern sich Teilnehmer 7 und Teilnehmerin 11 dem Bildungsthema mit folgenden Aussagen:

„Die Kinder (...) sind die **Zukunft**. Also was eine **Pädagogin macht**, entscheidet, was die **Zukunft** ist. Wenn **er** oder **sie** eine **gute Pädagogin**, dann die Kinder (...) „affected by“... diese Person. (...)eine Person macht **wirklich** einen **Unterschied**“ (Interview 7, Zeile 381-385).

„(...) Schule ist für **diese Kinder**. Kinder sind die **Zukunft** für die Gesellschaft. So, wenn wir machen etwas **gut** für die Schule, so wir die **Zukunft aufbauen**“ (Interview 11, Zeile 41-43).

3.5.1.4 K1.4 Bildung: Recht auf Aufklärung

Das Recht auf Aufklärung im Sinne schulischer Sexualerziehung wird exemplarisch herangezogen, um die seitens des ÖIF implizierte Annahme, kulturelle und religiöse Hintergründe könnten zu einer Einmischung Erziehungsberechtigter betreffend schulische Inhalte, bzw. die Teilnahme ihrer Kinder an Schulveranstaltungen führen, zu überprüfen (BMEIA & ÖIF, S. 29).

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

Um die Einstellungen der TeilnehmerInnen zu im Obigen skizzierten Thema in Erfahrung zu bringen, wurde im Rahmen der Interviews das Thema schulischer Sexualerziehung gewählt. In diesem Zusammenhang befürworten alle sechs InterviewteilnehmerInnen, dass Sexualerziehung im Zuge der Schulbildung stattfindet (Interview 1, Zeile 570, 588f.; Interview 2, Zeile 203f., 206-211, 213-217; Interview 4, Zeile 332-341; Interview 5, Zeile 159-162; Interview 6, Zeile 158-162, 164-166), wie etwa exemplarisch Interviewteilnehmerin 3 im Folgenden feststellt:

„Sex und Sexualität finde ich **sehr gut**, wenn man in der Schule das lernt, das... finde ich **Aufklärung** und das hat nichts mit Religion oder (k) keine gute Erziehung, kann man sagen (...). (...) Sex und Sexualität müssen die Schüler zum Beispiel in der Schule (...) **lernen** und (...) das bezieht sich vor allem auf die **Aufklärung**“ (Interview 3, Zeile 218-222).

Unterschiede lassen sich lediglich in den Aspekten finden, die von den InterviewpartnerInnen hierbei als besonders relevant hervorgehoben werden. Den Aspekt der Prävention sexuellen Missbrauchs spricht Interviewteilnehmerin 1 an, wenn sie anmerkt, es sei wichtig, dass Kinder lernen, ihre eigenen Grenzen wahrzunehmen (Interview 1, Zeile 570f.). Expliziter begründet Teilnehmer 6 die präventive Perspektive schulischer Sexualerziehung wie folgt:

„I think, it's a good **point** that people (...) explain to (...) **children** or **young people** about sexuality or sexual education, because it's **important** and no one can (...) say that it's not

important, nowadays. (...) many people are sexually abused, but when you do sexual education for children, they can **avoid** it or they can **talk** about it and... you can **prepare** the generation for the adult age” (Interview 6, Zeile 158-160, 164-166).

Den Vorteil, durch schulische Sexualerziehung sicherzustellen, dass SchülerInnen ihre Informationen betreffend Sexualität von verlässlichen Quellen erhalten, bringt folgende Aussage der Interviewteilnehmerin 2 zum Ausdruck:

„I think it’s important to (...) let (...) pupils and (...) know about this (...) okay, we can do this, because when I was a child, I thought that by kissing someone, you **can have a baby** (I) (Interview 2, Zeilen 203, 210f.).

Damit übereinstimmend, erzählt Interviewteilnehmer 5 von den Gesprächen mit FreundInnen im Kindesalter, die den Mangel an schulischen Angeboten zum Thema Sexualität ersetzen:

“I think, that’s cool. Because, in my time, we don’t have, like, sexual education. And (...) I talked with **my friends** even at age of 6 or 7. We hide and talk about sexual organs and why you have that, why you don’t have that, what we do with that, what we don’t. We had like, our **urban** sexual education. (Interview 5, Zeile 159-162).

Darüber hinaus geben drei der sechs TeilnehmerInnen (TN 1, TN 2 und TN 4) an, Sexualerziehung ab der Sekundarstufe zu befürworten, die Abhaltung in der Primarstufe jedoch als zu früh einzustufen. Die Befragten begründen dies unter Bezugnahme auf ihr Wissen über die sich aktuell etablierende Sexualerziehung an Tunesiens Schulen (Interview 1, Zeile 574-584), sowie auch bezüglich der Eignung betreffender Altersstufen für die Vermittlung mit Sexualität in Verbindung stehender Inhalte (Interview 1, Zeile 574-584; Interview 2, Zeile 219-222), die für Heranwachsende in der Pubertät befürwortet wird (Interview 4, Zeile 332-341).

Was nun die Möglichkeit der elterlichen Mitbestimmung schulischer Bildungsangebote betrifft, lehnen fünf der sechs TeilnehmerInnen (TN 1, TN 3, TN 4, TN 5, TN 6) es ab, Erziehungsberechtigten die Möglichkeit einzuräumen, über die Teilnahme ihrer Kinder an schulischer Sexualerziehung zu entscheiden (Interview 1, Zeile 612-617; Interview 4, Zeile 389-395; Interview 6, Zeile 184-186).

“**No**. They **cannot** intervene (...) in the kid’s education (...) because it’s an **obligation** for each kid to **learn** about **what he has** and what the other gender **has** (...) It’s very, very **important** to know the sexual education for **each kid** studying in **school** without the intervention of **any**... anybody, if it is your parents, especially if it’s your parents because as a **parent**, you will want to have the best for your kid and you will want to **protect your kid**, if it’s a **girl** or it’s a **boy**” (Interview 4, Zeile 389-395).

Teilnehmerin 3 erkennt in ihrer Ablehnung des elterlichen Mitbestimmungsrechts in Bezug auf das Recht von SchülerInnen auf Sexualerziehung eine Diskordanz zwischen

ihren persönlichen Ansichten als „gebildete Frau“ im Vergleich zu ihrem gesellschaftlichen, islamisch geprägten Umfeld:

„(...) das ist eine **große** Idee und das ist auch schwierige Frage, **weil**, wenn ich als gebildete Frau rede, dann sage ich ja, ich bin offen und es ist normal und ich finde das **ganz normal** und die (...) Familie oder die Eltern müssen sich dafür nicht entscheiden, einfach. Die, also die Kinder müssen alleine entscheiden. Aber hier, in Tunesien als islamisches Land zum Beispiel, wenn die **Eltern** Muslime sind, die Kinder müssen automatisch auch Muslime sein. Deswegen, äh... ja, meine **Meinung** ist etwas, aber die Situation ist etwas anderes“ (Interview 3, Zeile 252-259).

Teilnehmerin 2 bezieht als einzige der Befragten die Position, elterliche Mitbestimmung über die Teilnahme ihrer Kinder an Sexualerziehung als Möglichkeit anzudenken, wobei sie sich hierbei nicht klar positioniert:

“Yeah, maybe a good solution. But (...) really, some people don’t agree. They **don’t agree at all**. Like... there is **no way** that my child take that kind of courses” (Interview 2, Zeile 240f.).

Grundsätzlich befürworten die TeilnehmerInnen somit durchgehend das Recht Heranwachsender auf Aufklärung im Rahmen institutionalisiert stattfindender Sexualerziehung, wobei dafür unterschiedliche Argumente genannt, bzw. unterschiedliche Altersgruppen als geeignet für jene Bildungsangebote bestimmt werden. Mit einer Mehrheit von 5 aus insgesamt 6 TeilnehmerInnen lehnen die Befragten zudem die Möglichkeit elterlicher Mitbestimmung über die Teilnahme an Sexualerziehung betreffenden Schulaktivitäten ab.

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

In Übereinstimmung mit Interviewgruppe 1 befürworten auch alle sechs in Österreich befragten Drittstaatenangehörigen schulische Sexualerziehung (Interview 7, Zeile 292-296, 318; Interview 8, Zeile 347-349, 351-354; Interview 9, Zeile 232; Interview 10, Zeile 276f., 283; Interview 11, Zeile 258f.; Interview 12, Zeile 154f.), wobei hierbei Teilnehmerin 9 und 10 (Interview 10, Zeile 283-285) ihre Entscheidung mit der Wichtigkeit der Vermittlung Sexualität betreffender Inhalte durch verlässliche Quellen begründen:

„(...) es gibt viele (...) Website, die **falsch** diese Information übermitteln, aber es ist **besser**, das denke ich **auch**, (...) wenn die Kinder von einer (...) **gute Ressource** solche Informationen bekommen“ (Interview 9, Zeile 232-235).

Teilnehmer 7 und 12 erwähnen hierbei zudem ihre Befürwortung entsprechender schulischer Angebote ab der Primarstufe (Interview 7, Zeile 292f.; Interview 12, Zeile 154f.).

Fünf der sechs InterviewteilnehmerInnen aus Gruppe 2 lehnen die Möglichkeit Erziehungsberechtigter, über die Teilnahme ihrer Kinder an Sexualerziehung

mitzubestimmen, ab (Interview 7, Zeile 328; Interview 8, Zeile 359f.; Interview 10, Zeile 292; Interview 11, Zeile 290f.; Interview 12, Zeile 162-166). Teilnehmer 12 weitet sein diesbezügliches Statement auf die allgemeine Ablehnung elterlicher Mitbestimmung der Unterrichtsinhalte an staatlichen Schulen aus:

„Eltern schicken ihre Kinder in **staatliche Schulen** zum Beispiel und sie können nicht so was ihnen gefällt, auswählen. Sie können **nicht** sagen, zum Beispiel in Mathematik, (...) will ich meine Kinder nur über **reale Zahlen** und nicht über **komplexe Zahlen**, das ist **dasselbe**. Das wäre **blöd**, finde ich“ (Interview 12, Zeile 162-166).

Teilnehmerin 9 positioniert sich in Bezug auf das elterliche Mitbestimmungsrecht nicht eindeutig, drückt jedoch ihre persönliche Ansicht der Entscheidungsfreiheit ihrer Kinder über die Teilnahme an Sexualerziehung aus:

„Es hängt von die **Familie ab**. Es gibt strenge Familie, die noch (...) diese Thema Tabu ist und es gibt Familien, die, die (...) einfach lassen, dass die **Kind** das entscheidet. Ja, und es hängt von, von das Kind ab auch. Das Kind, der **selbstbewusst hat**, er kann das entscheiden ohne zu... **Eltern** zu kommen und äh nachfragen. Aber von mir, ich weiß es nicht. Ich glaube, meine Kinder **können** das entscheiden, **können**, ja“ (Interview 9, Zeile 262-266).

3.5.2 K2 Gender und Gleichberechtigung

Die Gleichberechtigung von Frauen und Männern in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen und sowie ihre gleichberechtigte Partizipation wird in ÖIF-Curricula in nahezu allen Themenbereichen hervorgehoben und als essenzieller Wert der österreichischen Gesellschaft postuliert (ÖIF 2018^a, S. 6; ÖIF 2018^b, S. 6, 8, 9; ÖIF 2018^c, S. 7-9; ÖIF 2018^d, S. 7-9).

Die Hauptkategorie „K2 Gender und Gleichberechtigung“ umfasst Textstellen, die sich mit der Wahrnehmung von Genderrollen sowie Aspekten der gesellschaftlichen Gleichstellung bzw. Gleichberechtigung der Gender befassen. Einen Überblick über die hierbei extrahierten Ober- und Unterkategorien bietet die folgende Tabelle:

Oberkategorien	Unterkategorien
K2.1 Genderrollen	K2.1.1 Weibliche Rollenmodelle - K2.1.1.1 Äußerliche Charakteristika - K2.1.1.2 Emotionale/ Soziale Charakteristika - K2.1.1.3 Motivationale Charakteristika - K2.1.1.4 Professionelle Charakteristika - K2.1.1.5 Rollenspezifische Charakteristika
	K2.1.2 Männliche Rollenmodelle - K2.1.2.1 Äußerliche Charakteristika - K2.1.2.2 Emotionale Charakteristika - K2.1.2.3 Motivationale Charakteristika

	- K2.1.2.4 Professionelle Charakteristika - K2.1.2.5 Rollenspezifische Charakteristika
	K2.1.3 Einbezug nichtbinärer Genderidentitäten
K2.2 Gleichstellung VS genderspezifische Differenzen	K2.2.a Genderbezogene Differenzen - K2.2.a.1 Berufliche Eignung - K2.2.a.1.1 handwerkliche Berufe - K2.2.a.1.2 Berufe mit Studium - K2.2.a.1.2.1 Arzt-/Ärztinnenberuf: Fachgebiet - K2.2.a.1.3 Kinderpädagogik und –betreuung - K2.2.a.2 Eignung für Themen/Fächer - K2.2.a.3 Differenzen durch äußere Faktoren - K2.2.a.3.1. Sicherheit - K2.2.a.3.2 Empowerment - K2.2.a.3.3 Gesellschaft - K2.2.a.3.3.1 Sozialisation / Erwartungshaltung: Genderrollen - K2.2.a.4 personeninterne Faktoren - K2.2.a.4.1 Physiologie / Biologie - K2.2.a.4.2 Verhalten - K2.2.a.4.3 Sozialkompetenz - K2.2.a.4.4 Motivationale Faktoren - K2.2.a.4.5 Männliches Überlegenheitsgefühl - K2.2.a.5 Doing Gender K2.2.b Keine Differenzen/Gleichstellung - K2.2.b.1 Berufliche Eignung - K2.2.b.1.1 handwerkliche Berufe - K2.2.b.1.2 Berufe mit Studium - K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender - K2.2.b.2 Eignung für Themen/ Fächer - K2.2.b.3 keine Verhaltensunterschiede
K2.3 Gesellschaftliche Gleichbehandlung	K2.3.a Befürwortung schulischer Gendertrennung - K2.3.a.1 positive Konsequenzen K2.3.b Ablehnung schulischer Gendertrennung - K2.3.b.1 negative Konsequenzen K2.3.1 Gleichberechtigung der Gender - K2.3.1.1 schulische Sensibilisierung - K2.3.1.1.1 Empowerment und religiöse Reflexion - K2.3.1.2 Befürwortung der Förderung männlicher Beteiligung in der Kinderbetreuung - K2.3.1.3 Kritik gesellschaftlicher Genderstereotype

Tabelle 3: Hauptkategorie 2, eigene Darstellung

3.5.2.1 K2.1 Genderrollen

Da die Thematik der Gleichstellung der Gender in enger Verbindung mit der Wahrnehmung von Genderrollen und der Reproduktion von Stereotypen steht, soll jener Aspekt zu Beginn beleuchtet werden, um potenzielle Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Art, wie männliche/weibliche Rollenmodelle beschrieben werden, kenntlich zu machen. Des Weiteren werden Aussagen einbezogen, die Aufschluss darüber geben, ob TeilnehmerInnen von einer Gleichstellung der Gender im Sinne des Nicht-Erkennens von Unterschieden, etwa im Bereich der beruflichen Eignung, ausgehen oder genderbezogene Rollenunterschiede bzw. Differenzen annehmen.

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

Im Rahmen der Interviews konnten im Zuge der Auswertung einige Passagen identifiziert werden, die Rückschlüsse über Rollenbilder und genderbezogene Stereotype, die von den TeilnehmerInnen implizit oder explizit angegeben werden, zulassen, auf die im Folgenden eingegangen wird. Hierbei ist zunächst von Interesse, welche Aspekte herangezogen werden, um weibliche und männliche Rollenmodelle im schulischen Bereich zu beschreiben.

Teilnehmerin 1 soll hierbei zunächst in den Fokus rücken, da das Transkript ihres Interviewverlaufs sowohl die Beschreibung einer weiblichen, als auch einer männlichen Lehrkraft enthält. Hierbei ist festzustellen, dass die Befragte in Anbetracht der Lieblingslehrerin als auch des Lieblingslehrers gleichermaßen emotionale bzw. soziale (Interview 1, Zeile 158-163, 184-188) sowie motivationale Charakteristika in Form der positiv erlebten, intrinsisch motivierten Berufsmotivation (Interview 1, Zeile 142-147, 149-160), als auch rollenspezifische Charakteristika im Sinne der Einnahme einer mütterlichen bzw. väterlichen Rolle anführt (Interview 1, Zeile 138-140, 179-183).

Teilnehmerin 2 tätigt Aussagen über männliche Rollenmodelle, die emotionale und professionelle Charakteristika betreffen, indem sie die Sensibilität und die guten Unterrichtsmethoden der beiden Lieblingslehrer hervorhebt:

„They were **so nice** and (...) pedagogic... they knew how to give information (...) They don't put (...) pressure on... pupils. They always cool and soft and... I like that kind of person, in general (...)” (Interview 2, Zeile 94f., 97f.).

Die restlichen vier TeilnehmerInnen (TN 3, TN 4, TN 5 und TN 6) beschreiben weibliche Lehrpersonen, und beziehen sich somit auf weibliche Rollenmodelle. Hierbei werden mit einer Nennung durch drei der fünf TeilnehmerInnen am häufigsten professionelle Charakteristika herangezogen, um die LieblingslehrerInnen zu beschreiben.

Teilnehmerin 3 stellt hierbei einen Bezug zu ihrer heutigen Position als angehende ProfessionistIn im DaF-Bereich her, wenn sie angibt, die Unterrichtsmethoden der Lieblingslehrerin heute selbst in ihre Unterrichtseinheiten einzubauen (Interview 3, Zeile 97-100). Neben Teilnehmer 6, der die Fähigkeit der Lehrenden anerkennt, Spaß am Unterrichtsfach zu vermitteln (Interview 6, Zeile 70-72), erkennt auch Teilnehmer 4 die didaktischen Kompetenzen der Lehrperson wie folgt an:

„(...) she taught me how... to **understand** more than to write and just to (...) study, study, study like robotic manner, to just (...) go out from the test and don't remember anything after the test just to get the grades. (...) she had a (...) revolutionary way to **study**. She was **not** (...) doing the traditional way to **teach us**. (...) No, she was saying 'Okay, this is the books. **Study** from it (...) Read what you **have** and you will make your own (...) **lesson**. And I'm listening to **you**.' (...) So, with **that way**, we understand what we are **really studying** (...)” (Interview 4, Zeile 115-119, 127-134).

Emotionale bzw. soziale Charakteristika führen drei der TeilnehmerInnen in der Charakterisierung weiblicher Lehrpersonen an (TN 1, TN 3, TN 5), wobei hierbei Aspekte der Fürsorglichkeit (Interview 1, Zeile 142f.; Interview 5, Zeile 77f.), Sensibilität (Interview 1, Zeile 175f.) sowie des Vertrauens der Lehrenden in die Kompetenzen der Lernenden Erwähnung finden (Interview 3, Zeile 83-92).

Teilnehmer 5 charakterisiert seine Lieblingslehrerin, indem er, abgesehen vom bereits angegebenen Verweis auf ihre Fürsorglichkeit, ihre Weiblichkeit und ihre Einnahme einer mütterlichen Rolle beschreibt, und darüber hinaus auch äußerliche Charakteristika anführt:

„ Sympatric, sympatric, really sympatric and really... uh... it's a woman, it's like a woman, it's like a **mom**, it's like a teacher, it's **all** of that” (Interview 5, Zeile 70f.).

“(...) she was, like, beautiful woman“ (Interview 5, Zeile 65).

Von den insgesamt fünf Interviews, in denen eine weibliche Lehrperson beschrieben wird, beziehen sich drei TeilnehmerInnen, und damit die Mehrheit, auf professionelle Charakteristika, bzw. didaktische Kompetenzen der betreffenden Lehrerinnen.

In der Beschreibung weiblicher und männlicher Rollenmodelle bevorzugter Lehrkräfte zeigt sich somit, dass im Allgemeinen am häufigsten die professionellen Qualitäten angeführt werden. Im Vergleich lassen sich zwischen der Beschreibung weiblicher und männlicher Lehrkräfte keine augenscheinlichen Differenzen, bzw. Unterschiede in den dabei fokussierten Charakteristika ausmachen.

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

In Gruppe 2 werden mit Blick auf Rollenmodelle am Beispiel der Beschreibung von Lehrkräften mehrheitlich (TN 8, TN 9, TN 10, TN 11) weibliche Unterrichtende

beschrieben, auf deren Charakterisierung demnach zunächst eingegangen wird. Am häufigsten werden hierbei zur Beschreibung der weiblichen Personen professionelle Charakteristika herangezogen, wobei Teilnehmerin 10 (Interview 10, Zeile 139f., 142) und 11 (Interview 11, Zeile 146) sich hierbei auf didaktische bzw. fachspezifische Kompetenzen beziehen, wohingegen Teilnehmer 8 auch die Sprachkompetenzen der Lehrenden in den Fokus rückt:

„She was very... **nice**, because she know (...) some kind of words in Arabic and she was like nice, when she wanted to explain something and she **surprised us** when she say it in Arabic. (I) And, like, when we... do game to... repeat the words (...) she don't say in German, but in Arabic to make us remember“ (Interview 8, Zeile 179-184).

Aspekte emotionaler bzw. sozialer Qualitäten im Sinne des Umgangs mit Studierenden finden in der Beschreibung weiblicher Lehrkräfte ebenso Berücksichtigung, wie durch die Aussagen von Teilnehmerin 11 (Interview 11, Zeile 138f., 143f.) und Teilnehmerin 9 ersichtlich wird:

„(...) ich hatte eine Englischlehrerin äh... sie war meine... Vorbild. Sie (...) hat sich um mich sehr gekümmert. Ich hatte niemand zuhause, der mit mir lernen und sie hat das gespürt und (...) hat mir sehr geholfen“ (Interview 9, Zeile 109-111).

Teilnehmerin 11 beschreibt neben einer Lehrerin auch einen männlichen Unterrichtenden, zu dessen Charakterisierung sie ebenfalls sowohl soziale Aspekte im Sinne seiner guten Behandlung aller SchülerInnen (Interview 11, Zeile 153f., 156) als auch professionelle Charakteristika heranzieht (Interview 11, Zeile 153).

Auf männliche Rollenmodelle beziehen sich außerdem Teilnehmer 7 und Teilnehmer 12, die hierbei ebenso die fachlichen Kompetenzen der Lehrenden hervorheben (Interview 7, Zeile 89-92, 96-98, 100; Interview 12, Zeile 69-71). Zudem hebt Teilnehmer 7 auch rollenspezifische Aspekte der Begegnung auf Augenhöhe hervor:

„(...) er ist **nett**, er ist ein **Freund** von uns, (...) er **respektiert** uns (...) er behandelt uns wirklich wie... wir sind nicht mehr **Kinder**, wir sind **Erwachsene** und wir sind jetzt **Ingenieur**“ (Interview 7, Zeile 92, 95, 100f.).

In Bezug auf die Wahrnehmung von Genderrollen soll an dieser Stelle angemerkt sein, dass in Interviewgruppe 2 von zwei der Befragten auch nichtbinäre Genderidentitäten in das Gespräch einbezogen wurden. So spricht Teilnehmerin 11 in Bezug auf Diversität in der Gesellschaft von persönlichen Freiheiten, die neben homosexuellen Personen auch „Transgender“ betreffen (Interview 11, Zeile 467). Teilnehmer 12 erkennt ebenso eine vielfältige Gesellschaftsstruktur, die neben „Männern und Frauen“ auch „Diverses“ als Zuordnungsmöglichkeit für nichtbinäre Genderidentitäten inkludiert (Interview 12, Zeile 107-109; 264).

3.5.2.2 K2.2 Gleichstellung VS genderspezifische Differenzen

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

Soll nun im Folgenden die Frage im Fokus stehen, ob die TeilnehmerInnen genderspezifische Differenzen in weiblichen, bzw. männlichen Genderrollen, etwa im beruflichen Bereich, ausmachen, wird zwischen handwerklichen Berufen und Berufen, die ein Studium bzw. eine akademische Ausbildung erfordern, unterschieden, da sich jene Kategorien im Zuge der Auswertung als von den TeilnehmerInnen unterschiedene Bereiche herausgestellt haben.

Während Teilnehmerin 1 sowie Teilnehmer 6 ihre klare Haltung der Gleichstellung der Gender in allen Berufsbereichen zum Ausdruck bringen (Interview 1, Zeile 649-654, 666f.; Interview 6, Zeile 205f.), unterscheiden Teilnehmerin 2, die hierbei zudem die bessere Eignung von Frauen im Bereich der Kinderpädagogik angibt (Interview 2, Zeile 173, 175, 177, 292f., 295-298, 300, 302f.), sowie Teilnehmer 4 und 5 hierbei zwischen handwerklichen, bzw. mit körperlicher Anstrengung verbundenen Berufen, bei denen sie eine bessere Eignung von Männern erkennen, und Berufen, die ein Studium voraussetzen, und in Bezug auf welche eine Gleichstellung der Gender in ihrer beruflichen Eignung ausgemacht wird. Teilnehmer 4 und 5 attribuieren die unterschiedliche Eignung der Gender, die bezüglich körperliche Anstrengung erfordernder Berufsbereiche erkannt werden, auf physiologische Differenzen (Interview 4, Zeile 414-416).

“Maybe... third one, mechanical. (...) It's (...) more appropriate for men, because it needs (...) strength (...)” (Interview 5, Zeile 210, 212).

Im Vergleich zu handwerklichen, mit physischer Anstrengung verbundenen Berufen, geben alle sechs TeilnehmerInnen an, dass keine Unterschiede zwischen Ärzten und Ärztinnen bestehen, bzw. dass Gender keinen Einfluss auf die Professionalität von MedizinerInnen hat (Interview 1, Zeile 666f.; Interview 2, Zeile 309; Interview 6, Zeile 210), wobei Teilnehmerin 3 hierbei aus Perspektive einer „offenen Frau“ spricht (Interview 3, Zeile 346-350), wohingegen Teilnehmer 5, der selbst im medizinischen Bereich tätig ist, wie folgt argumentiert:

„(...) they **are** a doctor, they don't have like a gender. They just **are** a doctor. Female or male, they **are** a doctor” (Interview 5, Zeile 224f.).

Teilnehmer 4 gibt zudem explizit an, dass Männer und Frauen in ihrer beruflichen Eignung für Berufe, die ein Studium voraussetzen, gleichgestellt sind:

“(…) because it’s (…) a **mental** job (…) They studied a **lot** (…) to **be** a doctor. So, (…) there’s no such difference between woman and man in… jobs that require a lot of study and a lot of **skills**, **mental** skills” (Interview 4, Zeile 427-429).

Teilnehmerin 3 äußert angesichts des Zusammenhangs von Gender und beruflicher Eignung für die Arbeitsbereiche, die sie als „Techniker“ (Anmerkung: Bild 3 aus Bilderset 3) und „Schneider“ (Anmerkung: Bild 1 aus Bilderset 3) identifiziert, inhaltliche Widersprüche, indem sie erfahrungsgemäß Männer als geeigneter für jene Berufe anerkennt, gleichzeitig jedoch angibt, die Berufsbereiche seien gleichermaßen für Männer und Frauen geeignet (Interview 3, Zeile 292-295, 305-307, 313f., 322-324).

Allgemein lässt sich somit in Anbetracht der angenommenen Eignung von Männern und Frauen eine tendenzielle Differenz der Bewertung handwerklicher Berufe im Vergleich zu Arbeitsbereichen, die ein Studium voraussetzen, feststellen. Drei der sechs Befragten geben an, von einer unterschiedlichen Eignung der Gender für zumindest einige handwerkliche Berufe auszugehen. Die Aussagen von Teilnehmerin 3 lassen sich aufgrund ihrer Widersprüchlichkeit nicht eindeutig zuordnen, wohingegen Teilnehmer 6 die Tendenz hin zur Betrachtung der Gleichstellung der Gender im Beruf erkennen lässt.

Rückt nun die Exploration angenommener Differenzen in genderbezogenen Dispositionen bzw. Verhaltensweisen einschließlich ihrer angenommenen Hintergründe in den Vordergrund, so werden in Bezug auf personenexterne Faktoren, die Genderrollen und Verhaltensweisen beeinflussen, von Teilnehmerin 1 und 3 gesellschaftliche Verhältnisse angeführt. Während Teilnehmerin 3 hierbei auf die gesellschaftlich als Normalität betrachtete Eignung der Gender für unterschiedliche Berufsbereiche fokussiert (Interview 3, Zeile 338-340), bezieht Teilnehmerin 1 Überlegungen betreffend weibliches Empowerment in ihre Äußerungen ein:

“(…) the job is **so** important, especially for (…) women in (…) our countries because a lot of them are not getting the respect that is **needed** after marriage (x) and in so many cases (…) she wants to leave the house she wants to divorce her husband but she **can’t** do that because she will loose the custody of the kids because she doesn’t have a **job**” (Interview 1, Zeile 34-38).

Der Aspekt gesellschaftlicher Verhältnisse wird in weiteren Passagen im Interviewverlauf aufgegriffen, wenn Teilnehmerin 1 etwa den Sicherheitsaspekt als Einflussfaktor auf weibliche Anstellungsverhältnisse mit Blick auf die Arbeitszeiten anführt (Interview 1, Zeile 20-22, 24f.), bzw. die Schwierigkeit der Stellung alleinerziehender Mütter in arabischen Ländern auf Basis von Erfahrungen im persönlichen Umfeld hervorhebt:

“(…) she had to raise two daughters on her own. (…) It’s not **easy** for a woman, especially in Arab countries, around the world, it isn’t easy for women to do that but in Arab countries especially, if you come back home late without husband or father or someone in the house, then

people will start talking about you. And not just you, your kids too. Especially because she has two daughters and that... can put so much stress on someone” (Interview 1, Zeile 205-211).

Die Mehrheit von vier aus insgesamt sechs TeilnehmerInnen erkennt im Bereich personenintern begründeter Differenzen physiologische, bzw. biologisch bedingte Unterschiede zwischen Männern und Frauen im Sinne männlicher körperlicher Stärke (Interview 3, Zeile 369-371; Interview 2, Zeile 287, 289; Interview 5, Zeile 512; Interview 6, Zeile 204f.), die von Teilnehmer 4 als wissenschaftliches Faktum im Sinne der stärkeren Ausbildung von Muskeln bei Männern betrachtet wird (Interview 4, Zeile 416-421).

Verhaltensdifferenzen werden von Interviewteilnehmer 5 und 6 angenommen, wobei hierbei Tendenzen weiblicher Subjektivität und Personenbezogenheit im Vergleich zu männlicher Pragmatik in der beruflichen Interaktion (Interview 5, Zeile 231-234, 236, 238f.), die Abneigung weiblicher ArbeiterInnen, sich im Beruf schmutzig zu machen (Interview 5, Zeile 212-214), als auch diszipliniertere Verhaltensweisen weiblicher Studierender angeführt werden:

“I think that girls study **more** than boys. I’m sure. (I) For example in Tunisia, **now**, (...) in (h) good institutes, we find girls more than boys, and I’m sure that in 20 or 30 years, we will find girls in the **highest positions**” (Interview 6, Zeile 138-140).

Auf genderspezifische Differenzen im motivationalen Bereich beziehen sich Teilnehmer 4 und 6, wenn sie die höher ausgeprägte Lernmotivation weiblicher Studierender (Interview 6, Zeile 143-147) im Vergleich zur Neigung männlicher Lernender, sich durch das Umfeld ablenken zu lassen, bzw. zu ihrem stärker ausgeprägten Bewegungsdrang erkennen (Interview 4, Zeile 289-297).

Aspekte des Doing Gender im Sinne internalisierter, rollenspezifischer Verhaltensweisen in der Interaktion kommen etwa in der Aussage von Teilnehmerin 2 zum Ausdruck, wenn sie über Unterschiede in der Interaktion zwischen Angehörigen des gleichen, bzw. des anderen Gender spricht:

„Sometimes, (...) at **work**, if we need something, perhaps (Name) would say: ‘M, you can go, he’s a **man**.’ So, I have to go. ‘Uh! She’s a **woman**! You have to go!’, it’s like this. (...) in Tunisia, it’s really... important. (...) Women... (...) and women and men and men, there’s really (...) a big problem, here. If you are okay, she have makeup, she have good... **don’t** go to see a **woman**, it doesn’t work” (Interview 2, Zeile 344-346, 353-355).

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

Angeichts ihrer Ansichten zum Einfluss des Gender auf die Eignung für unterschiedliche Berufs- bzw. Lernbereiche, kann zu Beginn festgestellt werden, dass Teilnehmer 7, Teilnehmer 8 (Interview 8, Zeile 399f.) und Teilnehmer 12 von einer allgemeinen

Gleichstellung von Männern und Frauen insofern ausgehen, als weder Differenzen im beruflichen- noch im Bildungsbereich ausgemacht werden (Interview 12, Zeile 191f., 126-129). Teilnehmer 7 hebt die Wichtigkeit der Partizipation von Männern und Frauen in allen Berufsbereichen hervor, wobei er ebenso die Irrelevanz des Gender betont:

„(...) es ist **wirklich wichtig**, dass wir haben immer in **irgendwelche** Beruf **Männer und Frauen**, weil vielleicht sie sehen was anderes, was die andere Person nicht sieht und es hängt nicht davon, ob sie Männer oder Frauen sind, **egal**“ (Interview 7, Zeile 358-360).

Teilnehmer 12 spricht sich diesbezüglich ebenso für die Gleichstellung der Gender in unterschiedlichen Berufsbereichen aus, wobei er hierbei den technischen Fortschritt sowie den Einsatz von Maschinen als Unterschiede in physiologischen Voraussetzungen relativierenden Aspekt angibt:

„(...) beide Berufe sind geeignet für Männer oder **Frauen**. Weil früher, wenn es so viel körperliche Arbeit war, (...) wenn die Leute am Bau arbeiten, sterben oder so... so viel körperliche Arbeit äh... war, dann **schon**, aber jetzt machen wir viel mit Maschinen und... es gibt keinen... **Unterschied** mehr“ (Interview 12, Zeile 191-195).

In Bezug auf die Negierung von Differenzen in lernspezifischen Eignungen für bestimmte Fächer oder Themengebiete gibt Teilnehmer 7 an, individuelle Eignungen seien durch individuelle Voraussetzungen bedingt, nicht jedoch durch das Gender beeinflusst (Interview 7, Zeile 223-225), wohingegen Teilnehmer 12, der von angeborenen Unterschieden ebenso absieht, den Aspekt der Prägung durch unterschiedliche gesellschaftliche Sozialisation bzw. Förderung der Gender als Einflussfaktor auf die Herausbildung fachlicher Kompetenzen anführt:

„(...) ich glaube das **nicht eigentlich**. (...) die **soziale Hintergrund** spielt da eine Rolle, (...) wenn die **Jungs** nach **mathematisch** (...) gefördert werden, dann... ja, natürlich, dann sieht man in Gesellschaft, dass, ja, Jungs sind besser in **Mathematik**, aber das **stimmt nicht**“ (Interview 12, Zeile 126-129).

Ähnlich argumentiert Teilnehmer 8, der in Bezug auf Differenzen zwischen Mädchen und Buben im schulischen Bereich die Beeinflussung der Gender durch unterschiedliche Angebote angibt, wie sie etwa im Sportunterricht stattfinden:

“(...) it’s typical, the sport football is for the boys and there is a sport for the girls. It’s (...) stupid way to separate the boys and the girls **in the sport**. (...) The teacher say / (k) ‘**Boys play football**’./ Maybe, there is girls also wanting to play football. (...) So, this is coming from **here** to (.) It’s not uh... good for **me** to see **that**” (Interview 8, Zeile 307f., 311-313, 317-320).

In umgekehrter Weise attribuiert Teilnehmerin 11 Differenzen in der Beteiligung der Gender in unterschiedlichen Arbeitsbereichen auf gesellschaftliche Einflüsse, während sie angesichts der Eignung für Schulfächer und –themen keine Unterschiede ausmacht (Interview 11, Zeile 220-222). Nachdem der pädagogische Arbeitsbereich als typisch weibliche Domäne, sowie der BauarbeiterInnen-Beruf als „männlicher Beruf“ angesichts

gesellschaftlicher Realitäten identifiziert werden (Interview 11, Zeile 319-321, 326-330), gibt die Teilnehmerin hierzu folgende Begründung an:

„(...) ich glaube auch, die Gesellschaft hat äh... Effekt, hat Einfluss, **beeinflusst** die Frauen, um einen Weg, einen Bereich zu **auswählen**. Ich glaube, es ist auch so“ (Interview 11, Zeile 338f.).

Die Aussagen von Teilnehmerin 9 betreffend ihre Ansichten zum Einfluss des Gender auf die berufliche Eignung weisen einige Widersprüche auf, die keine Interpretation im Sinne ihrer klaren Positionierung zulassen. Während die Teilnehmerin zunächst im Betrachten des Bildmaterials aus Bilderset 3 auf die Gleichstellung der Gender verweist (Interview 9, Zeile 282, 284), kommen im weiteren Gesprächsverlauf Tendenzen der Wahrnehmung von genderspezifischen Unterschieden zum Ausdruck, wenn etwa festgestellt wird, dass Frauen besser für Berufe im Bereich der Kinderpädagogik geeignet sind (Interview 9, Zeile 313f.), bzw. Männer sich eher für körperlich anstrengende Tätigkeiten eignen (Interview 9, Zeile 300-302). Den Bereich des Lernens bzw. schulischer Interessen und fachlicher Eignungen betreffend, geht Teilnehmerin 9 jedoch in Übereinstimmung mit TeilnehmerInnen 7, 8, 11 und 12 von einer Gleichstellung der Gender aus (Interview 9, Zeile 197-199).

Im Unterschied dazu positioniert sich Teilnehmerin 10 auf eine Weise, die zum Ausdruck bringt, dass sie dem Einflussfaktor Gender eine größere Bedeutung beimisst als die übrigen Befragten der Interviewgruppe 2. Einerseits gibt sie den Vorteil weiblicher Lernender in Fächern wie etwa „Geschichte“, die umfassendes Memorisieren von Lernstoff voraussetzen, an, und erkennt darüber hinaus eine höhere Eignung männlicher Schüler für „Mathematik“ (Interview 10, Zeile 243f., 247-249, 251). Im beruflichen Bereich erkennt Teilnehmerin 10 die bessere Eignung von Männern für Berufe, die „Kraft“ erfordern (Interview 10, Zeile 349). Aus den übrigen Unterschieden betreffend die Möglichkeiten beruflicher Partizipation von Männern und Frauen, die Teilnehmerin 10 mit Blick auf die Situation im Iran ausmacht, lassen sich keine Interpretationen über ihre persönlichen Ansichten darüber extrahieren (Interview 10, Zeile 340-344, 346, 349, 351, 353).

Neben den bereits erwähnten Aussagen des Teilnehmers 8 und 12 sowie der Teilnehmerin 11, die auf gesellschaftlich bzw. sozialisatorisch bedingte Prägungen der Gender als potenzielle Gründe von erkennbaren Differenzen verweisen, gibt auch Teilnehmer 7 an, dass gesellschaftliche Stereotype angesichts genderspezifischer Berufseignungen bestehen:

„(...) wenn wir eine Frau sehen in Baustelle, dann denken was macht sie dort, aber... Ärztin ist eine Ärztin. **Warum**, das wissen wir nicht, (I) weil die Gesellschaft das **sagt**, ja“ (Interview 7, Zeile 355f.).

In Bezug auf genderbezogene Verhaltensunterschiede, die etwa im Berufsbereich zum Ausdruck kommen, geben Teilnehmer 7 und Teilnehmerin 10 die höhere Sozialkompetenz weiblicher Berufstätiger an (Interview 7, Zeile 457-461; Interview 10, Zeile 387f.), während von zwei der Befragten (Teilnehmer 7 und 12) die männliche Tendenz zu Überlegenheitsgefühlen, insbesondere in höheren beruflichen Positionen, erkannt wird (Interview 7, Zeile 438f., 441-443; Interview 12, Zeile 246-248, 250f.). Physiologische, beziehungsweise durch die Biologie bedingte Unterschiede erkennen Teilnehmerin 9 und 10 an. Teilnehmerin 9 gibt hierbei an, dass Frauen stärker durch Hormone beeinflusst werden (Interview 9, Zeile 302f.), was sich negativ auf ihre Stimmung auswirken kann, und zudem mit einer biologisch bedingten Eignung für die Kinderbetreuung ausgestattet sind (Interview 9, Zeile 48f.), wohingegen, in Übereinstimmung mit den Aussagen von Interviewteilnehmerin 10, Männer physiologisch bessere Voraussetzungen für körperliche anstrengende Berufe mitbringen (Interview 9, Zeile 300-302; Interview 10, Zeile 349). Teilnehmerin 10 führt darüber hinaus auch motivationale Unterschiede an, indem sie davon ausgeht, Männer seien im Beruf motivierter und geduldiger (Interview 10, Zeile 388). Im Hinblick auf Aspekte des Doing Gender im Umgang von Frauen und Männern miteinander macht sie die Beobachtung der für sie unverständlichen Praxis in Österreich, dass Männer in Österreich, wenn sie in Begleitung von Frauen Restaurants besuchen, nicht immer die Rechnung übernehmen (Interview 10, Zeile 579-585).

Abschließend bleibt demnach festzustellen, dass mit vier von sechs TeilnehmerInnen die Mehrheit der Befragten von einer Gleichstellung der Gender im beruflichen- und Bildungsbereich ausgehen, wobei etwaige Unterschiede innerhalb dieser Teilgruppe, wenn genannt, auf gesellschaftliche Einflussfaktoren statt auf genderspezifische Prädispositionen zurückgeführt werden. Während eine Teilnehmerin (TN 9) hierbei widersprüchlich argumentiert, weswegen keine Rückschlüsse hinsichtlich ihrer Positionierung gezogen werden können, weist Teilnehmerin 10 Tendenzen der Annahme genderspezifischer Prädispositionen auf. Mit ihrer jeweiligen Nennung durch zwei TeilnehmerInnen die am häufigsten angeführten internen Faktoren, die als Einflüsse auf genderbezogene Differenzen angenommen werden, sind biologische bzw. physiologische Faktoren. Als beobachtbare Verhaltensunterschiede werden (ebenfalls mit einer Nennung

durch je zwei TeilnehmerInnen) die weibliche Sozialkompetenz sowie die männliche Tendenz zu Überlegenheitsgefühlen angeführt.

3.5.3.3 K2.3 Gesellschaftliche Gleichbehandlung / Gleichstellung

Gemäß der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln“ wird die Gleichberechtigung von Frauen und Männer im Bildungssystem, im Beruf und am Arbeitsmarkt als rechtlich abgesicherte gesellschaftliche Normalität betrachtet (BMEIA & ÖIF, S. 22f, S.32f, S.54). Den gemeinsamen Unterricht der Gender betreffend, heißt es hierzu etwa:

„Mädchen und Buben haben in Österreich die gleichen Rechte und Pflichten im Bildungssystem. Sie können in die gleichen Schulen gehen (...). Mädchen und Buben werden in Österreich grundsätzlich zusammen (...) unterrichtet. Das bedeutet natürlich auch, dass Mädchen und Buben alle Schulfächer besuchen müssen (...).“ (BMEIA & ÖIF, S. 28f.).

Jener Bereich wurde im Rahmen des Leitfadens unter Rückgriff auf Bildmaterial (siehe Leitfaden) und mit Fokus auf die Einstellung der Teilnehmenden zu Praktiken der Gendertrennung erfragt.

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

Mit Blick auf die Aussagen der Befragten aus Gruppe 1 kann vorweggenommen werden, dass sich, mit Ausnahme von Interviewteilnehmerin 1, fünf der sechs Befragten explizit gegen die Trennung der Gender im Unterricht aussprechen (Interview 2, Zeile 157-161, 164-166; Interview 3, Zeile 134f., 137-140; Interview 4, Zeile 240-244; Interview 5, Zeile 113f., 121; Interview 6, Zeile 118f., 121-124, 127f.).

Teilnehmer 4, 5 und 6, die sich ebenfalls gegen die Praxis der Gendertrennung in Schulen aussprechen, führen als potenzielle negative Konsequenzen Interaktionsprobleme (Interview 4, Zeile 247-252) bzw. Verweigerung des Umgangs mit Angehörigen des anderen Gender (Interview 4, Zeile 257f., 260-264; Interview 5, Zeile 125-128), Sexualisierung bzw. die sexuelle Objektifizierung von Frauen (Interview 4, Zeile 266f., 269-275) sowie die Entstehung von Sexismus an (Interview 6, Zeile 126f.).

Teilnehmerin 3 reflektiert im Gespräch über den Aspekt der „Mentalität“ als Ursprung der Ansicht, Männer könnten sich durch die Anwesenheit von Frauen nicht auf den Unterricht konzentrieren, die als potenzielle Begründung für eine Trennung der Gender herangezogen wird, kommt aber aus persönlicher Ansicht zu dem Fazit, keinerlei Vorteile an jener Praxis zu erkennen:

„(...) finde ich nicht gut, wenn... die Geschlechter getrennt sind (...). Das hat mit nicht mit (...) Bildung zu tun (...). Und... **ja**, als **Vorteile** (...) kann man sagen, also nicht bezüglich des Mädchens (...), zum Beispiel im Gymnasium (...), (...) viele sagen, (...) die Männer müssen sich (...) konzentrieren und mit den Frauen können sie sich einfach nicht (...) das ist die Mentalität und so, in **einigen** Ländern (...). Und **früher** auch bei uns war so, also das hat nicht mit (...) der Religion zu tun, sondern mit **vielen** anderen **Sachen**. Aber, ne, als Vorteile, eigentlich, ich finde nur **Nachteile**“ (Interview 3, Zeile 144-151).

Eine divergierende Ansicht vertritt lediglich Interviewteilnehmerin 1, die sich zwar mit den Worten „it’s not **totally** bad“ (Interview 1, Zeile 441) betreffend die schulische Gendertrennung nicht explizit befürwortend positioniert, im weiteren Verlauf aber lediglich mögliche positive Konsequenzen anführt, und damit eine Tendenz der Befürwortung offenbart. Ihre Ansicht, dass sich die Gendertrennung insbesondere auf weibliche Schülerinnen positiv auswirken könnte, begründet sie vornehmlich durch negative Erfahrungen in ihrer persönlichen Bildungslaufbahn:

„(...) I had two teachers who had paedophilia. One of them taught me when I was eight. (...) they left a lot of students traumatized (...). (...) we also have a huge rate of raping youngsters. It’s a **bad** thing, but it’s the reality. So I think, if **we** give them actually the chance to be in a only girls school, that could give girls some security and that could help them over go that until the moment they realize that not everyone is bad and that they don’t need to **hide** from men. They have to face society (...) but at a very young age it’s not easy to convince them that they **have** to do it. (...) my friend is studying psychology and she said that in certain cases, (...) kids could be intimidated and they wouldn’t be free around the other gender... be it girls or boys (...)” (Interview 1, Zeile 444-455).

Teilnehmerin 1 erkennt darüber hinaus als einzige Befragte explizit den Bedarf an Angeboten schulischer Sensibilisierung für Themen der Gleichberechtigung und des weiblichen Empowerments (Interview 1, Zeile 461-463, 465-467) an, wobei sie jenen Aspekt auch mit dem Wunsch nach Reflexion des Gleichberechtigungs-Themas aus religiöser Perspektive verknüpft:

“(...) we have in Sunna a lot of cases where (...) a man **has** to... do his own housework, his own chores and help his wife and bring over a maid, if possible. And yeah (...) the maid was a male, not a female. (I) (...) in Islam, the only thing that the woman **has** to do is to raise her kids alongside with her husband. (...) So no, that woman does not have to bow down to that man because god did not **say** that because a lot of women don’t argue with men because they say, it’s (...) “7aram”, it’s (...) **not**. (...) So, I think they should be taught that in school. That, no, religion did not say that. (...) some of them use (...) medical arguments that are not super medical, stating that a man is physically stronger, that’s not **true** and... they should be **shown** from different cases, from different point of views, how men and women are **equal**” (Interview 1, Zeile 508-513, 523-527).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Teilnehmerinnen mit einer Mehrheit von 5 zu 1 die Trennung der Gender im Bildungsbereich klar ablehnen. Die Tendenz der davon abweichenden Teilnehmerin 1, positive Konsequenzen durch die getrennte Unterrichtung von weiblichen und männlichen SchülerInnen zu erkennen, erwächst bei näherer Exploration aus negativen Erfahrungen im Bildungs- und gesellschaftlichen Bereich, auf Basis derer die Befragte den Bedarf einer verstärkten Fokussierung auf weibliches Empowerment ausmacht.

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

Mit Blick auf die Bewertung der Praxis schulischer Separierung der Gender kann festgehalten werden, dass jene von allen sechs TeilnehmerInnen der Interviewgruppe 2 abgelehnt wird (Interview 7, Zeile 170f.; Interview 8, Zeile 275-278; Interview 9, Zeile 179-181; Interview 10, Zeile 218-220, 223, 232-235; Interview 11, Zeile 207, 209-211, 213; Interview 12, Zeile 107-109). Vier der Befragten führen negative Konsequenzen der getrennten Unterrichtung von Schülern und Schülerinnen an. Hierbei erkennt Teilnehmer 8 die Gefahr des Verfestigens gesellschaftlicher Positionierungen von Frauen und Männern, die dem Prinzip der Gleichheit widersprechen (Interview 8, Zeile 287-290), während Teilnehmer 7 das Entstehen von Parallelgesellschaften befürchtet bzw., in Übereinstimmung mit Teilnehmerin 9, Interaktionsprobleme im Umgang mit Angehörigen anderer Gender ortet (Interview 7, Zeile 173-177; Interview 9, Zeile 183-185, 188). Teilnehmerin 10 gibt hierzu Folgendes an:

„(...) viele Buben oder Mädchen mögen nicht andere **Geschlecht** und ein bisschen Angst haben oder, weißt du? (...) Mädchen haben das Problem so viel. Sie haben Angst vor Buben und... das ist, glaube ich, das ist ein **großes Problem**“ (Interview 10, Zeile 225-227).

Des Weiteren werden Aspekte der Gleichberechtigung in den Interviewverläufen etwa von Interviewteilnehmer 7 und 12 angesprochen, die hierbei gesellschaftliche Genderstereotype thematisieren. Teilnehmer 7 fokussiert einerseits auf die gesellschaftliche Situation im Irak, wenn er erkennt, dass männliche Berufstätigkeit als Normalität angesehen wird, wobei weibliche berufliche Partizipation mehr den Status eines Hobbies hat (Interview 7, Zeile 522-526). Zudem kritisiert er gesellschaftliche Vorurteile im Berufsbereich wie folgt:

„(...) leider es ist so, wenn wir hören, dass ein Mann ist ein **Schneider** oder er macht Fashion oder so, dann (...), ,Was ist **los** mit ihm?‘ Oder wenn eine Frau ist ein Mechaniker (...) ,Ah, komisch‘ aber eigentlich **nicht**, so vielleicht (...) sie sind **gut** bei diesem Beruf, **dann** sie sind **gut**. Wir sind alle **Menschen** (...) am Ende“ (Interview 7, Zeile 227-231).

Teilnehmer 12 lehnt in diesem Zusammenhang die gesellschaftliche Vorstellung der besseren weiblichen Eignung für die Kinderbetreuung ab, indem er die Gleichstellung von Männern in diesem Bereich hervorhebt (Interview 12, Zeile 205-209) und gleichzeitig die gesellschaftliche Geringschätzung männlicher Beteiligung im beruflichen Bereich der Kinderpädagogik kritisiert (Interview 12, Zeile 195-197). Diesen Aspekt greift auch Teilnehmerin 10 auf, die von der positiven Bewertung der Ausübung jenes Berufs durch ihren Nachbarn in Österreich berichtet (Interview 10, Zeile 355, 357f.).

3.5.3 K3 Demokratie und Freiheitsrechte

Angelehnt an seitens des ÖIF bestimmte Inhalte der Wertevermittlung für Drittstaatenangehörige, fokussiert die Hauptkategorie „K3 Demokratie und Freiheitsrechte“ auf Rechte und Pflichten, die für Mitglieder demokratischer Gesellschaften von den InterviewteilnehmerInnen identifiziert werden, und sich auf unterschiedliche Teilbereiche beziehen, über die folgende Tabelle einen Überblick gibt:

Oberkategorien	Unterkategorien
K3.1 Demokratische Rechte	K3.1.1 Freiheitsrechte - K3.1.1.1 Meinungs-/Ausdrucksfreiheit - K3.1.1.2 Reisefreiheit - K3.1.1.3 Religionsfreiheit - K3.1.1.4 Grenzen individueller Freiheit K3.1.2 Partizipationsrechte - K3.1.2.1 Wahlrecht und Mehrparteienprinzip - K3.1.2.2 Chancengleichheit - K3.1.2.3 Recht auf Bildung und Beruf K3.1.3 Lebensstandards - K3.1.3.1 Recht auf Sicherheit - K3.1.3.2 Zugang zu Gesundheitssystem
K3.2 Demokratische Pflichten	K3.2.1 Gesellschaftliche Partizipation - K3.2.1.1 Berufliche Partizipation - K3.2.1.2 Politische Partizipation K3.2.2 Gesetzesbefolgung K3.2.3 Einhaltung der Menschenrechte - K3.2.3.1 Prinzip der Gleichheit K3.2.4 Informationspflicht K3.2.5 Politische Transparenz

Tabelle 4: Hauptkategorie 3, eigene Darstellung

3.5.3.1 K3.1 Demokratische Rechte

Als Rechte, die Gesellschaftsmitgliedern demokratischer Staaten zustehen, werden in den ÖIF-Curricula Freiheitsrechte wie die Meinungs- und Pressefreiheit oder die Religionsfreiheit, sowie das Wahlrecht und das durch Rechtsstaatlichkeit abgesicherte Recht auf Sicherheit angeführt (ÖIF 2018^a, S. 9f.; ÖIF 2018^b, S. 9f.; ÖIF 2018^c, S. 10f.; ÖIF 2018^d, S. 9f.).

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

“Freedom. I think that’s the main one, freedom” (Interview 1, Zeile 993).

Zu Beginn sei herausgestellt, dass alle sechs TeilnehmerInnen in ihren Aussagen Freiheitsrechte als relevante Elemente demokratischer Gesellschaften ansprechen, wobei Aspekte der Meinungs- und Ausdrucksfreiheit sowie auch der Religionsfreiheit am häufigsten genannt werden. Die Meinungs- und Ausdrucksfreiheit sehen Teilnehmerin 3, sowie Teilnehmer 4 und 5 als essenzielles Recht in demokratischen Gesellschaften an (Interview 4, Zeile 657f.; Interview 5, Zeile 367-369), wobei Teilnehmerin 3 ihre Position auf Basis ihrer Erfahrungen mit gesellschaftlichen Entwicklungen in Tunesien nach der Revolution begründet:

„**Demokratie** bedeutet für mich (...) **Meinungsfreiheit** (...). (...) **wir** in Tunesien (...) hatten (...) **kein Recht** auf **Meinungsfreiheit** (...) wir haben daran gewöhnt, dass wir immer alles was wir hören einfach **akzeptieren ohne** unsere Meinung zu äußern. **Sonst** bekommen wir nur schlimme Sachen (...) Gefängnis oder so (...). **Nach der Revolution** (...) **kann man** über die Demokratie in Tunesien **sprechen** und zwar wir haben Recht auf (...) Meinungsfreiheit“ (Interview 3, Zeile 573-580).

Teilnehmer 4 und 6 heben die Wichtigkeit der Bewegungsfreiheit bzw. der Freiheit zu reisen als wichtiges demokratisches Recht hervor, dessen Implementierung sie mit Blick auf die eigene Gesellschaft mangelhaft bewerten (Interview 4, Zeile 655-657; Interview 6, Zeile 343-345).

Einstellungen zur Religionsfreiheit lassen sich in den folgenden Äußerungen der Interviewteilnehmerinnen 2 und 3, sowie des Teilnehmers 4 erkennen. Interviewteilnehmer 4 erklärt anhand des Beispiels der Anbetung eines Tisches seine Position, dass religiöse Ansichten und Glauben individuelle Angelegenheiten sind, die zu akzeptieren sind und auf die es keinen Einfluss zu nehmen gilt:

“He can (...) have what he wants as religion. He can even... pray for that **table** in front of us. It’s his **individual thought**. No one cares, to be honest. That’s my idea. I believe what I want to believe. **You** believe what you want to believe. We can **discuss** about, but you **cannot** (...) **force** me to **believe** what **you want me** to believe in or what **you believe** in and I cannot force you (.) (...) You can check what **you**... believe in or what you pray for. You can say no. Okay, it’s **your choice**. But I can’t say, you, I cannot **oblige you** ‘No, **you need** to believe in that table in front of us’” (Interview 4, Zeile 551-560).

Interviewteilnehmerin 2 und 3 berichten in übereinstimmender Weise darüber, divergierende religiöse Entscheidungen und Positionen im Freundeskreis zu akzeptieren bzw. zu respektieren, wenngleich sie in der Diskussion hierbei häufig auf Probleme stoßen (Interview 2, Zeile 547-552; Interview 3, Zeile 525-533, 535-537).

Partizipationsrechte werden von drei TeilnehmerInnen im Kontext von Demokratie und Gesellschaft erwähnt, wobei hierbei das Recht auf Bildung mit einer Nennung durch drei

TeilnehmerInnen am häufigsten zur Sprache kommt (Interview 1, Zeile 994-996, Interview 3, Zeile 108-112; Interview 6, Zeile 90-93).

Neben der Befürwortung der Chancengleichheit aller Gesellschaftsmitglieder, für die sich Teilnehmerin 1 in Bezug auf den Abbau von Privilegien (Interview 1, Zeile 1017-1021) sowie Teilnehmer 4 mit Bezug auf die Kritik korrupter Bevorzugungsverhältnisse (Interview 4, Zeile 695-708) aussprechen, gibt Teilnehmerin 3 darüber hinaus das Wahlrecht als Errungenschaft in Tunesien nach der Revolution als demokratisches Recht an (Interview 3, Zeile 578-581).

Teilnehmer 4 und 6 geben darüber hinaus an, die Sicherung guter Lebensstandards für alle Gesellschaftsmitglieder (Interview 6, Zeile 363-365, 367-369), etwa durch Zugang zum staatlichen Gesundheitssystem und in Form des Rechts auf Sicherheit (Interview 4, Zeile 654f.), zu befürworten.

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

Im Bereich demokratischer Rechte beziehen sich alle sechs TeilnehmerInnen in ihren Aussagen auf Freiheitsrechte, wobei hierbei unterschiedliche Bereiche angesprochen werden.

Aussagen, die sich der Befürwortung von Religionsfreiheit in Gesellschaften zuordnen lassen, tätigen vier der sechs TeilnehmerInnen. Teilnehmer 8 hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die Gleichheit der Menschen wichtiger sein sollte als die Religionszugehörigkeit (Interview 8, Zeile 569f.). Teilnehmerin 10 zieht hierbei den Zwang der Zugehörigkeit zur islamischen Religion im Irak als Negativbeispiel heran, um zu veranschaulichen, dass sie Religiosität als persönliche Angelegenheit betrachtet, auf die von anderen kein Einfluss genommen werden soll, wobei sie auch explizit die Möglichkeit einbezieht, keiner Religion anzugehören (Interview 10, Zeile 490-498). Während Teilnehmer 12 angibt, "es interessiert niemanden außer denjenigen, der das macht (Interview 12, Zeile 377f), argumentiert Teilnehmerin 11 hierzu wie folgt:

„Es ist wie wenn ich sage über die Homosexualität (...). ‚Das ist **meine Religion** und die anderen müssen mir **respektieren** und ich respektiere die andere auch‘. Ich bin Muslima, du bist Christin, die anderen sind **Juden**“ (Interview 11, Zeile 514-516).

Mit einer Nennung durch drei von sechs TeilnehmerInnen am zweithäufigsten beziehen sich die Befragten hinsichtlich angenommener Rechte in demokratischen Gesellschaften auf die Meinungs- und Ausdrucksfreiheit (Interview 8, Zeile 786-788; Interview 10, Zeile 549; Interview 12, Zeile 427), wobei Teilnehmer 8 Einschränkungen in jenem Freiheitsrecht als Grund seiner Flucht nach Österreich angibt:

„(...) that's why I'm **refugee** here, because I have first **political** (...) statement (...) I am against (...) Assad regime in **my art work** and then, I got problem. So, there is no democracy to **say what you want**“ (Interview 8, Zeile 786-788).

Aussagen betreffend die Grenzen individueller Freiheit, die eine Parallele zur Sichtweise Immanuel Kants aufweisen, zeigen die folgenden Aussagen des Interviewteilnehmers 7 sowie der Interviewteilnehmerin 9:

„Ich sage das immer zu meiner **Freundin**, **alle** Leute, die ich **kenne** (...) das, was ich von meiner **Mutter** und meinem **Vater** gelernt habe, „as long as I am not hurting **anyone**, it's okay“. Ich kann machen, was ich **will**“ (Interview 7, Zeile 731-735).

„(...) ich habe meine Freiheit, **bis** ich keine schlimme Sache verursache. (...) Ich (...) treibe meine **Freiheit**, ich mache was ich **will**, aber meine Grenzen sind, wo ich (...) die Freiheit der anderen nicht äh...“ (Interview 9, Zeile 497, 499f.).

Vier TeilnehmerInnen sprechen zudem über demokratische Rechte, die sich dem Bereich gesellschaftlicher Partizipation zurechnen lassen, wobei von Teilnehmer 7 und 12, sowie Teilnehmerin 11, und damit am häufigsten, Chancengleichheit implizit oder explizit angeführt wird (Interview 7, Zeile 62-64; Interview 11, Zeile 569; Interview 12, Zeile 390f., 397-399, 428). Teilnehmerin 11 und Teilnehmer 12 geben zudem an, das Recht auf Partizipation im Bildungsbereich (TN 12) bzw. im beruflichen- und Bildungsbereich (TN 11) ebenso als demokratisches Recht zu betrachten (Interview 11, Zeile 592-594; Interview 12, Zeile 416f.). Teilnehmer 8 bezieht sich zudem auf das Mehrparteienprinzip als Grundvoraussetzung der Demokratie, die bürgerliche Partizipation in Form der Stimmabgabe bei Wahlen erst ermöglicht (Interview 8, Zeile 659-662, 664-668).

Gesicherte Lebensstandards im Sinne des Rechts auf Sicherheit sowie den Zugang zu einem staatlichen Gesundheitssystem erkennt Teilnehmer 7 des Weiteren als Recht von Gesellschaftsmitgliedern in demokratischen Systemen (Interview 7, Zeile 765-771).

3.5.3.2 K3.2 Demokratische Pflichten

Als demokratische Pflicht wird in den ÖIF-Curricula für die wertbezogene Unterrichtsinhalte auf den Niveaustufen A1 bis B2 auf die Einhaltung der Gesetze im Sinne des Prinzips der Rechtsstaatlichkeit verwiesen (ÖIF 2018^a, S. 9; ÖIF 2018^b, S.10; ÖIF 2018^c, S.11; ÖIF 2018^d, S. 10). In diesem Zusammenhang werden in der Wertebroschüre mit oberster Priorität die Grund- und Menschenrechte angeführt (BMEIA & ÖIF, S. 53). Hier findet sich zudem der Verweis auf gesellschaftliche Partizipation durch „aktive Mitgestaltung aller Lebensbereiche“ und das Recht, bei Wahlen eine Stimme abzugeben (BMEIA & ÖIF, S. 58).

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

Wird nun der Fokus auf demokratische Pflichten gelegt, kann neben der Notwendigkeit beruflicher Partizipation (Interview 4, Zeile 649-650; Interview 5, Zeile 371-373) die Befolgung der Gesetze „respect laws“ (Interview 6, Zeile 331) im Sinne der Rechtsstaatlichkeit angeführt werden, die neben Teilnehmer 6 auch Interviewteilnehmer 4 als wichtigen Aspekt erachtet:

“Your duty respect law. (p) You need to respect law. That’s an important thing” (Interview 4, Zeile 652).

Auf gesellschaftlich-politischer Ebene führt Teilnehmer 6 hierbei den Wunsch nach Einhaltung der Menschenrechte in Demokratien an:

„People should respect **human rights**, but I think no one respects human rights, even in (...) the highest democracy countries” (Interview 6, Zeile 337f.).

Auf politischer Ebene betrachtet Teilnehmerin 3 es als Pflicht, politische Entscheidungen transparent zu machen (Interview 3, Zeile 607-613).

Die seitens des ÖIF bestimmten Aspekte der Rechtsstaatlichkeit wurden demnach von zwei der sechs TeilnehmerInnen als demokratische Pflicht erkannt, wobei einer der beiden Befragten auch den Wunsch nach Einhaltung der Menschenrechte äußert. Der partizipative Aspekt wird hingegen in Form des Hervorhebens verpflichtender beruflicher Tätigkeit in zwei der sechs Interviews ausgedrückt.

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

Am häufigsten beziehen sich die Befragten der Interviewgruppe 2 hinsichtlich demokratischer Pflichten auf die Einhaltung der Menschenrechte, deren Weitergabe an folgende Generationen Teilnehmerin 11 als gesellschaftliche Pflicht (Interview 11, Zeile 563-565) und Teilnehmer 12 als oberste Priorität betrachtet (Interview 12, Zeile 413f.). Alle TeilnehmerInnen fokussieren hierbei auf das Prinzip der Gleichheit aller Gesellschaftsmitglieder bzw. den Schutz vor Diskriminierung (Interview 8, Zeile 631-634; Interview 11, Zeile 567; Interview 12, Zeile 400-402). Teilnehmerin 9 bringt diesen Aspekt in Verbindung mit dem Vergleich der Lage homosexueller Personen und Geflüchteter in Österreich, deren Status und Rechte zwar gesetzlich abgesichert sind, denen jedoch nicht alle Gesellschaftsmitglieder Akzeptanz entgegenbringen:

“(…) ich vergleiche diese Thema mit Flüchtlinge-Thema. Viele Leute sind **gegen** diese Welle, die nach Österreich gekommen. (...) das Gesetz haben das Recht gegeben, **aber** sie sind nicht hundertprozentig von alle Leute akzeptiert. (...) Wir haben das nicht ausgewählt, das war **nicht unsere Entscheidung**. Wir (...) kommen... von **Krieg**. (...) Sie (...) haben **dasselbe** (...)

Problem. Sie haben Rechte, gut zu behandeln und positiv anzusehen“ (Interview 9, Zeile 390-392, 395-398).

Im Bereich gesellschaftlicher Partizipation betrachtet Teilnehmer 8 die politische Partizipation der Gesellschaftsmitglieder im Sinne des Reagierens auf politische Gegebenheiten und Entwicklungen als Pflicht (Interview 8, Zeile 684-686, 695f., 698-701), während Teilnehmer 7 vornehmlich auf die aktive Teilnahme im beruflichen Bereich fokussiert (Interview 7, Zeile 776-778, 780-785, 787-790).

Neben der Gesetzesbefolgung, die von Teilnehmerin 10 und Teilnehmer 12 als demokratische Pflicht hervorgehoben wird (Teilnehmerin 10, Zeile 539; Teilnehmer 12, Zeile 413f., 416-418), gibt Teilnehmer 12 an, Mitglieder demokratischer Gesellschaften seien verpflichtet, sich selbständig über ihre Rechte zu informieren (Interview 12, Zeile 418).

3.5.4 K4 Zusammenleben in diversen Gesellschaften

Inhalte, die Prinzipien des Zusammenlebens in von Diversität geprägten Gesellschaften betreffen, erstrecken sich in den ÖIF-Curricula der Niveaustufen A1 bis B2 auf Themenbereiche der Rücksichtnahme im persönlichen Umfeld, des verantwortungsvollen Umgangs mit der Umwelt, sowie des respektvollen Umgangs mit Diversität, wobei hierbei insbesondere der familiäre und partnerschaftliche Bereich Erwähnung finden (ÖIF 2018^a, S. 8-10; ÖIF 2018^b, S. 8-10; ÖIF 2018^c, S. 10-12; ÖIF 2018^d, S. 9-11). Die Hauptkategorie „K4 Zusammenleben in diversen Gesellschaften“ umfasst Textstellen, die sich auf das gesellschaftliche Miteinander beziehen, und hierbei im Besonderen auf explizit und implizit ausgedrückte Werte und Aspekte der Anerkennung von Diversität referieren. Auf Basis oben angegebener inhaltlicher Bereiche erstrecken sich die aus den Interviews extrahierten Kategorien auf explizit angegebene Ansichten über essenzielle Werte des Zusammenlebens, sowie darüber hinaus auch bewertende Aussagen der TeilnehmerInnen hinsichtlich ihrer Einstellungen zu Aspekten der Akzeptanz gesellschaftlicher Diversität, die, in Anlehnung an die Curricula für Wertevermittlung, ebenso in Fokussierung auf Themen der Familie und Partnerschaft gewonnen wurden. In folgender Tabelle sind die Ober- und Unterkategorien im Detail dargestellt:

Oberkategorien	Unterkategorien
K4.1 Familie als kleinste gesellschaftliche Einheit	K4.1.1 Definition: Essenzielle Elemente der Familie - K4.1.1.1 emotionale Faktoren - K4.1.1.2 Interaktion und Kommunikation - K4.1.1.3 Verantwortungen - K4.1.1.4 Solidarität und Unterstützung - K4.1.1.5 Rollen und Personen - K4.1.1.6 Familie als Gesellschaftsform - K4.1.1.7 Beziehungsaspekte - K4.1.1.8 Familie als Lebensinhalt
K4.2 Respekt vor Diversität	K4.2.1 Diversität im Familienleben - K4.2.1.a offenes Familienkonzept - K4.2.1.b traditionelles Familienkonzept - K4.2.1.b.1 Mutterrolle - K4.2.1.b.2 Vaterrolle K4.2.2 Homosexualität in Familien - K4.2.2.a Befürwortung homosexueller Paare als Eltern - K4.2.2.b Akzeptanz homosexueller Paare als Eltern - K4.2.2.c Kritik/Ablehnung homosexueller Paare als Eltern - K4.2.2.c.1 Irreführung der Kinder - K4.2.2.c.2 Egoismus - K4.2.2.c.3 Heterosexuelle Normativität - K4.2.2.c.4 Widerspruch zu religiösen Vorstellungen K4.2.3 Freiheit in Sexualität und Partnerschaft - K4.2.3.a Befürwortung freier PartnerInnenwahl und Ehe - K4.2.3.b Akzeptanz freier PartnerInnenwahl und Ehe - K4.2.3.c Ablehnung/Kritik freier PartnerInnenwahl und Ehe - K4.2.3.c.1 Widerspruch zu religiöser Gesellschaft/Vorstellung - K4.2.3.c.2 heterosexuelle Normativität - K4.2.3.d Unentschlossenheit
K4.3 Essenzielle Werte für das gesellschaftliche Zusammenleben	K4.3.1 Solidarität in der Zivilgesellschaft - K4.3.1.1 Hilfsbereitschaft - K4.3.1.2 Kooperation - K4.3.1.3 Menschlichkeit K4.3.2 Diversität in der Gesellschaft - K4.3.2.1 Respekt/Toleranz - K4.3.2.2 Multikulturalität - K4.3.2.3 Rücksichtnahme auf unterschiedliche Bedürfnisse - K4.3.2.4 Akzeptanz der Kultur der Aufnahmegesellschaft K4.3.3 Zwischenmenschliche Interaktion

	- K4.3.3.1 Kommunikation - K4.3.3.2 Freundlichkeit - K4.3.3.3 Aufrichtigkeit - K4.3.3.4 Empathie/Mitgefühl K4.3.4 Beziehungsaspekte - K4.3.4.1 Liebe - K4.3.4.2 Freundschaft - K4.3.4.3 Vertrauen - K4.3.4.4 Gute Beziehungsstrukturen - K4.3.4.5 Soziale Nähe VS Distanz K4.3.5 Verantwortungsbewusstsein - K4.3.5.1 Verantwortungsbewusster Umgang mit Umwelt

Tabelle 5: Hauptkategorie 4, eigene Darstellung

3.5.4.1 Familie als kleinste gesellschaftliche Einheit

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

Fünf der sechs TeilnehmerInnen beziehen sich auf emotionale Faktoren, um zu beschreiben, was Familie für sie ausmacht. Hierbei werden Liebe (Interview 1, Zeile 770-773; Interview 2, Zeile 421; Interview 4, Zeile 453; 529-531; Interview 6, Zeile 243), Wärme (Interview 4, Zeile 453), das Gefühl der Sicherheit (Interview 3, Zeile; 413f.; Interview 4, Zeile 454) und Vertrauen (Interview 2, Zeile 421) als das Konzept Familie definierende Aspekte genannt.

Drei TeilnehmerInnen (TN 2, TN 3, TN 4) definieren Familie zudem auf Basis von Aspekten, die zwischenmenschliche Interaktionen betreffen, wobei hierbei von Teilnehmerin 2 und 3 die Wichtigkeit einer guten Kommunikations- bzw. Diskussionskultur angeführt wird (Interview 2, Zeile 421f.; Interview 3, Zeile 377-384). Die gemeinsam verbrachte Zeit geben Teilnehmerin 2 (Interview 2, Zeile 421; Interview 4, Zeile 475-477) als essenziell im familiären Verband an.

Zusätzlich geben die Aussagen von Teilnehmerin 2 sowie Teilnehmer 4 und 5 Einsicht in Ansichten über Rollen, die das persönliche Familienkonzept inkludiert. Aus Interview 2 und 4 geht hierbei hervor, dass die Rolle der Mutter als zentral und somit konstitutiv für Familien betrachtet wird (Interview 2, Zeile 378; Interview 4, Zeile 451-453). Interviewteilnehmer 5 hingegen betrachtet das Vorhandensein zweier liebender Erwachsener und ihrer Kinder als Rollenkonstellation einer perfekten Familie (Interview 5, Zeile 260f.), während Teilnehmer 4 das Element der Anzahl involvierter Personen heranzieht, um sein persönliches Konzept einer Familie zu definieren:

„(...) it's not **considered as a family** if you **raise** your own **kid**. Let's say, this is the dad, this is the daughter, if we say that. It's **not** a family. If you... raise your **own kid** by your **own** and you just... provide the image for that kid that you are (...) his **only family**, (...) **that kid** will grow up with the concept that (...) he don't have really a family, he just has his dad or **his mom**“ (Interview 4, Zeile 504-509).

Hierbei muss angemerkt werden, dass Teilnehmer 4 seine Äußerung nicht auf die Notwendigkeit des Vorhandenseins beider Elternteile bezieht, sondern vielmehr meint, Familien müssten aus einer Anzahl von mindestens drei Personen bestehen, um als solche wahrgenommen zu werden (Interview 4, Zeile 514, 516-519).

Die individuellen Auffassungen des Konzepts Familie und der essenziellen Elemente, die ein solches zu beinhalten hat, variieren demnach interindividuell, wobei am häufigsten emotionale Aspekte (5 von 6 TeilnehmerInnen), gefolgt von Interaktionen und Aufgaben betreffenden Elementen Erwähnung finden (4 von 6 TeilnehmerInnen).

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

„(...) für mich **meine Familie ist mein Leben. Mein Sohn, mein (...)** Tochter sind mein Leben. Wenn sie sind erfolgreich, bin ich auch erfolgreich, ja. Für mich es ist das“ (Interview 11, Zeile 393-395).

In der Definition des Konzepts Familie sowie essenzieller Elemente, die jenes einschließt, fokussieren vier TeilnehmerInnen auf emotionale bzw. soziale Faktoren, wobei hierbei Liebe (Interview 7, Zeile 586; Interview 11, Zeile 386) sowie die Vermittlung eines Sicherheitsgefühls innerhalb der Familie genannt werden (Interview 8, Zeile 453, 455-457; Interview 9, Zeile 328f.).

Ebenso von vier TeilnehmerInnen werden Beziehungsaspekte genannt, die etwa die Qualität und Nähe innerfamiliärer bzw. partnerschaftlicher Beziehungen (Interview 9, Zeile 329f.; Interview 10, Zeile 399-401) sowie das freundschaftliche Verhältnis zu den eigenen Kindern (Interview 11, Zeile 399) als auch gemeinsam verbrachte Zeit in den Vordergrund heben:

„(...) dass man... **schöne Zeit** verbringen kann, also das kann **auch mit Freunden** auch sein. Aber ja, schöne Zeit, enge Beziehung, man ist zusammen **aufgewachsen**“ (Interview 12, Zeile 289f.).

Drei TeilnehmerInnen beschreiben die Interaktion und Kommunikation innerhalb der Familie betreffende Faktoren, indem etwa gemeinsam verbrachte Zeit (Interview 12, Zeile 289; Interview 10, Zeile 417-422, 425f.) und Aspekte der Gesprächskultur angesprochen werden:

„Familie ist (...) manchmal Streit, (...) **zusammen leben, zusammen denken**“ (Interview 11, Zeile 386f.).

Über inkludierte Rollen und Personen definieren Teilnehmer 7 und 8 die Familie, indem Teilnehmer 7 die Rolle der Mutter in ihrer verbindenden Funktion für die Familienangehörigen hervorstreicht (Interview 7, Zeile 474-482), während Teilnehmer 8 das Vorhandensein von Kindern als Grundvoraussetzung der Bezeichnung von Personengruppen als Familie betrachtet (Interview 8, Zeile 482).

Zusätzlich erkennt Teilnehmer 7 auch die innerfamiliäre Unterstützung und Solidarität als wesentlichen Faktor an:

„(...) dass sie immer füreinander sein und (...) **unterstützen**“ (Interview 7, Zeile 588).

3.5.4.2 K4.2 Respekt vor Diversität

Wie bereits erwähnt, werden, angelehnt an in die vorhergehende Analyse einbezogene Dokumente, die sich mit den Inhalten ÖIF-zertifizierter Wertevermittlung beschäftigen, Einstellungen betreffend gesellschaftliche Diversität am Beispiel der Themenfelder Familie und Partnerschaft erfragt.

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

Klar für ein offenes Familienkonzept und damit für Familienformen, die sich vom traditionellen Konzept der Kernfamilie unterscheiden, positionieren sich im Rahmen der Befragung zwei der sechs TeilnehmerInnen, wobei Teilnehmer 5 hierbei Alleinerziehende in seine Definition miteinschließt (Interview 5, Zeile 243f.), während Teilnehmer 6 in expliziter Abkehr von stereotypen Vorstellungen der Kernfamilie auch Homosexualität in Familien als Normalität anerkennt und darüber hinaus eine Ausweitung involvierter Rollen des Konzepts Familie auf enge FreundInnen vornimmt (Interview 6, Zeile 225-229).

Eine deutliche Hinwendung zum Konzept der traditionellen Familie offenbaren zwei von sechs TeilnehmerInnen. Während Interviewpartnerin 1 zwar in der Interpretation des angegebenen Bildmaterials zunächst auf eine offene Auslegung des Konzepts Familie schließen lässt (Interview 1, Zeile 786, 788), zeigt sich bei näherer Exploration ihres Textmaterials auf Basis der als Normalität implizierten Aufgaben, die aus der weiblichen Mutterrolle, bzw. der männlichen Vaterrolle erwachsen, eine klare Hinwendung zum traditionellen Familienbild, indem der Vater als Hauptversorger der Familie (Interview 1, Zeile 295-299) bzw. die Mutter als Hauptverantwortliche in der Kindererziehung identifiziert wird:

“I think (...) a woman is not half of the society, it’s the **key**. Because she influences the kids so much, like we were all so clingy to our mothers and we all wanted to do what they did and I think (...) an educated woman (...) could like give a generation of educated people, the right, the proper education given by them to kids is what ensures our safety in the future” (Interview 1, Zeile 1008-1013).

Ebenso eine klare Tendenz zum traditionellen Familienbild aufweisend, die sich auf Basis von Rollenbildern expliziert, gibt hierzu Teilnehmerin 3 Folgendes an:

„Ja, ich finde, (...) alle Mitglieder der Familie wichtig sind. Zum Beispiel, der Vater (...) muss immer an der **Spitze** sein, zum Beispiel er ist immer die **Säule** des Hauses kann man sagen“ (Interview 3, Zeile 400-403).

Teilnehmerin 2 lässt sich hinsichtlich ihrer Befürwortung eines offenen oder traditionellen Familienbilds nicht eindeutig zuordnen, indem sie im Betrachten des Bildmaterials (Anmerkung: Bilderset 4) zwar Präferenzen für die Bilder 2, 3 und 5 ausspricht, deren abgebildete Personengruppen sowohl einzelne Erwachsene mit Kind(ern), als auch jeweils zwei Erwachsene des gleichen Gender mit Kind zeigen (Interview 2, Zeile 405, 407), gleichzeitig jedoch auch angibt, die Anwesenheit weiblicher und männlicher Elternteile sei essenziell (Interview 2, Zeile 439f.).

Teilnehmer 4 spricht sich zwar aus persönlicher Perspektive für die Präferenz der traditionellen Kernfamilie aus, wobei seine im Folgenden angegebene Aussage gleichzeitig darauf schließen lässt, dass von einem objektiven Standpunkt aus auch offene, von traditionellen Familienkonzepten abkehrende Modelle befürwortet werden:

“(...) to be honest, my... traditional or my (...) classic way of thinking will go for the **sixth** picture, **but the concept of the family is love**. The first concept of the family is love and **caring** and really loving the best for (...) the **kids**, so... for me, I will go for the **6** and... traditional family (...). But I can **see** (...) **every picture is a family**. (...) except the second” (Interview 4, Zeile 496-502).

Unterstützt wird diese Perspektive ebenso durch die folgende Äußerung des Interviewteilnehmers 4, in der verheiratete und unverheiratete Elternpaare als gleichgestellt dargestellt werden:

„(...) if we say, it’s a **couple** and this is **kids** (...) It doesn’t make any difference if (...) they are married or **not** because the same thing... It’s not about marriage. Marriage (...) is just a **contract**, just a piece of **paper**” (Interview 4, Zeile 536-539).

Das Spektrum der Positionierungen Befragter in Gruppe 1 betreffend ihre Ansichten über das Konzept der Familie reicht demnach vom traditionellen Konzept der Kernfamilie, die ein konservatives Bild der involvierten Genderrollen vorsieht, bis hin zu offenen Familienkonzepten, die unverheiratete Eltern sowie homosexuelle Elternpaare ebenso mit berücksichtigen, wie Optionen der Leihmutterschaft und der Erweiterung des familiären Kreises auf befreundete Personen.

Um im Obigen skizzierte Vorstellungen einer kritischen Prüfung zu unterziehen, bzw. zu erfahren, wie viel Freiheit die TeilnehmerInnen anderen Gesellschaftsmitgliedern in Anbetracht ihrer familiären und die Partnerschaft betreffenden Entscheidungen zugestehen, rückt im Folgenden das Thema Homosexualität in den Vordergrund (K4.2.2 und K4.2.3). Die Hälfte der sechs Interviewten (TN 3, 4 und 6) äußert angesichts des Familienkonzepts homosexueller Elternpaare mit Kindern eine positive, befürwortende Haltung. Während die seitens Teilnehmer 6 zum Ausdruck gebrachte Akzeptanz von Homosexualität als Normalität im Familienleben (Interview 6, Zeile 225-229, 233-236) bereits erwähnt wurde, und TN 6 überdies auch die Praxis der Adoption nicht nur befürwortet, sondern auch als Zukunftstraum ausmacht (Interview 6, Zeile 279), erkennt Teilnehmerin 3, dass „jeder das Recht“ hat, „Kinder zu erziehen“ (Interview 3, Zeile 471f.). Teilnehmer 4 bringt in diesem Zusammenhang Folgendes zum Ausdruck:

„Okay, they love each other, maybe, they're living together. (...) They spread **love**. So, there's a **lot** of love in those two pictures, I see. So, they are adopting, obviously, like in the fourth picture, in the fifth, they are adopting **kids**. The kids just **seeing love**, they will forget about the idea of (...) gender and the typical family that is **male** and **female**. This is a dad and this is a dad. I get this kind as a family because I told, the concept of family, in my opinion is, there is a lot of people **surrounding** you, there is a lot of people giving **love**, **interacting** with each you. That's the concept of a family, for **me**“ (Interview 4, Zeile 525-531).

Akzeptanz gegenüber Familienformen, die Homosexualität inkludieren, äußert Teilnehmerin 1, die zwar ihre persönliche, religiös argumentierte Abwehrhaltung gegen den öffentlichen Ausdruck homosexueller Liebe in ihrem persönlichen Lebensumfeld zum Ausdruck bringt (Interview 1, Zeile 811-819), jedoch angibt, jene Familienformen zu akzeptieren:

„I'm **not** a huge supporter of the LGBT community or what they call it, but, if they are happy, if they are giving the (...) emotional support that a kid needs, then (...) what more to **ask** for? (...) to be frank, it's **their** deal to have sex with, it's not **my** thing, it's not **my** deal. And, we always say that it's 'haram' that... but it's god's... it's god's **position** to judge them, not me. If they **are** doing it and it's forbidden, like in Islam, then it's **their** deal. I'm not gonna be the one judging them (...) and on judgement day, (...) they're gonna carry on their own actions, but as long as they are not **harming** those kids, as long as they are giving them the proper education and the love and support they need, then, what more to ask for“ (Interview 1, Zeile 791-800).

Interviewpartnerin 2 und Interviewteilnehmer 5 äußern diesbezüglich eine kritische Position, die sie auf Basis von Argumenten heterosexueller Normativität (Interview 5, Zeile 279f., 282), dem von Teilnehmerin 2 erkannten Widerspruch zu religiösen Vorstellungen (Interview 2, Zeile 450-454) und, mit Blick auf Interview 5, auf Basis der explorativen Frage nach Unterscheidung zur akzeptierten Familienform Alleinerziehender mit Kindern, potenzieller Irreführung der Kinder begründen:

„(...) children understand (...) someone is **missing**. But they are not... are not (...) **fooling them**. (...) children (...) have their **right** too... We cannot be... so much egoist and selfish“ (Interview 5, Zeile 284f., 303f.).

Hinsichtlich persönlicher Freiheiten in der Partnerschaft und Eheschließung befürworten vier der sechs TeilnehmerInnen (TN 3, TN 4, TN 5, TN 6) das Recht homosexueller Paare, eine Ehe zu schließen (Interview 3, Zeile 463f.; Interview 5, Zeile 300f.; Interview 6, Zeile 274-277).

„For sure. (...) he can marry the **one person** you love and she can marry the **one person** she **loves**. That's her **right** to do whatever she wants. No one can judge her” (Interview 4, Zeile 541-544).

Die Interviewpartnerinnen 1 und 2 lehnen demgegenüber das Recht homosexueller Paare auf Heirat ab und argumentieren diese Position mit Ansichten heterosexueller Normativität (Interview 2, Zeile 470-472) sowie auf Basis des Widerspruchs zu religiösen gesellschaftlichen Vorstellungen:

“(...) it depends, (...) we in Tunisia, (...) we have this religious thing and it's forbidden in Islam, so... I wouldn't go overboard as to **defy** people in that area, because their anger could (...) lead to bad things. But... some countries are like... letting that happen, so... they could **go** and live **there**. (...) in Islam, like we have this thing, even If you don't follow the rules, don't make it (...) public. Even if you're not fasting in Ramadan, don't make it public. Keep it between you and god, because if you make it public, then you are, in a way, defying people” (Interview 1, Zeile 811-819).

Abschließend kann somit festgestellt werden, dass die InterviewteilnehmerInnen aus Gruppe 1 mehrheitlich sowohl das Recht zu heiraten für homosexuelle Paare befürworten, als auch mehrheitlich Homosexualität in familiären Konstellationen entweder befürworten oder zumindest akzeptieren. Kritische Stimmen in Bezug auf Homosexualität werden auf Basis religiöser und gesellschaftlicher Annahmen heterosexueller Normativität begründet.

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

Mit einer Mehrheit von vier aus sechs Befragten wird in Interviewgruppe 2 ein offenes Familienkonzept im Sinne der Abkehr von Vorstellungen der traditionellen Kernfamilie einschließlich ihrer vorausgesetzten Rollen vertreten. Dies äußert sich etwa angesichts der Interpretation des vorgelegten Bildmaterials aus Bilderset 4, im Zuge derer Teilnehmer 7 und 8 alle abgebildeten Personengruppen als Familien definieren (Interview 7, Zeile 588-590; Interview 8, Zeile 471-472). Explizit Abstand zum traditionellen Konzept der Kernfamilie wird etwa durch Interviewteilnehmerin 11 genommen, die jenes als „Klischee“ bezeichnet (Interview 11, Zeile 429-435), sowie auch durch Interviewteilnehmer 12, der in Abwendung von konservativen Familienvorstellungen auch Homosexualität und nichtbinäre Genderidentitäten in seinem Familienkonzept zusammenfasst (Interview 12, Zeile 260f., 263-265, 299f.).

Teilnehmerin 9 ist abermals hinsichtlich ihrer offenen, bzw. traditionellen Ausrichtung in diesem Bereich nicht klar zuordenbar, da sie zwar zunächst die Bezeichnung aller Personengruppen aus Bilderset 4 als Familien bejaht (Interview 9, Zeile 341f.), im Interviewverlauf jedoch auch Aussagen tätigt, die im Sinne der Annahme einer weiblichen Prädisposition für die Mutterrolle auf konservativere Rollenvorstellungen schließen lassen:

„(...) Frauen (...) bringen **mehr Zeit** mit Kinder. (...) Ich meine (...) egal wie gut die Beziehung zwischen mein Mann und die Kinder ist, (...) die Kinder (...) finden diese Sicherheit bei **Mama besser, viel mehr** und... diese Beziehung, ich glaube, die Mutter als weiblich (...) kann die Kinder mehr verstehen“ (Interview 9, Zeile 313-318).

Teilnehmerin 10 hingegen bezieht einen Standpunkt, der klare Tendenzen der Hinwendung zu einem traditionellen Familienbild offenbart, indem sie einerseits feststellt, dass eine Familie die Rollen des Vaters, der Mutter und des Kindes bzw. der Kinder beinhaltet (Interview 10, Zeile 455), sowie darüber hinaus mit Blick auf die Abbildungen als Alleinerziehende identifizierter Erwachsener aus Bilderset 4 angibt, es fehle etwas (Interview 10, Zeile 464).

In Anbetracht der Reflexion über Homosexualität in Familien bringen Teilnehmer 7, 8 und 12 sowie Teilnehmerin 11, und somit die Mehrheit der Befragten, ihre Befürwortung des Recht homosexueller Paare, Kinder zu erziehen, zum Ausdruck (Interview 7, Zeile 569-575; Interview 8, Zeile 511-515; Interview 11, Zeile 446-449; Interview 12, 263-265).

Während Teilnehmerin 10 die Erziehung von Kindern durch homosexuelle Elternpaare angesichts der heterosexuellen gesellschaftlichen Normativität, für die sie Stellung bezieht, nicht befürwortet (Interview 10, Zeile 458-461, 464f.), lassen die Aussagen der Interviewteilnehmerin 9 hierzu keinen klaren Schluss zu.

Die klare Befürwortung des Rechts freier PartnerInnenwahl einschließlich der Möglichkeit homosexueller Paare, zu heiraten, wird von einer Mehrheit von vier aus insgesamt sechs TeilnehmerInnen vertreten (Interview 7, Zeile 601; Interview 8, Zeile 505, 509; Interview 11, Zeile 464f.; Interview 12, Zeile 320, 324-326, 328), während Teilnehmerin 10 diesbezüglich zwar ihre persönliche abwehrende Haltung ausdrückt, jedoch auf die Entscheidungsfreiheit der Beteiligten, und somit auf Akzeptanz jenes Rechts plädiert (Interview 10, Zeile 470f., 473, 475).

Teilnehmerin 9 gibt an, bisher zu wenig Erfahrungen bzw. Berührungspunkte mit dem Thema Homosexualität gehabt zu haben, um sich in diesem Punkt ein klares Urteil erlauben zu können (Interview 9, Zeile 371., 374-377, 386-388).

3.5.4.3 K4.3 Essenzielle Werte für das gesellschaftliche Zusammenleben

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

“Love and respect. They complement each other. (...) I think, respect is what makes us carry on with each other, that forces us to carry on with each other. Like I have to (...) associate with this person and be respectful, but **love** is what makes me (...) give my friend an umbrella when it’s raining even though I **need** that umbrella but I know that she lives further than I do. Love is what makes me **do things**, but respect is what keeps me in touch with them in a professional way” (Interview 1, Zeile 971-982).

Die Gesamtheit der sechs InterviewteilnehmerInnen aus Gruppe 1 gibt an, Respekt als Wert anzusehen, der essenziell für das Zusammenleben in Gesellschaften zu betrachten ist (Interview 1, Zeile 972-983; Interview 2, Zeile 571-573, 637f.; Interview 3, Zeile 552f., 562f.; Interview 4, Zeile 637-640, 642-644; Interview 5, Zeile 358-360; Interview 6, Zeile 317f., 320).

Ebenso nennt die Mehrheit von vier aus sechs Befragten Verhaltensweisen und Einstellungen als essenziell bzw. wünschenswert, die dem Bereich der Solidarität in Zivilgesellschaften zugeordnet werden können, und sich unter anderem auf Aspekte der Hilfsbereitschaft (Interview 1, Zeile 352f.; Interview 2, Zeile 620; Interview 3, Zeile 558-561) und Kooperation (Interview 3, Zeile 555f.) beziehen, bzw. das soziale Auffangnetz in der tunesischen Gesellschaft beschreiben:

„(...) there is **some kind** of **atmosphere** that you **cannot** find anywhere, which is the **love** between... all members (...) of the society. It’s not like real **love**, but sometimes you feel like you are **secured**. You feel **safe** here. Uh, for example, (...) you’ll not feel isolated (...), if you **fall down** in the streets (...) you will have **so many people** gather around you and (...) they (...) will **offer help** for you, for free, they don’t need anything” (Interview 4, Zeile 671-676, 678f.).

Beziehungsaspekte werden von drei der sechs TeilnehmerInnen als relevant im Zusammenhang mit dem Zusammenleben im gesellschaftlichen Alltag herausgestellt. Wie Teilnehmerin 1 hierbei die Beziehungsaspekte der Liebe und des Respekts miteinander rhetorisch verknüpft, wurde bereits eingangs zitiert. Von Teilnehmerin 3 und Teilnehmer 6 wird hierbei mit Fokus auf das eigene Lebensumfeld die Qualität bzw. Wichtigkeit der Beziehungsstrukturen hervorgehoben. Teilnehmerin 3 gibt an, Freundschaft als essenziell zu betrachten, da sie sich als „soziale Frau“ bezeichnet (Interview 3, Zeile 552-555), während Teilnehmer 6 sich hierzu wie folgt äußert:

„**Family** and **friends**, (...) it’s **really good** here. (...) I mean, the relationships here is **good** and (...) I mean, you have your essence in your country, and... it’s always good to live with your relatives, and this, I **love it**” (Interview 6, Zeile 355-357).

Zu Aspekten zwischenmenschlicher Interaktion äußern sich Teilnehmerin 2 sowie Teilnehmer 5, wenn sie auf den Bereich der Kommunikation fokussieren, bzw. hierbei die Wichtigkeit aufrichtiger Kommunikation herausstreichen:

„And communication is the second one, and that's it. (...) I maybe don't **love you**, but I **respect you** and I can communicate with you, it's okay for me" (Interview 2, Zeile 571-573).

"I want people to say much more what they (...) **really... feel...** or what they really think about (...) a subject, (...) I would prefer that to like saying what we... **have to say** or **what** (...) it's like **moral to say**" (Interview 5, Zeile 383-385).

Aspekte einer verantwortungsbewussten Haltung gegenüber der Umwelt äußert Teilnehmerin 2, wenn sie die Verhaltensweisen mancher Mitglieder ihrer Gesellschaft im Umgang mit der Müllentsorgung wie folgt kritisiert:

„Behaviour and (...) attitude that Tunisian adopt, like (...) behaviour of some Tunisian, like **throwing things on the streets**, like saying **bad words**, (...) it's about **education**" (Interview 2, Zeile 623-626).

Zusammenfassend lässt sich die Übereinstimmung aller TeilnehmerInnen hinsichtlich der Relevanz von Aspekten toleranten und respektvollen Umgangs hervorheben. Darüber hinaus erscheinen ein Solidaritätsbewusstsein unter Gesellschaftsmitgliedern, sowie die Beziehung und Interaktion betreffende Elemente den TeilnehmerInnen aus Gruppe 1 in Bezug auf Werte des Zusammenlebens relevant.

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

In Übereinstimmung mit Ergebnissen der Interviewgruppe 1 bezieht sich die Mehrheit von vier der sechs Befragten (TN 7, TN 8, TN 9, TN 12) angesichts essenzieller Werte gesellschaftlichen Miteinanders auf Aspekte des Respekts und der Toleranz im Umgang miteinander (Interview 7, Zeile 740f.; Interview 8, Zeile 652-656; Interview 9, Zeile 495-497; Interview 12, Zeile 405).

Die Solidarität unter Gesellschaftsmitgliedern betreffende Werte werden von Teilnehmer 7, der hierbei auf das Anbieten von Hilfe im Alltag referiert (Interview 7, Zeile 743-745), und Teilnehmerin 9 wie folgt aufgegriffen:

„(...) wenn ich nach Österreich gekommen bin, hatte ich eine Familie getroffen, (...) zum ersten Mal haben sie uns gesehen, am Bahnhof. **Egal** von wo sind wir gekommen, **egal**, wer sind wir, sie haben uns einfach auf der Straße genommen und (...) bei ihnen zuhause 20 Tage geblieben, wir sind geblieben dort, **weil** unsere Kinder waren total kaputt von 13 Tage am Weg und **das** hat mir **viel, viel gezeigt**, dass **Menschlichkeit** ist das **Wichtigste** im ganzen Leben" (Interview 9, Zeile 482-488).

Aspekte sozialer Nähe im persönlichen Umfeld, die im Vergleich zur österreichischen Gesellschaft am Leben im Herkunftsland bevorzugt werden, drücken Teilnehmer 8 (Interview 8, Zeile 745-749, 751, 754f.) und Teilnehmerin 10 wie folgt aus:

“(...) im Iran, (...) wir besuchen **so viele Male**. Und, zum Beispiel, wir brauchen keinen **Termin**, (...) wir wollen heute zu Mama oder Schwiegermutter oder andere Leute gehen, ja wir **gehen** und rufen ‚Wir wollen heute dort kommen‘, ‚Ja, okay, herzlich willkommen‘. Aber hier ist für mich ein bisschen schwierig, ich muss immer **Termin machen** und es ist ein bisschen **schwer**“ (Interview 10, Zeile 568-574).

Bezugspunkte zur Realität und Akzeptanz gesellschaftlicher Diversität stellen Teilnehmerin 10 und 11, beide aus Perspektive ihrer Migrationsgeschichte, her. Teilnehmerin 10 hebt hierbei die Notwendigkeit hervor, sich über den gewünschten Lebensort und die kulturellen Gewohnheiten der Einheimischen zu informieren, da jene aus ihrer Sicht für Ankommende zu akzeptieren, bzw. nicht zu verändern sind (Interview 10, Zeile 539-544). Teilnehmerin 11 bringt unter Bezugnahme auf die Situation ihres Sohns den Wunsch nach Rücksichtnahme auf gesellschaftliche Heterogenität zum Ausdruck, insbesondere im Bildungsbereich und mit Fokus auf den sprachlichen Aspekt (Interview 11, Zeile 652-655, 657-660, 662-666).

Im Bereich zwischenmenschlicher Interaktionen gibt Teilnehmerin 9 an, Empathie bzw. Mitgefühl als wesentliches Element zu betrachten (Interview 9, Zeile 479f.).

Die folgende Aussage des Teilnehmers 7 lässt darauf schließen, dass ihm der verantwortungsbewusste Umgang von Gesellschaftsmitgliedern mit der Umwelt als wichtig erscheint:

„Ich habe (...) vor (...) einige Monate als **Security** gearbeitet. (...) Äh... die Mitarbeiter, es gibt etwas auf dem **Boden** zum Beispiel, sie haben das **nie gesehen**. Ich kann einfach **stehen bleiben** und ich **lasse das**, einfach **so**. Ich habe das **aufgehoben**. Niemand hat mir **gesagt**, niemand hat wird mir... **Geld geben** davon“ (Interview 7, Zeile 745f., 747-750).

3.5.5 K5 Religion und Gesellschaft

Der weite Bereich des Verhältnisses von Staat und Religion erstreckt sich neben der Politik und dem Rechtssystem auf unterschiedliche gesellschaftliche Teilbereiche, wie etwa die Erziehung und Bildung sowie auch persönliche Freiheitsrechte. In den ÖIF-Curricula finden sich in Bezug auf das Verhältnis von Religion und Gesellschaft Lernziele, die das Wissen über die persönliche Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit einschließlich der Möglichkeit, Religionsbekenntnisse zu wechseln, bzw. nicht religiös zu sein, betreffen, sowie darüber hinaus die Anforderung hervorheben, respektvoll mit unterschiedlichen Religionsgemeinschaften umzugehen (ÖIF 2018^b, S.10; ÖIF 2018^c, S.10f.):

„In Österreich darf jeder Mensch seine Religion selbst wählen, öffentlich ausüben, verschweigen oder aufgeben. Ab dem Alter von 14 Jahren darf man sich selbst für oder gegen eine Religion entscheiden. Eine Religion darf man wechseln. Es ist auch erlaubt, keine Religion zu haben oder aus einer Religionsgemeinschaft auszutreten“ (BMEIA & ÖIF, S. 65).

Auch der Verweis auf die Trennung von Staat und Religion findet in den Curricula (ÖIF 2018^d, S. 11) sowie auch der Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs Erwähnung:

„Wenn der Staat, also Ämter und Behörden, handeln, dann handeln sie nach dem Gesetz. Sie handeln nicht nach den Regeln, Schriften oder Ideen einer Religion. Österreich ist offen für verschiedene Religionen. Viele Religionsgemeinschaften können in Österreich in Sicherheit und Freiheit existieren“ (BMEIA & ÖIF, S. 64).

Im Rahmen der qualitativen Interviews wurden Themenbereiche besprochen, die eine Reflexion über Einstellungen zur Trennung von Staat und Religionsgemeinschaften, Ansichten betreffend die persönliche Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit, sowie auch positive und negative Konsequenzen der Präsenz von Religion in Gesellschaften anstoßen, und deren Ober- und Unterkategorien in folgender Tabelle ersichtlich werden:

Oberkategorien	Unterkategorien
K5.1 Relevanz religiöser Konzepte in Gesellschaften	K5.1.a Befürwortung gesellschaftlicher Relevanz - K5.1.a.1 Werte durch Religion - K5.1.a.2 Kontrollfunktion / Verhaltensregulierung K5.1.b Bedingte Relevanz - K5.1.b.1 Ablehnung gesellschaftlicher Relevanz, Befürwortung persönlicher Relevanz - K5.1.b.1.1 Relevanz reflektierten Umgangs mit Religion - K5.1.b.2 Relevanz der Konsequenzen religiöser Haltungen - K5.1.b.3 Möglichkeiten der Unterstützung in religiösen Communities K5.1.c Gesellschaftliche Irrelevanz von Religion K5.1.d Unentschlossenheit / bestehende Reflexion
K5.2 Religion und Staat	K5.2.a Befürwortung der Trennung von Staat und Religion
K5.3 Negative Effekte/Aspekte religiöser Präsenz in der Gesellschaft	K5.3.1 Gesellschaftliche Tabus - K5.3.1.1 Tabuisierung interreligiöser Beziehungen K5.3.2 Passivität - K5.3.2.1 durch religiöse Erziehung - K5.3.2.2 durch Machtmissbrauch - K5.3.2.3 durch fehlenden Bezug zur Gegenwart K5.3.3 Gesellschaftlicher Zwang/Druck - K5.3.3.1 Kritik des Zwangs schulischen Religionsunterrichts K5.3.4 Ungleichbehandlung der Gender K5.3.5 Gewalt durch radikale religiöse Gruppierungen K5.3.6 Freiheitsbeschränkung

K5.4 Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit	K5.4.1 Religionszugehörigkeit als persönliche Entscheidung - K5.4.1.a Befürwortung - K5.4.1.a.1 Ablehnung religiöser Prägung durch Erziehung/Bildung K5.4.2 Religionszugehörigkeit durch Sozialisation und als persönliche Entscheidung - K5.4.2.a Befürwortung religiöser Prägung durch Erziehung/Bildung K5.4.3 Religionszugehörigkeit als gesellschaftliche Erwartungshaltung - K5.4.3.1 Einfluss der Erziehung/Bildung - K5.4.3.2 Religiosität als gesellschaftliche Normalität - K5.4.3.3 Religionszugehörigkeit durch Abstammung

Tabelle 6: Hauptkategorie 5, eigene Darstellung

3.5.5.1 K5.1 Relevanz religiöser Konzepte in Gesellschaften

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

Eine klare Befürwortung der Relevanz religiöser Konzepte im gesellschaftlichen Leben äußern drei der sechs TeilnehmerInnen (TN 1, TN 2, TN 5), wobei sie ihre Entscheidungen auf unterschiedliche Weise begründen, und somit die Reflexion über positive Effekte religiöser Prägung auf gesellschaftlicher Ebene angestoßen wird, die vornehmlich Themen der Wertevermittlung, Verhaltensregulierung und Kontrollfunktion umfassen.

Teilnehmerin 1 und 2 sowie Teilnehmer 5 begründen ihre Ansicht der Relevanz der Präsenz von Religion auf gesellschaftlicher Ebene auf Basis der Vermittlung von Werten und moralischen Haltungen durch religiöse Konzepte (Interview 1, Zeile 829-833; Interview 2, Zeile 517f.; Interview 5, Zeile 315f.).

Teilnehmerin 1 und 2 geben zudem den Vorteil der Verhaltensregulierung in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit (Interview 2, Zeile 502-507) bzw. der Kontrollfunktion durch die Präsenz von Religion wie folgt an:

„(...) it's not just stealing money, it's also cheating exams or stuff like that. (...) And you... and you don't get caught but you **know** that god is watching you and you know that it's a sin, so you **stop** and you refrain from doing **that**. (...) Law cannot be there in everywhere and sometimes, there **are** laws, but you cannot prove anything. You cannot prove that person stole from you even though you know it. But you know that god is watching that person so you are getting your right back and (...) that would stop people from doing many things, so yes, religion is important” (Interview 1, Zeile 858-866).

Eine ablehnende Haltung, die zum Ausdruck bringt, dass Religion auf gesellschaftlicher Ebene keine große Bedeutung beigemessen wird, bezieht Teilnehmer 4, wenn er feststellt, dass individuellen Ansichten keine gesellschaftliche Relevanz beigemessen werden kann (Interview 4, Zeile 549-551).

Während Teilnehmerin 3 sich nicht klar positioniert „Es kommt darauf an“ (Interview 3, Zeile 477), gibt auch Teilnehmer 6 an, bisher in der Reflexion über die Verflechtung von Religion und Gesellschaft zu keiner klaren Einsicht gelangt zu sein:

„(...) when people (...) come to this world, they have no (...) background, no religion, they have **nothing** (...) and year by year, (...) **society** (...) **impose** to you the way **how to think**, the way **how to behave**, so... I don't really know **if** it's **right** or **no**, but I'm **looking on it** and (...) I'm still, I don't really have my **own, inner opinion**, but maybe one day, I will have it. I'm **looking for it**“ (Interview 6, Zeile 291-297).

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

Einen deutlichen Unterschied im Vergleich der beiden Interviewgruppen zeigt sich mit Blick auf die Bewertung der Bedeutung von Religion in Gesellschaften. Hierbei spricht sich die Mehrheit von vier TeilnehmerInnen gegen die Relevanz religiöser Konzepte bzw. die Präsenz von Religionsgemeinschaften auf gesellschaftlicher Ebene aus (Interview 8, Zeile 559; Interview 10, Zeile 501; Interview 11, Zeile 524, 526; Interview 12, Zeile 337-339).

Die Aussagen von Teilnehmer 7 und Teilnehmerin 9 lassen demgegenüber darauf schließen, dass religiösen Gemeinschaften bzw. Konzepten bedingte Relevanz zugesprochen wird, etwa im Sinne der Möglichkeit des Aufbaus von Unterstützungssystemen innerhalb religiöser Communities, wie durch Teilnehmer 7 angegeben (Interview 7, Zeile 648-660). Teilnehmerin 9 hebt in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit eines reflektierten Umgangs mit Religion hervor, der zu positiven Effekten im Bereich des persönlichen Lebens führen kann, was sie am Beispiel des Islamunterrichts ihrer Tochter verdeutlicht:

„(...) Es ist nicht alle **Nachteile**. Religion besteht aus Vorteile auch. Äh... zum Beispiel, ich spreche von islamische Religion, meine Kinder sind in eine Alter, (...) meine Tochter will **alles erfahren**, sie will **alles lernen**. Sie ist **neugierig** und die... Islamlehrerin in der Schule (...) ist eine **tolle Frau**. Sie hat die Religion **gut verstanden**. Sie kommt zu mir und erzählt ‚Heute haben wir diese Thema so (...) verstanden‘. Ich sage ‚Gott sei Dank, sie hat eine **gute Vorbild**‘. (...) das **Wesentliche** ist, wie man aus solchen Ideen den Anderen behandelt“ (Interview 9, Zeile 410-418).

3.5.5.2 K5.2 Religion und Staat: Einstellung zu Säkularismus

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

In Bezug auf die Einstellung zur Trennung bzw. Verflechtung von Staat und Religionsgemeinschaften positionieren sich im Gespräch nur Teilnehmerin 3 (Interview 3, Zeile 477f.) und Teilnehmer 4 klar für eine Trennung von Religion und Staat

„Separating the... **state** from the religion. That's what I **believe in**. (...) The religion is an individual... belief, it's an individual practice that you do... between **you** and god. I don't **want** to know about it and I don't **want** it to affect my **living** in the society” (Interview 4, Zeile 588-591).

In den restlichen Interviewtranskripten finden sich keine Textpassagen, die eine klare Positionierung in diesem Bereich zulassen.

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

Teilnehmer 7, 8 und 12 sowie Teilnehmerin 10 bringen im Interviewverlauf explizit und auf Eigeninitiative zum Ausdruck, dass sie die Trennung von Staat bzw. Politik und Religion befürworten (Interview 7, Zeile 673f.; Interview 8, Zeile 674-677, 679-682; Interview 10, Zeile 514-517; Interview 12, Zeile 338f.).

3.5.5.3 K5.3 Negative Effekte/ Aspekte religiöser Präsenz in der Gesellschaft

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

Während positive Effekte und Konsequenzen des Einflusses von Religion auf gesellschaftlicher Ebene bereits im Rahmen der Befürwortung bzw. Ablehnung ihrer gesamtgesellschaftlichen Relevanz behandelt wurden, rückt nun der Fokus auf Textstellen, die Angaben zu negativen Effekten von Religion im gesellschaftlichen Leben machen. Am häufigsten werden hierbei gesellschaftliche Tabus genannt, die im Rahmen der Interviews Teilnehmerin 1 mit Bezug auf das Thema schulischer Sexualerziehung (Interview 1, Zeile 542-546) sowie Teilnehmerin 3 mit Blick auf ihre persönliche Erfahrung des Aufwachsens mit unbeantworteten, bzw. unbeantwortbaren Fragen und unter Verweis auf die Notwendigkeit der Reflexion über die Gründe religiöser Verbote erkennen (Interview 3, Zeile 482-495). Die anschauliche Metapher, die Teilnehmer 4 hierbei als Illustration verwendet, wird hierbei exemplarisch angeführt:

„(...) some of us (...) is not even **religious**, **but** (...) in **society**, they cannot, he's not even religious, but he cannot come **against**, (...) the religion thing, it's like a train, in **my society**. It's coming really, really fast. You cannot (...) stand in front of it. (...) it's a big taboo. So, you cannot speak about it, you cannot **say loudly** that you are **against** it. Yeah... we can talk as friends, but loudly or shout (.) We cannot talk about it” (Interview 4, Zeile 563-568).

Negative Konsequenzen, die aus gesellschaftlichem Druck bzw. Zwang im Hinblick auf religiöse Haltungen und Verhaltensweisen erwachsen, beschreibt Teilnehmerin 2, indem sie erkennt, dass neben MuslimInnen, die Freiheit in der Religion schätzen, manche Angehörigen der islamischen Religion Druck auf andere ausüben, etwa indem sie versuchen, Kleidungs Vorschriften für Frauen durchzusetzen (Interview 2, Zeile 553-556). Teilnehmer 4 gibt diesbezüglich Folgendes an:

“A lot of people (...) have **nothing** to do with religion, but sometimes they **pretend** that they are **okay** with that religion, (...) they are **approving** that religion, they are **doing** what this **religion tell them to do** (...) because (...) the way that other people look at us and that's **it**” (Interview 4, Zeile 568-571, 573f.).

Interviewteilnehmer 5 spricht in diesem Zusammenhang von der Gefahr des Entstehens einer passiven Haltung durch fehlende Reflexion in religiöser Erziehung, die Heranwachsenden nur unzureichend die Gründe für erwünschte Verhaltensweisen bzw. die Konsequenzen unerwünschter Verhaltensweisen vermittelt (Interview 5, Zeile 336-339, 314f.).

Teilnehmerin 1 gibt an, die Erfahrung gemacht zu haben, dass falsche, bzw. unreflektierte Auslegungen religiöser Schriften dazu instrumentalisiert werden, Ungleichbehandlung zwischen Männern und Frauen zu verteidigen (Interview 1, Zeile 492-494, 496-504, 508-513, 516-523).

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

Im Vergleich zu Interviewgruppe 1 fällt auf, dass sich in den Aussagen der Interviewgruppe 2 häufiger Textpassagen identifizieren lassen, die sich auf negative Konsequenzen religiöser Interpretationen, Verhaltensweisen und Vorstellungen beziehen, wobei diese oftmals mit Fluchterfahrungen bzw. Erfahrungen des gesellschaftlichen Lebens im Herkunftsland in Verbindung gebracht werden.

Vier TeilnehmerInnen beziehen sich hierbei auf negativ bewertete Konsequenzen und Effekte gesellschaftlicher Zwänge bzw. des erlebten Drucks in persönlichen Lebensentscheidungen und –bereichen durch die Präsenz religiöser Gemeinschaften (Interview 9, Zeile 446-451; Interview 12, Zeile 361-365). Auf den Schulbereich fokussieren hierbei Teilnehmer 8 sowie Teilnehmerin 10, die den Zwang der Teilnahme an schulischem Religionsunterricht im Herkunftsland kritisieren, wobei Teilnehmerin 10 hierbei mit Blick auf die negativen Erfahrungen ihres Sohnes argumentiert (Interview 10, Zeile 148f., 157, 159f.), wohingegen Teilnehmer 8 die Perspektive des ehemaligen Schülers bezieht:

„(...) that is what I **don't like**, to have the religion in the school. Like, there is, I **must study** the religion to... like **Islam** religion or **Christian** or whatever. (...) It's not part to **study**. Especially, if I want to link to something, here. I was in (...) ÖIF course (...). And they say, if I am **14 years old**, I can choose which religion I **want**. But then, there in the school, like after 14, I **still** continued study the religion and this is what I don't like, because it's (...) for someone not interested in this, **waste of time**” (Interview 8, Zeile 212f., 220-224).

Die Gefahr des Entstehens von Passivität durch Religiosität wird von Interviewteilnehmer 12 aufgegriffen, der hierbei die potenzielle Konsequenz der Verweigerung von Reflexion religiöser Vorschriften erkennt (Interview 12, Zeile 345-347). Der Aspekt religiös motivierter Passivität wird auch von Interviewteilnehmer 7 aufgegriffen, der jenes Problem etwa mit Blick auf sein Herkunftsland als politische Agenda der Machthaber erkennt, bzw. davon ausgeht, dass passive religiöse Praktiken unter anderem durch den Mangel des Herstellens eines Bezugs zur Gegenwart durch religiöse Autoritäten entsteht (Interview 7, Zeile 616-619, 634-639).

Des Weiteren werden von Teilnehmer 8 religiöse Tabus in Form der Tabuisierung interreligiöser Beziehungen einschließlich negativer Konsequenzen für Betroffene am Beispiel eigener Erfahrungen im Herkunftsland (Interview 8, Zeile 528-530, 532-535) sowie die Freiheitsbeschränkung durch Einflussnahme der Religion auf das persönliche Leben von Teilnehmerin 11 angeführt (Interview 11, Zeile 491-493, 495f.).

Besonders eindringlich schildert in diesem Zusammenhang Teilnehmerin 9 ihre negativen Erfahrungen mit dem Einfluss religiöser Gruppierungen in ihrem Herkunftsland:

„(...) wenn ich an meine Heimatland erinnere, ich (...) **hasse alles**, was Islamisch bedeutet, weil wir sind **Kurden**, wir wurden von Islam Gruppen in mein Heimatland Kobanê (...) **attackiert** und **viele Leute von uns** waren in der Nacht **geschlachtet**, weil... sie sagen, Kurden sind (...) **كافر**“ (Interview 9, Zeile 427-431).

3.5.5.4 K5.4 Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit

Wie bereits eingangs erwähnt, findet die Hervorhebung der persönlichen Freiheit in der Wahl und Ausübung einer Religionszugehörigkeit in den Inhalten der Wertevermittlung, wie sie durch den ÖIF bestimmt werden, wiederholt Erwähnung. Die Oberkategorie K5.4 beschäftigt sich nun mit Einstellungen der TeilnehmerInnen betreffend Grade der Freiheit in jener Lebensentscheidung auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene. Mit Blick auf jene aus den Interviewtranskripten extrahierte Kategorie muss unterschieden werden zwischen nicht wertenden Aussagen, die gesellschaftliche Verhältnisse als Status quo beschreiben, und wertenden Äußerungen, die Rückschlüsse über die persönliche Bewertung jener Verhältnisse bzw. die Einstellung betreffend individuelle

Entscheidungsfreiheiten in der Religionszugehörigkeit zulassen. Für vorliegende Arbeit sind hierbei nur persönliche Einstellungen betreffende Aussagen der zweiten Kategorie von Interesse, auf die im Folgenden mit Blick auf die beiden Untersuchungsgruppen eingegangen wird.

Gruppe 1; Tunesien (TN 1-6)

Eine klare Befürwortung der persönlichen Entscheidungsfreiheit über die Religionszugehörigkeit bringen drei InterviewteilnehmerInnen zum Ausdruck. Teilnehmer 4 kritisiert hierbei den mangelnden Anstoß zur Reflexion über die persönliche Entscheidung religiöser Zugehörigkeit im tunesischen Bildungssystem (Interview 4, Zeile 600-609, 617f.), wohingegen Teilnehmer 5 die freie Entscheidung bezüglich individueller Religiosität bzw. Nicht-Religiosität hervorhebt (Interview 5, Zeile 347f.), die auch Teilnehmer 6 befürwortet:

„I think, you should **chose religion** (...). You should (...) **look on it** and... to have your **own opinion** about it, not the society's opinion or your parent's opinion or something like this" (Interview 6, Zeile 300-302).

In den Aussagen von Teilnehmerin 1 kommt demgegenüber zum Ausdruck, dass sie die religiöse Prägung Heranwachsender durch Erziehung und Bildung befürwortet. Teilnehmerin 1 führt als Begründung ihrer Einstellung den Vorteil an, heranwachsenden Kindern große, abstrakte Lebensfragen auf einfache Weise beantworten zu können, und erkennt somit gewissermaßen den Faktor, der, wie zuvor bereits erläutert, von Teilnehmer 5 (Interview 5, Zeile 336-339, 341f.) als negative Konsequenz eingestuft wurde, als positiven Effekt religiöser Erziehung an:

„(...) it's a good thing because (...) even if your parents do not **make** you a **Muslim**, watching **your parents** practicing that would make **you** do that. (...) we noticed this thing that the kids that have parents that pray (...) on a daily basis, they would repeat the same actions even though they don't know what they are repeating exactly (...) So, it's not really a **choice** (...). (...) the religion stance provides an answer to everything, like, where did we come from, god created this, god created **us** and we should worship that (...). But, a kid without (...) a religion from the very beginning could leave him... with many open... things... (...) why did we **come here**? How are you going to explain the big bang theory to a child? (...) a 4-year old child cannot really take into this (...) And one question will **lead** to another. But... god made this, god made that will stop everyone" (Interview 1, Zeile 909-913, 915-920, 922-924).

Abschließend kann somit festgestellt werden, dass in den Aussagen der TeilnehmerInnen aus Gruppe 1 betreffend grundlegende Fragen der Relevanz von Religiosität in der Gesellschaft, sowie auch in Bezug auf Aspekte der Entscheidungsfreiheit in der Religion, ein hohes Maß an Reflexivität zum Ausdruck kommt, das sich etwa in Anbetracht des Reflektierens über positive und negative Aspekte ausdrückt. Was die persönlichen Haltungen betrifft, so reicht das Spektrum von der Befürwortung der Beeinflussung

Heranwachsender bezüglich ihrer Religionszugehörigkeit bis hin zur Befürwortung der freien Entscheidung einschließlich der Kritik an gesellschaftlichem Druck in jenen Belangen. Während sich Teilnehmerin 2 und 3 nicht klar positionieren, bzw. Teilnehmerin 1 sich für den Vorteil einer Einflussnahme auf die Entscheidung Heranwachsender ausspricht, sehen alle drei männlichen Teilnehmer die Wahl des Religionsbekenntnisses als persönliche Entscheidung an.

Gruppe 2; Drittstaatenangehörige in Österreich (TN 7-12)

Die Gesamtheit der TeilnehmerInnen in Interviewgruppe 2 spricht sich im Zuge der Befragung für die persönliche Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit aus (Interview 7, Zeile 704f.; Interview 8, Zeile 597-601; Interview 9, Zeile 443-445, 462-465, 467f., 470f.; Interview 10, Zeile 154f., Interview 11, Zeile 506-509; Interview 12, Zeile 375), wobei neben Teilnehmerin 10, die hierbei das Prinzip der Religionszugehörigkeit durch Abstammung kritisiert (Interview 10, Zeile 152-155, 496f., 521, 523-525), auch Teilnehmer 7 seine Ablehnung religiöser Prägung durch Erziehung oder Bildung zum Ausdruck bringt:

„Also, ich **glaube**, ich war sehr **glücklich**, dass meine Eltern (...) haben **nie gesagt** (...) ‚Du musst jetzt beten. Du musst jetzt ein guter **Muslim** sein‘ (...) aber ich sehe, (...) meine Freundin und Freunde, sie sind wirklich (...) **„affected** (...) by...“ (...) beeinflusst (...) und sie haben **eigene**, wirklich **strikte** Gedanken. Nur wegen der (...) **Eltern**. (...) Und es **sollte sein**, dass die **Eltern** müssen **nicht** sagen ‚Du musst **so, so** machen‘ und das ist **nicht** nur in **Religion**. Es ist **überall**“ (Interview 7, Zeile 678-685, 687f., 691f.).

3.6 Ergebnisinterpretation: „Österreichische“ Werte VS die Werte der „Anderen“?

Wie bereits im Vorherigen herausgearbeitet, orientiert sich der Leitfaden für die qualitative Befragung zweier Interviewgruppen (Drittstaatenangehörige mit Lebensmittelpunkt in Österreich / Tunesien) an seitens des ÖIF curricular vorgeschriebenen Inhalten und Themenbereichen für integrierte und in spezifischen Kursen stattfindende Wertevermittlung. Darauf aufbauend wurden, wie in Kapitel 3.5 bereits dargestellt, Einstellungen der InterviewpartnerInnen aus Interviewgruppe 1 und 2 zu relevant erscheinenden Werthaltungen erhoben. Nun gilt es, jene Ergebnisse im Sinne eines Vergleichs mit relevanten Erkenntnissen aus den Daten der Europäischen Wertestudie sowie unter Bezugnahme auf statistische Kennzahlen zu interpretieren. Hierfür werden im Folgenden diskutierte Unterkapitel als Themenbereiche

herangezogen, und mit relevanten bzw. verfügbaren Daten der EVS in Beziehung gesetzt. Hierbei soll die unten angegebene, zweite Forschungsfrage im Fokus stehen:

Unterscheiden sich Wertvorstellungen der beiden Untersuchungsgruppen Drittstaatenangehöriger von empirischen Ergebnissen zu Wertvorstellungen österreichischer Staatsangehöriger, wie sie im Rahmen der EVS erhoben wurden?

3.6.1 Stellenwert des Berufs

Mit Verwiebe und Seewann (2019) kann in Anbetracht des zeitlichen Entwicklungsverlaufs der Einstellungen zu Beruf und Arbeit in der österreichischen Gesellschaft zwischen 1990 und 2018 eine kontinuierliche Abnahme der jenem Bereich beigemessenen Bedeutung im Vergleich etwa zu anderen Aspekten des gesellschaftlichen Lebens erkannt werden (ebd., S. 45; Müller, Kmet & Weicht 2018, zit. n. Verwiebe & Seewann 2019, S. 46). Jene Befundlage, die sich etwa am Beispiel der steigenden Fokussierung auf Flexibilität und Eigeninitiative im Beruf manifestiert, werten Verwiebe und Seewann (2019) als Indiz für Baethges These (1991), die in postindustriellen Gesellschaftsformen Tendenzen „normativer Subjektivierung von Arbeitsprozessen“ im Sinne zunehmender Bedeutung beruflicher Aspekte der „Persönlichkeitsentfaltung und Selbstverwirklichung“ erkennt (ebd., zit. n. Verwiebe & Seewann 2019, S. 47). In der EVS wurden im Zusammenhang mit dem Thema beruflicher Selbstverwirklichung, wie sie nicht nur eben skizzierte These beschreiben, sondern ebenso in den Interviewverläufen zum Ausdruck kommen, etwa folgende Berufsaspekte erhoben, deren prozentuelle Zustimmungswerte im Sinne ihrer wahrgenommenen Wichtigkeit in der österreichischen Bevölkerung zum Untersuchungszeitpunkt 2018 angegeben werden:

- Arbeit für Entwicklung persönlicher Fähigkeiten: 82% Zustimmung
- Entfaltung von Eigeninitiative im Beruf: 55% Zustimmung
- Verantwortung im Beruf: 50% Zustimmung
- Wichtigkeit von Arbeit im Leben: 48% Zustimmung

(EVS 1990-2018, zit. n. Verwiebe & Seewann 2019, S. 46; EVS 2008-2018, zit. n. Verwiebe & Seewann 2019, S. 48).

Aspekte der Selbstverwirklichung und persönlichen Weiterentwicklung werden demnach in der österreichischen Bevölkerung zum Großteil mehrheitlich befürwortet. Jene Tendenz bestätigt sich mit Blick auf die Erkenntnisse der qualitativen Erhebung. Im Vergleich der beiden Interviewgruppen zeigt sich ein ähnlicher Trend angesichts des Sprechens über Arbeit und Beruf aus Perspektive persönlicher Selbstverwirklichung,

wobei damit in Verbindung stehende Aspekte von einer Mehrheit der TunesierInnen (vier der sechs TunesierInnen) im Vergleich zur Hälfte in Österreich befragter Drittstaatenangehörigen angesprochen werden.

Der Aussage „Arbeit ist eine Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft“ stimmt mit 74% die klare Mehrheit der ÖsterreicherInnen zu (EVS 2008-2018, zit. n. Verwiebe & Seewann 2019, S. 48). Die Anerkennung des Berufs als gesellschaftliche Pflicht wird demgegenüber von der Hälfte (3 von 6 TeilnehmerInnen) in Österreich lebender Drittstaatenangehörigen vorgebracht, wohingegen aus jener Perspektive zwei TunesierInnen argumentieren.

Aspekte finanzieller Unabhängigkeit durch berufliche Tätigkeit, wie sie ebenso von Angehörigen beider Interviewgruppen zum Ausdruck gebracht werden, lassen sich mit Blick auf die Europäische Wertestudie etwa in der Zustimmung einer Mehrheit von 69% der Befragten zum Faktor „Gute Bezahlung“ als wichtiger beruflicher Aspekt erkennen (EVS 1990-2018, zit. n. Verwiebe & Seewann 2019, S. 46). Hierbei beziehen sich drei in Tunesien befragte TeilnehmerInnen auf Aspekte finanzieller Unabhängigkeit durch berufliche Tätigkeit, und bringen hiermit einen Bezug einerseits zum Wunsch der Unabhängigkeit von anderen Personen, bzw. der Unabhängigkeit vom Elternhaus zum Ausdruck, bzw. fokussieren auf berufliche Selbständigkeit als Zukunftsziel. Demgegenüber wird der Aspekt finanzieller Unabhängigkeit nur von einem Teilnehmer der Interviewgruppe 2 angeführt, der hierbei aus persönlicher Perspektive im Hinblick auf seinen Status als Geflüchteter in Österreich argumentiert.

Somit zeichnen die Ergebnisse des Vergleichs ein Bild, das im Sinne der mehrheitlichen Nennung die Selbstverwirklichung betreffender Arbeitsaspekte durch 7 von insgesamt 12 InterviewteilnehmerInnen bei ähnlich hoher Nennung in beiden Untersuchungsgruppen dem Trend österreichischer Befragter entspricht. Während in Österreich knapp drei Viertel der TeilnehmerInnen an EVS-Befragungen berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Pflicht betrachten, bringt eine knappe Minderheit von 5 aus insgesamt 12 Personen jene Ansicht im Rahmen der Interviews zum Ausdruck. Der finanzielle Aspekt des Arbeitslebens wird im Allgemeinen seitens der befragten Drittstaatenangehörigen weniger stark in den Vordergrund gerückt, indem nur 4 der TeilnehmerInnen damit in Verbindung stehende Aspekte als relevant angeben, wohingegen eine Mehrheit von 69% der ÖsterreicherInnen den Bezahlungsaspekt als wichtig erachtet.

3.6.2 Solidargemeinschaft: Steuern zahlen für Systemerhalt

Das Konzept der auf Steuern und gesellschaftlicher Partizipation aller Gesellschaftsmitglieder im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten basierenden Solidargemeinschaft, einschließlich des Sozialsystems, steht in enger Verbindung mit der Anerkennung von Solidarität in der Zivilgesellschaft. Einstellungen zu jenem Aspekt des gesellschaftlichen Miteinanders wurden im Rahmen der EVS durch die Frage, wie relevant Befragte die Sicherung der Lebensbedingungen unterschiedlicher Personen erachten, erhoben (Aichholzer 2019, S. 189f.). Hierbei erscheinen angesichts des Vergleichs mit Ergebnissen der qualitativen Befragung Aussagen relevant, die im Folgenden angeführte Personengruppen betreffen, und deren prozentueller Anteil an Personen angegeben wird, die diesen gegenüber zum Untersuchungszeitpunkt 2018 Solidarität ausdrücken, indem sie angeben, es läge ihnen „sehr viel“ bzw. „viel“ an ihren Lebensbedingungen:

1. Ältere Menschen:	85%
2. Kranke Menschen und Menschen mit Beeinträchtigungen:	84%
3. Arbeitslose Menschen:	46%

(EVS 2018, zit. n. Aichholzer 2019, S. S. 191).

Hierin kommt die Tendenz der stärker ausgeprägten Solidarität mit Personen zum Ausdruck, deren individuelle Lage sich im Sinne des Alters und körperlicher bzw. geistiger Voraussetzungen ihrem individuellen Einfluss gewissermaßen entzieht, während Menschen, die sich in keinem Berufsverhältnis befinden, tendenziell geringere Solidarität entgegengebracht wird. Hierbei muss jedoch eine potenzielle Verzerrung durch das Antwortverhalten beeinflussende Effekte sozialer Erwünschtheit in Betracht gezogen werden (Aichholzer 2019, S. 191). Ebenso in Verbindung mit Einstellungen zum Prinzip der Solidargemeinschaft stehend, und auf die staatliche Ebene fokussierend, erscheinen die Befürwortung staatlicher Unterstützung Arbeitsloser durch 45% der Befragten sowie auch der Besteuerung von Reichen zum Zweck der Unterstützung ärmerer Bevölkerungsgruppen durch 43% der TeilnehmerInnen relevant (EVS 2018, zit. n. Hajdinjak, Glavanovits & Kritzinger 2019, S. 150). Angesichts der Bewertung staatlicher Systeme sozialer Absicherung stimmen 2018 51% der befragten ÖsterreicherInnen der Aussage, dass „jeder Bürger mehr Verantwortung für sich selbst übernehmen sollte“ zu, während 23% angeben, es solle mehr staatliche Verantwortung für die Absicherung aller BürgerInnen geben (EVS 1990-2018, zit. n. Aichholzer 2019, S. 197f.). Im Allgemeinen zeichnen die Ergebnisse der EVS somit ein Bild der österreichischen Gesellschaft, das

Tendenzen der Annahme individueller Eigenverantwortung in der Sicherung des Lebensinhalts im Vergleich zur Befürwortung sozialer Absicherungssysteme aufweist, wobei gleichzeitig die Unterstützung gesundheitlich beeinträchtigter und alter Personen befürwortet wird.

Ähnliche Tendenzen können in den Aussagen befragter Drittstaatenangehöriger in Tunesien ausgemacht werden, die zu 50% von der Selbstverantwortung aller Gesellschaftsmitglieder für ihren finanziellen Selbsterhalt ausgehen, wohingegen jene Ansicht von keinem/r TeilnehmerIn der in Österreich befragten Gruppe explizit vertreten wird. Demgegenüber erkennt die klare Mehrheit aller befragter Personen mit 10 von 12 TeilnehmerInnen unterschiedliche individuelle Lebenslagen, Voraussetzungen und Betreuungspflichten an, die als Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten betrachtet werden. Übereinstimmend mit den Ergebnissen der EVS betreffend österreichische Solidaritätswerte werden von der Gruppe Drittstaatenangehöriger in Österreich mit einer Nennung durch drei TeilnehmerInnen gesundheitliche, bzw. körperliche Voraussetzungen betreffende Faktoren genannt, während eine Teilnehmerin hierbei den Einfluss des Alters anerkennt. Während tunesische Befragte hierbei im Allgemeinen mehr auf ökonomische und den Arbeitsmarkt betreffende Faktoren fokussieren, finden körperliche Grenzen nur durch die beiden Interviewten mit medizinischem Berufshintergrund Erwähnung. Eben diskutierte Aspekte dienen bereits als Indikatoren für Ansichten über solidarische Gemeinschaften, die eine staatlich organisierte soziale Absicherung aller Gesellschaftsmitglieder garantieren. Hierbei zeigt sich eine deutliche Differenz zwischen den beiden Untersuchungsgruppen. Während nur ein Teilnehmer der tunesischen Interviewgruppe im Interviewverlauf den Aspekt der Steuerabgabe zum Zweck des Systemerhalts erwähnt, wird jener von vier TeilnehmerInnen der in Österreich befragten Untersuchungsgruppe vorgebracht. Hierbei kann einerseits explorativ-erklärend darauf verwiesen werden, dass die tunesischen Befragten im Allgemeinen eine Tendenz der höheren Bewertung von Solidarität in der Zivilgesellschaft zum Ausdruck bringen, was darauf schließen lässt, dass der Aspekt sozialer Absicherung mehr als Aufgabe familiärer, freundschaftlicher und nachbarschaftlicher Beziehungsstrukturen betrachtet wird, wobei gleichermaßen anzumerken ist, dass mit Blick auf die befragten Drittstaatenangehörigen in Österreich auch eine Beeinflussung des Antwortverhaltens durch bereits absolvierte Integrationsmaßnahmen nicht auszuschließen ist.

3.6.3 Bildung: Recht auf Aufklärung

Während sich aus den Datenressourcen der EVS keine relevanten Vergleichsdaten für jenen Bereich der qualitativen Befragung extrahieren lassen, scheint es dennoch zumindest angebracht, die gewonnenen Erkenntnisse über Einstellungen zu schulischer Sexualerziehung bzw. das elterliche Mitbestimmungsrecht betreffend schulische Bildungsangebote mit den Implikationen des ÖIF in Verbindung zu setzen.

In den Curricula des ÖIF sowie der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich - Chancen und Regeln“ wird an einigen Stellen die Notwendigkeit angedeutet, nach Österreich immigrierende Drittstaatenangehörige darüber zu informieren, dass Erziehungsberechtigte in Österreich nicht das Recht haben, Unterrichtsinhalte öffentlicher Schulen mitzubestimmen, bzw. ihre Kinder nicht von der Teilnahme an Unterrichtsaktivitäten abhalten dürfen:

„Religiöse oder kulturelle Überzeugungen der Eltern sind aber kein Grund, um Kindern die Teilnahme an (...) Schulaktivitäten zu verbieten (zum Beispiel Schwimmunterricht (...))“ (BMEIA & ÖIF, S. 29).

Jene Annahme muss mit Blick auf die im Rahmen der 12 Interviews gewonnenen Erkenntnisse insofern klar zurückgewiesen werden, als alle TeilnehmerInnen beider Untersuchungsgruppen sich klar für das Recht Heranwachsender auf schulische Sexualerziehung aussprechen. Die Möglichkeit elterlicher Mitbestimmung über die Teilnahme ihrer Kinder an schulischer Sexualerziehung wird mit einer klaren Mehrheit von jeweils 5 Befragten in Interviewgruppe 1 und 2 abgelehnt.

Die implizierte Annahme einer kulturell und/ oder religiös bedingten Haltung, die ein Mitbestimmungsrecht Erziehungsberechtigter hinsichtlich schulischer Bildungsinhalte bzw. der Teilnahme von SchülerInnen an schulischen Aktivitäten befürwortet, konnte demnach in der qualitativen Untersuchung nicht bestätigt werden.

3.6.4 Gesellschaftliche Gleichstellung / Gleichbehandlung der Gender

Befragt man die seitens des ÖIF postulierte Gleichstellung der Gender in allen Teilbereichen der Gesellschaft auf ihre Repräsentation in der gesellschaftlichen Realität, zeigt sich hierbei mit Blick auf die Statistik eine deutliche Diskrepanz. Zwar erreichen Frauen in Österreich mit 19,2% öfter einen Abschluss im Sektor der Tertiärbildung als Männer (15,9%), demgegenüber erreichen aber 20,9% der Frauen im Vergleich zu 15,1% der Männer einen Pflichtschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss (Bundeskanzleramt 2020, S. 18f.). Angesichts der Gleichbehandlung im Berufsleben

scheint es hierbei sinnvoll, die Einkommensunterschiede von Männern und Frauen in Österreich in den Blick zu nehmen. Im EU-Vergleich offenbart sich hierbei ein Gender Pay Gap, berechnet als Bruttoverdienst pro Stunde im privatwirtschaftlichen Sektor, der in Österreich mit 19,6% deutlich über dem EU-Durchschnitt liegt, wie in Abbildung 3 veranschaulicht wird (Bundeskanzleramt 2020, S. 43).

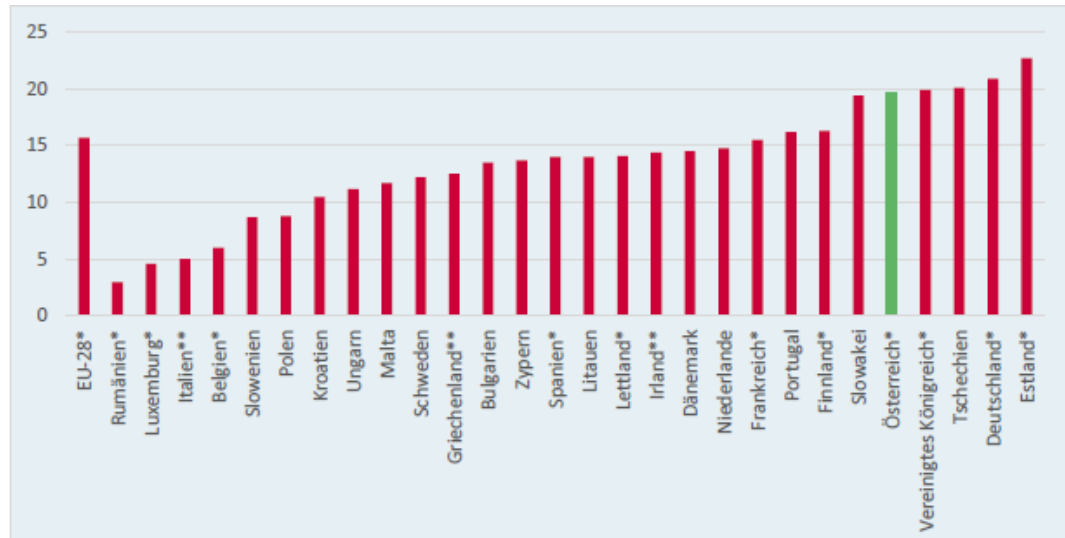


Abbildung 3: Geschlechtsspezifische Verdienstgefälle, ohne Anpassungen in Prozent, Eurostat (2017), zit. n. Bundeskanzleramt 2020, S. 43

Rückt die Frage nach weiblicher Partizipation im politischen Bereich in den Fokus, so kann eine klare Unterrepräsentation weiblicher Abgeordneter im Nationalrat mit einem Anteil von 39% im Vergleich zu einem Anteil von 50,8% in der Gesamtbevölkerung zum Untersuchungszeitpunkt im Oktober 2019 ausgemacht werden (Bundeskanzleramt 2020, S. 9, S. 65).

In Abkehr von der faktischen Datenlage statistischer Kennzahlen soll nun der Fokus auf die Einstellungen zum Wert der Gleichberechtigung auf Basis empirischer Erkenntnisse der EVS gelegt werden. Die Relevanz beruflicher Tätigkeit als die Emanzipation am stärksten beeinflussender Faktor wird im Allgemeinen in Europa hoch eingeschätzt, wobei in Österreich, übereinstimmend mit westeuropäischen Tendenzen, über 80% der Personen die berufliche Tätigkeit der Frau als relevant im Hinblick auf Ziele der Emanzipation beurteilen (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 32). Die Erkenntnisse der EVS offenbaren mit Fokus auf den gesellschaftlichen Aspekt der Gleichberechtigung und Gleichbehandlung der Gender eine grundsätzliche Tendenz der Befürwortung. Ein Indikator hierfür ist etwa, dass 84% der Befragten im Jahr 2018 der Gleichberechtigung von Frauen und Männern als wesentliches Element demokratischer Gesellschaften zustimmen. Demgegenüber zeigt sich eine Bevorzugung männlicher Berufstätigkeit nur bei einer Minderheit von 15% der befragten ÖsterreicherInnen, indem die Ansicht als

zutreffend betrachtet wird, dass in Notsituationen männliche Berufstätigkeit eine höhere Relevanz und somit den Vorzug hat (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 34; EVS 1990-2018, zit. n. Berghammer & Schmidt 2019, S. 74). Eine tendenzielle Abkehr von traditionellen Rollenvorstellungen kann etwa in der mehrheitlichen Ablehnung (60%) der Ansicht „Was die meisten Frauen wirklich wollen, ist ein Heim und Kinder“ bzw. der nur von einer Minderheit (32%) voll und ganz befürworteten Aussage, Männer hätten die Rolle des finanziellen Versorgers inne, während das Kümmeren um Haushalt und Familie als weibliche Aufgabe zu betrachten sei, erahnt werden (EVS 1990-2018, zit. n. Berghammer & Schmidt 2019, S. 73f.). Es kann somit von einer durch Ergebnisse der EVS empirisch abgesicherten Tendenz der Befürwortung von Werten der Gleichberechtigung auf gesellschaftlicher Ebene ausgegangen werden, die sich jedoch mit Blick auf statistische Kennzahlen in der gesellschaftlichen Realität Österreichs nicht niederschlägt. Zudem befürworteten österreichische Befragte weibliche Berufstätigkeit aus Perspektive weiblichen Empowerments, wobei von traditionellen Rollenvorstellungen im beruflichen Bereich mehrheitlich Abstand genommen wird.

Eine berufsübergreifende Gleichstellung in der Eignung der Gender für unterschiedliche Arbeitsbereiche geben in Interviewgruppe 1 zwei der TeilnehmerInnen an, wohingegen drei der Befragten in Österreich jene Haltung zum Ausdruck bringen. Eine Unterscheidung zwischen Berufsbereichen, die mit körperlicher Anstrengung verbunden sind und solchen, die ein Studium voraussetzen, und somit dem akademischen Bereich zuzuordnen sind, findet sich sowohl bei tunesischen, als auch bei in Österreich befragten Drittstaatenangehörigen wieder. Angesichts des Faktors physiologischer Differenzen der Gender wird eine höhere berufliche Eignung von Männern für körperlich fordernde Arbeitstätigkeiten in Gruppe 1 von drei TeilnehmerInnen, in Gruppe 2 demgegenüber von nur einer Befragten erkannt. Der Bereich der Kinderpädagogik und –betreuung wird von jeweils einer Teilnehmerin in beiden Gruppen als typisch weibliche Tätigkeit angesichts der weiblichen Prädisposition für die Mutterrolle ausgemacht. Eine klare Übereinstimmung zeigt sich in der Bewertung ärztlicher Kompetenz in beiden Untersuchungsgruppen in der Negierung genderbezogener Einflüsse auf die Professionalität von MedizinerInnen. Hierin offenbart sich somit abermals eine unterschiedliche Bewertung von Arbeitsfeldern hinsichtlich genderspezifischer Berufseignung im Sinne der tendenziellen Gleichstellung in akademischen Berufen, verglichen mit angenommenen Unterschieden in körperliche Anstrengung erfordernden Tätigkeiten. Mit Blick auf Ansichten über Bildungsbereiche und Fähigkeiten betreffende Genderdifferenzen kommt eine deutlich unterschiedliche Bewertung durch die beiden

Interviewgruppen zum Ausdruck: Während die Hälfte der tunesischen InterviewteilnehmerInnen Differenzen im Lernverhalten und in fachbezogenen Kompetenzen erkennen, die sie unter anderem auf motivationale Faktoren höherer Disziplin weiblicher Lernender attribuieren, bezieht jene Position nur eine Teilnehmerin der österreichischen Befragten, indem sie eine Prädisposition männlicher Schüler für mathematische Lernbereiche bei gleichzeitigen Vorteilen weiblicher Lernender in typischen Lernfächer ausmacht.

Die deutliche Befürwortung der Gleichbehandlung der Gender im gesellschaftlichen Teilbereich des Bildungssystems bringt eine deutliche Mehrheit von elf aus 12 Befragten in der klaren Ablehnung getrennten Unterrichts männlicher und weiblicher SchülerInnen zum Ausdruck. Demgegenüber bringt eine Teilnehmerin der tunesischen Stichprobe neben dem Anerkennen potenziell positiver Effekte getrennter Beschulung die eigeninitiierte Forderungen bzw. den Wunsch nach gezielten Angeboten im Bildungsbereich vor, die weibliches Empowerment fördern. Demgegenüber äußern zwei Teilnehmer der Gruppe Drittstaatenangehöriger in Österreich explizite Kritik an gesellschaftlichen Genderstereotypen. Jene Aspekte können zusammenfassend als Indizien für genderbezogene Gleichberechtigung auf gesellschaftlicher Ebene gewertet werden, die mehrheitlich von den Befragten befürwortet wird.

Es zeigt sich somit auf Basis des Vergleichs im Rahmen der EVS gewonnener Erkenntnisse über die Einstellungen der österreichischen Bevölkerung mit Daten aus der qualitativen Befragung Drittstaatenangehöriger eine weitgehende Kongruenz in Tendenzen hin zur Befürwortung der beruflichen und die Bildung betreffenden Gleichberechtigung von Männern und Frauen der Gesellschaft.

3.6.5 Demokratie und Freiheitsrechte

Demokratische Grundprinzipien nehmen in den Lernunterlagen des ÖIF als Querschnittsmaterie über unterschiedliche Lernbereiche eine wichtige Stellung ein. Demokratie beruht auf der Idee, dass das Recht vom Volk ausgeht und die Gesellschaftsmitglieder sich durch ihre aktive Teilhabe an Entscheidungen beteiligen, wobei aus jenem Verhältnis einerseits Rechte, andererseits aber auch Pflichten erwachsen (BMEIA & ÖIF, S. 8, S. 52, S. 58). Das demokratische Prinzip steht in engem Zusammenhang mit den postulierten individuellen Freiheitsrechten der Angehörigen einer Gesellschaft. Grundsätzlich können hierbei alle persönlichen Lebensbereiche frei und nach den eigenen Wünschen gestaltet werden, solange grundlegende Gesetze und

Regeln von allen BürgerInnen eingehalten werden (BMEIA & ÖIF, S. 55-56). Zu solchen grundlegenden Rechten der Angehörigen einer demokratischen Gesellschaft gehören etwa die Meinungsfreiheit, die Religionsfreiheit, das Recht der individuellen Berufsentscheidung sowie allgemein das Recht auf Selbstbestimmung in der Lebensführung, etwa betreffend das familiären Leben und die sexuelle Orientierung (BMEIA & ÖIF, S. 55, S. 65f.).

Wie positioniert sich nun Österreich zu solchen grundlegenden Freiheitsrechten innerhalb der europäischen Gemeinschaft? Während ein Großteil der Befragten im Europavergleich den Wert persönlicher Freiheit signifikant höher bewertet als den Wert der Gleichheit vor dem Gesetz, fügt sich auch Österreich in den Trend der Bevorzugung persönlicher Freiheiten ein, wenngleich die Ergebnisse im Mittelbereich der europäischen Nationen liegen (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 84). Betrachtet man Freiheitsrechte auf individueller Ebene, so spielen zweifelsohne die familiäre Situation sowie auch partnerschaftliche Beziehungen als wesentliche Gestaltungsbereiche des persönlichen Lebens eine relevante Rolle, auf die im Themenbereich „Familie“ noch näher eingegangen wird. Hinweise auf die Positionierung der ÖsterreicherInnen zum gesellschaftlichen Wert der Freiheitsrechte jedes/r Einzelnen liefert etwa die Messung autoritärer Einstellungen im Rahmen der EVS anhand der Zustimmung einerseits zur Aussage, strenge Autorität fördere Gerechtigkeit, der eine Minderheit von 23% zustimmt, sowie der Befürwortung von Sicherheit und Wohlstand gegenüber gesellschaftlicher Freiheit, der nur 28% der Befragten zustimmen (Aichholzer 2019, S. 182f.). Hierin kommt eine Tendenz hin zu liberalen gesellschaftlichen Systemen zum Ausdruck, die sich ebenfalls in der Befürwortung der Aussage „Wichtig ist, dass jeder Mensch glücklich wird. Wie, das ist seine Sache“ durch 79% österreichischer StudienteilnehmerInnen niederschlägt (EVS 1999-2018, zit. n. Aichholzer 2019, S. 200).

Die große Bedeutung individueller Freiheitsrechte kommt auch in den Aussagen der TeilnehmerInnen vorliegender qualitativer Erhebung zum Ausdruck, indem alle 12 TeilnehmerInnen auf Eigeninitiative demokratische Freiheitsrechte ansprechen. Am häufigsten finden hierbei Aspekte der Religionsfreiheit (7 von 12 TeilnehmerInnen) und Ausdrucks- bzw. Meinungsfreiheit Erwähnung (6 von 12 TeilnehmerInnen), wobei die Ergebnisverteilung im Gruppenvergleich weitgehend übereinstimmt.

Mit Blick auf demokratische Rechte und Pflichten im politischen Gesellschaftsbereich, wie sie auch im Rahmen der Leitfadeninterviews erfragt wurden, lassen sich in der EVS vornehmlich Aspekte politischer Partizipation ausmachen. Hierzu gibt eine knappe

Mehrheit von 59% auf die Frage nach dem individuellen Interesse an Politik an, „sehr“ oder „etwas interessiert“ zu sein, wodurch gleichermaßen zum Ausdruck kommt, dass annähernd die Hälfte der Befragten kein Interesse für politische Belange hegt (Hajdinjak, Glavanovits & Kritzinger 2019, S. 143). Während im Rahmen der EVS erhoben wurde, dass 81% der Befragten das Recht des Volks auf freie Wahlen als essenziellen Bestandteil demokratischer Systeme identifiziert (Hajdinjak, Glavanovits & Kritzinger 2019, S. 150), liegt Österreich angesichts der erhobenen Wahlbereitschaft in der Bevölkerung mit einem Wert über 80% im Mittelbereich seiner Nachbarstaaten und damit über dem europäischen Durchschnitt (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 77). Jene Angaben können mit Blick auf eine Wahlbeteiligung von 75 Prozent bei der vergangenen Nationalratswahl 2019 als realistisch betrachtet werden (BMI-WA1210/0195-III/6/2019).

Mit Blick auf die Ergebnisse der qualitativen Interviews mit Drittstaatenangehörigen kommt die Tendenz zum Ausdruck, dass politische Aspekte gesellschaftlicher Teilhabe von den TeilnehmerInnen beider Gruppen kaum beachtet werden. Während politische Partizipation nur von einem Teilnehmer der Interviewgruppe 2 explizit als demokratische Pflicht genannt wird, erwähnt auch nur jeweils eine Teilnehmerin der tunesischen Befragten, bzw. ein Teilnehmer der österreichischen Untersuchungsgruppe das Wahlrecht und Mehrparteienprinzip als Bestandteil demokratischer Systeme. Diese Befundlage kann als Indikator dafür dienen, dass in den befragten Gruppen das politische Interesse unter dem in Österreich erhobenen Wert liegt.

Der Aspekt „Bürgerrechte zum Schutz vor staatlicher Unterdrückung“, wie er im Zuge der Befragungen in der Europäischen Wertestudie mehrheitlich von 67% der TeilnehmerInnen als demokratisches Recht betrachtet wird (Hajdinjak, Glavanovits & Kritzinger 2019, S. 150), kann mit Blick auf die Interviews der qualitativen Erhebung mit Äußerungen betreffend Menschenrechte und gesellschaftliche Chancengleichheit in Verbindung gebracht werden. Die Einhaltung der Menschenrechte erkennt ein Teilnehmer der Interviewgruppe 1 als relevanten Aspekt von Demokratien an, während 4 TeilnehmerInnen, und somit die Mehrheit Drittstaatenangehöriger mit Lebensmittelpunkt in Österreich menschenrechtliche Aspekte anspricht, und hierbei vornehmlich auf das Prinzip der Gleichheit aller Gesellschaftsmitglieder fokussiert. Die befürwortete Chancengleichheit in der Gesellschaft wird demgegenüber von 2 TeilnehmerInnen der ersten Untersuchungsgruppe, im Vergleich zu drei TeilnehmerInnen der Interviewgruppe 2 angesprochen.

Abschließend bleibt somit festzustellen, dass die Tendenz einer liberalen demokratischen Grundhaltung der österreichischen Gesellschaft sich auch in den Aussagen der befragten Drittstaatenangehörigen im Sinne der hohen Einstufung der Relevanz persönlicher und gesellschaftlicher Freiheiten widerspiegelt. Was das politische Interesse bzw. die Bewertung der bürgerlichen Pflicht der Wahlbeteiligung betrifft, so scheint das Interesse der Befragten in jenem Bereich, verglichen mit dem knapp mehrheitlichen Zuspruch im Rahmen der EVS befragter ÖsterreicherInnen, vergleichsweise gering. Hier muss jedoch angemerkt werden, dass, mit Blick auf die österreichische Rechtslage, in Österreich befragte Drittstaatenangehörige zum Großteil vom Wahlrecht ausgenommen sind.

3.6.6 Familienkonzepte & Einstellungen zu familiärer/partnerschaftlicher Diversität

„Familie (...) ist für mich **alles**. Das heißt, ohne meinen Vater und meine Mutter (...) kann ich nicht leben“ (Interview 3, Zeile 411f.).

Im Sinne der auch 2018 noch besonders hoch eingestuften Bedeutung von Familie im Leben (87%) wird durch Berghammer und Schmidt (2019) unter Einbezug des zeitlichen Verlaufs der Longitudinalstudie EVS eine Stabilität im Wert erkannt, den ÖsterreicherInnen der Familie beimessen (ebd., S. 62). Mit Blick auf Diversität im Familienleben erscheint es relevant, näher zu betrachten, ob in der Gesellschaft eine Tendenz hin zu offenen, modernen, oder vielmehr traditionellen, konservativen Konzepten von Familie besteht. Betrachtet man Diversität begünstigende Freiheitsrechte auf individueller Ebene, so spielen zweifelsohne die familiäre Situation sowie auch partnerschaftliche Beziehungen als wesentliche Gestaltungsbereiche des persönlichen Lebens eine relevante Rolle. Angesichts der europaweiten Abnahme von Eheschließungen und steigenden Akzeptanz der Scheidung zeigt sich im Vergleich Österreichs mit seinen Nachbarländern auf Basis der EVS (2008) angesichts der Entwicklung zwischen 1999 und 2008 eine Tendenz der Abnahme von Ehen, die in Österreich wie in Deutschland am geringsten, aber dennoch relevant ausgeprägt ist, bei gleichzeitigem Anstieg an Personen, die zum Untersuchungszeitpunkt nie verheiratet waren (Kropf und Lehner 2011, S. 120; Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 20). Die Befürwortung der Möglichkeit für unverheiratete Paare, zusammenzuleben, liegt in Österreich mit über 70% an Zustimmungswerten im Europavergleich im oberen Drittel (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 21). Während sich somit im Bereich der Gestaltung partnerschaftlicher Beziehungen ein Trend der Individualisierung und Diversifizierung abzeichnet, zeigt sich mit Blick auf die Einstellungen zu Kindern ein

etwas konservativeres Bild. Mit einer Zustimmungsrate von 80 Prozent angesichts der Ansicht, die Anwesenheit von Vater und Mutter stelle einen relevanten Faktor für das glückliche Aufwachsen von Kindern dar, liegt Österreich im europäischen Vergleich im mittleren Bereich, sich in den Trend der allgemein hohen Zustimmung einfügend, und somit auf Tendenzen traditioneller Familienkonzepte hinweisend (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 25). In Anbetracht der Einstellung zu Kindern, ihrer sinnstiftenden Funktion sowie dem Verhältnis zwischen Kindern und Erziehungsberechtigten lässt sich jedoch ebenfalls eine Tendenz zum Individualismus ausmachen (Fux & Pfeiffer 1999, zit. n. Kropf und Lehner 2011, S. 106; Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 18). Mit 60% betrachtet zwar die Mehrheit der Befragten in Österreich die Entscheidung, Kinder zu bekommen, als individuelle Angelegenheit, anstatt als gesellschaftliche Pflicht, die Zustimmungsrate liegt jedoch deutlich unter dem europäischen Schnitt (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 18; Kropf und Lehner 2011, S. 109). Österreichische TeilnehmerInnen an der EVS bewerten zum Untersuchungszeitpunkt 2018 mütterliche Berufstätigkeit in Vollzeitbeschäftigungsverhältnissen mit 67% mehrheitlich als familiäre Belastung (Berghammer & Schmidt 2019, S. 76). Ähnlich stimmen 2008 mehrheitlich 67% der befragten ÖsterreicherInnen mit der Ansicht überein, dass Kleinkinder unter mütterlicher Berufstätigkeit leiden (EVS 1990-2018, zit. n. Berghammer & Schmidt 2019, S. 74). In jenen Erkenntnissen kommen einerseits eine Fokussierung auf die Mutterrolle im familiären Gefüge, sowie gleichermaßen Vorstellungen weiblicher familiärer Rollen zum Ausdruck, die eine Tendenz zu traditionellen Familienkonzepten erahnen lassen. Demgegenüber werden Aussagen betreffend die männlicher Rolle des Versorgers (68% stimmen überhaupt nicht zu) bzw. des Wunsches von Frauen, „ein Heim und Kinder“ zu haben (60%) mehrheitlich abgelehnt (EVS 1990-2018, zit. n. Berghammer & Schmidt 2019, S. 73f.). Zusammenfassend liefern die Erkenntnisse der EVS somit einen Trend, der für eine moderate Hinwendung zu traditionellen Familienformen, die Mutter und Vater als Rollen inkludieren, sowie weibliche Vollzeitberufstätigkeit problematisch erachten, erkennen.

Im Vergleich zu jenem Befund zeigt sich mit Blick auf die Ergebnisse der beiden Interviewgruppen 1 und 2 ein deutlich offeneres bzw. sich mehrheitlich von traditionellen Konzepten der Kernfamilie einschließlich konservativer mütterlicher bzw. väterlicher Rollenvorstellungen, abkehrendes Verständnis von Familie, wobei Konzepte zum Ausdruck gebracht werden, die alleinerziehender Eltern (TN 4, TN 5, TN 7, TN 11, TN 12), Homosexualität (TN 3, TN 4, TN 6, TN 7, TN 8, TN 11, TN 12) und nichtbinäre Genderidentitäten (TN 12) inkludieren. Hierin kommt eine deutliche Differenz zwischen

den beiden Untersuchungsgruppen insofern zum Ausdruck, als eine klare Hinwendung zu offenen, modernen Familienformen mit Blick auf tunesische Befragte nur von zwei TeilnehmerInnen zum Ausdruck gebracht wird, wohingegen sich die Mehrheit von fünf der sechs in Österreich befragten Drittstaatenangehörigen klar zu offenen Familienkonzepten positioniert, bzw. Abstand von traditionellen, konservativen Vorstellungen nimmt.

Die österreichische Stichprobe 2018 im Rahmen der EVS befragter Personen fokussiert mit Blick auf wesentliche familiäre Erziehungsaufgaben im Allgemeinen auf Aspekte der Autonomie (Berghammer & Schmidt 2019, S. 81), wenn sie folgende wichtigste Bereiche erkennt, die in hinsichtlich ihrer prozentualen Angabe absteigender Reihenfolge angeführt werden:

1. Verantwortungsgefühl: 80%
2. Gute Manieren: 80%
3. Toleranz: 73%
4. Unabhängigkeit: 68%

(EVS 1990-2018, zit. n. Berghammer & Schmidt, S. 79f.).

Dass in Tunesien sowie in Österreich befragte Drittstaatenangehörige hierbei mit der hohen Bewertung von Toleranz übereinstimmen, zeigt sich etwa mit Blick auf die merheitliche Nennung von Respekt bzw. Toleranz als essenzielle Werte gesellschaftlichen Zusammenlebens in beiden Untersuchungsgruppen (6 Nennungen in Interviewgruppe 1 im Vergleich zu 4 Nennungen in Gruppe 2).

Was die gesellschaftliche Akzeptanz von Homosexualität als Indikator für die Bewertung gesellschaftlicher Diversität betrifft, erkennen Berghammer und Schmidt (2019) in Anbetracht der österreichischen Gesellschaft eine wachsende Zustimmung homosexueller Beziehungen in den letzten Dekaden (ebd., S. 82f.). Während sich in Europa Tendenzen zunehmenden Ausbaus umfassender Antidiskriminierungsgesetze sowie auch der Betrachtung von Eheschließungen homosexueller Paare als Menschenrecht (in Österreich etwa mit Jänner 2019) abzeichnen, können jedoch weiterhin Ressentiments gegenüber nicht-heterosexuellen Personen festgestellt werden (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 105f.). Österreich liegt angesichts der Akzeptanz von Homosexualität knapp im oberen Bereich der Zustimmungsskala und fügt sich damit gut in den Trend seiner Nachbarländer ein (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 105). Betrachtet man den zeitlichen Trend hinsichtlich des Aspekts der Toleranz gegenüber sexueller Freiheit, zeigt sich mit Blick auf Österreich ein relativ stabiles Bild im Zeitverlauf zwischen 1990 und 2008 (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 105).

In Übereinstimmung damit stimmt die Mehrheit von 55% der Befragten der Erziehung von Kindern durch homosexuelle Paare zu (Polak & Seewann 2019, S. 83), wohingegen eine Ablehnung von Homosexualität in der Gesellschaft durch eine Minderheit von 13% zum Ausdruck gebracht wird, die im Rahmen der EVS angibt, homosexuelle Personen nicht als NachbarInnen haben zu wollen (Polak & Seewann 2019, S. 126).

Eine eher ablehnende Haltung gegenüber Homosexualität wird etwa aus persönlicher Perspektive von Teilnehmerin 1 und 2 der tunesischen Untersuchungsgruppe bezogen, wobei hierbei beide TeilnehmerInnen aus religiöser Perspektive argumentieren, indem sie einen klaren Widerspruch zur gesellschaftlich dominanten Religion des Islam erkennen, wobei Teilnehmerin 1 dennoch Akzeptanz gegenüber homosexueller Elternschaft zum Ausdruck bringt.

Die mehrheitliche Befürwortung bzw. Akzeptanz der Möglichkeit homosexueller Paare zu heiraten durch vier von sechs TeilnehmerInnen der Gruppe 1 sowie 5 von sechs TeilnehmerInnen aus Gruppe 2, als auch das von jeweils einer Mehrheit von vier aus sechs TeilnehmerInnen in beiden Untersuchungsgruppen befürwortete Recht homosexueller Paare auf Kindererziehung bringt hierbei, in Einklang mit Erkenntnissen der EVS, eine tendenziell liberale Perspektive in Bezug auf die gesellschaftliche Akzeptanz von Homosexualität zum Ausdruck.

3.6.7 Gesellschaftliche Diversität: Werte des Zusammenlebens

Toleranz gegenüber anderen Lebensentwürfen und Ansichten sowie die allgemeine Akzeptanz kultureller Vielfalt und Diversität nimmt im Themenbereich gesellschaftlichen Zusammenlebens eine wichtige Rolle ein. Schutz vor Diskriminierung wird als Normalität betrachtet, ebenso wie die Gleichbehandlung aller Angehörigen der Gesellschaft, ungeachtet ihrer persönlichen Einstellungen, Zugehörigkeiten und kulturellen Hintergründe. Respektvolles Miteinander wird in den Bereichen der beruflichen Teilhabe ebenso hervorgehoben wie etwa im persönlichen und nachbarschaftlichen Lebensumfeld (BMEIA & ÖIF, S. 37, S. 46-49, S. 63f.). Betrachtet man den aktuellen Rassismusreport der Organisation ZARA, so zeigt sich demgegenüber in der Anzahl 355 gemeldeter Fälle von Rassismus im öffentlichen Raum sowie 59 Fällen von Rassismus am Arbeitsplatz im Jahr 2019, dass der Schutz vor Diskriminierung im gesellschaftlichen Leben Österreichs nicht als unhinterfragte Normalität dargestellt werden kann (ZARA 2020, S. 40, S. 62). Dem 2019 von SORA veröffentlichten Endbericht zu Diskriminierungserfahrungen ist zu entnehmen, dass von 2317 befragten

Personen 44% angaben, „mindestens einmal in den vergangenen drei Jahren eine Diskriminierung oder Schlechterbehandlung, sei es im Arbeitskontext, bei der Suche oder Miete von Wohnungen, beim Zugang zu medizinischen Dienstleistungen oder im Bildungsbereich“ erlebt zu haben (ebd. 2019, S. 30), wobei angesichts des Anteils von 62% an Befragten mit Migrationshintergrund die Herkunft der Personen als eines der Hauptkriterien für diskriminierende Erfahrungen betrachtet werden muss. Wenn 73 Prozent der nicht-heterosexuellen Personen angeben, von Diskriminierungserfahrungen betroffen zu sein, scheint darüber hinaus auch die sexuelle Orientierung in diesem Kontext als relevantes Kriterium (SORA 2019, S. 33).

Angesichts der Toleranz gegenüber Personen unterschiedlicher Herkunft stehen in westeuropäischen Staaten, vor allem in typischen Einwanderungsländern wie Deutschland, Frankreich oder den Niederlanden, die Befragten der Frage, ob zu viele ImmigrantInnen im Land sind, mehrheitlich indifferent gegenüber, während Österreich hierbei mit einem Prozentwert zwischen 55 und 69 Prozent der Zustimmung am oberen Ende des Zustimmungsspektrums liegt (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 112). Mit Bezug auf das Integrationsdispositiv und das Assimilationsparadigma in moderner Integrations- und Migrationspolitik, zeichnet sich in Österreich, übereinstimmend mit dem Trend nord- und südeuropäischer Staaten und in Abkehr von Trends in den Nachbarländern, der Wunsch ab, dass sich ImmigrantInnen völlig assimilieren (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 112). Österreich weist zudem mit einem Wert über 50 Prozent im EU-Vergleich die höchste Prozentzahl an Personen auf, die der Angabe zustimmt, sich im eigenen Land aufgrund zunehmender Immigration fremd zu fühlen (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 112). Es offenbart sich somit abermals eine deutliche Kluft zwischen seitens der ÖIF-Materialien und Curricula postulierten Werthaltungen und gesellschaftlichen Realitäten, die in Bezug auf das Zusammenleben in der von Diversität geprägten österreichischen Gesellschaft als Normalität betrachtet werden. Wie die InterviewteilnehmerInnen der qualitativen Studie sich demgegenüber positionieren, soll nun erläutert werden.

Die Ergebnisse der qualitativen Befragung Drittstaatenangehöriger betreffend, kann hierbei ein deutlich unterschiedliches Bild gezeichnet werden. Wie bereits erwähnt, wird dem Wert des Respekts bzw. der Toleranz in der Gesellschaft in beiden Gruppen die größte Bedeutung zugesprochen. Solidarität in der Zivilgesellschaft bewertet die Mehrheit der TeilnehmerInnen aus Interviewgruppe 1 (4 von 6) als essenziell im gesellschaftlichen Miteinander, wobei jenen Aspekt zwei TeilnehmerInnen der Gruppe 2

aufgreifen. Demgegenüber finden sich in der Interviewauswertung Indizien für Wertbereiche, die sich spezifisch auf gesellschaftliche Diversität beziehen. Diesbezüglich bringt etwa Teilnehmerin 3 der tunesischen Interviewgruppe ihre Befürwortung von „Multikulti“ in der Gesellschaft zum Ausdruck, während in der Gruppe in Österreich lebender Drittstaatenangehöriger von Teilnehmerin 10 und 11 gesellschaftliche Diversität betreffende Aspekte insofern geäußert werden, als die Notwendigkeit des Respekts gegenüber kulturellen Gewohnheiten der Aufnahmegesellschaft (TN 10) sowie der Wunsch nach Rücksichtnahme auf unterschiedliche Bedürfnisse in heterogenen Gesellschaften unter Fokussierung auf den Bildungsbereich (TN 11) Erwähnung finden.

Grundsätzlich bringen die interviewten Drittstaatenangehörigen somit eine mehrheitliche Fokussierung auf Werte des Respekts und der Toleranz zum Ausdruck, wobei die Solidarität in der Gesellschaft insbesondere tunesische Interviewte hoch schätzen. Aspekte, die im engeren Sinne auf gesellschaftliche Diversität referieren, erkennen eine tunesische Interviewte sowie zwei der Befragten in Österreich als relevant an, die hierbei gleichermaßen aus Perspektive ihres Migrationshintergrunds sprechen.

3.6.8 Religion und Staat / Gesellschaft

Um nun auch den letzten Themenschwerpunkt der Leitfadeninterviews mit Erkenntnissen aus der Europäischen Wertestudie in Beziehung zu setzen, sei zunächst auf die zunehmende Pluralisierung der österreichischen Gesellschaft hinsichtlich ihrer religiösen Gemeinschaften verwiesen (Polak & Seewann 2019, S. 99).

Wenngleich im europäischen Raum Tendenzen fortschreitender Säkularisierung auf gesellschaftlicher Ebene und Trends einer Abnahme der wahrgenommenen Bedeutung von Religion im Vergleich der Kohorten festzustellen ist, nimmt Religion weiterhin einen hohen Stellenwert in europäischen Nationen ein (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 57, S. 59). Mit einem Anteil von 55-64% an Personen, die sich selbst als religiös bezeichnen, liegen die EinwohnerInnen Österreichs zu Beginn des 21. Jahrhunderts hierbei im Trend der Nachbarstaaten und im gesamteuropäischen Vergleich eher am unteren Ende der Skala (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 56). Auf Basis der Analyse Polaks und Schachingers (2011) lässt sich jedoch eine zunehmende Entkopplung vom Faktor der Konfessionalität und Zugehörigkeit zu einer Kirche feststellen (ebd., S. 208). Der Blick auf das Verhältnis von Angehörigen unterschiedlicher religiöser Gemeinschaften im Vergleich zu Personen ohne religiöse Bekenntnisse offenbart bereits erste Tendenzen der zunehmenden Bedeutung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der

Religion. In der österreichischen Gesellschaft ist hierbei im Zeitverlauf zwischen 1990 und 2018 ein Anstieg der Konfessionslosen um 6% zu verzeichnen. Hierbei interessant erscheint in Anbetracht persönlicher Reflexion und Entscheidungsfreiheit die Tatsache, dass 77% der keiner Konfession zugehörigen Befragten zuvor einer Religionsgemeinschaft angehörten (Polak & Seewann 2019, S. 101). Mit Fokus auf die Beziehung zwischen Religion und Staat stellt sich die Frage nach der Beeinflussung staatlich-gesetzlicher Entschlüsse durch religiöse Führer, die in Österreich zu Beginn des 21. Jahrhunderts mehrheitlich (64-69%) abgelehnt wird (Halman, Sieben & van Zundert 2012, S. 68). Als Indiz für die Tendenz gesellschaftlicher Säkularisierung durch österreichische Befragte kann auch die ausgesprochen geringe Zustimmung durch 3% der Befragten zum Untersuchungszeitpunkt 2018 angesichts der Ansicht, religiöse VertreterInnen sollten die Gesetzesauslegung bestimmen, gedeutet werden (Hajdinjak, Glavanovits & Kritzinger 2019, S. 150). Differenzen zwischen der gesellschaftlich dominanten katholischen, im Vergleich zur islamischen Glaubensgemeinschaft zeigen sich etwa in Bezug auf die Selbstbezeichnung als „religiös“, die hierbei eine deutliche Mehrheit von 80% der MuslimInnen im Vergleich zu 71% der KatholikInnen angeben (EVS 1990-2018, zit. n. Polak & Seewann 2019, S. 102). Während in der Gesamtstichprobe zum Untersuchungszeitpunkt 2018 eine Minderheit von 16% der Befragten angibt, Gott als „sehr wichtig“ im persönlichen Leben zu betrachten, zeigt sich auch hierbei eine unterschiedliche Bewertung durch MuslimInnen, die jene Aussage mit einem Anteil von 44% bejaht, wohingegen nur 16% der KatholikInnen der Präsenz von Gott im Leben eine hohe Bedeutung zuweisen (Polak & Seewann 2019, S. 104). Hierbei wird einerseits die Beobachtung als Erklärung herangezogen, dass muslimische Befragte im Allgemeinen die Tendenz der höheren Bewertung der Relevanz unterschiedlicher Lebensbereiche aufweisen (Polak & Seewann 2019, S. 104), sowie andererseits der von Heine et al. (2012) vertretene Standpunkt der stärkeren Verflechtung von Religion und Alltagskultur bei MuslimInnen (ebd., zit. n. Polak & Seewann 2019, S. 104). Die Verknüpfung von Religion und Erziehung betreffend, befürworteten nur 14% der Befragten die Vermittlung eines „festen Glaubens“ bzw. einer „festen religiösen Bindung“ (EVS 1990-2018, zit. n. Berghammer & Schmidt 2019, S. 80).

Zusammenfassend lässt sich somit mit Blick auf österreichische Tendenzen der Bedeutung von Religion in der Gesellschaft folgende drei Hauptbefunde feststellen, die es nun mit den Ergebnissen der empirischen Befragung in Verbindung zu setzen gilt:

Entscheidungsfreiheit in der Religion: Während Religion im Zeitverlauf weiterhin als wichtiger Lebensaspekt betrachtet wird, zeigt sich eine leichte Zunahme konfessionsloser Personen bei gleichzeitiger Möglichkeit, religiöse Bekenntnisse abzulegen.

Religion und Erziehung: In der Erziehung scheint der Anspruch des Vermittelns religiöser Prägungen einen geringen Stellenwert einzunehmen.

Säkularisierungstendenzen: Gesellschaftlich betrachtet, besteht die deutliche Tendenz der Befürwortung einer Trennung von Staat und Religion.

Eine klare Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit, bzw. auch der Möglichkeit, keiner Religionsgemeinschaft anzugehören, äußert die Gesamtheit der sechs Drittstaatenangehörigen in Österreich, wohingegen nur die Hälfte der TunesierInnen explizit die persönliche Entscheidung über religiöse Bekenntnisse befürwortet. Übereinstimmend zu jener Tendenz lehnen drei Befragte in Österreich zudem die religiöse Prägung Heranwachsender durch Erziehung und Bildung ab.

Die Relevanz religiöser Konzepte im gesellschaftlichen Alltag wird von drei tunesischen InterviewteilnehmerInnen bejaht, wobei hierbei Aspekte der Wertevermittlung und Verhaltensregulierung bzw. Kontrollfunktion durch religiöse Präsenz als Gründe angeführt werden, die somit auf die positive Bewertung der Verflechtung von Religion und Erziehung bzw. Bildung hinweisen, die eine Teilnehmerin auch explizit befürwortet. Demgegenüber betrachtet keine/r der in Österreich lebenden Drittstaatenangehörigen Religion auf gesellschaftlicher Ebene als relevant, wobei hierbei vornehmlich darauf verwiesen wird, dass es sich hierbei um eine individuelle Angelegenheit handelt. Eine bedingte Anerkennung der Relevanz religiöser Gemeinschaften bzw. Konzepte in Gesellschaften erkennt Teilnehmerin 3 der tunesischen Interviewgruppe an, die hierbei auf die persönliche Relevanz von Religion im Leben, wobei jene Perspektive auch durch Teilnehmerin 9 der Drittstaatenangehörigen in Österreich im Sinne des Mehrwerts durch reflektierten Umgang mit religiösen Konzepten vertreten wird. In diesem Zusammenhang spricht sich Teilnehmer 10 der Untersuchungsgruppe 2 ebenfalls für eine bedingte Relevanz religiöser Konzepte insofern aus, als er die Konsequenzen religiöser Haltungen als gesellschaftlich relevant erachtet, bzw. auch die Möglichkeit der solidarischen Unterstützung innerhalb religiöser Communities erkennt. Während nur ein tunesischer Interviewteilnehmer zum Ausdruck bringt, religiöse Konzepte in der Gesellschaft als irrelevant zu erachten, befürwortet eine Mehrheit von vier aus sechs TeilnehmerInnen Drittstaatenangehöriger in Österreich jene Ansicht.

Mit Blick auf die Einstellung der Befragten zur Trennung von Staat und Religion befürwortet die Mehrheit von vier aus sechs in Österreich lebenden Drittstaatenangehörigen die säkulare Ausrichtung von Staaten, während nur zwei tunesische TeilnehmerInnen sich klar befürwortend zur Trennung von Staat und Religion äußern.

Ein weiterer Aspekt, der hinsichtlich der Interpretation gewonnener Erkenntnisse im Bereich Religion relevant erscheint, ist der durch Arts und Halman (2008, 2011) nachgewiesene signifikante Einfluss des persönlichen Selbstverständnisses im Sinne einer „religiös-normativen Komponente“ auf Werthaltungen in unterschiedlichen Bereichen (ebd., zit. n. Polak & Seewann 2019, S. 123). Hierbei wird etwa die Tendenz geringerer Toleranz gegenüber gesellschaftlichen Minderheiten sowie der Ablehnung mütterlicher Erwerbstätigkeit bei Befragten ausgemacht, die sich selbst als religiös bezeichnen. Ob jene Korrelationen auch mit Blick auf die Erkenntnisse der qualitativen Interviews ausgemacht werden kann, wird im Folgenden betrachtet. Hierzu sollen etwaige Korrelationen zwischen der angegebenen Religionszugehörigkeit der TeilnehmerInnen mit Aussagen betreffend das Vertreten traditioneller im Vergleich zu offenen Familienkonzepten sowie Einstellungen betreffend Freiheitsrechte homosexueller Personen in den Blick genommen werden.

Mit Blick auf die Ergebnisse Drittstaatenangehöriger in Tunesien kann jene These des Zusammenhangs relativ-normativer religiöser Ansichten und tendenziell traditionelleren Einstellungen bezüglich familiärer Rollenvorstellungen sowie der Akzeptanz minoritärer Gruppen nicht als bestätigt angesehen werden, wie in Tabelle 7 ersichtlich wird.

	I	I	I	A	oA	I
Familienkonzept						
traditionell	X		X			
offen					X	X
keine klare Position		X		X		
Homosexualität						
Befürwortung Elternschaft			X	X		X
Akzeptanz Elternschaft	X					
Ablehnung Elternschaft		X			X	
Befürwortung Partnerschaft			X	X	X	X
Ablehnung Partnerschaft/Ehe	X	X				

Tabelle 7: Zusammenhang von Religiosität und traditionellen Einstellungen; Gruppe 1, eigene Darstellung

Hierbei stehen die Abkürzungen „I“ für die Selbstausskunft der Zugehörigkeit zur islamischen Glaubensgemeinschaft, wohingegen „A“ auf die Selbstbezeichnung als „AtheistIn“ hinweist und „oA“ darauf verweist, dass diesbezüglich keine Angaben mitgeteilt wurden. Hierbei kommt zum Ausdruck, dass eine klare Positionierung zu traditionellen Familienkonzepten zwar nur von muslimischen Befragten bezogen wird, jedoch ein muslimischer Befragter sich demgegenüber zu einem offenen Verständnis von Familie bekennt, wohingegen ein weiterer, sich bezüglich seiner Religionszugehörigkeit nicht klar bekennender Teilnehmer ebenso eine offenes Familienkonzept zum Ausdruck bringt.

Die klare Befürwortung homosexueller Paare als Eltern drücken zwei muslimische TeilnehmerInnen aus, wobei auch der atheistische Befragte hierin übereinstimmt, während eine muslimische Interviewpartnerin Akzeptanz zum Ausdruck bringt. Eine klare Ablehnung der Möglichkeit homosexueller Paare Kinder zu erziehen, drücken eine muslimische Teilnehmerin sowie ein sich nicht klar bekennender Teilnehmer aus. Das mehrheitlich befürwortete Recht auf Partnerschaft und Ehe wird durch zwei muslimische TeilnehmerInnen unterstützt, wobei auch der atheistische und nicht zuordnende Teilnehmer hierin übereinstimmen. Ablehnung wird hierbei nur seitens muslimischer Befragter zum Ausdruck gebracht und auch mit religiösen Argumenten begründet.

Die Betrachtung der diesbezüglichen Tendenzen innerhalb der zweiten Untersuchungsgruppe erscheinen hierbei insbesondere interessant, da eine gleiche Verteilung religiöser, bzw. atheistischer TeilnehmerInnen auszumachen ist, weswegen die Darstellung in einem Diagramm, wie in Abbildung 4 angegeben, zulässig erscheint.

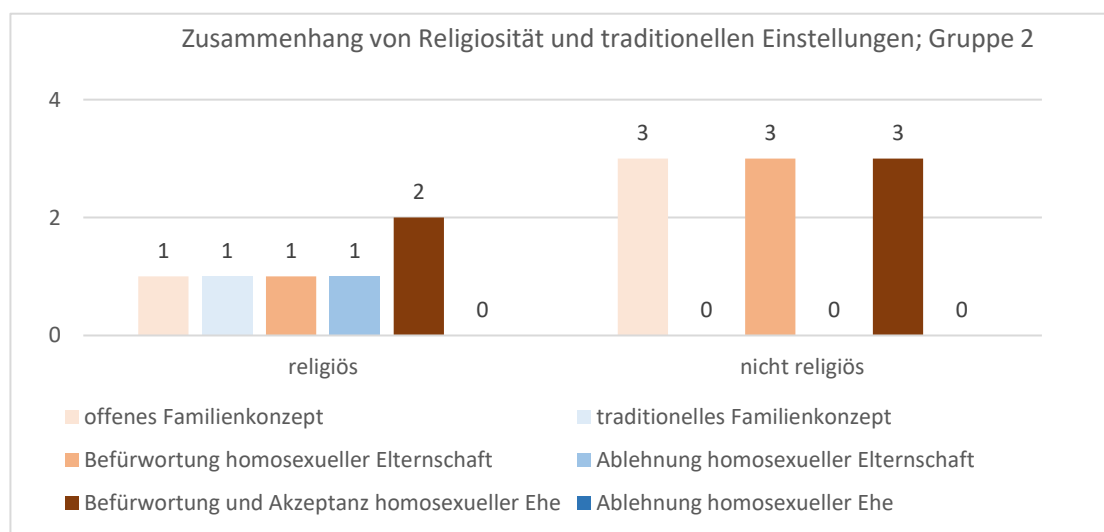


Abbildung 4: Zusammenhang von Religiosität und traditionellen Einstellungen; Gruppe 2, eigene Darstellung

Mit Blick auf die Situation in der zweiten Untersuchungsgruppe in Österreich lebender Drittstaatenangehörigen lassen die sich offenbarenden Tendenzen zwar auch nicht den Schluss zu, im Obigen zitierte These Arts und Halmans (2008, 2011) bestätigt zu sehen, doch zeigt sich eine Differenz im Sinne klarerer Positionierungen, bzw. einer durchgehenden Einigkeit in den Positionierungen nicht-religiöser, männlicher Teilnehmer im Vergleich zu weiblichen, religiösen Teilnehmerinnen.

Die Ergebnisse der nicht-religiösen Teilgruppe zeigen eine deutliche Tendenz zu liberalen Einstellungen gegenüber den Freiheitsrechten homosexueller Menschen in Ehe und Familie sowie auch eine Hinwendung zu offenen Familienkonzepten, indem in allen drei Teilbereichen eine klare Befürwortung aller Teilnehmer hinsichtlich offener Familienformen, des Rechts homosexueller Menschen auf Heirat sowie auf Kindererziehung ausgesprochen wird.

Demgegenüber vertritt in der Teilgruppe religiöser, weiblicher Befragter jeweils eine Teilnehmerin eine offene Familienvorstellung, während eine Teilnehmerin sich zu einer traditionellen familiären Haltung bekennt, und eine weitere Teilnehmerin keine deutliche Positionierung zum Ausdruck bringt. Die gleiche Situation zeigt sich mit Blick auf die Bewertung der Elternschaft homosexueller Paare, die in der Teilgruppe religiöser Befragter jeweils von einer Person unterstützt bzw. abgelehnt wird, während eine Teilnehmerin sich nicht klar dazu positioniert. Zwei religiöse Teilnehmerinnen befürworten (1) bzw. akzeptieren (1) das Recht homosexueller Menschen auf Heirat und Ehe, während sich abermals eine Teilnehmerin nicht klar dazu äußert.

3.7 Fazit und Desiderata

Vorliegende Abhandlung hat sich aus Perspektive Kritischer Migrationsforschung und mit Blick auf die Konsequenzen für den „strukturell, institutionell und diskursiv“ geprägten Fachbereich DaF/Z (Doğmuş, Karakaşoğlu & Mecheril 2016, S. 6) zunächst theoretisch mit österreichischer Integrationspolitik unter Fokussierung auf eine kritische Betrachtung zugrunde liegender Integrationsdiskurse auseinandergesetzt, wobei der Fokus auf die Schlüsselbegriffe „Kultur“ und „Integration“ als Dispositive gelegt wurde, um insbesondere die geforderte Wertevermittlung als gesetzlich verpflichtende Integrationsmaßnahme für Drittstaatenangehörige zu reflektieren. Jene kritische Reflexion ging des Weiteren zu einer empirischen Untersuchung in Form qualitativer, leitfadengestützter Interviews mit Drittstaatenangehörigen über, in deren Rahmen es galt,

Einblicke in Einstellungen und Haltungen betreffend gesellschaftlich relevanter Wertbereiche, wie sie durch Unterlagen des ÖIF impliziert werden, zu gewinnen. Während im Vorherigen bereits die ersten beiden Forschungsfragen im Sinne der Suche nach Unterschieden zwischen den Untersuchungsgruppen Drittstaatenangehöriger mit Lebensmittelpunkt in Tunesien im Vergleich zu Drittstaatenangehörigen in Österreich, sowie auch der Befragung auf Übereinstimmungen bzw. Differenzen zu Tendenzen der österreichischen Bevölkerung in den Blick genommen wurden, gilt es nun, im Rahmen eines abschließenden Fazits, die folgende Hauptfrage zu reflektieren, wie sie vorliegender Abhandlung zugrunde liegt:

Kann die Bestimmung immigrierender Personen aus Drittstaaten als AdressatInnen für die Vermittlung „österreichischer“ Werte als gerechtfertigt betrachtet werden?

Wie bereits im Zuge der Beschreibung angewandter qualitativer Methode dargelegt (Kapitel 3.1.2.3), erhebt vorliegendes Forschungsanliegen nicht den Anspruch, statistisch signifikante Erkenntnisse im Sinne einer suffizienten Klärung jener Fragestellung zu liefern. Vielmehr liegt der Fokus im Sinne des fragengenerierenden Vorgehens und der subjektiven Ausrichtung betreffender Untersuchung im Auffinden relevanter Indizien in Form offen gebliebener Fragen, bzw. sich ergebender Widersprüche als Anschlussmöglichkeiten für die Klärung in zukünftigen, breiter angelegten Forschungsunternehmen.

Während sich Unterschiede zwischen den beiden Interviewgruppen in Form tendenziell liberalerer Einstellungen in Bezug auf Aspekte gesellschaftlicher Diversität und die Anerkennung der Rechte minoritärer Gruppen bei Drittstaatenangehörigen in Österreich im Vergleich zu in Tunesien Befragten gezeigt haben, konnten im Vergleich mit Werthaltungen der österreichischen Gesellschaft, wie sie im Rahmen der EVS erhoben wurden, keine auffallenden bzw. relevanten Differenzen zu den beiden Interviewgruppen festgestellt werden. Da auch die These Arts und Halmans (2008, 2011) einer weitgehenden Beeinflussung normativ-religiöser Haltungen auf unterschiedliche gesellschaftliche Wertbereiche im Sinne der Fokussierung auf Korrelationen zwischen der Religionsangehörigkeit Befragter und dem Ausmaß an liberalen Haltungen (ebd., zit. n. Polak & Seewann 2019, S. 123) nicht bestätigt werden konnte, liefert vorliegende empirische Annäherung erste Hinweise darauf, dass Implikationen bestehender, auszugleichender Unterschiede zwischen ÖsterreicherInnen und Drittstaatenangehörigen als nicht gerechtfertigt betrachtet werden können.

Wie bereits im Rahmen der theoretischen Annäherung erwähnt, lag der Europäischen Wertestudie, die in vorliegender Arbeit für die Ergebnisinterpretation herangezogen wurde, die ursprüngliche Frage nach einem geteilten Wertefundament als europäische Identität zugrunde (Polak 2009, S. 9), in der mit Blick auf die theoretische Auseinandersetzung eine Parallele zur Diskussion um „Leitkultur“ erkannt werden kann. Im Zuge der auf Longitudinalperspektive ausgelegten, nationenübergreifenden EVS musste die Vorstellung einer europäischen „Leitkultur“ im Sinne geteilter europäischer Werte zugunsten der Annahme einer von kultureller, religiöser und ideologischer Diversität geprägten europäischen Identität verneint werden (Hagenaars, Halman & Moors 2003, S. 47f.). Somit manifestiert sich eine Realität europäischer Heterogenität, die weder die Annahme einer europäischen Wertegemeinschaft, noch die Implikation grundlegender Differenzen der Einstellungen von EuropäerInnen im Vergleich zu Drittstaatenangehörigen zulässig erscheinen lässt. Jene Erkenntnis kam auch in der empirischen Erhebung, die im Rahmen vorliegender Masterarbeit durchgeführt wurde, insofern zum Ausdruck, als, wie bereits erwähnt, keine erheblichen Differenzen in den Einstellungen Drittstaatenangehöriger im Vergleich zu im Rahmen der EVS erhobenen Werthaltungen in Österreich festgestellt werden konnten. Vielmehr dominiert mit Blick auf die Ergebnisse der qualitativen Interviews interindividuelle, durch persönliche Erfahrungen und die eigene Sozialisation geprägte Heterogenität. Die Reflexion der TeilnehmerInnen über unterschiedliche gesellschaftliche Teilbereiche und damit verbundene Werthaltungen brachten eine Vielzahl unterschiedlicher Ausgangspunkte, Erfahrungswerte und Einschätzungen zum Ausdruck, die sich nicht als Indizien für deren Zugehörigkeit zu kulturell und von spezifischen „Leitkulturen“ geprägten homogenen Gruppen deuten lassen. Hierbei sprachen die Befragten etwa aus Perspektive Erziehungsberechtigter, Heranwachsender, in unterschiedlichen Fachbereichen tätiger ProfessionistInnen, bzw. unter Bezugnahme auf angestrebte Lebensgestaltungsziele sowie individuelle Lebenserfahrungen. Hinsichtlich der Darstellung und Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse ihres geteilten Lebensumfelds brachten die TeilnehmerInnen der Interviewgruppe 1 stark divergierende Ansichten und Einschätzungen zum Ausdruck, etwa bezüglich ihre Bewertung der Präsenz religiöser Einflüsse in der tunesischen Gesellschaft. Insbesondere mit Blick auf in Österreich lebende Drittstaatenangehörige mit Fluchthintergrund, die im Zuge der Erhebung befragt wurden, kamen tendenziell liberale Einstellungen in Bezug auf die Wertschätzung persönlicher Freiheiten und die Anerkennung gesellschaftlicher Diversität zum Ausdruck. Während hierbei argumentiert werden könnte, jene Aussagen seien als

Ergebnis bereits erfolgter Integrationsmaßnahmen zu werten, spricht hiergegen die wissenschaftliche Definition von Werten als situationsunabhängige, zeitlich stabile Leitlinien für das Handeln und Zielvorstellungen als Orientierungshilfen in komplexen lebensweltlichen Situationen (Kluckhohn 1951, zit. n. Frey, Henninger, Lübke & Kluge 2016, S. 2, 7-8), die im Rahmen der Sozialisation erworben, und durch kulturell geprägte Aspekte der Lebenswelt beeinflusst werden (Frey, Henninger, Lübke & Kluge 2016, S. 3, 8; Leïße, Buhl, Leïße & Berger 2006, S. 215). Es scheint auf Basis jener Definition unwahrscheinlich, dass sich grundlegende Werte betreffende Prinzipien von Personen im Rahmen kurzweiliger integrativer Maßnahmen fundamental verändern lassen. Jenen Aspekt reflektiert eine aus Syrien nach Österreich geflüchtete Teilnehmerin im Zuge des Interviews wie folgt:

„(...) man kriegt mehr Informationen über andere Gesellschaft (...), aber nach dem **Integration**, ich persönlich habe **viele neue Sachen gelernt**. Für mich, das waren nicht alle positiv, aber mindestens... konnte ich, ja, das akzeptieren. Aber **meine Werte** werden **nicht** ändern. (...) Also es, bei mir ist es nicht **falsch**, wenn ich andere Kulturen verstehe und wenn etwas **mir gefällt**, ich kann das... bei mir auch zu Hause machen. Ich wähle was mir passt aus und dann nehme ich das“ (Interview 9, Zeile 24-27, 29-31).

In Österreich lebende Drittstaatenangehörige bezogen zum Großteil die Perspektive ihres Fluchthintergrunds bzw. negativer Erfahrungen in den jeweiligen Herkunftsländern in ihre Reflexionen mit ein, und sprachen sich diesbezüglich für die große Bedeutung persönlicher Freiheit, der Wahrung der Menschenrechte sowie Werten des Respekts bzw. der Toleranz in diversen Gesellschaften aus. Hierbei wurden auch explizit Parallelen der persönlichen Situation im Aufnahmeland zu der Lage anderer gesellschaftlicher Minoritäten, wie etwa homosexuellen Personen und Angehörigen nichtbinärer Geschlechtsidentitäten, hergestellt.

Um im Obigen angegebene Reflexionen mit der Theorie vorliegender Abschlussarbeit zu verknüpfen, bringen die Implikationen österreichischer integrationspolitischer Agenden und Zielstellungen, wie sie unter anderem durch machtvollen AkteurInnen wie den Österreichischen Integrationsfonds bestimmt werden, und der Gestaltung von Integrationsmaßnahmen im Sinne des Integrationsdispositivs zugrunde liegen, Konzepte des Othering zum Ausdruck. Diskursiv werden immigrierte Drittstaatenangehörige als „Andere“ hergestellt, indem man ihnen grundlegend andere Werthaltungen und -orientierungen unterstellt, die mit dem postulierten „Wir“ der österreichischen Gesellschaft vermeintlich nicht übereinstimmen. Mit Fritz (2018) zögert sich hierbei eine defizitäre Logik in der Annahme des Mangels an „europäischen Werten“ bei Drittstaatenangehörigen (ebd., S. 80). Jene Manifestation von Othering in der

österreichischen Gesellschaft bringt Teilnehmer 12 im Rahmen des Interviews wie folgt zum Ausdruck:

„(...) dass die Menschen (...) in **Österreich** (...) besonders die an der **Macht sind** so **weg** von der Idee (...) ,Wir sind die **allerbesten**, wir haben die besten **Werte** und die Anderen, die zu uns kommen, haben **keine** oder haben... **andere** Werte‘. Ja, **das** würde ich ändern“ (Interview 12, Zeile 446-449).

In Anerkennung der Perspektive von Integrationsregimen und daraus entwachsenden Zwangsmaßnahmen Betroffener soll jene Aussage den Abschluss der Reflexion gewonnener Erkenntnisse aus der qualitativen Erhebung darstellen.

Abschließend bleibt festzustellen, dass vorliegende Untersuchung in Fokussierung auf die subjektive Erfahrungs- und Erlebenswelt der als „Andere“ konstruierten Gruppe Drittstaatenangehöriger anschlussfähige Indizien für eine weiterführende, empirische Beschäftigung mit Tendenzen des Otherings in der österreichischen Integrationspolitik im Rahmen bereiter angelegter Forschungsunternehmen liefert. Es erscheint, auch mit Blick auf die Ergebnisse betreffender Erhebung, kritisch, dass machtvolle AkteurInnen wie der ÖIF, die in Österreich wesentlich den Integrationsdiskurs sowie in diesem Zusammenhang legitimierte Maßnahmen bestimmen, keine empirische Reflexion ihrer hegemonialen, exkludierenden und aus Defizitlogiken operierenden Maßnahmen anstreben bzw. ihre impliziten Annahmen über konstruierte Personengruppen empirisch zu belegen suchen. Die „Anderen“ erscheinen bei näherer Betrachtung schließlich gar nicht so anders, wie von machtvollen Institutionen impliziert. Wünschenswert wäre eine tiefergehende kritische Reflexion gesetzlich verankerter Integrationsmaßnahmen im Sinne der Prüfung ihrer Sinnhaftigkeit und Relevanz bzw. auch der weitreichenden Konsequenzen, die jene von Othering geprägten Zwangsmaßnahmen für einzelne Personen, minoritäre Gruppen, bzw. auch die Gesamtheit einer von Diversität geprägten Gesellschaft nach sich ziehen.

Wenn Plutzar (2010^b) in der Implementierung von Integrationsmaßnahmen eine Botschaft an die Mehrheitsgesellschaft erkennt, die Migration als Problem kennzeichnet und eine Lösung verspricht, so stehen in Anbetracht jener politischen Agenda nicht die Interessen Betroffener, sondern vielmehr die Ängste und Bedürfnisse der Majorität im Fokus (ebd., S. 134). Wird in Abkehr von jener Position die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe aller Mitglieder der österreichischen Migrationsgesellschaft als Zielvorstellung von Integration angesehen, erscheint ein stärkerer Einbezug von Integrationsmaßnahmen betroffener Personen in die Gestaltung und Evaluation der Inhalte betreffender Kurse sinnvoll und erstrebenswert. Das gemeinsame Erschließen

relevanter Lerninhalte und praktischer Informationen zur Unterstützung der Partizipation im Zielland im Rahmen der Kooperation im DaZ-Bereich tätiger ProfessionistInnen, beteiligter Institutionen und der Zielgruppe integrativer Angebote könnte hierbei als erster Schritt in Richtung der Anerkennung einer Migrationsgesellschaft dienen, die alle zu Wort kommen lässt, und eine Perspektive auf Integrationspolitik eröffnen, in der die Bedürfnisse ihrer AdressatInnen in den Fokus rücken.

4. Literatur

Abels, Heinz (2009¹): *Wirklichkeit. Über Wissen und andere Definitionen der Wirklichkeit, über uns und Andere, Fremde und Vorurteile*. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.

AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin (2014): *Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W_Ortungen statt Talentlosigkeit!* O.A.

Aichholzer, Julian (2019): Diversität und Solidarität: Der Umgang mit sozialer Vielfalt und sozialer Zusammenhalt in Österreich. In: Julian Aichholzer, Christian Friesl, Sanja Hajdinjak & Sylvia Kritzingen (Hrsg.): *Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018* (S. 174-205). Wien: Czernin Verlags GmbH.

Aichholzer, Julian; Friesl, Christian; Hajdinjak, Sanja & Kritzingen, Sylvia (2019): Vorwort. In: Julian Aichholzer, Christian Friesl, Sanja Hajdinjak & Sylvia Kritzingen (Hrsg.): *Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018* (S. 10-11). Wien: Czernin Verlags GmbH.

Aichholzer, Julian et al. (2019): Die Einbettung der Wertedebatte: Ein interdisziplinärer Positionierungsversuch und seine empirischen Folgen. In: Julian Aichholzer, Christian Friesl, Sanja Hajdinjak & Sylvia Kritzingen (Hrsg.): *Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018* (S. 12-35). Wien: Czernin Verlags GmbH.

Altmayer, Claus (2010): Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband* (S. 1402-1413). Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (35.2). Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Amos, Karin (2016): (Bildungs-)Regime. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 45-58). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Aronson, Elliot; Wilson, Timothy D. & Akert, Robin M. (2008⁶): *Sozialpsychologie*. München: Pearson Education Deutschland GmbH.

Arts, Will & Halman, Loek (2011): Value Research and Transformation in Europe. In: Regina Polak (Hrsg.): *Zukunft. Werte. Europa. Die Europäische Wertestudie 1990-2010. Österreich im Vergleich* (S. 79-99). Wien/ Köln/ Weimar: Böhlau Verlag Ges.m.b.H.

Arts, Will; Hagenaars, Jacques & Halman, Loek (2003): The Cultural Diversity of European Unity: an introduction. In: Wil Arts, Jacques Hagenaars & Loek Halman (Hrsg.): *The Cultural Diversity of European Unity. Findings, explanations and reflections from the European Values Study* (S. 1-12). Leiden: Koninklijke Brill N.V.

Autor_innen-Kollektiv IGDaZDaFBasisbildung (2018): „Wir sind Lehrer_innen, keine Werte- oder Sprachpolizist_innen!“ – Für wen und in welchem Interesse arbeiten wir eigentlich? *ÖDaF-Mitteilungen*, 34/1, S. 103-108.

Bednarz, Furio (2017): Professional and social integration of migrants and language learning: convergences and challenges at the European level. In: Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little & Philia

- Thalgott (Hrsg.): *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research* (S. 75-81). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Benveniste, Anne; Lazaridis, Gabriella & Puurunen, Heini (2017): Populist othering and Islamophobia. In: Gabriella Lazaridis & Giovanna Campani (Hrsg.): *Understanding the Populist Shift. Othering in a Europe in crisis. Routledge Studies in Extremism and Democracy* (S. 50-69). Oxon/New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Berding, Helmut (1996²): Vorwort. In: Helmut Berding (Hrsg.): *Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berghammer, Caroline & Schmidt, Eva-Maria (2019): Familie, Partnerschaft und Geschlechterrollen: Alles im Wandel? In: Julian Aichholzer, Christian Friesl, Sanja Hajdinjak & Sylvia Kritzinger (Hrsg.): *Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018* (S. 57-88). Wien: Czernin Verlags GmbH.
- Bielefeldt, Heiner (2007): *Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Broden, Anne & Mecheril, Paul (2014): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Einleitende Bemerkungen. In: Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.): *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage* (S. 7-20). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bröse, Johanna (2018): Antimuslimischer Rassismus. Funktionsweisen und aktuelle Entwicklungen. In: Beate Blank, Süleyman Gögercin, Karin E. Sauer & Barbara Schramowski (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 303-314). Wiesbaden: Springer VS Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Bundeskanzleramt (2020): *Gleichstellung in Zahlen: Gender Index 2019. Ein Nachschlagewerk aktueller Daten zur Situation von Frauen und Männern in Österreich*. Wien: Bundeskanzleramt.
- Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres BMEIA (2015): *50 Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich*. Wien: BMEIA.
- Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres BMEIA & Österreichischer Integrationsfonds ÖIF (o.A.): *Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs. Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln*.
- Candeias, Mario (2007): Gramscianische Konstellationen. Hegemonie und die Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen. In: Andreas Merckens & Victor Rego Diaz (Hrsg.): *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis* (S. 15-32). Hamburg: Argument Verlag.
- Caspari, Daniela (2016): Von der Idee zur Forschungsfrage. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 359-364). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
- Castro Varela, Maria do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Thomas Geier & Karin U. Zaborowski (Hrsg.): *Migration: Auflösung und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 43-59). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Czech, Philip (2019²): Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft (Integrationsgesetz – IntG). In: Julia Abermann, Philip Czech, Martin Kind & Johannes Peyrl (Hrsg.): *NAG Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz inkl Integrationsgesetz. Kommentar* (S. 1083-1204). Wien: Verlag Österreich GmbH.
- De Buitrago, Sybille Reinke (2012): Othering in International Relations: Significance and Implications. In: Sybille Reinke De Buitrago (Hrsg.): *Portraying the Other in International Relations. Cases of Othering, Their Dynamics and the Potential for Transformation* (S. 13-26). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholarship Publishing.
- Diem, Lukas & Gärner, Christoph (2018): Der Österreichische Integrationsfonds. Ausgewählte verfassungsrechtliche Schlaglichter. *Juridikum. Zeitschrift für Kritik / Recht / Gesellschaft*, 3, S. 350-360.
- Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu Yasemin & Mecheril, Paul (2016): Einführung. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 1-12). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dorostkar, Niku (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. In: Florian Menz, Rudolf de Cillia & Helmut Gruber (Hrsg.): *Kommunikation im Fokus – Arbeiten zur Angewandten Linguistik* (3). Göttingen: V&R unipress.
- El-Mafaalani, Aladin; Waleciak, Julian & Weitzel, Gerrit (2016): Methodische Grundlagen und Positionen der qualitativen Migrationsforschung. In: Débora B. Maehler & Heinz Ulrich Brinkmann (Hrsg.): *Methoden der Migrationsforschung. Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden* (S. 61-95). Wiesbaden: Springer VS Fachmedien.
- Elsen, Hilke (2020): *Gender – Sprache – Stereotype*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Esser, Hartmut (2004): Welche Alternativen zur „Assimilation“ gibt es eigentlich? *IMIS-Beiträge*, 23, S. 41-59.
- Expertenrat für Integration (2018): *Integrationsbericht 2018. Zahlen, Trends und Analysen – Integration von Frauen im Fokus*. Wien: BMEIA.
- Fischer, Roland & Tahy, Nora (2018): „Dann halt nicht“... - Oder warum ein „Recht auf Nicht-Deutschlernen“ doch keine Option ist. *ÖDaF-Mitteilungen*, 34/1, S. 87-94.
- Flick, Uwe (2014⁶): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Flick, Uwe (2014^a): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411-423). Wiesbaden: Springer VS Fachmedien.
- Fornoff, Roger (2018): Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache. *Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 100.
- Frey, Dieter; Henninger, Mirka; Lübke, Ricarda & Kluge, Anja (2016): Einführung und konzeptionelle Klärung. In: Dieter Frey (Hrsg.): *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 6-12). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

- Fritz, Thomas (2018): Superdiversität vs. „Monokultur“. *ÖDaF-Mitteilungen*, 34/1, S. 73-86.
- Gasselich, Margit & O'Rourke, Iris (2018): Von österreichischen und deutschen Werten. *ÖDaF-Mitteilungen*, 34/1, S. 37-51.
- Gatt, Sabine (2013): Rot-Weiß-Rot exklusiv? Dialektische Diskriminierungen im Namen der Nation(alsprache). In: Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens & Elisabeth Romaner (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung* (S. 161-174). Wiesbaden: Springer VS Fachmedien.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010⁴): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH.
- Gogolin, Ingrid (2015): Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits. In: İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Pongratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich & Wolfram Weiße (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (S. 294-304). Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Göhler, Gerhard (2003): Leitkultur als symbolische Integration. Überlegungen zum Gebrauch eines umstrittenen Konzepts. In: Joachim Fischer & Hans Joas (Hrsg.): *Kunst, Macht und Institution. Studien zur Philosophischen Anthropologie, soziologischen Theorie und Kulturosoziologie der Moderne* (S. 304-315). Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Götzelmann, Andrea (2010): Die Rolle staatlicher AkteurInnen in der österreichischen Integrationspolitik. In: Herbert Langthaler (Hrsg.): *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.
- Gruber, Oliver; Mattes, Astrid & Stadlmair Jeremias (2016): Die meritokratische Neugestaltung der österreichischen Integrationspolitik zwischen Rhetorik und Policy, *OZP – Austrian Journal of Political Science*, 45/1, S. 65-79.
- Hagenaars, Jacques; Halman, Loek & Moors, Guy (2003): Exploring Europe's Basic Values Map. In: Wil Arts, Jacques Hagenaars & Loek Halman (Hrsg.): *The Cultural Diversity of European Unity. Findings, explanations and reflections from the European Values Study* (S. 23-92). Leiden: Koninklijke Brill N.V.
- Halman, Loek; Sieben, Inge & van Zundert, Marga (2012): *Atlas of European Values. Trends and Traditions at the turn of the Century*. Leiden: Koninklijke Brill NV.
- Hartkopf, Dorothea (2010): *Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Heinemann, Alisha M. B. (2018): Institutionelle Öffnung und Migrationsgesellschaft – einige rahmende Anmerkungen. In: Alisha M. B. Heinemann, Michaela Stoffels & Steffen Wachter (Hrsg.): *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung* (S. 11-39). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Helfferich, Cornelia (2011⁴): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH.

- Hoheneder, Iris & Tonsern, Clemens (2018): Der Test zum „Werte-und Orientierungswissen“ als Teil der Integrationsprüfung: landeskundliche und testtheoretische Aspekte. *ÖDaF-Mitteilungen*, 34/1, S. 21-36.
- Hormel, Ulrike & Jording, Judith (2016): Kultur/Nation. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 211-225). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Horner, Kristine (2009): Language, citizenship and Europeanization. Unpacking the discourse of integration. In: Gabrielle Hogan-Brun, Clare Mar-Molinero & Patrick Stevenson (Hrsg.): *Discourses on Language and Integration: Critical Perspectives on Language Testing Regimes in Europe* (S. 109-128). Amsterdam: Benjamins.
- Jahn, Egbert (2012¹): *Politische Streitfragen. Deutsch Innen- und Außenpolitik. Band 2*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH.
- Kaloianov, Radostin (2014): „... aller Länder, vereinigt euch!“ Integration, Anti-Integration, Solidarität. In: Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.): *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage* (S. 127-152). Bielefeld: transcript Verlag.
- Kalpaka, Anita (2015): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 289-312). Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Knappik, Magdalena & Mecheril, Paul (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 159-177). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kropf, Elisabeth & Lehner, Erich (2011): Nach der Familie kommt die Familie: Lebens- und Partnerschaftsformen in Europa. In: Regina Polak (Hrsg.): *Zukunft. Werte. Europa. Die Europäische Wertestudie 1990-2010: Österreich im Vergleich* (S. 103-135). Wien/ Köln/ Weimar: Böhlau Verlags Ges.m.b.H. und Co.KG.
- Krumm, Hans-Jürgen (2017): Deutsch als Fremd-/Zweitsprache in Österreich – ein Fach zwischen Praxis, Wissenschaft und Politik, *ÖDaF-Mitteilungen*, 33/1, S. 18-28.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Integration durch Sprache – ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht. *Info DaF*, 30/5, S. 413-427).
- Langthaler, Herbert (2010): Einleitung des Herausgebers. In: Herbert Langthaler (Hrsg.): *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 7-12). Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.
- Leggewie, Claus (1996²): Ethnizität, Nationalismus und multikulturelle Gesellschaft. In: Helmut Berding (Hrsg.): *Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit 2* (S. 46-65). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leiß, Olaf; Buhl, Thomas, Leiß, Uta-Kristin & Berger, Uwe (2006): *Psychologie und Soziologie. Lehr- und Lernbuch für die Verwaltung*. München/Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Marten, Heiko F. (2016): *Sprach(en)politik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.

- Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543-556). Wiesbaden: Springer VS Fachmedien.
- Mayring, Philipp (2010¹¹): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2002⁵): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu Qualitativem Denken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8-31). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne & Romaner, Elisabeth (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens & Elisabeth Romaner (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung* (S. 7-55). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mecheril, Paul (2012): Migrationsgesellschaft. In: Andreas Kriwak & Günther Pallaver (Hrsg.): *Medien und Minderheiten* (S. 15-35). Innsbruck: University Press.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 61/43, S. 49-54.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen. In: Ingrid Gogolin & Marianne Krüger-Pongratz (Hrsg.): *Interkulturelle Bildungsforschung* (13). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Mineva, Gergana & Salgado, Rubia (2015): Mehrsprachigkeit: Relevant, aber kulturalisierend? In: Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis* (S. 245-263). Bielefeld: transcript Verlag.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59-70). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 41-57). Bielefeld: transcript Verlag.
- Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit: Relevant, aber kulturalisierend? In: Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis* (S. 69-86). Bielefeld: transcript Verlag.
- Nieke, Wolfgang (2008³): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Werorientierungen im Alltag. In: Franz Hamburger, Marianne Hortskempner, Wolfgang Melzer & Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft* (4). Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH/VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nieswand, Boris & Drotbohm, Heike (2014): Einleitung: Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. In: Boris Nieswand & Heike Drotbohm (Hrsg.): *Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung* (S. 1-37). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Österreichischer Integrationsfonds ÖIF, Österreich Institut ÖI & Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres BMEIA (o.A.): *Meine Integration in Österreich. Fragen zum Werte- und Orientierungswissen. B1*. Wien: ÖIF.

Polak, Regina (2011): Einleitung. In: Regina Polak (Hrsg.): *Zukunft. Werte. Europa. Die Europäische Wertestudie 1990-2010. Österreich im Vergleich* (S. 9-20). Wien/ Köln/ Weimar: Böhlau Verlag Ges.m.b.H.

Perchinig, Bernhard (2010): Migration, Integration und Staatsbürgerschaft – was taugen die Begriffe noch? In: Herbert Langthaler (Hrsg.): *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 13-32). Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.

Peyrl, Johannes (2019²): 2. Hauptstück: Sprachförderung und Orientierung für rechtmäßig niedergelassene Drittstaatsangehörige. In: Julia Abermann, Philip Czech, Martin Kind & Johannes Peyrl (Hrsg.): *NAG Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz inkl. Integrationsgesetz* (S. 1121-1130). Wien: Verlag Österreich GmbH.

Plutzar, Verena (2010^a): Integration, die. In: Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 133-134). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.

Plutzar, Verena (2010^b): Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Herbert Langthaler (Hrsg.): *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 123-142). Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.

Polak, Regina & Seewann, Lena (2019): Religion als Distinktion: Säkularisierung und Pluralisierung als treibende Dynamiken in Österreich. In: Julian Aichholzer, Christian Friesl, Sanja Hajdinjak & Sylvia Kritzingner (Hrsg.): *Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018* (S. 89-134). Wien: Czernin Verlags GmbH.

Polak, Regina & Schachinger, Christoph (2011): Stabil in Veränderung: Konfessionsnahe Religiosität in Europa. In: Regina Polak (Hrsg.): *Zukunft. Werte. Europa. Die Europäische Wertestudie 1990-2010: Österreich im Vergleich* (S. 191-219). Wien/ Köln/ Weimar: Böhlau Verlags Ges.m.b.H. und Co.KG.

Printschitz, Boris (2017): All a question of the „right“ capital? Subjectification – the hidden mechanism behind language tests for residence permit in Austria. In: Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little & Philia Thalgott (Hrsg.): *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research* (S. 241-247). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Pulinx, Reinhilde; Van Avermaet, Piet (2017): The impact of language and integration policies on the social participation of adult migrants. In: Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little & Philia Thalgott (Hrsg.): *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research* (S. 59-65). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

- Reinprecht, Christoph (2010): Empirisch gestützte Reflexionen zur Bestimmung des Integrationserfolgs im Migrationskontext. In: Herbert Langthaler (Hrsg.): *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 42-48). Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Riegel, Christine & Geisen, Thomas (2010²): Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: Christine Riegel & Thomas Geisen (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechtskonstruktionen* (S. 7-23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.
- Rösch, Heidi (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag GmbH.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç & Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 33-45). Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Schmidinger, Thomas (2010): Migration und Integration. In: Herbert Langthaler (Hrsg.): *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 33-41). Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.
- Schramkowski, Barbara (2018): Paradoxien des ‚Migrationshintergrundes‘. Von vorder- und hintergründigen Bedeutungen des Begriffes (S. 43-52). In: Beate Plank, Süleyman Gögercin, Karin E. Sauer & Barbara Schramkowski (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS Fachmedien GmbH.
- Schröder, Sabine & Haas, Sophie (2018): Deutschkurse als Schauplatz migrations-, sicherheits- und sozialpolitischer Kämpfe. Auswirkungen des Integrationsgesetzes auf die Praxis von Deutschlehrenden. *Juridikum. Zeitschrift für Kritik / Recht / Gesellschaft*, 3, S. 340-349.
- Sonnis-Bell, Marissa (2019): Introduction: Arbitrary Constructions and Real Consequences of the Self and Other. In: Rob Fisher (Hrsg.): *Strangers, Aliens and Foreigners. At the Interface/Probing the Boundaries* (S.1-7). Leiden/Boston: Koninklijke Brill NV.
- SORA – Institute für Social Research and Consulting (2019): *Diskriminierungserfahrungen in Österreich. Erleben von Ungleichbehandlung, Benachteiligung und Herabwürdigung in den Bereichen Arbeit, Wohnen und medizinische Dienstleistungen und Ausbildung*. Endbericht. Wien: AK Wien.
- Spieß, Constanze; Günthner Susanne & Hüpper, Dagmar (2012): Perspektiven der Genderlinguistik – eine Einführung in den Sammelband. In: Susanne Günthner, Dagmar Hüpper & Constanze Spieß (Hrsg.): *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität* (S. 1-27). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Sprung, Annette (2016): Erwachsenenbildung. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 372-385). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Statistik Austria, Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres BMEIA, Bundesministerium für Inneres BMI & Österreichischer Integrationsfonds ÖIF (2019): *Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2019*. Wien: MDH Media GmbH.

Taubald, Jakob (2018): Vom Fordern und Fördern im Integrationsgesetz. *Juridikum. Zeitschrift für Kritik / Recht / Gesellschaft*, 3, S. 334-339.

Teltemann, Janna & Windzio, Michael (2016): Soziologische Migrations- und Integrationsforschung. In: Débora B. Maehler & Heinz Ulrick Brinkmann (Hrsg.): *Methoden der Migrationsforschung. Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden* (S. 163-190). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Tibi, Bassam (2016): *Europa ohne Identität? Europäisierung oder Islamisierung*. Stuttgart: ibidem-Verlag.

Tracy, Rosemarie (2017): Language testing in the context of migration. In: Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little & Philia Thalgott (Hrsg.): *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research* (S. 45-56). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Welz, Gisela (1996²): Die soziale Organisation kultureller Differenz. Zur Kritik des Ethnosbegriffs in der anglo-amerikanischen Kulturanthropologie. In: Helmut Berding (Hrsg.): *Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit 2* (S. 66-81). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wetschanow, Karin & Doleschal, Ursula (2013): Feministische Sprachpolitik. In: Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011* (S. 306-340). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Wimmer, Andreas (2005¹): *Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Wodak, Ruth; de Cillia, Rudolf; Reisigl, Martin & Liebhart, Karin (2009²): *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit (2020): *Rassismus Report 2019. Analyse zu rassistischen Übergriffen & Strukturen in Österreich. 20 Jahre Anti-Rassismus-Arbeit*.

Online-Quellen

APA OTS (2017) OTS0144 5 II 0684 VPK0003 AI: Lopatka: Mehr Europa, wo es Sinn macht, weniger Europa, wo es notwendig ist. Abrufbar unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20170301_OTS0144/lopatka-mehr-europa-wo-es-sinn-macht-weniger-europa-wo-es-notwendig-ist [23.08.2020, 17:01].

APA OTS (2017^a) OTS0009 5 II 0220 FPK0001 CI: FPÖ-Kickl: Heimatschutz und Leitkultur statt Islamisierungsmultikulti. Abrufbar unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20170812_OTS0009/fpoe-kickl-heimatschutz-und-leitkultur-statt-islamisierungsmultikulti [Abruf: 23.08.2020, 17:03].

Bundeswahlbehörde BMI-WA1210/0195-III/6/2019 (2019): Nationalratswahl vom 29. September 2019. Verlautbarung der Bundeswahlbehörde. Abrufbar unter: https://bmi.gv.at/412/Nationalratswahlen/Nationalratswahl_2019/files/Verlautbarung_endgueltiges_Ergebnis.pdf [Abruf: 01.04.2020, 14:51].

Österreichischer Integrationsfonds ÖIF (2018^a): *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen* auf A1-Niveau. Abrufbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_A1.pdf [Abruf: 27.01.2019].

Österreichischer Integrationsfonds ÖIF (2018^b): *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen* auf A2-Niveau. Abrufbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_A2.pdf [Abruf: 27.01.2019].

Österreichischer Integrationsfonds ÖIF (2018^c): *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen* auf B1-Niveau. Abrufbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_B1.pdf [Abruf: 27.01.2019].

Österreichischer Integrationsfonds ÖIF (2018^d): *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen* auf B2-Niveau. Abrufbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_B2.pdf [Abruf: 27.01.2019].

Österreichischer Integrationsfonds ÖIF (2018^e): Integrationsprüfung neu: ÖIF-Materialien zur Vorbereitung. Abrufbar unter: https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/integrationspruefung-neu-oeif-materialien-zur-vorbereitung_3036/ [Abruf: 24.01.2019].

Österreichischer Integrationsfonds ÖIF^a: Wertevermittlung als Basis der Integration. Abrufbar unter: <https://www.integrationsfonds.at/kurse/werte-und-orientierungskurse> [23.08.2020, 15:19].

Österreichischer Integrationsfonds ÖIF^b: Über den ÖIF. Abrufbar unter: <https://www.integrationsfonds.at/der-oeif/ueber-den-oeif> [Abruf: 23.08.2020, 17:51].

Österreichischer Integrationsfonds ÖIF^c: Gesetzliche Aufträge des ÖIF. Abrufbar unter: <https://www.integrationsfonds.at/der-oeif/ueber-den-oeif/gesetzliche-auftraege-des-oeif> [Abruf: 23.08.2020, 17:51].

Österreichischer Integrationsfonds ÖIF^d: Werte- und Orientierungskurse. Abrufbar unter: <https://www.integrationsfonds.at/kurse/werte-und-orientierungskurse/werte-und-orientierungskurse> [Abruf: 23.08.2020, 18:03].

Gesetzesdokumente

Integrationsgesetz (IntG) BGBl. Nr. 68/2017, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891> [09.08.2020, 12:43].

Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) BGBl. I Nr. 194/1999, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> [Abruf: 23.08.2020, 18:26].5.

5.1 Zustimmungserklärung & Datenschutzmitteilung

Zustimmungserklärung & Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als TeilnehmerIn für ein Gespräch für die die Abfassung einer wissenschaftlichen Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Vorläufiger Titel: Wertevermittlung als Chance für die Migrationsgesellschaft?
 „Österreichische Werte“: Wie unterschiedlich sind „Wir“ und „die
 Anderen“ wirklich? Eine kritische Betrachtung der Rechtfertigung
 integrierter Wertevermittlung im DaZ-Unterricht der
 Erwachsenenbildung.

Die Inhalte des mittels Audioaufnahme gesicherten Interviews werden transkribiert. Sie erhalten die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe. Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigelegt. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich. Ihre anonymisierten Aussagen werden in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet, Ihr Name wird nicht genannt.

Personenbezogene Daten, die ohne Nennung des Namens in die Arbeit einfließen:

- Alter
- Staatsbürgerschaft und Wohnort
- Geschlecht (Gender)
- Höchster Bildungsabschluss
- Beruf

Besondere Kategorien personenbezogener Daten (gemäß Art. 9 Abs. 1 DSGVO):

- Religiöses Bekenntnis

Oben genannte Angaben werden zum Zweck der Beschreibung der Stichprobe anonymisiert angegeben, also ohne Bekanntgabe Ihres Namens bzw. Ihrer Person.

Die Daten können vom Betreuer bzw. Begutachter der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch die Verantwortliche an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Clara KITTL (a00903013@unet.univie.ac.at), Studentin der Studienrichtung Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, Hardeggasse 65A/4/4, 1220 Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner anonymisierten, personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Ort,

Datum,

Name,

Unterschrift

Declaration of consent & information on data protection

Thank you for taking part as a participant in the interview for the composition of a scientific master thesis at the University of Vienna.

Temporary title: Wertevermittlung als Chance für die Migrationsgesellschaft?
 „Österreichische Werte“: Wie unterschiedlich sind „Wir“ und „die
 Anderen“ wirklich? Eine kritische Betrachtung der Rechtfertigung
 integrierter Wertevermittlung im DaZ-Unterricht der
 Erwachsenenbildung.

The via audio recording collected interview contents will be transcribed. You will receive the transcript for your approval before publishing. The transcript will be attached to the paper. According to university law, final theses have to be published (by being available in the national and university library). Usually, they are accessible online. Your anonymized statements and personal data will be used in the scientific paper. Your name will not be mentioned.

Personal data to be used in the paper without mentioning your name:

- Age
- Citizenship and residence
- Sex (Gender)
- Highest educational degree
- Profession

Special categories of person-related data (according to Art. 9 Abs. 1 DSGVO):

- Religious confession (if any)

Above mentioned information will be published anonymized without mentioning your name for the purpose of describing the sample.

The data can be reviewed by the supervisor respectively judge assigned to the scientific paper for the purpose of assessment of performance. According to Art 89 section 1 DSGVO, the data can be unrestrictedly saved.

You have the right to withdraw from your declaration of consent at any time. Please note that all statements that have been already realized in the scientific paper at that time are considered to be in conformity with the law and may be used.

Furthermore, you have the right of disclosure by the responsible for the study regarding collected person-related data and the right to correct, discard and restrict the processing of data. Additionally, you have the right of objection against the use of data as well as the right of data portability.

If you have any questions regarding the survey, please contact the responsible: Clara KITTL (a00903013@unet.univie.ac.at), student of the master study „Deutsch als Fremd und Zweitsprache“ (German as a foreign and second language) at University of Vienna, Hardeggasse 65A/4/4, 1220 Wien.

For general legal questions connected with the DSGVO/FOG and study research, please contact the controller of data protection at University of Vienna, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Additionally, you have the right to file a complaint at the data security authority (f.e.: dsb@dsb.gv.at).

Hereby, I give my consent for the use of my anonymized personal data for the purpose of composing a scientific paper.

Place, date, name, signature

5.2 Interviewleitfaden

	Deutsche Version	Englische Version
Einleitung	Hallo. Schön, dass du Zeit gefunden hast. Ich möchte mich bei dir für deine Zeit und Mithilfe bedanken. Ich weiß es wirklich zu schätzen, dass du mir mit meiner Befragung hilfst. Ich interessiere mich für die Ansichten von Personen unterschiedlicher Herkunftsländer zu allgemeinen Themenbereichen und Werten in Verbindung mit Gesellschaft und Zusammenleben. Hast du dazu irgendwelche Fragen? Bist du damit einverstanden, dass ich unsere Unterhaltung aufnehme? Du kannst sicher sein, dass die Umfrage anonymisiert wird und deine Persönlichkeit zu keiner Zeit in meiner Arbeit preisgegeben wird.	Hello. Nice to meet you. At first, I'd like to thank you for your time. I really appreciate you are willing to help me with my survey. I am interested in opinions of people from different countries regarding general issues and values connected to society and living together. Do you have any questions? Do you agree that I record our conversation? You can be sure, that it will be anonymized, and your personality won't be disclosed in any way at any time.
Gesprächseinstieg	Also, wie war dein Tag bis jetzt? Hast du den Weg einfach gefunden? War es einfach für dich, Zeit für unser Interview zu finden? <i>- Bist du von der Uni/ Arbeit hergekommen?</i> <i>- Was studierst oder arbeitest du denn?</i> <i>- Bist du im Moment zufrieden mit deiner beruflichen-/ Studiensituation?</i>	So, how was your day, so far? Did you find your way to our meeting point easily? Was it easy for you to find time for the interview? <i>- Did you come from university/ work?</i> <i>- What do you study/work?</i> <i>- Are you happy with your study/working situation at the moment?</i>
Themenbereich 1: Arbeit & Beruf		
Allgemein	1.1.1 Was denkst du im Allgemeinen über Arbeit und Beruf? Ist es für Menschen wichtig, einen Job zu finden, den man wirklich mag?	1.1 What do you think about work in general? Is it important for one's life to find a job, one really likes?

<i>Solidaritäts- prinzip & Partizipation</i>	- <i>Denkst du, dass der Wert von Personen in einer Gesellschaft sich mit dem Beruf verändert bzw. davon abhängig ist?</i> 1.2.1 Denkst du, dass alle Mitglieder der Gesellschaft arbeiten, studieren oder beides tun sollten? - <i>Falls nein, wieso nicht?</i> - <i>Falls ja, wieso?</i> - <i>Gibt es da irgendwelche Ausnahmen?</i> - <i>Kannst du dir irgendwelche Situationen vorstellen, in denen Personen sich dafür entscheiden, nicht zu arbeiten oder nicht dazu fähig sind?</i> 1.2.2 Denkst du, dass manche Personen nicht die Möglichkeit haben, eine eigene Karriere zu haben? - <i>Wenn ja, warum nicht? Aus welchen Gründen? Welche Personen?</i> - <i>Was könnten die Grenzen sein?</i>	- <i>Do you think, one's value in society changes with his or her working status?</i> 1.2.1 Do you think, every member of a society should go to work, study or do both? - <i>If not, who not?</i> - <i>If yes, why?</i> - <i>Are there any exceptions?</i> - <i>Any situations you could think of, where people choose not to work or are not able to?</i> 1.2.2 Do you think, sometimes people don't have the possibility to make their own career? - <i>If yes, why not?</i> - <i>What could be the limits?</i>
Themenbereich 2: Bildung & Schule		

Gender	2.2.2 Warum denkst du, sind die SchülerInnen getrennt? Findest du, das macht Sinn? Gibt es Vorteile oder Probleme, wenn man Schüler und Schülerinnen in der Schule voneinander trennt? - Gibt es hier/ in deinem Herkunftsland reine Mädchen-/ Bubenklassen? - Wie denkst du darüber? - Wie war das in deiner Schulzeit? 2.2.3 Gibt es bestimmte Fächer/ Fähigkeiten/ Themen, bei denen Mädchen oder Jungen besser sind? In der Schule, zum Beispiel? - Falls ja, welche sind das? - Wo, denkst du, kommen diese Unterschiede her?	2.2.2 Why you think, they are kept separately? Does this make any sense to you? Are there benefits or problems in separating genders at school? - Are there only boys/ only girl's classes here? - How do you think about it? - How was it in your school time? 2.2.3 Are there any subjects/skills/topics, where girls or boys are better at, in school for example? - If yes, where do you think, these differences may come from?
Sexual- erziehung	2.3.1 Sieh dir bitte die Bilder an. Was denkst du darauf zu erkennen?	2.3.1 Look at the pictures, please. What do you think, you see?
Sexual- erziehung (Bilderset 2)	Bild 1:  Quelle: https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2017/01/ganz_schoen_intim_2017_WEB_korr.pdf Bild 2:  Quelle: https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2017/01/ganz_schoen_intim_2017_WEB_korr.pdf	

Sexual- erziehung	2.3.2 In welchem Kontext sind sie deiner Meinung nach entstanden, veröffentlicht, oder benutzt worden? <i>Die Bilder sind aus einer Broschüre für die Sexualerziehung, die in Österreich veröffentlicht wurde. Sie soll für den Unterricht mit 6 bis 12-jährigen Kindern benutzt werden.</i> 2.3.3 Was denkst du darüber? 2.3.4 Wie ist die Situation bezüglich Sexualunterrichts in Schulen hier/ in deinem Herkunftsland? Glaubst du, Sexualerziehung findet statt? - Wenn ja, wie? 2.3.5 Was denkst du darüber? Ist das wichtig? - Würdest du wollen, dass deine eigenen Kinder Sexualerziehung in der Schule erhalten? - Denkst du, Eltern sollten entscheiden dürfen, ob ihre Kinder am Sexualerziehungsunterricht teilnehmen?	2.3.2 In which context you think, they were created/ published/ used? <i>They are actually taken out of a brochure regarding sexual education. The brochure was published in Austria to be used for teaching pupils at the age of 6 to 12.</i> 2.3.3 What you think about that? 2.3.4 How is the situation regarding teaching sexual education in schools here? Do you know if sexual education is taking place? - If yes, how? 2.3.5 What you think about it? Is it important? - Would you want to have your own children attend sexual education in school? - Do you think parents should be able to choose if their children are allowed to attend sexual education lessons?
Überleitung	Ein Unterrichtsthema, das in den meisten Ländern als wichtig für Schüler und Schülerinnen gilt, ist das Wissen über unterschiedliche Berufe, um Ideen und Einblicke für das spätere Arbeitsleben zu bekommen. Es gibt viele unterschiedliche Berufe, die man wählen kann.	A teaching subject, most of the countries agree upon its value for pupils, is knowledge about work and professions to give them impressions and ideas about their future working life. There are many different professions, one can choose.
Wiederaufgriff → Thema 1: Arbeit & Beruf		

<i>Gleichstellung & Gleichberechtigung</i>	1.3.1 Bildimpuls: Bitte schau dir die Bilder an. Sie zeigen unterschiedliche Berufe und Arbeitsplätze.	1.3.1 Bildimpuls: Please look at the pictures in front of you. They are showing different professions.
<i>Gleichstellung & Gleichberechtigung (Bilderset 3)</i>	Bild 1:  Quelle: https://pixabay.com/de/photos/bau-arbeitnehmer-arbeiter-759298/ Bild 2:  Quelle: https://pixabay.com/de/photos/krankenschwester-pflege-die-anfrage-2536963/ Bild 3:  Quelle: https://www.flickr.com/photos/24256351@N04/3739366785 Bild 4:  Quelle: https://pixabay.com/de/friseur-frisur-haare-schneiden-3572054/ Bild 5:  Quelle: https://pixabay.com/de/photos/kinder-zeichnung-bildung-4526384/	
<i>Gleichstellung & Gleichberechtigung</i>	1.3.2 Welche Berufe/ Arbeitsbereiche zeigen die Bilder? - Würdest du einige davon als eher für Männer/ Frauen geeignet bezeichnen?	1.3.2 What kind of work do the pictures show? / Which professions do they depict? - Would you consider some of them more appropriate for women or men?

	<i>- Falls ja – kannst du die Nummern nennen und mir erklären, warum?</i> 1.3.3 Wenn du zum Beispiel wirklich krank wärst und ins Krankenhaus kämst um Hilfe zu bekommen: Würdest du einen Arzt oder eine Ärztin bevorzugen? Oder wäre dir das egal? <i>- Wieso ist das so? Kannst du deine Antwort erklären und begründen?</i> <i>- Wäre es abhängig von dem Problem du hast / oder vom Spezialgebiet des Arztes/ der Ärztin?</i> 1.3.4 Denkst du, sich Männer und Frauen im Beruf unterschiedlich verhalten oder ihren Job unterschiedlich ausüben? / ihre Arbeit unterschiedlich erledigen? <i>- Falls ja, auf welche Weise?</i>	<i>- If yes – can you name the numbers and explain your choice to me?</i> 1.3.3 If you are really sick, for example, and you are coming to hospital to seek for help. Would you prefer being treated by a female or a male doctor? Or wouldn't you care? <i>- Why is that? Can you explain your answer to me?</i> <i>- Would it depend on the problem you have / the specialisation field ?</i> 1.3.4 Do you think, there any differences in how men and women behave at work or do their job? <i>- If yes, in which way do they differ?</i>
Themenbereich 3: Familie		
<i>Familien-konzept: modern VS traditionell</i>	3.1.1 Wenn du über Familie nachdenkst... Welche Bilder hast du im Kopf? Kannst du mir unterschiedliche Arten von Familien (Familienkonstellationen) und Familienmitglieder beschreiben? <i>- Was macht eine Familie aus? Welche Personen und Rollen gehören zu diesem Konzept?</i> <i>- Wie würdest du Familie definieren, wenn ich dich nach einer Definition frage?</i>	3.1.1 If you think about family... Which pictures come to your mind? Can you name me different possible family constellations and -members? (easier: kinds of families) <i>- What makes a family to you? Which persons and roles does the concept include?</i> <i>- If I ask you for a definition of family. How would you define it?</i>
<i>Familien-konzept: modern VS traditionell</i>	3.1.2 Bildimpuls: Bitte sieh dir die Bilder an. Kannst du mir erklären, was du siehst?	3.1.2 Bildimpuls: Please take a look at the pictures. Can you explain to me what you see?

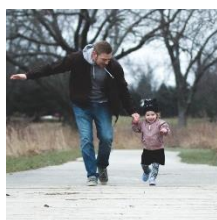
	- Welche dieser Gruppen würdest du als Familie bezeichnen und wieso? - Welche nicht? - Was macht eine Familie aus?	- Which of these groups would you consider families, and why? - Which of them not? - What makes a family?
Familien- konzept: modern VS traditionell (Bilderset 4)	Bild 1:  Quelle: https://www.needpix.com/photo/download/1365077/happy-extended-family-isolated-on-white-free-pictures-free-photos-free-images-royalty-free-free-illustrations Bild 2:  Quelle: https://www.pexels.com/de-de/foto/baby-baume-draussen-elternteil-853408/ Bild 3:  Quelle: https://www.pexels.com/de-de/foto/draussen-elternteil-erwachsener-familie-701014/ Bild 4:  Quelle: http://www.regenbogenkompetenz.de/wp-content/uploads/2017/02/LSVD_Beratungsstellenflyer_RZ-fin.pdf Bild 5:  Quelle: http://www.regenbogenkompetenz.de/wp-content/uploads/2017/02/LSVD_Beratungsstellenflyer_RZ-fin.pdf	

	Bild 6:  Quelle: https://www.pexels.com/de-de/foto/drinnen-familie-fashion-frau-1648387/	
<i>Homo-sexualität & Familie</i>	3.2.1 Wie sieht es mit den Paaren mit Kindern in Bild Nummer 4 und 5 aus? Wie kannst du dir vorstellen, dass sie zusammenleben könnten? - Könnten sie verheiratet sein? - Wenn nicht → Warum nicht? - Wenn ja → Sollte es für alle Menschen möglich sein, selbst zu entscheiden, wen man heiraten möchte? - Was denkst du darüber? 3.2.2 Wie ist deine persönliche Meinung zu diesem Thema? - Wieso ja / nein?	3.2.1 How about these two couples with children in picture 4 and 5? How you imagine, they are possibly living together? - Could they be married? - If not → Why not? - If yes → Should it be possible for everyone to choose who he/she wants to marry? What do you think? 3.2.2 How is your personal opinion about it? - Why yes/ Why not?
Überleitung:	Für manche Menschen ist es wichtig, vor Gott zu heiraten, zum Beispiel in einer Kirche, einer Moschee oder einem Tempel, zum Beispiel.	Some people find it important to marry in front of god. This could be in church, in mosque or a temple, for example.
Themenbereich 4: Religion & Gesellschaft/Staat		
<i>Allgemein</i>	4.1. Wie denkst du über Religion? - Denkst du, dass Religion in Gesellschaften ein wichtiges Konzept ist? - Denkst du, das sollte sie sein?	4.1 How do you think about religion? - Do you think religion is an important concept in societies? - Do you think it should be?
<i>Religion im Lebensalltag</i>	4.2 Würdest du die Gesellschaft, in der du lebst, 4.3.als religiös bezeichnen? Gibt es eine dominante Religion?	4.2 Would you consider the society you are living in as religious? Is there a dominant religion?

	- Falls ja → Wie zeigt sich das im täglichen Leben/ Wie beeinflusst es den Alltag?	- If yes → How does it show in / affect the daily life?
Religions-freiheit	4.3.1 Ist Religion etwas, das man aussucht, oder etwas, in das man hineingeboren wird? - Stimmt du damit überein? 4.3.2 Manche Menschen entscheiden sich dafür, nicht religiös zu sein oder ändern ihre Religion wenn sie älter werden. Kannst du das verstehen? - Denkst du, es ist wichtig, dass man diese Entscheidung selbst treffen und auch wieder ändern kann	4.3.1 Is religion something you can choose or something you are born into? - Is that something you agree with? 4.3.2 Some people choose not to be religious or to change their religion when they grow older. Can you understand that? - Do you think it is important to be able to make and change that choice by yourself?
Themenbereich 5: Zusammenleben in der Gesellschaft		
Werte	5.1 Was ist deine persönliche Meinung über Werte, die wichtig für das Zusammenleben in einer Gesellschaft sind? - Welche Aspekte sind wichtig, um sicherzugehen, dass Menschen in Frieden zusammenleben können und das Leben führen können, das sie wollen?	5.1 What is your personal opinion about important values for people living together in society? - What is important to secure that people are able to live together in peace and to live the lives they really want?
Themenbereich 6: Demokratie		
Rechte & Pflichten	6.1 Was macht deiner Meinung nach eine funktionierende Demokratie aus? Welche Rechte und Pflichten sind wichtig, um sie zu beschützen?	6.1 What makes out a functioning democracy in your opinion? Which rights and duties are important to secure it?
Ausblick – Themenbereich 5: Zusammenleben in der Gesellschaft		
Wünschens-wertes	5.2 Denke an eine Sache, die du wirklich am Leben in deinem Land/ deinem Herkunftsland magst. Was würdest du wählen?	5.2 Think of one thing, you really like about living in your country. What would you choose?

Kritik	5.3 Wenn du eine Sache an der Gesellschaft ändern kannst, in der du lebst/ aus der du kommst. Was wäre es?	5.3 If you could change one thing about the society you live in, what would it be?
Abschluss	<i>Vielen Dank nochmals für deine Zeit und deinen Input. Das war eine interessante Unterhaltung und du hast mir mit deinen Antworten sehr weitergeholfen. Falls du daran interessiert bist, kann ich dir anbieten, dir meine Arbeit zu schicken, wenn sie fertig ist.</i>	<i>Thank you for your time and your input. It was an interesting conversation and you helped me a lot in answering my questions. If you are interested, I can offer you to send you my work as soon as I finish it.</i>

5.3 Kodierleitfaden

Oberkategorien Definition / Kodierregeln	Unterkategorien Definition / Kodierregeln	Anker- Bsp.
K1.1 Gesellschaftliche Partizipation: Stellenwert des Berufs umfasst Textstellen, die sich auf gesellschaftliche Partizipation im beruflichen Bereich beziehen	<i>K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung</i> bezieht sich auf Textstellen, die andeuten, der/die TeilnehmerIn betrachtet berufliche Partizipation als gesellschaftliche Verantwortung	11/99
	<i>K1.1.2 Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung</i> bezieht sich auf Textstellen, die berufliche Tätigkeit mit Zielen der Selbstverwirklichung und persönlichen Weiterentwicklung in Verbindung bringen	2/22f.
	<i>K1.1.3 Berufliche Tätigkeit für finanzielle Unabhängigkeit</i> bezieht sich auf Textstellen, in denen die Zielstellung finanzieller Selbständigkeit bzw. persönlicher Unabhängigkeit angesichts beruflicher Tätigkeit genannt werden	3/19-22
	<i>K1.1.4 Berufliche Tätigkeit und sozialer Status</i> bezieht sich auf Textstellen, die aussagen, dass die berufliche Tätigkeit den gesellschaftlichen Status einer Person beeinflusst.	6/53-56
K1.2 Solidargemeinschaft: Gesellschaftliche Partizipation umfasst Textstellen, die sich mit dem Konzept der Solidargemeinschaft in Gesellschaften als Möglichkeit, den Lebenserhalt aller Mitglieder zu sichern, beschäftigt.	<i>K1.2.a Finanzieller Selbsterhalt als Eigenverantwortung</i> bezieht sich auf Aussagen, die die Ansicht zum Ausdruck bringen, die Finanzierung des eigenen Lebens sei allein in der Eigenverantwortung jedes einzelnen Gesellschaftsmitglieds auszumachen	1/75f., 82
	<i>K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten</i> bezieht sich auf Aussagen, die anerkennen, dass individuelle Situationen (Beeinträchtigung, Krankheit,	10/84f.

	Obsorgepflichten, Wohnort etc.) dem finanziellen Selbsterhalt Grenzen setzen können <i>K1.2.1 Solidargemeinschaft & Sozialsystem: Steuern zahlen für den Systemerhalt</i> bezieht sich auf Aussagen, die das Sozialsystem als Absicherung des Lebenserhalts aller Gesellschaftsmitglieder auf Basis der Abgabe von Steuern erwähnen <i>K1.2.2 Partizipation durch unentgeltliche Arbeit</i> bezieht sich auf Aussagen, die Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation außerhalb bezahlter beruflicher Tätigkeit anführen: - K1.2.2.1 Kindererziehung - K1.2.2.2 Ehrenamtliche Arbeit	8/ 69-75 1/59-64 12/15
K1.3 Stellenwert der Bildung umfasst Textstellen, die sich mit dem Zugang zu Bildung als Ressource, den Stellenwert der Bildung und Perspektiven der Chancengleichheit beziehen	<i>K1.3.1 Bildung als staatliche Verantwortung</i> bezieht sich auf Aussagen, die Bildung als Verantwortung des Staats gegenüber der Gesellschaft mit Blick auf die Zukunftsperspektive beschreiben. - K1.3.1.1 Recht auf freie Bildung für alle bezieht sich auf Aussagen, die das Recht aller Gesellschaftsmitglieder auf Bildung hervorheben. - K1.3.1.2 Kritik politischer Instrumentalisierung <i>K1.3.2 Zukunftsperspektive: Bildung aus Entwicklungsperspektive</i> bezieht sich auf Aussagen, die Bildung aus der Perspektive persönlicher, bzw. gesellschaftlicher Weiterentwicklung beschreibt. - K1.3.2.1 Einfluss der LehrerInnen-Motivation <i>K1.3.3 Chancengleichheit in der Bildung</i>	7/149-151 8/231-235 5/107f. 7/387-391, 393f. 1/300-313

	bezieht sich auf Aussagen, die Chancengleichheit, bzw. der Kritik an mangelnder Chancengleichheit in der Bildung ansprechen	
K1.4 Bildung: Recht auf Aufklärung umfasst Textstellen, die sich mit dem Bereich der Sexualerziehung im Bildungsbereich beschäftigen	<i>K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung</i> bezieht sich auf Aussagen der allgemeinen Befürwortung schulischer Sexualerziehung im schulischen Bereich. - K1.4.a.1 ab der Primarstufe - K1.4.a.2 ab der Sekundarstufe <i>K1.4.b Ablehnung/Kritik schulischer Sexualerziehung</i> bezieht sich auf Aussagen, die Kritik bzw. Ablehnung von Konzepten schulischer Sexualerziehung offenbaren. <i>K1.4.1 Elterliches Mitbestimmungsrecht in der Bildung</i> - K1.4.1.a Befürwortung elterlicher Mitbestimmung bezieht sich auf Aussagen, die es befürworten, dass Erziehungsberechtigte über die Teilnahme ihrer Kinder an Sexualerziehung mitbestimmen. - K1.4.1.b Ablehnung elterlicher Mitbestimmung bezieht sich auf Aussagen, die es ablehnen, dass Erziehungsberechtigte über die Teilnahme ihrer Kinder an Sexualerziehung, bzw. schulische Inhalte im Allgemeinen mitbestimmen	9/232-235 12/ 154f. 4/346-350, 352-358 2/240f. 5/177-179
K2.1 Genderrollen umfasst Textstellen, die weibliche/männliche Rollenmodelle auf abstrakter Ebene, oder angesichts einer konkreten Person beschreiben	<i>K2.1.1 Weibliche Rollenmodelle</i> bezieht sich auf Textstellen, in denen Aussagen über weibliche Rollenmodelle getätigt werden, indem entweder reale Personen beschrieben werden, oder allgemeine Ansichten über weibliche Rollenmodelle zum Ausdruck kommen - K2.1.1.1 Äußerliche Charakteristika - K2.1.1.2 Emotionale/ Soziale Charakteristika	5/65, 67

	K2.2.a.1.3 Kinderpädagogik und -betreuung	9/313f.
	- K2.2.a.2 Eignung für Themen/ Fächer	
	K2.2.a.2.1 Männliche Eignung für Mathematik / Technik	3/160-
	K2.2.a.2.2 Weibliche Eignung für Memorisieren	162
		10/247-
	- K2.2.a.3 Differenzen durch personenexterne Faktoren	249, 251
	K2.2.a.3.1 Sicherheit	1/20-22,
	K2.2.a.3.2 Empowerment	24f.
		1/34-38
	K2.2.a.3.3 Gesellschaft	
		3/338-
	K2.2.a.3.3.1 Sozialisation / Erwartungshaltung: Genderrollen	340
		8/304f.,
		307f.
	- K2.2.a.4 personeninterne Faktoren	
	K2.2.a.4.1 Physiologie/Biologie	
		2/287,
	K2.2.a.4.2 Verhalten	289
	K2.2.a.4.3 Sozialkompetenz	6/138-
		141
	K2.2.a.4.4 Motivationale Faktoren	7/457-
		461
		4/295-
	K2.2.a.4.5 Männliches Überlegenheitsgefühl	297
		12/246-
	- K2.2.a.5 Doing Gender	248,
		250f.
		2/353-
	<i>K2.2.b Keine Differenzen/Gleichstellung</i>	355
	bezieht sich auf Aussagen, die keine Differenzen in weiblichen und männlichen Genderrollen feststellen.	
	- K2.2.b.1 Berufliche Eignung	
	K2.2.b.1.1 handwerkliche Berufe	12/191-
	K2.2.b.1.2 Berufe mit Studium	195

	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender - K2.2.b.2 Eignung für Fächer/Themen - K2.2.b.3 keine Verhaltensunterschiede	7/366-368 4/428-430 11/351-353 9/197-199 11/375-379
K2.3 Gesellschaftliche Gleichbehandlung/ Gleichstellung umfasst Textstellen, die das Thema der getrennten, bzw. gemeinsamen Unterrichtung von weiblichen und männlichen SchülerInnen, möglichen Gründen und potenziellen Konsequenzen behandeln	<i>K2.3.a Befürwortung der Gendertrennung</i> - K2.3.a.1 positive Konsequenzen <i>K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung</i> - K2.3.b.1 negative Konsequenzen <i>K2.3.1 Gleichberechtigung der Gender</i> - K2.3.1.1 schulische Sensibilisierung K2.3.1.1.1 Empowerment und religiöse Reflexion - K2.3.1.2 Befürwortung der Förderung männlicher Beteiligung in der Kinderbetreuung - K2.3.1.3 Kritik gesellschaftlicher Genderstereotype	1/436-441 1/444-454 8/275-278 6/126-128 1/461-463 1/465-488 12/195-197 7/227-232
K3.1 Demokratische Rechte umfasst Textstellen, in denen TN Rechte nennen, die Mitglieder demokratischer Gesellschaften haben.	<i>K3.1.1 Freiheitsrechte</i> bezieht sich auf Aussagen zu Freiheitsrechten, die BürgerInnen in demokratischen Staaten haben sollten - K3.1.1.1 Meinungs-/ Ausdrucksfreiheit - K3.1.1.2 Reisefreiheit - K3.1.1.3 Religionsfreiheit	11/624-630, 631f. 8/786-788 4/655-657

	- K3.1.1.4 Grenzen individueller Freiheit <i>K3.1.2 Partizipationsrechte</i> bezieht sich auf Aussagen zu Partizipationsrechten, die BürgerInnen demokratischer Staaten haben sollten - K3.1.2.1 Wahlrecht und Mehrparteienprinzip - K3.1.2.2 Chancengleichheit - K3.1.2.3 Recht auf Bildung und Beruf <i>K3.1.3 Lebensstandards</i> bezieht sich auf Aussagen zu Rechten im Bereich der Lebensstandards, die BürgerInnen in demokratischen Staaten haben sollten - K3.1.3.1 Recht auf Sicherheit - K3.1.3.2 Zugang zu Gesundheitssystem	10/489-496 2/585-589 8/659-662, 664-668 11/569 12/415-418 6/361, 363-365 7/765-771 4/654-656
K3.2 Demokratische Pflichten umfasst Textstellen, in denen TN Pflichten nennen, die Mitglieder demokratischer Gesellschaften haben.	<i>K3.2.1 Gesellschaftliche Partizipation</i> - K3.2.1.1 Berufliche Partizipation - K3.2.1.2 Politische Partizipation <i>K3.2.2 Gesetzesbefolgung</i> <i>K3.2.3 Einhaltung der Menschenrechte</i> - K3.2.3.1 Prinzip der Gleichheit <i>K3.2.4 Informationspflicht</i>	7/776-778 4/649f. 8/684-686, 695f. 10/567 6/334f., 337-339 11/567 12/419

	<i>K3.2.5 Politische Transparenz</i>	3/607-613
K4.1 Familie als kleinste gesellschaftliche Einheit bezieht sich auf grundlegende Aussagen zu den essenziellen Faktoren, die „Familie“ ausmachen	<i>K4.1.1 Definition: Essenzielle Elemente der Familie</i> bezieht sich auf Aussagen zu Charakteristika, die auf Familien zutreffen sollten. - K4.1.1.1 emotionale Faktoren - K4.1.1.2 Interaktion und Kommunikation - K4.1.1.3 Verantwortungen - K4.1.1.4 Solidarität und Unterstützung - K4.1.1.5 Rollen und Personen - K4.1.1.6 Familie als Gesellschaftsform - K4.1.1.7 Beziehungsaspekte - K4.1.1.8 Familie als Lebensinhalt	1/770-782 3/377-384 4/454-459 7/588 2/378, 380, 382 463f. 9/329-330 11/393-395
K4.2 Respekt vor Diversität umfasst Aussagen, die darauf schließen lassen, wie sich TN zu gesellschaftlicher Diversität in den Bereichen der Familie, Sexualität und Partnerschaft positionieren	<i>K4.2.1 Diversität im Familienleben</i> bezieht sich auf Aussagen dazu, ob das Konzept der Familie offen oder in traditioneller Weise verstanden wird, bzw. ob unterschiedliche potenzielle Konstellationen genannt werden oder nicht. - K4.2.1.a offenes Familienkonzept Familienformen, die sich vom traditionellen Konzept der Kernfamilie (Mutter, Vater, Kind(er)) unterscheiden, als Familien anerkannt - K4.2.1.b traditionelles Familienkonzept traditionelles Konzept der Kernfamilie und ihrer Rollen/Personen (Mutter, Vater, Kind(er)) - K4.2.1.b.1 Mutterrolle - K4.2.1.b.1.1 Mutter als Hauptverantwortliche in Kindererziehung	12/260f., 263-265 2/439f., 444

	K4.2.1.b.1.2 Weibliche Prädisposition für die Mutterrolle	
	K4.2.1.b.2 Vaterrolle	1/1008-
	K4.2.1.b.2.1 Vater als Versorger der Familie	1013
	K4.2.1.b.2.2 Vater als Familienoberhaupt	9/314-318
	<i>K4.2.2 Homosexualität in Familien</i>	1/296-299
	- K4.2.2.a Befürwortung homosexueller Paare als Eltern	3/400-402
	- K4.2.2.b Akzeptanz homosexueller Paare als Eltern	3/471f.
	- K4.2.2.c Kritik/Ablehnung homosexueller Paare als Eltern	1/791-
	K4.2.2.c.1 Irreführung der Kinder	800
	K4.2.2.c.2 Egoismus	
	K4.2.2.c.3 Heterosexuelle Normativität	5/284f.
	<i>K4.2.3 Freiheit in Sexualität und Partnerschaft</i>	5/300f.,
	- K4.2.3.a Befürwortung freier PartnerInnenwahl und Ehe	303f.
	- K4.2.3.b Akzeptanz freier PartnerInnenwahl und Ehe	10/458-461
	- K4.2.3.c Ablehnung/Kritik freier PartnerInnenwahl und Ehe	3/463f.
	K4.2.3.c.1 Widerspruch zu religiöser Gesellschaft/Vorstellung	10/470f.,
	K4.2.3.c.2 heterosexuelle Normativität	473, 475
	- K4.2.3.d Unentschlossenheit / bestehende Reflexion	1/811-
		819
		2/468,
		470-472
		9/371f.,
		374-377

K4.3 Essenzielle Werte für das gesellschaftliche Zusammenleben umfasst Textstellen, in denen TN aus persönlicher Perspektive Werte definieren, die das friedliche Zusammenleben in Gesellschaften sichern	<i>K4.3.1 Solidarität in und Unterstützung in der Zivilgesellschaft</i>	1/253-256
	- K4.3.1.1 Hilfsbereitschaft	2/616, 620
	- K4.3.1.2 Kooperation	3/552-556
	- K4.3.1.3 Menschlichkeit	9/482-488
	<i>K4.3.2 Diversität in der Gesellschaft</i>	
	- K4.3.2.1 Respekt / Toleranz	4/637-640
	- K4.3.2.2 Multikulturalität	3/552-556
	- K4.3.2.3 Akzeptanz der Kultur der Aufnahmegesellschaft	10/539-544
	- K4.3.2.4 Rücksichtnahme auf unterschiedliche Bedürfnisse	11/652-655, 657-660, 662-666
	<i>K4.3.3 Zwischenmenschliche Interaktion</i>	
	- K4.3.3.1 Kommunikation	2/571-573
	- K4.3.3.2 Freundlichkeit	2/630-632
	- K4.3.3.3 Aufrichtigkeit	5/381, 383-385
	- K4.3.3.4 Empathie / Mitgefühl	9/479f.
	<i>K4.3.4 Beziehungsaspekte</i>	
	- K4.3.4.1 Liebe	1/971-982
	- K4.3.4.2 Freundschaft	3/552-556
	- K4.3.4.3 Vertrauen	6/320

	- K4.3.4.4 Gute Beziehungsstrukturen - K4.3.4.5 Soziale Nähe VS Distanz <i>K4.3.5 Verantwortungsbewusstsein</i> - K4.3.5.1 Verantwortungsvoller Umgang mit Umwelt	6/355-357 8/745-749, 751 7/748-750
K5.1 Relevanz religiöser Konzepte in Gesellschaften umfasst Textstellen, die persönliche Ansichten der TN über die Relevanz, bzw. Irrelevanz von Religion auf gesellschaftlicher Ebene zum Ausdruck bringen	<i>K5.1.a Befürwortung gesellschaftlicher Relevanz</i> - K5.1.a.1 Werte durch Religion - K5.1.a.2 Kontrollfunktion / Verhaltensregulierung <i>K5.1.b Bedingte Relevanz</i> - K5.1.b.1 Ablehnung der Relevanz auf gesellschaftlicher Ebene, Befürwortung der Relevanz auf individueller Ebene - K5.1.b.1.1 Relevanz reflektierten Umgangs mit Religion - K5.1.b.2 Relevanz der Konsequenzen religiöser Haltungen - K5.1.b.3 Möglichkeit der Unterstützung in religiösen Communities <i>K5.1.c Gesellschaftliche Irrelevanz von Religion</i> <i>K5.1.d Unentschlossenheit / bestehende Reflexion</i>	5/315f., 318 1/852-855 9/404-408 3/491-497 7/609 7/648-660 4/549-551 6/286, 288, 291-297
K5.2 Religion und Staat: Einstellung zu Säkularismus umfasst Textstellen, die Einstellungen zur persönlichen Ansicht über die Trennung, von Staat/Gesellschaft und Religion ausdrücken	<i>K5.2.a Befürwortung der Trennung von Staat und Religion</i>	12/338f.

K5.3 Negative Effekte/ Aspekte religiöser Präsenz in der Gesellschaft umfasst Textstellen, in denen TN negative Konsequenzen religiöser Konzepte für das Zusammenleben in Gesellschaften ausführen	<i>K5.3.1 gesellschaftliche Tabus</i> - K5.3.1.1 Tabuisierung interreligiöser Beziehungen <i>K5.3.2 Passivität</i> - K5.3.2.1 Passivität durch religiöse Erziehung - K5.3.2.2 Passivität durch Machtmissbrauch - K5.3.2.3 Passivität durch fehlenden Bezug zur Gegenwart <i>K5.3.3 Gesellschaftlicher Zwang/Druck</i> - K5.3.3.1 Kritik des Zwangs schulischen Religionsunterrichts <i>K5.3.4 Ungleichbehandlung der Gender</i> <i>K5.3.5 Gewalt durch radikale religiöse Gruppierungen</i> <i>K5.3.6 Freiheitsbeschränkung</i>	3/481-491 8/528-530, 532-535 5/335-339, 341f., 344f. 7/616-619 7/621-631, 639-641 12/361-366 10/148f., 159f. 1/516-520 9/427-431 11/491-493, 495f.
K5.4 Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit umfasst Textstellen, die Angaben betreffend Grade der Freiheit in der Entscheidung der persönlichen Religionszugehörigkeit machen, bzw. diese bewerten.	<i>K5.4.1 Religionszugehörigkeit als persönliche Entscheidung</i> - K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion - K5.4.1.a.1 Ablehnung religiöser Prägung durch Erziehung/Bildung <i>K5.4.2 Religionszugehörigkeit durch Sozialisation und als persönliche Entscheidung</i>	4/601 10/152-155 2/530-535

	- K5.4.2.a Befürwortung religiöser Prägung durch Erziehung/Bildung <i>K5.4.3 Religionszugehörigkeit als gesellschaftliche Erwartungshaltung</i> - K5.4.3.1 Einfluss der Erziehung/Bildung - K5.4.3.2 Religiosität als gesellschaftliche Normalität - K5.4.3.3 Religionszugehörigkeit durch Abstammung	1/829-833 1/933-943 9/443-451 11/549
K6.1 Widerspruch umfasst zwei oder mehrere Textstellen, die einen inhaltlichen Widerspruch offenbaren	<i>K6.1.1 Religionszugehörigkeit</i> <i>K6.1.2 Genderbezogene Differenzen VS Gleichheit/Gleichstellung</i>	1/924-929 3/160-162, 164-166
K6.3 Nennung umfasst Textstellen in Verbindung mit gezeigtem Bildmaterial und bezieht sich auf die Nennung, bzw. Nicht-Nennung, bzw. Nennung auf Nachfragen relevanter Aspekte	<i>K6.3.1 Gendertrennung</i> bezieht sich auf das geforderte Beschreiben des Abgebildeten in Bilderset 1. - K6.3.1.a Nennung der Gendertrennung - K6.3.1.b Nennung der Gendertrennung auf Nachfragen <i>K6.3.2 Geschlechtsorgane</i> bezieht sich auf das geforderte Beschreiben des Abgebildeten in Bilderset 2. - K6.3.2.a Nennung der Geschlechtsorgane - K6.3.2.c Nicht-Nennung der Geschlechtsorgane	3/122-125 4/210-238 5/143 3/169-201
K6.4 Verweigerung	<i>K6.4.1 Verweigerung der Anerkennung des Begriffs „Paare“ bzw. Ausweichen</i>	2/436

5.4 Transkriptionen

5.4.1 Transkription: Interview 1, Interviewgruppe 1, 15.01.2020, weiblich

A = Interviewerin

T = Kürzel für Teilnehmerin

- 1 A: So... um... how was your week so far? Did you have a lot of stress or was it easy for
2 you to come? (A&B)
- 3 T: (A&B) Um... it's a little bit stressful since I'm having exams next week, so I have to
4 study and (Pause) and (L) I'm... I'm graduating this year so I still have to look for an
5 internship to carry on my studies and... so, it's not easy, but I'm managing. (I)
- 6 A: And what are you studying?
- 7 T: Ah... IT.
- 8 A: IT? Cool, really nice. And are you happy about your studying situation in general?
- 9 T: No. (I)
- 10 A: (I) Okay. Why is that?
- 11 T: Uh... we are lacking so many things and students are struggling with a lot of things,
12 university is not helping much. So (Pause) we have to do most of the work. The subjects
13 that I'm taking for instance are not so interesting and they're not so up to date so I have
14 to do a lot of studying alone, back home which does not give me a lot of chance to like
15 have a part time job or something like that.
- 16 A: Okay, I see (A&B)
- 17 T: (A&B) And... I really want to – like it's not about the financial thing it's about gaining
18 experience.
- 19 A: I understand. I got the impression that it can be hard here to study and work (A&B)
- 20 T: (A&B) Yes. Well, for boys, it's way easier because part time usually end way late, like
21 at midnight or 11 PM and for boys it's okay to come back home late, for girls it's not, it
22 certainly is not and...
- 23 A: It's not because it's dangerous or because of the parents?
- 24 T: Uh... both, my father my father would not let me do that because it's way too
25 dangerous (A&B)

26 A: (A&B) Okay, I see.

27 T: Not because... not because of being sexist or something like that

28 A: No, no, I see. It's like caring for you coming home safe, I guess? Well, I got a lot of
29 questions. (l)

30 T: (l)

31 A: What do you think in general, when speaking about work? Do you think it's important
32 for one's life that he has or she has a job that she really likes or is a job not that
33 important?

34 T: Yes, the job is so important, especially for... for women in... like our countries because
35 a lot of them are not getting the respect that is needed after marriage (x) and in so many
36 cases I've seen so many cases where she wants to leave the house she wants to divorce
37 her husband but she can't do that because she will loose the custody of the kids because
38 she doesn't have a job.

39 A: Oh... I see.

40 T: So (P) she has to stay for her kids.

41 A: Okay, so you would say especially for women, if you want to be independent (A&B)

42 T: Yes, yes. If you want to be respected no one will disrespect (k) like if... if someone is
43 supporting you financially they will somehow find a way to disrespect you except your
44 parents. Your parents are the only exception. So, aside from that, you really have to have
45 your financial independence to be able to do a lot of things. Also if you want to like travel
46 and explore the world and do a lot of things then you have to save and do it with your
47 own money and not wait for your parents to do it for you.

48 A: Okay, so it's not only about the work itself but also what it offers to you to see the
49 world (A&B)

50 T: (A&B) Yes, yes.

51 A: I mean, you kind of answered the next question already. So you think, like, your status
52 in society is really changing with your working status?

53 T: Yes

54 A: Okay, I see. And do you think, you personally, that every, every single member of
55 society should work or study or do both?

56 T: Hum... no. I think they should just contribute as much as they can like we're not all
57 supposed to be engineers and doctors and lawyers and teachers... uh... there are like...
58 the handicraft work and all of that kind of stuff is so important we need it in... our
59 society, we can't live without it. So... as long as you contribute in society also I've spoken
60 about women who should work. Also, there are women who don't work but do one hell
61 of a great jobs in raising their kids, in teaching them proper manners and I think that's

62 so important that's even more important than like working because they are making
 63 sure we're having a good generation next generation is raised on (a) high morals and uh
 64 I think that's so important so no.

65 A: Okay I see, I see. So that's actually an (k) one of the exceptions you could think of why
 66 a person's not working but has another way to contribute to society (A&B)

67 T: Yes, yes

68 A: And do you think there are possibilities where someone is not able to make its own
 69 career somehow?

70 T: Could you repeat the question?

71 A: I mean... could you think of possible um... situations that make it impossible?

72 (Kurze Unterbrechung: TeilnehmerIn begrüßt eine Kollegin)

73 A: Okay so I was thinking about possible situations that make it impossible to... for
 74 someone to have a career by him or herself

75 T: Uh (P) yeah well it's okay it can (k) it can happen, but nothing is impossible for
 76 someone. Impossible is not a fact, it's just an opinion (l) uh... I give you an example of
 77 something that is impossible I have a certain disease and I used to weigh 116 kilograms
 78 and it was impossible for me to lose weight I lost 46 kilograms on my own, I gained a bit
 79 of them but I lost them and it wasn't impossible even though the doctor himself said I
 80 could never make it I did it over the summer.

81 A: Wow. (A&B)

82 T: (A&B) So, no it's not (k) impossible is just an opinion I've seen people with like grave
 83 handicaps, I mean it. Our neighbour has both his arms and legs cut and he still works.
 84 He still makes it and he still works. So, if he can make it then I think everyone can do it. A
 85 few years ago (k) like 10, 20 years ago people thought that blind people could never
 86 contribute to society now they are working. My mother's (x) is blind and she's just a year
 87 older than me and you would be surprised on the number of books that she could read
 88 that she's already read and she's actually learning languages and she's so... sweet. So no,
 89 there really isn't (k) if you want to work then you will find a way to work.

90 A: So (A&B)

91 T: (A&B) But if... if you don't (k) what I hate is when people don't want to work and
 92 they don't want to admit it. They would actually say something like I couldn't do it
 93 because I'm sick or something like that, they're finding excuses, it's okay to say that I
 94 don't wanna work right now, I will come around someday but it's not okay to actually
 95 blame it on things because like that, you will never improve.

96 A: I understand, I see. Really good examples, thank you for that. So... when we talk about
 97 work, like, a near topic is school, for sure (A&B)

98 T: (A&B) Yes.

99 A: So how do you remember your time at school?

100 T: Uh (p) well... it's not so good but not so bad. I love school, I love studying, I love
 101 learning new things and what I really love is that most of my teachers were
 102 knowledgeable about many things and they gave me a lot of like (p) a big amount of
 103 knowledge aside from the things that we studied at school. They would recommend
 104 books form e, they would recommend courses for me, they would help me with things
 105 outside school and they were supercool but what I hated was (p) my classmates because
 106 as I said I was fat and I was labelled as a nerd and I was somehow bullied and also many
 107 of them were not so keen on having someone like me like having a fat girl being better
 108 than them at school and it wasn't really easy for me but when I look back and when I see
 109 myself (k) like not hanging myself (l) after all the things I went through and when I see
 110 myself achieving things nowadays and I'm really... dreaming about going to places and
 111 I'm working for that so... I'm proud of myself.

112 A: So you gained a lot from that experience?

113 T: Yes. It's only bad if you wanna see it bad. If you wanna focus on the empty half of the
 114 (zeigt auf ihr Glas). Like, in one of my essays where I was asked to write a poem so I
 115 wrote a poem that could have two different meanings, one that I am super ugly and the
 116 other that I am super pretty. I am super ugly if you read it like from upside down, from
 117 like, the beginning to the end, but if you read it from below to the beginning and it shows
 118 you that it's the same thing you just have to change the way you look at the thing.

119 A: That's a really cool metaphor actually and I read poems like that (A&B)

120 T: (A&B) Yeah and I was inspired by that, well, the one that inspired me was called
 121 Pretty ugly and pretty was written upside down which really means if you read it from
 122 below to up, it actually talks about how pretty you are but if you read it the normal way,
 123 it speaks on how ugly you are. And it was... it was a very good thing to learn. It also
 124 taught me that I could live without people.

125 A: Yeah, sometimes we all have to learn that. (A&B)

126 T: (A&B) Uh... uh... people are luxury. I... I hang out with people because I want it and
 127 not because I have to and that made me choose the right persons because at some point
 128 when I thought that I have to live with people, I need them to live, I ... I would like make
 129 sacrifices, I would let go of things that were not necessary but when I came to the
 130 resolution that I can live by myself, I just live with them because I want to, I started
 131 becoming pickier with the people I associate with and the people I go out with and I got
 132 rid with (k) I got rid of all that negativity. It helped me a lot in my life.

133 A: I see. So, if you think about (k) You talked about your teachers. Was there one special
 134 teacher that you remember, that you really liked, like your favourite one?

135 T: Yes, and we still keep in touch and she has a nickname for me, she calls me Pikachu.
 136 (l)

137 A: (l)

138 T: I really love her, I love her so much. What I love about her is that she treats her
139 students like her kids and not like her students. She used to give me chocolates... my
140 favourite (l) kind of chocolate.

141 A: (l)

142 T: And... she wasn't my teacher actually. A lot of my classmates hated her but I loved her
143 so much because I saw how much she cares for us. Like, when she gives us homework,
144 she would give us homework and we would give it to her and she would take extra time
145 to correct it and put notes beside every single mistake and give it back to us just so that
146 we can see what did we make right and what was wrong and how can we correct it. Also,
147 I don't know, how... how long have you been in Tunisia?

148 A: It's been almost a year.

149 T: Okay. So... I don't know if you know about this but in Tunisia we have like extra...
150 extra paying sessions, school is free but you'll have to pay teachers for tutoring, special
151 tutoring, outside the school. So... she never took money for that. She would do that for
152 free. She would take the hours from her rest and she would come to us on her free day
153 and she would give us extra courses and everyone... everyone was so annoyed by that
154 but I saw the good in it because actually, we had a lot of poor students who could not
155 afford this, like, extra tutoring so she was so helpful to them. Also, on our, like,
156 Baccalauréat exam when the results were out, she kept on texting me and asking me
157 what did I do and she gave me a lot of helpful advice (kr) she advised me a lot on what to
158 do and what not to do and how to make a good (p) uh... like... how to make a good choice
159 with my studies in university and she used to ask about every single one of my
160 classmates, even though she knew that they hated her. The next year, she would call me
161 and say that (k) I joked about one guy and said that he was probably crying because he's
162 the super definition of a nerd and he studies so much and then he had an average were I
163 know that it's not up to his expectations, so I joked about it, I said that he's probably
164 crying, and she said 'Is he really?' and I just realized how worried she was. (l)

165 A: (l)

166 T: I said no, no. I'm just kidding and she said something that really touched me. She said
167 I'm worried about my kids and you are making fun of it. And she called them my kids.
168 Like, she's supercool, I love her so much. Like she even asks me about my brother that
169 she doesn't even know and how is he doing with maths and she told me if he needs
170 anything, if I need anything, and I'm in university, then we can go to her house any
171 moment and she would help us and she did help me a lot before so... and it wasn't just
172 me, it was my classmates in university, it was me taking all back to her house. And she
173 was willing to help, she is like supercool. She... she loves her job. She really does.

174 A: Sounds like a really motivated person.

175 T: Yeah, and she is so sensitive. Like, she taught me a lot of things, and it wasn't even
 176 maths that she taught me, I sucked. In her class, I sucked (f).

177 A: (l) Okay, so it wasn't all about the subject, but more about the general teaching of life
 178 that you enjoyed.

179 T: Yes. We had another teacher, a physics teacher, actually two physics teacher, the first
 180 one is like a father to me he calls me daughter until (k) he (k) and he's the one who calls
 181 me not (k) it's not even I that (k) in Tunisia it's supposed to be the younger calls the
 182 older, no, it's backwards and he always calls me, always asks me to visit and I never go
 183 and visit. And he's so super nice, he doesn't even care about money. He has a lot of, he...
 184 he does tutoring but it's like 90 percent free, 10 percent paying and it's not even that
 185 expensive and he's so calm, he taught us how to like resolve our problems with (k) not
 186 with violence, not with shouting but with calmly thinking about things and discussing
 187 things with people and it helped me a lot in so many cases. I used to be (kr) with all the
 188 hate that I was receiving, I had a lot of negativity bottled up inside me and... he helped
 189 me deal with that. So, he was an amazing one. The other teacher hated me actually, but...
 190 but she loved one (kr) there was one student that was really lacking in so many
 191 departments and she was falling behind, like really bad in studying and so she gave her a
 192 book that speaks about somehow you can improve your focus, how you can redirect
 193 your energy on the things, on how you can find your way in life and so she always gave
 194 her, like, books and letters stories... motivational stories about people who.. failed at
 195 first and then made it and... she was always supporting her, even though she hated me, I
 196 don't know why she hated me. (l)

197 A: (l)

198 T: (l) I still don't know why she hated me. Well, she wasn't, like 100 percent normal. She
 199 has a bit of a psychological complex. So (p) I kind of understood it. One moment, she
 200 would be super nice and super cool and then, the other moment, she would start
 201 shouting for no reason.

202 A: So, she wasn't really stable?

203 T: Yeah. She wasn't really stable and that was for a reason. She lost... uh... two, she lost
 204 her child in a car accident and she was in that car accident.

205 A: That's really hard.

206 T: So... she had to see that and... uh... her husband left her so she had to raise two
 207 daughters on her own. It wasn't easy. It's not easy for a woman, especially in Arab
 208 countries, around the world, it isn't easy for women to do that but in Arab countries
 209 especially, if you come back home late without husband or father or someone in the
 210 house, then people will start talking about you. And not just you, your kids too.
 211 Especially because she has two daughters and that... can put so much stress on someone.
 212 Like, my mom is always so picky about (k) it doesn't really matter to her, how far I have

213 to make it but my father has to wait for me at the station just so that we can enter the
 214 house both of us.

215 A: Okay.

216 T: So people wouldn't talk about me. She.. she is super... she puts so much importance in
 217 that and even though I don't care, she says, in five or six years, you will care, you will
 218 care. People won't stop, they won't forget about it. So can you even imagine like... so,
 219 when I look at her, I look at a superwoman. And... her kids, one had... a scholarship to...
 220 the states, study in the states, in Michigan university and the other one is working in
 221 Spain, currently.

222 A: Mhm. So they made it, though it was hard but they made it. (A&B)

223 T: (A&B) They made it. Like, her sacrifices paid off.

224 A: I see. So, in general, you talk about many positive things about the teachers you had so
 225 you, would you consider the schooling situation a good one, in your society?

226 T: No, because, as I said, I was lucky to have good teachers. But there isn't really a big
 227 control on how teachers act inside school. Like, I try to focus on my good teachers but I
 228 had a lot of bad ones. There was (k) I had this one teacher that I really hate this moment.
 229 He slapped me for no reason in the middle of the school.

230 A: How old were you?

231 T: I was 12. And... it wasn't just that. He was wearing a ring and apparently, he turned
 232 the ring around, so the (p) the (x) in the ring was just directly to my eye and I couldn't...
 233 really, it was so painful for the next three days. My father was furious, he almost (kr) he
 234 was (kr) no, he almost killed (kr) no, listen, my father has one red line in life which is me.
 235 I really mean it. He doesn't really like people looking down on me or thinking it's okay to
 236 beat me because I'm a girl. He knows that things are changing in Tunisia but they are not
 237 (kr) they did not totally change. People still have that mentality that it's a girl I'm a boy
 238 or it's a youngster and I'm an older, usually it's normal for them to beat, like, younger
 239 ones. My father almost killed the teacher (l) And they really had to change me from my
 240 class in the middle of the year.

241 A: Because your father asked for it?

242 T: Uh... no, because... the... headmaster noticed that it would be impossible for me to
 243 carry on with that teacher.

244 A: So at least at that point, they intervened somehow.

245 T: Yeah. But it was in the middle of the year, so I had a lot of courses to copy, different
 246 teachers, different classmates, it wasn't easy, it wasn't impossible, I made it. But I still
 247 hate that teacher. Also, I had... uh... a teacher who had paedophilia and... (l) two actually,
 248 one when I was 8 and one when I was 12 and... well.. the 12 one... it al (k) he almost
 249 raped me (l) So, when I say it's bad, I mean it, like, it could be pretty bad, there is no

250 control on how teachers act. So, it totally is up to that person, is it a good person or is it a
251 bad person (A&B)

252 A: (A&B) So, they seem to be in a lot of power and use it?

253 T: Yes, yes. They always do. We have this rule in Tunisia, teachers always are right,
254 which is so wrong. I try to teach my younger cousins uh... that... they can always ask for
255 their rights, they shouldn't just sit passively by because even if it doesn't change right
256 now, one day it's going to change.

257 A: Sure.

258 T: And... as I said, it's not, it's not about shouting or disrespecting that person. It's about
259 talking respectfully and somehow if, even if that teacher doesn't give you the thing that
260 you deserve, someone is going to support you. Well, I've had support from other
261 teachers against their colleagues because I was respectful, because I knew how to state
262 my opinion, because I was right, because they were righteous people. And we had other
263 cases when a student, our classmate, was beaten up pretty bad with a metal bar and
264 teachers supported him and stoop up against us.

265 A: That sounds incredible.

266 T: Yeah (l) like, they were divided in half. Half of them supported us and the other ones
267 they said no, they have to stand by their colleague because if... it really went (k) if we
268 were proven right, it was going to spend very, very long time in jail because our friend
269 was a minor at that time. So, violence is something but violence against a minor is a
270 whole different thing.

271 A: Yeah, I see. So... (A&B)

272 T: (A&B) That's... that's what I really hate about it... like someone needs to put some...
273 uh... supervision on that control on how they, how they use it. Yes, there are other cases
274 where teachers would not give the courses in class and they would push students to
275 have tutoring (k) tutor them for very expensive thing...

276 A: So they wouldn't show up when they actually were supposed to teach?

277 T: Yes, but they would ask students to come to their homes to teach them. And it's super
278 super expensive and it's wrong, but if everyone could afford it, /(k)/ it could be a bit
279 overlooked, but not everyone could afford it (A&B)

280 A: (A&B) So that's actually another question that I have for you because I was thinking
281 about if, in general like, schooling is free everywhere here, like it's... you don't need to
282 pay for it?

283 T: No (l), you have to pay. You have to pay for very (kr) a lot of things. First of all, there is
284 no conscience so, and most of pupils are very far away, so it's either packed lunch or
285 they have to buy something and... I've had cases (kr) I've seen people who could not
286 afford neither. Uh... I really had this one student who... we would buy clothes for him,
287 we would make a collection every single year between us and we would buy him clothes

288 and, he is super super smart. He could have gone, there is a special school for (k) for the
289 elite and he was in middle school and he passed the exam for the high school, to enter
290 the high school but he couldn't go because he didn't have the bus fees which is 30 dinars
291 per year. And he didn't have that, so he had to study with us. So, no, we have like super
292 poor people who cannot afford it. That's why not everyone can go to school. Also, this
293 tutoring thing became a must at some point, it became a must, so...

294 A: So actually, the schooling itself is for free, but it doesn't cover everything so people
295 need to add money for passing (A&B)

296 T: (A&B) Yes, yes. And there is books and... notebooks that are super expensive, 60
297 dinars or 70 dinars for a notebook that is going to like have to be for one subject only,
298 we have around 16 subjects. Can you imagine what a father who is (k) gets paid only 400
299 dinars per month and who has 2 kids at least, that's the average in Tunisia, who has two
300 kids. How is he going to cover all of that up? He can't. And there's the bus fees and then,
301 there is the food and you have to give them allowance, extra money in case... busses
302 always have to (k) have this thing like (k) going on a strike, unannounced, which is
303 illegal. But I've seen my classmates walk up to 8 kilometres to just like go home, because
304 they left school at 6 pm just to realize that they have to mean of transport to take them
305 home because busses like decided to go on a strike. So, it's super bad. I really have high
306 respect for those who really make it until the end and this in one of the reasons that
307 made me and so many other colleagues and classmates go on civil strikes to stop the
308 private schooling thing because (p) those who have money are taking many privileges.
309 Classes are not that crowded as the public ones, better teachers, like better schooling
310 methods... that's (k) we have our government to blame for that (l) but like, a bus that
311 takes them from home and takes them back home. They have... uh... clean food and
312 quality food. Uh (p) they... and none of them fail even if they don't deserve to pass every
313 single year, they pass.

314 A: Okay, so you say, kind of to sum it up, there is like a two class system as you say. It's
315 free, officially, but there are extra fees that are not mentioned plus there is a big private
316 sector that kind of has a lot of privilege over the other ones and the quality differs.

317 T: Yes. My mom... I'm thinking about pursuing engineering and... I can do it in public
318 because I worked really hard in the last 2 years and... thanks to my grades, I can make it
319 in a few engineering universities in Tunisia and... very good ones. My mom is actually
320 (kr) is (kr) is like... thinking about sending me to a private university which is super
321 expensive and I'm so against it but she says, there will be no strikes, there will be no
322 problems and you will have a better education and... I know that we don't have to worry
323 about you passing because you actually worked really hard for that. I don't want to
324 burden them (l). It's already so much like, with a free university, it's really so much. With
325 the private university that my mom wants to take me to, it's an American one, and... it
326 could be up to 1000 dinars per month. That's too much. And my brother too, he studies
327 too. None of us is working and supporting our parents. But my mom is thinking about,
328 like she's selling the farm that she inherited from her parents to support me, help me

329 study, because she knows fully well that if I make it, if I get a good job, then I will help
 330 them. I am already trying to do my part.

331 A: Okay I see, so at some point, you'll be able to give something back (A&B)

332 T: (A&B) No, it's not give them, give it to them. It's ensuring that my brother (p) gets
 333 good education as well. That's all that she wants. If she supports me now, then I can
 334 support my brother later on and she knows that I will do it willingly.

335 A: So, it's a chain of helping each other? (A&B)

336 T: (A&B) Yes, yes. But the sacrifices that she actually makes, are amazing. Not just her,
 337 my father too, and that's something, that's another thing that motivates me to work and
 338 to study super hard.

339 A: I see. Do you think, the government should help more with that? Like, the government
 340 should make sure that everyone has the same resources for teaching, for studying, for
 341 having a good education?

342 T: Yes, I think they should. And since our government is really struggling, well there is
 343 actually a way I thought of that could actually help people help the government, which is
 344 if I make it to a job, then (p) in first few years, there will be a certain fee cut from my
 345 salary to cover up for all the years that (k) like for all the money that the government
 346 has invested in my education and then, I can leave the country. Because one of the
 347 reason that is making our country fall behind is the brain drain thing. Our... elites always
 348 go out to work in Europe, so, yeah, they are investing in... in students but... they are not
 349 getting as much back. That's one of the things that made the government struggle and...
 350 since they cannot afford it, they couldn't really invest much.

351 A: I see.

352 T: Also, I see that community also should help each other more. It should be (k) it
 353 shouldn't be just occasional. I... I'm seeing (kr) I had to take a private course, I didn't pay
 354 for it. I won it in a challenge, so... I went there and it's usually just for rich people and
 355 I've seen rich kids over there and... I see a dark future (x) (l)

356 A: (l)

357 T: They are super superficial. Like really, all they care about, all they talk about is
 358 computers, like 'I have 3 computers, I have 4, I've travelled here, I went there, I went to I
 359 don't know where and I'm spending money and I bought this super expensive chocolate
 360 and I went to this super expensive restaurant' and money is all they talk about, money is
 361 all they care about and I'm thinking, like, me and my friends would somehow (kr)
 362 sometimes go on... like this kind of challenge of going on a very, very low cost trip
 363 together.

364 A: We do that too.

365 T: And it's very... it's really fun. It's fun, like... sometimes we really have to walk a long
 366 time because we have to save the bus fees and it's really fun walking and... like, all of

367 these green spaces and... seeing all of these farms and meeting nice and generous people
368 and this man is giving you something to eat and the other one is giving you a bottle of
369 water and we are singing and sometimes, we would stop midway just to dance and
370 people would stop and laugh and we'd make really great memories. Like, it doesn't
371 really need expensive food. Yeah, my university friends are waiting over there (l) (zeigt
372 unauffällig auf einen Tisch im Inneren des Restaurants) they are like that. They would go
373 to expensive places and cafés and then, we would come around in the morning and meet
374 in this café and sit there for like three or five hours and I'm the only one who actually
375 finishes the food I ordered. The other ones would just order a huge amount of food for
376 like looks and eat nothing (A&B)

377 A: (A&B) Take some pictures, maybe.

378 T: Yeah. A lot of pictures. And then sit there and talk about make up for like 3 hours...
379 Like what's that. Like, I don't even talk about a book for 3 hours, 3 hours is a lot of
380 talking, that's a lot of talking (l)

381 A: I see your point (l)

382 T: So... yeah... I think... uh... I think community should help each other. We are a family
383 (kr) somehow we are family... we have this quote *auf Derja "Tunsi w tunsi ra7ma"*
384 (sinngemäß: TunesierInnen unterstützen einander). It used to be real. It used to be real,
385 like... when my mom tells me how she used to live like, when my grandparents were
386 alive and she was a kid and... it was (k) it was amazing. Those who had gave the ones
387 who didn't have and they didn't even think about it. Like, if I have... if I'm making a feast
388 tonight, then everyone is invited. Like, if I have food and my neighbour doesn't have food
389 at all, then I'm willing to share that little bit of food I have and it actually gives them the
390 sensation of being full and of being warm and of loving each other. We can... we can help
391 each other. It doesn't really have to be money. Like... we have a movement in Tunisia, it's
392 a French one, it started in 2007. It's called 'Le bouchon d'amour', collecting bottle caps
393 and using the money and (A&B)

394 A: (A&B) Ah, I know about it!

395 T: And... instead of (kr) instead of using like wheel chairs (kr) instead of buying wheel
396 chairs, they already have an association that takes care of that in Tunisia, we're using
397 that money to help people like, we helped an orphanage, we bought school furniture for
398 lots of kids and we gave money to a few poor schools to make the necessary repairs.
399 Uh... we... uh... we bought smart sticks (k) smart sticks for blind people. They can
400 analyse the area around them and they can detect if there is an obstacle earlier and
401 inform that person about it. (h) What else (?) Yeah... We gave money... I think, the most
402 touching one is giving money to an orphanage (l). It was by the end of September, we
403 don't celebrate Christmas but it's like a Christmas thing if you understand what I'm
404 talking about (l)

405 A: Yeah, we have these kind of things in Austria too where we collect the letters that they
 406 write... not to Santa Clause, but to "Christkind" in Austria and then, other people would
 407 take some of their letters and buy the stuff, they wish for.

408 T: And... well, I... *auf Arabisch* "والله", I've seen a kid. This is how it happened. So, this guy
 409 bought a few wheel chairs for orphan kids and... the... uh... organisers said that he
 410 should go with them to deliver the chairs personally. So, he went there and... uh... before
 411 leaving, one of the kids, the younger ones, held him and kept on looking at him, so the
 412 guy bend down and said 'Is there anything you want, little one' He said, the kid
 413 answered 'No, I just want to memorize your face to thank you again in front of god on
 414 the judgement day' Like, how (h) how super (kr) how could you not (kr) Like, that
 415 would make me... (l) do any kind of charity thing for the rest of my life. Like that kind of
 416 sensation. I think, I cried first time I heard about it and I cried the second time, I told my
 417 mom about it (l).

418 A: After working with kids almost half of my life, I really know these feelings. It's
 419 something really special, actually. Well, speaking of kids, I have two pictures
 420 (Anmerkung: Bilderset 1). And... can you tell me what you see?

421 T: Well... are they being helped by UNICEF?

422 A: Uh... speaking general... what can you see? What's the context? Where are they? What
 423 are they doing?

424 T: They are in school studying and... these look Asian (zeigt auf Bild 1) and these, I guess,
 425 looks Indian. I don't know, but I'm sure that these are Asian. And... I've seen similar
 426 pictures in the UNICEF page... I always share such things. What I love about these kids is
 427 that... (h) They have big hopes and they know that studying is the only way to realize
 428 them and... so... usually, they are the ones who make it. And, even though this classroom
 429 is super crowded, people are still focusing on their, like, books and (p) the fact that they
 430 are trying to study in this crowded room with only one teacher, that's an amazing thing
 431 because... you know how uncomfortable it can be in such situations.

432 A: And is there anything other special about this classroom or about the class?

433 T: Uh... is this one... only boys' and only girls' classroom?

434 A: Yes, it is. So, what do you think about that? Is there any reason maybe why they are
 435 kept separately?

436 T: Uh... well, there are some... I know that some countries still (h) still... um... like (h)
 437 (flüstert zu sich selbst auf Arabisch) still separate like both genders, you know in Saudi
 438 Arabia, it happens a lot. But it's not just Saudi Arabia. There are even... uh... well, I don't
 439 know about European countries, but there are certain countries that give you the choice
 440 whether you want to enrol your kids in, like, a one gender school or in... a... mixed... uh...
 441 school. So... and... it's not totally bad. (A&B)

442 A: (A&B) That would be my next question. Do you see any benefits or any problems or
443 both?

444 A: Hum... Well, it's a double edged sword... It depends on how you (kr) on why. First
445 reason, on why you actually separated them. Like... uh (h) well, since I say, I told you
446 earlier that I had two teachers who had paedophilia. One of them taught me when I was
447 eight. So... uh... well, they left a lot of students traumatized and one of them actually
448 went to the extent of not coming back to school at all. And... uh... I think, in such cases,
449 we also have a huge rate of raping youngsters. It's a bad thing, but it's the reality. So I
450 think, if we give them actually the chance to be in a only girls school, that could give girls
451 some security and that could help them over go that until the moment they realize that
452 not everyone is bad and that they don't need to hide from men. They have to face society
453 and so on... but at a very young age it's not easy to convince them that they have to do it.
454 Also there are kids, my friend is studying psychology and she said that in certain cases,
455 uh... kids could be intimidated and they wouldn't be free around the other gender... be it
456 girls or boys and... it's not easy sometimes. Like, even a psychologist, if she is from the
457 other gender, they would struggle with them because she is from the other gender, so...
458 It could help.

459 A: I understand. And speaking of that, do you think that there are maybe some subjects
460 or skills or topics in general, where maybe girls or boys are better than the others?

461 T: Uh... no, I think boys should learn proper manners. (l) No, seriously speaking, like,
462 they should have a whole subject dedicated to boys to make them understand that girls
463 and boys are equal and they shouldn't look down on them.

464 A: And that should be only for boys?

465 T: (l) Girls need that, too! Because, seriously, I've seen girls oppressing themselves. They
466 are the ones giving the men the rights to do this and they are the ones standing against
467 women. Like, I was asked to shut up by older women and it's really disrespectful to not
468 follow what older people say and there was this case, where a super old woman was in
469 the subways, there (h) was this pregnant lady where I still don't understand why her
470 husband let her leave the house like that, she was like (h) pregnant in her like ninth
471 month and she was carrying the baby and she was like shopping for her new coming
472 baby, so she was already carrying a lot, and she was standing in the subway. So, upon
473 seeing her, my friend was sitting down, I asked her to stand up and give her place to that
474 woman. And I was leading her. She was like super heavy, she could barely move, I was
475 leading her and I was carrying her things and my friend was just standing up because
476 she had my backpack and her backpack on her. Uh... so she was standing up and she was
477 making a way for that woman to pass by, so a man pushed me, my friend, this woman
478 and her baby, just so he could sit down. I was furious. I was gone mad (l). I was... I lost
479 my... I lost my control, I was yelling at him to stand up. And there was this lady, this old
480 lady that came round and said 'How dare a woman talk to a man like that'. It's super
481 disrespectful to, like, break the word of an elderly, so I had to shut up. I really had to, I
482 really had to, because it's a society thing, I can't do that. But I was (h) super mad, so I had

483 to wait for him. Like, he pushed her and I was (h) I was okay with him pushing me and
484 my friend, but he pushed that lady and her baby and she was pregnant. I mean what (h)
485 he (h) he doesn't even... I mean how could he do that! He should show some... And I
486 was... I was looking at that old woman and thought, she has kids, her daughter is
487 standing next to her. So, she knows how painful it is for a woman to be pregnant. How
488 could she say that.

489 A: Okay, so you think, like, these kind of... maybe thing arising with the socialisation, that
490 um... for example you say, okay, some boys need to be taught some manners in these
491 kind of things, to be aware of these kind of situations?

492 T: Yes, yes. And... uh... they have to see that, especially like, there is this huge argument
493 that most men use (zitiert ein Zitat aus dem Koran). They use (k) the reason, they use
494 religion is that...

495 A: Would you translate it word for word for me?

496 T: Uh... God made men men and women women. So... what they mean is that each one of
497 them has their precise role and the reason that they use god, they involve god is that,
498 even though we're not super religious in Tunisia, not everyone is really into religion, but
499 it's still that supreme power that if you use an argument in which there is god, there is
500 this kind of fear and... it has some credibility to it. The thing is... Islam never did that
501 and... like, we have in Sunna a lot of cases where in Sunna, a man has to... do his own
502 housework, his own chores and help his wife and bring over a maid, if possible. And
503 yeah... I don't know what a maid is but I know what the word is in English, but the maid
504 was a male, not a female (l)

505 A: Uh, I see (l)

506 T: (l) So, like, it's not (k) it's not making your wife by making another woman... (A&B)

507 A: (A&B) It's a good point to state that. (l)

508 T: So, it's actually bringing a man to do the housework, so... uh... and, in Islam, the only
509 thing that the woman has to do is to raise her kids alongside with her husband. Each one
510 of them has their own, like (h) they have to share this, because it's their kids, not just her
511 kids. So (p) no, god did not say that. So no, that woman does not have to bow down to
512 that man because god did not say that because a lot of women don't argue with men
513 because they say, it's *auf Arabisch* "حرام", it's not, it's not.

514 A: That means, it's a kind of interpretation? I mean, the citing that you just gave me,
515 doesn't say any of that.

516 T: No, it's actually, it doesn't to you, but... there are, there is a thing that idioms have a
517 certain meaning and we know the meaning because we use it a lot. When someone says
518 that, when I say explain, that is the first explanation that is given to me that god made
519 women to do the housework and... raise kids and to obey men and so on... and god made
520 men to go work and be the breadwinners and that's it. And I'm like 'Where did god say

521 that?' (l) Here is the Quran, show me where god did say that. Whereas, the real, like the
522 sheikh people... my uncle is a sheikh and... seeing how he helps his wife around the
523 house like, she (h) is super spoiled, honestly. (l) So, I think they should be taught that in
524 school. That, no, religion did not say that. They also should be taught that, some of them
525 use let's say medical arguments that are not super medical, stating that a man is
526 physically stronger, that's not true and... they should be shown from different cases,
527 from different point of views, how men and women are equal.

528 A: Yes. I see your point. That's actually already like (.) Let's... let's continue with two
529 other pictures (Anmerkung: Bilderset 2). Can you tell me what you see here?

530 T: Looks (p) ah (l) I actually, I understand the second one from seeing the first.

531 A: I understand, it's kind of hard to get. (l)

532 T: (l) Uh (h) uh... I know its name in French and... a dick, I guess (l)

533 A: Okay, so let's sum it up by saying sexual organs? (l)

534 T: (l) Yeah.

535 A: If you look at them, like what do you think, from which kind of context could they be
536 taken from, published or used?

537 T: Uh... I think, explaining it to kids.

538 A: Yes.

539 T: Yeah... I guess, it's (k) they're explaining the sexual organs to kids.

540 A: Very, very right. It's actually taken from a brochure leading pedagogic staff to
541 conducting sex education with pupils in the age from 6 to 12.

542 T: Yes. Well, they are starting that subjects in Tunisia and it rose... uh... a huge
543 propaganda between people... the ones that are for and the ones that are against. The
544 ones that are against are coming from... uh... religious side. Our country is very
545 preservative and... uh... in families, it's taboo to talk about these things, but that taboo is
546 leading to catastrophes. One of them is kids being taken advantage of and not realizing.

547 A: That's actually also one of the main points why they do it, to save them from
548 harassment.

549 T: Yes, yes. And, uh... the other thing comes like... my mom doesn't know what I went
550 through in school, because uh... we have this thing that teaching kids involves violence.
551 And I was beaten up a lot when I was a child, by my mom mainly. And my father, what
552 made it worse is that my father knows about it, doesn't know about it, yet. As I said
553 before, my father has only one red line in life which is me, so he was like super against
554 me and my brother being raised that way, but he wasn't always home because he works
555 like, it's really far. He leaves work at 6 pm and he doesn't make it home until 7, 7:30.
556 And... at some point, my grandparents were super ill, so my aunts and uncles shared the
557 roles of taking care of them, so, each like, would have a day or 2 days per week where

558 you have to stay with your parents and take care of them, because it's all of their
559 parents. So, that made his time around the house even lesser. So, he didn't know about
560 most of the beatings that my brother and I had. Well, being beaten up and not having the
561 support of my father made me scared of my mom and made me not talk to her about
562 many things or anything that could, like, anger her or something. So, she still doesn't
563 have (k) she still doesn't know that. So, she looked at me the other day and she said 'Sex
564 education' and then... uh... there is this... uh... slang in Tunisia *auf Derja* "*A7na mt3a*
565 *hakka?*" (*Sinngemäß: "Wir sind für so etwas?"*) When they say that, they mean it's not our
566 thing (l)... our (x) to do that... I'm like 'Mom...you...like' (.) Well, to be honest, I think that
567 the things that are going to be taught that are not for kids. Like, there is a big pedagogic
568 problem. Uh... problem with... with what they are going to teach. But it's the first try, so
569 we are not expecting them to make it, like, 100 percent right, but we will improve with
570 time and it's a needed thing, it really is needed. A child has to know what he has to do
571 and what are his limits.

572 A: I understand... So you say, okay, it is starting, there is like sex education now, and...
573 um... do you know how? You said, like, there are things that are not for kids. Do you
574 know how it is taught?

575 T: Uh... One of them is how to have save sex. Why are we going to... why are you going to
576 teach that to like an 8-year-old child? He doesn't really need to know much about that.
577 Like, it is going to be taught from a scientific point of view later on, at the age of 15,
578 which is super cool because they really see it from a scientific point of view and that (a)
579 will make them somehow understand that it's a part, because it is in biology, that will
580 make them somehow understand that it's a part of us, that it's like a normal part of us, a
581 human part of us. It's not a taboo and god made it that way and god made us that way, so
582 we have to accept it and there is actually a scientific side that is taking care of that. So, I
583 think it should be left for later, but I think the thing that they should focus on explaining
584 to kids, let's say how things go on, but... not (k) into details because as I said, it's going to
585 be explained to them in details. I think, it's super important for them to see it like that
586 because... whether we like it or hate it, a lot of people still don't think of it like that.
587 Because, my... my uncle, as I said is a sheikh and... we don't ask him questions like that,
588 like what did sharia say about this or that, because it's a taboo and the truth is, it's not,
589 it's a human thing, I have to ask about it, there is a whole science taking care of that, so...
590 I think it's really important for them to take it on like... first time not on sex education,
591 but... on biology, because as I said, sex education is still very ill regarded by parents, so
592 that will even make it worse, like even for kids.

593 A: Ah... so you mean, you could label it maybe in a different (A&B)

594 T: (A&B) Yeah, yes.

595 A: And when they are young, maybe do it a little bit more playful and not that plastic
596 to...like... show (A&B)

597 T: (A&B) No (l), I like the pictures, it's creative, it's super creative.

598 A: Exactly, and it doesn't really make one uncomfortable, because it's not a real body, so
 599 everyone can look at it in a natural and distanced way

600 T: Yes, true. And actually showing them a real body could be unhelpful because there are
 601 kids and super shy personalities, so that could make them uncomfortable.

602 A: For sure. I mean, we all know the situation, sitting with your parents, watching a
 603 movie and suddenly... (l) (A&B)

604 T: (A&B) (l) That's one of the reasons why I never watch movies with my parents. (l)
 605 Even, like, the other time, we went to the cinema and we (k) my brother and I and our
 606 parents sat in very very different sections like, I don't even want to see their
 607 expressions. Like, I could feel their eyes burning (l) Is he looking away or is he still
 608 watching... I'm looking away.

609 A: Okay, so, if I got you right, you said, yeah, it is important, it is also important how you
 610 teach it and in which way. And, do you think, parents should be able to choose whether
 611 the children have to... uh... attend these kind of lessons or everyone should go (A&B)

612 T: (A&B) Everyone should go, because if it's up to them, I know that in my country, for
 613 sure, there will be around like 10 kids taken, like, only 10 kids taken to class, if not (h)
 614 less. As I said, they... we're were preservative and they're not open to that option, but if
 615 they have to attend, there are just like, confronted with it, and this is reality and I have to
 616 deal with it. Like it or hate it, we have to deal with it. And people will accept it if they see,
 617 it's important. Also, I think, it's very unuseful for them to teach sex education if we are
 618 still using violence in teaching them, because they will not give us... kids will not trust
 619 their parents and they will not tell their parents, even if they know, that thing is wrong.
 620 And it would be even worse because there are many cases, where it didn't create
 621 complexes on the spot because kids did not know exactly what was going on, so they
 622 went on with it and they lived with it, but if they know that it's wrong thing and it
 623 shouldn't happen, but it's happening anyways /(k)/ and they're not getting any support
 624 from their parents, because they are too scared to talk, and that is going to create some
 625 serious complexes. So... it will be unuseful if we carry on with our teaching method.

626 A: Okay. So... thanks for that. Speaking about school and work and everything like, in
 627 most of the schools around the world, one of the teaching subjects is work. So I got
 628 another sample of pictures for you (Anmerkung: Bilderset 3). Just um... look at them, can
 629 you explain me which kind of professions are shown there?

630 T: Construction workers, doctors, uh (p) mechanical, I don't know what the name is... auf
 631 Französisch "mécanicien" in French...

632 A: Yeah, mechanics.

633 T: Barber, uh (p) and... teacher.... Like, I guess.

634 A: It's not, um... the pictures can have different interpretations, if you look at it (A&B)

635 T: (A&B) (x) It could be a teacher, it could be a psychologist working with those kids.
 636 No... uh... shy kids are treated like that, there are certain... certain sessions where they
 637 would confront them with other kids... some with their, like, cases and others, like
 638 normal kids and... they would have a group activity together, like drawing together or
 639 something like that and that, um... would give them a bit of security. In this case,
 640 everyone is focusing on his like picture, so... the kid would get the time to, like, observe
 641 the area around him and... actually understand that there is nothing to be afraid of, like
 642 they're kids like me.

643 A: Like still be in a group, but also with their selves in a comfortable way (A&B)

644 T: (A&B) Yes, giving them their comfort zone.

645 A: Okay, so if you look at those professions, would you consider some of them more...
 646 like appropriate for men or women or not?

647 T: No.

648 A: Okay, I see. So, each one of them, women or men can do (A&B)

649 T: (A&B) Yes and we had a few cases where women did like working mechanics or
 650 constructions and it was highly... ill regarded in the beginning, as I said, it's not (k) it's
 651 not as easy as it is in Europe, but they did make a change and some people are actually
 652 accepting it and at the same time, it's not accepted for men to be like, makeup artists or
 653 to open up hair salons for women, but people are slowly accepting the change and I
 654 think, it's very brave of them to make the first step and I'm very thankful for that.

655 A: My favourite like, coiffeur is actually a man and he also did the make up for my
 656 wedding here and he has really made a good career, actually. (l)

657 T: (l) Well, for that, it's not always working for men, because there are the hijabi women,
 658 so... there is like a whole part of women that he is losing, there is like a whole part of
 659 clients that he is losing and... uh... it could be uncomfortable for some women to have a
 660 men do their make up, it could like bruise (l) their femininity.

661 A: I see or even let your hair be done, because you need to uncover it (A&B)

662 T: (A&B) Yes, yes. So, they are losing, the men who are doing that, are losing a big sector.

663 A: I see. Okay, let's take that situation... If you, for example, uh... Imagine you are sick,
 664 you have some kind of problem and you have to look for help in a hospital or a clinic,
 665 would you prefer being treated by a male or female doctor or wouldn't you care?

666 T: Uh... professional one, a professional one. No, I don't care whether it's a man or a
 667 woman, uh... uh... what's auf Französisch "gynécologue" in English?

668 A: Uh... gynaecologist.

669 T: Mine is a... is a male doctor and it's my mother's actually and she took me there and
 670 he was... uh... very respectful person and... me... like (h) he was advising me on many
 671 things and he was a professional person and I really liked him. I don't really care

672 whether it's a man or a woman, I don't have that complex and it's my mom who taught
673 me that. When I first thought we should see one, I said, let's look for a woman. And she
674 said, that doesn't matter. We look for a good one. And I said that because I was scared
675 for my mom's reaction and she surprised me. She said 'This is a health matter and it
676 could lead to... many things', especially with my, like, aunt, having cancer and her...
677 doctor did not realize that because she was a woman that, as soon as she changed the
678 doctor, the other one was a very professional person who realized the sickness and...
679 helped her so much and saved her life. So, she said 'It's a life and death matter. It's a
680 health matter, it could lead to complications, later on.'

681 A: So, it's about finding the right one, not the right gender.

682 T: Yes, yes.

683 A: I see. So, if you think in general, if you compare women and men at work, are there
684 any differences maybe in how they do work or how they behave at work, how the
685 different genders contribute to work? (A&B)

686 T: (A&B) Hum... Well, women are... both are very professional, but I noticed something
687 that most of the women actually study really hard to prove a point to men that they can
688 do what men...do. And, they're not doing something that they love. They're doing
689 something to spite someone. That could be a very bad thing, because in the future, they
690 will be edgy, they wouldn't be as welcoming as others, so... yeah, that's the only problem
691 that we have in our country. Also, it's not an option, as I said before, that they have to
692 secure very good work to have their financial independence and so on. So, some of them
693 would just choose a prestigious job, just because it pays a lot and... that will result in
694 them not doing their jobs properly. It could be shown in jobs where you interact with
695 other people like... uh... in the medical field, uh... it's (k) I still don't get it how someone
696 could have a noble job like that, saving lives, and be very rude to people, like, they're
697 saving lives. My friend went to a psychologist and she went there to have a medical
698 documentation to prove that she cannot stay away from her parents because of her
699 sociophobia. And she was shocked by the daughter telling her like 'How are you doing
700 being fat, have you always been fat, how are you coping'...

701 A: She used that word?

702 T: Yeah. Yes, yes, yes. And she... (l) Like you're a psychologist, you're supposed to treat
703 people and not making it worse. And the thing is that she said that she asked that
704 question as soon as she entered that place. She said: 'I went there because I have a
705 complication being, like, bullied by people because of my fatness, and that's the first
706 thing you say to me' (l) Like 'How could you do that?' And, not only did she do that, but
707 she turned to her the woman...her mother and said 'Are you and your husband related?'
708 Because your daughter... (A&B)

709 A: (A&B) What?

710 A: Yes... related... usually, when the parents are related to each other, there... there will
 711 be super (h) the kids will be... the illnesses will show up in kids more, genetically
 712 speaking. She said, that's the only thing that will explain her daughter's situation. I was
 713 like, can you give me the address of that psychologist...

714 A: How can you explain psychological problems with these kind of things (A&B)

715 T: (A&B) No- uh... he was talking about her being fat, so I said (k) I was really
 716 considering beating (.)

717 A: That sounds really rude.

718 T: No, it's very pretentious and... how can you be psychologist? And... this is one of the
 719 things were people do something to spite someone and then, they would fail, because it's
 720 not a proper job for you.

721 A: So, in this case, it was a man?

722 T: It's a woman. No, it's, because it's okay for men to do any kind of job, but for women...

723 A: I see.

724 T: For women, sometimes they do it to spite someone in their families or because they
 725 really need that prestigious job because it pays a lot.

726 A: I see (a) So, you think a man is more likely to like and do his job good, because he has
 727 the free choice?

728 T: Yes.

729 A: And a woman is, like, maybe sometimes more likely to choose the wrong thing
 730 because she thinks, she has to.

731 T: Okay.

732 A: Okay. So, we're gonna move on to a new topic. Um... if you think about family first,
 733 which kind of pictures come to your mind, which kind of family members, which names
 734 or constellations?

735 A: My whole... my whole father side, because I was raised by my grandparents. It wasn't
 736 just me, it was all of my cousins raised by them and we called them 'Baba' and 'Oummi',
 737 which is the... like, which is how we usually call our parents. My father... I usually call
 738 him by his first name, sometimes, but (l)... that's it. But, my grandfather, like, he's my
 739 real father. He raised me, he raised all of us and we're not just cousins, we're brothers
 740 and sisters. (a) Like... in so many families, it's okay for cousins to get married in Tunisia,
 741 but... for me... I see it as a super weird thing, I could never do that (l). He's like a brother
 742 to me, we grew up together (a) How, how could you even think of that? And we really
 743 love each other and we always help each other and support each other and... we've had
 744 their great support, in so many cases. Like, my father had a stroke... lately and.. uh... (l)
 745 Like, the support we had from our family, like are you okay, do you want to come stay
 746 with us, because my mom (a) had to stay in the hospital with my father and all of them

747 coming over and helping us clean the house in the middle of the night because they
748 knew that people would come over to ask about my father and so on and it was
749 midnight, but... people drove for like an hour and a half at midnight, just to come and be
750 there for me and my brother and all of them helped us financially, because we had to like
751 (h) when my father had that stroke, he couldn't move his whole right part of the body,
752 he was half paralyzed, so the medications cost a lot, the treatment costs a lot and we
753 couldn't afford it at the moment. Everyone brought money and no one took anything
754 back. And we have this kind of thing, like, giving money to people when... when they
755 have wedding or they have *auf Derja "thour"* (Deutsch: "Beschneidung"), I don't know if
756 you know that or not, there is also when they graduate, they pass their graduation exam
757 and in death and in sickness. We always give them money and when we have the same
758 thing, they give us money back. It's to help each other, because at that point we know
759 that someone, that person really needs that money. So, they were super generous with
760 like, mom was thinking, how am I going to pay that back. It's like being overwhelmed.
761 And all of them came over, they had like 3 and 4 and 5 times. My mom had to go back to
762 work, so my aunts would come over any stay with my father. And really (kr) they were
763 really, really super generous and super helpful and they always asked just by a phone
764 call sometimes, that would mean a lot.

765 A: Okay, so if you think of family, first you have a picture of, kind of the enhanced family,
766 like all of them, like it includes the grandparents and the aunts and the cousins and so
767 on... It's like (a) family is a big, big thing, like a wide area.

768 T: Yes, yes.

769 A: Okay. So what makes a family to you if I would ask you to define it?

770 T: Uh... well, it's a group of people that make you really comfortable, that give you a lot
771 of love and support, that will accept you the way that you are and they would not ask
772 you to change for them. And... it's not just blood, it's love. It's love that really gives the
773 family because, if you noticed, I mentioned my father's side of the family, but I never
774 mentioned my mother's side of the family, because as soon as my grandparents died,
775 each and every one single one of them went to different directions. And... I had to see my
776 (.) Like, I didn't see my aunt and my uncle for 6 years, which is a very weird thing in
777 Tunisia. You have to go in, like, to "3aid" ... or something like that. We have to pay them a
778 visit. I don't pay them a visit, I don't go there (a) because they really mean nothing to me.
779 Even when he died, I was trying to cry, I was really trying to bring myself to cry, but I
780 couldn't do it, because it was a stranger to me, it's not someone I know and I still feel
781 guilty about that. So... no, it's not just blood that makes a family, it's love, it is the
782 sacrifices that you make, it is the support that you give, it's every single thing.

783 A: I understand. So... um... I'm gonna show you some pictures (Anmerkung: Bilderset 4),
784 because I like pictures (l). Um... there are many pictures, um... where do you see a
785 family?

786 T: Everywhere, they're all happy. That's it, the smile. That's all it needs to make a family.

787 A: So all of these possible constellations could be a family?

788 T: Yes, yes.

789 A: And um... what about these two couples (Anmerkung: zeigt auf Bild Nummer 4 und
790 5)? How could they be possibly living together? (A&B)

791 T: (A&B) Uh... uh... Well (h) I'm not a huge supporter of the LGBT community or what
792 they call it, but, if they are happy, if they are giving the... like emotional support that a
793 kid needs, then what... what more to ask for? Uh... it's (h) to be frank, it's their deal to
794 have sex with, it's not my thing, it's not my deal. And, we always say that it's 'haram'
795 that... but it's god's... it's god's position to judge them, not me. If they are doing it and it's
796 forbidden, like in Islam, then it's their deal. I'm not gonna be the one judging them or...
797 it's their deal... and on judgement day, it's their actions and they're gonna carry on their
798 own actions, but as long as they are not harming those kids, as long as they are giving
799 them the proper education and the love and support they need, then, what more to ask
800 for.

801 A: And do you think, could they be married, possibly?

802 T: No... well, not necessarily, they could be sisters and they could be like friends and they
803 could be brothers, these 2 could be brothers and... these 2 could be sisters or... they
804 could be friends living together, both of them are single, or one of them is single and...
805 could be a million situations. I wouldn't label people just because they are (k) just
806 because 2 women or man are with a kid (kurze Unterbrechung: TN spricht mit
807 vorbeigehendem Bekannten) necessarily a couple.

808 A: And, um... do you think, they should be able to be married if they want to? (A&B)

809 T: (A&B) Hum...

810 A: Should everyone have the right to marry who he or she wants to marry?

811 T: Hum... Yeah, it depends, like, we in Tunisia, we are (kr) we have, like... as I said, we
812 have this religious thing and it's forbidden in Islam, so... I wouldn't go overboard as to
813 defy people in that area, because their anger could be a very bad thing, it could lead to
814 bad things. But... some countries are like... letting that happen, so... they could go and
815 live there. Uh... I... as I said... in Islam, like we have this thing, even If you don't follow the
816 rules, don't make it... like... public. Even if you're not fasting in Ramadan, don't make it
817 public. Keep it between you and god, because if you make it public, then you are, in a
818 way, defying people, tell them, yeah, I didn't do that, what are you going to do about it, or
819 something like that.

820 A: Okay. So you think, if they would be allowed to do that here, it could create problems
821 for them.

822 T: Yes, yes. Not everyone is... like... as I said, I wouldn't... I wouldn't really like to have
823 something like that in my society for the sole reason that (k) for the fact that we have
824 this religious thing in us and it could really lead to chaos.

825 A: So, that's already the bridge to the next and last topic. It's about, like... um... yeah,
826 some people want to be with who they want to be and they want to marry in front of god
827 and it's important for them. What is your personal opinion about religion? Is it
828 important? It is an important concept here in your society? (A&B)

829 T: (A&B) Yes, yes, yes. And... here's the thing. We have this subject called "Islamic
830 thinking" and... we take it in high school. And we had an amazing teacher, he explained
831 something to us. He said, the difference between religion and law is that religion focuses
832 on things that law cannot do. Like, for example, in our religion, smiling for other people
833 is like giving donation.

834 A: Mhm.

835 T: Uh... there is this quote by Mohammed, (f) may... peace be upon him... He says
836 (Anmerkung: TN zitiert auf Arabisch aus dem Koran) And this encourages people to
837 smile more.

838 A: What does ist exactly mean?

839 T: I cannot translate it (l) but... as I said, smiling for people is like giving donations, is the
840 same thing like giving donations. And... it encourages people to like smile more and be
841 more cheerful and... um... there is another one, it says that, whoever believes in god and
842 in judgement day (h) should say good things or should not say anything. At all. If you
843 have something good, then say it. If you are going to hurt people, then don't. There are
844 many things that can't really have law punish people because they were not smiling for
845 each other but there would uh... a girl who (k) threw herself from a bridge and her
846 society letter, that was found in her pocket says, I'm going to walk past down this bridge
847 and if someone smiles, I will not kill myself today. So, that smile did and could have
848 changed something. It could have saved a life that day.

849 A: So, that's what you mean by saying, even things that the law cannot inforce, these
850 religious beliefs or this religious, like, knowledge can give you another aspect or another
851 perspective of life (A&B)

852 T: (A&B) Yes, yes. If someone... greets you, then you have to greet him back. That's a sin
853 if you don't greet him back. Sometimes, you cannot (k) it's really hurtful when you greet
854 someone and you say hi and that person just glares and passes by. But you can't really go
855 to the police station and report that (l)

856 A: (l) Yes. That's a really good example. It's this implicit laws that you have, like, it's not
857 explicit, it's not judged by law (A&B)

858 T: (A&B) Yes. Also, like... sometimes, when you are stealing, it's not just stealing money,
859 it's also cheating exams or stuff like that. People don't get (k) And you... and you don't
860 get caught but you know that god is watching you and you know that it's a sin, so you
861 stop and you refrain from doing that. Like... working hard and doing your work properly
862 is a must and not doing that is a sin and this is another thing that law cannot really...
863 Law cannot be there in everywhere and sometimes, there are laws, but you cannot prove

864 anything. You cannot prove that person stole from you even though you know it. But you
865 know that god is watching that person so you are getting your right back and... like...
866 that would stop people from doing many things, so yes, religion is important.

867 A: And you think, it also should be?

868 T: What?

869 A: Like, the thing you say, okay it is in your society and it's good that it is like that... like,
870 it should be, it should have that role.

871 T: Yes, yes. Uh, we have- uh... Sa7abi Omar Ibn al-Khatab, he had high morals. Even
872 before he became a Muslim and there is... uh... there is this incident that happened to
873 him before Islam came... uh... a man asked him to, he said 'I'm going to buy your whole
874 package and make sure that you... and I'm going to buy the package of your friends as
875 well, because they were taking things, goods, and selling them there. He said I will take
876 them, I will buy them and make sure that no one else does. So, he know, the Sa7abi
877 knew, Omar knew that this man was pretending to buy everything so he would have the
878 power to control the price in the market, because he's the only one that sells those
879 things. So, he said, I'm not going to do it. The man was... uh... I guess... I don't know, but
880 he was (k) he had a religion and this other guy did not and he said 'Did your religion
881 make you do that' in a sarcastic way. He said 'No, but didn't yours stop you from doing
882 that or is your religion just money?' Like 'Is that your god? Is that what you worship,
883 money?' So the man was speechless and, as I said, if a (k) for religion doesn't take the...
884 like the role of watching over people's doing, then it shouldn't be there. If you use it to
885 terrify people, to like, oppress people, then you should just stop. Because either way,
886 you're going to hell. (l)

887 A: (l) I see. And... the last question about religion for me is like, here, is it something you
888 are born into or is it something that you choose?

889 T: Well, when you open your eyes, then your parents are Muslims and you don't really
890 have a choice when you are a kid, but when you grow older, when you like, go to high
891 school, university, then it's pretty much your choice. Um... my friends like, drinking is *auf*
892 *Arabisch* "7aram" in Islam and my friends are drinking and going out and are lying to
893 their parents, but I don't do it because I don't want to do it, because, maybe when I was a
894 child, I did not choose to be a Muslim, but now, it's my choice. It's my choice, like, if I'm
895 going back to the beginning of my life, then I'm going to choose being Muslim again and
896 it's not just because I know about Islam, it's because I read about other religions, too. I
897 wanted to be knowledgeable about everything and I read about other religions too and I
898 found that Islam is the one that fits me. I'm not the perfect Muslim and I have many flaws
899 and I'm struggling with many things, but I would still choose /(k)/ this religion. But the
900 ones that are born into it, it's clear to them, like tattoos are "haram", in Tunisia, they
901 would do tattoos, uh... like...uh... violence is "haram" in Islam, beating up your kids is
902 "haram" in Islam, but they would still use beating up as a teaching method for kids. They
903 would look at half the things and tings that fit them, but they would overlook other

904 things. So... it's clear, when you look at someone, I guess you can know whether this
 905 person was born into that religion or chose.

906 A: Okay. So you say, actually you are kind of born into it, because parents choose it when
 907 you are born, but later you have the choice. And you agree (h) agree with that... like, it's
 908 a good thing for you or should it be open from the beginning?

909 T: No, it's a good thing because (p) because... to be honest, there is um... /(f) (TN zitiert
 910 einen Koranvers)/ like even if your parents do not make you a Muslim, watching your
 911 parents practicing that would make you do that. Like, we noticed this thing that the kids
 912 that have parents that pray like... uh... daily... on a daily basis, they would repeat the
 913 same actions even though they don't know what they are repeating exactly (A&B)

914 A: (A&B) Yes, sure, children repeat everything.

915 T: Yes, yes. So, it's not really a choice. It's not really a choice, but if... if you are born
 916 without really (k) Well, and also, the religion stance provides an answer to everything,
 917 like, where did we come from, god created this, god created us and we should worship
 918 that and so on. But, a kid without really a religion from the very beginning could leave
 919 him... with many open... things... Like /(k)/ why did we come here? How are you going
 920 to explain the big bang theory to a child? (l)

921 A: So, you gonna consider that as too much for a child, kind of?

922 T: Yes. In a way, yes... a 4-year old child cannot really take into this... there is so much
 923 that a child cannot (.) And one question will lead to another. But... god made this, god
 924 made that will stop everyone. And then, later on, as I said, when they grow up, they
 925 really have a choice. Like, they wouldn't be (k) we wouldn't be (k) God would not judge
 926 us if we did not have the choice. There is no such thing like I had to do it. I did not really
 927 have to be Muslim, I chose to be a Muslim. Sure, my parents did not give me a choice
 928 because that was their choice and I followed them, but then, at some point, I was
 929 convinced with like...

930 A: Okay. So, just to check if I got it correctly, like you say it's a good thing for a child to be
 931 born into a religion to have a first, like, set of values that help them orient and later in
 932 life, you should start to question these things and find out for yourself if it's yours.

933 T: Yeah. And by the way, that is what Islam says, uh... our teacher, this teacher said, he...
 934 that Islam hates unthinking people, passive people who would just take things, because
 935 those passive people are the same ones that... like... believe that... god asked us to kill
 936 others. They are the same ones that turn into terrorists, they are the same ones that
 937 became very violent, they are the same ones that like... hating people... unnatural
 938 people, unloved people, shallow people. Being passive could lead to catastrophes
 939 because it (k) we don't really know which source you are taking information from, is it a
 940 good one or is it a bad one. So... no, you have to think about everything, you have to
 941 question everything, you have to look for answers... yourself, because, on the day of

942 judgement I'm going to be on my own, I'm going to pay for my actions, whether they are
 943 good or bad.

944 A: And does this concept in the subject... what was it called, the subject?

945 T: Um... Islamic Thinking.

946 A: Islamic Thinking. Does it also include the choice to say I wanna stop that, I wanna
 947 have something else, or nothing either?

948 T: Uh... like what, like change my religion?

949 A: Does this concept of the teacher telling you that you should question everything,
 950 should find out what's right for you also include saying it's okay for you if you find out
 951 that you want to be an atheist or a Jew or a Christian or. (A&B)

952 T: (A&B) Well, that's what the teacher said, that's what the teacher said. She said /(k)/
 953 on the day of the judgement, you're gonna be on your own, taking the blame of your
 954 own actions, so if you're not convinced with this, if you think that Christianity is the one
 955 for you or, like Judaism is the one for you, then go for it and on the day of judgement you
 956 are going to stand for your debt.

957 A: That includes, kind of, that the teacher assumed that it's sure that there will be a day
 958 of judgement (A&B)

959 T: (A&B) Well... (p) Yes, well... that's (l) part of being a Muslim, like... uh... for Atheists,
 960 they believe there is no afterlife, they assume for sure that there is no afterlife, and
 961 that's the thing about faith and belief that everyone thinks that he is the right one, no
 962 one knows who is right, but we all think that we are the right ones, so yeah, that's why if
 963 there is a day of judgement, I'm going to pay for my own actions and my own beliefs.
 964 And I might as well live the life that I believe in and not the one that people force me to.

965 A: Okay. I got you. Thanks, you have a lot of good examples to make me understand what
 966 exactly you mean.

967 T: Thanks. (l)

968 A: (l) So... getting slowly to the end... Um... (a) What's your personal opinion about
 969 which kind of values for people in a society living together are really important? What
 970 makes people live together in peace?

971 T: Love. Love and respect. They complement each other. Because... there are cases when
 972 you love someone but you don't really respect him, so that makes you cross the line, a
 973 lot, and that kills love. Disrespect kills love. A lack of respect kills love and... (a) I think,
 974 respect is what makes us carry on with each other, that forces us to carry on with each
 975 other. Like I have to act, I have to associate with this person and be respectful, but love is
 976 what makes me (k) love is what makes me (k) what made me say yes when my friend
 977 requested that I came over her, because I love her and I didn't want to say no. Love is
 978 what makes me wake up to help my mom in the housework even though it's a chilly day
 979 and I really want to stay in bed (a) Love is what makes me... like... uh... give my friend an

980 umbrella when it's raining even though I need that umbrella but I know that she lives
 981 further than I do. Love is what makes me do things, but respect is what keeps me in
 982 touch with them in a professional way.

983 A: Okay (A&B)

984 T: (A&B) Like, if we cannot have a love relationship, then we should just (h) go back to
 985 just respecting each other, but disrespecting each other is what could lead to, like,
 986 catastrophes. Like hating each other, hatred, like having enemies, like... not thinking
 987 clearly, because hate really troubles your mind, you wouldn't think as clear as you
 988 should.

989 A: So, it's either love and if you can't have love, you should at least have respect.

990 T: Yes.

991 A: Okay. And which kind of duties and rights are in your opinion important ones to
 992 secure a functioning democracy where everyone can live how he wants?

993 T: Freedom. I think that's the main one, freedom. Uh... freedom and education. Yeah,
 994 freedom and education, because education (k) is the key for everyone and illiterate
 995 society is what led... like Europe to dark ages, is what made the great Islamic empire fall.
 996 Have you ever read about it?

997 A: Yes. (A&B)

998 T: (A&B) So yes, once upon a time, they used to value like uh... science and studying and
 999 scientific improvement so much and then, when they started looking away from that and
 1000 focusing on other things, it made a whole nation fall down and... uh... things were
 1001 catastrophic at some point, like poverty everywhere. So yes, freedom and education,
 1002 because freedom is the one that gives me the right to think about the way I want to do
 1003 the things that I want and education is the one that ensures that I make the right things.

1004 A: Perfect. Now, I got two last questions for you; one is if you think of one thing that you
 1005 really like about your society the most, what would it be?

1006 T: Uh (p) um... our situation is better than other Arab countries. Like, we have so much
 1007 freedom, they envy us for that. That women are having a way, way better *auf Derja*
 1008 "*Wchizmou?*" (*Deutsch: Wie heißt das?*) situation (a) than many other countries and I
 1009 think /(k)/ a woman is not half of the society, it's the key. Because she influences the
 1010 kids so much, like we were all so clingy to our mothers and we all wanted to do what
 1011 they did and I think... uh... an educated woman is... could like give a generation of
 1012 educated people, the right, the proper education given by them to kids is what ensures
 1013 our safety in the future.

1014 A: So, if the one thing you really like is your special position in the Arab world that you
 1015 can (k) you've made it to a lot of freedom and especially for women. And if you think of
 1016 one thing that you could change?

1017 T: Uh... privileges given to people like... according to their status. If that's an older
1018 person, then you have to respect him even if he is not respectful. If like, uh... it's (h) if it's
1019 like a rich person, then he has certain access to many things that poor people cannot do
1020 it, if it's a person of a high position then he can do things that other people can't and I
1021 think, those privileges should go away, should all be equal. Even the state of mind should
1022 change. I (k) There are laws that punish for many things, but the state of mind is what
1023 (k) is what could stop woman reporting her man because he beat her up, because she
1024 thinks that person has a privilege. The state of mind is what could stop a parent from
1025 reporting a child (h) a person who has beaten up his child, because he thinks that it's
1026 okay for an older person to do that. So, yes, we should change that. We should remove
1027 privileges.

1028 A: Okay, well thank you so much.

5.4.2 Transkription: Interview 2, Interviewgruppe 1, 16.01.2020, weiblich

A = Interviewerin

M = Kürzel für Teilnehmerin

- 1 A: Okay, so first: was it any hard for you to find time for me?
- 2 M: No, it's **after work**.
- 3 A: Yeah, I know already, kind of, what you are doing, like working in a car agency?
- 4 M: I'm doing a lot of things, so, **first** I'm here for marketing department, that is a **travel**
- 5 agency, not a car (.). But I'm helping my friends, because they don't have enough staff,
- 6 so... I'm helping them.
- 7 A: Oh, I see, I see.
- 8 M: Yeah.
- 9 A: So, you have different occupations? (A&B)
- 10 M: (A&B) Yes, **yes**. I'm doing freelance with another... company, French company.
- 11 A: Oh, that too?
- 12 M: Yes (I).
- 13 A: Well, sounds like a lot. But you are **happy** with your working engagements?
- 14 M: **Yes**, yes. I feel, uh... **responsible**, for a lot of things, so...
- 15 A: That's good. That's always a good thing. Well, then, uh... let's start with work. Uh...
- 16 what do you think about working in general? Like... how important is it for one's life to
- 17 have... a job that he or she **really** likes?
- 18 M: It's **so important**. You can't even **tell** how much it's important. It's important to have
- 19 /(k)/ to **work**, to... know everything, to... be responsible, to (p) There is a... financial
- 20 part and it's so important, too and, we **have** to work.
- 21 A: Okay, I see.
- 22 M: And... most important is... having some... (f) thing that we love, doing something that
- 23 we love, because we **can't succeed** if...uh...
- 24 A: So, do you think that someone's, let's say, status in society is also changing with his,
- 25 like, working status?
- 26 M: Yes.

27 A: In which ways, for example?

28 M: If you are, uh... a manager, you are... people look to you... very, like, they are **proud** of
 29 you, they are **happy** to meet you, everything is okay. To be an employee or something
 30 like that is not... uh... is not the same, especially here, in Tunisia.

31 A: Especially here?

32 M: Yeah. Because I have a lot of friends everywhere and they even don't... they... they
 33 **never ask** you what are you doing, what's your work, and Tunisian people, they **always**
 34 **ask** about this, so...

35 A: Okay.

36 M: I think, it's different, here.

37 A: So, here, a lot of prestige comes with certain jobs?

38 M: **Yes, for sure.**

39 A: Mhm. And, do you think that **every member** of a **society** should work or study or
 40 both?

41 M: For me, if I have the opportunity to study and, uh... work at the same time, because I
 42 **have to work** and (k) I don't have enough time for **this** (l), but I'm thinking about it, I
 43 have to study.

44 A: Okay, for you. (A&B)

45 M: (A&B) For me.

46 A: But in general, you think that **everyone** should do that?

47 M: **Yes. No, not everyone!** He can **study** or he **can work**. It's personal... it's, it's a
 48 personal affair, you know? It's **so important** for me (schlägt mit ihrem Kugelschreiber
 49 auf den vor ihr geöffneten Block)

50 A: And are there any situations you could think of where a person could choose **not to**
 51 **work or not to study** for some reason or just can't?

52 M: I really can't **accept** it. But sometimes... some people perhaps... they have to leave
 53 school or they have to leave work, I guess. But minimum they get to do **something**. It's
 54 (k) **study** or working (k).

55 A: I see.

56 M: It's... uh... I can't accept (k) I can't accept some people staying at **home**, is **not**
 57 **studying** and **not working**.

58 A: So, for you, there is no reason?

59 M: No reason, yeah, there is **no reason** to do this.

60 A: But do you think that sometimes, people don't have the **possibility** to make a career?
 61 Like, what could be the reasons or whatever limits...

62 M: No, we don't have, we don't **have** limits. We can do **everything**. Really, we can do
 63 everything, we can find (k) find the time for everything. If you **want to do something**
 64 (k), you can do it. It's a rule, for me it's a rule.

65 A: So, if it's a limit, it's your personal one that **you are setting to yourself**, you would
 66 say?

67 M: I don't understand.

68 A: Like, uhm... if somebody wants, he **can**.

69 M: Yeah.

70 A: Like, there is no limit or no...

71 M: There is no **limits**. Everything is possible, we can do the **minimum**, we can **do** it.

72 A: I understand. So... speaking of work, usually, people, before they go to work, they go
 73 to school.

74 M: Yes?

75 A: If you think about your time in school, how do you remember that?

76 M: Uh... today, I remembered my childhood. I was in front of my primary school and I
 77 was **so, so** (k) It was **so nice**. I remember **every minute** and **every time**. I was always a
 78 good, uh... pupil. So I was... I loved school **so much**. I love it. Yeah, from primary school
 79 to the university, **I love it**.

80 A: So you really (A&B)

81 M: (A&B) Yeah, I have good, good memories about everything and the friends and I **still**
 82 have the same friends from primary school.

83 A: That's awesome.

84 M: Yeah.

85 A: Something really special. And... if you think about not only friends, but your teachers?
 86 Who would be, like, your **favourite teacher**?

87 M: Uh... my favourite teacher is, uh... the one I had, uh... go about the chemic...
 88 chemistry, physics and chemistry. It was my favourite, we're still **on contact**, we still
 89 talk together... and, he was the **favourite one**, we called him "nejma", like **star**.

90 A: Oh!

91 M: Yeah. He was a **good, good** (k) the best, the best. Especially, my maths teacher, too.
 92 All.

93 A: And what was so **good** about them? What would you like especially about them?

94 M: They were **so nice** and they... you know... pedagogic... they knew how to give...
 95 information...

96 A: They had good methods?

97 M: **Good methods!** And they were so, so nice. They don't put, um... pressure on... pupils.
 98 They always cool and soft and... I like that kind of person, in general, not even teachers.

99 A: For sure, that's cool. That's something really important. And, if you think about the
 100 schooling situation here, in this society, uh... would you consider it a **good one**? Is it,
 101 like, is it free for everyone, is it a good education system?

102 M: It's not... it **was** a good one.

103 A: It **was**?

104 M: Actually, it **was** a good one.

105 A: Okay, when did it stop (A&B)

106 M: It's free. It's **free**, that's true. But we have to pay teachers and we have uh... (spricht
 107 auf Französisch zu sich selbst).

108 A: Extra tutoring?

109 M: Yeah, some extra courses and you have to pay for them. And... and sometimes,
 110 teachers put **pressure** on pupils to do this. If you don't take an extra course...

111 A: So, how can I imagine that? They should do their work like during the day, but they
 112 don't do it, so they make you pay extra fees?

113 M: Yes, you have to go... some... kind of four... or five peoples (k) pupils, and then, you
 114 have to pay like... 25 dinars per two hours... per the two hours. Extra, it's **courses**, we
 115 take extra **courses** in Tunisia.

116 A: And it's not your **choice**, you have to go there?

117 M: Uh... before, it was a **choice**. I didn't even **take** an extra course. But, sometimes, and
 118 now, it's... like... (blättert in ihrem Notizbuch) if you don't do it, there is a lot of... there is
 119 a lot of problems about this in Tunisia. Um... the... the minister... because they... they
 120 said, they will stop... teachers **have to stop** doing that.

121 A: It sounds unfair, I guess..

122 M: It's, it's **unfair**. We can't (k) Even, we don't want to do (l) this, we don't want, we can
 123 assist other class and it's okay. So... (blättert in ihrem Notizbuch) really... from now... I
 124 can say, from... (a) the last, uh... 10 years perhaps, it's not the same.

125 A: Okay. That's (A&B)

126 M: (A&B) And even the **level** of the pupils, you know? It's not the same, because... I have
 127 to do some... I have to help my aunt give some courses to my cousins and... I'm seeing
 128 the level and I'm **really shocked**. Like... uh.... He has 10 years old and he **can't do** 1+1,

129 thinking about it, I, I was really shocked. Next time I said 'Oh my god'. He can't do (k) He
 130 can't say... uh... a **correct** sentence in French.

131 A: Mhm.

132 M: Okay, English is not really... even parents, they can't speak English, so they can't help
 133 their, uh... their daughter and sons and... So, but French is still... (A&B)

134 A: (A&B) Is still the second language?

135 M: French is the **second** language, yes. So... it's really horrible.

136 A: Okay.

137 M: The level is really...

138 A: And do you think, like, the government should make **sure** that everyone has, like, the
 139 same resources? That it's free for everyone and that everyone get the same resources
 140 for education? (A&B)

141 M: (A&B) They said, they will do that, but they didn't. But I... I don't think, they will do.

142 A: I see. But you think, they **should** or (A&B)

143 M: (A&B) They **have to**.

144 A: I see. So, I'm gonna have some **pictures** for you, too. Um... can you look at the... 2 of
 145 them and tell me, like, **what** you **see**?

146 M: Um... I'm seeing some poor people here, in the first one, trying to... study. The class is
 147 **so full**. And I'm seeing happy ones, yeah.

148 A: Mhm. So, is there something **special**, in the two **classes**?

149 M: I... I think sad pictures and happy, too. So, I don't know.

150 A: Mhm.

151 M: And... uh, here there is girl (.) Uh! **Only girls** and **only boys**.

152 A: Okay.

153 M: We used to do... this, uh... that... it (k) My fathers, my mother and my father (k) My
 154 parents school, my parents were like this, uh? They had a school of girls, only girls and
 155 only boys.

156 A: Do you think, what could be the reason, they are kept maybe separately?

157 M: (p) (a) Nowadays, there is no **reason**. I don't think that we can do this, it's still
 158 working like this, I don't know. Perhaps in some... some place in the world, yes, but in
 159 Tunisia and other places, no. But perhaps, um... it's about, um... it's not about (k) It's
 160 about **time**. It's about... uh... religion in some places and it's about everything, we don't
 161 know. I'm... I **can't** find a reason, really, about this, because I don't **agree** about.

162 A: And do you think, there could be... **benefits** or **problems** um... arising from... splitting
 163 people up?

164 M: No... benefits, no, **problem**. I can't- like, if we separate people, like, by gender, it's
 165 not- uh... they would... there is **no benefit** no... So I don't really find- uh... that's cool and
 166 that's...

167 A: I understand.

168 M: It's **not important**. So...

169 A: Mhm. I understand. So, do you think in **general** that there are any **subjects** or **skills**
 170 or **topics** where maybe either boys or girls are better than the other ones?

171 M: Yeah.

172 A: Like which, for example?

173 M: Like mechanic.

174 A: Mhm.

175 M: Yeah, about cars and everything, really, boys are better.

176 A: Mhm.

177 M: **Some girls** do this job (h) and they're excellent, but **I think**, it's a job for men, really.

178 A: Mhm.

179 M: There is a lot of effort, a lot of uh... but, in general, like uh... (a) there is some jobs, I
 180 don't know.

181 A: Maybe also some **skills** or some **topics** or...

182 M: About skills, no, **no**.

183 A: So, there are no differences?

184 M: Yes. We can do **everything**, so...

185 A: Okay. So, we're still in the topic school and I'm gonna show you another two pictures.
 186 And I would ask you what you **see** here or what you **think** that you see here.

187 M: (a) It's... uh... like a creative (l), it's a creative child, who do this.

188 A: Yeah.

189 M: I don't know, I didn't understand, but yeah...

190 A: What could it depict or where could it be used or (A&B)

191 M: (A&B) Uh... **okay!** It's, uh... (l) I don't know how to say it, I'm trying to find the right
 192 words... (p) I can say it in French, so *auf Französisch "les organes génitaux"* in French.

193 A: Uh! You mean sexual organs?

194 M: Yes, sexual organs.

195 A: Actually, that's, that's it, actually. (A&B)

196 M: (A&B) We use it at school now, to explain to... uh... to pupils that... okay, uh... that's
197 not a good idea.

198 A: That's actually where it was taken from. It's from a brochure from Austria, like,
199 leading to people how to **teach** sex education for children from the age of six until the
200 age of twelve.

201 M: (f) From the age of six, yeah?

202 A: What (k) What's **your opinion** about that?

203 M: I think it's important to... to... uh... let, uh... pupils and, uh... **child** know about this,
204 but you can do it in a **better way** (l)

205 A: (l)

206 M: You can do it by laptop, like showing them pictures and explaining, there is some
207 video, some **cool** video, nice one... We can show... show to the child this... kind of video
208 and explain (.) Also, parents, some parents have a good method to explain... their
209 student, their... uh... their child and it's good. And I remember my mother explained that
210 to me and I was **so, so**, uh... (x) on ah, okay, we can do this, because when I was a child, I
211 thought that by kissing someone, you **can have a baby** (l).

212 A: And you got shocked? (l)

213 M: (l) Yeah, and I got shocked. My grandma said, my grandma said this to me when I was
214 just 7 or 8 and then, my mother was explaining (k), no, that's not true, there is a lot of
215 things, so you have to understand, there is something like this, and you will **study this**,
216 but now, I will just **explain to you**, and then you will study this and you will.. uh...
217 understand everything. So, there is a good method sometimes, you can explain, uh...

218 A: So, the... the group- um... from 6 to 12, it's an okay group for you?

219 M: **From six no!** I really don't, don't think that's a good solution, a good idea... Six is...
220 they are still **young** and... they need to know something else, like... good melodies or
221 something like that (l), but not about, uh... sexual organs and... but, uh... let's say from 10
222 to 12 or to 13, it's **okay**, from then.

223 A: And how is it, how is it **here**, in Tunisia? Do you have any knowledge about how, is it
224 starting (A&B)

225 M: (A&B) We... we... yes, **now** no. Um... but, um... when I was at school, just, uh... lesson,
226 we have... some teacher.. she was explaining this... and we were writing, but we didn't
227 see the... sexual organs and they didn't show us. They just... do... like this... and
228 something like this... (zeichnet Umrisse der Organe auf ihren Notizblock).

229 A: Uh... okay.

230 M: It's not cute at all, but, uh... at home, I tried to... research by myself, because I loved
 231 school so much, so I tried to use the internet and... and... to understand.

232 A: So, it was really theoretical? Like, really biological?

233 M: **Yes**. Just logical and...

234 A: Yeah, I see. And, um... okay... so, let's say if **you have** a child, would you want it to
 235 have sexual education at school?

236 M: (p) From six, no. From six years old, no. It's too, too, la-(.) uh... it's too **young** to, to
 237 know about this. But from **ten, uh**... yes, they can.

238 A: And, do you think in general that, if these courses are taking place, that the parents
 239 should be able to **decide** if their child goes there or not?

240 M: (p) Yeah, maybe a good solution. But, b (h) but really, some people don't agree. They
 241 **don't agree at all**. Like... there is **no way** that my child take that kind of courses.

242 A: Mhm. Can you understand that opinion?

243 M: Yes, I **can**, so.

244 A: Mhm. Okay, so... we have, um... our next topic, actually. And, again, I have some
 245 **pictures** for you.

246 M: Yes?

247 A: So, it's also often a teaching subject at school, knowledge about different **professions**.

248 M: Mhm.

249 A: So... I'm gonna show you other pictures and um... could you explain me, which kind of
 250 professions you see there?

251 M: (a) Hairdresser and, uh... (p) uh... doctors (l) We all... we all said that we are going to
 252 be a doctor someday, yeah. (p) Ad... Mechanic, like Mechanician... and this one, I don't
 253 know (zeigt auf Bild).

254 A: Like you're, you're missing the word but you have an (A&B)

255 M: Yeah! I'm missing the word, but I have an idea.

256 A: Maybe, if you say it in French, I can understand.

257 M: Uh... like, wait, wait, wait, wait... I'm going to use my (x) to find some words.
 258 (Verwendet ihr Smartphone zum Übersetzen) So (p) no... (flüstert auf Französisch zu
 259 sich selbst) Like metal, it's metal, uh?

260 A: Mhm, yeah.

261 M: Uh (p)

262 A: It's like... they're not... specifically, these pictures. They can have different...
 263 interpretations, let's say.

264 M: Yeah...

265 A: But the **field** is quite clear, I guess, like, the working field in general.

266 M: Yeah... (f) I don't find the word (p)

267 A: I guess, you have a... an impression of what **kind** of work it involves, like... physical
 268 work, maybe?

269 M: Yeah, **physical work**. It's physical work...

270 A: And that one (zeigt auf Bild Nummer), what **could** it be, for example?

271 M: Maybe a teacher? Maybe a teacher.

272 A: An, if you look at them... uh... which one would you (k) **are there some** that you
 273 would consider more for...a man or... more for a woman? And **if** there are, could you
 274 name the numbers?

275 M: Yeah... perhaps the first one and the third.

276 A: Mhm. (A&B)

277 M: (A&B) (x) Yeah...

278 A: Construction... workers?

279 M: Yeah, about construction workers and cars and mechanic workers.

280 A: And they (A&B)

281 M: (A&B) Perhaps (k) They are more for **men** for me. And it's the subject, because, for
 282 me, I can't do this... uh... it's subjective...

283 A: These kinds of interviews are **always** subjective, so... there is no absolute truth, it's
 284 about your opinion, that's all.

285 M: Yeah... I think, really, it need a lot of efforts and, uh... **men** can do this **better**.

286 A: Because they (.)

287 M: Because they are **stronger** than women, like in a physical, a physical way.

288 A: Mhm?

289 M: Yeah... stronger like (k) than women.

290 A: And, are there **female** jobs, typical **female** jobs?

291 M: No.

292 M: Mhm. (p) Perhaps **teachers** and, uh... and, uh... **child** and uh, that kind of, uh... work
 293 is typical for (k) it's more for a woman.

294 A: Like pedagogic work? (A&B)

295 M: (A&B) Yeah, it's **better**, it's being **kind** and trying to do something... I think, it's, uh,

296 better. Even when the child is at **home**, women are more protecting... more than... the...

297 the father, so... (k) perhaps this one of a teacher (zeigt auf Bild) could be better for a

298 woman. Like, for this **age**, uh? Not like school or primary school, for this age, at, uh...

299 A: So, for younger children?

300 M: For **younger children** (A&B)

301 A: It's either typical for women to work...

302 M: **Not typical**, but it's, uh... **I think**, women can do this **better**. Not typical, but women

303 can do this better.

304 A: Uh, okay. (l) I see. Um... so... another question, let's just, like... in a situation...

305 M: Mhm?

306 A: Like, talking about doctors. Let's imagine, you are really **sick**, like you have a problem

307 and you have to look for help and you go to the hospital (a) if you could **choose**, would

308 you prefer to go to a **female** or a **male** doctor? Or wouldn't you care at all?

309 M: No, I don't care. I don't care.

310 A: Would it depend on the field, on the specialisation or... the problem?

311 M: Yeah, it depends on... specialisation perhaps... and, uh... but I don't think (.) Women

312 and men are the same.

313 A: Mhm. I see.

314 M: But I always look for a CV before I go to the doctor.

315 A: Really?

316 M: Yeah (l) I need a competent **one**. I think, doctors (k) I **hate** doctors. I really hate (.) So,

317 before going to, to visit a doctor, I have to... look at him on the internet and ask in groups

318 and (h) find some feeds and... it's always like this, I can't do, I can't go...

319 A: Uh, okay. So, you would say, so in general, you are, really like, uh... **picky** with them,

320 but you want the **competence**, not the gender.

321 M: Yeah, I need competence.

322 A: I understand. And in general, would you think that maybe there are **any kind** of

323 differences between men and women in **how they behave** at work or **how they do** their

324 work? In... in **general**.

325 M: No... perhaps, it can depend on the... the moment, you come to see them or, but, it, it

326 doesn't depend on gender.

327 A: Uh! So, it depends more on the time of day or (A&B)

328 M: (A&B) **On the time**, if they, they (h) they have some problem, they are not okay, they
 329 are so **tired** and, but it doesn't depend on gender.

330 A: Mhm.

331 M: And... in Tunisia, if you need **something**, it's really... you have to do it, **you are a**
 332 **woman**, search for a **man**. (l)

333 A: (l) Uh, **okay!** So, you have, you **have** a small difference? So, you would say... if you
 334 are... (A&B)

335 M: (A&B) **Really**, it's, it's the **truth!** I'm trying to have some papers and I.. I have to do
 336 some things.. like my passport and my... uh... identity card and things like that. I, I **walk**
 337 and I **see** a woman, she wasn't really, really good, she was like (imitiert unfreundlichen
 338 Ton): 'Uh! How wan I help you?! No! You can come back and (.)' If you find a man
 339 (imitiert freundlichen Ton): 'Hey, how are you? Come, let's sit, let's talk, let's have a
 340 coffee' so...

341 A: Okay. And he would be like that **also** with a **man**?

342 M: (p) Me?

343 A: No, he.

344 M: Yeah (.) No, **no**. I don't think (.) Sometimes, we, at **work**, if we need something,
 345 perhaps Hassan would say: 'M, you can go, he's a **man**.' So, I have to go. 'Uh! She's a
 346 **woman!** You have to go!', it's like this. We can... in Tunisia, it's really... important.

347 A: So, you would say, there **are differences** in... for example, at work, in **how** women
 348 treat other women and men treat other men (A&B)

349 M: (A&B) Yes, yes.

350 A: And that can be something... like, that's not working too **well** (A&B)

351 M: (A&B) Yes, yes.

352 A: Uh... okay. So, it's about the **sympathy?** (A&B)

353 M: (A&B) Women... women... uh... and women and men and men, there's really... there's
 354 really a big problem, here. If you are okay, she have makeup, she have good... **don't** go to
 355 see a **woman**, it doesn't work.

356 A: Okay.

357 M: That's the **truth** in Tunisia... I spent, I spent 2... uh... years... going and coming from a
 358 hospital to a hospital, because my mother was **sick** and... I really need to have some men
 359 (l) to have men. **All** my contact was okay with **men**, not with women.

360 A: Okay, so if you needed help? (A&B)

361 M: (A&B) You had to go...

362 A: You had the feeling that the men were more willing **to help you** than **female**
 363 workers?

364 M: Yes, yes.

365 A: In every field?

366 M: Yeah, it's always the case! Especially, in public, uh... public places, uh....

367 A: Like *auf Arabisch* " *البلدية* " (tun.: Amt)?

368 M: Yeah, like hospital, *auf Arabisch* " *البلدية* " uh, like this, so...

369 A: Okay, I see. That's **interesting**, that's something, uh... Well, I have a **new topic** now.
 370 So... coming home from work, most people go home to their **families**.

371 M: Yeah.

372 A: If **you think** about families... just, like, a **quick** thinking about it, creating a picture in
 373 your mind, what do you **see**?

374 M: My **mother**.

375 A: Your mother?

376 M: Yeah... my mother, god bless her. I lost her... 2 years ago...

377 A: I lost mine too and I know, it's so hard. I am sorry for that.

378 M: Yeah. If you say **home**, you say **mother**. For me, that's it.

379 A: Mhm. So...

380 M: I'm feeling like I have **no home** since I lost her, really.

381 A: Mhm, I see.

382 M: Everything changed a **lot** and the (.) I really say a **good home** is a **good mother**.

383 A: It's all **around the mother**?

384 M: Yeah, it's around the mother.

385 A: And are there like... thinking of different constellations or... varieties of families,
 386 which members come to your mind, which people (A&B)

387 M: My (x)... my **aunties**, we are a big family and we are **so close**, especially my father's
 388 family.

389 A: Okay.

390 M: We are really (h) close to my father's family, so... I see them **every** (k) day per week.

391 A: Oh! So a lot (A&B)

392 M: (A&B) Yeah, and I spend the night, uh... in (k) My first auntie and my second auntie,
 393 they are always living, uh... in the same place. So I was, uh... doing the whole days, the
 394 whole house is... it's amazing to see them, I love them so much. I have my father's family,
 395 but I love my mother the most.

396 A: Okay, so it's like, the **first thought** is the mother (A&B)

397 M: (A&B) And then, the family, uh...

398 A: And then, the enhanced family, like, the big, the extended family.

399 M: Yes., the extended family.

400 A: Okay. I'm gonna show you pictures again. So... I have some... different groups of
 401 people (Anmerkung: Bilderset 4).

402 M: Mhm.

403 A: Um... If I ask you, where do you see a family (a) um... which ones would you pick?
 404 Could you name the numbers?

405 M: I'll... pick... the second **one**.

406 A: Mhm?

407 M: The third **one** and this number **five**.

408 A: Mhm?

409 M: And number 1 and number 4 are not, are... are okay, but, uh... I don't like this one
 410 (klopft mit der Hand auf Bild 6) I don't like this one (l)

411 A: Okay. (l) Why you don't like number 6?

412 M: I don't like (k) They are **sad** and they're just doing this for the picture, they're not
 413 really **happy**. But this one, I **adore** it, the second one.

414 A: Okay, so it's, uh... these two people, like the father and the daughter are a **family**.

415 M: Yeah, a father and the daughter. **Yeah**, they are a **family**. And this one (zeigt auf Bild
 416 3) too.

417 A: Mhm, okay. So, you also commented on the quality of the scene?

418 M: (l) Mhm.

419 A: (l) Yes... okay. So, um... **all** of them could be... considered **families**? Mhm... what...
 420 what **makes** a **family**?

421 M: **Love**, **respect**, sharing time **together**, confidence is important, talking to **each other**,
 422 it's like **this**.

423 A: Okay, so you name, like, really emotional qualities, which, kind of explains to me why
 424 you picked the first picture, where the people seem really, like, to be enjoying (A&B)

425 M: Yeah. They're **enjoying** their time.

426 A: I see. Because these are situational pictures, more than the others. They seem to be
427 taken for a purpose and these seem to be (A&B)

428 M: (A&B) Mhm... yeah.

429 A: Okay, if we speak about the **four** and **five** couples...

430 M: Mhm?

431 A: Uhm... how could **they** be living together?

432 M: (a) (p)

433 A: Probably?

434 M: (p) I don't know... they **can** do.

435 A: Mhm? **Could** they maybe be married?

436 M: (a) **Perhaps**... these ones (zeigt auf Bild 5) could be the **grandparents**.

437 A: Let's, let's say, they are **couples**. They are...

438 M: They are couples, yeah. I really don't... uh... I **respect** that kind of, uh... couples. And I
439 can be friends with them, everything, but I **can't** consider them, this like family. A
440 mother is always a mother and a father is always a father.

441 A: Mhm?

442 M: I can't, uh... discuss this.

443 A: Okay.

444 M: So... something is **missing** on the two pictures.

445 A: Okay, so you would say, in the end, the concept, like, in the **definition** way of **family**,
446 there is, for sure, **love, confidence**, like the first things you named, but there are also,
447 like, typical **members**, the mother (A&B)

448 M: Yeah.

449 A: The father, the child.

450 M: It's important, yes. It's **important**. I don't know, but couple from the same gender is...
451 is, uh... far from, **far from** the religion, because it's really... (klopft mit ihrem
452 Kugelschreiber auf ihren Notizblock) in Islam, it's really... a big... uh... problem (l), so...
453 But really, I can, let's say I have a **couple**, friends like **this** and it's okay for me, but
454 **always** there's something missing, they won't be the **best family**.

455 A: Mhm.

456 M: And...

457 A: Mhm. And speaking about the family you picked as the one you like the **most**, isn't
 458 there something missing, too?

459 M: Yeah, perhaps the mother is taking the picture.

460 A: Uh, okay, so you interpreted (A&B)

461 M: (A&B) Yeah.

462 A: Like, she's actually there, but just not...

463 M: Perhaps, perhaps even... his **girlfriend** is taking the picture, but, most important is
 464 that... the father and his daughter are **really happy**.

465 A: Okay, I see. I understand. So, you are already kind of mentioning it... how is your
 466 **personal opinion** about... should couples like this or like this (zeigt auf Bilder 4 und 5),
 467 should they be able **to marry**?

468 M: (f) No.

469 A: Mhm? For... like... why? For what reason?

470 M: (p) I don't know, really, I find it... a woman (k) should be married to a **man** and it's
 471 like, uh... they complete each other, but the same gender is not really (p) I can't say even,
 472 it's discussing.

473 A: Mhm... so, you would say, uh... they should **not** be able to **marry**, but you would
 474 accept them living together?

475 M: **Yeah**. It's personal.

476 A: And they should be able to **have children**?

477 M: (p) (a)

478 A: I'm not speaking about the law, but about your opinion in this case (A&B)

479 M: Children... yeah, children really... (k) I think, maybe they will be happy, but... uh...
 480 perhaps they will be happy, I don't know. If children will be okay and they will happy
 481 and everything is okay for them... uh... it depends on... on the situation, on the children,
 482 really. Because, even a couple with the same gender... having... uh... having a **child**, is
 483 **not happy**, perhaps he's seeing other couples and he's **asking**... and... it can make
 484 confusion on child, so... it won't be... really kind.

485 A: Mhm... okay. So, it's about the, also about the surrounding (A&B)

486 M: Yes, the society, yes. That's cool, but... perhaps, children from... 10 or 12, they can
 487 understand, but... uh... younger ones, they... it will be hard for them, perhaps.

488 A: Mhm, I see. So... we are already kind of getting there, because you talked about **far**
 489 from religion, it's my opinion. So... we are in **this** topic.

490 M: Mhm.

491 A: In **general**, yeah... okay, some people want to marry their partner, even in front of
 492 god, in a church, in a temple, wherever...

493 M: Yeah.

494 A: (a) So... what do you think about religion in general? Is it something, is it, like, an
 495 **important concept** in societies?

496 M: Yes. It's important. We are not **practicing**, for **me**. I am **not practicing**, practicing my
 497 religion, no. But when I read the Quran, I do it... every day, every night before sleeping,
 498 and really, something, you spending a day and a lot of things will happen and you can get
 499 blessed by god, uhm... something... it's **so important**, it's so important, yeah.

500 A: Mhm. Do you think, it should **be** an important concept in a society that there is some
 501 religion **present**?

502 M: Yes. It **should** be present. We can't... uh... perhaps, we can't drink on the **streets**.
 503 Okay, it's... religion, uh... it's not, uh... We can't do **this** because of the religion, and even
 504 we, we are... perhaps we're thinking about it in other ways, we can, far from religion, it's
 505 not **good** to see people drinking on **streets**, in our... taking... uh... I don't know, it's not
 506 good, there are children, it can cause a lot of things, so really, there is a reason (klopft
 507 mit der Hand auf ihren Notizblock) for **everything** said **in the religion**, have some
 508 reason.

509 A: Mhm.

510 M: So, if.. we focus on our **days**, the whole day, we find a lot of reasons about what is said
 511 on... Quran or... so, it's **so important**.

512 A: Mhm. So, you already mentioned it, so there is a **dominant** religion in your society?

513 M: (f) Yeah.

514 A: And it's the Islam, I guess?

515 M: Mhm.

516 A: Okay. And religion, if religion is present here, how it actually **show** in daily life?

517 M: We can, you know, even when we **say** we are **sorry**, it's about religion, too, because
 518 we **have to be kind**.

519 A: Mhm.

520 M: If we help, uh... people on streets, it's **also** about religion. And our parents, uh...
 521 mentioned that from... since we are a child, so... it's all about religion. We see
 522 **everything** step by step. Before we focus on something, we are going to see, like, a
 523 behaviour or something like this, **all about religion**, you know? It's really the details,
 524 you know? Something really... **so**. Perhaps, other people will say, it's **not that**
 525 **important**, but it's (x) religion, where we, we say **thank you**, we say, we say, we are
 526 **sorry**... everything is about religion.

527 A: Mhm... I see. So, when you say, you watch it from the beginning, step by step, you
 528 watch how the people behave, so is religion something here that you **choose** or that you
 529 kind of are born **in to**?

530 M: (a) We are born in this, but a lot of us choose. (k) We have to **choose** at, uh... at (h) I
 531 don't know, we are adults, we can choose. Some... some people try, uh... decide to stay
 532 like this, and they learn (k) they **love** what they, uh... what their parents said and other
 533 one, uh... no, so for me, I, I was born with this and I **choose it**. And I, I'm happy about, I'm
 534 happy in... saying, uh... that kind of behaviour, and it's **not** about **Islam** only, that kind of
 535 behaviour, we can see in other... religion.

536 A: True.

537 M: So... it's important. Some... some (h) Just, uh... some, I remember something... (h) one
 538 day, I have a trouble and I was, uh... **crying** and asking god for help. (p) And it doesn't
 539 take a lot of time, I got an answer in **one hour** and I was really good and when my
 540 mother was sick, I asked, uh... I thought (h) that I will, uh... I will lost her from the first
 541 month, but, uh... ooh... I asked god a lot of things and he **helped me** so **much**. So I'm
 542 really **proud** about this.

543 A: Mhm. So, it gives you, like a strength?

544 M: (f) Yeah, strength.

545 A: And if someone would, maybe decide, as you said, choose not to be? **Can** you
 546 understand?

547 M: Yes, I **can**. I can understand. And I really can't **talk** about religion with **people**,
 548 because I really don't have enough... uh, knowledge about this and I can't talk about
 549 something that I really don't know. That's why I'm trying to read the Quran... and trying
 550 to know **more** about this, because, perhaps, I, I have a lot of friends, they, they're not...
 551 not, uh... Muslim friends and... atheist and... I **accept** them, they **do**, but we can't talk
 552 **religion**, really, we can't, I can't, uh... talk about this topic, because... I'm really not good,
 553 I'm not a good one to... talk about this, **but** we have two **kind of people**, in Islam. We
 554 have people like **no, you don't have to do this...** it's *auf Arabisch* "حرام" (Sünde), you
 555 can't wear that kind of, uh... **clothes**, you have to... uh... put a **hijab** and we have another
 556 kind (l) Everything depends on (klopft mit der Hand auf ihr Notizbuch) **you**, God will
 557 uh... will protect you and... that kind. I have (k) My family, a lot of my family don't wear,
 558 uh... putting hijab. I **can put**, whenever I want... it's okay for **them**. They just, uh... /(k)/
 559 may god help you and... may god bring **light** to us (l)

560 A: (l) Okay... so...

561 M: One day, you will put a hijab and my mother put it, was, uh... she put a hijab, also, but
 562 she doesn't talk about clothes, about... going out at **night**, about **drink**, about...

563 A: So, she let it up to you?

564 M: Yeah, it's **up to you**.

565 A: Okay. So, you already, we already said that, you said, you think, religious concepts are
 566 important for society. What do you generally think, which kind of values are important
 567 for people living together... in a society, **generally speaking**?

568 M: (a) (p)

569 A: Which kind of... values, of beliefs, are important so that people can live in peace
 570 together, in any society?

571 M: (f) Respect/ It's the most important. And communication is the second one, and that's
 572 it. (klopft mit der Hand auf ihr Notizbuch) I maybe don't **love you**, but I **respect you** and
 573 I can communicate with you, it's okay for me. So, the **two important things**.

574 A: Mhm.

575 M: It is about respect, really.

576 A: So, that is also, like, what would you say makes a **functioning democracy**? Which
 577 kind of **rights** and also **duties** have to be that it can work out?

578 M: Okay...

579 /kurze Unterbrechung, Arbeitskollege betritt den Raum und spricht mit M./

580 A: So, like, uhm... which kind of rights and duties are important to **ensure** that a
 581 democracy is working?

582 M: (a) (p) Uh...

583 A: Like rights, speaking of the part that gives you freedom, and duties, speaking of the
 584 part that **you have to do** to make it **work**.

585 M: Yeah... (p) (a) I can say it's... uh... perhaps, you (k) you are **free** to say **what you**
 586 **want**, but your freedom is limited. You can't be, uh... really free, you can't do something,
 587 you can't say something to people and... to hurt people and (blättert in ihrem Notizbuch)
 588 it's **my freedom, no**. We **can't be** like this, we have to respect each other, so freedom
 589 has limits.

590 A: Mhm, okay. (A&B)

591 M: (A&B) We can't really... uh... be free, because, especially here, we don't **understand**
 592 the, uh... the meaning of **freedom**.

593 A: How do you mean that?

594 M: **Yeah**, we don't **understand**. Like, everything, when you do something, **I'm free to do**
 595 **this**, you are **not free**. Perhaps, at work, **you are a team**. **You are not free** to do
 596 whatever you want. We have to **discuss**, we have to communi-(.) So, your **freedom**
 597 **ends** where the freedom of others **begin**.

598 A: That's a really good quote (A&B)

599 M: (A&B) Yes, my mother, my mother always said this to me. Yeah, she said, one time I
600 was talking to my sister and... she bothers me a lot. She said: 'M, look. (spricht das obige
601 Zitat auf Französisch). *Auf Französisch "Et point"*.

602 A: Mhm.

603 M: So, I really... I think, it's important to understand that.... It's like "savoir vivre", you
604 know?

605 A: Mhm.

606 M: So important, if we **don't have this** ((klopft mit der Hand auf ihr Notizbuch), we can't
607 succeed, we can't be... a (der Kugelschreiber fällt ihr aus der Hand) we can't have a...
608 democracy, we can't have anything.

609 A: Okay, so it's about **respect**, about **having freedom**, but accepting that it has its limits
610 (A&B)

611 M: (A&B) Yes.

612 A: Where... it's like... uh, concerns somebody else, to make sure (A&B)

613 M: (A&B) **Yes**.

614 A: So, I have two last questions for you: one will be, if you think of **one thing** that you
615 **really like** about your society, what would it be?

616 M: Kind people.

617 A: Kind people?

618 M: Yeah...

619 A: So, would you say, that's a speciality of the... society here?

620 M: Mhm... people here, Tunisian people are so **kind**, are **helpful**, like good people.

621 A: Mhm. And if you think (k) could think of **one thing** that you could **change** in your
622 society.

623 M: Hm... (klopft mit dem Kugelschreiber auf ihr Notizbuch) (p) Behaviour and... and
624 attitude that Tunisian adopt, like... uh... (a) a lot of things, but behaviour of some
625 Tunisian, like **throwing things on the streets**, like saying **bad words**, (l) with a (.) It's
626 not, uh... it's about **education**.

627 A: Okay, so (A&B)

628 M: It's about education.

629 A: You mean, like, uhm... educating people to behave... well... with each other?

630 M: **Yes**. We are **kind** with the... with the other people, we are really kind with tourists,
631 we are... like... the good (k) the **best**, uh... (l) the **best** country ever, but Tunisian with
632 Tunisian, it's not the same. It's really sad.

633 A: Mhm. Uh... okay.

634 M: If we **can behave** with **all kinds of people**, like, okay, I can see you today, it's okay,
635 but maybe I **can't** see you tomorrow.

636 A: Mhm.

637 M: So, it's important, but... now, perhaps.... uh... (a) there is no respect. (a) Young people
638 **don't respect the older**, even on the streets.

639 A: Mhm.

640 M: Like, primary school pupils going back home, saying bad words. And I really, I **hate**
641 seeing that on my country.

642 A: Mhm. So, it's about the bad behaviour, it's about the respect less behaviour (A&B)

643 M: It' **about bad behaviour**, yes.

644 A: Especially outside, you mean.

645 M: Yes.

646 A: You think, it's different at home?

647 M: Uh... (a) I really don' think. If you can do this, uh (.) Perhaps your father is just, uh...
648 **seeing** you and you didn't see him and you're saying some words, like... big words. No, I
649 think, it's really... (klopft mit ihrem Kugelschreiber auf ihren Notizblock) if we **can do**
650 **this** on the streets, so we can do this at home (wirft den Kugelschreiber auf den Tisch) It
651 depends on... perhaps (.)

652 A: Okay. So thank you **really very much**. That is the end for me.

5.4.3 Transkription: Interview 3, Interviewgruppe 1, 16.01.2020, weiblich

A = Interviewerin

M = Kürzel für Teilnehmerin

- 1 A: So... ähm... zum **Einstieg**, war es einfach für dich, dass du Zeit gefunden hast für das
2 Interview oder hast du viel Stress?
- 3 Am: Ja, ich bin schon dazu bereit, weißt du? (I)
- 4 A: Wie sieht es sonst momentan aus mit deiner Studiensituation, bist du zufrieden?
- 5 Am: Ja, eigentlich schon. Ich finde auch... äh... die deutsche Sprache am Anfang **sehr**
6 schwer, aber danach habe ich mich daran **gewöhnt** und ich, äh... habe diese Sprache als
7 Herausforderung und so genommen, aber jetzt habe ich es geschafft, kann man sagen.
- 8 A: Oh, sehr schön. Das bedeutet, du bist zufrieden?
- 9 Am: Ja.
- 10 A: Okay, super. Und... im **Allgemeinen**, wenn ich dich ganz allgemein frage, was denkst
11 du über Arbeit und über Beruf? Ist es für jeden Menschen **wichtig**, einen Job zu finden,
12 den man **wirklich mag**?
- 13 Am: Äh... für mich, **ja**, weil ich schon in anderen Bereich, äh... gearbeitet habe. Ich war
14 wirklich damit nicht zufrieden, diesen Job zu erledigen und so, äh... aber wenn ich in
15 **meinem Bereich**, und ich meine als Deutschlehrerin und so, äh... gearbeitet habe, finde
16 ich es **sehr interessant**, weil ich diesen Job **sehr mag**, weißt du?
- 17 A: Und denkst du, dass sich der Wert von einer Person in der Gesellschaft **verändert** mit
18 dem beruflichen Status, den man hat?
- 19 Am: Natürlich, ja. Wenn man zuständig ist, muss man alles, kann man sagen, nicht ohne
20 Beruf oder ohne Job oder **ohne Geld**, kann man sagen, auch (.). Ich möchte, zum Beispiel,
21 ich möchte nicht immer äh... von meinen Eltern und so abhängig (.). Denn ich finde, dass,
22 meinen Beruf interessant, also... in irgendeinem Wege eines Menschen.
- 23 A: Mhm. Und meinst du, also findest du persönlich, dass **alle Mitglieder** einer
24 Gesellschaft arbeiten, studieren oder **beides** machen sollten?
- 25 Am: **Ja**, aber nicht **immer**. Es kommt darauf an, wie viele Zeit habe ich, oder hat man. Ich
26 zum Beispiel, ich konnte nur, wenn ich im Master studiert, konnte ich arbeiten. Aber
27 davor konnte ich nicht, zum Beispiel. Mein Studienplan ist immer voll. Ich konnte
28 einfach nicht schaffen, weißt du? Aber... wenn man studieren, ich meine, nur Vormittag,

29 und Nachmittag kann man zwei oder drei Stunden arbeiten. Das finde ich gut, bezüglich
30 der **Erfahrung** und so.

31 A: Mhm. Und gibt es irgendwelche Ausnahmen, gibt es irgendwelche... Situationen, wo
32 zum Beispiel **Personen** sich dafür entscheiden könnten, dass sie nicht arbeiten wollen,
33 oder dass sie nicht **können**?

34 Am: **Ja**, nicht können, okay, kann ich antworten. Ich, zum Beispiel, ich ähm... wohne in...
35 einer Stadt, die sehr weit, ähm... von der Hauptstadt, also Tunis ist, konnte ich nicht
36 schaffen, jeden Tag nach Tunis, äh... fahren und so... Man kann nicht, er (ersetzt im
37 Tunesischen das deutsche „man“, Interferenz) kann nicht, man kann nicht, ähm...
38 ändern, weißt du? Wenn man kein Auto zum Beispiel hat und so, kann man nicht
39 eigentlich schaffen.

40 A: Mhm.

41 Am: In einem, in einer anderen Stadt arbeiten.

42 A: Mhm. Und denkst du, dass in einer Gesellschaft manche Personen nicht ähm... sagen
43 wir, die **Möglichkeit** überhaupt haben, eine eigene Karriere zu haben und zu **starten**?

44 Am: Äh... Kannst du bitte... äh (f) die Frage wiederholen?

45 A: Also, was könnten zum Beispiel **Gründe** sein oder **Grenzen**, **warum** eine Person
46 überhaupt nicht schaffen kann, eine eigene Karriere zu machen?

47 Am: Aha! Also, Gründe... gibt es viele, eigentlich. Aber die wichtigsten **Gründe** bestehen
48 in... in der Erfahrung, finde ich. Und die Leute, die einfach sagen, wir können nichts für
49 unsere Karriere und so machen, **weil** zum Beispiel, es gibt, ähm... ich weiß nicht, es gibt
50 Berufe, wirklich, die... in Tunesien, ich rede immer in meinem Heimatland, in Tunesien
51 gibt es zum Beispiel Berufe oder es gibt, zum Beispiel, ich studiere Informatik, dann ich
52 kann in diesem Bereich eine Arbeit finden. Aber wenn man irgendwas mit Geschichte
53 und so zu tun hat, es ist schwierig, eine... ähm... eine Arbeit zu finden und das betrifft
54 auch die Karriere, weißt du?

55 A: Ah, okay. Also, du meinst, es betrifft auch den Fachbereich, den man wählt, ob man
56 später etwas **finden kann**?

57 Am: Richtig. Und das habe ich erlebt, auch.

58 A: Also, das könnten die Grenzen sein für eine Karriere?

59 Am: Okay.

60 A: So... (s) wenn wir über... über Arbeit sprechen, dann ist das nächste Thema eigentlich
61 Schule... (s) ohne Schule gibt es meistens keine Arbeit. Wie erinnerst du dich an **deine**
62 **Schulzeit**?

63 Am: (s) Äh... ich habe an der, ähm... Uni, äh... studiert. Das waren zuerst drei Jahre und
64 danach habe ich zwei Jahre und eineinhalb Jahre Master gemacht und... ich finde, am
65 Anfang wirklich, wir, äh... studieren viel. Also am Anfang manchmal wirklich acht

66 Stunden und so am Tag und ich finde (.) In Deutschland, zum Beispiel, ich habe ähm...
 67 den Vergleich und so gemacht. In Deutschland, zum Beispiel, sie studieren nur
 68 Vormittag, Nachmittag kann man arbeiten. Ich, zum Beispiel, äh... in den letzten (k) in
 69 den ersten drei Jahren und so, ich konnte nur studieren und das finde ich, äh, nicht gut,
 70 wenn man nur... äh... studiert und wenn man nur, einfach (k) Er kann auch keine Zeit
 71 für, äh... für, ich weiß nicht, **Nebenjob** oder so, zu machen oder, äh... für **Hobbies** auch,
 72 zu... zu machen, so. Das finde ich auch nicht gut.

73 A: Und vor deiner Zeit an der **Uni**, also in deiner **Schulzeit**, als Kind und Jugendliche,
 74 hast du **gute** Erinnerungen daran oder nicht?

75 Am: (l) **Ja**, ich habe schon, weil ich in einer kleinen Stadt gelernt habe, in einer kleinen
 76 Stadt auch gewohnt habe. Und... ich finde, dass... ähm... wenn das Gymnasium nicht so
 77 weit von meinem Haus und so ist, finde ich **gut**, weil, zum Beispiel, ich bin... sieben
 78 Stunden und so pro Tag lerne und ich kann auch Sport treiben, weil ich sehr Sport mag,
 79 und ich konnte Zeit für Sport finden. Aber wenn ich an der Uni war, wirklich, hatte ich
 80 keine Zeit.

81 A: Mhm. Und wenn du an deinen **Lieblingslehrer** oder deine **Lieblingslehrerin** denkst
 82 aus deiner alten Schulzeit, ähm... wie war er oder sie?

83 Am: **Ja**, ähm... ich möchte über meine Deutschlehrerin sprechen. Wirklich, weil... ich
 84 schon die deutsche Sprache auch gelernt habe. Und ich erinnere mich immer an die...
 85 **Wörter**, die... äh... sie, äh... immer uns auch im Unterricht gesagt hat. Und zwar, sie...
 86 äh... sie beschreibt immer das Leben in Deutschland und wie machen die Leute in
 87 Deutschland und wenn ich nach Deutschland fliege, ich (s) also, diese Momente (l), die
 88 bleiben einfach immer im Kopf, weißt du? Und das finde ich... cool und ich mag wirklich
 89 diese Deutschlehrerin, weil sie sagt mir immer ‚(Name), du bist gut, wirklich... in der
 90 deutschen Sprache und du kannst das **schaffen**‘ Äh... und ich sage immer ‚Nein, ich
 91 möchte Jura nach dem Abitur lernen‘ und sie sagt mir ‚Ich... ich vertraue dir wirklich und
 92 du kannst, ähm... diese Sprache, also, sehr gut beherrschen‘ und so...

93 A: Also hat sie dich **motiviert**?

94 Am: Richtig.

95 A: Okay, das waren (k) Und was waren so ihre **Qualitäten**, warum du **genau sie** jetzt...
 96 in Erinnerung behalten hast? Was war so gut an ihr?

97 Am: Ja, weil sie immer, einfach nicht nur, äh... unterrichtet, die macht immer, zum
 98 Beispiel **Spiele** im Unterricht und ich mache das jetzt auch mit meinen Schülern oder
 99 mit meinen Studenten. Sie, ähm... sie macht also immer Spaß, aber **Spaß mit Lernen**,
 100 nicht normaler Spaß und so. Das finde ich auch interessant, ja.

101 A: Mhm. Und würdest du allgemein sagen, dass du eine **gute Bildung** hier genossen
 102 hast?

103 Am: (p) Hm... ja, nicht in **allen Fächern**, weil es gab wirklich (k) also, es kommt darauf
 104 an, welcher **Methode** ein Lehrer und so, äh... folgt. Aber, ne, nicht bei allen Fächern habe
 105 ich, kann man sagen, gut gebildet und so.

106 A: Und wenn du **allgemein** an die Situation denkst, in Tunesien? Würdest du sagen, dass
 107 es eine gute Bildungssituation ist? Ist Bildung **frei für alle** zum Beispiel?

108 Am: Ja, auf jeden **Fall**. Jeder hat das Recht zu bilden, das steht auch im **Gesetz**. Und ich
 109 finde das gut, zum Beispiel man darf nicht vor 16 Jahre alt die Schule verlassen und so,
 110 das finde ich auch **gut**, weil die Kinder zum Beispiel vor 16 Jahre alt, sie wissen **nicht**
 111 genau irgendwas über ihre Zukunft und so. Deswegen, also, der Staat auch spielt eine
 112 große Rolle darauf.

113 A: Mhm und, äh... findest du **allgemein**, dass der Staat und die Regierung auch dafür
 114 sorgen **müssen**, dass quasi Bildung eine Ressource ist für **alle** und jeder Zugang hat
 115 dazu?

116 Am: Ja, ich finde gut, wie ich gesagt habe, der Staat, oder die Regierung auch, die
 117 spielen... eine **große Rolle** in der Gesellschaft, weil... eine Gesellschaft ohne Bildung
 118 bedeutet für mich keine... **gute** Zukunft oder, also es kommt auch auf die **politische**
 119 Ebene, kulturelle Ebene und, äh... alle Ebenen.

120 A: Mhm. Ich habe Zwei Bilder für dich jetzt (l)

121 Am: Mhm. (l) **Gut**.

122 A: Schau dir mal die zwei Bilder an. Vielleicht kannst du kurz **beschreiben**, was du
 123 **siehst?**

124 Am: Ja, es gibt, ähm... also, auf dem ersten Bild sehe ich viele, äh... Mädchen oder Frauen,
 125 die... äh... alleine im Kurs sind, also ohne Männer.

126 A: Mhm?

127 Am: Und das zweite... ja... also, es gibt nur **Männer**.

128 A: Mhm?

129 Am: Und hier, zum Beispiel, kann ich über die Lage in Tunesien früher beschreiben,
 130 weißt du? (a) Und zwar... bei uns früher war so, also es gibt „École de garçons“, also
 131 Schule nur für **Männer** und es gibt auch „école de filles“ und es gibt diese Namen bis
 132 jetzt auch.

133 A: Ah!

134 Am: Ja. Und... es gibt halt diese Teilung und so. Das hat mit (h) ich weiß nicht, mit (h) der
 135 Religion und so zu tun, aber das finde ich nicht gut, natürlich. Das hat nicht mit (k) Man
 136 muss einfach nicht, ähm... Religion und **Bildung**, also zusammen vermischen und so.
 137 Wie... heutzutage zwischen der Religion und der Politik und so. Man muss einfach... also
 138 **Lernen** bedeutet für mich **Lernen** und nicht, also, die Teilung. Ich finde das (.) Zum

139 Beispiel hier, wenn die Männer und die Frauen zusammen, äh... lernen, das finde ich **gut**,
140 ja.

141 A: Okay. Und... ähm... (s) Was denkst du, zum Beispiel? Warum sind diese Schülerinnen
142 vielleicht **getrennt**? Macht das... **Sinn** oder... denkst du, dass es **Vorteile** hat oder haben
143 **kann** oder **Probleme** hat oder haben kann, wenn man die Geschlechter trennt?

144 Am: Ähm... für mich, finde ich nicht gut, wenn... die Geschlechter getrennt sind und so.
145 Das hat mit nicht mit, ähm... mit Bildung zu tun und so. Und... **ja**, als **Vorteile**, äh... kann
146 man sagen, also nicht bezüglich des Mädchens und so, zum Beispiel im Gymnasium und
147 so, man (k) viele sagen, man (k) also, die Männer müssen sich, äh, konzentrieren und mit
148 den Frauen können sie sich einfach nicht (.) das ist die Mentalität und so, in **einigen**
149 Ländern, und so. Und **früher** auch bei uns war so, also das hat nicht mit ähm... mit der
150 Religion zu tun, sondern mit **vielen** anderen **Sachen**. Aber, ne, als Vorteile, eigentlich,
151 ich finde nur **Nachteile**.

152 A: Okay, ich verstehe. Und in deiner Schulzeit, wie war das **da**?

153 Am: Äh, also Vermischung, zwischen Frauen und... also wir sind nicht (k) waren nicht
154 getrennt und ich finde das also, man kann sagen, das ist **nicht wichtig**. Das ändert nix,
155 weißt du? Also, es ist **normal**, wenn, wenn die Frauen und die Männer zusammen im
156 Unterricht **sitzen** und zusammen **lernen** und so, ja.

157 A: Mhm. Und **glaubst** du, oder kannst du dir vorstellen, dass (.) Gibt es bestimmte
158 **Fächer** oder **Fähigkeiten** oder **Themen**, bei denen vielleicht **Mädchen oder Jungen**
159 besser sind als die andern?

160 Am: (s) Äh... okay.. äh... **Technik** oder **Mathematik**. Ich finde, dass (h) Das ist, also diese
161 Fächer, die passen gut mit den **Männern**, weißt du? Und nicht mit den Frauen, zum
162 Beispiel. Nicht wie **Lehrer** und so.

163 A: Mhm.

164 Am: Aber... es gibt auch viele **Frauen** heutzutage, die **Flugzeuge** und so fahren und es
165 gibt, das heißt, es gibt (s) nur **Gleichheit** und so, es gibt keine, ähm... man kann sagen,
166 keine Unterschiede und so zwischen (.) Weißt du?

167 A: Mhm. **Gut**, ich habe noch zwei Bilder für dich.

168 Am: Mhm. (l)

169 A: Weil ich Bilder **mag**. (l) Kannst du mir erklären, was du glaubst, was du siehst darauf?

170 Am: Aha. Okay. Auf... äh... ich möchte auf dem, mit dem zweiten Bild... anfangen. Ich
171 finde, dass... äh... ähm... es gibt einen Schal, glaube ich und... ich glaube, das ist Spiel,
172 **Schachspiel**. Oder? Ja.

173 A: Mhm?

174 Am: Und es gibt verschiedene Farben. (s) Diese Farben... ich mag **Farben**, eigentlich.
175 Und diese Farben kann man, ähm... kann man... über die, ähm... Vernunft, zum Beispiel,

176 reden, über die **Bildung** auch reden. Zum Beispiel, wenn ich, wenn mein **Leben** mit
 177 verschiedenen Farben ist, bedeutet das, ähm (p) **Aufklärung**, bedeutet das neue Ideen,
 178 Multikulti auch, durch verschiedene Farben kann man verstehen, äh, verschiedene
 179 Farben bedeuten für mich, ähm... verschiedene Personen zum Beispiel, die aus
 180 verschiedenen Kulturen **sind**. Und sie können, ähm, natürlich zusammen irgendetwas
 181 schaffen.

182 A: Mhm. Und Bild eins?

183 Am: Bild eins, eigentlich, finde ich auch. Es gibt auch **verschiedene Farben**, das finde
 184 ich **cool**. Aber es gibt... ähm... ich, äh (p) Okay, ich verkörpere das als **Person** mit zwei,
 185 ähm... Körner oder so, glaube ich, nennt man das?

186 A: Hörner, glaube ich, meinst du?

187 Am: Hörner, genau.

188 A: Wie beim Tier?

189 Am: Richtig, ja. Und ich finde, dass diese Person sehr **wach** ist und die Ohren sind sehr
 190 **wach** auch, damit er **alles**, ähm... akzeptieren kann oder alles hören kann.

191 A: Mhm?

192 Am: Und... ja.

193 A: Und was denkst du, in welchem Kontext könnten diese Bilder oder diese Figuren
 194 **entstanden** oder **verwendet** oder **veröffentlicht** worden sein?

195 Am: Mhm. Natürlich nicht im Bereich vom... vom **Lernen**, zum Beispiel oder, da ich
 196 immer über diesen Bereich sprechen möchte, über **Lernen** und so... zum Beispiel, das
 197 ist, wir können das als einen Schüler verkörpern, äh... der Schüler, der viele Lehrer zum
 198 Beispiel hört und er muss einfach immer **wach**, alle Informationen zu, ähm... zu...
 199 akzeptieren oder zu bekommen.

200 A: Okay, das heißt, du würdest den, den **Kontext** im **Lernen** verorten?

201 Am: In Lernen, ja.

202 A: Und das stimmt auch. (s) Ähm... eigentlich sind die beiden aus einer Broschüre, die in
 203 Österreich veröffentlicht wurde, für **Sexualerziehung**.

204 Am: Aha, okay.

205 A: Und sie stellen die, ähm... **weiblichen** und **männlichen** Sexualorgane dar.

206 Am: Okay?

207 A: Ja. Ähm... die Broschüre wurde **veröffentlicht** für Sexualerziehung mit **Kindern** von
 208 sechs bis 12 Jahren.

209 Am: Aha?

210 A: Äh... was denkst du darüber allgemein?

211 Am: **Ja**, das ist wirklich ein **gutes** Thema. Ich habe auch (.) Also, in Tunesien zum
 212 Beispiel, man darf nicht über dieses Thema und so sprechen, man darf nicht, das hat nur
 213 mit Religion und so zu tun. Aber ich war in **Deutschland** (l) und ich habe an einem
 214 Workshop teilgenommen und sie haben mir gesagt ‚(Name), du machst Veranstaltungen
 215 über Sex und Sexualität‘ und ich **muss** ein Thema aussuchen. Ich habe, äh, das Thema
 216 **Konsens** ausgesucht. Ich finde, dass dieses Thema sehr wichtig ist, Konsens nicht nur in
 217 den sexuellen **Bedürfnissen**, sondern auch in der **Politik** kann man sagen auch, und so.
 218 Und... Sex und Sexualität finde ich **sehr gut**, wenn man in der Schule das lernt, das...
 219 finde ich **Aufklärung** und das hat nichts mit Religion oder (kr) keine gute Erziehung,
 220 kann man sagen, und so. Und... äh... ja, Sex und Sexualität müssen die Schüler zum
 221 Beispiel in der Schule... äh... **lernen** und... das, das bezieht sich vor allem auf die
 222 **Aufklärung**.

223 A: Mhm. Und weißt du, wie die Situation **hier** ist bezüglich **Sexualunterricht** in
 224 **Tunesien**?

225 Am: Ich habe gehört, dass dieses Thema (k) dieses Fach in der Schule jetzt in Tunesien
 226 ist. Sie, ähm... also, viele Eltern, die waren **dagegen** und viele Eltern waren **dafür**. Ich
 227 finde das normal, also wenn die Kinder aufgeklärt sind und so von der Schule, weil, vor
 228 allem, wenn ich zum Beispiel im Gymnasium war. Es gibt viele Situation, wo ich sage,
 229 wenn ich das höre, nein, das ist verboten. Über dieses Thema muss man nicht, also
 230 weder mit der Familie, noch mit den Lehrern oder mit den Freunden sprechen und... das
 231 finde ich auch uninteressant, kann man sagen. Und die Aufklärung spielt keine **große**
 232 **Rolle**, sexuelle Aufklärung auch äh... bedeutet für uns, ich meine, in der Zukunft auch,
 233 spielt eine große Rolle.

234 A: Mhm. Und weißt du, **wie** das stattfindet in Tunesien?

235 Am: Was meinst du mit **wie**?

236 A: Sexualerziehung, wie das gemacht wird. Hast du eine Idee darüber, wie das jetzt
 237 stattfindet?

238 Am: (p) Also, ähm... eigentlich nicht, weil ich dieses Fach zum Beispiel **nicht** in der
 239 Schule gelernt habe. Ich habe das mit, ähm... den, äh... Kommunikationsmittel und so
 240 viel gelernt, ich habe mit meinen **Freunden** auch über dieses Thema, äh (p) gesprochen,
 241 ich habe zum Beispiel auch viele Informationen im **Internet** auch gelesen, aber sonst...
 242 die Kinder dürfen nicht mit der Familie zum Beispiel darüber diskutieren. (p) Ja, sonst...

243 A: Und wenn du selbst Kinder hättest, würdest du wollen, dass sie Sexualerziehung in
 244 der Schule erhalten?

245 Am: **Ja**, ich bin total **dafür**, weil und auch, wenn ich mit meinen Kindern über Sex und
 246 Sexualität ähm... diskutieren oder unterhalten, dann mache ich das **gerne**, weil ich,
 247 ähm... das... naja, mit der Aufklärung **verbinde**, als auch mit der Religion oder so. Okay,

248 ich bin **Muslima**, aber man denkt einfach über Aufklärung mehr als über Religion und
 249 so, ja.

250 A: Mhm. Und findest du, dass Eltern, ähm... **entscheiden** sollen dürfen, ob ihre Kinder
 251 teilnehmen oder nicht?

252 Am: Äh... ja, das ist eine **große** Idee und das ist auch schwierige Frage, **weil**, wenn ich als
 253 gebildete Frau rede, dann sage ich ja, ich bin offen und es ist normal und ich finde das
 254 **ganz normal** und die, äh... die Familie oder die Eltern müssen sich dafür nicht
 255 entscheiden, einfach. Die, also die Kinder müssen alleine entscheiden. Aber hier, in
 256 Tunesien als islamisches Land zum Beispiel, wenn die **Eltern** Muslime sind, die Kinder
 257 müssen automatisch auch Muslime sein. Deswegen, äh... ja, meine **Meinung** ist etwas,
 258 aber die Situation ist etwas anderes.

259 A: Okay, also du würdest **sagen**, wenn du Kinder hättest und du würdest auch **sagen**,
 260 alle **müssen** teilnehmen oder die **Eltern** dürfen entscheiden?

261 Am: Es kommt darauf **an**. Wenn ich mit einem Mann, der... zum Beispiel sehr
 262 konservativ ist, dann vielleicht finden wir den Konsens und vielleicht nicht. Hier, hier
 263 ist... das **Problem**, weißt du? Aber ich bin der Meinung, dass... äh, (p) dass die Kinder
 264 einfach sich immer, äh... allein entscheiden und, ja.

265 A: Mhm, okay. Also, ein anderes... **Berufsthema**, das in vielen Schulen **auch wichtig** ist
 266 und in vielen Ländern auch **Teil** ist der **Erziehung** ist das Wissen über Berufe. Also... ich
 267 habe hier ein paar Bilder wieder von verschiedenen Berufen und Arbeitsplätzen.

268 Am: Ja.

269 A: Welche Berufe kannst du erkennen, siehst du?

270 Am: Äh... also, Lehrer oder Erzieher, kann man sagen, denn sie sind Kinder, vielleicht,
 271 die lernen, sie sind im Kindergarten vielleicht. Ähm... muss ich nur einen Beruf
 272 aussuchen?

273 A: Alle, beschreibe, was du siehst.

274 Am: Ah, **okay**.

275 A: Was du denkst, dass du siehst auf den Berufen (k) auf den Bildern.

276 Am: Ah, okay. Äh... dieser Beruf zum Beispiel, auf dem Bild Nummer 4 stellt einen, äh,
 277 einen Frisör, zum Beispiel diesen Beruf, ähm, man kann nur diesen Beruf mit Ausbildung
 278 und das hat nicht mit Lernen zu tun, mit **Bildung** zu tun. Ich finde, Friseur, zum Beispiel,
 279 ist, ähm... man kann über diesen Beruf als **Hobby** mehr als über Bildung. Weil, wenn ich
 280 ein Hobby habe oder wenn ich zum Beispiel **Interesse** an Friseur habe, dann kann ich
 281 auch Ausbildung machen und kann ich das äh... so, machen oder so. Aber hier zum
 282 Beispiel, für **Lehrer** muss man auch viel, äh... lernen, muss man auch Abschlüsse
 283 bekommen und muss man auch, ähm... es gibt **Kriterien** und, ja, und es kommt darauf
 284 **an**, welche... äh... welche also, welches **Fach** werde ich aussuchen, damit ich eine
 285 Lehrerin zum Beispiel werde, in welchem Bereich auch und so. Vielleicht, wenn man an

286 der **Uni** unterrichtet, muss man **mehr** als die anderen, die im Gymnasium unterrichten,
 287 lernen oder studieren. Und das dauert mehr Jahre und so. Und ich finde, ähm (p) **das**,
 288 das ist Techniker oder so.

289 A: Welche Nummer?

290 Am: 3.

291 A: Mhm?

292 Am: Äh... diese... äh... Beruf auch, ich finde, dass dieser Beruf **passt gerne** mit den
 293 **Männern**. (l) Das hat mit meiner äh, also, Erfahrung und so zu tun. Ich ähm... okay, das
 294 ist, okay die **Frauen** können auch das machen, aber äh... aber ich weiß nicht, ob das
 295 Techniker oder Mechaniker ist? Denn das Foto ist nicht (A&B)

296 A: Das kann, äh... das ist... für **jedes** von diesen Bildern kannst **du** entscheiden, was du
 297 darauf siehst.

298 Am: Ah, okay.

299 A: Es gibt kein richtig oder falsch.

300 Am: Okay, dann sagen wir... **Techniker**, ja. (l) Und auf dem zweiten Foto steht ähm...
 301 einen... also, wir können über den Beruf Arzt oder Ärztin reden. Ich, äh... also, man kann
 302 über den medizinischen... Bereich sprechen und äh... ja, dieser Bereich kann Frauen
 303 oder Männer auch machen oder lernen oder studieren. Ähm... das ist auch ein
 304 interessanter Bereich, weil die Gesundheit eine große Rolle in unserem Leben auch
 305 spielt. Ähm... ja. Auf dem ersten Bild steht, oh, ich habe Probleme mit diesen technischen
 306 Berufen und so (l), weiß ich nicht, wer ist das. Er macht... er ist Schneider, glaube ich, ja.
 307 **Ich finde**, dass er Schneider ist.

308 A: Schneider oder Schreiner?

309 Am: Schneider oder Schreiner. **Schneider!**

310 A: Schneider heißt Nähen.

311 Am: Aha, ne... Äh, er **schneidet** etwas.

312 A: **Ah!** Okay, das meinst du.

313 Am: Ja, er schneidet Material. Das braucht viel Konzentration, zum Beispiel, und ja, das
 314 passt auch sehr gut Frauen und Männern und ja... in Deutschland habe ich gehört, dass
 315 es viele Ausbildungen zum Beispiel in diesem Bereich gibt, auch in Tunesien. Entweder
 316 macht man eine Ausbildung oder muss man studieren oder... Abschluss, äh... also von
 317 der Uni bekommen und so.

318 A: Mhm. Du hast jetzt auch schon im Allgemeinen... meine nächste Frage **fast** für alles
 319 beantwortet. Bei ein paar Bildern hast du es schon genannt... äh, würdest du sagen, dass
 320 einige von denen ähm... welche von diesen Bildern vielleicht mehr für Frauen oder
 321 Männer geeignet sind oder **gar nicht**?

322 Am: Äh (p) eigentlich nur das **erste** Foto, vielleicht Schneider (Anmerkung; die TN
 323 bezeichnet jemand, der Metall schneidet als „Schneider“), das passt zu... in Tunesien,
 324 meine ich, denn es gibt keine Frauen, die Schneider sind.

325 A: Also die diese Art von **Arbeit** mit **Metall** oder Ähnliches machen?

326 Am: Richtig oder Mecha- **Mechatroniker**.

327 A: Also Bild 3?

328 Am: Richtig, also in Tunesien, ähm... nicht, **fast nie**, kann man sagen, aber nicht **nie**. Es
 329 gibt auch Frauen, die diesen Beruf machen, aber nicht viele eigentlich. Aber Arzt und
 330 Ärztinnen haben wir viele, Arzt und Ärztinnen in Tunesien, die in verschiedenen auch
 331 Bereichen arbeiten, zum Beispiel **Zahnarzt** oder so und so.

332 A: Mhm.

333 Am: Äh.. Friseur, Friseurin, das ist gleich. Also Frauen und Männer können das machen,
 334 in Tunesien auch. Und... äh... das Bild Nummer 5, also das hat mit Erziehung oder mit
 335 Lehrer zu tun, denn natürlich Frauen und Männer können das auch machen, ja.

336 A: Und bei den **Unterschieden**, die du genannt hast, also 1 und 3, **warum** würdest du
 337 sagen, dass das vielleicht eher für Männer geeignet ist?

338 Am: Äh... weil ich in Tunesien wohne und in Tunesien auch gewohnt habe und ich habe
 339 mich daran gewöhnt, dass diese Berufe nur die Männer (k) oder nicht also, nicht immer,
 340 aber fast, kann man sagen, oft, also die Männer machen und ja... aber ich finde auch
 341 normal, wenn die Frauen ähm... also, solche Arbeiten auch machen.

342 A: Mhm. Jetzt bleiben wir mal beim zweiten Bild, also dem Kontext Medizin. Wenn du dir
 343 zum Beispiel **vorstellst**, dass du jetzt sehr **krank** bist, du hast ein Problem, kommst in
 344 Krankenhaus und du musst um **Hilfe** suchen, ähm, würdest du zum Beispiel einen Arzt
 345 oder eine Ärztin bevorzugen oder wäre das komplett **egal** für dich?

346 Am: Äh... ich finde das **egal**. Ich bin eine offene Frau (l), ich sage auch immer das und ich
 347 finde das egal. Es geht auch um, ähm, um den **Arzt** oder um die Ärztin, es geht nicht, ob
 348 sie, er, Mann ist oder ob sie Frau ist. Es kommt, äh... es kommt auf die **Person** an, also es
 349 kommt auf die, äh... ähm... man kann sagen, auf die Karriere (.) Das hat nichts mit
 350 Frauen oder Männer (.) Viele sagen zum Beispiel, nicht heutzutage, sondern früher zum
 351 Beispiel in Tunesien... äh... die, die Frauen zum Beispiel, die... die schwanger sind,
 352 müssen danach oder die Männer zum Beispiel, die entscheiden sich, dass die Frauen nur,
 353 also die Frau muss nur die Frau ähm, also wenn, ähm, jetzt schwanger ist oder so, muss
 354 (h) ich habe...

355 A: Sie **untersuchen**, meinst du?

356 Am: Nicht nur Untersuchung, sondern auch beim, ähm... wenn sie, ähm... ein Kind
 357 bekommt...

358 A: Ach, bei der Geburt.

359 Am: Bei der Geburt und so. Es gibt viele Männer auch, die **sehr konservativ** sind, die
360 sagen ne, also **nur Frauen** müssen das machen. Aber heutzutage, ne, Männer auch
361 können das machen. Aber ich, für mich, also meiner Meinung nach ist es egal.

362 A: Okay, also auch (k) egal, **welches** Problem du hast oder welches **Gebiet** es ist, es
363 kommt nicht darauf an?

364 Am: Ja, ich finde, das ist egal.

365 A: Mhm. Und denkst du, ganz im Allgemeinen, dass es **Unterschiede** gibt zwischen
366 Männern und Frauen, wie sie sich vielleicht, egal in welchem Beruf **verhalten** oder ihren
367 Job **ausüben** oder **wie** sie ihre Arbeit erledigen?

368 Am: Mhm. Äh... also, ja, ich finde, also für **mich** gibt es keine **Unterschiede**. Es geht um
369 **Gleichheit** einfach, aber es gibt zum Beispiel **Berufe**, die (k) ich muss zum Beispiel
370 etwas **sehr schwer tragen** oder so, das finde ich nicht gut für Frauen, vielleicht wenn
371 die Männer das machen, ist besser, ja. Aber bezüglich der Unterschiede und so, gibt es
372 **keine Unterschiede**.

373 A: Mhm. Wir kommen zum nächsten **Thema**. Wenn du allgemein über **Familie** im
374 **Allgemeinen** nachdenkst, welche Bilder kommen dir in den Kopf? Kannst du mir
375 vielleicht unterschiedliche **Arten** von Familie, Familienkonstellationen nennen und auch
376 **Familienmitglieder**? Was hast du im Kopf beim Thema Familie?

377 Am: Also, äh, Familie zuerst bedeutet für mich alles, also ohne meine Familie kann ich
378 nix machen. Aber zum Beispiel, wenn ich die... äh... **deutsche** Sprache ausgesucht habe,
379 das war meine Entscheidung. Zum Beispiel, die Familie, äh... also, die haben mich nicht
380 **gezwungen**, also irgendetwas zu machen, das betrifft nicht nur mein, äh... was ich nach
381 dem **Abitur** lerne oder was ich **machen muss** und so und... äh... manchmal finde ich die
382 Entscheidung der Familie, wenn diese Entscheidung richtig ist, ja okay, warum nicht.
383 Aber wenn das ähm unlogisch ist, man muss darüber immer diskutieren, man muss
384 immer davon unterhalten auch.

385 A: Mhm. Also, habe ich dich richtig verstanden, dass du sagst, Familie ist etwas sehr
386 **Wichtiges**, aber ähm... (s) es ist auch die persönliche **Freiheit** wichtig und dass die
387 Familie einen selbst auch Dinge entscheiden **lässt**?

388 Am: Ja, aber es gibt einen **großen Unterschied** zwischen persönlicher Entscheidung
389 zum Beispiel und (k) oder persönliches Leben und auch es gibt ähm... die Art und Weise,
390 wie man erzieht. Also, die **Erziehung** auch bedeutet viel, in Tunesien bedeutet viel bei
391 uns, zum Beispiel ich bin eine offene Frau, aber vielleicht, wenn meine Familie
392 konservativ ist, vielleicht können wir einen Konsens finden, aber... äh... man kann nix
393 machen. Aber es gibt viele Sachen, zum Beispiel meine Freunde, die Deutsche sind, die
394 sagen mir '(Name), du bist offene Frau. Aber machst du wirklich immer was du willst
395 oder gibt es (.)' Ich antworte immer, ich habe mich daran **gewöhnt**. Das hat mit meiner
396 **Erziehung** zu tun. Deswegen kann ich nicht andere, äh... Meinung haben und so. Ich
397 finde das **normal**, weil ich mich daran gewöhnt habe.

398 A: Mhm. Und was macht für dich eine Familie **aus**, welche **Personen** und **Rollen**
399 gehören zum **Konzept Familie**, für dich?

400 Am: Ja, ich finde, ähm, alle Mitglieder der Familie wichtig sind. Zum Beispiel, der Vater...
401 äh... muss immer an der **Spitze** sein, zum Beispiel er ist immer die **Säule** des Hauses
402 kann man sagen, also ich finde das. Meine Mutter zum Beispiel auch sie ist ein **Teil** von
403 mir, kann man sagen. Sie ist eine **Freundin** von mir. Wir reden immer zusammen und
404 so, die... Geschwister auch... ähm... finde ich, oder meine Geschwister auch... ähm... sie
405 spielen auch eine **große Rolle** in meinem Leben und zwar wenn ich zum Beispiel eine
406 Entscheidung treffen möchte, äh... spreche ich immer mit ihnen und so.

407 A: Mhm. Und wenn du **definieren** müsstest, was Familie ist, wie würdest du das
408 definieren?

409 Am: Familie... ist... also, ähm... ist, also für mich, meinst du?

410 A: Für **dich**, für dich.

411 Am: Okay, also Familie... ähm... ist für mich **alles**. Das heißt, ohne meinen Vater und
412 meine Mutter zum Beispiel kann ich nicht leben und... ähm... ja, wie ich gesagt habe, die
413 sind die Säule der ähm... der Familie und so. Ja, Familie bedeutet Leben, Familie
414 bedeutet **Sicherheit**, Familie bedeutet ähm... Erziehung oder **gute Erziehung**,
415 Diskussionen, äh... **ja**.

416 A: Mhm. Und jetzt habe ich nochmal Bilder für dich (l)

417 Am: (l) Ja.

418 A: Ähm... sieh dir mal die folgenden Bilder an, es sind Gruppen von Personen. Kannst du
419 mir erklären, was du auf den einzelnen Nummern siehst (k) Bildern siehst?

420 Am: Okay, auf dem ersten Bild sehe ich eine Gruppe von Personen und die sind
421 unterschiedlich. Also äh... Männer, Frauen und **Kinder**. Äh... vielleicht sie sind Familie,
422 vielleicht sie sind Kollegen. Sie äh... sie sehen sehr **froh** aus.

423 A: Mhm.

424 Am: Und... ja. Äh, auf dem zweiten Bild sehe ich einen Mann mit seinem (k) mit seiner
425 **Tochter**. Und... sie spielen zusammen, sie sind im **Park** und... sie machen Spaß. (l) Auf
426 dem dritten Bild finde ich auch Familie, eine Frau mit ihren **Kindern** und sie äh...
427 **unterstützt** sie, kann man sagen. Und auf dem vierten, äh... Bild... ja, sehe ich auch
428 vielleicht eine **Familie**. Also äh... zwei **Männer** und zwei **Kinder** und... vielleicht sie sind
429 Verwandte oder Familie. Und auf dem fünften Bild.. äh... gibt es zwei **Frauen** und einen
430 Sohn. Der Sohn **spielt** und die Frauen äh... beobachten ihn. Und auf dem letzten bzw. auf
431 dem sechsten Bild sehe ich auch eine **Familie**. Sie sehen **glücklich aus**, also es besteht
432 aus einem **Mann** und einer Frau und zwei Kindern.

433 A: Mhm.

434 Am: **Ja**.

435 A: Okay, und äh, und wenn ich dich nochmal zusammenfassen lasse, **welche** von diesen
 436 Gruppen würdest du als **Familie** aus deiner Sicht **bezeichnen**, welche Nummern?

437 Am: Für mich?

438 A: Mhm. Für dich.

439 Am: Also, das äh... sechst... äh... Foto. Und zwar ein Mann, eine Frau und zwei Kinder. Ich
 440 äh... habe viel davon geträumt, dass ich in der Zukunft zwei Kinder bekommen werde
 441 und natürlich der Mann spielt eine große Rolle darauf (I).

442 A: (I) Ja.

443 Am: Und Familie für mich, ähm... also die aus vier Personen besteht, finde ich ganz gut,
 444 total gut. Äh... das hat mit der **Erziehung** zu tun und so, ja, mit der **guten Erziehung**,
 445 kann man sagen.

446 A: Mhm.

447 Am: Ja.

448 A: Also, **das** ist für dich eine Familie?

449 Am: Ja, ich finde, das ist eine Familie aber ja.

450 A: Und ähm... wie sieht es mit den **Paaren** mit **Kindern**, also das sind beides **Paare**,
 451 Nummer 4 und Nummer 5, aus? Wie sieht es mit diesen **Paaren** aus? Wie kannst du dir
 452 vorstellen, dass sie zusammen leben?

453 Am: **Okay**, also es geht um ein **großes Thema**, wenn ich das **richtig** verstanden habe
 454 und es geht um **Homosexualität**. Also zwei Männer, die äh... verheiratet sind und das
 455 fünfte Foto ähm... gibt es zwei Frauen vielleicht, die verheiratet sind und die haben
 456 **Kinder**.

457 A: Mhm.

458 Am: Und äh... das hat, also, sie sind frei, also jeder, vielleicht, ich weiß nicht, also
 459 Homosexualität in Tunesien zum Beispiel ist ein... verbotenes Thema und... man darf
 460 **nicht** auch über dieses Thema sprechen und die Homosexuellen, sie dürfen... nicht äh
 461 zum Beispiel heiraten und so, im Gesetz. Und... ja, und (.)

462 A: Mhm?

463 Am: Ich finde, also für **mich** ist es **normal** und jeder kann sich entscheiden, ob er einen
 464 Mann oder eine Frau (k) mit einem Mann oder einer Frau verheiratet war.

465 A: Mhm? Das bedeutet, sie **könnten** verheiratet sein.

466 Am: Ja.

467 A: Und findest du (.) Du hast gesagt, du findest, dass jeder heiraten dürfen sollte, wen er
 468 möchte, Mann oder Frau?

469 Am: Ja.

470 A: Gut.

471 Am: Und die Kinder auch, jeder hat Recht, also äh... Kinder zu... bekommen oder Kinder
472 zu erziehen oder Kinder zu haben.

473 A: Mhm. Gut, das ist auch schon alles beantwortet. Machen wir gleich eine **Überleitung**,
474 du hast es auch schon ein bisschen angesprochen, dieses **Thema** hat auch manchmal mit
475 Religion zu tun. Ähm... wie **denkst** du persönlich über Religion? Denkst du, dass Religion
476 in Gesellschaften ein wichtiges **Konzept** ist?

477 Am: Äh... **ja**. Es kommt darauf an. Ich bin total dagegen, dass man, wenn man die
478 Religion und die Politik zusammen verbindet.

479 A: Mhm?

480 Am: Ich finde das ähm... sehr schwierig, wenn man Themen (.) oder wenn man eine
481 Vermischung zwischen Religion und Politik macht, **aber** äh... okay, Religion spielt eine
482 **große Rolle** innerhalb der Gesellschaft. In Tunesien zum Beispiel die Religion ist **Islam**.
483 Und äh... fast alle sind Muslime und... es gibt viele Themen, die in der Gesellschaft zum
484 Beispiel **verboten** sind und wenn wir über diese Themen (.) und wir sagen (h) wenn wir
485 die **Frage** stellen möchten, warum sind diese Themen verboten, dann wir sprechen
486 immer über die **Religion** und wir sagen nein, weil das **verboten** ist und meine Eltern
487 zum Beispiel, wenn wir... äh... also jung waren, sie sagen uns immer ‚Nein, ihr müsst das
488 nicht machen‘ und wir fragen ‚Ja **warum?**‘ Und wir müssen über dieses Thema nicht
489 reden, wir **fragen** einfach immer **warum** und die sagen uns, wir bekommen immer die
490 Antwort, das ist **verboten**. Und wir haben sich daran gewöhnt, ja okay, das ist verboten
491 bedeutet verboten, wir müssen das nicht machen und wir müssen das nicht (.) (a) Man
492 muss einfach, wenn man, äh... man muss (h) die... man muss die Religion richtig
493 verstehen, ob Islam oder Christ oder **irgendetwas**. Man muss das richtig verstehen,
494 **warum** ist das verboten und warum nicht und danach äh... kann man oder soll man sich
495 allein entscheiden, ob man das akzeptieren kann oder nicht, zum Beispiel nicht alle
496 muslimische Frauen Kopftücher tragen. Äh... hier kann man über die Freiheit und so
497 sprechen.

498 A: Mhm. Das bedeutet ähm, du hast schon gesagt, also in deiner Kultur **ist es** ein
499 wichtiges Konzept, es **gibt eine dominante** Religion, den Islam, und ähm... findest du
500 auch, das **sollte** so sein, dass die Religion ein wichtiges Konzept ist in der Gesellschaft?

501 Am: Äh... ich finde die Religion wichtig, okay, aber in Tunesien kann man sagen, es gibt
502 ähm... einen Unterschied zwischen **früher** und **jetzt**. Jetzt kann man sagen, ich benutze
503 dieses Wort, aber viele... wie... stimmen mir (k) stimmt mir **nicht** zu und zwar, es gibt
504 **moderne** jetzt Religion und zwar, es gibt viele Frauen, die Muslime sind und die
505 machen, obwohl sie keine Kopftücher tragen, es gibt viele muslimische Männer, die auch
506 Alkohol trinken, obwohl das in der Religion verboten ist (a) und... ja... ich finde das okay.

507 Ja, ich bin Muslima, aber es gibt auch einen Teil von **Freiheit** und so. Man... äh... man
508 kann einfach alles, was man will, machen.

509 A: Mhm. Ähm... gut. Und eine **Frage** noch. Ist Religion etwas **hier**, das man sich **aussucht**
510 oder etwas, in das man **geboren** wird? Du hast es vorhin schon angemerkt.

511 Am: Äh... für mich zum Beispiel, weil meine Eltern Muslime sind, bin ich automatisch
512 Muslima. Aber **jetzt** bin ich auch davon **überzeugt**, dass ich Muslima bin. Okay, es gibt
513 viele Sachen, die ich nicht **mache**, obwohl ich Muslima bin, aber ich... ähm... man muss ja
514 das **aussuchen**, weil man kann nicht einfach sagen ich bin Muslima, aber ich mache nix
515 oder ich folge keinen Regeln und so im **Islam**. Und... äh... Religion bedeutet für mich
516 Aussuchen ist mehr als etwas mit dem Geboren (k) oder mit der Geburt (A&B)

517 A: Also es ist wichtiger, selbst auszusuchen als **nur** zu sagen, ich bin Muslim, weil meine
518 Eltern haben das gesagt?

519 Am: Ja. Ja, **stimmt**.

520 A: Ist das das, was du meinst?

521 Am: Ja.

522 A: Mhm, okay. Und manche Menschen entscheiden sich später vielleicht dazu, oder von
523 Anfang an vielleicht, dass sie **nicht** religiös sein wollen oder ihre Religion **ändern**
524 wollen, wenn sie älter sind. Kannst du das **verstehen**?

525 Am: Äh... ja. Und ein Freund von mir, auch er ist Muslim, kann man sagen, weil ihre
526 Familie Muslime sind, aber er redet viel über uns, also er stellt wirklich viel (.) Er hat
527 viele Fragen gestellt und er hat gesagt ‚Nein, ich bin nicht davon überzeugt und jetzt bin
528 ich kein religiös und so und ich bin kein Muslim mehr‘ Er hat sich dafür entschieden,
529 aber er ist auch davon **überzeugt**. Für mich habe ich das ähm... **verstanden**, aber es gibt
530 Sachen, die er, zum Beispiel er erklärt etwas in der Religion, aber er... er versteht das
531 nicht genau. Weil im Koran zum Beispiel, es gibt viele Sachen, die nicht jeder verstehen
532 **kann**, weil Koran wird auf Arabisch, äh, Hocharabisch geschrieben und **nicht jeder** kann
533 den Kontext dieser Sprache verstehen.

534 A: Mhm.

535 Am: Und er sagt uns manchmal etwas, die... äh... nicht richtig **sind**. Das finde ich nicht
536 **gut**. Wir haben auch äh viel darüber diskutiert aber ähm ich finde ähm... was wichtig
537 auch, dass er viele Fragen immer **stellt** und so und er hat immer Zweifel daran.

538 A: Mhm. Also, es ist wichtig, dass man eine Entscheidung selbst treffen und vielleicht
539 ändern kann?

540 Am: **Ja**, aber es kommt darauf **an**, welche **Erziehung** bekommt man in der Gesellschaft
541 und so, weil es wirklich manchmal (.) Es gibt viele konservative Leute, die **sehr**, man
542 kann sagen, nicht nur konservativ, die sind wirklich **geschlossen**. Das finde ich nicht
543 einfach, wenn man ähm... die Entscheidung alleine treffen (k) trifft und so, ja.

544 A: Und was ist **deine persönliche Meinung** über **Werte**? Über **die Werte**, die **wichtig**
545 sind für das Zusammenleben in einer Gesellschaft, allgemein Werte.

546 Am: Äh... Zusammenleben... also, es kommt darauf an, ob wir über Paare zum Beispiel
547 sprechen oder (A&B)

548 A: Über alle. Also eine große Gruppe von Menschen, eine ganze **Gesellschaft**.

549 Am: Mhm.

550 A: Welche Werte sind wichtig, damit diese Menschen alle in **Frieden** zusammenleben
551 können und jeder so leben kann, wie er einfach möchte?

552 Am: **Ja**, ähm, es gibt viele Themen, die darüber ich sprechen möchte und zwar es gibt
553 zum Beispiel **Freundschaft, Toleranz**... äh... **Multikulti**, viele Sachen. Zum Beispiel ich,
554 zum Beispiel ich möchte nicht **allein** leben oder wohnen. Das kann ich nicht akzeptieren,
555 weil ich soziale Frau bin. (a) Und eine Gruppe von Menschen können eine große... äh...
556 eine große Sache **schaffen** zum Beispiel und so.

557 A: Mhm.

558 Am: Hmm... sowohl in der Arbeit, als auch zuhause und so. Gruppe von Menschen
559 können äh (h) viele äh, man kann sagen (s) zum Beispiel in der **Familie** gibt es, man
560 kann sagen, viele Personen und sie können zusammen viele Sachen äh... machen. Das
561 heißt hier, die **Hilfe** der **anderen** bedeutet für mich **viel**. Äh... ja.

562 A: Mhm. Das bedeutet, um sicherstellen zu können, dass Leute friedlich
563 **zusammenleben**, sagst du, ist wichtig **Freundschaft, Toleranz** und **Hilfsbereitschaft**.

564 Am: Ja. **Solidarität, Hilfe** und, ja.

565 A: Und äh was macht **deiner Meinung nach** eine funktionierende **Demokratie** aus?
566 Welche **Rechte** und auch welche **Pflichten** sind für jede Person wichtig, damit das
567 funktioniert? (A&B)

568 Am: (A&B) Ja, ja. Mhm. Ich möchte dir **danken** für diese Frage, wirklich. (l) Die
569 Demokratie für uns ähm... also vor der Revolution zum Beispiel, wir wissen nicht, was
570 wir äh... wir wissen **genau nicht**, welche **Bedeutung** hat die Demokratie. Wir, okay, wir
571 **hören** viel, ich habe die **deutsche** Sprache und ich habe auch die **deutsche** Kultur ähm
572 (p) studiert und ich weiß **genau**, was die Demokratie ist. Aber es gibt viele Menschen,
573 die (h) diesen Begriff nicht **kennen** und äh... **Demokratie** bedeutet für mich ähm... (s)
574 **Meinungsfreiheit** und so. Zum Beispiel **wir** in Tunesien äh als äh **gutes Beispiel** in
575 diesem Thema (a) wir hatten **kein** Recht auf Wahlen, wir haben **kein Recht** auf
576 **Meinungsfreiheit** und so und äh... wir haben daran gewöhnt, dass wir immer alles was
577 wir hören einfach **akzeptieren ohne** unsere Meinung zu äußern. **Sonst** bekommen wir
578 nur schlimme Sachen. Entweder Gefängnis oder so und so. **Nach der Revolution**, kann
579 man sagen, oder **kann man** über die Demokratie in Tunesien **sprechen** und zwar wir
580 haben Recht auf äh... Wahlen, Meinungsfreiheit und so. Und... deswegen spielt sie eine

581 große Rolle. Und Demokratie äh... das hat nicht mit Politik zu tun, sondern auch
 582 innerhalb der **Familie** muss die Demokratie **sein**.

583 A: Mhm. Und was muss man (.) **jeder** als **Einzelner** (p) Äh welche **Rechte** hat man
 584 dadurch aber auch welche **Pflichten**? Was muss ich **beachten** auch, damit dieses
 585 **Konzept** funktioniert?

586 Am: Ja, äh... Rechte und Pflichten. Also, wenn ich Rechte habe, dann bestimmt habe ich
 587 auch **Pflichten**. Das haben wir auch in „Menschenrechte“ schon gelernt habe, in
 588 Gymnasium. Und.. ja, wenn ich **genau** meine Rechte **kenne**, dann äh... automatisch
 589 mache ich meine **Pflichten**. Aber das hat nicht, zum Beispiel, wenn ich sage **ja**, das ist
 590 mein **Recht**, aber wenn ich etwas machen **muss**, dann sage ich ne, das ist keine **Pflicht**,
 591 denn... also beide sind äh... **wichtig**.

592 A: Mhm. (A&B)

593 Am: (A&B) Für das Leben in der... genau.

594 A: Wenn du jetzt zum Abschluss an **eine Sache** denken könntest, die du **wirklich gerne**
 595 **magst** an Tunesien, an dein (h) deinem Heimatland, eine Sache, welche **wäre** das?

596 Am: **Eine Sache**?

597 A: Ja. Es gibt wahrscheinlich **viele**, aber die **wichtigste für dich**.

598 Am: Äh... die wichtigste für mich ist **Meinungsfreiheit** (s), weil ich ähm... okay, ich bin
 599 gebildete Frau, aber ich finde, dass die Meinungsfreiheit sehr interessant ist, also für
 600 mich. Auch innerhalb der Familie, nicht nur äh... in der Gesellschaft.

601 A: Und das ist eine Sache, die es **hier gibt** und die du an Tunesien besonders **magst**?

602 Am: **Ja**, ich mag, ich (h) rede über die Meinungsfreiheit nach der **Revolution, ja**.

603 A: Mhm. Und wenn du **eine Sache** ändern könntest an deiner Gesellschaft, welche wäre
 604 das?

605 Am: Äh... das politische **System**, ja.

606 A: Inwiefern?

607 Am: Ich finde, dass also zum Beispiel die Minister, also wir sehen (h) oder ich folge der
 608 Politik **gerne** und ich finde, jeden Monat gibt es zum Beispiel einen neuen **Minister** und
 609 jeden Monat gibt es zum Beispiel äh... das geht nicht, das heißt, wir müssen das ändern
 610 und so. Das finde ich nicht **gut, weil** wir auf... ähm... okay, wir sind auf dem **richtigen**
 611 Weg zur Demokratie, ich sage das **immer**, aber es gibt immer politische äh... Sachen
 612 und... die... ähm... man kann sagen hinter dem **Tisch** (.) Und **das** finde ich **blöd**, wenn
 613 (A&B)

614 A: (A&B) **Ah!** Hinter dem Tisch, äh, das ist **wörtlich**, glaube ich, übersetzt?

615 Am: **Richtig**, das habe ich wörtlich übersetzt.

616 A: Bedeutet das als **Metapher** etwas, das versteckt ist oder?
617 Am: Ja, ja.
618 A: Ah, okay. Das bedeutet, die Dinge sind nicht... **transparent**?
619 Am: Das **stimmt, ja**. Wir leben, ich sage nicht, wir haben schon die Demokratie
620 geschaffen, nein, wir sind auf dem **Weg** zur Demokratie. Aber äh... also nicht sehr
621 **richtig**, nicht 100 Prozent, kann man sagen. Und ich hoffe, dass das politische System
622 zum Beispiel in Tunesien **nicht verändern** wird, aber auf dem **richtigen Weg** ähm...
623 also... geht oder so.
624 A: Gut, vielen **Dank**.
625 Am: Danke **dir** auch.

5.4.4 Transkription: Interview 4, Interviewgruppe 1, 21.01.2020, männlich

A = Interviewerin

Me = Kürzel für Teilnehmerin

- 1 A: Okay, so, is it okay that I record our conversation on tape?
- 2 Me: Yeah, of course.
- 3 A: Okay. So... uh... was it easy for you to find time for an interview?
- 4 Me: Yeah, so easy, yeah, free time after work.
- 5 A: And **what** do you study or work?
- 6 Me: Okay, uh... I work, uh... as an agent in a consulting, uh... Helpdesk, Customer Service,
- 7 so client, UK client. I study accounting and international... international business.
- 8 A: And are you happy with your working situation at the moment?
- 9 Me: **Yeah**, at the moment, I see, it fits my needs.
- 10 A: Okay.
- 11 Me: It's a work.
- 12 A: And if we speak about work, like what do you think about work in **general**? Like, is it
- 13 important for one's life that anyone finds a job that he or she really likes?
- 14 Me: Okay, **I believe** in the **idea** that **work** (p) For me, I cannot stay working for
- 15 **someone** for the rest of my **life**. The work, as an idea, work in a company or work to get
- 16 paycheck from month to month is not... my... it's not like my goal or my idea to believe
- 17 in. Honestly, I want to be my **own boss**, I want to be... I want to work for my **own**
- 18 **business**, but not work in general, like (gestikuliert mit den Armen) the traditional...
- 19 thought of work, traditional idea of work that working will get you your paycheck each
- 20 month.
- 21 A: Okay, so if I get your idea correctly, you are saying that working **for someone** (A&B)
- 22 Me: Yeah.
- 23 A: (A&B) May **not** be important, but finding a work that **you** or he or she really likes, is
- 24 **that** something important in one's life?
- 25 Me: Yeah. I don't, I don't like (k) For **me**, it's not my personal, I... don't like to get **rules**
- 26 and to get, uh... **instruction**, to get **orders** from someone else that I can **disagree** with

27 him about his ideas. So I think, the best work for me is the work for own (k) to apply
 28 your **own** ideas or what you are thinking about... in your own business.

29 A: Mhm. And you think that... **one's status** in society is **changing** with his or her
 30 working status?

31 Me: One's status, excuse me?

32 A: Do you think, uh... the status of a person **in society** changes with his or her working
 33 position or status in job?

34 Me: Yeah, of course, of course.

35 A: In which way?

36 Me: In the way of other people (k) how other people **seeing** him. (s) For example, uh... I
 37 don't know, about Tunisia, Tunisian can judge people just by what he's working, **even** if
 38 he has a lot... of diplomas or a lot of... qualifications or whatever, **but** if you ask him
 39 what he work and he will say like 'I work in uh... construction' or whatever, they will
 40 judge him that he is a **failure**, he **failed** in his life, he **don't know**, he's just a loser. Just
 41 by what he **does** or what he **works**, yeah. It's uh... it plays a big role, the status of a
 42 person in society.

43 A: Mhm. And do you think, personally, that **every member** of a society should go to
 44 **work** or to **study** or even do **both**?

45 Me: To work or to study... okay. To study... yeah, at first, you need to study. (k) **But** the
 46 question is, is the study that you're **studying** uh... fits your own **needs** or no. Like, for
 47 example, if you, at the age of 16 or 17 you study, yeah, you need to study to learn all the
 48 basics, I don't know, the language, how to... cut or whatever, **but** if you find out that the
 49 study that you're already studying, it doesn't fit your need, if you feel something missing
 50 or what you're learning is like useless, you will **not**, you'll not be able to apply it... so...

51 A: But you think, **in general**, in a society that it **is** like necessary that every member is
 52 either working **or studying** or doing both **or** are there any exceptions?

53 Me: Yeah. Every member of the society needs to **work**, but literally, after studying, he
 54 needs to work, but the difference is, as I told you before, (k) if he decides to work in a
 55 **company** or like a computer or a **machine** or he decides to do another thing on his **own**,
 56 maybe he will uh... profit his society with a **new idea** or new... projects, but in the end,
 57 he will... have to work for it, so... he needs to work, in the end.

58 A: (s) And, uh... are there any **exceptions**? Are there any possible situations you could
 59 **think** of, where people **choose** not to **work** or they are not **able** to work?

60 Me: Not to work? Uh... no. There is no exceptions. We all, we need to work, unless you
 61 are born rich, that's it. (l) Then you don't need to work at all, so (.)

62 A: And do you think sometimes that people maybe **don't** have the **possibility** to make
 63 their **own career**, like (.)

64 Me: **Yeah**. Every cases that have the (.) Uh... it depends on the economical situation of
 65 the **country**. For example, in... why you are studying in college or whatever, you are
 66 studying **something** and you will see in your career or seeing your future in front of you,
 67 but **after that**, you get shocked with the fact of your society or you get shocked with the
 68 fact of your... economical situation of your country, so you find yourself working in
 69 something that you didn't even study or you find yourself in other fields that you **don't**
 70 even know about, **but** these fields are **demanding** the... uh... the work **market**.

71 A: Mhm. So, you are saying, people could make their own career, but maybe not in the
 72 field they desire (A&B)

73 Me: (A&B) Yeah, they could **make** their own **career**, but... uh... yeah, for sure, that's
 74 what I want to say. They could make, they could make (.) In the field that they **love** and
 75 in the field that they are **good** at it (klopft mit der Hand auf den Tisch), **but** it's, it's **rare**
 76 **cases**, uh... are we speaking **Tunisia** or in general?

77 A: In **general**, it' uh... **general opinion** of **yours**, if I ask you (A&B)

78 Me: **General** opinion of mine (A&B)

79 A: (A&B): **If**, if there **may be** uh... examples of people who may **not** have the possibility
 80 to make an own career in **general**, at all.

81 Me: Okay, in **general**. I cannot speak in **general**, because... we are speaking about
 82 **countries**, we are speaking about international economic, we speak... there is a lot of it
 83 that plays role in (.) Anyways, it depends... okay (.) It's not the same, not compared
 84 between Tunisia and...Europe or... America or whatever. (s) Uh... the economic factor
 85 plays a big, big role and... in those countries. For example, in **Tunisia**, I told you, you
 86 **cannot achieve** your career or your **best career** in the field that you are **good** or in the
 87 field (.) It's not **easy**, it's **rare**, it's rare, it's rare thing to **happen** because you will have to
 88 work, you will have to find any work that fits your need ,that you are getting the
 89 **paycheck** in the end of the month, so... maybe, maybe in Europe, there's a **lot more**
 90 **chances** to have your **own career** in the field that you are **good** at or in the field that
 91 you **love** it. (p) Uh... that's my idea.

92 A: Okay. So, if we speak about work, a close subject to work is actually school.

93 Me: Sorry, in... (f) I'm sorry?

94 A: We're talking about **school**. Like, how do **you** remember your **own time** in school?

95 Me: My own time in school... Well, it was... robotic.

96 A: Robotic?

97 Me: Yeah, it was robotic. We just raised, uh... raised the idea that we need to study to get
 98 that (k) to get better places in society, to get a **good** job and to get a good **wage**, that's
 99 the main idea. So, you fight to study hard since we are young and (p) Step by step, we...
 100 we start to figure it out, that's not how... it is, that's not the way it works, that's not
 101 how... how much you study, so...

102 A: Okay. So, did you **like it**, your... time in school?

103 Me: My time in school. Okay... we can divide it in the two things, the study and (.) The
 104 time that I spent in school for **studying** and the time that I spent in school for **fun**. I
 105 didn't like that I spent in school for study, to be honest. (l) I was going to school because
 106 (l) I'm forced to go to school, so... Yeah, and I was so obsessed with the idea that **if** I don't
 107 go to school, **if** I don't learn, I... will be (p) **worthless** in the future, I will be **jobless**
 108 without **any job**, without **any income**, so I will not change my current situation back
 109 time (k) back in that time. (s) So... to be honest, I didn't really **like** it to go to school.

110 A: And can you tell me about, maybe, your **favourite** teacher, like (A&B)

111 Me: (A&B) My **favourite teacher**, it was my **English teacher** in... middle school (a) no,
 112 excuse me, it was **two teachers**, my **English teacher** and my uh... **history and**
 113 **geography**. We were studying history and geography...

114 A: In combination?

115 Me: Yeah, in combination, because uh... she taught me how... to **understand** more than
 116 to write and just to... uh... to (h) just study, study, study like robotic manner, to just... put
 117 it all or throw it all in the test and go out from the test and don't remember anything
 118 after the test just to get the grades. And **that teacher** just taught me how to just
 119 **understand**. From that time until now, I go into (k) until I **graduate, every class**, I go
 120 **into** it, I don't wanna just to write, write, write to go home and study, I wanna
 121 **understand** (k) what you are **talking** about, what you are... **explaining** to me, just to
 122 **understand** the **real**, the real, the real thing that I'm **studying**, not just (A&B)

123 A: (A&B) So you're saying, this thing that **you** really liked about the teacher, in which
 124 **point** he used it, **he or she** (A&B)

125 Me: (A&B) **She**.

126 A: Like **how** would you sum it up, the **quality** that you really liked about **her**?

127 Me: (s) Okay. First of all, she was, she had a (h) revolutionary way to **study**. She was **not**
 128 the traditional way, she was not handling (k) she was **not** doing the traditional way to
 129 **teach us**. Not just **write** on the board or **read** from books and you guys study at home.
 130 No, she was saying 'Okay, this is the books. **Study** from it' uh... 'Read what you **have** and
 131 you will make your own uh... you will make your own **lesson**. And I'm listening to **you**.'
 132 So, each member, each... uh... classmate was suggesting something to... put in... uh the
 133 lesson, the geography lesson or the history lesson. So, with **that way**, we understand
 134 what we are **really studying**, not what we are **really writing**. We...

135 A: So, it was about... the **methods** that she had that you really liked?

136 Me: Yeah, she had **good, good methods**.

137 A: And would you in general consider the education that you had as a **good one**?

138 Me: Uh... for my case... yeah. Because I was **lucky** to born in... a good or... like uh (p)
 139 between two... in aristocratic... uh... aristocratic neighbourhood that... there is
 140 professors, there is **high class**, uh... there's **high class education**, there is... there is
 141 good education in those uh... those school that I went to. I was lucky to be there and it's
 142 uh... public, it's not private. In other regions no, to be honest. But in **my region** I was
 143 lucky to be in one, but one of the **best schools** in the whole country.

144 A: So, you already mentioned private and like uh... and **public**.

145 Me: **Public** school.

146 A: So, how would you consider the schooling situation in your society, like, in **general**?
 147 Is it **free** for everyone, for example?

148 Me: Okay. Uh... on law, it's **free** for everyone, that's what's, what's written on law. So,
 149 **everyone** has **access** to school. But the **thing is**, it's free for everyone, for **sure**, but it's
 150 not the same **quality you get**. (p) Even the free, you can divide it into two or three...
 151 divisions or classes, it's not the **same free education quality** you get in aristocratic (h)
 152 in aristocratic or... good places or good neighbourhoods. It's not the **same** you **get** in
 153 **poor neighbourhoods**. Uh... and they are both public schools. Literally, they are getting
 154 the same education program, but it's not the same motivation of uh... for example the
 155 **teachers**.

156 A: And how do you **think** about this?

157 Me: Uh... I **don't like discrimination at all**. I didn't live in... neighbourhood, poor
 158 neighbourhood to... to be honest, to know about (.) I know this from... when I **face** uh...
 159 some... other people experiences, when I just **want** to **share** or to **ask** what we studied
 160 or what (.) Uh, despite that we study the **same thing** and we studied literally the same
 161 thing **exactly**, but **why** I am superior in such things and he's **not**. But... in... other...
 162 outside, outside working or outside studying, I can see that he's a **clever** guy, **but** (a)
 163 uh... I don't, I don't know what to say but... Uh... it's about mentality, it's about make (k)
 164 for sure, it's about mentality, it's about... a **lot** of factors play a role. You cannot **identify**
 165 **each one**, because I didn't really live in such uh... condition. I can only tell you about **my**
 166 **condition** in which I live because uh... when I used to study, I used to have a **son** of a
 167 senator, the **son** of... I don't know, a **mayor** son studying with me, so they were /(k)/
 168 the, the teachers **need** to study, **need** to teach hard, so to... uh... show... show... to
 169 present the **good picture**, to not get any complaints, to not **face any troubles**. But in the
 170 other hoods, **I think**, and they are all sons of, you know, poor people that they have no
 171 power, they have no... influence in society, so they cannot affect them by **any way**.

172 A: Mhm.

173 Me: So the teacher don't care a lot.

174 A: And do you think that governments should make sure that **everyone** has the same
 175 free access to like uh... **education** as a **resource**?

176 Me: Okay. You're speaking about **free education** or... private or...?

177 A: Free and good education, in general.

178 Me: Free and good education. Okay.

179 A: Like making **sure** that **everyone** has the same **access** to the same **resources** of
 180 education? Should that be made sure by the government?

181 Me: The government cannot **control** what other people can **do**, because the government
 182 is not... yeah, she can **control** but she... uh... she will **judge** or what (k) she **only see**, but
 183 she **cannot judge** on **something** that she cannot **see**. A lot of things happening, the
 184 government cannot (k) is not **aware** about it. So, **even** the **control** of the government or
 185 the guy or whatever... the person that the **government puts in control**, sometimes...
 186 he's pushed in the corrupted system by force, he because (a) because that game is to
 187 **survive**, but anyway, he needs to uh... I don't know how to say it, but to **fit** in that
 188 society that... the government **puts** him **in**. So, to fit in that society, he needs to **adapt**
 189 what **that society** or what that community **do**.

190 A: So you think, like, the government has its limits?

191 Me: Yeah, it **has** its **limits** at all and it's **our of hands** by (.) the (.) And remember that
 192 I'm speaking about **only** Tunisia and not... I'm **not** speaking about **every society**.

193 A: Mhm. So you're speaking based on your **personal experience** in your country?

194 Me: Yeah, 2020 right now, it's **out of hands** by the government because uh... the **idea** of
 195 **public**... uh... the idea of **public** education (p) that public education went so **bad**, that
 196 idea went so **viral** that **everyone now** is going and just switching and **converting** to...
 197 the private education because yeah... for sure, it's good because they are getting paid a
 198 lot... more than in the public education, so they will provide better **education** and they
 199 **earn their money**, in other words because... if they don't work, they don't get **paid**. It's
 200 not like the **public**, if you **work** or **not**, you'll get **paid** in both **cases**. (p) So... I uh... I
 201 think, the government **cannot fully control**, to rephrase the word, they cannot **fully**
 202 control the **education** in all the country. Yeah, she can control in some, some regions,
 203 but not in... you will not get, for sure (.) At least **now**, you will not get an **equal**
 204 **education** for each one.

205 A: Okay.

206 Me: Quality of education.

207 A: So, speaking about education, I got to pictures for you.

208 Me: Okay?

209 A: Maybe you can explain me what you see in picture 1 and 2.

210 Me: Okay, picture one, a **lot of people** in one classroom. Uh... It looks uh... Asia,
 211 something. I see... just... two girls having **books**. The **others** don't have **anything**. Okay,
 212 so there is no quality, there is no uh... **equality**.

213 A: Mhm?

214 Me: Between all the pupils in the **same classroom**, which is not good because here, for
 215 Tunisia for example, this is the thing, **here** uh... in Tunisia, if you **cannot afford** to buy a
 216 book for your own... uh... sons uh... the government give you free books, free whatever
 217 furniture for you... you just need to apply for it and that's it. So, the government in
 218 Tunisia can give you free books, free... uh... furniture, even free **clothes** for your...
 219 children just to **study**. At least, that's a good thing.

220 A: Okay. And in picture 2?

221 Me: The picture 2, I see **uniform**. Okay, so this look like maybe, maybe **private**, not sure
 222 because it looks like India or something. **Uniform**, **each** one of the four pupils have bag,
 223 books, yeah... they are different from the first picture (k) second picture is **totally**
 224 **different** from the first picture.

225 A: Different in which ways? Like, is there something special in both of the pictures,
 226 maybe?

227 Me: Yeah, **resources**.

228 A: Mhm?

229 Me: Uh... in the second picture, for example, they get furniture, they have **books**, they
 230 are not **too much** in one table, in the second, I see three in one table, in the first picture, I
 231 see a **lot**, (l) really **a lot** in just like ten meters or five meters, like there is 20 people,
 232 pupils. (p) Here, there is four basically, really in the **same space**. So, I think this is
 233 private (zeigt auf Bild 2), this is **public** (zeigt auf Bild 1), not the same country, this like
 234 Asian... country (zeigt auf Bild 1). This look Asian too, but India.

235 A: Mhm. And is there something else maybe that you find **special**?

236 Me: Girls, boys?

237 A: Aha?

238 Me: This is **only girls** (zeigt auf Bild 1), this is **only boys** (zeigt auf Bild 2).

239 A: Mhm. And what do you think why they are maybe kept separately?

240 Me: (a) As a Tunisian guy, (l) I don't really **understand this**, because we don't **have this**
 241 **here**. (p) We are **mixed**. I don't understand why they separate **female or male**, to be
 242 **honest**, until **now**. I don't understand it. They do it in a **lot** Arabic countries, really, **most**
 243 of the Arabic countries... uh... I don't know, to be honest, I don't know why they
 244 **separate**. Maybe for... uh... my mind can't understand why. (l) Sorry, I'm sorry...

245 A: So... does it (k) Do you think that there are maybe any **benefits** or either **problems**
 246 (A&B)

247 Me: (A&B) I cannot **see benefit in this**. To be raised, I cannot see the benefit to be raised
 248 only studying with **male** pupils as a male or **female pupils**, without **interacting** with

249 the **other gender**. I cannot see any benefit, you cannot even... know how to **deal** in,
 250 when you go work, you will know (kr) don't know how to **deal** with the **other gender**.
 251 You will... you will **not know** how to express yourself or how to **talk** or... I don't **know**
 252 why this is happening, to be honest.

253 A: So, you don't **know benefits**, but could you see problems?

254 Me: I see **problems**, that's it.

255 A: Like in which ways?

256 Me: I **told** you... For example, if you take this guy. When he's 18 years old, the guy in the
 257 picture (A&B)

258 A: (A&B) This guy in picture number 2, you mean?

259 Me: Picture number 2. He's 18 years old. Suddenly, you put him in a **mixed class**, like
 260 uh... two gender... put him in a **college** or... with the two gender. I think he will isolate
 261 **one** of two kids. He will **isolate himself** (p) and he will... refuse any of uh... refuse any
 262 interaction or any... contact with the other **gender** or uh... can I talk about uh... (f)
 263 Sexual...?

264 A: You **can** talk about **anything**.

265 Me: Or... uh... his sexual... **needs** will... will **control him**. (p) And he will thinking only
 266 with the sexual thoughts with the **other gender**.

267 A: Mhm?

268 Me: So... he will not, uh... see the other gender as just uh... a human being because he
 269 didn't even have a contact in his life with the other gender. So he see the other gender
 270 not even (.) Despite that she's uh... **learning** in the same class with him in **college for**
 271 **example**, he will see her as... just a **sexual**... just a sexual uh... object that needs to fill his
 272 needs and that's it because he didn't **ever**, he didn't **even** contact with the other gender
 273 since he's **young**, he **don't know**. He just know about **women** that she's the other...
 274 gender to have kids and that's it. He don't know how to deal with it.

275 A: Mhm. And do you know if there are any **boys** or only boys or only girl classes here, in
 276 your society?

277 Me: In my society no, **never**. There is not, even the **law** doesn't **allow to separate**...

278 A: Mhm? And if you think about school... boys and girls, in general. Do you think there
 279 are **any subjects or skills or topics** maybe where **girls** or either **boys** are maybe better
 280 than the other ones?

281 Me: Uh... you talking separately not mixed, like in this picture.

282 A: **No**, like in **general**. In **any** normal class, if it's mixed or separate or **whatever**. Do you
 283 think, in general, that there are any **subjects, topics or skills** existing where **boys in**
 284 **general** are better than girls or girls in **general** are better than boys?

285 Me: Okay. The only... I will only speak in my experience in school. Okay... the **only**
286 **subject**, in **my experience**, not the only subject, okay, the **only subject** that **boys** are
287 superior than **girls** is sport. (l) That's the **only** thing... in sport, they are... superior than
288 girls because (a) it's a scientific that boys have more muscles than girls, so they can... so.
289 In **other** subjects, I didn't notice but I can see, in **my own experience**, in **my own**
290 **educational experience**, girls are more, more, more superior than boys (l) (k) Sorry,
291 girls are more superior than boys in the **scientific** and in the **mathematics** uh...
292 subjects. They are hard work (k) hard workers. They are... really, really, believe me, they
293 are **always better** than, it's like, for example, we have 30 people, let's say 15, 15. The...
294 let's say the 13 girls, they will be... they... will have... the A+ grades, but five boys will
295 have the A+. They are super clever. I don't know what is maybe cause... we are, we want
296 to play a lot in streets, we want to ride bikes, we want to (h) (k) but they... just... want to
297 **study**, stay **home**. I... that's my idea.

298 A: Okay?

299 Me: In Tunisia. I say **girls are** more superior than **boys** in **studying** and in **school**.

300 A: Okay. I'm gonna show you two others (k) other pictures. Please, if you look at them,
301 could you tell me what you think you see?

302 Me: (l) Uh... okay. This is okay... obviously, the first picture, tissues but... **it's** formulated
303 or... in the shape of... uh... uh... the shape of the female.... uh...

304 A: You're looking for the word?

305 Me: For the word, yeah... the female...

306 A: Organs or...?

307 Me: (p) Yeah, the organ, like, can I say (f) this is the vagina... this the balls...

308 A: **Sure**. You can say **anything**.

309 Me: And the... eggs comes out...

310 A: Uh, you mean the ovaries? (l)

311 Me: (p) Uh... how to say the... (schnippt mit den Fingern) I don't know the name in
312 English for...

313 A: Maybe in French? Maybe it's the same.

314 Me: Even in French. Uh... (flüstert in Arabisch) in Arabic.

315 A: Okay. I **can translate** that later.

316 Me: It's for... for... (s) okay... uff... (s) uh... like, when you have kids or...

317 A: Okay, so **sexual organs**.

318 Me: Sexual organs, probably yeah, that's a good (A&B)

319 A: For the first one? And the second one?

320 Me: This is for the female (zeigt auf Bild 1), this is (zeigt auf Bild 2), I told, it's tissue, just
 321 uhm... **and** it's shaped in the form of the **sexual organ of the male**.

322 A: Okay. And in which context do you think they were... maybe **created** or **published** or
 323 **used**?

324 Me: To educate uh... kids?

325 A: Mhm. Very well, yeah. They are actually taken out of a brochure regarding sexual
 326 education.

327 Me: Okay.

328 A: It was published in **Austria** to be used uh... for the age (k) for **sexual education** for
 329 the age from six to 12, so...

330 Me: Okay.

331 A: What do you think about that?

332 Me: Uh... six to 12, you say. Okay, I think... it's too early to educate them from six... **They**
 333 **are** still little kids. Okay, from 10, 11, twelve, it's okay. That's a good age for me because
 334 female... or male... start to discover themselves. She start to... female, she start to have
 335 her **period**, she start to **wonder**, she start to **ask**. So, at the age of ten, it's a good **thing**
 336 for me to **prepare** what's... what's coming, what's gonna happen for her in the next
 337 years, what's gonna **change** in her body. I think, six it's too early. Six, seven, eight it's too
 338 early. From the age of ten, eleven because... uh... some girls can... have her periods form
 339 **eleven** or **twelve**. So, ten is a good age to... prepare them psychologically... uh... to learn
 340 them (kr) to educate them about their... sexual organs and what... will **change** in the
 341 next years for her life.

342 A: Mhm.

343 Me: For his life.

344 A: And do you know how is the situation regarding sexual... education in schools here, in
 345 Tunisia?

346 Me: Okay. Uh... situation in Tunisia is really **late**. We get the sexual education in... uh...
 347 starting from ninth grade. Ninth grade, you will be like 15, it's like that, 15, 14. You are
 348 already adult, you already... have uh... for the girls, she have her period already. For the
 349 boys, you know. So, I think it's really late and we get **really shy** in that class because
 350 uh... come on... what are you talking about. This is a **taboo**.

351 A: Mhm.

352 Me: It's **taboo** in our community, we cannot, like, in a class talk about (.) **But**, this is my
 353 own experience, **but** this year, yeah, I think, **this year** they applied a new law of sexual
 354 education since six years old, as you say, in Austria. (a) They applied it, I think, in Tunisia

355 and it's a **good move**, but, again, it cannot start from six, at least maybe start from **ten**.
 356 For me, I started sexual education in the ninth grade officially in school, but come on,
 357 you get 12 or 13, you get all what you need in sexual education, thanks to internet,
 358 thanks to, yeah (.)

359 A: Mhm?

360 Me: But we get it so **late**.

361 A: Mhm. And do you know **how** sexual education is taking place?

362 Me: How it is taking **place**. Uh... Okay. Uh... it's taking place so classic. It's a chapter, the
 363 last chapter in the end of the year, ninth grade. So... uh... they don't show (.). It's like one
 364 session of one hour or two hours or four hours. It's one, literally one chapter. They show
 365 you a video of two animals (l) penetrate (l). Yeah, it's really funny. And they show you
 366 the sexual organ for the female and the sexual organ for the male and how the
 367 penetration happened. It's so quick, even the teacher don't want to get much in it, don't
 368 want to explain it much. Uh because, come on, we are 14, 15, we already know and **he**
 369 **know that we know**.

370 A: Okay (l)

371 Me: So... this is how is it. This is how it happens. 'I know that you know. You got your
 372 internet, watch wat you're gonna watch' and uh... it's so quick and we... already know
 373 about it.

374 A: And you personally, what do you think about it? Is it important? Like, for example, if
 375 you had children, would you want them to attend sexual education at school?

376 Me: Uh... yeah. If I had children because I don't know, I'm 26 years **old**. I literally
 377 discovering something about sexual education recently, literally recently. I discover new
 378 things about **men** and... organs and... related to sexual... organ. Literally from two
 379 months ago. So... uh... I think it's very important to educate kids since... they are young.
 380 Again, I say **ten** years old. They will be prepared and they will know everything about it
 381 when they are 14, 12. And it will prevent them from... doing something **wrong**, for
 382 example early pregnancy... We don't have it a lot here, but at least lower the chance of
 383 that happening. Uh... it's really important because uh... **our** sexual education is very,
 384 very, literally very limited. It **ends** in the penetration phase, like a guy and a woman just
 385 have sex and that's it. That's how it is, our sexual education. Uh... yeah... I think, it's very
 386 important to have sexual education since they are young.

387 A: And do you think that uh... parents should be able to **choose** whether their children
 388 take **part** in these courses or not?

389 Me: **No**. They **cannot** intervene... uh... in the kid's education... sexual education program
 390 because it's an **obligation** for each kid to **learn** about **what he has** and what the other
 391 gender **has** and uh... uh (p) It's... uh.... how to express it? It's very, very **important** to
 392 know the sexual education for **each kid** studying in **school** without the intervention of

393 **any**... anybody, if it is your parents, especially if it's your parents because as a **parent**,
394 you will want to have the best for your kid and you will want to **protect your kid**, if it's
395 a **girl** or it's a **boy**. You'd like to protect them, so they **need to know** what they **have** and
396 what the other gender **have** and what is the consequences if they... do such **things**, I
397 don't know, what's the consequence of doing such an act.

398 A: Mhm. Okay, so speaking about educational subjects, a subject that most of the
399 countries agree upon its value is the knowledge about... **professions**. And I got again
400 some pictures for you.

401 Me: Okay?

402 A: So... I'd like you to explain what kind of work do these pictures **show** or which
403 **professions** do they **depict**.

404 Me: Okay. First one is a construction man, construction, in the field of construction.
405 Okay. Second one is doctor, obviously. Third one mechanic, mechani-(.) Uh... barber, the
406 fourth picture and the fifth, I see no... but I see pupils studying so I guess, it's a teacher
407 **teaching**. (p) So... what do I think about... (A&B)

408 A: (A&B) Mhm. The next question would be like, would you **consider** some of these...
409 uh... **jobs** maybe more appropriate for **men** or for **women**?

410 Me: For men or for women?

411 A: Mhm.

412 Me: Uh... I see (s) uh... only one job that it can be classified as a men's job.

413 A: So, if it **can be**, could you name the number and explain me **why**?

414 Me: Picture number 1, constructions. (p) Uh... it's not 100 percent classified as a man's
415 job, **but** in most cases, it's classified as a **man's job**, because it requires a lot of physical...
416 physical energy and... physical efforts. Uh... so... if a woman, I told you, these scientific
417 things are different between men and women are just some **muscles** (.). It's just some
418 muscles that (k) **men** have **more muscles** than **women**. So, I think men they can **apply**
419 those muscles in a job exactly, **but** if a woman **can do it** and **can handle it**, she can **do**
420 **it, but** I think that men are more efficient and they are... they can handle it more than
421 women in the first picture because it depends on a lot, a lot of uh... physical effort.

422 A: Okay, let's imagine, for example, you are like really, really sick and uh... you come to
423 the hospital to seek for **help**. Would you **prefer** being treated by a **male** or a **female**
424 doctor or wouldn't you care at all?

425 Me: Okay. They are the **same** for me.

426 A: Why is it (.). Why doesn't it matter?

427 Me: Uh... because it's **mental**, it's a **mental** job, it's (.). They studied a **lot** to get (k) to **be**
428 a doctor. So, it's not, there's no such difference between woman and man in... jobs that
429 require a lot of study and a lot of **skills, mental** skills. So... for me, it's the **same**, if it's

430 **men** or if it's women. It's... they need to be qualified, they need to be really **good** doctors
 431 and that's it.

432 A: Mhm. (A&B)

433 Me: (A&B) Sometimes for me, the woman is more important, **sometimes** I feel
 434 comfortable with a woman **healing me** than a man. Sometimes, it's not all time.

435 A: Would it **maybe** depend on the problem you have or the specialisation field?

436 Me: Problem I have, no, no. Yeah, yeah, yeah, yeah. Sometimes in... in **some cases**, you
 437 feel shy. That's the **only issue** I think I face. You feel shy from a woman... to... say 'Hey',
 438 for example, 'I have... uh... I have something in my sexual organ'... uh... 'Something that
 439 really disturbs me and I need to show it to (.) **Yeah**, it's (.) You feel **shy** and you say yeah,
 440 it's a male, it would be **easier** if it's a man, I can (.) If it's a woman, it's (.) You will feel (s)
 441 But that's not, that's not... uh... I mean that I am not saying that **women** or **men**, I'm not
 442 preferring a **woman** or **man** in this... job exactly, so, it's the **same** for me.

443 A: I understand. And do you think, in general, that there are **any differences** in how
 444 **men** and **women behave** at work or... do their **jobs**, maybe?

445 Me: (s) Uh... no. It only depends on the **mood** and the mood can change between two
 446 genders. In women or in men, so... it depends on the mood only.

447 A: (s) Okay. So, I'm going to move on to the next subject.

448 Me: Okay?

449 A: If you think about **family in general**, uh... which kind of pictures come to your **mind**?
 450 Can you name me **possible** different constellations of **family** and **members** of family?

451 Me: **Family**. Okay. First picture family. (a) Okay, uh... it's not the same picture that I see
 452 uh... six years ago from **now**. Six years ago, family, I see is a **mother**, that's it. Mother and
 453 maybe an aunt and that's it. Family it's **warm**, it's **love**. That's the picture I imagine...
 454 **security** as you feel **secure** within your family. Now, the picture **changed** for **me**. In **my**
 455 personal experience, family for me is... uh... **responsibility**. Family is... uh... having kids
 456 and creating your **own family**, which leads you to... uh (p) being really in huge
 457 responsibility towards your society, towards your... future kids, if you **have** kids. (p) So,
 458 the picture of a family, as in my **personal** thought, my personal idea, I have two pictures
 459 of family. Family **before**, when you are young and family when you be **adult**.

460 A: Mhm. And what **makes** a family to you?

461 Me: What makes a family? Okay.

462 A: Which persons or which **roles** does it include?

463 Me: (p) Which person for me to make a family? Uh... Let's say... the small family for me,
 464 **wife**, which makes a family, first **love**, wife, kids, uh... in my idea, that's not only the
 465 family that you can have, it's not only the kids and wife. You need to... have, like, the

466 **bigger** family, aunts, uncles, cousins. That's the **real, true** meaning of **family**, when you
 467 gather all around together in uh... fête... (f) (flüstert auf Französisch)

468 A: Party?

469 Me: Not a party, in a... fête uh...

470 A: Festivity?

471 Me: It's like a new year's eve, it's a fête.

472 A: Yeah, like a festivity.

473 Me: Thanksgiving, yeah, when you gather...

474 A: Any occasion.

475 Me: Yeah. When you gather **all** together around (p) That's... that time, you know, the
 476 **true meaning** of family, when you see **all members** just talking together, interact
 477 together and sharing their life together and caring for each other, that's a family for me.

478 A: Okay. I will show you pictures, again. So... if you take a look at these pictures, can you
 479 explain to me what you **see**? And which of these **groups** would you consider **families**
 480 and why, maybe?

481 Me: Consider family. Okay. First picture (a) uh... I see... a **lot** of kids with one dad
 482 because this look young and does look like his boy. (p) Okay... so a family... the second
 483 picture, a dad with his daughter. A woman with her two **daughters**, the third picture.
 484 **Two guys, two kids**. That is apparently not **their** kids, obviously (zeigt auf Bild 4). **If**
 485 two coup (.) I think, they are **two couples, maybe...** With an adopted son. Maybe, I
 486 guess, it's not sure but they are two lesbian (zeigt auf Bild 5). And... a traditional,
 487 classical family which is man, woman and kids. Okay.

488 A: Which ones could you consider a family and why?

489 Me: Which ones I consider a family. So, this is my only choice, I can only choose (A&B)

490 A: (A&B) That's your personal **opinion**.

491 Me: And I can only chose between those six pictures?

492 A: Yeah. **Of** these six groups of people, possible constellations, which would **you**
 493 **consider**, for yourself, being a family?

494 Me: Me... being a family?

495 A: Mhm.

496 Me: (p) Okay... uh... to be honest, my... traditional or my classic... classic way of thinking
 497 will go for the **sixth** picture, **but the concept of the family is love**. The first concept of
 498 the family is love and **caring** and really loving the best for uh... the other party or the
 499 other... or the **kids**, so... for me, I will go for the **6** and... traditional family, it's a **family**.
 500 But I can **see**, in the fifth, it can be a family because there are two girls, they can be

501 adopting the kid, it's a **family**. (a) Uh... I can see **every picture is a family**. (k) **Every**
 502 **picture** literally **is a family, except**, except the second picture.

503 A: Why is that?

504 Me: Uh... you **cannot**, it's not a family, just, it... okay, it's not **considered as a family** if
 505 you **raise** your own **kid**. Let's say, this is the dad, this is the daughter, if we say that. It's
 506 **not** a family. If you... raise your **own kid** by your **own** and you just... provide the image
 507 for that kid that you are the on-(), his **only family**, I don't... I don't know if you
 508 understand me, but **that kid** will grow up with the concept that he's not (k) he don't
 509 have really a family, he just has hid dad or **his mom**.

510 A: Mhm.

511 Me: It's not a family. Yeah, you are my (x), but generally, that's **not** the **family** that I
 512 **want**. It's not the **real, true** meaning of family.

513 A: So you picked number 2. What could be the difference for number 3?

514 Me: They are three. (p)

515 A: Uh... okay. So even if (A&B)

516 Me: (A&B) I have my **brother**. I have my **mom**. My, my brother... yeah... but if you're
 517 **alone** with your **dad** or with your **mom**, you will **not** have the feeling that you have a
 518 family. Okay, she **loves** you, or **he** loves you, but **that feeling** of **family**, you will **not** feel
 519 it a lot because it's not similar.

520 A: And uh... **how** about those couples in picture number 4 and 5 (A&B)

521 Me: (A&B) I'm assuming those pictures (.)

522 A: How (.) I... I call them **couples**.

523 Me: Okay, couples.

524 A: So, how could you imagine, they are **possibly** living together?

525 Me: (s) Okay, they love each other, maybe, they're living together. (a) They spread **love**.
 526 So, there's a **lot** of love in those two pictures, I see. So, they are adopting, obviously, like
 527 in the fourth picture, in the fifth, they are adopting **kids**. The kids just **seeing love**, they
 528 will forget about the idea of... (s) gender and the typical family that is **male** and **female**.
 529 This is a dad and this is a dad. I get this kind as a family because I told, the concept of
 530 family, in my opinion is, there is a lot of people **surrounding** you, there is a lot of people
 531 giving **love, interacting** with each you. That's the concept of a family, for **me**.

532 A: Mhm. (A&B)

533 Me: (A&B) I don't... care if it's two... two **male** or two **females**. They.... it's people that
 534 **giving me love**, that's (.)

535 A: Do you think, these people could be possibly married?

536 Me: Yeah, if... if we say, it's a **couple** and this is **kids**, I think they are their kids. It doesn't
537 make any difference if it's ma-(.) if they are married or **not** because the same thing... It's
538 not about marriage. Marriage, marriage is just a **contract**, just a piece of **paper**. (l) So...
539 married between them... They know that they...

540 A: So, do you think that everyone **should** be able to marry who he or she likes?

541 Me: **Yeah, of course**. For sure. She can marry whatever she want and he can marry
542 whatever he want, if he just (.) Okay, not **whatever** (l) like... but he can marry the **one**
543 **person** you love and she can marry the one **person** she **loves**. That's her **right** to do
544 whatever she wants. No one can judge her. (p) It depends on the country, maybe. It
545 depends on the region you are living. You cannot... (s) yeah, it's not uh...

546 A: So, we already touched that topic, kind of. Some people find it even important to
547 marry in front of **god**, in a temple or a church or whatever. How do **you personally**
548 think about **religion**? Do you think, religion is an **important concept** in societies?

549 Me: In society... okay. I think, the religion is a personal thought that... it cannot play a big
550 **role**, it cannot... uh... we need to separate between religion and... and society. Okay,
551 yeah. It's an **individual thought**. Each one have his individual thought. He can have his
552 **own** religion, he can have what he wants as religion. He can even... pray for that **table** in
553 front of us. It's his **individual thought**. No one cares, to be honest. That's my idea. I
554 believe what I want to believe. **You** believe what you want to believe. We can **discuss**
555 about, but you **cannot**... uh... **force** me to **believe** what **you want me** to believe in or
556 what **you believe** in and I cannot force you (.) Hey, I can suggest you, I believe that kind
557 (.) **I** believe that table that you (.) that table in front of you gave this all... this all planet
558 and this all world. You can check what **you**... believe in or what you pray for. You can say
559 no. Okay, it's **your choice**. But I can't say, you, I cannot **oblige you** 'No, **you need to**
560 believe in that table in front of us'. So, in society, the religion, like in Tunisian society, the
561 religion plays a lot (k) a big **role** because sometimes, it defines the... **way** of life and this
562 **kind** of live, **even** the habits, even the **actions**, the daily actions, the people do. Okay.
563 Uh... some of us does not even (k) is not even **religious**, but uh... in **society**, they cannot,
564 he's not even religious, but he cannot come **against**, like, it's like a **train**, the religion
565 thing, it's like a train, in **my society**. It's coming really, really fast. You cannot, like, stand
566 in front of it. Like it's a big taboo. So, you cannot speak about it, you cannot **say loudly**
567 that you are **against** it. Yeah... we can talk as friends, but loudly or shout (.) We cannot
568 talk about it, so... A lot of people, believe me, a lot, a lot of people that have... nothing
569 religion (k) that have **nothing** to do with religion, but sometimes they **pretend** that they
570 are **okay** with that religion, that they are going... they are **approving** that religion ,they
571 are **doing** what this **religion tell them to do**, **even** if it's (X) thing to do.

572 A: Mhm.

573 Me: So... um, because most of (.) We have **to, maybe**. (a) We have to (.) not just because
574 the thing because of... the way that other people look at us and that's **it**. If some people
575 cannot even **understand**... even if they pretend, if they **show** you that they

576 **understand**... yeah, you are free to do whatever, but (a) (s) the **look**, it will **change** for
 577 (.) It will, like, be... different look.

578 A: So, to sum it up, you would say, there **is** a **dominant** religion in your society.

579 Me: Yeah, of **course**.

580 A: And it **shows**, for example in... limiting uh... how people **speak** about religion, in
 581 general?

582 Me: Yeah.

583 A: Mhm. (s) And uh... so it **is** or is **not** an important concept in societies?

584 Me: **Concept?** Concept or important... uh (p) **affecter** or... you mean?

585 A: **Concept**, in **general**.

586 Me: (a) Important concept... no.

587 A: Mhm? And do you think, it **should** be?

588 Me: No. Separating the... **state** from the religion. That's what I **believe in**. Each (.) The
 589 religion is an individual... belief, it's an individual practice that you do... between **you**
 590 and god. I don't **want** to know about it and I don't **want** it to affect my **living** in the
 591 society, but... uh... you can say, even the in- (h) uh... incon... inconveniences...

592 A: Inconveniences?

593 Me: **Inconveniences** in **society**... uh... you can see that 60, 70 percent in the society goes
 594 to **clubs, drinks**, like more than 70 percent. But (k) the **winner** in the **election** is the
 595 **conservative side**... which use the **religion** as uh... **Because** we **all do** whatever we
 596 want to do, but **in front of people**, we **need** to be **conservative**. But we would **like** to
 597 do... whatever we... want to do.

598 A: Mhm. And some people, they choose **not** to be religious at all or... to **change** their
 599 religion when they grow older. Can you **understand** that?

600 Me: **Yes**, of **course** because you are **not born** with the ability to **choose**. You just wanna
 601 define yourself with a religion that you didn't even study about, that you know nothing...
 602 Yeah, you study about in school, they study (kr) we study about religion since the first
 603 grade or second grade. People like... uh... before the senior year, like you are 17 or 18,
 604 **but** you didn't **choose** that religion. You **don't** even **know** other **religions** and you
 605 didn't study **other religions** unless you go search by your own self, so... They don't, they
 606 don't teach you... like **three religions**, this is (...) this is how it is, this is how Christian,
 607 this is (.) and you can choose after, **no**. They /((k)/ **teach** you **what you are born**, like
 608 uh... they teach you, for example in Tunisia **Islam** because you are a **Muslim**, you are
 609 **born** a Muslim, so you **didn't** choose, it's like a **name**.

610 A: Mhm.

611 Me: You didn't choose your **name**. Uh... you **have that name**.

612 A: Mhm. And is **that** something you agree with (A&B)

613 Me: (A&B) **No**, come **on**. Come on, **being born** as... with a... religion. Okay, we don't have
614 like uh... to be... strict with this **thing**. We don't say 'Hey, this is born Muslim' **officially**,
615 in **documents**, but in the society, they know that you are **Muslim**, but in **documents**, we
616 don't... we don't specify that you **are** a **Muslim** (s) so... (a) uh... so, you can... change,
617 yeah. We have no official documents to **change it**. So, it is an internal belief. So... for me,
618 uh... I **don't agree at all** with this.

619 A: Mhm?

620 Me: Uh... at some point, I will grow up, I will... start to search, I will... uh... so **many**
621 questions will be in my mind, so /(k)/ I can **choose** whatever I want. If that's your
622 question?

623 A: Yeah. That's it. (a) So, you would say, it's important to make that **choice** by **yourself**
624 and maybe even change (A&B)

625 Me: (A&B) Yeah.

626 A: Mhm.

627 Me: And it is my own choice, I will not even tell it.

628 A: Mhm.

629 Me: But sometimes... you find yourself forced, **even** if you **changed** the **religion**, uh...
630 that you are **born** with. Sometimes, you find yourself forced to not uh... confess to
631 **everyone**, but... you can tell your best **friends**, but you **cannot** tell everyone that 'Hey, I
632 chose that religion' and sometimes, you **pretend** to **act** with the **old religion** and you do
633 the same **acts** of the old religion that is putted on **you**. (p) Just... uh... for the society to
634 accept you easily. They can accept you, but to accept you **easily** as...

635 A: I see. So, moving from religion to society in general, what is your **personal** opinion
636 about... **important values** for people living together in society?

637 Me: Important values for people living together in society. (p) Important values. Okay.
638 First value, respect. You'll... need to respect what other believes or what others say, just
639 respect it and accept it. You can... uh... you can **disagree** with it, it's your own choice, but
640 at least **respect and accept it**, that's the first value. (s) Okay, second value, for me (a) for
641 us to live **all together** is uh... to respect the law, for sure. (s) So, it's about respect, too.
642 Uh... third value... so respect... respect of the law... respect each other... just one value.
643 It's just respect each other and that's it. (l) **Accept** each other, respect each other (p)
644 **Mind your own business**. (l)

645 A: Okay, I see. And what makes for you a **functioning democracy**? Which **rights** and
646 also **duties** does it **include**?

647 Me: Which rights.

648 A: **Rights** and also **duties**.

649 Me: Rights and also duties. Okay, let's start with duties. Duties. To be an active member
650 in society, you need to work. That's the first one. You pay **taxes**. You will **have to** pay
651 taxes. (a) Okay, it's increased sometimes, not to, not to pay taxes. (s) **That's your duty**.
652 Your duty **respect law**. (p) You **need to respect law**. That's an **important** thing. (s) To
653 be an **active member** in society, so work, respect law. For... the rights. Okay, what
654 should I start... the rights. Rights, for **me**, first thing, for me now, uh... the right of uh...
655 **health**, free health insurance or security. That's the first right you need to **have**. (p) The
656 right to **travel** because... the right to travel (p) it's... it's **limited**. Let's say it like that, it's
657 limited. Okay... the **right to express yourself** with the **way** you want to express
658 yourself, like uh... yeah, we are in Tunisia, we have a **lot** of freedoms, but there is **some**
659 **freedoms** that is... uh... considered as taboo and we say... like uh... the religion things
660 and (p) the express **love** thing (k) 'cause we consider it as taboo in... not religion
661 specifically, but in **traditions** how you can, for example, kiss in the public.

662 A: Mhm?

663 Me: 'Uh! How you can kiss, this is **shame**, this is...' So, they have the right for more
664 **freedoms**, for **health** and for **travel**, those three things that (p) uh... let's say, those
665 three main things for me, like now I can remember.

666 A: Mhm. And if you **think** of... for the ending now, think of **one thing** that you really like
667 in your society or **your country**, what would you choose?

668 Me: My society.

669 A: Or your **country**. What you **really like** about it. One thing.

670 Me: Uh... it's not the (h) the exact word that I want to express it, but the **love** (p)
671 between... there is **some kind** of **atmosphere** that you **cannot** find anywhere, which is
672 the **love** between... all members, maybe, of the society. It's not like real **love**, but
673 sometimes you feel like you are **secured**. You feel **safe** here. Uh, for example, you... uh...
674 you'll not feel isolated if you don't have, for example, if you **fall down** in the streets or
675 you have such an acid-(.) you will have **so many people** gather around you and will...
676 will... they will... uh... uh... how to say... offer

677 A: Offer help?

678 Me: They will **offer help** for you, for free, they don't need anything. That's the thing...
679 that I think, Tunisia... We are so, so solid, sometimes.

680 A: Solidarity, you mean?

681 Me: Yeah, solidarity and the love between **us** all together. If one of my... guys or my
682 colleagues... is in need for something, you find three, four, five people next to him. So,
683 also the **family**. The family is very important here. The family... it will stick to you. (p)
684 They will help you, they will... try their best with the resources that they have to... help
685 you advance your life. So... the solidarity, the love in the society between friends,
686 between even **foreigners**. Sometimes, you find foreigners that will offer you **help** and

687 they will **offer** you assistance for... don't even know them. Even for the (.) Let's take
 688 example for homeless... for homeless guys, some... he needs food or... you find like six,
 689 seven people offering him **food**. It's **something**, something that you cannot **describe**.
 690 There's something that attracts you in this country.

691 A: Mhm. And if you could **change one thing** about the... society you live in, **what** would
 692 it **be**?

693 Me: If I can **change**... something. Hmm... In the society? Not government.

694 A: In **your society**, yeah.

695 Me: **Just** the society. Uh (p) **corruption**. Corruption is spreading everywhere, literally.
 696 It's not like, yeah, I know, it's a big word, corruption, but corruption can even formulate
 697 in the tiny thing. Corruption even... if you go to hospital and, for example, just someone
 698 passes you because he knows someone. It's (h) the little thing, by the way, because he
 699 **knows someone**. That's a corruption that needs to be changed. Uh, in **work**, for
 700 example. Corruption because someone is closer to the boss or to... to your boss than
 701 **you**, so he gets a higher... uh... a higher level of... yeah, he will get **promoted** so **quickly**,
 702 so.. that's a corruption. Uh... corruption, if I can change corruption and **each** one will be
 703 (k) and **everyone** will uh... be dealing or will **respecting** the **law** and **everyone** will get
 704 his rights. If you are, uh... you have competence, you'll be promoted. You don't have
 705 competence, you will **stay** like you **are**. You uh... just wait... If you go to **hospital**, you
 706 will be like **similar** to **any other person**. If you go to **anywhere**, if you have a
 707 "concours", how you say "concours"? Uh... when you apply for a government uh... **job**.
 708 You **have** like a national "concours".

709 A: Mhm?

710 Me: How to say, exam, it's an exam, **national exam**. And **everyone**, for example in
 711 national exams, they take the **best ones** in national exams. That's the amount actually,
 712 there is 30 places, there is 20 places already taken for that and that, that's a **corruption**.
 713 So I think, if I can change one thing, the corruption. If I change corruption, **all issues** will
 714 be fixed and it will be one of the **best countries** in the world. So, we have **everything** in
 715 **human** resources. Yeah, human resources, maybe we don't have natural resources, but
 716 **everything**. It's just corruption that (a) yeah... is just uh... we're **bleeding** from that.

717 A: Okay. Thank you so much.

5.4.5 Transkription: Interview 5, Interviewgruppe 1, 23.01.2020, männlich

A = Interviewerin

E = Kürzel für Teilnehmerin

- 1 A: Okay, so first, I'm gonna ask you again if it's okay for you that I record our
2 conversation.
- 3 E: Yes, of course.
- 4 A: Okay, good. So... was it easy for you to find **time** for our interview today?
- 5 E: Yeah, quite easy.
- 6 A: Okay, and uh... did you have a lot of work or studies to do at the moment?
- 7 E: (f) No.
- 8 A: Okay. And... what (k) Do you study or work?
- 9 E: Studying (k) Now, I'm uh... studying like... uh... (h) biomedical stuff because I'm like
10 looking for a work in... industry of medicine.
- 11 A: Mhm.
- 12 E: And I'm **trying to** studying more and more my Deutsch.
- 13 A: Ah! And are you happy with your working situation at the moment?
- 14 E: Not really (l).
- 15 A: Okay. (a) So... if we're speaking about work. What are you thinking about work **in**
16 **general**? Like, is it important for one's life to have a job that he or she **really likes**? Or is
17 it **not that** important?
- 18 E: No, it's important for ourselves... and it's like a big thing for me to work. I can improve
19 myself, I can, like, express myself and... in working.
- 20 A: Mhm. And would you say that one's **value** in society is changing with his or her
21 working status?
- 22 E: **Yes**, I think it's changing.
- 23 A: In which way?
- 24 E: Uh... like... (h) the whole definition of work is **right now** changing. Like, there is so
25 much **new** jobs away of work, like... ten years or twenty years ago, like, we cannot stay
26 at home and working and we cannot, like, working like, only with PC or computer. Now

27 it's changing. People can work and earn money and express themselves with work, like...
 28 virtual work.

29 A: Mhm... okay. And, this is not like a located in a special places but can be even at home?

30 E: Yeah.

31 A: And what do you think, like, should **every member** of a society should go to work or
 32 study or either both?

33 E: I... think, they should.

34 A: Mhm... and why?

35 E: Well, because I think, studying or working is like a **main** factor of brain development,
 36 of behaviour development, like, we (h) improve our and we increase our intelligence,
 37 our, our way to deal with **person** and it's like really... important.

38 A: Mhm. And are there any **exceptions**? Are there any situations you could think of
 39 where people **choose** not to work or are not **able** to?

40 E: (a) I think that the only or the few (h) option are, like the person is like infirm or
 41 cannot do that work or... like he's (h) he's really like (h) having not the capacity of doing
 42 that stuff.

43 A: When you say infirm, you mean **not healthy**?

44 E: Yeah.

45 A: Okay. So, there are sometimes people who don't have the possibility to make their
 46 own career?

47 E: Mhm.

48 A: Yes or no? Would you agree?

49 E: There are? Can you repeat please?

50 A: Like, do you think, people sometimes don't have the **possibility** to make their own
 51 career?

52 E: Yeah, I think.

53 A: Mhm. And what could be the limits?

54 E: The limit of... what?

55 A: In general.

56 E: Like (h) the bad thing and the limit is like, when you are obliged to work. When you
 57 have to earn money and, in that moment, you can do anything, even if it's like heavy or
 58 difficult for you, but you **have** to do it and there is no career, there is no enjoying in that.

59 A: Mhm... okay. So, speaking of work, a close subject is school, for sure. How do you
60 remember your **own** time in school?

61 E: (l) It was perfect.

62 A: Really? So you liked it?

63 E: Yeah.

64 A: And... can you tell me something about your **favourite teacher**?

65 E: Like, it was, she was, like, beautiful woman (l)

66 A: (l) Okay.

67 E: I remember her eyes (l). It was so nice to me and she gave me like the first days
68 sweet and it was... like...

69 A: Okay, and apart from her being beautiful, which qualities did **she have**?

70 E: Sympatric, sympatric, really sympatric and really... uh... it's a woman, it's like a
71 woman, it's like a **mom**, it's like a teacher, it's **all** of that.

72 A: Ah... okay. So, she was... caring, or?

73 E: No.

74 A: Not? (l) Uh... okay.

75 E: She was not scary.

76 A: I said **caring**.

77 E: Uh... **yeah**. (l) I thought, you said scary. It was a lot of... care, it was like... (formt eine
78 runde Figur mit seinen Händen) (l)... a lot of care.

79 A: (l) Okay... and would you consider the education you had as a **good one** in general?

80 E: (f) I think.

81 A: Mhm. (a) And, the schooling situation in your society in general, uhm... would you (k)
82 how would you consider it... is it, for example, **free**, in general? For everyone?

83 E: (a) When I was in school, it was like relatively free. Now, it's not free.

84 A: In which ways?

85 E: Uh... in ways like, public schools are **more and more** closing. They don't have, like
86 funds and they don't have (h) to buy new material (k) pedagogic material for, like, the
87 child. In my, in my childhood, it was like a normal thing, we don't have like, **now I know**
88 so much parents who, they have to, like to pay more and more, so their children can take
89 a **good** education. And there is, like, a **lot** of parents who, in my age, there is no (h) there
90 was no much, like, private school.

91 A: Uh, okay. So, the private school sector is growing?

92 E: Yeah, it's growing.

93 A: Why you think that is?

94 E: (a) Because, like, the ten years, we have **so much, so much**, even (k) since the
 95 revolution, the teacher are... uh... making... uh... *auf Französisch "grève" (Streik)*.

96 A: *Auf Französisch "grève"?*

97 E: *auf Französisch "grève"*. Stop working just for (k) to increase the salary.

98 A: Uh... strikes?

99 E: A strike, yes. And... last year, there was a strike for **six months**. For child, that's a big
 100 thing. So, parents start to take their children to the private school that have not...

101 A: Where it is not happening? These things are not happening?

102 E: No.

103 A: Okay. How do you think about this? Like... should governments make sure that
 104 education is a resource everyone has access to?

105 E: Yeah.

106 A: Mhm. Okay. And if yes, why?

107 E: Because like, uh... education is like, the first step to have, like, a productive and an
 108 active adult... later. Adult who can think, who can act, who can change the world.

109 A: Fair enough. I'm gonna show you two **pictures** now. Can you please explain me what
 110 do you **see**?

111 E: (a) I see beautiful children in the third world, I think.

112 A: Mhm. Is there anything **special** about the pictures?

113 E: (a) They look innocent. And it's like... in the two photos like, they are not mixed... uh...
 114 classroom. That's weird, for **us**, in Tunisia.

115 A: Okay. So you mean, not mixed in the way of...

116 E: Of **gender**.

117 A: Uh... okay. And what do you think, why could they be kept separately?

118 E: Uh... I think, it's like, goes for some religion, like in catholic schools or in Islamic
 119 schools, there is, a lot of time a separation between male and female.

120 A: Does this make any **sense** to you? Are there any benefits or either problems? (A&B)

121 E: (A&B) Problems, I see problems.

122 A: Arising from separating?

123 E: Yeah, it's a big problem.

124 A: Mhm. In which way?

125 E: In which way? We... we are different gender, we learn **so much** from the different
 126 gender. Like... I have... when I was a child, I learned so much from the girl who was with
 127 me in the classroom and like... people will (k) like that, a child will grow up with that...
 128 with that idea that they should be (kr) they should **ever** separate with women.

129 A: Mhm. So, are there **any** boys (k) only boys or only girls classes here?

130 E: (a) In Tunisia?

131 A: Yes.

132 E: Yeah, we have it. We still have it. Not in the public, not in the public... uh...

133 A: Sector?

134 E: Sector.

135 A: Okay. And... how was it in your time of school? You said, you were mixed, no?

136 E: **Yeah.**

137 A: Okay, good. Speaking about genders in school, can you imagine, are there maybe **any**
 138 **subjects** or **skills** or either **topics** where... either boys or girls could be better than the
 139 other, in school, for example?

140 E: (p) (a) I think (p) no, I don't find.

141 A: So, in that case, I'm gonna show you two more pictures, I like pictures (l) Could you
 142 please explain me what you think that you see?

143 E: (a) Because I'm a doctor, that's an uterus, that's like a vagina.

144 A: Could you **name** the picture?

145 E: Uh... first one. I see really, like, the ovaries. And now... and then... like, it's like... I don't
 146 know.

147 A: Okay. In which context do you think, they were maybe created or published or used?

148 E: (a) Maybe to explain to child like... uh... for the first one, I think maybe to explain to
 149 child how is like... to giving birth or how it's like sexual education, how it's **working**.
 150 For... the second photo, I don't even understand (l)

151 A: Okay, okay (l) So, you are pretty close. They are actually taken out of a brochure
 152 regarding sexual education. It was published in Austria to be used for teaching pupils at
 153 the age of 6 to 12. That's actually sexual organs of a man, **should be** (deutet auf Bild
 154 Nummer 2 aus Bilderset 2).

155 E: **What?** (l)

156 A: (l) Yeah, I mean, it's a playful way to create them. It's probably not anatomically
 157 correct. (l) So, yeah... that's the purpose (k) that's where it comes from. What do you
 158 think about that?

159 E: Uh... okay. That's cool. I think, that's cool. Because, in my time, we don't have, like,
 160 sexual education. And (a) I have, I talked with **my friends** even at age of 6 or 7. We hide
 161 and talk about sexual organs and why you have that, why you don't have that, what we
 162 do with that, what we don't. We had like, our **urban** sexual education.

163 A: Yes, like your private ones, with your friends. And... do you know, how is the situation
 164 regarding sexual education in schools here, now? Do you think it's taking place?

165 E: Yeah, it's taking (k) It started, it started taking place, because, like, they are **installing**
 166 sexual education as a program.

167 A: Mhm.

168 E: In... uh... in schools for like... people like 10 or 9, I think. And I think, it's approved
 169 with... population is **approving** that.

170 A: Mhm. So, you mentioned already that you think, it's a good thing.

171 E: Yeah.

172 A: Uhm... If you had own children, would you want your own children to attend sexual
 173 education in school?

174 E: Yes.

175 A: Mhm. And do you think that, in general, parents should have the right to **choose** if
 176 their children **attend** it at school, or not?

177 E: I think not. They don't have the right. Like, uh... we don't have... like, we don't have
 178 the right to choose (.) I cannot say that I don't want my children to learn mathematics,
 179 so... it's like... a science.

180 A: Mhm. I understand. So, speaking of teaching subjects, one of the teaching subjects that
 181 is, like, agreed upon in most of the countries is knowledge about **professions**. So, I'm
 182 gonna show you **more** pictures (l) (Anmerkung: Bilderset 3) Please, um... what... um...
 183 kind of professions do these pictures maybe **show**? Like, which professions do they
 184 **depict**?

185 E: (a) First one, I think, they are... working in... uh... building...uh (x) (spricht auf
 186 Französisch zu sich selbst) like, uh... journey worker? In... uh... (h) It's... an *auf Deutsch*
 187 "Ausbildung".

188 A: Uh... it's an *auf Deutsch* „Ausbildung“. (l)

189 E: (l) It's like... uh... we have, like, here, in Tunisia, we have, like, after school and after
 190 college, we **choose** if... if we do, like, university studies or we do, like, some kind of hand

191 work, to learn it. And I think, the first one is talking about that. Second one is like... uh...
 192 medical staff, it's like, about... uh... (p) doctor, maybe it's doctor or... or... uh...

193 A: You can say it in French.

194 E: Infermiere.

195 A: Uh! Like a nurse?

196 E: Like a nurse! Third one, I think, it's like a mechanical.

197 A: Probably, yeah.

198 E: It's like a hand work. (a) Uh... fourth is like coiffeur.

199 A: Mhm... so hairdresser?

200 E: Hairdresser or barber. (a) And the five, the sweetest one, child's are drawing
 201 something beautiful.

202 A: So, which kind of profession could it involve?

203 E: (a)

204 A: There are many possible interpretations, there is no wrong or right.

205 E: Like... professional for... all of them?

206 A: No, no, no. The 5th one, like (A&B)

207 E: (f) Teacher. Teacher.

208 A: Okay. And... would you consider **some of these** more appropriate for men or women
 209 either?

210 E: (a) (p) Maybe... third one, mechanical.

211 A: Mhm... for who?

212 E: It's a... more appropriate for men, because it needs like... strength, like... uh... women
 213 don't like so much to deal with... uh... (p) (spricht auf Französisch). Like... things who
 214 are with oil and...

215 A: Uh... you mean **dirty**?

216 E: Dirty. Don't want to work with oil.

217 A: Sp, speaking about this field in number 2, imagine that you are really sick, for
 218 example. And you are coming to a hospital to seek for help. **Would you** personally prefer
 219 to be treated by a female or male doctor or wouldn't you care?

220 E: I don't care.

221 A: Mhm. So... would it maybe depend on the problem you have or specialisation field?

222 E: No.

223 A: Okay. So, **why** wouldn't you care?

224 E: Because like, they **are** a doctor, they don't have like a gender. They just **are** a doctor.
225 Female or male, they **are** a doctor.

226 A: Okay... and speaking of **work, any work**, not only these (zeigt auf Bilderset 3), but in
227 **general**, (a) do you think there are any differences in how **men** and **women** behave at
228 work or do their jobs, maybe?

229 E: Yeah. There is some difference.

230 A: And in which way they **may differ**?

231 E: (a) Like...uh... I think, women are **more**, when they are in a team working or they try
232 not to (x), they try not to find some... some views between like... team worker. They...
233 they... they are trying to, to **solve** the problem in... **not so**... (h) (p) They **are cooler** than
234 men.

235 A: (l) Cooler?

236 E: Yeah. I think, men are trying to be so much pragmatic to find, to find solution, like (x).
237 A: And women are...

238 E: Yeah, they are more subjective, are more, like... they are more working with the
239 **person** and (h)

240 A: Mhm. Okay. So... let's come to a **new** topic, speaking about **family**. If **you** think about
241 **family** in the first place, which pictures come to your **mind**? Could you name me
242 different **possible** family constellations, family members?

243 E: (p) Uh... family members... I think, uh... It's, uh... a dad and his son or his girl, a woman
244 and his son or her girl or both parents with their sons and, there are, like, grandparents.

245 A: Mhm, so extended family, too.

246 E: Yeah.

247 A: What makes a family to you? Which persons and roles does the concept include?

248 E: (p) (a) (f) That's a big question.

249 A: Yeah, I'm into big questions, today.

250 E: (l) Family, like, it's like your dad and mom (k) A **perfect** family for me. It's... both of
251 parents present, like, uh... and, uh... a dad, the man, and uh... one... like... I think that
252 every child have like on parent who is like, more severe than... the **other**. Is like, trying
253 to be, like (h) (l) more, like, uh... ferme.

254 A: Strict?

255 E: Strict, yeah. And the other one is like the one they can ask him like... um...

256 A: Uh! So, they have different **roles**? (l)

257 E: Yeah, different roles.

258 A: Okay. (a) And, um... if I ask you really for a **definition** of **family**, could you give me
259 one?

260 E: (a) (p) (f) Definition of family... / Uh... two adults. A perfect definition, two adult who
261 love her... love... their children.

262 A: Okay. That was quite simple for you. I'm gonna show you pictures again. I'm gonna
263 show you groups of people (Anmerkung: Bilderset 4).

264 E: Mhm.

265 A: And... um... yes, please take a look and could you explain me, what you **see**?

266 E: (a) (r) First one... I think, it's like, a big family. It's a big family with (zeigt beim Zählen
267 auf die Personen auf Bild) 1,2,3,4,5,6,7,8,9 person on it, maybe, uh... 2 parents and the
268 other one are children or niece or (.) (a) Second one is like a dad and his... uh...
269 daughter. Third one is like a woman and his baby and is like other children is a little bit
270 jealous, I think (l)

271 A: (l)

272 E: Fourth one I think, it's like, uh... a gay **couple**... or just friends with children, if we talk
273 about family, maybe it's a gay couple. (a) Uh... five one, I think, too. Gay couple **or like**
274 two moms with her children, child. And, the sixth one is like a couple with children.

275 A: Mhm... and... which of these groups... would you... consider **families** and why?

276 E: (p) (a) I think, **all** the groups, like, they have the feeling of family.

277 A: Mhm. And... what about the couples with **children** in picture 4 and 5? How could you
278 imagine they are **possibly living together**?

279 E: Mhm. (p) I... think, they are living together (x) but I'm (r) (p) **In my mind**, in... my
280 opinion, I think, like, a child should have like both gender as a parent.

281 A: Mhm.

282 E: Cannot like, a **man** cannot replace a female and a female cannot replace male.

283 A: Mhm. How is it about the two single parents, in comparison?

284 E: (p) (a) They are like... uh... children understand, there is like, /(k)/ someone is
285 **missing**. But they are not... are not, like, **fooling them**.

286 A: Mhm?

287 E: The... f... four and... the five... I think that children are confused (k) They, they look
288 **happy** but I think, when they... like... they **are** like in society's composed almost, like,
289 uh... different gender parents. I think, like, it will be, maybe it will be like a little problem
290 to define who is like mom, who is dad, who is (k) I think, it's like, little bit of problem,
291 like for **children** who is like 5 and 4 to, to (a) (p)

292 A: Mhm?

293 E: To **understand that**.

294 A: Mhm. And, do you think, they could be **married**?

295 E: Yeah. It's allowed... like... in so much countries in the world.

296 A: And should it be **possible** for everyone to choose who he or she wants to marry?

297 E: Could be, could be?

298 A: **Should** it be **possible** for everyone to choose who or she (k) he or she wants to
 299 marry?

300 E: Yeah, it's possible. It **should be** possible. But having children, is **another** problem, I
 301 think.

302 A: Okay, so marrying yes, but...?

303 E: Marrying yes, but children is another... story, because they have their **right** too... We
 304 cannot be... so much egoist and selfish.

305 A: Okay. Um... Next topic, moving **on** about marrying... some people, for example, find it
 306 (a) hum... **important** to marry **in front of god**. Like... could be in church (A&B)

307 E: (A&B) Could you repeat?

308 A: Some people find it important to marry in front of **god**, if they are religious. So, how
 309 do /(k)(**you personally** think about religion? Do you think religion is an **important**
 310 **concept** in societies?

311 E: In **marriage** or society?

312 A: In societies.

313 E: I think, for society religion is an important thing.

314 A: Mhm.

315 E: Because, like, uh... (p) there is **so much** person, who, like, extract and take their
 316 morals and their... **good behaviour** from **religion**.

317 A: Mhm.

318 E. And that's what's important.

319 A: Okay. And... do you think, it **should be**? Would you say yes?

320 E: (nickt)

321 A: So... would you consider the society you are living in as a religious one? Like... is there
 322 a **dominant** religion?

323 E: Yeah.

324 A: Okay, could you **name** it?

325 E: (f) The religion of my society?

326 A: Yeah.

327 E: Islam.

328 A: Mhm.

329 E: I think that people behave and **act** like (p) with... the idea of, like, Islam say that, that's
 330 a good thing to do, like... we should, like... uh... should, uh... respect our **parents**, we
 331 should, uh... It's not a problem **for me**, since it's like a **good moral**, a good thing to **do**.

332 A: Mhm. So... it shows in daily life by...?

333 E: (a) It's...

334 A: How does it show exactly in daily life?

335 E: In daily life, like... in my society, like, uh... we have... the way like... the way to **eat**, the
 336 way to... to... (h) **behave** with our **parents**, the way to, like... uh... we, uh... like (p) **The**
 337 **big problem** like, parents are not, like, uh... uh... **learning** their child or... their... their
 338 **child** that we... we should do **that** thing or we shouldn't do **that** thing, **not** because it's
 339 like bad or immoral or have like bad consequences.

340 A: Mhm.

341 E: They teach them or they **learn** them you should **not** do that because... in religion, you
 342 cannot do that. And that's a **bad thing**.

343 A: Mhm... Bad thing, because... they...?

344 E: I will grow... they will... like.. they will **not** (x) and **understand** why like, we should
 345 **act** good.

346 A: And... is religion something **you can choose** or something **you are born** in to?

347 E: (f) You can choose. Something, we have to choose or to (kr) **not** to choose, we can
 348 choose to **not be religious**.

349 A: Mhm. And you can understand that, if a person doesn't want to be religious or (a)
 350 um... decides later to **change** maybe?

351 E: **Yeah, totally**.

352 A: Okay. Um... and do you think that it's **important** to be able to make that choice by
 353 yourself?

354 E: **Yeah, absolutely**.

355 A: Okay. (a) Um... so, speaking about religion and society, um... now moving on to society
 356 in **general**: what is your **personal** opinion about important **values** for people living
 357 together in a society?

358 E: (p) The most one (kr) The most important, like, the respect, I think. We have to
 359 **respect** rights of **others**, the freedom to do like, the thing we are /(k)/ **against** or we
 360 don't **understand**.

361 A: Mhm.

362 E: It's like the most important value.

363 A: Okay. And... what makes a **functioning democracy** in your opinion? Which **rights**
 364 and also which **duties** are important to **secure** it?

365 E: The democracy?

366 A: Mhm.

367 E: Like, uh... right of expression. It's the **most important** one, like, we can express our
 368 **opinion** without pressure, without having... uh... without being afraid, like, to have, like,
 369 something bad.

370 A: Mhm.

371 E: (p) Uh... the most important duties like to... to do our... to do our jobs or to do our (kr)
 372 what we have to **do**. Like, in our work, everyone should, like, **do his best**, like... uh...
 373 working in **time**, like doing these things.

374 A: Mhm. So... two last **questions**. If you think of **one thing** that you **really like** about
 375 living in your **country** (a) what would you choose?

376 E: (p) Food.

377 A: (l) Okay. That's clear. And if you could **change one thing** about the society you live in,
 378 what would it **be**?

379 E: I could change... choose... what?

380 A: You could **change** one thing.

381 E: Only one thing... Hypocrisy.

382 A: Okay? Hypocrisy in which **way**?

383 E: (a) Uh... like... I want people to say much more what they... **what they... really...
 384 feel...** or what they really think about and... a subject, then... I would prefer that to like
 385 saying what we... **have to say** or **what we** (kr) it's like **moral to say** or...

386 A: So, you think that is an issue that people sometimes say what they... think other
 387 people want to hear?

388 E: Yeah... **yeah!** It's an issue.

389 A: Okay, **thank you**.

390 E: Thank you.

5.4.6 Transkription: Interview 6, Interviewgruppe 1, 13.04.2020, männlich

A = Interviewerin

Y = Kürzel für Teilnehmerin

- 1 A: Okay, so first of all, I'm going to ask you again if it's **okay** for you that I **record** our
2 conversation.
- 3 Y: Yes, I have no problem.
- 4 A: Okay. So... let's start with an easy question: how was your day, so far? Was it easy for
5 you to... find the time for the interview?
- 6 Y: Yes, I... have the time for the interview. My day was **good**. So...
- 7 A: Are you working a lot in the moment?
- 8 Y: In the moment, not too much... uh... I have... uh... I have time, because I work in a
9 small hospital, so it's not like before, so I have **time** now.
- 10 A: Okay. And uh.... Are you **happy** with your working situation at the moment?
- 11 Y: Uh... (a) That is a **big question**. Hum... I'm **happy** with my work, because I **like** my
12 work, but happy with the situation... It's hard to say that I'm really happy with the
13 situation, because I don't like the **financial aspect** of my work,
- 14 A: Okay?
- 15 Y: Um... because we are not... well **paid**.
- 16 A: As for your occupation?
- 17 Y: Uh... I am a **doctor**, so I **studied** a lot, we **work** a lot, usually work a lot, but... uh... the
18 (p) salary is not that... that high, is not that **good**, especially when (kr) especially it's not
19 adapted to the... uh... to the situation in Tunisia, the financial situation in Tunisia. It's
20 getting more and more **expensive**, life here, and the salary is not **adapted** to that.
- 21 A: Um... okay. So, speaking of **work**, what do you think about work in **general**? Is it
22 important for one's life to find a job that he or she really **likes** or isn't work that
23 important?
- 24 Y: Uh (p) (a) I think that people should choose work that they **like**, because it's about life
25 **project**. So... it's important to feel... uh... to be happy with your work and to feel good,
26 because it has an impact on... on yourself, on yourself and... uh... so, but **sometimes**
27 people are, I mean, people need work, so people have hum... uh... how to say it? It's like
28 uh... what they did or what they work is different from what they imagine or from what

29 they want. So... sometimes, you need some skills to have some works, so not everybody
 30 has those skills, or not everybody studied a lot. So, do you understand my point?

31 A: Yeah, I **do** understand. So you think (kr) you're actually speaking about **limitations** to
 32 have the career you want?

33 Y: Yes, yes, yes.

34 A: Which kinds of limits could there **be**, for example um... lead to some people **not being**
 35 **able** to make their own career?

36 Y: Okay... uh... maybe... *auf Derja*: "behi" (gut) you have many kinds of work, There is
 37 work that needs a lot of studying. So, people need to study a **lot** and need financial **help**
 38 to study. There is other kinds of works, like artistic works, here, people should know
 39 what, I mean, each one should **know** his or her **own skills** to know what they should
 40 focus on or which work they should focus on or which dreams they should focus on. It's
 41 not **only** about dreams, it's only about (kr) it's also about **knowing** your skills and you
 42 follow it to be uh... to have like... the **best career** for you.

43 A: And um... okay, you said you have to **choose** wisely by yourself what you want to
 44 follow. Could you think, maybe, of a possible situation where a person is **not** able to
 45 make his own career for **some reason**?

46 Y: Yeah, um, for example, I can give **examples**. For example, some people are obliged to
 47 follow, I mean to choose **any works** because they need money or they need to help his
 48 or her family, or, for example, they have some disabilities. So, here, they **can't choose**
 49 really his or her own career.

50 A: Mhm? And you said already that it has an **impact** on yourself what you choose to
 51 work. Do you also think that one's **value** in **society** is changing with **his** or **her** working
 52 status?

53 Y: Yes. Yes, of **course**. I think, yes. Um... I mean, I think, all over the world the **same**.
 54 They... they... maybe they don't see a **waiter** like... I don't know, a lawyer. They... (h)
 55 have more respect for a lawyer than for a waiter. So, I think, it's all over the world, that
 56 is.

57 A: Mhm. And do you think, in **your opinion**, that **every member** of a society should go
 58 to **work** or go to **study** or do **both**?

59 Y: **Yes**, you **should** do that. I think, yes.

60 A: Mhm. Okay. Um... speaking of **work**, like, a related topic to work is **school**.

61 Y: Sorry?

62 A: A related topic to work is **school**.

63 Y: Okay.

64 A: How do you remember your time in school?

65 Y: My... uh... my time in school. I think, my time in school was okay. I think, it was not
66 **hard**, not really hard, it was normal. When I compare it after, with my university studies.
67 It was okay, it was easy, with my friends, I was always laughing (l), always having fun.
68 So, it was **really cool**, I think.

69 A: And can you tell me about your favourite teacher?

70 Y: My favourite teacher? I think, my favourite was my Spanish teacher. She was very
71 **cool** and uh.... and also uh... she knows how to **teach** and how to uh... how to make
72 people loving the course, the **language**. So I think, she was good.

73 A: So, in general, would you consider the education that you **had** as a **good one**?

74 Y: I think that I had **very good education**.

75 A: Mhm. And speaking not only about your personal education, but also about the
76 **general schooling situation** in your society, **how** do you consider it? Is it **free** for
77 everyone, for example?

78 Y: Yes, it's free for everyone, the education there, in... I can say my country?

79 A: Mhm.

80 Y: In Tunisia, **but** uh... but how (kr) if it's good or no, it depends on... uh... of (h) I mean,
81 of the **town**, so there's difference here, you can find a lot of difference. I will say it again.
82 There is difference between the levels here, in, like, for example in the centre or the
83 north or the south... so, it's not the **same** here.

84 A: Okay?

85 Y: Maybe it's like **this** around the world. The capital always has the best education, the
86 capitals. So, it's about the levels of the teachers. But the education is **okay**, I think, in
87 Tunisia.

88 A: Mhm. (s) And do you think that governments should make **sure** that education is a
89 resource that **everyone** has access to?

90 Y: Has access **to**? **Yeah**, yeah, of **course**. Here, for example here, in Tunisia uh... children
91 should go to the schools and when parents don't allow their children to go to schools,
92 they can have **problems** with the government. So **everybody** should go to the school
93 until maybe 12 or 14, I forgot. I think, 14, 15.

94 A: Okay. So, still in the topic of **school**, I have... pictures for you (Anmerkung: Bilderset
95 1). Could you look at the pictures and describe to me, what you **see**?

96 Y: (p) Uh, well, in the first picture, there is a **lot of** students, like, the average age is
97 maybe six or seven years old. And... uh... in one table, you can find like three or four
98 children and... uh... maybe, they're not, I mean, uh... I don't wanna say this, but it's like,
99 they are **poor**, a little bit poor people, maybe. So... and the second picture, here,
100 everybody is wearing the same shirt and they... maybe, they are a little bit high society,

101 maybe. And everybody have uh... how to say it... **bag** and uh... they seem **happy** and...
 102 may be fake or no.

103 A: Mhm? And is there something **special** in these pictures?

104 Y: Yeah, in the **second** picture, here, the people are maybe happy about the course or
 105 maybe happier, but in the first one, they are not really focused on studying, maybe uh... I
 106 mean, it's not, they are not... in the first picture uh... maybe a different age, it seems.
 107 Maybe younger here (Anmerkung: Bild 1) and older here (Anmerkung: Bild 2). So... the
 108 second one, they are more **organized**, it seems.

109 A: Mhm. And... **something else** maybe, comparing the pictures?

110 Y: Something else... um... Ah! Here, there are boys (Anmerkung: Bild 2) and here, there
 111 are girls (Anmerkung: Bild 1). Look, I... I never go to the **sexist** school, so I couldn't
 112 imagine this, so... when you told me **again** to compare, I... I **saw it**.

113 A: Mhm. So... why do you think, maybe, they are kept **separately**?

114 Y: Um... maybe (a) I don't know, maybe the government want this or it's like... how to
 115 say it... it's about uh... (h) the direction of the... educational system here, I don't know.

116 A: Okay. And does it make any **sense** to you? Could you think of any **benefits** or
 117 **problems** by separating boys and girls?

118 Y: Honestly, (a) I **can't imagine this**, because when you don't live something, you can't
 119 **imagine it**.

120 A: Mhm?

121 Y: Even, we can't, I mean, we **always** have... an idea or something uh... about your
 122 **background**. But, here, it's different from what I lived, but I think, sep-(kr) **mixing** them
 123 don't make problems, but, of course, they can maybe uh... **create** more... (h) relations or
 124 more... more... how to say it... more **union** between people.

125 A: In which **way**?

126 Y: In... in which way... uh (p) they may, here, when they separate, they can create
 127 **sexism**, so they can create more **problems**. I don't know how here is the... educational
 128 system, but uh... I mean, it's not **good** and... I don't know. (l) It's weird, a little bit weird.

129 A: Okay. So, you mentioned already that you don't have experience with that?

130 Y: No.

131 A: Do you know if only girls or only boys classes are existing here?

132 Y: In Tunisia? I don't think. In my opinion, I don't think. Maybe they can exist, but for me,
 133 I don't think, they don't exist. Even in... there is like special Muslim institutes here in
 134 Tunisia, they are **mixed** also, the children, girls and boys, and they are together.

135 A: Okay. And um... Still staying in the topic of **school**, can you imagine, there are maybe
 136 any **subjects** or **skills** or **topics** where **maybe** girls are better than girls or girls are
 137 better than boys, in school, for example?

138 Y: I think that girls study **more** than boys. I'm sure. (l) For example in Tunisia, **now**, we
 139 have more... in (h) good institutes, we find girls more than boys, and I'm sure that in 20
 140 or 30 years, we will find girls in the **highest positions**, because now, there are coming
 141 more and more girls in the high positions.

142 A: Mhm. And where do you think, these differences may be coming from?

143 Y: These differences? **Ah!** I think, maybe girls, I don't know why girls want to study
 144 more. Maybe because boys are **more** influenced to do, to go **out**, to **play more**, maybe
 145 it's something **inner**. They want to always uh... not follow, but, even, for example, if I
 146 took animals. I have, for example, two dogs, **female** and **male** and the **female** will be
 147 always more **strict**, more respectful than the male. I don't know **why**, honestly.

148 A: Mhm. So, I have **two more** pictures for you. (Anmerkung: Bilderset 2). Um... could you
 149 look at the **pictures** please and explain me what you think, you **see**.

150 Y: In the first picture, it's an uterus, in the second one, it's a penis.

151 A: Mhm. Yeah. And in which context do you think, these pictures were maybe created or
 152 published or used?

153 Y: Maybe it's uh... for children, for like, **sexuality** uh... (h) how to say it... to **explain**, like
 154 uh... sexuality **topic** or sexuality **education**, yeah, for... for young people, **children**.

155 A: Very well. They are actually taken out of a brochure that was released in Austria
 156 regarding **sexual education** for pupils in the age from 6 to twelve. (s) So what do you
 157 **think** about that?

158 Y: I think, it's a good **point** that people uh... explain to uh... **children** or **young people**
 159 about sexuality or sexual education, because it's **important** and no one can... uh... can
 160 say that it's not important, nowadays. So uh... um... maybe, people are in (x) about
 161 violence or... I mean, uh... I don't know how to say... *auf Französisch* "viol"
 162 (Vergewaltigung).

163 A: Rape?

164 Y: **Sexual** abuse. There is many people are sexually abused, but when you do sexual
 165 education for children, they can **avoid** it or they can **talk** about it and... you can **prepare**
 166 the generation for the adult age.

167 A: Mhm. Um... and how, do you know, how is the situation regarding sexual education
 168 **here?** Is it taking **place?**

169 Y: I don't **think so**, it's taking place, for youth, for young people, I mean children. **Look**,
 170 um... here, in Tunisia, we have a **lot** of problems, **society** problems. So... uh... I **think**, it's
 171 **important**, but not the **most important, actually**, but uh... I think, I saw in facebook,

172 they are... putting this programme for the young children. Even **parents**, they don't,
 173 they, I mean, maybe about their background, about their... I will **not** say **religion**,
 174 because religion taught us to **speak about this point**, but people feel shamed to speak
 175 about this to their children, **but** honestly, for me, my parents **never** talked about this,
 176 but I know, maybe, girls, I have girlfriends, from the **young age**, they **know** it, parents
 177 explained it, because maybe they want to prevent or... to... they want to avoid them,
 178 problems or something in this point.

179 A: Mhm. And if you would have your **own** children, would you want them to take part in
 180 **sex education at school**?

181 Y: Yeah, yeah. Yes, yes.

182 A: And do you think that parents should have the **right to decide** whether their children
 183 engage or take part in sex education at school, or not?

184 Y: No, no. Of **course not**. They're different from... I mean, 20 years before is **different**
 185 from today, so parents should **not** uh... not allow their children to have this kind of
 186 education.

187 A: **Okay**, so speaking about **teaching subjects**, another teaching subject that most
 188 countries agree upon is the knowledge about **professions** and **work**. I'm going to show
 189 you **pictures** again (Anmerkung: Bilderset 3). And... could you please **explain** me which
 190 kinds of **professions** or **work** they depict, they show.

191 Y: Um... uh... (a) Okay, they, they show a lot of works here, like here, for doctor, for
 192 example, I don't know how to say it in English.

193 A: Okay, could you name the **number**?

194 Y: Number 1, uh... I forgot, how to **say** it in English? I forgot.

195 A: What, what do you think it **is**? Like, you can say, **try** in French or in Arabic.

196 Y: Uh, it's like uh... (auf Französisch: (x)).

197 A: Manual?

198 Y: Here, it's **manual**. I think, **all** are manual. Even for a doctor, it's manual, but they need
 199 more **knowledge** than the others, but there is manual in picture 1, picture 3, and
 200 picture, hairdresser, picture 4. 5 is the teacher, 2 is doctor, so it's like knowledge and
 201 manual, like this.

202 A: Mhm. And **would** you **consider some** of these professions **more appropriate** for
 203 men or women?

204 Y: Ah! Okay. I think, picture 1, only 1 is more appropriate for **men**. **Why**? Because they
 205 need more **strength** in the work, **but** you can make **both**. I mean, it can make **both**, I
 206 think. So, but **all** are for **both**, I think.

207 A: Mhm. Okay, so staying in the **context** of picture number 2, imagine, you are really
 208 **sick**, for example, and you come to a hospital to seek for **help**. Would you **prefer** being
 209 treated by a **male**, a **female** doctor or wouldn't you **care**?

210 Y: I would not **care**, honestly.

211 A: Mhm. Would it maybe **depend** on the **problem** you have or on the **specialisation**
 212 **field**?

213 Y: Ah! Yeah, maybe... maybe if I would have like... uh... how to say it... like urinal
 214 infection or something like that, I would prefer a **man**.

215 A: Like urology?

216 Y: Yes, **urology**. But I think, this is **not** in Tunisia only, this is all about the **world**.

217 A: No, this is just about your **personal** opinion.

218 Y: Ah. My **personal** opinion, yeah, **but** I prefer men here, in this point.

219 A: Okay. Do you think, **generally speaking**, in any **kind of work**, are there any
 220 differences in how **men** and **women behave** at work or **do** their job?

221 Y: **No**, there's no difference, no. They are both human, so (.)

222 A: Okay. Moving on to **another topic, family**. Think about **family** in general. Which
 223 **pictures** come to your **mind**, like, could you name me possible **constellations** and
 224 members of families?

225 Y: Ah, okay. Like, the (p) (s) the stereotype **picture**, it's like mother and father and
 226 children, yeah, this is the stereotype picture, but I don't know, family, it's, for example,
 227 family, for me, my friends, my **close friends** are also... uh... I consider them like family
 228 also, my brothers, my cousins are family, too. I mean, **everyone** that I **love**, I consider
 229 them a member of my family.

230 A: Mhm?

231 Y: So, maybe is not **this** the question really, no?

232 A: **Everything** that comes to your mind, there is **no right or wrong**.

233 Y: Okay, so, but today, we have many... kinds of family. So uh... I mean, maybe not in
 234 Tunisia, but **around the world**, you can find homosexual parents and they have
 235 children, now, they have children from... I mean, the, I don't know how to say that, those
 236 mothers who give birth to children just to... uh...

237 A: Aha! I know it, like uh... I don't know the word in English, to be honest. (l) We would
 238 call it "Leihmutter".

239 Y: Uh, okay. (l) Leihmutter. But the... the stereotype family is mother, father children,
 240 that's it.

241 A: And what makes family to **you**? Like, which persons and **roles** does the concept
 242 **include**, for **you**?

243 Y: Family is **where you find love**.

244 A: Okay. That's a **good** definition. So, I'm going to show you **pictures** again. I'm going to
 245 show you pictures of groups of people (Anmerkung: Bilderset 4). And I will ask you
 246 again to **explain** what you see, by naming also the numbers.

247 Y: Okay. (a) Um... picture number 1, here (p) it's like a class. (l) We have maybe two
 248 parents, a **lot** of children with different ages, but I don't know if they are all children or
 249 no, but it's a **big family**. Here is a father with his, picture 2, with his daughter. So... like...
 250 family, it's not family portrait, but they are in a garden or something, they're having **fun**,
 251 but maybe, it's not really family, I don't know. Picture number 3, here is a mother with
 252 her two children, but I can see **love** here, in the picture. Uh (p) and here we have, I don't
 253 **know**, maybe they are two **fathers** and they **adopt** two children. They seem to be
 254 **African**.

255 A: Okay? In number?

256 Y: Number 4, yes. Number 5, it can be two **mothers** with their **own** children or, I don't
 257 know, maybe... they can be sisters with they (.) Or one of them is her children or child.
 258 Uh number 6, here is the stereotype family, mother, father with two children.

259 A: And if I ask you which of these **groups** would you consider **family**? **You**.

260 Y: (p) As I told you, family is where you find love, so they **all** can be **family**.

261 A: Mhm. And speaking about the **couples** in picture number 4 and 5, how could you
 262 **imagine**, they are possibly living together, these two.

263 Y: How can I imagine these possibly could be together... (p) I, I didn't understand really,
 264 the question.

265 A: Like how are they **living together**, maybe? **Could** they be **married**, for example?

266 Y: Not in Tunisia, of course, but they **could be, yes**, in some European countries or
 267 around the world, I mean. And here, in picture number 1, they are a couple, they adopted
 268 two children.

269 A: 4, you mean?

270 Y: 4, yes. 5... they can be the... her **own children**, for the couple, but I don't know one
 271 who is uh... the **real mother**. Or they can adopt the child.

272 A: And what is your **personal opinion** about it? Do you think that **everyone** should be
 273 able to marry **who he or she wants**?

274 Y: I think, **yes**. Everybody, I mean, everybody has uh... his **own life**, so... everybody can
 275 manage his **own life** in the way he **wants**. Uh... so... uh... honestly, I don't have really

276 opinion about them, because every(.) I mean, you have your **own life**, so you can
 277 manage it **how you want**, yes.

278 A: Mhm. And how about adopting children?

279 Y: I will do it, one day. Really. I **want this**. This, this are from my big dream.

280 A: So you are **for it**?

281 Y: Yeah, I wish that I can have **money** and I can **adopt** one child and **help him**.

282 A: Mhm, okay. Speaking about **families and marrying**, for some people, it is really
 283 important to marry in front of **god**, in the **church**, the **mosque**, a **temple**, for example.
 284 How do **you think** about **religion**? Do you think, it is an **important concept** in
 285 societies?

286 Y: Yeah, I think, religion is an important concept in societies.

287 A: And do you think it **should be**?

288 Y: No, it's not, **should be not**. It's important concept from my background.

289 A: So, speaking about your background, would you consider the society you are living in
 290 as a **religious** one? Like, is there a **dominant religion**?

291 Y: Not **dominant** religion, but it's a religious **society** and uh... I think that um... when
 292 people uh... come to this world, they have no, they have no background, no religion, they
 293 have **nothing**. Uh... and year by year, they... **society** put on them some... uh... for
 294 example, to explain it, they **impose** to you the way **how to think**, the way **how to**
 295 **behave**, so... I don't really know if it's **right** or **no**, but I'm **looking on it** and I'm... I'm
 296 still, I don't really have my **own, inner opinion**, but maybe one day, I will have it. I'm
 297 **looking** for it.

298 A: Mhm. So you already mentioned, kind of, my **next question**, which would be if
 299 religion is something you can **chose** or something you are **born into**?

300 Y: I think, you should **chose religion**, you **should**. (p) You should um... you should **look**
 301 **on it** and... to have your **own opinion** about it, not the society's opinion or your parent's
 302 opinion or something like this.

303 A: So, if people chose **not** to be religious or **change** their religion, you could understand
 304 that?

305 Y: Uh... **yes, of course**, I understand that, but I think that even not religious people, they
 306 will always have something inside, coming from the religion, I don't know **why**. You
 307 know, when society imposed it to you, and it's **not easy** to be free from 30 years or 40
 308 years... it's **not easy**. Religion is so (.) Society has a **big strength** and a **big impact** on
 309 you, so it's not easy to remove it.

310 A: Mhm. And do you think, in general, it's important to **make that choice** by yourself, to
 311 be **able** to make that choice by yourself?

312 Y: Yeah, it's **important**.

313 A: Okay. So, moving from religion to **society in general**, what is your **personal opinion**
 314 about **important values** for people living together in a society.

315 Y: Aha, okay. (a) Uh... You mean, what is the **important values**?

316 A: Mhm.

317 Y: For example, the **important** value is **respect**, for me, also **faith** in each other, also... I
 318 think, **faith** and **respect** is the most important things.

319 A: Mhm?

320 Y: **Tolerant** also, to be tolerant.

321 A: Okay. And, for you **personally**, what makes a **functioning democracy**? Like, which
 322 **rights** and which **duties, responsibilities** does it include?

323 Y: I didn't understand.

324 A: Okay. Like, a functioning, a **good democracy**, what is important to **make it work**?
 325 Which **rights**, but also which **duties** for the members of the society?

326 Y: Ah! I understand, but it's like a **very large question**. Um... (a) just a moment... Okay,
 327 to **make a democracy** uh... to make it **work**? Or what people should **respect**, for
 328 example?

329 A: Which **rights** do people have in a democracy and also which **responsibilities** do
 330 people have?

331 Y: Yes, yes, I understand. Uh... Like rights, for example, respect **people**, like respect **laws**,
 332 something like **this**?

333 A: Yes, **sure**, for example.

334 Y: I think, it's a very vast question. Maybe, I think, people should **respect human**... uh...
 335 how to say... human... uh... (auf Französisch: "droits de l'homme").

336 A: Human rights?

337 Y: Human rights. Yes, yes, yes. People should respect **human rights**, but I think no one
 338 respects human rights, even in uh... I don't know, the highest democracy countries, you
 339 know?

340 A: Mhm?

341 Y: When, when people make... make **those rights**, it's only to **avoid it**, you understand?

342 A: Ah! Okay.

343 Y. I **think**. I **think this**. For example, you are **allowed to travel**, for instance, but if you
 344 want to **try**, for example in my country, you should have a **visa**, you should go I don't

345 know where, you should have a good uh... society **position**. It's not **right**, so (.) You
 346 understand?

347 A: I **understand**, yeah.

348 Y: So, I think, they're making people like dumb, something like this, like stupid. So, **no**
 349 **one** respects this, I think. It's **just** like a picture to say that 'Look, you are a freedom
 350 country. Look, you are respecting human rights.' So... You understand me?

351 A: Yeah, so it's somewhat **official**, but not everyone can **live it**.

352 Y: It's **just** official, yes.

353 A: Okay, so last two questions. Think of **one thing** that you **really like** about living in
 354 your country, what would you **chose**?

355 Y: Ah! **Family** and **friends**, uh... it's **really good** here. And the... I mean, the relationships
 356 here is **good** and um... uh... I mean, you have your essence in your country, and... it's
 357 always good to live with your relatives, and this, I **love it**.

358 A: And if you would think of **one thing** you could **change**.

359 Y: If I could **change here**?

360 A: What would it be? **One** thing.

361 Y: Uh (p) maybe **financial** (l) yeah... financial **aspect** here in Tunisia.

362 A: In which way?

363 Y: In which way... maybe, I can take my... uh... for example, like, having **better** standards
 364 of **living** here, in Tunisia, because we have **poverty**, we have uh... people living under...
 365 uh... standard uh... **living**, standards of good **living**.

366 A: You mean **below** the average living standards?

367 Y: Yeah, **below** the average living standards. Uh... and to ameliorate infrastructure uh...
 368 for example in my work **hospitals** and... just to live **better**, to be **better**. It's not about
 369 **living**, but about **how to live better**.

370 A: Mhm?

371 Y: Everybody is living, but how to live a **better life**.

372 A: Okay. Thank you **so much**.

373 Y: **Thank you**.

374

375

376

5.4.7 Transkription: Interview 7, Interviewgruppe 2, 21.05.2020, männlich

A = Interviewerin

MA = Kürzel für Teilnehmerin

- 1 A: Okay, gut. Dann bedanke ich mich nochmal, dass du... Zeit gefunden hast.
- 2 MA: Gerne.
- 3 A: Und... ähm, ja, war es für dich schwierig, Zeit zu finden oder (A&B)
- 4 MA: (A&B) Nein. (A&B)
- 5 A: Bist du gerade eh flexibel? (A&B)
- 6 MA: (A&B): Ja.
- 7 A: Super. (s) Dann fangen wir gleich mal an, ähm... mit dem Thema **Beruf** und Arbeit.
- 8 Was denkst du im **Allgemeinen** über Arbeit und Beruf? Ähm... ist es für Menschen
- 9 **wichtig**, dass sie einen **Job finden**, den sie **wirklich mögen**?
- 10 MA: Ja sicher, also, wenn du was machen, dass du wirklich **magst**, dann... machst du das
- 11 **gut** und... fühlst du dich **wohl**. Ja, und... dann... wir können was Schönes zu unserer
- 12 Gesellschaft geben.
- 13 A: Mhm?
- 14 MA: Also, wenn wir das nicht mögen, dann wir machen das larifari, wie sagt man das?
- 15 A: (l) Ja, larifari stimmt genau. Du hast eigentlich quasi meine nächste Frage schon
- 16 vorweggenommen. Nämlich, ob du glaubst, dass der Wert von einer **Person** in der
- 17 **Gesellschaft** auch davon **abhängt**, ähm... ob sie einen Beruf hat, welchen Beruf sie hat.
- 18 MA: (a) Also verschiedene Berufe wie... sie... *auf Englisch* „affecting“ ... Leute?
- 19 A: Ja, genau. Du kannst auch einfach mischen mit Englisch (A&B)
- 20 MA: (A&B): Mischen, okay. (A&B)
- 21 A: (A&B) wenn du zwischendurch (A&B)
- 22 MA: (A&B) (l) Okay. Na, wenn ein Wort nicht... schnell kommt, dann verwende ich (A&B)
- 23 A: (A&B) Ich mache das auch dauernd zuhause. Kein Problem.
- 24 MA: Ja. Äh (p) Eigentlich, vor ein paar Tage ich habe das mit meinem Freund, mit
- 25 meinem Freund darüber gesprochen, dass äh... warum ein Boss ist ein Boss und
- 26 Kollegen sind **unter**, also ich bin ein Boss und ich habe **unter** jetzt drei... Mitarbeiter.

27 A: Mhm?

28 MA: Warum nicht einfach wir sind alle **Kollegen**. Aber er hat diese richtige Bereich,
 29 diese bestimmte Bereich und der andere, die andere hat eine äh... ja, ich bin dagegen,
 30 dass äh... es gibt immer Boss und **unter** und **höher**. Wir sind alle **Mitarbeiter** und wir
 31 sind **da**, dass wir unserer Firma oder unserer Gesellschaft was geben.

32 A: Mhm.

33 MA: Es muss nicht (.) Ich hasse das unterschiedliche...

34 A: Diese Hierarchie meinst du?

35 MA: Mhm.

36 A: Interessant. Und denkst **du persönlich**, dass **alle Mitglieder** in einer Gesellschaft
 37 **arbeiten**, studieren oder beides machen sollten?

38 MA: Ja, also... (a) Ja, beides.

39 A: Mhm. Und äh... gibt es da vielleicht irgendwelche **Ausnahmen**? Also kannst du dir
 40 Situationen vorstellen, wo vielleicht sich Personen sich dafür entscheiden, dass sie **nicht**
 41 **arbeiten** oder das nicht **können**, aus irgendeinem Grund?

42 MA: Mhm. (p) (a) Ja, das ist eine schwierige Frage. (p) Klar, also ich denke, es... hängt
 43 davon, ab, wie die Person selbst, also was sie wollen und... und wenn sie wissen, dass sie
 44 (.) Okay, ich kann momentan nicht arbeiten, ich will das **machen**, dann ja... aber unser
 45 Gesellschaft äh... manchmal... wir, wir **müssen** jetzt arbeiten, damit wir versichert sind
 46 und /(k)/ so weiter. Aber ja, es hängt von der Person ab.

47 A: Mhm, okay. Um das (.) Ob ich das richtig verstanden habe, also die **Faktoren**, die
 48 **Gründe**, warum eine Person vielleicht nicht arbeiten oder studieren kann, liegen in der
 49 **Person** normalerweise?

50 MA: Mhm.

51 A: Mhm. Und glaubst du, manche Personen haben vielleicht nicht die **Möglichkeit**, eine
 52 Karriere zu haben?

53 MA: Ja, ja **sicher**, das... zum Beispiel... also, bis jetzt habe ich das nicht selbst erlebt,
 54 aber... ja, es gibt äh... also Rassismus überall in der Welt und äh... also, vielleicht der
 55 **Name** macht Unterschied, wenn (.) Zum Beispiel (nennt seinen eigenen Namen, zu
 56 Zwecken der Anonymisierung nicht wiedergegeben) und sie sagen ‚Ach, hey, nein‘ und
 57 sie schauen **nicht** auf meinen Lebenslauf nur, weil (.) Ich (h) ich habe das **nicht** erlebt,
 58 aber ich habe das **gehört** und ich weiß nicht, ob das **stimmt oder nicht**. Ja... und äh... ja,
 59 also unsere... wo, wo man **kommt**, woher man **kommt**, spielt auch eine **Rolle** und äh...
 60 äh... also, das ist... äh (p) (f) *auf Englisch* „unfortunate“ ist was?

61 A: Unfortunate. Okay, eine unglückliche Situation, eine (A&B)

62 MA: (A&B) **Ja**, dass die Leute denken ‚Oh, der Mann ist aus, aus Afghanistan oder Iran
63 oder irgendwo, er hat eine eigene Ideologie‘. Das stimmt nicht, jede Person hat **eigene**
64 Charakter, hat eine **eigene** Ideologie, also, wir müssen das **ändern**.

65 A: Mhm. Also, du denkst, Grenzen könnten zum Beispiel **Vorurteile** sein, bei der
66 Arbeitsfindung?

67 MA: Mhm.

68 A: Gut, also... was ähm... damit zu tun hat, mit dem Thema Arbeit ist das Thema **Schule**.
69 Wie Erinnerst du dich an... deine Schulzeit?

70 MA: Mhm. Also in... *auf Englisch* „primary school“, ich hatte... vier verschiedene äh...
71 Schule.

72 A: Mhm.

73 MA: Weil, wir haben oft umgezogen (kr) sind oft umgezogen. Ich hatte /(k) viele
74 Freunde und... äh... in *auf Englisch* „high school“, ich hab nur eine *auf Englisch* „high
75 school“ und das... war **schön**. Das war eine sehr berühmte *auf Englisch* „high school“ in
76 Bagdad und... ich äh... habe sechs Jahre... dort studiert und... das war wirklich schön. Ich
77 habe viel **gelernt**. Ich habe ein gute Englisch wegen meine *auf Englisch* „high school“,
78 weil wir haben alles auf Englisch studiert./

79 A: Ah, interessant. Alle Fächer?

80 MA: Ja, also... äh... Arabisch und äh... *auf Englisch* „Islamic“ äh... also Koran und äh... ja,
81 die Geschichte von Islam und äh, ja. Aber *auf Englisch* „physics, chemistry“ und
82 Mathematik und so weiter alles auf Englisch.

83 A: Mhm. Und ähm... kannst du mir etwas von deinem **Lieblingslehrer** oder deiner
84 **Lieblingslehrerin** erzählen?

85 MA: Ja, sicher, aber... äh... also, ich glaube (.) Also, in der Schule, nicht also zum Beispiel
86 in meinem äh... (p) Uni oder?

87 A: Das ist **ganz egal**. Die **eine** Lehrerin oder der **eine Lehrer**, der dir **besonders** in
88 Erinnerung ist.

89 MA: Ja, also... ich habe ein paar, also Lehrer und Lehrerinnen. Aber na, es gibt einen
90 besonders eigentlich äh... in der Uni eigentlich. Er ist ein Doktor, also er hat PhD in
91 seinem Bereich äh... Telekommunikation und er... er war **wirklich, wirklich** ein **toller**
92 Professor. Also, er ist **nett**, er ist ein **Freund** von uns, weil wir haben auch andere
93 Lehrer, wenn er kommt, alles ist **tot**.

94 A: Ja, okay, ja, also sehr **streng**.

95 MA: Ja, ja... Und äh... wir sind **Tiere** vor, vor... Ja, aber der andere, er **respektiert** uns
96 und er **unterrichtet** wirklich gut, also ich habe **wirklich was gelernt**. Die, äh... die (h)
97 Lektionen machen mir Spaß. Also, ich sitze nicht und ich (stützt den Kopf in die Hand
98 und mimt ein gelangweiltes Gesicht) war so oh Gott, wann (.)

99 A: (l)

100 MA: Na, wirklich. Ich habe was gelernt und äh... er behandelt uns wirklich wie... wir sind
 101 nicht mehr **Kinder**, wir sind **Erwachsene** und wir sind jetzt **Ingenieur**. Wir sind nicht
 102 äh... mehr... **Kinder** oder high school oder (.)

103 A: Okay. Also er hatte **professionelle** und **soziale** Kompetenzen, gute?

104 MA: Ja, ja.

105 A: Okay. Und äh... wie würdest du allgemein die Bildungssituation beschreiben, in
 106 **deiner** Gesellschaft. Da kannst du dir jetzt aussuchen, welche Gesellschaft du meinst, es
 107 gibt ja zwei. Ähm... ist Bildung zum Beispiel **frei** für alle?

108 MA: Ja, bei uns war (A&B)

109 A: (A&B) Bei **uns** meinst du jetzt (A&B)

110 MA: (A&B) In Bagdad. Ja, ja. Ich muss erklären. Aber meine Uni eigentlich war **privat**. Ich
 111 habe das entschieden.

112 A: Ah, du **konntest** auf eine öffentliche, aber du **wolltest** (A&B)

113 MA: (A&B) Ja. Genau.

114 A: Mhm?

115 MA: Ja, äh, als ich gesagt habe, es ist **gratis**, aber... das System ist... **sehr schlecht**. Also...
 116 (s) das konnte etwas ganz anderes sein. Also, ich war in dieser **berühmtesten** high
 117 school in Bagdad, aber...

118 A: Und **die** war **öffentlich** oder war die privat?

119 MA: Öffentlich.

120 A: Ah, okay. Das bedeutet, die war **gut** obwohl, sonst meinst du, es gibt einen
 121 **Unterschied** zwischen privat und öffentlich oder?

122 MA: Ähm, ja, aber... in meiner Zeit es gab keine viele private *auf Englisch* „high schools“,
 123 das war **neu**. Aber momentan gibt es viele, viele private und sie sind **viel besser** als die
 124 öffentlichen Schulen, aber auch nicht in... (legt seinen Stift auf den Tisch) Also, wenn ich
 125 ein... äh... wenn ich (h) zum Beispiel mit **Wien** vergleiche, nein.

126 A: Okay?

127 MA: Also, bis jetzt wir haben Schulen, sie haben kein... Strom, zum Beispiel, in... in Dorf,
 128 **nicht** in Bagdad. Also... das System ist **sehr, sehr** schlecht aber auch die (h) Methoden
 129 sind sehr **alt**.

130 A: Okay. Also, wie unterrichtet wird?

131 MA: Ja. Also der Lehrer oder die Lehrerin **schreiben** und die Jungen schreiben **auch** und
 132 das ist **alles**. Es gibt keine **Kommunikation**, es gibt kein äh... **Diskussionen**, es gibt kein
 133 äh... *auf Englisch* „labs“.

134 A: Mhm?

135 MA: Also, in meiner Schule, wir haben ein *auf Englisch* „lab“ für *auf Englisch* „**physics**“,
 136 ein *auf Englisch* „lab“ für *auf Englisch* „**chemistry**“, ein *auf Englisch* „lab“ für **Biologie**
 137 und wir haben das **nicht verwendet**. Wir haben das nur einmal gesehen und das ist
 138 alles.

139 A: Das war bei mir auch so. (I)

140 MA: (I) Ja, ja. Wir ha (.) Wir sind, also ich glaube, die eigenen Schulen, die haben auch
 141 **Englisch** *auf Englisch* „**lab**“, also mit Kopfhörer und so.

142 A: Oh?

143 MA: Wir haben das nur **einmal** gesehen. Wir konnten das sechs Jahre verwenden, aber...
 144 ja...

145 A: Aber habt ihr nicht.

146 MA: Haben wir nicht.

147 A: Und findest du, **Regierungen** sollten dafür **sorgen**, dass **Bildung** als Ressource
 148 wirklich für **alle zugänglich** ist?

149 MA: Ja. Ja, also sie sollten und sie **können** das machen eigentlich. Sie haben der **Macht**.
 150 (I) Sie können das in einem Tag ein Papier unterschreiben und (schnipst mit den
 151 Fingern) alles ändern.

152 A: Okay. Ich habe jetzt zwei **Bilder** für dich. Vielleicht kannst du dir beide mal
 153 **anschauen** und mir **beschreiben**, was du **siehst**. Ist irgendwas **besonders** an den
 154 Situationen?

155 MA: Mhm. Ja, sicher, also, das erste Bild, ich sehe, dass viele, viele äh... Kinder und sie
 156 sind alle... **Mädchen**.

157 A: Mhm?

158 MA: Und äh... in eine... arme **Schule**, also sie haben nicht viele... nicht neue *auf Englisch*
 159 „**desks**“ und äh... nicht alle haben **Bücher** (a) und... nicht alle haben äh... Platz, also zu
 160 sitzen und... sie sind nicht ganz **glücklich**.

161 A: Mhm?

162 MA: (a) Das zweite Bild, es gibt äh... Platz für **alle**. Also, es gibt weniger Kinder, sie sind
 163 alle **Buben**. Alle hat eine schöne **Tasche** und alle haben ein Buch, jeder hat ein **Buch** und
 164 sie schauen glücklich aus. Ich weiß nicht, ob das wirklich (I) oder der Kameramann hat
 165 gesagt ‚Bitte lacht!‘

166 A: (I) Das werden wir nie erfahren. Und warum (.) Ja, **perfekt beschrieben**. Und warum
167 denkst du denn, sind die Schüler und Schülerinnen **getrennt**, also **Burschen** und
168 **Mädchen**. Findest du, das macht **Sinn**? Gibt es **Vorteile** oder **Probleme**, wenn man die
169 Schüler und Schülerinnen **trennt**?

170 MA: Ja, **sicher**. Das macht eine super, super Unterschiede in der Zukunft, besonders. Und
171 ich bin **wirklich dagegen**, das macht eine große äh... *auf Englisch* „gap“?

172 A: Ah, eine große Kluft?

173 MA: Ja, zwischen... äh... Buben und Mädchen und dann, die Buben haben eine **eigene**
174 **Gesellschaft**, die Mädchen haben **eigene Gesellschaft** und dann an der Uni oder ich
175 weiß nicht, **wann** hoffentlich sie **treffen** äh... sind ,Oh mein Gott, sie sind **Aliens**. Was ist
176 das? Das sind andere... Leute‘ Ja, und dann ist es sehr schwierig, zu kommunizieren und
177 es gibt... wirklich, wirklich viele Probleme... (a)

178 A: Also, du kannst **Probleme** sehen, aber keine **Vorteile**?

179 MA: Ich glaube, ich sehe **keine** Vorteile.

180 A: Mhm. Und äh (A&B)

181 MA: (A&B) Weil wir sind alle **Menschen**, was ist... (schlägt mit der Hand auf den Tisch)
182 (.) Es gibt **keine** Idee für... (I) Ich weiß nicht, vielleicht jemand hat eine gute Idee, aber
183 ich glaube nicht.

184 A: (I) Okay. Und ähm... gibt es in **deinem Herkunftsland** reine **Mädchen-** und reine
185 **Burschenklassen**?

186 MA: Ja, ja. Also... ich habe schon... gesagt, dass äh... ich hatte... vier oder fünf
187 verschiedene Schulen und äh... (a) nur **eine** war gemischt. Nein, zwei waren gemischt.
188 Äh, **eine**, wir sitzen alle zusammen, Mädchen und Buben. Aber die andere, es ist
189 **gemischt**, wir sind in äh... die **gleiche Schule**, aber... also, es gibt eine Klasse für **Buben**
190 und Klasse für **Mädchen**. Aber die anderen Schulen, nein, es ist **nur für Buben** oder
191 Mädchen.

192 A: Ah, die ganze Schule!

193 MA: Die ganze Schule.

194 A: Okay, das heißt, es gab Schulen mit **nur Buben**, nur Mädchen und dann gab es
195 **gemischte**, aber in den Klassen waren sie auch alleine.

196 MA: Mhm.

197 A: Okay, interessant.

198 MA: Und ich... es war, ich hatte... die meiste Zeit nur, nur **Bubenfreunde**.

199 A: Ja, klar.

200 MA: Und äh... ja, also in der (.) Und dann sechs Jahre in der *auf Englisch* „high school“,
 201 wir sind nur, nur äh... Buben auch und dann in der Uni wir haben **endlich Frauen**
 202 **gesehen**. Und es war ‚**Oh, was ist das?**‘ (l)

203 A: (l)

204 MA: Nein, das ist (.)

205 A: (l) Nur Spaß.

206 MA: Ja, ja. Aber **wirklich**, zum Beispiel in meiner Familie es gibt viele äh... Mädchen und
 207 ich habe also äh... viele Cousinen und so weiter, das war nicht komisch **für mich**. Aber
 208 wirklich, also es gibt Männer, also an der Uni, Frauen sind **ganz andere... auf Englisch**
 209 **„species“**, also...

210 A: (l)

211 MA: Na, **wirklich** und sie **wissen nicht**, wie sie... mit (h) den Frauen /(k) **sprechen** oder
 212 (h) über welche Thema, über was, über... was reden./

213 A: Ich verstehe.

214 MA: Ja, und das war **nicht schön** eigentlich.

215 A: Und denkst du **persönlich**, es gibt vielleicht **Fächer** oder **Fähigkeiten** oder **Themen**,
 216 bei denen **Mädchen** besser als Jungen oder **Jungen** besser als Mädchen sind, in der
 217 Schule zum Beispiel?

218 MA: Na, ich bin **ganz dagegen**.

219 A: Mhm?

220 MA: Also es gibt **nichts**. Man kann alles **verstehen**, man kann alles **machen**, wenn...
 221 man... wirklich **will**.

222 A: Mhm.

223 MA: Okay, und... es, es hängt davon (h) was... uns... **interessiert**. Also, es gibt eine (.)
 224 Alles, was wir jetzt **erleben** und was wir hören, ist nur eine äh... äh... *auf Englisch*
 225 „stereotypes“.

226 A: Ah... **Vorurteile**?

227 MA: Ja. Und äh... ja, äh... wenn wir (h) Also äh... leider es ist so, wenn wir hören, dass ein
 228 Mann ist ein **Schneider** oder er macht Fashion oder so, dann (s) ‚Was macht er?‘ oder so,
 229 ‚Was ist **los** mit ihm?‘ Oder wenn eine Frau ist ein Mechaniker oder... dann (s) ‚Ah,
 230 komisch‘ aber eigentlich **nicht**, so vielleicht (h) sie sind **gut** bei diesem Beruf, **dann** sie
 231 sind **gut**. Wir sind alle **Menschen** (kh) am Ende (a) und ich hoffe, also es ist eine **ganz**
 232 **kleine** Idee aber niemand denkt daran, wir sind **alle Menschen**.

233 A: Ja. Das stimmt.

234 MA: Und wir können **alles**, was wir machen. Ja.

235 A: Das heißt, du (.) Um zusammenzufassen, du findest, es kommt auf die **Person an**,
 236 nicht ob Bub oder Mädchen, für was die **Person** sich **interessiert**, in was sie **gut** ist
 237 (A&B)

238 MA: (A&B) Genau.

239 A: Und die **Personen** sind unterschiedlich, aber **nicht** die **Gender**.

240 MA: Aber das ist, was ich **hoffe**, aber das stimmt **nicht** in unserem Leben, leider.

241 A: Okay.

242 MA: Es **gibt Unterschiede** jetzt.

243 A: Aha. Und diese Unterschiede kommen... woher? Von?

244 MA: Unserer **Gesellschaft**.

245 A: Mhm. Also, die Unterschiede kommen **nicht** daher, dass Burschen und Mädchen
 246 unterschiedlich sind, sondern von der **Gesellschaft**?

247 MA: Mhm.

248 A: Okay. Ich muss immer zusammenfassen, damit ich **richtig** verstehe.

249 MA: Ja ja, ich verstehe.

250 A: Gut. Ich habe schon wieder Bilder für dich, ich mag nämlich Bilder.

251 MA: Ja, sicher.

252 A: Ich mag nämlich Bilder. So. Du kannst dir die Bilder **anschauen**.

253 MA: Ja.

254 A: Und mir bitte sagen, was du glaubst, dass du darauf **sehen** kannst.

255 MA: Okay, also wer, wer hat das gemacht, ist wirklich **kreativ**. Also ja, das ist die... äh...
 256 **Frauen** genital und der... der **Männer** genital.

257 A: Mhm. Und was glaubst du, in welchem **Kontext** könnten sie vielleicht **entstanden**
 258 sein oder **veröffentlicht** oder **benutzt** worden sein?

259 MA: Wie... wie... äh?

260 A: *Auf Englisch* "Like, in which context could they be used, probably"?

261 MA: Ah, okay...

262 A: Wo könnten die **herkommen**?

263 MA: Ja, ja.

264 A: Du hast schon gesagt, die Person ist kreativ. Wer könnte so etwas **machen** und
 265 **warum**? (l)

266 MA: (l) (r) Ja wenn das wirklich eine komplizierte Studie machen will und er (l)

267 A: (l)

268 MA: Ja, ich glaube vielleicht, ich weiß warum jemand hat das gemacht, weil... äh... wir
 269 sehen das **öfter**, also der, der Männer genital (klopft auf Bild Nummer 2), also auch in
 270 Biologie und so weiter.

271 A: Mhm?

272 MA: Und ich spreche in meiner Schule, wir haben **das gelernt** (klopft auf Bild Nummer
 273 2, Anmerkung: Bilderset 2) und wir haben **das** (zeigt auf Bild Nummer 1, Anmerkung:
 274 Bilderset 2) einfach schnell durchgelesen, weil wir waren eine Bubenschule und... da
 275 war es ein bisschen komisch darüber sprechen, ich glaube. **Auch** der Männer genital,
 276 auch das war... also der Lehrer hat versucht äh... schnell einfach, weil es ist
 277 **unangenehm** darüber sprechen, aber eigentlich das sollte **nicht sein**, weil das ist unser
 278 **Körper** und, /(k) wenn wir das besser verstehen, dann können wir unser Leben besser
 279 **machen**/und... äh... wir hatten nur **einen Lehrer** /(k)/ eigentlich. Er hat wirklich uns
 280 erklärt und was ist das und was ist das und das war wirklich äh... /(k) alle haben das
 281 **komisch** gefunden und ‚Das ist ein Tabu, wir müssen nicht darüber sprechen‘./ (a) Aber
 282 nicht. Ja, und ich glaube, jemand wollte zeigen, dass, warum es ist **komisch**, über diese
 283 Thema... äh... sprechen, ja.

284 A: Ja, das (.) Du bist schon auf der richtigen Spur. Die kommen aus einer **Broschüre** in
 285 Österreich für den **Sexualunterricht** mit **Kindern** von sechs bis **zwölf** und **daher**
 286 kommen diese beiden Bilder. (s)

287 MA: Okay, schön.

288 A: Ja, was **denkst** du darüber?

289 MA: (p) Also, die, die Bilder selbst oder das... das Ganze?

290 A: Die Bilder **selbst** und ihre **Verwendung** im Kontext von **Sexualerziehung** für Sechs-
 291 bis Zwölfjährige ähm... an Schulen.

292 MA: Ja, also ich finde das... wirklich... **toll**. Also, sie zeigen das in eine... **coole Weg** zu...
 293 die Alter sechs bis zwölf. Also, es ist nicht äh,... etwas kompliziert wie in einem
 294 Biologiebuch /(k) und mit Zeichnungen und **genau** wie das schaut, also ein **einfache**
 295 Bilder. Sie haben eine Idee, okay, das, die Frauen genital schaut **so aus**, die Männer
 296 genital schaut **so aus**./ Also, ich finde das cool eigentlich.

297 A: Mhm. Und die andere Frage hast du mir quasi schon beantwortet. Also
 298 Sexualunterricht in der Schule in deinem Herkunftsland. Du hast gemeint, es war ein
 299 bisschen ein **tabu**.

300 MA: Unangenehm, ja.

301 A: Ja. Und **findet** aber dort **generell** Sexualerziehung statt?

302 MA: Sexual... was?

303 A: Like sexual education, **does** it take place there or?

304 MA: Nein.

305 A: Nein?

306 MA: Nein, nein. Und das Thema ist wirklich **unangenehm** für die Leute. Und, wie ich
 307 gesagt habe, also... in der **Schule**, wir haben das einfach **schnell** gemacht, also wir haben
 308 nicht gelernt und nur **ein Lehrer** hat uns unter(.) (h) also was **gesagt** wirklich, er hat
 309 was gesagt und er hat gesagt, Wir müssen das **lernen**. Und das ist nicht **unangenehm**,
 310 das ist unser **Körper** und wenn... wenn ihr in der Zukunft Ärzte sein möchtet, dann
 311 musst du das **verstehen** und das **sehen** und darüber **sprechen**.

312 A: Mhm.

313 MA: Ja, aber ich war wahrscheinlich **glücklich**, dass ich solche Lehrer gehabt habe, ja.

314 A: Es war eine Ausnahme, meinst du?

315 MA: Ja. Aber wahrscheinlich niemand spricht darüber.

316 A: Und du findest es **wichtig**, persönlich? Wie denkst du darüber? Würdest du zum
 317 Beispiel wollen, wenn du Kinder **hast**, dass sie Sexualerziehung haben in der Schule?

318 MA: Ja, **sicher**.

319 A: Mhm.

320 MA: Ja, sicher. Und auch in unserer **Gesellschaft** zum Beispiel äh... wir sprechen **nicht**
 321 darüber, aber Männergruppen, sie sprechen darüber und sie haben **eigene Ideen** und
 322 die sind **ganz falsch**. (l)

323 A: (l)

324 MA: (l) Und die Frauen sprechen **auch** nur **miteinander**. Also es gibt keine
 325 Kommunikation und ich finde das wirklich **problematisch**.

326 A: Ja. Und **denkst** du, **Eltern** sollten sich **entscheiden** dürfen, ob ihre Kinder in der
 327 Schule **mitmachen** oder **nicht**?

328 MA: Na, das ist schwierig, also... nein. Ich glaube, sie... **alle** müssen das lernen.

329 A: Mhm. Gut. Also vom Thema Schule kommen wir wieder zurück zur **Arbeit**. Ein
 330 Unterrichtsthema, das oft in den Schulen **auch** wichtig ist, ist das Wissen über **Berufe**.

331 MA: Mhm.

332 A: Ich habe schon wieder Bilder für dich.

333 MA: Mhm, mhm.

334 A: Und zwar diese fünf Bilder.

335 MA: Mhm.

336 A: Vielleicht kannst du mir erklären, schau dir die Bilder **an**, sie zeigen unterschiedliche
337 **Berufe** und **Arbeitsplätze**. Ja, welche **Berufe** und Arbeitsbereiche kannst du sehen?

338 MA: Mhm, mhm. Ja, also ich sehe zwei... Bauarbeiter und Arbeiterin. Ja und äh, eine
339 **Ärztin** und einen **Mechaniker**, einen **Frisör** und **Kinder** im **Kindergarten**.

340 A: Ja, die Kinder, zu welchem **Beruf** könnte das passen?

341 MA: Pädagogin?

342 A: Mhm. Zum Beispiel, genau. Also alle diese Berufe, es gibt kein richtig oder falsch. Du
343 kannst sagen, was du darauf siehst. Und glaubst du, dass einige davon... sich besser für
344 Männer oder Frauen **eignen**? Du hast es vorhin schon angesprochen eigentlich.

345 MA: Ich weiß Na, na, ich verstehe. Eigentlich äh... ehrlich zu sein, also.... Jetzt wer bin ich
346 und meine Gedanken, jetzt ist, ich glaube, ich habe mich **viel verbessert**, okay?

347 A: Mhm?

348 MA: Wenn du vielleicht mich äh... vor zehn Jahre die gleiche Frage stellst...

349 A: Mhm? Das ist eine interessante Antwort.

350 MA: Dann... wahrscheinlich sage ich ‚Na, warum diese Frau arbeitet in dieser Baustelle‘
351 und äh... Sicher, Pädagogin, es ist besser, wenn eine **Frau** mit Kinder... Aber heute
352 antworte ich ganz anders, also die **Frau** macht eine **gute Job**, vielleicht **besser** als der
353 Mann. Und die Ärztin, also... vielleicht sie haben (.) Ärztin, also auch vor zehn Jahren ich
354 würde sagen das Gleiche, also für Ärztin, es ist nicht sehr (.) (s) Also nicht Baustelle,
355 wenn wir eine Frau sehen in Baustelle, dann denken was macht sie dort, aber... Ärztin ist
356 eine Ärztin. **Warum**, das wissen wir nicht, (l) weil die Gesellschaft das **sagt**, ja.

357 A: (l)

358 MA: (l) Äh... ja. Aber es ist **wirklich wichtig**, dass wir haben immer in **irgendwelche**
359 Beruf **Männer und Frauen**, weil vielleicht sie sehen was anderes, was die andere
360 Person nicht sieht und es hängt nicht davon, ob sie Männer oder Frauen sind, **egal**.

361 A: Mhm, ja.

362 MA: Aber vielleicht sie haben andere Perspektive.

363 A: Mhm.

364 MA: Und besonders in **Medizin**, also ich finde zum Beispiel **Ärztin**, vielleicht, sie
365 versteht (h) ich äh... **nicht** rate, ich bin **sicher**, dass sie verstehen die Frauenkörper
366 besser als ein **Arzt** zum Beispiel. Also sie können andere Frauen helfen besser als ein
367 **Mann**. Ja... Mechaniker, ja, wir sehen jetzt einen **Mann**, äh... aber ja, warum nicht, eine
368 Frau kann das **auch** machen. **Frisör** äh... (a) was kann ich sagen, also... ja, es ist äh... ich
369 weiß nicht warum es ist egal, ein **Mann** ist ein Frisör für **Männer** und **Frauen**, aber eine
370 Frau sollte nur nicht **sollte**, aber wir sehen öfter, dass sie nur... äh... /(k) eine Frisörin
371 für, für Frauen,/ besonders... also in Wien ich sehe das als egal, aber in meinem Land,

372 also Irak, äh... es gibt viele **Männer**, sie einen Salon für **Frauen** haben, aber ich habe nie
 373 eine Frau gesehen, dass sie... einen Salon für ein Mann.

374 A: Interessant, das war in Tunesien auch so.

375 MA: Ja, **ja**. Und äh Pädagogin, also äh... es war **immer** eine Frau.

376 A: Also in deiner **Erinnerung** waren es immer Frauen?

377 MA: Ja. Immer Frauen. Und ich glaube, auch in Wien, die **meisten** sind Frauen, aber
 378 momentan (.) Also ich glaube, sie **fragen** auch ‚Bitte, Männer‘ und...

379 A: Ja, das stimmt. Also es sind ganz bestimmt **mehr Frauen**. Das weiß ich. Ich habe das
 380 studiert und es waren fast **nur Frauen**. Jeder Mann war etwas Besonderes.

381 MA: Ja, ja. Ich weiß nicht, warum. Und sie, ich glaube, sie sehen das (s) ‚Na, ich bin ein
 382 **Mann**, ich muss was **besser** machen‘. **Was** ist besser? Die Kinder, sie sind die **Zukunft**.
 383 Also was eine **Pädagogin macht**, entscheidet, was die **Zukunft** ist. Wenn **er** oder **sie**
 384 eine **gute Pädagogin**, dann die Kinder... sie sind also *auf Englisch* „affected by“ ... diese
 385 Person.

386 A: Das stimmt, ja.

387 MA: Und... eine Person macht **wirklich** einen **Unterschied**. Also... ich kann ein Kind
 388 wirklich äh... in **einem Wort** äh... die ganze Charakter **ändern**. Ich kann sagen ‚Du bist
 389 dumm‘ und er bleibt... er ist verletzt und äh... oder sie ist **verletzt** und sie bleiben so und
 390 vielleicht sie sind die ganze Leben (a) äh... unangenehm, sie haben **unangenehme**
 391 **Gefühl**.

392 A: Mhm.

393 MA: Aber ich kann auch wirklich **gut** sein und ich **motiviere** die Leute und ich kann
 394 bessere **Menschen** zu unserer Gesellschaft bringen.

395 A: Mhm. Und du hast gesagt, vor zehn Jahren hättest du es **anders** beantwortet als jetzt,

396 MA: Ja.

397 A: Warum? Was ist dazwischen passiert?

398 MA: Äh... Vielleicht vor zehn Jahren bin ich... noch nicht äh... ganz **erwachsen** und äh...
 399 ich antworte einfach, was ich in... meiner **Gesellschaft sehe**.

400 A: Mhm?

401 MA: **Auch** zum Beispiel, wenn ich und vielleicht habe ich auch nicht sehr... also ich bin
 402 nicht ganz **sicher** ob soll ich das **sagen** oder soll ich das **nicht sagen**. Auch vielleicht ich
 403 habe die **gleichen Ideen**, aber ich glaube besser nicht das zu sagen.

404 A: Okay. Also du antwortest **so**, wie du glaubst, dass man das **hören will** von dir.

405 MA: Ja.

406 A: Okay, verstehe. Ähm... du hast schon ein bisschen über das Bild gesprochen und hast
 407 schon gesagt ‚Ja klar, Ärztin, kann immer Ärztin sein‘. Wenn du jetzt zum Beispiel
 408 wirklich **krank** wärst und du müsstest ins Krankenhaus und bräuchtest Hilfe, wäre die
 409 lieber ein **Ärztin** oder ein **Arzt** oder wäre es dir egal?

410 MA: Egal. **Ganz** egal.

411 A: Mhm. Kommt das vielleicht darauf an, welches **Problem** du hast oder ist es immer
 412 egal?

413 MA: Nein, eigentlich, weil äh... mein **Vater** ist ein Arzt und meine **Tante** ist eine Ärztin
 414 und sie sind beide **toll**, wirklich. Und wenn ich äh... *auf Englisch* „flu“ habe oder
 415 irgendwas habe, wenn ich die beiden frage, sie haben die gleiche Antwort.

416 A: Mhm. Ja, das ist ein schöner Vergleich.

417 MA: (I) Ja, also für **mich** ist es ganz egal.

418 A: Ich verstehe. Und denkst du (A&B)

419 MA: (A&B) Und es (.) Entschuldigung. Es kommt immer auf die (h) über die **Person an**.
 420 Also, vielleicht ein Arzt ist besser als eine **Ärztin** oder vice versa.

421 A: Mhm. Also auf die **Person** und ihre (A&B)

422 MA: (A&B) **Ja**, also als ich ein **Kind** war, ich habe immer gedacht okay, ein **Arzt** ist ein
 423 **Arzt** und ein **Ingenieur** ist ein **Ingenieur** und das ist **alles**. Sie wissen **genau**, was sie
 424 machen.

425 A: Mhm.

426 MA: Aber das **stimmt nicht**. Es kann sein, es ist ein **schlechter** Arzt, ein **schlechter**
 427 Ingenieur oder ein **guter** Ingenieur, guter...

428 A: Stimmt, ja. Und ähm... glaubst du allgemein, dass sich Frauen und Männer im **Beruf**
 429 manchmal **unterschiedlich** verhalten in der Art, **wie** sie ihren Job machen? Nicht,
 430 **welche** Jobs sie machen, sondern in jedem Job, dass es so **Unterschiede** im Verhalten
 431 gibt, wie man den Job **ausübt** oder sich verhält. **Oder nicht**.

432 MA: Ja, ja, ich verstehe. Also... was **sie selbst machen** oder... es gibt Unterschiede, wie
 433 sie... den Job **machen** oder wie sie... wie sie **sind** in... von die Boss oder Chefin...

434 A: Zum **Beispiel**, ja. Also ja... zum Beispiel, wenn ein Mann ein Chef ist oder eine Frau
 435 eine Chefin ist, gibt es einen **Unterschied**? Oder wenn ein **Mann** ein Arzt ist und eine
 436 **Frau** eine Ärztin ist, nicht in wie **professionell** sie sind vielleicht oder **welchen** Job sie
 437 machen, aber wie sie **agieren**, was sie tun, wie sie sich verhalten.

438 MA: Mhm. Ja, ich glaube.... In den meisten Berufen momentan, die Männer fühlen sich
 439 mehr sicher, also sicherer als **Frauen**.

440 A: Mhm?

441 MA: (a) Das was ich glaube und was ich nicht **mag**. Und äh... ja. Die Männer denken, dass
 442 sie immer **wichtiger** sind und die machen alles **richtig** und **besser**. Aber das stimmt
 443 nicht. Und äh... also, die Frauen wollen, ich weiß nicht, ich bin keine Frau. (l)

444 A: Nein, nein. Du kannst deine ganz persönliche Meinung oder Erfahrung (A&B)

445 MA: (A&B) Also, ich habe das gesehen in meinem letzten Job. Also, ich habe in einer IT-
 446 Firma gearbeitet und die Männer waren immer **sehr sicher**, dass sie wissen **alles**, was
 447 sie machen. Und die Frauen äh... also eine Frau bei uns, sie fühlte immer nicht sicher,
 448 was sie... machen soll und... sie fragt immer. Aber auch, wir haben andere Kollege, sie
 449 war **besser**, wirklich **besser** als **viele Männer** in meiner Gruppe, aber niemand... **sieht**
 450 **das** oder niemand... äh... (a) äh... bemerkt das.

451 A: Ah, okay. Also du meinst nicht nur, vielleicht nicht nur das **Verhalten**, aber vielleicht,
 452 wie das Verhalten **gesehen wird** ist vielleicht anders.

453 MA: Ja, **ja**. Also, wenn **ich** eine Frage habe hatte, ich frage **sie**, weil ich weiß, sie ist
 454 wirklich **gut** und sie **versteht** und sie **hilft mir**. Auch, wenn **sie hilft mir**, es ist besser,
 455 wenn eine andere Kollege.

456 A: Mhm?

457 MA: Also, er war er **ist älter** als uns und in diese Job, also äh... deshalb er weiß **mehr**,
 458 aber ich würde lieber meine Kollegin fragen, weil sie hilft mir **gerne**. Aber er (s) weißt
 459 du, er ist... er **weiß alles** und er sagt ‚Ja, mach das **so**‘ (macht eine abwinkende
 460 Bewegung mit der Hand). Aber sie ist sehr **nett**, aber sie ist so, die anderen Kollegen, sie
 461 würden **ihn** fragen, weil er ist der **Mann**, er weiß...

462 A: Ah, okay. Sie würden nicht die andere- (A&B)

463 MA: (A&B) Ja. Und sie ist nur 22 Jahre alt, sie ist jünger als uns als wir. Und, aber sie
 464 **weiß**. Sie ist wirklich eine gute **Mitarbeiterin**, ja.

465 A: Mhm. Okay, ich verstehe. Interessant. Dann kommen wir schon zu unserem nächsten
 466 Thema und zwar **Familie**.

467 MA: Mhm.

468 A: Wenn du über **Familie** nachdenkst, welche Bilder hast du als **Erstes** im Kopf? Kannst
 469 du mir unterschiedliche **Arten von Familie** nennen und **Mitglieder** von einer Familie
 470 beschreiben?

471 MA: Okay. Okay. Die... **Eltern** und (p) also meine Mama, Papa und äh... mein... also, ich
 472 habe eine **große Schwester**, einen **Bruder** und dann... **ich**.

473 A: Ah, du bist der Jüngste.

474 MA: Ja. Äh... ja und... wir haben eigentlich eine **große, große Familie**. Also ich habe eine
 475 Familie von meiner **Mutterseite** und von meiner **Vaterseite**. Und ich weiß nicht warum,
 476 wir sind **näher** zu meiner Mutterseite und äh... eigentlich vielleicht **weiß** ich, weil meine
 477 Mutter hat immer gesagt, dass Mutter also... Mütter im **Allgemeinen**, sie bringen Leute

478 zusammen und sie will immer, dass äh... ihre Kinder mögen **ihre Seite**, also ihre
 479 Familienseite. Und ich finde, dass in meiner Situation... **stimmt**. Mein Vater **einmal** im
 480 Jahr sagt ‚Ja, ruf deinen Onkel an. Sag hallo‘, aber meine Mutter, sie hat eine **Gruppe**
 481 erfunden in WhatsApp und **alle sind da** und ‚Schick uns, was hast du **heute gegessen**‘
 482 (l) Ja.

483 A: (l) Okay. Also, die Mutter bringt alle viel zusammen, sie **achtet** darauf, dass alle
 484 miteinander in **Kontakt** sind.

485 MA: Ja.

486 A: Schön. Und für **dich**, was (.) Also, was macht eine Familie **aus**? Wie würdest du eine
 487 Familie **definieren**?

488 MA: Also eine Familie ist die kleinste Gesellschaft in unserer Welt und äh... ja... eine
 489 Familie ist der **Grund** unserer Welt und sie können neue, tolle Menschen zu unserer
 490 Welt bringen oder... jemand... **nicht** sehr toll. (l)

491 A: (l) Ja, stimmt.

492 MA: Aber es ist **nicht immer**, also die Familie, sie haben eine *auf Englisch* „percentage of
 493 effectiveness“ über diese... Situation, aber es gibt viele (l) **schlechte Eltern**, aber dann
 494 die (h) /(k) Kinder werden tolle Menschen in der Zukunft./

495 A: Mhm. Ah okay, ich verstehe (A&B)

496 MA: (A&B) Aber /(k)die Familie spielt eine **große Rolle**./

497 A: Wie... wie Personen... **später werden** meinst du?

498 MA: Ja, ja.

499 A: Mhm, okay. Und wenn du es definieren müsstest, welche **Personen**, welche **Rollen**
 500 gehören **dazu**?

501 MA: (a) Okay, ich verstehe. Ja, also äh... in **meiner Familie**, ich spreche über **meine**
 502 Familie. Also... als ich ein Kind war, mein Vater hat gearbeitet, aber meine Mutter **nicht**,
 503 aber... in meiner Situation es war ein bisschen... sie (h) (.) **Nicht** weil sie wollte **nicht**
 504 arbeiten, aber... es war ein politischer Grund, äh... also äh... aber **bevor** ich gekommen
 505 bin, sie hat /(k)/ sie war eine... wie heißt das? Air hostess... air hostess.

506 A: Ah... Stewardess?

507 MA: Ja, also... Flugbegleiterin.

508 A: Ja, **Flugbegleiterin**!

509 MA: Ja, aber... wegen politische... äh... Situationen, sie haben sie gekündigt.

510 A: Ah, verstehe.

511 MA: Ja. Und **dann** sie hat meinen Vater getroffen und äh... ja. Also, bis ich 13 oder... 14,
 512 so nach dem Krieg, sie haben gesagt, alle Leute, die gekündigt worden sind... Ich habe
 513 das **ganz falsch** Grammatik gesagt. (l)

514 A: Nein, das passt doch. Das ist total okay.

515 MA: Äh... ja, sie ist zurück zur **Arbeit**.

516 A: Okay, dann konnte sie ihre **Stelle** wieder zurückbekommen?

517 MA: Ja, ja, aber /(k) **nicht** als Flugbegleiter, nur im **Büro**./ Ja, aber sie... sie haben **beide**
 518 **gearbeitet**, äh... in meiner Familie, ich habe auch äh... /(k) wir haben auch eine **Tante**.
 519 Sie **hat gearbeitet**, aber ihr Mann hat **nicht gearbeitet**./ Und wir haben immer gehört
 520 /(k) **schlechte Dinge**, weil warum die Frau arbeitet und der Mann **nicht**./

521 A: Also die **anderen Personen** haben das nicht verstanden, warum sie arbeitet?

522 MA: Ja, das war **komisch**. Also unsere /(k) ich bin **dagegen**, noch einmal, ich sage das
 523 immer/ (l), aber in unserer Gesellschaft ist es immer /(k) der **Mann**, er **muss arbeiten**,
 524 **soll arbeiten**,/ aber die Frau, sie muss nicht, also sie macht das zum Spaß. Ja, das ist in...
 525 äh... nicht **alle** Leute, nur die reichen Leute. Die Frau arbeitet nur zum Spaß, als Hobby
 526 oder so.

527 A: Ah, okay.

528 MA: Aber es gibt auch viele **Frauen** in unserer Gesellschaft eigentlich. Sie **müssen**
 529 arbeiten, weil sie sind **allein** oder sie (a) ja, sie haben nicht viele Chancen im Leben und
 530 sie müssen **schlechte Arbeiten** machen auch.

531 A: Ich verstehe.

532 MA: Ja, aber zurück zum Thema, ja, Männer sollten arbeiten, aber Frauen müssen nicht.

533 A: Okay.

534 MA: Und manchmal leider sie **dürfen nicht**, weil der Mann sagt ,Nein, ich arbeite, du
 535 musst zuhause bleiben und die Kinder unterstützen und... Haus... äh... also Frauhaus
 536 sein.

537 A: Hausfrau sein?

538 MA: **Hausfrau** sein.

539 A: Mhm. Ich habe schon **wieder** Bilder für dich.

540 MA: Mhm.

541 A: Ich habe hier insgesamt sechs **Personengruppen**. (s) Ähm... und vielleicht kannst du
 542 sie kurz **anschauen**, mir erklären, was du **siehst** und mir auch sagen, welche würdest
 543 du als **Familien** bezeichnen und welche nicht und warum?

544 MA: (a) Also äh (p) ich erkläre nur, weil sie sehen nicht, was wir sehen. (l)

545 A: Genau, du kannst vielleicht eins sagen oder zwei.

546 MA: Also eins, ich sehe eine **große** Familie, also Eltern und äh... Geschwister und
 547 vielleicht auch, ich bin nicht ganz sicher, aber wahrscheinlich auch **Urkinder**...
 548 Urkinder?

549 A: Enkel. Enkel? Bei **Urenkeln** ist dann noch ein größerer Abstand (A&B)

550 MA: (A&B) Ah, **Enkel**. Okay, ja, ja, Enkel dann, sorry. (s) Ja, und sie sind eins, zwei, drei,
 551 vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, **zehn Leute**, so. (a) Ja, große Familie, eine wirklich
 552 **große, glückliche** Familie. Nummer 2... äh... ein **Mann** und ein... kleines **Mädchen**. Äh...
 553 sie sind, wir wissen **nicht**, ob er **Singlevater** ist oder vielleicht die... die Frau hat das
 554 Foto gemacht und... sie sind sicher eine **Familie**. Oder vielleicht er ist der **Onkel**, wir
 555 wissen nicht.

556 A: Mhm.

557 MA: Nummer 3 wir sehen eine Frau und zwei **Kinder** und sie... liebt die... Kinder
 558 wirklich äh... sehr. Und äh, ja... also, sie hat einen **Ring**.

559 A: Ah! Das ist mir gar nicht aufgefallen. (l)

560 MA: (l) Wahrscheinlich äh... der Mann hat das Foto gemacht oder die **Partnerin**, wir
 561 wissen nicht. Äh... hier sehen wir... also zwei **Kinder** und zwei **Männer** und äh...
 562 wahrscheinlich äh... wahrscheinlich sie sind adoptiert, die Kinder. Und ich kann das...
 563 raten... raten?

564 A: Ja, ja.

565 MA: Weil... leider... die Männer weiß sind und die, die Kinder schwarz sind, ja.

566 A: Und die sind auch eine **Familie**?

567 MA: Ja, **sicher**.

568 A: Ich frage nur, weil du das bei allen davor dazugesagt hast.

569 MA: Familie, ja **sicher Familie**. (a) Also es schaut nicht, dass sie nur Freunde sind, weil
 570 sie sind **zusammen** und sie umarmen einander und sie fühlen sich **wohl**. (a) Nummer 5,
 571 wir sehen ein **Kind** und zwei Frauen. Äh... es könnte sein auch, dass sie eine Familie ist
 572 oder... wahrscheinlich nur Freunde, wir wissen nicht. Aber es kann sein **natürlich**, dass
 573 sie eine **Familie**. Und Nummer 6 wir sehen auch eine **Familie**, aber wir wissen nicht, ob
 574 sie **verheiratet** sind oder nicht, also nur Partner oder... verheiratet und sie haben zwei
 575 **schöne Kinder** auch.

576 A: Okay. Dankeschön, du hast alles super beschrieben und gleich auch **beantwortet**.
 577 Wenn du jetzt nochmal kurz darüber nachdenkst, alle von denen sind für dich Familie,
 578 was **macht** denn dann **Familie aus**?

579 MA: Also zusammen, was machen sie zusammen oder...?

580 A: Na, *auf Englisch* "what **defines**" (A&B)

581 MA: (A&B) *auf Englisch* "What defines" (A&B)

582 A: (A&B) *auf Englisch* "Because if you look at **all** these pictures and you think about what

583 **makes it**" (A&B)

584 MA: (A&B) Okay, okay (A&B)

585 A: (A&B) Was **macht** die Entscheidung, dass du sagst ,**Ja**, die sind alle Familie'?

586 MA: Also die... die **Liebe**.

587 A: Mhm.

588 MA: Äh... und... äh... dass sie immer füreinander sein und äh... **unterstützen**. Und ich

589 kann in **alle** Bilder sehen, dass es **Liebe gibt** und alle sind **glücklich** und sie schauen

590 sehr **schön** aus auch und **froh**. Ja, das ist was äh... eine **Familie ist**.

591 A: Perfekt beschrieben. Und bei **den zwei Pärchen hier** (zeigt auf Bilder 4 und 5) (s)

592 ähm... was glaubst du, wie könnten die vielleicht zusammenleben? Könnten sie

593 **verheiratet sein**...?

594 MA: Ja **sicher**, sie könnten verheiratet sein, nur ein Paar, sie, sie haben entschieden, dass

595 ,Okay, wir... wir sind zusammen, wir wollen auch **Kinder haben**' (a) und äh... vielleicht

596 äh... ein Kind ist von einer /(k) vielleicht der Mann hat schon vor... vorher verheiratet

597 äh... **verheiratet** und er hat die zwei **schönen Kinder** und äh... er hat jetzt einen

598 **Partner** und auch, über das Bild auch (Bild Nummer 5)/ das geht auch, dass das Kind ist

599 eigentlich äh... **adoptiert** oder von einer von diesen Frauen.

600 A: Mhm. Und findest du, jeder sollte heiraten dürfen, wen er **möchte**, persönlich?

601 MA: Ja, **sicher**.

602 A: Okay. Jetzt kommen wir gleich zum nächsten Thema. Wenn man über Heirat spricht,

603 viele Personen wollen zum Beispiel vor **Gott** heiraten, in einem **Tempel** oder einer

604 **Moschee** oder einer **Kirche** ähm... sind wir beim Thema **Religion**. Wie denkst du über

605 **Religion**?

606 MA: Also (a)

607 A: Denkst du zum Beispiel, dass es Religion in **Gesellschaften** ein wichtiges **Konzept**

608 ist?

609 MA: (p) (a) Ich denke, **wie** man Religion verwendet, ist **wichtiger** als Religion selbst.

610 A: Mhm?

611 MA: Also, man kann Religion wirklich **gut** verwenden und man kann Religion für...

612 eigene... äh... äh... **Dinge** verwenden, also (p)

613 A: **Zwecke** meinst du vielleicht?

614 MA: (a) Was ist Zwecke?

615 A: *auf Englisch* "For your own goals or..." (A&B)

616 MA: (A&B) *auf Englisch* "Yeah, for your own **reasons**". Äh... *auf Englisch* "for your own
617 **benefit**, let's say it like this". Und das ist eigentlich, ich sage das, weil das ist, was in
618 **meinem Land** gerade passiert. Sie **verwenden Religion**, damit die Leute... **blind**
619 **bleiben** und sie können... also, egal was sie sagen, die Leute einfach machen.

620 A: Mhm?

621 MA: Und... das ist nicht nur äh... **Islam** oder in **christlich**, das geht über **alle Religionen**,
622 das ist eine Ideologie. Das was ich **sehe** und äh... ich habe **oft** über das Thema mit
623 meinem **Vater** gesprochen. Er hat mir viel über das Thema erzählt, dass **wie** man zum
624 Beispiel **Islam gut verwenden**, damit wir eine bessere Gesellschaft haben, aber
625 niemand **macht das**. Zum Beispiel er hat gesagt, wir haben... zum Beispiel Freitag Gebet,
626 wir... beten jeden **Freitag** und wir äh... die, die... Leute gehen zur **Moschee** und es ist
627 eine, also, niemand hat **jede Woche** eine solche **Treffen** und man kann das wirklich **gut**
628 **verwenden**. Also momentan wir haben Technologie und Internet, also man kann **alles**
629 **machen**, aber **früher**, die Leute haben jede Woche einen **Termin**. Sie **treffen**... äh...
630 sich... **miteinander** und sie können viele, viele gute Sachen machen, aber wir sehen das
631 **nicht leider**. Und der *auf Arabisch* „شيخ“ (religiöse Bedeutung: Scheich), also der... du
632 weißt, was *auf Arabisch* „شيخ“ ist?

633 A: Mhm, ja.

634 MA: Ja. Der *auf Arabisch* „شيخ“ äh... hat immer eine **Rede** und... es **sollte** über Themen,
635 das wir jetzt momentan **erleben** und wie können wir das **verbessern**, aber sie sprechen
636 über Geschichte... (a) 1400 Jahre, vor 1400 Jahre und wir hören die gleiche **Geschichte**.
637 Es gibt das, ich sage nicht, dass es gibt keinen *auf Arabisch* „شيخ“, das nicht was gut macht
638 und sie haben gute... **Plans** und sie machen was für die Gesellschaft, aber die meisten
639 sind **so**.

640 A: Mhm?

641 MA: Also, mein Vater hat mir immer gesagt, momentan ist es nicht äh... es geht **nicht**
642 um... es ist nicht mehr **wahr**. Die Gefühle sind nicht mehr wahr jetzt, es ist nur ein
643 **Ritual**. Sie, sie machen die **Bewegungen** und sie sagen die **Worte**, aber **ohne Gefühle**.

644 A: Mhm?

645 MA: Und... noch einmal nicht **alle**. Und das geht äh... nicht nur über **Islam**, sondern über
646 **alle verschiedenen**, aber ich habe über Islam gesprochen, weil (A&B)

647 A: (A&B) Ja, ja, wir sprechen über Religion im **Allgemeinen**. (A&B)

648 MA: (A&B) Weil ich habe das erlebt. Also zum Beispiel wir können diese Freitaggebete
649 gut **verwenden**, der *auf Arabisch* „شيخ“ kann sagen ‚Wer ist ein **Arzt**?‘ und... ‚Bitte, wenn
650 du ein /(k) *auf Englisch* „appeal“ von der Moschee bekommst,/ dass diese Familie, sie
651 sind **arm**, weil in Irak, wir haben kein Versicherungssystem, also (.) (a) Wenn du
652 bekommst ein Papier von der /(k) Moschee, dass diese Familie arm sind und sie können

653 nicht bezahlen, dann **bitte** nimm kein **Geld**. / Wenn du ein... **Vermieter** bist und... du...
654 der, der, die Familie, die bei dir wohnt, sie haben kein **Geld**, du kannst sagen ,Wir
655 machen heute /(k) dieses Mal bisschen weniger‘ / und so weiter. Der *auf Arabisch* „شيخ“
656 kann auch sagen /(k) ,Bitte morgen, die Jungen, kommen wir (h) wieder hier und wir,
657 wir **putzen** den ganzen Bezirk‘ / zum Beispiel. Mein Vater sagt, **nächste Woche**, wenn
658 der /(k) *auf Arabisch* „شيخ“ hat das **so gemacht**, nur die Leute, die **wirklich** was Gutes
659 für unsere Gesellschaft machen wollen, kommen **zurück**, aber ein Arzt, der... nur über
660 das Geld denken, kommt er **nie wieder**. /

661 A: Ich verstehe dich.

662 MA: **Ja**. Und das ist nur ein Art und Weise, wie man **Religion gut verwenden kann**.

663 A: Mhm. Also du sagst, Religion **ist** ein wichtiges Konzept, zum **Beispiel** in dem Land aus
664 dem du kommst, wird aber nicht **immer** auf die... **gute Art** verwendet, **kann aber** auf
665 eine sehr hilfreiche Art verwendet werden (a) um Personen zu **mobilisieren**, um sich zu
666 helfen, um **Solidarität aufzubauen** (A&B)

667 MA: (A&B) Ja, ja. Das ist eine **große Community**. Ja, aber es ist **wichtig**, wenn es ist **so**
668 **verwendet**, aber wenn es ist äh... äh... wenn die **Religion** sagt, die Frauen sollen das
669 nicht **machen**, dann das ist... das ist **schlecht** und ich finde das nicht wichtig. **Religion**
670 ist wa(.) Es ist nur ein (a) wie kann ich das sagen, also die **Person** selbst entscheidet,
671 was äh... er will mit der Religion **machen**.

672 A: Mhm?

673 MA: Es muss **nicht** mit politisch... äh... etwas zu tun. Also (p) Religion ist **Religion** und
674 politisch ist **politisch** und... ja.

675 A: Okay, das heißt (.) Du hast schon ein bisschen erwähnt, das ist etwas **Persönliches**.
676 Das heißt, ist Religion etwas, das man sich **aussucht** oder in das man **hineingeboren**
677 wird?

678 MA: Ja, da- (.) Ja. Also, ich **glaube**, ich war sehr **glücklich**, dass meine Eltern, sie haben
679 **nie gesagt** äh... ,Du musst jetzt beten. Du musst jetzt ein guter **Muslim** sein‘ oder... es
680 gibt auch verschiedene... äh... **Gruppen** in Islam. Bis ich äh... **14** Jahre alt, habe ich
681 einmal gehört, es gibt verschiedene Gruppen und ich war ,Hä? Was?’ und ich habe
682 meinen Vater gefragt ,Wa- Was ist das?’ und er hat gesagt ,Sohn, bitte, wenn du etwas **so**
683 **hörst**, einfach nicht **teilnehmen**, sprich nicht darüber‘ und äh ,Einfach vergessen‘. Ja,
684 also (p) äh... ich war einfach glücklich, aber ich sehe, wie das äh... also, meine Freundin
685 und Freunde, sie sind wirklich äh... *auf Englisch* „**affected**, affected by...”

686 A: Beeinflusst?

687 MA: Beeinflusst, beeinflusst von (p) und sie haben **eigene**, wirklich **strikte** Gedanken.
688 Nur wegen der äh... den **Eltern**.

689 A: Okay, das bedeutet, **Religion**, ob es etwas **ist**, das man sich **aussuchen kann**, kommt
690 darauf an, in welcher **Familie** man lebt, vielleicht?

691 MA: (a) Ja. Und es **sollte sein**, dass die **Eltern** müssen **nicht** sagen ‚Du musst **so, so**
692 machen‘ und das ist **nicht** nur in **Religion**. Es ist **überall**.

693 A: Ja.

694 MA: **Lass** die Kinder selber **entscheiden**, was sie **wollen, ja. Aber** zum Beispiel, wenn
695 ich sehe, mein Kind will jemand anderen **töten**, ich sage ‚Bitte nein, nicht‘. (l)

696 A: (l) Das bitte nicht.

697 MA: (l) **Ja**, aber wenn... äh... **Muslim** sein oder nicht Muslim oder **sie** (kh), ich weiß
698 nicht, sie wollen **Sport** studieren oder... **Arzt** zu sein, **ja**. Ich sage, es gibt **das** und **das**
699 und **das** und dann wie du **willst** (A&B)

700 A: (A&B) Entscheide. Mhm, ich verstehe. Und ähm... **ja**, manche Menschen entscheiden
701 sich auch, gar nicht religiös zu sein oder die **Religion** zu ändern und so weiter. Nach
702 dem, was du gesagt hast, kann ich es schon **erahnen**, aber kannst du das gut **verstehen**,
703 dass man vielleicht **nicht** religiös sein möchte oder sich **ändert** mit der Zeit?

704 MA: **Jetzt**, jetzt bin ich (kh) ich verstehe das **wirklich** und... äh, aber ich glaube, weil ich
705 war **immer so**. Ich war nie sehr... *auf Englisch* „strict“?

706 A: Streng, diszipliniert?

707 MA: Ja, über **alles**. Okay? Aber... es ist ein bisschen **lustig**. Die Leute, die sehr *auf*
708 *Englisch* „strict“ in eine... Ding (A&B)

709 A: (A&B) Richtung?

710 MA: Sie sind in **alle anderen Richtungen** sind auch **streng**.

711 A: Ja, das stimmt oft.

712 MA: Ja. Und äh... äh... auch wenn, zum Beispiel, ich habe Freunde, sie sind wirklich
713 **religiös** sind und wenn es kommt, also Real Madrid und Barcelona, also Fußball, sie sind
714 auch (A&B)

715 A: (A&B) (l)

716 MA: (l) Ja, **wirklich**. Für mich, das ist **gleich**. Und es... gleich wie **iPhone** und **Android**.
717 Das ist, was ich **sehe**.

718 A: Ah, okay. Also das **zeigt sich** in ganz vielen **Bereichen**, dass sie dann immer **eine**
719 **Sache** ganz **strikt** zu-(A&B)

720 MA: (A&B) **Ja!** Xbox und **PlayStation**. Na, **wirklich**. Ich, ich sehe das in meiner
721 Gesellschaft, also... äh... bist du **Sunnit** oder **Schiit**? Hast du **iPhone** oder **Android**? Hast
722 du... äh... magst du... **Real Madrid** oder **Barcelona**?

723 A: Es ist immer entweder oder.

724 MA: **Entweder oder**. ‚Warum? Ich mag beide.‘ ‚Warum? Bist du /(k) **deppert** oder?‘/
725 ‚Nein, **was?**‘

726 A: Ja, ich verstehe. Sehr guter **Vergleich** übrigens, schön. Und ähm... jetzt... bewegen wir
727 uns **weg** von Religion zu **allgemeinen Werten**. Was ist deine ganz persönliche Meinung
728 über **Werte**, die **wichtig** sind für **Zusammenleben** in einer **Gesellschaft**? Also welche
729 **Werte** sind **wichtig**, dass man **sicherstellen kann**, dass die Menschen in **Frieden**
730 **zusammenleben** können?

731 MA: Mhm. (a) Ich äh... äh... ich weiß nicht, ich habe **gewusst**, dass du heute das **fragst**.
732 Ich weiß nicht, ich habe daran **gedacht**. Aber ich habe, ich habe (h) Ich sage das immer
733 zu meiner **Freundin**, **alle** Leute, die ich **kenne** und äh... das, was ich von meiner **Mutter**
734 und meinem **Vater** gelernt habe, äh... *auf Englisch* „as long as I am not hurting **anyone**,
735 it's okay“. Ich kann machen, was ich **will**.

736 A: Mhm... okay. *Auf Englisch* “So you're **free** as long as you're not touching anyone”
737 (A&B)

738 MA: (A&B) Ja, ja.

739 A: Mhm.

740 MA: Und das, sicher, es gibt **respektiere einander**, sei **nett**. Und wir **brauchen** das
741 wirklich, dass wir **netter** zueinander sein.

742 A: Ja.

743 MA: **Überall**, auf der Straße. Wenn ich sehe, dass ein... jemand **Hilfe braucht** und ich
744 **habe** Zeit, ich, ich **helfe gerne**. Aber **leider wenige Leute** machen **das** und... man kann
745 **wirklich Unterschied** machen. Ich habe (h) vor... einige Monate als **Security** gearbeitet.
746 Ich konnte einfach stehen bleiben und **nichts machen**, aber ich **hab entschieden**, dass
747 ich **Hilfe** äh... die, die Leute **helfen**. Jemand braucht Hilfe, ich helfe **gerne**. Äh... die
748 Mitarbeiter, es gibt etwas auf dem **Boden** zum Beispiel, sie haben das **nie gesehen**. Ich
749 kann einfach **stehen bleiben** und ich **lasse das**, einfach **so**. Ich habe das **aufgehoben**.
750 Niemand hat mir **gesagt**, niemand hat wird mir... **Geld geben** davon. Stimmt. Also, wir
751 /(k)/ sollten **netter** zueinander sein, ich finde das wirklich **wichtig** und ja, sicher, /(k)/
752 *auf Englisch* „as long as I'm not **hurting** anyone...” (kh)

753 A: Mhm.

754 MA (a) Es ist wirklich eine... **kleine Idee**, aber **niemand** denkt davon.

755 A: Nein, das ist **gar nicht** so eine kleine Idee, finde ich. Es ist eine **gute Idee**.

756 MA: **Ja**. Und ich finde, das sollte **normal** sein. Aber was ist normal?

757 A: Ja, das ist auch wieder ein **eigenes Thema**. Ja und ähm... perfekt. Was macht **deiner**
758 **Meinung nach** eine **funktionierende** Demokratie aus? Das ist eine große Frage.

759 MA: (p) Ja.

760 A: Aber... vielleicht kannst du dich darauf konzentrieren, welche **Rechten** (kr) Rechte
761 und welche **Pflichten** sind wichtig, für jeden Einzelnen, damit man das (kr) damit man
762 dieses System erhalten kann?

763 MA: Mhm.

764 A: Also, welche **Rechte** hat jeder Einzelne dadurch, was muss er aber auch **leisten**?

765 MA: Ja. Hm... also, ich finde, das Wichtigste ist, **sicher** zu sein, das Recht, dass **jeder**
766 **Mensch** fühlt sich **sicher**. Das ist **wichtig**, weil wenn **alle Leute** fühlen sich **sicher**, wir
767 kriegen eine bessere **Gesellschaft** und alle Probleme in unserer Gesellschaft, weil...
768 jemand hat sich nicht **sicher gefühlt** und hat **reagiert** und hat was **Schlechtes** gemacht
769 oder... so weiter. Also, es ist ein **Recht**, jeder Mensch hat ein Recht, **sicher** zu sein und...
770 *auf Englisch* „by saying“ sicher bedeutet ein **Haus**, irgendwelche... also es gibt eine
771 **Decke** (l) und **versichert sein** und äh... *auf Englisch* „as a human **being**“ **behandelt**.

772 A: Mhm. Okay, also... **Menschenwürde** sollte anerkannt werden jedem, meinst du?

773 MA: Ja.

774 A: Mhm. Okay. Das sind die **Rechte**, die eine Person bekommen soll. Was sind die
775 **Pflichten**, die man hat?

776 MA: Äh... **Teil** von dieser Gesellschaft zu sein, also **aktiv**. Teil von dieser Gesellschaft,
777 also... äh... ich will **nicht** einfach... **sicher** sein und ich habe alle diese Dinge und ich...
778 sitze und ich mache **gar nichts**, ich muss auch was **zurückgeben**.

779 A: Mhm.

780 MA: Und... **zurückgeben**... äh... entweder ich kann das **entscheiden, selbst**
781 **entscheiden** äh... aber momentan ist es **sehr** schwierig, dass du selbst entscheiden, was
782 du willst. Äh... aber, wenn das **ganze System gut ist**, wir haben das Problem **nicht**.
783 Wenn **alle Leute**, sie haben gute **Schule**, sie haben gutes **Leben**, dann... äh... okay, ich
784 will gerne ein... äh... also, der Techniker, der kommt und fixt das (zeigt auf die Spüle in
785 der Küche), wie heißt das?

786 A: Ah, Installateur?

787 MA: **Installateur**. Ich will das **machen wirklich**, zum Beispiel, dann **mache** ich das und
788 ich bin ein **aktiv Teil** von der **Gesellschaft**. (a) Dann auch diese... Perspektive, dass
789 ‚Installateur ist **kein guter Job**‘ oder eine **niedrige** Job, dann das gibt **auch nicht mehr**,
790 wenn das ganze System **gut ist**.

791 A: Mhm?

792 MA: Also vielleicht die Leute äh... denken, dass ist ein toller, super **cool Job**.

793 A: Mhm. Ich verstehe. (s) Also Pflichten ist, dass man auf **irgendeine Art und Weise**
794 selber was **dazu tut**, damit diese Gesellschaft so gut funktioniert (A&B)

795 MA: (A&B) Und gut, ich (h) **weiß**, dass ich **gut** in diesem **Bereich** bin, dann ich will
796 wirklich was **Gutes** (.) Also, wenn ich zum **Supermarkt** gehe, ich will ein gute **Produkt**
797 kaufen, gel? **Dann**, wenn ich zum Beispiel ein **Installateur**, dann, wenn ich das **mache**,
798 ich mache das auch **gut**.

799 A: Mhm? Also, dass jede Arbeit auch einen **Wert** hat, egal **welche** Arbeit, weil jede von
800 diesen Arbeiten **wichtig ist** (A&B)

801 MA: (A&B) Ja, **alles** ist **wichtig**.

802 A: Ich verstehe, okay. Zum Abschluss habe ich **zwei Fragen**. Denke an **eine Sache**, die du
803 **wirklich** am **Leben** magst, und jetzt kannst du dich entscheiden, **hier** oder in deinem
804 **Heimatland** und an eine Sache, die du gerne **ändern** würdest, **wieder hier** oder in
805 deinem **Heimatland**?

806 MA: Also **ändern** und ich **kann** das ändern oder (I)?

807 A: Nein, wenn, wenn du es **könntest**. Du musst es nicht **selbst können**, wenn du es
808 **könntest**?

809 MA: Okay. Und was ich am meisten (A&B)

810 A: (A&B) Was du am meisten **magst**, an **einem** der beiden Länder, kannst du dir
811 aussuchen.

812 MA: Hm... und... was ich mal allgemein, also... was ich **mag**.

813 A: Ja, ich weiß nicht, zum Beispiel, was ich am liebsten mag in Österreich ist das
814 **Schnitzel** und was ich am wenigsten mag, ist das **Ottakringer** Bier oder so, ja? (I) Also,
815 du suchst dir das **Land** und du sagst die **eine Sache**, die dir **wirklich gefällt** und die du
816 ändern magst.

817 MA: Okay.

818 A: Nur **eine**.

819 MA: Mhm. (p) Also, es, es war etwas in der Türkei eigentlich. Äh... ich war mit (Name),
820 meiner Frau und... meinen **Eltern** zusammen äh... in... in ihrer Wohnung einfach, alle
821 zusammen sitzen und sprechen und **Spaß** haben.

822 A: Mhm?

823 MA: Das ist mein Lieblings-(.) Oder was meinst du? Ich hab das vielleicht nicht ganz
824 verstanden.

825 A: (s) Zum Beispiel, wenn du jetzt, zum **Beispiel** an Österreich denkst, wo du jetzt **lebst**
826 und du denkst an **eine Sache**, die du wirklich **gerne magst** an **Österreich** und an eine
827 Sache, die dich **stört**, die du wirklich **ändern magst**, an **Österreich** oder, **oder am Irak**,
828 das kannst du (A&B)

829 MA: (A&B) Oh, okay, tschuldigung, das (.)

830 A: **Kein** Problem.

831 MA: (p) (a) Hm... **Okay, hier**, das ist in **Wien** oder in **Österreich**, was ich wirklich **mag**,
832 dass äh... es gibt wirklich ein **System** und äh... es gibt wirklich Leute, die, die... wissen,
833 was sie **machen** und sie **helfen Leute**, zum Beispiel **Arbeiterkammer**.

834 A: Ah, du meinst so ein Sozialsystem im Allgemeinen (A&B)

835 MA: (A&B) **Sozialsystem**, das **wirklich funktioniert**. Und was ich wirklich **hasse** und
836 ich will das ändern, ist auch (l) sehr zusammen mit... diese... äh... mit das Thema äh...
837 Bürokratie. (kh) Und es gibt auch viele, viele Ämter, sie sind sehr **schlecht**. Also es gibt
838 ein **tolles System** und es gibt ein **paar** äh... Ämter, die wirklich **toll** sind und sie helfen
839 Leute **wirklich** und schnell und äh... sehr... **praktisch**, aber **auch** auf der **anderen Seite**
840 es gibt **Bürokratie** und sie behandeln Leute **wirklich schlecht**. Also das **gleiche Ding**
841 (a) auf einer Seite funktioniert **super gut** und es gibt ein System, das **alle** Leute in das
842 System (a) sie können was... äh... kriegen und bekommen und **Hilfe bekommen** und
843 auch das **gleiche System** auf der anderen Seite ist sehr... schlecht und sie (kh)
844 behandeln Leute **schlecht** und... (A&B)

845 A: (A&B) Okay, also die **Idee** ist gut dieses Systems und es **könnte** auch gut
846 funktionieren, aber es mangelt ein bisschen an der **Umsetzung** und zwar in Form der
847 **Personen**, die es umsetzen?

848 MA: Mhm.

849 A: Stimmt das? Habe ich das richtig verstanden?

850 MA: Mhm. Und die Leute, die diese Stelle...

851 A: Besetzen?

852 MA: Besetzen. Also zum Beispiel (a) äh... ich habe zwei äh... Erlebnisse, also bei
853 **Arbeiterkammer**, ich habe ein E-Mail geschrieben, nächste Tag ich habe eine äh... Anruf
854 bekommen und sie haben mir wirklich, **wirklich geholfen**. Und das war alles sehr
855 schnell und äh... also sehr... äh... wie kann ich das sagen? **Professionell**, okay?

856 A: Mhm.

857 MA: (p) Äh... seit.... 2017 versuche ich, meinen Führerschein zu austauschen bei der
858 **Polizei** und äh... sie haben... **keinen** Grund äh... die Freigabe **nicht** zu geben.

859 A: Seit **2017**?

860 MA: **Ja**. Und... sie sagen immer eine... **dumme Grund** und ich habe auch eine **Anwältin**
861 dafür und die Anwältin sagt, sie, sie... **dürfen** das nicht machen, weil (kh) sie... die (kh)
862 Macht haben.

863 A: Okay. Also **gut** ist das Sozialsystem oder dieses System, in das alle eingebunden sind,
864 **schlecht** sind manchmal die Personen, die es **ausführen** oder die Einstellung (kr) die
865 **Art**, wie sie **handeln**.

866 MA: **Ja**, ja.

867 A: Okay. **Vielen Dank**.

5.4.8 Transkription: Interview 8, Interviewgruppe 2, 15.06.2020, männlich

A = Interviewerin

H = Kürzel für Teilnehmerin

- 1 A: Okay, so, again, I want to thank you for your time. And I'm happy that you want to
2 help me with my **survey**.
- 3 H: Welcome.
- 4 A: Um... how was your day so far? Was it easy for you to find time for the interview?
- 5 H: Yeah, uh... actually, now uh... is a... uh... (h) because there is **corona**, so the German
6 course stopped for three month and I will have the German course next week.
- 7 A: Ah! Which kind of German course are you attending?
- 8 H: Uh... I am in A.
- 9 A: Ah! Is it part of, like, uh, some... agreement... "Integrationsvereinbarung" or
10 something? Or just for your interest?
- 11 H: So, you mean, like, **who** supports this German course or, sorry?
- 12 A: Yeah, like, if you (.) Do you **have** to do it or do you **want** to do it?
- 13 H: No, for **me**, I **want** to do it.
- 14 A: Okay.
- 15 H: Yeah. Yeah, I was, like, a little bit, I will not say **depressed** (l) but I was like sad, like,
16 because I did the end of alphabet and I **finished** the alphabet and then I moved to A1
17 and I was excited to start uh... I need this **push** to... uh... to start and then, they stopped
18 for corona.
- 19 A: Sure. So you don't have online courses or something?
- 20 H: Uh... I tried... I tried a little bit in ÖIF online course and uh... yeah, but it's not like
21 when you... when you are at **school**.
- 22 A: Ah, so it's like an ÖIF supported programme, you do?
- 23 H: **Yeah**. So, the A1 is ÖIF.
- 24 A: Okay. And then, you are going to do "Integrationsprüfung", too?
- 25 H: Uh... it's uh... in A1, it's in **this course**.

26 A: Ah, okay. I see. So, you have this um... part of German and part of how-to-live-in-
 27 Austria-stuff (A&B)

28 H: (A&B) Yeah, there will be a book for that, yeah.

29 A: Ah, okay. I see. That's super interesting for me. So you already told me a little bit, so
 30 you are working at the moment, focussing mostly on **literature**.

31 H: Yeah.

32 A: Mhm. And you are happy with the situation, at the moment?

33 H: Uh... yeah, uh... it's uh... because I was working in theatre, in uh... **performance**, so...
 34 here, for me it is more complicated for me to find uh... communication, or community
 35 to... to **work**. It's not like where I came from. There, I have the community. Here, I am
 36 new, so I need time to (A&B)

37 A: (A&B) To find your community?

38 H: Yeah, yeah. But in literature, I can just uh... write in my room, in café, in places.

39 A: Okay. So that's perfect for the situation given.

40 H: Yeah, yeah.

41 A: Cool. So, speaking about work, what do you **think** about work, in **general**? Like, is it
 42 **important** for one's life to find a job that he or she **really** likes?

43 H: Uh... actually, I (h) will speak **about myself**. For me, I am searching uh... (h) I know, I
 44 need the language to be able to work in **any place**. So, then I will be able to work and
 45 continue in uh... arts. So, for me is not important if I **really, really like** this things or not.
 46 It's important to **be able** to... to be responsible of my... uh... of **my life**.

47 A: Okay. That already brings me to my... next point, speaking about **responsibility**. Do
 48 you think that one's **value** is changing with the **status** of work he or she is **in**, like in
 49 society?

50 H: Hum... (s) you mean, the... (A&B)

51 A: (A&B) If the value of a person is **depending** on... his or her working status in a
 52 **society**?

53 H: Hum... actually, is like, here, I found uh... if you work, for example in café, in
 54 restaurant, in some things like that, you can **cover** your cost of life. But the problem that,
 55 from where I come from, from **Syria**, if you work in that kinds of work, you will not uh...
 56 be able to cover or to...

57 A: Okay? It's not sufficient for living?

58 H: Yeah. It's... it's not enough and... you will find yourself working two... two times, like
 59 16 hours a day.

60 A: Okay? So you need to combine different jobs to even make a **living**?

61 H: Yeah. So, here is more like uh... okay, I can, also there is option here, I can work **part**
 62 **time**, for six hours in the day or four hours, uh... is more like, easy, if I want to **study** or if
 63 I want to do something in art or **what I want** to do.

64 A: Ah! So, having a job to **cover your costs** and doing the thing you're interested in, at
 65 the same time?

66 H: Yeah. Exactly, yeah.

67 A: Cool. That already brings me to the next point, if you think that **every member** of a
 68 society **should** go to **work** or **study**, or even **both**?

69 H: (p) Uh... it's, the thing's uh... for sure, the work is important for **everyone**. And uh... if
 70 there is someone like uh... going in the study way, but in the end will **finish** to study and
 71 then, the person will go to **work** uh... for what he... what they, he or she, **studied**. So
 72 uh... it's important for me in the end, like, to work, uh... Because I see here, there is a
 73 good system of, I know, people don't like this, paying tax, but it's also good, because also
 74 it's good for, like, if I'm working, it's good for me for the future, if I don't have work or I
 75 have **any** problem.

76 A: Ah! So, you're speaking about the social system that is established by paying taxes.

77 H: Yeah.

78 A: Mhm. So, you're saying, work **is** important **or** studying or at **least** doing on of them.

79 H: Yeah.

80 A: Do you think there are maybe any **exceptions**? Like, are there reasons or situations
 81 you could think of, where people are just not **able** to work or **choose not** to work?

82 H: I want to say uh... if I want to say for the **refugee** people, it's not easy for them to find
 83 work or uh... there is a step for the language, there is a step, also, some people think, it's
 84 like a magic, like uh... it's like that (schnipst mit den Fingern) to be... **part** of the society,
 85 it needs time, every person has... a **story** inside of them. That means, like, uh... some
 86 people take **one year** or **two year**, some people take **six months**. It's, if I want to speak
 87 about myself, like, uh... **now**, after eleven months, **I feel now** okay, that I **am now** in
 88 **Austria**.

89 A: Mhm? You arrived? (l)

90 H: (l) So, I arrived. I feel now okay, I **move now** to here, so **I am here**. After all of these
 91 months, thinking about my future, what I am doing **here**, everything was, like, **intensive**
 92 to think for uh... the step I did here. And... because uh... the thing is, because I don't have
 93 a **choice**. The thing is, I'm not uh... there is a difference between refugee and
 94 immigration. So, there is, the immigration chooses to **move** to another place, but
 95 refugee, they don't have choice and they found themselves in... country not their country
 96 and then... it takes **time**.

97 A: I see. So, you're mentioning one kind of exception or, like, situation, where your
 98 **process of arriving** and being **able**, being like, in the **right state** of starting off
 99 **completely**, as a **refugee**, may take **time**. And in that period, it's maybe not **possible**,
 100 immediately, to step (A&B)

101 H: (A&B) Yeah, **exactly**.

102 A: Okay. Just to understand you correctly. And, **apart** from that, do you think there **are**
 103 possible situations where a person is not **able** or doesn't have the **possibility** to make
 104 their **own career**?

105 H: (p) Uh... can you...

106 A: Like, if there are, **apart** from that situation about the refugees coming to a new
 107 country, are there **other situations** in a society, where some people don't have the
 108 possibility to make their own career, for **some** reason.

109 H: Uh... If there is a people have... they have sickness, they are like uh... they have
 110 **situation**, they can't **walk**, but I think, here, I see for example people uh... have very,
 111 very strong uh... sick (h) sickness and they can **work**. Also, here, the good thing is, if I
 112 have **something**, if I have situation in healthy, if I can't walk, so no, there is opportunity
 113 also to **work**. If I have any problem not allow me to work, but uh... it's (h) complicated
 114 to... uh... to **find** a way first.

115 A: Sure. **Exactly**, that was a good description already. So, speaking of work, a close topic
 116 is **school**. How do you personally remember your time in school? Did you **like** it?

117 H: Okay. Remember the **time** of the school, okay. (l) Uh... the school you mean here, uh?
 118 Or in general?

119 A: Whatever kind of school you want to talk about.

120 H: Okay, so **actually**... the... the **high school** I did in Syria was not uh... going to the
 121 **school** in uh... in a standard one. It was like, **I choose a free way** to study.

122 A: Okay, cool. That sounds **interesting**.

123 H: So, for me, that was **more**... uh... relaxed, because if I go in the **system** of school in
 124 Syria, it's very much stress.

125 A: Like, the public school system?

126 H: Yeah.

127 A: Okay?

128 H: It's not I did, like private school, but it's a... a... **kind of** the... the **government school**,
 129 but **not** in the morning, in the **noon**. So, after, **after** the standard.

130 A: Ah! Okay.

131 H: Because I chose the **free high school** to do.

132 A: Can you **explain** that more? That sounds interesting.

133 H: Yeah. If, for example, one uh... didn't do the... uh... the **two years** of the high school,
 134 because there is three years until the baccalaureate, the Matura.

135 A: Okay, so that means, there is the **primary school** going until the age of...?

136 H: From 16 until uh... 18.

137 A: Ah! So, **that** part, you can choose if you either want it that, or the other way?

138 H: No. That's (.). **In the end**, when I'm 18, if I didn't go there 16 and 17, then I'm **not** in
 139 the school at **all** and I didn't pass the... uh... the... uh... the... before the baccalaureate,
 140 there is two **years**, and if I didn't do these two years, I can apply for **free baccalaureate**.

141 A: Ah! Okay!

142 H: So, **this** is what I did. I didn't go to the school in these two years and then, I applied for
 143 the free baccalaureate. So, it's not like, I wasn't in the high school **in** uh... in the **system**.
 144 So, for me it was more **relaxed**.

145 A: So, you studied the **topics** and the **knowledge** in a way that you could more or less
 146 choose how you want to, and it wasn't that strict, and in the end, you got the **same**
 147 degree?

148 H: Yeah, **exactly**. Yeah, **yeah**.

149 A: Sounds nice.

150 H: Yeah. (I) Bur here, like, if I want to speak here, for the school, for the **language**
 151 **school**, here, I found people, because we are (h) have the same background, like we are
 152 refugee, in the same school, so I uh... I got to **know Syrian** people or many people,
 153 refugee people that I **don't know them**, like, if I want to say Syrian people, I don't know
 154 **in Syria**. So, I found them **here**. So, (s) like, someone came from a city I didn't know, I
 155 didn't visit this city. So, we **know**, like, there is people (A&B)

156 A: (A&B) You would usually **never meet** in your country?

157 H: **Exactly**.

158 A: But now, you are in the **same situation**?

159 H: Exactly, exactly. So, this is for **me** interesting, because I know more... the... people
 160 from **my country** in a situation **outside**.

161 A: That's so cool, actually.

162 H: Yeah. (I)

163 A: Really interesting.

164 H: Yeah. You can see how they **think**, how they uh... from where they **come**, how they
 165 come to here, so everyone have, like, the society, yeah.

166 A: Ah, you mean, everyone has a **completely different background**. So, even given the
 167 situation, they come from the same **country**.

168 H: Exactly, yeah. And, in Syria, there is **not one** society, there is... uh... **many societies**
 169 inside the big one. So, you meet the... uh... mix of **everyone**. (I) So, **that** is, if you are in
 170 Syria, yeah, you can meet also these uh... people, but from where I was studying in the
 171 institute for dramatic arts, it's not like that. I will not find... people coming from this uh...
 172 (A&B)

173 A: (A&B) Okay. So, you are in your own bubble, kind of, like everyone is in his or her
 174 home town or where you grew up and when you come to a new situation, you **mix**
 175 different kinds of people.

176 H: Exactly.

177 A: And, speaking about school, any kind of school, can you tell me something about your
 178 **favourite teacher**?

179 H: I only have **one teacher**, because I did only one course, short one, and uh... her name
 180 (Name). She was very... **nice**, because she know uh... some kind of words in Arabic and
 181 she was like nice, when she wanted to explain something and she **surprised us** when
 182 she say it in Arabic. (I) And, like, when we... do game to... repeat the words and... she
 183 don't say in German, but in Arabic to make us remember. So, it was nice to... uh... like
 184 to... to be in the school with (Name).

185 A: So, you already told me, she had a **nice approach** with the people. Which were here
 186 qualities, that you really liked?

187 H: Hum (p) Quality, you mean, uh...?

188 A: Yeah, like, if I, for example, talk about a teacher that I have a **good memory of**, I can
 189 usually say **which kind of things** I liked about that teacher. Like, what **makes** her a
 190 good teacher? What makes the teacher good?

191 H: She... uh... give the... she teach in **funny way**, not in... like, we don't feel, we are in a
 192 class. We are studying now, the language, and especially, for the beginning, we find it
 193 hard to understand the language, so she give the... class in uh... **funny way**, in a way, we
 194 can **laugh** a little bit, we can be **friendly** in the... like, we can feel more, we are **friend**
 195 here.

196 A: So, she had good **methods** and also, like, good **social skills** to make a group, a team
 197 and stuff?

198 H: Exactly. Yeah, yeah.

199 A: Okay, good. I see. And uh... would you, in general, consider the education that you had,
 200 as a good one?

201 H: Uh... the education that I had?

202 A: **All** the education you had, **so far**, in your life. Would you consider it a good one?

203 H: Uh... sorry. What I did, you mean?

204 A: Yeah, yeah, no stress. You can **always ask**. Like, for example, when I'm given that
 205 question whether I would consider my education as a **good one**, I would think and say
 206 'Yeah, primary school, it was strict, but we learned a **lot**. And in high school, we had, like,
 207 sometimes kind of **weird teachers**, somehow, but I think, it was still, like, a lot of
 208 knowledge given to me' and so on, you know?

209 H: Yeah, okay. There was uh... teacher in uh... in the high school, in baccalaureate, and he
 210 was teaching geography. And I found, like, I was more love geography, **because of him**.
 211 Before, I didn't find any interest in this geography. So... uh... but there is uh... in a way,
 212 that is what I **don't like**, to have the religion in the school. Like, there is, I **must study**
 213 the religion to... like **Islam** religion or **Christian** or whatever.

214 A: So you had to choose one of them as a subject?

215 H: No, **they** chose for me, because if I am a Muslim, they... give me... what's **my religion**,
 216 but if I don't want to study this, this means, I will get a Minus, they will not (A&B)

217 A: (A&B) So you **can't** drop out?

218 H: There is an **exam** for that.

219 A: Ah, okay.

220 H: So, I don't like this. It's not part to **study**. Especially, if I want to link to something,
 221 here. I was in Ö (h) ÖIF course in uh... for uh... for just the... saying, the system here. And
 222 they say, if I am **14 years old**, I can choose which religion I **want**. But then, there in the
 223 school, like after 14, I **still** continued study the religion and this is what I don't like,
 224 because it's uh... for someone not interested in this, **waste of time** and **this** is the part I
 225 don't like, and there is also called uh... for... something for the **nationality**. There is a
 226 book uh... and also, this... uh, if you want to go to the university, it's like degrees include
 227 uh... your **final** uh...

228 A: Ah! Your final exams.

229 H: So, it's **important** to **have** it. If you don't do it very well, you will have (A&B)

230 A: (A&B) Is it about nationality or about national **identity** or (A&B)

231 H: (A&B) It's (.) The problem, it's all, always, everything, except the five uh... lessons, in
 232 the book, first one, most of the book is about **Assad**. So, we are just /(k) uh... (h) (s) like,
 233 we just **learn**, what Assad did in Syria, the father, and Bashar, and his son/, so this is
 234 like, **repeating** some kind of things uh... (l) **Propaganda** things or... so, it's like, we are
 235 **studying that**.

236 A: So, you are studying what they **want you** to see (A&B)

237 H: (A&B) /(k) Yeah, in **political** ways, we are just repeating things./

238 A: Without being able to look at it from a critical point of view?

239 H: **Yeah**, and we /(k) **not agree** with that or something, is not/
 240 A: So, you would **fail** in the exams by saying you don't agree with something?
 241 H: (l) I can't say that, so /(k) I just must say '**Oh** yes, yes.'/ Everything is yes. (l) So, in the
 242 end, it's an easy exam, because everything, you say **yes** (l) for the things (l), so this is
 243 what uh... I **don't like**, so in the high school. And we still have these things in the
 244 **institute** also. Like, we are studying **art** and also this uh...
 245 A: In the **arts department**?
 246 H: Yeah, we still have this. It's like uh (l) how they **control** the country. (l)
 247 A: It sounds crazy. Really interesting.
 248 H: Yeah.
 249 A: Okay, so I got a good overview. (s) And um... for **example**, like, where you come from,
 250 are the schools, education, is it **free** for everyone?
 251 H: Yeah, education is **free**, but not in good quality, in these days. Before like uh... if I go
 252 back 40 years or 50 years, it was very, very **good**. Also, if you go to **search**, which uh... in
 253 which level was the... university in Syria 50 years ago, was **very good**, but now, from 15
 254 years starting private university to be more, more good and the government university
 255 or the **public** was... uh... very **down, down**. So... uh... so, the people who have money, go
 256 to the **private** and they have good **education** and in the public, is very, very low quality.
 257 A: Okay, so you're speaking of, kind of an inequality between like the... the well educated
 258 people are the rich ones and the other ones.
 259 H: **Exactly**.
 260 A: Do you think, that governments should make sure that **everyone** gets quality
 261 education for free?
 262 H: Yeah, for **sure**. It should be (.) It's not about... if I... have money or not. It should be
 263 able for **everyone** with good quality.
 264 A: Okay. So... I got two pictures for you and I'm gonna ask you first just to briefly **explain**
 265 me what you see in the pictures and if there may be something **special** about them
 266 (Anmerkung: Bilderset 1).
 267 H: Okay. So, **here** is, like (A&B)
 268 A: (A&B) Could you name, for the transcript, the number?
 269 H: Number 1 and 2. Okay, so the things uh... we have this way of **separate** the boys and
 270 girls in the... not the (h) uh... first six years of study.
 271 A: So, not in the primary, but **afterwards**?
 272 H: **After**. They **separate** after, because they think... the girl, now they are girl, the boy,
 273 they are boy, we don't want uh... for them to **kiss**. (l)

274 A: Okay. (l) I think, they will find a way, anyways.

275 H: Exactly. (l) And then, they separate... them, but this is, for me, I **don't** agree at **all** to

276 separate uh... the boys and the girls for... because it's very stupid, because in the

277 university, they're coming to be back together. It's just because they are worried for

278 teenagers and (.) (l)

279 A: Ah, okay. I see.

280 H: Yeah.

281 A: Okay, so you already told me, you **don't agree**. If you think of it from an **objective**

282 point of view, what could be either **benefits** or **problems** in **separating** them, if you see

283 any.

284 H: Hum... like, you mean, what is the problem behind it?

285 A: Like, if you look at it from a quite objective point of view, **could** there be **benefits**, like

286 **good** points, or **problems**? Or both?

287 H: For sure, it will be **problems**, because it's uh... uh... it should be uh... it's starting to be

288 in a way to say, like, there is a **man** in the society and there is a **girl** and they uh... they

289 focus more in **that**. It's not like, we are **human** and we are the **same** uh... level, we are...

290 **equality** in the... they call it gender, or?

291 A: Yeah.

292 H: Yeah, so... yeah, so **this is** problem, starting from **here**. And I can see here, but (p) but

293 here, I see, they don't have uh... like the same clothes. Picture one, they don't have

294 similar uniforms. And here, they have, but **this is** uh... uniform, it's **in a way**, it's for the

295 children or for the who study, it's a little bit of boring to have **the same** uh... clothes,

296 every day. But **in a way**, I remember when I was at school, I remember, I don't, like, if I

297 don't have uniform, **then**, there is **poor people**, they **can't** change the clothes, every day.

298 So, they will **have**, they will **feel** uh... shame like, they have only like one uh... T-Shirt

299 every day, but in that, in uniform, they just, they are all the **same**. But this is the problem

300 that there is inequality in the life, yeah.

301 A: Okay, I see. And, speaking about this boy-girl-class, do you think, there are **any**

302 **subjects** or **skills** or **topics** where boys are better than girls, or maybe girls are better

303 than boys, for example in school, generally speaking.

304 H: Uh... It's like uh... they are **more**, I remember that from **my school**, was more, you can

305 see that in **sport**.

306 A: Okay?

307 H: So... it's typical, the sport football is for the boys and there is a sport for the girls. It's

308 kind of uh... it's stupid way to separate the boys and the girls **in the sport**.

309 A: Ah! So, you mean, the differences don't come from one of them being **better**, but

310 from...?

311 H: Yeah, like, for example, there is **activity** in the school, so uh... there is a **teacher** for
 312 the sport. The teacher say /(k) 'Boys play **football**'./ Maybe, there is girls also wanting
 313 to play football.

314 A: Ah! So, they are not **even given** the **choice**?

315 H: Yeah.

316 A: Okay, I see.

317 H: So, this is coming from **here** to (.) It's not uh... good for **me** to see **that**, if I am, like, in
 318 the **school** to see that **all girls**, this is **only for the girls**, this is only (.) And if **someone**
 319 from the boys want to play something for the girls, all the boys **laughing** about (.) It's...
 320 it's **starting** like that.

321 A: Mhm.

322 H: Yeah.

323 A: Okay. So, these differences come from **outside**? Not from **inside** the children, but
 324 from **what is given to them as a choice**?

325 H: Yeah.

326 A: Mhm. So, I got two more pictures for you (Anmerkung: Bilderset 2). Please, can you
 327 look at them and explain me, what you **think you see**.

328 H: (p) (l) I'm trying... In picture number 1 and to, it's uh... just to say what I think I see?

329 A: Yeah, yeah. What you think that you see.

330 H: Okay. So... uh... (p) uh... I don't **know** what exactly. (l) I want to say about these two
 331 pictures (p) but **in a way**, I feel, there's something for **boys** and something for **girls**.

332 A: Aha?

333 H: Yeah, inside the picture.

334 A: Yeah, you are in the right way.

335 H: (l) Yeah. So, it's more, maybe about the body or something like that?

336 A: Exactly. So, what do you think, in which **context** could they be **made** or **created** or
 337 **used**? Like, from where do these pictures **come**?

338 H: Uh... from **where exactly** from the body?

339 A: **No**, no, no. Like, what could a person **do** with these pictures? Like, where... were these
 340 pictures **made** or **created**, for what **purpose** maybe?

341 H: Uh... I think it's maybe this uh... uh... (h) if there is a **school**, they want to teach
 342 **something** about the **body**. Is... uh... is a **good way** for... to explain something, but uh...
 343 uh... I think, is more like uh... maybe not the **teacher** did that, maybe the... the **children**.

344 A: Mhm. Yeah, you are **completely** in the right way. It's taken out of a brochure
 345 published in Austria that can be **used** for **sexual education** for children in school, like,
 346 in a playful way. (a) So yeah... what do you **think** about that, in **general**?

347 H: Uh... I think it's **very important**, like uh... and this is, is not uh... in **my country** is not
 348 (h) there is no... **sexual education**. Uh... so I think, only in all Arab country, only **Tunisia**
 349 have that.

350 A: Yeah, it's quite new.

351 H: Yeah. Quite new. So, this is **very important**, because always, the children **ask** for that
 352 and... they got uh... always uh... uh... to say that 'Don't speak about that', always 'Don't at
 353 **all** think about that'. They always, the **family** or the **teacher** uh... they are uh... putting
 354 walls about that.

355 A: Okay. So you say, it's **not taking place**, actually, in your country?

356 H: It's **not taking**.

357 A: Okay. And you said already that it's **important**. Do **you think** that **parents** should be
 358 able to **choose** if their children **attend** sexual education **or not**?

359 H: Uh... uh... I don't think that if this should be (.) You mean, if there's sex education
 360 and...?

361 A: Yeah. Let's imagine a school and they're having this **programme** for sex education.
 362 Should they **ask the parents** whether they want their children to attend or should they
 363 **just attend**?

364 H: No, I think it... **just attend**, yeah.

365 A: So, if you would have children, you would also want them to attend?

366 H: Yeah.

367 A: Mhm. Okay, perfect.

368 H: But it depends if the school is also **good** in... uh... the way, because, because if they
 369 will **do it** in a... in a religion way, for me, that's will be... a little bit **confused**, like what
 370 they will (.) It should be in a **science way**, in a... **not** in uh... in a way what uh... the
 371 society wants to say.

372 A: Like **explaining**, but not giving them **opinions** on what they should do or not?

373 H: **Yeah**. It should be in a **science way** to... to... to know 'Okay, this is my body and there
 374 is this part and this part, what is that and what is that', like in a **science** way, but **if** it's
 375 going in what the **society** want to... to them to... to **think** or... it's uh... maybe I will be,
 376 like... (macht eine abwehrende Geste mit den Händen).

377 A: So, you're saying you **would** want them to attend if it's **quality education**, but you
 378 would **not** want them to attend if you... would have the fear, they kind of **indoctrinate**
 379 **tem** in **some** way?

380 H: Yeah.

381 A: Mhm. I see. So, speaking about school, we are returning to the topic of **work** and I
 382 have **more pictures** for you (Anmerkung: Bilderset 3).

383 H: (l)

384 A: Just a moment. Could you take a look at the pictures and maybe explain me which
 385 kind of **professions** you think, they show?

386 H: Okay. Yeah, so this... the work in (A&B)

387 A: (A&B) Number 1.

388 H: Number 1, the work in **construction** or uh... yeah. And here, in uh... in hospital or a
 389 way. Here, in... car or... I think that, in number 3, or **mechanic** and here, number 4, *auf*
 390 *Deutsch* "Friseur".

391 A: (l) Yes.

392 H: Number 5 is like... **painting**.

393 A: Yeah, the children are painting. Which kind of job could be associated with that?

394 H: Here? **Art**.

395 A: Art? Like an art teacher or something?

396 H: Yeah.

397 A: Okay. And would you consider **some** of them **more appropriate** for men or women
 398 or **not**? And if yes, please name which one, and also why.

399 H: Uh... For, for **me**, I see **every** from all the five is for **men** or for **women**. It doesn't
 400 matter.

401 A: Okay. So, let's stay in the field of number 2, the medical field. Imagine, you are really
 402 **sick**, you go to the **hospital**, you look for **help**. Would you prefer, being treated by a
 403 **male** or a **female** doctor or wouldn't you care at **all**?

404 H: Uh... I don't, I don't **care**, but there is a funny (.) I think, we got this in the course, a
 405 word in Deutsch about this work, a word, an old one, is for the **woman**. It's like uh...
 406 saying.

407 A: Ah! You mean, like *auf Deutsch* "**Krankenschwester**"?

408 H: Yeah.

409 A: There's not pendant for the men, it's **true**.

410 H: Yeah, it's **in** the Deutsch, so if I want to work, they would say to me I am (l).

411 A: Yeah, now we say things like *auf Deutsch* “**medizinisches Personal...**
 412 **Krankenpfleger**”, but it’s **true**, most of the people still say *auf Deutsch*
 413 “**Krankenschwester**” and they **don’t** have the right word for the **men**.

414 H: (l)

415 A: Yeah, it kind of shows the **impact** of language.

416 H: Yeah (l).

417 A: Yeah. It’s funny that you talked about that. It’s cool, actually. (l)

418 H: Yeah. (l)

419 A: Okay. And, speaking about work, do you think, like, **not** speaking about **which jobs**
 420 women or men **can do**, but **if** women and men do **whatever job**, do you think there are
 421 **differences** in **general** how they maybe **behave** at work, or how is their behaviour in
 422 different working situations, or **not**?

423 H: Uh... behave mean, like, how is (.) I’m working in that, who is more **good** or...?

424 A: No, no. Not being good or **worse**. That’s not the **topic**, but if, maybe, there are
 425 **differences** in **how** men and women **do jobs** in general, if there are... things that
 426 **women** or men **focus** on more... or their behaviour is slightly different in special
 427 situations at work. **Not** if they are better or worse.

428 H: Okay. Uh... what I understand like, is like uh... it’s, if I’m **working that** and I’m saying
 429 ‘Okay, I **work that**’ and more, like, I **present myself** in **this work**, so... yeah uh... it’s
 430 uh... maybe it’s a thing of the society, where I **live**, **how** they look uh... for this uh... job.
 431 Like uh... like here, for example, in **this** number 2, in Syria, this is **typical** for **women**.
 432 So...

433 A: Okay? So... speaking about doctors or medical staff in general?

434 H: Medical staff or the... uh... uh... **not** the doctor, is like who take **care**.

435 A: The nurse?

436 H: The **nurse**. Yeah, so it’s like **more** uh... **women**, so when uh... (h) going on **this work**,
 437 they are more like uh... presenting themselves like ‘**Oh**, I’m **working** in that’.

438 A: Ah! Okay.

439 H: So, if they are working in number **1**, construction things or something like that, that
 440 will be **not good** for **them** to present themselves.

441 A: **Okay**.

442 H: So, it depends on **society** on **how they look** for uh...

443 A: Okay. So, your **confidence** in the thing you are **doing** kind of depends on if the people
 444 think, it’s **appropriate** for you?

445 H: Yeah, it's because, because they are **part** of society and society **push** for these things
 446 to **how** you... will... what you are **doing**, yeah.

447 A: Okay, I see. Well... so... we are moving to **another topic**, a whole other topic, **family**.
 448 If you think about **family**, which pictures come to your **mind first**? Like, can you name
 449 me some **constellations** of families, different family **members**?

450 H: **Which picture**?

451 A: Either for **you personally** or **generally speaking** about the **concept of family**, what
 452 comes to your mind?

453 H: Uh... it's coming uh... first, I can say one word, is **protecting**.

454 A: Mhm?

455 H: Uh... that's maybe why the **family** is **very important** in **my country**, because... the
 456 **family**, the society in **my country**, the **family** is **first one, first thing**. They... they use
 457 the family to **protect each other** from **everything**. So, this is the first word.

458 A: I see, okay. And um... that was **already** coming to the next question, like, the
 459 **definition** of family. What **makes** a family to you? Like, which **persons** does it include,
 460 which **roles**, which concepts? If you had to **define family**, what is it for you?

461 H: If... sorry, can you?

462 A: If you have to give a **definition, your personal definition** of family. **What is family**?

463 H: Uh... like... I can say that (p) the family, I see it like as a... it's not something **mine**, like,
 464 if I am **in family**, it's not something, this is **my family**. I see it as a **part of society**.

465 A: Okay?

466 H: It's like **part of society**, I see it.

467 A: Okay. I understand. (s) Then I got **more pictures**, again. I really like the pictures. (l)
 468 (Anmerkung: Bilderset 4) So, maybe again, can you... uh... look at the pictures, maybe
 469 explain what you see and could you **also tell me** which of these **groups of people you**
 470 **would consider families** and **why**.

471 H: Mhm. (p) I see, the six pictures is like **family**. I don't see like **any picture** is not belong
 472 to family.

473 A: Mhm. So, if you say, in **all** of these pictures, I see a family. What's the **factor** that
 474 makes you say that? What do they have in **common** to say ,they are families?

475 H: The common things?

476 A: Mhm.

477 H: Is the **children**, yeah. They have **children**, so they are not just only two partners.

478 A: I see. And in these pictures, we only see **one partner** (Anmerkung: Bild und).

479 H: Sorry, I say child (.) I mean uh... not **children**, but maybe a child, **one child**. Maybe it's
 480 not many children, maybe only **one** uh... **child**.

481 A: Okay, so as soon as there is a **child**, there is a **family**.

482 H: As soon as there is a child, there is family. Is not only... uh... like one uh...

483 A: Yeah, it's not because you said **children**, it's because you said, there are **partners**
 484 with a child.

485 H: No, I'm, I'm just saying, if there is **partner or** there is a **father** or a **mother**, but if uh...
 486 for example **this picture** without a child (Anmerkung: Bild), that means a man walking
 487 **alone**. (l)

488 A: (l) Okay, I understand, lonely man.

489 H: Exactly.

490 A: Okay, I see. So, really **simple** and **good** explanation. So, I already kind of know your
 491 answer, but looking at the couples in 4 and 5, how could you imagine they are possibly
 492 living **together**? Could they be **married**, for example?

493 H: Uh... this is like a **big topic** about uh... **men** and **men** or **women** and **women** have
 494 uh... uh... **children** and... the thing is like uh... uh.... for me, it's complicated to explain.
 495 Uh... because there is uh... **in a way**, there is a... there is a child, okay? Uh... uh... will
 496 have from the **society** of uh... of uh... of way like from the children, when this child will
 497 be a little bit to understand the things and then, this child will **see** like in the **school**, the
 498 **family** is like uh... father, mother. Is like **woman, man**.

499 A: So, there will be a **difference** in the concept that he or she has at **home** and the
 500 concepts that are taught from **society**?

501 H: Yeah, yeah. So, maybe that will be for the... children is a little bit of **something to...** to
 502 **hide** or... yeah.

503 A: Uh, okay. So... um... being... about being **married**, that is something... Could they be
 504 **married**, the two of them?

505 H: Yeah. Yeah.

506 A: What is **your personal opinion** about a couple like this? You said already, okay,
 507 having **children** in societies, societies have special **values** that may come in collision
 508 with the ones at **home**?

509 H: Yeah.

510 A: And what is your **personal opinion** about it?

511 H: Uh... like... for me, is like uh... uh... I **agree with that**, I can say, because, in the
 512 beginning, I said, for the **six pictures**, is... **all is family**. I don't see, this is not, like,
 513 number 4 or number 5 is not like family. I... also see they are **family** and uh... I see it,

514 also I can say one word, like **normal**. Nothing like I look ‘**Oh**, that’ s something not...
515 normal’. Yeah.

516 A: Mhm. Okay. So, we’re coming to our next and almost **last topic**. So, we talked about
517 **family** and **marriage**. A **close topic** is religion, like for example people **marrying** in
518 front of **god**. So, what’s your **personal opinion** about religion? What’s your **personal**
519 **opinion**? Is it an **important concept** for societies?

520 H: (a) The thing, if I want to speak about my country, the religion is very important for
521 the society, for **them**. They are taking the religion as **very important** for **them** (a) and
522 they take it **very extreme** also. Like uh... for example, in uh... in **Islam**, there is many
523 **part** of Islam. There is Christian, and there is uh... uh.... uh...

524 A: Jewish?

525 H: No, there is Christian, there is like uh... **Orthodox** uh... so, there is also in **Islam also...**

526 A: Like Sunnites and Shiites and...?

527 H: *auf Arabisch* “النبوية and الشيعة, العلويين, درزي” (Sunniten, Schiiten, Aleviten, Drusen) uh...
528 So, I had uh... a **long relationship** with a girl from **another** (.) So, we are all **Islam**, but
529 we are in **different** uh... in different, like she is in Derusi

530 A: Different groups?

531 H: Different groups, yeah. *Auf Arabisch* “درزي” and “العلويين”, yeah. And we had **very big**
532 **problem**, especially for her. Like, I spend with her **five years**, I **don’t know** her family,
533 because if they will **know me**, they will be like uh... like uh... the girl will have **hard**
534 **time**. Maybe we will separate, maybe we will... Because they **see like**, at **all**, we will **not**
535 **marry**.

536 A: Okay, so it’s not agreeable with?

537 H: Yeah. From **my family**, from **my side**, it’s open for... uh... for that. But for **her family**,
538 it was a **secret**.

539 A: That sounds hard.

540 H: Yeah. And **this is** like in **Islam**, how, if there is **Islam** and another... religion.

541 A: Okay. You mean, that would be the **same**?

542 H: Would be **more hard**. Like if there is like uh... Christian and... Islam. So, there is in
543 **Islam**, there is **in a way**... uh... the... society **pushing** for the relationship for the man
544 and woman. It’s **more complicated** to... to... like to **find** uh... uh... to have family
545 without any problem.

546 A: Uh, okay. So, there are many like **outside factors** that involve in your **choices** of who
547 you want to be with?

548 H: Yeah.

549 A: Okay, so you say religious concepts are very much **mixing** in your **personal life**, like
550 involving in your **personal choices**?

551 H: Yeah. If I want to choose that or not, it's... I am living in this society, in **Syria**, so then,
552 if I want to... uh... I want to say, okay, the **art society** is **not like that**, but if I... if I'm **not**
553 **in this society**, if I'm, for example, living in a... in a city in uh... an area like, they are
554 **very strong in that, then** I will **be** going... in a way **what the society wants from me**.

555 A: Okay. So, you already like argued that **in the country** you come from, religion is a
556 **very important** concept in society, which brings also a lot of **problems**?

557 H: Yeah.

558 A: Okay. So, do you **agree** with that? **Should it be** that important?

559 H: **For... sure... not.** (l)

560 A: Okay.

561 H: Yeah. (l)

562 A: Okay, I see. And um... yeah... do you think that religion is something that you can
563 **choose** or something that you are **born** into?

564 H: Something I can choose or I born?

565 A: Like are you **born** and people decide for **you** or do you **personally decide**?

566 H: Uh... it's like, it's (h) **I decide** which uh... religion I want or if I want to **be** in a religion
567 or **not**.

568 A: Mhm?

569 H: And uh... uh... and **I see**, in the end, we are **all human**. It's like, it's not about religion,
570 this is like the basic, **should be**. Yeah and... if I want to go back a little bit for the topic of
571 the... the **relationship**. Like we had in uh... **our family** was something **big drama** a little
572 bit, in the beginning. Uh... **my sister** married to... a guy from... **Switzerland** and he is
573 uh... **Jewish** and this is a **big drama** in Syria, because it's **more complicated**. But we
574 was for, like the sister and uh... the sibling was **very supportive** for that and then, my...
575 father and my mother was going okay, but they keep it **secret** for the society, to not say.
576 They say, he is Christian.

577 A: Uh! To make it a little bit easier? Like it's more acceptable for him being Christian
578 than being Jewish?

579 H: Yeah.

580 A: Okay, I understand. So, they personally **agree**, but they are afraid what other people
581 might say or how they might react to it?

582 H: Uh... sorry?

583 A: Your parents, your family is a little bit **afraid** of how the people, or the society might
584 **react** to that?

585 H: Yeah, **yeah**.

586 A: It sounds like a lot of **secrets**.

587 H: Yeah, exactly, but they put it in like, okay, uh... (h) my sister married to Christian and
588 this is also, like, a **topic**, but it's going.

589 A: It's acceptable?

590 H: Acceptable.

591 A: Okay. So, some people choose to **change** their religion or **not** to be religious **at all** or
592 **anymore**. Can you understand that?

593 H: Yeah. (l)

594 A: Yeah, it's not (.) Maybe not everybody would say that.

595 H: Yeah.

596 A: Do you think, it's **important** to be able to make that choice **by yourself**?

597 H: Uh... for **sure**, like if... this is... this is **my way** of what I **feel**, what I **behave**, so I
598 should have all the (.) Without any limit to **think** about that, like I have **all the freedom**
599 to choose to say like 'I am, I believe in that or I believe in that' and... it should be this,
600 what I believe, it should be also... uh... not uh... something (h) doing something wrong or
601 doing something for the people or so.

602 A: Mhm. So, it should be personal?

603 H: Yeah, so, like, what I want to say, if someone believes in I don't know, in a religion, but
604 **this religion** want to... **kill** the people, so then, it's **not your choice**. You are choosing
605 something uh... will uh... do something... for the people. So, it should be something in
606 uh... uh... in a way (h) **for you**, not to... to do something dangerous for the people.

607 A: Okay, I see. So, you should **find** things that are good things in this or that religion and
608 do fit with **what you want** for yourself and the world and other people, too. And if it
609 isn't, you should be able to go look for something else?

610 H: Yeah, yeah. It's like uh... choose what you **want**, but not something uh... doing
611 something for the people uh... any kind of uh...

612 A: Okay, any kind of **harm** should **not** be at all like an element of religion, you say?

613 H: **Yeah**. If there is... uh... if there is, like, if I (a) religious **or** political things... If someone
614 wants to say 'I am with the Nazi' for example, it's not like you are freedom to choose
615 that.

616 A: Uh, okay. I see, I see. So, what you actually want to say is that there **is a limit** in your
617 personal choice as soon as you **harm** someone else? Is **that** your point?

618 H: Exactly, exactly.

619 A: Okay. So, moving away from the religious things, but staying in **society**, what is your
620 **personal opinion** about **values** that are really important for a society, for **letting**
621 **people live together** in **general**?

622 H: Uh... uh... I'm sorry, because my English is a little bit not very, very good.

623 A: Actually, it sounds **super** good, that's why I just continue to speak so fast. (l) And I
624 know already that this is my problem, so not yours. (l)

625 H: No, no. (l) Just sometimes, some words I miss.

626 A: Even in German, people don't understand me, so don't worry. (l) Okay, so **in a**
627 **society**, we have a lot of different people living together. What is important, which
628 **values**, like which kind of... **thinking** is important for these people to live **together** and
629 everyone can do what he wants, you know? Like... what is **important** for them to live
630 together in peace?

631 H: **Okay**. It's like, the important things to **be** uh... uh... like uh... (p) to... **maybe**, if I want
632 to say that, to **understand** we are **living here together** in **this land** to... to **work**
633 **together** to **live here** and we are **all the same**, we are all human, so... without **anyone**
634 to... to do something uh... uh... like uh...

635 A: **Harming** someone else?

636 H: Yeah. Yeah.

637 A: Okay. So, accepting equality between each other and taking care not to harm one
638 another?

639 H: **Yeah**, like **yeah**.

640 A: Okay. And um... moving from society in general, we move to **democracy**. What do you
641 think is important for a **functioning democracy**? And that is a big question, so let's
642 focus on which **rights**, but also which **duties** do we have to ensure that concept? Like
643 what are things that are my rights in a democracy, but also what are things that I **need**
644 **to do** for a democracy?

645 H: Okay, but this is... democracy in **general** like in political or in the **society** or...?

646 A: **Both**, I mean, they are very much connected in a democratic system, like, let's say, in
647 the **ideal democratic system** or a **functioning one** that is sometimes not easy to find,
648 but we are imagining one.

649 H: Okay. Yeah.

650 A: So, what will be, for **every member** of that system, what are they **gaining**, which
651 rights, but also what do they **need to do** to make it work?

652 H: Okay, like uh... uh... if I want to say something about democracy, I see that there is **no**
653 **one** uh... uh... **one point of view** and this is the end. So, there will be uh... **many**, many

654 point of view and uh... this is **normal** and this is, as I see, democracy. Like I have **my**
 655 point of view, maybe it will be the opposite of you and I will respect what you have and
 656 uh... yeah and we live **together here**.

657 A: Okay. So, one duty is **respecting** other people's beliefs, not only religious beliefs, but
 658 in **general**.

659 H: Yeah. What they **think**, yeah. And uh... uh... and if I go to... like **political things**, it also
 660 should be **not one party**, but uh... like uh... leading the country, it should be **many**
 661 **party**. Not uh... uh... not (.) Because we have **this problem** in Syria for more than 40
 662 years, there was **one party** and this is it (k), **lead everything**.

663 A: So no choice?

664 H: **No choice**. So, and also in the school, they do that, like when we are 16, they say
 665 'Okay, now you are in a... you can be in a **party**. There is one party and you should be in
 666 that party'. I **don't want**, but 'You should be in this party. If you don't agree to be in this
 667 party, it will be a problem for you'. So, it's more extreme way of... (l) what is the opposite
 668 of democracy.

669 A: Okay, so by bringing forward a **negative example**, you're actually saying it is
 670 important to **have choices**, to be **aware** of having **choices**?

671 H: **Yeah**.

672 A: Like, to be **told** in school that you have choices and you have to **make** your own
 673 choice.

674 H: **Yeah** and it's uh... and also, it's like, the choice, and what I want to say like uh... if I
 675 want to speak about democracy in a political way (p) uh... I **not agree** about religion to
 676 be **political**. It **should be** religion to be in **religion** things, in... it's uh... it's **with** a god,
 677 it's not with (l) the things, political.

678 A: So, there is the **state** and there is **religion**?

679 H: Yeah. It **should be** like **that**. This is my opinion like uh... okay, the political things
 680 should be **political**, not uh... there is a religion and uh... uh... in a party also, like. Like
 681 there is that uh... in Arab country and... and... yeah, they are, they are **religion** and they
 682 are **party** in the **same**. And it should be **separated**, this one.

683 A: Okay, I see.

684 H: Yeah uh... uh... and uh... **what I do** for democracy uh... like I can uh... uh... if I want to
 685 say that uh... if there is for example election, I can't say, I don't want to be part of this
 686 election. Like I will **active** with these things.

687 A: So, you have to go to **vote**?

688 H: **Or** I say no, I don't want to vote. But this is, to **be in**, to **reaction** with this things, not
 689 (.)

690 A: Uh, okay. So, to be **interested**, to **inform yourself**?

691 H: Yeah, because if you **live in this country** and you... you... you want a **good future** for

692 **this country**, democracy also, to... to... to be like... to **not say** like 'I don't care for

693 anything, let everything be uh... uh... whoever will come and I don't care for anything'.

694 A: Okay, so to **participate** in political (A&B)

695 H: (A&B) It should not be participate, just like **react** a little bit, **just react** if you **agree** in

696 that or not, **anything**, just to be uh... to... to have reaction.

697 A: How can a person react?

698 H: If there is for example uh... uh... okay, in **my country**, there is **no good democracy**,

699 so... there was election in 2014 for the president and there was three choices and I

700 decided, I will not vote to **anyone**. Okay, I know, it will **not work**, but this is how I **can**

701 **react** a little bit.

702 A: Okay, I see.

703 H: So uh... uh... just it's something like uh... uh... like to (h) if you (h)

704 A: Like for example here, if you go to **vote**, you will have the choice to vote either for one

705 of the **parties** or to vote **empty**, like saying 'I'm here, I **want to vote**, but they are all not

706 my choice. So, I take my time to **come here**, but I'm **not choosing** any of them'.

707 H: Yeah, exactly.

708 A: Like, taking time to engage, but also showing some kind of protest or...?

709 H: Yeah, so now you are a **part** of the democracy. Like if you **go** and you put your **empty**

710 **things**, you doing, you **act** (k) in this things, you are **not like** 'I don't care'. Yeah, it's not

711 like that.

712 A: Mhm. I see, I understand your point. And since you **don't have that possibility**, you

713 choose not to go **there**, because um... you could not vote empty?

714 H: Exactly, yeah. Exactly.

715 A: So, summing up, you said you have the right um... of um... separated state, like

716 separated political decisions and religious things, you have the right to be uh...

717 **informed** about your choices and you have the **duty to make a choice**. Is that true?

718 H: Yeah.

719 A: So, there are two last questions and um... I am going to ask you about **one thing** you

720 **really like** about living in your country, and when I say 'your country', you can choose

721 which country you want to speak about, okay?

722 H: Okay.

723 A: And uh... **one thing** you really want to **change**.

724 H: Okay.

725 A: And you can choose if you want to talk about Austria or Syria. That's your choice.

726 H: Okay. Uh... I... if I want to say one thing in **my country** is uh... uh (p) is... the society is
 727 not **individual society**. So, this is what I choose or what I... I like. Uh... here uh... they
 728 say that in the course, they say that and I **feel that** in the society, is more **individual**.

729 A: Uh, you mean this concept of collective versus individual societies?

730 H: Like yeah, like **family society** or **individual society** or... I'm not saying it should be a
 731 **family society**, I'm just saying that with individual society, this is what I like if I live in
 732 society.

733 A: Mhm. And **how** does it show? Like you say, you **like that** very much. **How** does it
 734 show?

735 H: How is uh... going?

736 A: If I got you correctly, you said what you **like** about Syria is that it's not so much
 737 individualistic society.

738 H: Yeah.

739 A: **How** do you notice that? What are the positive aspects about that?

740 H: **Yeah**. It's like uh... uh (p) okay, in Syria, there is a family in that. And you can see it in
 741 the family, because it's more, when I'm saying family, it's not like my brother, my... uh...
 742 father, it's **all the family always have...**

743 A: Okay, like the aunts and the uncles and the nieces and the grandmas and the friends
 744 and people you (A&B)

745 H: (A&B) Have always, like there is a big family **always together** in... in uh... things like
 746 uh... if there is uh... **holidays**, there is something, so **always** they are **active** together.
 747 **This** is something, I'm not like I'm saying okay, I want that, it's just like, I'm saying, in
 748 Syria uh... I can uh... **see the people** or if I want to focus on **friends**, the people **spend**
 749 **time together** uh... more than spend time alone.

750 A: Uh! Okay.

751 H: So, I prefer **that**.

752 A: The balance is a different one, compared to here for example, of time spent **alone**
 753 (A&B)

754 H: Here, I have uh... like friends from... they are from Germany or Austria and they spend
 755 time more alone and I... I more like, okay I **want**, I'm more in like to **spend time**
 756 **together**, more than to spend time alone in my room or walking or something like that.

757 A: I see, yeah.

758 H: So, **this** is what I mean in individual, not in a way how uh... it's working uh... uh... the
 759 society of work or something like that. I want to say in **social** or in...

760 A: How much you **engage** in social interactions in your **daily life**?

761 H: **Yeah**.

762 A: Like what's the amount that you **tolerate** or **want** or that's **normal** for you?

763 H: **Yeah**, yeah.

764 A: There is another amount of social interaction that's normal here, compared to your
 765 home there?

766 H: **Exactly**. That's just I... in Syria, there is uh... **every, every day**, there is **time** spending
 767 with **people**, with friends or (.) **Always**, there is time **more, more** in **social**.

768 A: I see, yeah.

769 H: **Here**, maybe, I don't know exactly, maybe I'm new here and uh... and still...

770 A: No, you may be right.

771 H: (l) **Yeah**.

772 A: **Yeah**, it's **true**. I think, that's very true. We are somehow used to spending time a lot. I
 773 think, you're right.

774 H: **Yeah**.

775 A: So, that's the thing you really like. And what is the one thing you would want to
 776 **change** in your country **here** or your country **there**?

777 H: **Yeah**. Uh... something to **change**. Uh (p) uh... maybe I will say something about uh...
 778 it's only about society or something about the country in general?

779 A: **Yeah**, you can say something, if you think about your country **in general**, something
 780 you really **dislike** and you would want to change, **if you could**.

781 H: Uh! **Yeah**... the **important things** in my country... Uh... the democracy. There is **no**
 782 **democracy**, especially for the artist. So, this is why I'm here, because... I got problem in
 783 Syria from working in art and then, I got problem from Assad regime, from democracy
 784 system.

785 A: So, you were not **allowed** to do what you want to do?

786 H: **Yeah**, and then, that's why I'm **refugee** here, because I have first **political things** uh...
 787 statement like of uh... I am against uh... party or against Assad regime in **my art work**
 788 and then, I got problem. So, there is no democracy to **say what you want**.

789 A: To... like... free **expression**?

790 H: **Yeah**. And this is what I want to **change** in **my country** and here... uh... it's not like to
 791 change that (l) here, there is democracy to say what you **want**.

792 A: But for sure, there are also things to **change**.

793 H: (I) Not to change it, to what is my country. (I) So, no, here like uh... uh... there is these
794 things. But here, if I want to change **something** is like uh... uh... just only to say in
795 Austria or in any... uh?

796 A: **Anything** you want to say.

797 H: **Any country**?

798 A: You have been or you have lived, yes. Your choice.

799 H: Okay. What I like here in Austria, they are not part of the NATO. So, this is for me uh...
800 uh... something **good**, because I see NATO did a lot of **war**. I don't, I'm not going if this
801 war is good or not, but it's **war**. So, **this** is for **me**, here is good, they are not **part**, but
802 there is a country I visited or I have been there, they are **part** of NATO. That means, they
803 are part of the machine of the **war**. So, this is what I (A&B)

804 A: (A&B) Like engaging actively in war activity?

805 H: Yeah. I want, if I, I think Germany are part of NATO. So if Germany will **go out** of
806 NATO will be **very good**, because Germany will not go with their army to... to... bomb
807 something.

808 A: Support any kind of (A&B)

809 H: (A&B) Support any kind of **war**.

810 A: Okay. Thank you so much, that was so interesting.

5.4.9 Transkription: Interview 9, Interviewgruppe 2, 10.07.2020, weiblich

A = Interviewerin

N = Kürzel für Teilnehmerin

- 1 A: Okay. Dann vielen Dank. Schön, dass du Zeit gefunden hast für mich und unser
2 Interview.
- 3 N: Gerne.
- 4 A: Ich freue mich sehr. Ähm... zum Einstieg, ja, bist du momentan **zufrieden** mit deiner
5 Situation hier, **beruflichen Situation** im Allgemeinen?
- 6 N: Äh... ja, ich bin **zufrieden**, obwohl ich viele Schwierigkeiten hatte am **Anfang** von
7 meinem Kurs äh... mit Sprache, mit **Inhalte** der Ausbildung. Der **Inhalt**, die **Module**
8 waren für mich sehr schwierig. Aber jetzt, ja, habe ich Gott sei Dank ein paar Module
9 bestanden und ja. Also, ich bin jetzt **besser**.
- 10 A: Das freut mich.
- 11 N: Mich auch. (l)
- 12 A: (l) Und wenn wir gerade über Arbeit sprechen und ähm **Bildung**, dann... was denkst
13 du im **Allgemeinen** über Arbeit und Beruf? Ist es sehr **wichtig** für einen Menschen, dass
14 man einen Beruf findet, der einen wirklich gut gefällt?
- 15 N: Ja, es ist hundert Prozent wichtig äh... für **mich persönlich**. Ohne Arbeit kann ich
16 nicht hier **leben**, weil ich früher äh... hatte meinen Job und ich war in Berufstätigkeit
17 sieben Jahre und als ich nach Österreich gekommen bin, äh ich war ein... ein Jahr wegen
18 mein Kind, kleines Kind, ich konnte äh... an deutschen Kursen nicht teilnehmen und
19 dieses Jahr war für mich **Katastrophe**. Ja und nach, nach diese Jahr habe ich angefangen,
20 selber, ich bin selber zu AMS gegangen und ich wollte Deutschkurse haben und ja. Und
21 das war okay.
- 22 A: Super. Und, ja, glaubst du, dass auch der **Wert** von einer Person sich **ändert**, in einer
23 Gesellschaft, damit, welchen Job er hat oder welchen Job er ausübt oder sie?
- 24 N: Äh... das Wert **ändert nicht**, aber man, man kriegt mehr Informationen über andere
25 Gesellschaft äh man... man äh... früher war **so**, aber nach dem **Integration**, ich
26 persönlich habe **viele neue Sachen gelernt**. Für mich, das waren nicht alle positiv, aber
27 mindestens... konnte ich, ja, das akzeptieren. Aber **meine Werte** werden **nicht** ändern.
- 28 A: Klar.

29 N: Es wird äh (unterbricht, um mit ihrem Sohn zu sprechen) Also es, bei mir ist es nicht
 30 **falsch**, wenn ich andere Kulturen verstehe und wenn etwas **mir gefällt**, ich kann das...
 31 bei mir auch zu Hause machen. Ich wähle was mir passt aus und dann nehme ich das.

32 A: Verständlich. Und glaubst du, auch die **Position** von einem Menschen ist eine **andere**
 33 in einer Gesellschaft, je nachdem, welchen Job eine Person hat, oder welche Position sie
 34 hat?

35 N: Hier in Österreich, meinen Sie?

36 A: Zum **Beispiel**. Immer, wenn ich zum Beispiel sage ‚Gesellschaft‘, kannst du dir
 37 aussuchen, über welche du sprechen möchtest. Das ist immer **deine Entscheidung**.

38 N: Meinst du das **Position** äh... (h) spielt eine **große Rolle** in der Gesellschaft?

39 A: **Genau**. Zum Beispiel, wie kann ich das jetzt gut erklären, ähm, dass die Gesellschaft
 40 mich anders behandelt, je nachdem, ob ich diesen oder diesen Job habe.

41 N: Sicher. Sicher, **überall** ist das so, nicht nur in Österreich. Ja, in gute Person in
 42 Gesellschaft wird anders behandelt von den anderen. Also, wenn ich eine (kr) in eine
 43 andere... gute, hohe Position **arbeite**, es ist anders, wenn ich in eine **normale Job** bin.

44 A: Klar. Und glaubst du, dass **alle Mitglieder** einer Gesellschaft **arbeiten** sollten oder
 45 **studieren** oder sogar beides?

46 N: Äh... (a) Es hängt von der Situation der Person, zum Beispiel **Frauen** hatten andere
 47 Verantwortlichkeiten, hatten Kinder, hatten, obwohl der Gesellschaft bemüht sich, diese
 48 Gleichheit zwischen Männern und Frauen, aber es ist biologische Sachen. Die Frauen
 49 können **besser** zuhause auf die Kinder aufpassen und ja. Also **studieren** und äh...
 50 **arbeiten** ist ein bisschen schwierig, zusammen.

51 A: Also, wenn ich dich richtig verstanden habe, sagst du ja, schon, **aber** es gibt
 52 **Ausnahmen**, in manchen Situationen hat man andere Dinge zu tun.

53 N: Mhm. Zum Beispiel in unserem Kurs gibt es Frauen, die **keine Kinder haben**. Ja. Oder
 54 **ein Kind**. Sie haben, sie können keine Schwierigkeiten wie, wie ich. Ich hatte, ich konnte
 55 nicht alles gut folgen.

56 A: Du hattest also **viel zu tun** gleichzeitig.

57 N: Ja.

58 A: Okay, also kannst du dir **außer** zum Beispiel Frauen, die gerade Kinder haben,
 59 Situationen vorstellen, in denen Menschen **nicht** arbeiten können oder sich dafür
 60 entscheiden, **nicht** zu arbeiten? Was die Ausnahmen vielleicht sind.

61 N: Außer Kinder?

62 A: Genau.

63 N: Außer Kinder. Ja. Weiß es nicht.

64 A; Also was könnten vielleicht die Grenzen sein, dass Personen **nicht** eine eigene
65 Karriere haben können, vielleicht?

66 N: Alter. Also, wenn man älter ist äh kann nicht mehr ähm... neue, neue Beruf lernen und
67 ja, es wird **schwierig**. Es ist ein **großer Unterschied**, wenn eine Person zwanzig Jahre
68 alt, wie ich, ein bisschen älter, es ist eine **große Unterschied**, etwas Neues zu erlernen
69 oder eine neue Beruf zu üben.

70 A: Mhm? Also das **Alter** könnte eine Grenze sein, dass man sagt, ja (A&B)

71 N: (A&B) Ja, aber **nicht, nicht** äh... es hängt von der Person auch. In **unserer**
72 **Ausbildung** gibt es zwei Personen, die sind **über 50**, aber sie... sie können **gut** folgen
73 und alles machen.

74 A: Also, es gibt Ausnahmen, zum Beispiel für Frauen, für Betreuungspflichten, das Alter
75 verändert einiges **und** es ist von der Person abhängig.

76 N: Ja.

77 A: Mhm. Und, wenn wir über Arbeit sprechen, ist ein **nahes Thema** die **Schule** und die
78 **Ausbildung**. Äh... wie kannst du dich an deine Schulzeit erinnern?

79 N: In mein Heimatland?

80 A: Du kannst immer, also wenn ich dich zum Beispiel frage über deine Schulzeit oder
81 Ausbildung, kannst du dir **aussuchen**, über was möchte ich sprechen, über die **früheste**
82 oder die mittlere Schule oder...

83 N: Äh... in mein Heimatland war **anders**. Das war kein Vollzeit**job**, wie Kinder in die
84 Schule gehen. Es gab Vormittag äh Schicht und Nachmittag, also Vormittag Arbeit und
85 Nachmittag Arbeit, das mussten wir aussuchen. Also hauptsächlich mussten wir unsere
86 ähm... zwanzig Stunde in einer Woche, für Frauen das war **perfekt**, die Kinder haben
87 und das war nicht so anstrengend und der... der, das Gehalt war **gleich** für alle. Zum
88 Beispiel hier, wenn man **Teilzeit** arbeitet, ist es sehr **wenig Geld**, man verdient weniger
89 als Vollzeit.

90 A: **Ah**, das heißt, wenn man Teilzeit gearbeitet hat und zum Beispiel Betreuung zuhause
91 hatte, hat man das gleiche Gehalt bekommen wie Vollzeit?

92 N: Äh... das war **extra**. Zum Beispiel manche Leute bei uns hatten (kr) waren
93 Lehrerinnen und sie hatten nach den äh... Stunden die müssen absolvieren in der Schule,
94 hatten **private Stunde**.

95 A: Ah! Das gibt es auch, habe ich gehört, dass Lehrer nach der Schule noch Nachhilfe
96 geben.

97 N: Ja, Nachhilfe, aber das ist **privat**, das ist extra Geld. Er kann (kr) die Person, die so
98 macht, wird (kh) ein bisschen besser... **leben**.

99 A: Mhm... ja. Verstanden. Ein Weg, sich etwas dazu zu verdienen. Und als du noch
100 Schülerin warst, wie war deine Schulzeit, als du noch in der Schule warst?

101 N: Äh... ja, das war **sehr gute Zeit**, ja. Ich war eine sehr... äh... äh... **brave Schülerin**,
 102 wenn ich mich mit anderen vergleiche oder vielleicht unsere Generation war anders.
 103 Wir hatten keine diese Technologien und Fortschritt und diese Handys und äh Internet
 104 immer so, ja. Wir hatten nix im Kopf außer Lernen und Bücher.

105 A: Ah! Also **mehr** Konzentration für die Schule?

106 N: Mehr Konzentration.

107 A: Und ähm... kannst du dich an deinen **Lieblingslehrer** oder deine **Lieblingslehrerin**
 108 erinnern?

109 N: Äh... ich hatte eine Englischlehrerin äh... sie war meine... **Vorbild**. Sie war **sehr**, sie
 110 hat sich um mich sehr gekümmert. Ich hatte niemand zuhause, der mit mir lernen und
 111 sie hat das gespürt und sie äh... sie hat mir sehr **geholfen** und mit diese Nähe (a)
 112 Beziehung äh ja, wir haben (h) uns gut verstanden, ja.

113 A: Das heißt, ihre **Qualitäten**, was **mochtest** du so an ihr?

114 N: Mhm, mhm.

115 A: Dass sie so **fürsorglich** war oder?

116 N: Ja.

117 A: Okay, gut. Und ähm... würdest du sagen im Allgemeinen, dass die Bildungssituation
 118 eine **gute Situation** war?

119 N: Ja... (a) Ja, das war, ja, es hatte **Vorteile** und **Nachteile**, glaube ich. Für die
 120 Schülerinnen, die **selber** etwas **machen**, das war ja, **gut**. Ähm... ja. Die Schülerin, die, die
 121 niemand zuhause als Nachhilfe äh... die können nicht leisten, das war **schlecht**.

122 A: Mhm?

123 N: Ja. Ja, aber das war okay. Äh, mit Vergleich zu **hier**, das war, hier, sie leben im **Luxus**-
 124 Also, die Schülerinnen im Allgemeinen leben im Luxus, wenn ich mit meiner Heimatland
 125 vergleiche. Sie haben **alles**. Wir haben, wir hatten davon geträumt.

126 A: Mhm? Also mit der Schulsituation von deinen **Kindern** bist du jetzt zufrieden?

127 N: Ja.

128 A: Das ist schön.

129 N: Und mit der Beziehung auch zwischen Lehrerinnen und Schülerin äh bei uns war ein
 130 bisschen Gewalt. Äh... das war... **warum** erinnere mich an diese Lehrerin,
 131 Englischlehrerin, weil sie war ja in meinen ganzen Schuljahren die **Einzige**, die mit mir...
 132 emotional... behandelt. (l)

133 A: Also sie hatte gute soziale Kompetenzen?

134 N: **Ja**.

135 A: Und sie war nicht so... (A&B)

136 N: (A&B) Sie war nett. Sie war **nett**. Zu **allen**, aber besonders zu **mir**.

137 A: Okay, das heißt, ihr hattet eine besondere Beziehung zueinander.

138 N: Ja.

139 A: Mhm. Und in deiner Gesellschaft, zum Beispiel in Syrien, wie ist die Bildungssituation?

140 Ist Bildung zum Beispiel **frei für alle**?

141 N: Also... meinst du...

142 A: Gratis?

143 N: Gratis? **Ja** äh... in der Schule, also diese bis 12 Jahre Lebensjahr, man sollte zuerst in

144 einer Volksschule und danach Hauptschule und Gymnasium gehen, das war **gratis** äh...

145 gratis, wie hier. Und äh an der Uni, man sollte nur Gebühren bezahlen, aber das war okay

146 für Leute, die können nicht gut leisten oder verdienen.

147 A: Also es war nicht so teuer?

148 N: Es war nicht so teuer. Und **gleichzeitig** die... die Schülerinnen, die nicht so gute Noten

149 haben in der Matura konnten damals, bis jetzt an der privaten Universität lernen.

150 A: Okay. Das heißt, mit guten Noten konnte man **günstig studieren** und mit schlechten

151 Noten ein bisschen teurer?

152 N: Ja, genau so. (l)

153 A: Okay. Ich zeige dir jetzt zwei Bilder (Anmerkung: Bilderset 1).

154 N: Mhm?

155 A: Also Bild 1 und Bild 2.

156 N: Mhm.

157 A: Vielleicht kannst du kurz mir **beschreiben**, was du siehst und ob vielleicht

158 irgendetwas **speziell** ist an den Bildern?

159 N: Also, auf diesem Bild äh...

160 A: Mhm, Nummer 2.

161 N: Ah! Dann fange ich mit Nummer 1.

162 A: Nein, nein, das ist okay. Ich sage nur für die Aufnahme die **Nummer**, damit ich, weil

163 ich **sehe** dann ja nicht, worauf du zeigst. Du kannst anfangen womit du willst.

164 N: Okay. Also äh hier finde ich eine Klasse, die reine Buben hat. Das hatten wir auch in

165 unsere, in meine Heimatland äh... äh... ab 12 Jahre äh... bin ich in eine Schule, die nur

166 reine Mädchen **müssen hingehen**.

167 A: Ah, also die Kinder sind **gemeinsam** und die Jugendlichen sind **getrennt**.

168 N: Ja. Bis 12 Jahre, die sind gemeinsam und ab 12, in der Hauptschule, sind getrennt,
 169 mhm. Sind getrennt bis äh... Matura.

170 A: Und an der Uni?

171 N: An der Uni sind gemischt.

172 A: Mal so, mal so.

173 N: (l) ja. Und hier, auf der zweite Bild ja, gibt es... es ist typisch für **Syrien** auch so eine
 174 sehr /(k) eine große Anzahl Kinder in eine Klasse./ Ja (k) manchmal gab es keinen Platz
 175 für uns, zu sitzen (k).

176 A: Mhm? Und was denkst du, **warum** sind sie vielleicht getrennt? Warum könnten sie
 177 getrennt sein? Glaubst du, es gibt irgendwelche **Vorteile** oder irgendwelche **Probleme**
 178 oder beides, wenn man die Burschen und die Mädchen voneinander trennt?

179 N: Ja... (s) (a) Es gibt **keine Vorteile**, glaube ich. Ja, es gibt **keine Vorteile**. Sie sind
 180 Kinder, sie haben **Rechte** miteinander spielen und sitzen und alles machen. Warum
 181 diese **Trennung**? Ich **verstehe nicht** (lehnt sich zurück und verschränkt die Hände).

182 A: Mhm? Also du siehst eher **Probleme**?

183 N: Ja, weil danach, wenn sie ähm (s) **älter** werden, sie werden ähm... (spricht auf
 184 Arabisch), wenn etwas sehr, wenn jemand Hunger hat nach viele Stunden und er wird
 185 auf einmal Essen finden, er wird, ohne nachzudenken, dieses Essen fressen.

186 A: Ah, okay. Sie wissen nicht, **wie** man miteinander umgeht und mit dem anderen
 187 Geschlecht und vielleicht gehen sie **falsch** miteinander um?

188 N: Ja, ja. Falsch miteinander, es wird Probleme... geben und ja.

189 A: Also auch, wenn sie dann in der Pubertät sind und sie kennen keine Mädchen (A&B)

190 N: (A&B) Sie werden **heimlich** etwas Falsches machen, weil sie dürfen nicht äh... ja.

191 A: Weil sie nicht wissen, wie, wahrscheinlich, wenn man das nicht bespricht?

192 N: Und es wird sehr problematisch sein.

193 A: Okay. Also für dich **Probleme** und ähm... also, du hast schon gesagt, wie du darüber
 194 denkst, ganz **klar**. Glaubst du, es gibt bestimmte Schul...**fächer** oder **Themen** oder
 195 **Fähigkeiten**, wo vielleicht Mädchen **besser** sind als Buben oder Buben **besser** sind als
 196 Mädchen?

197 N: Man kann nicht so **sagen**. Es, es hängt von das Kind ab. Ja, ich kann nicht dir sagen,
 198 gibt es **bestimmte** Fächer, wo Mädchen sind wow super in diese Fächer, nein. Es wird
 199 nicht so... fix gesagt.

200 A: Okay, also du sagst, ja, Kinder sind unterschiedlich, aber **alle**. Also **unabhängig**
 201 davon, ob Mädchen oder Junge (A&B)

202 N: (A&B) Unabhängig von **Geschlecht**.

203 A: Mhm. Jedes Kind hat andere Dinge, die es gut kann.

204 N: Natürlich.

205 A: Mhm. Perfekt. So, dann habe ich nochmal zwei Bilder für dich (Anmerkung: Bilderset
206 2).

207 N: Mhm.

208 A: Vielleicht kannst du mir erklären was du glaubst, das du hier siehst?

209 N: Mhm. Was ist **das**? (I) Oh mein Gott. (I) Weiß es nicht, was ist das. **Aha**. Sie sind äh...
210 ja, bunte äh... Schach, nicht Schach, ein **Spielzeug**, mhm. **Keine Ahnung**. Es ist Stoff.

211 A: Mhm? Was könnten sie abbilden?

212 N: Ja, sie können das locker äh... Bilder daraus machen.

213 A: Mhm? Und was glaubst du, **wo woher** kommen diese Bilder vielleicht? Wo wurden sie
214 verwendet?

215 N: Im Kindergarten die Kinder **spielen** mit solche Sachen.

216 A: **Genau**.

217 N: Zum Kreativität **abwecken** und so.

218 A: Ja, das sind zwei Bilder, wie sie für die **Sexualerziehung** verwendet werden mit
219 Kindern. Die kommen aus einer **Broschüre** für eben Sexualerziehung auf spielerische
220 Art mit Kindern von sechs bis 12. Und das sind die weiblichen Organe (Anmerkung: Bild
221 1) und das sind die männlichen (Anmerkung: Bild 2).

222 N: Mhm? **Achso, okay**.

223 A: Für Kinder spielerisch dargestellt. Okay, ja, was denkst du darüber? Ist das...

224 N: Ja, wenn du es so sagst, dann (a) sie machen, sie **sortieren**, das ist für **Mädchen**, das
225 ist für Buben. Aha, das ist gegen... Intersexualität oder Homosexualität?

226 A: Nein, nein. Das ist grundsätzlich ein **Aufklärungssexualunterricht**. Da haben sie die
227 Organe von den Frauen und von den Männern auf eine Art dargestellt, damit sie wissen,
228 wie das **aussieht**.

229 N: Und was ist die Frage?

230 A: Genau, die Frage ist, was du darüber denkst, über so Sexualunterricht für Kinder von
231 sechs bis 12 in den Schulen.

232 N: Aha, es ist **wichtig**. Es ist **besser** äh... falsche Informationen von kein gesunde, reine
233 äh... Vertrauen ja. Also, es gibt viele ähm... viele äh... Website, die **falsch** diese
234 Information übermitteln, aber es ist **besser**, das denke ich **auch**, es ist **besser**, wenn die
235 Kinder von einer äh **gute Ressource** solche Informationen bekommen. Das **denke ich**.

236 A: Mhm. Und weißt du, ob ähm Sexualerziehung **stattfindet** in Syrien?

237 N: Ja, also vor **zehn Jahren** glaube ich nicht, aber... nach dem Krieg (s) es gibt eine
 238 **große Schritt** im Bildungssystem in Syrien. Ja, ich habe das **gehört**. Sie... sie wollen...
 239 den Kindern äh mehr äh... fördern, **nachzudenken** und alles verstehen und nicht alles
 240 auswendig lernen. Sie müssen die äh (h) die Sachen, die sie lernen müssen, **begründen**
 241 **können** und nachdenken und alles **gut verstehen** und auseinandersetzen.

242 A: Also ein anderer Weg in (A&B)

243 N: (A&B) Ein anderer Weg, ja. Ich hab das **so gehört**.

244 A: Und ähm ja, du hast sogar drei Kinder?

245 N: Ja, drei Kinder.

246 A: Und was denkst **du darüber**? Möchtest du auch, dass deine Kinder, wenn sie jetzt in
 247 die Schule hier gehen, Sexualerziehung haben?

248 N: **Ja**, ja ich bin dafür, (kh) weil hier das Gesellschaft ist **anders** und es gibt mehr
 249 **Freiheit** und ich will meine Kinder (s) diese äh... diese Informationen von eine gute
 250 Ressource bekommen. Ich **bin dafür**, weil ich, ich bin kein Expertin und die Kinder mit
 251 Mutter...

252 A: Das ist was anderes, ja.

253 N: Ist was anders. Sie können mir nicht alles erzählen und sie **brauchen** jemand, dem sie
 254 vertrauen. Ja, für mich ist eine **große Hilfe**.

255 A: Ja.

256 N: Wenn ich denke, dass meine Kinder sind in eine **sichere Platz** und es wird keine
 257 **falsche** Informationen über diese **wichtige Punkt** bekommen.

258 A: Ja. Das ist eine sehr verständliche Ansicht. Und findest du zum Beispiel, die **Eltern**
 259 sollten **entscheiden** dürfen, ob die Kinder mitmachen oder nicht? Also zum Beispiel,
 260 dass in der Schule die Lehrerin fragt ,Okay, wir machen Sexualerziehung. Welche Kinder
 261 sollen mitmachen?' und die Eltern dürfen sagen, sie **wollen** oder sie wollen das nicht.

262 N: (a) Es hängt von die **Familie ab**. Es gibt strenge Familie, die noch... noch diese Thema
 263 Tabu ist und es gibt Familien, die, die äh... die einfach lassen, dass die **Kind** das
 264 entscheidet. Ja, und es hängt von, von das Kind ab auch. Das Kind, der **selbstbewusst**
 265 **hat**, er kann das entscheiden ohne zu... **Eltern** zu kommen und äh nachfragen. Aber von
 266 mir, ich weiß es nicht. Ich glaube, meine Kinder **können** das entscheiden, **können**, ja.

267 A: Okay. Jetzt haben wir über Schule gesprochen und Unterricht. Auch ein wichtiges
 268 Thema in Schulen ist das Wissen über **Berufe**.

269 N: Mhm?

270 A: Und äh wir sprechen jetzt nochmal über Berufe und zwar habe ich wieder **Bilder** für
 271 dich. Vielleicht kannst du dir mal genau die Bilder ansehen und mir mal erklären, was du
 272 siehst, welche **Berufe** du vielleicht siehst, auf den Bildern.

273 N: Mhm. Hier ist ein Friseur und hier Kindergarten oder in der Schule, als Lehrer und
 274 Mechaniker und das ist ein Ingenieur oder Baustelle und das ist ein Arzt. Und was ist die
 275 Frage jetzt?

276 A: Also erst mal wollte ich sehen, was du erkennst. Denn das, zum Beispiel (Anmerkung:
 277 Bild 5), können viele unterschiedliche Berufe sein.

278 N: Unterschiedliche, das kann Nachmittagshilfe, das wird kein Kindergarten, das /(k)
 279 wird eine Schule sein./ Mhm.

280 A: Und glaubst du, **einige** von diesen Berufen sind vielleicht mehr geeignet für Frauen
 281 oder für Männer?

282 N: **Nein.**

283 A: Alle (A&B)

284 N: (A&B) Alle sind für beide, ja. Das **glaube ich.**

285 A: Mhm. Ähm und zu Bild Nummer 2, wenn wir mal annehmen, wir sprechen über
 286 medizinische Berufe. Wenn du zum Beispiel krank bist und du gehst ins Krankenhaus
 287 oder du brauchst Hilfe, hättest du lieber, dass dich ein **Arzt** oder eine **Ärztin** behandelt
 288 oder wäre es dir egal?

289 N: (p) Äh... es hängt von... von der Krankheit ab. Äh... bei mir ist egal, aber es wird **nicht**
 290 **unbedingt** eine Ärztin sein, aber wenn gibt, das wäre okay für mich. Wenn nicht, dann
 291 ein Arzt. Hauptsache, dass er wird mir verstehen und mir die (l) gute Medikamente, ja.

292 A: Mhm. Also ein Arzt oder eine Ärztin, die **gut ist.** (l)

293 N: Die gut ist, das ist die **Hauptsache.** (l)

294 A: Okay. Und wenn wir so allgemein über Berufe sprechen, du hast schon gesagt, Frauen
 295 und Männer können alle Berufe machen.

296 N: Können alle Berufe machen.

297 A: Aber glaubst du, dass Frauen und Männer, egal, welcher Beruf jetzt, sich vielleicht
 298 manchmal ein bisschen anders **verhalten** beim **Arbeiten** oder im **Beruf**? Dass Frauen
 299 eher so sind, oder Männer eher so, **egal**, in welchem Beruf?

300 N: Äh, es gibt äh... Ausnahme. Frauen... vielleicht, ich weiß nicht, ob ich deine Frage gut
 301 verstanden habe. Etwas mit **Kraft** verbunden, die Männer sind geeigneter als Frauen.
 302 Wenn, wenn der Beruf mit **Kraft** zu tun hat, ja. Zum Beispiel Frauen sind nicht äh (l) gut
 303 gelaunt wegen der Hormone.

304 A: Ah, okay. (l) Ja, du hast mich genau **richtig** verstanden, also es gibt so ein paar, **egal**
 305 **jetzt** in welchem Beruf, sagst du, okay, eine Frau ist vielleicht manchmal wegen der
 306 Hormone **nicht** so gut drauf, das ist bei einem **Mann nicht so.**

307 N: Ja, dafür der Mann ist am, ja, in **diesem Bereich** ist geeigneter als die Frau. Ja, das
 308 **denke ich**, ja.

309 A: Also sind, gibt es sonst irgendwelche **Eigenschaften**, die vielleicht (A&B)

310 N: (A&B) Aha, **Eigenschaften**.

311 A: Oder **Dinge**, auf die Frauen mehr achten oder auf die Männer mehr achten, die Frauen

312 wichtiger sind bei der Arbeit oder die Männer wichtiger sind bei der Arbeit?

313 N: Ja, zum Beispiel, ich denke, äh... als **Betreuerin**, ich **glaube**, die Frauen sind

314 geeigneter, weil sie, sie äh... behandeln, also sie bringen **mehr Zeit** mit Kinder. Ich

315 spreche nicht von... von äh... Vater als Mutter. Ich meine (k) wie, wie gut, egal wie gut die

316 Beziehung zwischen mein Mann und die Kinder ist, egal, wie gut, äh... die Kinder äh...

317 finden diese Sicherheit bei **Mama besser, viel mehr** und... diese Beziehung, ich glaube,

318 die Mutter als weiblich (k) kann die Kinder mehr verstehen.

319 A: Ah, du meinst, auch weil die Kinder vielleicht die Nähe dann mehr suchen zu einer

320 Frau, weil sie das **gewohnt sind**? Habe ich das richtig verstanden?

321 N: Ja.

322 A: Mhm?

323 N: Ich rede von Gewohnheit. Ja... Das denke ich.

324 A: Dann kommen wir schon zu unserem **nächsten Thema**, und zwar das Thema

325 **Familie**. Wenn du über Familie nachdenkst im Allgemeinen, an was **denkst du sofort**?

326 Welche Assoziationen hast du? Welche Bilder hast du im Kopf von Familie, welche

327 Mitglieder, welche Arten von Familie?

328 N: Äh... Familie heißt **Sicherheit** für mich. Familie heißt ähm... ähm... **Stabilität im**

329 **Leben**. Für mich, das heißt... äh... meine **Freude**, ja, wenn sie alle gesund sind äh und äh

330 miteinander gute Beziehung, sie verstehen sich einander, das finde ich, ja, (s) Familie ist

331 *auf Englisch* „bless“ von Gott?

332 A: Mhm. Also wie ein Geschenk oder eine Gabe von Gott?

333 N: Ein Geschenk, ja.

334 A: Okay, das hast du schon **sofort definiert**.

335 N: (l)

336 A: Das war meine nächste Frage. (l) Cool. Ähm ich habe jetzt Bilder von verschiedenen

337 **Personengruppen** für dich, nochmal eine Runde Bilder.

338 N: Mhm.

339 A: Ähm ja (s) sind verschiedene Personengruppen. **Welche** von diesen **Gruppen**

340 würdest du als **Familie** bezeichnen und **warum** auch?

341 N: Mhm... mhm. Ja, in meiner Kopf äh Familie... (a) (trommelt mit den Fingern auf den

342 Tisch) äh (p) weiß es nicht, **alle** können eine Familie zeigen.

343 A: Oder vielleicht beschreiben (A&B)

344 N: (A&B) Das ist eine **große Familie**.

345 A: Nummer 1.

346 N: Zwei, drei Generationen, glaube ich. Das ist eine Familie wo die Mutter vielleicht
 347 Berufstätigkeit, deswegen der Papa nimmt das Kind und passt auf ihn auf (Anmerkung:
 348 Bild 2). Äh... das ist eine Frau mit zwei Kindern (Anmerkung: Bild 3). Äh... vielleicht (p)
 349 äh sie ist jetzt in Karenz und weil der Vater **arbeitet**. Äh... das ist auch mit zwei
 350 Generationen eine Familie, das auch (Anmerkung: Bild 4 und 6). Ja, verschiedene **Arten**
 351 von Familie.

352 A: Mhm. Und du hast gesagt, **alle** können theoretisch eine Familie sein?

353 N: Mhm. Mhm.

354 A: Und, wenn wir sagen, die Bilder 4 und 5, das sind zwei **Paare** mit **Kindern**, ähm was
 355 meinst du, wie könnten sie zusammen leben?

356 N: Ja, das ist äh, das ist äh... äh... (k) sie sind **verheiratet**, glaube ich, und diese auch.
 357 Äh... das ist eine **Ausnahme**, die Personen, die äh... wie kann... mein Problem ist meine
 358 Sprache. Die sind ähm... haben Sexualitätprobleme, (kr) **nicht Probleme**, sie sind
 359 lesbisch oder... äh... schwul.

360 A: Also homosexuell?

361 N: **Homosexuell**, das **meinte ich**.

362 A: Genau.

363 N: Äh... ja.

364 A: Und denkst du, ja, du hast schon gesagt, sie könnten verheiratet sein. Glaubst du (kr)
 365 also findest du, jeder Mensch sollte das Recht haben, zu heiraten, wen er möchte oder sie
 366 möchte?

367 N: Es wird momentan **schwierig**, weil... sie werden nicht äh... herzlich **willkommen** (l)
 368 diese Ideen. Äh... die sind, sie haben noch Probleme. Sie müssen **kämpfen**, um ihre
 369 Rechte zu haben.

370 A: Und deine **persönliche Meinung dazu**?

371 N: Äh... **leider** ich habe **keine Erfahrung**. Ich komme von einem Land äh... äh... diese
 372 Thema ist äh... noch **tabu**, ja. Deswegen ich kann über solche Themen nicht äh... (s) (p)

373 A: Urteilen?

374 N: **Ja**. Ich habe **keine Erfahrung**. Ja, nachdem ich hergekommen bin, ich hatte so, solche
 375 Sachen gehört, aber hier bin ich gekommen und habe ich gefunden, dass sie haben, im
 376 Gesetz, sie **haben Rechte**, aber sie sind **nicht** von der Gesellschaft **positiv** angesehen.
 377 Sie **brauchen** jetzt, sie brauchen mehr...

378 A: Das dauert.

379 N: Sie brauchen mehr Mutigkeit, sie brauchen mehr Kämpfen äh... das finde ich, sie
380 haben das nicht selber entschieden, sie haben keine **Schuld**. Vielleicht hatten sie
381 schlechte Zeit verbracht äh... in diese Situation und... ja... ja. Das ist nicht so **einfach**.

382 A: Mhm. Also, wenn ich dich richtig verstanden habe, sagst du ähm, deine Meinung ist so,
383 dass du jetzt sagst, okay, das ist noch etwas mehr oder weniger Neues, du siehst dir das
384 jetzt mal an und du machst mal deine Erfahrungen mit Menschen, die du kennenlernst
385 und hast noch kein **Urteil** darüber, weil dir noch die Erfahrungen fehlen.

386 N: **Ja**, ich habe noch nie Erfahrung, aber äh... ich... ich habe (h) ein paar Artikel gelesen,
387 darüber **gelesen**, äh... sie haben mir **wehgetan**, ich... ich hatte (a) wie das Thema
388 **Flüchtlinge**. Die sind nicht von **alle Gesellschaft gut positiv**... äh... gesehen (k).

389 /(Kurze Unterbrechung, die Teilnehmerin unterhält sich mit ihrem Sohn)/

390 N: Äh, ich vergleiche diese Thema mit Flüchtlinge-Thema. Viele Leute sind **gegen** diese
391 Welle, die nach Österreich gekommen. Ja, obwohl äh... sie haben, das Gesetz haben das
392 Recht gegeben, **aber** sie sind nicht hundertprozentig von alle Leute akzeptiert.

393 A: Ja, das ist ein guter Vergleich. Also, es ist schmerzhaft für dich zu sehen, wenn andere
394 Personen... keine Akzeptanz haben für andere Personen?

395 N: Mhm. Wir haben das nicht ausgewählt, das war **nicht unsere Entscheidung**. Wir
396 waren ähm... äh... ja, wir kommen... von **Krieg**. Das war nicht unsere Entscheidung. Sie...
397 sie auch haben **dasselbe**, dasselbe Problem. Sie haben Rechte, gut zu behandeln und
398 positiv anzusehen.

399 A: Sehr guter Vergleich. Dann kommen wir schon zu unserem **nächsten Thema**, und
400 zwar geht es jetzt um Gesellschaft und **Religion**. Was ist deine allgemeine Ansicht über
401 Religion? Und ich spreche jetzt von **allen Religionen**. Wie denkst du ähm über
402 **Religion**? Denkst du, in einer Gesellschaft, egal in welcher Gesellschaft, ist Religion
403 etwas **Wichtiges** oder ein wichtiges **Konzept**?

404 N: Es ist **nicht wichtig, für mich**. Äh... Hauptsache, man, man, man benimmt sich **gut**
405 und... es hat äh... Religion hat nix zu tun mit äh... äh... **wer** bin ich äh... aus äh... also das
406 Religion hier im **Herz** ist (fasst sich an die Brust), wenn ich mit Liebe mit allen anderen
407 sein, wenn ich **gut behandle**, wenn ich **Respekt**, die anderen Menschen **respektiere**,
408 das finde ich **wichtiger** als Religion.

409 A: Mhm?

410 N: Religion ist etwas, wie kann man sagen, das ist **kulturelle Sache**, ja, **aber** es gibt
411 andere **Vorteile**. Es ist nicht alle **Nachteile**. Religion besteht aus Vorteile auch. Äh... zum
412 Beispiel, ich spreche von islamische Religion, meine Kinder sind in eine Alter, die äh...
413 sie sind in Pubertät und meine Tochter will **alles erfahren**, sie will **alles lernen**. Sie ist
414 **neugierig** und die... Islamlehrerin in der Schule, sie ist eine **tolle Frau**. Sie hat die
415 Religion **gut verstanden**. Sie kommt zu mir und erzählt ‚Heute haben wir diese Thema
416 so... äh... verstanden‘. Ich sage ‚Gott sei Dank, sie hat eine **gute Vorbild**‘. Mhm. Also, ich

417 kann nicht sagen, dass Religion ist alles **falsch**. Es... äh... das **Wesentliche** ist, wie man
418 aus solchen Ideen den Anderen behandelt.

419 A: Mhm? Also wie man auch diese Theorien liest und die Geschichten liest und was man
420 daraus mache? Und, wenn ich dich richtig verstanden habe, sagst du in der Gesellschaft
421 **nicht**, weil in der Gesellschaft ist es wichtig, dass man sich **gut behandelt**, aber
422 **persönlich** kann es sehr wichtig sein und eine **gute Bedeutung haben**.

423 N: Mhm. **Ja**, ja. Wenn ich von meiner Tochter was höre, sie haben heute, sie waren in der
424 Moschee mit der Lehrerin, sie haben Kopftücher, sie haben gebetet, ich finde **keine**
425 **schlimme Sache**, ja? Es ist wie eine **Abenteuer** für meine Tochter und ja, sie will **alles**
426 **erleben** und **alles versuchen**. **Das** bei mir gibt es **kein** äh hat **keine** falsche Bedeutung,
427 **aber**, wenn ich an meine Heimatland erinnere, ich ich **hasse alles**, was Islamisch
428 bedeutet, weil wir sind **Kurden**, wir wurden von Islam Gruppen in mein Heimatland
429 Kobanê, wir wurden ähm... **attackiert** und **viele Leute von uns** waren in der Nacht
430 **geschlachtet**, weil... sie sagen, Kurden sind äh... äh... *auf Arabisch* „كافر“ (auf Deutsch:
431 Ungläubige/Heiden/Gottesleugner) ja, was, was sagen...

432 A: Ah, *auf Arabisch* „كافر“, ja.

433 N: Ja. Ja, **deswegen**, aber ich bin hergekommen und ich habe **viele gute Leute**, die haben
434 diese Begriff nicht äh... **negativ verstanden**.

435 /(Kurze Unterbrechung, die Teilnehmerin sieht nach ihrem Sohn)/

436 A: Gut. Ja, genau, du hast schon ein bisschen **angemerkt**. Würdest du sagen, die
437 Gesellschaft aus der du kommst, in Syrien, hast du gesagt, Religion spielt eine **große**
438 **Rolle** dort und es gibt eine **dominante Religion**.

439 N: Ja. Mhm.

440 A: Und... wie sich das zeigt, hast du schon ein bisschen erklärt mit sehr drastischen
441 Beispielen. Ähm... findest du, oder denkst du, Religion ist etwas, das man sich **aussucht**
442 oder etwas in das man geboren wird?

443 N: Äh... eigentlich man kann äh... bei uns war, dass wir haben nicht das ausgesucht. Wir
444 waren geboren und (kh) haben wir erfahren, dass wir... Muslime sind äh... aber ich...
445 äh... mit meine Kinder zwingen **niemand**. Äh... sie können das in Ruhe aussuchen. Wenn
446 sie erwachsen sind, sie können das **entscheiden**. Ich zwingen **niemand**. Unsere Eltern
447 haben auch das uns nicht gezwungen, **aber** wir waren in einer Gesellschaft, die... man
448 schämt sich, wenn man **anders ist**, anders **aussieht**. Äh... zum Beispiel... äh... in Kobanê
449 ich **hatte** ein Kopftuch äh weil meine **Freunde** und **Nachbarn** und **Verwandten** hatten
450 **alle** Kopftuch gehabt. Äh... und äh... ich äh... in Ramadan, ich hatte mich geschämt, wenn
451 ich esse und alle **fasten**. Das ist etwas **Kulturelles** und etwas ja...

452 A: Ein Druck, den man spürt, dasselbe zu tun?

453 N: Ja, aber es hat nichts mit **zwingen** zu tun, also niemand hat uns gezwungen.

454 A: Ah, du meinst, man spürt das in sich **selber**, Ich möchte das, weil alle machen das'?

455 N: Ja, und wir sind daran gewohnt. Das ist mit Gewohnheit **auch** zu tun hat.

456 A: Mhm. Und äh das heißt, manche Menschen entscheiden sich eben dafür, dass sie **nicht**
 457 religiös sein wollen oder dass sie ihre Religion **ändern** wollen später, kannst du das
 458 nachvollziehen? Also kannst du das **verstehen**?

459 N: Wie bitte?

460 A: Ähm wenn jemand sagt ‚Okay, ich möchte **keine** Religion‘ **oder** wenn jemand sagt ‚Ich
 461 habe eine Religion, aber ich möchte wechseln zu einer anderen‘?

462 N: Ja, es wird alles äh... ja akzeptabel sein. Ja, zum Beispiel mein Sohn sagt ‚Ich habe
 463 **keine Religion**‘. Er glaubt an Religion nicht, obwohl er noch jung ist. Ja, ich habe in erste
 464 Klasse Gymnasium an äh Islamunterricht äh angemeldet, **weil** ich wollte, er länger in der
 465 Schule bleibt, weil ich hatte keine **Zeit**.

466 A: Ah.

467 N: Und in diese Stunde, ich werde meine Arbeit fertig machen, ja. Nicht, dass ich **liebe**,
 468 dass mein Kind in der Schule an Unterricht teilnimmt.

469 A: Aber es war praktischer für dich.

470 N: Ja. Und danach ist er zu mir gekommen und hat gesagt ‚Ich will nicht mehr‘ und ich
 471 habe ihn **abgemeldet**.

472 A: Okay, also er darf entscheiden. Was ihn nicht interessiert, interessiert ihn nicht.

473 N: Ja.

474 A: Okay und jetzt sind wir gleich am Ende schon. /*Zum Sohn der TN* Dann hast du die
 475 Mama wieder für dich./ Dann habe ich noch, wenn wir jetzt weggehen von **Religion** zu
 476 **allgemeinen Werten**. Was, glaubst du, sind wichtige Werte für das Zusammenleben in
 477 einer Gesellschaft? Was ist wichtig an Werten, damit die Menschen friedlich
 478 zusammenleben können?

479 N: Man, man, wenn man äh den anderen **fühlt** und äh... wenn ich äh... deine Probleme
 480 mitfühlend **umgehe**, es ist die wichtigste Sache für mich *auf Englisch* „**humanity**“.

481 A: Also Menschlichkeit und Empathie, zu verstehen, wie geht es dir.

482 N: Wir sind so... so ähm... wenn ich nach Österreich gekommen bin, hatte ich eine
 483 Familie getroffen, die österreichische Familie. Sie hat äh... das (h) uns erklärt. Sie, sie hat
 484 äh... sie (kr) diese Familie ist zum ersten Mal haben sie uns gesehen, am Bahnhof. **Egal**
 485 von wo sind wir gekommen, **egal**, wer sind wir, sie haben uns einfach auf der Straße
 486 genommen und äh... bei, bei ihnen zuhause 20 Tage geblieben, wir sind geblieben dort,
 487 **weil** unsere Kinder waren total kaputt von 13 Tage am Weg und **das** hat mir **viel, viel**
 488 **gezeigt**, dass **Menschlichkeit** ist das **Wichtigste** im ganzen Leben.

489 A: Verstehe. Und ähm... ja, wenn wir über Gesellschaft sprechen, dann sprechen wir auch
 490 über **Demokratie**. Was denkst du, also was ist wichtig, damit eine Demokratie

491 funktionieren kann? Wenn Personen in einer Demokratie leben, als einzelne Person,
 492 welche **Rechte** habe ich und auch welche **Pflichten**?

493 N: Mhm?

494 A: Also was **bekomme** ich davon und was **muss ich dafür tun**?

495 N: Äh... Demokratie muss äh... mit Respekt verbunden, mit **Respekt**. Wenn ich deine
 496 Recht respektiere, du wirst gleich meine Rechte auch respektieren. Das finde ich und
 497 äh... ich habe meine Freiheit, **bis** ich keine schlimme Sache verursache.

498 A: Mhm?

499 N: Ich, ich, ich treibe meine **Freiheit**, ich mache was ich **will**, aber meine Grenzen sind,
 500 wo ich äh... die Freiheit der anderen nicht äh...

501 A: Also, wo du die Freiheit des anderen einschränkst, oder ihm seine Freiheit nimmst,
 502 hört deine Freiheit auf?

503 N: Ja, ja.

504 A: Solange du keinen anderen verletzt oder gefährdest, kannst du für dich tun, was du
 505 willst?

506 N: Mhm.

507 A: Mhm. Und jetzt haben wir zwei Abschlussfragen, zwei letzte Fragen.

508 N: Bitteschön.

509 A: Wenn du an eine Sache denkst, die du **wirklich magst** in deinem Land, und wenn ich
 510 sage dein Land, kannst du dich entscheiden, möchtest du über Syrien sprechen,
 511 möchtest du über Österreich sprechen, ähm ja. Wenn du dir **eine Sache** aussuchen
 512 müsstest, die du **wirklich magst**, was wäre es?

513 N: (a) Äh... mein **Beruf**.

514 A: Mhm?

515 N: Ich hatte viel Spaß an meinem Beruf äh... äh... ich konnte **gleichzeitig** um meine
 516 Familie kümmern **und** meine Persönlichkeit finden. Ich war nicht abgewertet. Ich hatte
 517 meine äh... Es war nicht so hohe Position, aber ich fühlte mich **Mensch**, als **Mensch**, der
 518 kann etwas äh... für sich machen. Ich hatte meinen Beruf aus **Liebe**. Das hat nichts mit
 519 Geld und Verdienen zu tun. Ich **wollte** einfach diese Beruf weitermachen, weil ich, das
 520 war meine **Leidenschaft**.

521 A: Also zu unterrichten?

522 N: Ja, zu **unterrichten**.

523 A: Mhm. Also, die eine Sache, die du wirklich gemocht hast an deinem Herkunftsland war
 524 deine berufliche Situation.

525 N: Ja.

526 A: Und wenn du an **eine Sache denkst**, die du **gar nicht magst**, die du **ändern**
527 **möchtest**, an deiner Gesellschaft **hier** oder in deiner Gesellschaft in Syrien, was wäre
528 das?

529 N: Äh... (p) Dass die Kurden **hatten** und bis jetzt **haben kein Recht**. Ja, wenn ich ändern
530 könnte, könnte ich diese Wahrheit total machen. Sie sind **auch Menschen**, sie sind **auch**,
531 sie dürfen auch ein eigenes Land haben, sie... sind äh... Ungleichheit. Sie haben äh von
532 Ungleichheit sehr, sehr geleidet. Geleidet? Sie haben geleidet.

533 A: Sie haben gelitten unter der Ungleichheit.

534 N: Mhm. Ja. Sie... (s) Ja, sie haben viele, viele schlechte Zeiten erlebt.

535 A: Also diese Situation möchtest du verbessern?

536 N: Mhm.

537 A: Okay, vielen lieben Dank, dann sind wir jetzt am Ende.

5.4.10 Transkription: Interview 10, Interviewgruppe 2, 23.07.2020, weiblich

A = Interviewerin

So = Kürzel für Teilnehmerin

- 1 A: Okay. Gut, dann nochmal **vielen Dank** erst mal, dass du Zeit gefunden hast. (A&B)
2 So: (A&B) Bitteschön.
3 A: War es leicht für dich, dass du Zeit gefunden hast? ... War es einfach, dass du dir Zeit
4 genommen hast heute oder hast du gerade viel Stress?
5 So: Nein, nein. Ich hab keinen Stress.
6 A: Okay.
7 So: Ja.
8 A: Das ist super.
9 So: Ja. Wir sind wie Freunde. (I)
10 A: Das ist nett. Ich, ich fühle mich auch so. Und du hast gesagt, du bist gerade beim (s) (h)
11 also Zulassung, also Anerkennung von deinen Zertifikaten.
12 So: Ja.
13 A: Und dann planst du...
14 So: C1 und nostrifizieren.
15 A: Mhm. Und dann hier zu arbeiten.
16 So: Ja, als äh... Rechtsanwältin.
17 A: Ah, cool. Ja, das ist immer gesucht, würde ich sagen.
18 So: Ja.
19 A: Super. Und du bist jetzt aber zufrieden mit der momentanen Situation?
20 So: Ja. Ja, aber ich brauche jetzt zuerst **arbeiten**. Das Arbeiten hilft **so viel** zum
21 Deutschlernen, glaube ich.
22 A: Ja, da bist du eh schon auf der richtigen Spur, weil du über das Arbeiten sprichst,
23 möchte ich dich fragen, was du **allgemein** über **Arbeit** denkst und über **Beruf**. Ähm...
24 wie wichtig (kr) ist es wichtig für einen Menschen, dass er einen Job hat, den er wirklich
25 **mag**?

26 So: Mhm. **Ja**. Zum Beispiel für **mich** ist... diese Arbeit. Ich kann nicht zum Beispiel
 27 **tragen**, nicht Gewichte Sachen.

28 A: Aha. Schwer **heben**.

29 So: Ja. Schwer **heben**. Und... es ist... äh... **freundliche Menschen** ist so **wichtig**. Hm...
 30 zum Beispiel. Also mit dem **Chef**, mit Kollegen und mit **Chef** oder **Chefin** will ich nicht
 31 so... so böse sein.

32 A: Ah okay. Das heißt, für dich ist bei der Arbeit am wichtigsten, dass du ein gutes
 33 Umfeld hast?

34 So: Nette Leute, ja. **Nette** Leute und... verdient **auch**. Ja, das ist (l) und... Weg auch, zum
 35 Beispiel, nicht so **weit**.

36 A: Mhm.

37 So: Und... ja. Wenn zum Beispiel in **Wien** oder bis Shopping City oder... ist okay. Aber
 38 mehr als das ist **schwer**, mit Kind.

39 A: Mhm. Okay, also wenn, wenn wir über Arbeit und Beruf sprechen, dann sagst du, es
 40 ist **wichtig**, dass die Personen einen Job finden, wo die **Umstände** passen, also gutes
 41 **Arbeitsklima**, nicht so **weiter Weg**, passende **Arbeit**, das ist wichtig.

42 So: Mhm, **ja**.

43 A: Perfekt. (a) Und glaubst du, in einer Gesellschaft, wo Personen zusammenleben, also
 44 in einem Land, oder einer Stadt, ist es (kr) **verändert** sich so der **Wert** von einer Person
 45 mit seinem Job oder ihrem Job?

46 So: /(f) Kannst du... ein bisschen...(.)/
 47 A: Ja, ja. **Klar**. (a) Ähm... zum Beispiel, ist es, ist es anders, sehen die Leute mich **anders**,
 48 ob ich zum Beispiel **Ärztin** bin oder einen anderen Job habe? Ist es ein **Unterschied**, je
 49 nachdem, welchen **Job** man hat, wie andere Menschen mit einem umgehen?

50 So: **Ja**.

51 A: Und auch die... die ganze **Gesellschaft**?

52 So: **Ja**. Äh... ist (kr) meinen Sie zum Beispiel, wenn ich einen Job **habe**, die Leute haben
 53 zum Beispiel, ich weiß es nicht, andere *auf Englisch* „**behaviour**“ oder nicht?

54 A: Ah, **Verhalten**? Ja, zum **Beispiel**.

55 So: Verhalten, ja. Zum Beispiel, wenn ich... hm... als, zum Beispiel Rechtsanwältin
 56 arbeite, glaube ich, viele Leute finden so **gut** und sie sind ein bisschen **netter** (l) und (.)
 57 Aber ich glaube in **Österreich** ist es, jemand, wenn jemand arbeitet, sie **mögen** das, weil
 58 **alle Leute** müssen... Steuer bezahlen und das ist **so wichtig** und für alle Leute ist
 59 wichtig, jemand **arbeitet**.

60 A: Mhm? Mhm.

61 So: Und es ist **nicht wichtig**, **wo** hast du Arbeit oder **wie** arbeitest du? Und... wenn zum
62 Beispiel sage ich ‚Ja, ich arbeite‘, sie findet **gut**.

63 A: Okay, also es ist wichtig für die Gesellschaft, dass man seinen **Beitrag leistet** und
64 seine **Steuern bezahlt** und das ist positiv für die anderen.

65 So: **Sicher, ja**. Das ist (.) Ich glaube, das ist auch so **wichtig**. Arbeit ist auch **so wichtig**.

66 A: Ja, auf jeden Fall. Und... glaubst du **persönlich**, dass **alle Personen** in einer
67 Gesellschaft, society, entweder **arbeiten** sollten oder **studieren** sollten oder beides,
68 vielleicht?

69 So: (p) Sollten? Das ist... **alle Leute studieren**... das ist nicht normal. (l) Aber arbeiten
70 **muss**, ja. **Alle Leute müssen**, wenn zum Beispiel studiert fertig oder Ausbildung fertig,
71 müssen arbeiten.

72 A: Mhm.

73 So: Aber studiert, nein. Wenn jemand nicht mag, kann nicht. Ja, braucht nix arbeiten (kr)
74 braucht nix **studieren**. Aber arbeiten, ja. Das ist meine Meinung.

75 A: Ja, ja. Ich frage dich immer nach deiner Meinung. Das heißt, du sagst **ja**, irgendwas
76 muss jeder machen. Und... gibt es vielleicht Ausnahmen? Kann es sein, dass manchmal
77 ähm... es eine Situation gibt in der Personen **entscheiden**, dass sie nicht arbeiten wollen
78 oder auch nicht arbeiten **können**?

79 So: **Ja. Können**, ja.

80 A: Mhm?

81 So: Zum Beispiel... **momentan** zum Beispiel uns. Oder wenn jemand von Ausland kommt
82 **bis Deutsch kann**, ja. Oder **behinderte** Leute.

83 A: Mhm?

84 So: Ja, viele behinderte Leute **können nicht arbeiten** oder... es ist **Bewegung**,
85 Bewegung machen. Ja, sie **können** nicht. Aber **wollen** glau(.) Ja, das ist, ich bin ein
86 bisschen streng. (l)

87 A: Ja, hast du Recht. (l)

88 So: Ja. Zum Beispiel, wenn ich gesund bin und kann **arbeiten**, darf ich nicht sagen ‚Nein,
89 ich will nicht arbeiten‘ und muss äh... zum Beispiel sozial mir helfen.

90 A: Mhm?

91 So: Aber ja, wenn jemand nicht **kann** oder braucht Hilfe, nein.

92 A: Mhm. Verstanden.

93 So: Das ist normal.

94 A: Okay, ja, perfekt.

95 (A & So trinken Tee.)

96 A: Okay, ja. Es gibt **schon** ähm... Situationen wo Personen manchmal nicht die

97 **Möglichkeit** haben, eine eigene Karriere zu machen.

98 So: Ja.

99 A: Und du hast gesagt, die Grenzen könnten sein **körperlich**, also eine Behinderung.

100 So: Oder (deutet sich an den Kopf).

101 A: **Geistige** Behinderung?

102 So: Ja.

103 A: Oder eventuell Umstände wie dass ich zum Beispiel erst die Sprache lernen muss.

104 So: Ja. Weil die Sprache ist **so wichtig**.

105 A: Ja, klar. Und dann kommen wir gleich zu einem **anderen** Thema, zum **Schulthema**.

106 Ähm... wie sind deine Erinnerungen an deine **Schulzeit**? Hat dir die Schule Spaß

107 gemacht?

108 So: Ja, **so viel**. Ja, ich, ich mochte **sehr viel** die Schule und Lernen, **bis jetzt auch**. Und

109 zum Beispiel wenn ich Kind war, **mochte ich** (l) auch zu viel Lernen und zu viel zur

110 Schule gehen, ja. Ich mag so **viel**.

111 A: Also es war eine schöne Zeit?

112 So: **Ja**.

113 A: Und kannst du dich noch erinnern an deinen Lieblingslehrer oder deine

114 Lieblingslehrerin?

115 So: Ja.

116 A: Ja? Kannst du mir ein bisschen erzählen?

117 So: Es ist, im Iran ist für **Mädchen** nur Lehrerin. Und ja, ich war viele nette Lehrerinnen,

118 aber eine war **sehr nett** und äh... sie lernt immer mit **Tanzen**.

119 A: Ah, okay?

120 So: Ja, aber ist **verboten**. Aber sie macht nur in der Klasse.

121 A: Ah, also heimlich?

122 So: Ja, heimlich. Aber es ist erste Klasse Volksschule, das war **sehr sehr nett**.

123 A: Ah, okay. Also sie hatte eine schöne Methode? Es hat Spaß gemacht, der Unterricht?

124 So: Ja, **ja**.

125 A: Und sie so als Lehrerin, was hat sie so besonders **gut gemacht**?

126 So: Zum Beispiel... hm... Alphabet gemacht und... **alles**. Im Iran ist zum Beispiel, in
127 Volksschule hat nur einen Lehrer oder Lehrerin in Klasse, nur ein Lehrerin.

128 A: Hier auch.

129 So: Ah ja, ja. Er ist (zeigt auf ihren Sohn, der auf dem gegenüberliegenden Sofa sitzt) in
130 Mittelschule und ich weiß es nicht.

131 A: Ja, Mittelschule hat viele Lehrer, jedes Fach einen Lehrer.

132 So: Ja., aber... im Iran auch, aber sie.... **Lehrt** alle... Unterrichte?

133 A: Alle Fächer?

134 So: Alle Fächer. Ja. Aber Alphabet und Mathematik war **sehr, sehr gut**.

135 A: Mhm? Und das besonders Gute an ihr war... war sie so... war ihre Person oder **wie** sie
136 unterrichtet hat?

137 So: (p) Ja.

138 A: Was hat dir so besonders gut gefallen an ihr?

139 So: Es ist, immer hat sie **getanzt** und das war **sehr gut**. Und wir konnten (kr) und immer
140 die Alphabet mit **Lied** gelehrt und das war sehr, sehr gut.

141 A: Okay, also mit ihr hat es Spaß gemacht?

142 So: Ja, und sehr nett war und... **alle Schülerinnen** haben **so gut bestanden**.

143 A: Ah, okay. Das heißt, sie war auch wirklich eine **gute** Lehrerin.

144 So: Ja, ja.

145 A: Okay. Und wie kannst du so **allgemein** die Situation von **Bildung** beschreiben in
146 deiner Gesellschaft?

147 So: Ja, es ist, zum Beispiel, also erste Klasse war gut, aber andere Klasse... ist... hm...
148 **nicht so streng** und nicht auch so **einfach**. Ja, für mich. Zum Beispiel für meinen Sohn
149 war **schwer** und viel Religion, sie sind sehr religiös, islamische.

150 A: Aha, und er ist auch Christ? Und er hatte dort auch islamische Religion, obwohl er
151 Christ ist?

152 So: **Sicher**. Es ist verboten, zum Beispiel, es ist, er ist nicht Christ, ich bin Christ, aber
153 wenn zum Beispiel jemand von **Mutter**, von islamische Eltern geboren, **musst** du auch
154 Moslem war und es ist für Kinder auch schwer. Sie wollen nicht Religion haben, sie
155 **müssen nicht**.

156 A: Ja, genau.

157 So: Ja, aber sie sagen, er muss Koran lernen und wollte nicht, das ist **schwer**.

158 A: Das verstehe ich.

159 So: Ja und wegen das, dieses Problems konnte er nicht, musste er nicht äh... äh... zur
 160 Schule gehen. Nur erste Klasse, zweite Klasse, auch nicht bis Ende.

161 A: Mhm?

162 So: Und dann nichts. Und dann, nach zwei Jahre, hier ist fünfte Klasse. Und dritte Klasse,
 163 vierte Klasse hat **nicht gelernt** und ja.

164 A: Weil es nicht gut war, weil es keinen Spaß gemacht hat, weil er Sachen machen
 165 musste, die er nicht machen möchte?

166 So: **Ja**.

167 A: Mhm, verstehe. Also findest du **allgemein**, dass die... die Situation von Bildung im
 168 Iran **Gutes** und auch **Schlechtes** hat?

169 So: Mhm. Zum Beispiel Studium im Iran ist **sehr gut** und es ist ein bisschen schwer, so
 170 schwere... Fächer. Und schwere Lektionen oder, na, ist Unterrichten. Aber wir wissen **so**
 171 **viel**. Wir lernen **so viel**.

172 A: Mhm. Also die Bildung an sich ist **gut**?

173 So: **Ja, Ausbildung** auch.

174 A: Das System ist **gut**?

175 So: Ja, das System für äh... **glaube** ich, es ist **schwieriger** als hier.

176 A: Mhm. Ja, das kann sein.

177 So: Ja, im Iran studiert, ist **sehr, sehr schwer**. **Drinne gehen** ist sehr **schwer**.

178 A: Hat man Aufnahmetests?

179 So: **Alle** hat Aufnahmetests.

180 A: Okay, das ist anders, ja.

181 So: Ja, **hier** hat nur, glaube ich, Rechtswissenschaften und **Medizin** auch.

182 A: Psychologie und einige, weiß auch nicht alle. Also, es gibt ein **paar**, aber nicht alle.

183 So: Im Iran alle.

184 A: Ah, das ist interessant, das wusste ich nicht. Und ist Bildung dort **frei für alle**, also
 185 kostenlos?

186 So: **Nein**.

187 A: Also Bildung kostet Geld?

188 So: Ja, zum Beispiel Weiterbildung, wir müssen Aufnahme machen, wenn wir in
 189 kostenlose äh... **bestanden**, wir können, ja. Aber wenn nicht bestanden zum Beispiel,
 190 muss halbe bezahlen oder alle bezahlen. Wir haben **Unterschiede** äh... Studium.

191 A: Aha! Das heißt also, **Leistung** ist... gratis, wenn man viel **Leistung** bringt, kann man
 192 **gratis** studieren. Wenn man **nicht** so gut ist, muss man bezahlen?

193 So: Ja, **aber** es ist, wenn du kostenlos auch äh... bekommst, muss du, zum Beispiel, wenn
 194 ich sechs Jahre oder fünf Jahre gelernt, muss ich drei Jahre arbeiten.

195 A: Ah? Und das **zurückzahlen**?

196 So: Aber, **aber** es ist... Verdienst ist **weniger**.

197 A: Ah, okay.

198 So: Das ist ein bisschen zurückbezahlen.

199 A: Ah, okay. Also es ist nicht wirklich **frei**.

200 So: **Ja**, nicht wirklich frei, ja.

201 A: Mhm. Und findest du, dass die Regierung dafür sorgen sollte, dass es gratis ist für alle?

202 So: Aber Regierung hilft **überhaupt nicht**.

203 A: Mhm. Aber sollte sie?

204 So: Das... normale ja. Aber...

205 A: Okay. Also **du denkst**, sie sollten das (A&B)

206 So: (A&B) Sie sollten, ja, aber sie machen das nicht. Regierung im Iran ist ein bisschen
 207 streng und ja...

208 A: Verstehe. Ich zeige dir jetzt zwei Bilder.

209 So: Bitteschön.

210 A: Vielleicht kannst du mir einfach mal beschreiben, was du siehst auf Bild 1 und 2.

211 So: Oh... das ist, wenn ich Kind war, wir haben das gelernt, so viele Leute. Aber jetzt ist
 212 **nicht wie das**.

213 A: Mhm?

214 So: Im Iran. Es ist... weniger, ja. Und im Iran ist auch Mädchen sind in **einer** Schule und
 215 Buben sind **andere** Schule. Sie dürfen **nicht zusammen**.

216 A: Mhm. Ja, das ist eh schon das Spezielle an diesem Foto. Was glaubst du, warum
 217 vielleicht trennt man Buben und Mädchen? Was sind die Gründe, vielleicht?

218 So: **Religion**. Ja, Religion und ein bisschen auch, glaube ich, politisch. Sie wollen nicht
 219 Mädchen und Buben zusammen erwachsen. Aber glaube ich, wenn sie beide zusammen
 220 erwachsen, können sie **gut** verstehen.

221 A: Mhm. Glaubst du, gibt es (kr) Also kannst du dir vorstellen, es gibt **Probleme** oder
 222 auch **Vorteile**, also Positives, wenn man sie trennt?

223 So: Ich finde **keine Vorteile**. Es hat **so viele Nachteile**.

224 A: Mhm? Wie zum Beispiel?

225 So: Zum Beispiel äh... viele Buben oder Mädchen mögen nicht andere **Geschlecht** und
 226 ein bisschen Angst haben oder, weißt du? Es ist (.) Mädchen haben das Problem so viel.
 227 Sie haben Angst vor Buben und... das ist, glaube ich, das ist ein **großes Problem**.

228 A: Mhm. Verstehe.

229 So: Und sie dürfen zum Beispiel Mädchen dürfen nicht mit Buben sprechen, alleine
 230 sprechen oder **Freunde** sein oder (.)

231 A: Mhm. Und wie denkst du darüber? Was ist **deine Meinung**?

232 So: Ich hoffe, dass die Kinder **zusammen** äh... hoffentlich (.) Und zusammen erwachsen.
 233 Zum Beispiel ich habe keinen Bruder und... ich habe nicht kennengelernt, die Buben
 234 oder Männer nicht kennengelernt, nur meinen Vater und nicht mit anderen Buben auch
 235 Kontakt hatte und das war **sehr schwer**.

236 A: Mhm. Verstehe ich, ja.

237 So: Aber hier ist **sehr gut**.

238 A: Hier ist es anders.

239 So: Sie wachsen zusammen, sie kennen alles und (.)

240 A: Ja, das ist schön. Und glaubst du, es gibt vielleicht manche **Fächer**, so wie
 241 Unterrichtsfächer, wie Deutsch oder Englisch, oder vielleicht ein **Thema** oder
 242 **Fähigkeiten**, wo Mädchen **besser** sind als Buben oder Buben **besser** sind als Mädchen?

243 So: (a) Äh... das ist, glaube ich, zum Beispiel, das ist Mathematik.

244 A: Für **wen** jetzt?

245 So: Für Buben.

246 A: Mhm?

247 So: So, glaube ich, ist einfacher. Sie können (.) Im Iran, viele Leute können **so gut**
 248 Mathematik. Aber glaube ich, Buben können ein bisschen besser als Mädchen. Aber zum
 249 Beispiel Geschichte, Englisch äh... oder andere muss merken, das Mädchen (.)

250 A: Da sind Mädchen besser?

251 So: Ja, ja, da sind Mädchen **besser**.

252 A: Mhm. Okay. Ich habe jetzt nochmal zwei Bilder für dich.

253 So: Was ist das? (blickt auf die Bilder 1 und 2 aus Bilderset 2)

254 A: Ja, vielleicht kannst du erklären, was du darauf erkennst oder was du denkst, dass du
 255 vielleicht erkennst.

256 So: (l) Er will auch schauen (über ihren Sohn). Ich weiß es nicht, ich kenne nicht. (l) Das
 257 ist **so schwer**. Das ist Spielzeug.

258 A: Mhm. Viele Materialien sind Spielzeug. Aber was, was denkst du, woher kommen
 259 diese Bilder? Wer hat das gemacht?

260 So: Das ist Gericht. Das ist wie Gericht (zeigt auf Bild).

261 A: Ah, du meinst, es ist wie eine Waage?

262 So: Das ist wie Waage, ja. (l) Oder (p) (a) Das ist wie... wie Haase (zeigt auf Bild). (l)

263 A: Mhm. Auch das könnte sein. Ja, die sind eigentlich aus einer **Broschüre** für die
 264 Sexualerziehung für Kinder, für Kinder in der **Volksschule** und das sind männliche und
 265 weibliche Organe, aber spielerisch dargestellt für Kinder, zum **Erklären**.

266 So: **Mhm?**

267 A: Und das ist in Österreich veröffentlicht worden, damit man Kinder von sechs bis 12
 268 unterrichten kann über diese Dinge. Ähm... ja, was denkst du **darüber?**

269 So: Ähm, ja... ich **weiß** es nicht, im Iran. (spricht mit ihrem Sohn). Er will (l) ja (.) Ich
 270 weiß es nicht, zum Beispiel im Iran in der Schule, wie lernen das. Aber hier... ja, es ist (.)
 271 Ja, ich habe meine Schwester **gefragt** ‚Deine Kinder haben gelernt oder nicht?‘, aber sie
 272 hat gesagt **ja**, sie haben **nur** den Unterschied zwischen den Organen wissen und ein
 273 bisschen ... nur... ein bisschen wissen und sie wissen (.) Sie sind 13 Jahre alt und sie
 274 wissen, ja, sie haben **nicht gewusst** bis jetzt sexuelle. Ja, sie sind **13**.

275 A: Aha.

276 So: Ja, und ich habe gesagt **Nein**, du musst ihnen erklären. Sie **müssen** wissen, **alles**
 277 und... Organe oder Unterschiede oder sexuelle müssen wissen und... ich (.) Aber hier,
 278 glaube ich, letztes Jahr haben auch gelernt und er versteht kein Deutsch (zeigt auf ihren
 279 Sohn). Jetzt **nicht**, aber vorher **nicht** und sein Vater hat alles gesagt. (l)

280 A: Ah, er hat es ihm dann **erklärt**.

281 So: Ja. (l) (Spricht mit ihrem Sohn).

282 A: Das heißt, du hast gesagt, du findest, sie sollten das wissen und sie sollten das lernen?

283 So: Ja. Zum Beispiel ja, wenn sie ja, wissen, es ist zum Beispiel, wenn sie von der Schule
 284 und von Eltern wissen, besser, als wenn sie zum Beispiel von andere Schüler und
 285 Schülerinnen wissen, das ist vielleicht **falsch**.

286 A: Mhm?

287 So: Sie müssen alle **Wahrheiten** wissen. Zum Beispiel vom Kindern bekommen, sie
 288 müssen wissen und das ist **so wichtig**.

289 A: Mhm. Und, denkst du, wenn das in der Schule gemacht wird, findest **du**, die Eltern
 290 sollten **entscheiden**, ob die Kinder zu diesem Unterricht gehen oder nicht oder sollten
 291 **alle** das machen?

292 So: Glaube ich **alle müssen gehen**. Ja, und alle müssen wissen auch.

293 A; Mhm, okay. Ja, wenn wir beim **Schulthema** waren, dann ist ein **nahes** Thema wieder
 294 Arbeit und Beruf und zwar das Wissen über unterschiedliche Berufe. Ähm... ich zeige dir
 295 jetzt **wieder** Fotos, ich mag gerne Fotos.

296 So: Ist kein Problem.

297 A: /Zum Sohn der Teilnehmerin Und du kannst gerne auch immer mitschauen, wenn du
 298 Lust hast./ Und ja, vielleicht kannst du mir **erklären**, was du auf den Bildern **siehst**. Es
 299 ist (.) Manchmal können es unterschiedliche Berufe sein und es gibt kein richtig oder
 300 falsch, aber was du **denkst**, was das für Berufe sein könnten.

301 So: (a) Ich (p) Mhm... (l) Nicht... Das ist schwer. Die sind **schwer**.

302 A: Also bei 1 zum Beispiel, was machen die Leute? Also, das ist ja jetzt nicht wie eine
 303 Prüfung. (l) Mir geht es ja jetzt gar nicht so um die Namen, sondern mal so, welche Art
 304 von **Arbeit** das ist.

305 So: Ja, wir machen im Iran das.

306 A: Also die Nummer 1?

307 So: Ja. Aber das ist ein bisschen nicht so viel **schwer**, es ist **sehr schwer** und braucht so
 308 **starke**. Das braucht auch so viel studieren.

309 A: Mhm, Nummer 2?

310 So: Ja.

311 A: Also Nummer 1 viel Kraft, Nummer 2 viel Studieren.

312 So: Ja. Nummer 3 auch braucht Ausbildung, aber im Iran haben wir nicht Ausbildung für
 313 das, wir haben nur Studium.

314 A: Ah, okay.

315 So: Ja, oder kannst du in eine Werkstatt gehen und **dort arbeiten**. Ja, und **lernen**, aber
 316 (A&B)

317 A: (A&B) Aber es gibt nicht **Lehre** und Studium?

318 So: Nein, nein, nein.

319 A: Entweder Arbeit oder Studium?

320 So: Mhm. Und das hat **Ausbildung**.

321 A: Die Nummer 4?

322 So: Ja, aber **nicht kostenlos**, musst du selber **bezahlen** und Nummer 5...

323 A: Was könnte das sein, welcher Beruf, vielleicht?

324 So: Das ist **Kinderbetreuung**.

325 A: Mhm?

326 So: Haben wir auch Studium, **ja**.

327 A: Ah! Für die Betreuung oder für Lehrer?

328 So: Für die Betreuung und für Lehrer.

329 A: Ah, interessant.

330 So: Ja. Oder zum Beispiel, wenn ich... studiert **gemacht** und einen Kindergarten habe,
 331 kann ich mit meiner Freundin oder Schwester sagen ‚Ja, komm zu mir und arbeite‘ und
 332 sie kann kommen, ein bisschen arbeiten und lernen. Aber sie muss, es ist nicht Muss,
 333 aber sie soll studieren.

334 A: Mhm. Und glaubst du, vielleicht **manche** von diesen Berufen sind eher geeignet für
 335 **Frauen** oder für **Männer** oder eher nicht?

336 So: Für Frauen nicht.

337 A: Also Nummer 3?

338 So: Ja, Nummer 3 **nicht**.

339 A: Ich muss das nur immer dazusagen, weil ich ja später schreibe und (A&B)

340 So: (A&B) Ja, okay. Nummer 3 ist nicht für **Frauen**, Nummer 1 auch nicht.... Für Frauen,
 341 nein, nein, nicht, Nummer 5 ist **nicht für Männer**. Ja, das ist nicht, Männer machen das
 342 **nicht**. (Sohn stellt ihr eine Frage und sie beantwortet). Ja, und das... Nummer 4 machen
 343 **Frauen und Männer**, aber Frisör von Frauen sind nur **Frauen** und **Männer** nur
 344 Männer.

345 A: Im Iran, meinst du?

346 So: Ja, im Iran.

347 A: Aha, interessant. Okay. Und äh... weil du jetzt gesagt hast, bei diesen Berufen ist es
 348 manchmal, hier zum Beispiel (zeigt auf Bild 1) eher für Männer. **Warum?**

349 So: Das braucht so **Kraft** und sie haben keine Ausbildungen für Frauen. Nummer 3 auch.

350 A: Mhm. Und bei 5?

351 So: Bei 5 haben keine Ausbildungen oder Studium für Männer.

352 A: Mhm. **Hier** oder im **Iran**?

353 So: Im **Iran**!

354 A: Ah, okay.

355 So: Ja, das ist (kr) Mein Nachbar ist Kinderbetreuung.

356 A: Ah, okay.

357 So: Ja, er ist sehr nett. Und ich habe **nicht gewusst**, aber meine Vermieterin hat gesagt
 358 ‚Ja, er ist Kinderbetreuung‘. Ich habe gesagt ‚Ah! **Sehr schön**‘. (I) Interessant.

359 A: Ja, hier geht das. Hier ist das möglich. Okay. Bleiben wir mal bei dem Bereich (zeigt
 360 auf Bild 2) so Medizin, medizinische Berufe.

361 So: Ja, medizinische Berufe ist äh... für **beide**, aber hat eine **große Aufnahme**, sehr
 362 schwer.

363 A: Hier auch oder (A&B)

364 So: (A&B) Hier auch und glaube ich, braucht zu viel Lernen und Studieren.

365 A: Okay. Und, stell dir vor, wenn du jetzt zum Beispiel, also hoffentlich **nicht**, aber falls
 366 du krank **wärst**, und du gehst zum Beispiel ins, ins Krankenhaus und du brauchst Hilfe,
 367 würdest du lieber einen **Arzt** haben oder eine **Ärztin** oder ist dir das egal?

368 So: Mir ist **egal**. Mir ist **egal**, aber viele... wollen zum Beispiel ähm... **ähnliches**
 369 **Geschlecht**. Es ist, viele Frauen wollen mit **Ärztin**, aber glaube ich, Männer wollen auch
 370 mit Ärztin. (I)

371 A: (I) Alle wollen die Ärztinnen. Die sind einfach besser, vielleicht. Vielleicht kommt das
 372 auch darauf an, welche Krankheit man hat?

373 So: Ja, zum Beispiel bei Frauenarzt, **Frau ist besser**.

374 A: Verstehe ich, ja. Okay. Und glaubst du jetzt, ganz egal, welcher Beruf, aber wenn
 375 Männer im **Beruf sind** /(k)/ und wenn Frauen im **Beruf sind** /(k)/, denkst du, dass sie
 376 sich manchmal unterschiedlich **verhalten** oder dass Frauen auf andere Sachen **achten**
 377 als Männer oder, dass es **Unterschiede** gibt?

378 So: Genau, also hier weiß ich **nicht**, aber ich habe **gehört**, wenn zum Beispiel ein Mann
 379 und eine Frau in einem gleichen Fach **arbeiten**, äh, Verdienst von Männer ist ein
 380 bisschen äh... **mehr**. Ich weiß es nicht, warum. Ja, im Iran ist das **auch**.

381 A: Da können leider die Frauen nichts dafür. Aber ja, das passiert auch hier und das ist
 382 ein großes **Problem**. Ja (s) aber denkst du zum Beispiel, dass ähm... wenn jetzt, sagen
 383 wir, egal, in einem von diesen Berufen, sagen wir hier (zeigt auf Bild), es arbeiten
 384 Frauen und Männer **gemeinsam**, denkst du, dass es **Unterschiede** gibt, **wie** Frauen
 385 arbeiten oder Männer arbeiten, wie sie ihren **Beruf machen**, was ihnen **wichtig ist**,
 386 worauf sie **achten**, wie sie mit den **Kollegen sind**?

387 So: Ja, glaube ich, die Frauen arbeiten, sind... sie sind **netter** mit allen, mit anderen
 388 Leuten, aber Männer sind, haben mehr **Lust** und **geduldig** auch, glaube ich.

389 A: Okay, also die Männer sind motivierter und geduldiger und die Frauen sind netter,
390 sozialer?

391 So: Ja, **ja**.

392 A: Mhm. (s) Dann kommen wir schon zum **nächsten** Thema und zwar **Familie**. Wenn du
393 über **Familie** nachdenkst, und zwar ganz allgemein, woran denkst du da gleich? Welche
394 **Bilder** hast du im Kopf?

395 So: Ja. **Hier** oder im Iran?

396 A: **Allgemein**, deine (.) Nicht nur hier oder im Iran, sondern allgemein, wenn **du** als
397 Person darüber **nachdenkst**, was ist **Familie**, welche Personen machen eine **Familie**
398 aus?

399 So: Familie ist das **wichtigste Thema** in Leben und wenn jemand eine gute Partner oder
400 gut Partnerin **findet**, kann... **besser** und einfacher leben, aber wenn jemand eine
401 schlechte findet, kann nicht **leben**. Ja, es ist Leben auch schwer.

402 A: Also sehr wichtig, dass man sich gut entscheidet?

403 So: Ja, **muss** so viel denken und (.) Aber zum Beispiel, wenn zwei Leute sind ein Jahr,
404 eineinhalb Jahre zusammen leben und dann heiraten oder ich weiß es nicht, hier ist
405 **egal**, aber im Iran müssen **heiraten**, aber (p) Wenn ein Jahr, eineinhalb
406 zusammenleben, ist **besser**. Sie kennen **so gut sich**. Aber im Iran es ist **nicht so**. Es ist
407 nicht möglich. Sie müssen zuerst **heiraten** und dann (.)

408 A: Dann lernen sie sich kennen?

409 So: Ja.

410 A: Das ist unpraktisch.

411 So: Ja, und **schwer**. Zum **Leben** ist schwer.

412 A: Mhm. Und äh was, wenn ich, also wenn du darüber nachdenkst, was macht eine
413 Familie **aus**? Was **definiert** eine Familie? Wie kann man sagen ‚Eine Familie ist‘? Wie
414 kann man das **beschreiben**? Was **ist** eine Familie?

415 So: **Meine** Familie.

416 A: Ja, zum Beispiel.

417 So: Genau, ja. Es ist **meine Familie** sind **sehr nett** und mein Mann ist sehr auch **nett** und
418 ruhig, **sehr ruhig** und... aber er ist auch **sehr gut** (zeigt auf ihren Sohn) und...
419 **intelligent** auch. (Spricht mit ihrem Sohn) Ja und... ich war ein Jahr und halb Monate
420 alleine ohne meinen Sohn und meinen Mann hier und diese Zeit war **sehr, sehr schwer**.
421 Ich muss alles alleine machen und ich habe **vermisst** ihnen auch... und... **alleine** leben
422 ist... für mich ist **sehr schwer**.

423 A: Also am wichtigsten bei einer Familie ist, **Zeit** miteinander zu verbringen, zusammen
424 zu sein?

425 So: Ja, genau. Es ist, **Essen** ist auch so **wichtig**. Immer **alleine** essen ist **langweilig**, aber
 426 wenn wir zusammen **essen auch** (p)

427 A: Ist es schöner?

428 So: Ja.

429 A: Okay. Dann habe ich jetzt **wieder** Bilder für dich und zwar habe ich Bilder von
 430 verschiedenen **Gruppen** von **Personen**. /(zum Sohn) Du kannst auch gern wieder
 431 mitschauen./ Und ja, vielleicht kannst du mir mal erklären, welche Personen du **siehst**
 432 auf den **Fotos** und welche davon für dich eine **Familie** sind und warum (Anmerkung:
 433 Bilderset 4).

434 So: Aha. Das ist **alleinerziehend**, oder?

435 A: Mhm? Nummer 3, ja.

436 So: Mhm, Nummer 3 ist alleinerziehend und das ist, glaube ich, auch alleinerziehend,
 437 Nummer 2 ist alleinerziehend und... Nummer 5 auch, oder?

438 A: Das kannst **du** entscheiden, aber ja, vielleicht.

439 So: Aber Nummer 6 ist am **besten** Situation. Das ist, weil alleinerziehend **so schwer** ist,
 440 musst du **Mama** und **Vater** sein. Musst du **alle** alleine machen und es ist, eine Person
 441 alleine kann nicht (kr) vielleicht **kann**, aber **sehr schwer**. Das ist **sehr schwer**.

442 A: Mhm? Also, wenn du sagst, es ist **schwer**, bedeutet das aber, es ist trotzdem eine
 443 **Familie** auch für dich oder noch nicht? Also was (kr) Wer gehört **dazu**, dass man sagen
 444 kann, **das** ist eine **Familie**?

445 So: Ich habe nicht verstanden.

446 A: Welche Personen **braucht es**, um sagen zu können, **jetzt** ist das eine Familie?

447 So: Drei Personen.

448 A: Reicht ein **Kind** oder reicht ein **Mann und eine Kind** oder ein Mann und eine **Frau**,
 449 was genau braucht man um (A&B)

450 So: (A&B) Ah, ja genau, eine Familie braucht **Mann und Frau** und **ein Kind auch**. Das ist
 451 meine Meinung ist ein Kind, aber er (zeigt auf ihren Sohn) meint **zwei Kinder**.

452 A: Er möchte noch einen Bruder. (l) /(zum Sohn der Teilnehmerin): Also du möchtest
 453 vielleicht einmal zwei Kinder? – Sohn: Ja./ Aber du hast gemeint, ab **einem Kind**, also
 454 eines oder **mehr**, also **für** eine Familie mindestens ein Mann, eine Frau und ein Kind?

455 So: Für eine Familie mindestens ein Mann, eine Frau und ein Kind, ja.

456 A: Okay, verstanden. Und bei den beiden, 4 und 5, wenn wir sagen, dass das **Paare** sind
 457 mit **Kind**, was glaubst du, wie könnten die zusammenleben?

458 So: (p) Ja, es ist... ich habe **Probleme** mit dieser Situation, ich weiß es nicht. Das ist... für
 459 mich ist ein bisschen **unverständlich**, ja... weil zum Beispiel zwei **Männer** und ja, die

460 Kinder, haben zwei Männer, aber haben **keine Mutter**. Und Mutter ist **so wichtig**.
461 Mutter und Vater sollen **zusammen sein**. Für Kinder ist **auch wichtig** und besser.

462 A: Mhm, deswegen hast du dann auch gesagt hier (zeigt auf Bild 2 und 3 aus Bilderset 4),
463 da fehlt auch noch was.

464 So: Ja. Bei 2, 3 **fehlt**. 4, 5 auch **fehlt**. Sie haben zwei, aber sie sind nicht **ein Paar**, sie sind
465 nur **Partner**.

466 A: Mhm? Also sie sind kein **klassisches Paar**?

467 So: Ja.

468 A: Und glaubst du, sie könnten verheiratet sein? Also könnten sie verheiratet sein,
469 vielleicht?

470 So: Können, **ja**. **Alle** Sachen können, aber für mich es ist... ist ein bisschen.... es ist
471 **komisch**, für **mich**.

472 A: Mhm? Für dich ist es komisch. Das kannst du (A&B)

473 So: (A&B) Ja, für mich ist es **sehr**.

474 A: Ich frage dich nach deiner **persönlichen** Meinung, also (.)

475 So: Ja, für mich ist ein bisschen komisch, aber das ist ihre Entscheidung.

476 A: Mhm. Also für dich ist es ein bisschen komisch, aber findest du zum Beispiel, es sollte
477 **erlaubt** sein, dass sie heiraten **dürfen**, wenn sie heiraten **möchten**?

478 So: Ja. Wenn sie möchten, sie erlauben, zum Beispiel, wenn jemand **will**, **kann**. Das ist
479 nicht **meine**, aber **erlauben**, **ja**.

480 A: Also du hast eine **persönliche Meinung**, findest es für dich ein bisschen **komisch**,
481 aber du sagst auch, sie sollen machen dürfen, was sie **wollen**?

482 So: Ja.

483 A: Verstanden. Ich fasse nur immer zusammen, ob ich dich auch richtig verstanden habe,
484 was du wirklich **meinst**, weil meine Interpretation ist vielleicht etwas anderes als was
485 du sagst. Deshalb muss ich immer nachfragen.

486 So: Ja, ja.

487 A: Gut. Dann kommen wir zu einem **weiteren Thema** und zwar Thema **Religion** und
488 zwar deine **eigene Ansicht**, was du **denkst** über Religion. Ist es zum Beispiel **wichtig**
489 das Konzept von Religion in einer Gesellschaft oder **nicht**?

490 So: Ja, Religion. Ich glaube, muss (kr) soll nicht jemand Religion haben oder und... äh...
491 zum Beispiel, wenn in einem Land Religion ist äh... ich weiß es nicht... Name... zum
492 Beispiel im Irak müssen alle **Moslem** sein. Aber **viele Leute** sind nicht Moslem. Viele
493 Leute sind **Atheisten**, einige Leute sind **Christ** oder **Buddhist**, aber es ist **verboten** und
494 das ist, wenn sie sagen nein, zum Beispiel, es ist **verboten**, andere sagen **nichts**, aber

495 wenn sie zum Beispiel sagen, es ist **verboten**, dass sei Christ **werden** oder... viele Leute
 496 **machen das** und **Religion** ist **persönliche Entscheidung**. Ich kann nicht sagen, ja ,Du
 497 **musst** Christ sein oder Atheist sein oder Moslem sein'. Das ist **persönliche**
 498 **Entscheidung**.

499 A: Mhm. Also Religion ist vielleicht schon wichtig, persönlich, aber **nicht** gesellschaftlich
 500 (A&B)

501 So: (A&B) Ja, **nicht gesellschaftlich** (A&B)

502 A: (A&B) weil jeder seine eigene hat.

503 So: Ja, **sicher**.

504 A: Mhm.

505 So: Vielleicht in eine Familie haben viele verschiedene Religionen.

506 A: Okay, interessant. Und du hast schon ein bisschen darüber gesprochen, dass im Iran
 507 schon sehr religiös ist, die Gesellschaft?

508 So: **Ja**.

509 A: Ähm... wie **merkt** man das im Alltag?

510 So: Ja, Alltag, äh... zum Beispiel, sie haben Gebet, aber in Moschee, aber **muss nicht**, aber
 511 zuhause müssen fünfmal pro Tag, ja, das ist **schwer** oder zum Beispiel ein Monat
 512 müssen zu, zu machen, es ist Ramadan.

513 A: Ah, Ramadan, die Fastenzeit.

514 So: Ja, Ramadan, das ist im Iran **sehr streng**. Zum Beispiel wenn jemand **will nicht** und
 515 auf der Straße oder draußen ein bisschen Wasser trinken, muss Steuer bezahlen,
 516 verhaften oder (.) Ja, das ist sehr streng. Das ist Gesetz auch. Und Gesetze mit Religion
 517 gemischt ist **sehr, sehr schlecht**.

518 A: Mhm. Verstehe. Also du hast schon gesagt, für dich, also du hast es eigentlich eh schon
 519 ein bisschen erklärt, aber findest du, dass Religion etwas ist, in das man **geboren wird**
 520 oder das man sich **aussucht**?

521 So: Glaube ich, dass man aussucht, ist besser.

522 A: Mhm?

523 So: Mit **geboren**, ja, ich habe von diesen Eltern geboren, aber ich **will nicht** das machen,
 524 ich **muss nicht**. Jemand darf äh... suchen und **finden**. Vielleicht findet nicht und will
 525 nicht Religion haben. Ja, das ist **meine Meinung**, aber **nicht** von Iran.

526 A: Okay. Das ist deine persönliche Ansicht.

527 So: Ja, **darf nicht** sagen. (I)

528 A: Also dort ist das verboten.

529 So: Ja. In viele Familien auch ist verboten, nicht für, nur für Regierung, viele Familie auch
530 ist **verboten** und sie wollen nicht ihre Kinder andere Religion haben und sie haben
531 Probleme auch miteinander.

532 A: Das ist schade, ja. Okay... Du bist so flott, immer will ich was Nächstes fragen, aber du
533 hast es schon erklärt. (l)

534 S: Aha okay. (l) Ja, ich spreche so viel. (l)

535 A: Ja, für mich ist das super und sehr interessant. Und wenn wir jetzt nicht **nur** über
536 Religion, sondern **allgemein** über **Werte** sprechen, welche Werte sind für **dich**
537 **persönlich** (.) Was glaubst du, ist **wichtig**, dass Leute zusammen leben können in einer
538 Gesellschaft?

539 So: Mhm. (p) Also glaube ich gute Gesetze ist **so wichtig** und man kann zum Beispiel in
540 einem Land müssen alle Integrationen oder weiß ich nicht **Kulturen**, zum Beispiel
541 Kulturen sind so wichtig, zum Beispiel wenn wir in (Name des Wohnorts) leben, muss
542 ich wissen, (Name des Wohnorts) hat welche Kulturen oder was **wollen** sie leben. Und
543 wenn ich gut finde, kann ich **hier** leben. Aber ich kann nicht sagen ‚Nein, ich **mag** das
544 nicht und ich will wechseln‘. Nein. Ich kann **nicht** andere Leute wechseln.

545 A: Mhm? Okay, also **akzeptieren**, wie andere Leute leben wollen. Mhm. Und wenn wir
546 über Gesellschaft reden, müssen wir auch über **Demokratie** reden. Was macht das aus,
547 eine Demokratie? Wir alle, welche **Rechte** haben wir und welche **Pflichten** haben wir?
548 Was bekommen wir davon und was müssen wir auch dafür **tun**, für eine Demokratie?

549 So: Ja, Demokratie. Es ist, glaube ich, alle Leute können über **alles** reden, aber ich darf
550 nicht zum Beispiel... über **dich** oder andere Menschen **reden** und dann, das ist mein, ich
551 weiß es nicht, verstehst du mich?

552 A: Ah, also über meine **persönliche** Meinung, für mich selbst, solange ich nicht jemand
553 anderen verletze oder in seine Privatsphäre eindringe?

554 So: Ja, ja.

555 A: Das ist quasi ein **Recht**, das wir haben. Und eine Pflicht, was müssen wir **tun**? Was ist
556 wichtig, **deiner** Meinung nach, für eine Demokratie, das jede Einzelne macht in der
557 Gesellschaft?

558 So: Mhm. (p) Ich habe nie gedacht. (l)

559 A: (l) Ich glaube, ich habe auch noch nie so darüber nachgedacht, erst, als ich die Fragen
560 aufgeschrieben habe. Es sind sehr schwierige Fragen, also Fragen über die man nicht
561 nachdenkt, normalerweise.

562 So: Keine Ahnung.

563 A: Auch das ist okay.

564 So: Ja.

565 A: Gut, dann habe ich noch **zwei letzte Fragen** und zwar, du kannst dir jetzt aussuchen,
 566 ob du über **Österreich** sprechen möchtest oder über den **Iran**, das ist **deine Wahl**.
 567 Wenn du an **eine Sache** denkst, die du **wirklich magst** an der Gesellschaft, was ist das?

568 So: Ja, zum Beispiel im Iran es ist, ich kann eine Vergleich machen. Das ist für mich, zum
 569 Beispiel im Iran, wir leben alleine, zum Beispiel meine Familie leben in Wohnung und
 570 andere Familie auch in Wohnung, **aber** es ist, wir besuchen **so viele Male**. Und, zum
 571 Beispiel, wir brauchen keinen **Termin**, zum Beispiel, wir wollen heute zu Mama oder
 572 Schwiegermutter oder andere Leute gehen, ja wir **gehen** und rufen ‚Wir wollen heute
 573 dort kommen‘, ‚Ja, okay, herzlich willkommen‘. Aber hier ist für mich ein bisschen
 574 schwierig, ich muss immer **Termin machen** und es ist ein bisschen **schwer**. (l)

575 A: (l) Mhm. Ich verstehe. Es ist nicht so **viel Gesellschaft**, nicht so viel **Zusammensein**?
 576 Bisschen mehr **Distanz**?

577 So: Ja. Mhm.

578 A: Und mehr **Planung** und nicht so spontan?

579 So: Ja. Und es ist, ein bisschen, es ist andere Kultur auch, zum Beispiel, wenn ich mit
 580 meiner **Freundin** zum Restaurant gehe, oder zum Beispiel in eine Bar äh... habe zum
 581 Beispiel, wir machen ein Mann und eine Frau gehen in ein Restaurant. Ich habe einmal
 582 gesehen, Frau bezahlt **selber** und Mann **auch bezahlt selber**. Aber im Iran ist **nicht das**.
 583 Wenn eine /(k) **Frau mit Mann/** in Restaurant geht, **muss**, es ist nicht muss, aber alle
 584 **Männer bezahlen**. Das ist, ich weiß es nicht, Kultur oder... und ich habe hier **vielmals**
 585 **gesehen** und ich habe nicht verstanden, warum ist (.)

586 A: Vielleicht, manchmal sind die nicht ein **Paar** oder nur **Freunde** und dann ist das oft
 587 so. Aber das habe ich schon **oft** gehört (l) von Menschen, die hier hergekommen sind,
 588 dass sie das bemerkt haben.

589 So: Ja, aber **Freunde** im Iran ist das **auch**.

590 A: Ah, okay. Das, das (A&B)

591 So: (A&B) Ja, ich glaube, in arabische Länder ist das **auch**, türkische **auch**.

592 A: Also bei Freunden muss auch **er** bezahlen, das ist praktisch. (l)

593 So: (l) Praktisch, ja. Für uns ist das sehr gut. (l)

594 A: Okay, und wenn du an **eine Sache** denken kannst, die du entweder **hier** oder im **Iran**
 595 **gar** nicht magst, und gerne **ändern** würdest, was wäre das?

596 So: **Regierung**.

597 A: Hier?

598 So: **Nein!** (l) Im Iran. Regierung ist sehr **streng** und immer machen Sorgen für (h)
 599 **persische Leute** und sie leben jetzt **sehr schwer**. Leben im Iran jetzt ist **sehr, sehr**,

600 **sehr schwer** und das ist... das ist **sehr, sehr schwierig** für die Leute. (a) Sehr schwer,
601 ja, Regierung... Wenn Regierung **wechselt**, ist **sehr gut**. Ja, ein **schönes Leben**.
602 A: Perfekt. Ja, dann sind wir schon am Ende. Vielen, vielen Dank für deine Zeit. Es war
603 sehr interessant.

5.4.11 Transkription: Interview 11, Interviewgruppe 2, 23.07.2020, weiblich

A = Interviewerin

Mn = Kürzel für Teilnehmerin

- 1 A: So, dann... **vielen Dank** nochmal, dass du Zeit gefunden hast und vielen Dank, dass du
2 mir hilfst bei der Befragung.
- 3 Mn: Ja, **sicher**.
- 4 A: Ähm... war es schwierig für dich, Zeit zu finden? Hast du momentan viel zu tun?
- 5 Mn: (a) Ja, weil ich habe auch meine Abschlussarbeit für die Zertifikatskurs und... (a) es
6 war **sehr stressig Kurs**. Wir haben acht Module gelernt und äh... für uns es war **so**
7 **schwierig**, weil die, die die äh... **Sprache** ist **nicht** eine normale Sprache, es ist
8 Philosophie...
- 9 A: Also Wissenschaftssprache?
- 10 Mn: **Wissenschaftliche Sprache**, das war **so schwierig**.
- 11 A: Also nicht die Art Sprache, die man im Deutschkurs lernt?
- 12 Mn: Nein, sondern etwas anderes, aber Gott sei Dank, dass die, die **Professoren** und die
13 **Doktoren** waren ähm... **sehr gut** und sie **immer einfacher** die, die, die Informationen
14 (.) Sie machen PowerPoint für **uns**.
- 15 A: Das machen sie aber für **alle Studenten**. (l)
- 16 Mn: Ich **weiß nicht**. (l) **Ah!** Aber das ist **gut auch**.
- 17 A: Ja, das brauchen alle.
- 18 Mn: Es **hilft** uns, um unsere Aufgabe zu machen, (a) aber **viel stressig**, weil wir haben
19 auch äh... **Praktikum** in der Schule und äh... auch äh... Deutschkurs, C1-Kurs, es war
20 **sehr, sehr** stressig.
- 21 A: Ah, den C1-Kurs zusätzlich machst du **auch noch**?
- 22 Mn: Ja, ja.
- 23 A: Oh, das ist viel zu tun.
- 24 Mn: Zweimal pro Woche und das war **so viel**.
- 25 A: Das kann ich mir vorstellen. Aber abgesehen von dem **Stress**, bist du momentan
26 zufrieden mit deiner Situation, beruflich?

27 Mn: Ja (a) **endlich**. (I) Ich habe nur jetzt eine... Aufgabe, Abschlussarbeit für Modul 8 und
 28 dann fertig.

29 A: Na, dann hoffentlich geht alles gut. Gratulation schon mal zum Fertigwerden.

30 Mn: Danke. **Danke**. (I)

31 A: Wie gesagt, hoffentlich werden wir **beide** bald fertig.

32 Mn: Ja. (I)

33 A: Ja, und wenn wir über Arbeit und Beruf sprechen, was denkst du im **Allgemeinen**
 34 über **Arbeit** und Beruf? Ähm ist es **wichtig** für Menschen, dass sie einen Job finden, den
 35 sie **wirklich mögen**?

36 Mn: (a) Ich mag meinen Job als **Englischlehrerin**. Ich habe **gestern** wir haben ein
 37 Meeting mit (Name) gemacht, sie hat... sie hat gesagt ‚Warum hast du (.) Warum **magst**
 38 du äh... **Unterricht**?‘ Ich habe gesagt, es macht mir **Spaß**, aber ich mag die **Gebäude**
 39 auch. **Schule**, wenn ich **bin** in der Schule, ich bin **froh**.

40 A: Du magst die Atmosphäre?

41 Mn: Ja, nicht nur die **Kinder**, aber... ich **mag** Schule, weil Schule ist für **diese Kinder**.
 42 Kinder sind die **Zukunft** für die Gesellschaft. So, wenn wir machen etwas **gut** für die
 43 Schule, so wir die **Zukunft aufbauen**.

44 A: Mhm?

45 Mn: Es ist **nicht nur** (h) wir beibringen die Kinder äh... die, die **Fächer**, wir müssen
 46 etwas über (a) *auf Englisch* „human“, „**human**“ oder (.)

47 A: Über die Menschlichkeit?

48 Mn: Ja, die menschlichen **Werte** hinterlassen. Das ist **sehr wichtig** für **mich als**
 49 **Lehrperson**.

50 A: Mhm. Okay, also **dir** ist **dein Job** persönlich **sehr wichtig** (A&B)

51 Mn: (A&B) Ich **mag mein Job**, **nicht** nur für Englisch-Fach zum Beibringen. Nein, es ist
 52 wie kann man Mann bauen, **aufbauen**. Das ist mein... Ziel.

53 A: Schön. Und denkst du persönlich, dass der **Wert** von einer Person in einer
 54 Gesellschaft sich **ändert**, je nach welchen Job diese Person hat?

55 Mn: (a) Hm... ja, vielleicht. Wenn man zum Beispiel in eine Geschäft (I) arbeitet, vielleicht
 56 er ist ein bisschen mit **Kapital**.

57 A: **Aha**, ja?

58 Mn: Mit äh... (I) *auf Englisch* „economy“, Ökonomie, ökonomisch (.)

59 A: Aha, Wirtschaft, ja?

60 Mn: Kapital-Denken, aber für **mich**, ich glaube, **mein Job** als **Lehrerin**, es ist ein
61 bisschen mit **Gefühle**.

62 A: **Mhm**, ja?

63 Mn: Es ist, ja, mit **Gefühl**?

64 A: Es ist emotional? Du hast eine emotionale Verbindung?

65 Mn: Ja, ja.

66 A: Mhm, okay. Und, glaubst du persönlich, oder findest du, dass **alle Mitglieder** einer
67 Gesellschaft **arbeiten sollen** oder **studieren** oder beides?

68 Mn: (a) Es... es ist abhängig die, die, die Mann oder die Leute. Ich glaube, für mich, wir
69 **gewöhnen** an das. Zum Beispiel zuerst, wir **studieren**, dann wir **arbeiten**. In Syrien, wir
70 waren **so**. Aber hier, man **muss**, wenn er studiert an der Universität, er muss arbeiten
71 und auch studieren **gleichzeitig**. (a) Aber ich glaube, man, wenn man **studiert, endlich**,
72 er muss... einen Job finden. Ja, es ist (kh) Job ist das **Ziel**, am Ende ist das Ziel, das ist
73 **meine Ziel**. Ich mache das **Kurs** vielleicht äh... habe ich eine **gute Chance**, um einen Job
74 zu finden, aber ich habe jetzt keine Hoffnung (kh), weil vielleicht mit **Alter**, 57, vielleicht
75 es ist ein bisschen...

76 A: Naja, aber das Alter kann auch positiv sein, wegen der **Erfahrung**.

77 Mn: Ja, ich habe **28 Jahre Erfahrung**.

78 A: Eben, das ist viel. Und das ist wertvoll, würde ich sagen.

79 Mn: Ja. (kh) Ich **hoffe das**, weil ich habe beim BiM (kh), ich glaube, du weißt?

80 A: Mhm... BiM.

81 Mn: Nein, nein, nein BiM, das ist auch ein Organisation.

82 A: Aha?

83 Mn: BiM *auf Englisch* „at“ Mittelpunkt, **im Mittelpunkt**.

84 A: **Ja**, Bildung im Mittelpunkt.

85 Mn: **Aha**. Ich habe schon (kh) eine Bewerbung **geschrieben**, aber leider habe ich
86 **negative** Antwort bekommen.

87 A: Aber das ist leider so, man muss (A&B)

88 Mn: (A&B) Es ist für Freizeitpädagogik.

89 A: Ja, man muss oft **sehr viele** Bewerbungen schreiben, und dann kommt irgendwann
90 was zurück. (l) Besser gleich mal 20. (l)

91 Mn: (l) Und vielleicht einmal (l) (kh)

92 A: Es ist jetzt ein wenig schwierig auch wegen Corona. Es gibt oft weniger Kurse, Online-
 93 Kurse, es ist die Situation etwas unübersichtlich. Ich hoffe, bald wird es besser.

94 Mn: **Ja**, ich hoffe **auch**.

95 A: Okay. Und wenn du sagst, **studieren**, man hat sich daran **gewöhnt**, erst **studieren**,
 96 dann **arbeitet** man. Ähm gibt es **Ausnahmen**? Kannst du dir Situationen vorstellen, in
 97 denen sich Personen dafür entscheiden, dass sie vielleicht **nicht arbeiten** oder nicht
 98 arbeiten **können**?

99 Mn: (a) Ich glaube, jedermann **muss arbeiten**. Ich glaube, es ist ein **normaler Aspekt**.
 100 Manchmal äh... **gibt** es Leute, die mögen **nicht studieren** einfach, sie, sie **arbeiten** (kh).
 101 Die anderen, wie ich und mein Sohn und meine Tochter, wir **möchten** zuerst eine...
 102 **Zertifikat** oder **Zeugnis** haben, dann wir machen einen Job. (a) Aber (k) ich **weiß nicht**
 103 hm... aber... vielleicht gibt es Leute, zum Beispiel die **Behinderten**, sie können nicht
 104 **arbeiten**. Aber normalerweise man, wenn man hat keine Schwierigkeiten wie
 105 Behinderung, dann man **muss** (kh) **arbeiten**.

106 A: Okay, also du sagst, **ja**, jeder muss (A&B)

107 Mn: (A&B) **Ja!** (A&B)

108 A: (A&B) arbeiten, berufstätig sein, **außer** Personen, die körperliche oder geistige
 109 **Grenzen** haben.

110 Mn: **Ja, ja**. Stimmt, stimmt.

111 A: Mhm. Verstanden. Okay, dann ein nahes Thema zum Beruf ist die Schule. Ähm wie
 112 sind deine Erinnerungen an deine **Schulzeit**?

113 Mn: Wenn... wenn ich **Kind** war oder (A&B)

114 A: (A&B) Ja.

115 Mn: als **Lehrerin**?

116 A: Als du **jung warst** und selbst in der Schule warst.

117 Mn: Aha.

118 A: Hast du gute Erinnerungen daran?

119 Mn: Ja, ich habe viele **Freunde**, **bis jetzt** habe ich mit meine Freunde **immer in Kontakt**.

120 A: Schön.

121 Mn: Ja und (a) ich habe meine Freunde äh... sie ist jetzt in Australien äh... und...

122 A: **Weit** entfernt.

123 Mn: Ja, sehr fern, weil es ist Krieg und jeder (a) aber leider, ich habe auch drei
 124 Freundinnen, sie sind jetzt in Qamishli, in Syrien. Ja, bis jetzt (a) und... wir waren eine
 125 Gruppe, (s) wir waren sehr **fleißig**, aber auch sehr... *auf Englisch* „naughty“. (l)

126 A: **Ah, okay.** (l) Ihr habt viel Spaß gehabt?

127 Mn: (l) Ja, **viele Probleme.** Wir machen **viele Probleme** an der Schule, aber wir waren
 128 **fleißig auch**, ja, wir haben **gute Noten**, so die Lehrerin **mögen uns**, aber **immer** wir
 129 haben bestrafen, weil wir mit viel Bewegung und... (l) wir haben immer Strafen, ja,
 130 wegen das, aber es war lustig.

131 A: Das kann ich mir vorstellen.

132 Mn: Ja.

133 A: Und kannst du dich noch an deinen Lieblingslehrer oder deine Lieblingslehrerin
 134 erinnern?

135 Mn: Ja, (a) mein **Lieblingslehrerin** war ein... **Geschichtelehrerin.** Sie heißt äh...
 136 (Name). Sie ist ein **Vorbild für mich.**

137 A: Aha? Und wieso? Was war so **gut** an dieser Lehrerin?

138 Mn: Sie war **so gut**, sie **behandelt** uns **gut.** Äh... sie war (.) Zum **Beispiel manche**
 139 Lehrerinnen waren **rassistisch.**

140 A: Mhm?

141 Mn: Es ist... normal in, in.

142 A: Überall auf der Welt gibt es das.

143 Mn: **Überall**, ja. (a) Aber sie war, sie war *auf Englisch* „Christian“, aber sie war **sehr gut**
 144 und äh... sie war äh... humanisch.

145 A: Menschlich?

146 Mn: **Menschlich** und... (a) sie war **wie ein Künstler** in Geschichte, **Künstlerin.** Ja, sie
 147 war toll.

148 A: Also, sie hatte **sozial** und auch **fachlich** professionelle und gute Kompetenzen als
 149 Lehrerin?

150 Mn: Ja, ja. Und ein... auch ein... ein *auf Englisch* „geographic“, obwohl ich mag kein
 151 „geographic“.

152 A: Aber der Lehrer war so gut?

153 Mn: Ja, ja, **professionell** in... **seinem Fach** und auch, habe ich gesagt, in der
 154 **Behandlung**, im **Verhalten** er war **sehr gut**, ja.

155 A: Mhm?

156 Mn: Mit **alle Kinder**, mit alle **Schülerinnen** (kh).

157 A: Mhm. Und würdest du allgemein sagen, dass du eine gute Bildung hattest, also dass es
 158 ein gutes Bildungssystem war?

159 Mn: In **Syrien**? (a) Hm... (a) (p) Nein, nicht... nein, es ist nicht gut, nein. Nein. Äh... es...
 160 beruht auf die... **Auswendiglernen**.

161 A: Okay.

162 Mn: Ja? **Keine** Forschung. Hier (a) eigentlich ich bin... so äh... *auf Englisch* „astonished“
 163 oder (x), auf Deutsch?

164 A: **Ah!** Ähm... **überrascht** auf eine positive Art? Erstaunt?

165 Mn: Überrascht, ja. Überrascht über die, die, die **Methode hier**. Es sind immer die
 166 Kinder beschäftigt mit **Forschung** und mit **viele Sachen**, aber **für uns**, du musst
 167 auswendig lernen (kh). Ja, es war... nicht gut und ich glaube, das ist **auch** die, die, die
 168 **Gründe**, weil zuerst in meinem Studium, es war so **schwierig** für mich eine Forschung
 169 machen.

170 A: Mhm?

171 Mn: Aber dann, es geht gut (l) und läuft **gut** (kh).

172 A: Ah, weil du nicht gewohnt warst, es zu machen, sondern eher eine ganz andere Art
 173 von Lernen?

174 Mn: Ja, **nur auswendig lernen**.

175 A: Das hört sich sehr langweilig an. (l)

176 Mn: Ja, ja, und ja.

177 A: Mhm. Und, allgemein, wie ist die Bildungssituation? Ist Bildung zum Beispiel **frei für**
 178 **alle**?

179 Mn: (a) In Syrien?

180 A: Mhm.

181 Mn: Ja, es war **frei** und auch äh... hm... **kostenlos**, ja. Frei und kostenlos, aber die **Politik**
 182 dominant... dominant oder **kontrolliert**?

183 A: **Ah**, die Politik kontrolliert die **Inhalte**?

184 Mn: Kontrolliert die Inhalte, **ja**.

185 A: Ah. Und inwiefern?

186 Mn: So... (kh) wie kannst... ja, sie, sie, so... so große, die beherrscht... ist sehr groß, ja.

187 A: Mhm. Und findest du allgemein, Bildung **muss** oder **soll** frei sein für alle?

188 Mn: Ja, natürlich. **Natürlich. Alle** Leute haben die Rechte, eine Bildung zu haben. Es ist
 189 (l) (a) **normal**.

190 A: Okay, dann habe ich jetzt zwei Bilder für dich (Anmerkung: Bilderset 1).

191 Mn: Mhm?

192 A: Vielleicht kannst du mal beschreiben, **was du siehst** auf den Bildern und auch, ob
 193 etwas **besonders** ist an den Bildern.

194 Mn: (p) (a) Hm... In die... erste Bild... (a) hm... es ist äh... (p) ein... **Schule**, aber nur
 195 Schüler**innen**. (l) Und die andere ist eine Klasse (l) aber auch... mit nur **Schüler**.

196 A: Ja, genau. Und was denkst du (A&B)

197 Mn: (A&B) Leider. (A&B)

198 A: (A&B) **Warum**, vielleicht, sind diese Schüler und Schülerinnen **getrennt**? Was
 199 könnten die Gründe sein?

200 Mn: Die Gründe, ich glaube, sind 99 Prozent **Religion**, aufgrund äh... Religion, wegen
 201 Religion, sie machen getrennt die, die Schüler und Schülerinnen, aber für **uns** in Syrien,
 202 wir haben auch äh... **getrennte Schüler** und wir haben auch äh...

203 A: Ah, es gibt manche, die sind **gemischt** und manche, die sind **getrennt**.

204 Mn: Ja (kh).

205 A: Mhm. Und findest du, es gibt **Vorteile** oder **Probleme** oder vielleicht **beides**, wenn
 206 man die Mädchen von den Buben **trennt** in der Schule?

207 Mn: Nein... ich glaube, es ist **nicht gut**.

208 A: Mhm?

209 Mn: Ja, weil... weil wir sind **alle Mitglied** in diesem... *auf Englisch* „society“ oder diesem
 210 Gesellschaft und wir müssen **immer** äh... **gemeinsam sein** und **leben**. Warum in der
 211 **Schule getrennt** und auf der Straße, wir sind (.) (l)

212 A: Mhm.

213 Mn: (l) Nein, es ist **nicht gut**, getrennte Schule ist **nicht gut**.

214 A: Könnt es dadurch Probleme geben, wenn man sie trennt?

215 Mn: Ja, ich glaube, es ist, vielleicht es hat ähm... **negative Effekte**. Ich... hm... ich weiß
 216 nicht, ich, ich (a) ich habe **andere Meinung**, dass die Schule muss **nicht getrennt sein**.

217 A: Mhm? Und glaubst du, es gibt bestimmte **Fächer** oder **Fähigkeiten** oder **Themen**
 218 vielleicht, bei denen Mädchen besser sind als Buben oder Buben besser sind als Mädchen,
 219 in der Schule zum Beispiel?

220 Mn: (a) Hm... nein. Nein, nein. (a) Ich glaube an diese (l) Theorie nicht, weil manchmal (h)
 221 Schülerinnen sind... **besser** in Mathe und auch in andere äh... **Klasse** vielleicht die **Buben**
 222 sind... besser in die Mathe. Es ist... **nein**.

223 (Kurze Unterbrechung zur Begrüßung des Sohns der Teilnehmerin)

224 A: Okay, also du sagst nein, manchmal sind **die** besser, also es kommt auf die **Person an**,
 225 nicht auf das Gender.

226 Mn: Ja, **ja**.

227 A: Mhm. Alles klar. (s) Gut, dann haben wir... habe ich nochmal **zwei Bilder** für dich
 228 (Anmerkung: Bilderset 2). Vielleicht kannst du mal beschreiben, was du glaubst, was du
 229 darauf siehst und was glaubst du vielleicht, wo kommen diese Bilder **her**, wo sind sie
 230 entstanden.

231 Mn: (p) Ich bin nicht gut (l) in Bilder, aber was ist das? Es ist ein **Spiel**.

232 A: Aha? Ja. Und was stellen diese Bilder **dar**?

233 Mn: (p) Gibt es ein äh... (l) ich weiß nicht, die, die, wie heißt das Spiel... ärgere... **Menschen**
 234 ärgere.

235 A: Ah, Mensch ärgere dich nicht! (l)

236 Mn: (l) Ja.

237 A: Das sind die Figuren von Mensch ärgere dich nicht.

238 Mn: Ja. (l)

239 A: Also, die beiden kommen **eigentlich** aus einer Broschüre für Sexualerziehung mit
 240 Kindern.

241 Mn: Sexualität?

242 A: Ja, für Kinder von sechs bis 12, für den **Unterricht**. Das sind die weiblichen
 243 (Anmerkung: Bild 1) und das sind die männlichen (Anmerkung: Bild 2) ähm
 244 Sexualorgane, **kindlich dargestellt**, in spielerischer Variante.

245 Mn: Mhm, mhm.

246 A: Genau. **Ja**, was denkst du darüber?

247 Mn: **Aha**. Wir haben schon einen... eine **Aufgabe** über Sexualität gemacht. Für mich, es ist
 248 äh... ich habe äh... **viel gelesen und gehört über das**, aber ich habe nicht **erlebt**, weil in
 249 unsere Gesellschaft es ist... **ablehnt**.

250 A: Ist abgelehnt?

251 Mn: **Abgelehnt**, ja und...

252 A: Also es findet nicht statt, Sexualerziehung mit Kindern?

253 Mn: Nein, nein, nein. **Vielleicht gibt es**, stimmt, aber wir **wissen nicht**. Ich habe nicht
 254 erlebt, nein. Und ich glaube, das ist auch wie, wie äh... **alle Dinge** im Leben, es ist eine
 255 **Freiheit**. Es ist die **persönliche Entscheidung**. Es ist wie ‚Ich bin **so**‘ und die Gesellschaft
 256 sollen mir, **wie ich bin**, akzeptieren.

257 A: Mhm? Also findest du, es ist wichtig, mit Kindern darüber zu lernen?

258 Mn: **Ja**, ja, sie müssen wissen, dass gibt es in der Gesellschaft die **Lesben** und **Schwule**
 259 und sie müssen alle Informationen **wissen**, weil die Gesellschaft besteht... von **alles**.

260 A: Aus vielen unterschiedlichen Menschen.

261 Mn: Ja, und wir müssen wissen. Und die, die Kinder müssen wissen **alle Informationen**

262 über alle, die, die, wie kann man sagen, **Homosexualität** und sie müssen auch **diese**

263 **Leute**, weil sie sind **Minderheit**, wir müssen äh... diese Leute **respektieren**, weil es ist

264 **ihre Leben, ihres Leben.**

265 A: Ja, jetzt bist du gleich von der Sexualerziehung direkt zur Homosexualität gekommen

266 (A&B)

267 Mn: (A&B) **Ja, ja**, aber, weil, weil **auch** (A&B)

268 A: (A&B) Ja, das ist auch ein Teil davon, das muss auch besprochen werden.

269 Mn: Ja, ja.

270 A: Also, ja, du findest, es ist **wichtig**.

271 Mn: Ja.

272 A: Und, ich meine, du **hast Kinder**, deine Kinder sind jetzt schon zu alt, aber wären sie

273 jetzt **jünger**, äh würdest du auch wollen, dass sie teilnehmen an Sexualunterricht in der

274 Schule?

275 Mn: (a) Äh... (a) mein äh Tochter und mein Sohn, sie sind... zu alt.

276 A: Zu alt, ja. Aber sagen wir, sie wären sieben.

277 Mn: **Aha**, sieben, ja, sie **müssen willen alles**, alles.

278 A: Mhm. Und findest du, die Eltern von den Kindern sollten entscheiden dürfen, ob ihr

279 Kind an diesem Unterricht teilnimmt?

280 Mn: Ich glaube, normalerweise die, die, die... äh... **Eltern** möchten **nicht** ihre Kinder

281 über... **Homosexualität**, über Sexualität wissen etwas, sie möchten **nicht** (kh),

282 normalerweise, aber ich glaube, es hängt ab auch die.... **kulturelle**.

283 A: Vielleicht.

284 Mn: Wenn, wenn die Leute oder die Eltern sind äh... äh **gebildet**, sie verstehen, das ist

285 eine **gute Idee**, aber wenn sie sind **nicht gebildet**, sie, sie lehnen oder sie **ablehnen**.

286 A: Mhm.

287 Mn: Diese... Idee.

288 A: Mhm. Und findest du, sie sollten **entscheiden** dürfen oder sollte die Schule sagen

289 ‚Nein, das machen wir für alle‘?

290 Mn: (a) Ich glaube, die, die Kinder (kh) haben die Rechte, über diesen Unterricht zu

291 entscheiden, **selber**.

292 A: Mhm, okay. Gut, dann sind wir noch im Schulthema, aber bei einem **anderen Thema**,
 293 jetzt kommen wir wieder zurück zum Beruf und zwar zum Wissen über verschiedene
 294 Berufsbereiche und **Berufe**. Ich zeige dir wieder jetzt **Bilder** (Anmerkung: Bilderset 3).

295 Mn: Okay.

296 A: Und vielleicht kannst du kurz **beschreiben**, ja, was du **erkennst** oder was du glaubst,
 297 welche **Arbeitsbereiche** das sind.

298 Mn: (p) (a) Ich glaube, es ist ein **Mechaniker**.

299 A: Nummer 3, ja. Das können **mehrere sein**, also was du drauf siehst.

300 Mn: Ja, ja. Und die erste auch, es ist ein... ich weiß nicht auf Deutsch, es ist mit **Metall**, ein
 301 Beruf mit Metall, ja.

302 A: Also auch handwerklich?

303 Mn: Aha, aha. Und das ist ein Arzt oder eine Arzt, ja (Anmerkung: Bild 2). Verschiedene
 304 Berufe.

305 A: Mhm.

306 Mn: Hand... äh... Händlerberuf oder?

307 A: Ja, eine Baustelle könnte das sein, oder?

308 Mn: **Vielleicht**, ja. Ja.

309 A: Und dann die beiden (Anmerkung: Bild 4 und 5)?

310 Mn: Ein Friseur, Friseur (Anmerkung: Bild 4) und hier vielleicht äh... Beruf, es ist...
 311 Lehrerin oder Lehrer (Anmerkung: Bild 5). Die Kinder... vielleicht, es ist ein
 312 Kindergarten oder Schule vielleicht.

313 A: Mhm. Also pädagogischer Bereich. Und würdest **du sagen**, dass vielleicht manche
 314 Berufe **mehr geeignet sind** für Frauen oder Männer oder nicht?

315 Mn: (a) Normalerweise in unserer Gesellschaft auch, die, die...

316 A: Wenn du sagst ,uns', meinst du **hier**, in Österreich oder (A&B)

317 Mn: (A&B) **Nein**, in **Syrien**.

318 A: Okay, ja.

319 Mn: Aber hier, hier auch, ich glaube, ich habe gelernt, 250 Stunden in Schule gemacht als
 320 Praktikum und ich habe bemerkt, dass die... die... hm... vielleicht 80 Prozent sind äh...
 321 **Frauen, Lehrerinnen**.

322 A: Ja, ja.

323 Mn: Ja, und **auch** in Syrien, aber als **Friseur**, wir haben vielleicht halb halb in Syrien.
 324 Hier ich denke, ich weiß nicht, halb halb vielleicht.

325 A: Ich denke, mehr Frauen.

326 Mn: Ja, und Mechaniker auch äh... ich glaube auch, es ist ein **männlich Beruf**
 327 normalerweise, aber **gibt es auch** Frauen, sie, sie mögen diese *auf Englisch* „kind“ oder
 328 diese Art von Beruf. (a) Äh... **Arzt** oder **Ärzte** auch es ist, ich glaube, halb halb, die
 329 Frauen und die Männer. Äh in **Baustelle** normalerweise... (l) ich glaube, 100 Prozent
 330 sind äh... **Männer**.

331 A: Ja, ich denke hier fast auch.

332 Mn: Ein männlicher... ein **männlicher Beruf**, glaube ich.

333 A: Mhm.

334 Mn: Das, ja.

335 A: Und äh, wenn wir sagen, wenn du jetzt erklärt hast, pädagogischer Bereich arbeiten
 336 viele **Frauen**, Mechaniker und Baustelle eher **Männer** ähm was denkst du, warum **ist**
 337 **das so?**

338 Mn: Äh... ich glaube auch, die Gesellschaft hat äh... Effekt, hat Einfluss, **beeinflusst** die
 339 Frauen, um einen Weg, einen Bereich zu **auswählen**. Ich glaube, es ist auch so.

340 A: Mhm. Ja, das ist eine gute Erklärung auf jeden Fall. Ja. Und äh... bleiben wir mal hier so
 341 bei Bild (kr) Bereich Nummer 2. Stell dir vor, hoffentlich **nicht**, aber wenn du krank
 342 wärst und du gehst in ein Spital und brauchst Hilfe, würdest du bevorzugen, von einem
 343 **Arzt** oder von einer **Ärztin** behandelt zu werden oder wäre dir das **egal?**

344 Mn: (a) (p) (a) Äh (p) zum Beispiel es ist äh... die, die (p) weil wir sagen Ruf auf Deutsch,
 345 **Ruf?**

346 A: Der Ruf?

347 Mn: *auf Englisch* „**fame**“.

348 A: Ah, die, die **Bekanntheit?**

349 Mn: Ja, wenn man ist **berühmt**, berühmte Arzt oder **Ärztin?**

350 A: Ah, ja. Ein renommierter Arzt oder (A&B)

351 Mn: (A&B) Ja, bekannter Arzt oder, dann ich glaube, wenn er ist so **fleißig** und **gut** und
 352 **professionell**, dann es ist für mich nein, die... was er **macht**, es ist für mich **wichtig**.
 353 Nicht Frau oder Mann... (kh).

354 A: Okay. Also du suchst einen Arzt oder eine Ärztin danach aus, ob sie **gut arbeiten**,
 355 einen guten **Ruf haben**, und dann ist es eigentlich egal.

356 Mn: Ja, ja, ja.

357 A: Perfekt, verstanden. Und glaubst du allgemein, dass Frauen und Männer, **nicht**,
 358 welchen Beruf sie **wählen** oder welchen Beruf sie **machen**, sondern **egal in welchem**
 359 **Beruf**, dass Männer und Frauen sich in der Arbeit manchmal anders **verhalten** oder

360 dass es Unterschiede gibt, wie Männer und Frauen ihre Arbeit **machen** oder worauf sie
 361 **achten** bei der Arbeit oder nicht?

362 Mn: Ich verstehe nicht **ganz genau**.

363 A: Mhm. Ja, das ist immer eine schwierige Frage. Zum Beispiel ähm... **Frauen** und
 364 Männer, die in dem Beruf arbeiten, hier in dem Feld, oder in dem, oder in dem, oder in
 365 dem (Anmerkung: zeigt mit dem Finger auf alle abgebildeten Berufe des Bildersets 3),
 366 ob es **in** einer Berufsgruppe, **egal welche**, allgemein Unterschiede gibt in der Ar, **wie**
 367 Frauen arbeiten und **wie** Männer arbeiten, **worauf** Frauen achten, **worauf** Männer
 368 achten, wie **Frauen** in der Arbeit mit Menschen umgehen, wie **Männer** in der Arbeit mit
 369 Menschen umgehen, oder nicht.

370 Mn: Aha, aha.

371 A: Also ob du meinst, es gibt da Unterschiede.

372 Mn: Ich glaube, für **mich**, es ist ein... äh... wie, man kann sagen **strikt**, es ist so streng,
 373 das ist ein **Regel** in der Beruf, ich muss diese Regel... äh... **erfüllen**?

374 A: Aha, befolgen?

375 Mn: Befolgen, ja, und das ist alles, aber was ich äh ich bin Frau, so ich äh... meine
 376 Verhalten ist so und so und ich bin **Mann** und **verändere** mich, weil ich... (.) Ich stimme
 377 dieser Vorstellung **nicht zu**, weil... **jeder Beruf** hat äh... **Regeln** und man muss diese
 378 Regeln (kh) **befolgen** und das ist alles, aber... die Verhalten, ich glaube, es ist nicht so...
 379 unterschiedlich.

380 A: Mhm. Verstanden. Gut, dann kommen wir schon zum **nächsten Thema** und zwar
 381 **Familie**.

382 Mn: Okay. (l)

383 A: Wenn du über **Familie nachdenkst** im **Allgemeinen**, welche **Bilder** hast du dazu im
 384 Kopf ähm... kannst du mir unterschiedliche Arten von **Familie** nennen und
 385 **Familienmitglieder**. Was (kr) welche **Bilder** hast du im Kopf beim Wort **Familie**?

386 Mn: (a) Familie ist äh **Intimität**, **Liebe** und manchmal **Streit** auch, weil... das ist Leben
 387 (kh). Liebe, manchmal Streit, hm... (a) **zusammen leben**, **zusammen denken** und
 388 ähm... ich glaube äh... Familie, für mich ist ein äh... besonderes äh... **Verbindung** für
 389 mich, ja.

390 A: Okay. Also Familie ist ähm (A&B)

391 Mn: (A&B) Zum **Beispiel**, entschuldige.

392 A: Ja, **bitte**.

393 Mn: Zum Beispiel für mich ist, vielleicht es ist nicht **gut**, aber für mich **meine Familie ist**
 394 **mein Leben**. **Mein** Sohn, **mein** äh... äh... **Tochter** sind mein Leben. Wenn sie sind
 395 erfolgreich, bin ich auch erfolgreich, ja. Für mich es ist das.

396 A: Okay. Hast du schon perfekt definiert für dich, was Familie ausmacht.

397 Mn: (l)

398 A: Und ähm welche **Personen** und **Rollen** gehören zum Konzept Familie, **für dich**?

399 Mn: (p) (a) **Freundschaft**. Ich bin Freund für meinen Sohn und meine Tochter.

400 A: Also eine freundschaftliche Rolle miteinander?

401 Mn: Ja. Und äh... **Liebe**, ja.

402 A: Schön beschrieben. Dann habe ich jetzt **wieder Bilder** für dich (Anmerkung: Bilderset
403 4).

404 Mn: Okay.

405 A: Ich liebe die Bilder. (l)

406 Mn: (l) Kein Problem.

407 A: So, bitteschön. Und dann, ja, vielleicht kannst du die Bilder einmal ansehen und mir
408 beschreiben, was du **siehst** auf den Bildern. Es sind Personen, unterschiedliche
409 Personengruppen.

410 Mn: (a) (p) Vielleicht die erste sind äh... aus ja... Japan oder so etwas.

411 A: Das kann sein.

412 Mn: (Anmerkung: TN beschreibt die Bilder in aufsteigender Reihenfolge) Ja, oder aus
413 **Asien**. Sie sind äh... vielleicht Vater, Mutter oder die, die **Kinder**. Vielleicht Opa und Oma
414 auch. Ich weiß nicht. (l) Es ist äh verschiedene **Generationen** hier in die erste... Bild.
415 Ah... die zweite... schöne Bild. Ein Mann mit äh... äh... ja, mit einer Kind. (l) Hm... und
416 hier auch eine **Frau**, eine Frau mit zwei Kinder, sie sind (l) es ist Liebe, mit Liebe und
417 **froh**. Ja, **das** ist Familie. (l) Und hier... äh... zwei Mann und zwei Kinder (x) ich weiß
418 nicht, es ist... es ist nicht so **klar**, ein Bub und das ist ein, ist nicht so klar.

419 A: Ja, weil das Gesicht nicht ganz auf dem Bild ist.

420 Mn: Hier zwei **Frauen** mit einem **Kind** äh... sie sind froh, weil das Kind ist froh auch,
421 weil er spielt. (l) Ein Mann und eine Frau und zwei schöne Kinder. (l)

422 A: Perfekt beschrieben. Und welche von diesen **Gruppen** würdest du als **Familie**
423 bezeichnen und warum?

424 Mn: (a) Vielleicht hier, es ist ein äh (p) (a) äh... kann man sagen, das ist **Einzelbezieher**,
425 **Bezieherin** (Anmerkung: Bild 2 und 3)?

426 A: Alleinerzieher?

427 Mn: **Alleinerzieher**, **Erzieherin**, Alleinerzieherin und Alleinerzieher.

428 A: Mhm. Ist das eine Familie für dich?

429 Mn: Hm... (a) Ich glaube, wenn, wenn mein Mann ist nicht **gut**, ich kann nicht mit ihm, all
430 mein Leben mit ihr (l) die ganze Leben mit ihr... äh... **leben**. Es ist, dann, es ist **besser**,
431 wenn ich mein Kind alleine **erziehe, egal** und auch hier (Anmerkung: Bild 3), vielleicht
432 ihre... äh... sein äh... **Frau** ist nicht gut oder... gibt es äh... **Probleme** und vielleicht sie ist
433 äh (h) **gestorben** auch, **vielleicht, ja**, und so er **kann** seine **Tochter erziehen, ja, egal**.
434 (a) Aber vielleicht es ist eine äh... **Klischee** oder eine äh... die Familie ist Vater, Mutter
435 und... Kinder. Es **kann sein**, aber es **muss nicht**, nein.

436 A: Mhm. Und die sind für dich auch alle eine Familie (Anmerkung: Bild 4 bis 6)?

437 Mn: (a) Ja, ich glaube, das ist eine **traditionelle** Familie (Anmerkung: Bild 6), aber hier,
438 ich weiß nicht, zwei Männer und zwei (Anmerkung: Bild 4) (.) Vielleicht sie sind **nicht**
439 **ihre** äh... ihre **echte** äh...

440 A: Biologischen?

441 Mn: **Biologische**... äh... Kind, aber vielleicht äh... *auf Englisch* „**adopt**“.

442 A: Mhm. Adoptiert.

443 Mn: Adoptiert, ja. Und sie sind vielleicht äh... **schwul**, vielleicht und sie, ja, vielleicht, und
444 sie haben diese Kind aus äh... (A&B)

445 A: (A&B) Und nehmen wir mal an, sie sind (A&B)

446 Mn: (A&B) Und auch, hier auch (Anmerkung: Bild 5) vielleicht sie sind **Lesben** und auch
447 vielleicht sie haben adoptieren das Kind und das ist **ihre Familie** und **ihre**
448 **Entscheidung**, wie kann sie möchten **so leben**. Das ist **ihre Entscheidung**, das ist
449 **Freiheit**. Ich glaube, das ist eine persönliche Freiheit, ja.

450 A: Mhm. Das heißt, wie könnten sie vielleicht zusammenleben? Nehmen wir an, es sind
451 **Paare**. Könnten sie verheiratet sein, denkst du?

452 Mn: Die zweite (Anmerkung: Bild 5)?

453 A: Ja.

454 Mn: Vielleicht. Ja. Vielleicht, ja.

455 A: Und findest du, jeder Mensch sollte auch das Recht haben, zu heiraten, **wen er**
456 **möchte** oder wen sie **möchte**?

457 Mn: (a) Normalerweise **in Syrien** oder in, in **unserer Gesellschaft** als Araber oder als
458 Kurden oder als diese, die die *auf Englisch* „**middle, mediterranean**“, alle ablehnen
459 diese **Homosexualität** und sie alle ablehnen diese... **Phänomen**.

460 A: Mhm?

461 Mn: Aber... **ich glaube**, es ist nicht **richtig**. Das ist nicht recht, weil sie die... die
462 **Gesellschaft** besteht aus... **viele**... es ist ein vielfältig (kr) **vielfältige** Gesellschaft.

463 A: Mhm?

464 Mn: Gibt es **Frauen** und **Männer** und **Lesben** und **Schwule** und sie machen, was sie
465 **wollen**.

466 A: Mhm.

467 Mn: Und **Transgender**. Es ist eine **persönliche Freiheit**. Er entscheidet, **so** zu leben, so
468 es ist **ihre Freiheit**.

469 A: Mhm?

470 Mn: Er hat **Recht**. Ja, niemand kann sagen ‚Na, du hast **kein Recht**‘. Was ist das, nein.

471 A: Alles klar. Mhm. Dann kommen wir gleich zu unserem nächsten (A&B)

472 Mn: (A&B) Aber jetzt

473 A: (A&B) Ja, bitteschön, **gerne**.

474 Mn: Jetzt, jetzt in, in, in, in **unsere Gesellschaft**, es ist... ein bisschen **klarer** sein, dieses
475 Phänomen.

476 A: **Hier** oder in **Syrien**?

477 Mn: **In Syrien**.

478 A: Aha?

479 Mn: Und Libanon. Sie, sie, sie (.) **Zuerst** oder **früher** es war sie **verstecken**, sie...

480 A: Ah.

481 Mn: Lesben oder Schwule, sie **versteckten** äh (a) sich, aber jetzt, nein, es ist klar ‚Ich bin
482 **so** und das ist **mein Leben** und ich wollte als **Lesbe leben**‘ und... (kh) ja. Es ist ein
483 bisschen, im Libanon (A&B)

484 A: (A&B) Also sie werden **sichtbarer**?

485 Mn: **Ja**, sichtbar (h) früher...

486 A: Und deswegen **spricht** man jetzt auch über dieses Konzept, weil man die Leute sieht,
487 weil sie jetzt (A&B)

488 Mn: (A&B) Ja, aber, aber **hier, hier** ist in die, die, in europäische Länder, es ist **klar**, dass
489 **jeder Mensch** hat **Recht** um eine (kr) um **ihre Leben** oder **seine Leben** zu entscheiden.

490 A: Mhm?

491 Mn: Gibt es **viele** Flüchtlinge in die Social Media, sie haben gesagt jetzt, und das ist auch
492 sichtbar, dass ‚Ich **war** in Syrien Lesbe, aber ich kann nicht **sagen**, aber jetzt ich bin in
493 Deutschland‘, zum Beispiel, ‚Ich bin so‘.

494 A: Das ist gut.

495 Mn: Ja, **ja**, weil hier gibt es Freiheit, aber in unsere Gesellschaft gibt es kein, wegen die,
496 die, die **Regeln** du die **Gesetze** und die **religiöse** und so es ist **Religion**, ja.

497 A: Das ist unser nächstes **Thema** gleich, die **Religion**.

498 Mn: Okay, ja.

499 A: Und äh **zwar** frage ich dich gleich mal, was denkst du denn allgemein über **Religion**?

500 Egal, welche Religion, über Religion im **Allgemeinen**? Glaubst du, dass Religion in einer

501 Gesellschaft ein wichtiges **Konzept** ist?

502 Mn: (a) **Ehrlich** zu sagen, früher war ich **Kommunist**. Kommunist normalerweise haben

503 keine **Religion**.

504 A: Religion, ja,

505 Mn: **Keine Religion**. Aber jetzt bin ich **nicht Kommunist**, aber ich habe die **gleiche** (l)

506 **Konzept** oder gleiche **Prinzipien**, ja. So für mich, ich glaube, Religion, wenn es ist, für

507 mich als **persönlich** ein Verhalten, es ist **meine Entscheidung**. Ich bin Christin, ich bin

508 Muslima, das ist **meine Entscheidung**, aber **ich muss nicht** die, die, die äh... die Leute,

509 die sind zum Beispiel *auf Englisch* „around me“

510 A: Ja, ich muss nicht mein **Umfeld** (.)

511 Mn: Ja, **Umfeld so** äh... in **religiöse** äh... **Aufsicht** oder Ansicht, **Ansicht** äh... ähm...

512 (Schnipst mit den Fingern) ich muss etwas überlegen.

513 A: Ja, ja. Kein Problem.

514 Mn: Es ist wie wenn ich sage über die Homosexualität oder Lesben. ,Das ist **meine**

515 **Religion** und die anderen müssen mir **respektieren** und ich respektiere die andere

516 auch'. Ich bin Muslima, du bist Christin, die anderen sind **Juden**.

517 A: Mhm?

518 Mn: Es ist **egal**. Ich muss respektieren die anderen und die anderen müssen auch meine

519 äh... äh... **Meinung** oder meine **Religion** respektieren. Aber es ist, ich glaube, es ist,

520 Religion ist für **Gott**, aber hier (k), wir müssen etwas anderes machen, es ist nicht mit

521 Religion zu tun hat, nein.

522 A: Aha. Also sagst du, Religion in **Gesellschaften** als Ganzes ist **nicht so wichtig**,

523 **persönlich** kann sie wichtig **sein** (A&B)

524 Mn: (A&B) Aber für die Gesellschaft, nein.

525 A: Aber sie sollte persönlich bleiben?

526 Mn: Ja. Es ist eine **persönliche Freiheit** und, aber für die Gesellschaft, nein.

527 A: In der Gesellschaft ist nur wichtig, dass die Freiheit besteht (A&B)

528 Mn: (A&B) **Regeln**

529 A: Dass jeder seine hat.

530 Mn: Ja.

531 A: Verstanden, glaube ich.

532 Mn: **Gesetze, Regeln, humanisch** äh... (h) was kann... Werte, aber Religion, nein. **Nein,**
533 nein, nein.

534 A: Mhm. Du hast schon ein bisschen angedeutet. Würdest du die Gesellschaft aus der du
535 kommst, in Syrien, als eine religiöse Gesellschaft bezeichnen, in der es eine dominante
536 Religion gibt?

537 Mn: (a) Hm... **für uns** als **Kurden** wir sind nicht **religiöse Leute**. Ich habe kein Kopftuch,
538 zum Beispiel (kh). Als Kurden wir haben nicht so **extrem Religion**. Wir sind Muslime,
539 aber keine extrem, wir sind **frei**, (kh) nicht mit **Kopftuch** und... aber gibt es **auch**
540 Gesellschaft, sie sind so **extrem** und ja...

541 A: Mhm?

542 Mn: Gibt es so und so, aber kann ich sagen, das ist hm... vielleicht 70 Prozent sind
543 extreme oder 60. Ich kann nicht so... ja.

544 A: Okay, also die **Mehrheit** ist sehr **streng** und es gibt eine **Minderheit**, die... freier
545 damit umgeht?

546 Mn: Ja, ja.

547 A: Okay. Und denkst du allgemein, Religion ist etwas, das man sich **aussucht** wird man
548 **hineingeboren**?

549 Mn: Nein, das ist hineingeboren. (l)

550 A: Okay?

551 Mn: **Ja**, natürlich, (kh) weil ich bin Muslimin, weil mein **Vater** ist Muslim. Ich habe nicht
552 auswählen meine Religion. Und gibt es viele auch Kurden, sie sind... **Christen** oder sie
553 sind keine Religion (l) und einfach so.

554 A: Und das kannst du aber auch nachvollziehen, dass jemand sagt ‚Ich möchte **keine**
555 **Religion** haben‘ oder ‚Ich möchte eine **andere**‘?

556 Mn: Ja. Aber es ist persönlich, ich glaube.

557 A: Okay. Und jetzt kommen wir zu einem Thema, das du schon **angesprochen** hast,
558 nämlich nicht religiös, sondern **allgemein**, welche **Werte** sind denn **wichtig** in einer
559 Gesellschaft, damit die Personen gut zusammenleben können?

560 Mn: Mhm?

561 A: Was denkst du, welche **Werte sind wichtig**, welche Aspekte sind wichtig, dass man
562 sichergehen kann, dass die Menschen **gut zusammenleben**?

563 Mn: Mhm. Ich glaube, es ist **klar** mit **Menschenrechte**. **Alle Werte**, das hat **Verbindung**
564 mit Menschenrechte, es ist das, wir **müssen diese Werte unseren Kindern**
565 **hinterlassen**. Das ist für mich **wertvoll**. Aber die anderen, nein.

566 A: Mhm. Welche Werte sind die wichtigsten hierbei, für dich?

567 M: Welche Werte. (a) **Gleich... Gleichheit** ähm... **keine Diskriminierung**, ja.

568 A: Mhm?

569 Mn: (a) Und... **Chancengerechtigkeit** auch, ja.

570 A: Mhm?

571 Mn: Ja. (kh)

572 A: Und wenn wir über Gesellschaft sprechen, können wir auch über Demokratie

573 sprechen, im **Allgemeinen**. Was macht deiner Meinung nach eine funktionierende

574 Demokratie **aus**? Jeder **Einzelne**, welche **Rechte** und auch welche **Pflichten** hat er oder

575 sie, damit dieses System funktionieren kann?

576 Mn: In einer Demokratie...

577 A: Ja, und zwar nicht nur hier oder sonst wo, sondern (.) Ich **weiß** schon, nicht jede

578 Demokratie ist **perfekt** und alle haben ihre Probleme.

579 Mn: Nein, gibt es **keine**. (l)

580 A: (l) Ja, aber nehmen wir mal an, das **Konzept** einer funktionierenden Demokratie,

581 ohne es an ein Land zu binden, welche **Rechte**, meinst du, und auch welche **Pflichten**

582 sind wichtig, damit das System funktionieren (A&B)

583 Mn: (A&B) Als **Theorie**?

584 A: **Als Theorie**.

585 Mn: Als **Theorie**, weil, glaube ich, wir äh... leben in, in einem... hm... Welt, das ist

586 **unrecht**.

587 A: Ja, das ist bestimmt richtig.

588 Mn: Ja, unrecht, glaube ich das und Demokratie es ist äh... hier gibt es ein bisschen

589 Demokratie, in anderen es ist nicht, weil gibt es immer das ökonomische Kapital

590 **dominant** und sie machen, **was sie wollen**.

591 A: Mhm?

592 Mn: (a) Und weil die, die Politik (.) **Immer** in die Bildung auch, das ist, die, die (.) So (a)

593 ich glaube, Demokratie ist, wenn man... ich habe mein **Recht erfüllt** wie mein Recht in

594 **Leben**, in **Bildung**, in **Freiheit**, in **Job**.

595 A: Mhm?

596 Mn: Und äh die... die Gesellschaft auch, ich muss **etwas machen** für meine Gesellschaft,

597 weil es ist nicht nur, was ich möchte, ich muss **auch** (a) die, die, die Gesellschaft etwas

598 geben.

599 A: Also man kann nicht nur nehmen, man muss auch etwas geben?

600 Mn: Geben **auch**.

601 A: Wie zum Beispiel?

602 Mn: Es ist die Thema von **Verantwortung**. Ich bin verantwortungsvoll für meine
603 **Familie**, für meinen **Job**, für meine **Gesellschaft**. Etwas, das ist **gut** für meine
604 Gesellschaft machen, weil ich bin auch verantwortlich für das, ja.

605 A: Mhm? Also wichtig ist ein **Verantwortungsgefühl**, nicht nur für sich selbst, sondern
606 für sich selbst als **Teil** von einem großen System?

607 Mn: Für die **Gesellschaft**. Ja, ja.

608 A: So. Dann kommen wir schon zum **Abschluss**. Da habe ich noch **zwei Fragen** für dich.
609 Erstmal, wenn du an **eine Sache denkst**, wirklich **eine Sache**, die du wirklich am Leben
610 **magst**, und hier kannst du dich entscheiden, entweder in Syrien oder hier, es sind
611 beides deine Länder, also du kannst es dir aussuchen. Wenn du dir eine Sache aussuchen
612 müsstest, die du **wirklich magst** an **einer** dieser Gesellschaften, welche **wäre es**?

613 Mn: (h) Ich verstehe nicht so gut, aber was, die Werte oder die, die Job oder was?

614 A: Das ist egal. Wenn ich dich zum Beispiel frage, denke an Syrien oder denke an
615 Österreich und dann denke an die eine Sache, wo du sagst, das mag ich **wirklich gern** an
616 diesem Land, das finde ich wirklich **schön** an diesem Land oder das ist ein **guter**
617 **Aspekt**?

618 Mn: Aha. Oder Merkmale.

619 A: **Ja**, ein guter Aspekt am Leben in diesem Land oder dieser Gesellschaft. Und auch eine
620 schlechte. Eine Sache, die du **ändern** würdest und eine Sache, die du wirklich schön
621 findest.

622 Mn: Aha, aha.

623 A: Das ist nicht so einfach.

624 Mn: Weil gibt es **viele Dinge, ja**. Gibt es viele Dinge. (a) Ich glaube, hier die, die, was
625 die... die **Menschenrechtekonvention** hat äh... **beeinflusst** die **Gesetze hier**, so es ist
626 **gut** für mich, das ist ein **gute Merkmal** oder Aspekt. Gibt es... ja, gibt es **Demokratie**,
627 aber nicht so ideale oder ideelle Demokratie, aber gibt es (kh) und... ähm... gibt es
628 **Freiheit**. Ich habe schon erlebt viele **Homosexualität** hier in der... (h) in der
629 Gesellschaft, aber ich habe **nicht früher erlebt**, aber hier **gibt es Freiheit** und das ist
630 gut, auch, also gibt es **relative Demokratie**.

631 A: Aha. Also, die **positive Seite** ist, dass die Gesetzgebung, die Politik zumindest, nicht
632 ideal sind, aber **beeinflusst** von den Gedanken der Freiheit und der Menschenrechte.

633 Mn: Ja, ja.

634 A: Und eine Sache, die du gerne **ändern würdest**, die dir **nicht gefällt**?

635 Mn: Hm... (a) (p) Gibt es, ich verstehe nicht so gut, warum es ist so, manchmal du, du
636 gehst, weil wir haben Mindestsicherung zum Beispiel als Geld, manchmal gibt es
637 **Gesetze** hier, aber ich glaube, das ist **hängt ab** äh der Amt, der **Ämter**. Er versteht **so**
638 und er macht etwas und der andere vielleicht machen nicht das Gleiche. **Gleiche**
639 **Gesetze**, aber **nicht gleiche Verhalten**.

640 A: Ah. Okay, also es gibt ein **Gesetz**, aber wie die Personen, die beim Amt arbeiten, es
641 **umsetzen**, ist sehr unterschiedlich und man kann es manchmal nicht gut verstehen,
642 woher die Unterschiede kommen?

643 Mn: **Ja, ja. Warum** es ist so? (kh) Ja. Ist... es ist... ich weiß nicht...

644 A: Mhm. Ich kann verstehen, was du meinst. Also ein bisschen eine **Willkür** von den
645 Personen, die die Gesetze **umsetzen**.

646 Mn: Ja, ja, ja.

647 A: Also du hättest gerne mehr **Klarheit?** Das ist das Gesetz und so **ist es**.

648 Mn: Ja. Ja. Aber ich sage immer, wenn der Beamte ist äh... äh... **gut** oder... er **macht gut**
649 oder, wenn er ist nicht gut, (l) er macht so (kh). Viele Entscheidungen vielleicht ist nicht
650 gut.

651 A: Mhm. Verstanden.

652 Mn: Und gibt es auch... zum Beispiel in die, in die ähm... **Deutschkurs** oder die
653 **Ausbildung**, es ist, ich **verstehe das**, aber es ist immer, ich denke an das. **Viele Leute**,
654 zum Beispiel mein Sohn in Deutschland. Ich habe zwei Kinder hier, eine Tochter und
655 ein... Sohn, und ein Sohn in...

656 A: Und einen Sohn in Deutschland?

657 Mn: Ja. Er studiert dort äh... einen Ausbildung als Programmierer, aber die... die... zum
658 Beispiel die... hm... die **Lehrerinnen** dort, weil er ist die **einzige Flüchtling dort**, alle
659 sind Deutsche und er spricht so schnell und er berücksichtigt nicht, dass er versteht
660 nicht so gut, er hat nur B2-Niveau.

661 A: Aha?

662 Mn: So... es ist ein bisschen... **Manche Leute** oder kann ich sagen **40 Prozent**, sie sind...
663 **diskriminiert, ausgegrenzt Leute**. Sie berücksichtigen nicht, dass ich bin nicht
664 Deutscher, ich kann nicht so gut ausdrücken. Ich verstehe vielleicht alles, aber ich kann
665 nicht so gut ausdrücken. Er ist so **gut** in Computer, aber... aber **wegen** äh... Sprache
666 vielleicht er diese Ausbildung verlassen, vielleicht.

667 A: Okay, also eine Sache, die du gerne ändern würdest, wäre, wenn ich es richtig
668 verstanden habe, mehr **Rücksichtnahme**, dass die Gesellschaft **vielfältig ist** und jeder
669 etwas **anderes braucht?**

670 Mn: **Ja**, das ist was ich **meine**.

671 A: Und ähm... und, dass man einfach, dass es einem **leichter fallen sollte**, Rücksicht zu
672 nehmen auf **unterschiedliche Bedürfnisse**.

673 Mn: Ja. Ja.

674 A: Mhm. Vor allem auch in der Bildung?

675 Mn: Ja, ja, ja, ja. Genau. Danke.

676 A: (l) Ich hoffe, ich habe das richtig verstanden.

677 Mn: (l) Super.

678 A: Vielen Dank.

679 Mn: Bitteschön.

5.4.12 Transkription: Interview 12, Interviewgruppe 2, 11.08.2020, männlich

A = Interviewerin

I = Kürzel für Teilnehmerin

- 1 A: Gut, dann **danke nochmal**, dass du Zeit gefunden hast und dass du mir helfen willst
2 bei meiner... Arbeit. Ähm ja... war es für dich einfach, **Zeit zu finden** fürs Interview oder
3 hast du viel Stress?
- 4 I: (s) Nein.
- 5 A: Wir haben schon ein bisschen gesprochen, du bist äh... Mitarbeiter momentan an
6 der... (Name der Universität). Bist du zufrieden momentan mit der beruflichen
7 Situation?
- 8 I: Ja... ich bin **zufrieden**, aber ich will nicht immer dort bleiben, vielleicht, aber ja.
- 9 A: Also noch weiter entwickeln?
- 10 I: Ja.
- 11 A: Cool. Äh... wenn wir schon über Beruf sprechen, kommen wir zum Thema **Arbeit und**
12 **Beruf**. Ähm... was denkst du im **Allgemeinen** über Arbeit und Beruf? Äh ist es **wichtig**
13 für Menschen, dass sie einen Job finden, der ihnen (kr) den sie wirklich **mögen**?
- 14 I: Ja, auf jeden **Fall**. Es ist äh... **ja**, man braucht unbedingt eine **Beschäftigung** äh... ja.
15 Also **Arbeit** oder freiwillige **Arbeit** ähm... ja, man muss... die Zeit wirklich so... nutzen,
16 um etwas zu machen und sich **zu entwickeln**.
- 17 A: Mhm. Cool, dass du auch freiwillige Arbeit erwähnt hast, also du **erweiterst** das ein
18 bisschen über den entgeltlichen Arbeitsbereich, sondern auch allgemein, so einen
19 **Beitrag zu leisten**?
- 20 I: Ja.
- 21 A: Und ähm... glaubst du, dass der **Wert** von einer Person sich auch verändert in einer
22 Gesellschaft, je nach Beruf, den er oder sie ausübt?
- 23 I: **Leider** ja. Es muss nicht so sein, aber... leider ja.
- 24 A: Okay. Inwiefern?
- 25 I: Ähm... naja, dass man, dass man sieht, ja... beispielsweise Bauarbeiter**Innen** oder... in
26 Gastronomie sind... **ziemlich weniger wert** in Gesellschaft als, als **Ärzte** oder (x) oder
27 ja, sowas.

28 A: Mhm. Und glaubst du, dass **alle Mitglieder** einer Gesellschaft arbeiten sollten oder
 29 studieren oder beides?

30 I: Ähm **beides**, aber es **müssen nicht alle**, weil es ist so **individuell** und man muss
 31 jeden Fall für sich **betrachten**. Ja, deswegen gibt es ein **Sozialsystem**, weil vielleicht
 32 manche Menschen können nicht voll arbeiten ähm... ja.

33 A: Das ist eigentlich quasi die Antwort auf meine nächste Frage. Also es gibt Menschen,
 34 es gibt **Ausnahmen**, es gibt Menschen, die daran nicht teilnehmen können?

35 I: **Ja**, ja.

36 A: Und für diese Menschen gibt es das Sozialsystem?

37 I: Ja.

38 A: Und das ist gut so?

39 I: Ja, ja. Richtig, ja.

40 A: Was sind diese **Ausnahmen**? Wer sind diese Personen vielleicht?

41 I: Ähm... naja, es gibt Menschen, die nicht **Vollzeit** arbeiten können, (k) es gibt
 42 Menschen, die viel **Stress** haben und können nicht vierzig Stunden pro Tag arbeiten ähm
 43 oder **Menschen**, die **gezwungen sind**, zum Beispiel im Gastronomie müssen die Leute
 44 50 oder Bau, bei BauarbeiterInnen müssen 60 Stunden in der Woche arbeiten und das
 45 ist nicht **okay**.

46 A: Da hast du recht, ja. Und ähm... ja, du hast eigentlich schon angesprochen einige der
 47 Grenzen. Was könnten sonst noch **Grenzen** sein, dass eine Person **nicht** ihre eigene
 48 Karriere machen kann? Welche **Limits** gibt es dafür?

49 I: (p) Ähm (p) **theoretisch soll** es **keine** Limits geben, aber **praktisch** ist es nicht so,
 50 weil... ja, es braucht viel **Fleiß**, das stimmt, aber es braucht auch viel **Glück** und die
 51 Gesellschaft muss auch **mitspielen**. Ähm beispielsweise für mich, als jemand, der in
 52 **Wien wohnt**, gibt es so viele Chancen, aber für jemanden, der... am **Land wohnt**, dann
 53 ist es ein bisschen schwieriger.

54 A: Mhm. Okay, ja. Wenn wor über **Beruf** sprechen, ist ein sehr nahes Thema die **Bildung**
 55 und die **Schule**. Kannst du dich (.) Wie **erinnerst** du dich an deine eigene Schulzeit?

56 I: (s)

57 A: Welche **Erinnerungen** hast du daran?

58 I: Ja, **damals** habe ich die Schulzeit nicht ganz... gut (h) nicht ganz so **genossen**, ich habe
 59 es **gehasst**, aber im Nachhinein ja, sieht man, dass es doch nicht so **schlimm** war und es
 60 war ziemlich nett, weniger Stress als jetzt natürlich, ja. Ja.

61 A: Okay. (l) Und... kannst du dich noch erinnern an deinen Lieblingslehrer oder deine
 62 Lieblingslehrerin?

63 I: Ui, schwer. Ähm (p) naja, in der Schule **nicht eigentlich**. Auf der Uni **schon**, aber in
64 der Schule hatte ich nicht so eine starke Beziehung oder Lieblingslehrer oder -lehrerin.

65 A: Okay, und auf der Uni **kannst** du dich erinnern?

66 I: **Ja**, ja.

67 A: Und diese Person, Mann oder Frau, **wie war** er oder sie? Warum war er oder sie ein
68 guter **Lehrer** oder ein guter Professor oder Dozent?

69 I: Ähm ja, eigentlich... **er war** ein, ein äh... ja, sehr offener Mensch, der... ja, er hat **mich**
70 und viele anderen für das Fach **begeistert** ähm... Ja, und deshalb habe ich gute
71 Erinnerungen an ihn.

72 A: Okay, also er war ähm **persönlich**, im sozialen Feld und auch **fachlich** (A&B)

73 I: (A&B) Ja, ja. Richtig, ja.

74 A: Mhm. Gut. Und äh wenn du jetzt... das **Bildungssystem** bewerten müsstest in deiner
75 Gesellschaft, das kann jetzt **hier sein** oder in **Syrien**, such es dir aus, ähm... ja. Was
76 meinst du, ist es ein **gutes Bildungssystem**? Ist Bildung **frei** für alle, zum Beispiel?

77 I: (s) Auch theoretisch, ja, aber in... (h) in Praxis nicht **ganz**, ja, weil der Hintergrund der
78 **Eltern** spielt eine große Rolle.

79 A: Sprechen wir jetzt über **hier** oder über Syrien?

80 I: Beides.

81 A: Okay, in beiden?

82 I: Ja, ja.

83 A: Ja, stimmt. Das heißt, es ist **offiziell frei**, aber es gibt trotz allem, je nach
84 sozioökonomischem Status, **Hürden**?

85 I: Ja, ja, ja.

86 A: Okay. Und ähm wie denkst **du darüber**? Denkst du, **sollte** Bildung frei sein für alle?

87 I: **Ja**, auf jeden **Fall**.

88 A: Und sollten Regierungen sicherstellen, dass es (A&B)

89 I: (A&B) **Ja**, auf jeden **Fall**, also besonders in **meinem Land** finde ich, dass es äh...
90 ziemlich, also in **Syrien** finde ich es **schlecht**, dass bei der Bildung sehr wenig äh...
91 **bezahlt** wird, also Budget für Bildung ziemlich gering im Vergleich mit Militär oder... ja,
92 solche... **dumme Sachen**. (l) Ja.

93 A: Okay, verstehe. Ja, ich zeige dir jetzt äh... zwei Bilder, die ersten zwei Bilder
94 (Anmerkung: Bilderset 1). Eine Sekunde. Vielleicht kannst du einfach mal beschreiben,
95 **was** du siehst. Bitteschön.

96 I: Mhm.

97 A: Vielleicht kannst du mal die Situation beschreiben, was du hier **siehst** und auch, ob
98 vielleicht etwas **besonders ist**.

99 I: Ähm (p) ja, ziemlich, im ersten Bild sehe ich, das ist ziemlich überfüllte **Klassen** und es
100 ist nach Geschlecht **getrennt**.

101 A: Mhm?

102 I: Ja.

103 A: Auf beiden, mhm. Da bist du schon auf der richtigen **Spur**. Warum denkst du,
104 vielleicht, was sind die **Gründe**, dass diese Schüler und Schülerinnen **getrennt** sind?
105 Glaubst du, dass es **Sinn** macht, beziehungsweise glaubst du, dass es **Vorteile** oder
106 **Probleme** gibt dabei, wenn man die Kinder trennt?

107 I: Ich glaube, das ist ziemlich **problematisch**, finde ich. Ich bin ziemlich **dagegen**
108 eigentlich, weil wir sind eine Gesellschaft von äh... **Männer** und **Frauen** und **Diverses**
109 auch, also andere... ähm... Geschlechter oder Leute, die sich zu anderen (x) können.

110 A: Mhm?

111 I: Ähm... und wir werden im nächsten, also **nachher** während der Karriere auch nicht
112 mit demselben Geschlecht **arbeiten** müssen und das ist ziemlich **blöd** und (.)

113 A: Also die Probleme wären die **fehlende Erfahrung** im Umgang miteinander?

114 I: **Ja**.

115 A: Ähm... wie war das in **deiner Schulzeit**?

116 I: In meiner Volksschule war es äh... **gemischt**, aber nachher war **getrennt**, ja. Ab die
117 Mittelschule war **getrennt**.

118 A: Mhm?

119 I: Und es ist ziemlich, in Damaskus so getrennt, weil es gibt schon so viele Schülerinnen
120 und Schüler ähm... aber am **Land** ist es immer **gemischt**.

121 A: Ah, das heißt, es gibt zu wenige und da zählt sich eine Klasse nicht aus zu machen mit
122 drei Jungs oder zwei Mädchen (A&B)

123 I: (A&B) Ja, **richtig**, ja.

124 A: Okay, verstanden. Und ähm denkst du im **Allgemeinen**, dass es **Fächer** gibt, **Themen**,
125 **Fähigkeiten**, in denen **Jungs** besser sind als Mädchen oder umgekehrt?

126 I: Ähm... ich glaube das **nicht eigentlich**. Ja, wie gesagt, die... die **soziale Hintergrund**
127 spielt da eine Rolle, wo, wer da... wenn die **Jungs** nach **mathematisch** (h) so
128 **Mathematik** gefördert werden, dann... ja, natürlich, dann sieht man in Gesellschaft,
129 dass, ja, Jungs sind besser in **Mathematik**, aber das **stimmt nicht**.

130 A: Also es gibt (s) vielleicht **Unterschiede**, die man **beobachten kann**, die aber **nicht**
131 daher rühren, dass die Gender biologische Unterschiede haben, sondern dass sie (A&B)

132 I: (A&B) Richtig, ja.

133 A: Anerzogen werden.

134 I: Richtig, ja.

135 A: Okay. Gut. Ich habe ähm... **nochmal** zwei Bilder für dich. Vielleicht kannst du mir

136 erklären, was du denkst, du siehst darauf (Anmerkung: Bilderset 2).

137 I: Ähm ja, es ist **künstlerische** die **Geschlechtsteile**.

138 A: Mhm, ja. Was glaubst du, in welchem Kontext könnten die... **entstanden** sein, benutzt

139 worden sein oder publiziert worden sein?

140 I: (p) Hm... (s) ich kann nicht ganz **sagen**, aber ich sehe hier **Spielsteine** und ja ähm... äh

141 ach, ich, ich kann's, ich kann die Name... die Schnecke?

142 A: Ja.

143 I: Ja, also es ist **spielerisch** und... ich glaube, es ist vielleicht **nicht von Kindern**, aber

144 **für Kinder gemacht**.

145 A: Genau, ja. Also es ist aus einer Broschüre für Sexualerziehung mit Sechs- bis

146 Zwölfjährigen.

147 I: Mhm?

148 A: Ja. Was **denkst** du darüber?

149 I: Ähm... Ja, ich finde es eine **nette Aktion**. Natürlich das ersetzt nicht die äh, die äh...

150 Fach von also ähm... *auf Englisch* „sexual education“. Das gehört noch dazu. Ähm in

151 **meinem** Land oder Bildungssystem... spricht man über... *auf Englisch* „sexual education“

152 sehr wenig, also es gibt wirklich **sehr**, sehr wenig.

153 A: Okay? Mhm.

154 I: Ähm aber ich finde es ganz **wichtig** und es ist auch nicht schlimm, wenn... wenn die

155 Kinder in... in sogar **frühere Alter** darüber lernen.

156 A: Mhm. Und, wenn du Kinder hättest, vielleicht hast du schon Kinder, das weiß ich

157 nicht, aber wenn du welche **hättest** und sie würden in die Schule gehen, dann würdest

158 du **wollen**, dass sie teilnehmen?

159 I: Auf jeden **Fall**.

160 A: Und findest du **allgemein**, dass **Eltern entscheiden** dürfen sollten, ob die Kinder

161 teilnehmen oder nicht?

162 I: **Ich** glaube **nicht**. Ja. Ich glaube nicht, weil äh... ja, die Eltern schicken ihre Kinder in

163 **staatliche Schulen** zum Beispiel und sie können nicht so was ihnen gefällt, auswählen.

164 Sie können **nicht** sagen, zum Beispiel in Mathematik, (h) will ich meine Kinder nur über

165 **reale Zahlen** und nicht über **komplexe Zahlen**, das ist **dasselbe**. Das wäre **blöd**, finde

166 ich.

167 A: Okay, also wer freie **Bildung genießt**, der hat auch den **Lehrplan** zu akzeptieren,
168 sagst du?

169 I: Ja, ja.

170 A: Mhm. **Weil** es einen Grund gibt für diesen Lehrplan?

171 I: Ja, ja.

172 A: Gut, dann kommen wir wieder zurück zum **Berufsthema** und zwar zu
173 unterschiedlichen **Berufsfeldern**. Ich habe noch mehr Bilder für dich (Anmerkung:
174 Bilderset 3). Vielleicht kannst du mal kurz(.) Die sind nicht ganz **eindeutig**, aber
175 vielleicht kannst du mal kurz durchgehen und beschreiben, welche Berufsfelder du
176 erkennen kannst.

177 I: (p) So, ich **erkenne alle**, aber was... also soll ich was beschreiben oder was soll ich
178 machen?

179 A: Ja, ja, beschreib mal. Sag mal, was du bei 1 siehst und bei 2 siehst und so weiter.

180 I: Naja, ich sehe insgesamt so Leute, die ihren Beruf ausüben, außer bei Bild 5, da sehe
181 ich **niemand**, also nur, nur **Kinder**.

182 A: Nummer 1, was wäre das für ein Berufsbereich?

183 I: Ähm... Bauarbeit?

184 A: Mhm. Und hier sind wir in Nummer 2.

185 I: Nummer 2, Medizin.

186 A: Nummer 3?

187 I: Äh... ja... Mechaniker oder Mechanikerin. Friseur, Friseurin. Und, Bildung, ja (A&B)

188 A: (A&B) Das könnten mehrere sein. Mhm. Glaubst du hier wiederum, dass einige davon
189 vielleicht geeigneter sind für **Männer** beziehungsweise geeigneter sind für **Frauen** oder
190 **nicht**?

191 I: (s) Ich glaube, es ist... es gibt... ja, ich glaube, beide Berufe sind geeignet für Männer
192 oder **Frauen**. Weil früher, wenn es so viel körperliche Arbeit war, vielleicht war es
193 bisschen... ja, denn wenn, wenn die Leute am Bau arbeiten, sterben oder so... so viel
194 körperliche Arbeit äh... war, dann **schon**, aber jetzt machen wir viel mit Maschinen
195 und... es gibt keinen... **Unterschied** mehr und bei... besonders bei **Kinderbetreuung**
196 das ist sehr **schade**, dass es wird ein bisschen... äh... die, die **Männer**, die bei
197 Kinderbetreuung **arbeiten wollen**, werden ziemlich **verurteilt**.

198 A: Mhm? Was glaubst du, woran liegt das?

199 I: (s) Das ist leider Gottes, weil äh... die große Teil von, von äh... Kriminaltäter**Innen** sind
200 **männlich** und (.)

201 A: **Ah**, okay. Das heißt, du spielst auf diesen ähm... ja... Sexualstraftäter-Aspekt an?
 202 (A&B)

203 I: (A&B) Pädophil. Ja, genau.

204 A: Und dass da ein bisschen ein (kr) eine... **Scheu** herrscht.

205 I: Genau. Genau. Und es ist **gesellschaftlich gesehen**, dass Frauen, also ich bin **völlig**
 206 **dagegen**, dass Frauen äh... äh... ja, **kümmern** sich mehr um Kinder, aber das **stimmt**
 207 **nicht**, weil ich kenne **viele Leute**, die äh... also nach der Geburt zum Beispiel, die Frau
 208 ist **arbeiten gegangen** und der Mann hat sich um die Kinder gekümmert und... die
 209 Kinder sind **wunderschön**.

210 A: Und die leben auch noch? (I)

211 I: (I) Und ich würde **auch das machen**. Natürlich, wenn, wenn es... **praktischer ist**,
 212 dann, natürlich, würde ich zuhause bleiben.

213 A: Also man sollte danach entscheiden, was die **praktischste Lösung** für alle ist?

214 I: Ja.

215 A: Mhm. Verstanden. Gut, wenn wir hier, in diesem Bereich (Anmerkung: Bild 2) mal
 216 bleiben, also **medizinischen** Bereich. Wenn du daran denkst, dass du selbst äh **krank**
 217 **wärst**.

218 I: Mhm?

219 A: Und Hilfe bräuchtest und du kommst ins Spital, zum Beispiel, **würdest du**
 220 **bevorzugen**... einen **männlichen** Arzt oder eine **weibliche** Ärztin zu bekommen, oder
 221 wäre es dir komplett egal?

222 I: Es **wäre mir** komplett **egal** hm... aber zur **Hausärztin** oder zum **Hausarzt** gehe ich
 223 lieber zu einer **weiblichen** Hausärztin, weil äh... laut **Statistik** (I) verbringen die, die
 224 **Hausärztinnen**, also die weiblichen, **mehr** Zeit und hören **mehr zu**.

225 A: Das würde jetzt wieder ins Schema passen. (I) (A&B)

226 I: (A&B) Also statistisch gesehen. Ja, ja. Ja, also na, also die Krankenkassen, so
 227 Rechnungen und so wurden ausgewertet und laut dieser Studie verbringen die... die...
 228 äh... **weiblichen Hausärztinnen mehr Zeit** mit Patientinnen.

229 A: Okay, also du schließt einfach daraus, dass du eine bessere **Betreuung bekommst**?

230 I: Ja, ja.

231 A: Vielleicht eine einfühlsamere. Mhm. Gut, das macht Sinn für mich, ja. Und allgemein,
 232 wenn wir jetzt nicht darüber sprechen, ob Frauen oder Männer für einen **bestimmten**
 233 **Berufsbereich** geeigneter sind oder nicht, das haben wir **hinter uns**. Glaubst du, **egal** in
 234 welchem Beruf, wo Frauen und Männer arbeiten, dass es vielleicht **Unterschiede** darin
 235 gibt, wie... Frauen oder Männer ihren Beruf **erledigen**, wie sie sich **verhalten**, worauf
 236 sie vielleicht **achten**? Egal, in welchem.

237 I: (s) Ähm... also, meinst du, wie sie... sich verhalten, falls es... andere Geschlecht gibt
 238 oder nicht?

239 A: Nicht (.) Also das ist vollkommen **unabhängig**, aber einfach (A&B)

240 I: (A&B) Achso, die... die Aufgabe?

241 A: Nicht, wie sie auf das andere reagieren, **sondern** ähm... ob jetzt, zum Beispiel in **dem**
 242 **Bereich** arbeiten (Anmerkung: Bild 2), sagen wir, arbeiten **Männer und Frauen**,
 243 **machen** die ihren Job auf **genau** die **gleiche Art** oder gibt es vielleicht Dinge, wie du
 244 gerade vielleicht erwähnt hast mit der Statistik, **wo** Frauen vielleicht mehr **Wert** darauf
 245 legen, oder nicht? Das ist die Frage.

246 I: Ähm... ich glaube, es gibt kein Unterschied auf die... **normale** Ebene. Wenn man... **rauf**
 247 **geht**, dann sind besonders **Männer** so äh... Ja, ich glaube in Deutschland, in Österreich
 248 gibt es hauptsächlich **Chefärzte**.

249 A: Mit „rauf“ meinst du Führungspositionen?

250 I: Genau, ja. **Chefärzte**. Und da ist es problematisch, weil dann äh... sieht der Mann sich
 251 als der heilige Gott und... (I)

252 A: Mhm? Okay, also der Gottkomplex der Ärzte kommt dann zu tragen?

253 I: Ja.

254 A: Gut. Also es gibt diese Unterschiede wiederum durch die ungleiche **Verteilung**?

255 I: Ja. **Ja**.

256 A: Gut. Ähm... kommen wir zu einem **ganz neuen Thema** und zwar zum Thema **Familie**.
 257 Wenn **du persönlich** über Familie nachdenkst, welche Bilder hast du im **Kopf**? Welche
 258 Assoziationen hast du ähm... welche Arten von **Familien, Familienkonstellationen**
 259 kommen dir in den Sinn?

260 I: Ähm... also nicht die konservative von einem Mann, einer Frau und... ein paar Kindern
 261 (I) und ein Hund oder sowas.

262 A: Ah, ein Hund. (I)

263 I: Ne, ähm... Also es ist ganz **offen** eigentlich, es könnten zwei Männer oder zwei Frauen
 264 oder zwei **Diverses** und es könnte **mit Kindern** oder **ohne Kinder**, es könnte **eine Frau**
 265 oder **ein Mann** alleine (kr) **alleinerziehend** auch... sein.

266 A: Mhm?

267 I: Ja.

268 A: Und äh... das war eine sehr, sehr **rationale** Beschreibung. Jetzt zu deinen
 269 **Assoziationen**, was für **dich** Familie ausmacht, wenn du darüber nachdenkst. Was...
 270 **was** macht das **aus**? Was gehört dazu? Wie kann man das vielleicht definieren? Aus
 271 **deiner Sicht**, nicht aus allgemeiner Sicht.

272 I: Ja... Hm...

273 A: Es ist ein bisschen eine schwierige Frage.

274 I: Das ist schwer, ja.

275 A: Aber wir versuchen's.

276 I: Ja. Es ist... schwer zu sagen. Ich habe ziemlich eine **große Familie** und ich verstehe
 277 mich (.). Also meine **direkte Familie** ähm... verstehe ich mich... **ziemlich gut** mit ihnen.
 278 Nicht mit meinen Eltern, nicht ganz, aber trotzdem, ja. Ähm... aber... ja, es ist mir
 279 ziemlich **schwer** zu beschreiben. Es ist... also ich bin von meinen Eltern **geboren** und
 280 das war ein... ein **Glückssache** oder **Unglückssache** (I) ja...

281 A: Okay. Also es ist einfach eine **zufällige Sache**, zu **wem du gehörst** quasi? (A&B)

282 I: (A&B) Ja, es ist Zufall.

283 A: Durch die Biologie. Und wenn wir jetzt von dem abrücken, was für dich eine ideale
 284 Familie oder was eine Familie, wie du es dir **vorstellen würdest**, was macht das **aus**?

285 I: Mhm. (p)

286 A: Was gehört dazu?

287 I: Hm.

288 A: **Ohne** jetzt von Biologie zu sprechen.

289 I: Naja äh... dass man... **schöne Zeit** verbringen kann, also das kann **auch mit Freunden**
 290 auch sein. Aber ja, schöne Zeit, enge Beziehung, man ist zusammen **aufgewachsen**. Ja.

291 A: Mhm. Gut. Also die gemeinsame (A&B)

292 I: (A&B) Ja, sorry, ich kann wirklich nicht, (I) also... beschreiben.

293 A: Nein, nein. Du brauchst dich nicht **entschuldigen**. Ich finde das ja sehr spannend,
 294 dass es immer **unterschiedlich** ist, was ich höre. Okay. Ich zeige dir wieder mal Bilder,
 295 die letzten jetzt (Anmerkung: Bilderset 4). Und zwar habe ich **fünf** Bilder. Vielleicht
 296 kannst du jetzt mir kurz (a) mit Nummer immer beschreiben, was du **siehst** auf dem
 297 Bild und vielleicht kannst du mir auch beschreiben, welche von diesen Personengruppen
 298 **du** als **Familie** bezeichnen würdest.

299 I: (p) (s) Hm... also **alle** eigentlich, würde ich sagen. Also, wie gesagt, Mann mit Mann
 300 oder Frau mit Frau oder nur alleinerziehender Mann oder alleinerziehende Frau.

301 A: Mhm. Vielleicht kannst du trotzdem kurz beschreiben, diese... wie du die **erkennst**,
 302 diese Personengruppen, diese Familien.

303 I: (p) Äh...

304 A: Auch **das** ist für mich manchmal interessant.

305 I: Okay, also auf dem ersten Bild ziemlich eine **große Familie**. Vielleicht sind sie... äh...
306 ich weiß nicht, es gibt aber auch so Geschwister oder Onkeln oder Tanten, das könnte
307 sein. Auf dem Zweiten ein Mann, der mit seiner **Tochter spielt**. (p) Ja, auch eine Familie.
308 Drei eine Frau mit... zwei **Kindern**. Wie gesagt, **könnte** eine alleinerziehende Mutter
309 sein, aber **muss nicht unbedingt**.

310 A: Mhm?

311 I: Auf die Nummer 4... ähm... ja, zwei **Männer** und... ja, mit zwei Kindern, mit zwei
312 **schwarzen Kindern**. Ja, könnte eine **Adoption** sein, könnte aus einer... ehemaligen
313 Beziehung oder sowas... sein. Ja, auf Nummer 5 dann zwei **Frauen** mit einem Baby.
314 Nummer 6 ein... Mann und eine Frau und zwei Kinder.

315 A: Also, die nächste Frage kann ich mir sparen. Du hast schon erklärt, für dich sind das
316 auch **Familien**, wenn unterschiedliche Gender, egal jetzt, welche, gemeinsam mit
317 Kindern, auch, wenn die Paare **homosexuell** sind, das hast du schon angemerkt. Ähm...
318 findest du es wichtig, dass alle Menschen **entscheiden** können, wen sie zum Beispiel
319 **heiraten** möchten und mit wem sie leben möchten?

320 I: Ja, auf jeden **Fall**. Also es muss nicht unbedingt **heiraten**, sondern, ja.

321 A: Genau. **Heiraten** oder mit wem man leben möchte. Für manche Personen ist es
322 wichtig, für manche ist es nicht wichtig, zu heiraten. Das soll jeder selbst entscheiden.
323 Aber findest du es grundsätzlich wichtig, dass man es **darf**?

324 I: Ja, **natürlich**, weil ähm... es ähm... ein Lebens**partner**, den man auswählt und es **geht**
325 **nicht so**, wenn man sich nicht auskennt und nicht gemeinsam **aufgewachsen** (kr) oder
326 zusammen... **wächst** und äh... ja, nicht sich auseinander immer... trennt.

327 A: Okay. Also diese Paare, 4 und 5, können deiner Meinung nach **verheiratet sein**?

328 I: Ja.

329 A: Und du stimmst dem zu.

330 I: Ja, muss nicht unbedingt, aber ja.

331 A: Aber sie könnten.

332 I: Ja.

333 A: Gut, dann kommen wir schon zum **nächsten** Thema. Jetzt geht es um Religion. (s)
334 Ähm wie denkst du **allgemein** über Religion, zu Beginn? Denkst du zum Beispiel, dass
335 Religion ein **wichtiges Konzept** ist in einer Gesellschaft, egal jetzt, in welcher
336 Gesellschaft?

337 I: Ähm... ich bin ziemlich **gegen**, also äh... Ja. Ich, ich finde, vielleicht Religion, ja, ist okay.
338 Jeder kann auswählen, was man will, aber das Gesellschaft und äh... ähm... (h) die
339 juristische System und alles muss **säkular**, muss **getrennt** von Religion, ja.

340 A: Mhm? Also Religion **kann** eventuell **wichtig** sein, nicht aber im
341 gesamtgesellschaftlichen System.

342 I: Für Individuelle, ja, aber für die Gesellschaft ist es **gar nicht wichtig** und es ist oft äh...
343 **zerstörerisch**.

344 A: Inwiefern?

345 I: (s) Ähm... dass die Leute ziemlich ähm... nicht **rational** denken und alles an Religion
346 zurück wollen und... Ja, sie haben das Gefühl, dass sie nicht denken, **nachdenken**
347 wollen, sondern ja, was in Religion vor tausenden Jahren... steht, dann ist es ein
348 Naturgesetz.

349 A: Okay, also es fehlt die kritische Reflexion?

350 I: Ja, ja.

351 A: Mhm. Okay. Gut, würdest du die Gesellschaft, in der du **jetzt lebst** oder die, aus der du
352 **kommst**, das kannst du dir wieder aussuchen, nur bitte wieder dazusagen fürs
353 Transkript, als eine **religiöse** bezeichnen? Also gibt es eine **dominante Religion** und
354 wie äußert sich das?

355 I: Ähm... Also, ich wollte über Österreich sprechen. In Wien ist es nicht... sehr stark,
356 würde ich sagen. Am **Land** ist es vielleicht anders, aber in Wien ist es nicht... so... stark.

357 A: Also man merkt es nicht im Alltag, es beeinflusst nicht den Alltag des einzelnen?

358 I: **Nein**, also den Alltag nicht.

359 A: Und denkst du, dass Religion, das haben wir vorhin schon kurz thematisiert, etwas ist,
360 das man **aussucht** oder etwas ist in das man einfach **geboren wird**?

361 I: Ist auch Zufall, finde ich. Man kann sich nicht **aussuchen** und es ist dabei... ja... Man
362 sagt, dass die Mensch ist ziemlich **frei**, man kann selber auswählen, aber das **stimmt**
363 **nicht ganz**, weil, wenn man **austritt**, in manchen Gesellschaften, dann ist man
364 **ausgegrenzt** und äh... ja, natürlich will ich meine Familie und meine Freunde, will ich
365 mit meiner Familie noch eine **Beziehung haben** und ich will **reden** und mich aus-(.)
366 Wenn ich **ihnen sage**, ich, ich bin ausgetreten, dann vielleicht (I) ja, bin ich ausgegrenzt.

367 A: Das heißt, es ist wiederum ein bisschen wie bei der Bildung, dass du meinst, offiziell
368 ist es eine freie Entscheidung, aber in der **Realität** gibt es einen gewissen Druck, dabei
369 du bleiben?

370 I: **Ja**. Ja.

371 A: In das man geboren wurde, oftmals, nicht überall?

372 I: Ja, ja.

373 A: Mhm. Und kannst du aber grundsätzlich verstehen, dass Personen sich dafür
374 entscheiden, die Religion zu **wechseln** oder nicht religiös zu **sein**?

375 I: Ja, auf jeden **Fall**, es ist (.) Wie gesagt, es soll eine freie **Entscheidung sein**.

376 A: Und das ist ein wichtiger Aspekt auch für dich?

377 I: Ja, auf jeden Fall. Ja, ja. Und ich finde, es interessiert **niemanden** außer denjenigen, der
378 das macht. (I)

379 A: Mhm. Also es ist etwas sehr Privates, deiner Meinung nach?

380 I: Ja, ja.

381 A: Nicht **gesellschaftlich**, sondern privat.

382 I: Ja, das ist äh... privat.

383 A: Wie es sein **sollte**, wie es in der Realität aber nicht immer ist?

384 I: Ja.

385 A: Gut. Dann gehen wir **weg** von der Religion und kommen wieder zum **Allgemeinen**
386 und zwar, was denkst du, sind **Werte**, die wichtig sind für das **Zusammenleben** in einer
387 Gesellschaft? Jetzt sprechen wir es **direkt an**. Was ist wichtig, um sicherzustellen, dass
388 die Menschen in einer Gesellschaft **gut** miteinander leben können, auskommen können,
389 **deiner Meinung nach**?

390 I: Äh... **Inklusion** auf alle Fälle, dass alle an der Gesellschaft teilnehmen können,
391 **teilhaben** können.

392 A: Was verstehst **du persönlich** unter Inklusion? Inklusion hat ja **unterschiedliche**
393 Bedeutungen, je nachdem, wer den Begriff benutzt und was er damit machen möchte.
394 (A&B)

395 I: (A&B) Ja, richtig.

396 A: Was ist... was ist das für dich? Was **heißt** das für dich, das Konzept?

397 I: Ähm... dass alle vor... vor... dass alle dieselbe **Rechte** und **Aufgaben** haben, dass äh...
398 auch, wenn ich nicht so weiß äh... **auch** eine Chance habe, ein, ein **Arzt** oder ein
399 **Ingenieur** oder sowas zu sein.

400 A: **Chancengleichheit** also?

401 I: Chancengleichheit. Danke. Ja. Ähm... ja. Abgesehen von Geschlecht oder von Hautfarbe
402 oder von Religion. Das ist Inklusion für mich, ja. Und auch zum Beispiel bei der
403 **Wohnungssuche**, das ist auch nicht ganz leicht.

404 A: Mhm? Also Inklusion. Und abgesehen davon, was ist noch wichtig für dich?

405 I: Ähm... **Verständnis** und **Respekt**. (p) Ja, das... wäre (.)

406 A: Und ähm du hast schon angesprochen, die Aufgaben, die **Pflichten** sollten dieselben
407 sein? Was **sind denn Pflichten** und auch **Rechte**, die man **hat** oder **haben sollte**, die
408 jeder Einzelne haben sollte in einer **funktionierenden Demokratie**? Und wenn ich sage

409 funktionierende Demokratie, gehen wir von einem **idealen System** aus, **nicht** von
410 einem realistischen, okay?

411 I: Ja. Ja, ja.

412 A: Was macht das **aus**? Was muss jeder **Einzelne** dazu beitragen? Was **bekommt** man
413 davon, was muss er oder sie dafür **tun**?

414 I: (p) Ähm... dafür muss man äh... **Gesetz respektieren** ähm... **Menschenrechte** und
415 **Gesetz** sind auf... höchster **Stelle**. Ja, jetzt komme ich nochmal zur Religion, dass man
416 Religion eher auf die... äh... nicht die **zweite**, vielleicht die **zehnte** Stelle (I) kommt. Am...
417 am Anfang kommt immer **Gesetz** und **Menschenrechte** und danach **Bildung**. In vielen
418 Gesellschaften ist es **umgekehrt** ähm... ja. Also auf jeden Fall dafür muss man Respekt
419 vor **Gesetz** haben und man muss sich **informieren**, was meine **Rechte** auch sind.

420 A: Mhm? Das heißt, deine **Rechte** zu haben ist quasi deine eigene Verantwortung, zu
421 **wissen**, was sie sind?

422 I: Ja.

423 A: Und was **sind** sie in dem Fall?

424 I: Ähm.

425 A: Also was sind für **dich** die wichtigsten Rechte, die daraus erwachsen, dass man in
426 einer funktionierenden Demokratie lebt?

427 I: Ähm... naja, also die, die äh **Freiheit, Redefreiheit** auch ähm... **Bewegungsfreiheit,**
428 **Chancengleichheit**... Ja, das sind meine Rechte.

429 A: Also eine gute Ausgangssituation?

430 I: Mhm... Ja.

431 A: Dann habe ich noch **zwei letzte Fragen**, und zwar die erste, und du kannst dir wieder
432 aussuchen, sprichst du über Syrien oder über Österreich, (a) wenn du an **eine Sache**
433 denkst, die du wirklich magst am Leben in diesem oder jenem Land, **eine Sache**, welche
434 wäre es?

435 I: Hm. (p)

436 A: Schwierig, ich will nur **eine** hören nämlich.

437 I: **Säkularismus**.

438 A: Mhm? Und das ist... **hier** oder dort?

439 I: **Hier**. Also **dort** ist theoretisch auch säkular. Es ist nicht **ganz** und es ist nicht auch
440 **ganz** theoretisch säkular, sondern es ist eine **Mischung**, im Grundgesetz auch dort ist
441 eine **Mischung** von... **Säkulares** und... bisschen... **Islamisches**.

442 A: Mhm. Und **warum** du dafür bist, hast du eh schon ausführlich erklärt. Und die zweite
443 Sache ist, wenn du **eine Sache ändern** könntest, eine Sache, die dich wirklich **stört**, hier
444 oder dort. Es gibt vermutlich viele, aber (.)

445 I: Hui. Es gibt viele. **Ja**, viele auf jeden **Fall**.

446 A: Hier auch sicher, aber ich möchte nur **eine**.

447 I: Hui, ich muss **nachdenken**. (I) Ähm... ja, dass die Menschen vielleicht in **Österreich**
448 ähm... besonders die an der **Macht sind** so **weg** von der Idee, dass äh... ,Wir sind die
449 **allerbesten**, wir haben die besten **Werte** und die Anderen, die zu uns kommen, haben
450 **keine** oder haben... **andere** Werte'. Ja, **das** würde ich ändern.

451 A: Das ist ein **sehr schöner** Abschlusssatz für meine Arbeit.

452 I: Ah?

453 A: Den werde ich gleich verwenden. Dankeschön. (I)

454 I: (I) **Danke**.

5.5 Reduktionstabellen

5.5.1 Reduktion; Interview 1

Fundstelle: Interview/ Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
1/20-22, 24-25	Aufgrund der Tatsache, dass viele Teilzeitarbeitsstellen Arbeitszeiten bis spät nachts vorsehen, ist es für Jungen angesichts des Sicherheitsaspekts einfacher, solche anzunehmen als für Mädchen	Teilzeitarbeit einfacher für männliche ArbeiterInnen aufgrund der Arbeitszeiten und des Sicherheitsaspekts	K2.2.a.3.1. Sicherheit
1/34-38	Berufliche Tätigkeit ist in Ländern wie Tunesien insbesondere für Frauen wichtig, um Respekt und finanzielle Unabhängigkeit in der Ehe zu erlangen	Bedeutung weiblicher Berufstätigkeit für Respekt und finanzielle Unabhängigkeit	K2.2.a.3.2 Empowerment
1/42-47	Berufliche Tätigkeit ist essenziell, um respektiert zu werden, finanziell von anderen Personen unabhängig zu sein und Freiheit in der Lebensgestaltung zu erlangen	Berufliche Tätigkeit wesentlich für Respekt, finanzielle Unabhängigkeit und Freiheit	K1.1.3 Berufliche Tätigkeit für finanzielle Unabhängigkeit
1/56-59	Nicht alle Mitglieder der Gesellschaft können Berufe ausüben, denen ein Studium vorhergeht, auch handwerkliche Berufe werden benötigt, wichtig ist die Partizipation in der Gesellschaft.	Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung
1/59-64	Es gibt Frauen, die nicht entgeltlich arbeiten, aber durch die Erziehung ihrer Kinder im Sinne des Heranziehens einer neuen,	Anerkennung des Werts von Partizipation an der Gesellschaft durch unentgeltliche Arbeit im Bereich der Kindererziehung	K1.2.2.1 Kindererziehung

	moralischen Generation einen wesentlichen Beitrag zur Gesellschaft leisten.		
1/75-76, 82	Im Bereich beruflicher Partizipation ist nichts unmöglich. Die Möglichkeit beruflicher Partizipation ist reine Einstellungssache.	Finanzieller Selbsterhalt durch Berufstätigkeit als Eigenverantwortung	K1.2.a Finanzieller Selbsterhalt als Eigenverantwortung
1/76-80	Als Beispiel für etwas Unmögliches kann ich meine Gewichtsabnahme von 46 Kilogramm nennen, die mein Doktor für unmöglich hielt.	Beispiel für die etwas angeblich Unmögliches, das geschafft wurde	K1.2.a Finanzieller Selbsterhalt als Eigenverantwortung
1/82-89	Auch Personen mit schweren Beeinträchtigungen wie etwa fehlenden Gliedmaßen oder Sehbehinderungen können arbeiten.	Berufliche Partizipation auch für Menschen mit Beeinträchtigungen möglich	K1.2.a Finanzieller Selbsterhalt als Eigenverantwortung
1/91-95	Ich hasse es, wenn Menschen, die einfach nicht arbeiten möchten, dies nicht zugeben, sondern Entschuldigen dafür suchen, indem sie etwa sagen, dass sie krank sind. Es ist okay, zuzugeben, dass man im Moment nicht arbeiten will, aber man sollte keine Ausreden dafür suchen.	Ablehnung von Ausreden für Unmöglichkeit beruflicher Partizipation	K1.2.a Finanzieller Selbsterhalt als Eigenverantwortung
1/138-140	Ich liebe sie wirklich, weil sie ihre StudentInnen wie ihre Kinder behandelt. Sie hat mir meine Lieblingsschokolade gegeben.	Mütterliche Qualitäten der Lehrerin	K2.1.1.5 Rollenspezifische Charakteristika
1/142-143	Sie war nicht einmal meine Lehrerin. Viele KlassenkollegInnen hassten sie, aber ich liebte sie, weil ich sah, wie sehr sie sich um uns kümmert.	Fürsorglichkeit der Lehrerin	K2.1.1.2 Emotionale/ Soziale Charakteristika

I/143-147	Sie nahm sich viel extra Zeit für das Korrigieren unserer Hausarbeiten.	hohe intrinsische berufliche Motivation der Lehrerin	K2.1.1.3 Motivationale Charakteristika
1/ 149-159	Im Unterschied zu anderen LehrerInnen verlangte sie für extracurriculare Tutorien kein Geld, sondern investierte ihre private Zeit und war damit sehr hilfreich. Zur Zeit meines Bakkalaureats kontaktierte sie mich oft und gab mir wertvolle Tipps.	hohe intrinsische berufliche Motivation der Lehrerin	K2.1.1.3 Motivationale Charakteristika
1/159-164	Sie fragte mich (Anmerkung: zur Zeit der Abschlussprüfungen) nach all meinen KlassenkollegInnen und dabei merkte ich, wie sehr sie sich um uns sorgte.	Fürsorglichkeit der Lehrerin	K2.1.1.2 Emotionale/ Soziale Charakteristika
1/166-173	Als ich mit ihr sprach, sagte sie etwas, das mich sehr berührte: Sie sagte, dass sie sich um ihre Kinder Sorge und ich mich darüber lustig mache. Sie fragte mich sogar nach meinem Bruder und ob er etwas brauche und bot an, dass wir sie jederzeit besuchen könnten, um Hilfe zu bekommen. Sie liebt ihren Job wirklich.	Mütterliche Qualitäten der Lehrerin hohe intrinsische berufliche Motivation der Lehrerin	K2.1.1.5 Rollenspezifische Charakteristika K2.1.1.3 Motivationale Charakteristika
I/175-176	Sie ist sehr sensibel und hat mir viele Dinge beigebracht, die über das Fach hinausgehen.	Sensibilität der Lehrerin	K2.1.1.2 Emotionale/ Soziale Charakteristika
1/178-182	Ein Physiklehrer, der sehr nett ist, nennt mich „Tochter“ und ruft mich immer an, um mich einzuladen. Er ist sehr nett.	Väterliche Qualitäten des Lehrers	K2.1.2.5 Rollenspezifische Charakteristika

1/183-185	Geld ist ihm egal. Den Großteil seiner Tutorien hält er gratis ab.	Intrinsische berufliche Motivation des Lehrers	K2.1.2.3 Motivationale Charakteristika
1/185-187	Er ist sehr ruhig und lehrte uns, Konflikte gewaltfrei durch Diskussionen zu lösen.	Sensibilität des Lehrers	K2.1.2.2 Emotionale/ Soziale Charakteristika
1/206-214	Ihr Mann verließ sie und sie musste ihre zwei Töchter alleine aufziehen, was weltweit, aber besonders in einem arabischen Land für eine Frau nicht leicht ist, weil das Umfeld sehr viel Druck ausüben kann. Die Menschen werden dich beobachten und über dich reden. Deshalb achtet auch meine Mutter darauf, dass ich immer von meinem Vater nach Hause gebracht werde.	Gesellschaftlich bedingte Unterschiede in Genderrollen	K2.2.a.3.3 Gesellschaft
1/216-219	Obwohl es mir egal ist, achtet meine Mutter sehr darauf, dass andere nicht über mich sprechen, weil sie meint, dass es mir in Zukunft nicht egal sein wird. Deshalb ist sie für mich eine Superfrau.	Gesellschaftlich bedingte Unterschiede in Genderrollen	K2.2.a.3.3 Gesellschaft
1/253-256	Ich finde es falsch, dass die LehrerInnen in Tunesien immer recht bekommen, weswegen ich meinen jüngeren Cousins/Cousinen beibringe, dass sie sie immer nach ihren Rechten fragen, und nicht nur stumm danebensitzen sollen, um eines Tages eine Veränderung zu erwirken.	Solidarität in der Zivilgesellschaft für eine bessere Zukunftsperspektive	K4.3.1 Solidarität und Unterstützung in der Zivilgesellschaft

1/258-264	Es geht darum, auf respektvolle Weise dein Recht geltend zu machen, und hoffentlich Unterstützung zu bekommen.	~~Solidarität in der Zivilgesellschaft für Unterstützung und Geltendmachung von Rechten~~	K4.3.1 Solidarität und Unterstützung in der Zivilgesellschaft
1/272-275, 277-279	Es gibt Probleme im Bildungssystem, die durch bessere Kontrolle gelöst werden sollten. Manche LehrerInnen unterrichten ihre Kurse nicht in der Klasse, um SchülerInnen zu zwingen, teure private Tutorien zu besuchen, die sich nicht alle leisten können.	Forderung von Chancengleichheit in der Bildung	K1.3.3 Chancengleichheit in der Bildung
1/283-293	Im Bildungsbereich muss man für viele Dinge bezahlen, wie etwa das Mittagessen, den Transport zur Schule für SchülerInnen, die weit entfernt wohnen oder die privaten Tutorien. Ich selbst habe SchülerInnen erlebt, die sich diese Dinge nicht leisten konnten und sich demnach trotz ihrer hohen Intelligenz den Besuch einer Eliteschule nicht leisten konnten.	~~Kritik fehlender Chancengleichheit in der Bildung~~	K1.3.3 Chancengleichheit in der Bildung
1/296-299	Auch die Schulmaterialien sind sehr teuer und Väter, die nur wenig Geld verdienen, aber mindestens zwei Kinder haben, können diese nicht bezahlen.	Rolle des männlichen Familienversorgers	K4.2.1.b.2.1 Vater als Versorger der Familie
1/300-313	Privilegierte SchülerInnen können Privatschulen besuchen, in denen sie bessere Unterrichtsbedingungen vorfinden, wohingegen andere SchülerInnen in öffentlichen	~~Kritik fehlender Chancengleichheit in der Bildung~~	K1.3.3 Chancengleichheit in der Bildung

	Schulen schlechtere Bedingungen vorfinden. Hinzu kommen Probleme durch unangekündigte Streiks der Transportmittel, wodurch manche SchülerInnen kilometerweit zu Fuß nach Hause gehen müssen. Die Regierung ist für jene Ungleichheit im Bildungssystem verantwortlich zu machen.		
1/332-334	Momentan unterstützt meine Mutter mich auf meinem Bildungsweg. Dafür möchte sie, dass ich später meinen Bruder unterstütze, was ich gerne tun werde.	Solidarität in der Familie	K4.1.1.4 Solidarität und Unterstützung
1/352-355	Die Zivilgesellschaft sollte sich mehr unterstützen.	Solidarität in der Zivilgesellschaft	K4.3.1 Solidarität und Unterstützung in der Zivilgesellschaft
1/382-393	Früher gab es in Tunesien ein funktionierendes System der Unterstützung in der Zivilgesellschaft. Ich glaube, die Personen in der Zivilgesellschaft sollten einander mehr helfen.	Solidarität in der Zivilgesellschaft	K4.3.1 Solidarität und Unterstützung in der Zivilgesellschaft
1/415-430	Metasprachlich: TN fragt zunächst nach der Bildquelle, beschreibt daraufhin die Situation des Abgebildeten angesichts der geographischen Lage, der persönlichen Interpretation und der Beurteilung der Unterrichtsbedingungen, bevor auf das zweite Nachfragen der Interviewerin	Nennung der Gendertrennung auf Nachfragen	K6.3.1.b Nennung der Gendertrennung auf Nachfragen

	die Gendertrennung genannt wird.		
1/436-441	In manchen Ländern, wie zum Beispiel in Saudi Arabien, werden die Gender immer noch getrennt, bzw. die Eltern können entscheiden, ob sie sich eine getrennte oder gemeinsame Beschulung wünschen und das ist nicht unbedingt schlecht.	Ausdruck von Verständnis für die Gendertrennung in Schulen	K2.3.a Befürwortung der Gendertrennung
1/444-454	Aus Gründen der Prävention sexueller Übergriffe, der Stärkung des Selbstbewusstseins und des Sicherheitsgefühls weiblicher Schülerinnen, sowie auch potenziellen Hemmungen durch das Beisein Angehöriger anderer Gender könnte die getrennte Beschulung sinnvoll sein.	Positive Aspekte des getrennten Unterrichts	K2.3.a.1 positive Konsequenzen
1/461-463	Jungen sollte in einem eigenen Unterrichtsfach gute Manieren im Umgang mit Mädchen beigebracht werden.	Wunsch nach schulischer Sensibilisierung für Gendersensibilität	K2.3.1.1 Schulische Sensibilisierung
1/465-488	Auch Mädchen brauchen so einen Unterricht. Ich konnte beobachten, wie Frauen sich selbst unterdrücken. In einer Situation half ich einer hochschwangeren Frau in der Straßenbahn, ihre Einkäufe zu tragen, begleitete sie zu einem Sitzplatz, den meine Freundin für sie freigemacht hatte. Als ein Mann sich dazwischendrängte und auf diesen Platz setzte, und ich ihn daraufhin laut aufforderte,	Wunsch nach weiblichem Empowerment durch Sensibilisierung für Aspekte der Gleichberechtigung	K2.3.1.1.1 Empowerment und religiöse Reflexion

	aufzustehen, wurde ich dafür von einer alten Frau verbal angegriffen. Ich konnte nicht verstehen, wie die alte Frau das tun konnte, obwohl sie wissen musste, wie schmerzhaft eine Schwangerschaft für Frauen ist.		
1/489-491, 492-494, 496-504, 508-513	Manche Personen argumentieren mit der islamischen Religion, um Ungleichheit zwischen Frauen und Männern zu rechtfertigen, obwohl dies nicht dem Islam entspricht. Der Islam sieht vielmehr vor, dass Frauen und Männer ihre Kinder gemeinsam erziehen, bzw. Frauen sich nicht vor Männern klein machen müssen.	religiöse Argumentation der Gleichberechtigung von Frauen und Männern	K5.3.4 Ungleichbehandlung der Gender
1/516-520	Wenn Personen mir erklären wollen, dass Gott Frauen für die Hausarbeit bestimmt hat, dann frage ich nach, wo genau, und beziehe mich auf den Koran,	~~religiöse Argumentation der Gleichberechtigung von Frauen und Männern~~	K5.3.4 Ungleichbehandlung der Gender
1/520-523	Ich finde, in Schulen sollte unterrichtet werden, dass Religion nicht sagt, dass Frauen für die Hausarbeit bestimmt und Männern unterstellt sind. Außerdem sollte das Thema aus unterschiedlichen Gesichtspunkten behandelt werden, um aufzuzeigen, dass manche Argumente, wie die	~~Befürwortung der Sensibilisierung von SchülerInnen für Aspekte der Gleichberechtigung der Gender~~	K2.3.1.1 Schulische Sensibilisierung

	physische Stärke der Männer, Scheinargumente sind.		
1/528-534	Metasprachlich: Teilnehmerin bezeichnet das Abgebildete ohne Nachfragen.	Eigeninitiierte Nennung des Abgebildeten	K6.3.2.a Nennung der Geschlechtsorgane
1/428-546	Um den Beginn der Sexualerziehung in Tunesien gibt es viel Propaganda zwischen ihren BefürworterInnen und ihren GegnerInnen auf der religiösen Seite. Die tunesische Gesellschaft ist sehr auf ihren Erhalt bedacht und das Tabu des Sprechens über Sexualität führt zu Katastrophen, wie etwa Missbrauch.	Sexualität als religiös bedingtes Tabuthema in der Gesellschaft	K5.3.1 gesellschaftliche Tabus
1/549-566	Durch die Gewalt in den Erziehungsmethoden meiner Mutter hatte ich Angst vor ihr, wodurch ich über viele Dinge, die mir passierten, nicht mit ihr sprechen konnte. So drückte sie auch eines Tages mir gegenüber ihre Ablehnung von Sexualunterricht in der Schule als nicht-tunesische Sache aus.	Sexualität und Gewalt als Tabuthema in Familien	K5.3.1 gesellschaftliche Tabus
1/566-571	Auch wenn ich ehrlich gesagt finde, dass die Inhalte, die sie unterrichten wollten, nicht für Kinder geeignet sind, denke ich, es ist unser erster Versuch, wir werden uns mit der Zeit verbessern und es ist eine Sache, die gebraucht wird, damit Kinder wissen, wo ihre Grenzen sind.	Kritik an der tunesischen Umsetzung von Sexualerziehung bei gleichzeitiger Befürwortung schulischer Sexualerziehung	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung

1/575-592	Ich verstehe nicht, warum man achtjährigen Kindern im Detail erklären sollte, wie man Sex hat. Ich befürworte Sexualunterricht als wissenschaftlichen Unterricht von einem biologischen Standpunkt aus ab 15 Jahren, damit SchülerInnen verstehen, dass Sexualität ein normaler Teil des Menschseins ist, Gott uns auf diese Weise geschaffen hat, und wir dies akzeptieren müssen. In Anbetracht des gesellschaftlichen und religiösen Tabus, in Familien über Sexualität zu sprechen, würde man es sonst für Kinder nur noch schlimmer machen.	Befürwortung biologisch ausgerichteter Sexualerziehung als Wissenschaft ab der Sekundarstufe 2	K1.4.a.2 ab der Sekundarstufe
1/612-625	Eltern sollten kein Mitbestimmungsrecht über die Teilnahme ihrer Kinder an Sexualerziehung in Schulen haben, da sonst viele Kinder nicht teilnehmen könnten. Wenn sie vor vollendete Tatsachen gestellt werden, müssen sie damit leben, und erkennen eventuell auch, dass es wichtig ist. Es müsste sich aber die Art der Erziehung in Tunesien ändern, da Kinder, die mit Gewalt erzogen werden, sich ihren Eltern nicht öffnen können, auch, wenn sie wissen, dass etwas geschehen ist, dass nicht richtig ist.	Ablehnung des Mitbestimmungsrechts der Eltern an der Teilnahme ihrer Kinder an Sexualunterricht in Schulen	K1.4.1.b Ablehnung elterlicher Mitbestimmung

1/649-654	Wir hatten einige wenige mutige Frauen, die als Mechanikerinnen oder auf Baustellen arbeiten und obwohl es nicht leicht für sie war, beginnen die Menschen, langsam die Veränderung zu akzeptieren und ich bin ihnen dankbar, dass sie diesen ersten Schritt gemacht haben.	Akzeptanz der Gleichstellung von Frauen und Männer im Beruf	K2.2.b.1.1 handwerkliche Berufe
1/666-667	Das Gender eines Arztes/einer Ärztin ist irrelevant, weil die Professionalität ausschlaggebend ist.	Professionalität von ÄrztInnen unabhängig von Gender	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender
1/686-700, 722, 724-725, 728	Frauen studieren härter und treffen Berufsentscheidungen manchmal nicht auf Basis der persönlichen Eignung, sondern aus Trotz, und um zu beweisen, dass sie einen prestigeträchtigen Job ausüben und finanziell selbständig sein können, was dazu führt, dass sie ihren Beruf nicht gut ausüben, bzw. nicht dafür geeignet sind. Dies zeigt sich insbesondere im medizinischen Bereich, wie etwa persönliche Erfahrungen einer Freundin mit einer Psychologin beweisen.	Gesellschaftlicher Druck als beeinflussender Faktor für weibliche Berufswahl	K2.2.a.3.3 Gesellschaft
1/742-764	Als mein Vater einen Schlaganfall, war die Großfamilie eine große Hilfe für uns, indem sie uns finanziell unterstützte und uns viel Zeit schenkte. In unserer Gesellschaft ist es üblich, sich gegenseitig finanziell zu unterstützen, etwa zu größeren	Solidarität in der Familie durch reziproke Unterstützungsbeziehungen	K4.1.1.4 Solidarität und Unterstützung

	Anlässen wie der Beschneidung oder dem Studienabschluss, aber auch bei Krankheits- oder Todesfällen. Das Prinzip beruht auf Reziprozität.		
1/770-782	Familie ist eine Gruppe, in der man sich wohl und akzeptiert fühlt, und in der es Liebe gibt. Familie entsteht nicht nur durch Blutsverbindung, sondern vielmehr durch die Liebe, Unterstützung und die Opfer, die man füreinander bringt.	Familie bedeutet Liebe, Sicherheit und Unterstützung	K4.1.1.1 emotionale Faktoren K4.1.1.4 Solidarität und Unterstützung
1/786, 788	Alle abgebildeten Gruppen können eine Familie, sein, weil sie glücklich aussehen und das eine Familie ausmacht.	offenes Familienkonzept	K4.2.1.a offenes Familienkonzept
1/791-800	Ich persönlich unterstütze die LGBT Community nicht, aber wenn sie ihre Kinder emotional unterstützen und ihnen geben, was sie brauchen, was will man mehr. Auch wenn es im Islam verboten ist, was sie tun, ist es ihre Entscheidung, mit wem sie Sex haben und ich bin nicht in der Position, sie zu verurteilen. Sie müssen sich am Tag des Jüngsten Gerichts für ihre Taten verantworten, aber solange sie niemanden verletzen, was will man mehr.	Persönliche Ablehnung von Homosexualität bei gleichzeitiger Akzeptanz von Homosexualität in Familien	K4.2.2.b Akzeptanz homosexueller Paare als Eltern
1/802-807	Die beiden (Anmerkung: Verwendung der Formulierung „Paare“ in der Interviewfrage) könnten auch	Teilnehmerin verweigert die durch die vorhergehende Frage angestoßene Interpretation der	K6.3.3.b Verweigerung der Anerkennung des Begriffs „Paare“

	Verwandte oder Freunde sein. Ich möchte Personen nicht vorschnell einordnen.	beiden Bilder als homosexuelle Paare mit Kindern.	
1/811-819	Die tunesische Gesellschaft ist religiös und im Islam ist Homosexualität verboten, also würde ich nicht so weit gehen, mich den Menschen hier zu widersetzen, weil das zu negativen Konsequenzen führen könnte. Es ist wie, wenn man im Ramadan nicht fastet. Man sollte es nicht öffentlich tun, sondern das zwischen der Person und Gott halten.	Ablehnung von Homosexualität in der Öffentlichkeit in religiöser Gesellschaft	K4.2.3.c.1 Widerspruch zu religiöser Gesellschaft/ Vorstellung
1/822-824	Aufgrund der Tatsache, dass wir diese religiöse Prägung haben, möchte ich so etwas (Anmerkung: homosexuelle Ehe) in meiner Gesellschaft nicht haben, weil es zu Chaos führen könnte.	~~Ablehnung von Homosexualität in der Öffentlichkeit in religiöser Gesellschaft~~	K4.2.3.c.1 Widerspruch zu religiöser Gesellschaft/ Vorstellung
1/829-833	Wir hatten im Fach „Islamisches Denken“ einen großartigen Lehrer, der uns die Differenz zwischen Gesetz und Religion so erklärt hat, dass Religion auf Aspekte fokussiert, die das Gesetz nicht umfassen kann, wie beispielsweise für andere Menschen zu lachen.	Befürwortung der Relevanz religiöser Konzepte in der Gesellschaft durch das Abdecken von Aspekten, die das Gesetz nicht umfasst	K5.5.2.a Befürwortung religiöser Prägung durch Erziehung/ Bildung
1/835-837, 839-848	Es gibt viele Aspekte des Zusammenlebens, die das Gesetz nicht absichern kann, die aber durch religiöse Konzepte gesichert werden können, wie etwa, für andere zu lächeln oder nur gut oder	Vermittlung von Werten für das Zusammenleben durch Religion	K5.1.a.1 Werte durch Religion

	gar nicht über andere zu sprechen. Kleine Aktionen wie ein Lächeln können Leben retten.		
1/847-850	Wenn man beispielsweise jemanden anlächelt und diese Person nicht zurücklächelt, kann das verletzen. Das Gesetz kann dies aber nicht bestrafen.	Vermittlung von Werten für das Zusammenleben durch Religion	K5.1.a.1 Werte durch Religion
1/852-855	Wenn man etwas Falsches tut, wie etwa in einer Prüfung zu schummeln, kann das Gesetz dich nicht bestrafen. Das Gesetz kann nicht immer vor Ort sein, aber das Bewusstsein, dass Gott immer zusieht, hält Menschen davon ab, Schlechtes zu tun.	Kontrollfunktion durch Religion	K5.1.a.2 Kontrollfunktion / Verhaltensregulierung
1/889-891	Die Religionszugehörigkeit wird zwar durch die religiöse Sozialisation Heranwachsender geprägt, ist aber im Erwachsenenalter eine persönliche Entscheidung.	Die Religionszugehörigkeit durch Sozialisation und als persönliche Entscheidung	K5.4.2 Religionszugehörigkeit durch Sozialisation und als persönliche Entscheidung
1/891-905	Ich habe mich auch viel mit anderen Religionen auseinandergesetzt und auch ich habe meine Zweifel, aber ich würde mich immer für den Islam entscheiden. Die Menschen, die nur hineingeboren wurden, kann man daran erkennen, dass sie sich nur die Aspekte herauspicken, die ihnen gefallen, und auf andere Aspekte verzichten.	Die Religionszugehörigkeit durch Sozialisation und als persönliche Entscheidung	K5.4.2 Religionszugehörigkeit durch Sozialisation und als persönliche Entscheidung

1/909-913	Es ist eine gute Sache, dass Eltern ihre Kinder durch religiöse Erziehung prägen. Kinder imitieren die Verhaltensweisen ihrer Eltern.	~~Befürwortung religiöser Erziehung~~	K5.4.2.a Befürwortung religiöser Prägung durch Erziehung/ Bildung
1/915-920, 922-929	Der Mangel an religiöser Richtungsvorgabe in der Erziehung lässt viele existenzielle Fragen unbeantwortet. Die Beantwortung existenzieller Fragen durch den Verweis auf Gott beendet die vielen Fragen der Kinder.	~~Befürwortung religiöser Erziehung~~	K5.4.2.a Befürwortung religiöser Prägung durch Erziehung/ Bildung
1/924-929	Metasprachlich: Wenn man aufwächst, hat man die Wahl der Religionszugehörigkeit, auch wenn meine Eltern mir keine Entscheidungsfreiheit gaben, weil es ihre Entscheidung war und ich ihnen folgte, aber ab einem bestimmten Punkt war ich selbst davon überzeugt.	Widersprüchliche Aussage in Anbetracht der persönlichen Entscheidungsfreiheit bezüglich der Religionszugehörigkeit	K6.1.1 Religionszugehörigkeit
1/933-943	Unser/e LehrerIn sagte, dass man am Tag des Jüngsten Gerichts für sich selbst einstehen muss und die Schuld für die eigenen Taten übernehmen muss. Wenn man also nicht überzeugt ist und etwa denkt, dass das Christentum oder das Judentum die richtige Religion für einen ist, sollte man danach handeln und am Tag des Jüngsten Gerichts für seine Schuld einstehen.	Limitierte Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit durch Beeinflussung in der Bildung	K5.4.3.1 Einfluss der Erziehung/ Bildung

1/959-964	Es ist ein Teil des Lebens als Muslim/Muslimin, die Existenz des Tags des jüngsten Gerichts anzunehmen, wie etwa AtheistInnen annehmen, dass es kein Leben nach dem Tod gibt, da jede/r denkt, recht zu haben. Wenn es also einen Tag des Jüngsten Gerichts gibt, bezahle ich für meine eigenen Taten und Ansichten. Anstatt das Leben zu leben, zu dem andere mich zwingen, könnte ich auch einfach das Leben leben, an das ich glaube.	Angesichts der persönlichen Entscheidungsfreiheit im Bezug auf die Religionszugehörigkeit wird die Annahme des Jüngsten Gerichts als Fakt und die Übernahme der Schuld für potenziell inadäquate Entscheidungen in der individuellen Religiosität als Normalität akzeptiert und gesellschaftlicher Zwang angedeutet.	K5.4.3.2 Religiosität als gesellschaftliche Normalität
1/971-982	Liebe und Respekt komplementieren einander als essenzielle Werte für das Zusammenleben. Wenn man jemanden liebt, unterstützt man ihn gerne. Wenn man jemanden nicht liebt, hilft Respekt dabei, professionell miteinander umzugehen.	Liebe und Respekt sind essenzielle Werte für das Zusammenleben	K4.3.4.1 Liebe K4.3.2.1 Respekt / Toleranz
1/984-988	Wenn man in einer Beziehung einander nicht lieben kann, sollte man sich zumindest respektieren. Respektlosigkeit kann zu Katastrophen führen.	~~Liebe und Respekt sind essenzielle Werte für das Zusammenleben~~	K4.3.4.1 Liebe K4.3.2.1 Respekt / Toleranz
1/993-996	Freiheit und Bildung sind die wichtigsten demokratischen Rechte, da Bildung der Schlüssel für Gesellschaften ist und der Mangel an Bildung Europa in düstere Zeiten führte und das Große Islamische Reich zu Fall brachte.	Freiheit und Bildung als wichtigste demokratische Rechte	K3.1.1 Freiheitsrechte K3.1.2.3 Recht auf Bildung / Beruf

1/998-1003	Früher hatten sie Werte wie wissenschaftlichen Fortschritt und Bildung und als sie begannen, sich davon abzuwenden, brachte das eine ganze Nation zu Fall, führte zu Katastrophen und Armut. Freiheit gibt mir das Recht, über meine Taten zu entscheiden und Bildung stellt sicher, dass ich die richtigen Dinge tue.	Freiheit und Bildung als wichtigste demokratische Rechte	K3.1.1 Freiheitsrechte K3.1.2.3 Recht auf Bildung und Beruf
1/1006-1008	Unsere Situation ist besser als die anderer arabischer Staaten, da wir viel Freiheit haben und die Frauen eine bessere Situation haben.	Freiheit als wichtiges demokratisches Recht	K3.1.1 Freiheitsrechte
1/1008-1013	Ich denke, Frauen sind der Schlüssel für die Gesellschaft, weil sie ihre Kinder so stark beeinflussen. Eine gebildete Frau kann zu einer Generation gebildeter Menschen verhelfen. Die Bildung, die Frauen ihren Kindern vermitteln, sichert uns eine sichere Zukunft.	Mütterliche weibliche Rolle als Erziehungsverantwortliche essenziell für das Fortbestehen der Gesellschaft	K4.2.1.b.1.1 Mutter als Hauptverantwortliche in Kindererziehung
1/1018-1021	Ich möchte es ändern, dass manche Menschen aufgrund ihres Status Privilegien und Zugang zu Ressourcen haben, andere hingegen nicht. Alle Menschen sollten gleich sein.	Wunsch nach Chancengleichheit in der Gesellschaft	K3.1.2.2 Chancengleichheit
1/1021-1027	Auch das Bewusstsein der Menschen sollte sich ändern. Auch wenn es Gesetze gibt, die für viele Taten bestrafen, hält das Bewusstsein über Privilegien Personen davon ab, Anzeigen zu erstatten.	Eintreten der Gesellschaftsmitglieder für ihre Rechte durch Abbau des Bewusstseins über ungleiche Privilegien	K4.3.1 Solidarität in der Zivilgesellschaft

5.5.2 Reduktion; Interview 2

Fundstelle: Interview/ Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
2/18-20	Es ist sehr wichtig, einen Job zu haben, Verantwortung zu übernehmen. Auch aufgrund des finanziellen Aspekts müssen wir arbeiten.	Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung
2/22-23	Am wichtigsten ist es, etwas zu tun, dass wir lieben, weil wir sonst nicht erfolgreich sein können.	Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung	K1.1.2 Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung
2/28-30	Wenn man ein/e ManagerIn ist, sind die Menschen stolzer auf einen und glücklicher, einen zu treffen, als wenn man ein/e Angestellte/r oder so etwas ist, besonders in Tunesien.	Berufliche Tätigkeit beeinflusst sozialen Status in der Gesellschaft	K1.1.4 Berufliche Tätigkeit und sozialer Status
2/32-34	TunesierInnen fragen immer nach der beruflichen Tätigkeit, wohingegen meine FreundInnen aus anderen Ländern dies nie erfragen.	~~Berufliche Tätigkeit beeinflusst sozialen Status in der Gesellschaft Tunesiens~~	K1.1.4 Berufliche Tätigkeit und sozialer Status
2/52-54	Ich kann es wirklich nicht akzeptieren, wenn Menschen nicht an der Gesellschaft partizipieren. Sie müssen zumindest studieren oder arbeiten.	~~Partizipation in Beruf oder Bildung als gesellschaftliche Verantwortung~~	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung
2/56-57	Ich kann es nicht akzeptieren, wenn Menschen zuhause bleiben	~~Partizipation in Beruf oder Bildung als gesellschaftliche Verantwortung~~	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung

	und weder arbeiten, noch studieren		
2/59	Es gibt keinen Grund, das zu tun.	Partizipation in Beruf oder Bildung als gesellschaftliche Verantwortung	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung
2/62-64	Es gibt keine Grenzen, wir können alles erreichen, wenn wir es wollen. Das ist eine Regel für mich.	keine Gründe für Unmöglichkeit beruflicher Tätigkeit	K1.2.a Finanzieller Selbsterhalt als Eigenverantwortung
2/71	Es gibt keine Gründe, nicht wenigstens das Minimum zu tun. Alles ist möglich und machbar.	keine Gründe für Unmöglichkeit beruflicher Tätigkeit	K1.2.a Finanzieller Selbsterhalt als Eigenverantwortung
2/87-89, 94-95	Mit meinem Lieblingslehrer, einem Chemie- und Physiklehrer, den wir Stern nannten, bin ich immer noch in Kontakt. Sie waren so nett und wussten, pädagogisch Informationen zu vermitteln.	Emotionale und professionelle Qualitäten des Lieblingslehrers geschätzt	K2.1.2.2 Emotionale/ Soziale Charakteristika K2.1.2.4 Professionelle Charakteristika
2/97-98	Sie waren so nett und haben die SchülerInnen nicht unter Druck gesetzt. Sie waren so cool und sensibel. Ich mag solche Personen im Allgemeinen.	Sensibilität der Lieblingslehrer	K2.1.2.2 Emotionale / Soziale Charakteristika
2/106-107, 109-110, 113-115, 117-120, 122-124	Bildung ist in Tunesien frei, aber manche LehrerInnen setzen SchülerInnen unter Druck, um extra Kurse bezahlen. Früher war es auf Basis freier Entscheidung, aber heute gibt es viele Probleme in Tunesien, mit dem Minister etwa. Die	Plädoyer für Chancengleichheit in der Bildung durch Kritik des Zwangs, an bezahlten Extrakursen teilzunehmen	K1.3.3 Chancengleichheit in der Bildung

	LehrerInnen müssen damit aufhören.		
2/144-151	Metasprachlich: Die Teilnehmerin beschreibt zunächst die räumliche Situation und das Erscheinungsbild sowie auch den vermuteten Gefühlszustand der SchülerInnen, bevor sie auf Nachfragen die Gendertrennung nennt.	Nennung der Gendertrennung auf Nachfragen	K6.3.1.b Nennung der Gendertrennung auf Nachfragen
2/157-161	Heutzutage gibt es keine Gründe, Schüler und Schülerinnen getrennt zu unterrichten. Vielleicht findet Gendertrennung noch in manchen Orten auf der Welt statt, aber nicht in Tunesien. Vielleicht sind die Gründe religiös oder historisch, aber ich stimme damit nicht überein.	Ablehnung der Gendertrennung in Schulen	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
2/164-166	Ich sehe keine Vorteile, nur Probleme.	Ablehnung der Gendertrennung in Schulen	K2.2.b Ablehnung der Gendertrennung
2/173, 175, 177	In Mechanik und Bereichen, die mit Autos zu tun haben, sind Männer besser.	Genderspezifische Differenzen beruflicher Eignung in handwerklichen Berufen	K2.1.a.1.1 handwerkliche Berufe
2/182, 184	Was Fähigkeiten betrifft, gibt es keine Unterschiede. Wir können alles tun.	Gleichstellung der Gender im Bereich schulischer Fächer/ Fähigkeiten	K2.2.b.2 Eignung für Fächer/ Themen
2/191-192	Die Teilnehmerin nennt die Geschlechtsorgane als das Abgebildete.	Nennung der Geschlechtsorgane	K6.3.2.a Nennung der Geschlechtsorgane
2/203-204	Ich finde es wichtig, Kinder darüber zu informieren, aber man kann es besser machen.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung bei Ablehnung der Gestaltung des Bildmaterials	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung

2/206-211, 213-217	Man kann es mithilfe digitaler Medien vermitteln, indem man Kindern Bildmaterial und Videos zeigt. Manche Eltern haben auch gute Methoden, es zu erklären, wie meine Mutter zum Beispiel. Wir können das machen, da ich als Kind aufgrund einer Information meiner Großmutter beispielsweise dachte, vom Küssen bekomme man Kinder, was mich schockierte. Es gibt gute Methoden, um die Vorgänge zu erklären, zu studieren und zu verstehen.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung als Prävention falscher Annahmen	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung
2/219-222	Kinder im Alter von sechs Jahren sollten nichts über Geschlechtsorgane lernen, sondern andere Dinge, wie beispielsweise gute Melodien. Aber ab 10, 12 oder 13 Jahren finde ich es okay.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung ab der Sekundarstufe 1	K1.4.a.2 ab der Sekundarstufe
2/236-237	Ich würde zustimmen, dass meine eigenen Kinder ab dem Alter von 10 Jahren an schulischer Sexualerziehung teilnehmen.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung für eigene Kinder ab der Sekundarstufe 1	K1.4.a.2 ab der Sekundarstufe
2/240-241	Es gibt Personen, die dem Konzept Sexualerziehung wirklich überhaupt nicht zustimmen, weswegen es vielleicht eine gute Lösung ist, dass die Eltern	Befürwortung des elterlichen Mitbestimmungsrechts von Unterrichtsinhalten	K1.4.1.a Befürwortung elterlicher Mitbestimmung

	entscheiden, ob ihre Kinder teilnehmen.		
2/275, 279, 281-282, 285	Die Berufe BauarbeiterIn und MechanikerIn sind, subjektiv gesehen, womöglich mehr für Männer geeignet, weil sie viel Anstrengung erfordern und Männer das besser können.	~~Unterschiedliche Eignung von Männern und Frauen für den Beruf als BauarbeiterIn/ MechanikerIn~~	K2.1.a.1.1 handwerkliche Berufe
2/287, 289	Männer sind physisch stärker als Frauen.	Physiologische Differenzen der Gender	K2.2.a.4.1 Physiologie/ Biologie
2/292-293, 295-298, 300, 302-303	Berufe im frühpädagogischen Bereich sind womöglich besser für Frauen geeignet, da auch zuhause Frauen beschützender sind als Väter und diesen Beruf besser ausüben können.	Frauen eignen sich durch ihren beschützenden Umgang mit Kindern eher für die pädagogische Arbeit mit Kleinkindern	K2.2.a.1.3 Kinderpädagogik und -betreuung
2/309, 311-312	Es ist mir egal, ob ich von einem Arzt oder einer Ärztin behandelt werde, weil Männer und Frauen gleich sind.	Gleichstellung von Frauen und Männern im Arzt-/Ärztinnenberuf	K2.1.b.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender
2/314, 316-318, 321	Wenn ich eine/n Arzt/Ärztin suche, achte ich immer auf den Lebenslauf und die Bewertungen, weil mir Kompetenz wichtig ist.	~~Professionalität ohne Einfluss von Gender~~	K2.1.b.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender
2/325-326, 328-329	Wie sich jemand im Beruf verhält, hängt von der Situation und der Verfassung, aber nicht vom Gender ab.	keine genderspezifischen Verhaltensdifferenzen	K2.2.b.3 keine Verhaltensunterschiede

2/333-334, 335-340, 344- 346	Wenn du in Tunesien etwas brauchst, solltest du zu einem Mann gehen, weil ich mit Frauen die Erfahrung gemacht habe, dass sie zu anderen Frauen nicht freundlich sind. In der Arbeit sagt übernehme auch ich männliche Kunden und mein Kollege die weiblichen Kundinnen, weil das in Tunesien sehr wichtig ist.	Aspekte des Doing Gender im Umgang zwischen Frauen und Frauen, im Vergleich zu Männern und Frauen	K2.2.a.5 Doing Gender
2/353-355	In Tunesien gibt es wirklich ein großes Problem im Umgang zwischen Frauen und Frauen, bzw. Männern und Männern. Wenn du dich gut fühlst, Make-up trägst, dann gehe nicht zu einer Frau, weil es nicht funktionieren wird.	~~Aspekte des Doing Gender im Umgang zwischen Frauen und Frauen, im Vergleich zu Männern und Frauen~~	K2.2.a.5 Doing Gender
2/378, 380, 382	Für mich bedeutet ein gutes Zuhause eine gute Mutter. Ich habe das Gefühl, kein Zuhause mehr zu haben, seit ich sie verloren habe.	Mutter als wesentliches Element der Familie	K4.1.1.5 Rollen und Personen
2/405, 407	Ich wähle Bilder Nummer 2, 3 und 5 als Familie.	offenes Familienkonzept	K.4.2.1.a offenes Familienkonzept
2/409-410, 412-413	Bild Nummer 6 gefällt mir nicht, weil die Personen nicht glücklich aussehen, aber Nummer 2 liebe ich.	Emotionale Faktoren essenziell für das Konzept Familie	K4.1.1.1 emotionale Faktoren
2/421-422	Liebe, Respekt, Vertrauen, Zeit miteinander zu verbringen und miteinander zu reden, macht eine Familie aus.	~~Liebe, Respekt und Vertrauen~~ essenziell für das Konzept Familie Kommunikation und gemeinsame Zeit essenziell für das Konzept Familie	K4.1.1.1 emotionale Faktoren K4.1.1.2 Interaktion und Kommunikation

2/436	Metasprachlich: TN gibt auf die Frage nach dem Zusammenleben der Paare in Bild 4 und 5 (Anmerkung: Bilderset 4) an, sie könnten vielleicht die Großeltern sein.	Verweigerung der Anerkennung abgebildeter Personen als homosexuelle Paare	K6.4.1.b Verweigerung der Anerkennung des Begriffs „Paare“
2/438-439, 442	Ich respektiere diese Arten von Paaren und ich kann mit ihnen befreundet sein, aber ich kann sie nicht als Familie bezeichnen. Das kann ich nicht diskutieren.	Ablehnung von Homosexualität in Familien	K4.2.2.c Kritik/Ablehnung homosexueller Paare als Eltern
2/439-440, 444	Eine Mutter ist immer eine Mutter und ein Vater ist immer ein Vater. Auf den Bildern 4 und 5 (Anmerkung: Bilderset 4) fehlt etwas.	traditionelles Familienkonzept	K4.2.1.b traditionelles Familienkonzept
2/450-454	Paare mit demselben Gender sind weit entfernt von der Religion, weil das im Islam ein großes Problem ist. Ich kann zwar mit ihnen befreundet sein, aber da immer etwas fehlt, werden sie nicht die beste Familie sein.	Ablehnung von Homosexualität in Familien aufgrund religiöser Ansichten	K4.2.3.c.1 Widerspruch zu religiöser Gesellschaft/Vorstellung
2/468, 470-472	Ich finde, dass homosexuelle Paare nicht das Recht haben sollten, zu heiraten und kann dies auch nicht diskutieren, weil eine Frau mit einem Mann verheiratet sein sollte, um sich gegenseitig zu komplementieren.	Ablehnung freier PartnerInnenwahl aufgrund heterosexueller Normativität	K4.2.3.c.2 Heterosexuelle Normativität
2/479-484, 486-487	Ob Kinder mit homosexuellen Eltern glücklich sein können, ist	Verwirrung der Kinder durch heterosexuelle Normativität	K4.2.2.c.3 Heterosexuelle Normativität

	von der Situation und von den Kindern abhängig. Sie könnten womöglich unglücklich sein, wenn sie andere Paare in der Gesellschaft beobachten, Fragen stellen und dann verwirrt sind. Kinder ab 10 Jahren können es vielleicht verstehen, aber für die jüngeren ist es womöglich hart.		
2/502, 506-508	Religion sollte in Gesellschaften präsent sein, weil alles, was in der Religion gesagt wird, seine Begründung hat.	Befürwortung der Relevanz von Religion auf gesellschaftlicher Ebene	K5.1.a Befürwortung gesellschaftlicher Relevanz
2/502-506	Die Religion sagt beispielsweise, dass man nicht auf der Straße trinken sollte und auch, wenn man darüber anders denkt, ist es wirklich nicht gut, Menschen auf der Straße trinken zu sehen, etwa wegen der Präsenz von Kindern und weil vieles passieren kann.	Positiver Effekt der Verhaltensregulierung durch Religion	K5.1.a.2 Kontrollfunktion / Verhaltensregulierung
2/510-511	Wenn wir uns auf unseren Alltag konzentrieren, finden wir viele Gründe für das, was im Koran gesagt wird, also ist Religion so wichtig.	Befürwortung der Relevanz von Religion auf gesellschaftlicher Ebene	K5.1.a Befürwortung gesellschaftlicher Relevanz
2/517-518	Sogar wenn wir uns entschuldigen, geht es dabei um Religion, weil wir freundlich sein müssen.	Werte durch Religion	K5.1.a.1 Werte durch Religion

2/520-526	Seit wir Kinder sind, erwähnen es unsere Eltern und wir sehen Verhaltensweisen, Schritt für Schritt. Alles dreht sich um die Religion, auch wenn andere Personen sagen, es ist nicht so wichtig, aber es geht auch ums Detail, also, dass wir uns beispielsweise bedanken, entschuldigen oder Menschen auf der Straße helfen. All das hat mit Religion zu tun.	Werte durch Religion	K5.1.a.1 Werte durch Religion
2/530-535	Wir werden in die Religion hineingeboren, aber wenn wir erwachsen sind, müssen wir uns entscheiden, was viele von uns auch tun. Manche entscheiden sich, so zu bleiben und lernen die Ansichten der Eltern zu lieben. Ich wurde hineingeboren und ich entscheide mich auch dafür und bin glücklich damit. Und es geht nicht nur um den Islam, man findet dieses Verhalten auch in anderen Religionen.	Religionszugehörigkeit durch Sozialisation und als persönliche Entscheidung	K5.4.2 Religionszugehörigkeit durch Sozialisation und als persönliche Entscheidung
2/547-553	Ich kann verstehen, wenn jemand keine Religion haben möchte. Ich kann wirklich mit anderen über Religion sprechen, weil ich nicht genug Wissen darüber habe, weswegen	Befürwortung der Religionsfreiheit als persönliche Entscheidung	K3.1.1.3 Religionsfreiheit

	ich versuche, den Koran zu lesen und mehr darüber herauszufinden. Ich habe viele Freunde, die nicht Muslime sind oder Atheisten und ich akzeptiere sie, aber wir können nicht über Religion sprechen.		
2/553-555	Wir haben zwei Arten von Menschen im Islam. Die eine Gruppe weist immer auf Verbote als „haram“ hin, etwa die Kleidung bei Frauen, und sagt, man soll den Hijab tragen.	Gesellschaftlicher Zwang durch Religion	K5.3.3 Gesellschaftlicher Zwang/Druck
2/555-559	Die andere Gruppe ist der Meinung, alles ist von einem selbst abhängig und Gott wird einen beschützen. Viele Personen in meiner Familie tragen keinen Hijab. Ich kann ihn tragen, wann immer ich will und es ist in Ordnung für sie. Sie meinen nur, Gott soll uns beschützen und uns erleuchten.	Persönliche Freiheit in der Religion	K5.1.a.3 Relevanz reflektierten Umgangs mit Religion
2/571-573	Respekt ist der wichtigste Wert für das Zusammenleben und danach kommt Kommunikation. Vielleicht liebe ich dich nicht, aber ich respektiere dich und kann mit dir kommunizieren.	Respekt und Kommunikation	K4.3.2.1 Respekt/ Toleranz K4.3.3.1 Kommuni- kation
2/585-589	Die Freiheit, zu sagen und zu tun, was man möchte,	Grenzen der persönlichen Freiheit	K3.1.1.4 Grenzen individueller Freiheit

	ist durch den Respekt vor anderen begrenzt. Man darf andere durch Worte und Taten nicht verletzen.		
2/591-592	Man kann nicht wirklich frei sein, weil wir, besonders hier, die Bedeutung von Freiheit nicht verstehen.	Grenzen der persönlichen Freiheit	K3.1.1.4 Grenzen individueller Freiheit
2/594-597	Wir verstehen nicht, dass wir beispielsweise in der Arbeit nicht frei sind, weil wir vielleicht ein Team sind, und miteinander diskutieren müssen. Deine Freiheit endet, wo die Freiheit anderer beginnt.	Grenzen der persönlichen Freiheit	K3.1.1.4 Grenzen individueller Freiheit
2/616, 620	Die Menschen in Tunesien sind gute Menschen, weil sie freundlich und hilfsbereit sind.	Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft als gesellschaftliche Werte	K4.3.1.1 Hilfsbereitschaft
2/623-626	Ich würde das Verhalten mancher TunesierInnen ändern, beispielsweise, dass sie Sachen auf die Straße werfen und Schimpfwörter benutzen.	Verantwortung für die Umwelt als gesellschaftlicher Wert	K4.3.5.1 Verantwortungsvoller Umgang mit Umwelt
2/630-632	Wir sind freundlich gegenüber anderen Menschen, besonders gegenüber TouristInnen. Aber es ist traurig, dass TunesierInnen mit TunesierInnen nicht so umgehen.	Freundlichkeit als gesellschaftlicher Wert	K4.3.3.2 Freundlichkeit
2/637-638	Es herrscht ein Mangel an Respekt, etwa betreffend den Respekt junger Menschen vor älteren Menschen betreffend.	Respekt als gesellschaftlicher Wert	K4.3.2.1 Respekt/ Toleranz

5.5.3 Reduktion; Interview 3

Fundstelle: Interview/ Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
3/13-16	Ich finde es wichtig, einen Beruf zu finden, den man wirklich mag. Die Arbeit als Deutschlehrerin finde ich wirklich interessant, weil ich diesen Job sehr mag, wohingegen ich mit anderen Tätigkeiten unzufrieden war.	Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung	K1.1.2 Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung
3/19-22	Man kann nicht ohne Beruf und Geld auskommen. Ich möchte nicht immer von meinen Eltern finanziell abhängig sein.	Berufliche Tätigkeit für finanzielle Selbständigkeit	K1.1.3 Berufliche Tätigkeit für finanzielle Unabhängigkeit
3/25-30	Neben dem Studium zu arbeiten, finde ich bezüglich der Erfahrung gut. Es ist aber nicht immer möglich, etwa, weil der Studienplan es nicht zulässt.	Zeitliche Studiensituation beeinflusst die beruflichen Möglichkeiten	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten
3/34-39	Wenn man weit entfernt vom Arbeitsort und kein Auto hat, kann man nicht arbeiten.	~~Individuelle Lebenslage beeinflusst berufliche Möglichkeiten~~	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten
3/47-54	Es gibt viele Gründe dafür, dass manche Personen keine eigene Karriere haben können, aber die wichtigsten bestehen in der fehlenden Erfahrung und in der gesellschaftlichen Relevanz des studierten Bereichs, bzw. dem Angebot an Arbeitsplätzen.	~~Gesellschaftlich-ökonomische Situation und persönliche Berufserfahrung beeinflussen berufliche Möglichkeiten~~	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten
3/83-92	Ich erinnere mich heute noch in unterschiedlichen Situationen an die Inhalte, die wir mit meiner Deutschlehrerin durchgemacht	Weibliches Rollenmodell der unterstützenden Lehrerin	K2.1.1.2 Emotionale/ Soziale Charakteristika

	haben, die mich in meinem Werdegang positiv beeinflusst hat und immer Vertrauen in meine Kompetenzen hatte.		
3/97-100	Die Lehrerin hat immer Spiele im Unterricht eingesetzt, die Spaß gemacht haben und die ich heute auch im Unterricht mit meinen Studierenden anwende.	Weibliches Rollenmodell der didaktisch kompetenten LehrerIn	K2.1.1.4 Professionelle Charakteristika
3/108-112	Ich befürworte das gesetzlich verankerte Recht auf Bildung, das sicherstellt, dass alle Heranwachsenden die Schule besuchen, bis sie 16 sind. Dem Staat kommt hierbei eine große Rolle zu.	Recht auf Bildung für alle	K3.1.2.3 Recht auf Bildung/ Beruf
3/122-125	Metasprachlich: Teilnehmerin nennt auf Anhieb die Gendertrennung beim Betrachten des Bildersets 2.	eigeninitiierte Nennung der Gendertrennung	K6.3.1.a Nennung der Gendertrennung
3/134-135	Die Teilung hat vermutlich mit Religion zu tun, aber ich finde sie nicht gut.	Ablehnung der Gendertrennung	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
3/135-137	Man soll Bildung und Religion, bzw. Bildung und Politik nicht vermischen.	Befürwortung der Trennung von Staat und Religion	K5.2.a Befürwortung der Trennung von Staat und Religion
3/137-140	Lernen hat nichts mit Gendertrennung zu tun. Ich finde es gut, wenn Männer und Frauen zusammen lernen.	~~Befürwortung der gemeinsamen Unterrichtung der Gender~~	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
3/144-145	Ich finde die Trennung der Gender nicht gut, weil das nichts mit Bildung zu tun hat.	~~Ablehnung der Gendertrennung~~	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
3/145-151	Viele bringen als Argument für die Gendertrennung die Ansicht, dass Männer ab der Sekundarstufe sich nicht konzentrieren können, wenn Frauen anwesend sind. Früher war dies auch bei uns so, hat aber nichts mit Religion zu	~~Ablehnung der Gendertrennung~~	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung

	tun. Eigentlich finde ich nur Nachteile.		
3/153-156	In meiner Schulzeit waren wir nicht getrennt und ich finde es normal, wenn Männer und Frauen zusammen lernen.	Befürwortung der gemeinsamen Unterrichtung der Gender	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
3/160-162	Die Fächer Technik und Mathematik sind eher für Männer geeignet, pädagogische Fächer eher für Frauen.	Genderbezogene Differenzen in Eignung für Fächer/ Themen	K2.2.a.2.1 Männliche Eignung für Mathematik/Technik
3/164-166	Da es heutzutage aber auch Frauen gibt, die Flugzeuge steuern, gibt es eigentlich keine Unterschiede, sondern nur Gleichheit in Bezug auf die Gender.	Gleichstellung/Gleichheit der Gender	K2.2.b.1 Berufliche Eignung
3/160-162 VS 3/164-166	Metasprachlich: TN widerspricht sich in den beiden Aussagen bezüglich Differenzen VS Gleichstellung der Gender	Widerspruch: Differenzen VS Gleichheit der Gender	K6.1.2 Genderbezogene Differenzen VS Gleichheit / Gleichstellung
3/169-201	Metasprachlich: TN beschreibt angesichts Bildersatz 2 zunächst die Materialien und Farben auf den Bildern, bringt diese daraufhin in Verbindung zu kultureller Vielfalt und Wachsamkeit, sowie den Bereich des Lernens. Die TN nennt auch auf Nachfragen nicht das Abgebildete.	Nicht-Nennung der abgebildeten Geschlechtsorgane	K6.3.2.c Nicht- Nennung der Geschlechtsorgane
3/211-222	Sexualerziehung ist ein gutes Thema, das religionsbedingt in Tunesien tabuisiert wird. In Deutschland hielt ich im Zuge eines Workshops Veranstaltungen zum politisch und im Sinne sexueller Bedürfnisse wichtigen Thema Konsens in der Sexualität ab. Ich finde es sehr gut, wenn	Befürwortung schulischer Sexualerziehung	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung

	SchülerInnen im Sinne der Aufklärung in der Schule über Sex und Sexualität lernen. Das hat nichts mit Religion zu tun.		
3/225-233	Ich habe gehört, dass viele Eltern für und viele Eltern gegen das Thema aufkommenden Sexualunterrichts an Tunesiens Schulen sind. Ich finde sexuelle Aufklärung normal. Auch wenn ich in meiner Schulzeit am Gymnasium manche Themen nicht mit Erwachsenen besprechen wollte, bzw. sie uninteressant fand, spielt sexuelle Aufklärung eine große Rolle für die Zukunft.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung als Aufklärung	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung
3/245-249	Ich als Muslima würde mit meinen eigenen Kindern über Sex und Sexualität in Form der Aufklärung sprechen, die hierbei mehr im Fokus steht als Religion.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung als Aufklärung	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung
3/252-256	Als gebildete Frau befürworte ich schulischen Sexualunterricht ohne elterliches Mitbestimmungsrecht, weil die Kinder alleine entscheiden sollen. In einem islamisch geprägten Land wie Tunesien stellt sich die Realität aber anders dar.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung als Aufklärung ohne elterliches Mitbestimmungsrecht	K1.4.1.b Ablehnung elterlicher Mitbestimmung
3/256-258	Wenn die Eltern Muslime sind, müssen ihre Kinder automatisch auch Muslime sein.	Religionszugehörigkeit als gesellschaftliche Erwartungshaltung	K5.5.3.3 Religionszugehörigkeit durch Abstammung
3/261-264	Wenn die Eltern unterschiedliche Meinungen bezüglich des Themas schulischer Sexualerziehung haben, könnte es schwierig sein, einen Konsens zu finden. Ich finde aber, Kinder sollten selbst entscheiden.	Ablehnung elterlichen Mitbestimmungsrechts, Entscheidungsfreiheit der Kinder	K1.4.1.b Ablehnung elterlicher Mitbestimmung

3/292-295	Der Techniker- oder Mechaniker-Beruf passt meiner Erfahrung gemäß besser zu Männern, auch wenn Frauen diesen Beruf auch ausüben können.	Genderbezogene Differenzen beruflicher Eignung	K2.2.a.1.1 handwerkliche Berufe
3/300-305	Der medizinische Bereich und der Beruf als Arzt oder Ärztin sind für Männer wie Frauen gleichermaßen geeignet.	Gleichstellung der Gender im medizinischen Bereich	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender
3/313-317	Der Beruf auf Bild 1, für den man viel Konzentration benötigt, (Anmerkung: Bauarbeit) ist für Frauen und Männer geeignet.	Gleichstellung der Gender im Bereich der Bauarbeit	K2.2.b.1.1 handwerkliche Berufe
3/322-324	Nur der in Bild 1 abgebildete Berufsbereich (Anmerkung: Bauarbeit) eignet sich mehr für Männer, zumindest in Tunesien.	~~Genderbezogene Differenzen beruflicher Eignung im handwerklichen Bereich~~	K2.2.a.1.1 handwerkliche Berufe
3/313-317 VS 3/322-324	Metasprachlich: Die beiden Aussagen widersprechen sich.	Widerspruch bzgl. Differenzen VS Gleichstellung der Gender im Bereich handwerklicher Berufe	K6.1.2 Genderbezogene Differenzen VS Gleichheit / Gleichstellung
3/333-334	Der FriseurInnenberuf ist für Männer und Frauen gleichermaßen geeignet.	~~Gleichstellung der Gender im FriseurInnenberuf~~	K2.2.b.1.1 handwerkliche Berufe
3/334-335	Pädagogische Arbeit ist für Frauen und Männer gleichermaßen geeignet.	Gleichstellung der Gender im Bereich Pädagogik	K2.2.a.1.3 Kinderpädagogik und -betreuung
3/338-340	Durch meine Erfahrungen während meines Lebens in Tunesien habe ich mich daran gewöhnt, dass in bestimmten Berufsbereichen meistens nur Männer arbeiten.	Gesellschaftliche Gründe für genderbezogene Differenzen in der Berufswahl	K2.2.a.3.3 Gesellschaft
3/340-341	Ich finde es auch normal, wenn Frauen Berufe ausüben, die typischerweise männerdominiert sind.	Normalität der beruflichen Gleichstellung	K2.2.b.1 Berufliche Eignung

3/346-350	Da ich eine offene Frau bin, ist es mir egal, ob ich von einem Arzt oder einer Ärztin behandelt werde, weil es auf die Person und ihre Karriere ankommt und nicht auf das Gender.	~~Gender beeinflusst nicht Professionalität~~	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender
3/350-354, 359-361	Früher entschieden in Tunesien konservative Männer manchmal, dass bei der Geburt ihrer Kinder nur Frauen anwesend sein dürfen, aber meiner Meinung nach ist das egal und Männer können dies auch tun.	~~Gender beeinflusst nicht Professionalität~~	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender
3/368-369	Für mich gibt es keine genderspezifischen Verhaltensunterschiede, weil Gleichheit der Gender herrscht.	Gleichheit der Gender bzgl. Verhalten	K2.2.b.3 keine Verhaltensunterschiede
3/369-371	Berufe bei denen man schwer tragen muss, sind eher für Männer geeignet.	genderspezifische Differenzen durch Physiologie	K2.2.a.4.1 Physiologie/ Biologie
3/377-384	Zwar ist man auf die Unterstützung der Familie angewiesen, dennoch sollte man seine eigenen Entscheidungen treffen. Es ist wichtig, innerhalb der Familie zu diskutieren und Meinungen auszutauschen, besonders, wenn Entscheidungen anstehen.	Diskussionskultur in der Familie	K4.1.1.2 Interaktion und Kommunikation
3/400-402	Der Vater sollte in der Familie als Säule des Hauses an der Spitze stehen, wohingegen meine Mutter ein Teil von mir ist. Sie ist eine Freundin, mit der ich viel spreche.	Traditionelles männliches Rollenbild als Versorger	K4.2.1.b.2.2 Vater als Familienoberhaupt
3/411-415	Familie bedeutet für mich alles, da ich ohne meine Eltern nicht leben kann. Familie bedeutet Leben, Sicherheit, gute Erziehung und Diskussionen.	~~Diskussionskultur~~ , Sicherheit und gute Erziehung als wesentliche Elemente der Familie	K4.1.1.2 Interaktion und Kommunikation

			K4.1.1.1 Emotionale/ soziale Faktoren K4.1.1.3 Verantwortungen
3/439-441, 443-445	Ich wähle das sechste Foto, bestehend aus einem Mann, einer Frau und zwei Kindern, weil ich bereits davon geträumt habe, zukünftig zwei Kinder mit einem Mann zu haben. Ich finde bezüglich der guten Erziehung das Modell einer vierköpfigen Familie gut.	Traditionelles Familienkonzept	K4.2.1.b traditionelles Familienkonzept
3/463-464	Für mich ist es normal, dass jede/r selbst entscheiden kann, mit wem er/sie verheiratet sein möchte.	Akzeptanz freier PartnerInnenwahl als Normalität	K4.2.3.a Befürwortung freier PartnerInnenwahl und Ehe
3/471-472	Es hat auch jede/r das Recht, Kinder zu bekommen bzw. zu erziehen.	Befürwortung des Rechts homosexueller Paare, Kinder zu haben	K4.2.2.a Befürwortung homosexueller Paare als Eltern
3/477-478	Ich lehne die Verknüpfung von Politik und Religion ab.	~~Ablehnung der Verknüpfung von Staat und Religion~~	K5.2.a Befürwortung der Trennung von Staat und Religion
3/480-481	Ich finde es schwierig, wenn Religion und Politik sich vermischen.	~~Ablehnung der Verknüpfung von Staat und Religion~~	K5.2.a Befürwortung der Trennung von Staat und Religion
3/481-491	Auf gesellschaftlicher Ebene spielt Religion eine große Rolle, wie beispielsweise der Islam im mehrheitlich muslimischen Tunesien. Die hat etwa die Folge, dass bestimmte Themen tabuisiert werden.	Gesellschaftliche Tabus durch Religion	K5.3.1 gesellschaftliche Tabus

3/491-497	Man muss Religion richtig verstehen und sich Fragen darüber stellen, warum manche Dinge verboten sind, um später selbständig freie Entscheidungen zu treffen, etwa bezüglich des Tragens eines Kopftuchs.	Persönliche Freiheiten in der Religion durch Reflexion	K5.1.b.1.1 Relevanz reflektierten Umgangs mit Religion
3/501-508	In Tunesien gibt es mittlerweile eine Art moderner Religion mit persönlichen Freiheiten. Es gibt zum Beispiel muslimische Frauen, die kein Kopftuch tragen, oder muslimische Männer, die Alkohol trinken. Ich finde, man kann machen, was man will.	~~Persönliche Freiheiten in der Religion durch Reflexion~~	K5.1.b.1.1 Relevanz reflektierten Umgangs mit Religion
3/511-516	Auch wenn ich zu Beginn automatisch zur Muslima wurde, weil meine Eltern Muslime sind, bin ich heute davon überzeugt, obwohl ich nicht alle Regeln befolge. Das bewusste Aussuchen hat für mich eine größere Bedeutung als das Geborenwerden in eine Religion.	Religionszugehörigkeit durch Sozialisation und als persönliche Entscheidung	K5.4.2 Religionszugehörigkeit durch Sozialisation und als persönliche Entscheidung
3/525-533	Ich habe einen Freund, der als Muslim geboren wurde und sich entschieden hat, kein Muslim mehr zu sein. Er ist von seiner Entscheidung überzeugt und ich kann ihn verstehen, auch wenn er manche religiöse Aspekte im Koran meiner Meinung nach nicht genau versteht, da nicht jeder den Kontext des Hocharabischen verstehen kann.	Befürwortung der persönlichen Religionsfreiheit	K3.1.1.3 Religionsfreiheit
3/540-543	Es ist manchmal nicht einfach, eine persönliche Entscheidung in der Religionsangehörigkeit zu treffen, weil es viele Leute gibt,	~~Religionszugehörigkeit durch Sozialisation und Umfeld mitgeprägt~~	K5.4.2 Religionszugehörigkeit durch Sozialisation und als persönliche Entscheidung

	die sehr konservativ und nicht offen sind.		
3/552-556	Freundschaft, Toleranz, Multikulturalität und Kooperation sind wichtige Werte für das Zusammenleben, weil ich als soziale Frau finde, eine Gruppe von Menschen kann Großes erreichen.	Freundschaft, Toleranz, Multikulturalität und Kooperation als essenzielle Werte	K4.3.4.2 Freundschaft K4.3.2.1 Respekt/ Toleranz K4.3.2.2 Multi- kulturalität K4.3.1.2 Kooperation
3/558-561, 564	In der Arbeit sowie auch der Familie sind die Zusammenarbeit und die gegenseitige Hilfe bedeutsam.	Solidarität/Hilfsbereitschaft in der Zivilgesellschaft als Wert	K4.3.1 Solidarität in der Zivilgesellschaft K4.3.1.1 Hilfs- bereitschaft
3/573-582	Durch die tunesische Revolution haben wir heute im Unterschied zu früher das Recht auf Meinungsfreiheit und Wahlen, und können somit von Demokratie sprechen. Demokratie ist nicht nur in der Politik, sondern auch in der Familie wichtig.	Wahlen und Meinungsfreiheit als demokratische Rechte	K3.1.2.1 Wahlrecht und Mehrparteienprinzip K3.1.1.1 Meinungs-/ Ausdrucksfreiheit
3/598-600, 602	Als gebildete Frau ist für mich Meinungsfreiheit innerhalb der Familie und der Gesellschaft sehr wichtig, die es hier seit der Revolution gibt.	Meinungsfreiheit als demokratisches Recht	K3.1.1.1 Meinungs-/ Ausdrucksfreiheit
3/607-613	Obwohl wir auf dem richtigen Weg zu einer Demokratie sind, passieren immer noch viele politische Entscheidungen unter der Hand.	Wunsch nach mehr Transparenz in der Politik	K3.2.5 Politische Transparenz

5.5.4 Reduktion; Interview 4

Fundstelle: Interview/ Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
4/14-20	Das traditionelle Konzept von Arbeit, für jemanden anderen zu arbeiten, für eine Firma zu arbeiten, und monatlich meinen Gehaltscheck zu bekommen, ist nicht meine Vorstellung. Mein Ziel ist es, mein eigener Chef zu sein und mein eigenes Unternehmen zu führen.	Berufliche Tätigkeit für finanzielle Unabhängigkeit	K1.1.3 Berufliche Tätigkeit für finanzielle Unabhängigkeit
4/25-28	Ich mag es nicht, von jemandem Anweisungen, Instruktionen und Regeln diktiert zu bekommen, mit denen ich womöglich nicht übereinstimme. Am besten ist es, wenn man seine eigenen Ideen in seinem eigenen Unternehmen einbringen kann.	Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung	K1.1.2 Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung
4/36-42	In Tunesien spielt die berufliche Position eine große Rolle, wenn es darum geht, andere zu bewerten. Selbst wenn jemand viele Diplome und Qualifikationen hat, aber auf dem Bau arbeitet, wird er als Verlierer betrachtet.	Berufliche Tätigkeit als Einflussfaktor für sozialen Status	K1.1.4 Berufliche Tätigkeit und sozialer Status
4/45-50	Zunächst muss man immer studieren, wobei sich hierbei die Frage stellt, ob das jeweilige Fach auch den eigenen Bedürfnissen entspricht, bzw. ob es sich später anwenden lässt.	Limitierte Anwendbarkeit des Studiums	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten
4/53-57	Jedes Mitglied der Gesellschaft muss nach dem Studium arbeiten und kann sich hierbei entscheiden, ob er/sie in einer Firma arbeiten möchte oder lieber	Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung

	sein eigenes Projekt starten will, um etwa mit einer neuen Idee zur Gesellschaft beizutragen.		
4/60-61	Es gibt keine Ausnahmen. Jeder, der nicht reich geboren wird, muss arbeiten.	keine Gründe für Unmöglichkeit der beruflichen Partizipation	K1.2.a finanzieller Selbsterhalt als Eigenverantwortung
4/64-70	Die persönliche Karriere wird durch die ökonomische Situation der Gesellschaft sowie dem Bedarf an Arbeitskräften in bestimmten Bereichen mitbestimmt. So kann es passieren, dass man nach dem Studium geschockt ist oder in einem Bereich arbeiten muss, von dem man keine Ahnung hat.	~~Beeinflussung der Karrieremöglichkeiten durch ökonomische Situation und Arbeitsmarkt~~	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten
4/81-91	Wenn ich über Tunesien spreche, ist es sehr selten, dass man Karriere in dem erwünschten Berufsfeld machen kann, weil man irgendeine Arbeitsstelle annehmen muss, um sich finanzieren zu können. Ich denke, dass es in Europa oder Amerika bessere Chancen gibt.	~~Beeinflussung der Karrieremöglichkeiten durch ökonomische Situation und Arbeitsmarkt~~	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten
4/111-113	Meine Lieblingslehrerin, die Geschichte und Geographie unterrichtete, lehrte mich, Inhalte zu verstehen, anstatt nur wie ein Roboter für den Test zu lernen. Seitdem wollte ich immer, in jedem Fach, dass mir erklärt wird, richtig zu verstehen.	Didaktische Kompetenz der Lieblingslehrerin	K2.1.1.4 Professionelle Charakteristika
4/127-134	Ihre Unterrichtsmethode war revolutionär im Vergleich zum traditionellen Weg, einfach abschreiben zu lassen und aus Büchern zu lernen. Sie ließ uns selbst Inhalte ausarbeiten und Einheiten abhalten, wodurch	~~Didaktische Kompetenz der Lieblingslehrerin~~	K2.1.1.4 Professionelle Charakteristika

	jede/r Schüler/in eigene Vorschläge einbringen konnte. Dadurch lernten wir richtig, statt nur abzuschreiben.		
4/148-155, 157-172	Gesetzlich gesehen ist Bildung frei und jede/r hat Zugang zu Schulbildung, aber die Qualität der Bildung ist sehr unterschiedlich, wenn man gehobene und arme Viertel vergleicht. Es hängt unter anderem von der Motivation der LehrerInnen ab. Diese Unterschiede, die ich als Diskriminierung bezeichne und ablehne, zeigten sich etwa, wenn ich meine schulischen Erfahrungen mit anderen verglich und bemerkte, dass ich, obwohl wir genau dieselben Inhalte studierten, besser in manchen Dingen war. Ich musste nicht unter solchen Bedingungen studieren, weil ich in einem reichen Viertel wohnte und etwa mit dem Sohn eines Senators und eines Bürgermeisters unterrichtet wurde. Arme Leute haben keine Macht und dadurch auch keinen Einfluss auf die Gesellschaft.	Ablehnung von Diskriminierung durch Unterschiede in der Qualität des Unterrichts im Bildungswesen aufgrund der Stellung der Eltern und dem Wohnviertel	K1.3.3 Chancengleichheit in der Bildung
4/181-189	Aktuell hat die Regierung keine Kontrolle mehr über das öffentliche Bildungssystem. Die Ansicht, dass sich staatliche Bildung sehr verschlechtert hat, ist so verbreitet, dass jede/r auf das private Bildungswesen umsteigen möchte. Die LehrerInnen werden dort gut bezahlt und sichern somit auch	Unterschiede in der Qualität des Unterrichts im Bildungswesen im privaten und öffentlichen Bildungssektor	K1.3.3 Chancengleichheit in der Bildung

	bessere Bildung, weil sie sonst nicht bezahlt werden. Im staatlichen Bildungswesen hingegen bekommt man dasselbe Gehalt, ob man arbeitet oder nicht. Demnach hat die Regierung keine volle Kontrolle über die Bildung in allen Regionen des Lands.		
4/210-238	Metasprachlich: Der TN beschreibt zunächst die Anzahl der Personen im Klassenzimmer und die geographische Situierung der Bilder sowie auch die Ausstattung im Vergleich der beiden Bilder des Bildersets 1, zieht daraufhin einen Vergleich zum tunesischen Bildungssystem. Auf das zweite Nachfragen hin wird die Gendertrennung genannt.	Nennung der Gendertrennung auf Nachfragen	K6.3.1.b Nennung der Gendertrennung auf Nachfragen
4/240-244	Als Tunesier kann ich nicht nachvollziehen, warum männliche und weibliche SchülerInnen getrennt werden, weil es das hier nicht gibt und wir gemeinsam unterrichtet werden. In vielen arabischen Ländern findet Gendertrennung statt, aber ich kann nicht verstehen, warum.	Ablehnung der Gendertrennung	K2.2.b Ablehnung der Gendertrennung
4/247-249	Ich kann keinen Vorteil darin erkennen, wenn durch die Trennung in der Schule keine Interaktion mit dem anderen Gender stattfindet.	keine Vorteile an der Gendertrennung	K2.2.b Ablehnung der Gendertrennung
4/249-252	Wenn man Schüler und Schülerinnen trennt, werden sie später in der Arbeitswelt nicht wissen, wie sie mit dem anderen Gender interagieren, sollen, bzw. wie sie sich ausdrücken und	Negative Konsequenzen der Gendertrennung	K2.2.b.1 negative Konsequenzen

	miteinander sprechen sollen. Ich verstehe nicht, warum es das gibt.		
4/256-257, 259-263	Ich denke, dass sich der Junge in Bild 2 (Anmerkung: Bilderset 1), wenn er 18 Jahre alt und auf einmal an der Universität in einer gemischten Klasse ist, isolieren wird und jede Interaktion mit dem anderen Gender zurückweisen wird.	Negative Konsequenzen der Gendertrennung	K2.2.b.1 negative Konsequenzen
4/265-266, 268-274	Es könnte auch sein, dass ihn (Anmerkung: einer der Jungen aus Bild 2 des Bildersets 1) sexuelle Bedürfnisse kontrollieren und er dem anderen Gender nur mit sexuellen Gedanken gegenübertritt. Aufgrund des mangelnden Kontakts wird er (Anmerkung: einer der Jungen aus Bild 2 des Bildersets 1) das Angehörige des anderen Gender nicht als menschliche Wesen, sondern als sexuelle Objekte betrachten, mit dem man ausschließlich Kinder zeugt und nicht wissen, wie er damit umgehen soll.	Negative Konsequenzen der Gendertrennung	K2.2.b.1 negative Konsequenzen
4/285-288	Meiner schulischen Erfahrung nach ist Sport das einzige Fach, in dem Jungen besser sind als Mädchen, weil sie wissenschaftlich gesehen mehr Muskeln haben	Physiologische Differenzen zwischen Männern und Frauen	K2.2.a.4.1 Physiologie/ Biologie
4/288-295	Meiner Erfahrung nach sind in Tunesien Mädchen den Jungen in der Schule überlegen, etwa in wissenschaftlichen und mathematischen Fächern.	Bessere Eignung von Mädchen für wissenschaftlich-mathematische Fächer	K2.2.a.2 Eignung für Themen/ Fächer

4/295-297	Womöglich wollen Jungen lieber draußen spielen oder Rad fahren, wohingegen Mädchen zuhause bleiben und lernen wollen.	Differenzen der Gender in der Motivation, zu lernen/studieren	K2.2.a.4.4 Motivationale Faktoren
4/300-321	Metasprachlich: Teilnehmer nennt auf Anhieb das Abgebildete als Geschlechtsorgane, wobei er aber nach dem richtigen Ausdruck auf Englisch sucht.	Nennung der Geschlechtsorgane	K6.3.2.a Nennung der Geschlechtsorgane
4/332-341	Ich finde Sexualerziehung ab 6 Jahren zu früh, aber ab 10 Jahren sind die SchülerInnen in einem guten Alter, weil sie beginnen, sich selbst zu entdecken. Mädchen bekommen ihre Periode und fangen an, Fragen zu stellen. In diesem Alter ist es gut, sie psychologisch darauf vorzubereiten, was in den nächsten Jahren passieren und wie sich ihr Körper verändern wird und sie über ihre Geschlechtsorgane zu unterrichten.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung ab der Sekundarstufe	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung K1.4.a.2 ab der Sekundarstufe
4/346-350, 352-358	In Tunesien findet Sexualerziehung sehr spät statt, ab der neunten Schulstufe, wenn die SchülerInnen 14 bis 15 sind und durch das Internet bereits alles wissen. Und wir werden dabei sehr schüchtern, da es ein Tabuthema ist. Mittlerweile wurde aber ein neues Gesetz für Sexualerziehung ab sechs Jahren erlassen, soweit ich weiß, was eine gute Entscheidung ist.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung ab der Sekundarstufe	K1.4.a.2 ab der Sekundarstufe
4/376-386	Da ich erst 26 Jahre alt bin und selbst noch dabei bin, Neues in der Sexualität zu entdecken, denke ich, dass es sehr wichtig ist,	Befürwortung schulischer Sexualerziehung ab der Sekundarstufe als Prävention	K1.4.a.2 ab der Sekundarstufe

	Kinder bereits jung darüber zu unterrichten, weil man sie dadurch davor schützen kann, zu früh schwanger zu werden.		
4/389-397	Ich bin dagegen, dass Eltern sich in die Bildung der Kinder einmischen. Als Elternteil will man das Beste für sein Kind und man will seinen Sohn oder seine Tochter beschützen. Programme zur Sexualerziehung sind notwendig, um über sich und das andere Gender zu lernen und die Konsequenzen sexueller Handlungen zu kennen. Als Elternteil will man das Beste für sein Kind und man will sein Kind beschützen,	Befürwortung schulischer Sexualerziehung ohne Mitbestimmungsrecht der Eltern	K1.4.1.b Ablehnung elterlicher Mitbestimmung
4/412, 414-416	Nur der Berufsbereich der Bauarbeit auf Bild 1 kann als Männerberuf eingeordnet werden, weil er viel physische Energie und physische Anstrengung erfordert.	Differenzen in beruflicher Eignung der Gender für Bauarbeit	K2.2.a.1.1 handwerkliche Berufe
4/416-421	Wissenschaftlich gesehen ist der einzige Unterschied, dass Männer mehr Muskeln haben als Frauen, die sie bei diesem Beruf (Anmerkung: Bauarbeit) einsetzen können. Wenn eine Frau damit umgehen kann, kann sie es den Beruf auch ausüben, aber ich denke, dass Männer hier effizienter arbeiten.	Physiologische Differenzen durch mehr Muskelmasse bei Männern	K2.2.a.4.1 Physiologie/ Biologie
4/425, 430-431	Für mich sind Ärzte und Ärztinnen gleich. Sie müssen qualifizierte und gut sein.	Kein Einfluss des Gender auf die Professionalität	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender

4/428-430	In Berufen, die ein umfangreiches Studium und geistige Fähigkeiten voraussetzen, gibt es keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen.	Keine Genderdifferenzen in Berufen, die ein Studium voraussetzen	K2.2.b.1.2 Berufe mit Studium
4/445-446	Das Verhalten im Beruf ist nicht vom Gender, sondern von der jeweiligen Stimmung abhängig.	Kein Einfluss von Gender auf berufliches Verhalten	K2.2.b.3 keine Verhaltensunterschiede
4/451-453	Vor sechs Jahren hätte ich gesagt, wenn ich an Familie denke, sehe ich eine Mutter und das ist alles, vielleicht auch noch eine Tante.	Mutter zentral in der Familie	K4.1.1.5 Rollen und Personen
4/453-454	Familie bedeutet Wärme, Liebe und sich sicher zu fühlen.	Wärme, Liebe und Sicherheit essenziell für Familie	K4.1.1.1 emotionale Faktoren
4/454-459	Hinsichtlich der Zukunftsperspektive, als Erwachsener eine eigene Familie aufzubauen und Kinder zu haben, hat sich mein Bild von Familie verändert. Familie bedeutet eine riesige Verantwortung gegenüber deinen Kindern.	Verantwortung als essenziell für Familie	K4.1.1.3 Verantwortungen
4/463-466	Eine kleine Familie besteht aus einer Frau und Kindern, die erweiterte Familie schließt Tanten, Onkeln, Cousins und Cousinen mit ein.	Traditionelles Konzept der Kernfamilie und erweiterten Familie	K4.2.1.b traditionelles Familienkonzept
4/466-467, 471, 473, 475-477	Die richtige, wahre Bedeutung von Familie ist, wenn alle Mitglieder zu Festlichkeiten zusammenkommen, miteinander interagieren, ihr Leben miteinander teilen und sich umeinander sorgen.	Zusammenkünfte, Interaktionen und gegenseitige Unterstützung als essenzielle Elemente der Familie	K4.1.1.2 Interaktion und Kommunikation
4/496-502	Mein klassisches Bild entscheidet sich für das sechste Bild (Anmerkung: Bilderset 4) als traditionelle Familie, aber das Konzept von Familie besteht in	Offenes Familienkonzept, homosexuelle Eltern eingeschlossen	K4.2.1.a offenes Familienkonzept

	Fürsorge und Liebe. Die Gruppe im fünften Bild kann eine Familie mit adoptierten Kindern sein. Jedes Bild außer dem zweiten Bild zeigt eine Familie.		
4/504-509, 511-512, 514, 516-519	Wenn man sein eigenes Kind alleine aufzieht, ist sehe ich das nicht als Familie an, da du dem Kind das Bild vermittelst, seine einzige Familie zu sein. Besteht die Familie aus nur zwei Personen, , wird das Kind im Bewusstsein aufwachsen, nicht wirklich eine Familie zu haben. Das ist nicht die wirkliche, echte Bedeutung von Familie.	Anzahl der Personen essenziell für Familie	K4.1.1.5 Rollen und Personen
4/525-531	Auf den Bildern 4 und 5, die offensichtlich Paare mit ihren adoptierten Kindern abbilden, kann ich viel Liebe erkennen. Ich denke, dass die Kinder in einer liebevollen Familie auf die typischen Genderrollen vergessen werden.	Befürwortung des Rechts homosexueller Paare, Kinder zu haben	K4.2.2.a Befürwortung homosexueller Paare als Eltern
4/525-531, 533-534	Die Personen in Bild 4 und 5 (Anmerkung: Bilderset 4) lieben einander, leben vielleicht zusammen und haben adoptierte Kinder. Mein Konzept von Familie besteht darin, dass man von Personen umgeben ist, die Liebe geben und miteinander interagieren, weswegen ich sie als Familien ansehe. Wenn die Kinder Liebe sehen, werden sie die Idee der typischen weiblichen und männlichen Genderrollen in Familien vergessen. Es ist egal, ob es zwei Männer oder zwei Frauen sind.	Offenes Familienkonzept, homosexuelle Eltern eingeschlossen	K4.2.1.a offenes Familienkonzept

4/536-539	Wenn wir sagen, sie sind Paare mit Kindern, dann macht es keinen Unterschied, ob man verheiratet ist oder nicht, weil Heirat nur einen Vertrag, ein Stück Papier, bedeutet.	Irrelevanz des Konzepts Heirat	K4.2.1.a offenes Familienkonzept
4/541-545	Natürlich sollte jede/r das Recht haben, die Person heiraten dürfen, die er/sie liebt, und niemand kann ihn/sie deswegen verurteilen. Es kommt aber vielleicht auf das Land oder die Region an, ob man es kann.	Befürwortung des Rechts homosexueller Paare, zu heiraten	K4.2.3.a Befürwortung freier PartnerInnenwahl und Ehe
4/549-551	Ich finde, man sollte Religion und Gesellschaft trennen, da Religion eine persönliche Ansicht jedes/r Einzelnen ist und demnach keine große Rolle spielen kann.	Irrelevanz von Religion auf gesellschaftlicher Ebene	K5.1.c Gesellschaftliche Irrelevanz von Religion
4/551-560	Man kann auch einen Tisch anbeten, das interessiert ehrlich gesagt niemanden. Jede/r sollte glauben, was er/sie möchte und man kann darüber diskutieren, aber niemand sollte jemandem einen Glauben aufzwingen.	Befürwortung der Religionsfreiheit in der Gesellschaft	K3.1.1.3 Religionsfreiheit
4/560-571	In der tunesischen Gesellschaft spielt die Religion eine große Rolle, weil sie manchmal die Lebensweise, die Verhaltensweisen und den Alltag der Menschen bestimmt. Manche von uns sind gar nicht religiös, können dies aber in der Gesellschaft nicht frei ausdrücken, weil es ein Tabu ist, und geben deshalb Zustimmung vor und halten sich an religiöse Vorgaben. Religion ist wie ein Zug, der sich sehr schnell nähert.	Tabuisierung und gesellschaftlicher Druck als negative Konsequenzen von Religion in Gesellschaften	K5.3.1 gesellschaftliche Tabus K5.3.3 gesellschaftlicher Zwang/ Druck

	Man kann nicht davor stehen. Es ist ein Tabu.		
4/573-577	Auch wenn manche vorgeben, dich zu verstehen, wird sich die Weise verändern, wie sie dich ansehen.	~~Tabuisierung und gesellschaftlicher Druck als negative Konsequenzen von Religion in Gesellschaften~~	K5.3.1 gesellschaftliche Tabus K5.3.3 gesellschaftlicher Zwang/ Druck
4/588-591	Ich glaube an die Trennung von Staat und Religion, weil Religion eine individuelle Praxis zwischen dir und Gott ist. Ich will nichts darüber wissen und ich will nicht, dass sie meine Lebensweise beeinflusst.	Befürwortung der Trennung von Staat und Religion	K5.2.a Befürwortung der Trennung von Staat und Religion
4/593-597	Die Mehrheit der Gesellschaft besucht Clubs und trinkt. Trotzdem ist der Gewinner der Wahlen die konservative Partei, die mit Religion argumentiert. Wir alle möchten tun, was wir wollen, aber vor anderen müssen wir uns konservativ geben.	~~Tabuisierung und gesellschaftlicher Druck als negative Konsequenzen von Religion in Gesellschaften~~	K5.3.1 gesellschaftliche Tabus K5.3.3 gesellschaftlicher Zwang/ Druck
4/601	Ich kann verstehen, wenn jemand später seine Religion ändert oder nicht religiös sein möchte, weil wir nicht mit der Möglichkeit der Wahl geboren werden.	Befürwortung persönlicher Entscheidung über Religionszugehörigkeit	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion
4/600-609	Die Religionszugehörigkeit ist wie ein Name, wir werden damit geboren und suchen sie nicht selbst aus. Wir lernen von Beginn an über eine Religion in der Schule, die wir uns nicht ausgesucht haben. Über andere Religionen wird uns nichts beigebracht. Man muss sich selbst informieren.	Einflussnahme der Erziehung und Bildung auf persönliche Religionszugehörigkeit	K5.4.3.1 Einfluss der Erziehung/ Bildung
4/613-618	Es wird zwar nicht in offiziellen Dokumenten angegeben, welcher Religion man angehört, aber die	~~Befürwortung persönlicher Entscheidung über Religionszugehörigkeit~~	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher

	Gesellschaftsmitglieder sehen dich als Muslim an. Ich stimme damit nicht überein, weil Religion eine interne Ansicht ist, die man sie ändern kann.		Entscheidungsfreiheit in der Religion
4/620-622	Wenn ich aufwachse, werde ich Antworten auf viele Fragen suchen und dann entscheiden, was immer ich will.	Religionszugehörigkeit als persönliche Entscheidung	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion
4/629-634	Wenn man die Religion, mit der man geboren wurde, wechselt, ist man manchmal gezwungen, anderen etwas vorzuspielen, um von der Gesellschaft einfacher akzeptiert zu werden.	Tabuisierung und gesellschaftlicher Druck als negative Konsequenzen von Religion in Gesellschaften	K5.3.1 gesellschaftliche Tabus K5.3.3 gesellschaftlicher Zwang/ Druck
4/637-640, 643-644	Der wichtigste Wert für das gesellschaftliche Zusammenleben ist Respekt. Man muss die Ansichten, Aussagen und Glauben anderer respektieren und akzeptieren und sollte sich um seine eigenen Angelegenheiten kümmern.	Respekt als Wert für das Zusammenleben	K4.3.2.1 Respekt/ Toleranz
4/640-642	Der zweite Wert ist das Respektieren der Gesetze.	Gesetzesbefolgung essenziell für das Zusammenleben	K3.2.2 Gesetzesbefolgung
4/649-650	Um ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu sein, muss man arbeiten.	Berufliche Partizipation als demokratische Pflicht	K3.2.1.1 Berufliche Partizipation
4/650-651	Alle Gesellschaftsmitglieder sind verpflichtet, Steuern zu bezahlen.	Steuerabgabe für den Systemerhalt	K1.2.1 Solidargemeinschaft: Steuern zahlen für den Systemerhalt
4/654-656	Am wichtigsten ist es, ein Recht auf Krankenversicherung und Sicherheit zu haben.	Krankenversicherung als Recht in der Demokratie	K3.1.3.1 Recht auf Sicherheit K3.1.3.2 Zugang zu Gesundheitssystem

4/655-657	Man sollte das Recht haben, zu reisen.	Reisefreiheit als Recht in der Demokratie	K3.1.1.2 Reisefreiheit
4/657-661, 663-664	Man sollte das Recht haben, sich auszudrücken, wie man es möchte. In Tunesien gibt es diesbezüglich traditionelle Tabus, etwa die Religion oder den öffentlichen Ausdruck von Liebe betreffend. Es wird etwa als Schande angesehen, sich in der Öffentlichkeit zu küssen.	Ausdrucksfreiheit	K3.1.1.1 Meinungs-/ Ausdrucksfreiheit
4/670-676, 678-679, 681- 690	Ich schätze an meiner Gesellschaft die unbeschreibliche, spezielle Atmosphäre der Solidarität und Liebe zwischen allen Gesellschaftsmitgliedern, wodurch man sich sicher fühlt. Man fühlt sich nie isoliert und die Menschen helfen einander ohne eine Gegenleistung zu erwarten, im Beruf, im Freundeskreis, in der Familie, aber auch Fremden und Obdachlosen gegenüber.	Solidarität in der Zivilgesellschaft als positiver Aspekt des gesellschaftlichen Zusammenlebens	K4.3.1 Solidarität in der Zivilgesellschaft K4.3.1.1 Hilfsbereitschaft
4/695-708	Wenn ich etwas verändern könnte, wäre es die Korruption, die sich überall verbreitet und sich auf alle Gesellschaftsbereiche bezieht und manchmal in kleinsten Aktionen zum Ausdruck kommt, etwa wenn man aufgrund von Beziehungen im Spital vorgelassen, im Beruf oder bei der Bewerbung bevorzugt wird oder ein Großteil der Stellen im öffentlichen Bereich durch Bekannt besetzt wird.	Kritik von Korruption in Form von Privilegien durch Beziehungen	K3.1.2.2 Chancengleichheit

5.5.5 Reduktion; Interview 5

Fundstelle: Interview/ Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
5/18-19	Der Beruf ist wichtig. Durch meinen Beruf kann ich mich weiterentwickeln und ausdrücken.	Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung	K1.1.2 Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung
5/35-37	Zu studieren und zu arbeiten ist meiner Ansicht nach ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung des Gehirns und des Verhaltens. Wir können dadurch unsere Intelligenz und unsere Interaktionsfähigkeit weiterentwickeln.	~~Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung durch persönliche Weiterentwicklung~~	K1.1.2 Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung
5/40-42	Körperliche Gebrechlichkeit oder eingeschränkte Kapazitäten sind potenzielle Gründe dafür, nicht arbeiten zu können.	Körperliche Voraussetzungen beeinflussen berufliche Partizipationsmöglichkeit	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten
5/56-59	Eine Grenze der beruflichen Selbstentfaltung ist der Zwang, zu arbeiten, um sich finanziell erhalten zu können, auch wenn man dadurch einer Arbeit nachgehen muss, die nicht zu einem überfordert oder nicht zufriedenstellt. Dadurch ist eine persönliche Karriere nicht möglich.	~~Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung durch persönliche Weiterentwicklung~~	K1.1.2 Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung
5/65	Meine Lieblingslehrerin war eine schöne Frau.	Beschreibung äußerlicher Charakteristika weiblichen Rollenmodells	K2.1.1.1 Äußerliche Charakteristika
5/67	Ich erinnere mich an ihre Augen.	~~Beschreibung äußerlicher Charakteristika weiblichen Rollenmodells~~	K2.1.1.1 Äußerliche Charakteristika
5/70-71	Sie war sehr sympathisch. Sie war gleichzeitig wie eine Mutter und eine Lehrerin.	Mütterliche Qualitäten der Lieblingslehrerin	K2.1.1.5 Rollenspezifische Charakteristika

5/77-78	Sie war sehr fürsorglich.	Fürsorgliche Qualitäten der Lieblingslehrerin	K2.1.1.2 Emotionale/ Soziale Charakteristika
5/107-108	Bildung ist der erste Schritt zur Entwicklung eines/r produktiven, aktiven Erwachsenen, der/die denken, handeln und die Welt verändern kann.	Bildung als Faktor in der persönlichen Entwicklung	K1.3.2 Zukunftsperspektive: Bildung aus Entwicklungsperspektive
5/113-114	TN beschreibt auf Anhieb, neben der Anmerkung, dass die SchülerInnen unschuldig wirken, die Gendertrennung in den beiden Bildern (Anmerkung: Bilderset 2).	Nennung der Gendertrennung auf Eigeninitiative	K6.3.1 Nennung der Gendertrennung
5/114	Das (Anmerkung: die schulische Gendertrennung) ist eigenartig für uns in Tunesien.	Ablehnung der schulischen Gendertrennung	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
5/121	Ich sehe nur Probleme (Anmerkung: an der Gendertrennung).	~~Ablehnung der schulischen Gendertrennung~~	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
5/125-128	Wir können so viel vom anderen Gender lernen, wie ich beispielsweise in meiner Schulzeit. Trennt man die SchülerInnen, werden sie mit der Idee aufwachsen, dass sie sich immer vom andren Gender separieren sollten.	Negative Konsequenzen schulischer Gendertrennung	K2.2.b.1 negative Konsequenzen
5/140	Ich finde keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen.	Gleichstellung der Gender	K2.2.a.2 Eignung für Themen/ Fächer
5/143	TN nennt auf Anhieb das Abgebildete in Bild 1 aus Perspektive als Arzt als Uterus, bzw. Vagina.	Eigeninitiierte Nennung der Geschlechtsorgane	K6.3.2.a Nennung der Geschlechtsorgane
5/159-162	Ich finde es cool, dass Sexualerziehung stattfindet, weil das in meiner Schulzeit nicht gemacht wurde. Meine Freunde und ich hatten unsere eigene Sexualerziehung, indem wir uns	Befürwortung schulischer Sexualerziehung	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung

	im Alter von 6 bis 7 Jahren versteckten und über diese Themen sprachen.		
5/177-179	Ich finde nicht, dass Eltern das Recht haben sollten, schulische Inhalte mitzubestimmen.	Ablehnung elterlicher Mitbestimmung schulischer Inhalte	K1.4.1.b Ablehnung elterlicher Mitbestimmung
5/210, 212-214, 216	Mechanik ist womöglich mehr für Männer geeignet, weil Frauen nicht mit ölverschmutzten Dingen hantieren.	Mechaniker als männlicher Beruf, Begründung durch Doing Gender	K2.2.a.1.1 handwerkliche Berufe K2.2.a.4.2 Verhalten
5/220, 222, 224-225	Es wäre mir egal, ob ich von einem Arzt oder einer Ärztin behandelt werden, weil Ärzte/Ärztinnen für mich in dieser Hinsicht kein Gender haben, sie DoktorInnen.	Professionalität im Berufsfeld Arzt/Ärztin ohne Einfluss von Gender	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender
5/231-234, 236, 238-239	Ich glaube, Frauen sind bei der Arbeit im Team cooler und subjektiver als Männer. Männer gehen immer sehr pragmatisch beim Finden von Lösungen vor, wohingegen Frauen sich mehr auf die Person konzentrieren.	Verhaltensunterschiede von Frauen und Männern im Beruf	K2.2.a.4.3 Sozialkompetenz
5/243-244	Eine Familie kann aus einem alleinerziehenden Vater, einer alleinerziehenden Mutter oder beider Eltern mit ihren Kindern bestehen, sowie auch der Großeltern.	offenes Familienkonzept, das Alleinerziehende inkludiert	K4.2.1.a offenes Familienkonzept
5/260-261	Eine perfekte Familie besteht aus zwei Erwachsenen, die ihre Kinder lieben.	~~offenes Familienkonzept~~	K4.2.1.a offenes Familienkonzept
5/276	Ich finde, alle der Gruppen vermitteln das Gefühl von Familie (Anmerkung: Bilderset 4).	~~offenes Familienkonzept~~	K4.2.1.a offenes Familienkonzept
5/279-280	Ich glaube, sie (Anmerkung: Paare auf Bild 4 und 5, Bilderset 4) leben zusammen, aber meiner	Kritik homosexueller Eltern aufgrund heterosexueller Normativität	K4.2.2.c.3 heterosexuelle Normativität

	Meinung nach sollten Kinder beide Gender als Eltern haben.		
5/282	Ein Mann kann eine Frau nicht ersetzen und eine Frau kann einen Mann nicht ersetzen.	~~Kritik homosexueller Eltern aufgrund heterosexueller Normativität~~	K4.2.2.c.3 heterosexuelle Normativität
5/284-285	Auch die Kinder Alleinerziehender verstehen, dass jemand fehlt, werden sie nicht getäuscht.	Irreführung der Kinder als Kritik homosexueller Eltern	K4.2.2.c.1 Irreführung der Kinder
5/287-291	Auch wenn die Kinder auf Bild 4 und 5 (Anmerkung: Bilderset 4) glücklich wirken, denke ich, dass sie verwirrt sind, weil die Gesellschaft hauptsächlich aus Elternpaaren beider Gender besteht, was ein Problem für die Kinder sein könnte.	~~Kritik homosexueller Eltern aufgrund heterosexueller Normativität~~	K4.2.2.c.3 heterosexuelle Normativität
5/294, 300-301, 303	Ja, die Paare (Anmerkung: Bild 4 und 5, Bilderset 4) könnten verheiratet sein, weil das in vielen Ländern erlaubt ist. Es sollte ihnen erlaubt sein, zu heiraten.	Befürwortung des Rechts homosexueller Paare, zu heiraten	K4.2.3.a Befürwortung freier PartnerInnenwahl und Ehe
5/300-301, 303-304	Kinder zu haben, ist ein andres Problem. Wir dürfen nicht so egoistisch sein.	Beurteilung des Aufziehens von Kindern durch homosexuelle Paare als egoistisch	K4.2.2.c.2 Egoismus
5/313	Ich finde, Religion ist eine wichtige Sache in Gesellschaften.	Gesellschaftliche Relevanz von Religion befürwortet	K5.1.a Befürwortung gesellschaftlicher Relevanz
5/315-316, 318	Viele Menschen beziehen ihre Vorstellungen von Moral und gutem Benehmen aus der Religion, was sehr wichtig ist.	Wertevermittlung durch Religion	K5.1.a.1 Werte durch Religion
5/329-331	Für mich ist es kein Problem, dass viele Personen sich nach den Ideen des Islam verhalten, etwa die Eltern zu respektieren, weil es sich um eine gute Moral handelt.	~~Wertevermittlung durch Religion~~	K5.1.a.1 Werte durch Religion

5/335-339, 341-342, 344-345	Ein großes Problem ist, dass Eltern ihren Kindern nicht beibringen, auf Basis welcher moralischer Vorstellungen oder aufgrund welcher Konsequenzen sie bestimmte Verhaltensweisen tun oder lassen sollen, sondern nur mit Religion argumentieren. Sie werden nicht verstehen, warum sie sich gut verhalten sollen.	Mangel an Reflexion als negative Konsequenz religiöser Erziehung	K5.3.2.1 Passivität durch religiöse Erziehung
5/347-348	Religion ist etwas, das man aussuchen muss, wobei man auch wählen kann, nicht religiös zu sein.	Befürwortung freier Entscheidung der Religionszugehörigkeit	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion
5/351, 354	Ich kann verstehen und befürworte es, dass Menschen das Recht haben, ihre Religion zu ändern, oder nicht religiös zu sein.	~~Befürwortung freier Entscheidung der Religionszugehörigkeit~~	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion
5/358-360	Der wichtigste Wert ist, die Rechte und die Freiheit anderer zu respektieren, auch wenn wir nicht der gleichen Ansicht sind.	Respekt/Toleranz gegenüber Diversität	K4.3.2.1 Respekt/ Toleranz
5/367-369	Das wichtigste Recht ist die Meinungsfreiheit, also, dass wir unsere Meinung ohne Druck und Angst vor negativen Konsequenzen ausdrücken können.	Meinungsfreiheit als wichtigstes demokratisches Recht	K3.1.1.1 Meinungs-/ Ausdrucksfreiheit
5/371-373	Die wichtigste Pflicht ist, im Beruf unser Bestes zu geben.	Berufliche Partizipation als demokratische Pflicht	K3.2.1.1 Berufliche Partizipation
5/381, 383-385	Wenn ich etwas ändern könnte, wäre es die Heuchelei. Die Menschen sollten viel mehr sagen, was sie wirklich denken.	Wunsch nach Aufrichtigkeit in der Gesellschaft	K4.3.3.3 Aufrichtigkeit

5.5.6 Reduktion; Interview 6

Fundstelle: Interview/ Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
6/24-30	Der Beruf hat als Lebensprojekt einen großen Einfluss auf Menschen. Durch den Zwang, zu arbeiten, haben Personen manchmal nicht die Chance, dem Job nachzugehen, den sie sich vorgestellt haben.	Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung	K1.1.2 Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung
6/36-38	Es gibt Berufe, die ein langes Studium voraussetzen, wodurch man finanzielle Unterstützung benötigt.	Finanzielle Unterstützung als Einflussfaktor auf Werdegang	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten
6/38-42	Im Bereich künstlerischer Tätigkeiten sollte man sich seiner eigenen Fähigkeiten bewusst sein, um seinem Traum nachzugehen, um die beste Karriere zu haben.	Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung	K1.1.2 Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung
6/46-49	Manche Personen sind etwa gezwungen, irgendeinem Beruf nachzugehen, um ihre Familie zu unterstützen. Personen mit Beeinträchtigungen haben auch nicht die Wahl, ihre eigene Karriere zu gestalten.	Finanzielle und körperliche Voraussetzungen als Einflussfaktoren auf den Werdegang	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten
6/53-56	Ich denke, überall auf der Welt sehen die Menschen etwa eine/n KellnerIn anders, respektvoller an als einen Anwalt.	Berufliche Tätigkeit beeinflusst gesellschaftlichen Status	K1.1.4 Berufliche Tätigkeit und sozialer Status
6/59	Ich denke, man sollte arbeiten oder studieren.	Partizipation durch Bildung und Beruf als gesellschaftliche Verantwortung	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung

6/70-72	Meine Lieblingslehrerin war meine Spanischlehrerin. Sie war sehr cool und wusste, so zu unterrichten, dass die SchülerInnen ihren Kurs und die Sprache lieben.	Professionelle Qualitäten der Lieblingslehrerin	K2.1.1.4 Professionelle Charakteristika
6/90-93	Natürlich sollte jeder Zugang zu Bildung haben. Hier in Tunesien sollen Kinder zur Schule gehen bis sie etwa 14 oder 15 sind, weil sonst die Eltern Probleme bekommen.	Befürwortung von Bildung als Recht für alle	K3.1.2.3 Recht auf Bildung/ Beruf
6/94-112	Metasprachlich: TN beschreibt bei Bildersatz 1 zunächst Anzahl, und sozioökonomischen Status der SchülerInnen. Auf das erste Nachfragen beschreibt der TN die interpretierte Stimmung und das Alter der SchülerInnen. Auf das zweite Nachfragen nennt der TN die Gendertrennung.	Nennung der Gendertrennung auf Nachfragen	K6.3.1.b Nennung der Gendertrennung auf Nachfragen
6/118-119, 121-124	Ich kann mir das (Anmerkung: Gendertrennung) nicht vorstellen, weil ich damit keine Erfahrungen habe. Ich glaube, es macht keine Probleme, die Gender zu mischen, weil dadurch mehr Einigung zwischen den Menschen entsteht.	Befürwortung der gemeinsamen Unterrichtung als Weg zur Einheit	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
6/126-128	Ich befürworte die Trennung nicht, weil dies eigenartig ist und dadurch Sexismus entstehen kann.	Negative Konsequenzen der Gendertrennung	K2.3.b.1 negative Konsequenzen
6/138-141	Ich glaube, Mädchen lernen mehr als Jungen. In Tunesien haben wir mehr Mädchen in guten Instituten und in 20-30 Jahren werden wir Frauen in den höchsten Positionen finden.	Verhaltensspezifische Differenzen der Gender	K2.2.a.4.2 Verhalten
6/143-147	Vielleicht handelt es sich um innere Faktoren, dass Jungen mehr durch ihr Bedürfnis zu	Innere Faktoren der Gender-Differenzen durch motivationale Faktoren	K2.2.a.4.4 motivationale Faktoren

	spielen beeinflusst werden und Mädchen mehr lernen wollen. Auch bei Tieren, wie beispielsweise meinen Hunden, fällt es auf, dass die Hündin respektvoller und disziplinierter ist. Ich weiß aber nicht, warum.		
6/148-150	Metasprachlich: TN nennt auf Anhieb das Abgebildete (Anmerkung: Bilderset 2) als Geschlechtsorgane.	eigeninitiierte Nennung der Geschlechtsorgane	K6.3.2.a Nennung der Geschlechtsorgane
6/158-162, 164-166	Ich finde Sexualerziehung für Kinder als Vorbereitung auf das Erwachsenenleben wichtig, unter anderem, weil dadurch sexueller Missbrauch verhindert werden kann, oder die Kinder zumindest darüber sprechen können.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung als Prävention sexuellen Missbrauchs	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung
6/184-186	Eltern sollten kein Mitspracherecht dabei haben, ob ihre Kinder an Sexualerziehung teilnehmen.	Ablehnung elterlicher Mitbestimmung schulischer Inhalte	K1.4.1.b Ablehnung elterlicher Mitbestimmung
6/204-205	Ich glaube, der Beruf in Bild 1 (Anmerkung: Bilderset 3) ist mehr für Männer geeignet, weil man viel Kraft für diese Arbeit braucht.	Genderspezifische Differenzen durch Physiologie	K2.2.a.4.1 Physiologie/ Biologie
6/205-206	Ich glaube, beide Gender können alle Berufe (Anmerkung: Bilderset 3) ausüben.	Gleichstellung der Gender in Berufsfeldern	K2.2.b.1 berufliche Eignung
6/210	Es wäre mir egal, ob ich von einem Arzt oder einer Ärztin behandelt werde.	Kein Einfluss von Gender auf ärztliche Professionalität	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender
6/221	Es gibt keine genderspezifischen Unterschiede, weil alle Menschen sind.	~~Gleichstellung der Gender in Berufsfeldern~~	K2.2.b.1 berufliche Eignung

6/225-229	Das stereotype Familienbild besteht aus Mutter, Vater und Kindern. Ich bezeichne alle Personen, die ich liebe, als Familie, wie etwa enge FreundInnen oder entferntere Verwandte.	offenes Familienkonzept, Bezeichnung der traditionellen Kernfamilie als stereotyp, Einbezug von FreundInnen	K4.2.1.a offenes Familienkonzept
6/233-236	Heute gibt es viele Arten von Familie auf der Welt, wie etwa homosexuelle Eltern mit Kindern von Leihmüttern.	~~offenes Familienkonzept, Einbezug homosexueller Eltern~~	K4.2.1.a offenes Familienkonzept
6/243	Familie ist, wo man Liebe findet.	Liebe als wesentliches Element der Familie	K4.1.1.1 emotionale Faktoren
6/260	Da Familie durch Liebe definiert wird, können alle Personengruppen eine Familie sein (Anmerkung: Bildersatz 4).	~~offenes Familienkonzept, Einbezug homosexueller Eltern und Alleinerziehender~~	K4.2.1.a offenes Familienkonzept
6/274-277	Ich finde, jede/r hat das Recht, sein/ihr eigenes Leben so zu leben, wie er/sie will.	Freie PartnerInnenwahl als persönliches Recht	K4.2.3.a Befürwortung freier PartnerInnenwahl und Ehe
6/286, 288, 291-297	In meinem Lebenshintergrund spielt Religion eine wichtige Rolle, das muss aber nicht so sein. Wenn Menschen auf die Welt kommen, haben sie noch keinen Hintergrund und keine Religion. Jahr um Jahr erlegt die Gesellschaft ihnen auf, wie sie denken, und wie sie sich verhalten sollen. Ich beobachte dies und bin noch nicht zu einer Entscheidung gekommen, ob ich es richtig finde.	Unentschlossenheit in Bezug auf die gesellschaftliche Relevanz von Religion	K5.1.d Unentschlossenheit / bestehende Reflexion
6/300-302	Ich finde, man sollte sich mit Religion auseinandersetzen, eine eigene Meinung dazu haben und Religion aussuchen, anstatt die Meinung der Eltern oder der Gesellschaft zu übernehmen.	Befürwortung der Religionszugehörigkeit als persönliche Entscheidung	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion

6/305-309	Ich kann verstehen, wenn jemand seine Religion wechselt oder nicht religiös sein möchte. Ich denke aber, dass auch nicht-religiöse Menschen immer Einflüsse der Religion in sich haben werden, weil die Gesellschaft einen starken Einfluss hat. Es ist nicht einfach, 30 oder 40 Jahre gesellschaftlicher Beeinflussung abzubauen.	Religionszugehörigkeit als durch Sozialisation beeinflusste Entscheidung	K5.4.2 Religionszugehörigkeit durch Sozialisation und als persönliche Entscheidung
6/317-318, 320	Die wichtigsten Werte sind für mich der Respekt voreinander und das Vertrauen ineinander, sowie Toleranz.	Respekt und Vertrauen als essenzielle Werte des Zusammenlebens	K4.3.2.1 Respekt / Toleranz K4.3.4.3 Vertrauen
6/331-332	In einer Demokratie sollte man andere Menschen und Gesetze respektieren.	Respekt und Gesetzesbefolgung als demokratische Pflichten	K3.2.2 Gesetzesbefolgung
6/334-335, 337-339	Man sollte die Menschenrechte respektieren, auch wenn das nicht einmal in den höchstentwickelten Demokratien passiert.	Einhaltung der Menschenrechte als demokratische Pflicht	K3.2.3 Einhaltung der Menschenrechte
6/343-346	Man sollte das Recht haben, zu reisen, aber in meinem Land braucht man dafür ein Visum und eine gute soziale Stellung, was ich nicht richtig finde.	Reisefreiheit als demokratisches Recht	K3.1.1.2 Reisefreiheit
6/355-357	Die Beziehungen in der Familie und unter Freunden sind wirklich gut hier und ich liebe es, mit meinen Verwandten zu leben.	Stabile Beziehungssysteme als positiver Faktor der Gesellschaft	K4.3.4.4 Gute Beziehungsstrukturen
6/361, 363-365	Könnte ich in Tunesien etwas ändern, wäre es der finanzielle Aspekt in Form besserer Lebensstandards für die Menschen, etwa durch die Verbesserung der Infrastruktur und der Krankenhäuser.	gesicherte Lebensstandards als demokratisches Recht	K3.1.3 Lebensstandards

5.5.7 Reduktion; Interview 7

Fundstelle: Interview/ Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
7/10-12, 14	Wenn man einen Beruf ausübt, den man wirklich mag, bemüht man sich mehr, und kann dadurch einen Beitrag zur Gesellschaft leisten.	Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung
7/28-31	Ich kann nicht nachvollziehen, warum es im Berufsbereich Hierarchien gibt, denn das Ziel sollte sein, zur Gesellschaft beizutragen.	~~Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung bei Gleichstellung aller Tätigkeiten~~	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung
7/38	Alle Gesellschaftsmitglieder sollten studieren und arbeiten.	~~Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung bei Gleichstellung aller Tätigkeiten~~	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung
7/53-60	Ich habe davon gehört, dass manche Menschen aufgrund ihres Namens bzw. ihrer Herkunft am Arbeitsmarkt diskriminiert werden.	Rassistische Diskriminierung als Einflussfaktor auf berufliche Partizipations-möglichkeiten	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipations-möglichkeiten
7/62-64	Gesellschaftliche Vorurteile in der Bewertung von Menschen aufgrund ihrer Herkunft sollten abgebaut werden.	Gesellschaftliche Chancengleichheit erwünscht	K3.1.2.2 Chancengleichheit
7/89-93	Mein Lieblingsdozent an der Universität war im Vergleich zu anderen Lehrenden uns gegenüber wie ein Freund.	Freundschaftliche Rolle des Lieblingsprofessors	K2.1.2.5 Rollenspezifische Charakteristika
7/95-98	Er hat gut unterrichtet und ich habe in seinem Unterricht viel gelernt.	Didaktische Kompetenzen des Lieblingsprofessors geschätzt	K2.1.2.4 Professionelle Qualitäten
7/100-102	Der Lieblingsprofessor ist uns auf Augenhöhe begegnet.	~~Begegnung auf Augenhöhe am Lieblingsprofessor geschätzt~~	K2.1.2.5 Rollenspezifische Charakteristika

7/149-151	Die MachthaberInnen haben die Möglichkeit und auch die Verantwortung, Bildung als Ressource für alle zugänglich machen.	Staatliche Verantwortung für Bildung als Ressource für alle	K1.3.1.1 Recht auf freie Bildung
7/155-156	Metasprachlich: Teilnehmer nennt auf Anhieb die Trennung der Gender (Anmerkung: Bilderset 1).	Eigeninitiierte Nennung der Gendertrennung	K6.3.1.a Nennung der Gendertrennung
7/170-171	Ich bin gegen die schulische Gendertrennung, weil dadurch in der Zukunft große Unterschiede entstehen.	Ablehnung der Gendertrennung	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
7/173-177	Durch schulische Gendertrennung entsteht eine Kluft zwischen Mädchen und Buben, die dadurch in Parallelgesellschaften leben und Schwierigkeiten in der Interaktion mit Angehörigen anderer Gender haben werden.	Interaktions-schwierigkeiten und Entstehung von Parallelgesellschaften als negative Konsequenzen schulischer Gendertrennung	K2.3.b.1 Negative Konsequenzen
7/218	Ich lehne die Ansicht ab, dass es genderspezifische Eignung für Fächer, Themen oder Fähigkeiten gibt.	Keine genderbezogenen Differenzen erkannt bzw. Gleichstellung befürwortet	K2.2.b.2 Eignung für Fächer/Themen
7/223-225	Eignungen für bestimmte Tätigkeiten/Themen sind persönlich und nicht genderbedingt. Alles andere sind Vorurteile.	~~Annahmen über genderbezogene Eignungsdifferenzen sind Vorurteile~~	K2.2.b.2 Eignung für Fächer/Themen
7/227-232	Wenn Männer etwa im Fashion-Bereich tätig sind oder Frauen als Mechanikerinnen arbeiten, werden sie oft komisch angesehen. Dabei sind wir alle Menschen und es ist egal, solange sie gut in ihrem Beruf sind.	Keine genderbezogenen Differenzen erkannt bzw. Gleichstellung befürwortet	K2.3.1.3 Kritik gesellschaftlicher Genderstereotype
7/240, 242, 244	Obwohl ich von einer Gleichstellung der Gender	~~Kritik gesellschaftlicher Genderstereotype~~	K2.3.1.3 Kritik gesellschaftlicher Genderstereotype

	ausgehe, entspricht dies nicht der gesellschaftlichen Realität.		
7/255-256	Metasprachlich: Der Teilnehmer nennt auf Anhieb, dass es sich beim Abgebildeten (Anmerkung: Bilderset 2) um Genitalien handelt und bezeichnet die Darstellung als kreativ.	Eigeninitiierte Nennung der Geschlechtsorgane	K6.3.2.a Nennung der Geschlechtsorgane
7/272-283	Auch wenn ich mich erinnern kann, dass der Unterricht über die Geschlechtsorgane in meiner Schulzeit sehr unangenehm für alle Beteiligten war, weil dies als Tabuthema empfunden wurde, finde ich, dass es das nicht sein sollte. Dies ist unser Körper, den wir verstehen müssen, um ein besseres Leben zu führen.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung
7/292-296	Ich empfinde die Darstellung auf den Bildern (Anmerkung: Bilderset 2) als einen coolen Weg, Kindern von sechs bis 12 den Aufbau der Geschlechtsorgane zu vermitteln.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung ab der Primarstufe	K1.4.a.1 ab der Primarstufe
7/318	Ich würde die Teilnahme meiner eigenen Kinder an schulischer Sexualerziehung befürworten.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung
7/328	Ich finde nicht, dass Eltern ein Mitspracherecht in der Teilnahme ihrer Kinder an Sexualerziehung haben sollten, weil alle das lernen müssen.	Ablehnung elterlicher Mitbestimmung schulischer Inhalte im Bereich der Sexualerziehung	K1.4.1.b Ablehnung elterlicher Mitbestimmung
7/350-356	Baustellenarbeit wird gesellschaftlich gesehen eher als Männerdomäne betrachtet, wohingegen der Arzt-/Ärztinnenberuf für beide Gender als gleich relevant betrachtet wird.	Gesellschaftlich bedingte Differenzen in der Wahrnehmung genderspezifischer Berufseignung	K2.2.a.3.3 Gesellschaft

7/358-360	Es ist wichtig, in unterschiedlichen Berufsbereichen sowohl Frauen und Männer arbeiten, die sich ergänzen. Das Gender ist im beruflichen Bereich irrelevant.	Keine genderbezogenen Differenzen erkannt bzw. Gleichstellung befürwortet	K2.1.b.1 Berufliche Eignung
7/364-367	Weibliche Ärztinnen verstehen den weiblichen Körper besser als ein Mann.	Bessere Eignung weiblicher ÄrztInnen für Gynäkologie	K2.2.a.1.2.1 Arzt-/Ärztinnenberuf: Fachgebiet
7/366-368	Der Berufsbereich der Mechanik ist für Frauen und Männer geeignet.	Keine genderspezifischen Differenzen in der beruflichen Eignung als MechanikerIn	K2.2.b.1.1 Handwerkliche Berufe
7/381-385	Ich glaube, dass manche Männer nicht im pädagogischen Bereich mit Kindern arbeiten wollen, weil sie denken, mehr erreichen zu müssen, obwohl meiner Ansicht nach dieser Beruf sehr wichtig ist.	Motivationale Faktoren als Begründung der Ablehnung durch Männer, im Bereich der Kinderpädagogik zu arbeiten	K1.3.2.1 Einfluss der LehrerInnen-Motivation
7/387-391, 393-394	LehrerInnen haben einen großen Einfluss auf Kinder. Durch motivierte LehrerInnen können Heranwachsende positiv beeinflusst werden, was einen gesellschaftlichen Mehrwert in der Zukunftsperspektive hat.	~~Zukunftsperspektive: große Bedeutung motivierter Lehrkräfte für die Entwicklung Heranwachsender~~	K1.3.2.1 Einfluss der LehrerInnen-Motivation
7/410, 413-415	Ob ich von einem Arzt oder einer Ärztin behandelt werde, ist mir egal. Das hat auch meine persönliche Erfahrung mit meinem Vater und meiner Tante bestätigt, die beide in diesem Beruf arbeiten und gleich gut sind.	Professionalität eines Arztes/ einer Ärztin ohne Einfluss des Gender	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender
7/438-439, 441-443	Es gefällt mir nicht, dass ich den Eindruck habe, Männer fühlen sich im Vergleich zu Frauen in den meisten Berufen sicherer und	Kritik männlicher Position der Überlegenheit im Beruf	K2.2.a.4.5 Männliches Überlegenheitsgefühl

	glauben, wichtiger und besser zu sein. Aus Perspektive der Frau kann ich nicht sprechen.		
7/457-461	Aus meiner persönlichen Erfahrung sind weibliche Kolleginnen hilfsbereiter als männliche.	Hilfsbereitschaft weiblicher Kolleginnen	K2.2.a.4.3 Sozialkompetenz
7/470-471	Wenn ich an Familie denke, denke ich an meine Eltern, meine Geschwister und mich.	Beschreibung der Familie auf Basis involvierter Personen	K4.1.1.5 Rollen und Personen
7/474-482	Mütter nehmen in der Familie meist die Rolle ein, alle Familienmitglieder zusammenzubringen und sicherzustellen, dass der Kontakt aufrechterhalten wird.	Beschreibung der Familie mit Fokus auf die Rolle der Mutter als kohäsives Element	K4.1.1.5 Rollen und Personen
7/488-490	Familie betrachte ich als kleinste Gesellschaftsform, die einen Einfluss darauf hat, wie Personen heranwachsen.	Familie als Gesellschaftsform und Einflussfaktor auf Heranwachsende	K4.1.1.6 Familie als Gesellschaftsform
7/522-526	In unserer Gesellschaft gilt es als Normalität, dass Männer arbeiten, wohingegen die berufliche Tätigkeit von Frauen eher als Hobby betrachtet wird, was ich ablehne.	Kritik des Stereotyps der männlichen Berufstätigkeit als Normalität	K2.3.1.3 Kritik gesellschaftlicher Genderstereotype
7/546-548, 550-555, 557-558, 560-563, 565, 567	Ich sehe die Großfamilie auf Bild 1 (Anmerkung: Bilderset 4), den Singlevater mit seiner Tochter, die Frau mit ihren Kindern, sowie die Männer mit ihren adoptierten Kindern, sowie auch die beiden Frauen mit ihren Kindern, die aber auch Freundinnen sein könnten, als Familien an.	offenes Familienkonzept, das Alleinerziehende und homosexuelle Elternpaare einschließt	K4.2.1.a offenes Familienkonzept K4.2.2.a Befürwortung homosexueller Paare als Eltern
7/586	Die Liebe macht eine Familie aus	Familie als essenzieller Faktor des Familienkonzepts	K4.1.1.1 emotionale/ soziale Faktoren

7/588	Eine Familie macht aus, immer füreinander da zu sein und sich zu unterstützen.	Solidarität und Unterstützung als essenzielle Faktoren in Familien	K4.1.1.4 Solidarität und Unterstützung
7/588-590	Ich kann auf allen Bildern (Anmerkung: Bilderset 4) die Liebe erkenne, weswegen ich sie alle als Familien betrachte.	~~offenes Familienkonzept, das Alleinerziehende und homosexuelle Elternpaare einschließt~~	K4.2.1.a offenes Familienkonzept
7/594-599	Die Paare auf Bild 4 und 5 (Anmerkung: Bilderset 4) könnten Paare sein oder Ehepaare, die sich dafür entschieden haben, Kinder zu haben oder ihre Kinder aus den Ehen davor haben.	~~offenes Familienkonzept, das Alleinerziehende und homosexuelle Elternpaare einschließt~~	K4.2.1.a offenes Familienkonzept
7/601	Ich befürworte das Recht jedes/r Einzelnen, heiraten zu dürfen, wen er/sie möchte.	Befürwortung freier PartnerInnenwahl und Ehe	K4.2.3.a Befürwortung freier PartnerInnenwahl und Ehe
7/609	Die Verwendung von Religion ist wichtiger als Religion an sich.	Relevanz der Konsequenzen von Religion	K5.1.b.2 Relevanz der Konsequenzen religiöser Haltungen
7/616-619	In meinem Land kann man aktuell beobachten, dass Religion dazu verwendet wird, die Leute blind zu machen und Passivität zu erzeugen.	aktuelle, negativ bewertete Entwicklungen der Passivität durch Machtmissbrauch im Heimatland	K5.3.2.2 Passivität durch Machtmissbrauch
7/621-631, 639-641	Religionsgemeinschaften sollten aktuelle Themenlagen und Probleme aufgreifen, anstatt immer auf die Vergangenheit zu fokussieren. Mein Vater meint, dass das Praktizieren der Religion zu einem passiven Ritual geworden ist, weil die Gefühle nicht mehr echt sind.	Passivität in der Religion durch fehlenden Bezug zur Gegenwart	K5.3.2.3 Passivität durch fehlenden Bezug zur Gegenwart
7/648-660	Durch Aktivitäten, die dem Gemeinwohl dienen, könnten einerseits in Religionsgemeinschaften Hilfe	Positive Konsequenzen der Präsenz religiöser Gemeinschaften durch die Möglichkeit gegenseitiger	K5.1.b.3 Möglichkeit der Unterstützung in religiösen Communities

	geleistet werden, auf der anderen Seite würde es manche Personen abschrecken, die beispielsweise nur ans Geld denken, wenn sie von religiösen Autoritätspersonen in die Verantwortung genommen werden.	Unterstützung in der Zivilgesellschaft	
7/668-669	Ich lehne es ab, wenn Religionsgemeinschaften Frauen Vorschriften machen.	Ablehnung weiblicher Bevormundung durch Religion	K5.3.4 Ungleichbehandlung der Gender
7/673-674	Religion sollte nicht politisch verwendet werden, da Religion und Politik getrennt voneinander zu halten sind.	Befürwortung der Trennung von Politik und Religion	K5.2.a Befürwortung der Trennung von Staat und Religion
7/678-685, 687-688	Glücklicherweise haben meine Eltern hinsichtlich meiner Religionszugehörigkeit nie Druck ausgeübt oder mich gezwungen, mich an religiösen Praktiken zu beteiligen, noch war die Unterscheidung unterschiedlicher Gruppen im Islam für sie relevant. Manche meiner Freunde sind aber stark durch ihre religiöse Prägung in der Erziehung beeinflusst, wodurch sie sehr strikte Ansichten haben.	Befürwortung der freien Erziehung durch die eigenen Eltern bei gleichzeitiger Kritik der Beeinflussung anderer durch strikte religiöse Erziehungsmethoden	K5.4.1.a.1 Ablehnung religiöser Prägung durch Erziehung/ Bildung
7/691-692	Eltern sollten ihre Kinder in Bezug auf Religion nicht in eine Richtung drängen.	~~Ablehnung der elterlichen Einflussnahme auf die religiöse Zugehörigkeit der Kinder~~	K5.4.1.a.1 Ablehnung religiöser Prägung durch Erziehung/ Bildung
7/694-695	Solange sie damit niemanden verletzen, sollten Kinder selbst entscheiden dürfen, was sie wollen.	~~Ablehnung der elterlichen Einflussnahme auf die religiöse Zugehörigkeit der Kinder~~	K5.4.1.a.1 Ablehnung religiöser Prägung durch Erziehung/ Bildung
7/704-705	Ich kann verstehen, dass Personen ihre Religion ändern oder nicht religiös sein wollen, weil ich in dieser Hinsicht nie sehr strikt war.	Befürwortung der Religionszugehörigkeit als persönliche Entscheidung	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion

7/731-735	Ich wurde so erzogen, dass ich freie Entscheidungen treffen kann, solange ich damit niemand verletze.	An Kant angelehntes Konzept der begrenzten persönlichen Freiheit	K3.1.1.4 Grenzen individueller Freiheit
7/740-741	Man soll andere Menschen respektieren.	Respekt als essenzieller Wert des Zusammenlebens	K4.3.2.1 Respekt / Toleranz
7/743-747	Ich finde, dass die Menschen im Umgang miteinander netter sein, bzw. einander mehr helfen sollten. Ich persönlich helfe im Alltag gerne anderen.	Hilfsbereitschaft in der Zivilgesellschaft als essenzieller Wert des Zusammenlebens	K4.3.1.1 Hilfsbereitschaft
7/748-750	In meiner letzten Anstellung habe ich, wenn ich Müll auf der Straße entdeckt habe, diesen immer aufgehoben, auch wenn das nicht meine Aufgabe war, bzw. ich nicht dafür bezahlt wurde.	Verantwortungs-bewusster Umgang mit der Umwelt als essenzieller Wert des Zusammenlebens	K4.3.5.1 Verantwortungsvoller Umgang mit Umwelt
7/765-771	In einer Demokratie sollte sich jeder Mensch sicher fühlen können. Dies umfasst etwa, ein Dach über dem Kopf zu haben und versichert zu sein. Gesellschaftlich gesehen bringt es negative Konsequenzen, wenn die Menschen sich nicht sicher fühlen.	Sicherheit und Krankenversicherung als demokratische Rechte	K3.1.3.1 Recht auf Sicherheit K3.1.3.2 Zugang zu Gesundheitssystem
7/776-778	Man muss in einer Demokratie ein aktives Mitglied der Gesellschaft sein.	gesellschaftliche Partizipation als demokratische Pflicht	K3.2.1 gesellschaftliche Partizipation
7/780-785, 787-790	In einem funktionierenden System, das Bildung und Lebensstandards für alle sichert, sollte man sich durch berufliche Tätigkeit an der Gesellschaft beteiligen, wobei ich hierbei alle Berufe als gleichgestellt betrachte.	berufliche Partizipation als demokratische Pflicht	K3.2.1.1 berufliche Partizipation
7/831-833, 835, 838-844, 850, 852-855	In Österreich mag ich das funktionierende Sozialsystem sowie auch unterschiedliche	Sozialsystem als relevanter gesellschaftlicher Aspekt bei gleichzeitiger Kritik der	K1.2.1 Solidargemeinschaft:

	Anlaufstellen wie beispielsweise die Arbeiterkammer oder andere Ämter. Während das System an sich positiv ist, mangelt es manchmal an der Umsetzung in Bezug auf die Bürokratie und den Umgang der Angestellten mit KundInnen, da nicht alle sich professionell verhalten.	Umsetzung durch MitarbeiterInnen	Steuern zahlen für den Systemerhalt

5.5.8 Reduktion; Interview 8

Fundstelle: Interview/ Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
8/43-46	Aus meiner Perspektive bin ich mir bewusst, dass ich erst die Sprache lernen muss, um eine Stelle zu finden und im Kunstbereich arbeiten zu können. Für mich persönlich ist weniger wichtig, ob ich den Job wirklich mag, sondern vielmehr, dass ich Verantwortung für mein eigenes Leben übernehmen kann.	Berufliche Tätigkeit aus persönlicher Perspektive als Möglichkeit der Verantwortungs-übernahme für eigenes Leben	K1.1.3 Berufliche Tätigkeit für finanzielle Unabhängigkeit
8/53-56	Ich habe das Gefühl, dass man in Österreich mit einem Job als KellnerIn etwa seine Lebenskosten abdecken kann, was in Syrien nicht möglich wäre.	~~Bewertung der österreichischen Situation bezüglich die Möglichkeit, eigene Lebenskosten abzudecken~~	K1.1.3 Berufliche Tätigkeit für finanzielle Unabhängigkeit
8/69-75	Natürlich ist es wichtig, zu arbeiten und Steuern zu bezahlen, da es hier ein gutes Unterstützungssystem gibt.	Befürwortung der Steuerabgabe zur Sicherstellung des Systemerhalts	K1.2.1 Solidargemeinschaft: Steuern zahlen für den Systemerhalt
8/82-88	Für Geflüchtete beispielsweise ist es nicht einfach, sofort Arbeit zu finden, da sie erst viele Hürden zu überwinden haben, etwa das Erlernen der Zielsprache. Je nach ihren persönlichen Hintergründen kann das Ankommen in der Gesellschaft unterschiedlich lang dauern.	Fluchthintergrund als Faktor, der die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten in der Zielgesellschaft beeinflusst	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten
8/109-114	Einschränkungen betreffend individuelle Möglichkeiten der beruflichen Tätigkeit könnten etwa Gesundheitsprobleme oder körperliche Beeinträchtigungen sein.	~~körperliche bzw. gesundheitliche Einschränkungen als Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten~~	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten

8/179-184	Meine Lieblingstrainerin im DaZ-Bereich war sehr nett und hat uns damit überrascht, einige arabische Begriffe zu kennen, was uns beim Lernen half.	Sprachliche Kompetenzen der Trainerin	K2.1.1.4 Professionelle Charakteristika
8/191-195	Sie hatte eine Unterrichtsmethode, die Spaß machte und eine angenehme Atmosphäre für das Lernen schaffte.	~~Didaktische Kompetenzen der Trainerin~~	K2.1.1.4 Professionelle Charakteristika
8/212-213	Ich lehne es ab, dass man in der Schule gezwungen wird, über Religion zu studieren.	Ablehnung des Zwangs, an schulischem Religionsunterricht teilzunehmen	K5.3.3.1 Kritik des Zwangs schulischen Religionsunterrichts
8/231-235	Ich lehne es ab, wenn im Rahmen der Bildung politische Propaganda betrieben wird, wie dies etwa in Syrien geschieht.	Ablehnung politischer Instrumentalisierung der Bildung für Propagandazwecke	K1.3.1.2 Kritik politischer Instrumentalisierung
8/262-263	Jede/r sollte Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung haben, unabhängig von der finanziellen Lage.	Befürwortung der Chancengleichheit im Bildungssystem	K1.3.1.1 Recht auf freie Bildung
8/269-270	Metasprachlich: Der Teilnehmer nennt auf Anhieb die Trennung der Schüler und Schülerinnen und bringt dies mit seiner persönlichen Erfahrung in Verbindung.	Eigeninitiierte Nennung der Gendertrennung	K6.3.1.a Nennung der Gendertrennung
8/275-278	Die Trennung von Mädchen und Buben finde ich dumm und stimme damit nicht überein, weil sie ohnehin später wieder gemeinsam sein werden.	Ablehnung der Gendertrennung	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
8/287-290	Natürlich entstehen durch die Separierung der Gender Probleme, da eine gesellschaftliche Trennung in ihrer Positionierung erzeugt wird. Es sollte mehr darauf fokussiert	Negative Konsequenzen der Gendertrennung	K2.3.b.1 negative Konsequenzen

	werden, dass wir alle Menschen sind.		
8/304-305, 307-308	In der Schule konnte man Unterschiede zwischen Mädchen und Buben im Sport beobachten, weil die Gender hier getrennt wurden, und dadurch unterschiedliche Angebote erhielten, was ich ablehne.	Differenzen in Genderrollen durch Einfluss der Schulbildung	K2.2.a.3.3.1 Sozialisation / Erwartungshaltung: Genderrollen
8/328, 330-331, 335	Metasprachlich: Der Teilnehmer erkennt das Abgebildete auf Anhieb, nennt die Geschlechtsorgane jedoch nicht, sondern beschreibt sie als „something for the boys and something for the girls“	Nicht-Nennung der Geschlechtsorgane	K6.3.2.c Nicht-Nennung der Geschlechtsorgane
8/347-349	Ich finde schulische Sexualerziehung sehr wichtig. Ich denke, bis auf Tunesien, finden solche Angebote in arabischen Ländern nicht statt.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung
8/364	Ich finde, die Kinder sollten an Sexualerziehung einfach teilnehmen.	Ablehnung elterlicher Mitbestimmung über die Teilnahme der Kinder an Sexualerziehung	K1.4.1.b Ablehnung elterlicher Mitbestimmung
8/399-400	Für mich sind alle abgebildeten Berufsbereiche (Anmerkung: Bilderset 3) gleichermaßen für Frauen und Männer geeignet.	Gleichstellung der Gender in beruflicher Eignung	K2.2.b.1 Berufliche Eignung
8/404	Es ist mir egal, ob ich von einem Arzt oder einer Ärztin behandelt werde.	Professionalität im Arzt-/Ärztinnenberuf ohne Einfluss des Gender	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender
8/428-432, 434, 436-437, 439-440, 442, 445-446	Genderbezogene Unterschiede bezüglich des Verhaltens im Beruf findet man etwa dann, wenn sich Personen gerne in einem spezifischen Berufsfeld präsentieren, weil es gesellschaftlich als geeignet für	~~Gesellschaftliche Erwartungshaltung an Genderrollen als Einflussfaktor auf das Selbstbewusstsein im Beruf~~	K2.2.a.3.3.1 Sozialisation / Erwartungshaltung: Genderrollen

	das jeweilige Gender, dem man angehört, betrachtet wird.		
8/453, 455-457	Als erstes fällt mir in Bezug auf Familie das Wort „Beschützen“ ein, weil die Familie in meinem Land sehr wichtig ist und man einander beschützt.	Sicherheit als essenzielles Element der Familie	K4.1.1.1 emotionale Faktoren
8/463-464	Ich betrachte die Familie als Teil der Gesellschaft.	Familie als Teil der Gesellschaft	K4.1.1.6 Familie als Gesellschaftsform
8/471-472	Ich sehe kein Bild (Anmerkung: Bilderset 4), das ich nicht als Familie bezeichnen würde.	offenes Familienkonzept	K4.2.1.a offenes Familienkonzept
8/477	Die Bilder (Anmerkung: Bilderset 4) haben gemeinsam, dass es überall Kinder gibt, nicht nur PartnerInnen.	Kinder als essenzielles Element der Familie	K4.1.1.5 Rollen und Personen
8/482	Sobald es ein Kind gibt, ist es eine Familie.	Kinder als essenzielles Element der Familie	K4.1.1.5 Rollen und Personen
8/493-498, 501-502, 511-515	Trotz potenziellen Schwierigkeiten durch gesellschaftliche Vorstellungen heterosexueller Normativität befürworte ich das Recht homosexueller Paare, Kinder zu haben, weil es für mich normal ist.	Normalität und Befürwortung des Rechts homosexueller Paare auf Kindererziehung trotz heterosexueller Normativität	K4.2.2.a Befürwortung homosexueller Paare als Eltern
8/505	Ja, sie (Anmerkung: Paare auf Bild 4 und 5 des Bildersets 4) könnten verheiratet sein.	Befürwortung freier PartnerInnenwahl und Ehe	K4.2.3.a Befürwortung freier PartnerInnenwahl und Ehe
8/528-530, 532-535	Ich hatte eine lange Beziehung mit einem Mädchen, die einer anderen islamischen Glaubensgemeinschaft angehörte und es war sehr hart für uns, weil sie es vor ihrer Familie verheimlichen musste.	negative Konsequenzen durch Verhältnisse zwischen Religionsgemeinschaften in der Gesellschaft	K5.4.1.1 Tabuisierung interreligiöser Beziehungen
8/540, 542-545	Beziehungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher	negative Konsequenzen durch Verhältnisse zwischen	K5.4.1.1 Tabuisierung

	Religionen wären noch schwieriger, weil der Islam starken Einfluss auf die Beziehung zwischen Frau und Mann nimmt.	~~Religionsgemeinschaften in der Gesellschaft~~	interreligiöser Beziehungen
8/559	Religion sollte auf gesellschaftlicher Ebene keine große Rolle einnehmen.	Irrelevanz von Religion auf gesellschaftlicher Ebene	K5.1.c Gesellschaftliche Irrelevanz von Religion
8/566-567	Ich selbst entscheide darüber, ob ich einer Religionsgemeinschaft angehören möchte, bzw. welcher.	Religionszugehörigkeit als persönliche Entscheidung betrachtet	K5.4.1. Religionszugehörigkeit als persönliche Entscheidung
8/569-570	Im Endeffekt sollte es nicht um die Religion gehen, denn wir sind alle Menschen.	Gleichstellung aller Menschen, unabhängig von ihrer Religion	K3.1.1.3 Religionsfreiheit
8/570-576, 579, 587-588	Als meine Schwester einen jüdischen Mann in der Schweiz heiratete, gab es in der Familie ein kleines Drama, da dieses Thema in Syrien sehr kompliziert ist. Meine Eltern behandeln seine Religionszugehörigkeit in der Gesellschaft als Geheimnis und sagen, dass er Christ ist, da dies akzeptabler ist.	~~Negative Konsequenzen durch Verhältnisse zwischen Religionsgemeinschaften in der Gesellschaft mit Auswirkungen auf interindividuelle Beziehungen~~	K5.3.1.1 Tabuisierung interreligiöser Beziehungen
8/597-600	Personen sollten jede Freiheit haben, über ihre Religionszugehörigkeit selbst zu entscheiden, da es sich hier um individuelle Gefühle und Verhaltensweisen handelt.	Befürwortung der Religionszugehörigkeit als persönliche Entscheidung	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion
8/600-601, 603-606, 610-611, 613-615	Solange die Religion einem nicht vorschreibt, dass man andere verletzen soll, hat man jede Freiheit, in der Religionsangehörigkeit Entscheidungen für sich selbst zu treffen, die einen selbst betreffen.	Befürwortung der Religionszugehörigkeit als persönliche Entscheidung	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion

8/631-634	Es ist wichtig zu verstehen, dass wir alle zusammen in diesem Land leben, zusammenarbeiten und als menschliche Wesen alle gleich sind.	Solidarität und Gleichheit vor dem Gesetz als Werte für das Zusammenleben	K3.2.3.1 Prinzip der Gleichheit
8/652-656	Für mich bedeutet Demokratie, es als Normalität zu betrachten, dass es unterschiedliche Meinungen und Standpunkte gibt und dass Menschen einander respektieren, auch wenn sie anderer Ansicht sind.	Respekt vor Diversität als essenzieller Wert des Zusammenlebens	K4.3.2.1 Respekt / Toleranz
8/659-662	In einer Demokratie sollten mehrere Parteien das Land regieren. In Syrien besteht das Problem seit 40 Jahren, dass nur eine einzige Partei alles bestimmt.	Mehrparteienprinzip als demokratisches Recht	K3.1.2.1 Wahlrecht und Mehrparteienprinzip
8/664-668	In Syrien gibt es keine Wahl und man wird bereits in der Schule unter Androhung negativer Konsequenzen gedrängt, der einen Partei anzugehören. Das empfinde ich als Gegenteil von Demokratie.	~~Mehrparteienprinzip und Wahlrecht als demokratisches Recht~~	K3.1.2.1 Wahlrecht und Mehrparteienprinzip
8/674-677, 679-682	Ich lehne es ab, wenn Religion politisch wird. Religion und Politik sollten getrennte Bereiche sein. In arabischen Ländern gibt es politische Parteien, die Religion und Politik vermischen, obwohl die Bereiche getrennt sein sollten.	Ablehnung der Verflechtung von Politik und Religion	K5.2.a Befürwortung der Trennung von Staat und Religion
8/684-686, 695-696	In einer demokratischen Gesellschaft hat man die Pflicht, sich aktiv zu beteiligen, etwa wenn es Wahlen gibt. Man sollte auf Entwicklungen reagieren und Zustimmung bzw. Ablehnung ausdrücken.	aktive Teilnahme an der Gesellschaft durch Ausdruck von Zustimmung/Ablehnung politischer Entwicklungen	K3.2.1.2 Politische Partizipation

8/698-701	Als es in meinem Land, in dem keine gute Demokratie besteht, Wahlen gab, entschied ich, keinen der angegebenen Personen als Präsidenten zu wählen. So kann man etwa reagieren.	~~Partizipation durch Protest gegen politische Systeme~~	K3.2.1.2 Politische Partizipation
8/745-749, 751	Es gefällt mir am Leben in Syrien, dass die Menschen im persönlichen Umfeld mehr Zeit miteinander verbringen als alleine zu sein.	Tendenz zu mehr gemeinsamer Zeit mit Personen im persönlichen Umfeld in Syrien als positiv bewertet	K4.3.4.5 Soziale Nähe VS Distanz
8/766-767	Das Leben in Syrien ist sozialer, weil man täglich mehr Zeit mit anderen Menschen verbringt.	~~Tendenz zu mehr gemeinsamer Zeit mit Personen im persönlichen Umfeld in Syrien als positiv bewertet~~	K4.3.4.5 Soziale Nähe VS Distanz
8/786-788	Ich bin aus Syrien geflüchtet, weil ich durch meine künstlerische Arbeit Probleme mit dem Assad-Regime bekam. Es gibt in meinem Land keine demokratische Meinungsfreiheit.	Meinungsfreiheit als wichtiges demokratisches Recht	K3.1.1.1 Meinungs-/ Ausdrucksfreiheit

5.5.9 Reduktion; Interview 9

Fundstelle: Interview/ Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
9/15-21	Für mich persönlich ist der Beruf sehr wichtig, da ich ohne Arbeit nicht leben kann.	Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung	K1.1.2 Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung
9/41-43	Überall auf der Welt beeinflusst die berufliche Stellung, wie man in der Gesellschaft behandelt wird.	Berufliche Position beeinflusst gesellschaftlichen Status	K1.1.4 Berufliche Tätigkeit und sozialer Status
9/46-48, 49-50	Trotz gesellschaftlicher Bemühungen um die Gleichberechtigung der Gender haben Frauen durch die Kindererziehung Verantwortlichkeiten, die sich auf ihre beruflichen und die Bildung betreffenden Möglichkeiten auswirken.	Weibliche Betreuungspflichten für Kinder als Einflussfaktoren auf Partizipationsmöglichkeiten in Bildung und Beruf	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten
9/48-50	Biologisch bedingt, sind Frauen besser für die Kindererziehung geeignet.	Biologisch bedingte Differenzen der Gender	K2.2.a.4.1 Physiologie/ Biologie
9/53-55	Für Frauen, die mehrere Kinder haben, ist es schwieriger, in Kursen mitzuhalten.	~~Weibliche Betreuungspflichten für Kinder als Einflussfaktoren auf Partizipationsmöglichkeiten in Bildung und Beruf~~	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten
9/66-69	Das Alter kann ebenso die Partizipationsmöglichkeiten in Beruf und Bildung beeinflussen, da es älteren Personen schwerer fällt, Neues zu lernen.	~~Alter als Einflussfaktoren auf Partizipationsmöglichkeiten in Bildung und Beruf~~	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten
9/109-112, 116	Meine Lieblingslehrerin hat gespürt, dass ich zuhause niemanden habe, der mir beim Lernen hilft, und mir deshalb sehr	Fürsorglichkeit der Lehrerin positiv bewertet	K2.1.1.2 emotionale/ soziale Charakteristika

	geholpen und sich um mich gekümmert.		
9/130-132, 136	Die Lehrerin hat sich mir gegenüber als Einzige sozial verhalten und war sehr nett zu mir.	Sozialkompetenz der Lehrerin positiv bewertet	K2.1.1.2 emotionale/ soziale Charakteristika
9/164-166	Metasprachlich: Die Teilnehmerin nennt auf Anhieb die Trennung von Mädchen und Buben, die sie mit ihren Erfahrungen in Syrien in Verbindung bringt.	Eigeninitiierte Nennung der Gendertrennung	K6.3.1.a Nennung der Gendertrennung
9/179-181	Bei der Praxis, Schülerinnen und Schüler getrennt zu unterrichten, sehe ich keine Vorteile, weil Kinder das Recht haben, miteinander zu spielen und zu interagieren.	Ablehnung der Gendertrennung	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
9/183-185, 188	Durch die Gendertrennung werden Heranwachsende später aufeinander zugehen, wie jemand, der seit langem nicht gegessen hat, sehr hungrig ist und ohne nachzudenken alles frisst. Es wird also Probleme im Umgang miteinander geben.	Probleme in der Interaktion der Gender als negative Konsequenzen schulischer Gendertrennung	K2.3.b.1 negative Konsequenzen
9/197-199	Man kann nicht pauschal sagen, dass Mädchen für bestimmte Fächer geeigneter sind, weil das vom einzelnen Kind abhängt.	Keine genderspezifischen Differenzen in Eignung für Fächer erkannt	K2.2.b.2 Eignung für Fächer/ Themen
9/209-210, 212, 215, 217	Die Teilnehmerin benennt zuerst beim Betrachten der Bilder (Anmerkung: Bilderset 2) die verwendeten Materialien, daraufhin Gestaltungsmöglichkeiten und auf Nachfragen den Kindergarten als vermuteten Kontext.	Nicht-Nennung der Geschlechtsorgane	K6.3.2.c Nicht-Nennung der Geschlechtsorgane

9/232-235	Ich finde es besser, wenn Kinder Sexualerziehung von verlässlichen Quellen, zu denen sie Vertrauen haben, vermittelt bekommen, als dass sie falsche Informationen durch das Internet erhalten.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung
9/248-251, 253-254	Ich bin dafür, dass meine Kinder, die in einer Gesellschaft aufwachsen, die viel Freiheit ermöglicht, schulische Sexualerziehung von einer Person erhalten, der sie vertrauen, da ich selbst keine Expertin bin und die Kinder der Mutter nicht alles erzählen.	~~Befürwortung schulischer Sexualerziehung~~	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung
9/256-257	Ich möchte, dass meine Kinder Sexualerziehung an einem sicheren Ort haben, an dem keine falsche Information vermittelt wird.	~~Befürwortung schulischer Sexualerziehung~~	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung
9/262-266	Es hängt vom familiären Hintergrund ab, ob Kinder solche Entscheidungen selbstbewusst treffen können (Anmerkung: betreffend die Teilnahme an Sexualerziehung), aber ich denke, meine Kinder können das selbst entscheiden.	Befürwortung der Freiheit von Kindern, über Teilnahme an Sexualkunde selbst zu entscheiden	K1.4.1.b Ablehnung elterlicher Mitbestimmung
9/282, 284	Ich denke, dass alle ausgebildeten Berufe (Anmerkung: Bilderset 3) für Männer und Frauen gleichermaßen geeignet sind.	Gleichstellung der Gender in beruflicher Eignung	K2.2.b.1 Berufliche Eignung
9/289-291	Es hängt zwar von der Krankheit ab, aber es ist mir egal, ob ich von einem Arzt oder einer Ärztin behandelt werde, solange sie mich verstehen und gut behandeln.	Gender hat keinen Einfluss auf die bevorzugte Wahl des Arztes/der Ärztin	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender

9/300-302	Männer sind besser geeignet für Berufe, die viel Kraft erfordern.	Physiologische Differenzen genderbezogener Berufseignung	K2.2.a.1.1 handwerkliche Berufe K2.2.a.4.1 Physiologie/ Biologie
9/302-303	Frauen sind wegen ihrer Hormone nicht so gut gelaunt.	~~Genderbezogene, biologische Differenzen~~	K2.2.a.4.1 Physiologie/Biologie
9/313-314	Frauen sind besser für die Kinderbetreuung geeignet.	Weibliche Eignung für Kinderbetreuungsjobs	K2.2.a.1.3 Kinderpädagogik und -betreuung
9/314-318	Frauen haben eine Prädisposition für die Mutterrolle. Egal, wie gut sich Väter mit Kindern verstehen, fühlen sich Kinder bei der Mutter sicher und verstanden.	Weibliche Prädisposition für die Mutterrolle	K4.2.1.b.1.2 weibliche Prädisposition für die Mutterrolle
9/328-329	Familie bedeutet Sicherheit und Stabilität.	Sicherheit und Stabilität essenziell für Familie	K4.1.1.1 emotionale Faktoren
9/329-330	Ich freue mich, wenn alle sich miteinander verstehen und eine gute Beziehung haben.	gute Beziehungen als essenzielles Element der Familie	K4.1.1.7 Beziehungsaspekte
9/341-342	Meiner Ansicht nach können alle der abgebildeten Gruppen (Anmerkung: Bilderset 4) eine Familie sein.	Anerkennung aller abgebildeten Personengruppen als Familie	K4.2.1.a offenes Familienkonzept
9/371-372, 374-377	Da ich noch keine Erfahrungen mit Homosexualität in der Gesellschaft gemacht habe, kann ich hierzu noch nicht klar Stellung beziehen.	keine klare Positionierung zu Homosexualität aufgrund mangelnder Erfahrung	K4.2.3.d Unentschlossenheit/ bestehende Reflexion
9/390-392, 395-398	Homosexuelle Menschen haben gesellschaftlich gesehen ähnliche Probleme wie Geflüchtete, denen zwar Rechte eingeräumt werden, die aber gleichzeitig nicht von allen akzeptiert werden. Sie haben das Recht, gut behandelt zu werden.	Prinzip der Gleichheit aller Gesellschaftsmitglieder in der Gesellschaft befürwortet	K3.2.3.1 Prinzip der Gleichheit
9/404-408	Auf gesellschaftlicher Ebene empfinde ich Religion als unwichtig, weil andere Werte	Religion als gesellschaftlich irrelevant erachtet	K5.1.b.1 Ablehnung der Relevanz auf gesellschaftlicher

	wichtiger sind. Religion bestimmt nicht, wer man ist. Religion ist im Herzen.		Ebene, Befürwortung der Relevanz auf individueller Ebene
9/410-418	Es gibt Vorteile und Nachteile an Religionen. Meine Tochter, die in ihrem Alter sehr neugierig und wissbegierig ist, hat eine tolle Islamlehrerin, die ihr ein gutes Vorbild ist und Religion gut verstanden hat.	Vorteile durch reflektierte Auseinandersetzung mit Religion	K5.1.b.1.1 Relevanz reflektierten Umgangs mit Religion
9/427-431	Meine Erinnerungen an mein Heimatland ließen mich alles hassen, was mit dem Islam in Verbindung steht, da islamische Gruppen viele KurdInnen wie mich getötet haben, weil sie uns als Ungläubige bezeichnet haben.	negative Konsequenzen im Sinne der Gewalttaten radikaler religiöser Gruppierungen	K5.3.5 Gewalt durch radikale religiöse Gruppierungen
9/443-451	In meiner Vergangenheit konnten wir uns die Religion nicht aussuchen, da wir als MuslimInnen geboren wurden.	Religionszugehörigkeit als gesellschaftliche Erwartungshaltung statt freie Entscheidung	K5.4.3.2 Religiosität als gesellschaftliche Normalität
9/444-446	Meine Kinder sollen sich ihre Religionszugehörigkeit in Ruhe selbst aussuchen. Sie können darüber ohne Zwang entscheiden, wenn sie erwachsen sind.	Befürwortung der persönlichen Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion
9/446-451	Zwar haben uns unsere Eltern keinen Zwang auf uns ausgeübt, wir sind aber in einer Gesellschaft aufgewachsen, in der Anderssein mit Scham behaftet war. Ich trug beispielsweise damals ein Kopftuch, weil die Frauen in meinem Umfeld auch eines trugen. Wenn ich im Ramadan nicht fastete, schämte ich mich.	Gesellschaftlicher Druck als negative Konsequenz von Religion in Gesellschaften	K5.3.3 Gesellschaftlicher Zwang/ Druck
9/462-465, 467-468, 470-471	Mein Sohn war ursprünglich im Islamunterricht am Gymnasium angemeldet, da ich ihn länger in	Befürwortung der persönlichen	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher

	der Schule lassen wollte. Als er entschied, dass er keine Religion haben möchte, habe ich das akzeptiert und ihn abgemeldet.	Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit	Entscheidungsfreiheit in der Religion
9/479-480	Für mich ist am wichtigsten, dass man mit anderen und ihren Problemen mitfühlend und menschlich umgeht.	Empathie und Mitgefühl als essenzielle Werte des Zusammenlebens	K4.3.3.4 Empathie/ Mitgefühl
9/482-488	Als wir nach einer langen Reise nach Österreich gekommen sind, und unsere Kinder ganz kaputt waren, hat uns eine österreichische Familie bei sich aufgenommen, was mir gezeigt hat, dass Menschlichkeit das Wichtigste im Leben ist.	Menschlichkeit essenzieller Wert des Zusammenlebens	K4.3.1.3 Menschlichkeit
9/495-497	Wenn man die Rechte der anderen respektiert, werden auch sie die eigenen Rechte respektieren.	Respekt als essenzieller Wert des Zusammenlebens	K4.3.2.1 Respekt / Toleranz
9/497, 499-500	Ich kann meine persönliche Freiheit ausleben, solange ich nicht die Grenzen anderer überschreite, bzw. Schaden verursache.	An Kant angelehntes Konzept limitierter persönlicher Freiheit	K3.1.1.4 Grenzen individueller Freiheit
9/515-520, 522	Meinen Beruf als Lehrende in meinem Heimatland übte ich aus Liebe und mit Leidenschaft aus, da ich mich darin als Mensch fühlte, etwas für meine Persönlichkeit tun konnte.	Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung	K1.1.2 Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung
9/529-532	Wenn ich etwas in meinem Heimatland ändern könnte, dann wäre es die Situation der KurdInnen. Sie haben kein Recht auf ihr eigenes Land, sind von Ungleichbehandlung betroffen, und haben dadurch sehr gelitten.	Prinzip der Gleichheit aller Menschen befürwortet und am Beispiel der KurdInnen in Syrien erläutert	K3.2.3.1 Prinzip der Gleichheit

5.5.10 Reduktion; Interview 10

Fundstelle: Interview/ Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
10/26-27	Ich kann beispielsweise nichts Schweres heben.	Einschränkungen beruflicher Partizipations-möglichkeiten durch körperliche Voraussetzungen	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipations-möglichkeiten
10/34-35, 37-38	Der Arbeitsweg ist auch relevant, wenn man Kinder hat.	~~Einflussfaktor der Betreuungspflicht für Kinder auf berufliche Partizipations-möglichkeiten~~	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipations-möglichkeiten
10/52-53	Das Verhalten der Menschen einem selbst gegenüber wird vom Job beeinflusst.	Berufliche Tätigkeit und sozialer Status	K1.1.4 Berufliche Tätigkeit und sozialer Status
10/55-56	Die Menschen bewerten den Job als Rechtsanwalt/ Rechtsanwältin etwa gut, und verhalten sich dementsprechend netter der Person gegenüber.	~~Berufliche Tätigkeit und sozialer Status~~	K1.1.4 Berufliche Tätigkeit und sozialer Status
10/57-59	In Österreich wird es von den Menschen geschätzt, wenn jemand arbeitet, da es wichtig ist, dass alle Menschen Steuern bezahlen.	Steuerabgabe als relevanter Faktor beruflicher Tätigkeit in Österreich	K1.2.1 Solidargemeinschaft: Steuern zahlen für den Systemerhalt
10/69-71	Alle Gesellschaftsmitglieder sollten entweder arbeiten oder studieren.	Partizipation durch Bildung/Beruf als Muss betrachtet	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung
10/81-82	Die Notwendigkeit beruflicher Tätigkeit vorhergehenden Sprachaneignung für Immigrierende sowie auch Beeinträchtigungen können die Möglichkeit, zu arbeiten, beeinflussen.	~~Spracherwerbs-voraussetzung Immigrierender und Beeinträchtigungen als Einflussfaktoren auf berufliche Partizipations-möglichkeiten~~	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipations-möglichkeiten
10/84-85	Viele Menschen mit Beeinträchtigungen können	~~Körperliche Beeinträchtigung als~~	K1.2.b Einflussfaktoren auf

	aufgrund eingeschränkter Bewegungsfähigkeit nicht arbeiten.	~~Einflussfaktor auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten~~	berufliche Partizipationsmöglichkeiten
10/88-89	Ist man gesund und kann arbeiten, sollte man einem Beruf nachgehen, anstatt sich sozial unterstützen zu lassen.	Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung
10/117-118, 120	Meine Lieblingslehrerin, die sehr nett war, hat uns Inhalte mit Tanz vermittelt, obwohl das verboten war.	didaktische Kompetenzen durch gute Methode der Lieblingslehrerin	K2.1.1.4 Professionelle Charakteristika
10/126-127, 134	Sie hat uns das Alphabet und Mathematik auf sehr gute Weise beigebracht.	~~didaktische Kompetenzen durch gute Methode der Lieblingslehrerin~~	K2.1.1.4 Professionelle Charakteristika
10/139-140	Sie hat immer Tanz und Lieder im Unterrichteingesetzt, was sehr gut war.	~~didaktische Kompetenzen durch gute Methode der Lieblingslehrerin~~	K2.1.1.4 Professionelle Charakteristika
10/148-149, 159-160	Für meinen Sohn war es schwierig, dass in der Schule die islamische Religion sehr viel behandelt wurde. Wegen dieses Problems konnte er die Klasse nicht bis zum Ende besuchen.	Kritik religiösen Zwangs in der schulischen Bildung	K5.3.3.1 Kritik des Zwangs schulischen Religionsunterrichts
10/152-155	Wenn die Eltern muslimisch sind, müssen die Kinder automatisch Muslime sein, was für Kinder oft schwer ist.	Kritik des Zwangs in der Religionszugehörigkeit	K5.4.1.a.1 Ablehnung religiöser Prägung durch Erziehung/ Bildung
10/154-155	Wenn Kinder nicht religiös sein wollen, dann müssen sie das nicht.	Religionszugehörigkeit als persönliche Entscheidung befürwortet	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion
10/ 204, 206-207	Die Regierung sollte freie Bildung für alle sicherstellen, aber die Regierung im Iran ist streng und tut das nicht.	Befürwortung der staatlichen Verantwortung für Bildung für alle	K1.3.1.1 Recht auf freie Bildung
10/ 211-212, 214-215	Metasprachlich: Die Teilnehmerin beschreibt zunächst die Anzahl der Kinder auf den Bildern (Anmerkung: Bilderset	Eigeninitiierte Nennung der Gendertrennung	K6.3.1.a Nennung der Gendertrennung

	1), nennt dann von sich aus die Gendertrennung.		
10/218-220	Ich glaube, es gibt religiöse und politische Gründe für die schulische Gendertrennung, wobei ich denke, Schüler und Schülerinnen können sich gut verstehen, wenn sie zusammen aufwachsen.	Befürwortung der gemeinsamen Unterrichtung von Schülern und Schülerinnen	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
10/223	Ich kann bei schulischer Gendertrennung nur Nachteile erkennen.	~~Ablehnung schulischer Gendertrennung~~	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
10/225-227	Ich denke, dass viele Buben oder Mädchen dem anderen Gender ängstlich gegenüberstehen, wobei dieses Problem insbesondere Mädchen betrifft. Es ist ein großes Problem, dass sie sich vor Buben oft so fürchten.	Entstehen einer ängstlichen Haltung dem anderen Gender gegenüber als negative Konsequenz schulischer Gendertrennung	K2.3.b.1 negative Konsequenzen
10/232-235	Kinder sollten zusammen aufwachsen. Ich hatte beispielsweise keinen Bruder und hatte dadurch bis auf meinen Vater keinen Kontakt zum anderen Gender beim Aufwachsen, was sehr schwer für mich war.	~~Befürwortung des gemeinsamen Aufwachsens von Mädchen und Buben~~	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
10/243-245	Ich denke, dass Buben besser in Mathematik sind.	Differenzen im Lernen, männliche Eignung für Mathematik	K2.2.a.2.1 männliche Eignung für Mathematik
10/247-249, 251	Mädchen sind besser in Fächern wie Geschichte, bei denen man sich viel merken muss.	Differenzen im Lernen, weibliche Eignung für Memorisieren	K2.2.a.2.2 weibliche Eignung für Memorisieren
10/256-257, 260, 262	Metasprachlich: Die Teilnehmerin betrachtet die Bilder (Anmerkung: Bilderset 2) mit ihrem Sohn gemeinsam. Zuerst nennt sie die Materialien. Auf Nachfragen beschreibt sie die Darstellung einer	Nicht-Nennung der Geschlechtsorgane	K6.3.2.c Nicht-Nennung der Geschlechtsorgane

	Gerechtigkeits-Waage als mögliches Dargestelltes. Danach meint sie, einen Hasen zu erkennen.		
10/276-279	Ich habe meiner Schwester gesagt, sie muss ihren Kindern alles über Sexualität, die Geschlechtsorgane und Unterschiede erklären, weil Kinder dies wissen müssen. Mein Sohn hatte dieses Thema im Unterricht, als er noch nicht so gut Deutsch konnte, weswegen mein Mann ihm alles erklärt hat.	Befürwortung der Wichtigkeit von Sexualerziehung für Heranwachsende	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung
10/283-285	Es ist besser, wenn Kinder ihre Informationen von der Schule oder Eltern erhalten, als von anderen SchülerInnen, die womöglich falsche Informationen weitergeben.	~~Wichtigkeit verlässlicher Quellen in der Sexualerziehung als Argument für die Befürwortung~~	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung
10/292	Ich finde, alle Kinder sollten an Sexualerziehung teilnehmen, weil sie alles wissen müssen.	Ablehnung elterlichen Mitbestimmungsrechts über die Teilnahme von Kindern an Sexualerziehung	K1.4.1.b Ablehnung elterlicher Mitbestimmung
10/340, 349	Bild Nummer 3 (Anmerkung: Bilderset 3) ist nicht für Frauen geeignet, weil man dafür viel Kraft braucht und es keine Ausbildung für Frauen gibt.	männliche Eignung für körperliche anstrengende Berufe	K2.2.a.1.1 handwerkliche Berufe K2.2.a.4.1 Physiologie/ Biologie
10/341-342, 351, 353, 355, 357-358	Bild Nummer 5 (Anmerkung: Bilderset 3) ist nicht für Männer geeignet, weil es für Männer im Iran keine Ausbildung dafür gibt. Mein netter Nachbar (Anmerkung: in Österreich) arbeitet aber in der Kinderbetreuung, was ich schön und interessant finde.	Kinderbetreuung als weiblicher Beruf durch fehlende Ausbildungsmöglichkeit für Männer, Befürwortung von Männern in der Kinderbetreuung	K2.3.1.2 Befürwortung der Förderung männlicher Beteiligung in der Kinderbetreuung

10/361-362, 364	Medizinische Berufe sind für beide Gender gleichermaßen schwierig, weil sie ein umfangreiches Studium voraussetzen.	Gleichstellung der Gender im medizinischen Bereich	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender
10/368-370	Mir ist es egal, ob ich von einem Arzt oder einer Ärztin behandelt werde. Ich glaube aber, viele Frauen bevorzugen das gleiche Geschlecht, wobei Männer auch Ärztinnen bevorzugen.	~~Irrelevanz des Gender bei der Wahl des Arztes/ der Ärztin~~	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender
10/373	In der Gynäkologie denke ich, dass Frauen besser sind.	bessere Eignung von Frauen für Gynäkologie	K2.2.a.1.2.1 Arzt-/Ärztinnenberuf: Fachgebiet
10/387-388	Ich glaube, dass Frauen im Beruf netter mit anderen Personen umgehen.	Sozialkompetenz der Frauen als genderbezogene Differenz	K2.2.a.4.3 Sozialkompetenz
10/388	Ich glaube, dass Männer geduldiger und motivierter sind.	Motivation und Geduld der Männer als genderbezogene Differenz	K2.2.a.4.4 motivationale Faktoren
10/399-401	Familie ist im Leben sehr wichtig. Das Leben ist einfacher und besser, wenn man einen guten Partner/ eine gute Partnerin findet.	Partnerschaftliche Beziehung als essenzielles Element der Familie	K4.1.1.7 Beziehungsaspekte
10/403-407	Es ist besser, wenn Menschen vor der Ehe schon zusammenleben und sich kennenlernen. Im Iran muss man zuerst heiraten.	~~Relevanz der Möglichkeit, sich vor der Ehe kennenzulernen~~	K4.1.1.7 Beziehungsaspekte
10/417-422	Mein Mann ist sehr nett und ruhig, mein Sohn ist sehr intelligent. Als ich über ein Jahr ohne die beiden leben musste, habe ich sie sehr vermisst. Alleine zu leben ist sehr schwer für mich.	Gemeinsame Zeit als essenzielles Element der Familie	K4.1.1.2 Interaktion und Kommunikation
10/425-426	Es ist sehr wichtig, zusammen die Mahlzeiten einzunehmen.	~~Gemeinsame Zeit als essenzielles Element der Familie~~	K4.1.1.2 Interaktion und Kommunikation

10/450-451, 455	Zu einer Familie gehören ein Mann, eine Frau und ein Kind oder mehrere Kinder.	traditionelles Familienkonzept der Kernfamilie	K4.2.1.b traditionelles Familienkonzept
10/458-461	Ich finde es problematisch, wenn zwei Männer Kinder erziehen, weil es für Kinder sehr wichtig und auch besser ist, wenn Vater und Mutter zusammen sind.	Kritik homosexueller Paare mit Kindern auf Basis heterosexueller Normativität	K4.2.2.c.3 heterosexuelle Normativität
10/464	Auf den Bildern 2 und 3 (Anmerkung: Bilderset 4) fehlt etwas.	Kritik des Konzept alleinerziehender Eltern	K4.2.1.b traditionelles Familienkonzept
10/464-465	Auf den Bildern 4 und 5 (Anmerkung: Bilderset 4) fehlt etwas. Die Erwachsenen auf den Bildern sind keine Paare, sondern nur Partner.	Kritik homosexueller Paare mit Kindern auf Basis heterosexueller Normativität	K4.2.2.c.3 heterosexuelle Normativität
10/470-471, 473, 475	Die Personen auf Bild 4 und 5 (Anmerkung: Bilderset 4) könnten verheiratet sein, aber ich finde dies sehr komisch. Trotzdem ist es ihre Entscheidung.	Akzeptanz der freien PartnerInnenwahl bei persönlicher Ablehnung	K4.2.3.b Akzeptanz freier PartnerInnenwahl und Ehe
10/489-496	In Ländern wie beispielsweise dem Irak müssen alle EinwohnerInnen MuslimInnen sein, obwohl viele Menschen eine andere Religion haben, wie beispielsweise ChristInnen. Man kann Menschen nicht zwingen, einer bestimmten Religion anzugehören.	Befürwortung der Religionsfreiheit in staatlichen Systemen	K3.1.1.3 Religionsfreiheit
10/496-497	Religionszugehörigkeit ist eine persönliche Entscheidung.	Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion
10/500	Gesellschaftlich gesehen, ist Religion nicht wichtig.	Irrelevanz von Religion auf gesellschaftlicher Ebene	K5.1.c Gesellschaftliche Irrelevanz von Religion

10/514-517	Es ist sehr schlecht, wenn Religion und Gesetze vermischt werden. Im Iran muss man beispielsweise Strafe bezahlen, wenn man im Ramadan auf der Straße etwas Wasser trinkt.	Befürwortung der Trennung von Gesetzgebung und Religion	K5.2.a Befürwortung der Trennung von Staat und Religion
10/521	Es ist besser, wenn man sich die Religion selbst aussucht.	~~Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit~~	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion
10/523-525	Auch wenn die Eltern einer bestimmten Religion angehören, darf man nicht gezwungen werden, weil man selbst suchen und finden muss. Vielleicht möchte man auch keine Religion haben.	~~Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit~~	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion
10/539	Das Gesetz ist sehr wichtig.	Gesetzesbefolgung als demokratische Pflicht	K3.2.2 Gesetzesbefolgung
10/539-544	Ich finde den kulturellen Aspekt des Zusammenlebens sehr wichtig. Wenn man an einem bestimmten Ort leben möchte, muss man sich erst über die Lebensweise und Kultur informieren und dann entscheiden, ob man dort leben möchte. Man kann die Menschen nicht ändern.	Akzeptanz der Kultur Einheimischer als essenzieller Wert des Zusammenlebens	K4.3.2.3 Akzeptanz der Kultur der Aufnahmegesellschaft
10/549-551, 554	Die Meinungs- und Ausdrucksfreiheit ist wichtig, also, dass man über alles sprechen kann, solange man damit niemandem schadet.	Meinungs- und Ausdrucksfreiheit befürwortet, gleichzeitig Verweis auf Grenzen	K3.1.1.1 Meinungs-/ Ausdrucksfreiheit
10/568-574	Im Iran besuchen wir die Menschen in unserem persönlichen Umfeld häufig und brauchen dafür keinen Termin. Hier ist es schwierig für mich,	Bevorzugung der sozialen Nähe im Iran, verglichen mit größerer Distanz in Österreich	K4.3.4.5 Soziale Nähe VS Distanz

	dass man sich immer vorher absprechen muss.		
10/579-585	Ich habe oft beobachtet, dass Frauen und Männer, die gemeinsam ein Restaurant besuchen, selbst bezahlen. Ich verstehe nicht, warum das so ist, weil im Iran immer die Männer bezahlen.	Genderbezogene Differenzen im Bereich Doing Gender durch männliche Rechnungsübernahme	K2.2.a.5 Doing Gender

5.5.11 Reduktion; Interview 11

Fundstelle: Interview/ Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
11/36-39	Ich mag meinen Job als Englischlehrerin, weil er mir Spaß macht. Außerdem bin ich froh, sobald ich ein Schulgebäude betrete.	Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung	K1.1.2 Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung
11/41-43	Ich mag die Schule und die Kinder, weil Kinder die Zukunft der Gesellschaft sind. In der Schule wird die Zukunft aufgebaut.	Bildung der Kinder als wesentlicher Faktor gesellschaftlicher Zukunftsentwicklung	K1.3.2 Zukunftsperspektive: Bildung aus Entwicklungsperspektive
11/48-49	Für mich als Lehrperson ist es sehr wichtig, den Kindern menschliche Werte zu vermitteln.	~~Bildung der Kinder als wesentlicher Faktor gesellschaftlicher Zukunftsentwicklung~~	K1.3.2 Zukunftsperspektive: Bildung aus Entwicklungsperspektive
11/99	Sich beruflich zu betätigen, ist eine Notwendigkeit und gesellschaftliche Normalität.	Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung
11/103-104	Menschen mit Beeinträchtigungen können manchmal nicht arbeiten.	Beeinträchtigungen als Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipationsmöglichkeiten
11/104-105	Personen ohne individuelle Einschränkungen müssen arbeiten.	~~Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung~~	K1.1.1 Berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Verantwortung
11/138-139 143-144	Meine Lieblingslehrerin hatte einen menschlichen Umgang mit uns, im Vergleich zu manchen anderen LehrerInnen, die rassistisch agierten.	Menschlichkeit der Lehrerin	K2.1.1.2 emotionale/ soziale Charakteristika
11/153	Die Lehrerin war in ihrem Fach sehr professionell.	Professionelle Qualitäten der Lehrerin	K2.1.1.4 professionelle Charakteristika

11/153-154	Die Lehrerin hat uns sehr gut behandelt.	~~Sozialkompetenz der Lehrerin~~	K2.1.1.2 emotionale/ soziale Charakteristika
11/188-189	Alle Menschen haben das Recht auf Bildung. Das betrachte ich als Normalität.	Befürwortung staatlicher Verantwortung für Bildung für alle	K1.3.1.1 Recht auf freie Bildung
11/194-195	Metasprachlich: Die Teilnehmerin nennt auf Anhieb die Gendertrennung beim Beschreiben der Bilder (Anmerkung: Bilderset 1).	Eigeninitiierte Nennung der Gendertrennung	K6.3.1.a Nennung der Gendertrennung
11/207	Ich finde es nicht gut, wenn man Schüler und Schülerinnen trennt.	Ablehnung schulischer Gendertrennung	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
11/209-211	Alle Mitglieder der Gesellschaft sollten gemeinsam leben, auch in der Schule.	~~Ablehnung schulischer Gendertrennung~~	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
11/213	Schulische Gendertrennung ist nicht gut.	~~Ablehnung schulischer Gendertrennung~~	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung
11/220-222	Es gibt keine genderbezogenen Unterschiede in der Eignung von Schülern und Schülerinnen für bestimmte Fächer.	Gleichstellung der Gender in schulischen Fächern	K2.2.b.2 Lernen und Eignung für Fächer/ Themen
11/231, 233-234, 236, 238	Metasprachlich: Die Teilnehmerin beschreibt die beiden Bilder (Anmerkung: Bilderset 2) al „Spiel“ und spezifiziert dieses daraufhin als „Mensch ärgere dich nicht“.	Nicht-Nennung der Geschlechtsorgane	K6.3.2.c Nicht-Nennung der Geschlechtsorgane
11/258-259	Ich befürworte schulische Sexualerziehung für Kinder, weil sie wissen müssen, dass die Gesellschaft vielfältig ist, etwa in Bezug auf Homosexualität.	Befürwortung schulischer Sexualerziehung, Fokus auf Diversität	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung
11/277	Kinder müssen alles wissen.	~~Befürwortung schulischer Sexualerziehung~~	K1.4.a Befürwortung schulischer Sexualerziehung

11/290-291	Kinder sollten selbst über ihre Teilnahme an Sexualerziehung entscheiden.	Ablehnung elterlicher Mitbestimmung über die Teilnahme von Kindern an Sexualerziehung	K1.4.1.b Ablehnung elterlicher Mitbestimmung
11/338-339	Die Gesellschaft beeinflusst Frauen in ihrer Berufswahl.	Gesellschaftlicher Einfluss auf Genderrollen	K2.2.a.3.3 Gesellschaft
11/351-353	Mir ist wichtig, ob ein Arzt/eine Ärztin professionell ist, das Gender ist egal.	Professionalität im Arztberuf ohne Einfluss des Gender	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender
11/375-379	In jedem Beruf müssen Männer wie Frauen die Regeln befolgen. Ich stimme der Ansicht nicht zu, dass es genderspezifische Verhaltens-Unterschiede gibt.	keine Verhaltensunterschiede von Männern und Frauen im Beruf	K2.2.b.3 keine Verhaltensunterschiede
11/386	Familie bedeutet Intimität, Liebe und auch Streit.	Liebe, Intimität und Streitkultur als essenzielle Elemente der Familie	K4.1.1.1 emotionale Faktoren K4.1.1.2 Interaktion und Kommunikation
11/387-388	Zusammen zu leben und zu denken, ist für mich in der Familie als besondere Verbindung wichtig.	Gemeinsame Zeit als essenzielles Element der Familie	K4.1.1.2 Interaktion und Kommunikation
11/393-395	Für mich bedeutet meine Familie mein Leben. Sind meine Kinder erfolgreich, bin auch ich erfolgreich.	Familie als Lebensinhalt	K4.1.1.8 Familie als Lebensinhalt
11/399	Eine freundschaftliche Beziehung zu meinen Kindern ist mir wichtig.	Freundschaftliche innerfamiliäre Beziehungen	K4.1.1.7 Beziehungsaspekte
11/429-435	In Bezug auf Alleinerziehende denke ich, dass es besser ist, die Kinder alleine aufzuziehen, als mit einem/r schlechten PartnerIn zu leben, bzw. kann es möglich sein, dass der/die PartnerIn gestorben ist. Die Vorstellung der traditionellen Kernfamilie ist ein Klischee.	Offenes Familienkonzept	K4.2.1.a offenes Familienkonzept

11/443-444, 446-449	In Bezug auf homosexuelle Elternpaare finde ich, dass ihre Familienkonstellationen eine persönliche Entscheidung, bzw. persönliche Freiheit sind.	Befürwortung des Rechts homosexueller Paare, Kinder zu erziehen	K4.2.2.a Befürwortung homosexueller Paare als Eltern
11/457-459, 461-462, 464-465, 467-468	Ich glaube, es ist nicht richtig, Homosexualität abzulehnen, weil die Gesellschaft vielfältig ist. Frauen, Männer, homosexuelle Menschen und Transgender haben das Recht, so zu leben, was sie wollen.	Befürwortung des Rechts homosexueller Personen auf freie Lebensentscheidungen	K4.2.3.a Befürwortung freier PartnerInnenwahl und Ehe K2.1.3 Einbezug nichtbinärer Genderidentitäten
11/491-493, 495-496	In unserer Gesellschaft ist die individuelle Freiheit durch Gesetze und religiöse Einflüsse eingeschränkt.	Freiheitsbeschränkung als negative Konsequenz von Religion	K5.4.6 Freiheitsbeschränkung
11/506-508	Für mich ist Religion eine persönliche Entscheidung.	Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion
11/514-516	Homosexualität ist ebenso zu akzeptieren wie die individuelle Religionszugehörigkeit.	Befürwortung gesellschaftlicher Religionsfreiheit	K3.1.1.3 Religionsfreiheit
11/518-521	Ich muss die Meinung und Religion anderer respektieren, so wie sie meine.	~~Befürwortung gesellschaftlicher Religionsfreiheit~~	K3.1.1.3 Religionsfreiheit
524, 526	Religion ist als persönliche Freiheit gesellschaftlich irrelevant.	Irrelevanz von Religion auf gesellschaftlicher Ebene	K5.1.c Gesellschaftliche Irrelevanz von Religion
11/549	In Religion wird man hineingeboren, da ich beispielsweise als Kind eines Muslims automatisch auch Muslimin bin und mir das nicht ausgesucht habe.	Religionszugehörigkeit durch Abstammung	K5.4.3.3 Religionszugehörigkeit durch Abstammung
11/563	Alle gesellschaftlich relevanten Werte sind mit den Menschenrechten verbunden, die wir unseren Kindern hinterlassen müssen.	Menschenrechte als relevant in der Gesellschaft	K3.2.3 Einhaltung der Menschenrechte

11/567	Gleichheit vor dem Gesetz und der Schutz vor Diskriminierung sind wichtige Werte.	Prinzip der Gleichheit, Freiheit von Diskriminierung	K3.2.3.1 Prinzip der Gleichheit
11/569	Chancengleichheit ist ebenso wichtig.	Chancengleichheit in der Gesellschaft	K3.1.2.2 Chancengleichheit
11/592-594	Wichtige demokratische Rechte sind das Recht auf Leben, Bildung, Freiheit und Berufsausübung.	Partizipationsrechte in Bildung und Beruf, sowie Freiheitsrechte als demokratische Rechte	K3.1.2.3 Recht auf Bildung und Beruf
11/602-604	Ich finde es wichtig, dass Gesellschaftsmitglieder Verantwortung für das eigene Leben übernehmen, etwa im familiären und beruflichen Bereich.	Verantwortungs-übernahme für individuelle Lebensgestaltung als demokratische Pflicht	K3.1.1 Freiheitsrechte
11/624-630, 631-632	Durch den Einfluss der Menschenrechts-konvention auf die Gesetzeslage in Österreich gibt es hier viel Freiheit, etwa in Bezug auf Homosexualität, was mir gefällt.	Freiheitsrechte in der Gesetzgebung relevant	K3.1.1 Freiheitsrechte
11/652-655, 657-660, 662-666	Ich würde mir wünschen, dass die Menschen Lehrende mehr Rücksicht auf die Diversität der Bedürfnisse Lernender nehmen, die beispielsweise immigriert sind und deshalb Probleme beim Verstehen der Sprache haben, was zu weniger Diskriminierung im Bildungs- und Berufsbereich führen würde.	Respekt vor Diversität und Rücksichtnahme auf unterschiedliche Bedürfnisse in der Gesellschaft	K4.3.2.4 Rücksichtnahme auf unterschiedliche Bedürfnisse

5.5.12 Reduktion; Interview 12

Fundstelle: Interview/ Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
12/14, 16	Berufliche Betätigung ist wichtig, weil man eine Beschäftigung braucht, um sich zu entwickeln.	Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung	K1.1.2 Berufliche Tätigkeit als Selbstverwirklichung
12/15	Auch freiwillige Arbeit kann eine Möglichkeit sein, seine Zeit sinnvoll zu nutzen.	Partizipation durch unentgeltliche Arbeit	K1.2.2.2 ehrenamtliche Arbeit
12/23, 25-27	Leider wird beruflichen Bereichen gesellschaftlich weniger Wert beigemessen als etwa dem Arzt-/ Ärztinnenberuf.	Berufliche Tätigkeit und sozialer Status	K1.1.4 Berufliche Tätigkeit und sozialer Status
12/30-31	Ob Menschen arbeiten oder studieren können bzw. sollen, hängt von der individuellen Lage ab.	Potenzielle Einflussfaktoren auf berufliche Partizipations-möglichkeiten anerkannt	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipations-möglichkeiten
12/31-32	Es gibt ein Sozialsystem, weil manche Menschen nicht arbeiten können.	Sozialsystem für in Berufsausübung eingeschränkte Personen	K1.2.1 Solidargemeinschaft & Sozialsystem: Steuern zahlen für den Systemerhalt
12/41-45	Es gibt Personen, die etwa nicht Vollzeit arbeiten können, bzw. viel Stress haben, und Arbeitsbereiche wie die Gastronomie oder Bauarbeit verlangen oft nach 50 oder 60 Wochenstunden.	~~Potenzielle Einflussfaktoren auf berufliche Partizipations-möglichkeiten anerkannt~~	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipations-möglichkeiten
12/49-53	Der individuelle Wohnort kann sich im Sinne der verfügbaren Chancen, etwa durch das Leben auf dem Land, einschränkend auf individuelle Karrierechancen auswirken.	~~Stadt-Land-Differenz als potenzieller Einflussfaktor auf berufliche Partizipations-möglichkeiten~~	K1.2.b Einflussfaktoren auf berufliche Partizipations-möglichkeiten
12/69-71	Mein Lieblingslehrer, der ein sehr offener Mensch ist, hat mich	Fachliche Kompetenzen des Lieblingslehrers	K2.1.2.4 professionelle Charakteristika

	und viele KollegInnen für sein Fach begeistert.		
12/87, 89-92	Ich finde, dass Regierungen sicherstellen sollten, dass freie Bildung für alle sichergestellt wird. In Syrien ist das Budget für Bildung etwa im Vergleich mit Ausgaben für das Militär gering, was ich schlecht finde.	Befürwortung staatlicher Verantwortung für freie Bildung für alle	K1.3.1.1 Recht auf freie Bildung
12/99-100	Metasprachlich: Der Teilnehmer nennt auf Anhieb die Gendertrennung neben der Anzahl an SchülerInnen auf den Bildern (Anmerkung: Bilderset 1).	Eigeninitiierte Nennung der Gendertrennung	K6.3.1.a Nennung der Gendertrennung
12/107-109	Angesichts der gesellschaftlichen Vielfalt, die etwa über das binäre Geschlechtssystem hinausgeht, finde ich die Gendertrennung problematisch und lehne sie ab.	Ablehnung schulischer Gendertrennung bei gleichzeitiger Anerkennung nichtbinärer Genderidentität	K2.3.b Ablehnung der Gendertrennung K2.1.3 Einbezug nichtbinärer Genderidentitäten
12/126	Ich glaube nicht, dass es grundsätzliche Unterschiede in genderspezifischer Eignung für Unterrichtsfächer gibt.	Gleichstellung der Gender beim Lernen	K2.2.b.2 Eignung für Fächer/Themen
12/126-129	Wenn man Schüler in der Gesellschaft beispielsweise mathematisch fördert, werden sie auch besser sein.	genderbezogene Differenzen durch unterschiedliche Sozialisierung	K2.2.a.3.3.1 Sozialisation/ Erwartungshaltung: Genderrollen
12/137	Metasprachlich: Der Teilnehmer erkennt und beschreibt das Abgebildete (Anmerkung: Bilderset 2) auf Anhieb als „künstlerische (...) Geschlechtsteile“.	Nennung der Geschlechtsorgane	K6.3.2.a Nennung der Geschlechtsorgane
12/154-155	Ich finde es wichtig, dass Kinder bereits in jungem Alter Sexualerziehung erhalten.	Befürwortung der Sexualerziehung ab der Primarstufe	K1.4.a.1 ab der Primarstufe

12/162-166	Wenn Eltern ihre Kinder auf staatlich finanzierte Schulen schicken, haben sie kein Recht, über Unterrichtsinhalte mitzubestimmen.	Ablehnung elterlicher Mitbestimmung staatlicher Schulbildung	K1.4.1.b Ablehnung elterlicher Mitbestimmung
12/191-195	Alle abgebildeten Berufe (Anmerkung: Bilderset 3) sind gleichermaßen für Männer und Frauen geeignet. Durch den technischen Fortschritt übernehmen heute Maschinen viele Arbeitsschritte, wodurch der Aspekt körperlicher Anstrengung in den Hintergrund tritt.	Gleichstellung der Gender in beruflicher Eignung	K2.2.b.1 Berufliche Eignung
12/195-197	Es ist schade, dass Männer, die im Bereich der Kinderbetreuung arbeiten, sehr verurteilt werden.	Befürwortung männlicher Beteiligung in Kinderpädagogik	K2.3.1.2 Befürwortung der Förderung männlicher Beteiligung in der Kinderbetreuung
12/205-209	Gesellschaftlich betrachtet werden Frauen als geeigneter dafür betrachtet, die Kinderbetreuung zu übernehmen, was ich ablehne. Auch Männer können sich um Kinder kümmern.	Ablehnung gesellschaftlicher Stereotype im Bereich der weiblichen Eignung für Kinderpädagogik und -betreuung	K2.3.1.3 Kritik gesellschaftlicher Genderstereotype
12/222-224, 226-228	Obwohl es mir grundsätzlich egal ist, ob ich von einem Arzt oder einer Ärztin behandelt werde, zeigt die Statistik, dass Frauen sich mehr Zeit für ihre PatientInnen nehmen, weswegen ich eine Hausärztin bevorzuge.	Professionalität ohne Einfluss des Gender	K2.2.b.1.2.1 Professionalität ohne Einfluss des Gender
12/246- 248, 250-251	Der „Gottkomplex“ von Männern in hohen Positionen, etwa Chefärzten, ist kritisch zu betrachten.	Kritik der Überlegenheitsgefühle von Männern in hohen beruflichen Positionen	K2.2.a.4.5 Männliches Überlegenheitsgefühl
12/260-261, 263-265	In Abkehr vom konservativen Bild der Kernfamilie mit Hund betrachte ich Familie als offenes	offenes Familienkonzept	K4.2.1.a offenes Familienkonzept

	Konzept, das Homosexualität, nichtbinäre Genderidentität und Alleinerziehende miteinschließt.		K4.2.2.a Befürwortung homosexueller Paare als Eltern
12/279-280, 282	Das Geborenwerden in eine Familie ist Zufall.		K5.4.3.3 Religionszugehörigkeit durch Abstammung
12/289-290	Familie beinhaltet, Zeit miteinander zu verbringen, gemeinsam aufzuwachsen und eine enge Beziehung zu haben, wobei dies auch FreundInnen einschließen kann.	Gemeinsame Zeit und gute Beziehungsstrukturen als essenzielle familiäre Elemente	K4.1.1.2 Interaktion und Kommunikation K4.1.1.7 Beziehungsaspekte
12/299-300	Alle abgebildeten Personengruppen können eine Familie darstellen (Anmerkung: Bilderset 4).	~~offenes Familienkonzept~~	K4.2.1.a offenes Familienkonzept
12/320, 324-326	Jede/r sollte selbst frei über die Wahl des/r Lebenspartners/in entscheiden dürfen.	Befürwortung freier PartnerInnenwahl	K4.2.3.a Befürwortung freier PartnerInnenwahl und Ehe
12/337	Ich bin dagegen, religiöse Konzepte auf gesellschaftlicher Ebene als relevant zu betrachten.	Irrelevanz von Religion auf gesellschaftlicher Ebene	K5.1.c Gesellschaftliche Irrelevanz von Religion
12/338-339	Ich befürworte ein säkulares System, in dem die Gesellschaft und das juristische System getrennt von Religion sind.	Befürwortung der Trennung von Staat und Religion	K5.2.a Befürwortung der Trennung von Staat und Religion
12/345-348	Religion birgt die Gefahr, rationales Denken zu verhindern, bzw. Passivität zu verursachen, was zu einer unhinterfragten Akzeptanz religiöser Vorschriften als Naturgesetze führen kann.	Passivität als negative Konsequenz von Religion in Gesellschaften	K5.3.2 Passivität
12/361	Die Religionszugehörigkeit betrachte ich als Zufall, den man sich nicht aussucht.	~~Realität der Religionszugehörigkeit als Zufall statt Entscheidung~~	K5.4.3.3 Religionszugehörigkeit durch Abstammung
12/361-366	In manchen Gesellschaften wird man ausgegrenzt, wenn man aus der Religionsgemeinschaft	Gesellschaftlicher Druck als negative Konsequenz von Religion in Gesellschaften	K5.3.3 gesellschaftlicher Zwang/ Druck

	austritt, was die individuelle Entscheidungsfreiheit beeinflusst.		
12/375	Die Religionszugehörigkeit sollte eine freie Entscheidung sein.	Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religionszugehörigkeit	K5.4.1.a Befürwortung persönlicher Entscheidungsfreiheit in der Religion
12/377-378	Es hat niemanden zu interessieren, welche Religion jemand hat, außer der Person selbst.	Befürwortung der Religionsfreiheit in Gesellschaften	K3.1.1.3 Religionsfreiheit
12/390-391, 397-399	Inklusion in Form gleicher Rechte, Chancen und Aufgaben aller Gesellschaftsmitglieder bezüglich ihrer gesellschaftlichen Teilhabe betrachte ich als wichtigen Wert des Zusammenlebens.	Chancengleichheit in der Gesellschaft	K3.1.2.2 Chancengleichheit
12/401-403	Chancengleichheit sollte für alle Menschen unabhängig ihres Geschlechts, ihrer Hautfarbe oder Religion bestehen, auch etwa bei der Wohnungssuche.	Prinzip der Gleichheit aller Gesellschaftsmitglieder	K3.2.3.1 Prinzip der Gleichheit
12/405	Verständnis und Respekt sind ebenso wichtig für das Zusammenleben.	Respekt als essenzieller Wert des Zusammenlebens	K4.3.2.1 Respekt / Toleranz
12/414-415	Das Respektieren der Gesetze hat oberste Priorität.	Gesetzesbefolgung als demokratische Pflicht	K3.2.2 Gesetzesbefolgung
12/414-415	Menschenrechte stehen an oberster Stelle.	Einhaltung der Menschenrechte als demokratische Pflicht	K3.2.3 Einhaltung der Menschenrechte
12/415-418	Die Bildung ist ebenso wichtig in einer Demokratie, wohingegen Religion nachrangig ist.	Bildung als Partizipationsrecht	K3.1.2.3 Recht auf Bildung und Beruf
12/419	Man muss sich selbst über die eigenen Rechte informieren.	Verantwortungsbewusstsein durch Informationspflicht und Bewusstsein über eigene Rechte	K3.2.4 Informationspflicht

12/427-428	Wichtige demokratische Rechte sind Meinungsfreiheit, Bewegungsfreiheit und Chancengleichheit.	Meinungsfreiheit, Bewegungsfreiheit und Chancengleichheit als demokratische Rechte	K3.1.1.1 Meinungs-/ Ausdrucksfreiheit K3.1.1.2 Reisefreiheit K3.1.2.2 Chancengleichheit

5.6 Abstract

5.6.1 Deutsch

Auf migrationsspezifische Phänomene und gesellschaftliche Transformationen reagiert die österreichische Migrations- und Integrationspolitik im Sinne der Erleichterung innereuropäischer Mobilität bei gleichzeitiger Implementierung strenger Restriktionen und verpflichtender Maßnahmen für Drittstaatenangehörige, die mit Blick auf ihre weitreichenden aufenthaltsrechtlichen Konsequenzen für Betroffene auf ein Integrationsregime hindeuten. Die Forderung verpflichtender Wertevermittlung für Geflüchtete und Drittstaatenangehörige ist als relevanter Teilbereich dem Integrationsdispositiv erwachsender Forderungen zu betrachten. Jene gesetzlich legitimierte Integrationsmaßnahme hat nicht nur Auswirkungen auf AdressatInnen betreffender Angebote, sondern beeinflusst darüber hinaus ProfessionistInnen im Fachbereich DaZ, sofern sie in ÖIF-zertifizierten Trägerinstitutionen tätig sind. Ausgangspunkt vorliegender Abschlussarbeit ist die Frage, ob implizierte Annahmen eines Wertedefizits Drittstaatenangehöriger, das es im Rahmen spezifischer Integrationsmaßnahmen auszugleichen gilt, als gerechtfertigt erscheinen kann, oder ob jene vielmehr auf Tendenzen kulturalisierenden Otherings verweisen. Im Kontext beschriebenen Forschungsanliegens wurden im Rahmen 12 qualitativer, leitfadengestützter Interviews mit in Österreich und Tunesien lebenden Drittstaatenangehörigen Einblicke in ihre Einstellungen und Werthaltungen betreffend gesellschaftlich relevante Themen erhoben, und im Folgenden anhand eines Vergleich mit Erkenntnissen der Europäischen Wertestudie interpretiert.

5.6.2 Englisch

As a reaction to migration-specific demands and transformations in society, Austrian migration and integration policies are reinforcing mobility within Europe whilst restricting immigration from non-European countries by implementing mandatory measures for non-European citizens, leading to far reaching consequences concerning residence permits for affected groups. Resulting from this perspective, namely the dispositive of integration, are requirements regarding the impartation of values for non-European citizens and refugees seeking to stay in Austria. As a legally legitimized integration measure, this practice is affecting intended recipients as well as professionals in the field of German as a second language, engaged in institutions certified by ÖIF. Hence, present thesis treats the question whether the implied assumption of non-European citizens being required to compensate an assumed deficit of values by taking part in integration programmes can be considered as legitimate, or if the above-mentioned implication is pointing out tendencies of othering and culturalisation. Concerning this matter of research, 12 qualitative and guideline-based interviews were conducted with two groups of participants consisting of non-European citizens living in either Tunisia or Austria to gather insights regarding their attitudes and values concerning relevant societal topics, which were further compared with findings of the European Values Study related to tendencies of the Austrian population.