

Einstellungen zu Heterogenität und Unterrichtskriterien bei Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zu Stereotypen und Vorurteilen

Moritz Merten, Deniz Yildirim und Carsten Keller

UNIVERSITÄT
D U I S B U R G
E S S E N

Offen im Denken

Fakultät für Bildungswissenschaften

Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung

Korrespondenz: carsten.keller@uni-due.de

deniz.yildirim@uni-due.de

moritz.merten@uni-due.de

Essen, 2014

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
1. Stichprobe und Hypothesen.....	6
1.1 Samples in Essen und Braunschweig.....	6
1.2 Migrationshintergrund und Religionszugehörigkeit.....	7
1.3 Bildungsabschluss der Eltern.....	8
2. Ergebnisse zu den drei Themenkomplexen.....	10
2.1 Analysen zum Gesellschaftsverständnis: Kriterien gesellschaftlicher Kohäsion und Integration.....	10
2.1.1 Bedingungen für eine konfliktfreie und gerechte Gesellschaft und Integration von Migranten.....	10
2.2 Analysen zu Stereotypen und Vorurteilen: Öffentlicher Diskurs, Kulturalisierung und Einstellung zum Islam.....	14
2.2.1 Stereotype über „Türken“.....	14
2.2.2 Stereotype: Kulturalisierung.....	16
2.2.3 Einstellungen zum Islam.....	18
2.3 Erwartungen, Bewertungs- und Handlungskriterien.....	23
2.3.1 Gruppenerfahrungen zur Einschätzung neuer Schüler/innen.....	23
2.3.2 Orientierungskategorien zur Einschätzung neuer Schüler/innen.....	24
2.3.3 Umgang mit Delinquenz und Gruppenbildung.....	25
2.3.4 Einführung eines islamischen Religionsunterrichts.....	28
3. Fazit.....	32
Literaturliste.....	35
Anhang.....	37

Einleitung

Das Thema der Heterogenität ist aus der öffentlichen Diskussion der Bildungssituation ebenso wie in den Lehramtsstudiengängen in Deutschland mittlerweile nicht mehr wegzudenken. Inzwischen besteht zumindest unter PädagogInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen der Konsens, dass gegenüber einer zunehmend heterogenen Schülerschaft und dabei insbesondere gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund Sensibilität, neue Lehrmethoden und interkulturelles Wissen nötig sind. Allerdings ist umgekehrt nur wenig Wissen darüber vorhanden, wie stark unter LehrerInnen heute Stereotypen und Vorurteile etwa gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund bestehen und wie diese ihr professionelles Handeln beeinflussen.

Genauer gibt es hierzu zwar qualitative Studien. Bekannt ist insbesondere die Studie von Gomolla/Radtke (2002) zu institutioneller Diskriminierung, aber auch andere Studien zeigen, dass Lehrkräfte offen oder unbewusst SchülerInnen mit Migrationshintergrund diskriminieren (Mannitz 2005; Mansel und Spaiser 2010; Schiffauer 2002; Weber 2003). Vorurteile und Diskriminierungen betreffen vor allem Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund – als größte Gruppe – und SchülerInnen aus anderen muslimisch geprägten Ländern (Decker et al. 2004; Eder et al. 2004; Kahraman und Knoblich 2000). Diesen Befunden qualitativ verfahren der Erhebungen lässt sich jedoch fast nichts an quantitativen Studien gegenüberstellen. Entsprechend besteht ein Forschungsdesiderat in der repräsentativen Erfassung von Stereotypen, Vorurteilen und daraus entspringenden Diskriminierungen im Unterricht unter LehrerInnen (Lüddecke 2007).

Dieses Desiderat ist zugleich kein Zufall. Die empirische Erforschung von Stereotypen und Vorurteilen ist generell mit der Problematik der sozialen Erwünschtheit konfrontiert, da es eine zumindest oberflächliche, verbreitete Norm in unserer Gesellschaft gibt, solche Einstellungen und daraus folgende Handlungen zu ächten. Bei einer gegenüber Stereotypen und Vorurteilen besonders sensibilisierten Berufsgruppe wie den LehrerInnen potenziert sich diese Problematik¹. Zugespitzt formuliert, stellt sich die Frage, ob sich in standardisierten Befragungen unter LehrerInnen überhaupt relevante Stereotypen und Vorurteile nachweisen lassen, wenn man von der Erfassung der Vorurteile der auch in diesem Berufsfeld sicherlich bestehenden Gruppe an „Überzeugungstätern“ absieht.

Die im Folgenden vorgestellte Befragung von Lehramtsstudierenden an der Universität Duisburg-Essen und der Technischen Universität Braunschweig ist als Pretest entworfen worden. Ziel war es, ein quantitatives Instrument mit angemessenen Fragen und Items für eine später durchzuführende

¹ Eine Studie zu Einstellungen gegenüber dem Islam zeigte, dass LehrerInnen unter den befragten Berufsgruppen zu jenen gehören, die am geringsten islamophob eingestellt sind (Dollase et al. 2006).

Befragung zu Stereotypen, Vorurteilen und unterrichtsbezogenen Diskriminierungen unter LehrerInnen zu entwickeln. Als leicht zu erreichende Gruppe, die sich in ihrem Studium mit Unterricht und der Situation in Klassenräumen auseinandergesetzt und zum Teil schon praktische Erfahrungen im Unterrichten gesammelt hat, boten sich Lehramtsstudierende für diesen Pretest an.

Entwickelt wurden die Items des Fragebogens in Auseinandersetzung mit anderen Instrumenten aus der Vorurteilsforschung² sowie theoretischen und praktischen Erkenntnissen aus der Vorurteils- und Diskriminierungsforschung. Es wurde versucht viele Fragen möglichst „weich“ zu formulieren und nicht bei allen Items einen direkten und offenen Bezug zu Vorurteilen und Diskriminierung herzustellen. Dazu wurde der Fragebogen auch mit KollegInnen und einem kleineren Kreis von Studierenden reflektiert und überarbeitet. Trotzdem erfuhr die Befragung nach der Durchführung zum Teil starke Kritik von Seiten der befragten Studierenden, die einige der Fragen für unangemessen hielten und sich durch die Auswahl der Antwortmöglichkeiten zu bestimmten Aussagen genötigt fühlten. Dies spiegelt sich auch in der punktuell hohen Anzahl an Ausfällen bei einigen Fragen wider. Andere Fragen wiederum erwiesen sich nach eingehender Analyse der Daten als unbrauchbar, weil sie im Hinblick auf das Befragungsziel als wenig aussagekräftig bewertet wurden. Für einen Pretest ist aber auch solch ein Ergebnis als nützliche Erkenntnis zu bewerten.

Insgesamt enthielt der Fragebogen für die Befragung in Duisburg-Essen 43 Fragen, wovon die knappe Hälfte (21) zur Erfassung von Hintergrundvariablen bzw. demographischen Daten diente und der andere Teil die eigentlichen Themen betraf. Die Umfrage wurde in mehreren Vorlesungen und Seminaren des Lehramtsstudiengangs der Universität Duisburg-Essen im Sommersemester 2013 erhoben. Da der Lehramtsstudiengang am Campus Essen angesiedelt ist und alle Befragungen dort stattfanden, wird im Folgenden Essen als Befragungsort genannt. In Braunschweig wurde die Befragung im Januar 2014 in einer Vorlesung, die zum überwiegenden Teil von Lehramtsstudierenden besucht wurde, durchgeführt³. Hier wurde der Fragebogen um zwei Fragen gekürzt. Dies betraf zum einen die einzig nicht-geschlossene Frage des Fragebogens, welches zum Ziel hatte gesellschaftliche Stereotype über "Türken" zu erfassen. Darauf wurde aufgrund des sehr hohen Auswertungsaufwands verzichtet. Ebenso wurde die Frage zur Erfassung des monatlich zur Verfügung stehenden Einkommens gestrichen, weil sie sich bei der Befragung in Essen als unbrauchbar erwies (unklare und disparate Angaben).

2 Bei den Items zur Einstellung gegenüber dem Islam wurden zwei Fragen wörtlich aus der Studie zur „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ von Heitmeyer 2003 übernommen.

3 Für die freundliche Unterstützung bei der Durchführung der Erhebung bedanken wir uns vielmals bei Katja Koch (TU Braunschweig).

Inhaltlich lassen sich die Fragen des Fragebogens drei Themenkomplexen zuordnen (ausgenommen die Fragen zu den demographischen Daten):

Themen	Fragen zu...
Gesellschaftsverständnis	Kriterien gesellschaftlicher Kohäsion und Integration (3 Fragen)
Stereotype und Vorurteile	Einstellungen zu öffentlichem Diskurs, Kulturalisierung und Islam (6 Fragen)
Schul- und Unterrichtsverständnis	Erwartungen, Bewertungs- und Handlungskriterien (13 Fragen)

Dabei erfolgte die Anordnung der Fragen nicht durchweg den Themenkomplexen, sondern sie wurden ansatzweise gemischt (vgl. Fragebogen im Anhang). Die drei Fragen zum Gesellschaftsverständnis dienten dazu, auf einer allgemeinen Ebene zu evaluieren, ob die Studierenden eher strukturelle Faktoren wie z.B. den Arbeitsmarkt oder aber kulturelle Dimensionen wie Werte und Normen als wichtig erachten, dass gesellschaftliche Integration funktioniert. Der zweite Themenkomplex sollte stereotype und vorurteilsvolle Einstellungen gegenüber Personen mit Migrationshintergrund eruieren, wobei drei von sechs Fragen auf Einstellungen gegenüber dem Islam bzw. muslimisch gläubige Personen abzielten. Die meisten Fragen bezogen sich auf den Themenkomplex Schul- und Unterrichtsverständnis. Mit Fragen u.a. nach den Beurteilungskriterien für Leistungen, Noten und Übergangsempfehlungen, nach Kriterien für einen reibungsfreien Unterricht, der Einschätzung von Cliquenbildungen, der Möglichkeit der Unterstützung von SchülerInnen sollte in diesem Teil herausgefunden werden, ob sich stereotype resp. vorurteilsvolle Einstellungen in der Unterrichtsgestaltung der Befragten niederschlagen. Bei diesem Themenkomplex sollte mithin getestet werden, ob sich Stereotype und Vorurteile, die sich auf einer mentalen Ebene befinden, auch in (potentiellen) Handlungen niederschlagen und zu Diskriminierungen führen.⁴

Auf Basis dieser thematischen Zuordnung wurden die erhobenen Daten ausgewertet. Die Analyse betrachtete die beiden Teilsamples (Essen und Braunschweig) sowohl intern als auch vergleichend, wobei der Einfluss verschiedener demographischer Merkmale, insbesondere Migrationshintergrund, Religionszugehörigkeit und Bildungsabschluss der Eltern, systematisch kontrolliert wurde. Die Merkmalsausprägungen der Stichprobe und die leitenden Hypothesen für die Analyse sollen im nächsten Abschnitt vorgestellt werden (1.). Im zweiten Abschnitt werden dann die Ergebnisse

4 Stereotypen lassen sich definieren als verallgemeinerte Überzeugungen oder Annahmen über tatsächliche oder vermeintliche (typische) Eigenschaften der Mitglieder einer Gruppe. Vorurteile bilden sich auf der Grundlage von Stereotypen und laden diese – nach einer Definition von Davis – mit Gefühlen auf. Diskriminierungen schließlich beziehen sich im Unterschied zu Stereotypen und Vorurteilen auf die Ebene des Handelns. Vgl. zu den Begriffsdefinitionen Petersen und Six 2008.

entlang der drei Themenkomplexe präsentiert (2.). In einem Fazit werden die wichtigsten Ergebnisse rekapituliert und diskutiert (3.).

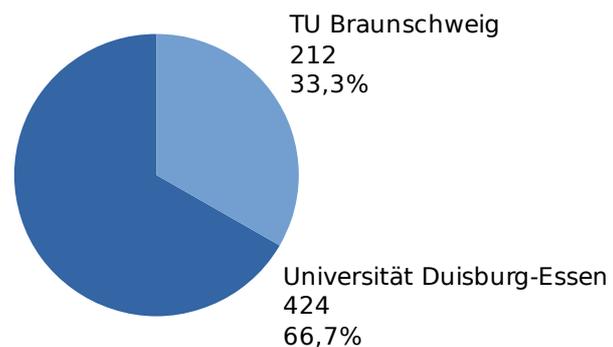
1. Stichprobe und Hypothesen

Unsere zentralen Annahmen bezüglich der erwarteten Ergebnisse zu den drei Themenkomplexen lassen sich kurz zusammenfassen. Wir gingen davon aus, dass sich mit einem Erhebungsinstrument, das Einstellungen weich und teilweise verdeckt abfragt, auch unter einer Personengruppe wie den Lehramtsstudierenden, die gegenüber der sozialen Erwünschtheit des Antwortverhaltens besonders sensibel sind, relevante Ausprägungen an stereotypen und vorurteilvollen Einstellungen aufdecken lassen. In Anlehnung an den Forschungsstand vermuteten wir, dass sich solche Einstellungen gegenüber Personen mit Migrationshintergrund beim Thema des Islam noch weiter potenzieren würden. Außerdem gingen wir davon aus, dass Personen mit stereotypen und vorurteilvollen Einstellungen eher kulturalisierende Vorstellungen gesellschaftlicher Integration vertreten und dass sich schließlich diese Einstellungen auch in der projizierten schulischen Praxis und den Einstellungen zum Unterricht niederschlagen würden.

1.1 Samples in Essen und Braunschweig

Insgesamt wurden 636 Studierende befragt. An der Universität Duisburg-Essen betrug die Größe des Samples $N=424$ (67 %). An der TU Braunschweig konnten 212 Studierende des Lehramtsstudiengangs befragt werden (siehe Abb. 1). Der allgemein eher hohe Anteil an weiblichen Studierenden im Lehramtsstudiengang zeichnet sich auch im Sample ab: Der Anteil der Studentinnen lag bei 57 %. An der TU Braunschweig lag deren Anteil sogar bei 70 %. Im Durchschnitt befanden sich die Befragten im 1. (TU Braunschweig) und 2. Semester (Universität DuE).

Abbildung 1: Stichprobe - Universitäten



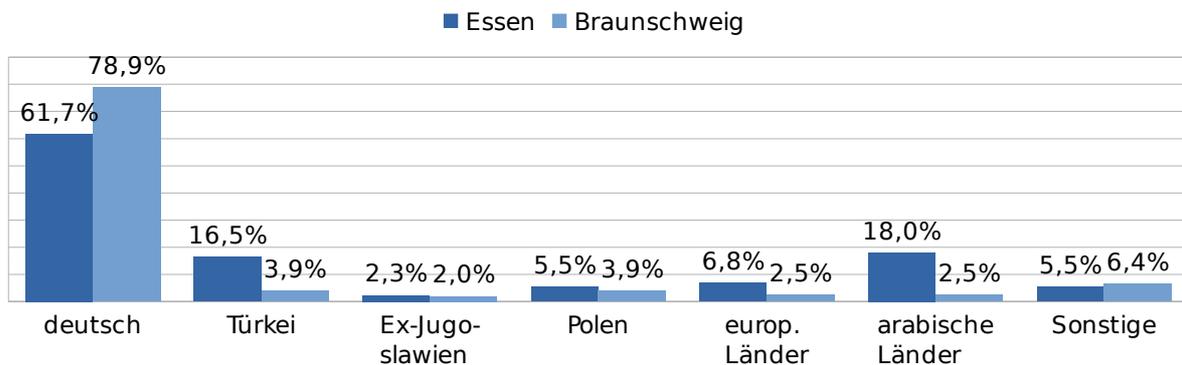
Mit Bezug auf die Kontakthypothese war die zentrale Annahme des Vergleichs der beiden Universitäten, dass Studierende in Essen durch den höheren Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in der Stadt und an der Universität sich toleranter und weniger vorurteilvoll gegenüber ethnischer Heterogenität zeigen würden als in Braunschweig. In Essen lag der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund bei 24,2 % (Stand 2011, Statistische Ämter des Bundes und der

Länder 2013), während der Anteil in Braunschweig für das Jahr bei 17,3 % lag (Stand: 2012; Referat Stadtentwicklung und Statistik 2013). Für die Universitäten liegen nur Vergleichszahlen für ausländische Studierende vor: 15 % an der Universität Duisburg-Essen (2012)⁵ gegenüber 11 % an der TU Braunschweig (2013)⁶.

1.2 Migrationshintergrund und Religionszugehörigkeit

Die beiden Teilsamples unterscheiden sich in Bezug auf ihren Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund⁷ in zweierlei Hinsicht: Zum einen ist der relative Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Universität DuE fast doppelt so hoch wie an der TU Braunschweig (20 % zu 36 %)⁸. Zum anderen ist die Heterogenität innerhalb dieser Gruppe an der TU Braunschweig geringer. So konnten für die Universität DuE dreiunddreißig verschiedene Ländergruppen identifiziert werden, die aber aufgrund der geringen Fallzahlen in Kategorien zusammengefasst wurden (vgl. Abb. 2). Für das Gesamtsample ergibt sich dadurch ein Anteil Studierenden mit Migrationshintergrund von 32%, wobei die größte Gruppe in beiden Samples einen türkischen Migrationshintergrund hat und Personen mit polnischem Migrationshintergrund die zweitgrößte Gruppe bilden.

Abbildung 2: Migrationshintergrund nach Ländergruppen und Städte

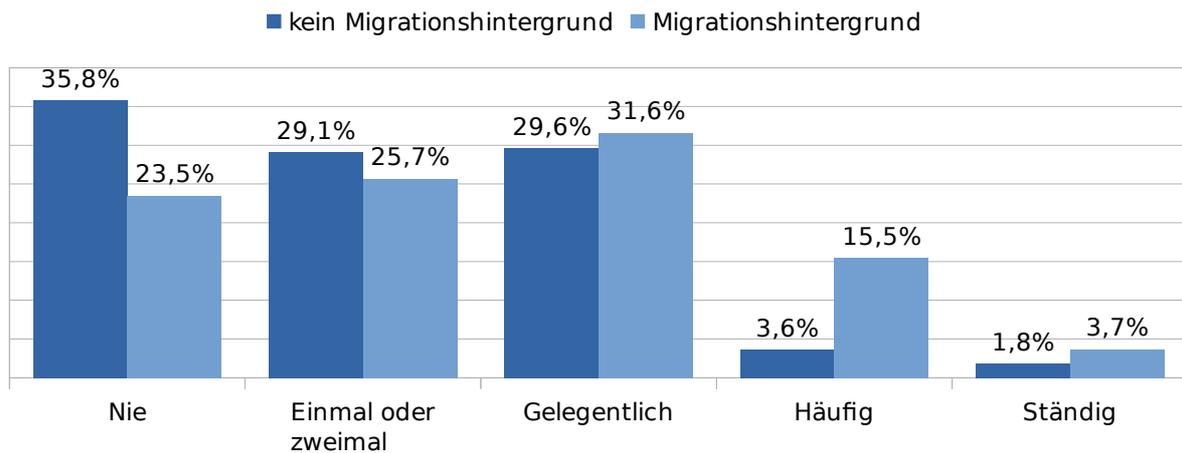


Ländergruppen: Ex-Jugoslawien: Bosnien-Herzegowina, Kosovo, Kroatien, Serbien | EU-Mitgliedsstaaten: Estland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Italien, Luxemburg, Mazedonien, Portugal, Rumänien, Spanien, Ungarn | Arabische Länder: Ägypten, Irak, Jemen, Kuwait, Libanon, Marokko, Palästina, Tunesien | Sonstige Länder: Afghanistan, Brasilien, Chile, China, Ghana, Indien, Iran, Kenia, Kirgisistan, Kasachstan, Pakistan, Russland, Schweiz, Thailand, Togo, Ukraine, Usbekistan, Vietnam

- 5 Universität Münster: Deutsche und ausländische Studierende im Wintersemester 2010/11 in den 20 am stärksten besuchten Hochschulen. <http://www.uni-muenster.de/wwu/statistik/lehre/studierendenzahl/studierendenzahl.html>
- 6 Studierendenstatistik der TU Braunschweig, Wintersemester 2012/2013. <https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/presse/statistiken/tubraunschweig-studierendenzahlen-ws1213.pdf>
- 7 Zu den Menschen mit Migrationshintergrund (im weiteren Sinn) zählen nach der Definition im Mikrozensus "alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil" (Statistisches Bundesamt 2013).
- 8 Zum Vergleich: Der Anteil an Studierender mit Migrationshintergrund liegt an der Universität Duisburg-Essen laut einer Studierendenbefragung von 2009 bei 23,9 %. Für Braunschweig liegen keine Vergleichszahlen vor. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/d_f_migrationshintergrund.pdf

Bei MigrantInnen sowie der zweiten Generation wurde aufgrund der größeren potentiellen Betroffenheit von Vorurteilen und Diskriminierung eine höhere Sensibilität für diese Themen erwartet ("Betroffenheitshypothese"). Wie in Abbildung 3 dargestellt, gaben 19,2 % der Befragten mit Migrationshintergrund an, häufig oder ständig in ihrem Leben diskriminiert zu werden. Entsprechend wurde in den Analysen das Antwortverhalten der Befragten mit und ohne Migrationshintergrund verglichen.

Abbildung 3: "Wie oft wurden Sie in Ihrem Leben diskriminiert?"



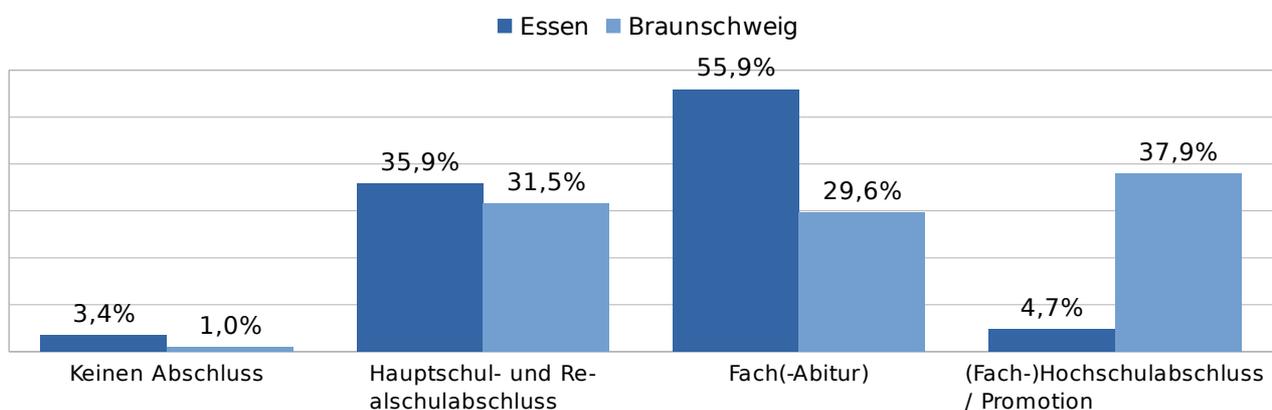
Bei Items, die explizit auf dem Islam Bezug nehmen, wurde (zusätzlich) islamische Religionszugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit als Vergleichsvariable gewählt. Während der überwiegende Teil der Befragten an der TU Braunschweig der evangelischen Konfession angehört (62 %), überwiegt der Anteil der Katholiken (33 %) an der Universität DuE. Als drittgrößte Gruppe an der Universität DuE lassen sich zudem Angehörige einer islamischen Religionsgemeinschaft identifizieren (20 %), die an der TU Braunschweig eine Größe von nur 4 % hat. Im Gesamtsample ergibt sich so ein Wert von 39 % für Angehörige einer evangelischen Konfession, 26 % für Personen mit einer katholischer Konfessionen und 14 % für Angehörige einer islamischen Religionsgemeinschaft.

1.3 Bildungsabschluss der Eltern

Um das kulturelle Kapital der Familien, aus denen die Befragten stammen, annäherungsweise zu bestimmen, wurde der Bildungsstand der Eltern erhoben. Für die Analysen relevant war der höchste Abschluss der Eltern. Dabei gab es identische Abschlüsse bei 43 % der Eltern in Essen und 38,5 % der Eltern in Braunschweig. In über einem Drittel der Fälle wurde der Bildungsabschluss des Vaters als höchster Bildungsabschluss der Eltern ausgewählt, und für ca. ein weiteres Viertel der Bildungsabschluss der Mutter.

Im Vergleich zeigt sich, dass die Bildungsabschlüsse der Eltern im Braunschweiger Sample deutlich über dem des Essener Samples liegen (Abb. 4). So gaben 60 % der Studierenden in Braunschweig ohne Migrationshintergrund an, dass ihre Eltern über mindestens das Abitur / die Hochschulreife verfügen. In Essen lag der Anteil von Eltern mit mindestens Abitur / Hochschulreife bei 49 %. Auch beim Vergleich der Studierenden mit Migrationshintergrund zeigte sich für diese Gruppe die gleiche Tendenz: 41 % der Eltern von Studierenden mit Migrationshintergrund verfügen über mindestens das Abitur / die Hochschulreife (Essen) und in Braunschweig sind es 56 % der Eltern mit Migrationshintergrund. Noch deutlicher wird der Unterschied, wenn die Kategorie ‚Kein Abschluss oder Hauptschulabschluss‘ betrachtet wird: 31 % der Eltern im Essener Sample verfügt demnach maximal über einen Hauptschulabschluss, während dies nur auf 11 % der Eltern im Braunschweiger Sample zutrifft.

Abbildung 4: Höchster Bildungsabschluss der Eltern



Die Vorurteilsforschung konnte in den letzten Jahrzehnten auch im internationalen Vergleich immer wieder belegen, dass mit steigender formaler Bildung das Vorhandensein von Stereotypen und Vorurteilen abnimmt (vgl. u.a. Zick et al. 1997). Es sollte geprüft werden, ob diese Annahme auch für das Braunschweiger Sample gilt, das im Vergleich mit dem Essener Sample zwar einen höheren Bildungshintergrund bei den Eltern, aber gleichzeitig einen geringeren Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund aufweist. Letzteres könnte gemäß der Kontakthypothese den mildernden Einfluss der Bildung auf vorurteilsvolle Haltungen eventuell wieder aufwiegen.

2. Ergebnisse zu den drei Themenkomplexen

Bei der Vorstellung der Themenkomplex wird stets zunächst ein Überblick gegeben, dann folgt die Präsentation der genaueren Auswertung und abschließend ein Resümee.

2.1 Analysen zum Gesellschaftsverständnis: Kriterien gesellschaftlicher Kohäsion und Integration

Der Themenkomplex „Kriterien gesellschaftlicher Kohäsion und Integration“ wurde in den Fragebogen unter der Annahme aufgenommen, dass sich das Verständnis von Gesellschaft auch in den (stereotypen) Wahrnehmungs- und Beurteilungsmustern der Lehramtsstudierenden sowie deren Praxisvorstellungen im Schulkontext widerspiegelt. Daher wurden Fragen aufgenommen, die zum einen nach den wichtigsten Kriterien für eine konfliktfreie und gerechte Gesellschaft, zum anderen nach den wichtigsten Kriterien für eine gelingende Integration von Migranten und ihren Nachkommen fragen. Als dritte Frage wurde nach dem Verständnis von „Deutsche/r sein“ gefragt.

Insgesamt zeigt sich, dass kultur- und/oder wertebasierte Antwortkategorien von den Befragten als wenig relevant eingeschätzt werden. So werden die Selbstverwirklichung als wichtigstes Kriterium für gesellschaftliche Kohäsion (Abb. 5) und Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt als wichtigstes Kriterium für die Integration von MigrantInnen (Abb. 6) beurteilt. Gleichwohl wird die Rolle einer gemeinsamen (Amts-) Sprache als wichtig eingestuft. Auch bei der Frage nach dem Konzept des Deutschseins werden kulturalisierende Kategorien abgelehnt. Eine Identifikation mit gesellschaftlichen Grundwerten spielt hier allerdings für viele eine Rolle. Die Mehrheit der Befragten wählen jedoch eine emotional gebundene Kategorie aus: „Jeder, der sich als Deutscher fühlt“.

Vergleiche zwischen den Befragten der beiden Universitäten in Braunschweig und Essen sowie Vergleiche auf Basis des Bildungsabschlusses der Eltern ergeben bei der Untersuchung des Gesellschaftsverständnisses keine signifikanten Unterschiede. Für die dritte Frage (Verständnis vom Deutschsein) zeigen sich jedoch systematische Abweichungen im Antwortverhalten, wenn Personen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. islamischer Religionszugehörigkeit verglichen werden, was sich als eine Bestätigung der "Betroffenheitshypothese" interpretieren lässt (s. Abb. 7).

2.1.1 Bedingungen für eine konfliktfreie und gerechte Gesellschaft und Integration von Migranten

Die Chance für alle Gesellschaftsmitglieder sich selbst zu entfalten und zu verwirklichen wird im Gesamtsample im Durchschnitt als wichtigstes Kriterium für eine konfliktfreie und gerechte Gesellschaft gesehen (\bar{M} 1,63; Abb. 5), die Beherrschung der Amtssprache durch alle Gesellschaftsmitglieder als zweitwichtigste Bedingung (\bar{M} 1,79; Abb. 5). Entsprechend wird auch

die Beherrschung der deutschen Sprache als wichtige Bedingung für die Integration von MigrantInnen gesehen (\bar{x} 1,69; Abb. 6). Eine gemeinsame Kultur wird hingegen als mit Abstand unwichtigster Faktor für eine integrierte Gesellschaft (\bar{x} 4,51; Abb. 5) und kulturelle Anpassung auch als unwichtig für die Integration von MigrantInnen bewertet (\bar{x} 3,41; Abb. 6). Im Vordergrund stehen stattdessen neben der Sprache die gleichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt (\bar{x} 1,58; Abb. 6) und die soziale Absicherung (\bar{x} 2,35; Abb. 5). Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich die Mittelwerte zu diesen beiden Fragen nicht wesentlich in Braunschweig und in Essen, auch der Migrationshintergrund beeinflusst die Ergebnisse nur geringfügig.

Abbildung 5: "Wie wichtig sind folgende Bedingungen für eine konfliktfreie und gerechte Gesellschaft? Alle Gesellschaftsmitglieder sollten..."

Skala: 1 = „sehr wichtig“ bis 6 = „sehr unwichtig“, Mittelwerte

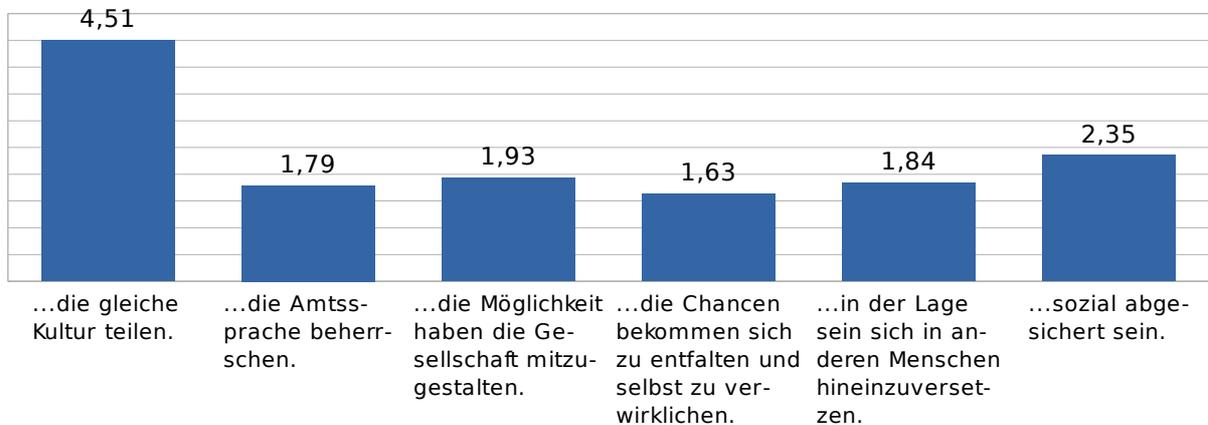
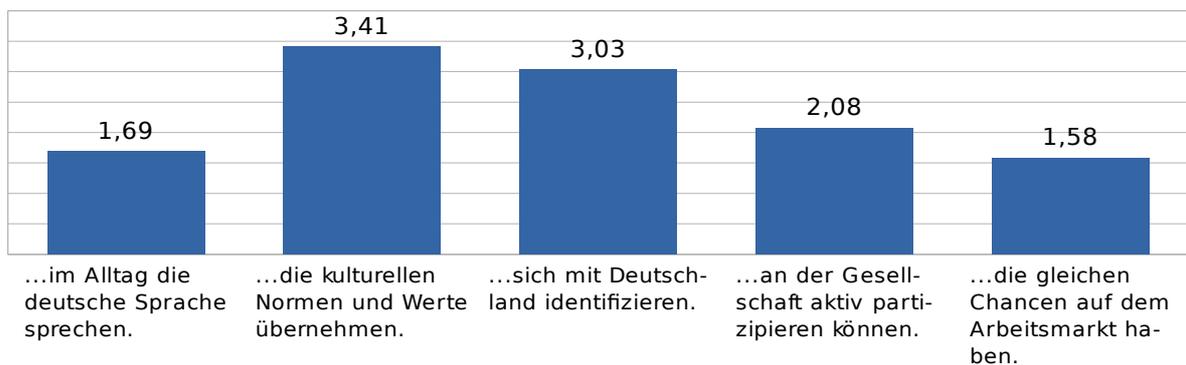


Abbildung 6: "Was glauben Sie, sind Bedingungen für eine gelingende Integration von Migranten und ihren Nachkommen in die deutsche Gesellschaft? Sie sollten..."

Skala: 1 = „sehr wichtig“ bis 6 = „sehr unwichtig“, Mittelwerte



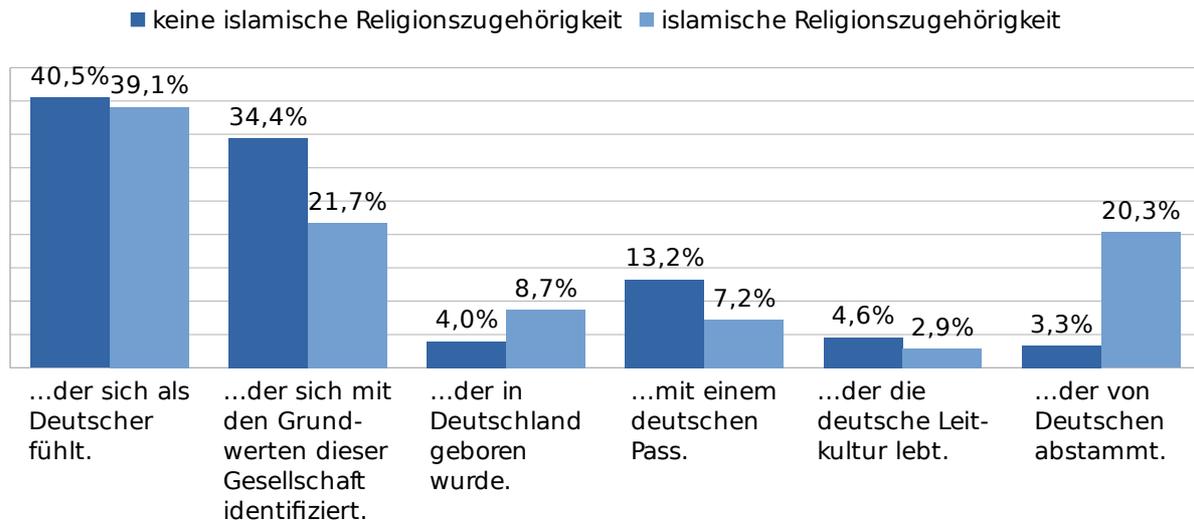
2.1.2 Verständnis vom Deutschsein

Bei der Frage, wer als Deutscher gilt und damit Teil der Gesellschaft ist, zeigen sich die Studierenden als vergleichsweise liberal. Über 40 % aller Befragten wählten die Antwort „Jeder, der sich als Deutscher fühlt“. Mit 32,2 % ebenfalls hohe Zustimmung erhielt die Antwort „Jeder, der sich mit den Grundwerten dieser Gesellschaft identifiziert“. Von 12,3% der Studierenden wurde das Staatsbürgerschaftsprinzip gewählt: Für sie ist Deutscher, wer einen deutschen Pass hat. Die Antwortvorgaben, die Deutsch-Sein über Kultur oder Abstammung („ius sanguinis“) definieren, wurden dagegen nur von 4,9 % bzw. 5,8 % der Befragten gewählt. Für 4,4 % ist jemand ein/e Deutsche/r, wer in Deutschland geboren ist („ius soli“). Im Städtevergleich zeigen sich geringe Unterschiede. So stimmt die Mehrheit der Befragten in Essen der Kategorie „Jeder, der sich als Deutscher fühlt“ zu, während in Braunschweig die Annahme dominiert, dass „Jeder, der sich mit den Grundwerten dieser Gesellschaft identifiziert“. Bezieht man auch den Bildungsabschluss der Eltern in die Analyse mit ein, ändert sich das Bild nicht wesentlich.

Da es bei dieser Frage auch um die Frage der Zugehörigkeit zu Deutschland und um Fragen der Identität geht, ist ein Blick auf das Antwortverhalten der Befragten mit Migrationshintergrund interessant. Hier zeigt sich, dass die Rangfolge der Antwortoptionen grundsätzlich die gleiche bleibt. Auch die relativen Häufigkeiten für die einzelnen Optionen unterscheiden sich nicht stark. Die einzige Ausnahme bildet die Antwort „Jeder, der von Deutschen abstammt“: Diese wurde von 11 % der Befragten mit Migrationshintergrund und von nur 3,2 % der Befragten ohne Migrationshintergrund gewählt. Möglicherweise spiegelt dieses Antwortverhalten Ausgrenzungserfahrungen wider, welche Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland allgemein machen, und konkret die Erfahrung in Deutschland nicht als Deutscher anerkannt zu werden, wenn man nicht von Deutschen abstammt. Ein weiterer Beleg dafür könnte sein, dass von den befragten Studierenden mit islamischer Religionszugehörigkeit – als besonders von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffene Gruppe⁹ – sogar 20,3 % der Ansicht sind, dass Deutscher ist, wer von Deutschen abstammt (Abb. 7).

9 Auch in dieser Untersuchungen gaben mehr als drei Viertel der Befragten mit islamischer Religionszugehörigkeit an, mindestens einmal in ihrem Leben diskriminiert worden zu sein. Fast ein Fünftel sind von häufiger oder ständiger Diskriminierung betroffen.

Abbildung 7: "Wer ist aus Ihrer Sicht ein Deutscher? Jeder, ..."



Zusammenfassend zeigen die Analysen zum Gesellschaftsverständnis der Befragten, dass die Studierenden ein tolerantes und nicht auf kulturalisierenden Kategorien basierendes Verständnis von gesellschaftlicher Kohäsion und Integration haben. Während die „Selbstverwirklichung“ als wichtigstes Merkmal für eine konfliktfreie und gerechte Gesellschaft gilt, zeigt sich bei der Frage zur gelingenden Integration von Migranten und ihren Nachkommen, dass Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt und die Beherrschung der deutschen Sprache im Vordergrund stehen. Deutsch ist oder soll den Studierenden zufolge vor allem die Person sein, die sich als Deutsche/r fühlt.

Bei den Fragen spielt die Übernahme von Werten, Normen sowie einer deutschen Kultur, wenn überhaupt, nur eine sehr geringe Rolle. Erst beim Vergleich zwischen Befragten mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund zeigt sich bei der Antwortkategorie zum Abstammungsprinzip für das Deutschsein ein signifikanter Unterschied, welcher sich beim Vergleich von Befragten islamischer Religionszugehörigkeit und nicht-islamischer Religionszugehörigkeit noch verstärkt. Das Ergebnis überrascht insofern nicht, als die Anerkennung von Menschen mit Migrationshintergrund als Deutsche aufgrund einer ihnen zugeschriebenen Differenz zur „westlichen Kultur“ häufig in Frage gestellt wird. Diese Form der Fremdzuschreibung führt insbesondere bei der Teilpopulation mit islamischer Religionszugehörigkeit zu Ausgrenzungserfahrungen, welche die tolerante Haltung der Befragten ohne Migrationshintergrund konterkariert ("Betroffenheitshypothese").

2.2 Analysen zu Stereotypen und Vorurteilen: Öffentlicher Diskurs, Kulturalisierung und Einstellung zum Islam

Mit Fragen zur Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, zum Thema Integration und zur Bewertungen des Islams sollten stereotype und vorurteilsvolle Einstellungsmuster bei den Studierenden erfragt werden. Insgesamt ist als Resultat zu diesem Themenkomplex herauszustellen, dass stereotype Einstellungen gegenüber Personen mit Migrationshintergrund in Form von Kulturalisierungen nur in geringem Maße zu Tage traten. Die einzige offene Frage des Fragebogens verdeutlicht, dass die Studierenden zugleich die Auffassung vertreten, dass in der Gesellschaft stereotype Einstellungen gegenüber Personen mit (türkischem) Migrationshintergrund verbreitet sind. Bei den Items, die den Islam und Muslime betreffen, weist dann allerdings ein relevanter Teil der befragten Lehramtsstudierenden stereotype und vorurteilsvolle Einstellungen auf. Ein wichtiges Ergebnis zu dem Themenkomplex ist darüber hinaus, dass Befragte mit Migrationshintergrund sensibler als die Studierenden ohne Migrationshintergrund auf abgefragte Stereotype der Kulturalisierung antworten. Potenziert gilt das bei den Fragen zum Islam für die Studierenden mit muslimischem Glauben: Sie bewerten die Eigenschaften ihrer Religion markant positiver als die übrigen Studierenden und sie sind kritischer gegenüber dem öffentlichen Bild von Muslimen sowie der Sarrazin-Debatte. Diese Ergebnisse lassen sich als eine Bestätigung der Betroffenheitshypothese interpretieren, denn die Befragten mit Migrationshintergrund bzw. mit muslimischem Glauben sind möglicherweise verstärkt Adressaten von Stereotypisierung, abwertenden Einstellungen und Diskriminierung und daher sensibler bei diesen Themen. Unterschiede zwischen den Befragten der beiden Universitäten lassen sich nur bei den auf den Islam bezogenen Fragen feststellen. Hier sind die Essener Studierenden in ihrem Antwortverhalten polarisierter, sie tendieren dazu die starken Antwortkategorien (auf beiden Seiten der Skalen) zu wählen, insgesamt sind stereotype Einstellungen aber in beiden Teilstichproben ähnlich stark ausgeprägt. Die Ergebnisse deuten also nicht darauf hin, dass die Studierenden in Essen aufgrund ihres möglicherweise häufigeren Kontakts mit Personen mit Migrationshintergrund oder muslimischem Glaubens weniger stereotype Einstellungen zeigen als jene in Braunschweig (Kontakthypothese). Der Bildungshintergrund der Eltern beeinflusst bei allen hier ausgewerteten Fragen das Antwortverhalten der Befragten nicht.

2.2.1 Stereotype über „Türken“

Das einzige nicht-geschlossene Item des Fragebogens zielte darauf ab, Stereotype über „Türken“, als größte und in Medien und Diskurs am häufig thematisierte Migrationsgruppe (Eder et al. 2004), zu erfassen. Dabei ging es nicht um die individuellen Stereotype der Befragten, sondern um das allgemein in der Gesellschaft vorherrschende Bild. Um nicht nur nach dem Ob eines generellen

Stereotyps zu fragen, sondern auch dessen genaue Ausgestaltung erfassen zu können, wurden keine Antwortkategorien vorgegeben. Stattdessen sollten die Befragten vier Sätze vervollständigen. Aufgrund des großen Auswertungsaufwands war diese Frage nur Bestandteil der Befragung in Essen.

Die meisten Menschen in Deutschland glauben, dass Türken ...
Die meisten Menschen in Deutschland glauben, dass Türken ... machen.
Die meisten Menschen in Deutschland glauben, dass Türken ... sind.
Die meisten Menschen in Deutschland glauben, dass Türken nicht ...

Die Antworten wurden kodiert und aus den Codes übergreifenden Kategorien entwickelt. Zusätzlich wurde eine Einteilung in positive, neutrale und negative Vervollständigungen vorgenommen. Die Ergebnisse dieses Kodierungsprozesses können quantitativ dargestellt werden. Obwohl die Sätze allgemein nach dem Bild von Türken fragten, legen die Antworten der Befragten nahe, dass sie die Sätze vor allem in Hinblick auf die in Deutschland lebenden Menschen mit türkischem Migrationshintergrund bezogen haben. Da sich die Anzahl positiver / neutraler / negativer Angaben und die Kategorien bei allen vier zu ergänzenden Sätzen ähnlich verteilt, werden hier nur die Ergebnisse des ersten Satzes exemplarisch dargestellt. Zu beachten ist, dass die Verweigerungsrate bei dieser Frage besonders hoch war. Von den 424 in Essen befragten Studierenden haben nur zwischen 183 und 241 die Sätze vervollständigt.

Den Satz „Die meisten Menschen in Deutschland glauben, dass Türken...“ vervollständigten 92,1 % der BefragungsteilnehmerInnen in Essen mit einer negativen Angabe. Nur 4,6 % der Vervollständigungen waren positive, 3,3 % waren neutral (Abb. 8). Unter den 222 negativen Angaben befinden sich 90, die sich der Kategorie „Integrations- und Anpassungsunwilligkeit“ zusammenfassen lassen. Zur zweithäufigsten Kategorie „unsoziales Verhalten“ lassen sich 49 Satzvervollständigungen zuordnen. Weitere Kategorien sind „Nichtzugehörigkeit zu Deutschland“ (19 Angaben), „schlechte Deutschkenntnisse“ (17 Angaben), „Probleme für Deutsche“ (16 Angaben) und „strenge Religiosität / Islamismus“ (4 Angaben). Weitere 27 negative Vervollständigungen ließen sich nicht zusammenfassen, weil sie jeweils zu unterschiedliche Themen betrafen.

Abbildung 8: "Die meisten Menschen in Deutschland glauben, dass Türken..."

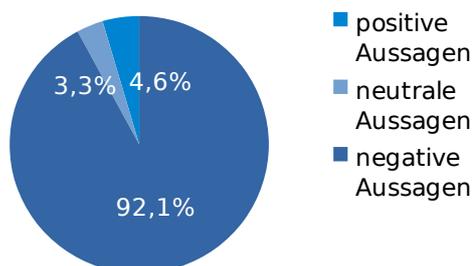


Abbildung 9: "Die meisten Menschen in Deutschland glauben, dass Türken ... machen."

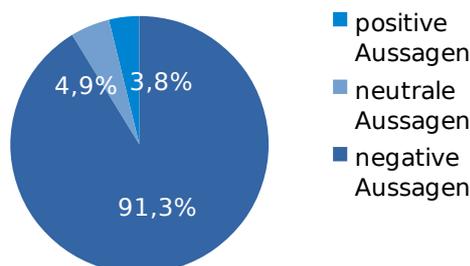


Abbildung 10: "Die meisten Menschen in Deutschland glauben, dass Türken ... sind."

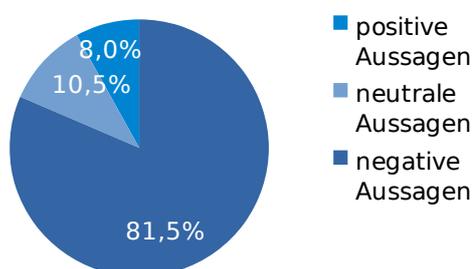
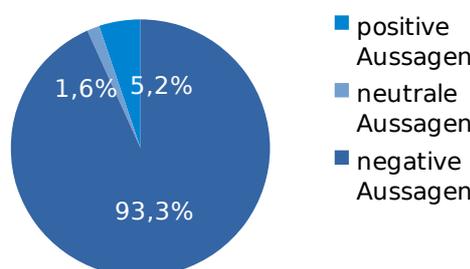


Abbildung 11: "Die meisten Menschen in Deutschland glauben, dass Türken nicht ..."



Insgesamt ist festzuhalten, dass die Befragten Lehramtsstudierenden in Essen davon ausgehen, dass die meisten Menschen in Deutschland ein negatives Bild von Türken haben. Dabei lassen sich die aufgezählten Stereotype inhaltlich recht einfach mit übergeordneten Kategorien zusammenfassen und mit den Stichworten Integrationsunwilligkeit, schlechte Deutschkenntnisse, unsoziales Verhalten (kriminell, aggressiv) sowie Konservatismus und Religiosität wiedergeben.

2.2.2 Stereotype: Kulturalisierung

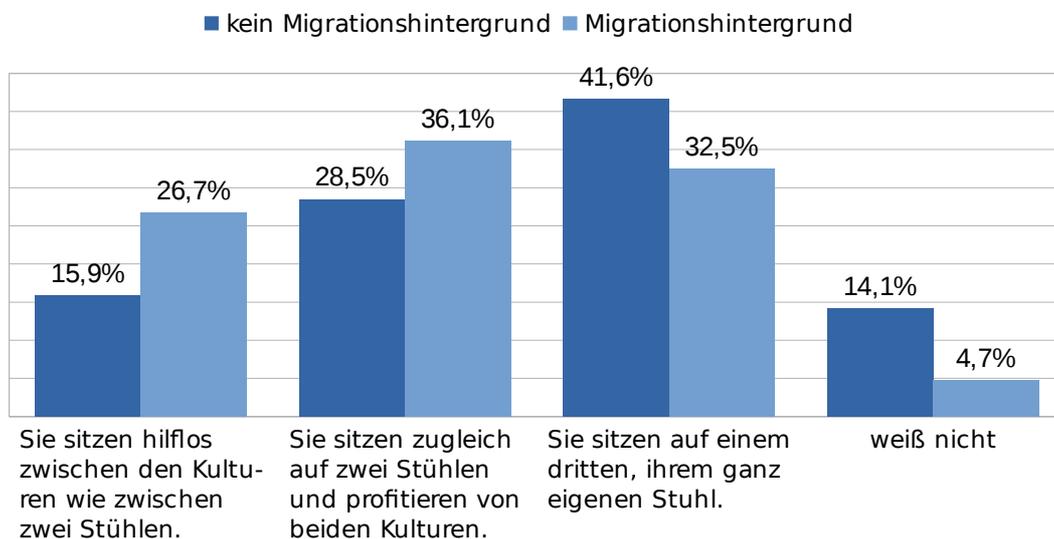
Den Ergebnissen zum Themenkomplex Gesellschaftsverständnis zufolge scheint kulturalisierendes Denken nur bei einer Minderheit der befragten Studierenden vorhanden zu sein. Bestätigt sich dieses Resultat bei den Fragen zu diesem Themenkomplex? Als kulturalisierendes Denken interpretieren wir Aussagen, die die Situation oder das Handeln einer Person vornehmlich über die Kultur einer vermeintlichen ethnischen Gruppe erklären. Soziale, individuell biographische, politische u. ä. Erklärungsmuster werden ignoriert und Individuen primär auf ihre Zugehörigkeit zu ethnischen Gruppen und auf Träger der damit verbundenen Kulturen reduziert (Çağlar 1990; Schiffauer 2002). Dem zugrunde liegt ein essentialistisches Verständnis von ethnischen Gruppen und Kultur, welches auch die defizitäre Sicht auf Jugendliche mit Migrationshintergrund als „hilflos zwischen den Kulturen“ begründen kann (Çağlar 1990).

Im Fragebogen wurde nach einer Beschreibung der Situationen von Jugendlichen mit

Migrationshintergrund gefragt und drei metaphorische Bilder sowie die Option „weiß nicht“ als Antwortkategorien angeboten. Die defizitorientierte Perspektive „Sie sitzen hilflos zwischen den Kulturen wie zwischen zwei Stühlen“ wurde von 20,3 % der Befragten gewählt. 31 % antworteten „Sie sitzen zugleich auf zwei Stühlen und profitieren von beiden Kulturen“ (differenzorientiert). Die mit 37,9 % am häufigsten gewählte Antwortkategorie beschreibt die Situation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund als eine individuell spezifische. 10,8 % antworteten mit „weiß nicht“. Sowohl die defizit- als auch die differenzorientiert Perspektive lassen sich als zumindest ansatzweise kulturalisierend interpretieren, weil von der Zugehörigkeit zu einer ethnisierten Gruppe (MigrantInnen) auf ein Defizit oder eine Differenz zur „deutschen Kultur“ geschlossen wird.

Im Vergleich zwischen Studierenden mit- und ohne Migrationshintergrund zeigt sich, dass Studierende mit Migrationshintergrund eine stärker defizitorientierte Perspektive einnehmen und zu 27 % die Kategorie „Sie sitzen hilflos zwischen zwei Stühlen“ wählen (Abb. 12). Unklar ist, ob dieses Ergebnis auf Prozesse der Selbstethnisierung bzw. –kulturalisierung hindeutet oder die Befragten mit Migrationshintergrund eigene Erfahrungen mit Ausgrenzung gemacht haben und ihre Biculturalität daher nicht als Ressource oder Gewinn betrachten sondern als etwas Problembehaftetes.

Abbildung 12: "Abbildung: Welches Bild beschreibt Ihrer Meinung nach die Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am besten?"

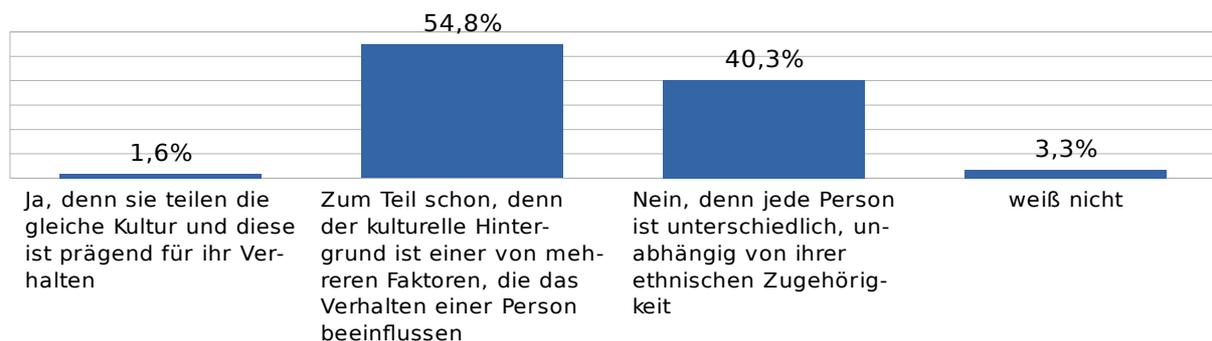


Ein zur Erfassung von kulturalisierendem Denken stärkeres Item fragte: „Ist es möglich von der Zugehörigkeit einer Person zu einer ethnischen Gruppe auf das Verhalten zu schließen?“ Nur 1,6 % beantworteten diese Frage unumwunden mit „Ja, denn sie teilen die gleiche Kultur und diese ist prägend für ihr Verhalten“. Die große Mehrheit von 54,8 % wählte die Antwortvorgabe „Zum Teil schon, denn der kulturelle Hintergrund ist einer von mehreren Faktoren, die das Verhalten einer

Person beeinflussen.“ Weitere 40,3 % lehnten eine solche Kulturalisierung ab („Nein, denn jede Person ist unterschiedlich, unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit“). 3,3 % antworteten mit „weiß nicht“.

Befragte mit Migrationshintergrund zeigten sich kritischer gegenüber der Möglichkeit von der Zugehörigkeit einer Person zu einer ethnischen Gruppe auf ihr Verhalten zu schließen als jene ohne Migrationshintergrund. 47,4 % der Befragten mit Migrationshintergrund wählten die ablehnende Antwortoption gegenüber 36,6 % der Befragten ohne Migrationshintergrund.

Abbildung 13: „Ist es möglich von der Zugehörigkeit einer Person zu einer ethnischen Gruppe auf das Verhalten dieser Person zu schließen?“



2.2.3 Einstellungen zum Islam

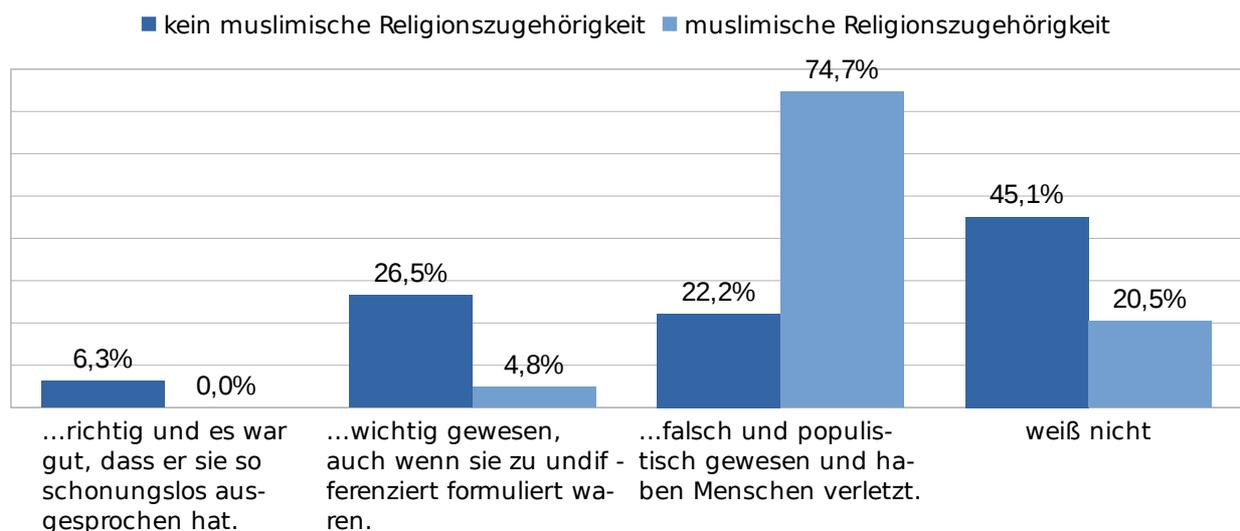
Neben Menschen mit türkischem Migrationshintergrund sind vor allem Muslime häufig im Fokus öffentlicher Diskussion und nicht selten Inhalt abwertender Diskurse und vorurteilsvoller Einstellungen (Ateş 2006; Hafez 2002; Decker et al. 2014). Um die Bewertungen des Islam und möglicherweise damit verbundene Stereotype und Vorurteile gegenüber Muslimen zu erfassen, wurden Fragen mit Bezug zum Islam in den Fragebogen aufgenommen. Im Sinne der Betroffenheitshypothese ist davon auszugehen, dass die Befragten mit Migrationshintergrund und insbesondere Befragte, welche sich selbst der islamischen Religion zuordnen, weniger stereotyp und abwertend über den Islam und Muslime denken. In diesem Abschnitt wird deshalb nicht nur das Antwortverhalten der Befragten mit und ohne Migrationshintergrund, sondern auch jenes der Befragten mit und ohne islamische Religionszugehörigkeit verglichen.

In seinem Buch „Deutschland schafft sich ab“ (2010) stellt Thilo Sarrazin überwiegend abwertende Behauptungen gegenüber muslimischen Bevölkerungsgruppen in Deutschland auf. Nach der Zustimmung zu Sarrazins Thesen zu fragen bietet somit die Möglichkeit, auf indirektem Wege Einstellungen zu Muslimen in Deutschland zu erfragen. Unter den Befragten ohne Migrationshintergrund hielten nur 6,1 % die Thesen Sarrazins für richtig und fanden es „gut, dass er sie so schonungslos ausgesprochen hat“. 25,8 % stimmten eingeschränkt zu und sagten, sie seien

„wichtig gewesen, auch wenn sie zu undifferenziert formuliert waren“. Ablehnend äußerten sich 23,8 % indem sie die Antwortkategorie wählten, welche Sarrazins Thesen als falsch, populistisch und verletzend beschreibt. Mit 44,3 % enthielt sich eine Großteil der Befragten ohne Migrationshintergrund einer Bewertung und gab „weiß nicht“ an.

Größer ist die Ablehnung unter den Befragten mit Migrationshintergrund. Hier wählten 42,7 % die ablehnende Antwort. Nur 3,8 % stimmten den Thesen Sarrazins uneingeschränkt und 18,4 % eingeschränkt zu. 35,1 % antworteten „weiß nicht“. Noch stärker ist die Kritik bei den Befragten mit muslimischem Glauben. Unter ihnen antworten 75 %, dass die in Sarrazins Buch vertretenen Thesen „falsch und populistisch gewesen [seien] und Menschen verletzt haben“ (Abb. 14). Weiterhin zeigt sich, dass keine Person aus der muslimischen Teilstichprobe die Antwortkategorie „richtig und es war gut, dass er sie so schonungslos ausgesprochen hat“ gewählt hat und nur 4,8 % sie als wichtig, wenn auch undifferenziert bewerten. 20,5 % wählten „weiß nicht“.

Abbildung 14: "Die Thesen, die Thilo Sarrazin in seinem Buch 'Deutschland schafft sich ab' vertritt, sind..."



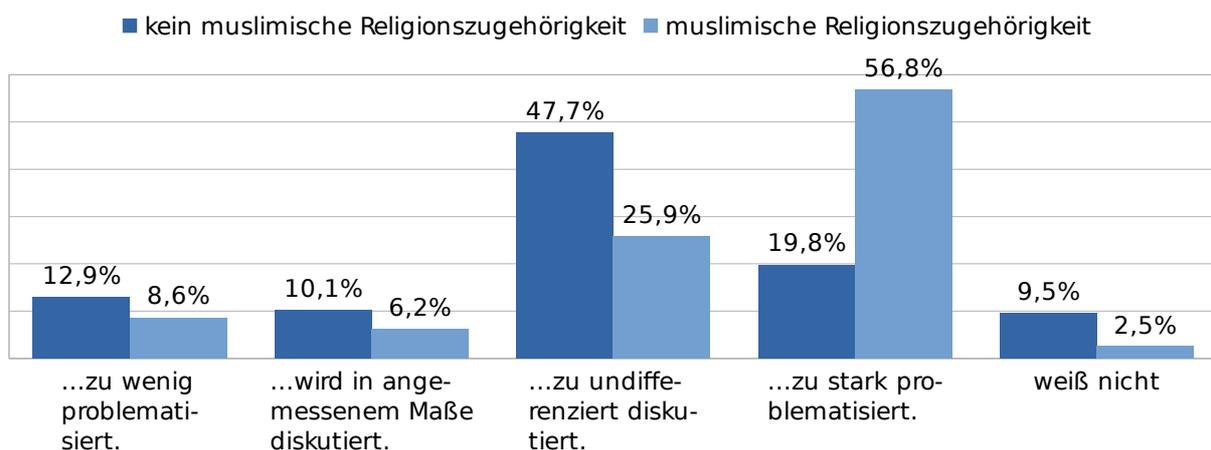
Der Vergleich der beiden Universitäten (hier: nur der nicht-muslimischen Personen) ergibt ein weniger eindeutiges Bild. Die volle Zustimmung zu Sarrazins Thesen ist in beiden Städten ungefähr gleich groß (Essen 6,9 %; Braunschweig: 5,3 %). In Essen halten sie 30,1 % für wichtig, wenn auch undifferenziert. In Braunschweig sind es nur 20,6 %. Die Ablehnung der Aussagen als „falsch und populistisch“ ist in Essen hingegen größer als in Braunschweig (24,5 % / 18,5 %). Ein deutlicher Unterschied zeigt sich auch bei der relativen Häufigkeit der Antwortkategorie „weiß nicht“. Sie wurde in Braunschweig von 55,6 % der Befragten und in Essen von 38,6 % gewählt.

Im Zuge der Rezeption von Sarrazins Buch wurde in der Öffentlichkeit auch vermehrt über die Integration von muslimischen MigrantInnen diskutiert. Eine weitere Frage widmete sich der

Bewertung dieser öffentlichen Debatte. Unter den Befragten ohne Migrationshintergrund fanden 11,7 %, dass die Integration von muslimischen Migranten „zu wenig problematisiert“ wird und 10,2 % sagten sie „wird in angemessenem Maße diskutiert“. Ähnliche relative Häufigkeiten finden sich bei den Befragten mit Migrationshintergrund (13,7 % bzw. 8,4 %). Fast die Hälfte der Studierenden ohne Migrationshintergrund halten die Integration aber für „zu undifferenziert diskutiert“ (49,9 %) und 19,2 % für „zu stark problematisiert“.

Auch bei den Studierenden mit Migrationshintergrund sehen gut ein Drittel (33,7 %) die Diskussion als zu undifferenziert. Mehr noch bewerten sie aber als zu problematisierend (37,4 %). Diese Kritik an der Integrationsdebatte ist bei den Befragten mit muslimischem Glauben noch ausgeprägter (56,8 %). 25,9 % halten sie für zu undifferenziert und nur 6,2 % für angemessen bzw. 8,6 % für zu wenig problematisierend (Abb. 15).

Abbildung 15: Die Integration von muslimischen Migranten und Migrantinnen wird in der Öffentlichkeit...



Für die direkte Erfragung von Einstellungen zum Islam wurden die Studierenden gebeten auf einer 4-stufigen Skala („Überhaupt nicht“, „eher nicht“, „eher“, „voll und ganz“) anzugeben, wie stark sie folgenden Aussagen über den Islam zustimmen.

Der Islam hat eine bewundernswerte Kultur vorgebracht. ¹⁰
Die muslimische Kultur passt durchaus in unsere westliche Welt. ⁹
Der Islam ist eine friedliche Religion.
Der Islam ist mit der Gleichberechtigung der Frau vereinbar.

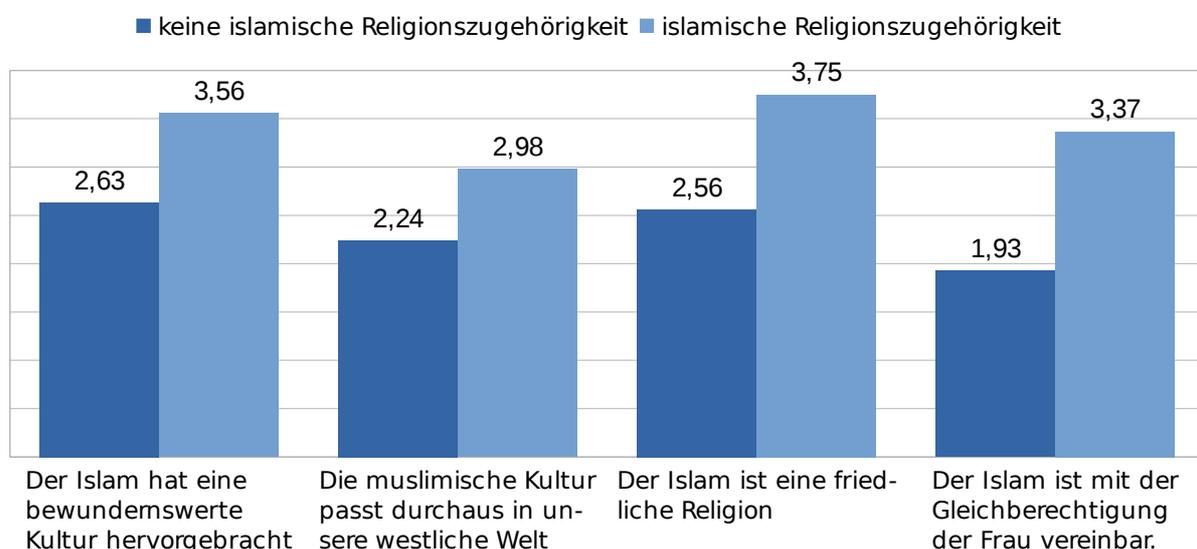
¹⁰ Diese beiden Fragen wurden wörtlich aus dem Survey zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit von Heitmeyer übernommen (vgl. Heitmeyer 2003).

Auch hier weichen die Bewertungen der Befragten mit Migrationshintergrund und der muslimischen Befragten deutlich von den übrigen Befragten ab. Während die Studierenden ohne Migrationshintergrund alle vier Fragen mehrheitlich ablehnen und damit dem Islam negativ bewerten, sind die Einstellungen unter Studierenden mit Migrationshintergrund jeweils überwiegend positiv. Wenig überraschend äußern sich die Befragten mit muslimischem Glauben noch positiver über den Islam. Unter ihnen sagen z. B. 79,8 % der Islam sei „voll und ganz“ und 14 % „eher“ eine friedliche Religion. Bei den nicht-muslimischen Studierenden kommt die volle Zustimmung zu der Aussage auf 12,2 %, weitere 37,1 % halten den Islam „eher“ für eine friedliche Religion.

Addiert man die beiden ablehnenden Antwortkategorien jeweils für alle vier Fragen, wird deutlich, dass unter den nicht-muslimischen Studierenden eine abwertende Haltung gegenüber dem Islam stark verbreitet ist. So würden 43,4 % der Aussage „der Islam hat eine bewundernswerte Kultur hervorgebracht“ „eher nicht“ oder „überhaupt nicht“ zustimmen. 64,9 % meinen, „die muslimische Kultur“ passt nicht in „unsere westliche Welt“ und 80,9 % gehen sogar davon aus, dass „der Islam nicht mit der Gleichberechtigung der Frau vereinbar“ sei.

Abbildung 16: "Wie stark stimmen Sie generell folgenden Aussagen zu?"

Skala: 1 = „überhaupt nicht“ bis 4 = „voll und ganz“, Mittelwerte



Vergleicht man nun die nicht-muslimischen Lehramtsstudierenden in Essen mit denen in Braunschweig, zeigt sich, dass die Befragten in Essen eher zu starken Aussagen tendieren als jene in Braunschweig. So liegen die relativen Häufigkeiten für die starke Ablehnung der Aussagen („überhaupt nicht“) sowie für die starke Zustimmung („voll und ganz“) in Essen jeweils höher als in Braunschweig. Werden die Häufigkeiten der beiden ablehnenden und zustimmenden

Antwortkategorien jeweils addiert, zeigt sich jedoch, dass die zusammengefasste Ablehnung bei drei der vier Aussagen in Braunschweig um 3,8 bis 10 Prozentpunkte größer ist als in Essen. Nur bei der ersten Aussage ist die Ablehnung in Essen um 1,8 Prozentpunkte größer als in Braunschweig.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Lehramtsstudierenden überzeugt sind, dass ein negatives Bild von "Türken" in Deutschland vorherrscht und sich dieses auch inhaltlich recht klar beschreiben lässt. Die Tendenz zu kulturalisierenden Denkmustern ist insgesamt nicht sehr ausgeprägt. Interessant ist, dass bei der Beurteilung der Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Befragten mit Migrationshintergrund stärker für die Defizitperspektive votieren als jene ohne Migrationshintergrund. Dies lässt sich als Selbstkulturalisierungstendenz interpretieren. Zugleich lehnen es jedoch deutlich mehr Studierenden mit Migrationshintergrund ab, von ethnischer Zugehörigkeit auf Verhalten zu schließen, stehen hier Kulturalisierungen also kritischer gegenüber. Diese widersprüchlichen Ergebnisse lassen sich eventuell so interpretieren, dass bei der zweiten Frage die Kulturalisierung primär als Fremdzuschreibung wahrgenommen wird, worauf die Studierenden mit Migrationshintergrund deutlich kritischer reagieren. Wie bereits erwähnt, kann die stärkere Befürwortung der Defizitperspektive durch Studierende mit Migrationshintergrund auch auf eigene Ausgrenzungserfahrungen hinweisen.

Bei Fragen, die eine Bewertung des Islams und muslimischer Menschen in Deutschland betreffen, zeigen sich deutliche Stereotype und Vorurteile bei einem relevanten Teil der Befragten ohne Migrationshintergrund. Die Befragten mit Migrationshintergrund sind hingegen weniger stereotyp und abwertend in ihren Einstellungen, was wiederum möglicherweise auf Erfahrungen mit Abwertungen aufgrund des eigenen Migrationshintergrundes zurückzuführen ist. Wenig überraschend ist, dass die Studierenden mit muslimischem Glauben ihre eigene Religion mehrheitlich positiv bewerten.

Die Vermutung, dass die Befragten in Essen weniger stereotype Einstellungen, aufgrund der größeren Anzahl an Menschen mit Migrationshintergrund in Stadt und Universität, zeigen würden, lässt sich nicht bestätigen. Bei den Fragen zu Kulturalisierungen tendieren die Essener Befragten zu den extremeren Antworten (auf beiden Seiten der Skala), werden jedoch die jeweils kulturalisierenden und nicht-kulturalisierenden Antworten addiert, zeigen sich ähnlich geringe Tendenzen zur Kulturalisierung in Essen und Braunschweig.

2.3 Erwartungen, Bewertungs- und Handlungskriterien

Der letzte und größte Fragenkomplex hatte zum Ziel herauszufinden, ob sich stereotype und vorurteilsvolle Einstellungen im Schulkontext und hier insbesondere bei Beurteilungs- und Bewertungspraktiken der Befragten niederschlagen. Insgesamt lässt sich sagen, dass die Studierenden versuchen, sich bei ihrem professionellen Handeln im Schulkontext dezidiert nicht von Vorurteilen oder stereotypen Denkweisen leiten zu lassen. Dies zeigt sich besonders bei Fragen zum Thema Notenvergabe, Übergangsempfehlungen und Voraussetzungen für gute Schulleistungen. Hier wurden die individuellen Leistungen der SchülerInnen und das Handeln der LehrerInnen als maßgeblich für Beurteilungen und Bewertungen betrachtet. Vor dem Hintergrund dieses zentralen Ergebnisses werden im Folgenden nur die Fragen präsentiert, bei denen sich stereotype Denkmuster abzeichnen. So wird deutlich, dass eine Mehrheit der Studierenden es als legitim empfindet, in neuen Situationen in der Schule wie bei der Übernahme einer Klasse bestimmte Gruppen von SchülerInnen auf der Grundlage von bisherigen Erfahrungen mit SchülerInnen zu beurteilen, und zwar insbesondere mit Bezug auf deren sozialen Hintergrund. Außerdem wird die Gruppenbildung von SchülerInnen innerhalb von Klassen negativer beurteilt, wenn es sich um SchülerInnen mit Migrationshintergrund handelt als ohne. Schließlich lehnt ein überwiegender Teil der Befragten die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts ab, womit sich in diesem Teil erneut zeigt, dass negative Einstellungen gegenüber dem Islam auch unter den heute ausgebildeten LehrerInnen verbreitet sind.

2.3.1 Gruppenerfahrungen zur Einschätzung neuer Schüler/innen

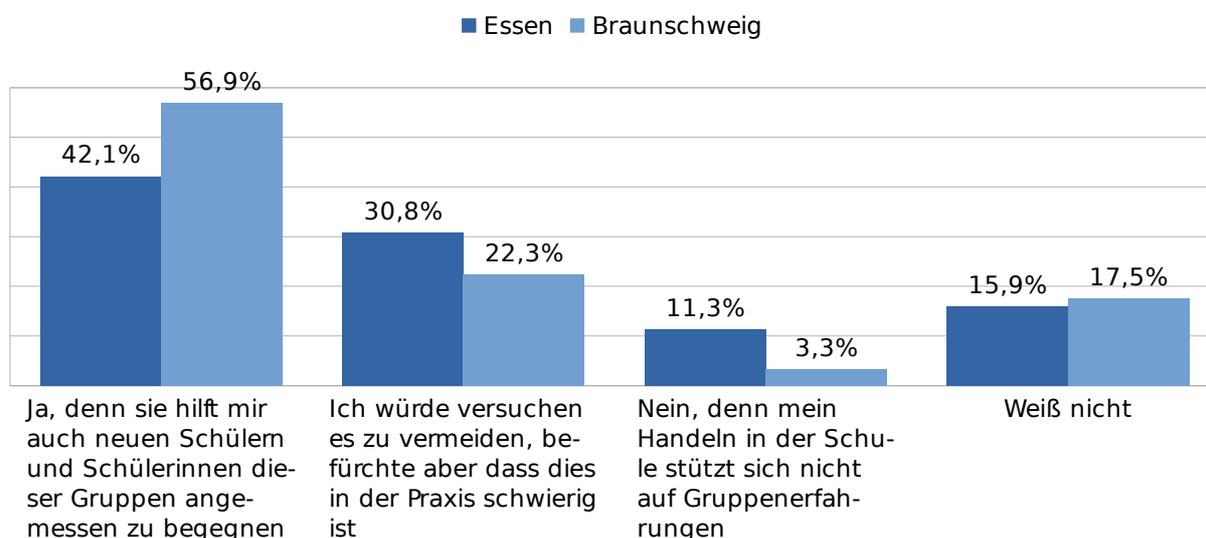
Eine Frage lautete: „Würden Sie bisherige Erfahrungen mit bestimmten Gruppen von Schülern und Schülerinnen zur Hilfe ziehen beim Umgang mit einer neuen Klasse?“ Diese Frage bejahten 47 % der Befragten, wobei die Antwortoption konkret lautete „Ja, denn sie hilft mir auch neuen Schülern und Schülerinnen dieser Gruppen angemessen zu begegnen“. Dagegen gaben 8,6 % an sich nicht in ihrem Handeln in der Schule auf Gruppenerfahrungen stützen zu wollen. Eine moderate Mittelposition nahmen 27,9 % ein und wählten die Antwort „Ich würde versuchen es zu vermeiden, befürchte aber dass dies in der Praxis schwierig ist“. 16,4 % antworteten mit „weiß nicht“.

Unterschiede im Antwortverhalten zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund sind gering. Allerdings gibt es deutliche Differenzen zwischen den relativen Häufigkeiten in Essen und Braunschweig. Während in Essen 42,1 % der Befragten sich beim Umgang mit einer neuen Klasse auf bisherige Erfahrungen mit SchülerInnengruppen stützen würden, sind es in Braunschweig 56,9 % (Abb. 17). In Essen hingegen geben mehr Studierende an es vermeiden zu wollen, auch wenn das schwierig sei (30,8 % / 22,3 %) und auch die konsequenten Ablehnung von Handeln, das

sich auf Erfahrungen mit Gruppen stützt, ist hier größer (11,3 % / 3,3 %).

Betrachtet man in einem weiteren Schritt das Bildungskapital der Befragten, so wird deutlich, dass das Heranziehen von Gruppenerfahrungen deutlich stärker von der Gruppe mit dem höchsten Bildungskapital ((Fach-)Hochschulabschluss/Promotion) favorisiert wird (57,3 %). Zudem ist die Ablehnung bei dieser Gruppe mit 3,1 % am geringsten. Interessant ist auch, dass für die erste Antwortkategorie „Ja, sie hilft mir auch neuen Schülern und Schülerinnen dieser Gruppen angemessen zu begegnen“ die Zustimmung mit dem Bildungskapital steigt und die Ablehnung „Nein, denn mein Handeln stützt sich nicht auf Gruppenerfahrung“ sinkt.

Abbildung 17: „Würden Sie bisherige Erfahrungen mit bestimmten Gruppen von Schülern und Schülerinnen zur Hilfe ziehen beim Umgang mit einer neuen Klasse?“



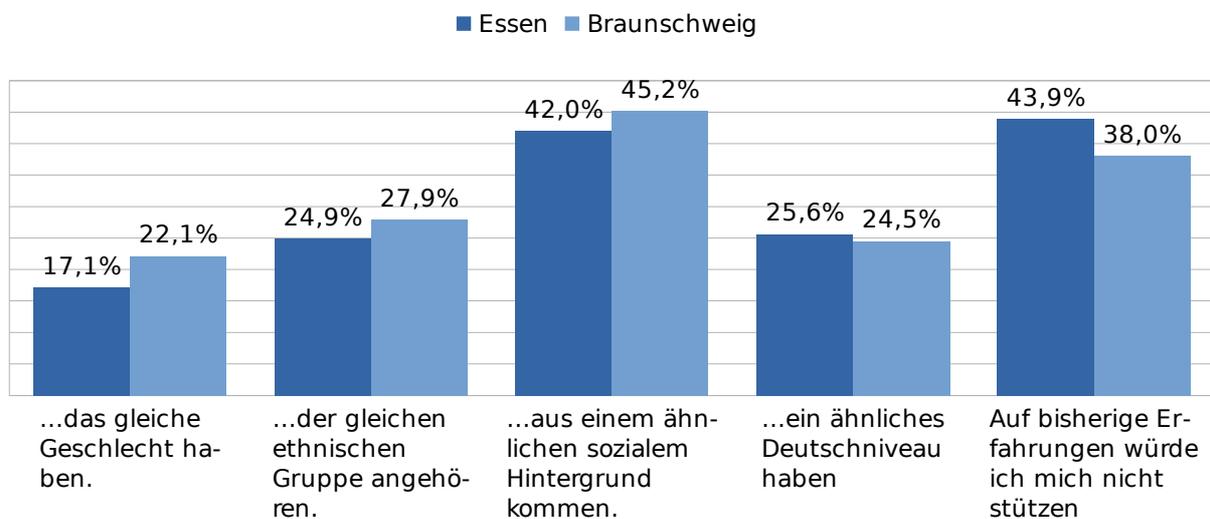
2.3.2 Orientierungskategorien zur Einschätzung neuer Schüler/innen

Mit einer weiteren Frage sollte erfragt werden, welche Kategorien als hilfreich im Umgang mit neuen SchülerInnen eingeschätzt werden (Abb. 18). Die Frage war als Mehrfachantwort konzipiert und wie folgt formuliert: „Um neue Schüler und Schülerinnen einzuschätzen, wird es für mich hilfreich sein mich an Erfahrungen mit Schülern und Schülerinnen zu orientieren, die... (Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antworten an!)“ Am häufigsten gaben die Befragten an, die Erfahrungen mit SchülerInnen, „die aus einem ähnlichen sozialen Hintergrund kommen“ als Orientierung zu nutzen (43 %). Erfahrungen mit SchülerInnen der gleichen ethnischen Gruppe (25,9 %), mit ähnlichem Deutschniveau (25,2%) und des gleichen Geschlechts (18,8 %) wurden jeweils als weniger hilfreich im Umgang mit einer neuen Klasse bewertet. Betrachtet man die Ergebnisse im Vergleich der beiden Städte fällt auf, dass die relativen Häufigkeiten für die Antwortkategorien in beiden Städten nahe an denen der Gesamtstichprobe liegen, wobei die Häufigkeiten in Braunschweig jeweils 3-5 % Prozentpunkte über denen in Essen liegen. Die Ausnahme bildet die

Antwortoption „ähnliches Deutschniveau“, hier ist die relative Häufigkeit in Essen größer.

Zusätzlich zu den auf verschiedene Gruppen bezogenen Antwortkategorien wurde eine weitere aufgenommen, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, die Übertragung von Erfahrungen mit Gruppen generell abzulehnen. 41,9 % der Studierenden entschieden sich für die Antwortoption „Auf bisherige Erfahrungen würde ich mich nicht stützen.“¹¹ Wie beim oben beschriebenen Item lässt sich auch hier wieder ein Unterschied zwischen den befragten Studierenden in Essen und Braunschweig konstatieren. Während in Essen 43,9 % die ablehnende Antwortoption wählten, waren es in Braunschweig 38 %.

Abbildung 18: „Um neue Schüler und Schülerinnen einzuschätzen, wird es für mich hilfreich sein mich an Erfahrungen mit Schülern und Schülerinnen zu orientieren, die...“



2.3.3 Umgang mit Delinquenz und Gruppenbildung

Um untersuchen zu können, ob die Studierenden Unterschiede bei der Bewertung- und Beurteilung in Schul- und Unterrichtssituationen machen, je nachdem ob es sich um SchülerInnen mit oder ohne Migrationshintergrund handelt, wurden bei der Erhebung zwei unterschiedliche Fragebogenversionen (A und B) an jeweils die Hälfte der Befragten ausgehändigt. Die beiden Versionen unterschieden sich in der Formulierung zweier Fragen, welche als Mehrfachantworten konzipiert wurden. Einmal wurde gefragt „Oft bilden sich in den Schulklassen Gruppen oder Cliques, die nur aus Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund bestehen. Wie beurteilen sie das?“ (Fragebogen A, mit Migrationshintergrund). Bei der zweiten Version dieser Frage wurde der Migrationshintergrund nicht genannt (Fragebogen B: „Oft bilden sich in den Schulklassen Gruppen oder Cliques aus Schülern und Schülerinnen. Wie beurteilen sie das?“).

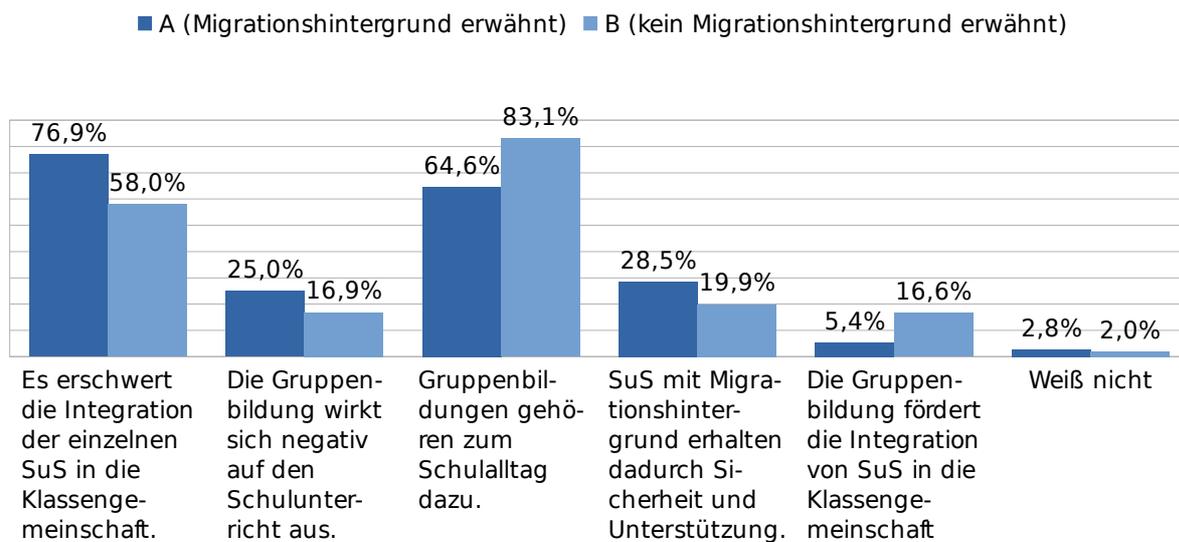
¹¹ Da bei diesem Item eine Mehrfachantwort möglich ist, sind auch Fälle vorhanden, bei denen Befragte die ablehnende und eine der weiteren Antwortoption zugleich wählten.

Bei der zweiten Frage wurde eine andere Unterrichtssituation gewählt und der Migrationshintergrund durch einen türkischen Schüler / einer türkischen Schülerin spezifiziert: „Wie gehen Sie damit um, wenn ein türkischer Schüler / eine türkische Schülerinnen kontinuierlich auffälliges Verhalten zeigt (z. B. Mitschülern- und Schülerinnen gegenüber aggressiv ist, den Unterricht stört etc.)?“ und alternativ dazu „Wie gehen Sie damit um, wenn ein Schüler / eine Schülerinnen kontinuierlich auffälliges Verhalten zeigt (z. B. Mitschülern- und Schülerinnen gegenüber aggressiv ist, den Unterricht stört etc.)?“. Durch den Vergleich der Antworthäufigkeiten der beiden unterschiedlichen Fragebogenversionen, lässt sich der Einfluss des Migrationshintergrund auf das Antwortverhalten der befragten Studierenden untersuchen.

Tatsächlich werden Gruppenbildungen in der Klasse negativer beurteilt, wenn explizit von SchülerInnen mit Migrationshintergrund gesprochen wird (Abb. 19). Die Mehrheit der Befragten, die den Fragebogen ausfüllten, in dem der Migrationshintergrund bei dieser Frage nicht erwähnt wurde (Fragebogen B), gaben an, dass die Gruppenbildung „zum Schulalltag dazu gehört“ (83,1 %). Unter den Befragten, in deren Fragebogen der Migrationshintergrund explizit erwähnt wurde (Fragebogen A), stimmten dieser Aussage mit 64,4 % deutlich weniger zu. Diese gehen mehrheitlich davon aus, dass die Gruppenbildung „die Integration einzelner SchülerInnen in die Klassengemeinschaft“ erschweren würde (76,9 %). Auch eine negative Auswirkung der Gruppenbildung auf den Unterricht wird eher von den Befragten befürchtet, welche Fragebogen A vorliegen hatten (25 %; Fragebogen B: 16,9 %). Offensichtlich wird von den Befragten eine Gruppenbildung eher problematisiert, wenn es sich um SchülerInnen mit Migrationshintergrund handelt.

Im Vergleich der Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund zeigt sich, dass erstere die Gruppenbildung bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund etwas weniger problematisieren als letztere. Außerdem heben die Befragten mit Migrationshintergrund eher die positiven Aspekte der Gruppenbildung für SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Sicherheit und Unterstützung, Integration in die Klassengemeinschaft) hervor. Der Vergleich zwischen den Befragten der beiden Universitäten ohne Migrationshintergrund liefert keine aussagekräftigen Unterschiede.

Abbildung 19: „Oft bilden sich in den Schulklassen Gruppen oder Cliques, die nur aus Schülern und Schülerinnen (mit Migrationshintergrund) bestehen. Wie beurteilen Sie das?“ (Mehrfachantwort)

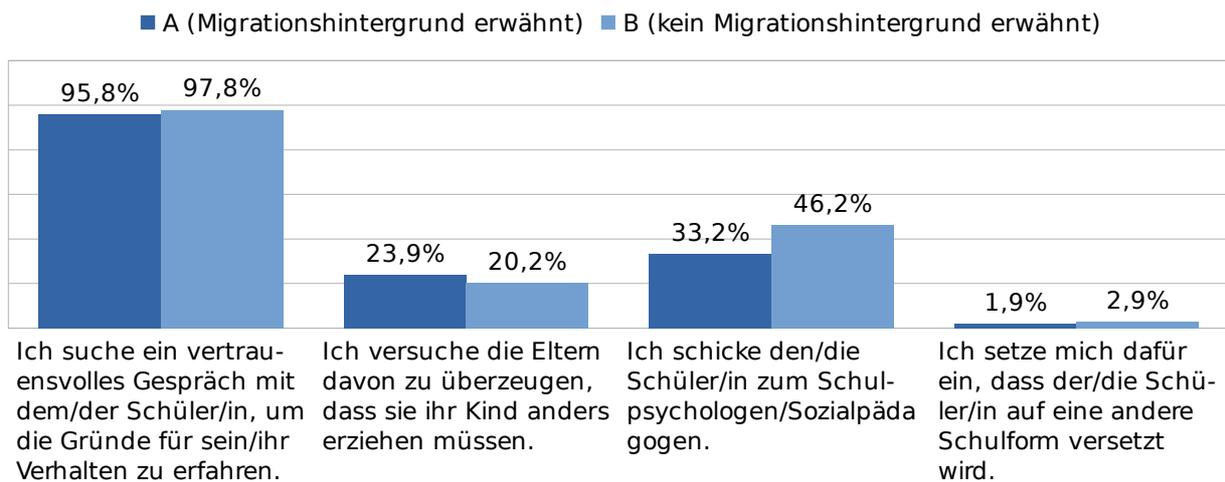


Geht es um den Umgang mit delinquenten SchülerInnen, scheint es für die Studierenden weniger relevant zu sein, ob diese einen Migrationshintergrund haben oder nicht. Die Antworthäufigkeiten der Befragten, in deren Fragebogen der Schüler mit auffälligem Verhalten einen Migrationshintergrund hat (Fragebogen A), unterscheiden sich nur geringfügig von den Antworten der Befragten, in deren Fragebogen der Schüler keinen Migrationshintergrund hat (Fragebogen B). Ein sehr hoher Anteil in beiden Teilstichproben würde „ein vertrauensvolles Gespräch mit dem Schüler/ der Schülerinnen“ suchen, „um die Gründe für sein/ihr Verhalten zu erfahren“ (Fragebogen A: 95,8%; Fragebogen B: 97,8%). Nur sehr wenige würden sich hingegen für eine Versetzung des Schülers / der Schülerin auf eine andere Schulform einsetzen (Fragebogen A: 1,9 %; Fragebogen B: 2,9 %). Einzig bei der Antwortkategorie „Ich schicke den Schüler / die Schülerin zum Schulpsychologen/Sozialpädagogen“ zeigen sich deutliche Unterschiede. Delinquente SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (Fragebogen B: 46,2 %) scheinen eher nicht zum Schulpsychologen/Sozialpädagogen geschickt zu werden als solche mit Migrationshintergrund (Fragebogen A: 33,2 %). Die Gegenüberstellung sowohl der Befragten mit und ohne Migrationshintergrund als auch die Teilstichproben der beiden Städte ergaben keine bemerkenswerten Differenzen im Antwortverhalten.

Die stärkere Problematisierung der Gruppenbildung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu jener bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund deutet darauf hin, dass bei der Bewertung des Verhaltens andere Maßstäbe zugrunde gelegt werden und Stereotype einen Einfluss haben. Für den Umgang mit delinquenten SchülerInnen scheint das nicht der Fall zu sein. Fraglich bleibt allerdings, warum delinquente SchülerInnen mit Migrationshintergrund von weniger

Befragten zum Schulpsychologen/Sozialpädagogen geschickt würden als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Eventuell drückt sich hierin eine besondere Sensibilität der Studierenden im Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund aus. Zumindest mag es ihnen bewusst sein, dass von LehrerInnen heute erwartet wird, mit schulischen Maßnahmen, die eine etikettierende Wirkung haben können, gegenüber Personen mit Migrationshintergrund besonders vorsichtig zu sein.

Abbildung 20: „Wie gehen Sie damit um, wenn ein (türkischer) Schüler / eine (türkische) Schülerin kontinuierlich auffälliges Verhalten zeigt (z. B. MitschülerInnen gegenüber aggressiv ist, den Unterricht stört etc.)?“



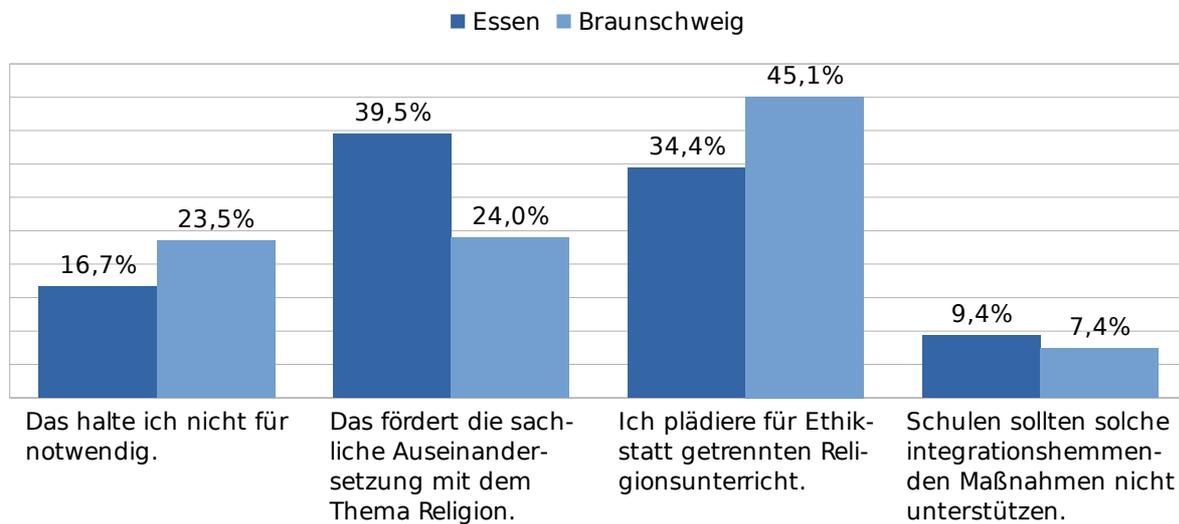
2.3.4 Einführung eines islamischen Religionsunterrichts

Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts wird von 61,9 % der Studierende im Sample abgelehnt. Als Grund dafür nennen 19 % der Befragten, dass sie die Einführung für nicht notwendig halten. Weitere 8,7 % beurteilen die Einführung als „integrationshemmend“. Die Mehrheit der Befragten (38,1 %) plädiert stattdessen für die Einführung eines Ethikunterrichts. Je höher das Bildungskapital, desto stärker wird der Ethikunterricht von den Befragten bevorzugt. Dass die Einführung eines Islamunterrichts die sachliche Auseinandersetzung fördern würde, meinen nur 34,2 % der Befragten.

Unterschiede in der Beurteilung ergeben sich zwischen den befragten Lehramtsstudierenden in Essen und Braunschweig. Damit der deutlich höhere Anteil an Befragten mit islamischer Religionszugehörigkeit in Essen die Ergebnisse nicht verzerrt, wurden für den Städtevergleich auch hier wieder nur die Antworten der nicht-muslimischen Studierenden verglichen. Bei der Ablehnung des islamischen Religionsunterrichts als „integrationshemmenden Maßnahme“ ist die relative Häufigkeiten in Essen leicht höher: 11,8 % in Essen und 8,0 % in Braunschweig lehnen den islamischen Religionsunterricht mit dieser Begründung ab. Die unbegründete Ablehnung („Das halte ich nicht für notwendig.“) wird von den Studierenden in Braunschweig (24,5 %) hingegen

öfter gewählt als in Essen (20,1 %). In Braunschweig plädieren schließlich deutlich mehr für einen gemeinsamen Ethikunterricht (44,1 % / 38,5 %). Die einzige Antwortoption mit einer Zustimmung für die Einführung islamischen Religionsunterrichts ist in Essen mit 29,6 % wiederum die häufiger gewählte Antwort (Braunschweig: 23,4 %).

Abbildung 21: „Wie würden Sie die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts beurteilen?“



Möglicherweise spiegelt dieser Unterschied die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wieder. Zwar gibt es in Niedersachsen schon seit dem Schuljahr 2003/04 in einigen Grundschulen islamischen Religionsunterricht¹²; flächendeckend als Fach für alle SchülerInnen muslimischen Glaubens in der Grundschule wurde er aber erst dieses Schuljahr eingeführt und für die Sekundarstufe I soll er kommendes Schuljahr eingeführt werden¹³. In NRW gibt es hingegen bereits seit 1999 Pilotprojekte¹⁴ und zum Schuljahr 2012/13 wurde islamischer Religionsunterricht als freiwilliges Fach für muslimische SchülerInnen eingeführt¹⁵. Damit war NRW das erste Bundesland, welches den islamischen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach eingeführt hatte.

Im Vergleich von Personen mit und ohne Migrationshintergrund zeichnet sich als Tendenz eine

12 Deutsche Islamkonferenz: "Islamischer Religionsunterricht im Schulversuch". http://www.deutsche-islamkonferenz.de/DIK/DE/DIK/StandpunkteErgebnisse/UnterrichtSchule/ReligionBildung/Schulversuche/schulversuch_e-node.html

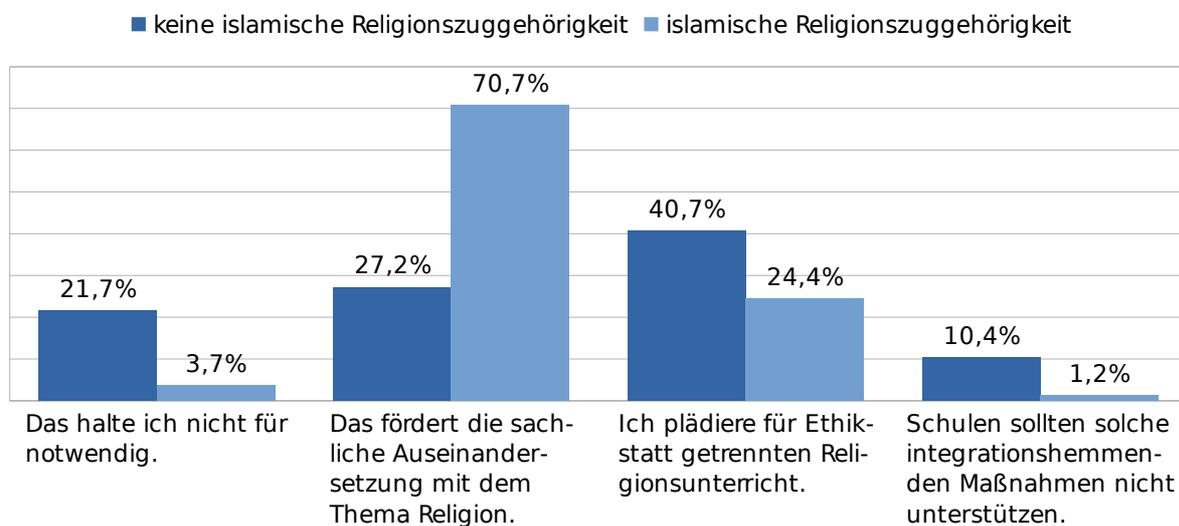
13 Niedersächsisches Kultusministerium: „Ein Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Integration“ – Kultusministerin Heiligenstadt besucht islamischen Religionsunterricht. http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1820&article_id=120536&_psmand=8

14 Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: „Islamkunde (Islamische Unterweisung)“. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Herkunftssprachlicher-Unterricht/Islamkunde/index.html>

15 Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: „Kernpunkte zum islamischen Religionsunterricht (IRU)“. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Religionsunterricht/Islamischer-Religionsunterricht/Kernpunkte-IRU/index.html>

stärkere Befürwortung des islamischen Religionsunterrichts bei ersten ab. Unter Personen mit Migrationshintergrund liegt der Anteil der Befürworter bei 44,4 % (im Vergleich zu 27,9 % bei Personen ohne Migrationshintergrund) und die strikte Ablehnung, weil die Befragten die Einführung als „unnötig oder integrationshemmend“ beurteilen, liegt nur bei 17,7 % (im Vergleich zu 33 %). Deutliche Unterschiede ergeben sich im Vergleich von Personen mit und ohne islamische Religionszugehörigkeit. Die Befürwortung steigt hier auf einen Anteil 70,6 % bei muslimischen Personen. Auch die Ablehnung, weil diese Maßnahme als „integrationshemmend“ oder „unnötig“ eingeschätzt wird, sinkt auf 4,7 %, während sie bei Personen ohne islamische Religionszugehörigkeit bei 62,4 % liegt. Damit zeigt sich, dass die Zugehörigkeit zu der vom Religionsunterricht adressierten Glaubensgemeinschaft die Beurteilung am stärksten beeinflusst.

Abbildung 21: „Wie würden Sie die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts beurteilen?“



Insgesamt lässt sich für diesen Thementeil feststellen, dass die Studierenden Fragen zum Unterrichts- und Schulverständnis offenbar auf Grundlage ihres professionellen Selbstverständnisses beantworten. Stereotype Denkmuster sind nur bei einem geringen Teil der Fragen nachzuweisen. Generell sind die Studierenden sehr darum bemüht, Einschätzungen, Bewertungen und Maßnahmen in der Schule nicht an askriptiven Merkmalen wie Migrationshintergrund oder sozialer Hintergrund, sondern vielmehr an den individuellen Voraussetzungen und Leistungen der SchülerInnen sowie auch an der (eigenen) Wirkung der LehrerInnen festzumachen.

Für die vorgestellten ausgewählten Ergebnisse lässt sich zusammenfassen, dass die Mehrheit der Befragten ihr Handeln im Unterricht an bisherigen Erfahrungen mit SchülerInnengruppen durchaus orientieren und dabei die Schichtzugehörigkeit der Schüler/innen als wichtigste Orientierungsgröße wählen würde. Auch das Deutschniveau und der Migrationshintergrund stellen wichtige

Orientierungsmerkmale für die Studierenden dar, wenn es unbekannte SchülerInnengruppen einzuschätzen gilt. Interessant ist hier das Ergebnis, dass die Befragten aus Braunschweig und vor allem Personen mit höherem Bildungshintergrund noch stärker dazu neigen, bisherige Unterrichtserfahrungen mit Gruppen als Handlungsorientierung heranzuziehen. Eine mögliche Interpretation dafür könnte sein, dass diese Personen selber seltener von negativen Zuschreibungen betroffen sind. Freilich ist bei dieser Frage auch zu bedenken, dass eine Orientierung an bisherigen Erfahrungen mit SchülerInnengruppen nicht notwendig als stereotypes Denken einzuordnen ist. Entscheidend erscheint vielmehr, was die angehenden LehrerInnen aus der Reflexion bisheriger Erfahrungen in neuen Unterrichtssituationen machen, ob ihr Handeln stereotyp und diskriminierend wird oder aber ob sie in der Lage sind, gerade durch die Berücksichtigung von prägenden Hintergründen wie der sozialen Herkunft das Individuelle der SchülerInnen zu erkennen.

Bei der Frage zum Umgang mit SchülerInnen mit delinquentem Verhalten zeigte sich, dass die Studierenden bemüht sind gerade auch SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu unterstützen und keinen etikettierenden Maßnahmen zu unterziehen. Jedoch wurde auch deutlich, dass Gruppenbildungen in der Klasse unter SchülerInnen mit Migrationshintergrund negativer beurteilt werden als solche von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund und dass der Einführung des islamischen Religionsunterrichts ein großer Anteil von Studierenden ablehnend gegenüber steht. Islamunterricht als eine Form der sachlichen Auseinandersetzung wird nur von ca. einem Drittel der Befragten befürwortet. Die Ablehnung ist etwas größer in Braunschweig als in Essen und bei den Befragten ohne Migrationshintergrund. Stark befürwortet wird der Islamunterricht von der Studierenden mit muslimischem Glauben, über zwei Drittel halten diese Reform für sinnvoll.

3. Fazit

Insgesamt vermittelt die Erhebung unter den Lehramtsstudierenden in Essen und Braunschweig ein positives Bild über deren Einstellungen zum Thema Heterogenität in Bildung und Schule. Das beginnt damit, dass die Befragten ein liberales und auf strukturelle Mindeststandards wie soziale Absicherung fokussiertes Verständnis von gesellschaftlicher Kohäsion und Integration zum Ausdruck bringen. Auch wenn die Beherrschung der deutschen Sprache als wichtiges Kriterium identifiziert wird, zeichnet sich nicht ab, dass die Studierenden ungleiche Maßstäbe gegenüber Autochthonen und ZuwandererInnen bei gesellschaftlicher Integration anlegen. Die Frage, wann man ein/e Deutsche/r ist, wird von ihnen sogar primär als eine Frage der Identifikation eingestuft und nicht etwa an strukturelle Bedingungen geknüpft, die de facto und de jure existieren, will man als ZuwandererIn zur/m Deutschen werden. Kultur, Werte und Normen bekommen von den Befragten auch bei den weiteren Items bezüglich Personen mit Migrationshintergrund eine geringe Bedeutung zugemessen; Stereotype und Vorurteile in Form von Kulturalisierungen sind eher schwach und nur bei einer kleinen Gruppe von Studierenden vorhanden.

Besonders positiv ist das Bild, das die Studierenden bei ihrem Verständnis von Schule und Unterricht entwerfen: Kaum an einer Stelle lassen sich stereotype Einschätzungen, Bewertungs- und Interventionskriterien in relevantem Ausmaß nachweisen. Was für die Studierenden zählt, sind in der Regel die individuellen Voraussetzungen und Leistungen der SchülerInnen, und eher wird die Verantwortung der Lehrkräfte unterstrichen, als askriptive Kriterien wie sozialer Status oder Migrationshintergrund für Bewertungen und Maßnahmen im Unterricht heranzuziehen. Lediglich beim Thema Islam hat die Erhebung in Übereinstimmung mit bisherigen qualitativen Forschungen gezeigt, dass negative Einstellungen gegenüber dieser Religion dominieren und sich auch in schulbezogenen Einschätzungen wie zur Einführung des islamischen Religionsunterrichts niederschlagen.

Das in weiten Teilen erfreuliche Resultat der Studie lässt sich allerdings methodenkritisch so wenden, dass die als Pretest entworfene Befragung nur sehr bedingt dazu taugt, Einstellungsmuster offenzulegen, die unterhalb der Schwelle sozialer Erwünschtheit existieren. Dass stereotype Einstellungsmuster insgesamt am geringsten im ausführlichsten Teil zu den schul- und unterrichtsbezogenen Fragen sichtbar wurden, spricht für eine große Sensibilität beim Thema soziokultureller Heterogenität seitens der Studierenden. Gerade hier, wo ihr professionelles Selbstbild zur Debatte steht, achten sie darauf, entsprechend gesellschaftlich erwarteter und an der Universität gelehrter Orientierungen zu antworten. Die insgesamt eher geringen Einstellungsunterschiede zwischen den Studierenden in Essen und Braunschweig bekräftigen diese

Vermutung. Entscheidender wäre für die bei der Erhebung dokumentierte Sensibilität der Studierenden demnach nicht, dass in Essen ein stärkerer alltäglicher Kontakt mit "Fremdheit" existiert als in Braunschweig ("Kontakthypothese"), sondern dass die Lehramtsstudierenden an beiden Universitäten etwas zu dem Thema erfahren und u.a. lernen, etikettierende Maßnahmen wie Schulversetzung oder Überweisung zum Schulpsychologen gegenüber Personen mit Migrationshintergrund oder sozial Benachteiligten zu vermeiden. Lediglich die verdeckten Fragemethoden in Form des A- und B-Fragebogens haben einerseits verdeutlicht, dass die Kategorie Migrationshintergrund auch dezidiert negativ im Unterrichtskontext bewertet wird. Andererseits würden Personen mit Migrationshintergrund von den Studierenden tatsächlich sensibler behandelt als solche ohne, wenn Probleme wie z.B. Delinquenz auftreten - dies ein klarer Beleg für den Einfluss sozialer Erwünschtheit bei der Befragung, der an dieser Stelle, wenn nicht ausgeschaltet, so doch sehr minimiert werden konnte.

Für quantitative Studien wäre es vor diesem Hintergrund vermutlich zielführender, bei Items, die sich explizit auf das Schul- und Unterrichtsverständnis unter Lehrkräften beziehen, primär in verdeckter Form nach stereotypen und vorurteilvollen Einstellungen und Praktiken zu fragen (etwa durch die Variation von Fragen in unterschiedlichen Fragebögen). Auch sollten schul- und unterrichtsbezogene Fragen eher am Ende und in kleinerem Umfang gestellt werden, während die allgemeinen Einstellungsfragen ein größeres Gewicht erhalten müssten. Denn an den Stellen, wo wie in der vorliegenden Befragung zum Thema Islam oder Kulturalisierung die Studierenden nicht in ihrer professionellen Rolle angesprochen werden, zeichnen sich am ehesten stereotype und vorurteilvolle Einstellungen ab - die soziale Erwünschtheit ist hier offenbar weniger relevant. Allerdings ist auch das Erhebungsinstrument insgesamt noch weicher und differenzierter zu gestalten: Trotz Vordiskussion erwiesen sich viele Fragen als zu eindeutig auf das Thema Einstellungen und Umgang mit "Fremdheit" sowie Stereotype und Vorurteile abzielend. Als besonders problematisch erwiesen sich Fragen, die nur Antwortkategorien zuließen, die von den Studierenden als kategorisierend empfunden wurden. Welch hohes Bewusstsein die Studierenden über die Existenz von Stereotypen und Vorurteilen gerade gegenüber Personen mit Migrationshintergrund haben, wurde nicht zuletzt durch die offene Frage zu dem allgemeinen Bild in Deutschland über "Türken" deutlich.

Während die Studie keine schlagkräftigen Argumente für die Bedeutung eines alltäglichen Kontakts zu Personen mit Migrationshintergrund für Einstellungsmuster unter Studierenden entwickeln konnte, so ist allerdings die sogenannte "Betroffenheitshypothese" an vielen Stellen deutlich bestätigt worden. Vielfach antworteten Studierende mit Migrationshintergrund abweichend von

denen ohne Migrationshintergrund, dabei übrigens keineswegs durchweg, in der Regel aber doch weniger stereotyp und/oder abwertend bei Einschätzungen, die ihre eigene Gruppe betreffen. Besonders prägnant zeigten sich solche Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne muslimischen Glauben, wenn Einschätzungen zur islamischen Religion abgegeben werden sollten.

Literaturliste

- Ateş**, Şeref. 2006. Das Islambild in den Medien nach dem 11. September 2001. In *Massenmedien, Migration und Integration: Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung*, Hrsg. Christoph Butterwegge und Gudrun Hentges, 153–172. Wiesbaden: VS.
- Caglar**, Ayse. 1990. Das Kultur-Konzept der Zwangsjacke in Studien zu Arbeitsmigration. *Zeitschrift für Türkeistudien* 93–105.
- Decker**, Oliver, Johannes **Kiess**, und Elmar **Brähler**. 2014. *Die stabilisierte Mitte. Rechtsextreme Einstellung in Deutschland 2014*. Leipzig: Kompetenzzentrum für Rechtsextremismus- und Demokratieforschung der Universität Leipzig.
- Eder**, Klaus, Valentin **Rauer**, und Oliver **Schmidtke**. 2004. *Die Einhegung des Anderen. Türkische, polnische und russlanddeutsche Einwanderer in Deutschland*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Gomolla**, Mechtild, und Frank-Olaf **Radtke**. 2002. *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Hafez**, Kai. 2002. *Die politische Dimension der Auslandsberichterstattung. Das Nahost- und Islambild der deutschen überregionalen Presse*. Baden-Baden: Nomos.
- Heitmeyer**, Wilhelm. 2003. *Deutsche Zustände. Folge 2*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kahraman**, B., und G. **Knoblich**. 2000. „Stechen statt Sprechen“: Valenz und Aktivierbarkeit von Stereotypen über Türken. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 31: 31–43.
- Lüddecke**, Julian. 2007. *Ethnische Vorurteile in der Schule: Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen interkultureller Pädagogik*. Frankfurt am Main: IKO.
- Mannitz**, Sabine. 2005. Coming of Age as „The Third Generation.“ Children of Immigrants in Berlin. In *Childhood and Migration*, Hrsg. J. Knörr, 23–51. Bielefeld: Transcript.
- Mansel**, Jürgen, und Viktoria **Spaiser**. 2010. Hintergründe von Bildungserfolgen und -misserfolgen junger Migrant/innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5: 209–225.
- Petersen**, Lars-Eric, und Bernd **Six**. 2008. *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- Referat Stadtentwicklung und Statistik**. 2013. *Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Braunschweig am 31.12.2012*. Braunschweig.
- Sarrazin**, Thilo. 2010. *Deutschland schafft sich ab: Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Schiffauer**, Werner. 2002. *Migration und kulturelle Differenz. Studie für das Büro der Ausländerbeauftragten des Senats von Berlin*. Berlin: Ausländerbeauftragte des Senats von Berlin.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder. 2013. *Bevölkerung nach Migrationsstatus regional.* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt. 2013. *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund.* Wiesbaden.

Weber, Martina. 2003. *Heterogenität im Schulalltag - Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede.* Opladen: Leske + Budrich.

Zick, Andreas, Beate **Küpper,** und Andreas **Hövermann.** 1997. *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung.* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Anhang

Fragebogen in der Version A (mit expliziter Erwähnung des Migrationshintergrundes in Frage 13 und 19).

Liebe Studierende,
die Arbeitsgruppe „Interkulturelle
Bildung“ an der Fakultät für
Bildungswissenschaften führt in diesem
Semester eine Befragung zum Thema
„Unterrichtsqualität und Heterogenität“

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

durch. Für den Erfolg dieser Befragung sind wir auf Ihre Mitarbeit angewiesen und würden uns daher freuen, wenn Sie sich 15 Minuten Zeit für unseren Fragebogen nehmen würden.

Noch ein Hinweis: Ihre Antworten werden selbstverständlich anonym behandelt. Wir möchten Sie bitten die Fragen ehrlich und vollständig zu beantworten. Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Prof. Dr. Carsten Keller, Moritz Merten und Deniz Yildirim

Einleitend zunächst einige Fragen zu Ihrer Person:

1. Ihr Geschlecht und Geburtsjahr:
Jahr 19[] Monat []
[] weiblich [] männlich
2. Wie ist Ihr Familienstand?
[] ledig
[] verheiratet
[] geschieden
[] verwitwet
3. Studiengang mit Schwerpunkt:
[] Schwerpunkt Grundschule
[] Schwerpunkt Haupt- und Realschule
[] Gymnasium/Gesamtschule
[] Berufskolleg
[] Anderes: _____

4. Welche Fächerkombination studieren Sie?

5. In welchem Semester studieren Sie?

Und nun zu Fragen, die die Unterrichtsqualität betreffen:

6. Welches Schulklima erwarten Sie an Ihrer zukünftigen Schule?
Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antworten an!
[] harmonisch und lerngünstig
[] konfliktreich und aggressiv
[] unterschiedlich, tendenziell gut
[] unterschiedlich, tendenziell schlecht
[] weiß nicht
7. Wie wichtig wären Ihnen selbst folgende Kriterien für einen reibungslosen und guten Unterricht?
Bitte vergeben Sie die Zahlen von 1 bis 6 (1=am wichtigsten; 6=am wenigsten wichtig)!
[] Das Leistungsniveau der Schüler und Schülerinnen sollten nicht zu unterschiedlich sein.
[] Alle Schüler und Schülerinnen sollten ein angemessenes Sprachniveau haben.
[] Es sollten ungefähr gleich viele Jungen wie Mädchen in der Klasse sein.
[] Die Schüler und Schülerinnen sollten kulturell nicht zu unterschiedlich sein.
[] Es sollten nicht zu viele Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in der Klasse sein.
[] Die Schüler und Schülerinnen sollten aus ähnlichen sozialen Schichten kommen.

8. Würden Sie bisherige Erfahrungen mit bestimmten Gruppen von Schülern und Schülerinnen zur Hilfe ziehen beim Umgang mit einer neuen Klasse?

Bitte kreuzen Sie eine Antwort an, die für Sie am ehesten zutrifft!

- Ja, denn sie hilft mir auch neuen Schülern und Schülerinnen dieser Gruppen angemessen zu begegnen.
- Ich würde versuchen es zu vermeiden, befürchte aber dass dies in der Praxis schwierig ist.
- Nein, denn mein Handeln in der Schule stützt sich nicht auf Gruppenerfahrungen.
- Weiß nicht

9. Um neue Schüler und Schülerinnen einzuschätzen, wird es für mich hilfreich sein mich an Erfahrungen mit Schülern und Schülerinnen zu orientieren, die...

Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antworten an!

- ...das gleiche Geschlecht haben.
- ...der gleichen ethnischen Gruppe angehören.
- ...aus einem ähnlichen sozialen Hintergrund kommen.
- ...ein ähnliches Deutschniveau haben.
- Auf bisherige Erfahrungen würde ich mich nicht stützen.

10. Wie viel Einfluss haben die folgenden Faktoren auf Ihre Notenvergabe?

Bitte verteilen Sie die Ziffern von 1 bis 4 (1 = am meisten Einfluss, 4 = am wenigstens Einfluss)!

- Die Leistung des Schülers / der Schülerin in betreffendem Fach.
- Das Bemühen des Schüler/der Schülerinnen Leistung zu erbringen.
- Charakter und Persönlichkeit des Schüler / der Schülerin.
- Familiäre Situation des Schüler / der Schülerin.

11. Wovon hängen Schulleistungen Ihrer Meinung nach primär ab?

Bitte kreuzen Sie an für wie wichtig Sie die jeweiligen Faktoren halten!

	sehr wichtig						sehr unwichtig
	1	2	3	4	5	6	
Unterstützung durch Lehrer und Lehrerinnen	<input type="checkbox"/>						
klare Regeln, die konsequent durchgesetzt werden	<input type="checkbox"/>						
Kognitive Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen	<input type="checkbox"/>						
Unterstützung der Eltern	<input type="checkbox"/>						

12. Wie würden Sie leistungsschwache Schüler und Schülerinnen unterstützen?

- Ich würde dem Schüler / der Schülerinnen zusätzliches, anregendes Lehrmaterial zur Verfügung stellen.
- Ich empfehle dem Schüler / der Schülerin sich Nachhilfe zu suchen.
- Ich versuche, den Schüler / die Schülerin durch Lob zu motivieren.
- Ich würde die Eltern auffordern, mehr mit dem Kind Zuhause zu üben.
- Ich zeige dem Schüler / der Schülerin die negativen Konsequenzen seiner schlechten Noten auf.

13. Oft bilden sich in den Schulklassen Gruppen oder Cliques, die nur aus Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund bestehen. Wie beurteilen sie das?

Bitte kreuzen Sie alle Antworten an, die ihre Meinung widerspiegeln!

- Es erschwert die Integration der einzelnen Schüler und Schülerinnen in die Klassengemeinschaft.
- Die Gruppenbildung wirkt sich negativ auf den Schulunterricht aus.
- Gruppenbildungen gehören zum Schulalltag dazu.
- Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund erhalten dadurch Sicherheit und Unterstützung.
- Die Gruppenbildung fördert die Integration von Schülern und Schülerinnen in die Klassengemeinschaft
- Weiß nicht

14. Am Ende der Grundschulzeit geben Lehrer und Lehrerinnen eine für jede(n) einzelne(n) Schüler / Schülerin eine Empfehlung ab auf welche weiterführende Schule (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) er/sie gehen sollte. Welche Faktoren sollten, Ihrer Meinung nach, bei dieser Empfehlung einfließen? Bitte verteilen Sie die Ziffern von 1 bis 4 (1 = am meisten Einfluss, 5 = am wenigstens Einfluss)!

- Deutschkenntnisse des Schülers / der Schülerin
- Schulisches Leistung (Noten) des Schülers / der Schülerin
- Charakter und Persönlichkeit des Schülers / der Schülerin
- Herkunftskultur des Schülers / der Schülerin
- Sozialer Status der Eltern.

Jetzt einige allgemeinere Fragen zur Gesellschaft:

15. Wie wichtig sind folgende Bedingungen für eine konfliktfreie und gerechte Gesellschaft? Alle Gesellschaftsmitglieder sollten...

Bitte kreuzen Sie an für wie wichtig Sie die jeweiligen Bedingungen halten!

	sehr wichtig				sehr unwichtig	
	1	2	3	4	5	6
...die gleiche Kultur teilen.	<input type="checkbox"/>					
...die Amtssprache beherrschen.	<input type="checkbox"/>					
...die Möglichkeit haben die Gesellschaft mitzugestalten.	<input type="checkbox"/>					
...die Chancen bekommen sich zu entfalten und selbst zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>					
...in der Lage sein sich in anderen Menschen hineinzusetzen.	<input type="checkbox"/>					
...sozial abgesichert sein.	<input type="checkbox"/>					

16. Was glauben Sie, sind Bedingungen für eine gelingende Integration von Migranten und ihren Nachkommen in die deutsche Gesellschaft? Sie sollten...

Bitte kreuzen Sie an für wie wichtig Sie die jeweiligen Bedingungen halten!

	sehr wichtig				sehr unwichtig	
	1	2	3	4	5	6
...im Alltag die deutsche Sprache sprechen.	<input type="checkbox"/>					
...die kulturellen Normen und Werte übernehmen.	<input type="checkbox"/>					
...sich mit Deutschland identifizieren.	<input type="checkbox"/>					
...an der Gesellschaft aktiv partizipieren können.	<input type="checkbox"/>					
...die gleichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben.	<input type="checkbox"/>					

17. Welches Bild beschreibt Ihrer Meinung nach die Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am besten?

Bitte kreuzen Sie eine zutreffende Antwort an!

- Sie sitzen hilflos zwischen den Kulturen wie zwischen zwei Stühlen.
- Sie sitzen zugleich auf zwei Stühlen und profitieren von beiden Kulturen.
- Sie sitzen auf einem dritten, ihrem ganz eigenen Stuhl.
- Weiß nicht.

18. Wer ist aus Ihrer Sicht Deutscher?

Bitte kreuzen Sie eine zutreffende Antwort an!

- Jeder der sich als Deutscher fühlt.
- Jeder der sich mit den Grundwerten dieser Gesellschaft identifiziert.
- Jeder der in Deutschland geboren wurde.
- Jeder mit einem deutschen Pass.
- Jeder der die deutsche Leitkultur lebt.
- Jeder der von Deutschen abstammt.

Der nächste Fragebogen beschäftigt sich nun mit der Heterogenität in Schulen:

19. Wie gehen Sie damit um, wenn ein türkischer Schüler / eine türkische Schülerin kontinuierlich auffälliges Verhalten zeigt (z. B. Mitschülern- und Schülerinnen gegenüber aggressiv ist, den Unterricht stört etc.)?
Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antworten an!
- Ich suche ein vertrauensvolles Gespräch mit dem Schüler/ der Schülerin, um die Gründe für sein/ihr Verhalten zu erfahren.
 - Ich versuche die Eltern davon zu überzeugen, dass sie ihr Kind anders erziehen müssen.
 - Ich schicke den Schüler / die Schülerin zum Schulpsychologen/Sozialpädagogen.
 - Ich setze mich dafür ein, dass der Schüler / die Schülerin auf eine andere Schulform versetzt wird.

20. Ist es möglich von der Zugehörigkeit einer Person zu einer ethnischen Gruppe auf das Verhalten dieser Person zu schließen?

Bitte kreuzen Sie eine zutreffende Antwort an!

- Ja, denn sie teilen die gleiche Kultur und diese ist prägend für ihr Verhalten
- Zum Teil schon, denn der kulturelle Hintergrund ist einer von mehreren Faktoren, die das Verhalten einer Person beeinflussen.
- Nein, denn jede Person ist unterschiedlich, unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit
- Weiß nicht.

21. Die zunehmende Anzahl von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund stellt für den Unterricht an Schulen...

Bitte kreuzen Sie eine zutreffende Antwort an!

- ...ein Problem dar.
- ...eine Herausforderung, die aber zu bewältigen ist, dar.
- ...eine Bereicherung dar.
- ...keinen Unterschied dar.

22. Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund beklagen sich manchmal darüber, dass sie von Lehrern und Lehrerinnen ungerecht benotet werden. Wie ist ihre Einschätzung dazu?

Bitte kreuzen Sie eine zutreffende Antwort an!

- Lehrer und Lehrerinnen legen unbewusst andere Bewertungsmaßstäbe bei Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an.
- Viele Migranten/Migrantinnen glauben überall diskriminiert zu werden.
- Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund machen öfter Erfahrungen mit Diskriminierung und fühlen sich deswegen auch durch Lehrer und Lehrerinnen benachteiligt.

Nun einige Fragen zum Thema Islam:

23. Wie würden Sie die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts beurteilen?

Bitte kreuzen Sie eine zutreffende Antwort an!

- Das halte ich nicht für notwendig.
- Das fördert die sachliche Auseinandersetzung mit dem Thema Religion.
- Ich plädiere für Ethik- statt getrennten Religionsunterricht.
- Schulen sollten solche integrationshemmenden Maßnahmen nicht unterstützen.

24. Die Thesen, die Thilo Sarrazin in seinem Buch „Deutschland schafft sich ab“ vertritt, sind...

Bitte kreuzen Sie eine zutreffende Antwort an!

- ...richtig und es war gut, dass er sie so schonungslos ausgesprochen hat.
- ...wichtig gewesen, auch wenn sie zu undifferenziert formuliert waren.
- ...falsch und populistisch gewesen und haben Menschen verletzt.
- Weiß nicht

25. Wie stark stimmen Sie generell folgenden Aussagen zu?
Bitte kreuzen Sie an inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen!

	Überhaupt nicht	eher nicht	eher	voll und ganz
Der Islam hat eine bewunderns- werte Kultur vorgebracht.	[]	[]	[]	[]
Die muslimische Kultur passt durchaus in unsere westliche Welt.	[]	[]	[]	[]
Der Islam ist eine friedliche Religion	[]	[]	[]	[]
Der Islam ist mit der Gleichberechtigung der Frau vereinbar.	[]	[]	[]	[]

26. Die Integration von muslimischen Migrantinnen und Migranten wird in der Öffentlichkeit...

Bitte kreuzen Sie eine zutreffende Antwort an!

- [] ...zu wenig problematisiert.
[] ...wird in angemessenem Maße diskutiert.
[] ...zu undifferenziert diskutiert.
[] ...zu stark problematisiert.
[] Weiß nicht

27. Bitte ergänzen Sie die folgenden Sätze!

Die meisten Menschen in Deutschland glauben, dass Türken
_____.

Die meisten Menschen in Deutschland glauben, dass Türken
_____ machen.

Die meisten Menschen in Deutschland glauben, dass Türken
_____ sind.

Die meisten Menschen in Deutschland glauben, dass Türken nicht
_____.

Abschließend noch ein paar Fragen zu Ihrer Person:

28. Welcher Kirche oder Religionsgemeinschaft gehören Sie an?
[] katholisch
[] evangelisch
[] Mitglied einer anderen christlichen Religionsgemeinschaft
[] Mitglied einer islamischen Religionsgemeinschaft
[] Mitglied einer anderen Religionsgemeinschaft, und zwar: _____
[] keiner / konfessionslos.
29. Sind Sie religiös?
[] Ja [] Nein
30. Welche Staatsbürgerschaft(en) besitzen Sie?
[] Deutsch [] Andere: _____
31. Sind Sie in Deutschland geboren?
[] Ja [] Nein, sondern in _____
32. In welchem Land sind Ihre Eltern geboren?
[] Geburtsland Mutter: _____
[] Geburtsland Vater: _____
33. Wie wohnen Sie?
[] Bei meinen Eltern, zusammen mit __ Geschwistern.
[] Mit meiner Partnerin / mit meinem Partner.
[] In einer Wohngemeinschaft.
[] Alleine.
34. Welchen höchsten schulischen Abschluss hat Ihr Vater?
[] Keinen Abschluss
[] Hauptschulabschluss
[] Mittlere Reife, Realschulabschluss
[] Fachhochschulreife/Fachabitur
[] Abitur (Hochschulreife)
[] Anderer Schulabschluss, und zwar: _____

35. Welchen höchsten schulischen Abschluss hat Ihre Mutter?

- Keinen Abschluss
 Hauptschulabschluss
 Mittlere Reife, Realschulabschluss
 Fachhochschulreife/Fachabitur
 Abitur (Hochschulreife)
 Anderer Schulabschluss, und zwar: _____

36. Welchen Beruf übt Ihr Vater zurzeit aus?

- Er arbeitet Vollzeit, als _____
 Er arbeitet Teilzeit, als _____
 Er ist arbeitssuchend
 Er ist Hausmann
 Er ist Rentner

37. Welchen Beruf übt Ihre Mutter zurzeit aus?

- Sie arbeitet Vollzeit, als _____
 Sie arbeitet Teilzeit, als _____
 Sie ist arbeitssuchend
 Sie ist Hausfrau
 Sie ist Rentnerin

38. Wie Geld steht Ihnen selbst monatlich zur Verfügung (nach Abzug Ihrer Kosten für die Wohnung)?

_____ Euro

39. Wie oft wurden Sie in Ihrem Leben diskriminiert?

- Nie
 Einmal oder zweimal
 Gelegentlich
 Häufig
 Ständig

40. Wurden Sie schon einmal diskriminiert aufgrund Ihres / Ihrer:

Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antworten an!

- Geschlechts
 Religion
 Ethnie
 Alter
 Behinderung
 Sexuelle Orientierung
 Anderes, und zwar: _____

41. Was würden Sie sagen: Wie viele enge Freunde haben Sie?

_____ enge Freunde

42. Wie viele Ihrer Freunde haben einen Migrationshintergrund

- keine(r)
 wenige
 viele
 fast alle

43. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem bisherigen Leben?

sehr unzufrieden	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	sehr zufrieden
	<input type="checkbox"/>											

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!