



Universität für Weiterbildung Krems

Department für Migration und Globalisierung

Offenheitsaspekte und Toleranzdimensionen der Schule

Die Mittelschulen in soziologischen Zusammenhängen

Zoltan Peter, Ina Wilczewska, Manfred Zentner, Izabela Janssen-
Wnorowska und Arzu Cornelia Tarhan

Dezember 2022

Studie im Auftrag des Amtes der Niederösterreichischen Landesregierung
Abteilung Wissenschaft und Forschung



Universität für Weiterbildung Krems

Department für Migration und Globalisierung

Offenheitsaspekte und Toleranzdimensionen der Schule

Die Mittelschulen in soziologischen Zusammenhängen

Zoltan Peter, Ina Wilczewska, Manfred Zentner, Izabela Janssen-Wnorowska und
Arzu Cornelia Tarhan

Schriftenreihe Migration und Globalisierung
Dezember 2022

Dieser Bericht wurde vom Verein für Kultur- und Migrationsforschung in Kooperation mit dem Department für Migration und Globalisierung der Universität für Weiterbildung Krems im Auftrag des Amts der Niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Wissenschaft und Forschung erstellt.

Die in der Publikation geäußerten Ansichten liegen in der Verantwortung der Autor/inn/en und geben nicht notwendigerweise die Meinung des Amts der Niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Wissenschaft und Forschung oder der Universität für Weiterbildung Krems wieder.

© Edition Donau-Universität Krems, Department für Migration und Globalisierung

ISBN: 978-3-903470-03-3
DOI: 10.48341/m8br-8183

Zitierweise: Peter, Zoltan, Wilczewska, Ina, Zentner, Manfred, Janssen-Wnorowska, Izabela und Tarhan, Arzu Cornelia (2022) Offenheitsaspekte und Toleranzdimensionen der Schule. Die Mittelschulen in soziologischen Zusammenhängen. Bericht im Auftrag des Amts der Niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Wissenschaft und Forschung. Schriftenreihe Migration und Globalisierung, Krems (Edition Donau-Universität Krems).

Zusammenfassung

Die Mittelschulen fallen öfter durch erhöhte zwischenmenschliche Konflikte auf. Diese Studie sucht nach differenzierten Antworten hinsichtlich dieser Situation. Sie geht empirisch vor und vergleicht die Einstellungen der Lehrkräfte, der Eltern und der Schüler*innen, die über ihre jeweilige Offenheit und Toleranz Auskunft geben. Dabei werden die Einstellungen der Schüler*innen im Vergleich zu den Eltern und den Lehrkräften sowohl quantitativ als qualitativ untersucht, um Ursachen bestehender Konflikte zu lokalisieren.

An diesem Vorhaben wurde vom 1. Oktober 2021 bis am 31. Oktober 2022 gearbeitet. Insgesamt wurden mehr als 1000 Personen in der Analyse berücksichtigt. Dabei wurden 592 Schüler*innen, 292 Eltern und 187 Lehrkräfte mittels Fragebögen befragt. Im Zuge der qualitativen Stichprobe wurden 50 Personen interviewt: 40 Schüler*innen und 10 Lehrkräfte.

Die wichtigsten Ergebnisse: Die Lehrkräfte sind in ihren Weltanschauungen am liberalsten. Sie stimmen zu rund 88 % allen fünf Items der Liberalismus-Skala vollständig oder eher zu, während 1,6 % rassistisch eingestellt sind. Wohingegen 70,6 % der untersuchten Schüler*innen nach denselben Maßstäben als liberal und 3,6% als rassistisch eingestuft werden können.

Die Gruppe der befragten Lehrkräfte weist auch den niedrigsten (beinahe keinen) Hang zum religiösen Fundamentalismus auf. Die Gruppe der Schüler*innen ist im Vergleich dazu deutlich fundamentalistischer.

Der Anteil der potenziellen Konfliktverursacher liegt bei den Lehrkräften bei 12 % und bei den Schüler*innen bei 29 %.

1. Wenn der Anteil der SchülerInnen, die (a) eine höhere Zustimmung zu fremdenfeindlichen Einstellungen aufweisen und/oder (b) ihre Religion, Nationalität fanatisch und antidemokratische auslegen, relational hoch ist, sind akute Konflikte vorprogrammiert.
2. Wenn der Anteil der Lehrkräfte, die eine höhere Zustimmung für die undemokratische Toleranzweise aufweisen, kaum etwas „Fremdes“ erlauben, relational hoch ist, sind akute Konflikte vorprogrammiert.
3. Und wenn es für die aufgezählte Situation relational wenig sozialarbeiterische oder psychologische Unterstützung gibt, sind akute Konflikte vorprogrammiert.

Es ist indes zu berücksichtigen, dass Schülerinnen in ihrer Weltanschauung im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen liberaler und säkularer sind. Und je kontrollierender der Erziehungsstil der Eltern ist, desto fundamentalistischer, illiberaler ist die Einstellungen der SchülerInnen und desto stärker ist auch ihre kollektive Identität ausgeprägt.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	6
Abbildungsverzeichnis.....	8
Tabellenverzeichnis.....	9
1 Einleitung.....	11
1.1 Das Ziel des Forschungsprojektes.....	11
1.2 Fragestellungen.....	12
1.3 Forschungsstand Schule.....	13
1.3.1 Die Schule als System.....	14
1.4 Konzeptualisierung der Offenheit.....	16
1.5 Konzeptualisierung der Toleranz.....	17
1.5.1 Qualität der Toleranz (Toleranztypen).....	18
1.5.2 Quantität (Ausmaß) der Toleranz.....	22
1.6 Werte und Kultur.....	23
1.7 Identität und Habitus.....	24
1.8 Offenheit, Resonanz, Toleranz und kulturelles Kapital.....	25
1.9 Bildungskapital.....	27
1.10 Resonanzkompetenzen.....	28
2 Methodologische Rahmung.....	33
2.1 Erhebungsmodell und Struktur der Ergebnisse.....	33
2.2 Forschungsgang und -prinzip.....	35
2.3 Studiendesign.....	36
2.4 Zielgruppenerreichung.....	36
2.4.1 Rekrutierung und Durchführung der quantitativen Erhebung.....	36
2.4.2 Zusammensetzung der quantitativen Stichprobe.....	37
2.4.3 Rekrutierung und Durchführung der qualitativen Erhebung.....	38
2.4.4 Zusammensetzung der qualitativen Stichprobe.....	39
2.5 Messung der Konstrukte.....	39
2.5.1 Messung der quantitativen Toleranz (Ausmaß der Toleranz).....	39
2.5.2 Messung der qualitativen Toleranz (Toleranztypen).....	40
2.5.3 Messung anderer Konstrukte und Skalenbildung.....	41
3 Ergebnisse.....	45
3.1 Aspekte des Zusammenlebens aus Sicht der Betroffenen (qualitativ).....	45
3.1.1 Aus der Sicht der Schüler*innen.....	45
3.1.2 Aus der Sicht der Lehrkräfte.....	50
3.1.3 Aus der Sicht der Eltern.....	54
3.1.4 Aus der Sicht der Sozialarbeiter*innen.....	54
3.1.5 Zusammenfassung.....	56
3.2 Präferierte Weltbeziehungen der Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte.....	57

3.2.1	Politische Weltanschauung.....	57
3.2.2	Religiöse Weltanschauung.....	61
3.2.3	Kollektive Identitäten	65
3.2.4	Fremde.....	67
3.2.5	Präferierte Einstellungen und Weltbeziehungen der Schüler*innen nach Schultyp	68
3.2.6	Feinanalyse: Präferierte Weltbeziehungen in zwei Schulen.....	69
3.3	Präferierte Weltausschnitte von Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften.....	72
3.3.1	Kunst und kulturelles Kapital	72
3.3.2	Natur und Umwelt	74
3.3.3	Präferierte Weltausschnitte nach Schultyp	76
3.3.4	Feinanalyse: Präferierte Weltausschnitte in zwei Schulen.....	77
3.4	Toleranz.....	80
3.4.1	Quantitative Toleranz (Ausmaß der Toleranz).....	80
3.4.2	Qualitative Toleranz (Toleranztypen)	85
3.4.3	Bevorzugte Toleranztypen nach Schultyp	88
3.4.4	Feinanalyse: Toleranz in zwei Schulen (qualitativ und quantitativ)	91
3.5	Analyse der Hintergründe der Einstellungen und Weltbeziehungen (quantitativ).....	103
3.5.1	Moderne versus antimoderne Einstellungen und Weltbeziehungen.....	103
3.5.2	Schüler*innen	103
3.5.3	Eltern und Lehrkräfte.....	105
3.6	Determinanten der Präferenzen für bestimmte Toleranztypen	106
3.6.1	Schüler*innen	106
3.6.2	Eltern und Lehrkräfte.....	110
4	Diagnosen, Anregungen und Vorschläge aus der Sicht der Befragten.....	112
5	Zusammenfassung, Diagnosen und Diskussion.....	117
5.1	Thesen zu den Ursachen gröberer Schulkonflikte.....	124
5.2	Empfehlungen	127
5.3	Zu den Weltbeziehungen des Bildungssystems	128
6	Zusammenfassung der Zusammenfassung	131
7	Literaturverzeichnis.....	133
8	Anhang	137
8.1	Interviewleitfäden	139
8.1.1	Leitfaden 1: Schüler*innen	139
8.1.2	Leitfaden 2: Lehrkräfte	140
8.1.3	Leitfaden 3: Eltern.....	142
8.2	Workshop	144

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der Qualitativen Toleranztypen	18
Abbildung 2: Erhebungsmodell	34
Abbildung 3: Verteilung der Antworten der Schüler*innen zu den Items der Liberalismus-Skala	58
Abbildung 4: Verteilung der Antworten der Eltern zu den Items der Liberalismus-Skala	59
Abbildung 5: Verteilung der Antworten der Lehrkräfte zu den Items der Liberalismus-Skala	60
Abbildung 6: Verteilung der Werte der Liberalismus-Skala für die drei untersuchten Gruppen	61
Abbildung 7: Verteilung der Antworten der Schüler*innen zu den Items der Skala des religiösen Fundamentalismus	62
Abbildung 8: Verteilung der Antworten der Eltern zu den Items der Skala des religiösen Fundamentalismus	63
Abbildung 9: Verteilung der Antworten der Lehrkräfte zu den Items der Skala des religiösen Fundamentalismus	63
Abbildung 10: Verteilung der Werte der Skala des religiösen Fundamentalismus für die drei untersuchten Gruppen	64
Abbildung 11: Verteilung der Antworten der Schüler*innen, der Eltern und der Lehrkräfte zu zwei Items der Skala der kollektiven Identitäten	66
Abbildung 12: Verteilung der Werte der Skala der kollektiven Identitäten für die drei untersuchten Gruppen	67
Abbildung 13: Verteilung der Antworten der Schüler*innen, der Eltern und der Lehrkräfte zu der Frage bezüglich der Einstellung zu Ausländer*innen	68
Abbildung 14: Verteilung der untersuchten Einstellungen und Weltbeziehungen für die Schüler*innen aus den MS, AHS und anderen Schulen	69
Abbildung 15: Vergleichsschulen (Rassismus)	70
Abbildung 16: Vergleichsschulen (Fundamentalismus)	71
Abbildung 17: Vergleichsschulen (Fundamentalismus 2)	72
Abbildung 18: Verteilung der Antworten der Schüler*innen, der Eltern und der Lehrkräfte zu der Frage bezüglich des Interesses an Kunst	73
Abbildung 19: Verteilung der Werte des Index des kulturellen Kapitals für die drei untersuchten Gruppen.	74
Abbildung 20: Verteilung der Antworten der Schüler*innen zu den Items der Klimaschutz-Skala	75
Abbildung 21: Verteilung der Werte der Klimaschutz-Skala für die drei untersuchten Gruppen	75
Abbildung 22: Verteilung der Präferenzen in den Bereichen Kunst und Natur unter den Schüler*innen aus den MS, AHS und anderen Schulen	76
Abbildung 23: Vergleichsschulen (Kunst)	79
Abbildung 24: Vergleichsschulen (Klimaschutz)	80
Abbildung 25: Quantitative Toleranz – Ablehnungskomponente nach der befragten Gruppe	81
Abbildung 26: Verteilung der Antworten zu dem Item „Fändest du jemanden aus dieser Gruppe dennoch als ... akzeptabel?“	82
Abbildung 27. Verteilung der Antworten zu den Items „Fändest du jemanden aus dieser Gruppe dennoch als ... akzeptabel? nach befragten Gruppen	83
Abbildung 28. Verteilung der Werte des Quantitative Toleranz Index für die Gesamtstichprobe	84

Abbildung 29. Verteilung der Werte des Quantitative Toleranz Index nach befragten Gruppen	84
Abbildung 30. Verteilung der Werte des Quantitative Toleranz Index nach befragten Gruppen	85
Abbildung 31. Verteilung der Antworten der Schüler*innen zu den 5 Toleranztypen	86
Abbildung 32. Verteilung der Antworten der Eltern zu den 5 Toleranztypen	86
Abbildung 33. Verteilung der Antworten der Lehrkräfte zu den 5 Toleranztypen	87
Abbildung 34. Bevorzugte Toleranztyp nach der befragten Gruppe	88
Abbildung 35. Bevorzugte Toleranztypen von Schüler*innen in drei Schultypen	88
Abbildung 36. Bevorzugte Toleranztypen von Eltern mit Kindern in drei Schultypen	90
Abbildung 37. Bevorzugte Toleranztypen von Lehrkräften in drei Schultypen	91
Abbildung 38. Vergleichsschulen (Präferierte Toleranztypen)	92

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sozio-strukturelle Merkmale der Stichprobe	38
Tabelle 2: Zustimmungskomponente der Toleranz	40
Tabelle 3: Toleranztypen	41
Tabelle 4: Statische Kennwerte der entwickelten Skalen: Liberalismus, Religiöser-Fundamentalismus, Naturschutz und Kollektive Identitäten	43
Tabelle 5: Statische Kennwerte der entwickelten Skalen zur Messung der Erziehungsstilen	44
Tabelle 6: Ergebnisse des Gruppenvergleichs zwischen Schüler*innen aus den MS, AHS und anderen Schulen in Bezug auf die präferierten Einstellungen und Weltbeziehungen	69
Tabelle 7: Ergebnisse des Gruppenvergleichs zwischen Schüler*innen aus den MS, AHS und anderen Schulen in Bezug auf die präferierten Weltausschnitte	77
Tabelle 8: Künstler*innen-Namen	79
Tabelle 9: Qualitative Toleranzitems	92
Tabelle 10: Regressionskoeffizienten für Liberalismus, Fundamentalismus und kollektive Identitäten für die Gruppe der Schüler*innen	105
Tabelle 11: Regressionskoeffizienten für Liberalismus, Fundamentalismus und kollektive Identitäten für die Gruppe der Eltern und Lehrkräfte	106
Tabelle 12: Regressionskoeffizienten für Toleranztypen für die Gruppe der Schüler*innen	109
Tabelle 13: Regressionskoeffizienten für Toleranztypen für die Gruppe der Eltern und Lehrkräfte	111
Tabelle 14. Interviewpartner*innen	137

1 Einleitung

Der gewählte Forschungsgegenstand „Schule“ ist einer der wichtigsten Orte der Wissens- und Bildungs-vermittlung. Die Schule ist in ihren Zielsetzungen ein „Schmelztiegel“ der Gesellschaft: ein soziales System, dessen immanentes Ziel darin besteht, wissenschaftliche, soziale, berufliche und kulturelle Kompetenzen, Denk- und Handlungsweisen für alle Heranwachsenden bereitzustellen, um ihnen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Offenheit und Toleranz sind abermals zwei Fähigkeiten, welche für die und in der Schule zentrale Rolle haben. Sie werden in der Tat erst in der Schule zum Thema, auch wenn sie im familiären Rahmen und im Kindergarten wesentlich vorgeprägt werden. So wie im Leben insgesamt, kommt es auch in der Schule maßgeblich auf Offenheits- und Toleranzkompetenzen aller Beteiligten an. Und besonders in Schulen, welche sozial, ethnisch und kulturell vielfältig besetzt sind, sind neben empathischen und kulturellen Kompetenzen Offenheit und Toleranz aller Beteiligten notwendig: seitens der Lehrkräfte, der Jugendlichen und deren Eltern.

Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen in Österreich ist, so zeigen die vorliegenden Ergebnisse, zwar ausreichend offen und tolerant, um ausufernden Konflikten in und außerhalb der Schule vorzubeugen zu können, doch die Kunst, Gewalt und größeren Konflikten zu entgehen beziehungsweise diese friedlich lösen zu können, gelingt einer Minderheit der Jugendlichen nicht. Woran liegt dies und wie könnte es verhindert werden? Etwa auf diese Art und Weise haben die ersten Ziele der Studie gelautet.

1.1 Das Ziel des Forschungsprojektes

Das Ziel der Studie war es, jene Kompetenzen, Ressourcen, Einstellungen der Beteiligten zu untersuchen, die in Bezug auf ein friedliches Miteinander im schulischen Alltag als von zentraler Bedeutung betrachtet werden können. Hierzu wurde im ersten Schritt (a) die Problemlage aus der Sicht der Jugendlichen und Lehrkräfte rekonstruiert. Im zweiten Schritt (b) wurden die sozialen Einstellungen, sowie die relevanten Kompetenzen auf dem Gebiet des Zusammenlebens der jeweiligen Gruppen erschlossen.

Daneben wurden (c) sozio-strukturelle Merkmale erhoben, die Aufschluss über die Quellen der gemessenen Einstellungen liefern sollen.

In den letzten Jahren wurden in zahlreichen Studien Einstellungen von Kindern und Jugendlichen erforscht. Obwohl ein bedeutender Anteil der erhobenen Einstellungen nach schulischen und familiären Prägungen sowie nach der Sozialisation fragt, blieben die Einstellungen von Schüler*innen und somit das Wirkungspotential der beiden Systeme – Schule und Familie – unbekannt. Es gab bis dato keine vergleichbaren Erkenntnisse darüber, wie offen und tolerant Schüler*innen im Vergleich zu ihren Eltern und den Lehrkräften sind.

Ziel der Studie war es daher, diese Wissenslücke möglichst ergiebig zu füllen, sprich Erkenntnisse über die sozialen Einstellungen zu liefern, die Auskunft darüber geben, wie (a) Schüler*innen zu den beiden Systemen (Schule und Familie), in denen sie die meiste Zeit ihres Lebens verbringen, eingestellt sind und das mit dem Ziel, auf der Basis der erschlossenen Einstellungen einschätzen zu können, inwiefern (b) eine respektvolle Umgangsweise gelingen kann. Denn es handelt sich um eine zwischenmenschliche Umgangsform, die wesentlich dafür Verantwortung trägt, ob und inwiefern (c)

eine nachhaltige, d.h. zum Gelingen der persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung und dem Wohlbefinden beitragende Wissensvermittlung in den Mittelschulen zustande kommt.

In der vorliegenden Studie wurde somit der Versuch unternommen, auf der Basis einer soziologischen Erhebung jene Ursachen der gröberen Konflikte in den Mittelschulen zu bestimmen, die auf die Einstellungen der Beteiligten zurückgehen. Um diese Ziele zu erreichen, wurde eine umfassende Datensammlung erstellt. Im Zentrum des Interesses liegt (a) die vergleichende Ermittlung des Einstellungsprofils (Offenheits- und Toleranzkompass) der tiefergehend untersuchten Mittelschulen beziehungsweise Schultypen (Gymnasium versus Mittelschule) sowie die differenzierte Erforschung der (b) Hintergründe für die ermittelten Einstellungen. Die Studie stellt sich zusätzlich auch ein (c) methodologisch und theoretisch orientiertes Ziel, nämlich die Weiterentwicklung der Offenheits- und Toleranzmessung selbst. Sie strebt außerdem an, neue Erkenntnisse über die Möglichkeit einer gelingenden Schule zu liefern.

1.2 Fragestellungen

Die vorliegende Studie zielt auf die Beantwortung der (ersten) vier ursprünglich und vier nachträglich formulierten, im Zuge der Erhebung entstandenen ergänzenden Forschungsfragen ab. Es handelt sich um folgende:

1. Wie erleben die Jugendlichen, ihre Eltern und die Lehrkräfte der Neuen Mittelschulen den **schulischen Alltag** und die sich dort abspielenden **Konflikte**? Welche Ursachen der Konflikte und welche Lösungen für ein friedliches Miteinander sehen sie?
2. Wie groß ist das Ausmaß der **Toleranz** und der **Offenheit** der Jugendlichen, ihrer Eltern und der Lehrkräfte in den (Neuen) Mittelschulen gegenüber liberalen Werten zum einen und in Bezug auf religiöse Werte sowie traditionelle Rollenbilder zum anderen? Welche **Wertvorstellungen** haben sie jeweils? Und folglich: Wie verhalten sich diese Messwerte der Jugendlichen im Vergleich zu jenen, die in einem Gymnasium oder einer Berufsbildenden Höhere Schule ermittelt wurden?
3. Wie gestaltet sich die *Qualität der Toleranz* (bevorzugte Toleranzkonzeptionen) der Jugendlichen, Eltern und Lehrkräfte in den Mittelschulen? Und folglich: Wie verhalten sich die ermittelten Toleranztypen der Jugendlichen im Vergleich zu jenen, die in einem Gymnasium oder einer Berufsbildenden Höheren Schule ermittelt wurden beziehungsweise noch werden?
4. In welchem Bereich lassen sich die Quellen der (in diesem Projekt) zu ermittelnden Einstellungen der Jugendlichen verorten? Welche Rolle spielen unter anderem die soziostrukturellen Merkmale wie das Religionsbekenntnis, die ökonomische Lage oder Ausbildung der Eltern sowie die psychologischen Variablen wie der Erziehungsstil der Eltern? Wo lassen sich die **Ursprünge der Weltanschauung** der Kinder verorten? Welche Relevanz und Einflussstärke kommen dabei den Eltern, Lehrer*innen und Freund*innen oder Peergroups zu?
5. Werden mit dem Kulturkapital gleichzeitig Offenheit-, Resonanz- und Toleranzkompetenzen an die Kinder weitergegeben?
6. Geht mit einem geringen Bildungsstand der Eltern auch eine geringe Offenheit und Toleranz einher? Oder gehen Bildungsstand und Offenheit beziehungsweise Toleranz verschiedene Wege?
7. Inwiefern tragen vorhandene Offenheits- und Toleranzkompetenzen der Eltern zum gelingenden und konfliktfreien Schulleben bei?

1.3 Forschungsstand Schule

Die Literaturlandschaft bezüglich der Themen des Zusammenlebens, der Gewalt und der Integration in den Schulen ist sehr umfangreich. In Anbetracht des schulischen Zusammenlebens kann Gudrun Biffis 2011 veröffentlichter Bericht als Ausgangsbasis betrachtet werden. Der Schwerpunkt des Berichtes liegt auf den geschlechts- und herkunftsspezifischen Dimensionen im Schulwesen. Mit den Thematiken der Integration und interkulturellen Bildung beschäftigten sich auch Russell West-Pavlov und Andrée Gerland Rainer in dem 2019 herausgegebenen Sammelband, in dem der Schwerpunkt auf den Potentialen des Zusammenlebens in der Schule lag (vgl. West-Pavlov/Gerland 2019). Rainer Kilb versucht in seinem 2020 veröffentlichten Buch „Konflikte, Radikalisierung, Gewalt: Hintergründe, Entwicklungen und Handlungsstrategien in Schule und Sozialer Arbeit“, die Phänomene Konflikt, Radikalisierung und Gewalt – besonders unter Schüler·innen – sowie ihren Entstehungshintergrund zu erklären. Das Ziel seiner Arbeit war es, die Hintergründe dieser Phänomene zu entdecken, um mit solchen Situationen besser umgehen zu können (vgl. Kilb 2020). Dabei wurden zahlreiche Studienergebnisse zusammengeführt, die in Bezug auf die soziale Offenheit und Toleranz aufschlussreich sind; etwa jene zum Thema des ethnisch-kulturellen Hintergrunds (Weiss 2007; Gomolla 2009) oder jene zum Thema Jugendgewalt (u.a. Zuba 2007; Haug 2010).

Die Fachliteratur speziell zum Thema „Neue Mittelschule“ und „Brennpunktschulen“ ist durchaus überschaubar, es gibt jedoch zahlreiche Hochschulschriften auch zu diesem Thema. Eine umfassendere Untersuchung der Neuen Mittelschulen liefern beispielsweise Florian Bergmaier, Elke Renner und Michael Rittberger in ihrer 2016 herausgegebenen Sammlung „Neue Mittelschule/NMS. Reform von oben für die da unten“. Die NMS werden von mehreren Autor·innen aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert, u. a.: die Selbstdarstellung der Neuen Mittelschulen, Integration und Inklusion in den NMS, sowie Defizite, die durch die Schulreform 2008 entstanden sind und zu Kürzungen und Veränderungen geführt haben (vgl. Bergmaier/Renner/Rittberger 2016). Magdalena Wolf beschäftigte sich wiederum 2017 mit dem Thema Neue Mittelschule aus der Perspektive der Eltern. In ihrem Arbeitsbericht präsentiert sie sowohl qualitative als auch quantitative Ergebnisse in Bezug auf die Erwartungen und Erfahrungen der Eltern mit den Neuen Mittelschulen (vgl. Wolf 2017).

Die Publikationen zum Thema „Brennpunktschulen“ lassen sich pauschal in zwei Gruppen teilen: auf der einen Seite wird hervorgehoben, dass in manchen Mittelschulen der Unterricht kaum mehr gelingt, weil der Anteil der Migrant·innen, die ungenügende Deutschkenntnisse aufweisen sowie derer, die ihre Religiosität über alles stellen, zu groß geworden sei. Susanne Wiesingers Buch „Kulturkampf im Klassenzimmer“ ist eine der Publikationen zu diesem Thema, die 2018 für große öffentliche Aufmerksamkeit sorgte. Aber es gibt eine ganze Reihe von Publikationen, die sich speziell mit den Integrationsfragen muslimischer Jugendlicher ebenfalls kritisch auseinandergesetzt haben (u.a. Khorchide 2009, Aslan 2017).

Die andere Gruppe der Autor·innen betont hingegen, dass in den „Brennpunktschulen“ der Migrationshintergrund und der Islam weniger Schwierigkeiten bereiten würden als der Umstand, dass viele Schüler·innen aus bildungsfernen Familien stammen. Die „Brennpunktschulen“ seien hiernach hauptsächlich von Kindern und Jugendlichen besucht, die deutlich mehr (pädagogische, soziale etc.) Unterstützung, Fördermaßnahmen und vor allem ein interreligiös besser ausgebildetes pädagogisches Personal bräuchten als dies derzeit der Fall ist. Hierzu lassen sich folgende Publikationen erwähnen: Szymanski 2008; Ceri 2008; Schnell et al. 2012; Bacher 2012; Dirim 2010; Solga/Dombrowski 2012;

Yildiz 2009; Fölker/Hertel/Pfaff 2015; Herzog-Punzenberger/Schnell 2017; Yağdı 2018; Menschik-Bendele 2018.

Eine weitere Dimension der Forschungslandschaft zeigt: Es gibt etliche Studien, die im Grunde die These vertreten, dass das deutsche Schulsystem maßgeblich rassistisch strukturiert sei: „Empirische Untersuchungen (Flam 2011, Quehl 2009, Kalpaka 2011) belegen eine systematische (strukturelle) Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte im deutschen Schulsystem.“¹

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Studien zum Thema Inklusion und Integration in der Schule durchgeführt. Aus der Sicht der Eltern wird die inklusive Schule meist als positiv angesehen, da die darauf entsprechend vorbereiteten Lehrkräfte auf Bedürfnisse einzelner Schüler*innen besser eingehen können (zum Beispiel Müller 2013, Krüger A./Krüger, M. 2015, Merz-Atalik 2014). Ellen Kollender fragt in ihrem Buch „Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft“ nach den Positionen, die Eltern in Diskursen zu Migration und Integration in der Schule selbst einnehmen und nach jenen, die ihnen zugeschrieben werden. Sie liefert außerdem Vorschläge zur diskriminierungssensiblen Entwicklung der Schule (vgl. Kollender 2020).

Auch die an den österreichischen Universitäten vor kurzem abgeschlossenen Projekte tragen zum Thema Schule und Integration viel bei. Das an der Grazer Uni laufende Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ untersucht interreligiöse Unterrichtseinheiten in Schulen im Süden Österreichs. Die Studie diskutiert das Konzept der Integration aus der Perspektive des gleichberechtigten, interreligiösen Dialogs. Sowie das am Wiener Institut für Soziologie seit einigen Jahren laufende und in diesem Jahr abzuschließende Projekt „Wege in die Zukunft“, in dem Jugendliche zum Thema Familie und Schule umfassend untersucht wurden (Flecker et al 2020). In der Studie liegt der Schwerpunkt auf der Übergangsphase von Schüler*innen der Wiener Neuen Mittelschulen zwischen Schule und Beruf beziehungsweise weiteren Ausbildungen. Die Studie kommt u.a. zu dem Ergebnis, dass der Erfolg im schulischen und im beruflichen Leben stark davon abhängt, welche Ausstattung an Bourdieuschen Kapitalsorten die Kinder besitzen und was für sozioökonomische Faktoren vorhanden sind.

1.3.1 Die Schule als System

Die Schule ist kein soziales Feld im Sinne von Pierre Bourdieu. Denn Schule war wohl nie und ist bis heute keine autonome Institution, wahrscheinlich nirgendwo auf der Welt. Sie ist auch kein sozialer Raum, in dem – wie im künstlerischen oder wissenschaftlichen Feld – die Lehrkräfte in einem andauernden und eng verbundenen Konkurrenzverhältnis stehen. In der Schule gibt es zwischen den Lehrkräften keinen Wettlauf um die Legitimation der eigenen Positionierungen und „Werke“. Selbst im Bildungssystem lassen sich keine etablierten und keine aufstrebenden Akteur*innen festmachen – jedenfalls nicht gleichermaßen auffällig wie im künstlerischen oder wissenschaftlichen Feld. Das heißt jedoch nicht, dass es innerhalb des Systems Schule überhaupt keine Konkurrenz und keine Hierarchie zwischen den Beteiligten gibt.

¹ Mihan & Graf 2021, S. 229. Zum Thema Schule und Rassismus etc. vergleiche die Veranstaltung „Erlesenes Erforschen: Sinn stiften, teilhaben, gestalten. sprache - macht - gesellschaft“ (Dienstag, 14. Dezember 2021, 18.00 Uhr, Aula am Campus), im Zuge dessen die zitierte Linguistin Anne Mihan ihre zitierte Publikation kurz vorstellte beziehungsweise den zitierten Satz gebracht hat. Vgl. https://campus.univie.ac.at/veranstaltungen/erlesenes-erforschen/?fbclid=IwAR1TMsSjknwN1jWfbjZACDhX57Jqm8E3iezfywr0c2gcBS1f1y_0h2ZPUCQ. Zuletzt abgerufen am 24.10.22. Im Kontext der Schweiz siehe zum Beispiel Affolter & Sperisen, Vera et al. 2021.

Im Bildungssystem lässt sich sehr wohl, wie Brigitte Leimstättner in ihrer Dissertation zeigt, ein Wettlauf zwischen einer „etablierten Auffassung von Schule“ und einer „neuen Auffassung von Lernen als Prozess“ unterscheiden – auch, wenn hier eher ein mäßiger und latenter Wettlauf gemeint zu sein scheint.

„Das Bildungssystem befindet sich gegenwärtig in einem Übergang zwischen etablierten Auffassungen und einer neuen Auffassung von Schule als Prozess, der sich den Gegebenheiten gesellschaftlicher Veränderung anpassen soll. Das Bildungs- beziehungsweise Schulsystem wird immer mehr und immer stärker von der gesamtgesellschaftlichen Matrix wie Wirtschaft, Technologie und Migration oder Auflösung der traditionellen Familienstrukturen berührt. Schulentwicklung wird in diesem Zusammenhang als Instrument eingesetzt, um mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die von Expert/innen in pädagogische Konzepte übersetzt werden, umzugehen und können dann nicht angenommen werden, wenn sie auf tradierte Ordnungen und Spezifika des Schulsystems stoßen.“²

Am Beispiel der hier tiefergehend untersuchten Schulen lässt sich dies ebenfalls bestätigen: Die Direktion in der Mittelschule 1 (MS1) vertritt im Gespräch mit aller Deutlichkeit die etablierte Variante von Schule und die Mittelschule 2 (MS2) die im Kommen begriffene, „neue Auffassung“ und Position.

Die Schule lässt sich am ehesten als ein äußerst komplexes und heteronomes staatliches System begreifen. Stets auf die Erfordernisse der Gesellschaft, vorwiegend der nationalen und globalen Wirtschaft und seit einigen Jahren intensiver auch auf die Migrationsgeschehnisse reagierend, gibt der Staat anhand seiner Bildungspolitik vor, was es in welchem Ausmaß und in welcher Geschwindigkeit in den Schulen zu lernen gilt. Der vorgegebene Lehrstoff geht zwar aus nationalstaatlich ausgearbeiteten Entscheidungen hervor, ist aber letztlich ein Produkt globaler Positionierungen des Staates beziehungsweise des Bildungsministeriums. So hängen der Inhalt, das Ausmaß und das Tempo sowie die Qualität des Lehrstoffes und des schulischen Unterrichts strukturell nicht nur von den in Europa bestehenden Unterrichtsmodellen – nicht zuletzt von der Pisa-Studie – ab, sondern bis zu einem gewissen Grad auch von globalen Kräften.

In der Schule entscheidet sich jedenfalls vieles – mitunter die Art und Weise der Beziehung der Kinder und Jugendlichen zu der Welt, ob und welche beruflichen Wege sie einschlagen, wofür sie Offenheit zeigen – ob sie etwa Musik oder Mathematik, Sport oder Kunst, Religion oder Wirtschaft, Marketing oder Handwerk in den Fokus ihres Lebens rücken werden, entscheidet sich grundlegend in der Schule. Neben der entscheidenden Rolle der Eltern stehen die Lehrkräfte, der Lehrstoff und die Schüler·innen in einer Art Dreieckbeziehung zueinander, die, so lässt es sich in Hartmut Rosas Worten ausdrücken, darüber entscheidet, ob die Schule zu einem Ort der „Entfremdung“ oder der „Resonanz“ wird. Die gegenseitige Offenheit der Lehrer·innen und der Schüler·innen zum einen und das Ausmaß und die Qualität ihrer jeweiligen Interessen für den Lehrstoff zum anderen ist dabei maßgebend. Doch ohne das Vorhandensein einer gewissen Selbstwirksamkeitserwartung, dem Vertrauen auf die eigene Kompetenz seitens der Lehrkräfte und der Schüler·innen kann weder Schulerfolg noch Schulfreude entstehen.³

² Leimstättner 2010, S. 12.

³ Rosa 2020, S. 765ff.

1.4 Konzeptualisierung der Offenheit

Als „offen“ wird eine Person in der Regel dann bezeichnet, wenn sie in der Lage ist, ihrem Umfeld und fremden Menschen und Dingen unvoreingenommen und aufgeschlossen zu begegnen. Im psychologischen „Big-Five-Modell“ wird Offenheit als eine der fünf Dimensionen der Persönlichkeitsmessung verwendet: Dabei scheint es einen Grundkonsens zu geben, wonach Personen, die auf den entsprechenden Skalen hohe Messwerte erzielen, sich „durch intellektuelle Neugier, Flexibilität, Unkonventionalität, Gefühl für Kunst, Kreativität und liberale politische Einstellungen“ auszeichnen; Personen mit niedrigen Messwerten hingegen lassen sich „durch Konventionalität, Dogmatismus, Ethnozentrismus, Vorurteile und Konformität [...]“ beschreiben.⁴

Der Begriff der Offenheit spielt bereits in Karl Poppers Analysen in seinem viel zitierten Werk „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“, dessen englischsprachige Originalversion 1945 veröffentlicht wurde, eine wichtige Rolle. Ihm ging es allerdings nicht um die Offenheit der Menschen, sondern der Gesellschaft. Für Popper sind „magische, stammesgebundene oder kollektivistische“ Gesellschaften geschlossene Gesellschaften. Hingegen eine Gesellschaftsordnung, „in der sich die Individuen persönlichen Entscheidungen gegenübersehen“, nennt er „offene Gesellschaft.“ Während geschlossene Gesellschaften davon geleitet sind, dass „der Stamm alles sei und das Individuum nichts“⁵, stellen offene Gesellschaften die Freiheit des Individuums und nicht die des Kollektivs, des Stammes, in den Mittelpunkt ihres Interesses. Dadurch erlangen offene Gesellschaften beziehungsweise ihre Mitglieder mehr individuelle Freiheiten und gleichzeitig steigt das Ausmaß der sozialen Kämpfe. „Denn obgleich die Gesellschaft abstrakt geworden ist, hat sich doch die biologische Struktur des Menschen nicht sehr verändert; die Menschen haben soziale Bedürfnisse, die sie in einer abstrakten Gesellschaft nicht befriedigen können.“⁶ Doch: „Je mehr wir versuchen, zum heroischen Zeitalter der Stammesgemeinschaft zurückzukehren, desto sicherer landen wir bei Inquisition, Geheimpolizei und einem romantisierten Gangstertum.“⁷

Offenheit ist demnach also eine Einstellung, die in der Post- oder Spätmoderne im „Westen“ als positiv konnotiert wurde und somit neben der Toleranz immer noch als eine der wichtigsten Tugenden gilt. Offenheit und Resonanz gelten innerhalb dieser Erhebung ungeachtet dessen nicht als Tugenden an sich, sondern werden, ähnlich wie der Begriff der Toleranz, unabhängig von Wertungen wie Gerechtigkeit und Moral gehandhabt.

Offenheit, Toleranz und Resonanz hören also dort auf positiv und tugendhaft zu sein, wo das, wofür sie offen sind, oder das, was sie tolerieren und womit sie sich in einer Resonanzbeziehung befinden, jemand oder etwas ist, das für Ungerechtigkeit, Menschenfeindlichkeit etc. steht. Unter Offenheit verstehen wir eine unabdingbare Voraussetzung gelingender Beziehungen. Somit ist die Offenheit eine richtungsweisende Einstellung; sie ist es, die die Art und Weise des Interaktionsverlaufs maßgeblich lenkt. Sie entscheidet, ob eine Interaktion überhaupt beginnen kann, und, ob sie in einer Toleranz, Ablehnung oder Anerkennung münden wird.

Diese Definition deckt sich einerseits weitgehend mit dem, was Hartmut Rosa „dispositionale Offenheit“ nennt, und hat für die Erhebung zentrale Bedeutung: „In dem Moment, wo ich mich

⁴ Vgl. Dorsch - Lexikon der Psychologie, Stichwort „Offenheit“. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/offenheit>. Zuletzt abgerufen (25.10.22). Mehr dazu: u.a. Kröner et al. 2008.

⁵ Popper 2003, S. 226.

⁶ Popper 2003, S. 209.

⁷ Popper 2003, S. 238.

gegenüber einer Anrufung versperre, um mich nicht stören zu lassen, bin nicht offen und auch nicht resonanzfähig.“⁸ Andererseits wird in dieser Studie mit dem Begriff der Offenheit und auch mit der Resonanz ähnlich umgegangen wie mit dem Begriff der Toleranz, die, mit Rainer Forst, keine Tugend an sich sein kann, da sie auf die Gerechtigkeit angewiesen ist.

1.5 Konzeptualisierung der Toleranz

Rainer Forsts Toleranztheorie bildet eine wichtige Grundlage für die vorliegende Studie. Sie liefert wesentliche Instrumente für unsere Studienfrage: *Wie gehen wir mit etwas um, was wir nicht unbedingt mögen?*

Ablehnung, Akzeptanz und Zurückweisung sind hiernach die drei wesentlichsten Komponenten der Toleranz. In der Toleranzhaltung stehen wir einer bestimmten Handlung oder Person aus verschiedenen Gründen, etwa auf Grundlage normativer oder moralischer, religiöser Überzeugungen, ablehnend gegenüber (Ablehnungskomponente). Diese Handlung wird aber noch nicht zurückgewiesen, sondern aus verschiedenen Gründen zunächst geduldet; dabei versucht man einen friedlichen Ausweg zu finden, die Situation, die zur Debatte stehende Frage oder die ganze Person zu verstehen, im gegebenen Fall von etwas zu überzeugen, anstatt etwas aufzuzwingen oder jemanden zu unterdrücken (Akzeptanzkomponente). Die Toleranzhaltung entsteht also aus der Balance zwischen den negativen und positiven Erwägungen. Erst die dritte Komponente – die Zurückweisung – markiert die endgültige Grenze der Toleranz. „Aufgabe der Toleranz ist es, diese drei Komponenten in die rechte normative Ordnung zu kriegen.“⁹ Da die Zurückweisung stichhaltige Gründe braucht, die sie sich aus bestehenden Normsystemen holt, ist die Toleranz in dieser Theorie keine Tugend für sich. Im Prinzip gilt: je begründeter die Ablehnungs- und Anerkennungsargumente, umso gerechter und beständiger ist unsere Toleranzhaltung. Nachhaltig und sinnvoll ist nur jene Toleranz, die in der Lage ist, gut begründete und gerechte Argumente für die Duldung oder Akzeptanz eines Sachverhaltes zu liefern. Solche Gründe kann die Toleranz allerdings nicht liefern, daher ist sie stets auf die Gerechtigkeit angewiesen, etwa auf Normen, die in den Grund- und Menschenrechten längst formuliert wurden. Forst schlägt vor, die Grund- und Menschenrechte als Maßstab der Zurückweisung zu verwenden.

„Menschenrechte als geronnene und verdichtete Rechtfertigungen anzusehen, die normativen Zweifeln standhalten können (was sie im Falle einer Anfechtung unter Beweis stellen müssen) und die den Status von moralisch Gleichen in der rechtlichen, politischen und sozialen Welt ausdrücken. In Grundrechten wie Religionsfreiheit, politischen Teilnahmerechten oder dem Zugang zu Bildung sind eine ganze Reihe von historischen Erfahrungen und Rechtfertigungen sedimentiert. Solche Rechte geltend zu machen, bedeutet, diese geronnenen Rechtfertigungen als normative Macht (normative power) in einem umkämpften Rechtfertigungsraum zu nutzen und fähig zu sein, sich ihrer sozusagen als Bündel zu bedienen, ohne jeden einzelnen dieser Ansprüche jedes Mal neu rechtfertigen zu müssen. Sie bieten eine relativ sichere beziehungsweise gesicherte Stellung zu der sozialen Welt. [...] Deshalb haben Erklärungen und Formulierungen von Menschen- und Grundrechten einen übergeordneten Status, jedoch keinen, der gegen verbessernde (beziehungsweise, empirisch gesprochen, auch verschlechternde) Revision immun wäre.“¹⁰

Handelt es sich etwa um Verhaltensweisen, für die noch keine Normen als Rechtfertigungsgrundlage ausfindig zu machen sind, so müssen die Zurückweisungsgründe intersubjektiv überprüfbar und letztlich möglichst gerecht ausfallen. Wichtig ist jedenfalls, dass das Recht auf die allgemeine und

⁸ Vgl. Philosophie Magazin 55, 2022. S. 62.

⁹ Forst 2021, S.122.

¹⁰ Forst 2021, S. 189-190.

wechselseitige Rechtfertigung stets gegeben ist.¹¹ Wobei wechselseitig gute Gründe zu liefern heißt, dass es keiner Person oder Gruppe zusteht, Verhaltensweisen von anderen einzufordern, die selbst nicht aufgebracht werden können.

„Da moralische und grundlegende rechtliche Normen beanspruchen, allgemein und reziprok für alle Menschen gleich bindend zu sein, schreibt das Prinzip der praktischen Vernunft vor, dass alle, die ihnen unterworfen sind, gleichberechtigte Rechtfertigungs-akteure sein müssen, wenn ihre Rechtfertigung den Kriterien der Reziprozität und Allgemeinheit genügen soll. Reziprozität bedeutet, dass niemand Forderungen stellen kann, die er oder sie anderen verweigert, und dass niemand die eigenen nicht-generalisierbaren Perspektiven, Interessen oder Wertungen anderen unterstellen darf. Allgemeinheit bedeutet, dass all diejenigen, für die Normen Gültigkeit beanspruchen, gleichermaßen in den Rechtfertigungsprozess einbezogen sein müssen.“¹²

1.5.1 Qualität der Toleranz (Toleranztypen)

Rainer Forst definiert vier Konzeptionen von Toleranz. Sie betreffen den politischen Kontext eines Staates, in dem die Bürger·innen starke Differenzen, die auch normativ bedeutungsvoll sind, aufweisen. Die Konzeptionen, oder Toleranztypen, wie wir sie in dem Bericht nennen, weisen unterschiedliche Hintergründe für Ablehnung oder Akzeptanz auf und lassen sich auf einem Kontinuum von schwacher, dulddender bis starker, wertschätzender Anerkennung anordnen (Abbildung 1). Sie stellen dabei die Qualität der Toleranz dar. Das bedeutet, sie beziehen sich darauf, in welcher Art und Weise oder mit was für einer Konzeption wir mit Einstellungen und Handlungen (von Personen, Gruppen, Gesellschaften) umgehen, die wir nicht unbedingt mögen und nicht darauf, in welchem Ausmaß wir solche Einstellungen und Handlungen dulden oder akzeptieren (Quantität der Toleranz).

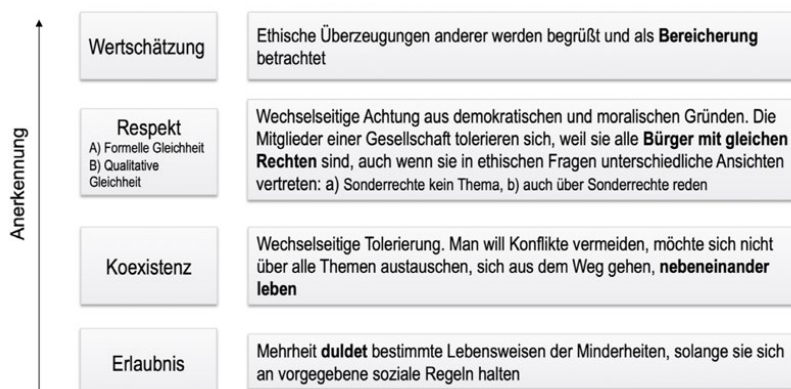


Abbildung 1: Modell der Qualitativen Toleranztypen

Die erste und älteste Konzeption der Toleranz europäischer Prägung nennt Forst **Erlaubnis-Konzeption**. Sie bezeichnet „die Beziehung zwischen einer Autorität oder einer Mehrheit und einer von deren Wertvorstellungen abweichenden Minderheit oder mehreren Minderheiten.“¹³ Im Grunde handelt es sich dabei um eine seitens einer politischen Macht festgelegte, autoritäre Toleranzform aus dem 16. Jahrhundert. Dieser vormoderne Toleranztypus, der bis heute existiert, und, der sowohl in der Politik als auch in der Bevölkerung zur Anwendung kommt, ließe sich auch als *autoritäre* oder *undemokratische Toleranz* bezeichnen. Demnach erklärt sich eine politische Macht bereit, bestimmte

¹¹ Forst 2021, S. 127ff.

¹² Forst 2021, S.190.

¹³ Forst 2014, S. 42.

abweichende Lebensweisen der Minderheiten zu tolerieren, solange sie sich dabei an die von ihnen vorgeschriebenen Regeln, ja, an die sogenannte „Leitkultur“ halten. Diese vertikale und nicht horizontal-reziproke Konzeption kann Duldung genannt und wird auch so bezeichnet.

In der **Koexistenz-Konzeption** gestaltet sich die Toleranzbeziehung wechselseitig. Hier stehen sich Gruppen gegenüber, „die einsehen, dass sie um des sozialen Friedens und ihrer eigenen Interessen willen Toleranz üben sollen.“ Diese wird pragmatisch begründet und beruht nicht auf starken Werten. Die Beteiligten sind dabei (zumindest vorübergehend) der Ansicht, dass die friedliche Koexistenz zielführender sei als das Austragen von Kontroversen; sie „willigen in Form eines wechselseitigen Kompromisses in die Regel eines Modus vivendi ein.“ Die Toleranz hat hier „keinen normativen Charakter, sie ist eine Einsicht in praktische Notwendigkeiten. Somit führt sie nicht zu einem stabilen sozialen Zustand, denn verändert sich das gesellschaftliche Machtverhältnis zugunsten der einen oder anderen Gruppe, fällt für diese der wesentliche Grund für Toleranz weg.“ Eine solche Koexistenztoleranz war und bleibt offenkundig eine äußerst instabile Möglichkeit der Konfliktlösung, wie dies auch die Geschichte zu zeigen scheint.

Diese Konzeption hat für Forst zwei Lesarten, eine „schwächere“ und eine „stärkere“: Im Sinne der schwächeren Lesart kann der durch die Koexistenz erzielte Frieden zwischen Personen oder Gruppen, der beispielsweise „die Folge der Ermattung nach intensiven und erfolglosen Konflikten“ sein kann, nur so lang halten, „wie nicht eine der Parteien sich rascher erholt hat und glaubt, ihr nach wie vor vorhandenes Ziel, soziale Dominanz zu erreichen, verfolgen zu können.“ Eine solche Situation zeichnet sich nicht nur durch starke Instabilität, sondern durch ein gegenseitiges Misstrauen aus.¹⁴

Bei dieser zweiten Lesart, die Rainer Forst an Hobbes' *Leviathan* anknüpft und etwas modifiziert, ist die Koexistenz eine Spur optimistischer angelegt. Tatsächlich scheint sie ein geeignetes Modell für ein friedliches Zusammenleben zu sein, jedenfalls in all den Fällen, wo die Unterschiede zwischen den Gruppen, beziehungsweise Gesellschaftssystemen, unübersehbar groß erscheinen.

Forst geht in diesem Modell davon aus, dass, wenn „die Unterordnung verschiedener Parteien unter eine möglichst neutrale“ und „weltanschaulich-religiös zurückhaltende Oberherrschaft“ gelingt, eine dauerhafte Koexistenz und unter Umständen gar eine Kooperation zwischen den unterschiedlichen Gruppen oder Personen entstehen könnte. Die Situation ist allerdings auch innerhalb dieser Aufstellung strategisch angelegt und die friedliche Koexistenz wird auch hier zielführender gewertet als das Austragen von Kontroversen. „Es kann [...] von einer pragmatischen Einsicht in die zu hohen Kosten der Konfrontation [...] geleitet sein und so im Prinzip der Vermeidung des *summum malum* einen rational-normativen Kern haben.“ Doch auch hier geht die Toleranz über das Dulden des jeweils anderen nur geringfügig hinaus, ein gegenseitiger Respekt ist auch nach dieser Lesart kaum vorhanden.¹⁵

Die **Respekt-Konzeption** ist im Unterschied zu allen anderen Typen eine explizit normative und vernunftorientierte Toleranzform. Sie geht von „einer moralisch begründeten Form der wechselseitigen Achtung der sich tolerierenden Individuen beziehungsweise Gruppen“ aus. Die Beteiligten respektieren einander als autonome Personen [...] mit gleichen Rechten, obwohl sie in ihren ethischen Überzeugungen und kulturellen Praktiken sehr unterschiedlich sein können.¹⁶ Forst unterscheidet zwei Modelle der Respekt-Konzeption: das Modell *formaler* Gleichheit und das Modell

¹⁴ Forst 2014, S. 44.

¹⁵ Forst 2014, S. 44-45.

¹⁶ Forst 2014, S. 45.

qualitativer Gleichheit. Im ersten Modell, das wir gelegentlich *quantitative Respekttoleranz* nennen und in dieser Studie mit dem Item „c“ messen, wird eine strikte Trennung zwischen dem privaten und dem öffentlichen Raum befürwortet: Die Differenzen zwischen Individuen und Gruppen müssen im privaten Bereich bleiben und dürfen nicht zu Konflikten in der öffentlich-politischen Sphäre führen.

Im zweiten Modell, das wir *qualitative Respekttoleranz* nennen und mit dem Item „d“ messen, wird berücksichtigt, dass sich manche ethischen Präferenzen notwendigerweise auch im öffentlichen Raum bemerkbar machen dürfen. Nach diesem Modell „respektieren sich Personen als solche, die rechtlich-politisch gleich sind und doch unterschiedliche, politisch relevante ethisch-kulturelle Identitäten haben, welche [...] toleriert werden müssen, weil die diese Identität konstituierenden Werte und Überzeugungen für Personen eine besondere existenzielle Bedeutung haben.“¹⁷ Dieses Modell nähert sich dem Thema liberal an, es kann daher auch als *pluralistisch-liberale Toleranz* bezeichnet werden.

*„Hier sind Bürger*innen beziehungsweise Parteien der Ansicht, dass „aus ethischen Unterschieden besondere rechtliche Anerkennungsformen folgen können – sofern dies reziprok-allgemein mit dem Verweis auf gleiche Chancen, ethisch-kulturelle Identitäten auszubilden beziehungsweise zu erhalten [...], zu rechtfertigen ist. Dabei wird keine besondere Identitätsform festgeschrieben; die Auffassung, die Wahrnehmung religiöser Pflichten (etwa das Tragen einer Kopfbedeckung oder das Beten zu festgelegten Zeiten) sei als bloße individuelle ‚Präferenz‘ anzusehen, die ‚ins Private‘ gehöre und im öffentlichen Raum kein Grund für besondere Rücksichten sei, ist genauso zu vermeiden wie die umgekehrte Annahme, nur solche Praktiken seien zu respektieren, die aus einem von der Mehrheit der Staatsbürger anerkannten objektiven Wert der Religion etwa begründet werden können.“¹⁸*

Das Modell formaler und qualitativer Gleichheit beschreibt zwei Formen der Toleranz, die neben dem Wertschätzungsmodell in pluralistischen Demokratien am häufigsten vorkommen; auch wenn sie zahlreichen kontrovers geführten Debatten ausgesetzt sind. Das Modell der qualitativen Gleichheit, beziehungsweise qualitativen Respekttoleranz, weist von den fünf Toleranztypen den höchsten Gerechtigkeitsfaktor auf.

„[N]ach Respektkonzeption muss diese Leitkultur ihre Vorrangstellung räumen, wenn es um die Gleichstellung von Minderheiten geht. Dann werden Kreuzifixe aus Klassenzimmern und Gerichtssälen entfernt, das Kopftuch dürfen auch Beamtinnen als religiöses Symbol tragen, die Burka wird geduldet (mit funktionsbedingten, zu begründenden Ausnahmen), religiöse Praktiken werden nur unterbunden, wenn eindeutig eine Körperverletzung vorliegt, und die gleichgeschlechtliche Ehe steht auf derselben Rechtsstufe wie die heterosexuelle.“¹⁹

Dass der österreichische Verfassungsgerichtshof (VfGH) das 2020 veranlasste „Kopftuchverbot“ der FPÖ-ÖVP-Regierung als Verstoß gegen den „Gleichheitsgrundsatz in Verbindung mit Recht auf Religionsfreiheit“ abgelehnt hat, ging zum Teil aus dem im Sinne der quantitativen beziehungsweise formalen Gleichheit und teilweise im Sinne der qualitativen Respekttoleranz beziehungsweise der qualitativen Gleichheit hervor.²⁰ Hierbei ist es jedoch wichtig nochmal zu betonen, dass weder Minderheiten noch der Mehrheit das Recht zusteht, Normen einzufordern, an welche man sich selbst nicht hält.²¹ Wenn beispielsweise eine Gruppe sich weigert mit anderen Ethnien oder Kulturen in Kontakt zu treten, so ließe sich dies durchaus dulden, doch es wäre ungerecht und respektlos, wenn eine solche Gruppe von anderen Gruppen oder Personen Offenheit und Kontaktfreundlichkeit erwartet.

¹⁷ Forst 2014, S. 47.

¹⁸ Forst 2014, S. 697.

¹⁹ Forst, 2021, S. 124-125.

²⁰ Vgl. https://www.vfgh.gv.at/medien/Verhuellungsverbot_an_Volksschulen_ist_verfassungswid.de.php

²¹ Vgl. Forst 2019: „Toleranz und Recht – Zur Dialektik europäischer Freiheiten.“ <https://youtu.be/X96dU48dwIA> [30.01.2022]

Die **Wertschätzungs-Konzeption**, die wir meistens Wertschätzungstoleranz und gelegentlich auch multikulturalistische oder postmoderne Toleranz nennen, beinhaltet die stärkste Anerkennungskomponente, denn ihr zufolge „bedeutet Toleranz nicht nur, die Mitglieder anderer kultureller oder religiöser Gemeinschaften als rechtlich-politisch Gleiche zu respektieren, sondern auch, ihre Überzeugungen als ethisch wertvoll zu schätzen.“ Damit diese Einstellung noch Toleranz bleibt und nicht zur Anerkennung wechselt, muss sie weiterhin gewisse Ablehnungsaspekte aufweisen, zumindest eine gewisse Reserviertheit anderen Gemeinschaften gegenüber, damit „die andere Lebensform nicht [...] als ebenso gut oder gar besser als die eigene gilt.“ Wertschätzungstoleranz zu praktizieren heißt, gewisse kulturelle Aspekte einer anderen Gemeinschaft zu schätzen und andere, möglicherweise weniger ausschlaggebende, wie vielleicht Religiosität, zu dulden. Dabei wird der Bereich des „Tolerierbaren [...] durch die Werte bestimmt, die man in einem ethischen Sinn bejaht.“ Man agiert im Sinne dieser Toleranzform wertpluralistisch: man stellt sich dabei eine Gesellschaft vor, in der „eine Rivalität zwischen an sich wertvollen, doch inkompatiblen Lebensformen“ gegeben und möglich ist. Oder man nimmt dabei eine Art kommunitaristische Perspektive ein, worunter sich eine Gesellschaft vorzustellen ist, in der „bestimmte, sozial geteilte Vorstellungen des guten Lebens“ zentrale Stellung haben und „deren partielle Variationen tolerierbar sind.“²²

Diese Konzeption wurde von Forst am wenigsten ausgearbeitet und konkretisiert, obwohl dieser Toleranztypus mit allen seinen möglichen Variationen und Lesarten in den pluralistischen Demokratien verbreitet ist – und wie sich zeigt, zumal im Kontext der Schule am stärksten ausgeprägt ist. Es ist leicht erkennbar, dass die Wertschätzungskonzeption im Unterschied zur Respektkonzeption auf ethische Werte und womöglich mehr auf Kultur und Identität etc. denn auf Klassifizierungsweisen der Vernunft basiert. Sie ist also eher werte- denn normorientiert. Wie die anderen Konzeptionen existiert auch die wertschätzende- oder multikulturalistische Konzeption nicht nur am Papier; anzutreffen ist sie praktisch überall, aber vor allem in bildungsnahen Milieus.

Da die Toleranztheorie von Rainer Forst relativ neu ist, gibt es auch kaum empirische Forschung zu diesem Thema. Anna Klein und Andreas Zick (2013) haben den ersten Versuch unternommen, die theoretischen Toleranzkonzeptionen von Rainer Forst zu operationalisieren und daraus eine für empirische Forschung geeignete Skala zur Toleranzmessung zu erstellen. Hauptziel ihrer Studie war es, die Relation zwischen Toleranz und Vorurteilen zu überprüfen. In der Endversion des Messinstruments wurde eine Skala mit acht Items erstellt, wobei zwei Items pro Toleranzkonzeption enthalten waren. In Bezug auf die Respektkonzeption wurde nur das Modell der formalen Gleichheit operationalisiert, der Versuch, das Modell qualitativer Gleichheit zu operationalisieren, gelang nicht. Mit dem Instrument wurden 931 in Deutschland lebende Personen ohne Migrationshintergrund befragt. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug 49,2 Jahre. Es wurden folgende Ergebnisse erzielt: Die am wenigsten von den Befragten präferierte Toleranzkonzeption war die Koexistenz-Konzeption – sie wurde von einem Großteil der Teilnehmer:innen abgelehnt. Eine knappe Mehrheit hat der Erlaubnis-Konzeption zugestimmt. Mehr Zustimmung hat die Wertschätzungs-Konzeption gefunden mit 68 % beziehungsweise 77 %. Die formale Respekt-Konzeption wurde am stärksten präferiert, mit einer Zustimmung von fast 90 %.

Wir haben im Rahmen der Studien „Toleranzkompass Jugendliche“ und „Integrationsthema Toleranz“, die einen wichtigen Ansatzpunkt für die vorliegende Studie bilden, versucht, die Toleranzmessung nach den Konzeptionen von Forst weiterzuentwickeln und haben die Skala von Klein und Zick (2013) um

²² Forst 2014/2003, S. 48.

einige neue Items erweitert. Dieses die Qualität der Toleranz messende Modell wurde in diesem Projekt weiterentwickelt.

Im Rahmen der Studie *Toleranzkompass Jugendliche* wurden zirka 700 in Wien lebende Jugendliche im Alter von 15 bis 25 Jahren anhand eines standardisierten Fragebogens und persönlicher Gespräche hinsichtlich ihrer Einstellungen befragt. Untersucht wurden zwei Gymnasien, zwei BHAK und auch eine kleinere Gruppe von Besucher*innen eines universitären Deutschkurses. Die Ergebnisse des Projektes wurden bereits zum Teil publiziert. Da ganze Schulklassen und Unterrichtsgruppen befragt wurden, waren unter den Teilnehmer*innen sowohl Personen ohne als auch mit Migrationshintergrund und darunter auch Migrant*innen erster Generation. In der Toleranzmessung wurde die von Klein und Zick erstellte Skala um einige neue Items erweitert. Die Struktur der Ergebnisse ist jenen der Studie von Klein und Zick ähnlich. Die Koexistenztoleranz ist eindeutig die am wenigsten präferierte Form gesellschaftlichen Zusammenlebens und die quantitative Respekttoleranz die am stärksten präferierte. Die Erlaubnistoleranz und Wertschätzungstoleranz befinden sich im Mittelfeld, und es wurde ihnen auch abhängig vom Ort der Befragung, der deklarierten Identität oder dem Geschlecht unterschiedlich stark zugestimmt: So stimmen Männer zum Beispiel der Erlaubnis-Konzeption stärker zu als Frauen; die Wertschätzungs-Konzeption bekommt stärkere Zustimmung bei Personen, die eine andere als die österreichische beziehungsweise mehrere Identitäten deklarieren.²³

In der Pilotstudie zu dieser Erhebung haben wir eine Neue Mittelschule in Wien mit beinahe identischen Items untersucht. Rund die Hälfte der Schüler*innen (N = 41) wurde im Ausland geboren, die meisten stammten aus Syrien und Afghanistan. Die befragten Schüler*innen stimmen auch hier am stärksten der Wertschätzungstoleranz und qualitativen Gleichheit zu. Interessanterweise lag die Zustimmung für die Wertschätzungstoleranz in dieser Schule deutlich höher als in der vorliegenden Erhebung, nämlich bei 74 %. Der Erlaubnistoleranz stimmt mehr als die Hälfte der Schüler*innen teilweise und nur 12 % nicht zu. Obwohl die Hälfte der Befragten im Ausland sozialisiert worden sind, findet die Mehrheit wichtig, dass sich Migrant*innen dem Einwanderungsland anpassen. Doch den bedeutenden Unterschied macht die Tatsache aus, dass 38 % der Koexistenztoleranz voll und 2 % eher zustimmen, und das hängt damit zusammen, dass es in der Pilotstudie einen deutlich höheren Anteil an Migrant*innen gab (50 %), als dies in der vorliegenden Studie der Fall ist²⁴

In einer neuen Studie von Velthuis et al. (2021) wurden die zwei von Forst (2017) vorgeschlagenen Konzeptionen von Toleranz untersucht: die Respekt-Konzeption sowie die Koexistenz-Konzeption. In der Studie wurden Angehörige der Mehrheitsgesellschaft in den Niederlanden befragt. Die zwei Toleranztypen wurden mittels Skalen gemessen, die zum Teil Items von Klein und Zick (2013) und zum Teil selbst entwickelte Items beinhalten. Die Ergebnisse zeigten, dass die Befragten die Respekttoleranz der Koexistenztoleranz vorziehen. Stärkere Zustimmung zu der Respekttoleranz hing auch mit schwächeren Vorurteilen gegenüber Immigrant*innen zusammen.

1.5.2 Quantität (Ausmaß) der Toleranz

Toleranz spielt sich summa summarum zwischen dem Bedeutungsspektrum „Ablehnung“ und „Anerkennung“ ab. Die Quantität oder anders genannt, das Ausmaß der Toleranz, bezieht sich darauf, mit welcher Strenge wir mit Einstellungen, Handlungen (von Personen, Gruppen, Gesellschaften)

²³ Wilczewska & Peter 2016; Peter & Wilczewska 2020a/b.

²⁴ Peter & Wilczewska 2021.

umgehen, beziehungsweise in welchem Ausmaß wir etwas zulassen, was wir nicht unbedingt mögen, aber weder gänzlich ablehnen noch anerkennen.

Die Messung der Toleranz hat seit mehreren Jahrzehnten eine hohe Relevanz in der empirischen Sozialforschung, besonders im amerikanischen Kontext. Den Ausgangspunkt der empirischen Toleranzforschung stellen die Studien zur politischen Toleranz in den USA von Samuel Stouffer (1955) dar. Die von ihm ausgearbeitete Toleranzmessung ist bis heute in der Forschung sehr verbreitet. Mit dieser Methode wird abgefragt, welche Rechte die Befragten einer oder mehreren vorgegebenen Gruppen gewähren würden. Die Gruppen werden so ausgewählt, dass anzunehmen ist, dass sie zumindest bis zu einem gewissen Grad von der Gesellschaft abgelehnt werden. Die Bereitschaft der Person einer Gruppe diese Rechte zu gewähren, misst hier das Ausmaß ihrer Toleranz (vgl. Rapp 2014).

Die andere verbreitete Messung von Toleranz stellt eine Modifizierung der vorher erwähnten Methode dar und wurde von Sullivan (1993) vorgeschlagen. Der Unterschied besteht vor allem darin, dass die Ablehnung gegenüber einer Gruppe direkt abgefragt und nicht nur angenommen wird. Diese Messkonzepte werden auch in internationalen Umfragen angewandt, wie beispielsweise im General Social Survey in den USA, dem Eurobarometer oder auch, in einer deutlich modifizierten Form, im World Value Survey (als sogenannte Nachbarschaftsfrage). All diese Messmodelle haben zum Ziel, das Ausmaß oder – anders gesagt – die Tiefe der Toleranz (vgl. Rapp 2014) zu untersuchen, indem sie die Zustimmungskomponente der Toleranz abfragen. Diese wird in Form von Zustimmung zu den abgefragten Rechten gemessen.

Die neuesten Studien, die das Thema Toleranz behandeln, untersuchen das Konzept der Toleranz aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Hjerm et al. (2019) definieren Toleranz in ihrer Studie als eine Werteorientierung gegenüber der Vielfalt und weichen damit von der oben beschriebenen Tradition bewusst ab, die Existenz einer abgelehnten Gruppe als Bedingung für eine Toleranzhaltung voraussetzt. Sie haben eine Skala entwickelt, die drei Facetten der Toleranz quantitativ misst: „acceptance of-“, „respect for-“, and „appreciation of diversity“. Diese Struktur konnte anhand von mehreren Stichproben in verschiedenen Ländern empirisch bestätigt werden.

Liberati et al. (2020) entwickeln ein Konzept der Toleranz, das mehrere soziale Domänen umfasst. Toleranz wird von ihnen als „openness, inclusiveness, and diversity to all ethnicities, races and walks of life“ (p. 150) verstanden. Der von ihnen entwickelte Index beinhaltet Messungen der Einstellungen gegenüber Domänen wie Homosexualität, Multikulturalität, Gleichberechtigung von Frauen, Abtreibung und Sterbehilfe.

1.6 Werte und Kultur

Die vorliegende Erhebung knüpft vorwiegend an drei Theorien an. Das sind Feld- Resonanz- und Toleranztheorien. So zählen kulturelles Kapital, Toleranz, Offenheit und Resonanz zu den Schlüsselbegriffen der Studie, wobei sowohl soziale Werte als auch Kultur ebenfalls in der Studie vorkommen.

Unter dem Begriff Werte werden in der Soziologie Grundprinzipien verstanden, die handlungsorientierend wirken: „Die in einer Gesellschaft vorherrschenden Wertorientierungen sind das Grundgerüst der Kultur [...].“²⁵ Wobei unter Kultur in Anlehnung an Bourdieu Lebensstile verstanden werden. Damit sind alle kulturellen Praktiken und Gegenstände gemeint, die von Kunst-

²⁵ Vgl. Korte & Schäfers 2016, S. 39.

und Kulturproduzent*innen in die Welt gesetzt und durchgesetzt werden. Letztlich werden diese von den Konsument*innen auf vielfältiger Weise aufgegriffen und als Werkzeuge angewendet – und das nicht nur innerhalb der verschiedenen Kunst- und Kulturbetriebe, sondern darüber hinaus, in der jeweiligen Gesellschaft: und zwar klassen- oder schichtspezifisch. So ist die Kultur einer Gesellschaft ständig in Bewegung und davon abhängig, was die Kulturproduzent*innen kreieren und durchsetzen. Beispielsweise gehört Freuds Begriff des Unbewusstseins in Österreich und in vielen Ländern zur Kultur, aber es gibt viele andere Länder, wo dies nicht der Fall ist.

Werte sind nach einer weiteren, für Lehrkräfte gedachten Definition „tiefverwurzelte [...] Überzeugungen, Haltungen (Einstellungen), Ideale und Bedürfnisse, welche gewöhnlich von den Mitglieder*innen einer Gesellschaft auf unbestimmte Zeit individuell geteilt werden und zumeist das unvermeidlich Gute oder Schlechte betreffen. Sie tragen im Wesentlichen zum Charakter, der Identität und Kultur des Menschen bei.“²⁶

Werte sind Markus Gabriels philosophischen Betrachtungen zufolge auch „Beurteilungsmaßstäbe“, also Klassifizierungsweisen, die partikulär, moralisch falsch oder universal, sowie moralisch richtig sein können. „Der Irrtum besteht in der Annahme, es gäbe voneinander abgegrenzte Wertesysteme. Diese Annahme führt schnell zur (zurückzuweisenden) Annahme der Inkommensurabilität, also der Vorstellung, es gäbe radikal voneinander verschiedene und nicht mit demselben Maß messbare Moralsysteme.“²⁷ Das stimme so nicht, jedenfalls „[d]er moralische Realismus nimmt an, dass es objektiv bestehende moralische Werte gibt, die wir erkennen können. Moralische Sätze wie ‚Du sollst nicht töten‘ oder ‚Du sollst deinen CO₂-Ausstoß reduzieren, damit die dir nachfolgenden Generationen auch noch gut leben können‘ sind demnach wahr, weil es moralische Tatsachen gibt, die diese Postulate abbilden.“²⁸

1.7 Identität und Habitus

Wenn es stimmt, dass Werte wesentlich zum Charakter, der Identität und Kultur des Menschen beitragen, wie es die oben zitierte Definition annimmt, so lässt sich von sozialen Werten sprechen, die weniger als Rede existieren, sondern eher in unbewusster Form von Handlungen. Solche Werte lassen sich dann der habituellen Sphäre zuordnen. Werte hingegen, die Tag ein Tag aus verkündet werden – oft um sich kulturell abzugrenzen und Unterschiede aufzuzeigen, um etwas Essentielles zu verdeutlichen – lassen sich hingegen der Sphäre der Identitätskonstruktion zuordnen; einem kognitiv-manifesten Identitätsdenken, das zahlreiche herrschaftliche oder ideologische Wurzeln und Motivationen hat – d.h. aus dem Feld der Macht stammt, wie Bourdieu sagen würde.

Der Begriff der personalen Identität betont die „Fähigkeit, die verschiedenen Aspekte der Lebensgeschichte und der Lebenssituation in ein einheitliches und konsistentes Verständnis der eigenen Person zusammenzufügen.“²⁹ Er gilt zu Recht als ein normativer Begriff: Man geht dabei „von der Annahme aus, dass es sinnvoll und notwendig sei, eine Identität auszubilden und dass das Scheitern einer ‚gelungenen Identitätskonstruktion‘ tragisch und unglücklich sei. Dabei würden zum

²⁶ Vgl. <https://ethik-unterrichten.de/lexikon/werte/>, abgerufen am 31.9.22

²⁷ Gabriel, E-Book. 75.

²⁸ Gabriel, E-Book. 93

²⁹ Korte & Schäfers 2016, S. 63.

einen andere Selbst-Bilder abgewertet werden, indem sie beispielsweise als Schizophrenie, Wahnsinn und als sozial abweichend charakterisiert werden.“³⁰.

Der Begriff der Identität setzt Menschen und Gruppen, die ihn für wichtig halten, ziemlich unter Druck, vor allen dann, wenn er gruppen- und nicht personenbezogen in Anspruch genommen wird – und das ist meistens der Fall. Denn dabei steht weniger oder gar nicht das Verlangen im Vordergrund, ein einheitliches Selbst-Bild zu kreieren, eine Singularität zu sein. Der Druck entsteh vielmehr aus dem Verlangen, so zu sein wie die anderen. Häufig geht es um eine nationale, kulturelle, um weibliche oder männliche, um „schwarze“ oder „weiße“ etc. kollektive Identitäten. Diese Versuche haben einen normativen Charakter und die damit einhegende, gruppenbezogene, politische Abgrenzung oder Ablehnung der anderen und zugleich die Sehnsucht nach einer reibungslosen, organischen Einheit und ein Gefühl der Nähe, zu eigen. Identitäre Gruppen ähneln dem, was Karl Popper als geschlossene Gesellschaften beschrieben hat, nämlich magisch, stammesgebunden oder kollektivistisch.

Während man beliebig viele Identitäten haben oder annehmen kann, kann man nur einen Habitus, eine „strukturierende Struktur“ wie Bourdieu ihn kurzerhand beschrieb, haben. Demnach ließe sich sehr wohl über einen klassenspezifischen, nationalen, kulturellen, aber auch über einen weiblichen und männlichen Habitus reden. Das Problem dabei ist jedoch, dass es äußerst zeitaufwendig wäre, diese Zusammenhänge zu rekonstruieren. Und, natürlich, je breiter der zu untersuchende Gegenstand angelegt ist, umso schwerer. Der Habitus einer einzelnen Person lässt sich dabei selbsterklärend deutlich einfacher rekonstruieren als etwa den Habitus einer ganzen Nation.

1.8 Offenheit, Resonanz, Toleranz und kulturelles Kapital

Pierre Bourdieu (sowie viele nach ihm) geht davon aus, dass das ganze Bildungssystem die bestehende Hierarchie der gesellschaftlichen Positionen nicht beseitigen, sondern reproduzieren würde. Die Kluft zwischen den privilegierten Kindern, die reich an ökonomischem und kulturellem Kapital sind aber auch gesellschaftlich wegen ihrer Herkunft und ihrem Geschlecht privilegiert sind, und jenen, welche diese Privilegien nicht genießen, wird im System Schule nicht verringert. Chancengleichheit gibt es nach wie vor nicht wirklich.³¹ Wenn trotz des verpflichtenden und kostenlosen Schulzugangs 20 % der Schüler*innen „nach der Pflichtschule nicht ausreichend lesen, rechnen und schreiben“ können, wie zum Beispiel Bildungsexpertin Ilkim Erdost unlängst betonte³², so spricht doch einiges für Bourdieus Thesen, die bis heute omnipräsent sind. Chancengleichheit gibt es demnach in der Schule nicht, so der Befund der Ungleichheitssoziologie, trotz verpflichtenden, kostenlosen Schulzugangs und, obwohl das Bestreben nach Gleichbehandlung und nach Neutralität in der Beurteilung der Leistungen der Schüler*innen sehr hoch ist.

*„[G]erade durch die scheinbare Neutralität der Leistungskriterien und die Gleichbehandlung der Schüler als Schüler werden, quasi automatisch, selektive Unterscheidungen hervorgerufen. Die Aussicht auf und die Wahrscheinlichkeit von Bildungserfolgen nämlich steigt in dem Maße, in dem schulische und familiäre Habitusformen übereinstimmen. **Wenn die Schule als kulturell durch die Habitusformen der kulturellen Mittel- und Oberschichten geprägte Institution ihre Leistungskriterien zur Geltung bringt, so privilegiert sie damit genau jene Kinder, die aus den ihr entsprechenden Milieus stammen.** Sie werden i.d.R. zu erfolgreichen Schülern; damit steigen auch ihre Berufsausbildungsmöglichkeiten und ihre Chancen, im Berufsleben relativ hohe Positionen*

³⁰ Korte & Schäfers 2016, S. 93-94.

³¹ Vgl. dazu die Projektergebnisse „Wege in die Zukunft“ (zum Beispiel Flecker, Jörg/ Wöhrer, Veronika/ Rieder, Irene 2020.

³² Vgl. Ilkim Erdost: „Wir brauchen einen Neustart an den Schulen.“ In: Die Furche 50, 16.12.2021. S. 6

*einzunehmen, so fern, was wahrscheinlich ist, sie solche anstreben: der Reproduktionskreislauf bleibt insgesamt erhalten.*³³

Die privilegierten Schichten haben zweifelsohne mehr Chancen erfolgreiche Schüler*innen hervorzubringen, die später bedeutende gesellschaftliche Positionen einnehmen. Und es ist offensichtlich, dass nicht nur ein maßgebender Anteil privilegierter Schüler*innen höhere soziale Positionen anstreben, sondern darüber hinaus auch viele andere Schüler*innen, und das, weil sie von den Eltern und dem Bildungssystem dazu animiert werden.

Resonanzbeziehungen haben mit dem Schulerfolg nur indirekt etwas zu tun. Sie lassen sich Hartmut Rosa zufolge als Beziehungen deuten, die sich gut anfühlen, uns ergreifen, inspirieren und ändern; ein Aspekt, der für die Schule ebenfalls relevant ist oder sein sollte. Rosa geht davon aus, „dass es im Leben auf die Qualität der Weltbeziehung ankommt, das heißt auf die Art und Weise, in der wir als Subjekte die Welt erfahren und in der wir zur Welt Stellung nehmen; auf die Qualität der Weltaneignung.“³⁴ Es kommt vereinfacht gesagt beispielsweise darauf an, ob man auf die Welt in einem kämpferisch-aggressiven oder kollaborierend-sanftmütigen Modus zugeht.

Im Unterschied zu Bourdieu sind in Rosas Theorie und Lebensauffassung die Ressourcen, die Positionen, das Ausmaß diverser Kapital- und Statusformen, die dem Subjekt in der Welt zukommen oder nicht zukommen, zweitrangig. Aus seiner Sicht sollten die Menschen nicht die „Weltreichweite“, also das Ausmaß ihrer wie immer gearteten Kapitalien erhöhen, sondern einen höheren „Grad der Verbundenheit mit und der Offenheit gegenüber anderen Menschen (und Dingen)“ anstreben.³⁵ Resonanz ist eine „Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren.“³⁶ Dagegen bezeichnet „Entfremdung eine spezifische Form der Weltbeziehung, in der Subjekt und Welt einander indifferent oder feindlich (repulsiv) und mithin innerlich unverbunden gegenüberstehen.“³⁷

*„Resonanz ist eine durch Af←fizierung und E→motion, **intrinsisches Interesse** und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren. Resonanz ist keine Echo-, sondern eine Antwortbeziehung; sie setzt voraus, dass beide Seiten mit eigener Stimme sprechen, und dies ist nur dort möglich, wo starke Wertungen berührt werden. Resonanz impliziert ein Moment konstitutiver Unverfügbarkeit. Resonanzbeziehungen setzen voraus, dass Subjekt und Welt hinreichend ‚geschlossen‘ beziehungsweise konsistent sind, um mit je eigener Stimme zu sprechen, und offen genug, um sich affizieren oder erreichen zu lassen. Resonanz ist kein emotionaler Zustand, sondern ein Beziehungsmodus.“*³⁸

Und während es in der Toleranztheorie um die Frage der Fähigkeit geht, Diskrepanzen zu meistern, also um friedliche Konfliktlösung, legt die Resonanztheorie den Fokus auf jene Weltabschnitte, die von den Menschen präferiert werden – somit auf das, was ihnen gefällt, nahe geht und sie bewegt. Er legt den Fokus auf die Fähigkeit der Weltbegegnung und somit auf die Bedingungen des gelingenden Lebens und damit liegt dieser Fokus auch auf der gelingenden Schule, die der eigentliche Gegenstand der vorliegenden Studie ist.

³³ Eckart Liebau: Was Pädagogen an Bourdieu stört? In: Erler et al., S. 17 (10-21).

³⁴ Rosa, E-Book, S.19.

³⁵ Rosa, E-Book, S. 76.

³⁶ Rosa, E-Book, S. 516.

³⁷ Rosa, E-Book, S. 545.

In Anbetracht des gelingenden schulischen Lebens kommt es demnach auf die *Offenheits-, Resonanz- und Toleranzdispositionen* aller Beteiligten an, welche, einfacher formuliert, Fähigkeiten und Kompetenzen sind, und zwar solche, deren Ursprung allerdings zu finden alles andere als einfach ist. Sie sind nämlich keine Kapitalsorte und somit kein Machtmittel, welche relativ einfach quantifizierbar und lokalisierbar sind. Es handelt sich allerdings um Kompetenzen, die sich unter Umständen in Kapitalsorten umwandeln lassen würden und somit auch Schulerfolg bedingen könnten – wenn auch mit schulischem Erfolg meistens das *Bildungskapital* in Zusammenhang gebracht wird.

1.9 Bildungskapital

Aufgeschlossenheit und Toleranz sind wichtige Bedingungen, die hinsichtlich des gelingenden Zusammenlebens in der Schule maßgeblich sind. Kulturelles Kapital ist hingegen für den Schulerfolg zuständig, so die These der vorliegenden Studie.

Bourdieu ging es nicht um die Frage der gelingenden Schule, sondern um den schulischen Erfolg. Schulerfolg hängt somit maßgeblich von dem Ausmaß und der Qualität des von der Familie in die Kinder investierten, beziehungsweise dem ihnen zur Verfügung gestellten, kulturellen Kapital wesentlich ab; sprich von dem Ausmaß und der Qualität des im Zuge der sogenannten Erziehung an die Kinder vererbten Kulturkapitals und von dem Umgang des Schulsystems damit. Kommt es dem fehlenden Kulturkapital didaktisch entgegen, d.h. leistet das Schulsystem Hilfe, indem es bildungsfernen Kindern die notwendigen Codes der Bildung, um die es in der Schule geht oder besser gehen sollte, benachteiligten Kindern niederschwellig und wertschätzend beibringt, so erhöht sich deren Chance auf den Schulerfolg erheblich.

Für Bourdieu liegt das kulturelle Kapital in drei Formen vor: (a) inkorporiertem, (b) objektiviertem und (c) institutionalisiertem Kulturkapital. Das inkorporierte Kulturkapital ist mit der Bildung gleichzusetzen, die dem Individuum in Form von dauerhaften Dispositionen immer und überall zur Verfügung steht. Es ist ein Kapital, das das Individuum in sich trägt, es gehört allein ihm und niemand kann es wegnehmen oder ausborgen wie etwa Geld (ökonomisches Kapital) oder ein Gemälde (objektiviertes Kulturkapital). Es ist etwas, das durch zeitliche Investition und geistige Anstrengung entsteht und nur durch höchst komplexe Wege der sozialen Vererbung weitergegeben werden kann – etwa von den Eltern an die Kinder.³⁹

Ist eine Familie reich an inkorporiertem und objektiviertem Kulturkapital, so wachsen die Kinder von Anfang an in einem Umfeld auf, in dem Kulturgüter (etwa Bücher, Musikinstrumente etc.) ähnlich wie Spielzeuge griffbereit sind, und auch von den Kindern angefasst oder ausprobiert werden können. Damit ist ihr Zugang zur Bildung selbstverständlich ein völlig anderer als von jenen Kindern, die all das erst in späteren Jahren oder gar nie erlebt haben oder erleben werden. Mehr noch: wachsen Kinder damit auf, dass ihre Eltern Kulturobjekte täglich in Verwendung haben, die Kindern den Sinn und Zweck dieser Kulturgegenstände miterleben und erklärt bekommen, so wachsen sie mit diesen Dingen (Musikinstrumente, Bücher etc.) auf. Was dazu führt, dass ihnen diese Gegenstände vertrauter und selbstverständlicher vorkommen als jenen, die mit solchen keine Erfahrungen haben. Üben die Eltern zudem etwa Berufe aus, für welche sie auch ein Diplom (institutionalisiertes Kulturkapital) erworben haben, d.h. als staatlich legitimierte Kulturschaffende

³⁹ Bourdieu 2001, S. 113-120.

gelten, so wächst der elterliche Einfluss und das Ansehen und damit das kulturelle Interesse bei den Kindern in der Regel wohl noch stärker.

Die Inkorporierung von Bildung kostet allerdings Zeit; und Zeit kostet bekanntlich Geld. Auf diese Weise verbunden ist Zeit also eine Art Bindeglied zwischen dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital; ausreichende Zeit für Bildung zu haben heißt, ausreichend frei von ökonomischen Zwängen zu sein.

Im Folgenden wird die Annäherung von Hartmut Rosa zum Thema Schule skizziert; eine Gesellschaftstheorie, die dem Ressourcenaspekt deutlich weniger Gewicht beimisst als Pierre Bourdieu und zahlreiche andere Studien nach ihm.

1.10 Resonanzkompetenzen

Die Schule ist neben dem Kindergarten und der Familie ein Ort, an dem die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen zur Welt maßgeblich geprägt und generiert werden. Das Bildungsgeschehen in der Schule hängt wesentlich von den Interaktionen ab, die sich zwischen dem angebotenen Lehrstoff und den Schüler*innen, zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen sowie jener zwischen Schüler*innen untereinander etablieren. Das heißt, die Konstellation der Schule ist auf allen Ebenen wesentlich, aber auf der Schüler*innen-Ebene besonders – unabhängig davon, ob es um das Zusammenleben oder ums Lernen geht. Die Anzahl der Schüler*innen in einer Klasse, ihre Lernbereitschaft und auch ihre Umgangsweise mit Offenheit ist dabei von hoher Relevanz. Genauer:

*„Ein Bildungsgeschehen im resonanztheoretischen Sinne entwickelt sich mithin dort, wo **Schüler einem Stoff intrinsisches Interesse entgegenbringen und in der Auseinandersetzung mit ihm Selbstwirksamkeit erfahren** – und es wird nicht zuletzt durch die Belebung der Resonanzachse zwischen Schüler und Lehrer ermöglicht. [...] Ohne das Vertrauen etwas beitragen zu können und entgegenkommendes Gehör zu finden, kann sich die Resonanzachse nicht öffnen. Angstfreiheit ist eine Grundbedingung für das Sich-Einlassen auf Resonanzbeziehungen. Diese Bedingung lässt sich nicht in jeder Situation ohne weiteres erfüllen, erfordert sie doch ein Mindestmaß an **bereits vorhandenen Selbstwirksamkeitserwartungen und an wechselseitigem Vertrauen**, ohne das sich die Bereitschaft, sich erreichen zu lassen (auch auf Seiten des Lehrenden), nicht einstellt.“⁴⁰*

Die Augen der Kinder sind vor dem Eintritt in das schulische Leben für bestimmte Dinge selbstverständlich geöffnet und für bestimmte Dinge geschlossen. Der Kindergarten und die Familie tragen dazu wesentlich bei. Während Kinder im Volksschulalter praktisch für alles offen sind, weist unsere Zielgruppe bereits einen, wenn auch geringfügig ausgeprägten, Habitus auf, der sie für neues etwas geschlossener sein lässt. Lehrkräfte interpretieren die Kinder immer wieder als Spiegelbild der Familie, obwohl sie mit 14 Jahren bereits zahlreichen anderen Einflüssen ausgesetzt sind. Die Familie hat aber offenbar eine Lenkungs- und Filterfunktion, sie kann das Eindringen diverser Einflüsse der Außenwelt, etwa des Internets oder die von den Schulen vertretene Pädagogik in dem Bewusstsein der Kinder blockieren, verstärken oder verfeinern.

In den von uns tiefgehend untersuchten Schulen stammen die meisten Kinder aus sogenannten bildungsfernen Familien. Es herrscht zurecht ein robuster Konsens darüber, dass sie schlechtere Voraussetzungen haben die bestehenden Angebote der Schule aufzunehmen als Kinder, die in bildungsnahen Umfeldern aufgewachsen sind. Das derzeitige Schulsystem sei, so um die gängige Kritik nochmal zu betonen, nicht in der Lage diese Ungleichheit auszubessern. Eine rational angelegte Pädagogik und Didaktik, die mit der sozial bedingten kulturellen Ungleichheit in der Schule reflektierter

⁴⁰ Rosa 2016, E-Book, S. 762-3.

umgeht, wäre notwendig, so der etablierte (feldtheoretisch begründete) Vorschlag. Resonanztheoretisch schaut die Situation allerdings komplett anders aus:

*„Die Befunde der Ungleichheitsforschung geben dann aber Anlass zu massiver Kritik an einem Bildungssystem, das die Verteilung von dispositionaler Resonanz (und Entfremdung) gleichsam schichtenspezifisch steuert, indem es Schule als potentiellen Resonanzraum für die einen und als tendenzielle Entfremdungszone für die anderen institutionalisiert. Aus dieser Perspektive ist dann auch nicht mehr überraschend, dass die mit den zentralen vertikalen Resonanzachsen der Moderne verbundenen Praxisfelder – das Musikmachen, das Singen in Chören, Museumsbesuche, Wandern, Naturschutz, kirchliches Engagement und politische Partizipation – ein eindeutiges bildungsbürgerliches Bias aufweisen: **Natur, Kunst, Religion und Politik sind für die Bessergebildeten eindeutig attraktiver als für Menschen mit niedrigem Bildungsstatus.**“⁴¹*

Das eindeutige bildungsbürgerliche Bias, worüber Rosa spricht, geht wohl darauf zurück, dass bildungsbürgerlich vorgeprägten Kindern Dispositionen zukommen, die mit denen des Schulsystems starke Gemeinsamkeiten haben. Eine solche Harmonie geschieht, so kann man das mit Bourdieu kurzerhand darstellen, immer dann, wenn die „Köpfe“ der Akteur*innen eines Systems dermaßen aufeinander abgestimmt sind, dass ihnen aufgrund der gemeinsamen „Sprache“ oder des Codesystems alles, was in einem beliebigen System gemacht und erzeugt wird, besonders sinnvoll vorkommt – jedenfalls deutlich sinnvoller, vertrauter und selbstverständlicher als denen, die kein etabliertes Mitglied des Systems oder der Gesellschaft sind. Das trifft wohl auch auf die Schule zu. Es ist daher mehr als einleuchtend, dass solche Kinder und Jugendliche aus dem Grund wesentlich erfolgreicher in der Schule sind. Und es ist daher auch logisch und konsequent, wenn man diese Ungleichheit durch diverse niederschwellige Angebote auflösen möchte, indem man entsprechende Bildungscodes auch benachteiligten Kindern beizubringen versucht. Forderungen etwa nach verpflichtendem Kindergarten schon ab dem zweiten Lebensjahr, nach mehr Nachhilfestunden aller Art, nach Sommerschulen, etc. sind logische, richtige und etablierte Überlegungen.

Dass es gewisse Kompetenzen und Ressourcen braucht, steht außer Frage, doch das genaue Ausmaß der notwendigen Ressourcen, die es in Hinblick auf den schulischen und sonstigen Erfolg braucht, wird selten thematisiert. Kapitalausstattungen sind relative Größen und hängen außerdem auch von der Perspektive des/der Betrachtenden ab. Manche Menschen brauchen mehr und die anderen weniger davon, um erfolgreich zu werden. Daher stellt sich die Frage, ob die Fokussierung auf die Kapitalausstattung dabei tatsächlich so wichtig ist, wie oft angenommen wird. Hartmut Rosa stellt dies jedenfalls in Frage.

*„[D]ie traditionelle (Ungleichheits-)Soziologie tendiert zu der (meist implizit bleibenden) Annahme, dass die bessere Ausstattung mit Ressourcen beziehungsweise mit ökonomischem, kulturellem, sozialem und somatischem Kapital **ein besseres Weltverhältnis** ermöglicht – und in der Tat ist es überaus plausibel anzunehmen, dass etwa eine sozioökonomische Prekarisierung auch eine Prekarisierung des Weltverhältnisses nach sich zieht, wie Bourdieu vermutete, oder dass eine von Armut und Knappheit gezeichnete sozioökonomische Lage eher repulsive oder indifferente Welterfahrungen erzeugt als eine wohl situierte Positionierung. Denn es fällt gewiss leichter, sich in der Welt getragen zu fühlen, wenn die Kapitalausstattung stimmt, während sich eher in sie geworfen oder ihr ausgesetzt fühlt, wer unter Mangel und Knappheit und infolgedessen unter Ausgrenzung, Diskriminierung und Missachtung leidet. Bei genauerem Hinsehen finden sich jedoch verblüffenderweise auch ebenso gute Gründe für die gleichsam umgekehrte Annahme, dass sich **die Resonanzfähigkeit nicht einfach als Folge, sondern (auch) als Ursache für das Vermögen, soziales, ökonomisches, kulturelles und Körperkapital zu akkumulieren, erweist: In Form von Sympathie- und Empathiefähigkeit erzeugt und signalisiert Resonanz Interaktions- und Kooperationsverlangen und mithin soziales Kapital** (die Fähigkeit, Resonanzbeziehungen*

⁴¹ Rosa 2016, E-Book.

*aufzubauen und aufrechtzuerhalten, macht in sozialen **Kontexten sympathisch und attraktiv**); Bildungsprozesse, durch welche sich kulturelles Kapital vermehrt, scheinen ganz **grundsätzlich auf die erfolgreiche Etablierung von Resonanzbeziehungen** (zwischen Schülern und Lehrer*innen und/oder zwischen Lernenden und Gelerntem) angewiesen zu sein, weil sie nur dort gelingen, wo die (interaktive) Anverwandlung von Weltausschnitten erfolgt; und auch psychophysische Gesundheit (und darüber vermittelt Attraktivität, Leistungsfähigkeit und Fitness) ist dauerhaft kaum denkbar, wenn das Körperverhältnis von Resonanzverlust oder Entfremdung geprägt ist. **Eine solide Kapitalausstattung wäre demnach nicht (nur) die Ursache, sondern (auch) die Folge von Resonanzfähigkeit, die sich gleichsam als evolutionärer Vorteil erweisen könnte.**⁴²*

Hartmut Rosa nimmt also an, dass Resonanzfähigkeit mindestens so maßgebend ist wie Ressourcen es sind, wenn nicht maßgebender – jedenfalls sofern es nicht ausschließlich um den Erfolg, sondern auch um das Gelingen in der Schule und dem Leben geht. Er versucht nicht, zu erklären, warum in der Schule manche Schüler*innen Erfolg haben und andere nicht, und das mit gutem Grund, denn das ist bereits hinreichend geklärt: schulischer Erfolg hängt wohl in hohem Maße mit der Verwandtschaft, die zwischen dem Bildungskanon und Bildungsbewusstsein der Schüler*innen vorliegt, ab. Wenn jemand etwa die Aussage tätigt, „manchen Eltern ist Bildung überhaupt nicht wichtig“, so bedeutet dies, dass jene Homologie/Verwandtschaft zwischen den Systemen gänzlich fehlt. Für jene Eltern bedeutet Bildung aber möglicherweise nicht gar nichts, sondern etwas komplett anderes als das, was im Bildungssystem der Moderne, sprich der westlichen Gesellschaften, in der Regel verstanden wird.

Genauer genommen ist anhand dieses Beispiels eigentlich schwer zu bestimmen, ob es sich um eine Verschlossenheit mancher Eltern der Bildung (im Allgemeinen) gegenüber oder bloß um eine (vorübergehend oder dauerhaft) fehlende Homologie zwischen dem eigenen und schulischen Bildungskonzept geht. Das zu wissen wäre zum Beispiel ein wesentlicher Unterschied in der Beurteilung der Lage.

Andererseits ist es einmal mehr deutlich geworden, dass familiäre Erziehungsstile einen enormen Einfluss auf die Einstellungen der Kinder haben. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen augenfällig, dass eine liebevolle Erziehung demokratische Toleranzhaltungen und Offenheit für liberale Welten, Systeme etc. fördert. Und, während die ökonomische Lage der Familie dazu kaum signifikante Zusammenhänge aufweist, ist das Kulturkapital mit zahlreichen Variablen eng damit verbunden. Ein Teil dieser Zusammenhänge – wie es sich genau mit dem bildungsbürgerlichen Bias verhält – muss in dieser Studie allerdings unbeantwortet oder theoretisch bleiben.

Die Kompetenz, welche zum Beispiel jemanden warum auch immer dazu veranlasst, sich gegenüber demokratischen, liberalen Werten zu öffnen, ist im Kontext der Schule ungeachtet dessen von großer Bedeutung – das kann schwer übersehen werden; aber, ob nun die Kapitalausstattung die Ursache oder die Folge von der Offenheits- oder Resonanzfähigkeit ist, bleibt jedenfalls eine komplexe, den Rahmen dieser Studie sprengende Frage. Obgleich am Beispiel von zahlreichen Zuwandernden sich wiederum nachweisen ließe, dass die eigene Offenheitsfähigkeit eine enorme Wichtigkeit haben muss, denn mit einer Bildung, die fernab von westlichen Bildungscode angesiedelt ist, würden viele Einwandernde in den österreichischen Schulen kaum vorankommen. Das tun sie jedoch, und darunter befinden sich auch solche Zuwandernde, die nicht mit elf Jahren, sondern erst viel später eingewandert sind und deswegen die Sprache niemals akzent- und fehlerfrei erlernen werden. Die folgende Darstellung des jungen Bestsellerautors und Kulturvermittlers Omar Khir Alanam – des „Flüchtlings“, wie er sich selbst öffentlich manchmal bezeichnet – in einem vor drei Jahren von einem der Autor*innen geführten Interview scheint ein gutes Beispiel für familiäre Umstände zu sein, in denen –

⁴² Rosa 2016, E-Book, S. 98-99.

außer eines liebevollen Erziehungsstils, der scheinbar keine Staatsgrenze kennt – so gut wie gar keine ökonomischen Ressourcen, keine brauchbareren Codes, nichts von dem, was im Sinne der Ungleichheitssoziologie als wichtiges Kapital gilt, vorhanden war.

„Mein Vater hat mich nicht erzogen, er war immer da, aber auch nicht da. Meine Mutter hatte diese Aufgabe. Die hat dafür gebrannt, ihre Kinder waren ihr Leben, sonst hatte sie kein anderes Leben. Was sie immer wieder wiederholt hat, ähm sehr viel, also meine Mutter ist eine unglaublich interessante Person, eine unglaublich starke Frau, eine einfache aber, sie hat mir einmal gesagt: ‚also, wenn Gott dich liebt, dann lässt er zu, dass die Menschheit dich liebt.‘ Ich habe sie gefragt: ‚wie liebt mich Gott?‘ Sie sagte: ‚Indem du die Menschen liebst.‘ Und so diese Philosophie meiner Mutter hat mich geprägt.“

Angesichts der Offenheit und Resonanz ist aber auch die Richtung, die etwa die Offenheit einnimmt, von enormer Bedeutung; eben die Frage, ob und welchen Weltsphären, Fächern und/oder Berufsgruppen gegenüber sich geöffnet wird. Denn weder ist es nebensächlich, ob man etwa dem rassistischen oder liberalen Diskurs gegenüber offen ist, noch ist es belanglos welchen Beruf jemand nach der Schule ergreift. Ermöglichen doch nicht alle Berufsgruppen das gleiche Resonanzpotenzial oder Lebensglück. Es gibt beispielsweise Berufe, wo man etwas erzeugt, von dem man kaum weiß, wofür es letztlich genutzt wird; oder Berufe, die besonders eintönig sind oder ein regelrechtes Macht- und Kampfdenk abverlangen und fördern, wobei das Gelingen an sich deutlich davon abhängt, ob die gewählte Schule und der Beruf zu den individuellen Dispositionen passen.

Wenn man es in der Schule nicht allein auf den Erfolg ankommen lässt, sondern auch darauf achtet, dass die Schüler*innen am Lehrstoff intrinsische Interessen entwickeln, so wäre dies, so die resonanztheoretische These, die bessere oder wünschenswertere Schule. Es ist jedenfalls erstaunlich, in welcher Einheitlichkeit Schüler*innen darüber berichten, welche Lehrkräfte „interessant“ und welche „langweilig“ lehren. Ginge es etwas weniger um Leistung, so würde möglicherweise das eine oder andere Fach etwa ähnlichen Gefallen finden wie beispielsweise der Sportunterricht und vor allem Fußballspielen. Und das, „weil die sportliche Praxis [...] in aller Regel als Selbstzweck ausgeübt wird, der nicht den Ökonomisierungs-, Optimierungs- und Technisierungszwängen der Arbeitssphäre ausgesetzt ist, ist die dispositionale Resonanz des/der Sportler*in in aller Regel höher als die des Arbeitenden, weshalb spätmoderne Subjekte solche Resonanzerfahrungen vielleicht eher hier als am Arbeitsplatz suchen.“⁴³ Und was in dieser Ausführung für den Arbeitsplatz gilt, gilt wohl auch für die Schule – das wird jedenfalls anhand zahlreicher Interviews belegt. Den meisten der befragten Kinder und Jugendlichen gefällt an der Schule folgendes: 2-3 Lehrkräfte, die Klassengemeinschaft, Sport und tatsächlich Fußballspielen, da sie dort scheinbar am ehesten Resonanzerfahrungen machen, wo sie dann ganz direkt sagen, ja „das liebe ich“, wo sie schlicht und einfach intrinsische Freude haben, nämlich an der Sache an sich.

Im Endeffekt mag es also auf die bildungsbürgerliche Prägung, auf sprachliche und kulturelle Kompetenzen ankommen, wenn es um den Erfolg geht. Geht es jedoch um die gelingende, möglichst konfliktfreie, kreative Schule, so spielen Faktoren wie die Fähigkeit der Lehrkräfte, das intrinsische Interesse für den Lehrstoff zu wecken, eine enorm wichtige Rolle.

Resonanztheoretisch stellt sich die Frage nach der gelingenden Schule also komplett anders als feldtheoretisch. **Wann gelingt Schule, wenn dieses Gelingen nicht oder nicht nur an Ressourcen, etwa am Bildungskapital gemessen wird?** Die Schule gelingt nach der Resonanztheorie dann, wenn

⁴³ Rosa 2016, E-Book, S. 786-787.

die Schüler*innen von dem Lehrstoff am Ende des Tages gefesselt sind, und, wenn sie sich von den Lehrkräften angenommen fühlen. Das setzt aber eine gewisse Offenheit auch seitens der Schüler*innen voraus, was wiederum von ihrer Sozialisation abhängt. Das bedeutet, dass die Zufriedenheit mit dem Lehrstoff alle Beteiligten betrifft. Mögen oder gar lieben die Kinder, die Eltern und die Lehrer*innen das, was sie in ihrer jeweiligen Position vertreten, so entsteht selbstverständlich auch weniger Frust und Konflikt.

2 Methodologische Rahmung

2.1 Erhebungsmodell und Struktur der Ergebnisse

Die Studie hat drei Erhebungsebenen: Die I. Ebene (Abbildung 2) erkundet die diskursive Lage, die Stimmung etc. in der Schule. Sie vollzieht die Datenerhebung anhand von Beobachtungen (Workshops) und Interviews. Die Ebenen II und III widmen sich anhand der Daten der I. Ebene und weiterer Daten der Analyse der Struktur, Kultur und Einstellungen.

Die Ergebnisse und Daten sind dem Modell entsprechend erhoben worden und in der Form werden sie auch präsentiert. Sie lassen sich somit in drei Blöcke aufteilen: Der *erste Block* bezieht sich auf die qualitativen Daten, die in zwei Schulen erhoben wurden. Hier werden die Schulbeziehungen und Schulerfahrungen der Befragten Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte thematisiert. Dabei ging es um die folgende Fragestellung: Wie erleben Schüler*innen und ihre Lehrkräfte, den schulischen Alltag, den Unterricht und die sich in der Schule abspielenden Konflikte beziehungsweise Probleme? Was präferieren sie und was präferieren sie nicht in Bezug auf den Lehrstoff, die Lehrkräfte und auf das gesamte Zusammenleben? Diese Aspekte des schulischen Zusammenlebens werden in dem ersten Teil des Kapitels „Ergebnisse“ dargestellt. In diesem Kapitel wird auf die Interpretation der Daten Großteiles verzichtet. Hier geht es um eine Bestandsaufnahme, mit Hartmut Rosa gesprochen, um einen „diskursiven Realitätstest“⁴⁴ in den Schulen; dabei wird den Befragten die Möglichkeit eingeräumt, ihre eigene Sicht der Dinge darzustellen, beziehungsweise öffentlich zu machen.

Blöcke I. und II. beziehen sich auf die zwei Hauptdimensionen der Studie, nämlich auf die Dimension der Offenheit und der Toleranz. Es handelt sich um zwei Einstellungsaspekte, die im täglichen Leben des Menschen eine zentrale Rolle spielen. Wir gehen davon aus, dass *alle Menschen, aber auch Gruppen und soziale Systeme (wie zum Beispiel die Schule), sowie Gesellschaften sich grundsätzlich auf Basis dessen erfassen lassen, wofür sie offen sind, und aufgrund dessen, was sie mögen oder lieben,*⁴⁵ und in weiter Folge auch danach, wie sie mit dem umgehen, was sie nicht unbedingt mögen, wofür sie sich nicht engagieren, was sie nicht fördern oder nicht unterstützen. Erstere Einstellungen nennen wir *Offenheitsbeziehungen* und zweitere *Toleranzbeziehungen*.

Im Rahmen dieser Blöcke erhobene Daten sind sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet beziehungsweise analysiert worden. Auf der Offenheitsschiene der Studie wurden präferierte Weltbeziehungen und makrosoziologische Weltausschnitte untersucht. Sowohl der Begriff „Weltausschnitt“ als auch „Weltbeziehung“ leitet sich von Hartmut Rosa ab. Weltausschnitte sind als Weltsphären zu verstehen und sind zum Teil mit klassischen sozialen Feldern oder Systemen identisch. „Weltbeziehung“ bezeichnet die Art und Weise wie „wir als Subjekte die Welt erfahren und in der wir zur Welt Stellung nehmen“. Dabei unterscheidet Rosa „zwischen gelingenden und misslingenden Weltbeziehungen“ und fragt in seiner Untersuchung danach, ob und unter welchen Bedingungen menschliche Beziehungen gelingen können, „wenn wir es nicht an Ressourcen und Optionen messen wollen?“⁴⁶

⁴⁴ Vgl. Rosa/Reckwitz. 2021. S. 168.

⁴⁵ Dieses „Mögen“ bezieht sich nicht auf die klassenspezifische oder sonstige Geschmacksurteile der Menschen wie Pierre Bourdieu es anlegte, sondern auf die verschiedenen Weltausschnitte (Kunst, Sport, Religion etc.) im Sinne von Hartmut Rosa. Insofern handelt es sich dabei nicht um Mikro-, sondern um makrosoziologische Aspekte; spricht nicht um feine, sondern um grobe Unterschiede.

⁴⁶ Rosa 2016, E-Book. S. 29.

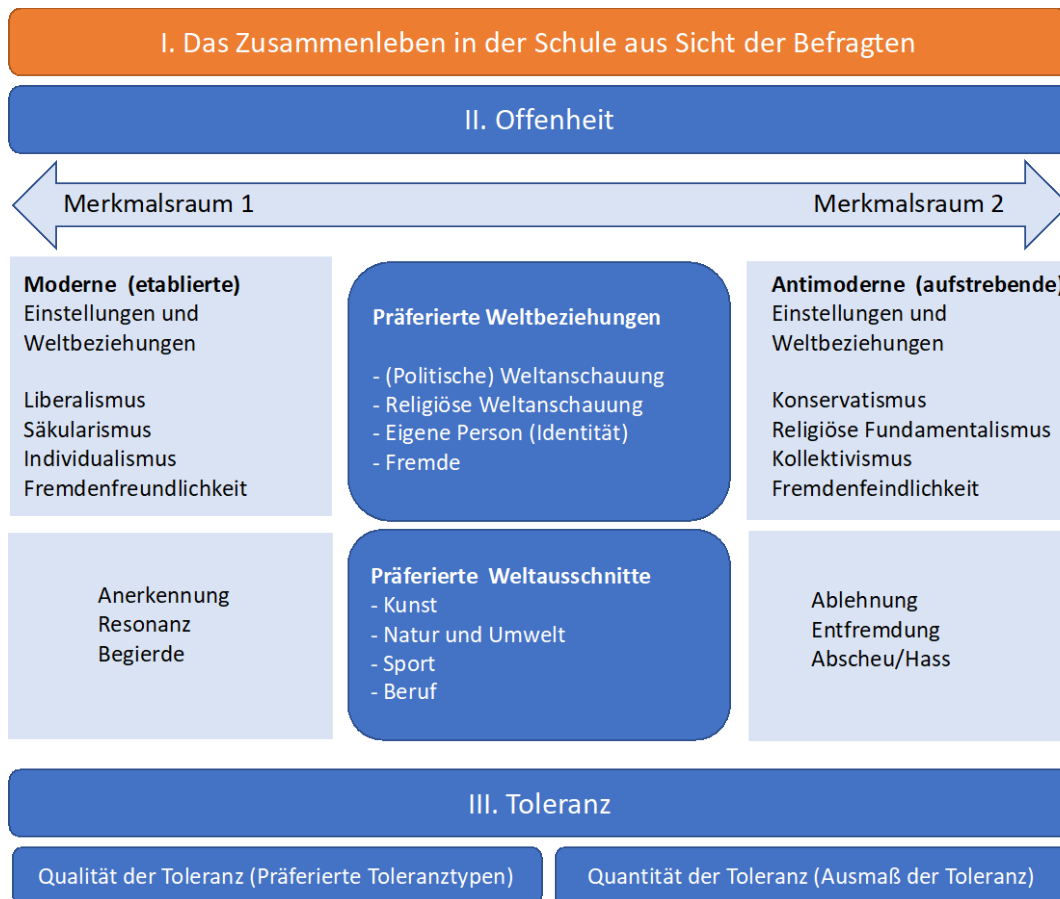


Abbildung 2: Erhebungsmodell

Sämtliche Schul- und Weltbeziehungen wurden in dieser Studie anhand von Einstellungstems und Interviews untersucht. Die erhobenen Daten **(a) zu den präferierten Weltbeziehungen** umfassen vier Dimensionen: politische Weltanschauung, religiöse Weltanschauung, die eigene Person und Fremde. Merkmalsraum 1 und Merkmalsraum 2 bilden die gegenseitigen Pole dieser Dimensionen.

Daneben wurden ebenfalls fünf **(b) präferierte Weltausschnitte** quantitativ und qualitativ erschlossen. Und zwar *Kunst, Sport, Beruf* sowie *Natur* beziehungsweise *Umwelt*. Die Bereiche Kunst und Sport sind klassische soziale Felder. Hingegen „Beruf“ als soziales Feld lässt sich zwar nicht fassen, aber einzelne Berufsfelder existieren auf alle Fälle. Auch der Natur- beziehungsweise Umweltbereich lässt sich auf den ersten Blick nicht als klassisches Feld fassen, weil jedoch Natur und Umweltschutz derzeit sehr umkämpfte Themenfelder sind, ist der Umweltschutz ein eigenes Feld geworden; ein Raum, in dem mittlerweile diverse Strömungen ausfindig zu machen sind – von „arrivierten“ bis „kommenden“, von „radikalen“ bis „gemäßigten“ sind alle Kräfte vertreten. Der Bezug zu den genannten Weltausschnitten beziehungsweise Feldern kann zwischen Anerkennung, Resonanz oder auch Begierde, Ablehnung, Entfremdung oder Hass variieren.

Innerhalb des **dritten Blocks** (Toleranz) wurden Daten zur qualitativen Toleranz also zu den präferierten Toleranztypen als auch zur quantitativen Toleranz (Ausmaß) der Befragten erhoben. Die erhobenen Daten sind auch hier quantitativer und qualitativer Natur.

2.2 Forschungsgang und -prinzip

In dieser Studie untersuchen wir die Weltbeziehungen auf zwei Ebenen: auf der Offenheits- und Toleranzebene: Im Unterschied zu Toleranzbeziehungen sind Offenheitsbeziehungen Interaktionen, die nicht deshalb entstehen, weil bereits in der Anfangsphase der gemeinten Interaktion irgendetwas Störendes observiert oder vermutet wird, wie man treffend sagt, weil „Sand im Getriebe“ ist, sondern umgekehrt: Offenheitsbeziehungen bauen sich widerstandslos auf und sind von Zuneigung, Wohlgefallen, etc. geleitet. Die an solchen Interaktionen beteiligten Personen empfinden nichts, was gegen eine Annäherung, zum Beispiel an eine Ideologie, Person oder Gruppe etc. sprechen würde; man geht eben auf die Person oder Ideologie offen zu, ohne dabei im Vorfeld besonders viel abzuwägen, geschweige denn der Angelegenheit etwas Negatives zu unterstellen. Man setzt also das Bestmögliche voraus und geht die Interaktion positiv an, zum Beispiel die Schule. Natürlich besteht die Möglichkeit des Scheiterns, der Enttäuschung und letztlich kann dabei auch Hass entstehen. Gleichzeitig ist die Chance des Gewinns, des Wachstums und der Entwicklung, ja der Resonanz oder des subjektiven Wohlbefindens in Offenheitsbeziehungen deutlich höher als in Toleranzbeziehungen.

(a) Die präferierten Weltbeziehungen wurden anhand von fünf Aussagen ermittelt. Dabei geht es um die Frage, ob die Interviewten liberale, konservative beziehungsweise menschenrechtswidrige, fundamentalistische und rassistische Einstellungen präferieren. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass maximale Zustimmungen unter Umständen über die Offenheit hinausgehen und auf Resonanzbeziehungen oder wenigstens auf eine Begeisterung für den einen oder anderen Aspekt hinweisen.⁴⁷ Das heißt, je höher der Grad der Zustimmung für die eine oder andere Aussage, umso höher die Offenheit dafür. Ist die Zustimmung für eine Aussage (Item) auf dem maximalen Level, so haben wir es mit einer vollständigen Anerkennung oder vielleicht mit einer Resonanzbeziehung zu tun; die, analog zur Offenheit – und im Unterschied zu Hartmut Rosas Konzeption – nicht normativ definiert ist.

Auch wenn wir uns in dieser Studie damit nur am Rande auseinandersetzen, so scheint es wichtig zu sein darauf hinzuweisen, dass zwischen den etablierten und oppositionellen **Weltbeziehungen** (etwa zwischen Liberalismus und Konservativismus) beziehungsweise zwischen dem *Merkmalsraum1* und *Merkmalsraum2* ein unerlässlicher Konkurrenzkampf beziehungsweise Wettstreit stattfindet; ein Kampf, der, wenn es um politische Macht geht, auch im Krieg münden kann. Selbst die Schule bleibt von dem bestehenden Wettstreit zwischen den zwei Polen des Merkmalraumes nicht verschont.

Im Rahmen der Untersuchung der (b) präferierten Weltausschnitte geht es nicht mehr um Einstellungen, sondern um Präferenzen von unterschiedlichen Weltsphären oder sozialen Feldern, denen jeweils verschiedene Lebensstile und auch unterschiedliche Resonanzpotentiale inhärent sind. Dabei handelt es sich um diverse feldspezifische Handlungsmuster, die auf die betretenden Subjekte einwirken beziehungsweise verschiedene Möglichkeiten der Lebensgestaltung bieten. Ohne an dieser Stelle auf die entsprechenden Ergebnisse Bezug nehmen zu müssen, ist es von vornherein evident, dass Personen, die sich weder für Kunst noch für Religion oder die Natur interessieren, etwas anders „ticken“ müssen als Personen, die etwa für alle drei Welten Interesse zeigen. Im Rahmen der qualitativen Erhebung wurden dazu die konkreten Hobbys und Leidenschaften der Schüler*innen

⁴⁷ Wenn neben der quantitativen Erhebung auch noch möglichst viele Interviews geführt und analysiert werden, so lässt sich zumindest ansatzweise überprüfen, ob und inwiefern maximale Zustimmungen auf der Offenheitsskalen auf Resonanzbeziehungen hinweisen. Die Ergebnisse der Studie „Integrationsthema Offenheit und Toleranz“ (2020), in dem 70 Interviews geführt wurden, scheinen dafür zu sprechen.

erhoben. Dazu gehören vor allem Sport, Berufswünsche und ihre Beziehungen zu Dingen (zum Beispiel Musikinstrumente), die sie besonders gernhaben.

Auf der letzten Ebene (c) geht es um **widerständige Weltbeziehungen** – um die Messung der Toleranzeinstellung. Diese Messung läuft auf zwei Ebenen ab, nämlich auf der Ebene der Toleranztypen (linke Spalte des Modells) und der des Toleranz-Ausmaßes. Während der erste Zugang die Art und Weise (Qualität) ermittelt, misst der zweite einige konkrete Inhalte der Toleranz. Demnach werden also nicht nur das Ausmaß und die Form der Toleranz erfasst, sondern auch eine umfassende Liste jener Gruppen, die die Befragten störend finden – dabei handelt es sich überwiegend um diverse (sowohl linke als rechte) politische Parteien, diverseste Ideologien, Bewegungen und auch Vorurteile.

2.3 Studiendesign

Um die Ziele und Forschungsfragen der Studie am besten zu erfüllen und zu beantworten, wurde in der Studie der Mixed-Methods-Ansatz angewandt, und zwar in einem parallelisierten Design, in dem die qualitativen und quantitativen Methoden parallel verfolgt wurden. Das für die Studie ausgewählte Design kann in Hinblick auf die von Creswell et al. (2003) entwickelte Kategorisierung auch als Concurrent Triangulation Design bezeichnet werden. Hier werden die qualitativen und quantitativen Daten gleichzeitig gesammelt und getrennt analysiert. Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse aus diesen zwei Analysen verglichen und gemeinsame Schlussfolgerungen erarbeitet. Die Verwendung von qualitativen und quantitativen Methoden soll dazu beitragen, das Projektthema umfassend zu erforschen und weitreichende Erkenntnisse zu gewinnen. Im Rahmen der Studie wurden auch acht Workshops mit experimentellem und beobachtendem Charakter eingesetzt. Die Workshops wurden thematisch auf zwei Konzepte – Konflikte und Toleranz – ausgerichtet. Zu beiden Themen gab es Übungen, die immer von einem Mitglied unseres Teams beobachtet wurden. Dabei wurden die Beobachtungen protokolliert, und zwar in Hinblick auf die Art und Weise des Umgangs der jeweiligen Gruppen mit den Inhalten und Übungen des Workshops.

2.4 Zielgruppenerreichung

2.4.1 Rekrutierung und Durchführung der quantitativen Erhebung

Die quantitativen Daten wurden mittels eines standardisierten Fragebogens erhoben. Es wurden 3 Fragebögen zusammengestellt: für Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte (siehe Anhang). Sie konnten sowohl online als auch in Papierform ausgefüllt werden, wobei der Fokus auf der online Erhebung lag.

Die Rekrutierung für die Erhebung wurde in zehn Schulen in Niederösterreich begonnen, in denen auch Workshops angeboten wurden. Über die Studie haben wir im Telefongespräch das Sekretariat beziehungsweise die Direktion informiert. Nach jedem Telefonat wurden die Informationen und Einverständniserklärungen per E-Mail zusätzlich zugesendet. Die Direktionen in den meisten Schulen, insbesondere in den Schulen, in denen unsere Workshops stattgefunden haben, haben dankenswerterweise sehr großes Engagement gezeigt und uns sehr gut unterstützt. Unsere E-Mails mit direkten, separaten Nachrichten an Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen mit entsprechenden Links zu Fragebögen wurden von den Schulen ausgeschickt. In den Schulen wurden uns ausgewählte Personen zugewiesen, die als Zuständige für unsere Studie galten und den ganzen Prozess in den jeweiligen Schulen beaufsichtigt haben. Trotzdem mussten vom Forschungsteam regelmäßige Telefonate mit Erinnerungen getätigt werden, da die anfängliche Teilnahme nicht außergewöhnlich groß war. Letztendlich haben die Schulen in konkreten Sprech- oder Unterrichtsstunden ein

gemeinsames Ausfüllen des Fragebogens organisiert, was die Datensammlung deutlich beschleunigt hat.

Da die Stichprobe nach der ersten Erhebung in den zehn genannten Schulen zu klein war, haben wir im nächsten Schritt die niederösterreichische Schuldirektion darum gebeten, alle Schulen der Sekundärstufe in Niederösterreich über unsere Studie zu informieren. Es wurden einige individuelle Links zum Fragebogen erstellt, damit die Schulen beziehungsweise Schultypen für das Forschungsteam zuordenbar sind. Die individuellen Links wurden von uns an die Schulen zugeschickt, die für die Abhaltung von Workshops vorgesehen waren. Die Bildungsdirektion Niederösterreich hat im Zuge der ersten Aussendung an alle Mittelschulen denselben Link ausgeschickt. Diejenigen Schulen, die sich entschieden haben, bei der Studie mitzumachen, haben wir in mehrwöchigen Zeitintervallen immer wieder telefonisch und per E-Mail kontaktiert und an die Studie erinnert. Diejenigen Schulen, in denen wenige Personen die Fragebögen ausgefüllt hatten, wurden öfters kontaktiert.

Da die Teilnahme der Mittelschulen nicht ausreichend groß war, haben wir bei der Bildungsdirektion Niederösterreich angesucht eine weitere Aussendung zu starten. Und so wurden an allen anderen Schulen Niederösterreichs erneut derselbe Link, den davor bereits die Mittelschulen erhielten, zugeschickt. Da die Stichprobengröße weiterhin zu gering war, haben wir zusätzlich selbst eine Suche gestartet. Dabei wurden Schultypen, wie u.a. AHS, HAK, BHS und Polytechnische Schulen, ausgesucht und kontaktiert und an die Aussendung der Schuldirektion erinnert. Zur Kontaktsuche haben wir die Website der Bildungsdirektion Niederösterreich <https://schulfuehrer.noeschule.at/> verwendet. In diesem Schritt haben wir bereits alle niederösterreichischen Schulen der Sekundärbildung, sowohl die Unterstufe als auch die Oberstufe, zu unserer Studie eingeladen. Die Schulen, deren Telefonnummern und E-Mail-Adressen auf der Website gefunden wurden, wurden angerufen und per E-Mail durch das Team kontaktiert. Die Suche lief bis zu den letzten Tagen des Schuljahres.

2.4.2 Zusammensetzung der quantitativen Stichprobe

Der Link zu dem Fragebogen wurde 3857-mal angeklickt, davon haben 1451 Personen den Fragebogen zumindest teilweise ausgefüllt. Personen, die weniger als 45 % des Fragebogens ausgefüllt haben, wurden aus den statistischen Analysen ausgeschlossen. Die Gesamtzahl der Personen, die in den statistischen Analysen berücksichtigt wurden, betrug 1082. Es wurden 3 Fragebögen zusammengestellt: für Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte. Anhand der Angaben (wie zum Beispiel Alter) wurde festgestellt, dass in einigen wenigen Fällen der falsche Fragebogen ausgefüllt wurde. Deswegen, um die Befragten in die drei Gruppen aufteilen zu können, wurde auch das angegebene Alter neben dem Fragebogentypus (für Schüler*innen, Lehrkräfte oder Eltern) berücksichtigt. Alle Personen bis zum 20. Lebensjahr wurden als Schüler*innen klassifiziert. Im Endergebnis wurden 592 befragte Personen als Schüler*innen klassifiziert, 292 als Eltern und 187 als Lehrkräfte. Bei 11 Personen war es nicht möglich zu unterscheiden, ob sie zu der Gruppe der Eltern oder Lehrkräften gehören. 98 % der Fragebögen wurde online ausgefüllt. Lediglich Schüler*innen aus einer Klasse haben den Fragebogen während des Unterrichts in Papierform ausgefüllt. 31 % der Schüler*innen besuchten die Mittelschule zur Zeit der Erhebung. Auch 31 % der Eltern hatten Kinder in der Mittelschule zur Zeit der Erhebung. 42 % der Lehrkräfte arbeiteten in der Mittelschule zur Zeit der Erhebung. Die restlichen Befragten kamen aus unterschiedlichen Schulen beziehungsweise Schultypen wie AHS, BHS, Polytechnischen Schulen und auch Privatschulen. Es wurden nur sehr wenige Dyaden (Eltern-Kind Paare) identifiziert (zu wenig, um statistische Analysen durchführen zu können). Deswegen ist es auch durchaus möglich, dass die befragten Eltern und Schüler*innen Großteils nicht verwandt sind, beziehungsweise dass die befragten

Eltern nicht die Eltern der befragten Schüler*innen sind. Unter den Schüler*innen ist der Anteil der weiblichen und männlichen Befragten eher ausgeglichen. Unter den Lehrkräften und besonders unter den Eltern überwiegen weibliche Befragte. Ein geringer Anteil der Befragten gab Divers als Geschlecht an, Tabelle 1 stellt weitere sozio-strukturelle Merkmale der Stichprobe dar.

Tabelle 1: Sozio-strukturelle Merkmale der Stichprobe

	Schüler*innen	Eltern	Lehrkräfte
Geschlecht			
Weiblich	47,3 %	70,9 %	64,7 %
Männlich	42,7 %	11 %	20,9 %
Divers	1,9 %	1,7 %	0,5 %
Alter M(SD)			
	14,67 (1,89)	44,40 (6,18)	46,73 (10,97)
Migrationshintergrund			
Kein	77,7 %	79,1 %	83,4 %
Migrant 1. Generation	2,5 %	7,5 %	3,2 %
Migrant 2. Generation	14 %	(nicht erhoben)	(nicht erhoben)
Religionsbekenntnis			
Keine	8,6 %	17,1 %	18,7 %
Christentum	68,6 %	67,8 %	67,9 %
Islam	13,5 %	0,3 %	0,5 %
Andere	9,1 %	14,7 %	12,8 %
Ausbildung			
Kein Pflichtschulabschluss		0,7 %	
Pflichtschulabschluss (ohne Lehre)		2,4 %	
Lehrabschluss/berufsbildende Schule ohne Matura		31,8 %	
Gymnasium/allgemeinbildende oder berufsbildende höhere Schule usw. mit Matura		29,1 %	
Hochschule/Universität/Fachhochschule		20,9 %	
Finanzielle Situation (Wie häufig kommt es vor, dass deine Familie aus finanziellen Gründen auf die Erfüllung mancher Wünsche verzichten muss)			
Häufig	3,9 %	8,6 %	3,7 %
Gelegentlich	16,9 %	38,7 %	39,6 %
Selten	35,1 %	28,4 %	39 %
Nie	27,4 %	10,3 %	8,6 %

Anmerkung: Fehlende % bis zu 100 % – keine Angaben, „weiß nicht“, oder Zuordnung zur Gruppe (Lehrkräfte oder Eltern) nicht möglich.

2.4.3 Rekrutierung und Durchführung der qualitativen Erhebung

Der erste Versuch, an qualitativen Interviews interessierte Personen zu finden, wurde bereits bei der Sammlung der quantitativen Daten unternommen. Im Fragebogen wurde die Möglichkeit angeboten, sich für ein persönliches Gespräch anzumelden. Obwohl sich 26 Befragte bereit erklärt haben, ist die spätere Kontaktaufnahme mit diesen Personen gescheitert. Trotz mehrerer Versuche blieben unsere Nachrichten und E-Mails unbeantwortet.

Der zweite Weg war die Rekrutierung unserer Interviewpartner*innen im Rahmen der acht Workshops, die im Zuge der Erhebung in vier Schulen veranstaltet wurden. Dabei wurden in zwei Schulen jeweils drei Workshops und in zwei Schulen jeweils ein Workshop angeboten (zum Ablauf der Workshops siehe Anhang). Während der Workshops wurden Interviews mit Schüler*innen und Lehrer*innen

geführt. Insgesamt hat unser Team mit 41 Schüler*innen und Schülern, sowie mit acht Lehrkräften und Schulleiter*innen gesprochen (siehe Anhang Tabelle 12). Alle Interviewpartner*innen waren Personen, die vor dem Interview den quantitativen Fragebogen ausgefüllt haben. Sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrer*innen wurden auf Freiwilligenbasis ausgewählt. Manche Interviews mit Schüler*innen wurden in Zweier- oder Dreiergruppen geführt, um den Schüler*innen einen sicheren und angenehmen Rahmen zu schaffen. Dem ersten Interview bei dem jeweiligen Workshop wurde von Seiten der Schüler*innen mit Misstrauen begegnet; die weiteren haben sich jedoch großer Beliebtheit erfreut. Bei jedem Workshop haben sich für qualitative Interviews mehr Personen gemeldet, als es für das Team realisierbar gewesen wäre.

Alle Interviewpartner*innen wurden vor Beginn des Interviews über den Datenschutz sowie die Anonymität aufgeklärt. Die Länge der Gespräche lag zwischen 10 und 60 Minuten. Alle befragten Personen beherrschten fließend Deutsch; manche Interviewpartner*innen sprachen mit einem starken Dialekt.

Interviews basierten auf einem zuvor durch das ganze Team entwickelten Interviewleitfaden. Es wurden drei unterschiedliche Leitfäden formuliert: Einer für die Schüler*innen, der aus 12 Hauptfragen, sieben zusätzlichen Unterfragen, sowie drei soziodemographischen Fragen (Alter, Geschlecht, Herkunft) bestand; einer für die Lehrkräfte, der aus zehn Hauptfragen, zehn Unterfragen sowie drei soziodemographischen Fragen (Alter, Geschlecht, Herkunft) bestand, und einer für die Eltern. Die in Gesprächen mit den Schüler*innen angesprochenen Themen waren u.a. Zufriedenheit mit der Schule, der Klasse und den Lehrkräften; Interessen, Träume und Neugier an der Welt; Zusammenleben in der Schule (siehe 9.3.1 im Anhang).

Alle Interviews wurden aufgenommen; 29 wurden mithilfe des Softwareprogramms f4transkript transkribiert. Die in der ersten Phase der Transkription transkribierten Interviews wurden mithilfe des Softwareprogramms f4analyse ausgewertet. Nach der anfänglichen Auswertung wurden weitere Interviews transkribiert: In dieser Phase wurden jedoch nicht ganze Gespräche, sondern nur bestimmte Teile transkribiert, die für unsere Auswertung von Belang waren.

2.4.4 Zusammensetzung der qualitativen Stichprobe

Alle 50 befragten Personen haben die für die Interviews festgelegten Kriterien erfüllt: 40 interviewte Schüler*innen besuchten die vierte Klasse einer Neuen Mittelschule und einer ein Gymnasium. Die Lehrer*innen waren an einer Neuen Mittelschule in Niederösterreich angestellt. Die Geschlechterzusammensetzung unter den Schüler*innen war relativ ausgeglichen: 47,5 % der befragten Schüler*innen waren weiblich und 52,5 % männlich. Von den Lehrkräften gehörten 50 % dem weiblichen und 50 % dem männlichen Geschlecht an. Rund die Hälfte der befragten Schüler*innen hatte Migrationshintergrund (entweder erste oder zweite Generation). Die meistgenannten Migrationsländer waren: Türkei, Syrien, Rumänien, Afghanistan.

2.5 Messung der Konstrukte

2.5.1 Messung der quantitativen Toleranz (Ausmaß der Toleranz)

Die Messung der quantitativen Toleranz, beziehungsweise des Ausmaßes der Toleranz, erfolgte in zwei Schritten in Anlehnung an die *least-liked* Messung nach Sullivan, Piereson und Marcus (1993). Im ersten Schritt wurde die Ablehnungskomponente gemessen. Den Befragten wurde die folgende Frage

gestellt: „Es wird oft darüber diskutiert (und debattiert), dass es Gruppen von Menschen gibt, die das friedliche Zusammenleben (in der Schule oder in der Gesellschaft) besonders stark stören. Das kann zum Beispiel eine nationale, religiöse, politische etc. Gruppe sein, aber auch eine Bewegung, Organisation, Vereinigung oder politische Partei. Gibt es für dich eine solche stark störende (Unruhe stiftende) Gruppe, Organisation oder politische Partei in Österreich?“ Es wurden zwei Antwortoptionen angeboten: „Ja“ und „Nein, solche Gruppen gibt es in Österreich nicht“. Personen, die geantwortet haben, dass es eine solche Gruppe für sie gibt, wurde anschließend eine offene Frage gestellt, in der sie die von ihnen gemeinte Gruppe nennen konnten. Es ist wichtig zu bemerken, dass die Frage, ob es eine störende Gruppe gibt, an sich das Ausmaß der Toleranz noch nicht misst, sondern lediglich als Voraussetzung, über Toleranz sprechen (oder sie messen) zu können, gilt, da sich Toleranz erst im Umgang mit Personen oder Gruppen manifestiert, die aus gewissen Gründen von der entsprechenden Person abgelehnt werden.

Im zweiten Schritt wurde die Zustimmungskomponente der Toleranz gemessen. Sie bezieht sich schon direkt auf das Ausmaß der Toleranz einer Person gegenüber den Mitglieder*innen einer von ihr abgelehnten Gruppe. Die Zustimmungskomponente wurde nur bei den Befragten gemessen, die die erste Frage (nach der Ablehnungskomponente) mit „Ja“ beantwortet haben. Solchen Befragten wurde eine Liste mit sechs Items vorgelegt, die sich auf Rollen bezogen haben, die eine Person in der Gesellschaft annehmen kann. Es wurde gefragt, ob sie die Mitglieder*innen der als störend empfundenen Gruppe in den aufgelisteten Rollen dennoch akzeptabel finden. Tabelle 2 stellt diese Frage dar.

Index der Quantitativen Toleranz: Um das Ausmaß der Toleranz einzuschätzen, wurde die Anzahl der „Ja“ Antworten zu den oben genannten sechs Items für die jeweilige Person zusammengezählt. Der maximale Wert des Indexes betrug 6 und der minimale 0. Der Maximalwert bedeutet, dass alle Items mit „Ja“ beantwortet wurden, und der Minimalwert, dass keine der Items mit „Ja“ beantwortet wurden. Je höher der Wert des Indexes, d.h. je mehr Rollen akzeptiert werden, desto größer das Ausmaß der Toleranz.

B3. Wenn JA: Fändest du jemanden aus dieser Gruppe dennoch ...

Tabelle 2: Zustimmungskomponente der Toleranz

als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft akzeptabel?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	weiß nicht <input type="checkbox"/>
als Nachbarn/Nachbarin akzeptabel?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	weiß nicht <input type="checkbox"/>
als Lehrer/Lehrerin akzeptabel?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	weiß nicht <input type="checkbox"/>
als Arbeitskollegen/Arbeitskollegin akzeptabel?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	weiß nicht <input type="checkbox"/>
als Politiker/Politikerin akzeptabel?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	weiß nicht <input type="checkbox"/>
als Freund/Freundin akzeptabel?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	weiß nicht <input type="checkbox"/>

2.5.2 Messung der qualitativen Toleranz (Toleranztypen)

Für jeden der fünf Toleranztypen (Erlaubnis, Koexistenz, Formelle Gleichheit, Qualitative Gleichheit, Wertschätzung) wurde eine kurze Beschreibung entwickelt, die die Essenz dieser Konzeption wiedergegeben hat. Diese Art der Messung, in der statt mehrerer einzelner Aussagen eine aus einigen Sätzen bestehende Beschreibung angewendet wird, wurde von Bartholomew und Horowitz (1991) für die Messung der *Attachment Styles* entwickelt. Wir haben uns für diese Vorgehensweise entschieden, um die Toleranztypen differenzierter darzustellen. Längere Beschreibungen anstatt mehrerer kürzerer Items erlauben eine Messung, in der sich die Befragten einem ausgewählten von ihnen präferierten

Typ zuordnen können. Die Möglichkeit, eine ausschließende Typenzuordnung zu erstellen, erleichtert die Integration der quantitativen Daten und Analysen mit den qualitativen Daten und Analysen. Diese Art der Messung wurde bereits in einem vorigen Projekt angewendet und getestet. Für die vorliegende Studie wurde sie noch mal überarbeitet.

Die Beschreibungen wurden zuerst durch die zwei ersten Autor-innen des Berichts formuliert beziehungsweise teilweise umformuliert und in der Forschungsgruppe diskutiert. Nach dem erhaltenen Feedback wurden sie nochmal überarbeitet. Anschließend erfolgte ein kognitiver Pretest (N = 10) der Beschreibungen, der allerdings eine wenig strukturierte Form hatte: Auch Lehrkräfte und Jugendliche nahmen an ihm teil. Nach diesem Pretest wurden die Beschreibungen noch mal angepasst. Ein quantitativer Pretest des gesamten Fragebogens inklusive der Beschreibungen der Toleranz-Typen erfolgte als nächstes (N = 117). Der Pretest wurde in einer Mittelschule durchgeführt. Alle fünf Beschreibungen wurden entsprechend der Konvention des Gesamtfragebogens mit einer 5-stufigen Likert-Skala versehen. Sie wurden auch mit Buchstaben von A bis E gekennzeichnet. Die Antwortskala wurde unterhalb jeder Beschreibung platziert (siehe Anhang) und reichte von 1 = „*Stimme überhaupt nicht zu*“ bis 5 = „*Stimme voll und ganz zu*“. Anschließend wurde die folgende Frage gestellt: „*Welche dieser fünf Aussagen (A bis E), die Sie gerade gelesen haben, entspricht am ehesten Ihrer Meinung? Kreuzen Sie den Buchstaben dieser Aussage an. Wählen Sie nur eine Aussage aus.*“

Im Rahmen des quantitativen Pretests wurden die Korrelationen unterhalb der Toleranztypen als auch mit anderen Konstrukten wie Liberalismus-Konservatismus, Vorurteilen und quantitativer Toleranz untersucht. Da die Zusammenhänge den theoretisch basierten Erwartungen entsprachen, wurden die Beschreibungen beibehalten. Die verwendeten Beschreibungen und die Namen der Toleranztypen, denen sie entsprechen, sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Toleranztypen

Erlaubnis	a. Alle Menschen sollten die Sprache und Kultur des Landes, in dem sie leben, kennen. Ich finde daher, Einwandernde (Migranten/Migrantinnen), die sich an die österreichische Kultur nicht anpassen, sollten in ihre (ursprüngliche) Heimat zurückgeschickt werden.
Koexistenz	b. Wenn Kulturen sehr unterschiedlich sind, ist es besser, man redet nicht zu viel darüber und bleibt unter sich. So kann jeder denken und machen, was er/sie mag und es kommt nicht zum Streit. Ich finde, das geht in Ordnung.
Formelle Gleichheit	c. In der Demokratie haben alle Menschen die gleichen Rechte und Pflichten. Dabei werden die geltenden Werte immer von der (politischen) Mehrheit (und nicht von der Minderheit) festgelegt. Ich finde, das ist für Österreich gerecht und fair.
Qualitative Gleichheit	d. Wenn sich Minderheiten benachteiligt fühlen, so sollten ihre kulturellen Bedürfnisse (immer wieder) angehört und (fachlich und öffentlich) ausdiskutiert werden. Ich finde, die Einführung von neuen Regeln (Sonderrechte) wären in dieser (sachlichen, argumentativen) Form gerecht.
Wertschätzung	e. Alle Kulturen sind gleichwertig, und ich schätze es sehr, wenn es in einem Land viele verschiedene kulturelle Minderheiten gibt. Das bereichert jedes Land. Deswegen heiße ich in Österreich alle Kulturen willkommen.

2.5.3 Messung anderer Konstrukte und Skalenbildung

Alle Skalen wurden durch die Verwendung der Hauptkomponentenanalyse mit Varimax Rotation erhalten. Die liberalen versus die konservativen Einstellungen wurden anhand von fünf Items, die die Liberalismus-Skala bilden, gemessen. Die verwendeten Items beziehen sich auf mehrere Dimensionen dieser Einstellungen. Das erste Item (Tabelle 4) misst die Präferenz einer menschenrechtswidrigen und rassistischen Einstellung. Das zweite Item bezieht sich auf die Präferenz einer freien und säkularen Weltordnung. Das dritte Item bezieht sich auf die Präferenzen für oder gegen traditionelle

Rollenbilder. Die letzten zwei Items beziehen sich auf die traditionellen und modernen Familienformen inklusive der Einstellungen zu Homosexuellen. Eine starke Zustimmung zu den Items 1,2,3, und 5 und eine niedrige zu dem Item 4 deuten auf eine liberale Einstellung hin. Da Liberalismus und Konservatismus als zwei Polen einer Dimension verstanden werden, bedeutet das auch, dass eine niedrige Zustimmung (Ablehnung) zu den Items 1,2,3, und 5 und eine starke zu Item 4 auf eine konservative Einstellung hindeuten. Für die Skalenbildung wurde das Item 4 umgepolt: Je höher die Werte der Skala, desto liberaler die Einstellung und je niedriger die Werte der Skala, desto konservativer die Einstellung. Die Skala weist eine zufriedenstellende Reliabilität auf.

Religiöser Fundamentalismus wurde anhand von vier Items gemessen. Die ersten zwei Items wurden aus früheren Projekten übernommen (vgl. Peter & Wilczewska, 2020). Die zwei letzteren Items wurden in Anlehnung an die Innsbrucker Religiöser-Fundamentalismus-Skala (Schnell, 2010) formuliert. Diese Items bilden eine Skala. Item 2 wurde umgepolt, sodass die höheren Werte der Skala einem stärkeren Fundamentalismus entsprechen. Die Skala weist eine gute Reliabilität auf (Tabelle 4). Der Zustimmungsgrad zu allen Items der Liberalismus- und Religiöser-Fundamentalismus-Skala wurde anhand der 5-stufigen Likert-Skala gemessen. Dabei reichte die Bandbreite von 1 = „*Stimme überhaupt nicht zu*“ bis 5 = „*Stimme voll und ganz zu*“.

Die Einstellungen zum Thema Natur- und Klimaschutz wurden anhand von vier Items gemessen. Die entwickelte Skala weist ebenfalls eine gute Reliabilität auf. Auch hier wurde eine 5-stufige Antwortskala angewendet, die von 1 = „*Trifft überhaupt nicht zu*“ bis 5 = „*Trifft voll und ganz zu*“ reichte.

Das Ausmaß der kollektiven Identitäten wurde anhand von zwei Items gemessen. Die Items wurden zu einer Skala zusammengefasst, die eine gute Reliabilität aufweist. Die hier angewandte 5-stufige Antwortskala reichte von 1 = „*Äußerst wichtig*“ bis 5 = „*Überhaupt nicht wichtig*“.

Tabelle 4: Statische Kennwerte der entwickelten Skalen: Liberalismus, Religiöser-Fundamentalismus, Naturschutz und Kollektive Identitäten

	M	SD	Fac.	Km.
Liberalismus (N=1073; erklärte Varianz: 44,99 %; $\alpha = 0,68$)				
Item 1: Ich finde, niemand sollte wegen seiner Hautfarbe benachteiligt werden.	4,83	0,65	,593	,352
Item 2: Ich finde, dass jeder Mensch das Recht hat, an keine Religion zu glauben.	4,60	0,90	,657	,432
Item3: Ich finde es wichtig, dass Männer stärker im Haushalt und in der Kinderbetreuung mitarbeiten.	4,0	1,10	,633	,401
Item4: Ich finde, eine Familie ist nur dann eine Familie, wenn sie aus Vater, Mutter und Kindern besteht.	3,84	1,32	-,674	,455
Item 5: Ich finde es richtig, dass die Eheschließung zwischen Homosexuellen möglich ist.	3,98	1,39	,781	,610
Religiöser Fundamentalismus (N=1061, erklärte Varianz: 64,05 %; $\alpha = 0,81$)				
Item 1: Für mich persönlich gibt es nur eine wahre Religion.	1,96	1,40	,802	,643
Item 2: Für mich ist es viel wichtiger, ein guter Mensch zu sein, als an eine Religion zu glauben.	1,70	1,11	-,709	,505
Item 3: Wenn Demokratie und Religion sich widersprechen, dann liegt die letzte Wahrheit in der Religion.	1,92	1,14	,844	,712
Item 4: Alles Schlechte in der Welt muss durch die richtige Religion bekämpft werden.	1,61	1,06	,839	,704
Naturschutz (N=1007, erklärte Varianz: 59,78 %; $\alpha = 0,84$)				
Item 1: Ich finde, das Thema Klimawandel und Klimaschutz äußerst wichtig	4,04	1,22	,822	,676
Item 2: Ich bin bereit auf vieles zu verzichten, um den Klimawandel zu stoppen	3,30	1,28	,882	,777
Item 3: Ich bemühe mich jetzt schon so zu leben, dass es für die Erde gut ist (nachhaltig leben)	3,41	1,22	,806	,649
Item 4: Ich bin für die Einführung von Tierrechten – Tiere leiden zu viel!	3,94	1,28	,537	,289
Kollektive Identitäten (N=1007, erklärte Varianz: 82,51 %; $\alpha = 0,79$)				
Item 1: Wie wichtig wäre es für Sie, dass die zukünftige Lebenspartnerin/der zukünftige Lebenspartner Ihres Kindes derselben Nation angehört wie Sie?	3,81	1,14	,908	,825
Item 2: Wie wichtig wäre es für Sie, dass die zukünftige Lebenspartnerin/der zukünftige Lebenspartner Ihres Kindes derselben Religion angehört wie Sie?	3,71	1,26	,908	,825

Um drei Dimensionen des Erziehungsstils zu messen, wurden drei Skalen entwickelt. Jede Skala besteht aus drei Items. Für die erste Skala, die sich auf die Dimension der Autonomie bezieht, wurden Items aus der Autonomie-Subskala des Parental Bonding Instrument (PBI)⁴⁸ adaptiert. In der Originalversion besteht diese Subskala aus sechs Items. Für die vorliegende Studie wurden drei Items mit den höchsten Faktorladungen verwendet. Für die zweite Skala, die sich auf die Dimension der Kontrolle bezieht, wurden drei Items aus der Restrictiveness-Subskala des Child Rearing Practice Reports (CRPR)⁴⁹, die insgesamt aus 22 Items besteht, adaptiert. Es wurden Items verwendet, die relativ generell und einfach formuliert sind, sich nicht auf konkrete Themen wie zum Beispiel sexuelle Erziehung beziehen und dem Studienkontext am besten entsprechen. Für die dritte Skala, die sich auf die Dimension des Bestrafens bezieht, wurden drei Items mit den höchsten Faktorladungen aus der 5-Items langen Punitiveness

⁴⁸ Parker et al. 1979, S. 1–10.

⁴⁹ Rickel & Biasatti 1982, S. 129-134.

Subskala der Colorado Parental Child-Rearing Scale (CPCRS)⁵⁰ adaptiert. Alle ausgewählten Items wurden aus dem Englischen ins Deutsche durch die bilingualen Mitglieder der Forschungsgruppe übersetzt. Dabei wurde die Methode der Backtranslation angewandt. Zuerst wurden die Items von einer Person aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt, danach wurden sie durch eine zweite Person, die die originalen Items nicht kannte, zurück ins Englische übersetzt. Anschließend wurden die Übersetzungen verglichen, mit weiteren Personen diskutiert und angepasst. Die Items wurden in zwei Varianten formuliert. Die Items für den Fragebogen für Schüler·innen wurden so formuliert, dass sie sich auf das Verhalten der Eltern bezogen haben – die Items für den Fragebogen für Eltern so, dass sie sich auf das eigene Verhalten bezogen haben. In Tabelle 5 sind die Formulierungen für Schüler·innen dargestellt (für die Formulierungen für die Eltern siehe Fragebogen im Anhang). Die Faktorenanalyse hat die postulierte drei faktorielle Struktur der Messung des Erziehungsstils unterstützt. Die Autonomie-Skala weist die höchste Reliabilität auf. Die Reliabilität der Kontroll-Skala ist zufriedenstellend. Die Reliabilität der dritten Skala ist niedrig, was auch mit einer sehr schiefen Verteilung der Skalenwerte zusammenhängen kann. Unter den Antworten der Befragten gibt es nämlich sehr viele niedrige und sehr wenige hohe Werte. Tabelle 5 stellt die statistischen Kennwerte der entwickelten Skalen dar. Der Zustimmungsgrad zu allen drei Skalen wurde anhand der fünfstufigen Likert-Skala gemessen. Dabei reichte die Bandbreite von 1 = „Trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „Trifft voll und ganz zu“.

Tabelle 5: Statische Kennwerte der entwickelten Skalen zur Messung der Erziehungsstilen

	M	SD	Fac.	Kom.
Erziehungsstil: Autonomie (N=850, erklärte Varianz: 65,51 %; $\alpha = 0,73$)				
Item 1: Meine Eltern lassen mich Dinge tun, die ich mag./Ich lasse mein Kind viele Entscheidungen selbst treffen.	4,10	,89	,840	,705
Item 2: Meine Eltern lassen mir so viel Freiheit, wie ich möchte./Ich gebe meinem Kind so viel Freiheit, wie es möchte.	3,48	1,01	,804	,646
Item 3: Meine Eltern erlauben mir anzuziehen, was mir gefällt./Ich erlaube meinem Kind anzuziehen, was ihm gefällt.	4,10	,93	,783	,614
Erziehungsstil: Kontrolle (N=850, erklärte Varianz: 57,29 %; $\alpha = 0,62$)				
Item 1: Ich darf auf meine Eltern nicht böse sein./Ich erlaube meinem Kind nicht, sich über mich zu ärgern.	2,03	1,19	,807	,652
Item 2: Ich darf Entscheidungen meiner Eltern nicht widersprechen./Ich erlaube meinem Kind nicht, meinen Entscheidungen zu widersprechen.	2,33	1,18	,806	,650
Item 3: Meine Eltern verbieten mir, mit bestimmten Kindern befreundet zu sein./Ich versuche mein Kind von Kindern beziehungsweise Familien fernzuhalten, die andere Wertvorstellungen haben.	1,91	1,11	,646	,417
Erziehungsstil: Bestrafen (N=850, erklärte Varianz: 58,51 %; $\alpha = 0,58$)				
Item 1: Meine Eltern schimpfen mit mir und schreien mich an./Ich schimpfe mit meinem Kind und schreie es an.	2,08	,89	,806	,650
Item 2: Meine Eltern drohen mir mit einer Ohrfeige./Ich drohe meinem Kind mit einer Ohrfeige.	1,22	,65	,798	,637
Item 3: Meine Eltern bestrafen mich, indem sie mir mehr Aufgaben geben./Ich bestrafe mein Kind, indem ich ihm mehr Aufgaben gebe.	1,5	,79	,684	,468

⁵⁰ George & Bloom 1997, S. 63–80.

3 Ergebnisse

3.1 Aspekte des Zusammenlebens aus Sicht der Betroffenen (qualitativ)

In diesem Kapitel werden die in zwei Schulen erhobenen Stellungnahmen und beobachteten Verhaltensweisen präsentiert. Das Datenmaterial wurde mithilfe von Leitfadeninterviews sowie im Rahmen der für Schüler*innen abgehaltenen sechs Workshops erhoben. In der Darstellung werden wir auf die folgende Fragestellung eingehen: Wie erleben die Jugendlichen, ihre Eltern und die Lehrkräfte den Alltag und die sich in der Schule abspielenden Konflikte? Was mögen sie an der Schule und was nicht? Der Schwerpunkt der Auswertung wird in diesem Kapitel auf drei Kategorien liegen: Auf den Beziehungen der Schüler*innen: 1) zu der Schule beziehungsweise zu den Lehrkräften, 2) zu der Schulkasse und 3) zu den Konflikten. Das Ziel dieses Kapitels ist weniger die Interpretation der Sichtweisen, sondern ihre möglichst umfassende und authentische Wiedergabe.

3.1.1 Aus der Sicht der Schüler*innen

MS1

Interview-Ebene

In dieser Schule wurden 16 Schüler*innen anhand von mündlichen Leitfadeninterviews (siehe Tabelle 13 und Leitfaden 1 im Anhang) befragt. Die Stellungnahme zur Schule ist bei den meisten Schüler*innen eher ambivalent. Manche Aspekte werden als positiv, andere als negativ wahrgenommen. Wirklich zufrieden sind viele Jugendliche mit der Schule jedoch nicht. Einige Interviewpartner*innen sind sogar von der Schule vollkommen enttäuscht.

Am stärksten kritisieren die Schüler*innen zwei Punkte: 1) den großen Lerndruck, unter dem sie leiden; sowie 2) den fehlenden Respekt seitens der Lehrer*innen und die diskriminierende beziehungsweise herabwürdigende Behandlung durch diese. 1) Die meisten befragten Schüler*innen sind der Meinung, dass ihre Lehrer*innen zu große Erwartungen bzgl. der Lernfähigkeiten an sie haben. Sie kritisieren den zu umfangreichen Lehrstoff sowie die große Anzahl an Prüfungen. Viele Befragte sind der Ansicht, dass die Lehrer*innen kein Verständnis für das Bedürfnis nach Freizeit haben. Sie betonen, dass sie außerhalb der Schule ein Privatleben haben, das für sie von großer Bedeutung sei. 2) Vielen Befragten gefällt der gegenseitige Umgang mit dem Konzept des „Respekts“ nicht: Sie glauben, dass sie von den Lehrer*innen nicht genug respektiert werden, fühlen sich aber umgekehrt dazu gezwungen, die Lehrer*innen bedingungslos zu respektieren. Sie vertreten die Meinung, dass der Respekt beidseitig sein sollte. Darüber hinaus beobachten viele befragte Schüler*innen Vorfälle von Diskriminierung, vor allem seitens der Lehrkräfte und der Direktion. Es werden konkrete rassistische oder herabwürdigende Aussagen von diesen Personen genannt. Einige Schüler*innen fühlen sich selbst diskriminiert beziehungsweise unfair behandelt; andere erzählen über Erfahrungen, die Mitschüler*innen gemacht haben. Manche glauben, sie werden selbst nicht diskriminiert, weil sie besonders „stark“ sind und sich besser als die anderen gegen Diskriminierung wehren können. Manche Schüler*innen behaupten, dass sie von Seiten ihrer Mitschüler*innen keine Diskriminierung erleben. Andere nennen konkrete Situationen, in denen Mitschüler*innen aufgrund ihres Aussehens, ihrer sozialen Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Orientierung oder ihres Migrationshintergrundes schikaniert und ausgegrenzt wurden. Vielen Schüler*innen gefällt es außerdem nicht, dass sie von ihren Lehrer*innen

keine Unterstützung bekommen, sondern eher entmutigt werden. Sie kritisieren Kommentare der Lehrer*innen, die ihnen sagen, dass sie „es nicht schaffen werden“, „auf der Straße leben werden“ (IP29, weiblich, 15, zweite Generation) oder dass sie ein „Gehirn von 5-Jährigen haben“ (IP26, männlich, 14, erste Generation). Die befragten Personen merken an, dass ihnen gegenüber die Erwartung besteht, sich wie Erwachsene verhalten zu sollen, obwohl sie wie Kinder und „Puppen“ (IP24, weiblich, 15, zweite Generation) behandelt werden.

Manche Lehrer*innen werden durch die Schüler*innen jedoch auch positiv beschrieben. Die Jugendlichen fühlen sich von ihnen zwar nicht inspiriert, aber können ihre Unterstützung wertschätzen. Am meisten sind diejenigen Lehrer*innen gemocht, die keinen großen Druck auf die Schüler*innen ausüben und den Schüler*innen dennoch oft mit Ratschlägen und Unterstützungen zur Seite stehen. Viele befragte Schüler*innen sind von denjenigen Lehrer*innen begeistert, die sie motivieren, auf ihre Stärken, nicht Schwächen achten und die sich in der Wahrnehmung der Schüler*innen ernsthaft für sie interessieren. Lehrer*innen, mit denen man „über Probleme sprechen kann“ (IP26, männlich, 14); die den Schüler*innen gerne helfen wichtige Entscheidungen im Leben zu treffen und die die Schüler*innen als Menschen und keine „Puppen“ (IP24, weiblich, 15) behandeln, sind unter den Schüler*innen besonders beliebt. Unseren Interviewpartner*innen zufolge haben solche Lehrer*innen den größten Einfluss auf sie.

Der am positivsten bewertete Aspekt der Schule ist für die meisten Befragten die Möglichkeit, in Kontakt mit ihren Gleichaltrigen zu treten. Viele betonen, dass die Schule für sie vor allem der Ort sei, an dem sie ihre Freund*innen treffen und mit ihnen Zeit verbringen. In der Klasse fühlen sich die meisten Interviewpartner*innen am wohlsten. Manche verwenden sogar in Bezug auf die Klasse solche Ausdrücke wie „ich liebe unsere Klasse“ (IP28, weiblich, 15, erste Generation) oder „wir sind wie eine Familie“ (IP29, weiblich, 15, erste Generation). Den meisten gefällt es, wenn die Klassenkamerad*innen zusammenhalten und sich in schwierigen Situationen unterstützen. Viele betonen, dass sie sehr zufrieden damit sind, dass die Schüler*innen untereinander freundlich sind. Manche wünschen sich, dass der Kontakt mit den Klassenkamerad*innen auch nach der Schule bestehen bleibt. Als die größte Missetat wird das „Verpetzen“ betrachtet: Andere Schüler*innen vor Lehrkräften oder der Direktion anzuschwärzen wird besonders scharf kritisiert und sei den Befragten zufolge Grund genug, um den Betrüger*/die Betrügerin* zu mobben oder zu diskriminieren. Diese Person wird aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.

Einige Befragte bemerken, dass die Klassenkamerad*innen manchmal rassistisch oder diskriminierend seien, was sie jedoch gleich mit Rechtfertigungen auszugleichen versuchen. Eine Schülerin meint, dass solche Verhaltensweisen „kindisch“ seien und „zu ihnen nicht passt“ (IP25, weiblich, 14, zweite Generation). Eine andere betont, dass das Verhalten der Schulkolleg*innen zwar nicht immer brav und angepasst sei, aber dafür seien die Jugendlichen zumindest zueinander unterstützend: „Vielleicht sind sie schlimm, aber dafür warmherzig und helfen einander, wenn jemand was braucht“ (IP38, weiblich, 15, erste Generation).

Nur ein paar Befragte haben eine sehr negative Einstellung zur Klasse, jedoch aus unterschiedlichen Gründen. Zwei Mädchen behaupten, dass die Klasse „katastrophal“ (IP41, weiblich, 15, zweite Generation) sei: Ihnen zufolge gäbe es Zigaretten, Drogen, Gewalt, sexuelle Belästigung und Diskriminierung. Sie glauben, dass sich Schüler*innen manchmal „wie Tiere“ (IP41, weiblich, 15, zweite Generation) verhalten, brutal seien, leicht ausrasten, wenn man den Erwartungen des Zusammenlebens sowie der vertretenen Werte nicht entspricht. Laut ihrem Bericht mussten viele

Kinder, die aufgrund verschiedener Merkmale diskriminiert und deshalb in die Klassengemeinschaft nicht aufgenommen wurden, die Schule verlassen. Ein anderer Schüler, der mit seiner Klasse nicht zufrieden ist, behauptet wiederum, dass das Problem bei den „Trotteln“ liege, die „keinen Spaß verstehen“ (IP45, männlich), sie seien ihm zufolge diejenigen, die ihm die Zufriedenheit mit der Klasse verderben.

Den befragten Personen zufolge funktioniere das Zusammenleben unter den Schüler·innen sehr gut – Konflikte gäbe es vor allem auf der Schüler·innen-Lehrkräfte-Ebene. Darüber hinaus werden die Konflikte mit den Lehrer·innen als viel ernsthafter eingeschätzt als diejenigen unter den Schüler·innen selbst. Die gegen die Lehrer·innen gerichtete Kritik ist relativ scharf und wird kaum mit Gegenargumenten gemildert. Den Schüler·innen zufolge verhindern die zwischen ihnen und den Lehrkräften existierenden Unterschiede ein gegenseitiges Verständnis und eine wertschätzende Einstellung. Die Strategien zur Bewältigung der Konflikte sind unterschiedlich. Manche Schüler·innen glauben, es gäbe keine Konflikte, wenn man „gut zu den Lehrer·innen“ (IP28, weiblich, 15, erste Generation) sei. Mit der Aussage „Wer bist du überhaupt?“ (IP29, weiblich, 15, zweite Generation) betonen andere wiederum, dass sie den Lehrkräften keinen höheren Stellenwert als sich selbst zuschreiben und vertreten eher den Standpunkt, dass sie hinter ihrem „Recht-haben“ stehen werden. Zwei Personen glauben, in der Schule gäbe es keine Gerechtigkeit, weil die Lehrer·innen mit der Direktion befreundet seien und die Schüler·innen deshalb auf verlorenem Posten stehen. Andere versuchen, die Konfliktpunkte mit den Lehrer·innen zu besprechen, was ihrer Meinung nach jedoch keine großen Veränderungen bewirke. Zwei Personen glauben, die Schüler·innen sind dafür verantwortlich, die Beziehung zu den Lehrer·innen „richtig“ zu gestalten: Wenn man selbst freundlich sei, bekomme man die Freundlichkeit zurück. Zwei Personen nennen mehr Kommunikation und gegenseitiges Verständnis als Mittel zur Konfliktlösung. Einige Schüler·innen betonen, dass sie sich in einer Konfliktsituation nicht als Teil der Gemeinschaft sehen, sondern vielmehr Individuen seien, die keine Verantwortung an einem Konflikt tragen wollen, der sie nicht direkt und persönlich betrifft.

Obwohl einige Schüler·innen die Diskriminierung unter Schüler·innen aufgrund des Geschlechts und Migrationshintergrundes sowie der sexuellen Orientierung und sozialer Herkunft erwähnen, wird dies durch die meisten Befragten nicht als Problem wahrgenommen. Manche Schüler·innen, besonders männlichen Geschlechtes, betonen, dass Konflikte in der Schule keinen Einfluss auf sie haben.

MS2

Interview-Ebene

In dieser Schule wurden ebenfalls 16 Schüler·innen anhand von mündlichen Leitfadenterviews (siehe Tabelle 13 im Anhang) befragt. In diesem Unterkapitel werden die erhobenen Stellungnahmen zu der Schule zusammengefasst wiedergegeben.

In der MS2 ist die Situation etwas anders als in der MS1: Auch hier gibt es schwerwiegende Konflikte, Beschwerden über manche Lehrkräfte, aber an der Schulleitung wird in dieser Schule kaum Kritik geäußert. Die meisten Konflikte, die sich in der Schule abspielen, werden von den befragten Kindern und Lehrkräften überwiegend als „normal“ bezeichnet. Viele Schüler·innen vertreten die Meinung, dass Konflikte ein integrativer Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens seien: Jede soziale Gruppe sowie zwischenmenschliche Situation, in welcher Menschen in Kontakt treten und zusammenarbeiten müssen, seien von Konflikten geprägt. Viele sind der Meinung, dass sich dieser Sachverhalt nicht ändern kann, da Konflikte zur Normalität und Selbstverständlichkeit gehören. Einige Befragte, vor

allem weiblichen Geschlechts, sind überzeugt, dass Konflikte nie entstehen würden, wenn Menschen „zueinander nett wären“ (IP14, weiblich, 14, Österreich). Ein anderer Schüler glaubt, dass trotz unterschiedlicher Meinungen eine konfliktfreie Atmosphäre möglich wäre, wenn man sich gegenseitig toleriere. Grundsätzlich lassen sich drei unterschiedliche Angaben zur Anzahl der Konflikte feststellen: Die erste Gruppe behauptet, es gäbe sehr viele Konflikte; die zweite Gruppe glaubt, es gäbe sehr wenige beziehungsweise nur gelegentlich Konflikte; die dritte wiederum gibt an, dass es Konflikte gibt, sie aber meist schnell gelöst werden. Konflikte unter den Schüler*innen selbst entstehen vielen Befragten zufolge „aus Spaß“ (IP4, weiblich, 14, Österreich; IP15, weiblich, 14, zweite Generation; IP33, weiblich, 14, zweite Generation/Österreich). Auch wenn ein Konflikt ernst wird und zu Gewalt führt, werden Ursprung und Folgen abgeschwächt beschrieben. Selbst nach einer expliziten Bitte hat keine der befragten Personen genauere Angaben über die möglichen Ursachen und Umstände der Gewaltfälle gemacht. Erst im Zuge einer Anfrage an die Schulleitung erhielten wir folgende Auskunft: Die Konflikte in der MS2 verlaufen entlang von Mobbing und körperlichen Auseinandersetzungen. Diese führt die Direktion darauf zurück, dass in der Schule ganz viele Buben sind, bei denen es auch ums Kräfteressen (wer ist der Stärkere) geht. Die meisten Schlägereien entstehen aufgrund dessen, dass der eine den anderen „provoziert“ oder beleidigt und die Buben den Weg der Schlägerei meist als erste Option wählen. Dabei spielt die Herkunft keine Rolle. Es gibt nur sehr selten Äußerungen gegen Ausländer*innen wodurch klar wird, dass aus diesem Grund keine Schlägereien entstehen. Alle die einen Migrationshintergrund haben, sind gut integriert. Es gibt auch keine Problematiken unter Kindern mit verschiedenen Migrationshintergründen. Diese Auseinandersetzungen und Schlägereien betreffen meistens die 3. Klassen – also die, die vor 2 Jahren, bei Ausbruch der Pandemie, die Schule gewechselt und viele Lockdowns mitgemacht haben. Diesen Klassen fehlt die Kennenlernphase in der Klasse und sie konnten schwerer als andere Altersstufen einen Klassenzusammenhalt bzw. eine Klassengemeinschaft aufbauen.

Viele Konflikte und Probleme, die unter Schüler*innen selbst entstehen, werden von den Kindern und Jugendlichen als etwas Unseriöses, Spielerisches, Unschuldiges präsentiert. Oft ist den Aussagen zu entnehmen, dass in Konflikten, in denen eine Person gemobbt und/oder diskriminiert wird, eine Art Schuld gerade dieser Person zugeschrieben wird. Zu der „problematischen“ Person wird jene*r erklärt, der/die auf den Konflikt aufmerksam macht, nicht jene*r, der/die den Konflikt verursacht. Einem Schüler zufolge, der im Interview von einer anderen Schülerin als Bully präsentiert wird, sei die richtige Reaktion auf eine Beleidigung oder Diskriminierung Lachen. Jene Schüler*innen, die der Meinung sind, dass Mobbing und Diskriminierung nur „Spaß“ seien, erwarten von ihren Opfern, dass sie ihre Situation als lustig empfinden. Die Verantwortung für Konflikte wird oft auf andere Personen geschoben. Die Probleme, mit denen die Schüler*innen in der Schule konfrontiert werden (zum Beispiel Einschränkung der Freiheit in den Pausen), wurden laut der Aussagen unserer Interviewpartner*innen durch andere Personen verursacht. Am schärfsten wird von vielen Befragten die Einschränkung der Freiheit in der Schule kritisiert. Den Schüler*innen gefällt es nicht, dass sie in der Schule kontrolliert werden und in den Pausen die Schule nicht verlassen dürfen. Jedes Eingreifen in die persönliche Sphäre beziehungsweise die Einschränkung der Freiheit in der unterrichtsfreien Zeit empfinden sie als negativ.

Der am **positivsten bewertete Aspekt** der Schule ist für die meisten befragten Schüler*innen ähnlich wie in der MS1 die Möglichkeit, in Kontakt mit ihren Gleichaltrigen zu treten und mit ihren Freund*innen Zeit zu verbringen. Die eigene Klasse sowie die Mitschüler*innen werden größtenteils gemocht. Viele Befragte betonen, dass die ersten Monate beziehungsweise Jahre in der Schule durch Konflikte gekennzeichnet waren; im Laufe der Zeit seien die Schüler*innen zusammengewachsen

(Stichwort: „Kennenlernphase“) und haben eine gute Klassengemeinschaft gebildet. Jetzt sei die Klasse einem Befragten zufolge eine „Vorzeigeklasse“ (IP6, männlich, 14, Österreich). Insgesamt sind zehn der 16 befragten Schüler*innen mit der Klasse zufrieden. Einige Befragte betonen, dass es für sie eine große Rolle spiele und nicht selbstverständlich sei, dass die Klassenkamerad*innen zueinander „freundlich“ (IP9, männlich, 14, Österreich) seien, sowie, dass es in der Klasse im Unterschied zu anderen Klassen keine Gewalt gäbe (IP12, männlich, 14, Österreich). Diese Schüler*innen glauben, dass die Lehrer*innen gut und „chillig“ sind. Diese Befragten übernehmen die Perspektive der Lehrer*innen und behaupten, dass die Lehrer*innen nicht genug Respekt bekommen. Am meisten werden jene Lehrer*innen gelobt, die „locker“ sind und mit denen man „Spaß“ haben kann. Die Verantwortung für die konfliktfreie Beziehung zwischen den Lehrer*innen und Schüler*innen liege bei den letzteren. Wenn sich Schüler*innen artig verhalten, werden dies die Lehrkräfte erwidern, so sehen das manche.

Sechs der 16 befragten Schüler*innen mögen ihre Schulklasse nicht. Einer der genannten Gründe sei die starke Aufteilung in zwei Gruppen, Mädchen und Burschen, wobei die letztere Gruppe viel zahlreicher ist. Damit ist eine ganze Reihe von geschlechtsspezifischen Herausforderungen verbunden, etwa das Problem der Gewalt diverser Art. Ein Mädchen (zweite Generation) meint, sie erlebt oft Rassismus; andere fühlen sich von den Burschen allgemein diskriminiert. Einige glauben jedoch, sie werden selbst nicht diskriminiert, weil sie besonders und „stärker“ seien und sich besser als die anderen dagegen wehren könnten.

Doch hin und wieder ereignen sich auch hier über das „Normale“ hinausgehende Konflikte. Als untypisch gelten etwa Schlägereien, bei denen die Polizei gerufen wird, oder Konflikte, die manchmal auch zur Entlassung von Schüler*innen führen. Die Gespräche mit den Jugendlichen deuten an, dass solche Zwischenfälle Ereignisse sind, an die man sich erinnert. Zwei Schüler*innen haben über akute Zwischenfälle, die sich vor 2-3 Jahren ereignet haben, dermaßen ausführlich und lebendig berichtet, als wären sie gestern geschehen. Solche Zwischenfälle bringen die Schulklasse mächtig durcheinander und markieren zugleich die bis dahin höchstens verschwommenen Fronten, sowie die Grenzen der Toleranz und Offenheit innerhalb der Klasse. Dieses Phänomen des Herauskristallisierens durch die Krise konnte im Zuge eines Workshops in der MS1 beobachtet werden. Im Zuge der Entlassung eines Schülers wegen seiner aggressiven Drohungen zeigte sich mit beachtenswerter Deutlichkeit, wofür bestimmte Kinder in der Klasse letztlich einstehen, wer sich mit wem solidarisiert und mit welchen Handlungen sie einverstanden oder nicht einverstanden sind.

Workshop-Ebene

Pro Schule wurden drei experimentelle Workshops abgehalten, die thematisch auf zwei Konzepte – Toleranz und Konflikte – ausgerichtet waren. Zu beiden Themen gab es Übungen, die immer von einem Mitglied unseres Teams beobachtet wurden. So wurden zahlreiche Daten und Informationen über die Beziehungen der Schüler*innen zur Schule und zur Klasse eingeholt. Beispielsweise im Zuge einer Übung zum Thema „was eine gute Lehrkraft auszeichnet“ hat sich gezeigt, dass Schüler*innen ein sehr starkes Bedürfnis haben, über die Lehrkräfte zu sprechen. Die Hauptbotschaft in der MS1 war, dass einige Lehrer*innen respektlos und manche sogar rassistisch seien. Die Schüler*innen haben sich besonders stark über zwei bis drei Lehrkräfte beschwert und konkrete Vorfälle von Diskriminierung und schlechter Behandlung genannt. Die Jugendlichen hatten das Gefühl, dass ihnen die Lehrer*innen gar nicht zuhören und nicht versuchen, sie zu verstehen. Es war sehr viel Frustration zu beobachten.

Interessant war allemal, dass unter den Schüler*innen sowohl in der Beurteilung der „guten“ als auch der „schlechten“ Lehrkräfte eine erhebliche Einigkeit herrscht. Die Zufriedenheit mit der Leitung ist

unter den Viertklässler*innen in der MS1 geringer als in der MS2, dabei spielt weder Herkunft noch Geschlecht eine wegweisende Rolle. Obwohl die Bezeichnung „rassistisch“ (vor allem in der MS1) häufig gefallen ist, wirft kaum jemand der Leitung Ähnliches vor.

3.1.2 Aus der Sicht der Lehrkräfte

MS1

Direktion (D1):

Der Direktion zufolge überfordern insgesamt neun Sonderschüler*innen die Mittelschule 1 regelrecht: Etwa drei Schüler*innen pro Klasse seien in der Schule verhaltensauffällig und machen den Unterricht immer wieder unmöglich:

*„Ja, also natürlich was wir gerade an unserem Standort haben, ist hat doch eine relativ schwierige Klientel, also wir haben pro Klasse sicherlich, es variiert, aber sicherlich, im Schnitt haben wir 25 Kinder in der Klasse. Es sind in jeder Klasse 3-4 Schüler*innen und Schüler, die verhaltensauffällig sind. Die Elternarbeit ist sehr, sehr schwierig an unserem Standort, weil einfach die Wertigkeit der Schule in den Haushalten nicht so gegeben ist wie wir uns das vorstellen würden. Die Unterstützung des Elternhauses ist einfach nicht da, für die Kinder nicht, für uns als Lehrkräfte nicht. Deshalb haben wir damit jeden Tag zu kämpfen [...]“*

Auch die Problematik der Religion sei im Laufe der Jahre immens gestiegen. Sie sei der befragten Direktion zufolge ein Konfliktthema, und zwar innerhalb derer, die sich dem Islam zugehörig fühlen. Sie begründet dies damit, dass es den einen Islam, den alle Schüler*innen vertreten würden, bekanntlich nicht gibt.

„Die Entwicklung [die Eltern sprechen Deutsch teilweise besser als die Kinder] ist für mich total schockierend. Auch jetzt ohne das werten zu wollen, aber diese Entwicklung in, wie soll ich sagen, also wenn man selbst Menschen kennt, die nie Ramadan abgehalten haben und plötzlich aber ihre Kinder jetzt fasten und, und... Also dieses Einbeziehen der Religion in der Schule ist immens groß geworden. Wir versuchen das natürlich zu unterbinden, aber dann gibt es Situationen, ich zeichne einen Engel in Deutsch, die Kinder kennen keinen Engel, das ist Haram. Also das ist extrem, was da mittlerweile schon kommt. [...] Kinder kommen aus verschiedenen Glaubensrichtungen und auch der Islam oder was auch immer ist net, jo a, einschienig, sondern breit aufgestellt und ja, der Versuch, auf die Kinder ein bisschen einzuwirken.“

Unabhängig von der Nationalität gäbe es auch in den Familien viel Zerrissenheit. Manche Eltern erfüllen ihre elterliche Rolle schlicht und einfach nicht. Toleranzwünsche und hohe Ansprüche an die Schule hätten die Eltern genug, aber selbst können sie nichts mit der Idee des gemeinsamen Lernens mit ihrem Kind anfangen. Einige Kinder sind außerdem gewalttätig, weil sie selbst Gewalt erfahren. Etliche Eltern legen einen großen Wert darauf, ihre Kinder mit Handys auszustatten, aber keinen, den Kindern brauchbare Füllfedern zu kaufen. Dem/der Direktor*in zufolge seien viele Eltern von dem Toleranzausmaß und dem Unterstützungsangebot der Schule enttäuscht, was sie aber nicht nachvollziehen kann. Den Kindern Schulmaterialien zu kaufen, sieht sie nicht als die Verantwortung der Schule, was jedoch von einigen Eltern erwartet wird. Sie vertritt die Meinung, dass die Schüler*innen die Motivation zum Lernen von Zuhause mitbringen sollten: „Man sagt immer: ‚Die Lehrer müssen motivieren‘. Nein. Die Motivation beginnt bei jedem selbst. Ich muss selbst die Motivation finden, oder die Sinnhaftigkeit finden und das ist ein großer Punkt, wo die Eltern, das Elternhaus oder das Umfeld.“

Darüber hinaus spricht die Direktion die Übersetzungstätigkeit – die problematische und scheinbar oft notwendige „unsichtbare Spracharbeit“ mancher Kinder – an, ein Thema, das von der Dolmetscherin

und Sprachwissenschaftlerin Vera Ahamer vor einigen Jahren akribisch und differenziert, mitunter angesichts der Risiken und des Potenzials, die mit der Übersetzungsarbeit verbunden sind, aufgearbeitet wurde.⁵¹ „Es gibt Kinder“, so die Direktion, „die mit den Eltern zum Arzt gehen, weil die Eltern nicht Deutsch können“, obwohl sie seit Jahren in Österreich leben. „Kind in Österreich geboren, das heißt, Kind ist jetzt 10/11 Jahre, die Mama ist seit 11 schon da. Also das kann nicht sein. Kinder müssen oft Aufgaben übernehmen, die gar nicht notwendig sind. Das ist der Grund, warum Kinder oft zu groß werden, weil einerseits sind sie Kinder, dürfen aber oft nicht Kinder sein. Und das ist dann ein großer Konflikt, der entsteht.“

Aus der Sicht der Direktion seien „die Familien einfach nicht weltoffen“, aber die Kinder schon, sie reden jedenfalls über alles Mögliche, aber geprägt werden sie letzten Endes weniger von der Schule, sondern von den Eltern:

„Diese Gruppierungen einfach. Wir reden in der Schule von Heterogenität, aber im privaten Umfeld ist das Umfeld homogen [...]. Es ist in wirklich ganz vielen Familien, dass Männer und Frauen getrennt sind, wenn Besuch kommt. Das ist wirklich so. Die Kinder sind in der Schule offen, so in Einzelgesprächen oder so, sie erzählen dann viel, dass man nicht ausbrechen kann. Da denke ich mir, wenn die Schule so prägen könnte, wäre das optimal, nur es prägt das Zuhause.“

Zum Beispiel Frauenrechte zu vermitteln ist oft schwierig, „wenn zu Hause die Mama keine Rechte hat.“ Viele gehören nicht zu den Einwander-innen, die in Österreich ein neues Leben anfangen wollen; es handle sich um Kriegsflüchtlinge, die ansonsten nicht ausgewandert wären.

In der MS1 „gibt es jeden Tag Streitgespräche, das ist Alltag. Die Vielfalt verursacht kulturelle und ethnische Konflikte.“. So gibt es zum Beispiel Konflikte zwischen Afghan-innen und anderen Nationalitäten. Der Direktion zufolge sei es in der letzten Zeit aufgrund der aktuellen politischen Situation zu anderen ethnischen Konflikten gekommen, etwa zwischen Kindern mit russischen und ukrainischen Wurzeln. Es gibt aber auch andere Probleme, die angesprochen werden, die mit Migration nichts zu tun haben. „Wir haben ganz viele Kinder, die kommen aus zerrütteten Familien, Geschwister getrennt, Eltern getrennt, zerrissene Familien, die gibt es unabhängig von Nationalität oder Religion oder was auch immer. [...] Deswegen sind wir ein Ort, wo die Kinder gerne hingehen.“

Lehrkräfte

Aus der Sicht eines/einer Religionslehrenden (L1) ist in der MS1 hingegen alles bestens – eine sehr tolerante Schule, so die Beschreibung. Streitigkeiten aufgrund der Herkunft gibt es hier nicht.

„Diese Schule zeichnet auf jeden Fall Toleranz aus. Hier gibt's die verschiedensten religiösen Richtungen, es gibt hier muslimische Schüler, bis Buddhisten, ohne Bekenntnis, bis... Also alles quer durch die Bank. Hier werden alle gleich behandelt, egal von wo sie kommen, werden direkt herzlich aufgenommen. [...] Es kommt zu Konflikten, aber nicht wirklich wegen der Herkunft. Es gibt schon Streitigkeiten oder Auseinandersetzungen aber sonst streiten sie so wie Kinder. Also ich habe nie rassistische Äußerungen gehört von den Kindern.“

Der Lehrkraft zufolge sei es einmal im Zuge des Ramadans zu Problemen gekommen: Eine Lehrkraft, eine ältere Person, hat versucht, die fastenden Kinder zum Essen und Trinken zu überzeugen:

„Es gibt manche Lehrer, aber das sind nicht die jungen, das sind die vom alten Schlag, die Kinder versuchen, teilweise zu essen oder zu trinken zu zwingen [während Ramadan]. Wo dann gesagt wird: ‚Na, das kann Gott nicht wollen und was ist das? [...] Das kann nicht gesund sein.‘ [...] Die Eltern lassen die Kinder fasten, zum Antasten, zum Ausprobieren, dass sie sich daran gewöhnen, weil religiöse Pflicht ist es erst dann, wenn man die religiöse Reife erreicht hat. Kinder und Jugendliche

⁵¹ Ahamer, 2013.

sind davon befreit, aber manche möchten das einfach. [...] Und da kommt es schon zu Konflikten mit den Lehrern, wo ich dann schon einschreiten und versuche das zu lösen.“

Geht es um Radikalisierungen, so sind die Eltern aus der Sicht der Lehrkraft weniger das Problem – eher das Internet. Es wird behauptet, die Kinder seien auf verschiedenen Webseiten mit Personen konfrontiert, die solche Aussagen wie: „Die Ungläubigen kommen in die Hölle“ oder „Der ist schlecht, weil...“ treffen. In Sozialen Medien (YouTube, TikTok, usw.) hören die Schüler*innen viele Sachen, bei denen sich der/die Religionslehrer*in gezwungen fühlt, sofort einzuspringen und entsprechend zu reagieren. Es wird geschätzt, dass 1-2 % der Eltern und Kinder der österreichischen Kultur besonders feindlich gegenüberstehen: „Die Nicht-Akzeptanz der Kultur hier, Engstirnigkeit den Lehrern gegenüber. Wo ihnen das schlechte Verhalten der Schüler nicht bewusst ist und sie sich gegen alles wehren, was wir vorschlagen.“

Eine weitere Lehrkraft (L2) formuliert die Lage in der Schule wie folgt: „In dieser Schule ist jeder Tag anders, es kommt ständig zu Überraschungen. Es gibt viele Probleme, für manche Schüler fehlt zum Beispiel die männliche beratende Lehrkraft.“. Die Lehrkraft (L2) glaubt, der Unterricht selbst sei manchmal eine nebensächliche Pflicht, weil es größere Herausforderungen zu bewältigen gibt. Bemerkenswert ist, wie die eigenen Einstellungen zu den Problemen der Schüler*innen ausgedrückt werden. Dabei ist anzumerken, dass diese Lehrkraft von vielen befragten Schüler*innen sehr gelobt und als Vorzeigelehrer*in dargestellt wurde: „Die Kinder suchen den Weg zu mir, weil es gibt Problem. Und ich sage es mal so, es gibt einen chronischen Mangel an männlichen Lehrkräften. [...] Aber dass man den Kindern zuhört, das sind sie nicht gewohnt. [...] Und das tut mir sehr leid, das tut mir weh, und da nehme ich mir gerne die Zeit. [...] Sie [die Kinder] wachsen dir ans Herz, ist klar.“

MS2

In der MS2 muss sich die Direktion und ein/eine Klassenvorständ*in ähnlichen, aber in vielen Fällen auch anderen Herausforderungen stellen als in der MS1. Ähnlich ist, dass ein wesentlicher Anteil der Kinder aus Familien stammen, denen sozial, kulturell und ökonomisch niedrigere gesellschaftliche Positionen zukommen. Der Unterschied liegt darin, dass es in dieser Schule kein „Ausländerproblem“ gibt, wie eine Lehrkraft unter Anführungszeichen gesagt hat.

Direktion

Der Schullalltag ist „chaotisch (lacht), alles ein bisschen spontan. [...] Die Kollegen sind bemüht, aber sie haben natürlich mit ihrem Unterricht viel zu tun. Mein Arbeitstag ist eigentlich telefonieren, mit den Lehrern und Schülern sprechen, damit man solche Dinge vermeidet. Das ist das Wichtigste. Und immer versuchen, erreichbar zu sein, was natürlich nicht immer klappt. Und vieles abzufangen, damit es nicht passiert, was wir vorher beschrieben haben.“

Der „Schulalltag“ vergeht „mit disziplinären Problemchen. Sage ich bewusst ‚chen‘, weil es oft Kleinigkeiten sind. Wo der Lehrer aber einen Eingriff von meiner Seite braucht. Dann fängt es schon an, unterschiedliche Auffassungen.“ Bei „disziplinären Schwierigkeiten, wenn es sie gibt, steht man ein bisschen machtlos dem ganzen gegenüber, wenn Kinder sagen ‚Du kannst mich gernhaben‘ oder sowas. Was macht man dann? Aber das ist dann ähnlich wie in einer familiären Situation. Und früher gab es einfach Druck, Sanktionen. Die gibt es jetzt sehr schwer.“ Zudem muss man allerdings wissen, dass „der größere Prozentsatz bei den Eltern bei uns benachteiligt sind, was die Bildung betrifft.“ Doch: „Es gibt auch sehr viele sehr engagierte bildungsnahe Familien.“

Die Direktion, die eine Position irgendwo zwischen qualitativer Respekttoleranz (d) und der Wertschätzungstoleranz (e) vertritt, legt viel Wert darauf, „dass Eltern auch spontan vorbeikommen können [...]. Es kann nicht immer gut gehen, aber größtenteils funktioniert es gut mit den Eltern. Bis auf wenige Ausnahmen. Aber meistens geht es darum, dass sich irgendwer benachteiligt fühlt.“

Konflikte gibt es zum Beispiel, wenn „die Kinder das anders darstellen zu Hause, dass sie sagen, sie sind halt die Armen und es ist das passiert, und die Lehrer, die Bösen, und der Lehrer hat das gesagt... Und dann kommen Emotionen dazu und keiner weiß mehr, was er gesagt hat. Die Schulaufsicht verlangt von uns, dass wir alles dokumentieren. Was nicht dokumentiert ist, war nicht. Dann wird es unübersichtlich und schwierig.“

„Disziplinäre Sachen sind das Auffälligste. Aber sonst ..., es gibt Kinder, die unter diversen Umständen in der Familie leiden. Dass da Probleme gibt, es wird dann über Medien ausgelebt, dass die anderen Kinder versuchen, da mithineinzuziehen. Teilweise werden da Sachen transportiert, die noch nicht für Jugendliche gedacht sind. Oder Gewalt in der Familie. Das sind so Sachen, die auch in der Schule zu Problemen führen. Solche Sachen gibt es tagtäglich, die man diskutieren muss, mit denen man sich beschäftigen muss.“

Lehrkraft (L3)

Diese Lehrkraft meint, die MS2 habe keine Probleme mit dem Migrationshintergrund der Schüler·innen. Sprachliche Probleme beziehungsweise Probleme mit dem Lernen gibt es vor diesem Hintergrund jedoch nicht. „Wir haben keine große Durchmischung im Sinne Kinder mit Migrationshintergrund. Aber das liegt einfach daran, die Gegend, dass das einfach kaum so ist. Und wenn es so ist, dann sind das einfach Kinder, die schon über Generationen da schon leben. Also das Problem mit den Ausländerkinder in dem Sinne, dass da Sprachschwierigkeiten, haben wir jetzt an und für sich nicht. Und wenn, dann sind es immer wieder vereinzelte Fälle.“ Diese Lehrkraft ist der Meinung, die größte Herausforderung sei die steigende Erwartungshaltung, die an die Lehrkräfte gestellt werde (u.a. viele zusätzliche Aufgaben, die mit dem Unterricht nicht viel zu tun haben). Aus dieser Überforderung entstehen Konflikte sozialer Natur.

„Der Aufwand ist in den letzten Jahren größer geworden. Mit wem soll ich kommunizieren, wen soll ich kontaktieren, mit Jugendämtern sprechen, mit Beratungslehrern sprechen, mit Eltern diskutieren, warum es wichtig ist, dass das Kind regelmäßig in die Schule kommt...Und das muss alles so nebenbei laufen. Das ist eine große Herausforderung. Ja, weil die Eltern sagen halt, rufen sie mich zurück, aber ich habe ja eigentlich keine Zeit, um zurückzurufen. Durch Corona sind wir eigentlich gewohnt, dass man uns ständig erreichen kann. Das heißt, wir kriegen teilweise immer noch am Wochenende am Nachmittag Nachrichten von Eltern. Was okay ist, aber sie erwarten, dass wir immer erreichbar sind. Mutter schreibt: Was kommt eigentlich in dem Geschichtetest? Und ist frustriert, wenn sie keine Antwort bekommt.“

Diese Lehrkraft, die im Übrigen die Wertschätzungstoleranz vertritt, schiebt die Verantwortung für das manchmal auffällige Verhalten nicht auf die Schüler·innen. Sie glaubt, die Schule als System sei in den letzten Jahrzehnten anders geworden, was sich auf das Verhalten der Schüler·innen und das Zusammenleben in der Schule auswirke. Darüber hinaus betont sie, dass viele Schüler·innen in schwierigen familiären Verhältnissen leben, was ihren Schulerfolg und ihr Verhalten in der Schule beeinflusst.

„Ich würde jetzt gar nicht behaupten, dass die Kinder jetzt, wie manche Kollegen meinen, die Kinder sind super-schlimm, es ist alles so viel schwieriger. Das glaube ich, ehrlich gesagt, nicht. Es ist halt einfach die Gesellschaft eine andere. Die Zeiten, wo das was der Lehrer gesagt hat, gestimmt hat, vorbei sind und das ist gut so. Wir haben schon Kinder, die sehr schwere Situation haben zu Hause.“

Wo auch die Jugendämter involviert sind. Und die können einfach nicht so funktionieren, wie wir uns das vorstellen.“

Durch Missverständnisse mit den Eltern kommt es oft zu Konflikten, wenn etwa Eltern der Meinung sind, dass das Kind ungerecht behandelt wurde. Viele Eltern finden nichts Schlimmes daran, „wenn das Kind sich einfach respektlos benimmt, weil sie der Meinung sind, es ist eh normal.“

In der Schule gab es vor einiger Zeit Probleme mit körperlicher Gewalt in den Pausen. Als Lösung wurden Kontrollgänge der Lehrer*innen in den Pausen eingeführt.

„In jeder Pause ist sich jemand gegenseitig an die Gurgel gegangen, körperlich und verbal. Es war wirklich schlimm. Da haben wir uns gefragt, was ist los mit denen. Dann hatten wir eben die Lösung, sie dürfen in der Pause die Klasse nicht mehr verlassen. Das war dann zwar im Moment gut, aber die Spannung hat sich weiter verlagert.“

3.1.3 Aus der Sicht der Eltern

Die Mutter zweier männlicher Schüler, mit der wir gesprochen haben, betonte in dem Interview mehrmals, dass der Ruf der Neuen Mittelschulen viel schlechter als die eigentliche Realität sei. Sie selbst beobachtet in der Schule keine unüberbrückbaren Probleme: „Ich glaube, dass es immer viel zu viele Vorurteile gibt, als was die Schule tatsächlich Probleme hat. Ich bekomme es nicht mit, dass es jetzt große Katastrophen in der Schule gegeben hätte. Der letzte Direktor hat es sehr gut im Griff gehabt, also der hat sehr klare Linien im Umgang mit den Schülern gehabt.“

Sie ist mit der Schule sehr zufrieden, aber versucht nachzuvollziehen, woher diese Vorurteile kommen. Die große ethnische und religiöse Durchmischung in der Schule ist für sie, ganz im Sinne der Wertschätzungstoleranz agierend, eher ein Pluspunkt, nicht ein Nachteil. Die Zusammensetzung der Schüler*innen repräsentiere ihrer Meinung nach die Struktur der heutigen Gesellschaft gut. Sie behauptet, je früher ihre Kinder mit Diversität in Kontakt treten, desto besser werden sie damit umgehen können und desto bescheidener werden sie im Umgang mit anderen Menschen sein: „Mir ist es lieber, wenn die Kinder in eine Schule gehen, wo es eine bunte Durchmischung gibt, als wenn lauter, weiß ich net, Kinder drinnen sitzen, wo weiß ich net, Eltern im Hintergrund sind, die wohl situiert sind und ja... Das will ich einfach net. [...] Ja, weil das ist die Realität in unserer Welt und ich will, dass die Kinder damit in Berührung kommen, und damit umgehen lernen und net auf andere Menschen herabschauen.“

3.1.4 Aus der Sicht der Sozialarbeiter*innen

Sozialarbeiter*in 1

Die Mehrheit der Lehrer*innen und Schüler*innen in der MS1 seien aus der Sicht des/der Schulsozialarbeiter*in tolerant, aber es gibt Personen, die auffallend intolerant seien. Es ist beispielsweise bekannt, dass es Eltern gibt, die von ihren Kindern ein „Unter-sich-Bleiben“ verlangen; eine Beobachtung, die aus eigenen Vorstudien bekannt ist und auch in dieser Erhebung bestätigt wird.

Ähnlich wie aus der Sicht zahlreicher Schüler*innen gibt es aus der Perspektive des/der Sozialarbeiter*in auch unter den Lehrkräften in der MS1 „schwarze Schafe“ – Lehrer*innen, bei denen diverse Diskriminierungsweisen vorkommen. Es wird über drei Personen gemutmaßt, dass sie rassistische Kommentare oder respektloses Verhalten an den Tag legen würden – eine Lehrkraft soll der älteren Generation angehören und zwei weitere sollen Migrationshintergrund haben. Eine davon soll in der Klasse beispielsweise offen gesagt haben: „Ich mag keine Ausländer.“

Sozialarbeiter*in 2

Der/ Die zweite Sozialarbeiter*in behauptet, dass es in der Stadt im Vergleich zum homogenen Land mehr Migrant*innen gibt, aber die Probleme ungefähr gleich seien. Die Herausforderungen treten in folgenden Bereichen auf: Schule, Familie, Freizeit, Freundschaften, allgemeines Zusammenleben. Die städtischen Schulen nehmen häufiger sozialarbeiterische Unterstützung in Anspruch – der Zulauf ist höher als in den ländlichen Schulen, sie sind dafür viel offener: „Die ländlichen Schulen sind eher skeptisch“, behauptet die befragte Person.

Problemfelder

Die Hauptthemen, mit denen die Schulsozialarbeiter*innen konfrontiert sind, lassen sich anhand eines Expert*inneninterviews wie folgt paraphrasiert und zitiert zusammenfassen:

1. Trennung der Eltern
2. Psychische Störungen
3. Erziehungsprobleme
4. Konflikte in der Klasse unter den Kindern und zwischen den Kindern und Lehrkräften
5. Kindeswohlgefährdung

Das allergrößte Thema ist das der Trennung und Scheidung und alles, was damit zusammenhängt. Erziehungsstil sowie Konflikte mit den Eltern werden jedoch auch als große Herausforderungen dargestellt. „Es wird zum Beispiel schwierig, wenn die Kinder nicht mehr nach Hause kommen. Das ist ein Riesenthemenkomplex, da passiert viel.“

Dem/der Sozialarbeiter*in zufolge schlagen einige Eltern ihre Kinder. Es wird natürlich nicht bei allen (und es unterscheidet sich wohl auch von Herkunft zu Herkunft), aber bei Migrant*innen tendenziell öfter als „normal“ angesehen; manche empfinden kaum etwas Negatives daran.

„Du hast das Wertesystem einfach nur anders. Was in Österreicher längstens nicht mehr denkbar ist, in der Kindererziehung z.B., wobei bei uns früher ah so war, dort einfach Gang und Gebe ist und wird nicht als Verfehlung erlebt. Wie gesagt, sie haben einfach andere Werte nur. [...] Oder es ist einfach net ok ein Kind zu schlagen. Es ist bei uns schon seit, ich glaube schon seit 1989 gibt's das Gewaltverbot oder so. Und das hat sich relativ gut etabliert und bei jeden irgendwie angekommen. Und es ist bei den Migrantinnen und Migrantinnen oft noch net so. Sondern das gehört dazu, du musst dein Kind erziehen, wenn dazu gehört, dass man a züchtigen muss, dann muss a so sein. Das meine ich überhaupt nicht bös, überhaupt net.“

Man kann zwar nicht behaupten, dass bei gleichem Bildungsstand Österreicher*innen bessere Erziehungsstile haben, aber Österreicher*innen wissen „tendenziell, dass es nicht okay ist, was er macht und wehrt sich auch ganz anders, wann das zur Sprache kommt.“ Es wird versucht das abzustreiten, „wogegen der Migrant wieder sagt, na muss es sein, ist es so, gehört ja so.“ Manche Eltern vernachlässigen ihre Kinder, mache sind streng mit ihnen, vor allem mit den Mädchen. Mädchen mit muslimischem Migrationshintergrund haben tendenziell kaum Freiheiten im Sinne der Moderne, der westlichen Demokratie oder im Vergleich zu ihren Brüdern oder anderen Mädchen.

„Die soziale Kontrolle ist sehr stark: sie dürfen oft niemand zu sich einladen, dürfen sich mit jemanden wo treffen, in einem Park oder im Einkaufszentrum. Wenn sie das heimlich machen würden, gebe es ganz viele Spitzle, die das irgendwie sehen, dass das Mädchen da oder dort unterwegs war. Und das ist wirklich eine ganz große Geschichte immer. Das kommt bei den Burschen nicht so extrem vor wie bei den Mädchen, sie haben da eine große Sehnsucht nach mehr Freiheit, weil sie sehen das bei den Klassenkolleginnen, dass sie das dürfen, was sie alle machen in ihrer Freizeit und sie selbst sitzen zuhause und können ein bisschen Handarbeiten oder so, mehr ist nicht drinnen. [...] Das ist ganz schwierig für die Mädchen vor allem. Die erhalten dann andere Werte wie das in der westlichen Welt

ist, sehr liberal, jeder darf sich frei bewegen. Und die Mädchen haben dann die Diskrepanz. Das ist oft auch ein Thema, womit Mädels mit Migrationshintergrund zur Schulsozialarbeit kommen. Weil sie irgendwie Wege suchen oder erarbeiten wollen, wie sie das ein bisschen anders gestalten können. Das ist aber total schwierig, weil da sind sie nicht wirklich in der Kindeswohlgefährdung eigentlich, nicht? Und da irgendwie auf die Eltern einzuwirken, dass sie ein bisschen lockerer zu lassen, ist aufgrund ihrer Kultur fast nicht möglich, weil einfach so viel soziale Kontrolle gibt. Sie müssten sich rechtfertigen vor 1000 Onkeln, Opas und Brüdern oder was weiß ich was alles, wieso ihr Mädchen jetzt so aus der Reihe tanzt. Obwohl sie vielleicht sehen würden, dass gut wäre, aber ja, da ist die Community ganz schon stark.“

3.1.5 Zusammenfassung

Die Zufriedenheit der Schüler*innen mit der Schule beziehungsweise mit den Lehrkräften liegt in der MS2 etwas höher als in der MS1, so ließe es sich aus der Perspektive der Betroffenen beziehungsweise aus ihren Deutungen und Selbstdeutungen darstellen. Schüler*innen, die in die MS2 gehen, so sagen sie, gehen durchaus gerne in die Schule. Für Schüler*innen aus der MS1 ist Schule meistens eine unangenehme Notwendigkeit, für die Direktion ist es umgekehrt: laut ihrer Aussage kommen die Schüler*innen gerne in die Schule.

Konflikte, die in den Schulen entstehen, sowie der Umgang damit, sind in beiden Schulen sehr unterschiedlich. Die in der MS1 entstehenden Konflikte existieren in erster Linie zwischen den Schüler*innen und den Lehrkräften. Es sind ihnen zufolge zwei antagonistische Gruppen zu unterscheiden: Schüler*innen und Lehrer*innen, die sich gegenseitig kritisieren, beschuldigen und der anderen Seite die Verantwortung für die Konfliktsituation zuschreiben. Die eigene Gruppe, die „Gemeinschaft“, wie eine Schülerin sich ausdrückt, darf in der MS1 nicht betrogen werden: Jeder Akt des Ausbrechens wird sanktioniert. Unseren Interviewpartner*innen zufolge komme es unter den Schüler*innen selbst selten zu groben Konflikten. Die einzigen zwei Schüler*innen, die eine andere Meinung vertreten, gehören aufgrund dessen zu den ausgegrenzten Personen und werden diskriminiert.

In der MS2 wird mit Konflikten anders umgegangen. Viele Schüler*innen betonen, dass Konflikte im gesellschaftlichen Leben etwas Normales sind. Sie sind in ihren Einschätzungen zurückhaltender und es scheint, als gäbe es dort keine geschlossene „Gemeinschaft“ – jedenfalls keine „Gemeinschaft der Ausländer“, um die in der MS1 verwendete Ausdrucksweise zu verwenden.

Die Mehrheit der Schüler*innen steht in Summe zu alledem, was die Schule anbietet eher in einer Toleranz- als in eine Resonanzbeziehung. Die Mehrheit akzeptiert also die Schule und eine kleinere Minderheit hat sogar viel Freude damit. Eine weitere Minderheit legt ein intolerantes Verhalten gegen die Schule und Lehrkräfte an den Tag. Die Schulklasse wird hingegen von der Mehrheit als lebendiger Raum – als ein Mikrokosmos beschrieben, wo sich intensiv ausgetauscht, oft gelacht und gestritten sowie versöhnt wird, und es werden selbstverständlich auch freundschaftliche Beziehungen gepflegt. Wenn zwei bis drei Lehrkräfte pro Schule und einige Buben etwas freundlicher und der Druck geringer wäre, so ließe sich aus der Perspektive der Beteiligten (die zunächst rein auf dem Sprach- und Beobachtungsmaterial basiert) summarisch darlegen, wäre alles deutlich besser.

Die drei Lehrkräfte in der MS1 unterscheiden sich in ihrer Wahrnehmung in Bezug auf das schulische Zusammenleben. Für die Lehrkraft L2 sei es besonders wichtig, die Schüler*innen in ihren Problemen zu unterstützen. Der Unterricht sei neben diesen Herausforderungen manchmal „nebensächlich“. Die zwei anderen befragten Lehrkräfte in dieser Schule glauben eher, dass die schulischen Probleme durch die Eltern und die Situation zu Hause verursacht werden. Die Direktion macht mitunter darauf

aufmerksam, dass zahlreiche Ursachen der Probleme in der Religion, im Migrationshintergrund und in den familiären Zuständen zu finden seien. Die Lehrkraft L1 verortet die Ursachen des religiösen Fanatismus hingen nicht in der Erziehung, sondern im Internet.

Den Aussagen der Direktion in der MS2 ist zu entnehmen, dass die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern relativ gut funktioniere. Die Direktion legt großen Wert darauf, für die Eltern leicht erreichbar zu sein und mit ihnen direkten Kontakt zu haben. In dieser Schule gäbe es vor allem viele disziplinäre Probleme, die jedoch der Direktion und den Lehrer*innen zufolge nicht auf Diskriminierung von Migrationshintergründen zurückzuführen sei. Die Konflikte in der Schule entstehen aus Missverständnissen beziehungsweise aus unterschiedlichen Wahrnehmungen und Darstellungen der Konfliktsituationen durch die beteiligten Personen (Lehrkräfte und Schüler*innen).

Die befragten Sozialarbeiter*innen sprechen viele Probleme an, mit denen Jugendliche konfrontiert sind. Der/die Sozialarbeiter*in in der MS1 konzentriert sich jedoch in seinen/ihren Aussagen vor allem auf den Migrationshintergrund: Sowohl Eltern als auch einige Lehrer*innen seien manchmal diskriminierend, was sich auf die Jugendlichen auswirkt. Der/die Sozialarbeiter*in in der MS2 stellt eher die allgemeinen Probleme, wie die Trennung der Eltern, Erziehungsstile, psychische Störungen, usw. in den Mittelpunkt, die zwar zum Teil auf den Migrationshintergrund zurückzuführen sind, der aber an sich in der Schule keine gravierende Rolle spielt.

Der befragten Mutter zufolge bekommen Neue Mittelschulen mehr Kritik als sie tatsächlich verdienen. Sie selbst ist mit der Schule sehr zufrieden, insbesondere mit der großen Diversität, die die Schule repräsentiert. Sie ist der Meinung, dass die Vielzahl an unterschiedlichen Religionsbekenntnissen und Migrationshintergründen ihre Kinder besser auf das Leben in der Gesellschaft vorbereiten.

Während sich dieses Kapitel auf die Innenperspektive der Beteiligten zu konzentrieren versucht, sowie auf die Rekonstruktion der „Antriebsenergie aus den Ängsten, Wünschen und Ambitionen der Subjekte“⁵², wird in den nächsten Kapiteln der Versuch unternommen die Schule aus der Perspektive der dritten Person zu erfassen. Indem es um Strukturen und um Analysen von Beziehungen, Sprachhandlungen, usw. gehen wird.

3.2 Präferierte Weltbeziehungen der Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte

Die präferierten Einstellungen und Weltbeziehungen wurden anhand von drei Skalen gemessen: der Liberalismus-Skala, der Skala des religiösen Fundamentalismus und der Skala der kollektiven Identitäten sowie anhand eines Items zur Fremdenfeindlichkeit.

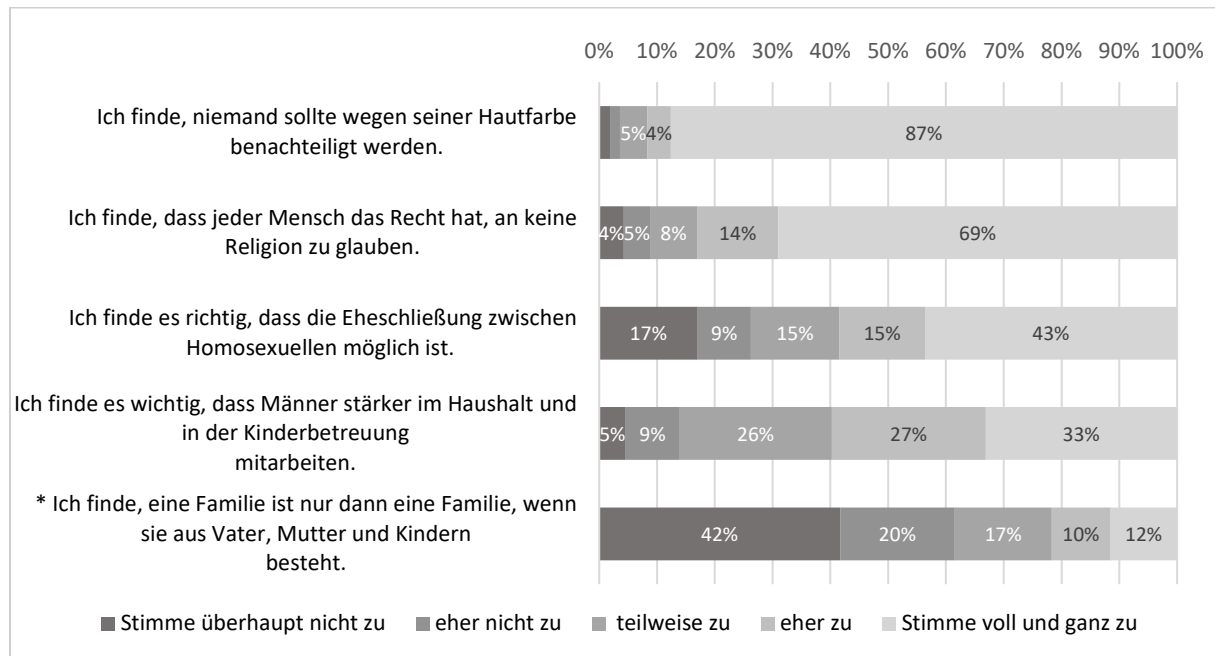
3.2.1 Politische Weltanschauung

Abbildung 3 stellt die Verteilung der Antworten der Schüler*innen zu den fünf Items, die die Liberalismus-Skala bilden, dar. Die große Mehrheit der Befragten stimmt dem ersten Item beziehungsweise der ersten Aussage „Niemand sollte wegen seiner Hautfarbe benachteiligt werden“ voll und ganz zu und lehnt somit Rassismus ab. Lediglich 1,9 % (11 Personen) der befragten Schüler*innen stimmen dieser Aussage überhaupt nicht zu und 1,7 % (10 Personen) stimmen eher nicht zu. Auch die nächste Aussage findet große Zustimmung. 43 % der Schüler*innen stimmen der Möglichkeit der Eheschließung zwischen **Homosexuellen** voll und ganz zu. **17 % der Schüler*innen stimmen der Aussage jedoch überhaupt nicht zu**, was auf eine (zumindest leichte) Polarisierung der

⁵² Rosa/Reckwitz, S. 174

Meinungen in diesem Bereich hindeutet. In Bezug auf die Geschlechterrollen sind die Antworten zu der Aussage, dass es wichtig ist, dass Männer im Haushalt und in der Kinderbetreuung stärker mitarbeiten, gleichmäßiger verteilt: Ein Drittel stimmt dem voll und ganz und weitere 27 % stimmen dem eher zu. Die letzte Aussage, die sich auf ein traditionelles Familienbild bezieht, findet die geringste Zustimmung. 42 % der Befragten stimmen der Aussage überhaupt nicht und nur 12 % voll und ganz zu.

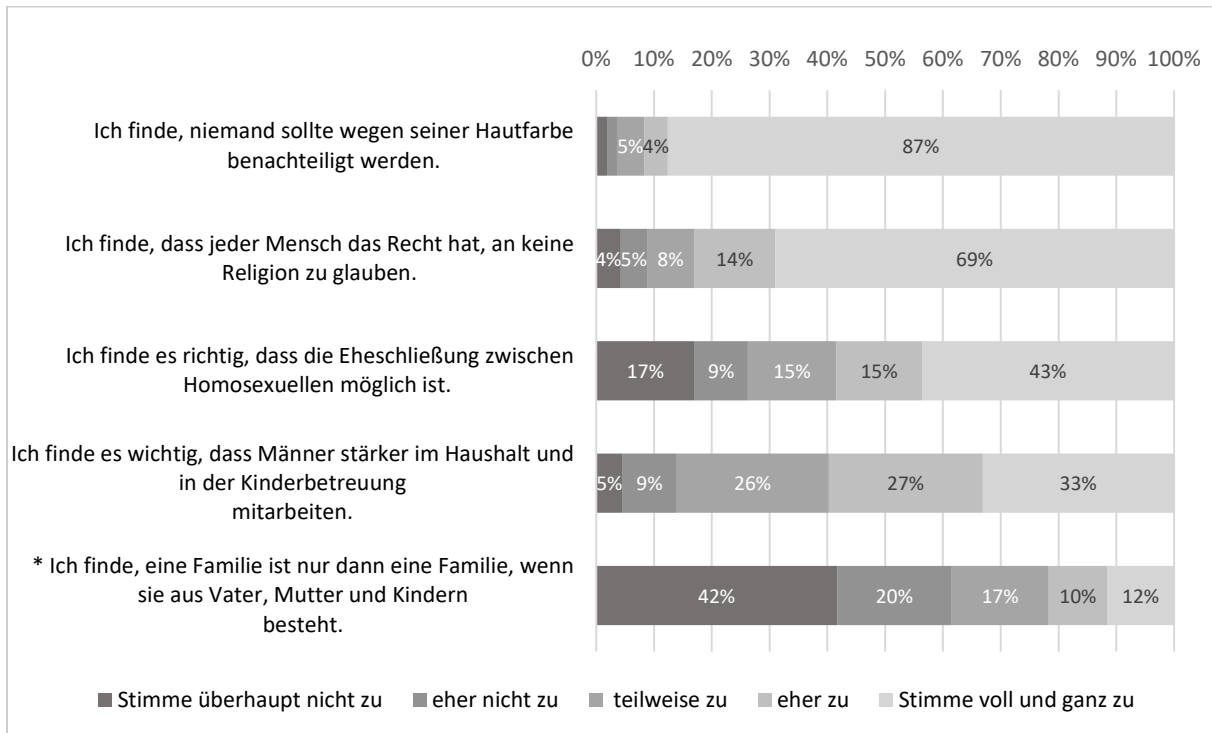
Abbildung 3: Verteilung der Antworten der Schüler*innen zu den Items der Liberalismus-Skala



Anmerkung: N = 592. Fehlende Werte zu 100 %: keine Angabe. Mit * markiertes Item ist umgekehrt gepolt, stärkere Zustimmung zu dem Item deutet auf einen niedrigeren Liberalismus beziehungsweise höheren Konservatismus hin. Für bessere Lesbarkeit wurden die Bereiche unter 3 % auf der Abbildung ohne Datenbeschriftung dargestellt.

Abbildung 4 stellt die Verteilung der Antworten der Eltern zu den fünf Items dar, die die Liberalismus-Skala bilden. In dieser Gruppe ist die Zustimmung zu den ersten vier Items beziehungsweise Aussagen stärker und zu dem letzten Item schwächer als bei den Schüler*innen, was insgesamt auf einen höheren Grad an Liberalismus in dieser Gruppe hindeutet. Der ersten Aussage, deren Ablehnung auf Rassismus hindeutet, stimmten nur 1 % (3 Personen) der befragten Eltern überhaupt nicht zu. Sie können somit als rassistisch eingestellt bezeichnet werden. 0,3 % (1 Person) stimmt dieser Aussage eher nicht zu.

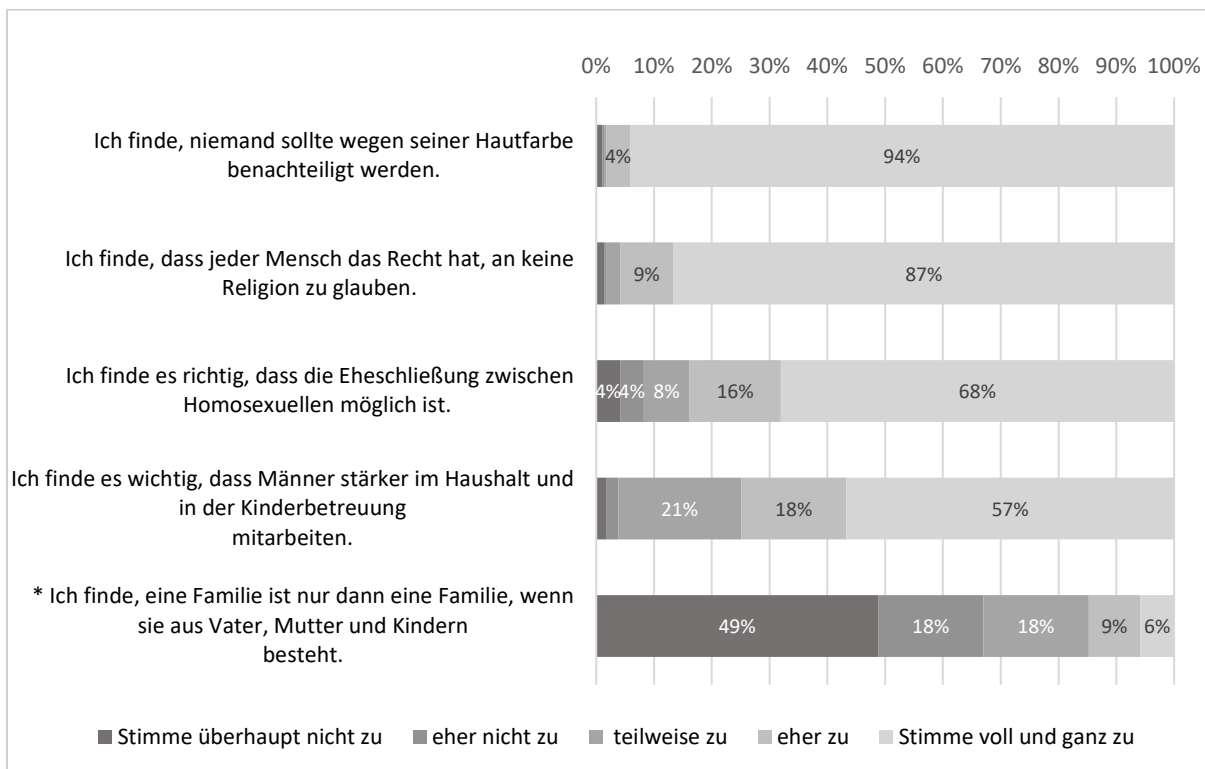
Abbildung 4: Verteilung der Antworten der Eltern zu den Items der Liberalismus-Skala



Anmerkung: N = 292. Fehlende Werte zu 100 %: keine Angabe. Mit * markiertes Item ist umgekehrt gepolt, stärkere Zustimmung zu dem Item deutet auf niedrigeren Liberalismus beziehungsweise höheren Konservatismus hin. Für bessere Lesbarkeit wurden die Bereiche unter 3 % auf der Abbildung ohne Datenbeschriftung dargestellt.

Abbildung 5 stellt die Verteilung der Antworten der Lehrkräfte zu den fünf Items, die die Liberalismus-Skala bilden, dar. In dieser Gruppe ist die Zustimmung zu den ersten vier Items beziehungsweise Aussagen noch stärker und zu dem letzten Item noch schwächer als bei den Schüler·innen und bei den Eltern, was auf einen höheren Grad an Liberalismus der befragten Lehrkräfte im Vergleich zu den befragten Schüler·innen und Eltern hindeutet. Fast alle befragten Lehrkräfte stimmen der ersten Aussage voll und ganz zu (98 %) und 1,6 % (3 Personen) stimmen eher zu. Diese Werte deuten auf eine starke Ablehnung von Rassismus unter den Lehrkräften hin.

Abbildung 5: Verteilung der Antworten der Lehrkräfte zu den Items der Liberalismus-Skala



Anmerkung: N = 187. Fehlende Werte zu 100 %: keine Angabe. Mit * markiertes Item ist umgekehrt gepolt, stärkere Zustimmung zu dem Item deutet auf niedrigeren Liberalismus beziehungsweise höheren Konservatismus hin. Für bessere Lesbarkeit wurden die Bereiche unter 3 % auf der Abbildung ohne Datenbeschriftung dargestellt.

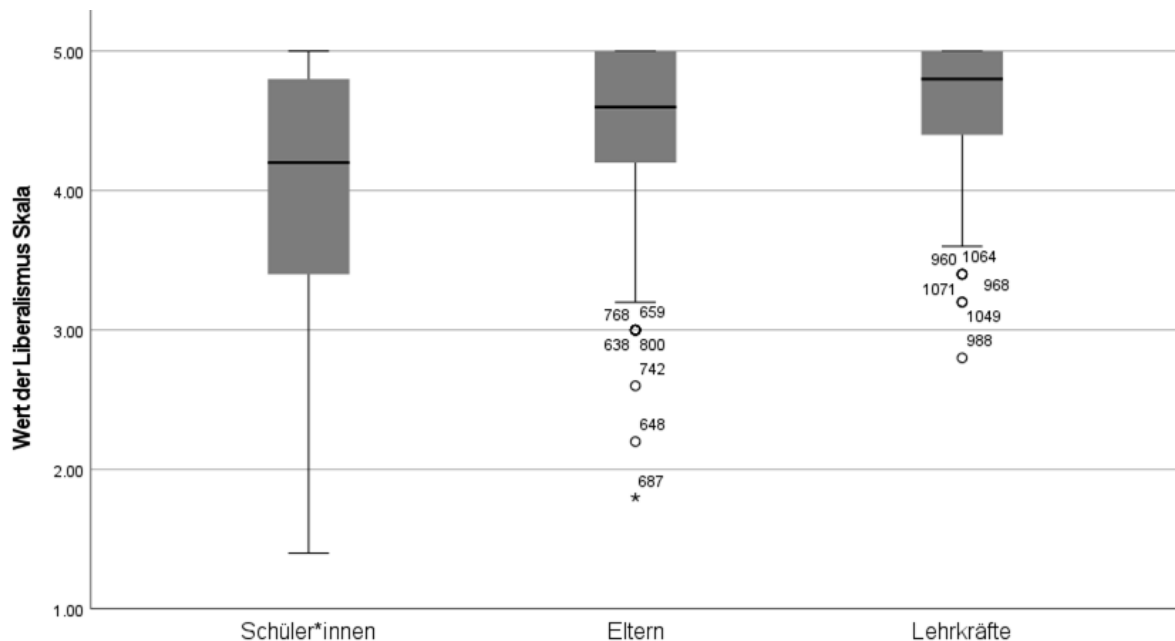
Die Boxplots in der Abbildung 6 veranschaulichen die Verteilung der Werte der Liberalismus-Skala für die drei untersuchten Gruppen (siehe Unterkapitel Messung der Konstrukte). Die Skala kann Werte von 1 bis 5 annehmen. Der durchschnittliche Zustimmungswert zu den Liberalismus messenden Items ist von den drei Gruppen bei den Lehrkräften am höchsten. Der Mittelwert für diese Gruppe erreicht fast den Maximalwert und beträgt $M = 4,60$; $SD = 0,47$. Dies deutet darauf hin, dass fast alle befragten Lehrer:innen sehr stark liberal eingestellt sind. Auch die Werte der Lehrer:innen, die von der Mehrheit der Gruppe statistisch abweichen und in der Abbildung mithilfe von Punkten dargestellt sind, befinden sich fast alle immer noch in der oberen Hälfte der Skala. Der niedrigste erreichte Skalenwert beträgt in dieser Gruppe 2,8. Somit kann gesagt werden, dass sich unter den befragten Lehrkräften keine stark konservativ eingestellten Personen befinden.

In der Gruppe der Eltern sind die Werte der Skala ein wenig niedriger als in der Gruppe der Lehrkräfte; sie sind jedoch weiterhin sehr hoch und deuten auf überwiegend liberale Einstellung hin. Der Mittelwert für diese Gruppe beträgt $M = 4,46$; $SD = 0,57$. Einige wenige Personen erreichen jedoch in dieser Gruppe Werte, die unterhalb der Skalenmitte liegen, was auf ihre eher konservative Einstellung hindeutet. Der niedrigste erreichte Skalenwert in dieser Gruppe beträgt 1,8.

In der Gruppe der Schüler:innen ist der durchschnittliche Zustimmungswert zu den Liberalismus messenden Items von den drei Gruppen am niedrigsten. Der Mittelwert für diese Gruppe beträgt $M = 4,03$; $SD = ,81$. Diese Gruppe weist mit einigen Werten, die im unteren Bereich der Skala liegen, die stärkste Variation in den Skalenwerten auf. Das bedeutet, dass sich in dieser Gruppe sowohl sehr

liberale – die immerhin die Mehrheit der befragten Schüler*innen bilden – als auch stark konservative Schüler*innen befinden. Der niedrigste erreichte Skalenwert in dieser Gruppe beträgt 1,4.

Abbildung 6: Verteilung der Werte der Liberalismus-Skala für die drei untersuchten Gruppen

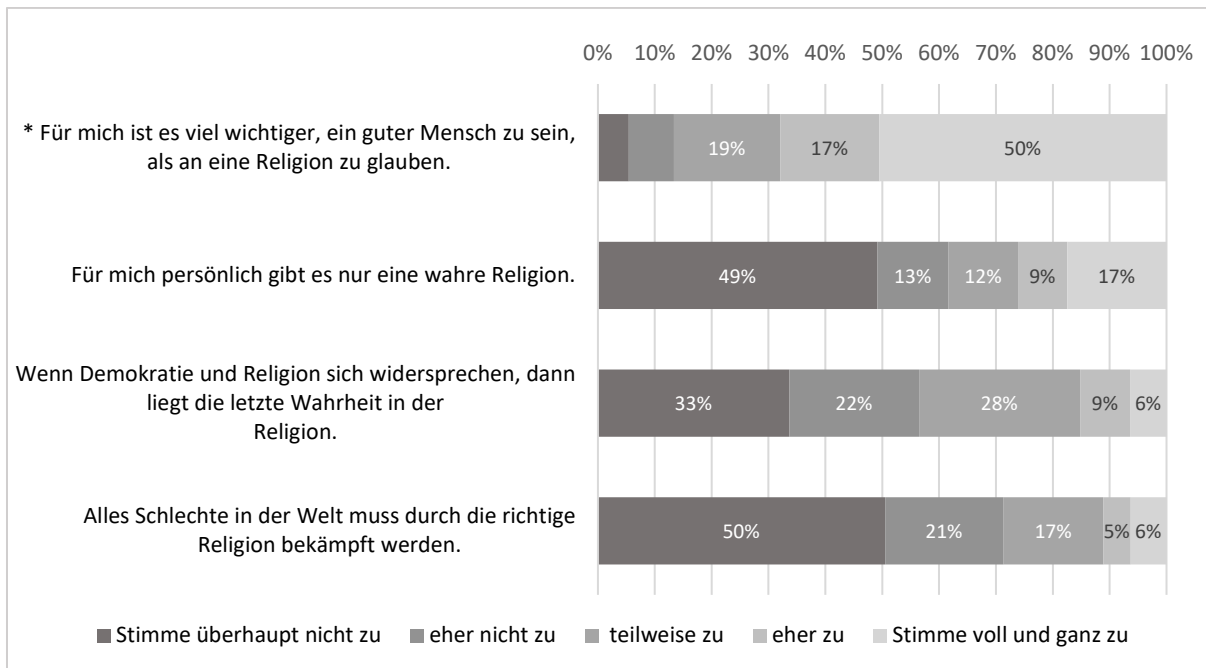


Anmerkung: Schüler*innen N = 590; Eltern N = 291; Lehrkräfte N = 186. Die Skala kann Werte von 1 bis 5 annehmen. Die dicke schwarze Linie in der blauen Box entspricht dem Median der jeweiligen Gruppe. Die Antworten von 50 % der Befragten liegen innerhalb der blauen Box. Die Ergebnisse der restlichen Befragten befinden sich zwischen den zwei Linien (whiskers), die aus der Box hinauskommen. Die Punkte und Sterne repräsentieren Ausreißer.

3.2.2 Religiöse Weltanschauung

Abbildung 7 stellt die Verteilung der Antworten der Schüler*innen zu den vier Items, die die Skala des religiösen Fundamentalismus bilden, dar. Die Hälfte der befragten Schüler*innen stimmt dem ersten Item beziehungsweise der ersten Aussage „Für mich ist es viel wichtiger, ein guter Mensch zu sein, als an eine Religion zu glauben“ voll und ganz zu. Auch genau die Hälfte der Befragten stimmt dem letzten Item überhaupt nicht zu. Da das erste Item im Vergleich zu den restlichen Items umgekehrt gepoolt ist, richten sich diese Antworten klar gegen den religiösen Fundamentalismus. Auch das zweite Item wird von fast der Hälfte der Schüler*innen abgelehnt, allerdings kann man hier auch eine Polarisierung der Meinungen beobachten, da 17 % der befragten Schüler*innen diesem Item voll und ganz zustimmen. Am meisten zerstreut ist der Zustimmungsrang zu dem dritten Item. Ein Drittel der Schüler*innen lehnt diese Aussage definitiv ab und betrachtet somit Religion nicht als einen wichtigeren Wegweiser als die demokratischen Regeln. Allerdings stimmen 15 % dem Item eher oder vollständig zu; ein Anteil, der den Zustimmungsrang der Eltern und der Lehrkräfte um ein Vielfaches übersteigt.

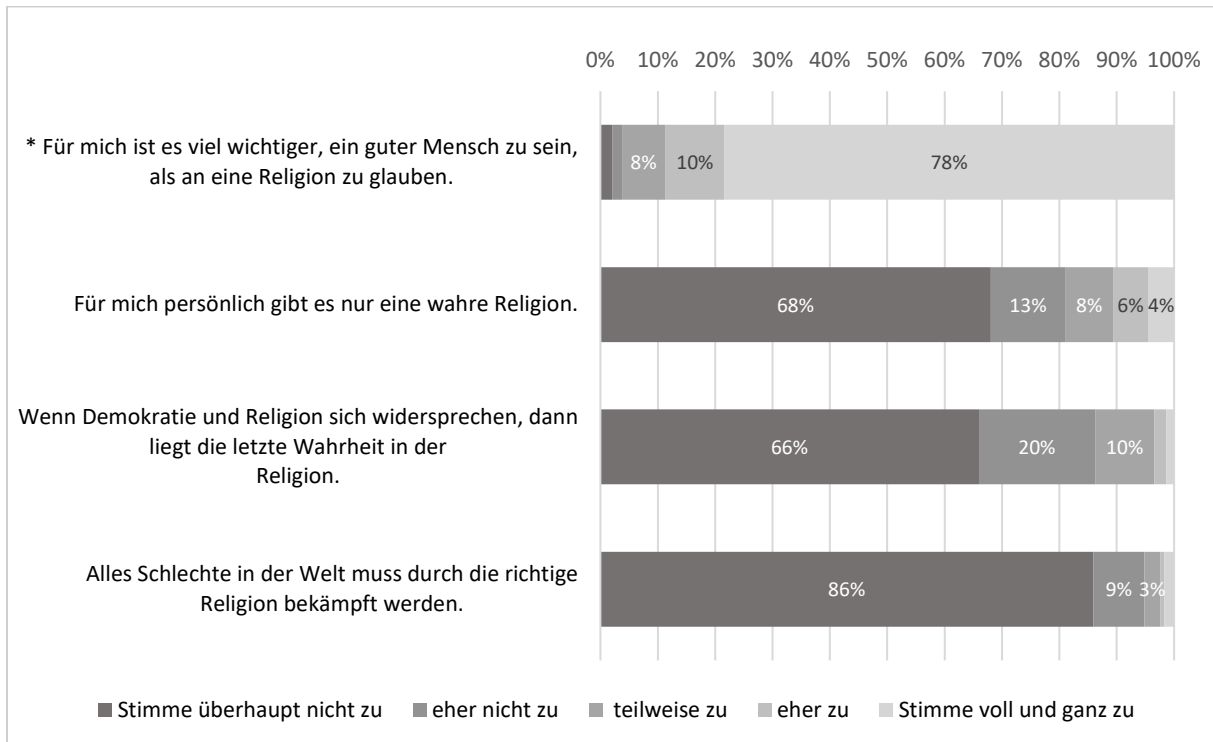
Abbildung 7: Verteilung der Antworten der Schüler*innen zu den Items der Skala des religiösen Fundamentalismus



Anmerkung: N = 592. Fehlende Werte zu 100 %: keine Angabe. Mit * markiertes Item ist umgekehrt gepolt, stärkere Zustimmung zu dem Item deutet auf niedrigeren beziehungsweise keinen Fundamentalismus hin.

Abbildung 8 stellt die Verteilung der Antworten der Eltern zu den vier Items, die die Skala des religiösen Fundamentalismus bilden, dar. Die Antworten sind deutlich homogener als bei den Schüler*innen. Anhand der Antworten kann man sehen, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Eltern religiösen Fundamentalismus voll und ganz ablehnt.

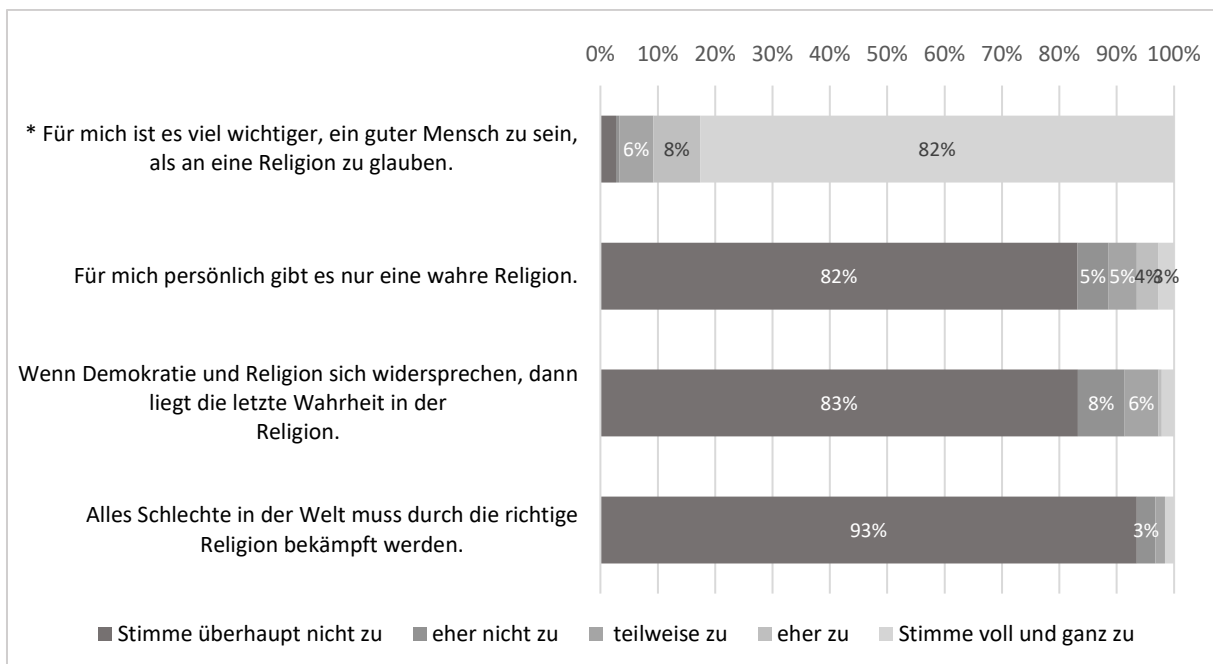
Abbildung 8: Verteilung der Antworten der Eltern zu den Items der Skala des religiösen Fundamentalismus



Anmerkung: N = 292. Fehlende Werte zu 100 %: keine Angabe. Mit * markiertes Item ist umgekehrt gepolt, stärkere Zustimmung zu dem Item deutet auf einen niedrigeren beziehungsweise keinen Fundamentalismus hin.

Abbildung 9 stellt die Verteilung der Antworten der Lehrkräfte zu den vier Items, die die Skala des religiösen Fundamentalismus bilden, dar. Die Antworten in dieser Gruppe sind noch homogener als in den anderen zwei Gruppen. Nur eine kleine Minderheit der befragten Lehrkräfte beantwortet die Fragen auf solche Art und Weise, die auf religiösen Fundamentalismus hindeutet.

Abbildung 9: Verteilung der Antworten der Lehrkräfte zu den Items der Skala des religiösen Fundamentalismus



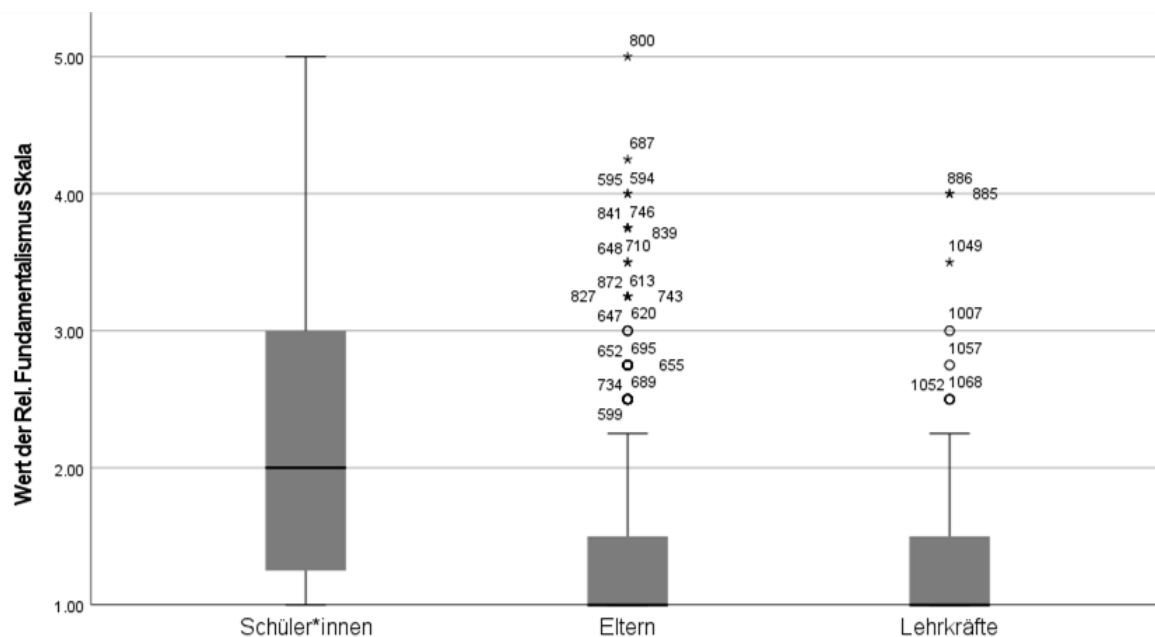
Anmerkung: N = 187. Fehlende Werte zu 100 %: keine Angabe. Mit * markiertes Item ist umgekehrt gepolt; stärkere Zustimmung zu dem Item deutet auf niedrigeren beziehungsweise keinem Fundamentalismus hin.

Die Boxplots in Abbildung 10 veranschaulichen die Verteilung der Werte der Skala des religiösen Fundamentalismus für die drei untersuchten Gruppen (siehe Unterkapitel Messung der Konstrukte). Die Skala kann Werte von 1 bis 5 annehmen. Der durchschnittliche Zustimmungswert zu den Fundamentalismus messenden Items ist bei den Schüler*innen am höchsten. Der Mittelwert für diese Gruppe beträgt $M = 2,16$; $SD = 1,03$ und befindet sich somit unterhalb der Skalenmitte. Auch die Werte der 75 % der befragten Schüler*innen überschreiten die Skalenmitte nicht. Dies deutet auf eine Ablehnung des religiösen Fundamentalismus durch $\frac{3}{4}$ der Befragten Schüler*innen hin. Einige Schüler*innen erreichen jedoch maximale oder sehr hohe Werte auf der Skala, was auf eine fundamentalistische Einstellung bezüglich der Religion verweist. Fünf Prozent der Schüler*innen erreichen den Skalenwert 4 oder höher.

In der Gruppe der Eltern sind die Werte der Skala überwiegend niedriger als in der Gruppe der Schüler*innen, es gibt jedoch einige Befragte, deren Skalenwerte deutlich höher als die der Mehrheit der Eltern sind. Der Mittelwert für diese Gruppe beträgt $M = 1,45$; $SD = 0,70$ und deutet auf eine generelle Ablehnung von religiösem Fundamentalismus in dieser Gruppe hin. Nur 1 % der befragten Eltern erreicht den Skalenwert 4 oder höher.

Der Mittelwert für die Gruppe der Lehrkräfte ist von allen drei Gruppen am niedrigsten und erreicht mit $M = 1,28$ und $SD = 0,52$ fast den minimalen Skalenwert. Keine der befragten Lehrkräfte erreicht den Skalenwert 4 oder höher. Der höchste Skalenwert in dieser Gruppe beträgt 3,25. Diese Zahlen deuten auf eine starke Ablehnung von religiösem Fundamentalismus in dieser Gruppe hin; eine Gegebenheit, die einmal mehr darauf hinweist, dass Mittelwerte, die höher sind als 1, so wie jener bei den Lehrkräften (1,28), auf einen problematischen Umgang mit Religion hinweisen; auf eine Problematik, die 15 % der Schüler*innen besonders stark betrifft – aber auch insgesamt fünf Lehrkräfte sind im pädagogischen Kontext immer noch eine zu viel.

Abbildung 10: Verteilung der Werte der Skala des religiösen Fundamentalismus für die drei untersuchten Gruppen



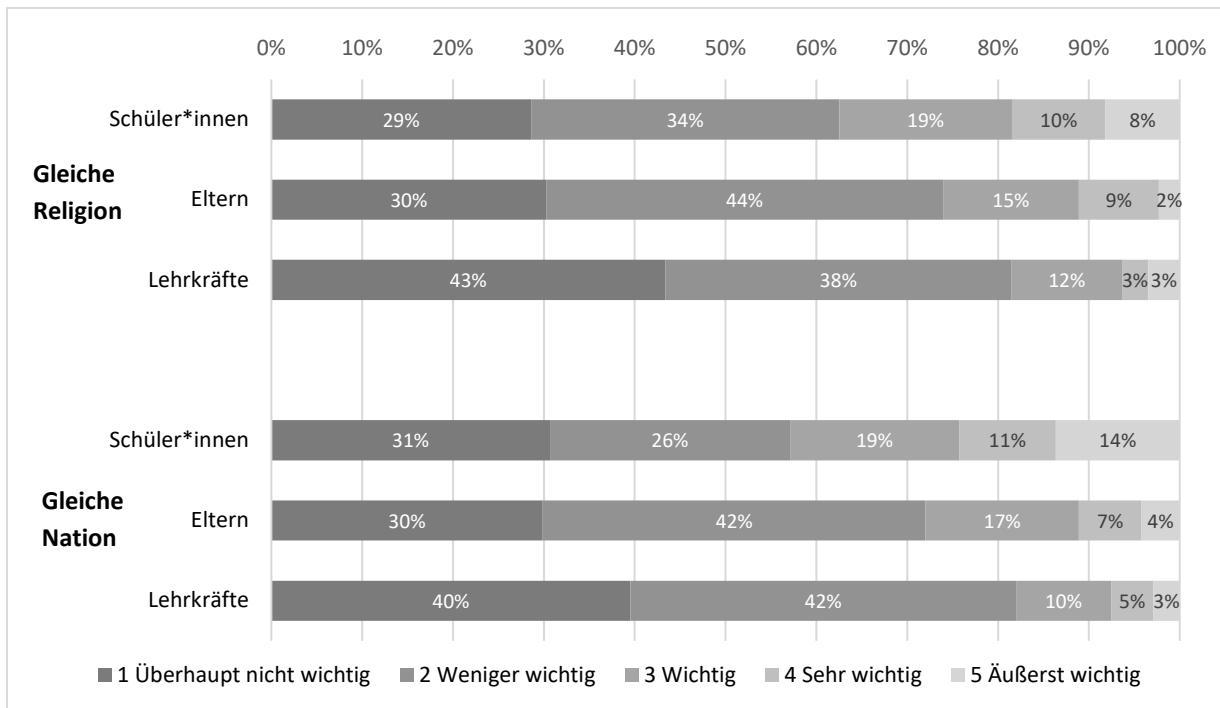
Anmerkung: Schüler*innen $N = 591$; Eltern $N = 291$; Lehrkräfte $N = 185$. Die Skala kann Werte von 1 bis 5 annehmen. Die dicke schwarze Linie in der blauen Box entspricht dem Median der jeweiligen Gruppe. Die Antworten von 50 % der Befragten liegen innerhalb der blauen Box. Die Ergebnisse der restlichen Befragten befinden sich zwischen den zwei Linien (whiskers), die aus der Box hinauskommen. Die Punkte und Sterne repräsentieren Ausreißer.

3.2.3 Kollektive Identitäten

Die Sphäre der Identität wurde mit dem Fokus auf eine gruppenbezogene (kollektive) Identität untersucht. Den Befragten wurden zwei Fragen gestellt, die gemessen haben, wie stark sie die eigenen nationalen und religiösen Gruppen gegenüber anderen Gruppen bevorzugen und wie wichtig es ihnen ist, innerhalb der eigenen Gruppen zu bleiben und damit die kollektive Identität zu bewahren. Die erste Frage bezog sich auf die nationale Gruppe. Den Schüler·innen wurden folgende Frage gestellt: „Wenn du eines Tages heiraten würdest, wie wichtig wäre es, dass deine Frau/dein Mann derselben **Nation** angehört wie du?“ Den Eltern und den Lehrkräften wurde die Frage in einer abgeänderten Form gestellt: „Wie wichtig wäre es für Sie, dass die zukünftige Lebenspartnerin/ der zukünftige Lebenspartner Ihres Kindes derselben Nation angehört wie Sie?“ Eine analoge Frage wurde den Befragten in Bezug auf religiöse Gruppen gestellt. Anstelle von „derselben Nation“ stand „derselben Religion“. Die fünfstufige Antwortskala reichte von „Überhaupt nicht wichtig“ bis zu „Äußerst wichtig“. Abbildung 11 stellt die Verteilung der Antworten der Befragten zu diesen zwei Fragen dar.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Bleiben innerhalb der eigenen religiösen Gruppen für die Befragten ein wenig wichtiger ist, als innerhalb der eigenen nationalen Gruppe zu bleiben. Wenn man die Antworten von „wichtig“ bis „äußerst wichtig“ zusammenzählt, dann kann man sagen, dass ungefähr 40 % der Schüler·innen die eigene nationale und religiöse Gruppe bevorzugen. Bei den Eltern und Lehrkräften betragen diese Zahlen jeweils 30 % und 20 %.

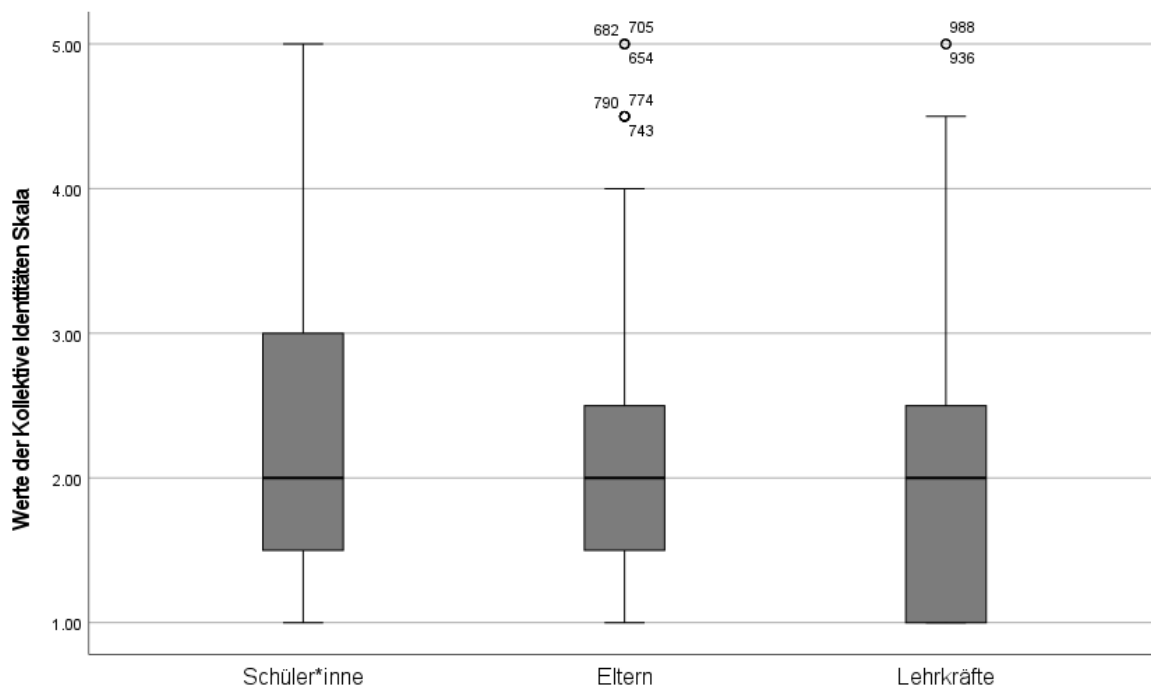
Abbildung 11: Verteilung der Antworten der Schüler*innen, der Eltern und der Lehrkräfte zu zwei Items der Skala der kollektiven Identitäten



Anmerkung: Schüler*innen N = 564; Eltern N = 261; Lehrkräfte N = 173.

Die besprochenen zwei Fragen bilden die Skala der kollektiven Identitäten. Abbildung 12 stellt die Verteilung der Werte dieser Skala für die drei untersuchten Gruppen dar. In der Gruppe der Schüler*innen scheint die kollektive Identität im Vergleich zu den Eltern und Lehrkräften am stärksten ausgeprägt zu sein ($M = 2,43$; $SD = 1,19$). Allerdings auch unter den Eltern ($M = 2,11$; $SD = 0,93$) und den Lehrkräften ($M = 1,87$; $SD = 1,87$) finden sich Befragte mit hohen oder auch maximalen Skalenwerten, was auf eine starke Präferenz für die eigene nationale und religiöse Gruppe gegenüber anderen Gruppen hindeutet.

Abbildung 12: Verteilung der Werte der Skala der kollektiven Identitäten für die drei untersuchten Gruppen

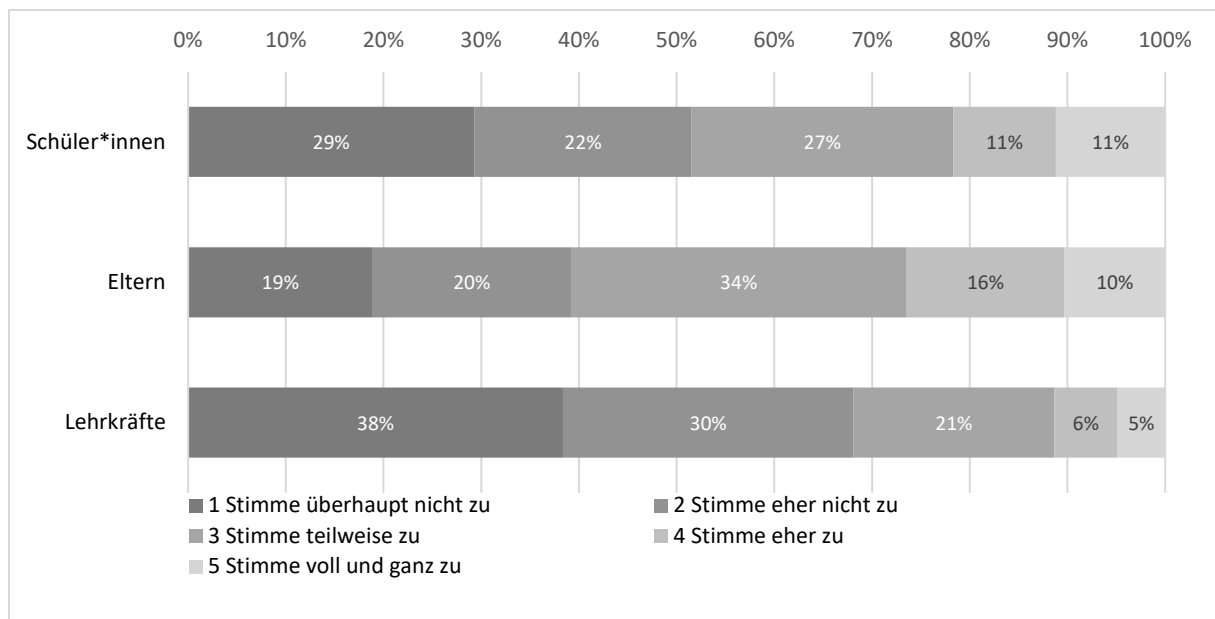


Anmerkung: Schüler*innen N = 564; Eltern N = 261; Lehrkräfte N = 173. Die Skala kann Werte von 1 bis 5 annehmen. Die dicke schwarze Linie in der blauen Box entspricht dem Median der jeweiligen Gruppe. Die Antworten von 50 % der Befragten liegen innerhalb der blauen Box. Die Ergebnisse der restlichen Befragten befinden sich zwischen den zwei Linien (whiskers), die aus der Box hinauskommen. Die Punkte und Sterne repräsentieren Ausreißer.

3.2.4 Fremde

Die Einstellung zu Fremden beziehungsweise Ausländer*innen wurde mit einem Item beziehungsweise mit einer Aussage abgefragt: „Ich finde, es leben zu viele Ausländer*innen in Österreich“. Die Antwortskala umfasste fünf Stufen und reichte von „Stimme überhaupt nicht zu“ bis „Stimme voll und ganz zu“. Die Zustimmung zu dieser Aussage kann als Fremdenfeindlichkeit interpretiert werden. Unter den Schüler*innen stimmen dieser Aussage 11 % der Befragten voll und ganz zu. 29 % lehnen sie aber komplett ab. Unter den Eltern betragen diese Zahlen entsprechend 10 % und 19 %. Die stärkste Ablehnung dieser Aussage und somit die niedrigste Fremdenfeindlichkeit findet sich unter den Lehrkräften. 5 % (9 Personen) der Lehrkräfte stimmen dieser Aussage jedoch voll und ganz zu und weitere 6,5 % eher zu (12 Personen), was auf eine fremdenfeindliche Einstellung einiger weniger Lehrkräfte hindeutet (Abbildung 13).

Abbildung 13: Verteilung der Antworten der Schüler*innen, der Eltern und der Lehrkräfte zu der Frage bezüglich der Einstellung zu Ausländer*innen



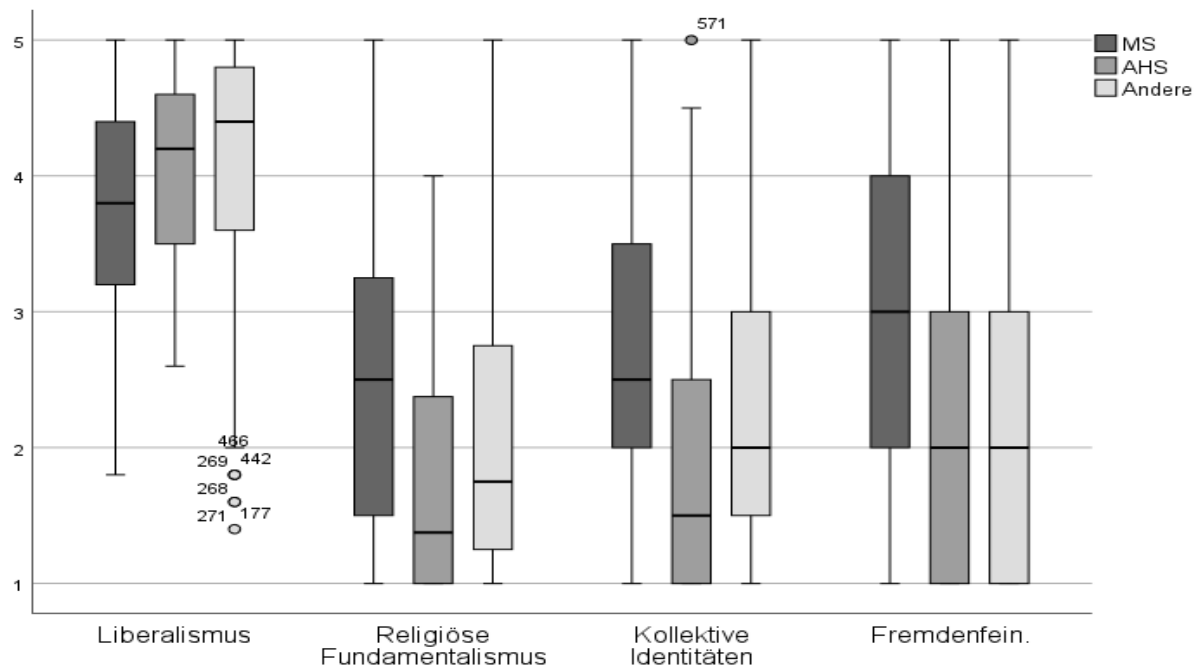
Anmerkung: Aussagetext: Ich finde, es leben zu viele Ausländer*innen in Österreich. Schüler*innen N = 590; Eltern N = 291; Lehrkräfte N = 185.

3.2.5 Präferierte Einstellungen und Weltbeziehungen der Schüler*innen nach Schultyp

Die präferierten Einstellungen und Weltbeziehungen von Schüler*innen aus verschiedenen Schultypen wurden verglichen. Es wurde zwischen den Mittelschulen (MS), Gymnasien (AHS) und anderen Schultypen differenziert, wobei der Fokus auf den Unterschieden zwischen den MS und den anderen zwei Gruppen (AHS und andere Schulen) lag. Um die Unterschiede zwischen den Befragten aus unterschiedlichen Schultypen zu testen, wurde der nicht-parametrische Mann-Whitney U-Test durchgeführt. Der Grund für die Anwendung des nicht-parametrischen Tests waren die starken Unterschiede in der Größe der Gruppen und die nichtnormale Verteilung der Skalen. Es wurden Unterschiede sowohl zwischen den MS und AHS als auch zwischen der MS und anderen Schulen getestet.

Abbildung 14 stellt die Verteilung der untersuchten Einstellungen und Weltbeziehungen für die Schüler*innen aus den MS, AHS und anderen Schulen dar. In Bezug auf die politische Weltanschauung sind die befragten Schüler*innen aus den MS im Vergleich zu den Schüler*innen aus den AHS und auch Schüler*innen aus anderen Schultypen konservativer eingestellt. Der religiöse Fundamentalismus ist in den MS im Vergleich zu anderen Schultypen am stärksten präferiert. Unter den Schüler*innen aus den MS im Vergleich zu Schüler*innen aus den AHS und auch Schüler*innen aus anderen Schultypen sind die kollektiven Identitäten sowie die fremdenfeindlichen Einstellungen am stärksten ausgeprägt. Insgesamt lässt sich sagen, dass die Schüler*innen aus den MS im Vergleich zu Schüler*innen aus der AHS und auch Schüler*innen aus anderen Schultypen stärkere antimoderne Einstellungen und Weltbeziehungen präferieren. Alle besprochenen Unterschiede sind statistisch signifikant. Die Tabelle 6: „Ergebnisse des Gruppenvergleichs zwischen Schüler*innen aus den MS, AHS und anderen Schulen in Bezug auf die präferierten Einstellungen und Weltbeziehungen“ stellt die Werte des Gruppenvergleichs dar.

Abbildung 14: Verteilung der untersuchten Einstellungen und Weltbeziehungen für die Schüler*innen aus den MS, AHS und anderen Schulen



Anmerkung: MS N = 185; AHS N = 44; andere Schulen N = 363.

Tabelle 6: Ergebnisse des Gruppenvergleichs zwischen Schüler*innen aus den MS, AHS und anderen Schulen in Bezug auf die präferierten Einstellungen und Weltbeziehungen

	MS		AHS		Andere Schulen		U	p
	M	Md	M	Md	M	Md		
Liberalismus	3,81	3,8	4,1	4,2	4,14	4,4	3163 (MS, AHS) 24361,5 (MS, Andere)	,024 ,000
Religiöse Fundamentalismus	2,46	2,5	1,88	1,38	2,04	1,75	2682,5 (MS, AHS) 25167 (MS, Andere)	,000 ,000
Kollektive Identitäten	2,65	2,5	2,02	1,5	2,37	2,0	2587 (MS, AHS) 26216,5 (MS, Andere)	,001 ,010
Fremdenfeindlichkeit	2,76	3	2,16	2	2,44	2	2976 (MS, AHS) 28755,5 (MS, Andere)	,005 ,007

Anmerkung: MS N = 185; AHS N = 44; andere Schulen N = 363. Um die Unterschiede zwischen den Befragten aus unterschiedlichen Schultypen zu testen, wurde der nicht-parametrische Mann-Whitney U-Test durchgeführt.

3.2.6 Feinanalyse: Präferierte Weltbeziehungen in zwei Schulen

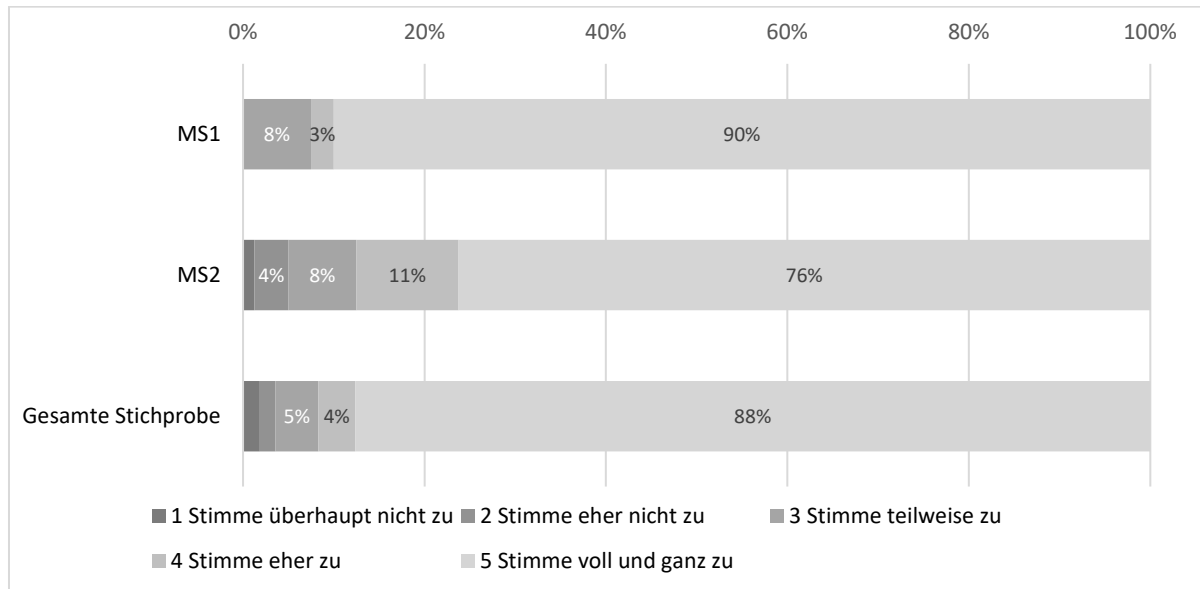
Die Einstellungen der Schüler*innen der zwei tiefergehend untersuchten Schulen wurden auf der *Offenheitsschiene* der Erhebung, d.h. angesichts dessen, ob sie der Moderne oder der Antimoderne zugeneigt sind, statistisch untersucht. In diesem Kapitel werden die diesbezüglich wichtigsten Unterschiede zwischen den zwei Schulen präsentiert.

Liberalismus versus Rassismus

Die MS1 ist moderner und damit offener als die MS2, was sich anhand der erhobenen Daten zu liberalen Einstellungen zeigt. Der für den Vergleich auffälligste Unterschied liegt aber bei der höheren Offenheit der Schüler*innen gegenüber Rassismus. Während in der MS1 90 % (N = 40) der

Schüler*innen dem Item (*Ich finde, niemand sollte wegen seiner Hautfarbe benachteiligt werden*) komplett zustimmten, stimmten ihm in der MS2 nur 76 % (N=80) der Schüler*innen zu (Abbildung 15). Zwar sind die Größen der Stichproben unterschiedlich, es ändert aber nichts daran, dass 12 % der Schüler*innen der MS2 (aus der 4. Schulstufe) diese Aussage gänzlich oder eher ablehnen. Und wie in den nachfolgenden Kapiteln noch genauer besprochen wird, hängt diese Offenheit Rassismen gegenüber mit zahlreichen anderen Faktoren zusammen und hat einige beachtenswerte Ursachen.

Abbildung 15: Vergleichsschulen (Rassismus)



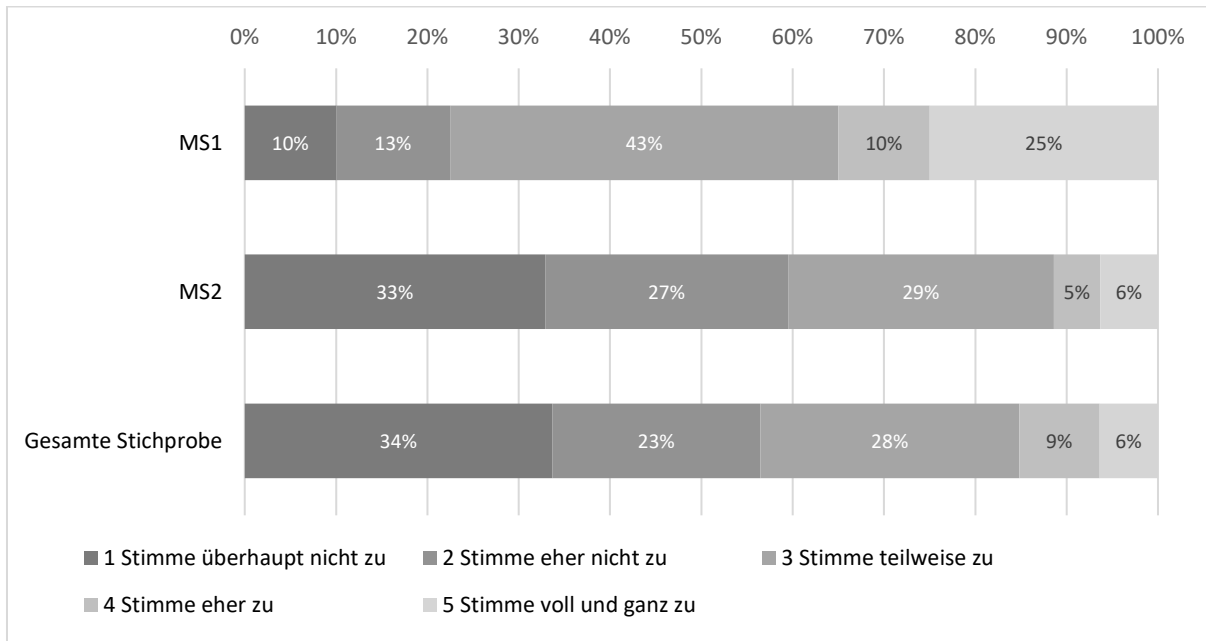
Anmerkungen: Aussagetext: Ich finde, niemand sollte wegen seiner Hautfarbe benachteiligt werden, MS1 N=39, MS2 N=80

Religiöser Fundamentalismus

Die Messwerte des Fundamentalismus sind wie erwartet unter den Lehrkräften insgesamt sehr gering, und das sowohl im Vergleich zu den Eltern als auch zu den Kindern. Es überrascht jedoch, dass die Messwerte auf der Fundamentalismus-Skala unter den Schüler*innen so hoch sind und auch, dass unter den Lehrkräften fundamentalistische Einstellungen fallweise vorkommen. Doch angesichts der Tatsache, dass Homophobie, Rassismus und Fundamentalismus unter den Lehrkräften so gut wie nicht vorhanden sind, kann mit hoher Sicherheit davon ausgegangen werden, dass hierbei nicht nur die höchsten Mittelwerte, sondern bereits ein Mittelwert von 2 aufwärts auf problematische Einstellungen hinweist; auf Haltungen, die das friedliche Zusammenleben maßgeblich gefährden.

Zieht man die Messwerte der zwei tiefergehend untersuchten Schulen heran, so ist der prozentuelle Anteil der fundamentalistisch eingestellten Schüler*innen in der MS2 annähernd gleich groß wie in der Gesamtstichprobe, während er in der MS1 deutlich höher ist, und das geht, wie weiter unten noch gezeigt wird, nicht ausschließlich, aber hauptsächlich auf den muslimischen Hintergrund zurück. Im folgenden Item ist dieser Messwert sogar zweimal so hoch (Abbildung 16).

Abbildung 16: Vergleichsschulen (Fundamentalismus)



Anmerkungen: Aussagetext: Wenn Demokratie und Religion sich widersprechen, dann liegt die letzte Wahrheit in der Religion, MS1 N=39, MS2 N=80

In absoluten Zahlen ausgedrückt: Wird mit dem Anteil der Gesamtstichprobe (15 %) gerechnet, wären beispielsweise in einer 25-köpfigen Klasse 3,7 Kinder, in der MS2 2,7 (11 %) und in der MS1 8,75 (35 %) Schüler*innen der Ansicht, dass wenn Demokratie und Religion sich widersprechen, die Religion das letzte Wort haben sollte. Und mit Religion ist im Allgemeinen (d.h. auf der Ebene der Gesamtstichprobe) nicht gänzlich, aber überwiegend der Islam gemeint, auch wenn sich speziell in der MS1 50 % und in der MS2 85 % der untersuchten Schüler*innen dem Christentum und lediglich 32,5 % beziehungsweise 5 % dem Islam zugeordnet haben.

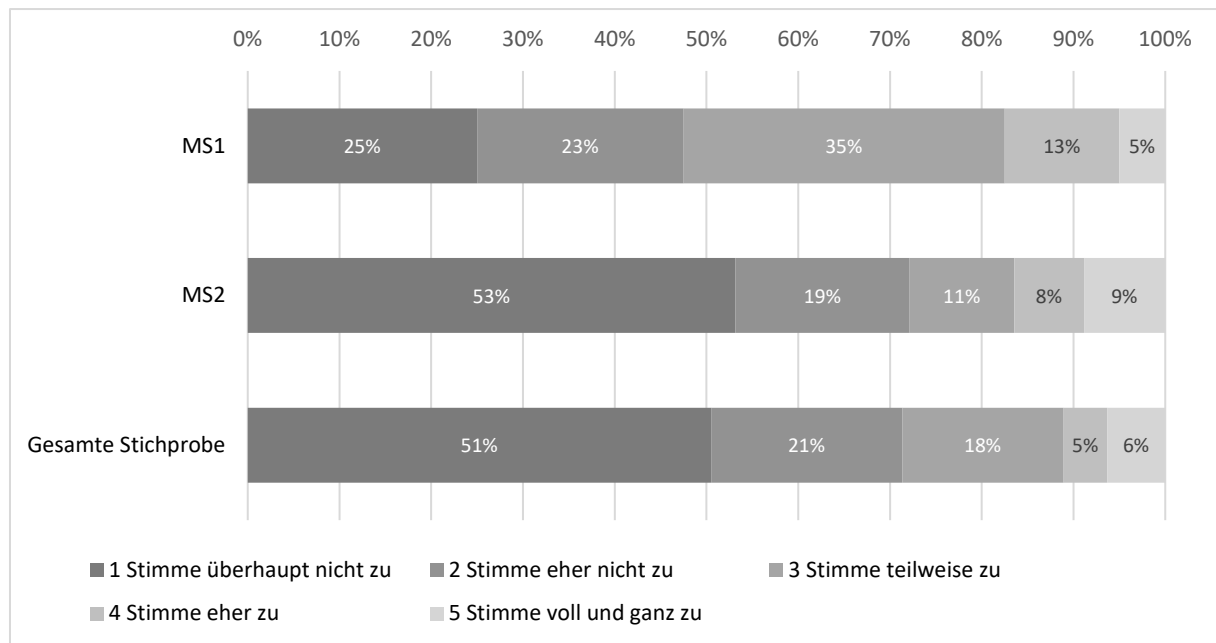
Damit handelt es sich um einen Anteil, der die im Interview berichteten Sorgen der Direktion in der MS1 bezüglich religiöser Konflikte, statistisch untermauert. Wie sich diese religiösen Konflikte gestalten und wodurch sie entstehen, ist jedoch schwer zu sagen, da die vorliegenden Daten keine Auskunft dazu geben, ob beispielsweise Eltern ihre religiösen Vorstellungen an ihre Kinder weitergeben, da die dafür vorgesehenen Dyaden von den Eltern nicht ausgefüllt wurden. Es ist angesichts äußerer Einflüsse, wie zum Beispiel dem des Internets, selbstverständlich möglich, dass sich die fundamentalistische Einstellung von Schüler*innen von denen ihrer Eltern unterscheiden.

Zieht man noch ein zweites Item heran, so wird es etwas komplizierter; denn hier ist deutlich zu sehen (Abbildung 17), dass beide Schulen ungefähr den gleichen Zustimmungsgrad aufweisen, es stimmen nämlich 18 % der Schüler*innen in der MS1 und 17 % der Schüler*innen in der MS2 dieses Item eher und voll zu.

An dieser Stelle kann keine erschöpfende Antwort auf die Frage, wieso die obige Aussage von den beiden Schulen komplett unterschiedlich und die untere Aussage beinahe ident beantwortet wurde, geliefert werden, auch wenn dies möglich wäre. Es lässt sich an diesem Punkt jedoch vermuten, dass die unterschiedliche Annäherung an diese Aussage mit dem entweder christlichen oder muslimischen Religionsbekenntnis zusammenhängt – das würde bedeuten, dass unterschiedliche Religionen dieses Item unterschiedlich auslegen. Denn es lässt sich nur schwer übersehen, dass die obige Aussage eindeutig gegen demokratische Werte gerichtet ist, wohingegen die untere Aussage der Religion eine

universelle moralische Überlegenheit gegenüber anderen weltlichen Systemen zuspricht. Diese Einstellung kann allen, die ihre Religion unabhängig ihres religiösen Bekenntnisses fundamentalistisch auslegen, zu eigen sein.

Abbildung 17: Vergleichsschulen (Fundamentalismus 2)



Anmerkung: Aussagetext: Alles Schlechte in der Welt muss durch die richtige Religion bekämpft werden, MS1 N=39, MS2 N=80

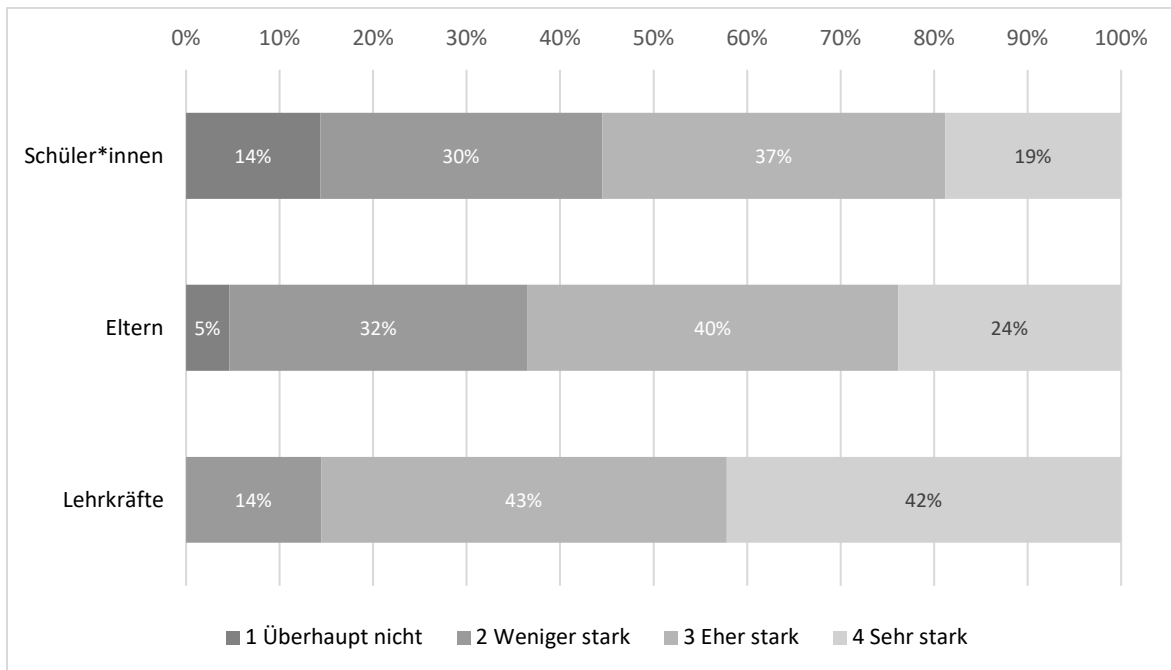
Zieht man die Stellungnahmen der befragten Direktion und die des/der Klassenvorständ*in der MS2 dazu heran, so berichten sie zwar über diverse Schwierigkeiten und Konflikte, aber weder über christlich noch muslimisch motivierte Intoleranz. Dahingehend lässt sich vermuten, dass sich die bestehende 14 %-Marke der religiösen Intoleranz in der MS2 nicht bemerkbar macht und deshalb gar nicht erst thematisiert wurde, wohingegen in der MS1 diese Marke bei 23 % liegt, wodurch das Thema des Fundamentalismus islamischer Prägung sichtbar wird. Doch die Frage ist insofern viel komplexer, weil die zwei Schulleitungen vollkommen unterschiedliche Toleranzeinstellungen und sonstige Hintergründe haben und somit mit Migration grundsätzlich unterschiedlich umgehen beziehungsweise darüber unterschiedlich reden; dies bedarf ebenfalls vertiefender Untersuchungen und wird im nächsten Kapitel nochmals aufgegriffen.

3.3 Präferierte Weltausschnitte von Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften

3.3.1 Kunst und kulturelles Kapital

Das allgemeine Interesse für Kunst wurde mit einer Frage erhoben. Es wurde gefragt, wie stark die befragten Personen sich für Kunst interessieren, dabei gab es eine viertstufige Antwortskala, die von „überhaupt nicht“ bis „sehr stark“ reichte. Die meisten Befragten zeigen eher starkes Interesse an Kunst. Besonders unter den Lehrkräften ist das Interesse stark ausgeprägt. In dieser Gruppe hat keine einzige Person angegeben, überhaupt kein Interesse an Kunst zu haben. Bei 15 % der befragten Schüler*innen war dies der Fall (Abbildung 18).

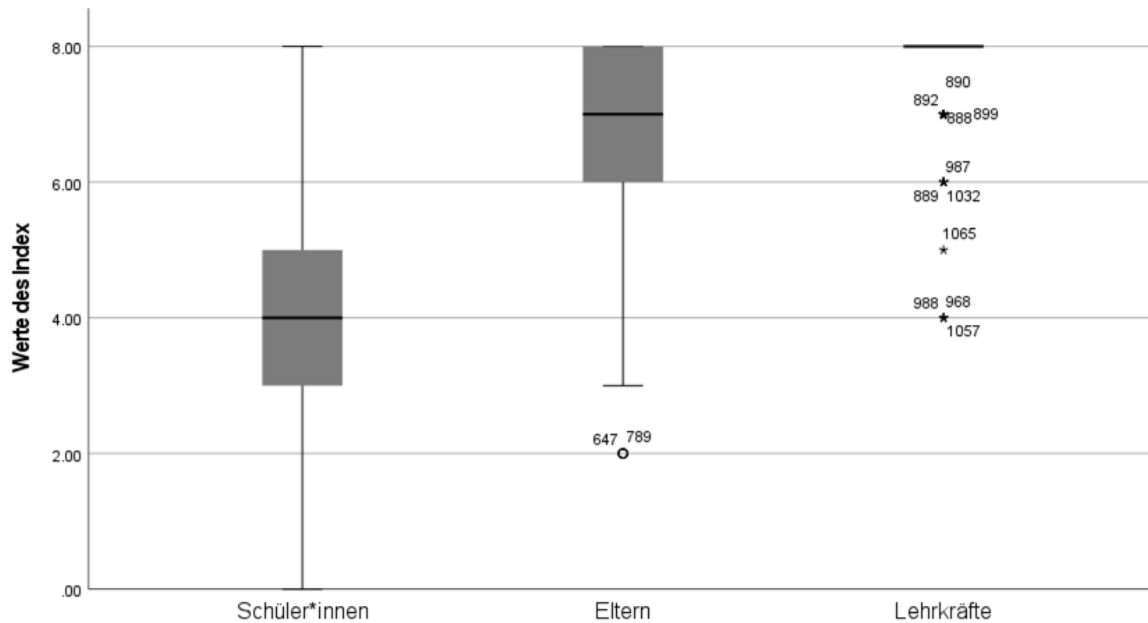
Abbildung 18: Verteilung der Antworten der Schüler*innen, der Eltern und der Lehrkräfte zu der Frage bezüglich des Interesses an Kunst



Anmerkung: Frage: Wie stark interessiert du dich für Kunst? Schüler*innen N = 564; Eltern N = 260; Lehrkräfte N = 173.

Mit einer weiteren Frage wurde das Ausmaß des kulturellen Kapitals untersucht. Den Befragten wurde eine Liste mit den Namen von acht verschiedenen Künstler*innen aus dem europäischen Raum – mit Schwerpunkt auf dem deutschsprachigen Raum – in den Bereichen Musik, Malerei und Literatur (für die Liste der Namen siehe den Fragebogen im Anhang) gegeben. Die Befragten gaben für jeden/jede Künstler*in an, ob sie ihn/sie kennen oder nicht. Um das Ausmaß des kulturellen Kapitals der Befragten einzuschätzen, wurde die Anzahl der „Ja“-Antworten zu den acht Namen jeder befragten Person zusammengezählt. Je höher der Wert auf dem gebildeten Index, desto höher das kulturelle Kapital. Abbildung 19 zeigt die Werte des Indexes des kulturellen Kapitals. Zwischen den Gruppen zeigen sich massive Unterschiede. Nur vereinzelte Lehrer*innen haben weniger als das Skalenmaximum erreicht (den Wert 8). 75 % der Eltern kennen zumindest sechs der aufgelisteten Namen. Unter den Schüler*innen finden sich sowohl Personen, die alle Namen kennen, als auch solche, die keinen der aufgelisteten Namen kennen (sieben Personen). Die meisten kennen jedoch zwischen drei und fünf Namen.

Abbildung 19: Verteilung der Werte des Index des kulturellen Kapitals für die drei untersuchten Gruppen.



Anmerkung: Schüler*innen N = 560; Eltern N = 260; Lehrkräfte N = 173. Der Summenindex kann Werte von 0 bis 8 annehmen. Die dicke schwarze Linie in der blauen Box entspricht dem Median der jeweiligen Gruppe. Die Antworten von 50 % der Befragten liegen innerhalb der blauen Box. Die Ergebnisse der restlichen Befragten befinden sich zwischen den zwei Linien (whiskers), die aus der Box hinauskommen. Die Punkte und Sterne repräsentieren Ausreißer.

3.3.2 Natur und Umwelt

Die Beziehungen zur Umwelt und Natur wurden mit dem Fokus auf den Klimaschutz erhoben. Abbildung 20 stellt die Verteilung der Antworten der Schüler*innen zu den vier Items, die die Klimaschutz-Skala bilden, dar. Am stärksten wird den ersten zwei Items zugestimmt. Mehr als die Hälfte der befragten Schüler*innen ist eher oder voll und ganz für die Einführung der Tierrechte und findet das Thema Klimawandel und Klimaschutz äußerst wichtig. Deutlich weniger Schüler*innen sind aber bereit, angesichts des Klimawandels auf „viele“ zu verzichten (35 %). Ungefähr gleich viele (37 %) bemühen sich jetzt schon darum, nachhaltig zu leben.

Abbildung 20: Verteilung der Antworten der Schüler*innen zu den Items der Klimaschutz-Skala

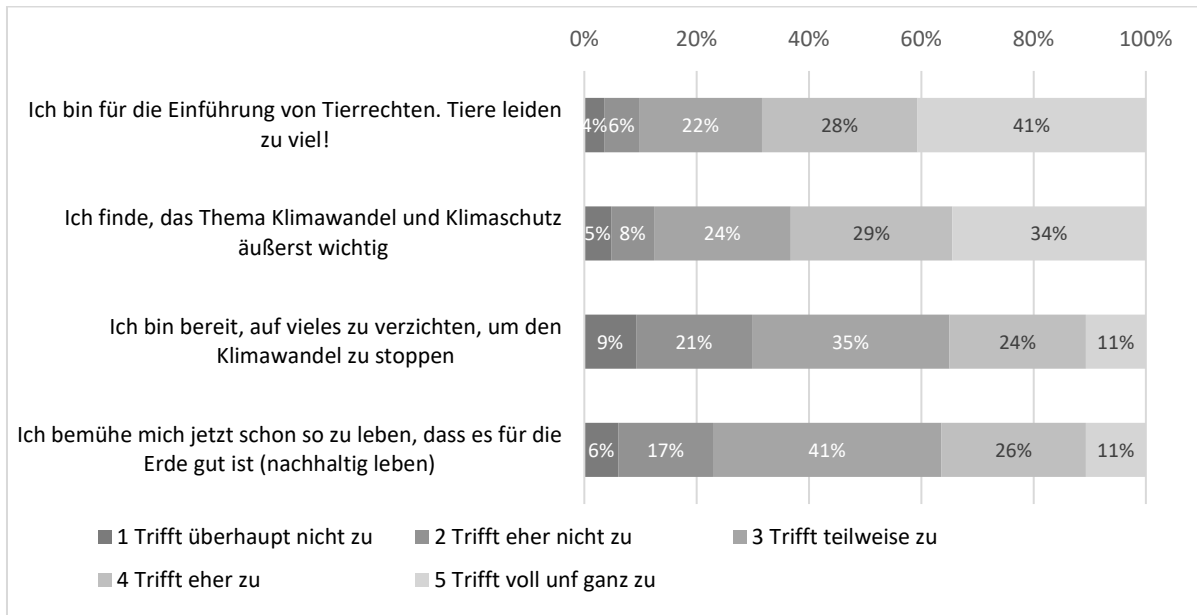
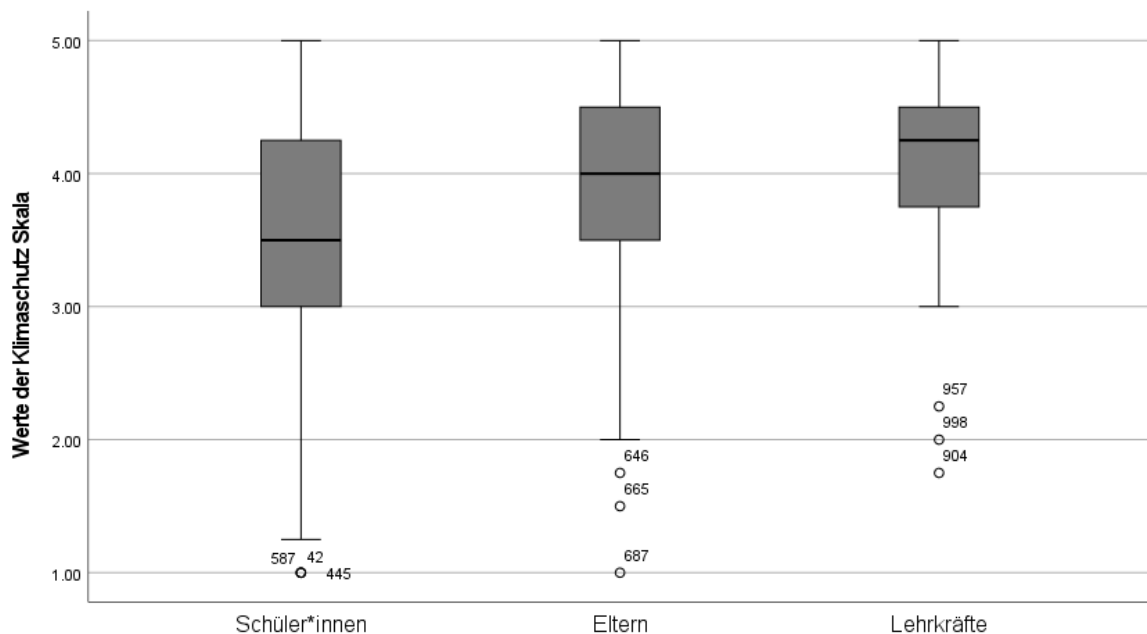


Abbildung 21 stellt die Verteilung der Werte der Klimaschutz-Skala für die drei untersuchten Gruppen dar. Der durchschnittliche Zustimmungsgrad zu den Items der Skala ist bei den Lehrkräften am höchsten. Der Mittelwert für diese Gruppe liegt im oberen Teil der Skala und beträgt $M = 4,11$; $SD = 0,60$. Nur einige wenige Lehrkräfte erreichen Werte, die unterhalb der Skalenmitte liegen. Der Mittelwert für die Gruppe der Eltern ist ein wenig niedriger mit $M = 3,90$; $SD = 0,72$ und der für die Gruppe der Schüler*innen noch niedriger mit $M = 3,50$; $SD = 0,84$. In beiden Gruppen gibt es einige Befragte, für welche Klimaschutz einen sehr niedrigen oder keinen Wert hat. Die Mehrheit der Befragten stimmt allerdings den Items zumindest teilweise zu.

Abbildung 21: Verteilung der Werte der Klimaschutz-Skala für die drei untersuchten Gruppen

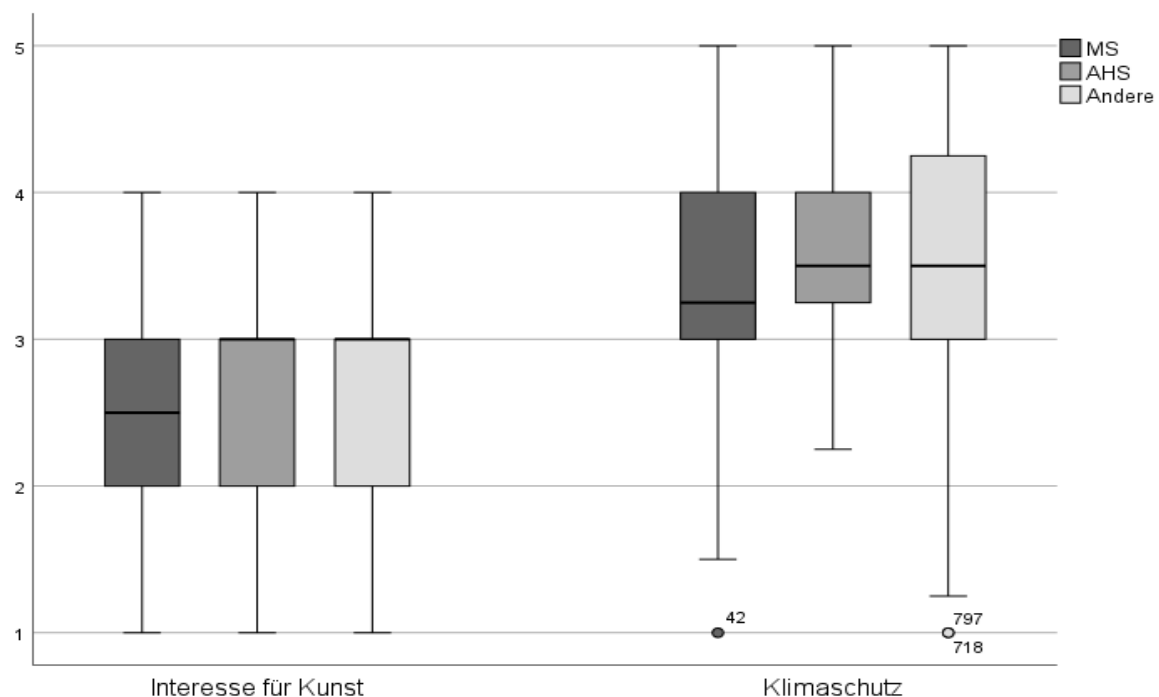


Anmerkung: Schüler*innen $N = 560$; Eltern $N = 260$; Lehrkräfte $N = 173$. Die Skala kann Werte von 1 bis 5 annehmen.

3.3.3 Präferierte Weltausschnitte nach Schultyp

Wie im Kapitel 3.2.5 (Präferierte Einstellungen und Weltbeziehungen der Schüler*innen nach Schultyp) wurden auch die präferierten Weltausschnitte unter den befragten Schüler*innen aus Mittelschulen (MS), Gymnasien (AHS) und anderen Schultypen verglichen. Auch hier wurde der nicht-parametrische Mann-Whitney U-Test angewendet. Abbildung 22 stellt die Verteilung der Präferenzen in den Bereichen Kunst und Natur in den drei untersuchten Gruppen dar. Die Schüler*innen aus verschiedenen Schultypen unterscheiden sich voneinander nur wenig. Im Vergleich Schüler*innen aus den AHS und anderen Schulen interessieren sich die Schüler*innen aus den MS ein bisschen weniger für Kunst; das Thema Natur und Klimaschutz ist für sie ebenfalls etwas weniger wichtig. Nur die Unterschiede zwischen den MS und anderen Schulen sind statistisch signifikant. Die Unterschiede zwischen den MS und den AHS erreichen das statistische Signifikanzniveau nicht.⁵³ Tabelle 7 stellt die Werte des Gruppenvergleichs dar.

Abbildung 22: Verteilung der Präferenzen in den Bereichen Kunst und Natur unter den Schüler*innen aus den MS, AHS und anderen Schulen



Anmerkung: MS N = 185; AHS N = 44; andere Schulen N = 363.

⁵³ Das ist darauf zurückzuführen, dass diese beiden Gruppen deutlich größer als die AHS-Gruppe sind. Obwohl die Mittelwerte als auch die Mediane von den AHS und anderen Schulen identisch oder fast identisch sind, erreichen nur die Testwerte des Vergleichs zwischen MS und der Gruppe der anderen Schulen das statistische Signifikanzniveau.

Tabelle 7: Ergebnisse des Gruppenvergleichs zwischen Schüler*innen aus den MS, AHS und anderen Schulen in Bezug auf die präferierten Weltausschnitte

	MS		AHS		Andere Schulen		U	p
	M	Md	M	Md	M	Md		
Interesse für Kunst	2,47	2,5	2,70	3	2,65	3	3271 (MS, AHS)	,150
							27223,5 (MS, Andere)	,043
Klimaschutz	3,38	3,3	3,60	3,5	3,55	3,5	3185,5 (MS, AHS)	,106
							26529,5 (MS, Andere)	,020

Anmerkung: MS N = 185; AHS N = 44; andere Schulen N = 363. Um die Unterschiede zwischen den Befragten aus unterschiedlichen Schultypen zu testen, wurde der nicht-parametrische Mann-Whitney U-Test durchgeführt.

3.3.4 Feinanalyse: Präferierte Weltausschnitte in zwei Schulen

Sport

Die untersuchten präferierten Weltausschnitte sind hier nichts anderes als präferierte Freizeitbeschäftigungen der Kinder und Jugendlichen, die wir in den zwei Schulen MS1 und MS2 tiefgehend untersucht haben. In beiden Schulen geben viele befragte Personen Sport als ihr Lieblingshobby an. Das klingt auf den ersten Blick vielleicht außergewöhnlich, ist es jedoch nicht, denn schließlich handelt es sich um zwei Sportschulen. Besonders Fußball genießt unter den Schüler*innen große Popularität. Jugendliche treffen sich außerdem gerne mit Freund*innen. Einige geben an, dass sie auch gerne alleine spazieren gehen.

Eine Schülerin hat einige „gehobene“ Hobbys: sie spielt Geige, nimmt Ballett- und Tennisunterricht, und spricht außerdem mehrere Fremdsprachen. Sie schätzt ihre Deutschkenntnisse als nicht besonders gut ein, obwohl sie perfekt Deutsch spricht (ihre Eltern stammen aus Osteuropa). Sie möchte entweder Medizin oder Biologie studieren und Wissenschaftlerin oder Ärztin werden.

In diesem Fall haben wir es mit einem Musterbeispiel zu tun. Sie steht dabei stellvertretend für Personen, die mit der Welt und den Menschen in ihrem Umfeld auf vielfältige Weise verbunden sind und sich dabei auch für Weltausschnitte interessieren, die ein hohes Resonanzpotential haben, wie eben Kunst und Sport. Woraus folgt, dass ihre Bedingungen für ein gelingendes Leben optimaler sind als etwa derer, die sich für weniger Weltsphären (wie etwa nur für Sport oder nur für Kunst) interessieren.⁵⁴ Die zitierte Schülerin ist ein gutes Beispiel für die Existenz solcher Zusammenhänge, wie im nächsten Kapitel noch gezeigt wird.

In der MS2, die auch eine Sportschule ist, nennen ebenfalls die meisten befragten Schüler*innen als ihr Lieblingshobby Sport. Die beliebtesten Sportarten sind dabei Fußball, Volleyball und Schwimmen. Sportarten „lassen sich“ so Hartmuth Rosa, „geradezu als ein Dialog zwischen Leib und Geist beschreiben; [...] aus der, wie jeder Sportler weiß, in der Tat häufig beide, Leib und Geist, verwandelt hervorgehen. Wer vom Joggen oder Fußballspielen nach Hause kommt, ist auf eine andere Weise in die Welt gestellt und mit seinem Körper verbunden als zuvor.“⁵⁵ Jene Menschen, denen Sport viel

⁵⁴ Die Ironie des Schicksals ist es allerdings, dass diese zwei aufgeschlossenen und toleranten Personen (eine mit Migrationshintergrund und eine ohne) von einigen Klassenkamerad*innen, vorwiegend von jenen, die von einem Interviewpartner als „Gemeinschaft der Ausländer“ definiert wurden, gemobbt werden und dies gerade wegen ihrer Einstellungen.

⁵⁵ Rosa: Resonanz, „Viele sportliche Aktivitäten lassen sich geradezu als ein Dialog zwischen Leib und Geist beschreiben; als eine Wechselbeziehung, aus der, wie jeder Sportler weiß, in der Tat häufig beide, Leib und Geist, verwandelt hervorgehen. Wer vom Joggen oder Fußballspielen nach Hause kommt, ist auf eine andere Weise in die Welt gestellt und mit seinem Körper verbunden als zuvor“ (Rosa 2016, E-Book).

bedeutet, auch in dem Sinne, dass sie Sportereignisse medial oder vor Ort mitverfolgen, werden von manchen Ereignissen zu Tränen gerührt. Das liegt Rosas Beobachtung zufolge daran, „dass sportliche Duelle und Schicksale als Parabeln auf das Leben überhaupt gelesen werden können und dann wie Romane oder Kinofilme aufgenommen werden.“⁵⁶

Eine Person interessiert sich für eine besondere Sportart – für Parkour. Das ist deshalb etwas Besonderes und an dieser Stelle auch interessant, weil diese Sportart im höchsten Ausmaß von intrinsischer Motivation geleitet sein muss, da dabei der Wettkampf im eigentlichen Sinn – den man durchaus als eine teils aggressive und teils auf Gewinn ausgerichtete Weltbeziehung (extrinsische Orientierung) sehen kann – kaum eine Rolle spielt. „Parkour ist eine Sportart, bei der die effiziente, schnelle und elegante Fortbewegung durch den urbanen Raum ohne Zuhilfenahme von Hilfsmitteln im Mittelpunkt steht. Das Ziel von ‚Traceuren‘, wie die Aktiven in der Parkour-Szene genannt werden, besteht darin, gebaute und/oder natürliche Hindernisse zu überwinden [...].“ Weiteres sind „für die Parkour-Szene [...] zwei Eventarten zentral: Zum einen die Workshops, die von Szenegängern organisiert werden, und zum anderen Workshops oder Show-Events, für die externe Anbieter verantwortlich zeichnen.“⁵⁷

Arbeit (Berufswünsche)

Die meisten der befragten Schüler*innen in der MS1 wünschen sich einen einfachen, gut bezahlten Job und möchten eine Familie gründen. Wobei einige einen eher körperlichen Beruf ausüben möchten: Polizist*in, Fußballer*in, Mechatroniker*in, Krankenpfleger*in, Automechaniker*in usw. Die oben zitierte Schülerin möchte demgegenüber Wissenschaftlerin/Ärztin werden und ein Schüler möchte in der IT-Branche arbeiten.

Die Situation in der MS2 ist eine Spur anders. Es möchten hier gleich fünf Personen studieren (Medizin, Jura, Lehramt, IT). Viele erwarten von sich selbst – beziehungsweise ihre Eltern erwarten von – ihnen nur, dass sie die Matura machen. Fünf Personen möchten körperliche, praktische Jobs ausüben (Gärtner*in, Mechaniker*in, Zimmer*in). Das Wichtigste am künftigen Beruf ist das Einkommen und ob der Job „Spaß macht“. Die Eltern stellen keine großen Erwartungen an sie; sie wollen nur, dass ihr Kind zufrieden ist. Das wird – im Unterschied zur MS1 – recht häufig betont.

Kunst und Natur

Aus den Interviews leitet sich ab, dass sich wenige Schüler*innen für Kunst und fürs Lesen interessieren. Jene, die sich doch für das Lesen interessieren, lesen vor allem Thriller und Liebesromane. Interessanterweise finden diejenigen, die überhaupt nicht lesen, selbst die Idee des Lesens lächerlich. Zahlreiche Schüler*innen schauen sich gerne Filme und Serien an; für Literatur interessiert sich keine der befragten Personen in der MS1. Zwei Personen interessieren sich für Musik. Wie oben ausführlicher vorgestellt, spielt in der MS1 eine Schülerin Geige und nimmt Ballettunterricht.

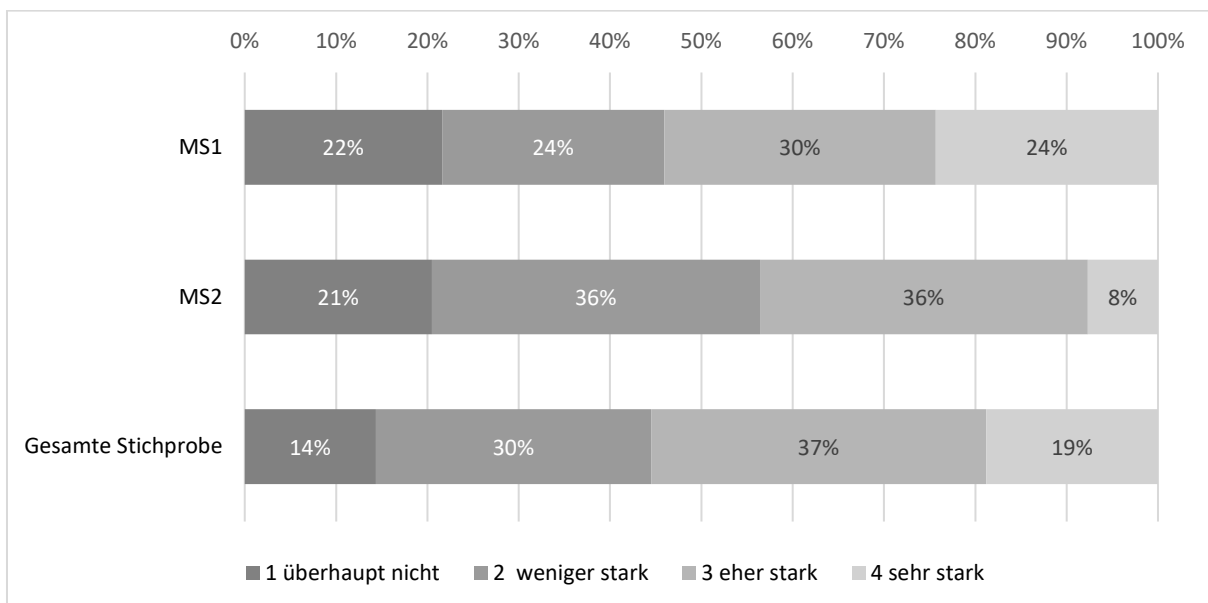
Passive (Hören) und aktive (selbst Spielen) Auseinandersetzung mit Musik wird auch in der MS2 erwähnt. Musik hilft den befragten Personen beim Abschalten und dabei, von der Alltagsrealität Abstand zu bekommen. Einige Personen schauen sich gerne Serien und Filme an, am liebsten Action- und Horrorfilme.

⁵⁶ Rosa 2016, E-Book, S. 785.

⁵⁷ Quelle: www.jugendszenen.com

Aus statistischer Sicht unterscheiden sich die beiden Schulen auch angesichts der Frage nach dem Interesse an Kunst (Abbildung 23) und der Auseinandersetzung mit Naturschutz. In beiden Bereichen sind die Interessen in der MS1 etwas ausgeprägter. Wenn es aber um die abgefragten Künstler*innennamen geht, kennen die Schüler*innen beider Schulen weniger Namen als das in der Gesamtstichprobe der Fall ist. Die Schüler*innen der MS1 kennen etwas weniger Künstler*innennamen als in der MS2. Da die aufgezählten Künstler*innen (Tabelle 8) einerseits sehr bekannte Repräsentant*innen der Moderne, der westlichen Kultur und andererseits bekannte österreichische Künstler*innen sind, die fast alle befragten Lehrkräfte kennen, kann dieser Unterschied zwischen MS1 und MS2 folgerichtig auch mit dem größeren Anteil von erst seit wenigen Jahren in Österreich lebenden Schüler*innen erklärt werden – also damit, dass sie mit der westlichen Kulturlandschaft weniger als die anderen vertraut sind (Stichwort Lernprozess, Akkulturation etc.).

Abbildung 23: Vergleichsschulen (Kunst)



Frage: Wie stark interessiert du dich für Kunst?

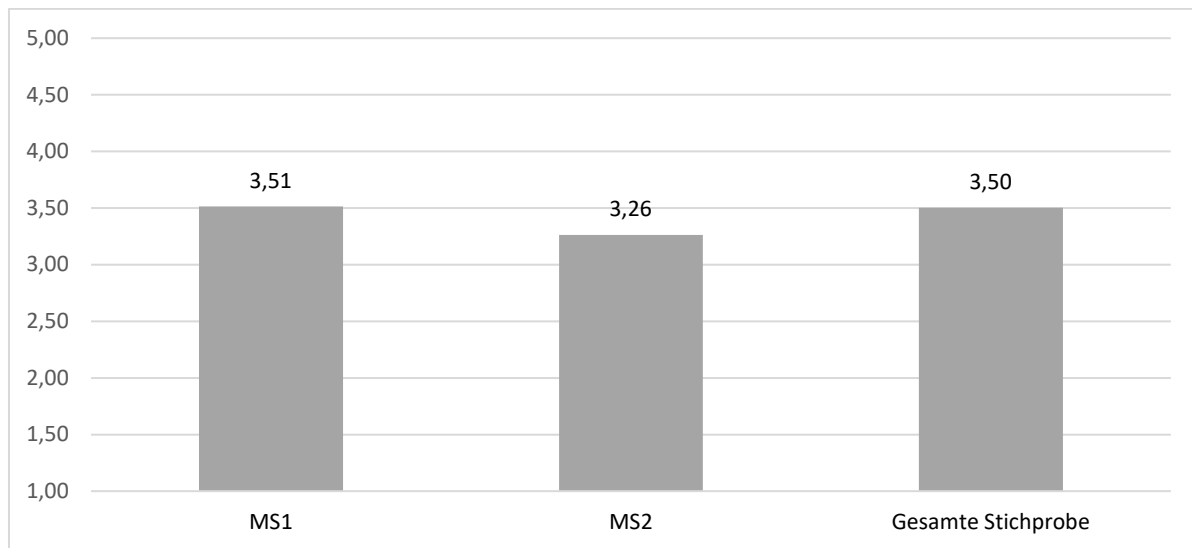
Tabelle 8: Künstler*innen-Namen

C10. Welchen der aufgelisteten Künstler/Künstlerinnen kennst du?		
Wolfgang Amadeus Mozart	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
Johann Wolfgang von Goethe	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
Pablo Picasso	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
Erich Kästner	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
Christine Nöstlinger	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
Thomas Bernhard	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
Elfriede Jelinek	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
Joanne K. Rowling	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>

Hobbies beziehungsweise Freizeitaktivitäten, die in Bezug auf die Natur und Tiere (Spielen, Füttern usw.) relevant sind, wurden von 2-3 Schüler*innen erwähnt. Aus dem Gespräch mit der Direktion der MS2 leitet sich ab, dass sich das Interesse der Schüler*innen für die Natur in Grenzen hält. Abbildung 24 zeigt einen Messwert, der über dem Skalendurschnitt (2,5) liegt, also nicht für ein besonders großes, aber auch nicht für ein besonders geringes Interesse spricht, wobei die Einschätzung der Direktion

nicht nur für die MS2, sondern überhaupt zu stimmen scheint. Denn Schüler*innen interessieren sich im Vergleich zu den Lehrkräften weniger für Natur- und Umweltfragen (Stichwort: Lernprozess).

Abbildung 24: Vergleichsschulen (Klimaschutz)



Anmerkung: Mittelwert-Vergleich Sensibilität hinsichtlich Klimaschutz, MS1 N=39, MS2 N=80

3.4 Toleranz

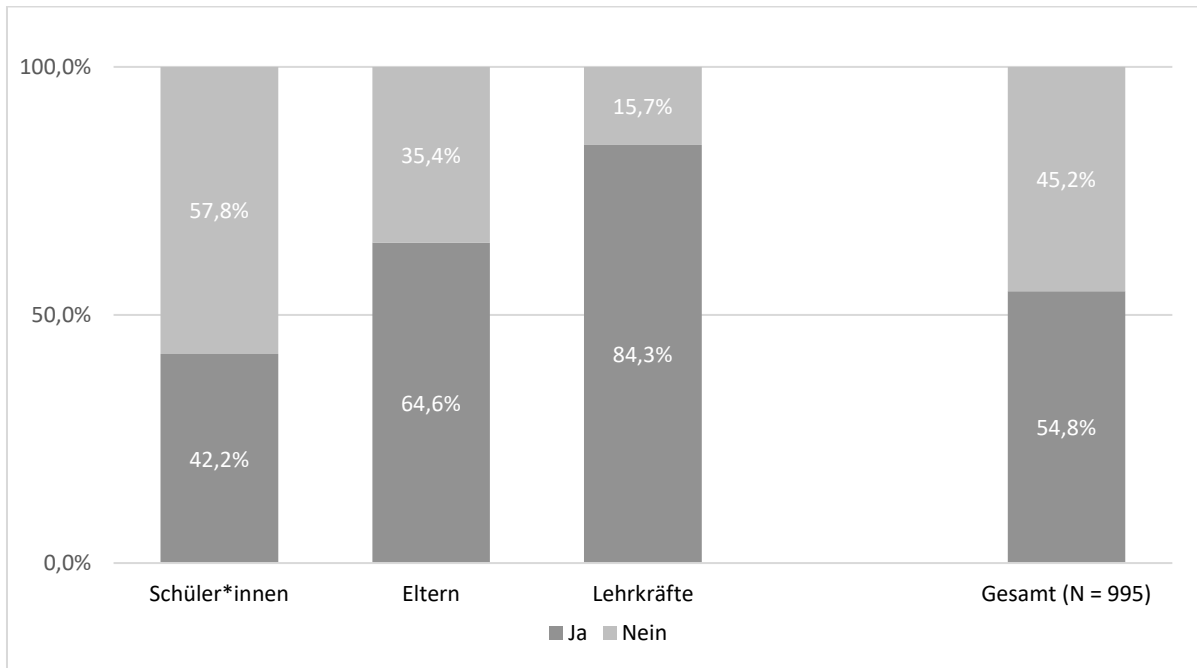
3.4.1 Quantitative Toleranz (Ausmaß der Toleranz)

Die Messung der quantitativen Toleranz erfolgte in zwei Schritten. Zuerst wurde die Ablehnungskomponente und danach die Zustimmungskomponente der Toleranz gemessen. Abbildung 25 stellt die Verteilung der Antworten auf die Frage, die sich auf die Ablehnungskomponente bezieht, dar, nämlich ob es überhaupt für die Befragten eine stark störende Gruppe in Österreich gibt. In der Gruppe der Schüler*innen haben fast 60 % der Befragten angegeben, dass es für sie keine solche Gruppe gibt. In der Gruppe der Eltern waren es 35 % und in der Gruppe der Lehrkräfte 15 %.

Personen, die geantwortet haben, dass es eine solche Gruppe für sie gibt, wurde auch eine offene Frage gestellt, nämlich: „Welche Gruppe meinen Sie?“. Unter den Angaben wurde am häufigsten eine politische Partei genannt, und zwar vor allem Parteien, die als Mitte bis Rechts-orientiert klassifiziert werden können wie zum Beispiel FPÖ, ÖVP, Neos. 27 % alle Angaben entfallen auf solche Parteien, wobei FPÖ die bei weitem häufigste Angabe war. Am zweithäufigsten (22 %) werden radikale und extremistische Gruppierungen, wie zum Beispiel Neo-Nazis, Rechtsradikale, Linksradikele, Religiöse Fanatiker*innen, oder extreme Vertreter*innen des Feminismus, genannt. Am dritthäufigsten (7,1 %) werden ethnische Gruppen beziehungsweise Migrant*innen oder Flüchtlinge genannt.

Die folgenden Fragen, die sich auf die Zustimmungskomponente beziehen und das Ausmaß der Toleranz gegenüber den Mitglieder*innen einer abgelehnten Gruppe messen, wurden nur jenen Befragten gestellt, die bei der ersten Frage (nach der Ablehnungskomponente) mit „Ja“ geantwortet haben. Ihnen wurde eine Liste mit 6 sozialen Rollen vorgelegt, die eine Person in der Gesellschaft annehmen kann. Es wurde gefragt, ob sie die Personen, die der von ihnen als störend empfundenen Gruppe angehören, dennoch in den aufgelisteten Rollen als akzeptabel empfinden. Abbildung 26 stellt die Verteilung der Antworten zu diesen sechs Fragen beziehungsweise Items dar.

Abbildung 25: Quantitative Toleranz – Ablehnungskomponente nach der befragten Gruppe

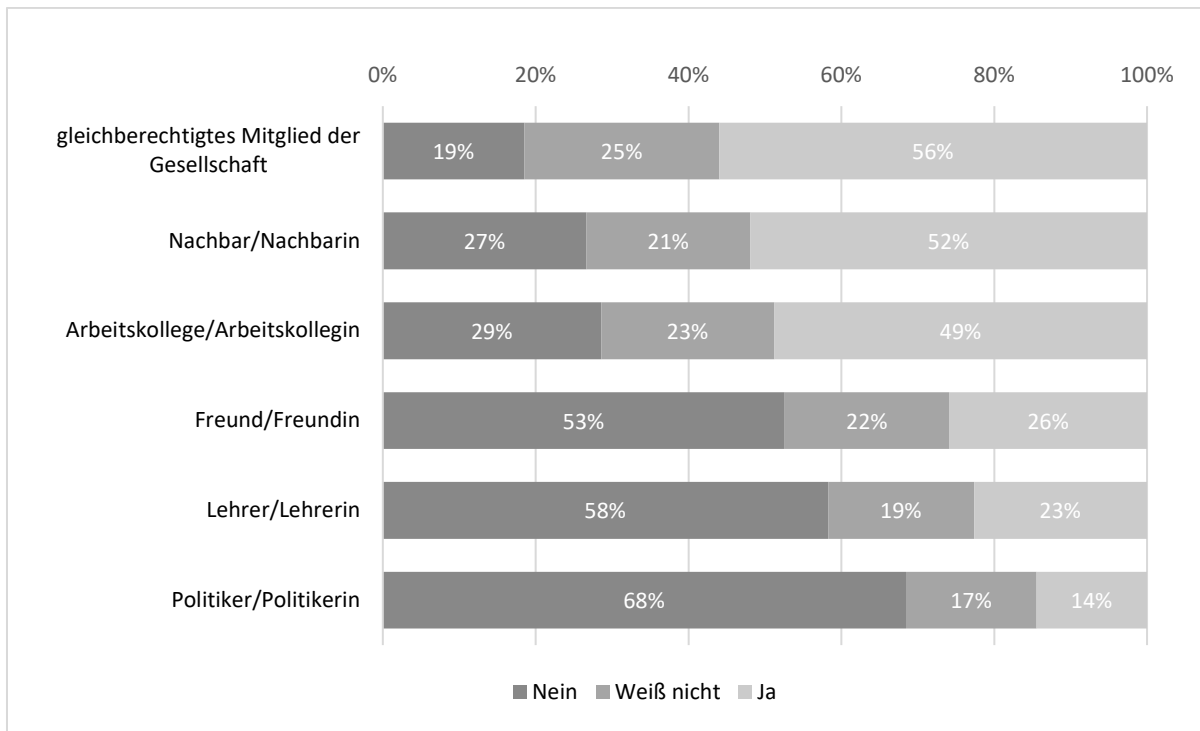


Fragetext: Es wird oft darüber diskutiert (und debattiert), dass es Gruppen von Menschen gibt, die das friedliche Zusammenleben (in der Schule oder in der Gesellschaft) besonders stark stören. Das kann zum Beispiel eine nationale, religiöse, politische, etc. Gruppe sein. **Gibt es für dich eine solche stark störende (Unruhe stiftende) Gruppe, Organisation oder politische Partei in Österreich?**

Schüler*innen N = 567; Eltern N = 254; Lehrkräfte N = 159.

Insgesamt 56 % der Befragten empfinden Personen aus der von ihnen abgelehnten Gruppe als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft akzeptabel. Ungefähr die Hälfte finden sie weiter als Nachbar*in und Arbeitskolleg*in akzeptabel. Dieser Prozentwert sinkt erneut um die Hälfte, wenn es sich um Freund*innen und Lehrer*innen handelt. Die wenigsten finden solche Personen als Politiker*innen akzeptabel.

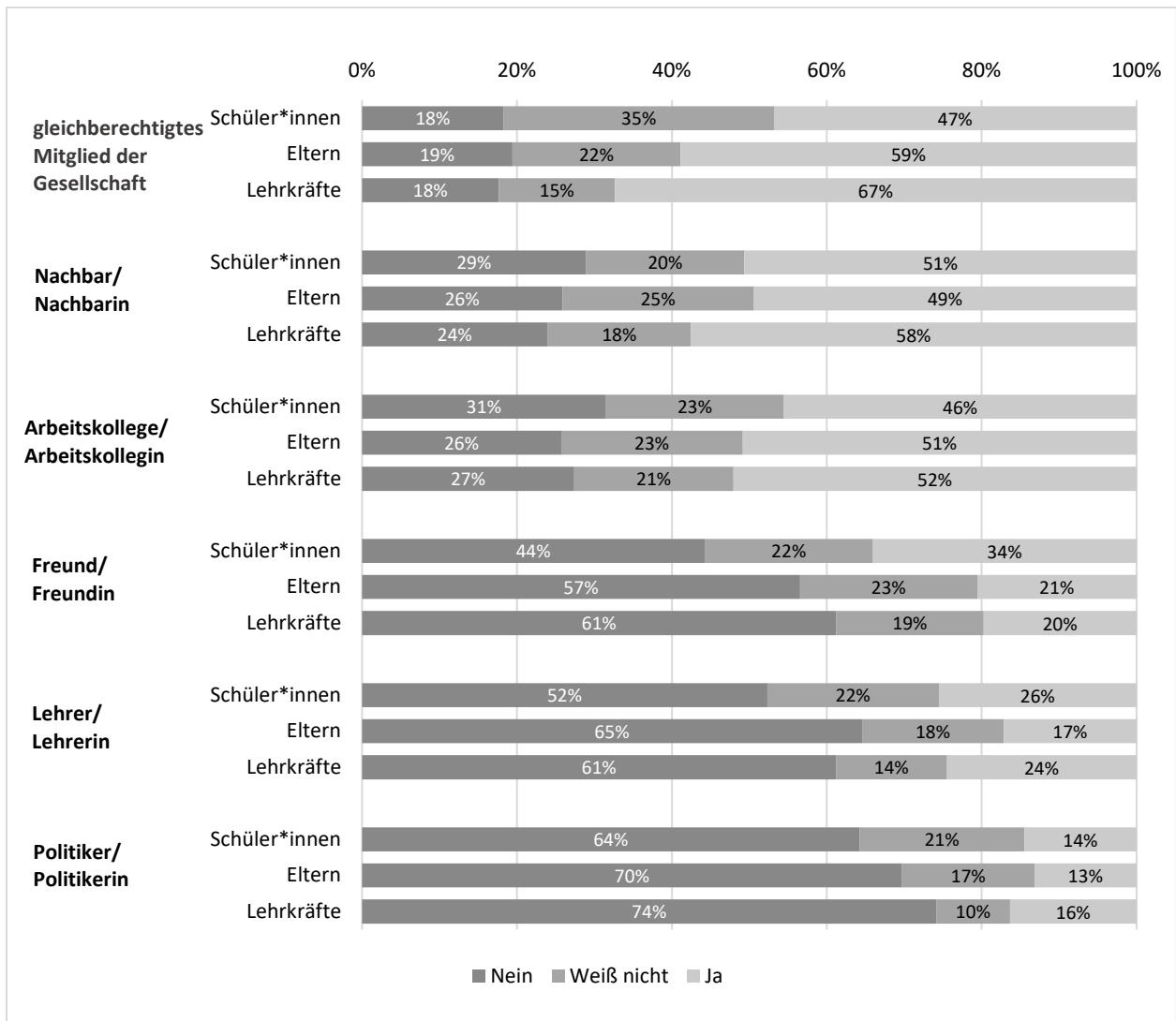
Abbildung 26: Verteilung der Antworten zu dem Item „Fändest du jemanden aus dieser Gruppe dennoch als ... akzeptabel?“



Anmerkung: N = 561. Die Items werden nur von Personen beantwortet, die bei der Frage B1 „Ja“ geantwortet haben.

Abbildung 27 stellt erneut die Verteilung der Antworten zu diesen 6 Items dar, allerdings aufgeteilt nach der befragten Gruppe, nämlich Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften.

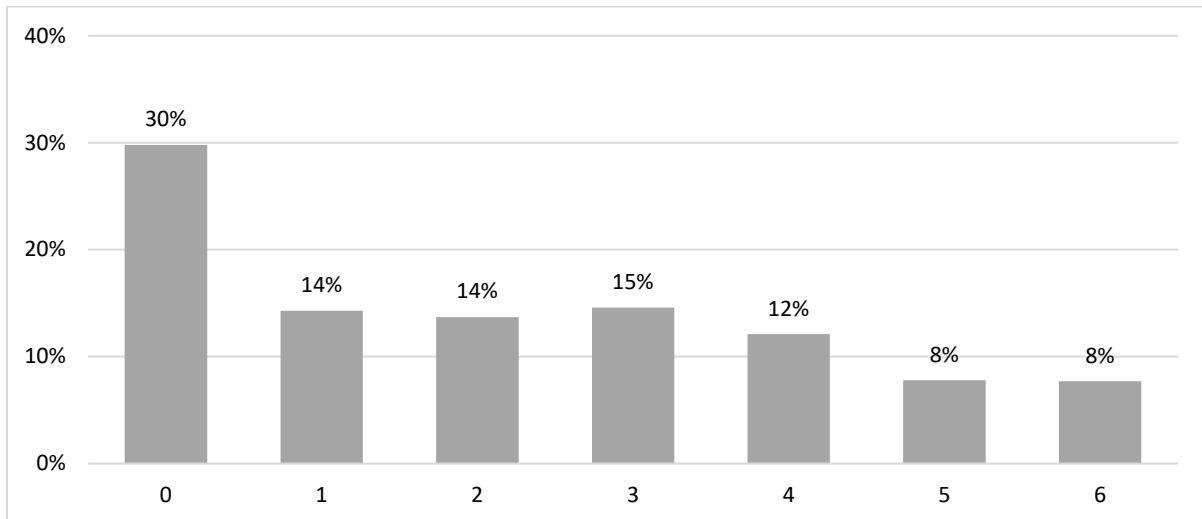
Abbildung 27. Verteilung der Antworten zu den Items „Fändest du jemanden aus dieser Gruppe dennoch als ... akzeptabel?“ nach befragten Gruppen



Anmerkung: Schüler*innen N = 235; Eltern N = 175; Lehrkräfte N = 147. Die Items werden nur von Personen beantwortet, die bei der Frage B1 mit „Ja“ geantwortet haben.

Um das Ausmaß der Toleranz der befragten Personen einzuschätzen, wurde ein Index berechnet. 8 % der befragten Personen haben den Maximalwert auf dem Index erreicht (den Wert 6), was bedeutet, dass sie sich vorstellen können, Personen aus für sie negativ auffallenden Gruppen in allen abgefragten Rollen zu sehen, was auf eine höhere Toleranz hindeutet (Abbildung 28). 30 % der Befragten hingegen können sich in keiner dieser Rollen solche Personen vorstellen (ihr Indexwert ist 0), was auf ihre besonders geringe Toleranz oder Intoleranz hindeutet. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass sich die Prozentsätze nur auf ungefähr die Hälfte der befragten Personen beziehen.

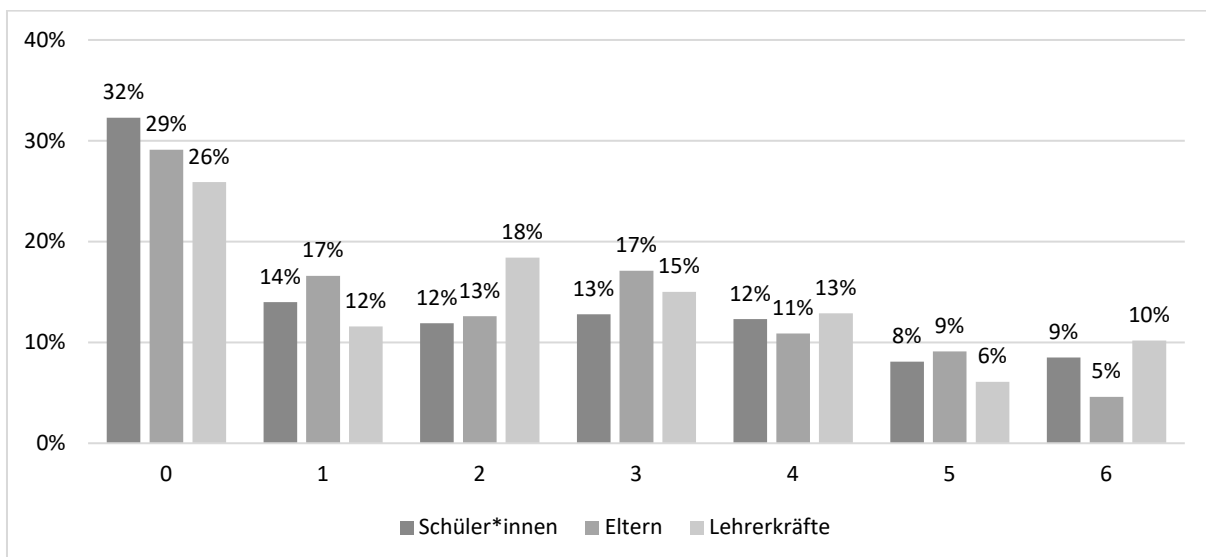
Abbildung 28. Verteilung der Werte des Quantitative Toleranz Index für die Gesamtstichprobe



Anmerkung: Die Ergebnisse beziehen sich auf die Werte des Summenindex. Es wurde die Anzahl der „Ja“-Antworten bei der Frage B3 summiert. Der Index wurde nur für Personen berechnet, die bei der Frage B1 die Antwort „Ja“ gewählt haben. Der Index wurde für 561 Personen berechnet. Der Index wurde nicht berechnet für Personen, die bei der Frage B1 mit „Nein“ geantwortet haben, und Personen, die nicht alle Items bei B3 beantwortet haben.

Abbildung 29 stellt noch einmal die Werte des Summenindex aufgeteilt nach den befragten Gruppen, nämlich Schüler-innen, Eltern und Lehrkräften, dar. 10 % der Lehrkräfte im Vergleich zu 9 % der Eltern und nur 5 % der Kinder haben den Maximalwert auf dem Index erreicht. In allen drei Gruppen finden die meisten Befragten Personen aus der von ihnen abgelehnten Gruppe in keiner der Rollen akzeptabel. Der Anteil der Befragten die den Minimalwert auf der Skala haben, ist bei den Lehrkräften am niedrigsten im Vergleich zu den anderen Gruppen. Zusammen betrachtet deuten die Ergebnisse auf ein höheres Ausmaß der Toleranz unter den befragten Lehrkräften als in den anderen zwei Gruppen hin.

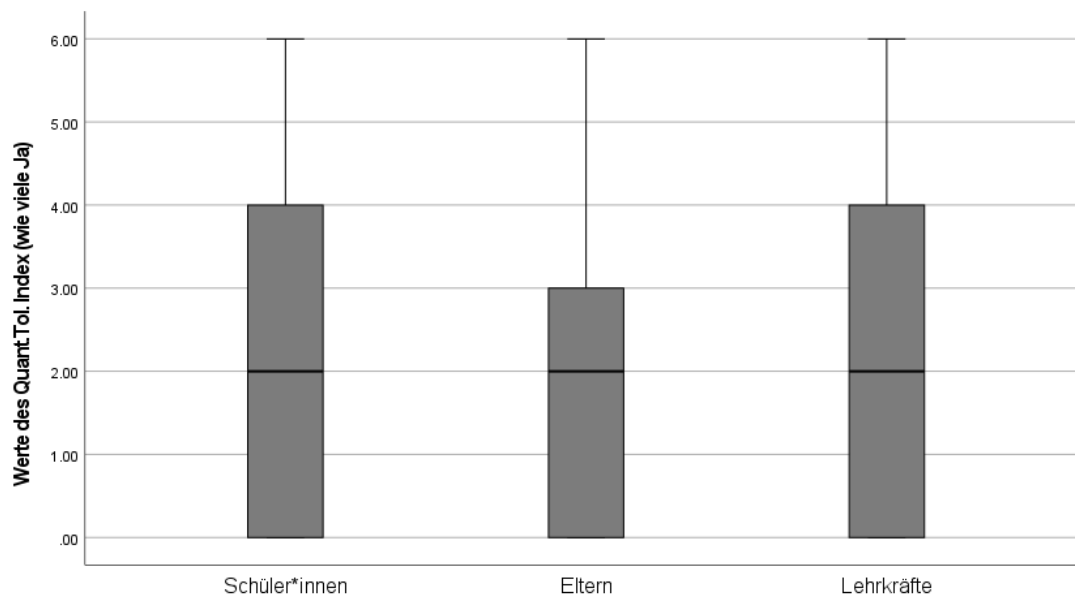
Abbildung 29. Verteilung der Werte des Quantitative Toleranz Index nach befragten Gruppen



Anmerkung: Schüler*innen N = 235; Eltern N = 175; Lehrkräfte N = 147. Die Ergebnisse beziehen sich auf die Werte des Summenindex. Es wurde die Anzahl der „Ja“-Antworten bei der Frage B3 summiert. Der maximale Wert des Index beträgt 6 und der minimale 0. Der Index wurde nur für Personen berechnet, die bei der Frage B1 die Antwort „Ja“ gewählt haben.

Abbildung 30 stellt in Form von Boxplots die Verteilung der Werte des quantitativen Toleranzindex dar. Generell befinden sich die Indexwerte in allen drei Gruppen im unteren Bereich der Skala. Das zusammen mit den vorher besprochenen Ergebnisse deutet darauf hin, dass, wenn eine Gruppe als störend empfunden wird, die Bereitschaft, die Mitglieder dieser Gruppe in verschiedenen sozialen Rollen zu akzeptieren, eher gering ausfällt. Durchschnittlich gesehen ist die Akzeptanz dieser Personen bei den Lehrkräften mit $M = 2,37$, $SD = 1,97$ am höchsten und bei den Eltern mit $M = 2,10$, $SD = 1,87$ am niedrigsten, wobei die Unterschiede hier sehr gering sind.

Abbildung 30. Verteilung der Werte des Quantitative Toleranz Index nach befragten Gruppen

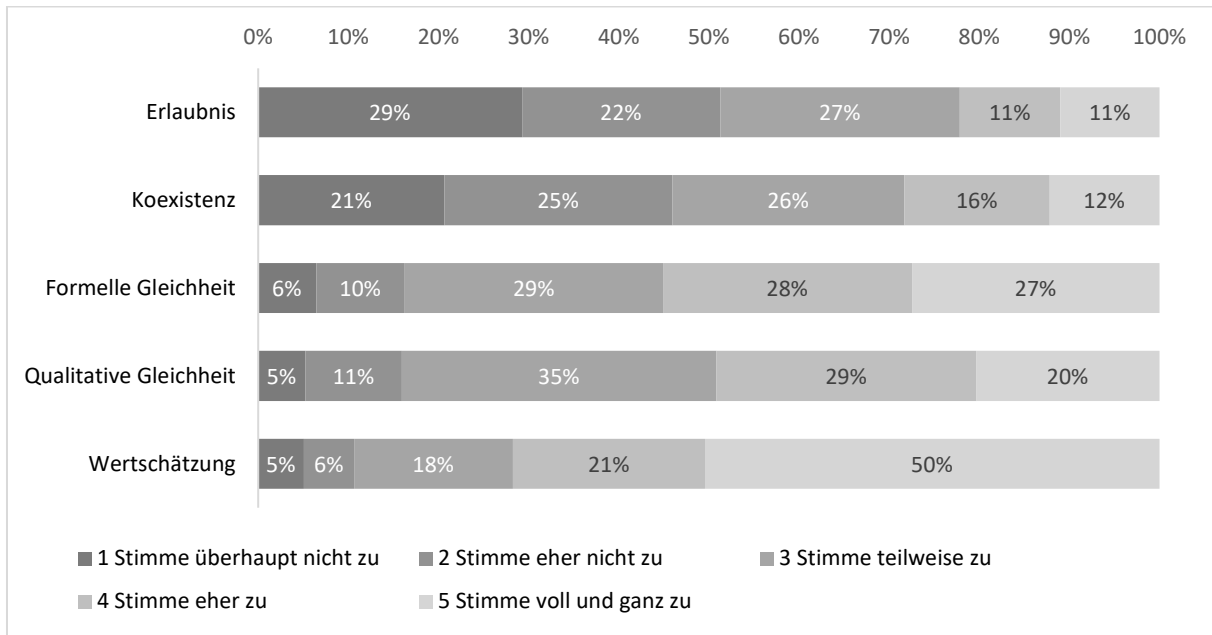


Anmerkung: Schüler*innen $N = 235$; Eltern $N = 175$; Lehrkräfte $N = 147$. Der Index kann Werte von 0 bis 8 annehmen.

3.4.2 Qualitative Toleranz (Toleranztypen)

Abbildung 31 stellt die Verteilung der Antworten der Schüler*innen zu den fünf Toleranztypen (siehe dazu Tabelle 3) dar, die die Qualität der Toleranz messen. Die befragten Schüler*innen stimmen der Wertschätzungstoleranz am stärksten und der formellen Gleichheit am zweitstärksten zu. 71 % der Schüler*innen stimmt der Wertschätzungstoleranz zu (wenn die 4. und 5. Stufe der Skala zusammengezählt wurden), die einer sehr offenen und liberalen Einstellung entspricht, welche kulturelle und religiöse Unterschiede wertschätzt und auch teilweise einer unbegrenzten Toleranz nahekommt. Der Erlaubnistoleranz, die den niedrigsten Anerkennungsgrad für andere kulturelle und religiöse Gruppen beinhaltet, stimmen 22 % der Schüler*innen eher oder voll und ganz zu. 29% stimmen dieser Toleranzform überhaupt nicht zu.

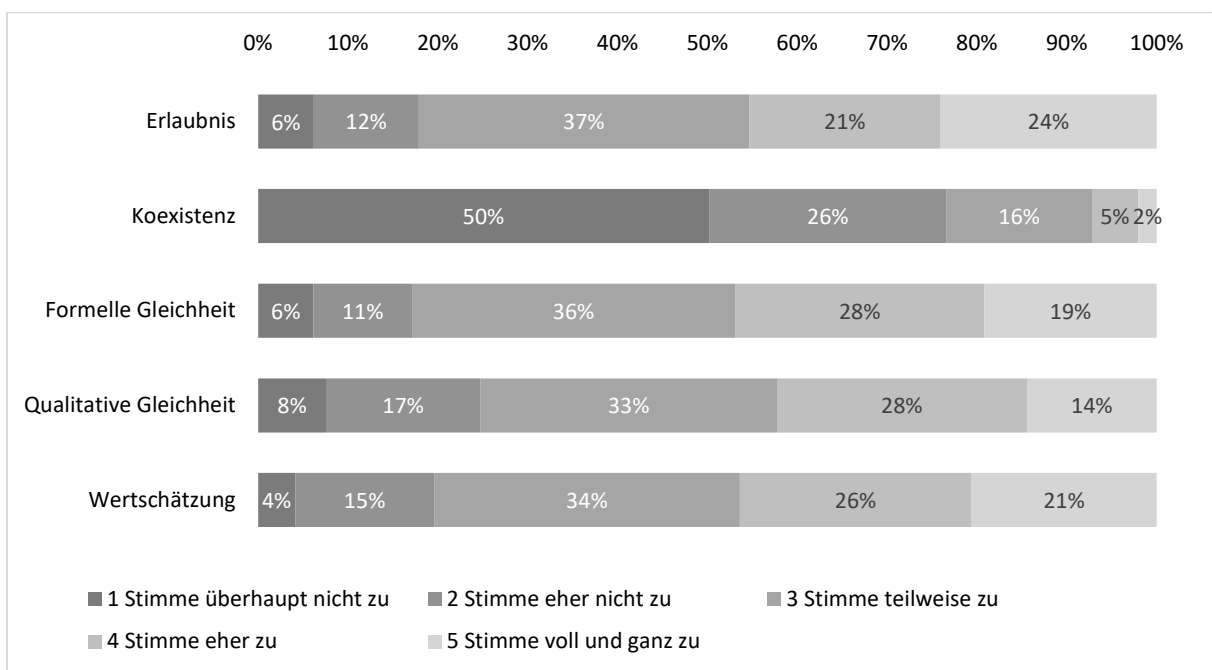
Abbildung 31. Verteilung der Antworten der Schüler*innen zu den 5 Toleranztypen



Anmerkung: Schüler*innen, N = 592.

Abbildung 32 stellt die Verteilung der Antworten der Eltern zu den Toleranztypen dar. Die befragten Eltern stimmen am stärksten der Erlaubnistoleranz zu. 45 % der befragten Eltern stimmen diesem Toleranztyp, der den niedrigsten Anerkennungsgrad für andere Kulturelle und religiöse Gruppen beinhaltet, eher oder voll und ganz zu. Aber auch der formellen Gleichheit, qualitativen Gleichheit und Wertschätzung wird in ähnlichem Ausmaß zugestimmt. Deutlich zeigt sich die Ablehnung der Koexistenztoleranz, die ein gewisses nebeneinander Leben der Kulturen bevorzugt. 50 % der befragten Eltern stimmen dieser Toleranzform überhaupt nicht zu.

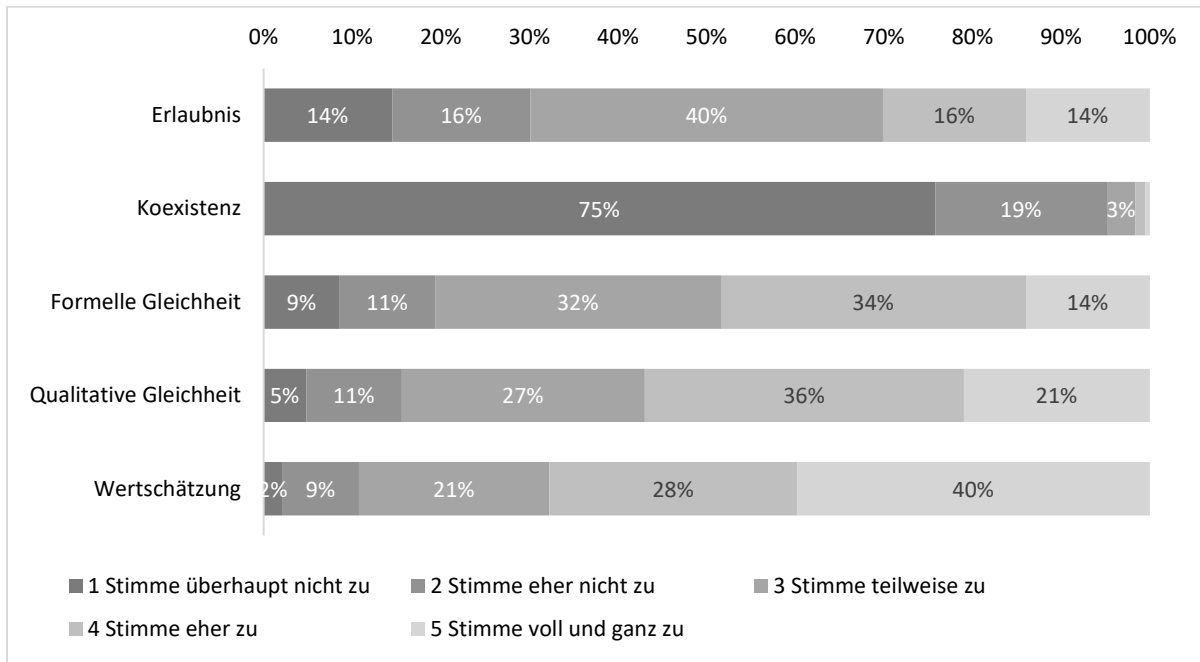
Abbildung 32. Verteilung der Antworten der Eltern zu den 5 Toleranztypen



Anmerkung: Eltern, N = 292.

Abbildung 33 stellt die Verteilung der Antworten der Lehrkräfte zu den Toleranztypen dar. Die befragten Lehrkräfte stimmen am stärksten (wie die Schüler-innen) der Wertschätzungstoleranz und an zweiter Stelle der qualitativen Gleichheit zu. Diese beiden Toleranztypen charakterisieren einen hohen Anerkennungsgrad für unterschiedliche kulturelle und religiöse Gruppen. Die Koexistenztoleranz wird noch stärker als in der Gruppe der Eltern abgelehnt. 75 % der befragten Lehrkräfte stimmen dieser Toleranzform überhaupt nicht zu.

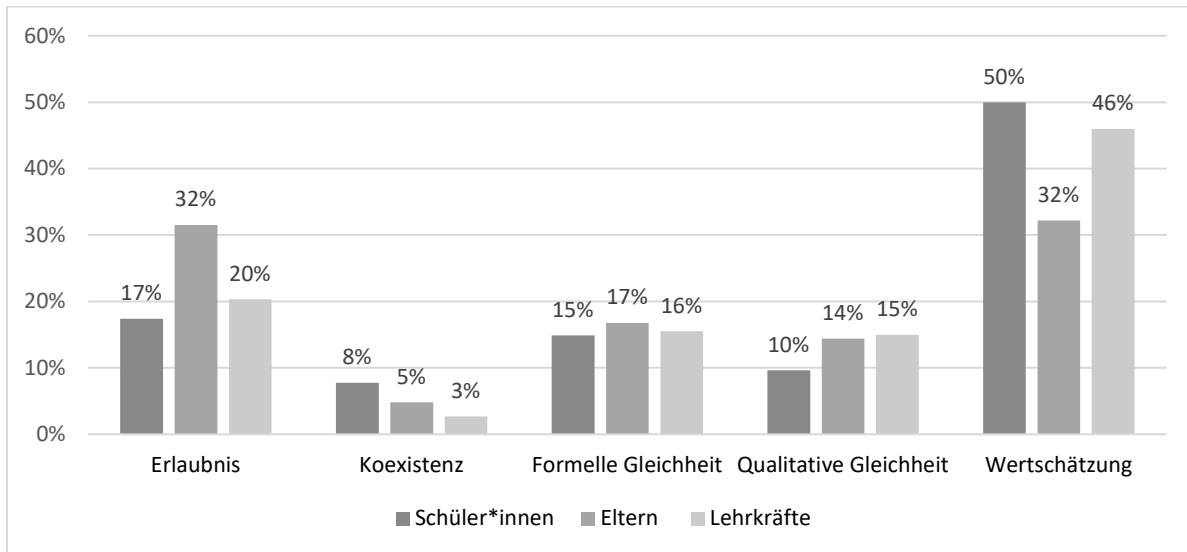
Abbildung 33. Verteilung der Antworten der Lehrkräfte zu den 5 Toleranztypen



Anmerkung: Lehrkräfte, N = 187.

Die Befragten wurden auch gefragt, welcher der fünf Toleranztypen am ehesten ihrer Meinung entspricht. Die Verteilung der Antworten auf diese Frage stellt die Abbildung 35 dar. Wie auch in den vorhergehenden Fragen sieht man auch bei dieser Frage, dass die Wertschätzungstoleranz der bevorzugte Toleranztyp unter Schüler-innen und Lehrkräften ist. Dafür bevorzugen gleich viele Eltern die Wertschätzungs- wie die Erlaubnistoleranz. 20 % der befragten Lehrkräfte bevorzugen die Erlaubnistoleranz, ein Toleranztyp, der den niedrigsten Anerkennungsgrad für andere kulturelle und religiöse Gruppen beinhaltet und auch als Duldung bezeichnet werden kann. Koexistenz ist in allen drei Gruppen der am wenigsten präferierte Toleranztyp. Diese Präferenzen zeigen einmal mehr, dass die Eltern die unduldsamste und reaktivste Gruppe sind, wenn es um Themen der Zuwanderung geht. Auf der anderen Seite ist auf Antrieb zu erkennen, dass sich die Toleranzhaltungen der Schüler-innen und der Lehrkräfte deutlich näher stehen als zu jenen der Eltern. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass ein gewisser Einfluss im Allgemeinen – vor allem wenn es um die Geduld mit und um die Wertschätzung von Migration geht – eher von den Lehrkräften und weniger von den Eltern ausgeht; und das lässt sich durchaus erkennen, obwohl die untersuchten Eltern höchstwahrscheinlich nur teilweise die Eltern der untersuchten Kinder sind.

Abbildung 34. Bevorzugte Toleranztyp nach der befragten Gruppe



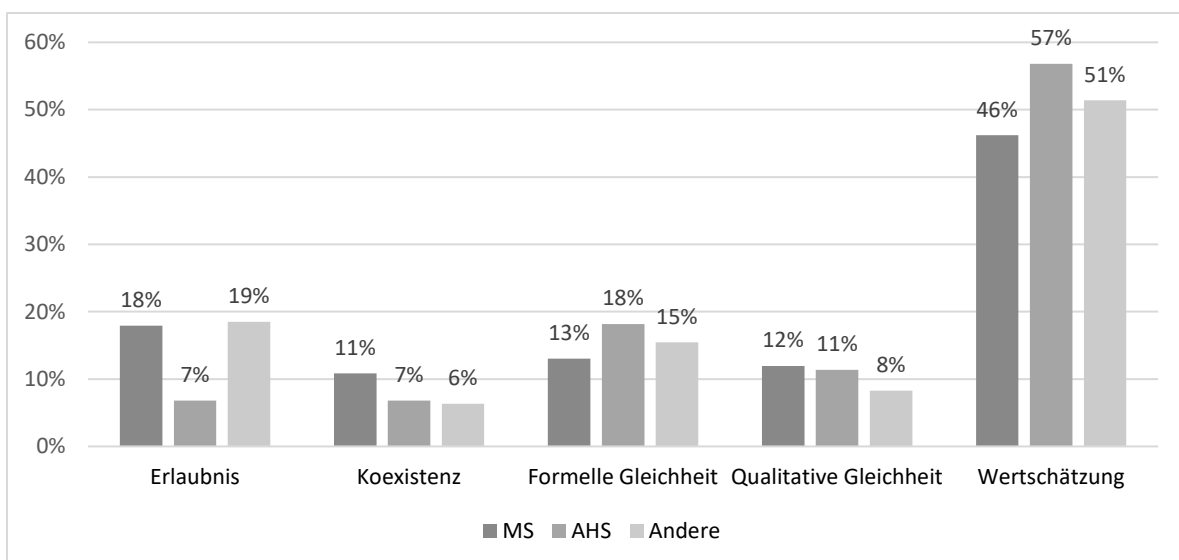
Anmerkung: Schüler*innen N = 592; Eltern N = 292; Lehrkräfte N = 187.

3.4.3 Bevorzugte Toleranztypen nach Schultyp

Ebenso wie in vorherigen Kapiteln, wurden die bevorzugten Toleranztypen der drei Gruppen auch nach den verschiedenen Schultypen verglichen. Es wurde zwischen Mittelschulen (MS), Gymnasien (AHS) und anderen Schultypen unterschieden.

Der bei weitem am häufigsten bevorzugte Toleranztyp unter den Schüler*innen aller Schultypen ist jener der Wertschätzungstoleranz (Abbildung 36). Dieser Toleranztyp wurde allerdings häufiger von Schüler*innen aus der AHS und aus anderen Schultypen bevorzugt als von Schüler*innen aus der MS. Bemerkenswerte Unterschiede sind auch in Bezug auf die Präferenzen für die Erlaubnistoleranz sichtbar. Dieser Toleranztyp wurde öfter von Schüler*innen aus der MS gewählt als von Schüler*innen anderer Schultypen. Auch die Koexistenztoleranz wurde in dieser Gruppe häufiger bevorzugt als in den anderen zwei Gruppen.

Abbildung 35. Bevorzugte Toleranztypen von Schüler*innen in drei Schultypen

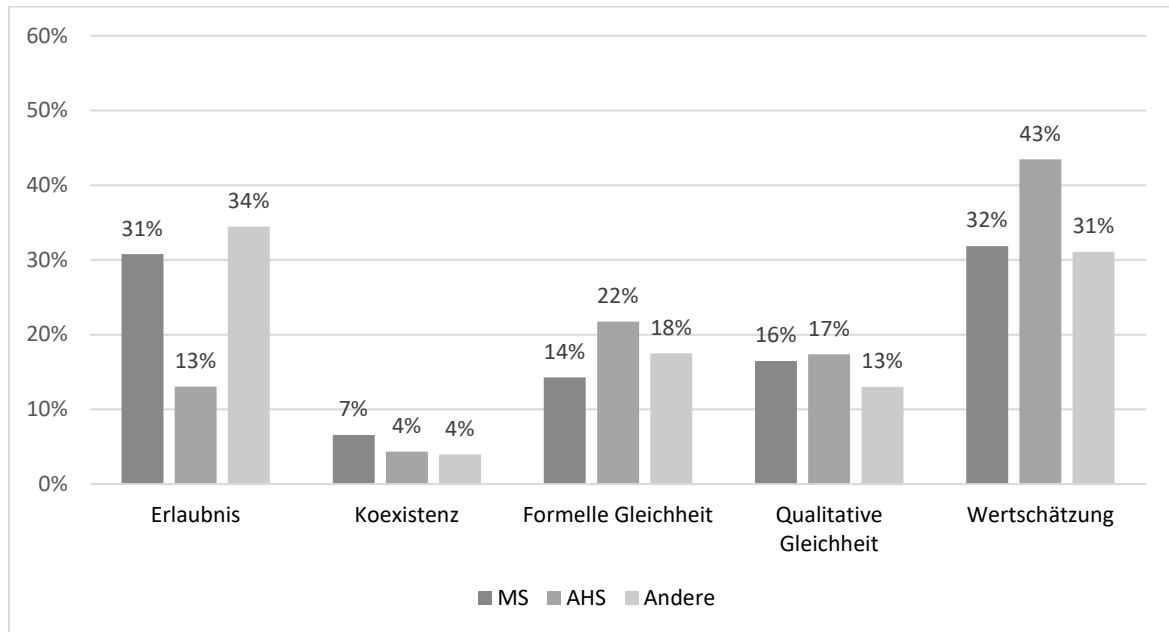


Anmerkung: MS N = 185; AHS N = 44; andere Schulen N = 363.

Hiermit kann einmal mehr unterstrichen werden, dass die Bedingungen für ein friedliches Miteinander in den Mittelschulen schlechter sind als in AHS-Schulen und einigen anderen Schultypen; eine Erkenntnis, die die zitierte Einschätzung der Sozialarbeiter-in und auch die allgemeine Ansicht untermauert: in den Mittelschulen gibt es mehr ausufernde Konflikte als in den Gymnasien. Ein Umstand, der durch die Tatsache, dass die Wertschätzungstoleranz niedriger, die Erlaubnis- und Koexistenztoleranz stärker ausgeprägt sind, erklärt werden kann – was keine besondere Überraschung darstellt, wenn man sich die Faktoren, die diese Toleranztypen bedingen, vergegenwärtigt: wie etwa die Tatsache, dass die Bevorzugung der Koexistenztoleranz durch den repressiven Erziehungsstil der Eltern mitbedingt wird, oder, dass das Geschlecht bei der Präferenz der Toleranztypen eine signifikante Rolle spielt.

Bei den befragten Eltern wird keiner der Toleranztypen von der Mehrheit eindeutig bevorzugt, wie das bei den Schüler*innen der Fall war (Abbildung 36). Die Wertschätzungstoleranz ist der am häufigsten bevorzugte Toleranztyp unter den Eltern, deren Kinder in die AHS gehen. Bei Eltern, deren Kinder in eine MS oder auch in einen anderen Schultyp gehen, waren die Präferenzen zwischen Erlaubnis- und Wertschätzungstoleranz eher gleich aufgeteilt. Die Erlaubnistoleranz wird dafür deutlich seltener von Eltern mit Kindern in einer AHS bevorzugt. Bei letzterer wird nach der Wertschätzungstoleranz die formelle Gleichheit am ehesten präferiert, die deutlich demokratischer ist als die in MS dominierende Erlaubnis, die als der Konfliktgenerator schlechthin unter den Toleranztypen zu verstehen ist. Gleich nach dem Motto: „Du darfst das nicht, weil du nicht von da bist!“ Wogegen die formelle Gleichheit besagt: „Du darfst das hier in der Schule und Gesellschaft nicht, weil dies gesetzeswidrig ist!“

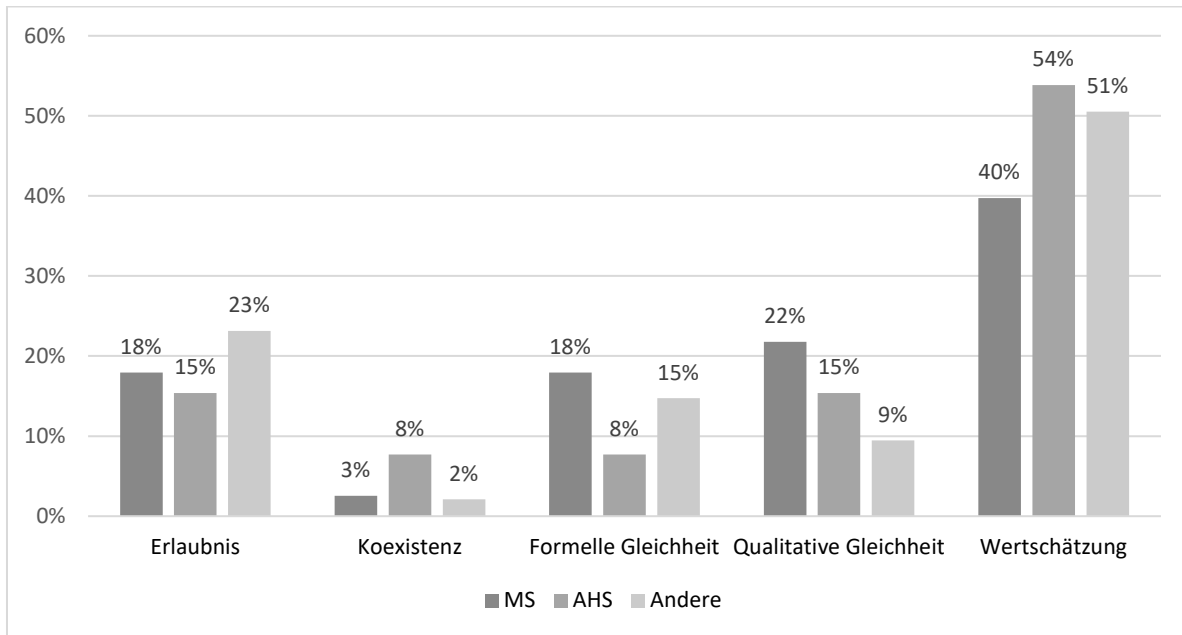
Abbildung 36. Bevorzugte Toleranztypen von Eltern mit Kindern in drei Schultypen



Anmerkung: MS N = 91; AHS N = 23; andere Schulen N = 177.

Ähnlich wie bei den Schüler·innen, ist auch bei den befragten Lehrkräften die Wertschätzungstoleranz der am häufigsten bevorzugte Toleranztyp (Abbildung 37). Auch hier wird dieser Toleranztyp dennoch häufiger von den Lehrkräften aus der AHS und aus anderen Schultypen bevorzugt als von Lehrkräften aus der MS. In der letzten Gruppe werden die Präferenzen mehr auf die anderen Toleranztypen verteilt wie dem der qualitativen Gleichheit, der formellen Gleichheit und der Erlaubnistoleranz. Die Koexistenztoleranz wird von allen drei Gruppen am seltensten bevorzugt, allerdings unter den Lehrkräften aus der MS und anderen Schultypen noch seltener als unter den Lehrkräften aus der AHS; ein Umstand, der im Prinzip als Indiz dafür gelesen werden könnte, dass die Lehrkräfte in den MS wahrscheinlich mit dem Hang der Schüler·innen, Parallelstrukturen bilden zu wollen, stärker konfrontiert sind als jene in den AHS, worauf sie mit strengeren Gegenmaßnahmen reagieren würden als die Kollegin·innen in den AHS. Tatsache ist, dass die Neigung der Schüler·innen (mit und ohne Migrationshintergrund) in den MS zu der Pflege der Herkunftsnarrative oder der kollektiven Identität ausgeprägter ist als unter den Schüler·innen in den AHS. Und das ist ein Faktor, der die Ausbildung von Parallelstrukturen selbsterklärend begünstigt.

Abbildung 37. Bevorzugte Toleranztypen von Lehrkräften in drei Schultypen



Anmerkung: MS N = 78; AHS N = 13; andere Schulen N = 95.

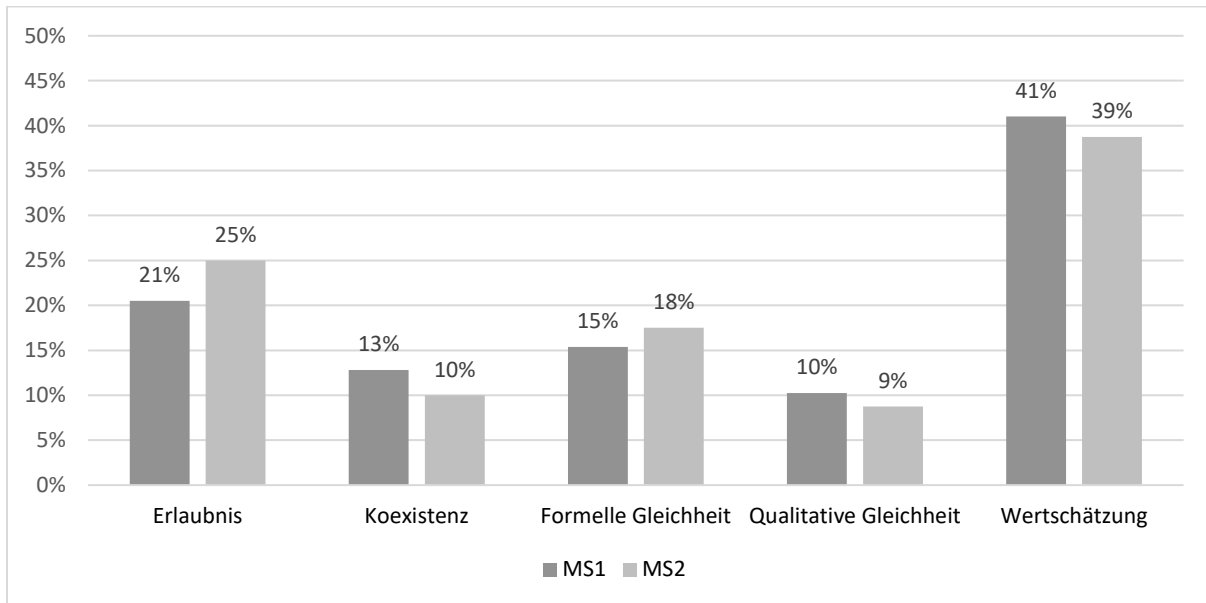
3.4.4 Feinanalyse: Toleranz in zwei Schulen (qualitativ und quantitativ)

Unsere Datenerhebung fand in mehreren Schulen statt, worunter in zwei Mittelschulen die meisten qualitativen Daten generiert und analysiert wurden. In diesen Mittelschulen (MS1 und MS2), die im Kapitel 3.1 im Rahmen eines deskriptiven Verfahrens und Kapitel 3.3 auf der Offenheitsschiene untersucht wurden, wurden auch die Toleranzeinstellungen etwas eingehender analysiert, und zwar im Rahmen einer experimentellen Übung und anhand des Fragebogens.

Statistischer Vergleich

Die meistbevorzugte Toleranzhaltung der Stichprobe ist die multikulturalistische Wertschätzungstoleranz. Sie wird von 50 % der Schüler·innen bevorzugt, wogegen sie 17 % der Erlaubnistoleranz vorziehen; eine Gruppe, die wie schon der Name des Typus nahelegt, Einwandernden nicht allzu viel zu erlauben vermag. Im Vergleich dazu weichen beide eingehender untersuchten Schulen angesichts ihrer Toleranzhaltungen ab und sind in ihren jeweiligen Einstellungen auch voneinander unterschiedlich. Sie weichen von der Gesamtstichprobe durch die stärkere Präferenz der „strengerer“ Erlaubnistoleranz und geringere Bevorzugung der Wertschätzungstoleranz ab (Abbildung 39).

Abbildung 38. Vergleichsschulen (Präferierte Toleranztypen)



MS1 N=39, MS2 N=80

Workshop-Ebene: Beobachtungen

Am Anfang aller acht abgehaltenen Workshops wurden auf der Basis der qualitativen Toleranzitems des Fragebogens Arbeitsgruppen gebildet. Die Beschreibungen der fünf Toleranztypen wurden auf separaten Karteikarten ausgedruckt und foliert. Jeder/jede Teilnehmende wurde ersucht, eine Aussage auszuwählen, mit der er/sie sich am ehesten identifizieren kann.

Die folgende Tabelle stellt nochmal die qualitativen Toleranzitems dar, die zur Wahl standen.

Tabelle 9: Qualitative Toleranzitems

Erlaubnis	a. Alle Menschen sollten die Sprache und Kultur des Landes, in dem sie leben, kennen. Ich finde daher, Einwandernde (Migranten/Migrantinnen), die sich an die österreichische Kultur nicht anpassen, sollten in ihre (ursprüngliche) Heimat zurückgeschickt werden.
Koexistenz	b. Wenn Kulturen sehr unterschiedlich sind, ist es besser, man redet nicht zu viel darüber und bleibt unter sich. So kann jeder denken und machen, was er/sie mag und es kommt nicht zum Streit. Ich finde, das geht in Ordnung.
Formelle Gleichheit	c. In der Demokratie haben alle Menschen die gleichen Rechte und Pflichten. Dabei werden die geltenden Werte immer von der (politischen) Mehrheit (und nicht von der Minderheit) festgelegt. Ich finde, das ist für Österreich gerecht und fair.
Qualitative Gleichheit	d. Wenn sich Minderheiten benachteiligt fühlen, so sollten ihre kulturellen Bedürfnisse (immer wieder) angehört und (fachlich und öffentlich) ausdiskutiert werden. Ich finde, die Einführung von neuen Regeln (Sonderrechte) wären in dieser (sachlichen, argumentativen) Form gerecht.
Wertschätzung	e. Alle Kulturen sind gleichwertig, und ich schätze es sehr, wenn es in einem Land viele verschiedene kulturelle Minderheiten gibt. Das bereichert jedes Land. Deswegen heiße ich in Österreich alle Kulturen willkommen.

Wie sich im Zuge der Übungen und Präsentationen erwies, haben sich die Arbeitsgruppen grundsätzlich entlang der bevorzugten Aussagen, jedenfalls nicht nach ethnischer oder religiöser Herkunft gebildet – insbesondere trifft das auf die Gruppen „d“ und „e“ und am wenigsten auf „a“ und „b“ zu. Dieser Unterschied erklärt sich damit, dass den Toleranztypen „a“ und „b“ eine gewisse

kollektivistische Orientierung inhärent ist, während andere Typen, insbesondere der Typ „d“, individualistisch-rationalistische Implikationen aufweist und somit sich dazu passende Personen eher angesprochen fühlen.

Im Laufe der Workshops stellte sich bald heraus, dass ein klar erkennbarer „Gruppendruck“ wirksam war, der die Gruppen homogenisierte und die anhand des Fragebogens erhobene Toleranzstruktur der zwei Schulen etwas verschob.

Der Gruppendruck in der MS1 führte dazu, dass die Gruppe „e“, die damit größte Gruppe wurde, und den 1. Rang behielt, während sich die Gruppe „b“ etwas verringerte. Im Unterschied zu den Häufigkeiten der Toleranzpräferenzen, die in der Gesamtstichprobe und in der MS2 bestehen, ist die Koexistenztoleranz (Gruppe „b“) in der MS1 nicht die am wenigsten und im Zuge der Übung die zweitbeliebteste Toleranzhaltung; eine Haltung, die, wie der Name ja nahelegt, eher ein friedliches Nebeneinander widersprechender Haltungen als einen ständigen Austausch über mögliche Unterschiede befürwortet.

In der MS2 hat der Gruppendruck wiederum dazu geführt, dass die Gruppe „e“ etwas kleiner wurde und sich die Gruppe „a“ deutlich vergrößerte. Damit ist die Erlaubnistoleranz (Gruppe a) in dieser Schule im Unterschied zur Gesamtstichprobe und im Vergleich zur MS1 auf der Fragebogenebene der zweitstärkste und im Zuge der Übung der am stärksten präferierte Toleranztypus.

Damit sind die wesentlichsten Unterschiede zwischen der MS1 und MS2 bezüglich Toleranzhaltung erfasst worden: MS1 präferiert die Koexistenz stärker als MS2, die wiederum die Erlaubnistoleranz stärker präferiert als die MS1.

Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Aspekte, die im Rahmen der abgehaltenen Workshops diesbezüglich beobachtet wurden, präsentiert. Ziel dieser Präsentation ist, die in den Zahlen ausgedrückten Ergebnisse etwas plastischer werden zu lassen und damit eine gewisse Validierung und Verfeinerung der Ergebnisse zu liefern.

Ferner sollte gezeigt werden, dass allein anhand von fünf Aussagen und anhand eines kurzen Experiments wesentliche Informationen über die Einstellungen einzelner Personen, zwischen den Schulklassen (die hier nicht zum Thema gemacht werden) und Schulen erschlossen werden können; Einstellungen, die in Bezug auf die Kapazitäten des Zusammenlebens offenkundig relevant sind.

Erlaubnistoleranz

Die Erlaubnistoleranz (a) wurde in beiden Schulen überwiegend von „einheimischen“ Buben vertreten. Immer wieder gab es jedoch Ausnahmen. Solch eine Ausnahme bildeten zum Beispiel zwei Mädchen mit Migrationshintergrund, die im Zuge des Workshops schriftlich angegeben haben, dass sich Personen, die freiwillig einwandern, an die Zielkultur und an den Staat anpassen sollen, nicht umgekehrt.

Wörtlich genommen trifft dies zwar auf alle Bürger*innen eines Staates zu, dennoch sprechen sie damit eine in Westeuropa weniger bevorzugte, aber existierende Haltung an, die offenkundig für viele Vertreter*innen dieser Toleranzform eine erhebliche Relevanz hat – inklusive Eltern und Lehrkräfte, die diesen Typus vertreten. Die Direktion der MS1 gehört beispielsweise ebenfalls dazu.

Diese Haltung ist also alles andere als unbekannt, erinnert doch an die ideologische „Leitkulturdebatte“ der vergangenen Jahre. Je nachdem, ob die nationale oder internationale Politik etwa einen multikulturalistischen oder einen ausschließlich die „Eigenkultur“ bevorzugenden

Toleranztypus („a“) vertritt, übt sie auf die Gesellschaft und auch auf die Schule komplexe Einflüsse aus. Zugewanderte Eltern und Schüler·innen, die eine starke Verbindung zu ihrer ursprünglichen Heimat haben, werden in ihren Haltungen auch von den Toleranzdebatten geprägt, die in den jeweiligen Ländern dominieren.

Auch der namhafte Schriftsteller und sich als liberal einstufende Politiker Mario Vargas Llosa, griff das Thema in einem Essay auf. Er betont (ähnlich wie die zwei Schüler·innen), dass es selbstverständlich „die Neubürger sind, die sich an die freiheitlichen Institutionen anpassen müssen, nicht umgekehrt die Institutionen [...]“ an sie. Liest man den gesamten Absatz durch, so zeigt sich, dass seine Haltung doch nicht der Erlaubnistoleranz per se, aber auch nicht der am stärksten bevorzugten multikulturalistischen Wertschätzungstoleranz (e) der Stichprobe entspricht – Mario Vargas Llosa vertritt demnach die quantitative Respekttoleranz beziehungsweise formelle Gleichheit (c) oder bestenfalls eine Mischung zwischen dieser und der qualitativen Respekttoleranz beziehungsweise qualitativen Gleichheit (d).

„Die Einwanderung führt heute in vielen Ländern Europas zu einer übertriebenen Besorgnis [...] Aber die Befürchtungen sind unberechtigt und absurd, denn Einwanderung ist unerlässlich, damit die Wirtschaft in den europäischen Ländern, in denen die Bevölkerungszahl abnimmt oder stagniert, weiter wachsen und der Lebensstandard zumindest gehalten werden kann. Zuwanderung muss deshalb verstanden werden nicht als der Alb, der die Träume so vieler Europäer bewohnt, sondern als Vitalitätsschub, eine Zufuhr an Kreativität und Arbeitskraft, und dafür sollten die westlichen Länder ihre Tore sperrangelweit öffnen und alles tun, damit die Integration der Einwanderer gelingt. [...] Dabei liegt es auf der Hand, dass es die Neubürger sind, die sich an die freiheitlichen Institutionen anpassen müssen, nicht umgekehrt die Institutionen, denn sie würden sich aufgeben, arrangierten sie sich mit unvereinbaren Praktiken und Traditionen. In diesem Punkt kann und darf es kein Zugeständnis geben, schon gar nicht im Namen eines völlig missverstandenen Kommunitarismus oder Multikulturalismus. Alle Kulturen, Anschauungen und Traditionen müssen in einer offenen Gesellschaft ihren Platz haben, nur dürfen sie nicht mit den Menschenrechten und den Grundsätzen von Toleranz und Freiheit kollidieren, dem Kern der Demokratie. Die Menschenrechte und die öffentlichen und privaten Freiheiten, wie die demokratische Gesellschaft sie garantiert, bieten eine große Bandbreite an Möglichkeiten, ein Leben zu gestalten, und erlauben in ihrer Mitte das Nebeneinander aller Religionen und Glaubensrichtungen; nur werden einige von ihnen, so wie es auch mit dem Christentum geschah, von ihren dogmatischen Maximalpositionen abrücken müssen – eine Monopolstellung, der Ausschluss des Anderen und diskriminierende oder die Menschenrechte verletzende Praktiken –, um in einer offenen Gesellschaft das Bürgerecht zu erlangen.“⁵⁸

Die Erlaubnistoleranz (a) verlangt den „Neubürgern“ eine mächtige und in den meisten Fällen eine ungerechte Anpassung ab. Sie wurde von drei weiteren Schüler·innen (ohne Migrationshintergrund) im Zuge der Workshops und Interviews verfeinert: Sie merkten an, dass die Formulierung des Items zu extrem sei. Damit standen sie selbstverständlich ganz richtig, denn es handelt sich tatsächlich um eine extrem „strenge“ Toleranzhaltung mit autoritären Implikationen. Sie findet sogar unter den Lehrkräften nicht wenige Anhänger·innen: 14 % präferieren diesen Typus vollständig. Die Eltern sogar beinahe doppelt so stark. Bemerkenswert ist es allemal, dass diese Haltung vorwiegend dem männlichen Geschlecht typisch ist. Darüber hinaus ließ sich beobachten, dass sie teilweise auch von den Zuwandernden präferiert wird, und dies zum Teil aus allgemeinen ideologischen Gründen und womöglich als eine Art Identifizierungssignal. Gleich nach dem Motto: „Schaut’s her: Ich bin brav und voll integriert“.

Im Gegensatz zur MS1 haben in der MS2 keine Vertreter·innen der Erlaubnistoleranz Migrationshintergrund (jedenfalls nicht in der ersten Generation). Die Gruppe der Erlaubnistoleranz besteht auch hier mehrheitlich aus Buben, was übrigens der allgemeinen Zusammensetzung dieser

⁵⁸ Vargas 2014, S. 106.

Schule entspricht, denn rund zwei Drittel aller Schüler*innen sind in der MS2 Personen männlichen Geschlechts. In dieser Gruppe merkte ein Schüler an, dass er mit der Ausweisung jene Migrant*innen meint, die an den Wiener Straßen den ganzen Tag herumhängen würden und nichts Gutes im Kopf hätten. Wegen solchen Tendenzen mache er sich Sorgen um die österreichische Kultur, räumt er ein.

Auf die Frage, warum sie diesen Typus gewählt haben, haben Schüler*innen u.a. folgende (schriftliche und mündliche) Antworten gegeben: Migrant*innen sollten sich kulturell anpassen und wenn sie das nicht wollen, sollte man sie nach Hause schicken, außer ihre Heimat befindet sich im Kriegszustand. Menschen sollen sich anpassen, sonst wird die Tradition verschwinden und viele wollen sich leider nicht anpassen. Wegen den Flüchtlingen aus der Ukraine wird es vielleicht in zehn Jahren keine österreichische Tradition mehr geben.

In Rücksprache mit dem/der anwesenden Klassenvorständ*in wurde die hohe Präferenz der Erlaubnistoleranz in der Klasse – von der ca. die Hälfte das Ergebnis der Gruppendynamik war – mit dem Wahlverhalten der Eltern erklärt: damit, dass seines/ihres Wissens nach zahlreiche Eltern dieser Jugendlichen eher rechte Parteien wählen würden.

Ein Schüler in einer anderen Schule hat mit einer Wortmeldung gleich am Anfang des Workshops einen regelrechten Streit ausgelöst; einen Streit, der in der MS2 in dieser Weise nicht hätte passieren können. Er war einer der wenigen, der der Ansicht war, dass in Österreich zu viele Ausländer*innen leben würden, und deshalb fand er (und neben ihm zwei weitere Schüler*innen) Erlaubnistoleranz ganz und gar stimmig. Mehr hat es in dem Kontext nicht gebraucht, denn kaum hat er seine Botschaft in der Klasse verkündet, wurde er von mehreren Schüler*innen der Klasse verbal angegriffen und schließlich hat er sich rechtfertigen müssen. Er wurde gefragt, ob er nun die Geflüchteten aus Ukraine nach Hause schicken wolle.

Koexistenztoleranz

Die Beobachtungen in den drei Schulklassen in der MS1 zeigen, dass auch die Koexistenztoleranz (b) überwiegend von Buben präferiert wird, die aus verschiedenen muslimischen Ländern stammen, wobei mindestens zwei Mädchen mit demselben Hintergrund Bereitschaft zeigten, von der qualitativen Respekttoleranz (d) zur Koexistenztoleranz (b) zu wechseln. Eine Gruppe hat ihre Wahl mit folgendem Wortlaut begründet: „Wir sind von der entstandenen Gruppe nicht überrascht, da wir ohnehin befreundet sind“.

Die starke Häufigkeitsausprägung und die homogene Konstellation der Koexistenztoleranz (b) in der MS1 überrascht durchaus, auch wenn der Hang, über religiöse oder kulturelle Unterschiede möglichst wenig zu reden, um damit mögliche Konflikte zu vermeiden, von Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund aus unseren früheren Erhebungen bekannt war. Es handelt sich dabei allerdings nicht um einen signifikanten Zusammenhang: Dieser Typus wird nämlich von verschiedenen Personen, nicht nur von muslimischen Schüler*innen, präferiert. Er steht unter anderem mit einem kontrollierend-autoritären Erziehungsstil der Eltern in signifikantem Zusammenhang.

Qualitative Respekttoleranz

Die qualitative Respekttoleranz (d), die, wie es ihre ursprüngliche Bezeichnung „Qualitative Gleichheit“ besser signalisiert, auf die Herbeiführung der höchstmöglichen Gerechtigkeit abzielt, wurde in der MS1 in der Fragebogenerhebung von vier und im Zuge der Workshops von sechs Personen bevorzugt.

Dieser Typus wurde selten gewählt: Meistens entweder von niemandem oder nur von wenigen Personen. In so einem Fall saß eine zur „schlauesten“ in der Klasse zählende Person sichtlich in sich versunken da und wunderte sich wohl, weshalb sie allein sei, wo es doch bloß um eine einfache Gerechtigkeitsfrage geht. Und auch in den Fällen, in welchen dieser Typus von drei bis vier Personen gewählt wurde, hat man sich gewundert, wo die anderen eigentlich seien – manchmal verhielt es sich mit dem Typus „e“ ähnlich.

Die Beobachtungen und die Interviews zeigen, dass sich Personen, die sich für diesen Typus entschieden, einiges dazu überlegten, sich etwa für die Rechte der Minderheiten einzusetzen oder der Ansicht sind, neue Kulturen sollten sich nicht anpassen müssen. In einer der Klassen haben sich beispielsweise vier Personen, davon drei Mädchen und ein Bub dafür entschieden. Sie haben viel überlegt und nachgefragt, auch, was unter Sonderrechten zu verstehen sei. Der Bub und ein Mädchen, die vor wenigen Monaten vom Gymnasium auf die MS1 gewechselt waren, haben auch in der späteren Diskussion über Konflikte interessante Kommentare gemacht. Das Mädchen hatte einen muslimischen Migrationshintergrund, sie sprach einwandfrei Deutsch. Bei der Präsentation der Plakate zu dem Toleranztyp sagte ihre Gruppe, die keine „natürliche“, also freundschaftliche Gruppe war, u.a.: „Es ist wichtig den Menschen zu erklären, warum in einer Kultur etwas so ist, warum diese Tradition so ist, damit sie sie verstehen. Es gibt zum Beispiel in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Feiertage und das sollte man berücksichtigen“ – deswegen seien Sonderrechte wichtig. Das Mädchen hat selbstsicher gewirkt und das meiste alleine präsentiert. Die Frage der Sonderrechte hat die Gruppe, überzeugt, diese Aussage zu wählen und nicht die Wertschätzungstoleranz (sie sind zwischen diesen beiden Typen geschwankt).

Wertschätzungstoleranz

Die Wertschätzungstoleranz (e) ist angesichts der ethnischen Herkunft buntgemischt belegt. Jedenfalls konnte im Zuge der Workshops kaum eine bestimmende ethnische Struktur erkannt werden. Die statistische Auswertung stellte zahlreiche signifikante Zusammenhänge fest. Der Toleranztypus „e“ wird von Mädchen – von jenen Schüler·innen, die am meisten Künstler·innennamen kennen – sowie von Personen, für die „kollektive Identität“ und „Fremdenfeindlichkeit“ Fremdwörter sind, bevorzugt. Die Beobachtungen und die Interviews widersprachen diesen Zusammenhängen keinesfalls – im Gegenteil, die stärkere Präferenz dieses Typus seitens der Mädchen ist unübersehbar.

Die Wertschätzungstoleranz ist offenbar auch eine Einstellung, die nicht nur ein Geständnis dafür liefert, dass man alle Kulturen wertschätzen soll, sondern auch dafür, dass man sich für die Wertschätzung von Minderheiten und somit auch für das Wohlergehen der Einwandernden engagieren soll. Dieser Toleranztypus bildet außerdem auch einen geradezu selbsterklärenden Wunsch der Einwandernden ab – allerdings eher derer, so kann an dieser Stelle die These formuliert werden, die überwiegend in Österreich, in einem anderen westeuropäischen Land oder in den USA sozialisiert worden sind. Warum? Weil es sich um eine Toleranzweise der spät- oder postmodernen Gesellschaften handelt, die vielen – insbesondere aus undemokratischen, repressiven etc. Gesellschaften und aus den sogenannten bildungsfernen Familien stammenden – Kindern und Jugendlichen nur durch die österreichische beziehungsweise westeuropäische Schulpädagogik vermittelt wird.

Wie alle Minderheiten, so möchten selbstverständlich auch Zuwandernde von der Mehrheit wertgeschätzt werden, und zwar auch in den Fällen, in denen robustere kulturelle oder ethische und sonstige Unterschiede aufkommen – wenn sie beispielsweise in Bezug auf die Schule und Bildung

andere Wertvorstellungen haben als die Lehrkräfte. Das ist sicherlich ein Punkt, der in beiden Schulen ein Thema ist: In der MS1 eher als „Migrationsproblem“ und in der MS2 eher als „Bildungsproblem“. Ob und in welchem Toleranzmodus diese Differenzen am ehesten gemeistert werden können, wird in den nächsten Kapiteln beziehungsweise in der Empfehlung näher diskutiert.

Interviewebene

MS1

Die höchste Bereitschaft für ein Interviewgespräch kam in beiden Schulen von der Gruppe „a“. Wieso ist nicht ganz klar, doch drei Lesarten kommen wahrscheinlich vor: Durchaus möglich ist, dass die Gruppe „a“, die überwiegend von „einheimischen“ Buben belegt wird, vorlauter als die anderen Gruppen ist und so schneller zum Interview kommt. Es könnte auch sein, dass die Vertreter*innen dieser Gruppe stärker das Bedürfnis haben, über ein Thema, das in der Schule kein Mainstream ist, erzählen zu wollen.

Rund 40 % der 32 befragten Schüler*innen haben sich für die Antwort „a“ entschieden. Der Toleranztypus „b“ und „d“ wurden von jeweils 12,5 % gewählt. Toleranztypen „c“ und „e“ wurden von jeweils ca. 19 % der Personen vertreten.

Mindestens ein Schüler war von der Aussage „a“ nicht vollkommen überzeugt. Er hat nur dem ersten Teil der Antwort zugestimmt, den zweiten Satz hat er als „kompletten Bullshit“ bezeichnet. Er entschied sich trotzdem für diese Aussage, weil er sich von den übrigen nicht angesprochen gefühlt hat. Ein Schüler (Migrationshintergrund, 2. Generation), der sich gemeinsam mit einem „einheimischen“ Mädchen für die Antwort „e“ entschieden hat (und sich dabei wunderte, wieso sie nur zu zweit sind), ist von der Aussage überzeugt, aber gleichzeitig glaubt er, dass „zu viele Migrantinnen [...] zu viele [sind]“. Er war von der Aussage „a“ entsetzt: „Wie sollen sie zurückgeschickt werden, wenn sie ja kein Land haben?“

Die Direktion der Schule, die von zahlreichen Schüler*innen kritisiert wird, vertritt die Erlaubnistoleranz (a). Jene Lehrkraft, die von vielen Schüler*innen besonders geschätzt wird, vertritt die qualitative Respekttoleranz (d). Der/die befragte Religionslehrer*in konnte sich zwischen den Extremen der Erlaubnistoleranz (a) und der Wertschätzungstoleranz (e) nicht festlegen. Die eine befragte Person, die im Bereich Sozialarbeit tätig ist, vertritt qualitative Respekttoleranz (d).

MS2

Die meisten befragten Personen (40,6 %) in der MS2 haben ebenfalls die Antwort Erlaubnistoleranz gewählt: Die Antworten „c“, „d“ und „e“ sind gleich häufig aufgetreten (jeweils ca. 20 % der befragten Schüler*innen). Personen, die Erlaubnistoleranz (a) ausgewählt haben, haben oft Angst davor, von Migrant*innen beleidigt zu werden und von ihnen nicht genug „Respekt“ zu bekommen. Darüber hinaus glauben diese Schüler*innen, dass sich manche Migrant*innen nicht gerne integrieren, was für sie nicht in Ordnung ist. Ein Schüler behauptet, die österreichische Kultur befindet sich in Angesicht der steigenden Zahl der Migrant*innen in Gefahr. Er kann jedoch keine bestimmten österreichischen kulturellen Güter nennen, die gefährdet seien. Andere Dinge, Phänomene, Eigenschaften etc. zu definieren, scheint unter den Schüler*innen überhaupt recht schwierig zu sein, das hängt offenbar mit dem Alter zusammen.

Personen, die den Toleranztypus „d“ ausgewählt haben, haben oft versucht, sich in die Situation der Migrant*innen hineinzusetzen. Eine Schülerin behauptet, Migrant*innen seien oft von höheren Mächten dazu gezwungen gewesen, ihre Heimat zu verlassen und können demzufolge nicht zurückkehren.

Explizite Stellungnahmen zu der Frage, weshalb sie Erlaubnistoleranz (a) gewählt haben, wurde in den Interviews von zwei Interviewpartner*innen bezogen. Sie geben ähnlich wie in MS1 als Grund an, dass sich manche Einwandernde nicht integrieren und deshalb Probleme verursachen würden.

Ein weiterer Schüler fühlt sich von Einwandernden eingeschüchtert, glaubt, dass sie ihn beleidigen wollen und hinter seinem Rücken reden würden. Er hat ebenfalls Angst, dass die österreichische Kultur verloren gehe. Im Zuge des Doppel-Interviews hat sich herausgestellt, dass er und einige andere Buben eine Klassenkollegin mit Migrationshintergrund (2. Generation), die den qualitativen Respekttoleranztyp (d) vertritt, der der Gegenpart der Erlaubnistoleranz par excellence ist, mit fremdenfeindlichen Bemerkungen durchgehend angreifen und beleidigen.

Er agiert typisch im Sinne der Erlaubnistoleranz, indem er sagt: „Also ich finde das letzte [der letzte Satz des Erlaubnistoleranz] bissl sehr arg formuliert. Aber ich find, dass wenn einer kommt, das ist etwas zum Beispiel in einer Werkstatt, aus Iran oder was weiß ich, und die reden gerne ihre Muttersprache und verstehen die Österreicher net. Die können irgendwas sagen. Die Kultur in Österreich sollte beibehalten werden. Wenn die Einwanderer das nicht übernehmen, kann es sein, dass es das irgendwann nicht mehr gibt.“

Sie hat die qualitative Respekttoleranz ausgewählt und sagt: „Die Regeln halte ich nicht für so wichtig, aber die Kultur sollte man akzeptieren. Weil, ich bin ja nicht freiwillig hier. Ich wäre ja [...] geblieben, wäre kein Krieg gewesen. Jetzt würde ich auch gerne zu meiner Familie, aber es geht nicht.“ „Also in der Schule“, so erzählt sie uns in dem Doppel-Interview und dem ihr gegenüber sitzenden Buben, der sie regelmäßig beleidigt weiter, „dadurch, dass meine Eltern hergewandert sind, es halt Krieg gab in unserem Land und die sind halt hergekommen. Ich bin hier geboren, habe die Staatsbürgerschaft und alles und werde trotzdem von der Klasse als Ausländer ausgeschimpft. Immer.“

Der Entschluss, sich für ein Doppel-Interview zu melden, ist jedenfalls als ein positives Merkmal beider Personen zu deuten. Sie haben den Konflikt im Zuge des Interviews ausgetragen, und zwar recht leidenschaftlich, aber friedlich und ohne dabei laut zu werden. Der männliche Interviewpartner versuchte, sich dem Mädchen gegenüber zu rechtfertigen, indem er sagte, dass er es mit der Ablehnung nicht ernst meine, aber zugleich lehnt er eine Unterhaltung in der Werkstatt, die er wegen der Fremdsprache nicht versteht, strikt ab und stellt seine Erlaubnistoleranz paradigmatisch unter Beweis.

Ihre Blicke während des Gesprächs waren jedenfalls, so die Interviewerin, recht feindlich und zugleich traurig; laute Signale, die alles Mögliche bedeuten können, aber Distanziertheit oder Gleichgültigkeit sicher nicht. Wenn man ihre Stellungnahmen gegenüberstellt, wird erkennbar, dass wir es hier zum Teil mit verbindenden Sichtweisen bezüglich Kultur zu tun haben, die eine gewisse Nähe⁵⁹ und dadurch

⁵⁹ Das Thema der Nähe und Distanz ist angesichts der Toleranz und Offenheit ein wesentlicher Aspekt. Die diversesten Differenzen, aber vor allem Ähnlichkeiten in der Denkweise, im Lebensstil etc. zwischen zwei Gruppen oder Personen tragen wesentlich zur Entstehung einer dauerhaften Beziehung bei. Diese kann aber auch paradox auffallen, unter anderem dann, wenn auf den Aspekt der angemessenen Distanz (wie Schopenhauer in seiner Parabel „Die Stachelschweine“ 1851 treffend beschrieben hat) nicht geachtet wird. Das Paradoxe daran ist, dass, je enger die Nähe (man denke hier etwa an Familien- Liebesbeziehungen) ist, umso stärker die Gefahr besteht, dass die warme Nähe in

das Potenzial einer stärkeren Reibung beziehungsweise eines Konfliktes in sich tragen. Und auch auf die Werkstatt, die allen die dort wirken, gleichermaßen gehört und somit alle Akteure verbindet, trifft die Nähe-Frage zu. Die kulturelle Nähe kann auch mit einem essentialistisch gestalteten Kulturbegriff beziehungsweise einer überstrapazierten „biologistischen Herkunftsnarrative“ – wie die Literaturwissenschaftlerin Veronika Schuchter derartige Haltungen unlängst treffend bezeichnete – beschrieben werden, da beide hier beschriebenen Schüler*innen diese Haltung offenkundig vertreten.

Das befragte Mädchen sagt, die Regeln sind nicht wichtig, aber „die Kultur“ gehört akzeptiert. Aber Differenz, welche (Aspekte ihrer) Kultur sie wirklich meint, bleibt unerwähnt. Dabei wäre gerade das wichtig zu wissen, denn so wäre klarer, was der betreffende Schüler tatsächlich ablehnt. Insgesamt lässt sich aus dem kurzen Gesprächsmaterial zumindest erspüren, dass, wenn wenigstens eine der Parteien ihre Kulturauffassung, ihre biologistische Herkunftsnarrative etwas verfeinern würde, sich derartige Konflikte rascher lösen ließen.

Widerspiegelung der Toleranztypen in Berufswünschen und Hobbies

MS1

In der MS1 hängen aus unbekanntem Gründen die Toleranztypen nicht so stark mit den von den Schüler*innen genannten Hobbies und Berufswünschen zusammen wie in der MS2. Es ist jedoch zu beobachten, dass Personen, die sich für die Welt kaum interessieren (u.a. sich keine Nachrichten ansehen und keine Bücher oder Zeitungen lesen), dazu tendieren, die Erlaubnistoleranz (a) oder die Koexistenz (b) zu wählen. Schüler*innen, die sich für die Erlaubnistoleranz (a) entschieden haben, sind im Vergleich zu den anderen mit der Schule zufriedener und beobachten in der Schule keine größeren Konflikte. Diese Personen möchten in der Zukunft eher körperliche Berufe (Mechaniker*in, Mechatroniker*in, Polizist*in) ausüben (eine Person will aber in der IT-Branche tätig sein) und nennen als ihr Liebeshobby Sport. Die Vertreter*innen des Toleranztyps „e“ unterscheiden sich von den Vertreter*innen der Erlaubnistoleranz (a) in diesen Hinsichten kaum. Sie interessieren sich auch kaum für die Welt, lesen nicht gerne, in ihrer Freizeit treiben sie am liebsten Sport, spielen am Computer oder sehen sich Horrorfilme an; in der Zukunft wollen sie entweder körperlich arbeiten (Polizist*in, Fußballer*in) oder Bürotätigkeiten ausüben. Der Typus „d“ wurde von zwei Mädchen gewählt, von denen eines zahlreiche, kostspielige und milieuspezifische Hobbies hat (Reiten, Geige, Tennis, Ballett, usw.) und in der Zukunft als Wissenschaftlerin beziehungsweise Ärztin tätig sein will. Der Toleranztyp „c“ wurde von drei Personen genannt, die als Krankenpfleger*in oder Lehrer*in arbeiten möchten. Alle drei Schüler*innen, die diesen Toleranztyp vertreten, sind mit ihrer Klasse sehr zufrieden und beobachten unter den Schüler*innen keine gravierenden Konflikte.

MS2

In der MS2 sind zwischen den genannten Hobbies, Berufswünschen, allgemeinen Welteinstellungen und den Toleranztypen deutliche Parallelen zu beobachten. Die Erlaubnistoleranz (a) wurde vor allem von männlichen Befragten gewählt, und zwar von denjenigen, die in der Zukunft körperlich arbeiten möchten und jetzt als Hobby vor allem Sport nennen. Aber auch zwei Ausbildungs- beziehungsweise Berufspläne, die nicht mit körperlichen Tätigkeiten in Verbindung stehen, wurden von Jugendlichen die die Erlaubnistoleranz (a) gewählt haben, genannt: IT und Lehramt. Mädchen, unabhängig davon,

heftige Streitigkeiten, in Hass und Krieg umkippt. Somit ist es nicht ausgeschlossen, dass die immer näher rückende Welt solchen Problemen ebenfalls ausgesetzt ist.

ob sie studieren oder körperlich arbeiten möchten, haben „a“ nicht ausgewählt. Männliche Schüler, die gerne mit Tieren Zeit verbringen und mehr lesen und sich mehr über die Welt informieren, haben entweder Respekttoleranz (c) oder Wertschätzungstoleranz (e) gewählt. Weibliche und männliche Personen, die sich in ihrer Freizeit mit Kunst und Kultur (Filme, Literatur, Musik, Zeichnen) beschäftigen oder kostspielige beziehungsweise milieuspezifische Hobbies wie Reiten haben, wählen öfters die Toleranztypen „c“, „d“ und „e“. Buben, die die Schule negativ bewerten, tendieren dazu, Erlaubnistoleranz (a) zu wählen. Personen, die in ihren Gedanken flexibler sind und mit der Komplexität der Realität besser umgehen können, entscheiden sich entweder für „d“ oder „e“. Personen (vor allem männlichen Geschlechts), die glauben, dass man „stark“ sein muss, um kein Opfer eines Konfliktes zu werden, wählen Erlaubnistoleranz (a). Personen, die es wertschätzen, dass Menschen zueinander freundlich sind, entscheiden sich für „d“ oder „e“.

Thesen zur Toleranzhaltung der Schüler·innen und Lehrkräfte am Beispiel der zwei Schulen

Die zwei tiefgehend untersuchten Mittelschulen unterscheiden sich grundlegend voneinander und eignen sich somit bestens dazu, über die in diesem Kapitel thematisierten Toleranzhaltungen zwei bis drei allgemeine Schlüsse zu ziehen, die wiederum einige typische Merkmale unterschiedlicher Schulen aufweisen – auch wenn es im Allgemeinen weiterhin gilt, dass jede Schule eine eigene Insel ist.

Bevor die wesentlichen Unterschiede angesprochen werden, ist es an dieser Stelle wichtig daran zu erinnern, dass wir es hier mit zwei (Neuen) Mittelschulen zu tun haben, in denen Schüler·innen unterrichtet werden, deren Eltern im Schnitt sicherlich nicht die begehrtesten gesellschaftlichen Positionen innehalten.

Im Falle der MS1 handelt es sich um eine Schule, in der der Anteil der Eingewanderten im Vergleich zur MS2 und der Gesamtstichprobe signifikant höher ist. Hier ist sowohl die erste als auch die zweite Generation stärker vertreten. Die Schüler·innen stammen aus den verschiedensten Ländern und Drittländern. In der MS2 hingegen ist die erste Generation auf der 4. Schulstufe nicht vertreten und somit gibt es hier keine sprachlichen Hürden, dafür aber einige andere.

Der Migrationsanteil in der MS1 ist zwar relativ hoch und buntgemischt, jedoch ist die Schule nicht entlang der Kategorien „Migrant·innen“ versus „Einheimische“ strukturiert – jedenfalls hat es sich so im Zuge der Workshops dargestellt. Aber es gibt scheinbar Schüler·innen, die sich als „Gemeinschaft der Ausländer“ charakterisieren, womit offenbar eine akzentuierte, aufgeladene Herkunftsnarrative und ein positives Zusammengehörigkeitsgefühl einhergehen: „Und mit den Ausländern ist es einfach so: jeder ist anders, aber wir sind zusammen. Jeder hat seinen Hintergrund und aber trotzdem hat man sehr viel Spaß zusammen. Diese Gemeinschaft ist einfach wundervoll!“ Dass eine solche Solidargemeinschaft existiert, hat sich im Zuge eines Vorfalls⁶⁰, der sich in einer Klasse ereignet hat, jedenfalls bestätigt. Eine ähnliche Gemeinschaft wurde in der MS2 nicht registriert.

⁶⁰ Dieser Vorfall, der im Zuge unserer Erhebungen in dieser Schule passierte, illustriert einige Aspekte dieser, auf die Formulierung einer Schülerin zurückgehende „Gemeinschaft der Ausländer“. Ein Schüler mit muslimischem Hintergrund wurde aufgrund seines offenkundig schwerwiegenden Verhaltens aus der Schule entlassen. Die bis dahin konstituierte Klassengemeinschaft fiel im Zuge des Konflikts daraufhin komplett auseinander. Als Ergebnis des Konfliktes sind zwei antagonistische Gruppen entstanden: 1) eine solidarische Mehrheit, die der Ansicht war, dass der entlassene Schüler unschuldig sei und ungerecht behandelt wurde, und 2) zwei Schülerinnen, die den Fall angeblich ins Rollen gebracht haben. Beide vertreten den Toleranztypus „d“. Eine von ihnen sagt im Gespräch: „Man würde denken, Diskriminierung hat etwas mit dem Migrationshintergrund zu tun, aber IP2 (Freundin) ist aus Österreich und wird auch schlecht behandelt.“

In Hinblick auf die Toleranzhaltung weicht die MS1 vor allem durch die stärkere Präferenz der Koexistenztoleranz und die MS2 durch die deutlich stärker präferierte Erlaubnistoleranz der Schüler*innen von der für die Gesamtstichprobe typischen Struktur voneinander ab. Die meisten Vertreter*innen der Erlaubnistoleranz in beiden Schulen sind auf alle Fälle überdurchschnittlich stark auf die Zuwanderungsthematik fokussiert, obwohl (oder vermutlich gerade weil) in der MS2 Migration (in der 1. Generation) kaum vorhanden ist.

Die Erlaubnistoleranz ist zwar der restriktivste von allen Toleranztypen, aber er ist in den meisten Fällen nicht mit einer blinden, vorurteilvollen Ablehnung gleichzusetzen. Dieser Typus gilt immer noch als Toleranz, wenn auch auf der „strengen“ Seite: Dazu liefern die Interviews und andere Stellungnahmen einige Belege. Ob er gerecht oder ungerecht ausfällt, hängt von den Gründen ab, die die betreffenden Personen für die Ablehnung anführen. Sind diese Ablehnungsgründe in den demokratischen Grundwerten oder Menschenrechten stimmig verankert, oder basieren auf anderen faktischen Gründen, so lassen sich die damit einhergehenden Zurückweisungen als gerecht ansehen: so zum Beispiel die Meinungen jener Schüler*innen, die angeben, strafftätige Migrant*innen sollte man in die ursprüngliche Heimat zurückschicken, sofern es dort keinen Krieg gibt, könnten sich als gerecht erweisen. Dagegen würden jene, die, um einen Extremfall zu nennen, darauf wertschätzend reagieren würden, relativistisch oder gar ungerecht vorgehen, aber das ist ein eigenes und komplexes Thema, das im nächsten Kapitel noch ausführlich besprochen wird.

Die Statistik zeigt in aller Deutlichkeit: Personen, die die Erlaubnistoleranz präferieren, sind auf alle Fälle alles andere als fremdenfreundlich, sondern haben einen signifikanten Hang zur Fremdenfeindlichkeit. Die Stellungnahmen zeigen jedoch, dass es dabei zahlreiche Abstufungen und Schattierungen gibt – dies geht zwar auch aus bestehenden Statistiken hervor, aber anders und vor allem weniger anschaulich.

Interessanterweise verhält es sich mit der Toleranzhaltung der Direktionen beinahe spiegelverkehrt: Die Direktion in der MS1 vertritt die Erlaubnistoleranz (a), die unter den Lehrkräften lediglich von einer kleinen Minderheit vertreten wird und auch unter den eigenen Schüler*innen relativ gering ausfällt.

Die Direktion in der MS2 vertritt hingegen eine Position zwischen der liberalen Respekttoleranz (d) und der multikulturalistischen Wertschätzungstoleranz (e), welche in der Gesamtstichprobe und unter den Lehrkräften die dominanteste Strömung darstellt. Sie ist unter den Schüler*innen der MS1 stärker vertreten als unter den Schüler*innen der MS2. Man könnte also annehmen, dass auf der Toleranzschiene die Schüler*innen und die zwei Direktionen konträre Sichtweisen haben beziehungsweise, dass die Sichtweise der Direktion der MS1 zu der der Schüler*innen in der MS2 deutlich näher steht als zu der der eigenen Schule.⁶¹ Experimentell ließe sich also überlegen, was geschehen würde, wenn die Direktionen Plätze tauschten. Wären Interaktionen zwischen der Direktion, dem Lehrkörper und den Schüler*innen leichter und konfliktfreier als es derzeit der Fall ist?

Was den Migrationshintergrund anbelangt, passen die Dinge interessanterweise besser zueinander, könnte man meinen. Diese Sichtweise lässt sich auch in bestehenden Studien und Debatten finden. In Schulen, wo der Migrationsanteil der Schüler*innen größer ist, so meinen manche Expert*innen, sollten mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aufgenommen werden. Ein Beispiel dazu: „Schulen brauchen auch die Kompetenz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Deswegen sollten wir auch qualifizierten und engagierten Lehrkräften aus dem Ausland Wege eröffnen, im deutschen

⁶¹ Vgl. zum Thema Nähe und Distanz Anmerkung Nr. 59.

Schulsystem arbeiten zu können.“⁶² Und das ist in der MS1 tatsächlich der Fall. Im Unterschied zu der MS2 hat in der MS1 nicht nur ein erheblicher Anteil der Schüler*innen Migrationshintergrund; und zwar einen manifesten beziehungsweise manifestierten muslimischen Migrationshintergrund, sondern auch die Direktion. Darüber hinaus wurde in den Interviews auch über zwei bis drei Lehrkräfte aus Osteuropa berichtet, die aus der Sicht der Schüler*innen alles andere als tolerant und respektvoll sind.

Im folgenden Kapitel geht es um die Hintergründe der ermittelten Einstellungen. An dieser Stelle werfen wir nun einen ersten theoretischen Blick auf diese und fragen, weshalb sich jemand beispielsweise für die multikulturalistische Wertschätzungstoleranz entscheiden kann, also für jene Toleranzform, die die meisten Personen favorisieren. In dieser Erhebung zeigt sich, dass die Direktion der MS2 diesen Typus beispielsweise nur teilweise und die der MS1 ihn gar nicht vertritt – jedenfalls laut der Interviews. Die wertschätzende Toleranz – ähnlich wie die Koexistenztoleranz – weist offenkundig mindestens zwei Lesarten auf, eine „schwächere“ und eine „stärkere“, die jeweils einige Implikationen haben. Diese werden im folgenden Kapitel etwas ausführlicher thematisiert. An dieser Stelle zwingt sich aber eine der Thesen von allein auf: Bezüglich Migration ist die Ausgangslage in den zwei Schulen vollkommen unterschiedlich. Ungeachtet dessen liegen hinreichende Gründe vor, um anzunehmen, dass die Schulleitung der MS2 (teilweise) eine Ethik vertritt, wonach es sich empfiehlt, erst die „eigene“ Kultur, also diejenige, in die man hineingeboren ist, kritisch zu durchleuchten, bevor man sich kritisch anderen Kulturen widmet. So willkürlich es auf den ersten Blick erscheinen mag, gibt es gute Anhaltspunkte dafür, dass die Direktion der MS1 diese Annahme sogar noch stärker vertritt. Während die Direktion der MS1 sehr wenig Kritik am Schulsystem an sich ausübt und dagegen Eltern mit Migrationshintergrund für ihr geringes Interesse an der Schule und der Bildung ihrer Kinder kritisch beleuchtet, richtet die Direktion der MS2 ihre Kritik hauptsächlich an das Schulsystem. Das Wort „Migration“ kommt hier beispielsweise überhaupt nicht vor. Es geht vor allem um den „Leistungsdruck“ und die pausenlose Benotung beziehungsweise Klassifizierung der Kinder: „Also mir persönlich ist es wichtiger, wie man miteinander ist und nicht die Leistungen selbst.“ Auf die Theorie hinweisend ist der Direktion nicht das Anhäufen von Bildungskapital, sondern von Resonanzbeziehungen viel wichtiger: „dass man miteinander arbeitet und nicht ‚ich gebe dir was und du musst es bringen. Und wenn nicht, dann passiert was‘ – das mag ich nicht.“

*„Für mich bedeutet auf der Beziehungsebene zu arbeiten, aufeinander einzugehen. Und der Profi sollte der Lehrer sein. Und er sollte als Erwachsener dem Kind begegnen, aber es sollte nicht auf unterschiedlichen Augenhöhen sein. Sondern eben auf einer Schiene. Aber man muss sich darauf einlassen, **dass man mit Kindern eine Beziehung pflegt. Weil sonst macht das keinen Sinn, nur auf die Leistung zu schauen. Oder wie es früher war, mit Druck zu arbeiten.** Und dann stellt sich aber die Frage, was mache ich mit dem Kind, wenn ich den Druck nicht ausüben kann. Und das versuche ich immer, mit den Kollegen zu diskutieren. Es gibt da unterschiedliche Meinungen, weil manche Kollegen halt das Gefühl haben, dass sie im Stich gelassen werden von dem ganzen System. Ihnen fällt manchmal eben der Druck. So, das sind die Diskussionen.“*

Folgt man der obigen Annahme, wonach man erst die eigene Kultur kritisch zu durchleuchten hat, bevor man andere Kulturen kritisiert, so dürfte nun etwas verständlicher geworden sein, weshalb die Direktion der MS2 das Thema Migration gar nicht anspricht und vor allem weshalb die Direktion in der MS1 auffallend kritisch damit umgeht. Es mag stimmen, dass es in der MS2 kein „Ausländerproblem“ – im Sinne davon, dass alle Schüler*innen fließend Deutsch sprechen – gibt, sich jedoch anhand der

⁶² Dräger 2018.

empirischen Daten zeigt, dass der Mittelwert der Koexistenztoleranz sowie das Ausmaß des Fundamentalismus in beiden Schulen überdurchschnittlich hoch sind. Daraus entstehen Fragen, die vertiefende Untersuchungen bedürfen und im nächsten Kapitel nochmals aufgegriffen werden.

3.5 Analyse der Hintergründe der Einstellungen und Weltbeziehungen (quantitativ)

Welche Faktoren determinieren die Einstellungen und Weltbeziehungen der befragten Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte? Die im Folgenden vorgestellten multivariaten Regressionsanalysen beziehen sich auf Fragestellungen, die für das Verstehen der schulischen Realität und des Alltags relevant sind. Dazu zählen Überlegungen zu den Quellen der modernen (etablierten) versus der antimodernen Einstellungen oder der Präferenzen für verschiedene Toleranztypen, die mit unterschiedlichem Konfliktpotenzial verbunden sind. Konkret wird, mittels statistischer Verfahren, der Einfluss ausgewählter Prädiktoren systematisch überprüft.

3.5.1 Moderne versus antimoderne Einstellungen und Weltbeziehungen

Als Prädiktoren der modernen versus der antimodernen Einstellungen und Weltbeziehungen wurden sozio-strukturelle Variablen untersucht; wie Ausbildung, Geschlecht, Migrationshintergrund, Religionsbekenntnis, ökonomisches und kulturelles Kapital. Für die Messung des kulturellen Kapitals wurde ein Index gebildet, der sich auf die Kenntnis verschiedener Künstler*innen aus dem europäischen Raum mit Schwerpunkt auf den deutschsprachigen Raum im Bereich Musik, Malerei und Literatur bezieht. Die genauere Beschreibung des Index und der Verteilung seiner Messwerte in der Stichprobe befinden sich im Kapitel 3.3.1. Zusätzlich zu den genannten sozio-strukturellen Variablen wurde auch der Erziehungsstil der Eltern als Prädiktor inkludiert. Der Erziehungsstil der Eltern wurde anhand von drei Skalen gemessen, die sich auf die folgenden Dimensionen desselben beziehen: Autonomie, Kontrolle-Gehorsamkeit und Bestrafen. Nach den vorläufigen Analysen der Verteilung der Skalenwerte und Variablenzusammenhänge wurden nur die ersten zwei Skalen in die Regressionsmodelle inkludiert, da die dritte Skala eine sehr geringe Variation, keine signifikante Variablenzusammenhänge und die niedrigste Reliabilität aufweist, obwohl der Erziehungsstil eine psychologische Variable darstellt. Um die Beschreibung zu erleichtern, wird sie im Folgenden zusammen mit den restlichen Variablen in den Begriff „sozio-strukturelle Variablen“ inkludiert.

3.5.2 Schüler*innen

Das Ausmaß des Liberalismus, des religiösen Fundamentalismus und der kollektiven Identitäten bei den befragten Schüler*innen hängt signifikant mit einigen der untersuchten Faktoren zusammen (Tabelle 10).

Im Fall des Liberalismus erwies sich das Geschlecht als stärkster Prädiktor, und als zweitstärkster das Religionsbekenntnis. Auch der Erziehungsstil der Eltern und die Ausbildung des Vaters spielen eine Rolle, die aber von geringerer Bedeutung ist.

Die liberale Einstellung wird durch das weibliche Geschlecht (im Vergleich zu dem männlichen) stark begünstigt. An dieser Stelle ist es wichtig anzumerken, dass die Liberalismus-Skala ein Item beinhaltet, das sich auf Geschlechterrollen bezieht (*Ich finde es wichtig, dass Männer stärker im Haushalt und in der Kinderbetreuung mitarbeiten*). Auch kein Religionsbekenntnis zu haben begünstigt die liberale Einstellung. Umgekehrt wird eine konservative Einstellung, die den Gegenpol zur liberalen Einstellung

bildet und durch niedrige Skalenwerte erfasst wurde, besonders durch das Bekenntnis zur islamischen Religion begünstigt. Allerdings begünstigt auch das Bekenntnis zu jeder anderen Religion im Vergleich zu keinem Religionsbekenntnis konservative Einstellungen. Mit einer geringeren Stärke als die vorher genannten Prädiktoren führt weiter ein Erziehungsstil der Eltern, der den Kindern viel Autonomie gewährleistet und wenig Kontrolle ausübt sowie wenig Gehorsamkeit verlangt, zu liberaleren Einstellungen der Schüler·innen. Auch eine niedrige Ausbildung des Vaters scheint eine liberalere Einstellung zu begünstigen, allerdings nur in kleinem Ausmaß. Die finanzielle Situation in der Familie, die Künstler·innenkenntnis als auch der Migrationshintergrund scheinen keine Rolle für das Ausmaß der liberalen Einstellungen der Schüler·innen zu spielen.

Auch im Fall des religiösen Fundamentalismus spielen das Religionsbekenntnis und das Geschlecht eine relevante Rolle. Die Bedeutung des Erziehungsstils der Eltern ist hier größer als im Fall des Liberalismus; und auch Migrationshintergrund erweist sich als ein relevanter Prädiktor.

Hoher religiöser Fundamentalismus wird besonders von dem Bekenntnis zur islamischen Religion begünstigt. Allerdings, ähnlich wie beim Liberalismus, verstärkt auch ein Bekenntnis zu jeder anderen Religion im Vergleich zu keinem Religionsbekenntnis, den religiösen Fundamentalismus. Dieser wird auch durch das männliche Geschlecht (im Vergleich zum weiblichen) begünstigt sowie durch den Erziehungsstil, der viel Kontrolle und Gehorsamkeit verlangt. Niedriges kulturelles Kapital in Form von geringer Künstler·innenkenntnis ist auch mit höherem Fundamentalismus verbunden. Es scheint auch, dass der Migrationshintergrund, und zwar die Zugehörigkeit zur zweiten Migrationsgeneration, mit höherem religiösen Fundamentalismus verbunden ist.

Das Ausmaß der kollektiven Identitäten scheint mit dem kontrollierenden und Gehorsamkeit verlangenden Erziehungsstil der Eltern sowie mit dem Religionsbekenntnis zusammenzuhängen (vor allem dem islamischen, aber auch christlichen und anderen). Auch das männliche Geschlecht ist im Vergleich zum weiblichen mit stärkerer kollektiver Identität verbunden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für das Ausmaß der modernen versus der antimodernen Einstellungen und Weltbeziehungen der Schüler·innen vor allem das Religionsbekenntnis und das Geschlecht eine wichtige Rolle spielen. Aber auch der Erziehungsstil der Eltern, vor allem in Bezug auf das Ausmaß der ausgeübten Kontrolle und dem Verlangen von Gehorsamkeit, sind von Bedeutung. Wiederum scheinen sowohl die finanzielle Situation der Familie als auch die Ausbildung der Eltern hier keine oder nur eine sehr geringe Rolle zu spielen.

Tabelle 10: Regressionskoeffizienten für Liberalismus, Fundamentalismus und kollektive Identitäten für die Gruppe der Schüler*innen

	Liberalismus			Fundamentalismus			Kollektive Identitäten		
	B	β	Sig.	B	β	Sig.	B	β	Sig.
(Konstante)	3,829		0,000	1,766		0,000	1,466		0,021
Erziehung: Autonomie	0,103	0,089	0,079	-0,083	-0,064	0,220	0,003	0,002	0,973
Erziehung: Kontrolle	-0,090	-0,097	0,063	0,129	0,127	0,019	0,261	0,210	0,001
finanzielle Situation	-0,024	-0,025	0,598	0,058	0,053	0,272	0,042	0,031	0,577
Künstler Kenntnis	0,036	0,060	0,218	-0,084	-0,128	0,012	-0,023	-0,028	0,626
Ausbildung der Mutter	0,050	0,056	0,277	0,003	0,003	0,960	-0,098	-0,082	0,188
Ausbildung des Vaters	-0,083	-0,090	0,084	0,022	0,021	0,692	0,074	0,060	0,340
Geschlecht: männlich	(Referenz)								
Geschlecht: weiblich	0,808	0,482	0,000	-0,436	-0,235	0,000	-0,286	-0,127	0,029
Geschlecht: divers	0,193	0,022	0,622	-0,308	-0,032	0,493	-0,781	-0,068	0,215
Kein Migrationshintergrund	(Referenz)								
1. Gen. Migrant*in	0,512	0,069	0,128	0,543	0,066	0,161	-0,903	-0,090	0,096
2. Gen. Migrant*in	-0,020	-0,007	0,891	0,416	0,134	0,016	0,050	0,013	0,836
Kein Religionsbekenntnis	(Referenz)								
Christentum	-0,330	-0,160	0,018	0,500	0,219	0,002	0,513	0,184	0,023
Islam	-1,137	-0,388	0,000	1,464	0,450	0,000	1,238	0,310	0,000
Anderer Religionsbekenntnisse	-0,722	-0,159	0,004	0,887	0,176	0,002	0,780	0,128	0,052
Korr. R ²		,40			,35			,13	

Anmerkung: N = 318 . Die standardisierten β -Werte beziehen sich auf einen Bereich von 0 bis +1 beziehungsweise -1. Je größer der Wert, desto stärker ist der Einfluss einer Variable auf jene Variable, die untersucht werden soll. Die Signifikanz eines Wertes, die $p < 0,05$ beträgt, deutet an, dass der Effekt über die Stichprobe hinausreichend bedeutsam sein kann. Für bessere Lesbarkeit wurden β -Werte, deren Signifikanz $p < 0,05$ beträgt, grün markiert, und jene, deren Signifikanz $p < 0,10$ beträgt, gelb markiert.

3.5.3 Eltern und Lehrkräfte

Das Ausmaß des Liberalismus, des religiösen Fundamentalismus und der kollektiven Identitäten der befragten Eltern und Lehrkräfte hängt signifikant mit einigen untersuchten Faktoren zusammen (Tabelle 11).

Im Fall des Liberalismus erweist sich anders als bei den Schüler*innen, das kulturelle Kapital in Form der Künstler*innenkenntnis als stärkster Prädiktor. Je mehr Künstler*innen die Befragten kennen, desto liberaler sind sie eingestellt. Die nächsten Prädiktoren, die sich als bedeutend erweisen, sind das Geschlecht und das Religionsbekenntnis. Da es sehr wenige Personen mit islamischem Religionsbekenntnis in der Gruppe der Befragten gab, wurde nur zwischen keinem Religionsbekenntnis, christlichen und anderen Religionsbekenntnissen unterschieden. Ähnlich wie bei der Gruppe der Schüler*innen wird die liberale Einstellung der Eltern und der Lehrkräfte durch das weibliche Geschlecht (im Vergleich zum männlichen) und davon, kein Religionsbekenntnis zu haben, begünstigt.

Für das Ausmaß des religiösen Fundamentalismus schienen mehrere der gemessenen Faktoren relevant zu sein. An der ersten Stelle der Faktoren, die zu einem höheren Fundamentalismus beitragen, spielen wie bei den Schüler*innen das Religionsbekenntnis und besonders auch andere oder christliche Religionsbekenntnisse im Vergleich zu keinem Religionsbekenntnis eine Rolle. Weiters werden auch Befragte, die im Ausland geboren sind, durch ein höheres Ausmaß an religiösem Fundamentalismus charakterisiert. Niedriges Bildungskapital und niedriges kulturelles Kapital tragen zum Ausmaß des Fundamentalismus bei. In einem geringeren Ausmaß scheint der stärkere religiöse Fundamentalismus auch mit einer besseren finanziellen Situation zusammenzuhängen.

Auch ein höheres Ausmaß von kollektiven Identitäten wird durch ein Religionsbekenntnis begünstigt, besonders durch ein christliches Religionsbekenntnis. Auch niedriges kulturelles Kapital zu haben, hängt mit einer stärkeren Ausprägung kollektiver Identität zusammen. Eine geringere Rolle spielen hier das Alter und der Migrationshintergrund. Bei älteren Personen und solchen, die im Ausland geboren wurden, scheinen die kollektiven Identitäten stärker ausgeprägt zu sein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für das Ausmaß der modernen versus der antimodernen Einstellungen und Weltbeziehungen der befragten Eltern und Lehrkräfte vor allem das Religionsbekenntnis und das kulturelle Kapital eine wichtige Rolle spielen. Aber auch der Migrationshintergrund, das Geschlecht, die Ausbildung und die finanzielle Situation, sowie in einem geringen Ausmaß das Alter sind hier von Bedeutung.

Tabelle 11: Regressionskoeffizienten für Liberalismus, Fundamentalismus und kollektive Identitäten für die Gruppe der Eltern und Lehrkräfte

	Liberalismus			Fundamentalismus			Kollektive Identitäten		
	B	β	Sig.	B	β	Sig.	B	β	Sig.
(Konstante)	3,896		0,000	1,707		0,000	2,901		0,000
Finanzielle Situation	-0,020	-0,029	0,542	0,069	0,095	0,044	-0,049	-0,041	0,404
Künstler Kenntnis	0,128	0,291	0,000	-0,054	-0,115	0,044	-0,150	-0,194	0,001
Ausbildung	-0,003	-0,004	0,950	-0,111	-0,170	0,012	-0,122	-0,114	0,105
Geschlecht: männlich	(Referenz)								
Geschlecht: weiblich	0,256	0,186	0,000	-0,095	-0,064	0,186	0,062	0,025	0,612
Geschlecht: divers	0,399	0,054	0,273	-0,181	-0,023	0,636	0,372	0,029	0,568
Alter	-0,008	-0,133	0,009	0,003	0,045	0,364	0,011	0,097	0,063
Kein Migrationshintergrund	(Referenz)								
Migrant*in	-0,090	-0,042	0,411	0,420	0,185	0,000	-0,368	-0,099	0,062
Kein Religionsbekenntnis	(Referenz)								
Christentum	-0,112	-0,087	0,076	0,265	0,192	0,000	0,447	0,198	0,000
Andere Religionsbekenntnisse (inkl. Islam)	-0,921	-0,176	0,000	1,401	0,249	0,000	1,220	0,133	0,009
Gruppe: Lehrkräfte	0,072	0,067	0,296	0,043	0,037	0,558	-0,032	-0,017	0,794
Korr. R ²		,14			,17			,10	

Anmerkung: N = 390. Die standardisierten β -Werte beziehen sich auf einen Bereich von 0 bis +1 beziehungsweise -1. Je größer der Wert, desto stärker ist der Einfluss einer Variable auf jene Variable, die untersucht werden soll. Die Signifikanz eines Wertes, die $p < 0,05$ beträgt, deutet an, dass der Effekt über die Stichprobe hinausreichend bedeutsam sein kann. Für bessere Lesbarkeit wurden β -Werte, deren Signifikanz $p < 0,05$ beträgt, grün markiert, und jene, deren Signifikanz $p < 0,10$ beträgt, gelb markiert.

3.6 Determinanten der Präferenzen für bestimmte Toleranztypen

Als Prädiktoren der Präferenzen für Toleranztypen wurden einige der untersuchten präferierten Einstellungen und Weltbeziehungen in den Modellen berücksichtigt. Zusätzlich wurden die schon in vorherigen Modellen inkludierten sozio-strukturellen Variablen integriert.

3.6.1 Schüler*innen

Die Stärke der Präferenzen für die Toleranztypen der befragten Schüler*innen hängt signifikant mit einigen der untersuchten Faktoren zusammen (Tabelle 12).

Die Präferenz für die **Erlaubnistoleranz** wird am stärksten durch die fremdenfeindliche Einstellung begünstigt. Als weitere relevante Prädiktoren erwiesen sich das Ausmaß des Liberalismus und jenes des religiösen Fundamentalismus. Stärker konservativ und weniger fundamentalistisch eingestellte Schüler*innen stimmen der Erlaubnistoleranz stärker zu. Auch das Ausmaß der kollektiven Identitäten, spielt eine geringere Rolle als die der vorher genannten Prädiktoren. Je wichtiger kollektive Identitäten für die Schüler*innen sind, desto mehr stimmen sie der Erlaubnistoleranz zu.

In Bezug auf die berücksichtigten soziodemographischen Prädiktoren, spielen zwei davon eine geringere Rolle. Die Erlaubnistoleranz wird stärker von Schüler·innen christlicher Religionsbekenntnis im Vergleich zu jenen ohne Religionsbekenntnis präferiert; sowie von Schüler·innen mit niedrigem kulturellem Kapital.

Fremdenfeindlichkeit spielt auch eine wichtige Rolle für die Präferenz der Koexistenztoleranz. Schüler·innen, die gegenüber Fremden eher feindlich eingestellt sind, stimmen diesem Toleranztyp stärker zu. Allerdings ist dieser Zusammenhang nur halb so stark wie im Fall der Erlaubnistoleranz. Die Koexistenztoleranz wird auch von Schüler·innen präferiert, die dem Thema Naturschutz und insbesondere Kilmaschutz einen niedrigeren Wert zuschreiben.

Unter den berücksichtigten sozio-strukturellen Variablen erweist sich die Ausbildung der Eltern als ein signifikanter Faktor, allerdings ist die Richtung des Zusammenhangs für die Ausbildung des Vaters und der Mutter unterschiedlich. Während höhere Ausbildung der Mutter zu mehr Zustimmung der Koexistenztoleranz führt, gilt: je höher die Ausbildung des Vaters, umso weniger Zustimmung. Auch ein kontrollierender und Gehorsamkeit verlangender Erziehungsstil der Eltern geht mit einer stärkeren Präferenz für die Koexistenztoleranz einher.

Die Präferenzen für die **formelle Gleichheit** konnten nur in einem sehr kleinen Ausmaß erklärt werden. Als einziger statistisch signifikanter Prädiktor erweist sich das Geschlecht. Im Vergleich zu Männern wird diese Toleranzform von Frauen weniger präferiert. Eine geringe Rolle spielt auch der Erziehungsstil der Eltern. Je mehr Autonomie dem/der Schüler·in von den Eltern gewährleistet wird, desto stärker ist ihre Präferenz für die formelle Gleichheit.

Die Präferenz für die **qualitative Gleichheit** wird am stärksten durch die liberale Einstellung beeinflusst. Je liberaler die Einstellungen der Schüler·innen, desto stärker ist ihre Zustimmung zu diesem Toleranztyp. In weiterer Folge sind auch schwach ausgeprägte kollektive Identitäten und niedrige Fremdenfeindlichkeit beziehungsweise höhere Fremdenfreundlichkeit relevant für die stärkere Präferenz der qualitativen Gleichheit. Eine geringere Rolle spielt auch die Einstellung zum Thema Naturschutz und insbesondere Kilmaschutz. Je höhere Werte dem Thema Naturschutz und insbesondere dem Kilmaschutz zugeschrieben werden, desto stärker ist die Präferenz für die qualitative Gleichheit.

In Bezug auf die berücksichtigten sozio-strukturellen Prädiktoren spielt nur das Geschlecht eine relevante Rolle. Die **qualitative Gleichheit** wird stärker von weiblichen und diversen Schüler·innen im Vergleich zu männlichen präferiert.

Wie für die qualitative Gleichheit spielen auch Liberalismus, kollektive Identitäten, Fremdenfeindlichkeit und Naturschutz eine wichtige Rolle für die Präferenz der **Wertschätzungstoleranz**. Als stärkster Prädiktor erweist sich das Ausmaß der kollektiven Identitäten. Wie bei der qualitativen Gleichheit gilt auch hier: je schwächer ausgeprägt die kollektive Identität, desto stärker die Präferenz für diesen Toleranztyp. Allerdings ist dieser Zusammenhang noch stärker als im Fall der qualitativen Gleichheit. An der zweiten Stelle steht die Einstellung zu Fremden. Je niedriger die Fremdenfeindlichkeit beziehungsweise je höher die Fremdenfreundlichkeit, desto höhere Werte werden den Themen Naturschutz und insbesondere Kilmaschutz zugeschrieben. Je höher die Werte, die dem Thema Naturschutz und insbesondere Kilmaschutz zugeschrieben werden, desto stärker ist die Präferenz für die Wertschätzungstoleranz.

Tabelle 12: Regressionskoeffizienten für Toleranztypen für die Gruppe der Schüler*innen

	Erlaubnis			Koexistenz			Formelle G.			Qualitative G.			Wertschätzung		
	B	B	Sig.	B	β	Sig.	B	B	Sig.	B	β	Sig.	B	β	Sig.
(Konstante)	3,115		0,001	3,318		0,001	1,742		0,076	1,538		0,067	2,762		0,001
Liberalismus	-0,335	-0,216	0,004	-0,104	-0,067	0,400	0,082	0,060	0,500	0,361	0,268	0,001	0,311	0,223	0,002
Fundamentalismus	-0,235	-0,169	0,014	0,040	0,029	0,695	-0,023	-0,019	0,819	0,120	0,099	0,170	0,111	0,089	0,177
Kollektive Identitäten	0,119	0,103	0,093	0,078	0,069	0,298	0,081	0,080	0,283	-0,145	-0,146	0,024	-0,266	-0,258	0,000
Fremdenfeindlichkeit	0,383	0,392	0,000	0,153	0,158	0,011	0,029	0,034	0,621	-0,146	-0,173	0,005	-0,206	-0,235	0,000
Interesse für Kunst	0,073	0,056	0,308	0,026	0,020	0,734	0,086	0,074	0,259	-0,008	-0,007	0,900	-0,073	-0,062	0,238
Naturschutz	-0,010	-0,007	0,904	-0,179	-0,120	0,050	-0,011	-0,008	0,905	0,140	0,107	0,072	0,158	0,117	0,032
Erziehung: Autonomie	0,042	0,023	0,670	-0,033	-0,018	0,756	0,189	0,119	0,072	0,097	0,062	0,282	0,084	0,052	0,321
Erziehung: Kontrolle	-0,041	-0,029	0,609	0,167	0,118	0,054	-0,044	-0,035	0,604	0,117	0,095	0,110	0,108	0,084	0,121
finanzielle Situation	-0,088	-0,058	0,253	-0,047	-0,031	0,570	0,017	0,012	0,840	-0,062	-0,046	0,376	-0,052	-0,038	0,434
Künstler Kenntnis	0,087	0,094	0,078	-0,041	-0,045	0,431	0,057	0,071	0,274	0,006	0,007	0,901	-0,031	-0,038	0,459
Ausbildung der Mutter	-0,061	-0,044	0,426	0,169	0,124	0,041	0,147	0,121	0,072	-0,006	-0,005	0,935	0,020	0,016	0,763
Ausbildung des Vaters	-0,081	-0,057	0,306	-0,219	-0,155	0,010	-0,120	-0,095	0,155	-0,012	-0,010	0,867	-0,016	-0,012	0,820
Geschlecht: männlich	(Referenz)														
Geschlecht: weiblich	-0,171	-0,066	0,281	-0,218	-0,085	0,198	-0,349	-0,153	0,038	0,293	0,130	0,043	0,256	0,110	0,060
Geschlecht: divers	0,767	0,058	0,242	-0,413	-0,026	0,629	0,951	0,081	0,173	1,211	0,105	0,042	0,695	0,058	0,217
Kein Migrationshintergrund	(Referenz)														
1. Gen. Migrant*in	0,066	0,006	0,906	-0,829	-0,073	0,168	0,970	0,096	0,106	-0,307	-0,027	0,602	-0,672	-0,065	0,165
2. Gen. Migrant*in	-0,317	-0,073	0,212	0,149	0,035	0,583	0,142	0,037	0,598	-0,082	-0,022	0,723	0,014	0,004	0,948
Kein Religionsbekenntnis	(Referenz)														
Christentum	0,452	0,142	0,053	0,121	0,038	0,631	0,264	0,094	0,288	-0,176	-0,063	0,407	-0,010	-0,004	0,959
Islam	-0,224	-0,049	0,547	0,280	0,061	0,490	0,272	0,067	0,492	-0,093	-0,023	0,783	0,595	0,144	0,063
Andere Religionsb.	-0,296	-0,042	0,476	0,522	0,075	0,241	-0,097	-0,016	0,826	0,034	0,006	0,927	0,729	0,116	0,041
R ²		,32			,21			,01			,26			,38	

Anmerkung: N = 318. Die standardisierten β -Werte beziehen sich auf einen Bereich von 0 bis +1 beziehungsweise -1. Je größer der Wert desto stärker ist der Einfluss einer Variable auf jene Variable, die untersucht werden soll. Die Signifikanz eines Wertes die $p < 0,05$ beträgt, deuten an, dass der Effekt über die Stichprobe hinausreichend bedeutsam sein kann. Für bessere Lesbarkeit wurden β -Werte die deren Signifikanz $p < 0,05$ beträgt grün markiert, und jene deren Signifikanz $p < 0,10$ beträgt gelb markiert.

In Bezug auf die berücksichtigten sozio-strukturellen Prädiktoren spielen das Religionsbekenntnis und in kleinerem Ausmaß das Geschlecht eine relevante Rolle für die Stärke der Präferenz für die Wertschätzungstoleranz. Dieser Toleranztyp wird interessanterweise stärker von Schüler*innen mit islamischem Religionsbekenntnis und anderen (nicht islamischen und nicht christlichen) Religionsbekenntnissen im Vergleich zu Schüler*innen ohne Religionsbekenntnis präferiert, sowie von weiblichen Schüler*innen im Vergleich zu männlichen. Hierbei handelt es sich um komplexe Zusammenhänge, deren erschöpfende Analyse hier nicht geleistet werden kann. Wie weiter unten aber noch gezeigt wird, lassen sich für diesen Toleranztyp mehrere Lesarten aufstellen. An dieser Stelle scheinen davon zwei besonders gut zu passen, und zwar 3 und 4 (mehr dazu in Kapitel 5).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für die Präferenzen der Schüler*innen für bestimmte Toleranztypen mehrere Faktoren eine Rolle spielen. Unter den Weltbeziehungen erwies sich das Ausmaß der Fremdenfeindlichkeit als besonders relevant, aber auch das Ausmaß des Liberalismus, der kollektiven Identitäten und auch die Einstellungen zu den Themen Naturschutz und Umwelt sind hier von Bedeutung.

Es gibt auch mehrere relevante sozio-strukturellen Determinanten der Präferenzen, die sich auch je nach Toleranztyp unterscheiden. Dazu gehören: das Geschlecht, die Ausbildung der Eltern, das Religionsbekenntnis und auch in kleinerem Ausmaß der Erziehungsstil der Eltern. Was wiederum kaum eine Rolle zu spielen scheint, ist die finanzielle Situation in der Familie und der Migrationshintergrund.

3.6.2 Eltern und Lehrkräfte

Die Stärke der Präferenzen für die Toleranztypen der befragten Eltern und der Lehrkräfte hängt signifikant mit einigen der untersuchten Faktoren zusammen (Tabelle 13).

Die Präferenz für die Erlaubnistoleranz wird sehr stark durch eine fremdenfeindliche Einstellung begünstigt. Je mehr die befragten Eltern und Lehrkräfte finden, dass in Österreich zu viele Ausländer*innen leben, desto mehr stimmen sie in der Regel der Erlaubnistoleranz zu. Dieser Toleranztyp wird auch ein wenig stärker von den männlichen Befragten präferiert im Vergleich zu den diversen Befragten.

Fremdenfeindlichkeit spielt auch eine Rolle für die Präferenz der Koexistenztoleranz, allerdings deutlich geringer als im Fall der Erlaubnistoleranz. Der stärkste Prädiktor einer Präferenz der Koexistenztoleranz findet sich unter den sozio-strukturellen Variablen. Die Befragten mit einer niedrigeren Ausbildung stimmen diesem Toleranztyp mehr zu. Darüber hinaus stimmen der Koexistenztoleranz auch weniger liberal eingestellte und weibliche Personen im Vergleich zu männlichen Befragten stärker zu.

Wie im Fall der Schüler*innen gilt auch für die Gruppen der Eltern und Lehrkräfte, dass die Präferenz für die formelle Gleichheit nur in einem kleinen Ausmaß erklärt werden kann. Als signifikante Prädiktoren erwiesen sich das Religionsbekenntnis und ein Interesse für Kunst. Befragte mit christlichem Religionsbekenntnis stimmen diesem Toleranztyp im Vergleich zu Befragten ohne Religionsbekenntnis und solchen, die sich mehr für Kunst interessieren, stärker zu. In kleinerem Ausmaß wird die Präferenz für den Toleranztyp auch durch eine niedrigere Ausbildung begünstigt.

Die Präferenz für die qualitative Gleichheit wird, wie im Fall der Erlaubnistoleranz, am stärksten durch die Einstellung gegenüber Fremden beeinflusst. Je niedriger die Fremdenfeindlichkeit, desto stärker wird der Gleichheit zugestimmt. Außerdem ist die Präferenz für die qualitative Gleichheit stärker, je höher der Wert ist, der dem Thema Naturschutz und insbesondere Klimaschutz zugeschrieben wird.

Tabelle 13: Regressionskoeffizienten für Toleranztypen für die Gruppe der Eltern und Lehrkräfte

	Erlaubnis			Koexistenz			Formelle G.			Qualitative G.			Wertschätzung		
	B	β	Sig.	B	β	Sig.	B	B	Sig.	B	β	Sig.	B	β	Sig.
(Konstante)	2,508		0,005	2,654		0,001	2,119		0,035	2,596		0,005	3,971		0,000
Liberalismus	-0,070	-0,031	0,553	-0,206	-0,121	0,041	0,048	0,024	0,711	0,142	0,067	0,234	0,222	0,107	0,041
Fundamentalismus	-0,072	-0,034	0,503	0,052	0,033	0,570	-0,147	-0,078	0,220	0,158	0,080	0,147	0,082	0,043	0,406
Kollektive Identitäten	0,070	0,054	0,263	0,092	0,095	0,087	0,094	0,081	0,176	-0,015	-0,012	0,815	-0,148	-0,125	0,010
Fremdenfeindlichkeit	0,544	0,555	0,000	0,089	0,119	0,047	0,044	0,049	0,449	-0,421	-0,452	0,000	-0,450	-0,495	0,000
Interesse für Kunst	0,020	0,014	0,759	0,085	0,078	0,131	0,195	0,148	0,008	-0,065	-0,047	0,327	-0,020	-0,015	0,744
Naturschutz	-0,001	-0,001	0,991	-0,019	-0,014	0,785	0,012	0,007	0,893	0,199	0,117	0,015	0,121	0,072	0,105
Finanzielle Situation	-0,018	-0,012	0,772	-0,079	-0,069	0,149	0,033	0,024	0,634	0,095	0,066	0,140	0,013	0,009	0,830
Künstler Kenntnis	0,027	0,027	0,602	-0,020	-0,027	0,651	0,038	0,042	0,512	-0,009	-0,009	0,870	-0,028	-0,031	0,554
Ausbildung	-0,049	-0,036	0,561	-0,223	-0,219	0,002	-0,157	-0,128	0,095	-0,018	-0,014	0,834	-0,070	-0,056	0,366
Geschlecht: männlich	(Referenz)														
Geschlecht: weiblich	-0,019	-0,006	0,885	0,247	0,107	0,032	-0,041	-0,015	0,784	0,014	0,005	0,919	-0,118	-0,042	0,342
Geschlecht: divers	-1,480	-0,090	0,035	0,171	0,014	0,776	-0,804	-0,054	0,305	0,819	0,053	0,252	0,529	0,035	0,415
Alter	-0,003	-0,022	0,617	0,009	0,083	0,102	0,010	0,080	0,146	0,008	0,061	0,206	-0,003	-0,020	0,654
Kein	(Referenz)														
Migrant*in	-0,133	-0,028	0,536	0,155	0,044	0,402	0,334	0,078	0,165	-0,062	-0,014	0,776	-0,160	-0,037	0,423
Christentum	-0,070	-0,025	0,577	-0,018	-0,008	0,870	0,462	0,177	0,001	-0,156	-0,058	0,221	0,100	0,038	0,388
Kein Religionsbekenntnis	(Referenz)														
Andere Religionsb.(inkl.	0,457	0,039	0,383	-0,320	-0,036	0,478	0,458	0,043	0,433	-0,236	-0,021	0,659	0,158	0,015	0,744
Gruppe: Lehrkräfte	-0,083	-0,035	0,534	0,036	0,020	0,757	0,174	0,079	0,244	-0,002	-0,001	0,988	0,242	0,109	0,051
Korr. R ²		,37			,18			,05			,27			,37	

Anmerkung: N = 390. Die standardisierten β -Werte beziehen sich auf einen Bereich von 0 bis +1 beziehungsweise -1. Je größer der Wert desto stärker ist der Einfluss einer Variable auf jene Variable, die untersucht werden soll. Die Signifikanz eines Wertes die $p < 0,05$ beträgt, deuten an, dass der Effekt über die Stichprobe hinausreichend bedeutsam sein kann. Für bessere Lesbarkeit wurden β -Werte die deren Signifikanz $p < 0,05$ beträgt grün markiert, und jene deren Signifikanz $p < 0,10$ beträgt gelb markiert.

Auch für die Präferenz der Wertschätzungstoleranz ist die Einstellung zu fremden Personen entscheidend. Wie im Fall der qualitativen Gleichheit gilt: je niedriger die Fremdenfeindlichkeit beziehungsweise je höher die Fremdenfreundlichkeit, desto stärker wird diesem Toleranztyp zugestimmt. Darüber hinaus spielt das Ausmaß des Liberalismus und der kollektiven Identitäten eine wichtige Rolle für die Wahl dieses Toleranztyps. Eltern und Lehrkräfte, die liberaler eingestellt sind und bei denen die kollektive Identität wenig ausgeprägt ist, präferieren diesen Toleranztyp mehr. Interessanterweise zeigt sich, dass Lehrer*in zu sein im Vergleich zum Eltern-Sein sich begünstigend auf die Präferenz der Wertschätzungstoleranz auswirkt – auch unter Kontrolle aller anderen im Modell berücksichtigten Faktoren. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass die Präferenzen für diesen Toleranztyp mit dem Beruf an sich beziehungsweise mit der Rolle des/der Lehrer*in zusammenhängen und nicht zum Beispiel auf das Ausbildungsniveau oder andere gemessene Einstellungen wie den Liberalismus zurückgeführt werden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für die Präferenzen der Eltern und Lehrkräfte für bestimmte Toleranztypen vor allem die Einstellungen zu Fremden eine wichtige Rolle spielen. Das lässt sich auch damit erklären, dass sich die Toleranztypen auf den Umgang mit Minderheiten beziehungsweise Einwandernden in pluralistischen Gesellschaften beziehen. Auch das Ausmaß des Liberalismus und der kollektiven Identitäten spielt eine wichtige Rolle für die Präferenzen der meisten Toleranztypen. Ein weniger konsistentes Bild stellen die Zusammenhänge mit den sozio-strukturellen Variablen dar. Hier unterscheiden sich die Prädiktoren größtenteils nach Toleranztyp.

4 Diagnosen, Anregungen und Vorschläge aus der Sicht der Befragten

Lehrkräfte

MS1

Die Direktion in der MS1 ist der Meinung, dass die meisten Verbesserungen nur mit der Unterstützung der Eltern möglich beziehungsweise überhaupt vom Willen der Eltern abhängig sind. „Verbesserungen lassen sich am ehesten durch Elternarbeit erlangen. Im Rahmen des Schulentwicklungsprogramms in Kooperation mit der KPH Wien werden demnächst solche Programme gestaltet.“

Die Direktion wünscht sich außerdem mehr Unterstützung vom Staat. Ihrer Meinung nach sei es nicht möglich, ohne externe Unterstützung größere Reformen durchzuführen: „Man fragt nicht, welche Unterstützung habe ich seitens des Staates? Viel zu wenig [...]. Grundsätzlich braucht es mehr staatliche Unterstützung, glaube ich (...). Es braucht zum Beispiel mehr Sozialarbeiter.“

Eine der befragten Lehrkräfte stimmt der Direktion zu: Ihr zufolge seien die (Neuen) Mittelschulen ohne externe Hilfe zum Scheitern verurteilt. Sie ist fest davon überzeugt, dass Sonderpädagogik stärker gefördert werden sollte: „Integration beziehungsweise Sonderpädagogik auf jeden Fall gehört deutlich stärker gefördert. Denn sonst wird es nicht funktionieren. Es wäre unbefugt, das zu leugnen, dass ich sage: ‚Man schafft das. Es wird so weiterlaufen, so wie es ist.‘ Nein. Das wird es gewiss nicht.“

MS2

Die Direktion in der MS2 geht davon aus, dass der Bereich, an dem gearbeitet werden sollte, die Kommunikation und die persönlichen Beziehungen zwischen den Akteur*innen des schulischen

Zusammenlebens sind. „Meine Auffassung von der Schule wäre, auf der Beziehungsebene zu arbeiten. Das gelingt mir nicht in allen Bereichen. Auch bei den Kollegen wird es immer diskutiert. Welche Beziehung Lehrer mit den Schülern pflegen sollen.“

Außerdem ist die Direktion vom jetzigen österreichischen Schulsystem nicht überzeugt. Den Kern allen Übels sieht sie in der Aufteilung in die zwei Schularten: Gymnasium und Sonderschule. Diese Abgrenzung führe, der Direktion zufolge, zur Steigerung der Unterschiede zwischen den Schüler*innen. „Generell im Schulsystem: Gemeinsame Schule. Dass man die Aufteilung abschafft: Gymnasium und Sonderschule. Weil es einen Ort geben muss. Es muss Chancengleichheit gewahrt werden. Es müssen jedem ähnlichen Möglichkeiten angeboten werden. Natürlich auch individuelle Bedürfnisse, aber darauf können wir uns einlassen. Es gibt viele Sonderpädagogen, es gibt viele Förderungen, was Talente betrifft.“

Darüber hinaus ist die Direktion der MS2 für die Abschaffung des traditionellen Notensystems, das den Schulerfolg nicht positiv beeinflusst und ein „Relikt aus der Vergangenheit“ sei. Die befragte Person glaubt, Noten führen nur zu unnötigem Stress. Für eine bessere Idee hält sie die Einführung und Förderung von festen Arbeitsteams mit zugeordneten Lehrkräften und wenigen Schüler*innen, um die Beziehungen zwischen den Jugendlichen und Lehrer*innen sowie ihre Zusammenarbeit besser zu gestalten:

„Das zweite ganz wesentliche. Die Veränderung wäre die Beurteilung. Darauf würde ich verzichten. Dieses alltägliche Plus, Minus, eins, zwei, drei. Für mich ein Relikt aus der Vergangenheit. Und ja, wenn man dann alle Schüler gemeinsam hat und ohne Beurteilung, was macht man dann. (...) Ja, für mich gibt es einige Möglichkeiten, auch in diesem System. Obwohl wir eine Beurteilung haben, könnten wir es lockerer sehen. Ist meine Meinung. Man braucht den Stress gar nicht. Ich würde niemanden sitzen bleiben lassen. Das kann man anders lösen. Im Normalfall macht es keinen Sinn. Und dann wäre es gut, auf der Beziehungsebene zu arbeiten, zum Beispiel kleinere Lehrer-Teams zu formen. Jahrgangsteams, wo sich Pädagogen zusammentun und nur 2-3 Klassen nur damit betraut sind. Das stärkt die Beziehung. Ich arbeite schon an solchen Kleinigkeiten und es wäre schön, es vor der Pension zu schaffen.“

Die Direktion merkt jedoch, ähnlich wie die Direktion in der MS1, an, dass alle Veränderungen nur mit der Unterstützung aller interessierten Parteien durchführbar wären: „Also da braucht man vor allem Unterstützung in allen Bereichen. Beratungslehrer, Sozialarbeiter.“

Eine weitere Lehrkraft ist ebenfalls der Ansicht, dass die Schule mehr Unterstützung seitens Sozialarbeiter*innen bräuchte. Sie vertritt die Meinung, dass Schüler*innen externe Pädagog*innen zur Verfügung haben sollten, die sie zu jedem Zeitpunkt bei ihren Problemen begleiten können. Sie zeigt viel Verständnis für die Bedürfnisse der Kinder, die sich heutzutage vielen Herausforderungen stellen müssen. Diese Probleme, so die Lehrkraft, würden die Schüler*innen lieber mit einer fremden Person besprechen als mit den eigenen Lehrer*innen, denen sie im Unterricht begegnen müssen.

„Und deshalb gibt es viele Probleme sozialer Natur. Dass Kinder Probleme teilweise zu Hause haben, wenig Zeit, um das alles noch zu behandeln. Es wäre gut, wenn man fix Sozialarbeiter-Beratung an der Schule hätte. Wir haben es ja, aber leider nur einen Tag in der Woche, paar Stunden. Wenn jemand als Ansprechperson immer da wäre, wäre es wirklich toll, sowohl für die Kinder als auch für uns. Ich verstehe schon, dass die Kinder ihre Probleme nicht mit dem Lehrer besprechen wollen, weil sie ja Noten von ihnen bekommen. Es bräuchte eine Außenstehende Person, die da ist, eine Vertrauensperson, der ich Dinge anvertrauen und sagen kann.“

Die Lehrkraft betont, dass viele Eltern nicht wissen, wie Schule funktioniert, wodurch sie zu große Erwartungen an die Lehrkräfte haben. Die Eltern engagieren sich einerseits im Schulleben ihrer Kinder,

verstehen aber andererseits nicht, wo die Unterstützung der Lehrer*innen endet und ihre eigene beginnt.

Schulsozialarbeiter*innen

Von Seiten der Schulsozialarbeiter*innen wird auch eine große Notwendigkeit für externe Mitarbeiter*innen gesehen, die Konflikte in der Schule aus einer unvoreingenommenen Perspektive einschätzen können und die am Konflikt beteiligten Personen unparteiisch und ohne Bewertung unterstützen können. Es wird betont, wie essenziell es sei, allen Seiten des Konfliktes zuzuhören und die Bedürfnisse aller Parteien anzuerkennen und zu berücksichtigen. Dementsprechend ist es hierbei wichtig, nach Gemeinsamkeiten, nicht nach Unterschieden zu suchen.

„Ich muss sagen, für große strukturelle Veränderungen haben wir leider keinen Plan. Ich probiere immer mein Bestes, von allen Beteiligten herauszufinden, was sind die gemeinsamen Bedürfnisse, die jeder gleich hat. [...] Für viele reicht es, jemandem anzuvertrauen, der außerhalb des Schulsystems steht und wenn man dann im Einzelsetting Tipps geben kann, aber wenn es Konflikte gibt, dann mit jedem Beteiligten dann irgendwie zu sprechen, eine Lösung zu finden, ohne zu beschuldigen, ohne zu bestrafen, sondern einfach nur die Gemeinsamkeiten herauszuheben, jeder hat das Bedürfnis, dass er anerkannt wird und dass man nicht ausgeschlossen wird. Dass schon gewisse Aussagen Gefühle auslösen können, was dem gegenüber vielleicht gar nicht bewusst ist. Was für den einen nur Spaß ist, kann für den anderen schon eine Verletzung sein. So diese Dinge näher zu bringen, um Sensibilisierung auszudrücken.“

Im Unterschied zur Direktion in der MS1 wird hier die Meinung vertreten, dass die Verantwortung für eine gute Zusammenarbeit in der Schule zum größten Teil bei den Lehrer*innen liegt. Dem zufolge sollten Lehrkräfte immer bereit sein, an Weiterbildungskursen teilzunehmen, um ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zu erweitern. Die Fähigkeit, selbst als Expert*in zugeben zu können, dass der Lernprozess nie abgeschlossen werden kann, wird von Seiten des/der Sozialarbeiter*in als wichtig eingestuft:

*„Und was im Lehrerkreis ist, aber auch das Personal wird immer wieder bereit ist, Fortbildungen zu machen. Das ist eine große Ressource. Man kann sich als Mensch in der Expertenposition eingestehen: ‚Okay, ich kann noch was lernen. Ich kann daran noch arbeiten.‘ Ich denke, diese Bereitschaft ist bei allen, die mit Menschen etwas zu tun haben, dass die Bereitschaft da ist. Ich weiß nicht, ob sowas im Lehrer*innenkreis da ist, aber sowas finde ich gut.“*

Hierzu wird zudem angemerkt, dass die Lehrkräfte darauf achten sollten, wie sie mit den Schüler*innen umgehen. Obwohl eine deutliche Verbesserung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungen im Vergleich zu der eigenen Schulzeit gesehen wird, wird vermutet, dass sich die Qualität des schulischen Zusammenlebens noch erhöhen ließe. Lehrer*innen sollten sich bewusst werden, welchen Einfluss sie und ihre Aussagen auf die Schüler*innen haben, so die Meinung von der Sozialarbeitskraft.

*„Also ich habe damals in der Schulzeit auch Dinge erlebt, wo ich schon damals und heute auch denke, das dürfte gar nicht sein. Und ich habe in einem Jahr meiner Tätigkeit, ich war begeistert und habe gedacht: ‚Boah, es hat sich alles verbessert‘. Es hat sich sicher verbessert, aber es gäbe sicher noch Luft nach oben. [...] Zum Beispiel wie Lehrer mit Schüler umgehen. Aussagen, die einfach... Also ich weiß, wie es sein kann... Die Lehrer*innen können Dinge sagen, die der Schüler oder die Schülerin nie wieder vergisst, die einfach Unsicherheit auslöst. Ich denke, Menschen, die mit Kindern arbeiten, auch Lehrer, sollten sich dessen bewusst sein, welchen Einfluss sie auf diese Menschen haben.“*

Ähnlich wie die Direktion in beiden Schulen und die befragten Lehrkräfte findet auch die Seite des/der Sozialarbeiter*innen, dass es notwendig wäre, die Zahl der Sozialarbeiter*innen deutlich zu erhöhen. In NÖ wirken signifikant weniger Sozialarbeiter*innen in den Schulen als in Tirol: *„Beispielsweise in einer Schule mit 200 Schülern, ist ein Sozialarbeiter drei Stunden in der Woche anwesend. Wirklich sehr,*

sehr wenig.“ In Tirol seien es etwa 30 Stunden. „Das ist ein massiver Unterschied, das muss man schon sagen“, wird behauptet. Alle anderen Bundesländer seien irgendwo zwischen NÖ und Tirol angesiedelt. Die befragte Sozialarbeitskraft macht darauf aufmerksam, dass der Beruf der Sozialarbeiter*innen durch prekäre Dienstverhältnisse gekennzeichnet ist. Obwohl man nur für 20 Stunden in der Woche angestellt ist, muss man von einer in die andere Schule fahren. Dies wirke sich auf die Qualität der Betreuung aus. Insbesondere, weil „jede Schule [...] ein bissl ein Mikrokosmos“ ist, worauf man sich psychisch und kognitiv einstellen müsse. Es wird behauptet, mehr als fünf Schulen könne man daher nicht betreuen, weil es psychisch belastend – „schwer zum Aushalten“ – sei. Also wäre die Qualität ganz anders für die Schule und für sich selber, wenn man mehr Zeit für eine Schule zur Verfügung hätte.

Kinder

MS1

Am meisten sind die Schüler*innen in der MS1 mit den Lehrer*innen und der Direktion unzufrieden und in dieser Hinsicht wünscht sich die Mehrheit Verbesserungen. Die Befragten deuten darauf hin, dass eine bessere Kommunikation zwischen den Lehrer*innen und den Jugendlichen notwendig sei. Gewünscht ist auch mehr Verständnis seitens der Lehrer*innen, die Konfliktsituationen oft zu einseitig einschätzen:

IP1: Kommunikation, sehr viel. Jetzt bei uns gibt es einen Lehrer, der fragt: „Geht's dir gut?“ und das Kind: „Ja...“, obwohl man merkt's, ihm geht's nicht gut. Man sollte versuchen, irgendwie aufzumuntern, ja. (...) Und was man sonst lernen könnte in dieser Schule ist wie man offen sein kann.

I: Und was glaubst du? Welche Veränderungen wären notwendig?

IP2: Auch Kommunikation, Verständnis für andere Personen. Und nicht so, Sachen gleich falsch verstehen.

Unsere Interviewpartner*innen möchten von den Lehrkräften ernster genommen werden. Ihnen zufolge werden ihre Meinungen und ihre Beschwerden nicht als ernsthaft eingeschätzt. Sie wünschen sich bessere Reaktionen auf die von ihnen angesprochenen Probleme:

IP1: Wenn man sich über einen Lehrer beschwert beim Klassenvorstand, sollten sie das wirklich ernst nehmen. Bei uns ist ab und zu etwas anders. Und die Direktion beschützt die Lehrerin. Das geht gar nicht. Wir wollen Gerechtigkeit.

Viele Schüler*innen möchten, dass die Lehrer*innen „netter“ seien und sie besser motivieren, anstatt sie zu entmutigen. Darüber hinaus wünschen sie sich mehr Wertschätzung für ihre Herkunftskulturen. Viele haben den Eindruck, dass sich die Direktion und die Lehrkräfte sehr abschätzig über ihre Kulturen äußern, was sie sehr trifft. Manche wünschen sich mehr Mitbestimmungsrecht und Entscheidungsfreiheit. Sie denken, die Schule sollte sich an sie anpassen, nicht umgekehrt. Manche Schüler*innen glauben, es wäre mehr psychologische Unterstützung nötig. Sie sind der Meinung, es gäbe Schüler*innen, die psychologische Hilfe bräuchten, andere wiederum Psychotherapie, die ihnen mit Aggressionsproblemen helfen sollte.

MS2

Die Schüler*innen in der MS2 haben nicht viele Verbesserungsvorschläge. Auf der persönlichen Ebene scheinen sie mit den Lehrkräften zufrieden zu sein. Von mehreren Befragten wird die Qualität des Unterrichts erwähnt: Viele wünschen sich besser ausgebildete Lehrer*innen, die den Unterricht interessanter gestalten können. Ein Schüler ist der Meinung, dass das österreichische Schulsystem von

dem US-amerikanischen vieles übernehmen sollte, insbesondere die Möglichkeit, bestimmte Lernschwerpunkte wählen zu dürfen, anstatt alle Fächer besuchen zu müssen. Viele Schüler*innen kritisieren auch die Freiheitseinschränkungen und wünschen sich mehr Selbstständigkeit. Eine Schülerin wünscht sich mehr Toleranz unter den Schulkolleg*innen. Zwei andere glauben, dass das Zusammenleben in der Schule besser funktionieren würde, wenn sich alle dafür wertschätzen würden, wie sie sind. Sie wünschen sich außerdem freundlichere Begegnungen und glauben, dass Freundlichkeit vor größeren Konflikten schützen könnte:

IP1: Also ich wäre dafür, dass alle sich gerne hätten. Nur weil so eine kleine Streitigkeit. Dann entsteht ein großer Konflikt, das geht nicht. Man sollte sich so wertschätzen, wie man ist. Und selbst für andere ansteht, wenn etwas Schlimmes passiert.

IP2: Manche Schüler sollten einfach netter werden. Damit man auch wieder nett zu ihnen sein kann und es zu keinem Streit kommt.

Eltern

Seitens des Elternteils, mit dem wir gesprochen haben, wurden vor allem zwei Vorschläge gemacht. Die befragte Mutter hält es für eine gute Idee, statt Religionsunterricht einen Ethikunterricht in der Schule anzubieten. Unsere Interviewpartnerin vertritt die Meinung, dass es mehr Platz für einen beaufsichtigten Austausch zwischen den Schüler*innen und Schülern geben sollte. Angesichts der großen Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund findet sie es wichtig, den Schüler*innen die Möglichkeit zu gewährleisten, über ihre Kulturen zu erzählen und eventuelle Fragen anderer Schüler*innen zu beantworten. Dies sollte im institutionalisierten Rahmen stattfinden, damit Lehrer*innen eventuelle Probleme gleich klären können. Darüber hinaus wünscht sie sich, dass das Fach Soziales Lernen ausgebaut wird.

Außerdem betont sie, dass die Lehrenden diejenigen seien, die sich um das friedliche Zusammenleben in der Schule kümmern sollten. Sie behauptet, dass die toleranten Einstelligen vor allem von den Lehrkräften vertreten werden sollten: Die Schüler*innen würden sie dann mit größerer Leichtigkeit übernehmen: „Natürlich beginnt die Toleranz bei den Lehrern und Lehrer*innen. Ich glaube, wenn die das gut mittragen, dann ist es für die Schüler leichter.“

Darüber hinaus versucht sie, die Perspektive der österreichischen Eltern, die ihre Kinder nicht gerne in die Mittelschulen schicken, nachzuvollziehen. Sie glaubt, es bräuchte in der Schule eine „bessere Durchmischung“, damit sich alle Seiten wohler fühlen können: „Ansonsten... es braucht bisschen mehr Gleichgewicht vielleicht. Ich glaube, Eltern bekommen dann Angst, wenn sie das Gefühl haben, in einer Klasse sitzen nun mehr fünf Kinder, also fünf österreichische Kinder und die restlichen haben alle einen Migrationshintergrund. Wenn es eine bessere Durchmischung geben würde, dann wäre die Angst vielleicht nicht so ganz groß.“

5 Zusammenfassung, Diagnosen und Diskussion

1. Am Beispiel der zwei etwas detaillierter untersuchten Schulen lässt sich aus der Warte der Lehrkräfte, der Schüler*innen und eines Elternteils über den schulischen Alltag und Konflikte zusammenfassend wie folgt berichten:

- Die Mehrheit der untersuchten Schüler*innen der 4. Schulstufe findet ihre Lehrkräfte und Schulkamerad*innen überwiegend in Ordnung. Wirklich **zufrieden sind die Kinder und Jugendlichen mit der Schule allerdings nicht**, die meisten fühlen sich von dem Ausmaß des Lehrstoffs gestresst. Die Mehrheit der Befragten gab an, dass sie mit zwei bis drei Lehrkräften sehr zufrieden sind.
- Die meisten **Konflikte**, die sich in der Schule abspielen, werden von den befragten Schüler*innen überwiegend als „normal“ bezeichnet. Hin und wieder ereignen sich jedoch über das „Normale“ hinausgehende Konflikte. Gemeint sind etwa Schlägereien und Konflikte, die zur Suspendierung des/der einen oder anderen Schüler*in führen. Die Gespräche zeigen, dass solche Zwischenfälle eine Art Zerreißprobe darstellen, die den Zustand der Klasse und der Schule angesichts der Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen bestens beleuchten.
- Der schulische Alltag sieht **aus der Sicht der Leitung** nicht viel anders aus als aus der Sicht der Schüler*innen: Es ist oft stressig. Jeder Schultag bringt Überraschungen. Die meiste Zeit geht es um diszipliniäre Vorfälle und Konfliktschlichtungen.
- Die **Ursachen der Konflikte** sehen die Schüler*innen in den zwar wenigen, aber stark auffälligen Schüler*innen pro Klasse. Einige Buben sind gegenüber den Lehrkräften und anderen Schüler*innen respektlos. Es gibt auch welche, die immer wieder Vandalismus betreiben, sexistisch und gewalttätig sind.
- Es wird von zwei bis drei ungeeigneten, intoleranten Lehrkräften berichtet, die einige Konfrontationen selbst herbeiführen. Zahlreiche Kinder mit Migrationshintergrund finden zwei bis drei Lehrkräfte rassistisch, etwa bei der Benotung oder wenn es um die Beurteilung ihres Verhaltens in der Klasse geht.
- Aus der Sicht zwei befragter Mädchen sind das Privatleben der Schüler*innen, ihre familiären Probleme, mitunter die Frage der Gewalt in manchen Familien bei den Lehrkräften zu wenig bekannt und werden auch zu wenig berücksichtigt.
- **Aus der Sicht der Leitung der MS2** ist das derzeitige Schulsystem recht problematisch: Angefangen von der pausenlosen Benotung der Kinder und Jugendlichen bis hin zu der Aufteilung der Schulen in NMS und Gymnasium und dem damit einhergehenden Stress, existieren in der Schule viele problematische Aspekte. Der Direktion der MS2 zufolge funktioniert die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern im Prinzip gut. Die Konflikte in der Schule entstehen aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmung und Interpretation bestehender Situationen durch die beteiligten Personen. Thematiken, die am häufigsten vorkommen, sind Mobbing und körperliche Auseinandersetzungen zwischen den männlichen Schülern. Herkunft spielt dabei keine Rolle.
- Die **Direktion in der MS1** ist der Ansicht, dass viele schulische Probleme durch die Eltern verursacht werden. Die kulturelle Vielfalt, misslungene erzieherische Maßnahmen und religiöser Fanatismus muslimischer Jugendlicher verursachen oft Konflikte.
- Es mangelt in beiden Schulen an sozialarbeiterischer Betreuung, was laut der Lehrkräfte einen Teil des Problems darstellt.

- Seitens der **Eltern** gibt es nur eine einzige Stellungnahme zu einer der Schulen und die ist sehr positiv: die (Neuen) Mittelschulen sind ihrer Meinung nach viel besser als ihr Ruf. Kinder, die in kulturell vielschichtigen Schulen Unterricht nehmen, haben einen Pluspunkt und keinen Nachteil. Je früher die Kinder mit Diversität in Kontakt treten, desto besser werden sie damit später umgehen können, so der Elternteil.

2. **Offenheit** wurde in Bezug auf die präferierten Weltbeziehungen und Weltausschnitte untersucht. Zu den präferierten Weltbeziehungen gehört unter anderem die politische und religiöse Weltanschauung. Liberalismus und Konservatismus stellen zwei gegenseitige Pole der politischen Weltanschauung dar. Die Ergebnisse zeigen: die Mehrheit der befragten Personen kann als „liberal eingestellt“ bezeichnet werden. Unter den drei untersuchten Gruppen (Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte), sind **die Lehrkräfte in ihrer Weltanschauung am liberalsten**. Blickend auf die einzelnen Dimensionen, die anhand der Liberalismus-Skala gemessen wurden, kann man auf den quantitativen Daten basierend sagen, dass die befragten Lehrkräfte **Rassismus eindeutig ablehnen**. Sie präferieren fast einstimmig eine freie und säkulare Weltordnung, und unterstützen mehrheitlich das Aufbrechen der traditionellen Rollenbilder durch moderne Familienformen. Es gibt nur vereinzelte Lehrer*innen unter den Befragten, die bei einigen der Dimensionen eine konservativere Sichtweise vertreten. Und keine der Lehrkräfte kann als stark konservativ gedeutet werden. Das steht auf dem ersten Blick im Kontrast zu den qualitativen Daten, die anhand von Interviews mit Schüler*innen gesammelt wurden. Die Schüler*innen in der MS1 haben sich über einige, aus ihrer Sicht rassistische Lehrkräfte beschwert – es handelt sich dabei allerdings um zwei bis höchstens vier Personen. Nach den Angaben der Direktion sind es auf der anderen Seite wiederum drei bis vier Schüler*innen pro Klasse, die den Unterricht regelmäßig stören und Konflikte verursachen. Somit ist der Anteil jener Personen, die als störend empfunden werden, deutlich größer unter den Schüler*innen als unter den Lehrkräften. Und das entspricht ungefähr der Statistik insofern, dass der Anteil der Schüler*innen, welche problematische Einstellungen haben, die also zum Beispiel rassistisch, homophob, fundamentalistisch und intolerant sind, deutlich größer ist als jener der Lehrkräfte.

Die **klare Mehrheit der befragten Eltern kann ebenfalls als „liberal“ oder auch „sehr liberal eingestellt“ charakterisiert werden**. Diese Gruppe befindet sich in Bezug auf das Ausmaß des Liberalismus allerdings zwischen den Lehrkräften und den Schüler*innen: Die Eltern sind im Vergleich zu den Lehrkräften in einem Wort zusammengefasst „konservativer“. Dies ist zumal ein guter Hinweis darauf, woher die liberale Einstellung einiger Schüler*innen im Allgemeinen nicht stammen kann.

Die Gruppe der **Schüler*innen** ist im Vergleich zu den anderen zwei Gruppen sehr heterogen, wenn es um das Ausmaß der liberalen Einstellungen geht. **Obwohl die Mehrheit liberal eingestellt ist, gibt es auch mehr Personen, die als eher oder auch sehr konservativ eingestellt beschrieben werden können**. Im Vergleich zu den Schüler*innen aus den AHS und auch anderen Schultypen ist das durchschnittliche Ausmaß des Liberalismus unter den Schüler*innen, die eine Mittelschule besuchen, am niedrigsten.

In Zahlen ausgedrückt: **Die Lehrkräfte sind also am liberalsten. Sie stimmen zu rund 88 % allen fünf Items der Liberalismus-Skala vollständig oder eher zu**. Der Rest, sprich 12,4 %, ist in steigendem Ausmaß konservativ bis antiliberal und zu 1,6 % rassistisch eingestellt, indem sie den entsprechenden Items eher oder überhaupt nicht zustimmen. **Wohingegen 70,6 % der untersuchten Schüler*innen nach denselben Maßstäben als liberal eingestuft werden können**. Der restliche Anteil von 29,4 % ist von Stufe zu Stufe und im steigenden Ausmaß konservativ bis antiliberal und zu 3,6 % rassistisch eingestellt. Den Eltern kommt mit 84 % zwischen den zwei Positionen eine mittlere Stellung zu.

3. **Religiöse Weltanschauung** wird in der Studie mit dem Fokus auf religiösen Fundamentalismus untersucht, der (ähnlich wie Rassismus) in seiner höheren Ausprägung an liberalen Weltauffassung diametral entgegengesetzt ist und eine extrinsisch, also zweckorientierte, politisch oder sozial gefärbte Auslegung der Religiosität meint – obei anzumerken ist, dass ein Bekenntnis zu jeder Religion den Hang zum religiösen Fundamentalismus verstärkt; ein Umstand, der aber mit der Rolle, die die Religion im Leben der Befragten spielt, nicht zu verwechseln ist. Auch wenn zwischen den zwei Ebenen starke, aber komplexe Zusammenhänge nachweisbar sind, muss ein bedeutendes Religionsinteresse nicht automatisch dessen fundamentalistische Auslegung bedeuten. Die Fundamentalismus-Skala ermittelt also nicht das Ausmaß der Religiosität, sondern die Auslegung derselben.

Die Struktur der Ergebnisse in Bezug auf die drei untersuchten Gruppen verläuft mit der des Liberalismus analog. **Die Gruppe der befragten Lehrkräfte weist den niedrigsten durchschnittlichen Fundamentalismus auf und die Gruppe der Schüler*innen den höchsten.** Wobei die Mehrheit aller drei Gruppen nicht als fundamentalistisch bezeichnet werden kann. Aber sowohl in der Gruppe der Eltern als auch der Lehrkräfte gibt es einige Personen, die sich von der Mehrheit durch fundamentalistische Einstellungen unterscheiden. Unter den Schüler*innen ist der Fundamentalismus am stärksten ausgeprägt und **das durchschnittliche Ausmaß des religiösen Fundamentalismus ist im Vergleich zu Schüler*innen aus den AHS und auch anderen Schultypen unter den Schüler*innen, die eine Mittelschule besuchen, am höchsten.**

In Zahlen ausgedrückt: **Drei Viertel der befragten Schüler*innen legen ihre eigene Religiosität liberal aus. Der Rest ist in steigendem Ausmaß fundamentalistisch eingestellt.** Und während auf der letzten Stufe der Skala, das heißt im Bereich, in dem den Aussagen gänzlich und eher zugestimmt wurde, 7,8 % der Lehrkräfte in mäßigem Ausmaß fundamentalistisch eingestellt sind, sind **rund 16 % der Schüler*innen stark davon betroffen.**

Schaut man sich gezielt das wohl schärfste Item der Skala an, nämlich die Aussage: *Wenn sich Demokratie und Religion widersprechen, dann liegt die letzte Wahrheit in der Religion*, so kommt man auf das folgende Ergebnis: Rund 6 % der Lehrkräfte stimmen der Aussage teilweise sowie 2,7 % eher und voll zu. Dagegen stimmen 28 % der Schüler*innen ihr teilweise sowie 15 % eher und voll zu.

4. Die Sphäre der Identität wurde mit dem Fokus auf eine gruppenbezogene (kollektive) Identität untersucht. **Auch hier zeichnet sich die Gruppe der Schüler*innen im Vergleich zu der Gruppe der Eltern und der Lehrkräfte durch die stärkste Ausprägung solcher Identitäten aus.** Die Ergebnisse zeigen auch, dass für die Befragten das Bleiben innerhalb der eigenen religiösen Gruppe, wenn es um romantische Beziehungen geht, ein wenig wichtiger als innerhalb der eigenen nationalen Gruppe ist. Analog zum Fundamentalismus ist die durchschnittliche Ausprägung der kollektiven Identitäten in der Gruppe der Schüler*innen, die eine Mittelschule besuchen, am stärksten; und zwar im Vergleich zu den Schüler*innen aus AHS, aber auch anderen Schultypen. Das Gleiche gilt auch in Bezug auf das Ausmaß der Fremdenfeindlichkeit. **Die Schüler*innen aus den MS zeichnen sich durch das höchste Ausmaß der Fremdenfeindlichkeit im Vergleich zu den Schüler*innen aus den AHS und anderen Schultypen aus.**

Da es im Rahmen dieses Projektes nicht gelang, die Eltern-Kind-Dyaden zu untersuchen, ist es auch nicht möglich, die Frage nach der Weitergabe der Einstellungen durch die Eltern an ihre Kinder konkret zu beantworten. Die Daten ergeben ein Bild, wonach die Eltern liberaler, weniger fundamentalistisch und weniger kollektivistisch eingestellt sind als die Gruppe der befragten Kinder beziehungsweise Schüler*innen. Ein solches Phänomen ist möglich und existiert tatsächlich: Darauf haben auch zwei

Lehrkräfte hingewiesen. Eine Lehrkraft wies auf den diesbezüglichen Einfluss des Internets hin. Doch, wie bei der Stichprobenbeschreibung bereits diskutiert wurde, kann dies auch beziehungsweise eher daraus resultieren, dass die befragten Eltern nicht die Eltern der befragten Schüler*innen waren. Darauf würde auch die Tatsache hinweisen, dass nur sehr wenige Dyaden in dem Datensatz identifiziert wurden. Ein weiterer Grund für unterschiedliche Einstellungen und Weltbeziehungen der Eltern und Schüler*innen kann der Sampling-Prozess (Rekrutierung) sein. Während die Eltern ausschließlich über die per E-Mail von der Schule ausgeschickten Links rekrutiert wurden, hatten die Schüler*innen auch die Möglichkeit, den Fragebogen in der Schule während des Unterrichts (sowohl elektronisch als auch am Papier) auszufüllen. Oft haben sich dann alle oder fast alle Schüler*innen aus einer Klasse dazu entschieden, an der Befragung teilzunehmen, was womöglich zu einem weniger voreingenommenen und stärker repräsentativen Sampling geführt hat als in dem Fall der Eltern, wo wahrscheinlich mehr intrinsische Motivation notwendig war, sich in der eigenen freien Zeit mit der Befragung zu beschäftigen. Die Annahme, dass die liberal eingestellten Eltern motivierter waren, an der Befragung teilzunehmen als jene, die konservativer eingestellt sind, liegt daran, dass Personen, die etablierte Einstellungen haben (im Sinne sozial akzeptierter Einstellungen), eher bereit sind, diese öffentlich zu äußern. Wie bei allen problematischen Einstellungen gilt eines auf jeden Fall: Die betreffenden Schüler*innen können ihre fundamentalistischen Einstellungen nicht von den Lehrkräften gelernt haben, sondern durch andere Kanäle sowie Interaktionen. Was allerdings nicht heißt, dass die Schule oder das Schulsystem solche Einstellungen nicht mitbedingen könnte – man denke hier an Nebeneffekte des Schulsystems wie etwa Schulstress, Lerndruck, etc. oder an den mangelhaften sozialarbeiterischen und sonstigen Unterstützungsmaßnahmen staatlicherseits in den betreffenden Mittelschulen.

5. Das **Ausmaß der Toleranz** (die Quantität der Toleranz) wurde in zwei Schritten gemessen. Zuerst wurde gefragt, ob es für die Befragten eine stark störende (Unruhe stiftende) Gruppe, Organisation oder politische Partei in Österreich gibt. Die Mehrheit der Lehrkräfte und der Eltern haben diese Frage mit „Ja“ beantwortet. Unter den Schüler*innen hat diese Frage mehr als die Hälfte mit „Nein“ beantwortet. Im zweiten Schritt wurden nur Personen befragt, die bei der ersten Frage die Antwort „Ja“ gewählt haben. Ihnen wurde eine Liste mit sechs Rollen vorgelegt, die eine Person in der Gesellschaft annehmen kann. Es wurde gefragt, ob sie die Personen, die der von ihnen als störend empfundenen Gruppe angehören, dennoch in den aufgelisteten Rollen als akzeptabel empfinden. Die Antworten wurden zu einem Index zusammengefasst, der das Ausmaß der Toleranz gegenüber den Mitglieder*innen der abgelehnten Gruppe misst. Das durchschnittliche Ausmaß der Toleranz unterscheidet sich nur wenig zwischen den drei Gruppen (Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte) und liegt im unteren Bereich der Skala. **Ungefähr ein Drittel der Personen in jeder befragten Gruppe (Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte) zeigt sogar in solchem Fall keine Toleranz in dem Sinne, dass die Gruppenmitglieder in keiner der aufgelisteten Rollen (nicht einmal als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft) akzeptiert würden.** Um die Bedeutung dieser Ergebnisse für das friedliche Zusammenleben genauer einschätzen zu können, wäre es wichtig zu analysieren, um welche Gruppen es sich hier handelt. Denn wir können in der Tat eine konkrete, eng gefasste Gruppe, die sich selbst als solche bezeichnet (etwa anhand eines Namens), aber auch eine vermeintliche, bloß subjektiv existierende Gruppe als störend empfinden. Und man kann darüber hinaus eine Gruppe von Menschen als störend empfinden, die erwiesenermaßen objektiv und allgemein störend ist, wie etwa Neo-Nazis, Kriminelle, Sekten, etc. Ebenso konnte man eine sehr breit gefasste Gruppe anführen, wie etwa eine ganze Nation.

Doch tiefgehende Analysen waren leider nicht möglich, da sie den zeitlichen Rahmen dieser Studie deutlich überschritten hätten. Bereits eine einfache Analyse zeigt jedoch, dass womöglich der Anteil jener Personen, die sehr geringe oder gar keine Toleranz, etwa gegenüber einer ethnischen Gruppe, aufbringen können, relativ klein ist, nämlich 5 %. Denn, wenn wir annehmen, dass sich unter den 30 % der Personen mit keiner Toleranz all diejenigen befinden, die eine radikale und extremistische Gruppe genannt haben, die objektiv und allgemein störend sein kann (das sind in der Stichprobe 22 % der Befragten), so bleiben noch immer mehr als **5 % der Befragten übrig, die keine Toleranz gegenüber einem anderen** Gruppentyp zeigen. Diesen eingefassten Anteil von verschiedensten Menschen, die einen besonders starken Hang dazu haben, problematische Ansichten und Ideologien, Verschwörungstheorien etc. zu vertreten, wurden bereits sowohl in anderen als auch in unseren Vorgängerstudien identifiziert.

Die Struktur der als störend empfundenen Gruppen sagt bereits ohne gründliche Analyse ein wenig über die Stichprobe aus. Politische Parteien nehmen beispielsweise einen Rang unter den störenden Gruppen ein, das ist fast symptomatisch für unsere Zeit. Am häufigsten wurden politische Parteien aller Couleurs genannt, doch überwiegend solche, die dem Spektrum Mitte bis rechts zugeordnet werden können, vor allem die FPÖ, ÖVP, Neos. 27 % aller Angaben betreffen diese drei Parteien, wobei die FPÖ am häufigsten genannt wurde. Am zweithäufigsten (22 %) werden extremistische Gruppierungen genannt, wie zum Beispiel Neo-Nazis, Rechtsradikale, Linksradikele, religiöse Fanatiker·innen, oder extreme Vertreter·innen des Feminismus. Am dritthäufigsten (7,1 %) werden ethnische Gruppen beziehungsweise Migrant·innen oder Flüchtlinge genannt.

6. Die **Qualität der Toleranz** wurde anhand der Präferenzen für bestimmte Toleranztypen untersucht. Sie beziehen sich auf unterschiedliche Hintergründe für Ablehnung oder Akzeptanz der Einstellungen und Handlungen von Personen oder ganzen Gruppen. **Die meisten Schüler·innen bevorzugen die wertschätzende Toleranz am häufigsten.** Die Hälfte der befragten Schüler·innen, ungefähr gleich viele Lehrkräften und ein Drittel der befragten Eltern wählen diese Toleranz als jene, die am ehesten ihrer Meinung entspricht. Die wertschätzende Toleranz stellt den Toleranztyp dar, der durch den höchsten Anerkennungsgrad für die kulturelle Vielfalt von allen Toleranztypen charakterisiert ist. **Im Vergleich der Schultypen, zeigt sich, dass er unter den Schüler·innen und Eltern aus den AHS noch häufiger als unter Schüler·innen und Eltern aus den MS präferiert wird.**

In Zahlen ausgedrückt: **Die multikulturalistische Wertschätzungstoleranz ist die beliebteste: Im Schnitt präferieren sie rund 43 % aller Befragten.** Diese Art der Toleranz äußert sich in der Zustimmung zu der folgenden Aussage: *Alle Kulturen sind gleichwertig, und ich schätze es sehr, wenn es in einem Land viele verschiedene kulturelle Minderheiten gibt. Das bereichert jedes Land. Deswegen heiße ich in Österreich alle Kulturen willkommen.*

Erlaubnistoleranz, die sich durch den niedrigsten Anerkennungsgrad für die kulturelle Vielfalt von allen Toleranztypen charakterisiert, kommt **bei den Eltern ex aequo an erster Stelle, und zwar** gemeinsam mit der Wertschätzungstoleranz. Bei den Schüler·innen und Lehrkräften ist sie der zweit-bevorzugteste Toleranztyp. **Und hier zeichnen sich wieder deutliche Unterschiede zwischen den MS und AHS unter den Schüler·innen und Eltern ab. In den AHS wird dieser Toleranztyp deutlich seltener präferiert als in den MS.** Die Unterschiede zwischen den Lehrkräften aus diesen zwei Schultypen sind gering. Qualitative und formelle Gleichheit, die am stärksten an demokratischen Werten angelegt sind, kommen insgesamt an dritter Stelle und werden von ungefähr 15 % der Befragten als die bevorzugten Toleranztypen genannt. Die Unterschiede zwischen den Schultypen sind hier weniger stark ausgeprägt.

In Zahlen ausgedrückt: **17 % der Schüler·innen und 20 % der Lehrkräfte bevorzugen diese restriktive Toleranzart eher und vollständig.** Sie lautet wie folgt: *Alle Menschen sollten die Sprache und Kultur des Landes, in dem sie leben, kennen. Ich finde daher, Einwandernde (Migranten/Migrantinnen), die sich an die österreichische Kultur nicht anpassen, sollten in ihre (ursprüngliche) Heimat zurückgeschickt werden.*

Die Koexistenztoleranz stellt den am seltensten präferierten Toleranztyp dar. Dieser Toleranztyp, der eher auf Vermeiden, Ausweichen und weniger auf das Ausdiskutieren von Konflikten ausgerichtet ist und mit einem autoritären Erziehungsstil der Eltern in Zusammenhang steht, wird besonders selten von den Lehrkräften präferiert und am ehesten von den Schüler·innen. Er wird auch ein wenig häufiger unter den Schüler·innen in den MS im Vergleich zu den AHS präferiert.

Natürlich gibt es einleuchtende Gründe, die Koexistenztoleranz nicht zu mögen und auch als historisch gescheitert einzustufen und das sowohl auf der Makro- wie auf der Mikroebene. Zeitgeschichtlich reflektiert, hat die herkömmliche Koexistenztoleranz ihre wohl höchste politische Blütezeit in der Zeit des „Eisernen Vorhangs“ gehabt, aber sie ist in vielen autoritär oder illiberal geführten Regimen weiterhin vertreten, und zwar neben der Erlaubnistoleranz, die in solchen Ländern politisch dominant ist: übrigens auch in Osteuropa – etwa in Ländern, die keine Flüchtlinge aufnehmen.

Auf der Mikroebene ist die Koexistenz deshalb als gescheitert anzusehen, weil sie zur Ghettoisierung oder zur Entstehung von parallelgesellschaftlichen Strukturen vieler Gesellschaften beitrug und weiterhin beiträgt. Gleich wie man die Koexistenztoleranz interpretiert, lässt sich neben ihren positiven Merkmalen, die sie ja etwa aufgrund des pragmatischen Zugangs oder eines gewissen „leben-und-leben-Lassen-Aspekts“ hat, ihre Schwäche kaum übersehen;⁶³ und zwar die mangelhafte Bereitschaft, sich über Differenzen – etwa in Hinblick auf das gute Leben – auszutauschen und dabei das normativ Verbindende zu suchen. Womöglich ist das einer der Gründe, weshalb diese Konzeption unter den Befragten die geringste Sympathie genießt; ein Umstand, der in anderen Studien auch nachgewiesen wurde (zum Beispiel bei Klein und Zick, 2013; Wilczewska und Peter, 2016/2020a; Velthuis et al., 2021).

Als eine der wichtigsten Determinanten der präferierten Einstellungen und Weltbeziehungen hat sich das **Geschlecht** erwiesen, vor allem in der Gruppe der Schüler·innen. **Weibliche Schüler·innen sind im Vergleich zu den männlichen liberaler und säkularer in ihrer Weltanschauung.** Die kollektive Identität ist bei ihnen auch schwächer ausgeprägt als bei den männlichen Befragten. Das heißt, für sie ist es weniger wichtig, nur innerhalb der eigenen religiösen und nationalen Gruppen romantische Beziehungen zu knüpfen. **Auch bei den untersuchten Eltern und Lehrkräften (die in diesem Fall zusammen analysiert wurden) ist das weibliche Geschlecht mit höherem Liberalismus verbunden.**

Weder die finanzielle Situation der Familien noch die Ausbildung der Eltern haben sich als relevante Determinanten der Einstellungen der Schüler·innen erwiesen, dafür aber der Erziehungsstil der Eltern. **Je kontrollierender der Erziehungsstil der Eltern, umso fundamentalistischer, weniger liberal die Einstellungen der Schüler·innen und desto stärker ausgeprägt die kollektive Identität.** Für die Eltern und Lehrkräfte war wiederum das Ausmaß des kulturellen Kapitals von Relevanz. **Höheres kulturelles Kapital ist sowohl mit liberaler und säkularer Weltanschauung als auch mit weniger ausgeprägten kollektiven Identitäten verbunden.**

⁶³ Die Koexistenztoleranz ist weiterhin ein geeignetes Mittel völlig unterschiedlich eingestellte Menschen oder Systeme von eskalierenden Kämpfen wenigstens vorübergehend zu schützen. Vor allem globalpolitisch hätte sie Relevanz, wird aber auch allgemein etwas unterschätzt, manchmal auch von den Lehrkräften.

Auch Determinanten der Präferenzen für verschiedene Toleranztypen wurden untersucht. Die Ergebnisse sind heterogener als für die besprochenen Einstellungen und Weltbeziehung. Die Präferenzen für einige Toleranztypen, wie Erlaubnistoleranz und Wertschätzungstoleranz, konnten besser erklärt werden als die für andere. Eine der wichtigsten Determinanten dieser Präferenzen ist das Ausmaß der **Fremdenfeindlichkeit. Sie ist stark positiv mit Erlaubnistoleranz und stark negativ mit Wertschätzungstoleranz verbunden, d.h. je fremdenfeindlicher jemand eingestellt ist, desto stärker präferiert er/sie die Erlaubnistoleranz und umso weniger die Wertschätzungstoleranz.** Dies spiegelt die Anordnung der Toleranztypen nach dem Anerkennungsgrad für kulturelle Unterschiede wider, wonach sich Erlaubnis durch den niedrigsten und Wertschätzung durch den höchsten Anerkennungsgrad auszeichnen. Dieser Zusammenhang ist bei den Eltern und Lehrkräften besonders stark, **sodass man die Präferenz „Erlaubnistoleranz“ geradezu als einen Ausdruck fremdenfeindlicher Einstellung sehen kann.** Insofern ist es im Allgemeinen als ziemlich problematisch anzusehen, wenn **20 % der befragten Lehrkräfte diesen Toleranztyp stärker bevorzugen.** Bei den Erwachsenen ist das fast der einzige Prädiktor für diesen Toleranztyp.

Bei den Schüler*innen hängt die stärkere Präferenz für Erlaubnis auch mit einer konservativeren und säkulareren Weltanschauung und mit stärker ausgeprägten kollektiven Identitäten zusammen. Und, wenn es um die Präferenzen für die Wertschätzungstoleranz geht, ist das Bild fast spiegelverkehrt. **Schüler*innen, die diesen Toleranztyp stärker präferieren, sind liberaler und individualistischer (im Sinne von schwach ausgeprägten kollektiven Identitäten) und gegenüber Fremden freundlich eingestellt.** Das trifft auch für die Eltern und Lehrkräfte zu. Die gleichen Variablenzusammenhänge bestehen auch für die Präferenzen für die qualitative Gleichheit, sie sind aber nicht so stark wie im Fall der Wertschätzungstoleranz. In der Gruppe der Schüler*innen spielt wiederum das Geschlecht eine relevante Rolle, wobei die weiblichen und diversen Befragten diesen Toleranztyp stärker als die männlichen Befragten bevorzugen.

Die Frage, die sich hier aber stellt, ist folgende: Warum genießt die Wertschätzungstoleranz die höchste Akzeptanz unter den Befragten, speziell unter den Lehrkräften? Die messende Aussage lautet wie folgt: *Alle Kulturen sind gleichwertig, und ich schätze es sehr, wenn es in einem Land viele verschiedene kulturelle Minderheiten gibt. Das bereichert jedes Land. Deswegen heiße ich in Österreich alle Kulturen willkommen.*

Folgende Lesarten, Thesen lassen sich dazu aufstellen:

1. ... wenn man davon ausgeht, dass es nicht reicht, allen Menschen einer Gesellschaft die gleichen Rechte und Pflichten zukommen zu lassen. Kulturelle Minderheiten einer multikulturalistischen Gesellschaft sollten zusätzliche Rechte erhalten, die dazu da sind, bestimmten Ethnien zu ermöglichen, ihre eigene kulturelle Identität nachhaltig pflegen zu können.⁶⁴
2. ... wenn in der westlichen Welt sozialisierte Akteur*innen ihre eigene Kultur und das gesamte Gesellschaftssystem dermaßen kritisch einstufen, dass sie dabei Einwanderungskulturen gewissermaßen „menschlicher“ oder lebenswerter einstufen als ihre eigene.
3. ... wenn Zuwanderende, die zwischen der Kultur des Aufnahmelandes und dem damit einhergehenden Gesellschaftssystem und zwischen der Kultur und dem Gesellschaftssystem, in dem sie sozialisiert worden sind, keinen Unterschied sehen.

⁶⁴ Charles Taylor: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. 2009.

4. ... wenn man humanistisch, altruistisch und uneigennützig eingestellt ist – abfällig bezeichnet man Personen, die diesem Item gänzlich zustimmen oft als „Gutmensch“ – jemanden, den man für zu unkritisch hält, jemanden, der sich für die Political Correctness einsetzt.
5. ... wenn man, egal welcher Kultur oder Religion angehörig ist, jeglichen Ethnozentrismus, Nationalismus strikt ablehnt.
6. ... wenn man beispielsweise eine Ethik vertritt, wonach Menschen, Gruppen oder Kulturen, die es schwerer haben, frisch zugewandert sind, etc. besonders viel Empathie, Anerkennung, Nächstenliebe, Offenheit und Toleranz benötigen.
7. ... wenn man beispielsweise eine Ethik vertritt, wonach man gut beraten sei, erst die eigene Kultur kritisch zu durchleuchten, bevor man andere Kulturen kritisiert.
8. ... wenn man einer Generation und Tradition angehört, die besonders in Österreich und Deutschland jene weitverbreitete Ethik vertritt, wonach es sich nach dem zweiten Weltkrieg nicht ziemt, einfach ein No-Go ist, andere Kulturen zu kritisieren, geschweige denn über andere Kulturen kritisch zu reden.
9. ... wenn man eine pädagogische oder ähnliche Ausbildung hat – wie die Daten zeigen.

Eine oder zugleich mehrere der obigen Lesarten können dazu beitragen, dass diese zweifelsohne humane und bemerkenswerte Einstellung in den österreichischen Schulen dermaßen präferiert wird. Dieses Item impliziert leider auch einen gewissen Kulturrelativismus und tendiert zu einer unbegrenzten Toleranzhaltung. In der Auslegung von Markus Gabriel geht der Werterelativismus davon aus, dass es „keinerlei übergreifende Ordnung [gibt], die festlege, welches System moralisch besser sei als ein anderes. [...] Für den/die Werterelativist-in gibt es demnach keinerlei Gutes oder Böses an sich, sondern Gutes und Böses immer nur relativ zu einem der vielen Wertesysteme, sodass deren Vertreter einander genau genommen auch nicht anhand eines unabhängigen Maßstabs bewerten können.“⁶⁵

Ein solcher, unabhängiger Maßstab ist gewiss nicht einfach zu erlangen, doch es gibt einige Anhaltspunkte, wie etwa die Grund- und Menschenrechte, von denen heraus die Möglichkeit eröffnet wird, eine Position einzunehmen, die eine gerechtere und kulturunabhängigere Interpretation des/der Bestehenden ermöglicht. Das Item zur Wertschätzungstoleranz behauptet, alle Kulturen seien gleichwertig – das ist aber mit bestem Willen nicht der Fall, wenn man Kultur als Praxis und Lebensstil fasst. Vielmehr gilt: Alle Menschen und Kulturen sind im Lichte der universalen Menschenrechte vollkommen gleich und gleichwertig. Das heißt, respektvoll geht man dann vor, wenn man von vornherein allen Kulturen gegenüber offen ist. Und falls das eine oder andere an der nämlichen Kultur bei jemandem gewisse Widerständigkeit und Ablehnung auslöst, so ist die Toleranz am Zug. Ob sie gerecht und nachhaltig ausfallen wird, hängt davon ab, ob die Gründe der Zurückweisung im Sinne der Vernunft gerecht ausfallen werden.

5.1 Thesen zu den Ursachen größerer Schulkonflikte

Im Folgenden werden jene thesenhaft formulierten Ursachen größerer Schulkonflikte skizziert, die mit Offenheit und Toleranz in den untersuchten Schulen in Zusammenhang stehen. Zahlreiche Ursachen größerer Konflikte wurden seitens der Interviewpartner*innen bereits geschildert, die größtenteils

⁶⁵ Markus Gabriel. „Moralischer Fortschritt in dunklen Zeiten.“ E-Books. S. 95.

wichtig und einige davon auch empirisch belegbar sind. Punktuell aufgezählt sind folgende allgemeine Konfliktursachen hervorzuheben:

1. autoritärer Erziehungsstil der Eltern oder Gewalt in der Familie
2. stärker ausgeprägter Nationalismus, Nationalstolz beziehungsweise kollektive Identitäten
3. stärker ausgeprägter religiöser Fundamentalismus
4. stärker ausgeprägter Rassismus oder Fremdenfeindlichkeit
5. Intoleranz
6. hohe Zustimmung für die Erlaubnistoleranz

Die größeren Konflikte spielen sich sowohl unter den Schüler·innen als auch zwischen ihnen und den Lehrkräften ab.

Zu den wichtigsten Ursachen der Konflikte zwischen den Schüler·innen gehören:

1. Der autoritäre Erziehungsstil der Eltern und die übernommenen Gewaltmuster tragen dazu bei, dass einige Buben gewalttätig sind. Die meisten Schlägereien, so eine Lehrkraft (D2), entstehen aufgrund dessen, dass jemand eine andere Person „proviziert“ oder beleidigt. Die von einigen Buben in solchen Situationen bevorzugte Reaktion ist der Weg der Schlägerei.
2. Ein stark ausgeprägter Nationalismus, Nationalstolz beziehungsweise kollektive Identitäten liegen in allen möglichen Variationen unter einem geringeren Anteil den Schüler·innen vor. Davon sind die Klassen, Schulen und Schultypen völlig verschieden betroffen. Tatsache ist, wo mit der Karte des Herkunftsnarrativs nicht gespielt wird, wo also die ermittelte Gruppenidentität auf einem geringen Pegel steht, gibt es auch keine „Kulturkämpfe“ unter den Schüler·innen. Eine weitere Tatsache ist, dass von dem „Nationalstolz-Narrativ“ ganz wenige Lehrkräfte und relativ viele Kinder und Jugendliche betroffen sind.
3. Der **stärker ausgeprägte religiöse Fundamentalismus** ist ein weiteres Problem. Vergleicht man seine Ausprägung unter den Lehrkräften und Schüler·innen, so sieht man in aller Deutlichkeit wie stark der **religiöse Fundamentalismus** unter den Schüler·innen eigentlich verbreitet ist beziehungsweise, wo er richtigerweise stehen müsste. Es ist alles andere als belanglos, ob sich in einer Klasse oder Schule keine oder mehrere Schüler·innen beispielsweise mit der folgenden Aussage identifizieren: *Wenn Demokratie und Religion sich widersprechen, dann liegt die letzte Wahrheit in der Religion*. Die Ergebnisse zeigen, dass dies zwar nicht nur Angehörige des Islams, sondern auch andere Religionsgruppen tun, aber mehrheitlich handelt es sich um Personen, die den Islam als ihr Religionsbekenntnis deklarierten. Und ob und welche konkreten Handlungen mit einer solchen Einstellung tatsächlich einhergehen, wissen die Schüler·innen, Lehrkräfte, die Schulpsychologie und -sozialarbeit besser als wir, beziehungsweise haben dazu auch einiges in den Gesprächen erzählt.
4. Der **stärker ausgeprägte Rassismus oder die Fremdenfeindlichkeit** ist das nächste Problem. Beide Variablen sind unter den Lehrkräften deutlich weniger ausgeprägt als unter den Schüler·innen. Und in den Mittelschulen sind diese zwei Variablen ebenfalls stärker vertreten als in den AHS. Innerhalb des Schultyps Mittelschule sind die Unterschiede natürlich auch groß, die näher untersuchte MS2 ist, was Rassismus oder Fremdenfeindlichkeit angeht, beispielsweise auffällig. Es ist auch in dem Fall alles andere als belanglos, ob sich in einer Klasse oder Schule keine oder mehrere Schüler·innen beispielsweise mit der folgenden Aussage identifizieren oder eben nicht: *Ich finde, niemand sollte wegen seiner Hautfarbe benachteiligt werden*.

Zu den wichtigsten Ursachen der Konflikte zwischen den Schüler·innen und Lehrkräfte gehören:

1. Einige Schüler*innen verhalten sich respektlos gegenüber den Lehrkräften und stören den Unterricht.
2. Die Ursachen dafür sind in den gezeigten größeren Einstellungsdefiziten der betroffenen Schüler*innen, im Erziehungs- und allgemeinen Familienbereich zu suchen.

Manche Lehrkräfte sind auf der anderen Seite auch respektlos im Umgang mit den Schüler*innen, und das manchmal auch wegen dem Migrationshintergrund und anderen Einstellungsdifferenzen. Einige Kinder fühlen sich außerdem ungerecht behandelt und benotet. Dies führt zu Konflikten.

Eine sehr geringe Minderheit an Lehrkräften weist rassistische Einstellungen auf, lediglich 1,6 % (drei Personen) der befragten Lehrkräfte wurden als rassistisch und 11 % als fremdenfeindlich eingestellt erfasst, aber dabei versteht sich, jeder Fall ist einer zu viel – auch wenn beispielsweise die Fremdenfeindlichkeit unter den Schüler*innen zweimal stärker ausgeprägt ist, dürfte es in keiner Schule ohne Konsequenzen vorkommen, dass auch nur eine Lehrkraft rassistische Aussagen betätigt. Und zwar unabhängig von der Herkunft oder Altersgruppe der Lehrkraft. Leider können auch auf dieser Seite Konflikte entstehen, wenn auch selten.

Das Ausmaß der Zustimmung für die Erlaubnistoleranz ist unter den Erwachsenen allgemein höher als bei den Jugendlichen, und jenes unter den Lehrkräften ist zwar in Relation zu den Eltern geringer, doch unserer Interpretation zufolge ist es immer noch zu hoch. Auch wenn sich aufgrund des kognitiven Pretests und der Stellungnahmen, die in den Interviews dazu bezogen wurden, erschließen lässt, dass etwa die Hälfte dieser Aussagen mehr oder minder argumentierbare Ablehnungen enthalten, stimmen immer noch 15 % aller Lehrkräfte der folgenden Aussage (obwohl sie mindestens eine ungerechte Aussage enthält) voll oder eher zu: *Alle Menschen sollten die Sprache und Kultur des Landes, in dem sie leben, kennen. Ich finde daher, Einwandernde (Migranten/Migrantinnen), die sich an die österreichische Kultur nicht anpassen, sollten in ihre (ursprüngliche) Heimat zurückgeschickt werden.* Das heißt, beispielsweise von 100 Lehrkräften wären es genau 15 Personen, die diese Aussage für stimmig halten und für ihre Ablehnung kaum begründbare Argumente hätten. Und dieser Anteil, der natürlich von Schule zur Schule variiert – d.h. in manchen Schulen ist dieser Wert höher und in anderen ist er vielleicht Null – untermauert durchaus die Aussage mancher Schüler*innen und der Sozialarbeit, dass zwar die Kinder manchmal zu schnell und ungerechtfertigt jemanden als „Rassist“ bezeichnen, doch gibt es durchaus Fälle, wo sie damit recht haben.

Von der Schule ausgehende Faktoren, die Konflikte verursachen können:

1. Aufgrund fehlender Bildungscodes und -Interessen bildungsferner Kinder zum einen und dem fehlenden oder unqualifizierten Umgang mancher Lehrkräfte zum anderen können damit Konflikte verursacht werden.
2. Wenn die Leistung mehr zählt als gute menschliche Beziehungen
3. Wenn der Anteil der Schüler*innen, die eine...
 - hohe Zustimmung zu rassistischen und fremdenfeindlichen Meinungen aufweisen, relational hoch ist
 - hohe Zustimmung für die Erlaubnistoleranz aufweisen, relational hoch ist

- fundamentalistische Religionsauslegung haben, relational hoch ist
4. Wenn der Anteil der Lehrkräfte, die eine hohe Zustimmung für die Erlaubnistoleranz aufweisen, relational hoch und der qualitativen Respekttoleranz beziehungsweise dem Modell der qualitativen Gleichheit relational gering ist
 5. Und wenn es für die aufgezählte Situation zu wenig sozialarbeiterische oder psychologische Unterstützung gibt.

5.2 Empfehlungen

Unsererseits empfiehlt es sich, diese fünf aufgezählten Punkte am jeweiligen Schulstandort zu prüfen und bei Bedarf Verbesserungsmaßnahmen zu treffen. Die Toleranz und andere wichtige Einstellungen der Eltern lassen sich schwer ändern, aber die Welt- und Schulbeziehungen der Schüler*innen lassen sich relativ einfach verbessern. Das Problem dabei ist, dass es selbst unter den Lehrkräften und somit im gesamten Schulsystem problematische Einstellungen gibt – wenn auch in geringem Ausmaß. Denn wenn man die Abbildung der präferierten Toleranztypen der Lehrkräfte genauer betrachtet, so ist leicht zu erkennen, dass die Erlaubnistoleranz relativ stark ausgeprägt ist. Das ist der Punkt, der genau darauf hinweist, was die Schüler*innen in der MS1 und zum Teil auch in der MS2 beanstandet haben: Sie erzählten, dass sie zwei bis drei Pädagog*innen entweder respektlos oder fremdenfeindlich behandeln würden. Die wichtigste Änderung auf der Seite der Lehrkräfte bestünde also in einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit dem Thema Toleranz. Es sollte reflektiert und aufgearbeitet werden, woran es liegt, dass ein überholter Toleranztypus selbst seitens der Pädagog*innen mehr Zustimmung findet als eine deutlich modernere und gerechtere Respekttoleranz (Qualitative Gleichheit).

Das Ausmaß der tatsächlich stattfindenden Konflikte, die seitens der Direktionen geschildert wurden, lassen sich anhand der Ergebnisse nachvollziehen, beziehungsweise mit weiteren Details ergänzen. Auch das Verlangen nach stärker unterstützenden Sozialarbeiter*innen ist bestens nachvollziehbar. Die tatsächlichen Ursachen der Probleme und Konflikte sind jedenfalls nicht ausschließlich bei den Eltern zu verorten und so lässt sich das Problem durch das Einschalten von mehr Sozialarbeit – durch die „Umerziehung“ – die elterliche Erziehung nicht ohne weiteres entkräften: Die Lösung liegt in der Ursachenbekämpfung. Und das sind vor allem diese:

Die Schule verursacht mit ihrem Verlangen nach immer mehr und quantifizierbarerem Wissen bei vielen Kinder Stress. Der Stress und die Angst vor schulischem Versagen tragen zur schlechten Laune und zur Entstehung von Konflikten wesentlich bei. Und das vorwiegend bei denen, die aus bildungsfernen Familien stammen; mit einem Wort bei denen, die die von den Schulen verwendeten Bildungscodes nie, beziehungsweise lediglich den Umständen entsprechend gehört haben - also anhand niederschwelliger didaktischer Methoden erklärt bekommen haben. Es wurde gezeigt, dass die Offenheits- und Toleranzhaltungen der Lehrkräfte größtenteils schwer in Ordnung sind, so dass die Schüler*innen von der Mehrheit der Lehrkräfte eine anspruchsvolle erziehungspädagogische Prägung erhalten können. Das ist aber sicherlich nicht ausreichend angesichts dessen, welche Einstellungen rund 15-10 % der Schüler*innen vor allem, aber nicht nur in den Mittelschulen präferieren. Die Pandemie zeigt, dass, wenn die Schüler*innen nicht in der Schule sein können, sich das Fehlen dieses Raumes auf ihre Haltungen negativ auswirkt.

5.3 Zu den Weltbeziehungen des Bildungssystems

Wenn es stimmt, dass sich alle Menschen und unter anderem soziale Systeme grundsätzlich auf Basis dessen erfassen lassen, wofür sie offen sind und aufgrund dessen, was sie mögen, und in weiterer Folge auch danach, wie sie mit Menschen und Dingen (Welten, Werten, Ideologien etc.) umgehen, die sie nicht zwingend mögen, so kann man in Hinblick auf die Weltbeziehungen der untersuchten Lehrkräfte wenig Verwerfliches sagen. Während sich bei ihnen der diesbezügliche Korrektur- und Unterstützungsbedarf in Grenzen hält, sind ein nicht zu vernachlässigender Teil der Schüler·innen und ihrer Eltern, aber auch das Bildungssystem stärker auf eine maßgebliche Kurskorrektur angewiesen. Denn trotz beachtenswerter Welt- und Schulbeziehungen der überwiegenden Mehrheit der Lehrkräfte sind die Schulprobleme und -konflikte in den Mittelschulen keinesfalls gering. Allein der aktuelle Lehrkräftemangel und die Tatsache, dass von den befragten Schüler·innen kaum jemand Lust hat, in die Schule zu gehen, wenn es keine Pausen, keine Möglichkeit zum Fußballspielen und Freund·innen treffen gäbe, sagt über das Bildungssystem wohl einiges aus. Mehr noch: Es ist wohl nicht weit hergeholt, dass die täglichen Konflikte und die psychischen Erkrankungen im Schulsystem auf systemische Probleme hinweisen.

Eines der Probleme liegt offenkundig in der übermäßigen Verschränkung des Bildungssystems mit Macht. Für seine schärfsten Kritiker·innen ist das Bildungssystem in den vergangenen zwei Jahrzehnten nur mehr Spielball der Wirtschaft und Politik. Da die Schule alles andere als eine autonome Einrichtung ist, sondern mit der Sphäre der nationalen und globalen Macht verschränkt ist, ergeben sich für das gesamte Schulsystem einige allgemeine gesellschaftliche Probleme. Ja, selbst der Weltzustand geht an dem Schulsystem und an den Beziehungen und Konflikten, an dem bestehenden Schulstress, den psychischen Problemen, die in der Schule vorzufinden sind, nicht spurlos vorbei – Migration genauso wenig wie die Pandemie oder der Krieg – darauf wurde auch in den Interviews mehrmals hingewiesen.

Was zumal die Krise der Spätmoderne oder einfach der westlichen Welt anbelangt, kann mit Hartmut Rosa darauf hingewiesen werden, dass die weitverbreitete Annahme, wonach sich die Welt durch eine kontinuierliche Steigerung und Beschleunigung stabilisieren lässt, falsch sein muss.⁶⁶ Das Problem spätmoderner Gesellschaften, in welcher wir leben, manifestiert sich indes in der weit verbreiteten Überzeugung, dass das Leben dann gelingt, wenn wir unsere „Weltreichweite“ möglichst groß werden lassen, wenn wir als Personen, als Schulsystem oder als Gesellschaft darauf abzielen, dass Ressourcen das Um und Auf des Lebens seien. Hartmut Rosa nimmt an, dass weder die gelingende Schule noch das gelingende Leben so mit akkumulierten Ressourcen sämtlicher Kapitalsorten zusammenhängt, wie es oft angenommen wird. Das Leben gelingt, „nicht per se dann, wenn wir reich an Ressourcen und Optionen sind, sondern [...] wenn wir es lieben. [...] Es, das sind dabei die Menschen, die Räume, die Aufgaben, die Ideen, die Dinge und Werkzeuge, die uns begegnen und mit denen wir es zu tun haben.“⁶⁷ Die Schule gelingt – wie die meisten Lehrer·innen Kinder und Jugendlichen bestens wissen – somit dann am besten, wenn die Schüler·innen von dem Lehrstoff am Ende des Tages gefesselt sind, und, wenn sie sich von den Lehrkräften angenommen fühlen. Das setzt allerdings eine gewisse Offenheit auch seitens der Schüler·innen voraus, was wiederum von ihrer Sozialisation besonders durch ihre Eltern abhängt, die im Kontext der Mittelschulen oft nicht befriedigend ist.

In den Debatten und Diskussionen rund um und innerhalb des Schulsystems lassen sich mindestens drei wichtige Positionen unterscheiden: Die erste Stellung wird von Akteur·innen eingenommen, die

⁶⁶ Rosa 2021. 191-192

⁶⁷ Auszug aus: Rosa, Hartmut. „Resonanz.“ E-Book. S. 39.

ihre etablierten Positionen innerhalb des Systems nicht als solche wahrnehmen und somit der Ansicht sind, dass es im Schulbetrieb kaum einen Reformbedarf gibt. Der zweiten, an die Ungleichheitsforschung anknüpfenden Position nach, gibt es sehr wohl Reformbedarf. Eines der Probleme rund um die Schule liegt demnach darin, dass sich die unterprivilegierten Schichten und insbesondere frisch zugewanderten Personen aus Entwicklungsländern wichtige Codes schulischer, vielfach akademisch ausgerichteter Sprache innerhalb des familiären Kreises nicht aneignen können und sie es somit in der Schule deutlich schwerer haben als andere Schüler*innen. Für sie und für alle bildungsfernen Schichten ist demnach die Schule der einzige Ort, um sich gängige Bildungscodes anzueignen. Lehrkräfte sollten daher den Lehrstoff dem niedrigeren Wissensstand der weniger privilegierten Schichten entsprechend verständlicher weitergeben. Das folgende unlängst veröffentlichte Gespräch liest sich wie eine Art Sammelbeleg für das Gewicht, das dem Bildungskapital, der sozialen Klasse und der Herkunft beigemessen wird. „Die Adresse der Schule, die besucht wird, spielt eine Rolle, jetzt noch unabhängig vom Schultyp. Kinder aus prekären Verhältnissen müssen Bewegungen vollziehen, um an Bildung zu kommen. Meist befindet sich die bessere Schule in einem eher bürgerlichen Terrain. Aber werden die Kinder von den Lehrpersonen dazu ermuntert, obwohl ihre Eltern nicht zum Sprechtag kommen, oder bekommen sie eine Gymnasialempfehlung, wenn sie ausländisch klingende Namen tragen?“⁶⁸ Dieser Artikel zeigt einmal mehr, welches Gewicht dem Aspekt des „Habens“, den Herkunftsnarrativen im weitesten Sinne und den Ressourcen von den Qualitätsmedien – ja selbst von den Literat*innen beigemessen wird.

Für die dritte, sich erst im Aufstieg befindende, das heißt schwächere Position geht die ganze Debatte und Diskussion um die Ressourcen und das Bildungskapital an dem, was in unserer Zeit wesentlicher wäre, vorbei. In einem (bald nach dem oben zitierten Gespräch) erschienenen Artikel hat der Journalist und Pädagoge Hans Karl Peterlini darauf hingewiesen, dass soziale und sonstige Herkunft und die Frage des Bildungskapitals zwar eine gewisse Relevanz haben, aber woran es eher mangelt beziehungsweise worum es in der Schule viel öfter gehen sollte, liegt seiner Ansicht nach woanders. In der Schule gibt es hin und wieder doch „Aha-Effekte, die auch Jahrzehnte nachwirken. Sie sind jenen Momenten zu verdanken, wenn Lernende in Beziehung zueinander oder mit etwas geraten, wenn sie getroffen und betroffen sind. Meist findet dieses Lernen zufällig, ungewollt, am Rande des Geschehens statt, wird verworfen und möglicherweise auch noch mit Rotstift geahndet.“⁶⁹

Das Bildungsgeschehen in der Schule hängt, so die summarische Annäherung dieser im Kommen begriffenen dritten Position, wesentlich von den Interaktionen ab, die sich zwischen dem angebotenen Lehrstoff und den Schüler*innen, zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen sowie zwischen Schüler*innen untereinander etablieren und weniger von den Ressourcen.

Dass es gewisse Ressourcen braucht, steht außer Frage, doch das genaue Ausmaß der notwendigen Ressourcen, die es in Hinblick auf den schulischen und sonstigen Erfolg braucht, werden selten thematisiert. Es stellt sich aber zurecht die Frage, ob die Fokussierung auf die Kapitalausstattung und auf die Ungleichheit dabei tatsächlich so wichtig ist wie es die etablierte Position im Bildungssystem und in der Bildungsforschung vertritt. Es stellt sich die Frage, ob es nicht doch zielführender wäre, sich mehr auf die Qualität der Beziehungen zwischen den Schüler*innen und den Lehrkräften zu

⁶⁸ HABEN UND GEHABE. „Man möchte nicht auf die Herkunft angesprochen werden“ Sabine Scholl und Eva Schörkhuber im Gespräch über Klassenunterschiede. <https://www.derstandard.at/story/2000138553593/man-moechte-nicht-auf-die-herkunft-angesprochen-werden>. Abgerufen am 30.08.2022.

⁶⁹ Die bessere Welt in der Schultüte von Hans Karl Peterlini 7. September 2022, <https://www.derstandard.at/story/2000138860928/die-bessere-welt-in-der-schultuete>, Abgerufen am 07.09.22

konzentrieren als auf das Ausmaß des extrinsischen, zweckgebundenen Wissens; eines Wissens, das mehr dem wirtschaftlichen Wachstum sowie der Ausdehnung des formellen Bildungskapitals dient. Alles in allem geht es in der Schule und auch in der Gesellschaft also zu sehr und zu oft um Quantitäten, um Welterfolge und Weltpositionen und zu wenig um das gelingende Leben. Es ist wohl an der Zeit den Slogan „Geht´s der Wirtschaft gut, geht´s uns allen gut“ etwa durch den Spruch „Geht es der Schule gut, geht es uns allen gut“, verabschieden zu lassen.

Wenn die Beziehungen in der Schule besser funktionieren würden, wenn mehr Akzent auf die Etablierung von Sympathie zwischen den Beteiligten gesetzt würde als dies derzeit geschieht, so würde wohl nicht nur die Freude an der Schule, sondern auch das Ausmaß der Kapitalausstattungen und der Erfolge der Schüler·innen automatisch mitwachsen – so lautet im Kern jedenfalls Harmut Rosas bereits zitierte These. Es ist sicherlich eine komplexe Frage, doch naheliegend ist dennoch, dass das Ausmaß der Probleme in den Mittelschulen, die die befragten Personen allein in dieser Studie angeführt haben, der vorhandene Stress und das Aggressionspotential wohl wesentlich abnehmen würden, wenn man wenigstens eine Spur mehr auf die zwischenmenschlichen Beziehungen achten würde.

Wenn es eines Tages auch über die Wichtigkeit intakter Beziehungen im Schulbetrieb so starke Übereinstimmung gäbe wie über die Notwendigkeit der Kapitalausstattung oder des zweckgebundenen Vielwissens, die immer noch als Zutaten eines Rezeptes gelingender Schule gelten, wird die gewünschte Inklusion bildungsferner und anderer Kinder in das Schulsystem wohl effektiver funktionieren. Genauer: So wie die etablierte Forderung nach mehr Inklusion anhand von Aufstockung an Ressourcen bei bildungsfernen Kindern heute einleuchtend ist, mindestens genauso evident sollte es schon langsam werden, dass die Inklusionsbemühungen unter den Aspekt der Erhöhung des zweckgebundenen Bildungskapitals wenig Sinn machen, weil die Richtung falsch ist. Das heißt: je mehr Kinder in das jetzige Schulsystem anhand der Aufstockung ihres Bildungskapitals integriert werden, umso mehr Kinder würden in eine fragwürdige Richtung gelenkt werden. Die Kinder und Jugendlichen können im Sinne der etablierten Position zwar ihr Bildungskapital mit Unterstützung aufstocken, aber viel relevanter wäre es für alle Beteiligten, ein Gespür dafür zu entwickeln, dass es im Leben des/der Einzelnen sowie auch in der Gesellschaft nicht vorrangig darauf ankommt, die Weltreichweite zu erhöhen und Machtpositionen einzunehmen, sondern viel mehr auf das Generieren von qualitätsvollen Weltbeziehungen – woraus folgt, dass es auch in der Schule des 21. Jahrhunderts weniger auf die Erbringung von messbaren Leistungen ankommen sollte.

6 Zusammenfassung der Zusammenfassung

Die Studie wurde am 1. Oktober 2021 begonnen und am 31. Oktober 2022 fertiggestellt. Die Gesamtzahl der Personen, die in den statistischen Analysen berücksichtigt wurden, betrug 1082. Es wurden drei separate Fragebögen zusammengestellt: für Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte. Im Endergebnis wurden 592 befragte Personen als Schüler*innen klassifiziert, 292 als Eltern und 187 als Lehrkräfte. 98 % der Fragebögen wurde online ausgefüllt. Im Zuge der qualitativen Stichprobe wurden 50 Personen interviewt: 40 interviewte Schüler*innen besuchten die vierte Klasse einer Neuen Mittelschule und ein Schüler ein Gymnasium. Alle interviewten Lehrer*innen waren in Neuen Mittelschulen in Niederösterreich angestellt.

Auf der Offenheitsschiene der Studie, die das Ausmaß der Präferenzen der befragten Personen gegenüber liberalen, konservativen bis hin zu rassistischen, kollektivistischen und fundamentalistischen Wertvorstellungen ermittelt, lassen sich die drei untersuchten Gruppen (Lehrkräfte, Kinder und Eltern) zusammenfassend wie folgt skizzieren:

Die Lehrkräfte sind in ihren Weltanschauungen am liberalsten, denn sie stimmen zu rund 88 % allen fünf Items vollständig oder eher zu, wogegen sich 70,6 % der untersuchten Schüler*innen nach denselben Maßstäben als liberal einstufen lassen. Den Eltern kommt mit 84 % zwischen den zwei Positionen eine mittlere Stellung zu.

Die religiöse Weltanschauung wurde mit dem Fokus auf den religiösen Fundamentalismus untersucht. Analog zum Liberalismus weist die Gruppe der befragten Lehrkräfte den niedrigsten Hang zum Fundamentalismus auf und die Gruppe der Schüler*innen den höchsten. Drei Viertel der befragten Schüler*innen legen ihre eigene oder Religiosität im Allgemeinen liberal aus. Der Rest ist in steigendem Ausmaß fundamentalistisch eingestellt. 16 % der Schüler*innen sind stark davon betroffen.

Angesichts der Offenheit der Befragten gegenüber Fremden wiederholt sich das durchgehende Muster insofern, dass die Lehrkräfte auch hier die fremdenfreundlichsten sind. Während 11 % der Lehrkräfte der Ansicht sind, dass in Österreich zu viele Ausländer*innen leben würden, meinen dasselbe 26 % der Eltern und 22 % der Schüler*innen.

Auf der Toleranzschiene der Studie wiederholen sich die Unterschiede erneut: Rund ein Drittel der Personen in jeder befragten Gruppe tendiert zur Unduldsamkeit und Intoleranz. Als störende Gruppen in der österreichischen Gesellschaft wurden am häufigsten politische Parteien aller Couleurs genannt; aber überwiegend solche, die dem Spektrum Mitte bis rechts zugeordnet werden können, also FPÖ, ÖVP, Neos. 27 % aller Ablehnungen betreffen diese drei Parteien, wobei die FPÖ am häufigsten genannt wurde. Am zweithäufigsten (22 %) werden extremistische Gruppierungen genannt, wie z.B. Neonazis, Rechtsradikale, Linksradikale, religiöse Fanatiker*innen und extreme Vertreter*innen des Feminismus. Am dritthäufigsten (7,1 %) wurden ethnische Gruppen bzw. Migrant*innen genannt.

In qualitativer Hinsicht ist die multikulturalistische Wertschätzungstoleranz die beliebteste: Im Schnitt präferieren sie rund 43 % aller Befragten.

Die Erlaubnistoleranz, die sich durch den niedrigsten Anerkennungsgrad für die kulturelle Vielfalt von allen Toleranztypen charakterisiert, kommt bei den Eltern an erster Stelle, und zwar gemeinsam mit der Wertschätzungstoleranz. Bei den Schüler*innen und Lehrkräften ist sie hingegen der zweit-

bevorzugteste Toleranztyp. 17 % der Schüler*innen und 20 % der Lehrkräfte bevorzugen diese restriktive Toleranzart eher und vollständig.

Als eine der wichtigsten Determinanten für die Einstellungen und Weltbeziehungen hat sich das Geschlecht erwiesen, vor allem in der Gruppe der Schüler*innen. Weibliche Schülerinnen sind in ihrer Weltanschauung im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen liberaler und säkularer. Und sie sind zugleich jene, die in ausufernden Konflikten nicht oder am wenigsten beteiligt sind. Sie sind schlichtweg friedlicher.

Der Erziehungsstil der Eltern ist eine weitere Determinante: Je kontrollierender der Erziehungsstil der Eltern, umso fundamentalistischer und weniger liberal ist die Einstellungen der Schüler*innen und desto stärker ausgeprägt ihre kollektive Identität. Für die Eltern und Lehrkräfte ist wiederum das Ausmaß des kulturellen Kapitals von Relevanz. Höheres kulturelles Kapital ist sowohl mit liberaler und säkularer Weltanschauung als auch mit weniger ausgeprägten kollektiven Identitäten verbunden.

Eine der wichtigsten Determinanten der Toleranztypen ist das Ausmaß der Fremdenfeindlichkeit. Es ist daher als problematisch anzusehen, wenn die Erlaubnistoleranz unter den Lehrkräften bei 20 % liegt. Doch, genau genommen ist das Problem auf dieser pädagogischen Seite ein doppeltes: Auf der einen Seite gibt es eine Minderheit von Lehrkräften, die in ihrer Toleranzhaltung zu relativistisch oder zu nachsichtig ist (Wertschätzung) und einen Teil, der im Umgang mit abweichenden Lebensentwürfen und Kulturen zu abweisend ist (Erlaubnis). Beiden mangelt es teilweise an faktischen Gründen für ihre Anerkennung beziehungsweise Ablehnung und insofern sind beide Typen fallweise (schätzungsweise rund die Hälfte des statistischen Anteils) ungerecht beziehungsweise alles andere als zukunftsfruchtig eingestellt.

Während sich bei den Lehrkräften der Korrektur- und Unterstützungsbedarf in Grenzen hält (aber dennoch notwendig wäre), sind ein nicht zu vernachlässigender Teil der Schüler*innen und ihrer Eltern, aber auch das Bildungssystem an sich deutlich dringender auf eine Kurskorrektur angewiesen.

In Stichworten gefasst lassen sich folgende Aspekte erwähnen: Der Erziehungsstil der Eltern ist ein sehr wichtiger Faktor in Bezug auf die Einstellungen der Kinder, doch er lässt sich von heute auf morgen nicht ändern. Deutlich zielführender wäre es, wenn (a) die Kinder etwas früher in den Kindergarten gehen würden als dies derzeit der Fall ist, da der Kindergarten in der Regel der Ort ist, wo sich manche defizitäre Erziehungsstile der Eltern am effektivsten ausbessern lassen. Das Bildungssystem ist zugleich gut beraten, (b) den „Lerndruck“ effektiv zu reduzieren. Die verbreitete Vorstellung, wonach die Anhäufung von Ressourcen (das Ausmaß des Bildungskapitals) das Wichtigste sei, sollte im Bildungssystem überdacht werden. Es sollte deutlich stärker auf die Bedingungen gelingender, zwischenmenschlicher Beziehungen geachtet werden. Mehr (c) sozialarbeiterische Unterstützung und die Etablierung des Ethikunterrichts sind sicherlich hilfreiche Maßnahmen, wenn es um die Bedingungen gelingender Schule und gelingenden Lebens geht.

7 Literaturverzeichnis

- Affolter Simon/ Sperisen, Vera et al. (2021): Migration – Rassismus – Schule. Eine dialogische Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Dankwa, Serena O./ Filep, Sarah-Mee/ Klingovsky, Ulla/ Pfruender, Georges (Hrsg.). Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld: transcript Verlag, S. 243-266.
- Ahamer, Vera (2013): Unsichtbare Spracharbeit. Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch „Community Interpreting“.
- Aslan, Ednan/ Akkılıç, Evrim Erşan/ Hämmerle, Maximilian (2018): Islamistische Radikalisierung. Biografische Verläufe im Kontext der religiösen Sozialisation und des radikalen Milieus. Wien: Springer Verlag.
- Bartholomew, Kim/ Horowitz, Leonard M. (1991): Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2). S. 226–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Bender-Szymanski, Dorothea (2008): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrer-innen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201-230.
- Bergmaier, Florian/ Renner, Elke/ Rittberger, Michael (2016): Neue Mittelschule/NMS. Reform von oben für die da unten. Schulheft 162/2016. Innsbruck: StudienVerlag.
- Biffi, Gudrun. (2010): Sprache und Bildung im Migrationskontext. In: Biffi, G./Muhr, R. Sprache-Bildung-Bildungsstandards-Migration. Dokumentation und Diskussion. Wien. S. 125–138.
- Biffi, Gudrun/ Skrivaneck, Isabella (2011): Schule-Migration-Gender (Endbericht). https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/schule_migration_gender_eb_21041.pdf?61ecb4. abgerufen 9.9.2019.
- Bourdieu, Pierre (2005): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. Bourdieu, Pierre (Hg.). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Ombudsstelle für Wertefragen und Kulturkonflikte (2019);, https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c88aa39a-cc96-4860-8805-3a589be05073/OS_WK_TB.pdf, abgerufen 23.03.20
- Ceri, Fatma (2008): Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund. Welche Folgen hat der schulische Umgang mit sprachlichen Differenzen auf die Bildungschancen? Centaurus Verlag & Media UG.
- Creswell, John W., et al. (2003): Advanced mixed methods research designs. Tashakkori, Abbas/ Teddlie, Charles (Eds.). Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks: Sage Publications. S. 209-240.
- Dirim, İnci (2016): „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrer-innen und Lehrern. Springer Verlag.
- Dorsch – Lexikon der Psychologie, Stichwort „Offenheit“. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/offenheit>, abgerufen 25.10.22.
- Dräger, Jörg (2018): Warum Deutschland mehr Lehrer mit Migrationshintergrund braucht. <https://www.change-magazin.de/de/gefluechtete-lehrer>. abgerufen 15.10.22.

- Erler, Ingolf/ Laimbauer, Viktoria/ Sertl, Michael (Hg., 2011): *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen.* Schulheft 142. Jg. 36, Wien/ Innsbruck.
- Flam, Helena (2009): *Diskriminierung in der Schule.* Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg). *Rassismuskritik 1. Rassismustheorie und -forschung.* 2 Bände. Schwalbach.: Wochenschau Verlag. S. 239-257.
- Flecker, Jörg/ Wöhrer, Veronika/ Rieder, Irene (2020): *Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule.* Vienna University Press.
- Forst, Rainer (2014/ Orig. 2003): *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs.* Frankfurt am Main.
- Forst, Rainer (2021): *Die noumentale Republik.* Suhrkamp Verlag.
- Fölker, Laura/ Hertel, Thorsten/ Pfaff, Nicolle (2015): *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation.* Opladen: Budrich.
- George, Elizabeth/ Bloom, Bernard (1997): *A brief scale for assessing childrearing practice: Psychometric properties and psychosocial correlates.* *Family Processes*, 36. S. 63–80.
- Gomolla, Mechthild/ Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* (3. Auflage). Wiesbaden.
- Haug, Sonja (2010): *Jugendliche Migranten – muslimische Jugendliche, Gewalttätigkeit und geschlechter- spezifische Einstellungsmuster, Kurzexpertise für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.* Berlin. <http://www.eduhi.at/dl/gewalttaetigkeit-maennliche-muslimische-jugendliche,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, abgerufen 18.1.2011
- Herzog-Punzenberger, Barbara/ Schnell, Philipp (2012): *Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen. Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich.* *Bildungsbericht 2012.* S. 221-258.
- Hjerm, Mikael/ Eger, Maureen A./ Bohman, Andrea/ Fors Connoll, Filip (2019): *A New Approach to the Study of Tolerance: Conceptualizing and Measuring Acceptance, Respect, and Appreciation of Difference.* *Social Indicators Research* 147. S. 897–919.
- Kalpaka, Annita (2011): *Institutionelle Diskriminierung im Blick. Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickung in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren.* Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hrsg.). *Rassismuskritik. Bd 2.: Rassismuskritische Bildungsarbeit.* Schwalbach, S. 25-40.
- Khorchide, Mouhanad (2009): *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen Religionslehrer·innen an öffentlichen Schulen.* Wiesbaden.
- Klein, Anna/ Zick, Andreas (2013): *Toleranz versus Vorurteil?* *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 2. S. 277–300.
- Kollender, Ellen (2020): *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit.* transcript Verlag.
- Koopmans, Ruud (2021): *Decomposing Discrimination: Why a Holistic Approach to Racism Hides More Than It Reveals.* WZB Discussion Paper SP VI 2021-103.
- Korte, Hermann/ Schäfers Bernhard (2016): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Einführungskurs Soziologie.* Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kröner, Stephan/ Lüdtke, Oliver/ Maaz, Kai/ Trautwein, Ulrich/ Köller, Olaf (2008): *Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood.* <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.2.100>.

- Leimstättner, Brigitte (2010): Vom inneren Tragen äußerer Veränderungen. Lehrer/innen und Schulleiter/innen in der Spirale der Schulentwicklung. Dissertation. Graz.
- Liberati, Caterina/ Longaretti, Riccarda / Michelangeli, Alessandra (2021): Measuring Tolerant Behavior. *Journal of Economics and Statistics*, 241(2). S. 149–171.
- Mihan, Anne/ Graf, Aylin (2021): Kritische Community Autoethnographie und die Sensibilisierung angehender Lehrpersonen für rassismuskritischen Englischunterricht. Anke Wegner et al. (Hrsg.) Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 229-62.
- Merz-Atalik, Kerstin (2014): Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt.
- Parker, Gordon/ Tupling, Hilary/ Brown, L.B. (1979): A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology* 52. S. 1–10.
- Peter, Zoltan/ Wilczewska, Ina (2020a): Integrationsthema Offenheit und Toleranz Einstellungen von Jugendlichen aus Drittländern in soziologischen Zusammenhängen. Springer Verlag.
- Peter, Zoltan/ Wilczewska, Ina: Weltbeziehungen – Ein Offenheits- und Toleranzkompass von Jugendlichen. *SWS-Rundschau*, (56. Jg.) Heft 3/2020 (b).
- Peter, Zoltan/ Wilczewska, Ina: Die Neue Mittelschule in soziologischen Zusammenhängen: https://www.researchgate.net/publication/355647904_DIE_NEUE_MITTELSCHULE_IN_SOZIOLOGISCHEN_ZUSAMMENHANGEN, abgerufen am 09.11.22.
- Peterlini, Hans Karl (2022): Die bessere Welt in der Schultüte. <https://www.derstandard.at/story/2000138860928/die-bessere-welt-in-der-schultuete>, abgerufen 07.09.22.
- Popper, Karl (2003/ Orig. 1957): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Quehl, Thomas (2009): Rassismuskritik auf dem Weg zur Schule. In: Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach. S. 226-243.
- Rainer, Kalb (2020): Konflikte, Radikalisierung, Gewalt Hintergründe, Entwicklungen und Handlungsstrategien in Schule und Sozialer Arbeit. Weinheim; Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Rapp, Carolin (2014): Toleranz gegenüber Immigranten in der Schweiz und in Europa. Empirische Analysen zum Bestand und den Entstehungsbedingungen im Vergleich. Wiesbaden: Springer Verlag
- Reckwitz, Andreas/ Rosa, Hartmut (2021): Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Suhrkamp Verlag.
- Rickel, Anette U./ Biasatti, Lawrence L. (1982): Modification of the block child rearing practices report. *Journal of Clinical Psychology*, 38 (1). S. 129-134.
- Rosa, Hartmut (2018): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen. Frankfurt a. M.
- Rosa, Hartmut (2020): Unverfügbarkeit. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Schnell, Tatjana (2010): OS Abendland? Muslimischer Glaube und Integration. *Internationale Zeitschrift für Sozialpsychologie und Gruppendynamik in Wirtschaft und Gesellschaft*, 35 (2). S. 3-17.
- Solga, Heike/ Dombrowski, Rosine (2012): Soziale Ungleichheiten im Schulerfolg. Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarfe. Kuhnhenne, Michaela/ Miethe, Ingrid/ Sunker, Heinz/ Venzke, Oliver (Hrsg.). (K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen, Wien und Toronto, S. 51-86
- Statistik Austria (2018): Schüler·innen und Schüler mit nichtdeutscher Umgangssprache im Schuljahr 2017/18, http://statistik.gv.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html

- Stouffer, Samuel L. (1955): *Communism, Conformity, and Civil Liberties: A Crosssection of the Nation Speaks its Mind*. Brunswick
- Sullivan, John L./ Piereson, James/ Marcus, George E. (1993): *Political Tolerance and American Democracy*. Chicago.
- Vargas Llosa, Mario (2014): *Alles Boulevard. Wer seine Kultur verliert, verliert sich selbst*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Velthuis, Evi/ Verkuyten, Maykel/ Smeekes, Anouk (2021): *The different faces of social tolerance: Conceptualizing and measuring respect and coexistence tolerance*. *Social Indicators Research*.
- Weiss, Hilde (Hg. 2007): *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden
- West-Pavlov, Russell/ Gerland, Andrée (2019): *Interkulturelle Bildung, Migration und Flucht. Potenziale und Beispiele der Integration in Schule, öffentlichem Raum und Literatur*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Wiesinger, Susanne/ Thies, Jan (2018): *Kulturkampf im Klassenzimmer: Wie der Islam die Schulen verändert*. Wien
- Wilczewska, Ina/ Peter, Zoltan (2016): *Toleranzkompass Jugendliche. Eine empirische Untersuchung von Toleranzeinstellungen*. *SWS-Rundschau*, 56 (2). S. 249-265.
- Wolf, Magdalena (2017): *Arbeitsbericht: Die Neue Mittelschule aus der Sicht der Eltern*. noesis. *Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung*.
- Yağdı, Şenol (2018): *Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund. Ressourcen und Strategien der türkischstämmigen zweiten Generation*. Wiesbaden
- Yildiz, Safiye (2009): *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*. Wiesbaden
- Zuba, Reinhard (2006): *Jugend und Gewalt, Gewalt innerhalb und außerhalb der Schule*, Österreichisches Institut für Jugendforschung. Wien. Download von: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht-1-Jugend und Gewalt-2006.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht-1-Jugend_und_Gewalt-2006.pdf). (14.09.2019)

8 Anhang

Tabelle 14. Interviewpartner*innen

	Schule	Person	Geschlecht	Alter	Herkunft
IP1	MS3	Schülerin	weiblich		x
IP2	MS3	Schülerin	weiblich		x
IP3	MS3	Lehrkraft	weiblich		x
IP4	MS2	Schülerin	weiblich	14	Österreich
IP5	MS2	Schülerin	weiblich	14	Österreich
IP6	MS2	Schüler	männlich	14	Österreich
IP7	MS2	Schüler	männlich	14	Österreich
IP8	MS2	Schüler	männlich	14	Österreich
IP9	MS2	Schüler	männlich	14	Österreich
IP10	MS2	Lehrkraft	weiblich		
IP11	MS2	Schüler	männlich	14	Österreich
IP12	MS2	Schüler	männlich	14	Österreich
IP13	MS2	Schülerin	weiblich	14	Österreich
IP14	MS2	Schülerin	weiblich	14	Österreich
IP15	MS2	Schülerin	weiblich	14	Zweite Generation: Albanien
IP16	MS2	Schüler	männlich	14	Österreich
IP17	MS4	Lehrkraft	weiblich	45	Österreich
IP18	MS4	Schüler	männlich	14	Zweite Generation: Rumänien
IP19	MS4	Schülerin	weiblich	14	Zweite Generation: Türkei
IP20	MS4	Schülerin	weiblich	14	Österreich
IP21	MS4	Schüler	männlich	14	Zweite Generation: Türkei
IP22	MS4	Schüler	männlich	15	Zweite Generation: Serbien
IP23	MS4	Schüler	männlich	15	Zweite Generation: Rumänien
IP24	MS1	Schülerin	weiblich	15	Zweite Generation: Rumänien
IP25	MS1	Schülerin	weiblich	14	Zweite Generation: Afghanistan, Ukraine
IP26	MS1	Schüler	männlich	14	Afghanistan
IP27	MS1	Schüler	männlich	15	Syrien
IP28	MS1	Schülerin	weiblich	15	Syrien
IP29	MS1	Schülerin	weiblich	15	Zweite Generation: Türkei
IP30	MS1	Lehrkraft	weiblich	33	Zweite Generation: Kroatien
IP31	MS1	Lehrkraft	männlich	29	Österreich
IP32	MS2	Schülerin	weiblich	14	Österreich
IP33	MS2	Schülerin	weiblich	14	Zweite Generation: Ägypten, Österreich
IP34	MS2	Lehrkraft	männlich	52	Österreich
IP35	MS2	Schüler	männlich	15	Zweite Generation: Türkei

IP36	MS2	Schüler	männlich	13	Österreich
IP37	MS1	Lehrkraft	männlich	28	Zweite Generation: Tunesien, Österreich
IP38	MS1	Schülerin	weiblich	15	Syrien
IP39	MS1	Schülerin	weiblich	14	Zweite Generation: Türkei
IP40	MS1	Schülerin	weiblich	14	Österreich
IP41	MS1	Schülerin	weiblich	15	Zweite Generation: Rumänien
IP42	MS1	Lehrkraft	männlich	28	Österreich
IP43	MS1	Schüler	männlich	x	Österreich
IP44	MS1	Schüler	männlich	x	Österreich
IP45	MS1	Schüler	männlich	x	Österreich
IP46	MS1	Schüler	männlich	x	Österreich
IP47	MS1	Schüler	männlich	x	Österreich
IP48	MS1	Schüler	männlich	x	Zweite Generation x
IP49		Schüler (Gymnasium)	männlich	14	Zweite Generation: Rumänien/Ungarn

8.1 Interviewleitfäden

8.1.1 Leitfaden 1: Schüler-innen

Leitfaden für das Interview mit Schüler-innen und Schulsprecher-innen

Danke, dass du dich für dieses Interview gemeldet hast. Unser Gespräch wird ca. 40 Minuten dauern, und ich werde es aufnehmen, wenn es für dich ok ist. Ist das in Ordnung? Alles, was du mir erzählst, werden wir nur für unser Projekt verwenden.

Wir möchten im Rahmen des Projektes (neben dem Fragebogen) auch Gespräche mit euch, Schüler-innen, führen, um das Leben in euren Schulen besser kennenzulernen. Wir möchten deine Geschichte hören, etwas über deine Lebenssituation und wie du dich in der Schule fühlst.

Dieses Gespräch ist ein Forschungsinterview. Das bedeutet, wir stellen verschiedenen Menschen Fragen und sammeln Antworten. Deine Antworten werden uns helfen, herauszufinden, was man noch tun könnte, damit der Alltag in der Schule für euch und für eure Eltern besser funktioniert.

Ich stelle dir jetzt verschiedene Fragen und du kannst frei erzählen, ich frage nach, wenn nötig.

Einstiegsfrage

1. Wie läuft bei dir so ein durchschnittlicher Schultag ab?

- *Erzählen lassen und auf das Gesagte reagieren!*
- *danach ev. fragen:*
- Wie fühlst du dich dabei?
- Was hättest du anders?
- Womit bist du ganz zufrieden?

2. Was magst du an deiner Schule? Was nicht?

- *Wie findest du deine Klasse? Fühlst du dich dort gut?*

a) Schulische und sonstige Prägungen

3. Wofür interessierst du dich?

- Wie informieren sie sich Schüler*innen über die Welt und andere Dinge?
- Lesen die Schüler*innen freiwillig Bücher?
- Welche Rolle spielen soziale Medien, das Internet im Leben der Schüler*innen?
- Wovon träumst du?
- Wofür interessieren sich die anderen Schüler*innen am meistens deiner Beobachtung nach?
- Welche Berufe interessieren dich? Für welche Berufe interessieren sich die anderen Schüler*innen am meisten?
- Gibt es bestimmte Berufsgruppen, die bei den Schüler*innen besonders beliebt sind?

4. Fühlst du dich von der Schule inspiriert?

5. Magst du deine Lehrer*innen? Glaubst du, sie haben einen Einfluss auf dich? Wie inspirieren sie dich?

b) Zusammenleben

6. Gibt es in deiner Klasse oder deiner Schule Konflikte? Wenn ja, welche?

7. Wie wirken Pandemie auf die Schule aus? Was hast du da beobachtet?

- *Erzählen lassen und auf das Gesagte reagieren!*
- *Erst danach fragen:*
- Was hat sich in der Zeit der Pandemie in der Schule geändert?
- Wie war es davor und wie ist es jetzt?
- Was hat die Pandemie gezeigt, was hat sie deutlicher gemacht?

- Etc.

8. Was würdest du ändern, damit es den Schüler*innen in der Schule besser geht?

c) Toleranzweise

9. Mit welchen der folgenden Aussagen identifizierst du dich am ehesten?

a. *Alle Menschen sollten die Sprache und Kultur des Landes, in dem sie leben, kennen. Ich finde daher, Einwanderer (Migranten), die sich an die österreichische Kultur nicht anpassen, sollten in ihre (ursprüngliche) Heimat zurückgeschickt werden.*

b. *Wenn Kulturen sehr unterschiedlich sind, ist es besser, man redet nicht zu viel darüber und bleibt unter sich. So kann jeder denken und machen was er mag und es kommt nicht zum Streit. Ich finde, das geht in Ordnung.*

c. *In der Demokratie haben alle Menschen die gleichen Rechte und Pflichten. Dabei werden die geltenden Werte immer von der (politischen) Mehrheit (und nicht von der Minderheit) festgelegt. Ich finde, das ist für Österreich gerecht und fair.*

d. *Wenn sich Minderheiten benachteiligt fühlen, so sollten ihre kulturellen Bedürfnisse (immer wieder) angehört und (fachlich und öffentlich) ausdiskutiert werden. Ich finde, die Einführung von neuen Regeln (Sonderrechte) wären in dieser (sachlichen, argumentativen) Form gerecht.*

e. *Alle Kulturen sind gleichwertig, und ich schätze es sehr, wenn es in einem Land viele verschiedene kulturelle Minderheiten gibt. Das bereichert jedes Land. Deswegen heiße ich in Österreich alle Kulturen willkommen.*

10. Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund

8.1.2 Leitfaden 2: Lehrkräfte

Leitfaden — Experteninterview mit Lehrkräften/Sozialpädagogen etc.

Danke, dass Sie sich für dieses Interview gemeldet haben. Alles, was Sie mir erzählen, wird ausschließlich für unsere wissenschaftliche Studie verwendet. Unser Gespräch wird ca. 40 Minuten dauern, und ich werde es aufnehmen, wenn Sie nichts dagegen haben. Ist das in Ordnung für Sie?

Wir möchten im Rahmen des Projekts (neben dem Fragebogen) auch persönliche Gespräche führen, um das Leben in den NMS besser kennenzulernen. Wir möchten Ihre Erfahrungen und auch Ihre Meinung zu der Schule hören.

Die Ergebnisse unserer Forschung sollen etwas dazu beitragen, dass das Zusammenleben in der Schule besser gestaltet werden kann.

Ich stelle Ihnen jetzt verschiedene Fragen und Sie können frei erzählen, ich frage nach, wenn nötig.

a) Struktur

1. Können Sie mir einleitend wesentliche Strukturmerkmale der NMS in NÖ beschreiben?

- *Erzählen lassen und auf das Gesagte reagieren!*
- *Erst danach sagen:*

Genauer:

- Was strukturiert das Feld der NMS in NÖ wesentlich?
- Spielt etwa (wie in Wien) der Bezirk und somit die Zusammensetzung der Einwohner*innen, Migration, Arbeiterklasse etc. des Bezirks eine maßgebliche Rolle?

Oder sind andere Faktoren, wie etwa das städtische beziehungsweise ländliche Milieu wesentlicher?

2. Wie verläuft bei Ihnen ein durchschnittlicher Arbeitstag?
 - a. Welchen Herausforderungen müssen Sie sich als Direktion/Lehrer/in/.../ täglich stellen?
 - b. Es wird gesagt, dass jede Schule eine Insel für sich ist, dass jede Schule völlig anders ist. Könnten Sie mir die wesentlichsten Merkmale der Schule, in der Sie unterrichten/arbeiten beschreiben? Im Unterschied zu anderen Schulen?
3. Was kann man über den Bildungsstand oder Bildungswillen der Schüler*innen beziehungsweise ihrer Eltern oder auch der Lehrkräfte sagen?

b) Offenheits- und Resonanzachsen

4. Wofür interessieren sich die Schüler*innen am meisten Ihrer Beobachtung nach?
 - *erzählen lassen und auf das Gesagte reagieren!*
 - *Ev. Nachfragen*
 - Spielt etwa Politik eine Rolle?
 - Oder Naturschutz?
5. Was meinen Sie, haben Lehrer*innen irgendeinen Einfluss auf die Lebenseinstellungen der Schüler*innen?
 - *erzählen lassen und auf das Gesagte reagieren!*
 - *Ev. Nachfragen*
 - Wenn ja, welche?
 - Gibt es Dinge für die sich Schüler*innen vorwiegend dank der Lehrer*innen interessieren?
6. Für welche Berufe interessieren sich die Schüler*innen am meisten?
 - *erzählen lassen und auf das Gesagte reagieren!*
 - *Ev. Nachfragen*
7. Wie läuft es mit dem Zusammenleben in der Schule?
 - *Erzählen lassen und auf das Gesagte reagieren!*
 - *Erst danach fragen:*
 - Was würden Sie als gutfunktionierend, als erfreulich hervorheben und was als weniger erfreulich, ja schlecht?
 - Geht es in dieser Schule friedlich zu? Ich meine, zwischen den Lehrkräften, zwischen den Schüler*innen beziehungsweise alles zusammen – inklusive mit den Eltern?
8. Gibt es eine interne Statistik bezüglich der Anzahl der Konflikte? Ich meine, Konflikte, bei denen eine externe Unterstützung gebraucht wird? Ich denke zum Beispiel an Mediator*innen oder Polizei.
9. Pandemie
 - Was hat sich in der Zeit der Pandemie in der Schule geändert?
 - Wie war es davor und wie ist es jetzt?
 - Was hat die Pandemie gezeigt, was hat sie deutlicher gemacht?
 - Etc.
10. Was meinen Sie, welche Erneuerungen wären notwendig, damit es allen Beteiligten in den MS besser geht?
11. Können Sie sich mit einer der folgenden Aussagen identifizieren und wenn ja, mit welcher?
 - a. *Alle Menschen sollten die Sprache und Kultur des Landes, in dem sie leben, kennen. Ich finde daher, Einwandernde (Migranten*innen), die sich an die österreichische Kultur nicht anpassen, sollten in ihre (ursprüngliche) Heimat zurückgeschickt werden.*

- b. *Wenn Kulturen sehr unterschiedlich sind, ist es besser, man redet nicht zu viel darüber und bleibt unter sich. So kann jeder denken und machen was er/sie mag und es kommt nicht zum Streit. Ich finde, das geht in Ordnung.*
- c. *In der Demokratie haben alle Menschen die gleichen Rechte und Pflichten. Dabei werden die geltenden Werte immer von der (politischen) Mehrheit (und nicht von der Minderheit) festgelegt. Ich finde, das ist für Österreich gerecht und fair.*
- d. *Wenn sich Minderheiten benachteiligt fühlen, so sollten ihre kulturellen Bedürfnisse (immer wieder) angehört und (fachlich und öffentlich) ausdiskutiert werden. Ich finde, die Einführung von neuen Regeln (Sonderrechte) wären in dieser (sachlichen, argumentativen) Form gerecht.*
- e. *Alle Kulturen sind gleichwertig, und ich schätze es sehr, wenn es in einem Land viele verschiedene kulturelle Minderheiten gibt. Das bereichert jedes Land. Deswegen heiße ich in Österreich alle Kulturen willkommen.*

8.1.3 Leitfaden 3: Eltern

Danke, dass Sie sich für dieses Interview gemeldet haben. Alles, was Sie mir erzählen, wird ausschließlich für unsere wissenschaftliche Studie verwendet. Unser Gespräch wird ca. 40 Minuten dauern, und ich werde es aufnehmen, wenn Sie nichts dagegen haben. Ist das in Ordnung für Sie?

Wir möchten im Rahmen des Projekts (neben dem Fragebogen) auch persönliche Gespräche führen, um das Leben in den NMS besser kennenzulernen. Wir möchten Ihre Erfahrungen und auch Ihre Meinung zu der Schule hören.

Die Ergebnisse unserer Forschung sollen etwas dazu beitragen, dass das Zusammenleben in der Schule besser gestaltet werden kann. Ich stelle Ihnen jetzt verschiedene Fragen und Sie können frei erzählen, ich frage nach, wenn nötig.

a) Merkmale der Schule

1. Was gefällt Ihnen an der Schule? Was nicht?
 - a. Könnten Sie mir die wesentlichsten Merkmale der Schule aus Ihrer Sicht beschreiben?
 - b. Welchen Herausforderungen müssen Sie sich als Eltern stellen?

b) Schulische und sonstige Prägungen

2. Können Sie uns bitte über Ihre Kinder/ Ihr Kind erzählen. Was interessiert sie? Wovon träumen sie?
 - *Erzählen lassen und auf das Gesagte reagieren!*
 - *Erst danach fragen:*
 - *Wie informieren sie sich Schüler*innen über die Welt und andere Dinge?*
 - *Lesen Ihre Kinder freiwillig Bücher?*
 - *Welche Rolle spielen soziale Medien, das Internet im Leben Ihrer Kinder?*

3. Was meinen Sie, welchen Einfluss haben Lehrer*innen auf die Lebenseinstellungen der Schüler*innen?

- *erzählen lassen und auf das Gesagte reagieren!*
- *Ev. Nachfragen*

4. Wie finden Sie die Lehrer*innen in der Schule? Sind Ihre Kinder mit den Lehrer*innen zufrieden?

c) Zusammenleben

5. Wie läuft es mit dem Zusammenleben in der Schule?
 - *Erzählen lassen und auf das Gesagte reagieren!*
 - *Erst danach fragen:*
 - *Was würdest du als gutfunktionierend und was als weniger gutfunktionierend angesichts des Zusammenlebens hervorheben?*

- Geht es in dieser Schule friedlich zu, gibt es Konflikte?
- Wenn ja welche Art?
- Gibt es auch kulturelle Konflikte wie manche meinen?

6. Pandemie

- Was hat sich in der Zeit der Pandemie in der Schule geändert?
- Wie war es davor und wie ist es jetzt?
- Was hat die Pandemie gezeigt, was hat sie deutlicher gemacht?
- Etc.

7. Was meinen Sie, welche Erneuerungen wären notwendig, damit es allen Beteiligten in den MS besser geht?

- *Erzählen lassen und auf das Gesagte reagieren!*
- *Erst danach fragen:*

8. Mit welchen der folgenden Aussagen identifizieren Sie sich am ehesten?

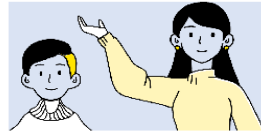
- Alle Menschen sollten die Sprache und Kultur des Landes, in dem sie leben, kennen. Ich finde daher, Einwanderer (Migranten), die sich an die österreichische Kultur nicht anpassen, sollten in ihre (ursprüngliche) Heimat zurückgeschickt werden.*
- Wenn Kulturen sehr unterschiedlich sind, ist es besser, man redet nicht zu viel darüber und bleibt unter sich. So kann jeder denken und machen was er mag und es kommt nicht zum Streit. Ich finde, das geht in Ordnung.*
- In der Demokratie haben alle Menschen die gleichen Rechte und Pflichten. Dabei werden die geltenden Werte immer von der (politischen) Mehrheit (und nicht von der Minderheit) festgelegt. Ich finde, das ist für Österreich gerecht und fair.*
- Wenn sich Minderheiten benachteiligt fühlen, so sollten ihre kulturellen Bedürfnisse (immer wieder) angehört und (fachlich und öffentlich) ausdiskutiert werden. Ich finde, die Einführung von neuen Regeln (Sonderrechte) wären in dieser (sachlichen, argumentativen) Form gerecht.*
- Alle Kulturen sind gleichwertig, und ich schätze es sehr, wenn es in einem Land viele verschiedene kulturelle Minderheiten gibt. Das bereichert jedes Land. Deswegen heiße ich in Österreich alle Kulturen willkommen.*

9. Alter, Geschlecht, Bildungsabschluss, Migrationshintergrund

8.2 Workshop

Konflikte - Strategien und Lösungen

Ein Workshop
im Rahmen des
Forschungsprojektes „Die Mittelschulen in soziologischen Zusammenhängen“
in Kooperation mit Institut ko.m.n



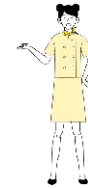
Heutige Agenda

- 1 Einführung + warm up
- 2 Toleranztypen - Team Check in
- 3 Konflikte - theoretisch und praktisch
- 4 Der Weg zur Win-Win-Lösung

Wie entstehen Konflikte?

Im menschlichen Zusammenleben gibt es:

- Unterschiedliche Interessen
- Wahrnehmungen
- Bedürfnisse
- Ziele



- Konfliktmerkmale
- Belastende Situation
- Starke Emotionen
- (scheinbar) keine Lösung
- Einengung auf eigene Sicht

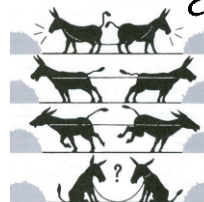
TEAM CHECK-IN

Welchen Toleranztyp ordnest du dich spontan zu?

Begründet schriftlich auf einem Plakat

- Warum habt ihr diese Gruppe gewählt?
- Seid ihr von der Zusammensetzung der Gruppe überrascht? Warum? Warum nicht?
- Gibt es diese Zusammensetzung auch im Alltag? Seid ihr miteinander befreundet? Oder in einem Verein?
- Wie ist es euch bei der Auswahl der Fragen ergangen?

Konfliktsituation



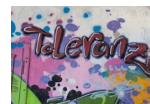
Findet in eurer Gruppe mehrere Lösungsvorschläge!

Konflikte- Entstehung und Definition

Welche Synonyme fallen Euch zum Thema "Konflikt" ein?

Welche Gefühle sind bei Konfliktsituationen?

Toleranz – Weg zur Konfliktvermeidung

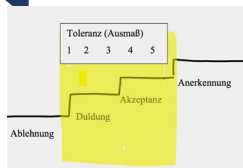


- Toleranz ist ein bewährtes Mittel der Konfliktvermeidung
- Toleranz ist eine Einstellung, die eine Antwort auf folgende Frage gewährt: **Wie gehen wir mit Einstellungen, Handlungen von anderen Personen oder Gruppen um, die wir nicht mögen oder mit denen wir im Konflikt stehen?**
- Wichtig dabei ist, ob
 - wir gute, begründete Argumente für unsere Toleranz oder Ablehnung haben
 - wir gerecht sind
 - das Recht auf Rechtfertigung vorhanden ist

2. Toleranztypen

- a) Alle Menschen sollten die Sprache und Kultur des Landes, in dem sie leben, kennen. Ich finde daher, Einwanderer (Migranten), die sich an die österreichische Kultur nicht anpassen, sollten in ihre (ursprüngliche) Heimat zurückgeschickt werden.
- b) Wenn Kulturen sehr unterschiedlich sind, ist es besser, man redet nicht zu viel darüber und bleibt unter sich. So kann jeder denken und machen was er mag und es kommt nicht zum Streit. Ich finde, das geht in Ordnung.
- c) In der Demokratie haben alle Menschen die gleichen Rechte und Pflichten. Dabei werden die geltenden Werte immer von der (politischen) Mehrheit (und nicht von der Minderheit) festgelegt. Ich finde, das ist für Österreich gerecht und fair.
- d) Wenn sich Minderheiten benachteiligt fühlen, so sollten ihre kulturellen Bedürfnisse (immer wieder) angehört und (fachlich und öffentlich) diskutiert werden. Ich finde, die Einführung von neuen Regeln (Sonderrechte) wären in dieser (sachlichen, argumentativen) Form gerecht.
- e) Alle Kulturen sind gleichwertig, und ich schätze es sehr, wenn es in einem Land viele verschiedene kulturelle Minderheiten gibt. Das bereichert jedes Land. Deswegen heißt ich in Österreich alle Kulturen willkommen.

Quantitative Toleranz



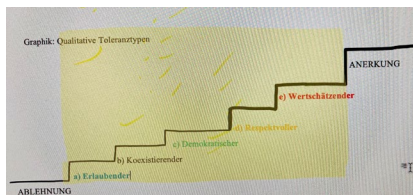
Unter Toleranz ist ein zwischen den Begriffen **Ablehnung** und **Anerkennung** angesiedeltes Einstellungsspektrum zu verstehen.

Diskussion1

- Was sind gute Gründe für Ablehnung, Anerkennung und Toleranz?



Qualitative Toleranztypen



Diskussion2

- Was ist für euch ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin?
- Ev. Film dazu: <https://www.youtube.com/watch?v=k7aF7nhP24A>
- Es dauert 8 Minuten



Toleranz (Definition)

- Über Toleranz sprechen wir **nicht** dann, wenn wir z.B. eine bestimmte Gruppe völlig ablehnen oder anerkennen, sondern dann, wenn wir sie bis zu einem gewissen Grad und in einer bestimmten Weise dulden oder akzeptieren, d.h., wenn wir jene Gruppe (stärkerer oder milderer) störend finden. Nachhaltig ist nur jene Toleranz, die in der Lage ist, ausgewogene, nachvollziehbare und gut begründete Argumente für die Duldung oder Akzeptanz eines Sachverhaltes zu liefern. Toleranz darf vieles, sie darf aber keinesfalls beliebig sein.

Reflexion über die eigene Schule

- Habt ihr auch Lehrkräfte, die eure Augen für etwas öffnen?
- Welche Schulnote würdet ihr für eure Schule geben, wenn es um das „Augenöffnen“, um Motivation, um Begeistertwerden geht?

Gute Gründe für Ablehnung, Anerkennung und für Toleranz sind:

- Werte, die als unumstritten und gerecht gelten
- dazu zählen vor allem die universalen Grund- und Menschenrechte
- **WICHTIG!**
- Es steht keiner Person oder Gruppe zu, Verhaltensweisen von anderen einzufordern, die man selbst nicht aufbringen kann

