



Professionalisierung von Lehrkräften für einen reflektierten Umgang mit Ethnizität und Geschlecht in der Grundschule

Ausgewählte Daten, Skalen und Ergebnisse

Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ)**Direktorium:**

Prof. Dr. Bardo Herzig

(Fakultät für Kulturwissenschaften, Direktor des PLAZ)

Prof. Dr. Peter Bender

(Fakultät für Elektrotechnik, Informatik und Mathematik, stellv. Direktor des PLAZ)

Prof. Dr. Marc Beutner

(Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, stellv. Direktor des PLAZ)

Dr. Hartmut Lenhard

(Studienseminar Paderborn, stellv. Direktor des PLAZ)

Prof. Dr. Niclas Schaper

(Fakultät für Kulturwissenschaften, stellv. Direktor des PLAZ)

Dr. Annegret Helen Hilligus

(Geschäftsführerin)

Michael Böhne

(stud. Vertretung)

Adresse:

Universität Paderborn,

Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ)

Gebäude P9, Peter-Hille-Weg 42, 33098 Paderborn

Tel. (05251) 60 3660, Fax: (05251) 60 3658

E-Mail: plaz-hi@upb.de

<http://plaz.upb.de>

Herausgeberinnen i. A. des PLAZ-Direktoriums:

Dr. Sandra Winheller, Michael Müller, Birgit Hüpping, Prof. Dr. Barbara Rendtorff,

Prof. Dr. Petra Büker

Paderborn, im Februar 2012

ISSN 1863-1533

INHALTSVERZEICHNIS

TABELLENVERZEICHNIS.....	1
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	3
A. Studie ProLEG – Theoretische Rahmung, ausgewählte Ergebnisse und Ausblick	
1. Überblick und Einordnung.....	4
1.1 Überblicksmodell der Studie, Vorannahmen und grundsätzliche Überlegungen.....	6
1.2 Ausgewählte Ergebnisse und Perspektiven für die weitere Forschung.....	8
1.3 Kritische Reflexion und Grenzen der Studie.....	12
B. Dokumentationsteil	
2. Untersuchungsdesign und Entwicklung des Messinstruments.....	15
2.1 Untersuchungsdesign.....	15
2.2 Entwicklung des Messinstruments (Vorstudie).....	15
2.3 Erläuterungen zu den Analyseverfahren	16
2.3.1 Skalierung der Fragebogendaten.....	16
2.3.1.1 Explorative Faktorenanalyse.....	16
2.3.1.2 Reliabilitätsanalysen.....	17
2.3.2 Darstellung von Ergebnissen in der Skalendokumentation.....	17
2.4 Aufbau der Skalendokumentation.....	18
C. Lehrerfragebogen	
3. Soziodemographischer Hintergrund der Lehrerstichprobe.....	20
I. Bereich schulischer Berufsalltag	
4. Berufsalltag heute.....	22
4.1 Anforderungen in Bezug auf Vielfalt/Heterogenität	
4.1.1 Item zur strukturellen Bedingung.....	22
4.1.2 Item zur räumlichen Bedingung.....	22

4.2	Weiterbildungsbedarf	
4.2.1	Methode.....	22
4.2.2	Bereich.....	22
4.3	Arbeit mit Schüler/innen.....	23
4.4	Berücksichtigung von Interkultureller Bildung.....	23
4.5	Berücksichtigung von Geschlechterbewusster Erziehung	23
II. Bereich Verhalten und Einstellungen		
5.	Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie Einstellungen und Wissen in Bezug auf Ethnizität und Gender.....	24
5.1	Vignette 1.....	24
5.2	Items zu Einstellungsdimensionen und Wissen in Bezug auf die Kategorie Geschlecht	
5.2.1	Einstellungen in Bezug auf Geschlecht.....	28
5.2.2	Wissen in Bezug auf Geschlecht	29
5.3.	Subskalen zum geschlechterunterscheidenden Verhalten gegenüber Jungen und Mädchen.....	29
5.3.1	Unterscheidende Geschlechtsrollenstereotype in Bezug auf Jungen	29
5.3.2	Unterscheidende Geschlechtsrollenstereotype in Bezug auf Mädchen	30
5.3.3	Geschlechterflexible Ansichten in Bezug auf das Verhalten von Jungen	31
5.3.4	Geschlechterflexible Ansichten in Bezug auf das Verhalten von Mädchen	32
5.4	Items zu Einstellungsdimensionen und Wissen in Bezug auf Ethnizität.....	32
5.5	Items zu Einstellungsdimensionen und Wissen in Bezug auf Geschlecht und Ethnizität.....	33
5.6	Skalen zum pädagogischen Handeln in Bezug auf Mädchen und Jungen im Unterricht	
5.6.1	Behandlung von Mädchen in Bezug auf Leistung/Strafe.....	34
5.6.2	Behandlung von Mädchen in Bezug auf Förderung/Loben/Aufmerksamkeit.....	34
5.6.3	Behandlung von Jungen in Bezug auf Leistung/Strafe.....	35
5.6.4	Behandlung von Jungen in Bezug auf Förderung/Loben/Aufmerksamkeit.....	35
III. Bereich Schwierigkeiten, Belastung und Beanspruchung		
6.	Lehrerelbstbild: Belastungs- und Beanspruchungserleben.....	36
6.1	Skala Belastungserleben.....	36
6.2	Berufszufriedenheit	37
6.2.1	Skala Berufszufriedenheit in Bezug auf das allgemeine Wohlfühlen im Lehrerberuf.....	37
6.2.2	Item Berufszufriedenheit in Bezug auf den Unterricht	38

6.3	Subskalen Berufsethos.....	38
6.3.1	Berufsethos 1 „Unterstützung/Förderung“	38
6.3.2	Berufsethos 2 „Mitgefühl/Unterstützung von Benachteiligten“	38
6.4	Persönliche Bewertungen der Konzepte „Interkulturelles Lernen“ und „Geschlechterbewusste Pädagogik“	39
6.5	Vignette 2.....	39
6.6	Skala Gesellschaftliche und mediale Anerkennung.....	42
6.7	Skalen zur wahrgenommenen Eignung und erlebten Belastung im Lehrerberuf	
6.7.1	Skala: Wahrgenommene Eignung.....	42
6.7.2	Skala: Erlebte Belastung im Lehrerberuf.....	43
IV. Bereich Gruppen		
7.	Verhaltensdispositionen.....	44
7.1	Verhalten in Bezug auf Mädchen und Jungen mit und ohne Migrationshintergrund	
7.1.1	Skala Verhalten in Bezug auf Jungen mit Migrationshintergrund.....	44
7.1.2	Skala Verhalten in Bezug auf Mädchen mit Migrationshintergrund.....	45
7.1.3	Skala Verhalten in Bezug auf Jungen ohne Migrationshintergrund.....	46
7.1.4	Skala Verhalten in Bezug auf Mädchen ohne Migrationshintergrund.....	47
7.2	Items zu Akkulturationsstrategien	
7.2.1	Geforderte Assimilation	48
7.2.2	Vermutete Integrationshandlung	48
7.2.3	Vermutete Separation	48
7.2.4	Geforderte Separation	49
7.2.5	Betonung der Herkunft.....	49
7.2.6	Schule als „deutscher Ort“	49
7.2.7	Perspektive auf Integration der Schüler/innen.....	49
V. Bereich Gesellschaftliche Bedingungen		
8.	Soziale Dominanzorientierung, Autoritarismus und Diversität in Bezug auf Toleranz gegenüber Anderen	50
8.1	Soziale Dominanzorientierung	
8.1.1	Soziale Dominanzorientierung in der Gesellschaft (Egalitarismus).....	50
8.1.2	Soziale Dominanzorientierung in der Gesellschaft (Dominanz)	50
8.1.3	Soziale Dominanzorientierung in der Schule (Egalitarismus)	52
8.1.4	Soziale Dominanzorientierung in der Schule (Dominanz)	52
8.1.5	Validierung der Soziale Dominanzorientierungs-Skala (Schule) über die Soziale Dominanzorientierungs-Skala (Gesellschaft)	53
8.2	Autoritarismus	
8.2.1	Autoritarismus in der Gesellschaft.....	53
8.2.2	Autoritarismus in der Schule.....	54

8.2.3	Validierung der Autoritarismus-Skala Schule über die Autoritarismus-Skala Gesellschaft.....	55
8.3	Diversität	
8.3.1	Diversität – Toleranz im Allgemeinen.....	56
8.3.2	Diversität – Toleranz gegenüber Schülern.....	57
8.3.3	Validierung der Diversitäts-Skala Schule über die Diversitäts-Skala allgemein.....	57
8.4	Indikator zur Gleichheit zwischen Mädchen und Jungen auf der Verhaltensebene.....	58

D Hypothesenüberprüfung

9.	Ausgewählte Hypothesen.....	59
9.1	Hypothese 1.....	59
9.1.1	Modell 1.....	60
9.1.2	Modell 2.....	61
9.2	Hypothese 2.....	66
9.3	Hypothese 3.....	66
9.4	Hypothese 4.....	67
9.5	Hypothese 5.....	68
	LITERATURVERZEICHNIS.	69

E. Anhang

1.	Interpretationshilfe der statistischen Ergebnisse und Kennwerte.....	71
2.	Fragebogen zu Sichtweisen, Handlungslogiken und pädagogische Praxis in Bezug auf Ethnizität und Geschlecht	72
3.	PLAZ-Forum – Schriftenreihe.....	96

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1:	Überblick zu den einzelnen pädagogisch handlungsrelevanten Bereichen (Konstrukte) und den dazu eingesetzten Messinstrumenten	13
Tab. 2:	Untersuchungsdesign der ProLEG-Studie	15
Tab. 3:	Beispiel der Darstellung von Ergebnissen	18
Tab. 4:	Stichprobenbeschreibung	21
Tab. 5:	Was stellt Sie im Blick auf Vielfalt/Heterogenität vor besondere Anforderungen?	22
Tab. 6:	Was stellt Sie im Blick auf Vielfalt/Heterogenität vor besondere Anforderungen?	22
Tab. 7:	In welchem Bereich sehen Sie Weiterbildungsbedarf (WB-Bedarf) für Ihre pädagogische Praxis? – Methode.....	22
Tab. 8:	In welchem Bereich sehen Sie Weiterbildungsbedarf (WB-Bedarf) für Ihre pädagogische Praxis? – Bereich	22
Tab. 9:	Was ist für Sie bei Ihrer Arbeit mit ihren Schüler/innen wichtig? „Wichtig ist für mich die Berücksichtigung...“	23
Tab. 10:	Wie sollte Interkulturelle Bildung berücksichtigt werden?	23
Tab. 11:	Wie sollte Geschlechterbewusste Erziehung berücksichtigt werden?	23
Tab. 12:	Ergebnisse von Vignette 1: „Lehrerverhalten“	25
Tab. 13:	Lehrerverhalten nach Schülergeschlecht.....	26
Tab. 14:	Lehrerverhalten nach Schülerherkunft (mit und ohne Migrationshintergrund)	26
Tab. 15:	Lehrerverhalten bei männlichen Schülern (mit und ohne Migrationshintergrund).....	27
Tab. 16:	Einstellungen in Bezug auf Geschlecht	28
Tab. 17:	Wissen in Bezug auf Geschlecht	29
Tab. 18:	Geschlechtsrollenstereotype (Jungen – unterscheidend)	29
Tab. 19:	Faktorenanalyse – Geschlechtsrollenstereotype (Jungen – unterscheidend).....	30
Tab. 20:	Geschlechtsrollenstereotype (Mädchen – unterscheidend)	30
Tab. 21:	Faktorenanalyse – Geschlechtsrollenstereotype (Mädchen – unterscheidend).....	30
Tab. 22:	Geschlechtsrollenstereotype (Jungen – flexibel).....	31
Tab. 23:	Faktorenanalyse – Geschlechtsrollenstereotype (Jungen – flexibel)	31
Tab. 24:	Geschlechtsrollenstereotype (Mädchen – flexibel)	32
Tab. 25:	Faktorenanalyse – Geschlechtsrollenstereotype (Mädchen – flexibel)	32
Tab. 26:	Einstellungen und „Wissen“ über Ethnizität.....	32
Tab. 27:	Geschlecht und Ethnie	33
Tab. 28:	Behandlung Mädchen (Mädchen <u>ohne</u> Migrationshintergrund...) – Strafe/Leistung	34
Tab. 29:	Behandlung Mädchen (Mädchen <u>mit</u> Migrationshintergrund...) – Strafe/Leistung	34
Tab. 30:	Behandlung Mädchen (Mädchen <u>ohne</u> Migrationshintergrund...) – Förderung/Loben/Aufmerksamkeit	34
Tab. 31:	Behandlung Mädchen (Mädchen <u>mit</u> Migrationshintergrund...) – Förderung/Loben/Aufmerksamkeit	35
Tab. 32:	Behandlung Jungen (Jungen <u>ohne</u> Migrationshintergrund...) – Strafe/Leistung	35
Tab. 33:	Behandlung Jungen (Jungen <u>mit</u> Migrationshintergrund...) – Strafe/Leistung	35
Tab. 34:	Behandlung Jungen (Jungen <u>ohne</u> Migrationshintergrund...) – Förderung/Loben/Aufmerksamkeit	35
Tab. 35:	Behandlung Jungen (Jungen <u>mit</u> Migrationshintergrund...) – Förderung/Loben/Aufmerksamkeit	35
Tab. 36:	Belastungsindikator A + B	36
Tab. 37:	Faktorenanalyse Belastungsindikator A + B.....	37
Tab. 38:	Berufszufriedenheit	37
Tab. 39:	Faktorenanalyse – Berufszufriedenheit	37
Tab. 40:	Itemkennwert– Berufszufriedenheit (Unterricht)	38
Tab. 41:	Berufsethos 1 (Skala): „Im Unterricht bin ich...“	38
Tab. 42:	Berufsethos 2 (Skala).....	38

Tab. 43:	Faktorenanalyse – Berufsethos	38
Tab. 44:	Bewertung der Konzepte - persönlich	39
Tab. 45:	Deskriptive Ergebnisse von Vignette 2: „Problemschüler/in“	39
Tab. 46:	Itemkennwerte – Gesellschaftliche und mediale Anerkennung.....	42
Tab. 47:	Faktorenanalyse (Gesellschaftliche und mediale Anerkennung)	42
Tab. 48:	Skala - Wahrgenommene Eignung.....	42
Tab. 49:	Faktorenanalyse – Wahrgenommene Eignung.....	43
Tab. 50:	Skala: Erlebte Belastung im Lehrerberuf	43
Tab. 51:	Faktorenanalyse – Erlebte Belastung im Lehrerberuf	43
Tab. 52:	Skala 1: Behandlung Jungen mit Migrationshintergrund	44
Tab. 53:	Skala 2: Behandlung Jungen mit Migrationshintergrund	44
Tab. 54:	Faktorenanalyse: Behandlung Jungen mit Migrationshintergrund	45
Tab. 55:	Skala 1: Behandlung Mädchen mit Migrationshintergrund.....	45
Tab. 56:	Skala 2: Behandlung Mädchen mit Migrationshintergrund.....	46
Tab. 57:	Faktorenanalyse: Behandlung Mädchen mit Migrationshintergrund	46
Tab. 58:	Skala: Behandlung Jungen ohne Migrationshintergrund	46
Tab. 59:	Faktorenanalyse: Behandlung Jungen ohne Migrationshintergrund	47
Tab. 60:	Skala: Behandlung Mädchen ohne Migrationshintergrund.....	47
Tab. 61:	Faktorenanalyse: Behandlung Mädchen ohne Migrationshintergrund	48
Tab. 62:	Geforderte Assimilation.....	48
Tab. 63:	Vermutete Integrationshandlung	48
Tab. 64:	Vermutete Separation	48
Tab. 65:	Geforderte Separation.....	49
Tab. 66:	Betonung der Herkunft.....	49
Tab. 67:	Schule als „deutscher Ort“.....	49
Tab. 68:	Perspektive auf Integration der Schüler/innen	49
Tab. 69:	SDO_Gesellschaft (Egalitarismus) – Itemkennwerte	51
Tab. 70:	SDO_Gesellschaft (Dominanz) – Itemkennwerte	51
Tab. 71:	SDO_Gesellschaft – Faktorenanalyse (PCA) – OBLIMIN-Rotation	51
Tab. 72:	SDO_Schule (Egalitarismus) – Itemkennwerte	52
Tab. 73:	SDO_Schule (Dominanz) – Itemkennwerte	52
Tab. 74:	SDO_Schule – Faktorenanalyse (PCA) – OBLIMIN-Rotation	52
Tab. 75:	Korrelation der SDO Skalen (Schule und Gesellschaft) – Interne Validierung.....	53
Tab. 76:	Autoritarismus_Gesellschaft – Itemkennwerte.....	54
Tab. 77:	Autoritarismus_Gesellschaft – Faktorenanalyse (PCA)	54
Tab. 78:	Autoritarismus_Schule – Itemkennwerte.....	55
Tab. 79:	Autoritarismus_Schule – Faktorenanalyse (PCA)	55
Tab. 80:	Korrelation der Autoritarismus Skalen (Schule und Gesellschaft) – Interne Validierung....	55
Tab. 81:	Diversität_Allgemein – Itemkennwerte.....	56
Tab. 82:	Diversität_Allgemein – Faktorenanalyse (PCA)	56
Tab. 83:	Diversität_Schule - Itemkennwerte	57
Tab. 84:	Diversität_Schule – Faktorenanalyse (PCA)	57
Tab. 85:	Korrelation der Diversitätsskalen (Schule - Allgemein) – Interne Validierung	58
Tab. 86:	Gleichheitsindikator – Itemkennwerte	58
Tab. 87:	Gleichheitsindikator – Faktorenanalyse (PCA).....	58
Tab. 88:	Hypothesenübersicht.....	59
Tab. 89:	Hypothese 1 – Modelldarstellung.....	59
Tab. 90:	Modell 1 und Modell 2 (Übersicht).....	60
Tab. 91:	Übersicht der Items und Skalen für Modell 1	60
Tab. 92:	Effekt von sdo_ae auf belast_i_h2b	60
Tab. 93:	Modell 2	61
Tab. 94:	Übersicht der Skalen für Modell 2 (AV)	61
Tab. 95:	Effekt von sdo_ae auf maedst_k.....	61

Tab. 96:	Effekt von sdo_ad auf maedst_k	61
Tab. 97:	Effekt von aut_a auf maedst_k.....	62
Tab. 98:	Effekt von aut_a auf jungst_k	62
Tab. 99:	Effekt von sdo_ad auf jungst_k.....	62
Tab. 100:	Effekt von aut_s auf jungst_k	62
Tab. 101:	Effekt von aut_s auf maedst_k.....	62
Tab. 102:	Ergänzung zu Modell 2	63
Tab. 103:	Itenkennwerte: ggeschl1 und gethni1.....	63
Tab. 104:	Effekt von sdo_sd auf ggeschl1	63
Tab. 105:	Effekt von sdo_se auf ggeschl1.....	63
Tab. 106:	Effekt von aut_s auf gethni1.....	64
Tab. 107:	Effekt von sdo_ae auf gethni1.....	64
Tab. 108:	Effekt von aut_a auf gethni1	64
Tab. 109:	Zusammenfassung der Effekte von: sdo_ae, sdo_ad, aut_a auf: maedst_k, jungst_k	65
Tab. 110:	Hypothese 2: „Mädchen und Jungen sind aus Sicht der Lehrer/innen gleich und werden auch so behandelt.“	66
Tab. 111:	Hypothese 3: „Lehrer/innen mit hohem Berufsethos (UV1) und hoher Religiosität (UV2) neigen zur Schonraumpädagogik (AV).“	66
Tab. 112:	Hypothese 4: „Lehrkräfte mit einer Neigung zu Geschlechterstereotypen neigen auch zu Stereotypen in Bezug auf Ethnizität.“	67
Tab. 113:	Hypothese 5: „Ethnisierung reduziert bei Mädchen die Sanktionierung und Förderung während sie bei Jungen die Sanktionierung und Förderung erhöht.“	68

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1:	Überblicksmodell über die der Studie und dem Fragebogen zugrundeliegenden Überlegungen.....	8
Abb. 2:	Mittelwertunterschiede bei Vignette 1 (Zeitinvestition nach Schülernamen).....	25
Abb. 3:	Mittelwertunterschiede bei Vignette 1 (Zeitinvestition nach Geschlecht).....	26
Abb. 4:	Mittelwertunterschiede bei Vignette 1 (Zeitinvestition nach Herkunft)	27
Abb. 5:	Mittelwertunterschiede bei Vignette 1 (Martin - Alexj).....	27
Abb. 6:	Mittelwertsdarstellung von „Konzentrationsfähigkeit“	40
Abb. 7:	Mittelwertsdarstellung von „Sprachproblemen“	40
Abb. 8:	Mittelwertsdarstellung von „Akzeptanz der weiblichen Lehrkräfte“.....	40
Abb. 9:	Mittelwertsdarstellung von „Austausch mit den Eltern“	41
Abb. 10:	Mittelwertsdarstellung von „Religiösen Einstellungen“	41
Abb. 11:	Mittelwertsdarstellung von „Aufwachsen in mehreren Kulturen“	41

A. Studie ProLEG – Theoretische Rahmung, ausgewählte Ergebnisse und Ausblick

1. Überblick und Einordnung

Ausgangspunkt für die Studie ProLEG „**P**rofessionalisierung von Lehrkräften für einen reflektierten Umgang mit Ethnizität und **G**eschlecht in der Grundschule“ war die Frage, wie sich ethnisch-kulturelle und geschlechterbezogene Selbst- und Fremdwahrnehmungen auf das pädagogische Handeln von Lehrer/innen auswirken. Dabei wurde davon ausgegangen, dass Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie alle anderen Mitglieder der Gesellschaft bestimmte, teilweise auch stereotype Vorerwartungen in Bezug auf besondere Merkmale von einzelnen bzw. Gruppen von Schüler/innen haben und dass sich solche Vorerwartungen teilweise überlagern und gegenseitig verstärken. Sie können dann zu unbewussten und in der Praxis häufig unreflektierten Zuschreibungen und Typisierungen führen, welche ursächlich an der Entstehung von Bildungsungleichheiten im Kontext von Schule beteiligt sein dürften. So hat beispielsweise die Schulforschung gezeigt, dass die Erwartung, Mädchen seien ‚besser‘ in Deutsch als Jungen, dazu führen kann, dass Lehrer/innen bei Mädchen mehr Fehler übersehen als bei Jungen. Auch belegen aktuelle Statistiken, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei gleichem Leistungsprofil seltener eine Gymnasialempfehlung als Schüler/innen ohne Zuwanderungsgeschichte erhalten (vgl. Aktionsrat Bildung 2007). Die Frage wäre also, wie sich die Vorerwartungen in Bezug auf das Mädchen- oder Junge-Sein mit denen hinsichtlich eines (vorhandenen oder nicht vorhandenen) Migrationshintergrunds verbinden und ob daraus spezielle, für bestimmte Gruppen von Kindern einflussreiche Effekte entstehen. Besonders im Bereich der Grundschule sind Lehrer/innen eine wichtige Stellgröße für die Bildungsbiografien der Kinder, da sie wegen ihrer spezifischen Professionslogik und ihrer relativ engen Beziehung zu den Kindern besonders großen Einfluss nehmen können auf deren persönliche und akademische Selbstkonzepte. Außerdem sind sie maßgeblich an den Übergangsentscheidungen für die Sekundarstufe beteiligt (vgl. Gomolla & Radtke 2002). Deshalb wurde die Untersuchung an der Berufsgruppe der Grundschullehrer/innen durchgeführt.

Neben den genannten Vorerwartungen und deren Wirkeffekten können – so die Hypothese – zwei weitere Faktorenbündel im Rahmen der geschilderten Thematik zusätzlich verstärkend wirken: zum einen das je individuelle Belastungserleben, die Berufszufriedenheit und die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte bezüglich ihrer beruflichen Fähigkeiten, sowie zum anderen der Grad ihrer Sozialen Dominanzorientierung, also das Maß ihrer Zustimmung zu Hierarchien/Statusdifferenzen zwischen gesellschaftlichen Gruppen (SDO). Auch diese Aspekte sollten in der Studie folglich besonders beachtet und ihr Zusammenhang untersucht werden.

Die in diesem Band dokumentierte Studie ist Teil eines größeren Forschungsvorhabens, welches mehrstufig und perspektiventrianguliert angelegt ist und bei dem quantitative und qualitative Verfahren synergetisch zum Einsatz kommen. Das Projekt soll letztlich dazu beitragen, Befunde über Einstellungen, Alltags- und Berufslogiken bezüglich ethnisch und geschlechtsbedingter Heterogenität zu gewinnen, spezielle Risikokonstellationen für einzelne Gruppen von Schüler/innen zu identifizieren und auf dieser Grundlage nachhaltige Interventionsmaßnahmen im Bereich der Lehreraus- und fortbildung zu entwickeln. Das Gesamtkonzept zielt also auf einen Professionalisierungsprozess, der an den Haltungen, Vorerwartungen und Fremdheitskonzepten von Lehrkräften ansetzt, nach deren

Konstruktionsmechanismen fragt und dabei die interkulturelle Perspektive mit der Geschlechterperspektive verbindet.

Immer wieder tauchen in Teilen der Befragung sogenannte ‚sensible Begriffe‘ auf, die auslegungsfähig sind und vielleicht sogar missverständlich sein können, weil sie jeweils verschiedenen Forschungskontexten entstammen und dort auch jeweils unterschiedliche Bedeutungen besitzen. So ist z.B. der Begriff „Stereotyp“ (‚Geschlechterstereotyp‘, ‚ethnische Stereotypisierung‘) im Kontext der Vorurteilsforschung oder der Psychologie eine sachliche Kennzeichnung, während er in der Pädagogik bereits leicht einen vorwurfsvoll-kritischen Beiklang erhält. Wir wollen deshalb festhalten, dass unsere Darstellung sich insgesamt und durchgängig als beschreibend versteht, nicht als wertend. Als Kennzeichnung von Einstellungen in Bezug auf Geschlecht verwenden wir „geschlechterunterscheidend“ für Haltungen, die die Verschiedenheit von Mädchen und Jungen betonen (wollen), und „geschlechterflexibel“ für solche Aussagen, die erkennen lassen, dass es darum geht, Mädchen und Jungen nicht auf Geschlechterpositionen festzulegen (vgl. Kap. 5, S. 24).

Eine unserer Ausgangsthesen war, dass Konzepte von ‚Fremdheit‘ und von ‚Geschlecht‘ über eine beiden zugrunde liegende Vorstellung von ‚Andersheit‘ und ‚Besonderheit‘ verbunden sind – dieser Zusammenhang sollte längerfristig sowohl theoretisiert als auch empirisch geprüft werden. Hierzu werden u.a. Auskünfte benötigt bezüglich Vorstellungen von Lehrkräften über die (mögliche) Unterschiedlichkeit von Ethnien/Kulturen und von Geschlechtern sowie über deren Veränderbarkeit durch Erziehung; über ihre Vorstellungen hinsichtlich ethnisch und geschlechtertypisch unterschiedlichen Einstellungen von Kindern und Eltern (ggf. auch von Gruppen) zu Bildung und schulischem Verhalten, zu Anpassungsbereitschaft, Leistungseinstellungen und zu erwartendem Lernerfolg; auch darüber, ob und inwieweit Lehrkräfte es für ihren pädagogischen Auftrag halten, auf stereotype Vorstellungen zu Ethnie/Kultur und Geschlecht einzuwirken. Darüber hinaus werden dringend Aufschlüsse darüber benötigt, inwieweit und unter welchen Kontextbedingungen die Effekte aus Vorerwartungen hinsichtlich Geschlecht und hinsichtlich Ethnizität einander überlagern, verstärken oder neutralisieren und inwieweit sie potenziell zur Reproduktion oder eben zur Aufhebung ungleicher Bildungsteilhabe beitragen (oder umgekehrt dieser entgegenwirken) können.

Diesem komplexen Anliegen wurde in einer ersten – hier dokumentierten – Teilstudie mit Hilfe eines quantitativ angelegten Fragebogens entsprochen.

Die hier gewonnenen Ergebnisse sowie die durch sie generierten neuen Hypothesen werden im Frühjahr 2012 mit Fokussierung auf Sichtweisen und pädagogische Handlungsstrategien im Zusammenhang des Umgangs mit Kindern mit Migrationshintergrund überprüft. Dazu werden problemzentrierte Interviews mit Grundschullehrer/-innen eingesetzt (Promotionsprojekt Birgit Hüpping).

Weitere erklärungsbedürftige Befunde aus den beiden ersten Teilstudien sollen in die Konzeption einer Folgestudie einfließen, in welcher es speziell um Phänomene der gegenseitigen Beeinflussung der Heterogenitätsdimensionen *Ethnizität* und *Geschlecht* in der Wahrnehmung von Grundschullehrkräften und um mögliche Effekte auf die Konstruktion mehrfachbelasteter Risikogruppen geht. Dabei bildet die Untersuchung des Spannungsverhältnisses zwischen professionsspezifischen subjektiven Theorien und Alltagstheorien der Lehrkräfte ein zentrales Interesse (Rekurs u.a. auf Wahl 2006). Längerfristig soll das so erhobene Wissen genutzt werden, um daraus empirisch abgesicherte Interventionsmaßnahmen für die Aus- und Fortbildung pädagogischer

Fachkräfte hinsichtlich einer kultursensiblen und geschlechterbewussten pädagogischen Haltung abzuleiten. Dazu sollen individualisierbare, modularisierte Methoden und Materialien für solche Fortbildungen entwickelt, erprobt und evaluiert werden.

Der hier vorliegende Text dokumentiert die erste Etappe des Forschungsvorhabens. Mit einem umfangreichen Fragebogen wurden Daten erhoben, die Aufschluss geben sollen über Belastungserleben und Sichtweisen von Grundschullehrkräften in Bezug auf *Ethnizität* und *Geschlecht*, über ihre subjektiven Theorien, die adäquate pädagogische Maßnahmen fokussieren, sowie über den Zusammenhang zwischen Einstellungen und pädagogischem Handeln in der Schule.

Um der Komplexität pädagogischer Situationen besser gerecht zu werden, wurden im Rahmen der Fragebögen auch zwei Fall-Vignetten eingesetzt, die differenzierende Auskünfte über die Einstellung zu Geschlecht und ethnischem Hintergrund der Schüler/innen geben können (vgl. Kap. 5.1, S. 24 & Kap. 6.5, S. 39).

Die erhobenen Daten sollen dazu beitragen, Gelingens- (und Misslingens-)faktoren zu identifizieren, Risikokonstellationen sichtbar zu machen und dadurch Professionalisierungsbedarfe zu ermitteln. Die Erhebung konzentrierte sich auf die Bildungsregion Ostwestfalen-Lippe (OWL); die Befragung wurde an Schulen unterschiedlicher Größe und Klientelstruktur in den Räumen Paderborn, Höxter und Detmold mit 223 Grundschullehrkräften durchgeführt. Dabei handelte es sich um berufserfahrene Lehrkräfte, durchschnittlich 46 Jahre alt, weiblich und seit knapp 20 Jahren im Schuldienst tätig.

Im Folgenden werden das Design der Studie, ihr theoretischer Kontext sowie ausgewählte erste Ergebnisse der quantitativen Befragung vorgestellt. Diese konzentrieren sich vor allem auf die Einstellungen und Sichtweisen in Bezug auf die Wahrnehmung von Heterogenität und einen für angemessen gehaltenen Umgang mit Heterogenität (z.B. Geschlechterbilder, Sichtweisen auf Integration und Akkulturation, Stellenwert von interkultureller bzw. Geschlechterbewusster Erziehung) sowie auf deren Einfluss auf die pädagogische Unterrichtspraxis. Zudem wurde auch nach Dominanzvorstellungen und möglichen autoritären Einstellungen der Lehrer/innen gefragt.

1.1 Überblicksmodell der Studie, Vorannahmen und grundsätzliche Überlegungen

Die oben skizzierten Ausgangsüberlegungen wurden für den Fragebogen systematisiert und in Themenbereiche eingeteilt, aus denen dann entsprechende Items entwickelt und in einem Probelauf an 44 Grundschullehrkräften getestet wurden. Dabei waren einige Grundüberlegungen leitend, die sich in zwei Themenbündel fassen lassen:

1. Zum Bereich Ethnizität und Geschlecht:

- Die Erträge der Interkulturellen Pädagogik bzw. der Migrationspädagogik lassen vermuten, dass viele Lehrer/innen grundsätzlich bereit sind, Kinder mit Migrationshintergrund ebenso zu fördern wie Einheimische; dass sie sich jedoch von dem von ihnen als ‚abweichend‘ empfundenen Verhalten mancher Kinder belastet fühlen und sich sowie ihren Berufskolleg/innen ein gestiegenes Belastungserleben durch heterogene Klassenzusammensetzungen zuschreiben; dass sie die familiäre Herkunft der Kinder häufig als für diese wenig förderlich einschätzen und dass einige von ihnen meinen, dass sie persönlich nicht stereotyp denken.

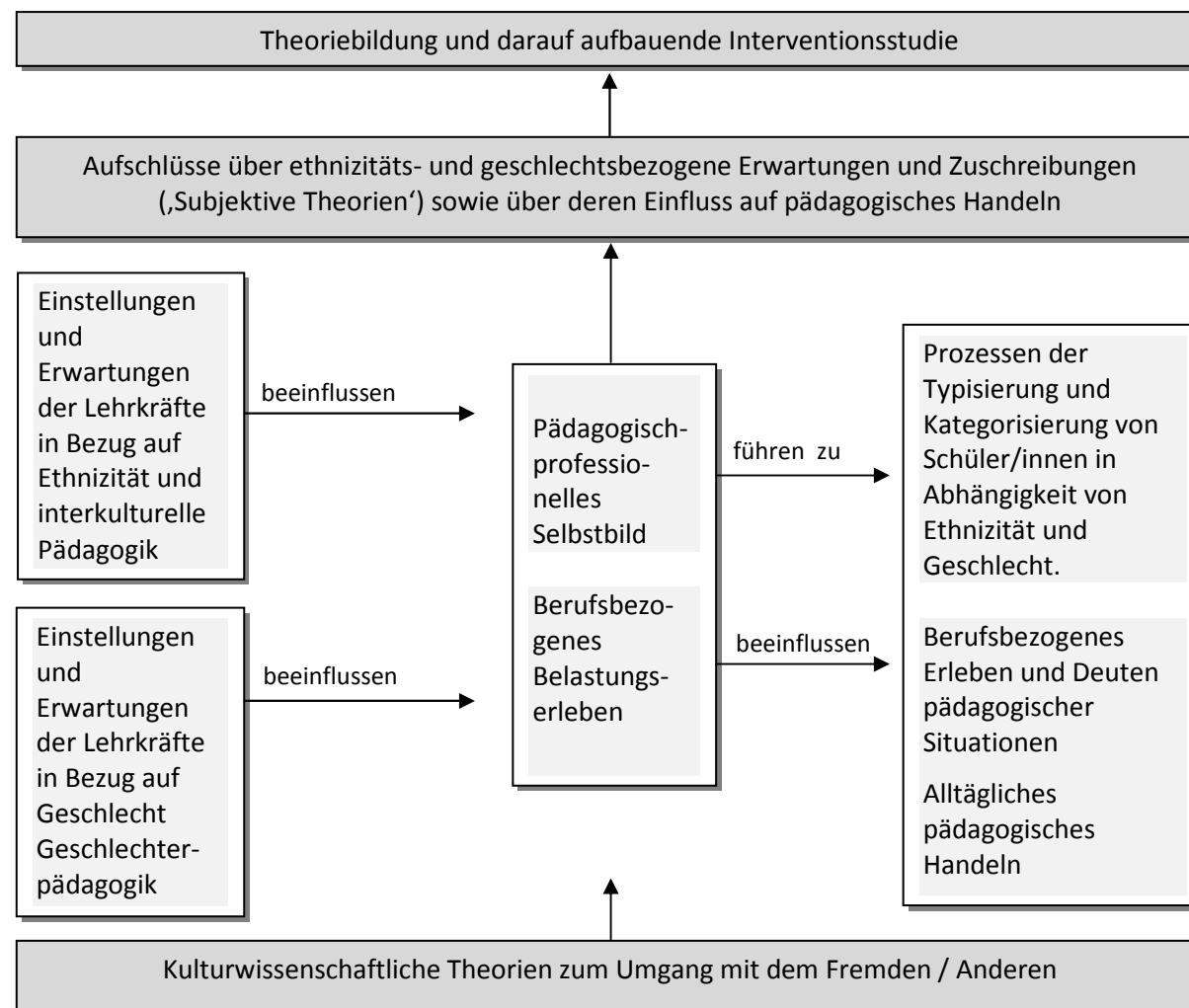
- Die Erträge der Geschlechterforschung geben Anlass zu der Annahme, dass viele Lehrer/innen um Geschlechtstypisierungen wissen, dass sie auch wissen, dass es eine Periode gezielter Förderung und Unterstützung von Mädchen gab (die manche für übertrieben halten) – wobei einige von sich selber meinen, dass sie keinen Stereotypen unterliegen, andere jedoch finden, dass sie vermeintlich gegebene Geschlechterunterschiede zwischen Mädchen und Jungen (etwa in Bezug auf ‚Interessen‘, geschlechtstypisches Verhalten, gruppentypische soziale Neigungen u.ä.) in ihrer pädagogischen Arbeit im Interesse der Kinder berücksichtigen müssen.
- Beide Komplexe gehen in allgemeine pädagogische Einstellungen ein, werden als ‚Wissen‘ aufgefasst und bilden mehr oder weniger bewusst die Handlungsgrundlage der Lehrkräfte – ein Zusammenhang, den es aufzuklären gilt.
- Die Erträge aus der Autoritarismusforschung und der Forschung zur Sozialen Dominanzorientierung lassen deutlich erkennen, dass autoritäre und sozial-dominante Einstellungen im Zusammenhang mit stereotypgeleiteter Abwertung von sozialen Gruppen stehen.

2. Zum Bereich Belastungserleben/Berufszufriedenheit

- Aus der Professionsforschung lässt sich lernen, dass das „Handeln unter Druck“ (Wahl 1997; 2006) die Neigung verstärkt, normativ geprägten oder stereotypgeleiteten Vorstellungen und Situationseinschätzungen zu folgen bzw. aus dem Druck der komplexen Situation auf scheinbar ‚gesicherte‘, durch die Alltagserfahrung ausgeprägte Handlungsroutrinen zurückzugreifen.
- Daraus ergibt sich, dass die Berufszufriedenheit, das Gefühl den täglichen pädagogischen Anforderungen gewachsen zu sein und die Einschätzung, gut auf den Beruf vorbereitet zu sein, mildernd auf die Bereitschaft zu stereotypgeleitetem Handeln einwirken.

Auf der Basis dieser Überlegungen wurden zunächst theoriegeleitet Themenbereiche gruppiert und anschließend Skalen gebildet. Teilweise wurden auch geprüfte Skalen übernommen, die ihrerseits Aufschluss über einzelne Aspekte geben sollten (z.B. zu Sozialer Dominanzorientierung und zu geschlechterstereotyper Einstellung). Der Theorierahmen wird jeweils zu Beginn der einzelnen Abschnitte im Dokumentationsteil angegeben. Darüber hinaus werden einige ausgewählte Skalen dokumentiert. Einen Überblick über die Anlage der Studie gibt unten stehende Abbildung 1.

Abb. 1: Überblicksmodell über die der Studie und dem Fragebogen zugrundeliegenden Überlegungen



1.2 Ausgewählte Ergebnisse und Perspektiven für die weitere Forschung

Insgesamt erbrachte die Fragebogenerhebung zahlreiche interessante Befunde. Einige bestätigen die Erkenntnisse aus anderen vergleichbaren Untersuchungen bzw. Einschätzungen aus der Literatur, andere Ergebnisse können bisherige Erkenntnisse aus der Forschung differenzieren, wieder andere Befunde widersprechen unseren ursprünglichen Erwartungen oder werfen neue Fragen auf.

Die von vielen Befragten vorgenommene geschlechtstypische Zuordnung von störendem Verhalten zu Jungen sowie die Einschätzung, dass Jungen mehr gestraft und verstärkt zu Leistungen angespornt werden müssen als Mädchen, bestätigt bereits bekannte Erkenntnisse.¹

Unsere Ergebnisse zeigen, dass in Bezug auf unterscheidende Einstellungen gegenüber Jungen und Mädchen („geschlechterflexibel“/„geschlechterunterscheidend“) sich die Soziale Dominanzorientierung ungleich auswirkt. Für die Mädchen ist festzustellen, dass die

¹ Dies gilt für den Vergleich zwischen Jungen und Mädchen ohne Migrationshintergrund und zwischen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund.

Lehrkräfte dann geschlechterunterscheidender eingestellt sind, wenn ihre Soziale Dominanzorientierung hoch ist.² Dieses Ergebnis ist in Folgestudien zu prüfen.

Darüber hinaus ist weiter aufzuklären, ob und ggf. warum die Soziale Dominanzorientierung auf die unterscheidenden Einstellungen bei Jungen keinen Effekt hat, sich jedoch in Bezug auf die unterscheidenden Einstellungen bei Mädchen zeigt.

Diejenigen Befragten, die geschlechterunterscheidend gegenüber Mädchen eingestellt sind, sind auch Jungen gegenüber tendenziell geschlechterunterscheidend eingestellt ($r=.80$, $p<.01$). Auffällig ist, dass diejenigen, die geschlechterflexibel gegenüber Mädchen eingestellt sind, im Verhältnis stärker geschlechterunterscheidend ($r=.637$, $p<.01$) als geschlechterflexibel ($r=.257$, $p<.01$) gegenüber Jungen eingestellt sind.³ Insgesamt halten die Befragten die Beschäftigung mit Fragen der Geschlechtszugehörigkeit überwiegend für unwichtig und schätzen sich selbst als ausreichend kompetent im Bereich dieser Thematik ein.

In Bezug auf Ethnizitätsvorstellungen lässt sich festhalten, dass für einen Großteil der Befragten die Vielfalt der Lebensstile, Kulturen und Religionen in ihren Klassen eine Bereicherung darstellt.

Das eigene berufliche Idealbild spiegelt sich in den Aussagen „Unterstützung Benachteiligter“ (90.0%) und „Empathie“ (88.3%) wider, was für ein stark ausgeprägtes Berufsethos der Grundschullehrkräfte spricht. Allerdings kann gerade ein ausgeprägtes Berufsethos mit seinen normativen Seiten auch die Tendenz zu Fehleinschätzungen oder zur Selbstüberschätzung beinhalten – denn während die Befragten zwar mehrheitlich der Aussage zustimmen, dass ein reflektierter Umgang *mit* der eigenen kulturellen Prägung wichtig sei (70.0%)⁴, verneint über die Hälfte der Befragten die Aussage, dass die eigene ethnische Herkunft im Unterricht eine Rolle spiele (61.5%).

² Geprüft wurde: „Je höher die ‚SDO_allgemein‘ (Egalitarismus und Dominanz), desto stärker wird die vermeintliche geschlechtstypische Besonderheit von Jungen/Mädchen betont.“ Hier wurde vergleichend überprüft, ob die Soziale Dominanzorientierung in ihren verschiedenen Ausprägungen (siehe Kapitel 8) einen Einfluss auf die „geschlechterunterscheidenden“ Einstellungen bei Jungen und Mädchen hat. Es zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang bei den Mädchen bzgl. beider Dimensionen (Egalitarismus: $r=.143$, $p<.05$; Dominanz: $r=.185$, $p<.05$). Bei den Jungen ist kein Zusammenhang signifikant (Egalitarismus: $r=.112$, $p=.118$; Dominanz: $r=.131$, $p=.069$).

³ Verglichen wurden hier die Skalen aus dem Kapitel 5.3.1 bis 5.3.4.

⁴ Es wird überwiegend für die pädagogische Praxis bzgl. geschlechterbedingter Heterogenität kein Weiterbildungsbedarf gesehen ($M=2.56$, $SD=.95$), eine geschlechterbewusste Haltung erfährt keine Wichtigkeit im wahrgenommenen Leitbild der Schule und für die Lehrkräfte persönlich ($M=3.02$, $SD=.93$; $M=3.49$, $SD=1.00$). Darüber hinaus ist bei der Arbeit mit den Schüler/innen deren Geschlecht für die Lehrkräfte eher nicht bedeutsam ($M=2.79$, $SD=.93$). Gleichzeitig sind die Lehrkräfte im Mittel uneins darüber, ob Lehrkräfte in der Lage sind, ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf Geschlechterverhältnisse professionell zu reflektieren ($M=3.12$, $SD=.83$) und nur eine leichte Zustimmungstendenz ist bzgl. der Einschätzung auszumachen, dass ein reflektierter Umgang mit der eigenen Geschlechtsrolle Voraussetzung für eine „reflexive Koedukation“ ist. Die Einschätzung der Lehrkräfte, wie wichtig das eigene Geschlecht für die Schüler/innen ist ($M=2.84$, $SD=.97$) lässt erkennen, dass das eigene Geschlecht eher als nicht wichtig eingeschätzt wird und auch das Geschlecht der Schüler/innen schätzen die Lehrkräfte eher als irrelevanter für den Unterricht ein („Für mich spielt das Geschlecht der Schüler/innen im Unterricht keine Rolle.“; $M=3.61$, $SD=1.02$). Eine Verstärkung der Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen wird aus Sicht der Lehrkräfte durch sie selbst nicht gesehen ($M=1.93$, $SD=.69$). Die Lehrkräfte sind der Ansicht, dass, wenn sie ganz allgemein nach der Wichtigkeit von Bereichen gefragt werden, die Geschlechterbewusste Pädagogik der unwichtigste Bereich ist ($M=3.96$, $SD=1.10$). Das Ranking hier lässt diesen Bereich auf dem letzten Platz rangieren

Die Möglichkeit, mit ihren eigenen Normalitätsvorstellungen nicht allen Schüler/innen gerecht werden zu können, erhält im Rahmen der Befragung zwar mehr Zustimmung (35.1%) als Ablehnung (24.9%)⁵, dennoch zeigt sich hier, dass nicht alle Lehrer/innen ihre eigenen Normalitätsvorstellungen kritisch sehen.

Die befragten Lehrkräfte gehen mehrheitlich (87.1%) davon aus, dass sie selber durch ihr eigenes pädagogisches Handeln keine Unterschiede zwischen den Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund verstärken, auf der anderen Seite schätzen die Lehrer/innen es überwiegend so ein, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Unterricht gerne als „Experten“ für ihr Herkunftsland agieren (58.9%) – was darauf hindeuten könnte, dass die Problematik einer Etikettierung bzw. differenzverstärkenden Kulturalisierung für die betroffenen Kinder nicht gesehen wird. Diese These müsste weiter geprüft werden.

Hinsichtlich des Migrationshintergrunds bei Kindern sehen die Befragten die Akkulturationsstrategie der Integration (Berry 1997) als das erstrebenswerte Ziel an. Gleichzeitig sehen sie eine Bereitschaft zur Anpassung an die deutsche Kultur. Ein Separationswunsch der Schüler/innen mit Migrationshintergrund wird dagegen weniger wahrgenommen. Eine Separationsforderung, wie von Teilen der Gesamtbevölkerung gemäß den Befunden einer aktuellen europaweiten Vorurteilsstudie verlangt (vgl. Zick 2011), ist bei den Lehrer/innen hingegen nicht zu finden. Auf die Frage nach den Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Integration nennen die befragten Lehrkräfte neben einem gelingenden Zweitspracherwerb am häufigsten den Bildungs- bzw. Berufserfolg der Eltern.

Weiterer Aufklärung bedarf die Feststellung, dass die Religiosität der Befragten positiv korreliert mit der Zustimmung, dass es Unterschiede hinsichtlich der Ethnizität ($r=.150$, $p<.05$) und des Geschlechts ($r=.155$, $p<.05$) gebe, die man im Unterricht berücksichtigen müsse.

Der ‚Interkulturellen Bildung‘ wird von den Befragten ein geringer Stellenwert zugemessen, wobei die Berücksichtigung von ‚Geschlechterbewusster Pädagogik‘ für noch unwichtiger gehalten wird. Dies drückt sich auch in einer geringen Weiterbildungsnachfrage aus. So stehen Fortbildungsthemen wie ‚Individuelle Förderung‘, ‚Soziales Lernen‘ und ‚Inklusion‘ an vorderer Stelle, während kultursensible Pädagogik, gefolgt von ‚Geschlechterbewusster Erziehung‘ auf den letzten Plätzen rangieren.

Es stellt sich die Frage, ob eine spezielle interkulturelle Bildung sowie eine spezielle Geschlechtererziehung grundsätzlich als wenig relevant erachtet werden, oder ob sie für ‚nicht mehr‘ notwendig gehalten werden, weil ihre Zielsetzungen bereits erreicht seien. Eine dritte Möglichkeit wäre, dass beide Kategorien aus der Sicht der Lehrkräfte in einem sie übermantelnden Konstrukt von „Heterogenität“ oder von „Individueller Förderung“ aufgehen und deshalb nicht mehr als eigenständige Themen erkennbar bzw. bedeutungsvoll werden.

Diese für die Schulpädagogik äußerst brisante Frage müsste dringend einer vertiefenden Prüfung unterzogen werden.

Die Verbindung von Ethnizitätsvorstellungen und Geschlecht hat ebenfalls einige erwartbare und einige noch aufklärungsbedürftige Aspekte deutlich gemacht. So war zu erwarten, dass die geschlechterunterscheidende Einstellung bzgl. der Jungen in einem positiven Zusammenhang zum strafenden Verhalten gegenüber Jungen mit und ohne

⁵ Das Item: „Mit meinen Vorstellungen von Normalität werde ich nicht allen Schüler/innen gerecht.“ wird von 40.0% der Befragten mit „teils/teils“ beantwortet.

Migrationshintergrund steht. Der Zusammenhang bzgl. der Mädchen ist hingegen nur für die Mädchen mit Migrationshintergrund signifikant.

Die geschlechterunterscheidende Einstellung bzgl. der Mädchen steht hingegen mit allen vier Gruppen von Schüler/innen in einem positiven Zusammenhang, der für die Jungen mit und ohne Migrationshintergrund am stärksten ausfällt. Die Auffassung, dass der ethnische Hintergrund der Schüler/innen im Unterricht keine Rolle spielt, steht negativ mit der geschlechterunterscheidenden Einstellung bzgl. der Jungen im Zusammenhang.

In Bezug auf Ethnizität und in Bezug auf das Geschlecht der Schüler/innen ist die Ansicht, dass diese im Unterricht keine Rolle spielen, etwa gleich hoch ausgeprägt.⁶ Die Perspektive der Lehrer/innen auf ihr eigenes Geschlecht und auf ihre eigene Ethnie bzgl. der Relevanz für den Unterricht ist hingegen unterschiedlich stark ausgeprägt, aber sie stehen in einem positiven Zusammenhang.⁷

Weiterhin aufklärungsbedürftig erscheint uns der Befund, dass das „Aufwachsen in mehreren Kulturen“ und die Religiosität bei Mädchen mit Migrationshintergrund mehr mit schulischen Problemen in Verbindung gebracht werden als bei Jungen (vgl. Abb. 10 & 11, S. 41).

So zeigt sich insgesamt (und besonders in den Ergebnissen der Vignettenstudie), dass eine Problemzuschreibung für Jungen mit Migrationshintergrund nicht stärker ausgeprägt ist als für Mädchen mit Migrationshintergrund. Dies widerspricht dem derzeit über Jungen mit Migrationshintergrund geführten Diskurs.

Auch hinsichtlich des Belastungserlebens erbrachte die Studie sehr interessante Ergebnisse. So zeigt sich etwa, dass Lehrer/innen, die ihren Unterricht als interessant und abwechslungsreich beschreiben, sich weniger durch den Berufsalltag⁸ belastet fühlen ($r = -.146$, $p < .05$).

Die Belastung bzgl. der Rahmenbedingung und die Belastung bzgl. des Berufsalltages unterscheiden sich in Richtung und Stärke zu folgenden Variablen:

Die im Alltag wahrgenommene Belastung steht in einem positiven Zusammenhang zu den Berufsjahren: Je länger die Lehrkräfte in ihrem Beruf tätig sind, desto belasteter fühlen sie sich diesbezüglich ($r = .212$, $p < .01$). Eine unterstützende mitfühlende Haltung den Schüler/innen gegenüber korreliert mit dieser Belastungsform ebenfalls positiv ($r = .201$, $p < .01$, $r = .156$, $p < .05$).

Die empfundene Unterstützung durch die Kollegen/innen in der Schule⁹ steht in einem negativen Zusammenhang zu der Belastung, die durch Rahmenbedingungen¹⁰ hervorgerufen wird ($r = -.186$, $p < .01$). Diese Belastungsform korreliert positiv mit einer unterstützenden mitfühlenden Haltung den Schüler/innen gegenüber ($r = .116$, $p = .091$, $r = .180$, $p < .01$) und positiv mit egalitären Einstellungen¹¹ ($r = .134$, $p = .056$).¹²

⁶ Item: „Für mich spielt das Geschlecht der Schüler/innen im Unterricht keine Rolle.“ ($M = 3.61$, $SD = 1.02$); „Für mich spielt die ethnische Herkunft der Schüler/innen im Unterricht keine Rolle.“ ($M = 3.50$, $SD = 1.01$).

⁷ Item: „Mein eigenes Geschlecht spielt im Unterricht keine Rolle.“ ($M = 2.94$, $SD = .97$); „Meine eigene ethnische Herkunft spielt im Unterricht eine entscheidende Rolle.“ ($M = 2.31$, $SD = 1.20$). Korrelation: $r = .326$, $p < .01$.

⁸ Siehe Kapitel 6.1, Seite 36 (belast_i_h2a).

⁹ Das Item: „Wie sehr fühlen Sie sich im Schulalltag von Ihren Kollegen/innen unterstützt?“

¹⁰ Siehe Kapitel 6.1, Seite 36 (belast_i_h2b).

¹¹ Siehe Kapitel 8.1.1, Seite 50, Soziale Dominanzorientierung in der Gesellschaft (Egalitarismus).

¹² Zur Vereinfachung wird hier das Vorzeichen des Korrelationskoeffizienten gedreht.

In Bezug auf unseren Haupt-Interessensbereich, die Überschneidung und das Zusammenwirken von Einstellungen in Bezug auf Ethnizität und auf Geschlecht, zeigen sich interessante Ergebnisse vor allem in der Auswertung der Fall-Vignetten. Hier wurde eine kleine Fallschilderung mit unterschiedlichen Vornamen versehen – mit Mädchen- und Jungennamen, mit ‚typisch deutschen‘ Namen und mit solchen, deren Klang auf einen türkischen bzw. auf einen russischen Einwanderungshintergrund schließen lässt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte sehr wohl unterschiedliche Situationsauffassungen haben, je nachdem, ob sie z.B. über ein Mädchen mit russischer Zuwanderungsgeschichte oder einen einheimischen deutschen Jungen nachdenken. Die Selbstauskunft der Mehrheit der Befragten, kompetent in Bezug auf Heterogenitätsaspekte zu sein und keinen Fortbildungsbedarf zu haben, zeigt folglich, dass sich die Befragten hier tendenziell überschätzen (hierzu siehe Dokumentationsteil).

1.3 Kritische Reflexion und Grenzen der Studie

Fragebogenstudien wie diesen ist es inhärent, dass gewisse methodische Schwierigkeiten vorhanden sind, die zwar reflektiert, aber nie ganz ausgeschlossen werden können. Uns ist bewusst, dass die Erfassung von Einstellungen über die Zustimmung zu Aussagen anfechtbar ist. Darüber hinaus ist die Methode der Selbsteinschätzung, wie sie hier Anwendung findet, kritisch zu sehen. Eine weitere klare Einschränkung müssen wir in Bezug auf die im Fragebogen eingesetzten Vignetten formulieren. Es wurden mehrere Fragebogenversionen eingesetzt, bei dem in den jeweiligen Situationsbeschreibungen nur der Name des Schülers/der Schülerin variiert wurde, so dass bei den Befragten jeweils ein unterschiedlicher Assoziationsraum aufgerufen wurde. Zwar finden sich signifikante Unterschiede zwischen den jeweiligen Gruppen (siehe Kap. 5.1 Vignette 1, S. 24; Kap. 6.5 Vignette 2, S. 39), doch müsste an dieser Stelle differenzierter untersucht werden, welche Aspekte möglicherweise zu diesem Ergebnis beigetragen haben und inwiefern hieraus auf gruppenbezogene Vorerwartungen (oder auch Vorurteile) geschlossen werden kann.

Als schwierig für die Interpretation der Ergebnisse ist zusätzlich zu sehen, dass wir unter den gegebenen Bedingungen nicht ausreichend einschätzen können, wie weitgehend das Antwortverhalten von *Sozialer Erwünschtheit* beeinflusst war. Denn die Fragebögen wurden von den befragten Lehrkräften teilweise zu Hause, zu einem nicht unerheblichen Teil aber auch in der Schule ausgefüllt, wo die Befragten sich in ihrem professionellen und schulbezogenen Selbstbild angesprochen fühlten. Auch könnte die (regelmäßig in Befragungen auftauchende) Soziale Erwünschtheit ihrerseits noch dadurch beeinflusst sein, dass Lehrkräfte über sich selbst anders denken bzw. an sich selbst andere Anforderungen stellen, wenn es um ihren Berufsalltag und ihre pädagogische Professionalität geht, als wenn sie einfach etwa als ‚Mitbürger/innen‘ auf der Straße befragt werden. Ebenfalls könnte der Blick auf die eigene Klasse die Einschätzung verschiedener Items beeinflussen haben, so dass aus bestimmten Aussagen nicht direkt auf Einstellungen oder den Grad des Problembewusstseins der Lehrkräfte geschlossen werden kann. Diese Fragen können erst auf der Basis der sich anschließenden qualitativen Untersuchung angegangen werden. Auch soll die oben erwähnte, bereits in Planung befindliche Folgestudie Aufschlüsse darüber geben, ob sich hier zwei Einflussgrößen überlagern: Es soll geprüft werden, inwieweit die aus dem *professionellen Selbstbild* und der Forderung nach einer professionellen reflektierten Haltung stammenden *Handlungsimpulse* sich unterscheiden von den *alltagspraktischen*

Auffassungen, die ihrerseits von alltäglichen gesellschaftlich geteilten Wahrnehmungsmustern beeinflusst sind. Auch wäre zu fragen, unter welchen Bedingungen die einen über die anderen dominieren.

Tab. 1: Überblick zu den einzelnen pädagogisch handlungsrelevanten Bereichen (Konstrukte) und den dazu eingesetzten Messinstrumenten

Bereiche pädagogischen Handelns	Dimension	Instrumente/Items/Skalen	Kapitel	Seite
I. Schulischer Berufsalltag <i>Heutiger Berufsalltag: handlungsleitende Struktur (Ist-Zustand) Konstrukte/rollenbezogenes Lehrerverhalten im Unterricht + Kollegium + Schulleitung</i>	Fremdbild Selbstbild	- Anforderungen in Bezug auf Vielfalt/Heterogenität - Skala: Raum - Skala: Bedingung - Weiterbildungsbedarf - Methode - Bereich - Arbeit mit Schüler/innen - Berücksichtigung von Interkultureller Bildung - Berücksichtigung von Geschlechterbewusster Erziehung	4	22
II. Verhalten und Einstellungen <i>Vorurteilsbildung in Bezug auf Gender und Ethnie (Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie Einstellungen, die das Lehrerverhalten begleiten)</i>	Gender & Ethnie Gender Ethnie Gender	- Vignette 1 „Verhalten“ - Skala zu Geschlechtsrollenstereotype - Unterscheidende Geschlechtsrollenstereotype in Bezug auf Jungen - Unterscheidende Geschlechtsrollenstereotype in Bezug auf Mädchen - Flexible Ansichten in Bezug auf das Verhalten von Jungen - Flexible Ansichten in Bezug auf das Verhalten von Mädchen - Items zu Einstellungsdimensionen und Wissen in Bezug zu der Kategorie Geschlecht - Einstellungen in Bezug auf Geschlecht - Wissen in Bezug auf Geschlecht - Items zu Einstellungsdimensionen und Wissen in Bezug zu Ethnizität - Einstellungen gegenüber Ethnizität - Wissen in Bezug auf Ethnizität - Indikator: Pädagogisches Handeln in Bezug auf Mädchen und Jungen im Unterricht - Behandlung von Mädchen in Bezug zu Leistung/Strafe - Behandlung von Mädchen in Bezug zur Förderung/Loben/Aufmerksamkeit - Behandlung von Jungen in Bezug zu Leistung/Strafe - Behandlung von Jungen in Bezug zur Förderung/Loben/Aufmerksamkeit	5	24

III. Schwierigkeiten, Belastung und Beanspruchung <i>Selbstbild der Lehrer/innen in Bezug zur allgemeinen Berufszufriedenheit im Lehrerberuf und Unterricht, wahrgenommene Eignung für den Lehrerberuf, erlebte Belastung</i>		• Skala: Belastung • Skala: Berufszufriedenheit - Faktor: Berufszufriedenheit in Bezug zum allgemeinen Wohlfühlen im Lehrerberuf - Faktor: Berufszufriedenheit in Bezug auf Unterricht • Faktor „Allgemeiner Berufsethos“ - Berufsethos „Unterstützung/Förderung“ - Berufsethos „Mitgefühl/Unterstützung von Benachteiligten“ • Bewertung der Konzepte „Interkulturelles Lernen“ und „Geschlechterbewusste Pädagogik“ • Vignette 2 „Problem“ • Skala: Gesellschaftliche und mediale Anerkennung • Skala: Berufszufriedenheit; Wahrgenommene Eignung; Erlebte Belastung - Skala: Berufszufriedenheit - Skala: Wahrgenommene Eignung - Skala: Erlebte Belastung	6	36
IV. Gruppen <i>Verhaltensdispositionen gegenüber Mädchen und Jungen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. Kategorisierung / Beziehungen / Wahrnehmung von Gruppen in Bezug zu Geschlecht und Ethnie im Unterricht</i>	Gender & Ethnie Ethnie Gender Ethnie	• Verhalten in Bezug auf Mädchen und Jungen mit und ohne Migrationshintergrund - Skala: Verhalten in Bezug auf Jungen mit Migrationshintergrund - Skala: Verhalten in Bezug auf Mädchen mit Migrationshintergrund - Skala: Verhalten in Bezug auf Jungen ohne Migrationshintergrund - Skala: Verhalten in Bezug auf Mädchen ohne Migrationshintergrund • Items zu Akkulturationsstrategien - Geforderte Assimilation - Vermutete Integrationshandlung - Vermutete Separation - Geforderte Separation - Betonung der Herkunft - Schule als „deutscher Ort“ - Perspektive auf Integration der Schüler/innen	7	44
V. Gesellschaftliche Bedingungen <i>Soziale Dominanzorientierung Autoritarismus, Diversität (Kultur/Gesellschaft)</i>	Gender	• Soziale Dominanzorientierung - Soziale Dominanzorientierung in der Schule (Egalitarismus) - Soziale Dominanzorientierung in der Schule (Dominanz) - Soziale Dominanzorientierung in der Gesellschaft (Egalitarismus) - Soziale Dominanzorientierung in der Gesellschaft (Dominanz) • Autoritarismus - Autoritarismus in der Schule - Autoritarismus in der Gesellschaft • Diversität - Diversität - Toleranz im Allgemeinen - Diversität - Toleranz gegenüber Schüler/innen • Indikator zur Gleichheit zwischen Mädchen und Jungen auf der Verhaltensebene	8	50

B. Dokumentationsteil

2. Untersuchungsdesign und Entwicklung des Messinstruments

Im nachfolgenden Kapitel wird kurz auf das Untersuchungsdesign des Projekts eingegangen und die Entwicklung des Messinstruments beschrieben.¹³

2.1 Untersuchungsdesign

Ausgangspunkt für die ProLEG-Studie ist die Frage, wie sich ethnisch-kulturelle und geschlechterbezogene Selbst- und Fremdwahrnehmungen auf das berufliche Handeln von Grundschullehrer/innen und insbesondere auf pädagogische Interventionsmaßnahmen wie Förderangebote und Selektionsentscheidungen auswirken.

Dem zugrunde liegt eine Durchführung der Studie in drei Teilschritten (vgl. Tab. 2): Im ersten Schritt wurde eine Vorstudie zur Entwicklung des Messinstruments geplant (Frühjahr 2011, vgl. Kap. 2.2), um ein validiertes Erhebungsinstrument zu erhalten, das im zweiten Schritt in einer querschnittlich angelegten Befragung eingesetzt wurde. Der standardisierte Fragebogen gibt Aufschluss über Sichtweisen und Handlungslogiken von Grundschullehrer/innen, die im Sommer 2011 schriftlich befragt wurden.

Im Anschluss hierzu werden im Frühjahr 2012 kontrastive Fallanalysen durchgeführt, die Erkenntnisse liefern über hinderliche bzw. förderliche Faktoren hinsichtlich eines kompetenten pädagogischen Handelns in Bezug auf Geschlechtererwartungen und interkulturelle Stereotype.

Tab. 2: Untersuchungsdesign der ProLEG-Studie

Zeit	Teilschritte	Stichprobengröße
Frühjahr 2011	Vorstudie zu Sichtweisen und Handlungslogiken in Bezug auf kulturelle Heterogenität und Geschlecht und Belastungsempfinden	N = 44 Grundschullehrkräfte aus dem Paderborner Stadt-Kreisgebiet (Rücklaufquote 50.6%)
Sommer 2011 Frühjahr 2012	Studie zu Sichtweisen und Handlungslogiken in Bezug auf kulturelle Heterogenität und Geschlecht und Belastungsempfinden und Kontrastive Fallanalysen	N = 223 Grundschullehrkräfte aus Ostwestfalen/Lippe (Rücklaufquote 90.7%)

2.2 Entwicklung des Messinstruments (Vorstudie)

Die Vorstudie diente der Erprobung des Fragebogens zu Einstellungen von Grundschullehrkräften zu kultureller Heterogenität und Geschlecht, subjektiven Wahrnehmungen von institutionellen Strukturen und pädagogischen Maßnahmen sowie zu pädagogischen Be- und Entlastungssituationen. Das Erhebungsinstrument, wurde zunächst einer Stichprobe von 44 Grundschullehrkräften (37 Frauen, 2 Männer) aus dem Stadt-Kreisgebiet Paderborn vorgelegt. Die im Durchschnitt 46 Jahre alten Probanden (Jahrgang 1948-1987) wurden über den Testcharakter der schriftlichen Befragung informiert und auf

¹³ Die Gliederungspunkte und das Vorgehen bei den Analyseverfahren sind in ähnlicher Weise bei der Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (Lipowsky, Faust & Greb 2009) dargestellt.

der Basis einer fünfstufigen Likert-Skala¹⁴ zu spezifischen Aspekten der Selbst- und Fremdwahrnehmung, zu Fremdheitskonzepten, Einstellungen und Erwartungen sowie persönlichen Zielvorstellungen in Bezug auf ethnische „Besonderheiten“ und geschlechtstypische Vorannahmen befragt. Hierbei wurde in geschlossene und offene Fragen (z.B. „Forced-Choice“ Technik) differenziert (vgl. Kline 2005). Zudem wurden Vignetten zur Beurteilung eingesetzt (Darstellung von abgeschlossenen Szenen). Hierdurch gaben die Teilnehmenden Auskunft über pädagogische Handlungsstrategien im Umgang mit Zweigeschlechtlichkeit und/oder Multiethnizität ihrer Schüler/innen sowie zu ihrem Belastungserleben in durch Heterogenität gekennzeichneten pädagogischen Situationen. Die Auswertung der Fragebogendaten und Item-Revision (Itemanalyse) erfolgt mit Hilfe der Statistik- und Analysesoftware SPSS Version 19 & 20.

2.3 Erläuterungen zu den Analyseverfahren

Im Folgenden werden die Verfahren beschrieben, mit denen die Daten der Grundlagenstudie faktorenanalytisch überprüft und zu Skalen zusammengefasst wurden. Dabei wird auf die explorative Faktorenanalyse und die Reliabilitätsanalyse eingegangen. Diese beiden Analyseverfahren sind der klassischen Testtheorie zuzuordnen, nach deren Ansatz die Fragebogendaten skaliert wurden.

Zudem wird kurz das varianzanalytische Verfahren zur Überprüfung der eingesetzten Vignetten beschrieben.

2.3.1 Skalierung der Fragebogendaten

Nachfolgend werden die Verfahren der explorativen Faktorenanalyse und der Reliabilitätsanalyse erläutert. Darüber hinaus wird auf die Darstellungsweise der Ergebnisse in dieser Dokumentation eingegangen.

2.3.1.1 Explorative Faktorenanalyse

Die Grundlage der explorativen Faktorenanalyse (EFA) ist eine Korrelationsmatrix mit Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den beobachteten Variablen (Moosbrugger & Schermelleh-Engel 2007). Das Ziel bei diesem hypothesengenerierenden Verfahren ist zum einen Daten zu reduzieren, indem mehrere Items gemäß ihrer korrelativen Beziehung zu einer latenten Dimension zusammengefasst werden und zum anderen auf Basis der Interitemkorrelationen die Menge der zugrunde liegenden Faktoren für die verwendeten Items zu bestimmen.

In der Regel wurden die mehrstufigen, quasi-intervallskalierten Fragebogenitems mittels EFA auf Dimensionalität überprüft. Hierbei wurden im Vorfeld Ablaufschritte festgelegt, die im Folgenden kurz genannt werden sollen (vgl. auch Moosbrugger & Schermelleh-Engel 2007). Grundsätzlich wurde als *Extraktionsmethode* der Faktoren die Hauptachsenanalyse (Principle Axis Factoring, PAF)¹⁵ gewählt, um zwar so viel Varianz der beobachteten Items wie möglich zu erklären, gleichzeitig aber einen Fehleranteil bei der erklärten Varianz zuzulassen (Backhaus 2008, S. 350). Der Anteil erklärter Varianz eines Items ergibt sich also aus den über alle Faktoren aufsummierten quadrierten Faktorladungen des jeweiligen Items

¹⁴ Die Verwendung einer fünfstufigen Likert-Skala, also inklusive einer Mittelkategorie, stützt sich auf die Veröffentlichung von O’Muircheartaigh et al. (2000).

¹⁵ Die Hauptkomponenten sind Linearkombinationen von Variablen und werden auch als Faktoren bezeichnet.

(Kommunalität) plus einem Fehlerterm. Da bei der PAF zunächst so viele Faktoren wie Variablen extrahiert werden, muss ein Kriterium gewählt werden, um die Anzahl der relevanten Faktoren zu bestimmen. Dabei stehen zwei Verfahren zur Verfügung. Der *Scree-Test* (Ellenbogenkriterium; Cattell 1966), wobei dieser als Entscheidungshilfe betrachtet wird. Field (2009) folgend, sollte die Entscheidung über die Anzahl der Faktoren nicht alleine auf dem *Scree-Test* basieren (vgl. S. 640). Das hier gewählte Kaiserkriterium (Kaiser 1960) basiert auf den Eigenwerten der Faktoren. Wenn alle (quadrierten) Ladungen eines Faktors aufsummiert werden, erhält man den Eigenwert des Faktors (Bühner 2006, S. 185). Nimmt dieser Wert einen Wert über 1 an, gilt dies als bedeutsam (vgl. Field 2009, S. 640).

Als *Rotationsmethoden* wurden bei mehr als einem erkenntlichen Faktor eine Oblimin-Rotation (obliques Rotationsverfahren) und die Varimax-Rotationsmethode (orthogonales Rotationsverfahren) gewählt.¹⁶ Einzelne Items, die entweder eine sehr geringe Faktorenladung aufwiesen ($a_{iq} < .35$) oder nicht eindeutig auf einen Faktor zuweisbar waren, wurden aus den weiteren Analysen ausgeschlossen.

2.3.1.2 Reliabilitätsanalysen

Die Grundlage für die anschließenden Reliabilitätsanalysen bilden die Faktorenlösungen aus den jeweiligen EFAn. Um die Genauigkeit einer Messung festzustellen werden das Cronbachs Alpha α (Kennwert der internen Konsistenz auf der Skalenebene) und die jeweilige Itemtrennschärfe als Kennwerte zur Erfassung der Güte beachtet. In die Berechnung dieser Kennwerte wurden nur diejenigen Items aufgenommen, die im Rahmen der EFA gemeinsam auf einem Faktor luden. Cronbachs Alpha verdeutlicht die Genauigkeit, mit der eine Gruppe von Variablen das Konstrukt misst bzw. inwieweit die Items der Skala ein gemeinsames Konstrukt erfassen. Je höher der Wert für diesen Reliabilitätskoeffizienten gegen Eins ist, umso konsistenter ist die Skala. Dabei gilt zu beachten, dass Cronbachs Alpha von der Anzahl der Items abhängig ist. Skalen mit einem Wert von deutlich unter $\alpha < .60$ wurden nicht in die Skalendokumentation und in weitere Analysen aufgenommen¹⁷, da er als nicht mehr zufrieden stellend gilt. Die Itemtrennschärfe (r_{it}) gibt hingegen die Korrelation eines Items mit allen anderen in die Analyse einbezogenen Items an. Geringe Trennschärfen weisen darauf hin, dass das Item ungeeignet für die Skalenbildung ist. Folglich wurden in dieser Skalendokumentation Items mit einer Trennschärfe von $r_{it} < .30$ von der Skalenbildung ausgeschlossen.

2.3.2 Darstellung von Ergebnissen in der Skalendokumentation

Grundsätzlich muss im Hinblick auf die Darstellung der Ergebnisse zwischen einer *einfaktoriellen* und einer *mehrfaktoriellen Lösung* unterschieden werden. Hat das Eigenwertkriterium ergeben, dass alle in die EFA einbezogenen Items einen Faktor bilden und dieser inhaltlich interpretierbar ist, wird diese Lösung berichtet. Überdies wird der durch die Faktoren erklärte Varianzanteil angegeben.

¹⁶ Bei der obliquen Rotation wird eine Korrelation der Faktoren angenommen, während bei der orthogonalen Rotation keine Korrelation angenommen wird.

¹⁷ Es gibt drei Ausnahmen von dieser Regel: Subskala 1: Behandlung Mädchen mit Migrationshintergrund ($\alpha = .479$), SDO_Schule (Egalitarismus) ($\alpha = .527$). Gleichheitsindikator ($\alpha = .546$).

Dagegen werden die Faktorladungen der einzelnen Items sowie eventuelle Nebenladungen ebendieser auf benachbarten Faktoren berichtet. Nebenladungen werden mit entsprechender Fußnote berichtet, wenn $a_{iq} > .40$ ist. Wenn für alle Items eines Faktors die Faktorladungen negativ waren, wurden diese aus Gründen einer besseren Lesbarkeit invertiert.

Am Ende der Darstellung sind darüber hinaus die Faktorkorrelationen (nur bei oblimin Rotation) angegeben. Resultierend aus der Reliabilitätsanalyse wird für jede Skala Cronbachs Alpha (α) für standardisierte Items berichtet sowie für jedes Item dessen Trennschärfe (r_{it}). Die Skalenbildung erfolgte durch Berechnung des Mittelwerts auf Basis aller zur Skala gehörigen Items.

Zur internen Validierung wurden Referenzskalen verwendet (Soziale Dominanzorientierung, Autoritarismus, Diversität). Die Überprüfung fand anhand von Korrelationsmatrixen statt, wobei der jeweilige Korrelationskoeffizient (r) die „statistische Nähe“ der Messungen angibt. Es wird somit durch ein Zusammenhangsmaß angegeben, inwiefern die neu gebildete Skala mit einer etablierten Skala zusammenhängt und dieser Zusammenhang wird auf Signifikanz geprüft.

Für jede Skala ist die Abkürzung des Items (Abk.), der Itemtext, die zugrunde liegende Stichprobengröße (N), der Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD) dokumentiert. Bei der Berechnung des Skalenmittelwerts wurde darauf geachtet, dass alle einbezogenen Items gültige Werte aufweisen.

Tab. 3: Beispiel der Darstellung von Ergebnissen

Abk.	Item	N	M	SD
afraumb	Die räumlichen Bedingungen (geringe Raumgröße, fehlende Rückzugsmöglichkeiten)	223	4.10	1.04

Im Hinblick auf die Ergebnisse der Vignetten des Fragebogens, werden für jede Vignettenberechnung die zugrunde liegende Stichprobengröße (N), der Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD) präsentiert.¹⁸

Zur Analyse wurde auf die Varianzanalyse zurückgegriffen (ANOVA). Neben der tabellarischen Mittelwertsdarstellung werden diese zur besseren Übersicht auch grafisch dargestellt.

2.4 Aufbau der Skalendokumentation

Insgesamt gliedert sich die Dokumentation in sechs Bereiche. Sie beginnt mit einer kurzen Stichprobenbeschreibung der befragten Lehrkräfte. Die darauf folgenden Abschnitte dokumentieren wesentliche Teile des Lehrerfragebogens¹⁹, die fünf Bereichen zugeordnet werden:

- I. Bereich schulischer Berufsalltag
- II. Bereich Verhalten und Einstellungen
- III. Bereich Schwierigkeiten, Belastung und Beanspruchung
- IV. Bereich Gruppen
- V. Bereich Gesellschaftliche Bedingungen

¹⁸ Zur besseren Darstellung wurde bei Vignette 2 auf die einzelnen Angaben der SDs verzichtet.

¹⁹ Die Vollversion des Lehrerfragebogens der ProLEG-Studie befindet sich im Anhang E, Kapitel 2.

Zudem werden ausgewählte Ergebnisse der ProLEG-Studie in Kapitel 9 vorgestellt, die Einblicke in die Forschungsfragen und Hypothesen der Untersuchung geben (vgl. S. 59). Die Dokumentation der Skalen folgt einem einheitlichen Muster, indem zuerst die jeweilige Quelle der Skala angegeben wird. Hierbei wird unterschieden in Skalen, die komplett aus anderen Erhebungen übernommen wurden. Sie sind durch die Angabe der Autoren und Jahreszahl kenntlich gemacht. Wurde innerhalb einer Skala der Wortlaut einzelner Items geändert bzw. angepasst, ist dies durch den Ausdruck „adaptiert von“ kenntlich gemacht. Wurden neue Items zur Skala gebildet und hinzugefügt bzw. Items weggelassen, so wurde dies durch die Formulierung „Eigenkonstruktion“ festgehalten.

Quelle:	Eigenkonstruktion
Instrument:	Skala-Geschlechterstereotype
Anzahl Items:	5
Instruktion:	„(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
Antwortformat:	1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils; 4=stimme eher zu; 5=stimme voll zu
Skalenbildung:	Summe
Skala:	Cronbachs α

In den nächsten Zeilen sind die Anzahl der Items, die Instruktion und deren Antwortformat sowie die Skalenbildung angegeben. Nur im Falle einer mehrfaktoriellen folgt die Angabe derjenigen Items, die in die EFA mit einbezogen wurden.

In einem nächsten Schritt sind die angewendeten Skalierungsverfahren angegeben. Die Item- und Skalenkennwerte sind sodann tabellarisch dargestellt. Die Dokumentation einer Skala endet mit der Angabe des Cronbachs Alpha α .

Die Dokumentation der Vignetten erfolgt ebenfalls einheitlich. Zunächst wird die Zielsetzung der Vignette beschrieben. Es folgt die Instruktion, der Vignettentext, die zu beantwortende Frage, das Antwortformat und die tabellarische Ergebnisdarstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen sowie das Ergebnis der Varianzanalyse (F-Wert). Die Mittelwertunterschiede werden zudem in Form einer Grafik dargestellt.

C. Lehrerfragebogen

Um Informationen zur Professionalisierung von Grundschullehrkräften in Bezug auf Heterogenitätskompetenzen zu erhalten sowie Aufschlüsse über Sichtweisen und Handlungslogiken in der pädagogischen Praxis, wurden Fragebögen an Grundschullehrkräfte ausgeteilt, die teilweise in der Schule ausgefüllt bzw. mit nach Hause genommen wurden. Die Fragebögen wurden in verschlossenen Umschlägen eingesammelt bzw. von den Schulen an die Mitarbeiterinnen des Projekts zurückgesandt. Die Rücklaufquote betrug 90.7%. Die Fragebögen waren in deutscher Sprache verfasst und die Bearbeitungsdauer wurde mit ca. 45 Minuten angegeben.

Bei der Beantwortung der Fragen sollte beachtet werden, dass jede Frage ganz genau durchgelesen wird, sich stets spontan für eine Antwortmöglichkeit entschieden und nur ein Kästchen angekreuzt wird, alle Fragen beantwortet werden sollen und es keine falschen Antworten gibt. Zudem wurde den Teilnehmern absolute Vertraulichkeit in Bezug auf ihre Angaben zugesichert. Es wurde ein persönlicher sechsstelliger Code zur Anonymisierung generiert (vgl. Anhang, S. 73).

3. Soziodemographischer Hintergrund der Lehrerstichprobe

Die Studie wurde mit Hilfe einer Querschnittserhebung im Juni 2011 zum Zeitpunkt des Schuljahres 2010/2011 kurz vor den Sommerferien durchgeführt. Es wurden 223 Grundschullehrer/innen (89.4% Frauen) in Ostwestfalen/Lippe mit einem standardisierten Fragebogen schriftlich befragt. Die Stichprobe entspricht somit dem durchschnittlichen Frauenanteil von 86.6% Lehrerinnen an deutschen Grundschulen (vgl. Jahresgutachten Aktionsrat Bildung 2011).

Das Durchschnittsalter lag bei 46 Jahren. Von den Grundschullehrkräften hatten 69.6% Kinder und 3.2% von ihnen hatten einen Immigrationshintergrund. 91.3% der Teilnehmer gaben an einer Religion anzugehören (nein=8.7%). In Bezug auf die Religiosität gaben die meisten an religiös zu sein. Die Frage nach den Berufsjahren ergab, dass hier eine breite Streuung von 1-44 Jahren besteht. 79.3% der Lehrkräfte haben GHRGe- G, 17.8% GHRGe-HRGe und 2.8% eine andere Schulform studiert. 41,4% der Grundschullehrer arbeiten in Teilzeit und 58.6% sind vollzeitbeschäftigt. Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit liegt bei 4.7% der Lehrkräfte unter 20 Stunden, bei 5.1% zwischen 20-25 Stunden und bei 11.6% zwischen 26-30 Stunden.

Tab. 4: Stichprobenbeschreibung

N=223	M / SD	Verteilung	Kommentar	Missing in %
Geschlecht	1.11 (.31)	89.4% (w) / 10.6% (m)	6 Befragte gaben ihr Geschlecht nicht an.	2.7%
Geburtsjahr	1965 (11.53)	1946-1987	Die Stichprobe war sehr altersheterogen. Die Geburtsjahre 1951/52, 1968 und 1971 bildeten die größten Einzelgruppen. 15 Befragte Personen machten keine Angaben.	6.7%
Anzahl der Kinder „Haben Sie Kinder?“	1.30 (.46)	69.6% (ja), 30.4% (nein)	9 Befragte machten hier keine Angaben.	4.0%
Migrationshintergrund „Haben Sie selbst oder Ihre Eltern einen Migrationshintergrund?“	1.97 (.18)	3.2% (ja), 96.8% (nein)	6 Befragte machten hier keine Angaben.	2.7%
Religionszugehörigkeit „Gehören Sie einer Religion an? Ja, und zwar...“	1.09 (.28)	91.3% (ja), 8.7% (nein)	5 Befragte machten hier keine Angaben.	2.2%
Religiosität „Wie religiös sind Sie?“	5.80 (2.27)	Skala: 1-10	10 Befragte machten hier keine Angaben.	4.5%
Studierte Fächerkombination „Welche Fächerkombination haben Sie studiert?“	-	Erstes Fach: 55.3% (Deutsch) 24.0% (Mathe) Zweites Fach: 24.1% (Deutsch) 33.3% (Mathe) Drittes Fach: 21.6% (Religion) 19.8% (Sachunter.) 10.8% (Sport)	6 Befragte machten keine Angaben beim ersten Fach. 7 Befragte machten keine Angaben beim zweiten Fach. 56 Befragte machten keine Angaben beim dritten Fach.	2.7% (ersten Fach) 3.1% (zweites Fach) 25.1% (drittes Fach)
Dauer des Schuldienstes „Wie lange sind Sie schon im Schuldienst (inkl. Referendariat, in Jahren)?“	19.1 (11.92)	Die Verteilung bzgl. der Jahre im Schuldienst war sehr heterogen.	12 Befragte machten hier keine Angaben.	5.4%
Studierte Schulform „Welche Schulform haben Sie studiert?“	-	79.3% (GHR-G) 17.8% (GHG-Ge) 2.8% (Anderes)	10 Befragte machten hier keine Angaben.	4.5%
Beschäftigungsumfang	-	41.4% (Teilzeit) 58.6% (Vollzeit)	8 Befragte machten hier keine Angaben.	3.6%
Durchschnittliche Wochenarbeitszeit „Ihre durchschnittliche Wochenarbeitszeit (inkl. Vorbereitung/Korrekturen, etc.)“	4.61 (1.41)	4.7% (unter 20 h.) 5.1% (20-25 h.) 11.6% (26-30 h.) 14.4% (31-35 h.) 31.6% (36-40 h.) 32.6% (über 40 h.)	Der Mittelwert ist nicht in Stunden angegeben, sondern bildet den Mittelwert der Antwortskala ab. 8 Befragte machten hier keine Angaben.	3.6%

I. Bereich schulischer Berufsalltag

4. Berufsalltag heute

Im folgenden Bereich geht es um den konkreten schulischen Berufsalltag der Grundschullehrer/innen. Erfragt werden Aspekte zu Anforderungen im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität, die auf handlungsleitende Strukturen und rollenbezogenes Lehrerverhalten im Unterricht hindeuten.²⁰ Diesbezüglich geht es um strukturelle und räumliche Bedingungen, den persönlichen Weiterbildungsbedarf, den Umgang mit Schülergruppen und die Berücksichtigung von interkultureller Bildung und Geschlechterbewusster Erziehung.

4.1 Anforderungen in Bezug auf Vielfalt/Heterogenität

4.1.1 Item zur strukturellen Bedingung

Tab. 5: Was stellt Sie im Blick auf Vielfalt/Heterogenität vor besondere Anforderungen?

Abk.	Item	N	M	SD
afKlassgr	Die Klassengröße	223	4.16	.98

4.1.2 Item zur räumlichen Bedingung

Tab. 6: Was stellt Sie im Blick auf Vielfalt/Heterogenität vor besondere Anforderungen?

Abk.	Item	N	M	SD
afraumb	Die räumlichen Bedingungen (geringe Raumgröße, fehlende Rückzugsmöglichkeiten)	223	4.10	1.04

4.2 Weiterbildungsbedarf

4.2.1 Methode

Tab. 7: In welchem Bereich sehen Sie Weiterbildungsbedarf (WB-Bedarf) für Ihre pädagogische Praxis?
- Methode

Abk.	Item	N	M	SD
wbkoopl	Kooperative Lernmethoden	217	3.05	.90
wboff	Offene Unterrichtsformen	220	2.95	.93
wbhet	Pädagogischer und fachdidaktischer Umgang mit Heterogenität	221	3.51	.95

4.2.2 Bereich

Tab. 8: In welchem Bereich sehen Sie Weiterbildungsbedarf (WB-Bedarf) für Ihre pädagogische Praxis?
- Bereich

Abk.	Item	N	M	SD
wbbgesh	Geschlechterbedingte Heterogenität	219	2.56	.95
wbbmigh	Migrationsbedingte Heterogenität	217	2.98	.98

²⁰ Die Bezugstheorie für diesen Bereich lässt sich in dem professionstheoretischen Ansatz von Wahl (1999, 2006) sehen. Die forschungsleitende Frage „Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Heterogenität um?“ fokussiert die handlungsleitenden Vorstellungen und Einstellungen von subjektiven Theorien, die das „doing gender“ und das interkulturelle Handeln der Lehrkräfte beeinflussen.

wbbleish	Leistungsbedingte Heterogenität	220	3.45	.93
wbbin	Integration/Inklusion	220	4.10	1.00
wbbarbv	Arbeits- und Sozialverhalten	216	3.25	1.15

4.3 Arbeit mit Schüler/innen

Tab. 9: Was ist für Sie bei Ihrer Arbeit mit ihren Schüler/innen wichtig? „Wichtig ist für mich die Berücksichtigung...“

Abk.	Item	N	M	SD
pind	...der Individualität der Schüler/innen	222	4.31	.66
pethni	...der Ethnie der Schüler/innen	214	3.31	.89
pgess	...des Geschlechts der Schüler/innen	222	2.79	.93
pinds	...der individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen	221	4.06	.71
ointes	...der Interessen der Schüler/innen	222	4.09	.66
pbee	...ein besonderes Engagement für Kinder, die benachteiligt sind	222	4.15	.73

4.4 Berücksichtigung von Interkultureller Bildung

Tab. 10: Wie sollte Interkulturelle Bildung berücksichtigt werden?

Abk.	Item	N (gültig)	ja	nein	Missing
ibunp	Intk: Als ständiges Unterrichtsprinzip	199	66.8%	33.2%	10.8
Oder/und:					
ibtur	Intk: Im regelmäßigen Turnus im Unterricht	156	69.2%	30.8%	30.0
ibsthe	Intk: Als spezielles Unterrichtsthema zweimal pro Halbjahr	136	27.2%	72.8%	39.0
ibprot	Intk: An Projekttagen und Projektwochen	152	69.7%	30.3%	31.8

4.5 Berücksichtigung von Geschlechterbewusster Erziehung

Tab. 11: Wie sollte Geschlechterbewusste Erziehung berücksichtigt werden?

Abk.	Item	N (gültig)	ja	nein	Missing
geunp	Ges: Als ständiges Unterrichtsprinzip	198	55.6%	44.4%	11.2
Oder/und:					
getur	Ges: Im regelmäßigen Turnus im Unterricht	152	55.9%	44.1%	31.8
gesthe	Ges: Als spezielles Unterrichtsthema zweimal pro Halbjahr	135	25.9%	74.1%	39.5
geprot	Ges: An Projekttagen und Projektwochen	142	51.4%	48.6%	36.3

II. Bereich Verhalten und Einstellungen

5. Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie Einstellungen und Wissen in Bezug auf Ethnizität und Gender

Im zweiten Bereich des Fragebogens werden die Verhaltensweisen und Einstellungen der Lehrkräfte in den Blick genommen. Hierbei sind die Kategorien Geschlecht und Ethnizität sowie ihre Überkreuzung bzw. ihr Zusammenwirken in pädagogischen Handlungssituationen von Bedeutung. Zunächst wird nach stereotypen Vorstellungen gefragt, die es in Bezug auf Geschlecht geben kann (Einstellungen und Wissen). Im Anschluss werden die Einstellungen und das Wissen gegenüber Ethnizität erfragt sowie im dritten Schritt ihr Zusammenspiel.²¹

Definiert werden kann der Begriff „Stereotyp“ als eine Reihe von Überzeugungen über die Mitglieder einer sozialen Gruppe (z.B. Zigeuner leben in Wohnwagen) oder als „Assoziation einer Reihe von Merkmalen mit einer Kategorie“ (Petersen & Six 2008, S. 21). Die Vorstellung „Zigeuner klauen“ wäre somit deswegen als Vorurteil im sozialpsychologischen Sinn und nicht bloß als Stereotyp aufzufassen, da neben der Kategorisierung und der Stereotypisierung eine affektive Bewertung impliziert ist (Zick, Küpper & Hövermann 2011, S. 32). Bei der Erfassung von Vorurteilen bzw. Stereotypen über Einstellungsmessungen ist es somit unumgänglich, diese auch direkt abzufragen.

In Anlehnung an die eingesetzten Skalen konnten Subskalen gebildet werden, die Bezug nehmen auf ein Lehrerverhalten, das Mädchen und Jungen nach Geschlecht unterscheidet bzw. bei dem geschlechterstereotyp gedacht wird, z.B. „Jungen sind aggressiv.“ („geschlechterunterscheidend“ wird im Folgenden in der Bedeutung abgekürzt durch „unterscheidend“) und einem Verhalten, das durch ein geschlechterflexibles Verhalten gekennzeichnet ist, bei dem Geschlechtsrollen aufweichende Ansichten in Bezug auf das Geschlecht der Schüler und Schülerinnen bestehen, z.B. „Es ist in Ordnung, wenn Jungen mit Puppen spielen.“ („geschlechterflexibel“ wird im Folgenden abgekürzt als „flexibel“) (vgl. Kap. 1, S. 5). Darüber hinaus sind vier weitere Subskalen zum pädagogischen Handeln gegenüber Mädchen und Jungen beschrieben. Sie beziehen sich hierbei auf das Verhalten in Bezug zur Leistungsbewertung und zum Strafen sowie zur Förderung, Lob und Aufmerksamkeitsverteilung in Abhängigkeit zum Geschlecht der Schüler/innen.

5.1 Vignette 1

Anhand einer Vignette wurde im Folgenden untersucht, ob die Variation des Schülernamens (vgl. Kap. 1.3, S. 12) Einfluss auf das Verhalten der Lehrer/innen in einer spezifischen Situation hat.²²

Die Instruktion dieses Teils im Fragebogen wurde folgendermaßen eingeleitet:

„Im folgenden Teil geht es um das Lehrer-Schüler-Verhältnis und Ihre Einstellungen, die Ihr Verhalten begleiten.“

²¹ Die zeitlich und gesellschaftlich erwachsenen und durch Einstellungen und in Interaktionen verdeutlichten Geschlechtsstereotype wurden in Anlehnung an den Fragebogen von Scott und Bantley (1983, Teachers' attitudes towards sex-role stereotyping and knowledge of sex differences) bei den Grundschullehrkräften erfragt. Welche Einstellungen haben Lehrer/innen in Bezug auf Mädchen und Jungen und welche Strukturaspekte der Bildungsinstitutionen überlagern sich mit (bewussten und/oder unbewussten) Einstellungen der Lehrkräfte, die sich in Bezug zur „Stereotype Threat Theory“ (Steele 1997) verdeutlichen lassen?

²² Im Folgenden werden nur signifikante Ergebnisse berichtet.

Der eigentliche Vignettentext gestaltete sich wie folgt:

Vignettentext:
Bitte lesen Sie sich die folgende Beschreibung einer Schulsituation durch und beantworten Sie danach bitte die darunter stehende Frage.

[Name Schüler/in] bringt meist gute Leistungen. Seit einiger Zeit scheint er/sie jedoch wenig motiviert zu sein und meldet sich weniger als sonst. Der Lehrer oder die Lehrerin bietet [Name Schüler/in] deshalb an, außerhalb des Unterrichts ein Gespräch mit ihm zu führen.

Frage:
Wie sehr würde Ihr Verhalten dem des beschriebenen Lehrers/ der Lehrerin entsprechen?
(Antwortskala: 1: überhaupt nicht; 2: eher nicht; 3: teilweise; 4: eher; 5: genau)

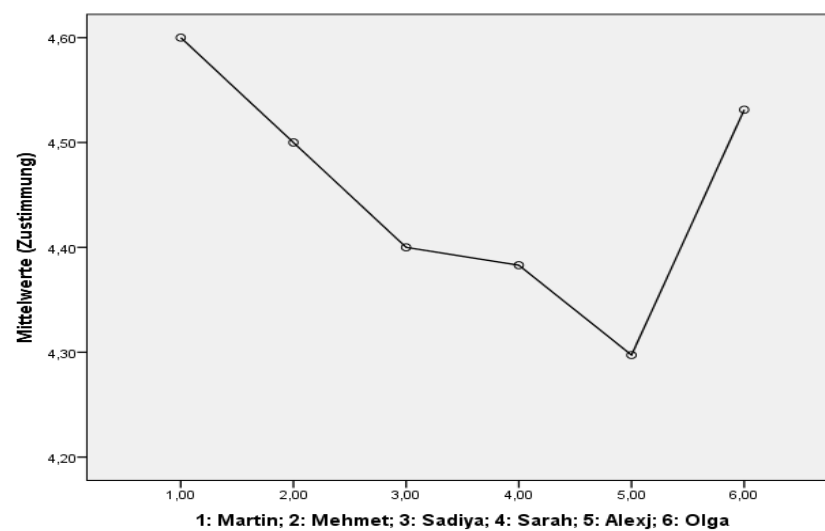
In Tabelle 12 sind die jeweiligen Zustimmungen nach Schülername angegeben.

Tab. 12: Ergebnisse von Vignette 1: „Lehrerverhalten“

Name	N	Mittelwert	SD
Martin	35	4.60	.60
Mehmet	32	4.50	.62
Sadiya	35	4.40	.74
Sarah	47	4.38	.87
Alexj	37	4.30	.70
Olga	32	4.53	.57
Gesamt	218	4.45	.70

In Abbildung 2 sind die Mittelwertunterschiede graphisch dargestellt. Eine Varianzanalyse zeigt keine signifikanten Unterschiede [$F_{(5,212)} = .897, n.s.$] (vgl. Kap. 2.3.2, S. 18).

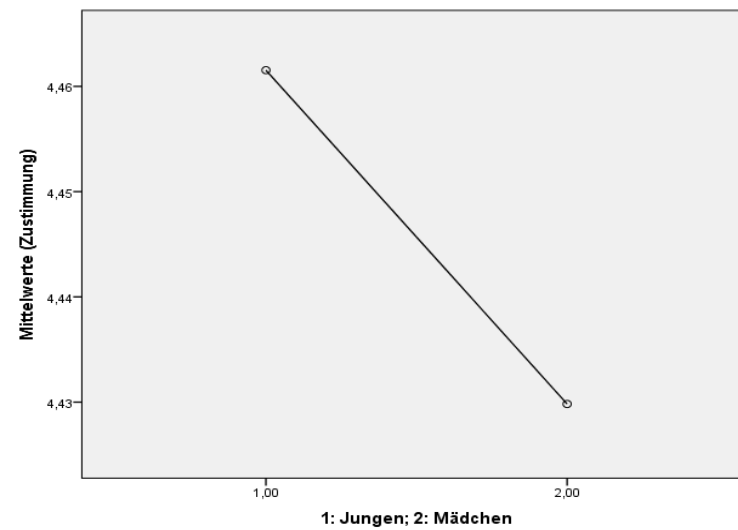
Abb. 2: Mittelwertunterschiede bei Vignette 1 (Zeitinvestition nach Schülername)



Tab. 13: Lehrerverhalten nach Schülergeschlecht

Gruppe		N	Mittelwert	SD	F-Wert
1	Martin	104	4.46	.65	
	Mehmet				
	Alexj				
					$F_{(1,216)}=.110,$ $p>.05$
2	Sarah	114	4.43	.75	
	Sadiya				
	Olga				

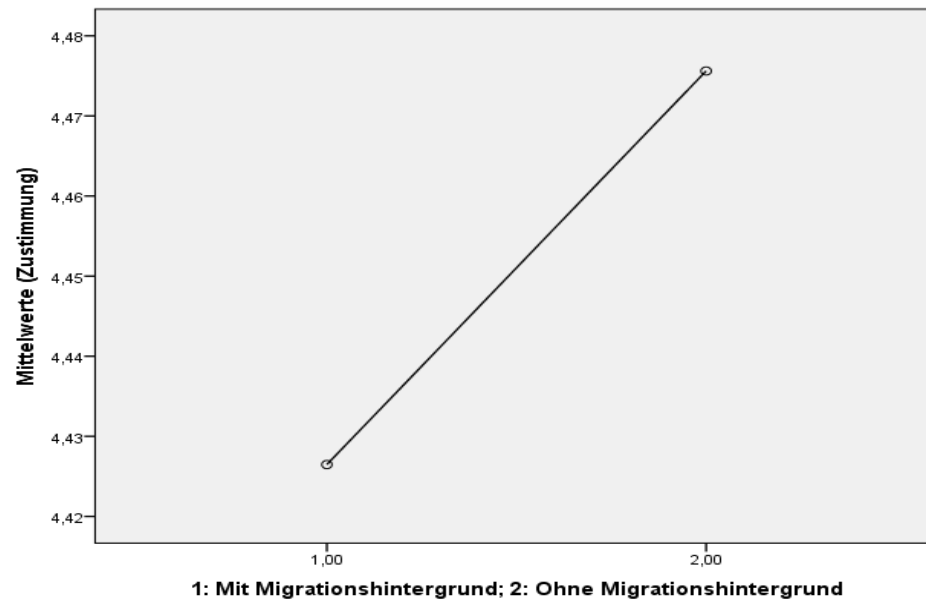
Abb. 3: Mittelwertunterschiede bei Vignette 1 (Zeitinvestition nach Geschlecht)



Tab. 14: Lehrerverhalten nach Schülerherkunft (mit und ohne Migrationshintergrund)

Gruppe		N	Mittelwert	SD	F-Wert
1	Mehmet	136	4.43	.66	
	Sadiya				
	Alexj				
	Olga				
					$F_{(1,216)}=.248,$ $p>.05$
2	Martin	82	4.48	.77	
	Sarah				

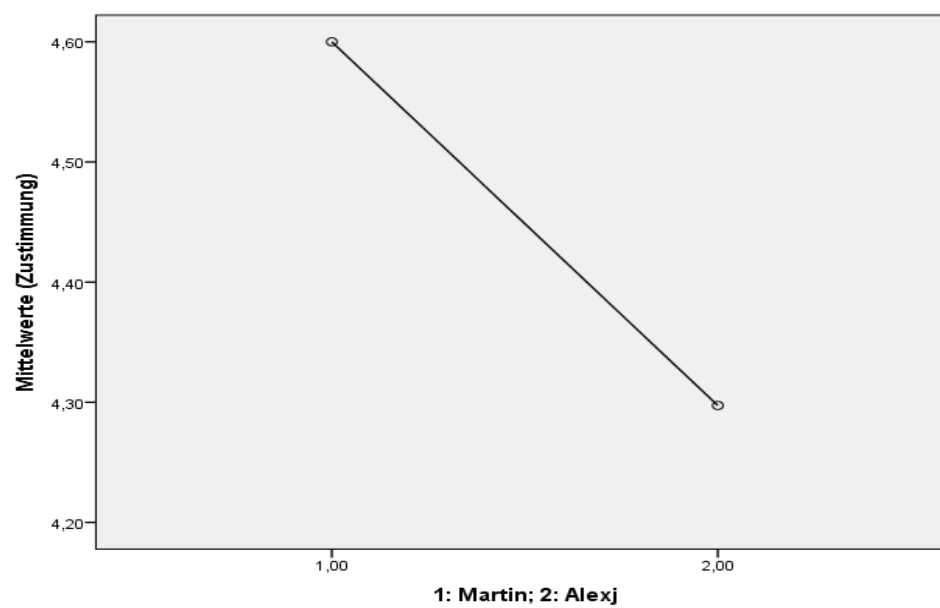
Abb. 4: Mittelwertunterschiede bei Vignette 1 (Zeitinvestition nach Herkunft)



Tab. 15: Lehrerverhalten bei männlichen Schülern (mit und ohne Migrationshintergrund)

Einzelvergleich		N	Mittelwert	SD	F-Wert
1	Martin	35	4.60	.60	$F_{(1,70)}=3.83,$ $p=.054$
2	Alexj	37	4.30	.70	

Abb. 5: Mittelwertunterschiede bei Vignette 1 (Martin - Alexj)



5.2 Items zu Einstellungsdimensionen und Wissen in Bezug auf die Kategorie Geschlecht

5.2.1 Einstellungen in Bezug auf Geschlecht

Tab. 16: Einstellungen in Bezug auf Geschlecht

Abk.	Item	N	M	SD
vstoer1	Jungen sind bockiger als Mädchen.	222	2.05	.93
vstoer2	Mädchen antworten im Unterricht nur, wenn sie gefragt werden.	223	1.66	.79
verhu	Es gibt keine naturgegebenen Verhaltensunterschiede zwischen Mädchen und Jungen.	222	2.64	1.07
selbstrj	Jungen werden zur Selbstregulation angehalten	214	2.55	.91
selbstrm	Mädchen werden im Unterricht angeleitet.	209	2.21	.86
bezugn1	Jungen werden im individuellen Vergleich beurteilt.	209	2.39	.93
bezugn2	Mädchen werden im sozialen Vergleich beurteilt.	210	2.34	.90
spielm1	Mädchen sind beim Spielen ruhig.	222	2.50	.94
spielj1	Jungen sind beim Spielen laut und wild.	223	2.82	.95
entw1	Mädchen sind Jungen in ihrer Entwicklung voraus.	223	3.36	.90
sozmiv	Jungen mit Migrationshintergrund werden oft mit ihrem Sozialverhalten in Beziehung gebracht werden.	212	3.24	.94
agressj1	Jungen sind aggressiv.	220	2.40	.82
agressm1	Mädchen sind nicht aggressiv.	220	2.44	.88
verma1	Mädchen verhalten sich angepasst.	219	2.77	.90
agressj2	Jungen mangelt es an sozialen Kompetenzen.	221	2.37	.82
agressm2	Mädchen haben ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen.	219	2.98	.83
agressj1m	Jungen mit Migrationshintergrund sind aggressiv.	218	2.45	.91
agressm1m	Mädchen mit Migrationshintergrund sind nicht aggressiv.	218	2.54	1.00
vermami2	Mädchen mit Migrationshintergrund verhalten sich angepasst.	218	2.82	.95
egrol1	Es ist in Ordnung, wenn Jungen mit Puppen spielen.	218	4.55	.66
egrol2	Ein wildes Mädchen ist ein ernsthafteres Problem als ein wilder Junge.	219	1.70	.85
wgschul1	Grundschüler/innen sehen die Schule als einen „weiblichen Ort“.	213	2.84	1.12
wgschul2	Schulen ermutigen Jungen mehr als Mädchen, in Naturwissenschaften und Technik gut zu sein.	217	2.20	.97

5.2.2 Wissen in Bezug auf Geschlecht

Tab. 17: Wissen in Bezug auf Geschlecht

Abk.	Item	N	M	SD
refl1	Lehrer/innen sind in der Lage ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf Geschlechterverhältnisse professionell zu reflektieren.	219	3.12	.83
refl2	Lehrer/innen sind in der Lage ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf das Zusammenleben verschiedener Kulturen professionell zu reflektieren.	218	3.23	.75
refl3	Voraussetzung für eine „reflexive Koedukation“ ist ein reflektierter Umgang mit der eigenen Geschlechtsrolle.	215	3.84	.80
refl4	Voraussetzung für eine gelingende interkulturelle Pädagogik ist ein reflektierter Umgang mit der eigenen kulturellen Prägung.	213	3.78	.81

5.3. Subskalen zum geschlechterunterscheidenden Verhalten gegenüber Jungen und Mädchen

5.3.1 Unterscheidende Geschlechtsrollenstereotype in Bezug auf Jungen

Quelle:	Eigenkonstruktion Winheller
Instrument:	Skala-Geschlechterstereotype
Anzahl Items:	5
Instruktion:	„(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
Antwortformat:	1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils; 4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
Skalenbildung:	Summe
Angewendetes Verfahren:	PCA; Abbruchkriterium Eigenwert (<1); VARIMAX-Rotation; Reliabilitätsanalyse

Tab. 18: Geschlechtsrollenstereotype (Jungen – unterscheidend)

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
agressj2	Jungen mangelt es an sozialen Kompetenzen.	221	2.37	.82	.585
vstoer1	Jungen sind bockiger als Mädchen.	222	2.05	.93	.384
spielj1	Jungen sind beim Spielen laut und wild.	223	2.82	.95	.539
agressj1	Jungen sind aggressiv.	220	2.40	.82	.566
bezugn1	Jungen werden im individuellen Vergleich beurteilt.	209	2.39	.93	.409
Skala (jungst_k): $\alpha=.736$					

Tab. 19: Faktorenanalyse – Geschlechtsrollenstereotype (Jungen – unterscheidend)

KMO	.779		
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(10)}=207.15, p < .001$		
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz	
Faktor 1	2.46		37.6%
Faktorlösung (keine Rotation)		Faktorladung	
agressj2		.733	
vstoer1		.447	
spielj1		.657	
agressj1		.700	
bezugn1		.469	

5.3.2 Unterscheidende Geschlechtsrollenstereotype in Bezug auf Mädchen

Quelle: Eigenkonstruktion Winheller
Instrument: Skala-Geschlechterstereotype
Anzahl Items: 5
Instruktion: „(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils;
4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
Skalenbildung: Summe

Tab. 20: Geschlechtsrollenstereotype (Mädchen – unterscheidend)

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
vstoer2	Mädchen antworten im Unterricht nur, wenn sie gefragt werden.	223	1.66	.79	.397
selbstrm	Mädchen werden im Unterricht angeleitet.	209	2.21	.86	.525
bezugn2	Mädchen werden im sozialen Vergleich beurteilt.	210	2.34	.90	.610
spielm1	Mädchen sind beim Spielen ruhig.	222	2.50	.94	.521
verma1	Mädchen verhalten sich angepasst.	219	2.77	.90	.468
egrol2	Ein wildes Mädchen ist ein ernsthafteres Problem als ein wilder Junge.	219	1.70	.85	.305
Skala (maedst_k): $\alpha=.732$					

Tab. 21: Faktorenanalyse – Geschlechtsrollenstereotype (Mädchen – unterscheidend)

KMO	.765		
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(15)}=236.58, p < .001$		
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz	
Faktor 1	2.61		33.35%

Faktorlösung (keine Rotation)		Faktorladung	
vstoer2		.457	
selbstrm		.658	
bezugn2		.754	
spielm1		.607	
verma1		.547	
egrol2		.351	

5.3.3 Geschlechterflexible Ansichten in Bezug auf das Verhalten von Jungen

Quelle: Eigenkonstruktion Winheller
Instrument: Skala-Geschlechterstereotype
Anzahl Items: 5
Instruktion: „(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils;
4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
Skalenbildung: Summe

Tab. 22: Geschlechtsrollenstereotype (Jungen – flexibel)

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
selbstrj	Jungen werden zur Selbstregulation angehalten.	214	2.55	.91	.479
bezugn1	Jungen werden im individuellen Vergleich beurteilt.	209	2.39	.93	.479
Skala (jungst_f): $\alpha=.648$					

Tab. 23: Faktorenanalyse – Geschlechtsrollenstereotype (Jungen – flexibel)

KMO	.500		
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(1)}=52.78, p < .001$		
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz	
Faktor 1	1.48	47.8%	
Faktorlösung (keine Rotation)		Faktorladung	
selbstrj		.691	
bezugn1		.691	

5.3.4 Geschlechterflexible Ansichten in Bezug auf das Verhalten von Mädchen

Quelle: Eigenkonstruktion Winheller
Instrument: Skala-Geschlechterstereotype
Anzahl Items: 5
Instruktion: „(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils;
4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
Skalenbildung: Summe

Tab. 24: Geschlechtsrollenstereotype (Mädchen – flexibel)

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
agressm1	Mädchen sind nicht aggressiv.	220	2.44	.88	.465
agressm2	Mädchen haben ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen.	219	2.98	.83	.465
Skala (maedst_f): $\alpha=.635$					

Tab. 25: Faktorenanalyse – Geschlechtsrollenstereotype (Mädchen – flexibel)

KMO	.500	
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(1)}=52.54, p < .001$	
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz
Faktor 1	1.465	46.4%
Faktorlösung (keine Rotation)	Faktorladung	
agressm1		.681
agressm2		.681

5.4 Items zu Einstellungsdimensionen und Wissen in Bezug auf Ethnizität

Tab. 26: Einstellungen und „Wissen“ über Ethnizität

Abk.	Item	N	M	SD
einstmis1	Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten ihre Herkunftskultur aufgeben.	217	1.68	.79
einstmis2	Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten entsprechend ihrer Herkunftskultur „unter sich“ bleiben.	219	1.19	.49
einstmis3	Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten mit ihren Familien in ihre Herkunftsländer zurückkehren.	215	1.35	.72
inkes1	Interkulturelle Erziehung bedeutet für mich: In der Schule eine „bessere Welt“ zu leben.	211	3.47	1.17
intes1	Integration gelingt besser, wenn im Unterricht und auf dem Schulhof ausschließlich Deutsch gesprochen wird.	217	3.66	1.06

einstmis4	Bei Kindern von Eltern mit Migrationshintergrund ist es anstrengender, die Jungen zu integrieren als die Mädchen.	215	2.90	1.04
wsmigra3	Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund, die beruflich und sozial erfolgreich sind, haben weniger Probleme im Schulalltag.	214	3.87	.80
wkult1	Kinder gleicher Herkunftskultur sind sich ähnlich.	216	2.71	.90
wkult4	Schüler/innen mit Migrationshintergrund wollen sich integrieren.	215	3.37	.68
wkult5	Schüler/innen mit Migrationshintergrund wollen sich an die deutsche Kultur anpassen.	215	3.16	.55
wkult6	Schüler/innen mit Migrationshintergrund wollen „unter sich“ bleiben.	214	2.71	.67
wkult2	Schüler/innen mit Migrationshintergrund wollen am liebsten dauerhaft in das Herkunftsland ihrer Familien zurückkehren.	207	2.11	.71
wkmigra4	Schüler/innen mit Migrationshintergrund wollen nicht auf ihre ethnische Herkunft angesprochen werden.	207	2.32	.80
wkmigra2	Schüler/innen mit Migrationshintergrund sehen die Schule als einen „deutschen Ort“ an.	206	3.29	.92
wkmigra1	Schüler/innen mit Migrationshintergrund agieren im Unterricht gern als „Experten“ für ihr Herkunftsland.	214	3.67	.82
wkult3	Mädchen mit Migrationshintergrund integrieren sich besser als Jungen mit Migrationshintergrund.	216	2.85	.93

5.5 Items zu Einstellungsdimensionen und Wissen in Bezug auf Geschlecht und Ethnizität

Tab. 27: Geschlecht und Ethnie

Abk.	Item	N	M	SD
ggeschl1	Mein eigenes Geschlecht spielt im Unterricht eine entscheidende Rolle.	215	2.94	.97
ggeschl2	Für mich spielt das Geschlecht der Schüler/innen im Unterricht keine Rolle.	214	3.61	1.02
gethni1	Meine eigene ethnische Herkunft spielt im Unterricht eine entscheidende Rolle.	213	2.31	1.19
gethni2	Für mich spielt die ethnische Herkunft der Schüler/innen im Unterricht keine Rolle	213	3.50	1.01
migras1	Die Frage, ob ein Migrationshintergrund für den Unterricht eine Rolle spielt, hängt von der jeweiligen Herkunftskultur der Schüler/innen ab.	212	2.96	1.02
migras2	Die Frage, ob ein Migrationshintergrund für den Unterricht eine Rolle spielt, hängt von der individuellen Persönlichkeit des Schülers/der Schülerin mit Zuwanderungsgeschichte ab.	213	3.84	.85

migras3	Die meisten Lehrer/innen behandeln im Unterricht Schüler/innen mit Migrationshintergrund anders als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund.	207	2.35	.88
ggeschl3	Jungen brauchen andere Unterrichtsinhalte als Mädchen.	214	2.73	.96
migras4	Schüler/innen mit Migrationshintergrund brauchen andere Unterrichtsinhalte als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund.	213	2.43	.83
themami	Interkulturelles Lernen in der Grundschule sollte Themen wie Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung aussparen.	212	1.74	.80
sgeschl1	Für meine Schüler/innen ist es wichtig, ob ich ein Mann/eine Frau bin.	209	2.84	.97
sgeschl2	Es gibt keine naturgegebenen Verhaltensunterschiede zwischen Mädchen und Jungen.	210	2.57	1.04
sethni1	Für meine Schüler/innen ist es wichtig, ob ich selbst einen Migrationshintergrund habe.	209	1.97	.83
sethni2	Es gibt keine kulturell bedingten Verhaltensunterschiede zwischen Kindern.	213	2.33	.92
sethni4	Übergangsempfehlungen auf die weiterführende Schule fallen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund nachteiliger aus als für Schüler/innen ohne Migrationshintergrund.	211	2.22	1.05

5.6 Skalen zum pädagogischen Handeln in Bezug auf Mädchen und Jungen im Unterricht

5.6.1 Behandlung von Mädchen in Bezug auf Strafe/Leistung

Tab. 28: Behandlung Mädchen (Mädchen ohne Migrationshintergrund...) – Strafe/Leistung

Abk.	Item	N	M	SD
maed2	...kommt es häufiger vor, dass ich strafen muss.	207	2.36	.65
maed5	...muss ich besonders zu Leistungen anspornen.	208	2.60	.71

Tab. 29: Behandlung Mädchen (Mädchen mit Migrationshintergrund...) – Strafe/Leistung

Abk.	Item	N	M	SD
maedmi2	...kommt es häufiger vor, dass ich strafen muss.	211	2.30	.66
maedmi5	...muss ich besonders zu Leistungen anspornen.	210	2.77	.69

5.6.2 Behandlung von Mädchen in Bezug auf Förderung/Loben/Aufmerksamkeit

Tab. 30: Behandlung Mädchen (Mädchen ohne Migrationshintergrund...) – Förderung/Loben/Aufmerksamkeit

Abk.	Item	N	M	SD
maed1	...ist mir besondere Förderung wichtig.	209	3.44	1.01
maed3	...kommt es häufig vor, dass ich lobe.	208	3.16	.88
maed4	...schenke ich besondere Aufmerksamkeit.	208	2.83	.84

**Tab. 31: Behandlung Mädchen (Mädchen mit Migrationshintergrund...)
– Förderung/Loben/Aufmerksamkeit**

Abk.	Item	N	M	SD
maedmi1	...ist mir besondere Förderung wichtig.	211	3.73	.81
maedmi3	...kommt es häufig vor, dass ich lobe.	210	3.34	.81
maedmi4	...schenke ich besondere Aufmerksamkeit.	210	3.14	.82

5.6.3 Behandlung von Jungen in Bezug auf Leistung/Strafe

Tab. 32: Behandlung Jungen (Jungen ohne Migrationshintergrund...) – Strafe/Leistung

Abk.	Item	N	M	SD
jung2	...kommt es häufiger vor, dass ich strafen muss.	209	2.65	.75
jung5	...muss ich besonders zu Leistungen anspornen.	209	2.75	.72

Tab. 33: Behandlung Jungen (Jungen mit Migrationshintergrund...) – Strafe/Leistung

Abk.	Item	N	M	SD
jungmi2	...kommt es häufiger vor, dass ich strafen muss.	210	2.95	.87
jungmi5	...muss ich besonders zu Leistungen anspornen.	210	3.06	.77

5.6.4 Behandlung von Jungen in Bezug auf Förderung/Loben/Aufmerksamkeit

Tab. 34: Behandlung Jungen (Jungen ohne Migrationshintergrund...) – Förderung/Loben/Aufmerksamkeit

Abk.	Item	N	M	SD
jung1	...ist mir besondere Förderung wichtig.	210	3.45	1.02
jung3	...kommt es häufig vor, dass ich lobe.	209	3.13	.85
jung4	...schenke ich besondere Aufmerksamkeit.	209	2.80	.85

Tab. 35: Behandlung Jungen (Jungen mit Migrationshintergrund...) – Förderung/Loben/Aufmerksamkeit

Abk.	Item	N	M	SD
jungmi1	...ist mir besondere Förderung wichtig.	211	3.67	.84
jungmi3	...kommt es häufig vor, dass ich lobe.	210	3.22	.77
jungmi4	...schenke ich besondere Aufmerksamkeit.	210	3.19	.84

III. Bereich Schwierigkeiten, Belastung und Beanspruchung

6. Lehrerselbstbild: Belastungs- und Beanspruchungserleben

Im dritten Bereich des Fragebogens geht es um das Selbstbild der Lehrer/innen, welches in Bezug gesetzt wird zur allgemeinen Berufszufriedenheit im Lehrerberuf und im Unterricht, hinsichtlich der wahrgenommenen Eignung für den Lehrerberuf und der erlebten Belastung. Zudem werden in diesem Bereich Fragen zum eigenen Berufsethos und zum persönlichen Belastungs- und Beanspruchungserleben gestellt. Wobei eine Vignette eingesetzt wird, bei der es um vermutete Schwierigkeiten bei einem Problemschüler oder einer Problemschülerin geht. Neben diesen Aspekten wird auch nach der Wahrnehmung zur gesellschaftlichen und medialen Anerkennung des Lehrerberufs gefragt und nach der persönlichen Bewertung der beiden Konzepte „Interkulturelles Lernen“ und „Geschlechterbewusste Pädagogik“ im Lern- und Lebensraum Schule.²³

6.1 Skala Belastungserleben

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? „Mich belastet, mich belasten...“

(Skala: 1: belastend überhaupt nicht; 2: belastet eher nicht; 3: teils/teils; 4: belastet eher; 5: belastet sehr)

Tab. 36: Belastungsindikator A + B

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
belast1	...umfangreiche Tätigkeiten neben meinem Unterricht (Lehrerkonferenzen, Korrekturen, Organisationsaufgaben, Bürokratie).	216	4.13	.93	.497
belast2	...Formen der Leistungserhebung, Notengebung, Handeln unter Zeitdruck.	216	3.98	.88	.497
belast1_h2a: $\alpha=.664$					
belast3	...das Gefühl, Entwicklungen an meiner Schule nicht beeinflussen zu können (z.B. Reformen).	214	3.36	1.10	.514
belast4	...ein Mangel an kompetenter Beratung in beruflichen Krisensituationen.	213	3.39	1.09	.514
belast1_h2b: $\alpha=.679$					
belast5	...anstrengende Kinder, anstrengende Klassen.	216	4.07	.94	nicht in Skala enthalten

²³ In diesem Bereich wird in Anlehnung an die Untersuchung von Schaarschmidt (2000) nach dem Belastungserleben von Lehrkräften gefragt, wobei der Ansatz der subjektiven Theorien (Wahl 2000) in die Formulierung der Fragen und Antwortmöglichkeiten mit einbezogen wurde.

Tab. 37: Faktorenanalyse Belastungsindikator A+B

KMO	.595		
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(6)}=151.948, \quad p < .001$		
	Anfänglicher Eigenwert		Erklärte Varianz
Faktor 1	2.00		38.1%
Faktor 2	1.02		14.2%
Faktorlösung (Oblimin)			
	Faktorladung		
	Faktor 1	Faktor 2	
belast1	.305	.792	
belast2	.356	.628	
belast3	.661	.379	
belast4	.782	.298	
belast5	fällt raus – Berechnung ohne Item		Faktorladung <.400
Faktorkorrelation: .451			

6.2 Berufszufriedenheit

6.2.1 Skala Berufszufriedenheit in Bezug auf das allgemeine Wohlfühlen im Lehrerberuf

Tab. 38: Berufszufriedenheit

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
berufszu1	Ich fühle berufliche Resignation. (rekodiert)	217	2.05	.99	.518
berufszu2	Ich bin mit meiner beruflichen Tätigkeit zufrieden.	216	3.97	.89	.705
berufszu3	Ich fühle mich motiviert, mich ständig weiter zu entwickeln.	216	4.01	.88	.538
Skala (belasti_h1): $\alpha=.757$					

Tab. 39: Faktorenanalyse - Berufszufriedenheit

KMO	.626		
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(3)}=177.962, p < .001$		
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz	
Faktor 1	2.03	55.4%	
Faktorlösung (Oblimin)		Faktorladung	
berufszu1r		.583	
berufszu2		.966	
berufszu3		.623	

6.2.2 Item Berufszufriedenheit in Bezug auf den Unterricht

Tab. 40: Itemkennwert - Berufszufriedenheit (Unterricht)

Abk.	Item	N	M	SD
meth1	Ich bin mit meinem Unterricht meist zufrieden.	223	3.75	.55

6.3 Subskalen Berufsethos

6.3.1 Berufsethos 1 „Unterstützung/Förderung“

Tab. 41: Berufsethos 1 (Skala): „Im Unterricht bin ich...“

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
uunt3	...gleichgültig – (rekodiert)	222	1.30	.56	.439
uunt5	...unterstützend +	223	4.39	.58	.618
uunt6	...fördernd +	223	4.31	.62	.591
Skala (b_ethos_1): $\alpha=.723$					

6.3.2 Berufsethos 2 „Mitgefühl/Unterstützung von Benachteiligten“

Tab. 42: Berufsethos 2 (Skala)

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
rol1	Ich empfinde Mitgefühl für Schülerinnen und Schüler, die benachteiligt sind.	222	4.35	.73	.566
rol2	Ich halte es für meine Pflicht als Lehrer/in, Kinder die benachteiligt sind, besonders zu unterstützen	221	4.36	.67	.566
Skala (b_ethos_4) ²⁴ : $\alpha=.723$					

Tab. 43: Faktorenanalyse – Berufsethos

KMO	.642		
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(10)}=255.551, p<.001$		
	Anfänglicher Eigenwert		Erklärte Varianz
Faktor 1	2.283		37.5%
Faktor 2	1.234		19.6%
Faktorlösung (Oblimin)	Faktorladung		
	Faktor 1	Faktor 2	
uunt3r	.500	-.202	
uunt5	.821	-.228	
uunt6	.741	-.279	
rol1	.221	-.987	
rol2	.364	-.597	
Faktorkorrelation: -.345			

²⁴ Der hier zweite Faktor bekommt auf Grund zweier weiterer hier nicht dokumentierter Faktoren die Bezeichnung b_ethos_4.

6.4 Persönliche Bewertungen der Konzepte „Interkulturelles Lernen“ und „Geschlechterbewusste Pädagogik“

Bitte ordnen Sie folgende Bereiche nach ihrer Wichtigkeit an (Platz 1-5 von sehr wichtig bis unwichtig).

Tab. 44: Bewertung der Konzepte – persönlich

Abk.	Item	Platz 1	Platz 2	Platz 3	Platz 4	Platz 5	M*
inkgesp3	Soziales Miteinander	81.7%	14.9%	1.9%	-	1.4%	1.25
inkgesp4	Individuelles Lernen	23.1%	63.9%	11.5%	1.0%	0.5%	1.92
inkgesp1	Interkulturelles Lernen	5.4%	13.7%	38.0%	33.7%	9.3%	3.28
inkgesp5	Inklusion	8.4%	12.8%	37.4%	19.7%	21.7%	3.33
inkgesp2	Geschlechterbewusste Pädagogik	3.4%	5.4%	24.5%	25.0%	41.7%	3.96
Summe:		122.0%	110.7%	113.3%	79.4%	74.6%	-
* Je höher der Mittelwert, desto niedriger die Platzierung. (Die Summe über 100% ergeben sich aus dem fehlerhaften Antwortverhalten)							

6.5 Vignette 2

Anhand einer Vignette wurde im Folgenden untersucht, ob die Variation des Schülernamens Einfluss auf das vermutete Problem des Schülers und der Schülerin hat.

Der Vignettentext gestaltete sich wie folgt:

Vignettentext:
Stellen Sie sich vor, im Lehrerzimmer wird „zwischen Tür und Angel“ über einen/r Problemschüler/in namens [Name Schüler/in] gesprochen.

Frage:
Worum geht es vermutlich in diesem Gespräch?

In Tabelle 45 sind die jeweiligen vermuteten Probleme nach Schülername angegeben.

Tab. 45: Deskriptive Ergebnisse von Vignette 2: „Problemschüler/in“

	Konzentrationsfähigkeit	Sprachprobleme	Akzeptanz weibl. Lehrkräfte	Austausch mit den Eltern	Religiöse Einstellungen	Aufwachsen in mehreren Kulturen	N
Schülername							
Sarah	3.72	2.91	1.78	3.59	2.03	2.28	32
Sadiya	3.33	3.43	2.27	3.47	2.53	2.77	31
Mehmet	3.42	3.55	2.90	3.52	2.32	2.74	31
Martin	3.43	2.84	2.14	3.48	2.16	2.36	44
Olga	3.03	3.56	2.19	3.34	2.88	2.91	32
Alexj	3.28	3.10	2.62	3.24	2.31	2.62	29
(Auf Angabe der Standardabweichung wird verzichtet. Sie liegt bei keinem Wert über 1.00)							

Abb. 6: Mittelwertsdarstellung von „Konzentrationsfähigkeit“

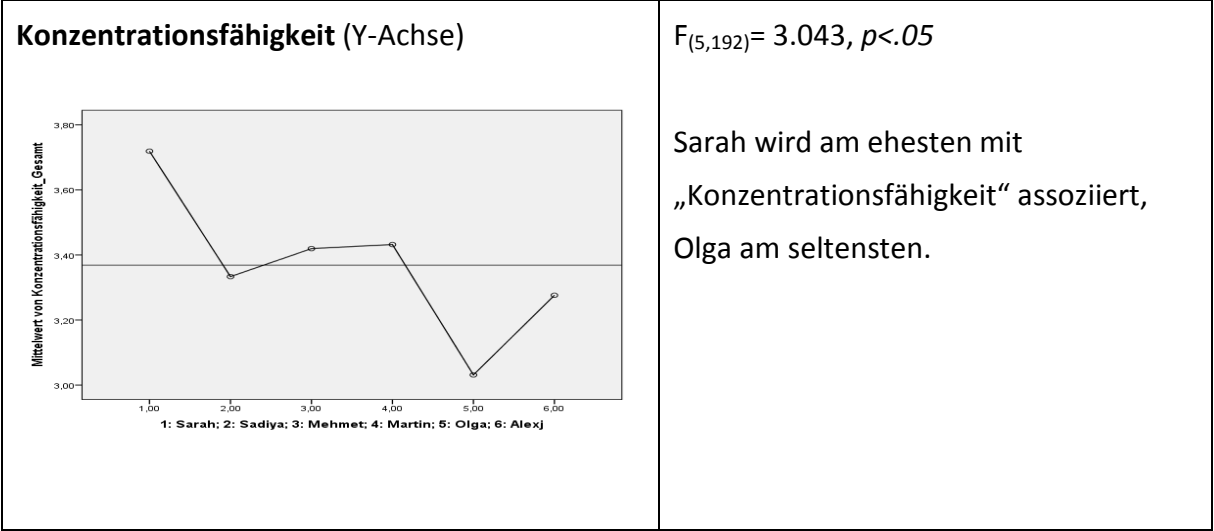


Abb. 7: Mittelwertsdarstellung von „Sprachproblemen“

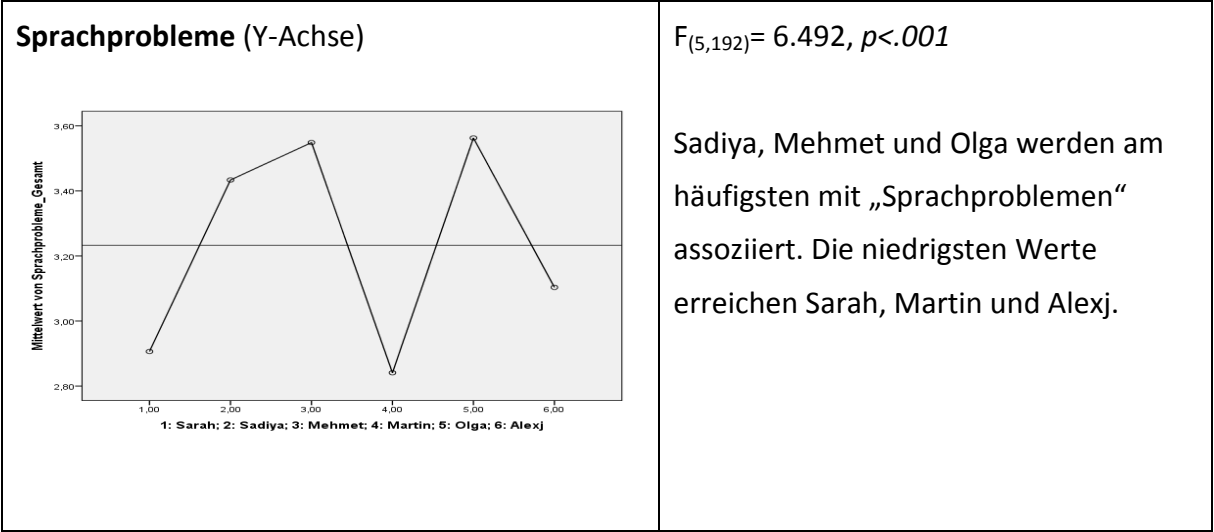


Abb. 8: Mittelwertsdarstellung von „Akzeptanz der weiblichen Lehrkräfte“

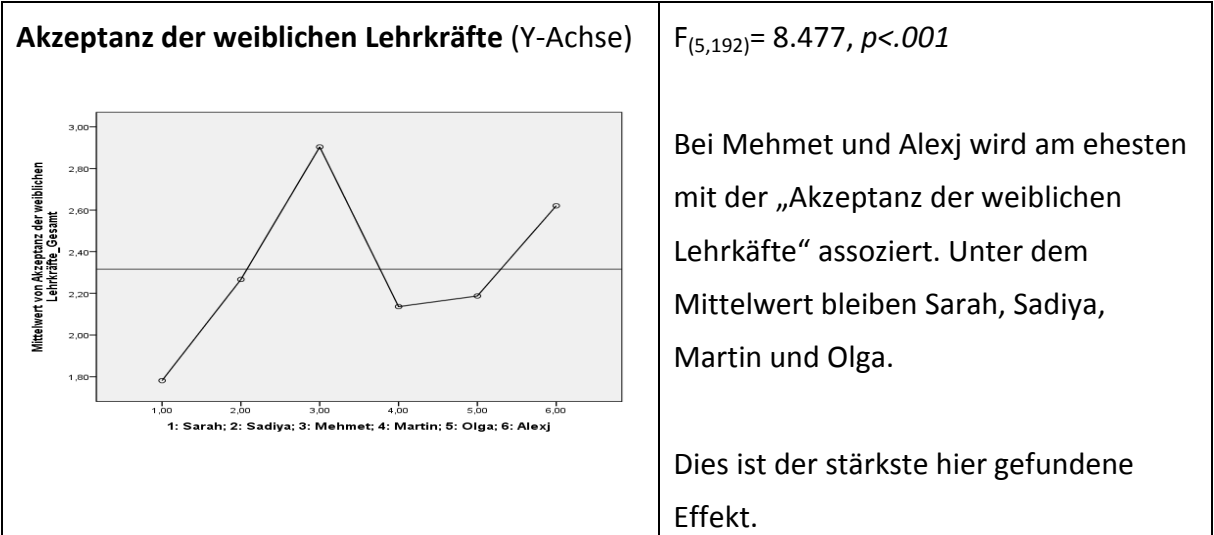


Abb. 9: Mittelwertsdarstellung von „Austausch mit den Eltern“

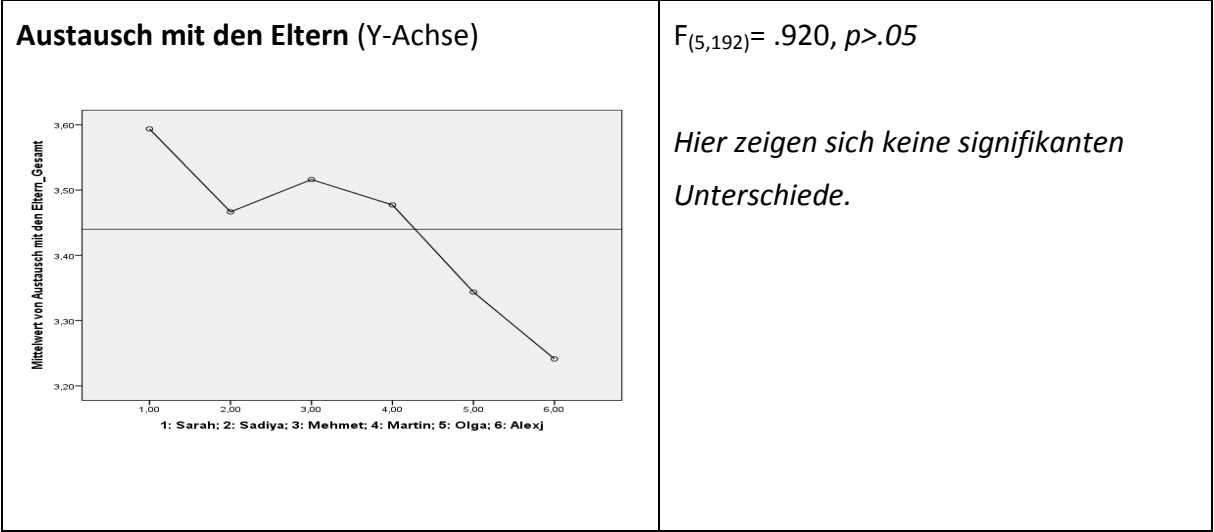


Abb. 10: Mittelwertsdarstellung von „Religiösen Einstellungen“

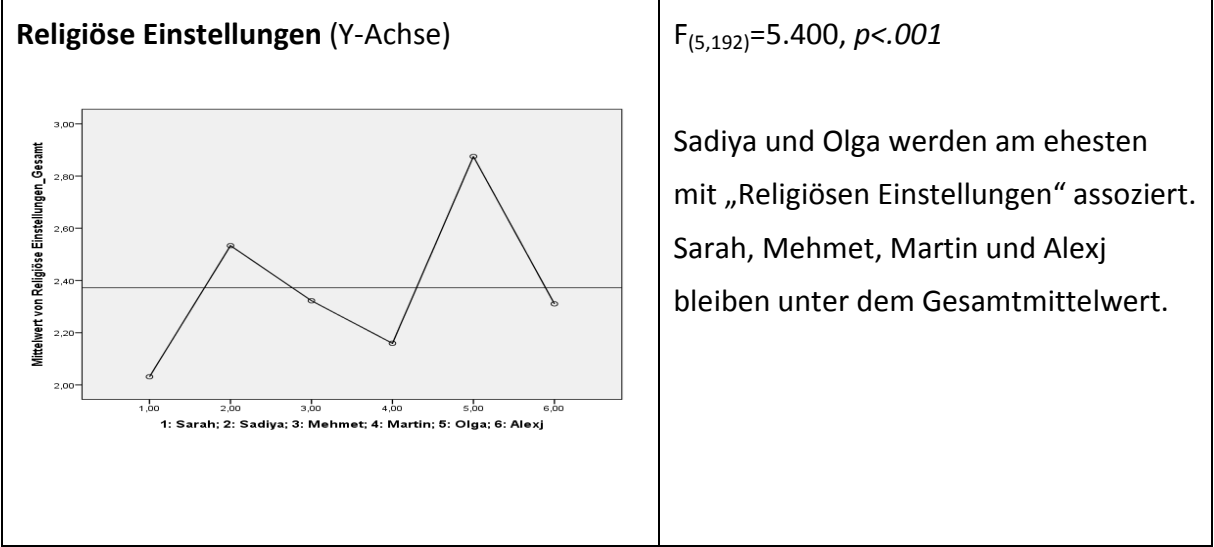
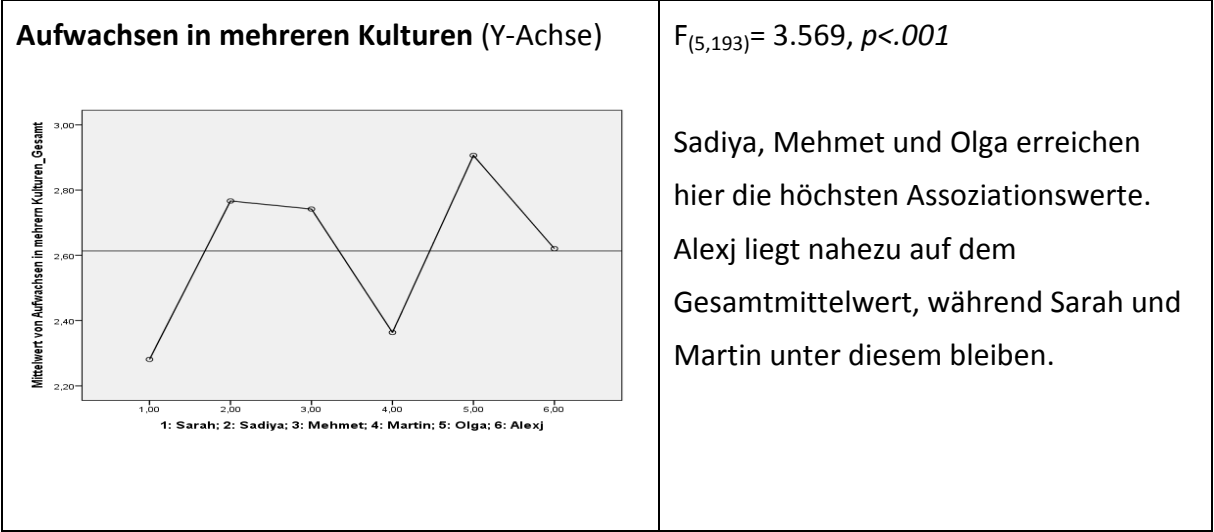


Abb. 11: Mittelwertsdarstellung von „Aufwachsen in mehreren Kulturen“



6.6 Skala: Gesellschaftliche und mediale Anerkennung

Tab. 46: Itemkennwerte – Gesellschaftliche und mediale Anerkennung

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
anerk1	Die Gesellschaft gibt dem Lehrerberuf die Anerkennung, die er verdient.	214	2.08	.75	.411
anerk2	In den Medien werden Lehrer/innen häufig für die Versäumnisse Anderer an den Pranger gestellt. <i>(rekodiert)</i>	215	3.78	.94	.411
Skala (anerkg): $\alpha=.583$					

Tab. 47: Faktorenanalyse (Gesellschaftliche und mediale Anerkennung)

KMO	.500	
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(1)}=39.154, p < .001$	
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz
Faktor 1	1.411	41.0%
Faktorlösung (Oblimin)	Faktorladung	
anerk1		.640
anerk2r		.640

6.7 Skalen zur wahrgenommenen Eignung und erlebten Belastung im Lehrerberuf

6.7.1 Skala: Wahrgenommene Eignung

Und inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Tab. 48: Skala – Wahrgenommene Eignung

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
eign1	Ich glaube, didaktisch und pädagogisch erfolgreich an meiner jetzigen Schule zu sein.	219	3.89	.60	.457
eign2	Ich denke, ich bin ganz gut für die Schwierigkeiten meines Berufs gerüstet.	219	3.62	.76	.614
berufsz2	Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert. <i>(rekodiert)</i>	219	2.43	.93	.398
schues1	<i>Ich traue mir zu, auch Probleme mit schwierigen Schüler/innen meistern zu können. (nicht in Skala)</i>	219	3.86	.73	nicht in Skala enthalten
schues2	<i>Ich fürchte, dass meine pädagogischen Fähigkeiten für Problemkinder nicht ausreichen. (nicht in Skala)</i>	218	2.47	.90	nicht in Skala enthalten
rol3	Alles in Allem bin ich ein/e Lehrer/in, wie ich ihn mir selbst als Schüler/in gewünscht hätte.	219	3.94	.69	.409
Skala (eign_1): $\alpha=.689$					

Tab. 49: Faktorenanalyse – Wahrgenommene Eignung

KMO	.647		
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(6)}=159.728, p < .001$		
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz	
Faktor 1	2.09		38.6%
Faktorlösung (Oblimin)		Faktorladung	
eign1		.599	
eign2		.850	
berufsz2r		.475	
rol3		.489	

6.7.2 Skala: Erlebte Belastung im Lehrerberuf

Und inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Tab. 50: Skala: Erlebte Belastung im Lehrerberuf

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
berufsz2	Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert.	219	2.43	.93	.471
eign2	Ich denke, ich bin ganz gut für die Schwierigkeiten meines Berufs gerüstet. <i>(rekodiert)</i>	219	3.62	.76	.364
ebelast1	Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbies. <i>(rekodiert)</i>	219	3.02	.98	.519
ebelast2	Als Lehrer/in hat man auch nicht mehr Ärger und Unannehmlichkeiten als in anderen Berufen. <i>(rekodiert)</i>	218	3.07	1.02	.357
Skala (belasti_3): $\alpha=.646$					

Tab. 51: Faktorenanalyse – Erlebte Belastung im Lehrerberuf

KMO	.622		
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(6)}=134.319, p < .001$		
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz	
Faktor 1	1.95		32.8%
Faktorlösung (Oblimin)		Faktorladung	
berufsz2		.662	
eign2r		.487	
ebelast1r		.662	
ebelast2r		.443	

IV. Bereich Gruppen

7. Verhaltensdispositionen

Der Bereich IV beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Verhaltensdispositionen, die Lehrkräfte in Bezug auf *Mädchen* und *Jungen mit* und *ohne* Migrationshintergrund einnehmen können. Im Mittelpunkt steht hier die Frage nach der Kategorisierung, den Beziehungen und der Wahrnehmung von Gruppen in Abhängigkeit zum Geschlecht und zur Ethnie der Schüler/innen im Unterricht. Zudem werden Akkulturationsstrategien der Grundschullehrer/innen im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund der Schüler/innen erfragt. Mögliche Strategien im Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund wären die Integration, die Separation oder die Assimilation der jeweils anderen kulturellen Gesichtspunkte.²⁵

7.1 Verhalten in Bezug auf Mädchen und Jungen mit und ohne Migrationshintergrund

7.1.1 Skala: Verhalten in Bezug auf Jungen mit Migrationshintergrund

Quelle: Eigenkonstruktion Küpper²⁶/Winheller/Müller
Instrument: Skala-Verhalten in Bezug auf Jungen mit Migrationshintergrund
Anzahl Items: 5
Instruktion: „(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils;
4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
Skalenbildung: Summe
Angewendetes Verfahren: PCA; Abbruchkriterium Eigenwert (<1); VARIMAX-Rotation;
Reliabilitätsanalyse

Tab. 52: Skala 1: Behandlung Jungen mit Migrationshintergrund

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
jungmi2	...kommt es häufiger vor, dass ich strafen muss.	210	2.95	.87	.497
jungmi5	...muss ich besonders zu Leistungen anspornen.	210	3.06	.77	.497
Skala (behand_j1): $\alpha=.664$					

Tab. 53: Skala 2: Behandlung Jungen mit Migrationshintergrund

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
jungmi1	...ist mir besondere Förderung wichtig.	211	3.67	.84	.447
jungmi3	...kommt es häufig vor, dass ich lobe.	210	3.22	.77	.425

²⁵ Als theoretischer Ausgangspunkt dient hier der Ansatz der „interkulturellen Kompetenz“ nach Auernheimer (2008), wobei die Verknüpfung bzw. Überlagerungen zwischen Ethnizität und Geschlecht in den Blick genommen werden und dem sogenannten „doing differences“ bzw. die Differenz kultureller Muster in Verbindung mit Machtasymmetrie und Stereotypenbildung (vgl. Auernheimer (2007). In Bezug auf die Akkulturationsstrategien dient als Bezugstheorie der Ansatz von Berry und Sam (1997, vgl. Zick 2010).

²⁶ Die Skalen entstanden auf Grund einer Empfehlung von Prof. Dr. Beate Küpper; Soziale Arbeit für Gruppen und Konfliktsituationen, Hochschule Niederrhein.

jungmi4	...schenke ich besondere Aufmerksamkeit.	210	3.19	.84	.563
Skala (behand_j2): $\alpha=.664$					

Tab. 54: Faktorenanalyse: Behandlung Jungen mit Migrationshintergrund

KMO	.662		
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(10)}=213.937, p < .001$		
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz	
Faktor 1	2.301	37.3%	
Faktor 2	1.053	10.7%	
Faktorenlösung (VARIMAX*)			
	Faktorladung		
	Faktor 1	Faktor 2	
jungmi1	.519	.176	
jungmi2	.142	.533	
jungmi3	.525	.081	
jungmi4	.789	.314	
jungmi5	.239	.856	
* zur vereinfachten Darstellung wird hier die VARIMAX-Methode verwendet, auch wenn eine inhaltliche Korrelation angenommen wird.			

7.1.2 Skala: Verhalten in Bezug auf Mädchen mit Migrationshintergrund

Quelle:	Eigenkonstruktion Küpper/Winheller/Müller
Instrument:	Skala-Verhalten in Bezug auf Mädchen mit Migrationshintergrund
Anzahl Items:	5
Instruktion:	„(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
Antwortformat:	1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils; 4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
Skalenbildung:	Summe
Angewendetes Verfahren:	PCA; Abbruchkriterium Eigenwert (<1); VARIMAX-Rotation; Reliabilitätsanalyse

Tab. 55: Skala 1: Behandlung Mädchen mit Migrationshintergrund

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
maedmi2	...kommt es häufiger vor, dass ich strafen muss.	211	2.30	.66	.315
maedmi5	...muss ich besonders zu Leistungen anspornen.	210	2.77	.69	.315
Skala (behand_m1): $\alpha=.479$					

Tab. 56: Skala 2: Behandlung Mädchen mit Migrationshintergrund

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
maedmi1	...ist mir besondere Förderung wichtig.	211	3.73	.81	.455
maedmi3	...kommt es häufig vor, dass ich lobe.	210	3.34	.81	.522
maedmi4	...schenke ich besondere Aufmerksamkeit.	210	3.14	.82	.617
Skala (behand_m2): $\alpha=.711$					

Tab. 57: Faktorenanalyse: Behandlung Mädchen mit Migrationshintergrund

KMO	.665	
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(10)}=202.570, p < .001$	
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz
Faktor 1	2.244	35.7%
Faktor 2	1.081	8.4%
Faktorlösung (VARIMAX*)		
	Faktorladung	
	Faktor 1	Faktor 2
maedmi1	.539	.076
maedmi2	.031	.486
maedmi3	.599	.115
maedmi4	.846	.283
maedmi5	.328	.626
* zur vereinfachten Darstellung wird hier die VARIMAX-Methode verwendet, auch wenn eine inhaltliche Korrelation angenommen wird.		

7.1.3 Skala: Verhalten in Bezug auf Jungen ohne Migrationshintergrund

Quelle:	Eigenkonstruktion Küpper/Winheller/Müller
Instrument:	Skala-Verhalten in Bezug auf Jungen ohne Migrationshintergrund
Anzahl Items:	5
Instruktion:	„(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
Antwortformat:	1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils; 4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
Skalenbildung:	Summe
Angewendetes Verfahren:	PCA; Abbruchkriterium Eigenwert (<1); Reliabilitätsanalyse

Tab. 58: Skala: Behandlung Jungen ohne Migrationshintergrund

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
jung1	...ist mir besondere Förderung wichtig.	210	3.45	1.02	.482
jung2	...kommt es häufiger vor, dass ich strafen muss.	209	2.65	.75	.548
jung3	...kommt es häufig vor, dass ich lobe.	209	3.13	.85	.615

jung4	...schenke ich besondere Aufmerksamkeit.	209	2.80	.85	.708
jung5	...muss ich besonders zu Leistungen anspornen.	209	2.75	.72	.643
Skala (behand_j): $\alpha = .814$					

Tab. 59: Faktorenanalyse: Behandlung Jungen ohne Migrationshintergrund

KMO	.783		
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(10)}=363.915, \ p < .001$		
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz	
Faktor 1	2.885		47.9%
Faktorlösung (keine Roration)			
	Faktorladung		
maedmi1		.523	
maedmi2		.649	
maedmi3		.668	
maedmi4		.817	
maedmi5		.766	

7.1.4 Skala: Verhalten in Bezug auf Mädchen ohne Migrationshintergrund

Quelle:	Eigenkonstruktion Küpper/Winheller/Müller
Instrument:	Skala-Verhalten in Bezug auf Mädchen ohne Migrationshintergrund
Anzahl Items:	5
Instruktion:	„(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
Antwortformat:	1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils; 4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
Skalenbildung:	Summe
Angewendetes Verfahren:	PCA; Abbruchkriterium Eigenwert (<1); Reliabilitätsanalyse

Tab. 60: Skala: Behandlung Mädchen ohne Migrationshintergrund

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
maed1	...ist mir besondere Förderung wichtig.	209	3.44	1.01	.495
maed2	...kommt es häufiger vor, dass ich strafen muss.	207	2.36	.65	.427
maed3	...kommt es häufig vor, dass ich lobe.	208	3.16	.88	.547
maed4	...schenke ich besondere Aufmerksamkeit.	208	2.83	.84	.718

maed5	...muss ich besonders zu Leistungen anspornen.	208	2.60	.71	.531
Skala (behand_m): $\alpha=.771$					

Tab. 61: Faktorenanalyse: Behandlung Mädchen ohne Migrationshintergrund

KMO	.732		
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(10)}=300.274, p < .001$		
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz	
Faktor 1	2.633	42.2%	
Faktorlösung (keine Roration)			
	Faktorladung		
maedmi1		.562	
maedmi2		.500	
maedmi3		.627	
maedmi4		.870	
maedmi5		.628	

7.2 Items zu Akkulturationsstrategien

7.2.1 Geforderte Assimilation

Tab. 62: Geforderte Assimilation

Abk.	Item	N	M	SD
einstmis1	Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten ihre Herkunftskultur aufgeben.	217	1.68	.79

7.2.2 Vermutete Integrationshandlung

Tab. 63: Vermutete Integrationshandlung

Abk.	Item	N	M	SD
wkult4	Schüler/innen mit Migrationshintergrund wollen sich integrieren.	215	3.37	.68

7.2.3 Vermutete Separation

Tab. 64: Vermutete Separation

Abk.	Item	N	M	SD
wkult6	Schüler/innen mit Migrationshintergrund wollen „unter sich“ bleiben.	214	2.71	.67

7.2.4 Geforderte Separation

Tab. 65: Geforderte Separation

Abk.	Item	N	M	SD
einstmis2	Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten entsprechend ihrer Herkunftskultur „unter sich“ bleiben.	219	1.19	.49

7.2.5 Betonung der Herkunft

Tab. 66: Betonung der Herkunft

Abk.	Item	N	M	SD
wkmigra4	Schüler/innen mit Migrationshintergrund wollen nicht auf ihre ethnische Herkunft angesprochen werden.	207	2.32	.80

7.2.6 Schule als „deutscher Ort“

Tab. 67: Schule als „deutscher Ort“

Abk.	Item	N	M	SD
wkmigra2	Schüler/innen mit Migrationshintergrund sehen die Schule als einen „deutschen Ort“ an.	206	3.29	.92

7.2.7 Perspektive auf Integration der Schüler/innen

Tab. 68: Perspektive auf Integration der Schüler/innen

Abk.	Item	N	M	SD
intes1	Integration gelingt besser, wenn im Unterricht und auf dem Schulhof ausschließlich Deutsch gesprochen wird.	217	3.66	1.06
einstmis4	Bei Kindern von Eltern mit Migrationshintergrund ist es anstrengender, die Jungen zu integrieren als die Mädchen.	215	2.90	1.04
wsmigra3	Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund, die beruflich und sozial erfolgreich sind, haben weniger Probleme im Schulalltag.	214	3.87	.80
wkult1	Kinder gleicher Herkunftskultur sind sich ähnlich.	216	2.71	.90
wkult3	Mädchen mit Migrationshintergrund integrieren sich besser als Jungen mit Migrationshintergrund.	216	2.85	.92

V. Bereich Gesellschaftliche Bedingungen

8. Soziale Dominanzorientierung, Autoritarismus und Diversität in Bezug auf Toleranz gegenüber Anderen

Im fünften Bereich werden die Lehrkräfte zu allgemeinen sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen gefragt, um Aufschlüsse über ihr Verhalten und ihre Einstellungen gegenüber Gruppen und Personen zu erhalten. Hierbei werden die Soziale Dominanzorientierung (SDO), Autoritarismus sowie Diversität in den Blick genommen. Die SDO beschreibt die Befürwortung und Ablehnung gruppenbasierter Hierarchien (Sidanius & Pratto 1999)²⁷, was auch für den Bereich der Schule zu spezifischem Lehrerverhalten führen kann. Nach Autoritarismus wird gefragt, um der Neigung zu, und Befürwortung von Unterwürfigkeit und Gehorsam gegenüber Autoritäten nachzugehen (Adorno et al. 1950).²⁸ Diese Haltung beinhaltet eine Law-and-Order-Mentalität, die bei der Sanktionierung von Normabweichungen eine Rolle spielt.

Als weiterer Aspekt wird die Ablehnung von Diversität und dem sogenannten „doing differences“ bzw. die Differenz thematisiert und erfragt, inwieweit Personen kulturelle, religiöse und ethnische Vielfalt in der Gesellschaft gutheißen.²⁹

8.1 Soziale Dominanzorientierung

8.1.1 Soziale Dominanzorientierung in der Gesellschaft (Egalitarismus)

8.1.2 Soziale Dominanzorientierung in der Gesellschaft (Dominanz)

Quelle:	Sidanius und Pratto (1999)
Instrument:	SDO-Skala (Dominanz/Egalitarismus)
Anzahl Items:	4
Instruktion:	„(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
Antwortformat:	1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils; 4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
Skalenbildung:	Summe
Anmerkung:	Da verschiedene Skalen zur Messung von Sozialer Dominanz vorliegen, ist hier die Quelle der Theorie angegeben, in der unterschiedliche Skalen zu finden sind. Die hier verwendeten Items dienen als Vorlage der SDO_Schule Skala (siehe Kap. 8.1.3 SDO_Schule [Egalitarismus] und 8.1.4 SDO_Schule [Dominanz]). Es wird theoretisch von einer Zweidimensionalität des Konstruktes ausgegangen.
Angewendetes Verfahren:	PCA; Abbruchkriterium Eigenwert (<1); VARIMAX-Rotation; Reliabilitätsanalyse

²⁷ Personen mit einer hohen Sozialen Dominanzorientierung (SDO) finden es beispielsweise gerechtfertigt, dass einige Gruppen ganz oben, andere ganz unten in der Gesellschaft stehen, und möchten, dass diese soziale Rangordnung auch so bleibt. Personen mit niedriger SDO bevorzugen Gleichheit zwischen sozialen Gruppen.

²⁸ Je stärker eine Person zum Autoritarismus neigt, desto wahrscheinlicher wertet sie schwache Gruppen ab, die von der vorherrschenden beziehungsweise gesetzten oder wahrgenommenen Norm abweichen. Die Abweichung von der Norm kann sich an ganz unterschiedlichen Merkmalen festmachen, etwa an der Hautfarbe, dem kulturellen oder religiösen Hintergrund, dem Geschlecht, der sexuellen Orientierung oder dem Lebensstil.

²⁹ Personen, die Diversität ablehnen und eine homogene Gesellschaft basierend auf gleichen Werten und Traditionen wünschen, neigen eher zu Vorurteilen (Zick & Küpper 2010).

Tab. 69: SDO_Gesellschaft (Egalitarismus) – Itemkennwerte

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
sdo1	Alle Bevölkerungsgruppen sollten die gleichen Chancen im Leben haben. (rekodiert)	212	4.64	.61	.560
sdo2	Wir sollten alles tun, um die Bedingungen für unterschiedliche Gruppen anzugleichen. (rekodiert)	210	4.38	.76	.560
Skala (sdo_ae): $\alpha=.718$					

Tab. 70: SDO_Gesellschaft (Dominanz) – Itemkennwerte

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
sdo3	Untergeordnete Gruppen sollten an ihrem Platz bleiben.	210	1.42	.68	.556
sdo4	Es ist vermutlich eine gute Sache, wenn einige Gruppen in der Gesellschaft an der Spitze, andere weiter unten stehen.	207	1.80	.88	.556
Skala (sdo_ad): $\alpha=.715$					

Tab. 71: SDO_Gesellschaft – Faktorenanalyse (PCA) – OBLIMIN-Rotation

KMO	.557		
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(6)}=189.030, p < .001$		
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz	
Faktor 1	2.054	41.9%	
Faktor 2	1.101	18.6%	
Faktorlösung (VARIMAX*)			
	Faktorladung		
	Faktor 1	Faktor 2	
sdo1	.916	-.261	
sdo2	.606	-.278	
sdo3	-.455 ³⁰	.744	
sdo4	-.183	.773	
Faktorkorrelation: -.354			

³⁰ Die Ladung auf Faktor 1 ist recht hoch. Allerdings stützt sich die hier verwendete Skala auf eine ausgearbeitete und empirisch bereits zuvor validierte Theorie (siehe Quelle) und ist zudem trotz der hohen Ladung mit der hier gezeigten Faktorlösung ausreichend repliziert.

8.1.3 Soziale Dominanzorientierung in der Schule (Egalitarismus)

8.1.4 Soziale Dominanzorientierung in der Schule (Dominanz)

Quelle: Winheller und Müller (2011)
 Instrument: SDO-Skala_Schule (Dominanz/Egalitarismus)
 Anzahl Items: 4
 Instruktion: „(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
 Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils;
 4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
 Skalenbildung: Summe
 Anmerkung: Die SDO_Schule Skalen sind an die SDO_Allgemein Skalen angelehnt.
 Angewendetes Verfahren: PCA; Abbruchkriterium Eigenwert (<1); VARIMAX-Rotation; Reliabilitätsanalyse

Tab. 72: SDO_Schule (Egalitarismus) – Itemkennwerte

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
sdos1	Alle Schüler/innen sollten im Leben die gleichen Chancen bekommen. <i>(rekodiert)</i>	215	4.85	.43	.358
sdos2	Wir sollten alles tun, um differenzierte Bedingungen für unterschiedlich leistungsstarke Schüler/innen zu schaffen. <i>(rekodiert)</i>	210	4.63	.59	.358
Skala (sdo_se): $\alpha=.527$					

Tab. 73: SDO_Schule (Dominanz) – Itemkennwerte

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
sdos3	In der Klassengemeinschaft sollten untergeordnete Schülergruppen ihre Positionen beibehalten.	201	1.66	.98	.467
sdos4	Es ist in Ordnung, wenn eine Schülergruppe in der Klassengemeinschaft an der Spitze, andere weiter unten stehen.	206	2.06	1.04	.467
Skala (sdo_sd): $\alpha=.637$					

Tab. 74: SDO_Schule – Faktorenanalyse (PCA) – OBLIMIN-Rotation

KMO	.575	
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(6)}=88.402, p < .001$	
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz
Faktor 1	1.771	30.5%
Faktor 2	1.055	11.7%
Faktorlösung (VARIMAX*)		

	Faktorladung		
	Faktor 1	Faktor 2	
sdo1	-.293	.708	
sdo2	-.208	.490	
sdo3	.726	-.365	
sdo4	.643	-.227	
Faktorkorrelation: -.416			

8.1.5 Validierung der Soziale Dominanzorientierungs-Skala (Schule) über die Soziale Dominanzorientierungs-Skala (Gesellschaft)

Eine interne Validierung einer neuen Skala kann über eine etablierte Skala geschehen. Hier bieten sich die Skalen für SDO_Gesellschaft auf Grund der inhaltlich starken Übereinstimmung an. Die Korrelationen der Skalen zeigen die Nähe der Messungen.

Tab. 75: Korrelation der SDO Skalen (Schule und Gesellschaft) – Interne Validierung

	sdo_se	sdo_sd	sdo_ae	sdo_ad
sdo_se	1	.243	.519	.275
sdo_sd		1	.202	.403
sdo_ae			1	.293
sdo_ad				1
Korrelationskoeffizient (Pearsons r)				

8.2 Autoritarismus

8.2.1 Autoritarismus in der Gesellschaft

Quelle: Lederer (1983), hier verwendet: Autoritarismus-Kurzform
Instrument: Aut-Skala (Autoritarismus_Gesellschaft)
Anzahl Items: 4
Instruktion: „(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils;
4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
Anmerkung: Leichte Wortlautänderung bei Item 4:

Original: „Im allgemeinen ist es einem Kind im späteren Leben nützlich, wenn es gezwungen wird, sich den Vorstellungen seiner Eltern anzupassen.“

Änderung: „Im Allgemeinen ist es einem Kind im späteren Leben nützlich, wenn es sich den Vorstellungen seiner Eltern anpassen muss.“

Skalenbildung: Summe
Angewendetes Verfahren: PCA; Abbruchkriterium Eigenwert (<1);
Reliabilitätsanalyse

Tab. 76: Autoritarismus_Gesellschaft – Itemkennwerte

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
aut1	Zu den wichtigsten Eigenschaften, die jemand haben kann, gehört disziplinierter Gehorsam der Autorität gegenüber.	209	2.08	.99	.521
aut2	Die derzeitige Kriminalität und sexuelle Unmoral lassen es unumgänglich erscheinen, mit gewissen Leuten härter zu verfahren, wenn wir unsere moralischen Prinzipien wahren wollen.	204	3.02	1.14	.499
aut3	Wir sollten dankbar sein für führende Köpfe, die uns genau sagen können, was wir tun sollen und wie.	206	1.83	.85	.627
aut4	Im Allgemeinen ist es einem Kind im späteren Leben nützlich, wenn es sich den Vorstellungen seiner Eltern anpassen muss.	207	2.21	.91	.588
Skala (aut_a): $\alpha=.764$					

Tab. 77: Autoritarismus_Gesellschaft – Faktorenanalyse (PCA)

KMO	.772	
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(6)}=190.992, p < .001$	
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz
Faktor 1	2.348	45.5%
Faktorenlösung (Keine Rotation)		
	Faktorladung	
aut1		.623
aut2		.583
aut3		.767
aut4		.708

8.2.2 Autoritarismus in der Schule

Quelle:	Winheller / Müller (2011) in Anlehnung an Lederer (siehe oben)
Instrument:	Autoritarismus_Schule
Anzahl Items:	4
Instruktion:	„(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
Antwortformat:	1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils; 4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
Skalenbildung:	Summe
Angewendetes Verfahren:	PCA; Abbruchkriterium Eigenwert (<1); Reliabilitätsanalyse

Tab. 78: Autoritarismus_Schule – Itemkennwerte

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
auts1	Zu den wichtigsten Eigenschaften, die ein/e Schüler/in haben sollte, gehört disziplinierter Gehorsam gegenüber den Lehrkräften.	210	2.98	1.02	.575
auts2	Wenn wir bei der derzeitigen Gewalt und Unsittlichkeit an Schulen unsere moralischen Prinzipien wahren sollen, ist es unumgänglich gegen gewisse Schüler/innen härter vorzugehen.	207	3.29	1.02	.468
auts3	Schüler/innen sollten für Lehrer/innen dankbar sein, die ihnen genau sagen, was sie zu tun haben und wie.	206	2.45	.92	.649
auts4	Im Allgemeinen ist es für eine/n Schüler/in im späteren Leben nützlich, wenn er/sie sich den Vorstellungen seiner Lehrer/in anpassen muss.	207	2.21	.88	.586
Skala (aut_s): $\alpha=.770$					

Tab. 79: Autoritarismus_Schule – Faktorenanalyse (PCA)

KMO	.755	
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(6)}=207.176, p<.001$	
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz
Faktor 1	2.377	46.8%
Faktorlösung (Keine Rotation)		
	Faktorladung	
aut1	.670	
aut2	.530	
aut3	.797	
aut4	.712	

8.2.3 Validierung der Autoritarismus-Skala Schule über die Autoritarismus-Skala Gesellschaft

Eine interne Validierung einer neuen Skala kann über eine etablierte Skala geschehen. Hier bieten sich die Skalen für Aut_Gesellschaft auf Grund der inhaltlich starken Übereinstimmung an. Die Korrelationen der Skalen zeigen die Nähe der Messungen.

Tab. 80: Korrelation der Autoritarismus Skalen (Schule und Gesellschaft) – Interne Validierung

	aut_s	aut_a
aut_s	1	.676
aut_a		1
Korrelationskoeffizient (Pearsons r)		

8.3 Diversität

8.3.1 Diversität – im Allgemeinen

Quelle: Wolf, C.; van Dick, R. (2008)
 Instrument: Diversität_Allgemein
 Anzahl Items: 3
 Instruktion: „(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
 Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils;
 4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
 Anmerkung: Veränderte Iteminhalte nach GMF-Projekt

Originalitems in Quelle:

„Das Zusammenleben der Menschen in einem Land ist harmonischer, wenn die Menschen sich ähnlich sind.“

„Die Einflüsse der vielen unterschiedlichen Kulturen bereichern die deutsche Kultur.“

„Ich schätze die Vielfalt der Religionen, Kulturen und Lebensweisen in Deutschland.“

Skalenbildung: Summe
 Angewendetes Verfahren: PCA; Abbruchkriterium Eigenwert (<1);
 Reliabilitätsanalyse

Tab. 81: Diversität_Allgemein – Itemkennwerte

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
div1	Das Zusammenleben in einem Land ist harmonischer, wenn die Menschen sich ähnlich sind. <i>(rekodiert)</i>	208	2.28	.98	.416
div2	Die Einflüsse der vielen unterschiedlichen Gruppen bereichern die deutsche Kultur.	213	3.92	.89	.690
div3	Ich schätze die Vielfalt von Lebensstilen, Kulturen und Religionen in Deutschland.	213	3.97	.90	.717
Skala (divs): $\alpha=.771$					

Tab. 82: Diversität_Allgemein – Faktorenanalyse (PCA)

KMO	.602		
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(3)}=247.761, p < .001$		
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz	
Faktor 1	2.085	59.9%	
Faktorenlösung (Keine Rotation)			
	Faktorladung		
div1		.441	
div2		.859	
div3		.929	

8.3.2 Diversität – Toleranz gegenüber Schüler/innen

Quelle: Winheller / Müller (2011) in Anlehnung an Diversität_Allgemein
Instrument: Diversität_Schule
Anzahl Items: 3
Instruktion: „(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils;
4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
Skalenbildung: Summe
Angewendetes Verfahren: PCA; Abbruchkriterium Eigenwert (<1);
Reliabilitätsanalyse

Tab. 83: Diversität_Schule – Itemkennwerte

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
<i>divsch1</i>	<i>Das Zusammensein in der Klasse ist harmonischer, wenn die Schüler/innen sich ähnlich sind.</i>	211	2.48	.92	<i>nicht in Skala enthalten</i>
divsch2	Die Einflüsse von Schülern/innen aus vielen unterschiedlichen Gruppen (z.B. verschiedener kultureller Herkunft) bereichern die Klasse.	215	4.07	.84	.785
divsch3	Ich schätze die Vielfalt von Lebensstilen, Kulturen und Religionen in meinen Klassen.	212	4.07	.83	.785
Skala (divsch): $\alpha=.880$					

Tab. 84: Diversität_Schule – Faktorenanalyse (PCA)

KMO	.500	
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(1)}=200.678, p < .001$	
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz
Faktor 1	1.785	78.4%
Faktorenlösung (Keine Rotation)		
	Faktorladung	
<i>divsch1</i>		-
divsch2		.886
divsch3		.886

8.3.3 Validierung der Diversitäts-Skala Schule über die Diversitäts-Skala allgemein

Eine interne Validierung einer neuen Skala kann über eine etablierte Skala geschehen. Hier bietet sich die Skala für Diversität_Allgemein auf Grund der inhaltlich starken Übereinstimmung an. Die Korrelationen der Skalen zeigen die Nähe der Messungen.

Tab. 85: Korrelation der Diversitätsskalen (Schule – Allgemein) – Interne Validierung

	divs	divsch
divs	1	.484
divsch		1
Korrelationskoeffizient (Pearsons r)		

8.4 Indikator zur Gleichheit zwischen Mädchen und Jungen auf der Verhaltensebene

Quelle: Winheller / Müller (2011)
Instrument: Gleichheitsindikator
Anzahl Items: 3
Instruktion: „(Und)...inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“
Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=teils/teils;
4=stimme eher zu; 5= stimme voll zu
Skalenbildung: Summe
Angewendetes Verfahren: PCA; Abbruchkriterium Eigenwert (<1);
Reliabilitätsanalyse

Tab. 86: Gleichheitsindikator – Itemkennwerte

Abk.	Item	N	M	SD	Trennschärfe
verhu	Es gibt keine naturgegebenen Verhaltensunterschiede zwischen Mädchen und Jungen.	222	2.64	1.07	nicht in Skala enthalten
sgechl2	Es gibt keine naturgegebenen Verhaltensunterschiede zwischen Mädchen und Jungen.	210	2.57	1.04	.375
sethni2	Es gibt keine kulturell bedingten Verhaltensunterschiede zwischen Kindern.	213	2.33	.92	.375
Skala (gleichheit): $\alpha=.546$					

Tab. 87: Gleichheitsindikator – Faktorenanalyse (PCA)

KMO	.500	
Barlett-Test auf Sphärizität	$\chi^2_{(1)}=31.496, p < .001$	
	Anfänglicher Eigenwert	Erklärte Varianz
Faktor 1	1.375	37.4%
Faktorenlösung (Keine Rotation)		
	Faktorladung	
div1		-
div2		.612
div3		.612

D Hypothesenüberprüfung

9. Ausgewählte Hypothesen

In diesem Kapitel sollen kurz ausgewählte Ergebnisse dargestellt werden. Die Wahl für diese Hypothesen folgt keinem Schema und soll ausschließlich erste Möglichkeiten der weiteren Datenanalyse aufzeigen.

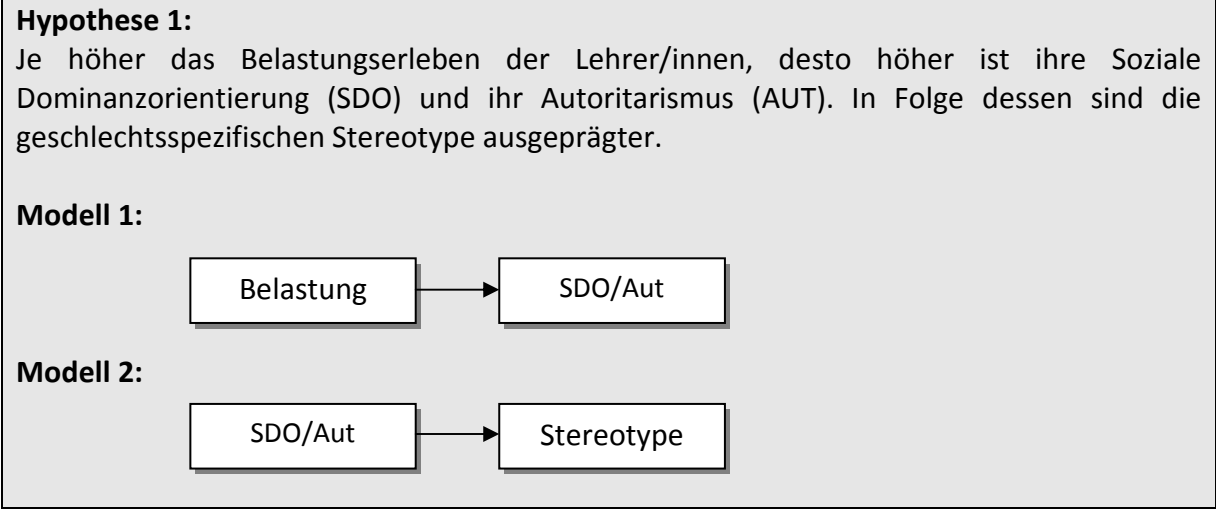
Tab. 88: Hypothesenübersicht

	Hypothese
1	Je höher das Belastungserleben der Lehrer/innen, desto höher ist ihre Soziale Dominanzorientierung (SDO) und ihr Autoritarismus (AUT). In Folge dessen sind die geschlechtsspezifischen Stereotype ausgeprägter.
2	Mädchen und Jungen sind aus Sicht der Lehrer/innen gleich und werden auch so behandelt.
3	Lehrer/innen mit hohem Berufsethos und hoher Religiosität neigen zur Schonraumpädagogik.
4	Lehrkräfte mit einer Neigung zu Geschlechterstereotypen neigen auch zu Stereotypen in Bezug auf Ethnizität.
5	Ethnisierung reduziert bei Mädchen die Sanktionierung und Förderung, während sie bei Jungen die Sanktionierung und Förderung erhöht.

9.1 Hypothese 1

Die erste Hypothese ist in zwei Teile aufgeteilt (Modell 1 und Modell 2). Auf der hier gerechneten manifesten Ebene bietet sich diese Unterteilung an. Für weitere Analysen sollte auf latenter Ebene gerechnet werden.

Tab. 89: Hypothese 1 - Modelldarstellung



Tab. 90: Modell 1 und Modell 2 (Übersicht)

Berechnung (Regressionsanalyse, manifest)	Modell 1: Belastungsindikatoren: UV: belasti_h2a, belasti_h2b SDO (4 items, 2 Faktoren) AV: sdo_se: $\alpha=.527$ sdo_sd: $\alpha=.637$ sdo_ae: $\alpha=.718$ sdo_ad: $\alpha=.715$ AUT (4 items, 1 Faktor): AV: aut_s: $\alpha=.770$ aut_a: $\alpha=.764$	Modell 2: UV: sdo_se, sdo_sd, sdo_ae, sdo_ad, aut_s, aut_a AV: jungst_k: $\alpha=.736$ maedst_k: $\alpha=.732$
---	--	---

9.1.1 Modell 1

Tab. 91: Übersicht der Items und Skalen für Modell 1

Skala	Inhalt	N	M	SD	UV / AV
belasti_h2a	Tätigkeiten neben Unterricht / Leistungserhebung / Notengebung, Handeln unter Zeitdruck	216	4.05	.78	UV
belasti_h2b	Entwicklungen an Schule nicht beeinflussbar / Mangel an Beratung	212	3.38	.96	UV
sdo_se	SDO_Schule – Egalitarismus	210	1.26	.42	AV
sdo_sd	SDO_Schule – Dominanz	198	1.85	.86	AV
sdo_ae	SDO_Gesellschaft – Egalitarismus	210	1.49	.61	AV
sdo_ad	SDO_Gesellschaft – Dominanz	206	1.60	.68	AV
aut_s	AUT_Schule – Autoritarismus	199	2.73	.73	AV
aut_a	AUT_Gesellschaft – Autoritarismus	200	2.28	.74	AV

Es zeigt sich ein marginal signifikanter Effekt bei belasti_h2b und sdo_ae.

Tab. 92: Effekt von sdo_ae auf belasti_h2b

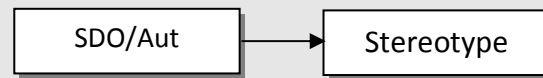
Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.018				
sdo_ae	-.134	t=-1.920	p=.056		
Interpretation	Je höher der Wert der Lehrkräfte auf der Skala sdo_ae, desto niedriger ist der Wert auf der Belastungsskala belasti_h2b.				

Zusammenfassung:

Lehrkräfte, die höhere nicht-egalitäre Einstellungen haben (sdo_ae), sind marginal weniger belastet (belasti_h2b).

9.1.2 Modell 2

Tab. 93: Modell 2

Modell 2

Neben den neu entwickelten Skalen für den Kontext Schule, sind auch Modelle mit den bereits etablierten Skalen zur Messung von Autoritarismus (aut_a) und Sozialer Dominanzorientierung (sdo_ad, sdo_ae) gerechnet worden.

Tab. 94: Übersicht der Skalen für Modell 2 (AV)

Skala	Inhalt	N	M	SD	UV / AV
jungst_k	Geschlechtsrollenstereotype (Jungen – konservativ)	205	2.41	.62	AV
maedst_k	Geschlechtsrollenstereotype (Mädchen – konservativ)	201	2.20	.57	AV

Bei der Skala maedst_k zeigt sich folgender Effekt:

Tab. 95: Effekt von sdo_ae auf maedst_k

Tab. 3: Effekt von sdo_ae auf maedst_k					
Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.021				
sdo_ae	.143	<i>t</i> =1.997		<i>p</i> <.05	
Interpretation	Je höher die Einstellungen der Lehrkräfte auf der sdo_ae Skala ausgeprägt sind, desto höher sind auch ihre Einstellungen auf der Skala maedst_k.				

Bei der Skala maedst_k zeigt sich folgender weiterer Effekt:

Tab. 96: Effekt von sdo_ad auf maedst_k

Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.034				
sdo_ad	.185	t=2.592		p <.05	
Interpretation	Je höher die Einstellungen der Lehrkräfte auf der sdo_ad Skala ausgeprägt sind, desto höher sind auch ihre Einstellungen auf der Skala maedst_k.				

Bei der Skala maedst_k zeigt sich folgender Effekt:

Tab. 97: Effekt von aut_a auf maedst_k

Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.040				
aut_a	.201	t=2.787		p <.001	
Interpretation	Je höher die Einstellungen der Lehrkräfte auf der aut_a Skala ausgeprägt sind, desto höher sind auch ihre Einstellungen auf der Skala maedst_k.				

Bei der Skala jungst_k zeigt sich folgender Effekt:

Tab. 98: Effekt von aut_a auf jungst_k

Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.059				
aut_a	.242	t=1.997		p <.001	
Interpretation	Je höher die Einstellungen der Lehrkräfte auf der aut_a Skala ausgeprägt sind, desto höher sind auch ihre Einstellungen auf der Skala jungst_k.				

Bei der Skala jungst_k zeigt sich folgender Effekt:

Tab. 99: Effekt von sdo_ad auf jungst_k

Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.017				
sdo_ad	.131	t=1.831		p =.069	
Interpretation	Je höher die Einstellungen der Lehrkräfte auf der sdo_ad Skala ausgeprägt sind, desto höher sind auch ihre Einstellungen auf der Skala jungst_k.				

Es zeigt sich ein Effekt von aut_Schule auf jungst_k:

Tab. 100: Effekt von aut_s auf jungst_k

Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.046				
aut_s	.215	t=2.989		p <.001	
Interpretation	Je höher die Einstellungen der Lehrkräfte auf der aut_s Skala ausgeprägt sind, desto höher sind auch ihre Einstellungen auf der Skala jungst_k.				

Es zeigt sich ein Effekt von aut_Schule auf maedst_k:

Tab. 101: Effekt von aut_s auf maedst_k

Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.025				
aut_s	.158	t=2.169	p < .05		
Interpretation	Je höher die Einstellungen der Lehrkräfte auf der aut_s Skala ausgeprägt sind, desto höher sind auch ihre Einstellungen auf der Skala maedst_k.				

Tab. 102: Ergänzung zu Modell 2

Ergänzungen für Modell 2:

Ergänzend soll hier kurz der Einfluss der Skalen (sdo_se, sdo_ae, sdo_sd, sdo_ad, aut_s, aut_a) auf Variablen zum Geschlecht und zur Ethnie gezeigt werden.



Bei der Variable ggeschl1 zeigt sich folgender Effekt:

Tab. 103: Itemkennwerte: ggeschl1 und gethni1

Item	Inhalt	N	M	SD	UV / AV
ggeschl1	Mein eigenes Geschlecht spielt im Unterricht eine entscheidende Rolle.	215	2.94	.97	AV
gethni1	Meine eigene ethnische Herkunft spielt im Unterricht eine entscheidende Rolle.	213	2.31	1.19	AV

Tab. 104: Effekt von sdo_sd auf ggeschl1

Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.039				
sdo_sd	-.197	t=-2.811	p < .001		
Interpretation	Je höher die Einstellungen der Lehrkräfte auf der sdo_sd Skala ausgeprägt sind, desto niedriger sind ihre Zustimmungen bzgl. der Variable ggeschl1.				

Tab. 105: Effekt von sdo_se auf ggeschl1

Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.013				

sdo_se	-.115	$t=-1.670$	$p=.096$	
Interpretation	Je höher die Einstellungen der Lehrkräfte auf der sdo_se Skala ausgeprägt sind, desto niedriger sind ihre Zustimmungen bzgl. der Variable ggeschl1.			

Zusammenfassung:

Lehrkräfte mit eher dominanten Einstellungen bzgl. der Schule sind weniger dazu geneigt, ihrem eigenen Geschlecht im Unterricht eine entscheidende Rolle zuzumessen. Lehrkräfte mit weniger egalitären Einstellungen bzgl. der Schule sind ebenfalls weniger dazu geneigt. Die dominanten Einstellungen sind hier für die Wahrnehmung der Relevanz des eigenen Geschlechts hinderlich.

Bei der Variable gethni1 zeigt sich folgender Effekt:

Tab. 106: Effekt von aut_s auf gethni1

Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.014				
aut_s	-.119	$t=-1.670$	$p=.097$		
Interpretation	Je höher die Einstellungen der Lehrkräfte auf der aut_s Skala ausgeprägt sind, desto niedriger sind ihre Zustimmungen bzgl. der Variable gethni1.				

Tab. 107: Effekt von sdo_ae auf gethni1

Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.020				
sdo_ae	.143	$t=2.068$	$p<.05$		
Interpretation	Je höher die Einstellungen der Lehrkräfte auf der sdo_ae Skala ausgeprägt sind, desto höher sind ihre Zustimmungen bzgl. der Variable gethni1.				

Tab. 108: Effekt von aut_a auf gethni1

Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.019				
aut_a	-.136	$t=-1.924$	$p=.056$		
Interpretation	Je höher die Einstellungen der Lehrkräfte auf der aut_a Skala ausgeprägt sind, desto höher sind ihre Zustimmungen bzgl. der Variable gethni1.				

Zusammenfassung:**Tab. 109: Zusammenfassung der Effekte von: sdo_ae, sdo_ad, aut_a auf: maedst_k, jungst_k**

UV	AV	Effektrichtung	Interpretation
sdo_ae	maedst_k	+	Soziale Dominanzeinstellungen haben eine förderliche Wirkung für geschlechterunterscheidende Einstellungen bzgl. der Mädchen. Dies gilt ebenfalls für die autoritären Einstellungen.
sdo_ad		+	
aut_a		+	
aut_s		+	
aut_a	jungst_k	+	Soziale Dominanzeinstellungen haben auch bei den Jungen eine förderliche Wirkung auf geschlechterunterscheidende Einstellungen, allerdings betrifft dies hier ausschließlich die Dimension „Dominanz“. Nicht-egalitäre Einstellungen sind hier hingegen ohne Bedeutung. Autoritäre Einstellungen haben, wie bei den Mädchen, auch bei den Jungen eine verstärkende Wirkung auf geschlechterunterscheidende Einstellungen.
sdo_ad		+	
aut_s		+	
sdo_ae	gethni1	+	Nicht-egalitäre Einstellungen verstärken die Einschätzung der Lehrkräfte, dass ihre eigene ethnische Herkunft im Unterricht eine entscheidende Rolle spielt, während autoritäre Einstellungen diese Einschätzung abschwächen.
aut_a		-	
sdo_sd	ggeschl1	-	Dominante Einstellungen und nicht-egalitäre Einstellungen (Schule) reduzieren die Einschätzung der Lehrkräfte, dass ihr eigenes Geschlecht im Unterricht eine entscheidende Rolle spielt.
sdo_se		-	
aut_s	gethni1	-	Autoritäre Einstellungen reduzieren die Einschätzung der Lehrkräfte, dass ihre eigene Ethnie im Unterricht eine entscheidende Rolle spielt, während eine dominante Einstellung bzgl. der Gesellschaft eine förderliche Wirkung auf diese Einschätzung hat.
sdo_ae		+	
aut_a		-	

9.2 Hypothese 2

Tab. 110: Hypothese 2: „Mädchen und Jungen sind aus Sicht der Lehrer/innen gleich und werden auch so behandelt.“

Hypothese 2 (8)					
Hypothese	<i>Mädchen und Jungen sind aus Sicht der Lehrer/innen gleich und werden auch so behandelt.</i>				
Items		N	M	SD	Hypothesenkonform
sgeschl2	Es gibt keine naturgegebenen Verhaltensunterschiede zwischen Mädchen und Jungen.	210	2.57	1.04	Nein
sethni2	Es gibt keine kulturell bedingten Verhaltensunterschiede zwischen Kindern.	213	2.33	.92	Nein
entw1	Mädchen sind Jungen in ihrer Entwicklung voraus.	223	3.36	.90	Nein
ggeschl3	Jungen brauchen andere Unterrichtsinhalte als Mädchen.	214	2.73	.96	Ja
Methode	Zustimmungen (Häufigkeiten)				

9.3 Hypothese 3

Tab. 111: Hypothese 3: „Lehrer/innen mit hohem Berufsethos (UV1) und hoher Religiosität (UV2) neigen zur Schonraumpädagogik (AV).“

Hypothese 3 (13)					
Hypothese	<i>Lehrer/innen mit hohem Berufsethos (UV1) und hoher Religiosität (UV2) neigen zur Schonraumpädagogik (AV).</i>				
Items		N	M	SD	Variable
themami	Interkulturelles Lernen in der Grundschule sollte Themen wie Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung aussparen.	212	1.74	.80	AV
Skala	α	N	M	SD	
b_ethos_2	.880	212	4.07	.79	UV1
Items					
divsch2	Die Einflüsse von Schülern/innen aus vielen unterschiedlichen Gruppen (z.B. verschiedener kultureller Herkunft) bereichern die Klasse.	215	4.07	.84	

divsch3	Ich schätze die Vielfalt von Lebensstilen, Kulturen und Religionen in meinen Klassen.	212	4.07	.83	
Items					
relig	Religiosität	213	5.80	2.27	UV2
Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.068				
b_ethos_2	-.221	t=-3.21		p <.001	
Religiosität	-.117	t=-1.70		p =.092	
Interpretation	Der Berufsethos (2) und die Religiosität reduzieren die „Schonraumpädagogik“.				

9.4 Hypothese 4

Tab. 112: Hypothese 4: „Lehrkräfte mit einer Neigung zu Geschlechterstereotypen neigen auch zu Stereotypen in Bezug auf Ethnizität.“

Hypothese 4 (29)					
Hypothese	<i>Lehrkräfte mit einer Neigung zu Geschlechterstereotypen neigen auch zu Stereotypen in Bezug auf Ethnizität.</i>				
Skala	α	N	M	SD	Variable
jungst_k	.730	205	2.41	.62	Basis für Gruppenvariable
maedst_k	.735	201	2.20	.57	Basis für Gruppenvariable
Gruppenvariable	Bildung	N	Median	SD	
Stere_g	(jungst_k+maedst_k)/2	198	2.36	.56	Gruppenvariable (Mediansplit)
Items		N	M	SD	
einstmis1	Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten ihre Herkunftskultur aufgeben.	217	1.68	.79	AV
einstmis2	Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten entsprechend ihrer Herkunftskultur „unter sich“ bleiben.	219	1.19	.49	AV
intes1	Integration gelingt besser, wenn im Unterricht und auf dem Schulhof ausschließlich	217	3.66	1.06	AV

	Deutsch gesprochen wird.				
Methode	t-test				
Ergebnis	Signifikanter Unterschied				
einstmis1	Ja	$t_{(196)}=-2.57$		$p < .05$	
einstmis2	Ja	$t_{(143.98)}=-2.67$		$p < .01$	
intes1	Nein				
Interpretation	Lehrer/Innen mit geschlechterunterscheidender Einstellung bzgl. Jungen und Mädchen sind eher der Meinung, dass Schüler/Innen mit Migrationshintergrund ihre Herkunftskultur aufgeben sollten und Schüler/Innen mit Migrationshintergrund entsprechend ihrer Herkunftskultur „unter sich“ bleiben sollten. Dies gilt nicht für das letzte der drei Items.				

9.5 Hypothese 5

Tab. 113: Hypothese 5: „Ethnisierung reduziert bei Mädchen die Sanktionierung und Förderung während sie bei Jungen die Sanktionierung und Förderung erhöht.“

Hypothese 5 (34)					
Hypothese	<i>Ethnisierung wirkt bei Mädchen auf Sanktionierung (-) und Förderung (-) und bei Jungen auf Sanktionierung (+) und Förderung (-).</i>				
Items		N	M	SD	Variable
maedmi2	Bei Mädchen mit Migrationshintergrund kommt es häufiger vor, dass ich strafen muss.	211	2.30	.66	UV
migras4	Schüler/innen mit Migrationshintergrund brauchen andere Unterrichtsinhalte als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund.	213	2.43	.83	AV
Methode	Regressionsanalyse				
Ergebnis					
R ²	.04				
Beta	.20				
T-Wert	2.98, $p < 0.01$				
Interpretation	Die Einstellung zum strafenden Verhalten von Lehrer/innen bei Mädchen mit Migrationshintergrund hat einen verstärkenden Einfluss auf die Einstellung, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund andere Unterrichtsinhalte als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund brauchen.				

LITERATURVERZEICHNIS

- Adorno, Theodor W., Frenkel-Brunswik, Else, Levinson, Daniel J. & Sanford, Nevitt R. (1950): The authoritarian personality. New York: Harper & Row.
- Aktionsrat Bildung (2007): Jahresgutachten 2007 „Bildungsgerechtigkeit“. Hrsg.: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Wiesbaden.
- Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 5., ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, Georg (200): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Berry, John W. & Sam, David L. (1997): Acculturation and adaptation. In John W. Berry, Marshall H. Segall, & Cigdem Kagitcibasi (Eds.), Handbook of cross-cultural psychology. Volume 3: Social behavior and applications (2nd ed., pp. 291-326). Boston.
- Bühner, Markus (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 2., aktualisierte Auflage. München, Don Mills: Pearson Studium.
- Cattell, Raymond B., Weiß, Rudolf H. & Osterland, Jürgen (1997): Grundintelligenztest - CFT. Skala 1. Göttingen: Westermann Hogrefe.
- Field, Andy (op. 2009): Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll). 3rd [fully upd.]. Los Angeles, Calif. [etc.]: Sage.
- Gomolla, Mechthild, Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Leske + Budrich, Opladen.
- Interpretationshilfe zum Ergebnisbericht der Studentischen Veranstaltungskritik der Universität Paderborn (2009). Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Kaiser, Henry F. (1960): The application of electronic computers to factor analysis. Educational and Psychological Measurement, 20, 141-151.
- Kline, Theresa J. B. (2005): Psychological Testing: A Practical Approach to Design and Evaluation. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lipowsky, Frank, Faust, Gabriele & Greb, Karina (Hrsg.) (2009): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE) – Teil 1. PERLE-Instrumente. Schüler, Lehrer, Eltern (Messzeitpunkt 1). Materialien zur Bildungsforschung. Band 23/1. Frankfurt am Main 2009.
- Moosbrugger, Helfried & Schermelleh-Engel, Karin (2007): Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In Helfried Moosbrugger & Augustin Kelava (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion (S. 307-324). Heidelberg: Springer Verlag.
- Petersen, Lars-Eric & Six, Bernd (2008): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. 1. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.

- Scott, Judith & Brantley, John C. (1983): Development of an inventory of teachers' attitudes towards sex-role stereotyping and knowledge of sex differences. In: Sex Roles, Vol 9, No. 3, S. 341-353.
- Sidanius, Jim & Pratto, Felicia (1999): Social Dominance. An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression. Cambridge University Press, Cambridge, New York.
- Steele, Claude M. (1997): A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. In: American Psychologist. Band 52, Nr. 6, S. 613-629.
- Wolf, Carina & van Dick, Rolf (2008): Wenn anders nicht gleich schlechter bedeutet – Wertschätzung von Vielfalt fördert Gleichwertigkeit der Gruppen. In: Deutsche Zustände. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2525).
- Zick, Andreas (2010): Psychologie der Akkulturation: Neufassung eines Forschungsbereiches. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zick, Andreas & Küpper, Beate (2010): Vorurteile und Toleranz von Vielfalt – von den Fallen alltäglicher Wahrnehmung. In: E. van Keuk, C. Ghaderi, L. Joksimovic & D. David (Hg.), Diversity – transkulturelle Kompetenz in klinischen und sozialen Handlungsfeldern. Stuttgart: Kohlhammer, S. 54–65.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate & Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung, S. 31-42. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.

Onlinequellen:

http://harrisschool.uchicago.edu/about/publications/working-papers/pdf/wp_01_3.pdf,

(Zugriffsdatum: 01.02.2012)

E. Anhang

1. Interpretationshilfe der statistischen Ergebnisse und Kennwerte

1.1 Skala

Eine Skale oder Skala ist eine Aufeinanderfolge einer Anzahl von Teilstrichen auf einer Anzeigefläche. Der Wert der Skalafrage liegt bei den verwendeten Fragebögen in der Regel zwischen „1“ und „5“.³¹

1.2 Linker/Rechter Pol

Die äußerste linke bzw. rechte Antwortmöglichkeit einer Skalafrage, bspw. „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“.

1.3 Relative Häufigkeit der Antworten

Die relative Häufigkeit oder bedingte Häufigkeit ist ein Maß der Statistik. Sie gibt die prozentuale Anzahl der Antworten je Skaleneinheit an. Z.B. 25% entsprechend 25 von 100 Teilnehmern stimmten für „stimme voll zu“.

1.4 Mittelwert (M)

Der Mittelwert gibt das arithmetische Mittel der Antworten an. Er berechnet sich aus der Aufsummierung der Antworten geteilt durch die Anzahl der Antworten. Es werden bspw. 3x1, 4x2, 5x3, 3x4, 2x5 Antworten abgegeben. Die Aufsummierung der Antworten beträgt $3*1+4*2+5*3+3*4+2*5=48$. Die Anzahl der Antworten lautet 17. Der dazugehörige Mittelwert würde $48:17 = 2,82$ sein.

1.5 Standardabweichung (SD)

Die Standardabweichung ist ein um 1860 von Francis Galton eingeführter Begriff der Statistik [...] und ein Maß für die Streuung der Werte [...] um ihren Mittelwert. Sie gibt an, wie weit die Antworten im Allgemeinen vom Mittelwert durchschnittlich abweichen.

1.6 Median (MD)

Der Median (oder Zentralwert) bezeichnet eine Grenze zwischen zwei Hälften. In der Statistik halbiert der Median eine Verteilung. Gegenüber dem arithmetischen Mittel, auch Durchschnitt genannt, hat der Median den Vorteil, robuster gegenüber extrem abweichenden Werten (Ausreißern) zu sein und sich auch auf ordinal skalierte Variablen anwenden zu lassen. Der Median ist bei ungerader Anzahl der Auflistung der Antworten der Wert an der mittleren Stelle der Liste, bei geraden Antworten der Mittelwert der mittleren Antworten. Beispiel: Es wurden 6x1, 2x2, 0x3, 0x4, 1x5 Antworten abgegeben. Die Liste der Antworten lautet 1, 1, 1, 1, 1, 1, 2, 2, 5. Der Mittelwert ist 1,67 und der Median liegt bei 1.

1.7 Stichprobengröße (N)

Anzahl der je Frage abgegebenen Antworten. Diese Anzahl kann und darf von der Anzahl der erfassten Fragebögen abweichen, da nicht alle Probanden immer alle Fragen korrekt beantworten.

1.8 Fehlende Werte (missings)

Bei Fragen mit Enthaltung würde hier die Anzahl der Enthaltungen angegeben werden. In den Fragebögen sind in der Regel keine Fragen mit Enthaltung vorhanden.

³¹ Vgl. Interpretationshilfe zum Ergebnisbericht der Studentischen Veranstaltungskritik der Universität Paderborn (2009).

2. Fragebogen zu Sichtweisen, Handlungslogiken und pädagogische Praxis in Bezug auf Ethnizität und Geschlecht



UNIVERSITÄT PADERBORN | 33095 PADERBORN

FAKULTÄT FÜR
KULTURWISSEN-
SCHAFTEN

Institut für Erziehungswissenschaft

Prof. Dr. Barbara Rendtorff
Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem
Schwerpunkt Geschlechterforschung

Prof. Dr. Petra Büker
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik unter
Berücksichtigung vorschulischer Bildungs-
und Erziehungsprozesse

Liebe Kollegin,
lieber Kollege

Wir danken Ihnen für Ihre Bereitschaft, an dieser Erhebung teilzunehmen. Im Rahmen einer Studie der Lehrstühle für Grundschulpädagogik und Schulpädagogik an der Universität Paderborn untersuchen wir die Professionalisierung von Lehrkräften in Bezug auf Heterogenitätskompetenzen. Wir erhoffen uns von der Studie Aufschlüsse über Sichtweisen und Handlungslogiken in der pädagogischen Praxis zu erhalten.

Daher enthält der folgende Fragebogen Meinungen und Statements, in denen es um Ihre Ansichten zu allgemeinen Fragen und spezifischen Aspekten der Unterrichtspraxis und des pädagogischen Handelns geht. Das Ausfüllen des Fragebogens wird ca. 45 Minuten Ihrer Zeit in Anspruch nehmen.

Wir möchten Sie bitten, bei der Beantwortung Folgendes zu beachten:

- Bevor Sie antworten, lesen Sie sich jede Frage ganz genau durch.
- Es gibt zu jeder Frage verschiedene Antwortmöglichkeiten, entscheiden Sie sich bitte stets spontan für eine, kreuzen Sie also immer **nur ein Kästchen** an.
- Bitte bearbeiten Sie alle Fragen. Wenn Sie bei einer Antwort unsicher sind, kreuzen Sie die Antwortmöglichkeit an, die „am ehesten“ auf Sie zutrifft.
- Es gibt **keine richtigen** und **keine falschen Antworten**!

Nach Abschluss der Untersuchung werden wir Ihnen gerne eine Kurzfassung der Ergebnisse im Seminar mitteilen.

Selbstverständlich werden Ihre Angaben absolut vertraulich behandelt!

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Der folgende Code dient der Anonymisierung. Bitte geben Sie Ihren persönlichen sechststelligen Code wie im beschriebenen Beispiel an.

Beispiel:

M H 2 7 0 5
1 2 3 4 5 6

- 1** Der erste Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter (z.B. M für **M**arianne)
2 Der erste Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters (z.B. H für **H**ans)
3-4 Tag, an dem Sie selbst geboren wurden (z.B. 27, für **27**.09.1986)
5-6 Monat, in dem Ihre Mutter geboren wurde (z.B. 05 für 10.**05**.1958)

Ihr Code:

1 2 3 4 5 6

Zunächst einige Fragen zu Ihrer Person.

1. Ihr Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

2a. Ihr Geburtsjahr: 19____ 2b. Haben Sie Kinder? ☐ ja ☐ nein

3. Haben Sie selbst oder Ihre Eltern einen Migrationshintergrund? ☐ ja ☐ nein

4. Gehören Sie einer Religion an? ☐ ja, und zwar _____
☐ nein

5. Auf einer Skala von 1 bis 10. Wie religiös sind Sie?

(1: überhaupt nicht religiös bis 10: sehr religiös)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6a. Welche Fächerkombination haben Sie studiert? _____

6b. Wie lange sind Sie schon im Schuldienst (inkl. Referendariat, in Jahren)? _____

7. Welche Schulform haben Sie studiert? _____

8a. Ihr Beschäftigungsumfang ist: ☐ Teilzeit ☐ Vollzeit

8b. Ihre durchschnittliche Wochenarbeitszeit beträgt (inkl. Vorbereitung/Korrekturen etc.):

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
unter 20 Stunden 20-25 26-30 31-35 36-40 über 40 Stunden

I. Studium

Im Folgenden geht es uns um Ihre Erfahrungen im Studium.

9. Für wie wichtig oder unwichtig hielten Sie im Studium folgende pädagogische Prinzipien?

Für...	sehr unwichtig	eher unwichtig	teils/teils	eher wichtig	sehr wichtig
Interkulturelle Erziehung	☐	☐	☐	☐	☐
Geschlechterbewusste Erziehung	☐	☐	☐	☐	☐
Integration/Inklusion	☐	☐	☐	☐	☐

10. Wie sehr haben Sie sich mit Lerntheorien auseinander gesetzt?

sehr wenig	eher wenig	gelegentlich	eher viel	sehr viel
☐	☐	☐	☐	☐

11. Welche Konzepte und Prinzipien haben Sie im Studium kennengelernt?**12. Welche dieser Konzepte/Prinzipien wenden Sie heute in Ihrem Unterricht an?**

	Ja	nein		Ja, wende ich an	Nein, wende ich nicht an
Offene und individualisierende Unterrichtsformen	☐	☐	→	☐	☐
Entdeckendes und problemlösendes Lernen	☐	☐	→	☐	☐
Innere Differenzierung	☐	☐	→	☐	☐

II. Referendariat

Nun geht es uns um Ihre Erfahrungen im Referendariat.

13. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Durch <u>das Studium</u> war ich gut für das Referendariat vorbereitet.	☐	☐	☐	☐	☐

Durch das Referendariat war ich
gut für den Lehrerberuf
vorbereitet.

☐☐☐☐☐

14. Wie belastend waren für Sie im Referendariat folgende Faktoren in Bezug auf den Unterricht?

	überhaupt nicht belastend	eher nicht belastend	teilweise belastend	eher belastend	sehr belastend
Klassengröße	☐	☐	☐	☐	☐
Heterogenität der Lerngruppen	☐	☐	☐	☐	☐
Anspruch an die eigene fachlich-didaktische Umsetzung	☐	☐	☐	☐	☐
Schüler/innen mit psychischer oder physischer Beeinträchtigung	☐	☐	☐	☐	☐
Lärmpegel	☐	☐	☐	☐	☐
Vertretungsunterricht oder fachfremder Unterricht	☐	☐	☐	☐	☐
Leistungsbewertung	☐	☐	☐	☐	☐
Unterrichtsplanung	☐	☐	☐	☐	☐
Diagnostik und Dokumentation	☐	☐	☐	☐	☐
Unterrichtsbesuch durch Fachleiter/innen	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges und zwar:	☐	☐	☐	☐	☐

15. Welche Bereiche von Heterogenität waren im Referendariat besonders schwierig für Sie?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Geschlechtertypisches Verhalten im gemeinsamen Unterricht	☐	☐	☐	☐	☐

Migrationshintergrund der Kinder	☐	☐	☐	☐	☐
Soziale Herkunft	☐	☐	☐	☐	☐
Sprachdefizite der Schüler/innen	☐	☐	☐	☐	☐
Leistungsheterogenität	☐	☐	☐	☐	☐
Kinder mit psychischen oder physischen Beeinträchtigungen	☐	☐	☐	☐	☐
Altersheterogenität	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges und zwar:	☐	☐	☐	☐	☐

16. Welche Faktoren waren für Sie im Referendariat mit Blick auf die Rollenfindung schwierig?

	nicht schwierig	eher nicht schwierig	teilweise schwierig	eher schwierig	sehr schwierig
Austausch mit Mentoren/innen	☐	☐	☐	☐	☐
Akzeptanz durch die Kollegen/innen	☐	☐	☐	☐	☐
Akzeptanz durch die Schulleitung	☐	☐	☐	☐	☐
Ausbildungsverhältnis zu den Fachleitern/innen	☐	☐	☐	☐	☐
Elternarbeit	☐	☐	☐	☐	☐
Migrationshintergrund der Eltern	☐	☐	☐	☐	☐

Sonstiges und zwar: _____

III. Schulalltag

Im folgenden Teil geht es um Ihren konkreten Berufsalltag heute.

17. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
--	---------------------	----------------------	-------------	----------------	----------------

Alles in Allem bin ich ein/e Lehrer/in, wie ich ihn/sie mir selbst als Schüler/in gewünscht hätte.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich achte heute wieder mehr auf die Vermittlung von Werten wie Disziplin, Ordnung und Gehorsam, die ich meinen Schülern vermitteln möchte.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich empfinde Mitgefühl für Schülerinnen und Schüler, die benachteiligt sind.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich halte es für meine Pflicht als Lehrer/in, Kinder die benachteiligt sind besonders zu unterstützen	☐	☐	☐	☐	☐

18a. Im Unterricht bin ich...					
	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
reflektierend	☐	☐	☐	☐	☐
selbstkritisch	☐	☐	☐	☐	☐
gleichgültig	☐	☐	☐	☐	☐
distanziert	☐	☐	☐	☐	☐
unterstützend	☐	☐	☐	☐	☐
fördernd	☐	☐	☐	☐	☐
kontrollierend	☐	☐	☐	☐	☐
bestimmend	☐	☐	☐	☐	☐

18b. Im Unterricht wird von mir erwartet, dass ich... bin.					
	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
reflektierend	☐	☐	☐	☐	☐
selbstkritisch	☐	☐	☐	☐	☐

gleichgültig	☐	☐	☐	☐	☐
distanziert	☐	☐	☐	☐	☐
unterstützend	☐	☐	☐	☐	☐
fördernd	☐	☐	☐	☐	☐
kontrollierend	☐	☐	☐	☐	☐
bestimmend	☐	☐	☐	☐	☐

18c. Gegenüber der Schulleitung bin ich...

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
sachorientiert	☐	☐	☐	☐	☐
bereit, mich unterzuordnen	☐	☐	☐	☐	☐
aufopfernd	☐	☐	☐	☐	☐
diskussionsbereit	☐	☐	☐	☐	☐
aktiv	☐	☐	☐	☐	☐
zurückhaltend	☐	☐	☐	☐	☐
bereitwillig	☐	☐	☐	☐	☐
aufgabenorientiert	☐	☐	☐	☐	☐

19a. Inwieweit stimmen Sie der folgenden Aussage zu? Der kollegiale Austausch findet in meiner Schule in folgender Form statt:

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Arbeit in Projekt- und Fachgruppen	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeit in Jahrgangsteams	☐	☐	☐	☐	☐
Förderunterricht	☐	☐	☐	☐	☐

Team-teaching	☐	☐	☐	☐	☐
---------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Sonstige Formen, und zwar:

19b. Wie sehr fühlen Sie sich im Schulalltag von Ihren Kollegen/innen unterstützt?

überhaupt nicht	eher nicht	teils/teils	eher ja	sehr
☐	☐	☐	☐	☐

20. Was stellt Sie mit Blick auf Vielfalt/Heterogenität vor besondere Anforderungen?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Lernvoraussetzungen der Kinder	☐	☐	☐	☐	☐
Entwicklungsstand der Kinder	☐	☐	☐	☐	☐
Die Klassengröße	☐	☐	☐	☐	☐
Die räumlichen Bedingungen (geringe Raumgröße, fehlende Rückzugsmöglichkeiten)	☐	☐	☐	☐	☐
Lernziele / anvisierte Kompetenzen der Schüler/innen (Richtlinien und Lehrpläne)	☐	☐	☐	☐	☐
Elternarbeit	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges, und zwar:	☐	☐	☐	☐	☐

21. In welchen Bereich sehen Sie Weiterbildungsbedarf (WB-Bedarf) für Ihre pädagogische Praxis?

	sehr geringer WB-Bedarf	eher geringer WB-Bedarf	teils/teils	eher großer WB-Bedarf	sehr großer WB-Bedarf
Kooperative Lernmethoden	☐	☐	☐	☐	☐
Offene Unterrichtsformen	☐	☐	☐	☐	☐
Pädagogischer und fachdidaktischer Umgang mit Heterogenität	☐	☐	☐	☐	☐
Im Bereich...					
geschlechterbedingte Heterogenität	☐	☐	☐	☐	☐
migrationsbedingte Heterogenität	☐	☐	☐	☐	☐
leistungsbedingte Heterogenität	☐	☐	☐	☐	☐
Integration/Inklusion	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeits- und Sozialverhalten	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges, und zwar:					

—

22. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Ich bin mit meinem Unterricht meist zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich eine neue Klasse oder neue Schüler/innen bekomme, habe ich stets die Motivation einen guten, neuen Anfang zu machen.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Unterricht ist meistens interessant und abwechslungsreich.	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Planung der Unterrichtsinhalte und -methoden berücksichtige ich die Interessen	☐	☐	☐	☐	☐

und Selbstständigkeit meiner Schüler/innen.					
Ich bin in der Schule nicht nur Lehrer/in, sondern auch Lerner/in.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe den Elan, etwas an den Bedingungen und Strukturen in meiner Schule zu verändern.	☐	☐	☐	☐	☐

23a. Als wie wichtig oder unwichtig werden folgende Aspekte im Leitbild Ihrer Schule angesehen?

	ganz unwichtig	eher unwichtig	teils/teils	eher wichtig	ganz wichtig
Entwicklung von sozialem Verhalten (sich gegenseitig helfen, niemanden ausschließen)	☐	☐	☐	☐	☐
Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Stärken und Schwächen	☐	☐	☐	☐	☐
Integration von Schüler/innen mit Migrationshintergrund	☐	☐	☐	☐	☐
Geschlechterbewusste Haltung	☐	☐	☐	☐	☐

23b. Und sind Ihnen diese Aspekte persönlich wichtig oder unwichtig?

	ganz unwichtig	eher unwichtig	teils/teils	eher wichtig	ganz wichtig
Entwicklung von sozialem Verhalten (sich gegenseitig helfen, niemanden ausschließen)	☐	☐	☐	☐	☐
Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Stärken und Schwächen	☐	☐	☐	☐	☐
Integration von Schüler/innen mit Migrationshintergrund	☐	☐	☐	☐	☐
Geschlechterbewusste Haltung	☐	☐	☐	☐	☐

24. Was ist für Sie bei Ihrer Arbeit mit Ihren Schüler/innen wichtig?

<i>Wichtig ist für mich die Berücksichtigung...</i>	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
der Individualität der Schüler/innen	☐	☐	☐	☐	☐
der Ethnie der Schüler/innen	☐	☐	☐	☐	☐
des Geschlechts der Schüler/innen	☐	☐	☐	☐	☐
der individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen	☐	☐	☐	☐	☐
der Interessen der Schüler/innen	☐	☐	☐	☐	☐
ein besonderes Engagement für Kinder, die benachteiligt sind	☐	☐	☐	☐	☐

25a. Wie sollte Interkulturelle Bildung berücksichtigt werden?

	ja	nein			
Als ständiges Unterrichtsprinzip	☐	☐			
Oder/und:					
im regelmäßigen Turnus im Unterricht	☐	☐			
als spezielles Unterrichtsthema zweimal pro Halbjahr	☐	☐			
an Projekttagen und Projektwochen	☐	☐			

25b. Wie sollte Geschlechterbewusste Erziehung berücksichtigt werden?

	ja	nein			
Als ständiges Unterrichtsprinzip	☐	☐			
Oder/und:					
im regelmäßigen Turnus im Unterricht	☐	☐			
als spezielles Unterrichtsthema zweimal pro Halbjahr	☐	☐			
an Projekttagen und Projektwochen	☐	☐			

Teil IV. Verhalten und Einstellungen

Im folgenden Teil geht es um das Lehrer-Schüler-Verhältnis und Ihre Einstellungen, die Ihr Verhalten begleiten.

Bitte lesen Sie sich die folgenden Beschreibung einer Schulsituation durch und beantworten Sie danach bitte die darunter stehende Frage.

Alexj bringt meist gute Leistungen. Seit einiger Zeit scheint er jedoch wenig motiviert zu sein und meldet sich weniger als sonst. Der Lehrer bietet Alexj deshalb an, außerhalb des Unterrichts ein Gespräch mit ihm zu führen.

26. Wie sehr würde Ihr Verhalten dem des beschriebenen Lehrers entsprechen?

überhaupt nicht	eher nicht	teilweise	eher	genau
☐	☐	☐	☐	☐

27a. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Jungen sind bockiger als Mädchen.	☐	☐	☐	☐	☐
Mädchen antworten im Unterricht nur, wenn sie gefragt werden.	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt keine naturgegebenen Verhaltensunterschiede zwischen Mädchen und Jungen.	☐	☐	☐	☐	☐
Jungen werden zur Selbstregulation angehalten.	☐	☐	☐	☐	☐
Mädchen werden im Unterricht angeleitet.	☐	☐	☐	☐	☐
Jungen werden im individuellen Vergleich beurteilt.	☐	☐	☐	☐	☐
Mädchen werden im sozialen Vergleich beurteilt.	☐	☐	☐	☐	☐
Mädchen sind beim Spielen ruhig.	☐	☐	☐	☐	☐
Jungen sind beim Spielen laut und wild.	☐	☐	☐	☐	☐
Mädchen sind Jungen in ihrer Entwicklung voraus.	☐	☐	☐	☐	☐

Jungen mit Migrationshintergrund werden oft mit ihrem Sozialverhalten in Beziehung gebracht werden.

O O O O O

27b. Und inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Jungen sind aggressiv.	O	O	O	O	O
Mädchen sind nicht aggressiv.	O	O	O	O	O
Mädchen verhalten sich angepasst.	O	O	O	O	O
Jungen mangelt es an sozialen Kompetenzen.	O	O	O	O	O
Mädchen haben ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen.	O	O	O	O	O
Lehrer/innen sind in der Lage ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf Geschlechterverhältnisse professionell zu reflektieren.	O	O	O	O	O
Lehrer/innen sind in der Lage ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf das Zusammenleben verschiedener Kulturen professionell zu reflektieren.	O	O	O	O	O
Voraussetzung für eine "reflexive Koedukation" ist ein reflektierter Umgang mit der eigenen Geschlechtsrolle.	O	O	O	O	O
Voraussetzung für eine gelingende interkulturelle Pädagogik ist ein reflektierter Umgang mit der eigenen kulturellen Prägung.	O	O	O	O	O
Jungen mit Migrationshintergrund sind aggressiv.	O	O	O	O	O
Mädchen mit Migrationshintergrund sind nicht aggressiv.	O	O	O	O	O
Mädchen mit Migrationshintergrund verhalten sich angepasst.	O	O	O	O	O

28a. Und inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?					
	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Es ist in Ordnung, wenn Jungen mit Puppen spielen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ein wildes Mädchen ist ein ernsthafteres Problem als ein wilder Junge.	☐	☐	☐	☐	☐
Grundschüler/innen sehen die Schule als einen "weiblichen Ort".	☐	☐	☐	☐	☐
Schulen ermutigen Jungen mehr als Mädchen, in Naturwissenschaften und Technik gut zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten ihre Herkunftskultur aufgeben.	☐	☐	☐	☐	☐
Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten entsprechend ihrer Herkunftskultur „unter sich“ bleiben.	☐	☐	☐	☐	☐
Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten mit ihren Familien in ihre Herkunftsländer zurückkehren.	☐	☐	☐	☐	☐
Interkulturelle Erziehung bedeutet für mich: In der Schule eine „bessere Welt“ zu leben.	☐	☐	☐	☐	☐
Integration gelingt besser, wenn im Unterricht und auf dem Schulhof ausschließlich Deutsch gesprochen wird.	☐	☐	☐	☐	☐
Bei Kindern von Eltern mit Migrationshintergrund ist es anstrengender, die Jungen zu integrieren als die Mädchen.	☐	☐	☐	☐	☐

28b. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund, die beruflich und sozial erfolgreich sind, haben weniger Probleme im Schulalltag.	O	O	O	O	O
Kinder gleicher Herkunftskultur sind sich ähnlich.	O	O	O	O	O
Schüler/innen mit Migrationshintergrund wollen sich integrieren.	O	O	O	O	O
Schüler/innen mit Migrationshintergrund wollen sich an die deutsche Kultur anpassen.	O	O	O	O	O
Schüler/innen mit Migrationshintergrund wollen „unter sich“ bleiben.	O	O	O	O	O
Schüler/innen mit Migrationshintergrund wollen am liebsten dauerhaft in das Herkunftsland ihrer Familien zurückkehren.	O	O	O	O	O
Schüler/innen mit Migrationshintergrund wollen nicht auf ihre ethnische Herkunft angesprochen werden.	O	O	O	O	O
Schüler/innen mit Migrationshintergrund sehen die Schule als einen "deutschen Ort" an.	O	O	O	O	O
Schüler/innen mit Migrationshintergrund agieren im Unterricht gern als „Experten“ für ihr Herkunftsland.	O	O	O	O	O
Mädchen mit Migrationshintergrund integrieren sich besser als Jungen mit Migrationshintergrund.	O	O	O	O	O

Teil V. Schwierigkeiten, Belastung und Beanspruchung
29. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Mich belastet, mich belasten:	belastet überhaupt nicht	belastet eher nicht	teils/teils	belastet etwas	belastet sehr
Umfangreiche Tätigkeiten neben meinem Unterricht (Lehrerkonferenzen, Korrekturen, Organisationsaufgaben, Bürokratie)	☐	☐	☐	☐	☐
Formen der Leistungserhebung, Notengebung, Handeln unter Zeitdruck	☐	☐	☐	☐	☐
Das Gefühl, Entwicklungen an meiner Schule nicht beeinflussen zu können (z.B. Reformen)	☐	☐	☐	☐	☐
Ein Mangel an kompetenter Beratung in beruflichen Krisensituationen	☐	☐	☐	☐	☐
Anstrengende Kinder, anstrengende Klassen.	☐	☐	☐	☐	☐

30. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Ich fühle berufliche Resignation.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin mit meiner beruflichen Tätigkeit zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich motiviert, mich ständig weiter zu entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐

31. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Schule zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Schüler/innen erhalten von ihren Lehrer/innen bei persönlichen Problemen Hilfe und Unterstützung.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Schüler/innen akzeptieren und respektieren sich untereinander.	☐	☐	☐	☐	☐

32. Bitte ordnen Sie folgende Bereiche nach ihrer Wichtigkeit an. (Platz 1-5 von sehr wichtig bis unwichtig)

	Nach Ihrer Auffassung:	Nach Auffassung Ihrer Kollege/innen:
Interkulturelles Lernen	Platz:	Platz:
Geschlechterbewusste Pädagogik	Platz:	Platz:
Soziales Miteinander	Platz:	Platz:
individuelles Lernen	Platz:	Platz:
Inklusion	Platz:	Platz:

33. Stellen Sie sich vor, im Lehrerzimmer wird „zwischen Tür und Angel“ über eine Problemschülerin namens Olga gesprochen. Worum geht es vermutlich in diesem Gespräch?

	auf keinen Fall	eher unwahrscheinlich	eventuell	eher wahrscheinlich	auf jeden Fall
Konzentrationsfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐
Sprachprobleme	☐	☐	☐	☐	☐
Akzeptanz der weiblichen Lehrkräfte	☐	☐	☐	☐	☐
Austausch mit den Eltern	☐	☐	☐	☐	☐
Religiöse Einstellung	☐	☐	☐	☐	☐
Aufwachsen in mehreren Kulturen	☐	☐	☐	☐	☐

Sonstiges, und zwar:

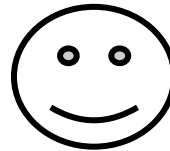
34. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Ich traue mir zu, auch Probleme mit schwierigen Schüler/innen meistern zu können.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fürchte, dass meine pädagogischen Fähigkeiten für Problemkinder nicht ausreichen.	☐	☐	☐	☐	☐

35. Und inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer/in werden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, didaktisch und pädagogisch erfolgreich an meiner jetzigen Schule zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich denke, ich bin ganz gut für die Schwierigkeiten meines Berufs gerüstet.	☐	☐	☐	☐	☐
Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbies.	☐	☐	☐	☐	☐
Als Lehrer/in hat man auch nicht mehr Ärger und Unannehmlichkeiten als in anderen Berufen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe meistens Klassen, in denen zu viele Schüler/innen sind.	☐	☐	☐	☐	☐

Sie haben es fast geschafft, nur nicht aufgeben!



Teil VI. Gruppen**36. Wieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?****(Bei) Jungen mit Migrationshintergrund...**

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
...ist mir besondere Förderung wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
...kommt es häufiger vor, dass ich strafen muss.	☐	☐	☐	☐	☐
...kommt es häufig vor, dass ich lobe.	☐	☐	☐	☐	☐
...schenke ich besondere Aufmerksamkeit.	☐	☐	☐	☐	☐
...muss ich besonders zu Leistungen anspornen.	☐	☐	☐	☐	☐

(Bei) Mädchen mit Migrationshintergrund:

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
...ist mir besondere Förderung wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
...kommt es häufiger vor, dass ich strafen muss.	☐	☐	☐	☐	☐
...kommt es häufig vor, dass ich lobe.	☐	☐	☐	☐	☐
...schenke ich besondere Aufmerksamkeit.	☐	☐	☐	☐	☐
...muss ich besonders zu Leistungen anspornen.	☐	☐	☐	☐	☐

37. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Mein eigenes Geschlecht spielt im Unterricht eine entscheidende Rolle.	☐	☐	☐	☐	☐
Für mich spielt das Geschlecht der Schüler/innen im Unterricht keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Meine eigene ethnische Herkunft spielt im Unterricht eine entscheidende Rolle.	O	O	O	O	O
Für mich spielt die ethnische Herkunft der Schüler/innen im Unterricht keine Rolle	O	O	O	O	O
Die Frage, ob ein Migrationshintergrund für den Unterricht eine Rolle spielt, hängt von der jeweiligen Herkunftskultur der Schüler/innen ab.	O	O	O	O	O
Die Frage, ob ein Migrationshintergrund für den Unterricht eine Rolle spielt, hängt von der individuellen Persönlichkeit des Schülers/der Schülerin mit Zuwanderungsgeschichte ab.	O	O	O	O	O
Die meisten Lehrer/innen behandeln im Unterricht Schüler/innen mit Migrationshintergrund anders als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund.	O	O	O	O	O
Jungen brauchen andere Unterrichtsinhalte als Mädchen.	O	O	O	O	O
Schüler/innen mit Migrationshintergrund brauchen andere Unterrichtsinhalte als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund.	O	O	O	O	O
Interkulturelles Lernen in der Grundschule sollte Themen wie Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung aussparen.	O	O	O	O	O
Für meine Schüler/innen ist es wichtig, ob ich ein Mann/eine Frau bin.	O	O	O	O	O
Für meine Schüler/innen ist es wichtig, ob ich selbst einen Migrationshintergrund habe.	O	O	O	O	O

38. Wieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?**(Bei) Jungen ohne Migrationshintergrund:**

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
...ist mir besondere Förderung wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
...kommt es häufiger vor, dass ich strafen muss.	☐	☐	☐	☐	☐
...kommt es häufig vor, dass ich lobe.	☐	☐	☐	☐	☐
...schenke ich besondere Aufmerksamkeit.	☐	☐	☐	☐	☐
...muss ich besonders zu Leistungen anspornen.	☐	☐	☐	☐	☐

(Bei) Mädchen ohne Migrationshintergrund:

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
...ist mir besondere Förderung wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
...kommt es häufiger vor, dass ich strafen muss.	☐	☐	☐	☐	☐
...kommt es häufig vor, dass ich lobe.	☐	☐	☐	☐	☐
...schenke ich besondere Aufmerksamkeit.	☐	☐	☐	☐	☐
...muss ich besonders zu Leistungen anspornen.	☐	☐	☐	☐	☐

39. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Es gibt keine naturgegebenen Verhaltensunterschiede zwischen Mädchen und Jungen.	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt keine kulturell bedingten Verhaltensunterschiede zwischen Kindern.	☐	☐	☐	☐	☐
Mit meinen Vorstellungen von Normalität werde ich nicht allen Schüler/innen gerecht.	☐	☐	☐	☐	☐

Durch mein pädagogisches Handeln verstärke ich Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen.	☐	☐	☐	☐	☐
Durch mein pädagogisches Handeln verstärke ich Unterschiede zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund.	☐	☐	☐	☐	☐
Übergangsempfehlungen auf die weiterführende Schule fallen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund nachteiliger aus als für Schüler/innen ohne Migrationshintergrund.	☐	☐	☐	☐	☐

Teil VII. Gesellschaftliche Bedingungen

40. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Alle Schüler/innen sollten im Leben die gleichen Chancen bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐
Wir sollten alles tun, um differenzierte Bedingungen für unterschiedlich leistungsstarke Schüler/innen zu schaffen.	☐	☐	☐	☐	☐
In der Klassengemeinschaft sollten untergeordnete Schülergruppen ihre Positionen beibehalten.	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist in Ordnung, wenn eine Schülergruppe in der Klassengemeinschaft an der Spitze, andere weiter unten stehen.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Zusammensein in der Klasse ist harmonischer, wenn die Schüler sich ähnlich sind.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Einflüsse von Schülern aus vielen unterschiedlichen Gruppen (z.B. verschiedener kultureller Herkunft) bereichern die Klasse.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich schätze die Vielfalt von Lebensstilen, Kulturen und Religionen in meinen Klassen.	☐	☐	☐	☐	☐

41. Und inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Zu den wichtigsten Eigenschaften, die ein/e Schüler/in haben sollte, gehört disziplinierter Gehorsam gegenüber den Lehrkräften.	O	O	O	O	O
Wenn wir bei der derzeitigen Gewalt und Unsittlichkeit an Schulen unsere moralischen Prinzipien wahren sollen, ist es unumgänglich gegen gewisse Schüler/innen härter vorzugehen.	O	O	O	O	O
Schüler/innen sollten für Lehrer/innen dankbar sein, die ihnen genau sagen, was sie zu tun haben und wie.	O	O	O	O	O
Im Allgemeinen ist es für eine/n Schüler/in im späteren Leben nützlich, wenn er/sie sich den Vorstellungen seiner Lehrer/innen anzupassen muss.	O	O	O	O	O

42. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Die Gesellschaft gibt dem Lehrerberuf die Anerkennung, die er verdient.	O	O	O	O	O
In den Medien werden Lehrer/innen häufig für die Versäumnisse Anderer an den Pranger gestellt.	O	O	O	O	O

43. Und inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Alle Bevölkerungsgruppen sollten die gleichen Chancen im Leben haben.	O	O	O	O	O
Wir sollten alles tun, um die Bedingungen für unterschiedliche Gruppen anzugleichen.	O	O	O	O	O

Untergeordnete Gruppen sollten an ihrem Platz bleiben.	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist vermutlich eine gute Sache, wenn einige Gruppen in der Gesellschaft an der Spitze, andere weiter unten stehen.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Zusammenleben in einem Land ist harmonischer, wenn die Menschen sich ähnlich sind.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Einflüsse der vielen unterschiedlichen Gruppen bereichern die deutsche Kultur.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich schätze die Vielfalt von Lebensstilen, Kulturen und Religionen in Deutschland.	☐	☐	☐	☐	☐

44. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Zu den wichtigsten Eigenschaften, die jemand haben kann, gehört disziplinierter Gehorsam der Autorität gegenüber.	☐	☐	☐	☐	☐
Die derzeitige Kriminalität und sexuelle Unmoral lassen es unumgänglich erscheinen, mit gewissen Leuten härter zu verfahren, wenn wir unsere moralischen Prinzipien wahren wollen.	☐	☐	☐	☐	☐
Wir sollten dankbar sein für führende Köpfe, die uns genau sagen können, was wir tun sollen und wie.	☐	☐	☐	☐	☐
Im Allgemeinen ist es einem Kind im späteren Leben nützlich, wenn es sich den Vorstellungen seiner Eltern anpassen muss.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Schriftenreihe PLAZ-Forum – Lehrerbildung und Schule in der Diskussion

Hefte

- Nr. 1 Hilligus, Annegret Helen: Profilierung der Lehrerbildung – PLAZ-Selbstreport im Rahmen der Lehramtsevaluation an der Universität Paderborn im Jahr 2001. Paderborn 2002
- Nr. 2 Thierack, Anke: Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerbildung. Gutachten. Paderborn 2002
- Nr. 3 Blome-Drees, Claudia (Hg.): PISA-Studie 2000. Impulse für Schule und Lehrerbildung aus zwei Blickwinkeln. Paderborn 2003
- Nr. 4 Hilligus, Annegret Helen: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerbildungszentrums 2002. Paderborn 2003
- Nr. 5 Winkel, Jens (Hg.): Text und Technik. Veranstaltungsreihe des Arbeitskreises Schule & Computer (AK SchuCo). Paderborn 2004
- Nr. 6 Hilligus, Annegret Helen (Hg.): Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung (I). Paderborn 2004
- Nr. 7 Hilligus, Annegret Helen: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerbildungszentrums 2003. Paderborn 2004
- Nr. 8 Winkel, Jens (Hg.): Medien und Menschen. Medienphilosophische und medienanthropologische Aspekte der Medienbildung. Paderborn 2005
- Nr. 9 Hilligus, Annegret Helen: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerbildungszentrums 2004. Paderborn 2005
- Nr. 10 Hübner, Edwin/Stelzer, Annegret (Hg.): Gesunder Lebensraum Schule – Anregungen und Entwicklungsmöglichkeiten –. Paderborn 2006
- Nr. 11 Hilligus, Annegret Helen (Hrsg.): Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung (II). Paderborn 2007
- Nr. 12 Paderborner Lehrerbildungszentrum (Hg.): Positionspapier zur Lehrerbildung an der Universität Paderborn. Paderborn 2001
- Nr. 14 Herzig, Bardo/Hilligus, Annegret Helen/ Langenbacher-Liebmann, Jutta/ Reinhold, Peter/ Rinkens, Hans-Dieter: PLAZ-Entwicklungsstrategie – Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung. Paderborn 2006
- Nr. 15 Hilligus, Annegret Helen: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerbildungszentrums 2005/2006. Paderborn 2007
- Nr. 16 Winkel, Jens (Hg.): Standards in der Medienbildung. Paderborn 2007
- Nr. 17 Helm, Nina-Simone: Zukunftsfähige Gestaltung von „Häusern des Lernens“. Hrsg. von Brinkmann, Annette, Buddensiek, Wilfried (PLAZ-Projektgruppe „Gute gesunde Schule“). Paderborn 2009
- Nr. 18 Brinkmann, Annette (†) und Schlegel-Matthies, Kirsten (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Paderborn 2011