

Tätigkeitsbericht der Ombudsstelle für Wertefragen und Kulturkonflikte

Eine Analyse bestehender Herausforderungen und praktischer
Lösungsansätze

Impressum

Medieninhaber und Herausgeber:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) – Ombudsstelle für Wertefragen und Kulturkonflikte
Minoritenplatz 5, 1010 Wien
vertrauenslehrerin@bmbwf.gv.at

Für den Inhalt verantwortlich: VOLⁱⁿ Ombudsfrau Susanne Wiesinger

Für die Unterstützung bei der Berichterstellung sei in alphabetischer Reihenfolge gedankt:

Heidemarie Glück (Heidi Glück media + public affairs consulting GmbH),
Mag.^a Verena Grünstäudl (BMBWF) und Dr.ⁱⁿ Alina Schmidt, MA MA (BMBWF)

Wien, Dezember 2019

Copyright und Haftung:

Auszugsweiser Abdruck ist nur mit Quellenangabe gestattet, alle sonstigen Rechte sind ohne schriftliche Zustimmung des Medieninhabers unzulässig. Es wird darauf verwiesen, dass alle Angaben in dieser Publikation trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen und eine Haftung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der Autorin/des Autors ausgeschlossen ist. Rechtausführungen stellen die unverbindliche Meinung der Autorin/des Autors dar und können der Rechtsprechung der unabhängigen Gerichte keinesfalls vorgreifen.

Rückmeldungen: Ihre Überlegungen zu vorliegender Publikation übermitteln Sie bitte an vertrauenslehrerin@bmbwf.gv.at.

Die personenbezogenen Formulierungen in diesem Bericht führen beide Geschlechter an (gemäß Ministerrats-Vortrag vom 18. April 2001 und Rundschreiben von Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur Elisabeth Gehrler vom 8. Mai 2002). Offizielle Amtsbezeichnungen werden gemäß Art 7 Abs 3 B-VG in der Form verwendet, die das Geschlecht der Amtsinhaberin bzw. des Amtsinhabers zum Ausdruck bringt.

Inhalt

Vorwort der Ombudsfrau	5
1 Die Ombudsstelle	7
1.1 Gründe für die Einrichtung der Ombudsstelle.....	7
1.2 Die Aufgaben der Ombudsstelle	7
2 Statistische Analyse der bisherigen Tätigkeiten	10
2.1 Kontaktaufnahmen	10
2.1.1 Nach Kommunikationsart	10
2.1.2 Nach Monaten	11
2.1.3 Nach Geschlecht	11
2.1.4 Nach Funktion der Zielgruppe.....	12
2.2 Analyse der persönlichen Gespräche	13
2.2.1 Nach Wochen und Monaten.....	13
2.2.2 Nach Art der Gespräche	13
2.2.3 Nach Anzahl der erreichten Personen	13
2.2.4 Nach Gesprächsorten.....	14
2.2.5 Nach Schulart.....	15
2.2.6 Nach Funktion der Gesprächspartner/innen.....	15
2.2.7 Nach Bundesland	16
3 Herausforderungen und Lösungsansätze im Schulalltag	19
3.1 Diskriminierung / Rassismus	20
3.1.1 Themenaufritt	20
3.1.2 Anregungen und Wünsche	26
3.1.3 Beispiele gelungener Praxis	28
3.2 Gewalt / Drohung / Machtmissbrauch / Mobbing	32
3.2.1 Themenaufritt	32
3.2.2 Anregungen und Wünsche	45
3.2.3 Beispiele gelungener Praxis	48
3.3 Radikalisierung / Extremismus.....	52

3.3.1	Themenaufriss	52
3.3.2	Anregungen und Wünsche	58
3.3.3	Beispiele gelungener Praxis	60
3.4	Bildungspartnerschaft	63
3.4.1	Themenaufriss	63
3.4.2	Anregungen und Wünsche	72
3.4.3	Beispiele gelungener Praxis	75
3.5	Religion / Ethik / Werte	78
3.5.1	Themenaufriss	78
3.5.2	Anregungen und Wünsche	88
3.5.3	Beispiele gelungener Praxis	91
3.6	Chancengleichheit	92
3.6.1	Themenaufriss	92
3.6.2	Anregungen und Wünsche	107
3.6.3	Beispiele gelungener Praxis	111
4	Resümee der Ombudsfrau	116
	Abbildungsverzeichnis	121
	Literaturverzeichnis	122
	Abkürzungen	134

Vorwort der Ombudsfrau



Susanne Wiesinger

Sehr geehrte Damen und Herren!

In meiner über 30-jährigen Tätigkeit als Lehrerin an sogenannten „Brennpunktschulen“ in Wien und Berlin sowie als langjährige Personalvertreterin, konnte ich bereits zahlreiche Erfahrungen mit Herausforderungen im Schulalltag sammeln. Ich war daher sehr erfreut, als mir der damalige Bundesminister Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann anbot, diese Themen als Ombudsfrau für Wertefragen und Kulturkonflikte bundesweit zu evaluieren und zu betreuen. Ich möchte mich an dieser Stelle ganz herzlich für sein Vertrauen bedanken, das es mir ermöglicht hat, meine persönlichen Eindrücke in einem größeren Kontext zu überprüfen. Ich habe diesen Auftrag als große Chance angesehen und mit viel Engagement verfolgt! Mein Antrieb war es, den Menschen, ihren Problemen, aber auch Lösungsansätzen ausreichend Gehör zu verschaffen.

Im Zuge meiner Tätigkeit als Ombudsfrau konnte ich mit zahlreichen Menschen aus ganz Österreich sowie aus dem Ausland in Kontakt treten und durch Schul- und Projektbesuche, Vorträge oder Podiumsdiskussionen sowie Einzel- und Gruppengespräche eine große Palette an Eindrücken gewinnen. Ich war über das starke Interesse an dieser Tätigkeit sowie das Entgegenkommen sehr positiv überrascht. Kaum ein anderer gesellschaftspolitischer Bereich wird so breitenwirksam diskutiert wie das Bildungssystem. Da jede und jeder von uns einmal damit in Berührung gekommen ist, gibt es selbstverständlich eine Vielfalt an Meinungen hierzu.

Im Vordergrund meiner Tätigkeit als Ombudsfrau standen naturgemäß die Herausforderungen, die es in diesem Bereich zu lösen gilt. Durch die zunehmende Migration nach Österreich wurde auch unser Bildungssystem immer heterogener. Heute sind die Anforderungen an das Schulpersonal deutlich komplexer als früher, aber auch die Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen sind gegenwärtig vielfach andere. Diesen Veränderungen ausreichend Rechnung zu tragen ist nicht immer einfach. Wie der ehemalige deutsche Bundespräsident Richard von Weizsäcker bereits betonte, „[...] hängt die Qualität der Bildung vor allem von den Werten und Zielen im Zusammenleben der Menschen ab.“¹ Ich teile diese Einschätzung und habe meine Stelle als Ombudsfrau unter anderem auch deshalb

¹ http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1994/07/19940701_Rede2.html

angetreten, um all die bundesweiten Erfahrungswerte und Empfehlungen zu Wertefragen und Kulturkonflikten im Bildungsbereich zu sammeln.

Nach einem anfänglichen statistischen Überblick über meine Tätigkeit als Ombudsfrau, gibt der vorliegende Bericht anhand zahlreicher Zitate und realer Fallbeispiele Aufschluss darüber, welche Gesichtspunkte die Menschen im österreichischen Bildungssystem im Werte- und Kulturbereich bewegen und belegt die Wichtigkeit dieser Fragestellungen anhand von Fakten und Grafiken.

Im Zuge der österreichweiten Gespräche mit Vertreter/innen aus dem Bildungsbereich war es für mich sehr ermutigend zu sehen, dass es bereits eine Vielzahl an kreativen und eigenständigen Lösungsansätzen an den Schulen gibt, um den dargestellten Herausforderungen zu begegnen. Es war mir ein großes persönliches Anliegen, dieses Engagement auch im Bericht ausreichend abzubilden. Im Anschluss an die Herausforderungen werden daher in jedem Kapitel auch Beispiele gelungener Praxis beleuchtet. Der vorliegende Bericht soll Schulleiter/innen und Lehrer/innen dazu ermutigen, an ihren Schulen ebenso Maßnahmen zu setzen. Ich bin davon überzeugt, dass diese Publikation dafür zahlreiche gute Ideen präsentiert.

Ich möchte mich an dieser Stelle noch einmal bei allen Gesprächspartner/innen für ihre Offenheit und ihr Vertrauen bedanken sowie bei allen Leser/innen für ihr Interesse an diesem Thema. Ich wünsche eine interessante Lektüre!



Susanne Wiesinger
Leiterin der Ombudsstelle für Wertefragen und Kulturkonflikte

1 Die Ombudsstelle

1.1 Gründe für die Einrichtung der Ombudsstelle

Die durch Migrationsbewegungen ausgelöste **zunehmende Heterogenität in Österreich** stellt auch **Bildungseinrichtungen** vor neue Herausforderungen. Durch das Zusammentreffen von Menschen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen, Erwartungen, kulturellen Identitäten und Lebensstilen kann es im Schulalltag zu Spannungen und Konflikten kommen. Seit dem Jahr 2015, in dem Österreich eine noch nie zuvor dagewesene Zahl an Zuwanderungen erreichte, wuchs die **gesellschaftliche Diskussion über Integration** rasant an. Von Anfang an bestand ein Konsens darüber, dass **Bildung und die Vermittlung von Sprachkenntnissen** die wichtigste Basis für gelungene Integration darstellen und dass Schulen auch in der **Wertevermittlung** ein wichtiger Auftrag zukommt.

Aufgrund zunehmender Schilderungen von Herausforderungen an Schulen, wurde **im Februar 2019** die **Ombudsstelle für Wertefragen und Kulturkonflikte** im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) **eingerrichtet**, um Anliegen von im Bildungsbereich tätigen Personen, Eltern, Schüler/innen, und Interessierten in diesem Bereich vertrauensvoll und unter Wahrung der Anonymität zu betreuen und bei eventuellen Konfliktsituationen bzw. bereits im Vorfeld zu beraten.

1.2 Die Aufgaben der Ombudsstelle

Bei konkreten Missständen an einzelnen Schulstandorten, bei behördlichen Versäumnissen (z.B. Schulaufsicht) und in all jenen Fällen, in denen zuständige Instanzen in der Wahrnehmung der Betroffenen keine geeigneten Maßnahmen ergreifen, **sollen die oben genannten Personen durch die Ombudsstelle gezielt unterstützt werden**. Die Ombudsstelle steht dabei allen Personen – sowohl jenen mit als auch jenen ohne Migrations- oder Fluchthintergrund – beratend zur Seite.

Hierzu werden seit Beginn sowohl im Bildungsressort als auch bundesweit an den Bildungsdirektionen, an Schulen sowie anderen gewünschten externen Orten **Sprechstunden mit der Ombudsfrau** abgehalten. Des Weiteren **besucht** Susanne Wiesinger regelmäßig **verschiedene Schulstandorte** sowie sonstige Bildungseinrichtungen, um sich vor Ort ein Bild der Lage zu machen, sich mit konkreten Konfliktsituationen auseinanderzusetzen und Fallbeispiele zu protokollieren. Regelmäßige Gespräche mit **Projekträger/innen** und

Expert/innen aus dem Integrationsbereich sowie mit **Vertreter/innen von Glaubensgemeinschaften und Migrant/innenvereinen** verschaffen der Ombudsfrau einen noch besseren Einblick.

Alle Eindrücke, die an die Ombudsfrau herangetragen wurden, sind in diesen **Bericht** eingeflossen. Aus den beschriebenen Problemlagen wurden konkrete **Anregungen und Wünsche gesammelt**, die als Grundlage für die Erarbeitung weiterer Maßnahmen dienen sollen. In diesem Sinne wirkt die Ombudsstelle an der **Erarbeitung bildungspolitischer Vorhaben**, unter Berücksichtigung herangetragenener Anliegen von Akteur/innen aus dem Schulbereich, mit.



2 Statistische Analyse der bisherigen Tätigkeiten

Nachfolgend soll ein erster Überblick über die bisherigen Anfragen an die Ombudsfrau für Wertefragen und Kulturkonflikte, Susanne Wiesinger, sowie ihre Tätigkeiten im Zeitraum von 20. Dezember 2018 bis 20. Dezember 2019 gegeben werden. Obwohl Frau Wiesinger erst ab Februar 2019 ihren Dienst als Ombudsfrau angetreten hat, erreichten sie **bereits seit der medialen Ankündigung** der Ombudsstelle im Dezember 2018 **zahlreiche Anfragen** unter der damals bereits aktiven E-Mail-Adresse, die hier im Sinne der Vollständigkeit daher ebenso dargestellt werden.

2.1 Kontaktaufnahmen

Insgesamt wurden vom 20. Dezember bis zum 20. Dezember folgende Themen eingemeldet bzw. Anfragen an die Ombudsfrau Susanne Wiesinger gestellt:

- Wünsche nach einem persönlichen, vertraulichen Gespräch
- Mitteilung von Problemen in Schulen
- Weiterleitung von Informationen
- Einladungen zu Veranstaltungen
- Wünsche nach Mitarbeit in der Ombudsstelle
- Beschwerden über Zeugnisausstellungen
- Interviewanfragen
- Einladungen zu Vorträgen und Diskussionsrunden
- Einladungen zu Schulbesuchen

2.1.1 Nach Kommunikationsart

Die Anfragen an die Ombudsstelle wurden auf **drei verschiedenen Kommunikationskanälen** gestellt:

- **per E-Mail** an die offizielle Adresse vertrauenslehrerin@bmbwf.gv.at bzw. auch an die persönliche E-Mailadresse der Ombudsfrau susanne.wiesinger@bmbwf.gv.at,
- **per Telefon** unter 01/ 531 20 – 2700 und
- **per Post**.

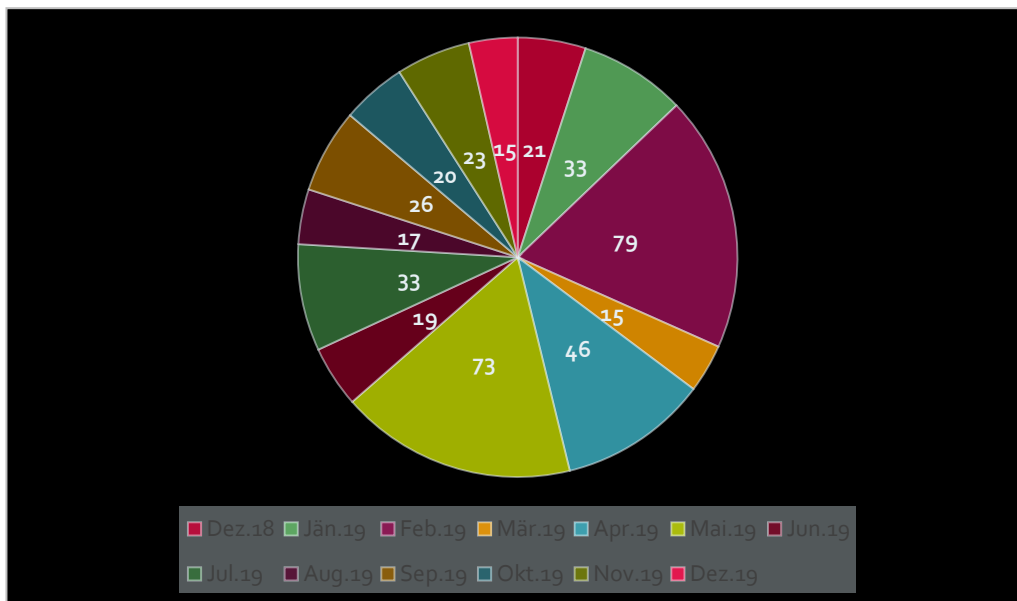
Die Mehrheit der Anliegen wurde **per E-Mail** an Frau Wiesinger gemeldet (99,2%), postalisch sind bisher **drei Briefe** (0,8%) bei der Ombudsstelle eingetroffen.

Die Mehrheit der **telefonischen Kontaktaufnahmen** (rd. 90%) diente dazu, ein persönliches Gespräch mit der Ombudsfrau zu vereinbaren und Vertrauen aufzubauen. Im persönlichen Gespräch wurde dann meist vertiefend über die Probleme an sogenannten „Brennpunktschulen“ gesprochen. Nur bei rund 10% der Telefonate wurde nur im Rahmen des Erstkontakts über allgemeine Probleme von Lehrkräften und SchülerInnen gesprochen. Eine weiterführende **Auswertung der Telefonate findet daher nicht statt.**

2.1.2 Nach Monaten

Insgesamt wurden in diesen **52 Wochen 420 schriftliche Kontaktaufnahmen** verzeichnet. Das bedeutet, dass durchschnittlich **8,2 schriftliche Kontaktaufnahmen pro Woche** stattgefunden haben.

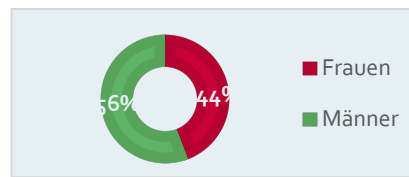
Grafik 1: Kontaktaufnahmen, Zeitraum 20. Dezember 2018-20. Dezember 2019



2.1.3 Nach Geschlecht

Betrachtet man das Geschlecht jener Personen, die sich schriftlich an die Ombudsstelle wandten, so wird ersichtlich, dass der Anteil der Männer (56%) gegenüber den Frauen (44%) überwogen hat.

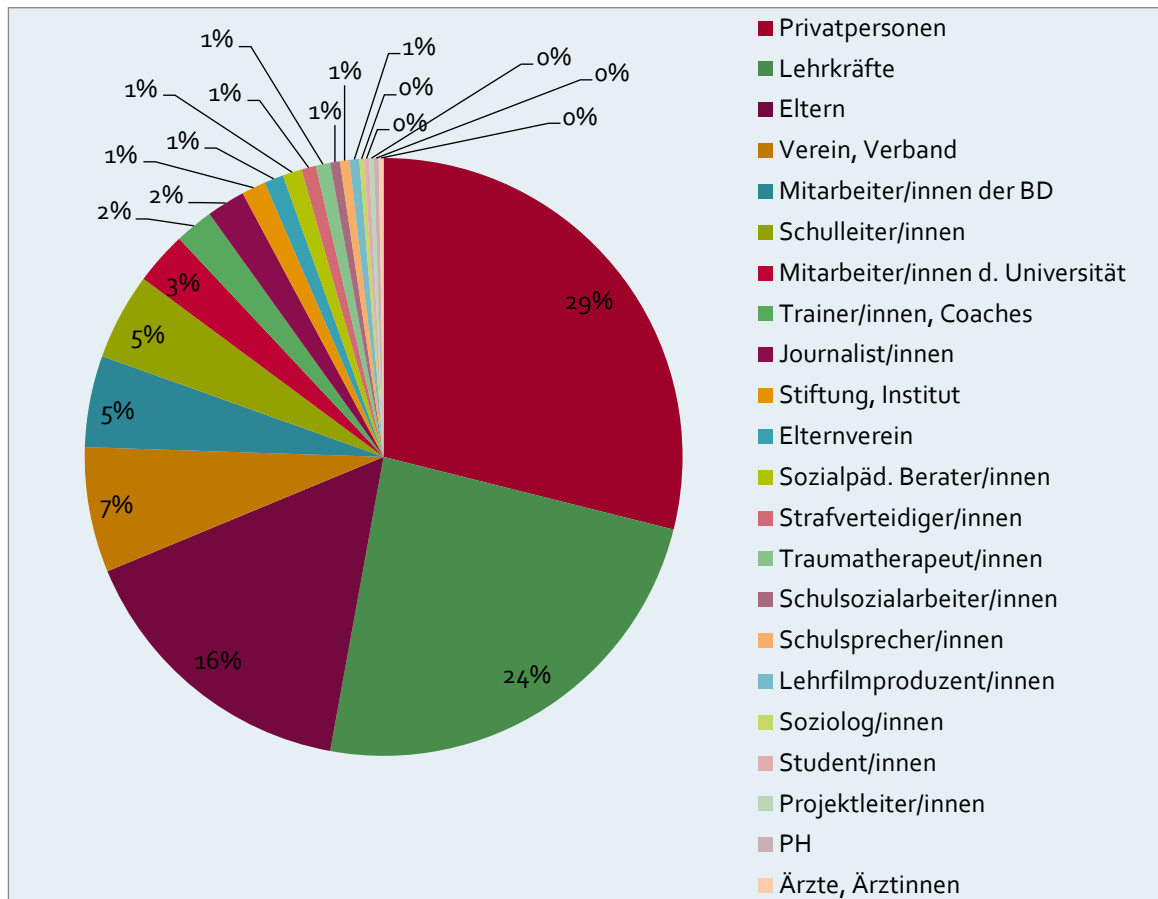
Grafik 2: Geschlecht der Personen, die schriftlich Kontakt aufgenommen haben



2.1.4 Nach Funktion der Zielgruppe

Die **meisten Personen**, die sich schriftlich an die Ombudsstelle wandten waren **nicht-kategorisierte Privatpersonen**. Darunter werden Personen verstanden, aus deren Schreiben sich keine berufliche Funktion oder ein privater Zusammenhang (Eltern, Geschwister, Kinder etc.) ablesen ließ. Die nachfolgenden größten Gruppen waren **Lehrkräfte, Eltern, Vereine, Mitarbeiter/innen der Bildungsdirektionen** und **Schulleiter/innen**. Insgesamt war die **Spannbreite der Professionen sehr groß**: von Traumatherapeut/innen bis hin zu Trainer/innen haben sich viele gemeldet. Die nachfolgende Grafik zeigt eine Auflistung der Berufsgruppen.

Grafik 3: Berufliche Funktionen der Personen, die Kontakt aufgenommen haben



2.2 Analyse der persönlichen Gespräche

Auch wenn bereits seit 20. Dezember mit der Ombudsfrau schriftlich Kontakt aufgenommen wurde, so konnten persönliche Gespräche erst ab 1. Februar 2019, dem offiziellen Start der Ombudsstelle, stattfinden. Daher beziehen sich die nachfolgenden Auswertungen auf diesen Zeitraum.

2.2.1 Nach Wochen und Monaten

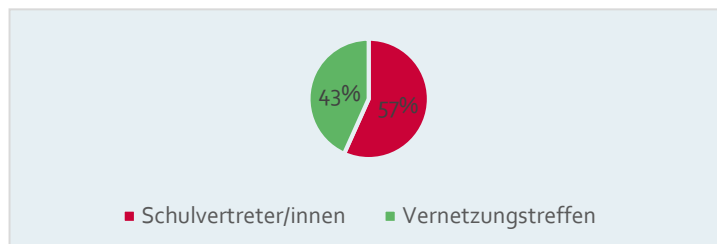
Insgesamt fanden in den rd. **46 Wochen** von Februar 2019 bis zum 20. Dezember 2019 **164 persönliche Gesprächstermine** mit der Ombudsstelle statt. Dies entspricht ca. **3,6 persönlichen Gesprächen pro Arbeitswoche** (exkl. Telefon- und E-Mail-Korrespondenzen).

2.2.2 Nach Art der Gespräche

Von den insgesamt 164 persönlichen Gesprächen waren **93 Gespräche sogenannte „Schulvertreter/innen-Treffen“**. Darunter werden Treffen mit Personen verstanden, die direkt mit der Arbeit an Schulstandorten in Verbindung stehen (Schulleiter/innen, Lehrer/innen, Schüler/innen, Erziehungsberechtigte, Erzieher/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Schulpsycholog/innen, Mitarbeiter/innen der Bildungsdirektionen, Elternvertreter/innen, Schulsprecher/innen).

Darüber hinaus haben **71 „Vernetzungstreffen“** mit Personen stattgefunden, die sich für den Bildungsbereich interessieren und im weiteren Sinne damit zu tun haben (bspw. Mitarbeiter/innen von Universitäten, Student/innen, Wissenschaftler/innen, Religionsgemeinschaften, Vereine, Expert/innen, Trainer/innen etc.).

Grafik 4: Prozentuelle Aufteilung der Treffen nach Art der Gespräche

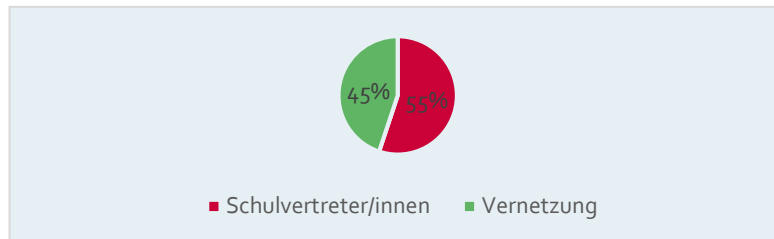


2.2.3 Nach Anzahl der erreichten Personen

Insgesamt konnten in den 164 persönlichen Gesprächen **1.100 Personen erreicht** werden. Dies entspricht rd. **6,7 Personen pro Gesprächstermin**. Dies macht deutlich, dass die Anzahl der Gespräche alleine kein ausreichender Gradmesser ist.

Obwohl es sich bei den Beratungsgesprächen mit der Ombudsstelle meist um Einzelgespräche gehandelt hat, konnte dennoch diese große Zahl durch die **rege Teilnahme** von Personen **bei den Schulbesuchen, Vorträgen** sowie **bei den Terminen in den Bildungsdirektionen** erreicht werden. Die Mehrheit der erreichten Personen waren Schulvertreter/innen (55%).

Grafik 5: Prozentuelle Aufteilung der erreichten Personen nach Art der Gespräche



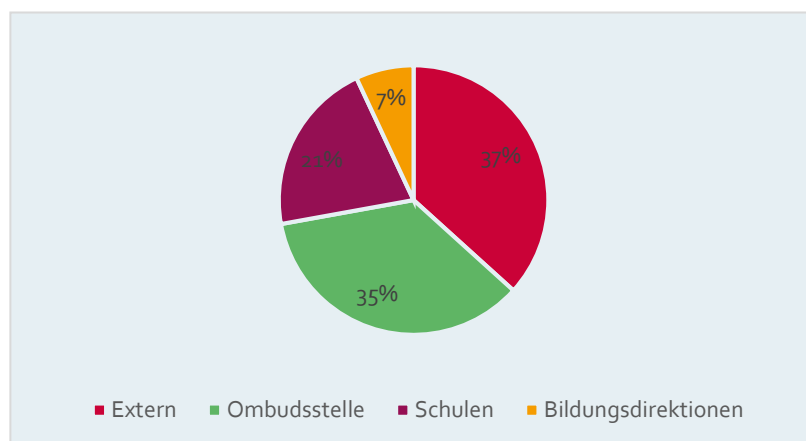
2.2.4 Nach Gesprächsorten

Betrachtet man die Orte, an denen alle 164 Gespräche mit der Ombudsstelle stattgefunden haben, so waren dies am häufigsten **externe Orte**, gefolgt von der **Ombudsstelle**, die im BMBWF (Minoritenplatz 5, 1010 Wien) angesiedelt ist. Am dritthäufigsten wurden **Schulen** als Gesprächsorte gewählt und am seltensten fanden Gespräche in den **Bildungsdirektionen** statt.

Nimmt man lediglich die 93 **Schulvertreter/innen-Treffen** in den Fokus, so verschiebt sich diese Reihenfolge ein wenig: Die Mehrheit dieser Gespräche fand in der Ombudsstelle statt (32,3%), gefolgt von Schulen (31,2%), externen Orten (24,7%) und der Bildungsdirektion (11,8%).

Die Auswahl des Gesprächsortes oblag den Gesprächspartner/innen der Ombudsfrau. Bei allen Örtlichkeiten wurde stets darauf Bedacht genommen, dass die Anonymität der Personen – so gewünscht – gewahrt wird.

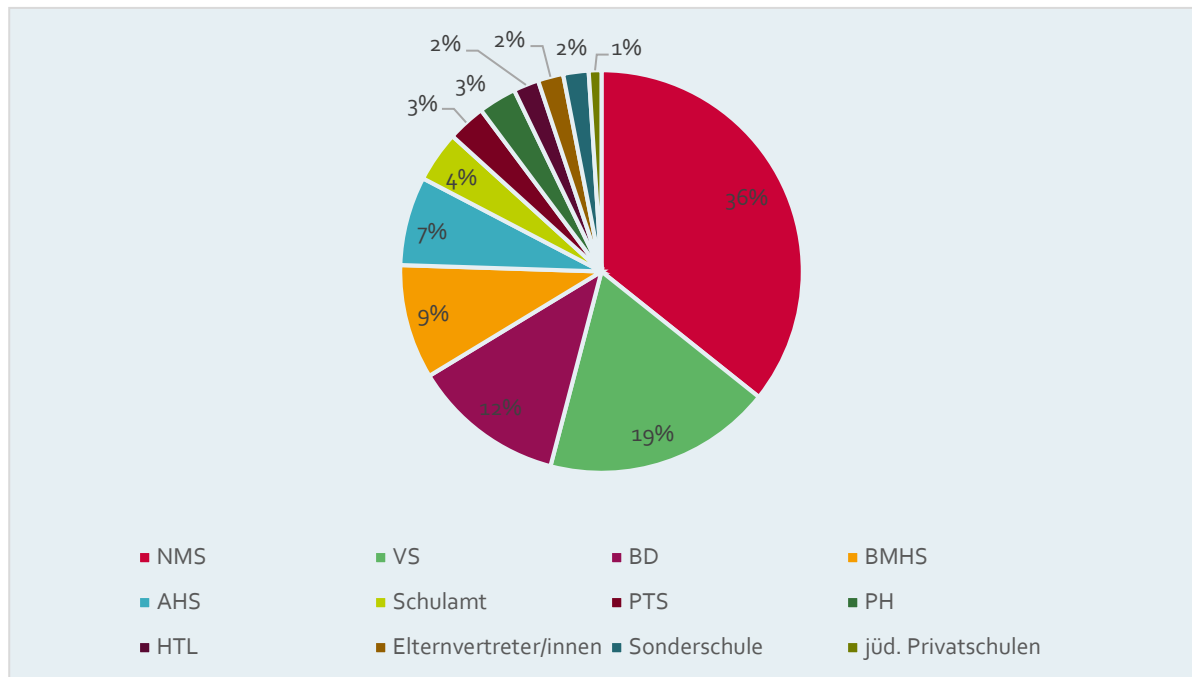
Grafik 6: Orte, an denen alle persönlichen Gespräche stattfanden



2.2.5 Nach Schulart

Wie die nachfolgende Grafik zeigt, kam es bei den bereits beschriebenen Gesprächen mit Personen aus dem unmittelbaren Schulbereich **mehrheitlich** zu einem inhaltlichen Austausch mit Vertreter/innen von **Neuen Mittelschulen (NMS)** sowie **Volksschulen (VS)** und Vertreter/innen von **Bildungsdirektionen (BD)**. Dahinter lagen Gespräche mit Personen von berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS), allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), Schulleiter/innen, Polytechnischen Schulen (PTS), Pädagogischen Hochschulen (PH), höheren technischen Lehranstalten (HTL), Vertreter/innen von Elternvereinen, Sonderschulen (SS) sowie jüdischen Privatschulen. Es ist hierbei anzumerken, dass in der nachfolgenden Grafik die prozentuelle Verteilung nach der Anzahl der Gespräche, jedoch nicht nach der Anzahl der Teilnehmer/innen dargestellt ist.

Grafik 7: Prozentuelle Darstellung der Gesprächstermine nach Einrichtungen



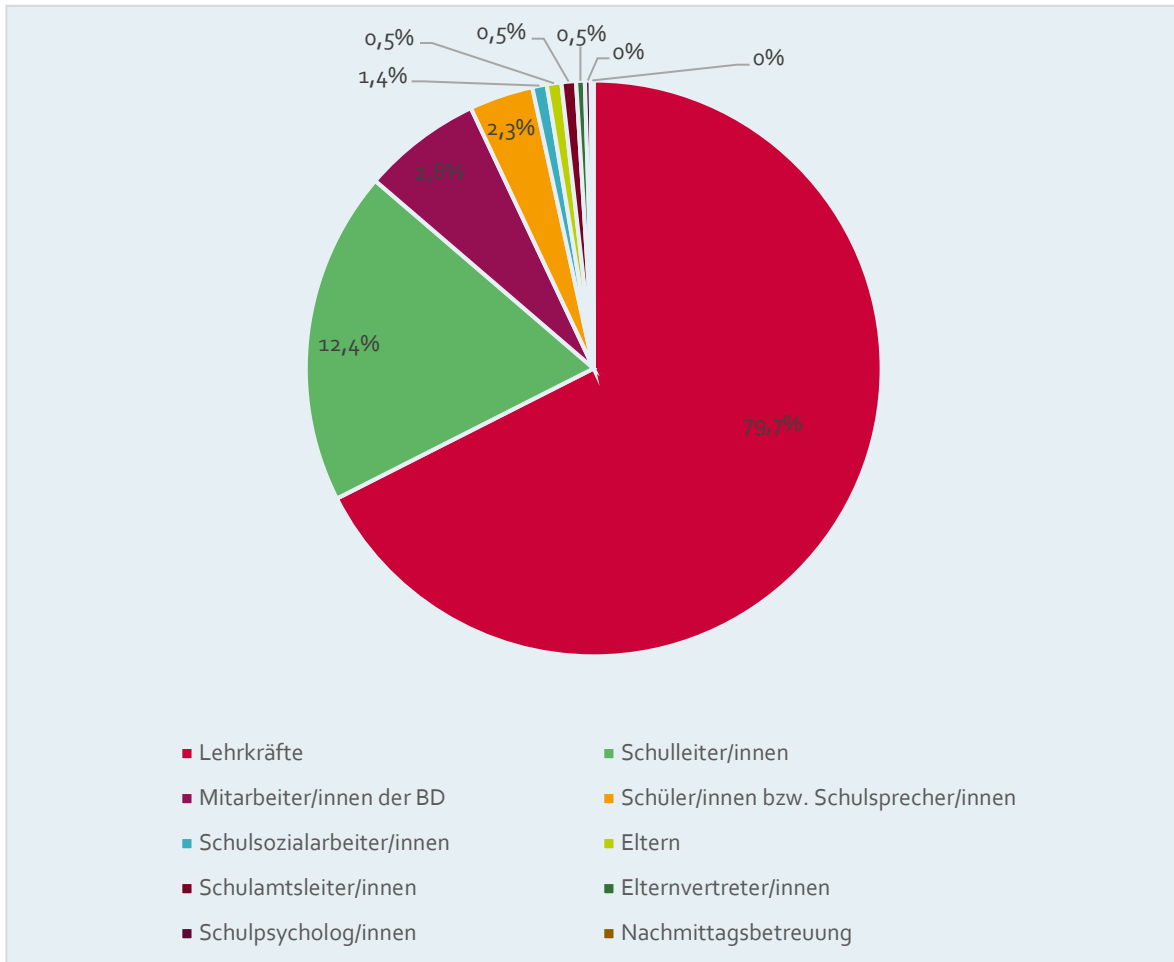
2.2.6 Nach Funktion der Gesprächspartner/innen

Nachfolgend soll dargestellt werden, wie sich die Funktionen dieser Vertreter/innen aus dem Schulbereich zusammensetzen.

Die überwiegende **Mehrheit der Gesprächspartner/innen waren Lehrkräfte**, gefolgt von **Schulleiter/innen** und **Mitarbeiter/innen von Bildungsdirektionen**. Deutlich seltener wurden Schulsozialarbeiter/innen, Schüler/innen, Schulpsycholog/innen sowie Eltern(vertreter/innen) erreicht. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es bei den Schulbesuchen sowie Gesprächen an

den Bildungsdirektionen meist zu großen Gesprächsrunden gekommen ist, während jene mit den anderen Personen meist Einzelgespräche waren.

Grafik 8: Darstellung der Berufe, in denen die Gesprächspartner/innen der Schulvertreter/innen-Treffen tätig sind

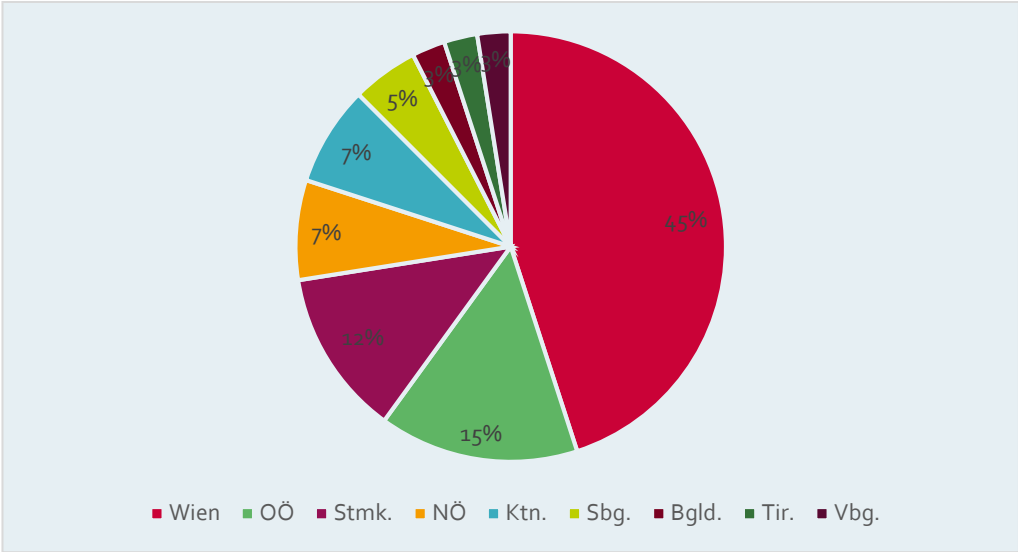


2.2.7 Nach Bundesland

Betrachtet man alle **164** persönlichen Gesprächstermine zusammen, so fand die **überwiegende Mehrheit in Wien** statt (73,2%). Jedoch beinhaltet dies nicht nur jene Gespräche mit Schulvertreter/innen, sondern auch alle Vernetzungstreffen. Da die Ombudsstelle in Wien angesiedelt sind, nahmen überwiegend Personen aus Wien die Möglichkeit wahr ihre Projekte vorzustellen bzw. das Gespräch zu suchen.

Betrachtet man nun lediglich die **Schulbesuche und Termine mit den Bildungsdirektionen**, so zeigt die nachfolgende Grafik ein deutlich anderes, **ausgewogeneres Bild**: Die Mehrheit der Termine fand in Wien statt, gefolgt von Oberösterreich, der Steiermark sowie Kärnten und Niederösterreich. An sechster Stelle liegt Salzburg und dahinter befinden sich Tirol, Vorarlberg und das Burgenland.

Grafik 9: Übersicht der prozentuellen Verteilung der Schulbesuche und Termine in den Bildungsdirektionen nach Bundesländern





3 Herausforderungen und Lösungsansätze im Schulalltag

In diesem Kapitel soll ein kurzer Abriss über die bisherigen persönlichen Gespräche mit der Ombudsstelle mit zahlreichen Vertreter/innen aus dem Bildungsbereich gegeben werden. Die in den bundesweiten Austauschtreffen erwähnten Themen wurden zur besseren Übersicht in Blöcke gegliedert. Dabei gilt es zu betonen, dass eine Zuordnung in einen Themenbereich nicht immer einfach war, da die Schwerpunkte eng miteinander verknüpft sind und ineinandergreifen. Viele der vorgebrachten Punkte passen daher in mehrere Bereiche. Zum praktischeren Verständnis wurden alle mit realen, an die Ombudsstelle herangetragenen Fallbeispielen und Zitaten unterlegt. Auf die Nennung von Details wie Namen oder Migrationshintergrund wurde bewusst verzichtet, um die Personen zu schützen und Pauschalisierungen zu vermeiden.

Selbstverständlich variiert die Ausprägung der nachfolgend geschilderten Herausforderungen in den Bundesländern sowie innerhalb der Regionen, jedoch wurde im Zuge der bundesweiten Erhebungen deutlich, dass die aufgezeigten Themen – wenn auch im unterschiedlichen Ausmaß – bereits in allen Teilen Österreichs Einzug gehalten haben.

Generell ist festzuhalten, dass dieser Bericht dazu dient, bestehende Problemlagen und Herausforderungen aufzuzeigen, weshalb der Fokus der Berichterstattung selbstverständlich darauf liegt. Diese Missstände aufzuzeigen, ist schließlich Sinn und Zweck der Ombudsstelle. Nichtsdestotrotz soll in diesem Kapitel auch Platz für Beispiele gelungener Praxis sein und aufgezeigt werden, welche guten Ansätze bereits etabliert sind bzw. welche neuen Ideen und Wünsche seitens der Gesprächspartner/innen für Verbesserungen formuliert wurden. Die im Bericht genannten Beispiele wurden im Zuge der bundesweiten Gespräche an die Ombudsstelle herangetragen und stellen keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

3.1 Diskriminierung / Rassismus

3.1.1 Themenaufritt

Die Tatsache, dass Diskriminierungserfahrungen im österreichischen Schulalltag häufig vorkommen, verdeutlichte u.a. die 2016 veröffentlichte Studie „Jugendliche in der offenen Jugendarbeit – Identitäten, Lebenslagen und abwertende Einstellungen“², in der die **Schule** den ersten Platz in der Rangliste jener Orte belegte, **wo die meisten Diskriminierungserfahrungen stattfinden**. Auch im Jahr 2018 zeigte die, insbesondere in Deutschland breit geführte mediale Debatte um Hashtag #MeTwo, dass Rassismus an Schulen alltäglich ist. Die Gründe für Rassismus sind dabei ebenso vielfältig wie dessen Ausformungen.

Die Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB) meldete für das Jahr **2018** insgesamt **260 Diskriminierungsfälle an Schulen und Universitäten** in Österreich (+50,28% geg. Vorjahr). In 48% der Fälle wurden **Religion und Weltanschauung** als **Gründe für Diskriminierung** genannt (126 Fälle). Lediglich ein knappes Drittel der Fälle habe aufgrund sichtbarer religiöser Merkmale stattgefunden. Mit 45% waren der **ethnische Hintergrund und die Hautfarbe die am zweithäufigsten genannten Gründe** für Diskriminierung. In 5% lag eine Diskriminierung aufgrund einer Behinderung vor, in 2% der Fälle kam es zu Sexismus. **Schüler/innen waren am häufigsten von Diskriminierung im Bildungsbereich betroffen** (215 Fälle), gefolgt von Student/innen (34 Fälle). Sieben Kindergartenkinder und vier Lehrer/innen waren ebenso Betroffene von Diskriminierung. 65,4% der gemeldeten Vorfälle fanden in Wien statt. Bei lediglich 69 der 260 dokumentierten Fälle sei **Zivilcourage** gezeigt worden.³

Grafik 10: Gemeldete Vorfälle nach Bildungseinrichtung in absoluten Zahlen und Prozent 2018⁴

Volksschule	72	27,7%
Allgemeinbildende Höhere Schule	61	23,5%
Neue Mittelschule	57	21,9%
Universität	39	15,0%
Handelsakademie	9	3,5%
Erwachsenenbildung	8	3,0%
Kindergarten	7	2,7%
Polytechnische Schule	6	2,3%
Höhere Technische Lehranstalt	1	0,4%

² vgl. Scheitz, Irina/ Schnell, Philipp/ Nik Nafs, Caroline/ Gungör, Kenan/ Riffer, Florian (2016): Jugendliche in der offenen Jugendarbeit. Identitäten, Lebenslagen und abwertende Einstellungen.

³ vgl. Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB) (2018): Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2018.

⁴ ebd. S.19

Auch die im Juni 2019 präsentierte Umfrage von SORA, die im Auftrag der Arbeiterkammer rund 2.300 Personen befragte, zeigte eine ähnliche Zahl auf. Demnach **haben rund 10% der Befragten** (n=226) im Bildungsbereich **selbst Diskriminierung erlebt**. 263 Befragte (11% der Stichprobe) gaben an, dass sie eine Diskriminierung in ihrem unmittelbaren Umfeld beobachtet haben.⁵ Welche individuellen Merkmale im Bildungsbereich gemäß der Studie Diskriminierung begünstigen, zeigt die nachfolgende Grafik im Detail auf.

Grafik 11: Merkmale, die Diskriminierung im Bildungsbereich begünstigen⁶

 IM BEREICH BILDUNG	10 %
Junge (bis 15-Jährige)	81 %
Homosexuelle	22 %
Muslime	20 %
Andere Hautfarbe oder Akzent	19 %
Migranten/-innen	17 %
Frauen	12 %

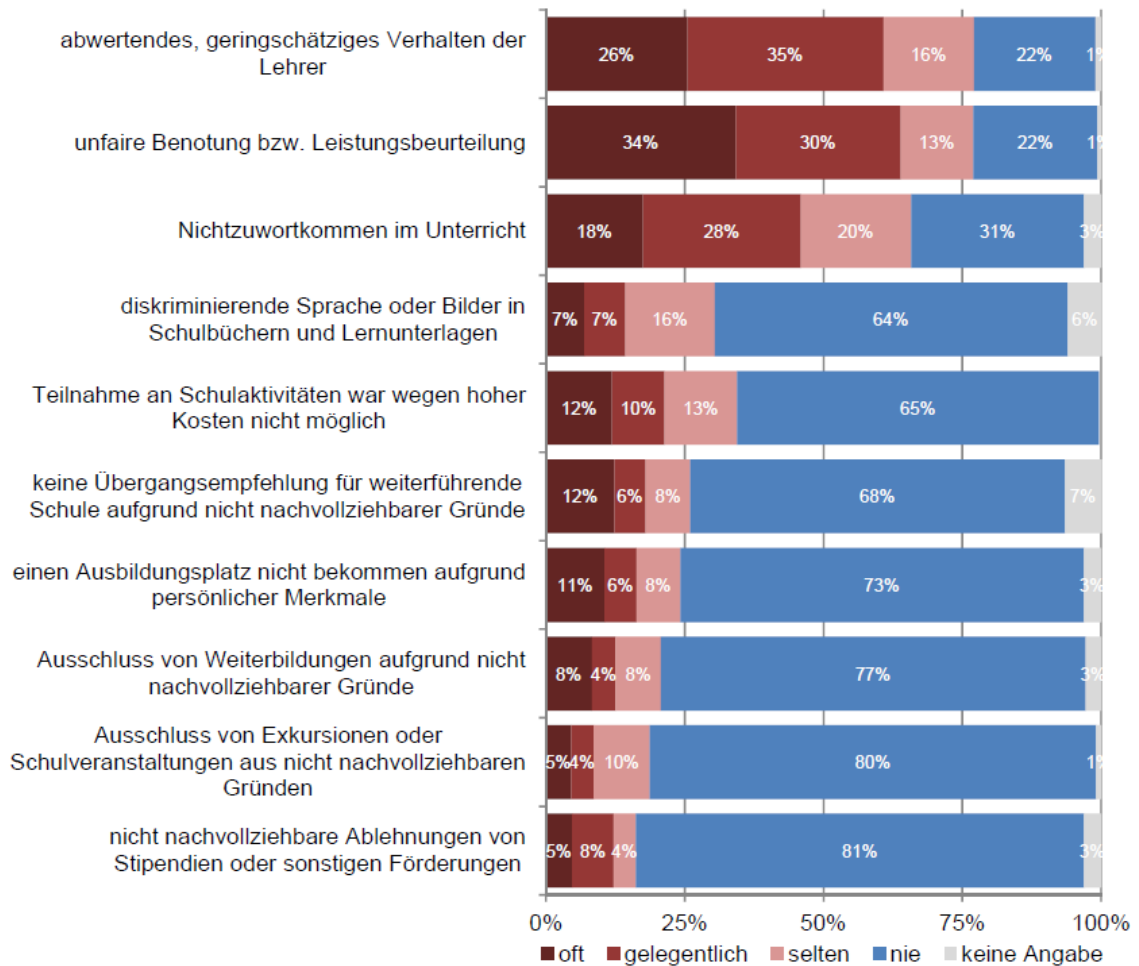
Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass der **soziale Status ein wichtiger Faktor** für Benachteiligung ist: **Menschen mit niedrigerem sozialen Status** haben demnach ein **doppelt so hohes Diskriminierungsrisiko** wie jene mit hohem sozialen Status. Auch Personen mit **Migrationshintergrund oder einer muslimischen Religionszugehörigkeit** erfuhren **doppelt so häufig** (62% bzw. 78%) eine schlechtere Behandlung als Personen ohne Migrationshintergrund (37%) oder mit einer christlichen Religionszugehörigkeit (39%). Homo- und bisexuelle Befragte wiesen eine mehr als drei Mal so hohe Wahrscheinlichkeit auf, eine negative Ungleichbehandlung zu erleben.

Mehr als drei Viertel sagten aus, bereits **durch abwertendes Verhalten von Lehrer/innen und unfaire Leistungsbeurteilung diskriminiert** worden zu sein. Mehr als die Hälfte gab an, durch Nicht-zu-Wort-Kommen im Unterricht ungleich behandelt worden zu sein. Mehr als zwei Drittel der Befragten berichteten, das Verbreiten von Gerüchten, Tuscheln oder üble Nachrede sowie unangenehme Anspielungen, Spitznamen und Kommentare erlebt zu haben. Rund 60% wurden laut Eigenaussagen in einer Bildungseinrichtung imitiert und lächerlich gemacht bzw.

⁵ vgl. Schönherr, Daniel/ Leibetseder, Bettina/ Moser, Winfried/ Hofinger, Christoph (2019): Diskriminierungserfahrungen in Österreich. Erleben von Ungleichbehandlung, Benachteiligung und Herabwürdigung in den Bereichen Arbeit, Wohnen, medizinische Dienstleistungen und Ausbildung. Endbericht. Arbeiterkammer (AK) Wien (2019): Neue Studie: JedeR Zweite von Diskriminierung betroffen.

ausgegrenzt und isoliert. **Rund die Hälfte** der Betroffenen **erlebte Mobbing, Psychoterror, Drohungen und Erpressungen**.⁷ Näheres dazu: siehe nachfolgende Grafiken.⁸

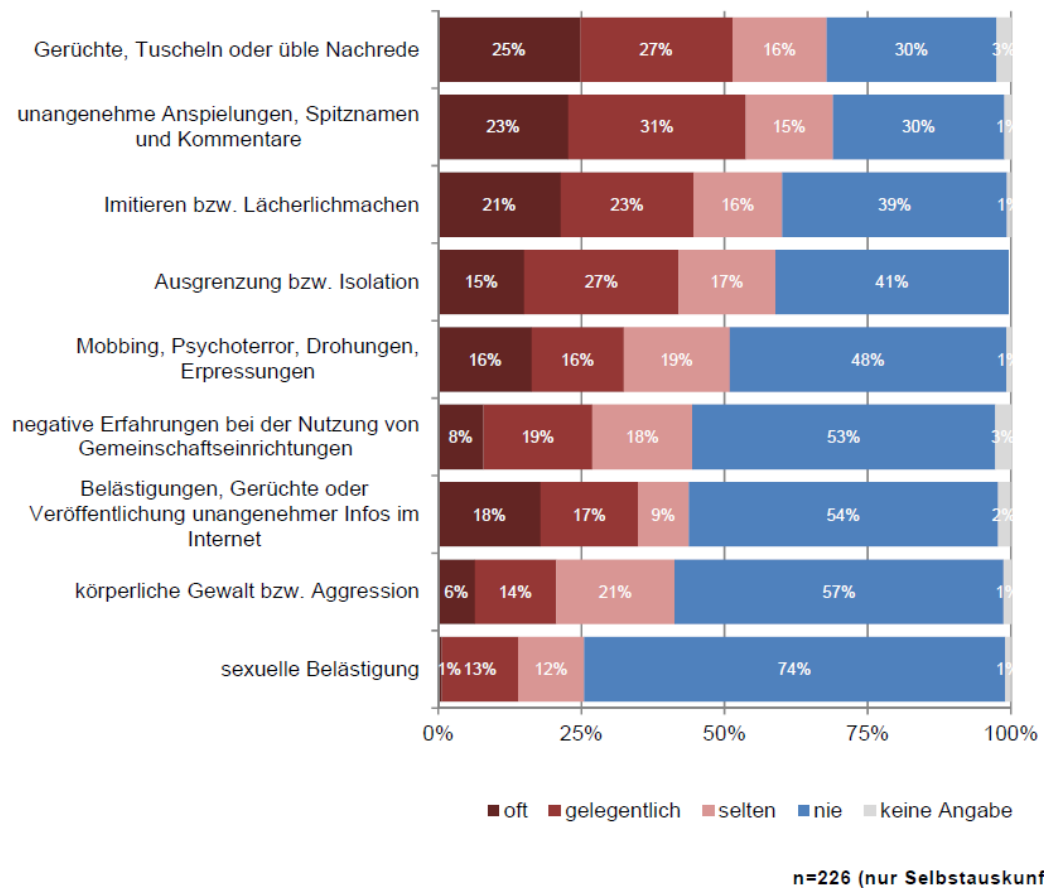
Grafik 12: Betroffenheit von struktureller Diskriminierung im Bildungsbereich



n=226 (nur **Selbstausskunft**)

⁷ vgl. Schönherr, Daniel/ Leibetseder, Bettina/ Moser, Winfried/ Hofinger, Christoph (2019): Diskriminierungserfahrungen in Österreich. Erleben von Ungleichbehandlung, Benachteiligung und Herabwürdigung in den Bereichen Arbeit, Wohnen, medizinische Dienstleistungen und Ausbildung. S.103-114
⁸ ebd. S.106f.

Grafik 13: Betroffenheit von sozialer Diskriminierung im Bildungsbereich



Aus psychologischen Studien weiß man, dass die **Wurzeln für Rassismus schon sehr früh gelegt** werden. Bereits **im Alter von ca. 8 Jahren beginnen Kinder in Gruppen zu denken** und ihre Mitmenschen in Schubladen zu kategorisieren. Wenn sie zwischen 9-11 Jahre alt sind, beginnen sich diese Denkmuster zu verhärten. Daher **tragen Schulen und Lehrpersonal eine wichtige Verantwortung**, wenn es darum geht, Rassismus und Diskriminierung zu verhindern.⁹

Oftmals sind Lehrkräfte und Schulleiter/innen jedoch mit den tatsächlichen Anforderungen an sie überfordert. Als Gründe dafür wurde in den Gesprächen mit der Ombudsstelle häufig genannt, dass die entsprechende **Vorbereitung im Zuge der Aus- und Weiterbildung unzureichend** sei und z.B. die **tieferliegenden Hintergründe** von Konflikten zwischen Migrant/innengruppen **oftmals nicht ausreichend bekannt** wären. Doch selbst wenn es sich um eindeutige Formen von Diskriminierung und Rassismus zwischen Schüler/innen aufgrund des Geschlechts, der ethnischen Herkunft, der Religion, der Weltanschauung, einer

⁹ vgl. Buhse, Malte (2013): „Rassismus ist ein absolutes Tabuthema“. Was Lehrer über rechtsextreme Schüler wissen sollten – ein Gespräch mit dem Konfliktforscher Andreas Zick. In: DIE ZEIT Nr. 33/2013.

Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung handelt, **wissen Lehrkräfte oftmals nicht, wie sie damit am besten umgehen sollen**. Häufig fühlen sie sich mit den Anforderungen auch alleine gelassen. Oftmals behindert falsche Scham den offenen Diskurs über persönliche Überforderung, obwohl die bundesweiten Gespräche gezeigt haben, dass der Umgang mit Herausforderungen deutlich leichter fällt, wenn dazu ein regelmäßiger Austausch im Lehrer/innenzimmer sowie mit der Schulleitung stattfindet.

Den richtigen Umgang damit zu entwickeln ist essentiell, da **Rassismus** und die damit einhergehenden **Kränkungen, Ohnmachts- und Diskriminierungserfahrungen sich sehr stark auf die Motivation und Bildungschancen der Schüler/innen sowie das Engagement der Lehrer/innen auswirken** können. Wenn Personen sich mit der Diskriminierung alleine gelassen oder überfordert fühlen, wird auch das Ausbrechen von Erkrankungen begünstigt. Das kann wiederum längere Abwesenheiten und damit einhergehend eine **höhere Fluktuation bei Lehrkräften** bzw. einen **frühzeitigen Schulabbruch von Schüler/innen** zur Folge haben. Auch **schlechtere Kommunikation, ein unangenehmes Arbeitsklima, Ausgrenzung sowie Nichtnutzung von Potenzialen** sind einige der vielen negativen Begleiterscheinungen von Diskriminierung. Es braucht daher auf Seiten der Lehrkräfte den Mut, die persönlichen Grenzen zu erkennen und die notwendigen Maßnahmen (Fortbildungen, Austausch, Meldung etc.) zu ergreifen. Wie Studien zeigen, **zögern Betroffene von Diskriminierung häufig, sich Hilfe zu holen** bzw. Beobachter/innen dabei, Zivilcourage zu zeigen und einen Vorfall zu melden. Der Zugang dazu sollte bundesweit möglichst niederschwellig vorhanden sein. Die Einrichtung der Ombudsstelle für Wertefragen und Kulturkonflikte wurde in diesem Zusammenhang, als weitere Möglichkeit Meldung zu erstatten, begrüßt.

Kopftuchzwang durch Mitschüler/innen

Der Fall eines **Mädchens aus Wien** macht deutlich, dass **innerhalb der Klassen teilweise ein großer Druck herrscht, gewisse Kleidervorschriften einzuhalten**. Eines Tages kam der Vater des Mädchens aufgeregt zum Schulleiter der NMS und beschwerte sich, dass seine Tochter von Mitschüler/innen **sehr stark diskriminiert und dazu gedrängt werden würde, einen Hijab zu tragen**. Er betonte, dass dies keine religiöse Pflicht sei und er dringend Hilfe wünsche. Nachdem der Schulleiter daraufhin das Gespräch mit den Mitschüler/innen gesucht hat, kam es zu keinen weiteren Vorfällen mehr.

Neben der Diskriminierung von Schüler/innen untereinander, muss man sich auch mit der Frage auseinandersetzen, ob bzw. wie sehr **Schüler/innen Opfer von Diskriminierung und**

Rassismus durch Lehrkräfte sind? Die Studie **„Vielfalt im Klassenzimmer“** des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) und des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017) hat aufgezeigt, dass viele Lehrkräfte **Kinder mit Migrationshintergrund bei gleicher Leistung benachteiligen** und **niedrigere Erwartungshaltungen** an diese haben.¹⁰ Für Österreich liegen hierzu keine wissenschaftlichen Ergebnisse vor. In den Gesprächen wurde jedoch deutlich, dass österreichische Lehrkräfte sehr stark auf die **familiäre Unterstützung** zu Hause bauen und diese für einen erfolgreichen Bildungsweg als notwendig erachten. Wir wissen aus dem Nationalen Bildungsbericht 2018, dass **Eltern¹¹ von Kindern mit Migrationshintergrund** deutlich häufiger einen **geringeren Bildungsabschluss** sowie einen niedrigeren Berufsstatus aufweisen, was sich wiederum in einem geringeren sozioökonomischen Status niederschlägt. **Die Lehrkräfte betonten, dass nicht der Migrationshintergrund per se ein Faktor für eventuelle Ungleichbehandlungen** ist, sondern die **oftmals damit einhergehenden familiären Umstände**.

Gleichzeitig sollten auch **verkürzte, pauschale Diskriminierungsvorwürfe an Lehrkräfte** vermieden werden. Die Kompetenz von ausgebildetem Lehrpersonal, Noten aufgrund von objektiven Leistungen und nicht wegen subjektiver Empfindungen vergeben zu können, sollte nicht abgesprochen werden.

Vorwurf der Diskriminierung

Einer **Lehrerin** aus Wien wurde von der Mutter eines Schülers mit türkischem Migrationshintergrund **vorgeworfen, den Schüler alleine aufgrund seiner Herkunft in Deutsch zu diskriminieren**. Als die Mutter sie auch mit einer Anzeige bedrohte, wandte die Lehrerin sich an die Ombudsstelle. Sie erklärte, dass sich die Note „Genügend“ im Unterrichtsfach Deutsch lediglich von fehlenden Hausaufgaben und schlechten Schularbeiten ableite und keinerlei andere Motive dahinterstecken würden. Sie sagte: **„Oft wird man als Lehrerin sofort als Rassistin abgestempelt, auch wenn man die Noten ganz objektiv vergibt.“**

Die umgekehrte Form der **Diskriminierung** – nämlich jene **der Lehrer/innen durch Schüler/innen** – wird **meist aus Scham nicht besprochen**, ist jedoch ebenso österreichweit

¹⁰ vgl. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können.

¹¹ Im nachfolgenden Text sind unter dem Begriff „Eltern“ immer auch andere „Erziehungsberechtigte“ zu verstehen. Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit und Länge wurde auf die doppelte Ausführung verzichtet.

verbreitet. Oft wurde im Zuge der Gespräche geschildert, dass insbesondere weibliche Lehrkräfte von männlichen Jugendlichen aufgrund ihres Geschlechts nicht ernst genommen werden oder von Schüler/innen **aufgrund ihrer Kleidung gedemütigt** werden. Grund sei das oftmals sehr patriarchale Elternhaus, in dem die Kinder aufwachsen.

„Wir Lehrer sollen für alles Verständnis haben. Das fordert die Gesellschaft und die Eltern. Natürlich haben wir Respekt vor anderen Kulturen, aber denselben Respekt wollen wir auch haben. Letztens ist ein Schüler mir gegenüber ins „Du“ gerutscht, nur weil ich eine Frau bin (Anm.: Das hat er später als Grund angeführt).“ – Lehrerin einer NMS in Wien

Lehrkräfte als Opfer von Diskriminierung

Eine **Lehrerin mit syrischem Migrationshintergrund**, die an einer Wiener NMS Bewegung und Sport unterrichtet, wurde im Rahmen des koedukativen Sportunterrichts von ihren Schüler/innen **gefragt, warum sie als Muslima denn keinen Hijab trage**. Als sie entgegnete, dass sie keine Muslima und nicht religiös sei, ist sie auf große Ablehnung gestoßen. Insbesondere die Mädchen wollten nicht mehr mitturnen. Daraufhin lud sie alle Eltern und Schüler/innen zusammen ein, um den Vorfall offen anzusprechen. Nach klärenden Gesprächen gab es keine weiteren Probleme mehr. Heute ist sie eine beliebte Sportlehrerin. Sie bedauert aber, dass dafür sehr viel wertvolle Zeit verschwendet worden ist und fragt sich: *„Warum muss man über so etwas in der Schule überhaupt diskutieren? Das muss egal sein, ob bzw. welche Religion ich habe.“*

3.1.2 Anregungen und Wünsche

Anonyme Befragung

In den vielen persönlichen Gesprächen mit Personen aus der Praxis wurde als eine Maßnahme empfohlen, in einem ersten Schritt das **Ausmaß von Diskriminierungserfahrungen durch schulinterne anonyme Befragungen von Schüler/innen und Mitarbeiter/innen zu erheben**. Im Anschluss daran sollten die **Ergebnisse gemeinsam aufgearbeitet** werden. Erst wenn wirklich bekannt ist, wie sehr dieses Thema bereits den Schulalltag bestimmt, kann man zielgerichtet dagegen vorgehen. Schulleiter/innen, die diesen Schritt wagen, sollten von ihrem Lehrkörper sowie den Eltern unterstützt werden. Die **Beschäftigung** mit diesem schwierigen

Thema **sollte nicht als Schuldeingeständnis für Fehlentwicklungen interpretiert werden**, es handelt sich dabei nur um einen **verantwortungsvollen Umgang** damit.

Auseinandersetzung mit dem Thema

Bei den Schulbesuchen wurde klar, wie wichtig es ist, die **eigenen Werte und Haltungen** der Schulleitung **bereits im Erstgespräch mit den Eltern deutlich zu machen**. Wenn von Beginn an allen bewusst ist, dass diskriminierendes und gewalttätiges Verhalten keinen Platz an der Schule hat und Werte wie Gleichberechtigung, Respekt, Religionsfreiheit uvm. gelten, kann ein **wichtiger Schritt für ein besseres Miteinander** gesetzt werden. In den Gesprächen mit Lehrkräften und Schulleiter/innen kam immer wieder heraus, dass diese auch ein **rasches Einschreiten bei wahrgenommener Diskriminierung** für notwendig erachten. Man solle als Lehrkraft sofort auf **wertschätzende, aber klare und sachliche Art** auf die Aussagen des Schülers/der Schülerin im Unterricht reagieren und die Klasse durch **Aufzeigen von Fakten** zum Nachdenken anregen. Ein Ignorieren oder zu spätes Eingreifen könnte dazu führen, dass es zu weiteren Diskriminierungen kommt.

Viele Gesprächspartner/innen gaben zu bedenken, dass man rassistische Aussagen von Schüler/innen auch **nicht immer als echte Überzeugungen hinnehmen** dürfe. Insbesondere in der Pubertät seien solche Aussagen **oftmals ein Versuch Aufmerksamkeit zu erregen** oder Selbstzweifel, Wut oder Machtkämpfe auszudrücken. Es gilt abzuwägen, welche Motive hinter solchen Aussagen stecken, um richtig reagieren zu können.

Verbesserte Vorbereitung im Zuge der Aus-, Fort- und Weiterbildung

Um solche Herausforderungen als Lehrkraft gut zu meistern, **wünschten sich viele Gesprächspartner/innen eine verbesserte Form der Vorbereitung** im Zuge der Aus-, Fort- und Weiterbildung. In diesen Kursen sollte man einerseits die Möglichkeit erhalten, sich in reflektierenden Workshops seiner eigenen Vorurteile und Stereotype bewusster zu werden und andererseits auch viel theoretisches Wissen vermittelt bekommen, um den Schüler/innen bei Aussagen **Fakten entgegenhalten** zu können. Aktuell war dieses Wissen laut Eigenaussagen bei den meisten Lehrer/innen nur unzureichend vorhanden.

Gleichzeitig wurde in vielen Bundesländern betont, dass **häufig angebotene Fortbildungen für diesen Themenbereich nicht zustande kommen**, da die Mindestteilnehmer/innenzahl nicht erreicht wird. Das mag einerseits daran liegen, dass diese Kurse vielfach nicht ausreichend bekannt sind, andererseits an ihrer Form liegen (meist sind es Halbtagesangebote, die Lehrer/innen würden jedoch mehrtägige Formate bevorzugen, um in die Tiefe gehen zu können). Außerdem wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass es sich bei den Vortragenden um wirkliche Fachexpert/innen handeln müsse, was aktuell nicht immer der Fall sei. Daher wäre es sinnvoll, eine **Zusammenschau der bereits bestehenden Angebote** zu

machen, diese kritisch zu reflektieren und tlw. **Angebote bei den PH auch besser bekannt zu machen.**

Einsatz von Brückenbauer/innen

In den persönlichen Gesprächen wurde angeregt den Einsatz sogenannter „**Community-Beauftragter**“ bzw. „**Brückenbauer/innen**“ an den Schulen zu erhöhen, die bei Bedarf zwischen den Kulturen vermitteln und auch sprachlich übersetzen können. Durch ihren eigenen **Migrationshintergrund** und ihre **Mehrsprachigkeit** könnten sie Lehrer/innen und Schulleiter/innen optimal unterstützen, da ihre Anregungen von anderen Migrant/innen besser angenommen werden. Daher würden viele Personen auch den vermehrten Einsatz von Lehrer/innen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen begrüßen, sofern diese die notwendigen Qualifikationen mitbringen. Es wurde jedoch auch davor gewarnt, **Menschen mit Migrationshintergrund verallgemeinernd stets als am besten geeignete Personen anzusehen**, um zwischen Schüler/innen oder der Schule und den Eltern zu vermitteln. Laut Aussagen von Gesprächspartner/innen habe sich dies in der Praxis bereits **häufig als Irrglaube herausgestellt**. Es gilt abzuwägen, in welchen Fällen der Einsatz solcher Community-Beauftragten sinnvoll wäre und welche Situationen auch durch pädagogisches Personal ohne Migrationshintergrund gelöst werden könnten. Unbestritten bleibt, dass Migrant/innen im Idealfall aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen eine **wichtige Vorbildfunktion** einnehmen könnten.

3.1.3 Beispiele gelungener Praxis

In den bundesweiten Gesprächen wurde deutlich, dass es bereits **zahlreiche Ansätze** innerhalb Österreichs als auch im Ausland gibt, wie man mit Rassismus und Diskriminierung im Schulbereich gut umgehen kann. Gesprächspartner/innen aus allen Bundesländern haben die Arbeit in diesem Bereich als sehr wichtig eingestuft. Nachfolgend findet sich ein **Auszug** aus den erwähnten **Good Practice-Beispielen**, ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

In vielen Schulen werden bereits **Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund und Fremdsprachenkenntnissen** eingesetzt. Projekte, wie jenes über „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ an der Universität Wien¹², die darauf abzielen, **Personen mit Fluchthintergrund, die bereits im Herkunftsland als Lehrer/innen tätig waren, (nach) zu qualifizieren**, damit diese am österreichischen Arbeitsmarkt Fuß

¹² vgl. Universität Wien/ Institut für Bildungswissenschaft: Projekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“.

fassen können, sind zu befürworten. Sie tragen nicht nur dem Personalbedarf an Schulen, sondern auch der zunehmenden Heterogenität der Schüler/innenschaft Rechnung.

Auch **Lehrgänge**, die dem schulischem Personal jene Kompetenzen vermitteln, die sie brauchen, um mit der zunehmenden Diversität besser umgehen zu können, wie z.B. jener der PH Niederösterreich zu „**Migration, Asyl & Schule**“, sind zu begrüßen.

Die meisten Schulen binden auch **externe Vortragende bzw. Einrichtungen** ein. Hierfür ist es wichtig, dass Schulen in den Bundesländern gut **mit lokalen Anlaufstellen und Projektträger/innen vernetzt** sind und deren Angebote kennen, um sich bei Bedarf rasch und unkompliziert an diese wenden zu können. Dies funktioniert in einigen Bundesländern, wie z.B. in Salzburg und Vorarlberg, schon sehr gut.

In Vorarlberg wurde z.B. das **Programm „BrückenbauerInnen“** des Vereins „okay.zusammenleben“ mehrfach positiv hervorgehoben. Dadurch konnte ein **Pool von Personen**, die für die Elternarbeit in Kinder- und Spielgruppen, Kindergärten und Pflichtschulen **interkulturell sensible Dolmetschung** leisten können, aufgebaut werden. Auch die **Workshops, Vorträge und Beratungsangebote** des Vereins okay.zusammenleben fanden eine positive Erwähnung. Diese vermitteln **praxisnahe Expert/innen-Informationen für Schulen** und sind daher zu empfehlen.¹³

In Niederösterreich versucht man auf ähnliche Weise bereits in den Kindergärten durch den Einsatz sogenannter „**Interkultureller Mitarbeiter/innen**“ die Verständigung mit den Familien frühzeitig zu verbessern.

Es ist nicht nur wichtig den Lehrkräften Wissen zu vermitteln und ihnen Tipps zu geben, wie sie mit schwierigen Situationen umgehen können, sondern auch den **Schüler/innen auf vielfältige Art und Weise Informationen über andere Religionen, Kulturen und Herkunftsländer zu vermitteln**. Es braucht die Einbeziehung beider Zielgruppen, um Diskriminierung und Rassismus zu entgegenen.

Positiv hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang auch **schulinterne Projekte**, bei denen **Schüler/innen** dazu angehalten werden, ihre **eigenen Lebensgeschichten vorzustellen** und damit die **interkulturelle Kompetenz** zu fördern und zu **sensibilisieren**. Vielfach wird dies auf verschiedene künstlerische Weise bereits versucht (z.B. durch Texte, Filme, Bilder, Theater,

¹³ vgl. okay. zusammen leben/ Projektstelle für Zuwanderung und Integration.

Rollenspiele). In einer Wiener BMHS wurde bspw. ein Buch mit Texten von Schüler/innen dazu herausgegeben.

Das **Programm „Zusammen:Österreich“ des ÖIF**, welches Migrant/innen als sogenannte **„Integrationsbotschafter/innen“** an Schulen bringt, wo diese durch ihre persönliche Integrationsgeschichten Motivation schaffen und dabei helfen Vorurteile abzubauen, war bereits in vielen Schulen gut bekannt.¹⁴ Durch den niederschweligen Zugang sei dieses kostenfreie Angebot aus Sicht der Schulleiter/innen und Lehrer/innen sehr zu empfehlen. Neben den Besuchen bietet der ÖIF auch **kostenlose Unterrichtsmaterialien** zu Themen wie Identität, Vorurteile, Anderssein etc. an sowie eine interessante Wanderausstellung. Anhand des **„Zusammen:Österreich“-Integrationsbarometers** können Schüler/innen dazu befragt werden, wie gut Integration und das Zusammenleben in ihrer Schule sowie in der Gesellschaft ihrer Meinung nach funktionieren. Bei **interaktiven Übungen** können Jugendliche in Teams die Migrationsgeschichte Österreichs ausarbeiten und über ihre eigenen Wurzeln sprechen.¹⁵

Insgesamt sind **Angebote, bei denen die Schüler/innen direkt mit anderen Menschen interagieren können**, aus Sicht der Gesprächspartner/innen sehr positiv zu beurteilen. Ein solches Projekt ist bspw. auch **„Rent a Jew“**¹⁶ aus Deutschland, bei dem Jüdinnen und Juden nach Anfrage als Vortragende an Schulen kommen, um Fragen zu beantworten und Einblick in ihre Religion zu geben. Auch das **Jüdische Museum** in Wien¹⁷ bietet Schulklassen spannende Angebote an und beugt damit Antisemitismus vor.

Alle Schulen, mit denen Gespräche geführt wurden, setzen zahlreiche Maßnahmen, um die **interkulturelle Kompetenz** des Lehrpersonals sowie der Schüler/innen zu fördern und **Wissen über fremde Kulturen, Religionen und Traditionen zu vermitteln**. In vielen Schulen erfolgt dies über die Einbindung aller Kinder bei Aktivitäten wie z.B. dem gemeinsamen Adventkranzbinden, dem Feiern des Zuckerfestes nach dem Ramadan oder dem Singen von traditionellen Liedern. Durch das gemeinsame Schauen von Filmen oder gemeinsame Exkursionen können auf kreative Weise Informationen vermittelt werden, die Rassismus und Diskriminierung proaktiv entgegenwirken. Das **Projekt IKU**¹⁸ (Interkulturelle Bildungsarbeit in Kindergärten und Schulen) aus Graz, das Kindern auf spielerische Art hilft, ihre Angst und Scheu vor Menschen aus anderen Kulturkreisen oder Religionen zu verlieren, sei hier als positives Beispiel angeführt. Auch die **Seminare des ÖIF in Kooperation mit den PH für Lehrer/innen** sind in diesem Zusammenhang positiv zu erwähnen. Diese geben einen Einblick,

¹⁴ vgl. Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): ZUSAMMEN:ÖSTERREICH.

¹⁵ vgl. Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): ZUSAMMEN:ÖSTERREICH. Lernplattform.

¹⁶ vgl. Rent a Jew

¹⁷ vgl. Jüdisches Museum Wien

¹⁸ vgl. Innovative Sozialprojekte (ISOP): Interkulturelle Bildungsarbeit in Kindergärten und Schulen (IKU)

wie man Schüler/innen Werte sowie Wissen über Integration und Migration bestmöglich vermitteln kann.¹⁹

Als weitere sinnvolle Maßnahmen wurden **gemeinsam festgelegte Verhaltensvereinbarungen** genannt. Diese bedeuten gelebte Schuldemokratie und können die Schulpartnerschaft sehr stärken. Durch sie wird festgelegt, welches Verhalten von allen Beteiligten eingefordert wird und **welche Konsequenzen bei Nichteinhaltung** drohen. Die Gespräche dazu sollten stets von Respekt getragen sein und auf Augenhöhe stattfinden.²⁰

Ein **Praxisleitfaden aus Deutschland**, der aufzeigt, wie man **Diskriminierung an Schulen vermeiden** kann²¹, unterstreicht u.a. als Beispiel guter Praxis, dass immer mehr Schulen ein **Diskriminierungsverbot in ihren Schulordnungen sowie Schulleitbildern verankern**, um ein klares Zeichen zu setzen.

Um Diskriminierung vorzubeugen und das gegenseitige Verständnis zu fördern, gilt es auch **Eltern mit Migrationshintergrund verstärkt in die Elternvereine** einzubinden.

Die **Installierung einer/s Anti-Diskriminierungs-Beauftragten an Schulen**, der/die sich um Anliegen von Schüler/innen, der Eltern oder des Lehrpersonals kümmert, könnte ein weiterer wichtiger Schritt sein. Im Juni 2016 wurde in Berlin erstmals eine **Antidiskriminierungsstelle für Schulen**²² und ein solcher Posten geschaffen. Seither wurden bereits zahlreiche interessante Projekte hierzu ins Leben gerufen und viele Materialien, Expertisen sowie Informationen zusammengetragen.

Darüber hinaus braucht es möglichst **niederschwellige Möglichkeiten**, um Vorfälle melden zu können. Österreich hat dafür glücklicherweise bereits einige **Anlaufstellen**, wie z.B. die Hotline gegen Diskriminierung und Intoleranz²³ sowie die Gleichbehandlungsanwaltschaft²⁴.

Auch die **europäische Auszeichnung „Schule ohne Rassismus“**, die seit 1999 von der ARGE Jugend gegen Gewalt und Rassismus bereits an einige Schulen in Österreich verliehen wurde, holt gelungene Beispiele, die dieses **Thema auf spielerisch-kreative Weise** gemeinsam mit

¹⁹ vgl. Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): Seminare für Lehrer/innen in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen.

²⁰ vgl. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) (Hg.) (2015): Vereinbarungskultur an Schulen.

²¹ vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden.

²² vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes: Diskriminierung in der Schule.

²³ vgl. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA): Hotline gegen Diskriminierung und Intoleranz.

²⁴ vgl. Gleichbehandlungsanwaltschaft

Kindern und Jugendlichen **aufarbeiten**, vor den Vorhang.²⁵ In Deutschland zeichnet die Bertelsmann Stiftung schon seit 2008 unter dem Motto „Vielfalt ist unsere Stärke!“ im Zuge des Projekts „**Alle Kids sind VIPs**“ das Engagement Jugendlicher für Integration durch Bildung aus.²⁶

3.2 Gewalt / Drohung / Machtmissbrauch / Mobbing

3.2.1 Themenaufritt

In der jüngeren Vergangenheit haben einige Vorfälle von Gewalt an Schulen für eine breite mediale und gesellschaftliche Debatte zu diesem Thema beigetragen. Es herrscht Einigkeit darüber, dass **alle Kinder und Jugendlichen sowie alle Lehrpersonen und Schulleiter/innen** an Schulen ein **Recht auf eine sichere, gewaltfreie Umgebung** haben. Nur in einem positiven Umfeld, das Gewalt unterbindet, kann erfolgreiches Lernen und Arbeiten gelingen. Gewalterfahrungen können frühzeitigen Schulabbruch begünstigen, was wiederum die späteren Berufschancen mindert, das Risiko für Arbeitslosigkeit, einen geringeren sozioökonomischen Status sowie eine Gesundheitsgefährdung und soziale Ausgrenzung erhöht. **Schulen** können daher **im Idealfall** einen **Schutz vor Gewalt** bieten und somit das Wohlbefinden und die Gesundheit von Schüler/innen erhöhen.²⁷

Gewalt kann in vielen Facetten in physischer oder psychischer Form auftreten. Im Alltag begegnet man Gewalt in diversen Ausprägungen, **jeder Mensch geht unterschiedlich damit um.** Während manche dazu neigen, darauf erneut mit Gewalt zu reagieren, fühlen sich andere ohnmächtig und wiederum andere zeigen beherzt Zivilcourage.

Auch in Schulen kann sich Gewalt in vielen verschiedenen Formen zeigen: so kann es bspw. zwischen Lehrkräften zu **Mobbing** kommen, es kann **Machtmissbrauch** zwischen einer Lehrkraft und Schüler/innen auftreten, oder Schüler/innen wenden untereinander **verbale oder physische Gewalt** an. Für besonderes Aufsehen hat die Tatsache gesorgt, dass auch **Lehrkräfte Opfer von Gewalt durch ihre Schüler/innen** werden können.

²⁵ vgl. ARGE Jugend gegen Gewalt und Rassismus: Schule ohne Rassismus. Ein europäisches Schulprojekt für soziokulturelle Vielfalt und Zivilcourage.

²⁶ vgl. Bertelsmann Stiftung (2019): Alle Kids sind VIPs.

²⁷ vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK) (2019): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. S.51

„Wenn meine Ehre verletzt wird, egal von wem, muss ich mich wehren - auch körperlich. Da zucke ich aus. Auch wenn ich weiß, dass es nicht richtig ist.“ – Schüler aus Wien

Die Ergebnisse der TALIS-Studie der OECD aus 2018 führen erfreulicherweise an, dass **Gewaltakte gegen Lehrkräfte in Österreich die Ausnahme und nicht die Regel** sind. So gaben 97% der befragten Lehrkräfte an, in der Regel mit ihren Schüler/innen gut auszukommen.²⁸

Wie die Formen sind auch die **Ursachen für Gewalt sehr vielschichtig**. Während manche Schüler/innen zu Hause gewaltbereite Vorbilder erleben und Gewalt daher als Normalität betrachten, nutzen andere Gewalt bspw. um ihrem Frust oder Ärger Luft zu machen. Wiederum andere reagieren so z.B. auf erlebte Demütigungen oder verstecken dahinter ihr geringes Selbstbewusstsein. Man **kann die Motive für gewaltbereites Verhalten daher nie verallgemeinern**.

„Kinder mit Migrationshintergrund haben ja oft gar keine Vorbilder, die ihnen eine Perspektive geben oder richtiges Verhalten vorleben. Die wissen auch gar nicht, was man mit Bildung alles erreichen kann, weil sie niemanden in ihrem Umfeld haben, der eine höhere Ausbildung hat. Viele der Eltern sind auch schon lange arbeitslos.“ – Schulleiterin aus Wien

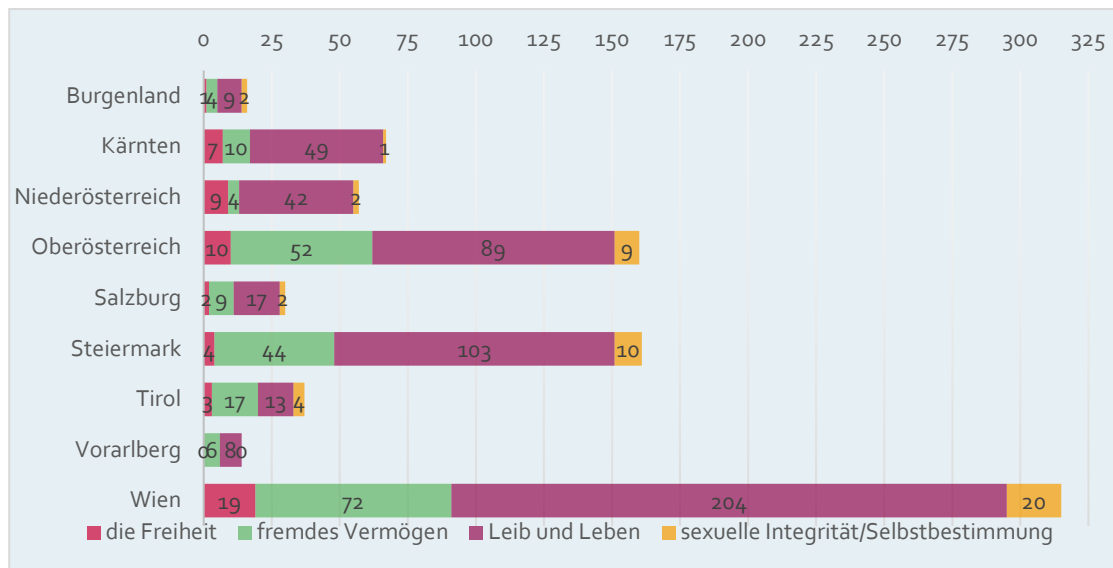
In Österreich gab es **im Schuljahr 2017/18** laut Auskünften der Bildungsdirektionen insgesamt **847 Anzeigen** und **857 Polizeieinsätze** wegen schweren Gewaltvorkommen an Schulen. Die Mehrheit der Fälle betrafen **strafbare Handlungen gegen**

- **Leib und Leben** (z.B. Körperverletzung): 526 Polizeieinsätze, 511 Anzeigen,
- **fremdes Vermögen** (z.B. Raub, Diebstahl): 214 Polizeieinsätze, 230 Anzeigen
- **die Freiheit** (z.B. Nötigung, Stalking): 55 Polizeieinsätze, 47 Anzeigen
- **die sexuelle Integrität/Selbstbestimmung** (z.B. Vergewaltigung, geschlechtliche Nötigung, sexueller Missbrauch): 50 Polizeieinsätze, 46 Anzeigen.

Betrachtet man die regionale Verteilung, so gab es **in Wien die meisten Vorfälle**, am zweithäufigsten wurden in der **Steiermark** Fälle verzeichnet, gefolgt von **Oberösterreich**. Außerhalb Wiens kamen die Vorfälle verstärkt in urbanen Gebieten vor.

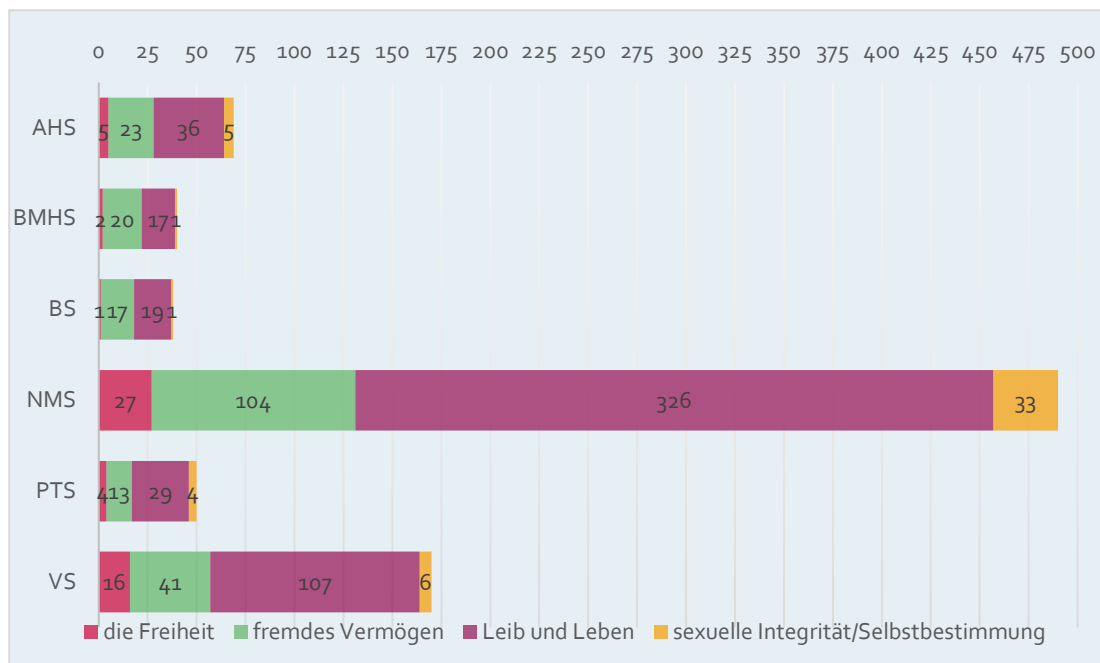
²⁸ vgl. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019): TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. June 2019.

Grafik 14: Polizeieinsätze an Schulen im Schuljahr 2017/18 nach Bundesländern und Delikten²⁹



„Fast täglich kommt es vor meiner Schule zu Schlägereien zwischen Schüler/innen.“ – Schulleiter einer NMS aus Wien

Grafik 15: Bundesweite Polizeieinsätze im Schuljahr 2017/18 nach Schularten und Delikten³⁰



²⁹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018): Eigene Erhebung zu Gewaltvorfällen an Schulen im Schuljahr 2017/18 an den Bildungsdirektionen.

³⁰ ebd.

Betrachtet man die Schultypen, in denen Polizeieinsätze durchgeführt wurden, so gab es in den **NMS mit Abstand die meisten** (490), gefolgt von **VS** (170) und **AHS** (69). Berücksichtigt man aber im Sinne eines „fairen Vergleichs“ die Anzahl der Schüler/innen und berechnet die **Anzahl der Vorfälle jeweils bezogen auf 1.000 Schüler/innen**, so zeigt sich, dass sich so betrachtet die meisten Vorfälle in Wien und der Steiermark und speziell in der **PTS** (3,6 Polizeieinsätze pro 1.000 Schüler/innen) ereigneten, gefolgt von der **NMS** (2,31 Polizeieinsätze pro 1.000 Schüler/innen) und **VS** (0,49 Polizeieinsätze pro 1.000 Schüler/innen). Während in den am meisten betroffenen Schularten **PTS und NMS strafbare Handlungen gegen Leib und Leben** überwiegen, finden in **AHS und BMHS** vergleichsweise **häufig** auch Anzeigen wegen **Delikten gegen fremdes Vermögen** statt.

Betrachtet man die **Beteiligten**, so zeigt sich, dass **67,1%** der Polizeieinsätze wegen **Vorfällen zwischen Schüler/innen** stattfanden. Deutlich weniger Polizeieinsätze galten Vorfällen von Schüler/innen gegen Lehrer/innen (13,2%) bzw. Lehrer/innen gegen Schüler/innen (0,7%) und 19,0% der Polizeieinsätze gab es aufgrund anderer Konstellationen.

Die Daten legen weiters nahe, dass die Annahme, die **Schulgröße** habe einen starken Einfluss an der Entstehung vermehrter Gewaltvorfälle, nicht gestützt werden kann. Es zeigen sich hier kaum nennenswerte Korrelationen.

Bewaffnetes Kind

Schüler/innen einer Wiener NMS berichteten der Lehrkraft, dass ein **Mitschüler** einen Totschläger (mit einer Kette) in die Schule mitgebracht habe. Die Lehrerin ging daraufhin mit ihm und seiner Schultasche zur Direktorin. Diese forderte ihn auf, die Schultasche auszuräumen. Der **Totschläger** war tatsächlich dort. Der Schüler behauptete hartnäckig, dass sei keine Waffe, dass sei sein Hals schmuck. Die Direktorin informierte die Polizei und die Eltern und erfuhr daraufhin, dass das Kind bereits aufgrund von Körperverletzung vorbestraft ist. Die **Mutter des Bubens meinte, es wäre im Herkunftsland normal einen Totschläger zu haben**. Die Polizei hat ihm die Waffe abgenommen. Dem Buben und den Eltern wurde ein Termin bei der Psychologin vermittelt.

„Wir übersehen manchmal Kinder, die still sind. Sie brauchen auch Hilfe und haben auch ein Recht auf Bildung. Wir brauchen aber so viel Kraft für andere Schüler, dass die stillen Kinder untergehen.“ – AHS-Lehrerin aus Wien

Im Zuge der im Frühjahr **2018** durchgeführten internationalen **OECD-Studie TALIS** (Teaching and Learning International Survey) gaben **5%** der befragten **277 österreichischen Schulleiter/innen** der Sekundarstufe I (NMS, AHS-Unterstufen, einige Statutschulen) an, dass an ihrer Schule **körperliche Verletzungen, Vandalismus/Diebstahl, Einschüchterung/Beleidigung bzw. Mobbing „wöchentlich bzw. täglich“** vorkommen. Der EU-Schnitt lag bei **6%**.³¹

Wie hoch die **Dunkelziffer an tatsächlichen Gewaltdelikten** an österreichischen Schulen ist, kann niemand genau sagen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass oftmals aus diversen Gründen keine Anzeige erstattet wird.

„Ich denke, oft gibt es eine große Hemmung die Polizei einzuschalten, denn man will den Kindern nicht die Zukunft verbauen und auch nicht den Ruf der Schule schädigen. Die Lehrer/innen und Schulleiter/innen wiegen daher ständig ab: Geht das noch oder geht das nicht mehr? Dabei muss man auch daran denken, die anderen Schüler/innen zu schützen.“ – Mutter eines Schülers

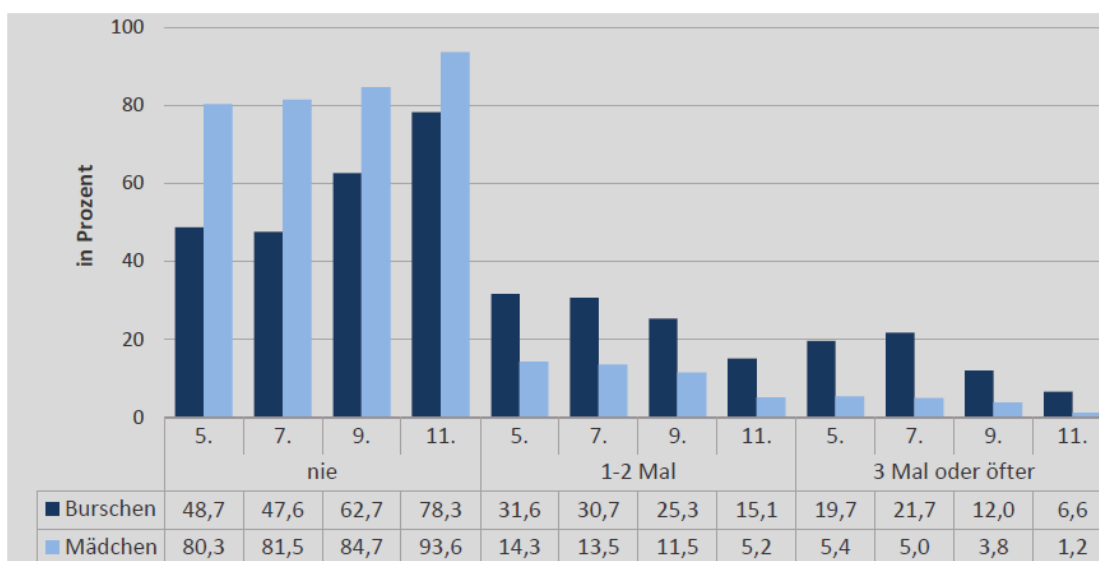
Betrachtet man die Ergebnisse der **HBSC-Studie von 2018**, so zeigt sich, dass **Buben durchschnittlich deutlich häufiger in körperliche Auseinandersetzungen verwickelt** waren als Mädchen (44% vs. 15%). Die **Beteiligung** an Raufereien ist in der 5. und 7. Schulstufe am höchsten und **sinkt mit steigendem Alter**.

Vergleicht man die Entwicklung seit 2010, so zeigt sich ein durchwachsendes Bild. Während die Anzahl der Schüler/innen der 5. Schulstufe, die mind. dreimal an einer Rauferei beteiligt waren, seither geringfügig gestiegen ist (12,2% vs. 12,9%), **sank die Anzahl der beteiligten Schüler/innen in den 7., 9. und 11. Schulstufen** etwas ab (7.: 13,9% vs. 13,1%; 9.: 12,2% vs. 7,3%; 11.: 3,8% vs. 2,9%).³²

³¹ vgl. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019): TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. June 2019.

³² vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK) (2019): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. S.47 und S. 91

Grafik 16: Beteiligung von Schüler/innen an Raufereien in den letzten 12 Monaten nach Geschlecht und Schulstufe, 2018³³



Cyber-Mobbing, d.h. wiederholte Demütigungen, Androhungen usw. mittels digitaler Medien, kam 2018 in Österreich noch **seltener** vor **als herkömmliches Mobbing in der Schule**, wobei die Folgen von Cyber-Mobbing deutlich weitreichender sein können. Mädchen werden dabei etwas häufiger Opfer, Buben sind hingegen in fast allen Altersgruppen häufiger Täter.³⁴ Durch die **Nutzung sozialer Medien** wie Facebook, Whats App, E-Mail etc. hat die **Dynamik in Konflikten rasant zugenommen**. In den letzten Jahren sind neue Phänomene wie „**Sexting**“, das Verschicken oder Tauschen von Nacktaufnahmen über das Internet, oder „**Happy Slapping**“, bei dem körperliche Angriffe gefilmt und dann im Internet veröffentlicht werden, aufgetreten. Der **richtige Umgang mit sozialen Medien** sowie die weitreichenden Konsequenzen sollten Kindern und Jugendlichen daher bereits sehr **früh vermittelt** werden. Zahlreiche Gesprächspartner/innen berichteten, dass auch die **Eltern im Umgang mit den sozialen Medien zunehmend überfordert** sind und häufig gar nicht wissen, mit welchen nicht-altersgerechten Inhalten ihre Kinder tagtäglich konfrontiert werden.

Gefahr sozialer Medien und des Internets

Eine Mutter, selbst Lehrerin, berichtete, wie groß die Gefahren seien, dass Kinder durch das **Internet bzw. die sozialen Medien mit Gewalt konfrontiert** werden. So würden Schüler/innen durch das Spielen von Computerspielen mittlerweile sehr rasch in Kontakt mit gewaltverherrlichenden Gruppen geraten, aus denen sie nur sehr

³³ ebd. S.47

³⁴ vgl. ebd. S.49

schwer wieder ausbrechen können. Schüler/innen nutzen die modernen Kommunikationstechnologien aber auch selbst stark, um sich über verschiedene Schulen hinweg **per sozialen Nachrichtendiensten zusammenzuschließen**, um bspw. Kinder auf dem Weg in die Schule „abzupassen“ oder um sich gewalttätige oder pornografische Videos zuzuschicken. *„Die Kinder sind mit diesen Inhalten emotional überfordert und die Eltern häufig hilflos, wie sie damit umgehen sollen. Das passiert, weil die Rahmenbedingungen zu Hause meist viel zu locker sind.“*

Neben einer Sensibilisierung für die **Gefahren des Internets und der neuen Medien** sowie den richtigen Umgang damit, ist es laut Aussagen der Gesprächspartner/innen ebenso essentiell, Kinder dabei zu unterstützen sich besser ausdrücken zu können. Lehrkräfte und Direktoren nehmen einerseits zunehmend eine **Beschränktheit in der sprachlichen Ausdrucksweise** wahr, d.h. das Begriffe nicht verstanden werden und der Wortschatz der Kinder immer geringer wird, aber andererseits auch, dass sich Kinder und Jugendliche heutzutage häufig dabei plagen, ihre **Gefühle mit Worten auszudrücken**. Dies zeigt sich u.a. darin, dass **Begriffe wie „Ehre“ unreflektiert verwendet** werden, ohne die Bedeutung wirklich zu verstehen bzw. den Begriff für sich selbst umdeuten zu können. Das mangelnde Ausdrucksvermögen kann in **körperlichen Auseinandersetzungen** münden bzw. darin, dass Gefühle nur noch virtuell über Emojis kommuniziert werden oder unterdrückt werden.

„Es handelt sich bei dieser Generation um die ersten Kinder, die fast keine eigene Sprache mehr haben. Sie können ihre Gefühle kaum mehr ausdrücken. Das ist wirklich eine Katastrophe für sie.“ – Beratungslehrerin an einer Wiener NMS

Um Sanktionen bei Fehlverhalten zu setzen, kam es **2018 in Wien zu 278 Suspendierungen** von insgesamt 245 Schüler/innen (24 wurden mehr als einmal vom Unterricht ausgeschlossen). Die Mehrheit der Schüler/innen war zwischen 12 und 15 Jahre alt. Die Maximaldauer des Unterrichtsausschlusses betrug vier Wochen, **durchschnittlich** wurden Schüler/innen für **12 Tage der Schule verwiesen**. Während des Ausschlusses vom Unterricht sollen die Wiener Schüler/innen ebenso ihre **schulischen Pflichten erfüllen** und **Gespräche mit Schulpsycholog/innen** führen müssen. Bisher haben rd. 90% der Schüler/innen diese Termine nicht wahrgenommen. Außerdem sollen **speziell geschulte Polizist/innen** auf Wunsch der Schule mit Schüler/innen **Gespräche über Konsequenzen von Anzeigen und Vorstrafen** führen.³⁵

³⁵ vgl. Krutzler, David (2018): 258 Anzeigen wegen Gewaltdelikten an Wiener Schulen.

Sehr häufig schilderten Personen, die sich an die Ombudsstelle wandten, den Verdacht, **Suspendierungen oder Ermahnungen würden bei vielen Kindern und Jugendlichen keine Verhaltensänderung mehr bewirken**. Es bedürfe härterer Maßnahmen.

„Es braucht Konsequenzen, die wehtun. Wir (Anm.: als Gesellschaft) sind viel zu nett und werden daher nicht mehr ernst genommen. Aus meiner Sicht wären finanzielle Sanktionen sinnvoll, dann merkt man sich's auch.“ – Mutter aus Wien

Dies sei darauf zurückzuführen, dass viele dieser Kinder und Jugendlichen aus Familien kämen, wo Gewalt in irgendeiner Form häufig vorkommt bzw. aus kulturellen Kontexten mit einer deutlich anderen Konfliktkultur. **Höflich formulierte verbale Aufforderungen** wären daher aus Sicht mancher Gesprächspartner/innen **oftmals nicht zielführend**. Meist wurden finanzielle Sanktionen als erfolgsversprechendes Mittel genannt.

„Ein wenig bis nicht zufriedenstellend (Anm.: Verhaltensnote im Zeugnis) ist den Eltern egal, die Kinder steigen ja trotzdem auf.“ – AHS-Lehrerin aus Wien

Eine Analyse der **Nationalen Strategie zur schulischen Gewaltprävention** zeigte auf, dass u.a. **Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien oder mit anderen ethnischen Zugehörigkeiten besonderer Unterstützung** im Zusammenhang mit Mobbing und Gewalt **bedürfen**.³⁶

Ein Punkt, den es dabei zu beachten gilt ist bspw. der **innerfamiliäre Druck**, dem Kinder und Jugendliche, deren **Eltern aus einem anderen kulturellen Umfeld** kommen, oft ausgesetzt sind. Insbesondere in Familien ohne männliches Oberhaupt wird von **jungen Männern** häufig verlangt, für die **Verteidigung der Ehre** von z.B. der jüngeren Schwester, Cousine oder sogar der ganzen Familie verantwortlich zu sein. Die **Rolle des fehlenden Vaters zu übernehmen** geht oftmals mit **vielen Erwartungen und großer Belastung für diese jungen Männer** einher.

„Das Prinzengehabe geht mir ja so auf die Nerven. Es ist befremdlich, wenn jüngere Brüder ihre älteren Schwestern kontrollieren.“ – AHS-Lehrerin

³⁶ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2017): 10 Jahre Strategie zur schulischen Gewaltprävention. Rückblick und Analysen im internationalen Vergleich.

Der Druck auf junge Männer, die Ehre der Familie aufrecht zu erhalten

Der Fall eines Bubens aus Wien zeigt, dass **nicht nur Mädchen unter dem Druck der Aufrechterhaltung der Ehre leiden**. Nachdem der Bub sich eines Tages außerhalb der Schule mit einem anderen Schüler geschlagen hat, fragte ihn die Lehrerin, weshalb er das gemacht habe. Er weinte daraufhin und sagte, dass er die Aufgabe habe, auf die Ehre seiner Cousine aufzupassen. Er habe keinen anderen Ausweg mehr gewusst, nachdem der andere Bub sie als „Schlampe“ bezeichnet hat. *„Ich will nicht auf meine Cousine aufpassen. Sie soll machen was sie möchte. Es ist mir egal.“* In den darauffolgenden Elterngesprächen wurde alles abgestritten. Dies zeigt sehr gut auf, dass Kinder oftmals großes Vertrauen in die Lehrerinnen und Lehrer setzen, jedoch schlussendlich häufig Angst vor den Konsequenzen haben und ihre Aussagen dann zurückziehen.

Es ist hierbei wichtig zu betonen, dass Mädchen in den Schulen bestehende Systeme der Ehrverteidigung teilweise bewusst unterstützen und nutzen. Mehrfach wurde an die Ombudsstelle herangetragen, dass Schülerinnen bspw. ihre Brüder dazu auffordern, ihre Konflikte körperlich für sie auszutragen. Dies übt Druck auf die jungen Männer aus. Betrachtet man Gewalt unter dem **Gender-Aspekt**, so wird deutlich, dass Bubens **Gewalt** häufig dazu nutzen, um ihre eigene **Männlichkeit, Überlegenheit oder Macht zu demonstrieren**, bzw. eben auch, um bspw. **Vergeltung zu üben**. Welche Einstellung zu Gewalt vorherrscht, hängt stark von der Sozialisation ab.³⁷

Eine äußerst brutale Form der Gewalt gegen Frauen und junge Mädchen, die aufgrund zunehmender Diversität auch in Österreich immer mehr ein Thema wird, ist die **weibliche Genitalverstümmelung** (Kurzform FGM = Female Genital Mutilation). Es handelt sich dabei um eine **kulturell bedingte Form der Gewalt**, die nicht nur tödlich enden kann und mit lebenslangem Leiden einhergeht, sondern sich auch negativ auf die Bildungslaufbahn der betroffenen Mädchen auswirkt (Schmerzen, Fehlstunden, Krankheiten etc.).

Weibliche Genitalverstümmelung (FGM)

Die Schulleiterin einer Wiener Volksschule schilderte sehr eindrücklich, dass **man häufig nicht die ausreichende Handhabe besäße, um bei Verdacht auf**

³⁷ vgl. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) (Hg.) (2009): Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. S.119

Fehlentwicklungen zu reagieren. Sie glaubt, dass zwei ihrer Schülerinnen in den Sommerferien im Zuge eines Urlaubs genitalverstümmelt wurden. Die Schulärztin habe sich besorgt an die Direktorin gewandt, da die Mädchen häufig über Bauchschmerzen und Harnwegsinfektionen klagen würden und sie sich in ihrem Wesen verändert hätten. Es gäbe **zahlreiche Hinweise für eine vorliegende Genitalverstümmelung**. Die Direktorin hat die Eltern daraufhin gebeten, zu einem Urologen/einer Urologin zu gehen, um das Mädchen medizinisch zu untersuchen. Sie hat die Eltern jedoch nie gezielt auf ihren Verdacht angesprochen, aus Angst, sie würden die Mädchen aus der Schule nehmen. Die Eltern haben daraufhin immer die ärztliche Bestätigung eines Allgemeinmediziners gebracht. **Bis heute hat die Schulleiterin keine ärztliche Bestätigung eines Facharztes gesehen.** Auch die Schulärztin kann in einem solchen Verdachtsfall nicht handeln.

Fehlendes Wissen über die Gefahren und Auswirkungen von FGM sowie das **Festhalten an Traditionen aus den Herkunftsländern** – nicht zuletzt aufgrund des häufig **starken Drucks** aus der Community – führen dazu, dass auch Mädchen, die in Österreich aufgewachsen sind, Opfer dieser brutalen Form der Gewalt werden. Vielfach findet die Genitalverstümmelung im Sommer im Rahmen eines „Urlaubs“ im Herkunftsland statt. Oftmals werden Anzeichen von FGM nicht erkannt, da es sich um ein stark tabuisiertes, intimes Thema handelt.

Eine weitere Form von Gewalt, die mehrfach an die Ombudsstelle herangetragen wurde, ist **Zwangsheirat**. **Viele Mädchen wissen bereits seit frühester Kindheit, welchen Mann sie später einmal heiraten sollen.** Da diese Männer oft in Ländern leben, die die Mädchen gar nicht kennen, und die jungen Frauen auch keine Vorstellung davon haben, was genau auf sie zukommt, sind sie **verängstigt**. Viele wenden sich vertrauensvoll an ihre Lehrkräfte, in der Hoffnung Hilfe zu bekommen. Nachdem die **Schulleitung informiert** wurde, wird meist auch das **Jugendamt zu Hilfe** gezogen sowie einschlägige **Hilfsorganisationen** wie z.B. „Orient Express“³⁸. Das Hilfsnetzwerk kann jedoch häufig nicht handeln, da die Mädchen aus Angst die offizielle Aussage verweigern. Diese Situation und **empfundene Hilflosigkeit belasten** selbstverständlich neben der Betroffenen auch all jene Personen, die dem Kind helfen möchten, dies jedoch ohne offizielle Aussage nicht ausreichend tun können. Ein junges Mädchen äußerte sich zu den Gründen für ihre Nichtaussage folgendermaßen gegenüber ihrer Lehrerin:

³⁸ vgl. Orient Express

„Wenn ich aussage, dass meine Eltern mich zwangsverheiraten wollen, dann ich verliere meine ganze Familie. Dann verliere ich ja mich.“ – Schülerin aus Wien

Häufig werden die Mädchen in den Sommerferien im Herkunftsland zwangsverheiratet. Vielen Lehrkräften, die zuvor bereits Warnsignale wahrgenommen haben, wird der Ernst der Lage erst bewusst, wenn die Mädchen nach dem Sommer nicht rechtzeitig in die Schule zurückkommen. Wenn die Mädchen überhaupt nach Österreich zurückkommen und Hilfe suchen, wird meist durch die oben genannten Einrichtungen versucht, z.B. die Ehe annullieren zu lassen, den Mädchen einen Schlafplatz in einer Schutz Einrichtung zu organisieren und sie beratend und unterstützend auf ihrem Weg zu begleiten. Der Schritt aus einer Zwangsehe ist sehr **schwierig, mitunter gefährlich und emotional stark belastend** für die jungen Frauen. Hinzu kommt, dass viele große Zukunftsängste haben und fürchten nach der **Trennung von ihrer Familie** und dem bekannten Umfeld vor dem Nichts zu stehen.

„Die Ehe wurde vollzogen. Ich bin keine Jungfrau mehr. Ich kann höchstens noch eine Zweitfrau werden.“ – 15-jährige Schülerin, die zwangsverheiratet wurde

Zwangsheirat

Eine Lehrerin einer steirischen Berufsschule berichtete, dass in einer ihrer Klassen alle **Schülerinnen eines Herkunftslandes unter 18 Jahren nach islamischem Recht** (ohne österreichische Heiratsurkunde) **verheiratet** wurden. Drei der Schülerinnen, die sich der Lehrerin schließlich anvertraut haben, hätten nach dieser „Heirat“ eigenen Angaben zufolge auch die Schule verlassen sollen, sich jedoch geweigert. Die Lehrerin berichtete, dass die ebenfalls jungen „Ehemänner“ dieser ca. 16-jährigen **Mädchen sie fortan in die Schule begleiteten und nur unter Polizeieinsatz und massivem Druck die Schule verlassen haben**. Die drei Schülerinnen verfassten gemeinsam mit der Lehrkraft einen Bericht, um die Vorfälle zu melden. **„Nach dem Wochenende in der Moschee war aber alles anders. Nachher wollten die Mädchen nicht mehr sprechen“**, so die Lehrerin. Sie musste den Bericht zurückziehen, da die Mädchen die Vorfälle nicht mehr melden wollten. Die Lehrerin, die machtlos zusehen musste, sagt: **„Wir haben Vereine rausgesucht, an die sich die Mädchen wenden können, aber wenn sie nicht möchten, können wir nichts machen.“**

Wie groß der innerfamiliäre bzw. communityinterne Druck sein kann, zeigt auch der nächste Fall, in dem ein **Bruder sich gezwungen sah, gegen seine Schwester auszusagen**, auch wenn er vermutlich mit negativen Konsequenzen für sie gerechnet hat.

Verletzung der Familienehre

Ein junges, extrovertiertes Mädchen an einer Wiener NMS, das seine **langen Haare immer offen getragen** hatte, kam am nächsten Tag plötzlich mit einem kurzgeschorenen Kopf und einem Kopftuch in die Schule. Sie wirkte wie ausgewechselt, als sie sich ganz verängstigt an ihre Lehrerin wandte und ihr die Gründe dafür erklärte. Eine Freundin von ihr habe ein gemeinsames Foto in die sozialen Medien gestellt. Ihr Bruder habe das mitbekommen und es den Eltern erzählt. **Das Ablichten ohne Kopftuch habe die Familienehre verletzt**, weshalb sie ihr abends zu Hause, **gegen ihren Willen, die Haare abrasiert hätten**. Die geschockte Lehrerin informierte die Schulleitung, die wiederum die Eltern vorlud. Die Eltern gaben als Grund an, dass das Mädchen einen Kaugummi im Haar gehabt hätte. Als die Lehrerin erzählte, dass das Mädchen ihr einen anderen Grund genannt habe und sie aufforderte die Wahrheit zu sagen, **stritt das Mädchen vor den Eltern alles ab**. Die Schulleitung warnte die Eltern, dass so ein Verhalten vollkommen inakzeptabel sei und sie das nächste Mal die Polizei einschalten würde.

Unabhängig vom Auslöser ist **Gewalt in der Familie** ein schwieriges Thema, mit dem Schulen tagtäglich konfrontiert sind. Es ist dabei zu betonen, dass Gewalt **kein herkunftsspezifisches, religiöses oder soziales Phänomen** ist, sondern in allen Gesellschaftsschichten vorkommt. Mehrfach wurde von Lehrkräften berichtet, dass ein **Gefühl der Ohnmacht** für sie am meisten belastend sei. Nachdem die **Schüler/innen** all ihren Mut zusammengenommen und sich **ihnen anvertraut** haben, werden die üblichen Schritte gesetzt: die Direktion wird informiert, meist findet ein Gespräch mit den Eltern statt, die Schulsozialarbeiter/innen und Schulpsycholog/innen werden involviert, oftmals wird die Polizei informiert und die Kinder- und Jugendfürsorge oder auch ein einschlägiger Verein zu Hilfe gezogen. Dennoch bleibt bei vielen am Ende eine gewisse Hilflosigkeit übrig, da die Kinder, wenn es zu **Aussagen gegenüber der Polizei oder einer Konfrontation mit den Eltern** kommt, **aus Angst ihre Aussage zurückziehen**. Dies führt dazu, dass die **Konsequenzen meist nur gering** sind.

„Man weiß, dass es (Anm.: das Kind) zu Hause vermutlich wieder Schläge bekommt – vermutlich sogar noch mehr, weil es sich uns anvertraut hat – und man kann nichts tun. Das ist das Schlimmste.“ – NMS-Lehrerin aus Wien

Viele Lehrkräfte und Schulleiter/innen berichteten, dass der **Austausch mit der Kinder- und Jugendhilfe** heute u.a. aufgrund der **hohen Personalfluktuation** in vielen Ballungszentren nur sehr peripher vorhanden sei. Oftmals würden die Schulleiter/innen die Gesichter hinter den Namen, die für ihren Sprengel zuständig sind, gar nicht mehr kennen. Dies würde die Zusammenarbeit erschweren. Die Gesprächspartner/innen haben dabei den Mitarbeiter/innen der Kinder- und Jugendhilfe per se keinen Vorwurf gemacht, da diese auch alles in ihrer Macht Stehende tun würden – die Umstände seien das Problem.

„Man schreibt eine Gefährdungsmeldung und reicht alles nach Vorschrift ein und am Ende erhält man oft nicht einmal mehr eine Rückmeldung, was nun mit der Familie des Kindes, für das man eigentlich zuständig ist, passiert. Dabei soll man mit ihnen arbeiten. Wie soll das gehen?“ – Leiterin einer VS aus Kärnten

In zahlreichen Gesprächen wurde ein Teil des Gewaltproblems auch darin gesehen, dass der **Zusammenhalt zwischen den Schüler/innen oftmals nicht mehr ausreichend vorhanden sei**. Dies kann mitunter darauf zurückzuführen sein, dass viele Kinder und Jugendliche durch die **große Bandbreite an gesellschaftlichen Gruppen und Lebensformen** in einer sehr heterogenen Gesellschaft und die damit verbundene **Konfrontation mit oftmals unvertrauten Mentalitäten, Äußerlichkeiten, Wertvorstellungen oder Umgangsformen** überfordert sind. Aufgrund der vielfach empfundenen Abweichungen mit dem eigenen Lebensstil und der damit einhergehenden **fehlenden Identifikation**, wächst das **Gefühl, kein Teil einer Gruppe zu sein**. Die Konsequenz kann sein, dass der soziale Zusammenhalt nachlässt.

Gleichzeitig muss betont werden, dass in den Schulbesuchen deutlich wurde, dass vielen Schüler/innen vollkommen egal ist, welche Religion oder Herkunft ihre Mitschüler/innen bzw. Freunde und Freundinnen haben. Der **Druck aus dem Elternhaus oder der Community** sei oftmals der Grund, weshalb sich Schüler/innen nicht gemeinsam außerhalb des Schulgebäudes zeigen möchten. Unterschiede bzgl. der Herkunft oder Religion werden in Streitigkeiten zwischen Schüler/innen häufig als Ausrede benutzt, um eine Angriffsfläche zu finden, abwertende Aussagen diesbzgl. seien nicht immer tatsächlich so gemeint.

Gemäß der TALIS-Studie 2018 gaben 95% der befragten österreichischen Schulleiter/innen an, ihre Lehrkräfte seien davon überzeugt, dass **Kinder und Jugendliche lernen sollten, wie viel Menschen aus unterschiedlichen Kulturen miteinander verbindet**. Dieser Ansatz, das Gemeinsame über das Trennende zu stellen, deckt sich auch mit dem OECD-Durchschnitt (95%).³⁹

„Kinder müssen in der Schule lernen mit anderen Wertehaltungen, Lebensformen und Konflikten umzugehen. Man darf nicht immer alle Probleme für sie aus dem Weg räumen.“ – Mutter einer Schülerin

Bildungseinrichtungen können eine wichtige Rolle dabei spielen, den **Umgang mit Andersartigkeit zu erlernen**. Durch die unvermeidbare tägliche Begegnung und Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen, mit anderer Erstsprache, Religion oder familiären Strukturen kann es mithilfe der richtigen Rahmenbedingungen gelingen, Vorurteile abzubauen und das Verbindende zu entdecken. Die **Vernetzung mit anderen Einrichtungen**, wie z.B. Vereinen oder der Jugendarbeit, kann hierbei durch die Schaffung weiterer Begegnungsräume sehr unterstützend wirken.

„Die Schule wird überfordert mit Dingen, die die Schule gar nichts angehen. Lehrer können ein Elternhaus nicht ersetzen.“ – AHS-Lehrerin aus Wien

3.2.2 Anregungen und Wünsche

Gewaltprävention und das Erlernen von Konfliktlösungsstrategien sollten idealerweise bereits **in den elementaren Bildungseinrichtungen beginnen**, da Verhaltensweisen sich mit steigendem Alter verfestigen. Um das **Miteinander** an den Schulen zu verbessern, muss daher aus Sicht der Gesprächspartner/innen frühzeitig angesetzt werden. Der Prozess sollte in den Schulen durch **gemeinsame Gestaltungsräume und Begegnungen** gestärkt werden sowie durch einen **offenen, kommunikativen Umgang mit Konflikten**. Schüler/innen und Lehrpersonal müssen sich vermehrt **als Teil eines Ganzen betrachten**.

Gewaltprävention an Schulen

Immer mehr Kinder und Jugendliche verlieren zunehmend die Fähigkeit – nicht zuletzt aufgrund der Zunahme des Gebrauchs von sozialen Medien – Probleme im direkten, persönlichen Gespräch zu klären. Schüler/innen sollten daher von klein auf über den

³⁹ vgl. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019): TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.

verantwortungsvollen Gebrauch des Internets informiert werden und für Formen der persönlichen **Konfliktlösung** sensibilisiert werden. Durch die **Förderung von Empathie und Selbstvertrauen** und das **Betonen von Stärken** können gewalttätige Auseinandersetzungen reduziert werden.⁴⁰ Gewalt ist somit erfreulicherweise kein Phänomen, dem man hilflos gegenübersteht. Die Art und Weise, **wie man mit Veränderungen, Aggressionen und Konflikten umgehen und Gewalt präventiv verhindern kann, kann gelernt werden.** Schulen und dem Bildungssystem kommt hierbei eine wichtige Rolle zu. In Schulen werden Kinder und Jugendliche sozialisiert, lernen, wie sie sich in Gruppen verhalten sollen, reflektieren sich selbst und andere, Erlernen das Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft und bilden ihre eigene Persönlichkeit sowie den Umgang mit ihren Stärken und Schwächen heraus. Für diese Art der **sozialen und emotionalen Persönlichkeitsbildung** bedarf es natürlich auch ausreichender Unterrichtszeit.⁴¹

Ziel muss es sein, dass **Schulen keine Scheu davor** haben, Maßnahmen zur Gewaltprävention einzusetzen bzw. diese öffentlich kundzumachen, da die Auseinandersetzung damit ein **Zeichen für einen verantwortungsvollen Umgang** mit dem Thema ist. Oftmals werden Maßnahmen in diese Richtung leider noch als etwas Negatives angesehen oder gar als Eingeständnis, dass es an der Schule ein unlösbares Problem gibt. Diese Sichtweise sollte sich ändern.

Es ist wichtig, dass Lehrkräfte **rasch reagieren** und sich nicht provozieren lassen, sondern **Grenzen und Sanktionen** setzen (Ermahnung, Benachrichtigung der Eltern, Ausschließen vom Unterricht usw.). Außerdem ist es essentiell, nach dem Grund für die Ausschreitung zu fragen und ggf. die **Schulleitung sowie Kolleg/innen und die Eltern einzubinden.** Auch die Einschaltung der **Schulsozialarbeit bzw. Schulpsychologie** ist zu empfehlen.⁴²

Für einen **nachhaltig erfolgreichen, gewaltfreien Weg in Schulen** braucht es von Beginn an **klare Richtlinien** seitens der Schulleitung, die bereits bei Schulbeginn wertschätzend an Eltern und Schüler/innen kommuniziert werden. Diese „**Null Toleranz gegenüber Gewalt-Haltung**“ sollte stets offen kommuniziert werden und bei Bedarf sollten entsprechende **Sanktionen** gesetzt werden. Auch eine verstärkte **Rückendeckung der Lehrkräfte** von der Schulleitung wurde vielfach als Wunsch geäußert.

⁴⁰ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): 10 Jahre Strategie zur schulischen Gewaltprävention. Rückblick und Analysen im internationalen Vergleich.

⁴¹ vgl. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) (Hg.) (2009): Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen.

⁴² vgl. NEWS4TEACHERS. Das Bildungsmagazin (2019): Gewalt an Schulen ist Alltag.

Ein entsprechendes **Schulleitbild**, das u.a. die Achtung von Diversität und gegenseitigen Respekt festschreibt, kann ein wichtiger Schritt in diese Richtung sein. Auch **Begegnungen auf gleicher Augenhöhe** mit Eltern und Schüler/innen mit Migrationshintergrund (z.B. durch Schulveranstaltungen oder im Rahmen von Elterngesprächen) wären essentiell, um ev. Missverständnisse, Diskriminierungserfahrungen oder Gewaltakte zu verhindern. **Diskriminierende Worte und Handlungen gehen häufig mit Gewalt einher**. Daher sollte seitens der Schule im Umgang mit Sprache penibel darauf geachtet werden.

Sollte es zu einem Problem kommen, so wünschen sich viele Lehrkräfte einen **offenen, lösungsorientierten Umgang** damit. Wenn Herausforderungen offen kommuniziert werden können bzw. auch Unterstützungsmaßnahmen wie Supervisionen vorhanden sind, trägt dies auch sehr stark zur Psychohygiene der Lehrenden bei.

Wissensvermittlung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung

Das schulische Personal hat in den Gesprächen Bedarf und Interesse angemeldet, noch mehr **Wissen über die unterschiedlichen Formen von Gewalt und Aggression** zu erhalten und **Strategien** zu erlernen, **wie man mit unerwünschtem Verhalten im Lehrkörper umgehen kann**. Häufig herrscht hier Überforderung vor. Die Erhöhung der Zivilcourage wäre ebenso ein wichtiges Ziel.

Lehrkräfte sollten dafür bereits im Zuge der **Ausbildung** verstärkt Fachkenntnisse in diesem Bereich vermittelt bekommen. Zusätzlich ist es wichtig für pädagogisches Personal, das sich hierzu noch nicht ausreichend geschult fühlt, **passende Fort- und Weiterbildungsangebote** bereitzustellen. Auch wenn hierzu schon viel passiert, wurde dieser Aspekt mehrfach als Wunsch vorgetragen. Die sich fortlaufend verändernden Voraussetzungen (z.B. im Umgang mit neuen Medien, politische Veränderungen) sollen sich ebenso im Schulungsangebot widerspiegeln, um bestmöglich gerüstet zu sein.

Um Schüler/innen vor negativen Erfahrungen wie bspw. **Zwangsheirat oder FGM** adäquat schützen zu können, bedarf es ausreichender **Vermittlung von Hintergrundwissen** durch Fachexpert/innen **für Pädagog/innen, aber auch Schüler/innen** zu diesen Themen. Lehrkräfte wünschen sich eine Sensibilisierung dafür, wie sie erste Anzeichen erkennen und gefährdeten sowie betroffenen Schüler/innen bestmöglich helfen können. Dazu zählen **Informationen über Hilfsangebote** wie z.B. „Orient Express“ oder „FEM Süd“ sowie eine **verbesserte Zusammenarbeit mit einschlägigen Organisationen und dem Jugendamt**.

Bildung eines starken Netzwerks

Neben der **Primär-** (Vorbeugen von Gewalt) und **Sekundärprävention** (Training der Lehrer/innen und Schüler/innen im Umgang mit Gewalt- und Konfliktsituationen) ist auch die

Tertiärprävention (Maßnahmen zur Stabilisierung und Sozialisierung nach aggressivem und gewaltbereitem Verhalten) essentiell.⁴³ Bei allen drei Bereichen muss immer **das gesamte Umfeld betrachtet** werden, aber insbesondere bei letzterem ist ein **enges Zusammenspiel aller relevanten Akteurinnen und Akteure** notwendig: ausgehend von Schulleiter/innen, (Beratungs-)Lehrer/innen, Schulpsycholog/innen, Schulpsychagog/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Eltern, Vereinen bis hin zur Kinder- und Jugendhilfe. Viele Schulleiter/innen und Lehrkräfte äußerten den **Wunsch nach einem verstärkten Austausch** sowie mehr **proaktiver, gegenseitiger Information** in der Zusammenarbeit. Dies würde das Vertrauen stärken und schlussendlich den Kindern zugutekommen.

Mehrfach wurde der Wunsch geäußert, dass z.B. die **Polizei** vermehrt **Workshops an Schulen** abhalten sollte, um Jugendlichen auch die **strafrechtliche Dimension ihres Handelns aufzuzeigen** und somit präventiv weitere Gewalttaten zu verhindern. Angebote dieser Art, die mittlerweile tlw. aus Kostengründen eingestellt wurden, hätten in der Vergangenheit viele Erfolge verzeichnet.

Elternbildung

Viele Lehrkräfte und Schulleiter/innen würden es begrüßen, wenn von staatlicher Seite z.B. durch Kampagnen vermehrt auf die **Gefahren der neuen Medien** hingewiesen werden würde und es mehr **Angebote der Elternbildung** in diesem Zusammenhang gäbe. Es müsse den Eltern klar sein, welche **Rechte, aber auch Pflichten** sie in diesem Zusammenhang haben und wie sie ihr Kind im Umgang damit schützen können. Außerdem müsste den Eltern deutlich gemacht werden, an welche **Anlaufstellen** sie sich im Bedarfsfall wenden können, um Hilfe zu bekommen.

3.2.3 Beispiele gelungener Praxis

Bereits seit zwölf Jahren existiert in Österreich eine **Nationale Strategie zur Gewaltprävention an Schulen**. Im Juni 2016 wurde ein nationales **No Hate Speech-Komitee**⁴⁴ gegründet, das zum Thema Hass im Netz sensibilisieren will und Hassreden, d.h. Äußerungen, die zu Hass anstiften, verhetzen und/oder für bestimmte Gruppen verletzend oder beleidigend sind, entgegenwirken möchte. Damit wurden wichtige Zeichen gesetzt. Seitdem ist viel passiert – das zeigen u.a. die zahlreichen erfolgversprechenden Ansätze, die im Zuge der bundesweiten Gespräche aufgekommen sind.

⁴³ vgl. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) (Hg.) (2009): Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen.S.15

⁴⁴ vgl. No Hate Speech Komitee Austria

So beschäftigen sich z.B. im **Projekt „Heroes“** in der Steiermark und in Salzburg männliche Jugendliche aus sogenannten „Ehrenkulturen“ in Trainings intensiv mit Themen wie Ehre, Identität, Gleichberechtigung, Chancengleichheit, Geschlechterrollen und Menschenrechten und reflektieren selbstkritisch ihre eigenen Wertvorstellungen und ihre Sozialisation. Nach ihrem Training setzen sich die Heroes als Multiplikatoren **gegen Gewalt im Namen der Ehre und für gemeinsame Werte des Zusammenlebens** ein, indem sie z.B. passende Workshops an Schulen durchführen.⁴⁵

Einige Schulen berichteten, dass es wichtig sei im Unterricht (z.B. im **Philosophie- oder Ethikunterricht** oder in Fächern wie **„Soziales Lernen“** oder **„Politische Bildung“**) über Begriffe wie **„Ehre“** zu sprechen. Den Schüler/innen sollen die Bedeutung und der Ursprung der Wörter erklärt werden, es soll aber auch Raum und Zeit bleiben, damit die Kinder diese Begriffe für sich selbst definieren können. Dabei wird oft klar deutlich, dass sie vollkommen andere Anschauungen dazu haben, als auf den ersten Blick vermutet. Es **schärft** auf beiden Seiten das **Bewusstsein** und wurde von einigen Schulen als erfolgsversprechender Ansatz bezeichnet.

Ein weiteres spannendes Programm, das darauf abzielt die **sozialen Kompetenzen und die Empathie der Kinder** bereits in Kindergärten und Volksschulen zu **stärken** und somit zu Gewaltprävention beizutragen, ist **„Faustlos“**.⁴⁶ Das **Wiener Sozialkompetenz Programm zur Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz in der Schule** (WiSK) richtet sich hingegen an Schüler/innen der Sekundarstufe. Auch **„Lernen ohne Angst – Aktiv gegen Gewalt“** versucht im Zuge von vier Projektphasen, die insgesamt zwei Schuljahre andauern, gemeinsam mit Schüler/innen ab der 5. Klasse Oberstufe das Schulklima zu verbessern und Gewalt zu verhindern.⁴⁷ Zahlreiche **weitere Projekte** an Schulen, die neun Jahre lang durch den **„Fairness-Award“** ausgezeichnet wurden, geben einen Einblick, wie groß die Spannweite möglicher Handlungsansätze ist.⁴⁸

Ein sehr erfolgsversprechender Ansatz, der bundesweit bereits lange und häufig eingesetzt wird, ist **Peer-Mediation**. Die Kinder lernen dabei wichtige Instrumente der Konfliktlösung und -vermeidung kennen, wie z.B. Gewaltfreie Kommunikation. Dadurch können sie selbst einen wichtigen Beitrag als **Vermittler/innen bei Konflikten** einnehmen und Gewalt friedlich begegnen.⁴⁹ Nach Rücksprache mit Schulsprecher/innen hat sich dieses **System bisher sehr**

⁴⁵ vgl. Heroes. Gegen Unterdrückung im Namen der Ehre

⁴⁶ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Faustlos.

⁴⁷ vgl. Plan International/Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation (IKM): Lernen ohne Angst – Aktiv gegen Gewalt.

⁴⁸ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Modellprojekte Fairness Award.

⁴⁹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Peer Mediation.

gut bewährt – insbesondere von Schüler/innen der Unterstufe würde Hilfe durch ältere Mitschüler/innen gerne in Anspruch genommen. Für **Schüler/innen der Oberstufe** wäre es laut Aussagen hingegen ratsam anzudenken, **vermehrt externe Ansprechpersonen** heranzuziehen, da diese häufig nicht mit jüngeren Mitschüler/innen oder ihren Lehrer/innen über ihre Probleme sprechen möchten. In Deutschland und den USA werden auch **Senior/innen als Streitschlichter/innen** an Schulen eingesetzt.⁵⁰

Um zu erkennen, wie groß das Thema der Gewalt an Schulen überhaupt ist, kann man **AVEO** (Austrian Violence Evaluation Online Tool), das **Selbst-Evaluierungsinstrument zur Erhebung von Gewaltvorkommen in Klassen**, einsetzen. Lehrkräfte und Schulleiter/innen können durch die selbständig durchgeführten **Befragungen und Auswertungen** direkte Rückmeldungen über den Zustand am Schulstandort erhalten und durch ev. erneute Befragungen auch Veränderungen messen. Dies erleichtert die **Selbstreflexion** und hilft dabei **gezielt Gegenmaßnahmen** zu treffen.⁵¹

Wichtig ist, dass sich Schulen **zu Beginn jedes Schuljahres klar zu Gewaltlosigkeit bekennen**. Da es bereits sehr viele Schulen gibt, die eigene Verhaltenskodexe hierzu aufstellen oder **Verhaltensvereinbarungen** festlegen, werden an dieser Stelle keine einzelnen Schulen herausgegriffen. Vielfach beinhalten auch **Schul- und Hausordnungen** dieses Thema und stellen somit klare Handlungsspielräume für die Kinder und Jugendlichen auf.

Der **Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“** bietet Schulen einen **Orientierungsrahmen**, wie Fragen der Gleichstellung vor dem Hintergrund zunehmender Vielfalt im Unterricht berücksichtigt werden können. Darin wird bspw. auf die **Etablierung einer offenen Diskussionskultur** an Schulen eingegangen, ebenso wie auf den Umgang mit **Gewalt und Sexismus** oder dem Thema **Kopftuch**.⁵²

Auch **Compassion-Projekte**, in deren Rahmen **Schüler/innen der Oberstufe** für mehrere Wochen **in sozialen Einrichtungen** mitarbeiten, fördern deren Empathie und soziales Lernen und tragen somit auch zu einem friedlicheren Zusammenleben bei.

Mehrfach wurden **Formate für Schulen gefordert, die Kindern die Konsequenzen von rechtswidrigem Verhalten näherbringen**. Dabei wurden der Vertiefungskurs des ÖIF zu

⁵⁰ vgl. NEWS4TEACHERS. Das Bildungsmagazin (2019): Um Schüler zu befrieden: Senioren helfen als Streitschlichter an Schulen.

⁵¹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): AVEO. Selbstevaluationsinstrument zum Gewaltvorkommen an Schulen.

⁵² vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018): Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“. Rundschreiben Nr. 21/2018.

„Sicherheit und Polizei“⁵³ bzw. die Präventionsprogramme für Jugendliche des Bundeskriminalamts genannt. Beim Gewaltpräventionsprogramm „Click & Check“ lernen Kinder bspw. den richtigen Umgang mit sozialen Medien, während ihnen im Programm „All Right – Alles was Recht ist!“ das Verwaltungs-, Straf- und Zivilrecht nähergebracht wird, um ihr Rechtsbewusstsein zu fördern.⁵⁴ Der in diesem Jahr bereits zum dritten Mal durchgeführte Ideenwettbewerb „GEMEINSAM.SICHER mit deiner Schule“ sei hier ebenso erwähnt. Er beschäftigte sich heuer erstmals mit „Gewalt in der Schule“. Insgesamt wurden aus den bundesweit eingereichten Einsendungen drei Schüler/innenprojekte im BMI ausgezeichnet.⁵⁵

Darüber hinaus wurden bereits viele **Hilfestellungen für Pädagog/innen** entwickelt. UNICEF hat bspw. im Rahmen der Kampagne #ENDviolence ein **Aktivitätenpaket** entwickelt, um mithilfe praktischer Übungen die Gewalt in und um Schulen zu beenden. Ein ergänzender **Leitfaden für Pädagog/innen** hilft bei der Vorbereitung und gibt wichtige Hinweise zu Kinderschutz und zum Umgang mit diesem Thema.⁵⁶ Auch auf der Website **www.saferinternet.at** finden Pädagog/innen Informationen darüber, wie sie bei **Cyber-Mobbing** richtig reagieren können sowie **Unterrichtsmaterialien**, mit deren Hilfe sie die sichere Internet- und Handynutzung in der Schule thematisieren können.⁵⁷ Natürlich gibt es über diese beispielhafte Aufzählung hinaus auch zahlreiche andere Webseiten, die hierzu Materialienpakete anbieten. Auch die Publikation des ÖZEPS zu **Gewaltprävention an Schulen** bietet viele spannende Literaturempfehlungen. Das **Konzept der „Neuen Autorität“ von Haim Omer** wurde von einigen Pädagog/innen als sehr wirkungsvoll empfunden. Es lehrt Personen mit Führungsverantwortung, wie durch eine **wertschätzende Grundhaltung** gegenüber jeder einzelnen Person, ein respektvolles, konstruktives Miteinander ermöglicht wird und **Konflikte gewaltfrei gelöst** werden können.⁵⁸

Mit Jänner 2020 starten **erste Pilotversuche zu den geplanten Time-out-Gruppen für verhaltensauffällige Schüler/innen**, die durch massive disziplinarische Verfehlungen den Unterricht in der Klasse bzw. an der Schule behindern. Durch den Einsatz von eigens geschulten Lehrkräften in diesen Gruppen soll eine **möglichst rasche Rückkehr** der betreffenden Schüler/innen **in die Regelklasse** ermöglicht werden.⁵⁹ Im Zuge der

⁵³ vgl. Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): Vertiefungskurse zu den Werte- und Orientierungskursen.

⁵⁴ vgl. Bundesministerium für Inneres (BMI): Jugendprogramme.

⁵⁵ vgl. Bundesministerium für Inneres (BMI): GEMEINSAM.SICHER in Österreich. Frische Ideen für mehr Sicherheit in der Schule.

⁵⁶ vgl. United Nations Children's Fund (UNICEF) Österreich: Sichereres Lernen. Aktivitäten und Unterrichtsmaterial für ein Ende von Gewalt in und um Schulen #ENDviolence.

⁵⁷ vgl. Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT): saferinternet.at. Das Internet sicher nutzen!

⁵⁸ vgl. Institut für Neue Autorität (INA): Das Konzept der „Neuen Autorität“.

⁵⁹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019): Pädagogische Ansätze gegen Gewalt und Mobbing an Schulen.

bundesweiten Gespräche wurde deutlich, dass bereits einige Schulen diesen Ansatz seit längerer Zeit verfolgen.

Im Bereich der **Prävention von Gewalt und (Cyber-)Mobbing** startete das BMBWF in diesem Jahr, zusammen mit dem Fonds Gesundes Österreich (FGÖ) und anderen Partner/innen das Projekt „**Wohlfühlzone:Schule. Psychosoziale Gesundheit und (Cyber-)Mobbingprävention in der Schule**“. Ziel dieses Projekts ist es, Schulen als gewalt- und angstfreie Lernorte zu stärken, indem im Unterricht eine klare Ausrichtung auf das Lehren von sozio-emotionalen Kompetenzen, Beteiligungs- und Vereinbarungskultur sowie Persönlichkeitsstärkung und individuelles Wohlbefinden gelegt wird. Bereits im Vorjahr veröffentlichte das BMBWF einen **Leitfaden zum Umgang mit Mobbing an Schulen**.⁶⁰

Auch für von FGM betroffene Frauen gibt es glücklicherweise immer mehr Hilfsangebote. FEM Süd leistet hierzu in Österreich **niederschwellige und mehrsprachige Beratungs- und Aufklärungsarbeit**. In Workshops werden jährlich zahlreiche Personen, darunter u.a. auch Schüler/innen und Lehrkräfte, für die Risiken und Folgen von weiblicher Genitalverstümmelung sensibilisiert.⁶¹

3.3 Radikalisierung / Extremismus

3.3.1 Themenaufritt

Kinder und insbesondere Jugendliche **suchen** im Rahmen ihres Erwachsenwerdens **nach Zugehörigkeit, Halt und Anerkennung**. Sie wünschen sich, **Teil einer Gruppe zu sein** und gehört zu werden. In dieser sensiblen Phase der Identitätsfindung können extremistische Gruppen sehr leicht eine **starke Anziehungskraft** ausüben, wenn sich die jungen Erwachsenen von ihren Mitmenschen nicht richtig verstanden, benachteiligt, ausgegrenzt oder einsam fühlen.

Dieses **Vakuum nutzen extremistische Gruppen gezielt aus**, um junge Menschen von ihren Ideologien zu begeistern und sie u.a. zu Gewalttaten anzustiften. Das Spektrum dieser Gruppen ist sehr weit und umfasst **viele verschiedene Strömungen** (Links- und Rechtsextremismus, Salafismus etc.), aber auch eine große Bandbreite an **eigenen Symbolen, Codes und Bildsprachen**. Die Verortung in diesen extremistischen Gruppen ist oftmals ein

⁶⁰ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hg.) (2018): Mobbing an Schulen Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. Wien, Oktober 2018

⁶¹ vgl. Institut für Frauen- und Männergesundheit (Hg.): Frauengesundheitszentrum FEM Süd.

Zeichen für eine persönliche Sinnkrise, die Suche nach Aufmerksamkeit, Provokation oder Rebellion. Vielen Jugendlichen, aber auch Erwachsenen, gefällt es, als Teil einer solchen Gruppe endlich wahr- und ernst genommen zu werden.

Vielfach sind **Strukturen** entstanden, die die **demokratische Werteordnung gefährden**. Zur Anwerbung werden häufig Mittel genutzt, die junge Menschen sehr gut erreichen, wie z.B. soziale Medien oder Musik. Es gilt daher als Gesellschaft, ein besonderes Augenmerk auf den **Prozess der Radikalisierung** zu legen, wenn Personen beginnen ihr **Aussehen und Verhalten** zu **verändern**. Dies kann insbesondere in einem institutionalisierten Rahmen wie in Schulen gut beobachtet werden. In solchen Fällen sollte frühzeitig eingeschritten werden.

In den bundesweiten Gesprächen wurde deutlich, dass Radikalisierung und Extremismus nicht nur im gesellschaftlichen Diskurs, sondern auch im Bildungsbereich bereits ein großer Stellenwert eingeräumt wird. Dies überrascht nicht, denn immer häufiger werden Lehrkräfte mit **schwierigen Fragen zu Themen wie Islamismus, Salafismus, Antisemitismus, Islamophobie oder Rechtsextremismus** konfrontiert oder nehmen **bedenkliche Aussagen** ihrer Schüler/innen dazu wahr. So wurde der Ombudsstelle berichtet, dass es im Geschichtsunterricht immer schwieriger werde Themen wie den Holocaust oder den Israel-Palästina-Konflikt zu behandeln. Auch **Vertreter/innen der jüdischen Gemeinde**, die sich an die Ombudsstelle gewandt haben, äußerten Bedenken **vor zunehmendem Antisemitismus** in Österreich. Ebenso haben Vertreter/innen der Islamischen Glaubensgemeinschaft ihre Sorgen über wachsende Islamophobie zum Ausdruck gebracht.

Für viele Lehrkräfte ist nicht ausreichend klar, wie sie damit umgehen sollen. Die Abgrenzung darüber, ob ein Schüler/eine Schülerin mit einer solchen Aussage **nur provozieren** möchte oder tatsächlich **von extremistischem Gedankengut überzeugt** ist, ist im Einzelfall schwierig.

Insbesondere der **Einfluss radikaler Imame** sowie **islamischer Religionslehrer/innen und Schülerheime** wurde bei den Gesprächen mit der Ombudsstelle häufig erwähnt. Einige Lehrkräfte berichteten, dass manche Schüler/innen, die in den Sommerferien laut Eigenaussagen viel Zeit in islamischen Schülerheimen verbringen, danach wie ausgewechselt sind.

„Die Kinder verhalten sich dann (Anm.: nach den Sommerferien) oft wie nach einer Gehirnwäsche. Sie reden ganz anders, zitieren häufig den Koran und haben plötzlich viel radikalere Sichtweisen.“ – Lehrerin aus Vorarlberg

Verbreitung von extremistischem Gedankengut

Im Rahmen eines Gesprächs in Tirol wurde von Schulleiter/innen eine große Skepsis bezüglich des **islamischen Religionsunterrichts** geäußert. Sie kritisierten die **zu geringen Kontrollen** in Hinblick auf die fachlichen Fähigkeiten der Lehrkräfte sowie den vermittelten Inhalt. Ausschlaggebend dafür waren Berichte über diverse Fälle, wie unter anderem von jenem islamischen Religionslehrer, der in seiner Freizeit muslimische Kinder auf Spielplätzen mit folgenden Worten angesprochen haben soll: *„Wenn deine Mama kein Kopftuch trägt, dann kommt sie ins Fegefeuer. Das ist noch viel heißer als die Hölle. Also pass auf deine Mama auf und sage ihr, dass sie eines tragen soll.“* Solche **Aussagen, die Kindern Angst machen und versuchen, sie zu indoktrinieren**, sind höchst bedenklich. Da der Lehrer sich im Unterricht jedoch stets korrekt verhalten hat und keine ausreichenden Beweise vorliegen, darf er weiterhin als Religionslehrer arbeiten, auch wenn **seitens der Schulleiter/innen große Bedenken hinsichtlich des dort vermittelten Inhalts** bestehen.

Eine Muttersprachenlehrerin einer Volksschule wies eine Lehrerin auf die Probleme in manchen Wiener Moscheen mit folgenden Worten hin:

„Ich verstehe, was sich die Kinder untereinander vom Moscheebesuch am Wochenende erzählen. Da wird gezielt gegen die Schule gearbeitet. Imame sprechen sich z.B. gegen Projektwochen, Sexualunterricht und Schwimmunterricht aus.“ – Muttersprachenlehrerin an einer VS

Selbstverständlich gilt es **Pauschalierungen zu vermeiden** bzw. nicht alle Gläubigen einer Religion unter Generalverdacht zu stellen, da dies den Diskurs nur behindert und nicht fördert. Da die **fehlende Einflussnahme** insbesondere in Bezug auf islamischen Religionsunterricht jedoch häufig **offen kritisiert** wurde, wird sie hier, im Sinne einer transparenten Darstellung der gemeldeten Herausforderungen, angeführt. Vielfach wurde vorgeworfen, islamische Religionslehrer und Imame würden bewusst **„schwarze Pädagogik“** verwenden. Der Unterricht bestünde aus Sicht der Gesprächspartner/innen oft nur aus dem Auswendiglernen von Suren und Texten, ohne kritisches Denken oder das Zusammenleben zu fördern. Insbesondere Schulleiter/innen waren ob ihrer Ohnmacht manchmal verzweifelt.

„Wir haben einen wirklich guten, liberalen und offenen islamischen Religionslehrer an unserer Schule, der auch gerne bleiben würde. Er muss aber bald die Schule verlassen und woanders unterrichten. Ich habe

Bedenken, dass wir dann wieder einen Lehrer bekommen, mit dem die Zusammenarbeit schwierig wird. Am schlimmsten ist, ich kann nichts dagegen tun.“ – Schulleiterin einer VS aus Kärnten

Fragliche Einstellungen islamischer Religionslehrer

In einer steirischen Berufsschule kam es bereits vermehrt zu **negativen Vorfällen mit islamischen Religionslehrern**. Nach Aussage einer Lehrerin wurde ein islamischer Religionslehrer, der **angeblich salafistische Videos im Religionsunterricht gezeigt** hat, zwar versetzt, er darf jedoch weiterhin in einer anderen Schule unterrichten.

In einem anderen Fall in derselben Schule forderten islamische Schülerinnen eines Tages ihre Lehrerin in der Werkstatt auf, die Fenster völlig zu verdunkeln, da sie nur Tücher, aber keinen Hijab getragen haben. Die Lehrerin fand diese Aussage befremdlich und bat daraufhin den islamischen Religionslehrer, mit den Schülerinnen zu sprechen. Seine Reaktion war jedoch deutlich anders als erwartet. Er schlug vor, den **Schülerinnen mitzuteilen, dass sie immer mit Hijab in die Schule kommen sollen**.

Der Wunsch nach mehr **unabhängigen Kontrollen** sowie der Möglichkeit im Bedarfsfall sicherzustellen, dass Personen, die extremistische Einstellungen verbreiten, nicht mehr praktizieren dürfen, wurde mehrfach geäußert.

Gleichzeitig muss betont werden, dass auch viele positive Beispiele von islamischen Religionslehrer/innen angeführt wurden, mit denen z.B. **religionsübergreifender Unterricht** und die Zusammenarbeit problemlos funktionieren und die extreme Ansichten ihrer Schüler/innen durch religiöse Argumente entkräften. Klar ist, dass islamischer Religionsunterricht ein **wichtiger Teil der Lösung** sein kann.

Der nachfolgende Fall zeigt sehr gut auf, dass extremistische Ideologien oftmals nicht von zu Hause auf die Kinder übertragen werden, sondern auch **Eltern ihren radikalisierten Kindern häufig hilflos gegenüberstehen**.

Befreiung von radikalen Zirkeln

Ein **Flüchtlingsmädchen aus einer Wiener NMS** wurde von ihrem Bruder, der zunehmend radikalere Einstellungen angenommen hatte, streng überwacht. Die Eltern lehnten diese dauernde Überwachung ab, wussten sich jedoch nicht zu helfen und konnten den Sohn nicht davon abbringen. Das **Mädchen wollte ausbrechen** und konnte – mit dem Einverständnis ihrer Eltern – außerhalb Wiens eine Lehre beginnen. Der **Abstand von ihrem Bruder** und die damit einhergehende Freiheit haben dazu geführt, dass das **Mädchen immer extrovertierter wurde** und sich schlussendlich sogar traute ihren Hijab abzulegen. Sie hat seither mehrfach ihre alte Schule in Wien besucht und ihren Lehrkräften auch diese persönlichen Hintergründe für ihre sichtbare Verwandlung erzählt.

Wie bereits zu Beginn beschrieben, wurzeln viele dieser Übertritte in extremistische Gruppen in einem **fehlenden Zugehörigkeitsgefühl**. In den Gesprächen wurde betont, dass es **Österreich scheinbar nicht ausreichend gelungen** sei, zahlreiche **Kinder der zweiten und dritten Generation von Migrant/innen „abzuholen“**.

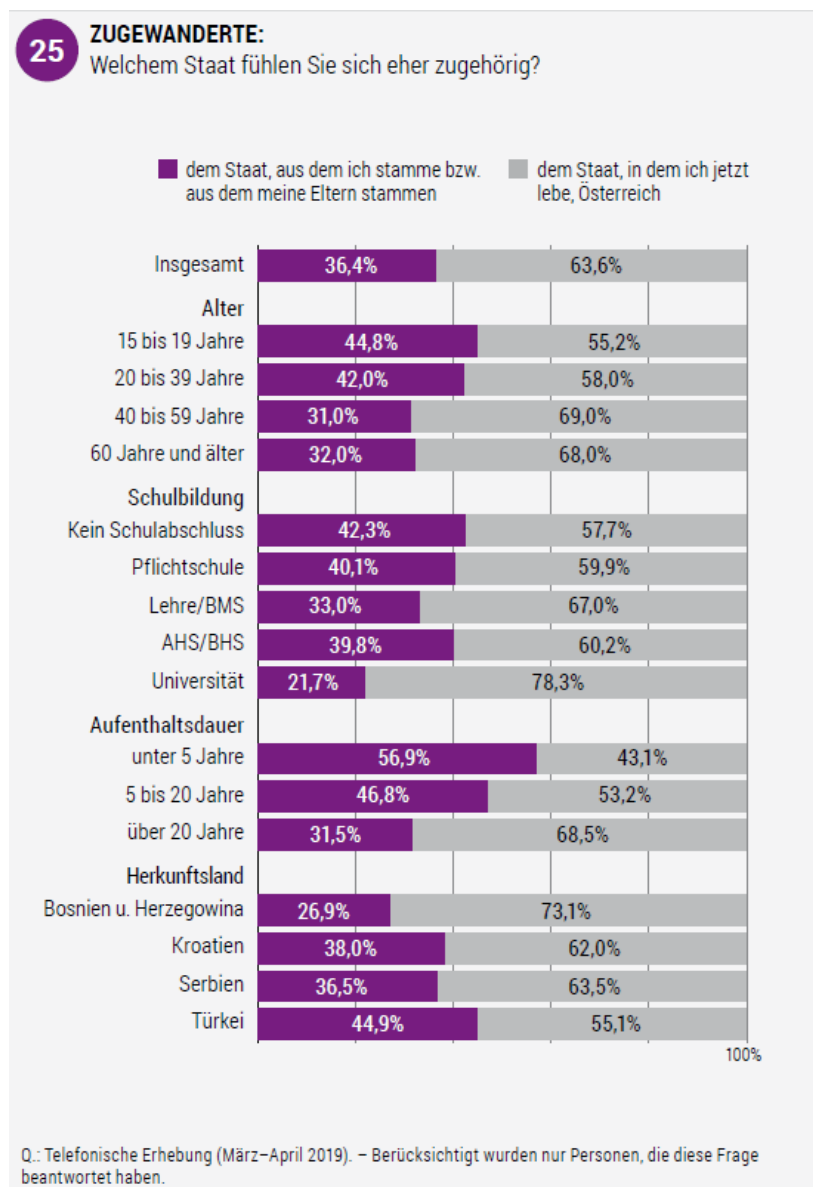
„Es gibt mittlerweile zwei Extreme: Einerseits gibt es die Kinder mit Migrationshintergrund, die sich immer mehr dem Herkunftsland zuwenden, weil sie als Österreicher/innen nicht akzeptiert werden – egal was sie tun – und dann gibt es diejenigen, die alles daransetzen als Österreicher/innen angesehen zu werden und dafür sogar ihre Herkunft total verleugnen.“ – Schüler einer Berufsschule aus Wien

Die Statistiken verdeutlichen, dass das Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich nicht nur von der Herkunft, sondern auch von soziodemografischen Merkmalen bestimmt wird. Frauen sowie ältere Befragte fühlen sich in Österreich tendenziell stärker heimisch, ebenso **steigt das Zugehörigkeitsgefühl mit steigender Aufenthaltsdauer, höherer Schulbildung sowie zunehmendem Erfolg auf dem Arbeitsmarkt.**⁶²

⁶² vgl. Statistik Austria (Hg.) (2019): migration & integration. zahlen. daten. indikatoren 2019, S.96f.

„Wir fahren im Sommer nach Hause (Anm.: in das Herkunftsland der Eltern).“ „Wieso sagst du das? Seid ihr hier (Anm.: in Österreich) nicht zu Hause?“ „Schon, aber nicht so richtig.“ – AHS-Schüler aus Wien gegenüber seiner Lehrerin

Grafik 17: Gefühl der Zugehörigkeit gegenüber dem Herkunftsland sowie Österreich⁶³



⁶³ Statistik Austria (Hg.) (2019): migration & integration. zahlen. daten. indikatoren 2019, S.97

Identität und Zugehörigkeitsgefühl

Ein Trainer aus Wien mit türkischem Migrationshintergrund, der häufig mit **jugendlichen Migrant/innen** arbeitet, macht regelmäßig die Erfahrung, dass sich viele von ihnen **stärker mit dem Herkunftsland identifizieren als mit Österreich**. Immer wieder fragen ihn Schüler/innen: „Bist du Türke?“ Er antwortet daraufhin: „**Ich lebe in Wien, trinke Wiener Wasser und esse Wiener Essen. Warum sollte ich mich also der Türkei näher fühlen? Wien ist meine Heimat – Ich bin Wiener.**“ Wenn er die Gründe schildert, weshalb er sich als Wiener fühlt und mit den Jugendlichen im Anschluss über ihre Identitäts- und Zugehörigkeitsgefühle spricht, stellt sich bei den meisten ein Umdenken ein.

„Leider ist es uns (Anm.: der österreichischen Gesellschaft) nicht gelungen, viele Migrant/innen gut zu integrieren. Wie sonst kann man sich erklären, dass einige für den IS (Anm.: Islamischen Staat) in den Krieg gezogen sind?“
– Schulleiterin einer NMS aus Wien

In den bundesweiten Gesprächen wurde durch geschilderte Fallbeispiele deutlich, dass bei diesem Thema auch die **Eltern eine entscheidende Verantwortung tragen**. Jene Eltern mit Migrationshintergrund, die sich in Österreich heimisch fühlen, können das Gefühl der Zugehörigkeit auch besser an ihre Kinder weitergeben. Es kommt zu weniger **emotionaler Zerrissenheit** bei den Kindern. Umgekehrt gibt es selbstverständlich auch jene Eltern ohne Migrationshintergrund, die eine **zunehmende Diversität ablehnen** und ihre **eigenen Kinder** mit diesem Gedankengut **stark beeinflussen**. Manche von ihnen gehen sogar so weit und hetzen auf sozialen Medien offensiv gegen die Mitschüler/innen ihrer eigenen Kinder mit Migrationshintergrund oder die Schulen.

3.3.2 Anregungen und Wünsche

Bildung ist eines der wichtigsten Instrumente, um **Chancengerechtigkeit sowie sozialen Zusammenhalt** zu fördern und radikalem Gedankengut entgegenzutreten. Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln deutlich wurde, haben **Schulen die Aufgabe, Kinder und Jugendliche auf ein Leben in einer pluralistischen Gesellschaft vorzubereiten** und sie zu mündigen, kritischen, offenen und verantwortungsbewussten Menschen zu formen. Hierzu ist es notwendig, ihnen den Nutzen von Solidarität und unseren demokratischen Werten (wie z.B.

Religions- und Meinungsfreiheit, Gleichberechtigung) näherzubringen, aber auch ihre Identität zu stärken.

Politische Bildung/Demokratieförderung

Wertevermittlung und Demokratieförderung sollten im Idealfall **bereits vor Schuleintritt** beginnen. Schon im Rahmen der Elementarpädagogik können Kinder Prinzipien wie Verantwortung und Mitbestimmung erlernen. Dies kann segregierenden Tendenzen präventiv entgegenwirken.

In der Schule kann **Politische Bildung** als Unterrichtsfach eine **essentielle Rolle** einnehmen, da es sich mit den historischen Zusammenhängen und Möglichkeiten der Einflussnahme auf politische Entwicklungen auseinandersetzt und somit zu kritischem Denken und eigenverantwortlichem Handeln beiträgt. Aber auch gelebte Demokratie und Mitbestimmung, z.B. durch die Einrichtung eines Schulparlaments, fördert die Wertevermittlung und demokratisches Denken. Die Konzepte der **European bzw. Global Citizenship Education**, die als Denkrahmen dazu verhelfen sollen, europäische bzw. globale Herausforderungen lokal lösen zu lernen, spielen dabei eine wichtige Rolle und haben in den letzten Jahren auch vermehrt an Bedeutung gewonnen.

Eine weitere Anregung war es, bei den verwendeten **Unterrichtsmaterialien** (Schulbüchern, Arbeitsblättern, Filmen etc.) regelmäßig darauf zu achten, dass diese auch den geänderten Verhältnissen in Politik, Wissenschaft, Forschung und der Bevölkerung ausreichend Rechnung tragen. Insgesamt sollten auch Konzepte aus Sicht vieler Gesprächspartner/innen verstärkt auf die am jeweiligen Schulstandort **vorherrschenden Strukturen sowie sozialen und kulturellen Hintergründe** ausgerichtet werden.

Insgesamt wurde festgehalten, dass es **zur Prävention von Radikalisierung und Extremismus** essentiell ist, die **Integration der Menschen in Österreich zu fördern**. Dazu zählt, dass sich alle Migrant/innen als selbstverständlicher Teil Österreichs wahrnehmen, sich hier wohlfühlen und es gelingt, den **sozialen Zusammenhalt durch eine gemeinsame Wertebasis zu stärken**. Außerdem braucht es eine soziale Durchlässigkeit für alle Migrant/innen, sodass sie an wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Prozessen ausreichend partizipieren und **eigenverantwortlich leben** können.

Ausbau in Aus-, Fort- und Weiterbildung

Damit Pädagog/innen diese Ansätze ideal vermitteln können, braucht es im Zuge der Aus-, Fort- und Weiterbildung einen verstärkten Fokus auf **Demokratieförderung** sowie darauf **Anzeichen von Radikalisierung** (Codes, Symbole, Verhaltensweisen verschiedener

Strömungen) **frühzeitig erkennen und kompetent handeln zu können**. Dabei gilt es stets auf die Fachexpertise der Vortragenden sowie die Aktualität der Lehrinhalte zu achten.

Multidisziplinäre Teams an den Schulen

In den Gesprächen wurde auch vielfach der Wunsch nach **kompetenter Unterstützung** für Lehrkräfte in diesem Bereich geäußert. Es brauche ein **multidisziplinäres Team, bestehend aus Fachexpert/innen**, das sich in Verdachtsfällen mit dem Kind oder Jugendlichen ausreichend auseinandersetzen und ggf. Schritte einleiten kann. Es kann nicht von einer einzelnen Lehrkraft verlangt werden, alleine mithilfe pädagogischer Ansätze gegen **destruktive Ideologien und Einstellungen** anzukämpfen. Von der Lehrkraft über Fachexpert/innen bis hin zur Schulleitung sollten alle Personen eingebunden werden und in einem engen Netzwerk offen zusammenarbeiten.

Netzwerke mit externen Expert/innen und Anlaufstellen bilden

Die verstärkte **Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit, Vereinen und der Nachbarschaft** wäre hierbei eine optimale Ergänzung, die wesentlich dazu beitragen könnte, die Chancengerechtigkeit von Kindern aus benachteiligten Familien zu erhöhen. Gleichzeitig könnte durch ein **enges Netzwerk** dieser Einrichtungen präventiv Radikalisierung begegnet werden bzw. Betroffenen, die radikale Kreise verlassen möchten, optimale Unterstützung gewährleistet werden.

Bildungspartnerschaft und Elternbildung stärken

Eine wesentliche Aufgabe bei De-Radikalisierungsprozessen kommt auch der **Bildungspartnerschaft** und Elternbildung zu. Viele Eltern können das geänderte Verhalten ihres Kindes nicht gleich richtig zuordnen oder sind überfordert, wenn sie den Wandel ihres Kindes bemerken. Auch wenn es mittlerweile einige Hilfsangebote für Eltern gibt, so wäre es ein dringender Wunsch der Gesprächspartner/innen, das Angebot zu Radikalisierung und Extremismus im Bereich der **Elternbildung** auszubauen. Durch **fachspezifische Workshops und Vorträge** könnten Eltern gezielt lernen, wie sie auf erste Anzeichen richtig reagieren und mit Schulen optimal zusammenarbeiten können.

3.3.3 Beispiele gelungener Praxis

Basis für alle Aktivitäten sind die **Grundprinzipien des Rechtsstaates**, dh die Menschenrechte und die Wahrung der Menschenwürde, die Diversität einer demokratischen Gesellschaft und die darin ausgehandelten Werte des Zusammenlebens.

Da die Vermittlung dieser Werte bereits von klein auf beginnen sollte, wird in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen seit 2018 der Leitfaden „**Werte leben, Werte**

bilden. Wertebildung im Kindergarten⁶⁴ genutzt. Auf spielerische Weise wird dadurch ein wichtiger Beitrag für ein gewaltfreies Miteinander geleistet.

Mehrere Bildungsdirektionen arbeiten bereits eng mit **Expert/innen, Kriminal- und Suchtpräventionsstellen** zusammen und thematisieren **Extremismus und Radikalisierung** in mehreren Unterrichtsfächern und speziellen Workshops an Schulen. Bei konkreten Anlassfällen gibt es seitens der Bildungsdirektionen Angebote, um rasch vor Ort reagieren zu können, wie z.B. in Oberösterreich⁶⁵ und Tirol⁶⁶.

All jene Projekte, die das Demokratie- und Grundrechteverständnis von Kindern und Jugendlichen fördern, wie z.B. das **Demokratieportal „#politik-er-leben**⁶⁷, die **Demokratiewerkstatt des Parlaments**⁶⁸, das **Projekt „Verfassung macht Schule**⁶⁹ des VfGH oder **„Justiz macht Schule**⁷⁰, helfen dabei, wichtige **Werte für ein gelingendes Miteinander** zu vermitteln.⁷¹ Aber auch Maßnahmen wie z.B. jene des Vereins **_erinnern.at_** tragen durch ihre **Aufklärungsarbeit** (Lernmaterialien, Zeitzeug/innen, Lehrgänge, Tagungen, Seminare etc.) über den Holocaust dazu bei, Radikalisierung zu verhindern.⁷²

Mittlerweile gibt es bereits eine **breite Palette an Informations- und Unterstützungsmaterialien** für Lehrkräfte zu diesem Themengebiet.⁷³ Auch das Land Hessen hat bspw. im Mai dieses Jahres einen interessanten **Leitfaden für Lehrkräfte** zu Demokratieerziehung, Wertevermittlung und Extremismusprävention verfasst, der kostenlos im Internet zur Verfügung steht.⁷⁴ In Nordrhein-Westfalen hat das Ministerium des Innern einen **Comic für Demokratie und gegen Extremismus** herausgebracht, um Schulkinder auf diese kreative Weise für diese Themen zu sensibilisieren und darüber aufzuklären.⁷⁵

⁶⁴ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Pädagogische Grundlagendokumente. Werte leben, Werte bilden. Wertebildung im Kindergarten.

⁶⁵ vgl. Niedermair, Klaus (2019): „Extremismus-Prävention in öö. Schulen wirkt“.

⁶⁶ vgl. Bildungsdirektion (BD) Tirol: Jugend und Extremismen: De-Radikalisierung, Intervention und Prävention.

⁶⁷ vgl. Fachhochschule Burgenland GmbH: #politik-er-leben.

⁶⁸ vgl. Republik Österreich – Parlamentsdirektion: Was ist die DemokratieWERKstatt?

⁶⁹ vgl. Verfassungsgerichtshof Österreich (VfGH): Verfassung macht Schule.

⁷⁰ vgl. Bundesministerium für Verfassung, Reformen, Deregulierung und Justiz (BMVRDJ): „Justiz macht Schule“.

⁷¹ vgl. Klikovits, Martin (2019): Demokratie-Offensive unter dem Titel „#politik-er-leben“ vorgestellt.

Burgenländischer Landtag, 12. Juni 2019.

⁷² vgl. Verein Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart

⁷³ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Jugend und Extremismen. Hilfe in Krisensituationen.

⁷⁴ vgl. Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2019): Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung. Eine Handreichung für hessische Lehrkräfte. 1. Auflage, Mai 2019

⁷⁵ vgl. Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2017): CoDeX. Comic für Demokratie und gegen Extremismus.

Auch die **schulpsychologischen Beratungsstellen** unterstützen Schulen bundesweit im Bedarfsfall bei der Bewältigung schwieriger Situationen, z.B. in Form von Einzelgesprächen, Klasseninterventionen, Beratung der Schulleitung bzw. von Lehrkräften und Planung von Präventionsmaßnahmen.⁷⁶

Wenn sich Lehrkräfte, Sozialarbeiter/innen oder Angehörige Sorgen machen, dass sich ein Kind einer extremistischen Gruppe angeschlossen haben könnte, so können diese sich kostenlos an die bundesweite **Beratungsstelle Extremismus** wenden. Diese Anlaufstelle **berät in allen Fragen zum Thema Extremismus und bei Verdacht auf Radikalisierung** einer Person.⁷⁷

In Österreich leistet die NGO **„DERAD – Netzwerk Sozialer Zusammenhalt für Dialog, Extremismusprävention und Demokratie“**⁷⁸ wichtige Arbeit, um Extremismus zu verhindern bzw. einschlägig verurteilte Personen zu betreuen und zu beraten. Durch z.B. **Workshops und Vorträge** für Schüler/innen als auch für Pädagog/innen sowie Bildungsangebote im Bereich Politische Bildung, Demokratie, Menschenrechte und Projekte im Rahmen des **interkulturellen und interreligiösen Dialogs**. Auch das **Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes** (DÖW) bietet sowohl zahlreiche Bildungsangebote für Kinder, Jugendliche sowie Erwachsene an als auch Ausstellungen und Informationsmaterialien.⁷⁹

Einen wichtigen Beitrag in der Wertevermittlung spielen auch die **Werte- und Orientierungskurse** des ÖIF. Alle Migrant/innen, die nach Österreich kommen, erhalten in diesen verpflichtenden Kursen eine wichtige Hilfe für einen Neubeginn in Österreich. Die dort vermittelten Basisinformationen können freiwillig durch ein **breites Angebot an Vertiefungskursen** ergänzt werden.⁸⁰ Des Weiteren bietet der ÖIF auch das Seminar **„Grundlagenwissen über Antisemitismus und Radikalisierungsprävention“** an, das in Zusammenarbeit mit der Israelitischen Kultusgemeinde (IKG) Wien erarbeitet wurde, um Lehrer/innen, Deutschtrainer/innen, Mitarbeiter/innen in Beratungsstellen sowie Leiter/innen von Wertekursen in ihrer täglichen Arbeit zu unterstützen.⁸¹

Österreich setzt seit Jahren intensive Bemühungen, um Radikalisierung und Extremismus vorzubeugen. So wurde bspw. im Sommer 2017 das **„Bundesweite Netzwerk Extremismusprävention und Deradikalisierung“** (BNED) gegründet, das erstmals unter der Koordinierung des BVT alle bundesweiten Initiativen auf diesem Gebiet gesammelt hat. Schlussendlich wurde

⁷⁶ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Die Ansprechpartner/innen im Bildungsministerium und in den Bundesländern.

⁷⁷ vgl. Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (boJA): Beratungsstelle Extremismus.

⁷⁸ vgl. Netzwerk Sozialer Zusammenhalt für Dialog, Extremismusprävention und Demokratie (DERAD)

⁷⁹ vgl. Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes (DÖW): Bildungsangebote.

⁸⁰ vgl. Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): Kurse und Seminare.

⁸¹ vgl. Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): Grundlagenwissen über Antisemitismus und Radikalisierungsprävention.

auch die „**Österreichische Strategie Extremismusprävention und Deradikalisierung**“⁸² verabschiedet. Diese macht deutlich, dass es neben repressiven Maßnahmen bei konkreten Gefahren insbesondere auch viele **präventive Maßnahmen** benötigt, um Radikalisierung gar nicht erst entstehen zu lassen.

3.4 Bildungspartnerschaft

3.4.1 Themenaufriß

Zahlreiche Studien belegen: Den (fehlenden) Bildungserfolg der Kinder **prägen die Eltern wesentlich mit**. Dabei ist nicht nur der **Bildungshintergrund** der Eltern sowie deren sozioökonomischer Status ausschlaggebend, sondern auch die gesamte **Erziehung** und inwiefern es ihnen gelingt, ihre **Kinder auf die Schule vorzubereiten, sie zu motivieren und auf ihrem Weg zu begleiten**. Dazu zählt auch ihnen ein häusliches Umfeld zu schaffen, in dem sie gut lernen können. Kinder, die im Kleinkindalter regelmäßig Lob und Zuspruch erhalten, entwickeln später in der Schule eher Neugier und Ehrgeiz. Man weiß heute bspw. auch, dass Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wird, ein differenziertes Sprachvermögen ausbilden, was ihnen u.a. beim verbalen Ausdruck und dem Verfassen von Texten hilft.

Es steht häufig die **Vermutung** im Raum, dass **Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oftmals bei gleicher Intelligenz, nur aufgrund ihres geringeren Wortschatzes in der Bildungssprache, schlechter in der Schule abschneiden**. Auch Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron waren der Meinung, dass ein erfolgreicher Bildungsweg bereits das Beherrschen der Bildungssprache sowie das Vertraut-sein mit dem Habitus und kulturellen Normen von bildungsnahen Schichten voraussetzt.⁸³

„In unserem (Anm.: dem österreichischen) Schulsystem wird Wissen hauptsächlich verbal abgefragt. Vieles wird über Sprache entschieden. Denken Sie z.B. an Textaufgaben: Häufig scheitert es dabei nicht an den mathematischen Fähigkeiten, sondern rein am Verständnis des Textes. Hier sind Kinder mit anderer Erstsprache deutlich im Nachteil.“ – VS-Lehrerin aus Kärnten

⁸² vgl. Bundesweites Netzwerk Extremismusprävention und Deradikalisierung (BNED): Österreichische Strategie Extremismusprävention und Deradikalisierung.

⁸³ vgl. Quint, Brigitte: Die Illusion der Chancengleichheit. In: Die Furche. Nr. 28/2019 vom 11.07.2019

Die Bedeutung von frühkindlicher Förderung steht außer Frage, weshalb auch **Kindergärten** zunehmend **als erste Bildungseinrichtungen** wahrgenommen werden. Eltern muss der **Nutzen von** u.a. **frühkindlichem Spracherwerb** in Kinderbetreuungseinrichtungen verdeutlicht werden, um von klein an die Teilhabechancen aller Kinder zu erhöhen. Prinzipiell ist es wichtig, die Eltern einzubinden und in die Pflicht zu nehmen. **Schulen oder Kindergärten** können **nicht alleine für den Bildungserfolg der Kinder verantwortlich** gemacht werden.

Doch bei der Einbindung der Eltern stehen immer mehr Schulleiter/innen und Lehrer/innen vor **großen Herausforderungen**. Die Gründe dafür sind vielfältig. Zum einen haben sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den letzten Jahrzehnten sehr stark verändert: Die Zunahme von u.a. Patchworkfamilien oder erhöhte Scheidungsraten wirken sich auf die Elternarbeit und den Schulalltag aus. Auch veränderte **Erziehungsmethoden**, andere **Rollenbilder** sowie die zunehmende **Pluralität** haben darauf Auswirkungen.

Eltern mit Migrationshintergrund **sprechen häufig nicht so gut Deutsch** und vermeiden daher aus Schamgefühl oder Angst vor Missverständnissen den Kontakt mit der Schule oder anderen Elternteilen. Andere **wissen nicht, wie das Schulsystem in Österreich aufgebaut** ist, oder sind unsicher, in welchem Ausmaß und in welcher Form ein **Einbringen in der Schule** von ihnen erwünscht bzw. erwartet wird. Häufig scheinen sie nach Angaben der Gesprächspartner/innen auch **verunsichert** zu sein, welche **Rechte und Pflichten** sie als Eltern treffen. In ihren Herkunftsländern gibt es teilweise eine strikte Arbeitsteilung zwischen Schule und Elternhaus. Außerdem erwarten sie oft andere Dinge von ihren Kindern und den Lehrer/innen, als es in Österreich üblich ist.

„Die Eltern fühlen sich nicht verantwortlich. Viele denken, dass alles was mit Bildung zu tun hat, alleine Aufgabe der Schule ist.“ – AHS-Lehrerin aus Wien

Vielfach sind auch **mangelnde zeitliche Ressourcen, fehlende Kinderbetreuung oder Belastungen** innerhalb der Familien Faktoren, welche die Mitwirkung der Eltern bestimmen. Auch **negative Erfahrungen** (wie z.B. Diskriminierung, fehlende Wertschätzung, unzureichendes Entgegenkommen, intransparente Entscheidungen) wurden als Gründe dafür genannt, weshalb der Kontakt mit der Schule eher gemieden wird. Meist ist es ein Zusammenspiel von mehreren Ursachen. Seltener als angenommen ist es wirklich das Desinteresse der Eltern am Bildungserfolg der Kinder.

Vielfach erleben Eltern mit Migrationshintergrund eine **emotionale Zwickmühle** – einerseits möchten sie ihren **Kindern** in Österreich **die besten Startchancen ermöglichen** und daher auch den Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft fördern – **andererseits fürchten sie, ihre**

Kinder dadurch zu verlieren. Die **Verbindung zum Herkunftsland und der dort vorherrschenden Kultur**, die durch die Migration oft als verloren oder geschwächt empfunden wird, wird zu Hause daher sehr stark betont.⁸⁴

Kommunikationsprobleme, Misstrauen, unzureichender oder fehlender Austausch und die damit verbundenen **Herausforderungen** zwischen Eltern und Schulleiter/innen, Lehrer/innen oder anderem Personal der Schule **können sich negativ auf die Erziehung und den schulischen Erfolg des Kindes auswirken.** Es kann dadurch aber auch zu **gegenseitigen Anschuldigungen und der Bildung von Klischees und Vorurteilen** kommen.

Ein solches Vorurteil ist beispielsweise, dass Eltern mit Migrationshintergrund eine geringere Bildungserwartung aufweisen, weshalb ihre Kinder bildungsbenachteiligt sind. Häufig weisen **Migrant/inneneltern** jedoch **sehr hohe Bildungsaspirationen** auf, die tlw. im Laufe der Schulzeit aufgrund von negativen Erfahrungen abnehmen. Oftmals haben Eltern mit Migrationshintergrund auch die Überzeugung nicht viel zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen zu können.

Nicht selten kommt es laut den Erzählungen der Lehrkräfte und Schulleiter/innen vor, dass Eltern Termine nicht einhalten oder insbesondere weiblichem Personal kein Respekt entgegengebracht wird (z.B. kein Handschlag bei der Begrüßung). Letzteres ist meist in **traditionell religiösen Familien**, in denen die **Väter die Entscheidungsträger** sind, der Fall. Angelegenheiten die Schule betreffend dürfen laut Aussagen der Lehrkräfte und Schulleiter/innen dann meist nur von diesen entschieden werden, selbst wenn **größtenteils die Mütter mit der Schule in Verbindung stehen.** Aus der Sicht von einigen Schulsozialarbeiter/innen, die selbst Migrationshintergrund haben, wird von der Schule zu viel toleriert. Wenn Kinder erkennen, dass das **respektlose Verhalten ihrer Eltern gegenüber den Lehrkräften und Schulleitungen sanktionslos** bleibt, kann man nicht erwarten, dass sie sich anders verhalten.

„Ihr (Anm.: Schulleiter/innen und Lehrer/innen) seid viel zu nett. Niemand nimmt euch ernst. Es bräuchte viel mehr Konsequenzen.“ – Schulsozialarbeiter mit syrischem Migrationshintergrund

Um den **Einfluss von Eltern, deren Gesellschaftsbild nicht unseren mitteleuropäischen Werten entspricht**, nicht zu groß werden zu lassen, was auch die Bildungspartnerschaft mit anderen Eltern sehr rasch negativ beeinflussen kann, braucht es ein **frühzeitiges Einschreiten bei negativen Vorfällen.** Es ist wichtig, sofort das Gespräch zu suchen und deutlich

⁸⁴ vgl. Leyendecker, Birgit (2011): Sozialisation und Erziehung – der Stellenwert der Familie. S.241

darzulegen, warum das Fehlverhalten nicht geduldet werden kann und was sich die Schule von den Eltern wünscht.

Eine **gute Gesprächsbasis** ist essentiell. Ist eine solche vorhanden, so zeigt sich häufig, dass **ganz andere Gründe für ein Verhalten der Eltern ausschlaggebend waren, als zu Beginn angenommen**. So berichtete bspw. eine Elternvertreterin, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund angebotene Gespräche mit Dolmetscher/innen in den Schulen deswegen ablehnen, weil es schon passiert sei, **dass Details der Vorfälle an den Schulen und familieninterne Informationen innerhalb weniger Tage danach in der Community bekannt** waren. Der **communityinterne Druck**, der tlw. **auf die Familien ausgeübt** wird, darf nicht außer Acht gelassen werden. Da manche Eltern befürchten innerhalb der eigenen Gruppe Ansehen zu verlieren, braucht es für vertrauliche Gespräche stets einen sicheren Rahmen.

Mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass häufig angenommen wird, eine Person mit Migrationshintergrund alleine könne sämtliche Auseinandersetzungen mit Migrant/innen am Schulstandort lösen. Dabei ist zu bedenken, dass es auch **zwischen den einzelnen Migrant/innengruppen große religiös oder historisch bedingte Konflikte** gibt, die auch heute in Österreich weiterwirken.

„Es herrscht oft der Irrglaube vor, dass jemand, nur weil er aus demselben Herkunftsland kommt, auch automatisch die am besten geeignete Person ist, um in einem Fall zu vermitteln. Das stimmt nicht, wie sich oft zeigt. Es braucht hier ein Umdenken.“ – Lehrerin aus Wien

Gescheitertes Dolmetschen

Eine **Schulleiterin** aus Wien, die bereits seit Längerem ergebnislos das Gespräch mit einer türkischen Familie gesucht hat, **organisierte als Hilfestellung** für das Elterngespräch **eine Dolmetscherin mit türkischem Migrationshintergrund**. Als sie den Eltern mitteilte, dass für eine reibungslose Verständigung gesorgt ist, kam es zu einem Gespräch. Gleich von Beginn an bemerkte die Direktorin eine sehr **angespannte Stimmung** zwischen den Anwesenden. Sie hatte das Gefühl nicht immer alle Informationen zu erhalten, die gesamte **Kommunikation war verhalten**. Nach dem Gespräch teilte die Dolmetscherin der Direktorin mit, der Vater habe sie **von Beginn des Gesprächs an abgelehnt**. Als er sah, dass sie kein Kopftuch trägt, fragte er sie: „*Wieso bist Du eine Ungläubige? Mit einer Frau wie Dir spreche ich nicht.*“

Neben dieser Schulleiterin war auch bei einigen anderen Gesprächspartner/innen immer wieder **Ratlosigkeit** zu erkennen, **was seitens der Schulen noch getan werden kann, um die Bildungspartnerschaft mit den Eltern zu verbessern.**

„Wir bieten so viel Unterstützung an und organisieren alle möglichen Projekte, aber die Hilfe wird oft nicht angenommen. Was sollen wir denn noch tun?“ – Schulleiterin einer AHS in Wien

Ein Erklärungsansatz kann sein, dass viele **Migrant/innen** – nicht zuletzt aus den bereits geschilderten Gründen – eher **anonyme Formen des Kontaktes mit der Schule bevorzugen**, wie bspw. Elternabende oder Veranstaltungen. Das persönliche Gespräch im Zuge von Elternsprechtagen oder durch Telefonate wird meist eher abgelehnt. Aber auch **Schulleiter/innen und Lehrkräfte** haben geäußert, **selbst oftmals Hemmungen** zu haben, mit Eltern aus anderen Herkunftsländern in Kontakt zu treten. Die **„Schwererreichbarkeit“ von Migrant/innen** muss daher immer von beiden Seiten beleuchtet werden. Der **Migrationshintergrund alleine ist niemals der alleinige Grund** dafür.

Eltern mit Migrationshintergrund stellen selbstverständlich eine **heterogene Gruppe** dar: Inwieweit hemmende Faktoren gegeben sind, hängt schließlich sehr stark von der eigenen Sozialisation, dem Herkunftsland, dem Bildungshintergrund, dem **Stellenwert der Bildung** innerhalb der Familie uvm. ab. Es ist daher wichtig, Eltern mit Migrationshintergrund nicht pauschal gleich zu behandeln, sondern stets auf die einzelne Person und ihre Situation einzugehen.

Viele Gesprächspartner/innen meldeten, dass sie in ihrer täglichen Arbeit zu ihrem Erstaunen **mehr Herausforderungen mit Migrant/innen der zweiten und dritten Generation haben als mit Flüchtlingen**, die erst vor ein paar Jahren nach Österreich zugewandert sind. Letztere würden häufig innerhalb kürzester Zeit sehr gut Deutsch sprechen und großes Interesse sowie Dankbarkeit an den angebotenen Schulinitiativen zeigen.

Lehrer/innen haben berichtet, sich in den letzten Jahren im Rahmen ihrer Tätigkeit zunehmend um **soziale Aufgaben** gekümmert zu haben, die sie wiederum davon abgehalten haben, sich ihrer **eigentlichen Hauptaufgabe, der Wissensvermittlung**, zu widmen.

„Ich verstehe jeden jungen Lehrer, der weggeht. Obwohl bei uns ein gutes Klima unter den Lehrern ist, überlege ich mir das sogar noch. Ich kann den Bildungsauftrag nicht mehr erfüllen.“ – NMS-Lehrerin aus Wien

Neben den bereits genannten gesellschaftlichen Veränderungen beeinflussen auch **technische Entwicklungen**, die zunehmende Bedeutung **sozialer Medien** sowie die dadurch ausgelöste Schnellebigkeit von Informationen, Reizüberflutung uvm. die Situation in den heimischen Schulen. Beim subjektiven Gesundheitszustand der Kinder, der empfundenen Beschwerdelast, der Begeisterung für die Schule sowie der Belastung durch schulische Anforderungen ist es zu negativen Entwicklungen gekommen.⁸⁵ **Durchschnittlich geht es ein bis zwei Kindern pro Klasse emotional nicht gut oder sie drohen psychisch zu erkranken.**⁸⁶ Mit steigendem Alter wachsen die Belastungen der Schüler/innen an.⁸⁷

„Ständig werden Kinder unterhalten, sie sind nicht mehr selbst Akteure. Die Vielzahl an Infos können sie aber nicht mehr verarbeiten. Es ist wie ein Tsunami, der sie erstickt und überwältigt und dann folgt eine Leere. Viele haben auch keine Hobbys mehr und erkennen nicht mehr, wo ihre Stärken und Schwächen liegen. In den letzten zehn Jahren ist daher eine zunehmende Orientierungslosigkeit bei den Schüler/innen zu verzeichnen. Bei vielen herrscht Ratlosigkeit und Perspektivlosigkeit über ihr Leben, sie haben über ihre Werte oft den Kompass verloren. Es wird schwierig für viele, wenn sie später einmal mehr Verantwortung übernehmen sollen.“ – Orthodoxer Religionslehrer

Nicht selten kommt es vor, dass Eltern Lehrkräfte um **Verständnis für die schwierige familiäre Situation** oder um **Ausnahmeregelungen** für ihre Kinder bitten, die aufgrund emotionaler Belastungen gar **nicht lernbereit oder aufnahmefähig** sind. Pädagog/innen, die keine psychologische oder psychotherapeutische Ausbildung haben, sind damit oftmals überfordert. Auch der Wunsch der Eltern nach **Befreiungen vom Unterricht aus privaten Gründen** wird aus Sicht der Gesprächspartner/innen regelmäßig geäußert. Gleichzeitig sollen Lehrkräfte im Zuge des Unterrichts vermehrt das Individuum in den Blick nehmen, motivieren und fördern.

⁸⁵ vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK) (2019): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. S.73

⁸⁶ vgl. Gasteiger, Anna (2019): "Man wünscht sich von uns die Feuerwehr".

⁸⁷ vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK) (2019): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern, S.54

„Eltern, die selbst bildungsfern sind und in ihrem Herkunftsland nie eine Schule besuchen durften, verstehen nicht, weshalb es für das Kind nicht gut ist, wenn sie es für zwei Wochen während des Schuljahres aus dem Unterricht nehmen und mit ihm ins Herkunftsland fahren. Sie wissen nicht, dass Kinder tagtäglich Neues in der Schule lernen.“ – Sozialarbeiterin aus Wien

In vielen **bildungsfernen Familien** ist aus Sicht von Sozialarbeiter/innen auch nicht bekannt, wie Kinder bestmöglich in ihrer Entwicklung gefördert werden können. Die Kinder aus diesen, oft einkommensschwachen, Familien leben nicht selten auf engstem Raum zusammen und **besitzen keinen geeigneten Platz, auf dem sie in Ruhe ihre Hausaufgaben machen können**. Diese Umstände beeinflussen den Schulerfolg des Kindes negativ.

Vielfach wurde auch beklagt, dass zahlreiche **Eltern ihren Kindern keine Grenzen mehr setzen** und auch diesen **Erziehungsauftrag bei den Schulen sehen**.

„Viele Eltern wollen heutzutage die besten Freunde ihrer Kinder sein und die wenige Zeit, die sie mit ihnen verbringen, nicht mit negativen Dingen belasten. Den Kindern wird immer mehr selbst die Wahl über alle Entscheidungen überlassen.“ – Elternvertreterin aus NÖ

Aus Sicht der Gesprächspartner/innen zeigt sich dies u.a. auch im **steigenden Absentismus** der Kinder im (Turn-)Unterricht oder z.B. auch bei Schulland- oder Sportwochen. Viele Schulleiter/innen und Lehrkräfte wussten in den Gesprächen nicht, wie sie darauf reagieren sollen. Schließlich kann man z.B. gegen **ärztliche Atteste**, die das Kind vom Sportunterricht befreien – auch wenn sie über einen sehr langen Zeitraum ausgestellt sind – nicht viel machen. Bitten von Schulleiter/innen an die Eltern, das Kind bei Verdacht von missbräuchlich ausgestellten Attesten auch von einem anderen Arzt bzw. einer anderen Ärztin untersuchen zu lassen, werden so gut wie immer abgelehnt. Schulleiter/innen berichteten von ihrem **Gefühl der Hilflosigkeit**, wenn **Kinder plötzlich krankgemeldet** werden, um z.B. bei mehrtägigen Schulveranstaltungen nicht teilnehmen zu müssen. Auch die Eltern seien dann häufig nur schwer zu erreichen. Wenn die Lehrkräfte, die Schulleitung und die Schulärztin/der Schularzt gut zusammenarbeiten und **beharrlich das Gespräch mit den Eltern suchen**, könne jedoch in einigen Fällen ein Umdenken erreicht werden.

Die Gesellschaft als Ganzes und damit auch das Bildungssystem verlangen **für ein friedliches Miteinander die Einhaltung allgemein anerkannter Normen und Werte**. Die zunehmende

Individualisierung und die damit tlw. einhergehenden Ausnahmeregelungen stehen dem diametral gegenüber.

„Wir züchten Prinzen und Prinzessinnen. Später wird kein Mensch mehr klatschen, wenn sie (Anm.: die erwachsenen Kinder) als Letzte durchs Ziel laufen.“ – Elternvertreterin aus NÖ

Obwohl Pädagog/innen in ganz Österreich tagtäglich viel leisten und durch die geänderten Bedingungen teilweise stark belastet werden, genießen sie in der Bevölkerung **kein allzu hohes Ansehen**. Dieses negative Image wirkt sich auch auf die Zusammenarbeit mit den Eltern aus. In einer News-Umfrage von 2018 berichteten die befragten Lehrkräfte, dass die **Zusammenarbeit mit den Eltern mit Abstand (85,7%) am schwierigsten** ist, vor jener mit Schüler/innen, Direktor/innen und Kolleg/innen.⁸⁸

Auch im Zuge der bundesweiten Gespräche wurde mehrfach betont, dass **Eltern** Schulleiter/innen und Lehrer/innen **immer häufiger mit Anwälten und Anwältinnen drohen** oder diese direkt zu Elternsprechtagen mitnehmen. Dieses Phänomen dürfte, ausgehend von den Gesprächen, bei AHS stärker ausgeprägt sein als bei NMS oder VS. Umgekehrt haben Elternvertreter/innen erzählt, dass auch **Schulen den Eltern bei Beschwerden vermehrt mit Verleumdungsklagen drohen**.

„Wir haben den gesunden Umgang mit Konflikten verlernt. Das zeigt sich auch sehr deutlich in der Schule.“ – Mutter aus NÖ

Diese Entwicklungen sind bedenklich, braucht es doch ein Vertrauensverhältnis und einen respektvollen Umgang miteinander, damit das optimale **Ineinandergreifen von der Erziehung der Eltern und dem Bildungsauftrag von Schulen** gelingt. Nicht umsonst spricht man von einer „**Bildungspartnerschaft**“. Oftmals **ziehen sich Eltern aus Schamgefühl zurück**, da der **Kontakt zur Schule nur mit dem Problemverhalten des Kindes in Verbindung gebracht** wird. Durch verstärkte Beziehungsarbeit, die auch positive Seiten bewusst betont, kann dieser Entwicklung begegnet werden.

Ein solches Instrument kann bspw. die **Mitwirkung in einem Elternverein** sein. Da das System von Elternvereinen in vielen Herkunftsländern nicht existiert, braucht es diesbzgl. noch verstärkt **Aufklärung über Sinn und Zweck sowie die damit verbundenen Aufgaben**. Die Tatsache, dass die Strukturen auch innerhalb Österreichs sehr komplex sind, erleichtert diesen

⁸⁸ vgl. Past, Evelin (2018): Lehrer in Österreich: Nicht faul, sondern missverstanden. Was Österreichs Lehrer wirklich wollen.

Umstand nicht. Auch bei vielen Österreicher/innen ohne Migrationshintergrund herrscht oftmals noch **Unkenntnis oder Desinteresse über die Tätigkeiten von Elternvereinen** vor.

„Häufig ist ja nicht einmal mehr österreichischen Eltern ohne Migrationshintergrund der Sinn und Nutzen von einer Betätigung im Elternverein bekannt. Wie sollen wir dann bitte Eltern mit Migrationshintergrund dafür begeistern?“ – Elternvertreterin aus NÖ

Auch der **Sinn und Zweck von Elterngesprächen, Elternabenden oder Klassenforen** ist bildungsfernen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund oftmals nicht bekannt. Viele sehen – aus unterschiedlichen, bereits dargestellten Gründen – wenig Sinn darin, die **Möglichkeit eines solchen Austausches mit den Lehrer/innen zu nutzen**. Jene Eltern mit mangelnden Deutschkenntnissen, die schließlich kommen, bringen häufig keine Person mit, die für sie dolmetschen kann. Das **gegenseitige Nicht-Verstehen frustriert Lehrkräfte und Eltern** gleichermaßen.

„Wenn Eltern selbst Analphabet/innen sind und den Sinn von Schule nicht verstehen, dann wird es auch schwieriger ihren Kindern diesen Wert zu vermitteln. Viele wissen, auch wenn man Pflichten nicht einhält, gibt es keine wirklichen Konsequenzen. Wir tun, was wir können.“ – Leiter einer NMS aus Wien

Das obige Zitat unterstreicht sehr gut die Tatsache, dass viele Schulleiter/innen und Lehrer/innen zunehmend das Gefühl haben, dass es **rascher, unbürokratischer Sanktionen** bei Fehlverhalten bedarf. Die derzeitigen Möglichkeiten würden nicht ernst genommen werden und zu langsam wirken.

Aktuell beschränkt sich das staatliche Eingreifen auf Fälle von Kindeswohlgefährdung bzw. -missbrauch. Doch selbst in solchen Fällen fühlen sich Lehrkräfte, Schulleiter/innen oder Schulsozialarbeiter/innen und -psycholog/innen oftmals hilflos. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass viele **Schulsozialarbeiter/innen von den Eltern nicht in die Familien gelassen** werden. Migrant/inneneltern sehen sich häufig gar nicht als Zielgruppe der Schulsozialarbeit. Ihre Wünsche und Erwartungen diesbezüglich beziehen sich fast ausschließlich auf Angebote für ihre Kinder.⁸⁹ Umgekehrt war **häufig nicht bekannt, dass Schulsozialarbeiter/innen dazu berechtigt sind, auch in den Familien der Schüler/innen zu arbeiten**. Andere Gesprächspartner/innen berichteten wiederum, dass ihnen seitens der Schulleitung der **Vorwurf**

⁸⁹ vgl. Schweighofer, Bettina (2016): Elternarbeit mit Migrant/innen. In: ÖIF-Dossier n°37, Wien.

gemacht wurde, ihre **Kompetenzen klar zu überschreiten**, wenn sie versucht haben, auch außerhalb der Schule in den Familien mit den Kindern zu arbeiten. Selbstverständlich darf man bei all dem nicht vergessen, dass es **mehrere Jahre benötigt, bis sich neue Systeme, wie z.B. jenes der Schulsozialarbeit, etablieren** und reibungslos funktionieren.

3.4.2 Anregungen und Wünsche

Stärkung der Bildungspartnerschaft

Da Erziehungsberechtigte – egal welcher Herkunftsgruppe oder sozialen Schicht – einen wesentlichen Beitrag zum Bildungserfolg ihrer Kinder beitragen können, ist es wichtig, sie bestmöglich darin zu unterstützen und eine **echte Bildungspartnerschaft** mit ihnen einzugehen. Dazu benötigt es einerseits eine **starke Schulgemeinschaft** sowie einen **regelmäßigen, offenen Dialog und Begegnungsräume**. Die Gespräche sollten von Respekt getragen sein. Je mehr **Eltern aufgezeigt wird, wie sehr ihr Beitrag geschätzt wird**, und je mehr man auch die **positiven Seiten im gegenseitigen Miteinander betont**, desto besser wird der Austausch funktionieren.

Besonders zu Beginn eines Schuljahres sollten **gemeinschaftsbildende Maßnahmen** für die Vernetzung im Vordergrund stehen. Durch **Elternabende, Kennenlerngespräche** o.a. **Schulveranstaltungen** kann ein wesentlicher Beitrag dazu geleistet werden, Vertrauen zu schaffen. Wenn Eltern die Schule und den Lehrkörper im informelleren Rahmen kennenlernen, kann die Hemmschwelle für künftige Kontaktaufnahmen sehr gesenkt werden. Eine weitere Empfehlung war es, den **Austausch** zwischen Eltern und Schule **nicht nur problemzentriert** abzuhalten. Auch positive Entwicklungen sollten regelmäßig Erwähnung finden, damit die Freude am Dialog steigt.

Auch **peer-to-peer-Kontakte**, z.B. in Elterncafés oder Elterngruppen, können die Anbindung von Eltern mit Migrationshintergrund an die Schule verstärken. **Schlüsselfiguren** aus den Communities (Eltern, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter/innen etc.), die die Lebenswirklichkeiten der Eltern kennen, spielen dabei eine wichtige Rolle.

Um den schulischen Austausch mit Eltern mit Migrationshintergrund zu erhöhen, bedarf es ausreichender **Angebote, die kostenfrei sind** und zu Zeiten stattfinden, die auch für berufstätige Eltern, Eltern mit Betreuungspflichten oder alleinerziehende Elternteile gut einzuhalten sind. Oftmals scheitert es nicht am Unwillen der Eltern, sondern an ganz banalen Dingen, wie viele Gesprächspartner/innen berichteten. Generell gilt, dass in einem ersten Schritt stets die **Kontakthindernisse** bei schwer zu erreichenden Erziehungsberechtigten ausfindig gemacht werden sollten. Erst danach können passende Maßnahmen getroffen

werden. Angebote sollten **möglichst flexibel** gestaltet und **auf die Bedürfnisse der Eltern und deren Lebenswirklichkeit abgestimmt** sein (z.B. durch parallele Kinderbetreuungsangebote).

Es wurde des Weiteren angeregt, vermehrt auf **3er-Gespräche zwischen Eltern, der Schulleitung bzw. Lehrer/innen und den Schüler/innen** zu setzen. Nur wenn auch die betroffenen Kinder ausreichend miteinbezogen werden und Stellung beziehen können, kann eine Bildungspartnerschaft wirklich gelingen. Besondere Vorsicht ist jedoch in jenen Fällen geboten, wo der Eindruck entsteht, das **Kind kann aus Angst vor den Erziehungsberechtigten nicht offen sprechen**. Nicht selten kommt es aus Sicht der Gesprächspartner/innen vor, dass sich Schüler/innen einer Lehrkraft anvertrauen und dann im Zuge des Eltern-Schüler/in-Lehrer/in-Gesprächs alles verleugnen.

Um die **Bildungspartnerschaft mit Eltern mit Migrationshintergrund** zu verbessern, wäre es aus Sicht von Elternvertreter/innen empfehlenswert, ihren **Anteil in Elternvereinen zu erhöhen**. Dadurch könnte auch ihre Mitsprache bei wichtigen Entscheidungen sichergestellt werden. Außerdem wäre es zu begrüßen, wenn auch das Interesse der Bildungsdirektionen und Schulleiter/innen an den Initiativen und Meinungen der Elternvertreter/innen insgesamt ansteigen würde und der **Austausch mit der Schüler/innenvertretung** ausgebaut werden könnte.

Klare Kommunikation gemeinsamer „Spielregeln“

Darüber hinaus sollte zu Beginn des Schuljahres auch gemeinsam vereinbart werden, auf welche **Verhaltensregeln und Maßnahmen** man sich für das kommende Schuljahr einigt (z.B. Wege der Kommunikation, Respekt, Pünktlichkeit etc.). Diese Übereinkünfte sollten, so der Wunsch vieler Gesprächspartner/innen, in eigenen **Verhaltensvereinbarungen** festgelegt werden.

Es ist essentiell, **klare Regeln und Erwartungshaltungen** zu kommunizieren und diese auch **aktiv einzufordern**. Dies kann bspw. in sogenannten **„Willkommensgesprächen“** oder im direkten Gespräch im Zuge von Elternabenden oder -sprechtagen erfolgen. Auch mithilfe von Schulsozialarbeiter/innen oder -psycholog/innen können die wesentlichen Rahmenbedingungen an die Eltern herangetragen werden. Dabei kann **Eltern klar vermittelt werden, welchen Beitrag die Schule von ihnen verlangt** (z.B. Erscheinen bei Elternsprechtagen, für ausreichend Schlaf, Essen und Ruhe des Kindes zu Hause sorgen, Kontrolle der Hausaufgaben, Bereitstellen von Unterrichtsmaterialien, proaktive Informationspflicht bei wichtigen Änderungen etc.). Um sicherzustellen, dass alle Informationen auch richtig verstanden werden, sind **Dolmetscher/innen sowie übersetzte Materialien** hierfür zu empfehlen. Eventuelle **Sanktionen bei Fehlverhalten** sollten ebenso von Anfang an transparent dargelegt werden. Des Weiteren sollte man bei

Informationsschreiben und -materialien immer auch auf den Gebrauch einer **einfachen, klaren Sprache** achten.

Sollte es dennoch im Laufe des Schuljahres zu **Verfehlungen** kommen und die vereinbarten Regelungen nicht eingehalten werden (z.B. Ablehnung des verpflichtenden Schwimmunterrichts), so zeigt die Erfahrung der Schulleiter/innen und Lehrkräfte, dass es sich lohnt, **Zeit zu investieren**, um den Eltern den **Nutzen von Vorhaben und die Bildungspflichten klar vor Augen zu führen**, auch wenn dies mitunter keine leichte Aufgabe ist. Es erfordert viele Bemühungen seitens des Schulpersonals, aber wenn dieses an einem Strang zieht, gelingt die **Vermittlung von Normen und Werten** deutlich besser. Wenn dieser Ansatz jedoch nicht erfolgreich sein sollte, so wünschen sich Schulleiter/innen und Lehrer/innen klare und rasche Sanktionen, idealerweise eine **Kürzung finanzieller Mittel**, um den Eltern die **Bedeutung der Schulpflicht** vor Augen zu führen.

Elternbildung ausbauen

In vielen Gesprächen wurde der Wunsch herangetragen, Maßnahmen der **Elternbildung** auszubauen. Dies kann wesentlich dazu beitragen die **Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken**. Mehr Angebote in diese Richtung hätten auch eine wichtige integrative Funktion. Die Angebote sollten jedenfalls **kostenlos** sein, damit insbesondere jene davon profitieren können, die diese am dringendsten benötigen. Das Wort „Elternbildung“ sollte im direkten Austausch jedoch vermieden werden, da es bei Eltern Vorbehalte und Abwehrreaktionen auslösen kann.

Bildung eines starken Netzwerks

Viele Gesprächspartner/innen haben angeregt auch **andere Partner aus dem Schulumfeld**, wie z.B. NGOs oder Vereine, **in die Bildungspartnerschaft miteinzubeziehen**. Ein stärkeres Gefüge in der Region kann das Gefühl, Teil einer Gemeinschaft zu sein, deutlich erhöhen. Außerdem können Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte, die sich mit mehreren Problemen konfrontiert sehen, durch ein breites Netzwerk besser unterstützt und aufgefangen werden.

Auch der **Wunsch nach vermehrtem Supportpersonal**, wie z.B. Schulpsycholog/innen, Dolmetscher/innen, Schulsozialarbeiter/innen **und multikulturellen Teams** wurde mehrfach vorgebracht. Dies würde die Schulen sehr stark entlasten und die Kommunikation mit den Eltern vereinfachen.

Verbesserung des Images

Zu guter Letzt kam auch noch der dringende Wunsch auf, das **Image von Lehrer/innen und Schulleiter/innen** in der Bevölkerung anzuheben. Das Gefühl, nicht ausreichend wertgeschätzt und ernst genommen zu werden, veranlasst u.a. auch viele junge Pädagog/innen dazu, den

Dienst nach ein paar Jahren wieder aufzugeben. **Hohe Abbruchraten und sinkende Motivation** führen in Folge wiederum zu einer Schwächung des Bildungssystems, was sich erneut in geringerer Wertschätzung zeigt. Um dem entgegenzuwirken, bedürfte es aus Sicht einiger einer „Werbekampagne“ für Lehrer/innen.

3.4.3 Beispiele gelungener Praxis

Mehrfach betonten die Gesprächspartner/innen, dass der **Grundstein für gelungene Bildungspartnerschaften** bereits in den **elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen** gelegt werden müsse. Eltern sollten sich frühzeitig als wichtige Partner verstehen, damit nicht nur die Zeit im Kindergarten, sondern auch der Übergang in die Schule problemlos funktioniert. Von Beginn an sollte den Erziehungsberechtigten verständlich gemacht werden, wie sie den **Bildungsweg ihres Kindes bestmöglich unterstützen** können und welche **Aufgaben und Pflichten** ihnen dabei zukommen. Hierzu gibt es bereits Bildungsangebote für Pädagog/innen durch die PH.

Immer mehr PH bieten mittlerweile auch **Seminare für Lehrkräfte zu den Themen „Interkulturelle Kompetenz“, „Interkulturelles Lernen“ oder „Migration“** o.ä. an, um diese für ein zunehmend heterogenes Bildungssystem fit zu machen. Mehr Wissen in diesem Bereich wirkt sich positiv auf die Bildungspartnerschaft aus. Der ÖIF bietet Volksschullehrer/innen in der Aus- und Fortbildung an PH sogar explizit **Kurse zu interkultureller Elternarbeit** an. Dort erfahren Pädagog/innen mehr über **Herausforderungen und Chancen** in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund sowie zentrale Instrumente.⁹⁰

Das Bildungsministerium hat 2019 aufgrund der geschilderten Kommunikationsschwierigkeiten gemeinsam mit der SAVD Videodolmetschen GmbH ein österreichweit einzigartiges **Pilotprojekt zu Videodolmetschen in Kindergärten und Schulen** in Wien und Niederösterreich gestartet. Das Projekt, das bis Anfang 2020 läuft, soll aufzeigen inwieweit durch **professionelles Dolmetschen** der Schulalltag verbessert werden kann.

Um den Bildungserfolg von Kindern optimal zu fördern, bedarf es **Maßnahmen, die die Lebenswirklichkeiten der Familien berücksichtigen**. Möglichst **niederschwellige, aufsuchende Initiativen** von Vereinen, Migrant/innen, freiwilligen Helfer/innen, anderen Eltern oder Religionsgemeinschaften, die auch das **Wohnumfeld und die Kultur in ihre Arbeit miteinbeziehen**, sind daher wertvolle Ansätze. Insbesondere die Hilfe von Migrant/innen, die dieselbe Sprache sprechen, schafft Vertrauen. Beispielhaft für gelungene Ansätze seien das

⁹⁰ vgl. Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): Seminare für Lehrer/innen in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen.

schon erwähnte Projekt „**BrückenbauerInnen**“ oder die Projekte „**Stadtteilmütter**“⁹¹, „**Roma Lernhilfe**“⁹² und „**Roma-SchulmediatorInnen**“⁹³ erwähnt. Das Land Niederösterreich bietet bereits in Kindergärten „**Interkulturelle Mitarbeiter/innen**“ an, um Pädagog/innen bei der Arbeit mit Kindern anderer Erstsprache zu unterstützen. Auch diverse **Mentoringprogramme** wie z.B. die „**Bildungslots/innen**“⁹⁴, in denen Migrant/innen zum Bildungssystem geschult werden, um das Wissen innerhalb ihrer Community zu vergrößern; oder die „**Bildungspat*innen**“⁹⁵, bei denen ehrenamtliche Erwachsene jeweils eine/n Schüler/in individuell durch die Schulzeit begleiten, finden Anklang. Gemein ist ihnen allen, dass sie Kindern oder Eltern bei ihren Aufgaben unterstützend zur Seite stehen und von der Zielgruppe meist sehr gut angenommen werden.

Da Schule in jedem Land der Welt anders funktioniert und vielen Eltern mit Migrationshintergrund die Regeln nicht ausreichend bekannt sind, wurde seitens des Bildungsministeriums die Broschüre „**Schule verstehen. Kommunikationshilfen für Eltern**“ herausgegeben. Denn für ein gelingendes Miteinander bedarf es neben der Überwindung der sprachlichen Barrieren auch der Kompetenz, ev. vorhandene kulturelle oder traditionelle Hürden zu nehmen.⁹⁶

Durch gezielte **Maßnahmen der Elternbildung**, wie bspw. Vorträge zu Themen wie Suchtprävention, Geschlechterrollen, Umgang mit sozialen Medien oder der Pubertät, können insbesondere bildungsferne Eltern sehr gut **bei ihrer Erziehungsarbeit unterstützt** und Lehrkräfte entlastet werden. Die Stadt Bregenz, die in Kooperation mit Schulen selbst Initiativen mit **zweisprachigen Fachreferent/innen** setzte, konnte in diesem Bereich bereits viele Erfahrungen sammeln. Eltern konnten gemeinsam mit dem Schulpersonal Veranstaltungen zu Themen wie „Türkischsprachige Väter! Abschied vom „Pascha“!“ besuchen und zusammen diskutieren. Das Interesse war so groß, dass sich daraus sogar eine eigene **Männergruppe** herausgebildet hat.⁹⁷

Auch **gemeinsame Lernnachmittage an Schulen für Schüler/innen und ihre Eltern** können sehr hilfreich bei der Verbesserung der Bildungspartnerschaft sein. So können an Schulen einerseits die **Deutschkompetenzen der Erziehungsberechtigten gestärkt** und ihnen gleichzeitig **vermittelt** werden, **wie sie ihre Kinder bestmöglich auf ihrem Bildungsweg unterstützen** können. Ganz nebenbei sinkt mit jedem Mal die Hemmschwelle der Eltern, an

⁹¹ vgl. Werner, Rainer (2018): Bildungschancen. Die Eltern mehr in die Pflicht nehmen.

⁹² vgl. Romano Centro: Lernhilfe und Elternarbeit.

⁹³ vgl. Romano Centro: Roma-SchulmediatorInnen an Wiener Schulen.

⁹⁴ vgl. Zischler, Judith (2012): Bildungslotsen helfen Migranten. Eltern unterstützen sich mit Rat und Tat.

⁹⁵ vgl. Stadt Erlangen: Was Bildungspat*innen machen.

⁹⁶ vgl. Bundesministerium für Bildung (BMB) (2016): Schule verstehen. Kommunikationshilfen für Eltern.

⁹⁷ vgl. Güngörmüs, Necla/ Moratti, Karin: BILDUNG MACHT SCHULE – In Vorarlberg und anderswo.

die Schule zu kommen, ein wenig mehr. Auch **Hausbesuchsprogramme** wie „HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters)“ **helfen Eltern**, die selbst bisher wenig Bezug zur Schule hatten, dabei ihre **Kinder bestmöglich in ihrer Bildung zu unterstützen**.⁹⁸

In Deutschland dürfen Schulen in einigen Bundesländern **„Erziehungsvereinbarungen“** mit den Eltern abschließen, in denen sich diese **mit ihrer Unterschrift verpflichten, das Lernverhalten ihres Sohnes oder ihrer Tochter positiv zu unterstützen**. Dazu gehört auch die Auflage, täglich die Hausaufgaben zu kontrollieren oder den Fernseh- und Computerkonsum einzuschränken. Die Eltern können auch angeregt werden, ihren Kindern regelmäßig vorzulesen, ihnen Bücher zu schenken und sie gemeinsam mit ihnen zu lesen.⁹⁹

Eine Form gelungener Bildungspartnerschaft stellen die sogenannten **„Bewertungsgespräche“** bzw. **„KEL-Gespräche“** dar, d.h. verpflichtende Kind-Eltern-Lehrer/innen-Gespräche. In einer entspannten Atmosphäre soll ein wertschätzender Dialog auf Augenhöhe und eine Standortbestimmung über die **aktuelle Lern- und Entwicklungssituation des Kindes** stattfinden. Dadurch, dass das Kind eingebunden wird, wenn man über den **Lernfortschritt und das Unterrichtsverhalten** spricht, wird die Kommunikation zw. Eltern und Lehrkraft weniger als Drohkulisse wahrgenommen. Die KEL-Gespräche **stärken das Verantwortungsbewusstsein** der Schüler/innen und ein wertschätzendes Schulklima. Am Ende des Gesprächs wird gemeinschaftlich eine **Vereinbarung über die nächsten Schritte** getroffen.

Eltern-Gesprächsgruppen und **Eltern-Arbeitskreise** sind eine geeignete Möglichkeit, um den Herausforderungen zu begegnen, ohne den Eindruck zu erwecken, man würde sich in die Privatsphäre der Familien einmischen. Alle Initiativen, die **Begegnungsräume schaffen** und für eine **verbesserte Einbindung von Migrant/innen in Elternvereinen und Schulen** sorgen, sind als Good Practice-Beispiele anzusehen.

Das Hessische Schulgesetz (siehe § 109) schreibt bspw. vor, dass eine **Elternvertretung von ausländischen Schüler/innen** zu wählen ist, wenn deren Anteil an einer Schule mindestens 10% beträgt. Diese Elternvertretung gehört dann auch automatisch dem **Schulelternbeirat** mit beratender Stimme an.¹⁰⁰

In Frankfurt am Main wurde in der Geschäftsordnung des Stadelternbeirats das **Amt des Integrationsbeauftragten** festgeschrieben. Dessen Aufgabe ist es, sich für eine **bessere**

⁹⁸ vgl. Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY): Hausbesuchsprogramm für Eltern von Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren.

⁹⁹ vgl. Werner, Rainer (2018): Bildungschancen. Die Eltern mehr in die Pflicht nehmen.

¹⁰⁰ vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. S.29

Teilhabe von Eltern mit Migrationshintergrund in der Bildungspartnerschaft einzusetzen und Ansprechperson für das Thema Diskriminierung zu werden.¹⁰¹

3.5 Religion / Ethik / Werte

3.5.1 Themenaufritt

Tagtäglich treffen in der Schule Menschen aufeinander, die **verschiedene Religionen, Weltanschauungen und Ansichten** haben und mit **unterschiedlichen Wertvorstellungen** erzogen werden. Ihre dadurch bedingten **unterschiedlichen Wünsche und Bedürfnisse** können zu **Streitigkeiten und Problemen** führen, die sich auf viele verschiedene Arten zeigen können. So kann es vorkommen, dass einige Schüler/innen nicht dieselben Dinge tun wie ihre Freund/innen und seitens ihrer Klassenkamerad/innen Druck auf sie ausgeübt wird. **Anfeindungen, Abwertungen oder auch sozialer Ausschluss** können die Folge sein. In den persönlichen Gesprächen wurden zu diesem Themenbereich sehr viele Fallbeispiele gemeldet. Nachfolgend soll in einer kurzen Übersicht aufgezeigt werden, wie sehr **Religionen und Wertvorstellungen den österreichischen Schulalltag** bereits bestimmen.

„Du kannst keine gute Muslima sein, wenn du mit einem Christen befreundet bist.“ – Schülerin zu ihrer Mitschülerin in einer AHS in Wien

Religion ist kein Merkmal, das den Bildungserfolg von Kindern bestimmt. Vielmehr sind z.B. der soziale Status sowie der Bildungsgrad der Eltern dafür ausschlaggebend. Besonders in **Regionen mit hohem Urbanisierungsgrad** lässt sich eine **große sprachliche, kulturelle, aber auch religiöse Diversität** feststellen, meist verbunden mit einem niedrigen sozioökonomischen Status. Dies kann zu **Segregationseffekten** führen.¹⁰² Da **Religion für viele die Antwort auf soziale Probleme** darstellt, ist der **Einfluss von Religion in sogenannten „Brennpunktschulen“** auch **überdurchschnittlich groß**. Daher sollte diesem Gesichtspunkt auch ausreichend Aufmerksamkeit gewidmet werden.

¹⁰¹ vgl. ebd. S.31

¹⁰² vgl. Braunsteiner, Maria-Luise/ Fischer, Christian/ Kernbichler, Gerda/ Prengel, Annedore/ Wohllhart, David: Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität.

„Die Religion gehört endlich raus aus der Schule. Wir haben so viele organisatorische Probleme dadurch. Ich habe den Eindruck, dass die Religion immer öfter spaltet als zusammenführt.“ – Schulleiterin einer NMS in Tirol

Religion als stark identitätsstiftendes Merkmal

Eine Lehrerin aus Vorarlberg schilderte einen Vorfall, der deutlich macht, dass **Religion einen stark identitätsstiftenden Charakter aufweist** und oftmals als prägender angesehen wird als die nationale Zugehörigkeit. Sie erzählte, dass sie mit ihrer Klasse an einem **Wandertag auf dem Weg zu einem Gipfelkreuz** war. Plötzlich wollten einige Kinder nicht mehr weitergehen, als sie von der Ferne das Kreuz erkannt haben. Sie konnte die Kinder schließlich davon überzeugen weiterzuwandern. Beim Gipfelkreuz angekommen, **teilte sich die Klasse in zwei Gruppen auf: Kinder mit muslimischem und christlichem Glauben**. Als ein Kind ohne Migrationshintergrund zur anderen Gruppe ging, sagte eines der Kinder zu ihm: **„Du bist kein Muslim. Du darfst nicht in unsere Gruppe.“** Diese Erfahrung schockierte die Lehrerin, die bis dahin keine so sichtbare Spaltung in der Klasse wahrgenommen hatte.

Die **identitätsstiftende Wirkung von Religion** kann dadurch erklärt werden, dass Menschen gerade **in Krisenzeiten und in Zeiten zunehmender Pluralität** von Natur aus **nach Sinn, Orientierung und Gemeinschaft suchen**. Viele Lehrkräfte haben in den bundesweiten Gesprächen jedoch berichtet, dass immer weniger Kinder den Religionsunterricht besuchen bzw. es durch unterschiedliche Religionen in einer Klasse auch zu Spaltungen kommen könne. Ihrerseits bedürfe es einer anderen Form der **Vermittlung von Werten des Zusammenlebens** in den Schulen, um den Zusammenhalt zu stärken.

„Da sich bei uns in einem Jahrgang fast alle Schüler/innen vom Religionsunterricht abgemeldet haben, behandeln wir die verschiedenen Religionen, Ethik, Moral, Werte in unterschiedlichen Unterrichtsfächern. Wir haben wirklich Erfolg. Die gemeinsamen Stunden, die Information und die Diskussionen wirken sich sehr positiv auf das Klassenklima aus. Eine fixe Stunde mit einem eigenen Lehrer wäre wirklich sinnvoll.“ – Lehrerin einer Berufsschule aus Kärnten

Einige Gesprächspartner/innen berichteten, dass bereits jetzt im Rahmen der **sozialen Lernstunden** oftmals Ethik unterrichtet wird. Häufig standen hinter dem Wunsch der

Abschaffung des Religionsunterrichts jedoch rein **organisatorische Fragen und Herausforderungen** und keine inhaltliche Überzeugung, dass dieser nicht sinnvoll wäre. Schulleiter/innen haben mehrfach berichtet, dass es einfach **schwierig sei den gesamten Religionsunterricht am Vormittag stattfinden zu lassen**, da damit viele organisatorische Fragen und Ressourcen gebunden seien. Denn für jene Kinder, die keinen Religionsunterricht besuchen, muss **eigener Unterricht** angeboten werden.

Außerdem berichteten die Gesprächspartner/innen, dass es verstärkter **religionsübergreifender Arbeit** bedürfe. Diese kann sich als Herausforderung darstellen, wie das folgende Zitat aufzeigt:

„Leider sind Teile der Glaubensgemeinschaft sehr skeptisch bei interreligiösen Aktivitäten. Es beschränkt sich, wenn überhaupt, auf einen Besuch in einer katholischen Kirche und einer Moschee.“ – Islamische Religionslehrerin aus Wien

Der **Einfluss der verschiedenen Glaubensgemeinschaften** wurde von vielen Lehrer/innen als eher **negativ** empfunden. Andere Personen berichteten, dass auch die Fortbildung in diesem Bereich nur unzureichend sei und man hier nachschärfen müsste, um mehr **das Verbindende in den Vordergrund** zu stellen.

„Ich würde so gern mehr in Richtung Ethikunterricht und interreligiösen Dialog im täglichen Schulalltag machen. Aber die letzten Seminare, die mir angeboten wurden, waren überhaupt nicht in diese Richtung. Ich habe den Eindruck die verschiedenen Religionsgemeinschaften driften immer mehr auseinander.“ – Katholische Religionslehrerin aus NÖ

Mehrfach wurde kritisch angemerkt, dass im Rahmen vom Religionsunterricht vereinzelt ein **Abwerten anderer Religionen** stattfinde bzw. eine **Spaltung der Gesellschaft in Gläubige und Ungläubige** vollzogen werde. Die Verwendung der **Bücher „Islamstunde“** der IGGiÖ, die im Rahmen des Islamunterrichts verwendet werden, würde dies laut Meinungen von Expert/innen sehr gut illustrieren. Darin würden nur eine bestimmte Lebensweise und nur ein ganz bestimmtes Verständnis der Religion als richtig dargestellt. Die Bücher würden eine **„schwarze Pädagogik“** verbreiten, die Kindern durch einen **strafenden Gott** Angst mache und abweichende Haltungen als Hochmut oder Überheblichkeit abwerte..¹⁰³

¹⁰³ vgl. Thies, Jan/ Gartner, Gerald (2019): „Islamstunde“: Propagandaheft für den politischen Islam?

Dass solche Werthaltungen viele Kinder nachhaltig beeinflussen können, zeigt das nächste Fallbeispiel auf.

Religiöse Beeinflussung des Unterrichts

Wie sehr **Religion und Werthaltungen teilweise auch den Unterrichts- und Schulalltag bestimmen**, machten die Schilderungen einer Schulleiterin aus Vorarlberg deutlich. Sie berichtete, dass an ihrer Schule Lehrer/innen vermehrt an sie herangetreten seien, weil **Schüler/innen sich im Biologie-Unterricht weigerten nackte Körper anzusehen** und daher diese **Seiten aus dem Buch gerissen** wurden. In Einzelfällen sei es auch bereits dazu gekommen, dass Kinder aus religiösen Gründen **nicht im Musikunterricht mitsingen wollten oder Theaterbesuche verweigerten** („Das ist haram.“). Darüber hinaus müsse man natürlich auch **im Kochunterricht darauf Rücksicht nehmen** und verzichte daher auf die Verwendung von Schweinefleisch. Natürlich gäbe es auch immer wieder **besorgte Meldungen von Lehrkräften während der Zeit des Ramadan**, weil die Kinder aufgrund des Fastens teilweise zu erschöpft seien, um dem Unterricht wirklich folgen zu können.

Aus allen Bundesländern wurden ähnliche Fälle geschildert. Am häufigsten wurden die Themen **Teilnahme am Unterricht** (insb. im Bewegungs- und Sportunterricht), **Fasten**, **Zwangsheirat** sowie das **Tragen des Kopftuchs** als Herausforderungen genannt. Die Problematik der **innerfamiliären Kontrolle und des communityinternen Drucks** bei der Einhaltung religiöser Gebote in diesem Zusammenhang wurde bereits in den vorhergehenden Kapiteln geschildert. Oft reicht jedoch auch ein **klärendes Gespräch mit den Eltern**, um zu einer Lösung zu gelangen. Nicht immer ist es z.B. im Interesse der Mütter bzw. von ihnen ausgehend, dass ihre Kinder fasten oder ein Kopftuch tragen, wie der Ombudsstelle mehrfach geschildert wurde. Bedenklich sind jedoch Schilderungen von Lehrkräften, dass sie zunehmend beobachten, wie **Schüler/innen untereinander bspw. streng die Einhaltung der Fastenregeln kontrollieren und gegenseitig Druck ausüben**.

Fasten verhindert Teilnahme am Unterricht

Ein Turnlehrer an einer Wiener AHS schilderte, dass er regelmäßig während der Zeit des Ramadan Sätze wie „*Herr Professor, ich kann nicht laufen. Ich faste.*“ oder „*Ich kann nicht schwimmen gehen. Ich faste ja, da darf ich kein Wasser schlucken.*“ hört. Bei jenen, die dennoch versuchen einfache Turnübungen mitzumachen, bemerkt er tlw. einen gefährlich hohen Leistungsabfall. Nicht selten muss er bei wirklich warmen

Wetter darauf achten, dass die Kinder unter seiner Obhut nicht kollabieren. Auch Wasser zu trinken verweigern viele Kinder. Sie erzählen ganz stolz, dass sie **Geld bekommen, wenn sie fasten**.

Viele Lehrkräfte fühlen sich mit der **wachsenden medizinischen Verantwortung** alleine gelassen. Mehrere Pädagog/innen erzählten, dass **Kinder bei Schulausflügen oder im Unterricht aufgrund des Fastens kollabiert** wären und die Lehrer/innen – aufgrund ihrer fehlenden medizinischen Ausbildung – durch die Vorfälle sehr belastet seien und Angst hätten, etwas falsch zu machen. Außerdem können sie, bei einem solchen dringlichen Zwischenfall, auch die übrigen Kinder nicht mehr ausreichend beaufsichtigen. **Viele fürchten disziplinarrechtliche Folgen**, wenn einmal aufgrund des **geschwächten Zustands fastender Kinder** mehr passieren sollte.

„Ich akzeptiere mittlerweile, dass viele Kinder während des Ramadan einfach nicht mitturnen. Es ist zwar eigentlich ihre Pflicht, damit ich sie benoten kann, aber ich möchte nicht riskieren, dass etwas passiert. Auch wenn es gegenüber den anderen Kindern nicht fair ist.“ – PTS-Lehrerin aus Niederösterreich

Diese Ungleichbehandlung von Kindern kann wiederum zu Unmut und Spannungen innerhalb der Klasse führen. Es stellt sich die Frage inwieweit und in welchem Rahmen man das Fasten bei Kindern in der Schule verantworten und akzeptieren kann. Der **Schutz der Kinderrechte** und dabei insbesondere das **Recht auf Gesundheit**, sind zu garantieren. Schulleiter/innen und Pädagog/innen trifft hier eine ernstzunehmende **Fürsorgepflicht**.

„Wenn ein Kind Max heißt und den ganzen Tag nichts isst und trinkt, dann spricht man von Kindeswohlgefährdung und man schaltet das Jugendamt ein. Wenn das Kind aber Mohammed heißt, dann akzeptiert man das, weil das Kind fastet.“ – Sozialarbeiterin aus OÖ

Lehrkräfte berichteten, dass auch das **Tragen von Kopftüchern** den **Turnunterricht negativ beeinflusse**, weil es die Gesundheit der Mädchen beeinträchtigt.

„Die Mädchen tragen ja alle Nadeln auf dem Kopf, wenn sie ein Kopftuch tragen, um das zu fixieren. Wie soll ich die also z.B. guten Gewissens einen Purzelbaum machen lassen? Wenn sie sich verletzen, bin ich schuld. Auch im Sommer, wenn es sehr heiß ist, ist es nicht nur unhygienisch, sondern auch für den Kreislauf sehr gefährlich mit so viel Kleidung Sport zu treiben. Meine Mädchen sind ja von oben bis unten verhüllt. Es kann mir niemand erklären, dass das nicht gefährlich ist, bei 30 Grad so laufen zu gehen.“ – NMS-Lehrerin aus Oberösterreich

In den bundesweiten Gesprächen wurden die vorgenommenen Änderungen im Rundschreiben „**Organisatorische Richtlinien für den Unterricht im Gegenstand Bewegung und Sport**“ mehrfach begrüßt. Es sei positiv, dass das mit dem neuen Schuljahr in Kraft getretene Kopftuchverbot für Kinder unter zehn Jahren auch Auswirkungen auf den Turnunterricht hat. Es habe dringend mehr Klarheit im Umgang mit Schülerinnen ab dem 10. Lebensjahr gebraucht, die darauf bestehen eine Kopfbedeckung aus weltanschaulich oder religiösen Gründen zu tragen. Die **damit verbundene Verletzungsgefahr und das gesundheitliche Risiko** sei vielen nicht ausreichend bewusst gewesen. Als Ersatz wird das *„Tragen einer dünnen Haube, unter die die Haare gesteckt werden können“* vorgeschlagen. Durch das Rundschreiben wurde auch klargestellt, *„dass eine Befreiung vom Unterricht im Pflichtgegenstand **Bewegung und Sport** aus religiösen Gründen schulrechtlich nicht vorgesehen ist“*.¹⁰⁴

Auch der Schwimmunterricht war ein Thema, das häufig angesprochen wurde. Sehr oft wurde berichtet, dass **Kinder in den letzten Jahren vermehrt vom Schwimmunterricht befreit** wurden. Meist werden **religiöse Gründe** (z.B. die Ablehnung des gemischtgeschlechtlichen Unterrichts) hierfür vermutet. Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte urteilte 2017, dass der verpflichtende **Schwimmunterricht** in der Schule **die Grundrechte auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit nicht einschränkt** und im Sinne der **sozialen Integration Vorrang** besitzt. Alle Kinder sollen gemeinsam unterrichtet werden, auch privater Schwimmunterricht sei daher als Alternative abzulehnen. Durch die Möglichkeit des Tragens eines **Burkini** sprächen auch keine religiösen Gesichtspunkte dagegen.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019): Organisatorische Richtlinien für den Unterricht im Gegenstand Bewegung und Sport.

¹⁰⁵ Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) (2017): U 10.01.2017 OSMANOĞLU und KOCABAŞ gegen die Schweiz, Nr. 29086/12.

Burkini-Pflicht

In einer Wiener Volksschule **durfte** ein Mädchen anfangs von Seiten der Eltern **nicht den Schwimmunterricht besuchen**. In Folge dessen wurde den Eltern von der Schulleitung mitgeteilt, dass dieser in Österreich **gesetzlich verpflichtend** ist. Die Eltern bestellten daraufhin einen **Burkini** aus Schweden, den das Mädchen aus religiösen Gründen im Schwimmunterricht tragen sollte. Dieser kam postalisch jedoch nicht rechtzeitig an. Kurz darauf erschien das Kind in einem selbstgestrickten Burkini aus Wolle. Da dies **keine adäquate Schwimmbekleidung** ist, da nasse Wolle zu schwer und daher zu gefährlich ist, musste das Mädchen den gesamten **Schwimmunterricht im Kinderbecken stehend** verbringen.

Aber auch **organisatorische Ursachen** (wie z.B. zu wenige Bäder, in denen der Schwimmunterricht abgehalten werden kann) tragen dazu bei, dass mehr und mehr Schulen den Kindern **nicht mehr ausreichende Schwimmkenntnisse vermitteln** können. In vielen Schulen findet gar kein Schwimmunterricht mehr statt.

Diese Entwicklungen sind sehr kritisch zu betrachten, da die Fähigkeit schwimmen zu können, Leben retten kann. Insbesondere in einem Land wie Österreich, das zahlreiche Seen, Teiche und Flüsse aufweist, ist dies essentiell. Gemäß dem Forschungszentrum für Kinderunfälle ist **Ertrinken bei Kindern unter 14 Jahren in Österreich die zweithäufigste Todesursache**. Der Prozentsatz an Kindern, die sich kaum über Wasser halten oder gar nicht mehr schwimmen können, ist in den letzten Jahren rasant angestiegen. **Österreichweit kann rund die Hälfte der Kinder nicht mehr schwimmen.**¹⁰⁶ Da die **motorischen Voraussetzungen** zum richtigen Schwimmen größtenteils **erst zwischen dem fünften und sechsten Lebensjahr** entwickelt werden und ein einzelner Schwimmkurs aus Sicht von Expert/innen in der Regel nicht ausreichend ist,¹⁰⁷ kommt dem **Schwimmunterricht in der Schule** eine so **hohe Bedeutung** zu. Bei Flüchtlingskindern, die durch die dramatische Flucht über das Wasser ev. traumatisiert sind, ist hierbei behutsam vorzugehen.

Neben dem Schwimmunterricht wurde auch besonders häufig die Nicht-Teilnahme an **Schulsportwochen, Schullandwochen** oder **Schikursen** in den bundesweiten Gesprächen mit der Ombudsstelle erwähnt. Schulveranstaltungen dienen der Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichts und sind daher verpflichtend. Ist eine **mehrtägige Schulveranstaltung** allerdings mit einer **Nächtigung außerhalb des Wohnortes** verbunden, kann dies als **Rechtfertigungs-**

¹⁰⁶ vgl. Schorn, Herbert (2019): Unsere Kinder als Nichtschwimmer? "Zahl steigt rasant".

¹⁰⁷ vgl. Die Presse (2019): 700.000 Österreicher können nicht schwimmen.

grund für die **Nicht-Teilnahme** herangezogen werden. In diesem Fall müssen die Schüler/innen einen Ersatzunterricht besuchen.¹⁰⁸ Meist sind davon muslimische Mädchen betroffen. Als Gründe werden offiziell meist **die zu hohen Kosten angeführt**, auch wenn es daran laut Aussagen der Lehrkräfte oftmals nicht scheitert. Viele Stellen sowie Elternvereine unterstützen nämlich finanzschwächere Familien durch Zuschüsse. Einige **Eltern fürchten** laut Aussage der Lehrer/innen bspw., dass die Kinder, insbesondere die **Mädchen, in dieser Zeit gegen religiöse Gebote verstoßen könnten** oder das Jungfernhütchen der Mädchen beim Sport reißen könnte. Andere wiederum lehnen die Tatsache ab, dass die Mädchen außerhalb ihrer Obhut mehrere Tage gemeinsam mit Buben verbringen. Da oftmals ein Irrglaube dazu bei den Eltern vorherrscht, ist es essentiell das Gespräch zu suchen und diese aufzuklären. Migrant/innenvereine oder auch Glaubensgemeinschaften können hierbei eine Unterstützung darstellen. Diese Entwicklungen wurden bundesweit durchgängig als **negativ für alle Schüler/innen** angesehen. Denn in vielen Fällen wird nicht nur jenen Kindern, deren Eltern die Teilnahme an diesen schulischen Veranstaltungen verbieten, eine wertvolle Erfahrung vorenthalten, sondern auch für die restlichen Schüler/innen kommt es oftmals aus organisatorischen Gründen zur **gänzlichen Einstellung von z.B. Schikursen**. Dies kann auch zu sozialen Spannungen innerhalb der Klasse führen.

Liebt Allah nur Mädchen mit Kopftuch?

Ein **Lehrer an einer Wiener Volksschule** hat von der Schulleitung folgenden Fall geschildert bekommen und sich damit an die Ombudsstelle gewandt: Ein islamischer Religionslehrer sei von einer Volksschülerin im Religionsunterricht (unter Anwesenheit der Schulleitung) gefragt worden: **„Liebt mich Allah auch, wenn ich kein Kopftuch trage?“** Der islamische Religionslehrer habe darauf geantwortet: **„Das wirst du schon selber spüren und sehen, wenn du keines trägst.“** Die Schülerin habe daraufhin verängstigt nachgefragt: **„Muss ich jetzt ein Kopftuch tragen?“** Der islamische Religionslehrer habe geantwortet: **„Eine gläubige Frau weiß das selbst. Allah könnte dich aber strafen.“** Die Schulleitung hat im Anschluss mit dem islamischen Religionslehrer ein Gespräch geführt und ihm mitgeteilt, dass sie diese Art des Religionsunterrichts nicht gutheiße. Die Antwort des Lehrers war: **„Das sind Inhalte des Glaubens. Was ich dazu sage ist mir überlassen.“** Der islamische Religionslehrer ist nun nicht mehr an dieser Schule tätig, aber unterrichtet weiterhin an einer anderen Schule.

¹⁰⁸ vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen. §13 Abs 3 Z 3

Mehrfach wurden der Ombudsstelle Fälle von Lehrkräften und Schulleiter/innen berichtet, bei denen diese das Gefühl hatten, die Mädchen hätten ihr Kopftuch nicht freiwillig getragen:

„Mädchen, die anfangen das Kopftuch zu tragen, sind oft wie ausgewechselt: waren sie vorher fröhlich und temperamentvoll, sind sie plötzlich still und wirken bedrückt.“ – NMS-Lehrerin aus der Stmk.

Nicht selten komme es laut Aussagen von Schulleitungen vor, dass islamische Religionslehrer/innen **religiöse Auslegungen und Argumente für zweifelhafte Praktiken** vorbrächten, denen gegenüber sie sich hilflos fühlen, da sie dagegen keine Handhabe besitzen. Umgekehrt hätten viele bereits verspürt, dass insbesondere liberalere Religionslehrer/innen einem großen Druck ausgesetzt seien. Aber auch der **Druck von Seiten der Eltern** kann sehr groß sein, wie das nachfolgende Beispiel zeigt:

Kritik mit Folgen

Eine **Muttersprachenlehrerin** aus Wien machte laut Aussagen der Eltern **abwertende Bemerkungen** über den türkischen Präsidenten Erdoğan, als Schüler/innen sie nach ihrer persönlichen Meinung fragten. Die Eltern reichten dagegen sofort Beschwerde beim damaligen Stadtschulrat ein. Die Lehrerin selbst verstand die Aufregung nicht und war über diese **Reaktion auf ihre persönliche Kritik** sehr entsetzt. Aufgrund dieses Schlüsselerelebnisses äußert sich die Lehrerin gar nicht mehr, selbst wenn sie explizit nach ihrer Privatmeinung gefragt wird. Die Reaktion habe ihr Angst gemacht.

Neben dem Unterricht in Schulen haben Gesprächspartner/innen sich auch mehrfach kritisch bzgl. des **Koranunterrichts in Moscheen** geäußert, der tlw. als „Nachhilfe“ getarnt sei. Eine muttersprachliche Türkischlehrerin aus Wien meldete bspw., dass **Kinder** ihr bereits mehrfach mitgeteilt hätten, dass sie **dort geschlagen** werden.

Sexualaufklärung unter falschem Deckmantel

Seitens einer Einrichtung, die in Wien Schulklassen u.a. **Sexualaufklärung** gibt, wurde berichtet, dass **viele Lehrer/innen**, mit denen sie zusammenarbeiten, den **Schüler/innen oftmals gar nicht mehr genau erzählen**, welchen Workshop sie besuchen werden. Die Erfahrungen hätten gezeigt, dass **sonst viele Schüler/innen** an diesem Tag **aufgrund von „Krankheit“ ausfallen** würden. Tatsächlich würden

dahinter jedoch Glaubensgründe stecken, wie einige der Kinder nachträglich auch zugegeben hätten. Die Kinder seien am darauffolgenden Tag wieder im Unterricht und würden somit nur versuchen den Aufklärungsunterricht zu umgehen.

Es ist hierbei wichtig zu betonen, dass patriarchale Anschauungen oder auch kulturell bedingte Formen von Gewalt nicht mit einer Religion gleichzusetzen sind. Dennoch findet man in allen Religionen negative Fallbeispiele von extremen Auslegungsarten. So wurde bspw. berichtet, dass sich manche **jüdischen Schulen von der Gesellschaft abschotten**. In vielen dieser Schulen stünde der stundenlange Unterricht der Thora im Vordergrund. Da manche **Inhalte der offiziellen Lehrbücher** häufig von den Schüler/innen **geschwärzt** würden, würden einige Lehrkräfte diese gar nicht mehr verwenden, sondern nur noch einzelne Arbeitsblätter heranziehen. Es finden sich hier sehr starke Parallelen.

Auch in sehr patriarchal gestalteten, traditionellen Roma-Familien kann es vorkommen, dass **jüngere Brüder auf die Ehre ihrer älteren Schwester achtgeben**. Jungfräulichkeit besitzt in diesen Familien einen hohen Stellenwert, dennoch wurde der Ombudsstelle berichtet, dass es seltener zur Nicht-Teilnahme an schulischen Veranstaltungen käme als bei Muslim/innen. Insgesamt lasse sich bei den Roma eine **positive Entwicklung im Bildungsbereich** erkennen – auch sehr bildungsfernen Eltern würde der Wert von Bildung für ihre Kinder durch Sensibilisierungsarbeit immer stärker bewusst. Die jungen Roma-Mädchen sind in der Regel sehr selbstbewusst, jedoch kommt es auch hier immer wieder zu **frühen Eheschließungen**.

„Besonders Mädchen, deren schulische Leistungen nie gut waren, lassen sich leichter davon überzeugen, dass es ihre Bestimmung sei früh zu heiraten und viele Kinder zu bekommen. Für viele erscheint es zu Beginn wie eine Erlösung.“ – Sozialarbeiterin aus Wien

Im Gespräch mit Schüler/innen wurde erwähnt, dass es neben einer Bewusstseinsbildung bei den Kindern und Jugendlichen auch einer Sensibilisierungsarbeit bei Lehrkräften bedarf. Immer wieder komme es vor, dass **Lehrkräfte ungefragt ihre eigenen politischen oder religiösen Überzeugungen in den Klassen vortragen** und damit eine Gruppe unbewusst abwerten würden. Insbesondere in Wahlkampfzeiten sei dies zu bemerken. Dies habe bereits in einigen Klassen zu Spannungen bzw. Spaltungen geführt. Besonders in den Unterstufen sei es einfach, die **Schüler/innen durch die eigene Meinung zu beeinflussen**. Dieser Umstand müsse den Lehrkräften bewusster sein, die wiederum in ihrer **Wortwahl vorsichtig** sein sollten.

Wie aufgeheizt die Situation in den Klassen teilweise ist, bei denen eine Stellungnahme der Lehrkraft bereits zu Spaltungen führen kann, zeigt sich daran, dass im **Geschichtsunterricht** bspw. das Besprechen des Nationalsozialismus häufig bei einer **Diskussion** über den Israel-Palästina-Konflikt endet. Besuche in Konzentrationslagern müssen sehr lange und gut vorbereitet werden, sonst drohe eine **Eskalation**. In manchen Schulen fallen laut Aussagen der Lehrkräfte regelmäßig Sätze wie:

„Juden regieren die Welt und sind selbst schuld (Anm.: an der Shoa).“ –
Schüler aus Wien

Positiv hervorzuheben ist, dass in den Gesprächen mit Vertreter/innen der katholischen, evangelischen, orthodoxen, jüdischen und islamischen Glaubensgemeinschaften betont wurde, wie **hilfreich der interreligiöse Austausch** sei, der aktuell **regelmäßig stattfindet**. Es gäbe eine **gute Gesprächsbasis** mit allen Religionen. Auch die **Zusammenarbeit** im Rahmen des **dialogisch konfessionellen Religionsunterrichts** funktioniere gut. Dies sei notwendig, denn:

„Die Religion, die zuvor ins Private gedrängt wurde, wird nun vermehrt in die Öffentlichkeit getragen, insbesondere durch das Kopftuch. Nach der Säkularisierung kommt jetzt eine andere Welle auf uns als Gesellschaft zu, nämlich jene der Religiosität und damit muss man sich auseinandersetzen. Religion kann ein Teil der Lösung sein.“ – Orthodoxer Religionslehrer

Auch der **Ethikunterricht, für all jene, die keinen Religionsunterricht besuchen**, wurde in den Schulämtern **begrüßt**. Man war sich darin einig, dass dieser den Religionsunterricht nicht ersetzen könne, er könne aber einen wichtigen Beitrag zu einem besseren Miteinander leisten.

„Der Ethikunterricht für jene, die keinen Religionsunterricht besuchen, ist aus meiner Sicht sehr positiv. Bevor Schüler nur in einem Café sitzen oder länger schlafen, ist es sinnvoll, dass sie den Ethikunterricht besuchen und sich mit Werten beschäftigen.“ – Orthodoxer Religionslehrer

3.5.2 Anregungen und Wünsche

Interkultureller /interreligiöser Dialog

Um **Kinder auf eine zunehmend plurale Gesellschaft vorzubereiten**, ist es aus Sicht vieler Gesprächspartner/innen notwendig, Kindern bereits in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen **Vielfalt vorzuleben**. Dazu zählt bspw. religiöse Rituale zu erklären,

verschiedene religiöse Feste zu feiern und Vielfalt kontinuierlich zu thematisieren, damit Kinder verstehen lernen, weshalb ihre Freunde und Freundinnen bspw. etwas anderes essen oder andere Sprachen sprechen. Selbstverständlich soll diese Arbeit in den Schulen fortgesetzt werden. Durch Forcierung des (**frühkindlichen**) **interkulturellen Dialogs** soll es gelingen, trotz Offenlegung der Unterschiede, das **Verbindende vor das Trennende** zu stellen.¹⁰⁹

Damit dies bestmöglich gelingen kann, würden sich manche Pädagog/innen noch mehr **Angebote zu interreligiösem und interkulturellem Dialog** wünschen bzw. eine kritische Durchsicht des aktuell bestehenden Angebots an den PH. Außerdem braucht es laut Aussagen einiger Gesprächspartner/innen ein verstärktes **gegenseitiges Bemühen um Vernetzung und Unterstützung** zwischen (Religions-)Lehrer/innen der unterschiedlichen Konfessionen. Je häufiger Kolleg/innen Zeit miteinander verbringen, desto eher werden auch das **gegenseitige Verständnis, die Anerkennung und der Zusammenhalt gefördert**. Dies kann dazu beitragen kulturelle und religiöse Missverständnisse abzubauen. Idealerweise sollte es an Schulen gelingen, einen offenen Dialog bei Problemen zu führen, interreligiöse Feiern abzuhalten und **Gemeinsamkeiten** zwischen den Kulturen und Religionen **herauszuarbeiten**.

Außerdem betonten mehrere Gesprächspartner/innen, wie **förderlich** es für das Miteinander in den Schulen wäre, **wenn alle Religionsunterrichtsstunden einer Klasse zeitgleich stattfinden würden**. Dies ist aktuell aus administrativen Gründen häufig nicht möglich. Schüler/innen berichteten, dass der islamische Religionsunterricht für manche Kinder tlw. erst Stunden später, nachdem der Unterricht für die Mitschüler/innen bereits beendet ist, stattfinden würde, weshalb sich viele vom Unterricht abmelden und lieber in eine Moschee gehen würden.

Die Schulamtsleiter/innen der verschiedenen Glaubensgemeinschaften betonten, dass es für manche Religionslehrer/innen **schwierig** sei, **sich in die Lehrer/innengemeinschaft an allen Schulstandorten einzubringen**, da diese häufig viele Schulen gleichzeitig betreuen müssten und daher **für Vernetzung nicht viel Zeit** bleibe. Mithilfe von mehr Ressourcen/Personal wäre es leichter möglich sich vor Ort zu integrieren.

Ethikunterricht

Viele Pädagog/innen begrüßten in den Gesprächen, dass der bereits seit 1997 an österreichischen Schulen bestehende Schulversuch „Ethik“ ab 2020 zu einem verpflichtenden **Ethikunterricht** ausgebaut werden soll und zwar für jene, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben. Sie erkennen darin **eine Möglichkeit, kulturelle, religiöse und ethnische**

¹⁰⁹ vgl. Bayer, Anna (2019): Zwischen Zuckerfest und Weihnachten. Wie Kitas Kindern religiöse Kompetenz vermitteln.

Spannungen bzw. Spaltungen zu verringern. Mehrfach wurde der Wunsch nach einer organisatorischen Erleichterung geäußert, wie z.B. den Religionsunterricht am Nachmittag stattfinden zu lassen.

Wert von Bildung und kritisches Denken näherbringen

In den bundesweiten Gesprächen waren sich die Pädagog/innen darin einig, dass es essentiell sei, allen Kindern den **Wert von Bildung und kritisches Denken näherzubringen**. Dies sei eine **zentrale Aufgabe der Schulen und Kindergärten**. Es müsse allen Kindern bewusstwerden, dass **Bildung eine Chance** darstelle und **Religion kein Wert sei, der über der Bildung stehe**. Reines Auswendiglernen von Texten im Unterricht sei nicht sinnvoll, vielmehr sollten Kinder und Jugendliche lernen, Dinge zu hinterfragen und sich ihre **eigene, kritische Meinung** zu bilden.

Des Weiteren solle Eltern und Kindern bewusstgemacht werden, dass die **Teilnahme am Unterricht** – und dazu zählen auch **schulische Veranstaltungen** – eine **Pflicht** aller Schüler/innen ist, unabhängig von ihrer Religion oder Herkunft. Religiöse Motive dürfen kein Grund sein, weshalb Kindern und Jugendlichen die Teilnahme daran versagt wird. Einige Lehrkräfte wünschten sich bei solch einem Vorgehen **härtere Sanktionen**.

Mehr Kontrollen und Mitsprache bei Personalentscheidungen

Mehrfach wurde der Wunsch geäußert, man solle die in den diversen Religionsunterrichten **verwendeten Bücher und Unterlagen** einer **kritischen Kontrolle** unterziehen und prüfen, ob diese dem Zeitgeist entsprechen und geeignet seien. Ebenso sei auch der **Religionsunterricht** selbst kritisch zu beleuchten. Einige Gesprächspartner/innen forderten darüber hinaus auch **verstärkte Kontrollen** in Einrichtungen, in denen Schüler/innen außerschulischen Religionsunterricht erhalten, wie z.B. in Glaubenseinrichtungen, Schüler/innenheimen etc.

Des Weiteren wurde mehrfach von Schulleiter/innen betont, wie sehr sie sich **mehr Mitsprache bei der Auswahl der Religionslehrer/innen** wünschen würden bzw. auch **mehr Handhabe**, wenn Personal von ihrer Schule durch die Religionsgemeinschaft abgezogen werden soll, mit dem sie zufrieden sind.

Mehr Flexibilität und schulautonomes Handeln

Einige Schulleiter/innen berichteten, dass sie gerne **mehr autonome Handhabe bzgl.** der Voraussetzungen für das **Zustandekommen mehrtägiger schulischer Veranstaltungen** hätten. Sie bedauerten, dass es aktuell tlw. zum gänzlichen Ausfall von mehrtägigen Schulveranstaltungen käme, weil manche Schüler/innen nicht an diesen teilnehmen dürfen. Grund dafür ist eine rechtliche Regelung in der Schulveranstaltungenverordnung (§ 9 Abs. 2 SchVV), die besagt, dass die Einbeziehung einer Klasse in eine **mehrtägige Veranstaltung die**

Teilnahme von zumindest 70% der Schüler/innen der Klasse voraussetzt. Allerdings kann die Prozentzahl mit Bewilligung der Schulbehörde erster Instanz bereits jetzt unterschritten werden, sofern wegen der gerechtfertigten Nichtteilnahme von Schüler/innen die Durchführung der Veranstaltung nicht gewährleistet ist und kein Mehraufwand verursacht wird.¹¹⁰

Mehrere Gesprächspartner/innen äußerten darüber hinaus auch den Wunsch, **schulautonom ein Kopftuchverbot für über Zehnjährige** festsetzen zu dürfen.

3.5.3 Beispiele gelungener Praxis

Mehrfach wurde in den Gesprächen betont, wie sehr der interreligiöse Dialog in Österreich von der **gemeinsamen Ausbildung der Religionslehrer/innen** an der **Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems** profitiere. Im Zuge dessen würde durch den Austausch bereits ein vertieftes Verständnis füreinander entstehen, was sehr zu begrüßen sei. Auch die mindestens zweimal pro Jahr stattfindenden **Treffen der Fachinspektor/innen** der verschiedenen Religionsgemeinschaften werden als sehr zielführend und hilfreich eingestuft, da gemeinsam an Lösungen für aktuelle Herausforderungen gearbeitet wird.

Als positiv wurden all jene Ansätze hervorgehoben, die versuchen, das **Verbindende in den Vordergrund** zu stellen und Begegnungsräume zwischen den Religionen schaffen. Dabei seien Maßnahmen wie der **dialogisch konfessionelle Unterricht**, aber auch Materialien wie z.B. das „Buch der Freundschaft von christlichen und muslimischen Kindern“¹¹¹ sehr hilfreich. Aktuell sei die **Vertrauensbasis zwischen den Religionsgemeinschaften** bereits groß, weshalb auch die Zusammenarbeit insgesamt sehr gut funktioniere.

Um Lehrer/innen in ihrer Arbeit zu unterstützen, bietet das Team ZUSAMMEN:ÖSTERREICH des ÖIF eigene **Seminare für Pädagog/innen** zum Thema „**Wertevermittlung in der Schule**“ an, bei denen Werkzeuge und Tipps für den Schulalltag diskutiert und **Regeln und Werte für den Unterricht** interaktiv erarbeitet werden.¹¹²

An einer **NMS in OÖ** wurde von den Schüler/innen und Lehrkräften, mit Unterstützung der Volkshilfe sowie der PH der Diözese Linz ein „**Buch der Haltungen**“ entwickelt. Im neu

¹¹⁰ vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS): Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen.

¹¹¹ vgl. Bischöfliches Gurker Ordinariat (Hg.) (2017): Erzähl mir von dir! Ein Buch der Freundschaft von christlichen und muslimischen Kindern.

¹¹² vgl. Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): ZUSAMMEN:ÖSTERREICH-Seminare für Pädagoginnen und Pädagogen.

geschaffenen Schulparlament wurde über jene Werte abgestimmt, die nun darin Eingang gefunden haben. Das Buch vermittelt den Schüler/innen anhand eigens erstellter Arbeitsmaterialien jene Werte, die für ein **wertschätzendes Zusammenleben in einer Schule der Vielfalt** als wichtig erachtet werden. In allen Klassen liegt ein solches „Buch der Haltungen“ auf und bei Verstößen sowie im Zuge der Stunden „Soziales Lernen“ wird im laufenden Schuljahr immer wieder darauf verwiesen. Diese Initiative zeigt sehr deutlich auf, wie es gelingen kann, alle Personen am Schulstandort aktiv einzubinden und **Schüler/innen den richtigen Umgang mit zunehmender Heterogenität zu vermitteln.**

3.6 Chancengleichheit

3.6.1 Themenaufritt

In den letzten Jahren wurde national und international immer häufiger von sogenannten „**Brennpunktschulen**“ berichtet. Darunter werden **Schulen mit besonderen Herausforderungen bzw. mit einer Häufung von benachteiligten Schüler/innen** verstanden, denen es vergleichsweise schwer fällt gewisse Leistungsstandards zu erreichen. Diese Schulen werden dadurch definiert, dass sie vermehrt von 1) **Kindern mit Migrationshintergrund** und 2) **anderer Umgangssprache als Deutsch** bzw. von 3) **Kindern aus sozial schwächeren**, 4) **bildungsferneren Familien** (max. Pflichtschulabschluss der Eltern) besucht werden.¹¹³

Die Gründe für das Entstehen solcher Schulen sind vielfältig. Ergebnisse aus Schweden zeigen jedoch, dass die **Wohnraumsegregation** die stärkste Determinante von sozialer und ethnischer Segregation darstellt.¹¹⁴ Die **soziale und ethnische Zusammensetzung** des Einzugsgebiets der Schulen bestimmt, welche Schüler/innen in den Klassen der umliegenden Schulen sitzen, d.h. wie sich die Durchmischung an den Schulen gestaltet. Da sich in sozialen Brennpunktvierteln immer mehr sozial besser gestellte Eltern dazu entschließen mit ihren Kindern von dort wegzuziehen, kommt es durch diese Wanderungsbewegungen zum **Phänomen der „sozialen Entmischung“** von Wohngebieten.

¹¹³ vgl. Weber, Christoph/ Moosbrugger, Robert/ Hasengruber, Katrin/ Altrichter, Herbert/ Schrod, Heidi (2019): Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften.

¹¹⁴ vgl. Böhlmark, Anders/ Holmlund, Helena/ Lindahl, Mikael (2016): Parental choice, neighbourhood segregation or cream skimming? An analysis of school segregation after a generalized choice reform.

Zusätzlich kommt es selbst in heterogener zusammengesetzten Wohngebieten zu einer immer stärkeren Segregation, da **finanzstarke Familien ihre Kinder häufig lieber in besser angesehene Schulen bringen** und dafür auch gerne längere Wege und höhere Kosten in Kauf nehmen.¹¹⁵

„Die Österreicher (auch die liberalen, bildungsaffinen, multikulturell offenen) bringen ihre Kinder lieber entweder in irgendeine Privatschule oder quälen sich täglich durch den Frühverkehr in ein anderes Viertel, weil die Schulen (Anm.: die in der unmittelbaren Nähe wären) „halt nicht so einen guten Ruf haben“.“ – Mutter aus OÖ

Dadurch entstehen **insbesondere in städtischen Ballungsräumen** Schulstandorte mit kumulierenden Herausforderungen. Es ist empirisch belegt, dass Schüler/innen in **Schulen mit einer höheren sozialen Benachteiligung** im Durchschnitt geringere Chancen haben, die Bildungsstandards zu erreichen.¹¹⁶

Nachfolgend soll eine kurze Analyse jener **vier Faktoren** stattfinden, die eine sogenannte „**Brennpunktschule**“ definieren. Da es keine verfügbaren Daten zum Migrationshintergrund der Schüler/innen in Österreich gibt, wird als Annäherung die Staatsangehörigkeit herangezogen.

Insgesamt besaßen im Schuljahr 2017/18 rd. **15,5% aller Schüler/innen eine ausländische Staatsangehörigkeit**, wobei es große Abweichungen zwischen den verschiedenen Schultypen gab: den höchsten Anteil gab es in Sonderschulen (23,1%), gefolgt von PTS (22,3%) und VS. Die **fünf größten Gruppen** ausländischer Schüler/innen kamen im Schuljahr 2017/18 aus **Deutschland, der Türkei, Serbien, Rumänien und Syrien**.

¹¹⁵ vgl. Frühwirth, Monika/ Beer, Rudolf/ Mayer, Sabine (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbelastung: Brennpunktschulen im Vergleich. Eine empirisch-quantitative Befragung.

¹¹⁶ vgl. Neubacher, Maria/ Freunberger, Roman/ Schreiner, Claudia/ Vogtenhuber, Stefan/ Oberwimmer, Konrad/ Höller, Iris/ Mayrhofer, Lisa/ Baumegger, David/ Steiger, Alexander/ Gurtner-Reinthal, Saya/ Toferer, Bettina/ Wallner-Paschon, Christina (2019): Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. S.198f.

Grafik 18: Anteil der ausländischen Schüler/innen sowie der Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache in Österreich bzw. Wien nach Schultyp im Schuljahr 2017/18¹¹⁷

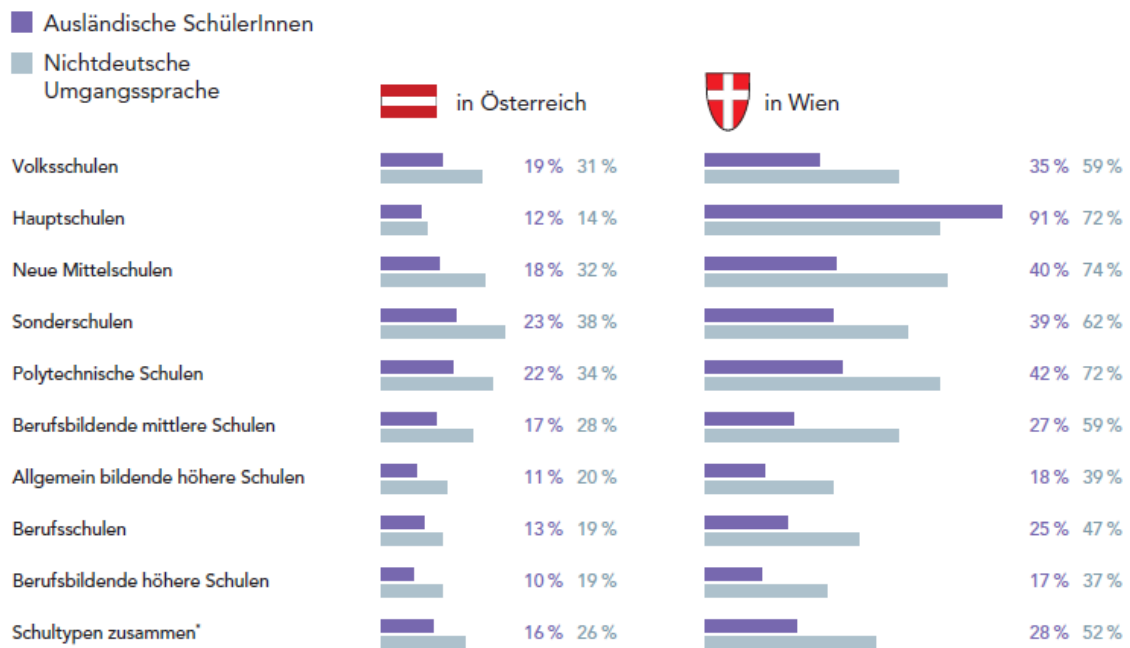


Abb. 1.2.1

*Ohne Schulen und Akademien im Gesundheitswesen. / Quelle: Statistik Austria (2019), Schulstatistik; eigene Darstellung

Betrachtet man nun den zweiten Faktor, nämlich den **Anteil aller Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache**, so erkennt man, dass dieser im Schuljahr 2017/18 mit **26,0%** leicht angestiegen ist (+0,7%). Entsprechend der Bevölkerung mit Migrationshintergrund sind auch die **Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache regional sehr unterschiedlich verteilt**. Während in Wien Bezirke zu finden sind, in denen mehr als die Hälfte der Volksschulkinder im Alltag überwiegend eine andere Sprache als Deutsch spricht, gibt es in den nördlichen nieder- und oberösterreichischen Bezirken und in einigen Bezirken der Steiermark und Kärntens nur vereinzelt Volksschulkinder mit nichtdeutscher Umgangssprache.¹¹⁸

Die häufigsten nichtdeutschen Umgangssprachen der Schüler/innen sind **Türkisch** sowie **Sprachen des ehemaligen Jugoslawien** (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch).¹¹⁹ Der **Anteil von Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache** ist bundesweit **kontinuierlich angewachsen**. Lag dieser Anteil bspw. 2006/07 in Wien in der AHS-Unterstufe noch bei 25,7%,

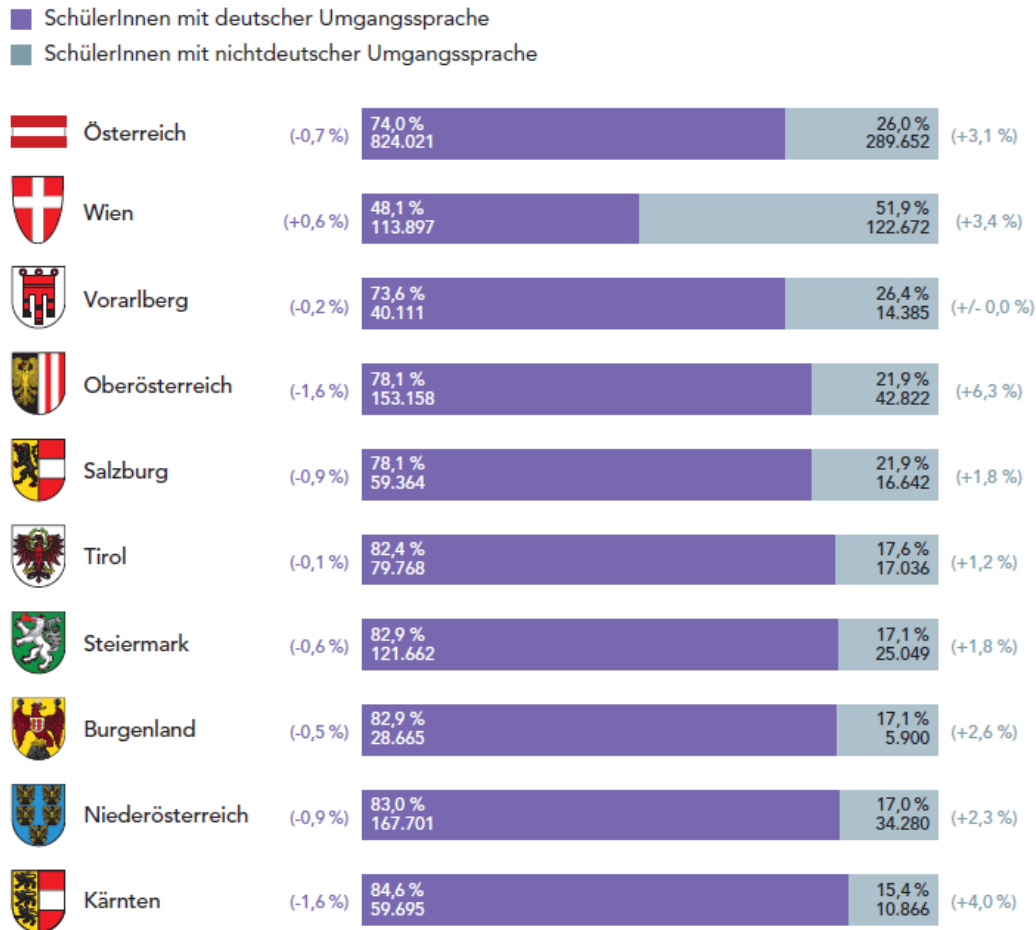
¹¹⁷ Expertenrat für Integration (Hg.) (2019): Integrationsbericht 2019. Integration in Österreich – Zahlen, Entwicklungen, S.33

¹¹⁸ vgl. Statistik Austria (Hg.) (2019): Bildung in Zahlen 2017/18. Schlüsselindikatoren und Analysen, S. 25

¹¹⁹ vgl. Statistik Austria (Hg.) (2019): Bildung in Zahlen 2017/18. Schlüsselindikatoren und Analysen, S. 24f.

so betrug er 2017/18 bereits 40,2%. In der Volksschule wuchs derselbe Anteil im gleichen Zeitraum in Wien von 4,8% auf 58,8% und in der NMS/HS von 57,1% auf 74,5%.¹²⁰

Grafik 19: Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache in allen Schultypen* im Schuljahr 2017/18 inkl. Veränderung zum Vorjahr¹²¹



* Datenbasis bildet jeweils nur die erste Angabe beim Merkmal „im Alltag gebrauchte Sprache(n)“ der SchülerInnen im Rahmen der Datenerhebung zur Schulstatistik gem. Bildungsdokumentationsgesetz, unabhängig davon, ob bei der/den weiteren im Alltag gebrauchten Sprache(n) auch Deutsch angegeben wurde. - Ohne Schulen und Akademien im Gesundheitswesen. - Ohne Modellversuch „Neue Mittelschule“ an AHS. - Inkl. SchülerInnen die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden.

Abb. 1.2.2

Quelle: Statistik Austria (2019), Schulstatistik; eigene Darstellung

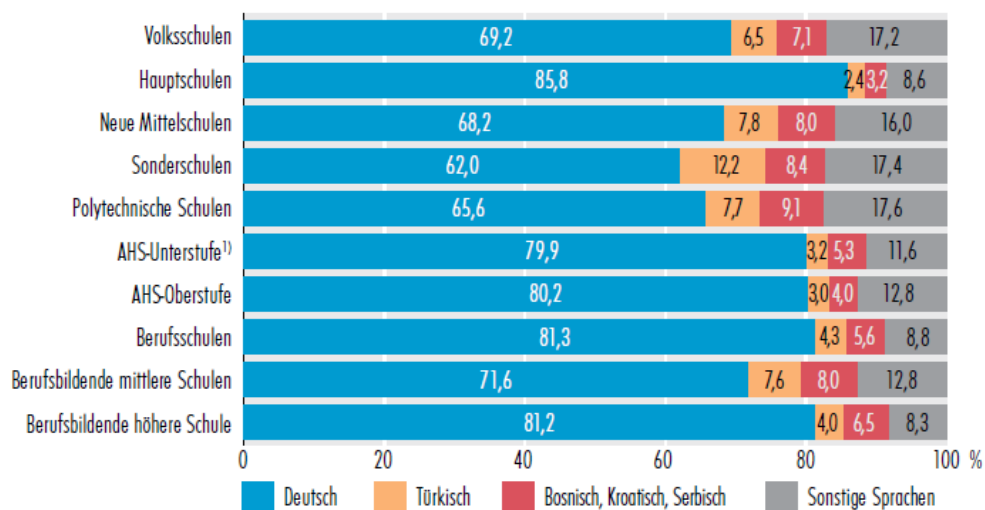
Neben der regionalen Verteilung ist auch die Aufteilung nach Schultypen sehr interessant. Der **höchste Anteil** von Schüler/innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch ist in **NMS** zu finden (31,8%), gefolgt von **Volksschulen**, in denen rd. **drei von zehn Kindern** (30,8%) eine

¹²⁰ vgl. Statistik Austria (Hg.) (2019): Bildung in Zahlen 2017/18. Tabellenband. S.164 sowie Statistik Austria (Hg.) (2008): Bildung in Zahlen 2006/07. Tabellenband. S.140

¹²¹ Expertenrat für Integration (Hg.) (2019): Integrationsbericht 2019. Integration in Österreich – Zahlen, Entwicklungen, Schwerpunkte. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien, S.34

nichtdeutsche Umgangssprache sprechen. In der AHS-Unterstufe liegt dieser Anteil bei 20,1%.¹²²

Grafik 20: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen und Umgangssprache¹²³



Q: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik 2017/18. – 1) Inkl. Modellversuch NMS an Standorten der AHS-Unterstufe.

Es ist auffällig, dass **Kinder mit nichtdeutscher Umgangssprache** nach der Volksschule **seltener in die AHS-Unterstufe wechseln** als Kinder mit deutscher Umgangssprache (25,9% vs. 39,6%). Auch beim Übertritt von der NMS in eine höhere Schule gibt es eklatante Unterschiede: So wechselten bspw. nur 31,9% der Kinder mit nichtdeutscher Umgangssprache, während dies 47,8% der Kinder mit deutscher Umgangssprache gemacht haben (Unterschied: 15,9%). Auch der Anteil derjenigen Kinder, die eine Klasse wiederholen müssen, ist bei jenen mit nichtdeutscher Umgangssprache deutlich höher. Außerdem ist bekannt, dass überproportional viele Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache ihre **schulische Ausbildung nach Erfüllung der Schulpflicht beenden**.¹²⁴

Auch wenn statistisch betrachtet aktuell noch deutlich **seltener Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in eine AHS gehen**, so kam es laut Aussagen der Gesprächspartner/innen in den letzten Jahren in Ballungszentren vermehrt dazu, dass Kinder in eine AHS geschickt werden, obwohl sie nicht das notwendige Leistungsniveau vorweisen. Dies sei unabhängig

¹²² vgl. Statistik Austria (Hg.) (2019): Bildung in Zahlen 2017/18. Schlüsselindikatoren und Analysen, S. 26

¹²³ Statistik Austria (Hg.) (2019): Bildung in Zahlen 2017/18. Schlüsselindikatoren und Analysen, S. 25

¹²⁴ vgl. Statistik Austria (Hg.) (2019): Bildung in Zahlen 2017/18. Schlüsselindikatoren und Analysen, S. 26-50

vom Migrationshintergrund zu beobachten und führe zu einem starken Leistungsabfall in den AHS. Der Grund dafür seien überfüllte NMS.

„Wir strudeln uns hier mit Kindern ab, die hier (Anm.: in der AHS) vollkommen falsch sind. Wir haben gar keine andere Wahl. Die Pflichtschulen platzen aus allen Nähten. Wir müssen sie nehmen, aber senden den Kindern damit die völlig falschen Signale.“ – AHS-Lehrerin aus Wien

Wie man sehen kann, beeinflusst die Umgangssprache somit entscheidend den Bildungserfolg der Kinder. Dennoch ist der **Anteil von Schüler/innen in Österreich, die zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen**, gemessen am OECD- bzw. EU-Durchschnitt **überproportional groß** und verringert sich auch zw. den Generationen nicht in einem so starken Ausmaß (OECD-/EU: 60% in 1. Generation vs. 40% in 2. Generation; AT: 77% in 1. Generation vs. 73% in 2. Generation).¹²⁵

Mit der **Zunahme des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund** kommt es nicht nur zu einer **größeren sprachlichen und kulturellen Vielfalt** an den Schulen, sondern es nimmt durchschnittlich auch der sozioökonomische Status der Familien der Schüler/innen ab.¹²⁶ Schulen, in denen vermehrt **Kinder mit geringerem sozioökonomischem Status** sind, haben gemäß dem Nationalen Bildungsbericht 2018 wiederum **häufiger mit Problemverhalten** zu kämpfen und die Schüler/innen weisen verstärkt ein **geringeres Zugehörigkeitsgefühl** sowie **Gefühle der Sinnlosigkeit** (bezogen auf schulische Anstrengungen) auf.¹²⁷ Dies zeigt sich auch in den nachfolgenden Zitaten sehr eindrücklich. Ähnliche Aussagen wurden auch aus anderen Bundesländern gemeldet.

„Wieso lernen? Ich geh eh zum AMS.“ – NMS-Schüler aus OÖ

„Sie haben mir nichts zu sagen. Sie sind ein Loser. Schule soll Spaß machen. Ich geh später einmal eh nicht arbeiten.“ – NMS-Schüler aus Wien zu seiner Lehrerin

¹²⁵ vgl. Expertenrat für Integration (Hg.) (2019): Integrationsbericht 2019. Integration in Österreich – Zahlen, Entwicklungen, Schwerpunkte. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien, S.32

¹²⁶ Während nur 20 % der Haushalte mit österreichischer Staatsbürgerschaft dem untersten Einkommensviertel angehören, sind dies bei Haushalten mit anderen Staatsbürgerschaften 53 %, bei Staatsangehörigen von Nicht-EU-Staaten sogar 64 %. - Braunsteiner, Maria-Luise/ Fischer, Christian/ Kernbichler, Gerda et al.: Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. S.20

¹²⁷ vgl. Weber, Christoph/ Moosbrugger, Robert/ Hasengruber, Katrin et al. (2019): Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften. S.145

Der Grund hierfür kann auch darin liegen, dass sich ein Großteil des negativen Zusammenhangs von Migrationshintergrund und nichtdeutscher Alltagssprache mit den Schulleistungen über den Bildungsabschluss der Eltern erklären lässt. **Je bildungsferner die Eltern sind, desto schwieriger wird es für die Kinder, in der Schule erfolgreich zu sein.** Allgemein zu behaupten, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund schlechtere Leistungen erbringen würden, wäre falsch. So haben Untersuchungen einerseits ergeben, dass **Schüler/innen mit Migrationshintergrund** (insbesondere Mädchen) durchschnittlicher **mit größerer Freude in die Schule gehen** und sich **dort wohler fühlen als andere Schüler/innen.**¹²⁸ Andererseits weisen Migrant/innen – wie auch Österreicher/innen – sehr **heterogene Bildungsprofile** auf. Während bspw. nur wenige Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien (außerhalb der EU) und der Türkei über einen Hochschulabschluss verfügen, weisen Personen aus den EFTA-Staaten bspw. sogar einen höheren Akademikeranteil auf als Österreicher/innen.¹²⁹ Von einer **Bildungsferne der Eltern mit Migrationshintergrund** kann daher **nicht generell** gesprochen werden.

Fest steht jedoch, dass **Schüler/innen mit Migrationshintergrund** und/oder einer anderen Umgangssprache als Deutsch bei Testungen des Leseverständnisses, der Mathematikkenntnisse oder allgemeinen Deutschkenntnisse **im Durchschnitt schlechter abschneiden** als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund. Inwieweit eine **Häufung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund bzw. anderer Erstsprache Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung aller Schüler/innen einer Schule** hat, konnte bisher wissenschaftlich nicht einheitlich belegt werden.¹³⁰

Es ist die Aufgabe des Bildungsbereichs, jungen Menschen eine Perspektive für ihr weiteres Leben zu geben und in ihnen **Mut, Selbstvertrauen und die Neugierde** zu wecken. In den bundesweiten Gesprächen wurde deutlich, dass Jugendliche in sogenannten „Brennpunktschulen“ heutzutage oft sehr stark an sich und ihren Chancen im Leben zweifeln und daher keinen Anreiz mehr sehen, sich in der Schule anzustrengen. **Fehlende erfolgreiche Vorbilder** im privaten Umfeld verstärken diese negativen Tendenzen.

„Oft ist nicht der Intellekt das Problem, sondern, dass es (Anm.: schulische Angelegenheiten) daheim niemanden interessiert und das Kind niemand unterstützt.“ – NMS-Lehrerin aus der Stmk.

¹²⁸ vgl. Braunsteiner, Maria-Luise/ Fischer, Christian/ Kernbichler, Gerda et al.: Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. S.22f.

¹²⁹ vgl. Statistik Austria (Hg.) (2019): migration & integration. zahlen. daten. indikatoren 2019. S.52f.

¹³⁰ vgl. Weber, Christoph/ Moosbrugger, Robert/ Hasengruber, Katrin et al. (2019): Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften. S.144

Da „günstige“ Schul- bzw. Klassenzusammensetzungen mit einer positiven Entwicklung von fachbezogenen Kompetenzen einhergehen und sich auch in anderen Bereichen (schulbezogene Einstellungen, schulisches Problemverhalten) positiv niederschlagen,¹³¹ gilt es verstärkt darauf zu achten, dass **Schulen und Schulklassen möglichst gut durchmischt** werden, soweit dies im Rahmen der Gegebenheiten möglich ist. Darunter versteht man **Schüler/innen nach verschiedenen Merkmalen** möglichst gleichmäßig zu verteilen und keinen Überhang einer Gruppe in einer Klasse zu haben. Solche Merkmale sind beispielsweise Entwicklungsstand, Leistungsfähigkeit, Verhalten(-sauffälligkeiten), Sprachkenntnisse, sozio-ökonomischer Status, Geschlecht, Religion und Migrationshintergrund. Das Augenmerk alleine auf den Migrationshintergrund zu richten, würde die tatsächlichen Herausforderungen verschleiern.

Ungleiche Verteilung

In Wien wurden **alle Kinder des in der Nähe liegenden Flüchtlingsheimes einer Volksschule zugewiesen**. Daraus ergeben sich nicht nur **verschärfte Sprachprobleme**, sondern auch große Herausforderungen bei der Integration. Eine bessere Verteilung der Kinder würde die Lage an der Schule entspannen.

Ebenso weist eine Volksschule in Kärnten einen **Migrationsanteil von rd. 80%** auf, während die in der Nähe **umliegenden anderen öffentlichen Volksschulen** lediglich einen **Anteil von rd. 10%** Migrant/innen aufweisen.

„Warum wird nicht verteilt? Der Weg zur nächsten Schule wäre mit der Straßenbahn/ Bus gut zu erreichen.“ – Leiterin einer VS in Tirol

Auch aus anderen Teilen Österreichs wurden ähnliche Vorfälle berichtet. Bei dem oftmals formulierten Wunsch nach besserer Durchmischung durch **fixe Zuteilung der Schüler/innen an die Schulen**, darf jedoch nicht vergessen werden, dass damit die **Autonomie der Eltern und Kinder**, ihre Schule frei zu wählen, sehr **stark beeinträchtigt** werden würde. Aktuell gibt es bereits innerhalb bestehender Schulsprengel oftmals Widerstand.¹³²

¹³¹vgl. Weber, Christoph/ Moosbrugger, Robert/ Hasengruber, Katrin et al. (2019): Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften.

¹³² vgl. Daum, Denise (2019): "Schulsprengel in Innsbruck gehören endlich abgeschafft".

„Es braucht aus meiner Sicht auch politisches Rückgrat, um zu sagen: „Du bleibst da, und wir sorgen dafür, dass dein Kind neben den rund 30 - 40% Kindern mit Migrationshintergrund, die im Viertel leben, in der Nachbarschaftsschule gut lernen und sich entwickeln kann.“ – Leiterin einer VS aus OÖ

Es muss daher gelingen, **innerhalb der bestehenden Strukturen**, alles zu versuchen, um für eine **bestmögliche Durchmischung** der Schüler/innen zu sorgen, die dem Entstehen von „Brennpunktschulen“ entgegenwirkt. Laut Aussagen von Schüler/innen, mit denen die Ombudsstelle gesprochen hat, kommt es nämlich auch **innerhalb von Schulen** tlw. zu **Segregation**, die vermeidbar wäre.

„In der Unterstufe waren wir noch ca. halbe-halbe Migrant/innen und Österreicher/innen ohne Migrationshintergrund in einer Klasse. Aber in der Oberstufe waren wir plötzlich ganz klar getrennt.“ – Schüler einer Berufsschule aus Wien (mit MH)

Im Gesprächsverlauf wurde deutlich, dass mit dieser klaren Trennung der Kinder in Migrant/innen und Nicht-Migrant/innen auch eine **soziale Spaltung** innerhalb der Kinder verstärkt wurde. Außerdem hätten sich die Schüler/innen mit Migrationshintergrund zunehmend als „**Kinder zweiter Klasse**“ gefühlt.

Die nachfolgende Tabelle zeigt auf, wie viele **Faktoren bei der Zusammenstellung von Klassen** berücksichtigt werden sollten und wie diese Segregation begünstigen können.

Grafik 21: Übersicht über Handlungslogiken im Kontext der Klassenzusammenstellung, deren Kriterien und Begründung sowie Potenziale institutioneller Diskriminierung¹³³

Logiken	Kriterien	Begründung	Potenzial
Organisatorisch	Religion	Stundenplan	Ethnische Segregation aufgrund des Zusammenhangs von Migration und Konfession; soziale Segregation aufgrund von Unterschieden im sozioökonomischen Status zwischen Konfessionen.
	Leistungsniveau, Sprachkenntnisse	Sprach-/ Förderunterricht, Stundenplan	Konzentration von Kindern mit spezifischen Bedarfen in einer Klasse bzw. Herausnahme aus Klassengemeinschaft.
	Örtliche Herkunft	An- und Abfahrt, Stützsysteme	Transformation von Wohnraumsegregation in innerschulische Segregation.
Ideale Lerngruppen	Leistung, Sprachkenntnisse etc.	Chancengleichheit, Entlastung der Lehrkräfte	Potenzial der Desegregation und Beitrag zu Chancengleichheit.
Sozialer Fokus	Beziehungen	Klassenklima, Stützsysteme	Durch die Beachtung von bereits bestehenden Beziehungen besteht auch hier das Potenzial, Wohnraumsegregation innerhalb der Schule fortzuführen.
Akteursbezogen	Elternwünsche (vereinzelt: Lehrkraftwünsche)	Arbeitsbeziehungen	Schulrelevantes Wissen ist ungleich nach sozialer Herkunft verteilt.
Schwerpunkte	Spezifische Kompetenzen für Schwerpunkt	Organisatorisch	Selektion und Hierarchisierung innerhalb der Schule.

Wie man sehr gut erkennen kann, birgt die Berücksichtigung organisatorischer Gesichtspunkte stets auch das **Risiko, bereits vorhandene Segregation in der Schule zu reproduzieren**. Ob es schlussendlich zu Segregation kommt, hängt nicht nur von den äußeren **Rahmenbedingungen** und der **Schüler/innenschaft** ab, sondern insbesondere auch von den **Gruppengrößen**.

Die bundesweiten Gespräche haben deutlich gemacht, dass es nicht nur entscheidend ist, wie hoch der Anteil von Migrant/innen in der Schule ist, sondern auch wie sich diese auf die Klassen aufteilen und ob **wenige Gruppen in den Klassen dominant** vertreten sind. In einer Klasse mit bspw. 70% Migrant/innenanteil aus zehn verschiedenen Herkunftsländern, wird Integration aus Sicht vieler Gesprächspartner/innen leichter gelingen als in einer ebenso großen Klasse mit demselben Migrant/innenanteil aus drei verschiedenen Herkunftsländern. Wenn eine Herkunftsgruppe überdurchschnittlich stark vertreten ist, kann es laut Aussagen der Praktiker/innen verstärkt dazu kommen, dass die **Schüler/innen auch in der Schule vermehrt ihre Erstsprache sprechen, innerhalb derselben Migrant/innengruppe bleiben** und der soziale Austausch mit den Mitschüler/innen somit immer schwieriger wird.

¹³³ Weber, Christoph/ Moosbrugger, Robert/ Hasengruber, Katrin et al. (2019): Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften. S.161

„Türken bleiben unter Türken, Afghanen unter Afghanen und Rumänen unter Rumänen. Sie haben kaum privaten Kontakt untereinander. Das hat sich wirklich verändert.“ – NMS-Lehrerin aus Wien

Es ist bekannt, dass **heterogenere Klassen mit einer geringeren sozialen als auch ethnischen Segregation assoziiert** werden. Dennoch gelingt eine solche Zusammenstellung nicht immer, da, wie bereits eingangs erwähnt, die Zusammensetzung der Bevölkerung im Einzugsgebiet nicht immer ausreichend durchmischt ist. Es gilt daher immer auch den **Kontext** der jeweiligen Schule zu betrachten, da die einzelnen Kriterien (z.B. Zubringerbus, Zubringerschule) in ländlichen Regionen bspw. eine größere Rolle spielen als im urbanen Bereich.

Doch wie wirkt sich **inerschulische Segregation** auf die Chancengleichheit der Schüler/innen aus? Die Ergebnisse der TALIS-Studie zeichnen dazu für Österreich kein einheitliches Bild: Einerseits **steigt mit dem Anteil an Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache auch der Anteil an Lehrkräften, die fachfremd unterrichten** (d.h. in einem Fach, in dem sie nicht ausgebildet sind). Andererseits zeigt sich auch, dass insbesondere **weniger erfahrene Lehrkräfte benachteiligte Schulklassen unterrichten**. Ob nun fachfremden Lehrkräften von Beginn an Schulklassen mit schlechteren Noten zugeteilt werden, oder die Leistungen der Klassen aufgrund dessen als schlechter beurteilt werden, kann aktuell nicht eindeutig belegt werden.

Es bleibt die Frage, wie sich die Gegebenheiten an „Brennpunktschulen“ auf den Lehrkörper auswirken? Wie bereits angeschnitten, arbeiten häufig **unqualifizierte und weniger erfahrene Lehrkräfte** an diesen Schulen, viele von ihnen unterrichten auch fachfremde Gegenstände. Außerdem ist bekannt, dass **segregierte Schulen** vermehrt Probleme haben, einen guten, effektiven und stabilen Lehrkörper aufzubauen und zu halten.¹³⁴ Doch woran liegt das?

Unterrichten an „Brennpunktschulen“

Eine Lehrerin, die aktuell an einer Wiener NMS mit vielen Herausforderungen unterrichtet, bekommt häufig Fragen gestellt wie z.B.: „**Warum tust du dir das eigentlich an, an einer NMS zu unterrichten?**“ Sie berichtete, dass sie solche Fragen sehr kränken, da sie implizieren, dass „*Kinder an NMS weniger Wert hätten und es viel*

¹³⁴ Vgl. ebd. S.150-174

mehr Freude bereiten müsste an Gymnasien zu unterrichten". Sie wünscht sich, dass dieses „Zwei Klassen-Denken“ bald der Vergangenheit angehört.

Wie schon in den vorangegangenen Kapiteln berichtet, haben sich die **Anforderungen** an das Schulsystem erhöht und sind **heute vielfach komplexer**. Neben der Fülle an Aufgaben wächst auch das Ausmaß an **Belastungen**, mit denen die Lehrkräfte konfrontiert werden. Laut einer Studie aus dem Jahr 2016 gaben **45% der österreichische Lehrer/innen an, durch Stress im Beruf erheblich beeinträchtigt** zu sein. Damit lagen die Lehrer/innen auf Platz 1 vor allen anderen Berufsgruppen.¹³⁵

Eine empirisch-quantitative Befragung von Lehrer/innen der PH NÖ hat ergeben, dass **Lehrer/innen an „Brennpunktschulen“ stärkere Symptome berufsbezogener Belastung zeigen** als Lehrkräfte an nicht-benachteiligten Schulen. Dies ist auf die bildungsbezogenen Ungleichheiten durch die sozialstrukturelle Benachteiligung und die oftmals belastenden Einzelschicksale der Schüler/innen zurückzuführen. Für Lehrkräfte an diesen Schulen stellt es eine besondere Herausforderung dar, ihren **Schüler/innen positive, neue Lebensperspektiven zu eröffnen**. Die eigenen, oft sehr hohen Ambitionen der Lehrkräfte bauen einen großen Druck auf und können bei Nichterreichen zu **hoher Frustration und Erschöpfung** führen. Vielen Lehrkräften fällt es schwer, sich im privaten Umfeld von ihrer Arbeit abzugrenzen. Dadurch steigt auch das Risiko eines **„Burn-out“** an.¹³⁶

„Es kommt nicht selten vor, dass ich mich umdrehe und mit den Tränen kämpfen muss, weil mich das Schicksal des Kindes nicht kalt lässt.“ – Leiter einer NMS aus Wien

Lehrkräften gelingt es aufgrund der **zunehmenden Fülle an sozialen Aufgaben** immer weniger, ihre Lehrinhalte in den Klassen zu vermitteln. Laut der TALIS-Studie kam es in Österreich in den letzten zehn Jahren zu einem Rückgang von 2% **aktiver Lehr- und Lernzeit**. Aktuell liegt sie bei 77%. In der übrigen Zeit sorgen die Lehrkräfte für Ruhe und Ordnung oder erledigen die Klasse betreffende **administrative Aufgaben**. Auch in rd. der Hälfte der anderen OECD-Staaten konnte ein Minus an aktiver Lehr- und Lernzeit in den Klassen verzeichnet werden. Auch zahlreiche Gesprächspartner/innen berichteten, dass das Ausmaß an **administrativen Tätigkeiten** in den letzten Jahren **immer mehr angestiegen** sei.

¹³⁵ vgl. Die Presse (2017): Stress-Studie: Am meisten leiden die Lehrer.

¹³⁶ vgl. Frühwirth, Monika/ Beer, Rudolf/ Mayer, Sabine (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbelastung: Brennpunktschulen im Vergleich. Eine empirisch-quantitative Befragung.

„Die Bürokratie wird immer größer. Die administrativen Arbeiten nehmen zu statt ab. Wie können wir unseren pädagogischen Aufgaben als Schulleiter/innen noch gerecht werden?“ – Leiter einer NMS aus OÖ

Aufgrund der bisherigen Gespräche ist anzunehmen, dass der Prozentsatz an **Zeit**, der für **andere Aufgaben als Wissensvermittlung** in der Klasse verwendet wird, in **Brennpunktschulen deutlich höher** ist.

„Für das Unterrichten der Kinder bleibt mir gar keine Zeit mehr. Dabei bin ich eigentlich dafür ausgebildet. Ich fände das auch viel sinnvoller.“ – Leiterin einer NMS aus Wien

Trotzdem berichteten die österreichischen Lehrkräfte im Rahmen von TALIS von einer **hohen Selbstwirksamkeit**: 92% glaubten, im Leben ihrer Schüler/innen pädagogisch etwas Wesentliches zu bewegen (+2% geg. 2008). 95% der Lehrkräfte stimmten auch darin überein, dass **Schüler/innen und Lehrer/innen** üblicherweise **gut miteinander auskommen**. Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung an Österreichs Schulen der Sekundarstufe I hat sich in den letzten zehn Jahren nach Angaben der Lehrkräfte deutlich verbessert (+7% bis 10% geg. 2008). Dies könnte u.a. daran liegen, dass sich österreichische Lehrkräfte **häufiger fortbilden** als der EU-Durchschnitt. Außerdem gaben 77% der Lehrkräfte an, auch von ihren **Kolleg/innen bei der Umsetzung neuer Ideen unterstützt** zu werden.

Hinsichtlich des **Unterrichtens multikultureller Klassen** gaben österreichische Lehrkräfte signifikant häufiger (79%) an diesbezgl. Erfahrungen zu haben als der EU-Schnitt (61%). Laut Angaben von 95% der Schulleitungen sind die Lehrkräfte in ihrer Schule davon überzeugt, dass Kinder und Jugendliche lernen sollten, dass **Menschen aus verschiedenen Kulturen vieles gemeinsam haben**.¹³⁷ Alles in allem war die **Zufriedenheit** mit der Arbeit bei österreichischen Lehrkräften deutlich höher als im EU-Durchschnitt. Diese Werte decken sich auch mit den Erfahrungen aus den bundesweiten Gesprächen: Die Mehrheit der Lehrkräfte und Schulleiter/innen hat **große Freude an ihrem Beruf** und übt diesen mit Hingabe aus – auch an sogenannten „Brennpunktschulen“. Laut eigenen Aussagen sei in der Regel nicht die fehlende Motivation oder das Kollegium oder der Umgang mit den Schüler/innen das Problem, sondern die **unzureichende Unterstützung**.

Seit 1. September 2019 sind **Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase**, also im ersten Berufsjahr, durch sogenannte **Mentor/innen** zu unterstützen. Die Mentor/innen sollen sie in

¹³⁷ vgl. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019): TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.

der Phase des Berufseinstiegs bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts **beraten**, deren Tätigkeit im Unterricht **analysieren und reflektieren** und sie im erforderlichen Ausmaß **anleiten**. Damit wird sowohl ein wesentlicher Unterstützungsbeitrag für neue Lehrer/innen geleistet, als auch ein wichtiger Schritt für die **Qualitätssicherung** im Schulalltag. Aktuell gäbe es häufig noch große Herausforderungen:

„Ich orte Probleme bei der Integration von Junglehrer/innen ins System. Manchen ist schon nach wenigen Tagen eine Klasse entglitten – es braucht mehr Praxis.“ – NMS-Lehrerin aus OÖ

Die Palette dessen, was sich viele Lehrkräfte an Unterstützung wünschen, ist lange und reicht z.B. von **mehr Rückendeckung von Vorgesetzten, zusätzlichem Lehrpersonal** über den **verstärkten Einsatz von Schulpsycholog/innen und Schulsozialarbeiter/innen** bis hin zu **administrativem Unterstützungspersonal** und mehr **Mitteln für autonome Schulprojekte**.

„Wenn die Ressourcen gekürzt werden, laufen mir noch mehr Lehrer/innen aufs Land davon. Dort verdienen sie dasselbe zu besseren Bedingungen und günstigeren Mieten.“ – Leiter einer NMS aus Wien

Das obige Zitat unterstreicht sehr gut, dass es mittlerweile **in manchen Ballungsräumen an ausreichendem Lehrpersonal mangelt**. Daher herrschte auch in den Gesprächen oftmals eine **große Unsicherheit** darüber, wie viele Lehrer/innen man im nächsten Schuljahr bekommen wird.

In den Schulen gibt es seit dem Schuljahr 2018/19 eigene **Deutschförderklassen** sowie **unterrichtsparallele Deutschförderkurse** für jene Schüler/innen, die dem Unterricht auf Grund unzureichender Sprachkenntnisse nicht folgen können. Die Zuteilung zu einer Deutschförderklasse beziehungsweise zu einem Deutschförderkurs erfolgt auf Basis des österreichweit einheitlichen **MIKA-D** (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) Testverfahrens. Ziel dieser Neuerung ist das rasche Erlernen der deutschen Sprache.¹³⁸

In Hinblick auf die **Sprachförderung** berichteten viele Schulleiter/innen, neben **Personal-mangel** auch an einer **Raumknappheit** für die Abhaltung der Deutschförderklassen und -kurse zu leiden. Des Weiteren betonten sie, dass noch mehr **Ressourcen** in diesem Zusammenhang notwendig wären sowie eine **längerfristige Förderung**.

¹³⁸ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse.

„Wir brauchen die zusätzlichen Sprachförderstunden. Nur weil jemand nicht mehr a.o. Schüler ist, heißt dies noch lange nicht, dass er nicht mehr gefördert werden muss.“ – Leiterin einer VS aus OÖ

Das neue System der Deutschförderklassen und -kurse wurde nicht prinzipiell als negativ dargestellt, man wünschte sich jedoch **mehr autonome Gestaltungsmöglichkeiten** in diesem Zusammenhang, um den örtlichen Gegebenheiten besser Rechnung tragen zu können. Mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass die Tatsache der **zu großen Gruppen** bzw. **zu geringen Anzahl an Pädagog/innen** den Erfolg der Deutschförderklassen behindere.

„Es dürfen einfach nicht so viele Schüler/innen in einer Klasse (Anm.: Deutschförderklasse) sein. Ab 15 Personen ist das Unterrichten einfach nicht mehr zu bewältigen.“ – NMS-Lehrerin aus der Steiermark

Neben der Sprachförderung war auch der Wunsch nach mehr **sozialarbeiterischer und psychologischer Unterstützung** an Schulen ein wesentliches Thema, um die Chancengleichheit zu erhöhen.

„Wir haben überhaupt keine zusätzliche Unterstützung. Zweimal im Monat schaut ein Psychologe vorbei, das war es. Für die vielen Probleme, die unsere Schüler/innen haben, ist dies eindeutig zu wenig.“ – Leiter einer HTL

Schulsprecher/innen der AHS und BMHS berichteten, dass die **Inanspruchnahme von psychologischer Unterstützung** derzeit auch in vielen Schulen **noch tabuisiert** sei. Viele Schüler/innen würden sich schämen Hilfe anzunehmen oder fürchten von ihren Mitschüler/innen ausgelacht zu werden, falls sie dies tun. Aufgrund der Tatsache, dass Schulpsycholog/innen derzeit an vielen Schulen zwar mehrfach die Woche, jedoch **stets nur für wenige Stunden verfügbar** seien, würde es den Mitschüler/innen rasch auffallen, wenn die Hilfe in Anspruch genommen würde.

In Bezug auf **Schulsozialarbeiter/innen** wurde mehrfach betont, wie essentiell deren Arbeit an den Schulen sei. Die Arbeit laufe in allen Bundesländern – trotz unterschiedlicher Modelle – sehr gut. Aktuell ist die Versorgung mit Schulsozialarbeiter/innen für viele Gesprächspartner/innen jedoch noch unzureichend. Des Weiteren beklagten einige Personen die **Doppelgleisigkeiten zwischen Bund und Land**. Diese würden aufgrund der unterschiedlichen fachlichen Zuständigkeiten von Schulsozialarbeiter/innen des Bundes und Landes zu **Unsicherheiten in den Familien und Schulen sowie bei den Schulsozialarbeiter/innen** selbst führen. Nicht immer sei klar, wofür welche Schulsozialarbeiter/innen am besten geschult seien

und eingesetzt werden sollten. Eine **Vernetzung sowie ein regelmäßiger Austausch zwischen den unterschiedlichen Akteur/innen** sei daher absolut empfehlenswert. Ebenso seien **Finanzierungsfragen** zwischen Bund und Land lähmend:

„Mir sind die Streitereien zwischen Bund und Ländern dermaßen egal. Ich kann das nicht mehr hören. Die Leidtragenden sind wir an den Schulen. Im Prinzip ist es doch unser Steuergeld, das den Kindern zu Gute kommen soll“
– Leiterin einer VS aus der Steiermark

Ziel sollte es sein, eine **langfristige Finanzierung** sicherstellen zu können. Die gesteigerte Jobsicherheit und Wertschätzung würde auch die Anreize erhöhen in diesem Bereich tätig zu sein, waren viele überzeugt. Es bräuchte laut Aussagen von Gesprächspartner/innen insgesamt ein erhöhtes Selbstverständnis aller im Bildungsbereich tätigen Personen dafür, dass jede einzelne der **verschiedenen Professionen am Schulstandort ihre Berechtigung hat** und für ein erfolgreiches Bildungssystem notwendig ist. Eventuell vorhandenes Konkurrenzdenken sollte **gegenseitiger Wertschätzung** weichen.

„Alle Professionen sollten zusammenarbeiten, damit die Rädchen optimal ineinandergreifen und alles rund läuft.“ – Sozialarbeiterin aus OÖ

3.6.2 Anregungen und Wünsche

Durchmischung

Um u.a. die Integration und Deutschkenntnisse der Schüler/innen zu verbessern, sollte versucht werden, in jenen Bereichen, wo dies noch möglich ist, durch **gezielte Lenkung der Schüler/innenströme** auf eine **möglichst heterogene Schüler/innenzusammensetzung** zu achten (sprachlich, sozial, kulturell, religiös etc.). Dies könnte laut Expert/innen auch zu einem Rückgang von Bildungsabbrecher/innen führen. Würde dies verabsäumt, bestehe durch Segregation die Gefahr der „Ghettoisierung“ mancher Schulen bzw. Schulklassen. Ziel sollte es sein, **die soziale Durchmischung** an den Schulen zu fördern. Dies stellt **in Ballungsräumen** aufgrund der regionalen Bevölkerungszusammensetzung selbstverständlich **eine größere Herausforderung** dar als im ländlichen Raum. Viele Gesprächspartner/innen würden es sich wünschen, wenn daher auch im Zuge der **Wohnraumpolitik** vermehrt darauf geachtet würde, welche Konsequenzen deren Entscheidungen für den Bildungsbereich haben.

Ressourcen

Um den wachsenden Anforderungen in den Schulen gerecht werden zu können und das vorhandene Personal zu entlasten, forderten Lehrkräfte und Schulleiter/innen mehrheitlich

eine **Aufstockung von Personal** (Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Schulpsycholog/innen, Schulärztinnen und -ärzte) und **finanziellen Ressourcen** sowie einen **zielgerichteten, bedarfsorientierten Einsatz von Ressourcen**. Den Gesprächspartner/innen war bewusst, dass Österreich bereits viel Geld in das Bildungssystem investiert, jedoch würde das Geld nicht immer dort ankommen, wo es am dringendsten benötigt wird. Es brauche daher einen objektiven Schlüssel für eine faire Vergabe der Mittel. Demzufolge sollten **stärker belastete Schulen auch mehr Ressourcen** bereitgestellt bekommen. Dies könnte auch ein kleiner Anreiz für Lehrkräfte sein, um in Ballungsräumen und „Brennpunktschulen“ zu arbeiten.

Außerdem wurde empfohlen auch **administrative Bürokräfte** als Unterstützung für Schulleiter/innen bereitzustellen, damit diese sich vermehrt der dringendsten Aufgabe – der Unterstützung und Förderung der Kinder – widmen können. Um sich insbesondere um jene Kinder, die zu Hause nur wenig Unterstützung erfahren, besser kümmern zu können, schlugen Lehrkräfte wiederholt die Einführung von **Ganztagsschulen** vor.

Des Weiteren wünschten sich einige Gesprächspartner/innen auch **mehr Autonomie** über den Einsatz von Ressourcen, um den Bedürfnissen am Schulstandort besser Rechnung tragen zu können. Aktuell werden vielerorts bereits Projekte an den Schulen durchgeführt, die ohne finanzielle Unterstützung, aber vor allem ohne das **hohe Maß an Kreativität und Eigeninitiative** nicht möglich wären. Dies soll nicht bedeuten, dass es keinen Ausbau an finanziellen Mitteln benötigt. Vielmehr soll es verdeutlichen, dass eine bloße Bereitstellung von Ressourcen nicht ausreicht: Es wird immer auch dem **Engagement der Pädagog/innen** an den Schulen bedürfen, damit daraus etwas Sinnvolles entstehen kann. Die Lehrkräfte vor Ort wissen nämlich am besten über die Bedürfnisse Bescheid und wie man diesen Rechnung tragen kann.

Unterstützung für Pädagog/innen

Wie bereits dargelegt, müssen **Pädagog/innen** heute sehr viele verschiedene Aufgaben erfüllen. Insbesondere Lehrpersonen in sogenannten „Brennpunktschulen“ werden überdurchschnittlich **beansprucht und belastet**. Damit sie alle ihren pädagogischen Auftrag bestmöglich erfüllen können, bedarf es ausreichender **Fördermittel und Unterstützungsmechanismen**.

Um den ansteigenden Herausforderungen ausreichend gerecht werden zu können, wünschen sich zahlreiche Pädagog/innen neben den bereits beschriebenen Ressourcen auch eine verstärkte **Betreuung durch Psycholog/innen** sowie mehr Möglichkeiten **Supervision oder auch Coaching** in Anspruch nehmen zu können. Dies würde sie einerseits in der Auseinandersetzung mit schwierigen Einzelfällen unterstützen, aber andererseits auch

wesentlich zur eigenen **Zufriedenheit und psychischen Gesundheit** beitragen und damit ein wichtiges Instrument zur Burnout-Prävention darstellen. Wenn die Zufriedenheit der Lehrpersonen wächst, würde sich dies nicht nur auf die **Stabilität im Lehrkörper** an den Schulen, sondern auch auf die **Attraktivität des Berufsbilds** positiv auswirken. Zahlreiche Gesprächspartner/innen äußerten in diesem Zusammenhang auch den **Wunsch nach mehr gesellschaftlicher Anerkennung** für ihre wertvolle Arbeit.

Aktuell komme es laut Auskunft von Schulleiter/innen **nicht** zu einer **ausreichenden Rückendeckung durch die Vorgesetzten**, wenn bspw. **Verfahren** wegen Schulabsentismus durchgeführt werden. Vielmehr würden sich die Schulleiter/innen selbst im Prüfstand befinden, wenn Einspruch eingelegt wird. Durch die **langwierigen und mühsamen Verfahren** würden Schulleiter/innen abgeschreckt werden, zukünftig erneut ein Verfahren einzuleiten. Dies sei kontraproduktiv und untergrabe den Sinn der Regelungen.

Im Zusammenhang mit Werte- und Kulturkonflikten kam oft der Wunsch nach einem „**Leitfaden**“ im Umgang mit herausfordernden Situationen auf. Dieser sollte sowohl stets den **rechtlichen Rahmen** klar erläutern und **Anlaufstellen** für die Inanspruchnahme weiterführender Hilfe aufzeigen als auch **Anregungen für ein schrittweises Vorgehen** beinhalten.

Als weitere Unterstützung für Lehrkräfte wurde vorgeschlagen **mehr Praxis für Junglehrer/innen** einzuführen. Die frühe und verstärkte Berührung mit Schüler/innen sei essentiell, um später im Beruf besser mit Herausforderungen umgehen zu können. **Begleitende Unterstützung und Beratung durch erfahrene Kolleg/innen** sei ebenso sehr wertvoll.

Bezüglich des **Einsatzes von Testungen** herrschte unter den Gesprächspartner/innen Uneinigkeit. Während manche einen **Wunsch nach mehr** z.B. Lese-Kompetenzfeststellungen äußerten, kritisierten andere, dass es **bereits zu viele** Testungen für Kinder gäbe.

Gestaltungsfreiheit und unbürokratische Hilfe

Im Zuge der Gespräche kam vereinzelt immer wieder der **Wunsch nach mehr Autonomie** an den Schulen auf, meist im Zusammenhang mit der **Durchführung von Deutschförderung**. Schulen sollten demnach vermehrt die Möglichkeit erhalten, selbstständig Konzepte zu erstellen und zu entwickeln. Gerade in Bezug auf die Sprachförderung sollte der **Einsatz von Lehrer/innen und die Gestaltung des Unterrichts autonomer** erfolgen können. Selbstverständlich sollten diese individuellen Konzepte jedoch auch ausreichend evaluiert werden.

Mehrfach kam der Wunsch auf, die **Handhabe** der Lehrer/innen und Schulleiter/innen **im Umgang mit schwierigen Situationen** (z.B. Wertekonflikten, Gewaltvorfällen) zu **erhöhen**. Es brauche laut Aussagen verstärkt die Möglichkeit direkt an den Schulen **rasch und**

unbürokratisch Sanktionen setzen zu können, um das Ansehen von Pädagog/innen erhöhen sowie den Wert von Bildung klarer vermitteln zu können. Ideal seien dafür aus der Sicht vieler Gesprächspartner/innen **finanzielle Sanktionen** (z.B. Kürzungen des Kindergeldes) bei Fehlverhalten, da diese am raschesten ein Umdenken bewirken würden. Dies würden u.a. auch die Erfolge bei der Neuregelung von Schulabsentismus zeigen. Aktuell wären Lehrkräften und Schulleiter/innen oftmals die Hände gebunden, es komme zu „**leeren Drohungen**“, was sowohl die Schüler/innen als auch Eltern schnell durchschauen würden. Damit **sinke** nicht nur die **Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit**, sondern auch der entgegengebrachte **Respekt**. Einige Schulleiter/innen gaben offen zu, tlw. zu „**bluffen**“, um den Anschein von stärkerer Kontrolle zu erwecken. Insbesondere im Umgang mit Eltern und Schüler/innen aus eher patriarchal geprägten Familien sei dies wichtig. Von ein paar Schulleiter/innen kam die Anregung, bei der Erarbeitung von solchen Maßnahmenvorschlägen auch **Personen aus der Praxis einzubinden**.

Um Kinder und Jugendliche im Sinne der Förderung der Chancengleichheit besser unterstützen zu können, müsse auch ein **neues Narrativ in Hinblick auf psychologische Unterstützung** geschaffen werden, forderten Schüler/innen und Pädagog/innen. Aktuell sei die Inanspruchnahme der Hilfe von Schulpsycholog/innen **häufig noch mit falscher Scham behaftet**. Außerdem könnte man durch einfache strukturelle Änderungen und veränderte Rahmenbedingungen (z.B. Bündelung der verfügbaren Stunden an einem Schulstandort, um eine ganztägige Verfügbarkeit zu gewährleisten; dezentrale Räumlichkeiten; persönliche Vorstellung des Schulpsychologen/der Schulpsychologin in allen Klassen) zu einer **erhöhten Inanspruchnahme** beitragen. Aktuell würden viele Schüler/innen das Angebot nicht nutzen, da sonst die anderen Mitschüler/innen sofort wüssten, wo man gerade war bzw. weil sie die Person nicht einmal kennen und somit die **Hemmschwelle** noch größer ist.

Begegnungsräume schaffen – Perspektivenwechsel fördern

Um die Fähigkeit zu stärken, sich **in andere hineinversetzen** zu können und **Verständnis füreinander aufzubringen**, schlugen Schüler/innen vor, vermehrt Formate ähnlich der „**Model United Nations Konferenzen**“⁴³⁹ im Unterricht einzusetzen. Die Kinder sollten bewusst jene Seite einnehmen, der sie zuvor widersprechen. Durch das Einnehmen der gegenteiligen Position in der Diskussion und das Suchen von passenden Argumenten, könne das Verständnis für **andere Sichtweisen** gefördert werden.

Damit das Miteinander am Schulstandort bestmöglich gelingt, sei auch der Einbezug von **Schüler/innenparlamenten** sehr sinnvoll. Einige Schulen berichteten, dass bei wichtigen Entscheidungen (z.B. Abstimmungen über Konsequenzen bei Regelverstößen, Gestaltung des

⁴³⁹ vgl. United Nations Information Service (UNIS): Schüler spielen UNO.

Schulraumes) stets das Schüler/innenparlament tage. Dessen **Entscheidung** werde von der Direktion, den Lehrkräften und Eltern **respektiert und sehr ernst genommen**. Das Gefühl der Mitwirkung und Selbstwirksamkeit der Schüler/innen habe die Zusammenarbeit nachhaltig verbessert. Auch ein regelmäßiger Austausch von Elternvertreter/innen, Schulsprecher/innen, der Schulleitung, dem Lehrkörper und dem ev. vorhandenen Schüler/innenparlament verbessert das Schulklima.

Um eine **abschottende Grüppchenbildung in den Klassen** zu vermeiden, sollten laut Empfehlung von Schüler/innen möglichst **frühzeitig Teambuilding-Maßnahmen** ergriffen werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass z.B. Schüler/innen mit gleicher Erstsprache bewusst getrennt werden und mit anderen Mitschüler/innen zusammen eine Aufgabe lösen müssen. Auch im Unterricht sollte man **versuchen, dass nicht immer dieselben Schüler/innen zusammenarbeiten**, dies fördere den Austausch. Neben den Kleingruppen-Aufgaben seien auch andere Methoden und Wege wichtig, um den **Klassenzusammenhalt** zu **stärken**, wie bspw. gemeinsame Erlebnisse. Das Festhalten an Schullandwochen, Schitag, Ausflügen und Schulveranstaltungen sei daher essentiell. Ein verstärkter **Austausch** von Schulen **mit Jugendzentren und Vereinen** sei ebenso zu empfehlen, da dort im Rahmen der Freizeitaktivitäten auch viel passiert, das die Dynamik in den Schulklassen beeinflussen kann. Auch im Zuge der Lehrer/innen-Ausbildung sei ein verstärktes Augenmerk auf Teambuilding wichtig sowie eine Sensibilisierung darauf, dass **Schulen nicht nur Orte der Wissensvermittlung** sind, sondern **auch soziale Kompetenz** vermitteln sollten.

Schüler/innen berichteten, dass es ebenso wichtig sei, dass **Lehrer/innen** verschiedene Meinungen zulassen und selbst **neutral auftreten**. Es habe bereits Vorfälle gegeben, bei denen Lehrkräfte versucht hätten, den Schüler/innen ihre **persönliche politische Meinung** aufzuoktroieren bzw. als Fakten darzustellen. Da dies ev. vorhandene **Spaltungen in der Klasse verstärken könne** und außerdem unprofessionell sei, habe dies in den Schulen keinen Platz. Lehrkräfte sollen sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sein.

3.6.3 Beispiele gelungener Praxis

Da die **ersten Bildungsjahre** eines Kindes **entscheidend für den weiteren Bildungsweg** sind, trägt das seit 2010/11 **verpflichtende Kindergartenjahr** wesentlich dazu bei, die Bildungschancen aller Kinder durch u.a. **frühe sprachliche Förderung** zu verbessern und so von frühester Kindheit an für mehr Chancengleichheit zu sorgen.

Darüber hinaus wurde im **Kindergartenjahr 2019/20** erstmals ein **bundesweit einheitliches Instrument zur Erfassung der Sprachkompetenz** in der Bildungssprache Deutsch eingesetzt mit dem einerseits die Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Erstsprache (**BESK**

KOMPAKT ¹⁴⁰) und andererseits die Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (**BESK-DaZ KOMPAKT**) erhoben wurde. In **drei verschiedenen Beobachtungszeiträumen** wird seither der Sprachentwicklungsstand der Kinder durch die Kindergartenpädagog/innen erfasst, wodurch die Kinder bestmögliche Förderung erhalten können. Außerdem wurde ein **verpflichtendes Übergabeblatt** geschaffen, das bis spätestens Anfang September von der elementaren Bildungseinrichtung an die Grundschule übermittelt werden muss und basierend auf den Ergebnissen des „BESK (DaZ) kompakt“ Informationen über die Stärken und förderbaren Bereiche eines Kindes im Bereich der Sprache gibt.¹⁴¹

Um der **Mehrsprachigkeit** in Österreichs Schulen gerecht zu werden, wurde auch das Netzwerk „**voXmi – voneinander miteinander Sprachen lernen und erleben**“ ins Leben gerufen, dem aktuell rund 50 Schulen unterschiedlicher Art angehören. Neben **Unterstützung, Schulung und Beratung** im Umgang mit Mehrsprachigkeit, bietet das Netzwerk auch **Fortbildungen** sowie **Qualitätssicherung** an.¹⁴²

Nachdem die Empfehlungen für die Einführung eines „**Chancenindex**“ für Schulen in den letzten Jahren lauter wurden, arbeitet man aktuell im Bildungsministerium an einem solchen Index. Dieser soll dabei helfen, Schulen unter Berücksichtigung von Variablen wie z.B. dem Bildungsstand und Einkommen der Eltern, dem Migrationshintergrund oder der Erstsprache, entsprechende finanzielle Mittel zukommen zu lassen. **Schulen, die vermehrt Kinder aus bildungsfernen sozialen Verhältnissen** oder **Anzeichen einer „Brennpunktschule“** aufweisen, sollen demnach **mehr Unterstützung** erhalten. Somit soll sichergestellt werden, dass Ressourcen und Personalstellen bedarfsorientiert und fair vergeben werden.

Beispiele aus dem In- und Ausland haben gezeigt, dass man durch ein Zugehen auf die Eltern und **Überzeugungsarbeit** die **soziale Durchmischung** an Schulen verbessern kann. Dabei ist eine Haltung wichtig, die Vielfalt als Chance begreift.

In zahlreichen Schulen wird bereits erfolgreich vorgezeigt, wie sehr eine **Öffnung von Schulen** das Zusammenleben in der Schule sowie den **Bildungserfolg von Kindern positiv beeinflussen** kann. Die Abhaltung von **Nachmittagskursen für Eltern**, in denen diese selbst Deutsch lernen können oder ihnen bspw. beigebracht wird, wie sie ihre Kinder beim Lernen optimal unterstützen können oder **Abendkurse**, die **von Vereinen** in den Turnsälen der Schulen

¹⁴⁰ BESK steht in beiden Fällen für Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz

¹⁴¹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Sprachförderung.

¹⁴² vgl. Bundeszentrum Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit: voXmi. Voneinander miteinander Sprachen lernen und erleben.

angeboten werden sowie die **Betreuung durch Streetworker** in unterrichtsfreien Stunden, können Schulen zu einem Raum der Begegnung werden lassen, von dem alle profitieren.

Um den Zusammenhalt in den Schulklassen zu stärken, wurden die **interaktiven Workshops „Teamply ohne Abseits“** des ÖIF empfohlen. Durch gemeinsame **Teambuilding-Maßnahmen** rücken die Klassenkamerad/innen zusammen und definieren ihre Werte für ein gutes Zusammenleben. Die rund zweistündigen Kurse sind kostenlos in ganz Österreich buchbar.¹⁴³

Ein weiterer spannender Ansatz sind **Sommercamps der Mobilen Interkulturellen Teams (MIT)**, bei denen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund sich sowohl sportlich betätigen als auch nebenbei ihre Deutschkenntnisse verbessern können. Die **Kombination aus Lernen und Freizeitgestaltung** hilft nicht nur beim Spracherwerb, sondern stärkt auch das Miteinander.¹⁴⁴

Durch das verabschiedete **Schulautonomiepaket**, das am 1. September 2018 in Kraft getreten ist, haben Schulen durch die erweiterten Freiräume und Veränderungen die Möglichkeit erhalten, selbstverantwortlich und **eigenständig pädagogische Konzepte und Organisationsformen** umzusetzen, um den Bedürfnissen der Schüler/innen, den Pädagog/innen und den Besonderheiten der Standorte besser Rechnung tragen zu können.

Seit dem Schuljahr 2018/19 gelten auch härtere Regeln im Umgang mit unentschuldigtem Fernbleiben vom Unterricht. Nach dem neuen § 25 Schulpflichtgesetz müssen Erziehungsberechtigte bereits mit einer **Anzeige sowie einer Verwaltungsstrafe** von 110-440 Euro rechnen, wenn ihre schulpflichtigen Kinder **an mehr als drei Schultagen ungerechtfertigt fehlen**. Durchrechnungszeitraum dafür ist nun die gesamte Pflichtschulzeit von der ersten bis zur neunten Schulstufe und nicht mehr nur ein Schuljahr bzw. das Schulsemester. Nach alter Rechtslage („Fünf-Stufen-Plan“) wurden entsprechende Maßnahmen erst bei fünf unentschuldigten Fehltagen, 30 versäumten Unterrichtsstunden oder drei aufeinander folgenden Tagen innerhalb eines Schuljahres ausgesprochen. Aufgrund der neuen Rechtslage können Pädagog/innen nun **rascher handeln**, was von vielen Gesprächspartner/innen begrüßt wurde.¹⁴⁵

Damit sich **Schulleiter/innen** noch mehr um ihre eigentliche Hauptaufgabe, die pädagogische Arbeit, kümmern können, wird ihnen in manchen Regionen bereits eine **administrative Bürokräft** zur Seite gestellt, die sie sich mit anderen Schulleiter/innen teilen. Der flächen-

¹⁴³ vgl. Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): Sportworkshops „Teamply ohne Abseits“ für Vereine und Schulen.

¹⁴⁴ vgl. Rossacher, Thomas (2019): Wie waren deine Ferien? Integrativ.

¹⁴⁵ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Schulpflichtverletzung.

deckende Ausbau dieses Modells würde sicherlich dazu beitragen, die **Attraktivität des Direktor/innen-Berufs** zu **erhöhen**. Aktuell ist es aufgrund der hohen Arbeitsbelastung und der fehlenden Sekretariate nicht immer einfach geeignetes Personal zu finden.¹⁴⁶

Mit dem **Bildungsinvestitionsgesetz** (BIG) wurde eine Nachfolgefiananzierung der psychosozialen Mitarbeiter/innen (Psycholog/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Sozialpädagog/innen) ermöglicht. **Meldet** das **Land** als Schulerhalter entsprechenden **Bedarf**, kann es **kofinanziert über das ÖZPGS** Unterstützungspersonal beziehen. Damit gelang es, den Schulen weiterhin über 100 Mitarbeiter/innen zur Verfügung zu stellen.

¹⁴⁶ vgl. Beer, Romana (2019): Bürokratie in der Schule. „Wie in ‚Asterix erobert Rom‘“.



4 Resümee der Ombudsfrau

Ich bin überzeugt: **Bildung bietet die Chance, das Leben eines jeden Menschen** – egal woher er oder sie kommt – **zu verbessern**, wenn man die Möglichkeiten dafür bereitstellt. Jeder Euro, der in die Bildung von Kindern investiert wird, **wirkt sich langfristig positiv auf unsere Gesellschaft aus**. Für eine erfolgreiche Zukunft sollte man das Augenmerk daher verstärkt auf elementare Bildungseinrichtungen und Schulen richten.

Um eventuelle Herausforderungen zu identifizieren und Verbesserungen hervorzurufen, bedarf es in einem ersten Schritt eines **offenen Dialogs**. Es freut mich an dieser Stelle sagen zu können, dass die Einrichtung der **Ombudsstelle für Wertefragen und Kulturkonflikte** sehr positiv aufgenommen wurde. Mehrmals pro Woche haben sich Menschen an mich gewandt, um über Missstände zu berichten.

„Schön und wichtig zu wissen, dass man sich im Notfall vertrauensvoll an jemanden wenden darf. Ich bin Ihnen dafür sehr dankbar.“ – Lehrerin einer NMS

In meinen zahlreichen Gesprächen hatte ich oft den Eindruck, dass seitens der Lehrkräfte und Schulleiter/innen **viele Ängste vorhanden** sind. Auch wenn sich die Gesprächspartner/innen mir gegenüber vertrauensvoll geöffnet haben, so sorgten sie sich häufig um das **Image** ihrer Schulen bzw. **fürchteten negative persönliche Auswirkungen**, sollten sie öffentlich Dinge beklagen.

„Es tut gut einmal sprechen zu können. Es ist heuchlerisch: Ich soll Kinder an die Demokratie heranführen, aber ich selbst darf nichts sagen.“ – AHS-Lehrerin

Doch um **Verbesserungen und Lösungen** herbeiführen zu können, bedarf es eines **offenen Diskurses** – über alle Parteigrenzen, Nationalitäten und Religionen hinweg. Es muss gelingen, sich Fragestellungen problemorientiert und nicht ideologisch zu widmen. Ich möchte mich daher an dieser Stelle noch einmal bei allen Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Schüler/innen, Eltern, Mitarbeiter/innen der Bildungsdirektionen, Vereinen, Religionsgemeinschaften, Fachexpert/innen sowie bei all meinen Kolleg/innen im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung für die Bereitschaft sowie die zielführenden Gespräche bedanken. Ich hoffe, deren Ansprüchen an mich durch diesen Bericht gerecht geworden zu sein.

Der bundesweite Vergleich hat mir gezeigt, dass **die im Bericht dargestellten Themen bereits in allen Bundesländern angekommen** sind, wenn auch nicht überall im selben Ausmaß. Städtische Ballungsräume sind besonders betroffen und bedürfen daher verstärkter Unter-

stützung. In den Gesprächen wurde mehrfach betont, dass es im Bedarfsfall insbesondere **rasche und unkomplizierte Möglichkeiten der Handhabe** für Lehrer/innen und Schulleiter/innen braucht.

Um dem Erziehungs- und Wissensvermittlungsauftrag gerecht werden zu können, muss auch die **Position der Pädagog/innen gestärkt** werden. Wie bereits im Bericht erwähnt, haben sich die **Anforderungen an Pädagog/innen** aufgrund der sozialen und demografischen Veränderungen **sehr stark gewandelt**. Den vielfältigen Aufgaben, die diese Personen tagtäglich bewältigen, gilt es auch gebührend **Respekt und Wertschätzung** entgegenzubringen. Sie sind oftmals nicht nur Erzieher/innen und Lehrende, sondern übernehmen manchmal auch die Aufgaben von Sozialarbeiter/innen, Psycholog/Innen, Sekretär/innen, Polizist/innen, Freund/innen und sind Vater- oder Mutterersatz. All dies zu bewältigen kostet viel Kraft. Um zu verhindern, dass es zukünftig noch schwieriger wird geeignete Pädagog/innen zu finden, bedarf es neben einem **Imagewandel** auch ausreichender **Unterstützungsmaßnahmen**.

Selbstverständlich wurde häufig der **Wunsch nach mehr Ressourcen** laut. Dieser ist nachvollziehbar und oftmals durchaus berechtigt. Gleichzeitig muss man aber auch betonen, dass es nicht so sehr um ein „Mehr“ an Ressourcen geht, sondern insbesondere um einen **bedarfsorientierten, sinnvollen und zielgerichteten Einsatz**. Die **gemischte Verantwortung** von Bund, Ländern und Gemeinden im Bildungsbereich macht dies nicht unbedingt einfacher. Um zu verhindern, dass das Geld irgendwo versickert, braucht es einen Fokus auf die richtige Verteilung. Der Ansatz, **„Brennpunktschulen“ indexbasiert mehr Ressourcen** zukommen zu lassen, erscheint sinnvoll und wurde in den Gesprächen auch begrüßt. Es ist dabei jedoch darauf zu achten, dass eine „Umetikettierung“ von Kindern vermieden wird, um mehr Geld zu erhalten.

Die Gespräche und Schulbesuche haben aber auch klar vor Augen geführt: Nicht alleine Ressourcen entscheiden, wie erfolgreich eine Schule mit Herausforderungen umgehen kann, sondern auch **viele** andere **Faktoren** sind dafür **ausschlaggebend**. Dazu zählt u.a. wie gut ein Lehrkörper aufeinander eingespielt ist und wie er zusammenarbeitet, wie sehr die Lehrkräfte einen Rückhalt durch die Schulleitung verspüren, wie stark der Rückhalt der Bildungsdirektionen ist, wie gut die Bildungspartnerschaft mit den Erziehungsberechtigten funktioniert und wie sehr die **gemeinsame Wertebasis** (Rechte und Pflichten) von Beginn an vermittelt wird.

Oftmals klappt der **Umgang mit Diversität** in Schulen mit wenig Ressourcen aufgrund eines engagierten Lehrkörpers mit kreativen Lösungsansätzen besser als in Schulen die zwar viele Ressourcen aufweisen, aber keinen Zusammenhalt im Team. Die zahlreichen **Eigeninitiativen an Schulen** haben gezeigt, dass diese nicht zwangsweise einer großen Menge an Mittel bedürfen und dennoch etwas bewirken können. Fehlende strukturelle Maßnahmen können sie jedoch nicht gänzlich ersetzen.

Neben den bereits genannten Faktoren ist auch **eine auf Vielfalt ausgerichtete Haltung** an Schulen notwendig, die **Diversität als Normalität** begreift und Schüler/innen – unabhängig von ihrem Hintergrund, ihrer Religion oder Erstsprache – nicht als Herausforderungen wahrnimmt, sondern als Individuen mit Potenzialen. Da Kinder und Jugendlichen sehr deutlich spüren, was man über sie denkt, ist es essentiell insbesondere Schüler/innen in „Brennpunktschulen“ nicht das Gefühl zu geben, „**Kinder zweiter Klasse**“ zu sein. Unterschiede zwischen Schulen/Schultypen dürfen nicht zu einer Spaltung der Gesellschaft führen. Diese Haltung und die **fachliche Auseinandersetzung mit Integration** (z.B. die Vermittlung von Inhalten bei Kindern mit Deutsch als Fremdsprache) sollte bereits im Zuge der Ausbildung ausreichend vermittelt werden. Verstärkt Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu beschäftigen, stellt für sich alleine keine Lösung dar. Bei der Ausrichtung von Schule auf Migration und Integration handelt es sich um eine **Bildungsaufgabe, die uns alle betrifft**.

„Oft wird gesagt, die Kinder können nichts mehr. Die Kinder können aber sehr viel und wissen sehr viel. Man müsste am Bild nach außen arbeiten. Kinder müssen ihren Wert erfahren.“ – AHS-Lehrerin aus Wien

Neben einer **gelingenden Bildungspartnerschaft** mit den Erziehungsberechtigten ist es demgemäß zu empfehlen, wenn sich Schulen auch vermehrt und regelmäßig mit umliegenden anderen **Akteur/innen vernetzen**, wie bspw. der institutionellen, offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit, Religionsgemeinschaften oder der Kinder- und Jugendhilfe. Je dichter das **Netz an Unterstützungsmaßnahmen**, desto erfolgsversprechender sind die Zukunftschancen der Kinder und Jugendlichen.

Aktuell besteht tlw. kaum Kenntnis von bereits bestehenden Ansätzen. Um sich im „**Dschungel**“ an Angeboten rasch die richtige Hilfe holen und systematische Kooperationen eingehen zu können, wünschen sich viele Schulen einen **Leitfaden für ein genaues Vorgehen** in brenzligen Situationen. Mithilfe von klaren Anweisungen und Anlaufstellen kann im Bedarfsfall besser agiert werden.

Mehrfach wurde mir in Schulen berichtet, dass die **Herausforderungen mit Kindern der zweiten und dritten Generation von Migrant/innen oft größer** sind als mit Flüchtlingskindern. Einige Gesprächspartner/innen vermuteten den Grund darin, dass es uns als Gesellschaft in der Vergangenheit nicht ausreichend gelungen sei, die **Normen und Werte**, die uns als Gesellschaft wichtig sind, **von Beginn an** allen Migrant/innen zu **vermitteln**. Umso wichtiger wäre es, diese Fehler nicht mehr zu wiederholen. Bei der Integration von Flüchtlingen habe dies zu einem Großteil bereits deutlich besser funktioniert.

Ein weiterer Grund ist sicherlich auch die deutlich andere **Sozialisierung**. Hat diese früher hauptsächlich über soziale Kontakte stattgefunden, bei denen Emotionen besser abgelesen werden konnten, so erfolgt sie heutzutage meist **über soziale Medien**. Die Kinder und Jugendlichen verlernen daher häufig die Auseinandersetzung im persönlichen Gespräch, was sich wiederum in **vermehrten Konflikten und erhöhter Gewaltbereitschaft** widerspiegelt. Auch der **Druck** ist augenblicklich sehr groß. Kinder und Jugendliche werden früh erwachsen, in soziale Rollen gedrängt und erleben häufig eine **Diskrepanz zwischen den Normen und Werten** des Elternhauses bzw. ihrer Religion und jenen der Mehrheitsgesellschaft bzw. Schule. Dies fängt bei **Kleidervorschriften** oder **Gebetsregeln** an und endet bei **Verhaltenskodizes**. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erleben oft auch eine kulturelle Zerrissenheit zwischen dem Herkunftsland und Österreich. Viele von ihnen, die sich in Österreich nicht ausreichend zuhause fühlen, **definieren sich verstärkt über ihre Religion und die Nationalität und Kultur** des Herkunftslandes.

Diese Tendenzen, die mitunter bereits eine Folge von bestehenden Parallelgesellschaften sind, können in Schulen sowie im späteren Leben zu weiteren Spaltungen führen. Um das **Miteinander zu stärken**, braucht es Maßnahmen, die das **Verbindende vor das Trennende stellen** und allen Schüler/innen das Gefühl geben, in Österreich eine ehrliche Chance auf ein selbstbestimmtes, glückliches und erfolgreiches Leben zu haben.

Wenn das **interkulturelle Miteinander** im späteren Leben der Kinder und Jugendlichen gelingen soll, so müssen sie den richtigen Umgang damit bereits in den Kindergärten und Schulen erlernen. Die frühe Vermittlung eines **gemeinsamen Wertekanons**, den wir alle teilen, ist essentiell.

„Schule ist explizit der Ort, wo Akkulturation im Sinne positiver Anpassungsprozesse zwischen Schüler/innen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund stattfinden kann und soll. Dies betrifft sowohl den Aufbau positiver sozialer interkultureller Beziehungen wie Freundschaften als auch konstruktives Umgehen mit kulturellen Konflikten. Die entsprechenden Akkulturationsmodelle gehen davon aus, dass Migration sowohl den Migrant/innen als auch den Einheimischen Anpassungsleistungen abverlangt. Somit ist Migration eine Herausforderung für alle Beteiligten.“
– Christiane Spiel¹⁴⁷

¹⁴⁷ Steiner, Markus (2016): Migration und Bildung: "Alle müssen eine faire Chance erhalten".

Es ist daher eine **sehr verantwortungsvolle Aufgabe**, die alle im Bildungsbereich tätigen Personen tragen. Um diese **erfolgreiche Basis schaffen** zu können, dürfen die Pädagog/innen nicht alleine gelassen werden. Es bedarf ausreichender Unterstützung und Anleitung, damit sie dies leisten können. Dazu zählt auch der **gesellschaftliche Rückhalt**. Nur durch **wechselseitiges Verständnis, Interesse und Offenheit** kann ein Umdenken stattfinden.

Insbesondere jenen Skeptiker/innen, die nur wenig Zuversicht geäußert haben, hoffe ich mit den im Bericht dargestellten Beispielen **Mut gemacht** sowie **Anregungen** mit auf den Weg gegeben zu haben. Auch wenn es selbstverständlich die Unterstützung der Behörden braucht, so kann durch ein **gutes Einvernehmen mit Kolleg/innen, Teamarbeit und Engagement** in Schulen bereits viel bewirkt werden.

Abbildungsverzeichnis

Grafik 1: Kontaktaufnahmen, Zeitraum 20. Dezember 2018-20. Dezember 2019	11
Grafik 2: Geschlecht der Personen, die schriftlich Kontakt aufgenommen haben	12
Grafik 3: Berufliche Funktionen der Personen, die Kontakt aufgenommen haben	12
Grafik 4: Prozentuelle Aufteilung der Treffen nach Art der Gespräche	13
Grafik 5: Prozentuelle Aufteilung der erreichten Personen nach Art der Gespräche	14
Grafik 6: Orte, an denen alle persönlichen Gespräche stattfanden	14
Grafik 7: Prozentuelle Darstellung der Gesprächstermine nach Einrichtungen	15
Grafik 8: Darstellung der Berufe, in denen die Gesprächspartner/innen der Schulvertreter/innen-Treffen tätig sind	16
Grafik 9: Übersicht der prozentuellen Verteilung der Schulbesuche und Termine in den Bildungsdirektionen nach Bundesländern	17
Grafik 10: Gemeldete Vorfälle nach Bildungseinrichtung in absoluten Zahlen und Prozent 2018	20
Grafik 11: Merkmale, die Diskriminierung im Bildungsbereich begünstigen	21
Grafik 12: Betroffenheit von struktureller Diskriminierung im Bildungsbereich	22
Grafik 13: Betroffenheit von sozialer Diskriminierung im Bildungsbereich	23
Grafik 14: Polizeieinsätze an Schulen im Schuljahr 2017/18 nach Bundesländern und Delikten	34
Grafik 15: Bundesweite Polizeieinsätze im Schuljahr 2017/18 nach Schularten und Delikten	34
Grafik 16: Beteiligung von Schüler/innen an Raufereien in den letzten 12 Monaten nach Geschlecht und Schulstufe, 2018	37
Grafik 17: Gefühl der Zugehörigkeit gegenüber dem Herkunftsland sowie Österreich	57
Grafik 18: Anteil der ausländischen Schüler/innen sowie der Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache in Österreich bzw. Wien nach Schultyp im Schuljahr 2017/18	94
Grafik 19: Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache in allen Schultypen* im Schuljahr 2017/18 inkl. Veränderung zum Vorjahr	95
Grafik 20: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen und Umgangssprache	96
Grafik 21: Übersicht über Handlungslogiken im Kontext der Klassenzusammenstellung, deren Kriterien und Begründung sowie Potenziale institutioneller Diskriminierung	101

Literaturverzeichnis

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. August 2018, 3. Auflage. Frankfurt am Main: Zarbock GmbH & Co. KG.

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/Leitfaden_Diskriminierung_an_Schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Antidiskriminierungsstelle des Bundes: Diskriminierung in der Schule.

https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Projekte/Bildung/Diskriminierung_in_der_Schule/diskriminierung_in_der_schule_node.html

Arbeiterkammer (AK) Wien (2019): Neue Studie: JedeR Zweite von Diskriminierung betroffen. 17.06.2019

https://wien.arbeiterkammer.at/service/presse/JedeR_Zweite_von_Diskriminierung_betroffen.html

ARGE Jugend gegen Gewalt und Rassismus: Schule ohne Rassismus. Ein europäisches Schulprojekt für soziokulturelle Vielfalt und Zivilcourage.

<https://www.argejugend.at/projekte/schulprojekte-neu/>

Bayer, Anna (2019): Zwischen Zuckerfest und Weihnachten. Wie Kitas Kindern religiöse Kompetenz vermitteln. In: MiGAZIN. 15.08.2019.

http://www.migazin.de/2019/08/15/zwischen-zuckerfest-weihnachten-wie-kitas/?utm_source=wysija&utm_medium=email&utm_campaign=MIGAZIN+Newsletter

Beer, Romana (2019): Bürokratie in der Schule. „Wie in ‚Asterix erobert Rom‘“

<https://orf.at/stories/3140017/>

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin.

<https://www.bim.hu-berlin.de/media/Vielfalt%20im%20Klassenzimmer%20C%20ofinale%20Fassung.pdf>

Bertelsmann Stiftung (2019): Alle Kids sind VIPs. <https://www.allekidssindvips.de/home/>

Bildungsdirektion (BD) Tirol: Jugend und Extremismen: De-Radikalisierung, Intervention und Prävention. <https://www.lsr-t.gv.at/de/content/jugend-und-extremismen-de-radikalisierung-intervention-und-pr%C3%A4vention>

Bischöfliches Gurker Ordinariat (Hg.) (2017): Erzähl mir von dir! Ein Buch der Freundschaft von christlichen und muslimischen Kindern. Erstellt im Auftrag der Katholischen Aktion Österreich. 3. Auflage, April 2017.

Böhlmark, Anders/ Holmlund, Helena/ Lindahl, Mikael (2016): Parental choice, neighbourhood segregation or cream skimming? An analysis of school segregation after a generalized choice reform. In: Journal of Population Economics. October 2016, Volume 29, Issue 4, p.1155–1190. <https://link.springer.com/article/10.1007%2F00148-016-0595-y#citeas>

Braunsteiner, Maria-Luise/ Fischer, Christian/ Kernbichler, Gerda/ Prengel, Annedore/ Wohlhart, David: Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In: Breit, Simone/ Eder, Ferdinand/ Krainer, Konrad/ Schreiner, Claudia/ Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Graz: Leykam. S. 19-62 <https://www.bifie.at/material/nationale-bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2018/>

Buhse, Malte (2013): „Rassismus ist ein absolutes Tabuthema“. Was Lehrer über rechtsextreme Schüler wissen sollten – ein Gespräch mit dem Konfliktforscher Andreas Zick. In: DIE ZEIT Nr. 33/2013. <https://www.zeit.de/2013/33/rassismus-schueler-konfliktforscher>

Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK) (2019): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2018. Juli 2019. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=692>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): AVEO. Selbstevaluationsinstrument zum Gewaltvorkommen an Schulen. <https://aveo.schulpsychologie.at/>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Die Ansprechpartner/innen im Bildungsministerium und in den Bundesländern.
www.schulpsychologie.at/kontakt

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Faustlos.
http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/persoenlichkeit_gemeinschaft/programme-faustlos.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018): Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“. Rundschreiben Nr. 21/2018. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2018_21.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Jugend und Extremismen. Hilfe in Krisensituationen.
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/jugendundextremismen.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hg.) (2018): Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. Wien, Oktober 2018

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Modellprojekte Fairness Award.
<http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/praevention/praeventionsprojekte/modellprojekte>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019): Organisatorische Richtlinien für den Unterricht im Gegenstand Bewegung und Sport. BMBWF-36.377/0022-l/7/2019. Rundschreiben Nr. 22/2019.
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2019_22.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019): Pädagogische Ansätze gegen Gewalt und Mobbing an Schulen. 10.05.2019
<https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/P%C3%A4dagogische-Ans%C3%A4tze-gegen-Gewalt-und-Mobbing-an-Schulen.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Pädagogische Grundlegendokumente. Werte leben, Werte bilden. Wertebildung im Kindergarten.
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a/paed_grundlegendok.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Peer Mediation.
<https://www.bmbwf.gv.at/bmbwfgvat/bildung/unterricht/peer-mediation>

Bundesministerium für Bildung (BMB) (2016): Schule verstehen. Kommunikationshilfen für Eltern. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=10&search%5Bcat%5D=51

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF):
Schulpflichtverletzung.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/fernbleiben.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Sprachförderung.
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html#heading_Sprachstandsfeststellungsinstrumente_BESK_KOMPAKT_und_BESK_DaZ_KOMPAKT_2

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): 10 Jahre Strategie zur schulischen Gewaltprävention. Rückblick und Analysen im internationalen Vergleich.
<http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/nationale-strategie>

Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA): Hotline gegen Diskriminierung und Intoleranz. <https://www.bmeia.gv.at/integration/hotline-gegen-diskriminierung/>

Bundesministerium für Inneres (BMI): GEMEINSAM.SICHER in Österreich. Frische Ideen für mehr Sicherheit in der Schule.
<https://www.bmi.gv.at/news.aspx?id=356D4B4F555278415172633D>

Bundesministerium für Inneres (BMI): Jugendprogramme.
<https://bundeskriminalamt.at/205/start.aspx>

Bundesministerium für Verfassung, Reformen, Deregulierung und Justiz (BMVRDJ): „Justiz macht Schule“. <https://www.justiz.gv.at/home/justiz/justiz-macht-schule/kontakt~2c94848b5af5744b015affbbaaed0087.de.html>

Bundesweites Netzwerk Extremismusprävention und Deradikalisierung (BNED):
Österreichische Strategie Extremismusprävention und Deradikalisierung.
<https://www.beratungsstelleextremismus.at/wp-content/uploads/2018/10/2236.pdf>

Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (bOJA): Beratungsstelle Extremismus.
<https://www.beratungsstelleextremismus.at/>

Bundeszentrum Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit: voXmi. Voneinander miteinander Sprachen lernen und erleben. <http://www.voxmi.at>

Daum, Denise (2019): "Schulsprengel in Innsbruck gehören endlich abgeschafft". In: "Tiroler Tageszeitung" vom 28.06.2019.

<https://www.tt.com/politik/landespolitik/15796024/bildungssprecherin-schulsprengel-in-innsbruck-gehoren-endlich-abgeschafft>

Die Presse (2017): Stress-Studie: Am meisten leiden die Lehrer. 22.02.2017.

<https://www.diepresse.com/5173560/stress-studie-am-meisten-leiden-die-lehrer>

Die Presse (2019): 700.000 Österreicher können nicht schwimmen. 18.06.2019.

<https://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/5646186/700000-Oesterreicher-koennen-nicht-schwimmen>

Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes (DÖW): Bildungsangebote.

<http://www.doew.at/erkennen/vermittlung/bildungsangebote>

Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) (2017): U 10.01.2017 OSMANOĞLU und KOCABAŞ gegen die Schweiz, Nr. 29086/12.

[https://hudoc.echr.coe.int/eng#{"languageisocode":\["ENG"\],"appno":\["29086/12"\],"documentcollectionid2":\["CHAMBER"\],"itemid":\["001-170436"\]}](https://hudoc.echr.coe.int/eng#{)

Expertenrat für Integration (Hg.) (2019): Integrationsbericht 2019. Integration in Österreich – Zahlen, Entwicklungen, Schwerpunkte. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien.

https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Integrationsbericht_2019.pdf

Fachhochschule Burgenland GmbH: #politikerleben.

<https://politikerleben.at/demokratie/das-projekt>

Frühwirth, Monika/ Beer, Rudolf/ Mayer, Sabine (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbelastung: Brennpunktschulen im Vergleich. Eine empirisch-quantitative Befragung. In: Open Online Journal for Research and Education. April 2018, ISSN: 2313-1640. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/24>

Gasteiger, Anna (2019): "Man wünscht sich von uns die Feuerwehr". In: News Nr. 26/2019 vom 28.06.2019 S. 30-33.

Gleichbehandlungsanwaltschaft: <https://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.gv.at/>

Güngörmüs, Necla/ Moratti, Karin: BILDUNG MACHT SCHULE – In Vorarlberg und anderswo. https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/gesellschaft-soziales/integration/downloads/Unterlagen/Arge_Alp_2010/Vorarlberg_I.PDF

Heroes. Gegen Unterdrückung im Namen der Ehre: <https://vmg-steiermark.at/de/heroes/projekt>; <https://www.akzente.net/fachbereiche/heroes/>

Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2019): Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung. Eine Handreichung für hessische Lehrkräfte. 1. Auflage, Mai 2019 https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm-grundrechtsklarheit_internet_komplett2.pdf

Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY): Hausbesuchsprogramm für Eltern von Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren. <http://www.hippy.at/>

Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB) (Hg.) (2018): Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2018. http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2019/06/IDB_Bericht2018.pdf

Innovative Sozialprojekte (ISOP): Interkulturelle Bildungsarbeit in Kindergärten und Schulen (IKU). <http://www.isop.at/tatigkeitsfelder/qualifizierung-bildung/interkulturelle-bildungsarbeit-in-kindergarten-und-schulen-iku/>

Institut für Frauen- und Männergesundheit (Hg.): Frauengesundheitszentrum FEM Süd. http://www.fem.at/FEM_Sued/femsued.htm

Institut für Neue Autorität (INA): Das Konzept der „Neuen Autorität“. <https://www.neueautoritaet.at>

Jüdisches Museum Wien: <http://www.jmw.at/>

Klikovits, Martin (2019): Demokratie-Offensive unter dem Titel „#politik-er-leben“ vorgestellt. Burgenländischer Landtag, 12. Juni 2019. <http://www.bgl-landtag.at/aktuell/2019-06-12-politik-er-leben.html>

Krutzler, David (2018): 258 Anzeigen wegen Gewaltdelikten an Wiener Schulen. In: derStandard, 16.10.2018. <https://www.derstandard.at/story/2000089484059/258-anzeigen-wegen-gewaltdelikten-an-wiener-schulen>

Leyendecker, Birgit (2011): Sozialisation und Erziehung – der Stellenwert der Familie. In: Fischer, Veronika/ Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Politik und Bildung Band 59 (S. 240-249). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2017): CoDeX. Comic für Demokratie und gegen Extremismus. Andi. Nr. 1. 8. leicht veränderte Auflage, Oktober 2017. https://www.im.nrw/sites/default/files/media/document/file/Comic_Andi_1.pdf

Netzwerk Sozialer Zusammenhalt für Dialog, Extremismusprävention und Demokratie (DERAD): <http://www.derad.at/>

Neubacher, Maria/ Freunberger, Roman/ Schreiner, Claudia/ Vogtenhuber, Stefan/ Oberwimmer, Konrad/ Höller, Iris/ Mayrhofer, Lisa/ Baumegger, David/ Steiger, Alexander/ Gurtner-Reinthal, Saja/ Toferer, Bettina/ Wallner-Paschon, Christina (2019): Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Oberwimmer, Konrad/ Vogtenhuber, Stefan/ Lassnigg, Lorenz/ Schreiner, Claudia (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. S.197-269 https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v3_final.pdf

NEWS4TEACHERS. Das Bildungsmagazin (2019): Gewalt an Schulen ist Alltag. 15. Juli 2019. <https://www.news4teachers.de/2019/07/gewalt-an-schulen-ist-alltag/> Erstveröffentlichung: didacta – Das Magazin für lebenslanges Lernen, Ausgabe 2/2019, S. 4-7, www.didacta-magazin.de

NEWS4TEACHERS. Das Bildungsmagazin (2019): Um Schüler zu befrieden: Senioren helfen als Streitschlichter an Schulen. 7. Juli 2019. <https://www.news4teachers.de/2019/07/sie-helfen-bei-problemen-senioren-als-streitschlichter-an-schulen/>

Niedermair, Klaus (2019): „Extremismus-Prävention in Oö. Schulen wirkt“. In: meinbezirk.at. 21.07.2019. https://www.meinbezirk.at/linz-land/c-lokales/extremismus-praevention-in-ooe-schulen-wirkt_a3490950

No Hate Speech Komitee Austria: <https://www.nohatespeech.at/>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019): TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. June 2019. <http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

Orient Express: <https://www.orientexpress-wien.com/>

okay. zusammen leben/ Projektstelle für Zuwanderung und Integration.

<https://www.okay-line.at>

Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT): saferinternet.at.

Das Internet sicher nutzen! <https://www.saferinternet.at/zielgruppen/lehrende/>

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): Grundlagenwissen über Antisemitismus und Radikalisierungsprävention. <https://www.integrationsfonds.at/weiterbildung/seminare-gegen-antisemitismus-im-integrationsbereich/?L=>

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): Kurse und Seminare.

<https://www.integrationsfonds.at/kurse/>

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): Seminare für Lehrer/innen in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen. <https://www.integrationsfonds.at/weiterbildung/seminare-fuer-lehrerinnen/?L=>

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): Sportworkshops „Teamplay ohne Abseits“ für Vereine und Schulen. <https://www.zusammen-oesterreich.at/artikel/detail/News/sportworkshops-teamplay-ohne-abseits-fuer-vereine-und-schulen-142/>

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): Vertiefungskurse zu den Werte- und Orientierungskursen. <https://www.integrationsfonds.at/kurse/werte-und-orientierungskurse/vertiefungskurse/>

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): ZUSAMMEN:ÖSTERREICH.

<https://www.zusammen-oesterreich.at/>

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): ZUSAMMEN:ÖSTERREICH. Lernplattform.

<http://lernplattform.zusammen-oesterreich.at/index.php/startseite.html>

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): ZUSAMMEN:ÖSTERREICH-Seminare für Pädagoginnen und Pädagogen.

<https://www.zusammen-oesterreich.at/artikel/detail/News/seminare-fuer-paedagoginnen-und-paedagogen-144/>

Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) (Hg.) (2009): Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. In Kooperation mit der Universität Wien. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht,

Kunst und Kultur. 2. Veränderte Auflage, Wien. http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion_Gewaltpraevention.pdf

Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) (Hg.) (2015): Vereinbarungskultur an Schulen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen. Aktualisierte Auflage, August 2015.
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/verhaltensvereinbarungen.html>

Past, Evelin (2018): Lehrer in Österreich: Nicht faul, sondern missverstanden. Was Österreichs Lehrer wirklich wollen. In: News. 18. April 2018.
<https://www.news.at/a/vorurteile-lehrer-oesterreich-nicht-faul-9931507>

Plan International/Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation (IKM): Lernen ohne Angst – Aktiv gegen Gewalt.
http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/psychologische_gesundheitsfoerderung/Gewaltpraevention/flyermethodenhandbuch-web_OE.pdf

Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG). BGBl. I 472/1986 idF BGBl. I 86/2019.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>

Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS): Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (Schulveranstaltungenverordnung 1995 – SchVV) BGBl. II 498/1995 idF BGBl. II 90/2017.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986>

Rent a Jew: <https://www.rentajew.org/>

Republik Österreich – Parlamentsdirektion: Was ist die DemokratieWERKstatt?
<https://www.demokratiewebstatt.at/demokratiewerkstatt/>

Romano Centro: Lernhilfe und Elternarbeit. http://www.romano-centro.org/index.php?option=com_content&view=article&id=3%3Alernhilfe&catid=12%3Aprjekte&Itemid=4&lang=de

Romano Centro: Roma-SchulmediatorInnen an Wiener Schulen. http://www.romano-centro.org/index.php?option=com_content&view=article&id=4%3Aroma-assistenten&catid=12%3Aprojekte&Itemid=4&lang=de

Rossacher, Thomas (2019): Wie waren deine Ferien? Integrativ. In: Kleine Zeitung vom 16.07.2019, S.8

Scheitz, Irina/ Schnell, Philipp/ Nik Nafs, Caroline/ Güngör, Kenan/ Riffer, Florian (2016): Jugendliche in der offenen Jugendarbeit. Identitäten, Lebenslagen und abwertende Einstellungen. Im Auftrag der MA 13 (Stadt Wien). April 2016
<https://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/pdf/studie-1.pdf>

Schorn, Herbert (2019): Unsere Kinder als Nichtschwimmer? "Zahl steigt rasant". In: Oberösterreichische Nachrichten" vom 18.06.2019.
<https://www.nachrichten.at/oberoesterreich/unsere-kinder-als-nichtschwimmer-zahl-steigt-asant;art4,3139555>

Schönherr, Daniel/ Leibetseder, Bettina/ Moser, Winfried/ Hofinger, Christoph (2019): Diskriminierungserfahrungen in Österreich. Erleben von Ungleichbehandlung, Benachteiligung und Herabwürdigung in den Bereichen Arbeit, Wohnen, medizinische Dienstleistungen und Ausbildung. Endbericht. Im Auftrag der Arbeiterkammer. Wien, März 2019
https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/gleichbehandlung/Diskriminierungsstudie_2019_Langfassung.pdf

Schweighofer, Bettina (2016): Elternarbeit mit Migrant/innen. In: ÖIF-Dossier n°37, Wien.
<https://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif-dossiers/>

Stadt Erlangen: Was Bildungspat*innen machen.
https://www.erlangen.de/desktopdefault.aspx/tabid-1222/3136_read-20957/

Statistik Austria (Hg.) (2019): Bildung in Zahlen 2017/18. Schlüsselindikatoren und Analysen.
https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung&pubId=722

Statistik Austria (Hg.) (2008): Bildung in Zahlen 2006/07. Tabellenband.
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildung_in_zahlen_200607_tabellenband.pdf

Statistik Austria (Hg.) (2019): Bildung in Zahlen 2017/18. Tabellenband.
https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=561

Statistik Austria (Hg.) (2019): migration & integration. zahlen. daten. indikatoren 2019.
https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Migration-Integration-2019.pdf

Steiner, Markus (2016): Migration und Bildung: "Alle müssen eine faire Chance erhalten".
10.06.2016.
<https://medienportal.univie.ac.at/uniview/semesterfrage/detailansicht/artikel/migration-und-bildung-alle-muessen-eine-faire-chance-erhalten/>

Thies, Jan/ Gartner, Gerald (2019): „Islamstunde“: Propagandaheft für den politischen Islam? In: Addendum. 17.06.2019. <https://www.addendum.org/islamlehrer/islamstunde-politischer-islam/>

United Nations Children's Fund (UNICEF) Österreich: Sicheres Lernen. Aktivitäten und Unterrichtsmaterial für ein Ende von Gewalt in und um Schulen #ENDviolence.
https://unicef.at/fileadmin/media/Infos_und_Medien/Info-Material/Unterrichtsmaterial/UNICEF-WLL-Sicheres_Lernen-Aktivitaetenpaket_DE-final.pdf

United Nations Information Service (UNIS): Schüler spielen UNO.
http://www.unis.unvienna.org/unis/de/events/2011/vsmun_2011.html

Universität Wien/ Institut für Bildungswissenschaft: Projekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“.
<https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/heilpaedagogik-und-inklusive-paedagogik/forschung/lehrkraefte-mit-fluchthintergrund-lehrgang-1/>

Verein Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart: erinnern.at.
Getragen vom Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).
www.erinnern.at

Verfassungsgerichtshof Österreich (VfGH): Verfassung macht Schule.
https://www.vfgh.gv.at/medien/Verfassung_macht_Schule.de.php

Weber, Christoph/ Moosbrugger, Robert/ Hasengruber, Katrin/ Altrichter, Herbert/ Schrodt, Heidi (2019): Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und

Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften. In: Breit, Simone/ Eder, Ferdinand/ Krainer, Konrad/ Schreiner, Claudia/ Seel, Andrea/ Spiel, Christiane (Hg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Graz: Leykam. S. 143-182. <https://www.bifie.at/material/nationale-bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2018/>

Werner, Rainer (2018): Bildungschancen. Die Eltern mehr in die Pflicht nehmen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ). Aktualisiert am 04.05.2018. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hoch-schule/bildungschancen-eltern-bei-der-bildung-mehr-in-die-pflicht-nehmen-15570622-p3.html>

Zischler, Judith (2012): Bildungslotsen helfen Migranten. Eltern unterstützen sich mit Rat und Tat. <https://www.nordbayern.de/region/nuernberg/bildungslotsen-helfen-migranten-1.1792661>

Abkürzungen

AHS	allgemeinbildende höhere Schule	KEL-Gespräche	Kind-Eltern-Lehrer/innen – Gespräche, auch bekannt als Bewertungsgespräche
a.o.	außerordentlich		
BD	Bildungsdirektion (ehemals Stadt-/Landesschulrat)	mind.	mindestens
		MIT	Mobile Interkulturelle Teams
BNED	Bundesweite Netzwerk Extremismusprävention und Deradikalisierung“	NBB	Nationaler Bildungsbericht
		NMS	Neue Mittelschule
bspw.	beispielsweise	o.ä.	oder Ähnliches
bzw.	beziehungsweise	OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development)
BVT	Bundesamt für Verfassungsschutz und Terrorismusbekämpfung		
BHS	berufsbildende höhere Schule	ÖIF	Österreichischer Integrationsfonds
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung	ÖZEPS	Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen
BMI	Bundesministerium für Inneres		
BMS	berufsbildende mittlere Schule	PH	Pädagogische Hochschule
etc.	et cetera	PTS	Polytechnische Schule
ev.	eventuell(e)	rd.	rund
FGÖ	Fonds Gesundes Österreich	SS	Sonderschule
geg.	gegenüber	UNICEF	Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (United Nations Children’s Fund)
ggf.	gegebenenfalls		
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children	usw.	und so weiter
		uvm.	und vieles mehr
IDB	Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen	VfGH	Verfassungsgerichtshof
		vs.	versus
IGGiÖ	Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich	z.B.	zum Beispiel

