think.difference
Büro für Gesellschaft | Organisation | Entwicklung

EDUCULT
Denken und Handeln in Kultur und Bildung

KONFLIKTE UND HERAUSFORDERUNGEN IN ÖSTERREICHISCHEN SCHULEN UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG RELIGIÖS-KULTURELLER PHÄNOMENE

ABSCHLUSSBERICHT

März 2020

Impressum

think.difference

Q21 (im MuseumsQuartier Wien)

Museumsplatz 1/e-1.4

A-1070 Wien

Autoren:

Kenan Güngör

Heiko Heinisch

Aron Weigl/EDUCULT – Denken und Handeln in Kultur und Bildung

Wissenschaftliche Assistenz:

Johann von Rötel

Lukas Schmitzer

Wissenschaftliche Beratung:

Bernhard Perchinig

Auftraggeber:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Minoritenplatz 5

A-1010 Wien

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung 5

1.1 Hintergrund 5

1.2 Leitfragen und Zielsetzung 6

1.3 Einschätzung zu den Daten 7

2 Methodik 8

2.1 Onlinebefragung 8

2.2 Fokusgruppen 13

3 Soziodemografische Merkmale der KlassenvorständInnen und ihrer Klassen 17

3.1 Beschreibung der KlassenvorständInnen 17

3.2 Klassenzusammensetzung 17

3.3 Einschätzungen zur Klasse 22

4 Einstellungen der KlassenvorständInnen 26

5 Konflikte 32

5.1 Häufigkeit von Konflikten 33

5.2 Signifikante Zusammenhänge bei Konflikten 35

5.3 Erklärung von Konflikten 38

6 Mobbing, unfaire Behandlung und Diskriminierung 41

6.1 Mobbing und unfaire Behandlung durch MitschülerInnen 44

6.2 Mobbing und unfaire Behandlung durch LehrerInnen 50

6.3 Selbst erfahrene unfaire Behandlung 52

7 Abfällige Äußerungen 55

8 Herausforderungen im Schulalltag 64

8.1 Religiös-kulturell bedingte Phänomene 64

8.2 Religiöse Kopfbedeckung 73

8.3 Teilnahme an mehrtägigen Schulveranstaltungen 78

8.4 Teilnahme am Schwimmunterricht 82
8.5 Essenswünsche 85
8.6 Kontakt mit den Eltern 87
8.7 Familiäre Verhältnisse 95
8.8 Geschlechterrollen und -bilder 96

9 Umgang mit Herausforderungen 99

10 Wünsche und Forderungen zur Bewältigung der Herausforderungen 103

11 Zentrale Ergebnisse 108

11.1 Zusammenfassung 108
11.2 Empfehlungen 117

12 Anhang 127

12.1 Abbildungsverzeichnis 127
12.2 Tabellenverzeichnis 130
12.3 Quellenverzeichnis 130
12.4 Fragebogen 133
12.5 Ergänzende vorhandene Maßnahmen für ein gutes Miteinander 157
12.6 Ergänzende gewünschte Maßnahmen für ein gutes Miteinander 160

1 Einführung

1.1 Hintergrund

Österreich hat sich aufgrund der Zuwanderung in sprachlicher, ethnischer und religiöser Hinsicht stark pluralisiert. Fast ein Viertel (2,07 Mio. Personen) der in Österreich lebenden Menschen haben einen Migrationshintergrund, d. h. sie sind selbst nicht in Österreich geboren oder haben zumindest einen Elternteil, der nicht in Österreich geboren wurde (Statistik Austria 2019). Im Vergleich zur österreichischen Bevölkerung ist die Migrationsbevölkerung jünger und lebt primär in städtischen Regionen. Diese migrationsgeprägte Pluralisierung spiegelt sich auch in der Schule wider. Entsprechend ist in den letzten Jahrzehnten der Anteil an SchülerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, allgemein und in den städtischen Regionen im Besonderen gestiegen (Oberwimmer et al. 2019: 44). In den Städten hat zudem das Grätzel, gepaart mit dem sozioökonomischen und dem bildungsbezogenen Hintergrund der Familien Effekte auf die soziale und kulturelle Zusammensetzung der SchülerInnenschaft. Diese schlägt sich zum Teil auch in den Schularten nieder. Schulen in ländlichen Räumen kennen diese migrationsgeprägte Pluralität weniger und sind von den damit verbundenen Fragen seltener betroffen.

Der Nationale Bildungsbericht Österreich 2018 konstatiert im Schlusskapitel: „Zur Frage, wie Schulen in Österreich konkret mit der Herausforderung der Heterogenität umgehen, fehlt es vielfach noch an Daten und an Forschung" (Eder et al. 2019: 523). Aus integrationspolitischer Sicht stellt sich die Frage, wie die Bildungsperformance und Inklusionskompetenz in soziokulturell pluralisierten Schulen, die häufig mit Bildungsbenachteiligung einhergehen, gestärkt werden können. Dazu gehört die Förderung der Deutschkompetenz wie auch der Mehrsprachigkeit. Ein weiteres Feld ist die soziale Vererbung von Bildungschancen, auf dem neben dem Bildungskapital der Familien auch der Migrationshintergrund eine Rolle spielt (Oberwimmer et al. 2019: 46).

Im Diskurs über den Umgang mit Ungleichheiten und Diskriminierungen in der Schule ging es bislang vor allem um eine Grundkonstellation, in der die SchülerInnen einer Minderheit von der Mehrheit benachteiligt bzw. diskriminiert werden. Diese Grundmatrix ließ lange Zeit die Frage nicht zu, ob diskriminierte bzw. benachteiligte Gruppen zugleich auch selber andere abwerten. Neben der Diskriminierung von Minderheiten vermehrten sich in den letzten Jahren jedoch auch Berichte über Konflikte, Spannungen, Nationalismen, problematische Geschlechtervorstellungen und religiös begründete Abgrenzungen bei Teilen der SchülerInnenschaft mit Migrationshintergrund. Dabei wirkten die Konflikte in den Herkunftsländern, aus denen sie oder ihre Eltern stammen, wie z. B. der Jugoslawienkrieg, der Konflikt zwischen KurdInnen und TürkInnen, der Tschetschenienkrieg bis hin zum Krieg in Syrien über die Familien in die Klassenzimmer hinein. In diesem Zusammenhang gerieten bestimmte Herkunftsgruppen in Verbindung mit einer Religion, nämlich dem Islam, immer häufiger in den Fokus. Inwieweit das eine reale Entsprechung hat, selbst Teil einer stigmatisierenden Abwertung ist oder

möglicherweise beides zugleich und sich wechselseitig verstärkend, wird kontrovers diskutiert. Jedenfalls deuten verschiedene Studien darauf hin, dass SchülerInnen bestimmter Herkunftsgruppen und mit muslimischer Prägung im Allgemeinen wie auch in der Schule stärker diskriminiert werden. Zugleich zeigt sich, dass sie selber vergleichsweise höhere abwertende Grundhaltungen haben (Güngör et al. 2019).

Vor dem Hintergrund der zunehmenden soziokulturellen Heterogenität in den Schulen hat die politische und öffentliche Debatte über die damit verbundenen Herausforderungen zugenommen. In den letzten Jahren fand eine verstärkte mediale Berichterstattung über verschiedene Missstände und Konflikte in sogenannten „Brennpunktschulen“ statt. Gerade In Verbindung mit ethnischen, kulturellen und religiösen Fragen erlangten sie eine hohe öffentliche und auch politische Aufmerksamkeit. Es stellte sich die Frage, was für Chancen, Herausforderungen und Probleme mit der migrationsgeprägten Pluralisierung in der Schule einhergehen und wie die Schulen damit umgehen. Die Politik ihrerseits reagierte auf die medial kolportierten Missstände und verstärkte einen rekursiven, sich verstärkenden, problemzentrierten Diskurs. Doch viele der verschiedenen politischen Forderungen, Vorstöße und gesetzlichen Umsetzungen bezogen sich vornehmlich auf Berichte und sonstige Publikationen. Vielfach fehlte für das staatliche Handeln die gesicherte Evidenz, welche Probleme, in welcher Form und welchem Ausmaß tatsächlich auftreten.

1.2 Leitfragen und Zielsetzung

Die Komplexität dieser Phänomene und die damit verbundenen Herausforderungen bedürfen einer eingehenden Bestandsaufnahme. Ziel ist es, die religiös-kulturell bedingten Herausforderungen wie auch abwertenden Grundhaltungen an öffentlichen Schulen – jenseits des medialen Tagesdiskurses – fundiert zu erfassen. Im Zentrum stehen als problematisch erachtete Entwicklungen und Dynamiken, die in Zusammenhang mit Religion und Kultur gesehen werden und auch mit gruppenbezogenen Abwertungen und Polarisierungen einhergehen.

Die Leitfragen für die Untersuchung sind:

- *Welche weltanschaulichen, religiös-kulturellen Herausforderungen, Probleme und Konflikte werden in Klassen beobachtet?*
    - *In welchen Formen und Häufigkeiten treten sie auf?*
    - *Gibt es Unterschiede nach Schularten, Schulstufen?*
    - *Gibt es regionale Unterschiede zwischen urbanen und ruralen Räumen?*
    - *Gibt es Unterschiede entlang soziodemografischer Merkmale wie sozialer Schicht, Geschlecht, ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit?*
- *Welche Rolle nehmen die Religion im Allgemeinen und der Islam im Besonderen im Schul- und Klassenalltag ein? Treten hier besondere Herausforderungen und Probleme auf und wenn ja, welche?*

- *Welche Entwicklungen und Trends zeichnen sich ab? Wird eine Zunahme oder Abnahme der Konflikte wahrgenommen?*
- *Wie gehen die LehrerInnen mit den Herausforderungen um? Welche Erwartungen und Wünsche haben sie in diesem Zusammenhang?*

Ziel ist es, auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme der Konflikte und Herausforderung unter besonderer Berücksichtigung der religiös-kulturellen Aspekte eine empirisch fundierte Grundlage für evidenzbasierte Politikgestaltung zur Verfügung zu stellen. Es geht in diesem Zusammenhang auch um die Frage, wie ein moderat-säkulares Schulsystem in einer pluralisierten Gesellschaft mit den religiös-kulturellen Herausforderungen im Allgemeinen und mit dem Islam im Besonderen umgehen soll.

1.3 Einschätzung zu den Daten

Die in dieser Studie zusammengetragenen Daten spiegeln zu einem großen Teil die Wahrnehmungen der KlassenvorständInnen (bzw. KlassenlehrerInnen an Volksschulen) (KV[1]) an öffentlichen Schulen wider. Bei den abgefragten Daten handelt es sich nicht nur um Faktenwissen und auf die eigene Person bezogene Erfahrungen, sondern zum Teil auch um subjektive Einschätzungen hinsichtlich der SchülerInnen der eigenen Klasse und deren Eltern. Die Aussagen sind daher in unterschiedlichem Maß valide. Aussagen zu eigenen Erfahrungen und Beobachtungen ohne Interpretation, wie auch gut zu erfassende Fakten wie z. B. der Geschlechteranteil besitzen eine hohe Verlässlichkeit. Wenn es aber z. B. um das Ausmaß und die Form von Mobbing oder Konflikten geht, dann darf angenommen werden, dass vieles alleine unter den SchülerInnen ausgetragen wird und die KV davon nicht immer volle Kenntnis haben. Es kann somit nur ein ungefähres Bild gewonnen werden und es ist davon auszugehen, dass die Dunkelziffer der Konflikte höher liegt. Problematischer sind Einschätzungen und Interpretationen, wenn es darum geht, welche Gründe oder Motive diesen Konflikten und Problemen zugrunde liegen. Auch wenn die KV ihre Klassen gut kennen, dürfte das Spektrum der Einschätzungen von besprochenen und überprüften Antworten bis hin zu Vermutungen reichen. Hier können individuelle Denkweisen und Interpretationsschemata zum Tragen kommen. Deshalb wurde bei stark interpretationsanfälligen Fragen nachgefasst, ob die jeweilige Einschätzung auf Wissen oder impliziten Vermutungen beruht. In der vorliegenden Bestandsaufnahme werden die Daten und Aussagen dementsprechend kritisch gelesen und im Text ausgewiesen.

1 Der leichteren Lesbarkeit wegen wird in Folge die Abkürzung „KV“ für KlassenvorständInnen verwendet. Die KlassenlehrerInnen an Volksschulen sind jeweils mitgemeint.

2 Methodik

Die Daten der vorliegenden Studie wurde in zwei Schritten erhoben: erstens im Rahmen einer Befragung mittels Online-Fragebogen aller KlassenvorständInnen (bzw. KlassenlehrerInnen für Volksschulen) an öffentlichen Schulen in Österreich und zweitens im Rahmen von fünf Fokusgruppen mit LehrerInnen in unterschiedlichen Bundesländern. Die Daten beider Erhebungsschritte wurden trianguliert und in diesem Gesamtbericht zusammengeführt. Ziel ist es, damit eine Problemanalyse und Erklärungsansätze zur evidenzbasierten Politikgestaltung zur Verfügung zu stellen.

2.1 Onlinebefragung

Zielgruppe der Fragebogenerhebung

Um ein Bild über die soziokulturellen Herausforderungen in den Klassen zu erlangen, wurden im Rahmen dieser Studie LehrerInnen befragt, die zugleich auch KV sind. In ihrer Funktion als KV sind sie in sozialer Hinsicht mit den Geschehnissen in der Klasse eingehender betraut als FachlehrerInnen, die nur für bestimmte Gegenstände anwesend sind und sonst keine strukturellen Zuständigkeiten für die Klassen haben. Aus anderen Studien (Ewijk/Sleegers 2010) ist zudem bekannt, dass SchülerInnen derselben Klasse als Bezugsgruppe relevanter sind als andere SchülerInnen der Schule und auch deshalb ein Fokus auf das Klassengeschehen sinnvoll ist.

Daher richtete sich die Fragebogenerhebung an alle KV an öffentlichen Schulen in Österreich. Um diese zu erreichen, wurden alle SchulleiterInnen gebeten, die KV ihrer Schule über ein Online-Formular anzumelden. Den angemeldeten KV wurde dann automatisch ein Link zur Umfrage zugeschickt. Die Teilnahme an der Erhebung war sowohl für die anmeldenden SchulleiterInnen als auch für die KV freiwillig. Es handelt sich deshalb um eine selbstselektierte Stichprobe.

Auch wenn die KV von Seiten der Lehrenden den besten Einblick in die Klasse haben dürften, handelt es sich hierbei um einen selektiven Zugang der Lehrenden auf die Geschehnisse in der Klasse. Die ebenso wichtige Perspektive der SchülerInnen konnte im Rahmen des Forschungsauftrags und -volumens nicht erhoben werden und sollte in einem anderen Forschungssetting berücksichtigt und die Erkenntnisse aufeinander bezogen werden.

Fragebogen

Der eigens entwickelte und mit KV unterschiedlicher Schularten getestete Fragebogen sollte Konflikte, Abwertungen sowie religiös-kulturell bedingte Herausforderungen möglichst umfassend erheben, weshalb er schlussendlich 72 Fragen enthielt. Ein komplexes Filtersystem stellte sicher, dass den KV nur die Fragen angezeigt wurden, die für die jeweilige Schulart relevant sind oder die als Folgefragen

auf bestimmte vorhergehende Antworten Bezug nehmen. Nichtsdestotrotz dauerte das Ausfüllen im Pre-Test durchschnittlich 25 Minuten. Der Fragebogen ist im Anhang einsehbar.

Durchführung der Onlinebefragung

Die erste Aussendung an die SchulleiterInnen erfolgte am 26.03.2019 durch das BMBWF. Sowohl SchulleiterInnen als auch bereits angemeldete KV wurden zusätzlich mittels der Umfragesoftware LimeSurvey zumindest einmal an die Teilnahme erinnert. Weil drei Bundesländer unterrepräsentiert waren, musste die Erhebungsfrist verlängert werden. Die Bildungsdirektionen wurden um ihre Mithilfe beim Aufruf zur Teilnahme an der Befragung gebeten, sodass letztlich nur noch ein Bundesland (Wien) unterrepräsentiert war. Die Teilnahme an der Befragung war insgesamt von 26.3. bis 2.6.2019 möglich.

Datenkontrolle und -analyse

Die eingegangenen Daten wurden vor Beginn der Analyse einer Kontrolle unterzogen. Ausschlusskriterien waren insbesondere der Ausstieg bis inkl. Seite 15 (von insgesamt 19) und fehlerhafte Angaben. Schlussendlich fanden 6.958 Fragebögen Eingang in die quantitative Analyse, die mit Unterstützung der Analysesoftware SPSS durchgeführt wurde.

Gute Rücklaufquote von 14 Prozent

Nach der Datenkontrolle und -bereinigung flossen die Antworten von insgesamt 6.958 KV in die Analyse ein, dies entspricht einem Anteil von 14,0% an der angenommenen Grundgesamtheit[2]. Die Klassen der sich beteiligenden KV hatten im Schuljahr 2018/19 insgesamt 139.352 SchülerInnen, von denen laut KV 50,2% weiblich und 49,8% männlich sind.

Betrachtet man den Rücklauf nach Schulart, zeigt sich, dass grundsätzlich eine gute Repräsentativität gegeben ist. Lediglich die AHS-Klassen sind mit einem Anteil von 20,3% in der Stichprobe überrepräsentiert. Ihr Anteil an der Grundgesamtheit beträgt 14,7%. Berufsschulklassen sind mit 2,5% (12,2% in der Grundgesamtheit) dagegen unterrepräsentiert.

2 Die Grundgesamtheit basiert auf den Zahlen aus der Schuldatenbank des Ministeriums für das Schuljahr 2017/18. Aktuellere Zahlen standen zum Zeitpunkt der Analyse nicht zur Verfügung.

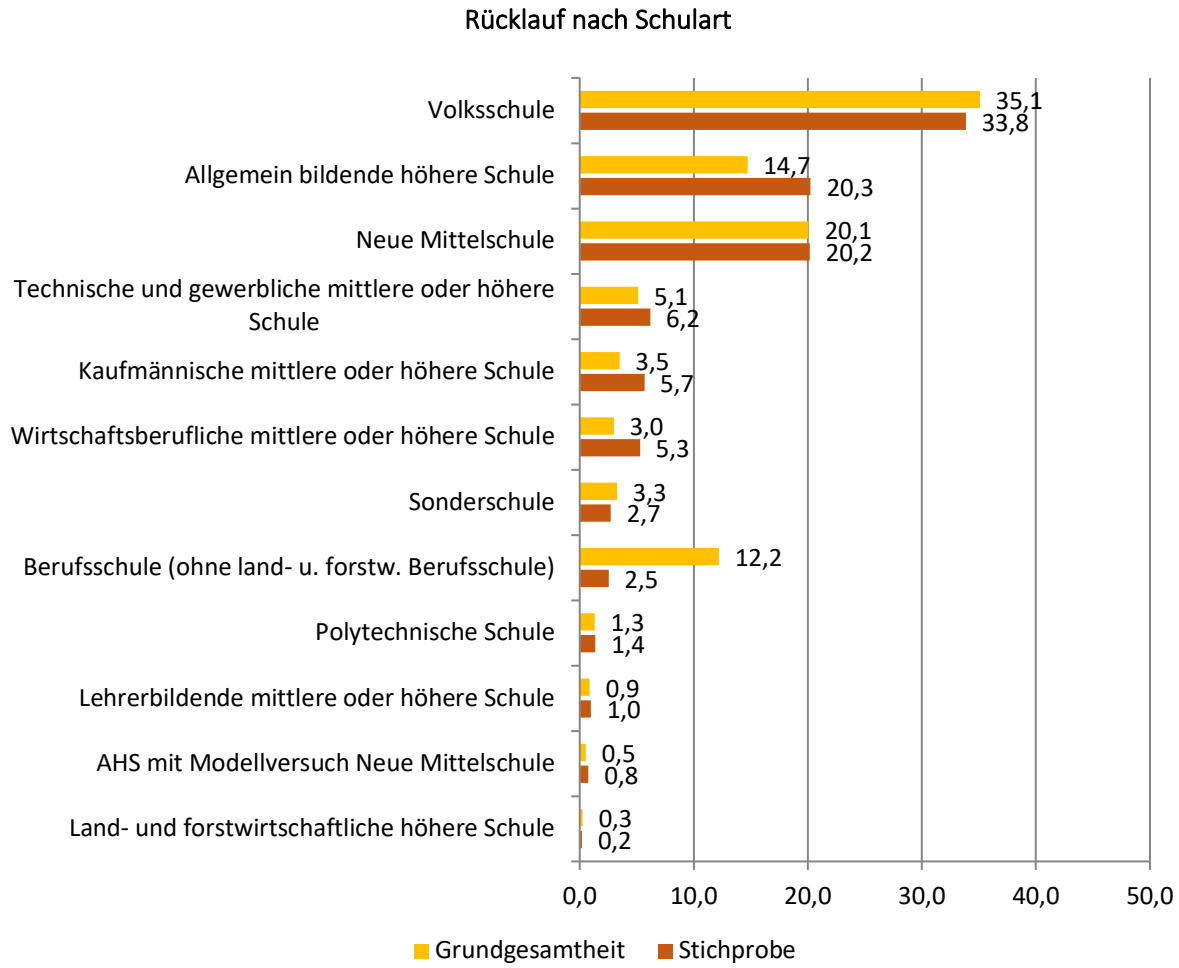


Abb. 1: Rücklauf nach Schulart (in %, Stichprobe: n=6.958, Grundgesamtheit N=49.672)

Die folgende Abbildung zeigt den Rücklauf nach Bundesland. Kärnten ist in der Stichprobe mit einem Anteil von 10,8% (im Vergleich zu 6,8% in der Grundgesamtheit) überrepräsentiert, Wien mit 10,9% (im Vergleich zu 18,3% in der Grundgesamtheit) unterrepräsentiert. In Wien betrifft das vor allem Volksschulen und Neue Mittelschulen, nicht aber Allgemein bildende höhere Schulen und Berufsbildende mittlere oder höhere Schulen. Daraus können sich mögliche Verzerrungen ergeben, was entsprechend bedacht, geprüft und kritisch reflektiert wurde.

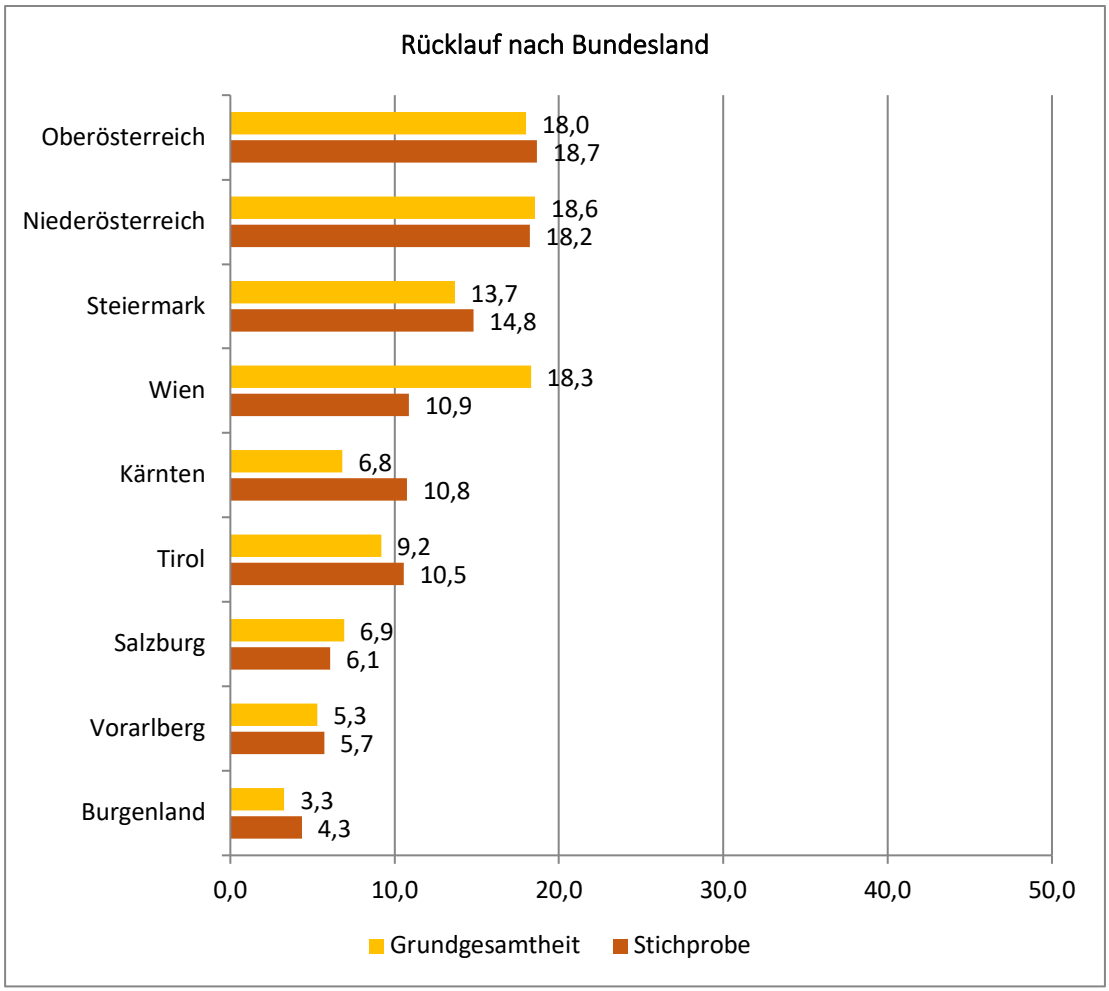


Abb. 2: Rücklauf nach Bundesland (in %, Stichprobe: n=6.958, Grundgesamtheit N=49.672)

Geringere Rücklaufquote aus bestimmten Schularten in Wien

Die vergleichsweise geringere Rücklaufquote in Wien ist auf die sehr zurückhaltende Beteiligung von KV an Wiener Volksschulen und Neuen Mittelschulen zurückzuführen. Während durch erneute Einladungen zur Beteiligung an der Umfrage KV anderer unterrepräsentierter Bundesländer zur Teilnahme bewegt werden konnten, gelang das bei diesen beiden Gruppen nicht. Es ist davon auszugehen, dass dies kein Zufall war, sondern eine bewusste Nichtbeteiligung darstellt.[3]

Um nicht zuletzt die Wiener Ergebnisse der Befragung zu validieren, fand zusätzlich eine Erhebung der tatsächlichen Anzahl an TrägerInnen von religiösen Kopfbedeckungen unter den SchülerInnen statt. Von besonderer Relevanz war das Kopftuch, da in diesem Fall ein bundesweites Verbotsgesetz für Volksschulen erlassen wurde und ein weiteres Verbot bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres geplant

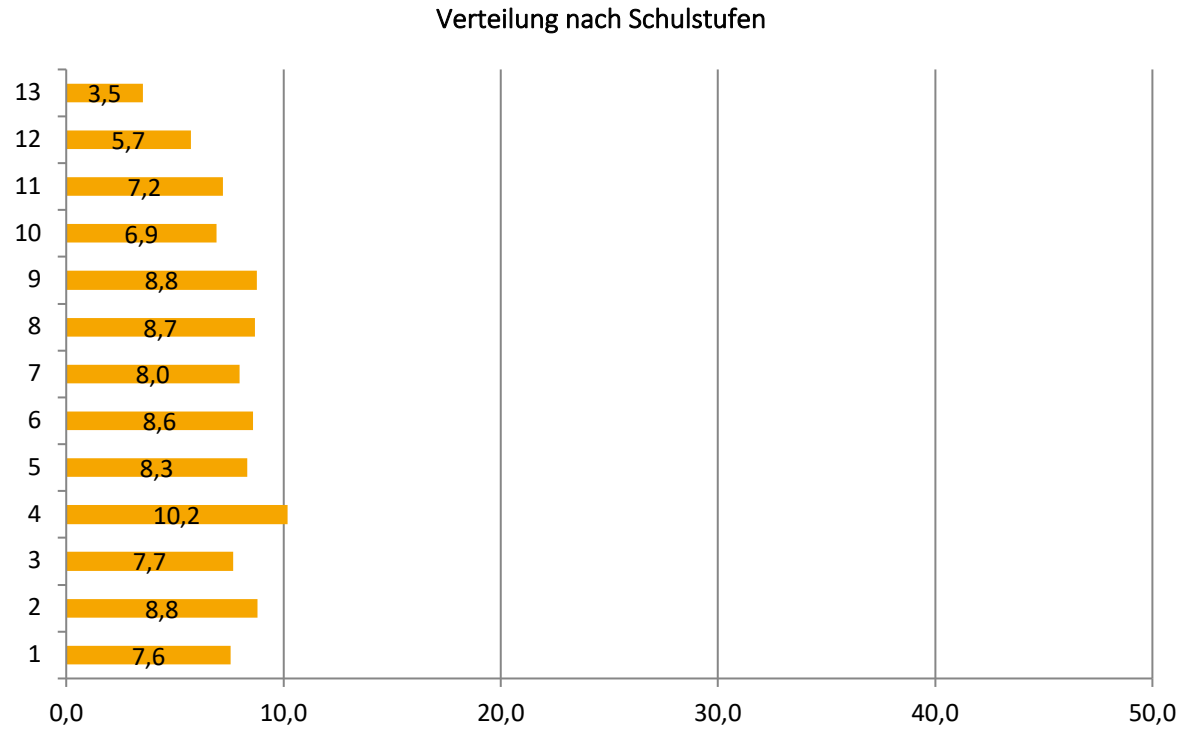
3 Die Gründe für die geringere Teilnahme waren verschieden. Zum einen gab es politische Bedenken, wie die damalige konservativ-rechte Regierung mit den Ergebnissen einer gesellschaftspolitisch brisanten Fragestellung umgehen würde. Von einem anderen Teil wurde allein die Befassung mit möglichen religiös-kulturellen Konflikten als stigmatisierend wahrgenommen. Von Teilen der sozialdemokratischen Lehrergewerkschaft wurde aus politischen Gründen zu einer Nichtteilnahme aufgerufen. In Gesprächen konnten die Bedenken mit der Lehrergewerkschaft aufgelöst, aber eine stärkere Teilnahme konnte damit nicht mehr erreicht werden.

ist. Deshalb sollte gezielt hierzu Wissen generiert werden. Aufgrund der vergleichsweise geringen Beteiligung von KV an Wiener Neuen Mittelschulen waren allerdings Verzerrungen möglich und es konnte nicht mit Gewissheit gesagt werden, ob die erhobenen Anteile der Realität entsprechen. Aus diesem Grund fanden zusätzlich 25 Vor-Ort-Zählungen an zufällig ausgewählten Neuen Mittelschulen und als Vergleichsgruppe an Polytechnischen Schulen in Wien statt. Sie sind als ergänzender Erhebungsschritt zur Befragung zu verstehen. Die Erhebungen fanden im Zeitraum zwischen 17.10. und 22.11.2019 immer vormittags von 7:15 bis 8:30 Uhr vor dem Schulgelände statt.

Von den 95 Neuen Mittelschulen in Wien wurde eine uneingeschränkte Zufallsstichprobe von 20 Schulen gezogen. Das entspricht einem Anteil von 21%. An diesen Schulstandorten fand dann jeweils eine Zählung vor Ort statt. Ebenfalls zufällig ausgewählt wurden fünf von zehn Polytechnischen Schulen in Wien, also die Hälfte aller bestehenden Standorte. Die ermittelten, prozentualen Anteile der Mädchen aus der Zählung vor Ort, die Kopftuch tragen, deckte sich mit den Ergebnissen der Onlinebefragung aus den Wiener Mittelschulen.

Gleichmäßige Verteilung auf Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II

Alle Schulstufen sind in der Stichprobe vertreten. Jeweils etwa ein Drittel der teilnehmenden KV sind in der Primarstufe (34,3%), in der Sekundarstufe I (33,6%) bzw. in der Sekundarstufe II (32,2%)[4] tätig. Details können der folgenden Abbildung entnommen werden.



Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wurde in dieser Grafik die x-Achse nur bis 50% dargestellt.

Abb. 3: In welcher Schulstufe sind Sie aktuell als Klassenvorstand/Klassenvorständin tätig? (in %, n=6.913)

4 Aufgrund von Rundungsdifferenzen kann die Summe in allen Grafiken von 100% abweichen.

25,4% der Klassen befinden sich an einem Schulstandort im urbanen, dicht bevölkerten Raum, 46,3% im urbanen Raum mittlerer Dichte und 28,3% im ruralen Raum.[5] Die demografische und soziokulturelle Zusammensetzung der SchülerInnenschaft kann nach Schultypen und je nachdem, ob es sich um eine rurale oder stark urbanisierte Region handelt, variieren. Von daher wurde die Auswertung auch unter diesen Gesichtspunkten vorgenommen.

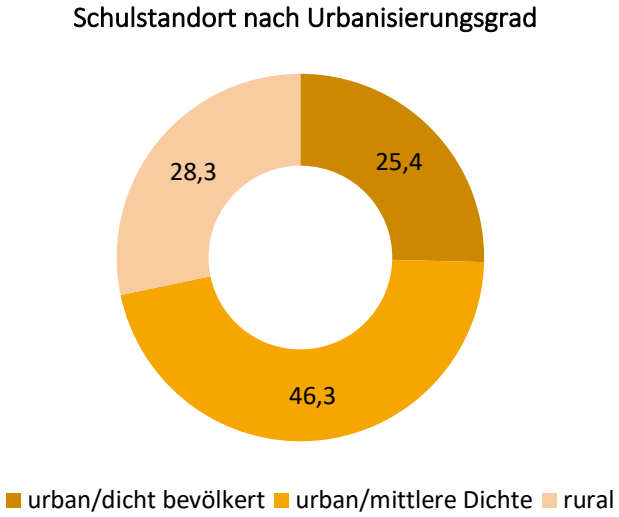


Abb. 4: Schulstandort nach Urbanisierungsgrad (in %, n=6.958)

2.2 Fokusgruppen

Die quantitative Analyse der Online-Befragung liefert ein statistisches Gesamtbild zu Schulen und ihren Herausforderungen und Problemen in ganz Österreich. Ergänzend dazu war es den Beteiligten in der Gesprächssituation einer Fokusgruppe möglich, von der formalen Struktur der Fragebogenbeantwortung abzuweichen und vertiefende Einblicke in den Schulalltag an ihrem Standort zu vermitteln. Die Fokusgruppen lieferten so Erzählungen und Kontextwissen zu den Zahlen der Statistik und halfen dadurch, einige offene Fragen der Onlinebefragung zu klären und Problemfelder jenseits der statistischen Durchschnitte näher zu beleuchten.[6]

Zielgruppe und Auswahl

Geplant waren zehn Fokusgruppen, zwei in Wien und je eine in den übrigen Bundesländern. In jeder Fokusgruppe sollten jeweils zwei bis drei TeilnehmerInnen aus fünf unterschiedlichen Schulen

5 Die Einteilung der Standorte der Klassen entspricht der europäischen DEGURBA-Klassifikation, die drei Besiedlungsgrade unterscheidet: 1. Städte (dicht besiedelte Gebiete), 2. Städte und Vorstädte (Gebiete mittlerer Dichte), 3. ländliche Gebiete (dünn besiedelte Gebiete) (vgl. Eurostat 2018).

6 So konnten Lehrkräfte, um das an einem Beispiel zu erläutern, im Fragebogen angeben, wie oft es an ihren Schulen zu leichten, mittleren und schweren Konflikten kommt. Aber erst die Ergebnisse der Fokusgruppen Interviews schufen ein Verständnis dafür, dass die Definition der Schwere eines Konflikts durch eine Lehrkraft stark von der Konfliktlage an der jeweiligen Schule abhängig ist. Die Einordnung eines Konflikts erfolgt demnach nach subjektiven und nicht nach objektiven Kriterien.

vertreten sein, darunter zumindest eine NMS, eine AHS, eine Volksschule und eine Berufsbildende oder Polytechnische Schule. Zudem war eine Standortmischung aus Stadt und Umgebung geplant. Als Kriterium für eine mögliche Teilnahme an einer der Fokusgruppen wurde ein Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch zwischen 25% und 75% festgelegt.

Die Zusammenstellung gestaltete sich unerwartet schwierig, da von den meisten angefragten Schulen aufgrund von Zeitmangel und/oder Überlastung Absagen erteilt wurden. Aus diesem Grund musste die Vorgangsweise mehrfach adaptiert werden.[7] Schlussendlich konnten fünf Fokusgruppen mit geringerer TeilnehmerInnenzahl als geplant in fünf Bundesländern, Salzburg, Oberösterreich, Niederösterreich, Vorarlberg und Wien, durchgeführt werden.

Zusammensetzung der Fokusgruppen

Da die ursprünglich geplante Zufallsstichprobe nicht möglich war und die ausgewählten Schulen und Ersatzschulen nicht teilnahmen, handelt es sich auch bei den Fokusgruppen um eine selbstselektierte Stichprobe. Insgesamt nahmen 29 Personen aus 13 Schulen an den fünf Fokusgruppen teil. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die TeilnehmerInnen nach Bundesland, Schulart und Rolle.

Nach Bundesland	Anzahl der TeilnehmerInnen
Oberösterreich	6
Salzburg	5
Niederösterreich	5
Vorarlberg	7
Wien	6
Nach Schulart	
Volksschule	3
Neue Mittelschule	12
Polytechnische Schule	4
Allgemein bildende höhere Schule	5
Berufsbildende mittlere oder höhere	4
Schulartenübergreifend	1
Nach Funktion	
SchulleiterIn	2
LehrerIn	26
SchulpsychologIn	1
GESAMT	**29**

Tab. 1: Überblick über die FokusgruppenteilnehmerInnen

7 Ursprünglich wurde aus allen Schulen, bei denen der Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch zwischen 25% und 75% liegt, eine Zufallsstichprobe gezogen. Auf diesem Weg war es jedoch nicht möglich, Lehrkräfte von genügend Schulen, die den festgelegten Kriterien entsprachen, zur Teilnahme zu bewegen. Schließlich wurde dazu übergegangen, alle Schulen zu kontaktieren, die den festgelegten Kriterien entsprachen.

Kritisch-reflexiver Umgang mit den Daten aus den Fokusgruppen

Fokusgruppen haben den Vorteil, einen vertiefenden Einblick in die Schulrealität zu geben und helfen dabei, die quantitativ erhobenen Daten zu kontextualisieren und Erklärungsansätze zu finden. Der Nachteil ist dabei, dass es durch die geringere Anzahl der Teilnehmenden und durch die Gruppendynamik auch zu Über- und Unterrepräsentanzen wie auch Verzerrungen in personeller und thematischer Hinsicht kommen kann. So zeigte sich gerade bei politisch wie medial umkämpften Themenbereichen wie religiös-kulturell bedingten Konflikten und Herausforderungen in den Fokusgruppen zum Teil eine Gruppendynamik, die zu einer Homogenisierung der Einschätzung von Problemen durch die TeilnehmerInnen führte. Während in einer Fokusgruppe ab der ersten Wortmeldung von mehr oder weniger allen TeilnehmerInnen darauf geachtet wurde, Probleme und Herausforderungen nicht mit religiös-kulturellen Aspekten in Verbindung zu bringen und die Vorteile der kulturellen Diversität ihrer SchülerInnen hervorzuheben, obwohl im Laufe des Gesprächs durchaus religiös-kulturell motivierte Herausforderungen besprochen wurden, hoben die TeilnehmerInnen einer anderen Fokusgruppe von Beginn an vor allem religiös-kulturelle Aspekte hervor. Diese unterschiedlichen Gruppendynamiken wurden bei der Auswertung berücksichtigt.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass an zwei Fokusgruppen TeilnehmerInnen aus Schulen teilnahmen, die ihren Schilderungen nach durch eine hohe Konfliktintensität und eine polarisierte Verhärtung des SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnisses gekennzeichnet waren. Es wurden massive soziale, wie auch religiös und kulturell bedingte Problembereiche geltend gemacht, die weit vom Durchschnitt der anderen Fokusgruppen abweichen. Ob diese Kulmination von Extrembeispielen dem Zufall geschuldet ist oder seine Ursache darin findet, dass von den ursprünglichen Auswahlkriterien abgewichen werden musste, kann hier nicht beantwortet werden. Die Ergebnisse dieser besonders belasteten Schulen werden kontextualisierend aufgenommen, um zu illustrieren, welche Konfliktqualitäten und Verhärtungen in Schulen entstehen können. Wiewohl solche Aussagen und Erkenntnisse Schlaglichter auf Schulen mit massiven Belastungen werfen, so können diese Erfahrungen nicht verallgemeinert werden. Dem wird in der Analyse und Interpretation Rechnung getragen.

Durchführung und Analyse

Die fünf jeweils rund zweistündigen Fokusgruppen fanden in Schulen statt und es waren jeweils zwei Mitglieder des Forschungsteams anwesend, um zu moderieren und zu protokollieren. Im Zentrum der Fokusgruppeninterviews standen Konflikte an den jeweiligen Schulen, Mobbing, Herausforderungen im Schulalltag, die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie Bedürfnisse im Umgang mit Konflikten und Herausforderungen.

Die per Audioaufnahmegerät aufgezeichneten Gespräche in den Fokusgruppen wurden anschließend vollständig transkribiert. Der gesamte Inhalt eines jeden transkribierten Interviews wurde in Anlehnung an die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2008; Kuckartz 2016) auf

17 Kategorien (Codes) reduziert, anhand derer das gesamte Textmaterial gruppiert und anschließend analysiert wurde. Bei der Auswertung der Transkripte wurde auf das Prinzip der Offenheit Wert gelegt. Wurden bei der Codierung (erster Durchgang) der Interviews Inhalte entdeckt, die vom erstellten (deduktiven) Kategorienkatalog nicht erfasst, aber forschungsrelevant waren, wurden diese Inhalte zum Kategorienkatalog hinzugefügt und in einem zweiten Durchgang mitberücksichtigt.

3 Soziodemografische Merkmale der KlassenvorständInnen und ihrer Klassen

3.1 Beschreibung der KlassenvorständInnen

Die KV, die sich an der Umfrage beteiligt haben, sind mehrheitlich weiblich (76,2%). 15,3% der KV sind seit weniger als fünf Jahren im Dienst, 11,2% seit mehr als 34 Jahren (s. Abb. 5). Gut die Hälfte der Befragten (50,7%) ist 46 Jahre alt und älter. 2,3% sind bis 25 Jahre alt (s. Abb. 6).

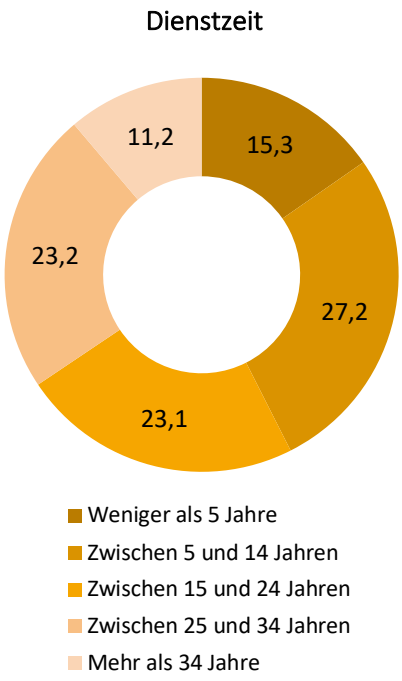


Abb. 5: Wie lange sind Sie schon als LehrerIn tätig? (in %, n=6.733)

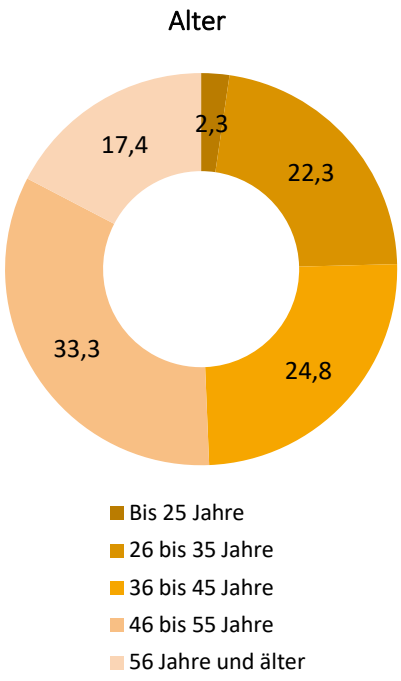


Abb. 6: Bitte geben Sie Ihr Alter an (in %, n=6.645)

3.2 Klassenzusammensetzung

Die Klassen der Stichprobe der Fragebogenerhebung sind unterschiedlich groß. Bis zu 15 SchülerInnen gibt es in 19,2% der Klassen. Besonders häufig sind kleine Klassen in Volks- und Sonderschulen. 26 und mehr SchülerInnen finden sich in 13,2% der Stichprobe und zwar vermehrt in Berufsbildenden mittleren oder höheren Schulen sowie Allgemein bildenden höheren Schulen.

Im Fragebogen wurde zusätzlich die Zusammensetzung der Klasse nach Geschlecht, Herkunft[8] und Konfession abgefragt. In knapp der Hälfte der Klassen (44,9%) gibt es ein ausgewogenes Geschlechter-

8 Da eine klare Einordnung der SchülerInnen nach Migrationshintergrund, was nach der Definition von Statistik Austria (2019) Personen umfasst, die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren sind, für die meisten KV im Rahmen einer

verhältnis. In knapp einem Drittel (29,3%) sind die Mädchen in der Minderheit, in einem Viertel (25,9%) die Buben. Einen niedrigeren Mädchenanteil haben Sonderschulen, Polytechnische Schulen, Technische und gewerbliche mittlere oder höhere Schulen sowie Land- und forstwirtschaftliche höhere Schulen. Einen niedrigeren Bubenanteil haben Wirtschaftsberufliche mittlere oder höhere Schulen sowie Lehrerbildende mittlere oder höhere Schulen.

Die befragten KV wurden gebeten, die Herkunftsgruppen in ihrer Klasse einzuschätzen. In einem Fünftel der Klassen gibt es den Angaben der KV zufolge nur SchülerInnen einer Herkunftsgruppe. Dieser Anteil kann in einem engen Zusammenhang zu den Ergebnissen der TALIS-Studie von 2018[9] gesehen werden, laut denen in Österreich 21% der LehrerInnen keine Klassen mit mehr als einer Herkunftsgruppe unterrichtet haben (Schmich/Itzlinger-Bruneforth 2019: 84).

Abb. 7 zeigt, wie heterogen die Klassen hinsichtlich ihrer Herkunft sind. In mehr als einem Drittel (36%) der Klassen befinden sich mehrheitlich SchülerInnen österreichischer Herkunft.[10] In einem weiteren Drittel (32%) ist der größere Anteil der SchülerInnen österreichischer Herkunft. Die Hälfte dieser Klassen ist in ihrer Zusammensetzung als heterogen zu bezeichnen. Etwa ein Fünftel der Klassen (19%) hat einen geringeren Anteil an SchülerInnen österreichischer Herkunft, mehrheitlich in heterogener Zusammensetzung. Wenige SchülerInnen österreichischer Herkunft gibt es in knapp einem Zehntel der Klassen (9%). Kaum SchülerInnen österreichischer Herkunft gibt es in 4% der Klassen.

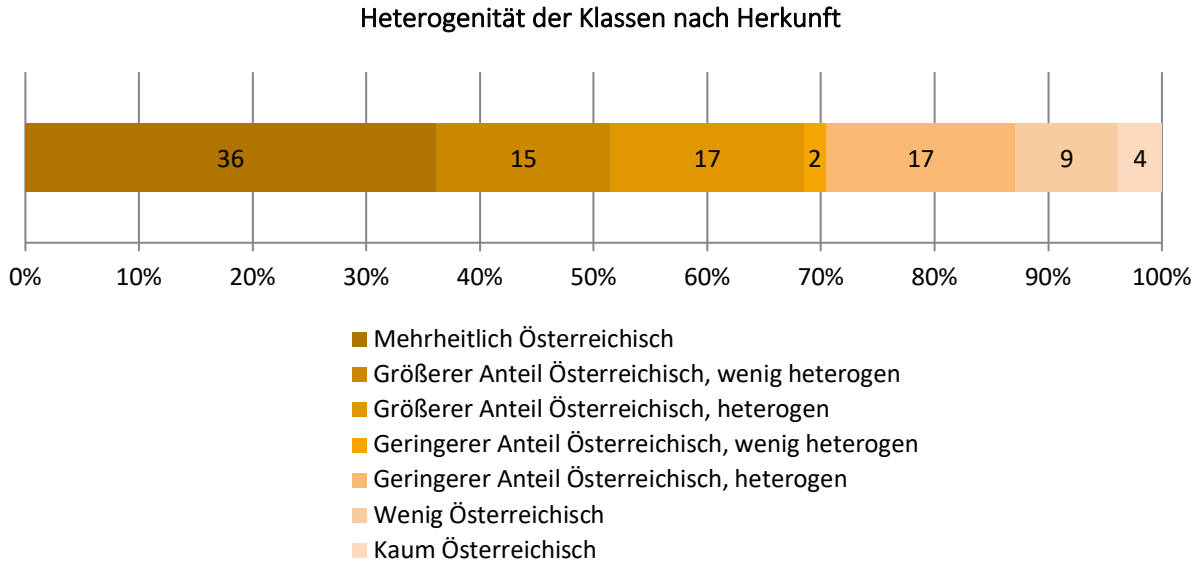


Abb. 7: Heterogenität der Klassen nach Herkunft (in %, n=6.624)

Befragung nicht rekonstruierbar ist und eine Überforderung darstellt, wurde hier allgemeiner nach „Herkunft" gefragt. Es handelt sich somit nicht um eine exakte Definition und Zuordnung, sondern um eine alltagsweltlich relevantere Kategorisierung, mit der die befragten KV ihre Einordnungen vornahmen.

9 Die TALIS-2018-Befragung schloss LehrerInnen an NMS, AHS und einigen weiteren Schulen mit Statut ein, an denen die Schulstufen 5 bis 8 unterrichtet werden.

10 Mehrheitlich Österreichisch (mehr als 90%), größerer Anteil Österreichisch (71-90%), geringerer Anteil Österreichisch (41-70%), wenig Österreichisch (11-40%), kaum Österreichisch (bis 10%). Als heterogen werden Klassen bezeichnet, in denen mind. vier verschiedene Herkunftsländer vertreten sind.

Mit dem Urbanisierungsgrad nimmt die Heterogenität der Klassen zu

Die Heterogenität nach Herkunft unterscheidet sich deutlich nach Urbanisierungsgrad. Im ruralen Raum beträgt der Anteil der Klassen mit mehrheitlich SchülerInnen österreichischer Herkunft 60%, im urbanen/dicht bevölkerten Raum hingegen nur 18%. Abb. 8 verdeutlicht, wie die Heterogenität und auch der Anteil der Klassen mit kaum und wenigen SchülerInnen österreichischer Herkunft mit dem Urbanisierungsgrad zunehmen.

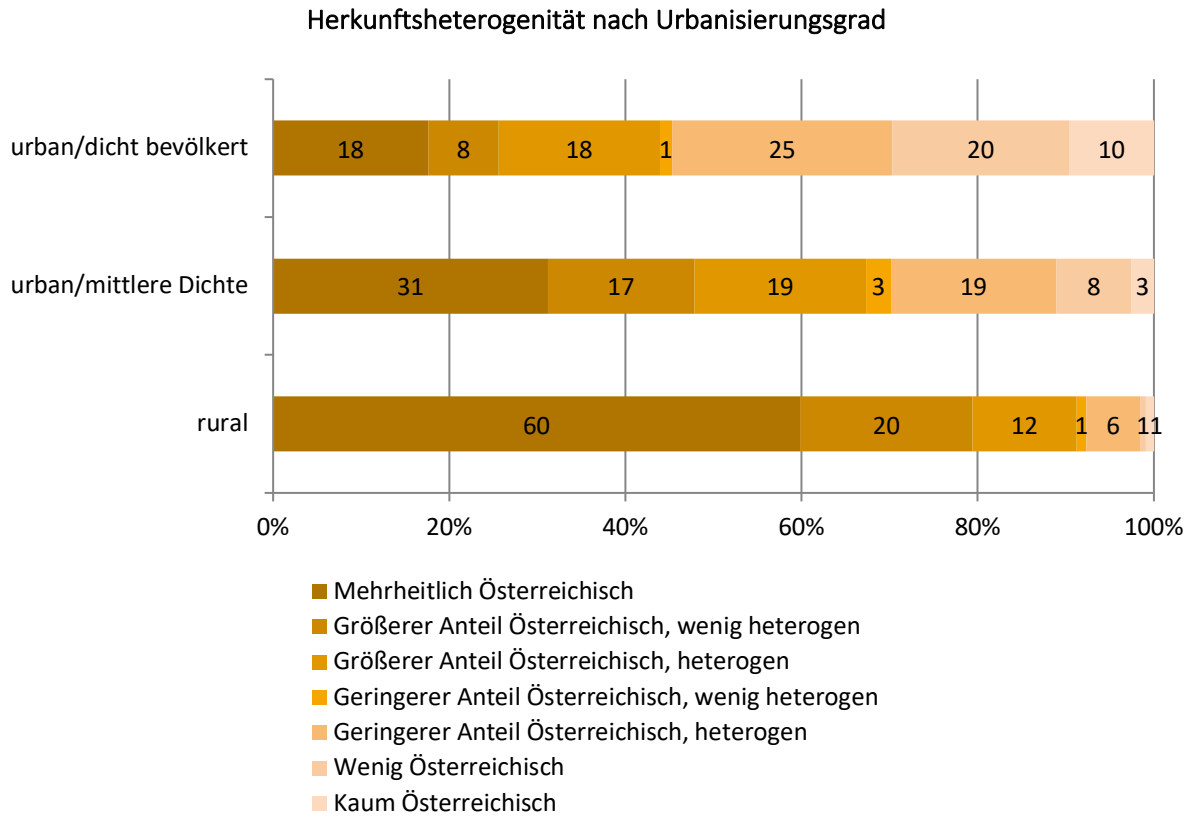


Abb. 8: Herkunftsheterogenität nach Urbanisierungsgrad (in %, n=6.624)

Auch nach Schulart gibt es Unterschiede. Volksschulen und Neue Mittelschulen ähneln sich in ihrer Verteilung und sind mit den Gesamtzahlen vergleichbar. Anders sieht es aus in den Sonderschulen, wo der Anteil der Klassen mit mehrheitlich SchülerInnen österreichischer Herkunft mit 17% deutlich niedriger liegt. Deutlich höher liegt hier der Anteil der Klassen mit wenigen SchülerInnen österreichischer Herkunft (28%). In den Allgemein bildenden höheren Schulen sind heterogene Klassen mit einem größeren Anteil an SchülerInnen österreichischer Herkunft mit einem Viertel (26%) besonders hoch. Niedriger ist hingegen der Anteil der Klassen mit wenigen (5%) und kaum (1%) SchülerInnen österreichischer Herkunft.

Durchschnittlich drei Viertel der SchülerInnen einer Klasse sind österreichischer Herkunft

Tab. 2 zeigt die durchschnittliche Verteilung der unterschiedlichen Herkünfte in den Klassen. Durchschnittlich drei Viertel der SchülerInnen (74,9%) sind österreichischer Herkunft. Die nächste Gruppe sind mit großem Abstand SchülerInnen türkischer Herkunft (5,0%), gefolgt von SchülerInnen bosnischer (2,5%) und serbischer Herkunft (1,9%). Über ein Prozent liegen noch SchülerInnen kroatischer (1,5%), rumänischer (1,4%) und deutscher Herkunft (1,3%). Alle weiteren Gruppen liegen mit Ausnahme der gemischten Herkunft (1,8%) unter 1%.

Herkunft der SchülerInnen	Durchschnittlicher Anteil in den Klassen der Stichprobe
Österreichisch	74,9%
Türkisch	5,0%
Bosnisch	2,5%
Serbisch	1,9%
Kroatisch	1,5%
Rumänisch	1,4%
Deutsch	1,3%
Syrisch	1,0%
Albanisch	0,9%
Ungarisch	0,9%
Gemischt	1,8%

Tab. 2: Durchschnittliche Verteilung der Herkünfte in den Klassen nach Angabe der KV, Darstellung ab 1.000 SchülerInnen in der Stichprobe

90% der Klassen sind religiös heterogen

Parallel dazu wurde auch die Zusammensetzung der Konfessionen erfragt. In gut 10% der Klassen gibt es nur eine Konfession. In fast 90% der Klassen existiert religiöse Heterogenität in einem unterschiedlichen Ausmaß, wobei in zwei Drittel der Klassen drei oder mehr Konfessionen vorkommen.

In weit mehr als der Hälfte der Klassen (58%) sind mehrheitlich oder zu einem hohen Anteil katholische SchülerInnen.[11] In knapp einem Drittel der Klassen (29%) gibt es einen kleineren Anteil katholischer SchülerInnen. Wiederum etwa zwei Drittel von diesen sind als heterogen zu bezeichnen. Wenige katholische SchülerInnen gibt es in 12% der Klassen, kaum katholische SchülerInnen in 2% (s. Abb. 9).

11 Mehrheitlich Katholisch (mehr als 90%), größerer Anteil Katholisch (71-90%), geringerer Anteil Katholisch (41-70%), wenig Katholisch (11-40%), kaum Katholisch (bis 10%). Als heterogen werden Klassen bezeichnet, in denen mind. vier verschiedene Konfessionen vertreten sind.

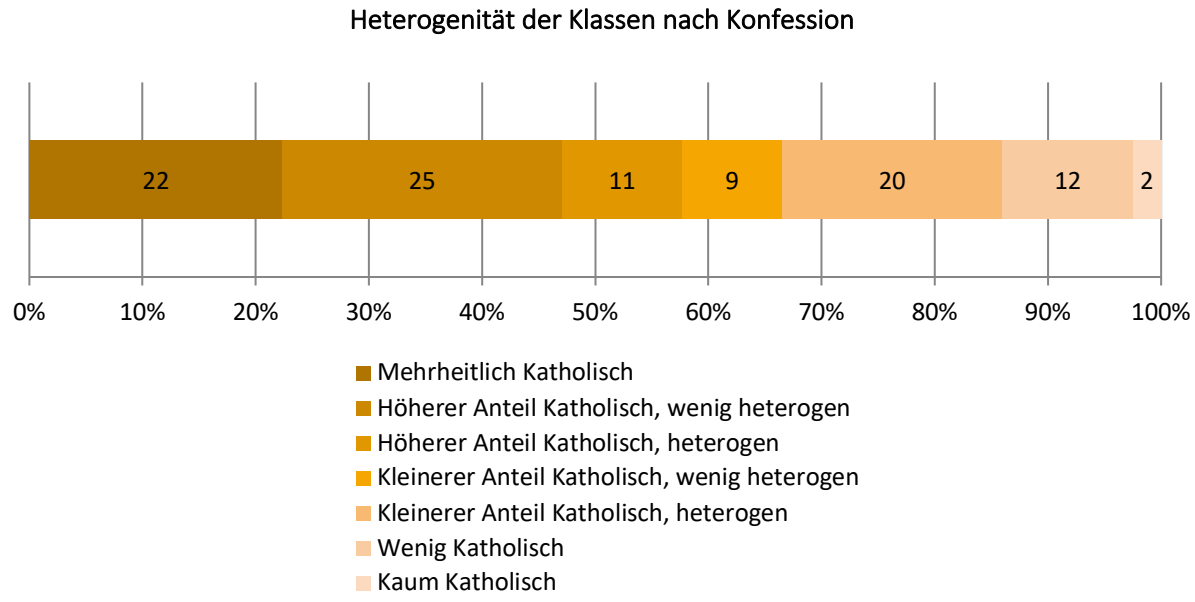


Abb. 9: Heterogenität der Klassen nach Konfession (in %, n=6488)

Ähnlich wie bei der Heterogenität nach Herkunft zeigt sich auch bei der Heterogenität nach Konfession ein Zusammenhang mit dem Urbanisierungsgrad. Im ruralen Raum sind in knapp der Hälfte der Klassen (46%) mehrheitlich katholische SchülerInnen. Im urbanen/dicht bevölkerten Raum trifft das nur für 5% der Klassen zu. Klassen mit wenigen oder kaum katholischen SchülerInnen gibt es wesentlich häufiger im urbanen/dicht bevölkerten Raum (s. Abb. 10). Hier machen das 26% bzw. 2% der Klassen aus.

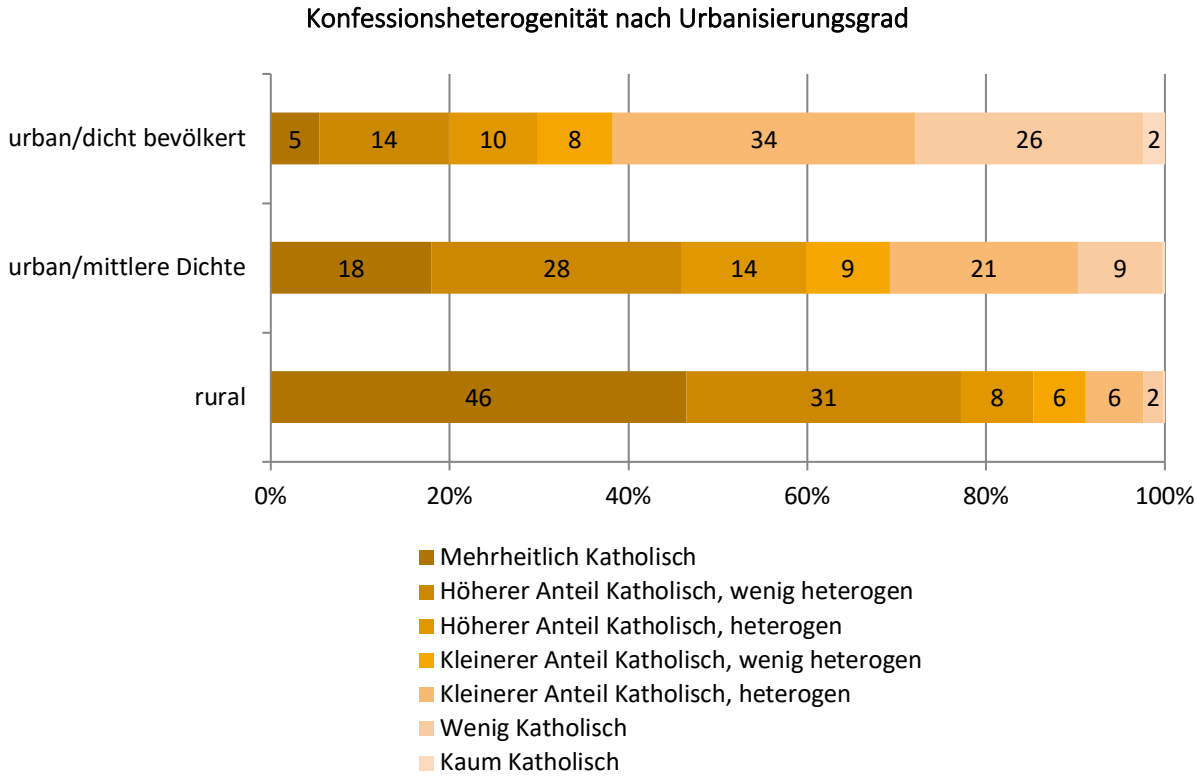


Abb. 10: Konfessionsheterogenität nach Urbanisierungsgrad (in %, n=6488)

Auch hinsichtlich Schulart gibt es Unterschiede. Der Anteil an Klassen mit mehrheitlich katholischen SchülerInnen ist sowohl in Allgemein bildenden höheren Schulen (13%) als auch in Sonderschulen (8%) niedriger als in der Gesamtverteilung. In den Allgemein bildenden Schulen ist hingegen der Anteil von heterogenen Klassen mit kleinerem Anteil katholischer SchülerInnen mit 27% vergleichsweise hoch. In den Sonderschulen ist der Anteil an Klassen mit wenigen katholischen SchülerInnen (28%) und kaum katholischen SchülerInnen (5%) besonders hoch. Wie bei der Herkunftsheterogenität ähneln sich auch bei der Konfession die Volksschulen und die Neuen Mittelschulen in der Verteilung.

Im Durchschnitt sind knapp 70% der SchülerInnen einer Klasse katholisch

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die durchschnittliche Verteilung der häufigsten Konfessionen in den Klassen. Durchschnittlich knapp 70% der SchülerInnen sind katholisch, gefolgt von 12,2% muslimischen und 7,7% SchülerInnen ohne Bekenntnis. Evangelische SchülerInnen gibt es durchschnittlich 4,4% in der Klasse, orthodoxe 3,5%. Alle übrigen Konfessionen liegen unter 1%.

Konfession der SchülerInnen	Durchschnittlicher Anteil in den Klassen der Stichprobe
Katholisch	69,8%
Muslimisch	12,2%
Ohne Bekenntnis	7,7%
Evangelisch	4,4%
Orthodox	3,5%

Tab. 3: Durchschnittliche Verteilung der Konfessionen in den Klassen, Darstellung ab 1.000 SchülerInnen in der Stichprobe

3.3 Einschätzungen zur Klasse

Hohe Lernmotivation in den Klassen

Die befragten KV schätzen die Lernmotivation in ihrer Klasse eher hoch ein (s. Abb. 11). 64% der KV beschreiben sie als sehr hoch bis hoch. Hingegen beschreiben 15% der KV die Lernmotivation in ihrer Klasse als niedrig bis sehr niedrig. In den ersten beiden Schulstufen wird die Lernmotivation besonders hoch eingeschätzt. Neben den Volksschulen ist die Lernmotivation auch in den Allgemein bildenden höheren sowie den Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen den Angaben der KV zufolge überdurchschnittlich hoch. Dies gilt auch für Klassen in ruralen Gebieten.

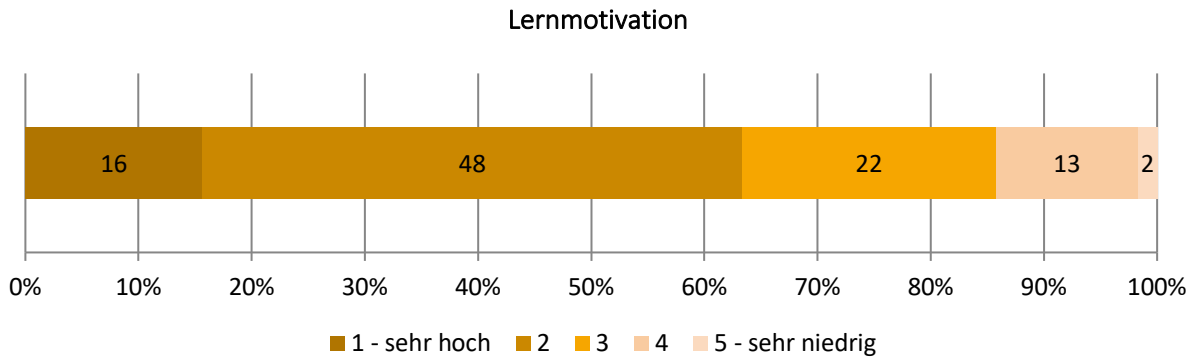


Abb. 11: Wie schätzen Sie die Lernmotivation in Ihrer Klasse ein? (in %, n=6.343)

Gutes soziales Klima in gut vier Fünftel der Klassen, in knapp einem Fünftel aber kritisch

82% der KV schätzen das Klima in ihrer Klasse als sehr gut oder gut ein, 78% empfinden das Klima in der Schule ähnlich gut. 8% der KV beurteilen das Klassenklima als schlecht oder sehr schlecht. Auch das Schulklima wird von 7% als schlecht oder sehr schlecht eingeschätzt.

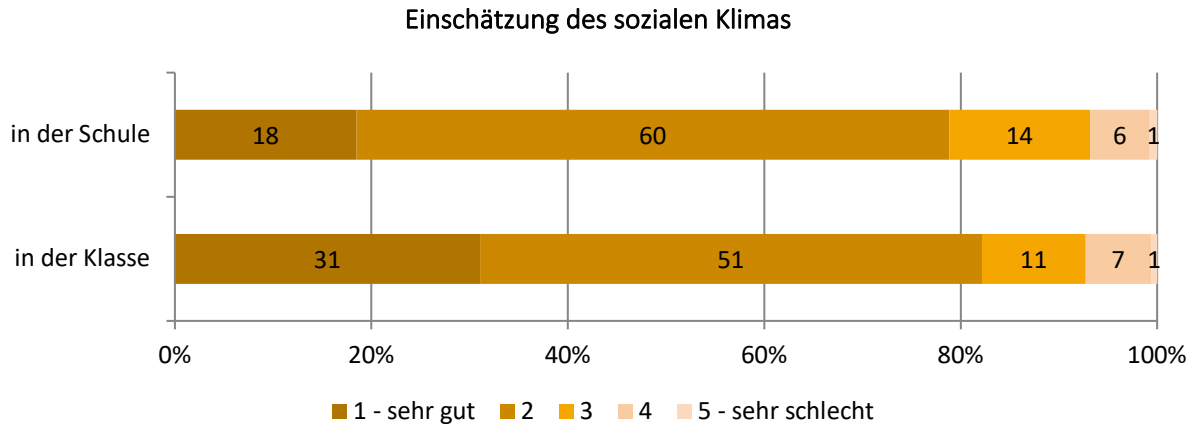


Abb. 12: Wie schätzen Sie das soziale Klima in Ihrer Schule/in Ihrer Klasse ein? (in %, n Schule=6.004, n Klasse=6.394)

Es ist festzuhalten, dass die Lernmotivation über alle Schularten hinweg hoch ist und von einer großen Mehrheit der KV das soziale Klima in ihren Klassen als gut eingeschätzt wird. Allerdings bezeichnen 8% der KV das soziale Klima in ihren Klassen als schlecht. Das ist zwar eine Minderheit, aber keine unerhebliche, die daher auch großen Einfluss auf das tendenziell problematische Bild der Schule in der medialen und politischen Rezeption hat.

In 12% der Klassen haben Eltern mehrheitlich eine niedrige Bildung

Eine Vielzahl von Studien verweist auf den zentralen Einfluss des elterlichen Bildungshintergrunds auf den Bildungsverlauf der Kinder in Österreich (Schreiner 2012, 2013; Breit et al. 2016; Suchań/Breit 2016; OECD 2018). Aus einer Studie zu jungen MuslimInnen in Wien geht zudem hervor, dass die

Erziehung durch die Eltern, gepaart mit der sozioökonomischen Lage und dem Bildungsstatus einen starken Effekt auf die abwertenden Einstellungsmuster ihrer Kinder haben (Güngör et al. 2019). Das Forschungssetting der hier vorliegenden Bestandsaufnahme ließ eine Erfragung der Erziehungsstile etc. nicht zu. Diese könnte nur über eine Befragung der SchülerInnen selber erhoben werden. Somit wurden die KV um eine allgemeine Einschätzung des Bildungshintergrundes der Eltern gebeten. Im Wissen, dass die KV diesen nicht im Detail kennen, wohl aber eine allgemeine Einschätzung geben können, wurden bewusst grobe Antwortkategorien vorgegeben. Demnach würden 12,1% der KV das Bildungsniveau der Eltern als mehrheitlich höher beschreiben, 12,4% als mehrheitlich niedrig. 41,9% sind der Meinung, die Eltern verfügen über eine mehrheitlich mittlere Bildung, in 26,4% der Klassen ist das Bildungsniveau gemischt, d. h. es finden sich verschiedene Bildungsniveaus in ungefähr gleichem Ausmaß wieder.

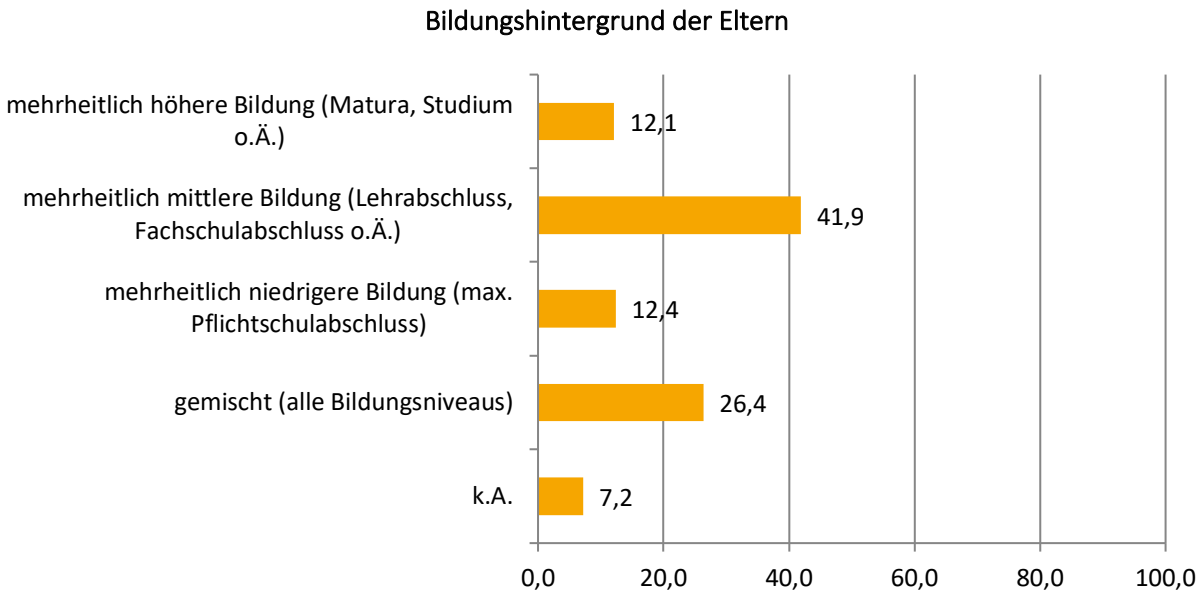


Abb. 13: In diesem Schuljahr: Welchen Bildungshintergrund haben die Eltern Ihrer SchülerInnen? (in %, n=6.958)

Zwischen dem von den KV eingeschätzten Bildungshintergrund der Eltern und der Schulart gibt es einen signifikanten Zusammenhang. So ist der Anteil von Klassen, deren Eltern über eine mehrheitlich höhere Bildung verfügen, in den AHS mit 40,6% besonders hoch. In den Sonderschulen ist der Anteil der Klassen, deren Eltern eine mehrheitlich niedrigere Bildung haben, mit 50% sehr hoch. Aber auch Polytechnische Schulen (29,5% mehrheitlich niedrige Bildung), Berufsschulen (29,3%) und Neue Mittelschulen (19,9%) liegen über dem Durchschnittswert von 12,4%.

In den Volksschulen unterscheidet sich der Bildungshintergrund deutlich nach Urbanisierungsgrad. Sowohl der Anteil der Eltern mit mehrheitlich höherer Bildung (16% im Vergleich zu 7,7% in allen Volksschulen) als auch der Anteil der Eltern mit mehrheitlich niedriger Bildung (31,1% im Vergleich zu 12,9% in allen Volksschulen) ist im urbanen/dicht bevölkerten Raum deutlich höher als im Durchschnitt. Der

Anteil der Eltern mit mehrheitlich mittlerer Bildung ist dagegen im ruralen Raum deutlich höher (61,1% im Vergleich zu 47,3% in allen Volksschulen).

Auch in den Neuen Mittelschulen gibt es einen signifikanten Unterschied nach Urbanisierungsgrad. Der Anteil der Eltern mit mehrheitlich niedriger Bildung ist im urbanen/dicht bevölkerten Raum mit 53,8% deutlich höher als in allen Neuen Mittelschulen der Stichprobe (19,9%). Im ruralen Raum hingegen ist der Anteil der Eltern mit mehrheitlich mittlerer Bildung mit 66,7% (im Vergleich zu 54,2% in allen NMS) besonders hoch.

Dieser signifikante Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund der Eltern und sowohl Schulart als auch Schulstandort wird auch in der Sonderauswertung der Statistik Austria zum Chancenindex (Radinger et al. 2018) deutlich. Eine höhere Indexierung und damit geringere Bildungschancen finden sich demnach insbesondere an Schulen in Städten und verweisen auf die höhere soziale Durchmischung (ebd.: 14).

Obwohl der Bildungshintergrund der Eltern von den befragten KV nur grob eingeschätzt wurde, hat diese Variable statistisch gesehen den größten Erklärungsanteil für eine hohe Konflikthäufigkeit und -intensität in Klassen.

4 Einstellungen der KlassenvorständInnen

Hohe Zufriedenheit mit dem eigenen Beruf

96% der Befragten stimmen der Aussage sehr oder eher zu, mit ihrem Beruf zufrieden zu sein. Dieser Wert entspricht dem Ergebnis der TALIS-2018-Befragung unter LehrerInnen, nach dem ebenfalls 96% mit ihrer Arbeit alles in allem zufrieden sind (Schmich/Itzlinger-Bruneforth 2019: 35). Überraschend ist, dass dazu auch jene KV gehören, die sich zum Teil stark gefordert fühlen. Allerdings hatte ein Drittel zu Beginn ihrer Tätigkeit mehr Freude an ihrem Beruf. Fast alle KV sind der Meinung, wichtige Arbeit zu leisten. 88% stimmen der Aussage sehr oder eher zu, zu viele Erziehungsaufgaben übernehmen zu müssen. 97% haben eigenen Angaben zufolge eine wertschätzende Beziehung zu ihren Arbeitskollegınnen (s. Abb. 14).

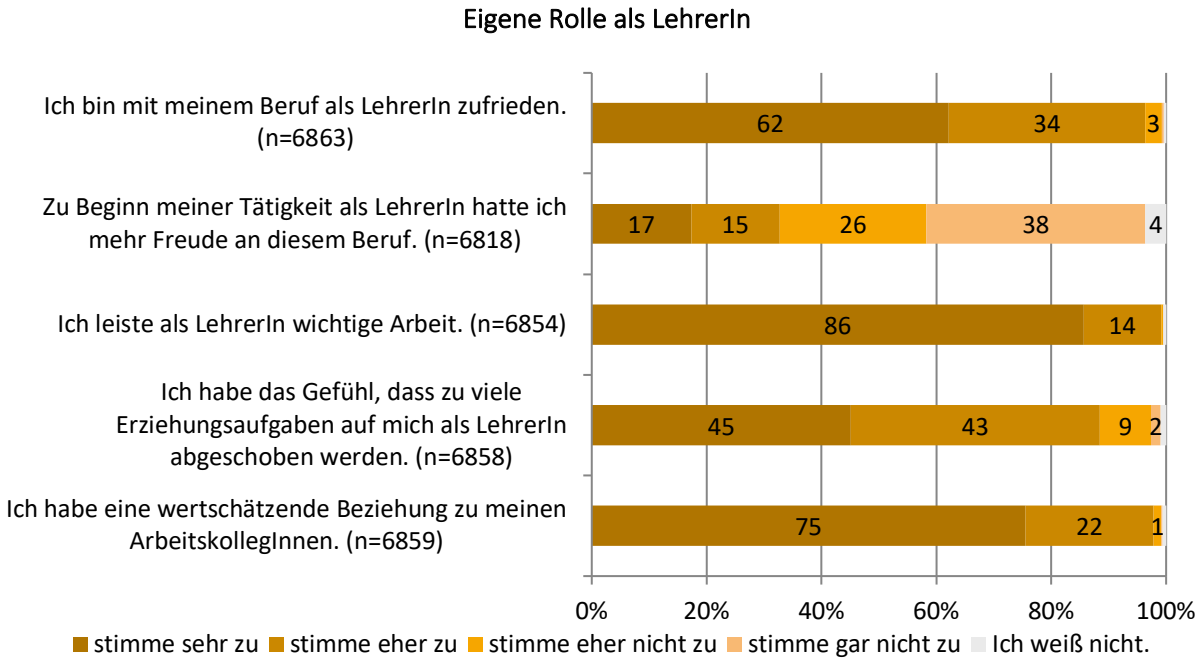


Abb. 14: Wenn Sie an Ihre Rolle als Lehrkraft denken: Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (in %, n s. Grafik)

Der eigene Unterrichtsstil wird von den meisten KV als empathisch und leistungsorientiert eingeschätzt

Gefragt nach ihrem Unterrichtsstil ist jeweils die Mehrheit der befragten KV der Meinung, stark auf die Bedürfnisse der SchülerInnen einzugehen bzw. einen konsequenten, leistungsorientierten Unterrichtsstil zu haben. Demnach wird ein leistungsorientierter Unterrichtsstil nicht in einem Widerspruch zu einem empathischen Unterrichtsstil gesehen, sondern beides dürfte eher komplementär zueinander verstanden werden, wie die folgende Abbildung zeigt.

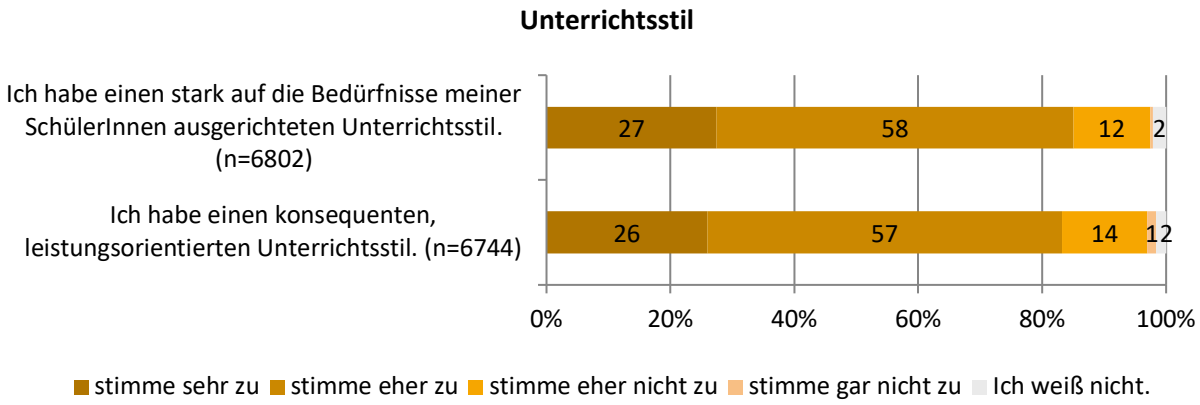


Abb. 15: Wie würden Sie Ihren Unterrichtsstil beschreiben? (in %; n s. Grafik)

Religiöse und kulturelle Vielfalt der SchülerInnen wird als Bereicherung gesehen – zugleich wird die Wichtigkeit der Deutschkenntnisse betont

Abb. 16 enthält die Antworten der KV zu Fragen rund um ihre Einstellung zu Vielfalt und zur Frage nach ihrer Beziehung zu den SchülerInnen. Fast alle Befragten (99%) stimmen der Aussage sehr oder eher zu, eine gute Beziehung zu ihren SchülerInnen zu haben. Die Vielfalt ihrer SchülerInnen verstehen 88% sehr oder eher als Bereicherung. Der Aussage „Die religiöse und kulturelle Vielfalt meiner SchülerInnen ist ein Problem“ stimmt knapp ein Zehntel der KV sehr oder eher zu. Vier Fünftel halten es für sehr oder eher wichtig, dass die SchülerInnen auch außerhalb des Unterrichts miteinander Deutsch sprechen. Bemerkenswert ist, dass über ein Drittel (37%) der KV Verständnis dafür hat, wenn SchülerInnen aufgrund ihrer Religion nicht an schulischen Aktivitäten teilnehmen. Allerdings erlauben die Daten keine Aussage darüber, ob damit freiwillige und/oder verpflichtende Aktivitäten gemeint sind.

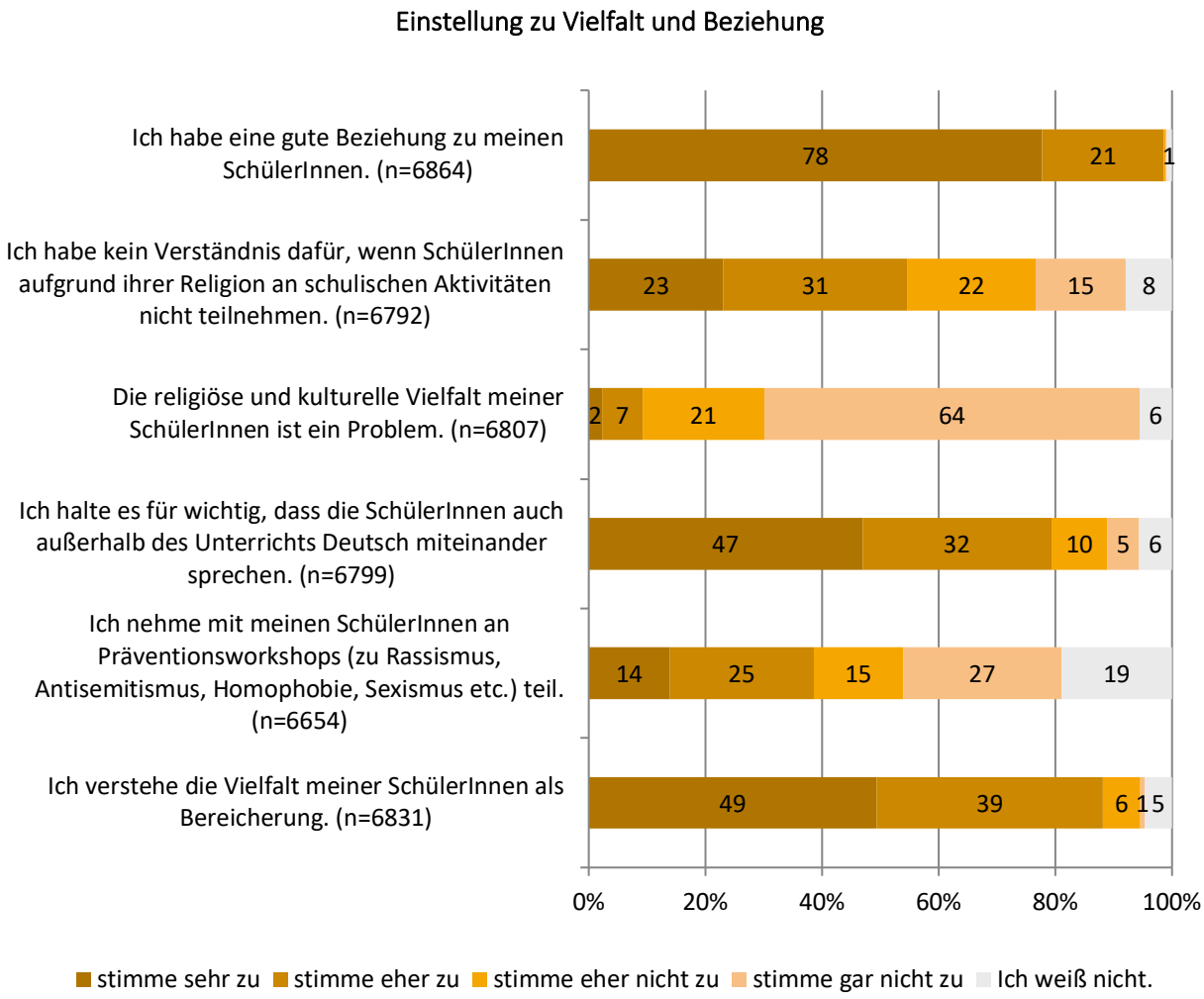


Abb. 16: Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (in %, n s. Grafik)

Um herauszufinden, ob die Weltanschauung der befragten KV einen Einfluss auf die Bewertung von Konflikten und Abwertungen hat, wurden ihnen auch Fragen rund um diesen Themenkreis gestellt. Dabei fällt auf, dass sich die Mehrheit der KV liberal und weltoffen zeigt. 97% sind sehr oder eher der Meinung, dass das Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und Religionen gelingt, wenn alle Beteiligten offen und respektvoll sind. Immerhin 8% sind aber der Meinung, dass bestimmte Kulturen und Religionen nicht zusammenpassen und deshalb Menschen unterschiedlicher Kulturen nicht gemeinsam in einem Land leben sollten. Die Details zu allen Antworten können Abb. 17 entnommen werden. In der Analyse hat sich jedenfalls gezeigt, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Weltanschauung der KV und den Variablen zu Konflikten, Mobbing und abfälligen Äußerungen gibt. Dies kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass das Schulklima nur bedingt von den individuellen Haltungen der Lehrpersonen beeinflusst wird und hier andere Faktoren eine Rolle spielen.

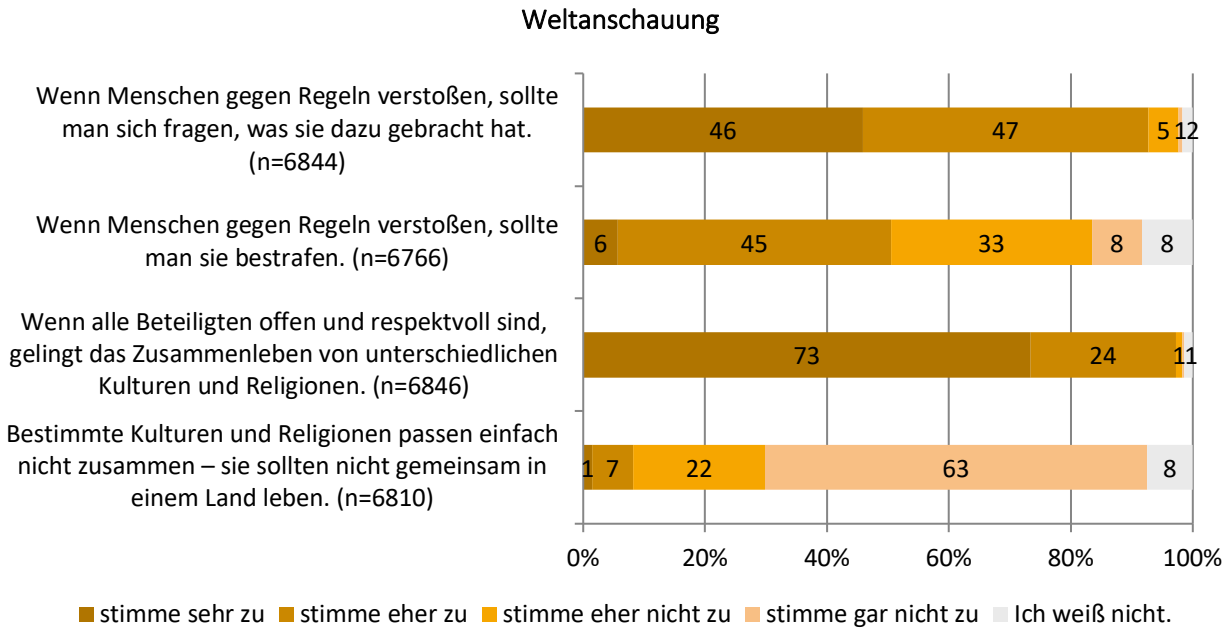


Abb. 17: Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (in %, n s. Grafik)

Fast ein Viertel der KV sind der Auffassung, dass es an ihrer Schule zumindest einige LehrerInnen mit starken Vorurteilen gibt

Um mehr über Vorurteile auf Seiten der LehrerInnen herauszufinden, wurden die KV um ihre Wahrnehmung bezüglich Vorurteilen im KollegInnenkreis gebeten. Sie wurden nach dem Anteil der LehrerInnen mit geringen, mittleren und starken Vorurteilen an ihrer Schule gefragt. Da die meisten Menschen nicht vorurteilsfrei sind, konzentrieren wir uns hier auf die Einschätzungen rund um starke Vorurteile.

Immerhin fast ein Viertel (24%) sind der Meinung, dass es an ihrer Schule zumindest einige wenige LehrerInnen mit starken Vorurteilen gibt. Keine LehrerInnen mit starken Vorurteilen gibt es den Befragten zufolge in 53% der Fälle. 23% geben an, es nicht zu wissen (s. Abb. 18).

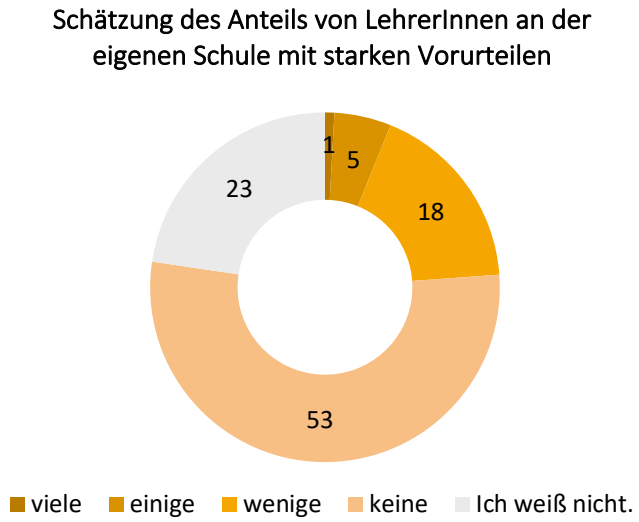


Abb. 18: Wie hoch schätzen Sie den Anteil der LehrerInnen an Ihrer Schule ein, die selbst starke Vorurteile haben? (in %, n=6.612)

Die KV wurden auch gefragt, wie sie zu dieser Einschätzung gelangen, um Rückschlüsse auf die Validität der Aussagen ziehen zu können. Dabei geben die meisten (86%) an, dass sie von Äußerungen von KollegInnen im Lehrerzimmer, gefolgt von Einzelgesprächen mit KollegInnen (49%) auf Vorurteile schließen.

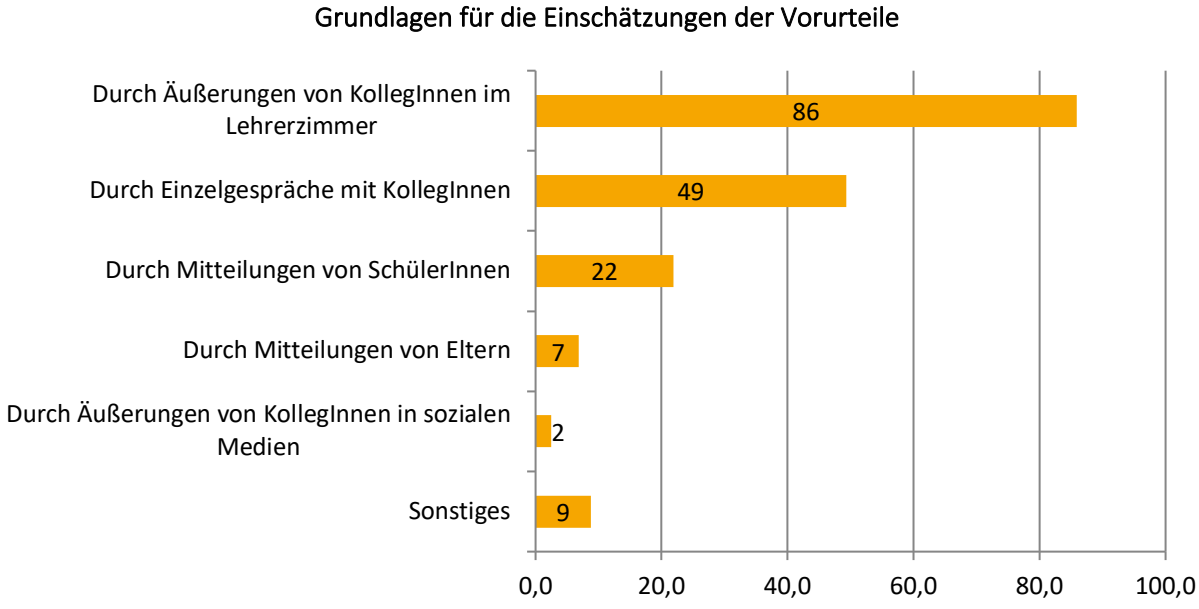


Abb. 19: Wie kommen Sie zu der Einschätzung, dass KollegInnen Vorurteile haben? (in %, n=4.476), Mehrfachantworten waren möglich

Die meisten Vorurteile werden in Bezug auf MigrantInnen gesehen

Den Angaben der KV zufolge nehmen sie die meisten Vorurteile gegenüber MigrantInnen/Ausländer-rInnen wahr, gefolgt von Bildungsschwachen und dem Islam. Abb. 20 zeigt die detaillierte Einschätzung der Befragten.

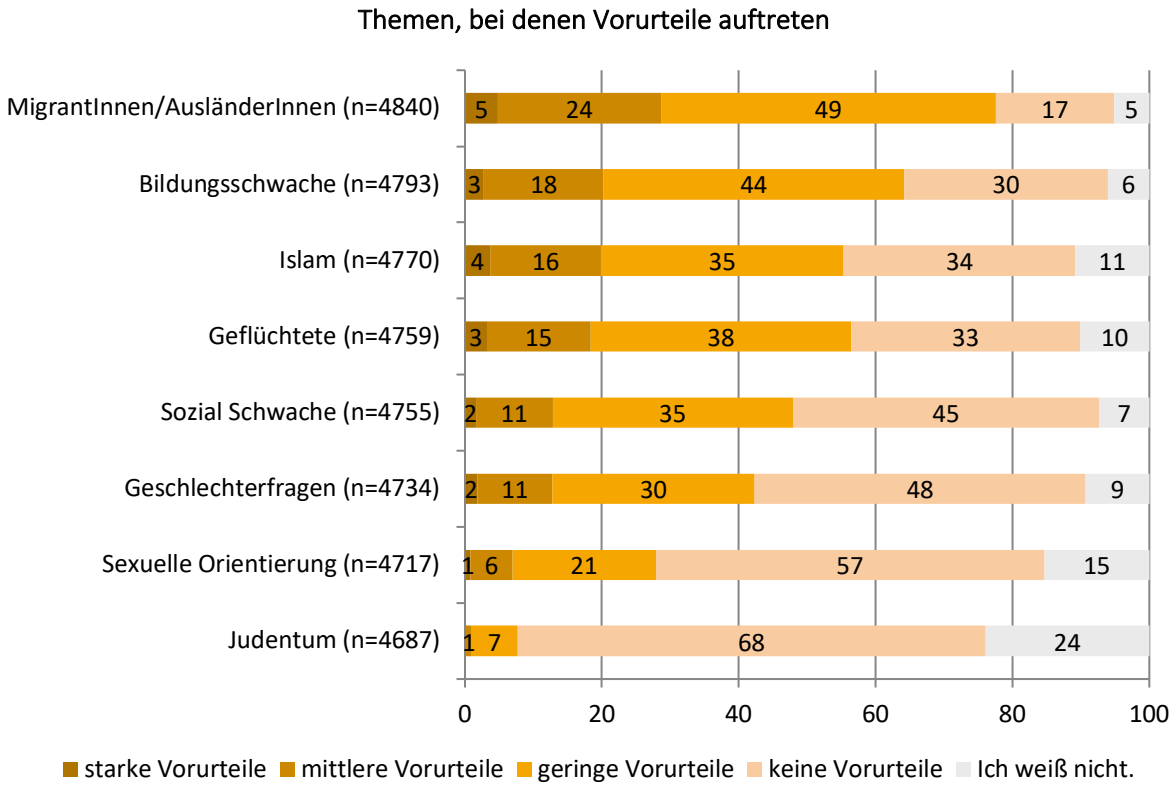


Abb. 20: Bei welchen Themen treten Vorurteile auf und wie stark? (in %, n s. Grafik)

5 Konflikte

Unterschiedliche Einschätzungen von Konflikten je nach schulspezifischer Konfliktintensität

Ein zentrales Thema der Befragung war, wie häufig geringfügige, mittlere und schwere Konflikte im Laufe des Schuljahres 2018/19 vorgekommen sind. Es wurden weder eine Definition von „Konflikt“ noch der Begriffe „geringfügig“, „mittel“ und „schwer“ vorgegeben, sodass die Antworten von der jeweiligen Wahrnehmung der antwortenden Person abhängen. Die Ergebnisse der Fokusgruppen liefern hier Hinweise, was unter leichten, mittleren und schweren Konflikten verstanden wird. Dabei wird deutlich, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte stark von ihrem jeweiligen schulischen Umfeld abhängen. LehrerInnen, die Gewalttätigkeit sehr häufig erleben, schätzen Konflikte tendenziell als weniger schwer ein als LehrerInnen, die nur selten mit Gewalt im Schulalltag konfrontiert sind. Es scheint sich hierbei ein Gewöhnungs- und Normalisierungseffekt einzuspielen. Diese schulspezifischen Unterschiede in der Wahrnehmung des Schweregrades von Konflikten müssen bei der Lektüre der Befragungsergebnisse mit reflektiert werden.

Gewalt als Indikator für schwere Konflikte

Gewalt wird in der Regel als Indikator für einen schweren Konflikt begriffen. Aber selbst da kommt es, wie die Fokusgruppen zeigen, zu durchaus unterschiedlichen Einschätzungen durch die Lehrkräfte. An einer Schule sind gewalttätige Vorfälle, die von anderen Beteiligten derselben Fokusgruppe an der eigenen Schule als singuläre Katastrophen erlebt würden, alltäglich. Eine Rangelei in der Pause, die an einer anderen Schule bereits als mittlerer oder gar schwerer Konflikt registriert wird, wird hier kaum mehr wahrgenommen.

Dort, wo massive Konflikte häufiger vorkommen, wird ein normaler Schulbetrieb erschwert. Wie die Aussagen der LehrerInnen einer besonders belasteten Schule zeigen, wird Gewalt im Schulalltag nicht nur als Verunmöglichung eines geordneten Unterrichts wahrgenommen, sondern als Dauerbelastung der Lehrkräfte am jeweiligen Standort. Allein Gangaufsicht zu haben, käme an dieser Schule nicht mehr in Frage, meint eine Lehrkraft.

Daneben finden sich in den Schulen verschiedene sonstige Konflikte, die von den Lehrkräften unisono als normale, altersbedingte Konflikte der Kategorie „leicht“ betrachtet werden. Darunter fallen etwa „Konkurrenzgeschichten“ (IP13) oder Reibereien um Kleinigkeiten:

> „Es gibt zwischen den Kindern oft Reibereien um Kleinigkeiten. Dinge wie: ‚Jetzt bist du nicht mehr meine beste Freundin, weil du hast den einen oder anderen gegrüßt.‘ Und dann wird die Freundschaft aberkannt. Das sind aus meiner Sicht Kleinigkeiten.“ (IP10)

5.1 Häufigkeit von Konflikten

In 27% der Klassen kam es im aktuellen Schuljahr mind. einmal zu schweren/massiven Konflikten

Abb. 21 zeigt, wie häufig geringfügige, mittlere und schwere Konflikte im Laufe des Schuljahres 2018/19 nach Einschätzung der KV aufgetreten sind. Geringfügige Konflikte sind in 91% der Klassen vorgekommen, mittlere Konflikte in 68% und schwere/massive Konflikte in 27%.

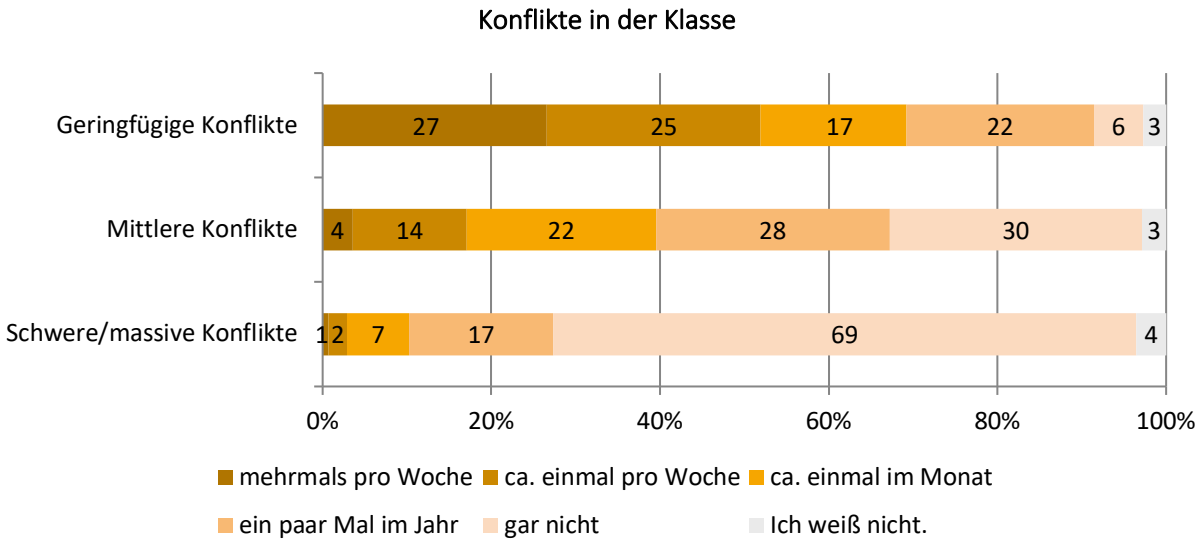
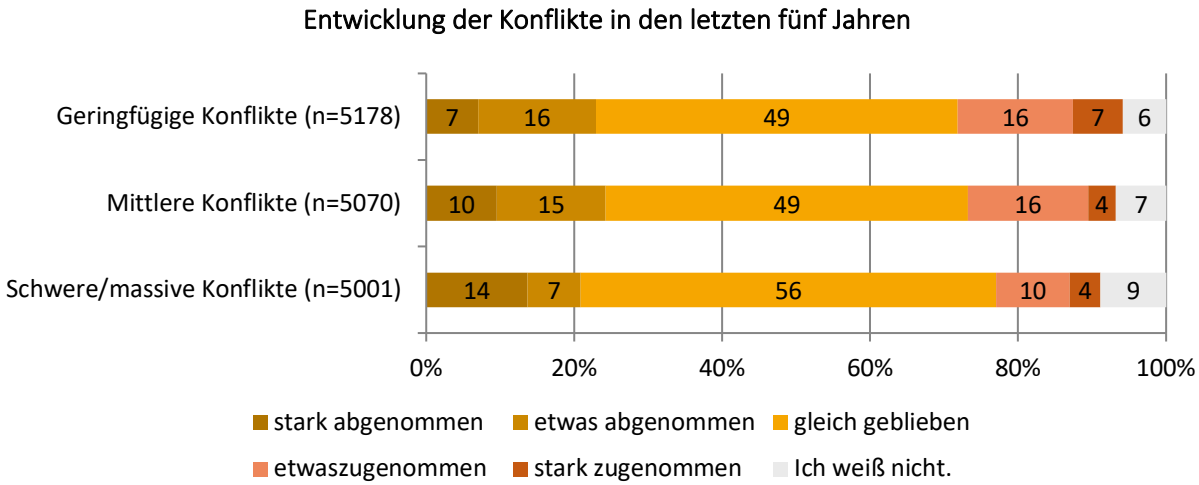


Abb. 21: In diesem Schuljahr: Wie häufig kam es zu Konflikten in Ihrer Klasse? (in %, n=6.957)

Leichte Abnahme schwerer und mittlerer Konflikte in den letzten fünf Jahren

Etwa die Hälfte der Befragten (49%) sieht keine Veränderung in der Häufigkeit geringfügiger Konflikte, jeweils knapp ein Viertel nehmen eine Zu- bzw. Abnahme wahr. Bei den mittleren Konflikten nehmen ein Viertel eine Abnahme und ein Fünftel eine Zunahme wahr. Auch bei den schweren Konflikten wird häufiger eine Abnahme (21%) als eine Zunahme (14%) festgestellt (s. Abb. 22).



Fragen zur Entwicklung in den letzten fünf Jahren wurden nur KV gestellt, die seit mind. fünf Jahren an der Schule tätig sind.

Abb. 22: In den letzten fünf Jahren: Wie hat sich die Anzahl der Konflikte in Ihren Klassen entwickelt? (in %, n s. Grafik)[12]

Während das Gesamtbild durchschnittlich eine leichte Abnahme von Konflikten zeigt, weisen die Werte in Bezug auf die wahrgenommene Zunahme von mittleren bzw. schweren Konflikten und die Fokusgruppengespräche darauf hin, dass es einzelne Standorte gibt, an denen die Konflikte zugenommen haben. So nehmen fast alle Beteiligten der Fokusgruppen eine Veränderung der Konflikte in ihrer Schule in den vergangenen fünf bis zehn Jahren wahr. Dabei wird ein großer Unterschied zwischen eher unauffälligen Schulen und belasteten Schulen deutlich, vor allem was die Einschätzung der Schwere von Konflikten betrifft. Offen ist hier auch die Frage, inwiefern die Wahrnehmung der Zu- oder Abnahme auf einer realen Entwicklung beruht, und/oder die subjektive Wahrnehmung von Konflikten sich verändert hat und damit auch das Melde- und Anzeigeverhalten.

Eine Lehrkraft verweist darauf, dass unter den SchülerInnen die Fähigkeit zur selbständigen Konfliktlösung deutlich gesunken sei. Einerseits habe es früher mehr Schlägereien gegeben, andererseits habe die Fähigkeit, selbst Konflikt zu lösen, abgenommen.

> „Vor zwanzig Jahren hat es wirklich Schlägereien gegeben. Das waren wirklich Konflikte und diese kleinen Konflikte, die wir heute eigentlich haben, das haben sich die mehr oder weniger untereinander ausgemacht. Heute, im Prinzip, wird der Lehrer sofort bei jedem ‚Furz' [geholt]. Diese Konfliktbereitschaft ist so gesunken, sie nehmen alles, ein schiefes Wort, nehmen sie sofort als Konflikt wahr." (IP24)

Nach dieser Beobachtung gingen die Konflikte in der Schule stark zurück, was noch an Konflikten vorhanden sei, werde von den Beteiligten überschätzt.

12 Fragen nach Entwicklungen in den letzten fünf Jahren wurden nur den KV gestellt, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits mind. fünf Jahre als KV tätig waren.

Gewalt an besonders belasteten Schulen

Konträr dazu betont eine andere Person, die eine größere Gewaltbereitschaft feststellt, eine Entgrenzung von Gewalt:

> „Früher hat die typische Pausenkeilerei aufgehört, wenn jemand am Boden gelegen ist. Jetzt wird auch noch zugetreten, wenn der-, diejenige am Boden liegt. Gewalt hat sich auch in eine andere Richtung verschoben." (IP2)

Eine andere Lehrkraft derselben von hoher Konfliktintensität geprägten Schule führt dies darauf zurück, dass er/sie heute immer wieder mit Schülern konfrontiert sei, die strafrechtlich verurteilt wurden bzw. von der Polizei gesucht würden:

> „Also wir haben früher keine Schüler gehabt, die vom Gefängnis gekommen sind oder im Gefängnis gelandet sind während des Schuljahres. Das ist jetzt aktuell. Wir haben andauernd Schüler, die Gerichtsverhandlungen haben wegen Körperverletzung, schwerem Raub. Dann kommen sie mit so einem Zettel daher. Wir haben keine Bandenbildung gehabt, keine Drohungen und wir hatten auch nicht, dass die Schüler Waffen mithaben. Das haben sie jetzt. […] Die Polizei ist regelmäßig bei uns an der Schule, weil sie jemanden suchen, weil sie jemanden abholen oder an der Schule irgendwas passiert ist. Sie tragen sämtliche Konflikte von außen zu uns herein." (IP3)

Zugenommen hätten nach anderen FokusgruppenteilnehmerInnen die von Mädchen ausgehenden Gewaltfälle. Eine besondere Rolle spielten dabei soziale Medien, die Gewaltakte würden gefilmt und über diese verbreitet. Lehrkräfte einer Polytechnischen Schule berichten davon, dass es gerade unter den Mädchen einige gäbe, die sehr gewalttätig seien:

> „Dann gibt es bei den Mädchen aus meiner Sicht eine erhöhte Gewaltbereitschaft. Die gehen sich massiv in die Haare, die reißen sich die Haare aus." (IP23) „Also aus meiner Sicht haben wir mehr schlägernde Mädchen als Burschen. Durch die neuen Medien wird das gefilmt und verbreitet auf Snapchat, Instagram usw." (IP22)

Teilweise werden spezielle Konfliktdynamiken mit Herkunftsgruppen in Verbindung gebracht. An einer Schule beobachteten Lehrkräfte im Rahmen eines Workshops, dass Mädchen die Burschen zu Gewalthandlungen motivierten.

> „Und was uns dann in den Workshops aufgefallen ist, ist die Gewalt, die von den Mädchen ausgeht. Eigentlich vollkommen brav und unauffällig, aber klar sagen, ein Bub, der nicht schlägt, ist uninteressant – lieb, aber uninteressant. Wir machen ein Problem, dann holen wir den Freund oder den Bruder und die müssen das mit Fäusten ausmachen. Die rechtfertigen jede Form von Gewalt. Die Mädels sind sehr manipulierend. Das ist eine heiße Mischung." (IP6)

5.2 Signifikante Zusammenhänge bei Konflikten

Neben der Ermittlung der Konfliktformen und ihrer Häufigkeiten, stellt sich die Frage, welche Faktoren die Konflikte in den Klassen begünstigen bzw. ihnen entgegenwirken. Diese Zusammenhänge wurden

näher untersucht und im Folgendem werden die ermittelten signifikanten Zusammenhänge in Bezug auf schwere und mittlere Konflikte näher beschrieben. Keinen signifikanten Zusammenhang gibt es zwischen dem Bundesland und der Häufigkeit von mittleren und schweren/massiven Konflikten. Auch die Weltanschauung der KV (s. dazu Kap. 4) korreliert nicht mit den Konflikten.

Signifikanter Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund der Eltern und schweren Konflikten

Einen signifikanten Zusammenhang gibt es zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und der Häufigkeit schwerer/massiver Konflikte. In mehr als vier Fünftel der Klassen, in denen die KV den Bildungshintergrund mit mehrheitlich höher angeben, gab es in diesem Schuljahr keine schweren Konflikte. Im Vergleich dazu gilt das nur für knapp die Hälfte der Klassen mit Eltern, die eine mehrheitlich niedrigere Bildung haben. Details können der folgenden Abbildung entnommen werden. Auch mittlere Konflikte kommen den KV zufolge in Klassen, in denen die Eltern eine mehrheitlich höhere Bildung haben, seltener vor.

Dieser Befund korrespondiert indirekt mit den Erkenntnissen einer aktuellen Studie wonach die Bedeutung der familiären Sozialisation, gepaart mit niedrigem sozialen Status und dem damit häufig verbundenen niedrigem Bildungshintergrund der Eltern einen Einfluss auf die antidemokratischen und gleichwertigkeitsfeindlichen Grundhaltungen der Kinder hat. Dort konnte in einem Regressionsmodell gezeigt werden, das ein geringer sozialer Status der Familie, eine streng an Rollen und Regeln orientierte Erziehung und familiäre Gewalt antidemokratische und gleichwertigkeitsfeindliche Grundhaltungen verstärken (Güngör et al. 2019).

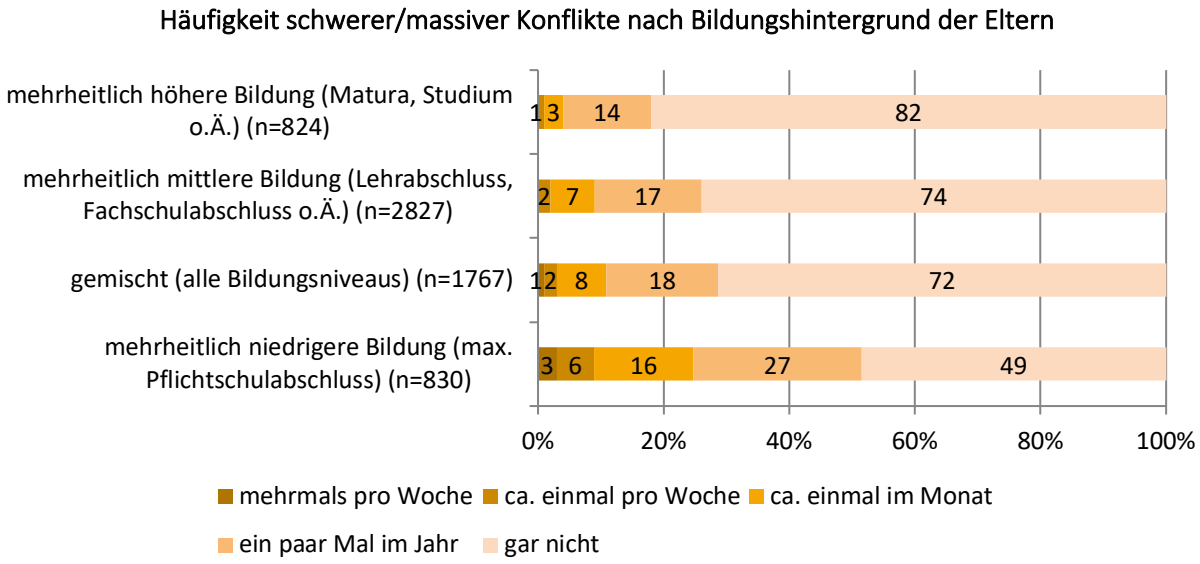


Abb. 23: In diesem Schuljahr: Wie häufig kam es zu Konflikten in Ihrer Klasse? nach Bildungshintergrund der Eltern (in %, n s. Grafik)

Mehr Konflikte in Sonderschulen, NMS, Volks- und Polytechnischen Schulen

Das Aufkommen von schweren Konflikten ändert sich auch nach Schularten. Schwere Konflikte kommen in etwa der Hälfte der Sonderschulen zumindest ein paar Mal im Jahr vor. Dies gilt für 40% der NMS-Klassen und jeweils für ein Drittel der Klassen in Volks- und Polytechnischen Schulen. In den Berufsbildenden höheren oder mittleren Schulen hingegen sind schwere/massive Konflikte am seltensten (s. Abb. 24).

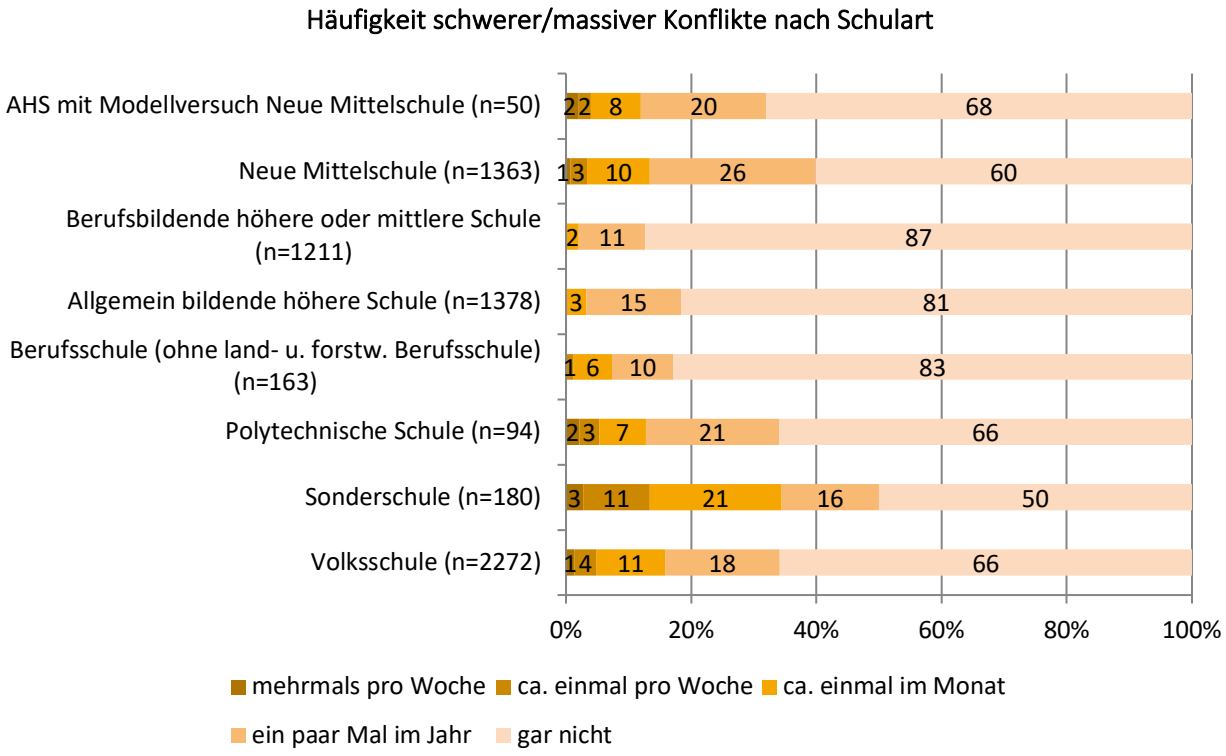


Abb. 24: In diesem Schuljahr: Wie häufig kam es zu Konflikten in Ihrer Klasse? nach Schulart (in %, n s. Grafik)

Konflikte an Volksschulen und NMS im urbanen Raum häufiger

Während es insgesamt nach Urbanisierungsgrad keine signifikanten Unterschiede gibt, gilt dies nicht für Volksschulen und Neue Mittelschulen. Schwere Konflikte treten an Volksschulen und Neuen Mittelschulen im urbanen Raum signifikant häufiger auf als im ruralen. Angesichts der Tatsache, dass der Anteil der Wiener KV an diesen Schularten, die an der Befragung teilgenommen haben, geringer ist als in der Grundgesamtheit, ist davon auszugehen, dass diese Differenz in der Realität höher liegt. Damit ergibt sich ein Zusammenhang zwischen Konflikten und der sozialen Durchmischung – bzgl. Bildungshintergrund der Eltern und Herkunftsheterogenität –, die an städtischen Volksschulen und NMS besonders hoch ist (Radinger et al. 2018).

Starker Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Konflikten und der Überforderung der KV

Wenig überraschend gibt es eine signifikante und sehr deutliche Korrelation zwischen der Häufigkeit schwerer und mittlerer Konflikte und dem Grad der Überforderung der KV, wobei hier darauf hinzuweisen ist, dass eine Korrelation keinen Schluss auf kausale Beziehungszusammenhänge zulässt. Die folgende Abbildung bezieht sich auf die schweren Konflikte. In drei Viertel der Klassen, in denen sich die KV oft sehr überfordert fühlen, sind im Schuljahr 2018/19 schwere/massive Konflikte vorgekommen. Dies gilt nur für ein Fünftel der Klassen, in denen die KV das Gefühl haben, Herausforderungen gut bewältigen zu können.

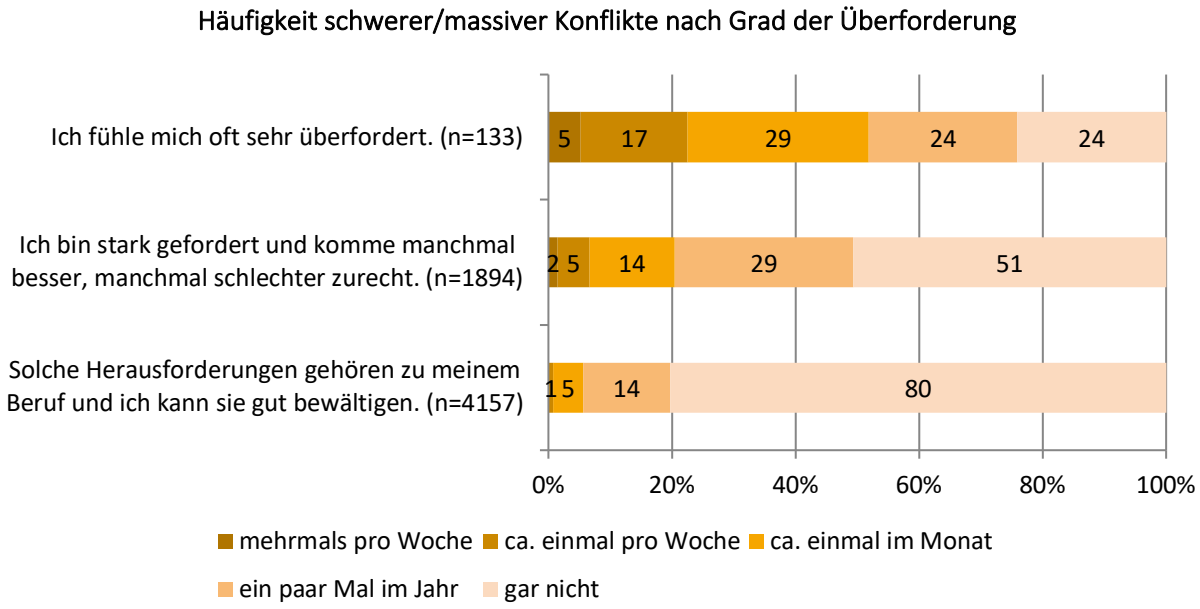


Abb. 25: In diesem Schuljahr: Wie häufig kam es zu Konflikten in Ihrer Klasse? nach Grad der Überforderung (in %, n s. Grafik)

5.3 Erklärung von Konflikten

Um herauszufinden, inwiefern die erhobenen Variablen Konflikte in der Schule erklären können, wurde eine Regressionsanalyse (lineare Regression) durchgeführt. Dafür wurde zunächst ein Konflikt-Index erstellt, der jeder Schulklasse je nach Häufigkeit der geringfügigen, mittleren und schweren/massiven Konflikte einen Wert zwischen 0 (=konfliktfrei) und 28 (=konfliktreich) zuweist.

Sekundarstufe II sowie niedrige Bildung der Eltern haben 16,3% Erklärungsbeitrag

Laut Analyse liefern einige Variablen einen erhöhten Beitrag zur Erklärung von Konflikten, d. h. sie senken oder erhöhen den Konflikt-Index, also die Häufigkeit der Konflikte. Es fällt auf, dass die Variablen „Sekundarstufe II“ sowie „mehrheitlich niedrige Bildung der Eltern“ den höchsten Erklärungsbeitrag haben (zusammen 16,3%). Demnach kommen Konflikte seltener in der Sekundarstufe II, aber häufiger

in Klassen mit mehrheitlich niedriger Bildung der Eltern vor. Das Alter der befragten KV, die Wahrnehmung religiöser und kultureller Vielfalt durch die KV als unproblematisch sowie die Variable „Allgemein bildende höhere Schule“ senken wiederum den Konflikt-Index und erhöhen den Erklärungsbeitrag auf 21,6%. Alle weiteren ins Modell einberechneten Variablen[13] können den Erklärungsbeitrag dann nur mehr auf 24,2% erhöhen.

Die bedeutendsten Variablen zur Erklärung des Konfliktvorkommens sind also die Sekundarstufe II, was sich durch das zunehmende Alter der SchülerInnen und den Selektionsprozess im Bildungssystem erklären lässt, sowie der Bildungshintergrund der Eltern, wie ihn die KV einschätzen. Die Variable „Sekundarstufe II“ senkt demnach den Konflikt-Index am stärksten und die Variable „niedrigerer Bildungshintergrund der Eltern“ erhöht den Konflikt-Index am stärksten.

Der Gesamt-Erklärungsbeitrag von 24,2% zeigt jedoch, dass die erhobenen Variablen nicht ausreichen, um die Konflikte in den Schulen zufriedenstellend zu erklären. Zum einen können hier Faktoren hineinspielen, die sich auf SchülerInnenebene befinden und die über das Forschungsdesign nicht erhoben werden konnten (etwa zur Verfügung stehende Vertrauenspersonen, eigene Gewalterfahrungen, schwierige familiäre Situationen etc.). Zum anderen muss davon ausgegangen werden, dass die Einschätzungen der KV in diesem Bereich teilweise auf Vermutungen beruhen.

Auslöser für Konflikte können LehrerInnen meist nur vermuten

Das bestätigen auch die Fokusgruppengespräche. Lehrkräfte erleben immer nur einen zeitlichen Ausschnitt des Schulalltags in ihrer Unterrichtszeit und wissen daher meist nur wenig über Geschehnisse außerhalb ihrer Unterrichtsstunde oder außerhalb des Schulbetriebs. Auf die Frage, was der Auslöser für Konflikte ist, antwortet eine Lehrkraft:

> „Es kann sein, dass er geglaubt hat, dass er die Mutter beleidigt hat, oder der hat gesagt, dass der gesagt hat, dass der gesagt hat, dass der was gemacht hat. Verschiedenstes. Bei den Mädchen sind die einen im Zickenstreit mit den anderen, dann passiert etwas und die eine stachelt die andere auf, dass sie sagt, wir machen das und das mit dir.“ (IP16)

Und die Lehrkraft einer NMS antwortet:

> „Und da fällt mir auf die Schnelle ein, dass wir in meiner aktuellen Klasse, das so gehabt haben, dass wir Konflikte gehabt haben unter den Eltern, die in die Schule hineingetragen worden sind. Konflikte, die auch schon Jahre zurücklagen, also aus der Volksschule noch stammten und das ist ganz schwierig gewesen, das irgendwie abzuwägen, weil dann ist auf einmal der Konflikt wieder verschwunden, es war überhaupt kein Problem mehr und eine Woche war es ein Tränental.“ (IP10)

13 Die weiteren im Modell einberechneten Variablen, die höhere Korrelationen aufweisen, sind: Religionsverhältnis „Katholisch“, Geschlechterverhältnis, Sonderschule, Primarstufe, Polytechnische Schule, Mehrheitlich mittlere oder gemischte Bildung der Eltern, Neue Mittelschule, Religionsverhältnis „ohne Bekenntnis“.

Diese ausschnitthafte Wahrnehmung betrifft genauso Konflikte zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Herkünfte und Konfessionen. Auch in diesen Fällen sind Lehrkräfte eher am Rande damit konfrontiert und können daher nur begrenzt einschätzen, ob die Ursache eines Konflikts in der Schule oder außerhalb der Schule liegt. So schildert eine Lehrkraft einer Polytechnischen Schule eine entsprechende Konfliktsituation:

> „Interessanterweise war nicht das Fleisch des Kebabs das Problem, sondern der Betreiber des Kebabstands war ein Türke und einige durften nur beim Kurden essen. Eine Gruppe von Mädchen durfte an dem Kebabstand dann nichts essen. Solche Probleme kriegen wir dann am Rande mit. Ich bin mir nicht ganz sicher, ob die Ursprungsfrage bei den Problemen und Konflikten an der Schule war, ob es immer im religiösen Zusammenhang sein soll oder Konflikte im Allgemeinen? […] Ich kann schwer zurückverfolgen, ob das aus religiösem Hintergrund war oder einfach so Probleme, die in dem Alter sind." (IP23)

Eine Lehrkraft derselben Schule berichtet von Konflikten, die in den Ferien entstehen und dann in die Schule getragen werden, wobei sich den Lehrkräften der Grund für den Konflikt entzieht:

> „Jetzt gerade wieder nach den Herbstferien. Die haben sich in den Herbstferien gegenseitig aufgebaut über Snapchat und Instagram, was es da alles gibt. Dann kommen die am Montag in die Schule, es geht rund und wir wissen gar nicht, was der Auslöser war." (IP22)

Aus den meisten Antworten geht deutlich hervor, dass Lehrkräfte bei Konflikten, in die sie nicht unmittelbar involviert sind, weil sie sich in erster Linie zwischen den SchülerInnen abspielen, den Auslöser nur vermuten oder über Beobachtungen und Gespräche begrenzt rekonstruieren können. Den befragten Lehrkräften selbst fehlt zum Teil das Wissen um die Ursache der beobachteten Konflikte. Dies bedeutet auch, dass allein auf der Befragung von Lehrpersonen beruhende Einschätzungen der Herausforderungen, vor denen Schulen in einer Migrationsgesellschaft stehen, bald an die Grenzen ihrer Erklärungskraft stoßen und durch entsprechende Befragungen der SchülerInnen und Eltern ergänzt werden sollten.

6 Mobbing, unfaire Behandlung und Diskriminierung

Mobbing, unfaire Behandlung unter SchülerInnen am höchsten – gegenüber KV am niedrigsten

Die KV wurden gefragt, ob im Schuljahr 2018/19 SchülerInnen von MitschülerInnen oder LehrerInnen unfair behandelt oder gemobbt wurden bzw. ob sie selbst unfair behandelt wurden. 41% geben an, dass es in ihrer Klasse unfaire Behandlung oder Mobbing unter MitschülerInnen gegeben hat[14], 22% berichten von Vorwürfen von SchülerInnen, wonach diese von LehrerInnen unfair behandelt wurden, und 6% wurden eigenen Angaben zufolge selbst von SchülerInnen unfair behandelt.[15]

Auch wenn die LehrerInnen als KV ihre Klassen vergleichsweise gut kennen, ist anzunehmen, dass aufgrund der begrenzten Wahrnehmung von Mobbing, unfairer Behandlung und Diskriminierung der SchülerInnen untereinander die Dunkelziffer höher liegen dürfte. Bei den berichteten Vorwürfen der Diskriminierung seitens der LehrerInnen ist ebenfalls Vorsicht geboten. Da es um Vorwürfe der SchülerInnen gegenüber anderen Lehrern geht, stellt sich die Frage, worauf genau die Vorwürfe basieren. Es kann sich einerseits um tatsächliche Diskriminierung handeln, aber auch nur als solche wahrgenommen worden sein, obwohl objektiv keine Ungleichbehandlung vorliegt. Das hätte einen reduzierenden Effekt. Zum anderen kann angenommen werden, dass nur ein begrenzter Teil der unfairen Ungleichbehandlung seitens der LehrerInnen von SchülerInnen an andere LehrerInnen weitergetragen wird. Daher sollte auch hier eine höhere Dunkelziffer angenommen werden. Bei der Einschätzung der selbst erfahrenen unfairen Behandlung ist von einem geringeren Verzerrungseffekt auszugehen. Es ist festzuhalten, dass im Gegensatz zum medialen und politischen Diskurs aufgrund der ungleichen Machtverhältnisse zwischen SchülerInnen und LehrerInnen das Mobbing und die Diskriminierung von SchülerInnen gegenüber LehrerInnen geringer ist, als die unfaire Behandlung der SchülerInnen untereinander.

14 Dieser Wert ist signifikant höher als in der TALIS-2018-Befragung, die einen Anteil von 15,0% bzgl. Einschüchterung oder Mobbing unter SchülerInnen oder andere Formen des verbalen Missbrauchs angibt (Schmich/Itzlinger-Bruneforth 2019: 32). Diese Differenz lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass die TALIS-Studie LehrerInnen im Allgemeinen einbezogen hat, während die in der vorliegenden Studie ausgewählte Gruppe der KV mit ihren SchülerInnen häufiger, intensiver und auch öfter außerhalb des Unterrichts zusammenkommen, als das FachlehrerInnen tun. Zudem wurde in der TALIS-Studie von einem engeren Begriff ausgegangen, wie die Beschreibungen „Einschüchterung“ und „verbaler Missbrauch“ zeigen.

15 Im Wissen, dass für viele LehrerInnen eine genaue Unterscheidung zwischen Mobbing, Diskriminierung und unfairer Behandlung nicht immer klar ist und diese Kategorien sich in der Lebensrealität oft überschneiden wurde von einer exakten Differenzierung, die eine Überforderung im Rahmen einer Befragung bedeutet hätte, abgesehen.

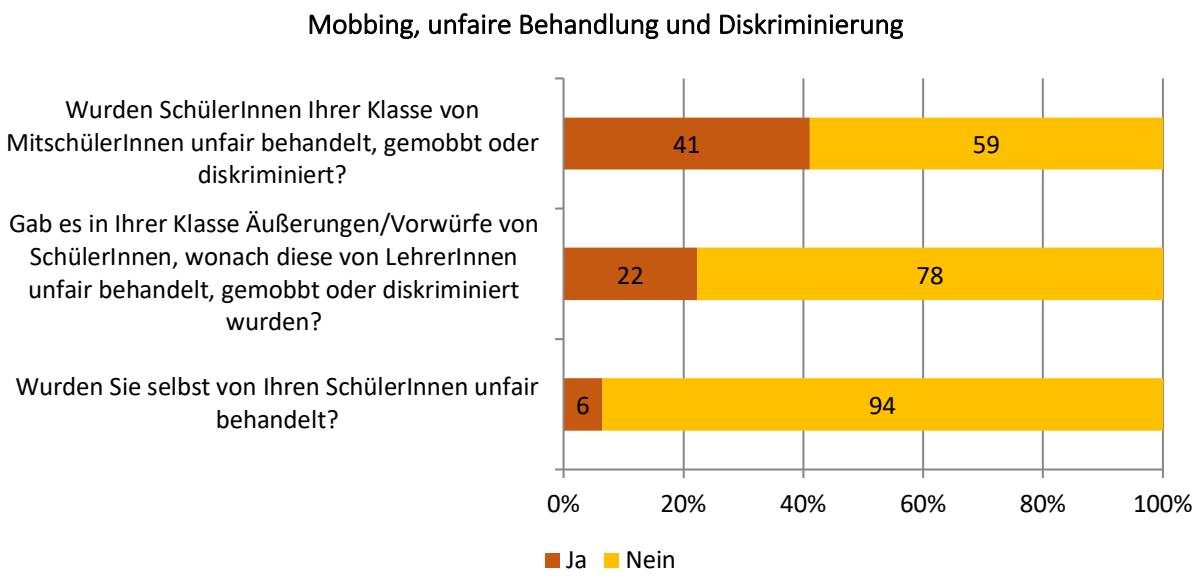
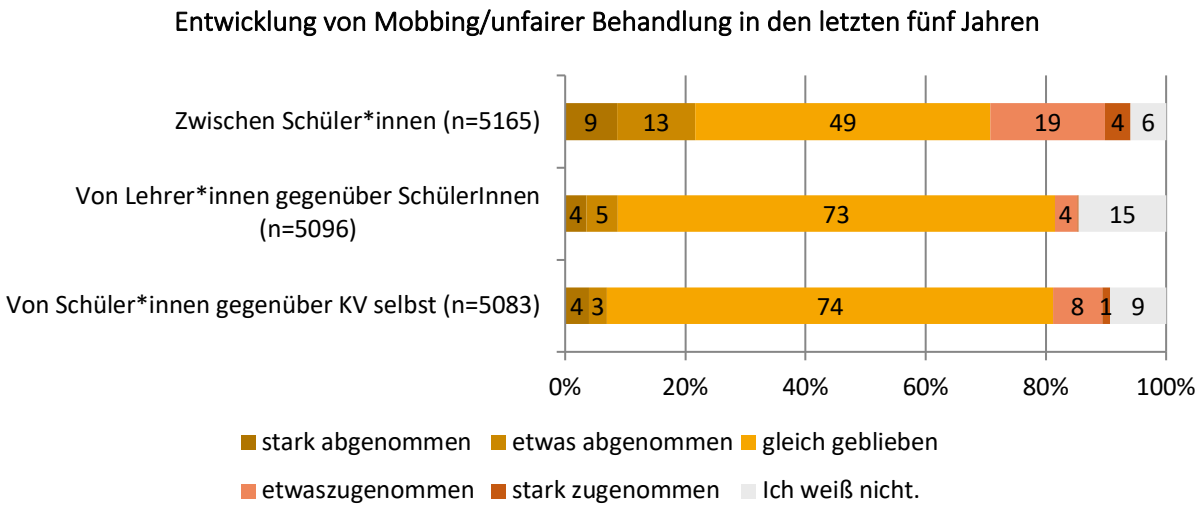


Abb. 26: Mobbing, unfaire Behandlung und Diskriminierung im Schuljahr 2018/19 (in %, n=6.958)

Kein Trend der Zunahme von Mobbing und unfairer Behandlung erkennbar – zum Teil aber gegenläufige Entwicklungen

Bevor in den folgenden Abschnitten auf die unterschiedlichen Arten unfairer Behandlung genauer eingegangen wird, soll an dieser Stelle noch die Entwicklung in den letzten fünf Jahren beschrieben werden. Die Häufigkeit von Mobbing und unfairer Behandlung zwischen SchülerInnen hat sich laut etwa der Hälfte der befragten KV in den letzten fünf Jahren nicht verändert, 22% konstatieren hingegen eine Abnahme, 23% eine Zunahme. Gerade die gegenläufigen Einschätzungen einer Zu- und Abnahme zeigen, dass hier kein linearer Prozess vorliegt, sondern sich starke, divergente Entwicklungen vollziehen. Es kann durchaus sein, dass eine Schule bzw. Klasse eine Abnahme verzeichnet, während in einer anderen Schule oder Klasse gegenteilige Erfahrungen gemacht werden.

Eine geringere Gegenläufigkeit zeigt sich beim Mobbing/unfairer Behandlung von LehrerInnen zu SchülerInnen und andersherum. 9% nehmen eine Abnahme von Mobbing/unfairer Behandlung von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen wahr, 4% eine Zunahme. Bezüglich selbst erfahrener unfairer Behandlung stellen 7% eine Abnahme und 9% eine Zunahme fest (s. Abb. 27).



Fragen zur Entwicklung in den letzten fünf Jahren wurden nur KV gestellt, die seit mind. fünf Jahren an der Schule tätig sind.

Abb. 27: In den letzten fünf Jahren: Wie hat sich die Anzahl von unfairen Behandlungen/Mobbing/Diskriminierungen in Ihren Klassen entwickelt? (in %, n s. Grafik)

Auch in den Fokusgruppen wird bestätigt, dass keine Zu- oder Abnahme von Mobbing zu beobachten sei. „So, wie wir es wahrscheinlich erlebt haben in unserem Umfeld, so ist es auch heute“ (IP7), berichtet eine Lehrkraft. Dagegen habe sich die Schwelle dafür, ein Vorkommnis als Mobbing zu bezeichnen, verringert. Etwas würde also öfter als Mobbing angesehen, als das früher der Fall war.

Mobbing und Diskriminierung finden immer häufiger über soziale Medien statt

Ein klarer Trend ist allerdings hinsichtlich der Räume von Mobbing und Diskriminierung festzustellen. In allen Fokusgruppen verdeutlichen Lehrkräfte, dass soziale Medien als Auslöser oder Verstärker von Konflikten, aber auch als Ort für Mobbing eine große Rolle spielen. Einzelne SchülerInnen würden via soziale Medien diffamiert oder beschimpft, was dann in die analoge Welt der Schule überschwappe.

> „Wenn dann im Internet sich teilweise fertig gemacht wird, teilweise Freunde aus dem Ausland dann auch noch mitmischen und Fotos verbreiten, wie aus dem Nichts und vor allem wegen nichts, und diese Dinge passieren tagtäglich.“ (IP27)

Auch Diskriminierung und Rassismus würden zum Teil über soziale Medien ausgelebt. So berichtet eine Lehrkraft:

> „Auf Whatsapp postet jemand in die Klassengruppe – das war vor drei Jahren – der hat ein Bild von Hitler entdeckt, wo er salutiert und darunter steht ‚Türken ab ins Gas‘. Das postet der in die Klassengruppe, wo viele türkische Schüler drinnen sind. Dann hat man einen Megakonflikt in der Klasse.“ (IP23)

Bekannt sei auch der Versand von Nacktfotos ohne die Zustimmung der betroffenen Person oder Bedrohungen über Snapchat. Zudem würden über soziale Medien zum Teil auch einzelne Lehrkräfte diffamiert, wobei das Problem sei, dass „das durch die virtuelle Welt schnell die Runde macht und

vielleicht auch zu Eltern kommt. Dem ist fast nicht mehr auf den Grund zu gehen, wer das in die Welt gesetzt hat. Jeder hat einen Nickname“ (IP22).

Laut der WHO-HBSC-Studie zum Gesundheitsverhalten von österreichischen SchülerInnen waren im Jahr 2018 Mädchen etwas häufiger Opfer von Cybermobbing als Buben. In der Studie wird auch die allgemeine Wahrnehmung der KV bezüglich der zunehmenden problematischen Nutzung von Handy und sozialen Medien gestützt. Demnach liegt bei rund 9% der SchülerInnen der Schulstufen 5, 7, 9 und 11 eine „Social Media Disorder“ vor (vgl. Felder-Puig et al. 2019: 44).

6.1 Mobbing und unfaire Behandlung durch MitschülerInnen

Mobbing und unfaire Behandlung zwischen MitschülerInnen unterscheidet sich nach Schulart

Das Vorkommen von Mobbing und unfairer Behandlung durch MitschülerInnen unterscheidet sich nach Schulart. 59% der KV an Polytechnischen Schulen und 57% der KV an NMS geben an, dass es Mobbing/unfaire Behandlung unter MitschülerInnen gibt. An den Technischen und gewerblichen höheren und mittleren Schulen nehmen das nur 20% der KV wahr. Hier muss betont werden, dass die Schularten, in denen Mobbing/unfaire Behandlung unter MitschülerInnen häufiger vorkommt (Polytechnische Schulen, Neue Mittelschulen, Volks- und Sonderschulen), diejenigen sind, in denen KV üblicherweise auch mehr in der Klasse anwesend sind und deshalb vielleicht mehr Gelegenheit haben, entsprechende Vorfälle mitzubekommen.

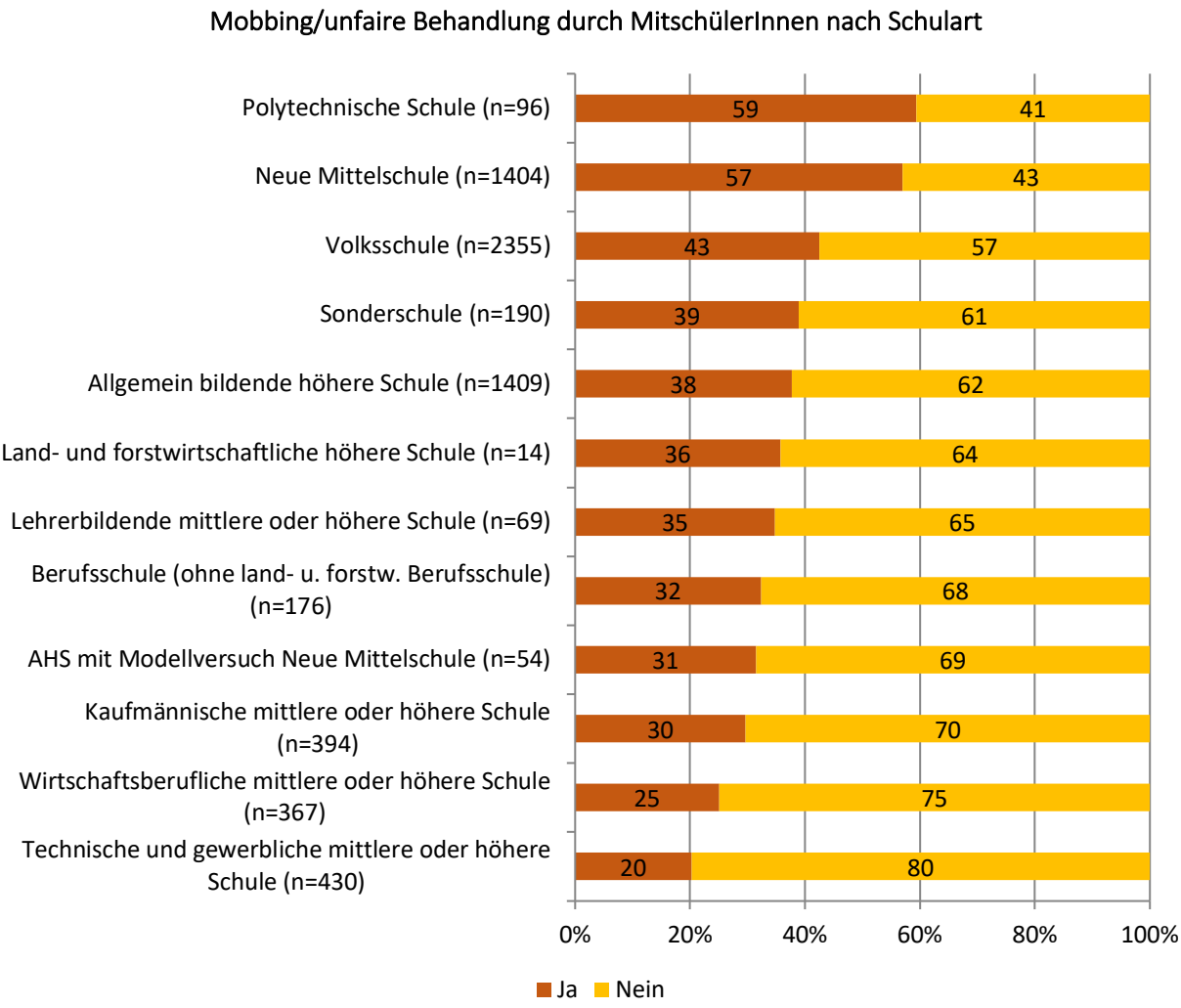


Abb. 28: In diesem Schuljahr: Wurden SchülerInnen Ihrer Klasse von MitschülerInnen unfair behandelt, gemobbt oder diskriminiert? nach Schulart (in %, n s. Grafik)

Mobbing und unfaire Behandlung zwischen SchülerInnen der Schulstufen 5 bis 7 am höchsten

Auch nach Schulstufe gibt es signifikante Unterschiede. Am häufigsten (jeweils 59%) beobachten KV der Schulstufen 5 und 6 unfaire Behandlung der SchülerInnen untereinander. Danach nimmt dieses Phänomen kontinuierlich ab, bis es in Schulstufe 12 nur noch in 18% und in Schulstufe 13 in 15% der Klassen vorkommt (s. Abb. 29).

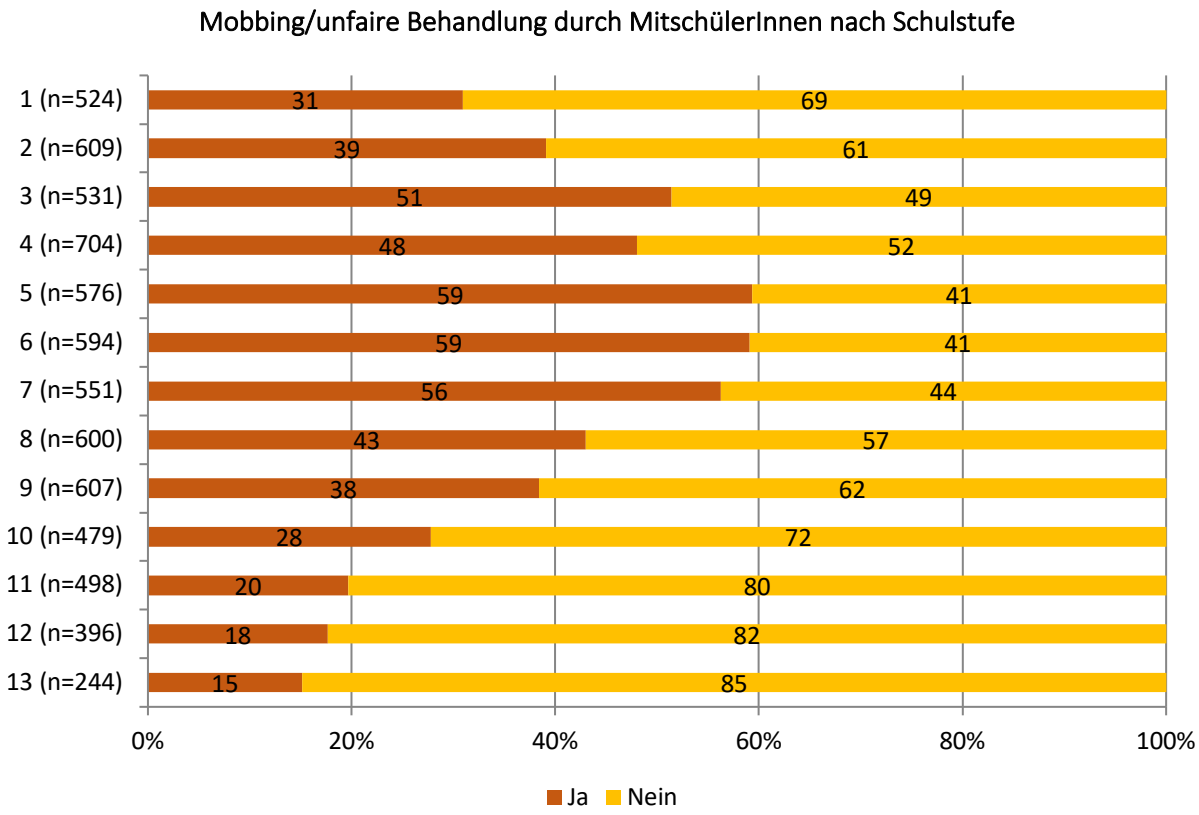
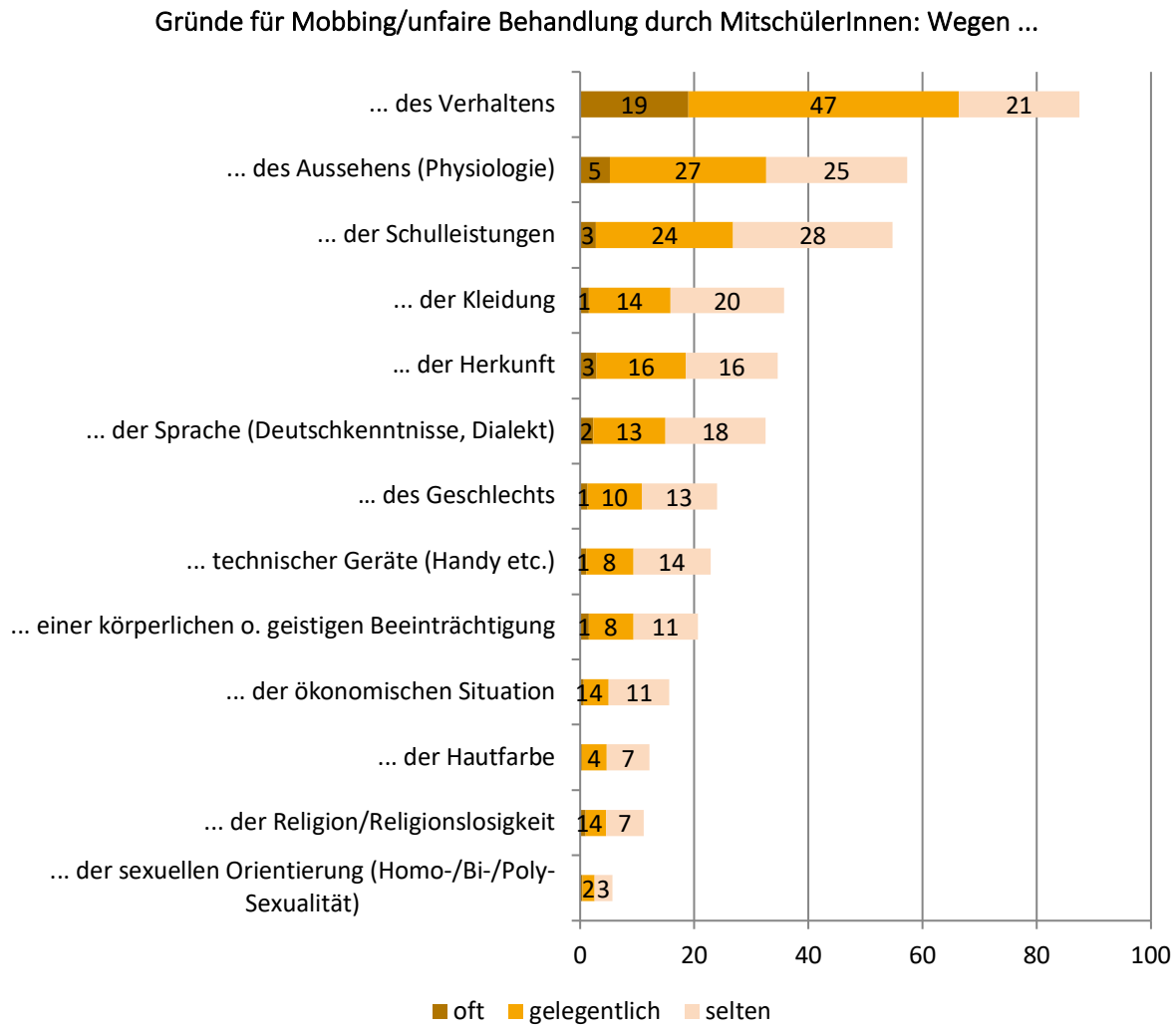


Abb. 29: In diesem Schuljahr: Wurden SchülerInnen Ihrer Klasse von MitschülerInnen unfair behandelt, gemobbt oder diskriminiert? nach Schulstufe (in %, n s. Grafik)

Häufigste Gründe für Mobbing/unfaire Behandlung sind das Verhalten, dann Aussehen und Schulleistungen

Der häufigste Grund für Mobbing/unfaire Behandlung ist den KV zufolge, in deren Klassen Mobbing vorgekommen ist, das Verhalten, gefolgt von Aussehen (Kleidung oder Übergewicht werden in den Fokusgruppen als Beispiele genannt) und Schulleistungen. Am seltensten ist die unfaire Behandlung wegen der sexuellen Orientierung, was daran liegen kann, dass dies erst in höheren Schulstufen ein Thema wird.



Diese Grafik wurde nur KV gestellt, die bei Mobbing durch MitschülerInnen mit Ja geantwortet haben.

Abb. 30: Gründe für Mobbing durch MitschülerInnen (in %, n=2.862)

Mädchen werden stärker unfair behandelt als Buben

Diejenigen KV, die angeben, dass es unfaire Behandlung/Mobbing wegen des Geschlechts gegeben hat, wurden gefragt, welche SchülerInnen betroffen waren. In 82,3% der Klassen wurden Schülerinnen unfair behandelt, in 38,2% Schüler. 5,1% der KV gaben „Anderes“ an (s. Abb. 31). Im urbanen Raum kommen Mobbing und unfaire Behandlung wegen des Geschlechts tendenziell häufiger vor.

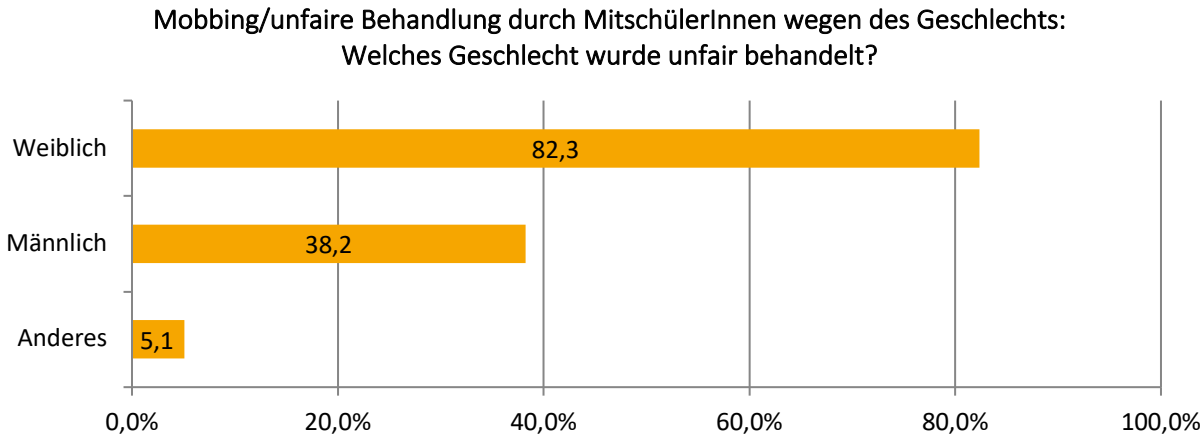


Abb. 31: Mobbing/unfaire Behandlung durch MitschülerInnen wegen des Geschlechts (in %, n=685), Mehrfachantworten waren möglich

Mobbing/unfaire Behandlung wegen der Sprache in einem Drittel der Klassen, in denen es Mobbing durch SchülerInnen gibt

Unfaire Behandlung/Diskriminierung wegen der Sprache gibt es in einem Drittel der Klassen, in denen Mobbing durch SchülerInnen vorgekommen ist. In mehr als der Hälfte der Fälle (56,9%) geht es dabei um schlechte Deutschkenntnisse und in 17,8% um einen Dialekt. Der Anteil von „Sonstiges" ist bei dieser Frage mit 32,9% besonders hoch (s. Abb. 32), was damit zusammenhängen könnte, dass die KV nur bedingt Einblick in den Auslöser von Mobbing haben. Mobbing/unfaire Behandlung wegen der Sprache gibt es ebenfalls tendenziell häufiger im urbanen Raum, etwas häufiger auch in Klassen mit höherem Buben-Anteil. Auch die Diversität nach Herkunft spielt eine Rolle. In Klassen mit höherer Diversität nach Herkunft werden SchülerInnen häufiger wegen der Sprache unfair behandelt.

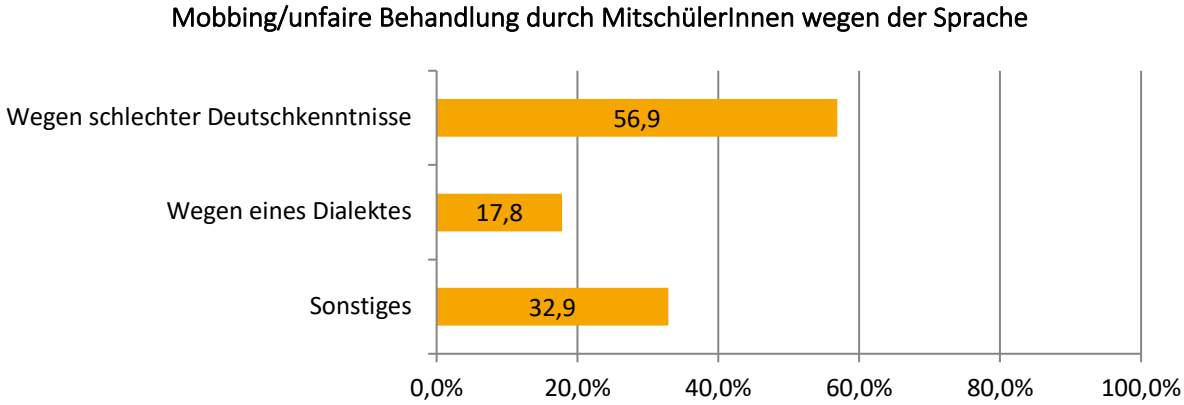
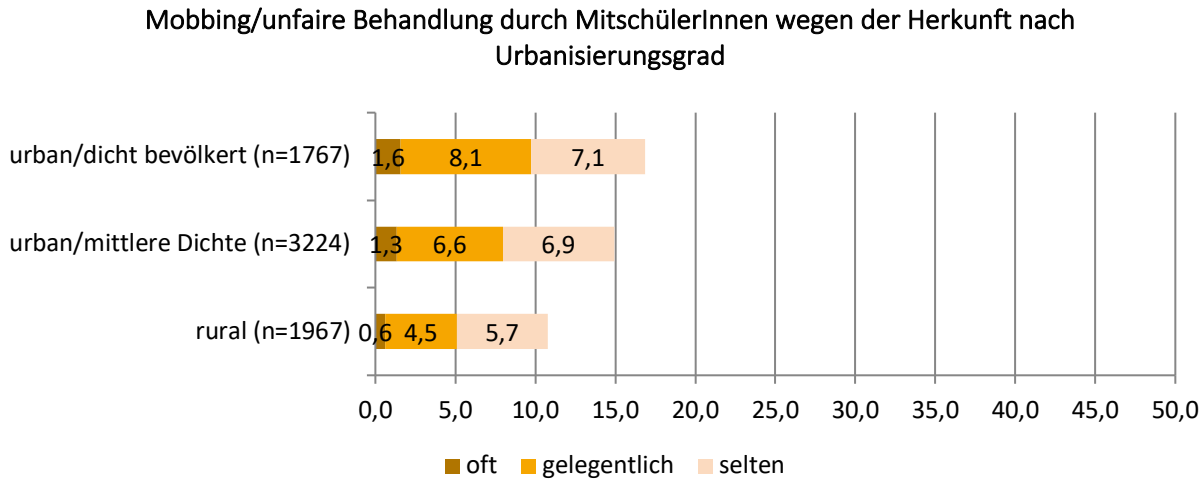


Abb. 32: Mobbing/unfaire Behandlung durch MitschülerInnen wegen der Sprache (in %, n=930), Mehrfachantworten waren möglich

Mobbing/unfaire Behandlung wegen der Herkunft ist im urbanen Raum häufiger

Mobbing und unfaire Behandlung wegen der Herkunft ist im urbanen Raum etwas häufiger anzutreffen als im ruralen Raum (s. Abb. 33). Betrachtet man die Bundesländer, fällt auf, dass die KV in Tirol, Vorarlberg und Wien etwas häufiger von Mobbing und unfairer Behandlung wegen der Herkunft berichten. Auch die Diversität nach Herkunft hat einen Einfluss. Tendenziell wird häufiger wegen der Herkunft gemobbt, wenn viele unterschiedliche Herkunftsländer vertreten sind. Da in urbanen Räumen die Herkunftsheterogenität höher ist, dürften interethnische Abgrenzungen, Vorurteile und Abwertungen in einem höheren Maße ins Gewicht fallen. In der Annahme, dass die Reibungsfläche aufgrund der größeren Herkunftsheterogenität höher wird, sind diese Ergebnisse nicht überraschend.



Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wurde in dieser Grafik die x-Achse nur bis 50% dargestellt.

Abb. 33: Mobbing/unfaire Behandlung durch MitschülerInnen wegen der Herkunft nach Urbanisierungsgrad (in %, n s. Grafik)

Schlechte Schulleistungen sind ein Grund für Mobbing/unfaire Behandlung

Insgesamt geben 22% der KV an, dass im Schuljahr 2018/19 SchülerInnen wegen ihrer Schulleistungen von MitschülerInnen gemobbt oder unfair behandelt worden sind. In 62,1% dieser Klassen sind schlechte Schulleistungen der Grund, in 27,3% gute. Sonstiges geben 25,6% der Befragten an (s. Abb. 34).

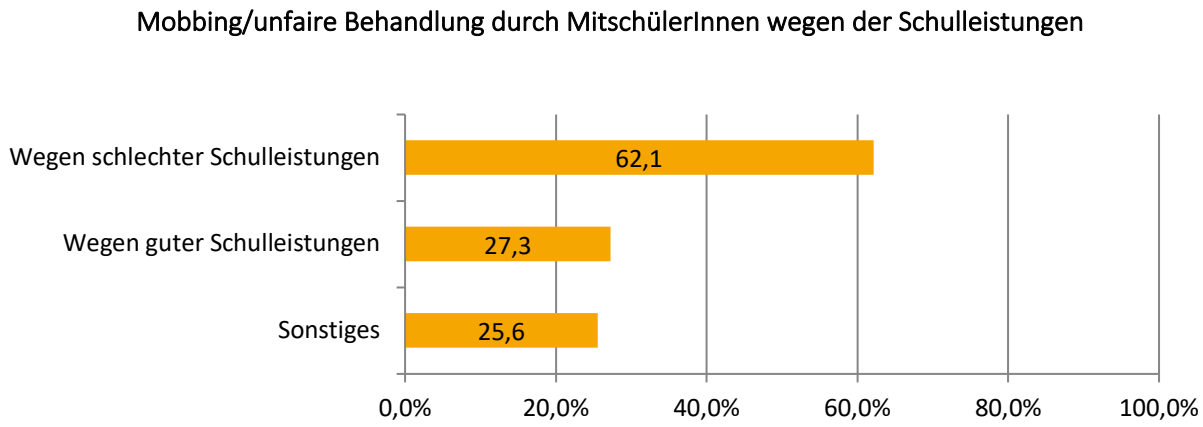


Abb. 34: Mobbing/unfaire Behandlung durch MitschülerInnen wegen der Schulleistungen (in %, n=1.565), Mehrfachantworten waren möglich

Mobbing wegen der ökonomischen Situation

Rund ein Sechstel der befragten KV berichten von Mobbing wegen der ökonomischen Situation, 52,2% von ihnen wegen Armut, 8,3% wegen Reichtum und 42,4% wegen sonstigen Gründen (s. Abb. 35). Auf Grundlage der Fragebogenbeantwortung lässt sich nicht klären, was mit den sonstigen Gründen gemeint ist. Auch die Fokusgruppen liefern hierzu keine Erkenntnisse.

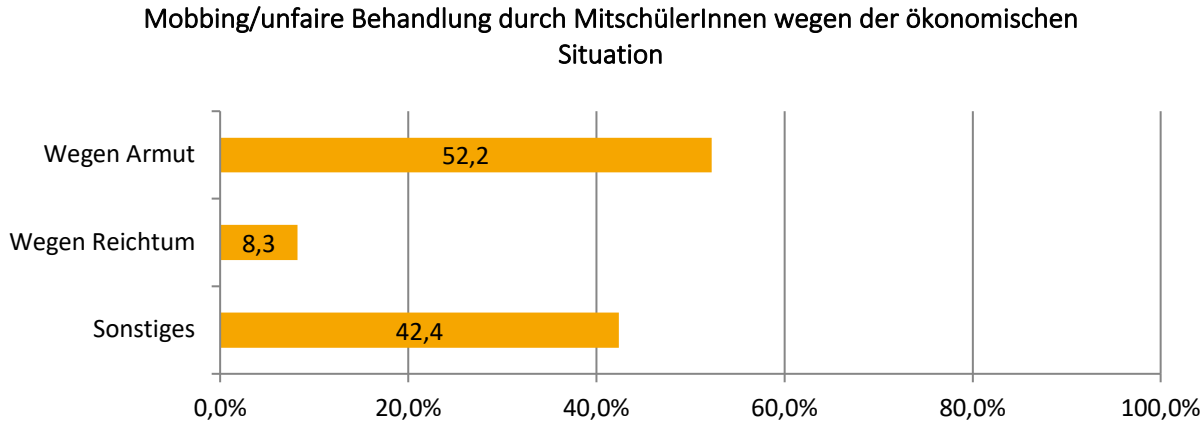


Abb. 35: Mobbing/unfaire Behandlung durch MitschülerInnen wegen der ökonomischen Situation (in %, n=448), Mehrfachantworten waren möglich

6.2 Mobbing und unfaire Behandlung durch LehrerInnen

Mobbing/unfaire Behandlung durch LehrerInnen in Wirtschaftsberuflichen und Kaufmännischen Schulen am häufigsten

22% der befragten KV berichten davon, dass sie von Mobbing oder unfairer Behandlung von SchülerInnen durch LehrerInnen wissen (s. Abb. 26). Auch hier gibt es einen signifikanten Zusammenhang mit

der Schulart. Allerdings ergibt sich ein völlig anderes Bild als bei Mobbing/unfairer Behandlung zwischen SchülerInnen. Von Mobbing/unfairer Behandlung durch LehrerInnen berichten am häufigsten KV von Wirtschaftsberuflichen (40%) und Kaufmännischen mittleren oder höheren Schulen (38%). Am seltensten berichten KV bzw. KlassenlehrerInnen von Volksschulen (7%) und Sonderschulen (9%), dass SchülerInnen derartige Vorwürfe an sie herantragen. Allerdings sind das auch die Schularten, in denen die SchülerInnen vergleichsweise wenige unterschiedliche LehrerInnen haben.

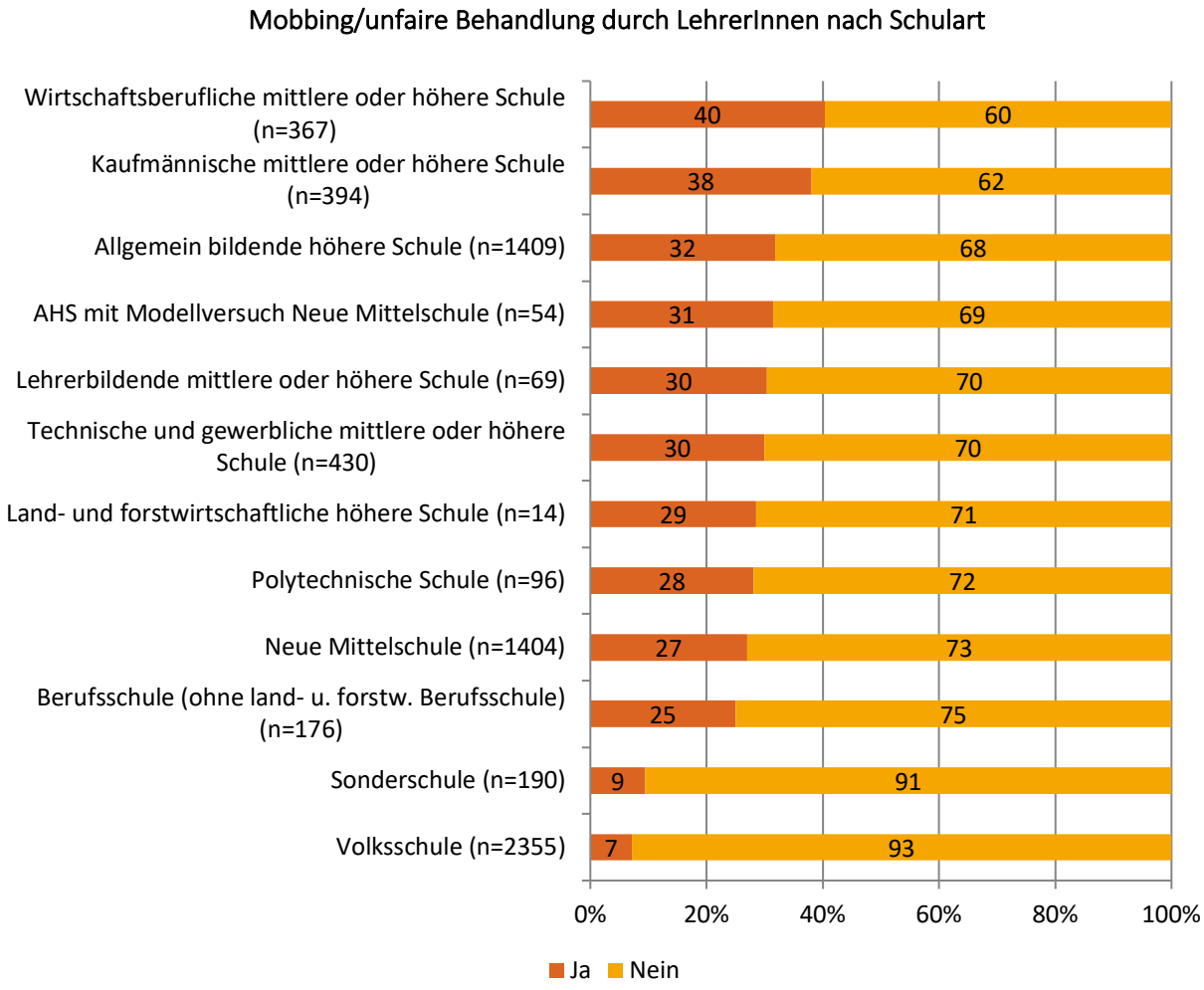


Abb. 36: In diesem Schuljahr: Gab es in Ihrer Klasse Äußerungen/Vorwürfe von SchülerInnen, wonach diese von LehrerInnen unfair behandelt, gemobbt oder diskriminiert wurden? nach Schulart (in %, n s. Grafik)

Mobbing/unfaire Behandlung durch LehrerInnen häufiger in Städten

Auch der Urbanisierungsgrad spielt eine Rolle. Dies gilt besonders für Neue Mittelschulen und Allgemein bildende höhere Schulen. Den Angaben der KV an diesen Schularten in dichter besiedelten Regionen zufolge, kommt unfaire Behandlung durch LehrerInnen häufiger vor.

Vergleicht man die drei größten Städte Österreichs zeigen sich Unterschiede: Den Angaben der Befragten zufolge kommt Mobbing/unfaire Behandlung durch LehrerInnen in Linz (39% der Klassen) signifikant häufiger vor als in Wien (30%) und Graz (23%).

In 18,0% der Klassen gab es den Befragten zufolge wegen des Verhaltens Mobbing/unfaire Behandlung durch LehrerInnen, in 16,8% wegen der Schulleistungen. Alle anderen Gründe, wie z. B. Sprache, Herkunft, Geschlecht, Religion, Aussehen, Hautfarbe etc. liegen bei unter 4%.

6.3 Selbst erfahrene unfaire Behandlung

In Sonderschulen und Polytechnischen Schulen werden LehrerInnen häufiger unfair behandelt

Nur ein geringer Anteil aller KV (6%) berichtet davon, selbst von SchülerInnen unfair behandelt worden zu sein (s. Abb. 26). KV von Sonderschulen (22%) berichten am häufigsten davon, dass sie selbst von SchülerInnen unfair behandelt wurden. An Lehrerbildenden bzw. Technischen und gewerblichen mittleren oder höheren Schulen sind es mit jeweils nur 3% der KV am wenigsten (s. Abb. 37).

Weder hinsichtlich des Geschlechts und Alters der KV noch nach Struktur der Klasse (Größe, Diversität, Geschlechterverhältnis etc.) und geografischer Lage gibt es auffällige Unterschiede bezüglich der unfairen Behandlung durch SchülerInnen.

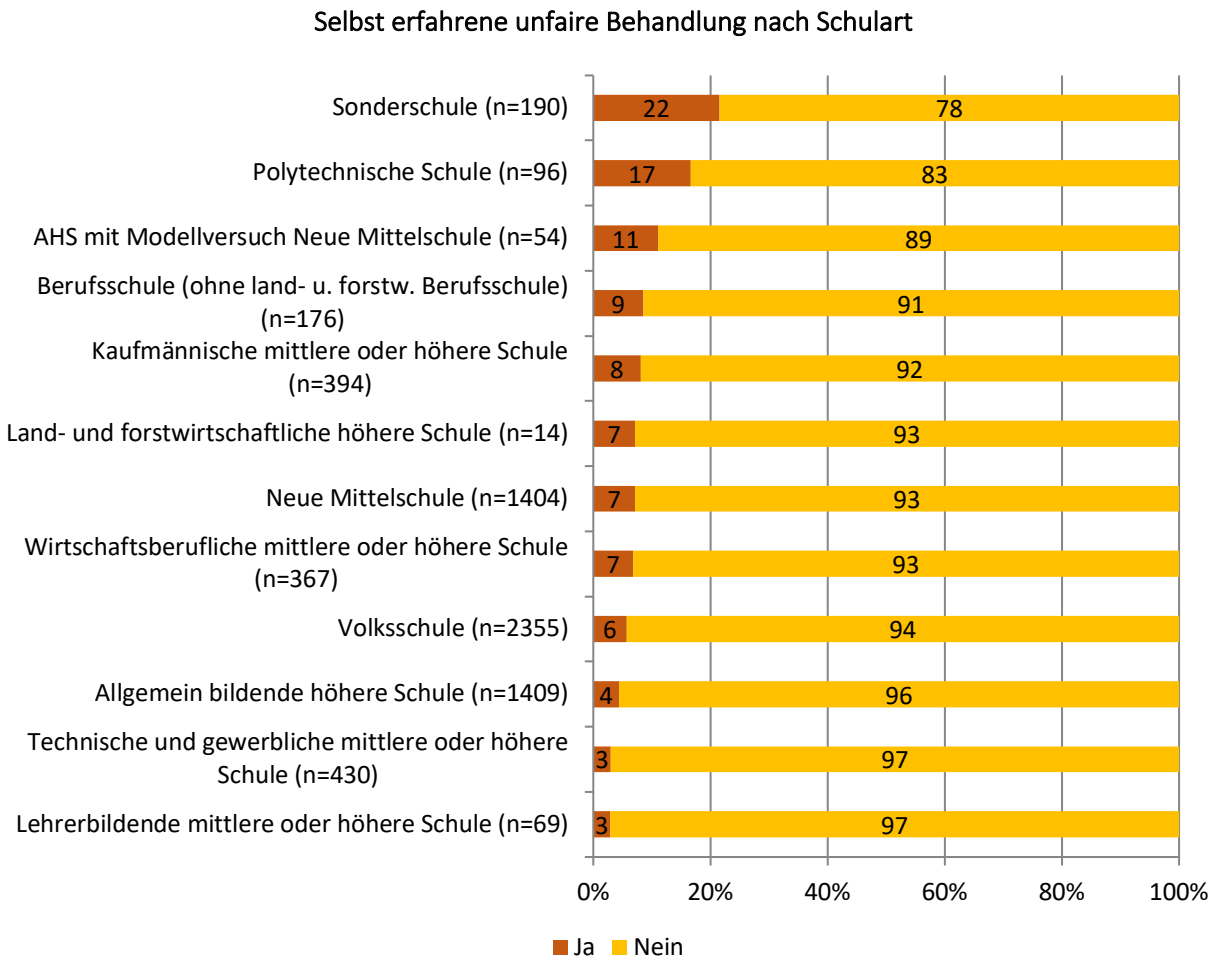


Abb. 37: In diesem Schuljahr: Wurden Sie selbst von Ihren SchülerInnen unfair behandelt? nach Schulart (in %, n s. Grafik)

Korrelation mit dem Bildungshintergrund der Eltern und der Überforderung der KV

Wenig überraschend ist die bestehende Korrelation mit dem Grad der Überforderung. Nicht gesagt werden kann, ob es sich dabei um einen kausalen Zusammenhang handelt bzw. ob die Überforderung Ursache oder Folge ist.

Ebenfalls ist eine Korrelation mit dem Bildungshintergrund der Eltern zu beobachten. Dieser ist tendenziell etwas niedriger in Klassen, in denen LehrerInnen unfair behandelt werden. Auch wenn sich hier kein eindeutiger kausaler Zusammenhang zeigen lässt, kann festgehalten werden, dass der niedrige Bildungshintergrund der Eltern sowohl bei den Abwertungen als auch den Konflikten, vermutlich in der Kombination mit weiteren Faktoren, eine Rolle spielt.

Als häufigsten Grund für selbst erfahrene unfaire Behandlung geben KV in 4,5% aller Klassen „Wegen etwas anderem“ an. Erst danach folgen der Unterrichtsstil (3%) und das Geschlecht (0,8%) (s. Tab. 4).

Gründe für die selbst erfahrene unfaire Behandlung: Wegen ...	oft	gelegentlich	selten

... etwas anderem	0,4%	1,5%	2,6%
... meines Unterrichtsstils	0,1%	1,3%	1,6%
... meines Geschlechtes	0,1%	0,3%	0,4%
... meines Aussehens oder meiner Kleidung	0,0%	0,2%	0,4%
... meiner Herkunft	0,0%	0,1%	0,2%
... meiner Religion/Religionslosigkeit	0,1%	0,1%	0,2%

Tab. 4: Häufigkeitsanteile der Gründe für die selbst erfahrene unfaire Behandlung (n=6.958)

In einzelnen, besonders konfliktbelasteten Schulen fühlen sich LehrerInnen bedroht

Auch wenn sich zeigt, dass die KV aufgrund der Machtkonstellationen am geringsten gemobbt bzw. unfair behandelt werden, gibt es auch Extremfälle. In zwei Fokusgruppen wird deutlich, dass sich einzelne LehrerInnen aus besonders konfliktbelasteten Schulen von SchülerInnen bedroht fühlen und deshalb auch Maßnahmen zum Eigenschutz ergreifen – sowohl innerhalb der Schule als auch außerhalb.

> „Ich setze die Schüler nach Gefahrenpotential. Die Gefährlichen setze ich nach hinten, die mittleren in die Mitte und die Braven setze ich ganz nach vorne. Weil wenn dem hinten etwas einfällt, muss er über die anderen Schüler drüber. Damit mir nichts passiert. So denke ich im Unterricht. Und ich bin Lehrer geworden und nicht Sicherheitspersonal.“ (IP3)

> „Wir nehmen nicht den kürzeren Weg zur Straßenbahn, sondern gehen zur nächsten Haltestelle, damit man einsteigen kann. Weil wir uns fürchten.“ (IP4)

Die Lehrkraft einer anderen Schule berichtet von massiven Drohungen, die zu einem Polizeieinsatz geführt haben.

> „Letztes Jahr hatten wir noch einen gewaltigen Drohbrief an einen Lehrer. Da ist das SEK angerückt. Es gab massive Drohungen gegen Lehrer.“ (IP22)

7 Abfällige Äußerungen

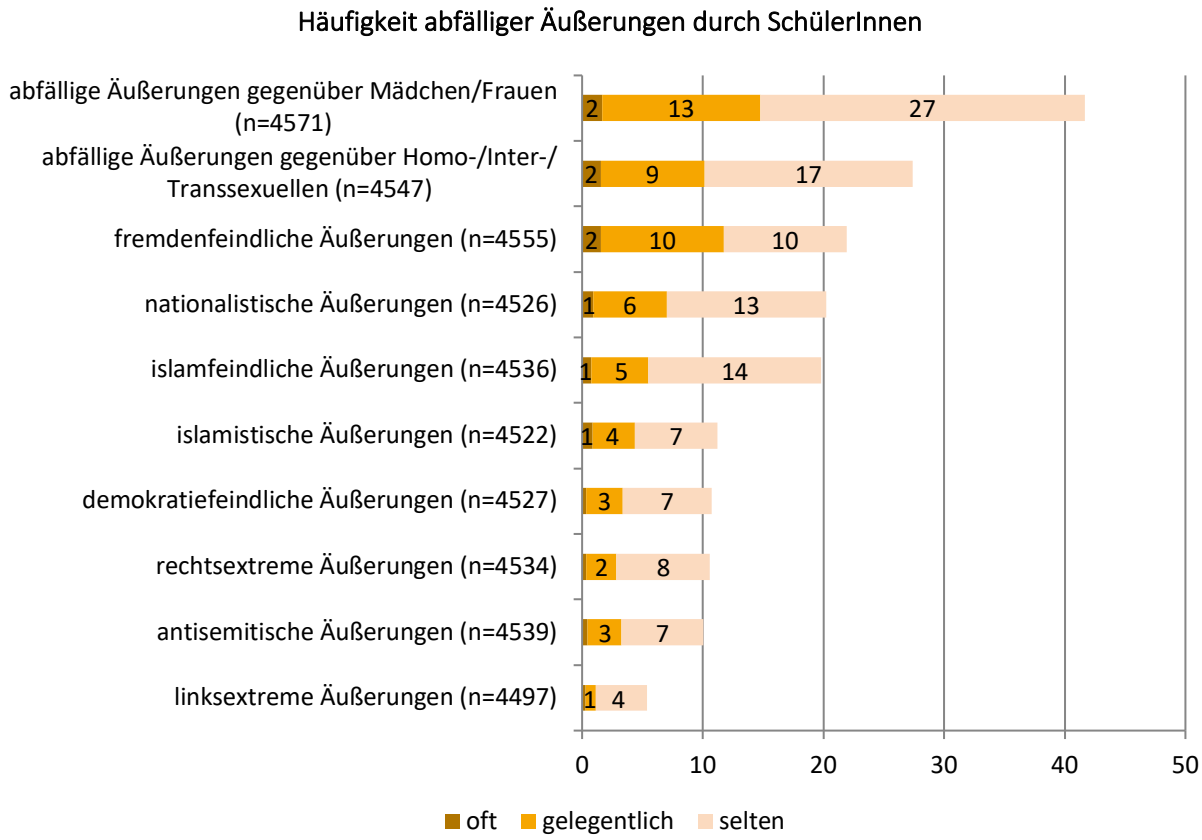
Am häufigsten sind abfällige Äußerungen gegenüber Mädchen/Frauen

Ein zentrales Thema der Erhebung ist das Vorkommen abfälliger Äußerungen in der Schule, insbesondere gegenüber Mädchen/Frauen und Minderheitengruppen. Die folgende Abbildung zeigt, dass abfällige Äußerungen am häufigsten Mädchen/Frauen betreffen. In 41,7% der Klassen (ohne Volksschulen[16]) sind solche abfälligen Äußerungen im Schuljahr 2018/19 vorgekommen. Vergleicht man diesen hohen Wert mit den Ergebnissen rund um Mobbing und unfaire Behandlung (das geschieht nur zu 24% wegen des Geschlechts und betrifft dabei zu 82,3% Mädchen; s. Abb. 30, Abb. 31), zeigt sich ein deutlicher Unterschied, der eine Erklärung verlangt: Anders als abfällige Äußerungen, beziehen sich Mobbing und unfaire Behandlung auf konkrete Personen. Abfällige Äußerungen hingegen können sich sowohl auf bestimmte Personen beziehen als auch als allgemeine abwertende Aussagen getätigt werden, ohne eine Person konkret zu adressieren. Das alleine dürfte bereits einen großen Teil des Unterschieds zwischen den deutlich häufiger gemeldeten abfälligen Äußerungen auf der einen Seite und Mobbing/unfaire Behandlung auf der anderen Seite erklären. Des Weiteren sind die Gründe für Mobbing und unfaire Behandlung schwieriger zu benennen als eine hörbare und damit zuordenbare abfällige Äußerung.

Zudem ist auf die Diskrepanz hinzuweisen, dass einerseits das Bewusstsein für die Gleichstellung der Geschlechter und eine geschlechtersensible Sprache im Allgemeinen zunimmt. Andererseits finden abwertende Sprache und Bezeichnungen als Popkultur Eingang in die Jugendsprache – zum Beispiel durch Rap-Texte, die von Sexismus, Machismus und abwertender Sprache gegenüber Mädchen und Frauen geprägt sind – und werden als „normal“ wahrgenommen. Mit der zunehmenden Sensibilisierung der KV auf abfällige Äußerungen gegenüber Mädchen und Frauen werden Abwertungen stärker wahrgenommen, während sie für viele Jugendliche als Teil der Jugend- und Popkultur Normalität darstellen.

Vergleichsweise hoch liegt der Wert auch bei abfälligen Äußerungen gegenüber Homo-/Inter-/Transsexuellen, wovon 27,4% der befragten KV (ohne KlassenlehrerInnen an Volksschulen) berichten. 22,0% nehmen fremdenfeindliche Äußerungen wahr. Weitere Details können Abb. 38 entnommen werden.

16 Die Fragen rund um abfällige Äußerungen wurden KlassenlehrerInnen an Volksschulen nicht gestellt.

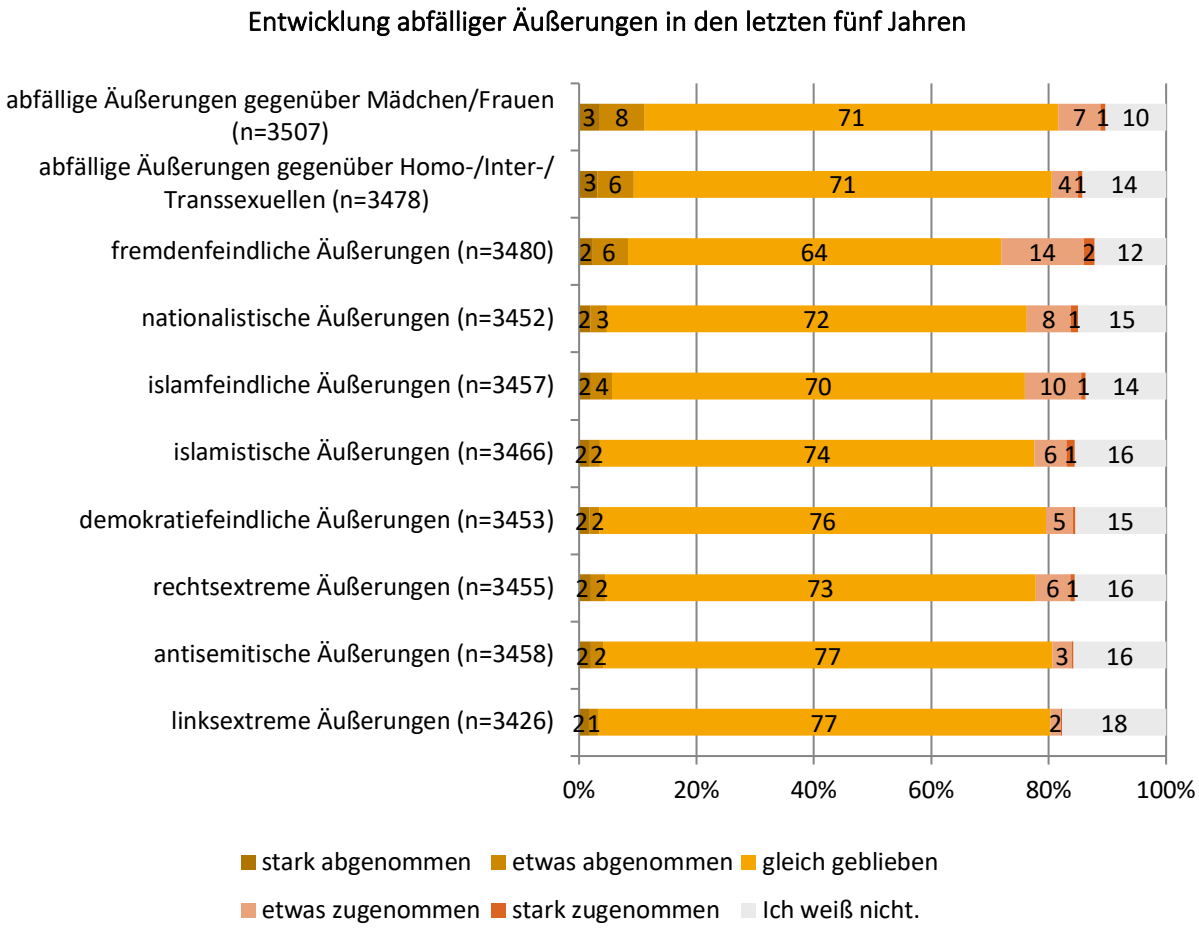


Die Fragen nach abfälligen Äußerungen wurden KlassenlehrerInnen an Volksschulen nicht gestellt.
Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit ist in dieser Grafik die x-Achse nur bis 50% dargestellt.

Abb. 38: Abfällige Äußerungen (in %, n s. Grafik)

KV nehmen Zunahme von fremdenfeindlichen und islamfeindlichen Äußerungen wahr

Betrachtet man die Entwicklung in den letzten fünf Jahren, zeigt sich, dass es den KV (ohne KlassenlehrerInnen an Volksschulen) zufolge am meisten Zunahme bei den fremdenfeindlichen (16%) und islamfeindlichen (11%) Äußerungen gibt. Zugleich wird für diese beiden Phänomene eine Abnahme von 8% bzw. 6% wahrgenommen. Die höchste Abnahme beobachten die Befragten bei den abfälligen Äußerungen gegenüber Mädchen/Frauen (11%) und gegenüber Homo-/Inter-/Transsexuellen (9%). Hier wird parallel eine Zunahme von 8% bzw. 5% wahrgenommen.



Die Fragen nach abfälligen Äußerungen wurden KlassenlehrerInnen an Volksschulen nicht gestellt.

Fragen zur Entwicklung in den letzten fünf Jahren wurden nur KV gestellt, die seit mind. fünf Jahren an der Schule tätig sind.

Abb. 39: Entwicklung abfälliger Äußerungen in den letzten fünf Jahren (in %, n s. Grafik)

Im Folgenden werden signifikante Zusammenhänge mit abfälligen Äußerungen näher betrachtet.

Abfällige Äußerungen gegenüber Mädchen/Frauen sind in den Schulstufen 7 und 8 häufiger

Zwischen Schulstufe und abfälligen Äußerungen gibt es nur selten einen signifikanten Zusammenhang und wenn, dann mit eher schwacher Korrelation. Der deutlichste Zusammenhang findet sich bei abfälligen Äußerungen gegenüber Mädchen/Frauen (Korr. 0,120). Abb. 40 zeigt, dass die Häufigkeit in Schulstufe 7 und 8 den höchsten Wert erreicht. In weniger als der Hälfte der Klassen dieser Schulstufen gab es im Schuljahr 2018/19 keine abfälligen Äußerungen gegenüber Mädchen/Frauen. Ab Schulstufe 9 nimmt die Häufigkeit wieder ab. Es ist davon auszugehen, dass diese Abnahme sowohl auf das zunehmende Alter und die zunehmende Reife der SchülerInnen, also einen gemäßigteren Umgang der Geschlechter miteinander, als auch den Selektionsprozess in Sekundarstufe II zurückzuführen ist.

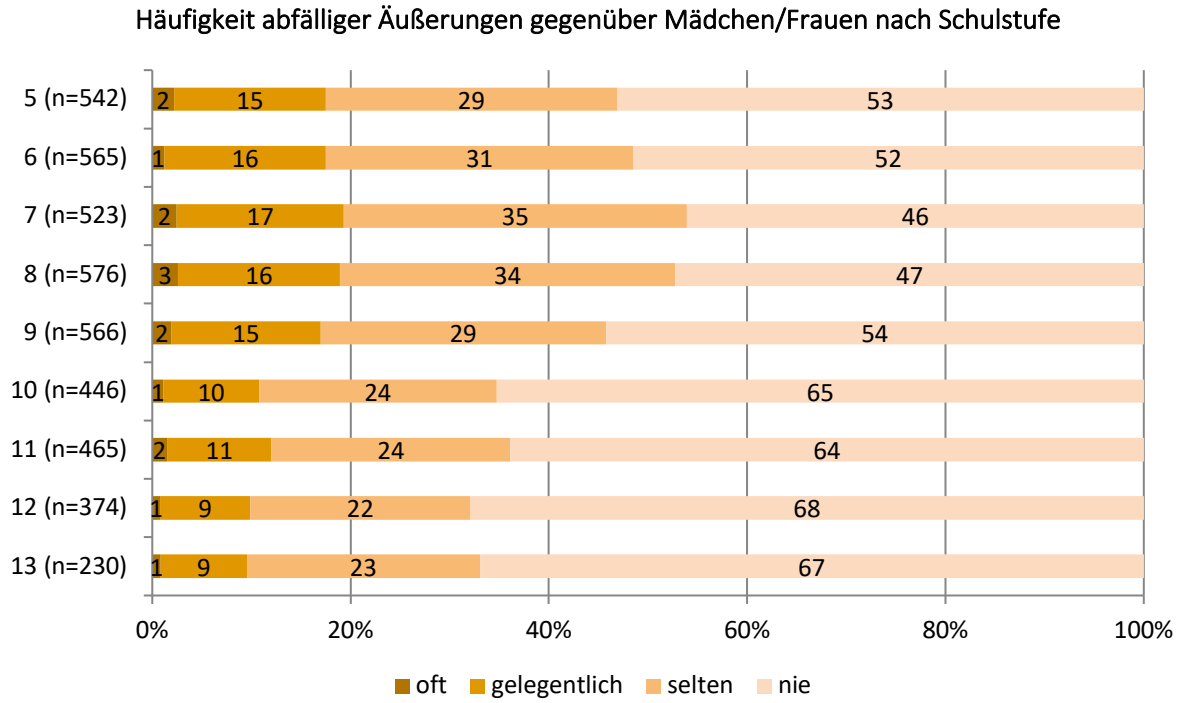


Abb. 40: Abfällige Äußerungen gegenüber Mädchen/Frauen nach Schulstufe (in %, n s. Grafik)

Nationalistische Äußerungen kommen in den Schulstufen 5 und 6 etwas seltener vor als in den höheren Schulstufen.

Fremdenfeindliche Äußerungen sind signifikant häufiger in Berufsschulen und Polytechnischen Schulen

Die Schularten unterscheiden sich kaum hinsichtlich der Häufigkeit abfälliger Äußerungen. Einen signifikanten Zusammenhang gibt es aber mit den fremdenfeindlichen Äußerungen. Abb. 41 zeigt, dass fremdenfeindliche Äußerungen signifikant häufiger in Berufsschulen, Polytechnischen Schulen sowie Land- und forstwirtschaftlichen Schulen vorkommen. Bei letzteren ist allerdings auf die geringe Fallzahl von n=13 hinzuweisen.

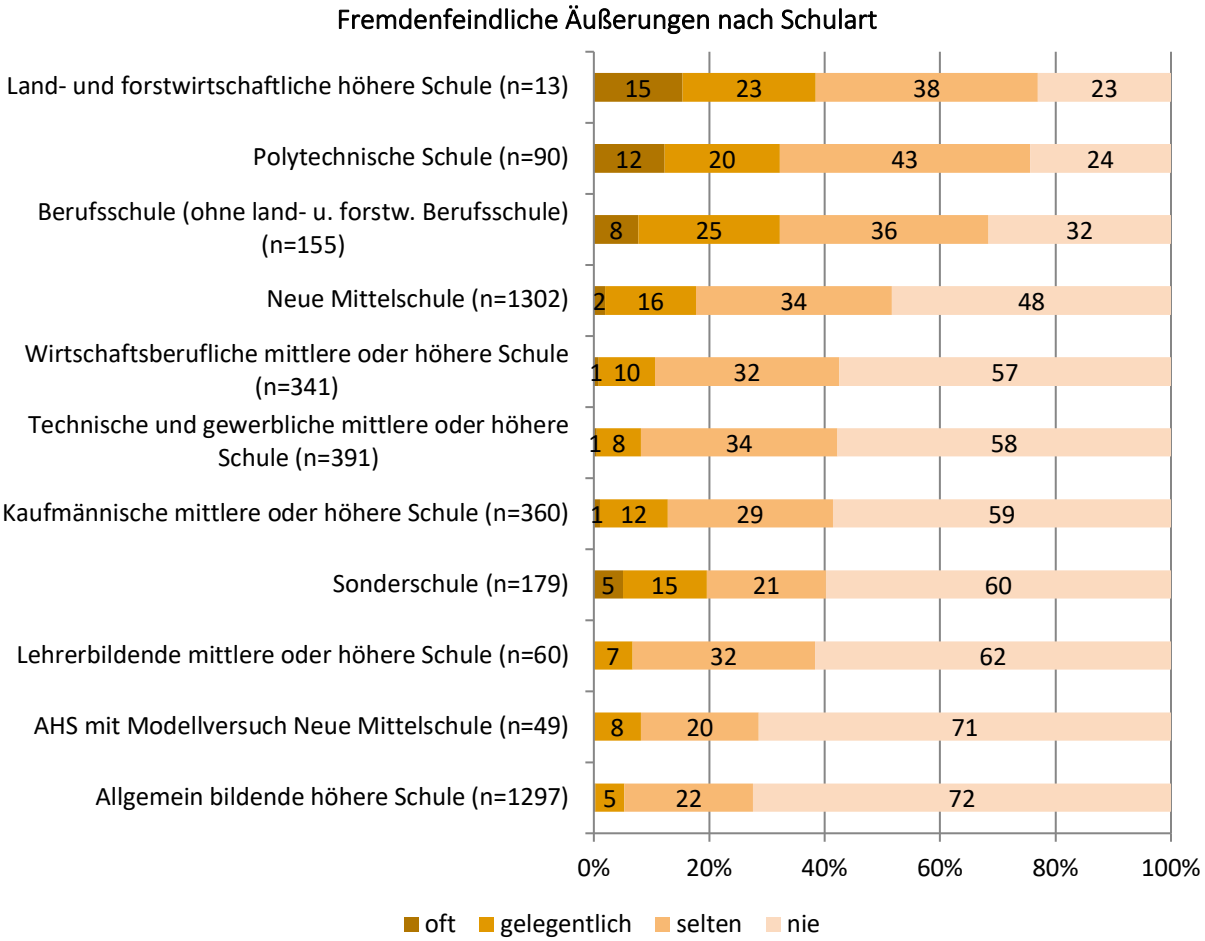


Abb. 41: Fremdenfeindliche Äußerungen nach Schulart (in %, n s. Grafik)

Häufige islamistische Äußerungen in Vorarlberg und Wien

Unterschiede nach Bundesland gibt es hinsichtlich religiös-kulturell bedingter Herausforderungen insgesamt nur sehr wenige. Dies gilt auch für die abfälligen Äußerungen. Den deutlichsten Zusammenhang gibt es zwischen Bundesland und islamistischen Äußerungen (s. Abb. 42). In Vorarlberg kommen diese signifikant häufiger vor, gefolgt von Wien und Oberösterreich. Gleichzeitig gibt es laut den KV in Vorarlberg auch am häufigsten fremdenfeindliche und islamfeindliche Äußerungen.

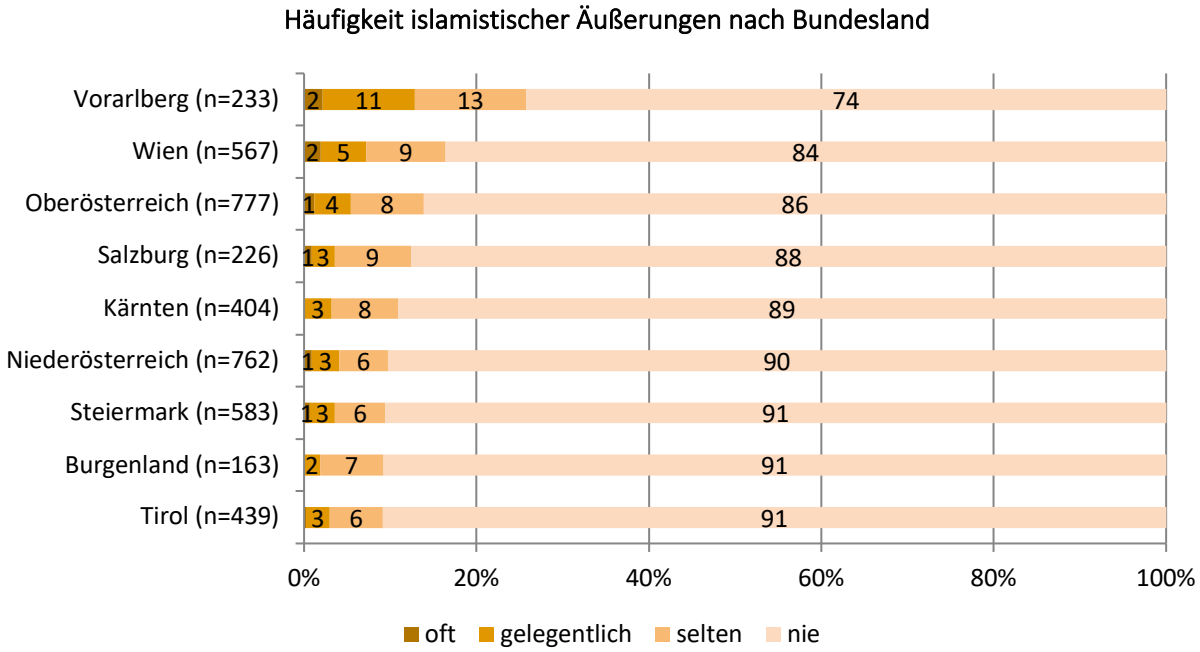


Abb. 42: Islamistische Äußerungen nach Bundesland (in %, n s. Grafik)

Fremden- und islamfeindliche Äußerungen sind in ländlichen Räumen höher – islamistische Äußerungen kommen in städtischen Räumen häufiger vor

Einen leichten signifikanten Zusammenhang gibt es hinsichtlich Urbanisierungsgrad und fremdenfeindlichen Äußerungen. In ruralen Gebieten sind fremdenfeindliche Äußerungen etwas häufiger, wie Abb. 43 zeigt. Ähnliches gilt auch für islamfeindliche Äußerungen. Islamistische Äußerungen hingegen kommen in urbanen/dicht bevölkerten Gebieten etwas häufiger vor.

Eine mögliche und bekannte Erklärung für dieses Phänomen beruht auf der Tatsache, dass die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft im urbanen Raum diverser ist. Einerseits gehört das Zusammenleben mit Menschen anderer Herkünfte und Religionen damit zum Alltag und es besteht weniger Angst vor dem Fremden. Andererseits stoßen ausländer- bzw. fremdenfeindliche Äußerungen in einem ethnisch und religiös diversen Umfeld eher auf Widerspruch. Festzuhalten ist, dass fremdenfeindliche Äußerungen dort zwar weniger vorkommen, Abwertungen in Bezug auf Herkunftsgruppen unter den ethnischen Herkunftsgruppen aber auch gegeben sind. Das heißt, dass die herkunftsbezogenen Abwertungen in heterogenen Klassen nicht nur entlang der Grenze fremd/einheimisch, sondern auch aufgrund der latenten oder manifesten Ressentiments zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen vorkommen. Das Gleiche gilt für islamfeindliche Äußerungen. Auf der anderen Seite erklärt ein höherer Anteil von MuslimInnen im urbanen Raum das etwas häufigere Vorkommen islamistischer Äußerungen.

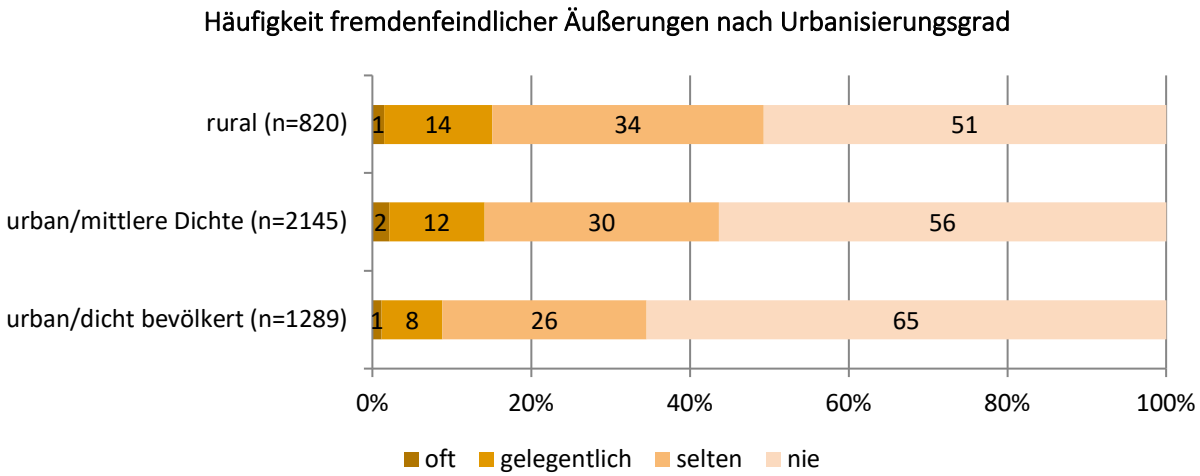


Abb. 43: Fremdenfeindliche Äußerungen nach Urbanisierungsgrad (in %, n s. Grafik)

Abfällige Äußerungen nehmen mit dem Anteil von Buben zu

Abfällige Äußerungen gegenüber Mädchen/Frauen gibt es wenig überraschend signifikant seltener, wenn die Mädchen in der Mehrheit sind (Korr. 0,168). Das gilt allerdings auch bezüglich abfälliger Äußerungen gegenüber Homo-/Inter-/Transsexuellen (Korr. 0,138). Abb. 44 zeigt das Ergebnis gruppiert nach dem Mädchenanteil. Auch fremden- und islamfeindliche Äußerungen sind in Klassen mit hohem Mädchenanteil seltener.

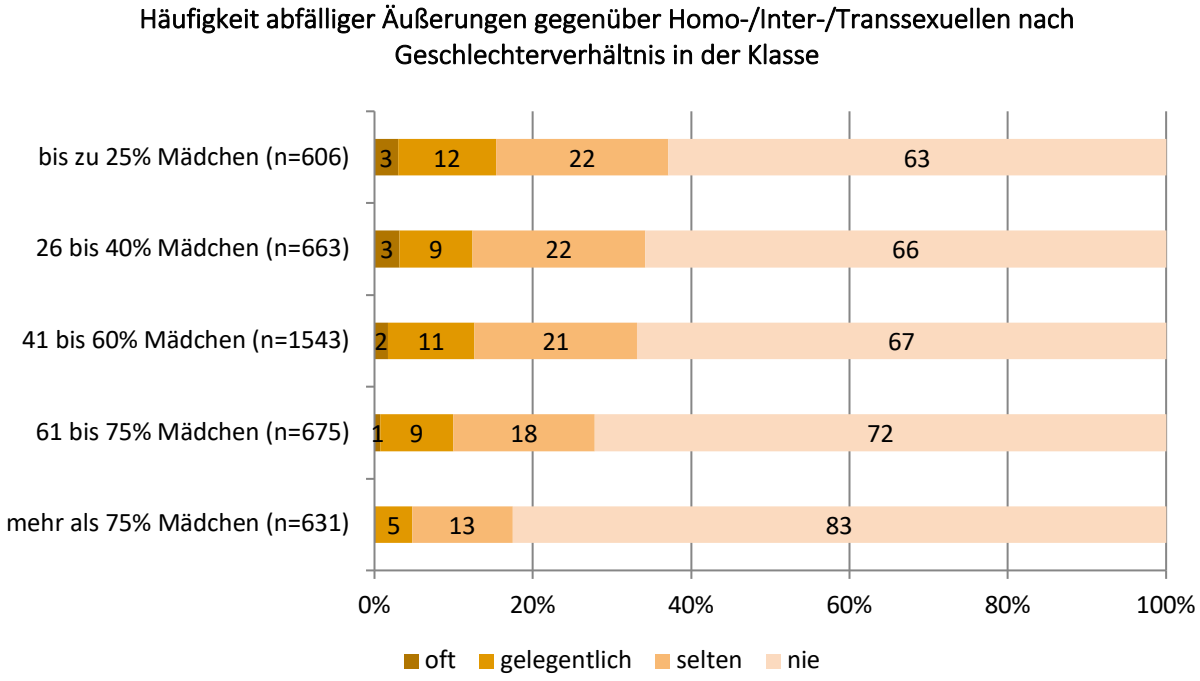


Abb. 44: Abfällige Äußerungen gegenüber Homo-/Inter-/Transsexuellen nach Geschlechterverhältnis (in %, n s. Grafik)

Zusammenhang zwischen islamistischen, aber auch islamfeindlichen Äußerungen und dem Anteil türkischer SchülerInnen

Die Interpretation der Zusammenhänge zwischen abfälligen Äußerungen und Religions- und Herkunftsverhältnissen gestaltet sich schwierig, da aus den Daten nicht herausgelesen werden kann, wer die Abfälligkeiten äußert bzw. wen sie treffen. Zudem sind die Erklärungsversuche manchmal unmittelbar plausibel, manchmal voraussetzungsreich. So gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Anteil von SchülerInnen türkischer Herkunft und der Häufigkeit islamistischer Äußerungen (Korr. -0,326), allerdings – wenn auch geringer – ebenfalls zwischen dem Anteil von SchülerInnen türkischer Herkunft und der Häufigkeit islamfeindlicher Äußerungen (Korr. -0,118). Das könnte darauf hinweisen, dass in Klassen mit einem höheren Anteil türkeistämmiger Kinder das Thema Religion und Politik thematisch und persönlich eine höhere Relevanz erhält und so eher Anlassfälle für abfällige Äußerungen gegenüber muslimischen SchülerInnen entstehen. Zugleich zeigt sich in Klassen mit einem höheren Anteil an SchülerInnen muslimischer Konfession auch ein höherer Anteil an SchülerInnen und orthodoxer Konfession (Korr. 0,340), was wiederum den signifikanten Zusammenhang zwischen dem Anteil orthodoxer SchülerInnen und der Häufigkeit islamistischer Äußerungen (Korr. -0,143) erklären kann.[17]

Signifikanter Zusammenhang zwischen abfälligen Äußerungen und der Überforderung der KV

Bei den Variablen, die die befragten KV etwas näher beschreiben, zeigen sich sehr deutliche signifikante Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit abfälliger Äußerungen und dem Grad der Überforderung. Dort, wo abfällige Äußerungen, egal welcher Art, häufiger sind, fühlen sich die KV eher überfordert. Unklar ist, ob häufige Abwertungen zur Überforderung führen, ob Abwertungen bei überforderten KV zunehmen oder ob mit zunehmender Überforderung die Sensibilität der Wahrnehmung steigt. Beispielhaft sind in der folgenden Abbildung nationalistische Äußerungen nach dem Grad der Überforderung dargestellt. Die Unterschiede sind aber bei allen Abwertungen ähnlich.

17 Hier könnten historisch sedimentierte ethnisch-religiöse Konflikte, wie z. B. die osmanische Besetzung des Balkans, aber auch der Bosnienkrieg eine Rolle spielen, die in gegenseitige Abwertungen zwischen serbisch- und türkisch-stämmigen SchülerInnen münden. Solche historischen Problemzonen könnten auf der einen Seite zu islamfeindlichen und auf der anderen Seite zu islamistischen Äußerungen führen.

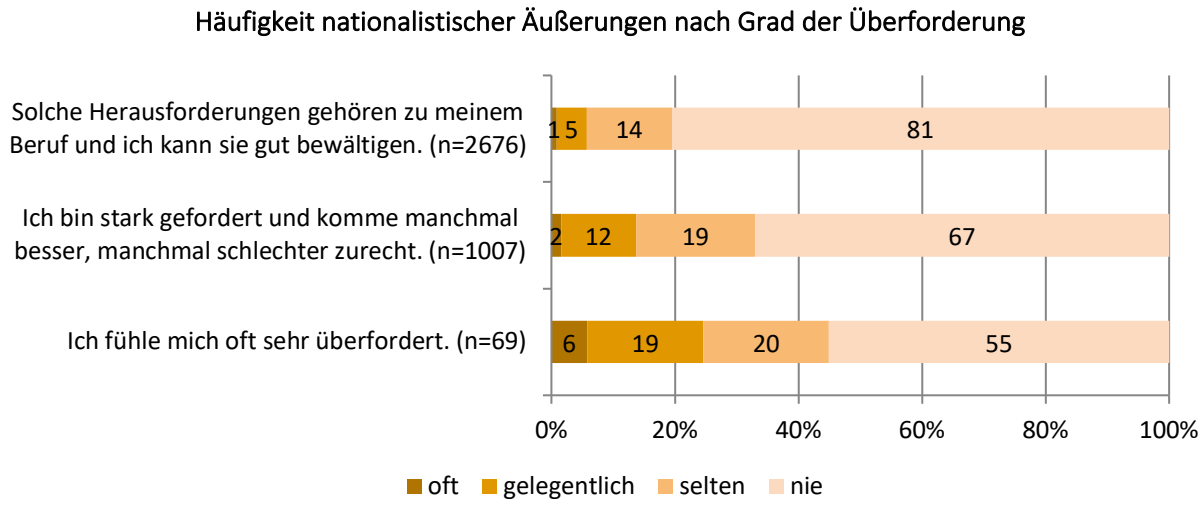


Abb. 45: Nationalistische Äußerungen nach Grad der Überforderung der KV (in %, n s. Grafik)

8 Herausforderungen im Schulalltag

Die vorliegende Bestandsaufnahme hat ganz allgemein Herausforderungen und Konflikte in österreichischen Schulen erhoben. Ein besonderer Fokus lag dabei auf Herausforderungen und Konflikten, denen religiös-kulturelle Phänomene zugrunde liegen, insbesondere solche, die häufig mit dem Islam oder zumindest mit konservativen bis fundamentalistischen Ausprägungen der Religion in Zusammenhang gebracht werden. Trotz dieses Fokus zielte nur ein Teil der Fragestellungen der Onlinebefragung unmittelbar auf bestimmte Religionen, etwa wenn es um die Frage religiöser Kopfbedeckungen (Kopftuch, Kippa, Turban) oder religiöser Speisevorschriften geht. Ein anderer Teil war neutral gehalten, wie etwa Fragen zur Verweigerung bestimmter Unterrichtsgegenstände aus religiösen Gründen (Sexualkunde, Schwimmen etc.). Zwar treten diese Phänomene in erster Linie in Zusammenhang mit dem Islam auf, aber nicht ausschließlich. Auch in Österreich finden sich, wie eine der Fokusgruppen veranschaulichen konnte, christlich-fundamentalistische Sekten, die versuchen, ihre Weltanschauung in die Schulen zu tragen.

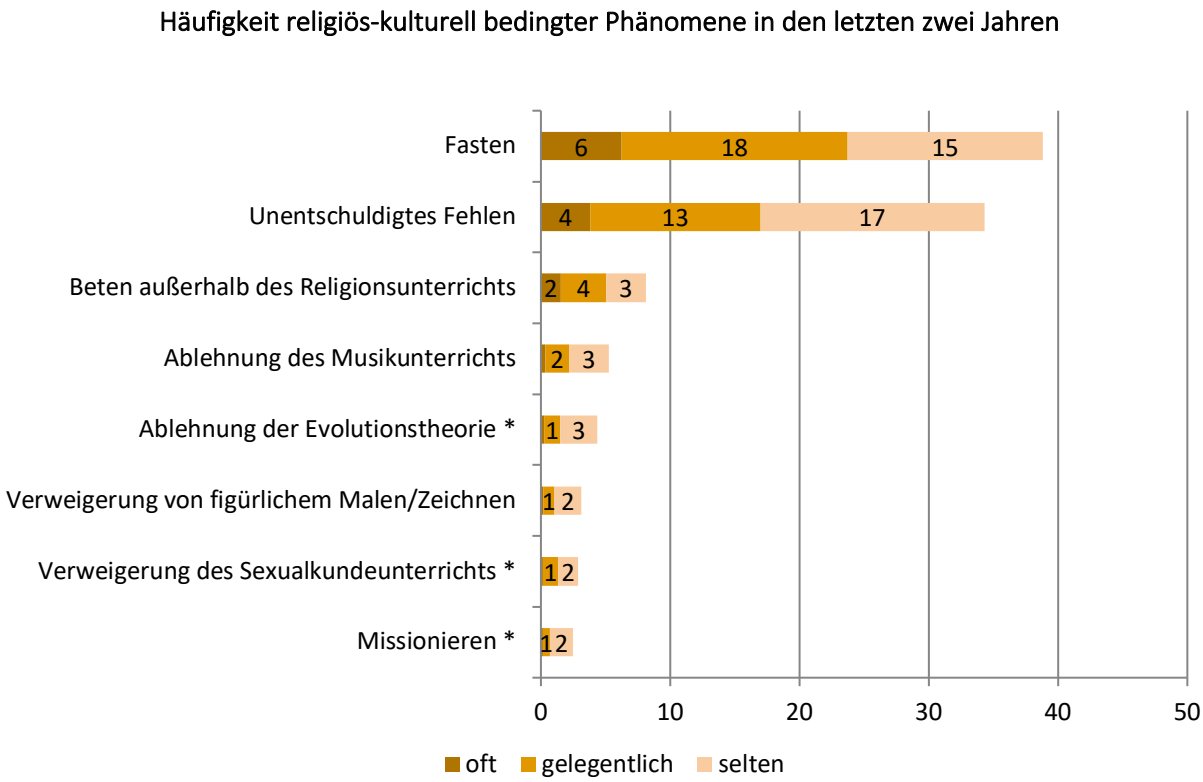
Die Fokusgruppen zeigen aber auch, dass viele religiös-kulturelle Phänomene von Lehrkräften tatsächlich mit dem Islam in Verbindung gebracht werden, auch wenn dieser nicht explizit genannt wird. Das mag einerseits dem öffentlichen Diskurs geschuldet sein, andererseits aber ihren täglichen Erfahrungen in der Schule.

Im Folgenden werden verschiedene Herausforderungen näher analysiert, die gar nicht, teilweise oder vor allem religiös-kulturell bedingt sind.

8.1 Religiös-kulturell bedingte Phänomene

Fasten und unentschuldigtes Fehlen kommen am häufigsten vor

In knapp 40% der Klassen wurde in den letzten zwei Jahren gefastet. In den Fokusgruppengesprächen zeigt sich, dass LehrerInnen damit das Fasten im Rahmen des islamischen Fastenmonats Ramadan verknüpfen. Ob Fasten überhaupt als Herausforderung wahrgenommen wird, behandelt ein Abschnitt weiter unten. Daneben kam es in den letzten zwei Jahren vergleichsweise häufig vor, dass SchülerInnen aus religiösen Gründen unentschuldigt gefehlt haben. Das war in rund einem Drittel der Klassen der Fall. Details können Abb. 46 entnommen werden.

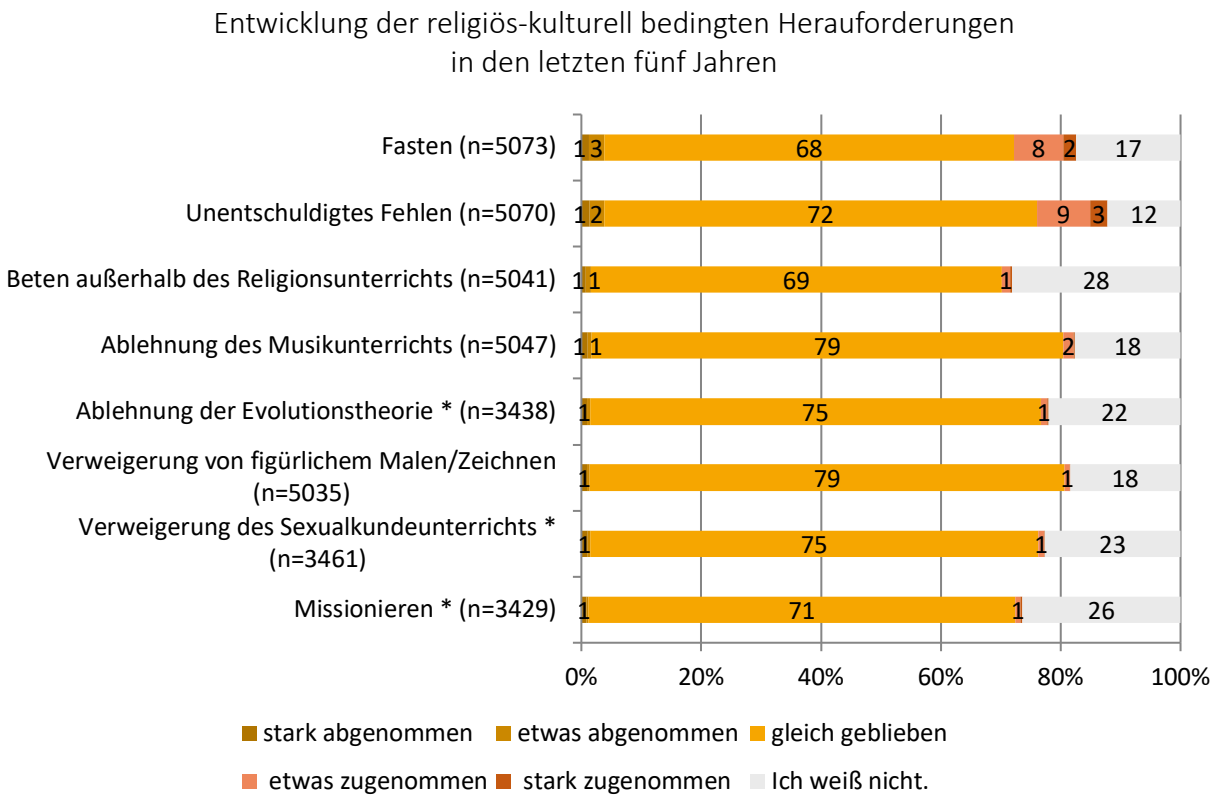


** Diese Teilfragen wurden KlassenlehrerInnen an Volksschulen nicht gestellt.*
Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wurde in dieser Grafik die x-Achse nur bis 50% dargestellt.

Abb. 46: Häufigkeit religiös-kulturell bedingter Phänomene in den letzten zwei Schuljahren (in %, n=6.958 bzw. n=4.610 bei *)

Kaum Veränderungen in den letzten fünf Jahren wahrgenommen

Hinsichtlich der Entwicklung der abgefragten religiös-kulturell bedingten Herausforderungen in den letzten fünf Jahren nehmen die KV kaum Zu- oder Abnahmen wahr. Ausnahmen bilden hier das Fasten, das 10% der KV zufolge zumindest etwas zugenommen hat, und das unentschuldigte Fehlen aus religiösen Gründen, bei dem immerhin 12% eine Zunahme feststellen.



Fragen zur Entwicklung in den letzten fünf Jahren wurden nur KV gestellt, die seit mind. fünf Jahren an der Schule tätig sind.
** Diese Teilfragen wurden allen KV (unabhängig vom konfessionellen Verhältnis in den Klassen) außer KlassenlehrerInnen an Volksschulen gestellt.*

Abb. 47: Entwicklung der religiös-kulturell bedingten Phänomene in den letzten fünf Jahren (in %, n s. Grafik)

Der in der Onlinebefragung registrierte leichte Anstieg beim Fasten und beim unentschuldigten Fernbleiben aus religiösen Gründen, wird in einer Fokusgruppe in einen allgemeineren Zusammenhang gestellt. Lehrkräfte merken an, dass sie allgemein eine verstärkte Beschäftigung mit der Religion bei muslimischen SchülerInnen wahrnehmen.

> „Was mir stark aufgefallen ist, ist, dass sich die Jugendlichen sehr stark mit dem Islam und dem Glauben beschäftigen – besonders bei den Mädchen. Die türkischen Mädchen haben z. B. ein sehr starkes Auftreten, sind sehr selbstbewusst. Auch gegenüber den Lehrern." (IP22)

In zwei Fokusgruppen wird berichtet, dass auch die Einstellung der jeweils an der Schule unterrichtenden islamischen ReligionslehrerInnen Einfluss darauf hat, wie die SchülerInnen mit religiös-kulturellen Phänomenen umgehen. Welche Rolle islamische ReligionslehrerInnen spielen, hängt stark von der jeweiligen Person ab. Die Auswahl der islamischen ReligionslehrerInnen ist in Schulen durchaus ein Thema:

> „Das ist auch bei den Islamlehrern so ein Thema. Wir hatten Schulen, die hatten Islamunterricht. Je nachdem, woher der Islamlehrer war, welche Nationalität der hatte, haben sich die anderen gleich wieder abgemeldet. Auch bei Lehrern mit dem Hintergrund, wenn es Bilder gibt, wo die ganze Hochzeitsgesellschaft das Zeichen der Grauen Wölfe hat, ist das nicht unproblematisch. Das ist einerseits sehr

> begrüßenswert und die einzige Chance bei den Schülern Bewusstsein zu schaffen, wenn man das diskutiert. Aber dann muss genau geschaut werden, wer das ist. Dann ist es die Frage, wer beurteilt das.“ (IP6)

Die Lehrkraft einer Schule schildert, dass in der Vergangenheit ein islamischer Religionslehrer die SchülerInnen dazu gedrängt hat, mehr auf Essensverbote und Bekleidungsvorschriften zu achten:

> „Wir hatten bis zum vorigen Jahr einen Islamlehrer, der die Schüler dahingehend sehr unter seinen Fittichen hatte mit dem Aufpassen, was sie essen, passt auf, wie ihr euch kleidet. Er hatte auch die Mädchen sehr unter Kontrolle.“ (IP15)

Von einer anderen Schule wird wiederum berichtet, dass die islamische Religionslehrerin eine große Stütze beim Umgang mit alltäglichen Herausforderungen ist, den Dialog mit den SchülerInnen erleichtert und Konflikte entschärft.

> „Das war heuer in meiner Klasse, ein Junge fand alles haram, dann gehe ich zur Islamlehrerin, spreche mit der darüber und dann wird das Problem gelöst. Das muss nicht mal bis zu den Eltern gehen. Das Problem wird im kleinen Rahmen gelöst. Wenn man ein Kind aus der Klasse rausnimmt, wenn es einen Konflikt gibt und das klärt. Das sind die alltäglichen Sachen. Vielleicht sind wir da gesegnet bisher.“ (IP17)

Einerseits scheint es in diesem Bereich ReligionslehrerInnen zu geben, die mit viel Engagement versuchen, von muslimischen SchülerInnen ausgehende religiöse Konflikte an ihrer Schule zu entschärfen, andererseits gibt es aber auch LehrerInnen, die aus einem religiös-ideologischen Umfeld kommend versuchen, ihre SchülerInnen in diesem Sinne zu beeinflussen, wodurch Konflikte überhaupt erst ausgelöst werden.

Wenn gefastet wird, finden knapp 60%, dass es kaum bis gar nicht stört - 10% halten es für sehr stark bis stark störend

Fasten ist den KV zufolge ein Phänomen, das häufiger in österreichischen Klassen vorkommt (s. Abb. 46). Aber inwiefern stellt es eine Herausforderung dar? Auf einer Skala von 1 bis 7 hatten diejenigen KV, in deren Klassen in den letzten zwei Jahren gefastet wurde, die Möglichkeit, anzugeben, wie sehr es den Unterricht stört, wenn ein Schüler oder eine Schülerin fastet. Definitionen wurden den Befragten dabei nur für die Werte 1 (stört gar nicht) und 7 (stört sehr stark) vorgegeben. Ab Wert 2 wird also eine Störung des Unterrichts durch das Fasten von SchülerInnen wahrgenommen, die sich entlang der Skala schrittweise erhöht. Abb. 48 zeigt das Ergebnis: 37% geben an, dass das Fasten gar nicht stört; sehr stark stört es 4%.

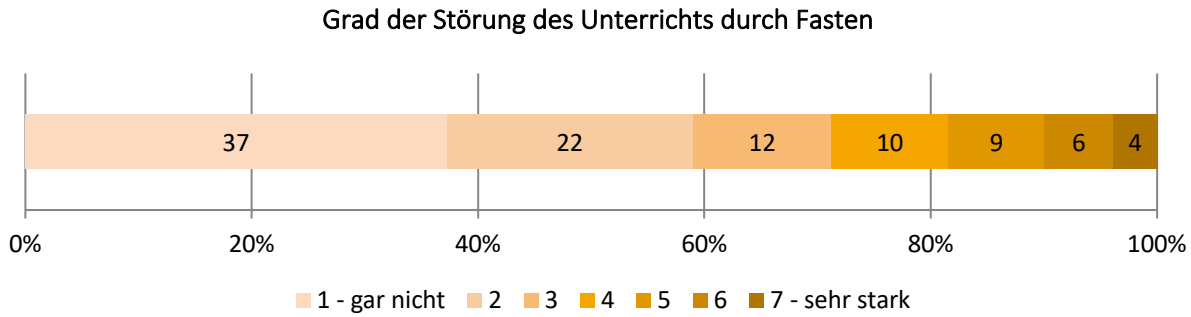


Abb. 48: Inwiefern stört es den Unterricht, wenn eine Schülerin/ein Schüler fastet? (in %, n=1.993)

Der Anteil derer, die Fasten als störend empfinden, nimmt mit der Höhe des Anteils der muslimischen Schülerinnen in der Klasse signifikant zu. Während in Klassen mit bis zu 25% muslimischen SchülerInnen nur 2,4% der KV das Fasten als sehr stark störend wahrnehmen, tun das 14,7% der KV in Klassen mit mehr als 75% muslimischen SchülerInnen.

Diejenigen KV, die den Unterricht durch Fasten (zumindest ein wenig) gestört sehen, wurden auch nach Gründen gefragt. Der häufigste Grund ist, dass sich die SchülerInnen dann weniger konzentrieren können. Knapp vier Fünftel der LehrerInnen sehen den Unterricht gestört, weil die SchülerInnen übermüdet sind. Einen Leistungsabfall und mangelnde Teilnahme am Unterricht werden ebenfalls von mehr als der Hälfte der Befragten genannt. Am seltensten genannt wird, dass die SchülerInnen dann gereizter/aggressiver sind (s. Abb. 49).

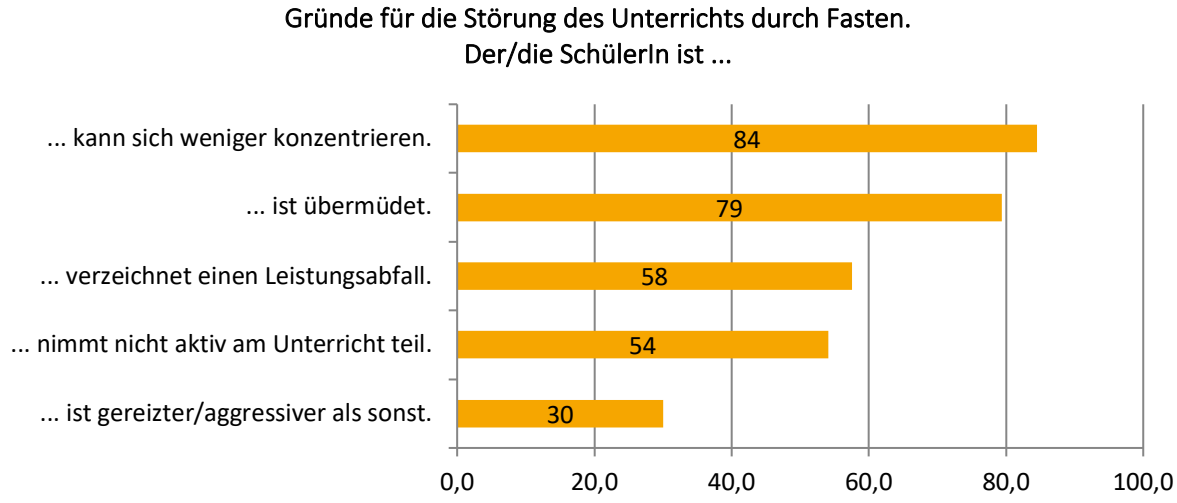


Abb. 49: Warum stört es den Unterricht, wenn eine Schülerin/ein Schüler fastet? Er/sie ... (in %, n=1.251), Mehrfachantworten waren möglich

Im Rahmen der Fokusgruppen wird das Fasten von mehreren Lehrkräften als problematisch erwähnt, weil der Verzicht auf Essen und Trinken, vor allem in den Sommermonaten, auf die der Ramadan in den vergangenen Jahren gefallen ist, zu einem Leistungsabfall der Schülerinnen und Schüler führt, teilweise bis an den Rand des Kollaps:

> „Gerade im Juni war es eine mittlere Katastrophe. Bei uns bekommt es 35 Grad, der Juni war so heiß und sie trinken den ganzen Tag nichts. […] Die sind kollabiert, wir hatten sie im Hof sitzen und die Rettung ist hin- und hergefahren. Es geht einfach nicht.“ (IP3)

> „Das einzige Religiöse, was ich schon sagen möchte, was ich zum Teil etwas als nervig empfunden habe, ist während des Ramadans, wenn die Kinder fasten und man ist auf Ausflügen und es hat draußen über 30° und wir gehen den ganzen Tag in der Sonne herum und die dürfen nichts trinken.“ (IP27)

Im Ramadan spielt einzelnen LehrerInnen zufolge die Religion dann teilweise ganz allgemein eine größere Rolle. Es geht nach der Beobachtung einer Lehrkraft nicht nur um das Fasten, sondern auch um andere als verboten markierte Handlungen wie etwa Musik machen:

> „Im Unterricht schaut es schon so aus, dass sie sagen, es ist Ramadan, ich kann nicht am Musikunterricht teilnehmen. Es hat schon einen Einfluss. Natürlich geht das nicht.“ (IP2)

Signifikanter Zusammenhang nach Schulart

Nach Schulart aufgeschlüsselt zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang. In Allgemein bildenden höheren Schulen mit Modellversuch Neue Mittelschule, Polytechnischen Schulen und Berufsschulen wird den Befragten zufolge besonders häufig aus religiösen Gründen gefastet, in Volksschulen und Sonderschulen am seltensten.

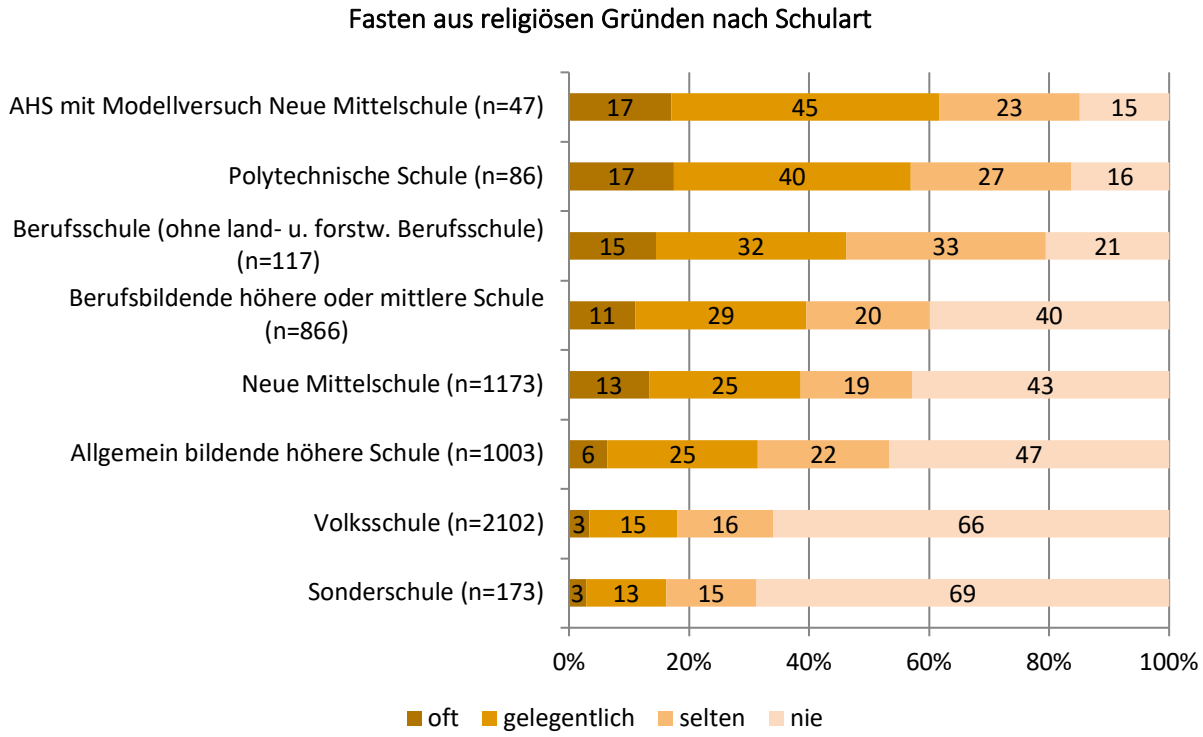


Abb. 50: In den letzten zwei Schuljahren: Wie häufig haben SchülerInnen Ihrer Klasse aus religiösen Gründen gefastet?; nach Schulart (in %, n s. Grafik)

Einen deutlichen Zusammenhang gibt es zwischen dem Fasten und dem Anteil der muslimischen SchülerInnen in einer Klasse (-0,431). Der etwas höhere Anteil muslimischer SchülerInnen ist vermutlich auch der Grund dafür, dass im Städtevergleich in Wien häufiger gefastet wird als in Linz oder Graz.

In Schulstufe 9 wird am häufigsten gefastet

Auch mit der Schulstufe gibt es einen signifikanten Zusammenhang. In Schulstufe 9 wird am häufigsten gefastet, in der Primarstufe (Schulstufen 1 bis 4) seltener. Die Abnahme nach Schulstufe 9 kann zum Teil damit erklärt werden, dass der Anteil an MuslimInnen mit zunehmender Schulstufe sinkt. In der Primarstufe dürfte grundsätzlich auch unter MuslimInnen weniger gefastet werden als in einem höheren Alter.

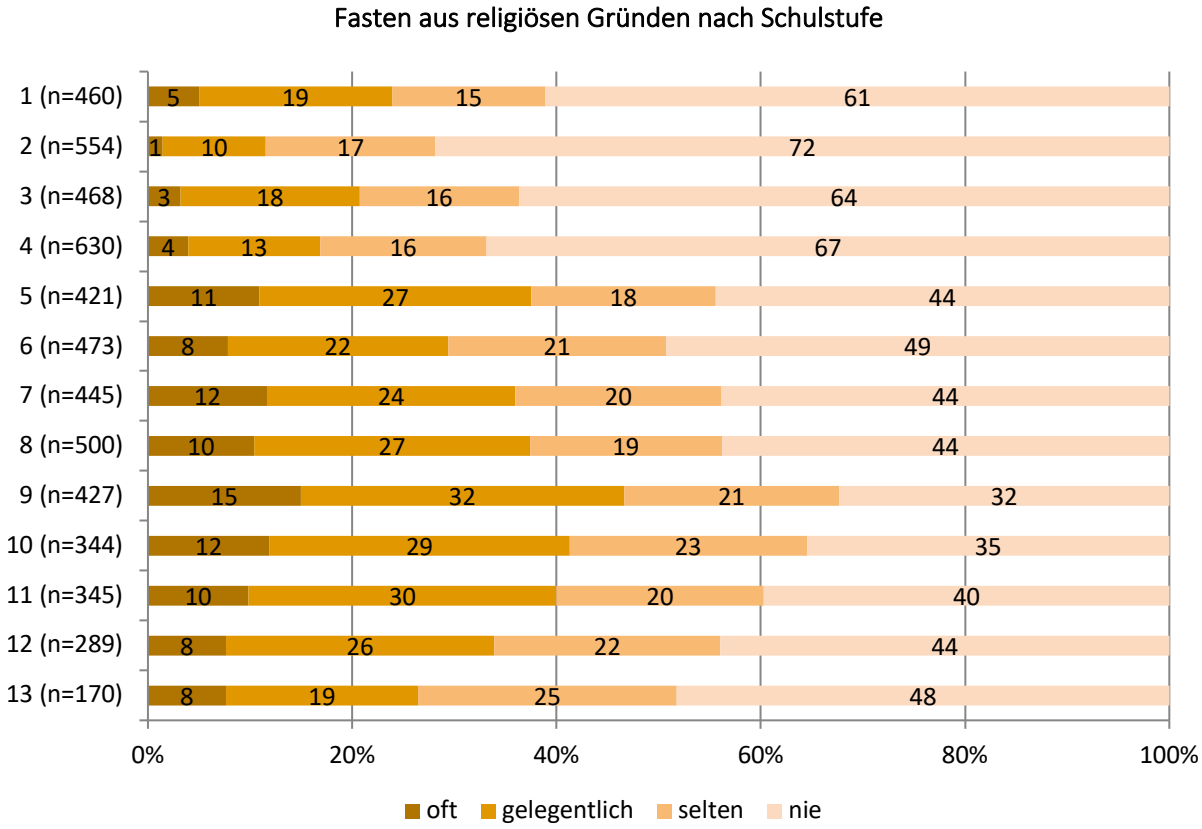


Abb. 51: In den letzten zwei Schuljahren: Wie häufig haben SchülerInnen Ihrer Klasse aus religiösen Gründen gefastet? nach Schulstufe (in %, n s. Grafik)

Unentschuldigtes Fehlen aus religiösen Gründen kommt am häufigsten in Sekundarstufe II vor – aber auch in der Volksschule

Unentschuldigtes Fehlen aus religiösen Gründen kommt in der Sekundarstufe II, also ab Schulstufe 9 am häufigsten vor, wie die folgende Abbildung zeigt. Allerdings berichten auch 41% der KV aus Schulstufe 1, dass unentschuldigtes Fehlen aus religiösen Gründen vorkommt.

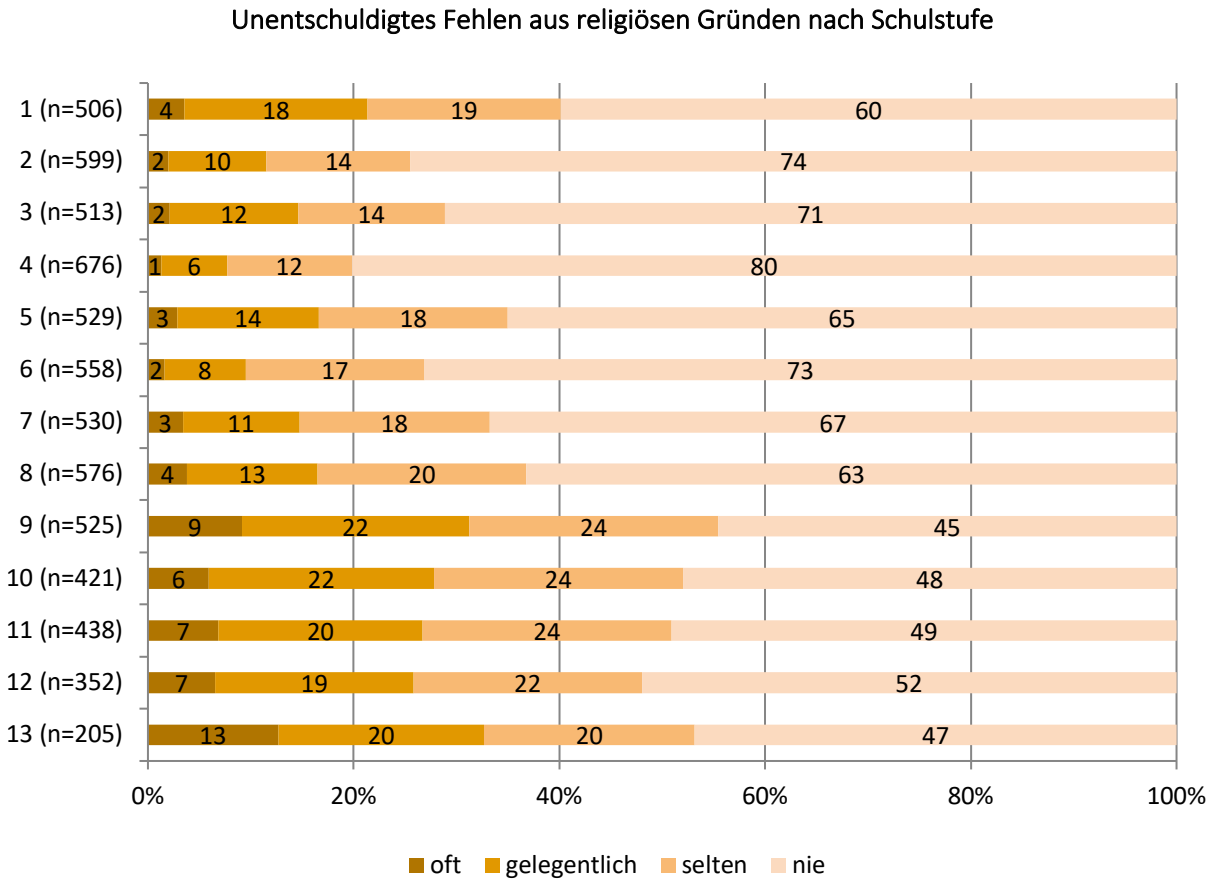


Abb. 52: In den letzten zwei Schuljahren: Wie häufig haben SchülerInnen Ihrer Klasse aus religiösen Gründen unentschuldigt gefehlt? (nach Schulstufe, in %, n s. Grafik)

Fallweise Verweigerung von Unterrichtseinheiten oder -themen bei stark konservativer Glaubenshaltung

In zwei Fokusgruppen wurde der Einfluss konservativ-religiöser Vorstellungen auf den Unterricht diskutiert. Neben konservativen bis fundamentalistischen muslimischen Gruppen bringen in einigen Schulen auch fundamentalistische christliche Sekten und streng katholische Gruppen Probleme für den Unterricht mit sich. Eine besonders schwierige Situation fand sich in einer Volksschule, wo diese Probleme kulminierten, da die Schule offensichtlich im Einzugsgebiet sowohl einiger christlicher Sekten als auch fundamentalistischer muslimischer Communities liegt:

> „Das was in den letzten drei, vier Jahren zunehmend ist, sind religiöse Auswirkungen, die sehr stark ins Schulleben eingreifen. Sektenformen oder radikale islamische Formen, die uns Vorschriften machen, wie wir unseren Unterricht zu gestalten haben. Das wird zunehmend schwierig. Das geht von Überkleben von Bildern oder Textpassagen in den Schulbüchern – weil ihnen die Formulierungen nicht gefallen – bis Zeichen- oder Werkunterricht boykottieren. Das ist unser Anliegen, wo wir merken, dass wir neu herausgefordert sind, wie wir damit umgehen.“ (IP19)

Diese fundamentalistischen Vorstellungen führen in Einzelfällen auch zur Verweigerung der Mitarbeit im Unterricht.

Vereinzelt wird die Evolutionstheorie abgelehnt

Vereinzelt kommt es dazu, dass etwa die Evolutionstheorie offensiv abgelehnt wird. So berichtet eine Lehrkraft:

> „Wir haben ein gutes Schulklima aber natürlich auch einige Herausforderungen sei es im Unterricht, dass Bilder von nackten Personen übermalt werden, dass es im politischen Unterricht Herausforderungen gibt, wenn es um Themen wie Syrien usw. geht, dass da ordentlich diskutiert oder die Evolutionstheorie abgelehnt wird. Das erleben wir im Unterricht oft, wobei es auch oft ganz fruchtbare Diskussionen sind.“ (IP21)

Eine andere Lehrkraft hat einen eher pragmatischen Umgang entwickelt:

> „Also bei uns lernen sie die Evolutionstheorie schon. Sie müssen ihr nicht zustimmen. Erst recht, wenn ich in einem naturwissenschaftlichen Zweig sitze, das ist meist der bevorzugte Zweig, da kommen sie nicht drum herum. Dann können sie auch nicht die Aufnahmeprüfung für Medizin machen, wenn sie nicht wissen, worum es geht.“ (IP20)

Beten außerhalb des Religionsunterrichts

Diejenigen KV, die im Fragebogen angegeben haben, dass SchülerInnen ihrer Klasse außerhalb des Religionsunterrichts beten, wurden gefragt, in welchem Rahmen dies passiert. Abb. 53 zeigt das Ergebnis. 28,2% geben an, dass im Klassenverband (z. B. Morgengebet), 25%, dass privat (in einem separaten Raum) am Schulstandort gebetet wird. 6% berichten, dass einzelne SchülerInnen während des Unterrichts beten.

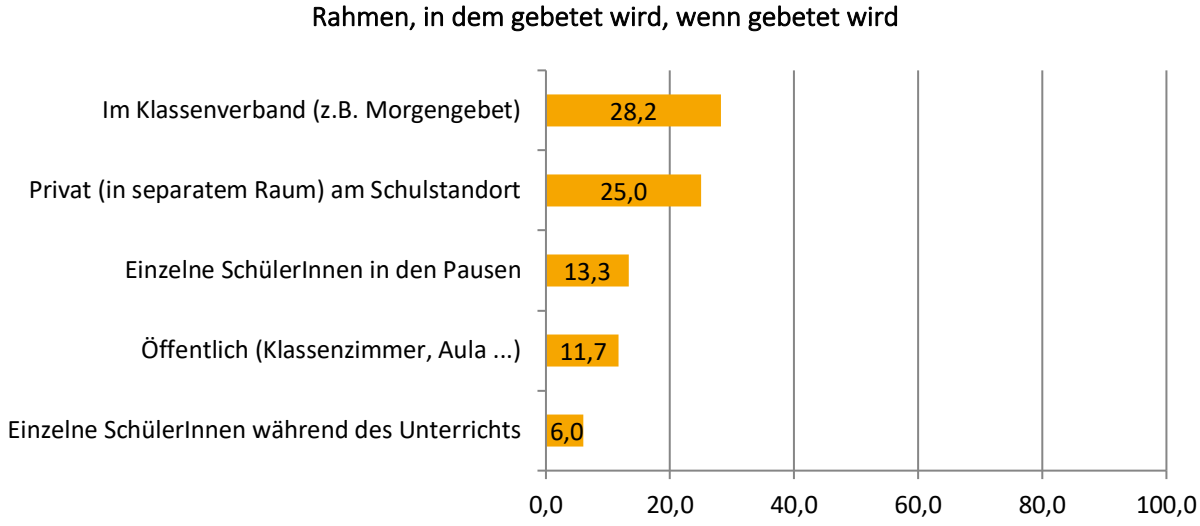


Abb. 53: In welchem Rahmen beten die SchülerInnen? (in %, n=563), Mehrfachantworten waren möglich

Wenn überhaupt, dann vor allem islamisches Missionieren

In 114 Klassen in der Stichprobe[18] (2,5%) kam es den Angaben der KV in den letzten zwei Jahren vor, dass SchülerInnen missioniert haben. Die betreffenden KV wurden gefragt, welche Konfession die missionierenden SchülerInnen haben. 78 KV (1,7%) geben an, dass es sich um muslimische SchülerInnen handelt. Katholische SchülerInnen geben 14 KV (0,3%) an. Fünf geben „andere" Konfessionen an und jeweils vier KV Orthodox, Evangelisch bzw. Jehovas Zeugen.

Werden diese Zahlen ins Verhältnis zu den Klassen gesetzt, in denen die jeweilige Konfession vertreten ist, ergibt sich ein etwas anderes Bild, wie die untere Tabelle zeigt. In 2,95% der Klassen mit muslimischen SchülerInnen kam es demnach vor, dass von muslimischen SchülerInnen missioniert wurde, und in 2,02% der Klassen mit Jehovas Zeugen haben SchülerInnen dieser Konfession missioniert.

Konfession der missionierenden SchülerInnen	Anteil der Klassen (ohne Volksschulen), in denen die Konfession vorkommt und missioniert wird
Islamisch	2,95% (n=2.642)
Jehovas Zeugen	2,02% (n=198)
Andere	0,75% (n=669)
Alevitisch	0,55% (n=183)
Katholisch	0,33% (n=4.212)
Orthodox	0,26% (n=1.511)
Evangelisch	0,24% (n=1.692)
Buddhistisch	0,00% (n=159)
Hinduistisch	0,00% (n=54)
Sikh	0,00% (n=47)
Israelitisch	0,00% (n=29)

Tab. 5: Anteil der Klassen (ohne Volksschulen), in denen eine Konfession vorkommt und missioniert wird (n s. Tabelle)

8.2 Religiöse Kopfbedeckung

In 7% der Klassen in der Stichprobe gibt es mindestens eine Schülerin, die Kopftuch trägt, in 0,4% der Klassen Schüler, die einen Turban tragen, und in 0,3% der Klassen Schüler, die eine Kippa tragen. Da die Zahlen für Turban und Kippa so gering sind, wird im Weiteren nur auf das Kopftuch näher eingegangen.

18 Da diese Frage KlassenlehrerInnen in Volksschulen nicht gestellt wurde, beziehen sich die prozentualen Anteile nur auf die Gesamtheit der Nicht-Volksschulklassen (n=4.610).

Kopftuch wird am häufigsten in Sekundarstufe II getragen

Betrachtet man die Zahlen der Schülerinnen, die Kopftuch tragen, nach Schulstufen, so zeigt sich, dass weit mehr als die Hälfte von ihnen die Sekundarstufe II besuchen. 54,0% der Kopftuchträgerinnen besuchen demnach die Sekundarstufe II, 39,3% die Sekundarstufe I und 6,7% die Primarstufe.[19]

Setzt man nun die absoluten Zahlen der Schülerinnen, die Kopftuch tragen, ins Verhältnis mit der Gesamtzahl der Schülerinnen in der Stichprobe (insgesamt 69.937), zeigt sich, dass die Anteile in den Schulstufen 1 bis 4 gering sind; sie liegen zwischen 0,18% und 0,30%. Den höchsten Anteil an Kopftuchträgerinnen gibt es mit 2,13% in der 9. Schulstufe, in höheren Schulstufen nehmen die Anteile wieder leicht ab.

Österreichweit ist in der Berufsschule der Anteil der Schülerinnen, die Kopftuch tragen, mit 2,72% am höchsten. Danach folgen die Neue Mittelschule mit 1,86% und die Sonderschule mit 1,45%.

Schulart	Anteil der Schülerinnen, die Kopftuch tragen
Berufsschule (ohne land- u. forstw. Berufsschule)	2,72%
Neue Mittelschule	1,86% *
Sonderschule	1,45%
Berufsbildende höhere oder mittlere Schule	1,41%
AHS mit Modellversuch Neue Mittelschule	1,32%
Polytechnische Schule	1,30%
Allgemein bildende höhere Schule	1,00%
Volksschule	0,21%

** Dieser Wert beruht auf einer entsprechenden Höhergewichtung der unterrepräsentierten Wiener NMS-Klassen. Der tatsächliche Anteil in der Stichprobe liegt bei 1,51%.*

Tab. 6: Schülerinnen, die Kopftuch tragen, nach Schulart

Höherer Anteil an Kopftuchträgerinnen in Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen in Wien

Aufgrund der vergleichsweise geringen Beteiligung an der Umfrage vonseiten der KV an Wiener Neuen Mittelschulen und des relativ hohen Anteils an muslimischen Schülerinnen in diesen Schulen waren verzerrte Ergebnisse insbesondere in Bezug auf die Anzahl der genannten kopftuchtragenden Schülerinnen in Wien denkbar. Die ergänzenden Zählungen an den Wiener Schulen haben allerdings ergeben, dass die Anteile sowohl an den Neuen Mittelschulen als auch an der Vergleichsgruppe der Polytechnischen Schulen den Ergebnissen der Umfrage ziemlich genau entsprechen. Laut der Angaben in der Umfrage tragen 6,0% aller Schülerinnen an Wiener Neuen Mittelschulen Kopftuch. In den Vor-Ort-

19 Diese Anteile gelten für das Schuljahr 2018/19. Im Erhebungszeitraum wurde ein Kopftuchverbot in Volksschulen diskutiert und der entsprechende Nationalratsbeschluss ist gefallen. Das Verbot ist nach der Erhebung im darauffolgenden Schuljahr in Kraft getreten. Außerdem beinhalten die Anteile eine Höhergewichtung der NMS-Klassen in Wien, da diese in der Stichprobe unterrepräsentiert sind.

Zählungen beträgt der Anteil leicht erhöht 6,2%. An Polytechnischen Schulen in Wien beträgt der Anteil an kopftuchtragenden Schülerinnen 4,8% laut Umfrage und 4,7% laut Zählungen.

Da die Zahlen von Kopftuchträgerinnen in Wiener NMS höher liegen als in NMS anderer Bundesländer, gibt es eine Verzerrung der österreichweiten Anteile in NMS. Wird dies berücksichtigt, liegt der Anteil an kopftuchtragenden Schülerinnen in NMS österreichweit bei 1,86% (s. Tab. 6).

Österreichweit tragen 13,4% der muslimischen SchülerInnen in den Sekundarstufen Kopftuch – in Wien sind es 17,8%

In der Annahme, dass das Verhältnis von muslimischen Mädchen und Buben dem Verhältnis von Mädchen und Buben insgesamt entspricht, kann der Anteil der Kopftuchträgerinnen unter muslimischen Schülerinnen geschätzt werden.[20] Demnach tragen 13,4% aller muslimischen SchülerInnen in den Schulstufen 5 bis 13 Kopftuch. Aufgeteilt auf die Sekundarstufen ergeben sich Anteile von 10,7% in der Sekundarstufe I und 16,6% in der Sekundarstufe II (s. Tab. 7).

Dasselbe Vorgehen ergibt für Wien höhere Anteile. In den Schulstufen 5 bis 13 tragen dort 17,8% aller muslimischen SchülerInnen Kopftuch. In der Sekundarstufe I sind es 13,1% und in der Sekundarstufe II 24,9% aller muslimischen SchülerInnen, die Kopftuch tragen. Diese Differenz lässt sich damit erklären, da es in größeren muslimischen Communities in städtisch-verdichteten Gebieten eine höhere Interaktions- und Organisationsdichte gibt. Dadurch ist die sich gegenseitig verstärkende Beeinflussung über Peer-Groups größer als in kleineren Gemeinden und ländlichen Gebieten, wo zudem das Kopftuch eher auffällt und damit eine größere Hemmschwelle besteht, eines zu tragen.

Stufe	Anteil der muslimischen Schülerinnen, die Kopftuch tragen (österreichweit)	Anteil der muslimischen Schülerinnen, die Kopftuch tragen (Wien)
Sekundarstufe I	10,7%	13,1%
Sekundarstufe II	16,6%	24,9%
Sek. I & Sek. II	13,4%	17,8%

Tab. 7: Muslimische Schülerinnen, die Kopftuch tragen, nach Stufe

Diverser Umgang mit dem Thema Kopfbedeckung

In Bezug auf die betroffene Gruppe der muslimischen Mädchen wird in den Fokusgruppen deutlich, dass diese sehr unterschiedlich mit dem Thema religiöse Kopfbedeckung umgehen, wie das folgende Zitat zeigt:

20 In der Umfrage wurde erhoben, wie sich die SchülerInnen nach Geschlecht innerhalb einer Klasse aufteilen und wie viele SchülerInnen einer Konfession in eine Klasse gehen. Für die hier vorgenommene Berechnung wurden die Geschlechterverhältnisse in den Sekundarstufenklassen auf alle muslimischen SchülerInnen in den Sekundarstufen umgelegt, um auf die Zahl der muslimischen Schülerinnen in den Sekundarstufen zu kommen. Diese Zahl wurde dann ins Verhältnis mit der jeweils angegebenen Zahl der Kopftuchträgerinnen in den Sekundarstufen gesetzt.

> „Das eine tschetschenische Mädchen trägt in der Schule gar kein Kopftuch und der große Bruder hat gemeint, dass sie ein Kopftuch tragen muss. Kein richtiges, sondern ein darübergelegtes. Die syrischen sind auch geteilt, eines, die keines hat tragen müssen, eine, die ab der ersten Klasse eines tragen musste von den Eltern oder sich selber aus. Bei den Tschetschenen ist es genauso. Das ist aber eine, wo die Eltern unterschrieben haben, dass ich im Unterricht dabei sein darf und sie das Kopftuch ablegen darf. Man hat gemischt von ‚du musst es tragen' – über: ‚du musst es tragen, darfst es aber ablegen' – Sonderfälle bis hin zu gar nicht." (IP16)

Neben der Kopfbedeckung war in der Vergangenheit in ausgewählten Fällen auch die Vollverschleierung ein Thema. In den Fokusgruppen wurden zwei Fälle erwähnt, in denen sich Schülerinnen – noch vor dem entsprechenden Verbot 2017 – vollverschleiern wollten. In beiden Fällen wurde dies von Seiten der Schule unterbunden.

Nach Einschätzung der KV trägt ein Drittel das Kopftuch aus sozialem Druck – es gibt auch einen Zwang, das Kopftuch abzunehmen

Die befragten KV vermuten, dass 34% der kopftuchtragenden Schülerinnen das Kopftuch wegen sozialen Drucks tragen (das entspricht 238 SchülerInnen in den Klassen der Stichprobe). Der Druck geht ihnen zufolge v. a. von Eltern und Geschwistern aus.

Insgesamt 61 KV berichten aber auch von einer oder mehreren Schülerinnen, die aus sozialem Druck das Kopftuch eben nicht tragen. Dieser Druck geht aus Sicht der Befragten v. a. vom allgemeinen gesellschaftspolitischen Klima, aber auch von Eltern, Geschwistern und MitschülerInnen, weniger von LehrerInnen, aus.

In den Fokusgruppen wird deutlich, dass die LehrerInnen oft nur vermuten können, was zur Entscheidung, Kopftuch zu tragen, führt.

> „Ich glaube, dass man das nicht mitkriegt, aber dass es das durchaus geben wird, dass der ältere Bruder – das höre ich immer wieder – dass es innerhalb der Familien eingefordert wird, oder innerhalb dieser Gemeinschaften." (IP13)

Zum Teil berichten die LehrerInnen davon, dass die Mädchen die Freiwilligkeit betonen.

> „Wir haben einige Mädchen in der Oberstufe, die es mit Stolz und Selbstbewusstsein tragen. Sie sagen, dass es ihre Entscheidung ist, sie nicht gezwungen werden. Sie wollen das nicht diskutieren." (IP14)

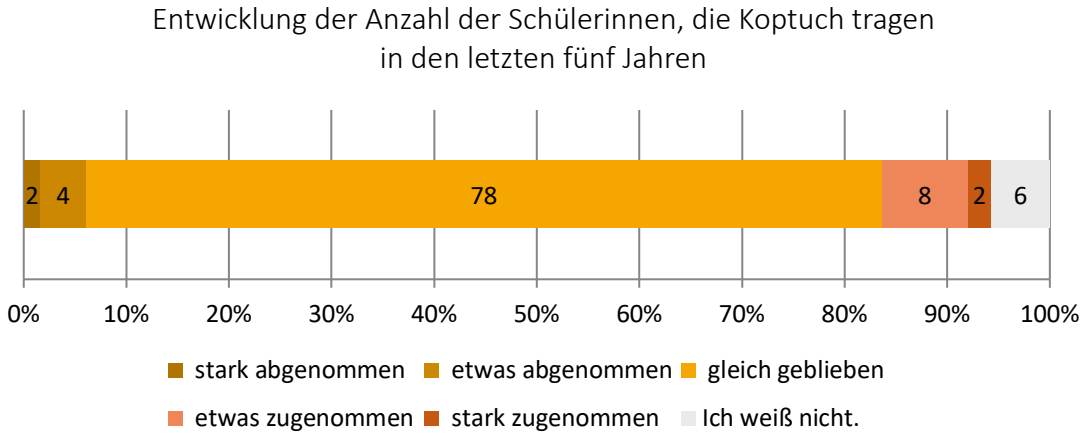
> „Wir haben auch schon ein Mädchen gehabt, das hat Kopftuch getragen, obwohl der Vater dagegen war und gesehen hat, dass sie so keine Arbeit kriegt und das nicht funktioniert. Die Tochter wollte unbedingt ein Kopftuch tragen, obwohl der Vater dagegen war." (IP3)

Zwei LehrerInnen einer Schule berichten aber auch von einer Schülerin, die ab der 8. Schulstufe von den Eltern gezwungen wurde, Kopftuch zu tragen. Ihrer Beobachtung nach führte das in Folge zu einem Leistungsabfall des Mädchens.

„Ganz schlimm war es vor zwei Jahren als man gemerkt hat, dass eine [Schülerin] gezwungen wurde, ein Kopftuch zu tragen. Zuvor ein aufblühendes Mädchen usw., nach den Osterferien kam sie plötzlich mit Kopftuch." (IP16) „Da hat man gemerkt, mit der ist es bergab gegangen. Ihre Noten wurden schlechter, ihr Verhalten wurde komisch." (IP15)

Wahrnehmung einer leichten Zunahme an Schülerinnen, die Kopftuch tragen

Wie Abb. 54 zeigt, geben 78% der KV an, dass sich die Anzahl der Schülerinnen, die Kopftuch tragen, in den letzten fünf Jahren aus ihrer Sicht nicht verändert hat. 6% beobachten eine Abnahme und 10% eine Zunahme.



Fragen zur Entwicklung in den letzten fünf Jahren wurden nur KV gestellt, die seit mind. fünf Jahren an der Schule tätig sind.

Abb. 54: In den letzten fünf Jahren: Wie hat sich die Anzahl der SchülerInnen, die eine religiöse Kopfbedeckung tragen, in Ihren Klassen entwickelt? (in %, n=2.934)

Religiöse Bekleidungsvorschriften sind v. a. im Sportunterricht eine Herausforderung

Besonders im Sportunterricht tauchen religiöse Bekleidungsvorschriften als Herausforderung auf. Wenn ein Sportlehrer im Unterricht anwesend ist, kann das Ablegen des Kopftuchs ein Problem darstellen.

„Ich bin Mathe- und Sportlehrer. Da ist es ein bisschen etwas anderes, weil wir zu dritt im Turnen sind und meine Kollegin gerne mit mir Turnen machen möchte, aber nicht will, dass die Mädchen beim Turnen das Kopftuch tragen. Das dürfen sie natürlich nur, wenn nur eine Frau dabei ist. Da müssen wir uns das Einverständnis der Eltern holen, dass das eh in Ordnung ist, dass ich dazu komme. Bis jetzt haben wir das noch nicht geschafft." (IP16)

Auch der Umstand, dass keine Hosen getragen werden, kann zur Einschränkung der Bewegungsfreiheit führen, wie eine Lehrkraft schildert.

„Beim Turnunterricht ist es auch ganz komisch: die einen dürfen keine Hosen anziehen, nur einen Rock und dann gehen wir Eislaufen. Das ist nicht toll. Man kann keine Übungen mit einem Rock machen, der noch dazu bis zur halben Wade geht. Da sind sie wirklich arm. Aber sie müssen. Sie meinten schon, sie nehmen Hosen von daheim mit, ziehen es heimlich an. Die sind schon arm. Sie überlegen sich eine ganze

Woche lang, wenn sie wissen, wir gehen eislaufen, wie sie sich anziehen sollen. Das ist schlimm für die Mädchen.“ (IP4)

8.3 Teilnahme an mehrtägigen Schulveranstaltungen

Die KV wurden gefragt, ob in den letzten zwei Schuljahren alle SchülerInnen an mehrtägigen Schulveranstaltungen teilgenommen haben. 29,3% geben an, dass in diesem Zeitraum keine mehrtägigen Schulveranstaltungen stattgefunden haben. 39,4% bejahen die Frage, 28,0% verneinen sie. Betrachtet man nur die Klassen, in denen Schulveranstaltungen stattgefunden haben, sind es 41,6% der Klassen, in denen SchülerInnen nicht an mehrtägigen Schulveranstaltungen teilgenommen haben.

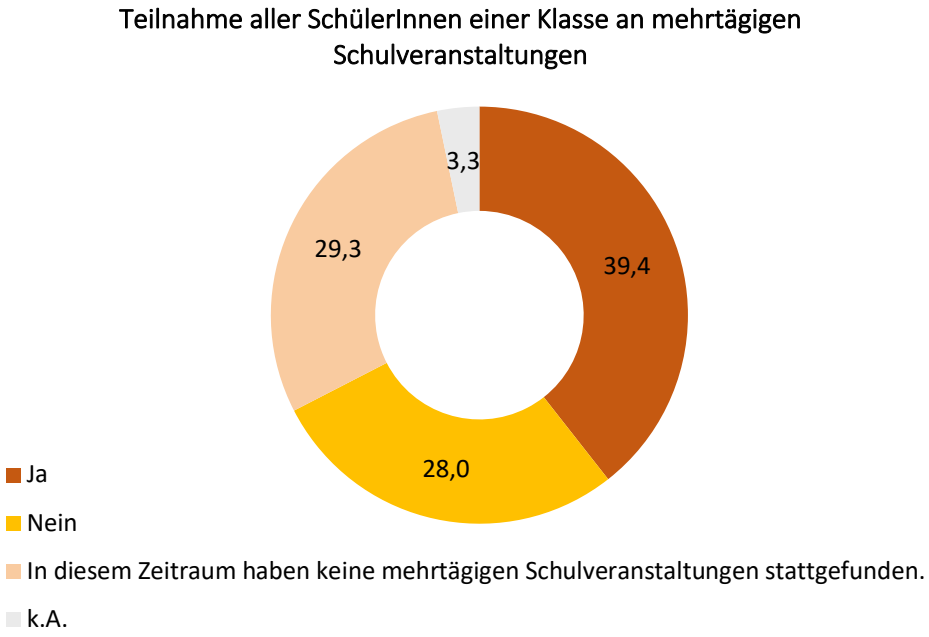


Abb. 55: In den letzten zwei Schuljahren: Haben alle SchülerInnen Ihrer Klasse an mehrtägigen Schulveranstaltungen teilgenommen? (in %, n=6.958)

Auch in den Fokusgruppen berichten einige LehrerInnen, dass mehrtägige Schulveranstaltungen mittlerweile öfters nicht zustande kommen. Eine Lehrperson erzählt, dass diese an ihrer Schule nur dank einer Sonderregelung bezüglich MindestteilnehmerInnenzahl durchgeführt werden können.

„Da haben wir eine Sonderregelung […]. Eigentlich müssten es 70% sein, jetzt müssen es nur 50% sein. Die schaffen wir auch nur mit Ach und Krach.“ (IP 16)

Aufgeschlüsselt nach Schulart zeigt sich, dass laut Fragebogenerhebung in den Klassen der NMS und der AHS besonders häufig mehrtägige Schulveranstaltungen stattgefunden haben. Betrachtet man nur die Schulklassen, in denen mehrtägige Schulveranstaltungen stattgefunden haben, zeigt sich, dass in 57% der Poly-Klassen nicht alle SchülerInnen teilgenommen haben. Der Anteil ist in dieser Schulart somit besonders hoch. Als Vergleich dazu: In den Volksschulen betrifft das nur ein knappes Drittel der Klassen (s. Abb. 56).

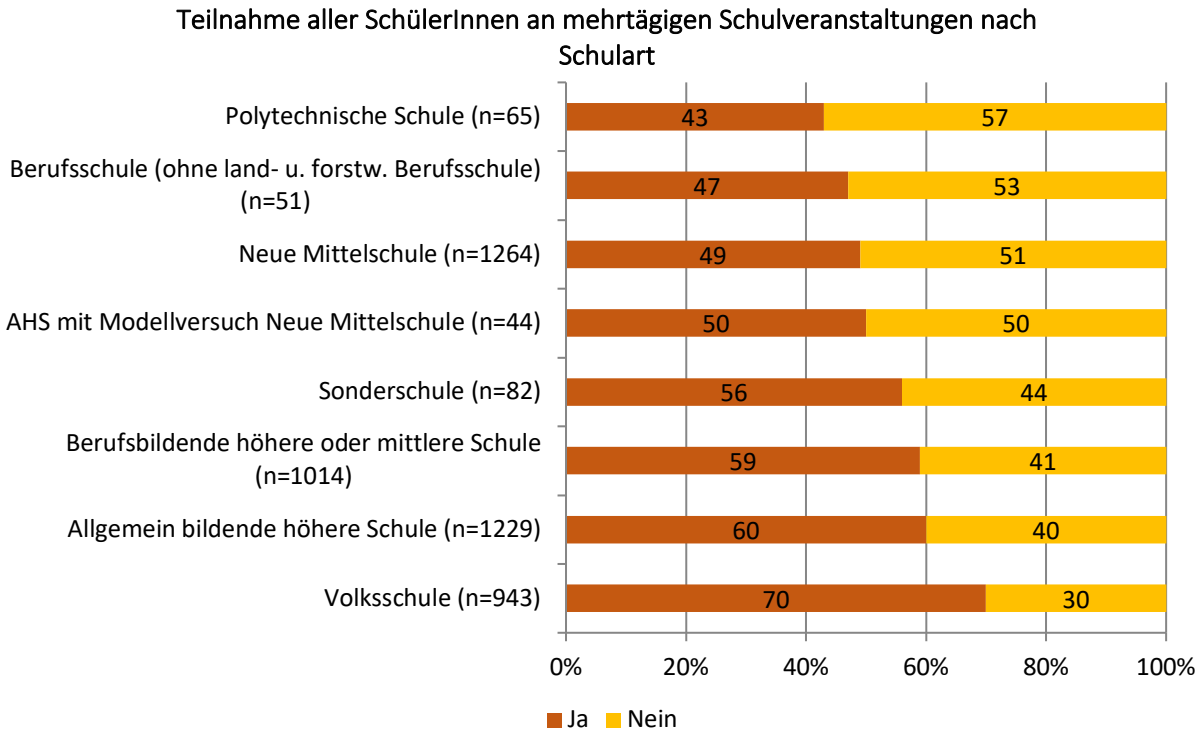


Abb. 56: In den letzten zwei Schuljahren: Haben alle SchülerInnen Ihrer Klasse an mehrtägigen Schulveranstaltungen teilgenommen? Nach Schulart (in %; n s. Grafik)

Betrachtet man die Verteilung nach Schulstufen, zeigt sich, dass der Anteil an Klassen, in denen nicht alle SchülerInnen an mehrtägigen Schulveranstaltungen teilnehmen, in den Stufen 6 bis 9 besonders hoch ist. In Schulstufe 7 sind es mit 51% sogar mehr als die Hälfte der Klassen, in denen nicht alle SchülerInnen teilnehmen. Darauf folgen Schulstufe 8 mit 48%, Schulstufe 6 mit 47% und Schulstufe 9 mit 46%. Den niedrigsten Anteil weisen mit jeweils 27% die Schulstufen 2 und 4 auf.

Gründe für Nichtteilnahme an mehrtägigen Schulveranstaltungen häufig unklar

Aus ökonomischen Gründen nehmen den befragten KV zufolge 1,22% der SchülerInnen (das sind 1.696 SchülerInnen der Stichprobe) nicht an mehrtägigen Schulveranstaltungen teil. Bei 0,74% (1.026 SchülerInnen) sind es gesundheitliche und bei 0,59% (823 SchülerInnen) religiöse Gründe. Bei Letzteren zeigt sich ein deutlicher Geschlechterunterschied. Von den angegebenen SchülerInnen handelt es sich bei 76% um Mädchen (s. Abb. 57). Bei den übrigen Gründen ist das Geschlechterverhältnis ausgewogen. Bei 2,39% (3.326 SchülerInnen) sind den befragten KV zufolge andere oder unbekannte Gründe für die Nichtteilnahme verantwortlich.

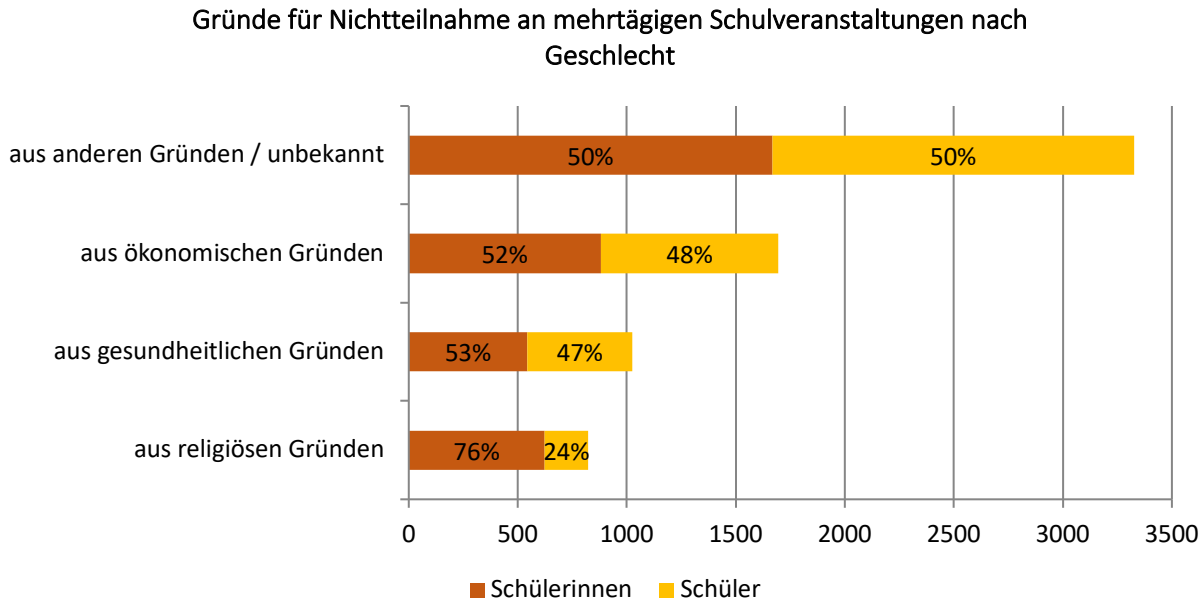


Abb. 57: Gründe für die Nichtteilnahme an mehrtägigen Schulveranstaltungen nach Geschlecht (in absoluten Zahlen; mit Angabe der Geschlechterverhältnisse in %)

Einige TeilnehmerInnen der Fokusgruppen halten ökonomische Gründe für wenig ausschlaggebend für die Nichtteilnahme an mehrtägigen Schulveranstaltungen. Das hängt mitunter davon ab, ob es einen funktionierenden Elternverein gibt, der ökonomisch schlechter gestellte SchülerInnen finanziell unterstützt.

> „[…] und die bekommen es tatsächlich vom Elternverein zu 100% ausbezahlt. Das wissen sie auch. Sie sind mehrfach informiert, die Eltern sind informiert und es gibt immer wieder Schüler, die darum ansuchen." (IP20)

> „Wir haben einen Sozialtopf an der Schule, wo man so Sachen relativ unkompliziert ohne offiziellen Antrag an irgendwelche Behörden bekommt. Wir federn das als Schule ab." (IP19)

Zwei LehrerInnen einer anderen Schule in derselben Fokusgruppe berichten, dass an ihrer Schule sehr wohl ökonomische Gründe die Teilnahme verhindern.

> „Also wir haben viele sozial schwache Schüler. Letztes Jahr konnten wir aus diesem Grund die Klassenfahrt nicht machen, weil wir die 70% nicht zusammen bekommen haben. Wir leiten die Anträge auf Zuschuss immer ans Land weiter. Da ist immer ungewiss, wie viel sie bekommen. Bekommen sie 50€ oder 70€? Das ist für die Eltern eine zu heiße Sache, weil sie nicht wissen, wie viel sie selber zahlen müssen." (IP22)

LehrerInnen aus drei Fokusgruppen betonen, dass sie in erster Linie religiös-kulturelle Gründe für die Nicht-Teilnahme an mehrtägigen Schulveranstaltungen verantwortlich machen.

> „Wir haben z. B. ein [Projekt; *anonymisiert*], das wir immer angeboten haben, bei dem auch getaucht und geschnorchelt wird. Das kann zum Teil nicht stattfinden, weil es zu wenige gibt, die mitfahren. Mehrtägige Klassenfahrten sind schwieriger geworden, weil Leute auf Grund von religiösen oder kulturellen Überlegungen nicht mitfahren." (IP21)

Geschlechterunterschiede bei der Nichtteilnahme an mehrtägigen Schulveranstaltungen

Wie auch in der Online-Befragung berichten die LehrerInnen in den Fokusgruppen, dass es hier Geschlechterunterschiede gebe. Es seien v. a. die Mädchen, die nicht außerhalb übernachten dürften:

> „Also bei den Buben war das Geld immer da. Die Buben sind zu hundert Prozent mitgekommen bei den Sporttagen. Es waren durchgehend nur Mädchen, die nicht mitgekommen sind. Es muss einen religiösen Grund haben, auch wenn er offiziell nicht zugegeben wird." (IP20)

Das führte in dieser Schule dazu, dass Projekte anders organisiert werden, wie dieselbe Lehrkraft berichtet:

> „Ich habe jedes Jahr eine Sportgruppe […] organisiert. Man muss nicht mal weit wegfahren. Das musste ich aufhören, weil einfach zu viele migrantische Mädchen nicht mit durften. Ich kam nie an mehr als siebzig Prozent heran, die mitfahren müssten. Wir haben darauf reagiert, dass wir eintägige Kennenlerntage machen, wo die Mädchen, die nicht übernachten dürfen, jede Nacht nach Hause fahren können und am nächsten Morgen wieder anreisen. Die Situation hat sich insofern gebessert, dass diese Mädchen jetzt immer da sind. Da dürfen sie mitmachen, sie fehlen nicht, sie kommen und gehen pünktlich. Darauf mussten wir uns einstellen. Das ist einfach so." (IP20)

Es gibt aber auch Gegenbeispiele:

> „In meiner jetzigen Klasse waren voriges Jahr hundert Prozent mit auf der Projektwoche. Das Mädchen mit Kopftuch und die Familie ist sicher sehr religiös, sie möchte islamische Religionslehrerin werden, aber das ist überhaupt kein Thema, die war eine der treibenden Kräfte, dass ja sich genug Kinder anmelden, dass wir fahren können." (IP26)

Einigen Schulen ist es gelungen, durch viel Überzeugungsarbeit eine Änderung herbeizuführen. Dabei kann es auch darum gehen, kursierende Gerüchte richtigzustellen.

> „Wir haben lange gekämpft, dass sie auf mehrtägige Veranstaltungen mitfahren dürfen. Es kursierten hier Gerüchte, Mädchen schlafen bei Buben, sie haben dieselbe Dusche, alles Mögliche. In der Migrantencommunity haben völlig falsche Gerüchte die Runde gemacht. Wir haben sehr lange gekämpft, das zu verändern. Es hat sich auch verändert und die Zustimmung ist viel größer." (IP20)

Auch ganz praktische Herausforderungen wie etwa die Pass- oder Visumsituation begegnen den LehrerInnen.

> „Bei uns mit Sprachreisen ist es schwierig im Ausland mit der Passsituation oder den Reisedokumenten. Es wird aber besser." (IP14)

In einer Fokusgruppe wurde diskutiert, dass es auch vorkommt, dass SchülerInnen einfach keine Lust auf mehrtägige Schulveranstaltungen haben. Die dahinter liegenden Gründe bleiben meist unklar.

Kein Trend bzgl. der Nichtteilnahme an mehrtägigen Schulveranstaltungen

In der Online-Erhebung wurden die KV auch um ihre Einschätzung gebeten, ob es bezüglich der Nichtteilnahme an mehrtägigen Schulveranstaltungen eine Veränderung gibt. 79% der KV geben an, dass die Anzahl der NichtteilnehmerInnen an mehrtägigen Schulveranstaltungen in den letzten fünf Jahren gleichgeblieben ist. 3% nehmen eine Abnahme, 6% eine Zunahme wahr. Allerdings ist dabei auch zu berücksichtigen, dass, wie Abb. 55 zeigt, in 29% der Klassen gar keine mehrtägige Schulveranstaltung angeboten wurde und diese Zahl in der Wahrnehmung einiger LehrerInnen zunimmt.

8.4 Teilnahme am Schwimmunterricht

Auch die Teilnahme am Schwimmunterricht wurde in der Erhebung abgefragt. Ein Drittel (33,0%) der Befragten gibt an, dass in den letzten zwei Schuljahren kein Schwimmunterricht angeboten wurde. In 53,6% haben alle SchülerInnen teilgenommen, in 6,2% nicht (s. Abb. 58). Betrachtet man wiederum nur diejenigen Klassen, in denen Schwimmunterricht angeboten wurde, steigt der Anteil der Klassen, in denen nicht alle teilgenommen haben, auf 10,3%.

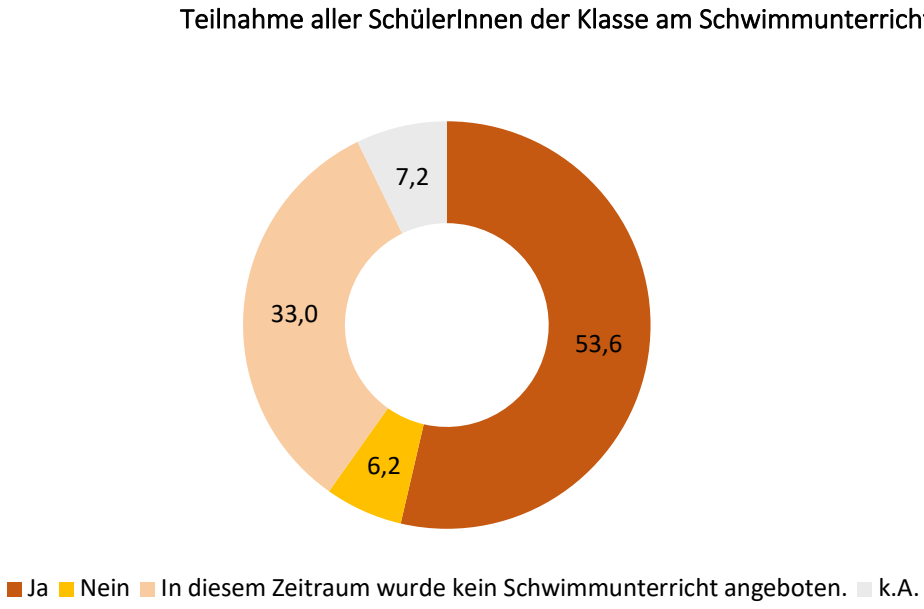
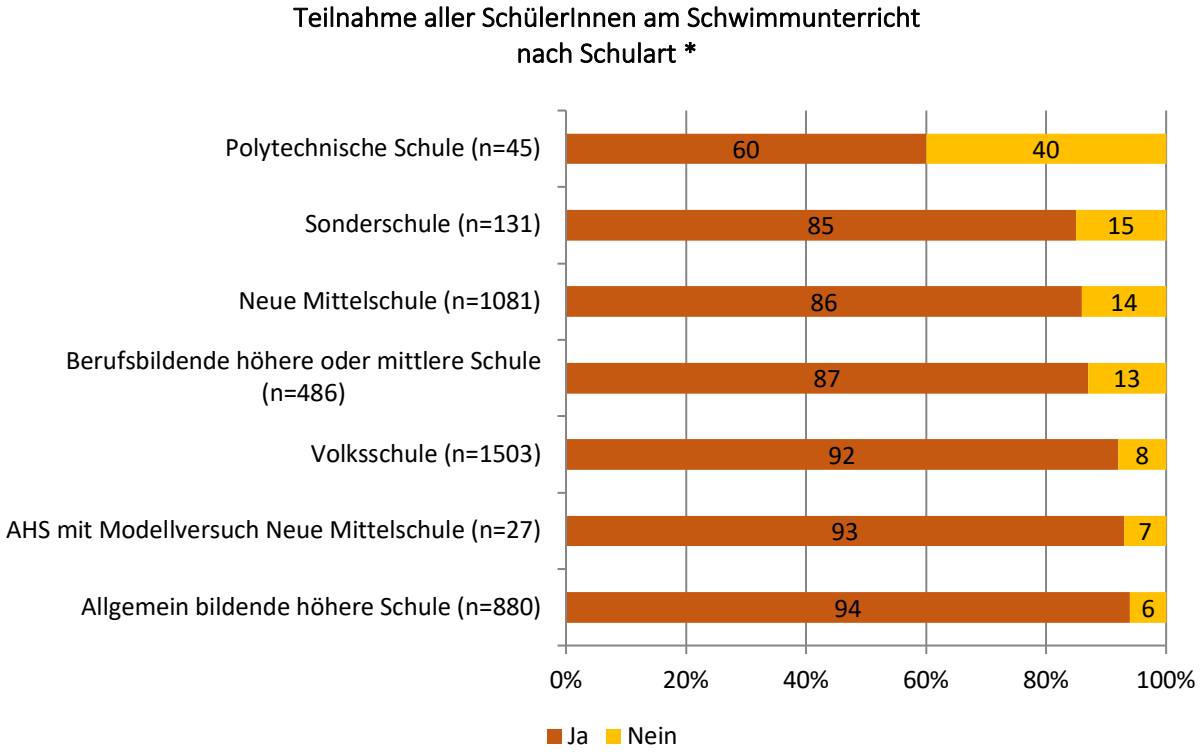


Abb. 58: In den letzten zwei Schuljahren: Haben alle SchülerInnen Ihrer Klasse am Schwimmunterricht teilgenommen? (in %, n=6.958)

Nichtteilnahme am Schwimmunterricht ist in Polytechnischen Schulen am häufigsten, gefolgt von Sonderschulen und NMS

Besonders häufig wird Schwimmunterricht in den Klassen der Neuen Mittelschulen angeboten, wenig überraschend selten in den Berufsschulen. Betrachtet man nur die Klassen, in denen Schwimmunter-

richt angeboten wurde, ist der Anteil von Klassen, in denen nicht alle SchülerInnen teilnehmen, mit 40% in den Polytechnischen Schulen besonders hoch. Details sind der folgenden Abbildung zu entnehmen.



** Aufgrund des seltenen Angebots von Schwimmunterricht in Berufsschulen (n=9) werden diese in der Grafik nicht dargestellt.*

Abb. 59: In den letzten zwei Schuljahren: Haben alle SchülerInnen Ihrer Klasse am Schwimmunterricht teilgenommen? (n s. Grafik)

In den Schulstufen 6 bis 8 wird am häufigsten Schwimmunterricht angeboten. Betrachtet man nur diejenigen Klassen, in denen Schwimmunterricht angeboten wurde, schwankt der Anteil von Klassen, in denen nicht alle SchülerInnen teilnehmen, zwischen 6% (Schulstufe 12) und 18% (Schulstufe 9). Auch in den Schulstufen 5 (13%), 7 (12%), 8 (11%) und 6 (10%) ist der Anteil von Klassen, in denen nicht alle am Schwimmunterricht teilnehmen, vergleichsweise hoch. In den übrigen Schulstufen sind es jeweils unter 10%.

Nichtteilnahme vor allem bei Mädchen aus gesundheitlichen und religiösen Gründen

Ökonomische Gründe spielen den befragten KV zufolge nur bei 0,03% der SchülerInnen (das sind 40 SchülerInnen in der Stichprobe) eine Rolle. Beim Schwimmunterricht gibt es bei den religiösen Gründen, der für 0,24% (340 SchülerInnen) angegeben wird, einen großen Unterschied nach Geschlecht. In 94% der Fälle handelt es sich um Mädchen (s. Abb. 60). Auch aus gesundheitlichen Gründen, mit 0,26% (368 SchülerInnen) am häufigsten genannt, nehmen mehr Mädchen (65% der angegebenen SchülerInnen) nicht am Schwimmunterricht teil. Bei 0,24% der SchülerInnen (334 SchülerInnen), die nicht am Schwimmunterricht teilnehmen, handelt es sich laut KV um unbekannte oder andere Gründe.

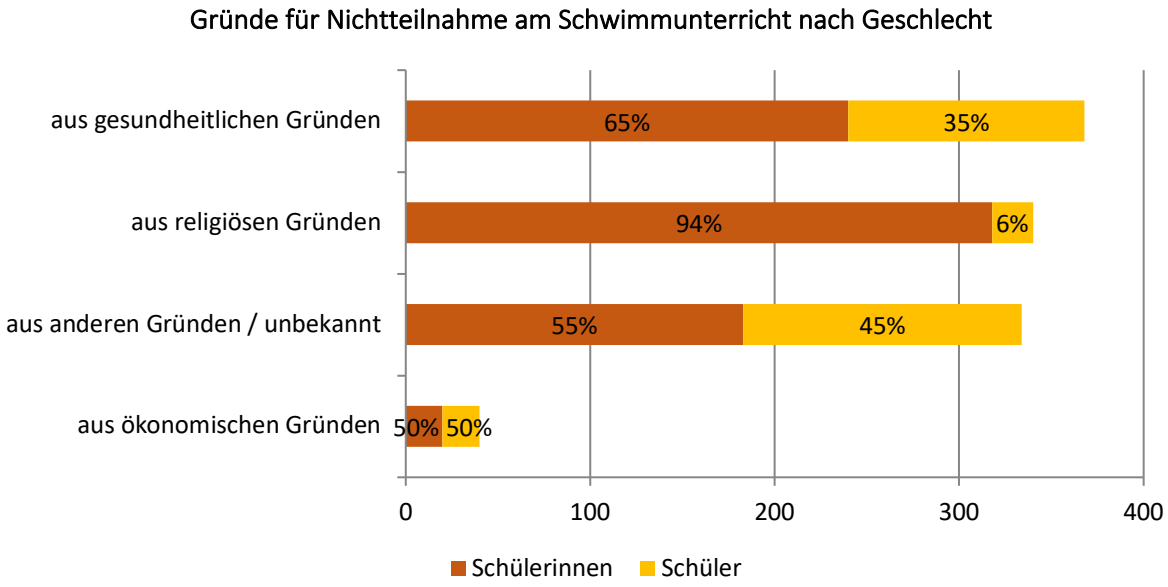


Abb. 60: Gründe für die Nichtteilnahme am Schwimmunterricht nach Geschlecht (in absoluten Zahlen; mit Angabe der Geschlechterverhältnisse in %)

Die Gründe, warum es überwiegend Mädchen sind, die am Schwimmunterricht nicht teilnehmen, sind unterschiedlich (u. a. Menstruation, Unsicherheiten in Bezug auf den eigenen Körper). In einer der fünf Fokusgruppen wird die Nichtteilnahme mancher muslimischer Schülerinnen am Schwimmunterricht als herausfordernd beschrieben. Vor allem das gemeinsame Schwimmen von Mädchen und Jungen sei unmöglich, wie eine Lehrperson berichtet. Dabei wird aber betont, dass die Trennlinie zwischen jenen muslimischen Mädchen, die am Schwimmen teilnehmen, und jenen, die es verweigern, nicht unbedingt nur am Kopftuch festgemacht werden kann.

> „Auch Mädchen mit Kopftuch akzeptieren es teilweise und andere wollen das nicht. Beides. Es gibt Mädchen mit Kopftuch, die meinen, es passt, wenn ein Bursch dabei ist, und andere, die das nicht wollen." (IP1)

Zwar besteht die Möglichkeit, mit einem Burkini zu schwimmen, aber auch das führt zu Problemen, weil die betreffenden Mädchen teilweise wegen dieser Bekleidung verspottet werden. Beim Schwimmen treffen religiöse Bekleidungsvorschriften auf alterstypische Herausforderungen bezüglich der eigenen Körperwahrnehmung.

> „Die haben ihre besondere Bekleidung beim Schwimmunterricht und ein zweites Mal gehen sie nicht mehr, weil sie wegen der Kleidung ausgelacht werden. […] Das ist mit 15 überhaupt ganz schlimm. Da entspricht der Körper überhaupt nicht der Idealfigur. Mit Schwimmen haben alle Mädels ein Problem." (IP4)

Von den an der Umfrage teilnehmenden KV beobachten 2% bezüglich der NichtteilnehmerInnen am Schwimmunterricht eine Abnahme in den letzten fünf Jahren, 3% eine Zunahme. Daraus lässt sich kein Trend in die eine oder andere Richtung ablesen.

8.5 Essenswünsche

Die KV wurden in der Erhebung gefragt, welche besonderen Essenswünsche im Rahmen von Schulveranstaltungen, Schulfesten und der schulischen Tagesbetreuung an sie herangetragen werden. Etwa ein Drittel (31,3%) geben an, dass es in ihrer Klasse keine besonderen Essenswünsche gibt. Mit 47,5% am häufigsten genannt wird „Kein Schweinefleisch“, was wenig verwundert, da dies sowohl von verschiedenen konfessionellen Gruppen wie MuslimInnen und JüdInnen, aber auch von VegetarierInnen und VeganerInnen als Wunsch angeführt werden könnte. Am zweithäufigsten (43,4%) wird „Vegetarisch“ genannt.

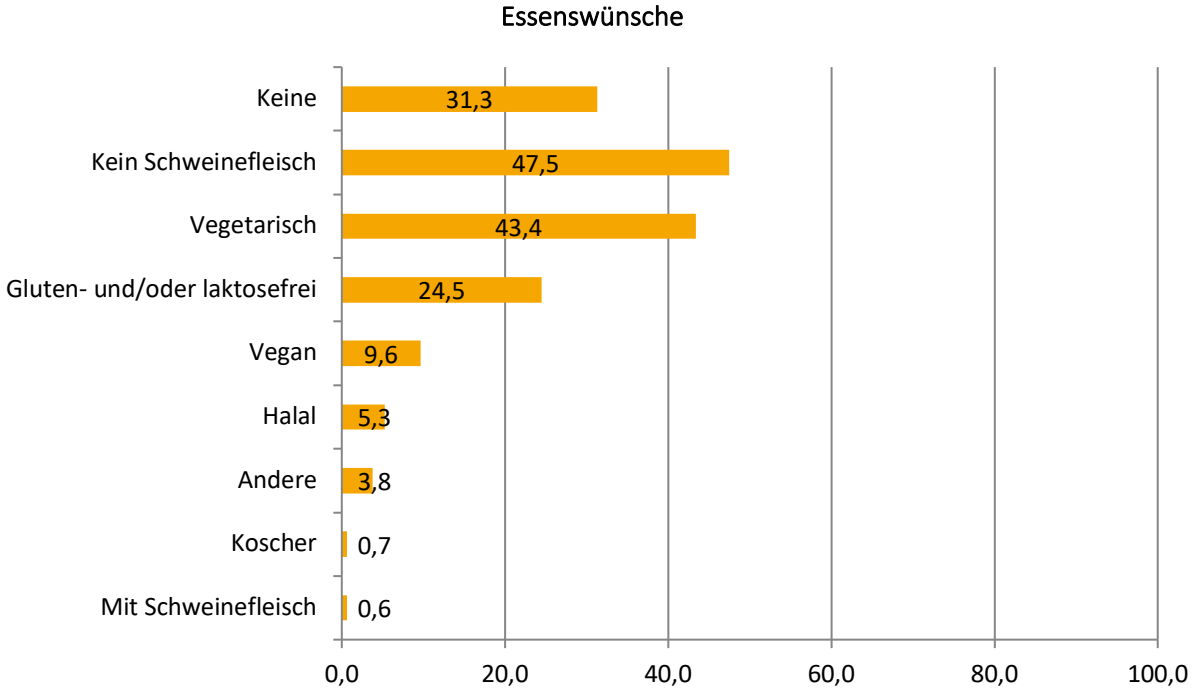


Abb. 61: Welche besonderen Essenswünsche werden im Rahmen von Schulveranstaltungen, Schulfesten und der schulischen Tagesbetreuung an Sie herangetragen? (in %, n=6958), Mehrfachantworten waren möglich

In Wien werden im Vergleich zu Linz und Graz signifikant häufiger die Essenswünsche Vegan und Halal angegeben, was sich durch die höhere Heterogenität einer Zwei-Millionen-Stadt erklären lässt.

In den Fokusgruppen berichten die TeilnehmerInnen ebenfalls von einer zunehmenden Diversität der Essgewohnheiten, die sie als herausfordernd erleben.

> „Die Gesellschaft ist eben sehr heterogen geworden, und die Leute stehen auch zu diesen Dingen, die Eltern stehen zu dem und sagen, sie möchten, dass ihr Kind nur vegan isst usw. Das ist ihr gutes Recht, das ist ja auch in Ordnung, aber als Schule spürt man das halt und man produziert automatisch einen Konflikt aus dem Ganzen. Weil als Schule kann ich das nicht leisten. […] Aber, wenn ich einmal eine Übernachtung mache an der Schule, was bei uns vorkommt, dann kann der Klassenlehrer das meistens nicht leisten, dass er sagt, er kocht auch für drei Kinder vegan und die anderen koche ich drei Mal vegetarisch und der andere darf kein Schweinefleisch essen, aber das andere Fleisch.“ (IP10)

Essenswünsche, die sich auf religiöse Speisevorschriften beziehen, werden vor allem in Bezug auf gemeinsame Aktivitäten als herausfordernd erlebt.

Essenswünsche der SchülerInnen werden größtenteils berücksichtigt

Der Großteil der Essenswünsche von SchülerInnen wird laut Angabe der online befragten KV berücksichtigt oder zumindest manchmal berücksichtigt. Während der Wunsch „Kein Schweinefleisch" stark berücksichtigt wird, findet der Wunsch nach „Halal" (21,7%, n=359) und „Koscher" am wenigsten Berücksichtigung, wobei bei letzterem die Fallzahl sehr gering ist (15,9%, n=44).

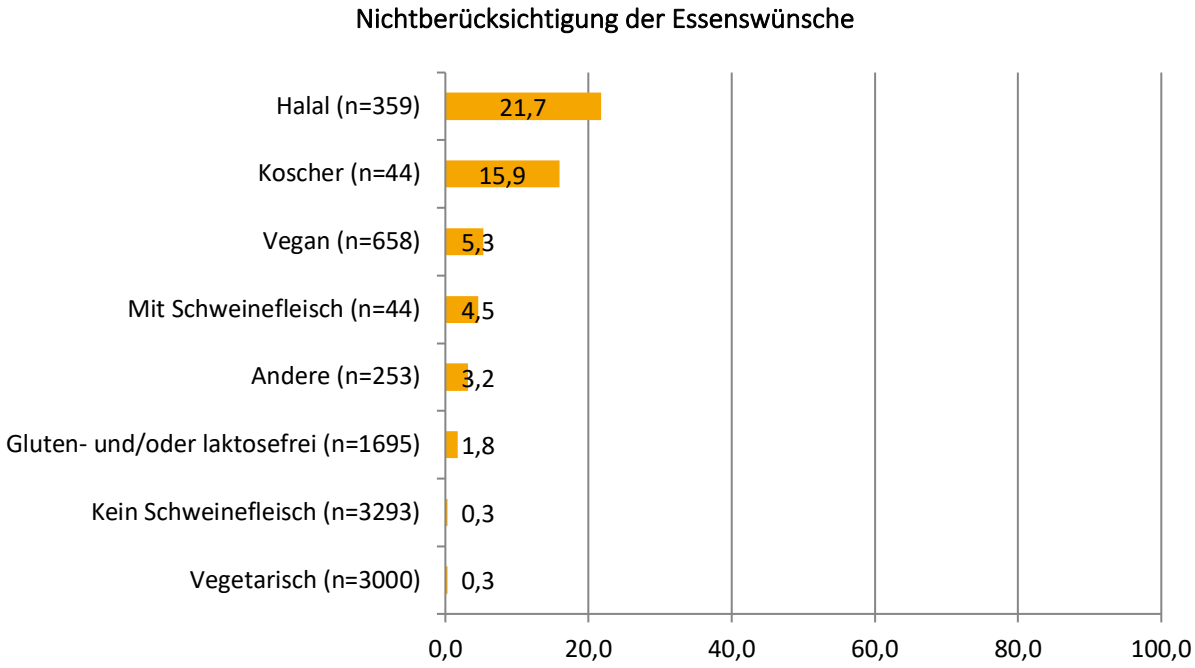


Abb. 62: Nichtberücksichtigung der Essenswünsche (in %, n s. Grafik)

Auch in den Fokusgruppen wird deutlich, dass auf Essenswünsche großteils eingegangen wird. Nur so sind gemeinsame Aktivitäten möglich, wie einzelne LehrerInnen betonen. Die Schulen sind dabei schon gut eingestellt auf muslimische SchülerInnen, die kein Schweinefleisch essen. Eine größere Herausforderung stellt der Wunsch nach „halal" dar. Gemeinsames Grillen etwa wird dadurch erschwert:

> „Sie organisieren sich ihr Essen teilweise selbst, bringen es, ich bezahle es dann, damit ich sie dabeihabe. Ich grille ihres zuerst, dann wird es warmgehalten. Da ist es ganz strikt." (IP20)

Einzelne LehrerInnen berichten, dass SchülerInnen – und teilweise auch Eltern – Angst davor haben, an Aktivitäten teilzunehmen, weil die Berücksichtigung ihrer Essgewohnheiten nicht gewährleistet sein könnte (vgl. dazu Kapitel 8.2).

> „Auf Schikurse dürfen manche Kinder nicht mitfahren, weil da dasselbe Problem sein könnte. Da gibt es immer große Diskussionen. Man schreibt verschiedenste Briefe, dass das und das gewährleistet ist, aber viele Elternteile können wir leider nicht überzeugen." (IP16)

Eine Lehrkraft erzählt, dass die Frage, ob Schweinefleisch gegessen wird, auch zu Konflikten zwischen SchülerInnen führen kann und etwa in den Pausen SchülerInnen beschimpft werden, die Schweinefleisch essen.

Eine besondere Situation ergibt sich in Fächern rund um Kochen und Ernährung, wo Schweinefleisch auf dem Speiseplan steht. Hierzu berichtet eine Lehrkraft, dass sich SchülerInnen mitunter weigern, dieses zu verarbeiten. Gerade in den höheren Schulen genügt es jedoch in der Regel, wenn die Eltern noch einmal an ihre schriftliche Zusage erinnert werden, dass ihre Kinder vollumfänglich am Unterricht teilnehmen und auch Schweinefleisch verkosten.

Zwei LehrerInnen berichten von positiven Erfahrungen und erzählen, wie sie kreativ und erfolgreich mit diversen Forderungen nach bestimmten Speisen umgehen.

> „Diese Erfahrung haben wir in den letzten Jahren auch in der Schülerbetreuung vermehrt gemacht und die hat eine sehr gute Entwicklung gemacht. Da wird ganz genau beim Essen darauf beachtet, dass jetzt die Speisen beschriftet werden. Ein durchgestrichenes Schwein oder so. Die Kinder können sich ihr Menü selbst auswählen und zusammenstellen. Sehr viel Obst und Gemüse. Damit gibt es jetzt kein Problem. Oder beim Faschingsumzug, die Würstchen – jetzt gibt es nur noch den Krapfen.“ (IP17)

> „Das mit dem Essen, auf das sind wir schon lange eingestellt. Um das Problem wissen wir und wenn wir auf Kennenlerntage gehen am Schulanfang – da haben wir 3 Tage auf einer Hütte, dann wird darauf geachtet, dass man Dinge aus Pute dabeihat.“ (IP23)

8.6 Kontakt mit den Eltern

Fast die Hälfte der KV geben an, dass es Eltern gab, die nicht zu Elternabenden/Sprechstunden gekommen sind

Eine Frage im Rahmen der Fragebogenerhebung war, ob es in diesem Schuljahr Eltern gab, die Elternabende, Elternsprechtage und Sprechstunden nicht wahrgenommen haben, obwohl das wichtig gewesen wäre. Fast die Hälfte der Befragten (48,2%) bejaht dies (s. Abb. 63).

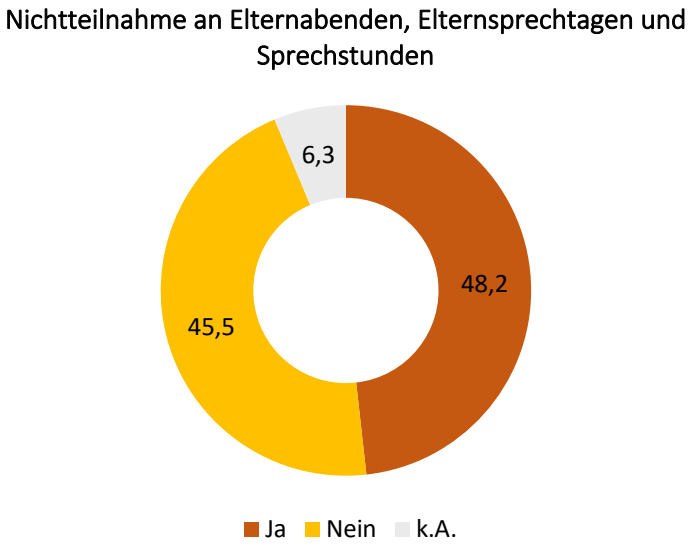


Abb. 63: In diesem Schuljahr: Gab es Eltern, die Elternabende, Elternsprechtage und Sprechstunden nicht wahrgenommen haben, obwohl das wichtig gewesen wäre? (in %, n=6.958)

Kontakt zu Eltern ist unterschiedlich gut

In den Fokusgruppen berichten die TeilnehmerInnen von sehr unterschiedlichen Erfahrungen im Kontakt mit den Eltern. Von „bestens“ bis „sehr schlecht“ bewerten die teilnehmenden LehrerInnen die Zusammenarbeit mit den Eltern. Eine Lehrperson betont die Unterschiedlichkeit der Eltern.

> „Jetzt aus meiner Sicht ist es gespalten. Es gibt Eltern, die sehr bemüht sind und auf eine gute Zusammenarbeit Wert legen. Dann gibt es Eltern – es ist immer die Sprachbarriere -, die gar kein Deutsch können. Da ist es für uns schwierig irgendetwas zu kommunizieren. Dann gibt es die dritte Kategorie mit Desinteresse bei den Eltern.“ (IP22)

Mehrere LehrerInnen berichten von gelungener Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule.

> „Eltern sind Kooperationspartner für uns. Die sind quasi auf einer Ebene. Und das ist uns wichtig. Wir haben das eine oder andere Mal Kommunikationsschwierigkeiten mit Eltern, aber grundsätzlich sind sie uns sehr wichtig und notwendig. Ich glaube, die Eltern spüren das auch, wie das in der Schulkultur läuft. Oder an einem Schulstandort, wie das funktioniert. Im Großen und Ganzen würde ich sagen, sind wir im Kollegium sehr zufrieden mit dem, wie die Eltern uns wahrnehmen und auch uns gegenüber agieren. Natürlich gibt es auch die Eltern, die begründet oder auch nicht begründet Schwierigkeiten machen. Und aufgrund von ihren Persönlichkeiten schwierig sind. Aber ja, das ist so.“ (IP10)

Fehlende Kommunikation mit Eltern gerade dann, wenn es wichtig wäre

Andere wiederum schildern bei allen Unterschieden bezüglich des Engagements große Schwierigkeiten.

> „Aber das Interesse fehlt. Wir haben auch sehr tolle Eltern, die engagiert sind. Aber das ist die klare Minderheit. Die stechen heraus.“ (IP22)

Dabei wird deutlich, dass sich der Kontakt zu den Eltern besonders schwierig gestaltet, wo es aus Sicht der LehrerInnen am wichtigsten wäre.

> „In meiner Klasse ist die überwiegende Mehrheit der Eltern eigentlich bemüht um die Kinder. Aber ich erlebe gerade eben, dass es – oft ist es bei Vereinbarung gerade bei schwierigen Schülern, wenn es um Konsequenzen geht – viele Eltern gibt, die nicht konsequent bleiben, das einhalten. Weil sie einfach die Kraft dafür einfach nicht haben, weil sie für die Kinder zum Teil nicht greifbar sind." (IP27)

Auch ambitionierte Bemühungen, Eltern einzubinden, scheitern bisweilen:

> „Wir haben eine Kollegin aus der Türkei, die hat ein Elterncafé gemacht. Das hätte einmal im Monat stattgefunden. Da hätten sich die Eltern treffen können, es wäre jemand da gewesen, der mit ihnen sprechen kann. Beim ersten Treffen sind zwei Eltern gekommen. Es wurde immer ein Referent zu einem Thema eingeladen, Arbeitssuche und solche Sachen. Bis sie am Schluss einmal alleine ohne Eltern war. Dann haben wir es abgebrochen. Es war sinnlos, weil die Bereitschaft der Eltern zu kommen nicht da war." (IP3)

Sich um die Verbesserung der Elternarbeit zu bemühen, kann aber auch Früchte tragen. Nicht zuletzt die Unterstützung durch einen engagierten Elternverein wird diesbezüglich als hilfreich angesehen.

> „Die Eltern realisieren zunehmend, je mehr sie sich am Schulleben beteiligen, umso größere – ich habe das Gefühl, dass sie erleben, dass es vorteilhaft ist, für das Lernen der Kinder und wir haben einen sehr starken und engagierten Elternverein. Es hat Tradition gewisse Veranstaltungen und Zuwendungen vom Elternverein, Vorteile, Mitarbeit vom Elternverein bei diversen Veranstaltungen. Das schätzen wir sehr. Wir kommunizieren auch, dass wir das schätzen." (IP17)

Für die Schwierigkeiten im Kontakt machen die TeilnehmerInnen der Fokusgruppen verschiedene Ursachen verantwortlich: Überforderung der Eltern, mangelnde Zeitressourcen der Eltern, Überbehütung der Kinder und damit einhergehend mangelndes Setzen von Grenzen, Sprachschwierigkeiten, mangelndes Interesse an Bildung sowie kulturell bedingt andere Vorstellungen bezüglich der Wichtigkeit der Zusammenarbeit.

Konflikte mit Eltern nehmen den Fokusgruppen zufolge zu

Nach Einschätzung vieler LehrerInnen aus den Fokusgruppen kommt es gegenwärtig vermehrt zu Konflikten mit Eltern, die von außen in den Schulalltag eingreifen.

> „Da ruft mich die Mutter an und beschwert sich, weil ihre Tochter neben jemandem sitzt, neben dem sie nicht sitzen will. Und ich möge jetzt dafür sorgen, dass sie nicht mehr dort sitzt." (IP29)

Vereinzelt gibt es auch Konflikte, die mit diskriminierenden Vorurteilen zusammenhängen.

> „Letztes Jahr hat eine Kollegin, die Klassenvorständin einer ersten Klasse war, erwähnt, dass sie die Klasse umgesetzt hat, weil sie unruhig waren. Daraufhin kam der große Aufruhr, nein, neben die setze ich mich nicht, weil die aus irgendeinem anderen Land kommt. Zum Teil gab es da Anrufe und Kontaktaufnahmen von den Eltern. Das habe ich so noch nie erlebt." (IP13)

Die Benotung der SchülerInnen kann ebenfalls Grund für Konflikte zwischen LehrerInnen und Eltern sein. Beschwerden bei der Schulleitung, Schlechtmachen bei anderen Eltern, aber auch die Drohung, einen Anwalt einzuschalten, sind Erfahrungen, die LehrerInnen machen.

Von einem gravierenden Problem berichtet eine Lehrkraft, an deren Schule ein Elternpaar aufgrund der Vorkommnisse nun Hausverbot hat.

Je nach Herkunft nehmen Eltern an Sprechtagen etc. unterschiedlich oft teil

Die folgende Tabelle zeigt die Nichtteilnahme von Eltern an Elternabenden, Elternsprechtagen oder Sprechstunden nach Herkunft. Je nach Herkunft ist die Teilnahme sehr unterschiedlich. Eines der wesentlichsten Gründe für die Nichtteilnahme dürften fehlende Deutschkenntnisse sein. Wenn das Gesprochene nicht oder kaum verstanden wird, ergibt es aus der Sicht der Eltern auch wenig Sinn an solchen Veranstaltungen teilzunehmen. Hinzu kommt, dass das Sichtbarwerden der fehlenden Deutschkenntnisse zu einer unangenehmen, beschämenden Situation führt, die gerne vermieden wird. Andere Faktoren sind, dass die Arbeitszeiten der Eltern eine Teilnahme erschweren oder dass diese den Stellenwert der Elternarbeit, wie sie sich in Österreich verstärkt etabliert hat, nicht kennen oder nachvollziehen können. Gerade bei bildungsschwachen Familien kann die erwartete Elternarbeit auch eine Überforderung darstellen.

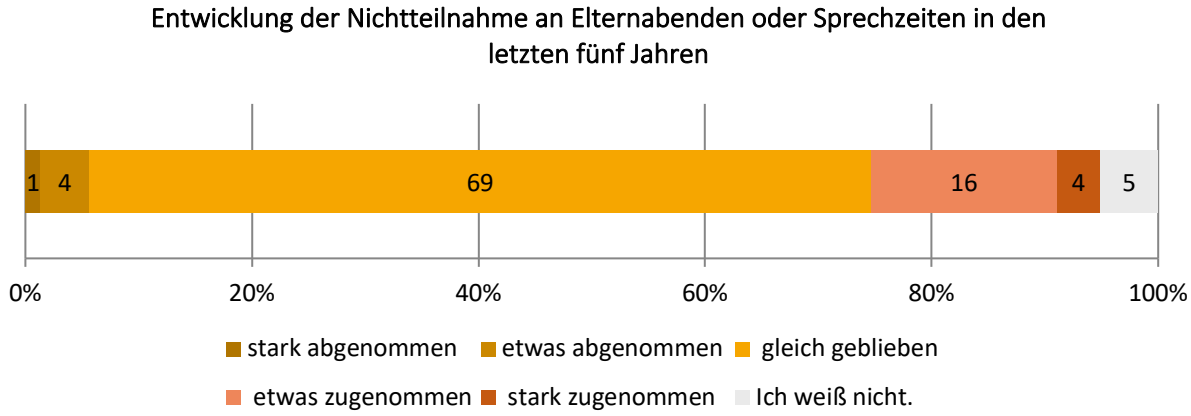
Herkunft	Eltern der Klassen der Stichprobe, die nicht an Elternabenden etc. teilnehmen	Zahl der Schülerinnen in den Klassen der Stichprobe	In Prozent
Roma	46	102	45%
Tschetschenisch	207	651	32%
Türkisch	1.746	6.674	26%
Syrisch	322	1.292	25%
Afghanisch	210	955	22%
Ägyptisch	99	465	21%
Rumänisch	365	1.827	20%
Albanisch	246	1.226	20%
Irakisch	44	218	20%
Kurdisch	64	383	17%
Andere	358	2.249	16%
Bulgarisch	37	239	15%
Iranisch	30	196	15%
Serbisch	384	2.670	14%
Slowenisch	51	363	14%
Indisch	32	222	14%
Bosnisch	464	3.438	13%
Ungarisch	141	1.094	13%
Italienisch	36	279	13%
Chinesisch	38	304	13%
Gemischte Herkunft	332	2.575	13%
Slowakisch	50	434	12%

Russisch	65	542	12%
Mazedonisch	47	391	12%
Tschechisch	26	284	9%
Kroatisch	171	2.058	8%
Österreichisch	6.659	98.432	7%
Deutsch	125	1.708	7%
Polnisch	39	630	6%
Schweizerisch	1	56	2%

Tab. 8: Nichtteilnahme an Elternabenden, Elternsprechtagen und Sprechstunden

Tendenziell wird wahrgenommen, dass die Teilnahme an Elternabenden etc. abnimmt

20% der KV sind der Meinung, dass die Nichtteilnahme an Elternabenden oder Sprechzeiten, obwohl das wichtig gewesen wäre, in den letzten fünf Jahren zugenommen hat. 5% nehmen eine Abnahme war (s. Abb. 64). Inwiefern das mit den gestiegenen Anforderungen an die Elternarbeit, mit der Zuwanderung von geflüchteten Menschen 2015/16, bei denen noch geringere Sprachkenntnisse vorhanden sind, oder anderen Gründen zusammenhängt, kann nicht eruiert werden.



Fragen zur Entwicklung in den letzten fünf Jahren wurden nur KV gestellt, die seit mind. fünf Jahren an der Schule tätig sind.

Abb. 64: In den letzten fünf Jahren: Wie hat sich die Nichtteilnahme an Elternabenden oder Sprechzeiten, obwohl das wichtig gewesen wäre, entwickelt? (in %, n=5.127)

36% der KV haben sprachliche Verständigungsschwierigkeiten mit den Eltern – Tendenz leicht steigend

Gut ein Drittel (36,0%) der Befragten beantwortet die Frage, ob es im Schuljahr 2018/19 vorgekommen ist, dass sich die Verständigung mit Eltern aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen schwierig gestaltet hat, mit Ja (s. Abb. 65).

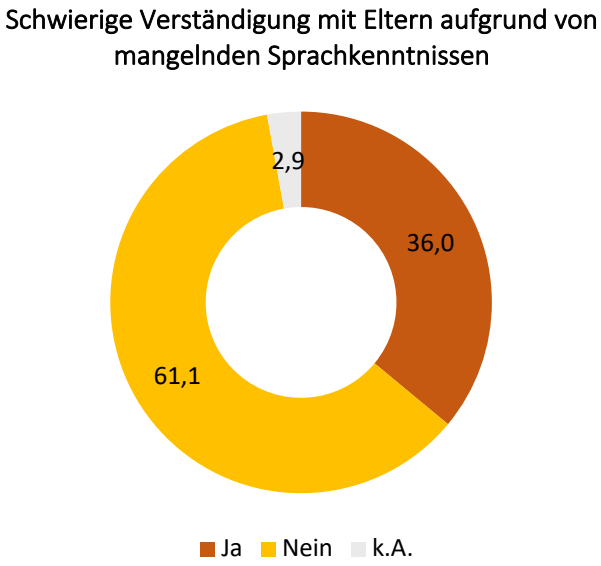


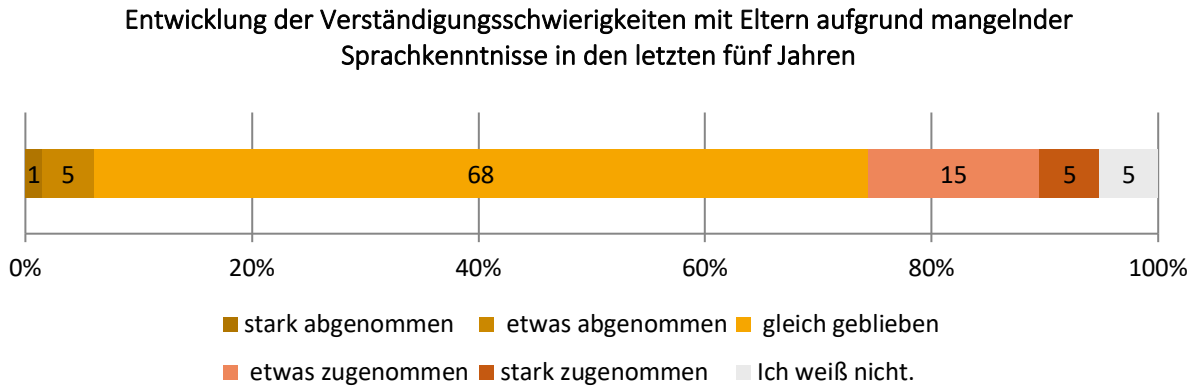
Abb. 65: In diesem Schuljahr: Ist es vorgekommen, dass sich die Verständigung mit Eltern aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen schwierig gestaltet hat? (in %, n=6.958)

In Wien werden sprachliche Verständigungsschwierigkeiten signifikant häufiger wahrgenommen (54% der Klassen) als in Linz (39%) oder Graz (40%), was sich vermutlich durch den höheren Anteil an MigrantInnen erklären lässt.

Auch in den Fokusgruppen werden Verständigungsschwierigkeiten aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse bestätigt. Eine große Erleichterung stellt der unkomplizierte Zugang zu DolmetscherInnen dar:

> „Wenn wir Eltern haben, die nicht Deutsch sprechen, dann haben wir einen Dolmetscher. [...] Wir haben auch an der Schule LehrerInnen, die Spanisch, Russisch, Türkisch, BKS können, und dann nehmen wir die zum Gespräch dazu. Immer wenn wir merken, dass die Inhalte nicht transportiert werden können, ist immer ein Dolmetscher dabei.“ (IP19)

20% der KV beobachten eine Zunahme von Verständigungsschwierigkeiten mit Eltern aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse in den letzten fünf Jahren, 6% eine Abnahme, wie die folgende Abbildung zeigt. Auch hier stellt sich die Frage, ob dies mit der Zuwanderung von Geflüchteten 2015/16 zusammenhängt, die noch geringere Sprachkenntnisse besitzen.



Fragen zur Entwicklung in den letzten fünf Jahren wurden nur KV gestellt, die seit mind. fünf Jahren an der Schule tätig sind.

Abb. 66: In den letzten fünf Jahren: Wie haben sich die Verständigungsschwierigkeiten mit Eltern aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse entwickelt? (in %, n=5.094)

In den letzten fünf Jahren wurde 8,3% der KV der Handschlag zumindest einmal verweigert

In Mitteleuropa bildet die Begrüßung mit Handschlag die kulturelle Norm und als Ausdruck des Respekts. In Teilen der arabischen Welt, aber auch im Iran, ist aus kulturell-religiösen Gründen der Handschlag zwischen Mann und Frau verpönt. Hier gilt die Verbeugung mit einer auf Höhe des Herzens an die Brust gehaltenen rechten Hand als respektvolle Begrüßung.

Die Verweigerung des Handschlags wird in Österreich oft als Ausdruck der Missachtung und des mangelnden Respekts wahrgenommen. Für viele streng muslimische Menschen ist das aber weniger ein Zeichen des fehlenden Respekts gegenüber dem anderen Geschlecht als vielmehr die Verfolgung eines religiösen Gebots. Das führt zu Irritationen und Unbehagen. Auch die befragten KV nahmen die Handschlagverweigerung vor allem als Ausdruck mangelnden Respekts wahr. Da dieses Phänomen vornehmlich bei Eltern vorkommt, stehen an dieser Stelle die diesbezüglichen Analyseergebnisse. Es sei aber darauf hingewiesen, dass es auch vorkommt, dass SchülerInnen den Handschlag verweigern.

8,3% der KV (437 KV in der Stichprobe) geben an, dass in den letzten fünf Jahren SchülerInnen oder Elternteile verweigert haben, ihnen die Hand zu geben.

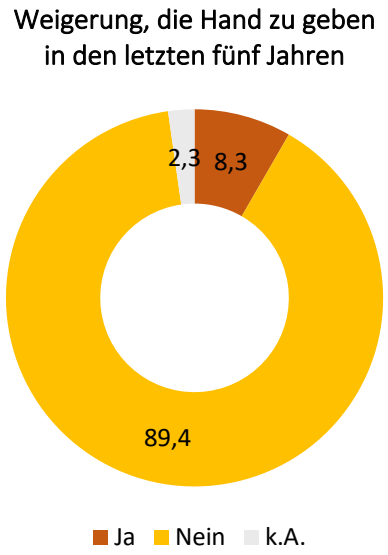


Abb. 67: In den letzten fünf Jahren: Ist es vorgekommen, dass Ihnen eine Schülerin/ein Schüler oder ein Elternteil verweigert hat, die Hand zu geben? (in %, n=5.241)

Insgesamt berichten die KV in der Stichprobe von 79 Schülern, 30 Schülerinnen, 321 Vätern und 122 Müttern, die verweigert hätten, ihnen die Hand zu geben. Abb. 68 zeigt, dass die KV in jeweils mehr als der Hälfte der Fälle Glaubensgründe vermuten. Besonders bei den Vätern, aber auch bei den Schülern, glauben sie auch an traditionelle Geschlechtervorstellungen, was sich inhaltlich mit Glaubensgründen überschneidet. Die vermuteten Gründe sind aber nicht nur religiös-kulturell konnotiert, sondern können auch mit einer Unzufriedenheit und gewollten Provokation zusammenhängen – sowie mit einer Kombination all dessen.

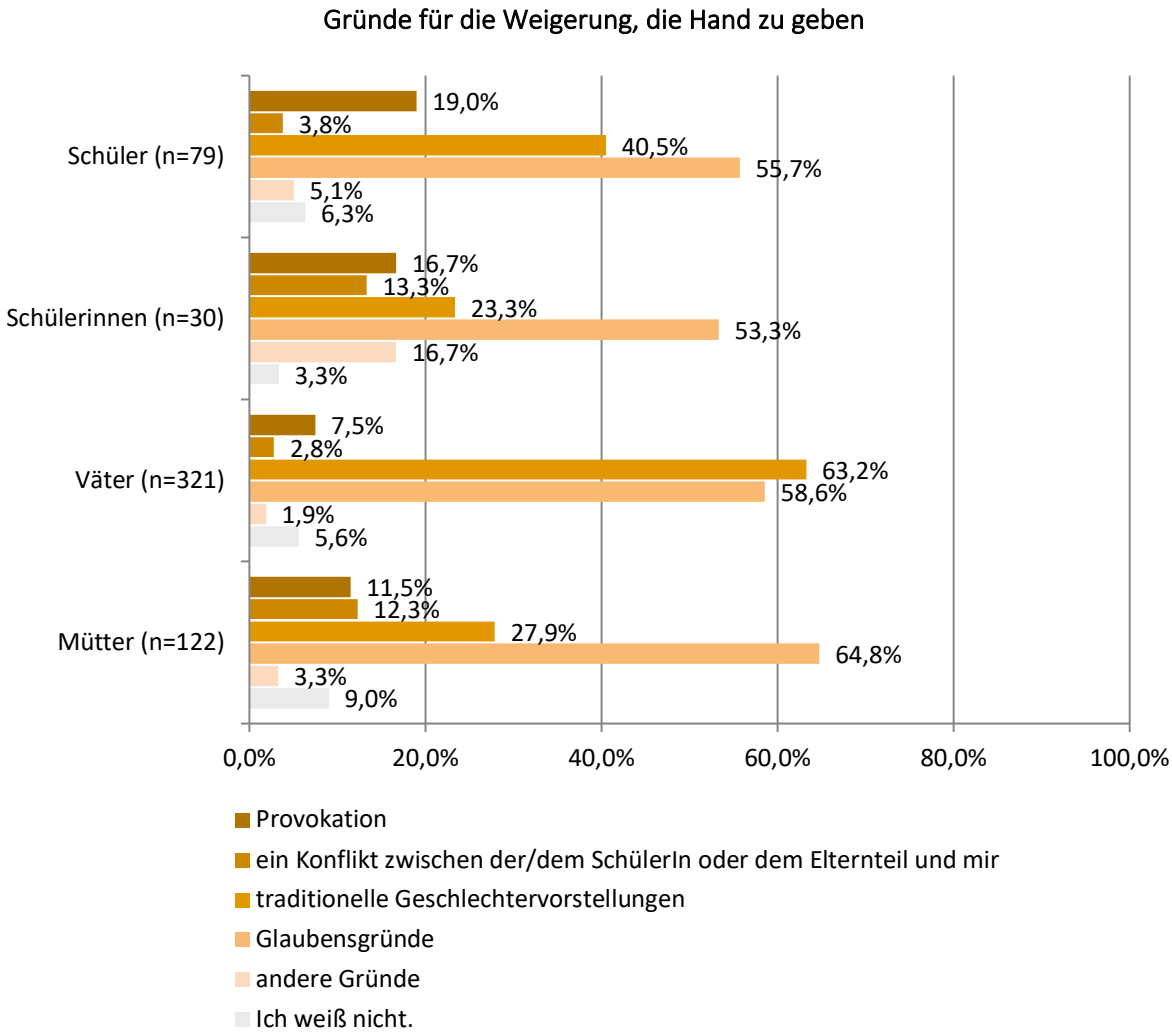


Abb. 68: Was waren Ihrer Vermutung nach die Gründe dafür? (in %, n s. Grafik), Mehrfachantworten waren möglich

8.7 Familiäre Verhältnisse

Soziale Verwahrlosung als große Herausforderung

Einzelne TeilnehmerInnen der Fokusgruppen schildern das gravierende Problem, dass manche SchülerInnen über schwierige familiäre Verhältnisse verfügen, was selbstverständlich Auswirkungen auf den Schulalltag hat. Hier ist die Rede von mangelnder Unterstützung, teilweise aber auch massiver Vernachlässigung. Das Beispiel einer Klasse wird im Folgenden angeführt:

> „Eine Schülerin, die völlig alleingelassen ist in Wahrheit. Die Eltern kümmern sich nicht darum, in Wahrheit, sie kriegt nichts auf die Reihe, eine Andere, die abgeholt wurde vom Jugendamt, die aus der Familie herausgerissen [wurde] wegen Gewalt, oder wieder woanders, wo die Eltern Alkoholiker sind, sich um nichts kümmern, und das Mädchen muss im Alter von 13 Jahren den ganzen Haushalt schmeißen für die Eltern. Und diese Kinder sitzen dann auch bei uns in der Klasse einfach drinnen und man erzählt ihnen die Merkmale des Attributs und in Wahrheit haben sie ganz andere Dinge, die sie beschäftigen.“ (IP27)

Eine Lehrkraft berichtet von SchülerInnen, die mit Hunger in die Schule kommen, weil sich zuhause niemand darum kümmert, dass sie ein Frühstück bekommen, oder deren Eltern nicht in der Lage sind, dem Kind eine neue Turnhose zu kaufen, wenn die alte zu klein ist. Dies führt mitunter dazu, dass LehrerInnen in stark konfliktbelasteten Schulen hier zusätzliche Aufgaben übernehmen, beispielsweise SchülerInnen anrufen, damit sie morgens pünktlich in die Schule kommen.

> „Ich habe Schüler, die haben einfach andere Probleme. Die kommen mit ärztlichen Briefen zu mir und sagen: ‚Was habe ich? Mit meinen Eltern kann ich nicht reden.' Weil sie das entweder nicht verstehen, weil sie kein Deutsch sprechen, oder weil sie nicht da sind. […] Ich habe in meiner Klasse voriges Jahr 24 Schüler gehabt, da habe ich erhoben: von den 24 haben vier ein halbwegs normales Elternhaus gehabt." (IP24)

Nach Aussage der Lehrkraft betrifft diese soziale Verwahrlosung ganz unterschiedliche Familien, unabhängig von Herkunft, Bildungshintergrund und Einkommen.

8.8 Geschlechterrollen und -bilder

In den Fokusgruppen wurden zum Teil auch Themen vertiefender besprochen, die im Online-Fragebogen nur angerissen wurden. Dazu zählen etwa Beobachtungen von LehrerInnen bezüglich der Geschlechterbilder ihrer SchülerInnen. Nach Beobachtung mehrerer Lehrkräfte – es gibt auch gegensätzliche Beobachtungen (siehe weiter unten) – hängen Jugendliche vermehrt konservativen Geschlechterbildern an. Das gelte zum Teil auch für autochthone Jugendliche, als Ursache werden aber vor allem Rollenbilder ausgemacht, die in konservativen muslimischen Familien tradiert werden. Während die Burschen größere Freiheiten genießen könnten, sei der Lebensweg von Mädchen bereits vorgezeichnet, sie würden auf ihre Rolle als Mutter und Hausfrau vorbereitet:

> „Bei den Mädels fehlt das, die werden den Haushalt schmeißen. Sie machen die Schule fertig, damit man die Schule abgeschlossen hat." (IP16)

Die geschlechtsspezifische Erziehung vor allem in manchen migrantischen Familien macht sich natürlich auch bei den Burschen bemerkbar:

> „Bei den Burschen ist es ganz klar, dass die Rollenverteilungen von zu Hause bestimmt sind. Wenn man einen jungen Mann auffordert, die Klasse zu kehren – da kann es zu großen Diskussionen kommen, weil sie das von daheim nicht kennen und nicht gewohnt sind." (IP22)

Besonders bemerkenswert finden Lehrkräfte allerdings, dass viele Schülerinnen diese geschlechtsspezifische Rollenverteilung für normal halten und diese Muster auch in der Klasse reproduzieren.

> „Dass die Mädchen das ganz natürlich finden, dass sie so behandelt werden. Für sie ist es nicht tragisch, dass sie sich bücken und den Dreck von den Buben wegräumen. Das gehört sich so, weil das ihre Rolle ist. Das Kochen und Klo putzen daheim, das ist auch die Frauenrolle. Der Mann, der tut nicht Staubsaugen. Wenn ich sage, bei uns gibt es fünfzig zu fünfzig, das ist ein Gesetz, dann glaubt das keiner." (IP15)

Die Beobachtungen der Lehrkräfte beziehen sich aber nicht nur auf die jeweilige Rollenverteilung zwischen Mädchen und Burschen, sondern auch auf den Umgang unter den Geschlechtern. Eine Lehrkraft berichtet, dass Burschen und Mädchen aus muslimischen Familien oft kein Repertoire für den Umgang zwischen den Geschlechtern zur Verfügung stehe. Zum Teil sei eine arrangierte Ehe bereits Teil ihrer Zukunftsplanung. Dadurch bestünde für sie auch keine Notwendigkeit zu lernen, sich dem anderen Geschlecht anzunähern:

> „Mir ist aufgefallen, es ist üblich, wie sich ein Mann und eine Frau verhalten, wenn sie sich gegenseitig kennen lernen wollen. Da fehlt denen das Repertoire. [...] Da wird die Ehe von der Mutter arrangiert. Die sucht einen Partner oder eine Partnerin für den Buben. Der muss sich nie überlegen, wie kann ich da landen, wie kann ich ein Mädchen für mich gewinnen, wie drücke ich mich aus, wie tue ich da. Das fehlt ihnen komplett. Damit fehlt ihnen auch die Möglichkeit für uns normal miteinander umzugehen. Die sind zueinander gewalttätig, grob. Der Bub bedrängt das Mädchen, sie schmiert ihm eine und das war eine Anbahnung.“ (IP14)

In diesem Feld lauern dann auch interkulturelle Missverständnisse. Die Vorstellungen davon, wie eine Beziehung gestaltet sein sollte, weichen, vor allem zwischen autochthonen Mädchen und erst kurz in Österreich lebenden Geflüchteten oft sehr weit auseinander:

> „Das Leben zwischen den zwei Kulturen ist gerade für die Geflüchteten, die nicht so lange da sind, sehr schwierig ist. Einerseits leben sie wie österreichische Jugendliche leben, haben aber eine andere Denkweise und die ganze Entwicklung nicht mitgemacht. Ich sehe darin eine große Problematik. Ich hatte in der Schule ein Mädchen heulend dasitzen gehabt, sie hat sich in einen Buben verliebt, dann kamen die Kleidervorschriften, du darfst den nicht mehr anschauen, mit dem nicht mehr sprechen. Das österreichische Mädchen hat gar nicht damit umgehen können. Sie hat sich nur noch unter Druck gesetzt gefühlt. Dann haben wir die Problematik, die österreichischen Mädchen haben mal den, machen Schluss und haben dann einen anderen. Da sind wir wieder beim Ehrgefühl und haben ein Problem.“ (IP6)

Abfällige Äußerungen gegenüber Mädchen bzw. Frauen werden in einer Fokusgruppe mit der Religion und Kultur der Schüler in Verbindung gebracht. In diesem Fall geht es konkret um das Verhältnis von Schülern zu Lehrerinnen:

> „Das ist einfach eine Beobachtung über die letzten Jahre, die wir immer wieder gehabt haben in der Schule, dass wir junge Männer mit dreizehn bis vierzehn mit islamischem Hintergrund ihre Schwierigkeiten haben mit den Kolleginnen. Das muss nicht immer eine religiöse Komponente haben, aber das ist einfach eine Beobachtung, die uns auffällt, dass es einfach ist, wenn ein Kollege mit denen redet.“ (IP15)

Konservativer werdende Rollenvorstellungen unter Jugendlichen sind aber nur ein Teil des Bildes, das von Lehrkräften in den Fokusgruppen gezeichnet wird. Manche berichten auch davon, dass Mädchen heute selbstbewusster auftreten würden als früher, genauer wüssten, was sie wollen und das auch durchzusetzen versuchten, und zwar sowohl unter autochthonen, als auch unter solchen mit Migrationshintergrund:

> „Ich glaube auch, dass die Mädchen selbstbewusster allgemein geworden sind. Also nicht nur die mit Migrationshintergrund, sondern dieses: Ich kann etwas, ich zeige es, ich bin stolz drauf. Da hat sich schon ein bisschen was entwickelt. […] Aber dieses Selbstbewusstsein. Und vielleicht auch mehr Zielorientierung.

> Und vielleicht auch: Was passiert nach unserer Schule, wo geht der Weg hin? Ich glaube, dass die Mädchen da schon bewusster geworden sind. […] Die wissen schon, was sie können und was sie wollen. Und sie artikulieren es auch anders, finde ich. Nicht mehr auf einer Ebene, die so ist wie: weil die und die und die das gemacht hat. Sondern wirklich selbstbewusster.“ (IP9)

Die Mädchen hätten nicht mehr das Bild Hausfrau und Mama zu sein, sondern dächten an ihre Ausbildung, daran, später einmal zu arbeiten und selbständig im Leben zu stehen. Damit einher gehe auch ein unverkrampfterer Umgang zwischen Buben und Mädchen. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungen, die auch in unterschiedlichen Fokusgruppen geäußert wurden, zeigen, dass es hier je nach Schulstandort zu gegensätzlichen Entwicklungen kommt.

9 Umgang mit Herausforderungen

Zwei Drittel können Herausforderungen gut bewältigen, ein knappes Drittel fühlt sich stark gefordert

Die Mehrheit (65,3%) der befragten KV kann die schulischen Herausforderungen gut bewältigen. 30,4% fühlen sich stark gefordert und kommen nicht immer gleich gut zurecht. 2,1% (das entspricht 139 Personen) fühlen sich oft sehr überfordert.

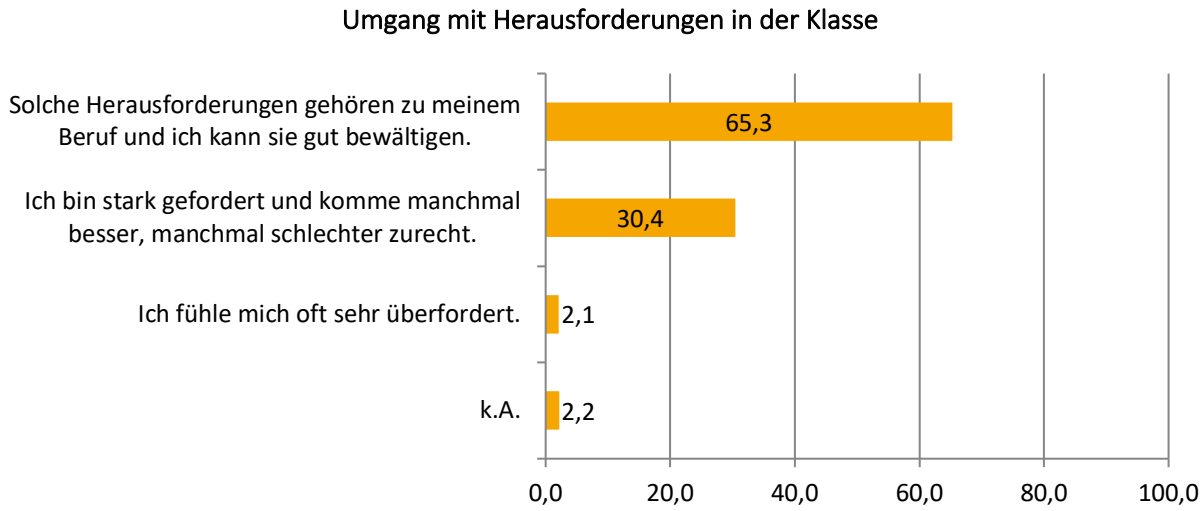


Abb. 69: Wie bewerten Sie die Konflikte und Problemfelder in Ihrer Klasse? (in %, n=6.551)

Knapp 70% der Schulen haben Verhaltensvereinbarungen – Supervision dagegen nur 10%

Die KV wurden auch gefragt, welche Maßnahmen und Aktivitäten für ein gutes Miteinander an ihrer Schule gibt. Die folgende Abbildung zeigt, dass die Schulen diverse Maßnahmen setzen. Verhaltensvereinbarungen gibt es an 69,4% der Schulen, Schulentwicklungsprozesse für ein gutes Miteinander an 43,6%. Supervision für LehrerInnen gibt es hingegen nur an 10% der Schulen. 4,1% der Befragten geben an, dass es an ihrer Schule keine Maßnahmen und Aktivitäten für ein gutes Miteinander gibt.

Zusätzlich zu den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten konnten die KV weitere Maßnahmen an ihrer Schule nennen. Besonders häufig genannt wurden:

- Gute Kommunikation, viel Kompetenz und gegenseitige Unterstützung im Team (36-mal genannt)
- Eigener Unterrichtsgegenstand rund um soziales Lernen (33)
- SchulpsychologIn (32)
- Kompetente, wertschätzende und engagierte Schulleitung (16)

Eine vollständige Liste aller Antworten befindet sich in Kap. 12.4 im Anhang.

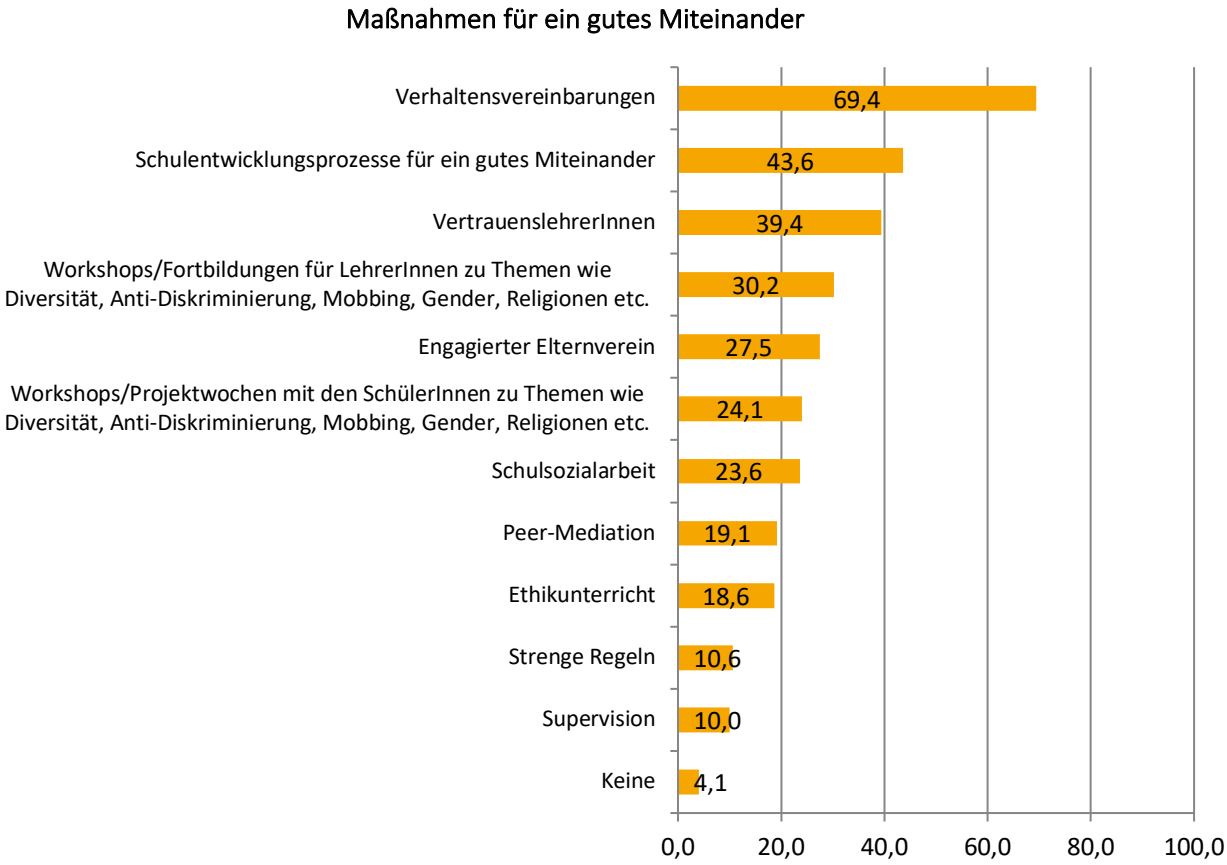


Abb. 70: Welche Maßnahmen und Aktivitäten für ein gutes Miteinander gibt es an ihrer Schule? (in %, n=6.651), Mehrfachantworten waren möglich

Schnelles Reagieren von Seiten der Schule ist bei auftauchenden Problemen essentiell

Auch in den Fokusgruppen war der Umgang mit den Herausforderungen ein Thema. Eine Lehrkraft berichtet, dass ihrer Meinung nach viele Probleme abgefangen werden können, wenn von Seiten der Schule unmittelbar reagiert wird. Damit habe sie gute Erfahrungen gemacht:

> „Ich denke, dass auch hier gerade in unserer Schule das gehandhabt wird, dass man gleich anruft zu Hause, dass man gleich ein klärendes Gespräch führt. Oder wir auch untereinander, unter Kolleginnen und Kollegen, sehr offen sind. Und auch da wiederum sehr viel sofort stoppen kann, wenn man das Ganze relativ schnell klärt.“ (IP11)

Konsequentes Handeln der Schule ist auch nach Ansicht einer weiteren Lehrkraft wesentlich, um Probleme beheben zu können. Dazu bedarf es aber der Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion, um das Handeln rechtlich abzusichern. In diesem Fall ging es um den Umgang mit SchülerInnen, die der Schule regelmäßig fernbleiben:

> „Ich hatte auch solche Schwänzer. Da war mit dem Landesschulrat vereinbart, dass sie jede Fehlstunde ärztlich belegen müssen. Das mussten sie zwei Jahre lang, jede Fehlstunde ärztlich belegen. Die Eltern haben mit dem Landesschulinspektor einen Vertrag unterschrieben.“ (IP21)

Eine teilnehmende Person einer Fokusgruppe berichtet vom unterschiedlichen Umgang von Schulen mit schwierigen SchülerInnen. Die einen würden sich mit den Problemen befassen, andere würden nur versuchen, problematische SchülerInnen ehestmöglich wieder loszuwerden:

> „Nur, die Schulen gehen unterschiedlich damit um. Die einen setzten sich damit auseinander und dann gibt es Schulen, die versuchen und es schaffen sich gewisser Schüler entledigen. Wie Wanderpokale kommen die von einer Schule zur anderen und sie landen nach der zweiten NMS im Poly. Da wo jetzt viele Schüler sind, die große Probleme machen: diese Schule hat sich nie an die Schulpsychologie gewendet. Die schauen, dass sie das Jahr rumbringen und die Schüler dann in eine andere Schule gehen.“ (IP6)

SchulsozialarbeiterInnen und SchulpsychologInnen federn Probleme ab

SchulsozialarbeiterInnen und SchulpsychologInnen sind, insofern sie vorhanden sind und genügend Ressourcen haben, oft in der Lage, Probleme abzufedern.

> „Man sieht bei uns, dort wo die Sozialarbeiterin Zeit hat und arbeiten kann, entstehen wirklich gute Sachen. Die kann so viel abfedern. Wir sind dafür nicht ausgebildet.“ (IP14)

> „Also wir haben eigentlich ein recht gutes Netz. Wir haben eine Sozialarbeiterin, wir haben eine Psychologin. Also wir sind relativ gut aufgestellt.“ (IP26)

Auch externe KooperationspartnerInnen können eine wichtige Stütze im Schulalltag sein. Allerdings müssten diese auf eine professionellere Ebene gestellt werden.

> „Dadurch, dass wir eine schwierige Situation haben, hat man darauf reagiert. Wir haben einen Sozialarbeiter. Das funktioniert. Wir machen auch Kooperationen mit der offenen Jugendarbeit […], die Workshops mit uns macht für den Bereich Sexualität, Mobbing oder Projekte. Das sind alles unter der Hand Privatinitiativen, wo der Direktor sich mit dem […] trifft und fragt, wie man das managen kann. So etwas auf eine professionelle Ebene zu stellen, würde uns helfen.“ (IP23)

Zur Bewältigung vieler Probleme ist persönliches Engagement von Lehrkräften – oft weit über ihren eigentlichen Auftrag hinaus – erforderlich. Sei es, dass Lehrkräfte als SozialarbeiterInnen, PsychologInnen, ModeratorInnen oder ErzieherInnen tätig werden müssen, um ihren pädagogischen Auftrag erfüllen zu können. Das benötigte Fachpersonal dafür fehlt an etlichen Schulen, die Lehrkräfte selbst sind nach eigenen Angaben für diese Tätigkeiten jedoch nicht ausgebildet. Ein Auszug aus einer Fokusgruppe macht das deutlich:

> „Sozialarbeiter, das könnte ich mir bei uns auch sehr gut vorstellen. Ich kann mir das sehr gut vorstellen, dass bei uns auch jemand spielend ganztägig beschäftigt sein kann, mit diesen Aufgaben, die jetzt einfach in der Klasse stattfinden müssen oder zum Teil Klassenvorstände übernehmen müssen, die zum Teil wirklich auch schon völlig ausgebrannt sind. Also das sieht man auch bei uns, weil Leute auch wirklich unglaublich viel investieren zum Teil.“ (IP25)

> „Wir sind dafür ja auch nicht ausgebildet. Ich bin dafür nicht ausgebildet.“ (IP29)

> „Das sage ich auch immer. Ich kann mich dem ja nicht ganz verschließen, aber ich bin nicht dafür ausgebildet. Ich bin kein Psychologe.“ (IP24)

Zum Teil erfüllen Lehrkräfte auch noch in ihrer Freizeit Aufgaben, die ihnen notwendig erscheinen, um einzelnen SchülerInnen den Lernerfolg zu ermöglichen. So berichtet etwa eine Lehrkraft, dass sie vereinzelt SchülerInnen für Schulausgänge abholt, weil die Anreise aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse schwierig wäre. Eine weitere Lehrkraft betont, wie wichtig die persönliche Beziehungsarbeit in ihrem Beruf ist. Das Engagement endet mitunter auch nicht, wenn die SchülerInnen die Schule verlassen:

> „Zum Beispiel meine letzte 4. Klasse, ich habe denen angeboten, auch wenn sie aus der Schule draußen sind, ich schreib mit ihnen Bewerbungen und wenn sie für die Berufsschule was brauchen, sie sollen sich melden. Das machen sie zum Teil auch, weil einfach diese Kinder oft niemand anderen haben als die Lehrer an der Schule und das federn wir ab. Teilweise über die Schule hinausgehend dann." (IP27)

Teilweise wird die Smartphone-Nutzung eingeschränkt

Soziale Medien und vor allem das Smartphone werden von Lehrkräften als Faktoren für Ablenkung wahrgenommen, die sich negativ auf die Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen auswirken:

> „Momentan, ich merke ganz einfach an den Schülern und ich glaube schon, dass das mit den Medien zusammenhängt, Handy und dergleichen, die Konzentrationsfähigkeit ist enorm gesunken. Es gibt kaum Schüler mehr, die sich eine ganz Stunde lang wirklich konzentrieren können." (IP24)

Durch das viele Hantieren mit dem Smartphone kommt die Bewegung zu kurz, die Jugendlichen stehen oder sitzen in den Pausen mit dem Handy in der Hand herum, statt sich zu bewegen. Dem begegnet eine Lehrkraft einer NMS erfolgreich mit einem handyfreien Tag:

> „Ich habe bei mir in der Klasse genau denselben Eindruck und ich habe begonnen vor zwei Wochen, einfach als Versuch, bei mir einen handyfreien Tag einzuführen. Das heißt sie dürfen weder in der 10-Uhr-Pause noch in der Essensstunde, Freizeit, das Handy benutzen. Sie laufen dadurch extrem viel in unserem Hof herum. Wir haben das Glück, einen großen Hof zu haben, und sie waren am Nachmittag wesentlich erträglicher." (IP26)

An einer anderen Schule wird den SchülerInnen das Handy abgenommen, auch wenn sich die Lehrkräfte nicht sicher sind, ob sie dazu befugt sind:

> „Das Handy ist sowieso der heilige Gegenstand. Der wird abgesammelt, auch wenn man nicht weiß, ob man das wirklich darf. Wir machen das. Die Kinder kommen nach Hause, setzen sich vor den Computer und spielen Fortnite." (IP4)

In einer weiteren NMS herrscht ein offizielles Handyverbot, um diesbezügliche Konflikte zu vermeiden. Das Handy muss zu Schulbeginn im Spint eingesperrt und darf erst nach Schulschluss wieder hervorgeholt werden

10 Wünsche und Forderungen zur Bewältigung der Herausforderungen

Mehr Wertschätzung sowie Unterstützungspersonal sind die häufigsten Wünsche der KV

Die KV wurden im Fragebogen zudem gefragt, was sie brauchen würden, um mit den Herausforderungen besser umgehen zu können. An erster Stelle steht dabei mit 63,7% der Wunsch nach mehr Wertschätzung vonseiten der Politik und der Gesellschaft. Die Hälfte wünscht sich auch PsychologInnen (50,3%) bzw. SozialarbeiterInnen (49,9%) an der Schule (s. Abb. 71).

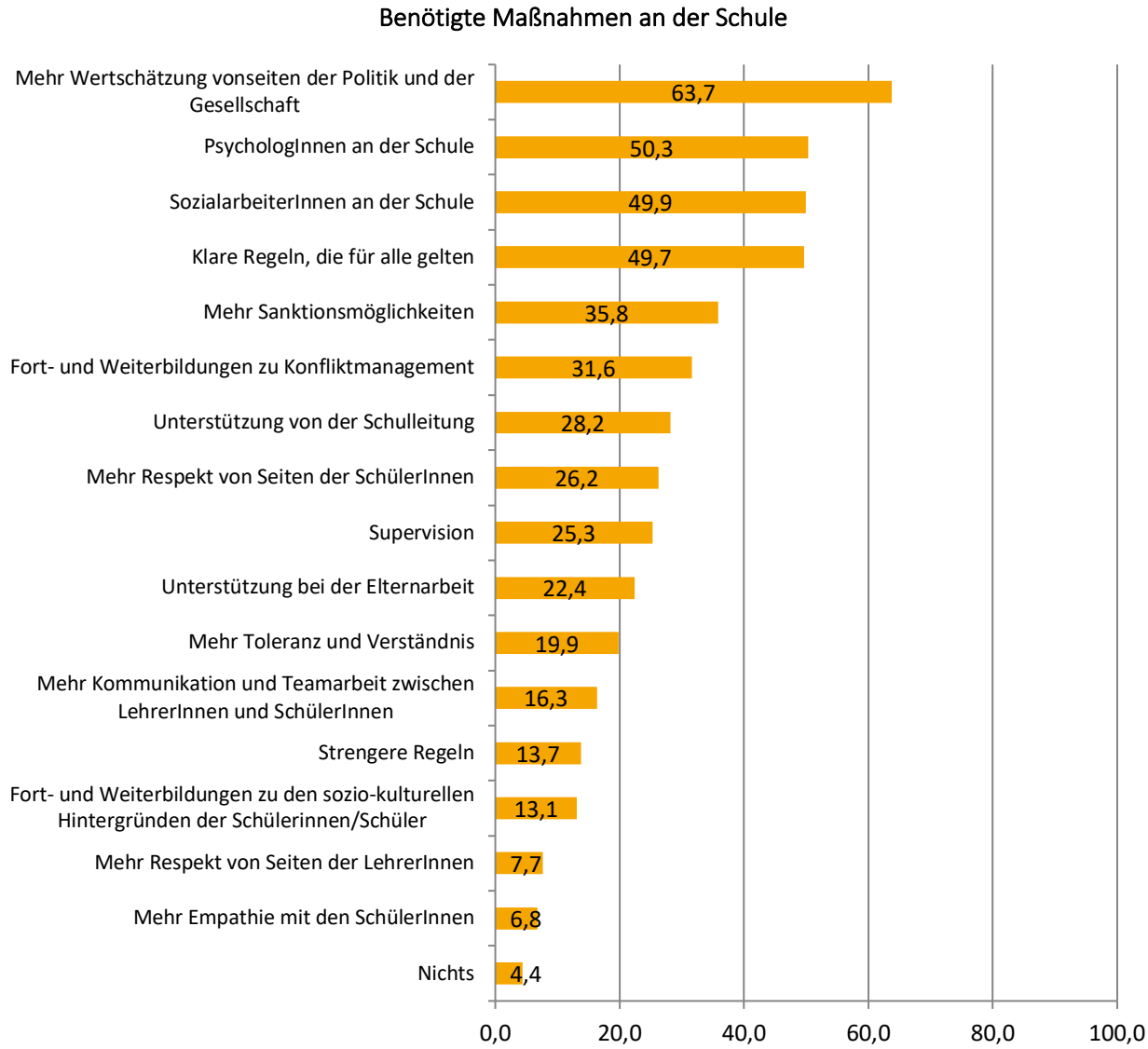


Abb. 71: Was brauchen Sie, um mit Herausforderungen an Ihrer Schule besser umgehen zu können? (in %, n=6.629), Mehrfachantworten waren möglich

Auch hier hatten die KV die Möglichkeit, weitere Maßnahmen zu ergänzen. Die häufigsten Ergänzungen waren:

- Zweite Lehrperson bzw. mehr Stunden zu zweit (43-mal genannt)
- Zeit/Stunden für Gespräche, soziales Lernen etc. (39)
- Mehr Unterstützung und Übernahme von Verantwortung von Seiten der Eltern (27)
- Geringere SchülerInnenzahl pro Klasse/Gruppe (26)

Eine vollständige Liste aller Antworten befindet sich in Kap. 12.5 im Anhang.

LehrerInnen wünschen sich mehr Wertschätzung durch Politik und Gesellschaft

Auch in den Fokusgruppen wird deutlich, dass sich die LehrerInnen in erster Linie mehr Wertschätzung durch Politik und Gesellschaft wünschen.

> „Schön wäre, wenn das Positive einmal vorrangig hervorgehoben werden würde. Weil es funktioniert sehr, sehr viel, sehr, sehr gut. Und LehrerInnen machen einen tollen Job." (IP24)
>
> „Und dann auch keine Wertschätzung, das ist das, was dann zum Teil weh tut." (IP27)

Einige Lehrkräfte haben das Gefühl, dass ihnen und ihrer Arbeit kein Vertrauen entgegengebracht wird, sondern im Gegenteil eine permanente Kontrolle von oben stattfindet.

> „Ich wünsche mir, dass man mehr Vertrauen in uns als Lehrkräfte hat. Ich habe das Gefühl, dass man uns die ganze Zeit unterstellt, dass wir eigentlich nichts tun wollen, dass wir nur das Böseste für die Kinder und Jugendlichen wollen. Man muss uns bei allem kontrollieren und überprüfen, bei jedem Schritt. Wehe, man macht beim Lehrplan mal etwas, das die Kinder interessiert. Die 150% Kontrolle, die hat es früher in dieser Form nicht gegeben." (IP12)

Schulen brauchen Unterstützungspersonal, um allen Anforderungen gerecht zu werden

Mehr SozialarbeiterInnen und PsychologInnen werden ebenfalls mehrfach als Wunsch geäußert, wobei hier unterschiedlicher Bedarf festzustellen ist. Einzelnen Schulen fühlen sich bereits gut ausgestattet, andere bräuchten dringend mehr Unterstützung. Eine Lehrkraft würde in diesem Zusammenhang auch eine Schulkrankenschwester und einen nicht unterrichtenden, psychologisch ausgebildeten Vertrauenslehrer nach US-amerikanischem Vorbild begrüßen.

> „Sozialarbeiter, das könnte ich mir bei uns auch sehr gut vorstellen. Ich kann mir das sehr gut vorstellen, dass bei uns auch jemand spielend ganztägig beschäftigt sein kann, mit diesen Aufgaben, die jetzt einfach in der Klasse stattfinden müssen oder zum Teil Klassenvorstände übernehmen müssen, die zum Teil wirklich auch schon völlig ausgebrannt sind. Also das sieht man auch bei uns, weil Leute auch wirklich unglaublich viel investieren zum Teil." (IP25)

Unterstrichen wird, dass sich viele LehrerInnen für aktuelle Herausforderungen im Schulalltag nicht qualifiziert fühlen.

> „Wir sind dafür ja auch nicht ausgebildet. Ich bin dafür nicht ausgebildet." (IP29) „Ich kann mich dem ja nicht ganz verschließen, aber ich bin nicht dafür ausgebildet. Ich bin kein Psychologe." (IP24)

In Bezug auf die Verhinderung von Radikalisierung, Abwertungen Andersgläubiger und Andersdenkender sowie der Hierarchisierung der Geschlechter gibt es vereinzelt den Wunsch nach ReligionslehrerInnen, die in der Lage sind, gläubige SchülerInnen auf der Suche nach Orientierung im Sinne einer auf Gleichberechtigung der Geschlechter zielenden multikulturellen, multireligiösen und demokratischen Gesellschaft zu unterstützen.

> „Für mich bräuchte es Religionslehrer, die einen muslimischen Hintergrund haben, der einfach eine Richtung anbietet, wo sich die Schüler daran festhalten können. D. h. Radikalisierung und die ganzen Dinge, die wir an der Schule erleben, sind oft von den Medien herbeigeführt. Die Kinder erfahren Sachen, wie man mit Religion oder Hintergründen umgeht, haben aber keine Idee, was wirklich dahintersteckt. Da bräuchte es verstärkt, v. a. Muslimischlehrer wären hier gefragt. Dass man gemeinsam mit den Kindern, die nach Orientierung suchen, zielgerichtete Orientierung vorzugeben." (IP1)

LehrerInnen wünschen sich mehr Zeit und eine Entschleunigung bei Innovationen

Sowohl im Rahmen der Online-Befragung als auch in den Fokusgruppen fordern LehrerInnen mehr Zeit. Dabei nennen die Befragten auch mehrere Möglichkeiten, wie dies gestaltet werden könnte, etwa in Form von Stunden oder mehr Personal.

> „Ich glaube es ist jeder individuell unterwegs, aber ich glaube Zeit ist ein Faktor. Und ob der jetzt monetär beglichen wird, ob der mit zusätzlichen Kollegen oder Hilfsmitteln, oder wie auch immer dann befriedigt wird. Ich glaube einfach Zeit, wir brauchen Zeit mit Kindern, für Entwicklung, um Inhalte vermitteln zu können, Zeit des Kümmerns auch irgendwo. Die haben wir aber nicht. Die Ressource ist begrenzt. Ich glaube, da muss sich unser Arbeitgeber, spricht der Staat Österreich, müsste sich Gedanken machen, wie können wir diese Wertigkeit Zeit in Schulen besser umsetzen. Und es sind individuelle Lösungen. Jede Schule hat ein anderes Konzept, jede Schule hat andere Schüler, Brennpunktschule, Nicht-Brennpunktschule, usw. Aber ich glaube die jungen Menschen verdienen den Faktor Zeit und wir können halt so viel beitragen." (IP26)

Lehrkräfte berichten von Überforderung durch die schnelle Abfolge von Veränderungen, weshalb sie sich weniger „Innovationen" wünschen, die von oben angeordnet in den Schulen durchgeführt werden müssen.

> „Ein Punkt, der mir noch dazu einfällt ist, dass die letzten Jahre und sicherlich die letzten 5 Jahre, sehr viel gekommen ist an Innovation von oben. Vom Ministerium oder von der Bildungsdirektion, wo der Dienstgeber vorgegeben hat, es muss sich an der Schule etwas ändern, an der Schulkultur und am Verständnis von "Was ist Schule?" und wie wird gelehrt und wie es ist mit den Testungen und so weiter. Und das merken wir bei uns im Kollegium auf jeden Fall, dass da jetzt einfach, ich weiß nicht genau, wie es im AHS Bereich ist, aber an der NMS ist es wirklich so, dass ich den Eindruck habe, da ist wirklich jetzt die Luft heraußen." (IP10)

Vor allem, so wird kritisiert, bringen die ständig neuen Aufgaben Lehrkräfte an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit.

> „Ich würde gerne noch einmal das, was ich zuerst gesagt habe, auf das noch einmal zurückkommen, dass einfach von oben her, also Richtung Ministerium wahrgenommen wird, wo unsere Leistungsgrenzen

> liegen und jede Reform, die Mehrarbeit bedeutet, muss eigentlich von vorherein klar sein, was kommt dafür weg." (IP25)

In einer Fokusgruppe wird darauf hingewiesen, dass stadtpolitische Entscheidungen verhindern könnten, dass es zu Phänomenen wie Brennpunktschulen kommt, indem etwa auf Diversität in Wohngegenden geachtet wird.

Mehr Schulautonomie bei gleichzeitig klaren Richtlinien wird gewünscht

Auch eine Stärkung der Schulautonomie wird im Rahmen der Fokusgruppen gefordert. Einzelne Lehrkräfte erleben es als mangelnde Wertschätzung, wenn durch Bildungsdirektion oder Ministerium mit immer neuen Maßnahmen in ihren Schulalltag eingegriffen wird, ohne dass es im Vorfeld zu einer Rücksprache mit ihnen kommt. Als Beispiel wird etwa die Einführung der Deutschklassen erwähnt. An einer Schule hatten die Lehrkräfte gemeinsam ein System entwickelt, um die ab 2015 an ihrer Schule untergebrachten Flüchtlingskinder möglichst schnell an die deutsche Sprache heranzuführen. Dabei hatten sie nach eigenem Bekunden große Erfolge, die Kinder sprachen nach wenigen Monaten ausreichend Deutsch, um dem Unterricht folgen zu können. Dennoch mussten sie ihr erfolgreiches System zugunsten der Deutschklassen einstellen:

> „Diese Einführung der Deutschklassen und Deutschgruppen – gegen das wehren wir uns vehement, weil wir viele Jahre ein sehr gutes Deutschförderkonzept entwickelt haben, sehr gute Erfolge hatten und auch sehen, dass das wenig wert hat, wenn man 10 verschiedene Kinder mit verschiedenen Herkunftsländern und verschiedenen Sprachen mit einem deutschsprachigen Lehrer zusammen tut. Da fällt die soziale Komponente weg und die sprachliche sowieso, weil die hören ja nicht sehr viel. Wenn sie im Kontext bleiben, entwickeln sie sich viel schneller in jede Richtung." (IP19)

Mehr Autonomie und vor allem das Berücksichtigen von Eigeninitiative an den Standorten, eventuell sogar die Übernahme von Best-Practice-Beispielen durch Bildungsdirektion oder Ministerium sind die sich daraus ergebenden Forderungen:

> „Auf alle Fälle. Vor allem wenn ein System gut funktioniert. Dann sollte man es nicht durch etwas Schlechtes ersetzen oder austauschen wollen. Man sollte Kontakt zu Schulen halten, die Erfolge haben und warum haben die Erfolge. Das kommt nicht von irgendwo, das hat einen Hintergrund, es steckt ganz viel Arbeit dahinter und auch ausgearbeitete Konzepte. Es passiert nicht einfach so. Das ist das, was uns am meisten brennt." (IP19)

Deutlich wird, dass manche LehrerInnen nicht wissen, wie sie gesetzeskonform mit manchen Herausforderungen umgehen sollen bzw. müssen. In diesem Bereich mangelt es ihres Erachtens oft an klaren Richtlinien. Eine Lehrkraft wünscht sich eine Handlungsanleitung, sowohl, was den Umgang mit religiösen Extremen, aber auch das von Eltern entschuldigte Fernbleiben vom Unterricht betrifft.

> „Sie sind verpflichtend. Das steht im Gesetz. Aber wenn die Kinder zufällig an dem Tag krank sind. Natürlich sieht man, dass das Methode hat, dass sie immer an diesen Tagen krank sind. Es ist aber kein Vergehen, sobald eine schriftliche Entschuldigung da ist. Es braucht kein ärztliches Zeugnis. Das steht auch im Gesetz. Man sieht, dass sie immer bei den Schulveranstaltungen fehlen, man weiß ganz genau, wo es herkommt.

> Rechtlich ist es nicht falsch. Sie haben alles gebracht und trotzdem sieht man, dass es aus einem bestimmten Grund passiert.“ (IP19)

Zwei Lehrkräfte nennen im Rahmen der Fokusgruppen noch den Wunsch nach mehr Platz, eine Lehrkraft nach der täglichen Turnstunde.

11 Zentrale Ergebnisse

11.1 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der quantitativen Befragung sowie der Fokusgruppengespräche zeigen eine große Breite verschiedener Erfahrungen mit kulturellen und religiösen Herausforderungen im Schulbetrieb. Diese stehen meist in Zusammenhang mit anderen, nicht kultur- oder religionsbezogenen Aspekten, wie z. B. Armut in der Familie, schwierigen familiären Verhältnissen, einem niedrigen Bildungsstand der Eltern oder Verständigungsschwierigkeiten aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse. Die befragten Schulen bringen sehr unterschiedliche Herausforderungen mit sich. Während in vielen Schulen die Themen soziokulturelle und religiöse Vielfalt als keine besonders relevante Herausforderung wahrgenommen wird, sind sie in einem kleineren Teil der Schulen eine deutliche Herausforderung und Belastung für den schulischen Alltag.

A) Klima und Heterogenität

Überwiegend gutes soziales Klima, hohe Lernmotivation

Sowohl das Klassen- als auch das Schulklima wird von der Mehrheit der befragten KV als gut oder sehr gut eingeschätzt. 82% sagen das über das soziale Klima in ihrer Klasse und 78% über das in ihrer Schule. Auch die Lernmotivation ihrer Klasse beschreiben 64% der KV als gut oder sehr gut. Insofern verwundert es nicht, dass die sehr große Mehrheit (96%) der KV angibt, mit ihrem Beruf zufrieden zu sein, und dass annähernd 100% der Auffassung sind, eine wichtige Arbeit zu leisten. Diese überwiegend positive Wahrnehmung gilt es hervorzuheben und in Relation zu den stark konfliktbelasteten Klassen und Schulen zu setzen, die eine Minderheit ausmachen. Jedoch berichten immerhin 8% der KV von einem schwierigen sozialen Klima in ihren Klassen. Diese Wahrnehmung korreliert mit der von den KV genannten Konflikthäufigkeit in den Schulklassen.

Während eine Mehrheit von 97% der befragten Lehrkräfte die Beziehung zu ihren ArbeitskollegInnen als wertschätzend bezeichnen, wünschen sich fast zwei Drittel mehr Wertschätzung für sich und ihre Arbeit durch Gesellschaft und Politik.

Kulturelle Vielfalt als Bereicherung und fehlendes Deutsch als Herausforderung

Rund 88% der befragten KV geben an, in der kulturellen Vielfalt ihrer SchülerInnen eine Bereicherung zu sehen. Etwa gleich hoch (80%) ist aber auch der Anteil derer, die der Auffassung sind, dass ihre SchülerInnen außerhalb des Unterrichts in der Schule Deutsch sprechen sollten. Diese scheinbare Divergenz der Antworten deutet darauf hin, dass die KV deutlich zwischen einer allgemeinen positiven Einstellung zu kultureller Diversität und den damit verbundenen Herausforderungen unterscheiden und zwar unabhängig von der tatsächlichen Heterogenität der SchülerInnenschaft in ihren Klassen.

In der Nutzung einer gemeinsamen Sprache für alle dürften für die Lehrkräfte mehrheitlich, auch wenn sie persönlich nicht unmittelbar betroffen sind, verschiedene Gesichtspunkte eine Rolle spielen. Sie sehen es als eine Möglichkeit, die Sprachkompetenz in Deutsch zu stärken, das Gesprochene zwischen Schülerinnen sprachlich besser zu verstehen, aufkommende Konflikte nachzuvollziehen sowie Gruppenbildungen entlang sprachlicher und soziokultureller Differenzen zu überwinden und die Klassengemeinschaft zu stärken.

B) Schwere Konflikte

… kamen im Laufe des Schuljahres in 27% der Klassen vor - Lehrkräfte zum Teil stark gefordert

10% der KV geben an, dass sie zumindest einmal pro Monat, 3% mindestens einmal pro Woche und mehr als ein Viertel mindestens einmal pro Schuljahr mit schweren Konflikten in ihrer Klasse konfrontiert sind. Als schwere Konflikte werden von Lehrkräften solche betrachtet, bei denen Gewalt im Spiel ist, wobei die genaue Einschätzung eines Konflikts als schwer, mittelschwer oder leicht von der Konfliktsituation und -intensität am jeweiligen Standort abhängig ist. In 27% der Klassen kam es im Laufe des Schuljahres 2018/19 mindestens einmal zu einem schweren Konflikt. Dort, wo massive Konflikte häufiger vorkommen, wird ein geregelter Unterricht erschwert und es kann zur Dauerbelastung der Lehrkräfte kommen. So fühlen sich 2% der KV oft überfordert. Zwar können zwei Drittel der KV die Herausforderungen des Schulalltags gut bewältigen, etwas weniger als ein Drittel berichtet aber stark gefordert zu sein.

… treten häufiger in Klassen mit Familien mit niedrigem Bildungshintergrund auf

Ein Ziel der Studie war es, herauszufinden, inwiefern Konflikte auf Heterogenität in Klassen zurückzuführen sind und welche anderen Erklärungsmöglichkeiten offenkundig werden. So ist der Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und der Häufigkeit schwerer Konflikte in den Klassen signifikant. In 25% der Klassen, in denen Eltern mehrheitlich eine niedrige Bildung haben und in 10%, in denen ein gemischtes Bildungsniveau der Eltern herrscht, kommt es mindestens einmal im Monat zu einem schweren Konflikt, während das nur in 4% der Klassen mit mehrheitlich höherer Bildung der Eltern geschieht. Diese sozioökonomische Variable liefert den mit Abstand größten Erklärungsbeitrag: In Klassen, in denen die Eltern mehrheitlich geringere Bildungshintergründe aufweisen, treten häufiger schwere und massive Konflikte auf.

… kommen in urbanen Räumen häufiger vor und variieren nach Schultyp

Demgegenüber ist die Konfliktintensität und -häufigkeit in der Sekundarstufe II und dabei vor allem an AHS deutlich geringer. 3% der KV an AHS berichten, dass schwere Konflikte mindestens einmal im Monat auftreten. Dagegen treten schwere Konflikte stärker in Sonderschulen (in 35% der Klassen mindestens einmal im Monat), Volksschulen (16%), Neuen Mittelschulen (14%) und Polytechnischen Schulen

(12%) auf, in urbanen, dicht bevölkerten Räumen häufiger als in ländlichen (ruralen). In nahezu allen Städten gibt es sozioökonomisch benachteiligte Stadtteile. Die Praxis, SchülerInnen den nächstgelegenen Schulstandorten zuzuteilen, führt hier unweigerlich dazu, dass in öffentlichen Pflichtschulen eine geringere soziale Durchmischung gegeben ist. Verstärkt wird dieser Effekt dadurch, dass Eltern mit einem höheren Bildungskapital ihre Kinder aus diesen Stadtteilen in entferntere Schulen schicken. Dadurch sind einzelne Standorte stärker belastet als andere.

Diese Situation scheint sich in den letzten Jahren zu polarisieren. Im Durchschnitt wird zwar eine leichte Abnahme schwerer und mittlerer Konflikte in den letzten fünf Jahren wahrgenommen. Eine tendenzielle Polarisierung ist aber auch zu beobachten, das heißt, dass in 14% der Klassen die schweren Konflikte zugenommen haben, während sie in 21% der Klassen abgenommen haben.

… stehen in einem schwachen Zusammenhang mit der Heterogenität in der Klasse

Ein deutlicher Zusammenhang lässt sich zwischen dem Urbanisierungsgrad und der Heterogenität der Klassen nach Herkünften und Konfessionen erkennen. In ruralen Räumen bestehen 60% der Klassen mehrheitlich aus SchülerInnen österreichischer Herkunft, und knapp die Hälfte der Klassen mehrheitlich aus katholischen SchülerInnen. Trotz der Korrelation von Urbanität und Heterogenität sowie den gleichzeitig in urbanen Räumen häufiger vorkommenden schweren Konflikte liefert der Heterogenitätsgrad der Klassen nur einen kleinen Erklärungsbeitrag dafür, wo es häufiger zu schweren Konflikten kommt. So erhöht z. B. die Variable „Religionsverhältnis Katholisch“ laut dem angewandten Regressionsmodell den Erklärungsbeitrag für das Auftreten von Konflikten nur um 0,7%. Eine höhere Konfessionshomogenität in Klassen ist also nur zu einem sehr geringen Anteil Grund für weniger Konflikte.

Verhaltensvereinbarungen an 70% aller Schulen - dafür aber wenig Supervisionen

Die Schulen selbst gehen unterschiedlich mit den Konflikten und Problemfeldern um. Die am häufigsten gesetzten Maßnahmen und Aktivitäten für ein gutes Miteinander sind Verhaltensvereinbarungen, die es laut Befragung an knapp 70% der Schulen gibt. Vergleichsweise oft finden auch Schulentwicklungsprozesse für ein gutes Miteinander statt, so an 44% der Schulen. Wenige Angebote gibt es dagegen im Bereich der Supervision für LehrerInnen, nur an 10% der Schulen sind sie vorhanden. 4% der KV berichten, dass es gar keine Maßnahmen an ihrer Schule gibt.

Dass Schulleitungen, bei auftauchenden Problemen schnell reagieren, wurde als ein wichtiger Erfolgsfaktor genannt, um Konflikte bereits in einem frühen Stadium zu lösen. Dabei wird ein konsequentes Vorgehen für sinnvoll und die Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion als wichtig erachtet. Deutlich wurde auch, dass SchulsozialarbeiterInnen und SchulpsychologInnen Probleme gut abfedern können.

C) Mobbing und unfaire Behandlung

… vor allem wegen des Verhaltens

Mobbing und unfaire Behandlung sind weit verbreitet, insbesondere in Polytechnischen Schulen, in Neuen Mittelschulen und auch in Volksschulen. Insgesamt geben 41% der KV der Sekundarstufen an, dass es in ihrer Klasse unfaire Behandlung oder Mobbing unter SchülerInnen gegeben hat (59% in PTS, 57% in NMS), 22% berichten von Vorwürfen von SchülerInnen, die sich von LehrerInnen unfair behandelt fühlen, und 6% der KV fühlen sich eigenen Angaben zufolge von SchülerInnen unfair behandelt. Im ersten und zweiten Fall ist zudem von einer hohen Dunkelziffer auszugehen, da die Befragten nur von jenen Fällen berichten können, die sie wahrnehmen oder die ihnen gemeldet werden. Bei aller Ungenauigkeit der erhobenen Zahlen belegen diese einen Handlungsbedarf vor allem im Bereich von Mobbing und unfairer Behandlung unter SchülerInnen. Insgesamt ist hier kein allgemeiner Trend zu beobachten, allerdings können Mobbing und unfaire Behandlung in sozialen Medien als ein stark zunehmendes Phänomen beschrieben werden.

… unter SchülerInnen am stärksten ausgeprägt

Wenn zwischen SchülerInnen gemobbt wird, dann geschieht dies laut Angaben von über 87% der KV vor allem wegen einer bestimmten Verhaltensweise, die als anders oder als Schwäche wahrgenommen wird. 19% der KV stellen fest, dass Mobbing und unfaire Behandlung aus diesem Grund sogar oft vorkommen. Als weitere wichtige Gründe werden das Aussehen (57%) und die Schulleistungen (55%) genannt. Die Herkunft wird bei knapp 35% und die Sprache, seien es die Deutschkenntnisse oder Dialekte, bei knapp 33% der Klassen, in denen gemobbt wird, als Grund genannt. In urbanen Räumen kommt Mobbing und unfaire Behandlung aufgrund der Herkunft häufiger vor.

… durch LehrerInnen eher an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen

Von Mobbing und unfairer Behandlung von SchülerInnen durch LehrerInnen wissen 22% der befragten KV. Auch dieses Phänomen hängt signifikant mit der Schulart zusammen. In der Wahrnehmung der KV an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen – und hier vor allem an wirtschaftsberuflichen (40% der Fälle, in denen Mobbing/unfaire Behandlung durch LehrerInnen vorkommt) und kaufmännischen Schulen (38%) – werden SchülerInnen häufiger von LehrerInnen gemobbt bzw. unfair behandelt. Am seltensten berichten KV bzw. KlassenlehrerInnen von Volksschulen (7%) und Sonderschulen (9%), dass SchülerInnen derartige Vorwürfe an sie herantragen. Auch Neue Mittelschulen (27%) und Polytechnische Schulen (28%) liegen unter dem Durchschnitt.

… der LehrerInnen durch SchülerInnen am geringsten ausgeprägt

Insgesamt berichtet nur ein geringer Anteil der KV (6%), davon, im Schuljahr 2018/19 selbst von den SchülerInnen ihrer Klasse unfair behandelt worden zu sein. Sie sind am häufigsten von unfairer

Behandlung betroffen, wenn sie in Klassen an Sonderschulen (22%) oder Polytechnischen Schulen (17%) unterrichten. Hier ergibt sich auch ein Zusammenhang mit einem mehrheitlich niedrigeren Bildungshintergrund der Eltern.

D) Abwertungen

Mädchen am häufigsten Opfer von unfairer Behandlung und abfälligen Äußerungen betroffen

Es fällt auf, dass Mädchen (82%) deutlich häufiger von Mobbing betroffen sind als Buben (38%). Zudem berichten 42% der KV (ohne Volksschulen) von abfälligen Äußerungen gegenüber Mädchen/Frauen in ihrer Klasse. In 15% der Klassen (ohne Volksschulen) werden sie gelegentlich bis oft beobachtet. Damit sind Mädchen und Frauen häufiger von abfälligen Äußerungen betroffen als alle anderen Gruppen. Grundsätzlich wird festgestellt, dass alle Arten von abfälligen Äußerungen signifikant häufiger vorkommen, je höher der Anteil der Buben in einer Klasse ist.

In den Fokusgruppen bemerkten mehrere Lehrkräfte, an ihren Schulen würden sich konservativere Geschlechterbilder etablieren. Vor allem bei einem Teil der muslimischen Jugendlichen bemerken Lehrkräfte, bedingt durch eine geschlechtsspezifische Erziehung im Elternhaus, eine starke patriarchale Einstellung.

Ebenfalls vergleichsweise hoch liegt der Wert bei abfälligen Äußerungen gegenüber homo-, inter- und transsexuellen Menschen. 27% der KV (ohne Volksschulen) nehmen das in ihren Klassen wahr. Antisemitische Äußerungen sind laut den befragten KV ein vergleichsweise seltenes Phänomen. Knapp 7% der KV berichten davon. Häufiger sind demnach nationalistische (20%), islamfeindliche (19%) und islamistische (12%) Äußerungen.

Vorurteile auf Seiten der LehrerInnen v. a. gegenüber MigrantInnen

Fast ein Viertel der KV sind der Auffassung, dass es an ihrer Schule zumindest einige LehrerInnen mit starken Vorurteilen gibt. Sie begründen Ihre Einschätzung vor allem auf Äußerungen von KollegInnen im Lehrerzimmer oder in Einzelgesprächen. Den Angaben der KVs zufolge nehmen sie die meisten Vorurteile gegenüber MigrantInnen wahr (in 78% der Fälle), gefolgt von Bildungsschwachen (64%) und dem Islam (55%). Die Einstellung der befragten KV hat keinen Einfluss auf ihre Aussagen zu Schulklima und Konflikthäufigkeit.

Zunahme von islam-/fremdenfeindlichen und islamistischen Äußerungen

Schulen sind, die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft betreffend, meist ein ungefähres Abbild ihres Stadtviertels. Einstellungen der SchülerInnen werden sowohl von den Eltern als auch von Peer Groups und außerschulischen Einrichtungen beeinflusst und so von außen in die Schulen hineingetragen. Grundsätzlich kommen fremden- und islamfeindliche Äußerungen in ruralen Gebieten mit einer

Differenz von 10% häufiger vor als in urbanen Räumen. Wohingegen in dichter besiedelten Gebieten islamistische Äußerungen von den KV eher wahrgenommen werden (9% Differenz zu ruralen Räumen), und hier vor allem in Vorarlberg. Fremdenfeindliche Äußerungen sind häufiger ein Phänomen an Berufsschulen und Polytechnischen Schulen als an anderen Schularten.

Die KV nehmen sowohl eine Zunahme von fremden- und islamfeindlichen Äußerungen von 8% bzw. 5% als auch eine Zunahme von islamistischen Äußerungen (3%) wahr. Nationalistische (4%) und rechtsextreme (3%) Äußerungen nehmen den KV zufolge ebenfalls leicht zu.

Nach Einschätzungen der LehrerInnen in den Fokusgruppen spielen bestimmte islamische RelgionslehrerInnen im Bereich islamistischer Einstellungen auch eine Rolle. Sie können, je nach ihrer eigenen Haltung, entweder eine ausgleichende oder eine polarisierende Rolle einnehmen und damit Probleme mit islamistischen Einstellungen einzelner SchülerInnen entweder lösen oder verstärken.

E) Religiös-kulturelle Phänomene und Herausforderungen im Schulalltag

Österreichweit tragen 13,4% der muslimischen SchülerInnen in den Sekundarstufen Kopftuch - in Wien sind es 17,8%

In 7% der Klassen in der Stichprobe gibt es Schülerinnen, die ein Kopftuch tragen, in 0,4% der Klassen Schüler, die einen Turban tragen, und in 0,3% der Klassen Schüler, die eine Kippa tragen. Aufgrund der geringen Anteile von SchülerInnen, die Turban oder Kippa tragen, wird vor allem das Kopftuch näher betrachtet.

Setzt man die absoluten Zahlen der Schülerinnen, die ein Kopftuch tragen, ins Verhältnis mit der Gesamtzahl aller Schülerinnen in der Stichprobe, zeigt sich, dass die Anteile in den Schulstufen 1 bis 4 mit 0,1% bis 0,3% vor dem Verbot in Volksschulen sehr gering waren. Den höchsten Anteil von Kopftuchträgerinnen unter allen Schülerinnen gibt es mit 2,1% in der 9. Schulstufe. Österreichweit ist in der Berufsschule der Anteil der Schülerinnen, die ein Kopftuch tragen, mit 2,7% am höchsten. Danach folgen die Neue Mittelschule mit 1,9% und die Sonderschule mit 1,5%. In Wien liegen die Werte an den Neuen Mittelschulen mit 6,0% aller Schülerinnen deutlich höher.

Von den muslimischen Schülerinnen der Schulstufen 5 bis 13 in ganz Österreich tragen 13,4% Kopftuch. Aufgeteilt auf die Sekundarstufen ergeben sich Anteile von 10,7% in der Sekundarstufe I und 16,6% in der Sekundarstufe II. Für Wien ergibt sich mit 17,8% auch hier ein höherer Anteil von Kopftuchträgerinnen unter muslimischen Schülerinnen der Schulstufen 5 bis 13. Dort tragen in der Sekundarstufe I 13,1% und in der Sekundarstufe II 24,9% Kopftuch.

Bei einem Drittel der Kopftuchträgerinnen wird Zwang vermutet

Die befragten KV vermuten, dass rund ein Drittel der Kopftuchträgerinnen das Tuch nicht freiwillig trägt, sondern sozialem Druck nachgibt. Auch das gegenteilige Phänomen – Schülerinnen, die das Kopftuch wegen des sozialen Drucks nicht tragen – wird, wenn auch in deutlich geringerem Ausmaß, berichtet. Die befragten KV nehmen in den vergangenen fünf Jahren insgesamt eine leicht steigende Tendenz der Kopftuchträgerinnen wahr. In den Fokusgruppen wird deutlich, dass das Kopftuch vor allem im Sportunterricht als problematisch wahrgenommen wird, da es die Sportausübung behindert.

Wenn gefastet wird, finden knapp 60%, dass es kaum bis gar nicht stört - 10% empfinden es stark bis sehr stark störend

Die häufigsten religiös-kulturell bedingten Phänomene in den letzten beiden Jahren sind mit großem Abstand Fasten (in 39% der Klassen) und unentschuldigtes Fehlen aus religiösen Gründen (34%). Diese Phänomene haben als einzige auch in den letzten fünf Jahren zugenommen, so die Wahrnehmung der Befragten.

Vom Fasten, das weitgehend mit dem Ramadan gleichgesetzt wird (andere Religionen als der Islam scheinen hier nicht relevant zu sein), fühlen sich knapp 60% der KV, in deren Klassen in den letzten zwei Jahren gefastet wurde, kaum bis gar nicht gestört. 10% fühlen sich stark bis sehr stark gestört. Der Anteil derer, die Fasten als störend empfinden, nimmt mit dem Anteil der muslimischen Schülerinnen in der Klasse signifikant zu. Als die häufigsten Gründe für eine Störung des Unterrichts wurden mangelnde Konzentrationsfähigkeit und Übermüdung der fastenden SchülerInnen genannt. Besonders problematisch sind die Auswirkungen, wenn der Ramadan auf die heißeren Monate vor den Sommerferien fällt.

Fehlen aus religiösen Gründen

In gut einem Drittel der Klassen kam es zumindest vereinzelt zu unentschuldigtem Fehlen aus religiösen Gründen, ein Phänomen, das in der Sekundarstufe II häufiger ist als in der Primarstufe oder der Sekundarstufe I. Als sehr problematisch wird an manchen Schulen das entschuldigte Fernbleiben vom Unterricht gesehen. Selbst wenn LehrerInnen vermuten, dass die fehlenden SchülerInnen nicht krank sind, sondern stattdessen für außerschulische Tätigkeiten zu Hause behalten werden (etwa Aufpassen auf kleinere Geschwister, Führen des Haushalts etc.) oder gezielt von bestimmten Unterrichtseinheiten (vor allem Sport und Schwimmen) ferngehalten werden sollen, haben sie keine Handhabe, solange eine Entschuldigung der Eltern vorliegt.

Mädchen fehlen beim Schwimmunterricht unter Angabe von gesundheitlichen oder religiösen Gründen deutlich häufiger

In 10% aller Klassen, in denen Schwimmunterricht angeboten wird, haben einzelne SchülerInnen nicht teilgenommen. An Polytechnischen Schulen sind es allerdings 40%. Auch Sonderschulen liegen mit 15% und Neue Mittelschulen mit 14% über dem Durchschnitt. Die Gründe sind den befragten KV zufolge vor allem gesundheitliche, gefolgt von religiösen bzw. anderen Gründen/unbekannt. Ökonomische Gründe spielen den Befragten zufolge kaum eine Rolle. Insgesamt nehmen deutlich mehr Mädchen als Burschen nicht am Schwimmunterricht teil. Und auch bei den Gründen gibt es Geschlechterunterschiede. Vor allem gesundheitliche und religiöse Gründe spielen den Angaben zufolge bei Mädchen eine wesentlich größere Rolle als bei Buben.

Missionieren kommt selten vor und wird eher von muslimischen SchülerInnen betrieben

Missionieren ist laut Angaben der KV mit einem Vorkommen in 2,5% aller Klassen (ohne Volksschulen) ein seltenes Phänomen. Wenn es vorkommt, dann v. a. von Seiten muslimischer SchülerInnen, so in 3,0% der Klassen (ohne Volksschulen) mit muslimischen SchülerInnen (das entspricht 78 Klassen in der Stichprobe).

Die nächst kleinere missionierende Gruppe sind Jehovas Zeugen (in 2,0% der Klassen mit Zeugen Jehovas). Allerdings handelt es sich hierbei nur um insgesamt 4 Klassen (ohne Volksschulen) in der Stichprobe.

Verweigerung bestimmter Unterrichtseinheiten oder -themen kommt sehr selten vor

Jenseits des Schwimm- und Sportunterrichtes ist die Verweigerung bestimmter Unterrichtseinheiten oder -themen aus religiös-kulturellen Gründen laut Online-Erhebung ebenfalls ein äußerst seltenes Phänomen. In den Fokusgruppen berichten einzelne Lehrkräfte davon, dass diese Herausforderung bei streng christlichen und streng muslimischen Eltern gelegentlich auftauche. Dabei geht es etwa um Teile des Biologieunterrichts (Evolutionstheorie, Sexualkunde) oder um Musik und figürliches Zeichnen. In Klassen mit einem hohen Anteil an religiösen SchülerInnen muslimischer Prägung kämen diese Phänomene eher vor.

Von Vegetarisch, Vegan, Koscher bis zu Halal: Spezielle Essenswünsche gibt es in zwei Dritteln der Klassen

In zwei Dritteln der Klassen gibt es mittlerweile spezielle Essenswünsche. Mit 48% am häufigsten genannt wird „Kein Schweinefleisch“, was wenig verwundert, da einerseits verschiedene konfessionelle Gruppen (MuslimInnen und JüdInnen) Schweinefleisch ablehnen. Da in der Umfrage nicht zwischen religiösen und sonstigen Gründen differenziert wurde, könnte der hohe Anteil auch durch den Wunsch von VegetarierInnen und VeganerInnen unter den SchülerInnen zustande gekommen sein. Am

zweithäufigsten (43%) wurde „Vegetarisch“ genannt. Die zunehmende Diversität der SchülerInnen, in kultureller, religiöser und weltanschaulicher Hinsicht, stellt Lehrkräfte vor zunehmende Herausforderungen bei der Ernährung, etwa auf Ausflügen oder bei Schulveranstaltungen. Nichtsdestotrotz werden die Essenswünsche größtenteils berücksichtigt.

F) Weitere Herausforderungen

Mädchen fehlen deutlich häufiger bei mehrtägigen Schulveranstaltungen

In über 40% aller Schulklassen, in denen in den letzten zwei Schuljahren mehrtägige Schulveranstaltungen stattgefunden haben, nehmen SchülerInnen nicht an diesen teil. An vielen Schulen liegt die TeilnehmerInnenquote bereits unter den vorgeschriebenen 70%, so dass mehrtägige Veranstaltungen nicht mehr zustande kommen. In knapp 30% der Schulklassen fand in den beiden letzten Jahren keine mehrtägige Schulveranstaltung statt. Ob keine geplant war, eine geplante wegen zu geringer Beteiligung nicht zustande kam oder aus der Erfahrung heraus, dass die Beteiligung ohnehin zu gering sein würde, gar keine mehr geplant wurde, lässt sich aus den Antworten der KV nicht abschließend beurteilen.

Aus ökonomischen Gründen nehmen den befragten KV zufolge 1,22% der SchülerInnen (das sind 1.696 SchülerInnen in der Stichprobe) nicht an mehrtägigen Schulveranstaltungen teil. Bei 0,74% (1.026 SchülerInnen) sind es gesundheitliche und bei 0,59% (823 SchülerInnen) religiöse Gründe. Bei Letzteren zeigt sich ein deutlicher Geschlechterunterschied. Von den angegebenen SchülerInnen handelt es sich bei 76% um Mädchen. Bei den übrigen Gründen ist das Geschlechterverhältnis ausgewogen. Bei 2,39% (3.326 SchülerInnen) sind den befragten KV zufolge andere oder unbekannte Gründe für die Nichtteilnahme verantwortlich. In den Fokusgruppen berichteten LehrerInnen von einem gravierenden Geschlechterunterschied bei der Teilnahme an mehrtägigen Schulveranstaltungen. Es seien vor allem die Mädchen und hier vor allem muslimische Mädchen, die nicht außerhalb übernachten dürften.

Fast 50% der KV geben an, dass Teile der Eltern nicht zu Elterngesprächen zu kommen

An manchen Schulen funktioniert die Zusammenarbeit mit den Eltern problemlos. Aktive Elternvereine helfen bei der Bewältigung so mancher Herausforderungen und Lehrkräfte beschreiben das Eltern-LehrerInnen-Verhältnis als partnerschaftlich. An anderen Schulen gibt es zu einem großen Teil der Eltern keinen Kontakt. Fast die Hälfte der befragten KV geben an, dass Eltern, obwohl es wichtig gewesen wäre, nicht zu Elternabenden, Sprechtagen oder Sprechstunden erschienen sind. Das betrifft vor allem Eltern mit diversem Migrationshintergrund, bei denen hauptsächlich Verständigungsschwierigkeiten als Ursache ausgemacht werden. Immerhin 36% der KV geben an, dass es Verständigungsschwierigkeiten aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse gegeben habe. Den Kontakt zur Schule verweigern oder meiden aber auch Eltern in schwierigen sozialen und familiären Verhältnissen. 20% der KV geben an,

dass die Zahl der nicht teilnehmenden Eltern in den letzten 5 Jahre zugenommen habe. Die KV wünschen sich insgesamt mehr Engagement und Verantwortungsübernahme vonseiten der Eltern.

Schulen mit hohen Belastungen haben Schwierigkeiten mit den Eltern in Kontakt kommen

In den Fokusgruppen zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen allgemeinen Belastungen an der Schule und Problemen in der Kontaktaufnahme mit den Eltern. An Schulen, mit weniger Problemen, wird der Kontakt zu den Eltern als deutlich besser und tragfähiger beschrieben. Es wird auch von sehr schwierigen familiären Verhältnisse berichtet, was selbstverständlich Auswirkungen auf den Schulalltag habe. Hier ist die Rede von mangelnder Unterstützung, teilweise aber auch massiver Vernachlässigung. Diese soziale Verwahrlosung betrifft ganz unterschiedliche Familien, unabhängig von Herkunft, Bildungsniveau und Einkommen.

In den letzten 5 Jahren kam es bei 8,3% der KV vor, dass der Handschlag verweigert wurde

Das medial immer wieder diskutierte Problem, dass Eltern und SchülerInnen LehrerInnen die Hand verweigern, wurde ebenfalls in der Erhebung abgefragt. Es sind insgesamt 8,3% der KV, die in den letzten fünf Jahren mit diesem Phänomen konfrontiert waren. Demnach scheint das Problem deutlich geringer aufzutreten, als es die öffentliche Debatte darüber suggeriert.

11.2 Empfehlungen

Bedarfe und Forderungen der Lehrerinnen und Lehrer

Die Vielfalt der Herausforderungen führt bei LehrerInnen oft zu einem Gefühl der Überforderung. Von ihnen würde erwartet, neben ihrer eigentlichen Aufgabe, dem Unterrichten, auch noch als SozialarbeiterInnen und PsychologInnen tätig zu werden, obwohl sie für diese Tätigkeiten nicht ausgebildet seien. Bei den befragten KV zeigt sich ein breiter Konsens bei der Forderung nach dem vermehrten Einsatz von schulfesten und mobilen SchulsozialarbeiterInnen und SchulpsychologInnen sowie einem größeren Stundenkontingent für soziales Lernen und den Einsatz von ZweitlehrerInnen. Eltern müssten deutlicher als bisher auf ihre Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit der Schule im Rahmen der Schulpartnerschaft aufmerksam gemacht werden. Geringere SchülerInnenzahlen in Klassen und Gruppen wären ein weiterer wesentlicher Unterstützungsfaktor.

Deutlich unterschiedliche Probleme nach Schulstandort verlangen nach standortspezifischen Lösungsstrategien

Da die konkreten Herausforderungen und Belastungen von Schule zu Schule variieren, braucht es jeweils schulstandortspezifische Antworten. Auch die Bedeutung der kulturell-religiösen Themen und Fragen variierte von Schule zu Schule**.** Die ausgeprägte standortbezogene Vielfalt der Wahrnehmung der Relevanz von Themen zeigt, dass es keine „One size fits all"-Handlungsanleitungen geben kann.

Konkrete Handlungsempfehlungen müssen vorrangig an die schulische Realität vor Ort angepasst und maßgeschneidert werden, wobei „gute Praxis“ aus anderen Schulen wesentliche Anregungen liefern kann.

Die erste Empfehlung der Studie lautet daher, die Rahmenbedingungen sicherzustellen, die es ermöglichen, unter Einbeziehung des Lehrkörpers der jeweiligen Schule standortangepasste Lösungen zu erarbeiten, zu testen und zu evaluieren. Bewährte Lösungsansätze sind für andere Schulen nutzbar zu machen und sollten entsprechend dokumentiert und bei den Bildungsdirektionen als Good Practices zur Verfügung gestellt werden.

Schulentwicklungsprozesse und Etablierung eines konflikt- und problembezogenen Indikatorensystems

Die Erfahrungen und Wahrnehmungen von Problemen und deren Kulmination ist standortspezifisch. Situationen, die in einer Schule als massiver Konflikt wahrgenommen werden, werden in anderen Schulen als relativ unproblematisch angesehen. Die am jeweiligen Schulstandort dominierende Wahrnehmung allein liefert also keine valide Grundlage für die Einschätzung der Situation einer Schule und benötigt ein auf objektivierbaren Daten beruhendes Korrektiv.

Es wird daher empfohlen, den bestehenden Chancenindex (Radinger et al. 2018), der sich am Bildungshintergrund der Eltern und an der Alltagssprache der Kinder orientiert, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen um den Aspekt der Problem- und Konfliktintensität zu erweitern und zu dynamisieren. Neben Daten zum soziodemografischen Hintergrund der SchülerInnen sollten in gewissen Abständen schulbezogene Daten, z. B. Dropout-Quoten, Fehlzeiten, Häufigkeit von Klassenwiederholungen, Häufigkeit von Mobbing oder gewaltsamen Konflikten etc. erfasst werden. Diese sollten digital ausgewertet und der Schulleitung als Frühwarnsystem zur Verfügung stehen. Beim Überschreiten eines Schwellenwerts sollte der Schulleitung die Möglichkeit geboten werden, gesonderte Unterstützungsmaßnahmen anzufordern bzw. Zugang zu einem von externen ExpertInnen unter Einbindung aller relevanten Stakeholder implementierten Schulentwicklungsprozess zu bekommen. Ziel dieser Maßnahme ist nicht die Kontrolle der Schule, sondern das rechtzeitige Einleiten notwendiger Entwicklungsprozesse.

Erfolgsbeispiele für dieses Modell gibt es z. B. in Großbritannien und Deutschland. In Großbritannien führte das Programm „London Challenge“ zu einer deutlichen Verbesserung der Schulleistungen in besonders belasteten Schulen. Dieses Programm identifizierte auf der Basis mehrerer Indikatoren Schulen, die im Rahmen eines von externen ExpertInnen angeleiteten Schulentwicklungsprozess auch die notwendigen Ressourcen erhielten. Wesentlicher Erfolgsfaktor dabei war die Anpassung an die schulstandortspezifischen Anforderungen und ein wertschätzender Umgang mit den Schulen (Hutchings et al. 2010). In Deutschland gilt die Berliner Rütli-Schule als Beispiel für die Verwandlung einer konflikt- und gewaltgeprägten Schule in ein Vorzeigeprojekt. Der vom Berliner Senat gestartete Modellversuch nach dem Motto „Eine Schule für alle – kein Schüler bleibt zurück“ beruhte auf einem

Schulentwicklungsprozess mit dem Schwerpunkt auf einem binnendifferenzierten, schülerzentrierten Umgang mit heterogenen Klassen und der individuellen Förderung. Auch dieser Veränderungsprozess war mit einer deutlichen Ausweitung der Ressourcen verbunden und wurde von externen ExpertInnen begleitet (Heinrich 2017).

Durch Ressourcenstärkung und höhere soziale Durchmischung der Standortsegregation in Städten entgegenwirken

Die sozioökonomische und soziokulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule spiegelt das räumliche Umfeld wider. In öffentlichen Pflichtschulen ist daher oft eine geringe soziale Durchmischung gegeben. Zudem kommt es auch innerhalb desselben Schulbezirks dazu, dass etwa aufgrund der Etablierung eines Schulschwerpunktes zwei nahe beieinander liegende Schulen eine deutlich unterschiedlich zusammengesetzte SchülerInnenschaft aufweisen. Die frühe Selektion der SchülerInnen hat zudem im großstädtischen Raum dazu geführt, dass die AHS-Unterstufe vor allem von SchülerInnen aus bildungsnahen Familien besucht wird, während sich in den NMS vor allem SchülerInnen aus eher bildungsfernen Familien finden. Im ländlichen Raum bzw. in Kleinstädten ist die SchülerInnenschaft der NMS deutlich stärker durchmischt.

In einer derartigen Situation kann einerseits eine bessere Verteilung der SchülerInnen über alle Schulstandorte ini naheliegende Stadteile angestrebt werden. Da aber in den meisten Großstädten inzwischen viele Stadtviertel von großer Vielfalt in Bezug auf Herkunft und Bildungshintergrund geprägt sind, sind die Möglichkeiten, durch eine andere Verteilung der SchülerInnen die Durchmischung zu erhöhen, in der Praxis beschränkt. Andererseits können belastete Schulen über Schulentwicklungsprozesse und entsprechender Ressourcen so gut ausgestattet werden, dass sie in die Lage kommen, ihre Herausforderungen zu lösen und sich mittelfristig einen Ruf als „gute Schule“ zu erarbeiten, was sie auch für Eltern mit höherem Bildungskapital attraktiv macht.

Daher ist es nötig, beide Zugänge standortadäquat zu verknüpfen. Dies bedeutet einerseits, auf der Basis des Chancenindex die besonders belastetet und häufig heterogenen Schulen durch einen entsprechenden Entwicklungsprozess zu Vorreiterinnen im organisatorischen und pädagogischen Bereich zu machen. Nachdem diese Prozesse jedoch Zeit brauchen, sollte andererseits die eine schulbezogene standortübergreifende Zusammenarbeit ausgebaut werden. Dabei könnten SchülerInnen aus sehr heterogenen Schulen in einzelnen Fächern und temporär an Schulen mit geringerer Heterogenität unterrichtet werden und umgekehrt, um den Austausch zwischen verschiedenen Milieus und sozialen Schichten zu fördern. Gleichzeitig sollten die Schulbehörden ein verstärktes Augenmerk darauf legen, dass Schulen ihre Möglichkeit der Schwerpunktsetzung nicht dazu nutzen, um sich informell als Schule mit wenigen MigrantInnen zu profilieren. Privatschulen sollten angehalten werden, einen bestimmten Anteil von SchülerInnen aus bildungsbenachteiligten Familien aufzunehmen oder dazu verpflichtet werden, wenn sie staatliche Förderung beziehen.

Parallel dazu ist vor allem der Ausbau von Ganztagsschulen nach dem Modell des verschränkten Unterrichts zu fördern, da diese am ehesten die Möglichkeit bieten, Nachteile aufgrund des niedrigeren Bildungshintergrunds der Eltern zu kompensieren. Ebenso sollten in Europa bestehende Gesamtschulmodelle in Hinblick auf die Übertragbarkeit der mit ihnen gemachten Erfahrungen nach Österreich ausgewertet werden.

Konfliktbelastete Schulen mit hoher Heterogenität durch interkulturelle geschulte SozialarbeiterInnen und SchulpsychologInnen unterstützen

Der Wunsch nach verstärktem Einsatz von SchulsozialarbeiterInnen und -psychologInnen betrifft nicht nur religiös-kulturell geprägte Spannungen, sondern eine Vielzahl von Problemlagen. Allerdings sind nur wenige SchulsozialarbeiterInnen und -psychologInnen im Umgang mit kultur- und religionsbezogenen Konflikten geschult, sodass in diesem Zusammenhang – neben einer kontinuierlichen Weiterbildung dieser Gruppen – ein zweigleisiges Vorgehen empfohlen wird.

Die erste Empfehlung betrifft den verstärkten Einsatz von schulfesten SozialarbeiterInnen und -psychologInnen insbesondere an Schulen, die im oben vorgeschlagenen erweiterten Chancenmonitoring als besonders belastet erscheinen. Die Daten dieses Systems sollten die Grundlage für den Einsatz von langfristig an einer Schule beschäftigten SchulsozialarbeiterInnen und SchulpsychologInnen bilden.

Da zur Zeit der Anteil der im Bereich der interkulturellen Konfliktlösung geschulten SozialarbeiterInnen und SchulpsychologInnen noch niedrig ist, und da es auch temporär an wenig belasteten Schulen zu diesbezüglichen Konflikten kommen kann, braucht es zusätzlich in der Bearbeitung kultur- und religionsbezogener Konflikte geschulte mobile Mediationsteams, die bei den Bildungsdirektionen auf Abruf zur Verfügung stehen, um im Bedarfsfall betroffene Schulen bei der Konfliktschlichtung zu unterstützen.

Schulen und ihre Erfahrungen stärker bei der Entscheidungsfindung berücksichtigen

Wie die Befragungsergebnisse und Fokusgruppen zeigen, klagen LehrerInnen über Innovationsdruck und immer neue Aufgaben und haben gleichzeitig das Gefühl, dass ihnen nicht zugehört wird. Oft würden den Herausforderungen dazu führen, dass am jeweiligen Standort Lösungen ausprobiert und in der Folge auch gute Ansätze entwickelt würden. In der Hierarchie des Bildungssystems interessiert sich aber, so wird bemängelt, niemand für diese Ansätze. Stattdessen würden von oben, aus den Bildungsdirektionen oder dem Ministerium, Anweisungen erteilt, die dann am jeweiligen Standort durchgeführt werden müssten – unabhängig davon, ob es am Standort ein funktionierendes System in diesem Bereich gäbe oder nicht. Das würde von Lehrkräften als „Darüberfahren“ erlebt und führe zu Frustration.

Die befragten Lehrkräfte empfahlen statt eines direkten „Top-down“-Managements eine stärkere Berücksichtigung von „Bottom-up“-Ansätzen und eine stärkere Beachtung von vor Ort an den Schulen

entwickelten Lösungsansätzen. Nachdem es die DirektorInnen und Lehrkräfte sind, die Neuerungen implementieren müssen, sollten sie auch verstärkt in die Entwicklung neuer Ansätze eingebunden werden. Ministerium, Bildungsdirektionen und Schulen sollten sich als rekursive Resonanzkörper verstehen.

Bestehende Maßnahmen gegen Mobbing ausbauen

In einer Vielzahl von Schulen entstanden in den letzten Jahren erfolgreiche Initiativen gegen Mobbing. Diese sollten verstärkt und ausgebaut werden, wobei der sexistischen und frauenfeindlichen Dimension eine stärkere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Auch die religiös-kulturell begründete Frauenverachtung sollte stärker in den Anti-Mobbing-Strategien berücksichtigt werden.

Für den Unterricht an österreichischen Schulen gilt der Grundsatzerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (BMBWF 2018), der dem Primat der Geschlechtergerechtigkeit und dem Ziel der Entwicklung einer geschlechtergerechten Pädagogik verpflichtet ist. Insbesondere sollte die reflexive Geschlechterpädagogik als Teil einer Anti-Mobbing-Strategie begriffen und in entsprechende Maßnahmen eingebettet werden.

Gleichstellung der Geschlechter und geschlechtersensibler Umgang fördern

Der erwähnte Grundsatzerlass verpflichtet Schulen dazu, sowohl auf der Fach- und Unterrichtsebene als auch auf der Ebene der sozialen Beziehungen den verfassungsmäßig verankerten Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsauftrag zu erfüllen. Er enthält die Verpflichtung, „durch geeignete und präventive Maßnahmen auch im Bildungsbereich die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern, insbesondere auch durch den Abbau von kulturell tradierten Geschlechterstereotypen und patriarchalen Rollenzuweisungen“ (ebd.: 4).

Für Schulen, an denen in hohem Maße abfällige Äußerungen gegenüber Mädchen/Frauen, Mobbing aufgrund des Geschlechts oder gar physische Übergriffe vorkommen, sollten spezielle Programme entwickelt werden, mit denen diesen Tendenzen, die sich sonst in der Folge auch im gesellschaftlichen Umfeld weiterverbreiten (aus SchülerInnen werden mündige BürgerInnen), konsequent begegnet werden kann. Dazu zählen verpflichtende Weiterbildungsmaßnahmen für den gesamten Lehrkörper und in den Unterricht eingebundene Seminare für alle SchülerInnen der Schule.

Um den LehrerInnen den konkreten Umgang in derartigen Situationen zu erleichtern, sollen sie für diese Situationen durch geeignete Weiterbildungsmaßnahmen vorbereitet werden. Ebenso sollte ein Handlungsleitfaden entwickelt werden, der den Umgang mit diesen Situationen schildert und LehrerInnen Möglichkeiten aufzeigt, dieses Grundprinzip in der Kommunikation mit SchülerInnen und Eltern umzusetzen.

Maßnahmen gegen muslim- bzw. fremdenfeindliche und islamistische Abwertungen

Um gegen die Zunahme von muslim- und fremdenfeindlichen, aber auch islamistischen Äußerungen vorzugehen, braucht es ein auf die jeweilige Situation am Standort abgestimmtes Vorgehen seitens des Lehrpersonals und der unterstützenden ExpertInnen. Dazu sind mehrere Schritte nötig:

a) eine verstärkte Behandlung der Themen Muslim- und Fremdenfeindlichkeit und Islamismus in der Ausbildung der PädagogInnen,
b) verpflichtende Weiterbildungsmaßnahmen für LehrerInnen in diesen Themenbereichen,
c) Ausarbeitung eines Handlungsleitfadens mit Beispielen guter Praxis für LehrerInnen.
d) Einen Pool verfügbarer ExpertInnen, die für Vorträge und Workshops von Schulen angefordert werden können. Um die Qualität dieser Maßnahme sicher zu stellen, sollten sowohl die ExpertInnen als auch die von ihnen angebotenen Vorträge und Workshops regelmäßig evaluiert werden.

Partizipative Vereinbarungen zur Verhinderung von gruppenbezogenen Abgrenzungen entlang der Erstsprachen

Die meisten befragten Lehrpersonen sehen in der soziokulturellen Vielfalt der SchülerInnen eine Bereicherung; viele weisen aber auch darauf hin, dass die sprachliche Vielfalt in der Schule zu Gruppenabgrenzungen entlang der Erstsprachen führen könne. In Schulen mit einer hohen sprachlichen Diversität können LehrerInnen zudem das Gesprochene in der Klasse oder im Schulhof oft nicht verstehen. Um hier Abhilfe zu leisten, sollte das Thema der Mehrsprachigkeit in der Schule wertschätzend behandelt und schulinterne Verhaltens- und Sprachregeln unter Einbindung der SchülerInnen entwickelt werden.

Die in vielen Schulen bereits umgesetzten diesbezüglichen freiwilligen Vereinbarungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen sind ein gutes Beispiel dafür, wie diese Herausforderung auf dem Weg der Vereinbarung gelöst werden kann. Auch eine regelmäßige erstsprachenbezogene Mischung der SchülerInnen bei der Gruppenarbeit kann unterstützend gegen Gruppenbildungen entlang der Erstsprache wirken.

Somit kann einerseits das verfassungsmäßig gesicherte Recht des Gebrauchs der Sprache der Wahl außerhalb der Unterrichtszeit berücksichtigt und andererseits Abgrenzungen entlang der Sprachgruppenzugehörigkeit entgegengewirkt werden.

Zur Unterstützung der LehrerInnen sollten entsprechende Handreichungen entwickelt werden, die einerseits den rechtlichen Rahmen klar aufzeigen und andererseits gute Praxisbeispiele für den Umgang mit dem Thema enthalten.

Verbesserte Einbindung der Eltern

Um die Durchführung der Elternabende und Sprechstunden zu erleichtern, sollte an den Bildungsdirektionen ein Pool von „LaiendolmetscherInnen“ etabliert werden, die in der Lage und bereit sind, bei Elternabenden und Sprechstunden als ÜbersetzerInnen tätig zu werden.

Die Einbindung der Eltern in das Schulgeschehen ist ein Charakteristikum des mitteleuropäischen Schulsystems und in dieser Form in vielen anderen Ländern unbekannt. Deshalb braucht es auch proaktive Schritte der Schulen, um alle Eltern, unabhängig von der Herkunft, verstärkt und unter Nutzung von sozialen Medien und Videos über die Schulrealität ihrer Kinder zu informieren. Inzwischen nutzen bereits größere Gruppen von LehrerInnen digitale Plattformen wie Youtube oder Whatsapp, um kurze Videos über ihre Aktivitäten mit den SchülerInnen hochzuladen. Dies kann dazu beitragen, dass sich Eltern stärker in den Schulalltag eingebunden fühlen, die Bedeutung der Einbindung in die Schulpartnerschaft besser verstehen und stärker an der Schule andocken.

Um auch dem kleinen Teil der Eltern, die die Zusammenarbeit mit der Schule ablehnen, die Bedeutung der Elterneinbindung einsichtig zu machen, soll die Möglichkeit geprüft werden, eine Mindestbeteiligung verpflichtend zu machen und bei willentlicher und länger anhaltender Missachtung auch Verwaltungsstrafen zu verhängen, nachdem zuvor von öffentlicher Seite intensive Unterstützung angeboten und alles versucht wurde, um die Eltern einzubinden.

Zurzeit ist der Anteil von LehrerInnen mit Migrationshintergrund deutlich niedriger als der MigrantInnenanteil in der Bevölkerung. Ein höherer Anteil von LehrerInnen mit Migrationshintergrund wäre ein weiterer Beitrag eines verbesserten Umgangs des System Schule mit den Herausforderungen wachsender sozialer und kultureller Vielfalt. Um den Anteil von LehrerInnen mit Migrationshintergrund zu erhöhen, sollen entsprechende Kampagnen aufgesetzt werden. Zugleich muss auf die pädagogische und weltanschauliche Eignung besonders geachtet werden.

Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe stärken

Zurzeit ist aus Datenschutzgründen ein Austausch über die Lebenssituation und sozialen Herausforderungen einzelner SchülerInnen zwischen verschiedenen Schulen und den Einrichtungen der Jugendhilfe kaum möglich. Dadurch fehlt die Möglichkeit eines adäquaten Schnittstellenmanagements und einer optimalen sozialarbeiterischen Begleitung von Jugendlichen in schwierigen Lebensumständen. Um das Handlungspotential von Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen zu verbessern, sollte ein Austausch zwischen den Einrichtungen der Jugendhilfe und den Schulen verstärkt werden.

Unentschuldigtes und entschuldigtes Fehlen ohne ärztliches Attest erschweren

Über unentschuldigtes Fehlen im Unterricht wurde in gut einem Drittel der Klassen berichtet. Neben Fehlen vor bzw. nach den Ferien zur Nutzung günstigerer Urlaubsangebote nannten die LehrerInnen

auch, dass sie immer wieder mit Fällen von seitens der Eltern entschuldigtem Fehlen konfrontiert würden, bei denen ihrer Ansicht nach keine Erkrankung vorliegt, sondern die SchülerInnen entweder zu Hause bleiben, um Familienangehörige zu versorgen, oder – im Fall von islamischen Schülerinnen – um die Teilnahme am Sport- oder Schwimmunterricht zu vermeiden.

Um dieses von den Eltern entschuldigte Fernbleiben ohne Vorliegen einer tatsächlichen Erkrankung zu erschweren, könnte der Zeitraum der von den Eltern allein entschuldbaren Fehlzeiten auf drei bis fünf Tage pro Semester beschränkt und für darüber hinausgehende Fehlzeiten verpflichtend die Vorlage einer ärztlichen Bestätigung gefordert werden. Zudem sollten nach einem Stufenprogramm verpflichtende Gespräche stattfinden und die Einrichtungen des Jugendschutzes einbezogen werden.

Teilnahme am Schwimm- und Sportunterricht als Kriterium für den erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe I

Die Daten der Studie verweisen auf einen Anstieg der Nichtteilnahme am Schwimm- und z.T. auch am Sportunterricht vor allem seitens muslimischer Schülerinnen. Da Schwimmen nicht nur ein Freizeitsport ist, sondern es sich dabei um eine für die persönliche Sicherheit notwendige Fertigkeit handelt, ist die Nichtteilnahme am Schwimmunterricht nicht mit der Nichtteilnahme an einem Skikurs zu vergleichen, sondern stellt ein relevantes gesundheitspolitisches Problem dar.

Um die Teilnahme am Schwimmunterricht besser durchsetzen zu können, sollte das Erlernen des Schwimmens als Kriterium für einen erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe I definiert werden. Die regelmäßige Teilnahme am Schwimmunterricht sollte als Erfüllung des Nachweises gelten.

Wenn Mädchen aus religiösen Gründen eine Verhüllung im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen tragen möchten, sollte dies durch das Tragen von sicherheitsunbedenklicher Sportkleidung und Sportkopftüchern erfolgen.

Teilnahme an Schulveranstaltungen fördern

Die zunehmende religiöse Vielfalt der SchülerInnenschaft stellt die geübte Praxis von Schulveranstaltungen vor neue Herausforderungen. Bei ganztägigen Schulveranstaltungen stellt sich, ebenso wie beim Ganztagsunterricht, die Herausforderung, ein Ernährungsangebot anzubieten, das Angehörigen aller Religionsgruppen und auch den SchülerInnen, die keinen religionsbedingten Ernährungsvorschriften folgen, gerecht wird. Dies bedeutet im Regelfall das Anbieten von zwei unterschiedlichen Menüs – eines „traditionellen“ und eines vegetarischen. Da vegetarische Ernährung mit den meisten religiösen Ernährungsvorschriften kompatibel ist, sollten damit auch die meisten Probleme gelöst sein. Weitergehende Forderungen, etwa nach „halal“-zertifizierter Ernährung oder koscherer Zubereitung, können im öffentlichen Schulbetrieb organisatorisch nicht ohne Weiteres erfüllt werden. Dies sollte SchülerInnen und Eltern wo nötig mitgeteilt werden.

Ein besonderes Problem stellen mehrtägige Schulveranstaltungen dar, an denen oft SchülerInnen und dabei vor allem Mädchen aus muslimischen Familien nicht teilnehmen dürfen. Dafür werden oft traditionell-kulturelle und religiöse Gründe geltend gemacht. Da die relevanten Gesetzesnormen eindeutig eine Zustimmung der Eltern zu außerschulischen Veranstaltungen vorsehen, muss versucht werden, diese Hürde durch verstärkte, vertrauensfördernde Elternarbeit zu überwinden. Zusätzlich könnten Handreichungen für die LehrerInnen entwickelt werden, die diesen eine Argumentationshilfe für die verständigungsorientierte Überzeugungsarbeit gegenüber den Eltern liefern.

Fasten sollte die Lern- und Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen nicht hindern

Die Fastenvorschriften im Ramadan werden von Teilen der LehrerInnenschaft als Herausforderung für den Unterricht genannt, insbesondere für die Jahre, in denen der Ramadan in die Frühsommermonate Mai und Juni fällt.

Aus physiologischen Gründen führen eine nicht ausreichende Flüssigkeitsaufnahme und Ernährung zwangsläufig zu Konzentrationsstörungen und damit zu einem schlechteren Lernerfolg bei fastenden SchülerInnen. Die eigenständige Gestaltung der Nahrungs- und Getränkeaufnahme ist aber gleichzeitig ein Kernbestand der persönlichen Autonomie, Eingriffe von außen verbieten sich daher und sind nur in eng beschränkten Ausnahmefällen (Gefahr für Leib und Leben) erlaubt.

Aus diesem Grund sollte versucht werden, durch Überzeugungsarbeit eine Verhaltensänderung anzuregen. Sinnvoll wäre die Erarbeitung eines Leitfadens für eine gelingende Unterrichtspraxis im Ramadan in Zusammenarbeit mit den staatlich anerkannten islamischen Vertretungskörperschaften durch das Bildungsministerium. Ziel eines solchen Leitfadens sollte die Ermöglichung eines geregelten Unterrichts in sämtlichen verpflichtenden Fächern sein. Die Aufklärung über gesundheitliche Aspekte und Auswirkungen des Fastens auf den Unterricht sollte im Idealfall Gegenstand einer empathischen Dialogkultur mit den SchülerInnen und ihren Eltern sein.

Punktuellen Verweigerungen von Unterrichtsstoffen entgegenwirken

Befragte LehrerInnen berichten vereinzelt über die religiös begründete Verweigerung der Mitarbeit im Biologieunterricht, in Bildnerischer Erziehung oder Musik. Diese Vorfälle wurden vor allem von Schulen berichtet, in deren Umfeld sich christlich-evangelikale oder islamistische Vereinigungen angesiedelt hatten.

Um den Umgang mit diesen Einzelfällen zu vereinheitlichen und LehrerInnen dabei zu unterstützen, die Unterrichtspflicht auch in diesen Fällen durchzusetzen, sollte durch das Bildungsministerium eine Handreichung ausgearbeitet werden, die einerseits die rechtlichen Rahmenbedingungen klar zusammenfasst und andererseits Beispiele guter Praxis zur Lösung derartiger Konflikte enthält. Ergänzt werden sollte das durch Einzelgespräche mit den SchülerInnen und ihren Eltern.

Stärkere staatliche Aufsicht auf Eignung der ReligionslehrerInnen

Islamische ReligionslehrerInnen können im Kontext religiös-kultureller Phänomene sowohl konfliktvermittelnd wie konfliktverschärfend wirken. Letzteres ist dann der Fall, wenn der/die jeweilige IslamlehrerIn selber problematischen religiösen und weltanschaulichen Ideologien nahesteht.

Vor dem Hintergrund der gegensätzlichen Erfahrungen stellt sich die Frage, wie die Schulen mit problematischen islamischen RelgionslehrerInnen umgehen können. Die Aufsicht über die RelgionslehrerInnen obliegt den Glaubensgemeinschaften und die Schulen haben kaum einen Einfluss. Ein Problem ist zudem, dass zwar die jüngeren islamischen ReligionslehrerInnen über eine religionspädagogische Ausbildung verfügen müssen, die länger beschäftigen ReligionspädagogInnen jedoch ohne entsprechende pädagogische Qualifikationen aus dem Naheverhältnis zu diversen Moscheevereinen berufen wurden. Um eine vergleichbare Ausbildungsqualität aller ReligionslehrerInnen sicherzustellen, sollten nur LehrerInnen zum Unterricht zugelassen werden, die über eine einer österreichischen Fachhochschul- oder Universitätsausbildung vergleichbare Ausbildung verfügen. Die bereits unterrichtenden LehrerInnen, die über keine vergleichbare Qualifikation verfügen, sollten dazu verpflichtet werden, einen entsprechenden Ausbildungslehrgang in einem vorgegebenen Zeitrahmen zu absolvieren, um ihre Unterrichtsbefugnis weiter zu erhalten.

Zudem sollten rechtliche Möglichkeiten geschaffen werden, Lehrpersonal mit religiösen bzw. weltanschaulichen Ansichten, die der Demokratie oder den Grund- und Menschenrechten zuwiderlaufen, aus dem Schuldienst zu entlassen. Dies muss auch für ReligionslehrerInnen gelten und sollte im Schulsystem nicht dem Ermessen der Religionsgemeinschaften überlassen werden.

12 Anhang

12.1 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Rücklauf nach Schulart (in %, Stichprobe: n=6.958, Grundgesamtheit N=49.672) 10
Abb. 2: Rücklauf nach Bundesland (in %, Stichprobe: n=6.958, Grundgesamtheit N=49.672)..... 11
Abb. 3: In welcher Schulstufe sind Sie aktuell als Klassenvorstand/Klassenvorständin tätig? (in %, n=6.913) 12
Abb. 4: Schulstandort nach Urbanisierungsgrad (in %, n=6.958) 13
Abb. 5: Wie lange sind Sie schon als LehrerIn tätig? (in %, n=6.733) 17
Abb. 6: Bitte geben Sie Ihr Alter an (in %, n=6.645)..... 17
Abb. 7: Heterogenität der Klassen nach Herkunft (in %, n=6.624) 18
Abb. 8: Herkunftsheterogenität nach Urbanisierungsgrad (in %, n=6.624)..... 19
Abb. 9: Heterogenität der Klassen nach Konfession (in %, n=6488)..... 21
Abb. 10: Konfessionsheterogenität nach Urbanisierungsgrad (in %, n=6488) 21
Abb. 11: Wie schätzen Sie die Lernmotivation in Ihrer Klasse ein? (in %, n=6.343) 23
Abb. 12: Wie schätzen Sie das soziale Klima in Ihrer Schule/in Ihrer Klasse ein? (in %, n Schule=6.004, n Klasse=6.394) 23
Abb. 13: In diesem Schuljahr: Welchen Bildungshintergrund haben die Eltern Ihrer SchülerInnen? (in %, n=6.958)..... 24
Abb. 14: Wenn Sie an Ihre Rolle als Lehrkraft denken: Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (in %, n s. Grafik) 26
Abb. 15: Wie würden Sie Ihren Unterrichtsstil beschreiben? (in %; n s. Grafik)..... 27
Abb. 16: Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (in %, n s. Grafik)..... 28
Abb. 17: Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (in %, n s. Grafik)..... 29
Abb. 18: Wie hoch schätzen Sie den Anteil der LehrerInnen an Ihrer Schule ein, die selbst starke Vorurteile haben? (in %, n=6.612)..... 30
Abb. 19: Wie kommen Sie zu der Einschätzung, dass KollegInnen Vorurteile haben? (in %, n=4.476), Mehrfachantworten waren möglich 30
Abb. 20: Bei welchen Themen treten Vorurteile auf und wie stark? (in %, n s. Grafik)..... 31
Abb. 21: In diesem Schuljahr: Wie häufig kam es zu Konflikten in Ihrer Klasse? (in %, n=6.957)..... 33
Abb. 22: In den letzten fünf Jahren: Wie hat sich die Anzahl der Konflikte in Ihren Klassen entwickelt? (in %, n s. Grafik)..... 34
Abb. 23: In diesem Schuljahr: Wie häufig kam es zu Konflikten in Ihrer Klasse? nach Bildungshintergrund der Eltern (in %, n s. Grafik) 36
Abb. 24: In diesem Schuljahr: Wie häufig kam es zu Konflikten in Ihrer Klasse? nach Schulart (in %, n s. Grafik)..... 37

Abb. 25: In diesem Schuljahr: Wie häufig kam es zu Konflikten in Ihrer Klasse? nach Grad der Überforderung (in %, n s. Grafik) 38
Abb. 26: Mobbing, unfaire Behandlung und Diskriminierung im Schuljahr 2018/19 (in %, n=6.958) .. 42
Abb. 27: In den letzten fünf Jahren: Wie hat sich die Anzahl von unfairen Behandlungen/Mobbing/Diskriminierungen in Ihren Klassen entwickelt? (in %, n s. Grafik) 43
Abb. 28: In diesem Schuljahr: Wurden SchülerInnen Ihrer Klasse von MitschülerInnen unfair behandelt, gemobbt oder diskriminiert? nach Schulart (in %, n s. Grafik) 45
Abb. 29: In diesem Schuljahr: Wurden SchülerInnen Ihrer Klasse von MitschülerInnen unfair behandelt, gemobbt oder diskriminiert? nach Schulstufe (in %, n s. Grafik) 46
Abb. 30: Gründe für Mobbing durch MitschülerInnen (in %, n=2.862) 47
Abb. 31: Mobbing/unfaire Behandlung durch MitschülerInnen wegen des Geschlechts (in %, n=685), Mehrfachantworten waren möglich 48
Abb. 32: Mobbing/unfaire Behandlung durch MitschülerInnen wegen der Sprache (in %, n=930), Mehrfachantworten waren möglich 48
Abb. 33: Mobbing/unfaire Behandlung durch MitschülerInnen wegen der Herkunft nach Urbanisierungsgrad (in %, n s. Grafik) 49
Abb. 34: Mobbing/unfaire Behandlung durch MitschülerInnen wegen der Schulleistungen (in %, n=1.565), Mehrfachantworten waren möglich 50
Abb. 35: Mobbing/unfaire Behandlung durch MitschülerInnen wegen der ökonomischen Situation (in %, n=448), Mehrfachantworten waren möglich 50
Abb. 36: In diesem Schuljahr: Gab es in Ihrer Klasse Äußerungen/Vorwürfe von SchülerInnen, wonach diese von LehrerInnen unfair behandelt, gemobbt oder diskriminiert wurden? nach Schulart (in %, n s. Grafik) 51
Abb. 37: In diesem Schuljahr: Wurden Sie selbst von Ihren SchülerInnen unfair behandelt? nach Schulart (in %, n s. Grafik) 53
Abb. 38: Abfällige Äußerungen (in %, n s. Grafik) 56
Abb. 39: Entwicklung abfälliger Äußerungen in den letzten fünf Jahren (in %, n s. Grafik) 57
Abb. 40: Abfällige Äußerungen gegenüber Mädchen/Frauen nach Schulstufe (in %, n s. Grafik) 58
Abb. 41: Fremdenfeindliche Äußerungen nach Schulart (in %, n s. Grafik) 59
Abb. 42: Islamistische Äußerungen nach Bundesland (in %, n s. Grafik) 60
Abb. 43: Fremdenfeindliche Äußerungen nach Urbanisierungsgrad (in %, n s. Grafik) 61
Abb. 44: Abfällige Äußerungen gegenüber Homo-/Inter-/Transsexuellen nach Geschlechterverhältnis (in %, n s. Grafik) 61
Abb. 45: Nationalistische Äußerungen nach Grad der Überforderung der KV (in %, n s. Grafik) 63
Abb. 46: Häufigkeit religiös-kulturell bedingter Phänomene in den letzten zwei Schuljahren (in %, n=6.958 bzw. n=4.610 bei *) 65

Abb. 47: Entwicklung der religiös-kulturell bedingten Phänomene in den letzten fünf Jahren (in %, n s. Grafik) 66
Abb. 48: Inwiefern stört es den Unterricht, wenn eine Schülerin/ein Schüler fastet? (in %, n=1.993) 68
Abb. 49: Warum stört es den Unterricht, wenn eine Schülerin/ein Schüler fastet? Er/sie ... (in %, n=1.251), Mehrfachantworten waren möglich 68
Abb. 50: In den letzten zwei Schuljahren: Wie häufig haben SchülerInnen Ihrer Klasse aus religiösen Gründen gefastet?; nach Schulart (in %, n s. Grafik) 69
Abb. 51: In den letzten zwei Schuljahren: Wie häufig haben SchülerInnen Ihrer Klasse aus religiösen Gründen gefastet? nach Schulstufe (in %, n s. Grafik) 70
Abb. 52: In den letzten zwei Schuljahren: Wie häufig haben SchülerInnen Ihrer Klasse aus religiösen Gründen unentschuldigt gefehlt? (nach Schulstufe, in %, n s. Grafik) 71
Abb. 53: In welchem Rahmen beten die SchülerInnen? (in %, n=563), Mehrfachantworten waren möglich 72
Abb. 54: In den letzten fünf Jahren: Wie hat sich die Anzahl der SchülerInnen, die eine religiöse Kopfbedeckung tragen, in Ihren Klassen entwickelt? (in %, n=2.934) 77
Abb. 55: In den letzten zwei Schuljahren: Haben alle SchülerInnen Ihrer Klasse an mehrtägigen Schulveranstaltungen teilgenommen? (in %, n=6.958) 78
Abb. 56: In den letzten zwei Schuljahren: Haben alle SchülerInnen Ihrer Klasse an mehrtägigen Schulveranstaltungen teilgenommen? Nach Schulart (in %; n s. Grafik) 79
Abb. 57: Gründe für die Nichtteilnahme an mehrtägigen Schulveranstaltungen nach Geschlecht (in absoluten Zahlen; mit Angabe der Geschlechterverhältnisse in %) 80
Abb. 58: In den letzten zwei Schuljahren: Haben alle SchülerInnen Ihrer Klasse am Schwimmunterricht teilgenommen? (in %, n=6.958) 82
Abb. 59: In den letzten zwei Schuljahren: Haben alle SchülerInnen Ihrer Klasse am Schwimmunterricht teilgenommen? (n s. Grafik) 83
Abb. 60: Gründe für die Nichtteilnahme am Schwimmunterricht nach Geschlecht (in absoluten Zahlen; mit Angabe der Geschlechterverhältnisse in %) 84
Abb. 61: Welche besonderen Essenswünsche werden im Rahmen von Schulveranstaltungen, Schulfesten und der schulischen Tagesbetreuung an Sie herangetragen? (in %, n=6958), Mehrfachantworten waren möglich 85
Abb. 62: Nichtberücksichtigung der Essenswünsche (in %, n s. Grafik) 86
Abb. 63: In diesem Schuljahr: Gab es Eltern, die Elternabende, Elternsprechtage und Sprechstunden nicht wahrgenommen haben, obwohl das wichtig gewesen wäre? (in %, n=6.958) 88
Abb. 64: In den letzten fünf Jahren: Wie hat sich die Nichtteilnahme an Elternabenden oder Sprechzeiten, obwohl das wichtig gewesen wäre, entwickelt? (in %, n=5.127) 91
Abb. 65: In diesem Schuljahr: Ist es vorgekommen, dass sich die Verständigung mit Eltern aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen schwierig gestaltet hat? (in %, n=6.958) 92

Abb. 66: In den letzten fünf Jahren: Wie haben sich die Verständigungsschwierigkeiten mit Eltern aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse entwickelt? (in %, n=5.094) 93
Abb. 67: In den letzten fünf Jahren: Ist es vorgekommen, dass Ihnen eine Schülerin/ein Schüler oder ein Elternteil verweigert hat, die Hand zu geben? (in %, n=5.241) 94
Abb. 68: Was waren Ihrer Vermutung nach die Gründe dafür? (in %, n s. Grafik), Mehrfachantworten waren möglich 95
Abb. 69: Wie bewerten Sie die Konflikte und Problemfelder in Ihrer Klasse? (in %, n=6.551) 99
Abb. 70: Welche Maßnahmen und Aktivitäten für ein gutes Miteinander gibt es an ihrer Schule? (in %, n=6.651), Mehrfachantworten waren möglich 100
Abb. 71: Was brauchen Sie, um mit Herausforderungen an Ihrer Schule besser umgehen zu können? (in %, n=6.629), Mehrfachantworten waren möglich 103

12.2 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Überblick über die FokusgruppenteilnehmerInnen 14
Tab. 2: Durchschnittliche Verteilung der Herkünfte in den Klassen nach Angabe der KV, Darstellung ab 1.000 SchülerInnen in der Stichprobe 20
Tab. 3: Durchschnittliche Verteilung der Konfessionen in den Klassen, Darstellung ab 1.000 SchülerInnen in der Stichprobe 22
Tab. 4: Häufigkeitsanteile der Gründe für die selbst erfahrene unfaire Behandlung (n=6.958) 54
Tab. 5: Anteil der Klassen (ohne Volksschulen), in denen eine Konfession vorkommt und missioniert wird (n s. Tabelle) 73
Tab. 6: Schülerinnen, die Kopftuch tragen, nach Schulart 74
Tab. 7: Muslimische Schülerinnen, die Kopftuch tragen, nach Stufe 75
Tab. 8: Nichtteilnahme an Elternabenden, Elternsprechtagen und Sprechstunden 91

12.3 Quellenverzeichnis

Breit, Simone/Bruneforth, Ulrike/Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2016): Standardüberprüfung 2015 Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf [zuletzt aufgerufen am 3.3.2020].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018): Grundsatzerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung". Rundschreiben Nr. 21/2018. Geschäftszahl: BMBWF-15.510/0024-Präs/1/2018. Wien. URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018_21.html [zuletzt aufgerufen am: 3.3.2020].

Eder, Ferdinand/Breit, Simone/Schreiner, Claudia/Krainer, Konrad/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (2019): „Entwicklungsfelder im österreichischen Bildungssystem: Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Analyseband des Nationalen Bildungsberichts 2018". In: Dies. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz, 519-540.

Eurostat (2018): „Glossary: Degree of urbanisation“. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Degree_of_urbanisation [zuletzt aufgerufen am: 3.3.2020].

Ewijk, Reyn van/Sleegers, Peter (2010): The effect of peer socioeconomic status on student achievement. A meta-analysis. Educational Research Review, 5 (2), 134-150.

Felder-Puig, Rosemarie/Teutsch, Friedrich/Ramelow, Daniela/Maier, Gunter (2019): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2018. Hrsg. v. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz. Wien. URL: https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:0f4973f8-dc8b-4227-9e64-c76cec64b343/2018%20HBSC-Bericht%20mit%20Alternativtexten_final.pdf [zuletzt aufgerufen am: 3.3.2020].

Güngör, Kenan/Zandonella, Martina/Hoser, Bernhard/Sützl, Valentin (2019): Zugehörigkeiten, Einstellungen und Abwertungen bei jungen Menschen mit muslimischer Prägung in Wien. Hrsg. v. Österreichischen Integrationsfonds. Wien.

Heinrich, Anna Juliane (2017): Die sozialräumliche Bildungslandschaft Campus Rütli in Berlin-Neukölln. Begründungen und Bedeutungen aus der Perspektive gestaltender Akteure. Wiesbaden.

Hutchings, Merryn/Greenwood, Charley/Hollingworth, Sumi/Mansaray, Ayo/Rose, Anthea (2010): Evaluation of the City Challenge Programme. London.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.

Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2., neu ausgestattete Aufl. Weinheim und Basel.

Oberwimmer, Konrad/Baumegger, David/Vogtenhuber, Stefan (2019): „Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens“. In: Oberwimmer/Vogtenhuber/Lassnigg/Schreiner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz, 25-48.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hrsg.) (2018): Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren. Bielefeld.

Radinger, Regina/Ernst, Dominik/Mayerweck, Elisabeth (2018): Sonderauswertung Analyse zum Chancenindex. Durchgeführt im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Statistik Austria. URL: https://wien.arbeiterkammer.at/service/studien/Bildung/Chancenindex_2018.pdf [zuletzt aufgerufen am: 3.3.2020].

Schmich, Juliane/Itzlinger-Bruneforth, Ulrike (Hrsg.) (2019): TALIS 2018 (Band 1). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. Graz.

Schreiner, Claudia (2013): „Familiärer Hintergrund und Leistung“. In: Schwantner, Ursula/Toferer, Bettina/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft. Graz, 46-47.

Schreiner, Claudia (2012): „Bildung der Eltern und Schülerleistungen in Österreich“. In: Suchań, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Bergmüller, Silvia/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz, 48-49.

Statistik Austria (2019): Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick (Jahresdurchschnitt 2019). URL: http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=033240 [zuletzt aufgerufen am: 3.3.2020].

Suchań, Birgit/Breit, Simone (Hrsg.) (2016): PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz.

Fragebogen

Bestandsaufnahme von Konflikten und religiös-kulturell bedingten Herausforderungen in österreichischen Schulen

Sehr geehrte KlassenvorständIn/-lehrerin, sehr geehrter Klassenvorstand/-lehrer,

danke, dass Sie bereit sind, Ihre Erfahrungen zu den sozialen Herausforderungen an öffentlichen Schulen in Österreich mit uns zu teilen. Wir fragen Sie als KlassenvorständIn (bzw. KlassenlehrerIn für Volksschulen), weil Sie am besten über Ihre SchülerInnen Bescheid wissen und am besten einschätzen können, welche Rolle Konflikte und religiös-kulturell bedingte Herausforderungen im Schulalltag spielen. Ziel dieser Umfrage ist eine österreichweite Gesamtschau.

Die Befragung findet im Rahmen einer Studie statt, die von den Forschungs- und Beratungsbüros think.difference (think-difference.com) und EDUCULT (educult.at) umgesetzt wird. Die gesamte Verarbeitung erfolgt in solcher Weise, dass Rückschlüsse auf Einzelpersonen ausgeschlossen sind.

Das Ausfüllen der Umfrage dauert ca. 20 Minuten. Sie leisten damit einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung des sozialen Zusammenhalts an österreichischen Schulen.

Sie haben die Möglichkeit mit dem Button rechts oben („Später fortfahren“) die Umfrage zwischenzuspeichern und zu einem späteren Zeitpunkt am selben Gerät fortzusetzen.

Für die Navigation nutzen Sie bitte die Weiter- und Zurück-Buttons in der Umfrage und nicht den Zurück-Button im Browser.

Wenn Sie Fragen haben, können Sie sich gern an umfrage@educult.at wenden.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ihre Anonymität ist gesichert!

Ihre IP-Adresse wird nicht gespeichert. Am Ende der Befragung werden Informationen zu Ihrer Person (Geschlecht, Alter ...) abgefragt, um dadurch bei den Ergebnissen auch weitere Faktoren einzubeziehen und so die Analyse verbessern zu können. Ihre Angaben werden anonymisiert und es finden keine personen- oder klassenbezogenen Auswertungen statt. Die Antwortdaten liegen nur dem Forschungsinstitut in Wien vor und werden nicht an Dritte weitergegeben. Seitens des Forschungsinstituts werden nur die aggregierten Studienergebnisse sowie die Schlussfolgerungen an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung übermittelt und alle personenbezogenen Daten unmittelbar nach Abschluss des Projekts gelöscht. Sie haben das Recht auf Auskunft sowie Löschung Ihrer personenbezogenen Daten auch vor Projektende. Senden Sie uns in diesem Fall bitte eine E-Mail.

Teil A: Zu Ihrer Schule

A1. Bitte wählen Sie die Primärschulart aus:

- ❍ Volksschule
- ❍ Neue Mittelschule
- ❍ Allgemein bildende höhere Schule
- ❍ Sonderschule
- ❍ Polytechnische Schule
- ❍ Berufsschule (ohne land- und forstw. Berufsschule)
- ❍ Kaufmännische mittlere oder höhere Schule
- ❍ Wirtschaftsberufliche mittlere oder höhere Schule
- ❍ Technische und gewerbliche mittlere oder höhere Schule
- ❍ Lehrerbildende mittlere oder höhere Schule
- ❍ Land- und forstwirtschaftliche höhere Schule
- ❍ AHS mit Modellversuch Neue Mittelschule

A2. Wie lange sind Sie bereits an Ihrer aktuellen Schule tätig?

- ❍ Weniger als 5 Jahre [Fragen zu Entwicklungen In den letzten fünf Jahren werden nicht angezeigt]
- ❍ 5 Jahre und länger [Fragen zu Entwicklungen In den letzten fünf Jahren werden angezeigt]
- ❍ keine Angabe (k. A.) [Fragen zu Entwicklungen In den letzten fünf Jahren werden nicht angezeigt]

A3. Sind Sie aktuell KlassenvorständIn (bzw. KlassenlehrerIn an Volksschulen)?

- ❍ Ja [weiter bei Teil C]
- ❍ Nein [weiter bei Teil B]

Teil B: Hinweis

Diese Umfrage richtet sich ausschließlich an LehrerInnen, die im aktuellen Schuljahr als Klassenvorstand (bzw. KlassenlehrerIn für Volksschulen) tätig sind. Wenn Sie das nicht sind, können Sie leider nicht an der Befragung teilnehmen. Bitte verzeihen Sie die Umstände. [Umfrage beendet]

Teil C: Zu Ihrer Klasse

Bitte geben Sie im Folgenden Informationen zu Ihrer aktuellen Klasse an.

C1. In welcher Schulstufe sind Sie aktuell als Klassenvorstand/KlassenlehrerIn tätig?
(Bei einer Mehrstufenklasse wählen Sie bitte die höchste Schulstufe aus.)

[Drop-down-Liste von 1 bis 13]

C2. Wie lange sind Sie bereits Klassenvorstand/KlassenlehrerIn Ihrer aktuellen Klasse?

- ❍ Seit diesem Jahr
- ❍ Im 2. Jahr
- ❍ Im 3. Jahr
- ❍ Im 4. Jahr
- ❍ Länger

C3. Wie viele SchülerInnen sind in Ihrer Klasse?

Schülerinnen Bitte geben Sie die Anzahl an: _____

Schüler Bitte geben Sie die Anzahl an: _____

C4. Welchen Herkunftsgruppen lassen sich Ihrer Ansicht nach die SchülerInnen Ihrer Klasse zuordnen?

Österreichisch	_____	Russisch	_____
Deutsch	_____	Italienisch	_____
Bosnisch	_____	Albanisch	_____
Türkisch	_____	Tschetschenisch	_____
Serbisch	_____	Bulgarisch	_____
Rumänisch	_____	Mazedonisch	_____
Kurdisch	_____	Slowenisch	_____
Syrisch	_____	Schweizerisch	_____
Kroatisch	_____	Irakisch	_____
Afghanisch	_____	Indisch	_____
Slowakisch	_____	Ägyptisch	_____
Tschechisch	_____	Andere	_____
Roma	_____	Gemischte Herkunft	_____

C5. Wie verteilen sich die SchülerInnen Ihrer Klasse auf verschiedene Konfessionen?

Katholisch	_____	Jehovas Zeugen	_____
Orthodox	_____	Hinduistisch	_____
Islamisch	_____	Sikh	_____
Evangelisch	_____	Israelitisch	_____
Alevitisch	_____	Ohne Bekenntnis	_____
Buddhistisch	_____	Andere	_____

C6. Wie schätzen Sie die Lernmotivation in Ihrer Klasse ein?

Schieberegler: sehr hoch 1 – 2 – 3 – 4 – 5 sehr niedrig

C7. <u>In diesem Schuljahr:</u> Welchen Bildungshintergrund haben die Eltern Ihrer SchülerInnen?
(Bitte geben Sie eine grobe Einschätzung!)

- ❍ mehrheitlich höhere Bildung (Matura, Studium o. Ä.)

- ❍ mehrheitlich mittlere Bildung (Lehrabschluss, Fachschulabschluss o. Ä.)
- ❍ mehrheitlich niedrigere Bildung (max. Pflichtschulabschluss)
- ❍ gemischt (alle Bildungsniveaus)
- ❍ k. A.

Teil D: Soziales Klima & Konflikte I

Im Folgenden würden wir gerne mehr über das soziale Klima und Konflikte in Ihrer Klasse erfahren.

D1. Wie schätzen Sie das soziale Klima ...

... in Ihrer Klasse ein? Schieberegler: sehr gut 1 – 2 – 3 – 4 – 5 sehr schlecht

... in Ihrer Schule ein? Schieberegler: sehr gut 1 – 2 – 3 – 4 – 5 sehr schlecht

D2. Im Laufe dieses Schuljahres: Wie häufig kam es zu Konflikten in Ihrer Klasse?
(Bitte geben Sie eine grobe Einschätzung!)

	mehrmals pro Woche	ca. einmal pro Woche	ca. einmal im Monat	ein paar Mal im Jahr	gar nicht	Ich weiß nicht.
Geringfügige Konflikte	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Mittlere Konflikte	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Schwere/massive Konflikte	❍	❍	❍	❍	❍	❍

D3. <u>In den letzten fünf Jahren:</u> Wie hat sich die Anzahl der Konflikte in Ihren Klassen entwickelt?

	-2 stark abgenom-men	-1 etwas abgenom-men	0 gleich ge-blieben	+1 etwas zu-genom-men	+2 stark zuge-nommen	Ich weiß nicht.
Geringfügige Konflikte	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Mittlere Konflikte	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Schwere/massive Konflikte	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Bei Fragen zum Trend: Sollte es aktuell keine Konflikte geben und sollten auch in der Vergangenheit keine vorgekommen sein, wäre die korrekte Antwort "0 - gleich geblieben".

Teil E: Soziales Klima & Konflikte II

Im Folgenden würden wir gerne mehr über mögliche Abwertungen in Ihrer Klasse erfahren.

E1. <u>In diesem Schuljahr:</u> Wurden SchülerInnen Ihrer Klasse von MitschülerInnen unfair behandelt, gemobbt oder diskriminiert?

- ❍ Ja

❍ Nein [weiter bei Teil F]

E2. Aus welchen Gründen? Wegen ...

	oft	gelegentlich	selten	nie	Ich weiß nicht.
... des Geschlechtes	❍	❍	❍	❍	❍
... der Herkunft	❍	❍	❍	❍	❍
... der sexuellen Orientierung (Homo-/Bi-/Poly-Sexualität)	❍	❍	❍	❍	❍
... der Religion/Religionslosigkeit	❍	❍	❍	❍	❍
... der Hautfarbe	❍	❍	❍	❍	❍
... des Aussehens (Physiologie)	❍	❍	❍	❍	❍
... der Kleidung	❍	❍	❍	❍	❍
... technischer Geräte (Handy etc.)	❍	❍	❍	❍	❍
... der Schulleistungen	❍	❍	❍	❍	❍
... des Verhaltens	❍	❍	❍	❍	❍
... der Sprache (Deutschkenntnisse, Dialekt)	❍	❍	❍	❍	❍
... einer körperlichen o. geistigen Beeinträchtigung	❍	❍	❍	❍	❍
... der ökonomischen Situation	❍	❍	❍	❍	❍

[E3-E8 werden nur angezeigt, falls jeweils „oft“, „gelegentlich“ oder „selten“ ausgewählt wurde]

E3. Wegen des Geschlechtes: Welche SchülerInnen wurden von MitschülerInnen unfair behandelt, gemobbt oder diskriminiert?

(mehrere Antworten möglich)

❍ Weiblich

❍ Männlich

❍ Anderes

E4. Wegen der Herkunft:

(mehrere Antworten möglich)

[Teilfragen werden nur angezeigt, falls bei C4 jeweils größer als „0“ eingetragen wurde]

	Welche SchülerInnen wurden unfair behandelt/gemobbt/ diskriminiert?	Welche SchülerInnen haben andere unfair behandelt/gemobbt/ diskriminiert?
Österreichisch	❍	❍
Deutsch	❍	❍

Bosnisch	❍	❍
Türkisch	❍	❍
Serbisch	❍	❍
Rumänisch	❍	❍
Kurdisch	❍	❍
Ungarisch	❍	❍
Polnisch	❍	❍
Syrisch	❍	❍
Kroatisch	❍	❍
Afghanisch	❍	❍
Slowakisch	❍	❍
Tschechisch	❍	❍
Roma	❍	❍
Russisch	❍	❍
Italienisch	❍	❍
Albanisch	❍	❍
Tschetschenisch	❍	❍
Bulgarisch	❍	❍
Mazedonisch	❍	❍
Slowenisch	❍	❍
Iranisch	❍	❍
Chinesisch	❍	❍
Schweizerisch	❍	❍
Irakisch	❍	❍
Indisch	❍	❍
Ägyptisch	❍	❍
Andere	❍	❍
Gemischte Herkunft	❍	❍

E5. Wegen der Religion/Religionslosigkeit:

(mehrere Antworten möglich)

[Teilfragen werden nur angezeigt, falls bei C5 jeweils größer als „0“ eingetragen wurde]

	Welche SchülerInnen wurden unfair behandelt/gemobbt/ diskriminiert?	**Welche SchülerInnen haben andere unfair behandelt/gemobbt/ diskriminiert?**
Katholisch	❍	❍
Orthodox	❍	❍
Islamisch	❍	❍

Evangelisch	❍	❍
Alevitisch	❍	❍
Buddhistisch	❍	❍
Jehovas Zeugen	❍	❍
Hinduistisch	❍	❍
Sikh	❍	❍
Israelitisch	❍	❍
Ohne Bekenntnis	❍	❍
Andere	❍	❍

E6. Wegen der Schulleistungen: Weshalb wurden SchülerInnen von MitschülerInnen unfair behandelt/gemobbt/diskriminiert?
(mehrere Antworten möglich)

- ❍ Wegen guter Schulleistungen
- ❍ Wegen schlechter Schulleistungen
- ❍ Sonstiges

E7. Wegen der Sprache: Weshalb werden SchülerInnen von MitschülerInnen unfair behandelt/gemobbt/diskriminiert?
(mehrere Antworten möglich)

- ❍ Wegen schlechter Deutschkenntnisse
- ❍ Wegen eines Dialektes
- ❍ Sonstiges

E8. Wegen der ökonomischen Situation: Weshalb wurden SchülerInnen von MitschülerInnen unfair behandelt/gemobbt/diskriminiert?
(mehrere Antworten möglich)

- ❍ Wegen Armut
- ❍ Wegen Reichtum
- ❍ Sonstiges

Teil F: Soziales Klima & Konflikte III

F1. In diesem Schuljahr: Gab es in Ihrer Klasse Äußerungen/Vorwürfe von SchülerInnen, wonach diese von LehrerInnen unfair behandelt, gemobbt oder diskriminiert wurden?

- ❍ Ja
- ❍ Nein [weiter bei Teil G]

F2. Aus welchen Gründen? Wegen ...

	oft	gelegentlich	selten	nie	Ich weiß nicht.
... des Geschlechtes	❍	❍	❍	❍	❍
... der Herkunft	❍	❍	❍	❍	❍
... der sexuellen Orientierung (Homo-/Bi-/Poly-Sexualität)	❍	❍	❍	❍	❍
... der Religion/Religionslosigkeit	❍	❍	❍	❍	❍
... der Hautfarbe	❍	❍	❍	❍	❍
... des Aussehens (Physiologie)	❍	❍	❍	❍	❍
... der Kleidung	❍	❍	❍	❍	❍
... technischer Geräte (Handy etc.)	❍	❍	❍	❍	❍
... der Schulleistungen	❍	❍	❍	❍	❍
... des Verhaltens	❍	❍	❍	❍	❍
... der Sprache (Deutschkenntnisse, Dialekt)	❍	❍	❍	❍	❍
... einer körperlichen o. geistigen Beeinträchtigung	❍	❍	❍	❍	❍
... der ökonomischen Situation	❍	❍	❍	❍	❍

Teil G: Soziales Klima & Konflikte IV

G1. <u>In diesem Schuljahr:</u> Wurden Sie selbst von Ihren SchülerInnen unfair behandelt?

- ❍ Ja
- ❍ Nein [weiter bei G3]

G2. Aus welchen Gründen? Wegen ...

	oft	gelegentlich	selten	nie	Ich weiß nicht.
... meines Geschlechtes	❍	❍	❍	❍	❍
... meiner Herkunft	❍	❍	❍	❍	❍
... meiner Religion/Religionslosigkeit	❍	❍	❍	❍	❍
... meines Unterrichtsstils	❍	❍	❍	❍	❍
... meines Aussehens oder meiner Kleidung	❍	❍	❍	❍	❍
... etwas anderem	❍	❍	❍	❍	❍

G3. <u>In den letzten fünf Jahren:</u> Wie hat sich die Anzahl von unfairen Behandlungen/Mobbing/Diskriminierungen in Ihren Klassen entwickelt?

	-2 stark abgenommen	-1 etwas abgenommen	0 gleich geblieben	+1 etwas zugenommen	+2 stark zugenommen	Ich weiß nicht.
Zwischen SchülerInnen	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Von SchülerInnen Ihnen gegenüber	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Bei Fragen zum Trend: Sollte es aktuell keine unfairen Behandlungen/Mobbing/Diskriminierungen geben und sollten auch in der Vergangenheit keine vorgekommen sein, wäre die korrekte Antwort "0 - gleich geblieben".

Teil H: Polarisierung und Radikalisierung [nicht angezeigt, falls bei A1 „Volksschule“ ausgewählt]

In diesem Abschnitt geht es darum, inwiefern Sie stärkere Abwertungen und radikalere Ansichten in Ihrer Klasse beobachten.

H1. <u>In diesem Schuljahr:</u> Wie häufig äußerten sich SchülerInnen Ihrer Klasse ...

	oft	gelegentlich	selten	nie	Ich weiß nicht.
… abfällig gegenüber Mädchen/Frauen?	❍	❍	❍	❍	❍
… abfällig gegenüber Homo-/Inter-/Transsexuellen?	❍	❍	❍	❍	❍
… antisemitisch?	❍	❍	❍	❍	❍
… islamfeindlich?	❍	❍	❍	❍	❍
… fremdenfeindlich?	❍	❍	❍	❍	❍
… demokratiefeindlich?	❍	❍	❍	❍	❍
… nationalistisch?	❍	❍	❍	❍	❍
… islamistisch?	❍	❍	❍	❍	❍
… rechtsextrem?	❍	❍	❍	❍	❍
… linksextrem?	❍	❍	❍	❍	❍

H2. <u>In den letzten fünf Jahren:</u> Wie hat sich die Anzahl der SchülerInnen in Ihren Klassen entwickelt, die sich …

	-2 stark abgenommen	-1 etwas abgenommen	0 gleich geblieben	+1 etwas zugenommen	+2 stark zugenommen	Ich weiß nicht.

… abfällig gegenüber Mädchen/Frauen?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… abfällig gegenüber Homo-/Inter-/Transsexuellen?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… antisemitisch?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… islamfeindlich?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… fremdenfeindlich?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… demokratiefeindlich?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… nationalistisch?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… islamistisch?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… rechtsextrem?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… linksextrem?	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Bei Fragen zum Trend: Sollte es diese Herausforderungen derzeit nicht geben und sollten sie auch in der Vergangenheit nicht vorgekommen sein, wäre die korrekte Antwort "0 - gleich geblieben".

Teil I: Religiös-kulturell bedingte Herausforderungen

Im Folgenden würden wir gerne etwas über die religiös-kulturell bedingten Herausforderungen erfahren, mit denen Sie ggf. in Ihrer Klasse konfrontiert werden.

I1. <u>In den letzten zwei Schuljahren:</u> Wie häufig haben SchülerInnen Ihrer Klasse aus religiösen Gründen...

	oft	gelegent-lich	selten	nie	Ich weiß nicht.
... den Sexualkundeunterricht verweigert?	❍	❍	❍	❍	❍
... den Musikunterricht abgelehnt?	❍	❍	❍	❍	❍
... figürliches Malen/Zeichnen verweigert?	❍	❍	❍	❍	❍
... die Evolutionstheorie abgelehnt?	❍	❍	❍	❍	❍
... gefastet?	❍	❍	❍	❍	❍
... außerhalb des Religionsunterrichts gebetet?	❍	❍	❍	❍	❍
... unentschuldigt gefehlt?	❍	❍	❍	❍	❍
... missioniert?	❍	❍	❍	❍	❍

[I2-I5 werden nur angezeigt, falls jeweils „oft“, „gelegentlich“ oder „selten“ ausgewählt wurde]

I2. Inwiefern stört es den Unterricht, ...

... wenn eine Schülerin/ein Schüler fastet? Schieberegler: gar nicht 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 sehr stark

I3. Warum stört es den Unterricht, wenn eine Schülerin/ein Schüler fastet? Er/sie ... [nicht angezeigt, falls bei I2 „1" ausgewählt wurde]

- ❍ ... ist übermüdet.
- ❍ ... nimmt nicht aktiv am Unterricht teil.
- ❍ ... ist gereizter/aggressiver als sonst.
- ❍ ... verzeichnet einen Leistungsabfall.
- ❍ ... kann sich weniger konzentrieren.

I4. In welchem Rahmen beten die SchülerInnen?
(mehrere Antworten möglich)

- ❍ Im Klassenverband (z. B. Morgengebet)
- ❍ Einzelne SchülerInnen während des Unterrichts
- ❍ Einzelne SchülerInnen in den Pausen
- ❍ Privat (in separatem Raum) am Schulstandort
- ❍ Öffentlich (Klassenzimmer, Aula ...)

I5. Welche Konfessionen haben die missionierenden SchülerInnen?
(mehrere Antworten möglich)

[Teilfragen werden nur angezeigt, falls bei C5 jeweils größer als „0" eingetragen wurde]

- ❍ Katholisch
- ❍ Orthodox
- ❍ Islamisch
- ❍ Evangelisch
- ❍ Alevitisch
- ❍ Buddhistisch
- ❍ Jehovas Zeugen
- ❍ Hinduistisch
- ❍ Sikh
- ❍ Israelitisch
- ❍ Ohne Bekenntnis
- ❍ Andere

I6. <u>In den letzten fünf Jahren:</u> Wie hat sich die Anzahl der SchülerInnen in Ihren Klassen entwickelt, die aus religiösen Gründen …

	-2 stark abgenommen	-1 etwas abgenommen	0 gleich geblieben	+1 etwas zugenommen	+2 stark zugenommen	Ich weiß nicht.
... den Sexualkundeunterricht verweigern?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... den Musikunterricht ablehnen?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... figürliches Malen/Zeichnen verweigern?	❍	❍	❍	❍	❍	❍

... die Evolutionstheorie ablehnen?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... fasten?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... außerhalb des Religionsunterrichts beten?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... der Schule unentschuldigt fernbleiben?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... missionieren?	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Bei Fragen zum Trend: Sollte es aktuell keine dieser Herausforderungen geben und sollten auch in der Vergangenheit keine vorgekommen sein,wäre die korrekte Antwort "0 - gleich geblieben".

Teil J: Religiöse Kopfbedeckung I

Im Folgenden würden wir gerne mehr über religiös-kulturell bedingte Herausforderungen erfahren, mit denen Sie ggf. in Ihrer Klasse konfrontiert werden.

J1. Gibt es SchülerInnen in Ihrer Klasse, die aktuell eine religiöse Kopfbedeckung tragen? Wenn ja, wie viele?

[Teilfragen werden nur angezeigt, falls bei C5 (Israelitisch/Islamisch) jeweils größer als „0“ eingetragen wurde]

Bitte geben Sie die Anzahl an:

Kippa _____

Kopftuch _____

Turban _____

[J2-J6: Teilfragen werden nur angezeigt, falls bei J1 jeweils größer als „0“ eingetragen wurde]

J2. Ihrer Wahrnehmung nach: Gibt es SchülerInnen in Ihrer Klasse, die aufgrund sozialen Drucks eine religiöse Kopfbedeckung tragen? Wenn ja, wie viele?

Bitte geben Sie die Anzahl an:

Kippa _____

Kopftuch _____

Turban _____

J3. Von wem geht dieser Druck aus, eine Kippa zu tragen?

	ganz sicher	vermutlich	sicher nicht	Ich weiß nicht.
Von MitschülerInnen	❍	❍	❍	❍

Von LehrerInnen	❍	❍	❍	❍
Von den Eltern	❍	❍	❍	❍
Von Geschwistern	❍	❍	❍	❍
Von anderen	❍	❍	❍	❍

J4. Von wem geht dieser Druck aus, ein <u>Kopftuch</u> zu tragen?

	ganz sicher	vermutlich	sicher nicht	Ich weiß nicht.
Von MitschülerInnen	❍	❍	❍	❍
Von LehrerInnen	❍	❍	❍	❍
Von den Eltern	❍	❍	❍	❍
Von Geschwistern	❍	❍	❍	❍
Von anderen	❍	❍	❍	❍

J6. Von wem geht dieser Druck aus, einen <u>Turban</u> zu tragen?

	ganz sicher	vermutlich	sicher nicht	Ich weiß nicht.
Von MitschülerInnen	❍	❍	❍	❍
Von LehrerInnen	❍	❍	❍	❍
Von den Eltern	❍	❍	❍	❍
Von Geschwistern	❍	❍	❍	❍
Von anderen	❍	❍	❍	❍

J7. <u>In den letzten fünf Jahren:</u> Wie hat sich die Anzahl der SchülerInnen, die eine religiöse Kopfbedeckung tragen, in Ihren Klassen entwickelt?

Da sich diese Frage auf die letzten 5 Jahre bezieht, werden hier alle drei religiösen Kopfbedeckungen abgefragt.

	-2 stark abgenommen	-1 etwas abgenommen	0 gleich geblieben	+1 etwas zugenommen	+2 stark zugenommen	Ich weiß nicht.
Kippa	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Kopftuch	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Turban	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Bei Fragen zum Trend: Sollten aktuell keine SchülerInnen religiöse Kopfbedeckungen tragen und sollte das auch in der Vergangenheit nicht vorgekommen sein, wäre die korrekte Antwort "0 - gleich geblieben".

Teil K: Religiöse Kopfbedeckung II

K1. Gibt es SchülerInnen in Ihrer Klasse, die aufgrund des sozialen Drucks eine religiöse Kopfbedeckung NICHT tragen? Wenn ja, wie viele?

[Teilfragen werden nur angezeigt, falls bei C5 (Israelitisch/Islamisch) jeweils größer als „0“ eingetragen wurde]

Bitte geben Sie die Anzahl an:

Kippa _____

Kopftuch _____

Turban _____

[K2-K5: Teilfragen werden nur angezeigt, falls bei K1 jeweils größer als „0“ eingetragen wurde]

K2. Von wem geht dieser Druck aus, KEINE Kippa zu tragen?

	ganz sicher	vermutlich	sicher nicht	Ich weiß nicht.
Von MitschülerInnen	❍	❍	❍	❍
Von LehrerInnen	❍	❍	❍	❍
Von den Eltern	❍	❍	❍	❍
Von Geschwistern	❍	❍	❍	❍
Von anderen	❍	❍	❍	❍

K3. Von wem geht dieser Druck aus, KEIN Kopftuch zu tragen?

	ganz sicher	vermutlich	sicher nicht	Ich weiß nicht.
Von MitschülerInnen	❍	❍	❍	❍
Von LehrerInnen	❍	❍	❍	❍
Von den Eltern	❍	❍	❍	❍
Von Geschwistern	❍	❍	❍	❍
Von anderen	❍	❍	❍	❍

K5. Von wem geht dieser Druck aus, KEINEN Turban zu tragen?

	ganz sicher	vermutlich	sicher nicht	Ich weiß nicht.
Von MitschülerInnen	❍	❍	❍	❍
Von LehrerInnen	❍	❍	❍	❍
Von den Eltern	❍	❍	❍	❍
Von Geschwistern	❍	❍	❍	❍
Von anderen	❍	❍	❍	❍

Teil L: Essen

Im Folgenden würden wir gerne mehr über religiös-kulturelle Herausforderungen erfahren, mit denen Sie ggf. in Ihrer Klasse konfrontiert werden.

L1. Welche besonderen Essenswünsche werden im Rahmen von Schulveranstaltungen, Schulfesten und der schulischen Tagesbetreuung an Sie herangetragen?
(mehrere Antworten möglich)

- ❍ Keine
- ❍ Gluten- und/oder laktosefrei
- ❍ Halal
- ❍ Koscher
- ❍ Kein Schweinefleisch
- ❍ Mit Schweinefleisch
- ❍ Vegetarisch
- ❍ Vegan
- ❍ Andere

L2. Inwiefern wird auf diese Essenswünsche eingegangen?

[jeweils nur angezeigt, falls bei L1 ausgewählt]

	Wird berücksichtigt.	Wird manchmal berücksichtigt.	Wird nicht berücksichtigt.
Gluten- und/oder laktosefrei	❍	❍	❍
Halal	❍	❍	❍
Koscher	❍	❍	❍
Kein Schweinefleisch	❍	❍	❍
Mit Schweinefleisch	❍	❍	❍
Vegetarisch	❍	❍	❍
Vegan	❍	❍	❍
Andere	❍	❍	❍

Teil M: Teilnahme an schulischen Aktivitäten

Bitte schätzen Sie im Folgenden die Teilnahme Ihrer SchülerInnen an schulischen Aktivitäten ein.

M1. <u>In den letzten zwei Schuljahren:</u> Haben alle SchülerInnen Ihrer Klasse an mehrtägigen Schulveranstaltungen teilgenommen?

- ❍ Ja [weiter bei M3]
- ❍ Nein [weiter bei M2]
- ❍ In diesem Zeitraum haben keine mehrtägigen Schulveranstaltungen stattgefunden. [weiter bei M3]
- ❍ k. A. [weiter bei M3]

M2. Wie viele SchülerInnen haben durchschnittlich NICHT an <u>mehrtägigen Schulveranstaltungen</u> teilgenommen?

	aus gesundheitlichen Gründen	aus religiösen Gründen	aus ökonomischen Gründen	aus anderen Gründen/ unbekannt
Schülerinnen				
Schüler				

M3. <u>In den letzten zwei Schuljahren:</u> Haben alle SchülerInnen Ihrer Klasse am Schwimmunterricht teilgenommen?

- ❍ Ja [weiter bei M5]
- ❍ Nein [weiter bei M4]
- ❍ In diesem Zeitraum wurde kein Schwimmunterricht angeboten. [weiter bei M5]
- ❍ k. A. [weiter bei M5]

M4. Wie viele SchülerInnen haben durchschnittlich NICHT am <u>Schwimmunterricht</u> teilgenommen?

	aus gesundheitlichen Gründen	aus religiösen Gründen	aus ökonomischen Gründen	aus anderen Gründen/ unbekannt
Schülerinnen				
Schüler				

M5. <u>In den letzten fünf Jahren</u>: Wie hat sich die Anzahl der SchülerInnen, die aus religiösen Gründen an folgenden Aktivitäten NICHT teilnehmen, in Ihren Klassen entwickelt?

	-2 stark abgenommen	-1 etwas abgenommen	0 gleich geblieben	+1 etwas zugenommen	+2 stark zugenommen	Ich weiß nicht.
Mehrtägige Schulveranstaltungen	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Schwimmunterricht	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Bei Fragen zum Trend: Sollte es diese Herausforderungen derzeit nicht geben und sollten sie auch in der Vergangenheit nicht vorgekommen sein, wäre die korrekte Antwort "0 - gleich geblieben".

Teil N: Geschlechterbilder

In diesem Abschnitt geht es um die Geschlechterbilder, die in Ihrer Klasse eine Rolle spielen.

N1. <u>In den letzten fünf Jahren</u>: Ist es vorgekommen, dass Ihnen eine Schülerin/ein Schüler oder ein Elternteil verweigert hat, die Hand zu geben?

- ❍ Ja [weiter bei N2]
- ❍ Nein [weiter bei Teil O]
- ❍ k. A. [weiter bei Teil O]

N2. <u>In den letzten fünf Jahren:</u> Wie viele SchülerInnen/Elternteile haben es verweigert, Ihnen die Hand zu geben?

	Bitte geben Sie die Anzahl an:
Schüler	_____
Schülerinnen	_____
Väter	_____
Mütter	_____

N3. Was waren Ihrer Vermutung nach die Gründe dafür?

(mehrere Antworten möglich)

	Provokation	ein Konflikt zwischen der/dem SchülerIn oder dem Elternteil und mir	traditionelle Geschlech-tervorstel-lungen	Glaubens-gründe	andere Gründe	Ich weiß nicht.
Schüler	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Schülerinnen	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Väter	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Mütter	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Teil O: Kontakt mit den Eltern

Bitte geben Sie einige Informationen und Einschätzungen zum Kontakt mit den Eltern Ihrer SchülerInnen.

O1. In diesem Schuljahr: Gab es Eltern, die Elternabende, Elternsprechtage und Sprechstunden nicht wahrgenommen haben, obwohl das wichtig gewesen wäre?

- ❍ Ja [weiter bei O2]
- ❍ Nein [weiter bei O4]
- ❍ k. A. [weiter bei O4]

O2. Eltern welcher Herkunftsgruppen haben Elternabende, Elternsprechtage und Sprechstunden nicht wahrgenommen, obwohl das wichtig gewesen wäre?

[Teilfragen werden nur angezeigt, falls bei C4 jeweils größer als „0“ eingetragen wurde]

Österreichisch	_____	Russisch	_____
Deutsch	_____	Italienisch	_____
Bosnisch	_____	Albanisch	_____
Türkisch	_____	Tschetschenisch	_____
Serbisch	_____	Bulgarisch	_____
Rumänisch	_____	Mazedonisch	_____
Kurdisch	_____	Slowenisch	_____
Syrisch	_____	Schweizerisch	_____
Kroatisch	_____	Irakisch	_____
Afghanisch	_____	Indisch	_____
Slowakisch	_____	Ägyptisch	_____
Tschechisch	_____	Andere	_____
Roma	_____	Gemischte Herkunft	_____

O3. In diesem Schuljahr: Ist es vorgekommen, dass sich die Verständigung mit Eltern aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen schwierig gestaltet hat?

- ❍ Ja
- ❍ Nein
- ❍ k. A.

O4. <u>In den letzten fünf Jahren:</u> Wie hat sich das entwickelt?

	-2 stark abgenommen	-1 etwas abgenommen	0 gleich geblieben	+1 etwas zugenommen	+2 stark zugenommen	Ich weiß nicht.
Nichtteilnahme an Elternabenden oder	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Sprechzeiten, obwohl das wichtig gewesen wäre						
Verständigungsschwierigkeiten mit Eltern aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Bei Fragen zum Trend: Sollte es diese Herausforderungen derzeit nicht geben und sollten sie auch in der Vergangenheit nicht vorgekommen sein, wäre die korrekte Antwort "0 - gleich geblieben".

Teil P: Vorurteile

Im Folgenden würden wir um eine Einschätzung der Lehrerschaft an Ihrer Schule insgesamt bitten.

P1. Wie hoch schätzen Sie den Anteil der LehrerInnen an Ihrer Schule ein, die selbst Vorurteile haben?

	viele	einige	wenige	keine	Ich weiß nicht.
Ohne Vorurteile	❍	❍	❍	❍	❍
Mit geringen Vorurteilen	❍	❍	❍	❍	❍
Mit mittleren Vorurteilen	❍	❍	❍	❍	❍
Mit starken Vorurteilen	❍	❍	❍	❍	❍

P2. Bei welchen Themen treten Vorurteile auf und wie stark? [nur angezeigt, falls in P1 Vorurteile wahrgenommen werden]

	starke Vorurteile	mittlere Vorurteile	geringe Vorurteile	keine Vorurteile	Ich weiß nicht.
Geschlechterfragen	❍	❍	❍	❍	❍
Sexuelle Orientierung	❍	❍	❍	❍	❍
MigrantInnen/AusländerInnen	❍	❍	❍	❍	❍
Geflüchtete	❍	❍	❍	❍	❍
Sozial Schwache	❍	❍	❍	❍	❍
Bildungsschwache	❍	❍	❍	❍	❍
Islam	❍	❍	❍	❍	❍
Judentum	❍	❍	❍	❍	❍

P3. Wie kommen Sie zu der Einschätzung, dass KollegInnen Vorurteile haben? [nur angezeigt, falls in P1 Vorurteile wahrgenommen werden]
(mehrere Antworten möglich)

- ❍ Durch Äußerungen von KollegInnen im Lehrerzimmer

- ❍ Durch Einzelgespräche mit KollegInnen
- ❍ Durch Mitteilungen von SchülerInnen
- ❍ Durch Mitteilungen von Eltern
- ❍ Durch Äußerungen von KollegInnen in sozialen Medien
- ❍ Sonstiges
- ❍ k. A.

Teil Q: Umgang mit Herausforderungen

In diesem Abschnitt geht es darum, wie Sie die Herausforderungen in Ihrer Klasse und Schule einschätzen und wie Sie mit ihnen umgehen.

Q1. Wie bewerten Sie die Konflikte und Problemfelder in Ihrer Klasse?

- ❍ Solche Herausforderungen gehören zu meinem Beruf und ich kann sie gut bewältigen.
- ❍ Ich bin stark gefordert und komme manchmal besser, manchmal schlechter zurecht.
- ❍ Ich fühle mich oft sehr überfordert.
- ❍ k. A.

Q2. Was brauchen Sie, um mit Herausforderungen an Ihrer Schule besser umgehen zu können?

(mehrere Antworten möglich)

- ❍ Fort- und Weiterbildungen zu den soziokulturellen Hintergründen der Schülerinnen/Schüler
- ❍ Fort- und Weiterbildungen zu Konfliktmanagement
- ❍ Supervision
- ❍ SozialarbeiterInnen an der Schule
- ❍ PsychologInnen an der Schule
- ❍ Mehr Kommunikation und Teamarbeit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen
- ❍ Unterstützung von der Schulleitung
- ❍ Mehr Empathie mit den SchülerInnen
- ❍ Klare Regeln, die für alle gelten
- ❍ Mehr Toleranz und Verständnis
- ❍ Mehr Respekt von Seiten der SchülerInnen
- ❍ Mehr Respekt von Seiten der LehrerInnen
- ❍ Unterstützung bei der Elternarbeit
- ❍ Mehr Wertschätzung vonseiten der Politik und der Gesellschaft
- ❍ Mehr Sanktionsmöglichkeiten
- ❍ Strengere Regeln
- ❍ Nichts

❍ Sonstiges:

Q3. Welche Maßnahmen und Aktivitäten für ein gutes Miteinander gibt es an ihrer Schule?

(mehrere Antworten möglich)

❍ Workshops/Fortbildungen für LehrerInnen zu Themen wie Diversität, Anti-Diskriminierung, Mobbing, Gender, Religionen etc.

❍ Workshops/Projektwochen mit den SchülerInnen zu Themen wie Diversität, Anti-Diskriminierung, Mobbing, Gender, Religionen etc.

❍ Supervision

❍ Verhaltensvereinbarungen

❍ Strenge Regeln

❍ Schulentwicklungsprozesse für ein gutes Miteinander

❍ Peer-Mediation

❍ Ethikunterricht

❍ Schulsozialarbeit

❍ VertrauenslehrerInnen

❍ Engagierter Elternverein

❍ Keine

❍ Sonstiges:

Q4. Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme e-her nicht zu	stimme gar nicht zu	Ich weiß nicht.
Ich verstehe die Vielfalt meiner SchülerInnen als Bereicherung.	❍	❍	❍	❍	❍
Ich nehme mit meinen SchülerInnen an Präventionsworkshops (zu Rassismus, Antisemitismus, Ho-mophobie, Sexismus etc.) teil.	❍	❍	❍	❍	❍
Ich halte es für wichtig, dass die SchülerInnen auch außerhalb des Unterrichts Deutsch miteinander sprechen.	❍	❍	❍	❍	❍

Die religiöse und kulturelle Vielfalt meiner SchülerInnen ist ein Problem.	❍	❍	❍	❍	❍
Ich habe kein Verständnis dafür, wenn SchülerInnen aufgrund ihrer Religion an schulischen Aktivitäten nicht teilnehmen.	❍	❍	❍	❍	❍
Ich habe eine gute Beziehung zu meinen SchülerInnen.	❍	❍	❍	❍	❍

Teil R: Ihre Einschätzungen

Im Folgenden würden wir Sie bitten, Ihre Einschätzungen zu Ihrer Rolle als Lehrkraft und weiteren Aspekten zu teilen.

R1. Wenn Sie an Ihre Rolle als Lehrkraft denken: Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme e-her nicht zu	stimme gar nicht zu	Ich weiß nicht.
Ich bin mit meinem Beruf als LehrerIn zufrieden.	❍	❍	❍	❍	❍
Zu Beginn meiner Tätigkeit als LehrerIn hatte ich mehr Freude an diesem Beruf.	❍	❍	❍	❍	❍
Ich leiste als LehrerIn wichtige Arbeit.	❍	❍	❍	❍	❍
Ich habe das Gefühl, dass zu viele Erziehungsaufgaben auf mich als LehrerIn abgeschoben werden.	❍	❍	❍	❍	❍
Ich habe eine wertschätzende Beziehung zu meinen ArbeitskollegInnen.	❍	❍	❍	❍	❍

R2. Wie würden Sie Ihren Unterrichtsstil beschreiben?

	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme e-her nicht zu	stimme gar nicht zu	Ich weiß nicht.
Ich habe einen konsequenten, leistungsorientierten Unterrichtsstil.	❍	❍	❍	❍	❍
Ich habe einen stark auf die Bedürfnisse meiner SchülerInnen ausgerichteten Unterrichtsstil.	❍	❍	❍	❍	❍

R3. Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme e-her nicht zu	stimme gar nicht zu	Ich weiß nicht.

Wenn Menschen gegen Regeln verstoßen, sollte man sich fragen, was sie dazu gebracht hat.	❍	❍	❍	❍	❍
Wenn Menschen gegen Regeln verstoßen, sollte man sie bestrafen.	❍	❍	❍	❍	❍
Wenn alle Beteiligten offen und respektvoll sind, gelingt das Zusammenleben von unterschiedlichen Kulturen und Religionen.	❍	❍	❍	❍	❍
Bestimmte Kulturen und Religionen passen einfach nicht zusammen – sie sollten nicht gemeinsam in einem Land leben.	❍	❍	❍	❍	❍

Teil S: Persönliche Informationen

Zuletzt würden wir Sie gerne um einige persönliche Informationen bitten.

S1. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an:

- ❍ Männlich
- ❍ Weiblich
- ❍ Anderes
- ❍ k. A.

S2. Unterrichten Sie einen oder mehrere der folgenden Gegenstände in Ihrer Klasse? [Anzeige der Fächer je nach in A1 ausgewählter Schulart]

(mehrere Antworten möglich)

- ❍ Bewegung und Sport
- ❍ Bildnerische Erziehung
- ❍ Biologie/Umweltkunde
- ❍ Deutsch
- ❍ Deutsch als Zweitsprache
- ❍ Ethik
- ❍ Geschichte
- ❍ Musikerziehung
- ❍ Politische Bildung
- ❍ Religion
- ❍ Sachunterricht

- ❍ Nein, keinen der genannten Gegenstände
- ❍ k. A.

S3. Wie lange sind Sie schon als Lehrerin/Lehrer tätig?

- ❍ Weniger als 5 Jahre
- ❍ Zwischen 5 und 14 Jahren
- ❍ Zwischen 15 und 24 Jahren
- ❍ Zwischen 25 und 34 Jahren
- ❍ Mehr als 34 Jahre
- ❍ k. A.

S4. Bitte geben Sie Ihr Alter an:

- ❍ Bis 25 Jahre
- ❍ 26 bis 35 Jahre
- ❍ 36 bis 45 Jahre
- ❍ 46 bis 55 Jahre
- ❍ 56 und älter
- ❍ k. A.

Vielen herzlichen Dank für Ihre Zeit und die Teilnahme!

12.4 Ergänzende vorhandene Maßnahmen für ein gutes Miteinander

HALTUNG	
Motivation und Engagement (LehrerInnen, Elternverein)	12
No Blame Approach	3
Vorbildwirkung	2
Empathie und gesunder Hausverstand	1
Engagement einzelner LehrerInnen in den Bereichen Diversität, Anti-Diskriminierung etc.	1
konsequente Erziehungsarbeit	1
Lehrer, die Kinder und Menschen gern haben	1
Lehren und lernen auf Augenhöhe	1

MITEINANDER	
Gute Kommunikation, viel Kompetenz und gegenseitige Unterstützung im Team (KollegInnen und Schulleitung)	36
Kompetente, wertschätzende und engagierte Schulleitung	16
Klare Regeln und Verhaltensvereinbarungen, Hausordnung	14
Austausch im Kollegium (auch in der Freizeit)	11
Aktivitäten im Lehrkörper (Lehrerstammtisch, Lehrerfeste, Ausflüge etc.)	9
Regelmäßige Teamsitzungen, Besprechungen, Konferenzen	8
Wertschätzender Umgang miteinander	6
Gespräche	4
Mitsprache der SchülerInnen im Rahmen von Klassenkonferenzen, Schulparlament, Schulplenum etc.	4
Kommunikation/Zusammenarbeit mit den Eltern, SEL-Gespräche	3
Gespräche mit SchülerInnen	2
Gutes Schulklima	2
Vertrauensbasis zw. SchülerInnen und Lehrpersonen	2
Gesundheitskonferenz	1
Kommunikationstage	1
Konferenzen zum Thema	1
Konfliktlösestrategien	1
Pädagogische Beratung / Besprechung	1
Sozialmonatsmeeting der ganzen Schule	1
Strikte Anwendung gesetzlicher Regelungen, die es schon gibt (z. B. Schulausschluss bei mehr als 30 unentschuldigten Fehlstunden	1
Vernetzung mit örtlichen Einrichtungen	1
Wertecurriculum übers Jahr	1

SCHULALLTAG & METHODEN	
Zweilehrersystem/Arbeit in LehrerInnenteams	5
bewegte Pausen	1
fließender Unterricht	1
Freie Wahl der Unterrichtsmethode	1
Gesunde Jause	1

Individuelle Betreuung dank kleiner Gruppen	1
keine Schulglocke	1
Laborunterricht	1
Methodenvielfalt	1
Time-Out-Modell	1
wöchentliche Teamstunden	1

UNTERRICHTSGEGENSTÄNDE, PROJEKTE & VERANSTALTUNGEN	
Eigener Unterrichtsgegenstand zu sozialem Lernen/SOPK/SOLE etc.	33
(Ethik im) Religionsunterricht	8
Klassenvorstandsstunde	4
Kulturelle Projekte (Musik, Theater …)	3
Lernclub/Lernwerkstatt/Individuelle Lernbegleitung	3
Jahresmotto/mehrjährige Kampagnen	2
Kennenlerntage (Beginn des Schuljahres)	2
PLUS	2
Unterrichtskonzept "Eigenständig werden"	2
Viel soziales Lernen im Sachunterricht und in Religion	2
Förderstunden	1
Gemeinsames praktisches Arbeiten über 8UE	1
Interkulturelles Lernen	1
keinen Religionsunterricht	1
Programm: Achtsamkeit	1
Projekt letzte Schulwoche	1
Schulautonomer Pflichtgegenstand „Interkulturelle Kompetenz“	1
Schulveranstaltungen	1
Schwerpunkt soziales Lernen	1
Soziale Projekte	1
Sozialtraining	1
Sportveranstaltungen	1
Unverbindliche Übungen	1
Vital 4 Heart	1
Wenige Aktivitäten	1

SPEZIELLES FACHPERSONAL	
nicht näher benannt	2
SchulpsychologIn	32
Betreuungs-/Beratungs-/VertrauenslehrerIn	31
Jugend/Schulcoach	9
SchulärztInnen	7
Mediation (Mediationsteam, MediatorInnen)	4
SozialarbeiterIn	3
Coaching für SchülerInnen (Oberstufe)	2
Dolmetscher für Elterngespräche	2
KriseninterventionslehrerInnen	2

Mobiles Interkulturelles Team	2
PsychagogInnen	2
PsychotherapeutIn	2
Social Networker	2
SozialmoderatorInnen	2
Autismus-Betreuung	1
breites Hilfsangebot bei Lernproblemen	1
Eltern-Kind-Zentrum	1
Gesundheitsteam	1
Helferkonferenzen	1
Lehrlingscoaching	1
Mentoring	1
PSN (Psychosoziales Netzwerk)	1
Schuleingangslehrerinnen	1
Schüler- und Bildungsberatung	1
Therapieangebote	1
X-Point Beratungsstelle	1

PEER TO PEER	
Peermediation, Peersarbeit, StreitschlichterInnen	8
Buddysystem	6
VertrauenschülerInnen	2
Tutoring von SchülerInnen für SchülerInnen	1
Patenklassen	1

FORTBILDUNGEN	
nicht näher benannt	1
Coaching	1
Gemeinsam stark werden	1
Gewaltfreie Kommunikation	1
Private Fortbildungen der Kollegien	1
Soziales Miteinander	1

STRUKTURELLE RAHMENBEDINGUNGEN	
SQA-Entwicklungsplan	1
Werteinheiten, Abgeltung usw.	1

12.5 Ergänzende gewünschte Maßnahmen für ein gutes Miteinander

WERTSCHÄTZUNG & UNTERSTÜTZUNG	
Wertschätzung, Rückhalt und Unterstützung durch Vorgesetzte, Politik und Gesellschaft, positives Bild in den Medien	18
Wertschätzung und Unterstützung durch die Schulleitung	5
Aufklärung und Unterstützung durch Exekutive	1
Keine Diskussionen über notwendige Erholungszeiten (Ferien)	1
Keine Innovationen mehr!	1
Kontinuität und Planbarkeit seitens der Bildungspolitik	1
Mehr Schutz von Schulbehörde bezüglich Rassismusvorwürfen	1
Trennen von Politik und Schule	1

KOLLEGIUM	
Erfolgreiches Teamwork	1
Intervision mit KollegInnen	1
Klassenkonferenzen	1
Kooperationsstunden für Teams	1
Zeit für Austausch mit KollegInnen	1

ELTERNARBEIT	
Mehr Unterstützung und Übernahme von Verantwortung von Seiten der Eltern	27
Mehr Respekt von Seiten der Eltern	18
DolmetscherInnen (für Elterngespräche), ÜbersetzerInnen	10
Klare Gesetze für Eltern, Handhabe bei Nichteinhaltung	6
Elternverein	1
Mehr Achtsamkeit der Eltern im Umgang mit ihren Kindern	1
Verpflichtender Kurs über die Gesetze in Österreichs Schulen für Eltern, die nach Österreich einwandern	1
Weniger Mitspracherecht der Eltern	1

SCHULALLTAG/UNTERRICHT?	
Zeit/Stunden (für Gespräche, soziales Lernen, KV-Stunde …)	39
Geringere SchülerInnenzahl pro Klasse/Gruppe	26
Weniger Administration/Bürokratie bzw.Unterstützung in administrativen Belangen	13
Ethikunterricht	4
Mehr Förderstunden	2
Weniger Tests	2
AnsprechpartnerIn im Kollegium	1
Mehr Gestaltungsmöglichkeiten	1
Mehr Unterrichtszeit für die immer mehr werdenden Inhalte	1

ANGEBOTE FÜR SCHÜLERiNNEN	
Workshops	2
Mobbing-Prävention	1

Peer-Mediation	1
Psychologische Betreuung für erkrankte SchülerInnen	1
Theaterpädagogik	1

FORTBILDUNGSWÜNSCHE	
Diversity	1
Peermediation	1
Persönlichkeitsbildung für alle LehrerInnen	1
Psychische Krankheiten	1
Rechtsextremismus	1
SCHILFs/SCHÜLFs	1
Statt verpflichtende 15 Stunden Einzelfortbildung 15 Stunden/Semester verpflichtende Fortbildungen für das gesamte Lehrerkollegium (SQA, Teamentwicklung, ...)	1
Stressmanagement	1
Suchtprävention	1
Umgangmit Frauenfeindlichkeit	1
Umgang mit religiös-kulturellen Herausforderungen	1

PERSÖNLICHES	
Kenntnisse im sonderpädagogischen Bereich	1
Mehr Erfahrung	1
Mehr Kompetenzen	1
Weisheit	1

PERSONAL	
Zweite Lehrperson in der Klasse/Mehr Stunden zu zweit (spezielle Wünsche: für die Begleitung psychisch kranker SchülerInnen, für SchülerInnen mit Asperger Syndrom, …)	43
Mehr Lehrpersonal	16
Beratungs-/Betreuungs-/VertrauenslehrerInnen bzw. mehr Stunden für diese	9
Unterstützungspersonal	4
SozialarbeiterInnen (mehr, fix an der Schule …)	3
DeutschlehrerInnen/mehr DAZ-Stunden	2
PsychotherapeutInnen, PsychologInnen	2
Ansprechpersonen direkt an der Schule	1
BegleitlehrerInnen für psychisch kranke SchülerInnen	1
Muttersprachliche ZusatzlehrerInnen	1
PädagogInnen, die sich um Einzelfälle kümmern	1

SONSTIGE RESSOURCEN	
Bessere (räumliche) Ausstattung	9
Mehr finanzielle Ressourcen	3
Mehr Ressourcen (nicht näher benannt)	3
Abgeltung für Konfliktmanagement, Gespräche mit BetreuungslehrerInnen etc.	2
Keine Ressourcenkürzungen	2
Finanzielle Entschädigung oder Werteinheiten für ausgebildete VertrauenslehrerInnen	1

Mehr Bewegungsmöglichkeiten/Pausenhof	1
SCHULSYSTEM	
Beherrschen der deutschen Sprache vor Schuleintritt	1
Ein schnellerer, unbürokratischer Weg zur Unterstützung durch SozialarbeiterInnen, PsychologInnen und BetreuungslehrerInnen	1
Einblick in Biographie der Kinder und Familien in Zusammenarbeit mit den Instanzen des Systems	1
Entbürokratisierung von Entscheidungen die Schullaufbahn betreffend	1
Gesamtschule	1
Integrationsklassen nicht zu Ghettoklassen machen	1
Kein Beamtentum	1
HALTUNG & KLIMA	
Positives gesellschaftliches Klima zu Diversität/keine Hetze von PolitikerInnen	4
Besseres Klima im Kollegium	1
Liebe zum Beruf und Engagement	1
No Blame Approach	1
ANGEBOTE FÜR LEHRERInnen	
Supervision	2
Diversity-Fortbildungen	1
VertrauenslehrerInnen für LehrerInnen	1
ANGEBOTE FÜR DIE SCHULE	
Diversity-Management	1
Mediation	1
Schulbegleitung	1
Schulcoach	1
AUSBILDUNG	
Bessere Ausbildung der LehrerInnen	3
REGELN, VERBOTE & SANKTIONSMÖGLICHKEITEN	
Konsequenzen bei Vergehen, (schnelle) Sanktionsmöglichkeiten	12
Klare Regeln des Arbeit- bzw. Gesetzgebers	2
Smartphone-/Handyverbot	2
Ein vernünftiges Schulunterrichtsgesetz	1
Finanzielle Anreize/Sanktionen z. B. Familienbeihilfeauswirkung bei Fehlverhalten	1
Fleiß- und Verhaltensnoten (1-5) auf allen Schulstufen	1
Klar geregelte Anwesenheitszeiten	1
Kopftuchverbot für Schülerinnen und Lehrerinnen	1
Möglichkeit, Schüler in seperaten Klassen unterzubringen	1