

Interkulturelle Erziehung: eine Erziehung zur universalistischen Moral

Die Berücksichtigung der moralischen Dimension von Integrations- und Migrationsfragen und deren Wirkung auf die Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät
der Universität Freiburg in der Schweiz

Triantafyllia Konstantinidou
aus Katerini, Griechenland

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag der Herren Professoren
Fritz Oser (1. Gutachter) und Edgar Forster (2. Gutachter). Freiburg, den
16.12.2015. Prof. Jean-Claude Wolf, Dekan.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| DANKSAGUNG | 5 |
| ABSTRACT | 6 |
| 1 EINLEITUNG | 7 |
| 2 INTEGRATIONSPOLITIK: VOM ASSIMILATIONSMODELL ZU DEN THEORIEN DER INTERKULTURELLEN ERZIEHUNG..... | 11 |
| 2.1 INTERKULTURALITÄT BEI GEORG AUERNHEIMER..... | 19 |
| 2.2 DIE INTERKULTURELLE ERZIEHUNG NACH HELMUT ESSINGER..... | 25 |
| 2.3 DIE INTERKULTURELLE ERZIEHUNG NACH GIORGOS NIKOLAOU..... | 27 |
| 2.4 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER INTEGRATIONSBEGRIFFE..... | 30 |
| 3 EIN GERECHTES INTEGRATIONSMODELL ZUR INTEGRATION VON MIGRANTINNEN UND MIGRANTEN..... | 34 |
| 3.1 MORAL BZW. GERECHTIGKEIT IM INTERKULTURELLEN KONTEXT – VERANSCHAULICHUNG DER ZWEI BEGRIFFE DURCH PLAKATIVE BEISPIELE | 43 |
| 3.1.1 Ebene 1: Zwischenmenschliche Beziehungen – Beispiel 1: Der Arbeiter aus Albanien und der Bauer..... | 44 |
| 3.1.2 Ebene 1: Zwischenmenschliche Beziehungen – Beispiel 2: Junge Frau aus Russland | 46 |
| 3.1.3 Ebene 2: Bürgergesellschaft – Beispiel 1: Die Autoversicherung | 49 |
| 3.1.4 Ebene 2: Bürgergesellschaft – Beispiel 2: Berufliche Integration..... | 50 |
| 3.1.5 Ebene 3: Migrationspolitiken – Beispiel 1: Der Vorwurf „Migrantinnen und Migranten nehmen am gesellschaftlichen Leben nicht teil“..... | 53 |
| 3.1.6 Ebene 3: Migrationspolitiken – Beispiel 2: Schulische Integration..... | 56 |
| 3.2 DIE MORALISCHE DIMENSION IN DER INTERKULTURELLEN ERZIEHUNG..... | 60 |
| 3.3 DAS PRINZIP DES UNIVERSALISMUS ALS GRUNDLAGE DER INTERKULTURELLEN MORALISCHEN ERZIEHUNG..... | 66 |
| 3.3.1 Kultur- bzw. religionsübergreifende moralische Prinzipien | 68 |
| 3.3.2 Die Stufentheorie des moralischen Urteils nach Kohlberg..... | 70 |
| 3.3.3 Die Menschenrechtserklärungen der internationalen Gemeinschaft..... | 74 |
| 3.4 STUFEN DER ENTWICKLUNG DER INTERKULTURELLEN ETHIK NACH DEM MODELL DER MORALISCHEN ENTWICKLUNG VON KOHLBERG..... | 77 |
| 3.4.1 Voruntersuchungen | 77 |
| 3.4.2 Inhaltliche Beschreibung der Stufen | 78 |
| 3.5 EINE PRAKTISCHE THEORIE DER INTERKULTURELLEN MORALISCHEN ERZIEHUNG .. | 84 |
| 4 DARSTELLUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG..... | 87 |
| 4.1 FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN | 88 |
| 4.2 STICHPROBE | 90 |
| 4.3 ERHEBUNGSVERFAHREN | 92 |
| 4.4 ERHEBUNGSINSTRUMENTE | 93 |
| 4.5 SKALENBILDUNGEN UND -BESCHREIBUNGEN | 101 |
| 4.6 PRÜFUNG DER MESSHYPOTHESEN | 119 |
| 4.6.1 Prüfung der Unterschiedshypothesen..... | 119 |
| 4.6.1.1 Geschlecht, Einstellungen und moralisches Framen von Migrationsfragen | 119 |
| 4.6.1.2 Sprachregion, Einstellungen und moralisches Framen von Migrationsfragen | 124 |
| 4.6.1.3 Bildung, Wissen, Einstellungen und moralisches Framen von Migrationsfragen | 128 |
| 4.6.2 Prüfung der Zusammenhangshypothesen..... | 142 |

| | |
|--|------------|
| 4.6.2.1 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations- und Integrationsfragen auf die Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen | 143 |
| 4.6.2.2 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations- und Integrationsfragen auf die Einstellungen gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten | 144 |
| 4.6.2.3 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations- und Integrationsfragen auf die Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber Freizügigkeit | 145 |
| 4.6.2.4 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations- und Integrationsfragen auf die Offenheit der Jugendlichen gegenüber dem Austausch innerhalb Europas..... | 145 |
| 4.6.2.5 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations- und Integrationsfragen auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber der Chancengleichheit innerhalb Europas | 147 |
| 4.6.2.6 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations- und Integrationsfragen auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Asylpolitik | 147 |
| 4.6.2.7 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations- und Integrationsfragen auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Migrationspolitik | 148 |
| 4.6.2.8 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations- und Integrationsfragen auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“ | 148 |
| 4.6.2.9 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations- und Integrationsfragen auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten | 149 |
| 4.7 EIN MODELL ZUR ERKLÄRUNG MIGRATIONSRELEVANTER EINSTELLUNGEN | 150 |
| 4.8 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE | 154 |
| 4.8.1 Einstellungen zu und moralisches Framen von Migrations- und Integrationsfragen: Unterschiede nach Geschlecht..... | 154 |
| 4.8.2 Einstellungen zu und moralisches Framen von Migrations- und Integrationsfragen: Unterschiede nach Sprachregion | 156 |
| 4.8.3 Einstellungen zu und moralisches Framen von Migrations- und Integrationsfragen: Unterschiede nach Schultyp, erwartetem Bildungsabschluss und Wissen über Migrationsgründe | 158 |
| 4.8.4 Die Wirkung des moralischen Framens von Migrations- und Integrationsfragen auf die Einstellungen zu migrationspolitischen Themen und das Strukturgleichungsmodell | 161 |
| 5 PÄDAGOGISCHE SCHLUSSFOLGERUNGEN UND KONZEPTE FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS..... | 164 |
| 6 KRITISCHE REFLEXION DER VORLIEGENDEN ARBEIT | 169 |
| 7 AUSBLICK..... | 172 |
| LITERATURVERZEICHNIS..... | 174 |
| ABBILDUNGSVERZEICHNIS | 185 |
| TABELLENVERZEICHNIS..... | 186 |
| ANHANG | 188 |

Danksagung

Die vorliegende Arbeit hätte ohne die Unterstützung und Begleitung verschiedener Personen nicht verfasst werden können. Ihnen allen gilt mein herzlichster Dank.

Allen voran möchte ich mich bei Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Fritz Oser für seine fachliche Unterstützung und für sein Interesse an meiner Arbeit bedanken. Durch konstruktive Gespräche und Inputs hat er mich stets dazu gebracht, Neues lernen zu wollen und über meine eigene Arbeit zu reflektieren. Er hat mir ebenfalls die Möglichkeit gegeben, die spannende internationale Studie zur politischen Bildung *ICCS 2009* und ihre Durchführung in der Schweiz und in Liechtenstein zu leiten. Die Tätigkeit als Projektleiterin erwies sich auch für mein Dissertationsprojekt als sehr wertvoll. Nicht nur konnte ich im Rahmen der Erhebungen der ICCS-Studie die Daten für mein Dissertationsprojekt gewinnen, sondern ich gewann dadurch auch erhebliches Wissen über die Durchführung internationaler wissenschaftlicher Studien und ihr Forschungsdesign.

Prof. Dr. Horst Biedermann danke ich für seine kompetente fachliche Beratung vor allem hinsichtlich des Forschungsdesigns meiner Arbeit und der Datenauswertung, aber auch für die motivierenden Gespräche in schwierigen Phasen beim Verfassen dieser Arbeit.

Mein herzlicher Dank gilt auch Dagmar Widorski. Ihr nützliches Feedback hat massgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Für die aufbauende Kritik und den bereichernden Austausch bedanke ich mich herzlich bei Dr. Sarah Forster Heinzer, Catherine Näpflin, Dr. Patrizia Salzmann und Sybille Steinmann, die regelmässig am Doktorandenkolloquium von Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Fritz Oser teilgenommen haben.

Ein grosser Dank geht auch an Prof. Dr. Joachim Hoefele und Prof. Dr. Walter Seiler am Language Competence Centre der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, wo ich seit September 2009 arbeite. Sie haben mir in der Abschlussphase der Dissertation viel Unterstützung und zeitliche Flexibilität gewährt.

Während des Verfassens dieser Arbeit habe ich von meinem Mann Emilio Telese in jeder erdenklichen Art und Weise Unterstützung bekommen. Dafür bin ich ihm sehr dankbar.

Zuletzt geht mein herzlichster Dank an meine Eltern, die mich ständig und liebevoll unterstützt haben. Vor allem haben sie mich als Kind schon inspiriert und mir Werte weitergegeben, auf die sich diese Arbeit stützt.

Abstract

This dissertation reflects the concept of immigrants' integration from the angle of morality and justice. It discusses therefore Aristotle's and Rawls's theories of justice in a multicultural context and develops a fair model which understands integration as a two-way process of mutual accommodation (Mesotes) and a value system that neither discriminates immigrants nor disadvantages the host society (Maximin Strategy).

Furthermore, this work illustrates the moral dimension of immigration and integration issues with semi-real stories and shows that a different framing of the issues (political, economic, moral, etc.) can lead to different attitudes and actions within a multicultural society, with people approaching immigration and integration under a moral point of view being more open and having more positive attitudes toward immigrants. This makes a moral approach within the intercultural education necessary, which finally aims at the intercultural moral person.

The results of a quantitative study that took place in Switzerland with students of grade 8 confirm the assumption that moral framing of migration and integration issues explains openness and positive or negative attitudes towards immigrants and shows correlations between moral framing of migration and integration issues and other background information and skills like sex, type of visiting school, knowledge about reasons of immigration etc.

Key words: integration, migration, ethics, intercultural education

1 Einleitung

Vor den Europawahlen im Mai 2014 beschäftigte sich die Presse mit der Frage, ob die Bildung einer rechtsextremen Fraktion im Europäischen Parlament möglich sein werde¹. Dies bestätigt die Verbreitung von Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in den letzten zehn Jahren in Europa, die auch von der Wirtschaftskrise profitiert hat (vgl. Langenbacher & Schellenberg, 2011, S. 11f.) und sich in Intoleranz, Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzung manifestiert. Die Integrations- und Migrationsthematik nimmt im Diskurs von rechtspopulistischen und rechtsextremistischen Parteien eine vorherrschende Stellung ein. In Frankreich z. B. plädiert die Partei *Front National* u. A. für eine Einschränkung der Migrantenzahlen, die Abschaffung der *Ius Soli*² zur Erlangung der französischen Staatsbürgerschaft oder für weniger Sozialleistung für Personen ausländischer Herkunft (vgl. Internetseite der Partei). In Griechenland schaffte 2012 – mitten in der ökonomischen Krise – die neonazistische Partei *Goldene Morgenröte* zum ersten Mal den Einzug in das Parlament. Sie fordert auf ihrer Website getrennte Schulklassen für einheimische und ausländische Kinder, Vorrecht der griechischen Arbeitnehmenden auf dem Arbeitsmarkt und Kampf gegen die illegale Einwanderung. In der Schweiz macht die Schweizerische Volkspartei (SVP) Fragen der Integrations- und Migrationspolitik immer wieder durch Volksinitiativen zum Thema (vgl. D’Amato & Skenderovic, 2009; Udris et al., 2009). 2009 stimmte das Volk „Gegen den Bau von Minaretten“, 2010 „Für die Ausschaffung krimineller Ausländer“, 2014 „Gegen Masseneinwanderung“ ab (vgl. Biedermann et al., 2010). Ähnliche Anti-Einwanderer-Diskurse und -Kampagnen kennzeichnen weitere rechtsextremistische und rechtspopulistische Parteien in Europa wie z. B. die *British National Party* (BNP) in Grossbritannien, die *Partij voor de Vriheid* (PVV) in den Niederlanden oder die *Lega Nord* in Italien etc. (vgl. Langenbacher & Schellenberg, 2011).

Ferner bestätigen Studien die negativen Einstellungen der Europäerinnen und Europäer gegenüber Migrantinnen und Migranten. Die Ergebnisse der internationalen Studie zur politischen Bildung (1999 und 2009) zeigen beispielsweise, dass Jugendliche vor allem aus europäischen Ländern gleiche Rechte für Migrantinnen und Migranten eher ablehnen

¹ Zur Bildung einer Fraktion im Europäischen Parlament sind mindestens 25 Abgeordnete erforderlich. In jeder Fraktion müssen Abgeordnete aus wenigstens einem Viertel der Mitgliedsstaaten vertreten sein (vgl. www.europarl.europa.eu).

² Nach dem Prinzip *Ius Soli* oder *Jus Soli* (Recht des Bodens) erhalten alle Kinder, die in einem gewissen Staatsgebiet geboren sind, die entsprechende Staatsbürgerschaft.

(Biedermann et. al., 2010, S. 56; Heanni Hoti, 2003). Die GMF-Europa-Survey³, eine im Herbst und Winter 2008/2009 vom Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (Universität Bielefeld) durchgeführte Studie attestiert, dass rund die Hälfte der Befragten in acht europäischen Ländern⁴ der Meinung sind, es gebe zu viele Migrantinnen und Migranten in ihrem Land und Einheimische sollten in Krisenzeiten Arbeitsplatzvorrecht haben (vgl. Zick et al., 2011; Langenbacher & Schellenberg, 2011, S. 11f.)

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach dem Erfolg bisheriger Integrationsmodelle, nach den Inhalten und Lernzielen der interkulturellen Erziehung und nach der Integrationsfähigkeit moderner Gesellschaften. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, darüber zu reflektieren und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie die interkulturelle Erziehung ihre Ziele und Inhalte neu bestimmen bzw. ergänzen kann. Dafür wird ein Integrationsmodell beschrieben, in dem Gerechtigkeitsaspekte eine zentrale Rolle spielen und die interkulturelle Erziehung mit den Kategorien des Moralischen bzw. der Moralerziehung in Beziehung gebracht werden. In diesem Zusammenhang wird untersucht, ob sich die Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migration auf die Einstellungen hinsichtlich Migrationsfragen und -politiken auswirkt.

So werden im Kapitel 2 zunächst fünf integrationspolitische Modelle und ihre Auswirkungen auf die Erziehung dargestellt und diskutiert. Die verschiedenen Integrationsmodelle beschreiben den unterschiedlichen Umgang einer Aufnahmegesellschaft mit den Zugewanderten und widerspiegeln somit unterschiedliche ideologische und politische Orientierungen. Näher erläutert wird in diesem Kapitel der Einfluss des interkulturellen Integrationsmodells auf die Erziehung, indem drei Ansätze der interkulturellen Erziehung präsentiert werden. Auernheimer (1996), Essinger (1993) und Nikolaou (2005) betrachten die interkulturelle Erziehung unterschiedlich, nämlich als Unterrichtsprinzip bzw. als Revision des Lehrplans und Öffnung der Schule als Institution (Kapitel 2.1), als Arbeitsprinzip der Schule und Friedenserziehung (Kapitel 2.2) oder als Mittel für die Überwindung der Heterogenität (Kapitel 2.3).

Nach einer kritischen Diskussion der oben genannten Theorien der interkulturellen Erziehung im Kapitel 2.4 wird im Kapitel 3 zunächst die Integration der Zugewanderten unter dem Aspekt der Gerechtigkeit reflektiert. Die Gerechtigkeitstheorien von Aristoteles und Rawls werden im

³ GMF steht für Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Europa.

⁴ Grossbritannien, Frankreich, Deutschland, die Niederlande, Italien, Portugal, Polen und Ungarn

Kontext der multikulturellen Gesellschaft diskutiert und die Relevanz der Begriffe der Gerechtigkeit und Moral für das Zusammenleben in der globalisierten Welt wird durch plakative Beispiele veranschaulicht (Kapitel 3.1). Daraus folgen im Kapitel 3.2 Überlegungen über die bisher wenig berücksichtigten gemeinsamen Ziele der interkulturellen und moralischen Erziehung und über die Möglichkeit der Förderung einer interkulturellen Moral, die wiederum dem harmonischen und für alle Beteiligten gewinnbringenden Zusammensein in der multikulturellen Gesellschaft dienen würde.

Voraussetzung dafür ist ein minimaler Universalismus, der durch kultur- und religionsübergreifende moralische Prinzipien (Kapitel 3.3.1), die Theorie der moralischen Erziehung nach Kohlberg (Kapitel 3.3.2) und die Menschenrechtserklärungen der internationalen Gemeinschaft (Kapitel 3.3.3) zu begründen ist. Vor allem die Stufen der moralischen Entwicklung nach Kohlberg werden in dieser Arbeit in Zusammenhang mit der Entwicklung einer interkulturellen Moral reflektiert (Kapitel 3.4), die aber empirisch nicht überprüft wird und zwar deswegen, weil der Überprüfung dieser Frage eine andere Frage vorhergeht und zwar, ob die Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migrations- und Integrationsthemen (moralisches Framen) tatsächlich zu Offenheit und positiven Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten führen kann.

Die empirische Untersuchung dieser Frage folgt im Kapitel 4. Nachdem der Kontext erläutert wird, in dem die vorliegende Arbeit entstanden ist, werden die untersuchungsleitenden Fragestellungen und Hypothesen dargestellt. Im Anschluss daran werden das Untersuchungsdesign, die Zusammensetzung der Stichprobe sowie das Erhebungsverfahren beschrieben. Die Erhebungsinstrumente der Studie werden präsentiert und anhand von Gütekriterien geprüft. Am Kapitelende werden die Ergebnisse der Datenauswertung dargelegt und diskutiert.

Aus der Diskussion der Ergebnisse lassen sich Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis ziehen. Im Kapitel 5 wird aufgezeigt, wie die Erkenntnisse aus der empirischen Untersuchung Anwendung in der Praxis finden könnten. Mit konkreten Vorschlägen für das Unterrichtsgeschehen, aber auch mit Überlegungen über eine neue Rolle der Schule im Migrations- und Integrationsdiskurs zeigt die Autorin, wie die Förderung der interkulturellen Moral stattfinden kann.

Die vorliegende Arbeit wird im Kapitel 6 kritisch reflektiert. Die Reflexionen betreffen theoretische und methodische Aspekte wie beispielsweise den möglichen Einwand, dass eine „Moralisierung“ der Integrations- und Migrationsfragen weder legitim noch zeitgemäss sei, die Anwendbarkeit des gerechten Modells, aber auch die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte.

Schliesslich werden im letzten Kapitel der Arbeit mögliche weiterführende Forschungsvorhaben aufgezeigt. Die Hinweise für die weitere Erforschung des Themas beziehen sich vor allem auf eine Prüfung des Zusammenhangs der moralischen Entwicklung und der Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migrations- und Integrationsthemen.

2 Integrationspolitik: Vom Assimilationsmodell zu den Theorien der interkulturellen Erziehung

Mit dem Begriff Integrationspolitik sind die Formen des Umgangs eines jeden Aufnahmelandes mit Zuwanderern gemeint. Die Auffassungen bezüglich der Integration von Migrantinnen und Migranten spiegeln ideologische und politische Orientierungen wider. Diese wandeln und entwickeln sich mit der Zeit. Markou (1997, S. 215ff.) und Nikolaou (2000, S. 119ff.), Pädagogen aus Griechenland, sprechen von fünf Modellen der Integrationspolitik, nämlich vom Assimilationsmodell (assimilation policy), vom Intergrationsmodell (integration policy), vom multikulturellen Modell (cultural pluralism), vom antirassistischen Ansatz (anti-racist approach) und schliesslich vom interkulturellen Ansatz (intercultural approach). Im Folgenden werden die fünf Modelle dargestellt und diskutiert.

Das Assimilationsmodell

Das Assimilationsmodell fasst die Integrationspolitik der klassischen Einwanderungsländer – USA, England, Australien, Kanada und Frankreich – bis zur Mitte der 1960er Jahre zusammen. Der Staat unterstützte damals eine kollektive Identität und wollte ethnische Konflikte verhindern (vgl. Markou, 1997, S. 215). Mit Assimilation ist ein Angleichungsvorgang gemeint, der zuerst zur Änderung der internen Orientierungen und Handlungspositionen der Zuwanderer sowie zur Änderung des beobachtbaren Verhaltens und schliesslich zur völligen Identifikation der Migranten mit dem Aufnahmesystem führt. Die Assimilation beginnt nämlich mit der Änderung der Einstellungs- und Handlungsmuster, mit der Übernahme der Mehrheitsprache, der Mehrheitskultur und der Mehrheitsdenkweise. Dann folgt die Platzierung der Migrantinnen und Migranten in institutionellen Bereichen der Gesellschaft. Und schliesslich entwickelt sich der emotionale Bezug zur Aufnahmegesellschaft (vgl. Leibold, 2006, S. 17).

Auernheimer (1996, S. 88f.) nennt fünf Voraussetzungen für einen erfolgreichen Assimilationsprozess:

- das Wissen über die kulturellen Eigenarten der Fremdgruppe,
- das kulturelle Lernen,
- die Fähigkeit und Bereitschaft zur Rollenübernahme,
- die geeigneten Systembedingungen in der Aufnahmegesellschaft

➤ und die positiven Reaktionen und Aufnahmebereitschaft der Fremdgruppe.

Zu den Vorteilen einer erfolgreichen Assimilation zählen die Beseitigung jeder Art von Diskriminierungen aufgrund der Herkunft, die rechtliche Gleichheit aller Bürgerinnen und Bürger und die Reduktion von Interessenkonflikten (vgl. Leibbold, 2006, S. 17). Das Orientierungsmuster „melting pot“⁵ hat deswegen breite Rezeption gefunden. Jedoch ist es ungeklärt, ob die Anhängerinnen und Anhänger des Assimilationsmodells auf das Durchsetzen der Wertorientierungen und Lebensweise der Dominanzkultur abzielen oder ob sie dabei „nur“ das Erfüllen von Voraussetzungen wie z. B. das Erlernen der Sprache, marktgängiges Verhalten usw. meinen, die gleiche Bildungs- und Berufschancen gewährleisten sollen. In diesem Zusammenhang ist es ebenfalls fraglich und offen, ob hinter dem Konzept der Assimilation die Haltung der Überlegenheit der Dominanzkultur bzw. der Westkultur und der Minderwertigkeit der Minoritätenkulturen steht.

Im Rahmen des Assimilationsmodells ist die Integration ein individueller Lernprozess der zugewanderten Person und betrifft die Einheimischen nur in einem sehr geringen Umfang (vgl. ebd., S. 9). Sie soll ihre eigene Kultur und Sprache aufgeben und die Kultur des Aufnahmelandes vollständig annehmen. Sollten Probleme bei der Anpassung an die Gesellschaftsstrukturen auftauchen, liegen die Ursachen deshalb beim Migranten bzw. bei der Migrantin und die Aufnahmegesellschaft übernimmt dafür keine Verantwortung. Passt sich die zugewanderte Person jedoch vollständig an, wird sie von der Aufnahmegesellschaft als vollwertiges Gesellschaftsmitglied akzeptiert und hat Zugang zu allen gesellschaftlichen Positionen und Gütern. Sie wird somit als „legal citizen“ in das Rechtssystem des Aufnahmelandes eingegliedert (vgl. Nikolaou, 2000, S. 119). Die Frage, warum und wie anschliessend der emotionale Bezug der zugewanderten Person zur Aufnahmegesellschaft entstehen soll, bleibt im Assimilationsmodell unbeantwortet. Es bleibt nämlich unklar, welche Faktoren dazu führen, dass die blossе Gesellschaftsmitgliedschaft zur Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft wird.

In diesem Kontext stellt sich auch die Frage, inwieweit die Politik der Assimilation die speziellen Bedürfnisse der Minoritäten berücksichtigt. Nach dem Assimilationsmodell ist die Schule einsprachig und monokulturell. Der Unterricht ist nicht auf die Anwesenheit „des

⁵ Der Begriff „melting pot“ stammt aus dem amerikanischen Raum. Es handelt sich um das Bild einer Gesellschaft, in der die unterschiedlichsten Kulturen und Traditionen ineinander verschmelzen.

Fremden“ eingestellt, sondern Vorbereitungsklassen und Hilfsangebote bereiten die „Fremden“ auf einen „normalen“, „ethnozentrischen“ Unterricht vor. Die kulturelle Dimension der Migrantinnen und Migranten wird als Barriere für die Assimilation betrachtet. Im Mittelpunkt steht nur die Bewahrung der Homogenität der Aufnahmegesellschaft und der Herrschaft der Majoritätskultur. Dafür werden, nach Borrie (1959), die Muttersprache und der individuelle Bedarf der Kinder in der Schule völlig vernachlässigt und die Migrantinnen und Migranten sind gezwungen, ihre eigene Identität abzulehnen, wenn sie vollwertige Gesellschaftsmitglieder sein wollen.

Das Assimilationsmodell ignoriert nicht nur die speziellen Bedürfnisse der Minoritätsgruppen, sondern auch die Tatsache, dass sich die Aufnahmegesellschaften durch die Anwesenheit der Immigranten unweigerlich verändern. Das Bild einer Gesellschaft, in der die unterschiedlichsten Kulturen und Traditionen verschmelzen, widerspricht einem dynamischen Gesellschaftsbegriff und spricht für eine kulturelle Homogenisierung, die synonym mit der Akkulturation der Minoritäten ist. Das Assimilationsmodell verliert deswegen seit Mitte der 1960er Jahre zunehmend an Akzeptanz, weil es als zu mechanistisch kritisiert wurde und weil es auf das vollständige Aufgehen der ethnischen Gruppen in der Aufnahmegesellschaft abzielt (vgl. Nikolaou, 2000, S. 121).

Das Integrationsmodell

Nach der heftigen Kritik Mitte der 1960er Jahre distanzieren sich die Einwanderungsländer langsam von einer Politik der vollständigen Assimilation und streben die integrative Eingliederung der Zuwanderer an. Anvisiert wurde die Eingliederung der Zuwanderer in das soziokulturelle Gefüge der Aufenthaltsgesellschaft, vor allem in das ökonomische, politische und das soziale System, unabhängig von einer kulturellen Anpassung. Die Minoritäten sollten kulturell eigenständig sein und ihre eigenen sozialen Zusammenhänge bewahren. Dies manifestiert sich in Einrichtungen wie Vereinen, Kirchgemeinden, Läden und Teestuben sowie kulturellen Angeboten wie Theater-, Tanz-, oder Literaturgruppen. Die kulturelle Heterogenität wird damit anerkannt und Traditionen, Sitten und Gebräuche der ethnischen Minderheiten werden akzeptiert, soweit sie die nationale Identität nicht bedrohen und keine Gründe für Auseinandersetzungen zwischen der fremden und der einheimischen Bevölkerung sein können (vgl. Nikolaou, 2000, S. 122ff).

Wie beim Assimilationsmodell ist auch beim Integrationsmodell das Hauptziel, Konflikte zu vermeiden. Diesmal jedoch nicht durch die ethnische Re-Identifikation der Migrantinnen und Migranten, sondern durch die Minderung der Kontakte zwischen den verschiedenen Kulturen. Beim Integrationsmodell leben die Mitglieder der Aufnahmegesellschaft und die Angehörigen der Migrantengruppen, mindestens auf kultureller Ebene, parallel (Parallelgesellschaften) und sind nicht abhängig voneinander. Ein kultureller Austausch und das Zusammenwirken der Kulturen sind nicht vorgesehen. Es ist deshalb strittig, ob das Integrationsmodell, das die Reduktion der kulturellen Konflikte als Ziel erklärt, nicht selbst den Zusammenhalt der Gesellschaft gefährdet, indem es den Dialog zwischen den Kulturen ausschliesst. Zudem bleiben offene Fragen über die Möglichkeiten der ethnischen Minderheiten, am politischen und gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und es mitzugestalten.

Das Integrationsmodell hatte keine grossen Auswirkungen auf den Bildungsdiskurs. Die Schule und der Unterricht bleiben weiter monokulturell und einsprachig. Dadurch werden die Migrantenkinder, die sich ständig mit zwei oft vollkommen unterschiedlichen Kulturen konfrontiert werden, überfordert, was sich in schlechten Schulleistungen widerspiegeln kann (vgl. ebd.).

Das multikulturelle Modell

Horace Kallen (1915), deutschstämmiger jüdischer Philosoph, sprach bereits Anfang des 20. Jahrhunderts über einen Schmelztiegel-Mythos, der ebenso unmöglich wie unerwünscht war, und plädierte für ein tolerantes ethnisches Mit- und Nebeneinander (vgl. Kallen, 1956). Aber erst Anfang der 1970er Jahre wandten sich die klassischen Einwanderungsländer von der Vorstellung des Schmelztiegels ab. Die Tatsache, dass „the melting pot didn't melt“, führte nur langsam zur Anerkennung der Multikulturalität der Gesellschaft und zur Annahme der Heterogenität. Gegen die Überzeugung, dass eine Gesellschaft nur dann überleben kann, wenn ihre Mitglieder eine Sprache sprechen und wenn sie einen Kernbestand von gemeinsamen Werten und Verhaltensformen anerkennt (*pluribus unum*), stellte sich die These des multikulturellen Mosaiks aus gleichberechtigt und wertfrei nebeneinander existierenden Rassen, Religionen, Sprachen und Kulturen (*pluribus plures*) (vgl. Freese, 1996, S. 25). Der Begriff „kultureller Pluralismus“ tauchte 1968 in den australischen Medien auf (vgl. Markou, 1997, S. 226). Drei Jahre später war Multikulturalismus die Bezeichnung für die offizielle Minderheitenpolitik der kanadischen Regierung unter Pierre Trudeau. Die Bewahrung der

kulturellen Vielfalt wurde zu einer in der Verfassung verankerten Pflichtaufgabe des kanadischen Staates erklärt (vgl. Ostendorf, 1994, S. 8).

Die Migrations- und Minderheitenpolitik von Kanada stiess ebenfalls in Australien auf Interesse. 1982 verabschiedete der *Australian Council on Population and Ethnic Affairs* das Dokument „Multiculturalism for all Australians“ (vgl. Radtke, 1994, S. 229). In den USA tauchte der Begriff Multikulturalismus erst Ende der 80er Jahre auf. In Zeitschriften für Pädagogik und in der Universitätswelt kamen Debatten über die Gewichtung der Lehrpläne, über eine Minderheitendidaktik, über die Zusammensetzung der Lehrerschaft, die Beziehungen zwischen Professorinnen und Professoren, Studierenden und ethnischen Gruppen und über die Quotenregelungen für Minderheitenstudierenden auf (vgl. Ostendorf, 1994, S. 8).

Bei der Suche nach einem neuen Konzept für das Zusammenleben kam man also auf das multikulturelle Modell. Darunter versteht man die Koexistenz von Kulturen und Einheiten, die Seite an Seite existieren, jedoch ohne dabei zu interagieren. Minderheiten sollen sich in diesem Modell der Bedeutung ihrer Kultur sowohl für die eigene Gruppe, als auch für die Gesellschaft bewusst werden. Deswegen wird die Zweisprachigkeit gefördert und die Pflege der Herkunftskultur besonders betont. In der Schule lernen die Migrantenkinder ihre Muttersprache und die Geschichte und die Tradition ihres Herkunftslandes. Multikulturelle Erziehung in diesem Sinne fördert die Existenz vieler paralleler Kulturen und will damit Chancengleichheit und den Zusammenhalt der Gesellschaft erreichen. Gleichzeitig sollen aber die verschiedenen anerkannten Kulturen und Gemeinschaften die Einheit des Aufnahmelandes nicht gefährden (vgl. Markou, 1997, S. 226ff.). Leuninger (1990) spricht von einem Übergang vom „melting pot“ zur „Salatschüssel“. Diese Metaphorik steht für verschiedene Elemente, die zusammengemischt werden, aber als solche weiterbestehen und den Wohlgeschmack des Ganzen ausmachen.

Die Kritiker des Multikulturalismus verweisen auf die Grenzen des Modells. Sie kritisieren vor allem sein statisches Kulturverständnis und fragen sich, wie die Betonung der somatischen und kulturellen Differenzen der Gleichheit förderlich sein kann. Gleichzeitig zweifeln sie daran, dass die Akzeptanz der kulturellen Heterogenität eine Garantie für die Gleichbewertung der Kulturen innerhalb der Aufnahmegesellschaft ist. Franz Hamburger (2009) behauptet, dass „Multikulturalismus mit einem in Bewegung befindlichen, adaptionsfähigen und reflexiven Kulturbegriff nicht vereinbar ist“ (S. 109). Das Konzept des Multikulturalismus ignoriere

systematisch, dass jedes Individuum an mehreren Rollen und Kulturen partizipieren könne. Kulturen werden so nicht als lebende Systeme betrachtet, die sich durch Prozesse der Diffusion und Selektion, der Sedimentation und Kanalisation, aber auch der Rekombination, der Innovation und des Gestaltumschlags weiterentwickeln. Vielmehr wird in ihnen eine statische Lebensform gesehen, die sich weder entwickeln noch mit der übrigen Umwelt zusammenwirken kann (vgl. Nieke, 2000, S. 64). Der Mensch des 21. Jahrhunderts kommt aber immer mehr mit den unterschiedlichsten Kulturen in Berührung und wird nicht zuletzt durch die erhöhte Mobilität immer transnationaler. Minderheiten- und Mehrheitenkulturen sind immer stärker miteinander vernetzt, sie durchdringen sich gegenseitig und werden zum Teil ununterscheidbar (vgl. Higham, 1994, S. 131).

Darüber hinaus kann das Hervorheben von Differenzen zwischen Menschen und Kulturen ein anderes Ergebnis haben, als die von den Verteidigern des multikulturellen Modells erwartete ethnische Harmonie. Es kann nämlich zu einer strengen Abgrenzung der eigenen Kultur von den anderen Kulturen und zu einer (Selbst-)Segregation kommen, was zu einem neuen, bösartigen Rassismus führen kann, der mit dem Pathos der Selbstverwirklichung und Befreiung vorgetragen wird (vgl. Radtke, 1994, S. 235; Taylor, 1993). Diesbezüglich wird die Situation an amerikanischen Universitäten Anfang der 90er wie folgt beschrieben: „Man treibt ‚ethnische Studien‘, sitzt wieder nach ‚Ethnien‘ bzw. ‚Rassen‘ getrennt – nicht nur in der Mensa, auch im Seminar und in der Bibliothek“ (Radtke, 1994, S. 235).

Radtke (1990) sieht den Multikulturalismus als einen Kompromiss zwischen der Notwendigkeit der Arbeitsmigration einerseits und dem Wunsch nach Erhalt der nationalen Homogenität andererseits. Laut dem deutschen Pädagogen sorgt das multikulturelle Modell für die Aufnahme ethnischer Repräsentanten in die Eliten, aber das heisst nicht, dass es Sozialstrukturen verändert und Gleichberechtigung garantiert. Die Anwendung des Modells beschränkt sich daher in den aktuellen Diskussionen auf praktische Fragen wie Zweisprachigkeit oder Lehrplanrevision, die nur einen kleinen Ausschnitt der Integrationsproblematik ausmachen. Schliesslich fragt Radtke, warum es für die Gesellschaft wichtig sein soll, Differenzen anzuerkennen und zu pflegen, wenn sie doch von solchen Unterscheidungen sozial keinen Gebrauch macht (vgl. Radtke, 1994, S. 236ff.).

Multikulturalismus anerkennt und verteidigt zwar die Verschiedenheit der Kulturen, die vom Assimilationsmodell absichtlich ignoriert und bekämpft wurde, aber es gelingt ihm nicht

deutlich genug zu zeigen, wie die Anerkennung und Bewahrung der kulturellen Vielfalt zur Chancengleichheit und Gerechtigkeit beitragen kann. Mit den Fragen setzt sich das Konzept der antirassistischen Erziehung auseinander, das auf den folgenden Seiten erläutert wird.

Der antirassistische Ansatz

Die Theorie der antirassistischen Annäherung wurde Ende der 1980er Jahre in England und in den USA formuliert. Als erzieherische Ideologie richtet sie sich gegen alle Formen der rassistisch ausgeprägten Erziehung. Sie zielt weder auf Assimilation, noch auf Integration und auch nicht auf Multikulturalismus. Sie will keine „Kompensationen“, „Bevorteilungen“ oder „Gleichheiten“ erreichen, sondern sie bezweckt den Abbau des Rassismus und fordert Gerechtigkeit. Um dies zu erreichen, arbeitet sie an einer Umstrukturierung der gesellschaftlich-erzieherischen Ordnung (vgl. Mullard, 1991, S. 60).

Die Anhänger des antirassistischen Ansatzes begreifen die Integrationsdiskussion als ein strukturelles Problem. Sie betonen nämlich, dass das Problem der Integration weniger beim Individuum und viel mehr bei den gesellschaftlichen Strukturen liege. Der Rassismus ist nach ihrer Auffassung strukturell in den öffentlichen Institutionen der Gesellschaft wie etwa den Medien oder den Bildungseinrichtungen verankert und reproduziert auf einer alltäglichen Basis routinemässig strukturelle Ungerechtigkeiten, welche die Minderheitenangehörigen benachteiligen. Diese strukturellen Ungerechtigkeiten will das antirassistische Modell durch Chancengleichheit in der Bildung, durch Emanzipation und Freiheit von Stereotypen, von Vorurteilen und rassistischen Auffassungen überwinden (vgl. Nikolaou, 2000, S. 128f.). Der antirassistische Ansatz stellt also zum ersten Mal die Institutionen und Strukturen des Staates in Frage und fordert ihre Überprüfung im Rahmen der multikulturellen Gesellschaft. Im Gegensatz zur interkulturellen Erziehung, die ihren Platz vornehmlich innerhalb der Kultur hat, verortet sich der antirassistische Ansatz im Bereich der Struktur und fordert deren Veränderung (vgl. Mullard, 1991, S. 77).

Im Jahr 1989 formulierte die Mitgliederversammlung der *Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule*⁶ die Forderungen antirassistischer Erziehung. Wechselseitige Lernprozesse

⁶ Die GGG ist ein gemeinnütziger Verein, der im Januar 1969 in Deutschland gegründet wurde und derzeit ca. 2100 Mitglieder hat. Diese sind Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Fachleute aus Wissenschaft, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sowie als korporative Mitglieder Schulen und andere Bildungseinrichtungen. Das Ziel der GGG ist es, das auslesende Schulsystem in Deutschland zu überwinden und zu ersetzen durch eine gemeinsame Schule für alle Kinder und Jugendlichen.

seien notwendig und Kulturhierarchien gelte es abzubauen, damit die Identitätsbildung in der jeweils eigenen Kultur ermöglicht und unterstützt werde. Gleichzeitig sei es wichtig, politische Rechte in Gemeinsamkeit mit Minderheiten einzufordern und schliesslich dürfe das Beherrschen einer anderen Muttersprache nicht mehr als Mangel gelten, sondern müsse als Chance wahrgenommen und gefördert werden (vgl. Essinger et al., 1991, S. 5). In der Schweiz beschrieb Anton Strittmatter, Leiter der pädagogischen Arbeitsstelle des *Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer*, im Jahr 1993 die Aufgabe der „antirassistischen“ Schule in der Erziehung. Sie soll durch differenziertes Lernen, durch die Verwendung nicht-rassistischer Begriffe und Geschichten, durch das klare Stellungenbeziehungen der Lehrperson sowie durch die Thematisierung des Rassismus auf rassistische Phänomene reagieren (vgl. Strittmatter zit. n. Bühlmann, 1998, S. 18).

Kritiker der antirassistischen Erziehung halten diese Politisierung der Schule für problematisch. Die Schule wird Zentrum von gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzungen, die sie allein aber nicht überwinden kann, weil diese meistens wirtschaftliche und gesellschaftliche Gründe haben (vgl. Markou, 1997, S. 237). Zusätzlich erfahren die Schülerinnen und Schüler aus Minderheiten schon früh, dass sie wegen ungerechter Strukturen kaum die Möglichkeiten zum sozialen Aufstieg haben, was aus einer pädagogisch-psychologischen Sicht nicht nur fördernd, wie es die Anhängerinnen und Anhänger der antirassistischen Erziehung vertreten, sondern auch demotivierend wirken kann, vor allem weil die Schülerinnen und Schüler diese Strukturen nicht alleine ändern können.

Der interkulturelle Ansatz

Erst Mitte der 1990er Jahre wird die Integration von Migrantinnen und Migranten als Daueraufgabe, die Zugewanderte und Einheimische gleichermaßen betrifft, gedeutet (vgl. Schlevogt, 2004). Im Hinblick auf die Terminologie taucht das Präfix *inter-cultural* bereits in den 80er Jahren auf und ersetzt langsam die Vorsilbe *multi-cultural* (vgl. Coulby, 2011, S. 101), wobei „inter“ für das Verhältnis, die Interaktion und den Austausch zwischen zwei oder mehreren Kulturen steht (vgl. Portera, 2011, S. 20). Das Konzept des interkulturellen Ansatzes geht von einem dynamischen Kulturverständnis aus (vgl. ebd.) und definiert daher Integration als Austauschprozess, in dem beide Seiten geben und nehmen und der beide Seiten verändert. Ziel ist also kein blosses Nebeneinander, keine Koexistenz von Kulturen (multikulturelles Modell), sondern die Bezugnahme aufeinander (vgl. Auernheimer, 1996, S. 2). Diese

Bezugnahme und der Austausch zwischen den Kulturen führen zu wechselseitigem Lernen und machen damit Multikulturalität zu einem Vorteil für eine Gesellschaft (vgl. Markou, 1997, S. 230f.). Portera (2011) spricht von einer interaktiven Integration, in deren Rahmen alle Beteiligten aktiv sind und Ideen, Regeln, Werte und Haltungen austauschen. Demzufolge ist Migration kein Risikofaktor weder für die einzelne Person und ihre Identität noch für die Gesellschaft, sondern eine Bereicherung und eine Gelegenheit für Diskussion und Reflexion über Werte, Normen und Verhaltensweisen (S. 20).

Die interkulturelle Öffnung betrifft alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens, allen voran die Schule, die die interkulturelle Kompetenz bei den Kindern aufbauen will. Der Begriff interkulturelle Kompetenz, der meist im Kontext der Professionalisierung gebraucht wird, wird hier für Bildungsansätze verwendet. Damit sind die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Handlungsflexibilität, Offenheit, eine respektvolle Haltung, Empathie sowie der Umgang mit Komplexität und Differenzen gemeint (vgl. Schlevogt, 2004).

Den folgenden Kapiteln kann entnommen werden, wie Interkulturalität im Kontext der Erziehung von Auernheimer, Essinger und Nikolaou definiert und verstanden wird. Die drei Pädagogen berücksichtigen in ihren Konzepten der interkulturellen Erziehung – bei Auernheimer und Essinger weniger explizit als bei Nikolaou – die Dimensionen der Gerechtigkeit und Moralerziehung und haben damit die Autorin inspiriert.

2.1 Interkulturalität bei Georg Auernheimer

Georg Auernheimer, Professor für interkulturelle Pädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln, hat 1990 mit seinem Werk „Einführung in die Interkulturelle Erziehung“ (1995) die deutsche Bildungspolitik massgeblich beeinflusst. Er unterscheidet fünf Schwerpunkte pädagogischer Zielsetzung im Bereich der interkulturellen Erziehung:

- soziales Lernen,
- Umgang mit kultureller Differenz,
- multiperspektivische Allgemeinbildung,
- politische Bildung und das Konzept antirassistischer Erziehung
- sowie das Konzept bikulturelle Bildung.

Je nach Schwerpunkt, der ins Zentrum der Überlegungen gerückt wird, ändern sich die methodischen Vorschläge und die Reformvorstellungen. Die interkulturelle Erziehung wird einerseits als Unterrichtsprinzip angesehen, andererseits als Revision des schulischen Curriculums. Sie kann aber auch als eine Öffnung des gesamten institutionellen Rahmens der Schule betrachtet werden (vgl. Auernheimer, 1996, S. 170f.). Im Folgenden werden die einzelnen Schwerpunkte interkultureller Erziehung dargestellt.

Interkulturelle Erziehung: Schwerpunkt soziales Lernen

Das soziale Lernen, das mit Begriffen wie Einfühlungsvermögen, Toleranz, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Solidarität und Empathie umschrieben werden kann, steht im Mittelpunkt der interkulturellen Erziehung. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Angehörige von Minderheiten zu verstehen und deren Probleme aus ihrer Perspektive zu sehen (Einfühlungsvermögen, Empathie). Sie sollen ausserdem fähig werden, ethnozentrische Verhaltensweisen zu überwinden (Toleranz) und Meinungsverschiedenheiten und Interessenkonflikte vernünftig, das heisst durch Aushandeln einer Lösung und ohne ihre Diskussionspartner zu beleidigen, zu regeln (Konfliktfähigkeit). Schliesslich sollen sie Mitgefühl für Menschen in Aussenseiterpositionen entwickeln und sich für das Wohl der gesamten Gemeinschaft mitverantwortlich fühlen (Solidarität). Die Bereitschaft, jene Gesellschaftsmitglieder, die Hilfe benötigen, zu unterstützen und gemeinsam mit anderen zusammenzuarbeiten (Kooperationsfähigkeit), wird ebenfalls als wichtige Fähigkeit sozialen Lernens angesehen. Um diese Ziele zu erreichen, werden von Auernheimer verschiedene Unterrichtsentwürfe vorgeschlagen. So können beispielsweise der Alltag und die Bioraphien ausländischer Kinder thematisiert und damit das Verständnis für die Lebenssituation der ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler gefördert werden. Ferner werden Lebensszenen und Alltagsprobleme wie die Frage, ob man jemand Fremdes mitspielen lassen soll, den Umgang mit Aussenseitern oder gesellschaftliche Fragen wie Gastarbeiter in der eigenen Nachbarschaft in Rollenspielen thematisiert. Die Schüler sollen so die Möglichkeit erhalten, sich in den anderen hineinzuversetzen und mit ihm zu fühlen. Andere Arbeitsformen für die Förderung des interkulturellen Lernens als soziales Lernen sind unter anderem Textanalysen, Interviews und Text-Bild-Collagen, ein interkulturelles Fest oder eine Schülerzeitung (vgl. Auernheimer, 1996, S. 171ff.)

Auernheimer weist auf die Gefahr hin, dass sich das Verhalten der Schülerinnen und Schüler durch soziales Lernen im Unterricht nur äusserlich ändert, Stereotype und Vorurteile aber nicht

wirklich bekämpft werden. Er unterstreicht auch, dass interkulturelle Erziehung hier noch sehr stark aus der Mehrheitsperspektive konzipiert ist (vgl. ebd.). Ausserdem bleiben mit diesem Schwerpunkt entwicklungspsychologische Aspekte unberücksichtigt. Ab welchem Alter und unter welchen kognitiven Voraussetzungen z. B. ist Perspektivenübernahme, Empathie und Einfühlungsvermögen möglich? Und wann erweitern sich diese moralischen Gefühle auch auf Menschen, die nicht zur eigenen Bezugsgruppe gehören? (s. Kapitel 3.3.2 Die Stufentheorie des moralischen Urteils nach Kohlberg.)

Interkulturelle Erziehung: Schwerpunkt Umgang mit kultureller Differenz

Hier steht vor allem die Zielsetzung im Vordergrund, mit kultureller Differenz richtig umzugehen. Abgesehen davon, ob kulturelle Differenz Begeisterung, Faszination oder Beunruhigung auslöst, soll sie thematisiert werden. Zunächst soll es den Schülerinnen und Schülern bewusst werden, dass ihre eigene Kultur und Lebensweise eine unter vielen ist. Des Weiteren geht es um das Einüben von Toleranz und Gelassenheit gegenüber den fremden Lebensweisen und -stilen. Gleichzeitig ist eine Haltung des Respekts gegenüber anderen Kulturen zu vermitteln, indem man die Gründe und Motive nachvollzieht, die das Verhalten und die Handlungen von Menschen anderer Kulturen nachvollziehbar machen. Nach dieser Auseinandersetzung mit anderen Kulturen sollten die Lernenden schliesslich bereit sein, kulturelle Synthesen zu entwickeln. Damit ist gemeint, dass sie Elemente der anderen Kulturen in eigene Denk- und Verhaltensweisen aufnehmen. Wichtige Medien auf dem Weg zum interkulturellen Dialog sind die Literatur, Reisetagebücher oder Reisebeschreibungen, Internetrecherche und Textanalysen (vgl. ebd., S. 178ff). Auernheimer (1996) weist auf die Tatsache hin, dass der interkulturelle Dialog „nur im Bewusstsein der Asymmetrie zwischen Dominanzkultur und Minderheitskulturen sowie der strukturellen Benachteiligung der Migranten erfolgreich geführt werden kann“ (S. 183). Interkulturelle Beziehungen werden meist weniger durch die Differenzen der Kulturmuster belastet, sondern vielmehr durch Machtasymmetrien und entsprechend negative Erfahrungen. Es genügt deswegen oft nicht, andere Kulturen als von der eigenen unterschiedlich zu verstehen. Viel wichtiger ist es, andere Kulturen als gleichwertig zu beurteilen und bei Entscheidungen, Reformen und anderen Prozessen zu berücksichtigen. Der Umgang mit kultureller Differenz kann von einem Unverständnis zur Toleranz im Sinne von Duldung führen, aber er führt nicht unbedingt zur Anerkennung von Leistung der „Anderen“. Der Anerkennung anderer Kulturen als gleichwertig und gleichberechtigt dient eine multiperspektivische Allgemeinbildung (vgl. Auernheimer, 2006). Der Umgang mit kultureller Differenz erhält in den neuen europäischen

Aufnahmeländern von Migrantinnen und Migranten eine andere Dimension als in den klassischen Einwanderungsländern⁷. Die zusätzliche Schwierigkeit liegt darin, dass die nationale Identität dieser neuen Länder weiterhin auf äusseren Gemeinsamkeiten im Hinblick auf Geschichte, Sprache und Religion beruht. Die Einstellung zu ändern, dass die nationale Identität durch die Vielfalt an „Geschichten“, Sprachen und Religionen in der Gesellschaft und schliesslich durch eine hohe Zahl von Migrantinnen und Migranten nicht unbedingt bedroht wird, scheint keine einfache Aufgabe zu sein.

Interkulturelle Erziehung: Schwerpunkt multiperspektivische Allgemeinbildung

Mit Multiperspektivität ist das Bewusstsein gemeint, dass Entwicklungen, Kreationen und Leistungen in unserer Kultur ohne einen vielfältigen kulturellen Austausch und somit einen Beitrag anderer Kulturen undenkbar wären. Ausserdem geht es um die Überwindung des Eurozentrismus. Andere Völker sollen als historische Subjekte und als Ursprünge von Kulturen begriffen werden. Für eine multiperspektivische Sichtweise der Geschichte, der Religion, der internationalen Beziehungen und Weltwirtschaft sowie der Naturwissenschaft und Technik ist eine Erneuerung der Lehrpläne und eine Anpassung der Schulbücher notwendig (vgl. Auernheimer, 1996, S. 191). Ein multiperspektivischer Geschichtsunterricht soll beispielsweise bei der friedlichen Koexistenz der Kulturen und der Religionen einen Schwerpunkt setzen sowie historische Auseinandersetzungen aus verschiedenen Blickwinkeln behandeln (vgl. ebd. S. 187). Im Religionsunterricht sollen mehrere Religionen, ihre Traditionen und Symbole behandelt werden. Auch allgemeinere Themen wie etwa die Stellung der Frau oder Sexualität und Körperlichkeit sollen als Anlass genommen werden, über Unterschiede und Gemeinsamkeiten nachzudenken und einen interreligiösen Dialog zu führen. Ebenso könnte Sprachbildung der multiperspektivischen Allgemeinbildung dienen. Mit Sprachbildung ist hier nicht der traditionelle Sprachunterricht gemeint, sondern die Entdeckung von sprachlichen Unterschieden und von unterschiedlichen Kommunikationsweisen, Formen und Ritualen. Letztere können oft zu interkulturellen Missverständnissen führen. Der multiperspektivischen Bildung wäre auch die Weltliteratur zuzuordnen. Eine Lektüre aussereuropäischer Schriftstellerinnen und Schriftsteller könnte andere Lebensverhältnisse und Erfahrungen sowie andere Sichtweisen der Geschichte, wie zum Beispiel die Rolle und die Einflüsse Europas in den afrikanischen oder lateinamerikanischen Kolonien, sichtbar machen. Im Bereich der Naturwissenschaft sollten Probleme wie die Umweltverschmutzung oder die ethischen

⁷ Weitere Ausführungen über Unterschiede zwischen den neuen europäischen Aufnahmeländern von Migrantinnen und Migranten und den klassischen Einwanderungsländern sind im Kapitel 2.4 zu finden.

Probleme der Anwendung von medizinischem und biologischem Wissen als universale Probleme behandelt werden (vgl. Auernheimer, 2006).

Das historische und pragmatische Wissen sowie das Wissen über Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen können zum gegenseitigen Respekt der Kulturen beitragen. Garantiert das aber auch eine Befreiung vom Euro- und Ethnozentrismus? Dafür wäre eine kritische Sichtweise nötig, die zur Reflexion des eigenen Standpunktes führt. Durch kulturelle Begegnungen und entsprechendes Wissen gelingt es nicht immer, rassistische Haltungen, Stereotype und Vorurteile zu beseitigen. Dazu verweist Auernheimer (2006) auf die antirassistische, politische Bildung, die nicht nur Anerkennung, sondern auch Gleichheit anstrebt.

Interkulturelle Erziehung: Schwerpunkt antirassistische, politische Bildung

Interkulturelle Erziehung wird in diesem Ansatz als politische Bildung konzipiert und ihre Ziele werden als politische Lernziele betrachtet. Grenzschiessung, Segregation oder Rückführung von Immigrantinnen und Immigranten werden oft durch rassistische Ideologien legitimiert, die nicht unbedingt etwas mit biologischen Begründungen zu tun haben, sondern vielmehr mit Unterstellungen von kulturellen Wesenszügen. Beispielsweise erklärt man die Armut im Orient und die Privilegien sowie Machtansprüche des Westens durch die Überlegenheit der westlichen Kultur. Solche rassistische Behauptungen sind primär Produkte der Unwissenheit sowie individueller oder kollektiver Stereotype und Vorurteile (vgl. Auernheimer, 1999). Jedoch hat man sich vom Kennenlernen der Kulturen für die Bekämpfung des Rassismus zu viel erhofft und den politischen Ansatz der antirassistischen Erziehung vernachlässigt. Solange aber die kulturelle Begegnung rassistische Vorstellungen nicht zu überwinden vermag, ist die Bildung eines politischen Bewusstseins unverzichtbar. Themen wie Ausländerrecht, Migrationsursachen und -folgen, Probleme der Dritten Welt, die Geschichte des Kolonialismus, die Situation in Osteuropa sowie die Ethnisierung von Konflikten in vielen Regionen können den Schülerinnen und Schülern Ausgangspunkte für eine politische Sensibilisierung und Aufklärung bieten. Politische Bildung darf aber nicht dort stehen bleiben. Vielmehr muss sie den Lernenden sichtbar machen, wie ethnische und kulturelle Konflikte für Politik und Wirtschaft instrumentalisiert werden. Daher sollten sie dem politischen, religiösen und ökonomischen Diskurs kritisch gegenüberstehen, um Verhaltensmuster, Haltungen und Entscheidungsprozesse achtsam interpretieren zu können. Wichtig ist auch die Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber den Medien, die oft stereotype Bilder von Fremden reproduzieren (vgl. Auernheimer, 1996, S. 194ff.). Die grösste Herausforderung für eine

politische, antirassistische Bildung liegt aber darin, dass die Pädagoginnen und Pädagogen selbst ihre persönlichen Haltungen reflektieren und ihre Vorurteile überwinden müssen (vgl. Auernheimer, 2006). Studien zeigen, dass die Mehrheit der Lehrpersonen politische Bildung zwar als Bildungsauftrag sieht, gleichzeitig aber als Tabuthema erlebt. Diese Widersprüchlichkeit verweist auf Grenzen, die in die Thematisierung von politischer Bildung einfließen müssten. Nikolaou beschäftigt sich mit dem Begriff der politischen Schule und erwähnt in seiner Schrift eine Anzahl von politischen Themen, die in der Schule behandelt werden müssen (vgl. dazu Kapitel 2.3).

Interkulturelle Erziehung: Schwerpunkt bikulturelle Bildung

Das Konzept der bikulturellen Bildung hat eine Koordination der beiden Sprachen und Kulturen, mit denen Kinder mit Migrationshintergrund konfrontiert sind, zum Ziel. Kompetenzen in zwei Sprachen und Kulturen werden als Vorteil angesehen und werden deswegen gefördert (vgl. Fthenakis et al., 1985, S. 339ff.). Besonders wird auf die Notwendigkeit der Anerkennung der Muttersprache als Unterrichtsgegenstand und teilweise als Unterrichtsmedium im Rahmen des Bildungssystems Wert gelegt, „denn die vollentfaltete Zweisprachigkeit wird als Voraussetzung der Identitätsbildung gesehen“ (Auernheimer, 1996, S. 210). Ein zweisprachiger, bikultureller Unterricht erlaubt den Migrantenkindern, die in der Familie erworbenen sprachlichen Fähigkeiten und die in der Familie entstandenen Werte weiterzuentwickeln und ihr eigenes linguistisches und kulturelles Erbe anzunehmen. Die Tatsache, dass die Schule als Institution der Aufnahmegesellschaft die sprachliche und kulturelle Realität der Migrantenkinder akzeptiert, führt zu einer erfolgreichen Identitätsarbeit und zu einem sicheren Leben in der Gemeinschaft, denn Selbstvertrauen und ein positives Selbstbild sind wichtige Voraussetzungen für die Integrationsfähigkeit. Hingegen führt eine Schule, die die Muttersprache der ausländischen Kinder nicht beachtet und ihre Kultur entwertet (Assimilationsmodell), zu einem inneren und demzufolge äusseren Konflikt der Migrantenkinder der Mehrheitskultur gegenüber. Die Befürworter der bikulturellen Bildung schlagen deswegen zweisprachige Kindergärten vor, Alphabetisierung in zwei Sprachen, zumindest in der Grundschule, teilweise Sachunterricht in der Muttersprache, der in der Sekundarstufe abgebaut sein kann (vgl. BAGIV, 1985, S. 18ff.).

Auernheimer (1996) akzeptiert zwar die Argumente des Konzepts der bikulturellen Bildung, äussert aber sein Bedenken hinsichtlich der Realisierungschancen dieses Konzepts, das mit grossen finanziellen und personellen Ressourcen verbunden ist. Diesbezüglich schlägt er vor,

dass die Förderung der Erstsprache den Migrantenvereinen übertragen wird, was die entsprechende finanzielle Unterstützung dieser Vereine voraussetzt. Zugleich kritisiert Auernheimer beim Konzept der bikulturellen Bildung, dass es der eigenen Leistung bei der Identitätsbildung nicht genug Rechnung trägt und daher die jungen Migrantinnen und Migranten nicht zu einer fruchtbaren Auseinandersetzung mit der eigenen Situation befähigt. Trotzdem bleibt für ihn das Konzept der bikulturellen Bildung mit den Ansätzen der interkulturellen Erziehung kombinierbar. Auernheimer hält die bilinguale Erziehung im Kindergarten, die Alphabetisierung in zwei Sprachen, die Berücksichtigung der Zweisprachigkeit im gesamten Unterricht und die Koordination des Muttersprachenunterrichts mit dem Unterricht der Zweitsprache für erforderlich im Hinblick auf eine Begegnung mit Sprachen und Kulturen, die zum Abbau von Vorurteilen und zur Entdeckung von Universalien führen kann (S. 214ff.).

Im Konzept der bikulturellen Bildung wird die Komplexität des Zusammenspiels einer oder mehrerer Identitäten bereits mit dem Präfix „bi“ reduziert. In grösseren europäischen und multikulturellen Städten sind z. B. viele Migrantenkinder zu finden, die durch gemischte Ehen mit mehr als zwei Kulturen konfrontiert sind. Ferner wird im Konzept der bikulturellen Bildung die Situation der Migrantinnen und Migranten zweiter oder dritter Generation wenig berücksichtigt. Diese sprechen manchmal die Herkunftssprache nicht und kennen die Herkunftskultur nur wenig, werden aber weiterhin aufgrund von Äusserlichkeiten (z. B. Aussehen, ausländischer Name, Pass) als „Fremde“ betrachtet. In diesem Falle scheint bikulturelle Bildung im Sinne der Identitätsbildung, Anerkennung und des Kennenlernens der Migrantinnen und Migranten und deren Sprachen und Kultur nicht genug zur Überwindung der Ausgrenzung bzw. der Diskriminierung beizutragen.

2.2 Die Interkulturelle Erziehung nach Helmut Essinger

Nach Essinger und Hellmich (1981) ist die Schule aufgrund der Multikulturalität moderner Gesellschaften aufgefordert, ihre Inhalte neu zu überdenken (S. 100). Dabei sollen vier Dimensionen der Migration – die politische, die soziale, die ökonomische und die kulturelle Dimension – von sämtlichen Bildungsakteuren (Lehrpersonen, Schulleitungen, Lehrmittelautorinnen und -autoren, Schulbehörden) reflektiert und in die interkulturelle Erziehung einbezogen werden. Die politische Situation der Migrantinnen und Migranten, ihr Rechtsstatus und ihre politischen Rechte sollten Teil einer pädagogischen Reflexion bilden. Ferner sollte über soziale Ungleichheit, Strukturen, Klassen und Schichten in der Gesellschaft,

über die ökonomische Situation der Migrantinnen und Migranten und über die Zusammenhänge zwischen Migration und Wirtschaftsstruktur sowie über die kulturelle Situation der Zugewanderten nachgedacht werden (vgl. Essinger, 1986, S. 73ff.). Aus dieser Reflexion lassen sich fünf Prinzipien der interkulturellen Erziehung ableiten, die für das erzieherische Handeln in einer multikulturellen und multiethnischen Gesellschaft von Bedeutung sind (vgl. Essinger & Graf, 1984, S. 24ff.; Essinger, 1986, S. 76ff.):

- Abbau von Vorurteilen
- Erziehung zur Empathie
- Erziehung zur Solidarität
- Erziehung zur Konfliktfähigkeit
- Erziehung gegen das Nationaldenken

Gemäss diesen Prinzipien besteht die Aufgabe der interkulturellen Erziehung darin, kulturelle, nationale und ethnische Vorurteile zu benennen, um das Freund-Feind-Denken zwischen Nationalitäten zu reduzieren, auf gesellschaftlicher Ebene Diskriminierungen von Minderheiten zu verhindern und schliesslich auf persönlicher Ebene den Menschen selbst von Vorurteilen zu befreien (vgl. Essinger & Graf, 1984, S. 24f.). Ferner sollen die Schülerinnen und Schüler durch die Erziehung dazu befähigt werden, Probleme aus anderen Perspektiven als der eigenen zu sehen, die Sichtweisen anderer nachzuvollziehen und zu verstehen sowie Sympathie und Sensibilität für die Lebensweise von Menschen aus anderen Kulturkreisen zu entwickeln. Mit der Erziehung zur Solidarität sind das Gefühl der Zusammengehörigkeit aller Menschen und die Entwicklung eines Gemeinschaftsbewusstseins gemeint. Dieses Bewusstsein sollte über ethnische, religiöse und politische Grenzen hinwegreichen und zur Gerechtigkeit zwischen allen Menschen auffordern (vgl. Essinger, 1986, S. 76f.). Dabei reflektiert Essinger wie auch Auernheimer wenig über die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für ein empathisches und solidarisches Denken und Handeln, vor allem wenn es darum geht, dieses Handeln und Denken auf Menschen zu erweitern, die nicht zur „eigenen Gruppe“ gehören.

Gleichzeitig ist es nach Essinger eine wichtige Aufgabe der interkulturellen Erziehung, die Fähigkeit zu fördern, mit Konflikten zu leben und mit ihnen umzugehen. Man soll streiten lernen, um seine eigene Wahrheit und die Wahrheit des Anderen zu entdecken, man soll aber auch lernen, einen Streit zu vermeiden, das heisst der Streit sollte nicht zum Selbstzweck werden. Schliesslich will die Erziehung gegen das Nationaldenken die Menschen von

Traditionalismus, von ungerechtfertigten Hierarchien, von Patriarchat und von Konkurrenzkampf emanzipieren (vgl. Essinger & Graf, 1984, S. 28f.). Eine Erziehung gegen das Nationaldenken stösst in den neuen europäischen Aufnahmeländern von Migrantinnen und Migranten jedoch auf zusätzliche Schwierigkeiten. Fühlen sich die Menschen in ihrer nationalen Identität bedroht oder mit ihrer nationalen Identität zu wenig berücksichtigt, kann dies zur einer Unsicherheit führen, die wiederum durch eine negative Einstellung gegenüber einer Öffnung manifestiert werden kann.

Die oben beschriebenen Inhalte für eine interkulturelle Erziehung dürfen in Essingers Konzept nicht nur in den traditionellen Fächern bzw. Lernbereichen wie Geschichte, Erdkunde oder Religion thematisiert werden, sondern das Denken und das Handeln im Unterricht muss sich unabhängig vom Fach an diesen Inhalten orientieren. Interkulturelle Erziehung darf nämlich nicht als Fach oder blosses Unterrichtsthema verstanden werden, sondern als Arbeitsprinzip (vgl. Essinger, 1993, S. 56).

Die Benachteiligung und Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten sieht Essinger als Resultat einer Gewalt, die von der Aufnahmegesellschaft ausgeübt und/oder als legitim akzeptiert wird (vgl. Essinger & Kula, 1987, S. 67). In diesem Kontext versteht Essinger die interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. Der Begriff Frieden wird für soziale, erreichbare Ziele verwendet und betont die Abwesenheit von struktureller Gewalt (vgl. Essinger & Graf, 1984, S. 21f.; Essinger, 1986, S. 78). Im Rahmen einer Friedenspädagogik werden die Lebensbedingungen aller Gesellschaftsmitglieder analysiert und Ursachen und Formen sozialer Ungerechtigkeit in die pädagogische Reflexion einbezogen. Dabei wird auf die Wichtigkeit der Menschenrechte hingewiesen (vgl. Essinger & Kula, 1987, S. 68ff.). Aus der Auseinandersetzung mit der sozialen Ungerechtigkeit sollen „die Ziele abgeleitet, die Lernprozesse initiiert und politische Handlungsstrategien entwickelt werden, die die gesellschaftlichen Veränderungen hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit einleiten“ (Essinger, 1986, S. 78).

2.3 Die interkulturelle Erziehung nach Giorgos Nikolaou

Nikolaou, assoziierter Professor der interkulturellen Pädagogik am pädagogischen Institut der Universität Patras, Griechenland, hat mit seinen Schriften in hohem Masse zur Entwicklung der griechischen interkulturellen Erziehung und teilweise zum Wandel der griechischen Schule

beitragen. Im Jahr 2000 setzte er sich in seinem bereits oben zitierten Buch mit dem Begriff der Integration auseinander und beschrieb Initiativen interkultureller Erziehung in Griechenland, 2005 publizierte er sein Buch „Interkulturelle Didaktik“ (*Diapolitismiki Didaktiki*), wo er ausgehend von Essingers Lernzielen der interkulturellen Pädagogik eine „Schule für alle“ fordert. Im Unterschied zu den vorab dargestellten Theorien der interkulturellen Pädagogik versteht Nikolaou die Interkulturalität nicht einfach als den Umgang mit der Heterogenität, also als die Anerkennung und Betonung der Heterogenität, sondern als ihre Überwindung. Seine „Schule für alle“ unterscheidet nicht Menschen und Kulturen, sondern nimmt sie auf, bringt und schliesst sie zusammen und integriert sie. Die „Schule für alle“ lehrt die Schülerinnen und Schüler, wie sie harmonisch zusammenleben können und wird dadurch der ideale Ort für die Beseitigung von Stereotypen und Vorurteilen. Die Interkulturalität will nicht „parallele“ oder homogene Gesellschaften schaffen, sondern Gesellschaften der Chancengleichheit, solidarische und vor allem gerechte Wertgesellschaften.

So bringt Nikolaou den äusserst interessanten Aspekt der Gerechtigkeit und Werterziehung in die interkulturelle Erziehung ein. Wie Piaget (1973) und Kohlberg (1974; 1996) hält er die Moral für lehrbar. Durch erzieherisches Handeln wird in diesem Sinne eine Person von moralischer Fremdbestimmung zur moralischen Selbstbestimmung geführt, von einem heteronomen Bewusstsein zu einem autonomen Bewusstsein. Die Moral, nach der Nikolaou strebt, nennt er demokratische Moral und stellt sie der aristokratischen Moral gegenüber. Die demokratische Moral nach Nikolaou wird nicht von den mächtigeren Sozialschichten durchgesetzt, sondern sie ist das Ergebnis eines Dialogs, wobei alle Teilnehmenden gleichberechtigt sind. Die Überzeugung, dass keine Kultur minderwertig ist, sollte die Basis dieses Dialoges sein. Daher sollte der Mensch der Welt gegenüber offen sein, so dass er sie besser kennenlernt und versteht. Gleichzeitig sollte er stets überprüfen, ob gesellschaftliche Vorgänge und Entscheidungen mit den Werten der internationalen Gemeinschaft und der Menschenrechtskonvention übereinstimmen und anhand dieser Überprüfung hinsichtlich seiner Schlussfolgerungen und Haltungen konsistent sein (vgl. Nikolaou, 2005, S. 27ff.).

Nikolaou beschreibt die Schule vor dem Hintergrund der neusten gesellschaftlichen Entwicklungen. Er zeigt auf, dass die Globalisierung, die Informationsgesellschaft, die globale Massenkultur und gleichzeitig die Reaktion gegen diese Massenkultur grosse Herausforderungen für die heutige Schule darstellen (vgl. ebd.). Er stellt und beantwortet deshalb die Frage, wie die Schule auf das Ende der Nationalstaaten und die neue Realität der

wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Globalisierung reagieren soll. Im Kern seiner Antwort steht erneut die demokratische Moral. Die Schule als gesellschaftliche Institution sollte den Widerspruch zwischen Moral und dem grösstmöglichen ökonomischen Gewinn aufzeigen (vgl. ebd., S. 77ff.) und die Bedingungen schaffen, damit Werte der Solidarität, wie z. B. Zusammenarbeit, Austausch und gegenseitige Hilfe, universalisiert werden und auf globaler Ebene Anwendung erlangen. Nikolaou beschreibt damit die Voraussetzungen für eine Globalisierung der Solidarität, die parallel zur wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Globalisierung verlaufen muss, damit Gerechtigkeit auf einer globalen Ebene möglich wird. Globalisierung ist daher für Nikolaou kein negativer Begriff, weil damit neben der liberalen, wirtschaftlichen Globalisierung eben auch eine Globalisierung der Solidarität beschrieben werden kann. Während die wirtschaftliche Globalisierung durch Ungerechtigkeit und strukturelle Gewalt gekennzeichnet ist, schliesst eine Globalisierung der Solidarität die Menschen und Kulturen nicht aus, sondern integriert sie. Menschen werden nicht ausgenutzt, sondern befreit (vgl. ebd., S. 50ff.).

Eine Schule, die die Herausforderungen der Globalisierung meistern könnte, nennt Nikolaou kontextuelle Schule. Ihre Curricula sind nicht nur nach den individuellen Bedürfnissen des Schülers bzw. der Schülerin entworfen, sondern auch nach den Ansprüchen des sozialen, politischen und wirtschaftlichen Kontexts. Die kontextuelle Schule ist öffentlich und garantiert damit Chancengleichheit. Sie beruft sich auf die Moral der Demokratie, ohne die Lernenden zu unterdrücken, sie verteidigt die Menschenrechte, fördert die Zusammenarbeit und die Integration, kritisiert die liberale, ungerechte Globalisierung und zielt auf eine gerechte, pazifistische, feministische, ökologische, antirassistische und multikulturelle Gesellschaft ab. Ausserdem strebt sie eine echte Gleichheit an, womit nicht einfach politische Gleichheit gemeint ist, sondern auch ökonomische Gleichheit. Dies schliesst das Recht aller Menschen auf eine Arbeit und einen Lohn ein, die ihnen ihre persönliche, intellektuelle Entwicklung und damit ihre Teilnahme an den politischen Entscheidungen ermöglichen (vgl. ebd., S. 129ff.).

Obwohl der Begriff „politische Schule“ für viele Pädagogen ein Tabu wäre, beharrt Nikolaou darauf, dass die Schule politisch sein muss. Politik ist nicht das Engagement innerhalb einer politischen Partei, sondern das Engagement innerhalb der Gesellschaft und für die Gesellschaft. Die Schule sollte also einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass solidarische, reflektierte und engagierte Bürgerinnen und Bürger die globalisierte Gesellschaft von morgen bilden. Was bedeutet Demokratie? Was ist die Rolle der politischen Parteien? Wie gelangt man zu

politischem Einfluss? Warum sollte man am Prozess der politischen Entscheidungsfindung teilnehmen und wie ist diese Teilnahme möglich? Auf solche Fragen sollte die moderne, kontextuelle Schule Antworten bereithalten, damit sie Kinder und Jugendliche zu Bürgerinnen und Bürgern, die kritisieren und zweifeln und nicht einfach passiv akzeptieren, erziehen kann. Schliesslich sollten die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, dass die Kulturen der Welt einander nie so nah waren wie heute, so dass man von einer Weltkultur sprechen kann (vgl. ebd., S. 76).

Mit der demokratischen Moral von Nikolaou und seiner kontextuellen Schule wird die interkulturelle Erziehung explizit im Kontext der Moral und Gerechtigkeit diskutiert. Entwicklungspsychologische Aspekte bleiben aber bei dem griechischen Pädagogen unberücksichtigt. Seine demokratische Moral und die Globalisierung der Solidarität setzen ein im Sinne von Kohlberg (vgl. Oser & Althof, 1992, S. 59f.) prinzipgeleitetes moralisches Denken voraus, das die Entwicklung der Toleranz ermöglicht (s. unten Kapitel 3.3.2). Im nächsten Abschnitt werden die im Kapitel 2 dargestellten Integrationsbegriffe und -modelle zusammengefasst und diskutiert.

2.4 Zusammenfassung und Diskussion der Integrationsbegriffe

In den vorigen Kapiteln wurden fünf integrationspolitische Modelle und ihre Auswirkungen auf die Erziehung beschrieben, die unterschiedliche ideologische und politische Orientierungen widerspiegeln.

Das Assimilationsmodell fördert die kulturelle, strukturelle, soziale und emotionale Identifikation der Migrantinnen und Migranten mit der Aufnahmegesellschaft mit dem Ziel, homogene, konfliktfreie Gesellschaften zu schaffen. Der Integrationsprozess beim Assimilationsmodell betrifft einzig die zugewanderten Personen, welche die eigene Kultur und Sprache aufgeben müssen, wenn sie die Rechte von vollwertigen Gesellschaftsmitgliedern geniessen wollen. Die Bildung ist deshalb monokulturell, die Schule einsprachig, die Unterrichtsinhalte berücksichtigen die gesellschaftliche Pluralität nicht. Dabei werden nicht nur die Bedürfnisse und Rechte der Minoritätskultur, wie z. B. das Recht, die eigene Sprache sprechen zu können, ignoriert, sondern auch der dynamische Charakter der Gesellschaft und der Kultur. Aufnahmegesellschaften und Dominanzkulturen verändern sich nämlich auch durch die Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten (s. oben Assimilationsmodell).

Das Assimilationsmodell hat in der Praxis nicht funktioniert („the melting pot didn't melt“). Die Aufnahmegesellschaften verzichteten deshalb zunächst auf eine kulturelle Anpassung der Migrantinnen und Migranten und strebten „nur“ eine Anpassung auf einer ökonomischen, politischen und sozialen Ebene an. Institutionen der Aufnahmegesellschaft wie die Schule bleiben jedoch im Sinne des sogenannten Integrationsmodells weiter monokulturell und einsprachig (s. oben Integrationsmodell). Im damals neuen Integrationsmodell bemängelte man, wie im Assimilationsmodell, wieder den Aspekt der Gleichberechtigung der Kulturen und der gleichwertigen politischen und gesellschaftlichen Anerkennung (vgl. Nieke, 2000, 11).

Aus dieser Kritik entstand das multikulturelle Modell, welches die kulturelle Vielfalt anerkennt und bewahren will. In einer multikulturellen Gesellschaft sind die verschiedensten Kulturen gleichberechtigt und existieren nebeneinander. Den Gesellschaftsmitgliedern sind die einzelnen Kulturen und deren Bedeutung bewusst. Das multikulturelle Modell hat wesentliche Auswirkungen auf den Bildungsdiskurs und die Bildungspolitik. Man spricht von einer mehrsprachigen und multikulturellen Schule, die bisher verachtete Sprachen und Kulturen fördert. Zu diesem Zweck werden neue Curricula entwickelt, die Muttersprachen der Migrantenkinder werden gepflegt, die kulturellen Unterschiede im Unterricht thematisiert (s. oben multikulturelles Modell).

Jedoch reicht der Multikulturalismus nicht aus, um institutionelle Diskriminierungen zu bekämpfen und Chancengleichheit zu gewährleisten (s. oben multikulturelles Modell). Dafür setzt sich die antirassistische Erziehung ein, die Rassismus bekämpft und Gerechtigkeit fordert. Sie mutet der Schule zu, ungerechte gesellschaftliche und politische Strukturen überwinden zu können, was heftig kritisiert worden ist (s. oben: der antirassistische Ansatz).

Darüber hinaus wurde beim multikulturellen Modell genau wie beim Integrationsmodell das statische Kulturverständnis kritisiert. Die Vernetzung, der Austausch und die Interaktion zwischen Minderheiten- und Mehrheitenkulturen wurden kaum berücksichtigt. Diese Kritik führte zur Entwicklung des interkulturellen Modells, das Integration als einen interaktiven Prozess versteht, an dem die ganze Gesellschaft beteiligt ist (s. oben interkultureller Ansatz). In diesem Zusammenhang sollte auf den unterschiedlichen Gebrauch der Begriffe Multi- und Interkulturalismus im englischsprachigen Raum und in Europa hingewiesen werden. Während im englischsprachigen Raum das multikulturelle Modell auch von der wissenschaftlichen Gemeinschaft weiterhin angestrebt und gefördert wird, gilt der Begriff Multikulturalismus in

Europa und vor allem im deutschsprachigen Raum als veraltet und konservativ (vgl. Konstantinidou, 2014). Dies ist vielleicht durch die Unterschiede zwischen den traditionellen Aufnahmeländern des englischsprachigen Raums und den neuen europäischen Aufnahmeländern, die von Charles Taylor (2013) in seinem Artikel *Interculturalism or Multiculturalism?* zusammengefasst wurden, besser zu verstehen:

- Europäische, vor allem deutschsprachige Aufnahmeländer haben weniger Erfahrung mit dem Phänomen der Migration. Bis zu den 80er Jahren herrschte sogar der Eindruck, dass sich die Migrantinnen und Migranten nur für einige Arbeitsjahre im Aufnahmeland aufhalten und anschliessend in ihre Heimat zurückkehren (Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter).
- Europäische, vor allem deutschsprachige Aufnahmeländer verfügen über eine starke nationale Identität, die weiterhin auf einer gemeinsamen Geschichte, Christianismus und – mit Ausnahme der Schweiz – auf einer gemeinsamen Sprache basiert.
- In den „neuen“ europäischen Aufnahmeländern geht es nicht um die Integration ethnischer Gruppen, die über eine volle Staatsbürgerschaft verfügen, sondern um die Integration von Personen unterschiedlicher Nationalität ohne Bürgerrechte. Trotz Änderungen in den Einbürgerungsprozessen dieser Länder in den letzten 20 Jahren spielt das „Jus-sanguinis“-Prinzip immer noch eine wichtige Rolle für die Verleihung der Staatsbürgerschaft. So erhalten beispielsweise Migrantenkinder, die in deutschsprachigen Ländern geboren sind, nicht automatisch die Staatsbürgerschaft wie in Nordamerika.
- Schliesslich ist die Migration in Europa gekennzeichnet durch wenig qualifizierte Arbeitskräfte, die überwiegend schlechtbezahlte oder mit einem schlechten sozialen Status belegte Berufe ausüben.

Auch den europäischen Kontext berücksichtigend entspricht die Definition der Integration beim interkulturellen Modell dem Integrationsverständnis im Rahmen der vorliegenden pädagogischen Arbeit. Aus diesem Grund wurden die Auswirkungen des Modells auf die Erziehung näher erläutert. Die drei dargestellten Ansätze der interkulturellen Erziehung von Auernheimer, Essinger und Nikolaou variieren in ihrer Zielsetzung: Bei Auernheimer wird die interkulturelle Erziehung als Unterrichtsprinzip und als Revision des Curriculums angesehen. Dabei liegt der Schwerpunkt bei der interkulturellen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Essinger betrachtet die interkulturelle Erziehung als ein Arbeitsprinzip. In seinem Konzept berücksichtigt er die politische, soziale, ökonomische und kulturelle Dimension der Migration und leitet daraus fünf Prinzipien für das erzieherische Denken und Handeln ab. In der

interkulturellen Schule von Nikolaou wird nicht gelehrt, wie man mit Heterogenität umgehen soll, sondern wie man Heterogenität überwindet. In diesem Zusammenhang spielen moralische und politische Aspekte eine wesentliche Rolle. Der griechische Pädagoge betont den positiven Beitrag, den Werte und moralische Gefühle, politisches Bewusstsein und politische Sensibilität zu einer harmonischen, multikulturellen Gesellschaft – also zu einer „Gesellschaft für alle“ – leisten können.

Im nächsten Abschnitt wird der Begriff der Gerechtigkeit im interkulturellen Kontext diskutiert. Dabei wird auf die Gerechtigkeitsbegriffe von Aristoteles und Rawls Bezug genommen. Ausgehend von der Diskussion und der daraus gefolgerten Begriffsklärung wird ein Modell zur Integration von Migrantinnen und Migranten entwickelt (s. unten Kapitel 3). Aus diesem Modell wird anschliessend ein neuer Ansatz der interkulturellen Erziehung hergeleitet, dessen Schwerpunkt bei der moralischen Erziehung liegt (s. unten Kapitel 3.2).

3 Ein gerechtes Integrationsmodell zur Integration von Migrantinnen und Migranten

Wie im Abschluss des vorigen Kapitels eingeführt, werden in diesem Abschnitt zunächst die Gerechtigkeitstheorien von Aristoteles und Rawls dargestellt. Im Anschluss daran werden die dargestellten philosophischen Überlegungen mit einem Integrationsmodell von Migrantinnen und Migranten in einer modernen pluralistischen Gesellschaft, das dem Anspruch der Gerechtigkeit genügen soll, in Verbindung gebracht. Dabei werden folgende Fragen behandelt: Welche Bedeutung hat die Mesotês-Theorie von Aristoteles und die von ihm beschriebene Rolle des Staates für ein Integrationsmodell? Und welche Aufgaben sollten die gesellschaftlichen Institutionen im Integrationsprozess nach Rawls übernehmen? Nach welchen Kriterien kann bestimmt werden, welche Integrationsbestrebungen als gerecht angesehen werden können und welche nicht? Wo sind die Bruchstellen, wo Integration bzw. Nichtintegration dazu führt, dass Menschen ungerecht behandelt werden?

Aristoteles hat als erster eine Analyse des Gerechtigkeitsbegriffs unternommen. Nach dem griechischen Philosophen des 4. Jahrhunderts v. Chr. gibt es keine Gerechtigkeit ausserhalb der πόλις (Polis). Gerechtigkeit setzt nämlich die Existenz mindestens zweier Personen voraus, die miteinander in Beziehung treten, und findet sich im Streben nach Glückseligkeit⁸ (εὐδαιμονία) als dem höchsten Gut, dem Endziel der Ethik, wieder (vgl. Höffe, 2008, S. 114). Wie alle Tugenden (ἀρεταῖ) ist die Gerechtigkeit nach Aristoteles auch eine Mitte (Aristotelische Mesotês-Lehre) und zwar eine Mitte zwischen Unrecht tun und Unrecht leiden. „Τριῶν δὴ διαθέσεων οὐσῶν, δύο μὲν κακιῶν, τῆς μὲν καθ' ὑπερβολὴν τῆς δὲ κατ' ἔλλειψιν, μιᾶς δ' ἀρετῆς τῆς μεσότητος, πᾶσαι πάσαις ἀντίκεινται πως“ (Aristoteles, eth. Nic.)⁹. So ist beispielsweise die Tugend der Tapferkeit eine Mitte zwischen den Lastern Tollkühnheit und Feigheit. Nicht tapfer, sondern tollkühn ist jemand, der entweder in einer bestimmten Situation völlig furchtlos ist, obwohl die Situation bedrohlich ist, oder der in einer ernsten Bedrohungssituation seine Furcht ignoriert. Grundlage für die Tugenden sind also sowohl die Handlungen als auch die Emotionen und Begierden. Die Mitte besteht also – hier wie bei den anderen Charaktertugenden – darin, angemessen bzw. vernünftig mit Emotionen umzugehen und demgemäss der Situation angemessen bzw. vernünftig zu handeln. „Sowohl Übermass als auch Mangel an

⁸ Bei Aristoteles steht das glückliche Leben im engen Zusammenhang mit dem guten und rechten Handeln. Nur die Person, die das Richtige getan hat, kann ihr Leben als glücklich erfahren (vgl. Reichenbach, 2007, S. 54).

⁹ „Es gibt also drei Grundhaltungen: Zwei fehlerhafte, durch Übermass und Unzulänglichkeit gekennzeichnet, und eine richtige: die Mitte.“ (Übersetzung: Eugen Rolfes, 1921, www.textlog.de)

Leidenschaften, Bedürfnissen, Trieben, Energien wirken zerstörerisch. Angestrebt sei aber eine gute, d. h. eine massvolle Lebensführung.“ (Reichenbach, 2007, S. 56.) Dabei ist diese Lehre von der Mitte vermutlich nicht als normative, handlungsleitende Aussage in konkreten Situationen formuliert, sondern ist lediglich als Beschreibungsinstrument der Charaktertugenden aufzufassen. Sie ist auch keine arithmetische Mitte, sondern eine Mitte für sich (πρὸς ἑμᾶς), welche die jeweilige Emotion, die Person sowie die Situation berücksichtigt (Aristoteles, eth. Nic.)¹⁰.

In Bezug auf die Gerechtigkeit scheint es problematisch, über eine Mitte zu sprechen. Denn Aristoteles hat der Gerechtigkeit nur die Ungerechtigkeit als Extrem zugeordnet, es gibt somit nur ein und nicht zwei Extreme. Die Gerechtigkeit unterscheidet sich daher von den übrigen Tugenden in dem Sinne, dass sie selbst die Mitte darstellt, während die Ungerechtigkeit die Extreme hervorbringt. Ungerecht ist nach Aristoteles nicht nur der Gesetzesübertreter (παράνομος), sondern auch der Mehr-Haben-Wollende (πλεονέκτης), der gleichzeitig ungleich ist. Positiv gewendet heisst dies, dass der Gerechte erstens das Gesetz befolgt und zweitens die Gleichheit achtet. Dabei ist das Ungerechte ungleich und es gibt eine Mitte zwischen den Extremen des Ungleichen (das Mehr [τὸ πλεόν] und das Weniger [τὸ ἔλλειπον]), das man als das Gleiche (τὸ ἴσον) bezeichnen kann. Daraus ergibt sich, dass insofern das Gerechte das Gleiche ist und das Gleiche als ein Mittleres definiert wird, das Gerechte also sowohl das Gleiche als auch ein Mittleres ist (vgl. Gordon, 2007, S. 38ff.). Aristoteles bezeichnet die Gerechtigkeit als die vollkommene Tugend überhaupt, weil sie alle Tugenden enthält. Und weil ihre Anwendung die Bezugnahme auf andere Personen und nicht nur auf die eigene Person fordert (Aristoteles, eth. Nic.) Als Habitus befähigt sie jemanden dazu, das Gerechte zu tun und zu wollen, im Austausch repräsentiert sie das Mittlere zwischen Vorteil und Nachteil, bei Verteilungen das Mittlere zwischen dem Zuvielhaben und Zuwenighaben (vgl. Gordon, 2007, S. 126ff.).

Im Buch „Gerechtigkeit oder das gute Leben“ präsentiert Martha Nussbaum, Aristotelikerin und eine der einflussreichsten zeitgenössischen Philosophinnen, die aristotelischen Thesen für die Rolle des Staates im Gerechtigkeitskontext und in der Güterverteilung und spricht von einem aristotelischen Sozialdemokratismus. Die Rolle des Staates sieht Aristoteles im Schaffen von materiellen, institutionellen und pädagogischen Voraussetzungen, die allen Bürgerinnen und Bürgern den Zugang zum guten menschlichen Leben eröffnen und sie in die Lage

¹⁰ Übersetzung der Nikomachischen Ethik: Eugen Rolfes, 1921, www.textlog.de

versetzen, sich für ein gutes Leben und Handeln zu entscheiden. Er unterstützt ein System, das einerseits ein bestimmtes Mass an Privateigentum kennt, andererseits aber nicht zulässt, dass Bürgerinnen oder Bürger ihren Lebensunterhalt nicht bestreiten können. Deswegen sorgt eine gute Verfassung dafür, dass Geld und Besitz gleichmässig verteilt werden. Geld und Besitz sind nach Aristoteles nicht etwas Gutes an sich. Sie haben nur dann einen Wert, wenn sie eine positive Wirkung auf das eigene Leben und auf das Leben anderer Menschen haben (Priorität des Guten). Die Frage bei Aristoteles lautet also nicht „Wie viel haben Sie?“, sondern „Was können Sie tun und sein?“ (Nussbaum, 1999, S. 24ff.).

Rawls, politischer Philosoph des 20. Jahrhunderts, argumentiert in seinem Werk „A theory of justice“ (1971) auch für den Vorrang der Gerechtigkeit gegenüber allen anderen Tugenden und konzentriert sich besonders auf die Gerechtigkeit im Rahmen sozialer Institutionen. „Die Gerechtigkeit ist die erste Tugend sozialer Institutionen, so wie die Wahrheit bei Gedankensystemen. Eine noch so elegante und mit sparsamen Mitteln arbeitende Theorie muss fallengelassen oder abgeändert werden, wenn sie nicht wahr ist; ebenso müssen noch so gut funktionierende und wohlabgestimmte Gesetze und Institutionen abgeändert oder abgeschafft werden, wenn sie ungerecht sind ... Als Haupttugenden für das menschliche Handeln dulden Wahrheit und Gerechtigkeit keine Kompromisse.“ (Rawls, 1975, S. 19f.).

Dreissig Jahre später benutzt Rawls in seinem Werk „Gerechtigkeit als Fairness“ (2001) den Begriff Gerechtigkeit für die moralische Bewertung von Institutionssystemen und misst dann die Gerechtigkeit einer gesellschaftlichen Grundordnung ausschliesslich daran, wie sie sich auf das Leben ihrer Mitglieder auswirkt. Der Mensch ist hier das Mass der Gerechtigkeit (Humanismus), wird als Individuum (Individualismus) und als gleich und frei (Universalismus) betrachtet (vgl. Pogge, 1994, S. 62). Ferner setzt Rawls Armut und soziale Benachteiligung mit sozialen Institutionen in Verbindung. Jede Gesellschaft hat mit Hilfe verschiedener Sozialordnungen sowie durch Steuerrecht, Arbeitsrecht, Eigentumsrecht usw. die Möglichkeit, Produktionsmittel zu kontrollieren, die menschliche Zusammenarbeit zu fördern und all jene Strukturen zu verhindern, die mehr Armut und Ungleichheit produzieren (ebd., S. 41f.). Zudem kann sie allen ihren Mitgliedern Grundgüter wie gewisse politische Rechte und Grundfreiheiten, Freizügigkeit¹¹ und freie Berufswahl, Einkommen und Besitz sowie weitere soziale Grundlagen der Selbstachtung gewährleisten. Falls sie das nicht will, dann ist sie „ungerecht“ (ebd., 146ff.).

¹¹ Freiheit in der Wahl des Wohnsitzes, des Aufenthalts (vgl. Duden, 2010)

Die Gerechtigkeitskonzeption von Rawls, die eine moralische Bewertung der gesellschaftlichen Grundordnung ermöglicht, sieht aber zuerst die Einigung aller Gesellschaftsmitglieder unter fairen Bedingungen voraus (*Gerechtigkeit als Fairness*). Jeder Bürger soll zuerst die gesellschaftliche Grundordnung als gerecht anerkennen, um später auch all jene demokratischen Entscheidungen akzeptieren zu können, die seiner eigenen religiösen, politischen oder philosophischen Weltanschauung zuwiderlaufen (vgl. ebd., S. 136f.). Rawls stellt die Frage, welches soziopolitische Arrangement wir wählen würden, wenn wir uns frei und ohne Parteilichkeit entscheiden könnten. Als Voraussetzung für eine wirklich unbeeinflusste Entscheidung entwirft er das Szenario einer Versammlung, in der die einzelnen durch einen „Schleier des Nichtwissens“ von ihren Eigeninteressen getrennt werden. Genauer: Niemand weiss um seinen sozialen Status, um seine körperlichen und geistigen Gaben, um seine Lebensziele und -einstellungen oder auch um den genaueren Charakter der derzeitigen Gesellschaftsform. Demgegenüber haben alle Mitglieder der Versammlung ein gleiches Grundwissen, das die generellen Prinzipien von Wirtschaft, sozialer Organisation, Psychologie und Politik beinhaltet. Durch diese Vorkehrungen will Rawls erreichen, dass die Gesellschaftsform, die unter diesen Bedingungen gewählt werden würde, mit hoher Wahrscheinlichkeit eine gerechte Gesellschaft ist. Vor allem stützt sich diese Hoffnung darauf, dass die Partikularinteressen der Entscheidenden keine Berücksichtigung finden können, so dass nur nach generellen Erwägungen entschieden wird (vgl. Rawls, 2003, S. 40f.).

In der Versammlung von Rawls würden es die Beteiligten anstreben, einen Anteil an Grundgütern zu sichern. Grundgüter sind das, was jeder braucht, um seine Pläne im Leben verfolgen zu können: grundlegende Freiheiten und Rechte, Eigentum und die Tatsache, dass verschiedene Positionen verschiedene Befugnisse und Vorrechte haben. Laut der Maximin-Strategie, würden Bürgerinnen und Bürger „unter dem Schleier der Unwissenheit“ jene Alternative wählen, die das beste Ergebnis für die am wenigsten Begünstigten in der Gesellschaft bringt (vgl. ebd., S. 156ff.). Die Bürgerinnen und Bürger würden sich unter diesen Umständen für zwei Prinzipien der Verteilung der Grundgüter entscheiden:

- Jede Person hat ein gleiches Recht auf das umfassende System gleicher Grundfreiheiten, das mit demselben System von Freiheiten für alle vereinbar ist.
- Soziale und ökonomische Ungleichheiten sind zulässig, wenn sie zum grössten zu erwartenden Vorteil für die am wenigsten Begünstigten führen und mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die allen unter Bedingungen fairer Chancengleichheit zur Verfügung stehen.

Die beiden Prinzipien sind im Interesse jedes Mitglieds jeder politischen Gemeinschaft und aus diesem Grund ist es fair, in Übereinstimmung mit diesen Prinzipien zu regieren. Das erste Prinzip hat Vorrang vor dem zweiten, und innerhalb des zweiten hat die Chancengleichheit Vorrang vor dem Differenzprinzip, nämlich vor dem Prinzip, demzufolge soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten zum grössten Vorteil der Benachteiligten sein müssen (vgl. ebd., S. 70).

Rawls und seine Theorie der Gerechtigkeit wurde von den Kommunitaristen¹² kritisiert und in Frage gestellt. In seinem Buch „*Liberalism and the Limits of Justice*“ (1982) argumentiert Sandel gegen die Hauptthesen des politischen Philosophs und vor allem gegen den liberalistischen Individualismus. In der Gerechtigkeitstheorie von Rawls gibt es nach Sandel einen wichtigen Konstruktionsfehler. Rawls begreift nämlich das Subjekt als ungebundenes bzw. entbettetes Selbst, das seine Interessen und Bindungen sowie seine Identität ohne Vorgaben frei wählt. Auf diese Kritik antwortet Rawls mit seiner „Gerechtigkeit als Fairness“, das von vielen als ein Neuentwurf seiner Gerechtigkeitstheorie verstanden wird (im englischen Original handelt es sich um ein „restatement“). Rawls betrachtet den Menschen weiter als Individuum, seine Gerechtigkeitsfragen werden aber in einen gesellschaftlichen Kontext gestellt und die individuelle Freiheit darf beschränkt werden, um Ordnung und Sicherheit dem gemeinsamen Interesse entsprechend zu wahren (s. oben).

Für die Konzipierung eines Integrationsmodells, das dem Anspruch der Gerechtigkeit genügen soll, wird zunächst auf folgende Fragen eingegangen: (1) Wer ist von der Integration betroffen? (2) Wessen Aufgabe ist die Integration? (3) Wer muss sich auf wen zu bewegen?

Aristoteles beschreibt mit seiner Mesotês-Lehre, dass die Gerechtigkeit als Tugend keine Extreme kennt und dass sie somit selbst die Mitte darstellt, was sie zur vollkommenen Tugend macht. Auch der umrissene Integrationsprozess sollte in der Mitte stattfinden, weil eine gerechte Integration keine Extreme kennt. Sie ist nämlich eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die sowohl von der zugewanderten als auch von der einheimischen Bevölkerung

¹² Der Kommunitarismus bezeichnet eine sozialtheoretische, sozialpolitische und moralphilosophische Lehre, die die Wichtigkeit kleiner Gemeinschaften und ihrer kulturellen Besonderheiten betonen. *Communities* haben einen grossen Wert für die Integrität einer Person, für die Bildung der Moral und eines Wir-Gefühls. Ein solidarisches Zusammenleben ist deshalb nicht in den anonymen, pluralistischen oder sogar multikulturellen Gesellschaften möglich, sondern nur in überschaubaren, auf gemeinsame Werte verpflichteten Gemeinschaften. Kommunitaristen zweifeln an einer Moralbegründung und sogar an einer Gerechtigkeit, die unabhängig von Kultur und Geschichte sind und sind skeptisch gegenüber einer Weltrechtsordnung (vgl. Höffe, 2008, S. 163f.)

mitgetragen werden muss. Ist dies nicht der Fall, kann es zu Extremen kommen, die sich beispielsweise in Assimilationsprozessen oder Parallelgesellschaften äussern, was mit der in Kapitel 2 erwähnten Problematik verbunden ist. Für eine gelungene Integration ist zunächst ein gemeinsamer Rahmen durch einen erweiterten Dialog der Kulturen zu schaffen, der von der Gesamtbevölkerung anerkannt wird. Die Integrationsarbeit wird also zu einer gegenseitigen Anstrengung seitens der ausländischen Bevölkerung und der Aufnahmegesellschaft. Gegenseitige Anstrengung heisst aber viel mehr als Offenheit, sie bedeutet Motivation, Wille und Verständnisbereitschaft. Für die einheimische Bevölkerung heisst sie im Besonderen Überwindung von irrationalen Ängsten und von Gruppenegoismus, Akzeptanz der Andersartigkeit und der Vielfalt sowie die Fähigkeit, die Perspektive des Schwächeren einzunehmen. Für die zugewanderte Bevölkerung bedeutet diese Integrationsanstrengung zunächst die Aneignung spezifischer Fähigkeiten, namentlich das Erlernen der Sprache, zudem die Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft sowie die Bereitschaft zur Teilhabe an Entwicklungsprozessen statt soziale und kulturelle Ausgrenzungstendenzen. Gleichzeitig setzt die Integration die reziproke Anerkennung aller Gesellschaftsgruppen für ihren Beitrag zum gesellschaftlichen Wohlstand voraus.

Folgende Zitate bzw. Artikel aus dem Schweizer Bundesgesetz wie aus dem griechischen Gesetz zur Integration der Migrantinnen und Migranten oder aus dem Integrationspapier der Stadt Stuttgart zeigen, dass die oben ausgeführten Überlegungen bereits Ausdruck in den Gesetzestexten- und papieren demokratischer Gesellschaften finden. So wird im Schweizer Bundesgesetz vom 16. Dezember 2005 (AuG) und im entsprechenden griechischen Gesetz (N.3613/2007) über Migrantinnen und Migranten eine gegenseitige Anstrengung als Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration explizit genannt: „Die Integration setzt sowohl den entsprechenden Willen der Ausländerinnen und Ausländer als auch die Offenheit der schweizerischen Bevölkerung voraus.“ (Absatz 3 von Art. 4 AuG.) Im Hinblick auf die Integrationsbereitschaft der Migrantinnen und Migranten heisst es konkret: „Es ist erforderlich, dass sich Ausländerinnen und Ausländer mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und Lebensbedingungen in der Schweiz auseinandersetzen und insbesondere eine Landessprache erlernen.“ (Absatz 4 von Art. 4 AuG.) Und in Bezug auf die Anerkennung des Beitrags zum gesamtgesellschaftlichen Wohlstand: „Der persönliche Beitrag der Ausländerinnen und Ausländer zu den gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Aktivitäten sollte unterstützt und betont werden. Ferner sollte man Wert auf die Bemühungen der Ausländerinnen und Ausländer legen, autonom zu handeln und ihre Lebensqualität zu verbessern.“ (Aus dem

griechischen Gesetz N.3613/2007, Art. 66.) Oder aus der Sicht der Notwendigkeit einer gemeinsamen Grundlage: „Gleichwohl bedarf es aber eines gemeinsamen Rahmens bzw. verbindender Grundwerte, die alle Bevölkerungsgruppen als Grundlage für das Zusammenleben in der Vielfalt anerkennen.“ (Stabsabteilung für Integrationspolitik der Landeshauptstadt Stuttgart, 2002, S. 6). Es bleibt nun, dass diese Gesetze und Papiere auch praktische Anwendung finden, indem z. B. den Migrantinnen und Migranten durch gemischte Wohnquartiere die Auseinandersetzung mit der einheimischen Kultur ermöglicht wird oder indem die Bemühungen der Migrantinnen und Migranten beispielsweise durch die Verleihung politischer Rechte anerkannt wird.

Das Ergebnis einer aristotelischen „Mitte“ im Integrationsprozess, nämlich der gegenseitigen Anstrengung, wäre nicht nur ein harmonisches Zusammenleben, sondern eine gegenseitige Ergänzung und Bereicherung im Sinne von erweiterten individuellen und gesellschaftlichen Horizonten, die alle Lebensbereiche betreffen. Diese gewinnbringenden Aspekte des Multikulturalismus rechtfertigen die Aufforderung zur Dialogbereitschaft und Anstrengung seitens der Aufnahmegesellschaft und sollten deshalb bei der Verhandlung über die Rechte und Pflichten von Migrantinnen und Migranten betont werden. Wie Nikolaou (s. oben Kap. 2.3) meint, beansprucht die globale Gesellschaft auf einer politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Ebene universelle Solidaritätswerte, die auf globaler Ebene angewandt werden, um globale Gerechtigkeit zu gewährleisten. Die Verantwortung des einzelnen Gesellschaftsmitglieds und/oder der Gesellschaft für Gerechtigkeit und für den Schutz der Menschenrechte beschränkt sich in der heutigen Welt nicht auf die Grenzen der lokalen oder ethnischen Gemeinschaft, sondern erweitert sich auf die globale Gemeinschaft.

Bei den Verhandlungen und Auseinandersetzungen hinsichtlich der Rechte von Migrantinnen und Migranten kann ebenfalls folgende Überlegung als zentrale Fragestellung angesehen werden: Für welche Grundordnung würden sich die Beteiligten entscheiden, wenn sie nicht wüssten, ob sie der zugewanderten oder der einheimischen Bevölkerung angehören (Schleier der Unwissenheit nach Rawls). Laut der Maximin-Strategie würden sie sich für ein Wertesystem entscheiden, das weder die Minderheiten benachteiligt noch die Aufnahmegesellschaft belastet. Ihr Ziel wäre, die Rechte und Pflichten sowohl der Migrantengruppen als auch der Einheimischen zu erläutern und zu gewährleisten. Diese Gesellschaftsform, die unabhängig von Partikularinteressen gewählt würde, wäre mit grosser Wahrscheinlichkeit ein gerechtes Gesellschaftssystem für die Gesamtbevölkerung.

Die Multikulturalität stellt auch für die gesellschaftlichen Institutionen¹³, die nach Rawls allen Gesellschaftsmitgliedern rechtliche und soziale Chancengleichheit garantieren sollen, eine grosse Herausforderung dar. Denn viele Möglichkeiten der Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten sind heutzutage “als formale Rechte, etablierte Strukturen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen institutionalisiert“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 19), wobei solche Institutionen vor allem in Organisationen (Behörden, Betrieben, Anstalten) ihren Platz finden.

Der Begriff „institutionelle Diskriminierung“ stammt aus den angelsächsischen Ländern. Institutionelle Diskriminierung geschieht in Bezug auf Migranten und Minderheiten in zweifacher Weise. Erstens gibt es gesetzliche Vorschriften wie z. B. im Aufenthaltsrecht, Arbeitserlaubnisrecht, im Steuerrecht, in den Bestimmungen über das Kindergeld oder die Sozialhilfe, die nicht nur Einheimische von Migrantinnen und Migranten unterscheiden, sondern auch Migrantinnen und Migranten je nach ihrem Aufenthaltsstatus als EU-Bürger, Gastarbeiter, Flüchtlinge, Asylbewerber usw. Und zweitens findet man in den meisten Ländern diese alltägliche Diskriminierung in Institutionen wie Universitäten, politischen Parteien und privaten Betrieben, in denen Migranten und Migrantinnen in Führungspositionen nur sehr schwach repräsentiert sind. Hingegen sind ausländische Arbeitskräfte in den Sektoren Landwirtschaft, Konstruktion oder Reinigung im Vergleich mit den einheimischen Arbeitskräften überrepräsentiert (vgl. Gomolla & Radtke, 2002, 14ff.). Mehr als 50% der Arbeiten im Reinigungssektor in der Schweiz werden beispielsweise von Migrantinnen und Migranten durchgeführt. Der entsprechende Prozentsatz in Deutschland, Griechenland, Italien, Österreich, Schweden und in den USA ist mit 30% ebenfalls hoch (vgl. OECD: International Migration Outlook, Annual Report 2007, 72ff.). Aus einer moralischen Perspektive betrachtet, sollen solche Unterscheidungs- und Entscheidungspraxen, die gemessen an generalisierten Gleichheits- und Gerechtigkeitsumsätzen als Diskriminierung erscheinen, beseitigt werden (vgl. Gomolla & Radtke, 2002, 14f.). Die Rolle der staatlichen Institutionen wäre dabei besonders wichtig. Sie sollten laut dem zweiten Prinzip von Rawls soziale und ökonomische Ungleichheiten nur dann zulassen, wenn diese zur Verbesserung der Lage der am wenigsten Begünstigten führen und unter Bedingungen fairer Chancengleichheit entstanden sind.

¹³ Unter gesellschaftlichen Institutionen versteht Rawls die Verfassung und die wichtigsten wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse (vgl. Rawls, 1975, S. 23).

Hinsichtlich der Verteilung der Güter sollte vom Prinzip von Aristoteles „Das Mehr ist nicht immer besser“ ausgegangen werden¹⁴. Laut dem griechischen Philosoph gibt es grosse Unterschiede in Bezug auf die funktionale Rolle, welche die äusseren Güter für den einzelnen Menschen spielen. Beispielsweise hat nach Aristoteles eine schwangere Frau einen grösseren Bedarf an Nahrungsmitteln und anderen für die Gesundheit wichtigen Gütern als eine nichtschwangere Frau. Dem Beispiel entsprechend könnte man behaupten, dass in der modernen Gesellschaft Kinder aus benachteiligten Minderheitengruppen eine zusätzliche staatliche Unterstützung (z. B. Förderkurse oder Stipendien) im Vergleich zu den Kindern aus der Mittelschicht brauchen, um Zugang zu den Bildungsmöglichkeiten zu bekommen (vgl. Nussbaum, 1999, S. 36).

In diesem Kapitel wurden die Gerechtigkeitstheorien von Aristoteles und Rawls dargestellt und im Rahmen der Konzipierung eines gerechten Integrationsmodells reflektiert. Die Gerechtigkeitstheorien der zwei Philosophen können wichtige Fragen hinsichtlich des Integrationsprozesses beantworten und wurden in diesem Kontext von anderen Gerechtigkeitstheorien bewusst bevorzugt. Nach Aristoteles Mesotes-Lehre wird die Integration als Tugend des einzelnen Bürgers / der einzelnen Bürgerin, der sich für ein gerechtes Miteinander bemüht, dargestellt. Dabei spielen die gerechten Institutionen nach Rawls eine wesentliche Rolle. Dadurch, dass die Verantwortung für eine erfolgreiche Integration sowohl beim Individuum als auch bei der Gesellschaft liegt, wird sichtbar, wie der Beitrag der einzelnen Person, aber auch Reformen auf Institutionenebene für das harmonische und gerechte Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften notwendig sind. Darüber hinaus berücksichtigen die Gerechtigkeitstheorien von Aristoteles und Rawls das vom Individualismus dominierte Denken der westlichen Gesellschaften, die vor allem von der Migration betroffen sind. Damit ist gemeint, dass Entscheidungsträger für die Integration auch der einzelne Mensch ist, der innerhalb der *Polis* existiert und agiert. Folgende Abbildung fasst das gerechte Integrationsmodell und seine wichtigsten Aspekte zusammen:

¹⁴ Der Gedanke von Aristoteles im Hinblick auf die Güterverteilung steht im Widerspruch zu der heutigen materialistischen Gesellschaft, in der der unbegrenzte private Konsum als Hauptmassstab des sozialen Status gilt und Vorrang gegenüber sozialen und moralischen Prinzipien gewinnt (vgl. Höffe, 2008, S. 189). Der Verfasserin dieser Arbeit ist deshalb bewusst, dass das aristotelische Prinzip hinsichtlich der Güterverteilung nicht problemlos angewandt werden kann. Dabei sollte die Erziehung einen wesentlichen Beitrag leisten.

Das gerechte Integrationsmodell

Wo befindet sich die Integration?

Integration als Mitte (im aristotelischen Sinne)
Nichtintegration als Extreme

Wer ist am Prozess beteiligt?

- Migrantinnen und Migranten
- Einheimische
- Institutionen der einheimischen Gesellschaft
- gesamtgesellschaftliche Aufgabe

Welche Aufgaben beinhaltet der Integrationsprozess?

- Unter fairen Bedingungen einen gemeinsamen Rahmen bzw. Grundwerte schaffen
- Auf Gleichheit achten
- Allen Gesellschaftsmitgliedern Zugang zum guten menschlichen Leben eröffnen
- Dem Guten bzw. dem Gerechten und nicht dem Mehr Priorität geben

Wie?

- Dialog
- Anerkennung
- Offenheit
- Motivation
- Wille
- Verständnisbereitschaft
- Teilnahme
- Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft
- Gewährleisten von Grundgütern

Abbildung 1 *Das gerechte Integrationsmodell*

3.1 Moral bzw. Gerechtigkeit im interkulturellen Kontext – Veranschaulichung der zwei Begriffe durch plakative Beispiele

In einer demokratischen Gesellschaft werden Einstellungen und Handeln als unmoralisch betrachtet, die in grösserem Masse sozialen oder humanistischen Normen und Werten widersprechen. Was heisst aber genau „unmoralisch“ bzw. „ungerecht handeln“ oder „unmoralisch bzw. ungerecht sein“ im interkulturellen Kontext? Wann ist eine Aufnahmegesellschaft moralisch bzw. gerecht den Migrantinnen und den Migranten gegenüber? Wann wird ein Problem in einer multikulturellen Gesellschaft ein moralisches Problem?

Die folgenden Kurzgeschichten oder Erfahrungsberichte sollen in diesem Kapitel auf die gestellten Fragen eingehen. Es handelt sich um semireale Situationen aus dem interkulturellen Kontext, die aus einer juristischen, politischen, ökonomischen, sozialen, fachlichen, aber auch aus einer moralischen Perspektive diskutiert und analysiert werden. Die Relevanz und die Übernahme einer bestimmten Perspektive für die Analyse ergeben sich aus den unterschiedlichen Kontexten, in denen sich die Geschichten konstituieren.

Bei der Analyse der Geschichten bzw. der Berichte lassen sich drei Ebenen unterscheiden, die folgende Beziehungen berücksichtigen: Die ersten zwei Geschichten bilden auf einer ersten, im Sinne der Komplexität der Beziehungen untersten Ebene, zwischenmenschliche Beziehungen in einer multikulturellen Gesellschaft ab. Es sind dies Beziehungen zwischen der einheimischen Mehrheit und den Migrantinnen und Migranten. Die nächsten Fälle illustrieren Diskriminierungen auf einer zweiten bzw. mittleren Ebene. Sie zeigen, wie die Diskriminierung von Migranten und Migrantinnen in verschiedenen gesellschaftlichen Strukturen verankert sein kann. Schliesslich drehen sich die letzten Beispiele um die Beziehung zwischen dem Aufnahmeland und den Migrantinnen und Migranten. Auf dieser dritten, obersten Ebene wird deutlich, wie der Staat ungerecht handeln respektive ungerecht gegenüber der ausländischen Bevölkerung sein kann.

Die Geschichten oder Berichte sind plakativ formuliert, um die verschiedenen Perspektiven mit ihren Argumentationen möglichst scharf voneinander abgrenzen zu können und zu akzentuieren. Die pointierte Darstellung der Situationen zielt ausserdem auf eine Verdeutlichung und Explikation der verschiedenen Perspektiven und die Relevanz des moralischen Aspekts ab. Die moralische Diskussion respektive die moralischen Kriterien, die als Basis für die moralische Diskussion in den nächsten Geschichten dienen, werden aus den im vorigen Kapitel vorgestellten Theorien der Gerechtigkeit abgeleitet. Aus moralischer Sicht sind in Gerechtigkeitsfragen Prinzipien wie Gleichheit, Leistung, Bedürfnis, Chancengleichheit und Toleranz relevant.

3.1.1 Ebene 1: Zwischenmenschliche Beziehungen – Beispiel 1: Der Arbeiter aus Albanien und der Bauer

Ein Albaner, der den ganzen Sommer bei einem Bauern in einem Schweizer Dorf gearbeitet hat, stiehlt Geld von seinem Chef und geht weg. Der junge Albaner hat illegal in der Schweiz gearbeitet. Der Bauer wusste dies. Er hat dem Albaner versprochen, ihm für seine Arbeit 20 Franken pro Stunde zu bezahlen. Nach zwei Monaten harter Arbeit bittet der Arbeiter um seinen Lohn, denn er muss nach Albanien zurückkehren. Statt zwanzig Franken wie ausgemacht, bezahlt der Bauer jedoch nur zehn Franken pro Stunde. Er weiss, dass der Albaner nicht zur Polizei gehen kann, weil er keine Aufenthalts- und Arbeitsbewilligung hat. Der Albaner ist in die Schweiz gekommen, weil er in Albanien keine Arbeit gefunden hat. Er wollte hier zwei

Monate arbeiten, denn mit dem Geld kann seine Familie den ganzen Winter in Albanien ziemlich gut leben. Er hat jeden Tag mindestens 14 Stunden pro Tag beim Bauern gearbeitet. Als der Bauer ihm nur zehn Franken pro Stunde bezahlt, ist er enttäuscht und wütend. Vom Fenster aus sieht er Geld, das auf dem Tisch in der Wohnung des Bauern liegt. Ohne sich weitere Gedanken zu machen, nimmt er das Geld und geht weg.

Betrachtet man diese Geschichte aus einer juristischen Perspektive, stellt man mehrere Verletzungen des Gesetzes fest. Zunächst reist der Albaner illegal in die Schweiz ein (Verstoss gegen das Aufenthaltsgesetz). Zusätzlich arbeitet er schwarz, das heisst, sein Einkommen ist nicht besteuert (Verstoss gegen das Steuerrecht) und er ist sozial nicht versichert (Verstoss gegen das Sozialversicherungsrecht). Ausserdem begeht er einen Diebstahl, er stiehlt Geld von seinem eigenen Arbeitgeber. Juristisch gesehen ist also der albanische Arbeiter zweifellos schuldig. Andererseits begeht der Bauer einen Gesetzesverstoss, indem er einen Schwarzarbeiter beschäftigt.

Politisch gesehen dreht sich die Geschichte um das Thema der illegalen Einwanderung. Der Albaner geht ein Risiko ein, indem er illegal einwandert. Illegale Migrantinnen und Migranten werden nicht vom Arbeitsrecht geschützt und werden deshalb häufig sehr schlecht bezahlt und ausgenutzt. Ferner fördert der Bauer aus persönlichen Interessen das Phänomen der irregulären Migration. Die Beschäftigung eines Schwarzarbeiters heisst für ihn zwar weniger Kosten, aber andererseits unterstützt er damit möglicherweise den Menschenhandel. „The ‚welfare magnet‘ of illegal immigration is much stronger for the employer than for the worker, whose precarious situation and low bargaining power makes him highly vulnerable to discriminatory practices in the form of longer hours and non-payment of various bonuses, or even of wages.“ (Tapinos, 1999, S. 35.) Schliesslich liegt die Schuld aus einer politischen Sicht nicht nur bei den zwei direkt betroffenen Personen (Albaner, Bauer), sondern auch der Staat trägt eine Verantwortung, da er die illegale Einwanderung nicht genügend wirksam bekämpft oder zulässt (vgl. Tapinos, 1999).

Auf der Ebene der Ökonomie will der Bauer seinen Nutzen maximieren. Sein Handeln entspricht den Prinzipien einer Kosten-Nutzen-Kalkulation, wobei er nur den eigenen Nutzen in Betracht zieht und daher eine egoistische Haltung einnimmt. Dieses Vorgehen entspricht nach Dawkins und den Theoretikern des Kapitalismus der Natur des Menschen: „Be warned that if you wish, as I do, to build a society in which individuals cooperate generously and

unselfishly toward a common good, you can expect little help from biological nature.“ (vgl. Dawkins, 1989, S. 3).

Schliesslich sollte man die moralischen Dimensionen der Geschichte überprüfen. Der Bauer hat sein Versprechen nicht gehalten. Er hat nämlich die geleistete Arbeit mit 10 Franken weniger pro Stunde entlohnt und hat die Tatsache ausgenutzt, dass der Arbeiter als illegaler Einwanderer nicht zur Polizei gehen kann. Es geht hier also zunächst um Ausbeutung und Ungerechtigkeit in einer Situation des Tausches. Der Albaner wurde nur ungenügend und nicht den Vereinbarungen entsprechend bezahlt. Darüber hinaus geht es um Herrschaft des Menschen über Menschen. Der Bauer fühlt sich gegenüber dem Albaner in einer stärkeren Position, weil er weiss, dass der Albaner sein Geld rechtlich nicht verlangen kann. Der Albaner steht vor einem moralischen Dilemma: „Soll ich das Geld stehlen oder die Tatsache akzeptieren, dass ich vom Bauer ausgenutzt wurde? Und wenn ich das Geld nicht stehle, wie werde ich meine Familie versorgen?“

Geschichten wie diese kommen in den Medien oft vor. „Albaner stiehlt Geld von seinem Arbeitgeber“ könnte der Titel eines Zeitungsartikels lauten. Und man würde mit Klischeevorstellungen und Klischeewörtern bezüglich der Ausländer reagieren. Juristisch gesehen ist hauptsächlich der Albaner der Täter und der Bauer das Opfer. Aus einer politischen Sicht teilen der Albaner, der Bauer, aber auch der Staat die Verantwortung. Das ökonomische Handeln des Bauers könnte nach Dawkins (1989) auf der Ebene der menschlichen Natur erklärt werden. Eine moralische Anschauungsweise könnte aber die Täter-Opfer-Rollen ändern: Der böse Albaner wird der benachteiligte Mensch, der vom harten, egoistischen Bauern ausgenutzt wird. Man fühlt für die Situation des Albaners Verständnis und Mitleid, man übernimmt seine Perspektive. Man kann zwar den Diebstahl nicht befürworten, aber eventuell legitimieren.

3.1.2 Ebene 1: Zwischenmenschliche Beziehungen – Beispiel 2: Junge Frau aus Russland

Eine junge Frau aus Russland sucht eine Wohnung in einer kleinen Stadt in Griechenland. Sie ist nicht verheiratet, aber sie hat einen achtjährigen Sohn. Sie arbeitet seit einigen Monaten als Putzfrau in einem Einkaufszentrum. In einem Hochhaus gibt es eine freie Wohnung und die Frau findet sie nett und nicht zu teuer. Während sie an der Tür steht und mit dem Eigentümer diskutiert, kommt ein Mann vorbei, der schon lange mit seiner Familie im Hochhaus wohnt. Er kriegt die ganze Diskussion mit. Nach dem Gespräch freut sich die Frau, sie will am nächsten

Tag wieder kommen, um den Vertrag zu unterschreiben. Der andere Mieter ist aber überhaupt nicht zufrieden. Er geht zum Eigentümer und fragt ihn, wie er seine Wohnung einer russischen Prostituierten vermieten könne. Er sagt, dass er es nie akzeptieren würde, im gleichen Hochhaus mit einer solchen Frau zu leben und dass er sofort ausziehen würde, falls der Eigentümer die Wohnung dieser Frau vermieten würde. Er informiert alle anderen Nachbarn über das Geschehen. Sie sind sich einig, dass es zu gefährlich wäre, so eine Frau ins Haus zu lassen. Sie meinen, dass sie so lange ruhig im Hochhaus gewohnt haben und sie wollen nicht irgendwelche Probleme wegen Ausländern haben. Am nächsten Tag geht die junge Frau aus Russland wieder zum Wohnungseigentümer, um den Vertrag zu unterschreiben. Der Eigentümer ist streng und hart zu ihr. „Wir akzeptieren hier keine russischen Prostituierten!“, sagt er und macht die Tür zu. Die junge Frau weint verzweifelt im Treppenhaus. Es entspricht den Tatsachen, dass Sie ein halbes Jahr als Prostituierte gearbeitet hat. In Russland konnte sie das Essen für ihr Kind nicht bezahlen und jemand hat ihr vorgeschlagen, mit nach Griechenland zu gehen. Er hätte da eine Arbeit und eine kleine Wohnung für sie. Er hat ihr gesagt, sie würde als Kellnerin arbeiten. So hat sie eines Tages ihr Dorf verlassen und kam nach Griechenland. Als sie festgestellt hat, was sie wirklich machen sollte, um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen, wollte sie sofort weg. Der Mann hat sie gewarnt, dass er ihrem Kind etwas Böses antun würde, wenn sie nicht mindestens so lange arbeite, bis sie ihre beiden Flugtickets zurückzahlen könne. Obwohl sie dies eigentlich nicht wollte, hat sie als Prostituierte gearbeitet, weil ihr nichts anderes übrig geblieben ist. Nachdem sie genug gearbeitet hatte, um die Tickets zurückzuzahlen, hat sie sich eine andere Arbeit gesucht. Sie arbeitet jetzt als Putzfrau in dem grossen Einkaufszentrum der Stadt. Sie wollte in ihrem Leben einen neuen Anfang wagen ...

Auf einer sozialen Ebene ist heutzutage die Prostitution in vielen Gesellschaften zwar als Beruf anerkannt, ihre allgemeine Wahrnehmung hat sich aber nicht wesentlich geändert. Prostituierte fühlen sich ungleich behandelt, missbilligt und stigmatisiert (vgl. Bowald, 2010, S. 21). Diese allgemeine Wahrnehmung der Prostitution erklärt auch die Reaktion der Mieter des Hauses, die den Ruf des Wohnhauses und der ruhigen Gegend nicht aufs Spiel setzen wollen. Dazu kommt noch die Angst: Die Mieter des Hauses befürchten, dass die Frau aus Russland Umgang mit kriminellen Leuten pflegt. Sie kann ihre eigene Ruhe und Sicherheit gefährden. Deshalb lehnen sie diese als Fremde bzw. das Fremde ab. Weitere Informationen bezüglich des Lebens der jungen Frau aus Russland spielen dabei keine Rolle. Die Gewährleistung des guten Rufs des Hauses sowie die eigene Sicherheit haben Vorrang. Das Verhalten der Nachbarn kann also

aufgrund von Stereotypen gegenüber der Prostitution und der damit zusammenhängenden Angst erklärt und aus einer sozialen Perspektive gerechtfertigt werden.

Die politische Verantwortung hat in dieser Geschichte der Staat, der oft das Werk krimineller Organisationen toleriert. Das Phänomen der Zwangsprostitution, eine Art moderner Sklaverei, kommt heutzutage sehr oft vor. In Europa sind Belgien, Deutschland, Griechenland, Italien und die Niederlande sehr stark vom Phänomen betroffen. Sie gelten als traditionelle Destinationsländer (vgl. UNO, 2006). Der Zwang zur Prostitution kann durch physische und psychische Gewalt, Täuschung, Erpressung, Ausnutzung einer Zwangslage oder Ausnutzung der Hilflosigkeit des Opfers ausgeübt werden. Innerhalb Europas schätzt man die Zahl der betroffenen Frauen auf Hunderttausende (vgl. FIM, 2006). Die meisten Frauen sind zwischen 18 und 25 Jahre alt und kommen aus Osteuropa, China, Nigeria oder Thailand (vgl. UNO, 2006). Auch Minderjährige werden zu Opfern. Die Zwangsprostitution ist mit grossen finanziellen Interessen verbunden. Eine genaue Schätzung der Gewinne ist faktisch zwar nicht möglich, aber Milliardenbeträge können durch diese Form der Kriminalität jährlich erwirtschaftet werden. 2003 waren in Deutschland 431 Verfahren hängig, davon haben alleine 93 Fälle ca. 12,5 Millionen Euro erwirtschaftet (vgl. FIM, 2006).

Sucht man die Träger der moralischen Verantwortung, sollte man zunächst das Verhalten der jungen Frau aus Russland betrachten und analysieren. Die junge Frau wurde, was den Grund der Reise angeht, getäuscht. Die Prostitution war keine eigene und bewusste Entscheidung. Sie befindet sich in einem fremden Land, dessen Sprache sie nicht versteht und in dem sie nicht auf verlässliche Beziehungen zurückgreifen kann. Gleichzeitig demonstriert der Täter seine Macht, indem er sie mit dem Leben ihres Kindes bedroht. Hilflos, abhängig und verängstigt steht die junge Frau vor dem Dilemma, zwischen der Zwangsprostitution und nicht nur der eigenen Existenz, sondern auch der ihres Kindes zu wählen.

Prüft man zunächst die Reaktion der Mieter, merkt man, dass sie im Namen der „Unmoralität“ selber unmoralisch handeln. Sie beurteilen eine Person negativ und schliessen sie aus, ohne dass sie mehr über diese Person erfahren. Ohne sich weitere Gedanken oder einen Unterschied zwischen Prostitution und Zwangsprostitution zu machen, diskriminieren sie die junge Frau und wollen ihr keine Chance geben. Sie können ihre Perspektive nicht einnehmen, weil sie zu wenig über ihre Situation wissen respektive wissen wollen. Ihre Ängste und ihr Egoismus

erlauben ihnen nicht, die Bemühungen der Frau, im neuen Land ein besseres Leben zu führen, anzuerkennen.

Soziokulturell gesehen ist die Prostitution also ein mit vielen Stereotypen und Vorurteilen verbundenes Phänomen und in vielen Gesellschaften moralisch nicht akzeptiert (vgl. ebd). Aus diesem Grund ist die junge Frau die unmoralische bzw. „böse“ Person und wird zu Recht von den Mietern des Hauses ausgeschlossen. Politisch betrachtet trägt die Polizei, also der Staat, die grösste Verantwortung, weil sie das Phänomen der Zwangsprostitution nicht bekämpfen kann oder will. Prüft man die moralische Seite des Phänomens, wird die junge Frau aus Russland zum Opfer dieser Kurzgeschichte. Und Täter wird die einheimische Gesellschaft, die das „Problem“ nicht sehen will und sich angesichts der Nöte des Mitmenschen eitel und egozentrisch verhält.

3.1.3 Ebene 2: Bürgergesellschaft – Beispiel 1: Die Autoversicherung

Eine bekannte internationale Versicherung stellt vier Offerten für eine Autoversicherung aus. Für jede Offerte sind der Fahrzeugtyp, das Alter des Fahrzeugführers und die Fahrerfahrung absolut identisch, der einzige Unterschied besteht in der Nationalität des Fahrzeugführers. Für einen Fahrzeugführer aus der Schweiz kostet die Versicherung 974 CHF pro Jahr. Für die gleiche Versicherung muss ein Italiener 1023 CHF, ein Portugiese 1125 CHF und ein Albaner 1543 CHF bezahlen. Migrantinnen und Migranten aus Staaten, die die Versicherungen als Risikoländer definieren (Balkanländer, osteuropäische, afrikanische und asiatische Länder [ohne Japan]), müssen für die gleiche Versicherung ca. 63 Prozent mehr als ein Schweizer Fahrzeugführer bezahlen. Gemäss Untersuchungen des Konsumentenmagazins Kassensturz (2007) können die Prämien einer Autoversicherung für bestimmte Ausländergruppen bis zu 571 Prozent teurer sein. Wie legitimieren die Versicherungen diese Willkür?

Wenn das Kriterium Nationalität wegfiel, müssten Schweizerinnen und Schweizer mehr bezahlen, rechtfertigt die Allianz Suisse die Ungleichbehandlung und argumentiert damit ökonomisch. Sie schreibt: „Unsere Tarife basieren auf unseren statistischen Grundlagen zur Schadenbelastung. Diese liegt für Schweizer um rund 36 Prozent tiefer als für jene Gruppe, zu der z. B. Personen aus der ehemaligen jugoslawischen Republik Makedonien gehören. Zusammen mit anderen Kriterien führt dies zum ausgewiesenen Prämienunterschied.“ (Kassensturz, 2007.) Das Argument kann und wird als pragmatisch akzeptiert. Statistiken

zeigen, dass Schweizer weniger Unfälle als Angehörige anderer Nationalitäten verursachen, deswegen sollten sie auch weniger bezahlen. Der Mangel an Reaktionen seitens der politischen Welt beweist die politische Toleranz gegenüber dieser Etikettierung von schlechten und guten Autofahrern anhand des Nationalitätskriteriums.

Wie unmoralisch ist aber das Kriterium der Nationalität? Angehörige bestimmter Nationalitäten werden bewusst ungleich behandelt. Es wird nicht berücksichtigt, wie lange sie in der Schweiz wohnhaft sind, wo sie ihren Fahrausweis gemacht haben, ob sie schon einen Unfall hatten, sondern das Herkunftsland ist das ausschlaggebende Kriterium für tiefere oder höhere Versicherungsprämien. Stereotype und Vorurteile wie „Schweizer sind vorsichtigere und bessere Autofahrer als Albaner“ führen so zu Diskriminierungen. Die einzelne Person, ihre Fähigkeiten und Erfahrungen werden überhaupt nicht berücksichtigt.

3.1.4 Ebene 2: Bürgergesellschaft – Beispiel 2: Berufliche Integration

Ein 22-jähriger junger Mann italienischer Herkunft sucht nach seiner kaufmännischen Ausbildung seit langem einen Arbeitsplatz. Während eines Interviews bei einer Schweizer Firma prüft der Mitarbeiter der Firma seine Unterlagen und sagt: „Sie haben hier ihre Ausbildung gemacht, sie haben sogar einen Abschluss mit einer guten Note, sie verfügen ausserdem über gute Deutschkenntnisse. Das einzige Problem ist eigentlich Ihr italienischer Nachname, denken Sie nicht?“ Der junge Mann weiss nicht, ob er etwas sagen soll. Er spürt, dass er bei dieser Firma keine Chancen hat. Er ist in der Schweiz geboren und hat hier die Schule besucht. Warum ist ein schweizerischer Name für das Erhalten eines Arbeitsplatzes notwendig? Wenn er arbeitslos ist, wird ihm unterstellt, die Sozialwerke der Schweiz zu missbrauchen und als Ausländer hat er weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Was sollte er tun? ¹⁵

Obwohl von rechtlicher Seite durch Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigung der freie Zugang zum Arbeitsmarkt für die grosse Mehrheit der Migrantinnen und Migranten besteht, weisen Erfahrungsberichte von Betroffenen, empirische Untersuchungen (Fibbi et al., 2003; Haerberlin et al., 2004), aber auch höhere Arbeitslosenquoten von Migranten und Migrantinnen¹⁶ immer

¹⁵ Bei dieser Geschichte handelt es sich nicht um eine fiktive Geschichte, sondern um einen Erfahrungsbericht.

¹⁶ Laut Angaben des Bundesamtes für Statistik waren im 2. Quartal 2009 in der Schweiz 75'200 Personen ausländischer Nationalität erwerbslos. Die Erwerbslosenquote der ausländischen Erwerbsbevölkerung betrug 7,2% und lag somit deutlich über jener der Schweizer (3,1%).

wieder auf die Existenz von direkter oder indirekter Diskriminierung beim Zugang zum Arbeitsmarkt hin. Laut dem internationalen Arbeitsamt findet eine direkte Diskriminierung statt, „wenn ein Wanderarbeitnehmer benachteiligt wird, weil er (oder sie) als Nichtstaatsangehöriger oder Person ausländischer Herkunft betrachtet wird“ (vgl. Zegers de Beijl, 1992, S. 3). Und eine indirekte Diskriminierung liegt vor, wenn eine scheinbar neutral gefasste Massnahme in ihren tatsächlichen Auswirkungen Personen wegen ihrer Rasse, Ethnie, Nationalität und Religion in qualitativer oder quantitativer Hinsicht besonders stark benachteiligt (vgl. Egger et al., 2003, S. III).

Der Diskriminierungsgrad von arbeitssuchenden Jugendlichen der zweiten Ausländergeneration fällt in der Schweiz höher aus als in anderen europäischen Ländern, die ebenfalls an der Studie der internationalen Arbeitsorganisation (ILO) teilnahmen (Belgien, Deutschland, Niederlande und Spanien). In der Deutschschweiz ist die Diskriminierung noch stärker als in der Westschweiz verbreitet. Während 24 Prozent der albanischsprechenden Jugendlichen aus dem ehemaligen Jugoslawien in der Westschweiz bei ihrer Stellensuche benachteiligt werden, erreicht diese Quote in der Deutschschweiz 59 Prozent (vgl. Fibbi et al., 2003).

Arbeitgeber, die lieber keine ausländischen Arbeitskräfte anstellen, argumentieren gleichzeitig auf politischer, ökonomischer und sozialer Ebene. Sie nehmen an, dass Migrantinnen und Migranten über einen generell tieferen Ausbildungsstand verfügen als Schweizerinnen und Schweizer, wenn sie ihre Ausbildung im Ausland absolviert haben. Bei der Bewertung der im Herkunftsland erworbenen Ausbildung spielt die kulturelle Distanz eine entscheidende Rolle. Abschlüsse aus Deutschland werden auf dem Schweizer Arbeitsmarkt zum Beispiel besser bewertet als solche aus der Türkei oder Portugal (vgl. Egger et al., 2003, S.14f). Eine schlechtere Bewertung oder Nichtanerkennung von ausländischen Abschlüssen kann auch objektive Gründe haben, die aber auf einem genauen Wissen über die Qualität der ausländischen Bildungsinstitutionen und ihrer Curricula und nicht auf subjektiven Vermutungen basieren sollten.

Verfügen die Migrantinnen und Migranten wie der junge Mann im Beispiel über ein einheimisches Diplom, wird auf der Ebene der „Arbeitsmentalität“ der ausländischen Arbeitskräfte argumentiert. In einer Studie des Schweizerischen Forums für Migrations- und Bevölkerungsstudien bestätigen die befragten Personalverantwortlichen zum Teil, dass

Stereotypen bezogen auf die Herkunft der Bewerberinnen und Bewerber bei ihren Anstellungsentscheidungen eine Rolle spielten (vgl. Efiomayi-Mäder & Piguet, 1997). Im vorliegenden Beispiel könnten Stereotype wie „Italiener sind weniger fleissig oder weniger zuverlässig als Schweizer“ die Entscheidung des / der Personalverantwortlichen beeinflussen haben. Solche kollektiven Vorurteile sind fest in einer Gesellschaft verankert und man kann sich nur schwer davon lösen.

Moralisch gesehen geht es im Beispiel mit dem jungen Italiener um eine bewusste Ungleichbehandlung aufgrund der nationalen Herkunft. Da man sich von Stereotypen und Vorurteilen nicht befreien kann oder will, wird er ungerecht behandelt. Irrationale Ängste, fehlendes Wissen oder ein fehlender Wille, sich besser zu informieren, führen zu einem unmoralischen, egoistischen Handeln und Denken. Die Menschen werden nicht individuell beurteilt, sondern je nach Herkunftsland kategorisiert, ohne dass ihre Qualifikation oder ihre Persönlichkeit eine Rolle spielt. Das Ergebnis dieses Verhaltens kann den betroffenen Personen – hier den ausländischen Arbeitskräften – erheblichen psychologischen und ökonomischen Schaden zufügen. Ihnen wird keine Chance gegeben, sie werden vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen bzw. ihr Zugang zum Arbeitsmarkt wird erschwert oder gar verhindert. Erwerbstätigkeit ist aber für jede Person und besonders für die Migrantinnen und Migranten mehr als ökonomische Unabhängigkeit. „Sie ermöglicht soziale Kontakte, stärkt das Selbstwertgefühl, erweitert den Horizont und vergrößert die Identifikation mit dem Gemeinwesen.“ (Landeshauptstadt Stuttgart, 2006, S. 10.) Im Gegensatz führt ein Ausschluss der ausländischen Bevölkerung aus dem Arbeitsmarkt zu noch grösseren, sozialen und ökonomischen Ungleichheiten sowie zur Frustration der zugewanderten Personen der Aufnahmegesellschaft gegenüber. Wie soll ein 22-Jähriger darauf reagieren, wenn es Menschen gibt, die den berufstätigen Migrantinnen und Migranten vorwerfen, sie würden den Einheimischen die Arbeitsplätze wegnehmen und wenn sie arbeitslos sind, dass sie die Arbeitslosenkasse missbrauchen? Welchen Ausweg aus einer solchen Situation hat dann diese Person und wie viel Kraft und Energie benötigt sie, damit sie weiter eine Arbeit sucht und nicht tatenlos bleibt?

3.1.5 Ebene 3: Migrationspolitiken – Beispiel 1: Der Vorwurf „Migrantinnen und Migranten nehmen am gesellschaftlichen Leben nicht teil“

Oft werden auf der Seite der Aufnahmegesellschaft Stimmen laut, die beklagen, dass sich Migrantinnen und Migranten für das gesellschaftliche und politische Geschehen im Aufnahmeland nicht interessieren würden. Sie bleiben oft unter sich, sie gründen ihre eigenen politischen und kulturellen Vereinigungen und nehmen nicht an Aktivitäten und Festen der Gemeinde teil. Sozial gesehen führen solche Abgrenzungstendenzen seitens der Migrantinnen und Migranten zu einem definitiven Ausschluss aus der Aufnahmegesellschaft. Die Integration ist ein gegenseitiges Verfahren und setzt die Offenheit und Bereitschaft beider Seiten voraus. Indem man Gruppen bildet und gleichzeitig Traditionen, Sitten und Gebräuche der Aufnahmegesellschaft ablehnt, wird der Kontakt mit den Einheimischen erschwert und es wird eine Stimmung der Konkurrenz und der Verschiedenheit geschaffen, statt einer des Austauschs und des Respekts.

Betrachtet man dieses Phänomen aus einer politischen Perspektive, werden die Migrantinnen und Migranten für passive Gesellschaftsmitglieder gehalten. Sie sind weder politisch noch sozial engagiert. Sie sind über die politischen Entscheidungen und Prozesse im Wohnland nicht informiert, obwohl diese direkten Einfluss auf ihr Leben haben. Sie bemühen sich zum Beispiel nicht darum, das politische System oder das Bildungssystem im Aufnahmeland zu verstehen, so dass sie besser damit umgehen können. Vielmehr reagieren sie auf jede Änderung passiv und machtlos und beschweren sich nur dann, wenn sie spüren, dass ihre Rechte verletzt werden. Wer aber Rechte für sich beansprucht, sollte auch seine Pflichten wahrnehmen, und die Pflichten der Staatsbürgerinnen und Staatsbürger sind das Interesse am politischen Geschehen, die Information über politische und soziale Angelegenheiten und schliesslich die aktive Teilnahme bei Entscheidungsprozessen sowie die Kritikfähigkeit gegenüber der politischen Welt.

Wie aber kann sich die zugewanderte Person mit der Aufnahmegesellschaft identifizieren und am politischen und gesellschaftlichen Leben aktiv teilnehmen, wenn sie auf Verfassungsebene keine Mitbestimmungsrechte hat und so von politischen und sozialen Ereignissen automatisch ausgegrenzt wird? Die Migrantinnen und Migranten argumentieren ebenfalls politisch: Die heutigen Verfassungen der meisten Länder mit grossen Migrantenanteilen beschränken die Norm der Gleichbehandlung auf das Faktum der gleichen nationalen Herkunft, d. h. nicht alle

Einwohner des Landes bzw. der Gemeinde, sondern die Volksgenossen müssen gleich behandelt werden. Ferner stösst das Mehrheitsprinzip in pluralistischen Gesellschaften an seine Grenzen, wenn eine politisch herrschende Mehrheitskultur den Minderheiten ihre Lebensform aufzwingt und damit Bürgern anderer kultureller Herkunft die effektive Gleichberechtigung versagt (vgl. Habermas, 1996, 161ff.).

Inwieweit ist eine Verfassung gerecht, wenn sie die zugewanderten Personen nicht als Bürger anerkennt? Bei den Verfassungsänderungen ignorieren Aufnahmeländer die Tatsache, dass Bürgerinnen und Bürger der modernen Gesellschaften nicht unbedingt der gleichen Nation und der Mehrheitskultur angehören, aber trotzdem das Recht auf Gleichberechtigung haben und handeln daher gegenüber den Minderheiten diskriminierend. Auch Migrantinnen und Migranten der zweiten oder dritten Generation verfügen nicht immer über volle Wahlrechte und Möglichkeiten, sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Aber Gleichberechtigung heisst auch gleichberechtigte Teilhabe am politischen Geschehen und somit Anerkennung des Beitrags der ausländischen Bevölkerung zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes. Moderne, multikulturelle Staaten brauchen ein Minderheitsrecht, das Minderheiten Rechte und Pflichten verschafft und klare Antworten zu aktuellen Themen wie Einbürgerung und politische Partizipation der Zugewanderten anbietet. Gleichzeitig ist es genauso wichtig, die minimale Anstrengung sowie das minimale Bemühen, das seitens der Aufnahmegesellschaft und der Migrantinnen und Migranten für eine erfolgreiche Integration erforderlich ist, in der Verfassung zu definieren. Nur so kann die Integration auf der Grundlage der Verfassung erfolgen. Grundpfeiler einer solchen verfassungsorientierten Integration wären dann Demokratie, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit, Trennung von Staat und Kirche sowie Pluralismus.

Ferner behaupten Simone Zurbuchen, assoziierte Professorin am Departement der Philosophie an der Universität Freiburg Schweiz, und Carens Joseph, Professor im Departement der Politikwissenschaften an der Universität Toronto, dass eine Rekonzeptualisierung des Begriffs Staatsbürgerschaft in den modernen multikulturellen Ländern erforderlich sei. Dafür ist es wichtig, dass der Begriff aus dem nationalstaatlichen Rahmen befreit und dass er vom Begriff der Staatsangehörigkeit differenziert wird. Während Staatsangehörigkeit die rechtliche Zugehörigkeit von Personen zu einem kulturell definierten Volk ist, soll die Mitgliedschaft in einer politischen Gemeinschaft Staatsbürgerschaft heissen und muss nicht unbedingt mit der Staatsangehörigkeit zusammenfallen. Staatsbürgerschaft kann sich auf kleinere Einheiten wie beispielsweise Stadt, Gemeinde, (Bundes-)Land sowie auf grössere Einheiten wie die

Europäische Union oder die Welt beziehen. Sie kann durch andere Arten von Staatsbürgerschaft ergänzt werden (Gemeindebürgerschaft, Kantonsbürgerschaft, EU-Bürgerschaft, Weltbürgerschaft, vgl. Zurbuchen, 2007, S. 7ff.). Solange die Staatsbürgerschaft an die Staatsangehörigkeit gekoppelt ist, gibt es nach Zurbuchen in einer Gemeinschaft Staatsbürger und Wohnbürger, wobei Wohnbürger Einwohner zweiter Klasse sind, „deren bürgerliche und soziale Rechte in Gefahr sind und denen politische Partizipationsrechte vorenthalten werden.“ (Zurbuchen, 2007, S.10).

Carens analysiert den Begriff der Staatsbürgerschaft in multikulturellen Gesellschaften aus einer moralischen Perspektive und verteidigt dabei zwei Forderungen:

1. In einer demokratischen Gesellschaft gehen zwar politische Entscheidungen vom Demos (δῆμος) aus, er ist aber moralisch gesehen nicht frei, „jemandem die Mitgliedschaft in diesem Demos nach eigenem Belieben und je nach Neigungen und sogar Interessen zuzusprechen oder zu verweigern.“ (Carens, 2007, S. 26).

2. Wenn es um die Zuschreibung von legalen Rechten geht, ist eine Demokratie aus moralischer Perspektive sehr eingeschränkt, zwischen Bürger und Nichtbürger zu unterscheiden.

Carens fragt sich, ob die universellen Menschenrechte Rechte sind, die jeder Mensch haben sollte, wenn er permanent der Gesetzgebung eines bestimmten Staates untersteht oder ob diese nur moralische Ansprüche sind, die von spezifischen Abstammungen abgeleitet werden. Nachdem er sich in diesem Zusammenhang mit dem Widerspruch zwischen dem Ideal der demokratischen Selbstbestimmung und dem der universellen Menschenrechte auseinandergesetzt hat, formuliert er seine These, dass ein Ausschluss von Menschen von der Staatsbürgerschaft heisst, dass diese nicht als freie moralische Akteure, die das Recht haben, die Gesetze zu bestimmen, denen sie unterworfen sind, anerkannt werden (vgl. Carens, 2007, S. 26ff.).

Nach der Auseinandersetzung mit dem Begriff Staatsbürgerschaft in multikulturellen Gesellschaften und seinen politischen und moralischen Aspekten folgt im nächsten Kapitel ein Beispiel aus dem Bereich der schulischen Integration, das ebenfalls Fragen der Moral und der Gerechtigkeit im Kontext der Migrationspolitik veranschaulichen will.

3.1.6 Ebene 3: Migrationspolitiken – Beispiel 2: Schulische Integration

Kurz vor dem Schulanfang warten zwei Familien vor dem Büro des Schulleiters. Beide Familien sind neu in der Region. Die erste Familie kommt aus England und ist in die Schweiz gekommen, weil der Vater ein sehr gutes Arbeitsangebot von einer internationalen Firma bekommen hat. Die zweite Familie kommt aus Kosovo. Wegen der schlechten Lebensumstände im Herkunftsland ist die Familie in die Schweiz gekommen. Hier könnten die Kinder eine bessere Zukunft haben. Beide Familien haben mit dem Schulleiter eine Sitzung vereinbart, so dass sie über die Integration ihrer Kinder in die Schule diskutieren können. Die beiden Schüler verfügen nur über ein wenig Französischkenntnisse und sie werden am Anfang vor Schwierigkeiten stehen. Die Ergebnisse der zwei Sitzungen sind folgende: Das Mädchen aus England kann in eine progymnasiale Klasse aufgenommen werden und täglich durch zusätzliche Französischkurse gefördert werden. Die progymnasiale Klasse entspricht ihrem schulischen Niveau in ihrem Heimatland. Im Gegensatz darf der Junge aus Kosovo keine Regelklasse der Sekundarstufe I besuchen, sondern eine Aufnahmeklasse, die für Ausländer ohne Sprachkenntnisse vorgesehen ist. Da wird die Sprache intensiv unterrichtet. Dieser Schüler war einer der Besten seiner Klasse in Kosovo. Für seine Leistung hat er sogar ein Stipendium bekommen. Er spricht fließend Englisch und Russisch und in Mathematik ist er hochbegabt.

Sechs Monate später diskutieren einige Lehrpersonen über den Fortschritt der zwei Jugendlichen, die fast gleichzeitig in der Schweiz angekommen sind. Das Mädchen aus England spricht schon jetzt sehr gut Französisch, sie hat guten Kontakt mit ihren Schulkameraden aus der Schweiz, sie scheint hier sehr gut integriert und motiviert zu sein. Der Junge aus Kosovo kann im Gegensatz dazu immer noch kein Französisch, seine Noten sind schlecht und man sieht ihn immer zusammen mit anderen ausländischen Jungen. Zum Glück haben seine Eltern den Schulleiter nicht überzeugt, als sie erzählten, dass ihr Sohn ein sehr guter Schüler in Kosovo war. Wie es sich gezeigt hat, ist ein guter albanischer Schüler nicht einmal auf dem Niveau einer Aufnahmeklasse.

Um dieses Beispiel zu analysieren, fokussieren wir zunächst auf pädagogische Argumente. Trotz der scharfen Kritik aus progressiven pädagogischen Kreisen findet man immer noch Pädagoginnen und Pädagogen sowie Linguistinnen und Linguisten, die das Mittel der Aufnahmeklasse als Massnahme zur sprachlichen bzw. schulischen Integration unterstützen (vgl. Merz, 2011; Mitakidou & Tressou, 2005; EKR, 1999; Glenn & de Jong, 1996; EDK,

1991). Der Schüler aus Kosovo habe in einer solchen Klasse die Möglichkeit, die Landessprache zu lernen und die einheimischen Schülerinnen und Schüler seien bei ihren Lernprozessen durch die Präsenz von ausländischen Schülerinnen und Schülern nicht behindert. Eine direkte Integration in die Regelklasse könnte den Schüler aus Kosovo überfordern. Die Bildungssysteme von Industrie- und Entwicklungsländern seien nicht vergleichbar. Das Niveau und die Qualität des Unterrichts sowie die materielle Ausrüstung seien nämlich in Industrieländern viel besser, argumentieren Lehrpersonen. Aus diesem Grund seien die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auch nicht vergleichbar.

Der obige Diskurs beeinflusst die Politik der schulischen Integration. Eltern und Lehrpersonen empfinden die Präsenz ausländischer Schülerinnen und Schüler als Bedrohung für den Fortschritt von einheimischen Kindern. Warum sollte aber die Präsenz von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in Regelklassen als Hindernis für die Entwicklung der einheimischen Schulkinder verstanden werden? Fremdsprachige Kinder in Regelklassen lernen die Sprache ziemlich rasch, wenn sie noch zusätzlich unterstützt werden. Ferner fördert der Kontakt von Einheimischen und Migrantinnen und Migranten die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, eine Kompetenz, die im heutigen multikulturellen Arbeitsmarkt besonders geschätzt wird. Zudem wird der Erfahrungshorizont aller Betroffenen erweitert (vgl. EDK, 2007, S. 257). Schliesslich bedeutet die Aufnahme der Fremdsprachigen in eine normale Klasse Akzeptanz und daher Motivation für eine möglichst schnelle Integration in der neuen Umgebung.

Die Aufnahme von Migrantenkindern in sogenannten Aufnahmeklassen ist zugleich eine politische und eine ökonomische Entscheidung. Eine Abschaffung der Aufnahmeklassen und die Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler in Regelklassen braucht erst mal politischen Willen und Mut. Reaktionen seitens der Eltern der einheimischen Schülerinnen und Schüler sind kaum vermeidbar und Konflikte mit der Öffentlichkeit sind für Politiker oft nicht wünschenswert. Darüber hinaus bedeutet die Integration in eine Regelklasse gleichzeitige Förderkurse in der Landessprache, die vom Staat finanziert werden. Will aber der Staat im Bereich Bildung investieren? Braucht er immer gut ausgebildete Leute? Wir brauchen nicht nur universitäre Leute, argumentieren konservative Politiker und man kann dem zustimmen, solange alle eine Chance erhalten, an die Universität zu gehen, wenn sie es wünschen und die entsprechenden Leistungen erbringen.

Man kann pädagogische, politische oder auch ökonomische Argumente anführen, um die Integrationsmassnahme Aufnahmeklasse zu unterstützen. Es gibt aber auch eine moralische Problematik bezüglich dieses Themas. Um diese veranschaulichen zu können, kommen wir zur Geschichte mit dem Schüler aus Kosovo zurück: Die Lehrpersonen erzählen, dass er die Landessprache immer noch nicht gut beherrscht, obwohl er die Aufnahmeklasse besucht hat. Mit einheimischen Schülerinnen und Schülern hatte er keinen Kontakt. Der Junge ist jetzt nur mit anderen Jugendlichen aus Kosovo befreundet. In der Aufnahmeklasse konnte er aber nur diese kennen lernen und nur mit ihnen hatte er die Gelegenheit zu kommunizieren. Er hat sich nicht absichtlich ab- und dadurch ausgegrenzt. Seine Motivation zum Lernen ist nicht hoch, da er ein Jahr lang in einer Klasse mit jüngeren Schülerinnen und Schülern unterrichtet wurde und folglich mit dem niederen Leistungsniveau unterfordert war. Gerade der Spracherwerb, der das Hauptargument für den Besuch einer Aufnahmeklasse darstellt, ist ebenfalls misslungen. Eine sprachliche Interaktion mit Einheimischen war durch die schulische Struktur ausgeschlossen.

Die diskriminierende Entscheidung des Schulleiters hat für den Jungen aus Kosovo ganz konkrete Folgen: Es wurde nämlich verhindert, dass er seine bisher ausgezeichnete schulische Laufbahn weiterführen konnte. Ebenfalls ist er nicht in die neue Umgebung integriert. Die Motivation zum Lernen fehlt ihm. Lautet das moralische Dilemma hier also: Entweder entscheidet sich die Aufnahmegesellschaft dafür, fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern gleiche Chancen zu geben und sie ihrem Niveau entsprechend in Regelklassen aufzunehmen oder sie sorgt dafür, dass das Leistungsniveau der Regelklassen nicht sinkt, indem sie fremdsprachige Schülerinnen und Schüler aus Dritt- und Entwicklungsländern nur in Aufnahmeklassen akzeptiert? Die Entscheidung für eine Integration in die Regelklasse würde die Überwindung des Gruppenegoismus und den Vorrang des demokratischen, sittlichen Wertes Chancengleichheit gegenüber dem pragmatischen Wert Leistung bedeuten.

Was als besonders ungerecht angesehen werden kann, ist die Äusserung der Kritik seitens der Lehrpersonen, bevor man sich Gedanken über die Konsequenzen der eigenen Handlungsweisen macht. Die unbedachte Schlussfolgerung der Lehrpersonen ist nämlich: „Das Mädchen aus England war fleissig und motiviert. Der Schüler aus Kosovo war faul. England hat ähnlich wie die Schweiz ein gutes, leistungsstarkes Bildungssystem, Kosovo aber nicht.“ Somit werden Vorurteile nicht bekämpft, sondern zusätzlich verstärkt und Opfer dieser Vorurteile werden die nächsten Schülerinnen und Schüler aus Kosovo sein, die die Schule aus der Kurzgeschichte besuchen werden müssen.

Die Schule ist eine der wichtigsten Institutionen, wenn nicht die wichtigste überhaupt, wenn es um ein gerechtes Integrationsmodell geht. Dafür ist aber ihre Neuorientierung im Sinne von Nikolaou (2005) notwendig. Die Schule gilt als das am besten geeignete sozialpolitische Instrument für die Gewährleistung der Chancengleichheit. Zudem legitimiert sich ihre Entscheidungsmacht über Bildungsverläufe aus der Verpflichtung auf Gerechtigkeit. Sie soll daher allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer nationalen oder sozialen Herkunft und unabhängig von ihrer Religion gleiche Chancen zur persönlichen Entwicklung bieten. Die Schule kann durch Förder- und Stützkurse, ausserschulische Hilfsangebote, durch Stipendien für sozial benachteiligte Kinder, durch Öffnung gegenüber Eltern und Minderheiten soziale Unterschiede zwischen Armen und Reichen bzw. Einheimischen und Migrantinnen und Migranten mindern. Sie kann den sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern das anbieten, was sie im Rahmen ihrer Familien meistens aus finanziellen Gründen oder wegen des formellen oder informellen niedrigen Bildungsniveaus der Eltern nicht bekommen, nämlich die Möglichkeit ins Theater zu gehen, ein klassisches Konzert zu hören, ein Buch zu lesen oder über politische Themen zu diskutieren.

Die Ergebnisse der PISA-Studie weisen nicht nur grosse Leistungsunterschiede zwischen einheimischen und ausländischen Schülerinnen und Schülern, sondern auch zwischen Schülerinnen und Schülern mit höherem und niedrigerem Sozialstatus auf (vgl. Konstantinidou, 2004, S. 66ff.; OECD, 2001; BFS, 2002). Ursachen für mangelnden Schulerfolg werden systematisch Kollektivmerkmalen der Kinder oder ihrer Eltern zugerechnet und selten in der Schule selbst gesucht. Die Schule kann aber durch ihre Struktur und Organisation, durch ihre Inhalte, didaktische Ansätze sowie durch die Qualifikation ihres Personals inkludieren oder exkludieren (Forster, 2009, S. 404); es scheint, dass sie es immer noch nicht schafft, soziale Unterschiede auszugleichen. Dies aus dem Grund, weil sie es vorzieht, Probleme in Bezug auf ihre eigene Organisation zu lösen, anstatt auf Gerechtigkeitsprinzipien zu achten. Verteilungs- und Zuweisungspraktiken bei Kindern mit Migrationshintergrund, Verfahren der Leistungsmessung und Beurteilung, Vernachlässigung der Förderung im muttersprachlichen Unterricht erlauben zwar manchmal das problemfreie Funktionieren der Schule, aber sie reproduzieren und verstärken direkte oder indirekte Diskriminierungen (Gomolla & Radtke, 2002, S. 17ff.). Das Ziel einer gerechten Schule sollte jedoch nicht die Komplexitätsverminderung und Komplikationsvermeidung in ihren Arbeitsabläufen sein,

sondern sie sollte sich zum Ziel setzen, jedem Kind das Bildungsangebot zu ermöglichen, das seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen gerecht wird.

Mit der Analyse der in diesem Kapitel dargestellten Geschichten oder Berichte sollte deutlich gemacht werden, wann ein Problem in einer multikulturellen Gesellschaft ein moralisches Problem wird und wo die Aufnahmegesellschaft in Gefahr läuft, ungerecht zu handeln. Zusammenfassend sind Einheimische respektive die Aufnahmegesellschaft selbst ungerecht bzw. unmoralisch gegenüber Migrantinnen und Migranten, wenn sie die Notsituation der Zugewanderten ausbeuten und über sie herrschen wollen; wenn sie sich nicht bemühen, ihre Perspektive zu übernehmen; wenn sie die Bemühungen und Leistungen der Migrantinnen und Migranten nicht anerkennen; wenn sie diese ungleich behandeln oder ihnen keine gleichen Chancen für ihre schulische und berufliche Weiterentwicklung geben; wenn sie Migrantinnen und Migranten vom politischen und gesellschaftlichen Geschehen ausschliessen; wenn zuletzt eine Diskriminierung aufgrund der Nationalität, der Herkunft oder des tiefen sozialen Status der Migrantinnen und Migranten stattfindet.

Im alltäglichen Migrations- und Integrationsdiskurs wird selten auf einer moralischen Ebene diskutiert bzw. argumentiert. Im Vordergrund stehen soziale, politische und vor allem ökonomische Aspekte des Migrationsphänomens und der multikulturellen Gesellschaften. In den oben gemachten Analysen geht es nicht um den Ausschluss dieser Aspekte vom Migrations- und Integrationsdiskurs, sondern um die Mitberücksichtigung der moralischen Aspekte und Argumente. Im folgenden Kapitel betreten wir den Bereich der Erziehung. Die Autorin will zeigen, wie die moralische Dimension der Migration bereits bei der Erziehung thematisiert werden kann und wie die interkulturelle Erziehung von ihren Begründungen, Zielen und Zwecken her moralische und sittliche Erziehung ist (Dickopp, 1986).

3.2 Die moralische Dimension in der interkulturellen Erziehung

Obwohl die interkulturelle Erziehung das harmonische Zusammenleben und das soziale Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft fördern will (vgl. Auernheimer, 1996; Essinger, 1986; Nikolaou, 2004), haben die meisten Theoretiker in diesem Bereich den Fragen der Moral bisher noch nicht genügend Aufmerksamkeit gezollt. Wie die Moralerziehung geht auch die interkulturelle Erziehung vom Begriff des Menschen aus und strebt eine humanistische Grundhaltung an. Vergleicht man ausserdem die Zielsetzungen sowie die Fragen der

Moralerziehung mit denen der interkulturellen Erziehung, stellt man fest, dass sich die interkulturelle Erziehung der Kategorie des Moralischen bedienen kann. Dickopp behauptet: „Sittliche Erziehung wie moralische Erziehung beinhalten in ihrer Zielsetzung nichts anderes, als den Einzelnen dazu zu ertüchtigen und ihm dabei zu helfen, sein Leben und Zusammenleben mit anderen selbstverantwortlich zu gestalten.“ (Dickopp, 1986, S. 44)

Ferner unterstützen Oser und Althof (1992), dass moralische Erziehung nicht nur dann stattfinden sollte, wenn über „Moral“ oder „Ethik“ geredet wird, sondern gerade dann, wenn sich ein Problem stellt, das mit Gerechtigkeit, mit Wahrhaftigkeit, mit zwischenmenschlicher Fürsorge oder mit anderen moralischen Werten zu tun hat und das in einer besseren oder schlechteren Weise gelöst werden kann (S. 23). Fragen der Moral sind also Fragen des sozialen Miteinanders und deswegen muss sich nicht nur die Kultur im normativen Sinne einer Gesellschaft (vgl. Götze & Pommerin, 1986, S. 113), sondern auch ihre Moral daran messen lassen, wie sie mit der Existenz ausländischer Mitbürger zurechtkommt. „Immer wenn das Wohlergehen der Menschen vom Verhalten anderer Menschen beeinflusst wird, betreten wir den Bereich der Moral.“ (Oser & Althof, 1992, S. 11)

Eva Baumann versteht unter Moral und Ethik „theoretische bzw. praktische Lösungskonzepte, die die Komplexität von Konfliktsituationen reduzieren mit dem sozialen Ziel einer Vermeidung von Grausamkeiten“ (Baumann, 2001, S. 2). In dieser weiten Definition von Ethik bezieht sie Diskurse der Wirtschafts-, Sozial- und Rechtspolitik mit ein. Nach der Definition von Baumann könnten Xenophobie, Diskriminierungen, Rassismus und Gewalt in multikulturellen Gesellschaften auch Konfliktsituationen sein, die friedlich gelöst werden müssen und das beste Lösungskonzept wären Moral und Ethik.

Geht man von diesen Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Zielsetzungen der moralischen und interkulturellen Erziehung aus, kann man behaupten, dass die Rücksichtnahme der moralischen Dimension der Immigration und demzufolge der moralische Diskurs über Themen wie Unterdrückung, Benachteiligung, Ausbeutung, Herrschaft von Menschen über Menschen, Toleranz gegenüber Andersdenkenden (solange natürlich unterschiedliche Formen des Denkens oder von Meinungen auf Würde und Respekt basieren) sowie Gerechtigkeit in Situationen des Tauschs und der Konfliktregelung zur Förderung einer neuen interkulturellen Moral beitragen könnten. Die interkulturelle Moral ist kein Wissen ($\theta\epsilon\omega\rho\acute{\iota}\alpha$), sondern

verantwortbare Praxis, die bei spezifischen Situationen in multikulturellen Gesellschaften Anwendung findet. Sie umfasst persönliche Eigenschaften wie Offenheit, bewusste Selbsteinschätzung, ein positives Selbstbild und Kommunikationsfähigkeiten sowie situatives Verhalten, Steuerung von Interaktionen (practical wisdom, φρόνησις; Fowers & Davidov, 2006)¹⁷ darüber hinaus Sittlichkeit und Humanität (goodness, ἀρετή) und setzt das Wohlwollen für andere Menschen voraus (good will, εὐνοία)¹⁸. Der interkulturell moralische Mensch unterscheidet nicht zwischen Einheimischen und Ausländern, er fokussiert nicht auf kulturelle Unterschiede zwischen den Menschen, sondern er interessiert sich viel mehr für den Menschen selbst und sorgt dafür, dass Menschenrechte und universale Werte nicht verletzt werden. Er kann politische, ökonomische und soziale Argumente, die für eine Misshandlung oder Ungleichbehandlung der Migrantinnen und Migranten sprechen, überwinden und die moralische Seite der Migration in den Vordergrund bringen, nicht unbedingt um Andere zu überzeugen, sondern mehr, um seine eigene Einstellung zu bilden. Er strebt nach einer gerechten eigenen Haltung gegenüber Migrationsthemen, wobei Werte gegenüber politischen, ökonomischen und sozialen Interessen Vorrang haben.

Für die Förderung einer interkulturellen Ethik könnte man zu den vier Dimensionen der Migration nach Essinger (politische, ökonomische, soziale und kulturelle Dimension, s. oben Kapitel 2.2) oder zu den fünf Schwerpunkten der pädagogischen Zielsetzung bezüglich der interkulturellen Erziehung von Auernheimer (Schwerpunkt soziales Lernen, Umgang mit kultureller Differenz, multiperspektivische Allgemeinbildung, politische, antirassistische Erziehung und bikulturelle Bildung, s. oben Kapitel 2.1) noch die moralische Dimension der Migration und den Schwerpunkt moralisches Lernen hinzufügen. Im Rahmen dieses neuen Schwerpunkts sollten gemeinsame Werte gestärkt sowie der Gemeinschaftsgeist wiederbelebt und Liebe, Mitgefühl, Zusammenarbeit, Sorge, Freundschaft ermutigt werden. Schülerinnen und Schüler sollten lernen, ihre Sympathie für Vertreterinnen und Vertreter anderer Kulturen zu erweitern (vgl. Seitz, 2000 & 2001), nicht nur ihren nahen eigenen Gruppen Hilfe zu leisten, sondern allen Mitmenschen unabhängig von ihrer Religion, Nationalität, Kultur oder Rasse. Gleichzeitig sollten Situationen und Probleme in Bezug auf die Migration und im Allgemeinen in Bezug auf die multikulturelle Gesellschaft in der Schule auch unter moralischen

¹⁷ Diese persönlichen und sozialen Eigenschaften sind Grundvoraussetzungen der interkulturellen Kompetenz (vgl. Bollmann et al. 1998; Herbrand, 2001; Baumer, 2001; Berniers, 2006).

¹⁸ Ethos im Sinne vom aristotelischen Charakter ist eine Kombination von φρόνησις, ἀρετή und εὐνοία (vgl. Reynolds, 1993).

Gesichtspunkten geprüft werden. Schülerinnen und Schüler sollten dadurch lernen, die moralische Dimension der Migrationsprobleme zu erkennen.

Dabei wäre die Rolle der Lehrperson besonders wichtig. Sie soll die Frage der Moral ins Zentrum des interkulturellen Lernens stellen. Sie soll die Schülerinnen und Schüler sensibilisieren, ihre moralischen Emotionen wie Empörung und Zorn über Ungerechtigkeit, Enttäuschung über mangelnde Solidarität und Mitleid mit schlechter Gestellten erhöhen und ihren Respekt zu den universalen Werten aus den vertraglichen Vereinbarungen der internationalen Gemeinschaft aufbauen. Somit soll einerseits das moralische Denken und Handeln der Schülerinnen und Schüler in Form von menschlicher Zuwendung (Nächstenliebe, Barmherzigkeit, Fürsorge) und in Form von emanzipatorischen Engagements (gesellschaftlicher Veränderungswille) gefördert werden (vgl. Nipkow, 2001, S. 219). Andererseits sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, das eventuell unmoralische bzw. ungerechte Verhalten gegenüber Migrantinnen und Migranten zu erkennen. Nach Aristoteles erwirbt man die Tugenden, in dem man sie ausübt, genauso wie der Maurer Mauern bauen lernt und der Gitarrist Gitarre spielen lernt. „τάς δ'ἀρετάς λαμβάνομεν ἐνεργήσαντες πρότερον, ὥσπερ καὶ ἐπὶ τῶν ἄλλων τεχνῶν· ἃ γὰρ δεῖ μαθόντας ποιεῖν, ταῦτα ποιοῦντες μανθάνομεν, οἷον οἰκοδομοῦντες οἰκοδόμοι γίνονται καὶ κιθαρίζοντες κιθαρισταί.“ (Aristoteles, eth. Nic.) Moralische Gefühle und Werte würden also wichtige Bezugspunkte einer interkulturellen Erziehung werden. Migrations- und Integrationsfragen würden beim interkulturellen Lernprozess unter dem Aspekt der Moral und der Gerechtigkeit geprüft und die Pädagogik würde zum Bau einer interkulturellen Moral beitragen, die in der Lage wäre, die Verstehensgrenze zu überschreiten, „die sich im Unverständnis für das Fremde beweist und auch dort schützt und hilft, wo sie nicht versteht.“ (Schwemmer, 1992, S 101)

Selbstverständlich schliesst der moralische Blick auf die Migrationsprobleme nicht das Wissen über die anderen Dimensionen (ökonomische, politische, kulturelle und soziale) der Migration aus. Die Moraldimension sollte aber im Vordergrund stehen, da sie die ökonomischen, politischen und sozialen Interessen beseitigen und Kulturen überwinden kann. Sie beschränkt sich nicht nur auf ein bestimmtes Territorium (z. B. Griechenland, die Schweiz oder Europa), sondern sie kann Egoismus, Ethnozentrismus sowie das Handeln nach dem Motto der Ökonomen „Nutzen maximieren“ überwinden und zur einer gerechten Haltung den „Fremden“ gegenüber, zur Anerkennung der menschlichen Dimension der Migration sowie zur Entwicklung der praktischen Fähigkeit zu moralischem Handeln führen.

Das Schema auf der folgenden Seite fasst die wesentlichen Inhalte und Ziele der interkulturellen moralischen Erziehung zusammen. Die Kombination und Verbindung der Schwerpunkte der interkulturellen und der moralischen Erziehung kann zu einer revidierten Meinung gegenüber Migrantinnen und Migranten führen, die positiver als die vorherige Haltung ausfällt. Ob die Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migration tatsächlich die unterschiedlichen Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten erklären kann, ist Gegenstand des empirischen Teils dieser Arbeit.

Vor der Beantwortung dieser Frage versucht die Autorin im nächsten Kapitel noch zu zeigen, warum kulturübergreifende Diskussionen über Moral und Gerechtigkeit heutzutage noch sinnvoll sind.

Die interkulturelle moralische Erziehung

Interkulturelle Erziehung

Vier Dimensionen der Migration nach Essinger:

- politische
- soziale
- ökonomische
- kulturelle

Fünf pädagogische Schwerpunkte nach Auernheimer:

- soziales Lernen
- Umgang mit kultureller Differenz
- multiperspektivische Allgemeinbildung
- politische, antirassistische Erziehung
- biculturelle Bildung



Persönliche Haltung bzw.
Einstellung gegenüber
Migrantinnen und Migranten



Moralische Erziehung

Moralische Dimension der Migration

Schwerpunkt moralisches Lernen

Moralische Werte und Gefühle



Interkulturelle Ethik bzw. Moral

Interkulturell moralische
Urteilsfähigkeit



Revidierte persönliche
Haltung bzw.
Einstellung gegenüber
Migrantinnen und
Migranten

Abbildung 2 Die interkulturelle moralische Erziehung

3.3 Das Prinzip des Universalismus als Grundlage der interkulturellen moralischen Erziehung

Um die vorangegangenen Überlegungen zu stützen und um zu zeigen, dass der Rekurs auf Werte in der Tat zur besseren Verständigung und zum interkulturellen Dialog beitragen kann, geht man von einer universalistischen Grundlage aus (vgl. Scheunpflug & Hirsch, 2000; Görgens, et al., 2001). Universalismus heisst allgemeine Erkennbarkeit, allgemeine Gültigkeit und Vorrangstellung einer allgemeinen Regelung gegenüber einer partikularen oder Einzelregelung. Diese Allgemeingültigkeit wird mit ethischen Prinzipien begründet, die von einer einheitlichen Vernunft ausgehen. So handelt Kants moralische Person vernünftig und gleichzeitig frei. Sie ist frei, weil sie sich die Gesetze selbst gibt – nach Massgabe der Vernunft (vgl. Baumann, 2001, S. 75f.). Auch die moralische Persönlichkeit, wie sie von Habermas beschrieben wird, argumentiert vernünftig. Moral ist deshalb nur das, was sich rational in der Argumentation rechtfertigen lässt, und die Normen legitimieren sich durch ihre Anerkennung von allen Betroffenen in dialogischer Form (ebd., S. 92ff.). Aus diesem Grund wollen die Diskurstheorien von Ackerman, Apel und Habermas das Gute respektive das Richtige nicht inhaltlich bestimmen. Sie bestimmen aber die universalistisch begründeten, normativen Voraussetzungen der Diskursteilnehmenden und definieren zusätzlich die Verfahrensweisen. Man verzichtet auf Herrschafts- und Autoritätsansprüche, beschränkt seinen Einfluss auf die Darlegung von Argumenten, ist bereit, seine Dialogpartner/ Dialogpartnerinnen zu verstehen und ist gut über alle Aspekte des Themas informiert (vgl. Montada, 2002, S. 620). Zu Kants Anspruch auf Vernunft und zum Anspruch von Habermas auf rationalen Diskurs kann Platons Idee des Guten hinzugefügt werden. Das Gute ist laut Platon ein absoluter Wert, der zu allen Zeiten, an allen Orten und allen Umständen in immer gleicher Weise gilt und die aus der Idee des Guten stammenden Werte sind Ideale, zeitlose Gegenstände, an deren Vollkommenheit wir letztlich nie heranreichen können (Platon, Res Publica).

Ferner haben Moralphilosophen der Neuzeit, auch wenn sie aus unterschiedlichen philosophischen Strömungen kommen – wie die Amerikaner John Rawls (*A theory of Justice*) und Michael Walzer (*Spheres of Justice*), ein Kommunitarist –, auch eine sehr konkrete moralische Vorstellung und demzufolge eine sehr konkrete Vorstellung der Gerechtigkeit. Rawls beschreibt, dass die stabilste Gerechtigkeitsvorstellung unserer Vernunft einleuchtet, mit unserem Wohl im Einklang ist und sich auf Selbstbestätigung aufbaut (vgl. Rawls, 1975, S. 54ff.). Walzer geht von einem „moral point of view“ aus und nennt eine bestehende

Gesellschaft nur dann gerecht, wenn sich die soziale Praxis in Konformität mit den gemeinsamen Vorstellungen der Mitglieder vollzieht (vgl. Seibert, 2004, S. 192).

Die Annahme des Universalismus – dass grundlegende Normen und Werte existieren, die für immer, überall und für alle Gültigkeit besitzen – ist erforderlich, damit von grundlegenden, kulturübergreifenden moralischen Prinzipien ausgegangen werden kann. Damit wird das Vorhandensein von moralischen Universalien beschrieben, die eine Art Weltmoral bilden und in der als Minimaletos die menschlichen Lebensformen unterschiedlicher Kulturen übereinstimmen (vgl. Lütterfelds, 2001, S. 45ff.). Im Gegensatz zum ethischen Relativismus bzw. zur relativen Wertvorstellung ist die soziale Umgebung zwar unmittelbar entscheidend für unterschiedliche Ansichten, aber nicht verantwortlich für unterschiedliche moralische Grundsätze.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass der Universalismus hier nicht im Sinne eines Zwangs der westlichen Welt über andere Kulturen verstanden wird. In dem hier beschriebenen Konzept soll es nicht darum gehen, mit friedlichen oder nichtfriedlichen Mitteln eine spezifische Moral- oder Weltanschauung durchzusetzen. Der Universalismus, der in dieser Dissertation gemeint ist, geht aus einem Ganzheitsdenken hervor. Er beinhaltet keine fiktiven Werte, sondern Werte, die tatsächlich von Menschen vertreten und von allen Gruppenmitgliedern in gewissen Kontexten und Situationen akzeptiert werden. Gleichzeitig schliesst der hier verwendete Begriff des Universalismus nicht den Pluralismus aus. Mit Pluralismus ist hier der *reasonable pluralism* (der vernünftige Pluralismus) nach Rawls gemeint (vgl. Rawls, 2003, S. 137f.), der religiöse, moralische und philosophische Erklärungsmodelle berücksichtigt. Die darin gegebenen Wertsysteme werden einander so zugeordnet, dass ein möglichst widerspruchsfreies System entsteht. Zusätzlich unterscheidet der vernünftige Pluralismus die einzelnen Werte ihrer Wichtigkeit entsprechend und schafft Kriterien, anhand derer im Falle einer Wertkollision ein Urteil gefällt werden kann. Er ist auch vom geschichtlichen Wandel betroffen und nimmt deswegen Veränderungen und Korrekturen in Anspruch. Schliesslich berücksichtigt der vernünftige Pluralismus nur solche weltanschaulich-religiöse Theorien, die tolerant gegenüber anderen weltanschaulichen-religiösen Positionen und fähig zur friedlichen Koexistenz sind (vgl. Seibert, 2004, S. 123ff.).

Ob man nun vom „minimalen Universalismus“ oder vom „vernünftigen Pluralismus“ spricht, gemeint ist damit ein politisches Konzept, das tiefgreifende, substantielle Differenzen innerhalb

der Gesellschaft zwar anerkennt, gleichzeitig aber überwindet, indem ein sozialer „Vertrag“ geschaffen wird, der all jene weltanschaulich-religiösen Deutungen umfasst, die die Gehalte des demokratischen Systems respektieren. Personen und Institutionen kooperieren nicht mehr als Träger verschiedener Wert- und Erklärungssysteme, sondern als freie, gleiche Staatsbürger/Staatsbürgerinnen, die nach dem gesellschaftlichen Wohlstand streben. Sie sind freie Bürgerinnen und Bürger, weil ihr moralisches Ideal aus der Eigenlogik demokratischer Kultur und ohne Bezug auf nichtpolitische Anschauungen stammt (freestanding view) und sie sind gleich, weil die Gerechtigkeitskonzeption in ihrer Gemeinschaft weder philosophische noch religiöse Geltungsansprüche vertritt, sondern weil ihre Fundamente neutral und unparteiisch im Sinne von weltanschauungsfrei sind (ebd.). „Lässt man die Voraussetzung des vernünftigen Pluralismus gelten, können sich die Bürger nicht auf irgendeine moralische Autorität – etwa auf einen heiligen Text, eine religiöse Institution oder Tradition – einigen. Ebenso wenig kann es Übereinstimmung geben hinsichtlich einer moralischen Wertordnung oder bezüglich der von manchen so gesehenen Vorschriften des Naturrechts. Welche bessere Alternative kann es also überhaupt geben als eine unter für alle Beteiligten fairen Bedingungen getroffene Vereinbarung zwischen den Bürgern selbst?“ (Rawls, 2003, S. 39)

Ausgehend von der Theorie des minimalen Universalismus oder des vernünftigen Pluralismus werden in Kapitel 3.3.1 gemeinsame Moralprinzipien in verschiedenen Religionen und Kulturen herausgearbeitet. Im Kapitel 3.3.2 ist von Kohlbergs gemeinsamer moralischer Entwicklung die Rede und in Kapitel 3.3.3 wird die weltweite Akzeptanz der Menschenrechtserklärung thematisiert.

3.3.1 Kultur- bzw. religionsübergreifende moralische Prinzipien

Es wäre sinnlos, von Liebe, Gerechtigkeit, Wahrheit, Solidarität, Autonomie, Sicherheit und anderen generellen Prinzipien zu sprechen, wenn diese in jeder Kultur oder Religion eine andere Bedeutung hätten. In einer von der Globalisierung geprägten Gesellschaft, in der im wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Bereich das Zusammenleben und -arbeiten von Menschen unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft gefordert ist, muss auf einen Begriff der Ethik zurückgegriffen werden können, der sich nicht auf individuelle oder regionale Begründungen beschränkt. Im Folgenden werden Ansätze beschrieben, welche die Existenz von kultur- und religionsübergreifenden moralischen Prinzipien beinhalten.

1993 wurde in Chicago im Rahmen eines Weltparlaments der Weltreligionen die „Erklärung zum Weltethos“ verabschiedet, die zuerst von Hans Küng in seinem Buch „Projekt Weltethos“ formuliert wurde. Die Inhalte des Weltethos bestehen aus der Grundforderung „Jeder Mensch muss menschlich behandelt werden“, die im engen Zusammenhang mit der sogenannten goldenen Regel „Was du nicht willst, das man dir tut, das füg auch keinem anderen zu“ steht, und aus vier Grundpflichten besteht:

- „Du sollst nicht töten“ oder positiv „Habe Ehrfurcht vor dem Leben“
- „Du sollst nicht stehlen“ oder positiv „Handle gerecht und fair“
- „Du sollst nicht lügen“ oder positiv „Rede und handle wahrhaftig“
- „Du sollst nicht Unzucht treiben“ oder positiv „Achtet und liebet einander“

Diesen vier Prinzipien zufolge sind alle Menschen einer Kultur der Gewaltlosigkeit, der Solidarität und der gerechten Wirtschaftsordnung, der Toleranz und der Gleichberechtigung verpflichtet (vgl. Küng & Kuschel, 1993, S. 8ff.).

Wirft man ausserdem einen Blick auf die grossen Themen der Kunst – und dies über kulturelle Grenzen hinweg – findet man immer wieder die gleichen moralischen Topoi wie die Liebe zu einem Menschen und die Treue zu ihm, der Dienst an einer Aufgabe, Formen der Güte und der Gerechtigkeit, von Schuld, Vergebung und Reue, von Achtung und von Ehre. Solche Werte finden sich also in vielen Kulturen wieder, wenn auch nicht immer in gleicher Art und Weise (vgl. Schwemmer zit. n. Wils, 2004, S. 21).

Trotz einer Verschiedenheit in der konkreten Formulierung von Lebenszielen und Wertbegriffen streben alle Individuen nach dem menschlichen Wohl oder einfacher gesagt nach ihrem Lebensglück (der aristotelische Eudaimonismus, vgl. eth. Nic.). Nach Rawls ist die Frage „What to do with our life?“ in allen Kulturräumen und Gesellschaften zu finden. Jedes rationale Individuum plant sein Leben, indem es seine individuellen Präferenzen in eine Rangfolge bringt, wodurch eine rationale Präferenzordnung entsteht. Der Antrieb einer rationalen Lebensgestaltung ist aber unabhängig von allen Einzelpräferenzen bestimmbar (vgl. Seibert, 2004, S. 88ff.) und führt zum Eudaimonismus, der ein universales Gut wird. Den Eudaimonismus kann man nicht definieren. Es wird gewünscht, dass er unabhängig von allen anderen Idealen, Werten und Gütern ist. Sein Inhalt ändert sich laut sozialer oder persönlicher Notwendigkeiten, aber er bleibt das oberste Ziel im Leben von jedem rationalen Menschen. „Περὶ δὲ τῆς εὐδαιμονίας, τί ἐστίν, ἀμφισβητοῦσι καὶ οὐχ ὁμοίως οἱ πολλοὶ τοῖς σοφοῖς ἀποδιδόασιν. Οἱ μὲν γὰρ τῶν ἐναργῶν τι καὶ φανερῶν οἷον ἡδονὴν ἢ πλοῦτον ἢ τιμὴν, ἄλλοι

δ' ἄλλο – πολλάκις δὲ καὶ ὁ αὐτὸς ἕτερον· νοσήσας μὲν γὰρ ὑγείαν, πενόμενος δὲ πλοῦτον.“
(Aristoteles, eth. Nic.)

3.3.2 Die Stufentheorie des moralischen Urteils nach Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1974; 1978) hat aufgezeigt, dass die moralische Entwicklung eines Menschen jedweder kulturellere Herkunft von ähnlichen Prozessen bestimmt wird (Stufentheorie des moralischen Urteils) und dass die Moralwerte auf einen allgemeinen, kultur- und gesellschaftsunabhängigen Ursprung zurückweisen. Sie basieren nämlich, wie Dickopp (1986) kommentiert, trotz ihrer inhaltlichen Verschiedenheit auf gleichen Denkstrukturen.

„Jede Kultur oder Subkultur der Welt beruht auf denselben moralischen Grundwerten und der gleichen schrittweisen Entwicklung moralischer Reife (...). Unsere Untersuchungen zeigen nicht nur, dass jede Kultur auf die gleichen moralischen Grundideen zurückgreift, sondern auch, dass deren Entwicklung in jeder Kultur nach der gleichen Stufenfolge abläuft.“ (Kohlberg & Turiel, 1978, S. 37ff.)

Nach Kohlberg ist die soziale Umgebung zwar entscheidend für unterschiedliche Ansichten und bestimmt beispielsweise, ob Schweinfleisch gegessen werden darf oder nicht, sie ist aber nicht wichtig, wenn es sich um moralische Grundsätze handelt. So verfügen Kinder aus unterschiedlichen Kulturen und sozialen Verhältnissen über ihr eigenes Potential zur Moralentwicklung, die weder von Eltern noch von Lehrpersonen oder Peers stammt (Kohlberg zit. n. Dickopp, 1986, S. 46).

Konkreter beschreibt Kohlberg die moralische Urteilsentwicklung als qualitative Veränderungsreihe in sechs Stufen. Diese sechs Stufen sind drei aufeinanderfolgenden Ebenen der Moralentwicklung zugeordnet, der präkonventionellen Ebene (erste und zweite Stufe), der konventionellen (dritte und vierte Stufe) und der postkonventionellen Ebene (fünfte und sechste Stufe). Mit den drei Ebenen des moralischen Urteils werden drei unterschiedliche Formen der Beziehung zwischen dem Selbst und den konventionellen moralischen Regeln und Erwartungen beschrieben (vgl. Dülmer, 2000, S. 23). Ein Mensch kann jede Stufe durchleben und eine Entwicklung findet statt, wenn die bisherigen Strategien des Denkens nicht mehr ausreichen, um ein Problem zu lösen, und wenn er deshalb nach besseren Strategien sucht.

Die Entwicklung des moralischen Urteils beginnt mit der von Kohlberg, Lickona und Damon genannten Stufe 0. In den ersten Lebensjahren stellt man sich bereits Fragen zu

Verbotenem und Erlaubtem, über das Gute und Böse. Die Kinder entwickeln ihre eigene Theorie darüber, was richtig oder falsch ist und können ihre Urteile auch begründen. Ihre Begründungen beziehen sich aber auf die eigene soziale Perspektive, nämlich auf die eigenen Bedürfnisse, Gefühle und Wünsche. Für Kinder von 0 bis 4 Jahren ist fair das, was sie wollen. Sie wollen etwas haben und deshalb gehört es ihnen. Auf der Stufe 0 geht es also um ein egozentrisches Urteilen, das vor der eigentlichen Entwicklung des moralischen Denkens, das mit Stufe 1 beginnt, steht (vgl. Oser & Althof, 1992, S. 52).

Etwa ab dem Vorschulalter beginnen Kinder, diesen egozentrischen Gesichtspunkt zu überwinden. Sie erkennen jetzt, dass es ausser ihrer Perspektive auch andere Sichtweisen gibt, die entweder gleich oder unterschiedlich sein können. Sie beginnen, diese Sichtweisen für ihr moralisches Urteil zu berücksichtigen. Auf der Stufe 1 stellen die Erwachsenen (Eltern und Erzieher/Erziehrinnen) die Regeln auf und im Falle eines Konflikts haben sie immer Recht, weil sie älter sind und über die entsprechende Macht verfügen. Die Kinder vermeiden es, die Regeln der Erwachsenen zu übertreten, weil sie Angst vor einer Bestrafung haben. Im Gegensatz wird das Gute von den Erwachsenen belohnt. Kinder unterwerfen sich also den Erwachsenen freiwillig, um sich aus Schwierigkeiten herauszuhalten. Moral hat aber auf der Stufe 1 noch nichts mit Gegenseitigkeit oder Wechselseitigkeit zu tun. Kinder stellen zwischen ihren Gesichtspunkten und den Gesichtspunkten von ihren Eltern noch keine Beziehung her. Sie begreifen nicht, dass sie beispielsweise auch das Recht auf faire Behandlung seitens der Eltern hätten (vgl. ebd., S. 53ff.).

Erst auf der zweiten Stufe der Moralentwicklung wird Fairness als Austausch verstanden. Mit ca. 7 oder 8 Jahren sehen die Kinder die Erwachsenen nicht mehr als die einzige Quelle der Moral, vielmehr legen sie Wert auf ihre Unabhängigkeit und ihre Rechte. Sie handeln und orientieren sich nicht mehr an Bedrohungen und Bestrafungen, sondern sie glauben fest an Gleichheit im Sinne von Austausch oder Vergeltung. Sie deklarieren also, sich fair gegenüber denen zu verhalten, die sie selbst fair behandeln und diejenigen zu bestrafen, die ihnen Unrecht tun. Sie befolgen gerne Regeln, wenn sie ihren unmittelbaren Interessen dienen („Was ist dabei für mich drin?“), deswegen hat Moral auf dieser Stufe einen konkreten individualistischen Sinn. Das liegt vor allem daran, dass soziale Beziehungen im Alter von 6–10 weniger wichtig sind und demzufolge Gesellschaftsbindungen oder

gemeinsame Bedürfnisse von den Kindern im Grundschulalter nicht verstanden werden können (vgl. ebd., S. 55f.).

Die dritte Stufe ist die erste Stufe der konventionellen Ebene. Gruppenbindungen werden am Ende der Grundschule wichtiger und Jugendliche bemühen sich um soziale Anerkennung. Deshalb versuchen sie, den Erwartungen der ihnen nahe stehenden Personen zu entsprechen. Gut sein bedeutet, die Eltern, die Geschwister oder die Freunde nicht zu enttäuschen sowie in zwischenmenschlichen Beziehungen Werte wie Vertrauen, Treue und Dankbarkeit hochzuhalten. Mit der Stufe 3 wird also die Fähigkeit gewonnen, die Perspektive und das Wohlergehen eines Dritten zu berücksichtigen. Über den persönlichen Interessen steht jetzt das Bewusstsein von Gemeinsamkeiten in Gefühlen, Bedürfnissen und Erwartungen (vgl. Dülmer, 2000, S. 25), deshalb nennt man das Stufe-3-Denken auch Gruppendenken. Der Mensch verteidigt die Interessen der Gruppe vor allen anderen Interessen. Die Moral dieser Stufe beschränkt sich aber auf die eigene Bezugsgruppe. Die Familie und die Freunde sind wichtig und fremde Gruppen werden als moralische Bezugsgröße nicht in Betracht gezogen. Aus diesem Grund können Konflikte zwischen Gruppen nicht vermieden werden. Nicht nur Kinder, auch Jugendliche und Erwachsene werden der dritten Stufe zugeordnet. Menschen mit dieser Denkstruktur sind tendenziell leichter ausnutzbar und abhängig, weil sie ohne weiteres den Überlegungen anderer Gruppenmitglieder vertrauen und weil ihre eigene Wertschätzung von ihrer sozialen Anerkennung abhängt (vgl. Oser & Althof, 1992, S. 56ff.).

Die vierte Stufe des moralischen Urteils ist durch ihre gesellschaftliche Perspektive charakterisiert. Man erfüllt seine Pflichten gegenüber dem sozialen oder dem Wertesystem, indem Gesetze eingehalten und die Werte der Gemeinschaft respektiert werden. Das Individuum will damit die gesellschaftlichen Institutionen stützen, sie vor dem Zerfall schützen und die soziale Ordnung bewahren. Im Konfliktfall sind persönliche oder Gruppenbedürfnisse den gesellschaftlichen Interessen untergeordnet. Der entscheidende Entwicklungsfortschritt im Unterschied zum Niveau 3 besteht in der Fähigkeit, die zwischenmenschlichen Perspektiven als ein Netzwerk oder System zu betrachten (vgl. ebd., S. 58f.).

Die fünfte Stufe kann man nicht vor dem frühen Erwachsenenalter erreichen. Auf dieser Stufe überwindet man zum ersten Mal die gesellschaftliche Perspektive und orientiert sich

an moralischen Prinzipien. Der Mensch übernimmt somit zum ersten Mal die Perspektive eines rationalen Individuums, das Werte und Rechte anerkennt, die dem „System“ und den gesellschaftlichen Institutionen übergeordnet sind. Hier steht die Gesellschaft im Dienste des Menschen und nicht der Mensch im Dienste der Gesellschaft. Gesellschaftliche Massstäbe und staatliche Gesetze können nämlich für unfair gehalten werden, wenn sie nicht den meisten Mitgliedern der Gemeinschaft Nutzen bringen. Menschen mit einer prinzipiengeleiteten Denkstruktur akzeptieren eine gewisse Relativität von Meinungen, Werten und Regeln. Es ist ihnen bewusst, dass es keine einzige Wahrheit gibt, da unterschiedliche Lebenshaltungen und Werte gleichermaßen auf verschiedenem sozialem und kulturellem Hintergrund begründet sein können. Einige aber nicht relative Werte wie Gerechtigkeit, Gleichheit, Reziprozität oder der Respekt vor der menschlichen Würde müssen in jeder Gesellschaft unabhängig von Gruppenansichten oder persönlichen Haltungen aufrechterhalten werden, wenn man sich eine humane und faire Gesellschaft wünscht. Und dies deshalb, weil diese zuletzt genannten Werte im Interesse des grössten Wohls der Mehrheit stehen und die Basis des gesellschaftlichen Vertrags bilden, der die Rechte und Pflichten aller Bürgerinnen und Bürger so bestimmt, dass der grösste Nutzen für die grösste Zahl der Gesellschaftsmitglieder erreicht wird (vgl. ebd., S. 59ff.).

Kohlberg ging davon aus, dass sich auch das postkonventionelle Denken entwickeln kann und definierte dafür eine sechste Stufe der Entwicklung des moralischen Urteils. Auf dieser Stufe orientiert sich der Mensch an den universalen ethischen Prinzipien der Gerechtigkeit, der Gleichheit und der Menschenwürde. Gesetze und gesellschaftliche Vereinbarungen beruhen gewöhnlich auf solchen Prinzipien und werden deswegen respektiert. Im Falle aber vom Konflikt, wenn die Gesetze nämlich diese Prinzipien verletzen, dann ist das „moralische Gesetz“ dem „legalen Gesetz“ übergeordnet und nach diesem moralischen Gesetz sollte man auch handeln. Es geht um die Sichtweise eines jeden rationalen Individuums, das selbstgewählten, universalisierbaren ethischen Prinzipien folgt und sich dann gegen die soziale Ordnung stellt, wenn sie ungerecht ist und die Entfaltung der Person behindert (vgl. ebd., S. 62ff.). Diese Metakommunikation über die Güte von Gesetzen und sozialen Verträgen, sowie die Auffassung, dass das System geändert werden kann, wenn es im Widerspruch zu abstrakten moralphilosophischen Prinzipien steht, bilden auch den Unterschied zur fünften Stufe der Moralentwicklung (vgl. Berk, 2000, S. 496).

Jede der oben beschriebenen Stufen stellt einen Schritt in der moralischen Entwicklung des Menschen dar. Sie beschreiben keine blossen Meinungsveränderungen, sondern qualitative Unterschiede in der Menschen-Umwelt Beziehung. Aus diesem Grund sind für den Übergang von einer Stufe zur anderen grössere Zeiträume erforderlich, die dem Menschen erlauben, seine Denkstruktur neu zu orientieren. Die Abfolge dieser Stufen ist immer gleich, aber das Zurückfallen auf eine tiefere Stufe ist nicht möglich (vgl. Oser & Althof, 1992, S. 52f.).

Im Kapitel 3.4 werden die Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg auf die interkulturelle Erziehung und Entwicklung bezogen und damit wird eine Verbindung der moralischen und interkulturellen Kompetenz operationalisiert.

3.3.3 Die Menschenrechtserklärungen der internationalen Gemeinschaft

1948 sind die Menschenrechte durch ihre allgemeine Deklaration von den Vereinten Nationen (48 Staaten) auf die zwischenstaatliche Ebene gehoben worden. Die Menschenrechtserklärung nach dem Zweiten Weltkrieg ist eine Antwort auf die Forderung der internationalen Gemeinschaft nach Schutz der Menschenwürde. Die Wertbestimmung der Menschenwürde geht von vier Grundbedürfnissen aus, die auf der ganzen Welt einen Sinn haben:

- Überlebensbedürfnisse (nach Vermeidung von Gewalt)
- Wohlergehensbedürfnisse (nach Vermeidung von Elend)
- Identitätsbedürfnisse (nach Vermeidung von Entfremdung)
- Freiheitsbedürfnisse (nach Vermeidung von Unterdrückung)

Schutz der Menschenwürde heisst also Schutz aller Menschen gegen körperliche und seelische Gewalt, Garantie eines materiellen Existenzminimums für alle Menschen und Möglichkeit einer individuell sinnerfüllten Lebensgestaltung (vgl. Baumann, 2001, S. 165f.).

Obwohl die Menschenrechte heutzutage als Standards und Orientierungswerte gelten (vgl. Lenhart, 2000 S. 58ff.), deren Verwirklichung sich alle UNO-Mitgliedsstaaten zum Ziel

gesetzt haben,¹⁹ wird ihre universale Geltung oft kritisiert. Diese Kritik, die politisch-ökonomische, kulturelle und philosophisch-anthropologische Argumente umfasst (vgl. Lienemann, 1996), lässt sich wie folgt zusammenfassen: (a) Die Menschenrechte basieren auf einer politischen Theorie (Besitzindividualismus), die Rechte und Pflichten einer bestimmten Klasse formulierte und darauf abzielte, die Interessen dieser Klasse zu schützen. Unter den heutigen marktwirtschaftlich-kapitalistischen Bedingungen garantieren die Menschenrechte zwar eine formale Gleichheit vor dem Gesetz, sie schliessen aber keine Grundgedanken zur Gleichheit oder wenigstens zur Chancengleichheit ein (vgl. ebd.). (b) Die Menschenrechte sind Bestandteil der abendländischen Tradition und der Westen fordert ihre universale Geltung durch diplomatische Verhandlungen, ökonomische Sanktionen oder auch durch Militärinterventionen, um Machtansprüche durchzusetzen und fremde Kulturen zu kolonialisieren. Der westliche Individualismus berücksichtige zu wenig, dass Werte und Normen mit Kulturen zusammenhängen, und wolle nichtwestlichen Kulturen einen Wertewandel aufzwingen, ohne die kulturelle Eigenart der einzelnen Länder zu respektieren (vgl. Treier & Treier, 2005, S. 14f.). (c) Nach Picht (zit. n. Lienemann, 1996) basiert die Idee der Menschenrechte auf dem jüdisch-christlichen Dogma von der Gottebenbildlichkeit des Menschen und der philosophischen Anthropologie der Stoa²⁰. Heutzutage ist diese europäische Metaphysik und Anthropologie nicht einmal mehr in Europa uneingeschränkt akzeptiert. Es stellt sich deshalb die Frage, ob es möglich ist, ein Konzept zu exportieren, dessen Grundlagen in seiner „Heimat“ nicht mehr anerkannt werden, ohne Schaden anzurichten (vgl. Lienemann, 1996).

Die oben beschriebene Argumentation gegen die universale Geltung der Menschenrechte findet bei mehreren Denkern keine Akzeptanz. Franz Martin Wimmer verneint die Überzeugung, dass die Menschenrechte historisch gesehen nur ein westliches Phänomen sind. Menschenrechte seien in vielen anderen Kulturen akzeptiert, auch wenn sie nicht explizit erklärt würden. Man bezieht sich zwar auf die Aufklärung sowie die französische oder amerikanische Revolution, wenn man die Evolution des Menschenrechtskonzepts beschreiben will, das heisst aber nicht, dass andere Kulturen, Religionen und Weltanschauungen nicht zum Entwurf der Menschenrechte beigetragen haben (vgl. Wimmer, 2005, S. 345ff.). Dazu findet Nieke (2000), dass die Idee der Menschenrechte,

¹⁹ Heutzutage zählt die UNO 194 Mitgliedsstaaten. Alle haben zumindest eines der insgesamt neun internationalen Abkommen zu den Menschenrechten ratifiziert. 80% der Mitgliedsstaaten haben sogar vier oder mehr dieser neuen Abkommen ratifiziert (vgl. UN, Universal Declaration of Human Rights, 2012).

²⁰ Nach der Lehre der Stoiker bilden die Physis (Körper), die Psyche (Seele) und der Logos (Vernunft) den Menschen.

auch wenn diese in Europa entstanden sei, doch so attraktiv sein könne, dass sie überall Zustimmung finden könne (S. 120).

Lienemann (1996) glaubt auch an das Potential der Universalisierbarkeit der Menschenrechte. Er unterstützt, dass diese gefordert werden, wenn elementares Unrecht wahrgenommen wird. Diese Unrechtswahrnehmung kann von partikularen Prägungen wie Rasse, Kultur und Religion unabhängig sein. Auch Bielefeldt (1996) denkt, dass die Menschenrechte künftig das wichtigste Instrument bleiben sollten, um friedliche Beziehungen zwischen Bürgern, Staaten und Kulturen zu schützen. Unter anderem zeigt die zunehmende Ausländerfeindlichkeit in westlichen Staaten, dass auch im Westen die Menschenrechte keineswegs als selbstverständlich gelten und deswegen darf auch dort der Kampf um die Menschenrechte nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Menschenrechte gehen auf konkrete Unrechtserfahrungen zurück, die heutzutage auf allen Kontinenten zu finden sind. Aus diesem Grund wird der Menschenrechtsdiskurs ernst und interkulturell verbindlich, wenn er nicht abstrakt und normativ, sondern mit Blick auf erfahrenes Unrecht konstruiert wird (S. 33ff.).

Zugleich bekennen sich nichteuropäische Philosophen wie z. B. solche aus Asien zur Universalität der Menschenrechte. Kam-por Yu versteht Menschenrechte als „minimal morality“, als „a common standard for all people and all nations“. Die Akzeptanz der Menschenrechte als universale Werte bedeutet nicht unbedingt, dass alle Moralwerte universal sind, sondern dass mindestens ein Teil der menschlichen Moral auf der ganzen Welt gültig ist und entsprechend als Basis für die Regelung von zwischenmenschlichen und -staatlichen Konflikten dienen könnte (vgl. Yu, 2005, 65f.). Konfuzius unterscheidet zwischen minimaler und maximaler Moral:

- Was du nicht willst, das die Anderen dir tun, das tue nicht den Anderen (minimal morality).
- Lass andere Leute ihre Einstellungen vertreten, insoweit als du deine Einstellungen vertreten willst, und überzeuge den Anderen von deinen Einstellungen, insofern als du von den Einstellungen der Anderen überzeugt werden willst (maximal morality).

Das erste Prinzip setzt die Grenzen unserer Handlungsfreiheit, wenn wir ein Ziel erreichen wollen. Und genau diese Funktion haben die Menschenrechte, sie beschränken unsere Wohlstands- und Machtansprüche auf einer moralischen Ebene, sie definieren den Bedingungsrahmen, in dem wir unsere Ziele verfolgen können (vgl. ebd.).

3.4 Stufen der Entwicklung der interkulturellen Ethik nach dem Modell der moralischen Entwicklung von Kohlberg

Es wird angenommen, dass die Entwicklung der interkulturellen Moral in engem Zusammenhang mit Kohlbergs Moralentwicklung und in Auseinandersetzung mit der multikulturellen Umwelt geschieht. Jede höhere Stufe ist durch grössere Offenheit und Autonomie, höhere Universalität und Prinzipienorientierung sowie durch die Fähigkeit, die Perspektive des Anderen zu übernehmen, gekennzeichnet. Die Stufen der Entwicklung der interkulturellen Moral sowie Voruntersuchungen zu diesem theoretischen Entwurf werden in dieser Arbeit zwar inhaltlich im Kapitel 3.4.2 beschrieben, aber eine empirische Untersuchung dieser Stufen wäre der Gegenstand einer anderen Arbeit.

3.4.1 Voruntersuchungen

1976 wollte Florence Davidson durch ihre Studie einen Zusammenhang zwischen der moralischen Entwicklungsstufe von Kohlberg (vgl. Kapitel 3.3.2) und dem Vorhandensein von ethnischen Vorurteilen sowie von intoleranten Einstellungen aufzeigen. Sie untersuchte insgesamt 176 Kinder, die 7, 9 und 13 Jahre alt waren, entweder in einer grossen Stadt oder in Vororten wohnten und sich als „Whites“, „Blacks“, „Orientals“ oder „Jewish“ bezeichneten. Für die Messung der moralischen Stufe wurden Interviews und Dilemmata-Diskussionen durchgeführt, während der Index von Vorurteilen und intoleranten Einstellungen durch ein Spiel und ein Einzelinterview gemessen wurde. Das Spiel hiess „Comments“ und Schülerinnen und Schüler sollten spontan Kommentare über acht verschiedene, ethnische Gruppen (Indianer, Irländer, Italiener, Juden, Mexikaner, Schwarze, Asiaten, Puerto-Ricaner) äussern. Die ersten Kommentare waren ziemlich neutral („Negroes have kinky hair“), aber am Ende des Spiels traten oft stärkere Äusserungen zu Tage wie zum Beispiel: „Blacks are dirty, or I think you can't tell if they are clean or dirty“. Provokative Kommentare aus dem Spiel, sowohl positive als auch negative, wurden ausgesucht und in den Einzelinterviews erwähnt. Die Kinder sollten sich nochmals zu den Kommentaren ihrer Schulkameraden und Schulkameradinnen oder zu ihren eigenen Kommentaren äussern. („During the game somebody about your age said ... What do you think about that?“) Die Ergebnisse bestätigten die Hypothese der Forschungsleiterin, dass jüngere Kinder, die eine niedrige moralische Entwicklungsstufe aufweisen, sich öfter negativ über andere ethnische Gruppen als ältere Kinder mit einem höheren moralischen Entwicklungsstand äussern. Konkreter sind 36 Prozent aller Kommentare

aller Kinder aus der ersten Moralstufe negativ, während der Prozentsatz negativer Kommentare für Kinder aus der zweiten Moralstufe 19 beträgt. Schülerinnen und Schüler der dritten oder vierten moralischen Entwicklungsstufe haben deutlich weniger Vorurteile geäußert. Die negativen Äusserungen auf der Stufe drei machen 11 Prozent aller Äusserungen aus und auf der Stufe 4 übersteigen sie 6 Prozent nicht (vgl. Davidson, 1976, S. 1256ff.).

Aufgrund dieser Ergebnisse zweifelt Davidson an der Behauptung, dass ethnische Vorurteile von Kindern das Ergebnis von äusserlichen Faktoren wie von elterlichem Einfluss oder Einfluss von Peers, von mangelndem Wissen oder mangelnder Intelligenz abhängig sind und unterstützt die These, dass das Vorhandensein von ethnischen Vorurteilen in der Kindheit eher mit einer kognitiven Entwicklung zusammenhängt, die zwar von sozialen und kulturellen Faktoren beschleunigt oder gehemmt, aber bezüglich ihrer Reihenfolge nicht beeinflusst werden kann. Erfolgt keine Moralentwicklung, ist eine Befreiung von Vorurteilen nicht möglich, weil die entsprechende Denkstruktur fehlt, die naive, respektlose Äusserungen verhindert. Daher beschreibt Davidson die fünf Stufen von Kohlberg als fünf „stages of respect for persons“. Auf der ersten Stufe der Respektentwicklung heisst Respekt, gehorsam sein. Auf der zweiten Stufe darf man Vorurteile äussern, wenn diese soziale Akzeptanz finden. Auf der Stufe 3 sind Kinder bereit, sich für andere Menschen einzusetzen und sich für gute Beziehungen mit dem sozialen Umfeld zu bemühen. Das soziale Umfeld beschränkt sich aber auf Freunde. Die vierte Stufe der Entwicklung stützt sich auf einen gegenseitigen Respekt als Basis eines sozialen Vertrags. Die fünfte Stufe, wie sie von Kohlberg beschrieben wird, verlangt eine äusserst entwickelte Denkstruktur und kann von Kindern, aber auch von der Mehrheit der Erwachsenen nicht erreicht werden. Die Respektentwicklung erfolgt schrittweise und kann mit Hilfe von moralischen Dilemmata aus dem Kontext „ethnic studies“ beschleunigt werden (vgl. ebd.).

3.4.2 Inhaltliche Beschreibung der Stufen

Die Entwicklung der interkulturellen Ethik beginnt schon in der frühen Kindheit. Das Kind beginnt anzuerkennen, dass auch andere Menschen Interessen haben, die manchmal mit seinen eigenen Interessen in Konflikt stehen (ab Stufe 1 der moralischen Entwicklung). Im Alter von 0 bis 4 Jahren werden aber Bedürfnisse anderer Menschen nicht nur nicht berücksichtigt, sondern überhaupt nicht erkannt (Stufe 0). Erst in der nächsten Entwicklungsphase (Stufe 1) wird die Perspektive des Anderen zwar berücksichtigt, aber Moral hat immer noch nichts mit Gegenseitigkeit zu tun. Die einzige Quelle der Moral sind

Erwachsene. Die Berücksichtigung der Perspektive des Anderen, die Orientierung an Gegenseitigkeit des menschlichen Verhaltens und somit eine interkulturelle Moral (s. Definition des Begriffs, Kapitel 3.2) sind daher auf der Vorstufe und der ersten Stufe der moralischen Entwicklung ausgeschlossen. Es wird deshalb auf 5 Stufen der Entwicklung der interkulturellen Moral beschränkt:

Erste Stufe (Individualismus, Austausch): Auf dieser ersten Stufe der Entwicklung der interkulturellen Moral betrachtet man die Migration und Integration aus einer rein individualistischen Perspektive. Die Zugewanderten werden als Teil der Gesellschaft toleriert und die Beziehung mit ihnen wird als Austausch verstanden. Menschen dieser Stufe behaupten, kein spezielles Problem mit den Migrantinnen und Migranten zu haben, wenn diese arbeiten und nicht vom Sozialamt Geld kriegen, wenn sie kein Verbrechen begehen und die soziale Sicherheit nicht gefährden, wenn sie nicht das Recht auf die Bewahrung ihrer Kultur haben und damit die nationale Einheit nicht bedrohen oder wenn sie den Einheimischen nicht die Arbeitsplätze wegnehmen. Sie wohnen am liebsten in Stadtvierteln mit einem möglichst tiefen Ausländeranteil und für ihre Kinder bevorzugen sie Schulen mit einem kleinen Migrantenanteil. Trotzdem beschäftigen sie in ihren Betrieben Migranten, weil sie weniger als einheimische Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen kosten. Gleichzeitig können Menschen mit dieser Denkstruktur den Migrantinnen und Migranten gegenüber sehr aggressiv sein, wenn diese als Bedrohung für ihren persönlichen oder nationalen Wohlstand wahrgenommen werden. Sie haben keine Hemmungen, sie zu beschuldigen, wenn sie arbeitslos sind, wenn es in der Nachbarschaft zu einem Streit zwischen Migrantinnen und Migranten und Einheimischen kommt oder wenn für sie staatliches Geld ausgegeben wird. Migrantinnen und Migranten haben nur Pflichten und keine Rechte gegenüber der Aufnahmegesellschaft. Sie sollten zufrieden sein, dass sie in einem anderen Land leben und arbeiten dürfen, und sie müssen sich selber um ihre Integration bemühen, indem sie die Sprache der Aufnahmegemeinschaft lernen, ihre Gewohnheiten, Sitten und Gebräuche annehmen und ihre Gesetze nicht verletzen. Seitens der Aufnahmegesellschaft ist keine Bemühung nötig, in erster Linie müssen aus ihrer Sicht die Interessen der einheimischen Bevölkerung geschützt werden. Es handelt sich also um eine egozentrische Sicht zum Thema Migration, die im folgenden Satz zusammengefasst werden könnte: „Ich habe kein Problem mit Ausländern, soweit sie mich nicht stören, aber ich würde gegen ihre Anwesenheit kämpfen, wenn sie irgendwelche Probleme verursachen. Sie sollten dankbar sein, weil sie hier sein dürfen.“

Zweite Stufe (beschränkter Altruismus, Partikularismus): Mit dieser Stufe der Entwicklung der interkulturellen Moral, die der dritten Stufe der moralischen Entwicklung nach Kohlberg entspricht, werden soziale Beziehungen wichtiger. Die eigene Gruppe, Familie oder Freunde ist für Menschen mit dieser Denkstruktur von grosser Bedeutung. Nächstenliebe (vgl. Nipkow, 2001), Vertrauen, Solidarität, Barmherzigkeit, Hilfsbereitschaft und Dankbarkeit werden auf diese Gruppe bezogen und als Voraussetzungen für das „Gut sein“ verstanden. Diese Haltungen werden aber nicht auf Personen ausserhalb des engeren sozialen Bezugsrahmens angewendet. Wenn diese als Bedrohung für den Wohlstand der eigenen Gruppen wahrgenommen werden, kann es zu feindlichen Gefühlen kommen. Migrantinnen und Migranten dürfen also das Glück der Familie, der Freunde oder sogar der Nation nicht gefährden, sonst werden sie als Feinde betrachtet. Zum Freundeskreis dieser Menschen können auch Migrantinnen und Migranten gehören, aber sie bilden eine Ausnahme und sind nicht typisch für die Gruppe ihrer Herkunft. Aus ihrer Sicht handelt es sich um nette Migrantinnen und Migranten, weil sie ihre Freunde und Freundinnen sind. Diese Haltung ist oft in der Schule zu finden, wo Schülerinnen und Schüler sich gegen Migrantinnen und Migranten äussern, aber gleichzeitig ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit Migrationshintergrund in die Gruppe aufnehmen. Es handelt sich also um eine Betrachtung der Migration aus der Perspektive des Gruppenegoismus, um einen selektiven Altruismus, der nur Leute des eigenen sozialen Kreises betrifft. Wegen ihres Bedürfnisses nach Gruppenzugehörigkeit sind Menschen auf dieser Stufe leicht beeinflussbar. Sie schliessen sich oft den Ansichten der Eltern oder der Freunde an, nur weil sie von ihnen geliebt sein wollen oder weil sie befürchten, sonst allein zu sein. Wenn also die Eltern oder die Freunde die Fremden nicht mögen, dann mögen sie sie selber auch nicht. Eine andere Haltung würde die ihnen nahe stehenden Personen enttäuschen. Menschen mit einer solchen Denkstruktur lassen sich oft wegen ihrer Gruppenloyalität von fremdenfeindlichen Kreisen instrumentalisieren. Aus der Gruppenloyalität erwächst also nach Baron (1998) ein Übel, weil die moralischen Orientierungen der Gruppe in die Irre gehen.

Nunner-Winkler (2006) verwendet den Begriff Partikularismus, um die Neigung zu beschreiben, je nach Gruppenzugehörigkeit unterschiedliche Massstäbe anzulegen. Partikularistisch Denkende und Handelnde machen einen Unterschied zwischen Personen, zu denen sie in einer Beziehung (z. B. Familienmitglieder, Freunde/Freundinnen, Berufskolleginnen und -kollegen, Parteiengenossen) stehen und allen anderen Personen.

„They do not consider the welfare of everybody nor do they weigh everybody's welfare equally.“ (vgl. Elster, 1985, S. 149.) Einer strikten partikularistischen Sicht entsprechen Aussagen wie „Reiche Länder sollten sich zuerst um ihre eigenen Staatsbürgerinnen und Staatsbürger kümmern“, „Einheimische sollen über mehr Rechte verfügen. Sie sind ja in ihrem eigenen Land“ oder „Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg“, sofern bei der Verteilung knapper Ressourcen ethnische Zugehörigkeit ein relevantes Kriterium ist (vgl. Nunner-Winkler et al., 2006, S. 144). Auf der Ebene der Empirie zeigen die Ergebnisse aus der Studie von Nunner-Winkler et al. (2006), dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Partikularismus und Ausländerfeindlichkeit gibt, wobei der Zusammenhang im universalistisch geprägten Westdeutschland höher ausfällt als in den vom Kollektivismus geprägten Ostregionen.

Dritte Stufe (Einhaltung der Gesetze und internationale Vereinbarungen): Der hier erreichte Entwicklungsstand ist durch die Aufgabe charakterisiert, Pflichten zu erfüllen, die man übernommen hat. Zum ersten Mal werden die Verpflichtungen der Aufnahmegesellschaft gegenüber den Migrantinnen und Migranten und damit ihre wesentlichen Rechte anerkannt. Wenn ein Land beschliesst, Asylbewerberinnen und Asylbewerber oder ausländische Arbeiterinnen und Arbeiter aufzunehmen, dann ist es auch verpflichtet, alle diese Strukturen und Voraussetzungen für eine möglichst erfolgreiche Integration zu schaffen. Arbeits- und Wohnmöglichkeiten, Schulunterricht in ihrer Muttersprache und Sprachkurse für das Erlernen der neuen Sprache sollten vom Aufnahmeland angeboten werden. Dies aus Respekt vor den internationalen Vereinbarungen und mit dem Ziel, einen Zusammenbruch des „Systems“ zu vermeiden. Das heisst, dass Rechte von Migrantinnen und Migranten respektiert werden müssen, damit es keine Konflikte gibt, die die soziale Ordnung und Sicherheit gefährden. Zu dieser Stufe gehört auch die Überzeugung, dass reiche Länder die Pflicht haben, ärmeren Ländern zu helfen. Auf dieser Stufe unterstützt man die Gewährleistung von Rechten der fremden Bevölkerung, weil jedes andere Verhalten eine Verletzung der Gesetze und der internationalen Abkommen bedeuten würde und folglich eine Bedrohung für das nationale oder internationale Gleichgewicht wäre.

Vierte Stufe (Humanismus und Moral): Menschen auf der Stufe 4 der Entwicklung der interkulturellen Moral werden durch Toleranz gegenüber Andersdenkenden charakterisiert. Sie stellen fest, dass Unterschiede in Meinungen und Werten durch einen verschiedenen

kulturellen Hintergrund erklärt werden können. Jede kulturelle Gruppe hat im Rahmen dieser Denkweise das Recht auf eine selbstgewählte Lebensweise und auf ihre Sitten und Gebräuche, soweit diese universale Prinzipien und die Menschenwürde nicht verletzen. Verschiedene Kulturen innerhalb der Gesellschaft schliessen also einen Vertrag, der ihnen erlaubt, ihre kulturellen Besonderheiten zu bewahren, der sie aber gleichzeitig dazu verpflichtet, zum Wohle aller Menschen und zum Schutz aller menschlichen Rechte zu handeln, unabhängig von Rasse, religiöser oder kultureller Herkunft. Der Mensch wird nicht nach ethnischen oder kulturellen Kriterien kategorisiert, sondern es wird nach dem Beitrag aller Mitglieder der Gesellschaft zum gemeinsamen Wohl gefragt. Menschen mit dieser Denkstruktur respektieren und unterstützen Migrantinnen und Migranten nicht nur aus Respekt vor dem nationalen oder internationalen Gesetz und aus Angst vor Konflikten, sondern aus einem festen Glauben an die universalen Werte wie Gerechtigkeit, Gleichheit, Menschenwürde und Solidarität. Sie wären bereit, für die Rechte der Migrantinnen und Migranten zu kämpfen, wenn diese obengenannten Prinzipien von einzelnen Personen oder vom Aufnahmeland selbst verletzt würden. Ihre positive Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten ist also prinzipiengeleitet und die Interessen der eigenen Gruppe oder staatliche Gesetze werden nicht berücksichtigt, wenn sie ungerecht sind.

Fünfte Stufe (vernünftiger Pluralismus und universale Prinzipien): Die Menschen auf dieser Stufe orientieren sich vor allem an universalen ethischen Prinzipien. Sie unterscheiden nicht zwischen Kulturkreisen, Nationen oder Rassen. Für sie zählt beim Thema Migration und Integration nur die menschliche Dimension. Menschen werden nicht mehr in Einheimische oder Menschen mit Migrationshintergrund unterteilt, sondern die Frage ist, ob es in der Gesellschaft Menschen gibt, die Hilfe und Unterstützung benötigen oder deren Rechte nicht berücksichtigt werden. Die Gleichheit aller Menschen und ihre Rechte in der Gesellschaft werden nicht an die Herkunft geknüpft, sondern prinzipiell für alle Menschen vorausgesetzt (vgl. Diätenberger, 2002, S. 25). Der Hauptunterschied zu Stufe 4 liegt darin, dass hier der Mensch und die moralischen Prinzipien selbst und nicht die gesellschaftliche Ordnung zum Endzweck werden. Ferner fokussieren diese Menschen eher auf Gemeinsamkeiten (unparteiliche Moral) statt auf Unterschiede zwischen den Kulturen. Gemeinsamkeiten findet man meistens in Fragen der Moral, weil die Moral, so

die Kritik von Habermas (1992) an den Partikularisten, im Gegensatz zu den Sitten²¹ ein universelles System ist, unabhängig von äusseren Umgangsformen in der Gesellschaft.

Dieses universalistische Gedankengut entsteht einerseits aufgrund philosophischer Reflexion andererseits als Folge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse und wird im Vergleich zum Partikularismus als überlegen bewertet. So bilden in der Aufklärungsphilosophie, in der empirischen Sozialwissenschaft oder in Kohlbergs Theorie des moralischen Bewusstseins universalistische Orientierungen den höchsten Stand der individuellen Entwicklung (vgl. Nunner-Winkler et al., 2006, S. 123). Dies kritisieren Tugendhat (2001) und Taylor (1993) und merken an, dass Menschen in Gruppen leben und dass darum die Gruppenzugehörigkeiten eine wichtige Rolle spielen. Ausserdem wären laut Taylor (1993, S. 110ff.) politisches Engagement auf Gemeindeebene oder Patriotismus ohne partikularistische Orientierungen nicht denkbar. Eine stärkere Identifikation und die Bevorzugung der Nahestehenden darf aber nicht die bewusste und aktive Schädigung der „Fremden“ legitimieren.

Wie am Anfang des Kapitels bereits erwähnt, wird im empirischen Teil dieser Arbeit der Zusammenhang zwischen der Moralentwicklung von Kohlberg und der Entwicklung der interkulturellen Ethik nicht untersucht. Der Autorin scheint zunächst die Beantwortung einer anderen Frage wichtiger, die bereits im Kapitel 3.2 formuliert wurde: Kann der Einbezug der moralischen Dimension bei Migrationsfragen die Varianz der Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten erklären? Die Reflexion über die Stufen der interkulturellen Moral hat jedoch dazu gedient, die Items im Erhebungsinstrument (Fragebogen, s. Kapitel 4.4) zu formulieren. Diese sollen die Denkstruktur, die Argumentationsweise und die Einstellungen von Menschen auf den unterschiedlichen Stufen der interkulturellen Moral aufzeigen.

Im Folgenden werden die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit dargestellten Überlegungen zusammengefasst. Dabei wird der Fokus auf Aspekte gelegt, die als Gegenstand der empirischen Untersuchung dienen.

²¹ Mit Sitte ist ein ungeschriebenes Gesetz gemeint, das seinen Ursprung in den äusseren Umgangsformen in der Gesellschaft hat. Eine Sitte wird ohne zu überlegen und zu hinterfragen akzeptiert. Sitten sind unabhängig von Werten wie z. B. Gerechtigkeit und von Gesellschaftsgruppe zu Gesellschaftsgruppe verschieden (aus der Vorlesung von Prof. Dr. F. Oser *Wert- und Moralerziehung, Ethik und Bildung*).

3.5 Eine praktische Theorie der interkulturellen moralischen Erziehung

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde das Thema der Integration von Migrantinnen und Migranten unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit reflektiert. Die auf die Gerechtigkeitsdefinitionen von Aristoteles und Rawls basierenden Überlegungen führten zur Entwicklung eines Integrationsmodells, das Gerechtigkeitsaspekte berücksichtigt und priorisiert. Aus diesem Modell folgte dann eine Erweiterung der Ziele und Inhalte der interkulturellen Erziehung in Verbindung mit der Moralerziehung und die Definition der interkulturellen Moral als Praxis, die in konkreten Situationen in multikulturellen Gesellschaften Anwendung findet.

Hauptziel der vorliegenden Arbeit ist, ausgehend aus philosophischen Reflexionen über Gerechtigkeit, und zwar über Gerechtigkeit im Integrations- und Migrationskontext, Empfehlungen für die pädagogische Praxis zur Förderung der interkulturellen Moral zu liefern. Dabei stellt sich die Frage nach der Erklärung der Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten durch die Berücksichtigung der moralischen Dimension der Integrations- und Migrationsfragen (moralisches Framen). Die Beantwortung dieser konkreten Frage ist Gegenstand der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit und soll einen Beitrag zur Integration von Migrantinnen und Migranten und zum harmonischen Zusammenleben in der Gesellschaft leisten.

Bei der Beantwortung dieser Frage wird ebenfalls die Rolle von demographischen Merkmalen wie Geschlecht und Sprachregion, aber auch von schulleistungs- und kognitionsbezogenen Aspekten wie Schulniveau, erwarteter Bildungsabschluss und Wissen über Migrationsgründe untersucht. Diese sind relevant für die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung, scheinen laut Studien (s. entsprechende Kapitel im empirischen Teil, 4.6.1.1, 4.6.1.2 und 4.6.1.3) einen Einfluss auf die Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten zu haben und sollen mit der Fähigkeit, die Migrations- und Integrationsfragen moralisch zu framen, aber auch in Haltungen und Verhalten umzusetzen, in Beziehung stehen.

Folgende Abbildung veranschaulicht das der empirischen Untersuchung zugrunde liegende Modell. Die interkulturelle Moral findet ihre Anwendung in der Praxis, wenn Aspekte der Gerechtigkeit bei der Meinungsbildung über ein integrations- und migrationsrelevantes Thema berücksichtigt werden. Dieses moralische Framen soll positiv auf die Einstellungen gegenüber

Migrations- und Integrationsthemen wirken. Letztere werden in dieser Arbeit mit mehreren Skalen operationalisiert, die unterschiedliche Facetten der Migration und Integration abdecken wie beispielweise die Aufnahme von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern oder die Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt. Gleichzeitig sollen Unterschiede in den Einstellungen, aber auch in der Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migration nach Geschlecht, Sprachregion, Schultyp und Wissen über Migrationsgründe untersucht werden.

Interkulturelle Moral

Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migrations- und Integrationsthemen

- moralische Argumentation
- moralische Beurteilung



Einstellungen zu Migrations- und Integrationsthemen

- Einstellungen gegenüber den Rechten von anderen Volksgruppen
- Einstellungen gegenüber Migrantenrechten
- Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit
- Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas
- Chancengleichheit innerhalb Europas
- Einstellungen zur Asylpolitik
- Einstellungen zur Migrationspolitik
- Einstellungen gegenüber der Thematik „Rein Einheimische Quartiere“
- Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten

Geschlecht

Sprachregion

Schultyp

Wissen über Migrationsgründe

Abbildung 3 Das Modell der interkulturellen Moral und deren Anwendung

4 Darstellung der empirischen Untersuchung

Die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit wurde im Rahmen der internationalen Studie zur politischen Bildung ICCS 2009 durchgeführt²². ICCS steht für International Civic and Citizenship Education Study und stellt die zweite international vergleichende empirische Studie der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) zur politischen Bildung dar. Das Ziel der ICCS ist, zu untersuchen, inwieweit Schülerinnen und Schüler auf ihre Rollen als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger vorbereitet werden. Dabei geht es um die Leistung der Schülerinnen und Schüler in einem Test des konzeptuellen Verständnisses und der Fähigkeiten im Bereich der politischen und staatsbürgerlichen Bildung sowie um Einstellungen, Überzeugungen, Konzepte, Interessen und Handlungsweisen der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit politischer und staatsbürgerlicher Bildung. „The aim of ICCS is to report on student achievement on a test of conceptual knowledge and understandings in civic and citizenship education. It also intends to collect and analyze data about student dispositions and attitudes related to civic and citizenship education.” (Schulz et al., 2008, S. 5.) Die Studie baut auf der IEA Civic Education Study (CivED) aus dem Jahr 1999 auf, berücksichtigt aber die globalen und regionalen gesellschaftspolitischen Herausforderungen, die in den letzten zehn Jahren neu entstanden sind (vgl. Schulz et al., 2008, S. 5).

Im Zuge des Entwicklungsprozesses der Erhebungsinstrumente hat im November und Dezember 2007 die ICCS-Feldstudie in der Schweiz und in allen teilnehmenden Ländern der Nordhemisphäre stattgefunden. Die Feldstudie, bei der sämtliche Items getestet wurden, diente vor allem der Itemprüfung vor der endgültigen Auswahl des Aufgaben- und Fragensets. Vierzehn Monate später folgte die Haupterhebung in 38 Ländern²³. Die Daten der vorliegenden Untersuchung wurden im Rahmen der Feldstudie erhoben.

²² Die Durchführung der ICCS-Studie in der Schweiz und in Liechtenstein übernahmen als National Research Coordinators (NRC) Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Fritz Oser und Prof. Dr. Biedermann an der Universität Freiburg, Schweiz (National Centre). Für die Tatsache, dass sie mir die Möglichkeit gegeben haben, in dieser Studie mitzuarbeiten und die Daten für meine Dissertation zu erheben, möchte ich mich nochmals ganz herzlich bei ihnen bedanken.

²³ Die 38 teilnehmenden Länder an der IEA Civic and Citizenship Education Study sind: Belgien (Flämisch), Bulgarien, Chile, Dänemark, Dominikanische Republik, England, Estland, Finnland, Griechenland, Guatemala, Hongkong SAR China, Indonesien, Irland, Italien, Kolumbien, Korea, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Mexiko, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Österreich, Paraguay, Polen, Russland, Schweden, Schweiz, Slowakei, Slowenien, Spanien, Taiwan (Provinz Chinas), Thailand, Tschechien, Zypern.

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die dieser Arbeit zu Grunde liegenden Fragestellungen und Hypothesen dargelegt. Zudem werden das Untersuchungsdesign, die Zusammensetzung der Stichprobe, das Erhebungsverfahren, die Erhebungsinstrumente sowie die faktorenanalytisch verdichteten Skalen beschrieben. Anschliessend werden die Ergebnisse aus der Datenauswertung präsentiert und kommentiert.

4.1 Fragestellungen und Hypothesen

Kern dieser Arbeit bildet die Frage nach einer Auswirkung des moralischen Framens der Migrations- und Integrationsthematik bzw. der Berücksichtigung ihrer moralischen Dimension auf die positiven Einstellungen gegenüber anderen Volksgruppen, Migrantinnen und Migranten, Asylbewerberinnen und Asylbewerbern sowie offener Migrationspolitik. Mit der Fokussierung auf eine derartige Auswirkung wird die Frage nach den Inhalten des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Arbeit in der Klasse zum Teil beantwortet werden. Mit dieser Arbeit wird insofern ein kleines Stück Pionierarbeit geleistet, als dass auf diesem Gebiet empirische Untersuchungen und Erkenntnisse weitgehend fehlen. Ziel dieser Arbeit ist es, zu prüfen, inwiefern ein Zusammenhang zwischen dem Einbezug einer moralischen Perspektive bei Fragen zur Integration und bei der Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten vorhanden ist. Damit wird die interkulturelle Erziehung mit Kategorien des Moralischen und der Moralerziehung in Verbindung gebracht und gleichzeitig eine Neubestimmung der Ziele und Inhalte der interkulturellen Erziehung ermöglicht. Die Überlegung zur Notwendigkeit einer Neubestimmung der Ziele und Inhalte der interkulturellen Erziehung beruht auf der in den letzten Jahren formulierten Frage nach der Integrationsfähigkeit der modernen Gesellschaft und auf der Antwort von Nunner-Winkler und ihren Mitarbeitenden (2006), dass „für die Integration auch moderner, funktional ausdifferenzierter Gesellschaften Moral nötig als auch möglich ist“ (S. 9). Die Hauptfragestellung dieser Arbeit lautet:

Wirkt sich die Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migration auf die Einstellungen der Achtklässlerinnen und Achtklässler hinsichtlich Migrationsfragen und -politiken aus?

Eine moralische Dimension der Migration liegt dann vor, wenn das Wohlergehen der von der Migration betroffenen Personen von migrationsrelevanten Praktiken, Entscheidungen und Einstellungen beeinträchtigt wird (s. Kapitel 3.2).

In Anlehnung an diese zentrale Fragestellung stellen sich mehrere Fragen, die zum Zweck einer tieferen Analyse der Hauptfragestellung beantwortet werden müssen. Diese beziehen sich hauptsächlich auf den Einfluss soziodemografischer Faktoren auf die Einstellungen hinsichtlich Migrationsthemen sowie auf die kognitive Fähigkeit, moralische Orientierungen in den Migrationsdiskurs einzubeziehen, und lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Einstellungen gegenüber Migrations- und Integrationsthemen und deren Framen nach Geschlecht?
- Unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Einstellungen gegenüber Migrations- und Integrationsthemen und deren Framen nach Sprachregion?
- Unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Einstellungen gegenüber Migrations- und Integrationsthemen und deren Framen nach Schultyp und erwartetem Bildungsabschluss?
- Unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Einstellungen gegenüber Migrations- und Integrationsthemen und deren Framen nach ihrem Wissen über die Migrationsgründe?

Die obengenannten Fragestellungen wurden zuerst in konkrete Forschungsfragen und anschliessend in statistische Hypothesen transformiert (s. unten Kapitel 4.6). Die folgende forschungsleitende Haupthypothese, welche die Anerkennung der moralischen Dimension der Migrations- und Integrationsfragen und deren positive Wirkung auf die Einstellungen thematisiert, basiert auf den theoretischen Überlegungen aus Kapitel 3.2 und liegt dieser Arbeit zu Grunde:

Die Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migrations- und Integrationsfragen und der Einbezug moralischer Werte und Argumente in den Migrationsdiskurs wirken sich positiv auf die Einstellungen gegenüber anderen Volksgruppen, Migrantinnen und Migranten und ihren Rechten aus. Moralische Orientierungen und Argumente haben ebenfalls einen positiven Effekt auf die Einstellungen gegenüber Asyl-, Migrations- und Integrationspolitik.

Die Unterhypothesen sowie die Hypothesen in Bezug auf die Hintergrundinformationen der an der Studie teilnehmenden Personen (Geschlecht, Sprachregion, Schultyp usw.) werden hier

aufgrund einer besseren Lesbarkeit nicht dargestellt. Diese finden sich jeweils in den einzelnen Kapiteln zu den Ergebnissen.

4.2 Stichprobe

Wie bereits erwähnt, wurde die Stichprobe der vorliegenden Arbeit im Rahmen der ICCS-Feldstudie rekrutiert. Die zu untersuchende Population waren die Schülerinnen und Schüler der achten Klassenstufe in den Kantonen Bern, Freiburg und Waadt (Schweiz). Gezogen wurde die Stichprobe nach einem mehrstufigen und geschichteten Auswahlverfahren:

1. Stratifikation nach Schultyp und Sprachregion: In einem ersten Schritt wurde in Zusammenarbeit mit dem Bundesamt für Statistik (BFS) eine Liste mit allen Schulen der deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Schweiz erstellt, die im Schuljahr 2005–2006 von Schülerinnen und Schülern der achten Klassenstufe besucht wurden. Diese Liste wurde nach Schultyp (Grundansprüche beispielsweise Realschulen – erweiterte Ansprüche beispielsweise Sekundarschulen – hohe Ansprüche beispielsweise Progymnasien sowie Schulen ohne Selektion beispielsweise Gesamtschulen) sowie nach Sprachregion (Deutsch – Französisch – Italienisch) stratifiziert. Aus den Schichten wurden zufällige Schulklassen gezogen (vgl. International Civic and Citizenship Education Study, Sampling Form 3, Stratification). Dieses Verfahren gewährleistet, dass alle drei Sprachregionen und die vier Leistungsniveaus in der Stichprobe ausreichend vertreten sind. Schulen, die ausschliesslich Schülerinnen und Schüler mit geistigen Benachteiligungen unterrichten, wurden von der Stichprobe ausgeschlossen. Aus praktischen Gründen (Kosten-Nutzen-Analyse) wurden Schulen mit weniger als sechs Achtklässlerinnen und Achtklässlern für die Stichprobe ebenfalls nicht berücksichtigt (vgl. International Civic and Citizenship Education Study, Sampling Form 2, Coverage and Exclusions).

2. Auswahl der Schulen: Die einzelnen Schulen wurden nach einem PPS-Verfahren (Probability Proportional to Size) vom Data Processing Center (DPC) in Hamburg zufällig gezogen (vgl. International Civic and Citizenship Education Study, Sampling Manual).

3. Auswahl der Klassen: Basierend auf den von den Schulkoordinatorinnen und Schulkoordinatoren bereitgestellten Ausgangsinformationen zu den Klassen und Schülerinnen und Schülern an den einzelnen Schulen hat die nationale ICCS-Koordinationsstelle an der Universität Freiburg die zu befragenden Klassen mit Hilfe einer vom DPC speziell entwickelten Software zufällig ausgewählt. Jede beteiligte Schule nahm in der Regel mit einer achten Klasse eines vorab festgelegten Leistungsniveaus teil.

4. Auswahl der an der Feldstudie teilnehmenden Schulen bzw. Klassen: Das Forschungsteam der Universität Freiburg teilte dem DPC seinen Wunsch mit, die Feldstudie in den zweisprachigen Kantonen Bern und Freiburg sowie im französischsprachigen Kanton Waadt durchzuführen. Grund dafür war die gute Erreichbarkeit dieser Schulen. Das DPC nahm den Vorschlag des Forschungsteams der Universität Freiburg an und zog für die Feldstudie ausschliesslich Schulen aus den Kantonen Bern, Freiburg und Waadt. Wie die Liste mit den Schulen aus der Gesamtschweiz wurde die Liste mit den Schulen aus den drei Kantonen ebenfalls nach Schultyp und Sprachregion stratifiziert und aus diesen Schichten wurde ausgewählt (vgl. International Civic and Citizenship Education Study, Sampling Form 3, Stratification).

Auf der Basis dieses Verfahrens konnten für die ICCS-Feldstudie 529 Schülerinnen und Schüler der achten Klassenstufe aus insgesamt 20 Schulen der Kantone Bern, Freiburg und Waadt getestet und befragt werden. Jedoch wurde die Ausgangsstichprobe für die vorliegende Arbeit auf 313 Schülerinnen und Schüler reduziert. Die Ursache für diese Reduktion sind die drei Versionen des Schülerfragebogens, die für die Prüfung von möglichst vielen Items in der Feldstudie umgesetzt wurden. Nur die Fragebogenversionen B und C, die Fragen zu den Einstellungen gegenüber anderen Volksgruppen und Migrantinnen und Migranten beinhalteten, waren für die Thematik dieser Arbeit relevant und konnten dafür berücksichtigt werden. Die Schülerinnen und Schüler, die die Version A des Fragebogens ausfüllten und daher keine Fragen zu den Rechten und Pflichten von Volksgruppen und Migrantinnen und Migranten beantworteten, wurden von der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung eliminiert (Ausfallquote ca. 40%).

Während der Anteil von Mädchen und Jungen ungefähr gleich hoch ist (50.5% Mädchen zu 49.5% Jungen), sind die französischsprachigen Schülerinnen und Schüler mit 52.4% in der Stichprobe etwas in der Überzahl. Dies ist durch die Bereitschaft der meisten französischsprachigen Schulen, an der Studie teilzunehmen, zu erklären. Im Gegensatz dazu war es viel schwieriger, deutschsprachige Schulen zur Teilnahme zu überzeugen. Dominant in der Stichprobe sind ebenfalls die Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse mit hohen Ansprüchen²⁴ besuchten (47.3%). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus Klassen mit

²⁴ Klassen mit hohen Ansprüchen sind die speziellen Sekundarklassen im Kanton Bern, die progymnasialen Klassen im Kanton Freiburg und die VSB-Klassen (voie secondaire baccalauréat) im Kanton Waadt.

erweiterten Ansprüchen²⁵ beträgt 28.8% und dieser aus Klassen mit Grundansprüchen²⁶ 24%. Keine Klassen ohne Selektion beteiligten sich an der Feldstudie.

Tabelle 1 Beschreibung der Stichprobe

| N | Geschlecht | | | | Sprachregion | | | | Schultyp | | | | | |
|-----|------------|-----|----------|-----|--------------|-----|----------------|-----|----------|----|----|----|------|-----|
| | weiblich | | männlich | | Westschweiz | | Deutschschweiz | | GA | | EA | | HA | |
| 313 | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| | | 158 | 50.5 | 115 | 49.5 | 164 | 52.4 | 149 | 47.6 | 75 | 24 | 90 | 28.8 | 148 |

GA: Grundansprüche

EA: Erwartete Ansprüche

HA: Hohe Ansprüche

4.3 Erhebungsverfahren

Wie die IEA-Studie ICCS 2009 basiert die vorliegende Arbeit ebenfalls auf einem Forschungsansatz, der empirisch-analytische Methoden aufgreift, um die Hypothesen zu prüfen und die Forschungsfragen zu beantworten. Die Daten wurden im Rahmen einer direkt standardisierten schriftlichen Befragung erhoben, die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden unter standardisierten Bedingungen bei Anwesenheit einer Untersuchungsleiterin oder eines Untersuchungsleiters befragt. Die für die Durchführung der Befragungen speziell ausgebildeten Testadministratorinnen und Testadministratoren mussten den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern die Anweisungen in der *Anleitung für Testadministratoren* Wort für Wort vorlesen, damit sichergestellt war, dass die Befragung in allen an der ICCS teilnehmenden Staaten in gleicher Weise durchgeführt wurde. Die Befragungen fanden jeweils im Klassenverband statt und dauerten drei, inklusive der festgelegten Pausen vier Schulstunden.

Ein Hauptproblem beim Einsatz von Fragebögen ist ihre Anfälligkeit für Antworttendenzen im Sinne der sozialen Erwünschtheit (Social Desirability). Da per Fragebogen erfasste Verhaltensweisen, Einstellungen usw. oft einer mehr oder minder starken sozialen Bewertung unterworfen sind, neigen Personen dazu, entsprechend der Erwartung einer sozialen Gruppe zu reagieren und die Antworten dahingehend anzupassen. Eine der Möglichkeiten zur Minimierung des Auftretens dieser Antworttendenz ist es, durch eine möglichst anonyme Testdurchführung den Aufforderungscharakter für sozial erwünschte Antworten zu reduzieren

²⁵ Klassen mit erweiterten Ansprüchen sind die Sekundarklassen in den Kantonen Bern und Freiburg und die VSG-Klassen (voie secondaire générale) im Kanton Waadt.

²⁶ Klassen mit Grundansprüchen sind die Realklassen in den Kantonen Bern und Freiburg und die VSO-Klassen (voie secondaire à options) im Kanton Waadt.

(vgl. Bühner, 2006, S. 61). Aus diesem Grund wurde vor und während der Durchführung der Studie besonders betont, dass das Testmaterial und die ausgefüllten Fragebögen vertraulich behandelt werden. Alle ICCS-Mitarbeitenden waren und sind dazu verpflichtet, die Geheimhaltungs- und Datenschutzvorschriften strikte einzuhalten.

4.4 Erhebungsinstrumente

Für die vorliegende Arbeit wurde ein eigenständiges Instrument entwickelt und als nationale Option in der IEA Civic and Citizenship Education Study integriert. Für die Prüfung der Hypothesen und der Fragestellung wurden nicht nur der eigene Fragebogen, sondern auch der Schülerfragebogen des IEA-Projekts benutzt. In diesem Zusammenhang werden im Folgenden neben dem eigenen Fragebogen die ICCS-Erhebungsinstrumente zusammenfassend dargestellt:

Testheft: Der Test des konzeptuellen Verständnisses und der Fähigkeiten im Bereich der politischen und staatsbürgerlichen Bildung bestand in der Feldstudie aus ca. 80 Aufgaben, die auf sechs Testhefte aufgeteilt waren (Rotation der Aufgaben basierend auf Ankeraufgaben). Es kamen sowohl Multiple-Choice-Aufgaben als auch offene kognitive Fragen zum Einsatz.

Internationaler Schülerfragebogen: Der Schülerfragebogen erfasst Informationen über Einstellungen, Überzeugungen, Konzepte, Interessen und Handlungsweisen der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit politischer und staatsbürgerlicher Bildung. Zudem werden anhand des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler Informationen über die eigene Person, den familiären Hintergrund sowie die schulischen und außerschulischen Aktivitäten erfragt.

Den Analysen dieser Arbeit liegen zum Teil Daten aus diesem Fragebogen zu Grunde. Die Informationen über die eigene Person, wie beispielsweise Geschlecht, Sprachregion, erstrebter Bildungsabschluss sowie Daten zu den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber anderen Volksgruppen oder Migrantinnen und Migranten wurden durch diesen Fragebogen gewonnen.

Die in der Tabelle 2 dargestellten, ordinalskalierten, geschlossenen Items zielen darauf ab, festzustellen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler der Auffassung sind, dass alle Volksgruppen die gleichen Rechte haben sollten. Die Items erfassten Themen wie

beispielsweise die politischen Rechte der Angehörigen aller Volksgruppen, ihre Rechte auf eine angemessene Ausbildung und einen guten Arbeitsplatz. Die Frage gehört zum zweiten inhaltlichen Schwerpunktbereich der internationalen Studie, nämlich zu den „staatsbürgerlichen Prinzipien“²⁷. Staatsbürgerliche Prinzipien beziehen sich auf geteilte ethische Normen innerhalb einer Zivilgesellschaft. Im Rahmen des ICCS-Frameworks werden die Anerkennung, die Verteidigung und die Förderung dieser Prinzipien als Pflicht jeder einzelnen Staatsbürgerin bzw. jedes einzelnen Staatsbürgers sowie als innerer Antrieb für gesellschaftliches Engagement betrachtet. Der inhaltliche Bereich „staatsbürgerliche Prinzipien“ wird in drei Unterkategorien aufgeteilt: Gleichheit, Freiheit und sozialer Zusammenhalt. Weitere Grundkonzepte, die die staatsbürgerlichen Prinzipien begrifflich einrahmen, sind das Interesse für das Allgemeinwohl, die Menschenrechte im Allgemeinen, Empathie, Respekt, soziale Gerechtigkeit, Inklusivität und Anerkennung sowie Gleichberechtigung (vgl. Schulz et al., 2008, S. 19).

Zum gleichen inhaltlichen Schwerpunktbereich gehören auch die Items zu den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber Migrantinnen und Migranten (s. Tabelle 3). Mit negativ und positiv formulierten Items sollte die Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber Migrantinnen und Migranten erfasst werden.

Beide Fragenbatterien beinhalteten zum Teil eine „Weiss nicht“-Antwortkategorie. Antworten in dieser Kategorie wurden als fehlende Werte erfasst.

²⁷ Die restlichen drei inhaltlichen Schwerpunktbereiche, auf denen der konzeptionelle Rahmen und die darauf basierende Befragungsgrundlage der ICCS-Studie basiert, sind:

- Bürgergesellschaft und Systeme,
- staatsbürgerliche Partizipation und
- staatsbürgerliche Identitäten (s. Assessment Framework der International Civic and Citizenship Education Study).

Tabelle 2 Frage zu den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen

Es gibt unterschiedliche Meinungen zu den Rechten und Pflichten der verschiedenen Volksgruppen in der Gesellschaft. Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen zu?

(Bitte pro Reihe nur eine Antwort ankreuzen)

| | <i>Stimme voll und ganz zu</i> | <i>Stimme zu</i> | <i>Stimme nicht zu</i> | <i>Stimme überhaupt nicht zu</i> |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Allen Volksgruppen in der Schweiz sollten die gleichen Möglichkeiten für eine angemessene Ausbildung geboten werden. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Alle Volksgruppen in der Schweiz sollten die gleichen Möglichkeiten haben, einen guten Arbeitsplatz zu bekommen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) An den Schulen sollte den Schülerinnen und Schülern beigebracht werden, Angehörige aller Volksgruppen zu respektieren. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Angehörige aller Volksgruppen sollten ermutigt werden, bei Wahlen für politische Ämter zu kandidieren. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Angehörige aller Volksgruppen sollten die gleichen Rechte und Pflichten haben. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Tabelle 3 Frage zu den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber Migrantinnen und Migranten

Immer mehr Menschen gehen von einem Land in ein anderes Land. Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen über Migranten zu?

(Bitte pro Reihe nur eine Antwort ankreuzen)

| | <i>Stimme voll und ganz zu</i> | <i>Stimme zu</i> | <i>Stimme nicht zu</i> | <i>Stimme überhaupt nicht zu</i> |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Migranten sollten die Möglichkeit haben, auch weiterhin ihre eigene Sprache zu sprechen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Kinder von Migranten sollten die gleichen Bildungsmöglichkeiten haben wie die einheimischen Kinder. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Migranten, die bereits seit mehreren Jahren in einem Land leben, sollten die Möglichkeit haben, in diesem Land zu wählen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Migranten sollten die Möglichkeit haben, ihre Sitten und Gebräuche und ihren Lebensstil zu pflegen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Migranten sollten die gleichen Rechte haben wie die Einheimischen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) Migranten bedrohen den Lebensstil des Landes, in dem sie sich niedergelassen haben. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| g) Migranten tun viel, um dem Land zu helfen, in dem sie sich niedergelassen haben. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| h) Wenn nicht genug Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, sollte die Zahl der Migranten beschränkt werden. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Der Fragebogen des europäischen Moduls: Die Schülerinnen und Schüler aus Europa bekamen einen Test und einen Fragebogen vorgelegt, die auf konkrete Themen und Interessen in Verbindung mit der Europäischen Union eingingen. Während das mit dem Test erhobene Wissen der Schülerinnen und Schüler über die Europäische Union der Prüfung der Hypothesen

der vorliegenden Arbeit nicht dienen kann, sind zwei Fragen aus dem zweiten Teil des *europäischen Moduls* für die Thematik dieser Arbeit sehr relevant. Die erste Frage (s. Tabelle 4) bezieht sich auf die Personenfreizügigkeit innerhalb Europas. Die ordinalskalierten, geschlossenen, positiv oder negativ formulierten Items decken Themen wie Kriminalität und Reisefreiheit oder ökonomische und kulturelle Vorteile der Freizügigkeit ab.

Tabelle 4 Frage zu den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Personenfreizügigkeit innerhalb Europas

Nachfolgend einige Aussagen über Bürger europäischer Länder, die innerhalb Europas reisen oder in ein anderes europäisches Land gezogen (und dort Migranten geworden) sind.

Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?

(Bitte pro Reihe nur eine Antwort ankreuzen)

| | <i>Stimme voll und ganz zu</i> | <i>Stimme zu</i> | <i>Stimme nicht zu</i> | <i>Stimme überhaupt nicht zu</i> |
|---|--|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| a) Die Freizügigkeit der Arbeitnehmer zwischen europäischen Ländern sollte beschränkt werden, da ansonsten einige Länder von Migranten überfüllt werden. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Europäische Bürger sollten die Möglichkeit haben, überall in Europa zu leben und zu arbeiten. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Die Reisefreiheit der Europäer in Europa sollte eingeschränkt werden, da dies auch ein Mittel ist, um den Terrorismus zu bekämpfen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Aufgrund der anderen Europäer, die in der Schweiz leben, kommt es zu Konflikten und Feindseligkeiten zwischen Menschen verschiedener Nationalitäten. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Die Bürger in der Schweiz müssten weniger Angst vor Kriminalität haben, wenn ihre Grenzen für Migranten aus anderen europäischen Ländern geschlossen würden. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) Es ist von Vorteil, wenn anderen Europäern erlaubt wird, in der Schweiz zu leben, da sie aus ihren Ländern neue Kulturen mitbringen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| g) Es ist von Nachteil, wenn anderen Europäern erlaubt wird, in der Schweiz zu leben und zu arbeiten, da dadurch die Arbeitslosigkeit unter den Einheimischen steigt. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

- | | | | | | |
|----|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| h) | Eine Beschränkung der Reisefreiheit für europäische Bürger in Europa würde verhindern, dass die Menschen Europa besser kennen lernen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| i) | Es ist für die Wirtschaft der Schweiz von Vorteil, wenn Bürgern aus anderen europäischen Ländern erlaubt wird, hier zu arbeiten. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| j) | Jeder europäische Bürger sollte die Möglichkeit haben, überall in Europa zu reisen, damit er die anderen europäischen Kulturen besser kennen lernt. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Die zweite Frage (s. Tabelle 5) aus dem *europäischen Modul*, die für die Analysen dieser Arbeit berücksichtigt wird, erfasst die Haltung der Schülerinnen und Schüler zur Chancengleichheit für Bürgerinnen und Bürger aller europäischen Länder. Die der Frage zu Grunde liegenden Aussagen bringen die Diskriminierungsthematik wie beispielsweise Diskriminierung wegen des ethnischen Hintergrunds, der Weltanschauung, des Geschlechts, des Alters oder einer Behinderung usw. zum Ausdruck. Wie die erste Frage aus dem *europäischen Modul* hat die zweite Frage ebenfalls ein gebundenes Format.

Tabelle 5 Frage zum Bekenntnis der Schülerinnen und Schüler zur Chancengleichheit innerhalb Europas

Nachfolgend einige Aussagen über Möglichkeiten, die Bürger aus europäischen Ländern in der Schweiz haben sollten.

Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?

(Bitte pro Reihe nur eine Antwort ankreuzen)

| Bürger aus europäischen Ländern, die in die Schweiz kommen, sollten die gleichen Möglichkeiten haben wie Bürger aus der Schweiz, ... | <i>Stimme voll und ganz zu</i> | <i>Stimme zu</i> | <i>Stimme nicht zu</i> | <i>Stimme überhaupt nicht zu</i> |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) egal, welchen ethnischen Hintergrund sie haben oder welcher Rasse sie sind. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) egal, welchen Glauben oder welche Weltanschauung sie haben. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) egal, welche Sprache sie sprechen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) egal, wie alt sie sind. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) egal, welches Geschlecht sie haben. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

- | | | | | | |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| f) | egal, ob sie aus einem reichen oder aus einem armen Land kommen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) | egal, ob sie eine Behinderung haben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) | egal, was für einen Ausbildungsabschluss sie haben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Der selbstentwickelte Fragebogen (s. Anhang): Das eigene Instrument besteht aus 5 Fragenbatterien und 35 Items²⁸, mit denen das Wissen der Schülerinnen und Schüler über Migrationsgründe, ihre Einstellungen gegenüber migrations- und integrationsrelevanten Themen sowie das moralische Framen dieser Themen erfasst werden sollten. Konkret beziehen sich die unten dargestellten Fragenbatterien aus dem eigenen Instrument auf Aspekte der Asyl- und Migrationspolitik, aber auch auf Integrationsaspekte wie Gettoisierung und Arbeitsmarktdiskriminierung. Die Ergebnisse hinsichtlich der Operationalisierung der Konstrukte als Leistung der vorliegenden Arbeit werden im Kapitel 4.5 dargestellt. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf die Instrumentbeschreibung.

Die erste selbstentwickelte Frage bezieht sich auf die Asylsuchenden und erfasst die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Thema der Asylpolitik und zu Asylbewerberinnen und Asylbewerbern. Sie besteht aus zwölf Items und weist ein gebundenes Antwortformat auf, die Antwortkategorien waren also vorgegeben und es gab keinen Freiraum für eigene Antworten. Das gebundene Antwortformat ist eine vierstufige Ratingskala, deren Antwortkategorien sich wie folgt differenzieren: *stimme voll und ganz zu – stimme zu – stimme nicht zu – stimme überhaupt nicht zu*. Die zwölf Items decken Inhalte wie Solidarität und Verantwortung für ärmere Länder, Chancengleichheit, aber auch Kriminalität, Arbeitslosigkeit, Lohn-Dumping und Missbrauch der Sozialwerke ab.

Die zweite Frage im eigenen Instrument ist eine Frage mit einem freien Antwortformat, das heisst, es wurden keine festen Kategorien vorgegeben, sondern die Schülerinnen und Schüler

²⁸ Da die ICCS-Befragung sehr lang war, wurde versucht, die Länge des Fragebogens auf möglichst wenig Items zu begrenzen. Der Fragebogen wurde auf Deutsch konzipiert und für die französischsprachigen Schulen von der Autorin selbst ins Französische übersetzt. Die Übersetzung des Instruments in die französische Sprache bereitete keine besonderen Schwierigkeiten. Nur das im Einleitungstext der Frage 3 benutzte Wort „autochtones“ war für die meisten französischsprachigen Schülerinnen und Schüler unbekannt und musste von den Testadministratorinnen und Testadministratoren öfters erklärt werden.

mussten eine kurze freie Antwort schreiben (Kurzaufsatz). Diese Art von Fragen erlaubt die freie Reproduktion von Wissen und schliesst Zufallslösungen aus (vgl. Bühner, 2006, S. 65). Die Frage sollte das Wissen der Schülerinnen und Schüler über die Gründe der Migration erheben und wurde nach Inhaltskriterien codiert. Die entwickelten Inhaltskriterien basieren auf einer Unterteilung der Ursachen für Migration in fünf Bereiche (vgl. Gräfin-Praschma et al., 2003, S. 18):

1. Überleben (Kriege, Hungersnöte, Naturkatastrophen)
2. wirtschaftliche Not (Hoffnungslosigkeit, materielle Verelendung, Arbeitslosigkeit)
3. politische und religiöse Verfolgung (Unterdrückung der Menschenrechte)
4. soziale Gründe (Verbesserung des Sozialstatus, Familienzusammenführung)
5. individuelle Motive (Bildungsbereitschaft, Neugier, Abenteuerlust)

Die Schülerinnen und Schüler sollten die drei wichtigsten Gründe aufschreiben, aus denen Menschen ihr Heimatland verlassen und in andere Länder einwandern. Wie die Tabelle 6 zeigt, könnte man mit einer absolut richtigen Antwort, nämlich mit der Benennung der drei ersten Gründe, drei Punkte bei dieser Frage erreichen, was ein sehr gutes Verständnis der wichtigsten Migrationsgründe bedeuten würde. Die Punktzahl zwei kann man mit der Erwähnung von zwei der Gründe „Überleben“, „wirtschaftliche Not“ oder „politische und religiöse Verfolgung“ oder mit der Erwähnung von einem der Gründe „Überleben“, „wirtschaftliche Not“ oder „politische und religiöse Verfolgung“ und der Erwähnung eines sozialen Grundes oder eines individuellen Motivs erreichen. Einen Punkt erhält man, wenn man nur eine der ersten drei Ursachen oder nur soziale Gründe und/oder die individuellen Motive als Migrationsgründe nennt. Null Punkte erhält man, wenn man etwas Irrelevantes, Falsches oder nichts schreibt.

Tabelle 6 Codierungsschema

| Code | Gründe |
|------|---|
| 3 | 1+2+3 |
| 2 | 1+2 oder 1+3 oder 2+3 oder 1+4 oder 1+5 oder 2+4 oder 2+5 oder 3+4 oder 3+5 |
| 1 | 1 oder 2 oder 3 oder 4 oder 5 oder 4+5 |
| 0 | Keine Antwort, Falsches, Irrelevantes |

Die dritte Frage will die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Gleichberechtigung von Migrantinnen und Migranten erfassen. Sollten sie, wenn sie über zehn Jahre im Aufnahmeland

sind, die gleichen Rechte und Pflichten wie Einheimische haben? Das Antwortformat ist ähnlich wie bei der ersten Skala, es geht nämlich um die gleiche vierstufige Ratingskala.²⁹ Durch die acht Items werden Begriffe wie Gleichheit, Gerechtigkeit und Anerkennung direkt oder indirekt thematisiert. Es werden aber ebenfalls Themen der Identität, Autonomie und Unabhängigkeit einbezogen.

Die vierte Frage im selbstentwickelten Instrument befasst sich mit der Thematik der Gettoisierung. Die Schülerinnen und Schüler sollen das Verhalten der Bewohner und Bewohnerinnen eines Stadtviertels beurteilen, die „bei ihnen“ im Quartier keine Ausländer wünschen. Wird ein solches Verhalten als gerechtfertigt und nachvollziehbar oder egoistisch und ungerecht eingestuft? Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, den sechs Items zuzustimmen oder sie abzulehnen.

Die fünfte und letzte Frage im eigenen Fragebogen will die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt“ erheben. Wird eine Verweigerung, Ausländerinnen und Ausländer im eigenen Betrieb anzustellen, als Diskriminierung und Ungerechtigkeit empfunden oder ist dies eine persönliche Wahl, die man rechtfertigen, verstehen und/oder befürworten kann?

4.5 Skalenbildungen und -beschreibungen

Die Skalen der vorliegenden Studie wurden im Sinne der klassischen Testtheorie (KTT) faktorenanalytisch reproduziert.

Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen

Zur Erfassung der Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen wurde die im Kapitel 4.4 beschriebene und in der Tabelle 2 dargestellte Frage eingesetzt. Aus der Hauptkomponentenanalyse³⁰ resultierte ein einziger starker Faktor. Daraus kann geschlossen werden, dass die Items etwas sehr Ähnliches erfassen (vgl. Tabelle 7). Die Angemessenheit einer 1-faktoriellen Lösung wurde ausserdem nach dem Eigenwertkriterium >1 bestätigt. Ein Eigenwert ist die Summe der quadrierten Ladungen über alle Items auf einem Faktor. Ist der Eigenwert eines Faktors grösser als eins, erklärt er mehr Varianz als ein

²⁹ Das gleiche Antwortformat ist ebenfalls bei den Fragen 4 und 5 zu finden.

³⁰ Bei der Hauptkomponentenanalyse wird angenommen, dass die gesamte Varianz eines Items erklärt werden kann (vgl. Bühner, 2006, S. 196).

standardisiertes Item besitzt (vgl. Bühner, 2006, S. 200). Der hier extrahierte Faktor erklärt etwa 65 Prozent der Gesamtvarianz. Dass substantielle Korrelationen vorliegen, welche die Durchführung einer Faktorenanalyse rechtfertigen, zeigt der Wert des KMO-Koeffizients (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy), der bei fast .84 liegt, was für eine gute Eignung der Daten spricht. Die gute Eignung der Daten bestätigt ebenfalls das Ergebnis des Bartlett-Tests (Bartlett's Test of Sphericity), der die Nullhypothese prüft, nämlich dass alle Korrelationen der Korrelationsmatrix gleich null sind. Die Prüfgrösse χ^2 beträgt hier 618.855 bei 10 Freiheitsgraden und ist damit signifikant (.000).

Tabelle 7 Skala „Einstellungen gegenüber den Rechten von anderen Volksgruppen“ (Schulz et. al., 2008)

| | Explorative Faktorenanalyse | | |
|---|-----------------------------|---------------------------|--|
| | Faktorenladung (Varimax) | Trennschärfe (korrigiert) | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
| Frage: Es gibt unterschiedliche Meinungen zu den Rechten und Pflichten der verschiedenen Volksgruppen in der Gesellschaft. Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen zu? Antwortkategorien: stimme voll und ganz zu, stimme zu, stimme nicht zu, stimme überhaupt nicht zu | | | |
| Allen Volksgruppen in der Schweiz sollten die gleichen Möglichkeiten für eine angemessene Ausbildung geboten werden. | .83 | .71 | .83 |
| Alle Volksgruppen in der Schweiz sollten die gleichen Möglichkeiten haben, einen guten Arbeitsplatz zu bekommen. | .84 | .72 | .83 |
| An den Schulen sollte den Schülerinnen und Schülern beigebracht werden, Angehörige aller Volksgruppen zu respektieren. | .79 | .67 | .84 |
| Angehörige aller Volksgruppen sollten ermutigt werden, bei Wahlen für politische Ämter zu kandidieren. | .75 | .63 | .85 |
| Angehörige aller Volksgruppen sollten die gleichen Rechte und Pflichten haben. | .83 | .71 | .83 |
| Erklärte Varianz | 65% | | |
| Cronbachs Alpha | .86 | | |

Nachdem die Eindimensionalität der Skala mit Hilfe der exploratorischen Faktorenanalyse bestätigt worden war, wurde das Cronbach-Alpha als Reliabilitätseinschätzung unter

Berücksichtigung aller fünf Items berechnet. Die Itemwerte von Personen mit mindestens einem fehlenden Wert wurden aus der Reliabilitätsanalyse ausgeschlossen. 269 vollständige Datensätze wurden schliesslich in der Berechnung miteinbezogen. Das Cronbach-Alpha der Skala *Einstellungen gegenüber den Rechten von anderen Volksgruppen* ist in der vorliegenden Stichprobe als gut zu bewerten (.86). Das Cronbach-Alpha für standardisierte Items, das anders als das Cronbach-Alpha auf Korrelationen und nicht auf Kovarianzen basiert, fällt geringfügig höher aus (.87). Die Itemschwierigkeit variiert von 1.47 bis 1.97 (Range 0.50). Es werden also im Mittel etwa 12.5 Prozent ($0.50/4$) der theoretisch möglichen Breite der vierstufigen Antwortskala ausgeschöpft, dabei mit dem grössten Anteil die linke Skalenhälfte (Zustimmung). Die Items weisen hohe Trennschärfen mit korrigierten Item-Skala-Korrelationen zwischen .72 und .62 sowie hohe quadrierte multiple Korrelationen auf. Je höher die quadrierte multiple Korrelation ist, desto repräsentativer ist ein Item für alle anderen Items (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 219). Für die Aufnahme aller fünf Items in die Skala spricht schliesslich die Tatsache, dass eine Eliminierung eines jeden der fünf Items zu einer Reduktion der Reliabilität (des Cronbach-Alpha) führen würde (vgl. Tabelle 7).

Wie die Tabelle 18 zeigt, wurde die Breite der Antwortkategorien, die von starker Zustimmung (1) bis zu starker Ablehnung (4) reicht, zwar ausgenutzt, aber die Probanden in der Stichprobe unterscheiden sich in der Beantwortung nicht so stark ($SD = .55$). Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler hat sich positiv gegenüber den Rechten von anderen Volksgruppen geäussert ($M = 1.61$). Die höchste Zustimmung (96%) weist das Item „*Alle Volksgruppen in der Schweiz sollten die gleichen Möglichkeiten haben, einen guten Arbeitsplatz zu bekommen*“ auf. Viel weniger ausgeprägt (79%), aber immer noch hoch, ist die Zustimmung für das Item „*Angehörige aller Volksgruppen sollten ermutigt werden, bei Wahlen für politische Ämter zu kandidieren*“ (s. Anhang). Die positive Schiefe ($Sch = 1.25$) deutet auf eine linksteile Verteilung der Skala (vgl. Bühner, 2006, S. 88), die eher schmalgipflig ausfällt ($Ex = 2.58$).

Einstellungen gegenüber Migrantenrechten

Die Skala zur Erfassung der Einstellungen gegenüber Migrantenrechten ergibt sich aus der Faktorenanalyse der in der Tabelle 3 dargestellten Items. Sechs der acht Items luden auf einen Faktor, der etwa 45 Prozent der Gesamtvarianz erklärt. Auf den zweiten extrahierten Faktor,

der ca. 14 Prozent der Gesamtvarianz erklärt, luden die zwei negativ formulierten Items.³¹ Diese weisen vor der orthogonalen Rotation Varimax, welche die Varianz der quadrierten Ladungen der Items innerhalb der Faktoren maximiert (vgl. Bühner, 2006, S. 204), signifikante Nebenladungen auf den ersten Faktor auf und wurden von den weiteren statistischen Analysen ausgeschlossen. Die Extraktion des zweiten Faktors konnte auch inhaltlich nicht interpretiert werden.

Die sechs auf den ersten Faktor ladenden Items wurden in die Reliabilitätsanalyse miteinbezogen. Aufgrund der statistischen Ergebnisse wurde das Item *g* (*Migranten tun viel, um dem Land zu helfen, in dem sie sich niedergelassen haben*) von der Skala ausgeschlossen. Bereits die Faktorladung zeigte eine im Vergleich zu den anderen Items signifikant niedrigere Ladung auf den extrahierten Faktor (.60), was heisst, dass dieses Item weniger eng mit dem Faktor zusammenhängt. Dies bestätigte ebenfalls die niedrige Kommunalität des Items ($h^2 = .41$) sowie die im Vergleich zu den anderen Items signifikant niedrigere Trennschärfe (.48). Da beim Ausschluss des Items *g* von der Skala das Cronbach-Alpha ein wenig sinkt (.811 statt .816) und aus inhaltlichen Gründen, weil sich nämlich alle anderen Items auf die Rechte von Migrantinnen und Migranten beziehen und es beim Item *g* um die Anerkennung des Beitrags der Migrantinnen und Migranten in der Aufnahmegesellschaft geht, wurde das Item nicht in die Skala *Einstellungen gegenüber Migrantenrechten* aufgenommen.

Nach dem Ausschluss der drei Items wurde erneut eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Aus dieser resultierte ein einziger starker Faktor, der etwa 58 Prozent der Gesamtvarianz erklärt. Die statistischen Ergebnisse, die in der Tabelle 8 zusammengefasst sind, zeigen die guten psychometrischen Eigenschaften der Skala *Einstellungen gegenüber Migrantenrechten*.

Die Skala *Einstellungen gegenüber Migrantenrechten* weist einen Mittelwert von 1.77 (SD = .60) auf. Das heisst, die meisten befragten Schülerinnen und Schüler sind gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten positiv eingestellt. Die Verteilung der Skala ist unimodal (vgl. Maiello, 2006, S. 85) und rechtsschief und ist somit nicht normalverteilt (vgl. Tabelle 18). Was die einzelnen Items der Skala betrifft, stimmen rund 94 Prozent der Befragten dem Item über gleiche Bildungsmöglichkeiten von Migrantenkindern zu. Auf weniger

³¹ Es geht um die Items f: *Migranten bedrohen den Lebensstil des Landes, in dem sie niedergelassen haben* und h: *Wenn nicht genug Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, sollte die Zahl der Migranten beschränkt werden*.

Zustimmung stossen die Aussagen über das Recht der Zugewanderten, die eigene Sprache zu sprechen (80%) sowie ihre Sitten, Gebräuche und ihren Lebensstil zu pflegen (76%). Ein wichtiger Teil der Befragten wünscht also die Assimilation der Migrantinnen und Migranten. Sie sollen nur die Sprache des Aufnahmelandes sprechen und auf die eigene Kultur (Sitten und Gebräuche, Lebensstil) verzichten (s. Anhang).

Tabelle 8 Skala „Einstellungen gegenüber Migrantenrechten“ (Schulz et. al., 2008)

| | Explorative Faktorenanalyse | | |
|---|---------------------------------|----------------------------------|---|
| Frage: Immer mehr Menschen gehen von einem Land in ein anderes Land. Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen über Migranten zu? Antwortkategorien: <i>stimme voll und ganz zu, stimme zu, stimme nicht zu, stimme überhaupt nicht zu</i> | Faktorenladung (Varimax) | Trennschärfe (korrigiert) | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
| Migranten sollten die Möglichkeit haben, auch weiterhin ihre eigene Sprache zu sprechen. | .77 | .63 | .77 |
| Kinder von Migranten sollten die gleichen Bildungsmöglichkeiten haben wie die einheimischen Kinder. | .76 | .60 | .78 |
| Migranten, die bereits seit mehreren Jahren in einem Land leben, sollten die Möglichkeit haben, in diesem Land zu wählen. | .76 | .61 | .77 |
| Migranten sollten die Möglichkeit haben, ihre Sitten und Gebräuche und ihren Lebensstil zu pflegen. | .76 | .61 | .77 |
| Migranten sollten die gleichen Rechte haben wie die Einheimischen. | .75 | .58 | .78 |
| Erklärte Varianz | 58% | | |
| Cronbachs Alpha | .81 | | |

Beschränkungen und Benachteiligung aufgrund der Freizügigkeit

Mit der in der Tabelle 4 dargestellten Items wurde die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Personenfreizügigkeit innerhalb Europas erfasst. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse, deren Durchführung aufgrund des KMO-Werts (.827) und des Bartlett-Tests ($\chi^2=492.947/df=28$) gerechtfertigt war, sollte die Homogenität der zehn Items beurteilt werden. Im Gegensatz zu den erwarteten Resultaten ergaben sich aus der Hauptkomponentenanalyse nach dem Eigenwertkriterium >1 zwei starke Faktoren. Die zwei-faktorielle Lösung kann inhaltlich interpretiert werden. Die in der Tabelle 9 beschriebene Skala erfasst die

Überzeugungen und Ängste der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Freizügigkeit innerhalb Europas. Im Vordergrund stehen Aspekte wie Kriminalität, Arbeitslosigkeit, ethnischer Konflikt sowie Übervölkerung.

Sämtliche Items wurden bei der Skalenbildung umgepolt (d. h. 1: *stimme überhaupt nicht zu*, 2: *stimme nicht zu*, 3: *stimme zu*, 4: *stimme voll und ganz zu*). So bedeuten Mittelwerte, die den Wert 1 annehmen, eine absolute Negation der Items und eine positive Haltung gegenüber der Freizügigkeit innerhalb Europas. Bei allen in der vorliegenden Arbeit verwendeten Skalen bilden tiefe Mittelwerte eine positive Einstellung sowie Offenheit gegenüber Migrantinnen und Migranten ab.

Die Skala Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit hat einen Mittelwert von 2.48 (SD = .60). Das heisst, dass die befragten Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Nachteile der Freizügigkeit eher gespalten sind. Mehr als die Hälfte (56%) denken beispielsweise, dass die Freizügigkeit der Arbeitnehmenden in Europa beschränkt werden sollte, da ansonsten einige Länder von Migrantinnen und Migranten übervölkert werden. Die Freizügigkeit wird ebenfalls von der Mehrheit (52%) als möglicher Grund für die Arbeitslosigkeit der Einheimischen angesehen. Weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler verbinden aber die Freizügigkeit mit Konflikten, Feindseligkeiten und Kriminalität (s. Anhang) Die Antwortkategorien, die am meisten angekreuzt wurden, sind die mittleren (2: *stimme nicht zu* oder 3: *stimme zu*). Dies ist auch bei der Skalenverteilung sichtbar. Laut dem Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests³² weicht sie zwar (s. Anhang) signifikant von der Normalverteilung ab, ihre Schiefe (Sch = .019) nähert sich aber dem Wert null an und ist daher nicht besonders ausgeprägt (vgl. Tabelle 18).

³² Es handelt sich um den schärfsten Test zur Prüfung der Normalverteilung. Mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test bei einer Stichprobe wird die beobachtete kumulative Verteilungsfunktion für eine Variable mit einer festgelegten theoretischen Verteilung verglichen (vgl. Bühner, 2006, S. 82).

Tabelle 9 Skala „Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit“ (Kerr et. al., 2010)

| | Explorative Faktorenanalyse | | |
|--|-----------------------------|---------------------------|--|
| Frage: Nachfolgend einige Aussagen über Bürger europäischer Länder, die innerhalb Europas reisen oder in ein anderes europäisches Land gezogen (und dort Migranten geworden) sind. Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu? Antwortkategorien: <i>stimme voll und ganz zu, stimme zu, stimme nicht zu, stimme überhaupt nicht zu</i> | Faktorenladung (Varimax) | Trennschärfe (korrigiert) | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
| Die Freizügigkeit der Arbeitnehmer zwischen europäischen Ländern sollte beschränkt werden, da ansonsten einige Länder von Migranten überfüllt werden. | .66 | .42 | .70 |
| Aufgrund der anderen Europäer, die in der Schweiz leben, kommt es zu Konflikten und Feindseligkeiten zwischen Menschen verschiedener Nationalitäten. | .74 | .51 | .66 |
| Die Bürger in der Schweiz müssten weniger Angst vor Kriminalität haben, wenn ihre Grenzen für Migranten aus anderen europäischen Ländern geschlossen würden. | .79 | .57 | .62 |
| Es ist von Nachteil, wenn anderen Europäern erlaubt wird, in der Schweiz zu leben und zu arbeiten, da dadurch die Arbeitslosigkeit unter den Einheimischen steigt. | .75 | .53 | .65 |
| Erklärte Varianz | 54% | | |
| Cronbachs Alpha | .72 | | |

Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas

Die zweite Skala, die hier gebildet wurde, (vgl. Tabelle 10) misst die Offenheit der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den kulturellen Austausch und den Austausch von Arbeitskräften innerhalb Europas. Die vier Items thematisieren positive Einstellungen hinsichtlich der kulturellen Vielfalt und der Vielfalt auf dem Arbeitsmarkt.

Der Mittelwert der Skala (1.93) deutet die Offenheit der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Austausch innerhalb Europas (vgl. Tabelle 18) an. Fast 85 Prozent der Befragten

befürworten die Mobilität innerhalb Europas und rund 90 Prozent finden sie wichtig für das Kennenlernen anderer europäischer Kulturen. Geht es konkret um die Schweiz und die wirtschaftlichen und kulturellen Vorteile im Zusammenhang mit der Mobilität in Europa, beschränkt sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die sich zustimmend äussern, auf weniger als 80 Prozent (s. Anhang). Auch diese Skala ist rechtsschief verteilt (Sch = .349).

Beide Skalen aus dem europäischen Modul weisen eine befriedigende Reliabilität auf. Tabelle 9 und Tabelle 10 stellen die psychometrischen Eigenschaften der Skalen dar.

Tabelle 10 Skala „Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas“ (Kerr, et al. 2010)

| | Explorative Faktorenanalyse | | |
|--|-----------------------------|---------------------------|--|
| | Faktorenladung (Varimax) | Trennschärfe (korrigiert) | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
| Frage: Nachfolgend einige Aussagen über Bürger europäischer Länder, die innerhalb Europas reisen oder in ein anderes europäisches Land gezogen (und dort Migranten geworden) sind. Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu? Antwortkategorien: <i>stimme voll und ganz zu, stimme zu, stimme nicht zu, stimme überhaupt nicht zu</i> | | | |
| Europäische Bürger sollten die Möglichkeit haben, überall in Europa zu leben und zu arbeiten. | .75 | .50 | .62 |
| Es ist für die Wirtschaft der Schweiz von Vorteil, wenn Bürgern aus anderen europäischen Ländern erlaubt wird, hier zu arbeiten. | .73 | .49 | .63 |
| Jeder europäische Bürger sollte die Möglichkeit haben, überall in Europa zu reisen, damit er die anderen europäischen Kulturen besser kennen lernt. | .68 | .43 | .66 |
| Es ist von Vorteil, wenn anderen Europäern erlaubt wird, in der Schweiz zu leben, da sie aus ihren Ländern neue Kulturen mitbringen. | .75 | .50 | .62 |
| Erklärte Varianz | 52% | | |
| Cronbachs Alpha | .70 | | |

Einstellungen gegenüber Chancengleichheit innerhalb Europas

Die aus Europa kommenden Schülerinnen und Schüler wurden ebenfalls nach ihren Einstellungen zur Chancengleichheit innerhalb Europas befragt (s. Tabelle 5). Die durchgeführte Hauptkomponentenanalyse ergab eine einfaktorielle Lösung, die ca. 71 Prozent der Varianz erklärt. Die hervorragenden psychometrischen Eigenschaften der Skala sind in der Tabelle 11 wiedergegeben. Aus der Skala wurde das Item *h* (*egal, was für einen Ausbildungsabschluss sie haben*) ausgeschlossen. Mit dem Ausschluss dieses Items von der Skala stieg das Cronbach-Alpha auf .94. Für den Ausschluss des Items aus der Skala sprach ebenfalls die im Vergleich zu den anderen sieben Items signifikant niedrigere Faktorladung (.73) sowie seine niedrigere Kommunalität (.53) und Trennschärfe (.66)

Die Achtklässlerinnen und Achtklässler unterstützen die Chancengleichheit innerhalb Europas ($M = 1.71$, $SD = .64$). Nur ganz wenige (2–3.5%) haben die vierte Antwortkategorie (stimme überhaupt nicht zu) angekreuzt. Eine Diskriminierung liegt meistens aufgrund der Religion oder der gesprochenen Sprache vor. Rund 14 Prozent der Schülerinnen und Schüler geben an, dass Bürger aus europäischen Ländern, die gewisse Religionen haben oder Sprachen sprechen und in die Schweiz kommen, nicht die gleichen Möglichkeiten wie die Schweizer Bürgerinnen und Bürger haben dürfen (s. Anhang). Die Skala Einstellungen gegenüber Chancengleichheit innerhalb Europas weist eine linksteile Verteilung auf, deren Form sich von der Form der Normalverteilung unterscheidet (s. Tabelle 18).

Tabelle 11 Skala „Einstellungen gegenüber Chancengleichheit innerhalb Europas“ (Kerr, et al. 2010)

| | Explorative Faktorenanalyse | | |
|--|-----------------------------|------------------------------|--|
| | Faktorenladung (Varimax) | Trennschärfe (korrigiert) | Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen |
| <p>Frage: Nachfolgend einige Aussagen über Möglichkeiten, die Bürger aus europäischen Ländern in der Schweiz haben sollten. Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu? Bürger aus europäischen Ländern, die in die Schweiz kommen, sollten die gleichen Möglichkeiten haben wie Bürger aus der Schweiz, ...</p> <p>Antwortkategorien: <i>stimme voll und ganz zu, stimme zu, stimme nicht zu, stimme überhaupt nicht zu</i></p> | | | |

| | | | |
|---|------------|------------|------------|
| egal, welchen ethnischen Hintergrund sie haben oder welcher Rasse sie sind. | .84 | .78 | .93 |
| egal, welchen Glauben oder welche Weltanschauung sie haben. | .84 | .78 | .93 |
| egal, welche Sprache sie sprechen. | .85 | .80 | .93 |
| egal, wie alt sie sind. | .84 | .78 | .93 |
| egal, welches Geschlecht sie haben. | .88 | .83 | .93 |
| egal, ob sie aus einem reichen oder aus einem armen Land kommen. | .90 | .86 | .93 |
| egal, ob sie eine Behinderung haben. | .86 | .81 | .93 |
| Erklärte Varianz | 74% | | |
| Cronbachs Alpha | .94 | | |

Auswertung der selbstentwickelten Items

Die selbstentwickelten Items enthalten zwei unterschiedliche Argumentationsweisen im Zusammenhang mit Migrantinnen und Migranten. Zum einen Argumente mit einer moralischen Dimension, zum anderen politische, ökonomische und soziale Argumente. Eine Haltung oder Emotionszuschreibung wird nämlich mit moralischen oder anderen Erwägungen begründet (vgl. Nunner-Winkler et al., 2006, S. 70). Aus diesem Grund wurden die Items aller Fragen nach diesen zwei inhaltlichen Dimensionen sortiert und entsprechend statistisch analysiert. Es wurden zwei Faktorenanalysen durchgeführt. In der einen wurden die Items bzw. die moralischen Erwägungen wie etwa Gerechtigkeit, Fairness, Vermeidung einer Schädigung Dritter (vgl. ebd.) berücksichtigt, die zweite Faktorenanalyse wurde mit den Items, die politische, ökonomische und soziale Argumente gegen Migrantinnen und Migranten zum Ausdruck bringen, durchgeführt. Letztere werden oft von Politikerinnen und Politikern benutzt, um für restriktive Migrationspolitiken zu werben (vgl. Leiprecht, 2001, S. 276). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Faktorenanalysen sowie die Bildung der einzelnen Skalen und die Skalen selbst beschrieben.

Moralische Dimension der Migrations- und Integrationsfragen

Als Ergebnis der ersten Hauptkomponentenanalyse wurde ein einziger Faktor erwartet, der die Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migrationsfragen erfasst. Nach dem Eigenwertkriterium (>1) wurden aber zwei Faktoren extrahiert, die zusammen ca. 56 Prozent der Gesamtvarianz erklären. Eine inhaltliche Interpretation der zwei extrahierten Faktoren ermöglichte die Bildung von zwei Skalen.

Moralische Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen

Die sieben Items, die auf den Faktor laden, sind moralische Argumente für eine offene Asyl- und Migrationspolitik. Diese beziehen sich auf Werte und Ideale wie Solidarität, Chancengleichheit, Gerechtigkeit, auf den Begriff der Anerkennung sowie auf die Verantwortung der reicheren Länder gegenüber ärmeren Ländern. Tabelle 12 fasst die sehr guten psychometrischen Eigenschaften der Skala zusammen. Alle Items weisen hohe Trennschärfe auf und das Cronbach-Alpha sinkt nie im Vergleich zum Cronbach-Alpha der Skala mit allen sieben Items (.85).

Tabelle 12 Skala „Moralische Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen“

| | Explorative Faktorenanalyse | | |
|---|-----------------------------|---------------------------|--|
| | Faktorenladung (Varimax) | Trennschärfe (korrigiert) | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
| Fragen: 1 und 3 aus dem selbstentwickelten Fragebogen hinsichtlich der Aufnahme von Asylbewerbern und der Gleichberechtigung von Migrantinnen und Migranten (s. Anhang) Antwortkategorien: <i>stimme voll und ganz zu, stimme zu, stimme nicht zu, stimme überhaupt nicht zu</i> | | | |
| Ja, denn alle diese Leute benötigen Hilfe. | .74 | .62 | .83 |
| Ja, um diesen Leuten eine Chance zu geben. | .81 | .70 | .82 |
| Ja, denn reiche Länder sind für ärmere Länder verantwortlich. | .80 | .59 | .84 |
| Ja, aus Gründen der Solidarität. | .80 | .69 | .82 |
| Ja, weil alle Menschen gleich sind. | .74 | .63 | .83 |
| Ja, weil das gerecht ist. | .64 | .52 | .84 |
| Ja, weil Migranten im neuen Land genau so viel wie Einheimische arbeiten. | .67 | .56 | .84 |
| Erklärte Varianz | 54% | | |
| Cronbachs Alpha | .85 | | |

Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten

Die restlichen fünf Items, die nach der Varimax-Rotation auf den zweiten extrahierten Faktor laden, beurteilen die negative Haltung von Personen gegenüber Migrantinnen und Migranten auf einer moralischen Ebene. Diese kann als ungerecht, egoistisch oder ängstlich bezeichnet werden. Tabelle 13 zeigt die Ergebnisse der statistischen Verfahren. Das Cronbach-Alpha (.80) spricht für eine befriedigende Messgenauigkeit der Skala.

Tabelle 13 Skala „Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten“

| | Explorative Faktorenanalyse | | |
|--|---------------------------------|----------------------------------|---|
| Fragen: 4 und 6 aus dem selbstentwickelten Fragebogen hinsichtlich der Gettoisierung und der Diskrimination auf dem Arbeitsmarkt (s. Anhang) Antwortkategorien: <i>stimme voll und ganz zu, stimme zu, stimme nicht zu, stimme überhaupt nicht zu</i> | Faktorenladung (Varimax) | Trennschärfe (korrigiert) | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
| Sie sind ungerecht. Wie können sie Leute beurteilen, ohne dass sie sie vorher kennen lernen? | .76 | .59 | .76 |
| Sie sind ungerecht, sie wollen der Familie keine Chance geben. | .69 | .51 | .78 |
| Hans ist ein ängstlicher Mensch. | .70 | .53 | .78 |
| Hans ist ungerecht. | .82 | .68 | .73 |
| Hans ist ein Egoist. | .76 | .60 | .76 |
| Erklärte Varianz | 56% | | |
| Cronbachs Alpha | .80 | | |

Die Skala *Moralische Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen* hat einen Mittelwert von 1.97 (SD = .54). Eine Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler stimmen moralischen Argumenten, die für eine positive Haltung hinsichtlich Migrationsthemen sprechen, zu. Auf besonders hohe Zustimmung stossen die Items, die Prinzipien wie Gleichheit und Chancengleichheit thematisieren (s. Anhang). Auch diese Skala ist rechtsschief und weicht von der Normalverteilung ab (s. Tabelle 18).

Die Skala *Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten* hat einen Mittelwert, der sich dem Wert eins in noch höherem Ausmass annähert ($M = 1.88$, $SD = .63$). Die meisten Schülerinnen und Schüler bewerten das Verhalten der Menschen gegenüber Migrantinnen und Migranten auf einer moralischen Ebene. Am häufigsten werden die Menschen, die Migrantinnen und Migranten gegenüber negativ eingestellt sind, als ungerecht charakterisiert, weniger häufig als egoistisch (s. Anhang). Auch diese Skala ist asymmetrisch verteilt ($Sch = .566$), ihre Kurtosis weist jedoch eine Form auf, die nicht von der Normalverteilung abweicht (.077).

Einstellungen gegenüber migrationsspezifischen Politiken

Aus der zweiten Hauptkomponentenanalyse resultierten, wie erwartet, vier Faktoren, die den vier thematischen Inhalten entsprechen (Asylpolitik, Migrationspolitik, Gettoisierung, Arbeitsmarktpolitik). Einmal mehr beweisen der hohe KMO-Wert (.942) und das Ergebnis des Bartlett-Tests (.000) die sehr gute Eignung der Daten für die Durchführung einer Faktorenanalyse. Der Anteil aufgeklärter Varianz der Items durch die vier Faktoren bewegt sich zwischen 45 und 79 Prozent. Alle vier Faktoren zusammen erklären 63 Prozent der Gesamtvarianz. Aufgrund der hohen Nebenladungen auf einen zweiten Faktor wurden zwei Items aus den weiteren Analysen ausgeschlossen. Es handelte sich um die Items *F1j* und *F6a* (s. Anhang). Folgende Tabellen geben die psychometrischen Eigenschaften der vier gebildeten Skalen wieder.

Sämtliche Items der vier Skalen wurden wie die Items der Skala *Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit* umgepolt. Daher sind tiefe Mittelwerte wiederum als positive Einstellungen zu interpretieren.

Einstellungen zur Asylpolitik

Die aus sieben Items bestehende Skala weist eine hohe Messgenauigkeit auf (Cronbach-Alpha: .88). Sie soll die Meinungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Asylpolitik erfassen. Die negativ formulierten Items thematisieren ökonomische, politische und soziale Argumente gegen eine offene Asylpolitik und werden von der Mehrheit der befragten Achtklässlerinnen und Achtklässler abgelehnt ($M = 2.24$, $SD = .63$). Das Item, das die Armut der Einheimischen als Argument für eine konservative Asylpolitik thematisiert, wird beispielsweise von 83 Prozent der Achtklässlerinnen und Achtklässler abgelehnt. Im Gegensatz dazu erhält das Item „Nein, reiche Länder sollten sich zuerst um ihre eigenen Staatsbürgerinnen

und Staatsbürger kümmern“ die Zustimmung von 42 Prozent der Befragten (s. Anhang). Die Verteilung der Skala *Einstellungen zur Asylpolitik* ist rechtsschief und ihre Form weicht von der Normalverteilung ab (s. Tabelle 18).

Tabelle 14 Skala „Einstellungen zur Asylpolitik“

| | Explorative Faktorenanalyse | | |
|--|-----------------------------|------------------------------|---|
| | Faktorenladung (Varimax) | Trennschärfe (korrigiert) | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
| Frage: Sollten, deiner Meinung nach, reiche Länder Asylbewerber aus ärmeren Ländern aufnehmen? Antwortkategorien: <i>stimme voll und ganz zu, stimme zu, stimme nicht zu, stimme überhaupt nicht zu</i> | | | |
| Nein, reiche Länder sollten sich zuerst um ihre eigenen Staatsbürgerinnen und Staatsbürger kümmern. | .74 | .64 | .86 |
| Nein, dann steigt die Kriminalität im reichen Land. | .77 | .67 | .86 |
| Nein, dann werden die Bürger im reichen Land ärmer. | .77 | .67 | .86 |
| Nein, dann werden die Bürger im reichen Land arbeitslos. | .74 | .64 | .86 |
| Nein, der wirtschaftliche Erfolg der reichen Länder ist nicht naturgegeben. Wir sollten selber von unserer harten Arbeit profitieren. | .80 | .71 | .85 |
| Nein, Asylbewerber missbrauchen nur unsere Sozialwerke. | .77 | .67 | .86 |
| Nein, dann werden die Löhne in den reichen Ländern sinken. | .73 | .63 | .86 |
| Erklärte Varianz | 58% | | |
| Cronbachs Alpha | .88 | | |

Einstellungen gegenüber Migrationspolitik

Wie bei der IEA-Skala geht es hier ebenfalls um die Rechte von Migrantinnen und Migranten. Der Unterschied liegt darin, dass der Fokus auf den politischen Rechten und Pflichten der Migrantinnen und Migranten liegt und es nur um Migrantinnen und Migranten geht, die über zehn Jahre im Aufnahmeland wohnen. Die fünf Items bringen die Angst der Einheimischen, ihre Werte, ihre nationale Identität und Autonomie zu verlieren, zum Ausdruck. Alle Items weisen hohe Trennschärfe auf, dabei ist das Item über die nationale Identität (F3d) das

repräsentativste Item für die Skala. Das Cronbach-Alpha beträgt .85 und ist damit als gut zu bewerten.

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler äussern sich positiv hinsichtlich der politischen Rechte von Migrantinnen und Migranten, die über zehn Jahre im Aufnahmeland leben ($M = 2.3$, $SD = .68$). Alle Items der Skala, die gegen die Verleihung dieser Rechte sprechen, wurden von 60–66 Prozent der Schülerinnen und Schüler abgelehnt (s. Anhang). Auch diese Skala ist nicht normal verteilt. Ihre Verteilung weist eine kleine, aber signifikante Rechtsschiefe (.30) auf und der Wert für die Kurtosis nähert sich dem Wert null an (.077).

Tabelle 15 Skala „Einstellungen zur Migrationspolitik“

| | Explorative Faktorenanalyse | | |
|---|-----------------------------|------------------------------|---|
| | Faktorenladung (Varimax) | Trennschärfe (korrigiert) | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
| Frage: Sollten in einer multikulturellen Gesellschaft Einheimische und Migranten, die über zehn Jahre im Land sind, gleiche Rechte und Pflichten haben? Antwortkategorien: <i>stimme voll und ganz zu, stimme zu, stimme nicht zu, stimme überhaupt nicht zu</i> | | | |
| Nein, Einheimische sollen über mehr Rechte verfügen. Sie sind ja in ihrem eigenen Land. | .74 | .60 | .84 |
| Nein, dann können die Migranten alles ändern und man verliert seine nationale Identität. | .82 | .70 | .81 |
| Nein, weil Migranten im neuen Land Gäste sind und bleiben. | .73 | .59 | .84 |
| Nein, wir wollen im eigenen Land Meister bleiben, unabhängig und autonom. Wir wollen unser Schicksal in die eigene Hand nehmen. | .85 | .73 | .80 |
| Nein, wir wollen unsere Wertvorstellungen durchsetzen. | .81 | .69 | .81 |
| Erklärte Varianz | 63% | | |
| Cronbachs Alpha | .85 | | |

Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“

Obwohl die vierte Skala aus nur vier Items besteht, ist sie durch eine sehr gute Reliabilität gekennzeichnet (Cronbach-Alpha: .87). Sie erfasst die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Ausschluss von Migrantenfamilien aus Quartieren, in denen ausschliesslich Einheimische leben.

Die grosse Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler zeigt kein Verständnis für den Ausschluss einheimischer Familien aus guten Stadtvierteln und lehnt die in den Items vorkommenden Argumente ab (M = 2.01). Die relativ hohe Standardabweichung (.75) zeigt, dass sich die Probanden in ihrem Antwortverhalten stark unterscheiden. Auch hier ist die Skala rechtsschief verteilt. Der Exzess, der kleiner als null ist, deutet eher eine breitgipflige Verteilung an (s. Tabelle 18).

Tabelle 16 Skala „Einstellungen gegenüber der Thematik ,rein einheimische Quartiere“

| | Explorative Faktorenanalyse | | |
|--|-----------------------------|------------------------------|---|
| | Faktorenladung (Varimax) | Trennschärfe (korrigiert) | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
| Frage: Eine Familie aus Kosovo will eine Wohnung in einem schönen Quartier mieten. Sie sind schon länger in der Schweiz und der Vater verdient jetzt ziemlich gut. Im schönen Quartier wünschen die alten Bewohner keine Ausländer. Wie beurteilst du dieses Verhalten seitens der alten Bewohner des Quartiers? Antwortkategorien: <i>stimme voll und ganz zu, stimme zu, stimme nicht zu, stimme überhaupt nicht zu</i> | | | |
| Sie haben Recht, sie wollen Probleme vermeiden. | .85 | .73 | .83 |
| Schöne Quartiere sind nur für Einheimische. Was wollen Ausländer da? | .86 | .75 | .83 |
| Die alten Bewohner wollen ihre Familien und ihre Häuser beschützen. | .82 | .69 | .85 |
| Das Land ist voll mit Ausländern. Die alten Bewohner haben Recht. | .86 | .75 | .83 |
| Erklärte Varianz | 72% | | |
| Cronbachs Alpha | .87 | | |

Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten

Ein etwas weniger hohes, aber immer noch gutes Cronbach-Alpha (.79) weist die vierte gebildete Skala auf. Wie die letzte Skala besteht sie ebenfalls aus vier Items, die eine Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt rechtfertigen, und erfasst dabei die diesbezügliche Haltung der Schülerinnen und Schüler. Eine knappe Mehrheit der Achtklässlerinnen und Achtklässler hat eine negative Haltung gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten (2.52). Aber auch hier unterscheiden sich die Studienteilnehmenden ziemlich stark in ihrer Beantwortung (SD = .71). Die höchste Zustimmung gewinnt das Argument „Schweizer Qualität“ (65%). Im Betrieb von Hans arbeiten nämlich nur Schweizer, damit die Arbeitsqualität nicht gefährdet wird. Auf weniger Zustimmung stösst die Aussage, dass Hans intelligent handelt, wenn er nur Schweizer anstellt, weil diese fleissige Arbeiter sind (37%, s. Anhang). Sowohl die Schiefe (.019) als auch der Exzess (-.038) der Skalenverteilung sind zwar nahezu null, aus dem Kolmogorov-Smirnov-Test ergibt sich aber eine signifikante Abweichung aus der Normalverteilung.

Tabelle 17 Skala „Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten“

| | Explorative Faktorenanalyse | | |
|--|-----------------------------|------------------------------|---|
| | Faktorenladung (Varimax) | Trennschärfe (korrigiert) | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
| Frage: Hans führt einen kleinen Betrieb. Die vier Männer, die für ihn arbeiten, kommen alle aus der Schweiz. Er würde nie einen Ausländer anstellen. Wie würdest du Hans beurteilen? Antwortkategorien: <i>stimme voll und ganz zu, stimme zu, stimme nicht zu, stimme überhaupt nicht zu</i> | | | |
| Hans ist intelligent. Schweizer sind fleissige Arbeiter. | .80 | .62 | .73 |
| Hans will Probleme vermeiden. | .77 | .58 | .75 |
| Hans will eine Schweizer Qualität erreichen. | .80 | .62 | .73 |
| Hans denkt, auch in der Schweiz gibt es arme Leute. Man muss erstmal ihnen helfen. | .77 | .58 | .75 |
| Erklärte Varianz | 62% | | |
| Cronbachs Alpha | .79 | | |

Tabelle 18 stellt die Skalen zur Erfassung der migrationsrelevanten Einstellungen und des moralischen Framens der Migration dar. Die Breite aller Skalen wurde von den Schülerinnen und Schülern ausgenutzt. Abweichungen aus der Normalverteilung sind unterschiedlich ausgeprägt. Die Mittelwerte der einzelnen Skalen zeigen eher positive Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, wenn es sich um abstrakte migrationsrelevante Themen wie Gleichberechtigung und Chancengleichheit handelt. Dennoch zeigen sich die Schülerinnen und Schüler bei konkreteren migrations- und integrationspolitischen Themen wie beispielweise bei der Aufnahme von Asylsuchenden oder der Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt weniger freundlich gegenüber den Migrantinnen und Migranten. Wie die Einstellungen der Stichprobe mit Merkmalen wie Geschlecht oder Sprachregion und mit dem moralischen Framen der migrationsrelevanten Themen zusammenhängen, ist Gegenstand des Kapitels 4.6.

Tabelle 18 Skalen zur Erfassung der migrationsrelevanten Einstellungen und des moralischen Framens der Migration: deskriptive Statistiken

| | N | Min | Max | M | SD | Schiefe | | Kurtosis | |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|-----------|-----|
| | Statistik | Statistik | Statistik | Statistik | Statistik | Statistik | SE | Statistik | SE |
| GLBVG | 269 | 1.00 | 4.00 | 1.61 | .55 | 1.25 | .15 | 2.58 | .30 |
| GLBM | 270 | 1.00 | 4.00 | 1.77 | .60 | .97 | .15 | .96 | .30 |
| FR | 302 | 1.00 | 4.00 | 2.5 | .60 | .02 | .14 | .05 | .28 |
| OFF | 305 | 1.00 | 4.00 | 1.93 | .51 | .35 | .14 | .47 | .28 |
| CGLE | 305 | 1.00 | 4.00 | 1.71 | .64 | .78 | .14 | .82 | .28 |
| MA | 294 | 1.00 | 4.00 | 1.97 | .54 | .42 | .14 | .47 | .28 |
| MB | 274 | 1.00 | 4.00 | 1.88 | .63 | .57 | .15 | .00 | .29 |
| AsP | 296 | 1.00 | 4.00 | 2.24 | .63 | .48 | .14 | .58 | .28 |
| MP | 304 | 1.00 | 4.00 | 2.30 | .68 | .30 | .14 | .08 | .28 |
| EQ | 303 | 1.00 | 4.00 | 2.01 | .75 | .53 | .14 | -.13 | .28 |
| AM | 277 | 1.00 | 4.00 | 2.51 | .71 | .02 | .15 | -.04 | .29 |

Skala: Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen (GLBVG)

Skala: Einstellungen gegenüber Migrantenrechten (GLBM)

Skala: Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit (FR)

Skala: Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas (OFF)

Skala: Einstellungen gegenüber Chancengleichheit innerhalb Europas (CGLE)

Skala: Moralische Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen (MA)

Skala: Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten (MB)

Skala: Einstellungen zur Asylpolitik (AsP)

Skala: Einstellungen zur Migrationspolitik (MP)

Skala: Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“ (EQ)

Skala: Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen/Migranten (AM)

4.6 Prüfung der Messhypothesen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Datenauswertung dargestellt. Mit Bezug auf die Fragestellungen und die Haupthypothese (vgl. Kapitel 4.1) werden die Unterhypothesen formuliert und geprüft. Zunächst handelt es sich um die Formulierung und Überprüfung der Unterschiedshypothesen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 492), die sich auf die Hintergrundinformationen der Schülerinnen und Schüler wie Geschlecht, Sprachregion, Schultyp, deren Einstellungen und deren Argumentationsart betreffend Migrations- und Integrationsfragen beziehen. Gefolgt werden die Ergebnisse der Überprüfung der Unterschiedshypothesen von der Prüfung der dieser Arbeit zu Grunde liegenden Forschungshypothese.

4.6.1 Prüfung der Unterschiedshypothesen

Obwohl die Verteilungen der in dieser Arbeit verwendeten Skalen laut den Ergebnissen des Kolmogorov-Smirnov-Tests (s. Anhang) signifikant von der Normalverteilung abweichen, werden trotzdem parametrische Tests (t-Tests für unabhängige Stichproben, ANOVA) für die Mittelwertvergleiche durchgeführt. Diese sind auch bei einer Verletzung der Normalverteilung generell robust (vgl. Aron et al., 2006 S. 298). Ausserdem sind die unstandardisierten Residuen (= Errors) der meisten abhängigen Variablen (eine Ausnahme bilden die Skalen GLBVG und GLBM) hinreichend normalverteilt. Dies konnte mit Hilfe von Q-Q-Diagrammen (Quantil-Quantil-Diagramm) festgestellt werden (s. Anhang). Q-Q-Diagramme dienen dem visuellen Vergleich einer vorliegenden Verteilung mit der Normalverteilung. Unter der Voraussetzung einer exakten Normalverteilung liegen die Punkte auf einer Geraden (vgl. Polasek, 1997, S.52f.).

4.6.1.1 Geschlecht, Einstellungen und moralisches Framen von Migrationsfragen

Zur Fragestellung „Unterscheiden sich Geschlechter in ihren Einstellungen in Bezug auf migrationspolitischen Themen und in der Art ihrer Argumentation in der migrationspolitischen Debatte?“ werden folgende Hypothesen formuliert:

Allgemeine Forschungshypothese

H1: Mädchen und Jungen unterscheiden sich in ihren Einstellungen in Bezug auf migrationspolitische Themen und in der Art ihrer Argumentation in der migrationspolitischen Debatte.

Teilhypothesen:

H1a: Mädchen sind gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen positiver eingestellt.

H1b: Mädchen sind gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten positiver eingestellt.

H1c: Mädchen sind weniger zurückhaltend hinsichtlich der Freizügigkeit innerhalb Europas.

H1d: Mädchen sind dem europäischen Austausch gegenüber offener.

H1e: Mädchen sind gegenüber der Chancengleichheit innerhalb Europas positiver eingestellt.

H1f: Mädchen unterstützen eine offenere Asylpolitik.

H1g: Mädchen unterstützen eine offenere Migrationspolitik.

H1h: Mädchen lehnen häufiger als die Jungen Argumente für den Ausschluss von Migrantinnen und Migranten aus „einheimischen Quartieren“ ab.

H1i: Mädchen rechtfertigen weniger häufig die Diskriminierung der Migrantinnen und Migranten auf dem Arbeitsmarkt.

H1j: Mädchen stimmen häufiger moralischen Argumenten zu, die für eine positive Haltung hinsichtlich Migrationsthemen sprechen.

H1k: Mädchen bewerten das Verhalten der Menschen gegenüber Migrantinnen und Migranten häufiger auf moralischer Ebene³³.

Internationale Studien sowie Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum (Fend, 1992; Leiprecht, 2001; Haenni Hotti, 2003) zeigen, dass Geschlechtsunterschiede bezüglich der Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten bzw. Flüchtlingen vorhanden sind. Die Unterschiede verlaufen in der Richtung, dass weibliche Jugendliche signifikant positiver als ihre männlichen Altersgenossen eingestellt sind. Fend (1992) vermutet, dass dieser Geschlechtereffekt mit einem geringeren Dominanzverhalten und einer stärkeren sozialen Orientierung von Mädchen in Beziehung steht. Ausserdem ist die Fähigkeit zur Empathie bei den Mädchen stärker ausgeprägt als bei den Jungen. Letztere nehmen wahrscheinlich Migrantinnen und Migranten mehr als Konkurrenz wahr (S. 131f.). Auch Forster und Tillner (2007) untersuchten in einer empirisch qualitativen Studie mit Jugendlichen aus Wien, ob und in welchem Sinne Männlichkeit und Fremdenfeindlichkeit zusammengehen. Sie wollen den Männern keine fremdfeindliche Natur zuschreiben, aber sie verstehen Männlichkeit und

³³ Aufgrund einer freundlichen Lesbarkeit werden in dieser Arbeit die H_0 -Hypothesen nicht formuliert. Diese drücken inhaltlich immer aus, dass keine Unterschiede, Zusammenhänge oder Effekte in der Stichprobe bestehen und widersprechen genau den dargestellten Forschungshypothesen (vgl. Bortz & Döring, 2006; S. 24).

Fremdenfeindlichkeit als Formen der Ausübung von Herrschaft, die auf ähnliche Prozesse zurückzuführen sind (Forster, 1999).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen den oben beschriebenen Geschlechtereffekt. Die t-Tests für zwei unabhängige Stichproben (vgl. Tabelle 19) zeigen, dass die Mädchen was die Rechte von Volksgruppen (H1a) und Migrantinnen und Migranten (H1b) sowie die Chancengleichheit innerhalb Europas (H1e) betrifft, signifikant positiver als die Jungen eingestellt sind. Gleichzeitig sind die Mädchen bei migrationspolitischen Fragen offener, das heisst beispielsweise, dass sie den Argumenten gegen die Aufnahme von Asylbewerberinnen und -bewerbern (H1f), gegen die politischen Rechte für Migrantinnen und Migranten (H1g) oder gegen ihren Zugang zum Schweizer Arbeitsmarkt (H1i) signifikant weniger oft als die Jungen zustimmen. Bei den restlichen europaspezifischen Fragen zeigen sich die Mädchen zwar signifikant offener hinsichtlich der Freizügigkeit (H1c), aber es gibt keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf die Offenheit gegenüber einem europäischen Austausch. Sowohl Mädchen als auch Jungen zeigen sich gegenüber dem Austausch innerhalb Europas sehr offen. Für die Mädchen ist zwar der Grad der durchschnittlichen Zustimmung mit 1.92 etwas höher als für die Jungen (M = 1.94), aber der t-Wert spricht nicht für die Verwerfung der Nullhypothese zugunsten der Forschungshypothese (H1d).

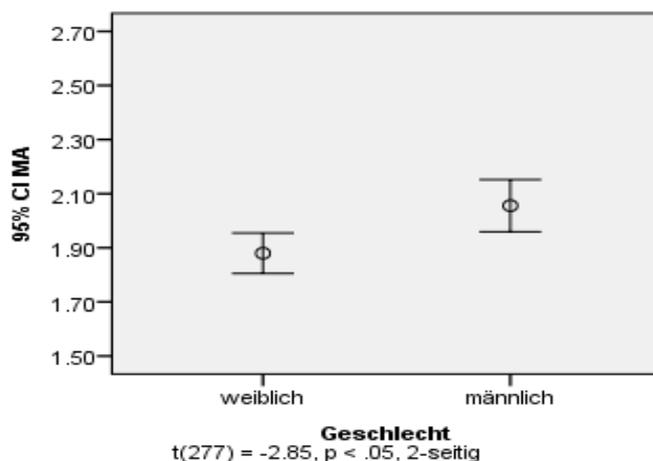
Tabelle 19 Gruppenstatistiken und Unterschiede in den Einstellungen in Bezug auf Integrations- und Migrationsthemen nach Geschlecht

| Skala | Geschlecht | N | M | SD | t-Wert | Sig. |
|---|------------|-----|------|-----|--------|---------|
| Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen (GLBVG) | Weiblich | 137 | 1.55 | .45 | -2.056 | .041* |
| | Männlich | 132 | 1.68 | .64 | | |
| Einstellungen gegenüber Migrantenrechten (GLBM) | Weiblich | 135 | 1.68 | .48 | -2.590 | .010* |
| | Männlich | 135 | 1.87 | .69 | | |
| Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit (FR) | Weiblich | 152 | 2.35 | .51 | -3.717 | .000*** |
| | Männlich | 150 | 2.6 | .66 | | |
| Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas (OFF) | Weiblich | 154 | 1.92 | .45 | -.256 | .798 ns |
| | Männlich | 151 | 1.94 | .57 | | |
| Chancengleichheit innerhalb Europas (CGLE) | Weiblich | 154 | 1.63 | .54 | -2.153 | .032* |
| | Männlich | 151 | 1.79 | .71 | | |
| Einstellungen zur Asylpolitik (AsP) | Weiblich | 151 | 2.11 | .54 | -3.628 | .000*** |
| | Männlich | 145 | 2.38 | .69 | | |
| Einstellungen zur Migrationspolitik (MP) | Weiblich | 153 | 2.15 | .55 | -3.755 | .000*** |
| | Männlich | 151 | 2.44 | .78 | | |

| | | | | | | |
|---|----------|-----|------|-----|--------|---------|
| Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“ (EQ) | Weiblich | 151 | 1.87 | .66 | -3.367 | .001*** |
| | Männlich | 152 | 2.15 | .80 | | |
| Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen/Migranten (AM) | Weiblich | 143 | 2.36 | .63 | -3.901 | .000*** |
| | Männlich | 134 | 2.69 | .74 | | |

* / ** / *** = Signifikanz bezüglich 5% - / 1% - / 0.1%-a-Fehler-Niveau, ns: nicht signifikant

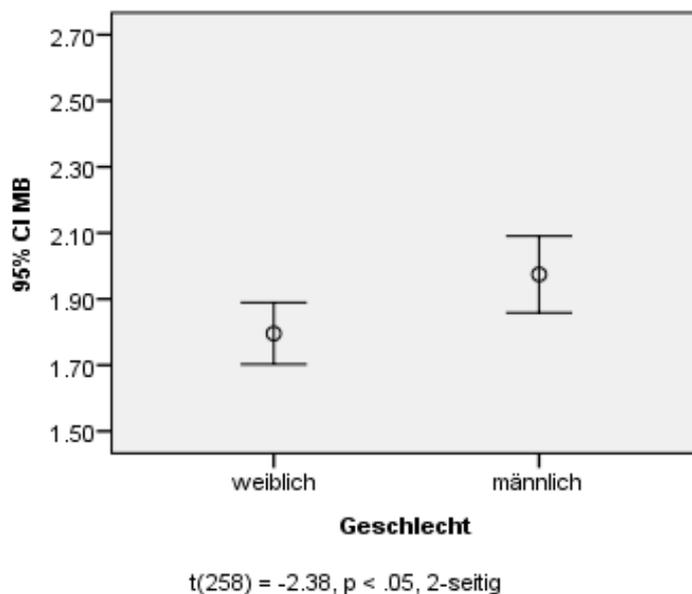
Die Studie von Nunner-Winkler und ihren Mitarbeitenden (2006), die den Einfluss moralischer Überzeugungen auf Handlungen (z. B. Gewalthandlungen), Einstellungen (z. B. Ausländerfeindlichkeit) und auf Präferenzzuordnungen (z. B. relative Bedeutungszuweisung zu moralischen vs. aussermoralischen Werten) untersuchte, zeigt, dass Mädchen im Schnitt eine etwas höhere moralische Motivation als Jungen aufweisen. Tirri und Nokelainen (2007), welche die moralische Sensitivität bei Schülerinnen und Schülern auf der siebten bis neunten Klasse in Finnland untersuchten, kamen zu der Schlussfolgerung, dass Mädchen über eine höhere moralische Sensitivität als Jungen verfügen. In diesem Zusammenhang wurde auch hier erwartet, dass weibliche Jugendliche moralischen Argumenten für eine Aufnahme von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern sowie für die Verleihung politischer Rechte an Migrantinnen und Migranten, die länger als zehn Jahre im Aufnahmeland wohnen, häufiger als Jungen zustimmen. Das folgende Fehlerbalkendiagramm (vgl. Abb. 4) stellt die Ergebnisse des Gruppenvergleichs (Mädchen vs. Jungen) respektive des Varianzvergleichs dar und bestätigt die Forschungshypothese (H1j). Diese besagt, dass signifikante Geschlechterunterschiede in Bezug auf die Art der Argumentation hinsichtlich migrationspezifischen Fragen bestehen ($t(277) = -2.85, p = .005$).



Nahe bei 1 liegende Werte entsprechen einer Zustimmung zu den moralischen Argumenten.

Abbildung 4 Moralische Argumentation (MA) in Bezug auf Migrationsfragen (CI) nach Geschlecht

Darüber hinaus zeigen sich signifikante Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der moralischen Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten ($t(258) = -2,38, p = .018$). Weibliche Jugendliche stimmen Äusserungen, die das negative Verhalten gegenüber Migrantinnen und Migranten als ungerecht oder egoistisch charakterisieren, signifikant öfter als ihre männlichen Gleichaltrigen zu (H1k).



Nahe bei 1 liegende Werte entsprechen einer moralischen Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten.

Abbildung 5 Moralische Bewertung (MB) des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten (CI) nach Geschlecht

Zur Überprüfung der Nullhypothese, die besagt, dass die Varianzen in der Grundgesamtheit gleich sind und die als Annahme für die Durchführung von t-Tests gilt (vgl. Aron, 2006, S. 298), wurde der Levene-Test der Varianzgleichheit von SPSS 18 automatisch durchgeführt (vgl. Bühl, 2008, S. 305). Bei allen Skalen ausser bei der Skala *Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten* ($F(1,275) = 3.26, p = .072$) wird der Levene-Test signifikant, d. h. die Annahme gleicher Varianzen wird verletzt, deswegen wurden hier bei den t-Test-Resultaten ungleiche Varianzen angenommen und die unteren Zeilen betrachtet (Varianzen sind nicht gleich). Trotzdem unterscheiden sich die t-Test-Ergebnisse unter den zwei Bedingungen (Varianzen sind gleich vs. Varianzen sind nicht gleich) nur geringfügig und haben keinen Einfluss auf der Ebene der Signifikanz.

4.6.1.2 Sprachregion, Einstellungen und moralisches Framen von Migrationsfragen

In der Schweiz erlauben die Abstimmungsdaten detaillierte Aussagen über die politische Grundhaltung in allen Regionen des Landes. So zeigen Hermann und Leuthold (2003), die Daten aus 184 Abstimmungen zwischen 1982 bis einschliesslich 2002 analysierten, dass französischsprachige Regionen weltoffener im Vergleich zu den deutschsprachigen sind, die sich in der Regel vor Fremdem und Neuem abgrenzen. In der Romandie – selbst in vielen ländlichen Regionen – werden Öffnungsvorlagen (z. B. Beitritt zur EU oder zur UNO) und die Integration bzw. Gleichstellung von Migrantinnen und Migranten (z. B. erleichterte Einbürgerung junger Ausländer, Antirassismugesetz) stärker unterstützt als in der Deutschschweiz (S. 48). Dass in der Schweiz regionale Unterschiede hinsichtlich der Einstellungen gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten existieren, bestätigen ebenfalls die Resultate aus der Civic Education Study (1999) der IEA. Die Jugendlichen aus der Westschweiz zeichnen sich dadurch aus, dass sie signifikant positiver gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten eingestellt sind (vgl. Haenni Hotti, 2003, S. 12) als Gleichaltrige in der Deutschschweiz.

In diesem Kontext und ausgehend von der Frage „Unterscheiden sich deutsch- und französischsprachige Schülerinnen und Schüler in ihren Einstellungen in Bezug auf migrationspolitische Themen und in der Art ihrer Argumentation in der migrationspolitischen Debatte?“ wurden folgende Forschungshypothesen hergeleitet:

Allgemeine Forschungshypothese

H2: Jugendliche in der Westschweiz und in der Deutschschweiz unterscheiden sich in ihren Einstellungen in Bezug auf migrationspolitische Themen und in der Art ihrer Argumentation in der migrationspolitischen Debatte.

Teilhypothesen:

H2a: Jugendliche in der Westschweiz sind gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen positiver als Jugendliche in der Deutschschweiz eingestellt.

H2b: Jugendliche in der Westschweiz sind gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten positiver als Jugendliche in der Deutschschweiz eingestellt.

H2c: Jugendliche in der Westschweiz sind weniger zurückhaltend als Jugendliche in der Deutschschweiz hinsichtlich der Freizügigkeit innerhalb Europas.

H2d: Jugendliche in der Westschweiz sind dem europäischen Austausch gegenüber offener als Jugendliche in der Deutschschweiz.

H2e: Jugendliche in der Westschweiz sind gegenüber der Chancengleichheit innerhalb Europas positiver als Jugendliche in der Deutschschweiz eingestellt.

H2f: Jugendliche in der Westschweiz häufiger als Jugendliche in der Deutschschweiz unterstützen eine offenere Asylpolitik.

H2g: Jugendliche in der Westschweiz unterstützen häufiger als Jugendliche in der Deutschschweiz eine offenere Migrationspolitik.

H2h: Jugendliche in der Westschweiz lehnen häufiger als Jugendliche in der Deutschschweiz Argumente für den Ausschluss von Migrantinnen und Migranten aus „einheimischen Quartieren“ ab.

H2i: Jugendliche in der Westschweiz rechtfertigen weniger häufig als Jugendliche in der Deutschschweiz die Diskriminierung der Migrantinnen und Migranten auf dem Arbeitsmarkt.

H2j: Jugendliche in der Westschweiz stimmen häufiger als Jugendliche in der Deutschschweiz moralischen Argumenten zu, die für eine positive Haltung hinsichtlich Migrationsthemen sprechen.

H2k: Jugendliche in der Westschweiz bewerten das Verhalten der Menschen gegenüber Migrantinnen und Migranten häufiger auf moralischer Ebene als Jugendliche in der Deutschschweiz.

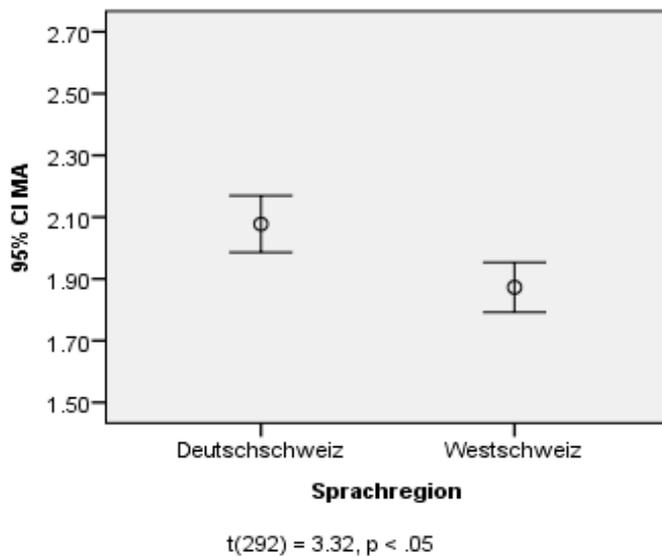
Der unten stehenden Tabelle kann entnommen werden, dass einerseits keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern in der Westschweiz und in der Deutschschweiz hinsichtlich der Gleichstellung von anderen Volksgruppen oder von Migrantinnen und Migranten bestehen (Verwerfen der Hypothesen H2a und H2b). Andererseits sind die Jugendlichen in der französischsprachigen Schweiz signifikant offener gegenüber der Freizügigkeit (H2c) und dem Austausch innerhalb Europas (H2d). Knapp signifikant ist ebenfalls das Ergebnis hinsichtlich der Unterschiede der Einstellungen der Jugendlichen in Bezug auf die Chancengleichheit auf ihrem Kontinent: Erneut geht das Resultat in die gleiche Richtung, nämlich, dass Jugendliche in der Westschweiz signifikant positiver als ihre Gleichaltrigen in der Deutschschweiz eingestellt sind (H2e). Auch in den spezifischen migrationspolitischen Themen zeichnen sich signifikante Unterschiede zwischen den Jugendlichen aus den zwei Sprachregionen ab. Jugendliche aus der Westschweiz unterstützen signifikant stärker die Aufnahme von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern (H2f) sowie die politische Integration von Migrantinnen und Migranten, die länger als zehn Jahre in der Schweiz wohnen (H2g). Ferner zeigen sie weniger Verständnis für den Ausschluss von Zugewanderten aus „einheimischen Quartieren“ (H2h) oder für ihre Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt (H2i).

Tabelle 20 Gruppenstatistiken und Unterschiede in den Einstellungen in Bezug auf Integrations- und Migrationsthemen nach Sprachregion

| Skala | Sprachregion | N | M | SD | t-Wert | Sig. |
|---|------------------|-----|------|-----|--------|---------|
| Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen (GLBVG) | Deutschs Schweiz | 132 | 1.63 | .57 | .470 | .639 ns |
| | Westschweiz | 137 | 1.60 | .54 | | |
| Einstellungen gegenüber Migrantenrechten (GLBM) | Deutschs Schweiz | 133 | 1.82 | .62 | 1.384 | .168 ns |
| | Westschweiz | 137 | 1.72 | .58 | | |
| Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit (FR) | Deutschs Schweiz | 142 | 2.61 | .59 | 3.586 | .000*** |
| | Westschweiz | 160 | 2.36 | .59 | | |
| Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas (OFF) | Deutschs Schweiz | 145 | 2.00 | .54 | 2.312 | .021* |
| | Westschweiz | 160 | 1.87 | .48 | | |
| Chancengleichheit innerhalb Europas (CGLE) | Deutschs Schweiz | 147 | 1.78 | .65 | 1.998 | .047* |
| | Westschweiz | 158 | 1.64 | .62 | | |
| Einstellungen zur Asylpolitik (AsP) | Deutschs Schweiz | 141 | 2.39 | .64 | 3.809 | .000*** |
| | Westschweiz | 155 | 2.11 | .60 | | |
| Einstellungen zur Migrationspolitik (MP) | Deutschs Schweiz | 145 | 2.46 | .71 | 3.924 | .000*** |
| | Westschweiz | 159 | 2.15 | .63 | | |
| Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“ (EQ) | Deutschs Schweiz | 146 | 2.17 | .77 | 3.64 | .000*** |
| | Westschweiz | 157 | 1.86 | .69 | | |
| Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen/Migranten (AM) | Deutschs Schweiz | 132 | 2.65 | .74 | 3.068 | .002*** |
| | Westschweiz | 145 | 2.40 | .65 | | |

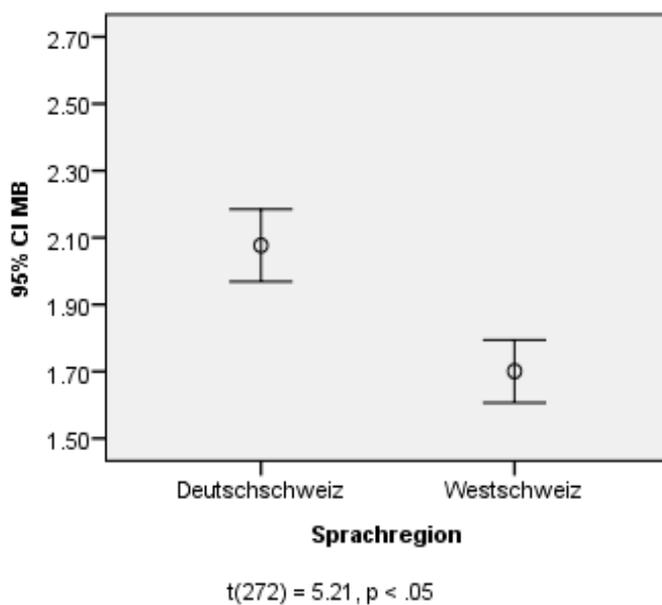
* / ** / *** = Signifikanz bezüglich 5% - / 1% - / 0.1%-a-Fehler-Niveau, ns: nicht signifikant

Die Jugendlichen aus der Westschweiz unterscheiden sich ebenfalls signifikant von den Jugendlichen aus der Deutschschweiz im Hinblick auf ihre Argumentation zu Migrationsfragen (vgl. Abbildung 4 und 5). Das heisst, sie stimmen Argumenten auf der Ebene der Moral, die für die Integration und Gleichstellung der Migrantinnen und Migranten sprechen (H2i, $t(292) = 3.32$, $p = .001$), häufiger zu und sie bewerten das negative Verhalten gegenüber Migrantinnen und Migranten eher als unmoralisch bzw. ungerecht (H2k, $t(272) = 5.21$, $p = .000$). Die folgenden Fehlerbalkendiagramme veranschaulichen die beschriebenen Ergebnisse und bestätigen die Forschungshypothesen.



Nahe bei 1 liegende Werte entsprechen einer Zustimmung zu den moralischen Argumenten.

Abbildung 6 Moralische Argumentation (MA) in Bezug auf Migrationsfragen (CI) nach Sprachregion



Nahe bei 1 liegende Werte entsprechen einer moralischen Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten.

Abbildung 7 Moralische Bewertung (MB) des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten (CI) nach Sprachregion

Die Annahme der Varianzgleichheit wurde hier nur bei der Skala *Einstellungen zur Migrationspolitik* ($F(1,302) = 3.99, p = .047$) verletzt. Bei allen anderen Skalen weisen die zwei verglichenen Gruppen gleiche Varianzen auf.

4.6.1.3 Bildung, Wissen, Einstellungen und moralisches Framen von Migrationsfragen

Formale Bildung erweitert kognitive Fähigkeiten, allgemeines und kulturelles Wissen sowie kognitive Flexibilität (vgl. Nunn et. al., 1978; Bobo & Licari, 1989; Duch & Gibson, 1992). Demzufolge können Menschen mit hohem Bildungsniveau die Komplexität der Realität aufnehmen und sie so verarbeiten, dass sie weniger Ängste und Bedrohungsgefühle erleben (vgl. Danaci, 2011, S. 44). Gleichzeitig kann Bildung die Fähigkeit fördern, demokratische Werte auch in den Fällen anzuwenden, in denen es um die Rechte von Gruppen geht, die man nicht mag oder bevorzugt. Dies alles drückt sich wiederum in Toleranz und Offenheit aus (Bobo & Licari, 1989).

Ergebnisse einer in Deutschland durchgeführten Studie zeigen zum Beispiel, dass Hauptschülerinnen und -schüler sich intoleranter als Realschülerinnen und -schüler und diese wiederum als Gymnasiasten äussern. Ein Grossteil des Schultypeffekts verliert sich zwar bei Kontrolle familialer Hintergrundmerkmale, ein systematischer Einfluss bleibt aber bestehen (vgl. Noack, 2003). Den Zusammenhang der formalen Bildung mit Misanthropie und Rechtsextremismus bestätigt ebenfalls eine im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms *Rechtsextremismus- Ursachen und Gegenmassnahmen* (NFP 40+) durchgeführte repräsentative nationale Studie in der Schweiz (vgl. Cattacin, 2009). Auch beim Abstimmungsverhalten der Erwachsenen in Bezug auf migrationspolitische Themen ist ein Einfluss des Bildungsniveaus nachgewiesen. So zeigt Weiss (2005), dass je höher der Anteil an tertiär Ausgebildeten in einer Gemeinde, desto geringer die Zustimmung zur 18-Prozent-Initiative³⁴ der jeweiligen Gemeinde war. Zudem stimmten bei der Abstimmung über die Minarettverbotsinitiative vom 29. November 2009 Menschen, die eine Berufslehre absolviert haben, zu 76 Prozent mit Ja und Menschen, die eine höhere Berufsschule oder eine Hochschule besuchten, waren nur zu 48 Prozent respektive 34 Prozent für das Minarettverbot (vgl. Vatter et. al., 2011). Eine weitere Befragung, die den Zusammenhang zwischen dem Bildungsabschluss und minoritätenfeindlichem Stimmverhalten nachweist, ist jene zur Abstimmung vom 28. November 2010 über die Ausschaffungsinitiative, die vom Institut für Markt- und Meinungsforschung ISOPUBLIC sechs Wochen vor dem Urnengang durchgeführt wurde. Die Zustimmung zur Vorlage korreliert mit dem Bildungsniveau. Personen mit akademischem

³⁴ Die 18-Prozent-Initiative oder die Initiative „für die Regelung der Zuwanderung“ wurde in der Schweiz 1992 lanciert. Sie forderte, dass der Ausländeranteil in der Schweiz 18 Prozent der Bevölkerung nicht übertreffen dürfe und wurde am 24. September 2000 mit 63.8 Prozent Nein-Stimmen vom Volk und von den Ständen relativ klar verworfen.

Hintergrund lehnten die Vorlage ab, Personen, die eine Lehre absolvierten und Personen mit tiefer Bildung nahmen die Initiative deutlich an (vgl. ISOPUBLIC, 2010).

Darüber hinaus zeigte Nunner-Winkler (2006, S. 76) in ihrem Forschungsprojekt *Integration durch Moral*, dass Gymnasiasten häufiger als Haupt- und Sekundarschüler als moralisch hochmotiviert eingestuft wurden. Tirri und Nokelainen (2007) fanden heraus, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler eine höhere Punktzahl auf der Skala „moralische Sensitivität“ als durchschnittliche Schülerinnen und Schüler aufweisen und erklären dieses Ergebnis mit dem Zusammenhang zwischen dem moralischen Urteil und kognitiven Faktoren (Karnes & Brown, 1981; Narvaez, 1993; Ikonen-Varila, 2000)³⁵.

In der vorliegenden Arbeit wurden drei Merkmale erhoben, die sich auf die Bildung und das Wissen der Probanden beziehen, nämlich der Schultyp, der erwartete Bildungsabschluss und das Wissen über Migrationsgründe. Auf der Basis dieser Daten und der oben genannten Studienergebnisse sollen in diesem Kapitel folgende Hypothesen geprüft werden:

Allgemeine Forschungshypothese

H3: Die befragten Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in ihren Einstellungen gegenüber den erfassten Migrationsthematiken sowie in deren moralischem Framen nach dem Leistungsniveau des besuchten Schultyps.

Teilhypotesen:

H3a: Jugendliche in Klassen mit höherem Leistungsniveau sind gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen positiver eingestellt.

H3b: Jugendliche in Klassen mit höherem Leistungsniveau sind gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten positiver eingestellt.

H3c: Jugendliche in Klassen mit höherem Leistungsniveau sind weniger zurückhaltend hinsichtlich der Freizügigkeit innerhalb Europas.

H3d: Jugendliche in Klassen mit höherem Leistungsniveau sind offener dem europäischen Austausch gegenüber.

H3e: Jugendliche in Klassen mit höherem Leistungsniveau sind gegenüber der Chancengleichheit innerhalb Europas positiver eingestellt.

H3f: Jugendliche in Klassen mit höherem Leistungsniveau unterstützen eine offenere Asylpolitik.

H3g: Jugendliche in Klassen mit höherem Leistungsniveau unterstützen eine offenere Migrationspolitik.

H3h: Jugendliche in Klassen mit höherem Leistungsniveau lehnen häufiger Argumente für den Ausschluss von Migrantinnen und Migranten aus „Einheimischer Quartieren“ ab.

³⁵ zit. n. Tirri & Nokelainen (2007)

H3i: Jugendliche in Klassen mit höherem Leistungsniveau rechtfertigen weniger häufig die Diskriminierung der Migrantinnen und Migranten auf dem Arbeitsmarkt.

H3j: Jugendliche in Klassen mit höherem Leistungsniveau stimmen häufiger moralischen Argumenten zu, die für eine positive Haltung hinsichtlich Migrationsthemen sprechen.

H3k: Jugendliche in Klassen mit höherem Leistungsniveau bewerten das Verhalten der Menschen gegenüber Migrantinnen und Migranten häufiger auf moralischer Ebene.

Allgemeine Forschungshypothese

H5: Die befragten Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in ihren Einstellungen gegenüber den erfassten Migrationsthematiken sowie in deren moralischem Framen nach ihrem Wissen über Migrationsgründe.

Teilhypothesen:

H5a: Jugendliche, die über ein höheres Wissen über Migrationsgründe verfügen, sind gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen positiver eingestellt.

H5b: Jugendliche, die über ein höheres Wissen über Migrationsgründe verfügen, sind gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten positiver eingestellt.

H5c: Jugendliche, die über ein höheres Wissen über Migrationsgründe verfügen, sind weniger zurückhaltend hinsichtlich der Freizügigkeit innerhalb Europas.

H5d: Jugendliche, die über ein höheres Wissen über Migrationsgründe verfügen, sind offener dem europäischen Austausch gegenüber.

H5e: Jugendliche, die über ein höheres Wissen über Migrationsgründe verfügen, sind gegenüber der Chancengleichheit innerhalb Europas positiver eingestellt.

H5f: Jugendliche, die über ein höheres Wissen über Migrationsgründe verfügen, unterstützen eine offenere Asylpolitik.

H5g: Jugendliche, die über ein höheres Wissen über Migrationsgründe verfügen, unterstützen eine offenere Migrationspolitik.

H5h: Jugendliche, die über ein höheres Wissen über Migrationsgründe verfügen, lehnen häufiger Argumente für den Ausschluss von Migrantinnen und Migranten aus rein einheimischen Quartieren ab.

H5i: Jugendliche, die über ein höheres Wissen über Migrationsgründe verfügen, rechtfertigen weniger häufig die Diskriminierung der Migrantinnen und Migranten auf dem Arbeitsmarkt.

H5j: Jugendliche, die über ein höheres Wissen über Migrationsgründe verfügen, stimmen häufiger moralischen Argumenten zu, die für eine positive Haltung hinsichtlich Migrationsthemen sprechen.

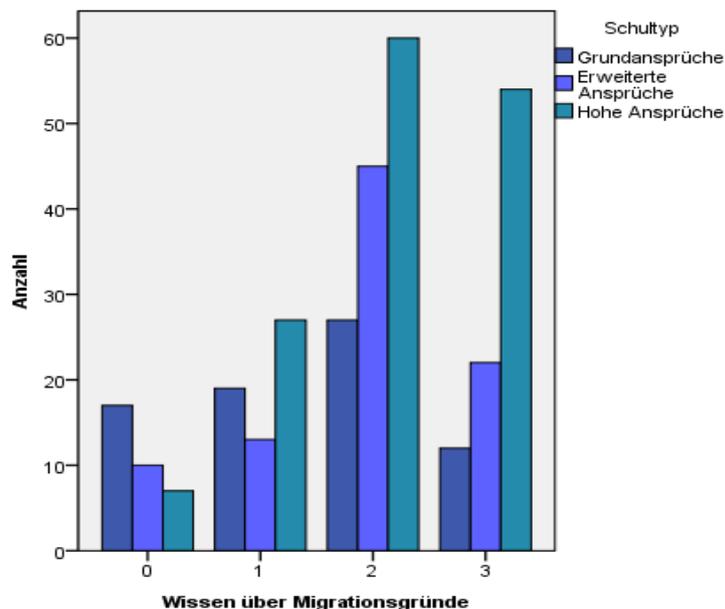
H5k: Jugendliche, die über ein höheres Wissen über Migrationsgründe verfügen, bewerten das Verhalten der Menschen gegenüber Migrantinnen und Migranten häufiger auf moralischer Ebene.

Der Prüfung dieser Haupthypothesen ging aber die Prüfung des Zusammenhangs (Kontingenz) zwischen formaler Bildung (hier Schultyp) und Wissen über Migrationsgründe voraus. Das Bestehen eines solchen Zusammenhangs ist zwar kein Hauptgegenstand dieser Untersuchung,

dieser bezieht sich aber auf die Vorüberlegungen zu diesem Kapitel, nämlich, dass formale Bildung, indem sie das Wissen der Menschen erweitert, zu Toleranz und Offenheit beiträgt.

H6 Es besteht ein Zusammenhang (Kontingenz) zwischen dem besuchten Schultyp und dem Wissen der Schülerinnen und Schüler über die Migrationsgründe.

Zur Prüfung der Unabhängigkeit zwischen den zwei Variablen *Schultyp* und *Wissen über Migrationsgründe* wurden χ^2 -Tests eingesetzt. Berücksichtigt wurde ebenfalls die Effektgrösse des berechneten χ^2 Cramers V. Das Cramers V quantifiziert die Assoziation von Variablen ab dem Nominalskalenniveau mit mehr als zwei Kategorien (vgl. Maiello, 2006, S. 280). Aus diesen Tests ergab sich, dass das Wissen über Migrationsgründe mit dem Schultyp zusammenhängt ($\chi^2(6) = 27.49, p = .000; V_c = .21$). Zur graphischen Veranschaulichung dieser Abhängigkeit dient das folgende Balkendiagramm.



$$\chi^2(6) = 27.49, p < .01; V_c = .21$$

0: keine Antwort / Irrelevantes

1: wenig Wissen über Migrationsgründe

2: befriedigendes Wissen über Migrationsgründe

3: hohes Wissen über Migrationsgründe

Abbildung 8 Wissen über Migrationsgründe (Punktzahl) in Abhängigkeit des Schultyps

Im Rahmen der Prüfung der oben formulierten Haupthypothesen in diesem Kapitel wurden zunächst einfaktorielle Varianzanalysen (Oneway ANOVA) durchgeführt. Mittels ANOVA wurde untersucht, ob die Gruppen eines Faktors einen wesentlichen Teil der Gesamtvarianz der abhängigen Variablen erklären. Dabei wird die Varianz zwischen den Gruppen mit der Varianz

innerhalb der Gruppen anhand des F-Tests verglichen. Im Gegensatz zu den t-Tests kann man mit einer Varianzanalyse auch mehr als zwei Gruppen vergleichen, wobei man nur sagen kann, ob sich die Gruppen unterscheiden, nicht aber wie genau (vgl. Aron et al., 2006, S. 323 ff.). Für multiple Mittelwertvergleiche sollte man A-Posteriori-Tests durchführen. Ein solcher Test, der in dieser Arbeit eingesetzt wurde, ist der Bonferroni. Dieses konservative Verfahren führt paarweise Vergleiche zwischen Gruppenmittelwerten durch und korrigiert dabei die α -Fehler durch das Herabsetzen des α -Fehlerniveaus (vgl. ebd., S. 349).

Die folgende ANOVA-Tabelle zeigt, dass sich die Jugendlichen in den drei verglichenen Gruppen bzw. Schultypen in ihren Einstellungen in Bezug auf die meisten erfassten Migrationsthematiken auf dem Niveau $\alpha = .05$ signifikant voneinander unterscheiden. Nur hinsichtlich ihrer Haltung zur Gleichberechtigung von anderen Volksgruppen (GLBVG) und Migrantinnen und Migranten (GLBM) wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Schultypen gefunden, was das Verwerfen der Forschungshypothesen H3a und H3b zur Folge hat.

Tabelle 21 Gruppenstatistiken und Unterschiede in den Einstellungen in Bezug auf Integrations- und Migrationsthemen nach Schultyp

| Skala | Schultyp | N | M | SD | F | Sig. |
|---|----------------------|-----|--------------------|-----|--------|---------|
| Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen (GLBVG) | Grundansprüche | 59 | 1.73 _a | .55 | 2.358 | .097 ns |
| | Erweiterte Ansprüche | 74 | 1.65 _a | .54 | | |
| | Hohe Ansprüche | 136 | 1.55 _a | .56 | | |
| Einstellungen gegenüber Migrantenrechten (GLBM) | Grundansprüche | 63 | 1.82 _a | .68 | 2.235 | .109 ns |
| | Erweiterte Ansprüche | 76 | 1.87 _a | .58 | | |
| | Hohe Ansprüche | 133 | 1.69 _a | .57 | | |
| Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit (FR) | Grundansprüche | 72 | 2.76 _a | .57 | 16.157 | .000*** |
| | Erweiterte Ansprüche | 86 | 2.53 _b | .51 | | |
| | Hohe Ansprüche | 144 | 2.30 _c | .61 | | |
| Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas (OFF) | Grundansprüche | 74 | 1.90 _a | .50 | 5.497 | .005*** |
| | Erweiterte Ansprüche | 85 | 2.08 _a | .54 | | |
| | Hohe Ansprüche | 146 | 1.86 _{ab} | .48 | | |
| Chancengleichheit innerhalb Europas (CGLE) | Grundansprüche | 73 | 1.78 _a | .67 | 11.066 | .000*** |
| | Erweiterte Ansprüche | 87 | 1.92 _a | .63 | | |
| | Hohe Ansprüche | 145 | 1.54 _b | .58 | | |

| | | | | | | |
|---|----------------------|-----|--------------------|-----|--------|---------|
| Einstellungen zur Asylpolitik (AsP) | Grundansprüche | 73 | 2.37 _a | .64 | 11.348 | .000*** |
| | Erweiterte Ansprüche | 85 | 2.42 _a | .65 | | |
| | Hohe Ansprüche | 138 | 2.06 _b | .57 | | |
| Einstellungen zur Migrationspolitik (AM) | Grundansprüche | 75 | 2.45 _a | .66 | 14.349 | .000*** |
| | Erweiterte Ansprüche | 86 | 2.51 _a | .67 | | |
| | Hohe Ansprüche | 143 | 2.01 _b | .64 | | |
| Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“ (EQ) | Grundansprüche | 71 | 2.23 _a | .79 | 12.661 | .000*** |
| | Erweiterte Ansprüche | 88 | 2.19 _a | .77 | | |
| | Hohe Ansprüche | 144 | 1.79 _a | .65 | | |
| Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen/Migranten (AM) | Grundansprüche | 60 | 2.56 _a | .73 | 5.393 | .005*** |
| | Erweiterte Ansprüche | 87 | 2.70 _a | .69 | | |
| | Hohe Ansprüche | 130 | 2.38 _{ab} | .68 | | |

* / ** / *** = Signifikanz bezüglich 5% - / 1% - / 0.1%-a-Fehler-Niveau, ns: nicht signifikant

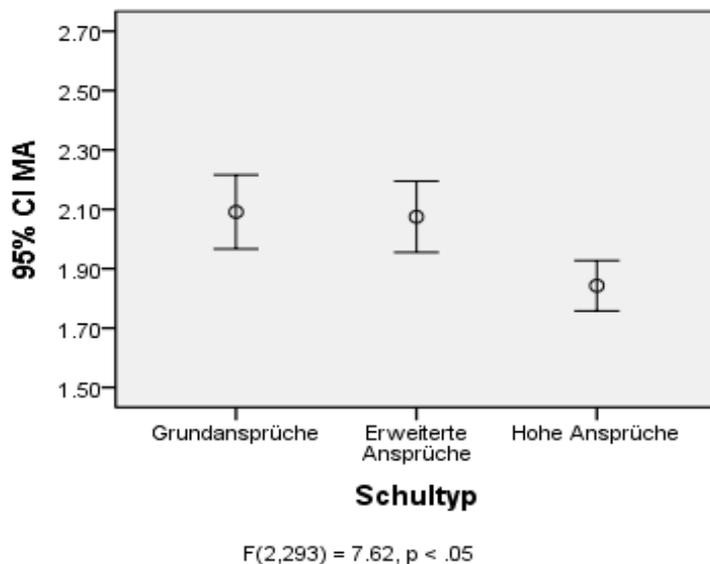
a, b, c: Durch die kleinen Buchstaben bei den Mittelwerten werden die Ergebnisse des Bonferroni-Tests ersichtlich. Gleiche Buchstaben stehen für nicht signifikante, unterschiedliche Buchstaben für signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen.

Der Tabelle 21 kann man ebenfalls entnehmen, wie sich die drei Gruppen genau voneinander unterscheiden (Mehrfachvergleichen mit Bonferroni-Test). So unterscheiden sich alle drei Gruppen in der abhängigen Variable *Beschränkungen und Benachteiligung aufgrund der Freizügigkeit* signifikant voneinander in der Richtung: je anspruchsvoller der Schultyp, desto positiver die Einstellungen gegenüber der Freizügigkeit innerhalb Europas. Das heisst, die Nullhypothese wird hier zugunsten der Forschungshypothese H3c verworfen.

Was die Offenheit der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Austausch innerhalb Europas betrifft, zeigen sich die Achtklässlerinnen und Achtklässler in den Schultypen bzw. Klassen mit erweiterten Ansprüchen (M = 2.01, SD = .54) signifikant weniger offen als diese in Schultypen bzw. Klassen mit hohen Ansprüchen (M = 1.86, SD = .48), während zwischen den anderen Gruppen (Grundansprüche vs. hohe Ansprüche und Grundansprüche vs. erweiterte Ansprüche) keine signifikanten Unterschiede bestehen. Das Gleiche gilt für die Variable *Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten*, auch hier sind die Jugendlichen in Schultypen mit mittlerem Leistungsniveau (M = 2.70, SD = .69) nämlich signifikant weniger positiv eingestellt als die Jugendlichen in Schultypen mit hohem Leistungsniveau (M = 2.38, SD = .68). Das bedeutet, dass die Forschungshypothesen H3d und H3i nur zum Teil bestätigt worden sind.

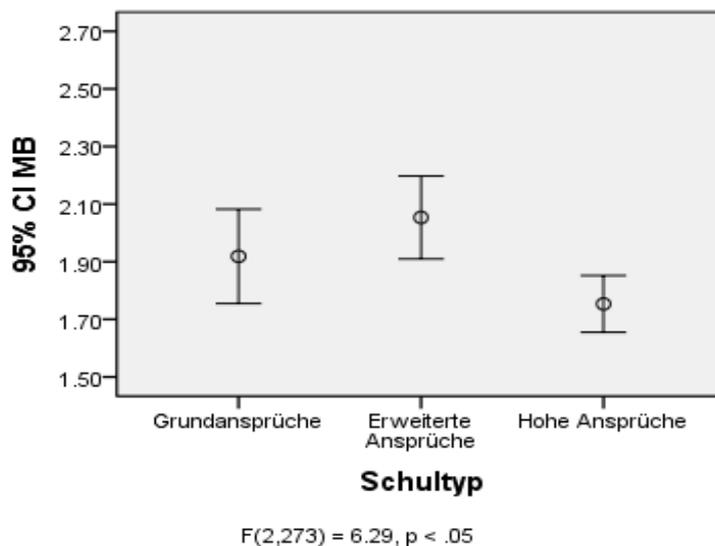
Hinsichtlich der Chancengleichheit innerhalb Europas sind wieder die Achtklässlerinnen und Achtklässler in den leistungsstärkeren Schultypen am positivsten eingestellt ($M = 1.54$, $SD = .58$) und unterscheiden sich signifikant von den Achtklässlerinnen und Achtklässlern in den zwei anderen Schultypen (Grundansprüche: $M = 1.78$, $SD = .67$, erweiterte Ansprüche: $M = 1.92$, $SD = .63$). Zwischen den Jugendlichen in Klassen mit Grundansprüchen und erweiterten Ansprüchen gibt es keine signifikanten Unterschiede in ihren Einstellungen. Das gleiche Bild ergibt sich aus dem Vergleich der drei Gruppen in den abhängigen Variablen *Einstellungen gegenüber Asylpolitik*, *Einstellungen gegenüber Migrationspolitik* und *Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“*. In den leistungsstärksten Schultypen unterstützen die Schülerinnen und Schüler mehr als ihre Gleichaltrigen in den Klassen mit Grund- und erweiterten Ansprüchen eine offene Asyl- und Migrationspolitik und zeigen weniger Verständnis für die Politik der „rein einheimischen Quartiere“. Da keine Unterschiede in den Einstellungen der Jugendlichen aus den zwei anderen Schultypen bestehen, gelten auch hier die Forschungshypothesen H3e, H3f, H3g und H3h als nur zum Teil bestätigt.

Ob sich die Unterschiede den Einstellungen der Jugendlichen je nach Schultyp in der Art ihrer Argumentation bezüglich Migrationsthemen widerspiegeln, zeigen die folgenden Fehlerbalkendiagramme. Je nach Schultyp unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer moralischen Argumentation in Bezug auf Migrationsthemen signifikant ($F(2, 293) = 7.62$, $p = .001$). Konkret befürworten Schülerinnen und Schüler in den leistungsstärksten Schultypen moralische Argumente, die für offene Migrationspolitiken sprechen, signifikant häufiger ($p = .004$) als ihre Gleichaltrigen in den Klassen mit Grundansprüchen ($M = 1.84$, $SD = .51$ vs. $M = 2.01$, $SD = .52$, $p = .004$) und in den Klassen mit erweiterten Ansprüchen ($M = 1.84$, $SD = .51$ vs. $M = 2.01$, $SD = .56$, $p = .004$). In der moralischen Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten unterscheiden sich die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler ($M = 1.75$, $SD = .56$) nur von den Schülerinnen und Schülern in den Schulen mit erweiterten Ansprüchen auf dem .05-Niveau signifikant ($M = 2.05$, $SD = .67$). Aus diesem Grund können die Forschungshypothesen F3j und F3k nur zum Teil angenommen werden.



Nahe bei 1 liegende Werte entsprechen einer Zustimmung zu den moralischen Argumenten.

Abbildung 9 Moralische Argumentation (MA) in Bezug auf Migrationsfragen (CI) nach Schultyp



Nahe bei 1 liegende Werte entsprechen einer moralischen Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten.

Abbildung 10 Moralische Bewertung (MB) des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten (CI) nach Schultyp

Die gleichen varianzanalytischen Verfahren (ANOVA und Bonferroni-Tests) wurden auch zur Prüfung der Wirkung des Faktors „erwarteter Bildungsabschluss“ eingesetzt. Es handelt sich hier erneut um den Vergleich von drei Gruppen. Die erste Gruppe (höhere Bildungsabschlüsse) setzt sich aus den Antwortkategorien 1, 2, 3 und 4 (Doktorat, Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, höhere Fach- und Berufsbildung und Maturität) zusammen. Diese Abschlüsse und Bildungseinrichtungen gehören zur Tertiärstufe oder ermöglichen den Zugang zu dieser Stufe. Die zweite Gruppe (mittlere Bildungsabschlüsse) besteht alleine aus der

Kategorie 5 (Fachmittelschule, Berufslehre oder Berufsschule) und entspricht dem dritten Niveau der International Standard Classification of Education (vgl. UNESCO, 1997). Schliesslich beinhaltet die dritte Gruppe (tiefere Bildungsabschlüsse) die Antwortkategorien 6 und 7, (Abschluss der Sekundarstufe I oder kein Abschluss der Sekundarstufe I) und entspricht dem Niveau 2 der International Standard Classification of Education (vgl. ebd.).

Die Tabelle 22 zeigt, dass sich die Jugendlichen in ihren Einstellungen bezüglich Migrationsthemen und -politiken je nach Gruppe signifikant voneinander unterscheiden. Gleichzeitig weisen die drei Gruppen hochsignifikante Unterschiede im moralischen Framen der Migrationsthemen auf (*Moralische Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen*: $F(2, 286) = 12.060$, $p = .000$, *Moralische Bewertungen des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten*: $F(2, 265) = 91.114$, $p = .000$). Somit wird die allgemeine Forschungshypothese H4 bestätigt.

Tabelle 22 Gruppenstatistiken und Unterschiede in den Einstellungen in Bezug auf Integrations- und Migrationsthemen nach erwartetem Bildungsabschluss

| Skala | Erwarteter Bildungsabschluss | N | M | SD | F | Sig. |
|---|------------------------------|-----|--------------------|-----|--------|---------|
| Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen (GLBVG) | Höhere Bildungsabschlüsse | 140 | 1.53 _a | .56 | 6.665 | .002*** |
| | Mittlere Bildungsabschlüsse | 79 | 1.65 _{ab} | .46 | | |
| | Tiefere Bildungsabschlüsse | 42 | 1.87 _b | .65 | | |
| Einstellungen gegenüber Migrantenrechten (GLBM) | Höhere Bildungsabschlüsse | 140 | 1.64 _a | .55 | 9.741 | .000*** |
| | Mittlere Bildungsabschlüsse | 82 | 1.88 _b | .56 | | |
| | Tiefere Bildungsabschlüsse | 39 | 2.07 _b | .76 | | |
| Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit (FR) | Höhere Bildungsabschlüsse | 154 | 2.30 _a | .62 | 14.762 | .000*** |
| | Mittlere Bildungsabschlüsse | 97 | 2.64 _b | .50 | | |
| | Tiefere Bildungsabschlüsse | 43 | 2.72 _b | .57 | | |
| Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas (OFF) | Höhere Bildungsabschlüsse | 158 | 1.84 _a | .49 | 6.911 | .001*** |
| | Mittlere Bildungsabschlüsse | 93 | 2.04 _b | .48 | | |
| | Tiefere Bildungsabschlüsse | 45 | 2.10 _b | .58 | | |
| Chancengleichheit innerhalb Europas (CGLE) | Höhere Bildungsabschlüsse | 155 | 1.55 _a | .58 | 12.858 | .000*** |
| | Mittlere Bildungsabschlüsse | 95 | 1.84 _b | .61 | | |
| | Tiefere Bildungsabschlüsse | 46 | 2.01 _b | .72 | | |
| Einstellungen zur Asylpolitik (AsP) | Höhere Bildungsabschlüsse | 151 | 2.11 _a | .61 | 7.393 | .001*** |
| | Mittlere Bildungsabschlüsse | 91 | 2.35 _b | .62 | | |
| | Tiefere Bildungsabschlüsse | 46 | 2.45 _b | .67 | | |

| | | | | | | |
|---|-----------------------------|-----|--------------------|-----|--------|---------|
| Einstellungen zur Migrationspolitik (MP) | Höhere Bildungsabschlüsse | 155 | 2.13 _a | .67 | 12.108 | .000*** |
| | Mittlere Bildungsabschlüsse | 96 | 2.45 _b | .65 | | |
| | Tiefere Bildungsabschlüsse | 45 | 2.60 _b | .68 | | |
| Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“ (EQ) | Höhere Bildungsabschlüsse | 156 | 1.82 _a | .69 | 12.464 | .000*** |
| | Mittlere Bildungsabschlüsse | 93 | 2.17 _b | .70 | | |
| | Tiefere Bildungsabschlüsse | 46 | 2.34 _b | .89 | | |
| Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen/Migranten (AM) | Höhere Bildungsabschlüsse | 144 | 2.42 _a | .72 | 4.648 | .010** |
| | Mittlere Bildungsabschlüsse | 87 | 2.59 _{ab} | .65 | | |
| | Tiefere Bildungsabschlüsse | 38 | 2.78 _b | .71 | | |

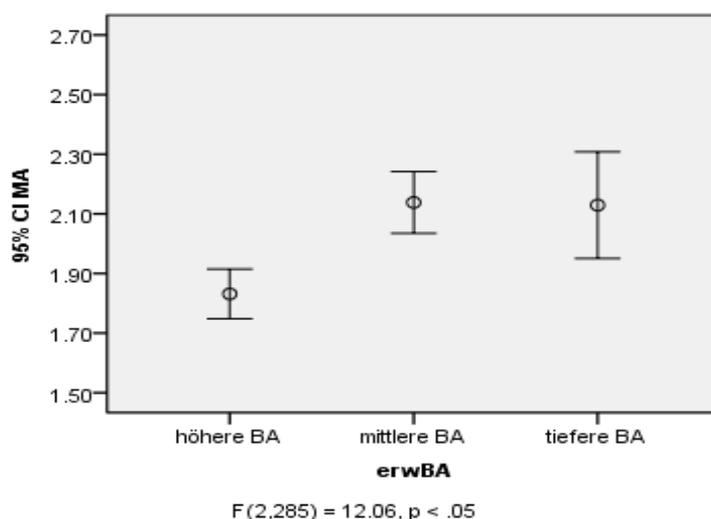
* / ** / *** = Signifikanz bezüglich 5% - / 1% - / 0.1%-a-Fehler-Niveau, ns: nicht signifikant

a, b, c: Durch die kleinen Buchstaben bei den Mittelwerten werden die Ergebnisse des Bonferroni-Tests ersichtlich. Gleiche Buchstaben stehen für nicht signifikante, unterschiedliche Buchstaben für signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen.

Wie sich die drei Gruppen genau unterscheiden, zeigen die Ergebnisse des Bonferroni-Tests (s. Tabelle 22, kleine Buchstaben bei den Mittelwerten). So sind die Schülerinnen und Schüler, die höhere Bildungsabschlüsse erstreben, signifikant positiver eingestellt als die Schülerinnen und Schüler, die mittlere oder tiefere Bildungsabschlüsse beabsichtigen. Letztere Gruppen unterscheiden sich aber nicht voneinander. Es gibt zwar eine Mittelwertdifferenz zugunsten der Jugendlichen, die auf mittlere Bildungsabschlüsse abzielen, dieser fällt jedoch auf dem .05-Niveau nicht signifikant aus. Nur im Hinblick auf die Variablen *Gleiche Rechte für andere Volksgruppen* und *Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten* wurde kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen eins (höhere Bildungsabschlüsse) und zwei (mittlere Bildungsabschlüsse) gefunden. Bestehen bleiben aber die signifikanten Mittelwertdifferenzen zwischen den Gruppen eins und drei (tiefere Abschlüsse) auch bei dieser abhängigen Variable. Daher können die Hypothese H4a und H4i nicht vollständig verworfen werden.

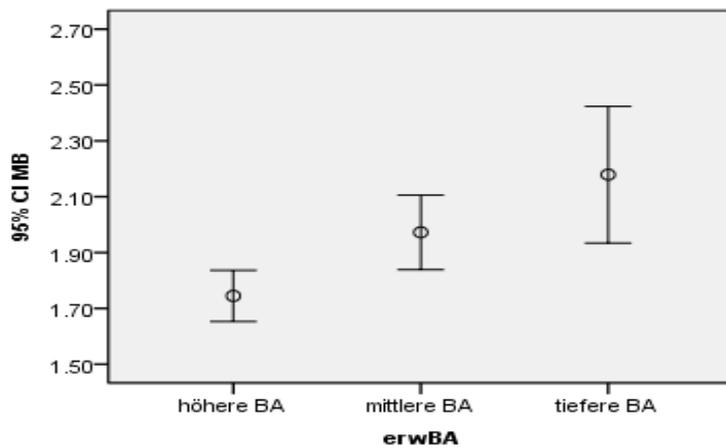
Hinsichtlich migrationsrelevanter Themen und diesbezüglicher Einstellungen widerspiegeln sich, wie beim Faktor Schultyp, auch hier die Unterschiede der Jugendlichen in ihrer Argumentationsart. Achtklässlerinnen und Achtklässler, die einen höheren Bildungsabschluss erstreben, stimmen moralischen Argumenten bzw. Bewertungen in der Migrationsdebatte signifikant häufiger zu als Gleichaltrige, die mittlere und tiefere Bildungsabschlüsse beabsichtigen. Die Teilhypothesen H4b–H4k, die sich auf den erwarteten Bildungsabschluss beziehen, können also laut der oben beschriebenen Ergebnisse nur zum Teil angenommen werden. Die Schülerinnen und Schüler mit hohen Erwartungen hinsichtlich ihres Bildungsabschlusses unterscheiden sich nämlich signifikant von den Schülerinnen und Schüler

der zwei anderen Bedingungen sowohl in der moralischen Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen (höhere Bildungsabschlüsse: $M = 1.83$, $SD = .52$ vs. mittlere Bildungsabschlüsse: $M = 2.14$, $SD = .50$, $p = .000$ und höhere Bildungsabschlüsse: $M = 1.83$, $SD = .52$ vs. tiefere Bildungsabschlüsse: $M = 2.13$, $SD = .57$, $p = .004$) als auch in der moralischen Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten (höhere Bildungsabschlüsse: $M = 1.74$, $SD = .55$ vs. mittlere Bildungsabschlüsse: $M = 1.97$, $SD = .63$, $p = .019$ und höhere Bildungsabschlüsse: $M = 1.74$, $SD = .55$ vs. tiefere Bildungsabschlüsse: $M = 2.18$, $SD = .74$, $p = .000$). Die entsprechenden Nullhypothesen können aufgrund dieses Ergebnisses verworfen werden. Dennoch weisen jene Jugendlichen, die mittlere Bildungsabschlüsse beabsichtigen, und jene, die tiefere Bildungsabschlüsse beabsichtigen, keine signifikanten Mittelwertdifferenzen in der moralischen Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen (mittlere Bildungsabschlüsse: $M = 2.14$, $SD = .50$ vs. tiefere Bildungsabschlüsse: $M = 2.13$, $SD = .57$, $p = 1.00$) und in der moralischen Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten auf (mittlere Bildungsabschlüsse: $M = 1.97$, $SD = .63$ vs. tiefere Bildungsabschlüsse: $M = 2.18$, $SD = .74$, $p = .244$), was wiederum die Annahme der Nullhypothese stützt. Folgende Fehlerbalkendiagramme veranschaulichen die in diesem Abschnitt beschriebenen Ergebnisse.



Nahe bei 1 liegende Werte entsprechen einer Zustimmung zu den moralischen Argumenten.

Abbildung 11 Moralische Argumentation(MA) in Bezug auf Migrationsfragen (CI) nach erwartetem Bildungsabschluss(erwBA)



F (2, 265) = 9.11, p < .05

Nahe bei 1 liegende Werte entsprechen einer moralischen Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten.

Abbildung 12 Moralische Bewertung (MB) des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten (CI) nach erwartetem Bildungsabschluss (erwBA)

Für die Prüfung der Wirkung des Faktors *Wissen über Migrationsgründe* wurden vier Gruppen miteinander verglichen. Die vier Gruppen weisen ungenügendes (0 Punkte) bis viel Wissen (3 Punkte) über Migrationsgründe auf (s. oben Kapitel 4.4). Wie die folgende ANOVA-Tabelle zeigt, gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jugendlichen der vier Bedingungen, was ihre Einstellungen gegenüber der Gleichberechtigung (GLBVG, GLBM) und der Chancengleichheit innerhalb Europas (CGLE) sowie ihre Offenheit gegenüber einem europäischen Austausch betrifft. Die vier verglichenen Gruppen unterscheiden sich aber signifikant in ihrer Haltung gegenüber der Freizügigkeit, in ihren Einstellungen gegenüber der Asyl- und Migrationspolitik, in ihren Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt und in ihren Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“. Zudem fanden sich signifikante Unterschiede in den Skalen, die sich auf die Art der Argumentation der Schülerinnen und Schüler bezüglich Migrationspolitiken beziehen (*Moralische Argumentation in Bezug auf Migrationsthemen*: F(3, 293)= 3.129, p= .026 und *Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten*: F(3, 773)= 4.133, p= .007). Die allgemeine Forschungshypothese H5 kann also nur zum Teil bestätigt werden.

Den Resultaten des Bonferroni-Tests (s. Tabelle 23, kleine Buchstaben) kann entnommen werden, wie sich die Jugendlichen mit keinem bis hohem Wissen über Migrationsgründe genau unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen jedoch keine eindeutigen Tendenzen. Signifikant fallen meistens die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, die keinen richtigen Migrationsgrund genannt haben, und denjenigen, die befriedigendes oder hohes Wissen über Migrationsgründe aufweisen. Unter den Schülerinnen und Schülern der drei anderen

Bedingungen (wenig bis hohes Wissen) wurden keine signifikanten Unterschiede gefunden. Die Forschungshypothesen H5a–H5i hinsichtlich der Wirkung des Faktors *Wissen über Migrationsgründe* auf die Einstellungen hinsichtlich Migrationsthemen können also nur teilweise bestätigt werden.

Tabelle 23 Gruppenstatistiken und Unterschiede in den Einstellungen in Bezug auf Integrations- und Migrationsthemen nach Wissen über Migrationsgründe

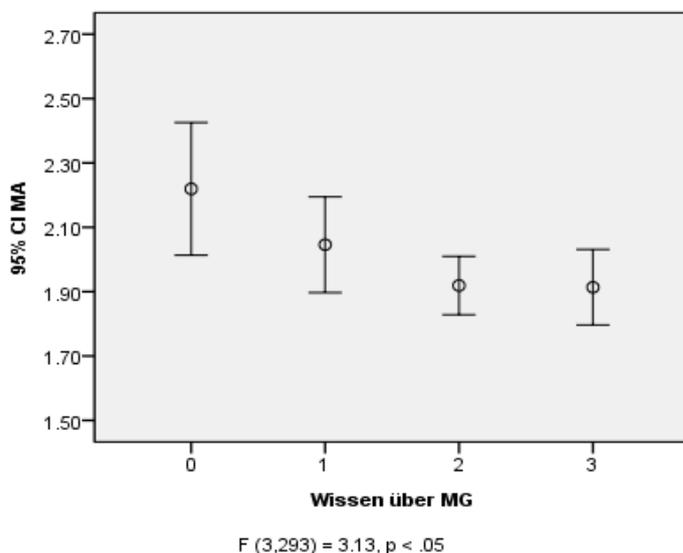
| Skala | Wissen über Migrationsgründe | N | M | SD | F | Sig. |
|--|------------------------------|-----|--------------------|-----|-------|---------|
| Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen (GLBVG) | Keine Antwort / Irrelevantes | 27 | 1.78 _a | .59 | 2.372 | .071 ns |
| | Wenig Wissen | 50 | 1.70 _a | .54 | | |
| | Befriedigendes Wissen | 112 | 1.52 _a | .53 | | |
| | Hohes Wissen | 80 | 1.63 _a | .57 | | |
| Einstellungen gegenüber Migrantenrechten (GLBM) | Keine Antwort / Irrelevantes | 25 | 1.97 _a | .55 | 1.195 | .312 ns |
| | Wenig Wissen | 51 | 1.80 _a | .64 | | |
| | Befriedigendes Wissen | 113 | 1.73 _a | .60 | | |
| | Hohes Wissen | 80 | 1.75 _a | .60 | | |
| Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit (FR) | Keine Antwort / Irrelevantes | 31 | 2.78 _a | .53 | 3.531 | .015* |
| | Wenig Wissen | 57 | 2.53 _{ab} | .48 | | |
| | Befriedigendes Wissen | 129 | 2.40 _{bc} | .62 | | |
| | Hohes Wissen | 85 | 2.44 _{bc} | .64 | | |
| Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas (OFF) | Keine Antwort / Irrelevantes | 34 | 2.11 _a | .55 | 1,615 | .186 ns |
| | Wenig Wissen | 55 | 1.91 _a | .51 | | |
| | Befriedigendes Wissen | 130 | 1.90 _a | .52 | | |
| | Hohes Wissen | 86 | 1.92 _a | .47 | | |
| Chancengleichheit innerhalb Europas (CGLE) | Keine Antwort / Irrelevantes | 34 | 1.90 _a | .67 | 1.346 | .260 ns |
| | Wenig Wissen | 56 | 1.74 _a | .64 | | |
| | Befriedigendes Wissen | 129 | 1.68 _a | .65 | | |
| | Hohes Wissen | 86 | 1.65 _a | .59 | | |
| Einstellungen zur Asylpolitik (AsP) | Keine Antwort / Irrelevantes | 31 | 2.58 _a | .69 | 3.545 | .015* |
| | Wenig Wissen | 56 | 2.25 _{ab} | .56 | | |
| | Befriedigendes Wissen | 121 | 2.21 _{bc} | .63 | | |
| | Hohes Wissen | 88 | 2.16 _{bc} | .63 | | |
| Einstellungen zur Migrationspolitik (MP) | Keine Antwort / Irrelevantes | 33 | 2.62 _a | .76 | 2.781 | .041* |
| | Wenig Wissen | 55 | 2.27 _{ab} | .58 | | |
| | Befriedigendes Wissen | 129 | 2.26 _{bc} | .73 | | |
| | Hohes Wissen | 87 | 2.25 _{bc} | .62 | | |
| Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“ (EQ) | Keine Antwort / Irrelevantes | 33 | 2.55 _a | .84 | 7.117 | .000*** |
| | Wenig Wissen | 55 | 2.01 _b | .70 | | |
| | Befriedigendes Wissen | 128 | 1.92 _b | .70 | | |
| | Hohes Wissen | 87 | 1.94 _b | .73 | | |

| | | | | | | |
|---|------------------------------|-----|--------------------|-----|-------|-------|
| Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen/Migranten (AM) | Keine Antwort / Irrelevantes | 31 | 2.87 _a | .81 | 3.369 | .019* |
| | Wenig Wissen | 50 | 2.47 _{ab} | .64 | | |
| | Befriedigendes Wissen | 116 | 2.43 _{bc} | .73 | | |
| | Hohes Wissen | 80 | 2.54 _{bc} | .62 | | |

* / ** / *** = Signifikanz bezüglich 5%- / 1%- / 0.1%-a-Fehler-Niveau, ns: nicht signifikant

a, b, c: Durch die kleinen Buchstaben bei den Mittelwerten werden die Ergebnisse des Bonferroni-Tests ersichtlich. Gleiche Buchstaben stehen für nicht signifikante, unterschiedliche Buchstaben für signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen.

Was das moralische Framen der Migrations- und Integrationsfragen betrifft, zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Das heisst, Schülerinnen und Schüler, die über ein befriedigendes bzw. hohes Wissen über Migrationsgründe verfügen, unterscheiden sich signifikant von den Schülerinnen und Schülern, welche die Frage zu den Migrationsgründen entweder kaum oder falsch beantworten haben, in ihrer moralischen Argumentation bezüglich Migrationsfragen sowie in der moralischen Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten. Die Mittelwertunterschiede zwischen den anderen Gruppen (wenig bis hohes Wissen) weisen keine statistische Signifikanz auf (s. Abbildung 13 und 14). Somit können die entsprechenden Forschungshypothesen H5j und H5i nur zum Teil bestätigt werden.



Nahe bei 1 liegende Werte entsprechen einer Zustimmung zu den moralischen Argumenten.

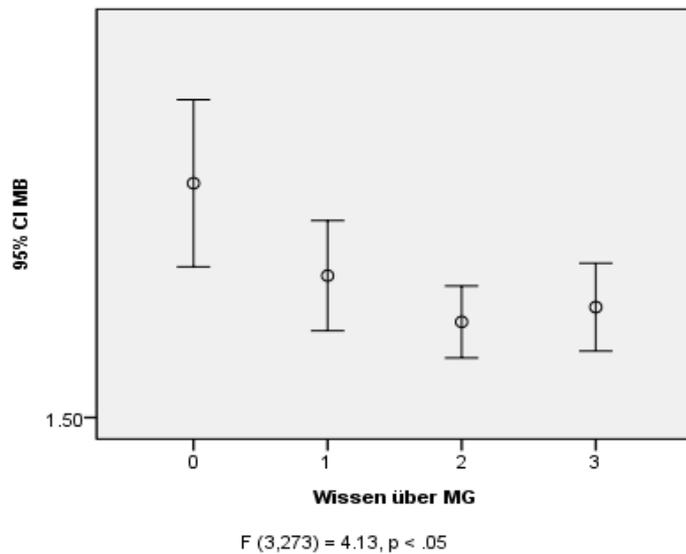
0: keine Antwort / Irrelevantes

1: wenig Wissen über Migrationsgründe

2: befriedigendes Wissen über Migrationsgründe

3: hohes Wissen über Migrationsgründe

Abbildung 13 Moralische Argumentation (MA) in Bezug auf Migrationsfragen (CI) nach Wissen über Migrationsgründe (MG)



Nahe bei 1 liegende Werte entsprechen einer moralischen Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten.

0: keine Antwort / Irrelevantes

1: wenig Wissen über Migrationsgründe

2: befriedigendes Wissen über Migrationsgründe

3. hohes Wissen über Migrationsgründe

Abbildung 14 Moralische Bewertung (MB) des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten (CI) nach Wissen über Migrationsgründe (MG)

4.6.2 Prüfung der Zusammenhangshypothesen

In diesem Kapitel soll die Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit beantwortet werden, nämlich ob die Offenheit und eine positive Einstellung der Achtklässlerinnen und Achtklässler in Bezug auf Migrationsfragen und -politiken auf die Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migrationsdebatte zurückzuführen sind. Die aus dieser Frage abgeleitete Grundhypothese, die bereits im Kapitel 4.1 formuliert wurde, lässt sich in neun Unterhypothesen aufteilen (s. unten), die hier mit Hilfe einer multiplen linearen Regression geprüft werden. Eine multiple lineare Regression hat zum Ziel, die Wirkung von zwei oder mehr unabhängigen Variablen (hier *Moralische Argumentation* und *Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten*) auf die abhängige Variable zu messen oder anders gesagt, sie versucht, eine abhängige Variable (Kriterium) durch zwei oder mehrere unabhängige Variablen (Prädiktoren) vorherzusagen (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 638f.). Bei der vorliegenden Fragestellung handelt es sich um die Vorhersage und Erklärung von neun abhängigen Variablen (s. unten). Obwohl die Möglichkeit besteht, mehrere abhängige Variablen in die Regressionsanalyse einzubeziehen, wurden hier neun Regressionsanalysen (für jede abhängige Variable eine) durchgeführt. Dies, weil Korrelationen

zwischen den abhängigen Variablen das Ergebnis der Regressionsanalyse verzerren können (vgl. Backhaus et al., 2006, S. 85).

Ob die Annahmen der Regressionsmodelle (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 669ff.) erfüllt sind, wurde im Rahmen der folgenden Analysen mit Tests und Diagrammen geprüft. Zusammengefasst und im Hinblick auf alle neun Modelle, zeigen die Histogramme, dass die Residuen, auch wenn sie nicht perfekt normalverteilt sind, von der Normalverteilung nicht gravierend abweichen. Darüber hinaus sind in den Diagrammen der Vorhersagewerte gegen die Residuen keine systematischen Abweichungen oder Muster zu finden. Somit kann angenommen werden, dass die Residuen unabhängig und identisch verteilt sind, dass die Varianz entlang der vorhergesagten Werte nicht zunimmt und dass der lineare Zusammenhang der Natur der Daten entspricht (vgl. von Felten et. al., 2010, Unterlagen der Veranstaltung „Statistik für Fortgeschrittene“, ZHAW, Dep. angewandte Psychologie). Zudem zeigen sämtliche Ergebnisse der Durbin-Watson-Tests Koeffizienten, die in der Nähe von 2 liegen, dass keine Autokorrelationen (vgl. Backhaus et al., 2006, S. 88f.) vorliegen (vgl. Bühl, 2008, S. 370). Auf schwache bzw. fehlende Multikollinearitäten (vgl. Backhaus et al., 2006, S. 89f.) weisen die jeweiligen VIF-Werte (Variance Inflation Factor) sowie die Konditionsindexe bei der Kollinearitätsdiagnose hin. Insofern wurden keine Annahmen der Regressionsanalyse verletzt und daher gelten die folgenden geschätzten Modelle als stabil und zuverlässig.

4.6.2.1 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations-und Integrationsfragen auf die Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen

H7: Das moralische Framen der Migrations-und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen aus.

Zur Prüfung dieser Hypothese wurden drei Variablen ins Regressionsmodell aufgenommen: die beiden Prädiktoren *Moralische Argumentation* und *Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten* und das Kriterium *Einstellungen gegenüber Rechten anderer Volksgruppen*. Der Tabelle 24 kann man entnehmen, dass die Korrelation der Prädiktoren mit dem Kriterium (R) .47 und der multiple Determinationskoeffizient (R^2) .22 betragen. Das bedeutet, dass Unterschiede in den beiden Prädiktoren 22 Prozent der Unterschiede im Kriterium vorhersagen. Der Standardschätzfehler, der die Güte der Vorhersage angibt (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 714), ist mit .49 sehr

gering. Um die Signifikanz des positiven, unkorrigierten R^2 zu testen, führt das Programm SPSS im Rahmen einer Regressionsanalyse automatisch einen F-Test (ANOVA) durch. Der Test ergibt in diesem Modell einen F-Wert von 31.612 (2, 224). Das Ergebnis ist hochsignifikant (.000), der durch die zwei Prädiktoren vorhergesagte Anteil der Kriteriumsvarianz ist in der Grundgesamtheit also signifikant von null verschieden (vgl. ebd.). Somit wird die Forschungshypothese und ihre Richtung bestätigt: Je höher das moralische Framen der Migrationsfrage, desto positiver die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen.

Beide Prädiktoren leisten einen hochsignifikanten Beitrag (.000) zur Vorhersage. Der vorhergesagte Wert des Kriteriums *Einstellungen gegenüber Rechten anderer Volksgruppen* verändert sich um durchschnittlich .26 Standardabweichungen (β -Gewicht), wenn sich der Wert *Moralische Argumentation* um eine Standardabweichung verändert und der zweite Prädiktor (MB) kontrolliert wird. Entsprechend ändert sich der vorhergesagte Wert des gleichen Kriteriums durchschnittlich um .27 Standardabweichungen bei einer Änderung des Wertes *Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten* und bei Kontrolle des zweiten Prädiktors (MA).

4.6.2.2 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations-und Integrationsfragen auf die Einstellungen gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten

H8: Das moralische Framen der Migrations-und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Migrantenrechten aus.

Das zweite Regressionsmodell (vgl. Tabelle 24) untersucht, ob das moralische Framen von Migrationsfragen einen positiven Effekt auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten hat. Die Analyse ergibt ein hohes R-Quadrat von rund .48. Durch das moralische Framen der Migrationsfragen können also 48 Prozent der positiven Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten vorhergesagt werden. Das gesamte Modell ist statistisch hochsignifikant ($F(2, 225) = 102.126, p = .000$). Das β -Gewicht der Einflussvariable MA beträgt .46 und fällt höher aus als das β -Gewicht der Einflussvariable MB (.32). Dennoch zeigen die t-Tests (MA: $T = 7.681$ und MB: $T = 5.309$), dass beide Prädiktoren eine signifikante

Vorhersagekraft besitzen (.000). Die beschriebenen statistischen Ergebnisse führen zur Annahme der Forschungshypothese.

4.6.2.3 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations-und Integrationsfragen auf die Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber Freizügigkeit

H9: Das moralische Framen der Migrations-und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Haltung der Jugendlichen gegenüber Freizügigkeit aus.

Mit dem dritten Regressionsmodell wird die Frage beantwortet, ob die Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migrationsfragen eine positive Auswirkung auf die Haltung der Jugendlichen gegenüber der Freizügigkeit innerhalb Europas hat. Die Modellzusammenfassung zeigt, dass die Regression zwischen den zwei Prädiktoren (MA und MB) und dem Kriterium (FR) einen multiplen Determinationskoeffizienten (R^2) von rund .23 aufweist. Das heisst 23 Prozent der positiven Haltung können mit dem moralischen Framen erklärt werden (vgl. Tabelle 24). Dieser Effekt ist statistisch hochsignifikant ($F(2, 253) = 36.803, p = .000$) und spricht für die Annahme der Forschungshypothese. Beim hier diskutierten Modell tragen aber nicht beide Prädiktoren signifikant zur Vorhersage des Kriteriums bei. Ändert sich der Wert *Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten* um eine Standardabweichung, ändert sich der vorhergesagte Wert des Kriteriums (FR) nur um .12. Dieses Ergebnis ist auf dem .05-Niveau statistisch nicht signifikant. Hingegen weist der Prädiktor MA ein β -Gewicht von .40 auf, das statistisch hochsignifikant ist (.000), und trägt somit wesentlich zur Varianzerklärung der abhängigen Variable (FR) bei.

4.6.2.4 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations-und Integrationsfragen auf die Offenheit der Jugendlichen gegenüber dem Austausch innerhalb Europas

H10: Das moralische Framen der Migrations-und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Offenheit der Jugendlichen gegenüber dem Austausch innerhalb Europas aus.

Das vierte Regressionsmodell prüft die Wirkung der beiden Prädiktoren (MA und MB) auf die abhängige Variable *Offenheit der Jugendlichen gegenüber dem Austausch innerhalb Europas* (OFF). Die Analyse ergibt einen multiplen Determinationskoeffizienten (R^2) von .37 (vgl. Tabelle 24), der in der Grundgesamtheit signifikant von null verschieden ist ($F(2, 253) = 75.004, p = .000$) und bestätigt somit die Forschungshypothese. Das heisst: Je höher das

moralische Framen der Migrationsfragen ausfällt, desto offener sind die Jugendlichen gegenüber dem Austausch innerhalb Europas. Vergleicht man den Einfluss der zwei Prädiktoren auf die abhängige Variable (OFF), stellt man fest, dass beide Prädiktoren einen fast gleich hohen β -Wert annehmen, der statistisch hochsignifikant ist (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24 Zusammenfassung der Regressionsmodelle

| AV | UV1 MA | | UV2 MB | | R | R ² | F | Sig. |
|--|--------|---------|--------|----------|-----|----------------|---------|---------|
| | Beta | | Beta | | | | | |
| | Beta | Sig. | Beta | Sig. | | | | |
| Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen | .26 | .000*** | .27 | .000*** | .47 | .22 | 31.612 | .000*** |
| Einstellungen gegenüber Migrantenrechten | .46 | .000*** | .32 | .000*** | .69 | .48 | 102.126 | .000*** |
| Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit | .40 | .000*** | .12 | .065(ns) | .48 | .23 | 36.803 | .000*** |
| Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas | .34 | .000*** | .35 | .000*** | .61 | .37 | 75.004 | .000*** |
| Einstellungen gegenüber Chancengleichheit innerhalb Europas | .41 | .000*** | .24 | .000*** | .58 | .33 | 64.427 | .000*** |
| Einstellungen zur Asylpolitik | .42 | .000*** | .25 | .000*** | .60 | .36 | 70.195 | .000*** |
| Einstellungen zur Migrationspolitik | .35 | .000*** | .26 | .000*** | .54 | .30 | 53.706 | .000*** |
| Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“ | .13 | .025* | .60 | .000*** | .68 | .47 | 111.365 | .000*** |
| Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen/Migranten | .19 | .003** | .43 | .000*** | .56 | .32 | 58.860 | .000*** |

* / ** / *** = Signifikanz bezüglich 5% - / 1% - / 0.1%-a-Fehler-Niveau

ns: nicht signifikant

4.6.2.5 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations-und Integrationsfragen auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber der Chancengleichheit innerhalb Europas

H11: Das moralische Framen der Migrations-und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber der Chancengleichheit innerhalb Europas aus.

Mit dem fünften Regressionsmodell wird geprüft, ob und wie gut die abhängige Variable *Einstellungen gegenüber der Chancengleichheit innerhalb Europas* durch die zwei Regressoren (MA und MB) erklärt wird. Das R^2 , das von Backhaus et. al (2006) auch Bestimmtheitsmass genannt wird, weil es die Güte der Anpassung der Regressionsfunktion an die empirischen Daten misst (S. 64), beträgt hier .34. Dieses Ergebnis besagt, dass 34 Prozent der gesamten Streuung durch die zwei unabhängigen Variablen (MA und MB) erklärt wird (vgl. Tabelle 24). Der F-Wert, der stark von null abweicht und den kritischen Wert von .05 nicht überschreitet ($F(254, 2) = 64.427, p = .000$), weist daraufhin, dass die Nullhypothese verworfen werden sollte. Folglich wird die Forschungshypothese angenommen und es konnte somit bestätigt werden, dass ein Zusammenhang in der Grundgesamtheit existiert. Die β -Werte der zwei Regressoren sind zwar nicht gleich, aber beide auf dem .000-Niveau signifikant (vgl. ebd.). Das heisst, die einzelnen Variablen des Regressionsmodells tragen signifikant zur Erklärung der Variable *Einstellungen gegenüber der Chancengleichheit innerhalb Europas* bei.

4.6.2.6 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations-und Integrationsfragen auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Asylpolitik

H12: Das moralische Framen der Migrations-und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Asylpolitik aus.

Der Tabelle 24 kann man entnehmen, dass Unterschiede im moralischen Framen der Migrationsfragen (unabhängige Variable MA und MB) rund 36 Prozent der Unterschiede in den Einstellungen der Jugendlichen gegenüber der Asylpolitik erklären. Das hier geschätzte Regressionsmodell ist, wie die F-Statistik zeigt ($F(2, 251) = 70.195, p = .000$), über die Stichprobe hinaus für die Grundgesamtheit gültig. So ist es unwahrscheinlich, dass die Nullhypothese korrekt ist und die Forschungshypothese wird bestätigt: Je höher das moralische Framen der Migrationsfragen ist, desto mehr befürworten die Schülerinnen und Schüler eine offene Asylpolitik. In diesem sechsten Modell leisten beide Regressoren ebenfalls einen auf dem .000-Niveau signifikanten Beitrag (vgl. Tabelle 24) zur Erklärung des Kriteriums (AsP).

4.6.2.7 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations-und Integrationsfragen auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Migrationspolitik

H13: Das moralische Framen der Migrations-und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Migrationspolitik aus.

Ob und wie gut die abhängige Variable *Einstellungen gegenüber Migrationspolitik* durch die unabhängigen Variablen *Moralische Argumentation hinsichtlich Migrationsfragen* und *Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten* erklärt wird, gibt das Bestimmtheitsmass bzw. das R^2 des siebten berechneten Regressionsmodells an (vgl. Tabelle 24). Knapp 30 Prozent der Unterschiede im Kriterium (MP) werden durch Unterschiede in den Prädiktoren (MA und MB) vorhergesagt. Dieses Ergebnis ist in der Grundgesamtheit signifikant von null verschieden ($F(2, 259) = 53.706$, $p = .000$) und spricht für das Verwerfen der Nullhypothese. Wie in der Forschungshypothese vorformuliert, beeinflusst das moralische Framen der Migrationsfragen die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Migrationspolitik, nämlich je ausgeprägter das moralische Framen, desto mehr unterstützen die Schülerinnen und Schüler eine offene Migrationspolitik. Was die Einflüsse der einzelnen Regressoren (MA und MB) betrifft, erweisen sie sich als statistisch hochsignifikant (vgl. ebd.).

4.6.2.8 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations-und Integrationsfragen auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“

H14: Das moralische Framen der Migrations-und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“.

Für die Regression zwischen dem moralischen Framen der Migrationsfragen (UV = MA und MB) und den Einstellungen der Jugendlichen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“ (AV) ergibt sich ein R^2 von rund .47 (vgl. Tabelle 24). Anders gesagt: Fast die Hälfte der Unterschiede im Kriterium (EQ) können durch die Unterschiede in den Variablen MA und MB erklärt werden. Der Signifikanztest des R^2 weist einen F-Wert auf, der signifikant von null abweicht ($F(2, 258) = 111.365$). Die Überschreitungswahrscheinlichkeit beträgt $p = .000$ und fällt somit geringer als die α -Fehlerwahrscheinlichkeit von 5 Prozent aus (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 714). Das heisst, die Wahrscheinlichkeit, dass die Nullhypothese richtig ist,

ist eher gering und die Forschungshypothese kann angenommen werden. Es existiert also ein Zusammenhang in der Grundgesamtheit. Überprüft man die einzelnen Regressionskoeffizienten, um zu erfahren, wie viel die einzelnen Variablen (MA und MB) zur Erklärung der abhängigen Variable beitragen (vgl. Backhaus et al., 2006, S. 63), findet man ein Beta von rund .13 für MA und für MB eines von .60 (vgl. Tabelle 24). Inhaltlich bedeutet dies, dass der Prädiktor MB im Vergleich zum Prädiktor MA die abhängige Variable EQ besser erklärt. Trotzdem sind beide Betas in der Grundgesamtheit signifikant von null verschieden. Der Prädiktor MA weist einen p-Wert von .025 und der Prädiktor MB einen p-Wert von .000 auf, die beide unter der α -Fehlerwahrscheinlichkeit liegen (.05).

4.6.2.9 Auswirkung des moralischen Framens von Migrations- und Integrationsfragen auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten

H15: Das moralische Framen der Migrations- und Integrationsfragen wirkt sich positiv aus auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten.

Das letzte Regressionsmodell beantwortet die Frage, ob die Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migrationsfragen einen positiven Einfluss auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten hat. Die Analyse ergibt ein R^2 von .32, das signifikant von null verschieden ist ($F(2,256) = 58.860$, $p = .000$). Dieses Ergebnis bedeutet, dass der Einfluss der zwei unabhängigen Variablen (MA und MB) auf das Kriterium (AM) auch in der Grundgesamtheit gültig ist, und bestätigt daher die Forschungshypothese: Je ausgeprägter das moralische Framen der Migrationsfragen ausfällt, desto eher unterstützen die Jugendlichen die Öffnung des Arbeitsmarktes für Migrantinnen und Migranten. Wie im obigen Regressionsmodell fällt auch hier der Erklärungsbeitrag der unabhängigen Variablen MB ($\beta = .43$) im Vergleich zur abhängigen Variablen MA ($\beta = .19$) höher aus. Beide β -Werte sind aber statistisch hochsignifikant (vgl. Tabelle 24).

4.7 Ein Modell zur Erklärung migrationsrelevanter Einstellungen

Zur Beantwortung der Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit wurde ausser der Prüfung der Zusammenhangshypothesen (s. Kapitel 4.6.2) ein Strukturgleichungsmodell³⁶ mit AMOS (Analysis of Moment Structures) erstellt und berechnet. Dieses Modell bildet die kausalen Abhängigkeiten zwischen den beobachtbaren Variablen GLBVG, GLB, FR, OFF, CGLE, AsP, MP, EQ und AM, die sich auf Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten beziehen (latente Variable, Faktor zweiter Ordnung), und den ebenfalls direkt messbaren Variablen zum moralischen Framen (MA und MB) ab. Anders gesagt: das unten stehende Strukturgleichungsmodell stellt die Beziehung zwischen dem hypothetischen Konstrukt *Einstellungen gegenüber Migrationsthemen* und den oben genannten Indikatorenvariablen dar und überprüft sie kausalanalytisch bzw. konfirmatorisch (vgl. Backhaus et al., 2006, S. 338ff.).

Das Pfadmodell (s. Abbildung 15) geht davon aus, dass die beobachtbaren Variablen GLBVG, GLB, FR, OFF, CGLE, AsP, MP, EQ und AM, die Einstellungen gegenüber unterschiedlichen Migrationsthemen und -politiken messen, einen Faktor auf einer höheren Ebene bilden. Dieser Faktor bzw. diese latent exogene Variable wurde *Einstellungen gegenüber Migrationsthemen* genannt und kann durch die neun direkt messbaren Variablen (Indikatoren) beschrieben werden. Der Beobachtungswert der Indikatoren wird von der latenten Variable bestimmt (die Pfeilspitze zeigt deshalb auf die jeweilige Indikatorvariable) und ist nicht korrelationsanalytisch, sondern faktorenanalytisch zu interpretieren (ebd., S. 351; Byrne, 2001 S. 37). Gleichzeitig bildet die Variable *Einstellungen gegenüber Migrationsthemen* die abhängige Variable bzw. die latent endogene Variable, die im Modell durch die Indikatoren MA und MB erklärt wird. Die kausale Beziehung wird wiederum durch die Pfeilspitze abgebildet, die hier auf die latent abhängige Variable *Einstellungen gegenüber Migrationsthemen* zeigt (ebd., S. 351). Jede dargestellte Variable, die im Modell beobachtbar ist (in dem Fall die abhängige Variable und die elf Indikatoren), weist einen Messfehler (Residualvariable)³⁷ auf.

Für die Modellschätzung wurde das Verfahren der Maximum-Likelihood-Methode ausgewählt. Diese Methode maximiert die Wahrscheinlichkeit dafür, „dass die modelltheoretische

³⁶ Der Vorteil von Strukturgleichungsmodellen ist darin zu sehen, dass sie auch Beziehungen zwischen nicht direkt beobachtbaren (latenten) Variablen überprüfen können (vgl. Backhaus et al., 2006, S. 338; Bortz & Döring, 2006, S. 521).

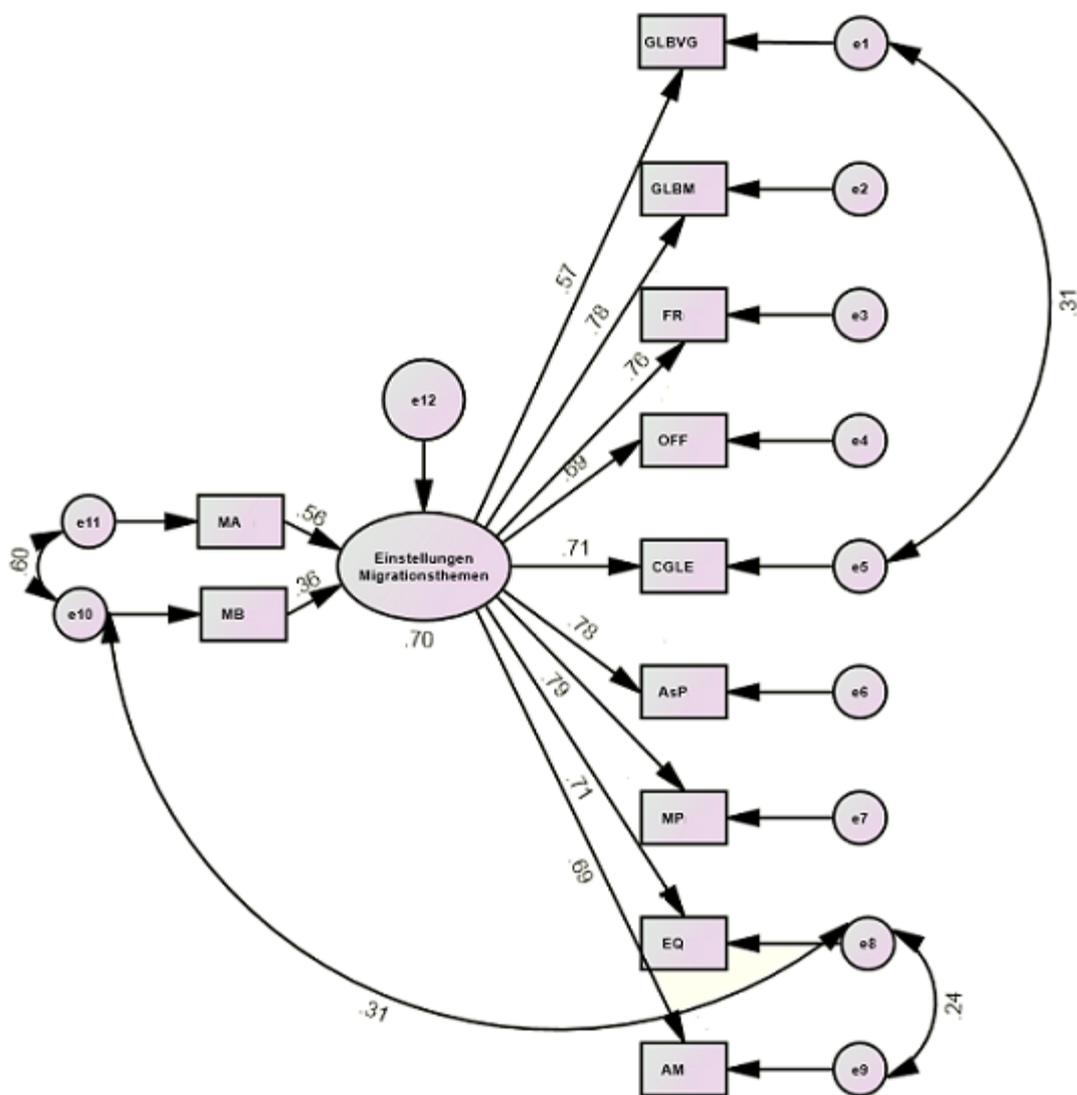
³⁷ Die explizite Berücksichtigung von Messfehlern (Residualvariablen) ist ein zusätzlicher Vorteil von Strukturgleichungsmodellen (vgl. Backhaus et al, 2006, S. 349; Byrne, 2001, S. 7).

Kovarianz- bzw. Korrelationsmatrix die betreffende empirische Kovarianz- bzw. Korrelationsmatrix erzeugt hat“ (Backhaus et al., 2006, S. 399) und wird in pädagogischen Studien am häufigsten angewendet. Zur Beurteilung der Güte des Modells in seiner Gesamtheit (Modellfit) wurden folgende statistischen Tests bzw. Werte berücksichtigt: Der Chi²-Test, der die Nullhypothese testet, dass der empirische Kovarianzmatrix der modelltheoretischen Kovarianzmatrix entspricht, fällt hier signifikant aus. Deshalb wurde sein Verhältnis zu den Freiheitsgraden berücksichtigt (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 379). Dieses Verhältnis beträgt im hier getesteten Modell 2.87, $p = .000$ und ist somit ≤ 3 , was gemäss Homburg & Giering (1998) für ein gutes Modellfit spricht. Für eine gute Modellanpassung spricht ebenfalls der Comparative-Fit-Index (CFI), der den Minimalwert der Diskrepanzfunktion des getesteten Modells mit dem eines Basismodells vergleicht und dabei die Zahl der Freiheitsgrade berücksichtigt (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 381). Der Wert liegt mit .941 über den angeforderten Werten für eine gute Modellanpassung (ebd., S. 382). Der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), der prüft, „ob das Modell die Realität hinreichend gut approximiert“ (ebd., S. 381), weist hingegen keinen zufriedenstellenden Wert auf. Mit einem Wert von .1 liegt er nicht unter dem Richtwert .08, der auf eine ausreichende Modellanpassung hinweisen würde. Günstig ist wiederum der SRMR-Koeffizient (Standardized Root Mean Square Residual), der die Residuen insgesamt bewertet und mit .0483 nicht den Grenzwert .05 erreicht. Zusammenfassend weist also das hier getestete Modell zufriedenstellende Modellfit-Indices auf (vgl. Geiser, 2011, S. 61).

Im Modell werden standardisierte Regressionskoeffizienten bzw. Regressionsgewichte³⁸, Korrelationen von Messfehlern und aufgrund der Lesbarkeit nur die aufgeklärte Varianz der abhängigen Variablen abgebildet. Die berücksichtigte Stichprobengrösse beträgt 188. Sämtliche Faktorladungen auf die abhängige Variable *Einstellungen gegenüber Migrationsthemen* liegen über dem Grenzwert .50 und sind auf dem .001-Niveau signifikant. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Indikatorenvariablen, nämlich sowohl die *Moralische Argumentation hinsichtlich Migrationsfragen* als auch die *Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten*, einen direkten positiven Einfluss auf die abhängige Variable *Einstellungen gegenüber Migrationsthemen* haben. Die standardisierten Regressionskoeffizienten (β) betragen entsprechend .56 und .36 und sind statistisch signifikant. Mit den zwei Prädiktoren wird insgesamt 70 Prozent der Varianz der *Einstellungen gegenüber Migrationsthemen* aufgeklärt. Die Messfehler der Variablen GLVG

³⁸ Die standardisierten Regressionskoeffizienten haben den Vorteil, dass sie einfacher interpretiert werden können. Ihre Werte sind fixiert auf das Intervall von 0 bis 1 (vgl. Backhaus et al., 2006, S. 400).

und CGLE, EQ und AM sowie MA und MB wurden im Rahmen der Modellmodifikation miteinander korreliert. Einen besonders hohen Wert weist die Korrelation der Messfehler der zwei Prädiktoren auf (.60). Dies deutet darauf hin, dass es einen engen Zusammenhang zwischen den zwei Konstrukten gibt. (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 386). Dieser Zusammenhang wird zwar im theoretischen Teil der Arbeit berücksichtigt (*Moralisches Framen von Migrationsfragen*) konnte aber hier faktorenanalytisch, im Sinne eines Faktors zweiter Ordnung nicht geprüft werden. Da die Zahl der Freiheitsgrade der Zahl der Parameter nicht entsprechen würde, wäre das Modell nicht lösbar. (ebd., S. 367).



- Skala: Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen (GLBVG)
- Skala: Einstellungen gegenüber Migrantenrechten (GLBM)
- Skala: Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit (FR)
- Skala: Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas (OFF)
- Skala: Einstellungen gegenüber Chancengleichheit innerhalb Europas (CGLE)
- Skala: moralische Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen (MA)
- Skala: moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten (MB)
- Skala: Einstellungen zur Asylpolitik (AsP)
- Skala: Einstellungen zur Migrationspolitik (MP)
- Skala: Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“ (EQ)
- Skala: Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen/Migranten (AM)

Abbildung 15 Modell zur Erklärung migrationsrelevanter Einstellungen $\chi^2 / df = 2.87, p = .000, CFI = .941, RMSEA = .100, SRMR = .0483$

4.8 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Datenauswertung zusammengefasst und diskutiert.

4.8.1 Einstellungen zu und moralisches Framen von Migrations- und Integrationsfragen: Unterschiede nach Geschlecht

Aus dem Vergleich der Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Einstellungen zu und dem moralischen Framen von Migrations- und Integrationsfragen ergaben sich signifikante Geschlechtsunterschiede. Deshalb konnten, wie die unten stehende Tabelle zeigt, die Teilhypothesen, die sich auf Unterschiede nach Geschlecht beziehen, angenommen werden. Eine Ausnahme dazu bildet die Hypothese H1d, die aufgrund des nicht signifikanten Ergebnisses verworfen werden musste, was gleichzeitig dazu führt, dass die allgemeine Forschungshypothese H1 nur als zum Teil bestätigt gilt (s. Tabelle 25). Betrachtet man die Ergebnisse aus dem Geschlechtervergleich näher, stellt man fest, dass die Unterschiede hochsignifikant ausfallen, wenn es um Einstellungen gegenüber konkreten Migrationspolitiken geht, wie beispielsweise Asyl- und Migrationspolitik. Handelt es sich um abstraktere Themen wie die Gleichstellung anderer Volksgruppen oder die Chancengleichheit innerhalb Europas, sind die Ergebnisse knapp signifikant (s. Tabelle 19), und wenn es noch allgemeiner um Einstellungen zur kulturellen Vielfalt in Europa und zur Vielfalt auf dem europäischen Arbeitsmarkt geht, fallen sie sogar nicht signifikant aus (Hypothese H1d).

Männlichen Jugendlichen scheint es schwerer als den Mädchen zu fallen, abstrakte Werte und Rechte, selbst wenn sie ihnen zustimmen, in Themen konkreter Migrationspolitik zu erkennen. Bei der Geltung bzw. Umsetzung dieser Rechte in die Praxis sind die Jungen zurückhaltender als die Mädchen. Dies wird ebenfalls durch die signifikanten Unterschiede in den zwei Skalen, die sich auf das moralische Framen von migrationsrelevanten Themen beziehen, bestätigt. Mädchen stimmen signifikant häufiger als ihre männlichen Gleichaltrigen Äusserungen zu, die das negative Verhalten einzelner Personen gegenüber Migrantinnen und Migranten moralisch bewerten oder aus moralischen Gründen für eine offene Asyl- und Migrationspolitik plädieren (s. Abbildungen 4 und 5). Diese Resultate werden im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht als Hinweis interpretiert, dass Mädchen über eine höhere moralische Kompetenz als die Jungen verfügen. Vielmehr wird bei den Mädchen ein grösserer Einfluss moralischer Haltungen und

Überzeugungen auf die Einstellung gegenüber Migrationsfragen festgestellt. Mädchen können die moralische Seite der Migrationspolitik besser als Jungen erkennen und sie in den Vordergrund bringen, um ihre Haltung einzunehmen. Hingegen nehmen die Jungen migrationsrelevante Situationen seltener als die Mädchen als moralisch wahr und betrachten sie häufiger aus einem politischen, ökonomischen und sozialen Blickwinkel (vgl. Dietenberger, 2002, S. 92f.).

Die Frage „Wie nehmen Jugendliche Migrationsfragen wahr?“ ist hier von zentraler Bedeutung. Dass eine Person eine Situation als moralisch wahrnimmt, gilt nach Dietenberger als Voraussetzung moralischer Handlungskompetenz (vgl. ebd.). So auch Oser und Althof: „Die moralische Urteilskraft kann gar nicht zum Zuge kommen, wenn der Einzelne nicht sieht, dass ein Thema moralisch relevant ist.“ (1992, S. 169.) Für die Kodierung als moralische Frage wird der Begriff moralische Sensibilität verwendet (vgl. Dietenberger, 2002, S. 94). Wie diese im Kontext der Schule und in Zusammenhang mit der Migrationsthematik besonders bei den Jungen gefördert werden kann, wird im Kapitel *Pädagogische Schlussfolgerungen und Konzepte für die pädagogische Praxis* dargestellt.

Tabelle 25 Übersicht zur Prüfung der Hypothese 1: Unterschiede nach Geschlecht

| Hypothese | Hypothese bestätigt? |
|--|----------------------|
| H1 Einstellungen zu und moralisches Framen von Migrations- und Integrationsfragen: Unterschiede nach Geschlecht | zum Teil bestätigt |
| H1a Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen: Unterschiede nach Geschlecht | bestätigt |
| H1b Einstellungen gegenüber Migrantenrechten: Unterschiede nach Geschlecht | bestätigt |
| H1c Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit: Unterschiede nach Geschlecht | bestätigt |
| H1d Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas: Unterschiede nach Geschlecht | verworfen |
| H1e Einstellungen gegenüber Chancengleichheit innerhalb Europas: Unterschiede nach Geschlecht | bestätigt |
| H1f: Einstellungen zur Asylpolitik: Unterschiede nach Geschlecht | bestätigt |
| H1g: Einstellungen zur Migrationspolitik: Unterschiede nach Geschlecht | bestätigt |
| H1h: Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“: Unterschiede nach Geschlecht | bestätigt |
| H1i: Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten: Unterschiede nach Geschlecht | bestätigt |
| H1j: Moralische Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen: Unterschiede nach Geschlecht | bestätigt |
| H1k: Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten: Unterschiede nach Geschlecht | bestätigt |

4.8.2 Einstellungen zu und moralisches Framen von Migrations- und Integrationsfragen: Unterschiede nach Sprachregion

Die Ergebnisse der Auswertungen zeigen ebenfalls signifikante Unterschiede in den Einstellungen zu und im moralischen Framen von Migrations- und Integrationsfragen nach Sprachregion. Wie man der folgenden Tabelle entnehmen kann, wurden die meisten Teilhypothesen, die die Unterschiede nach Sprachregion betreffen, bestätigt. Nur bei den Einstellungen zu den Rechten anderer Volksgruppen und zu den Migrantenrechten müssen die Teilhypothesen verworfen werden (H2a und H2b). Deshalb gilt auch hier die allgemeine Forschungshypothese (H2) nur als zum Teil bestätigt.

Wenn es um spezifische Migrationspolitiken und die Einstellungen der Jugendlichen diesbezüglich geht, erweisen sich die Unterschiede zwischen der Deutschschweiz und der Romandie als hochsignifikant. Handelt es sich um Rechte von Volksgruppen, Migrantinnen und Migranten oder Europäerinnen und Europäern in einem abstrakten Kontext, sind die Unterschiede nach Sprachregion entweder knapp signifikant oder nicht signifikant. Eine Erklärung zu diesem Ergebnis liefern Hermann & Leuthold (2001): Sie zeigen, dass die Verbindlichkeit der geäußerten Meinung erhöht wird, wenn Fragen bzw. Skalen auf realen Situationen basieren (S. 40).

Schülerinnen und Schüler aus der Deutsch- und Westschweiz unterscheiden sich auch hochsignifikant, wenn es um das moralische Framen der Migrationsfragen geht. Westschweizer Jugendliche geben einerseits signifikant häufiger als Deutschschweizer ihre Zustimmung zu Argumenten, die für die Unterstützung und Integration von Asylsuchenden und Zugewanderten aus moralischen Gründen sprechen. Andererseits beurteilen sie signifikant häufiger als die Jugendlichen aus der Deutschschweiz das negative Verhalten gegenüber Migrantinnen und Migranten auf einer moralischen Ebene.

Wenn die Öffnung und Abgrenzung kontrovers diskutiert wird, spielen offenbar bei der Meinungsbildung in der West- und in der Deutschschweiz andere Werte und Ideale eine wichtige Rolle. Auf der Westschweizer Seite des Röstigrabens plädiert man für Öffnung, Integration und Offenheit; auf der anderen Seite will man vor allem die nationale Souveränität bewahren und grenzt sich gegen Fremde ab (vgl. Hermann & Leuthold, 2001, S. 44). Diese Differenz in der Weltanschauung ist nach von der Weid et al. (2002) auf ein unterschiedliches

schweizerisches Selbstverständnis zurückzuführen: Die Deutschschweizer sind von den Mythen um das Jahr 1291 geprägt. Die Gründung der Schweiz ist für sie das Ergebnis der Unabhängigkeitskriege. Im Gegensatz dazu sind die meisten französischsprachigen Kantone erst seit dem 19. Jahrhundert volle Mitglieder des Bundes. Die Entstehung der Schweiz durch den Krieg bestimmt deshalb nicht ihre Identität. Bei ihnen ist die Idee der humanitären Schweiz viel mehr verbreitet und ihr Menschenbild wurde besonders von der sittlichen Weiterbildung des Menschen geprägt. Das heisst z. B. vom Erziehungsreformer Pater Grégoire Girard, von Voltaire und Jean-Jacques Rousseau, aber auch von der Aufnahme der Hugenotten nach ihrer Vertreibung aus Frankreich und später vom Roten Kreuz (vgl. ebd., S. 106ff.). „Das begründet den Toleranzgedanken, die Aufnahmebereitschaft für Fremde und Verfolgte [...], den Nährboden für eine liberale Offenheit ...“ (von der Weid et. al., 2002, S.108).

Tabelle 26 Übersicht zur Prüfung der Hypothese 2: Unterschiede nach Sprachregion

| Hypothese | Hypothese bestätigt? |
|--|----------------------|
| H2 Einstellungen zu und moralisches Framen von Migrations- und Integrationsfragen: Unterschiede nach Sprachregion | zum Teil bestätigt |
| H2a Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen: Unterschiede nach Sprachregion | verworfen |
| H2b Einstellungen gegenüber Migrantenrechten: Unterschiede nach Sprachregion | verworfen |
| H2c Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit: Unterschiede nach Sprachregion | bestätigt |
| H2d Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas: Unterschiede nach Sprachregion | bestätigt |
| H2e Einstellungen gegenüber Chancengleichheit innerhalb Europas: Unterschiede nach Sprachregion | bestätigt |
| H2f: Einstellungen zur Asylpolitik: Unterschiede nach Sprachregion | bestätigt |
| H2g: Einstellungen zur Migrationspolitik: Unterschiede nach Sprachregion | bestätigt |
| H2h: Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“: Unterschiede nach Sprachregion | bestätigt |
| H2i: Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten: Unterschiede nach Sprachregion | bestätigt |
| H2j: Moralische Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen: Unterschiede nach Sprachregion | bestätigt |
| H2k: Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten: Unterschiede nach Sprachregion | bestätigt |

4.8.3 Einstellungen zu und moralisches Framen von Migrations- und Integrationsfragen: Unterschiede nach Schultyp, erwartetem Bildungsabschluss und Wissen über Migrationsgründe

Auch im Hinblick auf Bildungsmerkmale und das Wissen der Jugendlichen über Migrationsgründe ergeben sich signifikante Unterschiede in den Einstellungen zu und im moralischen Framen von Migrations- und Integrationsfragen. Alle Skalen ausser der Skala *Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen* und *Einstellungen gegenüber Migrantenrechten* weisen signifikante Unterschiede nach Schultyp auf; in sämtlichen Skalen sind signifikante Unterschiede nach erwartetem Bildungsabschluss gefunden worden. Signifikante Unterschiede, die vom Wissen über Migrationsgründe abhängig sind, findet man nur in Skalen, welche die Einstellungen zu konkreten Migrationspolitiken erfassen.

Tabelle 27 Übersicht zur Prüfung der Hypothese 3: Unterschiede nach Schultyp

| Hypothese | Hypothese bestätigt? |
|--|----------------------|
| H3 Einstellungen zu und moralisches Framen von Migrations- und Integrationsfragen: Unterschiede nach Schultyp | zum Teil bestätigt |
| H3a Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen: Unterschiede nach Schultyp | verworfen |
| H3b Einstellungen gegenüber Migrantenrechten: Unterschiede nach Schultyp | verworfen |
| H3c Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit: Unterschiede nach Schultyp | bestätigt |
| H3d Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas: Unterschiede nach Schultyp | zum Teil bestätigt |
| H3e Einstellungen gegenüber Chancengleichheit innerhalb Europas: Unterschiede nach Schultyp | zum Teil bestätigt |
| H3f: Einstellungen zur Asylpolitik: Unterschiede nach Schultyp | zum Teil bestätigt |
| H3g: Einstellungen zur Migrationspolitik: Unterschiede nach Schultyp | zum Teil bestätigt |
| H3h: Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“: Unterschiede nach Schultyp | zum Teil bestätigt |
| H3i: Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten: Unterschiede nach Schultyp | zum Teil bestätigt |
| H3j: Moralische Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen: Unterschiede nach Schultyp | zum Teil bestätigt |
| H3k: Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten: Unterschiede nach Schultyp | zum Teil bestätigt |

Jedoch zeigen multiple Mittelwertvergleiche, dass die Unterschiede unter den verglichenen Gruppen (Schultyp: Grundansprüche – erweiterte Ansprüche – hohe Ansprüche; erwarteter Bildungsabschluss: höhere Bildungsabschlüsse – mittlere Bildungsabschlüsse – tiefere Bildungsabschlüsse; Wissen über Migrationsgründe: kein Wissen – wenig Wissen –

befriedigendes Wissen – hohes Wissen) nicht gleich verlaufen. Tendenziell ergeben sich signifikante Unterschiede aus dem Vergleich der Schülerinnen und Schüler in den leistungsstärksten Klassen und Schulen, mit den höheren Bildungserwartungen und mit höherem Wissen und den Schülerinnen und Schülern aus den zwei bzw. drei anderen Bedingungen. Zwischen den Schülerinnen und Schülern in den Klassen mit mittleren Ansprüchen und Schulen, mit mittleren Bildungserwartungen und mit befriedigendem Wissen und den Schülerinnen und Schülern in den Klassen mit Grundansprüchen bzw. Schulen, mit tieferen Bildungserwartungen und mit wenig oder keinem Wissen fallen die Mittelwertunterschiede nicht signifikant aus (s. Anhang). Aus diesem Grund gelten die meisten Teilhypothesen als zum Teil bestätigt (vgl. Tabelle 27, Tabelle 28 und Tabelle 29).

Die in diesem Unterkapitel zusammengefassten Ergebnisse (mit einer einzigen Ausnahme: Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit: Unterschiede nach Schultyp) wie auch die ausgewählten Testverfahren (einfaktorielle ANOVA und Bonferroni-Tests und keine Korrelationen) erlauben keine Aussagen in die Richtung „Je leistungsstärker der Schultyp und je höher die erwarteten Bildungsabschlüsse und das Wissen über Migrationsgründe, desto positiver die Einstellungen zu Migrations- und Integrationsfragen und desto ausgeprägter das moralische Framen“. Es können nur Aussagen zu den Mittelwertunterschieden und ihrer Signifikanz gemacht werden, die einerseits auf dem Gesamtvergleich der Bedingungen (einfaktorielle ANOVA: Unterscheiden sich die Bedingungen signifikant?) und andererseits auf dem konkreten Vergleich der Bedingungen basieren (Bonferroni-Tests: Wie unterscheiden sich die Bedingungen? Welche Gruppen unterscheiden sich signifikant?).

Tabelle 28 Übersicht zur Prüfung der Hypothese 4: Unterschiede nach erwartetem Bildungsabschluss

| Hypothese | Hypothese bestätigt? |
|--|----------------------|
| H4 Einstellungen zu und moralisches Framen von Migrations- und Integrationsfragen: Unterschiede nach erwartetem Bildungsabschluss | bestätigt |
| H4a Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen: Unterschiede nach erwartetem Bildungsabschluss | zum Teil bestätigt |
| H4b Einstellungen gegenüber Migrantenrechten: Unterschiede nach erwartetem Bildungsabschluss | zum Teil bestätigt |
| H4c Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit: Unterschiede nach erwartetem Bildungsabschluss | zum Teil bestätigt |
| H4d Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas: Unterschiede nach erwartetem Bildungsabschluss | zum Teil bestätigt |

| | |
|--|--------------------|
| H4e Einstellungen gegenüber Chancengleichheit innerhalb Europas: Unterschiede nach erwartetem Bildungsabschluss | zum Teil bestätigt |
| H4f: Einstellungen zur Asylpolitik: Unterschiede nach erwartetem Bildungsabschluss | zum Teil bestätigt |
| H4g: Einstellungen zur Migrationspolitik: Unterschiede nach Sprachregion | zum Teil bestätigt |
| H4h: Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“: Unterschiede nach erwartetem Bildungsabschluss | zum Teil bestätigt |
| H4i: Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten: Unterschiede nach erwartetem Bildungsabschluss | zum Teil bestätigt |
| H4j: Moralische Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen: Unterschiede nach erwartetem Bildungsabschluss | zum Teil bestätigt |
| H4k: Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten: Unterschiede nach erwartetem Bildungsabschluss | zum Teil bestätigt |

Es kann also davon ausgegangen werden, dass bei den meisten Fällen hohe Bildung und hohes Wissen zur Überwindung der Ängste und Unsicherheiten beiträgt, die sich aus Migrationsbewegungen ergeben. Darüber hinaus wird die moralische Dimension der Migration eher von den Schülerinnen und Schülern berücksichtigt, die leistungsstarke Schulen besuchen und über hohe Bildungsambitionen und hohes Wissen über Migrationsgründe verfügen. Die Analyse, Verarbeitung und das moralische Framen von Migrationsfragen scheint solche kognitive Fähigkeiten und Kompetenzen vorauszusetzen, die in Klassen mit erweiterten Ansprüchen oder Grundansprüchen nicht oder nur wenig gefördert werden. Oder es kann auch sein, dass die Schülerinnen und Schüler in den Klassen mit hohen Ansprüchen diese Kompetenzen aus dem Elternhaus mitbringen. Da in der Schweiz gewisse Schultypen einen bestimmten Abschluss oder den Zugang zu bestimmten Bildungsinstitutionen ermöglichen, hängt der besuchte Schultyp mit dem erwarteten Bildungsabschluss zusammen (vgl. EDK & IDES, 2007, S. 76ff.). Gleichzeitig besteht, wie oben gezeigt, ein Zusammenhang zwischen dem besuchten Schultyp und dem Wissen über Migrationsgründe.

Nach Lind ist gute Bildung der stärkste Faktor der moralischen kognitiven Entwicklung. Sie beeinflusst die Konsistenz der Beurteilung, die Fähigkeit, die moralische Dimension in einem Argument zu verstehen oder die moralische Qualität der im Diskurs eingesetzten Argumente (Vortrag im Rahmen des Arbeitskreises Beruf und Moral, Basel, 2010). Und für Hoffman gelten kognitive Prozesse als Voraussetzungen für Empathie und Perspektivenübernahme: „Cognitive processes enable humans to form images, represent events and imagine themselves in another’s place.“ (Hoffman, 1998, S. 97.) Mit dieser Arbeit kann man die Erkenntnisse von Lind und Hoffman so erweitern: Hohe Bildung ist eine wichtige Voraussetzung für diejenigen kognitiven Fähigkeiten und Kompetenzen, die zur interkulturellen Moral und zu positiven Einstellungen zu migrationspolitischen Themen befähigen.

Tabelle 29 Übersicht zur Prüfung der Hypothese 5: Unterschiede nach Wissen über Migrationsgründe

| Hypothese | Hypothese bestätigt? |
|--|----------------------|
| H5 Einstellungen zu und moralisches Framen von Migrations- und Integrationsfragen: Unterschiede nach Wissen über Migrationsgründe | zum Teil bestätigt |
| H5a Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen: Unterschiede nach Wissen über Migrationsgründe | verworfen |
| H5b Einstellungen gegenüber Migrantenrechten: Unterschiede nach Wissen über Migrationsgründe | verworfen |
| H5c Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit: Unterschiede nach Wissen über Migrationsgründe | zum Teil bestätigt |
| H5d Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas: Unterschiede nach Wissen über Migrationsgründe | verworfen |
| H5e Einstellungen gegenüber Chancengleichheit innerhalb Europas: Unterschiede nach Wissen über Migrationsgründe | verworfen |
| H5f: Einstellungen zur Asylpolitik: Unterschiede nach Wissen über Migrationsgründe | zum Teil bestätigt |
| H5g: Einstellungen zur Migrationspolitik: Unterschiede nach Wissen über Migrationsgründe | zum Teil bestätigt |
| H5h: Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“: Unterschiede nach Wissen über Migrationsgründe | zum Teil bestätigt |
| H5i: Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten: Unterschiede nach Wissen über Migrationsgründe | zum Teil bestätigt |
| H5j: Moralische Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen: Unterschiede nach Wissen über Migrationsgründe | zum Teil bestätigt |
| H5k: Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten: Unterschiede nach Wissen über Migrationsgründe | zum Teil bestätigt |

4.8.4 Die Wirkung des moralischen Framens von Migrations- und Integrationsfragen auf die Einstellungen zu migrationspolitischen Themen und das Strukturgleichungsmodell

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen beantworten die Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit. Die Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migrations- und Integrationsfragen bzw. die Akzeptanz von moralischen Argumenten im migrationspolitischen Diskurs kann die Einstellungen gegenüber Migrationsthematiken zu einem grossen Teil erklären. Wie oben beschrieben, leisten die zwei Prädiktoren MA und MB einen hochsignifikanten Beitrag zur Erklärung sämtlicher Haltungen, die sich auf migrationsrelevante Themen beziehen. Am besten wirkt sich das moralische Framen auf die Einstellungen hinsichtlich der Gleichberechtigung von Migrantinnen und Migranten und der Thematik *rein einheimische Quartiere* aus. Im Vergleich dazu werden Unterschiede in den Einstellungen zur Gleichberechtigung anderer Volksgruppen oder zur Freizügigkeit innerhalb Europas weniger

gut erklärt. Betrachtet man die zwei Prädiktoren einzeln, kann die moralische Bewertung des negativen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten Unterschiede in den Einstellungen gegenüber der Freizügigkeit innerhalb Europas nicht erklären (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 30 Übersicht zur Prüfung der Zusammenhangshypothesen

| Hypothese | Hypothese bestätigt? |
|--|----------------------|
| H6: Es besteht ein Zusammenhang (Kontingenz) zwischen dem besuchten Schultyp und dem Wissen der Schülerinnen und Schüler über Migrationsgründe. | bestätigt |
| H7: Das moralische Framen der Migrations- und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen aus. | bestätigt |
| H8: Das moralische Framen der Migrations- und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Migrantenrechten aus. | bestätigt |
| H9: Das moralische Framen der Migrations- und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Haltung der Jugendlichen gegenüber Freizügigkeit aus. | bestätigt |
| H10: Das moralische Framen der Migrations- und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Offenheit der Jugendlichen gegenüber dem Austausch innerhalb Europas aus. | bestätigt |
| H11: Das moralische Framen der Migrations- und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber der Chancengleichheit innerhalb Europas aus. | bestätigt |
| H12: Das moralische Framen der Migrations- und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Asylpolitik aus. | bestätigt |
| H13: Das moralische Framen der Migrations- und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Migrationspolitik aus. | bestätigt |
| H14: Das moralische Framen der Migrations- und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“ aus. | bestätigt |
| H15: Das moralische Framen der Migrations- und Integrationsfragen wirkt sich positiv auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten aus. | bestätigt |

Darüber hinaus zeigt das im Rahmen dieser Arbeit erstellte Modell zur Erklärung der Einstellungen gegenüber Migrationsthemen den kausalen Zusammenhang zwischen dem moralischen Framen von Migrations- und Integrationsthemen und den Einstellungen der Jugendlichen diesbezüglich. Die zwei Prädiktoren MA und MB erklären 70 Prozent der Gesamtvarianz des Faktors zweiter Ordnung *Einstellungen gegenüber Migrationsthemen*, der sich im Modell ergibt, und bestätigen damit die forschungsleitende Grundhypothese der vorliegenden Arbeit.

Wenn also die moralische Seite der Migrationsfragen berücksichtigt und wenn erkannt wird, dass es bei Migrationsfragen nicht nur um das Wohl und die Interessen einer einzelnen Person oder einer Gruppe, sondern auch um das Wohl weiterer Personen und Gruppen geht, dann

nehmen junge Menschen eine positivere Haltung gegenüber migrationsrelevanten Themen ein. Die „einfache“ migrationsrelevante Frage wird zu einem moralischen Konflikt³⁹, zu einem Dilemma zwischen unterschiedlichen Normen, die auf konkurrierenden Interessen und Ansprüchen beruhen (vgl. Dietenberger, 2002, S. 19ff.). „Soll mein Land Geld für die Aufnahme von Asylsuchenden ausgeben und somit Menschen in Not unterstützen?“ oder „Soll das Geld für mehr Wohlstand im eigenen Land eingesetzt werden?“ „Soll ich die nationale Souveränität meines Landes beschützen?“ oder „Soll ich die Teilhabe von Migrantinnen und Migranten am politischen Geschehen ermöglichen, indem ich ihnen politische Rechte gebe?“.

Aus den vorigen Überlegungen ergibt sich, dass eine interkulturell moralische Haltung oder ein interkulturell moralisches Handeln zwei Aspekte beinhaltet. Zunächst geht es um die Einschätzung und Beurteilung der moralischen Situation: Wurde die Migrationsfrage als moralische Frage kodiert (vgl. ebd., S. 94)? Erst anschliessend kommt es zu einem moralischen Urteil, das von persönlichen Interessen, Erwartungen und Gefühlen abhängig ist (vgl. Habermas, 1992, S. 101). Insbesondere die Wahrnehmung der moralischen Dimension der Migrationsfrage, die das moralische Urteil ermöglicht, ist in der vorliegenden Arbeit wichtig. Dass die moralische Entwicklung eine wesentliche Rolle beim moralischen Urteil spielt, kann nur vermutet werden und war nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Es kann aber aufgrund der Ergebnisse und der theoretischen Grundlage der Arbeit behauptet werden, dass der Einsatz von moralischen Argumenten im migrationspolitischen Diskurs für die Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migrationsthematik spricht und zu positiven Einstellungen gegenüber Zugewanderten oder Asylsuchenden führt. Werden moralische Argumente für eine offene Migrationspolitik nicht akzeptiert, sind die Haltungen hinsichtlich migrationsrelevanter Themen eher konservativ.

³⁹ In einem moralischen Konflikt stehen sich immer zwei äquivalente Werte gegenüber. Die Entscheidung für den einen Wert schliesst den anderen aus (aus der Vorlesung von Prof. Dr. F. Oser *Wert- und Moralerziehung, Ethik und Bildung*).

5 Pädagogische Schlussfolgerungen und Konzepte für die pädagogische Praxis

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden die interkulturelle und die Moralerziehung in Verbindung gebracht. Die Autorin zeigte zunächst die Gemeinsamkeiten in den Zielsetzungen der zwei pädagogischen Ansätze und definierte einen neuen Schwerpunkt im Rahmen der interkulturellen Erziehung, nämlich die interkulturelle Moral. Dabei beschrieb sie auf einer normativen Ebene, wie der interkulturell moralische Mensch denken, urteilen und handeln sollte und wie die Schule bzw. die Lehrperson dazu beitragen kann. Nach der empirischen Arbeit und den statistischen Ergebnissen, welche die Wirkung der Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migration auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler bestätigten, sind Aussagen auf einer deskriptiven Ebene möglich. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Empirie genutzt, um konkrete Konzepte für die pädagogische Praxis herzuleiten.

Der interkulturell moralische Mensch hat die Fähigkeit entwickelt, migrationsrelevante Situationen unter moralischen Gesichtspunkten zu prüfen (vgl. Kapitel 3.2). Er erkennt abstrakte Werte und Rechte in den Themen Migration bzw. Integration, er sieht diese Themen als moralisch relevant an und kann dadurch moralisch urteilen. Voraussetzung für eine solche Anerkennung und Wahrnehmung ist was von Rest et al. moralische Sensibilität⁴⁰ genannt worden ist – hier nur im Kontext Migration bzw. Integration. Die Förderung der moralischen Sensitivität würde also eine Förderung der interkulturellen Moral bedeuten. Dafür braucht es ethische Fragen im Kontext der Migration und Integration oder auch umgekehrt Fragen zu migrations- und integrationsrelevanten Themen im Kontext der Moral (vgl. Auernheimer, 2002; Tirri & Nolelainen, 2007). Folgender Fragenkatalog kann dabei helfen:

Fragenkatalog zur Diskussion migrations- und integrationsrelevanter Themen

1. Wer ist hier involviert?
2. Wer muss eine Entscheidung treffen oder handeln?
3. Welche Wirkungen haben die Entscheidungen oder die Handlungen?

⁴⁰ Nach Rest (1999) ist eine Person moralisch sensibel, wenn sie die moralischen Hauptaspekte einer Situation identifizieren kann. Tirri und Nokelainen (2007) definieren die moralische Sensibilität als das Bewusstsein, dass unsere Handlungen andere Menschen beeinflussen können, und betonen, dass moralische Sensibilität notwendig ist, um überhaupt zu merken, dass es um eine moralische Frage handelt. Die hier gemeinte moralische Sensibilität ist nicht mit der interkulturellen Sensibilität und dem entsprechenden Modell von Bennett (1993) zu verwechseln. Dort handelt es sich um die Reaktion des Individuums auf kulturelle Differenz. Die sechs Stufen von Bennett reichen von der Verweigerung bis zur Integration der Differenzen (Endicott et al., 2003).

4. Auf welche Menschen wirken die Entscheidungen oder die Handlungen?
5. Wie fühlen sich die betroffenen Personen?
6. Gibt es konkurrierende Ansprüche und Interessen und welche sind das?
7. Welche Werte werden verteidigt, wenn so oder anders entschieden bzw. gehandelt wird?
8. Wie fühlen sich die Betroffenen, wenn so oder anders entschieden bzw. gehandelt wird?

Diese Fragen, die je nach Kontext reduziert oder erweitert werden könnten, ermöglichen Situationsverständnis, Empathie und Perspektivenübernahme, Verantwortungsbewusstsein und Reflexion über Wertvorhaben und tragen nicht nur zur Prüfung des Themas unter moralischen Gesichtspunkten bei, sondern sie motivieren auch zum moralischen Handeln (vgl. Dietenberger, 2002, S. 51f.).

Der Fokus bei den oben genannten Fragen liegt nicht auf den kulturellen Unterschieden, sondern einerseits auf den Menschen selbst und andererseits auf moralischen Werten und Prinzipien. Die Menschen sind von der Situation betroffen, sie treffen Entscheidungen und handeln, bei ihnen werden Emotionen hervorgerufen und auf sie wirken Entscheidungen und das Handeln Anderer. Der Diskurs und die Reflexion über die moralischen Werte ergeben sich aus dem Antagonismus innerhalb der Situation. Die Interessen und Ansprüche der Betroffenen konkurrieren und das Einnehmen einer Haltung ist nur dann möglich, wenn man sich für die Verteidigung des Einen oder des Anderen, anders gesagt für die Verteidigung bestimmter Werte entscheidet. Dass die kulturellen Unterschiede durch die gestellten Fragen nicht mehr im Mittelpunkt der Diskussion stehen, kann den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, sich gegenüber Menschen anderer Kulturkreise zu öffnen und sie demzufolge als gleichberechtigte Menschenrechtssubjekte zu betrachten. Es wird dann nicht mehr unbedingt versucht, die „eigenen“ Leute bzw. die „eigene“ Kultur zu unterstützen, sondern es kann eine gerechte Haltung angestrebt werden.

Zum Erkennen abstrakter Rechte und Werte in Themen, die in Zusammenhang mit Migration und kultureller Vielfalt stehen, können auch Rollenspiele beitragen. Sie geben den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich in die Rolle der Anderen zu versetzen, ihre Perspektive einzunehmen und ihre Gefühle wahrzunehmen. Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Bedürfnisse der Migrantinnen und Migranten, indem sie ihre Rechte als eigene Rechte erläutern, verteidigen oder sich für sie einsetzen (z. B. Rolle des Anwalts). So werden unmittelbar Aspekte der Moral und der Gerechtigkeit in der jeweiligen Geschichte sichtbar.

Beispiel eines Rollenspiels

Du kommst aus Italien und hast einen neuen Job bei einer internationalen Firma in der Schweiz bekommen. Momentan befindest du dich auf Wohnungssuche. Ein Inserat erscheint dir interessant und du rufst direkt bei der Vermieterin an. Während der Diskussion wird es dir klar, dass sie die Wohnung nicht an ausländische Personen vermieten möchte. Spiele mit deiner Banknachbarin / mit deinem Banknachbar folgende Dialoge:

- a. Telefonat zwischen der Vermieterin und der wohnungssuchenden Person.
- b. Die wohnungssuchende Person erzählt entsetzt die Geschichte einer Arbeitskollegin / einem Arbeitskollegen.
- c. Die Vermieterin erzählt die Geschichte einer Freundin / einem Freund.

Migrations- und Integrationsrelevante Fragen können auch so diskutiert werden, dass sie zu moralischen Dilemmata werden. Wie oben bereits erwähnt, beinhalten Dilemmata konkurrierende Interessen, Ansprüche und Werte und ermöglichen dadurch eine Kontroverse. Dies entspricht den Kriterien von Oser und Althof (2001), die ein moralisches Problem zu einem echten Dilemma machen. Echte moralische Dilemmata bringen die Menschen in die Zwangslage, über die Priorität eines Wertes einem anderen Wert gegenüber zu entscheiden und diese Entscheidung zu begründen (S. 35f., 108)⁴¹. Der Entscheidungsprozess und die Diskussion über den moralischen Konflikt tragen zur Entwicklung der Fähigkeit, moralische Werte, Rechte und Pflichten zu erkennen und zu hierarchisieren. Es geht also nicht um die korrekte Entscheidung und die richtige Lösung des Konflikts, sondern um die Förderung und Stimulation bei der moralischen Entwicklung (vgl. ebd., S. 106). In diesem Sinne bietet sich die Diskussion von Konflikten, die in Beziehung zur Migration stehen, als moralisches Dilemma an, um die Fähigkeit zu entwickeln, die verteidigten oder verletzten Werte und Rechte in einem migrationsrelevanten Konflikt zu identifizieren und zu priorisieren.

Zugleich kann die Schule als Sozialraum und Erfahrungsort ebenfalls eine wesentliche Rolle bei der Förderung der interkulturellen Moral spielen. Sie ist nicht nur Übungsort der Kompetenzen, die bei der Entwicklung der interkulturellen Moral nötig sind, indem sie Raum und Zeit für die Diskussion migrationsbezogener Konflikte bietet (z. B. analog zu den Just Community Schulen), sondern sie versteht sich auch als interkulturell und gerecht. Schulen sind oft Treffpunkte für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Nationalität, Kultur und

⁴¹ Zur Didaktisierung von moralischen Dilemmata s. noch Oser & Althof, 2001, S. 105ff.

Religion. Wie die Schule als öffentliche Institution mit den ethnischen, kulturellen und religiösen Differenzen umgeht, die Erfahrungen und Erlebnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler akzeptiert und achtet und ihnen Möglichkeiten anbietet, Anerkennung wahrzunehmen und sich mit der Schule zu identifizieren, kann vorbildlich funktionieren (vgl. Hentig, 1993, S. 213, 223f.). Vor allem wenn die Haltung der Schule gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund explizit auch unter dem Aspekt der Moral und der Gerechtigkeit und nicht nur unter dem Aspekt der Integration erläutert und begründet wird, werden Gerechtigkeit und Moral im Hinblick auf den Umgang mit dem Anderssein im schulischen Alltag erfahrbar.

Laut den Ergebnissen der empirischen Studie ist der grösste Bedarf an Förderung der moralischen Sensitivität im Kontext Migration/Integration bei den Jungen zu finden. Diese erkennen die moralische Seite der Migrationspolitik weniger gut als Mädchen und haben Schwierigkeiten, wenn es darum geht, abstrakte Rechte und Werte in migrationsrelevanten Themen zu erkennen. In diesem Sinne ist es wichtig, dass die Lehrperson die Verbindung zwischen den abstrakten Werten und Rechten und den jeweiligen Situationen fördert, indem sie z. B. den oben aufgelisteten Fragenkatalog verwendet oder ein Rollenspiel vorbereitet. So kann es deutlich werden, welche Wert- und Rechtsverletzungen in einer Migrationspolitik oder im Handeln gegenüber Migrantinnen und Migranten eventuell stattfinden, ob die Lösung in einem „Migrationsproblem“ fair und gerecht ist, indem sie die Bedürfnisse und die Rechte aller Beteiligten berücksichtigt.

Auch bei schwächeren Schülerinnen und Schülern zeigt sich laut der Studienergebnisse ein grösserer Bedarf an Förderung der Fähigkeit, Migrationsprobleme als moralisch relevant zu erkennen. Kognitive Fähigkeiten erlauben einerseits das Verständnis der Situation und die Wahrnehmung ihrer vielfältigen Aspekte, andererseits befähigen sie zur Perspektivenübernahme und demzufolge zur Empathie (vgl. Kapitel 4.8.3). Habermas (1992) bestreitet zwar, ob die Entwicklung einer Kompetenz – hier der moralischen Urteilskompetenz im Kontext Migration und Integration – auch ihre Anwendung in einer konkreten Situation mitbringt und behauptet, dass das moralische Urteil von persönlichen Interessen, Erwartungen und Gefühlen abhängig ist. Da die Ergebnisse der vorliegenden Studie deutliche Unterschiede in den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler und im moralischen Framen von Migrationsfragen nach Schultyp, erwartetem Bildungsabschluss und Wissen über Migrationsgründe zeigen, bleibt die schwierige Frage der Förderung der Kompetenzen, die zur interkulturellen Moral in den leistungsschwachen Klassen führen, offen. Unter der Annahme,

dass wie die Moral auch die in dieser Arbeit genannte interkulturelle Moral lehrbar ist, kann die Intensität und die Häufigkeit der oben genannten pädagogischen Praktiken dazu führen, dass sich die interkulturelle Moral in schwächeren Schulen entsprechend entwickelt. Dabei sollte man die drei Faktoren beachten, die nach Oser (1981) die Veränderung der moralischen Reife bewirken können, nämlich das Lehrerverhalten, die Menge an moralischen Argumenten (Diskussionsarbeit) sowie die Klassenatmosphäre (S. 23).

Schliesslich ist das Bewusstsein der eigenen Macht eine nach Hermann und Leuthold (2001) wichtige Voraussetzung für eine liberale Weltanschauung. Personen, die sich ihres Handlungsvermögens bewusst sind und daran glauben, dass sie selbstbestimmt handeln können, haben weniger Angst vor einem Identitätsverlust aufgrund der Konfrontation mit „Fremden“ oder mit fremden Kulturen. Im Gegensatz dazu führt das Lebensgefühl der Ohnmacht zur Haltung, Geschehnisse und Situationen nicht mehr beeinflussen zu können, und demzufolge zu einer Hemmung „Anderen“ oder „Neuem“ gegenüber (S. 54f.). Das Bewusstsein der eigenen Macht kann dadurch gestärkt werden, indem man z. B. möglichst alle Betroffenen in Prozesse und Entscheidungen involviert. Möglichkeiten zur politischen Partizipation und zum gesellschaftlichen Engagement auf Staats-, Gemeinde- oder Schul- und Vereinsebene können aufzeigen, dass man doch Einfluss nehmen kann und dazu beitragen, das Gefühl der Ohnmacht zu beseitigen. Aufgabe der Schule wäre also, über diese Möglichkeiten zu informieren, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, diese wahrzunehmen und sie zu einer aktiven politischen und gesellschaftlichen Teilnahme zu befähigen. Dadurch nimmt auch die politische Bildung einen hohen Stellenwert innerhalb der interkulturellen Erziehung ein.

6 Kritische Reflexion der vorliegenden Arbeit

In diesem Abschnitt geht es um eine kritische Auseinandersetzung mit gewissen Inhalten, Ergebnissen und Erkenntnissen dieser Arbeit. In einem ersten Schritt wird auf die theoretische Grundlegung der Arbeit eingegangen. Es wird darüber reflektiert, ob die Verbindung der Integrations- und Migrationsfragen mit Fragen der Moral vertreten werden kann, ohne dass sie mit Konservatismus assoziiert wird. Gleichzeitig wird die Anwendbarkeit des gerechten Modells diskutiert. Es folgen Überlegungen über die Operationalisierung und die verwendeten Skalen sowie über die Erkenntnisse, die uns die Datenauswertungen erlauben.

Die theoretische Grundlage dieser Arbeit bilden die verschiedenen Modelle der Integration, sowie die Gerechtigkeitstheorien von Aristoteles und Rawls. Diese werden im gerechten Integrationsmodell in Verbindung gebracht und aus dem Modell wird ein neuer Erziehungsansatz abgeleitet, nämlich die interkulturelle moralische Erziehung. Den Anlass dafür gab einerseits das Versagen der bereits existierenden Modelle, einen echten, offenen und stereotypenfreien Austausch zwischen der einheimischen Gesellschaft und der Migrationsbevölkerung zu ermöglichen und dadurch eine harmonische Gesellschaft ohne Konfliktsituationen, soziale oder räumliche Segregation und Diskriminierungen zu gewährleisten. Andererseits haben die Überlegungen von Nikolaou zur Überwindung der Heterogenität durch gemeinsame Werte und eine universale, globalisierte Solidarität zum gerechten Integrationsmodell und zur interkulturellen moralischen Erziehung geführt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die „Moralisierung“ der Integrations- und Migrationsfragen legitim und zeitgemäss ist. Die Antwort auf diese Frage lautet aus dem folgenden Grund ganz klar Ja: In dieser Arbeit sind mit Moral keine religiös abgeleiteten oder autoritativ gesetzten Gebote gemeint (vgl. Nunner-Winkler et al., 2006, S. 11), die unter den Menschen die guten respektive moralischen von den schlechten beziehungsweise unmoralischen unterscheiden. Das Ziel ist auch nicht, unter dem Vorwurf der Unmoralität, Menschen dazu zu zwingen, Migrantinnen und Migranten zu akzeptieren, sondern es geht vor allem darum, den Integrationsbeteiligten (Migrantinnen und Migranten, Einheimische, Aufnahmegesellschaft) bewusst zu machen, dass Integrations- und Migrationsfragen eine moralische Dimension beinhalten können, wenn sie andere in ihren Interessen, Gefühlen oder Einstellungen berühren können (vgl. Diätenberger, 2002, S. 23). Auf einer pädagogischen Ebene handelt es sich um die Förderung der Fähigkeit, Integrations- und Migrationsfragen als moralische Situationen wahrzunehmen bzw. kodieren zu können. Nach Spangenberg (2004),

Politikwissenschaftler und Pädagoge, ist im Sinne einer humanistischen Moral „Gesicht zu zeigen“ nicht mit „Moralisieren“ gleichzusetzen. Belehrung und moralisierend vorgetragene Gegenpositionen provozieren z. B. bei rechtsextremen Jugendlichen Abwehr. Hingegen werden klare, glaubwürdige Gegenhaltungen, die sich auf persönliche Werte und Prinzipien beziehen, akzeptiert.

Auf der Ebene der Theorie, aber auch bei der Operationalisierung (s. Items im Fragebogen), kann die Kritik geäußert werden, dass Gerechtigkeit und Fürsorge gleichgesetzt werden. Während die Gerechtigkeit in unpersönlichen, abstrakten Konflikten zwischen verschiedenen Normen, die auf konkurrierenden Interessen und Ansprüchen beruhen, zum Zug kommt, ist die Moral der Fürsorglichkeit kontextintensiver. Sie ist von Gefühlen geleitet und orientiert sich an konkreten Beziehungen (vgl. Diätenberger, 2002, S. 28f.). Im moralischen Kontext sind aber beide Begriffe genau gleich wichtig. Das moralische Handeln kann zwar nur durch die Norm selbst begründet werden, im Anwendungsdiskurs ist es aber wichtig, die Frage zu beantworten, ob die Norm der Situation angemessen ist, sowie den Aspekt der Fürsorglichkeit einzubeziehen (vgl. ebd.). Daher ist die in dieser Arbeit so genannte interkulturelle Moral sowohl eine Gerechtigkeitsmoral im Sinne Kohlbergs (1978) als auch eine Moral der Fürsorge im Sinne von Gilligan (1982). Sie fokussiert also sowohl auf die Rechte und Pflichten als auch auf die Bedürfnisse der Beteiligten (aus der Vorlesung von Prof. Dr. F. Oser, Wert- und Moralerziehung, Ethik und Bildung).

Folgendes Beispiel dient der Erläuterung der oben ausgeführten Gedanken: Die selbstentwickelte Frage im Fragebogen lautet: *Sollten deiner Meinung nach reiche Länder Asylbewerber aus ärmeren Ländern aufnehmen?* Das Item *d* dieser Frage (*Ja, um diesen Leuten eine Chance zu geben*) wird aus dem Prinzip der Chancengleichheit hergeleitet und hier im Kontext der Asylpolitik zum Ausdruck gebracht. Das Prinzip Chancengleichheit verpflichtet ethisch-moralisch nämlich die reichen Länder, Asylbewerberinnen und Asylbewerber aufzunehmen – sie müssen sich aufgrund der Chancengleichheit solidarisch und fürsorglich gegenüber ärmeren Ländern und Menschen zeigen.

Darüber hinaus stellt sich noch die Frage zur Anwendbarkeit des gerechten Modells. Selbstverständlich können mit dem gerechten Integrationsmodell weder die vielen Facetten der komplexen Realität in multikulturellen Gesellschaften erfasst noch alle migrationsrelevanten Probleme gelöst werden. Vielmehr geht es in diesem Modell darum, aufzuzeigen, wie das

Prinzip der Gerechtigkeit im Integrationsdiskurs und in der Integrationspraxis einbezogen werden kann. Es beantwortet grundsätzlich folgende Fragen: Wie erfolgt die Integration gerechterweise? Wann gilt die Integration als gerecht? Die Antwort auf diese Fragen (s. Kapitel 3) und die Berücksichtigung von Gerechtigkeitsaspekten im Kontext Migration – Integration, kann das Handeln der Politik, das Funktionieren der Institutionen und die Haltung der Gesellschaft und ihrer Mitglieder beeinflussen. So wird jedes Mal gefragt, ob bei den Integrationsbestrebungen die Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt worden sind, ob an den Integrationsbemühungen alle teilnehmen, ob die erreichte Integration zum Wohle aller Gesellschaftsmitglieder stattfindet, ob die Migrationspolitik alle Betroffenen als gleichwertig anerkannt sowie Verantwortung für die schlechter Gestellten übernimmt und schliesslich, ob das Gute und das Moralische vor ökonomischen und politischen Interessen Vorrang haben.

Die Stärke dieser Arbeit liegt in den entwickelten Messinstrumenten. Die einzelnen Items, aus denen Skalen mit hoher Reliabilität gebildet wurden, sind politische, ökonomische, soziale und moralische Argumente für eine offene oder restriktive Haltung gegenüber migrationsrelevanten Politiken. Diese können von den Probanden angenommen oder abgelehnt werden. So wird gemessen, welche Argumentation die Schülerinnen und Schüler bevorzugen. Die stabilen statistischen Ergebnisse erlauben Schlüsse zur Wirkung des Vorziehens respektive der Berücksichtigung einer moralischen Argumentation im Kontext Migration – Integration auf die Einstellungen gegenüber migrationsrelevanten Themen. Gleichzeitig geben sie Auskunft über den Einfluss von demographischen Merkmalen (Geschlecht, Sprachregion, Bildung usw.) auf die Haltungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber Migrantinnen und Migranten sowie auf die Berücksichtigung des Moralischen im Migrations- bzw. Integrationsdiskurs. Somit kann behauptet werden, dass auch wenn die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit keine Aussagen über die Wirkung der Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migration auf bereits gebildete Meinungen und Haltungen erlauben, leisten sie doch einen wichtigen Beitrag zur Erklärung der positiven und negativen Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten.

Im folgenden und letzten Kapitel dieser Arbeit wird darüber diskutiert, wie die hier gewonnenen Ergebnisse für weitere Forschungsvorhaben im Kontext Moral, Integration und Migration benutzt werden können.

7 Ausblick

In diesem Kapitel wird auf mögliche weiterführende Forschungsvorhaben hingewiesen. Sie müssten mit der Prüfung des Zusammenhangs zwischen der moralischen Entwicklung und den Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten beginnen. Die moralische Entwicklung könnte z. B. qualitativ mit der Dilemma-Diskussions-Methode von Kohlberg erfasst und in Beziehung mit den in dieser Arbeit entwickelten Skalen gestellt werden, die sich auf die Haltung zu migrationspolitischen Themen beziehen. Sollte ein Zusammenhang bestätigt werden, dann fördert Moralerziehung nicht nur die moralische Urteilskompetenz, sondern auch Kompetenzen, die für das friedliche Zusammenleben und den interkulturellen Austausch in einer modernen multikulturellen Gesellschaft nötig sind.

Des Weiteren könnte untersucht werden, inwiefern sich die moralische Urteilskompetenz verändert, wenn die Dilemmata-Geschichten sich auf migrations- und integrationsrelevante Themen beziehen würden. Es wäre interessant zu erfahren, ob und wie die interkulturelle Moral, wie sie in dieser Arbeit definiert wird, sich vom kohlbergschen moralischen Urteil unterscheidet oder ob sie sich ähnlich wie diese entwickelt.

Der Frage, inwiefern sich die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber Migrantinnen und Migranten verändern würde, wenn migrations- und integrationsrelevante Themen ebenfalls auf moralischer Ebene diskutiert werden und die moralische Dimension migrationsrelevanter Probleme betont wird, könnte auch wissenschaftlich nachgegangen werden. Um Forschungsfragen dieser Art zu beantworten, bieten sich Interventionsstudien an. Bei der Entwicklung der Intervention müsste beachtet und entschieden werden, welche Fächer oder welche Kombination von Fächern sich für die Behandlung einer solchen Thematik eignen, welche Rolle die Lehrpersonen bei der Diskussion einnehmen und wie die Diskussion entstehen und verlaufen soll, damit sie nicht künstlich wirkt, sowie inwiefern die Schülerinnen und Schüler unterstützt werden könnten, damit sie die moralische Dimension von migrationsrelevanten Themen selbständig und autonom wahrnehmen können. Durch Messungen vor und nach der Intervention kann festgestellt werden, ob die bearbeiteten Interventionsinhalte einen Effekt auf die Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber Migrantinnen und Migranten haben. Im Falle einer kontrollierten Interventionsstudie ermöglicht der Vergleich zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe ebenfalls Aussagen darüber, ob sich die beiden Gruppen in ihren Einstellungen signifikant voneinander unterscheiden. Ferner wäre es möglich, die Wirksamkeit der Intervention auf verschiedenen

Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) und/oder in verschiedenen Schultypen (Realschule, Sekundarschule, Gymnasium usw.) zu evaluieren.

Ein weiteres interessantes Forschungsfeld wäre die Auseinandersetzung mit der Frage, ob Jugendliche, die extrem negative Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten aufweisen, die moralische Dimension der Migration tatsächlich nicht wahrnehmen können oder diese systematisch verneinen und nicht berücksichtigen wollen. Oser et. al. (2009) nennen hierzu rechtsextreme Jugendliche, die nicht bereit sind, ihre Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten zu reflektieren und ihre Meinung eventuell zu revidieren. Ihre Haltung scheint so stabil und unwandelbar zu sein, dass, auch wenn die Vorher-nachher-Messungen im Rahmen des SNF-Projekts *Prävention von Rechtsextremismus und ethnisierten Gewalt an Schulen* der Freiburger Gruppe manchmal eine positive Änderung in den Einstellungen zeigten, die betroffenen Jugendlichen diese nicht zugeben konnten (vgl. ebd.). Es wäre also untersuchungswert, ob besonders bei diesen Jugendlichen die Berücksichtigung der moralischen Dimension der Migration eine positive Wirkung haben könnte.

Schliesslich wäre es spannend, auf einer psychologischen Ebene zu forschen, wann und wie ein migrationspolitisches Problem in der Perzeption des Einzelnen ein moralisches Problem wird. Soll das Problem gewisse moralische Gefühle hervorrufen? Braucht es persönliche Erfahrungen und Erlebnisse? Eine gewisse moralische Sensitivität und Urteilskompetenz? Zusammengefasst: Welches sind die psychologischen Voraussetzungen für die Entwicklung einer interkulturellen Moral?

Sämtliche vorgeschlagenen Forschungsvorhaben in diesem Kapitel zielen einerseits auf das bessere Verständnis des Begriffs Moral ab, der in dieser Arbeit interkulturelle Moral genannt wurde. Es soll herausgefunden werden, wie und wann sie sich entwickelt, in welchem Zusammenhang sie zur Moral von Kohlberg steht oder wie sie gefördert werden kann. Andererseits können die hier dargestellten Forschungsfragen Antworten auf das harmonische Zusammenleben und den kulturellen Austausch in gerechten multikulturellen Gesellschaften liefern.

Literaturverzeichnis

- Aristoteles. *Nikomachische Ethik* (Übersetzung ins Neugriechische von der philologischen Gruppe Cactus, 1993). Athen: Cactus Verlag.
- Aristoteles. *Nikomachische Ethik* (Übersetzung ins Deutsche von Eugen Rolf, 1921). Download am 20.10.2009 von <http://www.textlog.de/aristoteles-ethik.html>
- Aron, A., Aron, E. A. & Coups, E. J. (2006). *Statistics for Psychology* (Fourth Edition). New Jersey: Pearson.
- Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (1999). Interkulturelle Bildung als politische Bildung. *Politisches Lernen* 3/4, 57–71.
- Auernheimer, G. (Hrsg.). (2002). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Interkulturelle Studien. Opladen: Leske + Budrich.
- Auernheimer, G. (2006). Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik. In A. Tanner, H. Badertscher, R. Holzer, A. Schindler & U. Streckeisen (Hrsg.), *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten* (S. 29–45). Zürich: Seismo Verlag.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (11., überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- BAGIV (Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände) (Hrsg.). (1985). *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: Rissen.
- Baron, J. (1998) Judgment Misguided. *Intuition and Error in Public Decision Making*. New York: Oxford University Press.
- Baumann, E. (2001). *Die Vereinnahmung des Individuums im Universalismus*. Münster: LIT.
- Baumer, T. (2002). *Handbuch interkulturelle Kompetenz*. Zürich: Orell Füssli.
- Beniers, C. J. M. (2006). *Managerwissen kompakt. Interkulturelle Kommunikation*. München: Carl Hanser Verlag.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Hrsg.), *Education for the Intercultural Experience* (S. 22–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berk, L. E. (2000). *Child Development* (5th. Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Biedermann, H., Oser, F., Konstantinidou, L. & Widorski, D. (2010). *Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz – ein Vergleich mit 37 anderen Ländern*. Universität Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften.
- Biedermann, H., Oser, F. & Konstantinidou, L. (2011). „In Liechtenstein wird man in eine Partei geboren“. *Ein Vergleich zur Wirksamkeit politischer Bildung in Liechtenstein mit 37 anderen Ländern*. Universität Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften.
- Bielefeldt, H. (1996). Auf dem Wege zum interkulturellen Menschenrechtskonsens. In G. Auernheimer & P. Gstettner (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 1996. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften* (S. 33–45). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Bobo, L. & Licari, F. (1989). Education and political tolerance. Testing the effects of cognitive sophistication and target group affect. *Public Opinion Quarterly* 53, 285–308.
- Bollmann, A., Derichs, C., Konow, D., Rebele, Ul., Schulz, C., Seemann, K., Teggemann, S. & Wieland, S. (Hrsg.) (1998). *Interkulturelle Kompetenz als Lernziel*. Duisburger Arbeitspapiere Ostasienwissenschaften No. 17. Gerhard-Mercator-Universität: Duisburg.
- Borelli, M. (Hrsg.). (1986). *Interkulturelle Pädagogik. Positionen-Kontroversen-Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Borelli, M. & Hoff, G. (Hrsg.). (1988). *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Borrie, W. (1959). *The Cultural Integration of Immigrants*. Paris: Unesco.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer Verlag.
- Bowald, B. (2010). *Prostitution. Überlegungen aus ethischer Perspektive zur Praxis, Wertung und Politik*. Zürich: LIT-Verlag.
- Bühl, A. (2008). *SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse* (11., aktualisierte Auflage). München: Pearson Verlag.
- Bühlmann, C. (1998). Interkulturelle Erziehung: Von der Absichtserklärung zur Praxis – ein langer Weg. Beitrag für das Buchprojekt der Caritas „Blickwechsel. Die interkulturelle Schweiz an der Schwelle des 21. Jahrhunderts“. Download am 17.11.2009 von <http://www.cecile-buehlmann.ch/?page=4.5.90>
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.). (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Application and Programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Carens, J. (2007). Wer gehört dazu? Migration und die Rekonzeptualisierung der Staatsbürgerschaft (25-52). In S. Zurbuchen (Hrsg.), *Bürgerschaft und Migration. Einwanderung und Einbürgerung aus ethisch-politischer Perspektive*. Münster: LIT Verlag
- Cattacin, S. Gerber, B., Sardi, M. & Wegener, B. (2009). Measuring Misanthropy and Right-Wing Extremism in Switzerland: Some insights from an Exploratory Survey. In M. A. Niggli (Hrsg.), *Right-Wing Extremism in Switzerland: National and international Perspectives* (S. 126–135). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Coulby, D. (2011). Intercultural Education. The Theory Deficit and the World Crisis. In C. A. Grant & A. Portera (Hrsg.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness* (S. 98–109). New York: Taylor & Francis Group.
- D’Amato, G. & Skenderovic, D. (2009). From Outsiders to Playmakers: Radical Right-Wing Populist Parties and Swiss Migration Policy. In M. A. Niggli (Hrsg.), *Right-Wing Extremism in Switzerland: National and international Perspectives* (S. 78–91). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

- Danaci, D. (2011). Theoretische Grundlagen. In A. Vatter (Hrsg.), *Vom Schächt- zum Minarettverbot. Religiöse Minderheiten in der direkten Demokratie* (S. 35–47). Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Davidson, F. (1976). Ability to respect compared to ethnic prejudice in childhood. *Journal of Personality and Social Psychology* 34(6), 1256–1267.
- Dawkins, R. (1989). *The selfish gene*. Oxford: Oxford University Press.
- Dickopp, K.-H. (1986). Begründung und Ziele einer Interkulturellen Erziehung – Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik. In M. Borelli (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen-Kontroversen-Perspektiven* (S. 37–48). Baltmannsweiler: Schneider.
- Dietenberger, M. (2002). *Moral, Bildung, Motivation. Eine Theorie moralischer Handlungskompetenz und ihre schulpädagogischen Bezüge*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Dower, N. (1998). *World Ethics. The New Agenda*. Edinburgh: University Press.
- Duch, R. M. & Gibson J. L. (1992). „Putting up With“ Fascists in Western Europe: A Comparative, Cross-Level Analysis of Political Tolerance. *The Western Political Quarterly* 42, 237–273.
- Duden (2010). *Das Bedeutungswörterbuch* (4. Auflage). Mannheim: Bibliographisches Institut AG.
- Dülmer, H. (2000). *Argumente Bildung und Moral. Eine empirische Untersuchung zu Kohlbergs Theorie des moralischen Urteils*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dworkin, R. (1984). *Bürgerrechte ernstgenommen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- EDK (1991). Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder. Download am 16.05.2005 von <http://www.edk.ch/dyn/11984.php>
- EDK (Hrsg.). (2001). Leistungsförderung und Bildungschancen. Qualitätssicherung in sprachlich kulturell heterogenen Klassen und Schulen. Bern: EDK.
- EDK & IDES (2007). Schweizer Beitrag für die Datenbank „Eurybase – The Database on education systems in Europe“. Download am 12.07.2011 von <http://www.edk.ch/dyn/12961.php>
- Efionayi-Mäder, D. & Piguët, E. (1997). *Nationale Unterschiede in der Arbeitsintegration von Asylsuchenden*. Bericht zur Phase III des Forschungsprojekts „Flüchtlinge und Integration“. Forschungsbericht Nr. 8. Neuchâtel: Schweizerisches Forum für Migrationsstudien (SFM).
- Egger, T., Bauer, B. & Künzi, K. (2003). *Möglichkeiten von Massnahmen gegen rassistische Diskriminierung in der Arbeitswelt. Eine Bestandesaufnahme von Problemlagen und Handlungsmöglichkeiten*. Im Auftrag der Fachstelle Rassismus des EDI. Bern: Büro für Arbeits- und sozialpolitische Studien.
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR) (Hrsg.). (1999). *Getrennte Klassen? Ein Dossier zu den politischen Forderungen nach Segregation fremdsprachiger Kinder in der Schule*. Bern: EKR.
- Elster, J. (1985). Rationality, morality, and collective action. *Ethics* 96(1), 136–195.
- Endicott, L., Bock, T. & Narvaez D. (2003). Moral reasoning, intercultural development and multicultural experiences: relations and cognitive underpinnings. *International Journal of Intercultural Relations* 27, 403–419.

- Essinger, H. & Hellmich, A. (1981). Unterrichtsmaterialien und Medien für eine interkulturelle Erziehung. In H. Essinger, A. Hellmich & G. Hoff (Hrsg.), *Ausländer im Konflikt. Zur interkulturellen Arbeit in Schulen und Gemeinwesen* (S. 98–128). Königsstein: Athenäum.
- Essinger, H. & Graf J. (1984). Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. In H. Essinger & A. Uçar (Hrsg.), *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft* (S. 15–34). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH.
- Essinger H. (1986). Interkulturelle Pädagogik. In M. Borelli (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen-Kontroversen-Perspektiven* (S. 71–80). Baltmannsweiler: Schneider.
- Essinger H. & Kula O.-B. (1987). *Pädagogik als interkultureller Prozess. Beiträge zu einer Theorie interkulturelle Pädagogik*. Felsberg: migro-Verlag.
- Essinger, H., Pagel, D. & Schaaf, P. (Hrsg.). (1991). *Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie* (in Zusammenarbeit mit der Heinrich-Böll-Stiftung). Felsberg: migro-Verlag.
- Essinger, H. (1993). Interkulturelle Erziehung – ein Arbeitsprinzip. In H. Essinger & A. Uçar (Hrsg.), *Erziehung: Interkulturell – Politisch – Antirassistisch. Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung. Ein Reader* (S. 54–62). Felsberg: Migro Verlag.
- Fend, H. (1994). Ausländerfeindlich-nationalistische Weltbilder und Aggressionsbereitschaft bei Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz – kontextuelle und personale Antecedensbedingung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 14(2), 131–162.
- Fibbi, R., Kaya, B. & Piguët, E. (2003). *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*. Programme national de recherche „Formation et emploi“. Synthesis. Bern: SNF.
- Frauenrecht ist Menschenrecht (FIM) (Hrsg.). (2006). *Stopp Zwangsprostitution*. Download am 10.11.2008 von <http://www.stoppt-zwangsprostitution.de>
- Forst, R., (Hrsg.). (2000). *Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Forster, E. (1999). Was hat Männlichkeit mit Fremdenfeindlichkeit zu tun. In E. Wyss (Hrsg.), *Gewalttätige Jugend – ein Mythos?* (S. 49-64) NFP 40 Bulletin Nr. 4. Download am 15.07.2013 von: www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp40/nfp40_bulletin4.pdf
- Forster, E. & Tillner, G. (2007). Männlichkeiten verhandeln. Über die Artikulation von kulturelle Differenzen und Geschlechtsidentitäten. In E. Lehner & Ch. Schnabl (Hrsg.), *Männlichkeit und Gewalt* (S. 27-44). Münster: LIT.
- Forster, E. (2009). Globalisierung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 395-409). Weinheim und Basel: Beltz.
- Fowers, B. J. & Davidov, B. J. (2006). The Virtue of Multiculturalism. Personal Transformation, Character, and Openness to the Other. *American Psychologist* 61(6), 581–594.
- Freese, P. (1996). *Vom Schmelztiegel zum Mosaik. Die USA als Modell einer multikulturellen Gesellschaft*. Paderborn: Universität-Gesamthochschule.
- Fthenakis W., Sonner, A., Thrul, R. & Walbiner, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Erziehung des Kindes*. München: Max Hueber Verlag.

- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit MPlus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gilligan, C. (1982). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: DTV.
- Glenn & de Jong (1996). *Educating Immigrant Children. Schools and Language Minorities in Twelve Nations*. New York: Garland Publishing.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Gordon, J.-S. (2007). *Aristoteles über Gerechtigkeit. Das V. Buch der Nikomachischen Ethik*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Görgens, S., Scheunpflug, A. & Stojanov, K. (Hrsg.). (2001). *Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung*. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Götze L. & Pommerin, G. (1986). Ein kulturtheoretisches Konzept für Interkulturelle Erziehung. In M. Borelli (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen-Kontroversen-Perspektiven* (S. 110–122). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gräfin Praschma, U., Seiler, M., Stiehl, U.-A., Beringer, B. & Braunsdorf, A. (Hrsg.). (2003). *Wanderungsbewegungen. Migration, Flüchtlinge und Integration*. Nürnberg: Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge.
- Habermas, J. (1992). *Erläuterungen zur Diskursethik* (2. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1996). *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haerberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). *Chancengleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht*. Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung. Synthesis. Bern: SNF.
- Haenni Hoti, A. (2003). Chancengleichheit und Gleichstellung von Migrantinnen und Migranten – Chancengleichheit und Gleichstellung von Frauen. In F. Oser & H. Biedermann (Hrsg.), *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern* (S. 101–127). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Hamburger, F. (2009). *Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken* (2., erweiterte Auflage). München: Beltz.
- Herbrand, F. (2000). *Interkulturelle Kompetenz. Wettbewerbsvorteil in einer globalisierenden Wirtschaft. Grundlagen – Interkulturelles Training in Theorie und Praxis – Handlungsempfehlungen*. Bern: Paul Haupt Verlag.
- Hermann, M. & Leuthold, H. (2001). Weltanschauung und ihre soziale Basis im Spiegel eidgenössischer Volksabstimmungen. *Swiss Political Science Review* 7, 39–63.
- Hermann, M. & Leuthold, H. (2003). *Atlas der politischen Landschaften. Ein weltanschauliches Porträt der Schweiz*. Zürich: vdf, ETH.

- Higham, J. (1994). Multikulturalismus und Universalismus. Eine kritische Bilanz. In B. Ostendorf (Hrsg.), *Multikulturelle Gesellschaft. Modell Amerika* (S. 229–235). München: Fink Verlag.
- Höffe, O. (2008). *Lexikon der Ethik* (7., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). München: Verlag C.H. Beck.
- Hoffman, M. L. (1998). Varieties of empathy-based guilt. In J. Bybbe (Hrsg.), *Guilt and children* (S. 91–112). San Diego: Academic Press.
- Homburg, C. & Giering, A. (1998). Konzeptualisierung und Operationalisierung komplexer Konstrukte – Ein Leitfaden für die Marketingforschung. In L. Hildebrandt (Hrsg.), *Die Kausalanalyse: Ein Instrument der empirischen betriebswirtschaftlichen Forschung* (S. 111–146). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- ISOPUBLIC (2010). Befragung zur Abstimmung vom 28. November 2010. „Ausschaffungsinitiative und indirekter Gegenvorschlag. 6 Wochen vor dem Urnengang“. Download am 21.01.2011 von www.isopublic.ch
- Kallen, H. M. (1915). *Democracy versus the Melting-Pot. A Study of American Nationality*. Download am 10.10.2008 von <http://www.expo98.msu.edu/people/Kallen.htm>
- Kallen, H. M. (1956). *Cultural Pluralism and the American Idea. An Essay in Social Philosophy*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Karnes, F. & Brown, K. (1981). Moral development and the gifted. An initial investigation. *Roper Review* 3, 8-10.
- Kassensturz (2007). *Prämienwillkür – Versicherungen diskriminieren unbescholtene Ausländer*. Download am 10.12.2008 von <http://www.kassensturz.sf.tv/Nachrichten/Archiv/2007/01/23/Test/Praemienwillkuer-Versicherungen-diskriminieren-unbescholtene-Auslaender>
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. & Burge, B. (2010). ICCS 2009 European report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary students in 24 European countries. Download am 09:03.2015 von: <http://research.acer.edu.au/civics/8>
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Baden-Baden: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1978). Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In G. Portele (Hrsg.), *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung* (S. 13–80). Weinheim: Beltz.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kühnhardt, L. & Takayama, M. (Hrsg.). (2005). *Menschenrechte, Kulturen und Gewalt. Ansätze einer interkulturellen Ethik*. Baden-Baden: Nomos.
- Küng, H. & Kuschel K.-J. (Hrsg.). (1993). *Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlamentes der Weltreligionen*. München: Serie Piper.
- Konstantinidou, L. (2004). PISA 2000 Lesekompetenz im internationalen Vergleich. Schülerleistungen in Griechenland. Unveröffentlichte schriftliche Arbeit zur Erlangung des Grades eines Master of Arts in European Culture and Economy. Ruhr Universität Bochum.
- Konstantinidou, L. (2014). How Does Interculturalism Contrast with Multiculturalism. Some responses to Tariq Modood's Kohlberg Memorial Lecture at the 2013 AME conference, Montreal, from different regions around the world. Download am

29.05.2017 von: <http://www.amenetwork.org/opinion/2016/2/15/some-responses-to-tariq-modoods-kohlberg-memorial-lecture-at-the-2013-ame-conference-montreal-from-different-regions-around-the-world>

- Landeshauptstadt Stuttgart, Stabsabteilung für Integrationspolitik in Zusammenarbeit mit der Stabsabteilung Kommunikation (Team Öffentlichkeitsarbeit) (2006). Stuttgarter Bündnis für Integration. Perspektiven für unsere internationale Stadt. Download am 11.01.2008 von <http://www.stuttgart.de/item/show/305805/1/publ/9509?>
- Langenbacher, N. & Schellenberg, B. (Hrsg.). (2011). *Europa auf dem „rechten“ Weg? Rechtsextremismus und Rechtspopulismus in Europa*. Berlin: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei. Download am 11.03.2014 von <http://library.fes.de/pdf-files/do/08337.pdf>
- Leibold, J. (2006). *Immigranten zwischen Einbürgerung und Abwanderung. Eine empirische Studie zur bindenden Wirkung von Sozialintegration*. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des sozialwissenschaftlichen Doktorgrades der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität, Göttingen.
- Leiprecht, R. (2001). *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.
- Lenhart, V. (2000). Bildung in der Wertgesellschaft. In A. Scheunpflug & K. Hirsch. (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik* (S. 47–64). Frankfurt a. M.: IKO-Verlag.
- Leuninger, H. (1990). Vielfalt statt Einfachheit. Bausteine für eine multikulturelle Gesellschaft. Download am 15.10.2008 von http://www.leuninger-herbert.de/herbert/archiv/migration/90_Multikultur.htm
- Lienemann, W. (1996). Partikulare und universale Geltung der Menschenrechte. *Ökumenische Rundschau* 45, 301–311.
- Lindt, G. (1993). *Moral und Bildung. Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Lütterfelds, W. (2001). Die Begründungsneutralität des moralischen Sprachspiels und ihre Folgen für eine weltbürgerliche Erziehung. Warum kann es keine naturalistische Begründung einer universalistischen Moral geben. In S. Görgens, A. Scheunpflug & K. Stojanov (Hrsg.), *Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung* (S. 34–58). Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Maiello, C. (2006). *Verhaltenswissenschaftliche Forschung für Einsteiger: Methodenlehre, Statistik und computergestützte Datenauswertung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Markou, G. (1997). *Einführung in die interkulturelle Erziehung. Griechische und internationale Erfahrungen*. Athen: Ilektronikes Technes (in gr. Sprache).
- Merz, M. (2011). Migrationserfahrung unter dem Aspekt des Resilienzkonzepts. Unveröffentlichte Masterarbeit. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Mitakidou, S. & Tressou, E. (2005). Stories from a Greek Reception Class. An Integrated Curriculum Approach. Download am 21.01.2008 von www.cascadilla.com/isb4.html
- Montada, L. (2002). Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In R. Oerter. & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Auflage, S. 619–647). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

- Mullard, C. (1991). Die „Drei O“. In H. Essinger, D. Pagel & P. Schaaf (Hrsg.), *Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie* (S. 45-119). Felsberg: migro-Verlag.
- Narvaez, D. (1993). High achieving students and moral judgement. *Journal for the Education of Gifted* 16(3), 268-279.
- Nieke, W. (2000). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nikolaou, G. (2000). *Integration und Bildung ausländischer Schülerinnen in der Grundschule*. Athen: Ellinika Grammata Verlag (in gr. Sprache).
- Nikolaou, G. (2005). *Interkulturelle Didaktik. Die neue Umwelt. Grundprinzipien*. Athen: Ellinika Grammata Verlag (in gr. Sprache).
- Nipkow, K. E. (2001). Weltethos und Nächstenliebe – universalistische ethische Ansprüche auf dem evolutionstheoretischen, philosophischen und sozialpsychologisch-pädagogischen Prüfstand. In S. Görgens, A. Scheunpflug & K. Stojanov (Hrsg.), *Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung* (S. 206–228). Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Noack, P. (2003). Schultypspezifische Variation politisch-sozialer Toleranz – nur eine Frage der Selektion? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 23, 343–355.
- Nunn, C. Z., Crockett, H. J. & Williams, A. J. (1978). *Tolerance for Nonconformity*. San Francisco: Jossey Bass.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M. & Wohlrab, D. (2006). *Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- OECD (Hrsg.). (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (Hrsg.). (2007). *International Migration Outlook*. Paris: OECD.
- Oser, F. (1981). *Moralisches Urteil in Gruppen. Soziales Handeln. Verteilungsgerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oser, F. & Althof, W. (Hrsg.). (1992). *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F. (2001). Acht Strategien der Welt- und Moralerziehung. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 63–89). Weinheim: Beltz.
- Oser, F. & Althof, W. (2001). Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 233-268). Weinheim: Beltz.
- Oser, F. & Biedermann, H. (Hrsg.). (2003). *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Oser, F., Riegel, C. & Tanner, S. (2009). Changing Devils into Angels? Prevention of Racism and Right-Wing Extremism at School as a Sensitising Activity. In M. A. Niggli (Hrsg.),

- Right-Wing Extremism in Switzerland: National and international Perspectives* (S. 231–251). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Ostendorf, B. (Hrsg.). (1994). *Multikulturelle Gesellschaft. Modell Amerika*. München: Fink Verlag.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Platon. Res Publica (Übersetzung ins Neugriechische von Skouteropoulos N. M., 2002). Athen: Polis.
- Pogge, T. (1994). *John Rawls*. München: Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Polasek, W. (1997). *Schliessende Statistik. Einführung in die Schätz- und Testtheorie für Wirtschaftswissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Portera, A. (2011). Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic aspects. In C. A. Grant & A. Portera (Hrsg.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness* (S. 12–30). New York: Taylor & Francis Group.
- Radtke, F.-O. (1990). Multikulturell – Das Gesellschaftsdesign der 90er Jahre. *Informationsdienst zur Ausländerarbeit* 4, 27–34.
- Radtke, F.-O. (1994). Multikulturalismus: Ein postmoderner Nachfahre des Nationalismus? In B. Ostendorf (Hrsg.), *Multikulturelle Gesellschaft. Modell Amerika* (S. 229–235). München: Fink Verlag.
- Rawls, J. (1973). *A Theory of Justice*. London: Oxford University Press.
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Rawls, J. (2003). *Gerechtigkeit als Fairness*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. & Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, 11, 291–324.
- Reynolds, N. (1993). Ethos as Location: New Sites for Understanding Discursive Authority. *Rhetoric Review*, 11 (2), 325–338.
- Sandel, M. (1982). *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge: University Press.
- Scheunpflug, A. & Hirsch, K. (Hrsg.) (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag.
- Schlevogt, V. (2004). Integration im Kreis Offenbach. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Integrationsbüros im Kreis Offenbach. Frankfurt a. M.: ISS. Download am 10.12.2006 von www.kreis-offenbach.de/media/custom/350-681-1.PDF
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. & Kerr, D. (Hrsg.). (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schwemmer, O. (1992). Kulturelle Identität und moralische Verpflichtung. Zum Problem des ethischen Universalismus. In L. Honnfelder (Hrsg.), *Sittliche Lebensform und praktische Vernunft* (S. 83–104). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Seibert, C. (2004). *Politische Ethik und Menschenbild. Eine Auseinandersetzung mit den Theorieentwürfen von John Rawls und Michael Walzer*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Seitz, K. (2000). Bildung für ein globales Zeitalter? Mythen und Probleme weltbürgerlicher Erziehung. In A. Scheunpflug & K. Hirsch (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik* (S. 85–114). Frankfurt a. M.: IKO-Verlag.
- Seitz, K. (2001). Die Wirklichkeit der Weltgesellschaft und die Möglichkeit weltbürgerlicher Erziehung. Universalistische Bildung und Moral in gesellschaftstheoretischer Sicht. In S. Görgens, A. Scheunpflug & K. Stojanov (Hrsg.), *Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung* (S. 293–318). Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Strittmatter, A. (1993). Eine echte Herausforderung für die Praxis. Schulische Erziehung wider den Rassismus verlangt sozialpsychologische Klugheit. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 10 (S. 17–21).
- Swiss Forum for Migration and Population Studies (Hrsg.). (2005). *Menschenschmuggel und irreguläre Migration in der Schweiz*. Neuchâtel: SFM.
- Spangenberg, R. (2004). Was ist in der Auseinandersetzung mit „rechten“ Jugendlichen zu beachten? Download am 30.11.2011 von www.politische-bildung-brandenburg.de/sites/.../spangenberg.pdf
- Stabsabteilung für Integrationspolitik der Landeshauptstadt Stuttgart (2002). Ein Bündnis für Integration. Grundlagen einer Integrationspolitik in der Landeshauptstadt Stuttgart. Download am 10.10.2011 von http://www.bqnet.de/content/0/1060/1072/2857/2870/444_StuttgartIntegration.pdf
- Tapinos, G. (1999). Illegal immigrants and the labour market. *OECD Observer* 219, 35–36.
- Taylor, C. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag.
- Taylor, C. (1993) Aneinander vorbei: Die Debatte zwischen Liberalismus und Kommunitarismus. In A. Honneth (Hrsg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften* (S. 103–130). Frankfurt a. M.: Campus.
- Taylor, C. (2013). Interculturalism or Multiculturalism? *Reset Doc. Dialogues on Civilizations*. Download 20.12.2013 von <http://www.resetdoc.org/story/00000022267>
- Tirri, K., Nokelainen, P. (2007). Comparison of Academically Average and Gifted Students' Self-Rated Ethical Sensitivity. *Educational Research and Evaluation* 13(6), 587–601.
- Treier, P., Treier, C. (2005). Menschenrechte – ein historischer Exkurs. *Renovatio* 61(1/2), 4–22.
- Tugendhat, E. (2001). *Ethik und Politik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Tugendhat, E. (2001). *Aufsätze 1992–2000*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Udris, L., Imhof, K. & Ettinger P. (2009). New Cahnces for Attracting Attention: The Extreme Right and Radical Right in Swiss Public Communication, 1960-2005. In M. A. Niggli (Hrsg.), *Right-Wing Extremism in Switzerland: National and international Perspectives* (S. 41–57). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- United Nations, Office for Drugs and Crime (2006). *Trafficking in Persons: Global Patterns*. Download am 11.11.2008 von www.humantrafficking.org/publications/388
- United Nations (2012). *The Universal Declaration of Human Rights*. Download am 27.01.2012 von www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml

- Vatter, A., Milic, T. & Hirter, H. (2011). Das Stimmverhalten bei der Minarettverbots-Initiative unter der Lupe. In A. Vatter (Hrsg.), *Vom Schächt- zum Minarettverbot. Religiöse Minderheiten in der direkten Demokratie* (S. 144–170). Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Weid, N. von der, Bernhard, R. & Jeanneret, F. (2002). *Bausteine zum Brückenschlag zwischen Deutsch- und Westschweiz*. Biel: Edition Libertas Suisse.
- Weiss, R. (2005). Ausländerfeindlichkeit in der Schweiz. Das Profil von Befürwortern und Gegnern der „18%-Initiative“. Download am 21.01.2011 von <http://sozmag.soziologie.ch>
- Wils, J.-P. (Hrsg.). (2004). *Die kulturelle Form der Ethik. Der Konflikt zwischen Universalismus und Partikularismus*. Fribourg: Academic Press.
- Wimmer, F. M. (2005). Human Rights and Intercultural Ethics. In L. Kühnhardt & M. Takayama (Hrsg.), *Menschenrechte, Kulturen und Gewalt. Ansätze einer interkulturellen Ethik* (S. 345–355). Baden-Baden: Nomos.
- Winkler-Nunner, G., Nikele-Meyer, M. & Wohlrab, D. (2006). *Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Yu, K. P. (2005). Human Rights and Cultures. In L. Kühnhardt & M. Takayama (Hrsg.), *Menschenrechte, Kulturen und Gewalt. Ansätze einer interkulturellen Ethik* (S. 65–76). Baden-Baden: Nomos.
- Zegers de Beijl, R. (1992). *Wenn auch gleich vor dem Gesetz ... Der Geltungsbereich des gesetzlichen Diskriminierungsverbots und seine Wirkung auf die Diskriminierung der Wanderarbeitnehmer auf dem Arbeitsmarkt des Vereinigten Königreiches, der Niederlande und Schwedens*. World Employment Programme, Working Paper. Genf: IAA.
- Zick, A., Küpper, B. & Hövermann A. (2011). Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei. Download am 11.03.2014 von <http://library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf>
- Zurbuchen, S. (Hrsg.). (2007). *Bürgerschaft und Migration. Einwanderung und Einbürgerung aus ethisch-politischer Perspektive*. Münster – Hamburg – London: LIT-Verlag.

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1 <i>Das gerechte Integrationsmodell</i> ----- | 43 |
| Abbildung 2 <i>Die interkulturelle moralische Erziehung</i> ----- | 65 |
| Abbildung 3 <i>Das Modell der interkulturellen Moral und deren Anwendung</i> ----- | 86 |
| Abbildung 4 <i>Moralische Argumentation (MA) in Bezug auf Migrationsfragen (CI) nach Geschlecht</i> ----- | 122 |
| Abbildung 5 <i>Moralische Bewertung (MB) des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten (CI) nach Geschlecht</i> ----- | 123 |
| Abbildung 6 <i>Moralische Argumentation (MA) in Bezug auf Migrationsfragen (CI) nach Sprachregion</i> ----- | 127 |
| Abbildung 7 <i>Moralische Bewertung (MB) des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten (CI) nach Sprachregion</i> ----- | 127 |
| Abbildung 8 <i>Wissen über Migrationsgründe (Punktzahl) in Abhängigkeit des Schultyps</i> --- | 131 |
| Abbildung 9 <i>Moralische Argumentation (MA) in Bezug auf Migrationsfragen (CI) nach Schultyp</i> ----- | 135 |
| Abbildung 10 <i>Moralische Bewertung (MB) des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten (CI) nach Schultyp</i> ----- | 135 |
| Abbildung 11 <i>Moralische Argumentation (MA) in Bezug auf Migrationsfragen (CI) nach erwartetem Bildungsabschluss (erwBA)</i> ----- | 138 |
| Abbildung 12 <i>Moralische Bewertung (MB) des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten (CI) nach erwartetem Bildungsabschluss (erwBA)</i> ----- | 139 |
| Abbildung 13 <i>Moralische Argumentation (MA) in Bezug auf Migrationsfragen (CI) nach Wissen über Migrationsgründe (MG)</i> ----- | 141 |
| Abbildung 14 <i>Moralische Bewertung (MB) des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten (CI) nach Wissen über Migrationsgründe (MG)</i> ----- | 142 |
| Abbildung 15 <i>Modell zur Erklärung migrationsrelevanter Einstellungen $\chi^2 /df = 2.87, p =$ $.000, CFI = .941, RMSEA = .100, SRMR = .0483$</i> ----- | 153 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tabelle 1 <i>Beschreibung der Stichprobe</i> ----- | 92 |
| Tabelle 2 <i>Frage zu den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen</i> ----- | 95 |
| Tabelle 3 <i>Frage zu den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber Migrantinnen und Migranten</i> ----- | 96 |
| Tabelle 4 <i>Frage zu den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Personenfreizügigkeit innerhalb Europas</i> ----- | 97 |
| Tabelle 5 <i>Frage zum Bekenntnis der Schülerinnen und Schüler zur Chancengleichheit für alle europäischen Länder</i> ----- | 98 |
| Tabelle 6 <i>Codierungsschema</i> ----- | 100 |
| Tabelle 7 <i>Skala „Einstellungen gegenüber den Rechten von anderen Volksgruppen“ (Schulz et. al., 2008)</i> ----- | 102 |
| Tabelle 8 <i>Skala „Einstellungen gegenüber Migrantenrechten“ (Schulz et. al., 2008)</i> ----- | 105 |
| Tabelle 9 <i>Skala „Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit“ (Kerr et. al., 2010)</i> ----- | 107 |
| Tabelle 10 <i>Skala „Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas“ (Kerr, et al. 2010)</i> | 108 |
| Tabelle 11 <i>Skala „Einstellungen gegenüber Chancengleichheit innerhalb Europas“ (Kerr, et al. 2010)</i> ----- | 109 |
| Tabelle 12 <i>Skala „Moralische Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen“</i> ----- | 111 |
| Tabelle 13 <i>Skala „Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten“</i> ----- | 112 |
| Tabelle 14 <i>Skala „Einstellungen zur Asylpolitik“</i> ----- | 114 |
| Tabelle 15 <i>Skala „Einstellungen zur Migrationspolitik“</i> ----- | 115 |
| Tabelle 16 <i>Skala „Einstellungen gegenüber der Thematik ‚rein einheimische Quartiere‘</i> “ | 116 |
| Tabelle 17 <i>Skala „Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten“</i> ----- | 117 |
| Tabelle 18 <i>Skalen zur Erfassung der migrationsrelevanten Einstellungen und des moralischen Framens der Migration: deskriptive Statistiken</i> ----- | 118 |
| Tabelle 19 <i>Gruppenstatistiken und Unterschiede in den Einstellungen in Bezug auf Integrations- und Migrationsthemen nach Geschlecht</i> ----- | 121 |
| Tabelle 20 <i>Gruppenstatistiken und Unterschiede in den Einstellungen in Bezug auf Integrations- und Migrationsthemen nach Sprachregion</i> ----- | 126 |
| Tabelle 21 <i>Gruppenstatistiken und Unterschiede in den Einstellungen in Bezug auf Integrations- und Migrationsthemen nach Schultyp</i> ----- | 132 |
| Tabelle 22 <i>Gruppenstatistiken und Unterschiede in den Einstellungen in Bezug auf Integrations- und Migrationsthemen nach erwartetem Bildungsabschluss</i> ----- | 136 |
| Tabelle 23 <i>Gruppenstatistiken und Unterschiede in den Einstellungen in Bezug auf Integrations- und Migrationsthemen nach Wissen über Migrationsgründe</i> ----- | 140 |

| | |
|--|-----|
| Tabelle 24 Zusammenfassung der Regressionsmodelle----- | 146 |
| Tabelle 25 Übersicht zur Prüfung der Hypothese 1: Unterschiede nach Geschlecht ----- | 155 |
| Tabelle 26 Übersicht zur Prüfung der Hypothese 2: Unterschiede nach Sprachregion ----- | 157 |
| Tabelle 27 Übersicht zur Prüfung der Hypothese 3: Unterschiede nach Schultyp ----- | 158 |
| Tabelle 28 Übersicht zur Prüfung der Hypothese 4: Unterschiede nach erwartetem Bildungsabschluss----- | 159 |
| Tabelle 29 Übersicht zur Prüfung der Hypothese 5: Unterschiede nach Wissen über Migrationsgründe----- | 161 |
| Tabelle 30 Übersicht zur Prüfung der Zusammenhangshypothesen ----- | 162 |

Anhang

Die selbstentwickelten Fragen (deutsche Version)

F1 Sollten, deiner Meinung nach, reiche Länder Asylbewerber aus ärmeren Ländern aufnehmen?

(Bitte pro Reihe nur eine Antwort ankreuzen)

| | <i>Stimme voll und ganz zu</i> | <i>Stimme zu</i> | <i>Stimme nicht zu</i> | <i>Stimme überhaupt nicht zu</i> |
|--|--|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| a) Nein, reiche Länder sollten sich zuerst um ihre eigenen Staatsbürgerinnen und Staatsbürger kümmern. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Ja, denn alle diese Leute benötigen Hilfe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Nein, dann steigt die Kriminalität im reichen Land. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Ja, um diesen Leuten eine Chance zu geben. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Nein, dann werden die Bürger im reichen Land ärmer. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) Ja, denn reiche Länder sind für ärmere Länder verantwortlich. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| g) Nein, dann werden die Bürger im reichen Land arbeitslos. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| h) Ja, aus Gründen der Solidarität. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| k) Nein, Asylbewerber missbrauchen nur unsere Sozialwerke. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| i) Nein, der wirtschaftliche Erfolg der reichen Länder ist nicht naturgegeben. Wir sollten selber von unserer harten Arbeit profitieren. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| j) Nein, dann wäre das Land mit Ausländern überflutet. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| l) Nein, dann werden die Löhne in den reichen Ländern senken. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

F2 Schreib die drei wichtigsten Gründe auf, aus denen, deiner Meinung nach, Menschen ihr Heimatland verlassen und in andere Länder einwandern.

1. _____

2. _____

3. _____

F3 Sollten in einer multikulturellen Gesellschaft Einheimische und Migranten, die über 10 Jahre im Land sind, gleiche Rechte und Pflichten haben?

(Bitte pro Reihe nur eine Antwort ankreuzen)

| | <i>Stimme voll und ganz zu</i> | <i>Stimme zu</i> | <i>Stimme nicht zu</i> | <i>Stimme überhaupt nicht zu</i> |
|--|--|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| a) Ja, weil alle Menschen gleich sind. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Nein, Einheimische sollen über mehr Rechte verfügen. Sie sind ja in ihrem eigenen Land. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Ja, weil das gerecht ist. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Nein, dann können die Migranten alles ändern und man verliert seine nationale Identität. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Nein, weil Migranten im neuen Land Gäste sind und bleiben. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) Ja, weil Migranten im neuen Land genau so viel wie Einheimische arbeiten. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| g) Nein, wir wollen im eigenen Land Meister bleiben, unabhängig und autonom. Wir wollen unser Schicksal in die eigene Hand nehmen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| h) Nein, wir wollen unsere Wertvorstellungen durchsetzen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

F4 Eine Familie aus Kosovo will eine Wohnung in einem schönen Quartier mieten. Sie sind schon länger in der Schweiz und der Vater verdient jetzt ziemlich gut. Im schönen Quartier wünschen die alten Bewohner keine Ausländer. Wie beurteilst du dieses Verhalten seitens der alten Bewohner des Quartiers?

(Bitte pro Reihe nur eine Antwort ankreuzen)

| | <i>Stimme voll und ganz zu</i> | <i>Stimme zu</i> | <i>Stimme nicht zu</i> | <i>Stimme überhaupt nicht zu</i> |
|---|--|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| a) Sie haben Recht, sie wollen Probleme vermeiden. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Sie sind ungerecht. Wie können sie Leute beurteilen, ohne dass sie sie vorher kennen lernen? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Schöne Quartiere sind nur für Einheimische. Was wollen Ausländer da? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Die alten Bewohner wollen ihre Familien und ihre Häuser beschützen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Sie sind ungerecht, sie wollen der Familie keine Chance geben. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) Das Land ist voll mit Ausländern. Die alten Bewohner haben Recht. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

F5

Hans führt einen kleinen Betrieb. Die vier Männer, die für ihn arbeiten, kommen alle aus der Schweiz. Er würde nie einen Ausländer anstellen. Wie würdest du Hans beurteilen?

(Bitte pro Reihe nur eine Antwort ankreuzen)

| | <i>Stimme voll und ganz zu</i> | <i>Stimme zu</i> | <i>Stimme nicht zu</i> | <i>Stimme überhaupt nicht zu</i> |
|---|--|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| a) Hans ist ein realistischer Mensch. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Hans ist ein ängstlicher Mensch. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Hans ist ungerecht. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Hans ist intelligent. Schweizer sind fleissige Arbeiter. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Hans will Probleme vermeiden. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) Hans ist ein Egoist. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| g) Hans will eine Schweizer Qualität erreichen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| h) Hans will die Rassen nicht vermischen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| i) Hans denkt, auch in der Schweiz gibt es arme Leute. Man muss erstmal ihnen helfen. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Die selbstentwickelten Fragen (französische Version)

Q1 A ton avis, est-ce que les pays riches doivent accueillir des demandeurs d'asile?

(Ne cocher qu'une seule case par ligne.)

| | <i>Tout à fait d'accord</i> | <i>D'accord</i> | <i>Pas d'accord</i> | <i>Pas du tout d'accord</i> |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Non, car les pays riches doivent d'abord s'occuper de leurs citoyens. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Oui, car ces gens ont besoin d'aide. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Non, car la criminalité dans les pays riches va augmenter. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Oui, pour donner une chance à ces gens. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Non, car les gens des pays riches deviendront pauvres. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) Oui, car les pays riches sont responsables des pays pauvres. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| g) Non, car les citoyens des pays riches perdront leur emploi. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| h) Oui, pour des raisons de solidarité. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| i) Non, car le succès économique des pays riches n'est pas inéluctable. Nous devons profiter nous-mêmes de notre travail. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| j) Non, car le pays sera inondé d'étrangers. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| k) Non, car les demandeurs d'asile abusent de nos institutions sociales. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| l) Non, car les salaires dans les pays riches baisseront. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Q2 Quelles sont, à ton avis, les trois raisons principales pour lesquelles les personnes quittent leur pays d'origine et émigrent vers d'autres pays?

1. _____
2. _____
3. _____

Q3 Dans une société multiculturelle, est-ce que les émigrants, qui résident plus de dix ans dans un pays, doivent avoir les mêmes droits et devoirs que les autochtones?

(Ne cocher qu'une seule case par ligne.)

| | <i>Tout à fait d'accord</i> | <i>D'accord</i> | <i>Pas d'accord</i> | <i>Pas du tout d'accord</i> |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Oui, car tous les êtres humains sont égaux. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Non, les autochtones doivent disposer de plus de droits. Ils sont dans leur propre pays. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Oui, car cela est juste. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Non, car les émigrants peuvent tout changer et les autochtones perdront leur identité nationale. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Non, car les émigrants sont et restent des invités. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) Oui, car les émigrants travaillent tout autant que les autochtones. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| g) Non, car nous voulons rester maîtres de notre pays, autonomes et indépendants. Nous voulons tenir notre propre destin en main. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| h) Non, car nous voulons imposer nos valeurs. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Q4 Une famille du Kosovo désire louer un appartement dans un beau quartier. Cela fait un moment qu'elle est en Suisse et le père gagne maintenant bien sa vie. Les résidents ne souhaitent pas avoir d'étrangers dans leur quartier. Comment juges-tu leur réaction?

(Ne cocher qu'une seule case par ligne.)

| | <i>Tout à fait d'accord</i> | <i>D'accord</i> | <i>Pas d'accord</i> | <i>Pas du tout d'accord</i> |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Ils ont raison, ils veulent éviter les problèmes. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Ils sont injustes. Comment peuvent-ils juger des gens qu'ils ne connaissent même pas? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Les beaux quartiers sont réservés aux gens du pays. Qu'est-ce qu'ils veulent faire ces étrangers là-bas ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Les résidents veulent protéger leur famille et leur maison. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Ils sont injustes, car ils ne veulent pas donner une chance à la famille. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) Le pays est plein d'étrangers. Les résidents ont raison. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Q5 Cédric est le patron d'une petite entreprise. Les quatre hommes qui travaillent pour lui sont tous suisses. Il n'engagera jamais d'étrangers. Que penses-tu de Cédric ?

(Ne cocher qu'une seule case par ligne.)

| | <i>Tout à fait d'accord</i> | <i>D'accord</i> | <i>Pas d'accord</i> | <i>Pas du tout d'accord</i> |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Cédric est un homme réaliste. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Cédric est un homme peureux. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Cédric est injuste. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Cédric est intelligent. Les suisses sont de bons travailleurs. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Cédric veut éviter les problèmes. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) Cédric est un égoïste. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| g) Cédric veut atteindre une qualité suisse. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| h) Cédric ne veut pas mélanger les races. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| i) Cédric pense qu'il y a aussi des suisses pauvres et ce sont eux qu'il faut aider en premier. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Häufigkeiten

Items der Skala *Einstellungen gegenüber den Rechten anderer Volksgruppen (GLBVG)*

Gleiche Ausbildungsmöglichkeiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 160 | 51.1 | 54.4 | 54.4 |
| | Stimme zu | 117 | 37.4 | 39.8 | 94.2 |
| | Stimme nicht zu | 12 | 3.8 | 4.1 | 98.3 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 5 | 1.6 | 1.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 294 | 93.9 | 100.0 | |
| Fehlend | Weiss nicht | 15 | 4.8 | | |
| | 9.00 | 4 | 1.3 | | |
| | Gesamt | 19 | 6.1 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Gleiche Arbeitsmöglichkeiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 166 | 53.0 | 55.3 | 55.3 |
| | Stimme zu | 122 | 39.0 | 40.7 | 96.0 |
| | Stimme nicht zu | 9 | 2.9 | 3.0 | 99.0 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 3 | 1.0 | 1.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 300 | 95.8 | 100.0 | |
| Fehlend | Weiss nicht | 9 | 2.9 | | |
| | 9.00 | 4 | 1.3 | | |
| | Gesamt | 13 | 4.2 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Schule und Respekt

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 150 | 47.9 | 50.0 | 50.0 |
| | Stimme zu | 123 | 39.3 | 41.0 | 91.0 |
| | Stimme nicht zu | 19 | 6.1 | 6.3 | 97.3 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 8 | 2.6 | 2.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 300 | 95.8 | 100.0 | |
| Fehlend | Weiss nicht | 9 | 2.9 | | |
| | 9.00 | 4 | 1.3 | | |
| | Gesamt | 13 | 4.2 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Wahlkandidaturen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 74 | 23.6 | 26.5 | 26.5 |
| | Stimme zu | 147 | 47.0 | 52.7 | 79.2 |
| | Stimme nicht zu | 46 | 14.7 | 16.5 | 95.7 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 12 | 3.8 | 4.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 279 | 89.1 | 100.0 | |
| Fehlend | Weiss nicht | 28 | 8.9 | | |
| | 9.00 | 6 | 1.9 | | |
| | Gesamt | 34 | 10.9 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Gleiche Rechte und Pflichten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 157 | 50.2 | 54.0 | 54.0 |
| | Stimme zu | 113 | 36.1 | 38.8 | 92.8 |
| | Stimme nicht zu | 16 | 5.1 | 5.5 | 98.3 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 5 | 1.6 | 1.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 291 | 93.0 | 100.0 | |
| Fehlend | Weiss nicht | 17 | 5.4 | | |
| | 9.00 | 5 | 1.6 | | |
| | Gesamt | 22 | 7.0 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Items der Skala *Einstellungen gegenüber Migrantenrechten (GLBM)*

Sprache

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 94 | 30.0 | 31.3 | 31.3 |
| | Stimme zu | 145 | 46.3 | 48.3 | 79.7 |
| | Stimme nicht zu | 37 | 11.8 | 12.3 | 92.0 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 24 | 7.7 | 8.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 300 | 95.8 | 100.0 | |
| Fehlend | Weiss nicht | 11 | 3.5 | | |
| | 9.00 | 2 | .6 | | |
| | Gesamt | 13 | 4.2 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Bildungsmöglichkeiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 189 | 60.4 | 61.8 | 61.8 |
| | Stimme zu | 100 | 31.9 | 32.7 | 94.4 |
| | Stimme nicht zu | 14 | 4.5 | 4.6 | 99.0 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 3 | 1.0 | 1.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 306 | 97.8 | 100.0 | |
| Fehlend | Weiss nicht | 6 | 1.9 | | |
| | 9.00 | 1 | .3 | | |
| | Gesamt | 7 | 2.2 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Wahlrecht

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 121 | 38.7 | 40.3 | 40.3 |
| | Stimme zu | 123 | 39.3 | 41.0 | 81.3 |
| | Stimme nicht zu | 39 | 12.5 | 13.0 | 94.3 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 17 | 5.4 | 5.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 300 | 95.8 | 100.0 | |
| Fehlend | Weiss nicht | 12 | 3.8 | | |
| | 9.00 | 1 | .3 | | |
| | Gesamt | 13 | 4.2 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Gebräuche und Lebensstil

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 84 | 26.8 | 28.5 | 28.5 |
| | Stimme zu | 141 | 45.0 | 47.8 | 76.3 |
| | Stimme nicht zu | 53 | 16.9 | 18.0 | 94.2 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 17 | 5.4 | 5.8 | 100.0 |
| | Gesamt | 295 | 94.2 | 100.0 | |
| Fehlend | Weiss nicht | 15 | 4.8 | | |
| | 9.00 | 3 | 1.0 | | |
| | Gesamt | 18 | 5.8 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Gleiche Rechte

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 148 | 47.3 | 49.3 | 49.3 |
| | Stimme zu | 114 | 36.4 | 38.0 | 87.3 |
| | Stimme nicht zu | 26 | 8.3 | 8.7 | 96.0 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 12 | 3.8 | 4.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 300 | 95.8 | 100.0 | |
| Fehlend | Weiss nicht | 10 | 3.2 | | |
| | 9.00 | 3 | 1.0 | | |
| | Gesamt | 13 | 4.2 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Items der Skala *Beschränkungen und Benachteiligungen aufgrund der Freizügigkeit (FR)*

Beschränkung der Freizügigkeit von Arbeitskräften

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 30 | 9.6 | 9.7 | 9.7 |
| | Stimme zu | 141 | 45.0 | 45.8 | 55.5 |
| | Stimme nicht zu | 116 | 37.1 | 37.7 | 93.2 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 21 | 6.7 | 6.8 | 100.0 |
| | Gesamt | 308 | 98.4 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 5 | 1.6 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Konflikte zwischen Nationalitäten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 24 | 7.7 | 7.8 | 7.8 |
| | Stimme zu | 104 | 33.2 | 33.7 | 41.4 |
| | Stimme nicht zu | 144 | 46.0 | 46.6 | 88.0 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 37 | 11.8 | 12.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 309 | 98.7 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 4 | 1.3 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Angst vor Kriminalität

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 33 | 10.5 | 10.7 | 10.7 |
| | Stimme zu | 98 | 31.3 | 31.8 | 42.5 |
| | Stimme nicht zu | 127 | 40.6 | 41.2 | 83.8 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 50 | 16.0 | 16.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 308 | 98.4 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 5 | 1.6 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Zunahme der Arbeitslosigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 42 | 13.4 | 13.5 | 13.5 |
| | Stimme zu | 120 | 38.3 | 38.6 | 52.1 |
| | Stimme nicht zu | 119 | 38.0 | 38.3 | 90.4 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 30 | 9.6 | 9.6 | 100.0 |
| | Gesamt | 311 | 99.4 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 2 | .6 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Items der Skala *Offenheit gegenüber Austausch innerhalb Europas* (OFF)

Freie Wahl von Wohn- und Arbeitsort

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 96 | 30.7 | 30.9 | 30.9 |
| | Stimme zu | 165 | 52.7 | 53.1 | 83.9 |
| | Stimme nicht zu | 46 | 14.7 | 14.8 | 98.7 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 4 | 1.3 | 1.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 311 | 99.4 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 2 | .6 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Neue Kulturen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 83 | 26.5 | 26.7 | 26.7 |
| | Stimme zu | 162 | 51.8 | 52.1 | 78.8 |
| | Stimme nicht zu | 53 | 16.9 | 17.0 | 95.8 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 13 | 4.2 | 4.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 311 | 99.4 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 2 | .6 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Ökonomische Vorteile

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 58 | 18.5 | 18.8 | 18.8 |
| | Stimme zu | 178 | 56.9 | 57.6 | 76.4 |
| | Stimme nicht zu | 65 | 20.8 | 21.0 | 97.4 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 8 | 2.6 | 2.6 | 100.0 |
| | Gesamt | 309 | 98.7 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 4 | 1.3 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Kennenlernen von Kulturen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 98 | 31.3 | 31.4 | 31.4 |
| | Stimme zu | 180 | 57.5 | 57.7 | 89.1 |
| | Stimme nicht zu | 32 | 10.2 | 10.3 | 99.4 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 2 | .6 | .6 | 100.0 |
| | Gesamt | 312 | 99.7 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 1 | .3 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Items der Skala *Einstellungen gegenüber Chancengleichheit innerhalb Europas (CGLE)*

Gleich – ethnischer Hintergrund/Rasse

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 123 | 39.3 | 39.5 | 39.5 |
| | Stimme zu | 145 | 46.3 | 46.6 | 86.2 |
| | Stimme nicht zu | 34 | 10.9 | 10.9 | 97.1 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 9 | 2.9 | 2.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 311 | 99.4 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 2 | .6 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Gleich – Religion oder Glauben

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 120 | 38.3 | 38.7 | 38.7 |
| | Stimme zu | 145 | 46.3 | 46.8 | 85.5 |
| | Stimme nicht zu | 36 | 11.5 | 11.6 | 97.1 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 9 | 2.9 | 2.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 310 | 99.0 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 3 | 1.0 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Gleich – gesprochene Sprache

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 130 | 41.5 | 41.7 | 41.7 |
| | Stimme zu | 137 | 43.8 | 43.9 | 85.6 |
| | Stimme nicht zu | 39 | 12.5 | 12.5 | 98.1 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 6 | 1.9 | 1.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 312 | 99.7 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 1 | .3 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Gleich – Alter

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 142 | 45.4 | 45.8 | 45.8 |
| | Stimme zu | 130 | 41.5 | 41.9 | 87.7 |
| | Stimme nicht zu | 27 | 8.6 | 8.7 | 96.5 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 11 | 3.5 | 3.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 310 | 99.0 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 3 | 1.0 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Gleich – Geschlecht

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 158 | 50.5 | 50.6 | 50.6 |
| | Stimme zu | 133 | 42.5 | 42.6 | 93.3 |
| | Stimme nicht zu | 15 | 4.8 | 4.8 | 98.1 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 6 | 1.9 | 1.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 312 | 99.7 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 1 | .3 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Gleich – reiches oder armes Land

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 138 | 44.1 | 44.5 | 44.5 |
| | Stimme zu | 144 | 46.0 | 46.5 | 91.0 |
| | Stimme nicht zu | 21 | 6.7 | 6.8 | 97.7 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 7 | 2.2 | 2.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 310 | 99.0 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 3 | 1.0 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Gleich – Behinderung

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 140 | 44.7 | 45.0 | 45.0 |
| | Stimme zu | 132 | 42.2 | 42.4 | 87.5 |
| | Stimme nicht zu | 30 | 9.6 | 9.6 | 97.1 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 9 | 2.9 | 2.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 311 | 99.4 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 2 | .6 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Items der Skala *Moralische Argumentation in Bezug auf Migrationsfragen* (MA)

Hilfe leisten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 87 | 27.8 | 28.0 | 28.0 |
| | Stimme zu | 177 | 56.5 | 56.9 | 84.9 |
| | Stimme nicht zu | 37 | 11.8 | 11.9 | 96.8 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 10 | 3.2 | 3.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 311 | 99.4 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 2 | .6 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Chancengleichheit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 91 | 29.1 | 29.2 | 29.2 |
| | Stimme zu | 186 | 59.4 | 59.6 | 88.8 |
| | Stimme nicht zu | 28 | 8.9 | 9.0 | 97.8 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 7 | 2.2 | 2.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 312 | 99.7 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 1 | .3 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Verantwortung

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 38 | 12.1 | 12.3 | 12.3 |
| | Stimme zu | 134 | 42.8 | 43.5 | 55.8 |
| | Stimme nicht zu | 107 | 34.2 | 34.7 | 90.6 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 29 | 9.3 | 9.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 308 | 98.4 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 5 | 1.6 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Solidarität

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 66 | 21.1 | 21.4 | 21.4 |
| | Stimme zu | 181 | 57.8 | 58.6 | 79.9 |
| | Stimme nicht zu | 51 | 16.3 | 16.5 | 96.4 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 11 | 3.5 | 3.6 | 100.0 |
| | Gesamt | 309 | 98.7 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 4 | 1.3 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Gleichheit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 138 | 44.1 | 45.1 | 45.1 |
| | Stimme zu | 127 | 40.6 | 41.5 | 86.6 |
| | Stimme nicht zu | 35 | 11.2 | 11.4 | 98.0 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 6 | 1.9 | 2.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 306 | 97.8 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 7 | 2.2 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Gerechtigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 89 | 28.4 | 29.0 | 29.0 |
| | Stimme zu | 170 | 54.3 | 55.4 | 84.4 |
| | Stimme nicht zu | 42 | 13.4 | 13.7 | 98.0 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 6 | 1.9 | 2.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 307 | 98.1 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 6 | 1.9 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Anerkennung

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 83 | 26.5 | 27.3 | 27.3 |
| | Stimme zu | 152 | 48.6 | 50.0 | 77.3 |
| | Stimme nicht zu | 63 | 20.1 | 20.7 | 98.0 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 6 | 1.9 | 2.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 304 | 97.1 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 9 | 2.9 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Items der Skala *Moralische Bewertung des menschlichen Verhaltens gegenüber Migrantinnen und Migranten (MB)*

Ungerechtigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 158 | 50.5 | 51.6 | 51.6 |
| | Stimme zu | 116 | 37.1 | 37.9 | 89.5 |
| | Stimme nicht zu | 20 | 6.4 | 6.5 | 96.1 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 12 | 3.8 | 3.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 306 | 97.8 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 7 | 2.2 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Chancengleichheit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 132 | 42.2 | 43.1 | 43.1 |
| | Stimme zu | 135 | 43.1 | 44.1 | 87.3 |
| | Stimme nicht zu | 24 | 7.7 | 7.8 | 95.1 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 15 | 4.8 | 4.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 306 | 97.8 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 7 | 2.2 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Ängstlich

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 59 | 18.8 | 20.9 | 20.9 |
| | Stimme zu | 146 | 46.6 | 51.8 | 72.7 |
| | Stimme nicht zu | 57 | 18.2 | 20.2 | 92.9 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 20 | 6.4 | 7.1 | 100.0 |
| | Gesamt | 282 | 90.1 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 31 | 9.9 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Egoist

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 89 | 28.4 | 31.8 | 31.8 |
| | Stimme zu | 101 | 32.3 | 36.1 | 67.9 |
| | Stimme nicht zu | 68 | 21.7 | 24.3 | 92.1 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 22 | 7.0 | 7.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 280 | 89.5 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 33 | 10.5 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Items der Skala *Einstellungen zur Asylpolitik (AsP)*

Gruppenegoismus

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 41 | 13.1 | 13.1 | 13.1 |
| | Stimme zu | 89 | 28.4 | 28.5 | 41.7 |
| | Stimme nicht zu | 139 | 44.4 | 44.6 | 86.2 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 43 | 13.7 | 13.8 | 100.0 |
| | Gesamt | 312 | 99.7 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 1 | .3 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Kriminalität

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 26 | 8.3 | 8.4 | 8.4 |
| | Stimme zu | 85 | 27.2 | 27.4 | 35.8 |
| | Stimme nicht zu | 149 | 47.6 | 48.1 | 83.9 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 50 | 16.0 | 16.1 | 100.0 |
| | Gesamt | 310 | 99.0 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 3 | 1.0 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Arm werden

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 17 | 5.4 | 5.4 | 5.4 |
| | Stimme zu | 36 | 11.5 | 11.5 | 17.0 |
| | Stimme nicht zu | 176 | 56.2 | 56.4 | 73.4 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 83 | 26.5 | 26.6 | 100.0 |
| | Gesamt | 312 | 99.7 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 1 | .3 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Arbeitslos werden

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 22 | 7.0 | 7.1 | 7.1 |
| | Stimme zu | 63 | 20.1 | 20.4 | 27.5 |
| | Stimme nicht zu | 171 | 54.6 | 55.3 | 82.8 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 53 | 16.9 | 17.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 309 | 98.7 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 4 | 1.3 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Selber profitieren

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 25 | 8.0 | 8.1 | 8.1 |
| | Stimme zu | 92 | 29.4 | 30.0 | 38.1 |
| | Stimme nicht zu | 143 | 45.7 | 46.6 | 84.7 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 47 | 15.0 | 15.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 307 | 98.1 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 6 | 1.9 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Sozialwerke

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 30 | 9.6 | 9.7 | 9.7 |
| | Stimme zu | 80 | 25.6 | 26.0 | 35.7 |
| | Stimme nicht zu | 143 | 45.7 | 46.4 | 82.1 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 55 | 17.6 | 17.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 308 | 98.4 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 5 | 1.6 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Löhne

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 24 | 7.7 | 7.8 | 7.8 |
| | Stimme zu | 92 | 29.4 | 30.0 | 37.8 |
| | Stimme nicht zu | 142 | 45.4 | 46.3 | 84.0 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 49 | 15.7 | 16.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 307 | 98.1 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 6 | 1.9 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Items der Skala *Einstellungen zur Migrationspolitik (MP)*

Mein Land

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 27 | 8.6 | 8.8 | 8.8 |
| | Stimme zu | 83 | 26.5 | 26.9 | 35.7 |
| | Stimme nicht zu | 140 | 44.7 | 45.5 | 81.2 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 58 | 18.5 | 18.8 | 100.0 |
| | Gesamt | 308 | 98.4 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 5 | 1.6 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Nationale Identität

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 32 | 10.2 | 10.5 | 10.5 |
| | Stimme zu | 73 | 23.3 | 23.9 | 34.3 |
| | Stimme nicht zu | 151 | 48.2 | 49.3 | 83.7 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 50 | 16.0 | 16.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 306 | 97.8 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 7 | 2.2 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Gäste

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 27 | 8.6 | 8.8 | 8.8 |
| | Stimme zu | 77 | 24.6 | 25.0 | 33.8 |
| | Stimme nicht zu | 162 | 51.8 | 52.6 | 86.4 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 42 | 13.4 | 13.6 | 100.0 |
| | Gesamt | 308 | 98.4 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 5 | 1.6 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Autonomie

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 37 | 11.8 | 12.1 | 12.1 |
| | Stimme zu | 81 | 25.9 | 26.4 | 38.4 |
| | Stimme nicht zu | 130 | 41.5 | 42.3 | 80.8 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 59 | 18.8 | 19.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 307 | 98.1 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 6 | 1.9 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Unsere Werte

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 30 | 9.6 | 9.8 | 9.8 |
| | Stimme zu | 94 | 30.0 | 30.6 | 40.4 |
| | Stimme nicht zu | 134 | 42.8 | 43.6 | 84.0 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 49 | 15.7 | 16.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 307 | 98.1 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 6 | 1.9 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Items der Skala *Einstellungen gegenüber der Thematik „rein einheimische Quartiere“* (EQ)

Probleme vermeiden

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 20 | 6.4 | 6.5 | 6.5 |
| | Stimme zu | 61 | 19.5 | 19.9 | 26.4 |
| | Stimme nicht zu | 120 | 38.3 | 39.1 | 65.5 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 106 | 33.9 | 34.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 307 | 98.1 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 6 | 1.9 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Einheimische Quartiere

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 13 | 4.2 | 4.2 | 4.2 |
| | Stimme zu | 29 | 9.3 | 9.5 | 13.7 |
| | Stimme nicht zu | 124 | 39.6 | 40.5 | 54.2 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 140 | 44.7 | 45.8 | 100.0 |
| | Gesamt | 306 | 97.8 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 7 | 2.2 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Schutz Familie

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 23 | 7.3 | 7.5 | 7.5 |
| | Stimme zu | 104 | 33.2 | 34.1 | 41.6 |
| | Stimme nicht zu | 115 | 36.7 | 37.7 | 79.3 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 63 | 20.1 | 20.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 305 | 97.4 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 8 | 2.6 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Überflutung

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 27 | 8.6 | 8.8 | 8.8 |
| | Stimme zu | 55 | 17.6 | 18.0 | 26.8 |
| | Stimme nicht zu | 127 | 40.6 | 41.5 | 68.3 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 97 | 31.0 | 31.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 306 | 97.8 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 7 | 2.2 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Items der Skala *Einstellungen gegenüber einem offenen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten (AM)*

Fleissige Schweizer

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 27 | 8.6 | 9.6 | 9.6 |
| | Stimme zu | 76 | 24.3 | 27.1 | 36.8 |
| | Stimme nicht zu | 113 | 36.1 | 40.4 | 77.1 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 64 | 20.4 | 22.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 280 | 89.5 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 33 | 10.5 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Probleme vermeiden

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 30 | 9.6 | 10.6 | 10.6 |
| | Stimme zu | 119 | 38.0 | 42.2 | 52.8 |
| | Stimme nicht zu | 93 | 29.7 | 33.0 | 85.8 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 40 | 12.8 | 14.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 282 | 90.1 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 31 | 9.9 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Qualität

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 52 | 16.6 | 18.6 | 18.6 |
| | Stimme zu | 129 | 41.2 | 46.1 | 64.6 |
| | Stimme nicht zu | 68 | 21.7 | 24.3 | 88.9 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 31 | 9.9 | 11.1 | 100.0 |
| | Gesamt | 280 | 89.5 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 33 | 10.5 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Rassen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 49 | 15.7 | 17.4 | 17.4 |
| | Stimme zu | 76 | 24.3 | 27.0 | 44.3 |
| | Stimme nicht zu | 95 | 30.4 | 33.7 | 78.0 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 62 | 19.8 | 22.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 282 | 90.1 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 31 | 9.9 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

Armen Schweizern helfen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Stimme voll und ganz zu | 50 | 16.0 | 17.9 | 17.9 |
| | Stimme zu | 112 | 35.8 | 40.0 | 57.9 |
| | Stimme nicht zu | 83 | 26.5 | 29.6 | 87.5 |
| | Stimme überhaupt nicht zu | 35 | 11.2 | 12.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 280 | 89.5 | 100.0 | |
| Fehlend | 9.00 | 33 | 10.5 | | |
| Gesamt | | 313 | 100.0 | | |

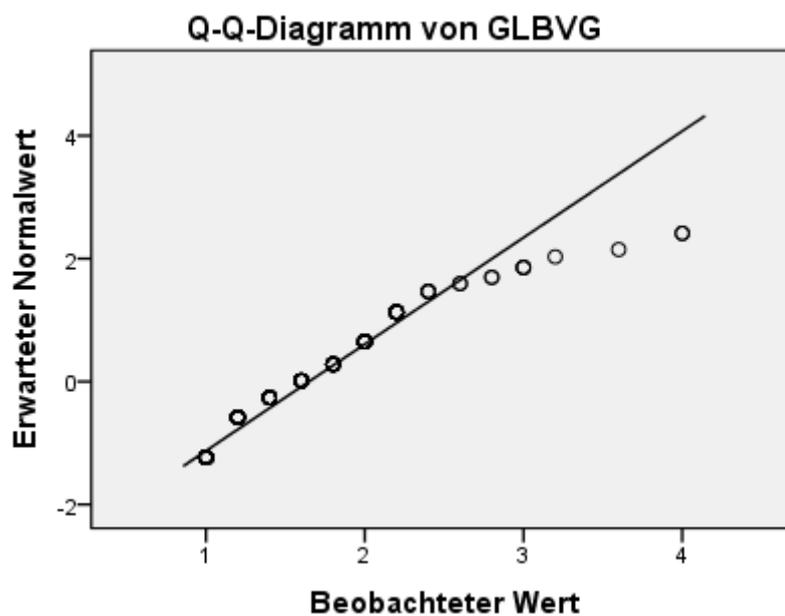
Prüfung der Normalverteilung der Skalen

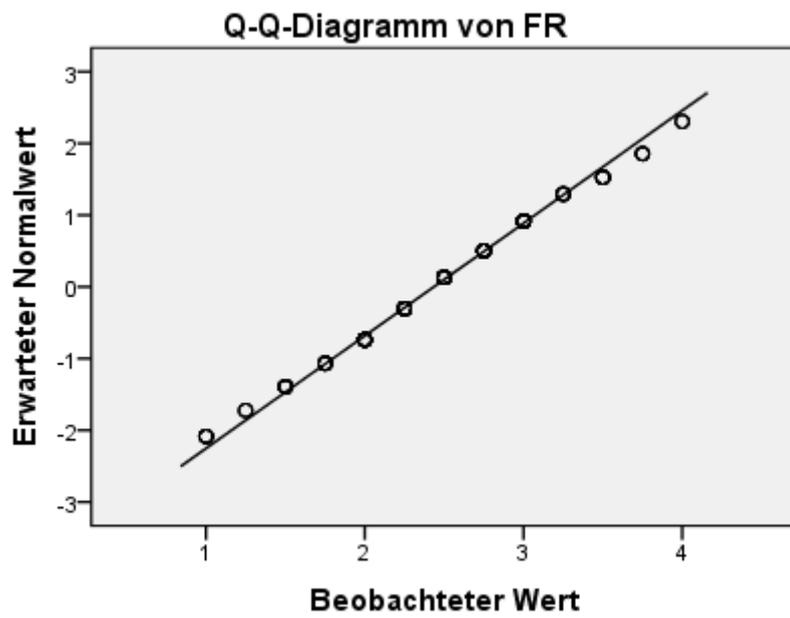
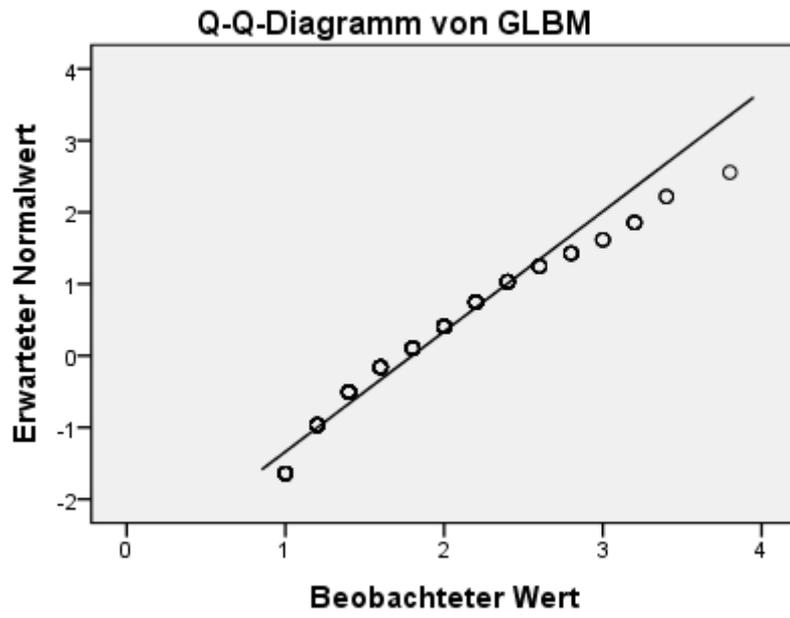
Kolmogorov-Smirnov-Test

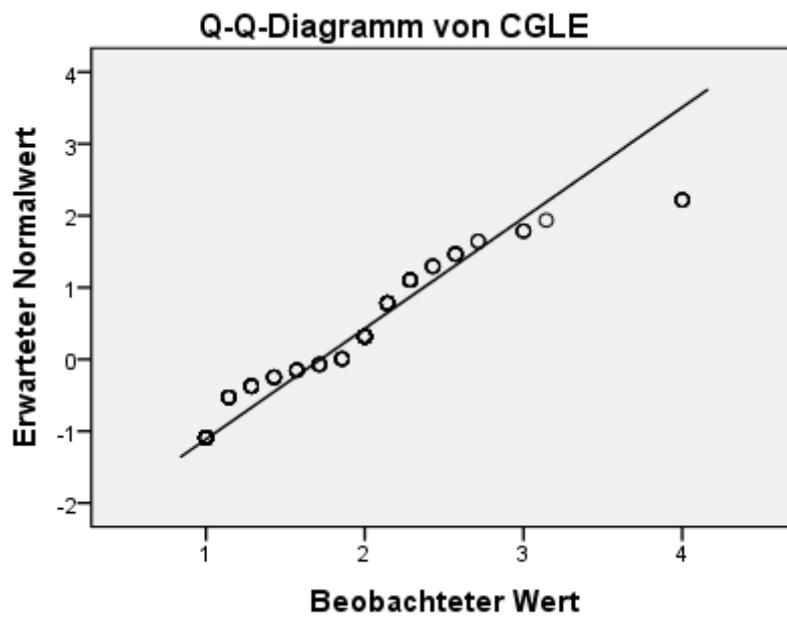
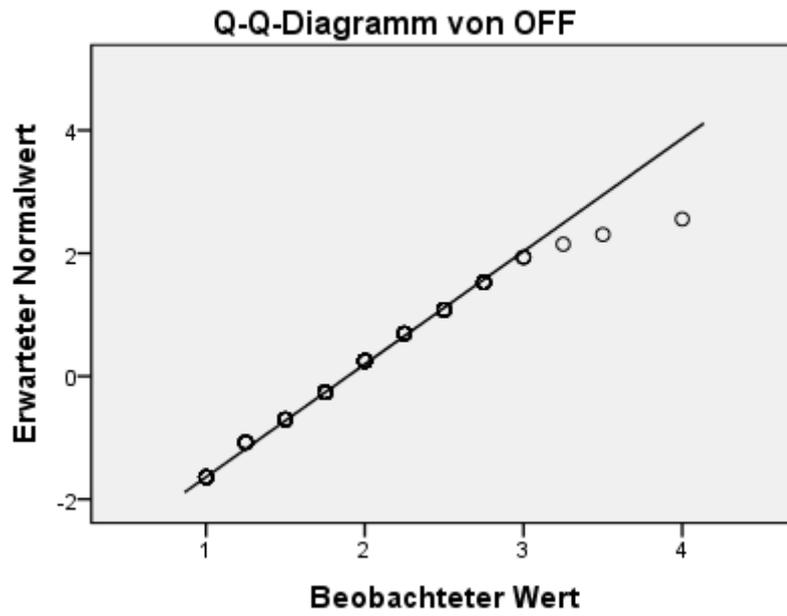
Test auf Normalverteilung

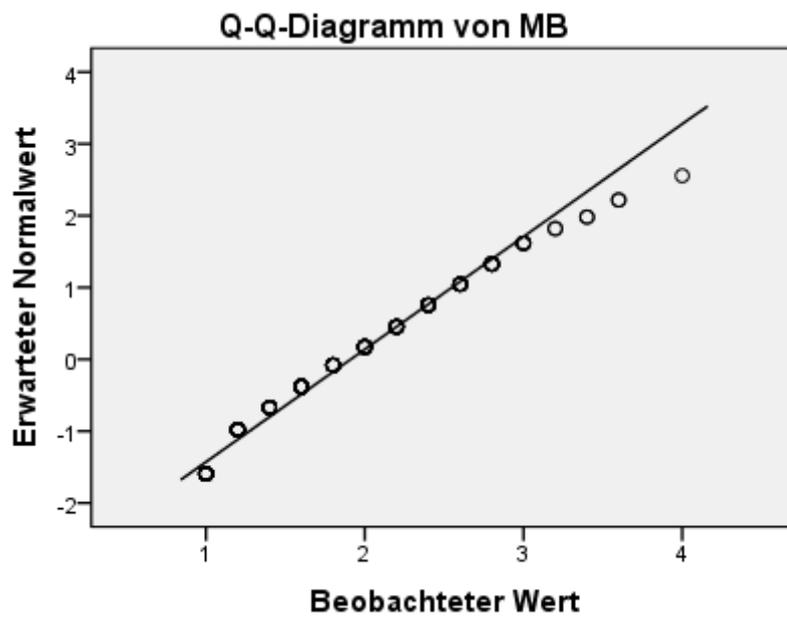
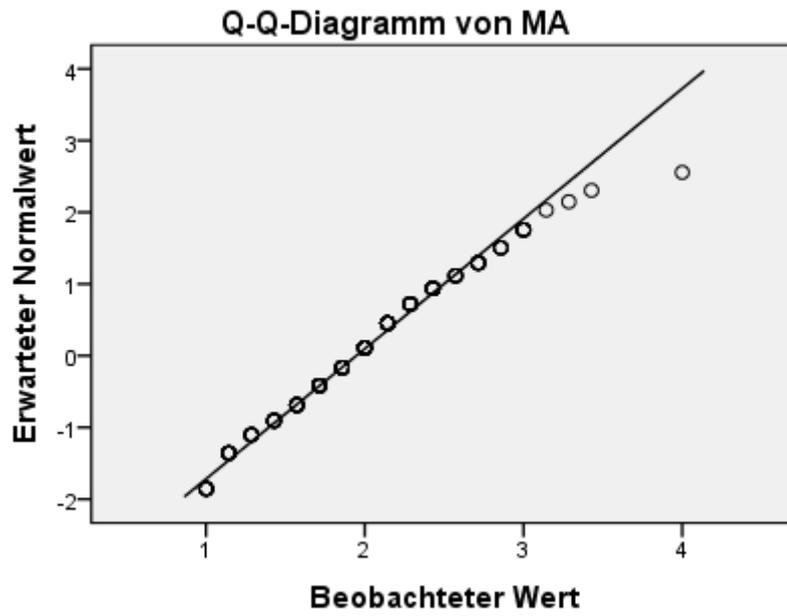
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | |
|-------|---------------------------------|-----|-------------|
| | Statistik | Df | Signifikanz |
| GLBVG | .130 | 188 | .000 |
| GLBM | .126 | 188 | .000 |
| FR | .099 | 188 | .000 |
| OFF | .125 | 188 | .000 |
| CGLE | .145 | 188 | .000 |
| MA | .095 | 188 | .000 |
| MB | .107 | 188 | .000 |
| AsP | .101 | 188 | .000 |
| MP | .110 | 188 | .000 |
| EQ | .110 | 188 | .000 |
| AM | .126 | 188 | .000 |

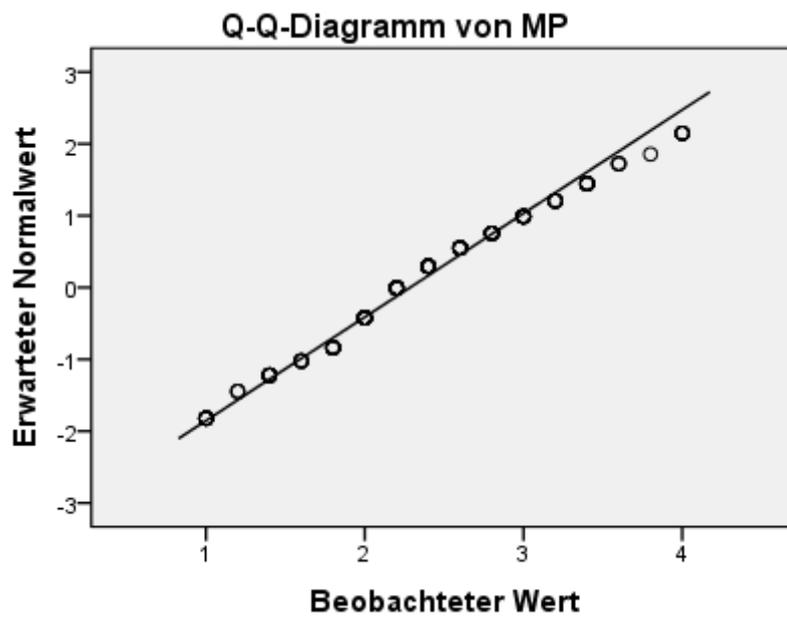
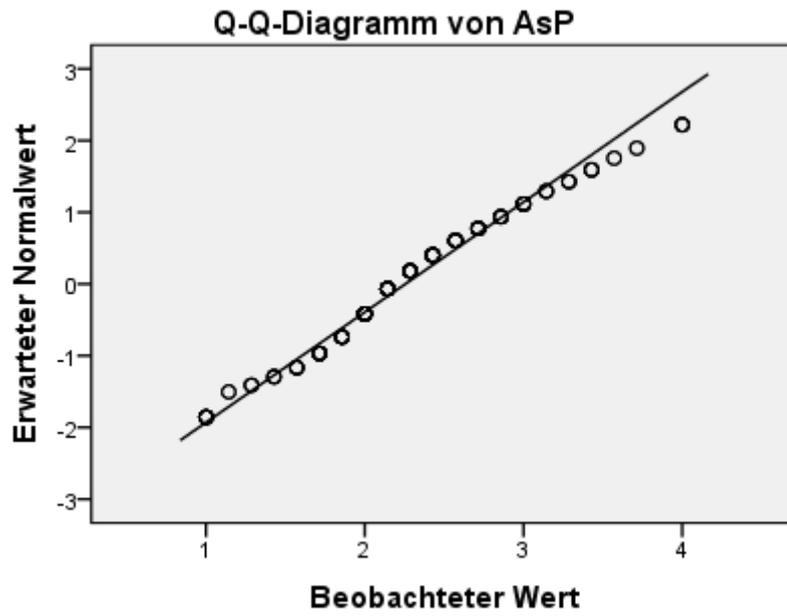
Normalverteilung der Residuen

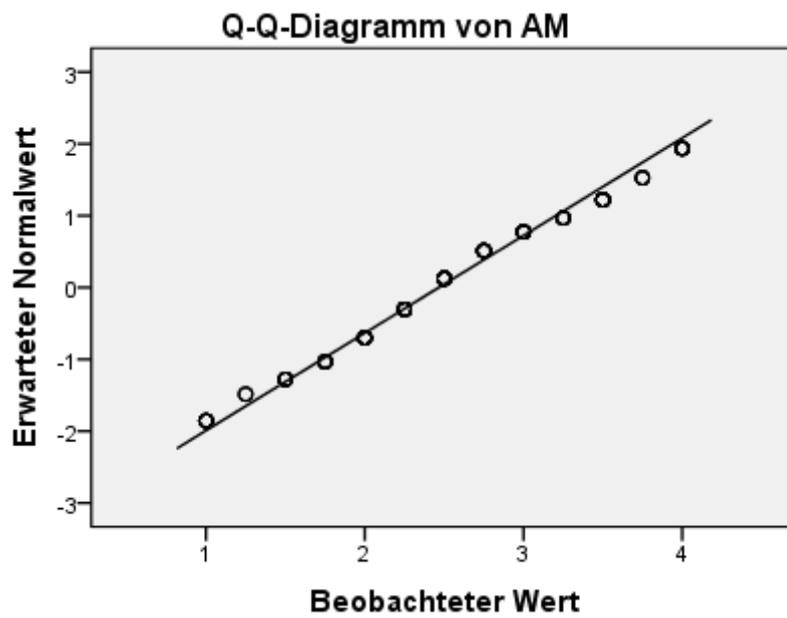
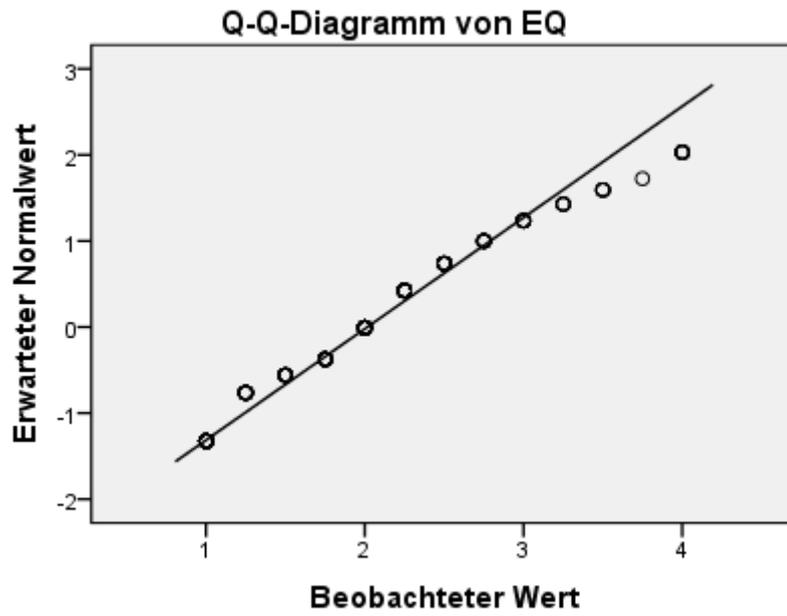












Kreuztabelle

Prüfung des Zusammenhangs (Kontingenz) zwischen dem besuchten Schultyp und dem Wissen der Schülerinnen und Schüler über die Migrationsgründe.

Verarbeitete Fälle

| | Fälle | | | | | |
|-------------------|--------|---------|---------|---------|--------|---------|
| | Gültig | | Fehlend | | Gesamt | |
| | N | Prozent | N | Prozent | N | Prozent |
| Migrationsgründe* | 313 | 100.0% | 0 | .0% | 313 | 100.0% |
| Schulniveau | | | | | | |

Migrationsgründe* Schulniveau Kreuztabelle

| | | | Schulniveau | | | Gesamt |
|------------------|----------------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|--------|
| | | | Grundansprüche | Erweiterte Ansprüche | Hohe Ansprüche | |
| Migrationsgründe | 0 | Anzahl | 17 | 10 | 7 | 34 |
| | | Erwartete Anzahl | 8.1 | 9.8 | 16.1 | 34.0 |
| | | Residuen | 8.9 | .2 | -9.1 | |
| | | Korrigierte Residuen | 3.8 | .1 | -3.3 | |
| | | | | | | |
| | 1 | Anzahl | 19 | 13 | 27 | 59 |
| | | Erwartete Anzahl | 14.1 | 17.0 | 27.9 | 59.0 |
| | | Residuen | 4.9 | -4.0 | -.9 | |
| | | Korrigierte Residuen | 1.6 | -1.3 | -.3 | |
| | | | | | | |
| | 2 | Anzahl | 27 | 45 | 60 | 132 |
| | | Erwartete Anzahl | 31.6 | 38.0 | 62.4 | 132.0 |
| | | Residuen | -4.6 | 7.0 | -2.4 | |
| | | Korrigierte Residuen | -1.2 | 1.8 | -.6 | |
| | | | | | | |
| 3 | Anzahl | 12 | 22 | 54 | 88 | |
| | Erwartete Anzahl | 21.1 | 25.3 | 41.6 | 88.0 | |
| | Residuen | -9.1 | -3.3 | 12.4 | | |
| | Korrigierte Residuen | -2.7 | -.9 | 3.1 | | |
| | | | | | | |
| Gesamt | Anzahl | 75 | 90 | 148 | 313 | |
| | Erwartete Anzahl | 75.0 | 90.0 | 148.0 | 313.0 | |
| | | | | | | |

Chi-Quadrat-Tests

| | Wert | df | Asymptotische Signifikanz (2- seitig) |
|------------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-Quadrat nach Pearson | 27.492 ^a | 6 | .000 |
| Likelihood-Quotient | 26.873 | 6 | .000 |
| Zusammenhang linear-mit- linear | 21.681 | 1 | .000 |
| Anzahl der gültigen Fälle | 313 | | |

a. 0 Zellen (.0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8.15.

Symmetrische Masse

| | Wert | Näherungsweise Signifikanz |
|-------------------------------|------|-------------------------------|
| Nominal- bzgl. Nominalmaß Phi | .296 | .000 |
| Cramer-V | .210 | .000 |
| Anzahl der gültigen Fälle | 313 | |

Einfaktorielle Varianzanalyse

Unterschiede in den Einstellungen zu Migrationsthemen nach Schultyp

ONEWAY ANOVA

| | | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F | Signifikanz |
|-------|-----------------------|--------------|-----|---------------------|--------|-------------|
| GLBVG | Innerhalb der Gruppen | 1.431 | 2 | .715 | 2.358 | .097 |
| | Innerhalb der Gruppen | 80.716 | 266 | .303 | | |
| | Gesamt | 82.146 | 268 | | | |
| GLBM | Innerhalb der Gruppen | 1.611 | 2 | .805 | 2.235 | .109 |
| | Innerhalb der Gruppen | 96.226 | 267 | .360 | | |
| | Gesamt | 97.837 | 269 | | | |
| FR | Innerhalb der Gruppen | 10.708 | 2 | 5.354 | 16.157 | .000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 99.079 | 299 | .331 | | |
| | Gesamt | 109.787 | 301 | | | |
| OFF | Innerhalb der Gruppen | 2.790 | 2 | 1.395 | 5.497 | .005 |
| | Innerhalb der Gruppen | 76.639 | 302 | .254 | | |
| | Gesamt | 79.429 | 304 | | | |
| CGLE | Innerhalb der Gruppen | 8.398 | 2 | 4.199 | 11.066 | .000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 114.591 | 302 | .379 | | |
| | Gesamt | 122.989 | 304 | | | |
| AsP | Innerhalb der Gruppen | 8.497 | 2 | 4.248 | 11.348 | .000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 109.695 | 293 | .374 | | |
| | Gesamt | 118.192 | 295 | | | |
| MP | Innerhalb der Gruppen | 12.374 | 2 | 6.187 | 14.349 | .000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 129.783 | 301 | .431 | | |
| | Gesamt | 142.157 | 303 | | | |
| EQ | Innerhalb der Gruppen | 13.093 | 2 | 6.546 | 12.661 | .000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 155.117 | 300 | .517 | | |
| | Gesamt | 168.210 | 302 | | | |
| AM | Innerhalb der Gruppen | 5.215 | 2 | 2.608 | 5.393 | .005 |
| | Innerhalb der Gruppen | 132.498 | 274 | .484 | | |
| | Gesamt | 137.713 | 276 | | | |
| MA | Innerhalb der Gruppen | 4.206 | 2 | 2.103 | 7.622 | .001 |
| | Innerhalb der Gruppen | 80.285 | 291 | .276 | | |
| | Gesamt | 84.491 | 293 | | | |
| MB | Innerhalb der Gruppen | 4.738 | 2 | 2.369 | 6.289 | .002 |
| | Innerhalb der Gruppen | 102.084 | 271 | .377 | | |
| | Gesamt | 106.823 | 273 | | | |

Post-Hoc-Tests

Bonferroni

| Abhängige Variable | (I) Schultyp | (J) Schultyp | Mittlere Differenz (I-J) | Standardfehler | Signifikanz | 95%-Konfidenzintervall | |
|--------------------|--------------|--------------|--------------------------|----------------|-------------|------------------------|------------|
| | | | | | | Untergrenze | Obergrenze |
| GLBVG | GA | EA | .07678 | .09614 | 1.000 | -.1549 | .3084 |
| | | HA | .17836 | .08587 | .116 | -.0285 | .3853 |
| | EA | GA | -.07678 | .09614 | 1.000 | -.3084 | .1549 |
| | | HA | .10159 | .07957 | .608 | -.0901 | .2933 |
| | HA | GA | -.17836 | .08587 | .116 | -.3853 | .0285 |
| | | EA | -.10159 | .07957 | .608 | -.2933 | .0901 |
| GLBM | GA | EA | -.04357 | .10229 | 1.000 | -.2900 | .2029 |
| | | HA | .12757 | .09204 | .501 | -.0942 | .3493 |
| | EA | GA | .04357 | .10229 | 1.000 | -.2029 | .2900 |
| | | HA | .17113 | .08656 | .147 | -.0374 | .3797 |
| | HA | GA | -.12757 | .09204 | .501 | -.3493 | .0942 |
| | | EA | -.17113 | .08656 | .147 | -.3797 | .0374 |
| FR | GA | EA | .22901* | .09195 | .040 | .0076 | .4504 |
| | | HA | .46354* | .08309 | .000 | .2635 | .6636 |
| | EA | GA | -.22901* | .09195 | .040 | -.4504 | -.0076 |
| | | HA | .23454* | .07845 | .009 | .0457 | .4234 |
| | HA | GA | -.46354* | .08309 | .000 | -.6636 | -.2635 |
| | | EA | -.23454* | .07845 | .009 | -.4234 | -.0457 |
| OFF | GA | EA | -.18033 | .08009 | .075 | -.3731 | .0125 |
| | | HA | .04415 | .07189 | 1.000 | -.1289 | .2172 |
| | EA | GA | .18033 | .08009 | .075 | -.0125 | .3731 |
| | | HA | .22448* | .06873 | .004 | .0590 | .3899 |
| | HA | GA | -.04415 | .07189 | 1.000 | -.2172 | .1289 |
| | | EA | -.22448* | .06873 | .004 | -.3899 | -.0590 |
| CGLE | GA | EA | -.14560 | .09777 | .412 | -.3810 | .0898 |
| | | HA | .23601* | .08840 | .024 | .0232 | .4488 |
| | EA | GA | .14560 | .09777 | .412 | -.0898 | .3810 |
| | | HA | .38161* | .08354 | .000 | .1805 | .5827 |
| | HA | GA | -.23601* | .08840 | .024 | -.4488 | -.0232 |
| | | EA | -.38161* | .08354 | .000 | -.5827 | -.1805 |
| AsP | GA | EA | -.05003 | .09764 | 1.000 | -.2851 | .1851 |
| | | HA | .31074* | .08855 | .002 | .0975 | .5240 |
| | EA | GA | .05003 | .09764 | 1.000 | -.1851 | .2851 |
| | | HA | .36077* | .08437 | .000 | .1576 | .5639 |
| | HA | GA | -.31074* | .08855 | .002 | -.5240 | -.0975 |
| | | EA | -.36077* | .08437 | .000 | -.5639 | -.1576 |
| MP | GA | EA | -.06062 | .10374 | 1.000 | -.3104 | .1891 |

| | | | | | | | |
|----|----|----|----------|--------|-------|--------|--------|
| | | HA | .36942* | .09362 | .000 | .1440 | .5948 |
| | EA | GA | .06062 | .10374 | 1.000 | -.1891 | .3104 |
| | | HA | .43004* | .08960 | .000 | .2143 | .6458 |
| | HA | GA | -.36942* | .09362 | .000 | -.5948 | -.1440 |
| | | EA | -.43004* | .08960 | .000 | -.6458 | -.2143 |
| EQ | GA | EA | .02933 | .11471 | 1.000 | -.2468 | .3055 |
| | | HA | .43195* | .10427 | .000 | .1809 | .6830 |
| | EA | GA | -.02933 | .11471 | 1.000 | -.3055 | .2468 |
| | | HA | .40262* | .09729 | .000 | .1684 | .6369 |
| | HA | GA | -.43195* | .10427 | .000 | -.6830 | -.1809 |
| | | EA | -.40262* | .09729 | .000 | -.6369 | -.1684 |
| AM | GA | EA | -.13707 | .11669 | .724 | -.4182 | .1440 |
| | | HA | .17564 | .10853 | .320 | -.0858 | .4371 |
| | EA | GA | .13707 | .11669 | .724 | -.1440 | .4182 |
| | | HA | .31271* | .09632 | .004 | .0807 | .5447 |
| | HA | GA | -.17564 | .10853 | .320 | -.4371 | .0858 |
| | | EA | -.31271* | .09632 | .004 | -.5447 | -.0807 |
| MA | GA | EA | .01635 | .08489 | 1.000 | -.1881 | .2208 |
| | | HA | .24834* | .07735 | .004 | .0621 | .4346 |
| | EA | GA | -.01635 | .08489 | 1.000 | -.2208 | .1881 |
| | | HA | .23200* | .07206 | .004 | .0585 | .4055 |
| | HA | GA | -.24834* | .07735 | .004 | -.4346 | -.0621 |
| | | EA | -.23200* | .07206 | .004 | -.4055 | -.0585 |
| MB | GA | EA | -.13484 | .10375 | .584 | -.3848 | .1151 |
| | | HA | .16516 | .09646 | .264 | -.0672 | .3975 |
| | EA | GA | .13484 | .10375 | .584 | -.1151 | .3848 |
| | | HA | .30000* | .08544 | .002 | .0942 | .5058 |
| | HA | GA | -.16516 | .09646 | .264 | -.3975 | .0672 |
| | | EA | -.30000* | .08544 | .002 | -.5058 | -.0942 |

* Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Unterschiede in den Einstellungen zu Migrationsthemen nach erwartetem Bildungsabschluss

ONEWAY ANOVA

| | | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F | Signifikanz |
|-------|-----------------------|--------------|-----|---------------------|--------|-------------|
| GLBVG | Zwischen den Gruppen | 3.987 | 2 | 1.993 | 6.655 | .002 |
| | Innerhalb der Gruppen | 77.270 | 258 | .299 | | |
| | Gesamt | 81.256 | 260 | | | |
| GLBM | Zwischen den Gruppen | 6.726 | 2 | 3.363 | 9.741 | .000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 89.073 | 258 | .345 | | |
| | Gesamt | 95.799 | 260 | | | |
| FR | Zwischen den Gruppen | 9.820 | 2 | 4.910 | 14.762 | .000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 96.786 | 291 | .333 | | |
| | Gesamt | 106.606 | 293 | | | |
| OFF | Zwischen den Gruppen | 3.461 | 2 | 1.731 | 6.911 | .001 |
| | Innerhalb der Gruppen | 73.369 | 293 | .250 | | |
| | Gesamt | 76.830 | 295 | | | |
| CGLE | Zwischen den Gruppen | 9.732 | 2 | 4.866 | 12.858 | .000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 110.880 | 293 | .378 | | |
| | Gesamt | 120.611 | 295 | | | |
| AsP | Zwischen den Gruppen | 5.703 | 2 | 2.852 | 7.393 | .001 |
| | Innerhalb der Gruppen | 109.934 | 285 | .386 | | |
| | Gesamt | 115.638 | 287 | | | |
| MP | Zwischen den Gruppen | 10.585 | 2 | 5.293 | 12.108 | .000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 127.645 | 292 | .437 | | |
| | Gesamt | 138.230 | 294 | | | |
| EQ | Zwischen den Gruppen | 13.044 | 2 | 6.522 | 12.464 | .000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 152.789 | 292 | .523 | | |
| | Gesamt | 165.833 | 294 | | | |
| AM | Zwischen den Gruppen | 4.521 | 2 | 2.260 | 4.648 | .010 |
| | Innerhalb der Gruppen | 129.372 | 266 | .486 | | |
| | Gesamt | 133.893 | 268 | | | |
| MA | Zwischen den Gruppen | 6.583 | 2 | 3.291 | 12.060 | .000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 77.239 | 283 | .273 | | |
| | Gesamt | 83.822 | 285 | | | |
| MB | Zwischen den Gruppen | 6.721 | 2 | 3.360 | 9.114 | .000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 96.965 | 263 | .369 | | |
| | Gesamt | 103.686 | 265 | | | |

Post-Hoc-Tests

Bonferroni

| Abhängige Variable | (I) erwBA | (J) erwBA | Mittlere Differenz (I-J) | Standardfehler | Signifikanz | 95%-Konfidenzintervall | |
|--------------------|-------------|-------------|--------------------------|----------------|-------------|------------------------|------------|
| | | | | | | Untergrenze | Obergrenze |
| GLBVG | höhere BA | mittlere BA | -.12745 | .07701 | .297 | -.3130 | .0581 |
| | | tiefere BA | -.34571* | .09628 | .001 | -.5777 | -.1137 |
| | mittlere BA | höhere BA | .12745 | .07701 | .297 | -.0581 | .3130 |
| | | tiefere BA | -.21826 | .10451 | .113 | -.4701 | .0336 |
| | tiefere BA | höhere BA | .34571* | .09628 | .001 | .1137 | .5777 |
| | | mittlere BA | .21826 | .10451 | .113 | -.0336 | .4701 |
| GLBM | höhere BA | mittlere BA | -.23620* | .08171 | .013 | -.4331 | -.0393 |
| | | tiefere BA | -.42751* | .10639 | .000 | -.6839 | -.1711 |
| | mittlere BA | höhere BA | .23620* | .08171 | .013 | .0393 | .4331 |
| | | tiefere BA | -.19131 | .11429 | .286 | -.4667 | .0841 |
| | tiefere BA | höhere BA | .42751* | .10639 | .000 | .1711 | .6839 |
| | | mittlere BA | .19131 | .11429 | .286 | -.0841 | .4667 |
| FR | höhere BA | mittlere BA | -.33914* | .07476 | .000 | -.5191 | -.1591 |
| | | tiefere BA | -.41574* | .09947 | .000 | -.6553 | -.1762 |
| | mittlere BA | höhere BA | .33914* | .07476 | .000 | .1591 | .5191 |
| | | tiefere BA | -.07660 | .10566 | 1.000 | -.3310 | .1778 |
| | tiefere BA | höhere BA | .41574* | .09947 | .000 | .1762 | .6553 |
| | | mittlere BA | .07660 | .10566 | 1.000 | -.1778 | .3310 |
| OFF | höhere BA | mittlere BA | -.19270* | .06540 | .010 | -.3502 | -.0352 |
| | | tiefere BA | -.25506* | .08455 | .008 | -.4587 | -.0515 |
| | mittlere BA | höhere BA | .19270* | .06540 | .010 | .0352 | .3502 |
| | | tiefere BA | -.06237 | .09087 | 1.000 | -.2812 | .1564 |
| | tiefere BA | höhere BA | .25506* | .08455 | .008 | .0515 | .4587 |
| | | mittlere BA | .06237 | .09087 | 1.000 | -.1564 | .2812 |
| CGLE | höhere BA | mittlere BA | -.28702* | .08016 | .001 | -.4800 | -.0940 |
| | | tiefere BA | -.46345* | .10329 | .000 | -.7121 | -.2148 |
| | mittlere BA | höhere BA | .28702* | .08016 | .001 | .0940 | .4800 |
| | | tiefere BA | -.17643 | .11050 | .334 | -.4425 | .0896 |
| | tiefere BA | höhere BA | .46345* | .10329 | .000 | .2148 | .7121 |
| | | mittlere BA | .17643 | .11050 | .334 | -.0896 | .4425 |
| AsP | höhere BA | mittlere BA | -.24347* | .08242 | .010 | -.4420 | -.0450 |
| | | tiefere BA | -.33746* | .10459 | .004 | -.5893 | -.0856 |
| | mittlere BA | höhere BA | .24347* | .08242 | .010 | .0450 | .4420 |
| | | tiefere BA | -.09399 | .11236 | 1.000 | -.3646 | .1766 |
| | tiefere BA | höhere BA | .33746* | .10459 | .004 | .0856 | .5893 |

| | | | | | | | |
|----|-------------|-------------|----------|--------|-------|--------|--------|
| | | mittlere BA | .09399 | .11236 | 1.000 | -.1766 | .3646 |
| MP | höhere BA | mittlere BA | -.32115* | .08615 | .001 | -.5286 | -.1137 |
| | | tiefere BA | -.46595* | .11196 | .000 | -.7355 | -.1964 |
| | mittlere BA | höhere BA | .32115* | .08615 | .001 | .1137 | .5286 |
| | | tiefere BA | -.14480 | .11965 | .682 | -.4329 | .1433 |
| | tiefere BA | höhere BA | .46595* | .11196 | .000 | .1964 | .7355 |
| | | mittlere BA | .14480 | .11965 | .682 | -.1433 | .4329 |
| EQ | höhere BA | mittlere BA | -.34884* | .09477 | .001 | -.5770 | -.1207 |
| | | tiefere BA | -.52188* | .12136 | .000 | -.8141 | -.2297 |
| | mittlere BA | höhere BA | .34884* | .09477 | .001 | .1207 | .5770 |
| | | tiefere BA | -.17304 | .13039 | .557 | -.4870 | .1409 |
| | tiefere BA | höhere BA | .52188* | .12136 | .000 | .2297 | .8141 |
| | | mittlere BA | .17304 | .13039 | .557 | -.1409 | .4870 |
| AM | höhere BA | mittlere BA | -.17068 | .09470 | .218 | -.3988 | .0575 |
| | | tiefere BA | -.36449* | .12719 | .013 | -.6709 | -.0581 |
| | mittlere BA | höhere BA | .17068 | .09470 | .218 | -.0575 | .3988 |
| | | tiefere BA | -.19381 | .13561 | .462 | -.5205 | .1329 |
| | tiefere BA | höhere BA | .36449* | .12719 | .013 | .0581 | .6709 |
| | | mittlere BA | .19381 | .13561 | .462 | -.1329 | .5205 |
| MA | höhere BA | mittlere BA | -.30665* | .06886 | .000 | -.4725 | -.1408 |
| | | tiefere BA | -.29765* | .09114 | .004 | -.5171 | -.0782 |
| | mittlere BA | höhere BA | .30665* | .06886 | .000 | .1408 | .4725 |
| | | tiefere BA | .00900 | .09712 | 1.000 | -.2249 | .2429 |
| | tiefere BA | höhere BA | .29765* | .09114 | .004 | .0782 | .5171 |
| | | mittlere BA | -.00900 | .09712 | 1.000 | -.2429 | .2249 |
| MB | höhere BA | mittlere BA | -.22773* | .08278 | .019 | -.4272 | -.0283 |
| | | tiefere BA | -.43427* | .11098 | .000 | -.7017 | -.1669 |
| | mittlere BA | höhere BA | .22773* | .08278 | .019 | .0283 | .4272 |
| | | tiefere BA | -.20653 | .11807 | .244 | -.4910 | .0779 |
| | tiefere BA | höhere BA | .43427* | .11098 | .000 | .1669 | .7017 |
| | | mittlere BA | .20653 | .11807 | .244 | -.0779 | .4910 |

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Unterschiede in den Einstellungen zu Migrationsthemen nach Wissen über Migrationsgründe

ONEWAY ANOVA

| | | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F | Signifikanz |
|-------|-----------------------|--------------|-----|---------------------|-------|-------------|
| GLBVG | Zwischen den Gruppen | 2.148 | 3 | .716 | 2.372 | .071 |
| | Innerhalb der Gruppen | 79.998 | 265 | .302 | | |
| | Gesamt | 82.146 | 268 | | | |
| GLBM | Zwischen den Gruppen | 1.301 | 3 | .434 | 1.195 | .312 |
| | Innerhalb der Gruppen | 96.536 | 266 | .363 | | |
| | Gesamt | 97.837 | 269 | | | |
| FR | Zwischen den Gruppen | 3.769 | 3 | 1.256 | 3.531 | .015 |
| | Innerhalb der Gruppen | 106.018 | 298 | .356 | | |
| | Gesamt | 109.787 | 301 | | | |
| OFF | Zwischen den Gruppen | 1.258 | 3 | .419 | 1.615 | .186 |
| | Innerhalb der Gruppen | 78.171 | 301 | .260 | | |
| | Gesamt | 79.429 | 304 | | | |
| CGLE | Zwischen den Gruppen | 1.628 | 3 | .543 | 1.346 | .260 |
| | Innerhalb der Gruppen | 121.361 | 301 | .403 | | |
| | Gesamt | 122.989 | 304 | | | |
| AsP | Zwischen den Gruppen | 4.153 | 3 | 1.384 | 3.545 | .015 |
| | Innerhalb der Gruppen | 114.039 | 292 | .391 | | |
| | Gesamt | 118.192 | 295 | | | |
| MP | Zwischen den Gruppen | 3.846 | 3 | 1.282 | 2.781 | .041 |
| | Innerhalb der Gruppen | 138.311 | 300 | .461 | | |
| | Gesamt | 142.157 | 303 | | | |
| EQ | Zwischen den Gruppen | 11.211 | 3 | 3.737 | 7.117 | .000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 156.998 | 299 | .525 | | |
| | Gesamt | 168.210 | 302 | | | |
| AM | Zwischen den Gruppen | 4.917 | 3 | 1.639 | 3.369 | .019 |
| | Innerhalb der Gruppen | 132.796 | 273 | .486 | | |
| | Gesamt | 137.713 | 276 | | | |
| MA | Zwischen den Gruppen | 2.649 | 3 | .883 | 3.129 | .026 |
| | Innerhalb der Gruppen | 81.842 | 290 | .282 | | |
| | Gesamt | 84.491 | 293 | | | |
| MB | Zwischen den Gruppen | 4.690 | 3 | 1.563 | 4.133 | .007 |
| | Innerhalb der Gruppen | 102.133 | 270 | .378 | | |
| | Gesamt | 106.823 | 273 | | | |

Post-Hoc-Tests

Post-Hoc-Tests

| Abhängige Variable | (I) Migrationsgründe | (J) Migrationsgründe | Mittlere Differenz (I-J) | Standardfehler | Signifikanz | 95%-Konfidenzintervall | |
|--------------------|----------------------|----------------------|--------------------------|----------------|-------------|------------------------|------------|
| | | | | | | Untergrenze | Obergrenze |
| GLBVG | 0 | 1 | .08519 | .13122 | 1.000 | -.2636 | .4340 |
| | | 2 | .26376 | .11780 | .156 | -.0494 | .5769 |
| | | 3 | .15269 | .12229 | 1.000 | -.1724 | .4778 |
| | 1 | 0 | -.08519 | .13122 | 1.000 | -.4340 | .2636 |
| | | 2 | .17857 | .09345 | .343 | -.0698 | .4270 |
| | | 3 | .06750 | .09905 | 1.000 | -.1958 | .3308 |
| | 2 | 0 | -.26376 | .11780 | .156 | -.5769 | .0494 |
| | | 1 | -.17857 | .09345 | .343 | -.4270 | .0698 |
| | | 3 | -.11107 | .08043 | 1.000 | -.3249 | .1027 |
| | 3 | 0 | -.15269 | .12229 | 1.000 | -.4778 | .1724 |
| | | 1 | -.06750 | .09905 | 1.000 | -.3308 | .1958 |
| | | 2 | .11107 | .08043 | 1.000 | -.1027 | .3249 |
| GLBM | 0 | 1 | .16531 | .14517 | 1.000 | -.2206 | .5512 |
| | | 2 | .23826 | .13103 | .421 | -.1100 | .5866 |
| | | 3 | .22173 | .13600 | .625 | -.1398 | .5832 |
| | 1 | 0 | -.16531 | .14517 | 1.000 | -.5512 | .2206 |
| | | 2 | .07295 | .10163 | 1.000 | -.1972 | .3431 |
| | | 3 | .05642 | .10795 | 1.000 | -.2305 | .3434 |
| | 2 | 0 | -.23826 | .13103 | .421 | -.5866 | .1100 |
| | | 1 | -.07295 | .10163 | 1.000 | -.3431 | .1972 |
| | | 3 | -.01653 | .08802 | 1.000 | -.2505 | .2175 |
| | 3 | 0 | -.22173 | .13600 | .625 | -.5832 | .1398 |
| | | 1 | -.05642 | .10795 | 1.000 | -.3434 | .2305 |
| | | 2 | .01653 | .08802 | 1.000 | -.2175 | .2505 |
| FR | 0 | 1 | .25594 | .13311 | .333 | -.0976 | .6095 |
| | | 2 | .37528* | .11931 | .011 | .0584 | .6922 |
| | | 3 | .34108* | .12515 | .041 | .0087 | .6735 |
| | 1 | 0 | -.25594 | .13311 | .333 | -.6095 | .0976 |
| | | 2 | .11934 | .09486 | 1.000 | -.1326 | .3713 |
| | | 3 | .08514 | .10211 | 1.000 | -.1861 | .3563 |
| | 2 | 0 | -.37528* | .11931 | .011 | -.6922 | -.0584 |
| | | 1 | -.11934 | .09486 | 1.000 | -.3713 | .1326 |
| | | 3 | -.03420 | .08333 | 1.000 | -.2555 | .1871 |
| | 3 | 0 | -.34108* | .12515 | .041 | -.6735 | -.0087 |
| | | 1 | -.08514 | .10211 | 1.000 | -.3563 | .1861 |

| | | | | | | | |
|------|---|---|----------|--------|-------|--------|--------|
| | | 2 | .03420 | .08333 | 1.000 | -.1871 | .2555 |
| OFF | 0 | 1 | .19666 | .11118 | .468 | -.0986 | .4919 |
| | | 2 | .21222 | .09816 | .188 | -.0485 | .4729 |
| | | 3 | .18878 | .10324 | .411 | -.0854 | .4630 |
| | 1 | 0 | -.19666 | .11118 | .468 | -.4919 | .0986 |
| | | 2 | .01556 | .08197 | 1.000 | -.2021 | .2333 |
| | | 3 | -.00788 | .08799 | 1.000 | -.2416 | .2258 |
| | 2 | 0 | -.21222 | .09816 | .188 | -.4729 | .0485 |
| | | 1 | -.01556 | .08197 | 1.000 | -.2333 | .2021 |
| | | 3 | -.02343 | .07083 | 1.000 | -.2116 | .1647 |
| | 3 | 0 | -.18878 | .10324 | .411 | -.4630 | .0854 |
| | | 1 | .00788 | .08799 | 1.000 | -.2258 | .2416 |
| | | 2 | .02343 | .07083 | 1.000 | -.1647 | .2116 |
| CGLE | 0 | 1 | .15006 | .13805 | 1.000 | -.2166 | .5167 |
| | | 2 | .21500 | .12241 | .480 | -.1101 | .5401 |
| | | 3 | .24213 | .12863 | .365 | -.0995 | .5838 |
| | 1 | 0 | -.15006 | .13805 | 1.000 | -.5167 | .2166 |
| | | 2 | .06494 | .10161 | 1.000 | -.2049 | .3348 |
| | | 3 | .09207 | .10903 | 1.000 | -.1975 | .3816 |
| | 2 | 0 | -.21500 | .12241 | .480 | -.5401 | .1101 |
| | | 1 | -.06494 | .10161 | 1.000 | -.3348 | .2049 |
| | | 3 | .02713 | .08840 | 1.000 | -.2076 | .2619 |
| | 3 | 0 | -.24213 | .12863 | .365 | -.5838 | .0995 |
| | | 1 | -.09207 | .10903 | 1.000 | -.3816 | .1975 |
| | | 2 | -.02713 | .08840 | 1.000 | -.2619 | .2076 |
| AsP | 0 | 1 | .32604 | .13990 | .123 | -.0456 | .6977 |
| | | 2 | .36706* | .12580 | .023 | .0329 | .7012 |
| | | 3 | .41370* | .13052 | .010 | .0670 | .7604 |
| | 1 | 0 | -.32604 | .13990 | .123 | -.6977 | .0456 |
| | | 2 | .04103 | .10100 | 1.000 | -.2273 | .3093 |
| | | 3 | .08766 | .10683 | 1.000 | -.1961 | .3714 |
| | 2 | 0 | -.36706* | .12580 | .023 | -.7012 | -.0329 |
| | | 1 | -.04103 | .10100 | 1.000 | -.3093 | .2273 |
| | | 3 | .04664 | .08755 | 1.000 | -.1859 | .2792 |
| | 3 | 0 | -.41370* | .13052 | .010 | -.7604 | -.0670 |
| | | 1 | -.08766 | .10683 | 1.000 | -.3714 | .1961 |
| | | 2 | -.04664 | .08755 | 1.000 | -.2792 | .1859 |
| MP | 0 | 1 | .34545 | .14951 | .129 | -.0516 | .7425 |
| | | 2 | .36082* | .13246 | .041 | .0090 | .7126 |

| | | | | | | | |
|----|---|---|----------|--------|-------|---------|--------|
| | | 3 | .36991* | .13882 | .049 | .0012 | .7386 |
| | 1 | 0 | -.34545 | .14951 | .129 | -.7425 | .0516 |
| | | 2 | .01536 | .10935 | 1.000 | -.2750 | .3058 |
| | | 3 | .02445 | .11697 | 1.000 | -.2862 | .3351 |
| | 2 | 0 | -.36082* | .13246 | .041 | -.7126 | -.0090 |
| | | 1 | -.01536 | .10935 | 1.000 | -.3058 | .2750 |
| | | 3 | .00909 | .09420 | 1.000 | -.2411 | .2593 |
| | 3 | 0 | -.36991* | .13882 | .049 | -.7386 | -.0012 |
| | | 1 | -.02445 | .11697 | 1.000 | -.3351 | .2862 |
| | | 2 | -.00909 | .09420 | 1.000 | -.2593 | .2411 |
| EQ | 0 | 1 | .53939* | .15956 | .005 | .1156 | .9632 |
| | | 2 | .63506* | .14147 | .000 | .2593 | 1.0108 |
| | | 3 | .61050* | .14814 | .000 | .2170 | 1.0040 |
| | 1 | 0 | -.53939* | .15956 | .005 | -.9632 | -.1156 |
| | | 2 | .09567 | .11683 | 1.000 | -.2146 | .4060 |
| | | 3 | .07111 | .12483 | 1.000 | -.2604 | .4026 |
| | 2 | 0 | -.63506* | .14147 | .000 | -1.0108 | -.2593 |
| | | 1 | -.09567 | .11683 | 1.000 | -.4060 | .2146 |
| | | 3 | -.02456 | .10069 | 1.000 | -.2920 | .2429 |
| | 3 | 0 | -.61050* | .14814 | .000 | -1.0040 | -.2170 |
| | | 1 | -.07111 | .12483 | 1.000 | -.4026 | .2604 |
| | | 2 | .02456 | .10069 | 1.000 | -.2429 | .2920 |
| AM | 0 | 1 | .39597 | .15944 | .082 | -.0278 | .8197 |
| | | 2 | .44209* | .14101 | .011 | .0673 | .8168 |
| | | 3 | .33034 | .14755 | .156 | -.0618 | .7225 |
| | 1 | 0 | -.39597 | .15944 | .082 | -.8197 | .0278 |
| | | 2 | .04612 | .11799 | 1.000 | -.2675 | .3597 |
| | | 3 | -.06562 | .12573 | 1.000 | -.3998 | .2685 |
| | 2 | 0 | -.44209* | .14101 | .011 | -.8168 | -.0673 |
| | | 1 | -.04612 | .11799 | 1.000 | -.3597 | .2675 |
| | | 3 | -.11175 | .10136 | 1.000 | -.3811 | .1576 |
| | 3 | 0 | -.33034 | .14755 | .156 | -.7225 | .0618 |
| | | 1 | .06562 | .12573 | 1.000 | -.2685 | .3998 |
| | | 2 | .11175 | .10136 | 1.000 | -.1576 | .3811 |
| MA | 0 | 1 | .17357 | .12411 | .978 | -.1561 | .5033 |
| | | 2 | .30038* | .11091 | .043 | .0057 | .5950 |
| | | 3 | .30577 | .11559 | .052 | -.0013 | .6128 |
| | 1 | 0 | -.17357 | .12411 | .978 | -.5033 | .1561 |
| | | 2 | .12681 | .08687 | .873 | -.1040 | .3576 |

| | | | | | | | |
|----|---|---|----------|--------|-------|--------|--------|
| | | 3 | .13220 | .09277 | .931 | -.1142 | .3786 |
| | 2 | 0 | -.30038* | .11091 | .043 | -.5950 | -.0057 |
| | | 1 | -.12681 | .08687 | .873 | -.3576 | .1040 |
| | | 3 | .00539 | .07419 | 1.000 | -.1917 | .2025 |
| | 3 | 0 | -.30577 | .11559 | .052 | -.6128 | .0013 |
| | | 1 | -.13220 | .09277 | .931 | -.3786 | .1142 |
| | | 2 | -.00539 | .07419 | 1.000 | -.2025 | .1917 |
| MB | 0 | 1 | .28667 | .14204 | .267 | -.0908 | .6642 |
| | | 2 | .43018* | .12620 | .005 | .0947 | .7656 |
| | | 3 | .38417* | .13167 | .023 | .0342 | .7341 |
| | 1 | 0 | -.28667 | .14204 | .267 | -.6642 | .0908 |
| | | 2 | .14351 | .10432 | 1.000 | -.1338 | .4208 |
| | | 3 | .09750 | .11088 | 1.000 | -.1972 | .3922 |
| | 2 | 0 | -.43018* | .12620 | .005 | -.7656 | -.0947 |
| | | 1 | -.14351 | .10432 | 1.000 | -.4208 | .1338 |
| | | 3 | -.04601 | .08970 | 1.000 | -.2844 | .1924 |
| | 3 | 0 | -.38417* | .13167 | .023 | -.7341 | -.0342 |
| | | 1 | -.09750 | .11088 | 1.000 | -.3922 | .1972 |
| | | 2 | .04601 | .08970 | 1.000 | -.1924 | .2844 |

* Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau .05 signifikant.

