



Die Schulpsychologie- Bildungsberatung

Die Wahrnehmung einer Einrichtung
aus der Sicht von Schulaufsicht, LehrerInnen,
SchülerInnen und Eltern.

Perspektiven und Potenziale.

Die Schulpsychologie-Bildungsberatung:

Die Wahrnehmung einer Einrichtung aus der Sicht von Schulaufsicht, LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern. Perspektiven und Potenziale.

Endbericht zur externen Evaluation der Schulpsychologie-Bildungsberatung an das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Projektleitung:

Anselm Eder

MitarbeiterInnen:

Susanne Helene Betz

Simone Grandy

Wolfgang Morgeditsch

Alexander Remesch

Tobias Troger

Wien, Mai 2010

Zusammenfassung

Für eine im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur durchgeführte externe Evaluation der Einrichtung „Schulpsychologie-Bildungsberatung“ wurden DirektorInnen, Bezirks- und LandesschulinspektorInnen, LehrerInnen, SchülerInnen aus HS, AHS, BHS und SchülerInnen aus Volksschulen, sowie Eltern von SchülerInnen, insgesamt 5852 Personen, befragt. Dabei ging es darum, Informationen zur (Neu-)Positionierung dieser Einrichtung zu sammeln, wobei ein spezieller Fokus auf den Gesichtspunkt des Umganges mit Gewalt in der Schule zu richten war.

Im Zuge des Studiums von Unterlagen zur Entwicklung der Schulpsychologie – Bildungsberatung einerseits, und zur Entwicklung des österreichischen Schulsystems andererseits, ist zunächst auf eine Entwicklung hinzuweisen, die in systematischer Weise zu einem Anstieg des Bedarfs an psychologischer Beratung und Betreuung führt (Kap. 2 und 3): Es sind unter anderem Rollendiffuzität, Statusunklarheiten und häufige Gefühle der Überforderung mit Erziehungsaufgaben, die bei LehrerInnen zu einer steigenden Nachfrage nach Betreuung und Supervision in schwierigen Fällen führen. Als Folge dieser Entwicklung hat die Schulpsychologie-Bildungsberatung in den letzten Jahrzehnten ihr Aufgabenspektrum von Diagnostik und Laufbahnberatung in Richtung psychologische Beratung, Einzelfallbetreuung und tw. auch systemische Beratung erweitert. Aufgrund der personellen Ausstattung dieser Einrichtung ist aber eine Deckung nicht nur des aktuellen Bedarfs, sondern insbesondere der aufgrund der aktuellen Entwicklung zu erwartenden Bedarfssteigerung nicht in Sicht.

Den von den befragten Personen angegebenen erhaltenen Unterstützungsleistungen steht somit ein von diesen Personen als dringend bezeichneter Bedarf gegenüber. Schwerpunkte hierbei sind (Kap. 4):

- bei den Personen der Schulaufsicht: Hilfe bei persönlicher Problematik von SchülerInnen, v.a. bei Gewalt in der Schule
- bei LehrerInnen: Hilfe beim Umgang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen
- bei SchülerInnen der Sekundarstufe: Hilfe bei Fragen von Schulwahl, Lernschwierigkeiten und Schwierigkeiten mit LehrerInnen
- bei VolksschülerInnen: Hilfe bei Gefühlen des Ausgeschlossen seins
- bei Eltern: Hilfe beim Auftreten von Gewalt in der Schule

Aus den Antworten auf unsere Befragung wird deutlich, dass Gewalt im Schulalltag ein von allen Schulpartnern deutlich wahrgenommenes Problem ist. Allerdings ist dies aufgrund der Häufigkeit des Auftretens nicht in erster Linie die spektakuläre Gewalt, die zu schweren körperlichen Verletzungen führt, sondern es sind eher die als massive Störung empfundenen klimatischen Bedingungen des Schulalltages, die die Systempartner (in erster Linie: LehrerInnen) daran hindern, die Aufgabe der Wissensvermittlung in befriedigender Weise zu erfüllen, was in weiterer Folge zu Frustration aller Beteiligten (einschließlich der SchülerInnen) führt und so einen fatalen Kreislauf begründet (Kap. 6). Bei diesem Kreislauf spielen auch Wahrnehmungsunterschiede über Schulziele und Unklarheit von Zielsetzungen eine Rolle (Kap. 5).

Abstract

During an external evaluation of school psychology in Austria, carried out on behalf of the federal ministry of education, Arts and Culture, a survey was conducted, in which headmasters, members of the regional education boards, teachers, pupils of primary and secondary school and parents took part: a total of 5852 persons. The aim was to collect information concerning the repositioning of services in the present demand spectrum, as defined by school partners, with a special focus on violence at school.

While studying documents on the development of school psychology in Austria as well as on recent developments in the Austrian school system, we noted a systematic increase in the need for psychological care and counselling (chapters 2 and 3). Among other factors, it is diversity of roles, lack of status, and frequent feelings of not being able to cope with educational tasks that cause a permanent rise in the need for psychological care and supervision for both teachers and pupils. In response to this development, the sphere of action of school psychology has changed throughout the last few decades, from a focus on diagnosis and career counselling, to a wider spectrum, nowadays including psychological care and counselling, in some instances also systemic counselling. But it appears to be quite impossible to meet the present demand, let alone the expected increase in future demand on the basis of current developments, given the number of school psychologists employed at present.

Therefore, the support received by our interviewees is in sharp contrast to the much higher need for support als stated by these respondents (chapter 4). It focuses on

- support in cases of personal problems, mainly problems of violence in schools, as reported by members of the school boards;
- support in cases of behavioural problems and/or pupil's misconduct, as reported by teachers;
- career counselling, support in cases of learning difficulties, and difficulties with teachers, as reported by secondary school pupils;
- support in cases of social exclusion, as reported by primary school pupils;
- support in cases of violence at school, as reported by parents.

The responses to our inquiry show very clearly that violence is perceived as a problem by all school partners. But it is not primarily the – less frequent - spectacular forms of violence, such as severe injuries, that cause a need for psychological support in the first place, given their low frequency. Rather, it is perceptions of unfavourable climatic conditions in everyday interactions, that are seen as a massive impediment, mainly by teachers, for being successful in their teaching job. This, in turn, causes frustration for all partners (including pupils) and thus creates a vicious circle (chapter 6). Differences in perception of goals of school education and the lack of clarity about such goals play an important part in this circle (chapter 5).

Inhalt:

1. Einleitung	11
2. Zur Geschichte und Gegenwart des österreichischen Schulsystems.....	13
2.1 : Zur Entstehungsgeschichte des LehrerInnenberufes.....	13
2.2 Der historisch gewachsene Dualismus zwischen Wissen vermitteln und erziehen: nicht immer eine harmonische Partnerschaft.	21
2.3 Konsequenzen der Disharmonie: Rollendiffusität, unklarer sozialer Status und gesundheitliche Belastungen	24
2.3 Zur Situation von LehrerInnen derzeit: Defizite und Perspektiven	29
3. Das Aufgabenspektrum der Schulpsychologie	31
3.1 Zur Entstehungsgeschichte der Schulpsychologie: Aufgabenfelder und deren Veränderungen	31
3.2 Unterstützungsleistungen der Schulpsychologie-Bildungsberatung: LehrerInnen.....	34
3.3 Unterstützungsleistungen der Schulpsychologie-Bildungsberatung: SchülerInnen der Sekundarstufe.....	40
3.4 Unterstützungsleistungen der Schulpsychologie-Bildungsberatung: Eltern.....	47
3.5 Was unterscheidet SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern hinsichtlich erhaltener Unterstützung?.....	49
4. Was wünschen sich Schulaufsicht, LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen von der Schulpsychologie?.....	52
4.1 Der Bedarf an fachpsychologischer Unterstützung aus der Sicht der Schulaufsicht	52
4.2 Was LehrerInnen brauchen: Der Bedarf an Unterstützung	55
4.3 Der Unterstützungsbedarf von LehrerInnen: Unterschiede nach Schultypen...62	
4.4 Was SchülerInnen brauchen: Die Schulpsychologie und ihre möglichen Aufgabengebiete.....	64
4.5 Was die Eltern von der Schulpsychologie erwarten.	67
4.6 Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage.....	70

5. Wozu ist die Schule da?	
Das Aufgabenspektrum der Schule aus der Sicht der Schulpartner	74
5.1 Der Unterstützungsbedarf von LehrerInnen: Unterschiede nach Einschätzung der Wichtigkeit von Schulzielen.	88
6. Gewalt im Schulalltag: ganz normaler Wahnsinn, oder Alarmsignal?.....	90
6.1 Das Thema „Schulgewalt“ in der neueren Literatur.....	91
6.2 Methodische Aspekte der Forschungen zum Thema Schulgewalt.....	94
6.3 Der Gewaltbegriff im Rahmen der vorliegenden Untersuchung	95
6.4 Bullying, Mobbing: Sonderform von Gewalt, oder die moderne Form von Gewalt?	99
6.5 Gewalt im Schulalltag der von uns befragten Schulpartner.....	105
6.6 Zur (möglichen) Rolle der Schulpsychologie bei der Gewaltprävention	114
6.7 Was SchülerInnen brauchen: Gewalt und was man dagegen tut.....	119
6.8 Klassenklima und individuelle Befindlichkeit: Zusammenhänge auf der individuellen Ebene	124
6.9 Klassenklima und individuelle Befindlichkeit: Zusammenhänge auf der Ebene der Schule.....	130
6.10 Der Gender-Aspekt des Klassenklimas.....	136
6.11 Klassengröße und Klassenklima: Gibt es in kleineren Klassen weniger Gewalt?	141
6.12 Schulgröße und Klassenklima: Gibt es in kleineren Schulen weniger Gewalt?	149
6.13 Die jüngeren SchülerInnen: was in der Volksschule noch anders ist.	154

7. Was ist die beste Reaktion auf Gewalt?	156
7.1 Die Sichtweise von LehrerInnen und SchülerInnen im Vergleich.....	156
7.2 Wie formulieren SchülerInnen, die sich von anderen SchülerInnen schlecht behandelt fühlen, ihre Bedürfnisse nach Unterstützung?.....	159
7.3 Gewaltprävention aus der Sicht von Schulaufsicht, Schulleitung und LehrerInnen.....	169
7.4 Das Klassenklima aus der Sicht der Eltern.	175
8. Nachsatz: Die Antworten der LehrerInnen auf die Fragen, die wir ihnen nicht gestellt haben: Wir brauchen mehr SchulpsychologInnen.....	177
9. Schlussfolgerungen: Schulklima und typische Dilemmata des Lehreralltags.....	180
9.1 Unterrichten oder Schlichten? - Das Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und Verhaltensmodifikation, und mögliche Auswirkungen auf das Schulklima	180
9.2 Wissensvermittlung vs. Vermittlung sozialer Kompetenz in der Schule: Wie kommen Meinungen zustande? – LehrerInnen.....	188
9.3 Wissensvermittlung vs. Vermittlung sozialer Kompetenz in der Schule: Wie kommen Meinungen zustande? – Eltern.....	191
9.4 Wissensvermittlung vs. Vermittlung sozialer Kompetenz in der Schule: Wie kommen Meinungen zustande? – SchülerInnen	198
9.5 Problemlösungskompetenz und soziale Kompetenz aus der Sicht von LehrerInnen: ein weiterer Hinweis auf ein strukturelles Dilemma.....	204
9.6 Einige weiterführende Überlegungen zur Situation der LehrerInnen.....	209
10. Zusammenfassende Überlegungen	212
10.1 Anhang zu Kapitel 10: Auszug aus Interviews mit LehrerInnen zur Illustration von Übersicht 10.0.3	223
11. Literaturverzeichnis.....	226
11.1 verwendete Literatur	226

11.2 Weiterführende Literatur	231
11.2.1 Gewalt bei Kindern/Jugendlichen allgemein	231
11.2.2 Gewalt in der Schule – allgemein	233
11.2.3 Gewalt in der Schule - mit Österreichschwerpunkt	238
11.2.4 Gewalt in der Schule – mit Gender-Schwerpunkt	239
11.2.5 Mobbing.....	241
11.2.6 Bullying (teilw. mit Gender-Schwerpunkt).....	242
11.2.7 Gewaltprävention.....	244
11.2.8 (Peer-)Mediation.....	247
11.2.9 LehrerInnenausbildung im Wandel	248
11.2.10 Belastungen/Aufgaben im LehrerInnenberuf	249
11.2.11 Schulorganisation und Schulentwicklung allgemein	251
11.2.12 Schulorganisation und Schulentwicklung mit Österreichschwerpunkt	253
11.2.13 SchülerInnen – LehrerInnenbeziehung (auch: Gewalt gegen LehrerInnen) – Klassenklima – Schulklima.....	253
11.2.14 Schulpsychologie allgemein	255
11.2.15 Schulpsychologie international	259
11.2.16 Schulpsychologie auf dem Prüfstand	261
11.2.17 BeratungslehrerInnen	262
11.2.18 Sozialarbeit und Jugendarbeit in der Schule	263
11.2.19 Bildungsberatung – Schülerberatung	264
11.2.20 Klassenraum.....	264

Verzeichnis der Anhänge:

Anhang A: Tabellenteil

A1: Tabellenverzeichnis.....	A1
A2: Synopsis zum Tabellenverzeichnis.....	A5
A3: Schulaufsicht, DirektorInnen.....	A6
A4: LehrerInnen	A11
A5: SchülerInnen der HS, AHS und BHS	A17
A6: VolksschülerInnen	A23
A7: Eltern	A26
A8: Übersicht über Kodierungen einiger offen gestellter Fragen.....	A32

Anhang B: Fragebögen

B1: Schulaufsicht, DirektorInnen.....	B1
B2: LehrerInnen	B6
B3: SchülerInnen der HS, AHS und BHS	B13
B4: VolksschülerInnen	B20
B5: Eltern	B23

1. Einleitung

Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wurden in der Zeit von Oktober 2009 bis Februar 2010 Erhebungen für eine externe Evaluation der Einrichtung „Schulpsychologie-Bildungsberatung“ durchgeführt. Dabei ging es darum, Informationen zur (Neu-)Positionierung dieser Einrichtung zu sammeln, wobei ein spezieller Fokus auf den Gesichtspunkt des Umganges mit Gewalt in der Schule zu richten war.

Im Zuge der Datenerhebung wurden zu diesen Fragen Erhebungen an Schulaufsicht, LehrerInnen, SchülerInnen von Volksschulen, Hauptschulen, AHS und BHS, sowie an Eltern durchgeführt.

Insgesamt beteiligten sich österreichweit

5852 Personen an diesen Erhebungen, und zwar:

2005 DirektorInnen, Bezirks- und LandesschulinspektorInnen,
1429 LehrerInnen,
1028 SchülerInnen aus HS, AHS und BHS,
367 SchülerInnen aus Volksschulen,
1023 Eltern von SchülerInnen.

Ergänzend wurden narrative Interviews mit Lehrpersonen durchgeführt. Im vorliegenden Bericht werden besonders aussagekräftige Stellen aus den Interviews zur Illustration der Befragungsergebnisse zitiert. Dabei steht „I“ immer für die interviewende Person und „A“ bzw. bei Interviews mit 2 Lehrpersonen „B“ für die/den interviewte/n Lehrerin/Lehrer.

Im folgenden Kapitel unseres Berichtes befassen wir uns zunächst mit einigen historischen Aspekten des österreichischen Schulsystems und untersuchen einige historische Wurzeln spezifischer Problemlagen des LehrerInnenberufes.

Kapitel 3 gibt dann einen kurzen Überblick über die bisherigen Leistungen der Schulpsychologie-Bildungsberatung; zunächst aus der Sicht der Selbstdarstellung dieser Institution, dann aus der Sicht der Schulpartner.

Kapitel 4 versucht einen ersten Überblick über den Bedarf an Unterstützung, wie er sich aus unseren Befragungen ergibt.

In Kapitel 5 versuchen wir, diesen Bedarf zu differenzieren: die Einschätzung dessen, welche Zielvorstellungen nach Meinung der von uns befragten Personen in der Schule vorrangig verwirklicht werden sollen, scheint einen Zusammenhang damit zu haben, wie der Bedarf an Unterstützung gesehen und formuliert wird

Die Kapitel 6 und 7 beschäftigen sich mit dem Thema Gewalt in der Schule aus der Sicht von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen, sowie mit der Frage, welcher Unterstützungsbedarf aus der Sicht der SchülerInnen in Abhängigkeit von der Wahrnehmung des Klassenklimas resultiert.

Im Kapitel 8 befassen wir uns mit einem spezifischen Aspekt von Antworten, die von LehrerInnen im Fragebogen spontan als Kommentare formuliert worden sind, und aus denen ein dramatischer Mehrbedarf an SchulpsychologInnen hervorgeht.

Im Kapitel 9 versuchen wir, als Schlussfolgerung aus dem bisher Dargestellten einen strukturellen Aspekt in dem von den Schulpartnern formulierten Unterstützungsbedarf herauszuarbeiten: Die Wahrnehmung der Schulpartner, auf welche Kompetenzen es im Schulunterricht vorrangig ankommt, hat offenbar etwas damit zu tun, wie die Selbst- und Fremdbeurteilung des Erfolges von Schulunterricht durch die Akteure ausfällt, und in weiterer Folge mit der Art, in der SchülerInnen und LehrerInnen belastet werden, und, nicht zuletzt, sich selbst belasten.

Im Kapitel 10 versuchen wir schließlich, ein Denkmodell auszuarbeiten, das vielleicht dabei helfen könnte, einige der Unterschiede in den Erwartungen der Systempartner an die Schule und in den damit verbundenen Erwartungen an unterstützende Einrichtungen aus der Dynamik des Schulsystems heraus zu verstehen.

2. Zur Geschichte und Gegenwart des österreichischen Schulsystems

2.1 : Zur Entstehungsgeschichte des LehrerInnenberufes

Bis Mitte des 19. Jahrhunderts stammten die Lehrer (es waren dies ausschließlich Männer) der Sekundarstufe aus Orden. Es gab bis dahin vor allem Klosterschulen beziehungsweise Dom- und Stiftsschulen. Im Gegensatz zu den griechischen und römischen Schulen, bei denen den SchülerInnen von verschiedenen Meistern Wissen übermittelt wurde, zielte die Erziehung in den Kloster- bzw. Dom – und Stiftsschulen auf die Erziehung eines ganzheitlichen Menschen und die Entwicklung eines bestimmten Habitus ab (Von Hohenzollern; Lüdtke 1989: 136). Die Revolution von 1848 hatte neben weitreichenden gesellschaftlichen Auswirkungen unter anderem auch Einfluss auf das Schulwesen, da das höhere Schulwesen unter stärkere staatliche Kontrolle kam und die Lehrer der Sekundarstufe nun an den Universitäten ausgebildet wurden. Die Orden zogen sich daraufhin aus dem Unterricht zurück. Die Lehrer der damaligen Zeit kamen häufig aus der unteren Mittelschicht und waren großteils Zuwanderer aus dem Großraum der Monarchie. Ein beträchtlicher Anteil der Lehrer war jüdischer Herkunft. Der Lehrerberuf war als soziale Aufstiegsmöglichkeit von geringem Ansehen. Die traurige materielle Lage der Lehrer Ende des 19. Jahrhunderts wurde auch daran sichtbar, dass 50 % der Lehrer ohne Kinder blieben. Von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis ins 20. Jahrhundert sahen es Lehrer der Sekundarstufe primär als ihre Aufgabe, die Jugend für ein wissenschaftliches Studium vorzubereiten. Diese Lehrer sahen sich primär als Wissenschaftler, die mit der Universität sehr stark verbunden waren (Heinemann 1977: 202-205). Die in Österreich übliche Anrede der LehrerInnen als Herr/ Frau „Professor“ stammt auch aus dieser Zeit; 1866 wurde ihnen der Titel „Professor“ durch kaiserlichen Erlass verliehen (als Sparmaßnahme, um sie mit ihrem dürftigen Gehalt zufriedenzustellen, wie böse Zungen behaupteten). Diese Anrede spiegelt die starke universitär - wissenschaftliche Identifikation der damaligen Lehrerschaft wider (Engelbrecht 1995 zit. nach Bauer 2004: 73). Die Identifikation mit den Universitäten und der Wissenschaft ist auch daran sichtbar, dass damals Jahresberichte von Schulen ins Leben gerufen wurden, bei denen die Lehrer Raum hatten, ihre wissenschaftlichen Arbeiten zu publizieren. Bei Beförderungen im Schulwesen wurden wissenschaftliche Leistungen besonders berücksichtigt. Erziehung wurde

und wird im Sekundarbereich hingegen als eine notwendige Begleiterscheinung der lehramtlichen Tätigkeit gesehen (Heinemann 1977: 202-205).

Diese starke Identifikation der LehrerInnen im Sekundarbereich mit der Universität ist auch heute sehr oft beobachtbar. Nach Heinemann (1977) sei allerdings dieses Selbstverständnis als Wissenschaftler, der hauptberuflich Wissen vermittelt, heute nicht mehr wirklich zu halten; als Indiz hierfür führt Heinemann an dass „kaum ein Lehrer/ eine Lehrerin sein/ ihr Doktorat macht“ (vgl. Heinemann 1977).

Die Schule vollzog somit im 19. Jahrhundert eine Wandlung von einer kirchlich geprägten zu einer staatlich verwalteten Institution, wobei LehrerInnen Staatsbedienstete wurden.

Als Staatsbedienstete sind LehrerInnen in besonderer Weise von politischen Entwicklungen in ihrer Berufsausübung beeinflusst. In den 20er Jahren wurde die von Otto Glöckl propagierte Demokratisierung der Schule durch organisatorische und inhaltliche Mitbestimmung der LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen und eine Abkehr von der reinen Lernschule unter anderem durch die Wiener Schulreform realisiert. Glöckl forderte Arbeitsunterricht und Selbständigkeit der SchülerInnen. Dazu mussten auch die gängigen Unterrichtsmethoden umgestellt werden. Er propagierte eine Auflockerung des Unterrichts, bei dem Zucht und Disziplin nicht mehr im Vordergrund stehen. Die Forderungen Glöckls nahmen vieles von dem vorweg, was heute in der Gesamtschuldebatte diskutiert wird. Auch die bis heute bestehenden Elternvereine wurden unter Glöckl ins Leben gerufen. Im Rahmen der Elternvereine wurden auch Vorträge von Lehrern organisiert, bei denen diese den Eltern Erziehungstipps gaben. (vgl. Engelbrecht 1988, Fischl 1929, Hörburger 1967, Battista 1933 zit. nach Bauer 2004: 12 – 13). In den Jahren 1922-1927 gab es in Wien einen Schulversuch, der versuchte, die Reformidee der Mittelschule umzusetzen. Im Rahmen dieser umfangreichen Schulreform wurde auch die LehrerInnenausbildung vereinheitlicht. Die Forderung dabei war, den VolksschullehrerInnen mehr Allgemeinbildung und den MittelschullehrerInnen mehr Pädagogik zu vermitteln (vgl. Fischl 1929, Engelbrecht 1988, Seebauer 1993 zit. nach Bauer 2004: 18-22). Erziehung als Aufgabe der LehrerInnen wurde mit Glöckl Kern

der Aufgabe der Schule, jedoch ging es hier nicht um Erziehung in Form von Disziplin und Ordnung, sondern um Erziehung zur Selbständigkeit.

Da sich die politische Lage zu Ungunsten der Sozialdemokraten änderte, wurde der Schulversuch Mittelschule nicht ins Regelschulwesen übernommen, statt dessen wurde 1927 der neue Schultyp Hauptschule gegründet, von dem man sich eine weitere Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus erhoffte. Während der Weltwirtschaftskrise gab es in der Staatskasse kein Geld für mehr LehrerInnen, was sehr große Klassen vor allem am Land zur Folge hatte. (Engelbrecht 1988 zit. nach Bauer 2004: 23)

Aktuelle Schulreformideen wie die Einführung einer Mittelschule, um die Laufbahnselektion der SchülerInnen weiter nach hinten zu verschieben, und eine stärkere Orientierung der MittelschullehrerInnen an pädagogischen Aufgaben, hat es also durch Glöckl bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts gegeben, sie sind jedoch auf Grund der politischen Entwicklungen in Österreich in Vergessenheit geraten. Der damalige Fokus innerhalb der Erziehung lag auf Entwicklung zu mehr Selbständigkeit und nicht so sehr wie vorher auf Disziplin und Ordnung.

Die Möglichkeit, LehrerInnen als verlängerten Arm des Staates zur „Erziehung“ des Volkes einzusetzen, wurde in der Zeit des Austrofaschismus und später im Nationalsozialismus erkannt. Hier wurde das erzieherische Moment der Lehrer bewusst vom Staat verwendet: es wurde zur Aufgabe der LehrerInnen, die Jugend zuerst zum „österreichischen Patrioten“ und später zum „nationalsozialistischen Menschen“ zu erziehen. Die LehrerInnen wurden als Angestellte des Staates Erfüllungsgehilfen politischer Ideen und mussten deren Interessen und Werte vertreten (Engelbrecht 1977: 201-226). Die Aufgabe der Lehrer innerhalb der Erziehung der Jugend zum österreichischen Patrioten umschreibt Dollfuß:

„Ziel des Unterrichts und der Erziehung muß es sein, aus unserer Jugend vaterlandsbewußte und vaterlandsgegeisterte Österreicher zu machen. (...) Die Lehrer aller Gattungen sind Diener des Staates; indem sie dem Staat den Dienst leisten, verpflichten sie sich auch, Vaterlandsliebe zu pflegen. In allen österreichischen Schulen sollen die Schüler lernen, Österreich, die österreichische Eigenart, zu kennen und zu verstehen, österreichisch zu

fühlen, österreichisch zu wollen, Österreich zu wollen.“ (Dollfuß 1934 zit. nach Bauer 2004: 30)

Im Austrofaschismus unter Dollfuß wurde auch eine weitreichende Veränderung des Mittelschulwesens veranlasst: Eine Fremdsprache bereits ab der 5. Schulstufe. Ein Umstieg von der Hauptschule, die noch ohne Fremdsprache bis in die 8. Schulstufe geführt wurde, auf das Gymnasium wurde damit erschwert, soziale Durchlässigkeit vermindert. Auch hatte die Kirche wieder Kontrolle über die sittliche Erziehung der Jugend, da für den Religionsunterricht nur geistliche Lehrer eingesetzt werden sollten (Engelbrecht 1988 zit. nach Bauer 2004: 32).

Im Austrofaschismus wurden somit Glöckl'sche Reformgedanken weitgehend wieder verworfen, die soziale Durchlässigkeit im Schulwesen behindert und der Einfluss der Kirche auf das Schulwesen verstärkt.

Auch in der NS - Zeit war Erziehung und Ausbildung der Jugend Staatsangelegenheit, und so wurden auch alle Privatschulen verstaatlicht. Die Leibeserziehung bekam innerhalb der schulischen Ausbildung oberste Priorität. Passend zur vorherrschenden nationalsozialistischen Ideologie verlor die höhere Schule an Bedeutung, und damit ging auch ein Verlust an Sozialprestige bei den LehrerInnen einher. Alle jüdischen LehrerInnen und SchülerInnen wurden von deutschen Schulen verbannt. In den Volksschulen wurde Ordnung und Disziplin das oberste Ziel innerhalb der Erziehung, der Unterricht war sehr stark militärisch geprägt. Um die nationalsozialistische Linientreue zu gewährleisten und den Lehrernachwuchs ideologisch einstimmen und kontrollieren zu können, wurden LehrerInnen im Amt umgeschult und umerzogen und die Lehrerausbildung umgestaltet (Engelbrecht 1988, Böhme und Hamann 2001, Schneider 2000 zit. nach Bauer 2004: 37-45).

Die Aufgabe einer Lehrperson im Nationalsozialismus war es, der Jugend folgende Lebensgrundsätze zu vermitteln: Gemeinnutz vor Eigennutz, Wert der Arbeit im Dienste der Allgemeinheit, Nationalstolz, Liebe zum Volk und zu seinem gottgesandten Führer, Gottgegebenheit von Volk und Rasse, Großdeutschland als Hochziel, deutsche Tugenden wie Wehrhaftigkeit, Wahrhaftigkeit, Frömmigkeit,

Treue, Gehorsam und Willens- und Entschlusskraft (Böhme und Hamann 2001 zit. nach Bauer 2004: 42).

Im Nationalsozialismus wurden die LehrerInnen politisch umerzogen bzw. ausgewechselt. Hauptaufgabe der Schule war es, die Jugendlichen nationalsozialistisch zu prägen, Ordnung und Disziplin gepaart mit einer Bedeutungserhöhung des Leibesunterrichtes waren die grundlegenden Eckpfeiler einer stark militarisierten schulischen Erziehung.

Nach 1945 wurden die Entwicklungen im Bildungswesen stark von den jeweiligen Besatzungsmächten geprägt. Generell gab es jedoch sehr große regionale Unterschiede in der Qualität des Unterrichtes, wobei die ländlichen Regionen durch große SchülerInnenanzahlen pro Klasse benachteiligt waren (Engelbrecht 1988 zit. nach Bauer 2004: 50).

1962 trat das Schulorganisationsgesetz in Kraft, das im Wesentlichen bis heute gilt. Darin werden auch die Hauptaufgaben der Schule und somit die Kernaufgaben der LehrerInnen definiert:

*Die Schule hat „die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den **sittlichen, religiösen und sozialen Werten** sowie nach den Werten des **Wahren, Guten und Schönen** durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbständigen Bildungserwerb zu erziehen.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur zit. nach Bauer 2004: 57)*

Sichtbar wird aus diesem Zitat, dass also sowohl *Erziehung* als auch *Wissensvermittlung* Aufgabe der Schule und somit ihrer LehrerInnen ist. Es soll also Wissen für das Leben, den Beruf und die selbständige Wissensaneignung vermittelt werden. Bei der Erziehung geht es darum, dass die LehrerInnen „mitwirken“ – man könnte diese Formulierung so deuten, dass damals klar war, dass die Hauptaufgabe der Primärsozialisation im Elternhaus zu erfolgen hat und die Schule lediglich an dieser Erziehung mitwirken kann. In den von uns geführten Gesprächen mit LehrerInnen wird aber immer wieder sichtbar, dass dieses „Mitwirken“ bei der Erziehung der Kinder immer mehr zu einem Haupteinfluss auf die Erziehung der Kinder wird, da die LehrerInnen die Primärsozialisation im Elternhaus als oft nicht

ausreichend wahrnehmen; manchen Kindern fehlen grundlegende Regeln des sozialen Umgang miteinander, meint eine Interviewpartnerin:

A: Und deswegen komme ich auf die Idee, dass sie (die Eltern) es von uns erwarten, weil die Eltern zu uns bei die Elternsprechtage und am Telefon wenn man zu ihnen etwas sagt, sagen sie, na bitte, machen sie mit meinem Kind, weil ich seh mich nicht auss. (...) Weil ich weiß nicht mehr was ich tun soll mit ihnen also verlasse ich mich auf sie. (Interview 1: 73-77)

Obwohl dieser Mehraufwand an Erziehungsarbeit nach Ansicht mancher LehrerInnen geleistet wird, bleiben aber die Erwartungen der Eltern bezüglich der fachlichen Wissensvermittlung gleich hoch:

A: Also einerseits, das ist halt so zwiespältig, einerseits wird erwartet, dass wir auch viel Erziehungsarbeit leisten, es gibt Kinder, die können sich überhaupt nicht an Regeln halten, kennen keine Grenzen und so. Wird einerseits erwartet, dass wir das abdecken, was sehr viel Energie kostet und andererseits wird schon sehr darauf geachtet, dass da was weitergeht, dass die Kinder da auch was lernen, was ja auch natürlich ist. (Interview 4: 159-163)

Die Hauptschule, die ab den 60er Jahren in zwei Zügen geführt wird, wird zur wichtigsten Schule des 20. Jahrhunderts der 12 bis 14 Jährigen. 1970 gibt es dann wiederum einen Schulversuch Mittelschule; dieses an Glöckls Ideen angelehnte Projekt läuft jedoch 1980 aus. Auf Grund des großen Zustroms an SchülerInnen gibt es an den Hauptschulen einen LehrerInnenmangel, der dadurch kompensiert wird, dass viele LehrerInnen Fächer unterrichten, für die sie nicht ausgebildet sind. Eine Konsequenz ist daraufhin, dass Eltern zunehmend auf Grund des sinkenden Niveaus des Hauptschulunterrichts ihre Kinder in die AHS schicken. (Engelbrecht 1988, Dermutz 1983 zit. nach Bauer 2004: 59-62).

Der Prozentanteil der HauptschülerInnen an allen SchülerInnen Österreichs ist seit den 70er Jahren rückläufig, wohingegen der Anteil der AHS SchülerInnen seit dieser Zeit stetig steigt. So lag im Jahr 1971 der Prozentanteil der HauptschülerInnen bei 25,1 % und der der AHS SchülerInnen bei nur 11,2%. 1981 lag der Anteil der HauptschülerInnen bei 29,8% der der AHS SchülerInnen bei 14,3%. Dieser Trend geht auch 1991 (22,5% HS und 14,6 % AHS) und 2001 (21,9 % HS und 15,3 % AHS) weiter (berechnet aus Daten der Statistik Austria 2010, die in Übersicht 2.1.1 zusammengefasst sind).

Übersicht 2.1.1

Schüler/-innen und Studierende nach Schultyp und Geschlecht 1971 bis 2001 (Statistik Austria 2010).

Quelle:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen/schueler_students/022936.html

Absolute Zahlen				
Schultyp	1971	1981	1991	2001
Insgesamt	1.261.280	1.287.721	1.116.173	1.241.536
Volksschule	608.778	416.372	384.085	408.060
Hauptschule	316.919	383.776	251.511	272.254
Sonderschule	19.026	24.097	13.288	13.499
Polytechnische Schule	25.373	28.903	17.907	18.820
Allgemeinbildende höher Schule	141.889	183.828	163.148	190.072
Berufsbildende mittlere und höhere Schule	79.024	153.429	151.330	176.879
Universität, Fachhochschule, Akademie	60.200	97.316	134.904	150.036
Sonstige Ausbildung bzw. unbekannt	10.071			11.916
Prozent				
Schultyp	1971	1981	1991	2001
Insgesamt	100	100	100	100
Volksschule	48,3	32,3	34,4	32,9
Hauptschule	25,1	29,8	22,5	21,9
Sonderschule	1,5	1,9	1,2	1,1
Polytechnische Schule	2,0	2,2	1,6	1,5
Allgemeinbildende höher Schule	11,2	14,3	14,6	15,3
Berufsbildende mittlere und höhere Schule	6,3	11,9	13,6	14,2
Universität, Fachhochschule, Akademie	4,8	7,6	12,1	12,1
Sonstige Ausbildung bzw. unbekannt	0,8			1,0

Gegenwärtig wird die Idee der Mittelschule zur späteren Selektion der schulischen Laufbahnen der SchülerInnen im Sinne von mehr Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit wieder propagiert. Es wird versucht, durch die Einstellung von SozialarbeiterInnen an Schulen einen Teil der erzieherischen Problemlast von den LehrerInnen zu nehmen (Tenorth 2007: 31).

Man könnte somit über die Entwicklung im Sekundarbereich folgende historisierende Zusammenschau formulieren: Auf Phasen der Betonung des Erziehungsaspektes innerhalb des schulischen Aufgabenspektrums folgen Phasen mit stärkerer Betonung

des Aspekts der reinen Wissensvermittlung. Im Mittelalter war Bildung nur für einen sehr begrenzten Teil der Bevölkerung zugänglich. Bildung im Sekundarbereich oblag kirchlichen Ausbildungsstätten, welche ihren Auftrag primär in der Erziehung zum ganzheitlichen Menschen sahen. Darauf folgte eine Phase, in der sich die Kirche aus dem Sekundarbereich zurückzog und der Aspekt der Erziehung hinter den der Wissensvermittlung zurücktrat. Primäres Ziel wurde die Vorbereitung auf ein selbständiges Studium an Universitäten. Mit Glöckl wurde der Wert der Erziehung im Sekundarbereich wieder aktiviert. Im Zentrum seiner Vorstellung sollte es dabei um Erziehung zu Selbständigkeit gehen. Im Austrofaschismus und Nationalsozialismus wurde der Erziehungsaspekt erneut betont und politisch missbraucht: Diesmal standen die Vermittlung von Disziplin und Ordnung im Vordergrund.

Aus dieser Sichtweise könnte man einen Verdacht ableiten: Könnte es sein, dass durch den oben beschriebenen unschönen Teil der österreichischen Vergangenheit und die damit verbundene Pervertierung des Erziehungsgedankens im Schulwesen eine negative Konnotation mit der schulischen Funktion der Verhaltensmodifikation, des „Erziehens“ entstanden ist? Und, falls dieser Verdacht begründet sein sollte: Kann die Einstellung von Sozialarbeitern, die LehrerInnen bei Problemen mit verhaltensauffälligen SchülerInnen unterstützen, zur Lösung dieses grundlegenden Problems beitragen?

2.2 Der historisch gewachsene Dualismus zwischen Wissen vermitteln und erziehen: nicht immer eine harmonische Partnerschaft.

Wie die Literatur belegt (vgl. Eurydice 2004: 60) sind LehrerInnen vor allem im Sekundarbereich oftmals durch das subjektive Empfinden fehlender pädagogischer Vorbildung, somit durch die erzieherischen Anforderungen in der Praxis des Schulalltags, überfordert. Wie kann man eine solche Selbsteinschätzung eines Mankos der pädagogische Komponente innerhalb der universitären LehrerInnenausbildung erklären?

Aus einer organisationstheoretischen Perspektive könnte ein Erklärungsversuch so aussehen: In der Schule werden professionelle und bürokratisierte Arbeitsprozesse gekoppelt. Professionelle Organisationen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass die Qualifikationen der ExpertInnen standardisiert werden und die ExpertInnen über ein erhebliches Maß an Selbstkontrolle verfügen (vgl. Mintzberg 1992). Komplexe Tätigkeiten können entweder durch *Organisierung* oder durch *Professionalisierung* erledigt werden. Bei *organisationaler* Steuerung ist es das klassische Ziel, möglichst standardisierte Ergebnisse mit möglichst standardisierten Voraussetzungen zu erreichen. Dies bedingt zentrale Entscheidungen und genaue Arbeitsanweisungen. Organisationale Steuerung braucht geringe Ausbildung der Fachkräfte bei hochgradig spezifizierten Tätigkeiten (z.B. Fließbandarbeit). Bei *professioneller* Steuerung variieren die Ergebnisse, und die Ausgangsbedingungen sind wenig standardisiert. Es gibt eine ungefähre Zieldefinition und eine umfassende Ausbildung zu ExpertInnen (Gill 245-248).

Die Schule weist eine Mischung von *organisationaler* und *professioneller* Steuerung auf. Einerseits ist die Schule eine bürokratische Organisation mit drei wesentlichen Steuerungselementen: dem Unterrichtsministerium (entscheidet über Lehrpläne, Personal etc.) dem Direktor und der Lehrerkonferenz (Entscheidung über Stundenpläne) und dem einzelnen Lehrer, der Lehrerin im Unterricht (Leschinsky 2003 zit. nach Gill 2005: 248). Die Schule weist ein Spezifikum auf, da es viele Vorgaben gibt, aber weniger Kontrolle, ob diese Vorgaben auch befolgt werden, beziehungsweise zu welchen Ergebnissen diese führen. Der Unterricht ist

bürokratisiert: SchülerInnen werden verschiedenen Schultypen zugeteilt, in verschiedene Klassenverbände eingeteilt, und verschiedene Sorten von Fachwissen werden im Stundentakt präsentiert.

Die Professionalisierung der LehrerInnen habe nach Gill im Gegensatz zu der anderer ExpertInnen wie den ÄrztInnen, zu einer für professionelle Steuerung nicht ausreichenden Entscheidungskompetenz geführt (vgl. Gill 2005). Als ein Grund für diese Entwicklung wird von Manchen angeführt, dass die LehrerInnen in ihrer Professionalisierung dem wissenschaftlichen und nicht dem pädagogischen Paradigma gefolgt seien (Enzelberger 2001; Apel et.al. 1999; Kluchert 1993 zit.n. Gill 2005: 252). Historisch lasse sich dies nach Gill so erklären, dass im Mittelalter zuerst an den Universitäten Lehrtätigkeit in institutioneller und systematischer Form dargeboten worden sei. Die LehrerInnen der Gymnasien, welche als Vorbereitungsinstitution auf die Universitäten angesehen werden, werden auch an den Universitäten ausgebildet und folgen in ihrer Logik wie bereits erwähnt vor allem den fachwissenschaftlichen Professionalisierungstendenzen. Vor allem in den Gymnasien sei in Österreich noch immer an der Anrede „Frau Professor/Herr Professor“ für GymnasiallehrerInnen die ideelle Nähe zur Universität sichtbar. Die Volksschule weise demgegenüber genuin pädagogische Professionalisierungstendenzen auf. Die Idee dahinter sei, dass kleinere Kinder in Hinblick auf grundlegende Strukturierungen noch formbar sind, aber mit elaboriertem Fachwissen in diesem Alter noch wenig anfangen können. Ältere Kinder hingegen könne man pädagogisch nicht mehr so gut erreichen, dafür verlangen sie aber nach mehr Fachwissen. Die Professionalisierung des Schulwesens für jüngere Kinder sei nach Gill dann aber in vieler Hinsicht nicht den pädagogischen Initiativen, sondern dem Vorbild des Gymnasiums gefolgt. Auch andere Nicht-GymnasiallehrerInnen seien nicht der Professionalisierungslinie der Pädagogik, sondern ihren Tendenzen zu FachwissenschaftlerInnen gefolgt. Heute seien viele GymnasiallehrerInnen vor allem in den niedrigeren Schulstufen fachlich überqualifiziert und pädagogisch-didaktisch unterqualifiziert. Der abgestufte professionelle Status der LehrerInnen sei auch innerhalb ihrer Ausbildung auf den Universitäten sichtbar. Im Gegensatz zu anderen Professionen wie der Medizin seien sie als LehramtstudentInnen an keiner Fakultät richtig beheimatet, sondern müssen ihre gewählten Fächer an den Fakultäten ihrer jeweiligen zukünftigen Unterrichtsfächer besuchen und diese

Curricula durch einzelne Kurse in Pädagogik erweitern. Sie absolvieren ein zwischen verschiedenen Fachbereichen aufgeteiltes und von den Fakultäten oftmals auch „nebenher“ betreutes Studium.

Man kann nach Gill zusammenfassend sagen, dass es in allen Bereichen der LehrerInnenausbildung Professionalisierungstendenzen eher im Bereich der Fachwissenschaft als in dem der Pädagogik gibt (Gill 2005: 249-259).

2.3 Konsequenzen der Disharmonie: Rollendiffusität, unklarer sozialer Status und gesundheitliche Belastungen

Die Rolle des LehrerInnenberufes ist durch ein vergleichsweise hohes Ausmaß an Diffusität gekennzeichnet. Es gibt keine eindeutigen Festlegungen, wann die Arbeit erledigt ist und auch die schulischen Verpflichtungen sind nicht sehr genau festgelegt. LehrerInnen sind unter anderem auch Werteträger (Wilson 1971, Grace 1973 zit. nach Bauer 2004: 82). Dies ist besonders in einer pluralistischen Gesellschaft zunehmend schwierig, weil es weniger einheitliche, gesamtgesellschaftlich gültige Werte als in früheren Epochen gibt, die man als LehrerIn vertreten kann und soll. Es ist sehr schwierig, aus neuen schlagwortartigen Erziehungszielen wie „Entfaltung der Persönlichkeit“ und „Selbstverwirklichung“ ein klares Erziehungsziel abzuleiten. Es gibt keine Rezepte und Anleitungen zur Vermittlung solcher Ziele. Man kann auch nicht sagen, dass bestimmte Verhaltensweisen von LehrerInnen erfolgsversprechender für einen konstruktiven Umgang mit SchülerInnen sind als andere, weil unterschiedliche Klassen auf dieselben Verhaltensweisen von LehrerInnen unterschiedlich reagieren. Einig ist man sich in der Fachliteratur, dass ein/e LehrerIn eine „Persönlichkeit“ sein muss. Dies bedeutet, dass man als Person emotional stabil ist, über Einfühlungsvermögen verfügt, Humor besitzt, soziales Engagement zeigt, Durchsetzungsvermögen hat und durch Interessiertheit, Flexibilität und Intelligenz gekennzeichnet ist (Brezinka 1995, Haab 1990, zit. nach Bauer 2004: 80 - 81).

Wer Lust auf Polemik hat, könnte allerdings die Frage stellen: Warum sollte eine Person mit all diesen Fähigkeiten einen Beruf mit mäßigem Sozialprestige, schlechter Bezahlung und praktisch keinen Aufstiegschancen wählen?

Brenn bezeichnet das Ansehen der LehrerInnen in der Öffentlichkeit bei gleichzeitiger psychischer Überlastung als schlecht. Oftmals spreche man sogar von politischem Mobbing der Lehrerschaft. Ihnen werde nicht selten für respektlose und gewaltbereite SchülerInnen die Schuld gegeben. LehrerInnen sehen sich einer Fülle von Ansprüchen ausgeliefert, die sie jedoch nicht erfüllen können. Bei mäßiger Bezahlung und geringem Sozialprestige leiden sie unter Dauerstress. (Brenn 2002, zit. nach Bauer 2004: 71). Als Dienstnehmer staatlicher Einrichtungen stehen sie

unter ständigen Druck der Politik, und fallweise werden sie in diversen Wahlkämpfen zu Sündenböcken. Da jeder Mensch unseres Kulturkreises eine mehr oder weniger lange Schullaufbahn hinter sich hat, sieht sich eine breite Öffentlichkeit als Experte für das Schulwesen und somit als Ratgeber und Juroren für LehrerInnen. Sichtbar wurde das schlechte Ansehen der LehrerInnen auch bei der im Jahre 2009 geführten Diskussion über 2 Mehrstunden der LehrerInnen u.a. als Antwort auf die allgemeinen Sparmaßnahmen im Gefolge der Wirtschaftskrise. Diese geplante unbezahlte Mehrarbeit ließ die Wogen bei vielen LehrerInnen höher schlagen, wie auch bei unseren Gesprächen mit den LehrerInnen sichtbar wurde:

I: Wie würden sich diese 2 Stunden mehr bei dir auswirken?

A: Bei mir insofern, ich habe sowieso 2 Stunden mehr, also eine volle Lehrverpflichtung, und bei mir wäre es in dem Sinne ganz einfach, weil es wäre einfach eine Gehaltskürzung. Zwei Stunden mehr als meine volle Lehrverpflichtung, die bekomme ich als Überstunden ausbezahlt, das heißt diese 2 Stunden mehr die sie will, habe ich eh schon, neu würde ich sie halt nicht mehr bezahlt bekommen, also...eigentlich ganz einfach. (Interview 6: 827-832)

In der Öffentlichkeit ist die Meinung weit verbreitet, dass LehrerInnen deutlich weniger arbeiten als andere Berufsgruppen (vgl. Der Standard 28.8.2006 zit.n. Dür/Griebler 2007: 3). Ganz anders sieht das Bild der durchschnittlichen LehrerInnenwochenarbeitszeit aber aus, wenn man die LehrerInnen direkt nach ihrer subjektiven Einschätzung der aufgewandten Wochenarbeitszeit fragt: Hier geben 38% an sie würden zwischen 41 und 50 Stunden arbeiten, 12 % meinen, dass sie sich durchschnittlich sogar über 50 Stunden pro Woche für ihren Beruf engagieren (Dür/ Griebler 2007: 13). Mit steigender durchschnittlicher Wochenarbeitszeit sinkt dabei linear der Anteil der LehrerInnen, die ihren Gesundheitszustand als ausgezeichnet beschreiben. (Dür/ Griebler 2007: 19). Ebenso steigt das Burnoutrisiko mit zunehmender selbsteingeschätzter Wochenarbeitszeit (ebd.: 27). Auch die Studie „LehrerIn 2000“ geht davon aus, dass der Unterricht rund ein Drittel der LehrerInnentätigkeit ausmacht. Jede Unterrichtsstunde schlägt mit etwa einer Stunde für Vor- und Nachbereitung zu Buche (LehrerIn 2000: 15).

Diese Diskrepanz zwischen öffentlich und selbst wahrgenommenem Arbeitsaufwand von LehrerInnen mag vielleicht daher rühren, dass LehrerInnen in Österreich aliquot nach einem bestimmten Fächerschlüssel nach verbrachten Stunden in Klassen bezahlt werden und in einem Hauptfach somit mit 18 Wochenstunden - dies

bedeutet man ist 18 mal 50 Minuten in einer Klasse – ganztags angestellt sind. Zu dieser reinen „Klassenzeit“ kommt die Zeit für Vorbereitung der Stunden, Hausübung- und Schularbeitenkorrekturen, Konferenzen und Supplierungen, die je nach Engagement des/der LehrerIn bei 18 Stunden reiner Lehrtätigkeit weit über einer normalen Ganztagsbeschäftigung von 40 Stunden liegt. Ein Ausschnitt aus einem unserer Gespräche mit LehrerInnen verdeutlicht auch, dass vielen LehrerInnen nicht bewusst ist, welche missverständlichen Informationen mit einer reinen Angabe der Lehrtätigkeitsdauer pro Woche in der Öffentlichkeit entstehen.

A: Nein, was ich mir schon manchmal denke, dass wir Lehrer oft ungeschickt sind, eine Freundin von mir hat mir das immer vorgeworfen und seither tue ich es auch nicht mehr. Die sagt alleweil, warum sagst du, ich meine bei mir ist es ja sowieso, dass ich nur wenig Stunden habe, also ich unterrichte 12 Stunden. Und sie sagt alleweil, du musst sagen, du bist, du arbeitest 24 Stunden. Weil es ist ja auch in der Realität so, wenn du den Beruf ernst nimmst, ist es auch so und es kommen Konferenzen dazu, die sind an freien Nachmittagen und es kommt der Tag der offenen Tür dazu und die Vorbereitung sowieso und ich denke mir, das ist halt wirklich ungeschickt, wenn jeder Lehrer sagt, ich habe 20 Stunden. (Interview 2: 1044-1056)

In der bereits genannten Studie „LehrerIn 2000“ wird auch die Bedeutung des geringen Ansehens des eigenen Berufes in der Öffentlichkeit für ein erhöhtes Risiko von Burnout bei LehrerInnen erkannt. Hier heisst es:

„Eine hohe Arbeitszeitbelastung ist nicht die wichtigste Ursache für Burnout von LehrerInnen. Die im Rahmen dieser Studie festgestellten Zusammenhänge zwischen Arbeitszeit und Burnout sind sehr schwach. Wesentlich schwerwiegender wirkt sich hier der Zwiespalt zwischen einer von den LehrerInnen wahrgenommenen geringen öffentlichen Anerkennung ihrer Arbeit sowie wachsenden pädagogischen Herausforderungen, die mit zum teil mangelnden Ressourcen bewältigt werden müssen, aus. Zu diesen pädagogischen Herausforderungen zählen die Kompensation gesellschaftlicher Missstände, die Ergänzung der Erziehungsarbeit der Eltern und der erfolgreiche Umgang mit "schwierigen" und verhaltensauffälligen Kindern.“ (LehrerIn 2000: 16)

Der „Austrian Teacher Health Survey“ des Jahres 2006, der im Rahmen des 7. HBSC Survey durchgeführt wurde, ist neben der etwas ältere Studie „LehrerIn 2000“ die derzeit einzige Studie, die sich mit der Gesundheit der österreichischen LehrerInnen und mit Arbeitsplatzdeterminanten auseinandersetzt. In dieser Studie wurden 2.498 LehrerInnen aus Hauptschulen, Polytechnischen Schulen, Allgemeinbildenden höheren Schulen und Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen befragt. Dabei wurden mit einem selbst auszufüllenden Fragebogen subjektiv einzuschätzende Gesundheitsindikatoren, ausgewählte körperliche und

psychische Beschwerden anhand einer „Symptom Checkliste“ und das Burnoutrisiko anhand einer gekürzten Fassung des Maslach Burnout Inventory erhoben. Die Ergebnisse dieser Studie sind zum Teil erschreckend:

Jede zehnte Lehrperson gibt an, dass ihre Gesundheit deutlich eingeschränkt ist. Rund 41 % der LehrerInnen geben an, dass bei ihnen mehrmals wöchentlich oder täglich Beschwerden auftreten. Es handelt sich hierbei mehrheitlich um Beschwerden, die mit beruflicher Überlastung einhergehen (19,5 % Nacken- und Schulterschmerzen, 19,3 % Rücken- und Kreuzschmerzen, 18,5 % Müdigkeit und Erschöpfung). Ungefähr jede/r fünfte Lehrerin ist von Burnout betroffen oder weist ein erhöhtes Burnoutrisiko vor. (vgl. Griebler 2010)

Dabei verschlechtert sich die Einschätzung der subjektiven Gesundheit und vermehrt sich das Auftreten von regelmäßigen Beschwerden mit zunehmendem Alter. Das Burnoutrisiko steigt nur bei den männlichen Lehrern, während es bei den Lehrerinnen über die Berufsjahre etwa gleich bleibt. Innerhalb der Gesundheit der LehrerInnen gibt es auch ein Ost-West Gefälle, in Vorarlberg und Tirol sind die „gesündesten“ LehrerInnen vorzufinden während es in der Steiermark, im Burgenland und in Wien mit der LehrerInnengesundheit am schlechtesten bestellt ist. Die Ergebnisse sind vor allem im Lichte der gesundheitlichen Folgekosten, bedingt durch Dienstunfähigkeit und Frühpensionierung, besorgniserregend (vgl. Griebler 2010).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die bereits genannte etwas ältere Studie „LehrerIn 2000“. Hier wurden 6.861 österreichische LehrerInnen des öffentlichen Dienstes erfasst. Bei den im Rahmen dieser Studie durchgeführten arbeitsmedizinischen Untersuchungen wurden keine wesentlichen Hinweise auf berufsspezifische Erkrankungen gesehen. Allerdings führten die psychologischen Untersuchungen zu einem genaueren Einblick in die subjektiv wahrgenommenen Belastungen der LehrerInnen. So haben 60% der Befragten mangelnde Disziplin der SchülerInnen, 19% den Kontakt mit den Eltern und 18% ein schlechtes Berufsimago als psychische Belastungen angegeben. (LehrerIn 2000: 16)

Ein nicht zu unterschätzenden Aspekt der LehrerInnengesundheit ist dabei die Wahrnehmung von LehrerInnen, im höheren Alter den widersprüchlichen Anforderungen des Schulalltages nicht mehr gewachsen zu sein. Eine unserer InterviewpartnerInnen drückt dies so aus:

A: nein, ich denke mir manchmal, wie wird das sein, also man weiss ja nicht wie lange wir unterrichten müssen, gell, und da denke ich mir halt schon, also zehn Jahre sicher noch, und wie wird das so sein, dann in zehn Jahren wie ich so den Schülern begegne. Ob dann die Altersweisheit so im Vordergrund steht, dass das ein Gewicht hat oder das denke ich mir manchmal, wie man als alter Lehrer dann Jugendlichen begegnet. Aber eher so von der Person her, weißt so dass ich mir denke, ah, halt man dass dann noch aushält, wenn sie so quirlig sind und und und so. Na schon, weißt so einfach so diese, das mit dem Lärmpegel und dann auch so, verstehe ich sie dann noch mit in zehn Jahren weißt du, wenn immer so dieselben Sorgen sind (...) (Interview 2: 1734-1745)

2.3 Zur Situation von LehrerInnen derzeit: Defizite und Perspektiven

Aus der vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Auftrag gegebenen Studie „LehrerIn 2000“ geht hervor, dass nur jeder dritte Lehrer der Ansicht ist, gut bezahlt zu werden. Im Vergleich dazu waren es im Öffentlichen Bereich bei den Angestellten mit Matura 71 %. Auch sind 66 % der LehrerInnen mit dem Bild der Gesellschaft mit ihrem Beruf nicht zufrieden. Nur 45 % sind mit den Weiterbildungsmöglichkeiten zufrieden. (LehrerIn 2000 zit. nach Eurydice 2004: 74) Diese Zahlen weisen auf einen Handlungsbedarf hin.

Es gibt jedoch auch gute Neuigkeiten. Die Mehrzahl der LehrerInnen ist mit ihrer Arbeit an sich zufrieden. 78 % der HauptschullehrerInnen und LehrerInnen an Polytechnischen Schulen sind mit ihrer Arbeit zufrieden. Am zufriedensten sind Lehrer im Primarschulbereich und im Sonderschulbereich, sie sehen mehr Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung als ihre KollegInnen. Aus der „LehrerIn 2000“ Studie geht hervor, dass die LehrerInnen Eigeninitiative positiv beurteilen. Maßgeblichen Einfluss auf die Zufriedenheit hat die aktuelle Arbeitsbelastung und die Reihenfolge der anstehenden Aufgaben, die sie weitestgehend allein bestimmen können (LehrerIn 2000 zit. nach Eurydice 2004: 74).

EURYDICE, ein EU Programm zur Information über Bildungspolitik und Bildungssysteme in Europa, weist darauf hin, dass es in den meisten europäischen Staaten einen Lehrermangel gibt, dass dem Lehrerberuf nicht genügend Anerkennung zukommt und dass sich durch die Überalterung der Lehrerschaft spezifische Schwierigkeiten herausbilden. Um Lehrkräfte zu haben, die über eine gesamte Lehrerlaufbahn hinweg motiviert bleiben, bedarf es laut EURYDICE einer Verbesserung der LehrerInnenausbildung und anderer Beschäftigungsbedingungen der LehrerInnen. Viele LehrerInnen haben, wie bereits mehrmals erwähnt, den Eindruck, dass ihr Beruf in der Gesellschaft nicht sehr angesehen ist, was sich sehr demotivierend auf die bereits tätigen LehrerInnen und abschreckend auf fähige Interessenten auswirkt. Sehr viele LehrerInnen mit Hochschulstudium haben Probleme beim Einstieg in das Berufsleben, bisweilen als „Praxisschock“ bezeichnet. (Eurydice 2004: 59-60).

Um Lehrerinnen langfristig an ihren Beruf zu binden, müssen ihre Beschäftigungsbedingungen verbessert werden. Dabei scheinen folgende drei Punkte nach EURYDICE besonders wichtig zu sein: Aufgabenvielfalt, Arbeitszeit, Gehaltsentwicklung. Bei der Arbeitszeit scheint besonders wichtig zu sein, dass alle vertraglich festgelegten Aufgaben und Tätigkeiten der Lehrer berücksichtigt, eingeplant und dementsprechend vergütet werden. Bei der Lehrerschaft scheint eines der häufigsten Anliegen zu sein eine tragfähige Balance zwischen fachlicher Kompetenz, der Arbeitslast und dem Gehalt herzustellen. Die Gehaltspolitik ist ein ausschlaggebender Faktor, der in Bezug auf die Motivation der LehrerInnen eine entscheidende Rolle spielt. (Eurydice 2004: 61-63)

3. Das Aufgabenspektrum der Schulpsychologie

3.1 Zur Entstehungsgeschichte der Schulpsychologie: Aufgabenfelder und deren Veränderungen

Die Schulpsychologie-Bildungsberatung kann inzwischen auf eine Tradition verweisen, die mehr als ein halbes Jahrhundert zurückreicht. Der Grundstein wurde im Jahr 1947 gelegt und zwar mit der Gründung des Referats für „Schule und Beruf“ im Bundesministerium für Unterricht. Wenige Jahre später hatte jedes Bundesland sein eigenes Landesreferat. Landesreferenten waren in der Regel Lehrer, die zusätzlich noch ein Psychologiestudium abgeschlossen hatten. (vgl. Krötzl in Mehta 2004: 139). Seit der Einrichtung der ersten schulpsychologischen Beratungsstellen hat sich das Aufgabenspektrum der Schulpsychologie-Bildungsberatung stetig verändert und erweitert. Anfangs stand der Bereich „Bildungsberatung“ noch im Vordergrund. Es ging dabei hauptsächlich um die Vermittlung berufskundlicher Informationen für SchulabgängerInnen (vgl. ebd.).

Aus den Problemstellungen der Bildungsberatung heraus und vor dem Hintergrund der Profession der Landesreferenten als Lehrer und Psychologen kam zur Bildungsberatung bald ein zweites Aufgabenfeld hinzu. Man begann sich mit Fragen der Schulreife und Sonderschulbedürftigkeit, sowie mit Teilleistungsschwächen zu beschäftigen. Auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen sollten Fördermöglichkeiten entwickelt werden (vgl. ebd.: 140). Im Jahre 1956 wurde der Name der „Referate für Schule und Beruf“ dementsprechend in „Pädagogisch-psychologischer Dienst“ verändert (vgl. ebd.). Durch die zunehmende Differenzierung des österreichischen Schulsystems entstand außerdem die Notwendigkeit einer gezielteren Bildungsberatung, um die SchülerInnen entsprechend ihren Begabungen auf die unterschiedlichen Schultypen zu verteilen (vgl. ebd.).

In den 70er Jahren machte die Einrichtung einen erneuten Entwicklungsschub durch. Der Name wurde im Jahr 1974 in „Schulpsychologie-Bildungsberatung“ verändert. Auch PsychologInnen, die nicht LehrerInnen sind, können seither aufgenommen

werden. Sie müssen einen Dienstprüfungskurs absolvieren und eine Dienstprüfung bestehen. Hinsichtlich der Aufgabenschwerpunkte wurde nun neben der Diagnostik auch der psychologischen Beratung und Betreuung vorrangig Bedeutung gegeben (vgl. ebd.: 142). Dies war eine bedeutende Weichenstellung, denn „viele Jahre hindurch standen Fragen der Schulreife, der Sonderschulbedürftigkeit, der Schul- und Berufswahl im Vordergrund – und damit überwiegend begutachtende und diagnostische Arbeit.“ (Tursky in Sedlak et al., 2000: 155)

Man könnte es mit einem Satz auf den Punkt bringen, mit dem PIKOWSKY/WILD die Situation im Deutschland der 70er-Jahre beschreiben: „Probleme sollten nicht mehr lediglich diagnostiziert, sondern auch therapeutisch bearbeitet werden.“ (vgl. Pikowsky/Wild in Hofer et al. 1996: 95). Dabei wurde bald klar, dass eine Konzentration auf den einzelnen Schüler für eine Lösung der anstehenden Probleme zu wenig war, da andere mitverursachende Faktoren wie die Organisation von Unterricht und Schule, oder das Erziehungsverhalten von Lehrern und Eltern ausgeklammert blieben. Dies begünstigte in der Folge die Anwendung von systemischen Ansätzen, die den Schüler stärker eingebettet in sein soziales Umfeld wahrnahmen (vgl. ebd.).

Durch ihre stark klinisch-therapeutische Ausrichtung war die Schulpsychologie außerdem mit dem Problem konfrontiert, dass die an sie gestellten Anforderungen nicht zu erfüllen waren. Dies nicht zuletzt auch aufgrund der geringen Anzahl von SchulpsychologInnen verglichen mit der großen Anzahl an SchülerInnen. Es setzte deshalb eine Fokusverlagerung vom Schüler zum Lehrer und von direkten zu indirekten Ansätzen ein, die das soziale Umfeld der SchülerInnen in den Mittelpunkt rückten. Ziel war ein stärker auf Prävention als auf Kuration setzender Ansatz (vgl. ebd.). Der prophylaktische Aspekt kommt inzwischen in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen der Schulpsychologie zum Tragen, wie der Gewaltprävention, dem Konfliktmanagement, der Prävention von Suchtverhalten oder dem „richtig lernen lernen“. Im Bereich der Prävention kamen zunehmend systemische Ansätze zur Anwendung. „Systemberatung“ bezieht sich in diesem Kontext auf alle schulpsychologischen Interventionen, die auf eine Verbesserung der Lernsituation in Schule und Unterricht, eine Verbesserung der Zusammenarbeit von Lehrern

untereinander bzw. Lehrern und Eltern oder auch auf die Mitarbeit an der Gestaltung von Förderangeboten ausgerichtet sind. (vgl. Zeman in Sedlak et al., 2000: 168)

Übereinstimmend mit der oben angedeuteten Entwicklung beschreibt Wagner für das Burgenland im Zeitraum zwischen 1974 und 1998 eine starke Zunahme des Bereichs „Erziehungsberatung, Krisenprävention und Krisenintervention“. Dazu zählen so unterschiedliche Maßnahmen wie Elterngespräche, Sprechtage für SchülerInnen in Nöten an großen Schulen, das Coaching von LehrerInnen und Eltern, die es mit verhaltensauffälligen Kindern zu tun haben, oder etwa Hilfestellungen gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch umfasst (vgl. Wagner in Sedlak et al., 2000: 91-92). In der gleichen Zeit hat der relative Anteil der Bildungsberatung abgenommen. Diese wird seit dem Aufbau des Systems der Schüler und BildungsberaterInnen an den Schulen der über Zehnjährigen überwiegend von speziell dafür ausgebildeten SchülerberaterInnen direkt an den Schulen wahrgenommen. Konstant geblieben sind diagnostische Tätigkeiten, wie z.B. Verfahren zur Feststellung der Schulreife oder von sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. ebd.). Auch wenn diese burgenländischen Befunde nicht vollständig auf Österreich verallgemeinerbar sind, ist insgesamt doch von einer beispielhaften Entwicklung auszugehen.

Seit den Anfängen der Schulpsychologie in Österreich haben wir es also mit einer Erweiterung des Aufgabenspektrums zu tun, bei der die traditionellen Arbeitsfelder der Bildungsberatung und Diagnostik nicht vollkommen abgelöst, sondern um weitere Felder vor allem der Intervention und Prävention ergänzt wurden. Neben der schon genannten Erziehungsberatung, betont Tursky beispielsweise für Tirol, dass auch immer mehr Lehrer schulpsychologische Beratung bei persönlichen Schwierigkeiten in Anspruch nehmen. Weiters nennt sie die Beratung von SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache oder die Förderung von Hochbegabten als zunehmende Herausforderung für die Zukunft (Tursky in Sedlak et al., 2000: 155).

Bei dieser Fülle von Aufgaben, die an die Schulpsychologie-Bildungsberatung herangetragen werden, wird eine Selektion unumgänglich. Es stellt sich daher die Frage, auf welche Bereiche sich die schulpsychologische Arbeit in den letzten Jahren

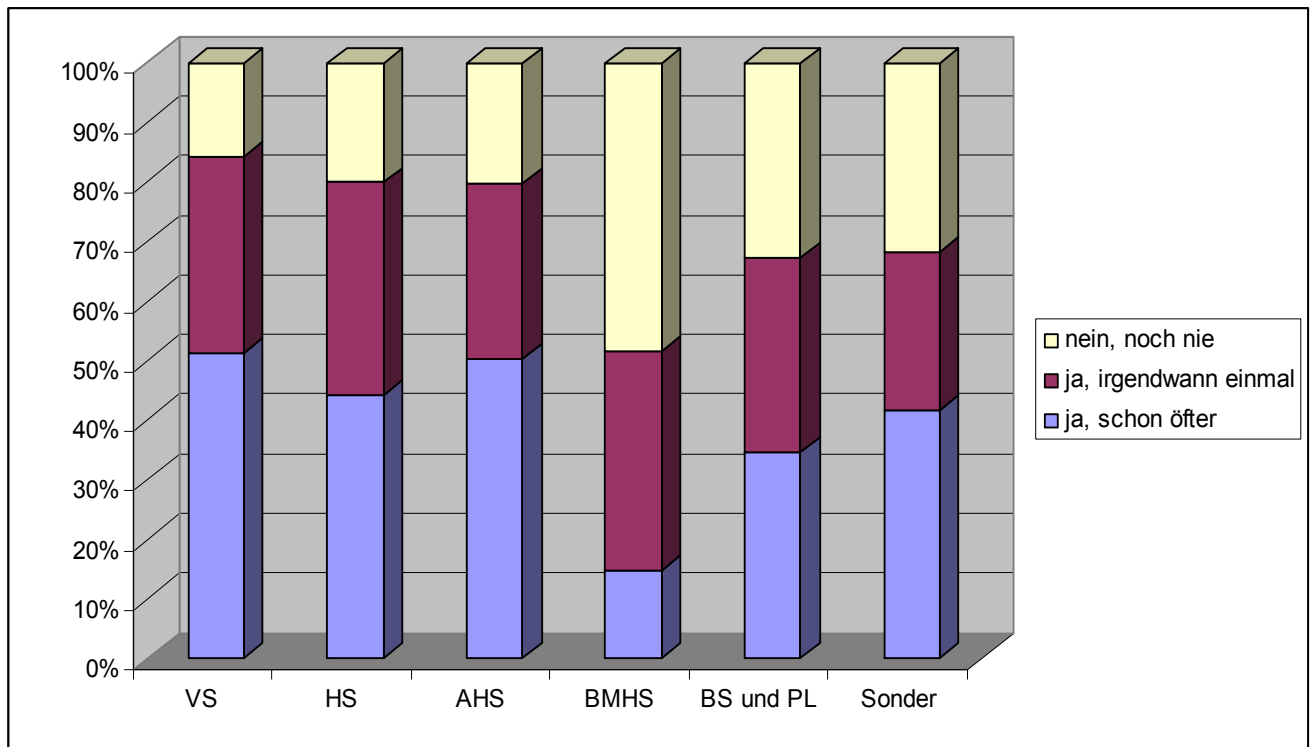
konzentriert hat. Dieser Frage soll im folgenden Abschnitt aus Sicht der Sekundar-SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern nachgegangen werden.

3.2 Unterstützungsleistungen der Schulpsychologie-Bildungsberatung: LehrerInnen

Vor einer Analyse der Einzelbereiche zuerst einige Zahlen zum Bekanntheitsgrad und zu den Unterstützungsleistungen der Einrichtung „Schulpsychologie“ im Allgemeinen. 94 % der LehrerInnen haben von der Schulpsychologie schon öfter gehört (Tab. L26, S. A13). 79 % haben sie irgendwann einmal oder öfter für eine/n Schüler/in oder mehrere SchülerInnen herangezogen (Tab. L27, S. A13). Wie die folgende Übersicht 3.2.1 zeigt, werden die geringsten Häufigkeiten der Inanspruchnahme Werte von den BMHS-LehrerInnen angegeben, die höchsten von den Volksschul-LehrerInnen.

Übersicht 3.2.1: Volksschul-LehrerInnen haben die Schulpsychologie am häufigsten für eine/n Schüler/in oder mehrere SchülerInnen herangezogen

Fragentext: Haben Sie für eine(n) oder mehrere Ihrer Schüler oder Schülerinnen schon einmal die Einrichtung „Schulpsychologie“ herangezogen?



	ja, schon öfter	ja, irgendwann einmal	nein, noch nie	N(100%)=
VS	51,2%	32,9%	15,9%	621
HS	44,3%	35,6%	20,1%	323
AHS	50,3%	29,4%	20,3%	143
BMHS	14,7%	36,8%	48,4%	95
BS und PL	34,6%	32,7%	32,7%	52
Sonder	41,7%	26,4%	31,9%	72

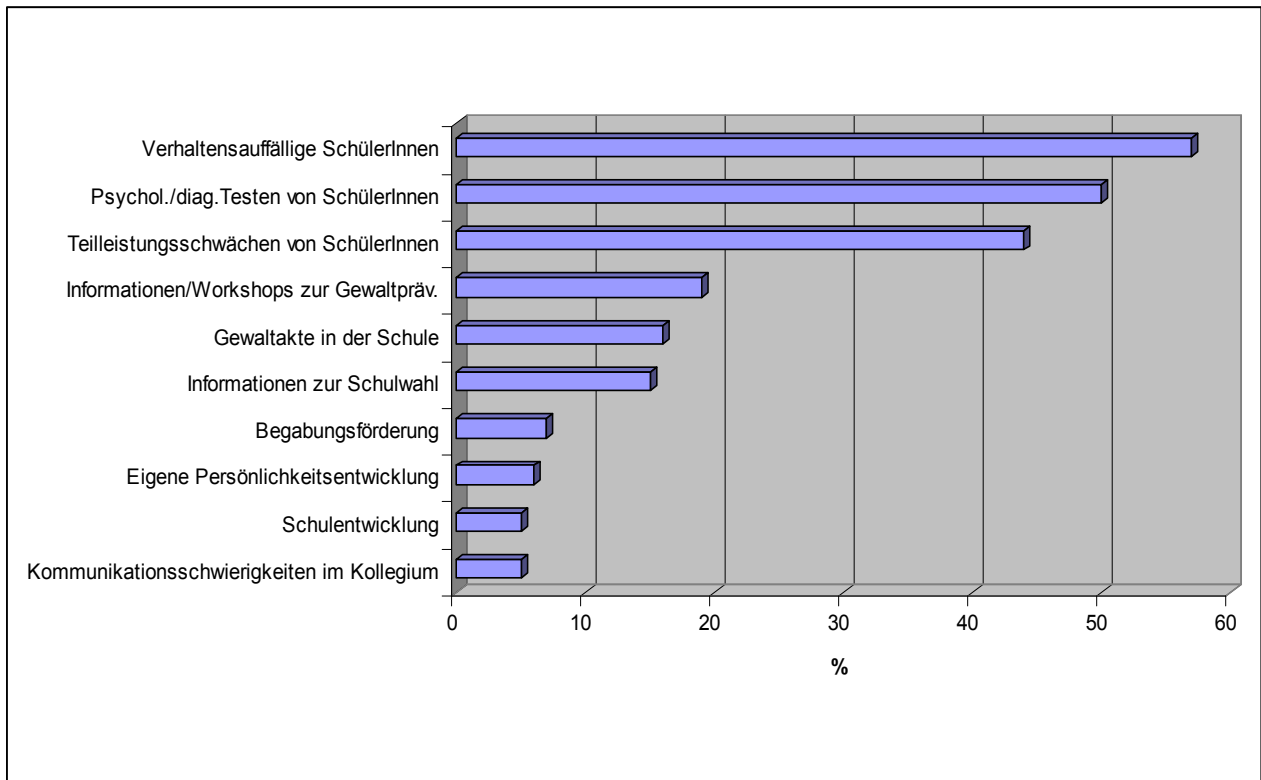
55 % aller LehrerInnen haben die Einrichtung ‚Schulpsychologie‘ im Rahmen der eigenen Berufsausübung – also für Coaching, Supervision, Behandlung von Spezialfragen oder ähnliches – ‚schon öfter‘ oder ‚irgendwann einmal‘ herangezogen (Tab. L29, S. A14). Ein Vergleich mit Daten aus dem Tätigkeitsbericht der Schulpsychologie des Jahres 2008 zeigt, dass die Einrichtung Schulpsychologie im Jahr 2008 von rund 3000 LehrerInnen im Rahmen der eigenen Berufsausübung herangezogen wurde. Bei ca. 120.000 LehrerInnen in ganz Österreich scheint es auf

den ersten Blick unrealistisch, dass rund die Hälfte davon irgendwann einmal schulpsychologische Unterstützung für Coaching, Supervision, Behandlung von Spezialfragen oder ähnliches bekommen haben soll. Berücksichtigt man aber, dass der Beobachtungszeitraum bei den befragten LehrerInnen je nach Beginn der Lehrtätigkeit mehr oder weniger weit zurückreicht – durchschnittlich rund 20 Jahre – dann rückt diese Zahl in ein realistisches Licht.

Betrachtet man die einzelnen Bereiche, so nahm die Unterstützung und Beratung bei verhaltensauffälligen SchülerInnen den größten Platz ein. 57 % der LehrerInnen haben in diesem Bereich Unterstützung erhalten (Tab. L31, S. A15). Dieses Ergebnis passt zu Wagners Befund eines Anwachsens der Beratung bei Erziehungsproblemen. Abgesehen davon nehmen zwei traditionelle Bereiche der schulpsychologischen Beratung einen zentralen Platz ein: 50 % haben Beratung und Unterstützung bei Teilleistungsschwächen, 43 % beim psychologisch/diagnostischen Testen von SchülerInnen bekommen (Tab. L31, S. A15). Die pädagogisch-psychologische Diagnostik hat im Rahmen schulpsychologischer Arbeit also nach wie vor eine große Bedeutung.

Übersicht 3.2.2: LehrerInnen haben vor allem bei Verhaltensauffälligkeiten Unterstützung bekommen

Fragentext: In welchen der folgenden Bereiche haben Sie von der Einrichtung Schulpsychologie in der Vergangenheit schon einmal Unterstützung erhalten?



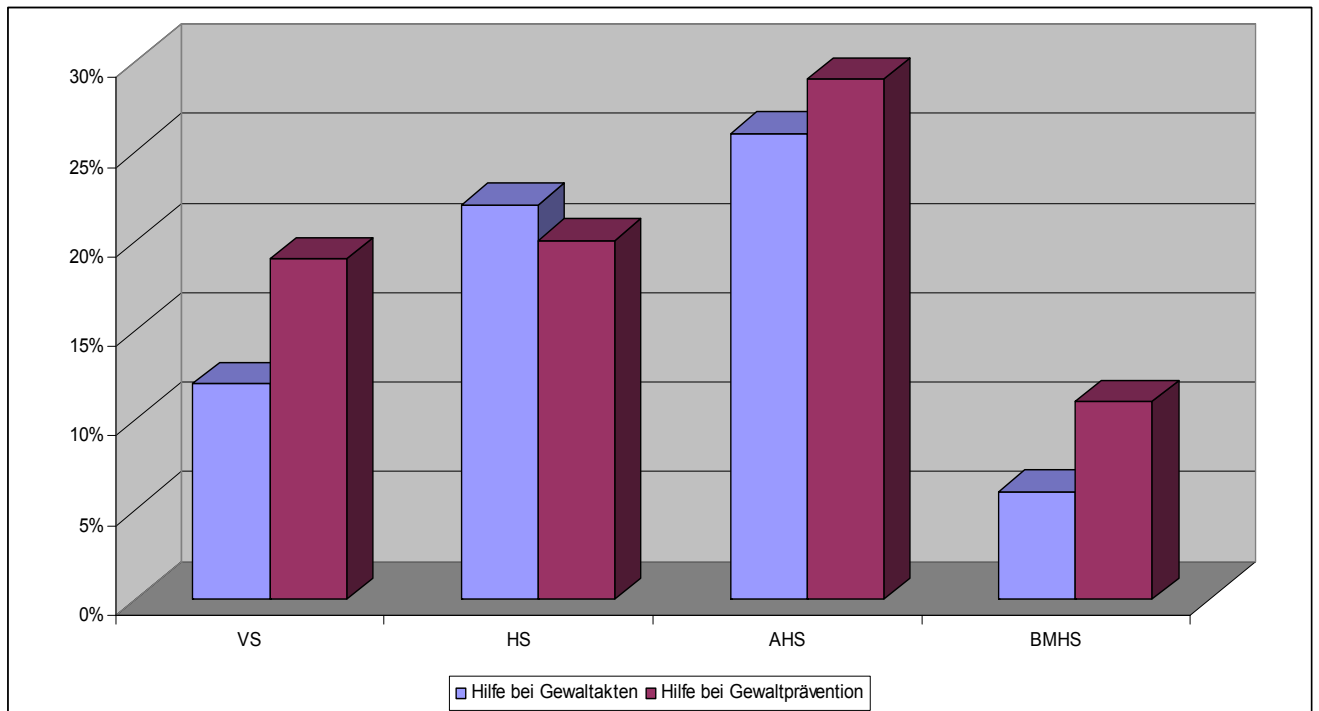
Die Antwortkategorien im Volltext:

- Unterstützung und Beratung bei verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern: 57 %
- Psychologisch/diagnostisches Testen von Schülerinnen und Schülern: 50 %
- Unterstützung und Beratung bei Teilleistungsschwächen von Schülerinnen und Schülern: 44 %
- Informationen/Workshops zur Gewaltprävention: 19 %
- Unterstützung und Beratung bei Gewalttaten in der Schule: 16 %
- Informationen zur Schulwahl von Schülerinnen und Schülern: 15 %
- Beratung im Bereich Begabungsförderung: 7%
- Unterstützung und Beratung im Bereich eigene Persönlichkeitsentwicklung: 6 %
- Unterstützung und Beratung im Bereich Schulentwicklung: 5 %
- Unterstützung und Beratung bei Kommunikationsschwierigkeiten unter KollegInnen und/oder mit der Direktion: 5 %

Weit hinter diesen drei hauptsächlichen Tätigkeitsfeldern, aber immer noch mit einem beträchtlichen Anteil, findet man die beiden Bereiche „Gewaltprävention“ und „Intervention bei Gewalt“. 19 % der LehrerInnen wurden mit Informationen und Workshops zur Gewaltprävention unterstützt, 15 % im Falle von Gewalttaten in der Schule (Tab. L31, S. A15). Am häufigsten war dies in Hauptschulen (im Folgenden: HS) und Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) der Fall, bei denen annähernd jede 4. Lehrperson Unterstützung bei Gewalttaten bekommen hat. Während AHS auch bei der Gewaltprävention den höchsten Wert haben – 29 % der Lehrpersonen

haben in diesem Bereich schon Unterstützung bekommen – trifft dies bei den HS nur auf jede fünfte Lehrperson zu, wie Übersicht 3.2.3 zeigt.

Übersicht 3.2.3: Lehrpersonen von HS und AHS haben häufiger Unterstützung bei Gewaltakten bekommen



	Hilfe bei Gewaltakten	Hilfe bei Gewaltprävention	N(100%)=
VS	12%	19%	666
HS	22%	20%	360
AHS	26%	29%	147
BMHS	6%	11%	100

Einen ähnlich großen Stellenwert wie die Unterstützung bei Gewaltakten hat die Bildungsberatung (Tab. L31, S. A15). In den Bereichen Begabungsförderung, eigene Persönlichkeitsentwicklung, Schulentwicklung und die Unterstützung und Beratung bei Kommunikationsschwierigkeiten haben lediglich zwischen 5 und 7 % der LehrerInnen schulpsychologische Unterstützung herangezogen (Übersicht 3.2.2).

Dies zeigt, dass LehrerInnen zwar in unterschiedlichsten Bereichen schulpsychologische Unterstützung herangezogen haben, sich diese Unterstützung aber doch auf einige zentrale Bereiche konzentriert hat: Verhaltensauffälligkeiten,

Teilleistungsschwächen und psychologisch/diagnostische Tests und – mit etwas geringeren Häufigkeiten – Gewaltprävention, Intervention bei Gewalt und Bildungsberatung.

3.3 Unterstützungsleistungen der Schulpsychologie-Bildungsberatung: SchülerInnen der Sekundarstufe

Bei den Sekundar-SchülerInnen haben 33 % schon öfter von der Einrichtung „Schulpsychologie“ gehört, 48 % irgendwann einmal (Tab. S26, S. A20). 19 % der SchülerInnen geben an, dass sie mit der Schulpsychologie irgendwann einmal oder öfter zu tun hatten (Tab. S27, S. A20). Es stellt sich die Frage, ob diese Angabe Richtigkeit haben kann.

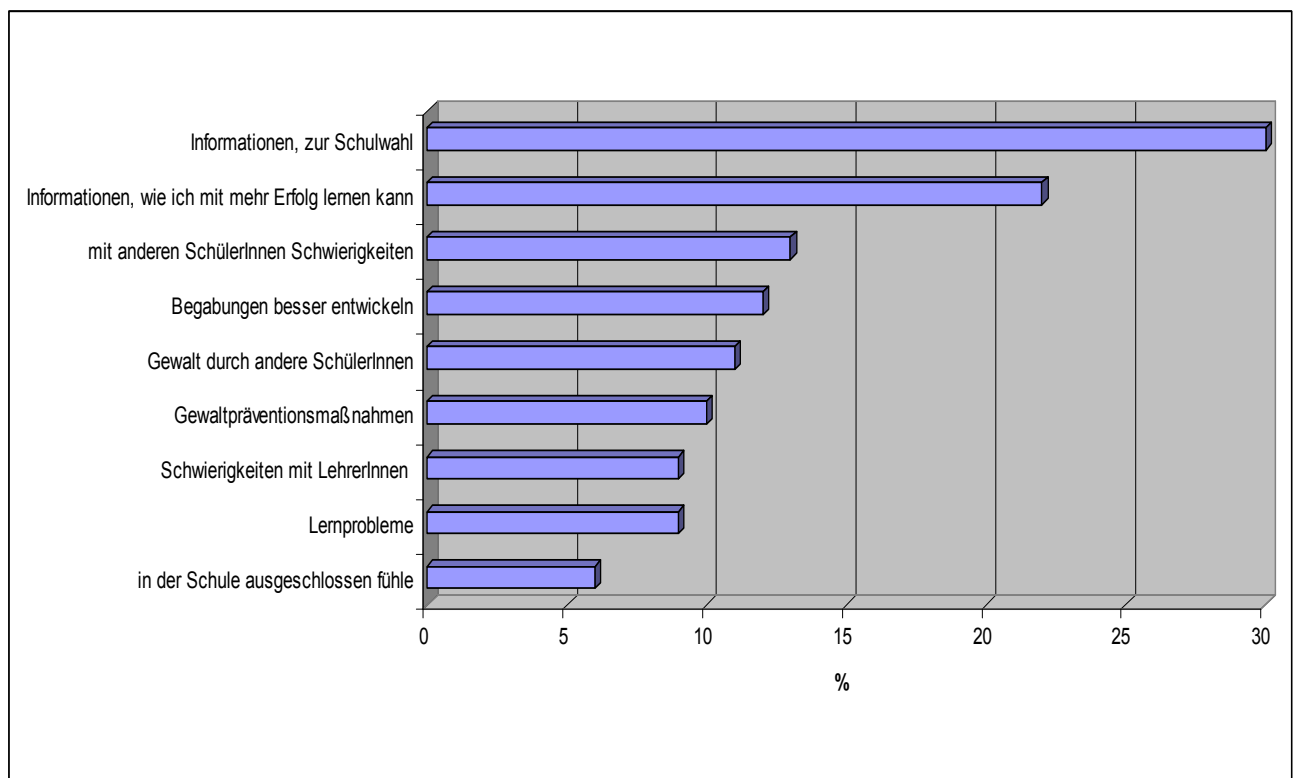
Laut Tätigkeitsbericht der Schulpsychologie aus dem Jahr 2008 wurden in diesem Jahr rund 15.000 Sekundar-SchülerInnen im Rahmen von Einzelfallarbeit betreut. Dazu kommen noch weitere SchülerInnen, die im Rahmen von Kurzberatungen und Systemarbeit mit der Einrichtung Schulpsychologie zu tun hatten. (vgl. Schulpsychologie-Bildungsberatung 2009) Legt man bei den Sekundar-SchülerInnen der Schulstufe entsprechend einen durchschnittlichen Beobachtungszeitraum von 8-12 Jahren zugrunde, so ist es bei einer aktuellen Zahl von rund 850.000 Sekundar-SchülerInnen in Österreich (vgl. Statistik Austria 2010) durchaus vorstellbar, dass ein Fünftel davon im Rahmen schulpsychologischer Arbeit auf irgendeine Weise erreicht wurde. Es ist aber keinesfalls auszuschließen, dass bei der besprochenen Frage alles genannt wurde, was im weitesten Sinne mit Schulpsychologie und Beratung durch ExpertInnen zu tun hat, beispielsweise auch die Unterstützung durch SchülerberaterInnen.

Analysiert man nun bei den SchülerInnen die erhaltene Unterstützung in den einzelnen Bereichen, so steht die Bildungsberatung an erster Stelle. 30% der SchülerInnen haben in diesem Bereich Unterstützung erhalten (Tab. S31, S. A21). Da sich die Frage nach der geleisteten Unterstützung auf „ExpertInnen“ bezieht, „die in die Schule gekommen sind (z.B. Schulpsychologen)“, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die befragten Personen auch die Unterstützung durch SchülerberaterInnen als schulpsychologische Unterstützung im Bereich „Bildungsberatung“ deklariert haben. An zweiter Stelle folgt ein weiterer traditioneller Bereich schulpsychologischer Unterstützung: Jeder fünfte Schüler bzw. jede fünfte Schülerin hat Informationen bekommen, wie er/sie mit mehr Erfolg lernen kann. Außerdem hat einer von zehn SchülerInnen Unterstützung bei Lernschwierigkeiten

bekommen. Dies zeigt die hohe praktische Relevanz schulpsychologischer Unterstützung im Bereich Lernberatung.

Übersicht 3.3.1: Sekundar-SchülerInnen haben besonders in den Bereichen Bildungsberatung und Lernberatung Unterstützung erhalten

Fragentext: Wobei hast du von Experten und Expertinnen, die in die Schule gekommen sind, (z.B. Schulpsychologen) schon einmal Hilfe erhalten?



Die Antwortkategorien im Volltext:

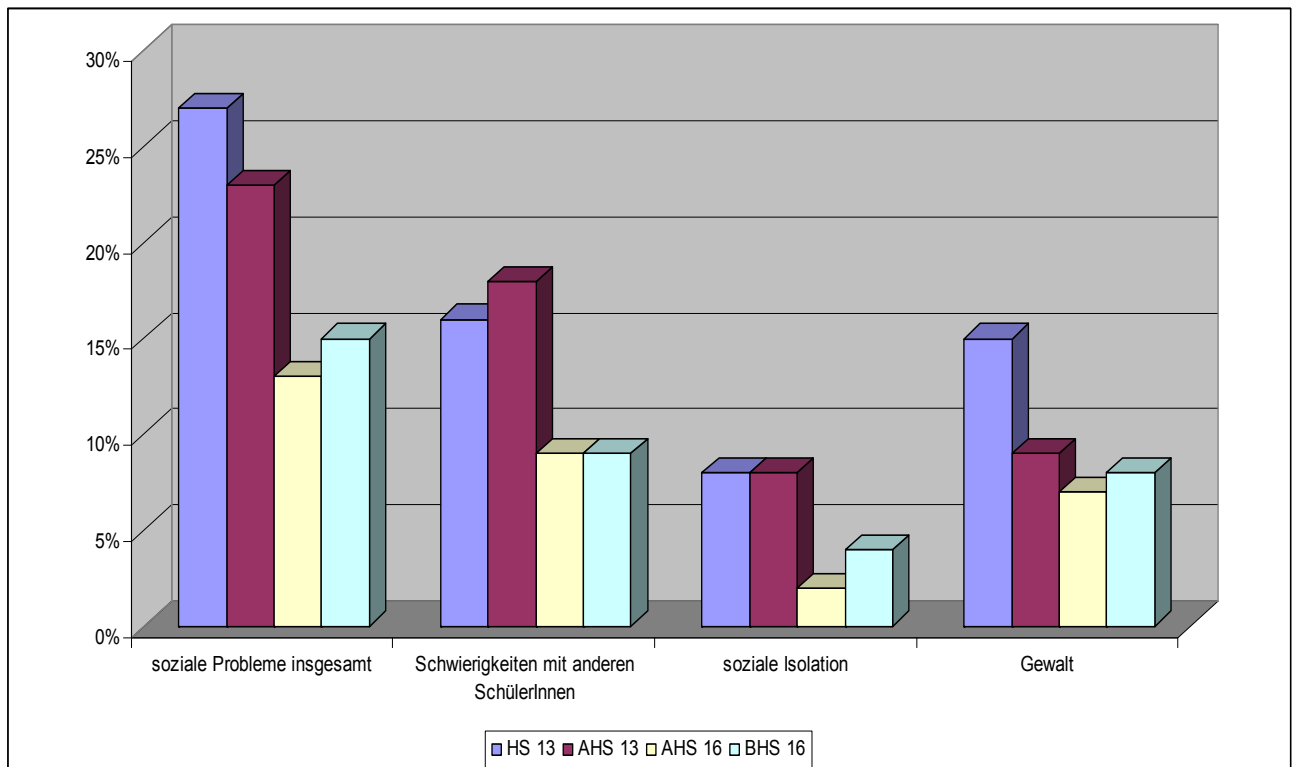
bei Informationen darüber, welche Schulen es gibt und welche für mich die beste ist: 30 %
bei Informationen darüber, wie ich mit mehr Erfolg lernen kann: 22 %
wenn ich mit anderen SchülerInnen Schwierigkeiten habe: 13 %
Informationen, wie ich meine Begabungen besser entwickeln kann: 12 %
wenn ich mit Gewalt durch andere SchülerInnen konfrontiert bin: 11 %
bei Maßnahmen, damit es erst gar nicht zu Gewalt unter SchülerInnen kommt: 10 %
wenn ich mit dem Lernen Schwierigkeiten habe: 9 %
wenn ich mit LehrerInnen Schwierigkeiten habe: 9 %
wenn ich mich in der Schule ausgeschlossen fühle: 6 %

Schon weit weniger Schüler – zwischen 6 und 13 % – haben in den anderen erfragten Bereichen Unterstützung erhalten. Bei gemeinsamer Betrachtung kommt hier der Beratung bei sozialen Problemen aber eine gewisse Bedeutung zu. Jeder/jede achte hat Unterstützung erhalten, weil er bzw. sie Schwierigkeiten mit

anderen SchülerInnen hatte. Jeder/jede zehnte, weil er bzw. sie mit Gewalt durch andere SchülerInnen konfrontiert war. Zusammengekommen haben zwei von 10 SchülerInnen Hilfe bekommen, da sie Probleme mit anderen SchülerInnen hatten, sich ausgeschlossen gefühlt haben und /oder Gewalt ausgesetzt waren. Die Hilfe bei sozialen Problemen mit anderen SchülerInnen bildet also zusammengekommen einen wichtigen Bereich schulpsychologischer Arbeit (Tab. S31, S. A21).

Auffällig ist bei der Hilfe bei sozialen Problemen mit anderen SchülerInnen, dass diese sich stärker auf die unteren Jahrgänge konzentriert. Im Falle von AHS Unterstufe und HS hatten rund ein Viertel aller Schüler Kontakt mit Schulpsychologen, da sie in mindestens einem der drei Bereiche – „Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen“, „soziale Isolation“ oder „Gewalt“ – Probleme hatten. Bei AHS Oberstufe und BHS waren es nur halb so viele. Nicht ganz so eindeutig ist das Bild allerdings im Bereich „Gewalt“ (Übersicht 3.3.2).

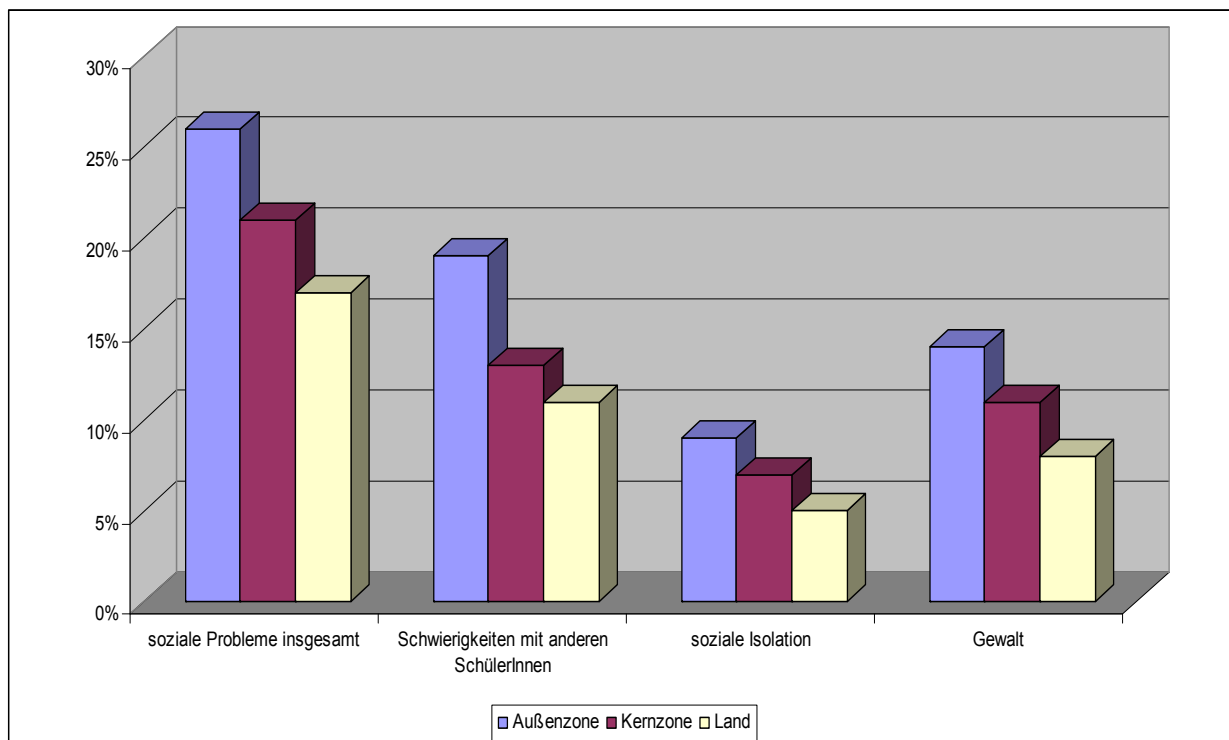
Übersicht 3.3.2: SchülerInnen der HS und der AHS-Unterstufe haben bei sozialen Problemen mit anderen SchülerInnen häufiger Hilfe bekommen



	soziale Probleme insgesamt	Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen	soziale Isolation	Gewalt	N(100%)=
HS 13	27%	16%	8%	15%	314
AHS 13	23%	18%	8%	9%	159
AHS 16	13%	9%	2%	7%	214
BHS 16	15%	9%	4%	8%	285

Des Weiteren ist eine Differenzierung nach Stadt und Land oder genauer nach Kernzone, Außenzone und Land feststellbar. Nach einer Kategorisierung von Statistik Austria wurden Stadtregionen in Kernzonen mit einer hohen Einwohner- und Beschäftigungsdichte und Außenzonen mit einem hohen Auspendleranteil in die Kernzone unterteilt. In Außenzonen haben SekundarschülerInnen bei sozialen Problemen häufiger Unterstützung erhalten als in Kernzonen und auf dem Land. Bei allgemeinen Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen waren es in den Außenzonen 19%, in den Kernzonen 13% und auf dem Land 11%. Bei allen sozialen Problemen mit anderen SchülerInnen zusammengenommen waren es 25% in Außenzonen, 20% in Kernzonen und 17% auf dem Land, wie Übersicht 3.3.3 zeigt.

Übersicht 3.3.3: SchülerInnen in Außenzonen haben bei sozialen Problemen mit anderen SchülerInnen häufiger Hilfe bekommen



	soziale Probleme insgesamt	Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen	soziale Isolation	Gewalt	N(100%)=
Außenzone	26%	19%	9%	14%	120
Kernzone	21%	13%	7%	11%	335
Land	17%	11%	5%	8%	570

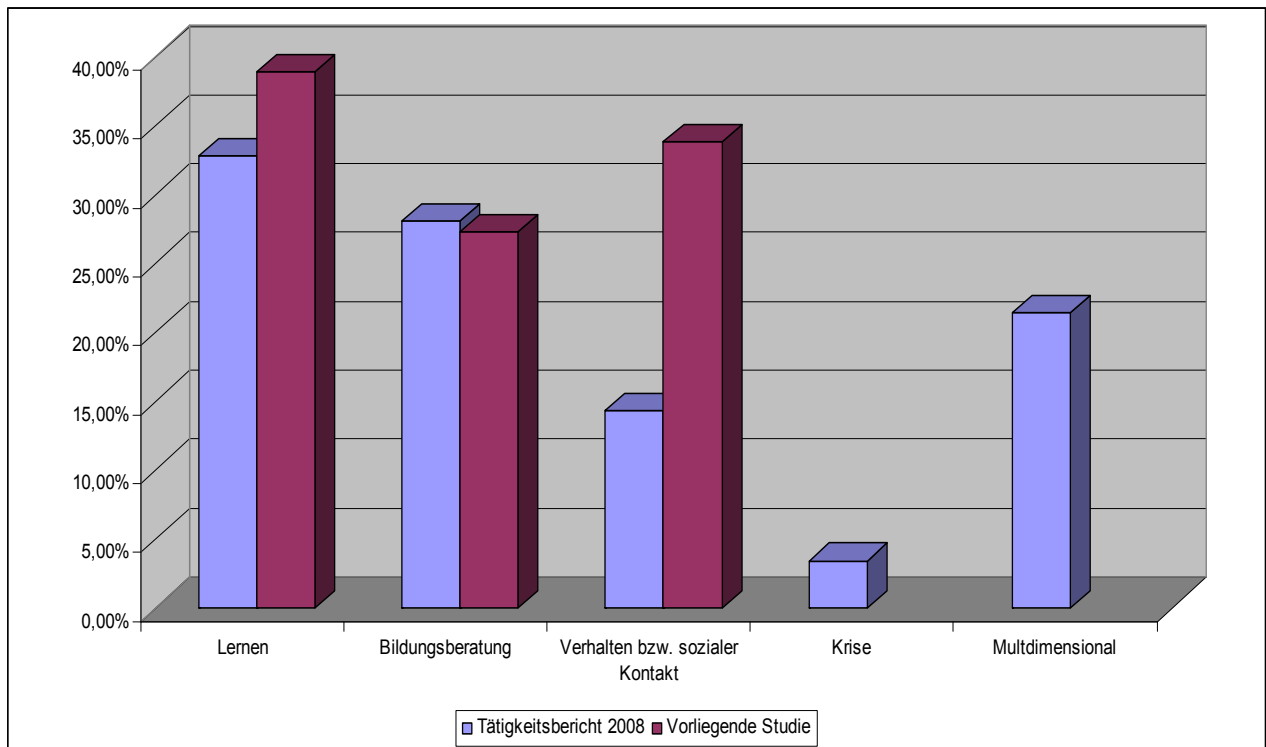
Beim Vergleich der nach unseren Daten geleisteten Unterstützung in den unterschiedlichen Bereichen mit dem Tätigkeitsbericht der Schulpsychologie aus dem Jahr 2008 zeigt sich, dass es durchaus Übereinstimmungen gibt. Laut dem Tätigkeitsbericht waren im Rahmen der Einzelfallarbeit zwei Bereiche besonders wichtig: „Lernen“ und „Bildungsberatung“. Bei 32,8% der Fälle waren Teilleistungsschwächen, psychologische Fragen zum Lernen bzw. zu Lernvoraussetzungen der Grund der Kontaktaufnahme. Bei 28,1% der Fälle ging es um Fragen der Bildungs- und Laufbahnentscheidung. Schon weit seltener waren Schwierigkeiten im Verhalten bzw. sozialen Kontakt ausschlaggebend (14,3%). In rund einem Fünftel aller Fälle gab es eine multidimensionale Ausgangslage (Lernen, Verhalten und Emotionales). In 3,4 % der Fälle handelte es sich um

schulpsychologische Interventionen in akuten Krisensituationen. (eigene Berechnung nach Schulpsychologie-Bildungsberatung 2008; Übersicht 3.3.4)

Da in der vorliegenden Studie nach mehr Aufgabenbereichen gefragt wurde als nach den im Tätigkeitsbericht genannten, ist ein direkter Vergleich nicht möglich. Man kann jedoch die in dieser Studie erfragten Bereiche grob den im Tätigkeitsbericht verwendeten Dimensionen „Lernen“, „Bildungsberatung“ und „Verhalten“ bzw. „sozialer Kontakt“ zuordnen. Demnach war 38,9% der Einzelfallarbeit auf den Bereich Lernen fokussiert – bestehend aus den Formulierungen „Informationen, wie ich mit mehr Erfolg lernen kann“, „Informationen, wie ich meine Begabungen besser entwickeln kann“ und „wenn ich mit dem Lernen Schwierigkeiten gehabt habe“. 27,3% der Einzelfallarbeit entfielen auf die Dimension „Bildungsberatung“, 33,8% auf die Dimension „Verhalten“ bzw. „soziale Kontakte“. Dieser Dimension wurden die Bereiche „Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen“, „Schwierigkeiten mit LehrerInnen“, „soziale Isolation“ und „Gewalt durch andere SchülerInnen“ zugeordnet. Der Bereich Gewaltprävention wurde in dem vorliegenden Vergleich nicht berücksichtigt, da er nicht unter Einzelfallarbeit fällt.

Vergleicht man nun die Reihung der drei wichtigsten Bereiche in der vorliegenden Studie mit dem Tätigkeitsbericht 2008 (Übersicht 3.3.4), so sieht man, dass diese ähnlich ausfällt. Einzig auf die Dimension „Verhalten“ bzw. „sozialer Kontakt“ konzentrieren sich in der vorliegenden Studie deutlich mehr Fälle als im Tätigkeitsbericht der Schulpsychologie. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich auch unter den Einzelfallberatungen mit multidimensionaler Ausgangslage v.a. soziale Probleme befinden. Abgesehen davon sollte man aber nicht die Unterschiede zwischen den beiden Quellen vergessen. Im Tätigkeitsbericht ist der Grund für die Kontaktaufnahme ausschlaggebend, in der vorliegenden Studie wurden die SchülerInnen selbst befragt. Außerdem beziehen sich die Daten aus der vorliegenden Studie auf einen längeren Beobachtungszeitraum.

Übersicht 3.3.4: Vergleich des Tätigkeitsberichts 2008 der Schulpsychologie-Bildungsberatung mit der vorliegenden Studie



	Tätigkeitsbericht 2008	N(100%)=	Vorliegende Studie	N(100%)=
Lernen	32,8%	8779	38,9%	440
Bildungsberatung	28,1%	7523	27,3%	308
Verhalten bzw. sozialer Kontakt	14,3%	3843	33,8%	382
Krise	3,4%	917		
Multidimensional	21,4%	5731		
	100,0%	26739	100,0%	1130

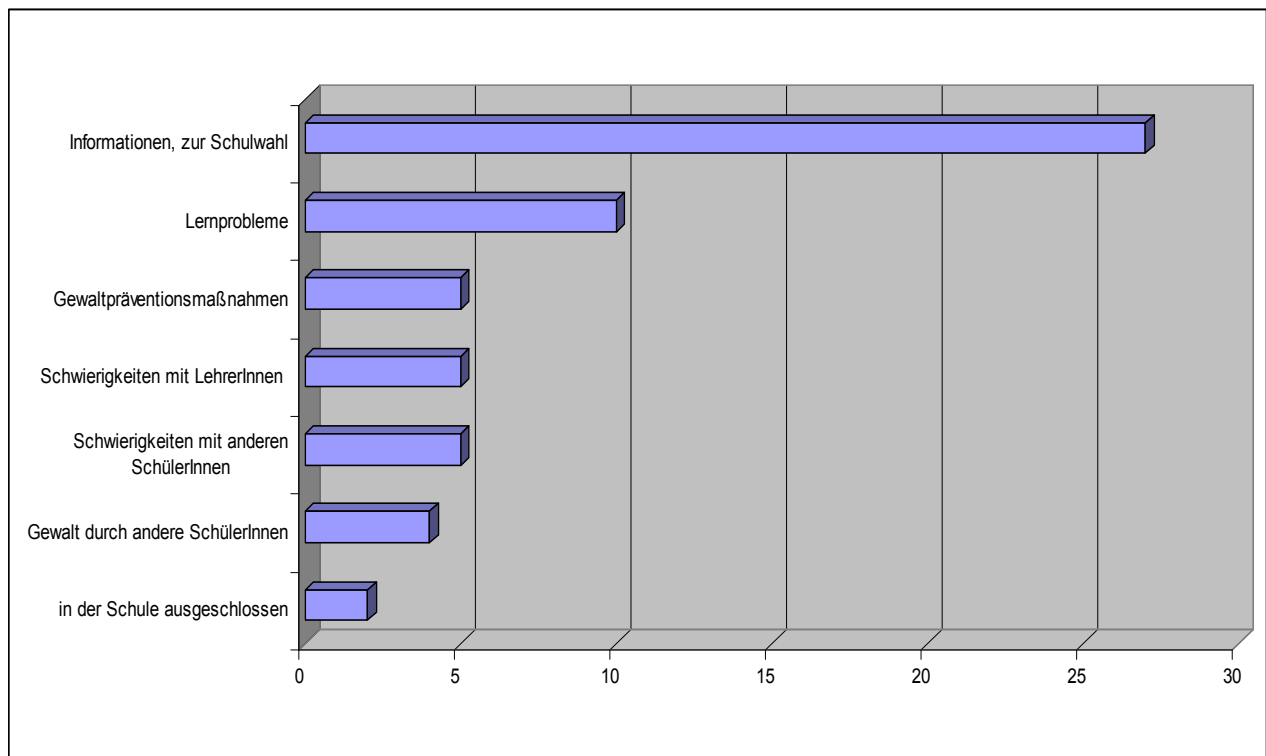
3.4 Unterstützungsleistungen der Schulpsychologie-Bildungsberatung: Eltern

Bei den Eltern haben 59 % schon öfter von der Schulpsychologie gehört, 32 % irgendwann einmal (Tab. E26, S. A28). Damit reihen sich die Eltern zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ein. 16 % der Eltern haben schon öfter oder irgendwann einmal mit der Einrichtung Schulpsychologie zu tun gehabt (Tab. E27, S. A29). Zur Erinnerung: bei den Sekundar-SchülerInnen waren es 19 % (Tab. S27, S. A20). Legt man einen Beobachtungszeitraum von bis zu 12 Jahren zugrunde und geht man gemäß dem Tätigkeitsbericht der Schulpsychologie davon aus, dass im Jahr 2008 rund 27.000 Volks- und Sekundar-SchülerInnen im Rahmen von Einzelfallarbeit betreut wurden (Schulpsychologie-Bildungsberatung 2009), so könnte dieses Ergebnis bei einer Gesamtzahl von rund 1.200.000 SchülerInnen (vgl. Statistik Austria 2010) der Realität nahe kommen.

Wie bei den SchülerInnen steht auch bei den Eltern die Bildungsberatung an erster Stelle. 27 % meinen, dass sie oder ihre Kinder in diesem Bereich Unterstützung erhalten haben (Tab. E31, S. A30). Auch hier gilt wieder dasselbe wie für die SekundarschülerInnen: Die 27 % könnten durch eine Kollaboration von SchülerberaterInnen und Schulpsychologen entstanden sein. Analog zum Ergebnis bei den SchülerInnen folgt auch bei den Eltern ein Bereich der Lernberatung an zweiter Stelle. 10 % der Eltern geben an, dass ihr Kind Hilfe bei Lernproblemen bekommen hat (Tab. E26, S. A28).

Übersicht 3.4.1: Eltern haben vor allem in Fragen der Bildungsberatung Unterstützung erhalten

Fragentext: Wobei haben Sie oder Ihr Kind (bzw. eines Ihrer Kinder) von Experten und Expertinnen, die in die Schule gekommen sind, (z.B. Schulpsychologen) schon einmal Hilfe erhalten?



Die Antwortkategorien im Volltext:

bei Informationen darüber, welche Schulen es gibt und welche für mein Kind die beste ist: 27 %

wenn er/sie mit dem Lernen Schwierigkeiten hatte: 10 %

wenn er/sie mit anderen SchülerInnen Schwierigkeiten hatte: 5 %

wenn er/sie mit LehrerInnen Schwierigkeiten hatte: 5 %

damit es erst gar nicht zu Gewalt unter SchülerInnen kommt: 5 %

wenn er/sie mit Gewalt durch andere Schüler oder Schülerinnen konfrontiert war: 4 %

wenn er/sie sich in der Schule ausgeschlossen gefühlt hat: 2 %

Abgesehen von der Bildungsberatung und der Beratung bei Lernproblemen – zwei traditionellen Feldern der Schulpsychologie – nimmt die Unterstützung bei sozialen Problemen auch bei den Eltern einen wichtigen Platz ein. 9 % haben Unterstützung bekommen, wenn ihr Kind Probleme mit Gewalt, Isolation oder Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen hatte (Tab. E26, S. A28). Die Ergebnisse bei den Eltern weichen im Großen und Ganzen also nur geringfügig von denjenigen der SchülerInnen ab. Dies ist wenig überraschend; sie werden ja nach der Unterstützung gefragt, die ‚sie oder ihr Kind‘ erhalten haben.

3.5 Was unterscheidet SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern hinsichtlich erhaltener Unterstützung?

Bei einem Vergleich zwischen den drei Gruppen muss man im Auge behalten, dass es sich um unterschiedliche Beobachtungszeiträume handelt. Während es bei den Sekundar-SchülerInnen je nach Schulstufe um einen Zeitraum von 8-12 Jahren und bei den Eltern (von VolksschülerInnen und Sekundar-SchülerInnen) von bis zu 12 Jahre geht, reicht der Beobachtungszeitraum bei den LehrerInnen je nach Beginn der Lehrtätigkeit mehr oder weniger weit zurück; im Durchschnitt rund 20 Jahre (bei einem Durchschnittsalter der LehrerInnen in der Stichprobe von 43 Jahren).

Zusammenfassend kann man sagen, dass LehrerInnen v.a. bei Verhaltensauffälligkeiten, Teilleistungsschwächen und psychologisch/diagnostischen Tests Unterstützung bekommen haben. Erst dahinter folgen Gewaltprävention, Intervention bei Gewalt und Bildungsberatung. Bei den Sekundar-SchülerInnen und den Eltern steht die Bildungsberatung an erster Stelle, gefolgt von der Lernberatung und der Unterstützung bei sozialen Problemen mit anderen SchülerInnen. Die Unterstützung von Seiten der Schulpsychologie konzentriert sich also bei LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern auf jeweils unterschiedliche Bereiche. Übersicht 3.5.1 vergleicht die drei Gruppen hinsichtlich der erhaltenen Unterstützung. Bei SchülerInnen und Eltern wurden alle abgefragten Bereiche berücksichtigt, bei den LehrerInnen nur die wichtigsten sechs.

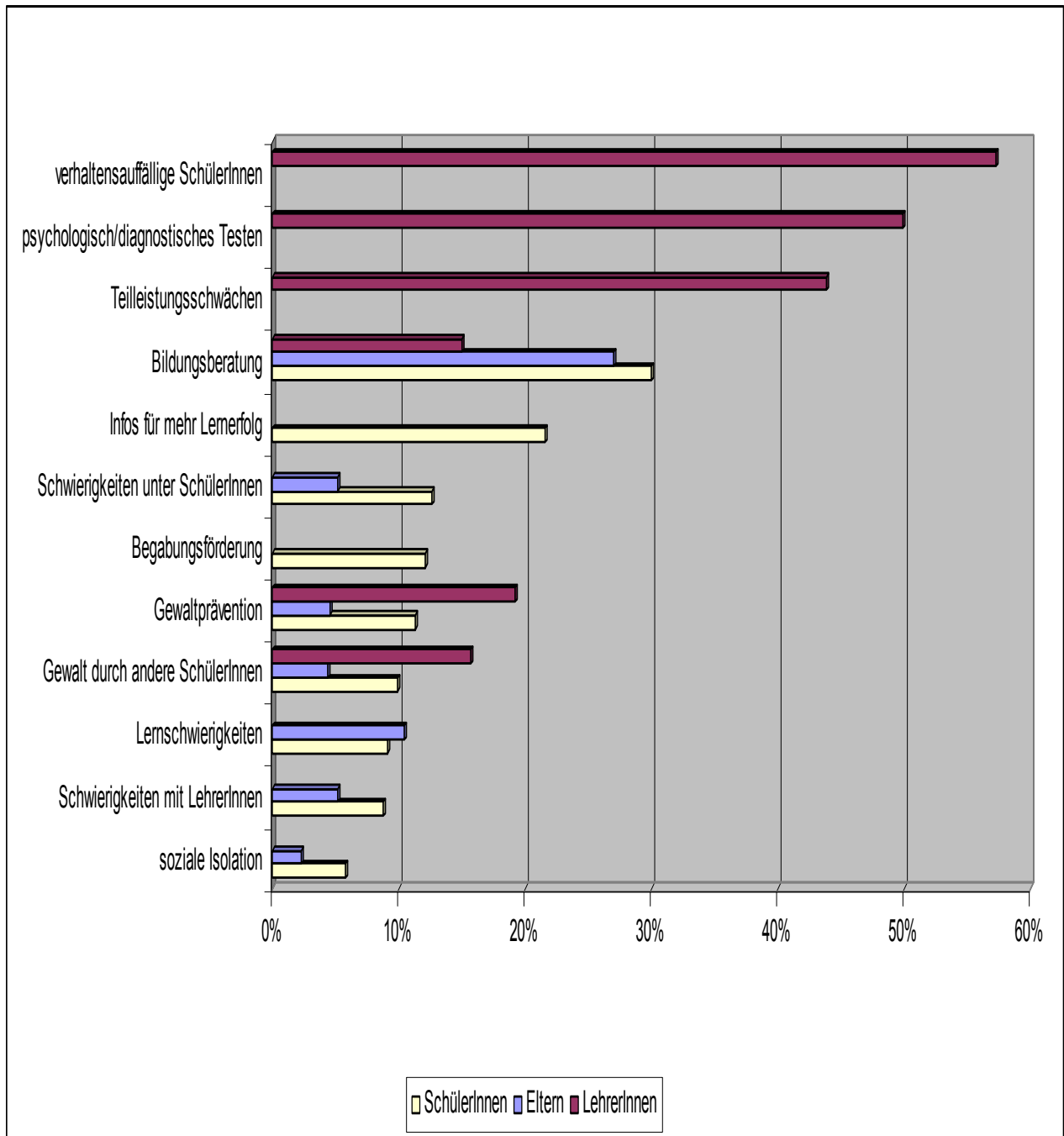
Übersicht 3.5.1: Unterschiede zwischen LehrerInnen sowie Eltern und SchülerInnen

Fragentexte:

LehrerInnen: In welchen der folgenden Bereiche haben Sie von der Einrichtung Schulpsychologie in der Vergangenheit schon einmal Unterstützung erhalten?

SchülerInnen: Wobei hast du von Experten und Expertinnen, die in die Schule gekommen sind, (z.B. Schulpsychologen) schon einmal Hilfe erhalten?

Eltern: Wobei haben Sie oder Ihr Kind (bzw. eines Ihrer Kinder) von Experten und Expertinnen, die in die Schule gekommen sind, (z.B. Schulpsychologen) schon einmal Hilfe erhalten?



Zahlenangaben zu Übersicht 3.5.1

	SchülerInnen	Eltern	LehrerInnen
Bildungsberatung	30,0%	27,0%	15,0%
Infos für mehr Lernerfolg	21,6%		
Schwierigkeiten unter SchülerInnen	12,6%	5,2%	
Begabungsförderung	12,1%		
Gewaltprävention	11,3%	4,6%	19,2%
Gewalt durch andere SchülerInnen	9,9%	4,4%	15,7%
Lernschwierigkeiten	9,1%	10,4%	
Schwierigkeiten mit LehrerInnen	8,8%	5,2%	
soziale Isolation	5,8%	2,3%	
verhaltensauffällige SchülerInnen			57,3%
psychologisch/diagnostisches Testen			49,9%
Teilleistungsschwächen			43,9%

4. Was wünschen sich Schulaufsicht, LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen von der Schulpsychologie?

4.1 Der Bedarf an fachpsychologischer Unterstützung aus der Sicht der Schulaufsicht

An DirektorInnen und Schulaufsicht (Bezirks- und LandesschulinspektorInnen) wurde die folgende Frage gerichtet: „Es wird zusätzliche Fachpsychologinnen und Fachpsychologen geben, die als freie DienstnehmerInnen die Arbeit der SchulpsychologInnen unter deren Aufsicht unterstützen werden. In welchen Bereichen sehen Sie aus Ihrer Erfahrung den größten Bedarf an fachpsychologischer Unterstützung?“

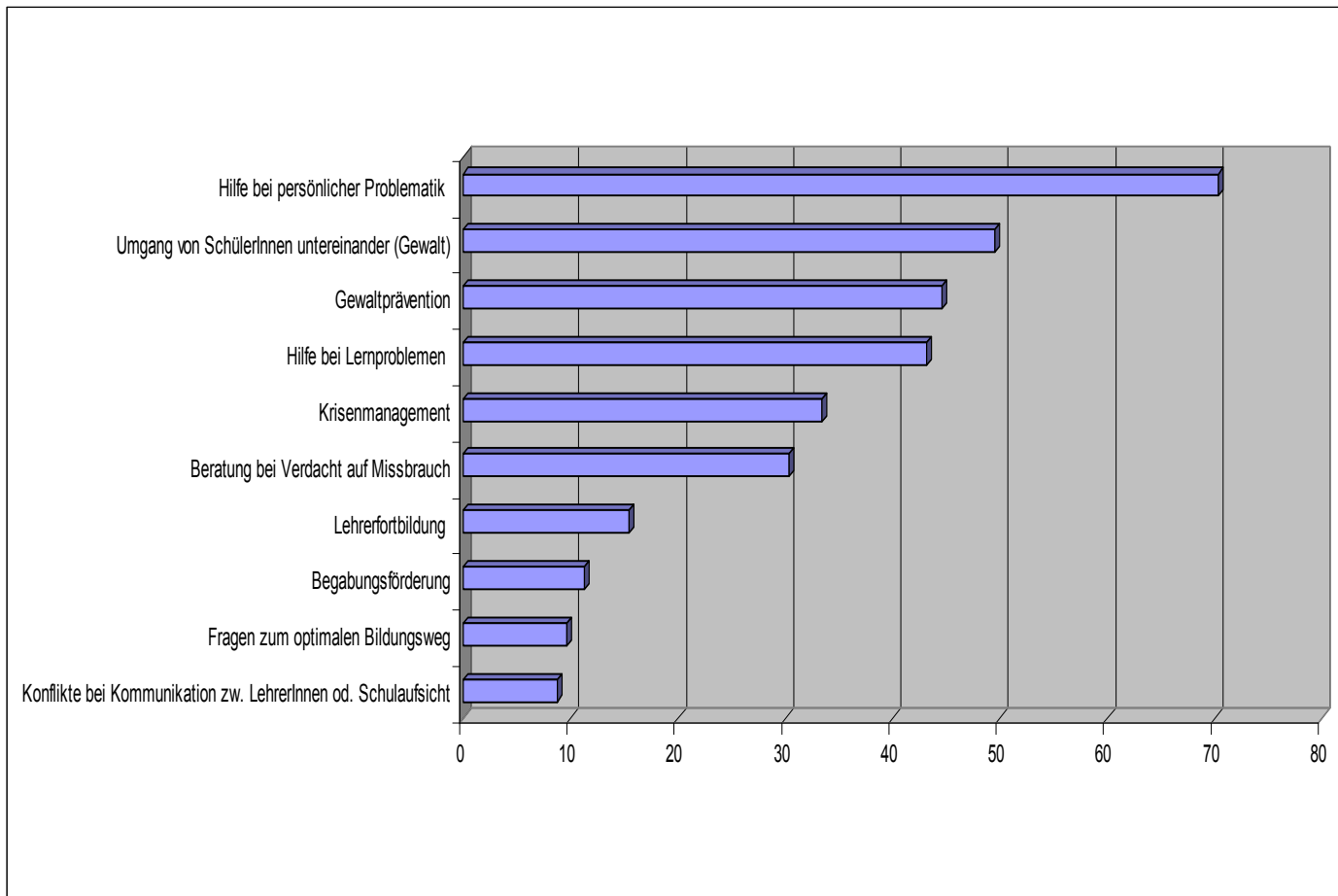
Landes- und BezirksschulinspektorInnen sowie DirektorInnen sehen den eindeutig größten Bedarf an fachpsychologischer Betreuung bei der **Hilfe bei persönlicher Problematik** (Schulangst, ADHS, Hyperaktivität, Depressionen oder ähnliches). 70% dieses Personenkreises geben an, dass hier großer Bedarf bestehe (Tab. D1, S. A6). Bei einer der historischen Kernaufgaben der Schulpsychologie, der Bildungsberatung, wird nur von 10% dieser Personengruppe großer Bedarf diagnostiziert.

Die Übersicht 4.1.1 zeigt die Häufigkeiten, mit denen zu den untenstehenden Antwortkategorien „großer Bedarf“ angegeben wurde. Das Bild ist sehr eindeutig: Für die Personen der Schulaufsicht ist der Bedarf im Bereich der persönlichen Problematik von SchülerInnen, des Umganges von SchülerInnen miteinander, und der Gewaltprävention am höchsten. Fragen von LehrerInnenfortbildung, Begabtenförderung und Fragen der Kommunikation zwischen LehrerInnen und zwischen LehrerInnen und Schulaufsicht bedürfen nach Ansicht der Personen der Schulaufsicht sehr viel seltener der Unterstützung durch SchulpsychologInnen.

Übersicht 4.1.1

DirektorInnen und Personen der Schulaufsicht wünschen sich Unterstützung vor allem bei persönlicher Problematik von SchülerInnen und bei Gewaltproblemen und –prävention, weniger im Bereich der Bildungsberatung, auch nicht im Bereich der Kommunikation von LehrerInnen untereinander.

Fragentext: Es wird zusätzliche Fachpsychologinnen und Fachpsychologen geben, die als freie DienstnehmerInnen die Arbeit der SchulpsychologInnen unter deren Aufsicht unterstützen werden. In welchen Bereichen sehen Sie aus Ihrer Erfahrung den größten Bedarf an fachpsychologischer Unterstützung?



Die Antwortkategorien im Volltext:

Hilfe bei persönlicher Problematik von Schülern (z.B. Schulangst, ADHS, Hyperaktivität, Depressionen, oder ähnliches): 70%

Hilfe bei Problemen des Umganges von Schülerinnen/Schülern untereinander (z.B. Gewalt): 50%

Gewaltprävention: 45%

Hilfe bei Lernproblemen (z.B. Lese,- Rechtschreibproblemen) : 43%

Krisenmanagement: 33%

Beratung zur richtigen Vorgangsweise bei Verdacht auf Missbrauch von Schülerinnen oder Schülern: 30%

LehrerInnenfortbildung: 15%

Unterstützung im Bereich Begabungsförderung: 11%

Fragen zum optimalen Bildungsweg: 10%

Hilfe bei Konflikten im Bereich der Kommunikation von LehrerInnen untereinander bzw. mit der Direktion oder Schulaufsicht: 9%

Bei den notwendigen fachlichen Qualifikationen **neu hinzukommender** SchulpsychologInnen stehen **praktische Erfahrungen im Umgang mit SchülerInnen** an oberster Stelle: 78% halten sie für besonders notwendig. Kenntnisse über das Bildungssystem halten dagegen nur 40% für besonders notwendig. Hier deutet sich schon ein Ergebnis an, das sich an mehreren anderen Stellen ebenfalls abzeichnen wird: Für die Aufgabe der Bildungsberatung braucht es nach Ansicht vieler nicht unbedingt ausgebildete PsychologInnen (Tab. D2, S. A7). Dementsprechend sind auch 35% dieser Personengruppe der Meinung, dass diese Aufgabe eher von neu hinzukommenden Personen (ohne Erfahrung mit dem Schulsystem) geleistet werden könnte (Tab. D5, S. A8).

4.2 Was LehrerInnen brauchen: Der Bedarf an Unterstützung

94% der LehrerInnen haben von der „Schulpsychologie“ schon öfter, 5% irgendwann einmal gehört (Tab. L26, S. A13), und 77% haben sie irgendwann einmal oder öfter für eine/n SchülerIn herangezogen (Tab. L27, S. A13), 55% der LehrerInnen haben diese Einrichtung schon irgendwann einmal oder öfter im Rahmen ihrer eigenen Berufsausübung herangezogen (Coaching, Supervision, Behandlung von Spezialfragen, o.ä.; Tab. L29, S. A14).

Interessanterweise fanden wir bei den Interviews mit LehrerInnen immer wieder die Meinung, die Schulpsychologie als Institution sei für die Probleme der LehrerInnen nicht zuständig.

I: Ihr greift´s als Lehrer nicht auf die Schulpsychologen zurück?

A: Können wir schon.

I: Könntet´s schon.

A: Wie - ich für mich? - Nein. Das nicht nein nein. Die Schulpsychologen sind für die Schüler da. (Interview 6: 744-749)

A: So ein Schulpsychologe wäre schon etwas Tolles, der sowohl für Lehrer wie auch für Schüler da ist

I: Das ist bei euch nicht? Das ist bei euren Schulpsychologen jetzt nicht, für Lehrer?

A: Nein, nein, nein, gell?

B: ich weiß es nicht

A: Also ich weiß nichts, weil das wäre super, wenn ich praktisch jetzt ein Problem mit einem Schüler habe oder ich merke, der hat ein Problem, und weiß nicht, wie ich das auslegen soll, dass ich dann zu derer Schulpsychologin oder Schulpsychologen gehen kann. (Interview 1: 1033-1040)

I: Habt´s es so etwas wie einen Schulpsychologen oder gibt es das bei euch nicht?

A: Nein die Schulpsychologin ist für den ganzen Inspektionsbezirk, die ist alle vier Wochen eine Stunde da, die Psychologin die testet aus, die betreut nicht, die testet und erstellt Gutachten in welchen Bereichen die Schwierigkeiten angesiedelt sind. (Interview 4: 230-233)

Auch wird das Tätigkeitsspektrum der Schulpsychologie oftmals auf die Diagnostik beschränkt gesehen:

A: Ahm, wenn Kinder, wenn man halt merkt, dass er irgendwie vom kognitiven halt irgendwie, also die macht auch einen Intelligenztest und wo man halt merkt, dass Kinder ein bissl, also gar nicht weiterkommen im Stoff oder halt

sich wenig entwickeln oder was einfach für das Alter normal wäre, dann kommt die Schulpsychologin

I: und die schreibt ein Gutachten ob sie zurückgestellt wird oder für so etwas?

A: Genau die sind für so, für eher, für eher für die formalen Dinge zuständig

I: Aber das jetzt ein Kind da längere Zeit Beratung hätte bei derer?

A: nein, nein nein, also die Schulpsychologin bei uns in der Schule berätet nicht (Interview 4: 730-737)

Kann es sein, dass die LehrerInnen zu wenig über die tatsächlichen Tätigkeitsfelder der SchulpsychologInnen aufgeklärt sind? Bedarf es hier noch vermehrter Aufklärungsarbeit?

Eine vergleichbare Frage wie bei der Schulaufsicht haben wir im Fragebogen auch an LehrerInnen gestellt: „In welchen der folgenden Bereiche kann man nach Ihrer Erfahrung als Lehrer oder Lehrerin vor allem Unterstützung brauchen?“

90% der LehrerInnen sagen, dass Unterstützung und Beratung bei **verhaltensauffälligen** SchülerInnen besonders notwendig sei. Beratung über richtiges Vorgehen bei sexuellem Missbrauch von SchülerInnen (68%) und bei Gewaltakten (64%) sind die nächsten dringenden Notwendigkeiten. Informationen zur Schulwahl werden nur zu 15%, Beratung zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung zu 16% und Beratung im Bereich Schulentwicklung zu 9% als besonders notwendig gesehen (Tab. L30, S. A14). Auch hier deutet sich wieder das schon bei den Antworten der Schulaufsicht deutlich gewordene Ergebnis an: Die Funktion der Bildungsberatung gehört eindeutig zu den weniger wichtigen, die der Beratung in schwierigen Fällen – beim Auftreten von Gewalt, aber keineswegs nur bei diesem – gehört zu den großen Desiderata. Dementsprechend hat sich auch der größte Anteil von LehrerInnen (57%) Unterstützung und Beratung bei verhaltensauffälligen SchülerInnen von der Schulpsychologie geholt (Tab. L31, S. A15). Auch hier wieder waren Begabungsförderung, eigene Persönlichkeitsentwicklung, Schulentwicklung mit 5-7% die weniger nachgefragten Angebote.

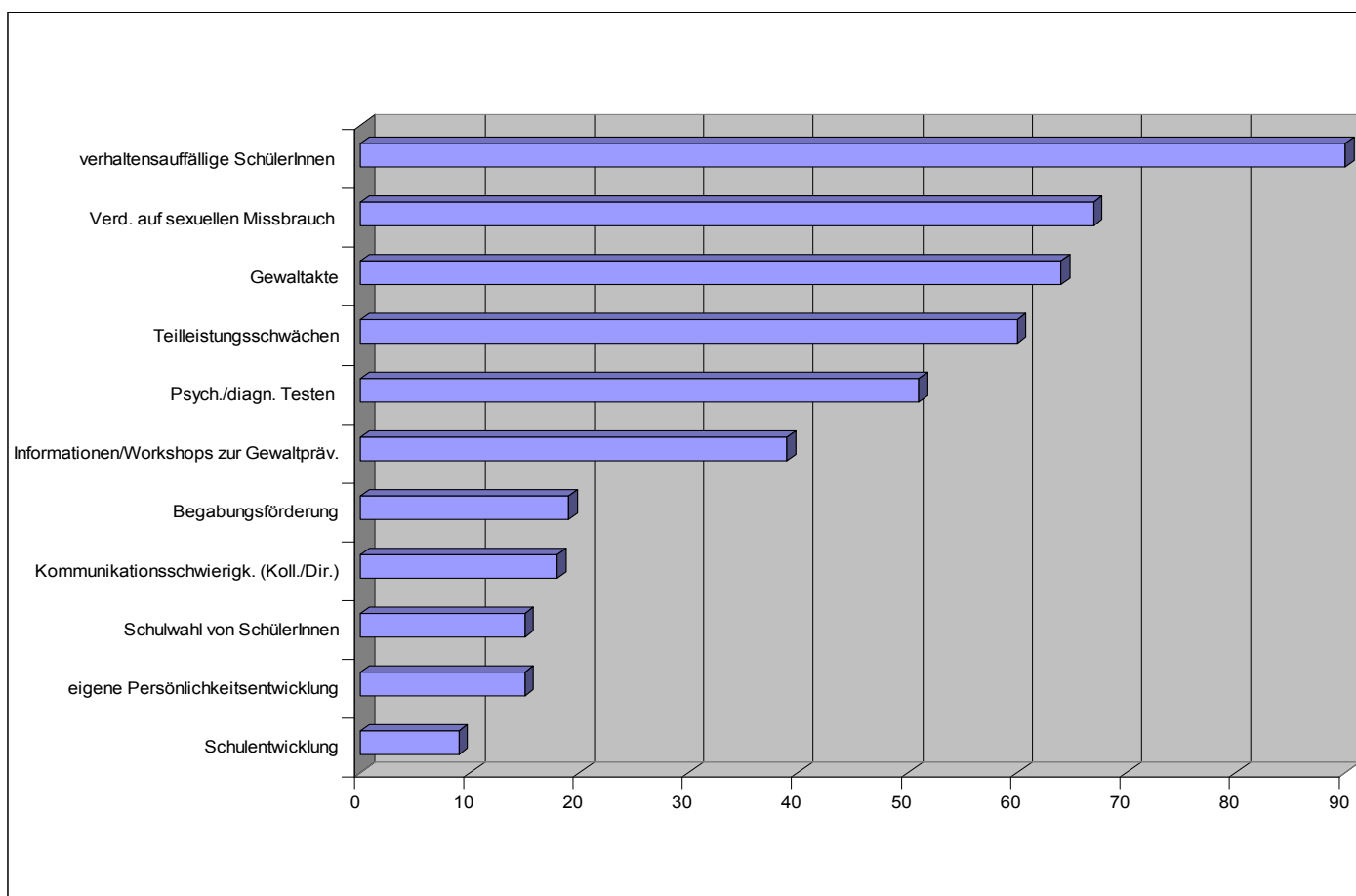
Die Antworten der LehrerInnen zeigt Übersicht 4.2.1: 90% der LehrerInnen wünschen sich Unterstützung für den Umgang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen. Verdacht auf sexuellen Missbrauch, Gewaltakte in der Schule stehen als nächste auf der Liste; das sind offenbar die Verhaltensauffälligkeiten, die

LehrerInnen die größten Schwierigkeiten bereiten. Informationen zur Schulwahl, eigene Persönlichkeitsentwicklung, bzw. Schulentwicklung sind Aufgaben, die von Seiten der LehrerInnen offenbar nicht in erster Linie der Schulpsychologie zugeordnet werden.

Übersicht 4.2.1

LehrerInnen suchen Unterstützung bei Verhaltensauffälligkeiten und weniger bei Laufbahnfragen und Schulentwicklung

Fragentext: In welchen der folgenden Bereiche kann man nach Ihrer Erfahrung als Lehrer oder Lehrerin vor allem Unterstützung brauchen?



Die Antwortkategorien im Volltext:

Unterstützung und Beratung bei verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern: 90%

Beratung über das richtige Vorgehen bei Verdacht auf sexuellen Missbrauch von Schülerinnen oder Schülern: 68%

Unterstützung und Beratung bei Gewaltakten in der Schule: 64%

Unterstützung und Beratung bei Teilleistungsschwächen von Schülerinnen und Schülern: 61%

Psychologisch/diagnostisches Testen von Schülerinnen und Schülern: 51%

Informationen/Workshops zur Gewaltprävention: 39%

Beratung im Bereich Begabungsförderung: 19%

Unterstützung und Beratung bei Kommunikationsschwierigkeiten unter KollegInnen und/oder mit der Direktion: 17%

Informationen zur Schulwahl von Schülerinnen und Schülern: 15%

Unterstützung und Beratung im Bereich eigene Persönlichkeitsentwicklung: 16%

Informationen zur Schulwahl von SchülerInnen: 15%

Unterstützung und Beratung im Bereich Schulentwicklung: 9%

Ein ganz ähnliches Bild zeichnet sich auch bei den Interviews ab, die wir mit LehrerInnen geführt haben. Hier wird vor allem der Umgang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen und die Entscheidung, was bei Verdacht auf Missbrauch von SchülerInnen zu tun ist, als besonders belastend für die LehrerInnen beschrieben. Ein Kernproblem vieler LehrerInnen scheint zu sein, dass der Erziehungsaspekt auf Grund unterschiedlicher gesellschaftlicher Entwicklungen im Unterricht immer mehr zunimmt, jedoch dies im Selbstverständnis vieler LehrerInnen nicht ihre Hauptaufgabe ist. Die folgenden Ausschnitte illustrieren das:

A: Aber ich würde einfach gerne in einem anderen Bereich arbeiten, auch in der Erwachsenenbildung, also das Unterrichten an sich das macht mir Spaß und das kann ich glaube ich ganz gut, aber diese Disziplinierung und diese das laugt mich sehr aus. Das ist irgendwie so der Grund weswegen ich mir diese Arbeit nicht für immer vorstellen kann. (Interview 4: 136-139)

B: Ja, ich sehe es [das Erziehen] nicht als meine Aufgabe, weißt du im vordersten, ich soll ihnen das beibringen, wie sie auf Spanisch so weit kommen, ich tu es eh anders auch und ich rede auch gern mit den Schülern darüber, aber ich sehe es trotzdem nicht als meine Aufgabe, wenn ich ganz ehrlich bin. Dann müssen sie mir eine Stunde mehr geben, ich kann das nicht in meiner Stunden machen. (Interview 1: 1185-1189)

Gudjons weist darauf hin, dass die Praxis des Lehreralltages von einer erheblichen Verschiebung des Tätigkeitsspektrums der Lehrkräfte geprägt ist, da sich diese heute im weitesten Sinn um Erziehungsaufgaben und Verhaltensprobleme kümmern, deren Bewältigung überhaupt erst die Voraussetzung für einen vernünftigen Unterricht ist: „Erziehen schiebt sich gegenwärtig neben den Unterricht oder gar vor ihn.“ (Gudjons 2007:6)

A. Ja und du musst mit ihnen ja einen Lehrstoff oder so etwas durchbringen und du kannst es aber gar nicht weil du dann 60% oder 70% der Zeit musst du mit erzieherischen Sachen verbringen. (Interview 1: 33-34)

A: Ich kann es ignorieren und kann sagen, wurscht ich kriege trotzdem meinen Stoff irgendwie durch. Oder ich schau, dass ich mich in den Pausen noch darum kümmert und da ist das Defizit in der Schule, dass ich dafür nicht Zeit habe. Weil ich nach fünf Minuten in die nächste Schule muss, Klasse muss, aber viele braucherten da wen, wenn schon die Eltern das nicht machen und wir das machen müssen. (Interview 1: 92-96)

A: Wenn das untereinander [in der Klasse – gemeint ist das Klassenklima] funktioniert, kannst du eine Gruppenarbeit machen, kannst leicht musizieren, kannst irgendwie, geht das problemlos und in so einer Klasse kommst manchmal gar nicht bis dorthin oder kannst es auch gar nicht wirklich spielen, weil sozusagen, die vollen Konflikte da sind, die eigentlich im Vordergrund sind. (Interview 3: 403-407)

Diese Aussagen könnten noch einmal illustrieren, warum LehrerInnen im Bereich verhaltensauffälliger SchülerInnen den größten Unterstützungsbedarf haben: Erst wenn sie diese Verhaltensauffälligkeiten im Griff haben, ist die Vermittlung des Lehrstoffes möglich. Auf diese Diskrepanz wird weiter unten, im Kapitel 9, noch genauer eingegangen.

Der Unterstützungsbedarf bei Verdacht auf (sexuellen) Missbrauch von SchülerInnen wird, wie bereits erwähnt, von 68 % aller LehrerInnen als „besonders notwendig“ beschrieben (vgl. Tab. L30, S. A14). Auch dieses Ergebnis lässt sich an Hand einiger Ausschnitte aus den LehrerInneninterviews illustrieren. Der Haupttenor geht dabei in die Richtung, dass man als LehrerIn in vielen Fällen bei Verdacht des Missbrauches einer Schülerin/ eines Schülers vollkommen auf sich allein gestellt ist, da es passieren kann, dass es keine Unterstützung von Seiten der Schulleitung und/oder KollegInnen gibt bzw. das Jugendamt in als nicht angemessen empfundener Weise reagiert.

B: Jetzt haben wir gerade in der Ersten einen gehabt, der sich halt auch komplett aufgeführt hat und dann hat die Kollegin sogar das Jugendamt angerufen, weil sie weiß nicht, wie es da daheim zugeht. (A mimt Stimme der Frau vom Jugendamt nach) „Ja wir haben eh schon länger mal von dem was gehört, der hat die Geschwister kurz vorm Missbrauch oder die sind schon im Missbrauch“

A: hhh (erschrockenes Einatmen)

B: Und das Jugendamt hat nicht reagiert wieder einmal. Nicht. Null (Interview 1: 770-777)

A: Ja, das habe ich schon ein paar Mal gehört, weil die Z (Lehrerin aus einem kleinen Dorf), die hat ein Kind in der Hauptschule unterrichtet, die war immer voll blaue Flecken überall und so etwas. Dann hat sie eben auch mit ihr geredet und dann hat sie gesagt, sie wird so geschlagen daheim. Dann hat sie das Jugendamt eingeschalten, das Jugendamt hat gesagt, hören sie zu, wegen blauen Flecken, wir sind vollkommen überfordert, wir haben nicht die Kapazitäten, dass wir da vorgehen können und das Kind da irgendwo aufnehmen, wir haben die Plätze nicht.(...)

I: Was tust du da als Lehrer, wenn dir so etwas passiert? Ich mein -

A: Du bist überfordert, aber du selber kannst wenig tun

B. Du kannst zu

A: Du bist überfordert

B. Ja

A: Abgrenzen, weil das schaffst du nicht

I: Eh aber du musst irgendwo hin gehen?

B: Ja, also da gehe ich zur

A. Nein, sie (die Z) hat dann aufgehört

B: Echt?

A: Sie war fix und fertig (..) (Interview 1: 784-803)

A: Na, das ist halt dann brenzelig geworden, das war halt dann so ein Fall wo ich auch überfordert war, da ist halt ein Kind geschlagen worden offensichtlich. (...) Also das war halt dann in der (spezifische religiöse Gruppe) Erziehung, weil so ein Kind,

vor allem die Buben, die kriegen es halt dann oft ab und es war dann offensichtlich und sichtbar.

I: Also mit blauen Flecken oder?

A: Ja. Ja. Man hat es gesehen und er hat es auch erzählt und wir haben es dann an die Chefin gemeldet weil das halt der erste Weg ist. Und die hat dann einmal gemeint, nein wir sollen, es geht nicht, weil es ist irgendwie der Y (Vater des Buben, ein angesehener, bekannter Bürger) und da kann man nichts machen, ja und das sind so Sachen, die mich einfach emotional hergenommen haben ja

I: Das glaube ich dir, das ist ja wirklich. Das heißt du hast dann einfach nix machen können?

A: Nein, wir waren dann einfach gehemmt, also wenn sie den Mut gehabt hätte ok wir melden das jetzt dem Jugendamt und kämpfen einmal dagegen an und tun was, hat sie sich halt auch irgendwie, unterbuttern lassen vom Schulerhalter (ein Freund vom Vater des geschlagenen Buben) (...) Und der Bub hat sich auch unmöglich aufgeführt, ich habe mich dann gar nicht mehr getraut irgendetwas ins Mitteilungsheft zu schreiben, weil ich habe gewusst, da gibt es dann zu Hause irgendwie, der hat sich in der Schule aufgeführt wie ein Irrer und hat halt andere Kinder attackiert und geschlagen und so (...) Er war halt aggressiv, weil er die Aggression von zu Hause irgendwo kanalisieren, irgendwo raus lassen muss und das hat dann in der Schule halt gemacht, ja. Und das sind Dinge, mit denen man schon auch konfrontiert wird die, die irgendwie sehr an die Substanz auch gehen (Interview 4: 307-338 gekürzt)

Da LehrerInnen offensichtlich nicht immer mit der Unterstützung der Schulleitung, der KollegInnen oder sogar des Jugendamtes rechnen, herrscht große Unsicherheit, welches Vorgehen bei Verdacht des Kindesmissbrauchs das Richtige ist.

I: Was würdest du bei einem Missbrauchsverdacht tun?

A: Ich täte das an Professionelle, die sich wirklich da auskennen, mit die, die auch die Adressen haben, die die Kontakte haben und das ist ein Schulpsychologe.

B: (fällt ins Wort) Zur Schulpsychologin geht es ja eigentlich nur mit Einverständnis der Eltern, oder? Ich kann nicht ein Kind einfach zum Schulpsychologen schicken. Das ist ja meistens außerhalb der Unterrichtszeit und dann muss ich ja dann mit dem hingehen. Und das finde ich dann wieder nicht so geschickt.

A: Nein drum finde ich ja, dass das viel mehr gehörtert. Es sollte wer da sein, ein Ansprechpartner, weil die brauchen dich so viel, die brauchen so viel von uns und wir sind da gar nicht ausgebildet, ja. Und drum finde ich, dass so ein Schulpsychologe so einfach unbedingt jeder Zeit zur Verfügung stehen sollte in der Schule. (Interview 1: 816-827)

Wäre es eine Möglichkeit, dass die Schulpsychologie mit ihren kompetenten FachexpertInnen Workshops für LehrerInnen anbietet, in denen das konkrete Vorgehen im Fall eines Missbrauchsverdacht geübt wird? Könnte die Schulpsychologie einen Aktionsplan oder einen Folder für LehrerInnen, die einen Missbrauchsverdacht hegen, ausarbeiten?

14% der LehrerInnen sagen, sie hätten noch nie Unterstützung von der Schulpsychologie erhalten (Tab. L29, S.A 14). Wenn das allerdings im

Umkehrschluss heißen sollte, dass 86% schon mindestens einmal von dieser Einrichtung Unterstützung erhalten haben, dann würde das bedeuten, dass 150 SchulpsychologInnen es geschafft haben, 86% aller in Österreich beschäftigten LehrerInnen – d.s. hochgerechnet an die 100.000 - schon mindestens einmal unterstützt zu haben. Man muss wohl schon einen längeren Erinnerungszeitraum kalkulieren, wenn diese Angabe realistisch sein soll (vgl. oben, Kap. 3.2).

Auf die Frage nach den Gründen, warum man als LehrerIn keine Unterstützung erhalten hat, obwohl man in gewissen Bereichen Unterstützung gebraucht hätte (L32) war die mit 27 % häufigste Antwort: „Es war in dem Moment, wo es notwendig gewesen wäre, kein/e SchulpsychologIn verfügbar.“ (vgl Tab. L32, S. A15). Auch dieses Ergebnis weist darauf hin, dass das Angebot der Schulpsychologie, was die *Quantität* betrifft, der Nachfrage an schulpsychologischen Leistungen nicht nachkommt.

4.3 Der Unterstützungsbedarf von LehrerInnen: Unterschiede nach Schultypen.

Die Übersicht 4.3.1 gibt den von LehrerInnen angegebenen Bedarf nach Unterstützung für die einzelnen Schultypen an. Dabei haben wir zur rascheren Übersicht Verhältniszahlen (Risikorate) gewählt: So bedeutet z.B. die Verhältniszahl 1,03 in der ersten Zeile und der ersten Spalte der Übersicht 4.3.1, dass der Bedarf an Unterstützung bei verhaltensauffälligen SchülerInnen, der insgesamt mit 90% angegeben wird, bei den VolksschullehrerInnen 1.03 mal so oft, also mit 93%, angegeben wurde.

Bei dieser Übersicht fällt auf, dass Unterstützung bei Teilleistungsschwächen und diagnostisches Testen von LehrerInnen der VS überdurchschnittlich häufig gewünscht werden. Für HauptschullehrerInnen sind Informationen zur Schulwahl von SchülerInnen deutlich wichtiger als für den Durchschnitt der anderen LehrerInnen. Der im Durchschnitt nicht sehr oft angegebene Unterstützungsbedarf bei der Verbesserung der Kommunikation unter KollegInnen, für Schulentwicklung und für die eigene Persönlichkeitsentwicklung ist für LehrerInnen der BHS deutlich wichtiger als für den Durchschnitt.

Übersicht 4.3.1

Von LehrerInnen angegebener Unterstützungsbedarf nach Schultypen.

Risikorate. Leseanleitung: Der durchschnittlich angegebene Unterstützungsbedarf für verhaltensauffällige SchülerInnen ist 90% (erste Zeile, Spaltensumme: 0,90). Für LehrerInnen der Volksschulen ist er 1,03 mal so hoch, also 93%. (erste Zeile, erste Spalte: VS)

Fett gedruckt: eine Abweichung von mehr als 15 Prozent.

*: signifikant auf dem 5%-Niveau.

Schultyp:->	VS	HS	AHS	BHS	Spaltensumme: relativer Anteil
Unterstützung besonders notwendig für:					
verh.auffällige Schüler	1,03*	1,00	0,96	0,90*	0,90
Missbrauchsverdacht	1,06*	0,97	0,90	0,87*	0,68
Gewaltakte	0,99	1,04	1,05	0,82*	0,64
Teilleistungsschwächen	1,18*	0,82*	0,84*	0,66*	0,61
diagnostisches Testen	1,17*	0,86*	0,90	0,49*	0,51
Gewaltprävention	0,96	1,08	1,00	0,98	0,39
Begabungsförderung	1,03	1,11	0,77	0,77	0,19
Kommunikation Koll	1,12	0,86	0,69	1,16	0,17
eig. Pers. Entwicklung	1,00	0,98	0,89	1,27	0,16
Inf. Zur Schulwahl	0,68*	1,38*	1,49*	1,08	0,15
Schulentwicklung	0,87	1,27	0,77	1,27	0,09
n	618	322	143	95	1178

4.4 Was SchülerInnen brauchen: Die Schulpsychologie und ihre möglichen Aufgabengebiete.

81% der SchülerInnen haben von der „Schulpsychologie“ schon irgendwann einmal oder öfter gehört (Tab. S26, S. A20). 18% haben mit ihr schon irgendwann einmal oder auch öfter zu tun gehabt, oder meinen dies wenigstens. Bei 150 SchulpsychologInnen und ca. 1,2 Millionen österreichischen SchülerInnen erscheint diese Angabe dann einigermaßen realistisch, wenn wir davon ausgehen, dass dieses „schon einmal zu tun gehabt haben“ sich auf einen durchschnittlichen Zeitraum von 8-12 Jahren, also einer durchschnittlichen Schulkarriere, erstreckt. Freilich könnte es auch sein, dass alle möglichen Personen, die sich in irgendeiner Weise mit der Problematik von SchülerInnen beschäftigen, von diesen als „Schulpsychologen“ eingestuft werden.

Bei der Frage, wobei SchülerInnen sich Unterstützung wünschen, wird nun eine interessante Diskrepanz sichtbar: waren es bei den LehrerInnen eine überwältigende Mehrheit, die sich Unterstützung für verhaltensauffällige SchülerInnen wünschen, so sagen 52% der SchülerInnen, dass sie Unterstützung bei der Schulwahl für besonders notwendig halten. Und nur 22% halten Unterstützung für besonders notwendig, wenn sie mit anderen SchülerInnen Schwierigkeiten haben (Tab. S30, S. A20).

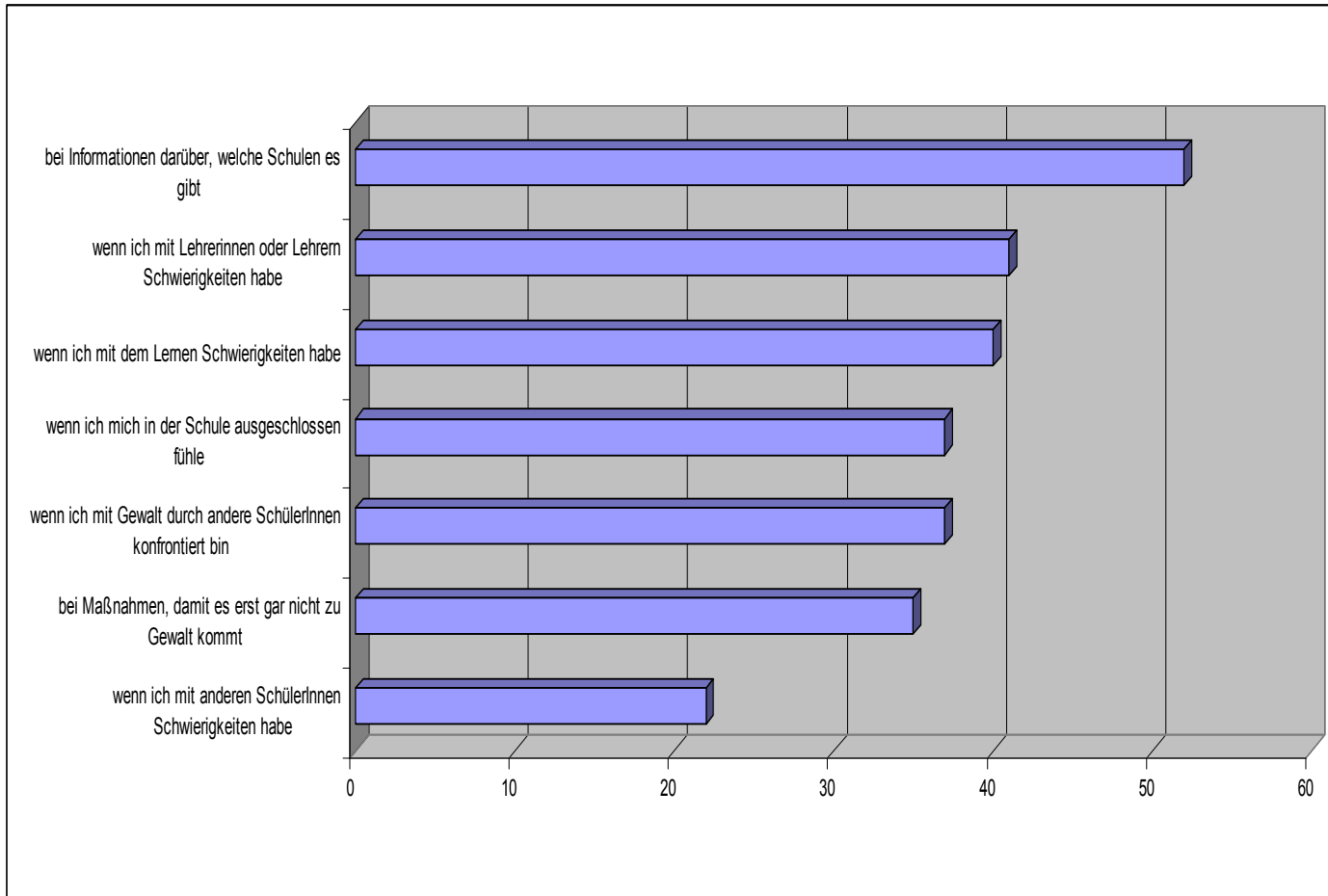
Wieder zeigt sich: Die SchulpsychologInnen werden, bevor sie sich mit dem Aufgabenspektrum Klassenklima auf der SchülerInnenebene auseinandersetzen können, noch einiges an Vorbereitungs- und Bewusstseinsbildungsarbeit zu leisten haben.

In einem gewissen Kontrast zu den Wünschen der LehrerInnen stehen also die Wünsche der 13-16-jährigen SchülerInnen der Sekundarstufe: für die Mehrheit von ihnen stellen Informationen zur Schulwahl den wichtigsten Unterstützungsbedarf dar. Mehr als die Hälfte der SchülerInnen wünschen sich in diesem Bereich Unterstützung, allerdings nur etwa jeder fünfte Schüler sagt, Unterstützung zu brauchen bei Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen. (Übersicht 4.4.1)

Übersicht 4.4.1

SchülerInnen (13-16 Jahre) wünschen Unterstützung in der Bildungsberatung und weniger bei Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen

Fragentext: Ich wünsche mir Unterstützung:



Die Antwortkategorien im Volltext:

bei Informationen darüber, welche Schulen es gibt und welche für mich die beste ist: 52

wenn ich mit LehrerInnen Schwierigkeiten habe: 41%

wenn ich mit dem Lernen Schwierigkeiten habe: 40%

wenn ich mich in der Schule ausgeschlossen fühle: 37%

wenn ich mit Gewalt durch andere SchülerInnen konfrontiert bin: 37%

bei Maßnahmen, damit es erst gar nicht zu Gewalt unter SchülerInnen kommt: 35%

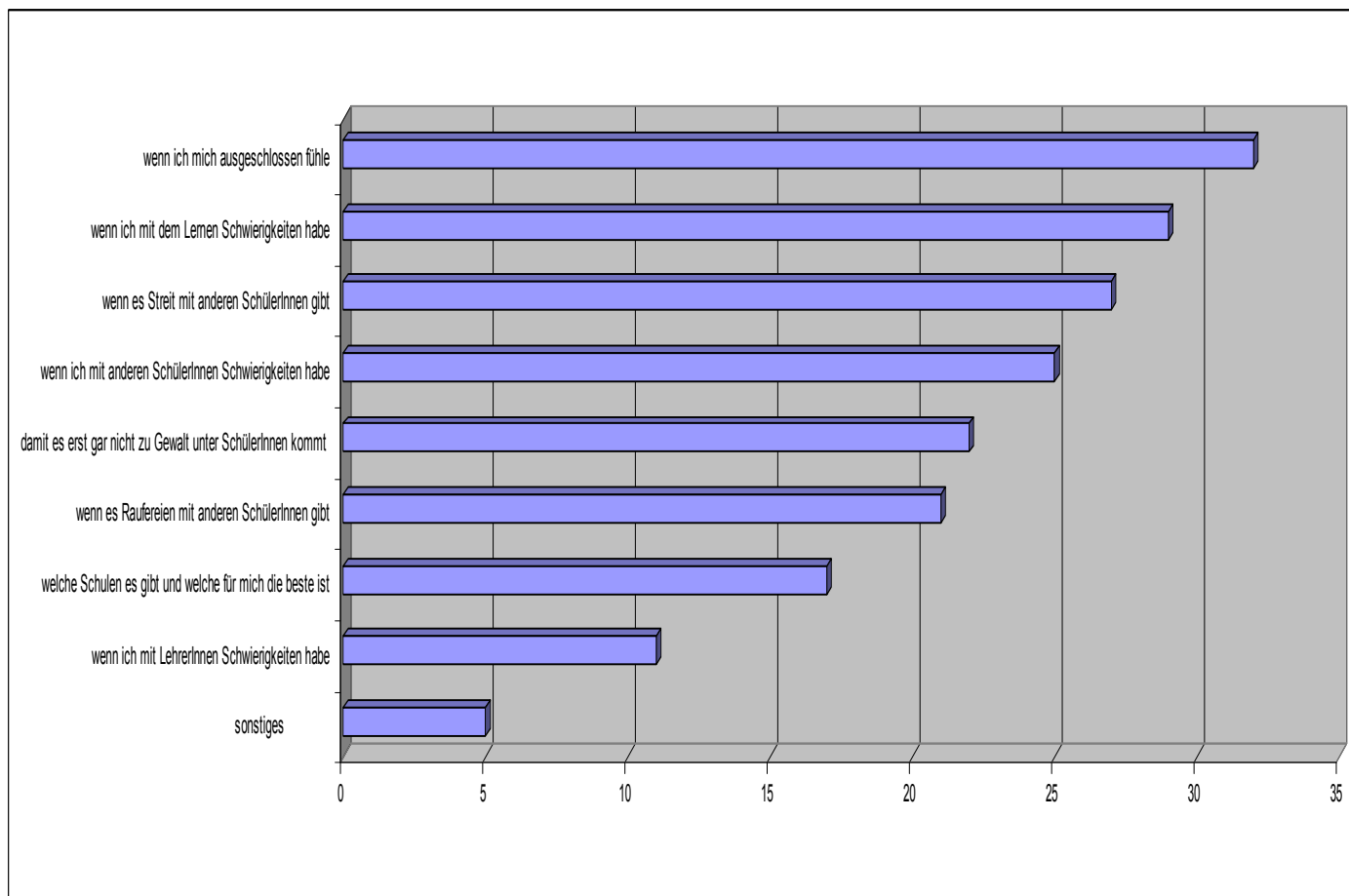
wenn ich mit anderen SchülerInnen Schwierigkeiten habe: 22%

Ein deutlich anderes Bild ergibt sich aus den Antworten der VolksschülerInnen (Übersicht 4.4.2). Für sie verursachen Gefühle des Ausgeschlossen-Seins den größten Unterstützungsbedarf. Schwierigkeiten mit dem Lernen, Streit mit anderen SchülerInnen und Schwierigkeiten mit diesen stehen als nächste auf der Liste.

Übersicht 4.4.2

VolksschülerInnen (10 Jahre) wünschen mehr Hilfe und Unterstützung bei sozialen Problemen mit anderen SchülerInnen und weniger bei Problemen mit LehrerInnen

Fragentext: Ich wünsche mir mehr Hilfe und Unterstützung



Die Antwortkategorien im Volltext:

wenn ich mich ausgeschlossen fühle: 32%
wenn ich mit dem Lernen Schwierigkeiten habe: 29%
wenn es Streit mit anderen SchülerInnen gibt: 27%
wenn ich mit anderen SchülerInnen Schwierigkeiten habe: 25%
damit es erst gar nicht zu Gewalt unter SchülerInnen kommt : 22%
wenn es Raufereien mit anderen SchülerInnen gibt: 21%
welche Schulen es gibt und welche für mich die beste ist: 17%
wenn ich mit LehrerInnen Schwierigkeiten habe: 11%
sonstiges : 5%

4.5 Was die Eltern von der Schulpsychologie erwarten.

91% der Eltern haben zumindest irgendwann einmal von der Schulpsychologie gehört (Tab. E26, S. A28). 17% der Kinder der befragten Eltern haben nach deren Aussage schon zumindest irgendwann einmal mit der Schulpsychologie zu tun gehabt (Tab. E27, S. A29). Die entsprechende Zahl war bei den SchülerInnen 18% (Tab. S27, S. A20), also nicht sehr weit davon entfernt. Die angesichts der Bedürfnisse der SchülerInnen angestellte Überlegung gilt also in ganz ähnlicher Weise hier: 150 SchulpsychologInnen können mit 17 bzw. 18% von mehr als einer Million SchülerInnen schon einmal zu tun gehabt haben, wenn man dafür einen durchschnittlichen Zeitraum von 8-12 Jahren annimmt (vgl. oben, Kap. 3.4).

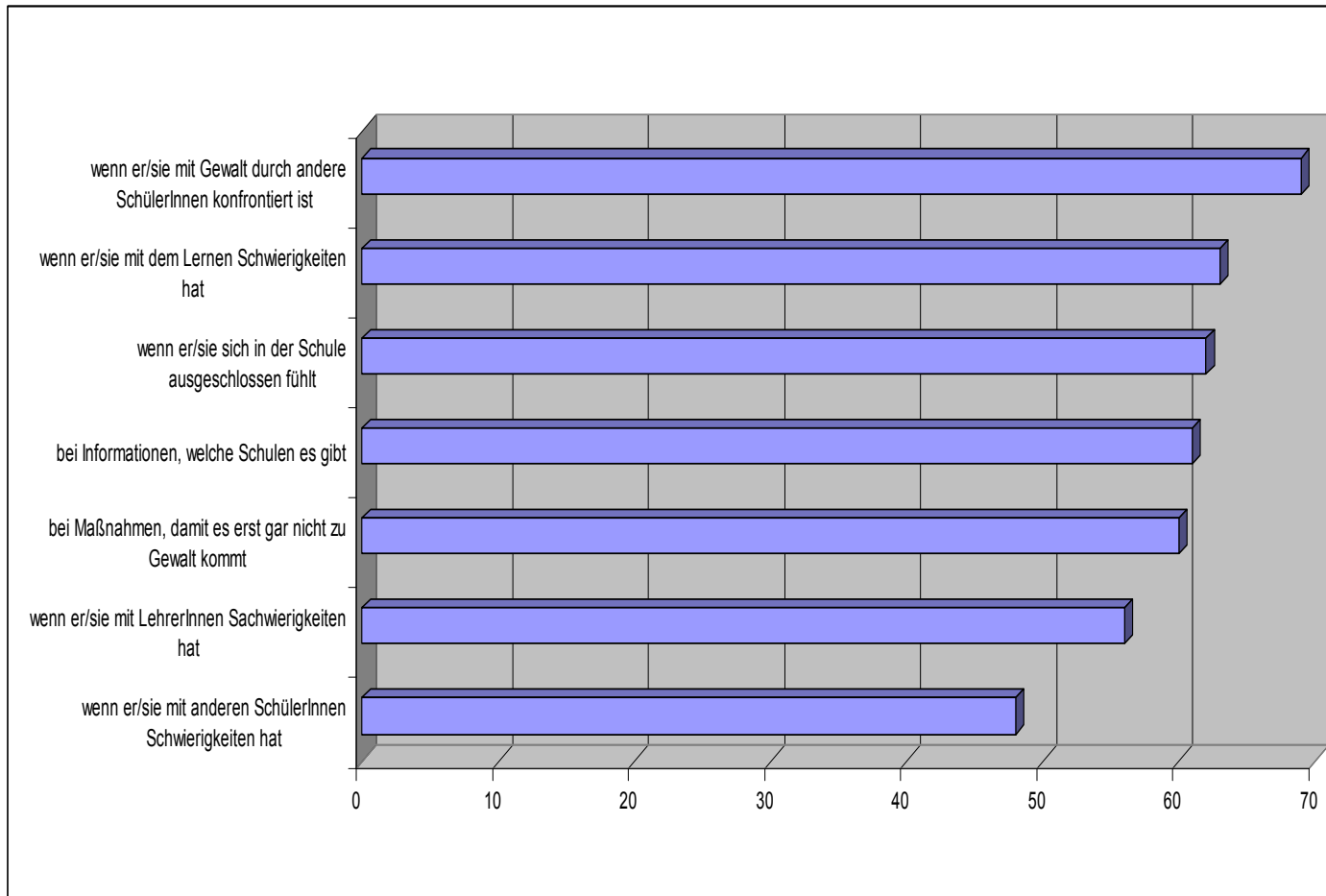
Die Unterstützung, die die Eltern sich von der Schulpsychologie erhoffen, weist ein etwas anderes Profil auf als das der LehrerInnen und das der SchülerInnen: 69% der Eltern wünschen sich Unterstützung besonders notwendig, wenn ihr Kind mit Gewalt durch andere SchülerInnen konfrontiert ist; 63% bei Lernschwierigkeiten. 62% wenn ihr Kind sich ausgeschlossen fühlt und 60% bei Gewaltprävention (Tab. E30, S. A29). Sie zeigen damit ein deutlich anderes Spektrum an Erwartungen als die SchülerInnen, die den SchulpsychologInnen vor allem den Bereich der Bildungsberatung zugeordnet haben (Tab. S30, S. A20; Ausnahme: Volksschüler), und die LehrerInnen, für die Beratung bei Verhaltensauffälligkeit wichtig ist (Tab. L30, S. A14). Bei der Hilfe, die die Eltern aber tatsächlich erhalten haben, steht die Bildungsberatung mit 27% wieder an oberster Stelle (Tab. E31, S. A30). Man kann somit zusammenfassend sagen: Eine Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage wird von den Eltern am deutlichsten formuliert, und zwar im Sinne einer notwendigen Verschiebung von Angeboten der Bildungsberatung hin zu Angeboten von Gewaltprävention und –therapie

Für die Eltern der SchülerInnen stellt sich der Bedarf nach Unterstützung somit wieder etwas anders als für die SchülerInnen und für die LehrerInnen: Für sie sind Gewalt, Lernprobleme und Isolation der Kinder in der Schule die Probleme, die am ehesten Unterstützung erfordern. (Übersicht 4.5.1)

Übersicht 4.5.1

Eltern wünschen Unterstützung bei Gewalt, Lernproblemen oder Isolation

Fragentext: Ich wünsche mir Unterstützung für mich oder mein Kind



Die Antwortkategorien im Volltext:

wenn er/sie mit Gewalt durch andere SchülerInnen konfrontiert ist: 69%

wenn er/sie mit dem Lernen Schwierigkeiten hat: 63%

wenn er/sie sich in der Schule ausgeschlossen fühlt : 62%

bei Maßnahmen, damit es erst gar nicht zu Gewalt unter SchülerInnen kommt: 60%

bei Informationen darüber, welche Schulen es gibt und welche für mein Kind die beste ist: 61%

wenn er/sie mit LehrerInnen Schwierigkeiten hat: 56%

wenn er/sie mit anderen SchülerInnen Schwierigkeiten hat: 48%

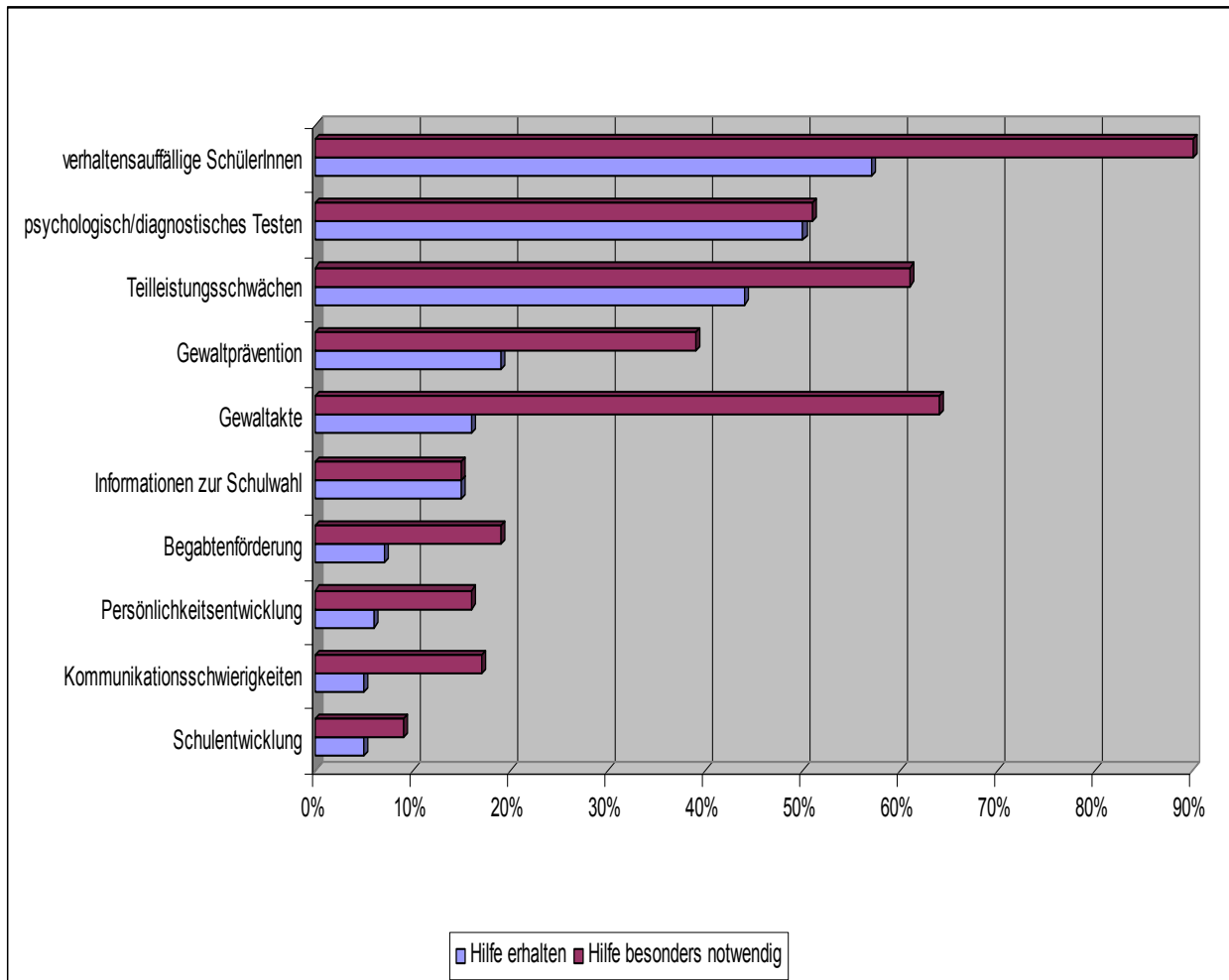
Bei einem Vergleich dieser Präferenzmuster fällt freilich eines deutlich auf: Wenn wir das Verhältnis des je Befragten am häufigsten genannten Unterstützungsbedarfes und des jeweils am seltensten genannten Unterstützungsbedarfes betrachten, dann stellen wir fest, dass bei den Eltern Gewalt unter SchülerInnen von knapp 70% genannt wurden, Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen von knapp 50%; ein Verhältnis zwischen häufigster Nennung und seltenster Nennung von etwa 1 zu 1,4. Bei den VolksschülerInnen liegt dieses Verhältnis bei etwa 1 zu 3, bei den SchülerInnen der Sekundarstufe bei etwa 1 zu

2,5. Bei den Personen der Schulaufsicht liegt es bei etwa 1 zu 7, und bei den LehrerInnen bei etwa 1 zu 9. In anderen Worten: Die Einschätzung des Unterstützungsbedarfes ist bei LehrerInnen bei weitem am eindeutigsten, während sie bei Eltern am wenigsten eindeutig ausfällt.

4.6 Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage

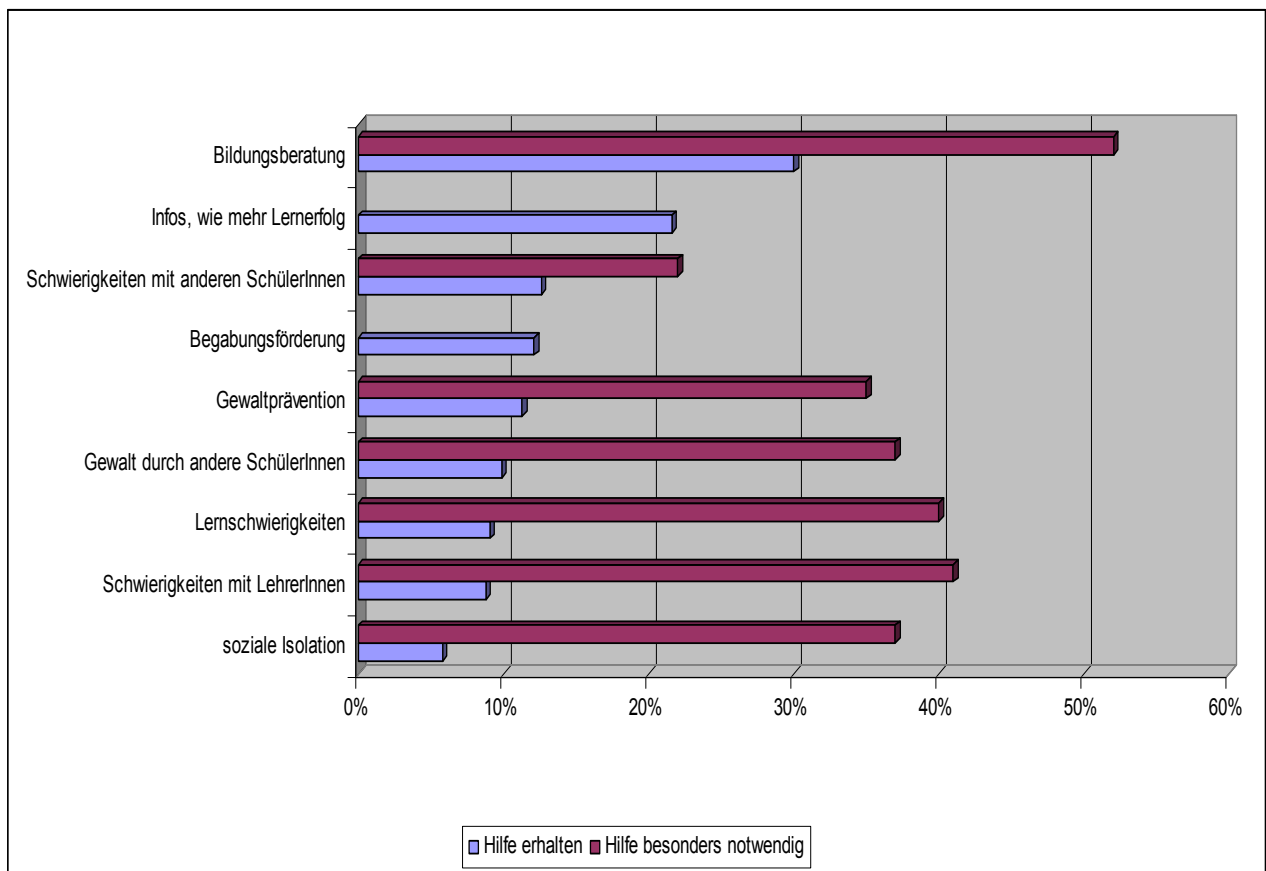
Eine deutliche Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage sieht man bei den Eltern, die überwiegend Unterstützung im Bereich Bildungsberatung bekommen haben, sich aber vor allem Unterstützung bei Gewalttaten wünschen. Auch bei den LehrerInnen kann man diese Diskrepanz feststellen. An oberster Stelle steht hier zwar die Beratung bei Verhaltensauffälligkeiten, der Bereich, in dem auch die meiste Unterstützung geleistet wurde. Doch auch der Beratung bei Gewalt wird von 69 % eine große Bedeutung zugesprochen (Tab. L30, S. A14). Ein Befund, der sich nicht mit der geleisteten Unterstützung deckt. Nur 16 % wurden bei Gewalttaten in der Schule unterstützt (Tab. L31, S. A15). Bei den SchülerInnen, die die Relevanz der Beratung bei Gewalttaten zwar am wenigsten artikuliert haben, finden immerhin sechs von zehn SchülerInnen die Beratung bei sozialen Problemen mit anderen SchülerInnen wichtig. Überwiegend Unterstützung wurde jedoch im Bereich Bildungsberatung und bei Lernschwierigkeiten geleistet. Dies spräche für die Notwendigkeit einer Verschiebung in der Schwerpunktsetzung von der Bildungsberatung zur Beratung bei sozialen Problemen und insbesondere bei Problemen mit Gewalt. Die folgenden drei Übersichten 4.6.1 bis 4.6.3 zeigen einen Vergleich von gewünschter und erhaltener Unterstützung bei LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern.

Übersicht 4.6.1: LehrerInnen wünschen sich Unterstützung bei Verhaltensauffälligkeiten und Gewalt, haben aber in diesen Bereichen nicht so viel Unterstützung bekommen



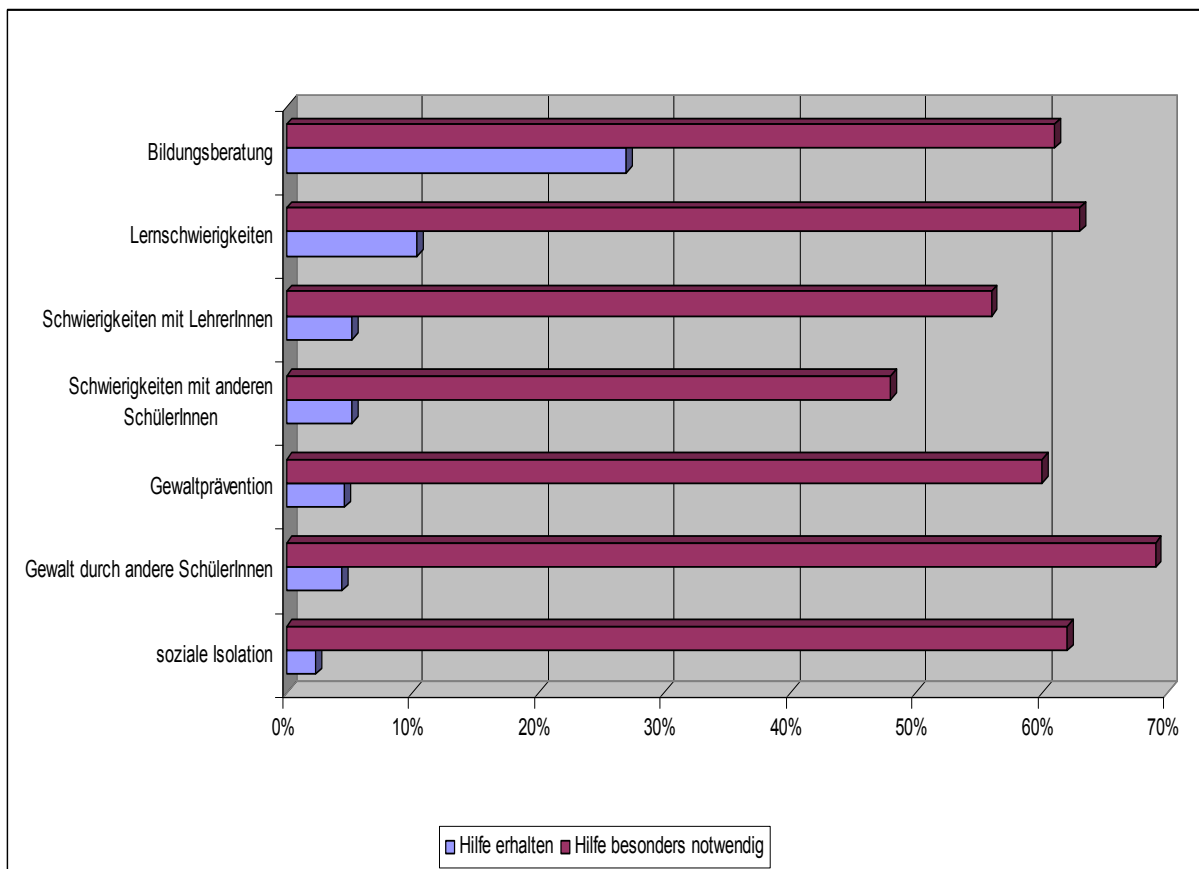
	Hilfe erhalten	Hilfe besonders notwendig
verhaltensauffällige SchülerInnen	57%	90%
psychologisch/diagnostisches Testen	50%	51%
Teilleistungsschwächen	44%	61%
Gewaltprävention	19%	39%
Gewaltakte	16%	64%
Informationen zur Schulwahl	15%	15%
Begabtenförderung	7%	19%
Persönlichkeitsentwicklung	6%	16%
Schulentwicklung	5%	9%
Kommunikationsschwierigkeiten	5%	17%

Übersicht 4.6.2: SchülerInnen wünschen sich Unterstützung bei Gewalt, sozialer Isolation und Schwierigkeiten mit Lernen und LehrerInnen, haben aber in diesen Bereichen nicht so viel Unterstützung bekommen



	Hilfe erhalten	Hilfe besonders notwendig
Bildungsberatung	30,0%	52%
Infos, wie mehr Lernerfolg	21,6%	
Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen	12,6%	22%
Begabungsförderung	12,1%	
Gewaltprävention	11,3%	35%
Gewalt durch andere SchülerInnen	9,9%	37%
Lernschwierigkeiten	9,1%	40%
Schwierigkeiten mit LehrerInnen	8,8%	41%
soziale Isolation	5,8%	37%

Übersicht 4.6.3: Auch Eltern wünschen sich Unterstützung bei Gewalt, sozialer Isolation und Schwierigkeiten mit Lernen und LehrerInnen, haben aber in diesen Bereichen nicht so viel Unterstützung bekommen



	Hilfe erhalten	Hilfe besonders notwendig
soziale Isolation	2%	62%
Gewalt durch andere SchülerInnen	4%	69%
Gewaltprävention	5%	60%
Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen	5%	48%
Schwierigkeiten mit LehrerInnen	5%	56%
Lernschwierigkeiten	10%	63%
Bildungsberatung	27%	61%

5. Wozu ist die Schule da?

Das Aufgabenspektrum der Schule aus der Sicht der Schulpartner

Wir haben LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern gefragt, was nach ihrer Auffassung in der Schule vor allem wichtig sei. Bei den Antwortkategorien ging es darum, den berufsvorbereitenden Ausbildungsaspekt, den sozialen Aspekt und den generalisierenden Bildungsaspekt auseinander zu halten. Hypothese dabei war, dass diese Grundorientierungen einen Einfluss auf die Bedarfsstruktur von LehrerInnen haben würden: Je nachdem, ob ein(e) LehrerIn eine eher pragmatische Berufsauffassung vertritt, in der die Vermittlung von „Stoff“ entscheidend, und eine allgemeiner gefasste pädagogische Aufgabenstellung erst an zweiter Stelle kommt, oder ob die Auseinandersetzung mit einer eher umfassend gesehenen Bildungs- und Unterstützungsaufgabe im Vordergrund steht und die reine Wissensvermittlung an zweiter Stelle kommt, erwarten wir unterschiedliche Typen von beruflichen Konfliktfeldern und daraus resultierend unterschiedliche Typen von Unterstützungsbedarf. Dabei zeichnet sich ab, dass allein schon aufgrund der Ansicht, was die Ziele der Schule seien, eine Diskrepanz zwischen der öffentlichen Wahrnehmung der Schule und dem, was LehrerInnen in der Schule anstreben, vorhanden sein könnte: 56% der SchülerInnen und 59% der Eltern meinen, die Schule solle Kindern und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können: der Ausbildungsaspekt steht also für SchülerInnen und Eltern ganz eindeutig im Vordergrund. Allerdings ist dies nur für 22% der LehrerInnen der Fall. Von diesen meinen wiederum 53%, dass die Schule Kindern und Jugendlichen vor allem dabei helfen solle, zu lernen, wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen. Das ist ein sehr viel abstrakterer und eher generalisierender Ansatz, in dem die Schule eher als Vermittler von Daseinsbewältigungstechniken und weniger als Berufsvorbereitung im engeren Sinne gesehen wird. Es könnte gut sein, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil der Konflikte rund um Ziel- und Wertediskussionen im Schulbereich mit dieser Diskrepanz zu tun hat. Auffallend ist auch, dass der Aspekt des sozialen Lernens („wie man mit anderen Menschen gut zurechtkommt“) von den LehrerInnen (16%) als

wichtiger gesehen wird als von den SchülerInnen (11%). Von den Eltern meinen gar nur 7%, dass dieses Ziel das wichtigste sei.

Übersicht 5.0.1

Die Schule soll den Kinder und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen...

	Als wichtigstes genannt von...			
	Schülern %	Lehrern %	Eltern %	
was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können	56 +/- 3,03	22 +/- 2,15	59 +/- 3,01	
wie man seine eigenen Interessen gegenüber anderen Personen vertritt	6 +/- 1,45	3 +/-0,88	2 +/- 0,86	
wie man mit anderen Menschen gut zurechtkommt	11 +/- 1,91	16 +/- 1,90	7 +/- 1,56	
wie man lernt, Anordnungen richtig auszuführen (Eltern: in Gemeinwesen einfügen)	4 +/- 1,20	2 +/- 0,73	4 +/- 1,20	
wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen	16 +/- 2,24	53 +/- 2,59	26 +/- 2,6	
wie man seine Sachen in Ordnung hält	1 +/- 0,61	0 +/- 0,74	1 +/- 0,61	
wie man schwierige Aufgaben in Teamarbeit löst	6 +/- 1,45	5 +/- 1,13	3 +/- 1,05	
	N (100%=)	1028	1429	1023

Die Angaben unterhalb der Prozentzahlen geben die 95%-Konfidenzintervalle für Anteile an, berechnet nach der Formel:

$$I = 1,96 * \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}$$

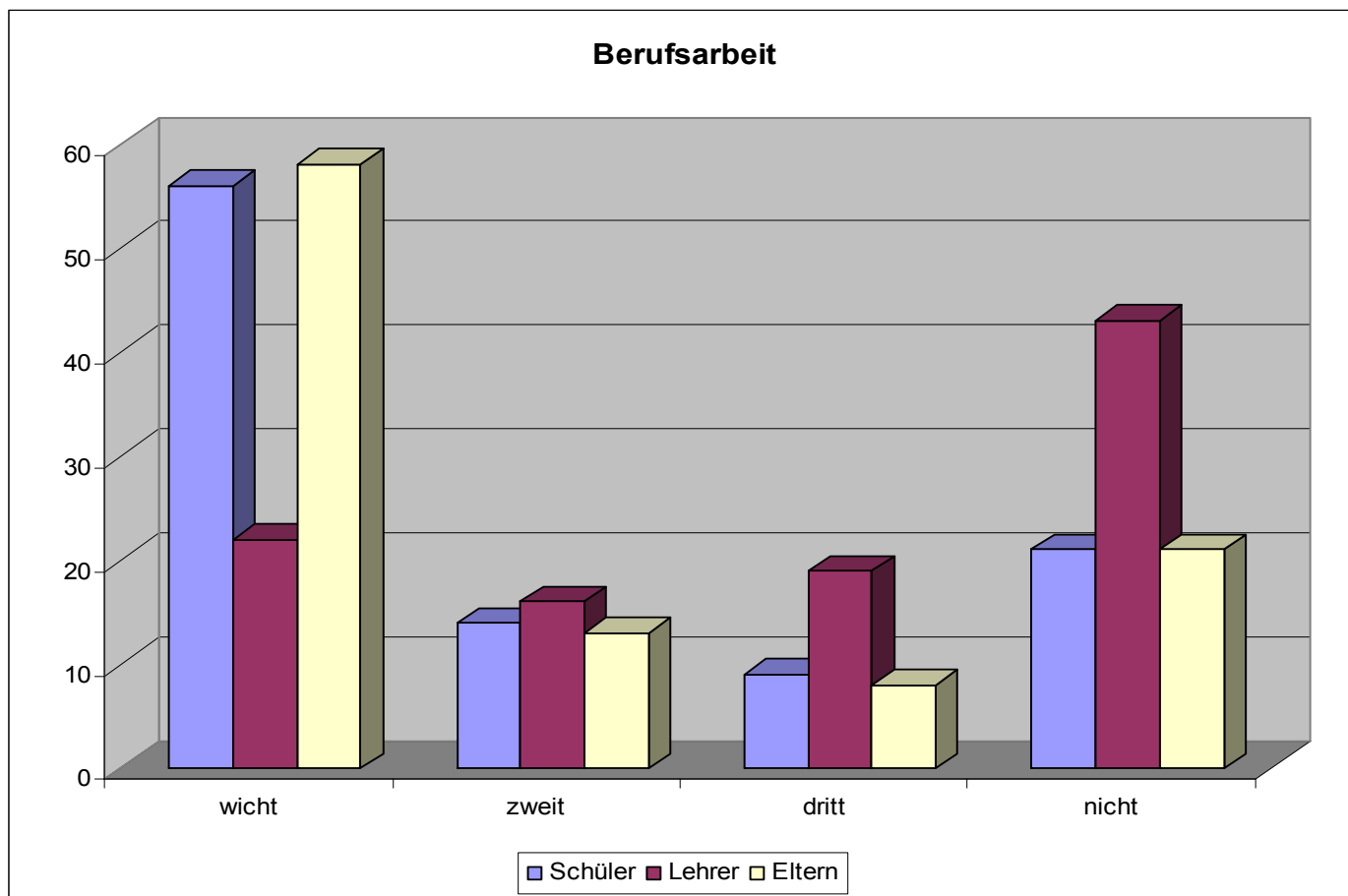
Die Übersichten 5.0.2 bis 5.0.8 zeigen den Vergleich dessen, was SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern für wichtige Ziele der Schule halten, im Überblick, in visualisierter Darstellung. Die jeweils linke Balkengruppe der Übersichten zeigen die Anteile der SchülerInnen, LehrerInnen bzw. Eltern, die das im Titel der Übersicht genannte Ziel für das wichtigste halten, gefolgt von den Anteilen, die dieses Ziel für das zweitwichtigste und das drittwichtigste halten. Die jeweils rechte Balkengruppe zeigt die Anteile derer, die dieses Ziel nicht genannt haben.

Zunächst ist in Übersicht 5.0.2 die schon beschriebene deutliche Diskrepanz hinsichtlich der Einschätzung erkennbar, wie wichtig die Schule als Vorbereitung auf die Berufsarbeit ist: Sie ist für mehr als die Hälfte der Schüler und der Eltern in erster Linie dafür wichtig, aber nur für 22% der LehrerInnen.

Übersicht 5.0.2

Die Schule soll den Kindern und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen, was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können

Prozentanteile, mit denen dieses Ziel von Schülern, Lehrern, bzw. Eltern als wichtigstes, zweitwichtigstes, drittwichtigstes Ziel genannt wurde, bzw, nicht genannt wurde.

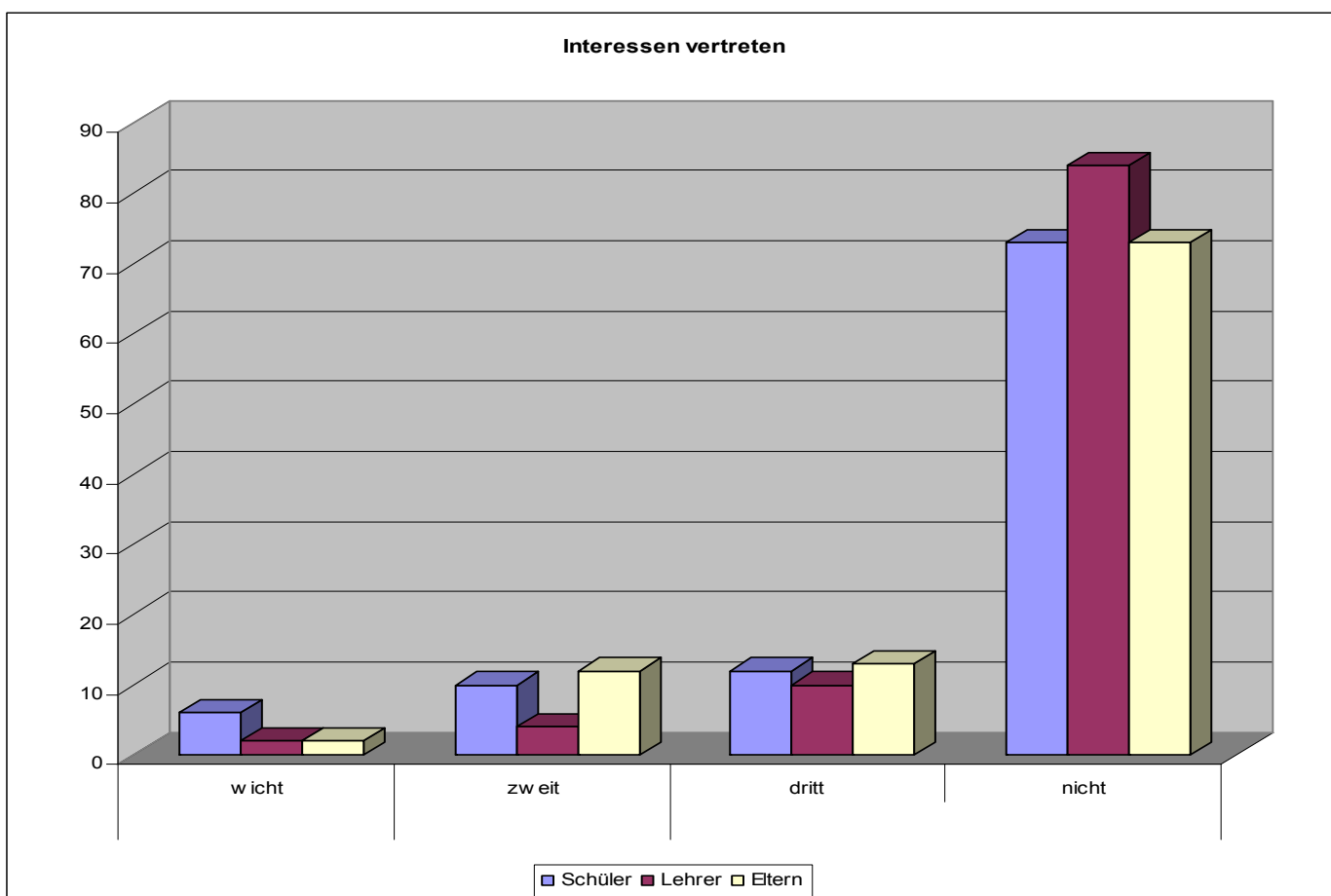


Berufsarbeit	wicht	zweit	dritt	nicht	n (100%=...)
Schüler	56	14	9	21	1028
Lehrer	22	16	19	43	1430
Eltern	58	13	8	21	1023

Die Schule als Ort, in dem gelernt werden soll, die eigenen Interessen gegenüber anderen zu Vertreten, wird von keiner der befragten Personengruppe als besonders wichtig erachtet. An zweiter bzw. an dritter Stelle kommt dieses Ziel allerdings bei Eltern und SchülerInnen etwas häufiger vor als bei LehrerInnen.

Übersicht 5.0.3

Die Schule soll den Kindern und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen, wie man seine eigenen Interessen gegenüber anderen Personen vertritt
 Prozentanteile, mit denen dieses Ziel von Schülern, Lehrern, bzw. Eltern als wichtigstes, zweitwichtigstes, drittwichtigstes Ziel genannt wurde, bzw, nicht genannt wurde.



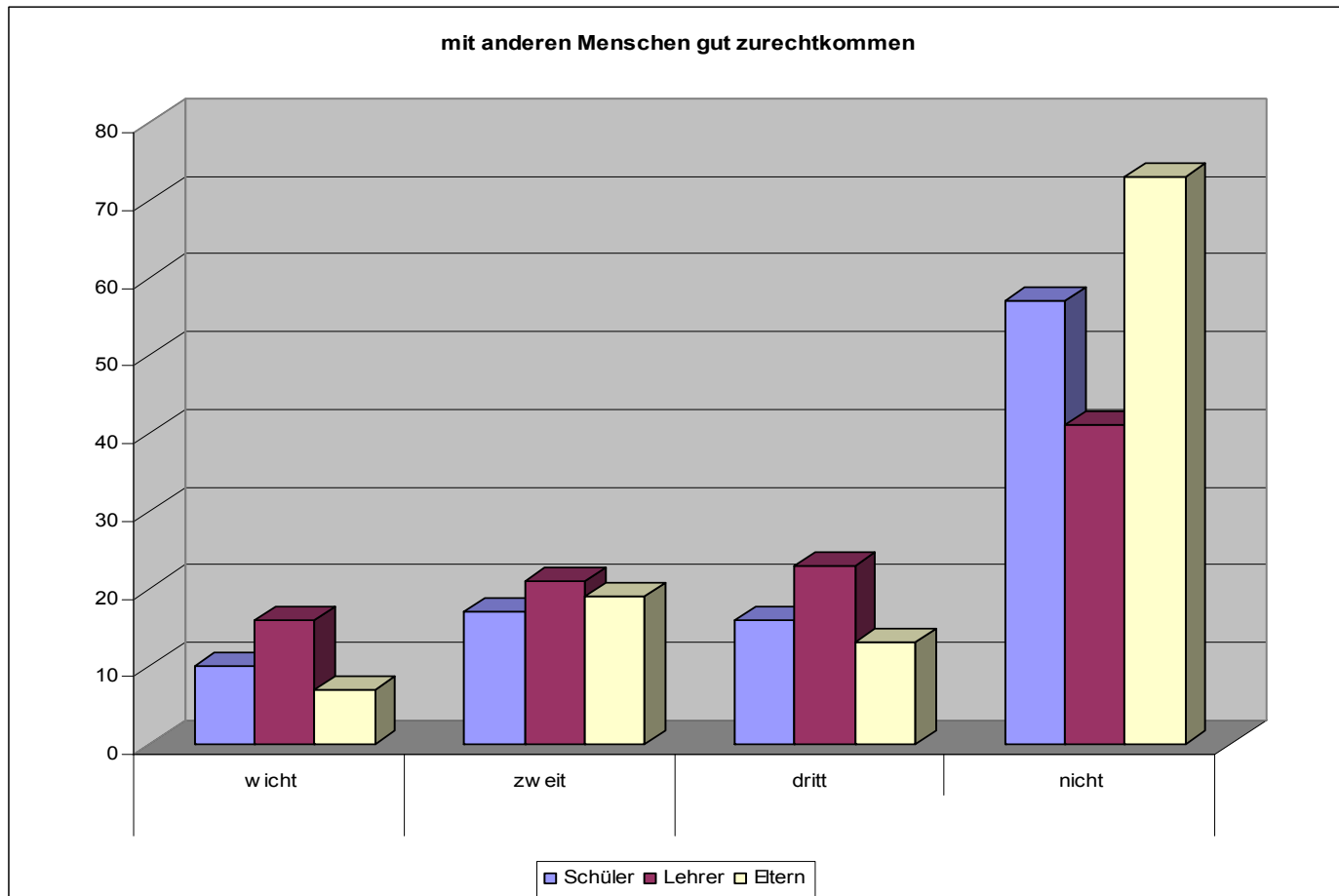
Interessen vertreten	wicht	zweit	dritt	nicht	n (100%=...)
Schöler	6	10	12	73	1028
Lehrer	2	4	10	84	1430
Eltern	2	12	13	73	1023

In einem gewissen Kontrast dazu stehen die Einschätzungen, wie wichtig es sei, in der Schule zu lernen, wie man mit anderen Menschen gut zurechtkommt. Dieses Ziel ist für LehrerInnen etwas wichtiger als für SchülerInnen und Eltern.

Übersicht 5.0.4

Die Schule soll den Kindern und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen, wie man mit anderen Menschen gut zurechtkommt

Prozentanteile, mit denen dieses Ziel von Schülern, Lehrern, bzw. Eltern als wichtigstes, zweitwichtigstes, dritt wichtigstes Ziel genannt wurde, bzw, nicht genannt wurde.



Mit anderen Menschen gut zurechtkommen

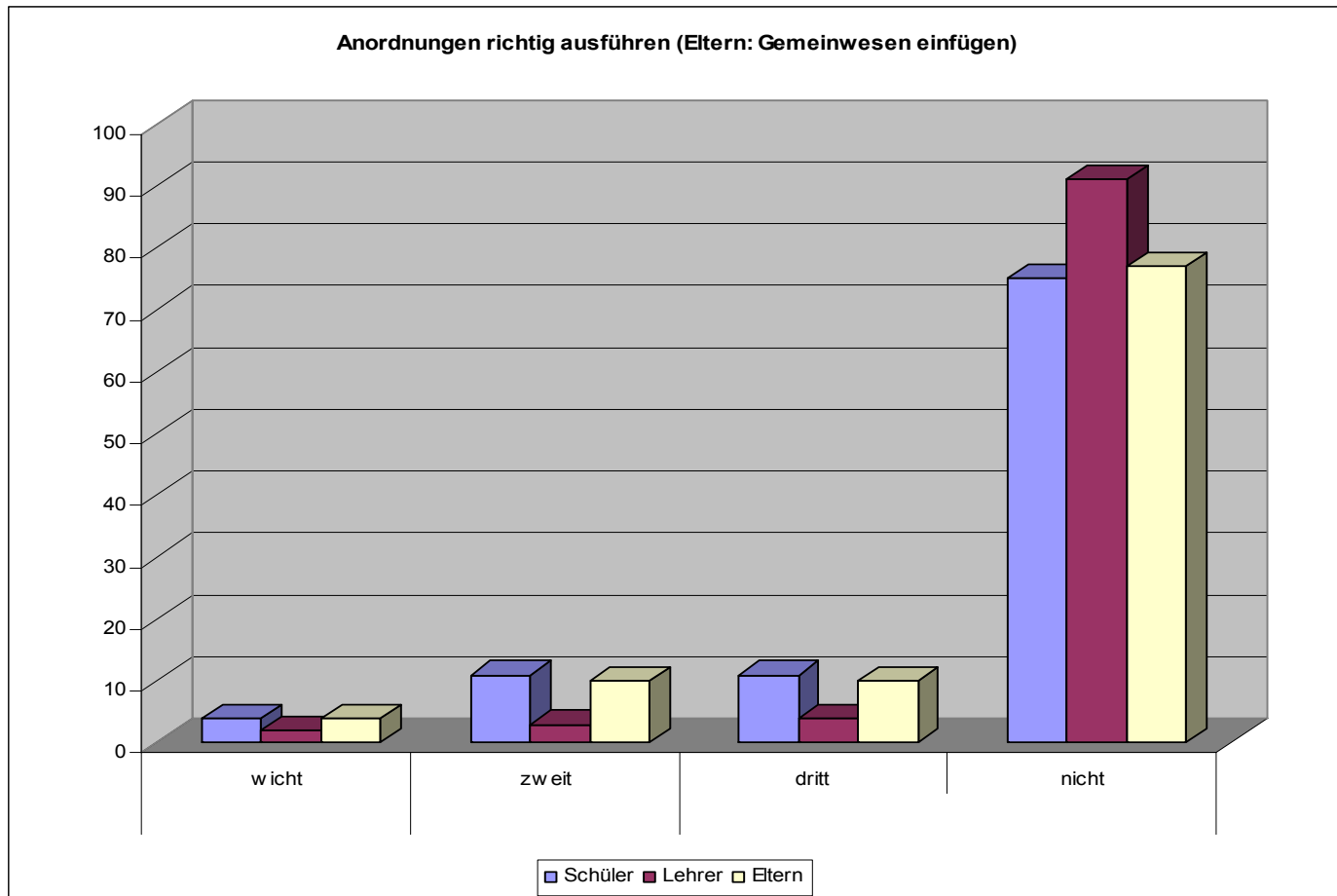
	wicht	zweit	dritt	nicht	n (100%=...)
Schüler	10	17	16	57	1028
Lehrer	16	21	23	41	1430
Eltern	7	19	13	73	1023

Die Einschätzung, die Schule sei vor allem dazu da, dass man lernen solle, Anordnungen richtig auszuführen, wird ebenfalls nur von einer kleinen Minderheit geteilt. Dabei fällt allerdings auf, dass sowohl Eltern als auch SchülerInnen dieses Schulziel als zweitwichtigstes und als dritt wichtigstes doch deutlich häufiger nennen als LehrerInnen.

Übersicht 5.0.5

Die Schule soll den Kindern und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen, wie man lernt, Anordnungen richtig auszuführen

Prozentanteile, mit denen dieses Ziel von Schülern, Lehrern, bzw. Eltern als wichtigstes, zweitwichtigstes, drittwichtigstes Ziel genannt wurde, bzw. nicht genannt wurde.



Anordnungen richtig ausführen

	wicht	zweit	dritt	nicht	n (100%=...)
Schüler	4	11	11	75	1028
Lehrer	2	3	4	91	1430
Eltern	4	10	10	77	1023

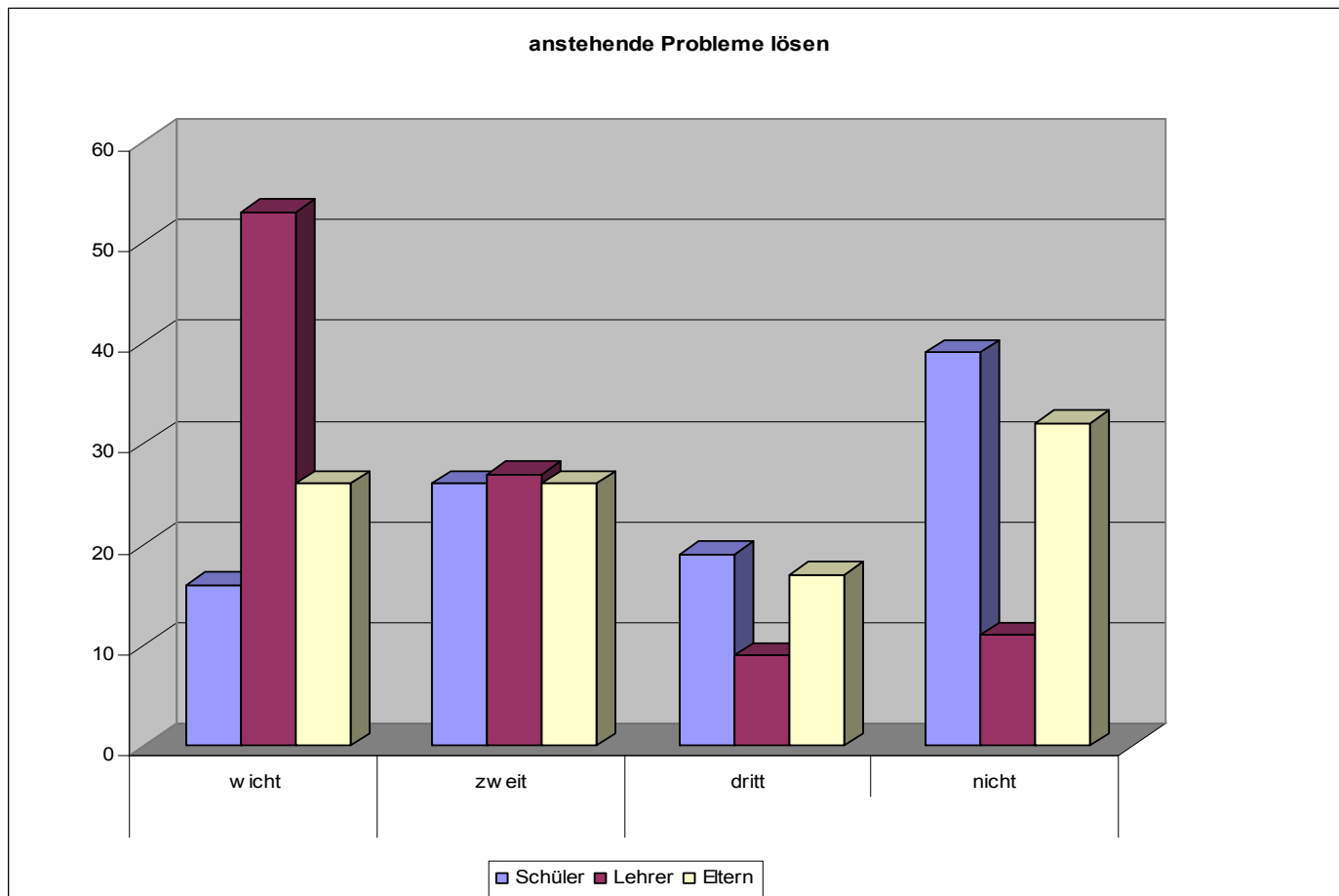
Eine wirklich deutliche Diskrepanz zeigt aber die folgende Übersicht 5.0.6 .

Mehr als die Hälfte der LehrerInnen meinen, dass das wichtigste Ziel der Schule sei, den Kindern und Jugendlichen dabei zu helfen, zu lernen, wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen; Zu lernen wie man lernt ist aus der Sicht von deutlich mehr als der Hälfte der LehrerInnen das wichtigste Ziel der Schule. Diese Sichtweise wird nur von 16% der SchülerInnen und 26% der Eltern geteilt.

Übersicht 5.0.6

Die Schule soll den Kindern und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen, wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen

Prozentanteile, mit denen dieses Ziel von Schülern, Lehrern, bzw. Eltern als wichtigstes, zweitwichtigstes, dritt wichtigstes Ziel genannt wurde, bzw. nicht genannt wurde.



anstehende Probleme lösen	wicht	zweit	dritt	nicht	n (100%=...)
Schüler	16	26	19	39	1028
Lehrer	53	27	9	11	1430
Eltern	26	26	17	32	1023

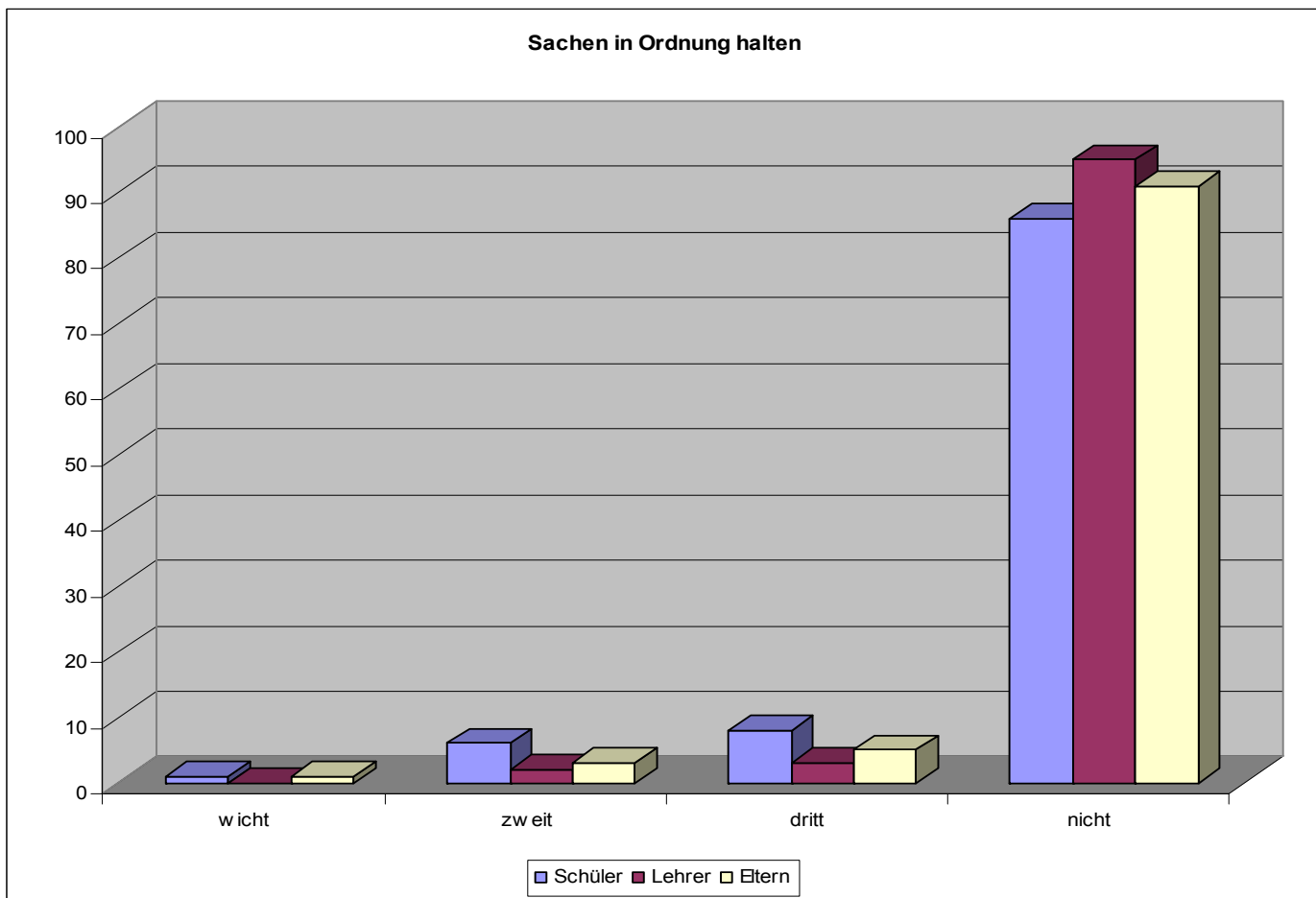
Seine Sachen in Ordnung zu halten, ist wiederum eines von den Zielen, das von keiner der Befragtengruppen für besonders wichtig erachtet wird; allerdings zeigt sich auch hier, ähnlich wie bei dem Ziel „Anordnungen befolgen“, dass die Eltern und die SchülerInnen dieses Ziel immer noch häufiger als zweit- oder dritt wichtigstes Ziel angeben als die LehrerInnen. Die Vorstellung, LehrerInnen seien vor allem auf Ordnung und Durchsetzung von Regeln in der Schule bedacht, gehört also

keineswegs zum gängigen und häufigen Denkmuster. Da wo die Orientierung an Ordnung und Folgsamkeit überhaupt noch anzutreffen ist, wird sie von Eltern und Schülern noch eher vertreten als von LehrerInnen.

Übersicht 5.0.7

Die Schule soll den Kindern und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen, wie man seine Sachen in Ordnung hält

Prozentanteile, mit denen dieses Ziel von Schülern, Lehrern, bzw. Eltern als wichtigstes, zweitwichtigstes, drittwichtigstes Ziel genannt wurde, bzw, nicht genannt wurde.



Zahlenangaben zu Übersicht 5.0.7:

Sachen in Ordnung halten

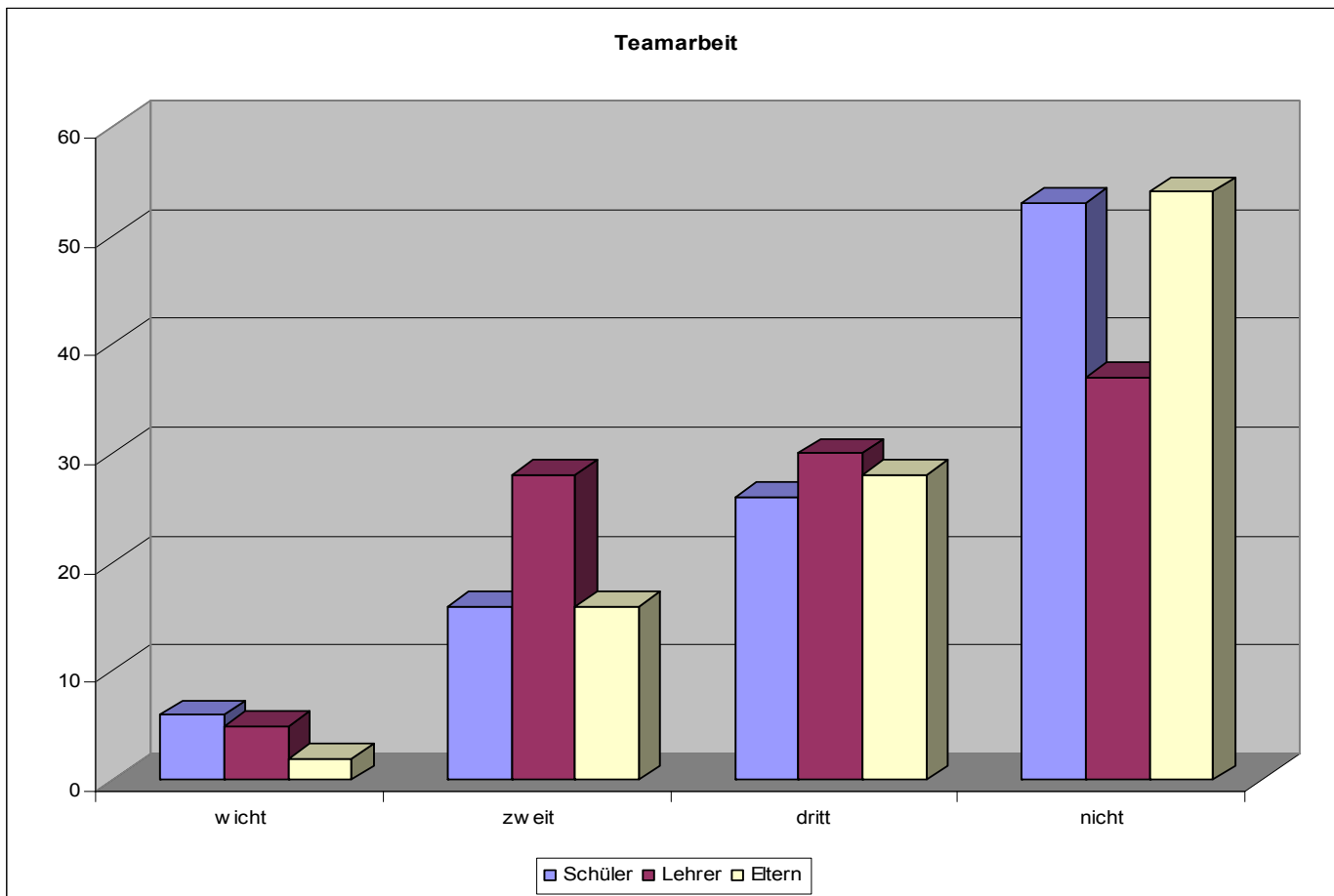
	wicht	zweit	dritt	nicht	n (100%=...)
Schüler	1	6	8	86	1028
Lehrer	0	2	3	95	1430
Eltern	1	3	5	91	1023

Die Bedeutung der Teamarbeit wird von LehrerInnen ebenfalls etwas häufiger gesehen als von SchülerInnen und Eltern; dies zeigt sich vor allem in den Nennungen an zweiter und dritter Stelle.

Übersicht 5.0.8

Die Schule soll den Kindern und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen, wie man schwierige Aufgaben in Teamarbeit löst

Prozentanteile, mit denen dieses Ziel von Schülern, Lehrern, bzw. Eltern als wichtigstes, zweitwichtigstes, drittwichtigstes Ziel genannt wurde, bzw, nicht genannt wurde.



Teamarbeit	wicht	zweit	dritt	nicht	n (100%=...)
Schüler	6	16	26	53	1028
Lehrer	5	28	30	37	1430
Eltern	2	16	28	54	1023

Fazit: der markanteste Unterschied zwischen SchülerInnen und Eltern einerseits, und LehrerInnen andererseits, ist: SchülerInnen und Eltern sind der Ansicht, dass die Schule in erster Linie der Vorbereitung auf die Berufsarbeit dienen soll, LehrerInnen sind der Ansicht, dass die Schule in erster Linie darauf vorbereiten soll, sich das Wissen zu verschaffen, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen. Im Zusammenhang mit der, freilich weit weniger stark ausgeprägten, Differenz hinsichtlich der Einschätzung der Wichtigkeit von Ordnung und Folgsamkeit zwischen Schülern und Eltern einerseits und LehrerInnen andererseits, könnte man die These wagen: Die Einschätzung der Ziele schulischer Erziehung dürfte durch einen deutlichen Unterschied gekennzeichnet sein: Eltern und Schüler zeigen hinsichtlich dieser Ziele im Durchschnitt einen deutlich ausgeprägteren Pragmatismus als LehrerInnen dies tun.

Interessanterweise ist diese Differenz etwas stärker zwischen (weiblichen) Lehrerinnen und Eltern ausgeprägt als zwischen (männlichen) Lehrern und Eltern. So haben 28 % der männlichen Lehrer, als wichtigstes Ziel der Schule genannt „was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich auszuüben“ während das nur knapp 21 % der weiblichen Lehrerinnen als wichtigstes Ziel sahen. Der Anteil der männlichen Lehrer die „wie man sich das Wissen verschafft um anstehende Probleme zu lösen“ als wichtigstes Ziel nannten, ist mit 50 % geringfügig niedriger als bei den Frauen, bei denen er 54 % beträgt. Der männliche Lehrkörper könnte in der Auffassung der Aufgaben der Schule möglicherweise etwas eher in die pragmatische Richtung der Eltern tendieren: der erste der genannten Unterschiede ist statistisch signifikant, der zweite nicht.

Übersicht 5.0.9

Berufsausbildung vs. Problemlösung als wichtigstes Ziel bei Lehrerinnen und Lehrern

	Wichtig Berufsbildung	Nicht wichtig	n (100%=..)
weiblich	20	80	1000
männlich	28	72	308
P = 0,003			

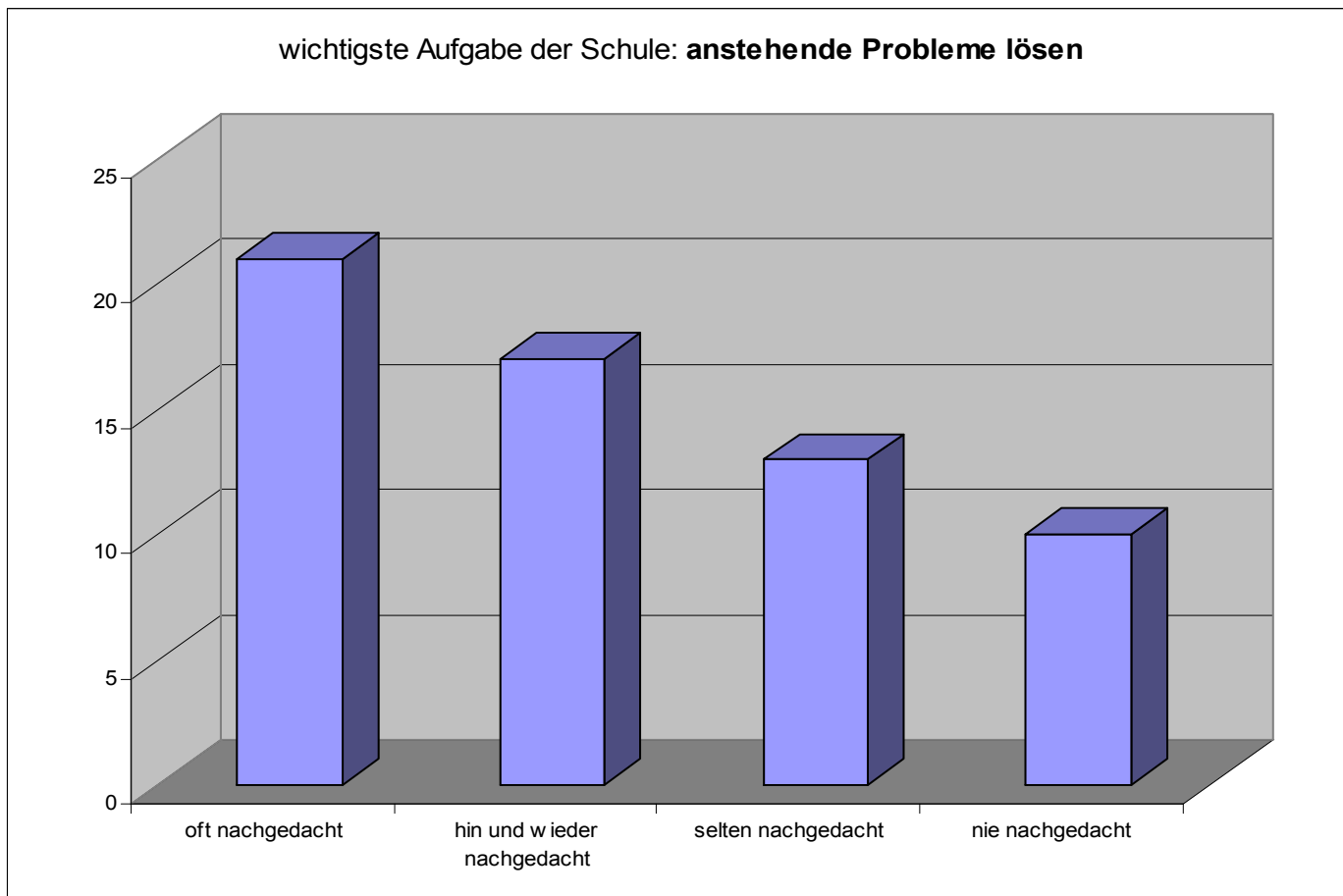
	wichtig Problemlösung	Nicht wichtig	n (100%=..)
weiblich	54	46	1000
männlich	50	50	308
P=0,219 (nicht sig.)			

Folgt aus dieser Diskrepanz zwischen der Auffassung der Eltern und der LehrerInnen, was die Aufgabe der Schule ist, dass es einen programmierten Konflikt zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gibt? – Die Übersicht 5.0.10 zeigt, dass SchülerInnen umso häufiger die mehrheitliche Sicht von LehrerInnen teilen, je häufiger sie nach eigenen Angaben schon darüber nachgedacht haben, was die wichtigsten Ziele der Schule sind. Zwar sind es auch bei den SchülerInnen, die schon oft darüber nachgedacht haben, nur 21%, die die Mehrheitsmeinung der LehrerInnen teilen (gegenüber 10% bei jenen, die noch nie darüber nachgedacht haben). Aber immerhin könnte man, in freier Interpretation, doch die Hypothese aufstellen, dass Nachdenken vielleicht dazu beiträgt, das Ausmaß der Übereinstimmung mit der Sichtweise der LehrerInnen zu erhöhen – nach unseren Zahlen zu verdoppeln.

Übersicht 5.0.10

Die Schule soll den Kinder und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen

Prozentanteile, mit denen dieses Ziel von Schülern, die oft, hin und wieder, selten, bzw. nie über die Ziele der Schule nachgedacht haben, als wichtigstes Ziel genannt wurde.



anstehende Probleme lösen

	oft nachgedacht	hin und wieder nachgedacht	selten nachgedacht	nie nachgedacht	n(100%=...)
wicht	21	17	13	10	
n	102	551	291	71	1028

Je öfter also SchülerInnen über die Ziele des Schulunterrichts nachgedacht haben, desto häufiger nennen sie als Wichtigstes jenes Ziel, das auch für die meisten LehrerInnen das wichtigste Ziel ist: **sich das Wissen zu verschaffen, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen.**

5.1 Der Unterstützungsbedarf von LehrerInnen: Unterschiede nach Einschätzung der Wichtigkeit von Schulzielen.

Die oben ausgeführte Hypothese, dass die Einschätzung, welche Ziele in der schulischen (Aus-)Bildung die wichtigsten seien, einen Einfluss auf die Bedarfsstruktur an Unterstützung hat, lässt sich anhand der untenstehenden Übersicht 5.1.1 untersuchen:

Diese Übersicht 5.1.1 gibt analog zur Übersicht 4.3.1 den von LehrerInnen angegebenen Bedarf nach Unterstützung an, aufgegliedert danach, welches Ziel der schulischen (Aus-)Bildung als das Wichtigste angegeben wurde. Dabei haben wir zur rascheren Übersicht auch hier Verhältniszahlen (Risikorate) gewählt: So bedeutet z.B. die Verhältniszahl 0,93 in der ersten Zeile und der ersten Spalte der Übersicht 5.1.1, dass der Bedarf an Unterstützung bei verhaltensauffälligen SchülerInnen, der insgesamt mit 90% angegeben wird, bei den LehrerInnen, die das wichtigste Ziel der Schule darin sehen, auf die Berufsarbeit vorzubereiten, 0,93 mal so oft, also mit 84%, angegeben wurde.

LehrerInnen, für die das wichtigste Ziel der schulischen Ausbildung die Berufsvorbereitung ist, sehen weniger Unterstützungsbedarf als der Durchschnitt bei den meisten Themen; überdurchschnittlichen Unterstützungsbedarf sehen sie lediglich bei der Bereitstellung von Informationen zur Schulwahl.

LehrerInnen, für die das wichtigste Ziel der schulischen (Aus-)Bildung ist, sich das Wissen zu verschaffen, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen, zeigen in fast allen Bereichen einen überdurchschnittlich hohen Unterstützungsbedarf. Geringfügig niedriger als im Durchschnitt ist er nur beim diagnostischen Testen, bei Informationen zur Schulwahl und bei der Unterstützung zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung. Eine Typologie von Unterstützungsbedarf von LehrerInnen lässt sich also einerseits unter Berücksichtigung der Schulart, andererseits aber auch unter Berücksichtigung der pädagogischen Orientierung des Lehrers/der Lehrerin aufstellen.

Übersicht 5.1.1

Von LehrerInnen angegebener Unterstützungsbedarf

nach Schulzielen (Einschätzung, was das wichtigste Ziel der Schule sei).

Risikoraten. Leseanleitung: Der durchschnittlich angegebene Unterstützungsbedarf für verhaltensauffällige SchülerInnen ist 90% (erste Zeile, Spaltensumme: 0,90). Für LehrerInnen, die der Meinung sind, die Schule habe in erster Linie auf die Berufsarbeit vorzubereiten, ist er 0,93 mal so hoch, also 84%. (erste Zeile, erste Spalte: Berufsarb.)

Fett gedruckt: eine Abweichung von mehr als 15 Prozent.

*: signifikant auf dem 5%-Niveau.

Wichtigste Aufgabe der Schule:->	Berufsarb.	Eigene Int. vertr.	Mit and. Menschen zurechtk.	Anord. ausf.	anstehende Probl. lösen	Sachen in Ordng. halten *)	Teamarb.	Spaltensumme: relativer Anteil
Unterstützung besonders notwendig:								
verh.auffällige Schüler	0,93*	0,79*	1,03	1,06	1,03*	1,11	1,02	0,90
Missbrauchsverdacht	0,86*	1,00	1,08	0,77	1,03	0,89	1,11	0,68
Gewaltakte	0,89*	1,00	1,11	0,75	1,00	1,25	1,19	0,64
Teilleistungsschw.	0,87*	0,76	1,01	1,19	1,05*	0,98	1,04	0,61
diagnostisches Testen	1,00	0,91	1,02	1,27	0,98	1,56	1,07	0,51
Gewaltprävention	0,87	1,11	1,16	0,45	1,00	0,00	1,25	0,39
Begabungsförderung	0,97	1,13	0,90	1,15	1,04	0,00	0,97	0,19
Kommunikation Koll	0,88	0,82	1,09	0,75	1,01	1,15	1,34	0,17
eig. Pers. Entwicklung	0,80	1,37	1,32	0,56	0,98	0,00	1,17	0,16
Inf. Zur Schulwahl	1,16	2,40*	0,70	1,75	0,92	0,00	1,34	0,15
Schulentwicklung	0,92	2,01	1,01	0,00	1,05	0,00	0,75	0,09
n	318	35	222	25	755	6*)	68	

*) : wegen zu kleiner Besetzungen nicht interpretierbar

6. Gewalt im Schulalltag: ganz normaler Wahnsinn, oder Alarmsignal?

„Ich erziehe meine Tochter antiautoritär, aber sie macht trotzdem nicht, was ich will.“

(Nina Hagen, Rocksängerin)

Die während der letzten Jahre stark gestiegene Medienpräsenz des Themas Gewalt an Schulen orientiert sich – wie das der Logik der medialen Berichterstattung entspricht – in erster Linie an spektakulären Formen von Gewalt; Amoklauf an Schulen ist hierbei offenbar am „attraktivsten“

(vgl. u.a. <http://oe1.orf.at/highlights/135570.html>). Mit verstärkter – vielleicht oft auch überzeichneter - Medienpräsenz geht wachsende Sensibilität für den Themenbereich Gewalt unter Jugendlichen und insbesondere an Schulen einher (vgl. Krall, 2004: 7). Abgesehen von diesen Extrembeispielen eskalierter Gewalt stellt sich aber die Frage, ob grundsätzlich eine Veränderung des Aggressions- und Konfliktpotenzials an Schulen messbar ist und, wenn ja, wie sich dieses äußert. Vielfach ist bei Untersuchungen zu diesem Thema eine unterschiedliche Gewaltwahrnehmung festzustellen: So ordnen beispielsweise LehrerInnen mehr Akte unter Gewalt ein, als SchülerInnen und diese tendieren auch dazu, nur mit Absicht verübte Aggression und physische Übergriffe als Gewalt zu bezeichnen, während LehrerInnen in weiterem Ausmaß auch psychische Beeinträchtigungen mitberücksichtigen (vgl. Drilling et al. 2002, 28).

Wir sind in unseren Analysen von einem weiten Gewaltbegriff ausgegangen, der von verbaler Gewalt (Beschimpfungen), über leichte körperliche Attacken (keine sichtbaren Folgen) bis zu schwereren körperlichen Attacken reicht. Dabei liegt der Fokus auf Gewalt zwischen den SchülerInnen. Ergänzend wird der Aspekt des zahlenmäßigen Ungleichgewichts bei Konflikten beleuchtet („mehrere gegen eine/n“).

Darüber hinaus haben wir gefragt, was unter „Gewalt“ im Schulalltag verstanden wird. Dabei hat sich herausgestellt, dass die Aspekte von Gewalt bzw. schlechtem Klassenklima, nach denen wir explizit gefragt hatten, von SchülerInnen, Eltern und

LehrerInnen tatsächlich im Wesentlichen deren eigener Definition von Gewalt entsprochen haben.

6.1 Das Thema „Schulgewalt“ in der neueren Literatur

Historisch betrachtet ist eine Verschiebung des Forschungsgegenstands vom „prügelnden Dorfschulmeister“ hin zum „Schüler als Gewalttäter“ festzustellen (vgl. Fuchs et al., 2005, 11). Ab Mitte der 90er Jahre entwickelte sich von pädagogischer und psychologischer Seite ein Trend zu Fragestellungen, welche die Gewaltprävention ins Zentrum des Interesses rückten: „Was wirkt nachhaltig und vorbeugend gegen Gewalt in der Schule?“ (vgl. Schubarth 2000), und besonders im Rahmen pädagogischer Forschungen kam dem „Schulklima“-Begriff steigende Bedeutung zu (vgl. Tillmann et al. 2007). Schließlich wurde der Fokus der Forschung auf pädagogischer und psychologischer Ebene zunehmend auf eine Entwicklung und Erprobung von Präventions- anstelle von Sanktionsmaßnahmen gelegt.

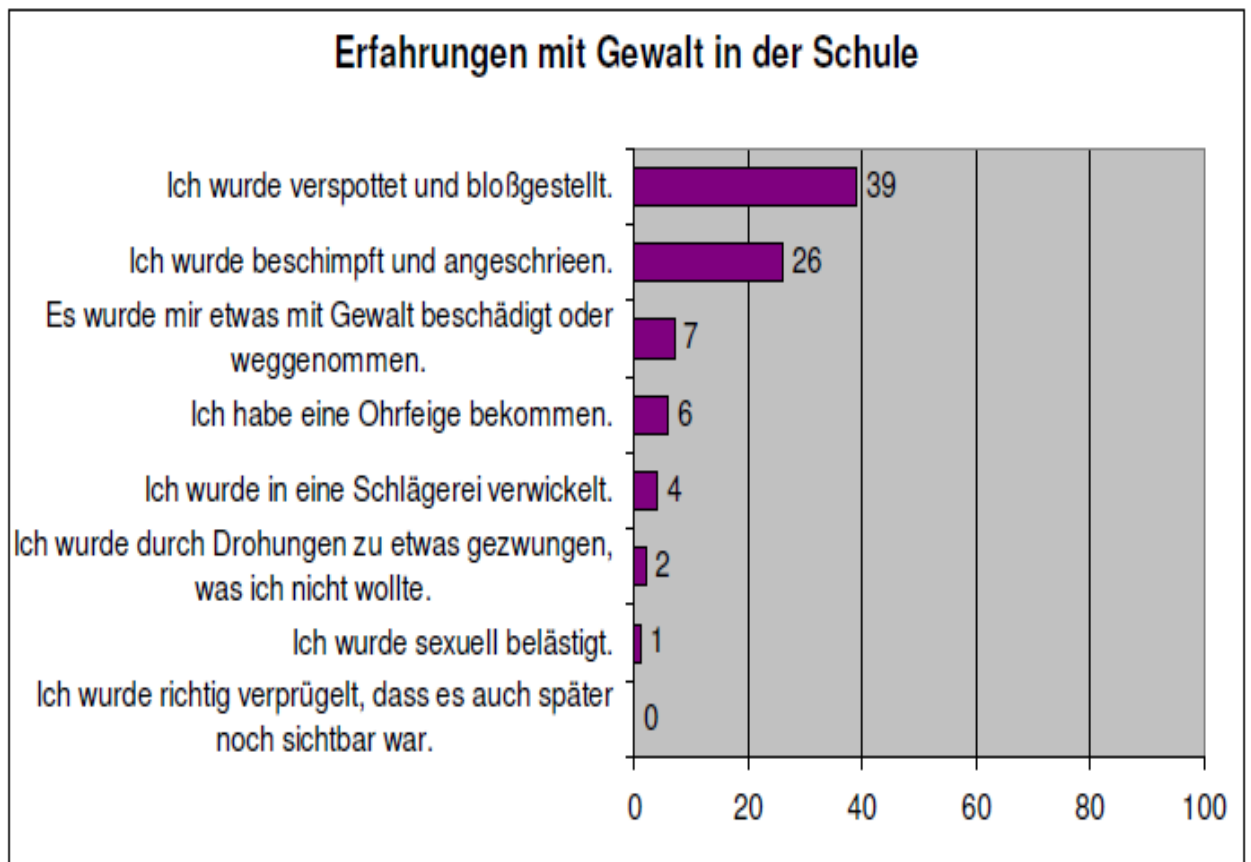
Inhaltlich kam im Rahmen der psychologischen Forschungslinie vielfach das Bullying-Konzept (besonders betont bei Dan Olweus 1995) zur Operationalisierung von Gewalt zur Anwendung. Auch im Rahmen der HBSC-Studien („Health Behaviour in School-aged Children“), wurde dieses Konzept in die Fragestellungen zum Thema Gewalt aufgenommen. Es handelt sich dabei um eine ab 1983 regelmäßig wiederholte Untersuchung der WHO, an der im 4-Jahresrhythmus eine steigende Anzahl von Teilnehmerländern des EU-Raumes, Nordamerika, Canada, Israel u.a. teilgenommen haben. Im Schuljahr 2005/06 waren es 43 Länder. Diese Studie untersucht den Gesundheitszustand und das Gesundheitsverhalten von 11-, 13- und 15-jährigen Schüler/innen sowie den Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Basierend auf der Erkenntnis, dass Gewalt auf vielerlei Weise zum Ausdruck kommen kann und es nicht ausreicht, ausschließlich die körperlichen Gewaltakte in die Definition von Bullying aufzunehmen, unterscheidet man beim Bullying verschiedene Arten, nämlich körperliche Gewalt, verbaler Druck (z. B. Beschimpfungen, Beleidigungen etc.), mittelbares Bullying durch Mangel an Akzeptanz, Demonstration von Gleichgültigkeit, üble Nachrede, absichtliche Ausgrenzung etc., Einschüchterung, Erpressung und Vandalismus als Zerstörung von Privateigentum der Opfer (HBSC Factsheet Nr. 5/09, S.1). Etwa jede/r fünfte befragte SchülerIn ist entweder als Opfer oder TäterIn bereits beteiligt gewesen und

es zeigt sich ein deutlich höherer Anteil bei Burschen als Täter, während Mädchen etwas häufiger Opfer sind (vielleicht auch: sich in Befragungen als solche darstellen). Im internationalen Vergleich liegt die Häufigkeit von Bullying an österreichischen Schulen nach den Ergebnissen dieser Studienserie am oberen Ende des Spektrums und ist bei der Gruppe der 13- bis 15-jährigen besonders häufig zu beobachten. Dieses Ergebnis wurde bereits bei Fuchs et al 1996 beobachtet. Auffällig ist der Befund, dass besonders bei Burschen die Vereinigung der Opfer- und Täter-Rolle in einer Person deutlich überrepräsentiert zu sein scheint. Ab 1998 zeichnet sich eine sinkende Tendenz bei der Zahl der TäterInnen ab, während die Zahl der Opfer nahezu unverändert bleibt.

Weitere aktuelle Studien scheinen zu belegen, dass „harte Gewalterfahrungen“ im Sinken begriffen sind bzw. stagnieren, während psychische und verbale Gewalt einen Anstieg verzeichnet (Aigner, Sedlak, 1999, 3 und 5). Edelbacher/Norden (2008) legen im Rahmen einer aktuellen Studie einen weiten Gewaltbegriff zugrunde, der neben körperlicher Gewalt auch psychische, verbale und vandalistische Ausübungsformen unterscheidet. Als zentrale Ergebnisse kommen diese in Übereinstimmung mit deutschen und österreichischen Untersuchungen von Fuchs et al. 2005 sowie Wolke 2006 und Strohmeier et al. 2005 zu dem Schluss, dass verbale Gewalt die häufigste - und gemäß der Aussagen befragter LehrerInnen und Eltern - auch die typische Form schulischer Gewalt darstellt. Als hauptsächliche Zielrichtung von Gewalttätigkeiten nennen diese Autoren dabei jene von Schülern gegen ihre Mitschüler.

Das österreichische Institut für Jugendforschung hat im Rahmen einer Untersuchung im Jahre 2006 den Fokus auf das Thema Gewalt unter Jugendlichen bei 15 bis 20-jährigen gerichtet. Diese Untersuchung war nicht auf den Schulkontext beschränkt, aber es zeigte sich auch in dieser Studie (Übersicht 6.1.1), dass verbale Gewalt besonders in der Schule die häufigste Form der Konfliktaustragung darstellt, während körperliche Gewalt häufiger außerhalb von Schule, Arbeit oder Familie erlebt wird. Grundsätzlich ist ein negativer Zusammenhang zwischen körperlicher Gewalt und Alter festzustellen: körperliche Gewalt wird mit steigendem Alter seltener erlebt.

Übersicht 6.1.1 Gewaltbegriff (Quelle: Zuba; Jugendstudie 2006)



Quelle: ÖJ: Jugendstudie 2006, n=500 (Angaben in Prozent).

6.2 Methodische Aspekte der Forschungen zum Thema Schultgewalt

Die methodischen Ansätze der Untersuchungen zum Thema Gewalt im Schulkontext reichen von unmittelbaren Täter- und Opfer-Selbstberichten durch Schüler im Rahmen von standardisierten Befragungen, meist als Gruppen- bzw. class-room-Befragungen (vgl. dazu Wilmers et al. 2002; Fuchs et al. 2001; Tillmann et al. 1999 - alle Nennungen in Fuchs et al. 2005, 15), bis zu mittelbarer Erfassung aus einer Beobachterperspektive: Schulleiter, Lehrer und Schüler werden dabei als ExpertInnen befragt (vgl. u.a. Meng 2004; Tillmann et al. 1999, Wetzels et al. 1998). Valide Aussagen zum Prozess der *Gewaltentwicklung* sind schwer zu finden, da überwiegend Querschnittserhebungen durchgeführt wurden. Einschätzungen der längerfristigen Entwicklung anhand von Expertenurteilen (Lehrer, Schulleiter) sind dem Einwand ausgesetzt, bloß subjektive Wahrnehmung zu erfassen und eine objektive Messung zu vernachlässigen. Aus diesen diversifizierten Feldzugängen ergeben sich unterschiedliche Reichweiten der Aussagen und Validität der Daten.

Die vorliegende Untersuchung versucht, durch Befragung der zentralen Akteure des Schulalltags - SchulleiterInnen, SchulinspektorInnen, Eltern, SchülerInnen aus VS, HS, AHS, BHS - einen Einblick aus den Perspektiven möglichst aller potentiell Beteiligten zu bieten.

6.3 Der Gewaltbegriff im Rahmen der vorliegenden Untersuchung

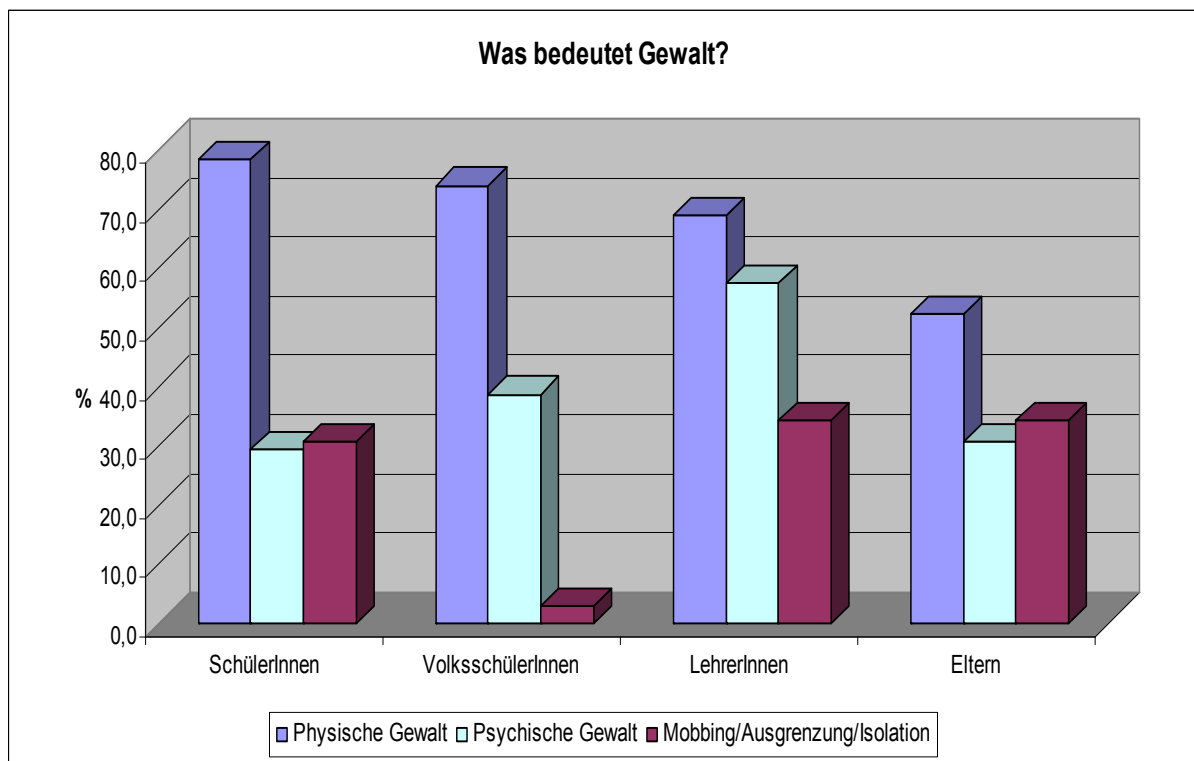
*„Gewalt ist (somit) auch eine soziale und kulturelle Konstruktion, die vor dem Hintergrund sozialer und kultureller Wahrnehmungsmuster entsteht“
(Fuchs et.al., 16).*

Dieses Zitat ist nur eines von vielen Beispielen dafür, wie schwierig es ist, einen in der Alltagssprache so einfach erscheinenden Begriff einigermaßen präzise zu definieren.

Welche Bilder haben unsere Befragten vor sich? Existiert ein einheitliches/unterschiedliches Wahrnehmungsmuster innerhalb der befragten Akteursgruppen? Da Einschränkungen des zentralen Verständnisses des Gewaltbegriffs durch vorgegebene Antwortalternativen vermieden werden sollten, wurde SchülerInnen, VolksschülerInnen, LehrerInnen und Eltern zunächst im Rahmen einer offenen Frage die Begriffsbestimmung überlassen (Übersicht 6.3.1): *„Wenn Sie/du von Gewalt in der Schule hören/hörst: Was verbinden/verbindest Sie/du persönlich mit diesem Wort?“* (Für VolksschülerInnen wurde die Frage umformuliert: *„Gewalt in der Schule, das ist für mich zum Beispiel, wenn...“*) Dazu gaben 92 % der SchülerInnen der Sekundarstufe, 89 % der LehrerInnen, 97 % der VolksschülerInnen und 72 % der Eltern einen Kommentar ab. Grundlegend verstehen SchülerInnen (inkl. VolksschülerInnen) unter Gewalt vorwiegend physische Attacken, darunter überwiegend Raufen, Schlagen und Verletzen, wobei die Intensität bei älteren SchülerInnen etwas höher sein dürfte, da bei der Mehrzahl der VolksschülerInnen keine sichtbaren Folgen genannt werden, während ab den Schulen der Sekundarstufe (geringfügig) häufiger sichtbare Folgen als Spezifikum von Gewalt erwähnt werden. In allen befragten Gruppen richtet sich Gewalt vorwiegend gegen MitschülerInnen, Gewalt von und gegen LehrerInnen wird dagegen nur am Rande thematisiert. Für die befragten Eltern ist der Gewaltbegriff ebenfalls ein „körperlicher“, allerdings sind hier auch verbale Attacken und Mobbing als Ausprägung psychischer Gewalt von Bedeutung (etwa jede/r Dritte nennt diese Formen).

Übersicht 6.3.1

„Was ist Gewalt?“ – Antworten der SchülerInnen der Sekundarstufe, VolksschülerInnen, LehrerInnen und Eltern



Die Antworten umfassten mehrere Begriffe und wurden daher mehreren Kategorien zugeordnet (Mehrfachantworten)

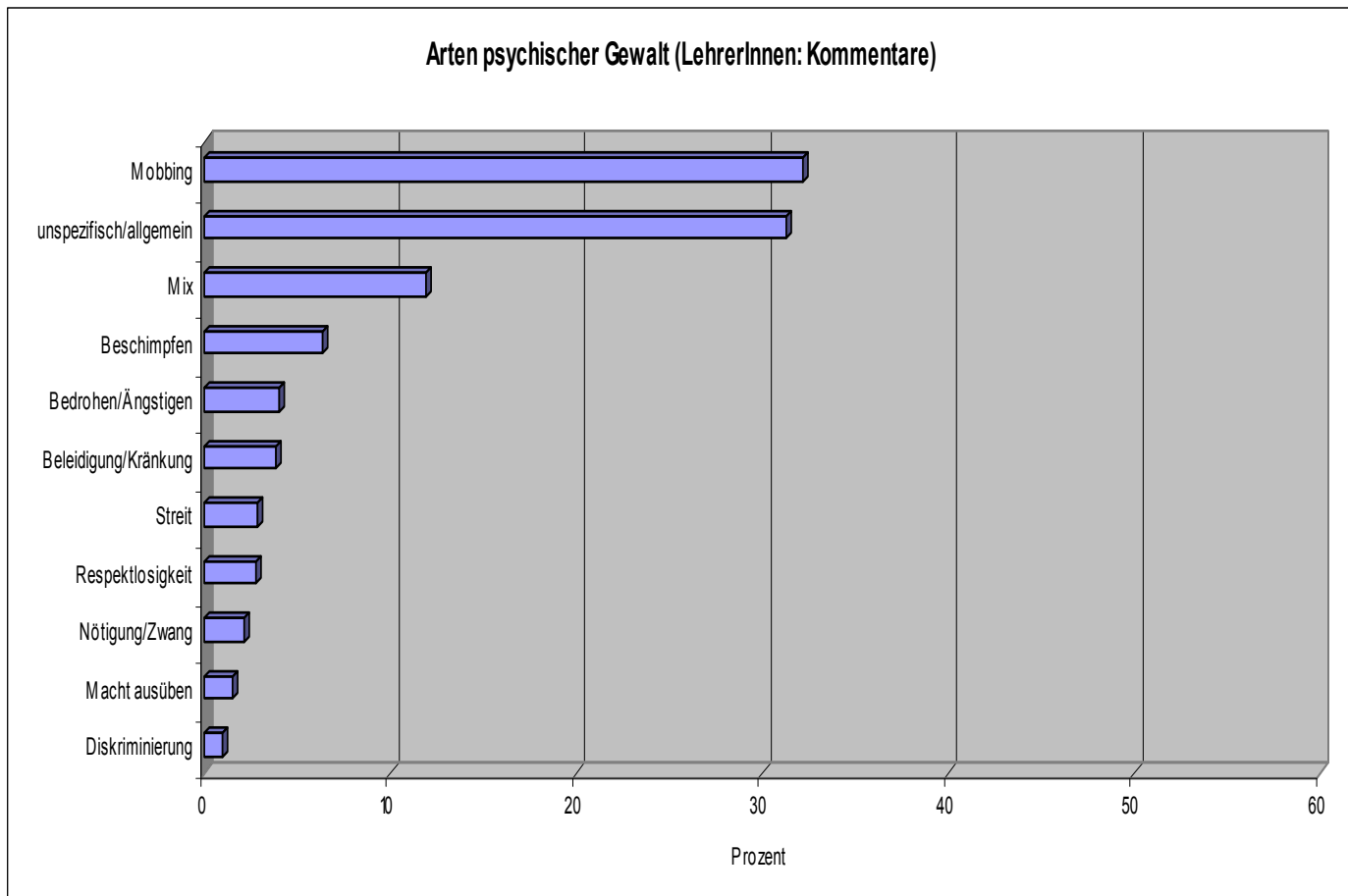
Was ist Gewalt	SchülerInnen(Sek.)	VolksschülerInnen	LehrerInnen	Eltern
Physische Gewalt	78	74	69	52
Psychische Gewalt	29	39	58	31
Mobbing/Ausgrenzung/Isolation	31	3	34	34
N (100%=).... (Mehrfachzuordnungen)	949	357	1.270	736

Die Kommentare der befragten LehrerInnen (Übersicht 6.3.2) zeigen auffällig zum einen ein besonders breites Spektrum der genannten Gewaltausprägungen, zum anderen einen höheren Anteil psychischer Gewalt, welche von Bedrohen, Demütigen und Ängstigen bis zu moderneren Formen der Einwirkung wie Internet-Mobbing reicht. Auch körperliche Gewalt wird von dieser Gruppe in fallweise durch „moderne“ Begriffe wie „Happy Slapping“ und „Bullying“ umschrieben.

Besonders häufig wird von LehrerInnen genauso wie von Eltern und (älteren) SchülerInnen „Mobbing“ (verstanden als jede Art von Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft) als ein Definitionsmerkmal von Gewalt genannt: Dieser Begriff

stellt bei allen untersuchten Gruppen mit Ausnahme der VolksschülerInnen den am häufigsten explizit genannten dar.

Übersicht 6.3.2 Gewaltbegriff bei LehrerInnen: psychische Gewalt (offene Frage)



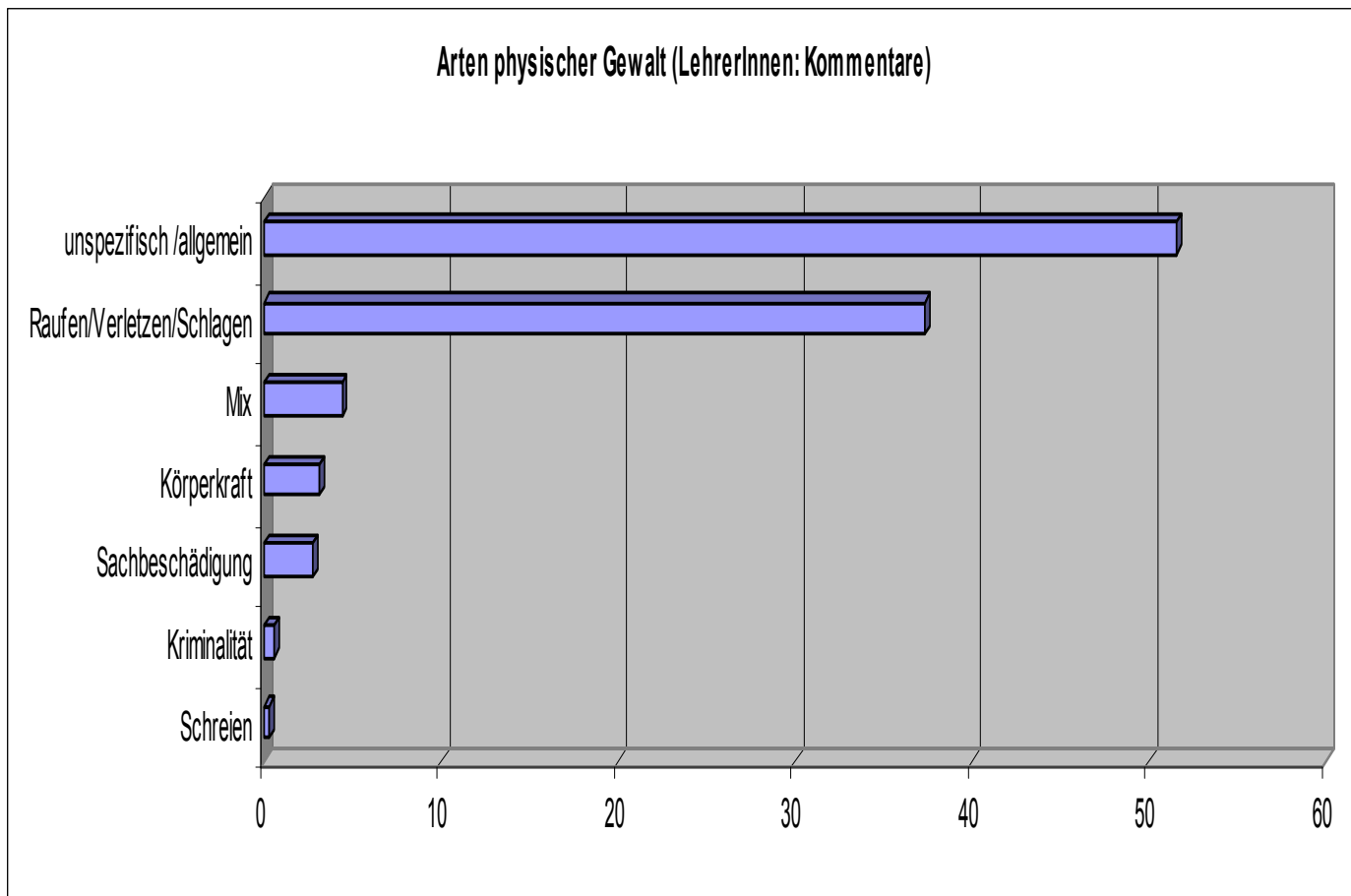
Anmerkung: Aufgrund der offenen Antwortmöglichkeit sind Zuordnungen zu beiden Hauptkategorien (psych./Phys.) möglich

Arten von Gewalt	%
Mobbing	32
unspezifisch/allgemein	31
Mix	12
Beschimpfen	6
Bedrohen/Ängstigen	4
Beleidigung/Kränkung	4
Streit	3
Respektlosigkeit	3
Nötigung/Zwang	2
Macht ausüben	2
Diskriminierung	1

Psychische Gewalt
(Anzahl der Nennungen: 1.093)

Übersicht 6.3.3

Gewaltbegriff bei LehrerInnen: physische Gewalt (offene Frage)



	unspezifisch /allgemein	52
	Raufen/Verletzen/Schlagen	37
	Mix	4
	Körperkraft	3
	Sachbeschädigung	3
	Kriminalität	1
	Schreien	0
Physische Gewalt (Anzahl der Nennungen: 888)		

6.4 Bullying, Mobbing: Sonderform von Gewalt, oder die moderne Form von Gewalt?

Schon Konrad Lorenz bezeichnete Mobbing als das aggressive Verhalten von mehreren Gruppenmitgliedern gegen ein einzelnes Tier, um dieses zu vertreiben. Vor allem im skandinavischen Raum wurde das Phänomen schließlich für unterschiedliche Lebensbereiche (für den Schulbereich insb. Von Dan Olweus) untersucht und theoretisch aufbereitet. Nach Gollnick (2005) wird Mobbing im schulischen Zusammenhang als

„ eine konfliktbelastete Kommunikation in der Klasse/im Kurs, also unter den Mitgliedern der Lerngruppe oder zwischen Lehrpersonen und Schülern verstanden, bei der die angegriffene Person unterlegen ist und von einer oder mehreren Personen systematisch, oft und während längerer Zeit mit dem Ziel und/oder dem Effekt der Ausgrenzung aus der Lerngruppe direkt oder indirekt angegriffen wird und dies als Diskriminierung empfindet. Dabei sind die Angriffe in verletzender Weise intendiert und können sich gegen einzelne aber auch gegen eine Gruppe richten und von einzelnen oder einer Gruppe ausgehen.“

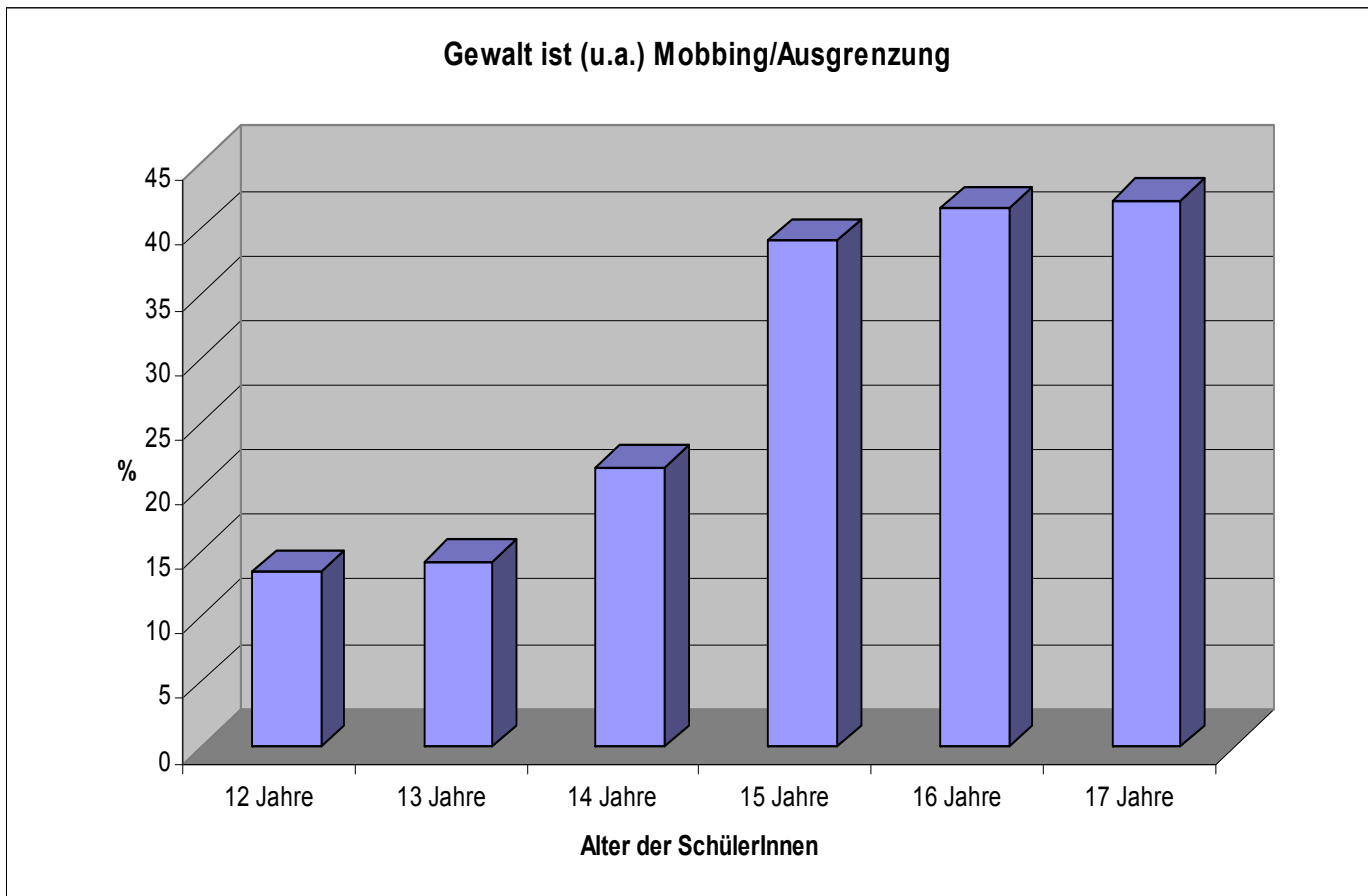
(Gollnick, 2005, 36; ähnlich Gebauer, 2005, 33 f.). Aus diesen theoretischen Fundamenten wurde schließlich von Olweus ein präventives Maßnahmen-Schema auf den drei Ebenen Schule - Klasse - Persönlichkeit entwickelt (vgl. HBSC Factsheet Nr. 5, 13).

Was davon ist für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung? Es zeigt sich, dass Mobbing keine eindeutige Zuordnung nach dem Grobschema Psychische Gewalt/Physische Gewalt zulässt, sondern einen sehr vielschichtigen, schleichenden, und sich erst allmählich entwickelnden Prozess darstellt, der insbesondere bei LehrerInnen und Eltern oft erst spät zu identifizieren ist. Dennoch sind sich die von uns befragten Akteure des Phänomens bewusst und problematisieren es im Rahmen unserer Untersuchung in auffälligem Ausmaß als Ausprägung von Gewalt (vgl. Übersicht 6.3.2). Gerade das geschlossene und statische Sozialsystem „Klasse“, aus welchem ein „Ausbrechen“ nur schwer möglich ist, und welches Rollen (zB „Opfer“) langfristig zuschreiben kann, macht eine gestörte Integration für den überwiegenden Teil der Befragten zum Problem. Auch rezente Literatur anhand konkreter Fallanalysen kommt zu dem Schluss, dass die Sicherstellung einer gewaltfreien Lern- und Lebensatmosphäre häufig illusorisch ist

und das Mobbing-Problem in den meisten Fällen nicht vollständig gelöst wird, da der/die AkteurInnen (wohl aufgrund der Niederschwelligkeit der Einzelaktionen) nicht nachhaltig zur Verantwortung gezogen werden (können). Auch führen die oberflächlichen Analysen durch (oftmals überforderte) LehrerInnen und Eltern zu Fehldeutungen: Mobbing-Opfern wird Leistungsversagen, mangelnde Team- und Durchsetzungsfähigkeit, mangelnde soziale Kompetenz unterstellt, was schließlich nicht selten zu dem Urteil führt: „Ungeeignet für den Schultyp“ o.ä. (vgl. dazu Gollnick, 2005, 67, 77). Hier eröffnet sich, so die nahe liegende Folgerung, allein schon durch die auffällige Häufigkeit, mit der das Problem genannt wird, ein wichtiges Betätigungsfeld psychologisch geschulter Fachkräfte sowohl als Interventionsstelle im Akutfall, als auch als Ansprechpartner für die Nachbetreuung der Opfer. Zielgruppen sind dabei nicht nur SchülerInnen sondern auch LehrerInnen und Eltern. In diesem Sinne können folgende Bereiche der Beratung unterschieden werden: Prävention, Begleitung, Kooperation, Nachsorge und schließlich Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Gollnick, 2005, 234f.).

Übersicht 6.4.1

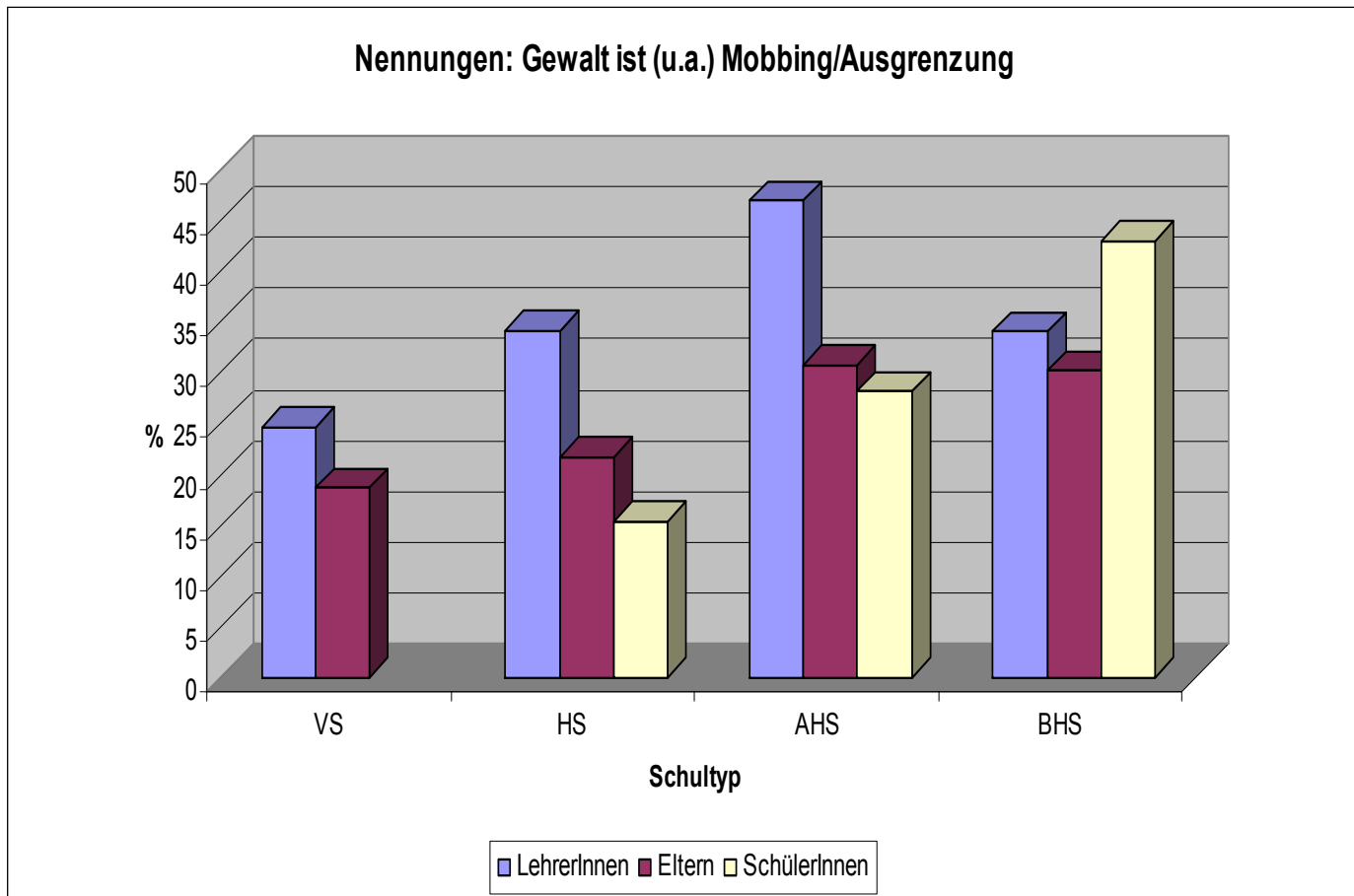
Definition von Gewalt als Mobbing/Ausgrenzung durch SchülerInnen nach Alter



Alter der SchülerInnen	% Mobbing genannt...	...von insgesamt (N)
12 Jahre	13,5	148
13 Jahre	14,3	237
14 Jahre	21,6	88
15 Jahre	39,1	207
16 Jahre	41,6	214
17 Jahre	42,2	90
Gesamt	28,6	984

Übersicht 6.4.2

Definition von Gewalt als Mobbing/Ausgrenzung durch LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen nach Schultyp



Leseanleitung: Bei *LehrerInnen* aus AHS kam der Begriff Mobbing/Ausgrenzung auf die Frage: Was verstehen Sie unter Gewalt“ in 46,9 % der Antworten vor, bei den *Eltern* von AHS-SchülerInnen in 30,8 % der Antworten und bei *SchülerInnen* aus AHS waren es 28,1 % der Antworten, die diese Ausprägung von Gewalt enthielten. Bei Volksschulen waren nur Antworten von LehrerInnen und Eltern verfügbar.

Schultyp	LehrerInnen	Eltern	SchülerInnen
VS	25	19	-
HS	34	22	15
AHS	47	31	28
BHS	34	30	43
N	1.415	1.023	1.028

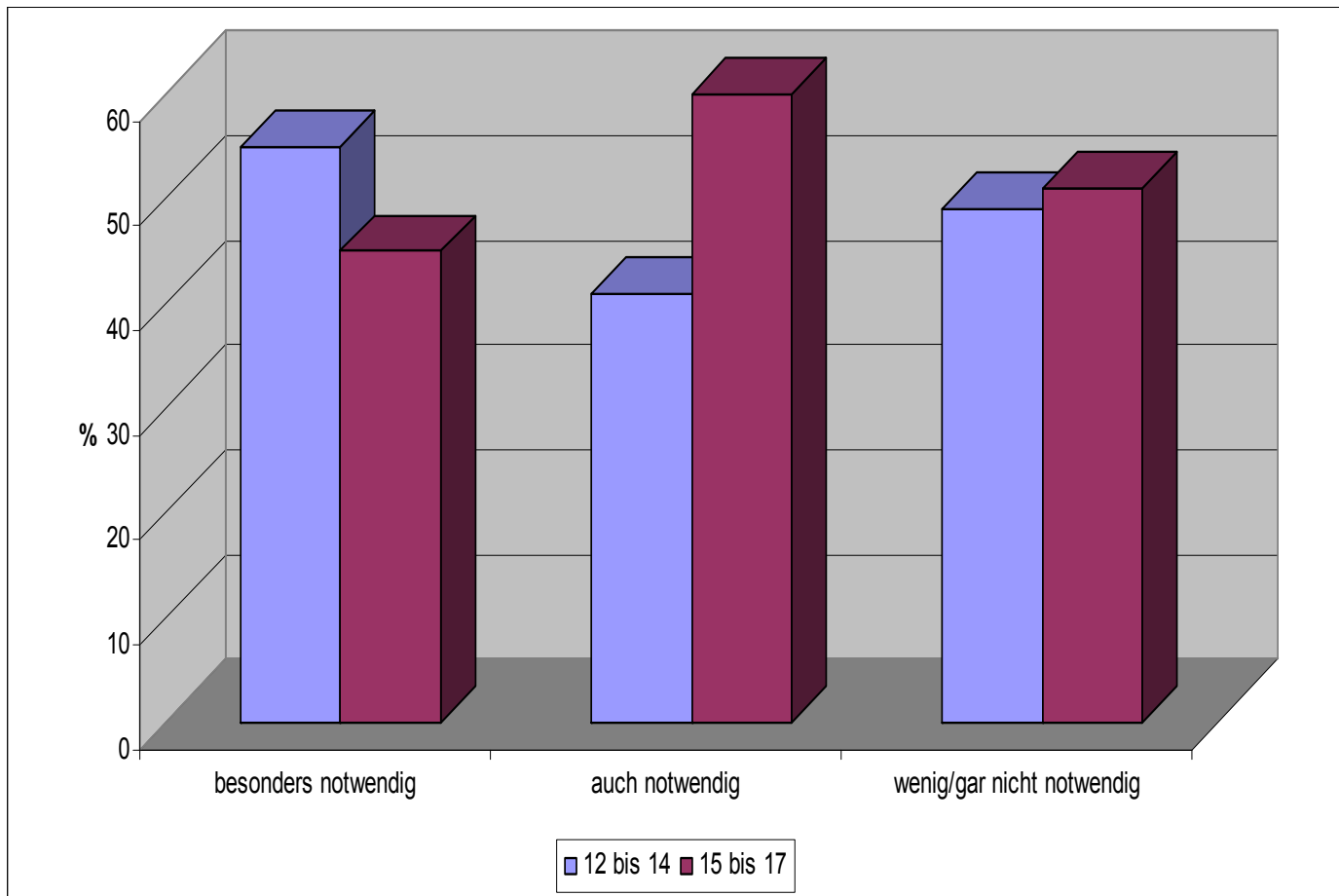
Neben der schon beschriebenen häufigen expliziten Nennung des Begriffs, fällt auf, dass diese außerdem einen deutlichen Zusammenhang mit dem Alter der SchülerInnen und dem untersuchten Schultypen zeigt. Ältere SchülerInnen nennen

das Problem häufiger als jüngere, in den AHS und BHS wird es häufiger genannt als in den VS und in den HS: da die ersteren Schüler im Durchschnitt älter sind als die letzteren, haben wir hier möglicherweise zwei mal den selben Zusammenhang vor uns. Problematisiert wird das Phänomen Mobbing von allen befragten Gruppen, allerdings ist eine verstärkte Wahrnehmung bei LehrerInnen zu beobachten.

Interessanterweise verhält es sich mit dem Wunsch nach Unterstützung nicht so: Die jüngeren SchülerInnen (12 bis 14 Jahre) halten in höherem Ausmaß (55 %) Unterstützung für besonders notwendig, wenn sie sich „in der Schule ausgeschlossen fühlen“ als ältere SchülerInnen (45 %) (vgl. Übersicht 6.4.3). Das legt die Vermutung nahe, dass Mobbing in allen untersuchten Schulstufen ein Problem darstellt. Jüngere SchülerInnen sehen die Klassen-Integration sogar in stärkerem Ausmaß als wichtig an, während sich mit steigendem Alter der Fokus der Problemlagen verschieben dürfte (vgl. dazu Übersicht 6.6.3). Ältere SchülerInnen trauen sich in höherem Maße als jüngere zu, mit Mobbing-Problemen selber fertig zu werden – eine Deutung, die auch durch viele Kommentare zum Fragebogen nahegelegt wird. Im Vergleich zwischen den Geschlechtern zeigen sich in diesem Zusammenhang keine signifikanten Unterschiede. Insgesamt betrachtet geben SchülerInnen vor allem der Sekundarstufe ihren Unterstützungsbedarf eher in anderen Zusammenhängen (z.B. Beratung bei der Schulwahl) an. Bei der Betrachtung der Unterschiede zwischen erhaltener Unterstützung und dem genannten Ausmaß an gewünschter Unterstützung durch ExpertInnen zeigt sich jedoch auch im Bereich Mobbing/Ausgrenzung ein deutlich höherer Unterstützungsbedarf (vgl. dazu auch Übersicht 6.6.3).

Übersicht 6.4.3

Unterstützungsbedarf bei Ausgeschlossen sein aus der Klasse nach Altersgruppen (SchülerInnen)



Besonders Notwendig auch notwendig wenig/gar nicht notwendig gesamt

Alter der befragten SchülerInnen

2 bis 14	55,2%	40,5%	48,9%	47,9%
15 bis 17	44,8%	59,5%	51,1%	52,1%
N	348	380	231	959

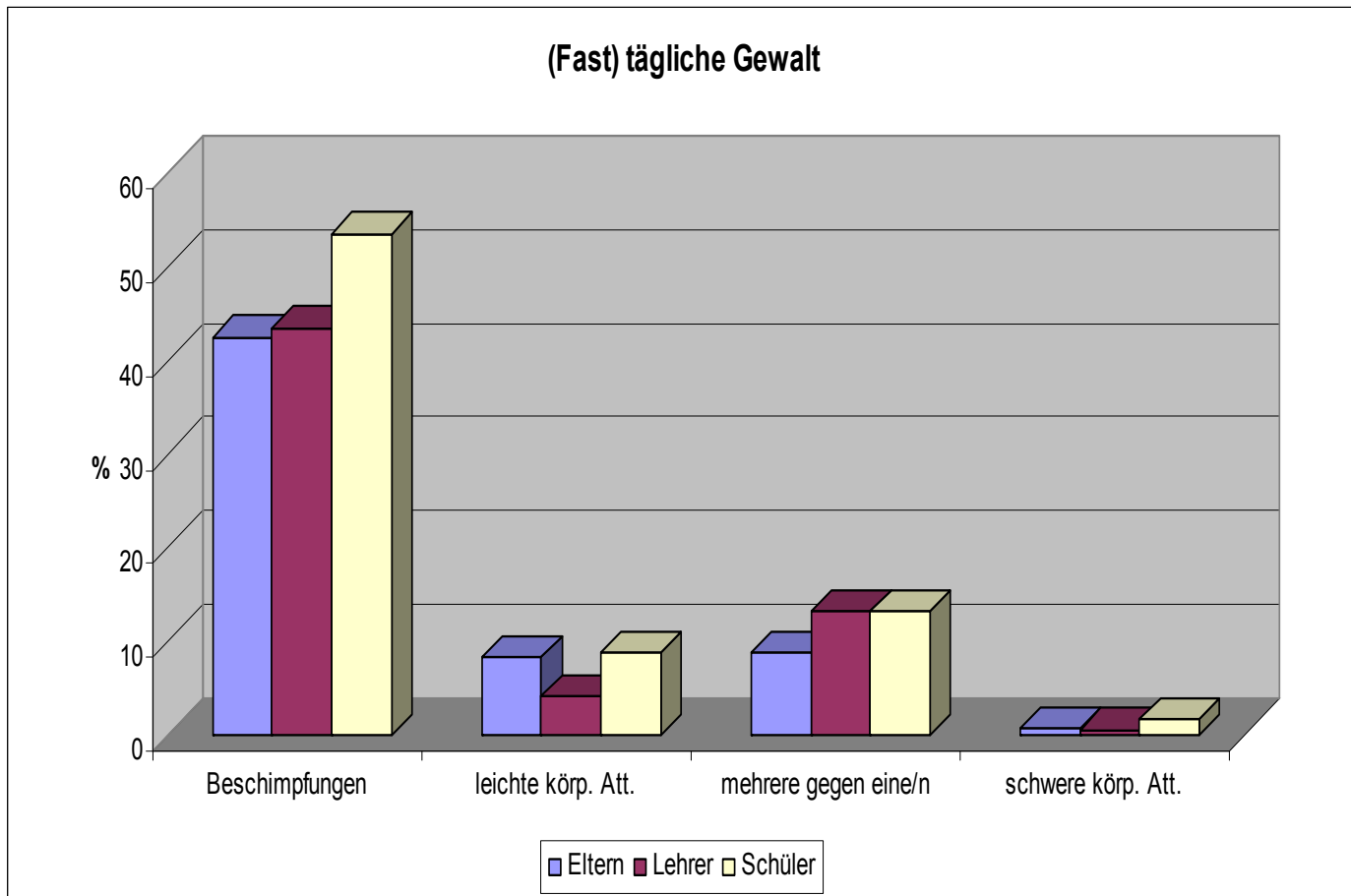
$P(\chi^2) = ,000$; Fragestellung: „Ich wünsche mir Unterstützung, wenn ich mich in der Schule ausgeschlossen fühle.“
 Antwortkategorie: „besonders notwendig“ (weitere Antwortmöglichkeiten: auch notwendig, weniger notwendig).

6.5 Gewalt im Schulalltag der von uns befragten Schulpartner

Wie äußert sich Gewalt im Schulalltag und wie wird sie von den Akteuren wahrgenommen? Gewalt in der Schule wird vor allem als Gewalt zwischen MitschülerInnen wahrgenommen, was auch in den Kommentaren der von uns Befragten deutlich zum Ausdruck kommt (vgl. Kap. 6.3, Gewaltbegriff). Auch fällt auf, dass bei der Antwort auf die Frage, was subjektiv unter Gewalt verstanden wird, deutlich andere Kategorien verwendet werden als bei der Beschreibung jener Gewalt, die häufig real in der Klasse passiert: Für SchülerInnen ist Gewalt zwar vor allem eine physische (Raufen, Schlagen, Verletzen), das bedeutet jedoch nicht, dass es auch vorwiegend zu Raufereien o.ä. kommt, sondern in den Klassenzimmern überwiegt die verbale Gewalt. SchülerInnen haben gleichsam eine höhere Toleranzschwelle, bevor sie einer konflikträchtigen Handlung das Etikett „Gewalt“ verpassen. Eltern zeigen in diesem Zusammenhang ein ähnliches Bild. Im Unterschied dazu äußert sich bei LehrerInnen diese unterschiedliche Wahrnehmung der verschiedenen Aspekte von Gewalt nicht so deutlich. Sie sehen im Schulalltag nicht bloß eine Vielzahl an möglichen Aspekten von Gewalt, sie bezeichnen auch unliebsame Aktivitäten im Klassenzimmer häufiger als Gewalt (niedrigere Toleranzschwelle) (vgl. oben Gewaltbegriff: Übersichten 6.3.1 und 6.3.2).

Übersicht 6.5.1

Wie häufig kommt Gewalt vor – die Einschätzung der Schulpartner im Vergleich

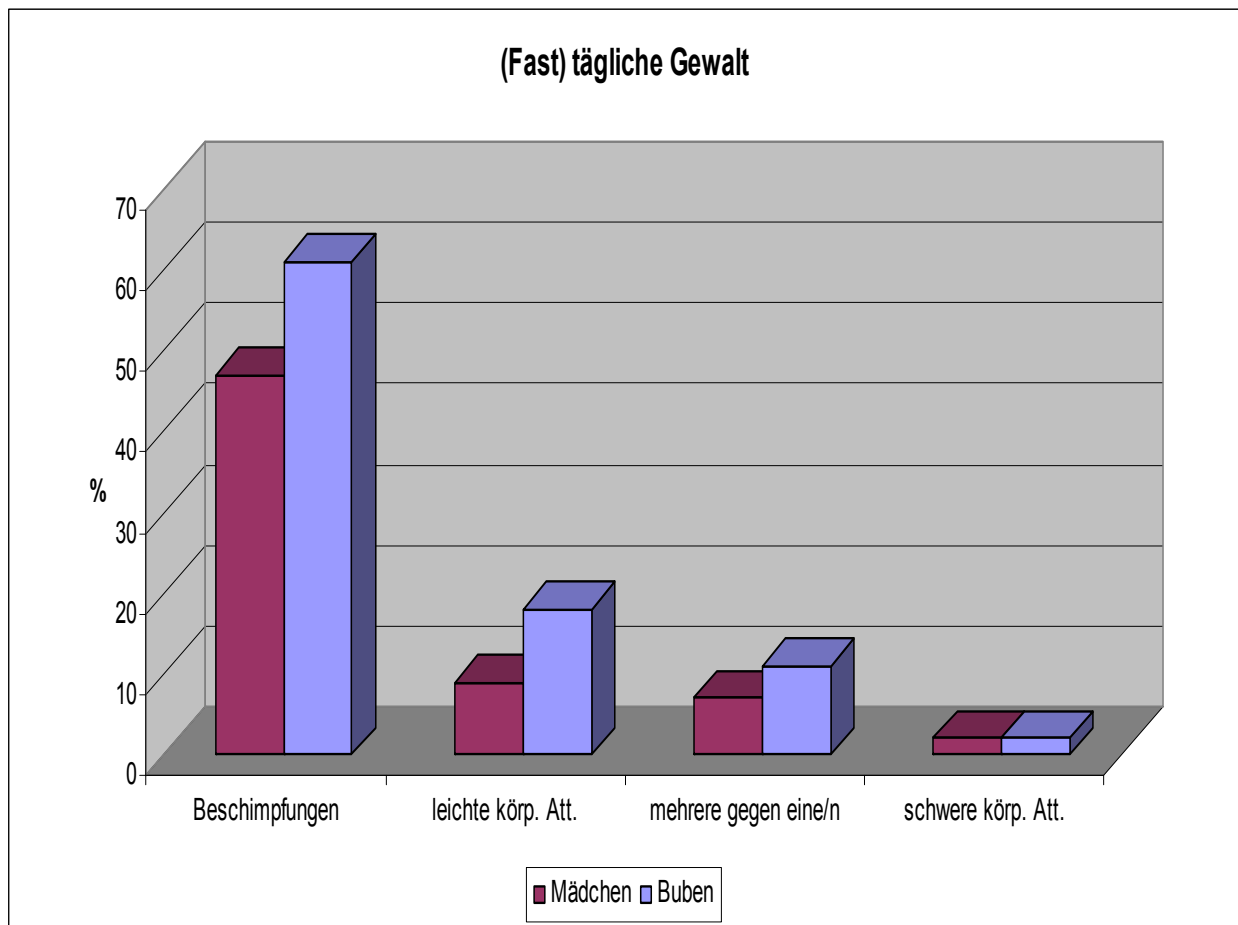


Die Fragestellungen zur oben dargestellten Übersicht lauten (mit leichten Umformulierungen für die unterschiedlichen Gruppen): „Kommen in Ihren Klassen die genannten Probleme mit Gewalt unter SchülerInnen [fast täglich/mehrmals im Monat/seltener/nie] vor? Die Darstellung liest sich folgendermaßen: Über 53 % der SchülerInnen gaben an, dass Beschimpfungen fast täglich vorkommen, bei Eltern und LehrerInnen liegt dieser Wert bei 42 % bzw. 43 %.

	Häufigkeit	Beschimpfungen	leichte körperliche Attacken	mehrere gemeinsam gehen auf eine/n los	schwere körp. Attacken
Eltern	fast tägl	42	9	8	1
	mehrmals p M	27	23	21	5
	seltener	25	46	47	38
	nie	5	23	23	57
	N (100%=....)	1.005	1.004	1.001	1.001
Lehrer	fast tägl	43	13	4	1
	mehrmals p M	36	32	24	4
	seltener	20	45	55	55
	nie	1	10	17	40
	N(100%=....)	1.364	1.364	1.363	1.364
Schüler	fast tägl	54	13	9	2
	mehrmals p M	21	19	19	3
	seltener	21	37	41	27
	nie	4	31	31	68
	N(100%=....)	1.016	1.016	1.017	1.016

Übersicht 6.5.2

Wie häufig kommt Gewalt vor – die Einschätzung der weiblichen und männlichen Schüler im Vergleich



Mehrfachantworten; Fragestellung: Kommen in deiner Klasse solche Probleme von Gewalt unter SchülerInnen vor? **Die Darstellung umfasst davon nur die Kategorie „fast täglich“.**

Häufigkeit	Beschimpfungen	leichte körp. Attacken	Mehrere gehen gemeinsam auf eine/n los	schwere körp. Attacken
fast tägl	47	9	7	2
mehrmals p M	24	16	17	2
seltener	24	38	43	21
nie	4	37	34	75
N (100%=....)	541	542	542	541
fast tägl	61	18	11	2
mehrmals p M	18	22	22	5
seltener	18	37	38	34
nie	4	23	30	60
N(100%=....)	454	453	454	454

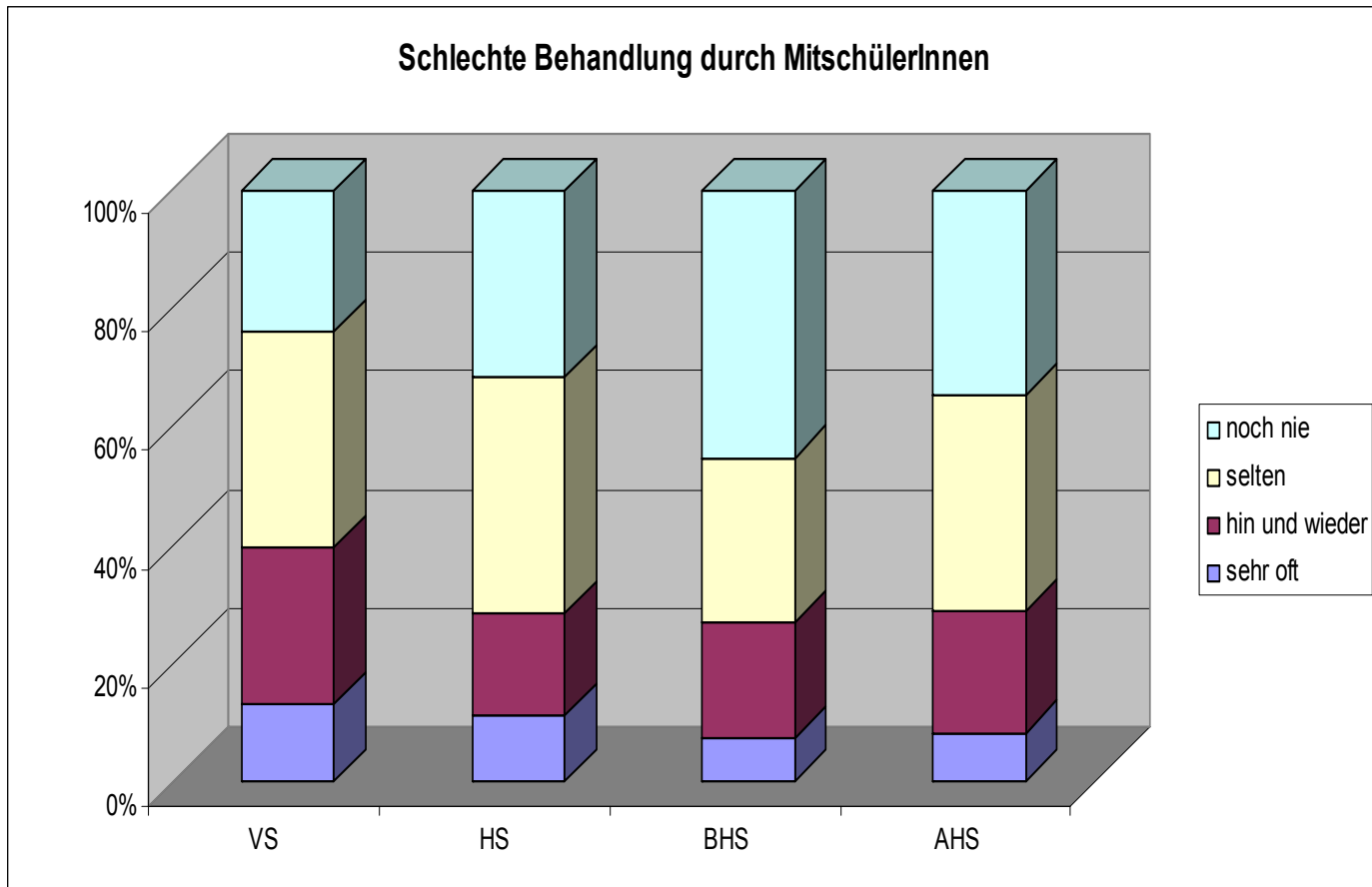
Bei allen von uns erfragten Formen von Gewalt mit Ausnahme der schweren Gewaltakte stellen wir fest, dass sie von männlichen Schülern häufiger berichtet werden als von weiblichen (Übersicht 6.5.2). Da wir aber hier nicht nach dem

eigenen Erleben gefragt haben, sondern nach der Einschätzung wie oft das in der Klasse vorkommt, sind diese Unterschiede nicht als Unterschiede im Aggressionsniveau der befragten SchülerInnen zu interpretieren.

Besonders auffällig ist die Differenz in der Kategorie der leichten körperlichen Attacken ohne sichtbare Folgen. Diese wird von Buben doppelt so häufig fast täglich wahrgenommen wie von Mädchen. Insgesamt zeigt sich, dass verbale Gewalt (Beschimpfungen) anteilmäßig am häufigsten genannt wird. Schwere körperliche Attacken werden dagegen nur von insgesamt 18 der befragten SchülerInnen fast täglich wahrgenommen.

Übersicht 6.5.3

Bist du selber schon einmal von Mitschülerinnen oder Mitschülern in einer Weise behandelt worden, die du nicht gemocht hast?

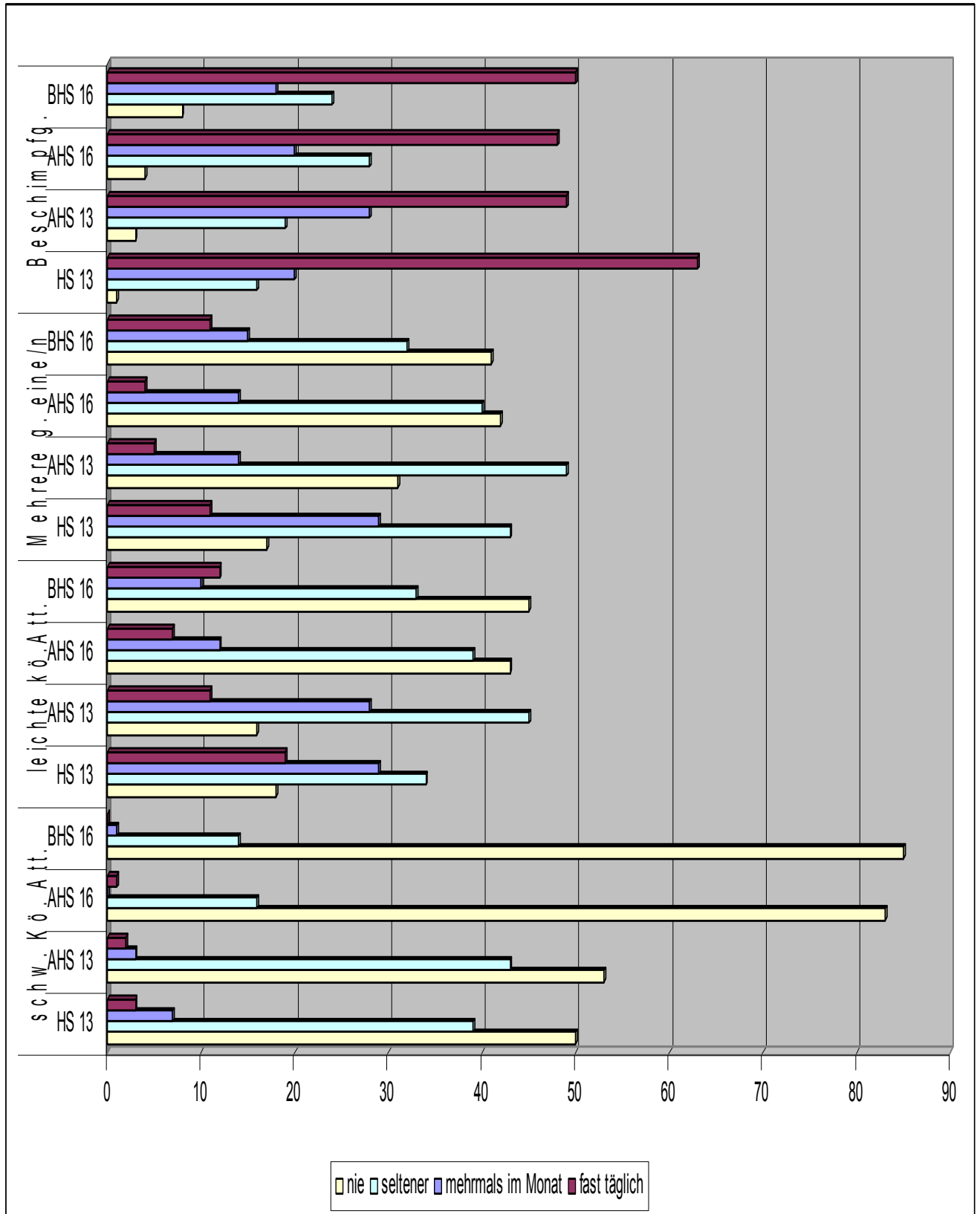


	VS	HS	BHS	AHS
sehr oft	13	11	7	9
hin und wieder	26	17	20	21
selten	37	40	28	38
noch nie	24	32	45	36
N (100%=...)	367	327	301	380

Die Übersicht 6.5.3 zeigt, dass für fast 40% der VolksschülerInnen die Behandlung durch MitschülerInnen zumindest hin und wieder als unangenehm empfunden wird. Dieser Wert ist in den höheren Schulstufen deutlich niedriger. In allen Schultypen ist festzustellen, dass jede/r vierte SchülerIn sich zeitweise in einer Opferrolle sieht, davon knapp jede/r zehnte Befragte sogar sehr oft.

Übersicht 6.5.4

Die Häufigkeit von Gewalt in der Schule nach den Angaben der SchülerInnen, nach Schultyp. Zusammenfassende Vorschau zu den Übersichten 6.7.1 bis 6.7.4



Zahlenangaben zu Übersicht 6.5.4

Beschimpfungen					
	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	n(100%=...)
HS 13	63	20	16	1	314
AHS 13	49	28	19	3	159
AHS 16	48	20	28	4	213
BHS 16	50	18	24	8	285
					972

mehrere gemeinsam gehen auf einen los					
	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	n(100%=...)
HS 13	11	29	43	17	314
AHS 13	5	14	49	31	159
AHS 16	4	14	40	42	214
BHS 16	11	15	32	41	285
					972

Leichte körperliche Attacken					
	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	n(100%=...)
HS 13	19	29	34	18	314
AHS 13	11	28	45	16	159
AHS 16	7	12	39	43	214
BHS 16	12	10	33	45	285
					972

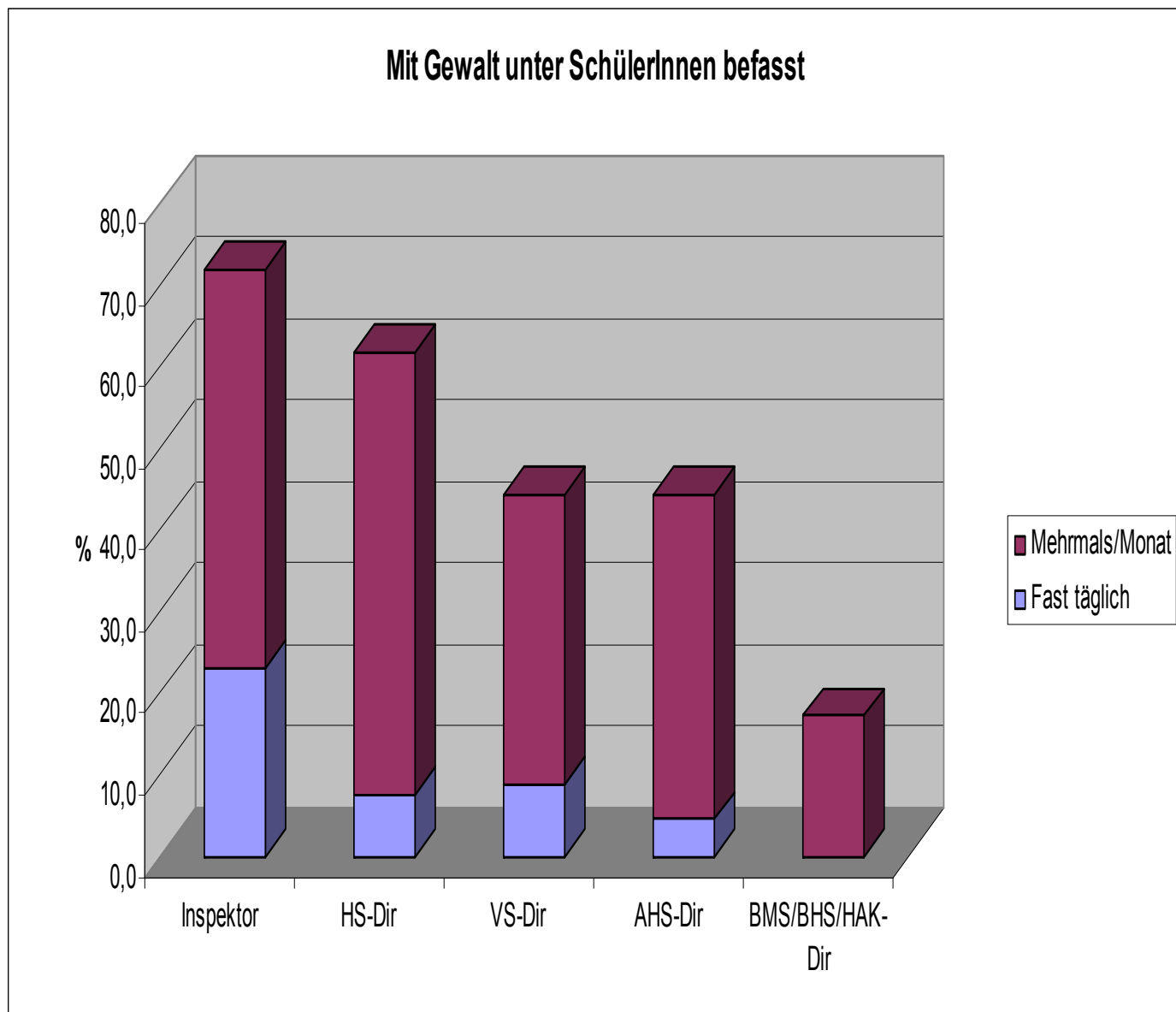
schwerere körperliche Attacken					
	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	n(100%=...)
HS 13	3	7	39	50	314
AHS 13	2	3	43	53	159
AHS 16	1	0	16	83	214
BHS 16	0	1	14	85	285
					972

Weiter unten in den Übersichten 6.7.1 bis 6.7.4 stellen wir grafisch dar, wie oft die Schüler der unterschiedlichen Schultypen über Gewalt in der Klasse berichten. Die zusammenfassende Vorschau dieser Ergebnisse in der obigen Übersicht 6.5.4 zeigt, dass es zu Beschimpfungen laut Aussage von mehr als der Hälfte der SchülerInnen an allen untersuchten Schultypen fast täglich kommt. Dagegen ereignen sich in Hauptschulen sowie Berufsbildenden Höheren Schulen (HAK, HTL, HLW) mit insgesamt 48 bzw. 46 % wesentlich häufiger als an AHS mit insgesamt 26 % leichte körperliche Gewalt und Konflikte zwischen einzelnen SchülerInnen mit Gruppen von MitschülerInnen.

Nachdem die Gewaltwahrnehmung bei den unmittelbaren Hauptakteuren der vorliegenden Untersuchung dargestellt wurde, bleibt noch die Frage, wie oft die geschilderten Ereignisse auch bei SchulleiterInnen, oder noch eine Stufe weiter, bei Bezirks- oder LandesschulinspektorInnen „ankommen“. Dabei fällt auf, dass neben den InspektorInnen, welche wohl gebündelt mit Krisensituationen und/oder Gewaltvorkommnissen konfrontiert sind, insbesondere HauptschuldirektorInnen besonders oft mit Gewalt unter ihren SchülerInnen befasst werden. Entgegen den Ergebnissen in Übersicht 6.5.3 dürfte es dagegen besonders an BHS nicht üblich sein, diese schülerzentrierten Probleme an die Direktion heranzutragen. Die besonders große Häufigkeit, mit der Inspektoren berichten, fast täglich mit Gewaltproblematik konfrontiert zu sein (23%), muss freilich unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, dass Inspektoren einen schülerzahlenmäßig deutlich größeren Zuständigkeitsbereich haben als DirektorInnen und LehrerInnen.

Übersicht 6.5.5

Befassung mit SchülerInnengewalt (DirektorInnen und InspektorInnen)



(Insp.:N=78; HS-Dir:N=309; VS-Dir:N=868; AHS-Dir: N=133; Bms/BHS/Hak-Dir: N=99)

Fragestellung: „Sind Sie im Rahmen Ihrer Tätigkeit mit dem Problem von Gewalt unter Schülerinnen oder Schülern befasst?“

Die Übersicht enthält die beiden Antwortkategorien „ja, fast täglich“ und „nicht täglich, aber doch mehrmals im Monat“ den Rest auf 100% ergeben die beiden Antwortmöglichkeiten: „seltener, aber doch jedes Schuljahr ein- oder mehrmals“ und „nein, nie“.

		Inspektor	HS-Dir	VS-Dir	AHS-Dir	BMS/BHS/HAK-Dir
Fast täglich	%	23	7	9	5	0
Mehrals/Monat	%	49	54	36	40	17
	N	78	309	868	133	99

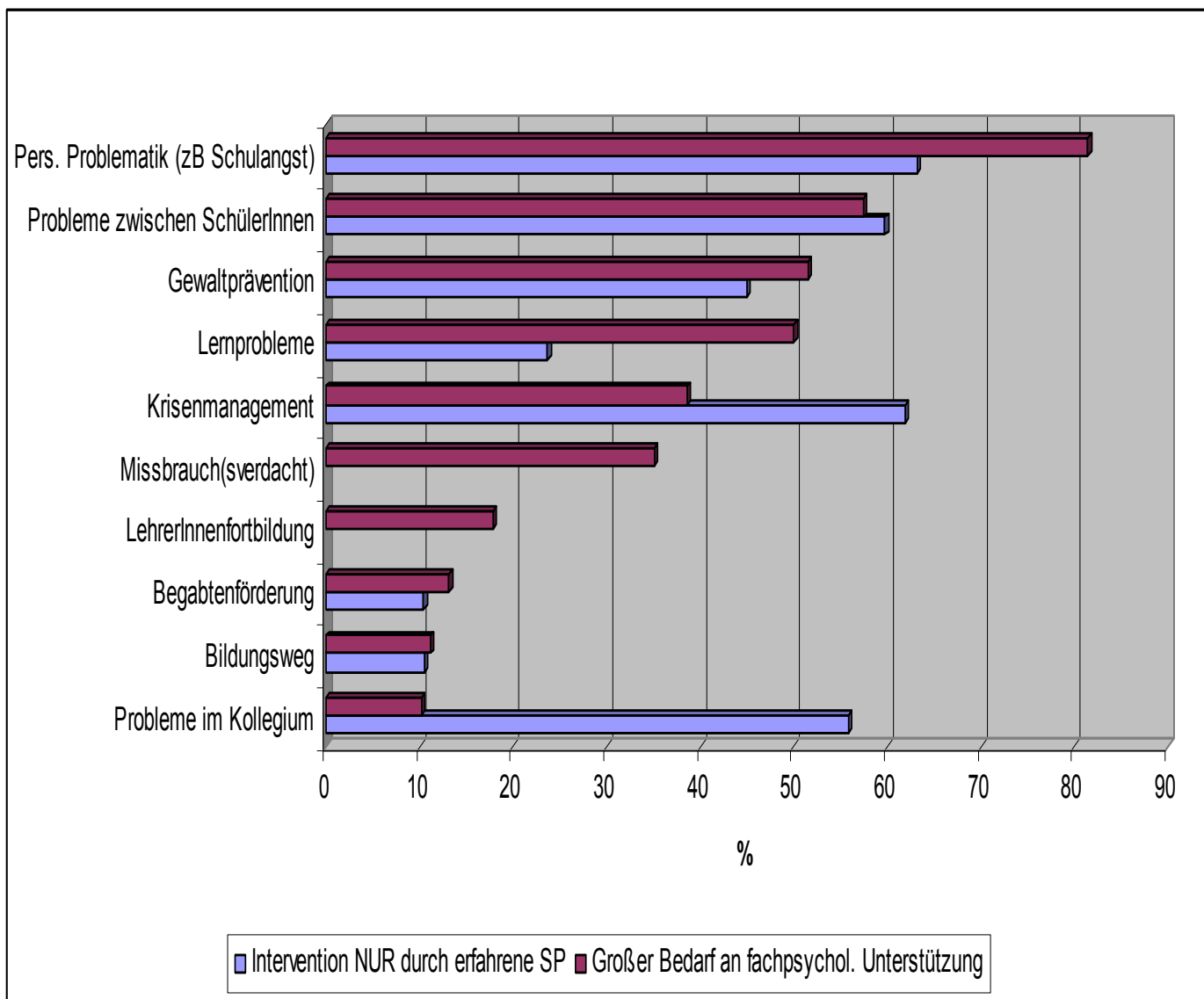
6.6 Zur (möglichen) Rolle der Schulpsychologie bei der Gewaltprävention

Der Bedarf nach Unterstützung bei Problemen zwischen SchülerInnen und Gewaltprävention ist nach Ansicht der befragten DirektorInnen und Schulaufsichtsbehörden nach der Betreuung bei persönlichen Problemen von Schülerinnen das wichtigste Anliegen an die Schulpsychologie, wobei die Mehrheit dieser Befragtengruppe der Meinung ist, dass diese Unterstützung nur durch erfahrene SchulpsychologInnen geleistet werden kann (Übersicht 6.6.1).

Ein weiterer Bereich, der nach Meinung dieser Befragtengruppe durch besonders versierte SchulpsychologInnen betreut werden sollte, ist die Kommunikation und Konfliktbewältigung zwischen LehrerInnen untereinander, aber auch mit der Direktion oder Schulaufsicht („Probleme im Kollegium“), sowie Krisenmanagement.

Beim Vergleich des von LehrerInnen angegebenen Bedarfs an Unterstützung mit den – ebenfalls von den LehrerInnen angegebenen – Bereichen, in denen sie Unterstützung erhalten haben (Übersicht 6.6.2), zeigt sich die größte Differenz bei Gewaltakten in der Schule. Auch klafft zwischen gewünschter und erhaltener Unterstützung bei Maßnahmen zur Gewaltprävention eine erkennbare Lücke.

**Übersicht 6.6.1:
Unterstützungsbedarf durch die Schulpsychologie aus der Sicht von
DirektorInnen und Schulaufsicht**

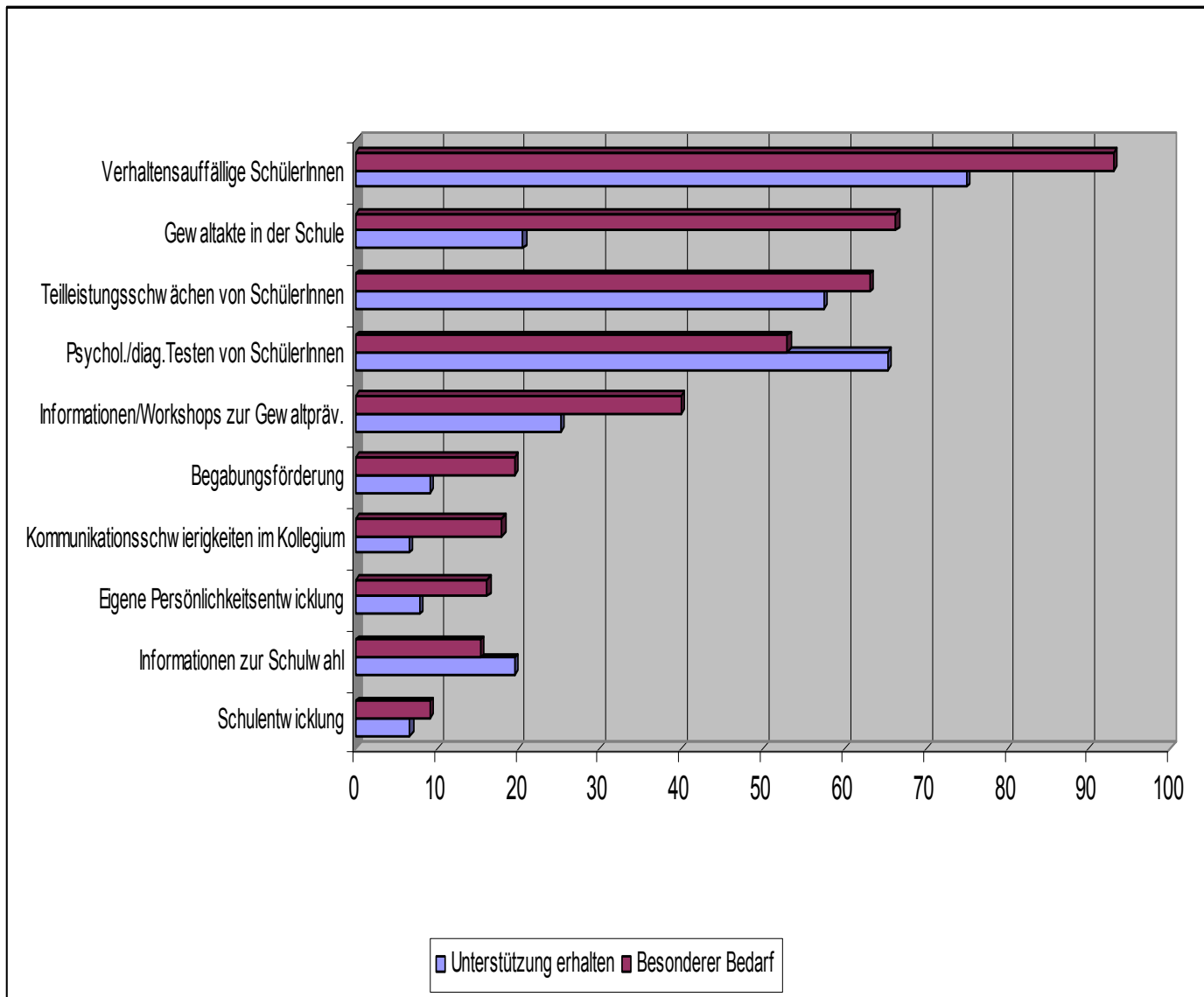


Mehrfachantwort; Fragestellungen: „In welchen Bereichen sehen Sie aus Ihrer Erfahrung den größten Bedarf an fachpsychologischer Unterstützung?“ und „Welche Interventionen erfordern Ihrer Einschätzung nach besonders erfahrene SchulpsychologInnen?“ Die Übersicht enthält jeweils die „höchste“ von drei möglichen Antwortkategorien. „Großer Bedarf“ und „sollte nur von erfahrenen SP geleistet werden“.

	Großer Bedarf an fachpsychol. Unterstützung (% der Fälle)	N (Antworten)	Intervention NUR durch erfahrene SP (% der Fälle)	N (Antworten)
Pers. Problematik (zB Schulangst)	82	1.402	63	975
Probleme zwischen SchülerInnen	57	988	60	923
Gewaltprävention	52	887	45	695
Lernprobleme	50	861	24	366
Krisenmanagement	39	665	62	956
Missbrauch(sverdacht)	35	604	-	-
LehrerInnenfortbildung	18	307	-	-
Begabtenförderung	13	226	10	161
Bildungsweg	11	192	11	163
Probleme im Kollegium	10	175	56	862

Übersicht 6.6.2

Vergleich: Besonderer Unterstützungsbedarf - Unterstützung erhalten (LehrerInnen)



Legende und Zahlenangaben zu Übersicht 6.6.2

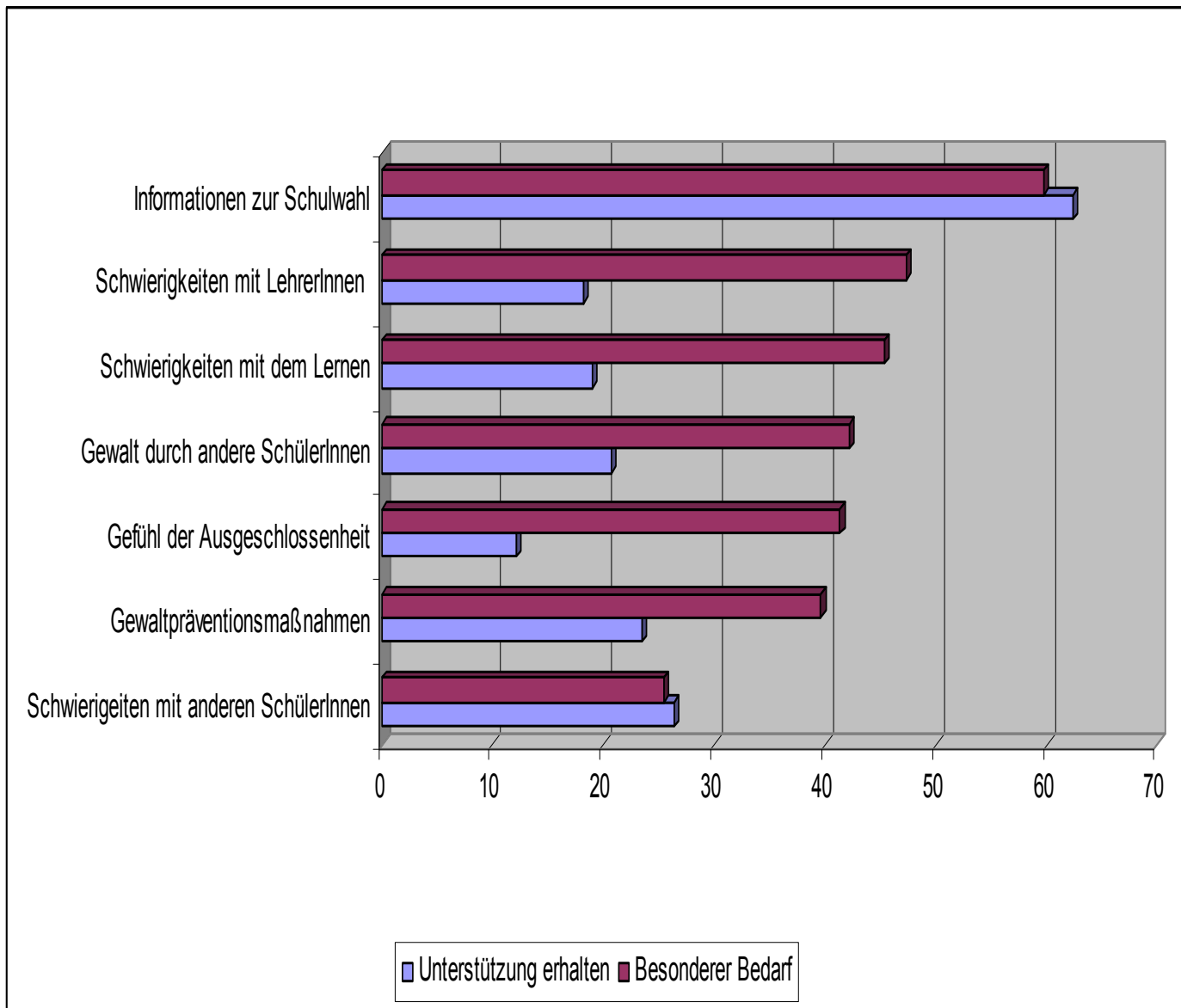
Mehrfachantwort; Fragestellungen: „In welchen der folgenden Bereiche kann man nach Ihrer Erfahrung als LehrerIn vor allem Unterstützung brauchen?“ und „In welchen der folgenden Bereiche haben Sie von Einrichtungen der SP in der Vergangenheit schon einmal Unterstützung erhalten?“ Die Übersicht enthält bei der erstgenannten Fragestellung die „höchste“ von drei möglichen Antwortkategorien. „Besonders notwendig“.

	Besonderer Bedarf (% der Fälle)	N (Antworten)	Unterstützung erhalten (% der Fälle)	N (Antworten)
Verhaltensauffällige SchülerInnen	93	1.184	75	819
Gewaltakte in der Schule	66	844	21	224
Teilleistungsschwächen von SchülerInnen	63	804	58	628
Psychologisch/diagnostisches Testen von SchülerInnen	53	675	65	713
Informationen/Workshops zur Gewaltprävention	40	508	25	275
Begabungsförderung	20	249	9	100
Kommunikationsschwierigkeiten im Kollegium	18	229	7	72
Eigene Persönlichkeitsentwicklung	16	206	8	86
Informationen zur Schulwahl	15	196	20	214
Schulentwicklung	9	117	7	73

Übersicht 6.6.3 zeigt für die befragten SchülerInnen ebenfalls eine Gegenüberstellung von dringendem Bedarf nach fachlicher Unterstützung und Bereichen, in denen bereits eine konkrete Unterstützungsmaßnahme erfolgt ist. Schwierigkeiten mit LehrerInnen, Schwierigkeiten mit dem Lernen, Gewalt durch andere SchülerInnen, Gefühle des Ausgeschlossenenseins sind die Bereiche, in denen der Unterschied zwischen Wunsch nach Unterstützung und erhaltener Unterstützung am größten sind: Wünsche nach Unterstützung äußern in diesen Bereichen jeweils cca 40-50% der SchülerInnen, Unterstützung erhalten haben jeweils cca 10-20% der SchülerInnen.

Übersicht 6.6.3

Vergleich: Besonderer Unterstützungsbedarf - Unterstützung erhalten (SchülerInnen)



Mehrfachantwort; Fragestellungen: „Ich wünsche mir Unterstützung.“ und „Wo hast du von ExpertInnen (z.B. SchulpsychologInnen), die in die Schule gekommen sind schon einmal Hilfe erhalten?“ Die Übersicht enthält bei der erstgenannten Fragestellung die „höchste“ von drei möglichen Antwortkategorien. „Besonders notwendig“.

	Besonderer Bedarf (% der Fälle)	N (Antworten)	Unterstützung erhalten (% der Fälle)	N (Antworten)
Informationen zur Schulwahl	60	520	62	308
Schwierigkeiten mit LehrerInnen	47	412	18	90
Schwierigkeiten mit dem Lernen	45	395	19	94
Gewalt durch andere SchülerInnen	42	367	21	102
Gefühl der Ausgeschlossenheit	41	360	12	60
Gewaltpräventionsmaßnahmen	40	345	23	116
Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen	25	222	26	130

6.7 Was SchülerInnen brauchen: Gewalt und was man dagegen tut.

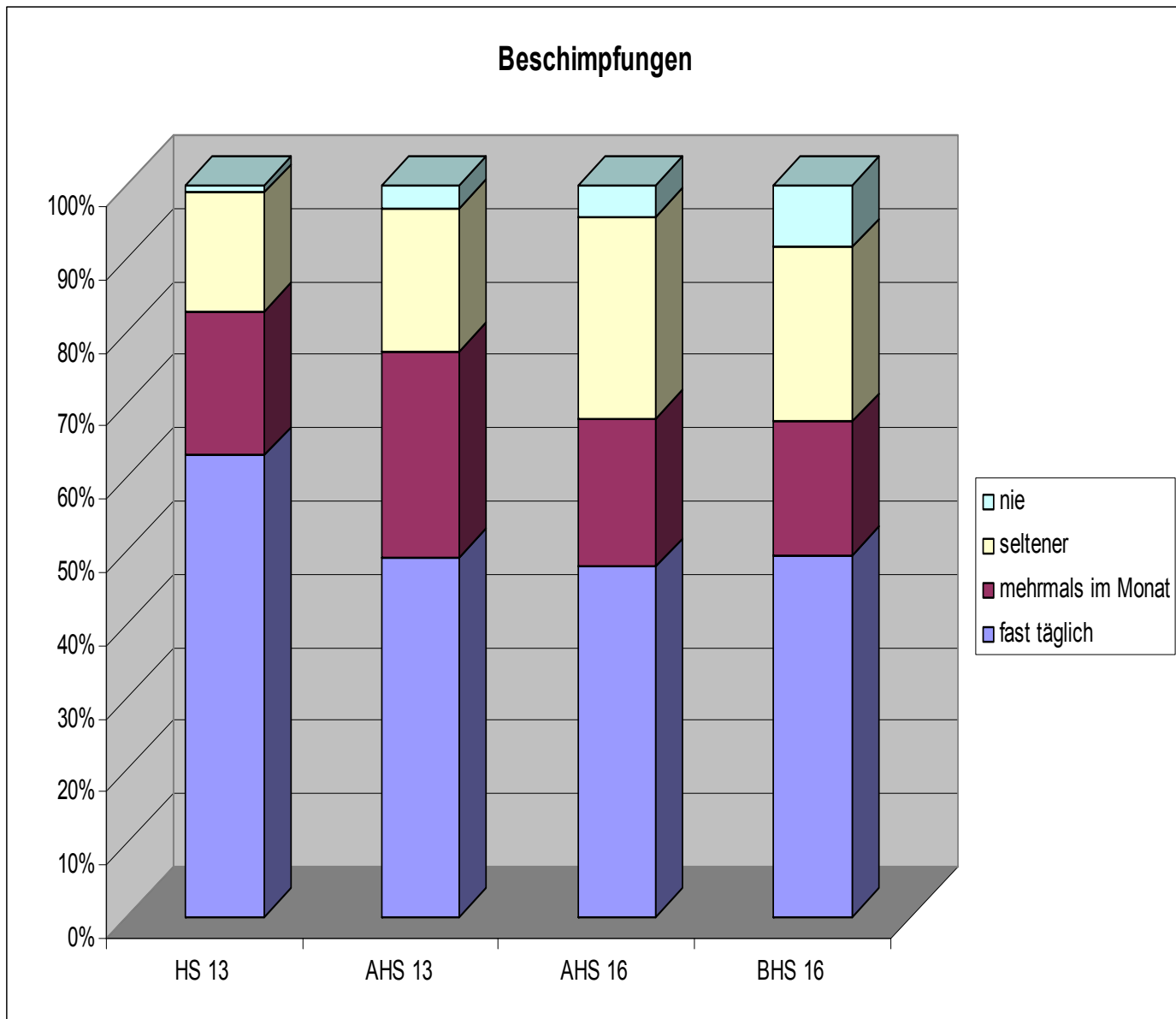
28% - als fast jede/r dritte SchülerIn ist schon einmal in einer Weise behandelt worden, die er/sie nicht gemocht hat, u. zw. sehr oft (9%) , oder zumindest hin und wieder (19%) (Tab. S15, S. A17). 54% der SchülerInnen aus HS, AHS und BHS berichten, dass Beschimpfungen fast täglich vorkommen, für 13% kommen leichte körperliche Attacken fast täglich vor. Wie schon oben berichtet, meinen 65%, sich ankündigende Streitereien wenigstens manchmal schon vorher zu erkennen (Tab. S18, S.A18), am häufigsten (52%) an der Lautstärke (Tab. S20, S. A18). Um Streit zu vermeiden, meinen 34%, man könne sich nur selbst heraushalten, 56% meinen, mit den Streitenden reden zu können, damit sie aufhören. Nur 22% wollen LehrerInnen einschalten (Tab. S21, S. A19)

Die Übersichten 6.7.1 bis 6.7.4 zeigen die Anteile der SchülerInnen, die berichten, dass in ihrer Klasse Beschimpfungen, Mobbing, leichtere und schwerere körperliche Attacken vorkommen. Für die vier von uns erfragten Typen von „Gewalt“ in der Schulklasse zeigt sich dabei im Großen und Ganzen ein- und dasselbe Muster: SchülerInnen der Hauptschulen geben ein größeres Ausmaß an gewalt-ähnlichen Aktionen in der Klasse an als gleichaltrige SchülerInnen der AHS, 16-jährige SchülerInnen der AHS ein noch niedrigeres Ausmaß. Bei den 16-jährigen SchülerInnen der BHS ist dieses Ausmaß bei „Beschimpfungen“ gleich hoch wie bei den 16-jährigen SchülerInnen der AHS, bei Mobbing und leichten körperlichen Attacken ist es höher und liegt in etwa auf gleichem Niveau wie bei den 13-jährigen SchülerInnen der HS. Schwere körperliche Attacken mit sichtbaren Folgen werden bei den 13-jährigen deutlich häufiger berichtet als bei den 16-jährigen (Übersichten 6.7.1 – 6.7.4).

Verbale Gewalt und geringgradige physische Gewalt scheint sich in stärkerem Ausmaß nach Schultypen zu unterscheiden. Massive physische Gewalt scheint in stärkerem Ausmaß altersabhängig zu sein.

Übersicht 6.7.1

Prozentanteile der SchülerInnen, die sagen, dass in ihrer Klasse fast täglich, mehrmals im Monat, seltener, bzw. nie Beschimpfungen vorkommen, nach Schultyp

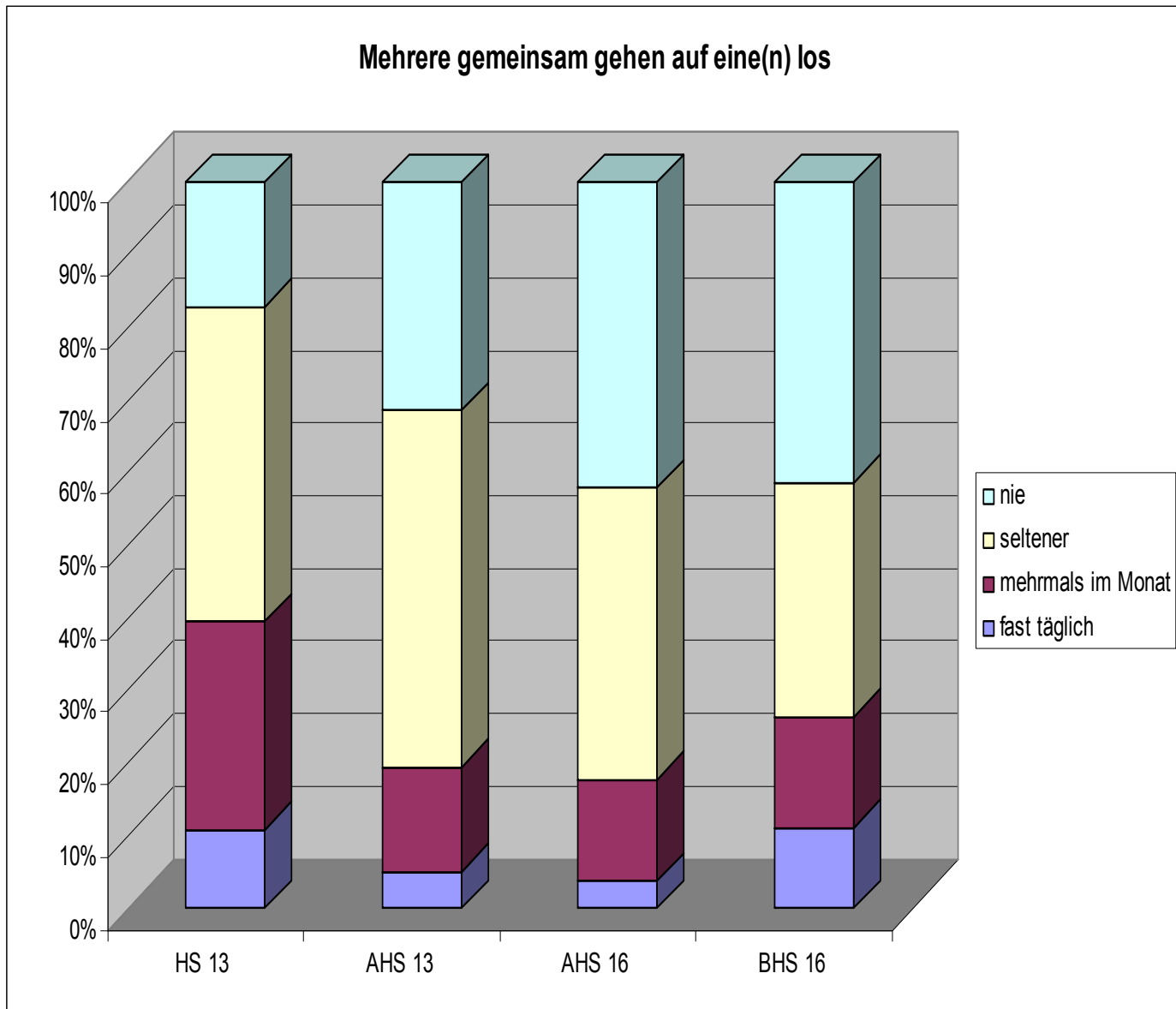


Beschimpfungen

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	n(100%=...)
HS 13	63	20	16	1	314
AHS 13	49	28	19	3	159
AHS 16	48	20	28	4	213
BHS 16	50	18	24	8	285
					972

Übersicht 6.7.2

Prozentanteile der SchülerInnen, die sagen, dass in ihrer Klasse fast täglich, mehrmals im Monat, seltener, bzw. nie Mobbing vorkommt, nach Schultyp

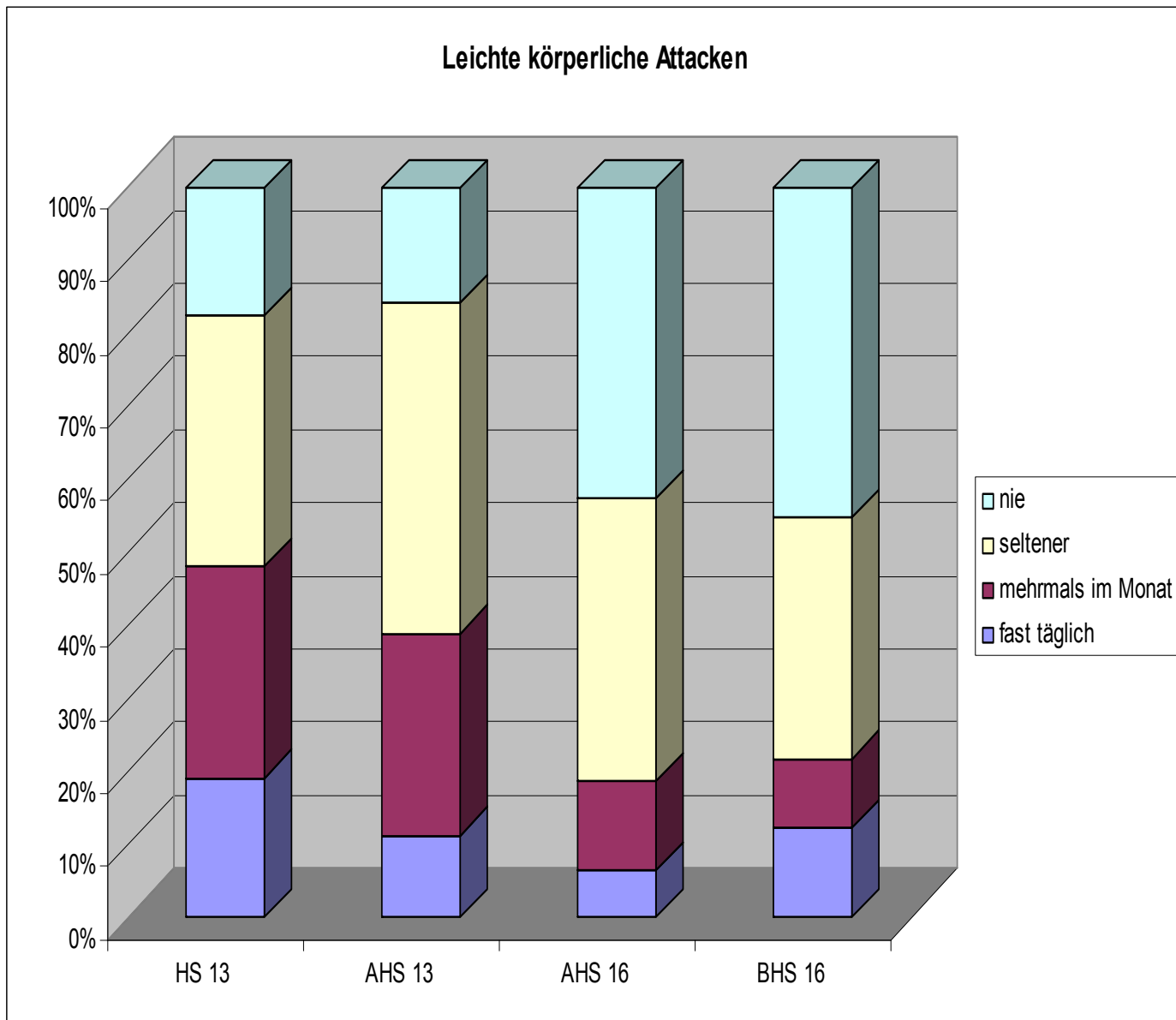


mehrere gemeinsam gehen auf einen los

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	n(100%=...)
HS 13	11	29	43	17	314
AHS 13	5	14	49	31	159
AHS 16	4	14	40	42	214
BHS 16	11	15	32	41	285
					972

Übersicht 6.7.3

Prozentanteile der SchülerInnen, die sagen, dass in ihrer Klasse fast täglich, mehrmals im Monat, seltener, bzw. nie leichte körperliche Attacken vorkommen, nach Schultyp



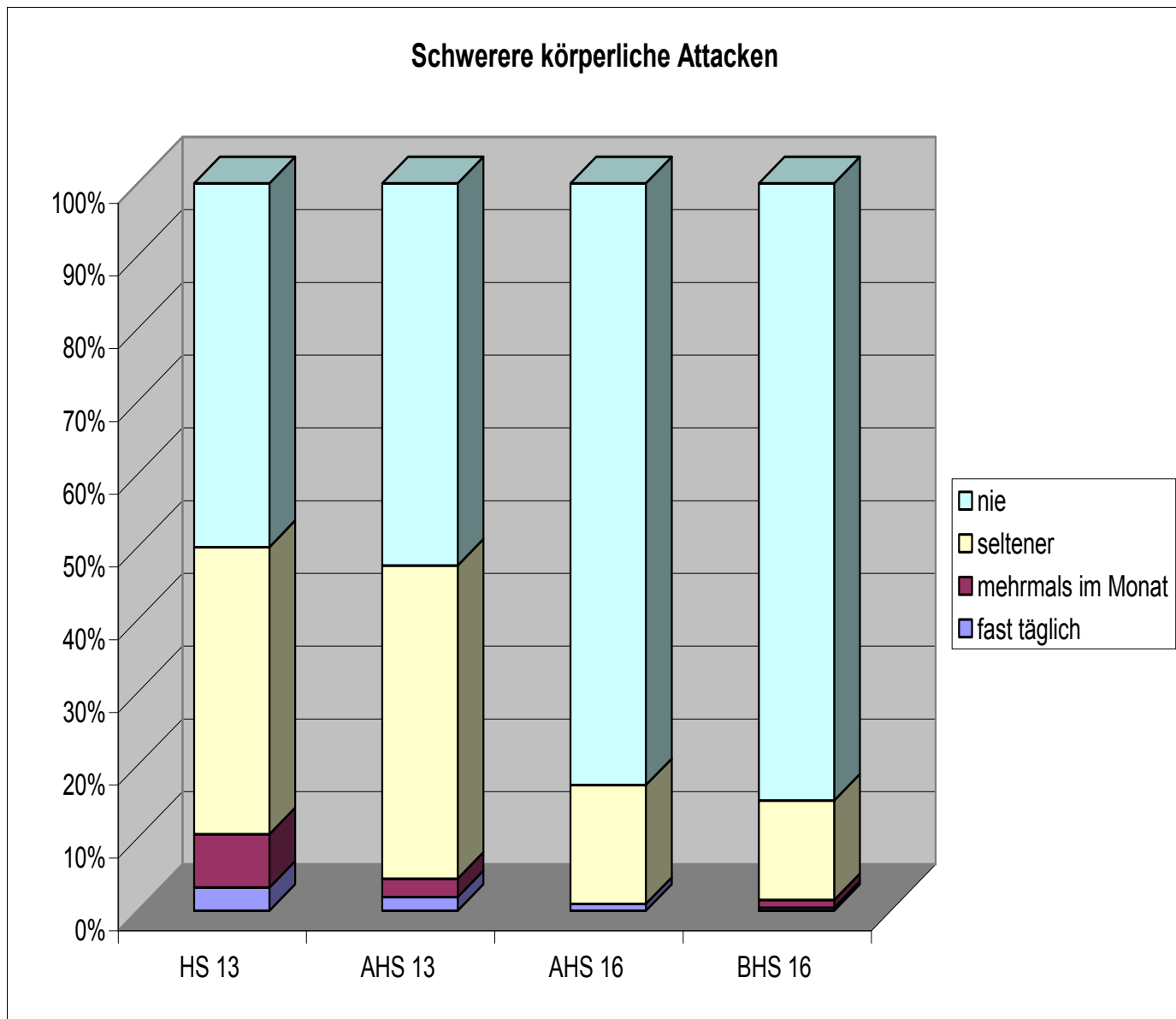
Leichte körperliche Attacken

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	n(100%=...)
HS 13	19	29	34	18	314
AHS 13	11	28	45	16	159
AHS 16	7	12	39	43	214
BHS 16	12	10	33	45	285

972

Übersicht 6.7.4

Prozentanteile der SchülerInnen, die sagen, dass in ihrer Klasse fast täglich, mehrmals im Monat, seltener, bzw. nie schwerere körperliche Attacken vorkommen, nach Schultyp



schwerere körperliche Attacken

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	n(100%=...)
HS 13	3	7	39	50	314
AHS 13	2	3	43	53	159
AHS 16	1	0	16	83	214
BHS 16	0	1	14	85	285
					972

6.8 Klassenklima und individuelle Befindlichkeit: Zusammenhänge auf der individuellen Ebene

Sowohl ausführliche Gespräche mit LehrerInnen und SchülerInnen, als auch viele schriftliche Kommentare auf unseren Fragebögen haben uns zu einer Hypothese verführt, die uns dann auch von anderen Gesprächspartnern, die nur mittelbar mit dem Schulsystem zu tun hatten, als sehr plausibel bestätigt worden ist: Man solle nämlich, wurde uns immer wieder gesagt, die Angaben der SchülerInnen, welche Formen von verbaler oder physischer Gewalt in der Klasse vorkommen, nicht gar so ernst nehmen. Es handle sich dabei ja immer um die Wahrnehmung, was *die anderen* tun, es sei sehr oft nichts weiter als eine Art Selbstschutz und/oder Selbstaufwertung des Typs: *die anderen* machen so was, aber mich selbst betrifft das alles ja nicht. Sind also Beschimpfungen, Mobbing, körperliche Attacken etwas, das *die anderen* betrifft, ohne Auswirkungen auf die eigene Befindlichkeit der Antwortenden, oder sind sie ein Indikator für klimatische Bedingungen, denen man sich nicht wirklich entziehen kann?

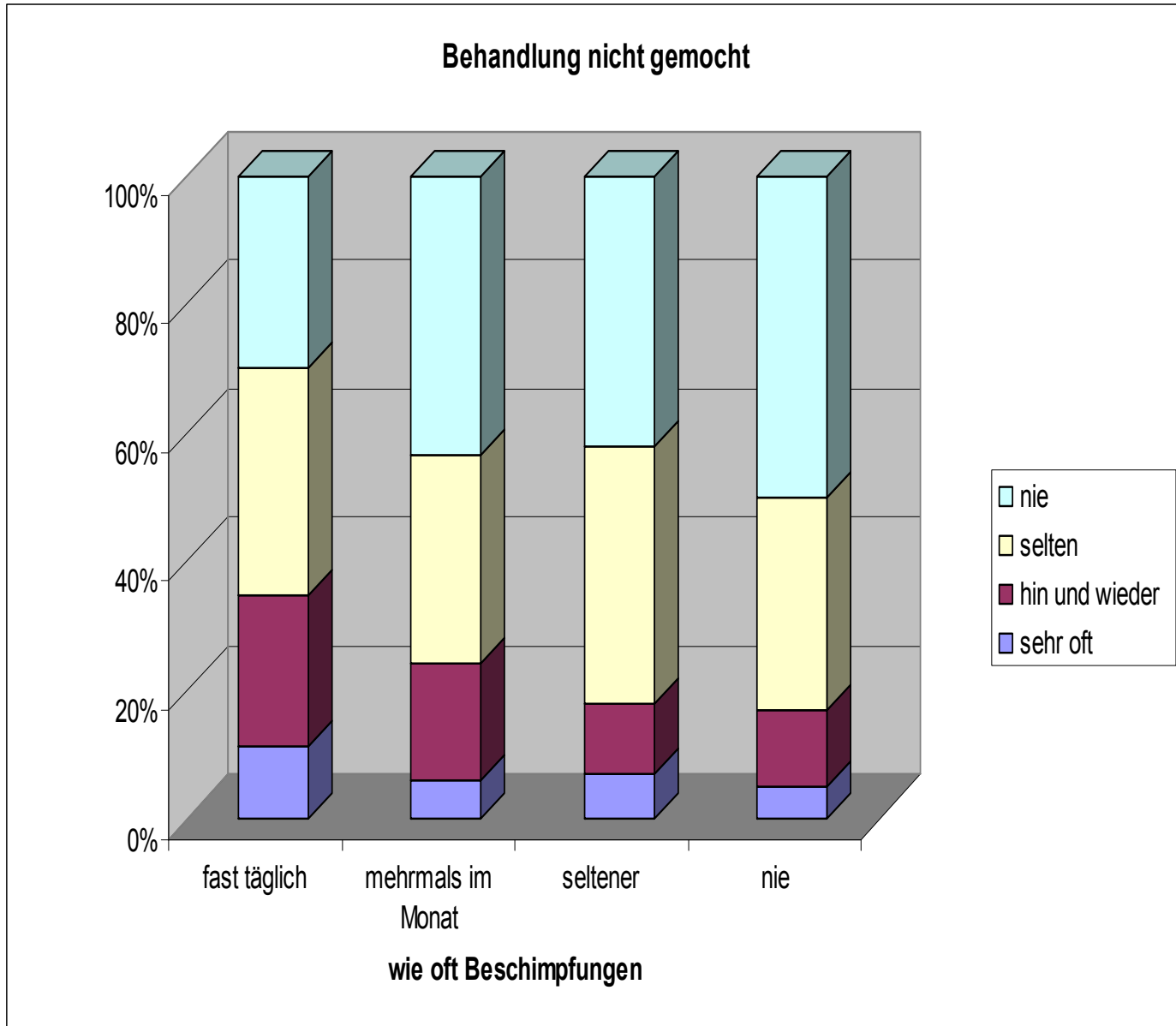
Die Übersichten 6.8.1 bis 6.8.4 zeigen die Angaben der SchülerInnen, wie oft sie selbst auf eine Weise behandelt worden sind, die sie nicht gemocht haben, aufgliedert danach, wie oft in ihrer Klasse Beschimpfungen, Mobbing, leichtere oder schwerere körperliche Attacken vorkommen. Die Zusammenhänge sind eindeutig und zeigen uns, dass die Hypothese, die Diagnose des Vorkommens von Gewalt in der Klasse hätte mit der eigenen Befindlichkeit nichts zu tun, falsch ist. Bei den SchülerInnen, die berichten, dass Beschimpfungen in ihrer Klasse fast täglich vorkommen, ist der Anteil derer, die auch berichten, oft oder hin und wieder selber auf eine Art und Weise behandelt worden zu sein, die ihnen nicht recht war, mit 35% doppelt so hoch wie bei denen, die berichten, dass Beschimpfungen in ihrer Klasse nie vorkommen (17%; Übersicht 6.8.1). Beim mobbing („mehrere gemeinsam gegen einen“) ist das Verhältnis 48% zu 17%, also noch sehr viel deutlicher (Übersicht 6.8.2), bei leichteren körperlichen Attacken 39% zu 15% (Übersicht 6.8.3), nur bei schwereren körperlichen Attacken ist es 28% zu 23% (Übersicht 6.8.4).

Fazit: 1.) Das Klima in der Klasse zeigt einen sehr eindeutigen Zusammenhang mit der eigenen Befindlichkeit. Ein schlechtes Klassenklima ist für einen beträchtlichen Prozentsatz der SchülerInnen keineswegs etwas, das man locker wegsteckt. Und 2.) Spektakuläre Formen von körperlicher Gewalt, solche also, die sichtbare Folgen hinterlassen, zeigen in ihren Auswirkungen auf das persönliche Erleben von SchülerInnen möglicherweise ein anderes Muster als die „ganz normalen“, also die häufiger auftretenden, Formen.

Eine genauere Analyse dieser Tatsache (2.) wäre wünschenswert, kann aber an dieser Stelle nicht geleistet werden. Sie würde ein anderes Design als das hier vorliegende erfordern, da die Zahl der SchülerInnen, die über massive körperliche Gewalt in der Klasse berichten, zu klein ist, um Rückschlüsse auf die Dynamik eines solchen Geschehens schließen zu können.

Übersicht 6.8.1

Prozentanteile der SchülerInnen, die sagen, dass sie selber sehr oft, hin und wieder, selten bzw. nie auf eine Weise behandelt worden sind, die sie nicht gemocht haben, nach Häufigkeit, mit der in ihrer Klasse Beschimpfungen vorkommen

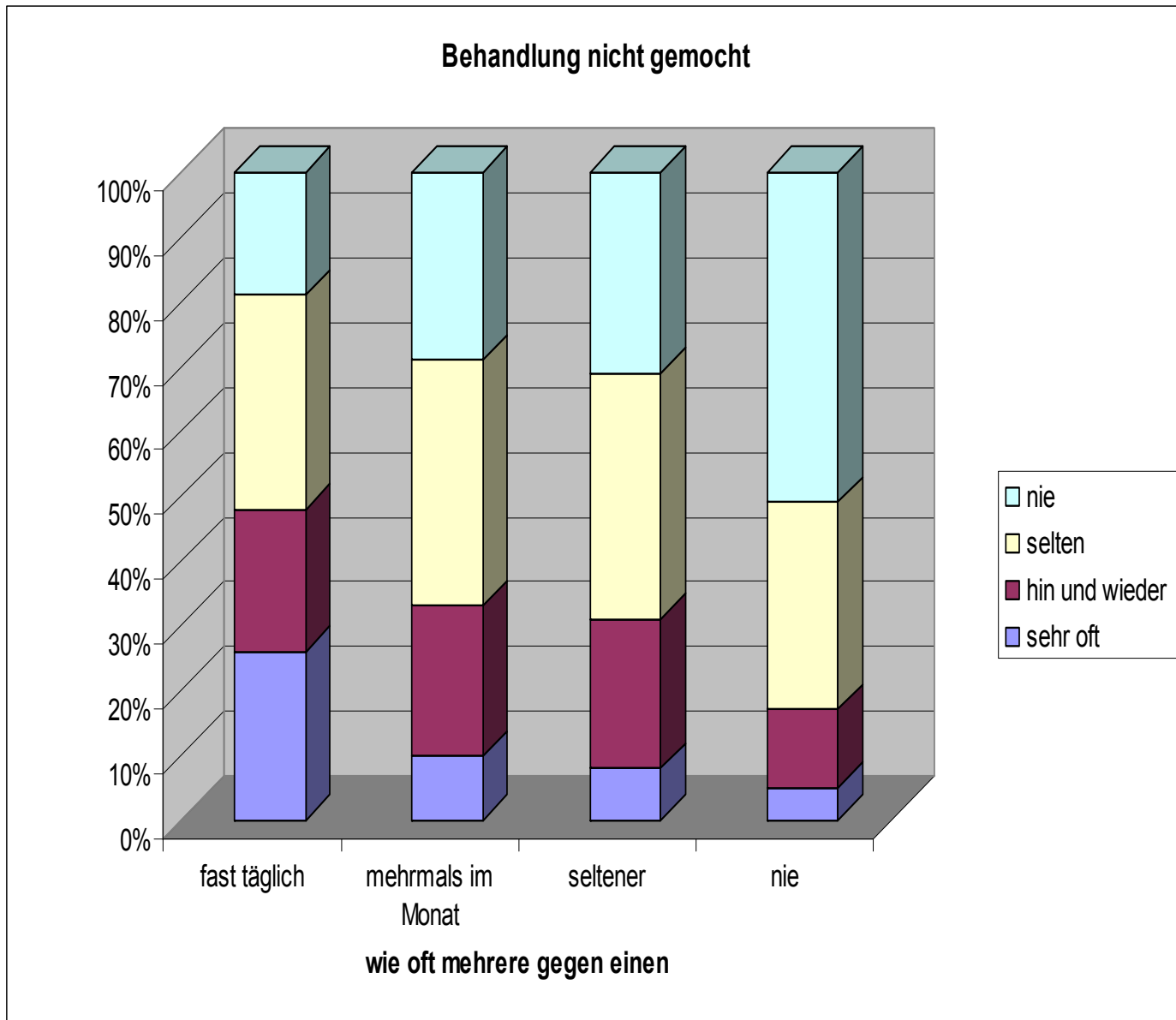


Beschimpfungen

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie
sehr oft	11	6	7	5
hin und wieder	24	18	11	12
selten	35	32	40	33
nie	30	44	42	50
100% (n=...)	544	209	212	42

Übersicht 6.8.2

Prozentanteile der SchülerInnen, die sagen, dass sie selber sehr oft, hin und wieder, selten bzw. nie auf eine Weise behandelt worden sind, die sie nicht gemocht haben, nach Häufigkeit, mit der in ihrer Klasse Mobbing vorkommt

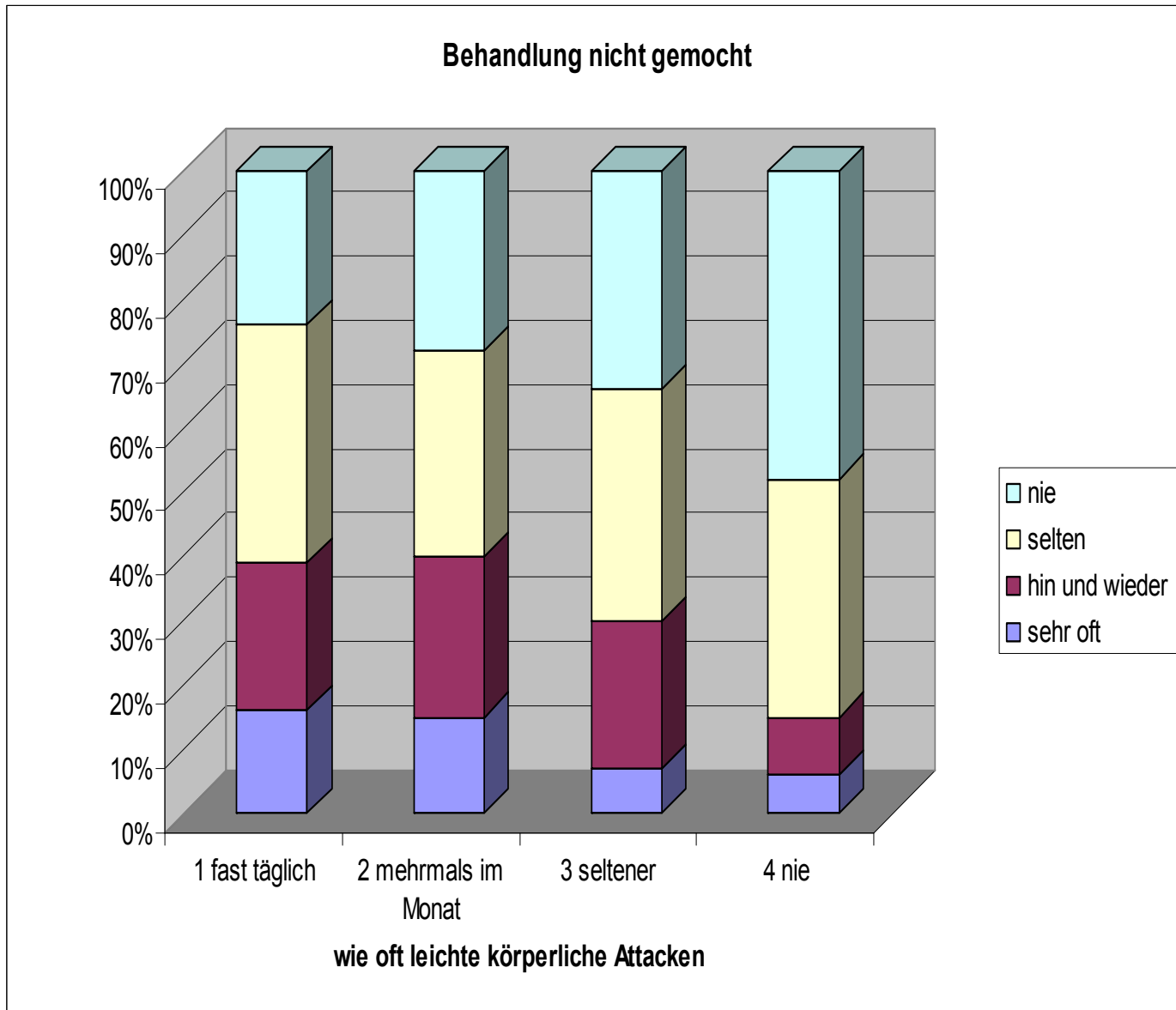


Mehrere gemeinsam gehen auf eine(n) los

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie
sehr oft	26	10	8	5
hin und wieder	22	23	23	12
selten	33	38	38	32
nie	19	29	31	51
100% (n=...)	90	194	409	315

Übersicht 6.8.3

Prozentanteile der SchülerInnen, die sagen, dass sie selber sehr oft, hin und wieder, selten bzw. nie auf eine Weise behandelt worden sind, die sie nicht gemocht haben, nach Häufigkeit, mit der in ihrer Klasse leichte körperliche Attacken vorkommen

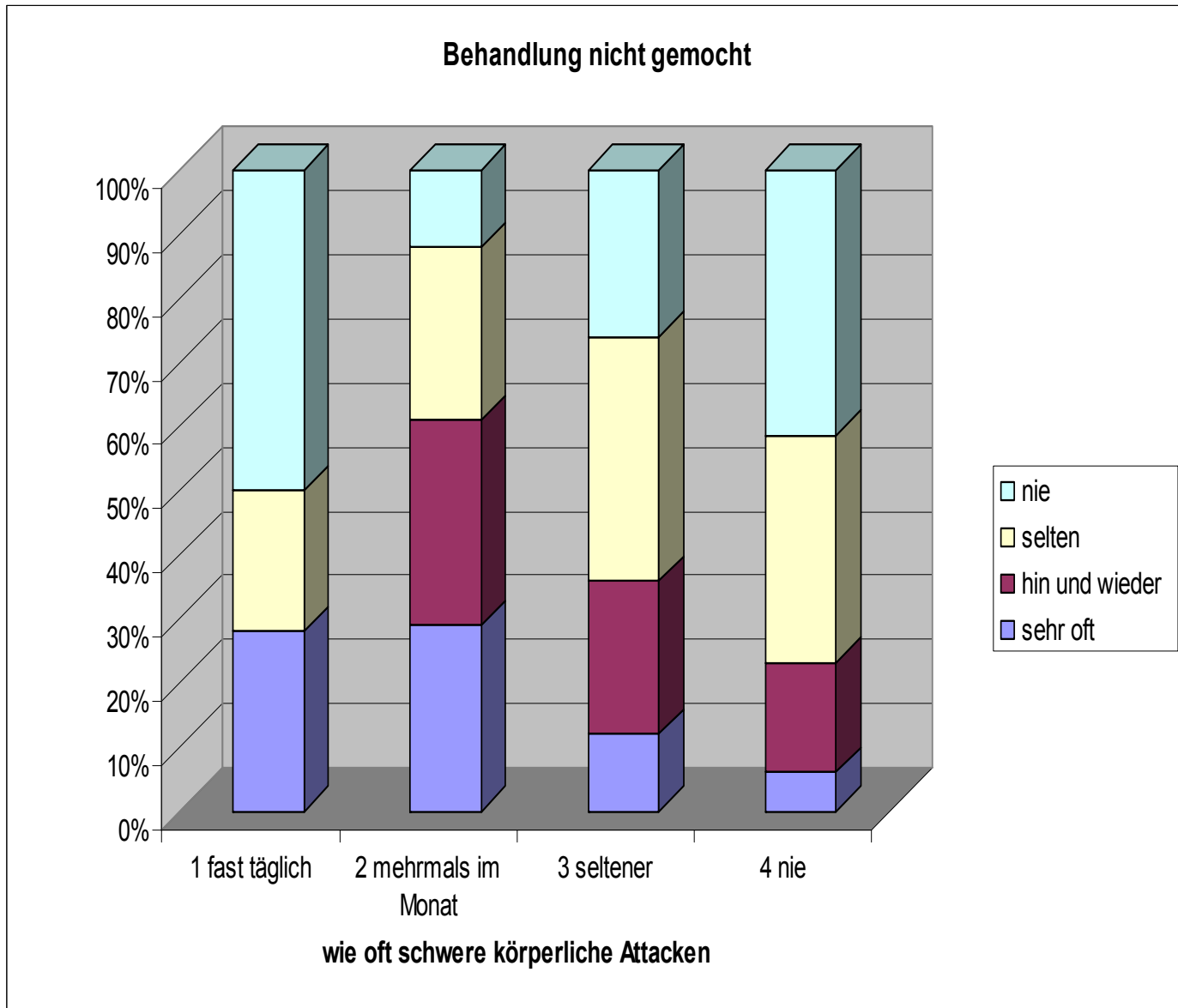


leichte körperliche Attacken

	1 fast täglich	2 mehrmals im Monat	3 seltener	4 nie
sehr oft	16	15	7	6
hin und wieder	23	25	23	9
selten	37	32	36	37
nie	24	28	34	48
100% (n=...)	134	193	372	308

Übersicht 6.8.4

Prozentanteile der SchülerInnen, die sagen, dass sie selber sehr oft, hin und wieder, selten bzw. nie auf eine Weise behandelt worden sind, die sie nicht gemocht haben, nach Häufigkeit, mit der in ihrer Klasse schwerere körperliche Attacken vorkommen



schwere körperliche Attacken

	1 fast täglich	2 mehrmals im Monat	3 seltener	4 nie
sehr oft	28	29	12	6
hin und wieder	0	32	24	17
selten	22	27	38	35
nie	50	12	26	41
100% (n=...)	18	34	271	684

6.9 Klassenklima und individuelle Befindlichkeit: Zusammenhänge auf der Ebene der Schule

Der vorige Abschnitt hat ziemlich deutlich gezeigt, dass das Klima in der Schulklasse Auswirkungen auf die individuelle Befindlichkeit hat. SchülerInnen, die über ein schlechtes Klassenklima berichten – gemessen an der Häufigkeit von Beschimpfungen, mobbing und körperlicher Gewalt - , berichten auch häufiger über eigene unliebsame Erfahrungen. Diese Tatsache könnte auch im Sinne eines screening-Verfahrens zum Finden besonders bedarfsintensiver Schulen herangezogen werden. Die Übersichten 6.9.1 bis 6.9.4 zeigen die einzelnen Schulen unserer Untersuchung, dargestellt als Punkte, deren räumliche Position nach dem Anteil der SchülerInnen, die das Vorkommen von Beschimpfungen, Mobbing, leichte und schwerere Formen von körperlicher Gewalt berichten (x-Achse), und nach dem Anteil der SchülerInnen, die über schlechte Behandlung durch SchulkollegInnen (y-Achse) berichten, ausgerichtet ist. Aus dieser Darstellung ergeben sich Korrelationen auf dem Niveau der Schule. Sie zeigen folgende Werte:

Anteil der SchülerInnen, die über „**Beschimpfungen**“ fast täglich oder mehrmals im Monat berichten, mit Anteil der SchülerInnen die selber hin und wieder oder sehr oft auf eine Art und Weise behandelt wurden, die sie **nicht gemocht** haben: **r=0,32** (Übersicht 6.9.1).

Anteil der SchülerInnen, die über „**mehrere gemeinsam gegen einen**“ fast täglich oder mehrmals im Monat berichten, mit Anteil der SchülerInnen die selber hin und wieder oder sehr oft auf eine Art und Weise behandelt wurden, die sie **nicht gemocht** haben: **r=0,46** (Übersicht 6.9.2).

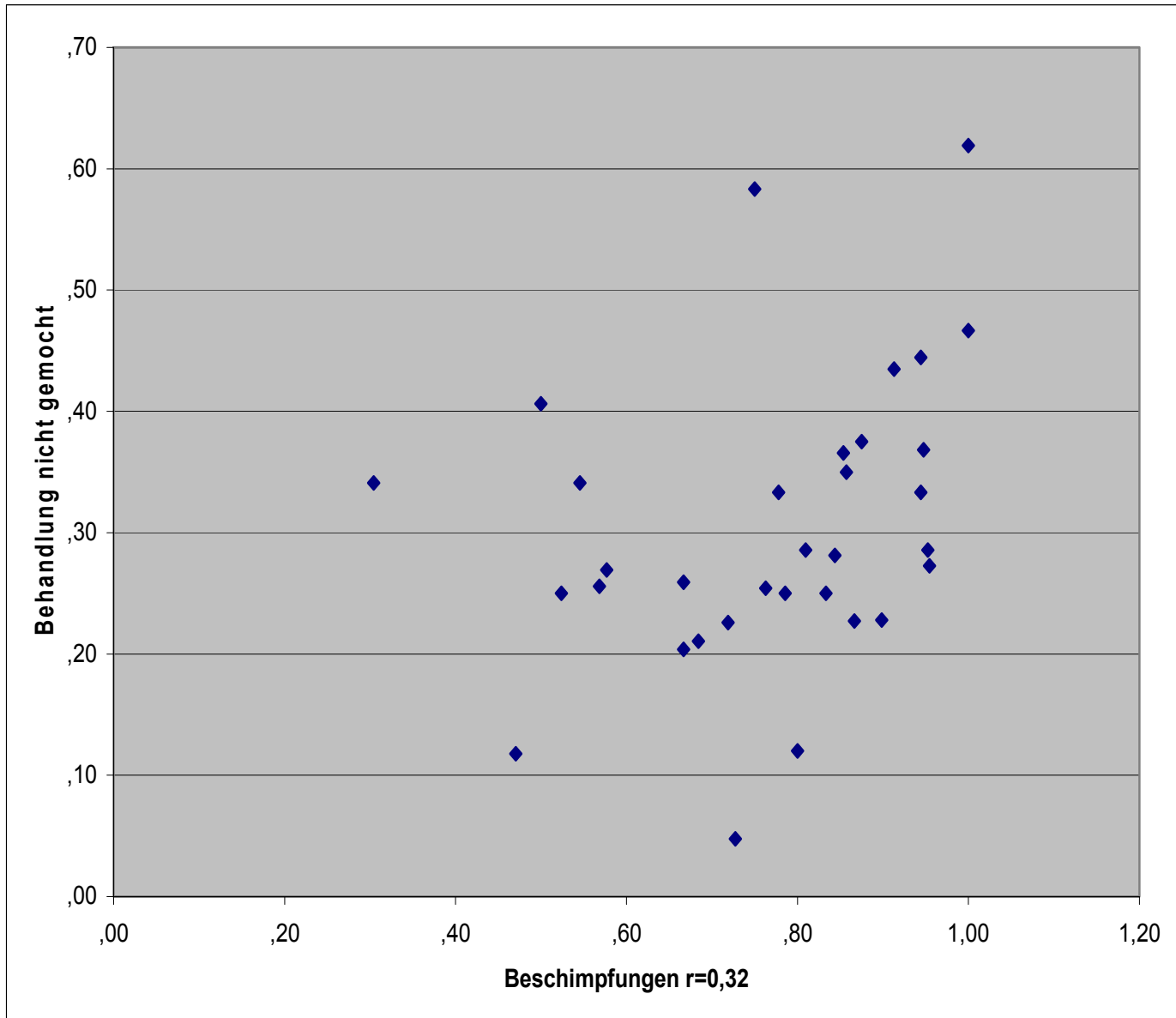
Anteil der SchülerInnen, die über „**kleinere Attacken**“ fast täglich oder mehrmals im Monat berichten, mit Anteil der SchülerInnen die selber hin und wieder oder sehr oft auf eine Art und Weise behandelt wurden, die sie **nicht gemocht** haben: **r=0,53** (Übersicht 6.9.3).

Anteil der SchülerInnen, die über „**größere Attacken**“ fast täglich oder mehrmals im Monat berichten, mit Anteil der SchülerInnen die selber hin und wieder oder sehr oft auf eine Art und Weise behandelt wurden, die sie **nicht gemocht** haben: **$r=0,43$** (Übersicht 6.9.4).

Interessant sind dabei besonders jene Schulen, die von der Diagonale besonders weit abweichen: es gibt sowohl Schulen mit einem besonders hohen Anteil an Schülern, die über individuell erlebte unangenehme Vorkommnisse berichten, aber einem niedrigen Anteil an Schülern, die über schlechtes Klassenklima berichten (Die „sensiblen“: Punkte nahe der y-Achse), als auch das Gegenbild: Schulen mit einem besonders niedrigen Anteil an Schülern, die über individuell erlebte unangenehme Vorkommnisse berichten, aber einem hohen Anteil an Schülern, die über schlechtes Klassenklima berichten (Die „harten“: Punkte nahe der x-Achse). Eine sorgfältigere Analyse dieser speziellen Schulen würde vermutlich interessante Ergebnisse liefern, verbietet sich aber aus Gründen des Datenschutzes.

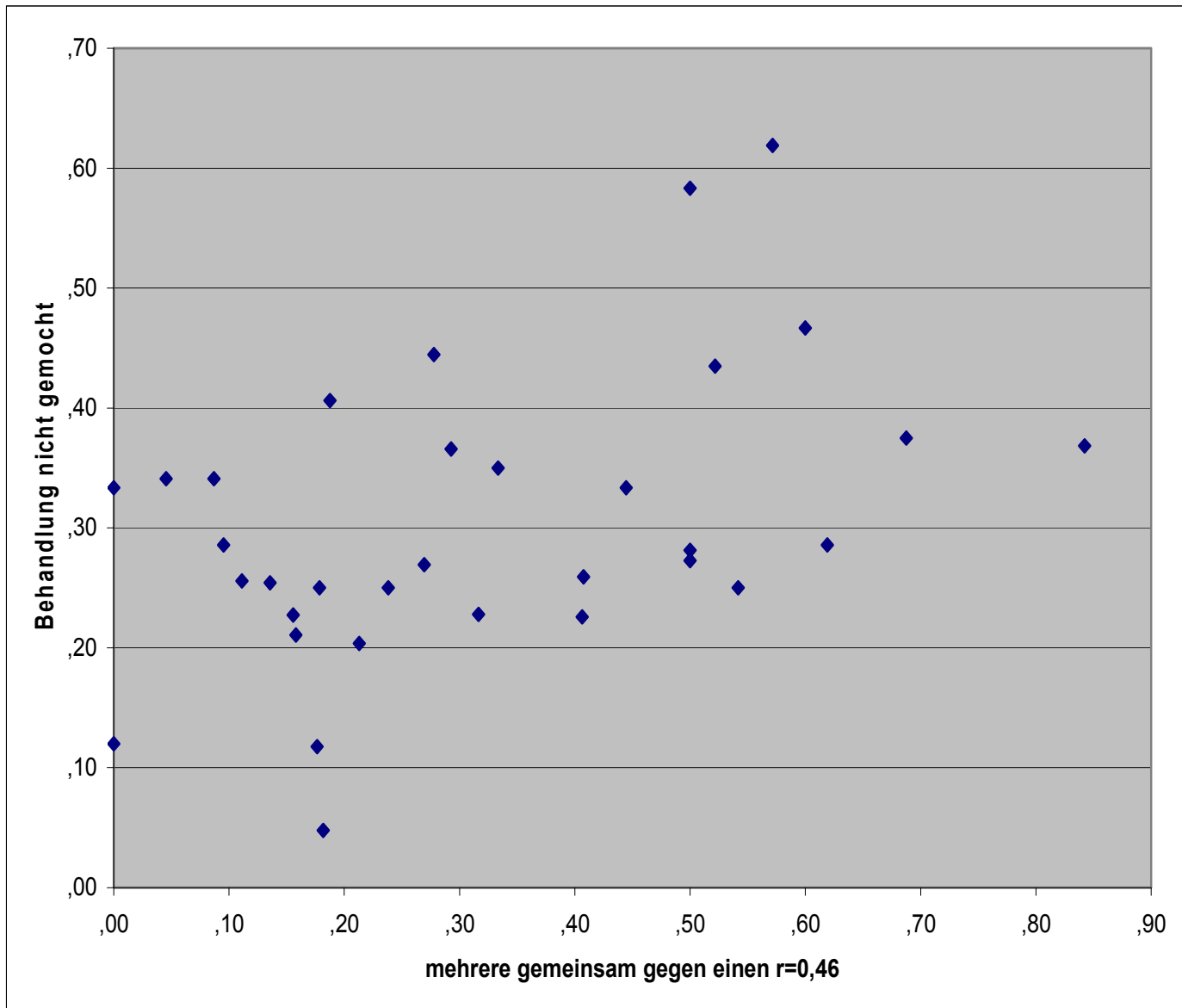
Übersicht 6.9.1

Die einzelnen Schulen unserer Untersuchung, dargestellt als Punkte, deren räumliche Position nach dem Anteil der SchülerInnen, die das Vorkommen von **Beschimpfungen** berichten (x-Achse), und nach dem Anteil der SchülerInnen, die über **schlechte Behandlung** durch SchulkollegInnen (y-Achse) berichten, ausgerichtet ist.



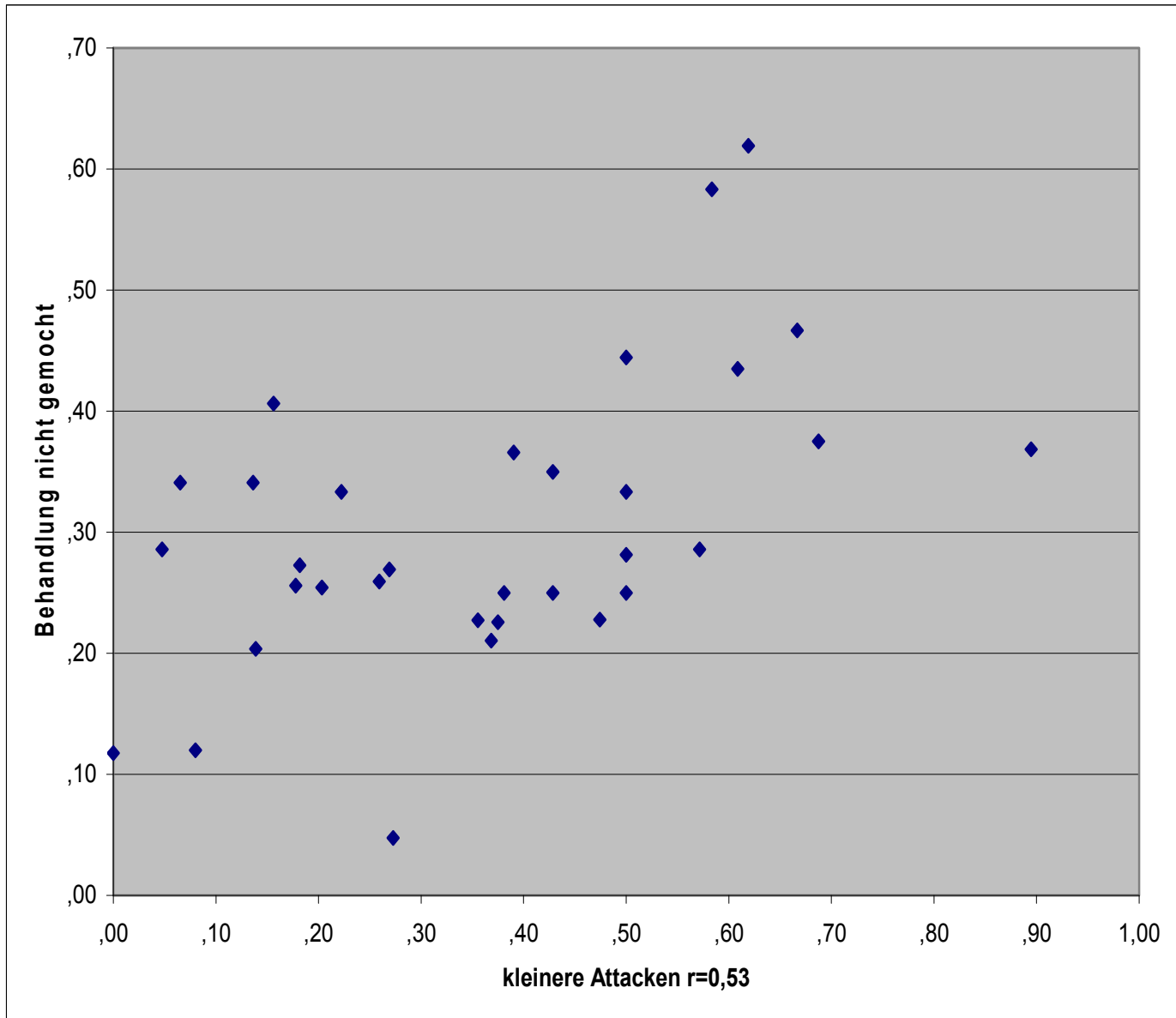
Übersicht 6.9.2

Die einzelnen Schulen unserer Untersuchung, dargestellt als Punkte, deren räumliche Position nach dem Anteil der SchülerInnen, die das Vorkommen von **Mobbing** („mehrere gemeinsam gegen einen“) berichten (x-Achse), und nach dem Anteil der SchülerInnen, die über **schlechte Behandlung** durch SchulkollegInnen (y-Achse) berichten, ausgerichtet ist.



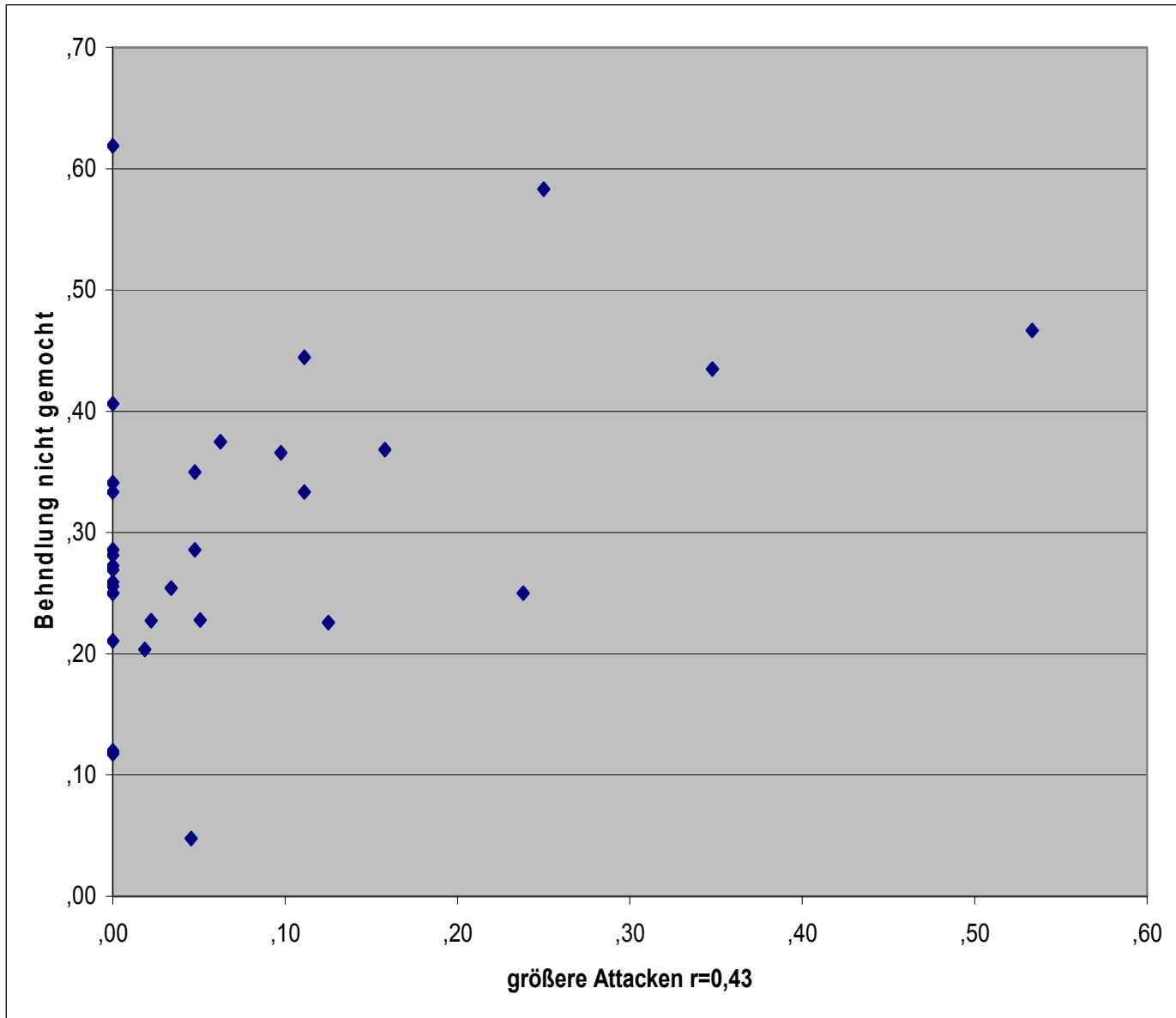
Übersicht 6.9.3

Die einzelnen Schulen unserer Untersuchung, dargestellt als Punkte, deren räumliche Position nach dem Anteil der SchülerInnen, die das Vorkommen von **kleineren Attacken** berichten (x-Achse), und nach dem Anteil der SchülerInnen, die über **schlechte Behandlung** durch SchulkollegInnen (y-Achse) berichten, ausgerichtet ist.



Übersicht 6.9.4

Die einzelnen Schulen unserer Untersuchung, dargestellt als Punkte, deren räumliche Position nach dem Anteil der SchülerInnen, die das Vorkommen von **größeren Attacken** berichten (x-Achse), und nach dem Anteil der SchülerInnen, die über **schlechte Behandlung** durch SchulkollegInnen (y-Achse) berichten, ausgerichtet ist.

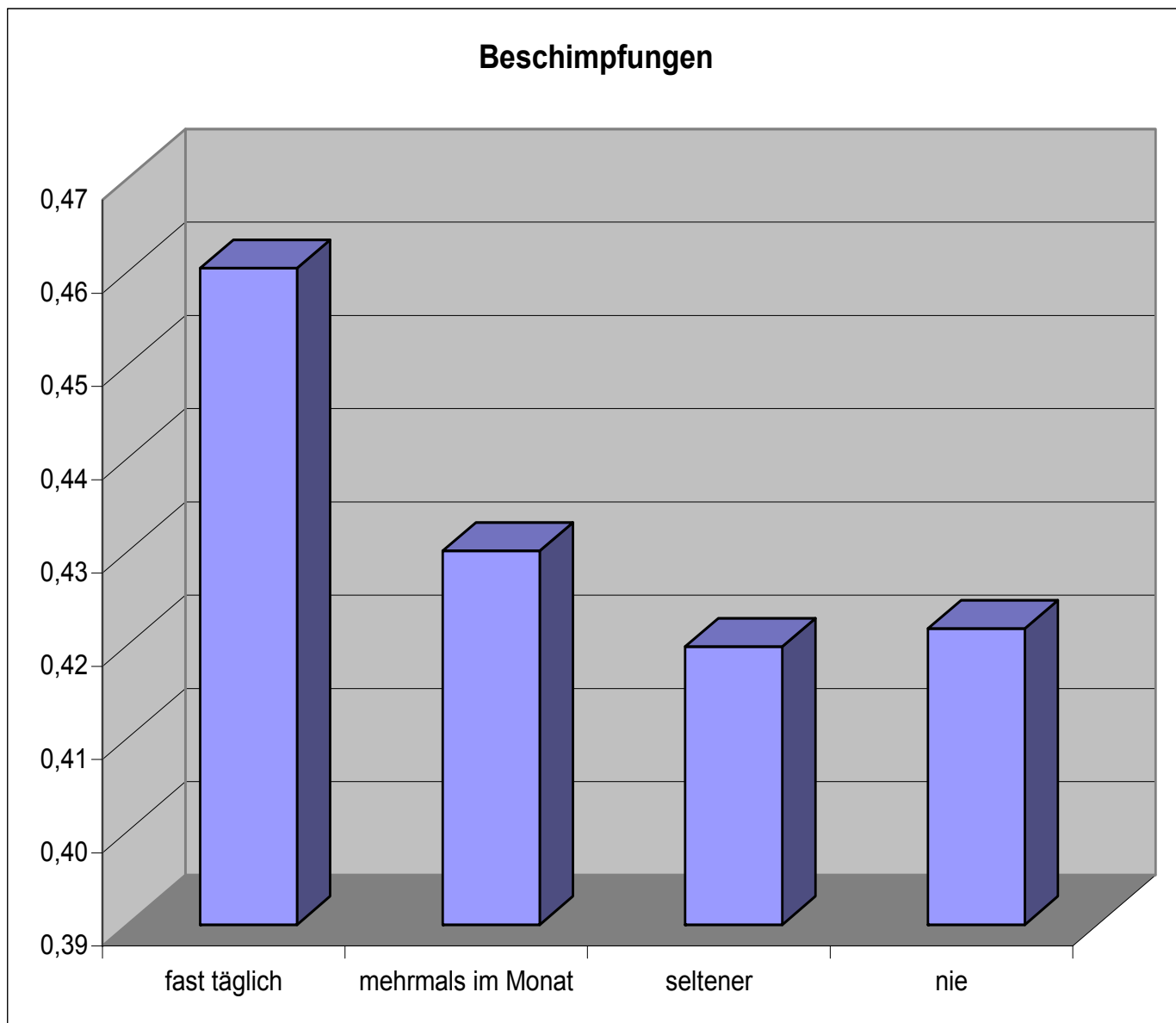


6.10 Der Gender-Aspekt des Klassenklimas

Ein beträchtlicher Teil der Antworten der weiblichen Schülerinnen auf die Frage, was sie persönlich unter „Gewalt“ im Zusammenhang mit der Schule verstehen, begann mit den Worten: (Gewalt ist...) „Wenn die Buben“, gefolgt von Formulierungen wie: „raufen“, „prügeln“, „sich hauen“, „keine Ruhe geben“, „einen fertig machen“, u.ä. In der Vorstellung vieler weiblicher Schülerinnen ist Gewalt – zumindest physische Gewalt - eindeutig Männersache, vielleicht auch Bubensache. Die Übersichten 6.10.1 bis 6.10.4 zeigen die Anteile männlicher Schüler, aufgliedert nach den Angaben, wie oft Beschimpfungen, mobbing, leichte und schwere körperliche Attacken in der Klasse berichtet werden. In konsistenter Weise – mit einer Ausnahme, s.u., sind die Anteile der männlichen Schüler pro Klasse umso höher, je öfter über die verschiedenen Formen von Gewalt berichtet wird. Allerdings ist auch hier wieder zu bemerken, dass der Zusammenhang bei schwereren Formen körperlicher Gewalt (Übersicht 6.10.4) von dem in den Übersichten 6.10.1 bis 6.10.3 beobachtbaren Muster abweicht. Sollten am Ende Rangeleien und leichtere Formen von Gewalt mit der Männerrolle (oder: mit der Bubenrolle) eher vereinbar sein als gröbere Formen von Gewalt? Auch hierfür gilt leider die schon im vorigen Abschnitt gemachte Feststellung: Unser Design ist nicht dafür geeignet, diese Frage zu beantworten.

Übersicht 6.10.1

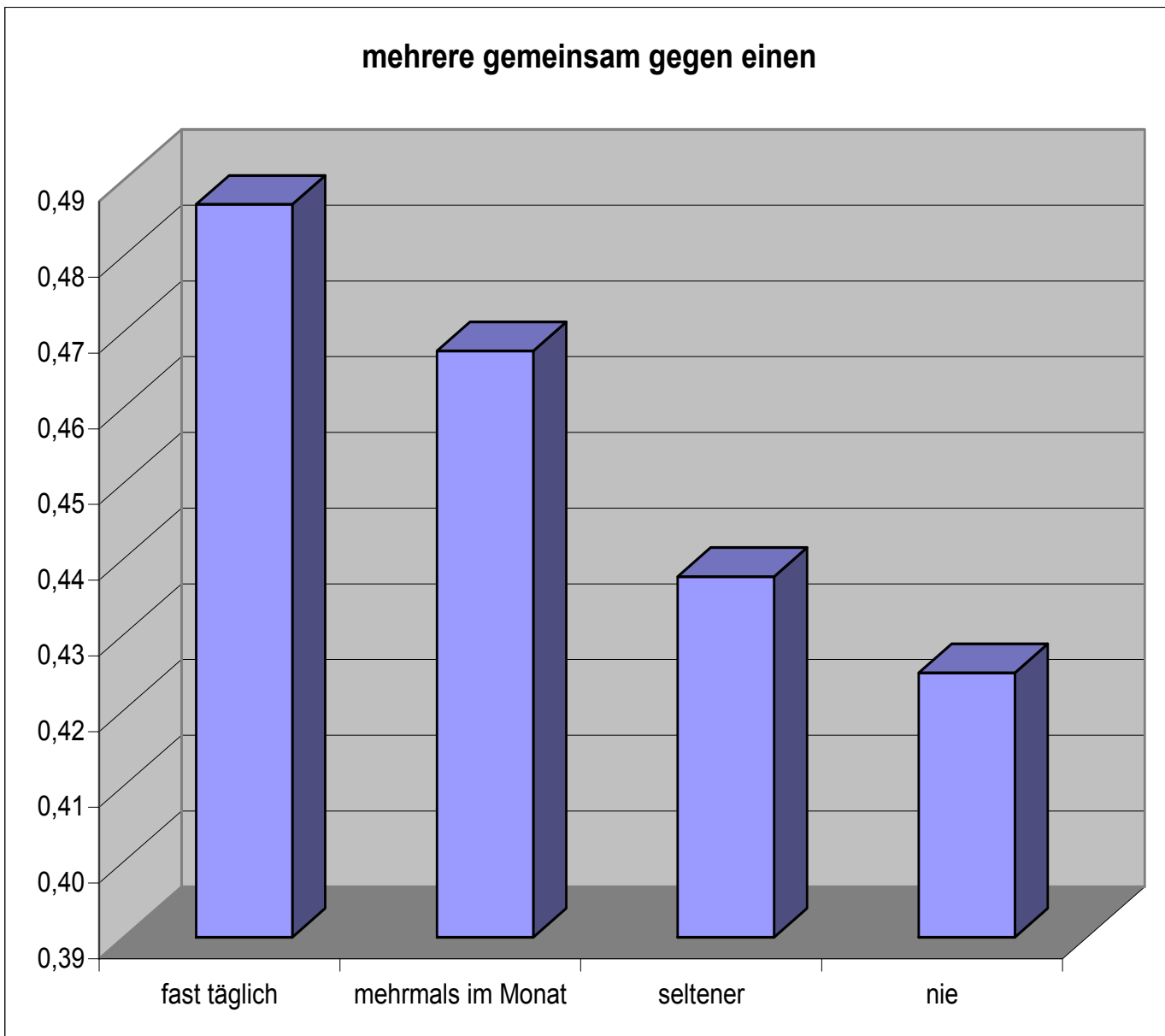
Anteile der männlichen Schüler beim Vorkommen von Beschimpfungen



Beschimpfungen	Anteil	n
fast täglich	0,46	544
mehrmals im Monat	0,43	212
seltener	0,42	218
nie	0,42	42
Insgesamt	0,44	1016

Übersicht 6.10.2

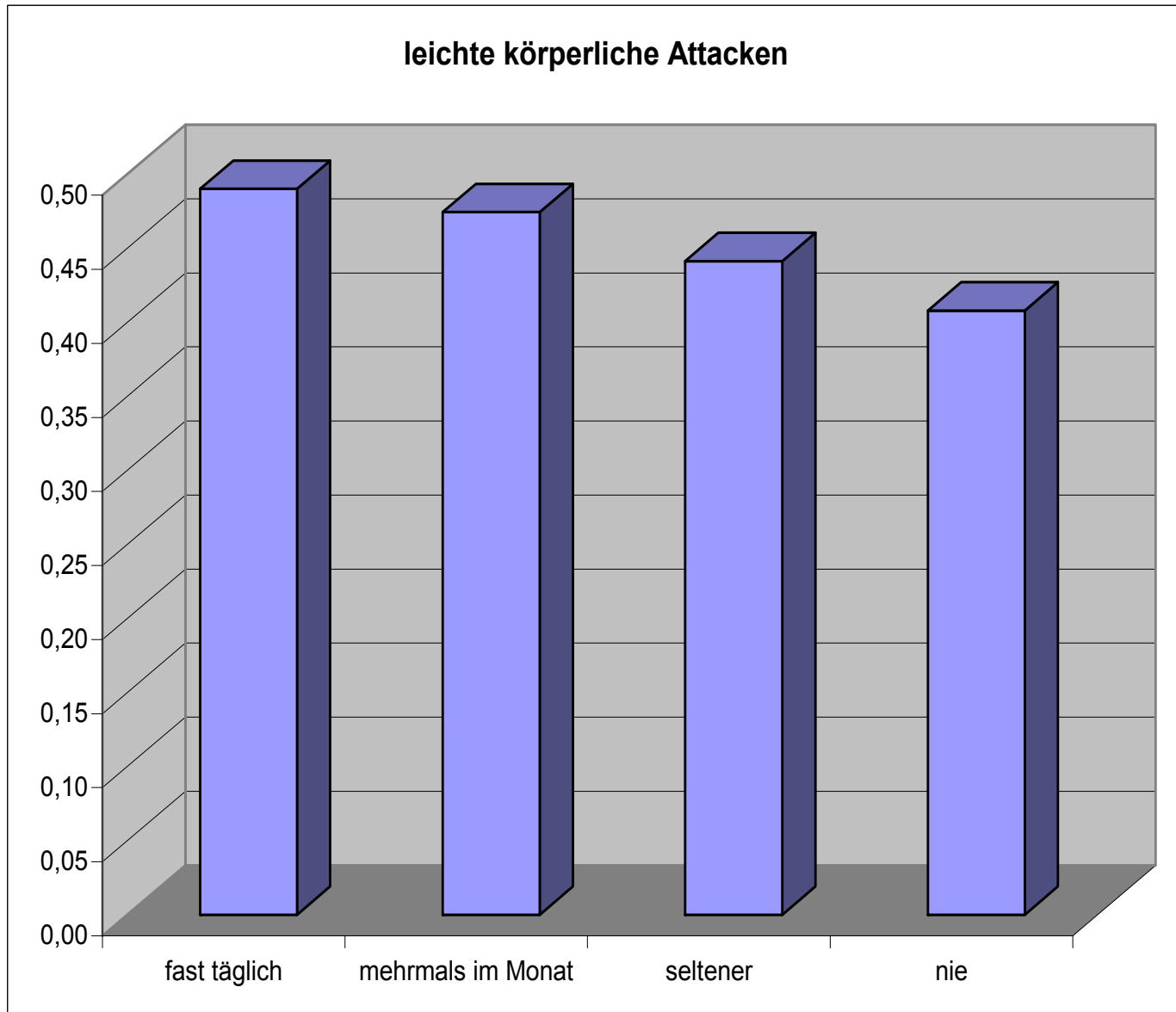
Anteile der männlichen Schüler beim Vorkommen von Mobbing



Mehrere gemeinsam gehen auf eine oder einen los	Anteil	N
fast täglich	0,49	90
mehrmals im Monat	0,47	194
seltener	0,44	413
nie	0,42	320
Insgesamt	0,44	1017

Übersicht 6.10.3

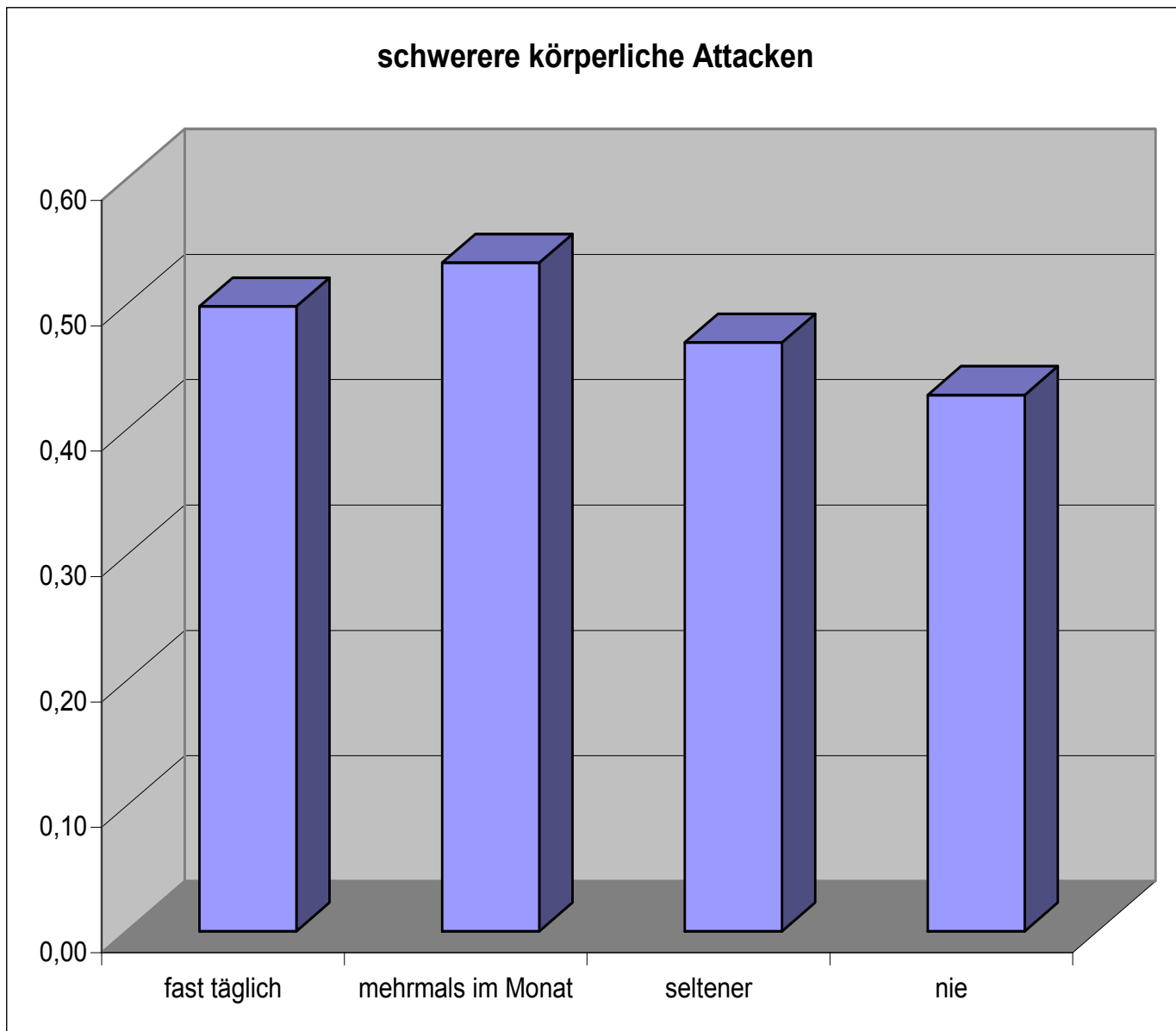
Anteile der männlichen Schüler beim Vorkommen von leichten körperlichen Attacken



Leichte körperliche Attacken ohne sichtbare Folgen	Anteil	N
fast täglich	0,49	134
mehrmals im Monat	0,47	193
seltener	0,44	377
nie	0,41	312
Insgesamt	0,44	1016

Übersicht 6.10.4

Anteile der männlichen Schüler beim Vorkommen von schwereren körperlichen Attacken



Schwerere körperliche Attacken mit sichtbaren Folgen (Beulen, Kratzer, Blutergüsse o.ä.)	Anteil	N
fast täglich	0,50	18
mehrmals im Monat	0,53	34
seltener	0,47	274
nie	0,43	690
Insgesamt	0,44	1016

6.11 Klassengröße und Klassenklima: Gibt es in kleineren Klassen weniger Gewalt?

Kleinere Klassen werden von den LehrerInnen immer wieder gefordert, da sie hier viel leichter betreuen könnten und es somit zu weniger Problemen käme – also im Endeffekt auch weniger Gewaltaufkommen. Darüber hinaus sei es in kleineren Klassen auch leichter möglich Kinder mit nicht deutscher Muttersprache zu integrieren.

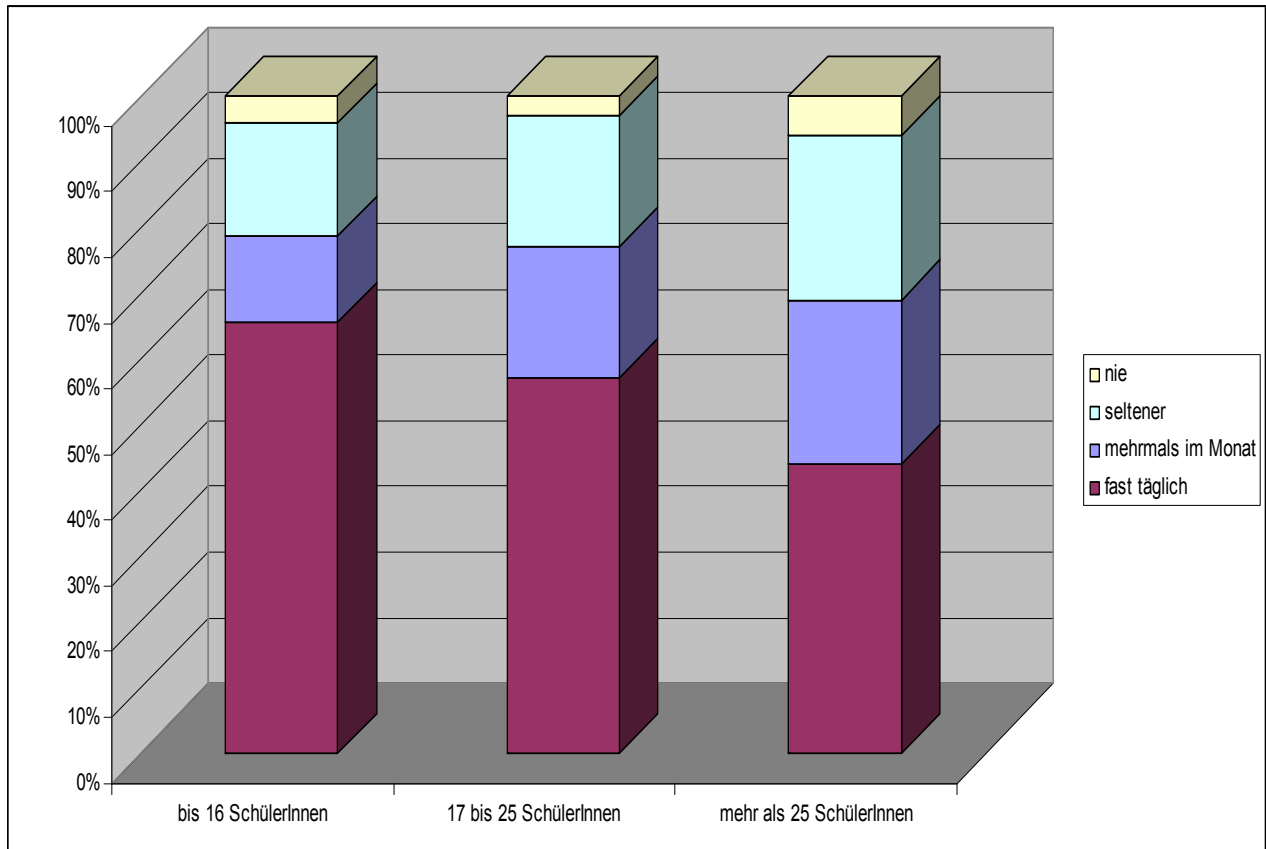
I: Also Sie meinen, Sie würden meinen, dass Integration dann leichter ist wenn-

A: Na sicher, wenn nicht so viele Kinder in einer Klasse sind. Wenn weniger Kinder sind, die gleichen sich viel leichter an. Das ist auch zum Unterrichten ganz anders.... (Interview 5)

Auch im LehrerInnen-Fragebogen war eines der am häufigsten genannten Rezepte dafür, wie die Schule sein müsste, damit es zu weniger Gewalt unter Schülerinnen und Schülern kommt, die Reduktion der Klassengrößen (181 von 872 gegebenen Antworten auf die Frage L22, also 20,8%). Diese seien übersichtlicher und damit leichter zu kontrollieren und würden durch den dadurch größeren Raum pro Schüler zu weniger Konflikten führen, u.a. auch da sich die Schüler leichter aus dem Weg gehen könnten (vgl. Kapitel 7.3, bzw. Übersicht 7.3.3).

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob sich diese verbreitete Annahme der LehrerInnen auch empirisch bestätigen lässt. Die folgenden Übersichten 6.11.1 bis 6.11.4 zeigen dazu die Häufigkeit der vier abgefragten Formen von Gewalt in Relation zur Klassengröße.

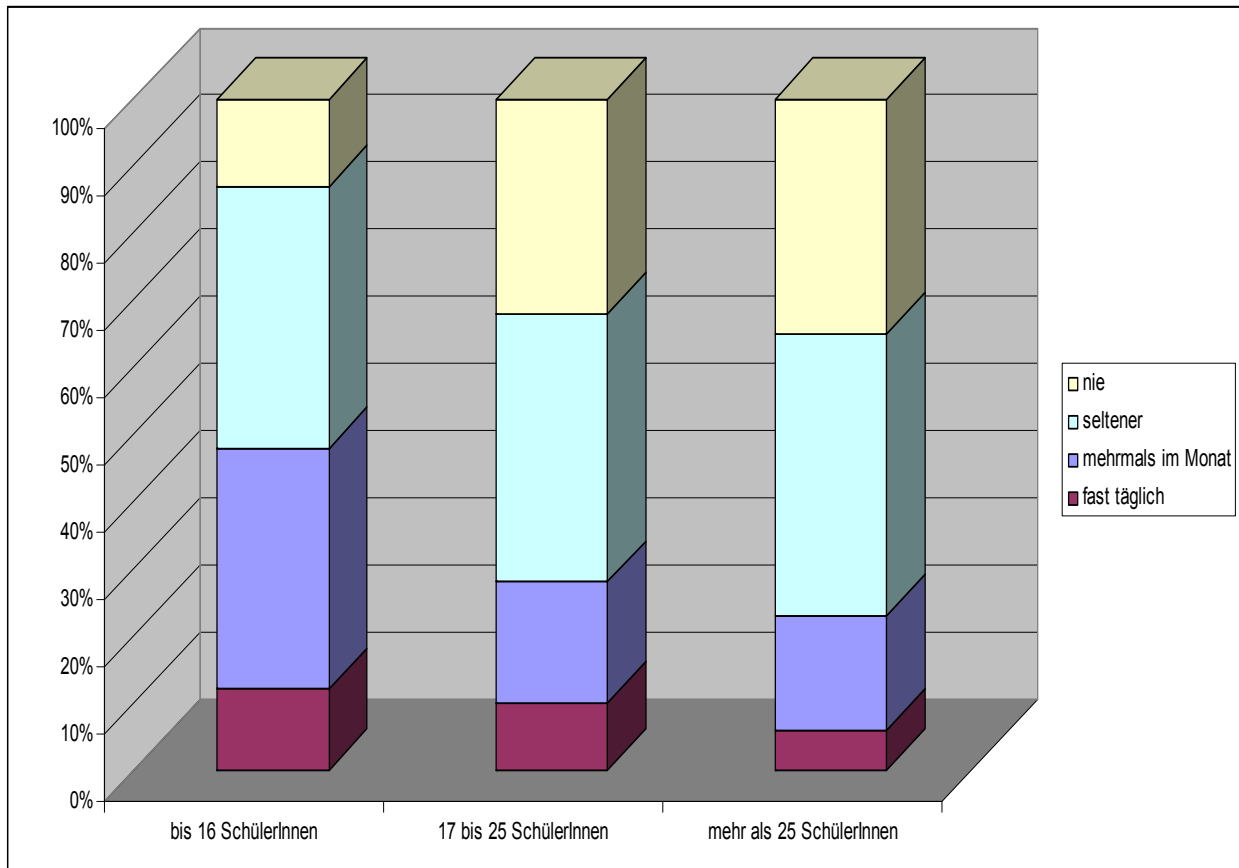
Übersicht 6.11.1
Häufigkeit von „Beschimpfungen“
nach Klassengröße ($\chi^2 = 0,001$)



	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	N(100%)=
bis 16 SchülerInnen	65%	13%	17%	4%	75
17 bis 25 SchülerInnen	57%	20%	20%	3%	611
mehr als 25 SchülerInnen	44%	25%	25%	6%	330

Übersicht 6.11.2

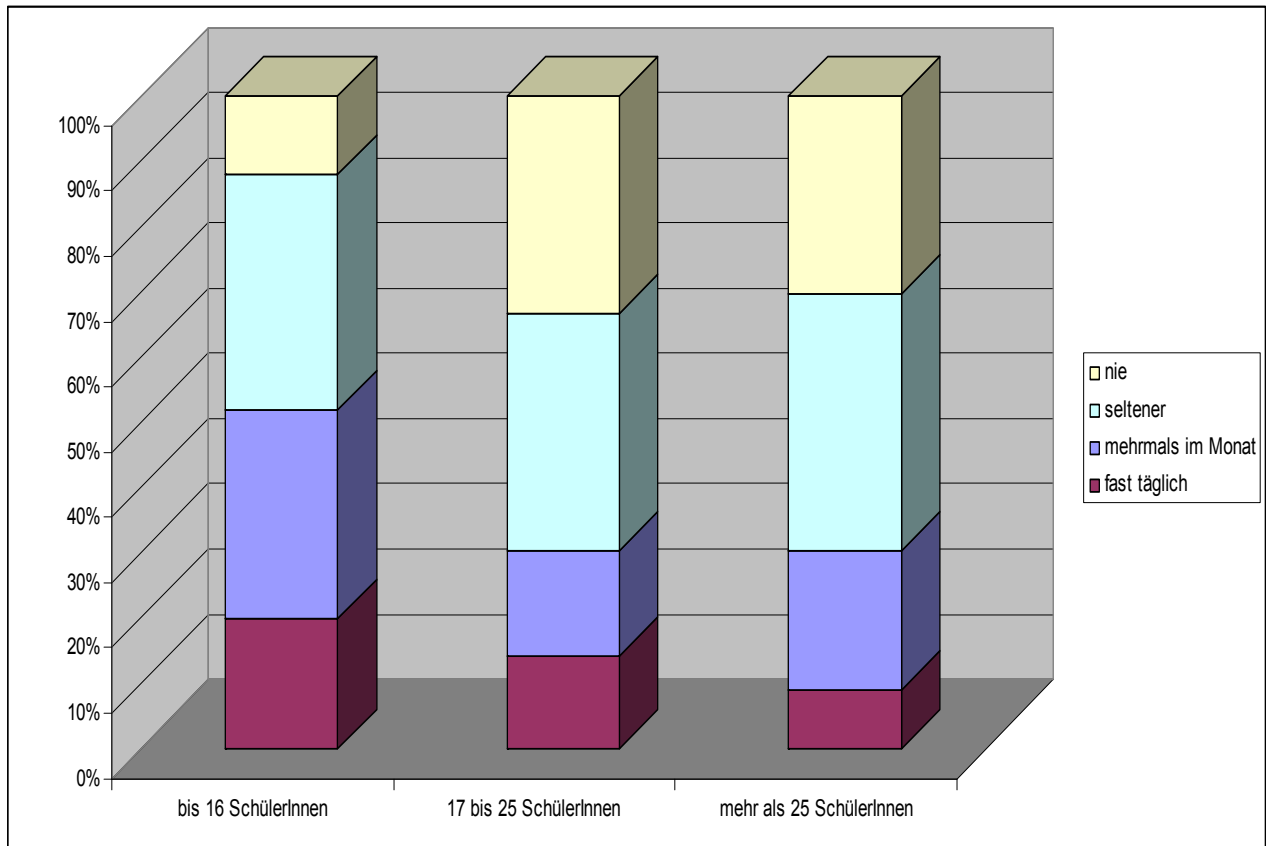
Häufigkeit von „mehrere gehen gemeinsam auf eine/n los“ nach Klassengröße
($P(\chi^2) = 0,000$)



	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	N(100%)=
bis 16 SchülerInnen	12%	36%	39%	13%	75
17 bis 25 SchülerInnen	10%	18%	40%	32%	612
mehr als 25 SchülerInnen	6%	17%	42%	35%	330

Übersicht 6.11.3

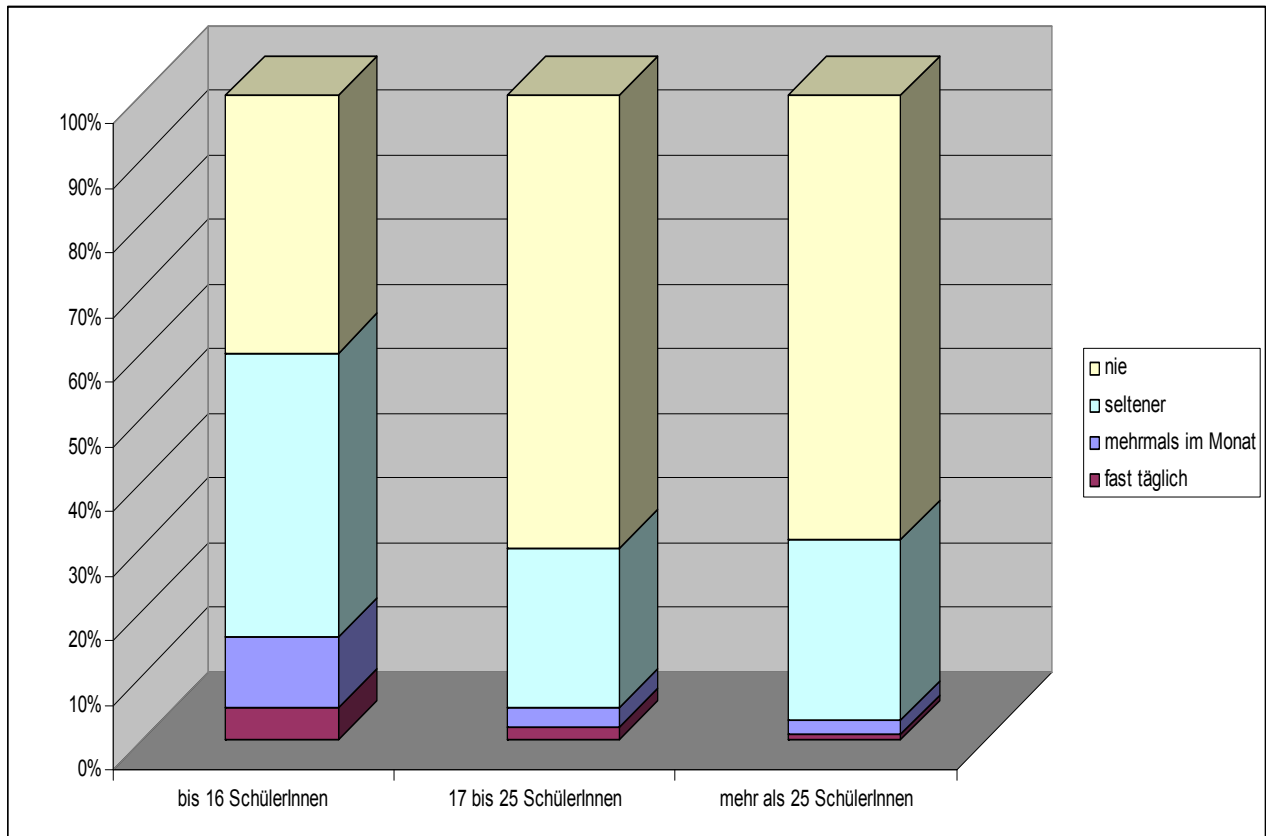
Häufigkeit von „leichte körperliche Attacken ohne sichtbare Folgen“ nach Klassengröße ($\chi^2 = 0,000$)



	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	N(100%)=
bis 16 SchülerInnen	20%	32%	36%	12%	75
17 bis 25 SchülerInnen	14%	16%	36%	33%	612
mehr als 25 SchülerInnen	9%	21%	39%	30%	330

Übersicht 6.11.4

Häufigkeit von schwereren körperlichen Attacken mit sichtbaren Folgen unter SchülerInnen nach Klassengröße ($\chi^2 = 0,000$)



	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	N(100%)=
bis 16 SchülerInnen	5%	11%	44%	40%	75
17 bis 25 SchülerInnen	2%	3%	25%	71%	612
mehr als 25 SchülerInnen	1%	2%	28%	69%	330

Unsere Stichprobe widerspricht also dieser intuitiv sehr einleuchtenden Hypothese: gerade in den kleinsten Klassen scheint von den SchülerInnen am meisten Gewalt wahrgenommen zu werden und es ergibt sich ein sinkender Trend der Gewaltwahrnehmung mit steigender Klassenschülerzahl.

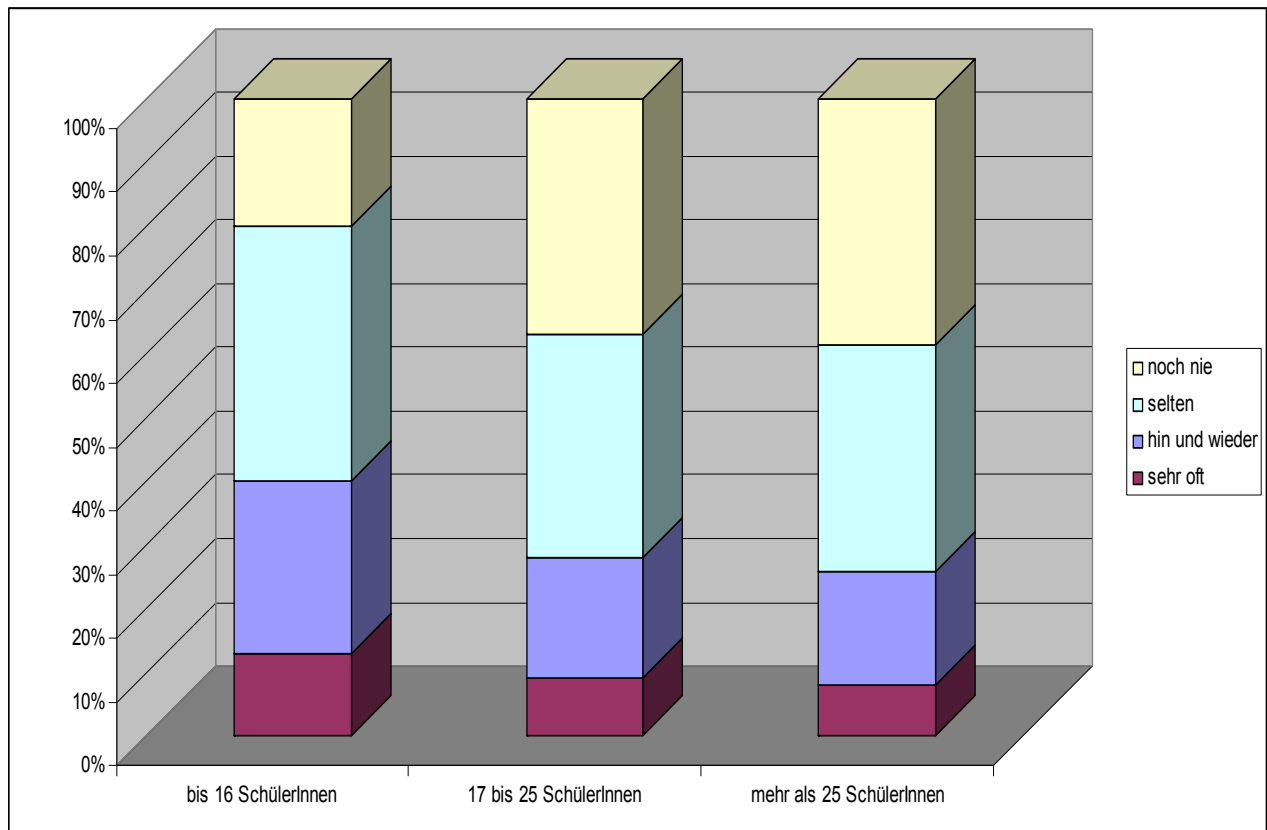
Wir haben die SchülerInnen auch gefragt, wie oft sie selbst schon von MitschülerInnen in einer Weise behandelt wurden, die sie nicht gemocht haben. Auf

diese Weise wird nicht nur die Wahrnehmung von Gewalt sondern die unmittelbare Betroffenheit abgefragt, weshalb diese Frage ein etwas zuverlässigerer Indikator für das Gewaltaufkommen sein könnte.

Auch mit dieser Fragestellung ist der Zusammenhang vorhanden: mit steigender Klassenschülerzahl sinkt die Häufigkeit, mit der sich SchülerInnen von MitschülerInnen in einer Weise behandelt gefühlt haben, die sie nicht mochten (Übersicht 6.11.5).

Übersicht 6.11.5

Häufigkeit mit der SchülerInnen von MitschülerInnen in einer Weise behandelt wurden, die sie nicht gemocht haben nach Klassenschülerzahl ($P(\chi^2) = 0,097$)



	sehr oft	hin und wieder	selten	noch nie	N(100%)=
bis 16 SchülerInnen	13%	27%	40%	20%	75
17 bis 25 SchülerInnen	9%	19%	35%	37%	612
mehr als 25 SchülerInnen	8%	18%	36%	39%	330

Andere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass *kein* Zusammenhang zwischen Klassengröße und Gewaltaufkommen besteht. Beispielsweise zitiert Kienast (2008, S.24ff.) zwei Arbeiten, die sich mit dem Zusammenhang von Klassengröße und Gewalt beschäftigen. Eine Untersuchung an 307 schwedischen Grundschulen kommt zu dem Ergebnis, dass die Mobbingrate unabhängig von der Schulgröße ist (Olweus 2004, S.36 zit. nach Kienast 2008, S.25). Dasselbe Ergebnis hat auch eine Studie von Tillmann et al. (1999, S.202 zit. nach Kienast 2008, S.25) bezüglich der allgemeinen Gewaltbelastung.

Auch wenn wir derzeit keine fundierte Erklärung dafür haben, warum die subjektive Wahrnehmung von Gewalt in unserer Untersuchung unter den SchülerInnen in kleineren Klassen sogar *häufiger* ist - regionale Unterschiede könnten hier ebenso eine Rolle spielen, wie Unterschiede in den Sensibilitäten, so ist doch zumindest aus unseren Ergebnissen kein Argument dafür abzuleiten, dass die Prävalenz von Gewalt in kleineren Klassen in der Wahrnehmung der SchülerInnen *niedriger* ist. Möglicherweise steigt in kleineren Klassen auch das Anspruchsniveau an das Klassenklima. Dieser Effekt könnte dazu führen, dass auch eine an sich friedlichere Situation in kleinen Klassen kritischer wahrgenommen wird als eine ungemütlichere Situation in großen Klassen, die dort als eher „normal“ eingestuft wird.

6.12 Schulgröße und Klassenklima: Gibt es in kleineren Schulen weniger Gewalt?

Einige Male kamen auf unsere Frage danach, wie die Schule sein müsste, damit es zu weniger Gewalt unter den SchülerInnen kommt, auch Antworten wie die Folgenden:

„Wir sind eine Kleinschule - wenig Menschen, viel Platz u. Bewegungsfreiheit, Gelegenheit zu körperl. betätigung, enges Verhältnis zw. den Schulpartnern“

„An unserer Schule ist das Gewaltpotential eigentlich sehr niedrig (liegt an der Größe unserer Schule.... Kleinschule).“

„Kleine Schulen!!! Jeder Lehrer kennt jeden Schüler-Schüler fühlen sich geborgen-daher weniger Gewalt.“

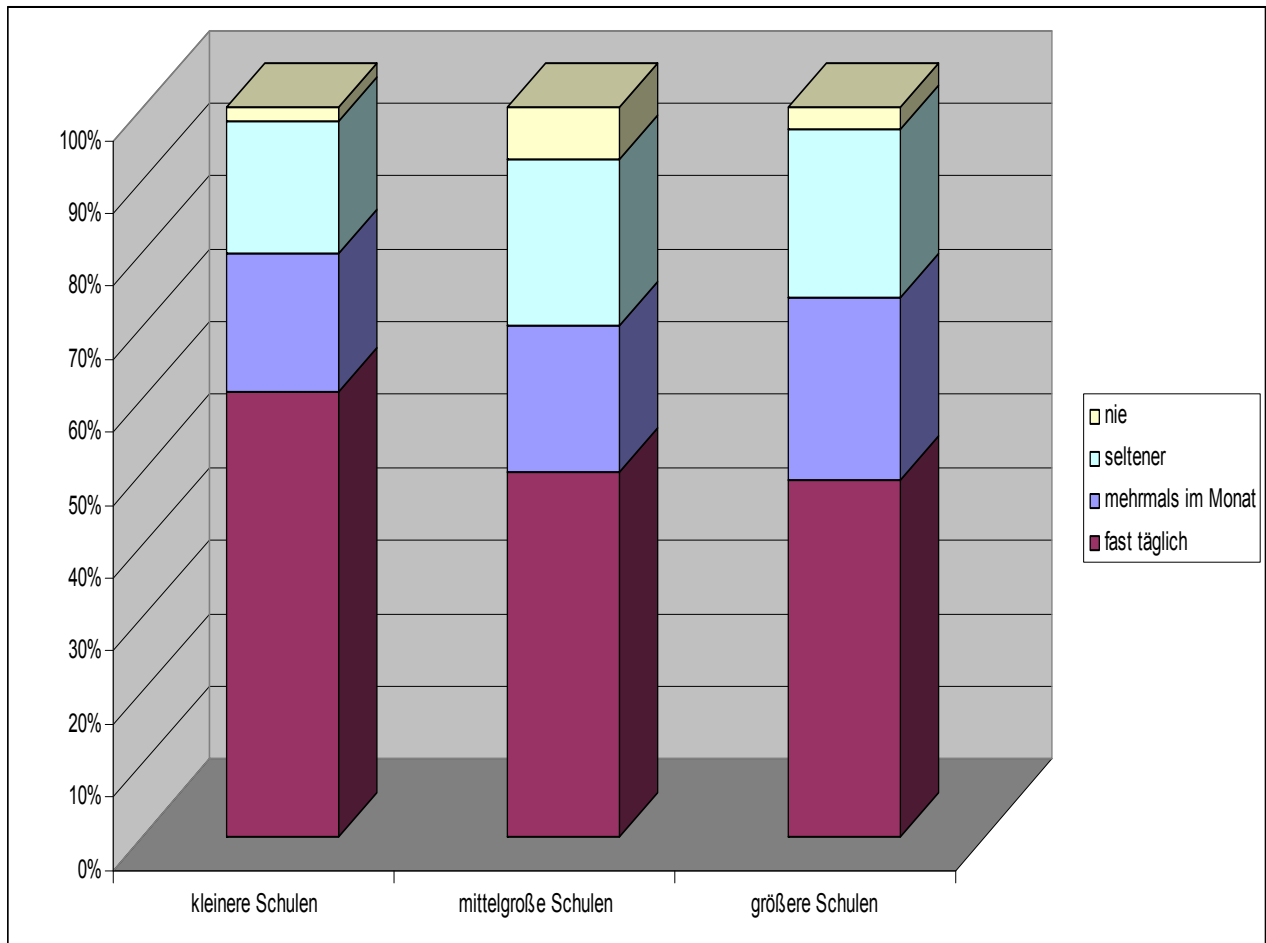
„kleinere, überschaubarere Schulen mit weniger Klassen, mehr Spiel - und Sportmöglichkeiten außerhalb des Schulgebäudes“

Diese Argumentation klingt ebenfalls sehr einleuchtend. Besteht also ein Zusammenhang zwischen der Schulgröße und dem Gewaltaufkommen?

Zu diesem Zweck wurden die Schulen aufgrund der Schulgrößen in drei gleich große Gruppen aufgeteilt (je 1/3 der Fälle). In den folgenden Diagrammen zeigt sich wieder das Ergebnis, dass das Vorkommen von Gewalt in kleineren Einheiten eher höher zu sein scheint.

Übersicht 6.12.1

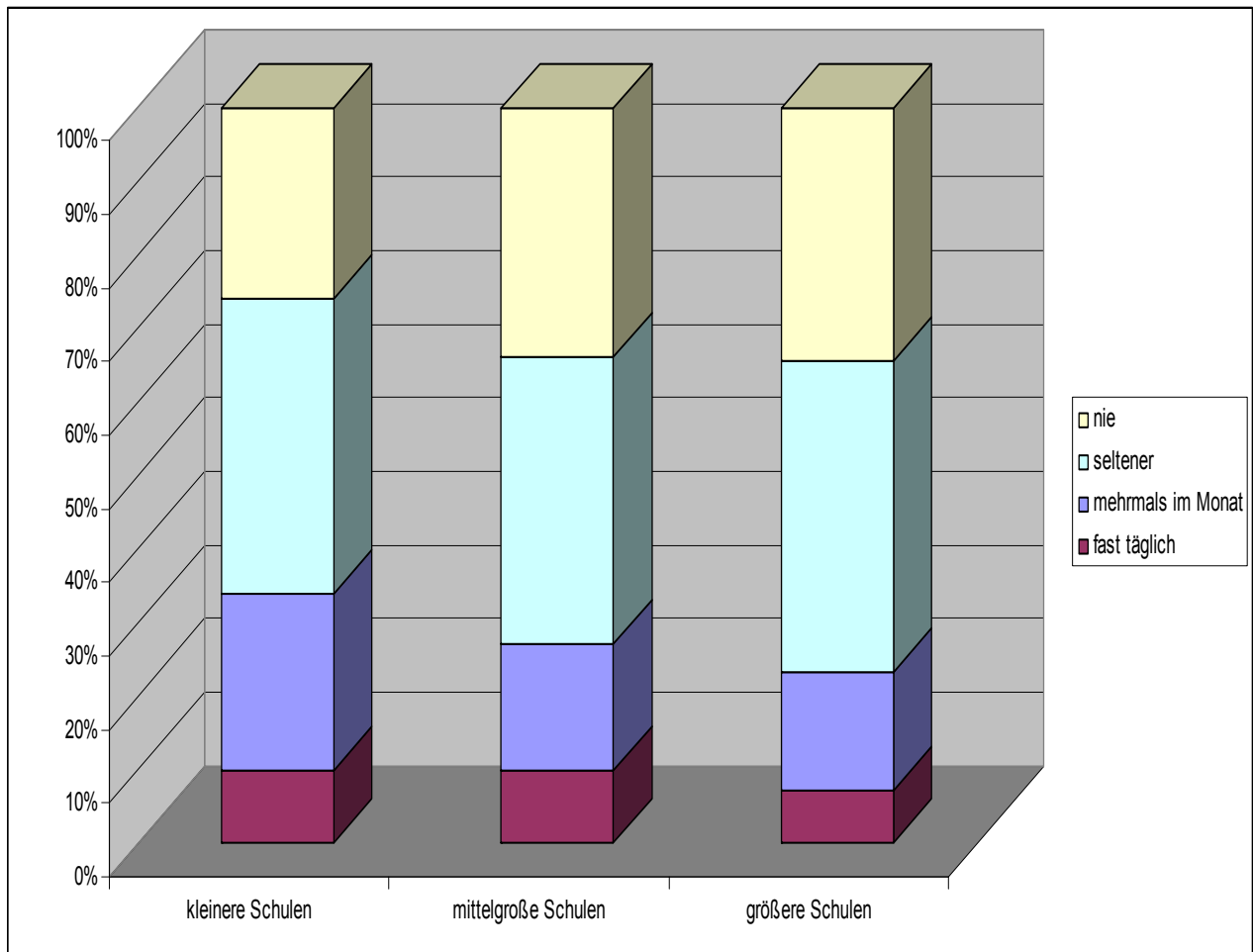
Häufigkeit von „Beschimpfungen“ nach Schulgröße ($P(\chi^2) = 0,002$)



	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	N(100%)=
kleinere Schulen	61%	19%	18%	2%	351
mittelgroße Schulen	50%	20%	23%	7%	343
größere Schulen	49%	25%	23%	3%	322

Übersicht 6.12.2

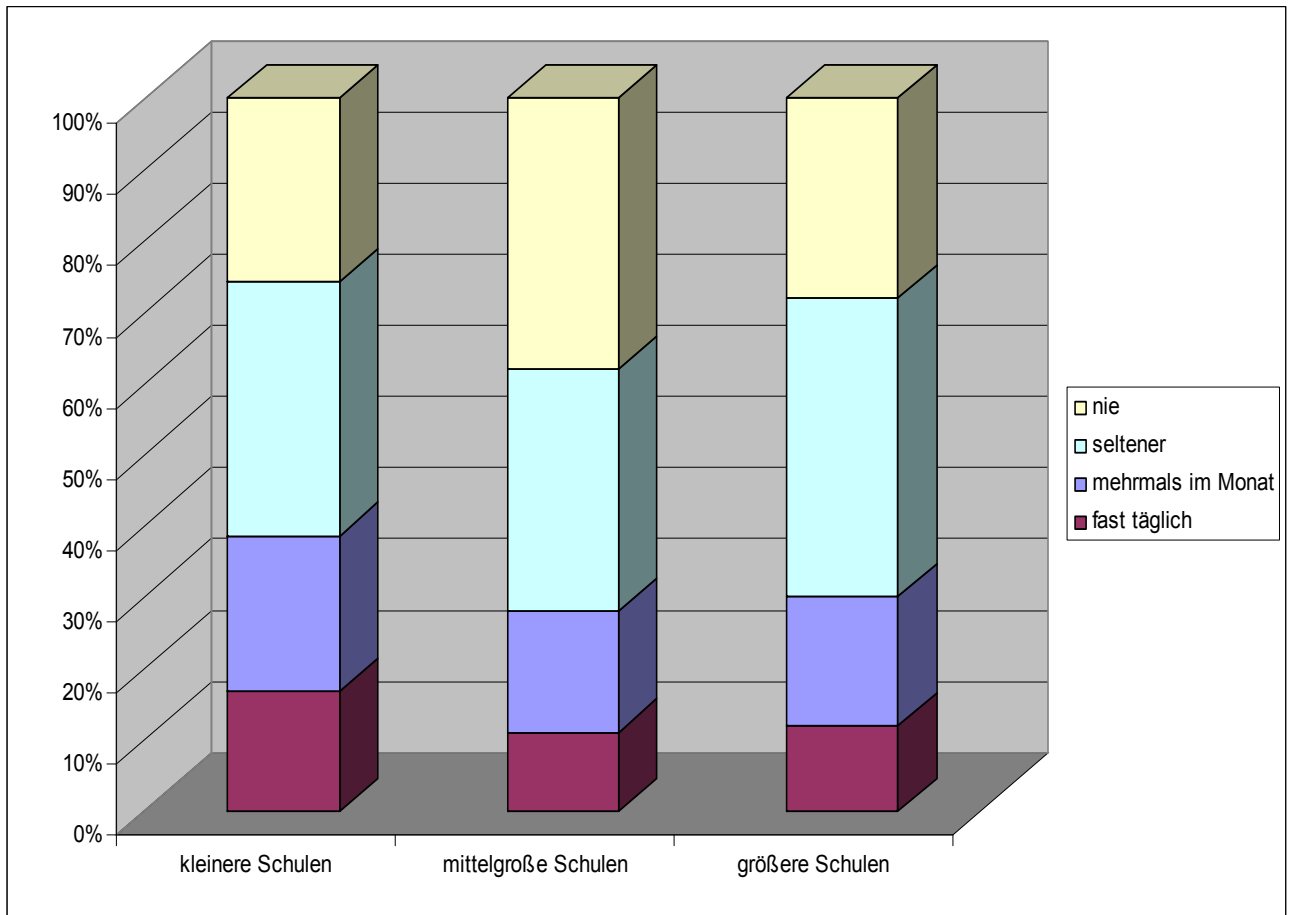
Häufigkeit von „mehrere gemeinsam gehen auf eine/n los“ nach Schulgröße
($P(\chi^2) = 0,002$)



	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	N(100%)=
kleinere Schulen	10%	24%	40%	26%	351
mittelgroße Schulen	10%	17%	39%	34%	343
größere Schulen	7%	16%	42%	34%	322

Übersicht 6.12.3

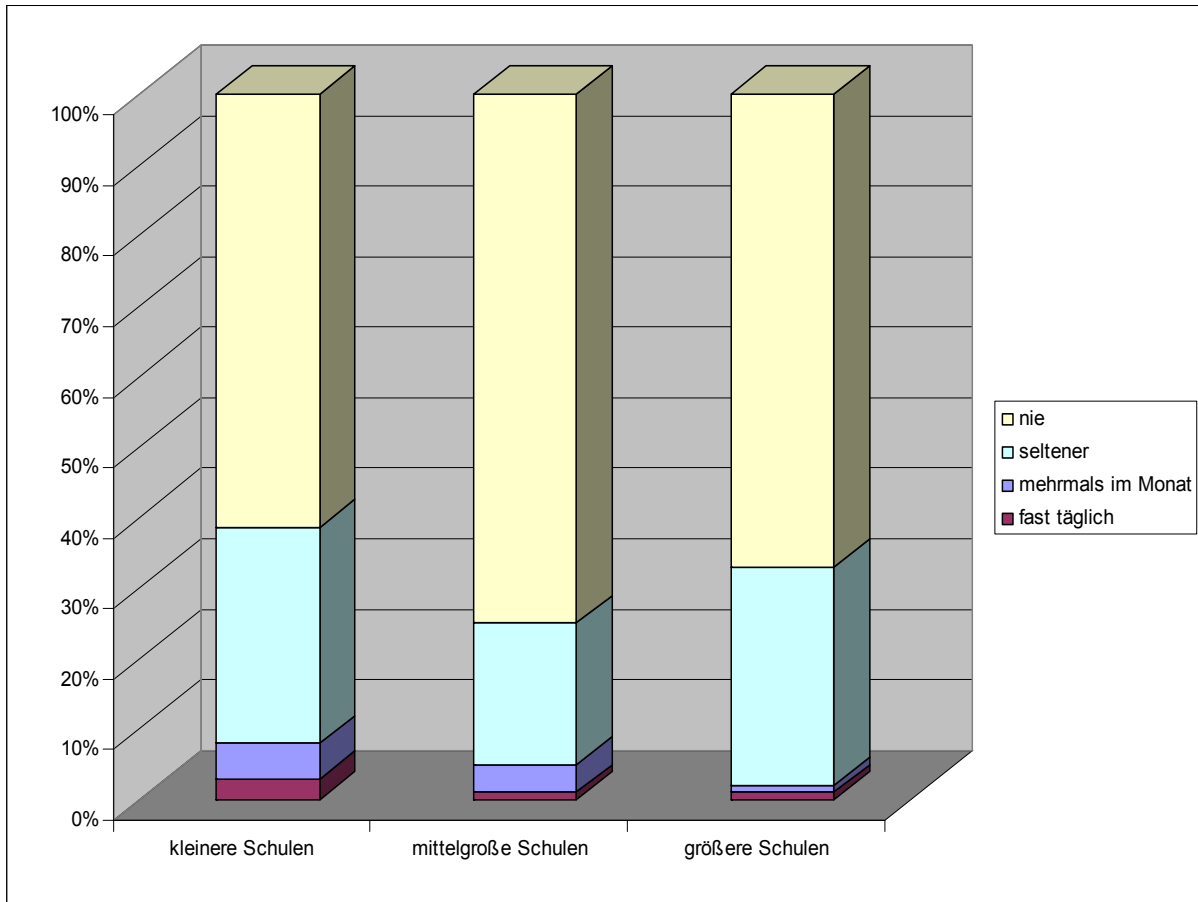
Häufigkeit von leichten körperlichen Attacken ohne sichtbare Folgen nach Schulgröße ($P(\chi^2) = 0,038$)



	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	N(100%)=
kleinere Schulen	17%	22%	36%	26%	351
mittelgroße Schulen	11%	17%	34%	38%	343
größere Schulen	12%	18%	42%	28%	322

Übersicht 6.12.4

Häufigkeit von schwereren körperlichen Attacken mit sichtbaren Folgen nach Schulgröße ($P(\chi^2) = 0,002$)



	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	N(100%)=
kleinere Schulen	3%	5%	31%	62%	351
mittelgroße Schulen	1%	4%	20%	75%	343
größere Schulen	1%	1%	31%	67%	322

6.13 Die jüngeren SchülerInnen: was in der Volksschule noch anders ist.

57% der VolksschülerInnen sagen, dass sie sehr gern in die Schule gehen (Tab. V7, S. A23). Dies, obwohl 39% von ihnen hin und wieder oder sogar sehr oft von MitschülerInnen in einer Weise behandelt worden sind, die sie nicht gemocht haben (Tab. V15, S. A23). Wie stark – besser: wie schwach der Zusammenhang zwischen schlechter Behandlung durch MitschülerInnen und gern in die Schule gehen ist, zeigt die Übersicht 6.13.1

Übersicht 6.13.1

Anteile der VolksschülerInnen, die gern bzw. nicht so gern in die Volksschule gehen, nach „wie oft schlecht behandelt worden“.

		schlecht behandelt worden				
		sehr oft	hin und wieder	selten	nie	Gesamt
gehst du gern in die schule	sehr	52%	53%	56%	67%	57%
	es geht	25%	33%	34%	25%	30%
	nicht so gern	17%	9%	6%	7%	9%
	gar nicht	6%	5%	5%	1%	4%
	Gesamt N	48	97	133	88	366
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Von denen, die nie schlecht behandelt worden sind, gehen 67% sehr gern in die Schule, bei denen, die sehr oft schlecht behandelt werden, sind es aber immer noch 52%. Unsere VolksschülerInnen sind offenbar doch bereit, von Ihren KlassenkameradInnen so einiges hinzunehmen.

Bei den Maßnahmen, um Streit zu vermeiden ist der/die LehrerIn wichtiger als bei den älteren SchülerInnen: zwar sagen 65%, dass sie versuchen, mit den Streitenden zu reden, aber 55% wenden sich an den/die LehrerIn (Tab. V21, S.A23).

Bei den etwas älteren SchülerInnen der HS, AHS und BHS sind es nur 22% (Tab. S21, S.A19). 53% der VolksschülerInnen haben hin und wieder oder auch öfter über das Thema Gewalt unter SchülerInnen nachgedacht (Tab. V24, S. A23); ungefähr gleich viel wie die SchülerInnen aus den HS, AHS und BHS (55%; Tab. S24, S.A19).

Hilfe und Unterstützung wünschen sich VolksschülerInnen am häufigsten (zu 32%), wenn sie sich ausgeschlossen fühlen, gefolgt von Lernschwierigkeiten (29%) und bei Streit mit andern SchülerInnen (27%; Tab.V30, S. A24).

Das Thema Schulwahl und Bildungsberatung ist für VolksschülerInnen (4. Klasse), ganz anders als für die älteren SchülerInnen, bei ihrem Unterstützungsbedarf mit 17% ziemlich weit unten, die Themen soziale Isolation und Klassenklima spielen bei ihnen eine sehr viel größere Rolle.

7. Was ist die beste Reaktion auf Gewalt?

7.1 Die Sichtweise von LehrerInnen und SchülerInnen im Vergleich

Für fast zwei von drei LehrerInnen (63%) ist das Problem Gewalt unter SchülerInnen mehrmals im Monat oder öfter ein Thema (Tab. L15, S.A11).

Beschimpfungen unter SchülerInnen werden von 43% der LehrerInnen als fast täglich vorkommend berichtet, leichte körperliche Attacken werden von 45% - also fast der Hälfte – als mehrmals im Monat oder öfter vorkommend berichtet (Tab. L17, S. A12). Dabei sagen 71% der LehrerInnen, dass sie zumindest manchmal das Gefühl haben, sie haben schon gewusst, dass es bald Streit gibt (Tab. L18, S. A12). Man erkennt das nach Angabe der LehrerInnen am Gesichtsausdruck (40%), an der Stimmung (38%), an der Art, wie sie zu nahe aufeinander zukommen (34%) (Tab. L20, S. A12).

Übrigens steht diese Diagnostik den SchülerInnen in ganz ähnlicher Weise offen: 65% der SchülerInnen sagen, dass sie manchmal (38%), meistens(23%) oder sogar immer(4%) das Gefühl haben, sie hätten schon gewusst, dass jetzt bald Streit kommt (Tab. S18, S. A18). Auch von ihnen erkennen das 30% am Gesichtsausdruck, 46% an der schlechten Stimmung und – anders als die LehrerInnen – 52% an der Lautstärke (Tab. S20; S. A18). Übrigens erkennen es daran bei den LehrerInnen nur 23%: sollten die LehrerInnen weniger sensibel gegenüber der Lautstärke sein als die SchülerInnen?

Als Maßnahme gegen Gewalt halten 45% der LehrerInnen es für das erfolgreichste, verbal zu intervenieren. Nur 1% würde die Schulpsychologie einschalten (Tab. L21, S. A13).

Ob es überhaupt zur Aufgabe der Schule gehört, sich mit dem Umgang mit Gewalt zu beschäftigen, ist weder aus der Sicht von SchülerInnen noch aus der von LehrerInnen ganz unumstritten. Aus der Sicht der SchülerInnen wird Gewalt in den Kommentaren zu unserem Fragebogen nicht selten etwas beschrieben, das zur „natürlichen“ Entwicklung dazugehöre, auf das in der Schule kein Einfluss

genommen werden könne und solle, bzw. etwas, das „ein reifer Mensch sowieso nicht tut“, also eine Art Fehler im System, für dessen Behebung man als SchülerIn weitgehend selber verantwortlich sei. Allerdings sagen trotzdem 27% der SchülerInnen, dass im Falle des Auftretens von Gewalt in der Schule die wichtigste Maßnahme sei, dieses Thema im Unterricht zu behandeln. 21% meinen, dass LehrerInnen, SchülerInnen und Schulbehörde gemeinsam nach den Ursachen suchen müssten, allerdings sind interessanterweise auch 21% der SchülerInnen dafür, dass in solchen Fällen die LehrerInnen und die Schulbehörde „hart durchgreifen müssen“. Für die Eltern scheint Gewalt eher etwas zu sein, um das sich die Schule zu kümmern hat: 39% der Eltern sagen, dass im Falle von Gewalt in der Schule LehrerInnen, SchülerInnen und Schulbehörde nach den Ursachen suchen sollen. Dieser Prozentsatz ist bei den SchülerInnen nur halb so groß. Auch hier liegt ein potenzielles Problem: Die Eltern machen die Schule und die Schulbehörde für Gewaltaktionen in der Schule offenbar sehr viel häufiger verantwortlich, als die SchülerInnen das tun. Wie sollen also Lehrer „im Auftrag der Eltern“ gemeinsam mit SchülerInnen versuchen, an der Gewaltproblematik zu arbeiten, wenn diese SchülerInnen überwiegend der Meinung sind, das gehe die Schule gar nichts an, und LehrerInnen sollen sich allenfalls als Moderatoren im Unterricht zur Verfügung stellen, sonst aber die Gewaltproblematik den SchülerInnen überlassen?

Übersicht 7.1.1
Wenn SchülerInnen anderen
SchülerInnen mit Gewalt begegnen...

Als wichtigstes
genannt von...
Schülern Eltern
%

dann müssen LehrerInnen und Schulbehörde hart durchgreifen	21	21	+/- 2,49	+/- 2,50
dann müssen psychologische ExpertInnen eingeschaltet werden	12	14	+/- 1,99	+/- 2,13
dann muss die Polizei eingeschaltet werden	5	1	+/- 1,33	+/- 0,61
dann müssen LehrerInnen, SchülerInnen und Schulbehörde gemeinsam nach den Ursachen suchen	21	39	+/- 2,49	+/- 2,99
dann müssen die Schuldigen aus der Schule entfernt werden	5	4	+/- 1,33	+/- 1,20
dann muss man im Unterricht das Thema Gewalt behandeln	27	19	+/- 2,71	+/- 2,40
dann soll man gar nichts tun, die SchülerInnen sollen sich das untereinander ausmachen	9	1	+/- 1,75	+/- 0,61
	N (100%=)		1028	1023

Die Angaben unterhalb der Prozentzahlen geben die 95%-Konfidenzintervalle für Anteile an, berechnet nach der Formel:

7.2 Wie formulieren SchülerInnen, die sich von anderen SchülerInnen schlecht behandelt fühlen, ihre Bedürfnisse nach Unterstützung?

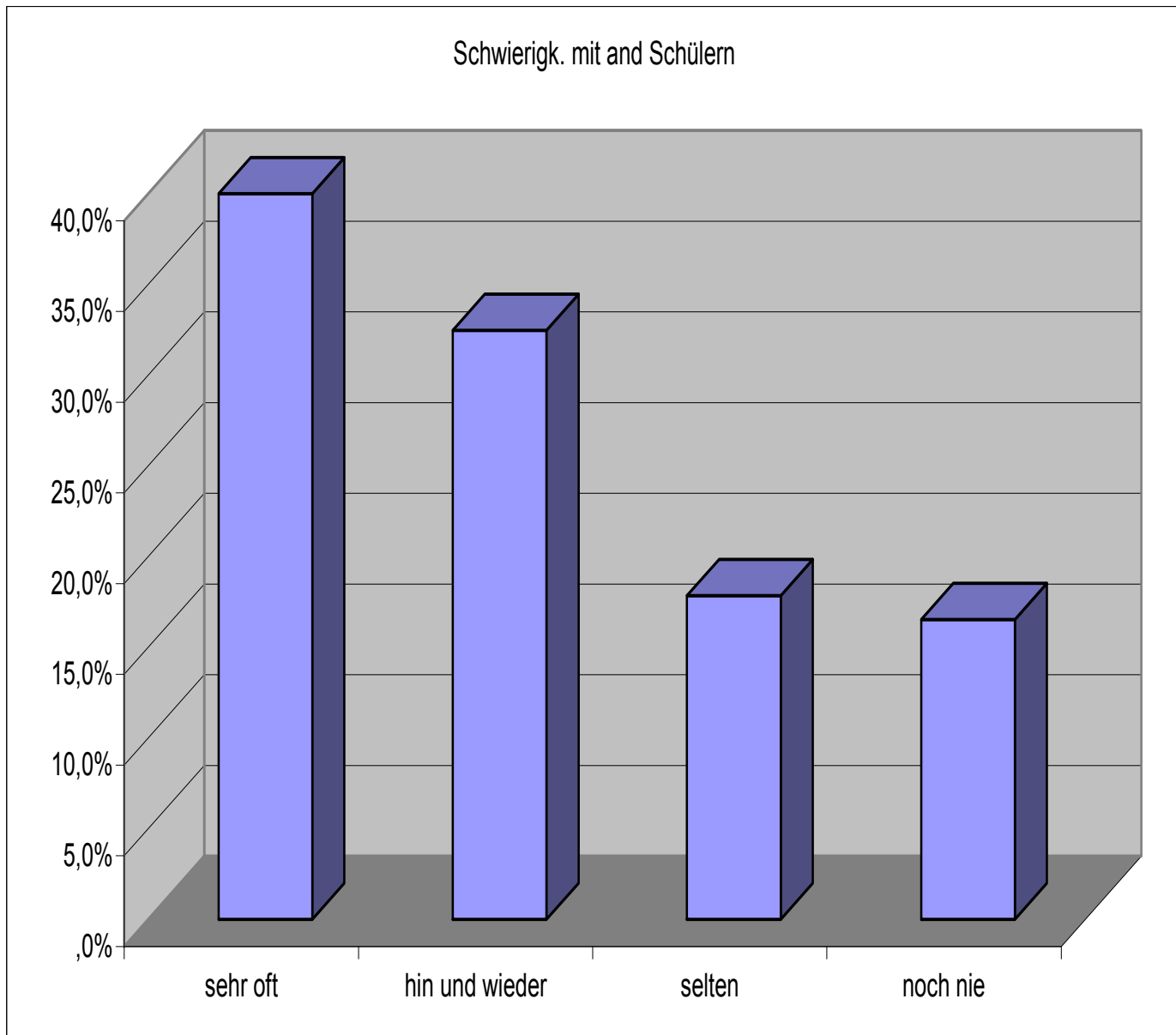
Die schon mehrfach erwähnte Hypothese, die Wahrnehmung von verbaler oder physischer Gewalt in der Klasse würde von der Mehrzahl der SchülerInnen als „ganz normaler Schulalltag“ locker weggesteckt, hat sich, wie berichtet, als falsch herausgestellt (vgl. Kap. 6.8). Der Zusammenhang zwischen an sich selbst subjektiv wahrgenommener Belastung und Klassenklima zeigt sich bei allen Fragen, die damit zu tun haben; am deutlichsten bei der Frage, wie oft es vorkommt, dass mehrere auf eine(n) losgehen. Freilich lässt sich aus dieser Tatsache noch nicht mit Selbstverständlichkeit schließen, dass die betroffenen SchülerInnen solche wahrgenommenen Belastungen auch als Bedarf an Hilfe von außen formulieren. Zu oft haben wir bei unseren Gesprächen und den Auswertungen der Kommentare auf unsere Fragebögen vor allem bei den 16-jährigen Formulierungen angetroffen, die darauf hindeuten, dass bei vielen SchülerInnen ein gewisser Ehrgeiz besteht, mit klimatischen Schwierigkeiten selber fertig zu werden. Rund ein Drittel der SchülerInnen sieht zwar Vorteile darin, klimatische Bedingungen im Unterricht zu besprechen. Hilfe von außenstehenden Personen wird aber relativ selten explizit nachgefragt. Daher war für uns die Frage von Interesse, ob dieses Bild generalisierbar ist oder nicht: Ist das wunschlose Unglück typisch für klimatisch belastete SchülerInnen? - Unsere Daten zeigen uns in ziemlich eindeutiger Weise, dass dies nicht der Fall ist.

Von den SchülerInnen, die sehr oft von MitschülerInnen in einer Weise behandelt worden sind, die sie nicht gemocht haben, wünschen sich 40% besonders dringend Unterstützung bei Schwierigkeiten mit anderen MitschülerInnen. Von denen, die noch nie so behandelt worden sind, sind es 17%. (Übersicht 7.2.1)

Die entsprechenden Zahlen sind für den Bedarf an Unterstützung bei Gewalt durch andere MitschülerInnen 48% zu 33% (Übersicht 7.2.2) und für Gewaltprävention 41% zu 34% (Übersicht 7.2.3).

Übersicht 7.2.1

SchülerInnen, die häufiger von MitschülerInnen in einer Weise behandelt worden sind, die sie nicht gemocht haben, wünschen sich besonders dringend Unterstützung bei Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen

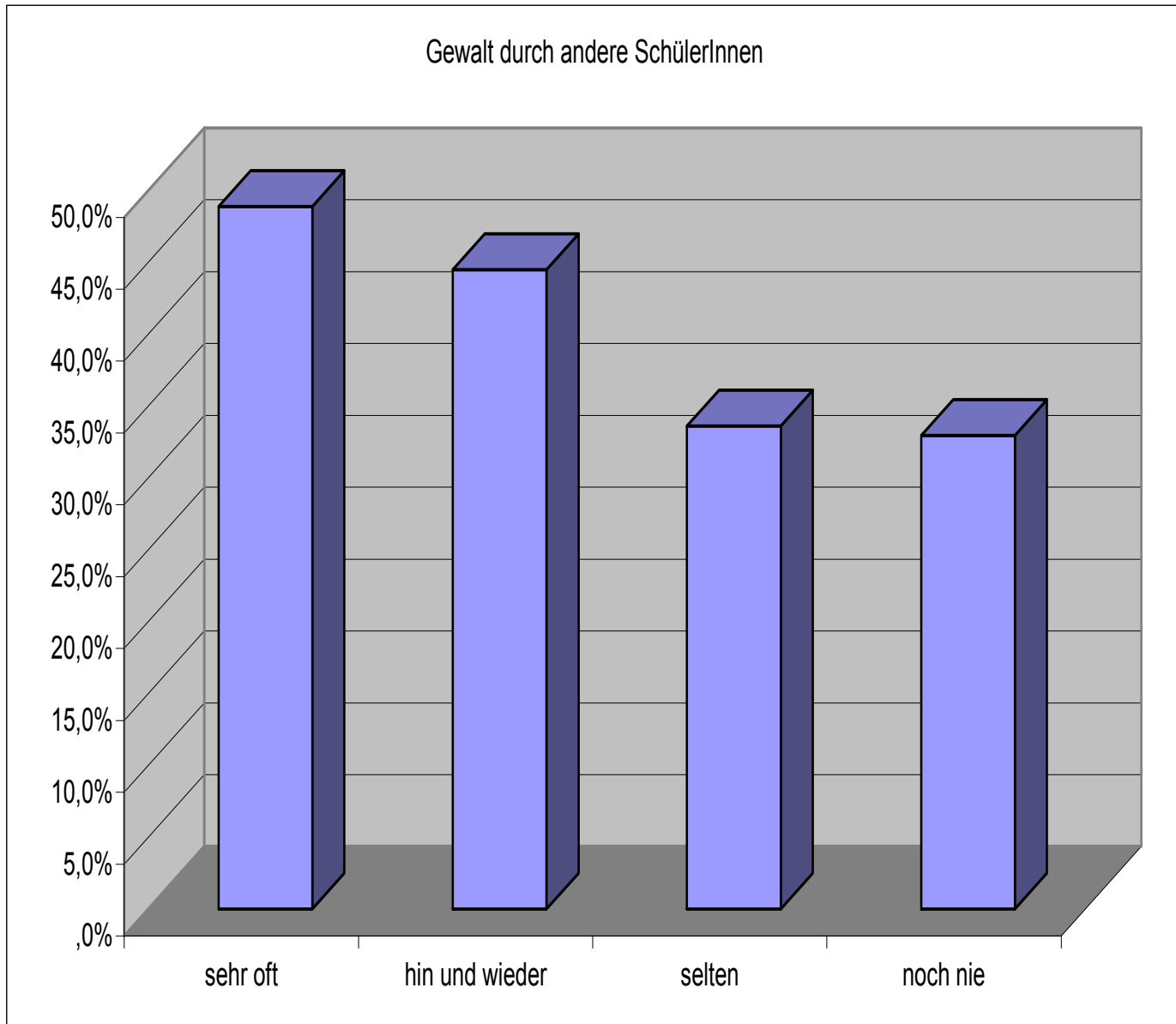


% derer, die sich Unterstützung bei Schwierigk.mit and Schülern wünschen, nach wie oft schlecht behandelt worden:

	Sehr oft	hin und wieder	selten	noch nie	n(100%=...)
N	40	33	18	17	1028
	92	195	359	362	

Übersicht 7.2.2

SchülerInnen, die häufiger von MitschülerInnen in einer Weise behandelt worden sind, die sie nicht gemocht haben, wünschen sich besonders dringend Unterstützung bei Gewalt durch andere SchülerInnen

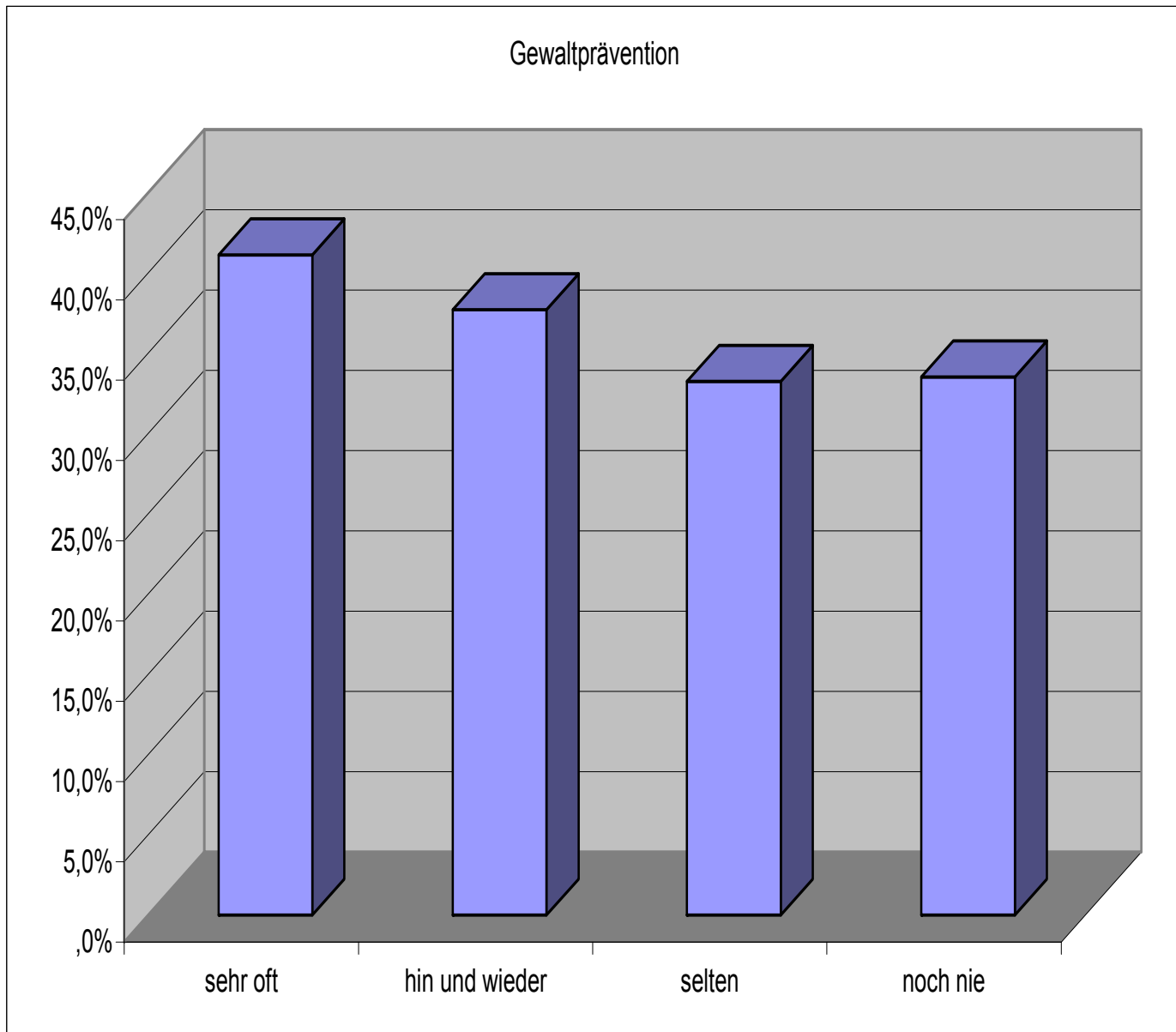


% derer, die sich Unterstützung bei Gewalt durch andere SchülerInnen wünschen, nach wie oft schlecht behandelt worden:

	Sehr oft	hin und wieder	selten	noch nie	n(100%=...)
N	48	45	34	33	1028
	92	195	359	362	

Übersicht 7.2.3

SchülerInnen, die häufiger von MitschülerInnen in einer Weise behandelt worden sind, die sie nicht gemocht haben, wünschen sich besonders dringend Unterstützung bei Gewaltprävention



% derer, die sich Unterstützung bei Gewaltprävention wünschen, nach wie oft schlecht behandelt worden:

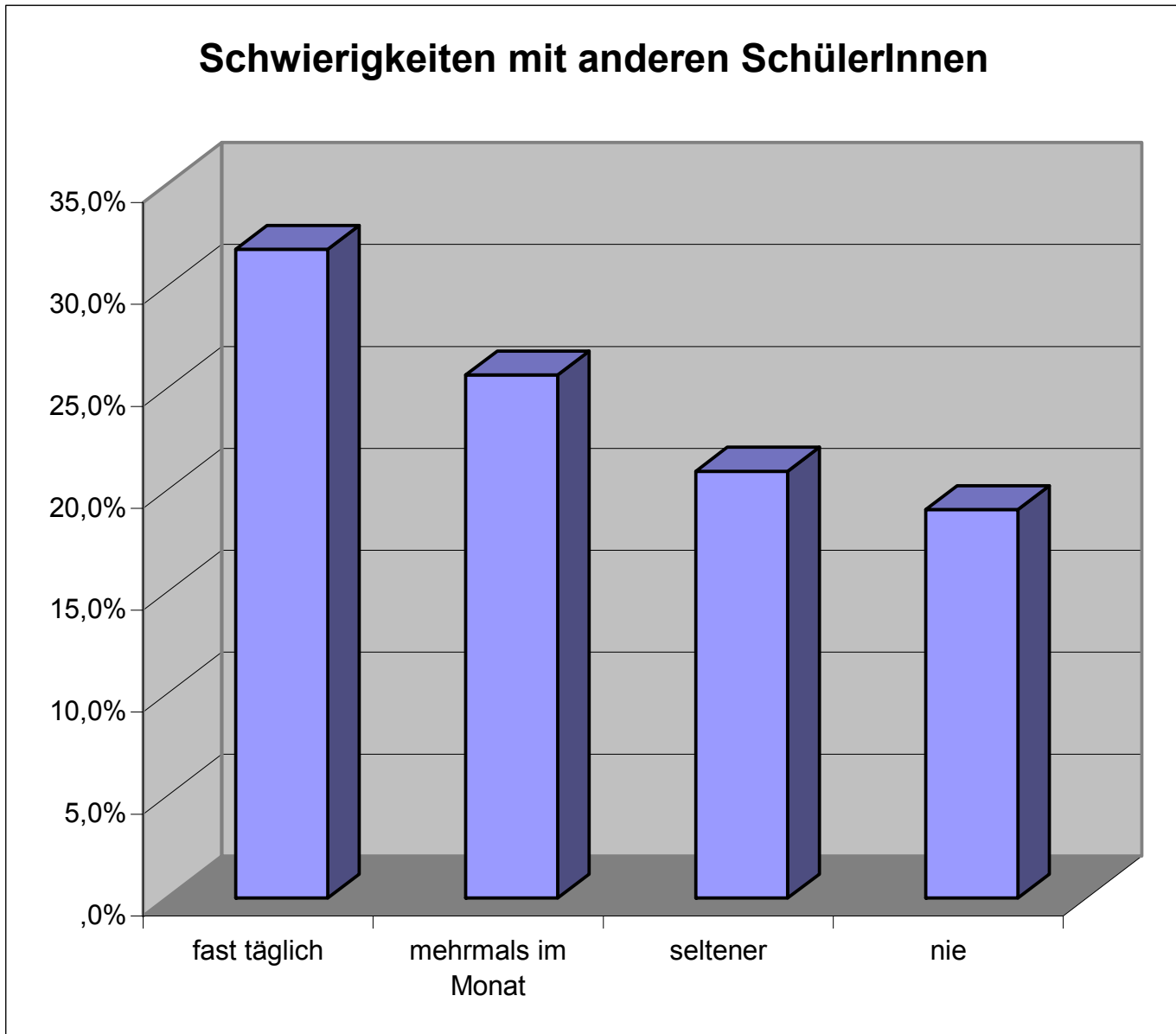
	Sehr oft	hin und wieder	selten	noch nie	n(100%=...)
N	41	38	33	34	1028
	92	195	359	362	

Wir haben mehrfach darauf hingewiesen, dass mobbing- Aktivitäten (mehrere gemeinsam gehen auf eine(n) los) von allen Manifestationen eines schlechten Klassenklimas den deutlichsten Zusammenhang mit subjektiv wahrgenommener Belastung von SchülerInnen zeigen. Dies gilt auch für den Zusammenhang zwischen mobbing in der Klasse und Nachfrage nach Unterstützung.

Von den SchülerInnen, die fast täglich in ihrer Klasse mobbing miterleben, wünschen sich 32% besonders dringend Unterstützung bei Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen. Bei den SchülerInnen, die das nie miterleben, sind es 19%.

Übersicht 7.2.4

SchülerInnen, die häufiger Mobbing miterleben, wünschen sich besonders dringend Unterstützung bei Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen



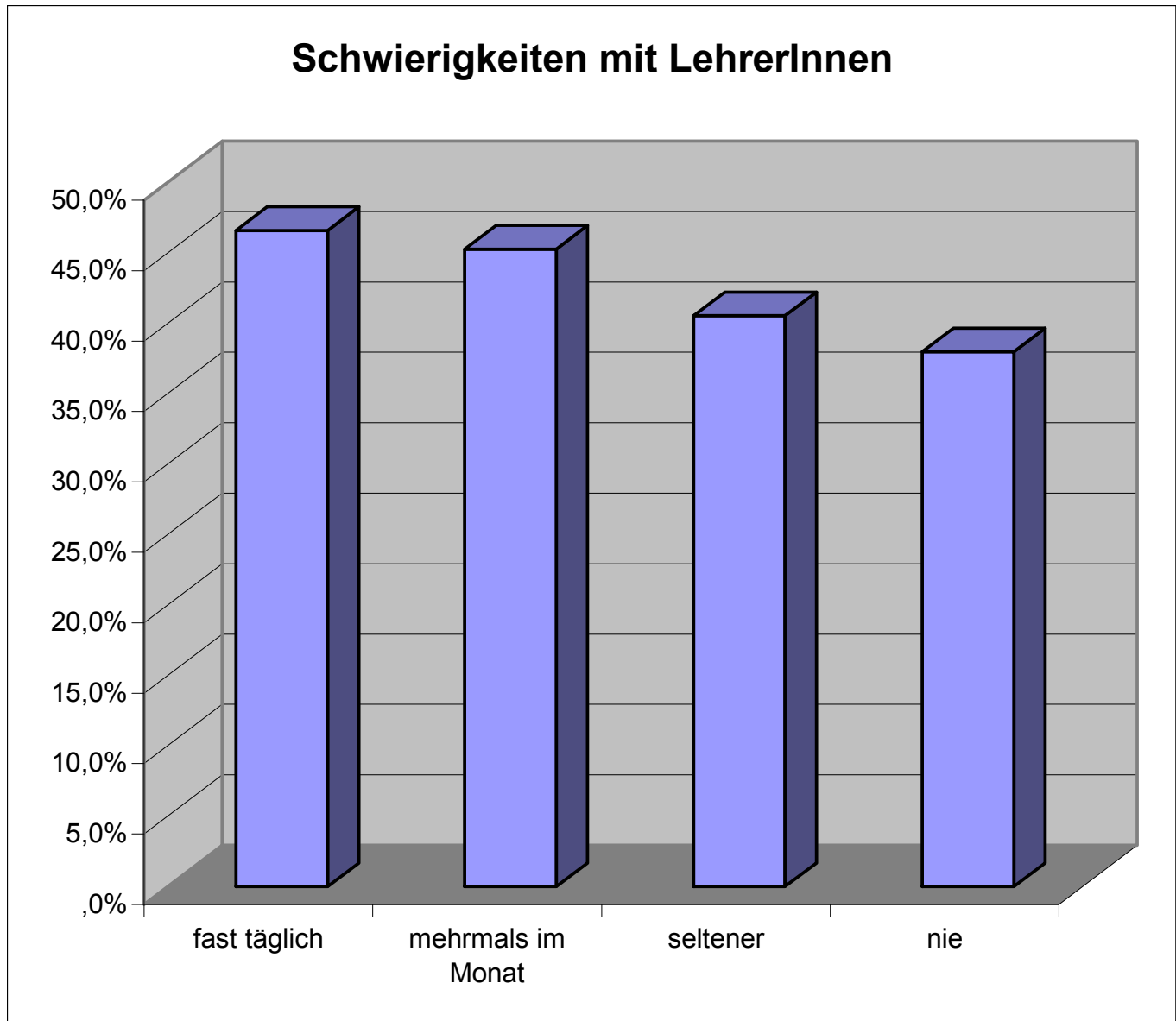
% derer, die sich Unterstützung bei Schwierigkeiten mit and. SchülerInnen wünschen, nach wie oft Mobbing:

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	n(100%=...)
N	32	26	21	19	1017
	90	194	413	320	

Eine genaueres Hinschauen erfordern wohl auch die Ergebnisse der Übersichten 7.2.5 und 7.2.6: Bei den SchülerInnen, die täglich oder fast täglich mobbing in ihrer Klasse miterleben, ist auch der Prozentsatz derer, die sich Unterstützung bei Schwierigkeiten mit LehrerInnen wünschen, mit 47% deutlich höher als bei denen, die nie über mobbing in der Klasse berichten (38%). Auch Lernschwierigkeiten (46% zu 37%) könnten eine Folgewirkung eines schlechten Klassenklimas sein. Deutlich wirken sich mobbing-Aktivitäten in der Klasse aber auch in einer Nachfrage nach Unterstützung bei Gewaltprävention aus: Bei den SchülerInnen, die täglich oder fast täglich mobbing in ihrer Klasse miterleben, ist der Prozentsatz derer, die sich Unterstützung bei Gewaltprävention wünschen 43%. Bei denen, die nie über mobbing in der Klasse berichten, ist er 32% (Übersicht 7.2.7).

Übersicht 7.2.5

SchülerInnen, die häufiger in ihrer Klasse Mobbing miterleben, wünschen sich besonders dringend Unterstützung bei Schwierigkeiten mit LehrerInnen

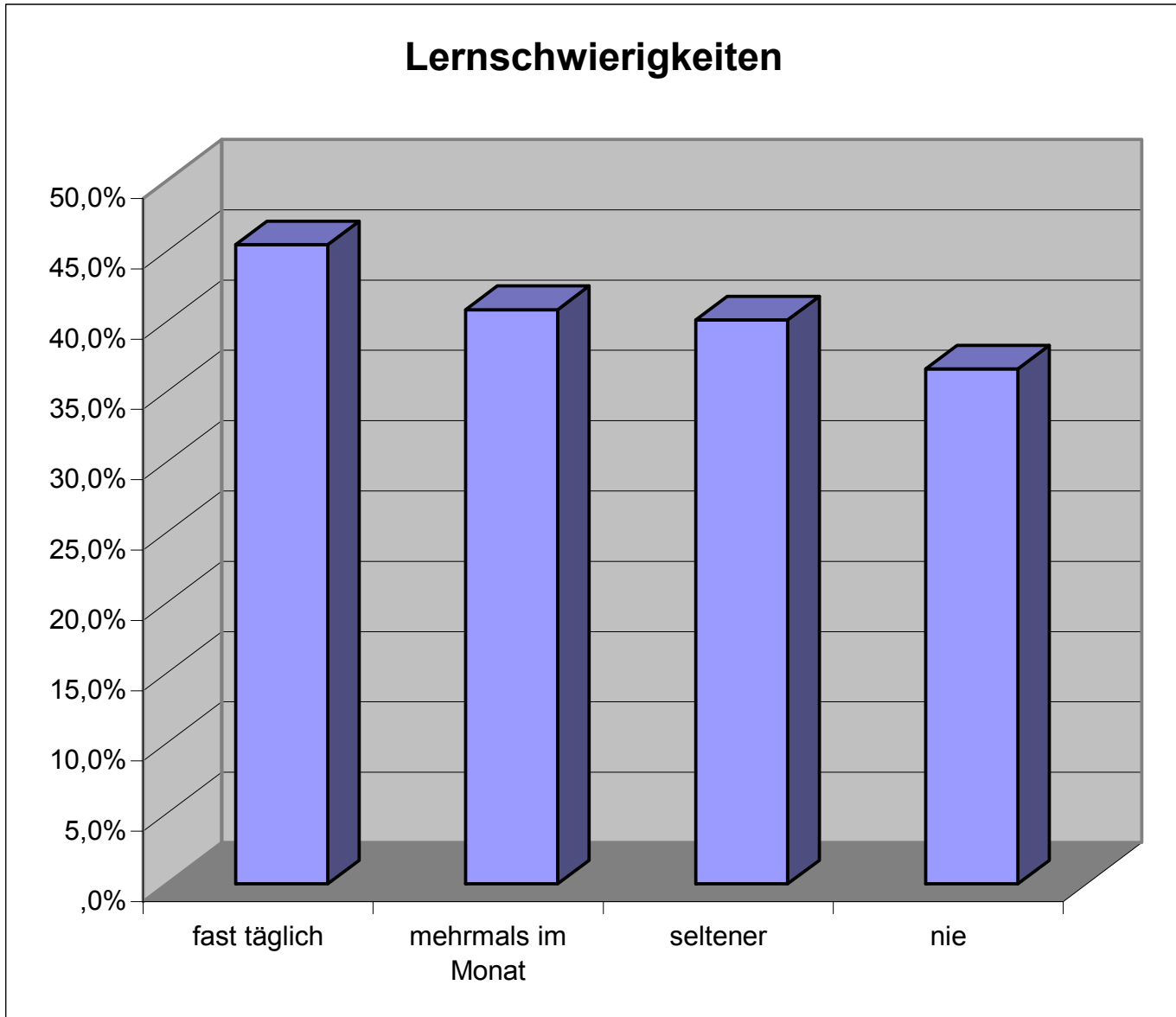


% derer, die sich Unterstützung bei Schwierigkeiten mit LehrerInnen wünschen, nach wie oft Mobbing:

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	n(100%=...)
	47	45	41	38	
N	90	194	413	320	1017

Übersicht 7.2.6

SchülerInnen, die fast täglich, mehrmals im Monat, seltener bzw. nie in ihrer Klasse Mobbing miterleben, wünschen sich besonders dringend Unterstützung bei Lernschwierigkeiten

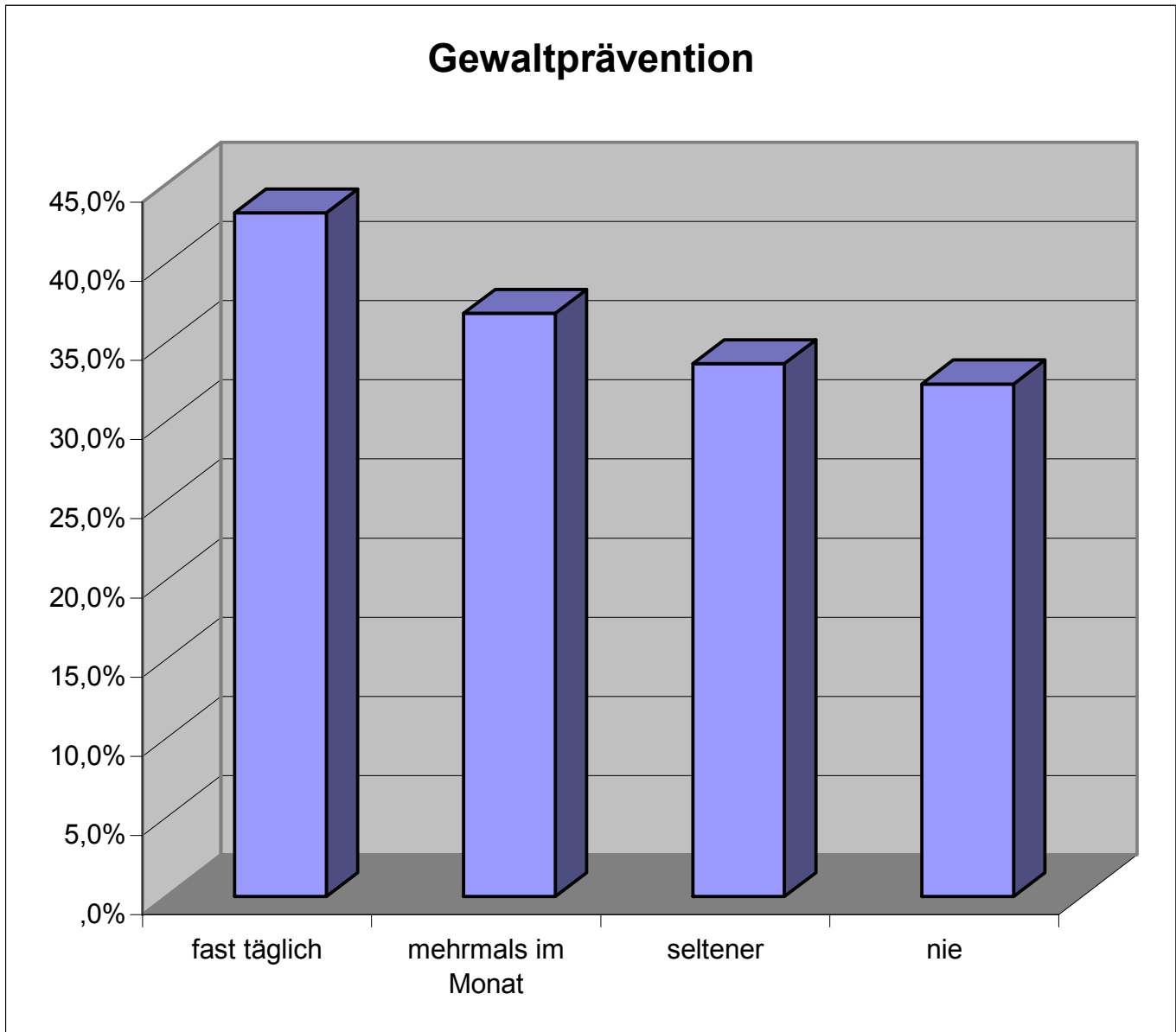


% derer, die sich Unterstützung bei Lernschwierigkeiten wünschen, nach wie oft Mobbing:

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	n(100%=...)
	46	41	40	37	
N	90	194	413	320	1017

Übersicht 7.2.7

SchülerInnen, die fast täglich, mehrmals im Monat, seltener bzw. nie in ihrer Klasse Mobbing miterleben, wünschen sich besonders dringend Unterstützung bei Gewaltprävention



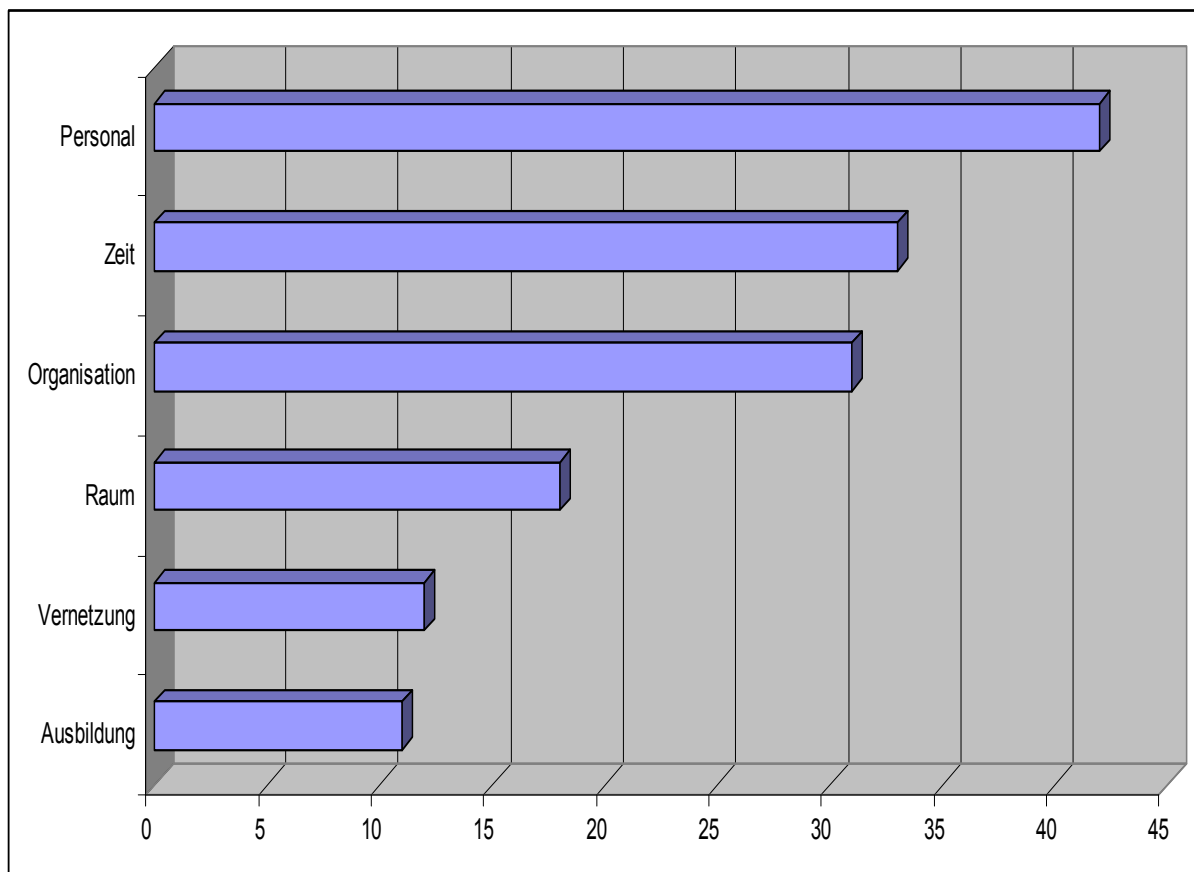
% derer, die sich Unterstützung bei Gewaltprävention wünschen, nach wie oft Mobbing:

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	n(100%=...)
	43	37	34	32	
N	90	194	413	320	1017

7.3 Gewaltprävention aus der Sicht von Schulaufsicht, Schulleitung und LehrerInnen

Es existieren vielfältige Ansätze zur Gewaltprävention. Da es besonders in den Aufgabenbereich der zuständigen Schulleitungen und der Schulaufsicht fällt, durch organisatorische Maßnahmen auf Schulgewalt zu reagieren, wurden nach diesen gefragt: „Haben Sie eine Idee: Welche organisatorischen Veränderungen in der Schule wären für die Gewaltprävention wichtig?“ 961 der insgesamt 2.005 DirektorInnen oder SchulinspektorInnen (48,1 %) haben auf diese Frage geantwortet. Mehrere Vorschläge konnten dabei auch mehreren Kategorien zugeordnet werden.

Übersicht 7.3.1 Von der Schulleitung und Schulaufsicht genannte Möglichkeiten zur Gewaltprävention (Hauptkategorien)



Mehrfachzuordnung; Kommentare insgesamt: 961 (48,1 %)

Mehrfachzuordnung	Personal	Zeitressourcen	Organisatorische Veränderung	Räumliche Adaption	Vernetzung	Ausbildung
%	42	33	31	18	12	11
N	407	318	300	170	111	107

Die Übersichten 7.3.1 und 7.3.2 zeigen, dass für DirektorInnen oder SchulinspektorInnen vor allem personelle Maßnahmen zielführend erscheinen, um Gewalt präventiv zu begegnen. Dabei schlägt jede/r zweite Befragte „externe“ Person/en (das wären z.B. SchulpsychologInnen, die [möglichst rasch] einschreiten können) vor und 31% speziell ausgebildetes Personal, welches fix an der Schule tätig ist (z.B. speziell ausgebildete BetreuungslehrerInnen, die extra für solche Zwecke freigestellt sind).

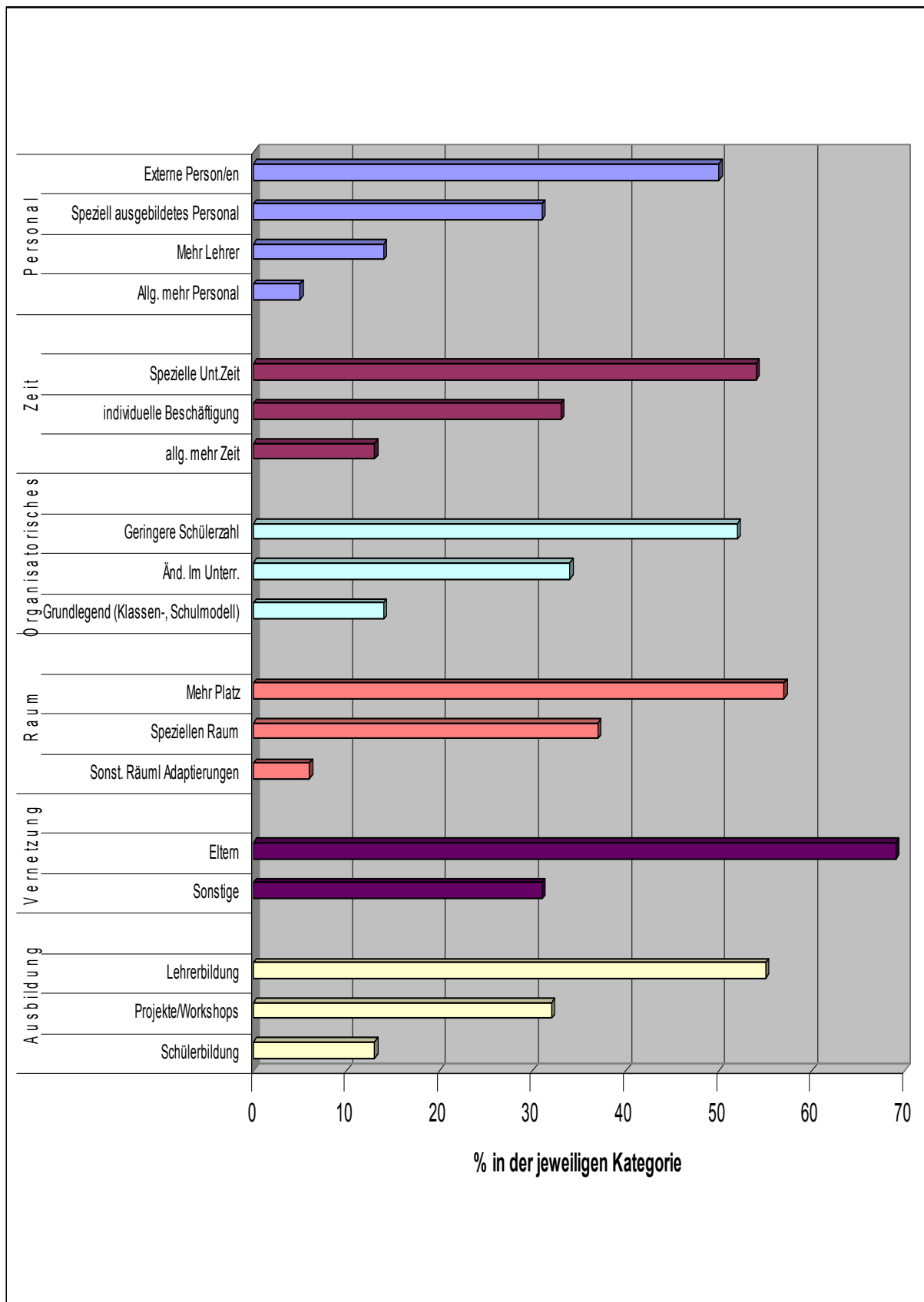
Eine Veränderung bzw. Erweiterung der (bezahlten) zeitlichen Ressourcen sollten nach der Mehrheit der geäußerten Vorschläge in eine Erweiterung von Unterrichtszeit investiert werden, die speziell für Gewaltprävention zu verwenden ist, oder für individuelle Beschäftigung mit betroffenen SchülerInnen.

Zu den ebenfalls häufig geäußerten Ideen gehört eine Verringerung der Schülerzahlen, großteils in Form einer Verkleinerung der Klassen oder Lerngruppen. Über den Zusammenhang zwischen Klassenklima und Klassenschülerzahlen haben wir allerdings in Kapitel 6.11 Ergebnisse gefunden, die nahelegen, die Effekte kleinerer Klassen bzw. Lerngruppen erst noch genauer zu untersuchen.

Damit steht auch ein weiterer Vorschlag in Zusammenhang, der überraschend stark repräsentiert ist: Eine Vergrößerung des räumlichen Angebots. Es wird vielfach erwähnt, dass es eine starke Tendenz zu Gewalt und Aggression in Folge beengter räumlicher Verhältnisse gibt.

Weitere Möglichkeiten, Gewalt vorzubeugen, liegen nach diesen Darstellungen einerseits in einer stärkeren Einbeziehung der Eltern, wenn es zu Auffälligkeiten kommt, andererseits auch in der Verbesserung der pädagogisch-psychologischen Kompetenzen besonders der LehrerInnen.

Übersicht 7.3.2 Von der Schulleitung und Schulaufsicht genannte Möglichkeiten zur Gewaltprävention (Unterkategorien)

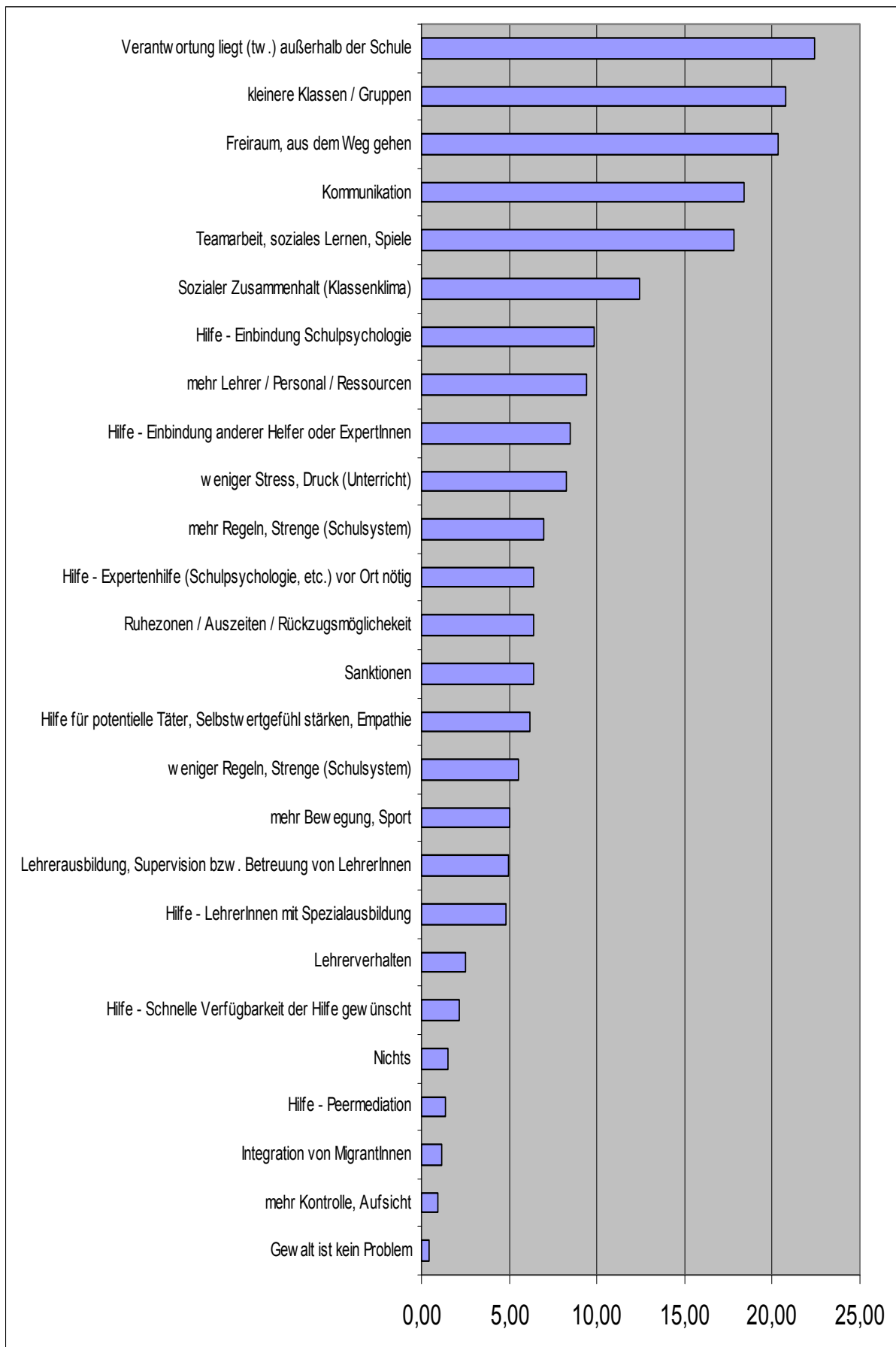


Zahlenangaben zu Übersicht 7.3.2

Kategorie	Unterkategorie	%
Personal	Externe Person/en (SP)	50
	speziell ausgeb. Personal	31
	mehr Lehrer	14
	allgemein mehr Pers	5
Zeit	spezielle Unterrichtszeit (bes. Soziales Lernen)	54
	individuelle Behandlung	33
	allgemein mehr Zeitressourcen	13
Organisatorische Änderung	geringere Schülerzahl	52
	Änderung im Unterricht	34
	grundlegend Klassen/Schulmodell	14
Raum	mehr Platz	57
	speziellen Raum („Time-out Raum“)	37
	sonstige räuml. Adaption	6
Vernetzung	Eltern	69
	sonstige	31
Ausbildung	Lehrerbildung	55
	Projekte/Workshops	32
	Schülerbildung	13

Bei den Antworten der LehrerInnen fällt zunächst auf, dass die häufigsten Kommentare die Verantwortung für Gewalt nach außerhalb des schulischen Bereichs verweisen. An zweiter Stelle wird auf kleinere Klassen und kleinere Lerngruppen verwiesen – eine Forderung, die auch bei der Schulaufsicht häufig ist (Übersicht 7.3.2). Auf den Kontrast dieser Forderung zu den in Kapitel 6.11 dargestellten SchülerInnenperspektiven haben wir schon hingewiesen: An dieser Stelle sind noch Fragen offen, die genauer untersucht werden müssen.

Übersicht 7.3.3 Von LehrerInnen genannte Möglichkeiten zur Gewaltprävention



Zahlenangaben zu Übersicht 7.3.3

Gewalt ist kein Problem	4	0,46
mehr Kontrolle, Aufsicht	8	0,92
Integration von MigrantInnen	10	1,15
Hilfe - Peermediation	12	1,38
Nichts	13	1,49
Hilfe - Schnelle Verfügbarkeit der Hilfe gewünscht	19	2,18
Lehrerverhalten	22	2,53
Hilfe - LehrerInnen mit Spezialausbildung	42	4,82
Lehrerausbildung, Supervision bzw. Betreuung von LehrerInnen	43	4,94
mehr Bewegung, Sport	44	5,05
weniger Regeln, Strenge (Schulsystem)	48	5,51
Hilfe für potentielle Täter, Selbstwertgefühl stärken, Empathie	54	6,20
Sanktionen	56	6,43
Ruhezonen / Auszeiten / Rückzugsmöglichkeit	56	6,43
Hilfe - Expertenhilfe (Schulpsychologie, etc.) vor Ort nötig	56	6,43
mehr Regeln, Strenge (Schulsystem)	61	7,00
weniger Stress, Druck (Unterricht)	72	8,27
Hilfe - Einbindung anderer Helfer oder ExpertInnen	74	8,50
mehr Lehrer / Personal / Ressourcen	82	9,41
Hilfe - Einbindung Schulpsychologie	86	9,87
Sozialer Zusammenhalt (Klassenklima)	108	12,40
Teamarbeit, soziales Lernen, Spiele	155	17,80
Kommunikation	160	18,37
Freiraum, aus dem Weg gehen	177	20,32
kleinere Klassen / Gruppen	181	20,78
Verantwortung liegt (tw.) außerhalb der Schule	195	22,39
	n	871

7.4 Das Klassenklima aus der Sicht der Eltern.

Wie berichtet, sehen 59% der Eltern die wichtigste Aufgabe der Schule darin, auf die Berufsarbeit vorzubereiten (Tab. E11, S. A26). Diese eher pragmatische Einstellung ist freilich keineswegs als Desinteresse zu interpretieren. 89% der Eltern denken hin und wieder oder sogar oft darüber nach, was die Schule tun soll (Tab. E12, S. A26), und 81% reden darüber mindestens hin und wieder mit FreundInnen und Bekannten (Tab. E13, S. A26). Die Schule ist also durchaus ein Thema. Dabei spielt das Klima in der Klasse auch – und so gar ganz besonders – für die Eltern eine Rolle.

Hinsichtlich der Einschätzung, wie oft es zu Attacken in der Schule kommt, sind sie zwar etwas optimistischer als die SchülerInnen: 43% der Eltern meinen, dass es fast täglich zu Beschimpfungen kommt (Tab. E17, S. A27), 54% der SchülerInnen meinen dies (Tab. S17, S. A18), allerdings auch „nur“ 44% der LehrerInnen (Tab. L17, S. A12). Möglicherweise, und dafür sprechen viele Antworten auf offene Fragen im Fragebogen, sind die etwas älteren SchülerInnen in HS, AHS und BHS doch recht oft der Meinung, dass Auseinandersetzungen unter SchülerInnen weder Eltern noch LehrerInnen etwas angehen und tun möglicherweise das ihre zu der etwas optimistischeren Einschätzung der „Alten“ dazu. Auch den LehrerInnen ordnen die Eltern eine wichtigere Rolle zu als die SchülerInnen: 50% der Eltern raten ihren Kindern, im Fall von Streit unter MitschülerInnen den/die LehrerIn aufzusuchen (Tab. E21, S. A27). Von den SchülerInnen halten das nur 22% für eine gute Idee (Tab. S21, S. A19).

Fazit:

LehrerInnen wünschen sich Unterstützung bei **verhaltensauffälligen Schülern**

SchülerInnen wünschen sich Unterstützung bei **Bildungsberatung** – aber je mehr sie **Gewalt** in der Klasse ausgesetzt sind, desto mehr wünschen sie sich

Unterstützung bei **Schwierigkeiten mit MitschülerInnen**.

Für **Eltern** ist der Bedarf an Interventionen bei **Gewalt** durch andere SchülerInnen und an Unterstützung bei **Lernschwierigkeiten** am größten.

Die Distanz zu den Ereignissen in der Schulklasse ist bei Eltern größer als bei SchülerInnen und LehrerInnen: anders als diese „erleben“ Eltern den Schulalltag

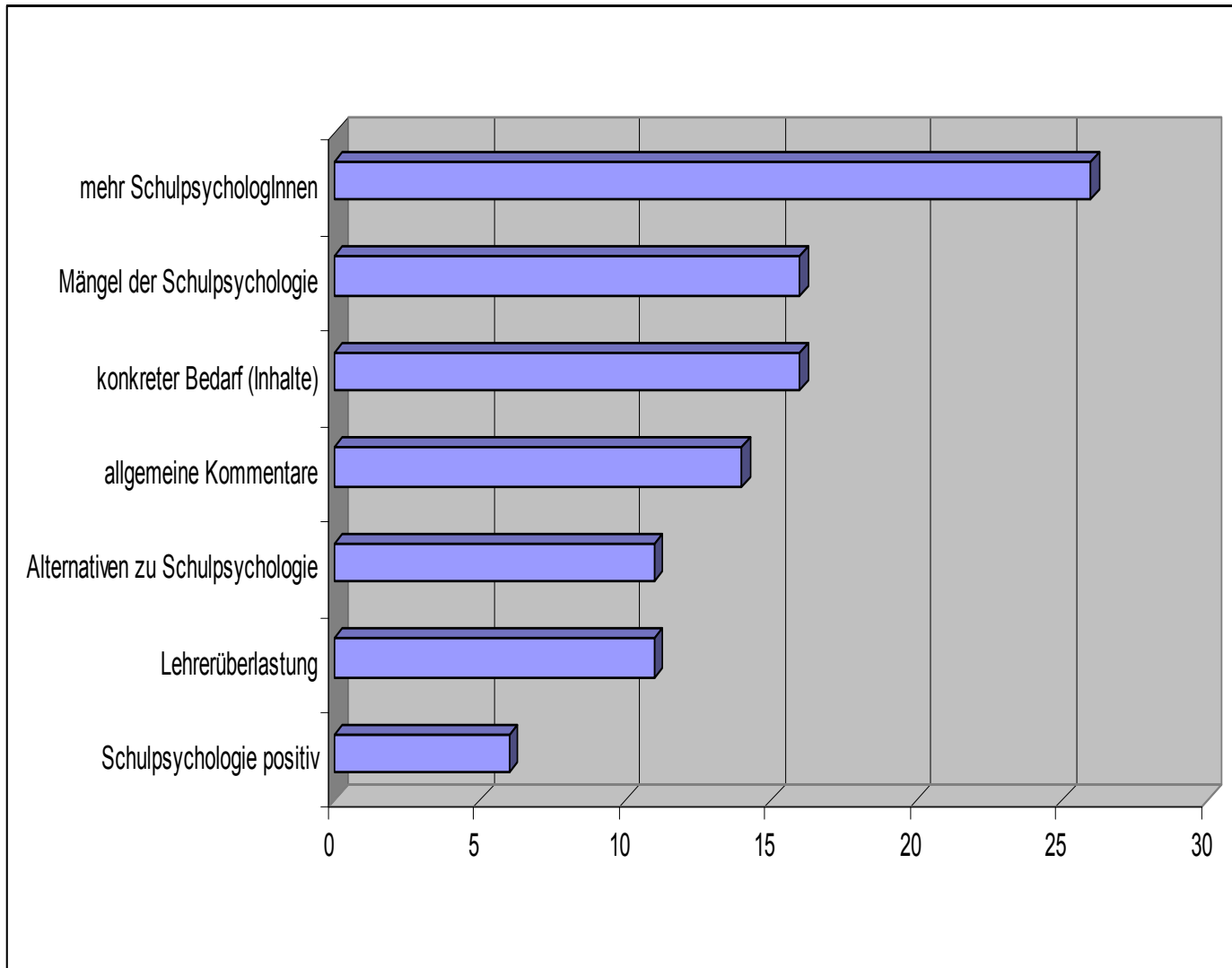
lediglich in den Erzählungen ihrer Kinder, allenfalls der LehrerInnen. Diese vergrößerte Distanz scheint zu einem Effekt zu führen, den wir aus anderen Zusammenhängen gut kennen: Je weniger genau die Kenntnis eines sozialen Systems, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass *spektakuläre* Probleme gegenüber *häufigen* Problemen subjektiv an relativer Wichtigkeit gewinnen. Es sind in solchen Fällen eher die spektakulären Probleme, die zu Mobilisierung und Suche nach Unterstützung führen, nicht so sehr die häufigen.

8. Nachsatz: Die Antworten der LehrerInnen auf die Fragen, die wir ihnen nicht gestellt haben: Wir brauchen mehr SchulpsychologInnen

Zu der Frage, in welchen Bereichen man als LehrerIn vor allem Unterstützung brauchen kann, antworten, wie berichtet, 90% der LehrerInnen, dass sie vor allem Unterstützung beim Umgang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen brauchen. Eine beträchtliche Anzahl von LehrerInnen hat diese Frage kommentiert. In 26% dieser Kommentare wird explizit auf den Bedarf an mehr SchulpsychologInnen hingewiesen (Übersicht 8.0.1)

Übersicht 8.0.1

Die Kommentare der LehrerInnen zur Frage, in welchen Bereichen man als LehrerIn Unterstützung brauchen kann:



Kommentar	%
mehr SchulpsychologInnen	26
konkreter Bedarf (Inhalte)	16
Mängel der Schulpsychologie	16
allgemeine Kommentare	14
Lehrerüberlastung	11
Alternativen zu Schulpsychologie	11
Schulpsychologie positiv	6
abgegebene (gehaltvolle) Kommentare (N)	99
Mehrfachzuordnung	

Auch die Befragung insgesamt wurde kommentiert, wobei von uns bei der Nachfrage nach Kommentaren keine Einschränkung auf das Thema Schulpsychologie hin vorgegeben war. Bei diesen Kommentaren der LehrerInnen zur Befragung insgesamt sagten 67% der LehrerInnen entweder explizit: „Es braucht mehr Schulpsychologen“; in anderen Fällen war diese Forderung implizit in den folgenden Forderungen enthalten:

- Regelmäßige Anwesenheit an Schulen (1 mal pro Woche oder öfter)
- Keine Wartezeiten bei Problemfällen
- Schnelle und unbürokratische Verfügbarkeit von Psychologen

Oder, wie ein(e) Lehrer(in) es auf den Punkt bringt:

„Ein Schulpsychologe pro Bezirk ist ein Hohn“.

Wir könnten dazu eine kleine Rechnung anstellen:

40% der LehrerInnen haben einen Kommentar abgegeben.

67% von diesen haben mehr Schulpsychologen gefordert.

Rund 50% von diesen haben diese Forderung präzisiert als:
ein Psychologe pro Schulstandort.

Das heißt: Bezogen auf alle Lehrer in der Studie sagen **13%** (=50% von 67% von 40%) spontan und ohne direkt danach gefragt worden zu sein, dass zu **jedem Schulstandort ein Schulpsychologe** gehört.

Wenn das für nur 13% aller Schulstandorte realisiert werden würde, dann würde das bei rund 6.000 Schulstandorten rund **800 Schulpsychologen** erfordern.

9. Schlussfolgerungen: Schulklima und typische Dilemmata des Lehreralltags.

9.1 Unterrichten oder Schlichten? - Das Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und Verhaltensmodifikation, und mögliche Auswirkungen auf das Schulklima

Auf die Frage wie die Schule sein müsste, damit es zu weniger Gewalt unter Schülerinnen und Schülern kommt (L22), hat ein Lehrer die folgende, sehr pointierte Antwort gegeben:

„Ich will endlich wieder ‚nur‘ Lehrer sein dürfen und bin weder Buchhalter (als Klassenvorstand) noch Sozialarbeiter oder Psychoonkel.“

In dieser Ablehnung der Frage durch die Erklärung der eigenen Nicht-zuständigkeit für Probleme mit Gewalt an der Schule manifestiert sich ein Grundkonflikt im Aufgabenspektrum der Schule: geht es in erster Linie darum, „Stoff“ durchzunehmen, also um Wissensvermittlung, oder sollte sich die Schule auch, oder sogar vordringlich, mit Fragen der Modifikation von Verhalten beschäftigen?

Manche LehrerInnen meinen, dass Aufgaben aus dem Bereich der Verhaltensmodifikation viel eher Sache des Elternhauses seien und dass die Eltern diese Aufgabe nicht (mehr) ordentlich erfüllen würden. Von den 872 LehrerInnen, die die offen gestellte Frage danach, wie die Schule sein müsste, damit es zu weniger Gewalt unter SchülerInnen kommt (L22) insgesamt beantwortet haben, haben 120 (13,8%) – ohne explizit danach gefragt worden zu sein – sinngemäß geschrieben, dass die Eltern ihre Erziehungsaufgaben besser wahrnehmen sollten und dass das Problem damit größtenteils außerhalb des Einflussbereichs der Schule liege. Im Folgenden sind ein paar Beispiele für solche Antworten angeführt:

*"Die Frage richtet sich an den falschen Personenkreis. Die Eltern müssten in eine ‚Eltern-Schule‘ gehen, um zu lernen, wie man Kinder erzieht, damit sie in einem großen Sozialgefüge wie einer Schule miteinander umgehen können. Oder die Schule müsste anders definiert werden:
1) sie müsste primär als ‚Erziehungsanstalt‘ fungieren, um die Erziehungsdefizite der Eltern auszugleichen. Dazu braucht man Sozialarbeiter, Berater und Therapeuten usw.
2) Wenn dann die Kinder reif sind unterrichtet zu werden, dann kann man auch mit dem klassischen/regulären Schulbetrieb beginnen."*

„Mehr Rechte für Lehrer und mehr Pflichten für Schüler und Eltern. (...)“

„In unserer Schule herrscht ein Klima, das Aggressionen eigentlich verhindern müsste. Die SchülerInnen kommen schon von daheim mit Aggressionspotential zu uns.“

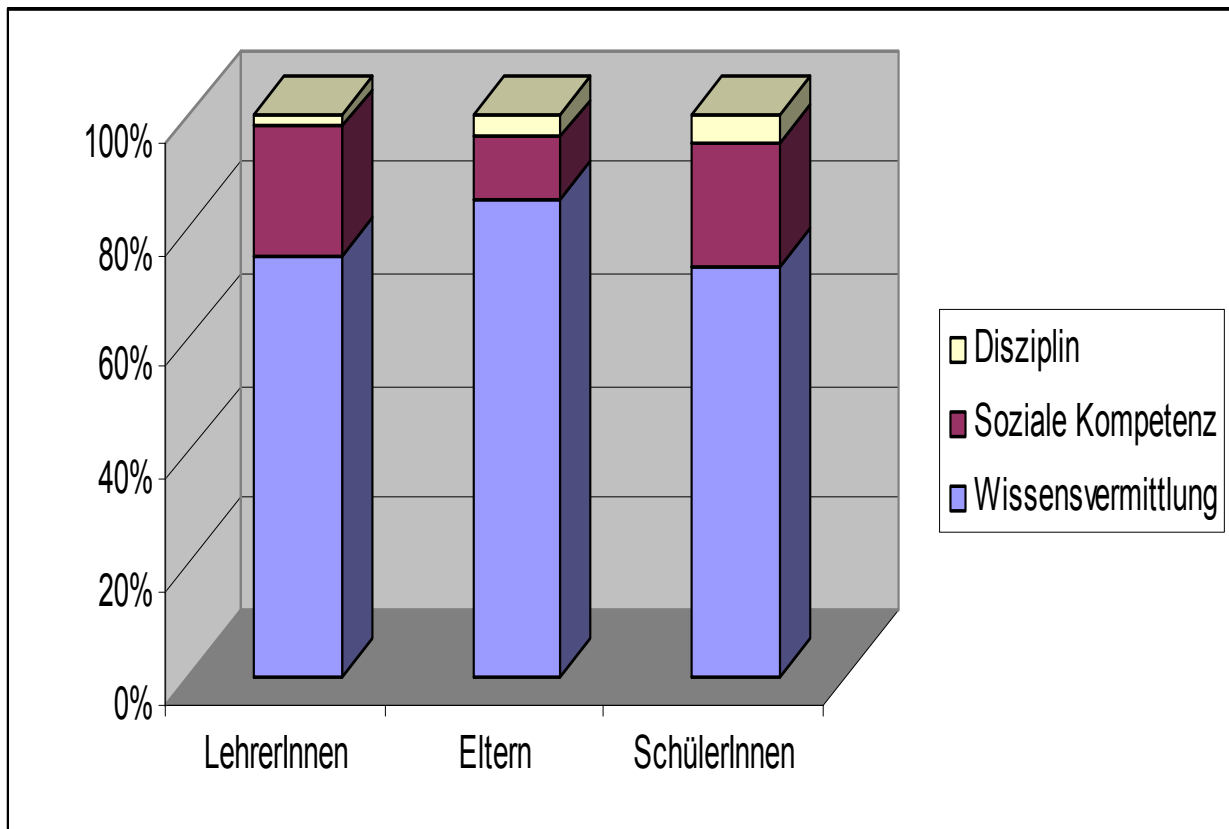
Aufgrund dieser Aussagen könnte man vermuten, ein großer Teil der Eltern würde erwarten, dass die Schule sehr häufig Aufgaben aus dem Bereich der Verhaltensmodifikation wie das Vermitteln von sozialer Kompetenz oder von Disziplin/Ordnung erfüllen muss.

Diese Hypothese lässt sich anhand der Antworten von Lehrern und Eltern auf die Frage danach, welche Lernziele die Kinder und Jugendlichen mit Hilfe der Schule vor allem erreichen sollen (E11/L11) überprüfen. Dazu werden die Antwortmöglichkeiten folgendermaßen gruppiert: Als Antworten, die auf **Wissensvermittlung** als wichtiges Ziel hindeuten, haben wir die Antwortmöglichkeiten „was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können“ (Nr. 1) und „wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen“ (Nr. 5) zusammengezählt. Die Antwortmöglichkeiten „wie man seine eigenen Interessen gegenüber anderen Personen vertritt“ (Nr. 2), „wie man mit anderen Menschen gut zurechtkommt“ (Nr. 3) und „wie man schwierige Aufgaben in Teamarbeit löst“ haben wir als **Vermittlung sozialer Kompetenz** zusammengefasst. Schließlich haben wir noch die beiden Antwortmöglichkeiten „wie man lernt, Anordnungen richtig auszuführen“ und „wie man seine Sachen in Ordnung hält“ als **Vermittlung von Disziplin** gruppiert.

Aufgrund der so gruppierten Antwortkategorien lässt die Übersicht 9.1.1 erkennen, dass die LehrerInnen die Hauptaufgabe der Schule häufiger im Bereich der Vermittlung sozialer Kompetenz sehen als die Eltern und zwar um rund 10 Prozentpunkte. Die Verteilung der SchülerInnen ist hier der der LehrerInnen ähnlicher als der der Eltern.

Übersicht 9.1.1

Meinung über die Hauptaufgabe der Schule nach Schulpartnern (L11/E11/S11, Gruppierung siehe Text)



	LehrerInnen	Eltern	SchülerInnen
Wissensvermittlung	75%	85%	73%
Soziale Kompetenz	23%	11%	22%
Disziplin	2%	4%	5%
N(100%)=	1429	1009	1016

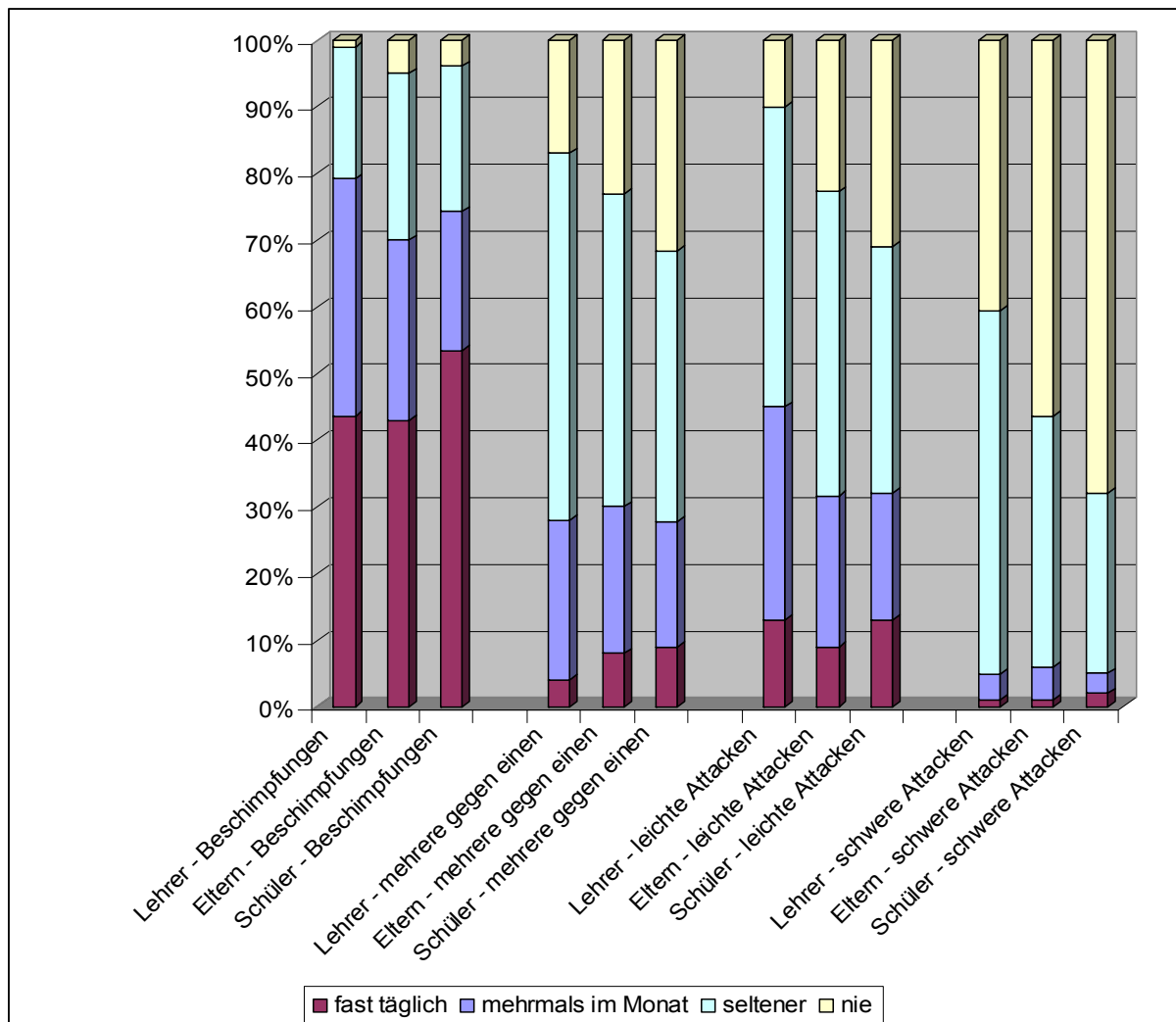
Die Eltern sind also häufiger als die LehrerInnen – und auch häufiger als die SchülerInnen - der Meinung, dass die Hauptaufgabe der Schule die Wissensvermittlung ist. Daraus kann man entweder schließen, dass die Eltern die Modifikation von Verhalten bei den SchülerInnen – anders als manche LehrerInnen annehmen – ohnehin hauptsächlich als ihre eigene Aufgabe betrachten. Es könnte aber auch bedeuten, dass sie der Verhaltensmodifikation in der Schule keinen so großen Stellenwert einräumen, weil sie die täglichen Probleme im dortigen Zusammenleben nicht so unmittelbar mitbekommen und dadurch der Meinung sein könnten, in der Schule sei „eh alles in Ordnung“, solange niemand blutet.

Wie kann nun überprüft werden, ob die Einschätzung der Eltern über die Probleme in der Schule einigermaßen realistisch ist? Einen Hinweis könnte die Einschätzung der Häufigkeit der von uns erfragten vier Abstufungen von Gewalt zwischen SchülerInnen (Beschimpfungen, Mehrere gemeinsam gehen auf eine oder einen los, Leichte körperliche Attacken ohne sichtbare Folgen, Schwerere körperliche Attacken mit sichtbaren Folgen wie Beulen, Kratzer, Blutergüsse, o.ä.; Frage E17) aus Sicht der Eltern und der Vergleich mit der Wahrnehmung der LehrerInnen und SchülerInnen zur selben Frage (L17, S17) geben.

Dieser Vergleich der Einschätzung der Eltern in Bezug auf die Prävalenz von Gewalt in der Schule mit den Beobachtungen der LehrerInnen und SchülerInnen in 3-er Balkengruppen in Übersicht 9.1.2 zeigt zwar Unterschiede, aber keine sehr dramatischen: Das Bild der Eltern vom Schulalltag unterscheidet sich von dem der SchülerInnen, wenn es um „Beschimpfungen“ geht: hier ist es dem der LehrerInnen ähnlicher. Und es ist dem der SchülerInnen ähnlicher, wenn es um mobbing geht; bei dieser Antwort unterscheidet es sich von dem der LehrerInnen. Allerdings sind beide Unterschiede nicht so groß, dass man daraus die Theorie der grundsätzlichen Ahnungslosigkeit von Eltern ableiten könnte.

Übersicht 9.1.2

Prävalenz von Gewalt in der Schule, Vergleich der Einschätzung der Eltern und der Wahrnehmung von SchülerInnen/LehrerInnen (17.1 – 17.4)



Legende zu Übersicht 9.1.2

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie	N(100%)=
Lehrer - Beschimpfungen	44%	36%	20%	1%	1364
Eltern - Beschimpfungen	43%	27%	25%	5%	1005
Schüler - Beschimpfungen	54%	21%	22%	4%	1016
Lehrer - mehrere gegen einen	4%	24%	55%	17%	1363
Eltern - mehrere gegen einen	8%	22%	47%	23%	1001
Schüler - mehrere gegen einen	9%	19%	41%	32%	1017
Lehrer - leichte Attacken	13%	32%	45%	10%	1364
Eltern - leichte Attacken	9%	23%	46%	23%	1004
Schüler - leichte Attacken	13%	19%	37%	31%	1016
Lehrer - schwere Attacken	1%	4%	55%	41%	1364
Eltern - schwere Attacken	1%	5%	38%	57%	1001
Schüler - schwere Attacken	2%	3%	27%	68%	1016

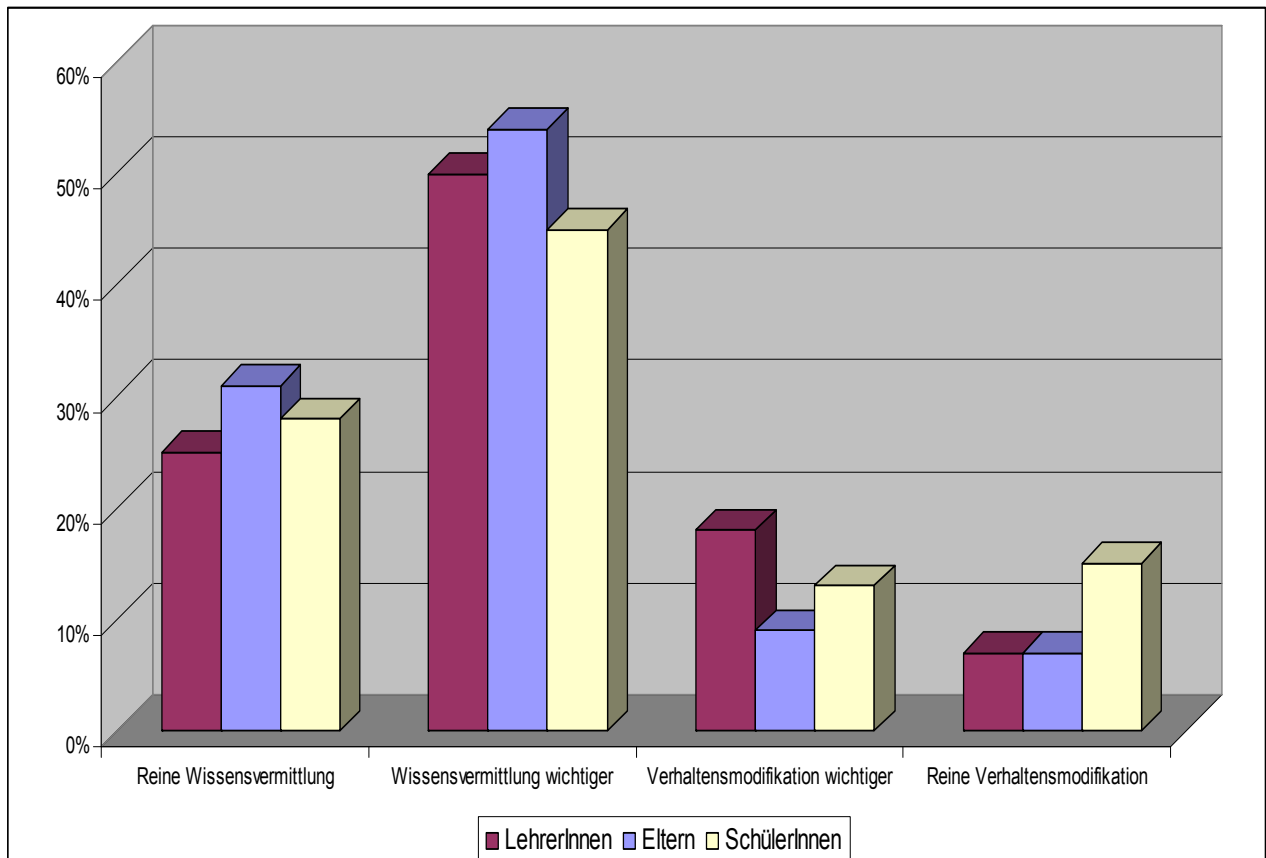
Die Eltern wissen also trotz einiger Unterschiede in der Einschätzung im Großen und Ganzen über den Schulalltag und die Probleme mit Gewalt Bescheid und sehen die Schule häufiger als die LehrerInnen als Einrichtung zur Wissensvermittlung und folglich weniger oft als Einrichtung zur Verhaltensmodifikation der SchülerInnen. Ob man daraus folgern kann, dass sie der Meinung sind, die Aufgaben zur Verhaltensmodifikation im Großen und Ganzen ohnehin selbst wahrzunehmen, wäre eine weitere Untersuchung wert.

Es gibt aber offenbar trotzdem eine nicht zu unterschätzende Anzahl von LehrerInnen, die meinen, dass die Eltern ihre Aufgaben zur Verhaltensmodifikation im Übermaß an die Schule delegieren. Wie groß ist nun der Anteil dieser LehrerInnen und wie verteilen sich die Meinungen der Schulpartner zwischen Verhaltensmodifikation und Wissensvermittlung als wichtigste und zweitwichtigste Aufgaben der Schule unter den Schulpartnern?

Wir haben hierzu die Fragen nach der wichtigsten und nach der zweitwichtigsten Aufgabe der Schule bei LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen (L11/E11/S11) so gruppiert, dass die Antwortmöglichkeiten „was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können“ und „wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen“ als **Wissensvermittlung** (w.o., Übersicht 9.1.1) bezeichnet werden und alle anderen Antwortmöglichkeiten – also jene, die wir weiter oben unter Vermittlung sozialer Kompetenz und Vermittlung von Disziplin gruppiert hatten – unter **Verhaltensmodifikation** gereiht werden. Die daraus resultierende Verteilung der Schulpartner nach ihrer Meinung, ob die Aufgabe der Schule eher Wissensvermittlung im obigen Sinne oder eher Verhaltensmodifikation sei, zeigt die Übersicht 9.1.3: als „reine Wissensvermittlung“ wurden dabei jene Antworten eingestuft, bei denen sowohl als wichtigstes als auch als zweitwichtigstes Ziel der Schule solche angegeben wurden, die nach der obigen Gruppierung dem Bereich der „Wissensvermittlung“ zuzuordnen war. Als „Wissensvermittlung wichtiger“ wurden jene Antworten eingestuft, bei denen das wichtigste Ziel dem Bereich Wissensvermittlung, das zweitwichtigste aber dem Bereich der Verhaltensmodifikation zuzuordnen war; analog für die Zuordnung zu den Kategorien „reine Verhaltensmodifikation“, bzw. „Verhaltensmodifikation wichtiger“.

Übersicht 9.1.3

Wichtigste und zweitwichtigste Aufgabe der Schule aus Sicht der LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen (Fragen L11/E11/S11)



	LehrerInnen	Eltern	SchülerInnen
Reine Wissensvermittlung	25%	31%	28%
Wissensvermittlung wichtiger	50%	54%	45%
Verhaltensmodifikation wichtiger	18%	9%	13%
Reine Verhaltensmodifikation	7%	7%	15%
N(100%)=	1424	1005	1013

Hier zeigt sich, dass 25% der LehrerInnen der Meinung sind, die Schule sei hinsichtlich ihrer wichtigsten und ihrer zweitwichtigsten Aufgabe eine reine Einrichtung zur Wissensvermittlung. Verhaltensmodifikation spielt für sie, wenn überhaupt, nur eine untergeordnete Rolle. Dieser Meinung sind ebenfalls 31% der Eltern und 28% der SchülerInnen.

Auf der anderen Seite stehen 7% der LehrerInnen, die die wichtigste und zweitwichtigste Aufgabe der Schule im Bereich der Verhaltensmodifikation sehen und für die die Wissensvermittlung offenbar nur mehr eine sehr untergeordnete Rolle im Schulbetrieb einnimmt. Bei den Eltern ist der Anteil dieser Gruppe ebenso groß, nur bei den SchülerInnen ist diese Gruppe fast doppelt so groß.

In Summe sind also 93% der LehrerInnen der Meinung, dass Wissensvermittlung zu den wichtigsten Aufgaben der Schule gehört und 75% finden, dass Verhaltensmodifikation der SchülerInnen ebenfalls dazu gehört. Bei den SchülerInnen und bei den Eltern sind diese Zahlen sehr ähnlich wie bei den LehrerInnen, nur dass bei den Eltern der Anteil derer geringer ist, die finden, dass Verhaltensmodifikation eine der beiden wichtigsten Aufgaben der Schule ist (70%) und dass bei den SchülerInnen weniger häufig Wissensvermittlung als eine der beiden wichtigsten Aufgaben der Schule genannt wurde (86%).

Es betrachten zwar die Mehrheit der LehrerInnen, der Eltern und auch der SchülerInnen sowohl Wissensvermittlung als auch Verhaltensmodifikation als wichtige Aufgaben der Schule. Nicht ganz zu erwarten war allerdings, dass der Anteil der SchülerInnen, die die Hauptaufgabe der Schule in Bereichen sehen, die wir dem Überbegriff „Verhaltensmodifikation“ zugeordnet haben, doppelt so groß ist wie bei den LehrerInnen und auch bei den Eltern.

9.2 Wissensvermittlung vs. Vermittlung sozialer Kompetenz in der Schule: Wie kommen Meinungen zustande? – LehrerInnen

Bisher wurden vor allem Unterschiede zwischen LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen in Bezug auf die Meinung über die Aufgaben der Schule beschrieben.

Über die Dynamik, die zu solchen Unterschieden führt und die möglichen weiteren Auswirkungen einer solchen Dynamik können wir aufgrund der Anlage unserer Studie leider nur ein paar Hinweise, leider aber keine fundierten Aussagen anbieten.

In den Übersichten 9.2.1 und 9.2.2 finden wir einen Zusammenhang zwischen der Meinung der LehrerInnen darüber, ob eher Wissensvermittlung oder die Vermittlung sozialer Kompetenz die wichtigste Aufgabe der Schule ist, und der Häufigkeit, mit der diese LehrerInnen mit FreundInnen, Bekannten und KollegInnen über diese Frage sprechen.

LehrerInnen, die viel mit anderen über die Schule sprechen, finden häufiger, dass die Vermittlung sozialer Kompetenz eine wichtige Aufgabe der Schule sei (Übersicht 9.2.2). LehrerInnen die seltener über das Thema Schule mit FreundInnen, Bekannten und KollegInnen sprechen, sehen häufiger Wissensvermittlung als wichtigste Aufgabe der Schule. (Übersicht 9.2.1).

Dabei werden Wissensvermittlung und soziale Kompetenz wiederum als Zusammenfassung von Antwortkategorien der Frage verstanden, bei welchen Lernzielen die Schule Kindern und Jugendlichen vor allem helfen soll (L11).

Wissensvermittlung setzt sich wie schon weiter oben (Übersicht 9.1.1) aus den folgenden beiden Antwortmöglichkeiten zusammen:

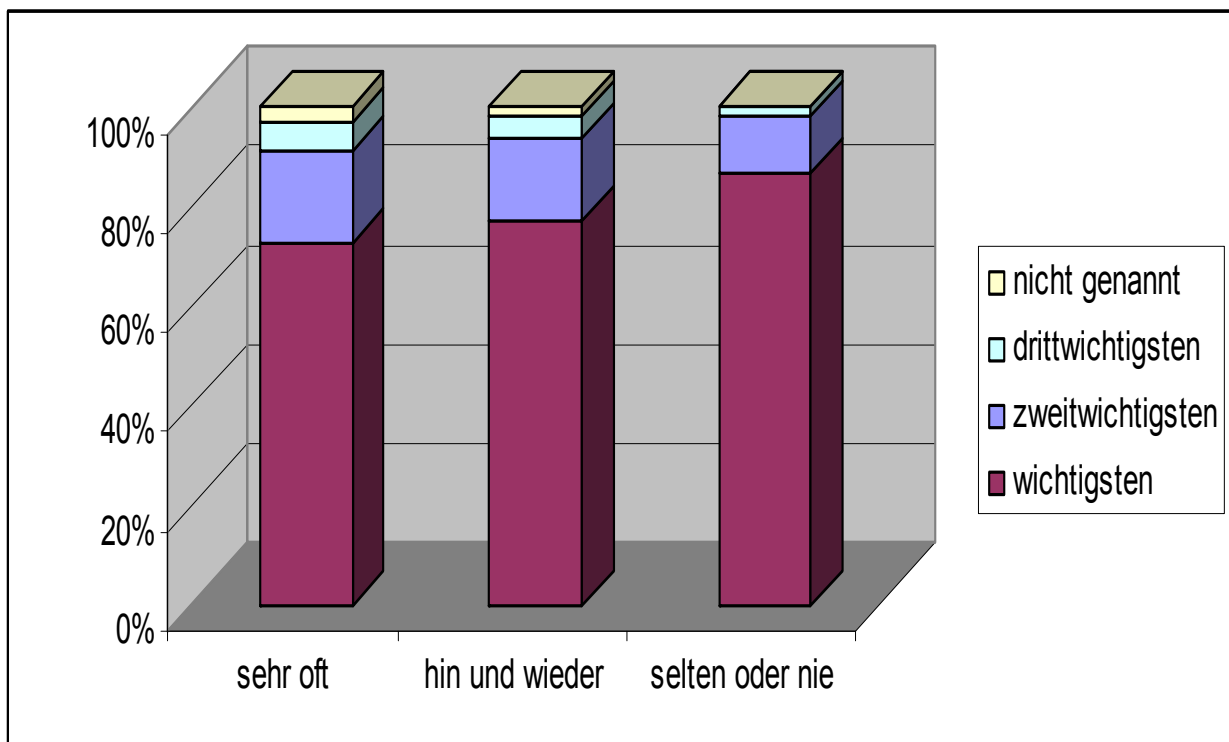
- Was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können (Nr. 1)
- Wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen (Nr. 5)

Soziale Kompetenz gruppiert sich aus folgenden Antwortmöglichkeiten:

- Wie man seine eigenen Interessen gegenüber anderen Personen vertritt (Nr. 2)
- Wie man mit anderen Menschen gut zurechtkommt (Nr. 3)
- Wie man schwierige Aufgaben in Teamarbeit löst (Nr. 7)

Übersicht 9.2.1

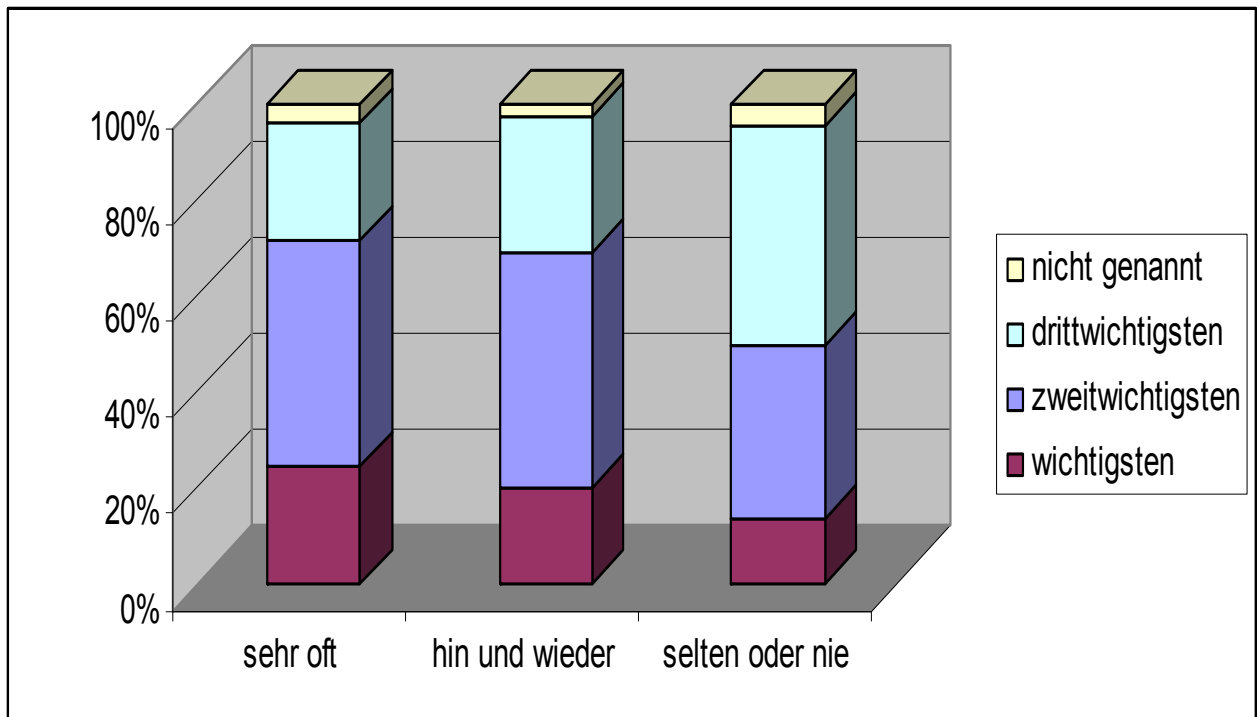
Wichtigkeit von Wissensvermittlung als Aufgabe der Schule aus Sicht der LehrerInnen nach Häufigkeit von Gesprächen über die Schule (Fragen L11 und L13)



Wichtigkeit von Wissensvermittlung als Aufgabe der Schule		Am wichtigsten	am zweitwichtigsten	am drittwichtigsten	nicht genannt	N(100%)=
Sprechen Sie über das obige Thema auch oft mit FreundInnen, Bekannten und Kolleginnen oder Kollegen?	sehr oft	73%	18%	6%	3%	858
	hin und wieder	77%	17%	4%	2%	527
	selten oder nie	86%	11%	2%	0%	44

Übersicht 9.2.2

Wichtigkeit der Vermittlung sozialer Kompetenz aus Sicht von LehrerInnen nach Häufigkeit von Gesprächen über die Schule (Fragen L11 und L13)



Wichtigkeit der Vermittlung sozialer Kompetenz		am wichtigsten	am zweitwichtigsten	am drittwichtigsten	nicht genannt	N(100%)=
Sprechen Sie über das obige Thema auch oft mit Freunden/innen, Bekannten und Kolleginnen oder Kollegen?	sehr oft	25%	47%	25%	4%	858
	hin und wieder	20%	49%	28%	3%	527
	selten oder nie	14%	36%	46%	5%	44

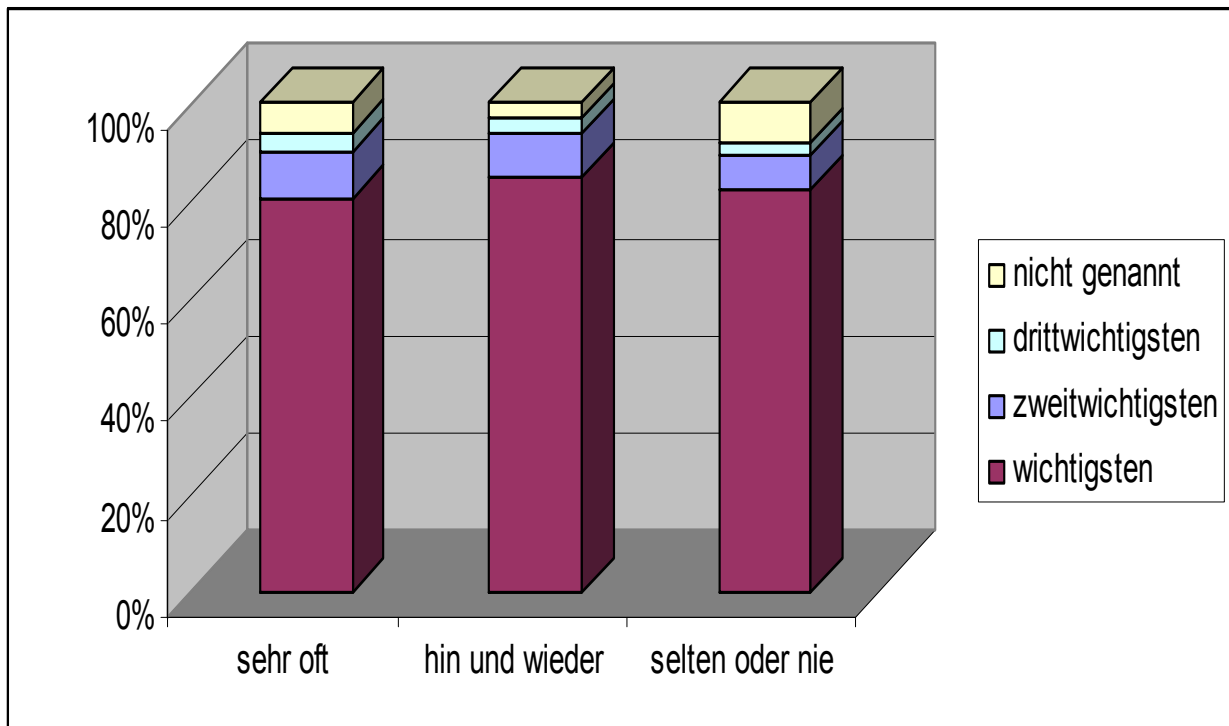
9.3 Wissensvermittlung vs. Vermittlung sozialer Kompetenz in der Schule: Wie kommen Meinungen zustande? – Eltern

Wie sieht dieser Zusammenhang zwischen Gesprächen über die Schule und der Meinung über die Aufgaben der Schule nun bei den Eltern aus? Wiederum wurden die Antwortkategorien der Frage 11 (diesmal im Fragebogen der Eltern) nach Wissensvermittlung und Vermittlung sozialer Kompetenz zusammengefasst, wobei dieselben Antwortmöglichkeiten verwendet wurden, wie vorher (Kap. 9.2) bei den Fragebögen der LehrerInnen beschrieben.

In Übersicht 9.3.1 ist ersichtlich, dass bei den Eltern *kein* deutlicher Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit von Wissensvermittlung als Aufgabe der Schule und der Häufigkeit von Gesprächen über die Schule zu bestehen scheint.

Übersicht 9.3.1

Wichtigkeit von Wissensvermittlung als Aufgabe der Schule aus Sicht der Eltern nach Häufigkeit von Gesprächen über die Schule (E11, E13)

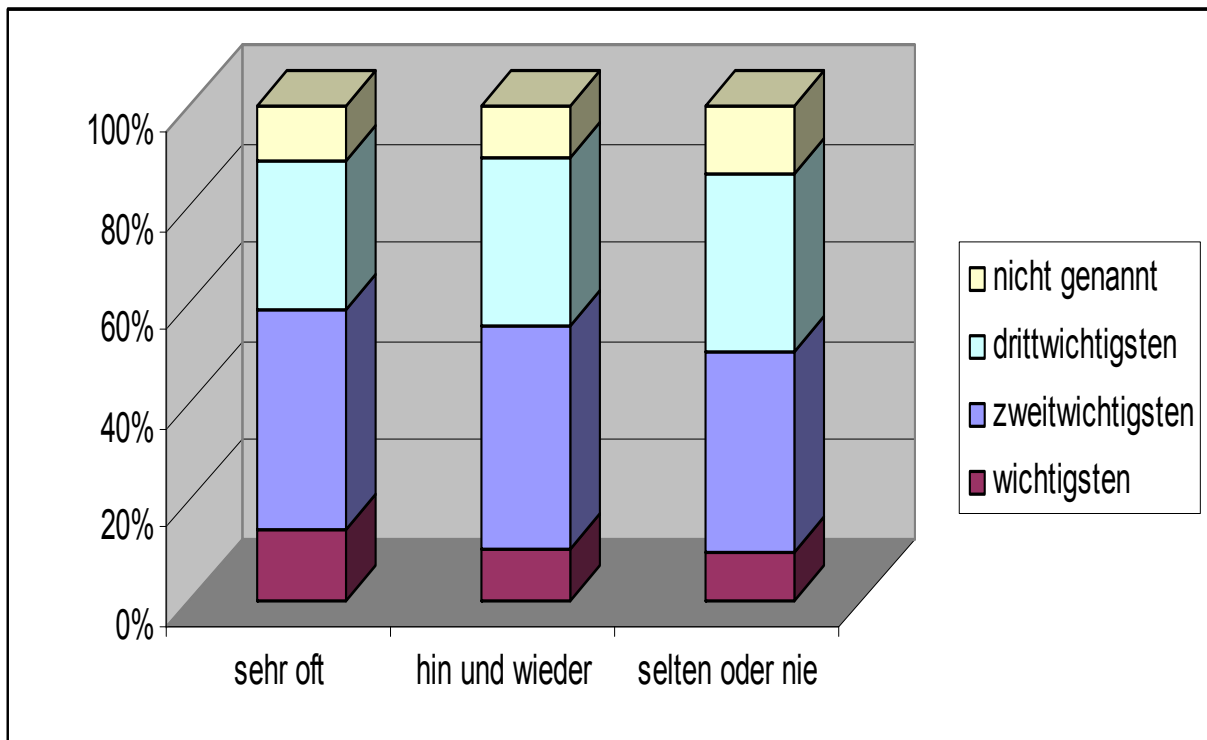


Wichtigkeit von Wissensvermittlung als Aufgabe der Schule		am wichtigsten	am zweit-wichtigsten	am dritt-wichtigsten	nicht genannt	N(100%)=
Sprechen Sie über das obige Thema auch oft mit FreundInnen, Bekannten und Kolleginnen oder Kollegen?	sehr oft	81%	10%	4%	6%	234
	hin und wieder	85%	9%	3%	3%	588
	selten oder nie	83%	7%	3%	8%	200

Übersicht 9.3.2 zeigt, dass Eltern, die häufiger über die Aufgaben der Schule reden, der Schule auch etwas öfter die Aufgabe zuordnen, soziale Kompetenz zu vermitteln. Dieser Zusammenhang ist allerdings wesentlich weniger ausgeprägt als bei den LehrerInnen.

Übersicht 9.3.2

Wichtigkeit der Vermittlung sozialer Kompetenz aus Sicht von Eltern nach Häufigkeit von Gesprächen über die Schule (Fragen E11 und E13)



Wichtigkeit der Vermittlung sozialer Kompetenz		am wichtigsten	am zweitwichtigsten	am dritt wichtigsten	nicht genannt	N(100%)=
Sprechen Sie über das obige Thema auch oft mit Freunden/innen, Bekannten und Kolleginnen oder Kollegen?	sehr oft	14%	45%	30%	11%	234
	hin und wieder	10%	45%	34%	10%	588
	selten oder nie	10%	41%	36%	14%	200

Das Gespräch mit FreundInnen, Bekannten und/oder KollegInnen zeigt also bei den Eltern, anders als bei den LehrerInnen, kaum einen Zusammenhang mit deren Einstellung zu den Aufgaben der Schule. Deutliche Zusammenhänge finden sich dagegen zwischen dem Beruf der Eltern und deren Meinung, wie wichtig die Vermittlung sozialer Kompetenz in der Schule ist. Die Übersicht 9.3.3 zeigt, dass Pensionisten, Arbeitslose und Arbeiter sehr viel häufiger als Selbständige und freiberuflich Tätige die Hauptaufgabe der Schule darin sehen, das Wissen zu vermitteln, das man braucht, um einen Beruf ausüben zu können.

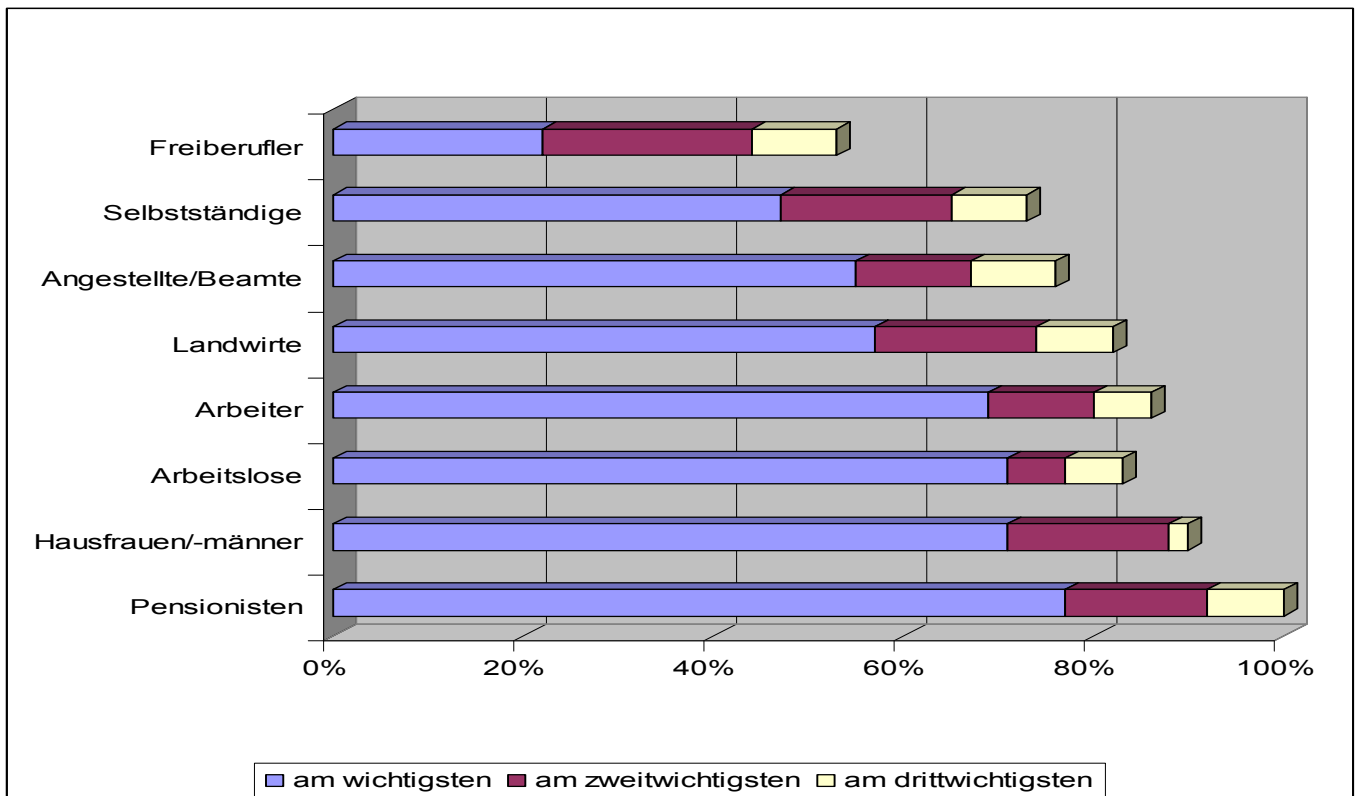
Für 77% der Pensionisten, 71% der Hausfrauen und –männer und 71% der Arbeitslosen unter den Elternteilen ist die wichtigste Aufgabe der Schule für eine

Berufsausbildung ihrer Kinder zu sorgen. Aber nur 22% der freiberuflich tätigen Elternteile und nur 47% der Elternteile mit selbständiger Tätigkeit finden, dass sich die Schule primär um die Berufsausbildung ihrer Kinder kümmern sollte.

Ob sich hinter der Zuordnung zu Berufsgruppen auch ein Unterschied in Bezug auf das Bildungsniveau der Eltern verbirgt, lässt sich aufgrund unserer Daten leider nicht mit Sicherheit sagen. Aber die Möglichkeit besteht. Wir werden zu dieser Frage weiter unten noch einige Argumente anbieten.

Übersicht 9.3.3

Wichtigkeit der Hilfe, zu lernen, was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können (Vermittlung von Berufsausbildung) als Aufgabe der Schule aus Sicht der Eltern nach Berufsgruppe (E11.1 und E42)



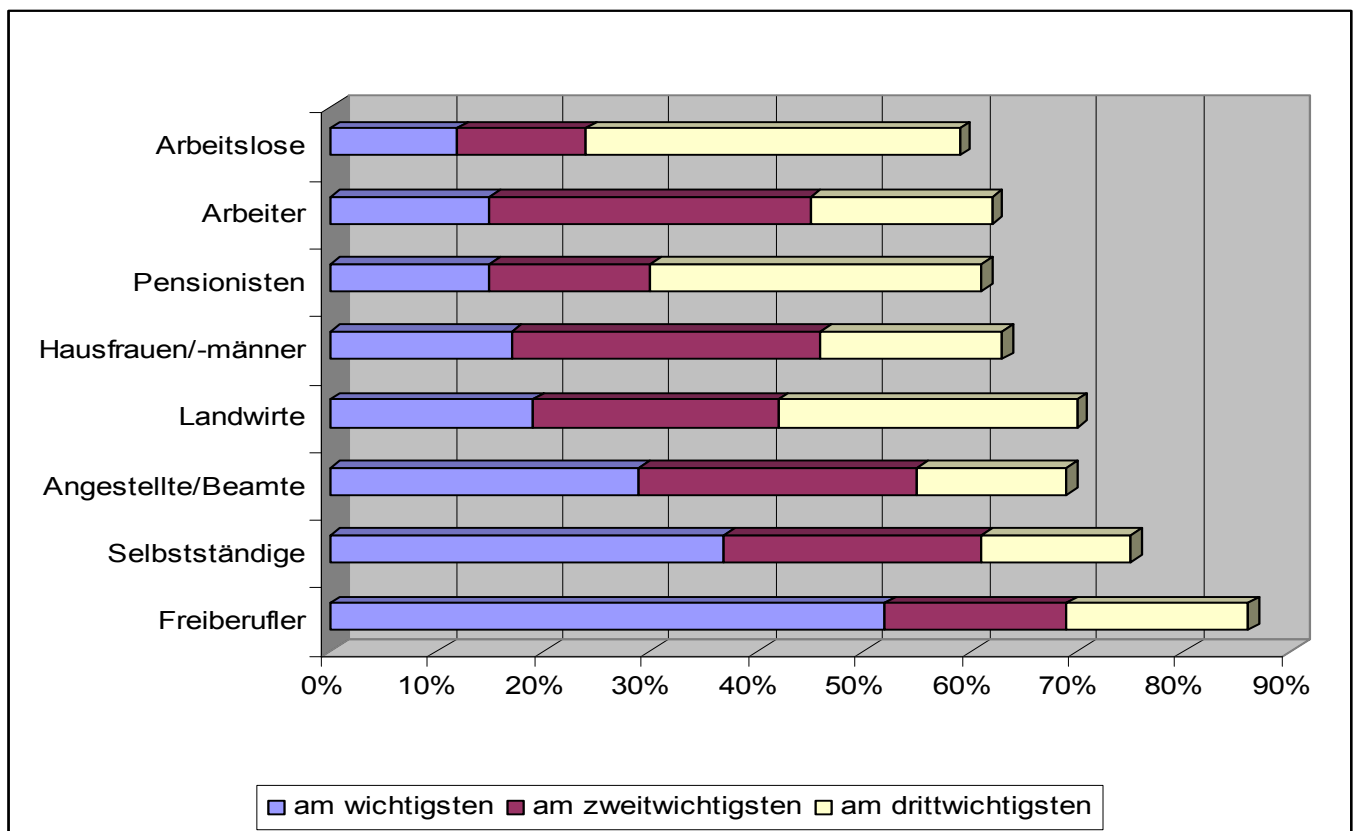
Rest auf 100%: nicht genannt

	am wichtigsten	am zweitwichtigsten	am dritt wichtigsten	N(100%)=
Pensionisten	77%	15%	8%	13
Hausfrauen/-männer	71%	17%	2%	52
Arbeitslose	71%	6%	6%	17
Arbeiter	69%	11%	6%	190
Landwirte	57%	17%	8%	83
Angestellte/Beamte	55%	12%	9%	527
Selbstständige	47%	18%	8%	87
Freiberufler	22%	22%	9%	23
N=	581	134	79	1002

Die Meinung, es sei die wichtigste Aufgabe der Schule, sich das Wissen zu verschaffen, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen, vertreten die Angehörigen genau der Berufsgruppen, die in der obigen Übersicht 9.3.3 am seltensten gesagt haben, die Schule sei vor allem für die Berufsausbildung wichtig.

Übersicht 9.3.4

Wichtigkeit der Hilfe, um zu lernen, wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht um anstehende Probleme zu lösen (Vermittlung von genereller Problemlösungskompetenz) als Aufgabe der Schule aus Sicht der Eltern nach Berufsgruppe (E11.5 und E42)



Rest auf 100%: nicht genannt

	am wichtigsten	am zweitwichtigsten	am dritt wichtigsten	N(100%)=
Freiberufler	52%	17%	17%	23
Selbstständige	37%	24%	14%	87
Angestellte/Beamte	29%	26%	14%	527
Landwirte	19%	23%	28%	83
Hausfrauen/-männer	17%	29%	17%	52
Pensionisten	15%	15%	31%	13
Arbeiter	15%	30%	17%	190
Arbeitslose	12%	12%	35%	17
N=	258	259	168	1002

Hier sind es die freiberuflich tätigen (52%), die selbständigen (37%) und die angestellten bzw. als Beamte tätigen Eltern (29%), die diese Aufgabe der Schule als die wichtigste erachten.

Fazit: Wenn man die Berufsgruppen (so wie in Übersicht 9.3.3 und Übersicht 9.3.4) nach der Häufigkeit reiht, mit der die Berufsausbildung bzw. Problemlösung als wichtigste Aufgabe der Schule angegeben wurde, dann fällt auf, dass sich die Reihung in den beiden Diagrammen fast vollständig umkehrt, d.h. für jene Berufsgruppen, für die die Berufsausbildung die wichtigste Aufgabe der Schule ist, ist gleichzeitig die Vermittlung genereller Problemlösungskompetenz häufig eine eher nachrangige Aufgabe der Schule, und umgekehrt.

Es passt gut ins Bild, dass die Vermittlung eines allgemeiner verwertbaren Wissens vor allem von jenen geschätzt wird, die selbst in flexibleren und eher professionalisierten Berufen arbeiten und deren eigenes Aufgabengebiet überdurchschnittlich häufig Veränderungen und wechselnden Anforderungen unterworfen ist.

In der Gruppe der Freiberufler ist auch der Anteil jener Personen, die die Vermittlung von Problemlösungskompetenz als die wichtigste Aufgabe der Schule erachten, etwa in dem Bereich, in dem sich dieser Anteil auch bei den LehrerInnen bewegt.

Das deutet auf eine mögliche Erklärung des Unterschieds zwischen der Meinung über die Wichtigkeit der beiden Formen von Wissensvermittlung (Berufsausbildung und Vermittlung von genereller Problemlösungskompetenz) zwischen Eltern und LehrerInnen hin. Zur Erinnerung: 56% der SchülerInnen und 58% der Eltern aber nur 22% der LehrerInnen meinen, die Schule solle Kindern und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können (= Vermittlung genereller Problemlösungskompetenz). Und umgekehrt meinen 53% der LehrerInnen, aber nur 16% der SchülerInnen und 26% der Eltern, dass die Schule Kindern und Jugendlichen vor allem dabei helfen solle, zu lernen, wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen (= Berufsausbildung; für Details zu den Zielen des Schulunterrichts aus der Sicht von Lehrern, Schülern und Eltern vgl. Kapitel 5).

Übersicht 9.3.5

Die Schule soll den Kinder und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen...

	Als wichtigstes genannt von...		
	LehrerInnen	Eltern insgesamt	Eltern Freiberuflich Tätig
was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können	22%	59%	22%
wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen	53%	26%	52%
N(100%)=	1.429	1.023	23

Wenn nun aber 52% der Freiberufler unter den Eltern die Vermittlung von genereller Problemlösungskompetenz als die wichtigste Aufgabe der Schule ansehen und aus derselben Gruppe nur 22% die Berufsausbildung, und man gleichzeitig davon ausgeht, dass der Akademikeranteil in dieser Berufsgruppe am Höchsten ist, dann ist es sehr wahrscheinlich, dass ein Zusammenhang zwischen der Meinung über die Aufgaben der Schule und dem Bildungsniveau besteht.

Konkret kann man diesen Zusammenhang folgendermaßen ausdrücken: je höher das Bildungsniveau, desto häufiger wird die Vermittlung von genereller Problemlösungskompetenz und desto weniger häufig die Wissensvermittlung in Hinblick auf die spätere Berufsarbeit als wichtigste Aufgabe der Schule gesehen.

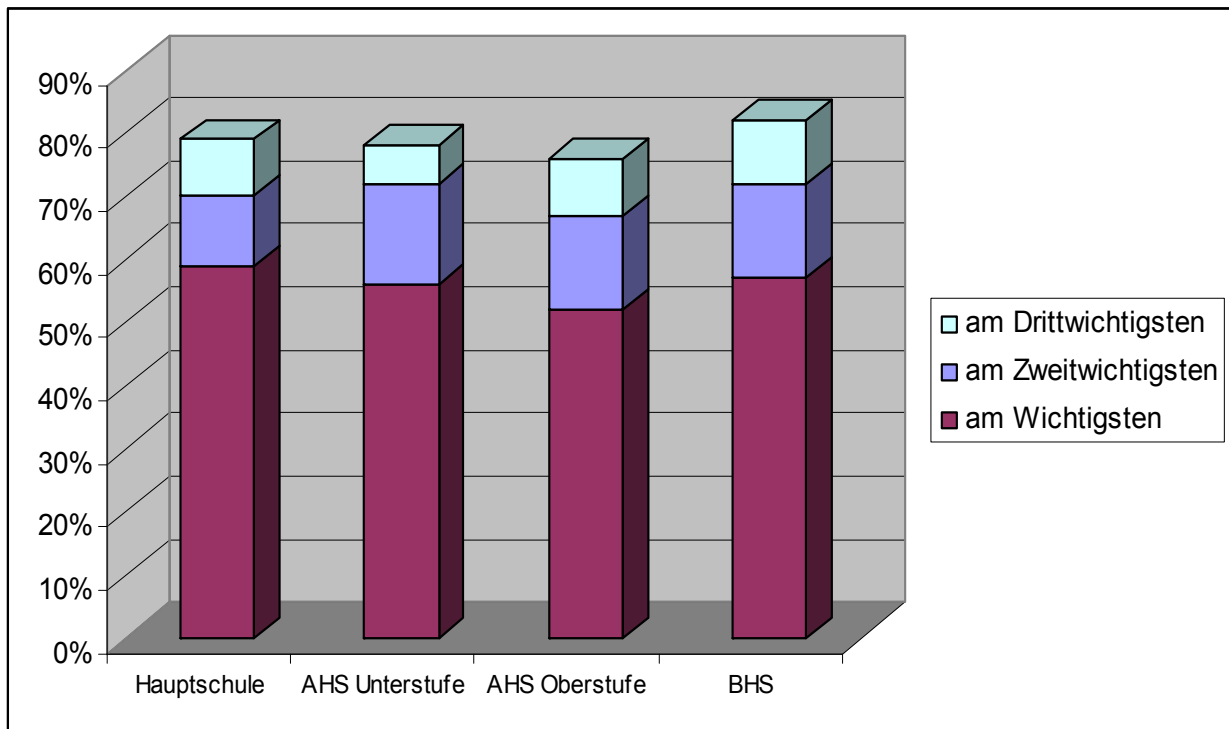
9.4 Wissensvermittlung vs. Vermittlung sozialer Kompetenz in der Schule: Wie kommen Meinungen zustande? – SchülerInnen

Aus dem Alltagsverständnis heraus erscheint es zunächst sehr naheliegend, dass ein Zusammenhang zwischen der Schulwahl der SchülerInnen und der nach ihrer Einschätzung des Zieles der Schulausbildung besteht. In Übersicht 9.4.1 zeigt sich jedoch, dass zwischen der Schulwahl der SchülerInnen und ihrer Meinung über die Wichtigkeit der berufsbezogenen Ausbildung als Aufgabe der Schule kein klarer Zusammenhang besteht.

Einerseits haben die HauptschülerInnen den höchsten Anteil von Antworten, bei denen die Berufsausbildung als wichtigste Aufgabe der Schule bezeichnet wurde, und andererseits wurde die Berufsausbildung in der BHS insgesamt am öftesten unter den drei wichtigsten Aufgaben der Schule genannt.

Übersicht 9.4.1

Wichtigkeit der Hilfe, zu lernen, was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können (Vermittlung von Berufsausbildung) als Aufgabe der Schule aus Sicht der SchülerInnen nach Schultyp (S11.1, S40)



	am Wichtigsten	am Zweitwichtigsten	am Drittwichtigsten	Nicht genannt	N(100%)=
Hauptschule	59%	11%	9%	21%	332
AHS Unterstufe	56%	16%	6%	23%	159
AHS Oberstufe	52%	15%	9%	23%	214
BHS	57%	15%	10%	18%	305

Insgesamt dürfte sich – auch unter Berücksichtigung des Vergleichs zwischen AHS Unterstufe und Oberstufe – abzeichnen, dass bei den SchülerInnen zwei Faktoren dafür ausschlaggebend sind, welche Wichtigkeit der Berufsausbildung als Aufgabe der Schule beigemessen wird: das Alter der SchülerInnen und ob sie eine eher berufsbezogene oder eher allgemeinbildende Ausbildung absolvieren.

Beim Alter scheint zu gelten, dass die jüngeren SchülerInnen eher der Meinung sind, dass Berufsausbildung eine wichtige Aufgabe der Schule sei.

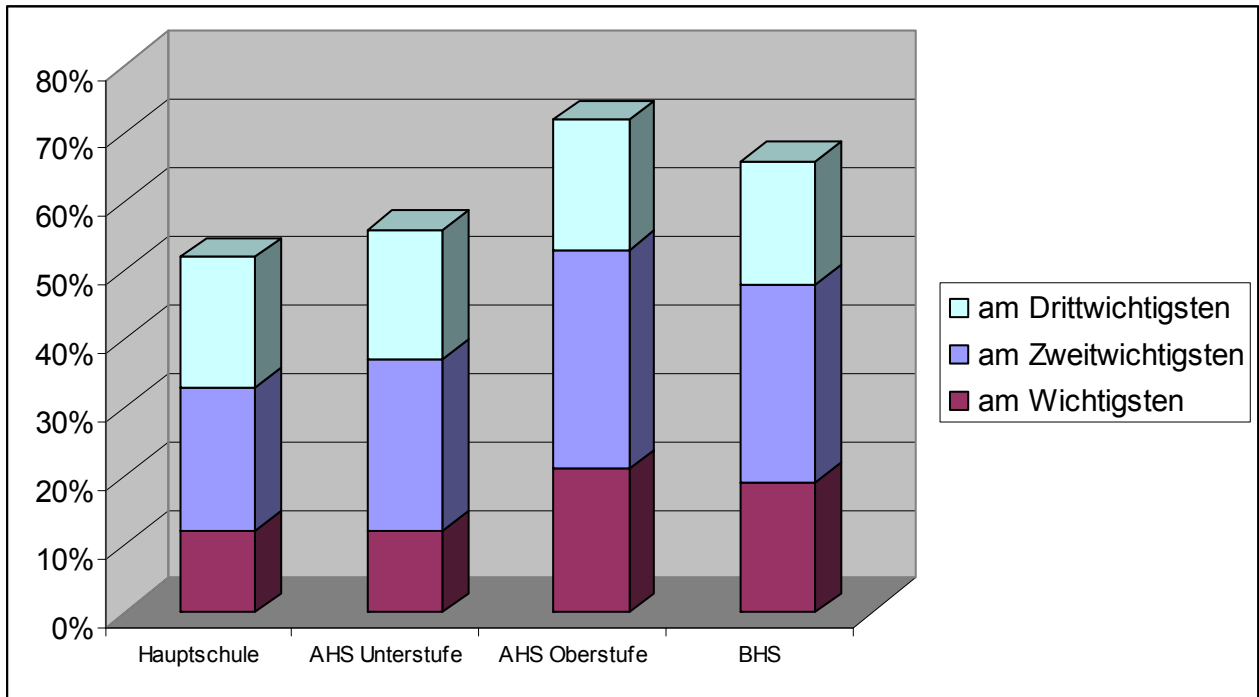
Bei der Vermittlung genereller Problemlösungskompetenz wäre demzufolge die Erwartung genau umgekehrt, nämlich dass diese Aufgabe der Schule von Schülern einer AHS als wichtiger angesehen wird als von Schülern einer BHS.

Diese Erwartung bestätigt sich zumindest, was die AHS Oberstufe betrifft. Wiederum deutet sich an, dass das Alter auch hier eine Rolle spielt, was sich in Übersicht 9.4.3 auch bestätigt.

Doch bei dieser Interpretation ist etwas Vorsicht geboten, da zu erwarten ist, dass sich die Zusammensetzung der Bildungsniveaus zwischen den verschiedenen Altersgruppen der SchülerInnen verändert. Unter den älteren SchülerInnen ist bereits ein Teil aus dem Schulbetrieb ausgeschieden, der wahrscheinlich anteilig eher bildungsferneren Schichten zuzurechnen ist als jener Teil der SchülerInnen, der eine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung besucht.

Übersicht 9.4.2

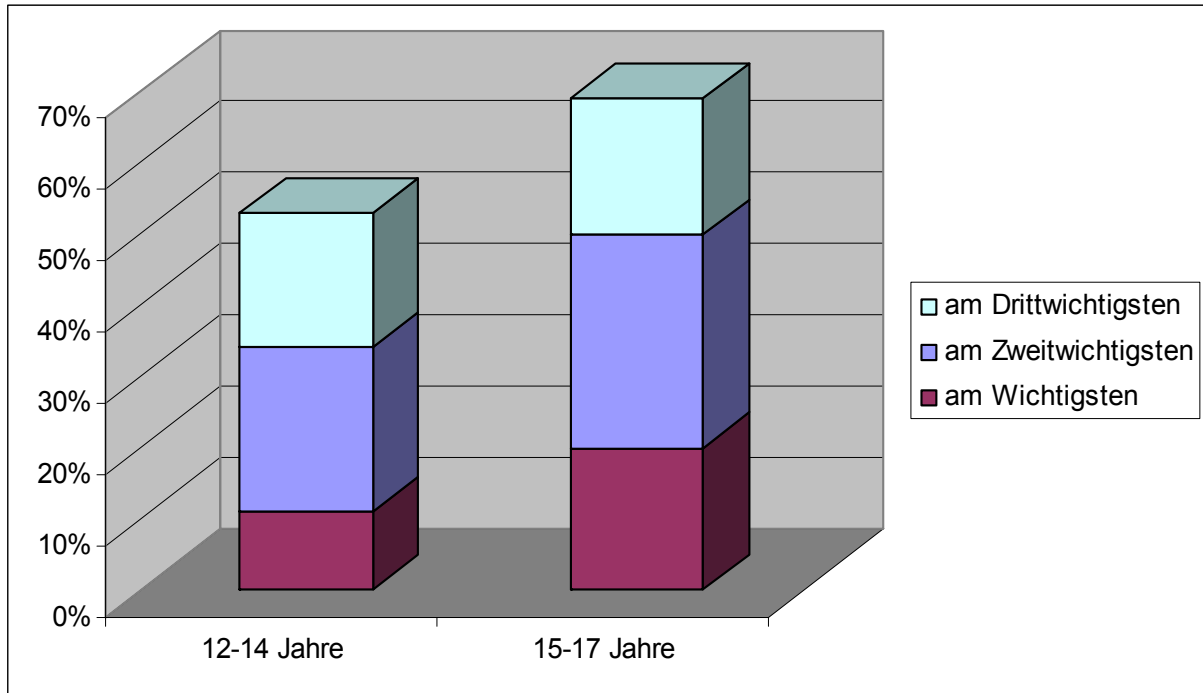
Wichtigkeit der Hilfe, um zu lernen, wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht um anstehende Probleme zu lösen (Vermittlung von genereller Problemlösungskompetenz) als Aufgabe der Schule aus Sicht der SchülerInnen nach Schultyp (Fragen S11.5, S40 und Schulnummer)



	am Wichtigsten	am Zweitwichtigsten	am Drittwichtigsten	Nicht genannt	N(100%)=
Hauptschule	12%	21%	19%	48%	332
AHS Unterstufe	12%	25%	19%	44%	159
AHS Oberstufe	21%	32%	19%	28%	214
BHS	19%	29%	18%	34%	305

Übersicht 9.4.3

Wichtigkeit der Hilfe, um zu lernen, wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht um anstehende Probleme zu lösen (Vermittlung von genereller Problemlösungskompetenz) als Aufgabe der Schule aus Sicht der SchülerInnen nach Altersgruppe (S11.5, S40)



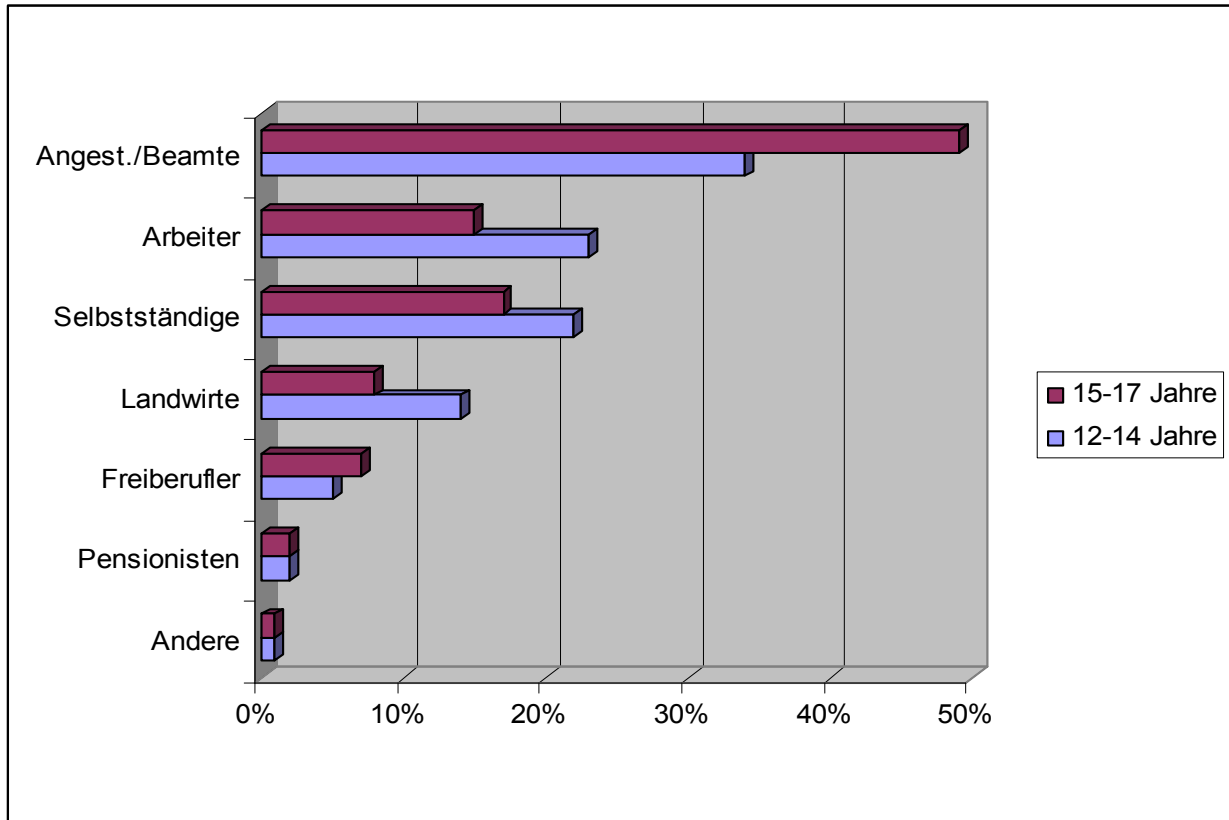
	am Wichtigsten	am Zweitwichtigsten	am Drittwichtigsten	Nicht genannt	N(100%)=
12-14 Jahre	11%	23%	19%	47%	473
15-17 Jahre	20%	30%	19%	31%	511

In Übersicht 9.4.4 wird deutlich, dass ein solcher Zusammenhang durchaus zu bestehen scheint: ältere SchülerInnen haben häufiger Eltern, die als Angestellte/Beamte und Freiberufler arbeiten – also in Berufen mit tendenziell höherer Bildung.

Umgekehrt haben jüngere SchülerInnen häufiger Arbeiter oder Landwirte als Eltern, allerdings auch Selbständige. Bei diesen wäre jedoch eher ein höheres Bildungsniveau zu erwarten, insofern passt dieses Ergebnis als Einziges nicht ganz ins Bild. Der Schluss von der Berufsgruppe auf das Bildungsniveau ist jedoch aufgrund unserer Datenlage ohnehin nur sehr bedingt möglich.

Trotzdem relativiert sich der Zusammenhang zwischen Alter der SchülerInnen und Meinung über die Wichtigkeit der Aufgaben der Schule aus Übersicht 9.4.3 durch dieses Ergebnis ein wenig.

Übersicht 9.4.4 Zusammenhang Alter der SchülerInnen und Beruf der Eltern



	12-14 Jahre	15-17 Jahre
Angest./Beamte	34%	49%
Arbeiter	23%	15%
Selbstständige	22%	17%
Landwirte	14%	8%
Freiberufler	5%	7%
Pensionisten	2%	2%
Andere	1%	1%
N(100%)=	427	484

9.5 Problemlösungskompetenz und soziale Kompetenz aus der Sicht von LehrerInnen: ein weiterer Hinweis auf ein strukturelles Dilemma.

Wie mittlerweile mehrfach festgestellt, wurde in der Fragebogen-Erhebung zwischen zwei verschiedenen Arten von Wissensvermittlung unterschieden: zwischen Berufsausbildung und zwischen der Vermittlung genereller Problemlösungskompetenz.

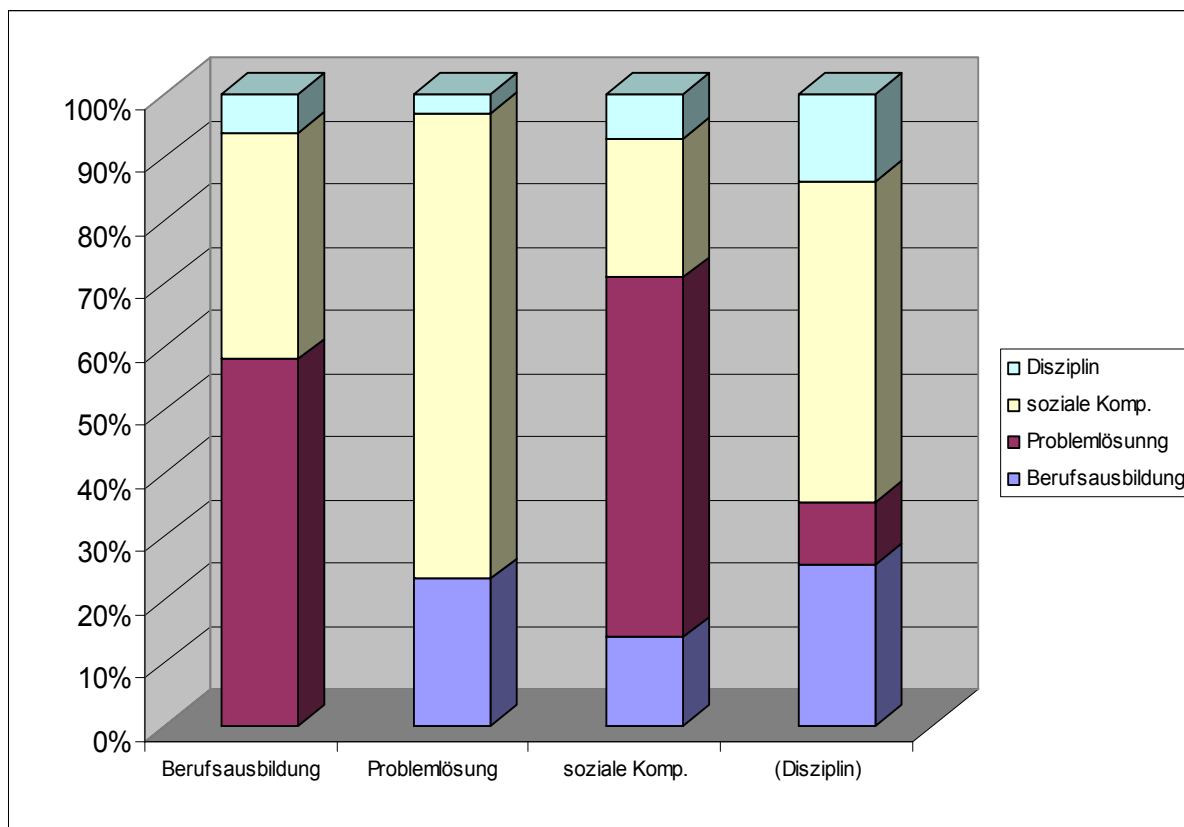
Ebenfalls schon mehrfach dargelegt wurde außerdem, dass die wichtigste Aufgabe der Schule von den Eltern und SchülerInnen mehrheitlich in der Berufsausbildung gesehen wird, während LehrerInnen diese eher in der Vermittlung von Problemlösungskompetenz sehen.

Bei den LehrerInnen scheint es darüber hinaus einen Zusammenhang zwischen der zugeschriebenen Wichtigkeit von Problemlösungskompetenz und von sozialer Kompetenz als Aufgaben der Schule zu geben.

Wenn man die Fragen nach der wichtigsten und nach der zweitwichtigsten Aufgabe der Schule bei LehrerInnen (L11), Eltern (E11) und SchülerInnen (S11) so gruppiert, dass die Antwortmöglichkeiten „was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können“ (Nr. 1) als **Berufsausbildung** und „wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen“ (Nr. 5) als **Vermittlung von Problemlösungskompetenz** bezeichnet werden sowie die Antwortmöglichkeiten „wie man seine eigenen Interessen gegenüber anderen Personen vertritt“ (Nr. 2), „wie man mit anderen Menschen gut zurechtkommt“ (Nr. 3) und „wie man schwierige Aufgaben in Teamarbeit löst“ (Nr. 7) als **Vermittlung sozialer Kompetenz** zusammenfasst und die beiden Antwortmöglichkeiten „wie man lernt, Anordnungen richtig auszuführen“ (Nr. 4) und „wie man seine Sachen in Ordnung hält“ (Nr. 6) als **Vermittlung von Disziplin** gruppiert, so kann man die Häufigkeit der Meinungen über die wichtigste und die zweitwichtigste Aufgabe der Schule wie in Übersicht 9.5.1 (LehrerInnen), Übersicht 9.5.2 (Eltern) und Übersicht 9.5.3 (SchülerInnen) darstellen.

Übersicht 9.5.1

Verteilung der zweitwichtigsten Aufgabe der Schule in Abhängigkeit von der als wichtigsten genannten Aufgabe bei den LehrerInnen (L11, Gruppierung siehe Text)



Zweitwichtigste Aufgabe: Vermittlung von ...

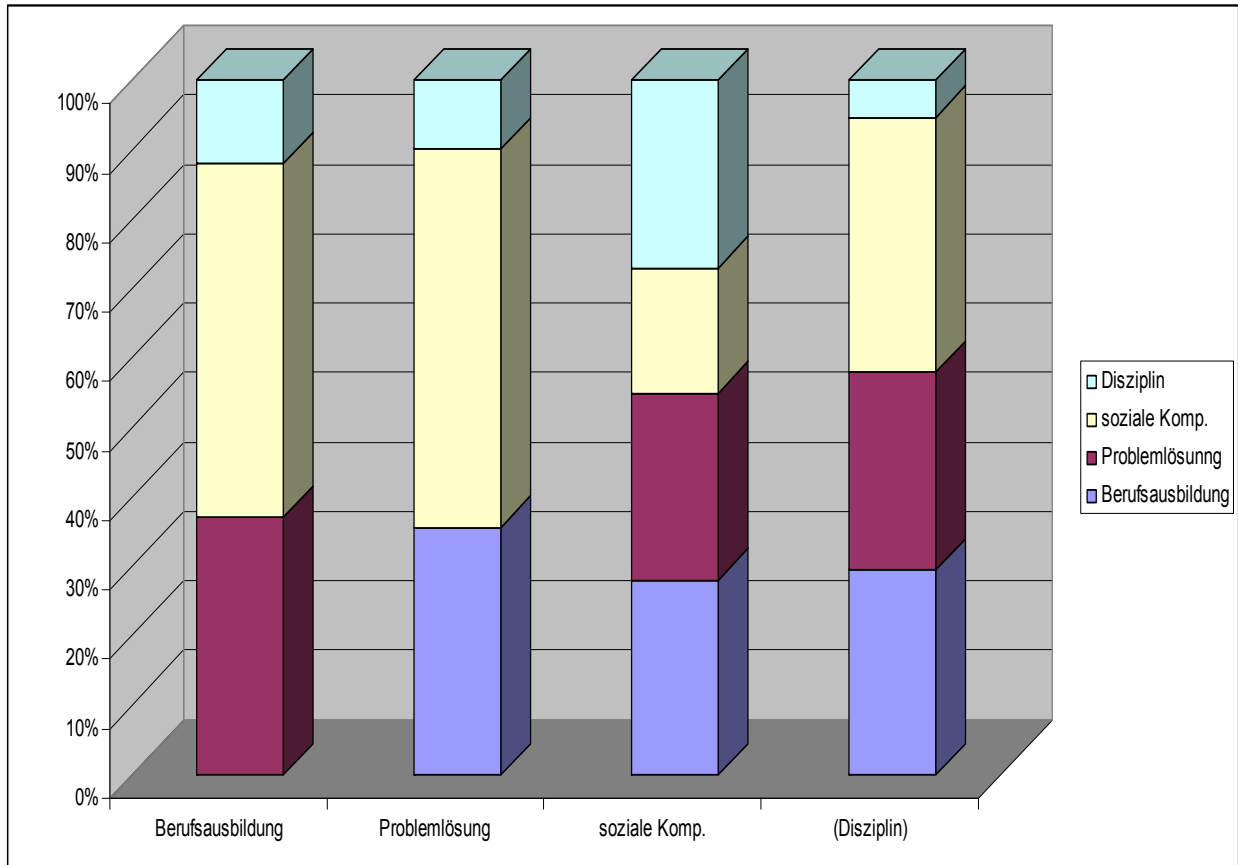
Wichtigste Aufgabe:	Berufsausbildung	Problemlösungskompetenz	sozialer Kompetenz	Disziplin	N(100%)=
Vermittlung von ...					
Berufsausbildung	—	58%	36%	6%	315
Problemlösungskompetenz	23%	—	73%	3%	753
sozialer Kompetenz	14%	57%	22%	7%	325
Disziplin *)	(13%)	(55%)	(26%)	(7%)	(31)

*) (Übersicht 9.5.1): wegen zu geringer Besetzungen nicht interpretierbar

Anhand dieser Darstellungen wird sichtbar, dass 73% der LehrerInnen, die die Vermittlung von Problemlösungskompetenz als wichtigste Aufgabe der Schule erachten, als zweitwichtigste Aufgabe die Vermittlung sozialer Kompetenz angeben. Bei den Eltern liegt dieser Anteil nur bei 55% und bei den SchülerInnen nur bei 46%.

Übersicht 9.5.2

Verteilung der zweitwichtigsten Aufgabe der Schule in Abhängigkeit von der als wichtigsten genannten Aufgabe bei den Eltern (E11, Gruppierung siehe Text)

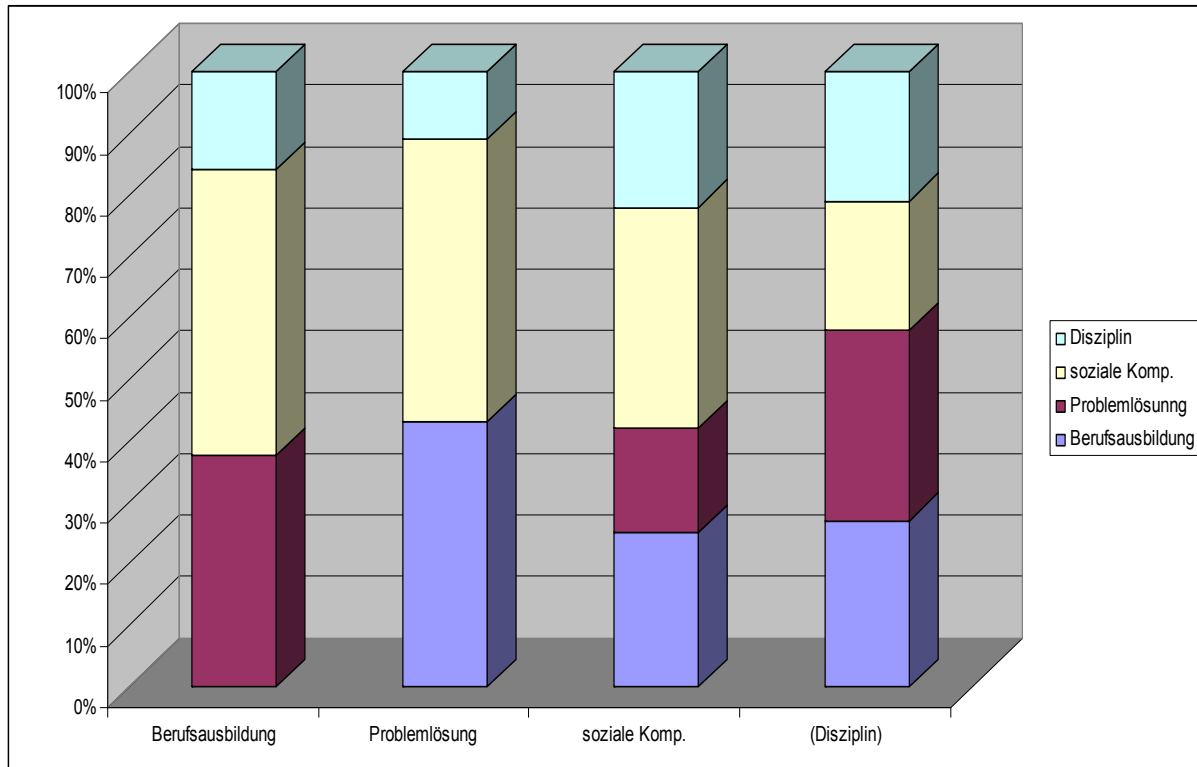


Wichtigste Aufgabe:	Zweitwichtigste Aufgabe: Vermittlung von ...				N(100%)=
	Berufsausbildung	Problemlösungskompetenz	sozialer Kompetenz	Disziplin	
Vermittlung von ...					
Berufsausbildung	---	37%	51%	12%	587
Problemlösungskompetenz	36%	—	55%	10%	262
sozialer Kompetenz	28%	27%	18%	27%	113
Disziplin *)	(28%)	(27%)	(35%)	(5%)	(43)

*) : wegen zu geringer Besetzungen nicht interpretierbar

Übersicht 9.5.3

Verteilung der zweitwichtigsten Aufgabe der Schule in Abhängigkeit von der als wichtigsten genannten Aufgabe bei den SchülerInnen (S11, Gruppierung siehe Text)



Zweitwichtigste Aufgabe: Vermittlung von ...

Wichtigste Aufgabe:	Berufsausbildung	Problemlösungskompetenz	sozialer Kompetenz	Disziplin	N(100%)=
Vermittlung von ...					
Berufsausbildung	—	38%	47%	16%	579
Problemlösungskompetenz	43%	—	46%	11%	162
sozialer Kompetenz	25%	17%	36%	22%	227
Disziplin *)	(27%)	(31%)	(21%)	(21%)	(48)

*) : wegen zu geringer Besetzungen nicht interpretierbar

Wenn man davon ausgehen kann, dass die LehrerInnen jene Aufgaben der Schule, die sie als wichtig ansehen auch in ihrem eigenen Unterricht verstärkt zu vermitteln versuchen, dann dürften diese LehrerInnen, die sich für die Betonung des Aspekts der Problemlösungskompetenz in ihrem Unterricht entschlossen haben, auch zu einem großen Teil zur Wahrnehmung von Aufgaben der Verhaltensmodifikation vor allem in Hinblick auf die Vermittlung sozialer Kompetenz bereit sein.

Damit hätten dann viele LehrerInnen bereits auch in hohem Maße eine starke Anpassung an eine „Schule der Wissensgesellschaft“ vollzogen, in der es weniger

auf die Vermittlung eines etablierten Wissenskanons als auf neue, offenere Formen des Lernens ankommt, die auf die zu erwartenden individuellen und gesellschaftlichen Umbrüche besser vorzubereiten im Stande sind.

Bei den Eltern und bei den SchülerInnen ist im Vergleich zu den LehrerInnen der Anteil derer deutlich geringer, die die Vermittlung von Problemlösungskompetenz als wichtigste Aufgabe der Schule betrachten. Darüber hinaus ist bei diesen beiden Gruppen auch die Assoziationshäufigkeit zwischen der Vermittlung von Problemlösungskompetenz und der Vermittlung von sozialer Kompetenz wesentlich schwächer ausgeprägt: wer als wichtigste Aufgabe der Schule Problemlösungskompetenz nennt, nennt als zweitwichtigste Aufgabe weniger oft soziale Kompetenz als dies bei den LehrerInnen der Fall ist.

Wie auch in den Übersichten 5.0.1 und den folgenden in Kapitel 5 erkennbar wurde, scheinen dieser Entwicklung zur „Schule der Wissensgesellschaft“ also Schüler und Eltern derzeit noch weniger gefolgt zu sein. Falls die Schulpsychologie entscheidet, sich an der Diskussion von Schulentwicklungsfragen zu beteiligen, dann könnte eine Unterstützung bei der Aufgabe, das Aufgabenprofil der Schule auch aus Sicht der Eltern und SchülerInnen ein wenig klarer zu machen, ein zu diskutierendes Thema sein.

9.6 Einige weiterführende Überlegungen zur Situation der LehrerInnen

Wie wir an Hand der vorliegenden Daten sehen konnten, gibt es doch eine erhebliche Diskrepanz zwischen der Sichtweise der Eltern und SchülerInnen einerseits und LehrerInnen andererseits was die Schule den Schülerinnen und Schülern beibringen soll. (Übersicht 5.0.1 ff) Einig sind sich beide, dass die wichtigste Aufgabe der Schule Wissensvermittlung sein soll, doch während die Eltern eine eher pragmatische Wissensvermittlung im Sinn haben, deren Hauptziel es ist, für den späteren Beruf gewappnet zu sein, geht es den LehrerInnen eher um ein Wissen, mit dem man unabhängig von der konkreten Ausgangslage fähig ist, sich Wissen zur Lösung eines anstehenden Problems anzueignen. Nach einer in Eder, 2008 vorgeschlagenen Terminologie könnte man diesen Typ Wissen auch „reflexives Wissen“ nennen. Die für ein erfolgreiches Management unserer Alltagswelt notwendigen Typen von Wissen werden dort in „Orientierungswissen“ (z.B.: Rechnen, Schreiben, Lesen) „kulturelles“ Wissen (z.B.: historische Fakten) und „reflexives Wissen“ (z.B.: Die Fähigkeit die eigenen Lernprozesse zu evaluieren) eingeteilt (Eder 2008a). Die von den Eltern weitaus am häufigsten genannte Aufgabe der Schule, nämlich auf das Berufsleben vorzubereiten, ist dem Orientierungswissen zuzuordnen und ist ein Wissen, das auf ganz konkrete Situationen bezogen ist. Es versteht sich als Rezept für die Lösung ganz spezifischer Probleme. Geht man jedoch davon aus, dass sich die Technologien immer schneller verändern, dann kann man annehmen, dass das in der Schule erlernte Orientierungswissen für die Jobs, die die SchülerInnen haben werden, wenn sie die Schule verlassen, immer geringere Relevanz haben werden (Eder 2008a). Bedeutet dies, dass die LehrerInnen in ihrer Einschätzung, was die Aufgabe der Schule sei, gegenüber den Eltern und SchülerInnen den Trend der Zeit und die damit verbundenen notwendigen Veränderungen innerhalb der Wissensvermittlung besser erkennen?

Entgegen mancher Klischees über strenge LehrerInnen wird sowohl für LehrerInnen wie für Eltern und Schüler die Aufgabe der Schule, Ordnung und Disziplin zu erlernen, als eher unwichtig angesehen (vgl Übersicht 5.0.1). Interessant ist hierbei aber, dass die Eltern und SchülerInnen diese Aufgabe der Schule trotz der

allgemeinen geringen Relevanz immer noch wichtiger einschätzen als die LehrerInnen (vgl. die Übersichten 5.0.1, 5.0.5, 5.0.7).

Die Aufgaben der Schule, zu lernen wie man mit „anderen Menschen gut zurecht kommt“, man „schwierige Aufgaben in Teamarbeit löst“ und „seine eigenen Interessen gegenüber anderen Menschen vertritt“ könnte man auch unter „Erziehung zu sozialer Kompetenz“ subsumieren. Diese Erziehung wird auch im Schulorganisationsgesetz von 1962, das im wesentlichen bis heute gültig ist, explizit als Aufgabe der Schule deklariert, in dem die Schule „sittliche, religiösen und soziale Werte“ vermitteln soll und Werte des „Wahren, Guten und Schönen.“ (BM für Bildung Wissenschaft und Kunst 2001 zit. nach Bauer 2004: 57). Interessant ist, dass die Ziele, die man unter dem Begriff Erziehung zur sozialen Kompetenz zusammenfassen könnte, in unseren Daten eher selten als wichtigste Aufgabe der Schule gesehen werden und weit hinter der Aufgabe der Wissensvermittlung liegen. (vgl. Übersicht 5.0.1) . Interessant ist dies vor allem deshalb, weil die Praxis des Schulalltages nicht selten eine erhebliche Verschiebung hin zu Erziehungsaufgaben und dem Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten erfordert. Erziehung steht im Unterricht zwangsläufig an erster Stelle, da erst durch die Bewältigung von Konflikten in den Klassen eine Voraussetzung für ein vernünftiges Unterrichten geschaffen wird (Gudjons 2007: 6).

Strukturelle Überforderung von LehrerInnen mit Aufgaben, die dem Bereich „Erziehung“ im weitesten Sinn zuordenbar sind, ist auch ein Thema für Debatten um den Aufgabenbereich der Schulpsychologie, wie z.B. ein Artikel von Beatrix Malsch (2005) recht deutlich macht. Die Verschiebung hin zu erzieherischen Aufgaben auch in den höheren Schulstufen und die Überforderung der LehrerInnen mit dieser scheinbaren Tätigkeitsverschiebung weg vom/von der WissensvermittlerIn hin zum/zur ErzieherIn bei gleichzeitigem Druck, den Lehrstoff durchzubringen, wird auch in den ergänzend durchgeführten ExpertInnengesprächen mit LehrerInnen sichtbar:

*A: Ich sehe jetzt die Schüler so drei vier Stunden in der Wochen, da kann man das nie erfüllen, was sich die Eltern so erwarten, nämlich **jegliches Gherts** („Gehört sich“) sozusagen, Respekt dem anderen gegenüber, solche Sachen, denke ich mir und das wird erwartet immer mehr und das packst aber nicht. (Interview 1: Zeile 22-26)*

*A. Ja und du musst ihnen ja einen Lehrstoff oder so etwas durchbringen und du kannst es aber gar nicht weil du hast dann **60% oder 70% der Zeit musst du mit erzieherischen Sachen** (verbringen) (Interview 1: Zeile 33-34)*

*A: Ja und also das ist irgendwie diese **Kompetenzverschiebung**, also meine Profession ist zu unterrichten und ich bin jetzt nicht der **Erziehungsberater**, nicht der **Psychoanalytiker** und nicht der **Sozialarbeiter** und das schwimmt alles in diesem Berufsbild (Interview 4: 174-179)*

Was bedeutet diese berichtete Tatsache, dass dem Erziehungsaspekt in der Schule sowohl von LehrerInnen wie auch von Eltern und SchülerInnen geringere Bedeutung beigemessen wird als dem Aspekt der abstrakten wie konkreten Wissensvermittlung? Hinkt diese Einschätzung vielleicht der Realität hinterher? Kann es sein, dass diese Diskrepanz zwischen Realität des Erziehungsaufwandes und subjektiver Einschätzung der Wichtigkeit des Erziehungsaufwandes einen Gutteil der Unzufriedenheit so mancher LehrerInnen mit ihren Berufen ausmacht?

Wie wir im Kapitel 2.3 berichtet haben, geht es der Mehrzahl der österreichischen LehrerInnen in ihrer Arbeitssituation, wenn man einschlägigen Studien glauben darf, nicht besonders gut. Die Belastung der LehrerInnen ist eine Kombination aus schlechter Bezahlung, diffusem Rollencharakter des Berufes, schlechtem Ansehen in der Öffentlichkeit, geringen Aufstiegschancen, Überforderung durch erzieherische Tätigkeiten, interkollegialer Konkurrenz, und den Nachteilen, die sich daraus ergeben, dass jede/r ÖsterreicherIn sich als ExperteIn auf dem Gebiet der Schule sieht, da er/sie selbst eine mehr oder weniger lange Schulsozialisation hinter sich hat. Aus unserer Untersuchung geht hervor dass sich 90 % aller LehrerInnen Unterstützung bei verhaltensauffälligen Kindern von Seiten der Schulpsychologie wünschen. (vgl Übersicht 4.2.1)

Im Kapitel 2 haben wir versucht, einige Argumente für die historische Entwicklung zusammenzutragen, die zu dem hier beschriebenen Bedarf an Unterstützung bei der Überlastung mit Anforderungen an Verhaltensmodifikation, „Erziehung“, bei LehrerInnen geführt haben könnten. Aus all diesen Argumenten versuchen wir im folgenden Abschnitt, einige Schlussfolgerungen zu formulieren.

10. Zusammenfassende Überlegungen

Bei den in unserem Bericht referierten Ergebnissen fallen einige besonders auf, wie z.B. die folgenden (in Klammern: die Nummern der entsprechenden Tabellen im Anhang A):

Unterschiede in der Wahrnehmung der Schulpartner, wozu die Schule da ist:

Beim Aufgabenspektrum der Schule, also bei der Frage: „Wozu ist die Schule da?“ steht der Aspekt von Ausbildung und Berufsvorbereitung für SchülerInnen mit 56%, für Eltern mit 59% im Vordergrund. Für LehrerInnen steht der Aspekt der Hilfestellung für Wissensbeschaffung für Problemlösungen (53%) im Vordergrund. Es gibt also zwischen öffentlicher Wahrnehmung und dem, was LehrerInnen in der Schule anstreben, eine Diskrepanz in der Ansicht, was Ziele der Schule seien. (S11,L11,E11)

Unterschiede in der Wahrnehmung der Schulpartner, wie mit Gewalt umzugehen ist:

Gewalt in der Schule wird von allen Beteiligten wahrgenommen. Bei der Frage, wie darauf zu reagieren sei, gibt es aber ebenfalls deutliche Unterschiede.

SchülerInnen sagen: Die wichtigste Maßnahme ist Behandlung im Unterricht (27%).

Eltern sagen: Die Schule hat sich darum zu kümmern, im Fall von Gewalt sollen LehrerInnen, SchülerInnen und Schulbehörde nach Ursachen suchen (39%).

Ein potentiell Problem dabei: Eltern machen Schule/Schulbehörde für Gewaltaktionen in Schule häufiger verantwortlich als SchülerInnen. (S23,E23)

Gewalt unter SchülerInnen ist aus Sicht von 64% der LehrerInnen mehrmals im Monat oder öfter ein Thema. 43% sagen, dass Beschimpfungen fast täglich vorkommen, 45%, dass leichte körperliche Attacken mehrmals im Monat oder öfter vorkommen. (L17)

Persönliche Problematik von Schülerinnen bzw. Verhaltensauffälligkeiten verursachen den größten Unterstützungsbedarf aus der Sicht von LehrerInnen und Schulaufsicht:

Beim Bedarf an Unterstützung durch Schulpsychologie sehen die Personen der Schulaufsicht den größten Bedarf an Betreuung bei persönlicher Problematik (Schulangst, ADHS, Depressionen u.ä.: 70%); bei Bildungsberatung nur 10%. Von den LehrerInnen halten 90% Unterstützung und Beratung bei verhaltensauffälligen SchülerInnen für notwendig, aber nur 15% Informationen zur Schulwahl (D1,L30).

Rund 30-50% der SchülerInnen berichten über unliebsame Vorfälle in der Klasse. Mit steigendem Alter erwarten die SchülerInnen weniger und weniger, dass LehrerInnen intervenieren. Die Eltern erwarten das häufiger als die SchülerInnen:

28% der SchülerInnen sind „schon einmal in einer Weise behandelt worden, die er/sie „nicht gemocht hat“. Für 54% der SchülerInnen kommen Beschimpfungen, für 13% kommen leichte körperliche Attacken fast täglich vor. (S15,S17)

81% der SchülerInnen haben von der Schulpsychologie schon gehört, 18% irgendwann oder öfter damit zu tun gehabt. (S27)

Von den VolksschülerInnen gehen 57% gehen gerne in die Schule – aber 39% sind schon in einer Weise behandelt worden, die sie nicht gemocht haben (hin und wieder oder sogar oft) Zur Vermeidung von Streit ist bei 56% der VolksschülerInnen der/die LehrerIn wichtig. Bei älteren SchülerInnen (HS, AHS, BHS) für nur 22%. (V7,V15,V21,S21)

Zu den Erwartungen der Eltern an Schulpsychologie: 91% ist sie bekannt; 17% hatten schon mit der Schulpsychologie zu tun. Der Unterstützungswunsch durch die Schulpsychologie wird von den Eltern am häufigsten bei Konfrontation des eigenen Kindes mit Gewalt in der Schule formuliert: (69%); bei Lernschwierigkeiten (63%). Tatsächlich erhaltene Hilfe wird vor allem bei Bildungsberatung mit 27% angegeben. (E26,E27,E30,E31)

Gemeinsame Elemente dieser Ergebnisse:

Diese Liste von Ergebnissen ist weit davon entfernt, vollständig zu sein. Die Ergebnisse haben aber ein gemeinsames Element: Zwischen Eltern, LehrerInnen, SchülerInnen und Schulaufsicht gibt es beträchtliche Auffassungsunterschiede in mehreren Hinsichten:

- Die längerfristigen Ziele des Schulunterrichtes werden teilweise sehr unterschiedlich gesehen;
- Die Einschätzung des Klassenklimas, der Wichtigkeit des Klassenklimas und der notwendigen Maßnahmen zur Verbesserung werden teilweise sehr unterschiedlich gesehen, und schließlich:
- Die Erwartungen an die Schulpsychologie sind sehr unterschiedlich.

Versuch einer Schlussfolgerung:

Wenn es gelänge, einen strukturierenden Gedanken zu formulieren, der diese Unterschiedlichkeiten in einer gewissen Logik erscheinen lässt, dann wäre das wahrscheinlich hilfreich, wenn es darum geht, Szenarien zu entwickeln, wie auf die Ergebnisse dieses Berichtes zu reagieren ist. Ein solcher Gedanke muss zwangsläufig viele theoretische Elemente beinhalten und kann deshalb nicht mehr als ein Diskussionsbeitrag sein. Theorien lassen sich niemals restlos anhand empirischer Daten beweisen. Sie können bestenfalls zu empirischen Daten passen oder in Teilen durch sie widerlegt werden. Die im Folgenden angebotenen Überlegungen sind daher als einer von mehreren möglichen Deutungsversuchen zu verstehen, keinesfalls als die einzig mögliche Deutung.

Im Kapitel 2 dieses Berichts haben wir versucht, einige Dilemmata des LehrerInnenberufes als Ergebnis eines historischen Prozesses darzustellen, in dessen Verlauf eine gehörige Portion von Unsicherheit über die langfristigen Ziele des Schulunterrichtes programmiert wurde – insbesondere was die Werte betrifft, die im Schulunterricht zu vermitteln sind; aus der Sicht mancher auch nur *mit* – zu vermitteln.

In dieser Situation einer – wir wollen es vorläufig „strukturell verankerten Orientierungsunsicherheit“ nennen – wurde vor mehr als 60 Jahren die Einrichtung „Schulpsychologie-Bildungsberatung“ geschaffen, mit dem Ziel, die Orientierung von Schülern im Schulsystem zu erleichtern. Wollten wir es polemisch ausdrücken, dann könnten wir sagen: Die Schulpsychologie-Bildungsberatung hatte den Auftrag, die kurz – bis mittelfristige Orientierung von Schülern in einem System zu ermöglichen, dessen langfristige Orientierung problematisch war und ist.

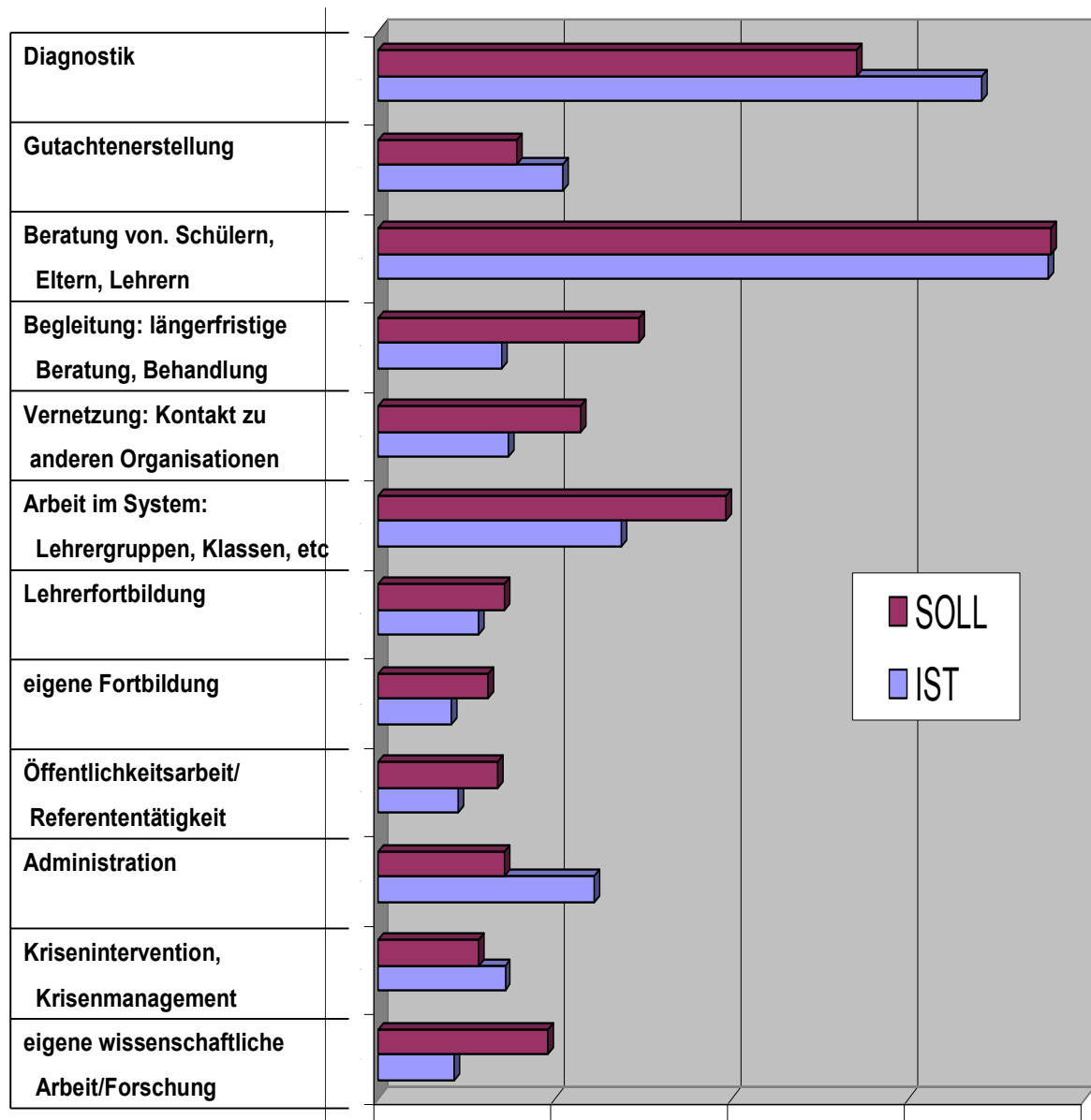
Die im Kapitel 3 beschriebene Weiterentwicklung der Schulpsychologie-Bildungsberatung vom Schwerpunkt der Bildungsberatung zu einem viel umfassenderen Schwerpunkt, bei dem nicht nur Beratung in Fragen der Schulwahl und Schuleignung, sondern viel mehr als zu Beginn Beratung bei Schulschwierigkeiten gefragt war, hat diese Einrichtung in die Nähe des vorher beschriebenen Dilemmas gerückt: Mit dem Anspruch, SchülerInnen bei den Schwierigkeiten zu unterstützen, die sie im und mit dem Schulsystem erleben, hat die Schulpsychologie Bildungsberatung nolens volens alle Schwierigkeiten geerbt, die dieses System charakterisieren.

Diese Schwierigkeiten, wie sie sich in unseren Daten darstellen, sind, auf einen kurzen Nenner gebracht:

- aus der Sicht der Schulaufsicht: Ein großer Prozentsatz von SchülerInnen, die Unterstützung bei persönlicher Problematik brauchen, Schwierigkeiten im Umgang der SchülerInnen untereinander, ein Manko an Maßnahmen der Gewaltprävention (Übersicht 4.1.1). In einer der vorliegenden externen Evaluation vorangegangenen internen Evaluation haben die befragten SchulpsychologInnen ebenfalls darauf hingewiesen, dass dem Bereich der längerfristigen Beratung und Begleitung von SchülerInnen und dem Bereich der Arbeit im Schulsystem mehr Arbeitszeit gewidmet sein sollte, als ihnen das derzeit möglich ist (Übersicht 10.0.1).

Übersicht 10.0.1

Angaben der SchulpsychologInnen, wie viel Prozent ihrer Arbeitszeit die untenstehenden Tätigkeitsbereiche erfordern sollten (oberer Balken), und wie viel sie derzeit tatsächlich erfordern. (Quelle: Eder, 2008b)



- aus der Sicht der LehrerInnen: Ein großer Prozentsatz von SchülerInnen, die schwer zu unterrichten, „verhaltensauffällig“ sind. Ratlosigkeit bei Gewaltakten von SchülerInnen untereinander und bei Verdacht auf sexuellen Missbrauch von SchülerInnen (Übersicht 4.2.1). Viele LehrerInnen sehen den Umgang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen als ein zusätzliches Erschwernis des Unterrichts, der nach ihrer Meinung vor allem in der Vermittlung von Wissen und nicht so sehr in der Vermittlung von Regeln des Verhaltens („Erziehung“) bestehen sollte. Diese Diskrepanzen haben wir in Kapitel 9 genauer zu beschreiben versucht.

- aus der Sicht der SchülerInnen: Ein großer Prozentsatz von SchülerInnen, die berichten, dass Beschimpfungen fast täglich in der Klasse vorkommen (Übersicht 6.7.1), dass sie auf eine Weise von MitschülerInnen behandelt werden, die sie nicht mögen (Übersicht 6.8.1), und dass sie sich Unterstützung wünschen. Bei SchülerInnen ist der häufigste Wunsch nach Unterstützung der nach Bildungsberatung und der nach Unterstützung bei Schwierigkeiten mit LehrerInnen (Übersicht 4.4.1); je häufiger SchülerInnen allerdings angeben, von MitschülerInnen schlecht behandelt zu werden, desto häufiger richtet sich ihr Wunsch auf Unterstützung bei Schwierigkeiten mit anderen SchülerInnen (Übersicht 7.2.1).

- aus der Sicht der Eltern: Ein großer Prozentsatz von Eltern, die sich von der Schulpsychologie-Bildungsberatung vor allem dort Unterstützung erhoffen, wo ihr Kind mit Gewalt durch andere Kinder konfrontiert ist (Übersicht 4.5.1).

Dass alle befragten Personengruppen Unterstützungsbedarf formuliert haben, ist nicht weiter verwunderlich: sie wurden ja darum gebeten. Dass dieser Unterstützungsbedarf bei den unterschiedlichen Personengruppen unterschiedliche Schwerpunkte hat, muss wohl an den unterschiedlichen Rollenverteilungen dieser Personengruppen im System Schule liegen.

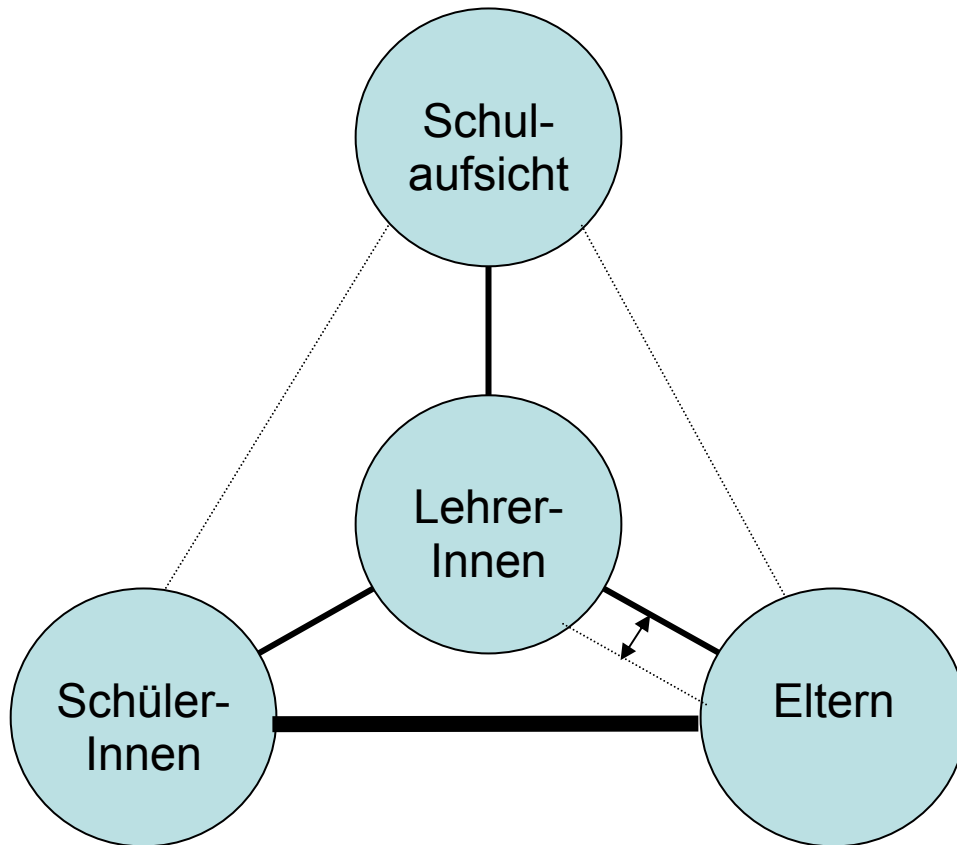
In einer systemischen Perspektive stellt sich nun möglicherweise gar nicht in erster Linie die Frage, welcher Unterstützungsbedarf am dringendsten ist und daher vorrangig zu behandeln ist, sondern bei welchem Systempartner eine Unterstützung voraussichtlich die größte Chance hat, Wirkung zu zeigen. Über das vorhersehbare Misslingen des Versuchs, Veränderungen im Schulsystem zu erreichen, wenn solche

Versuche bei den falschen Akteuren ansetzen, hat u.a. Ursula Dopplinger in ihrer Dissertation eindrucksvoll berichtet. (Dopplinger, 2010).

Die Übersicht 10.0.2 versucht, das Beziehungsgeflecht der von uns befragten Akteure – stark vereinfacht - darzustellen. Dabei kommt den LehrerInnen allein schon aufgrund der großen Beziehungsdichte die Funktion des wichtigsten Netzknotens zu: Nur sie sind es, die professionelle Beziehungen zu allen anderen Akteuren haben.

Übersicht 10.0.2

Das Beziehungsgeflecht zwischen Schulaufsicht, LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern



Beziehungstypen:

Permanente Beziehung



Professionelle Beziehung



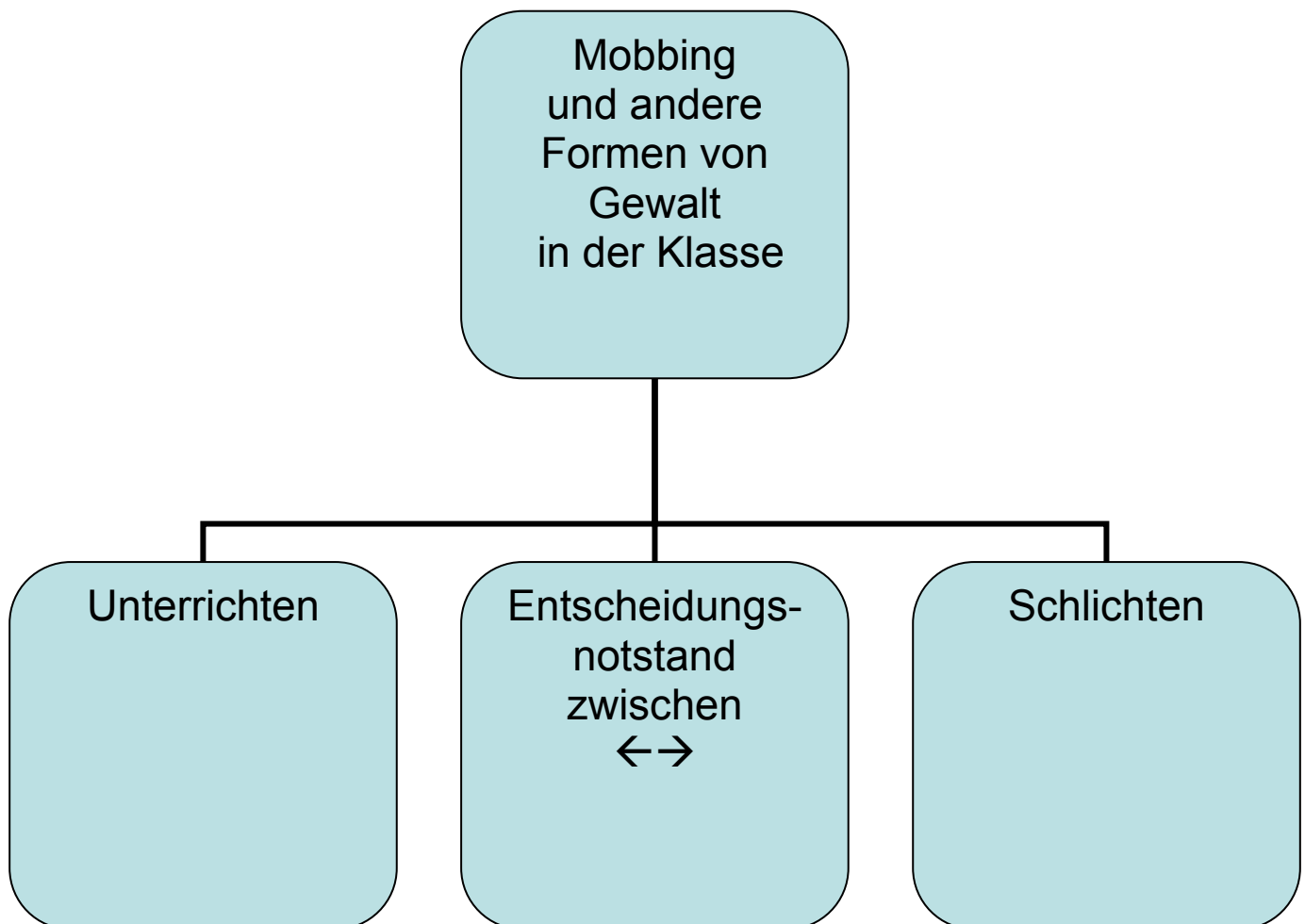
Notfallsbeziehung



Bei dem Versuch, den von den LehrerInnen berichteten Bedarf an Unterstützung anhand von narrativen Interviews mit LehrerInnen zu illustrieren, sind wir zu der folgenden Typisierung gelangt (Übersicht 10.0.3):

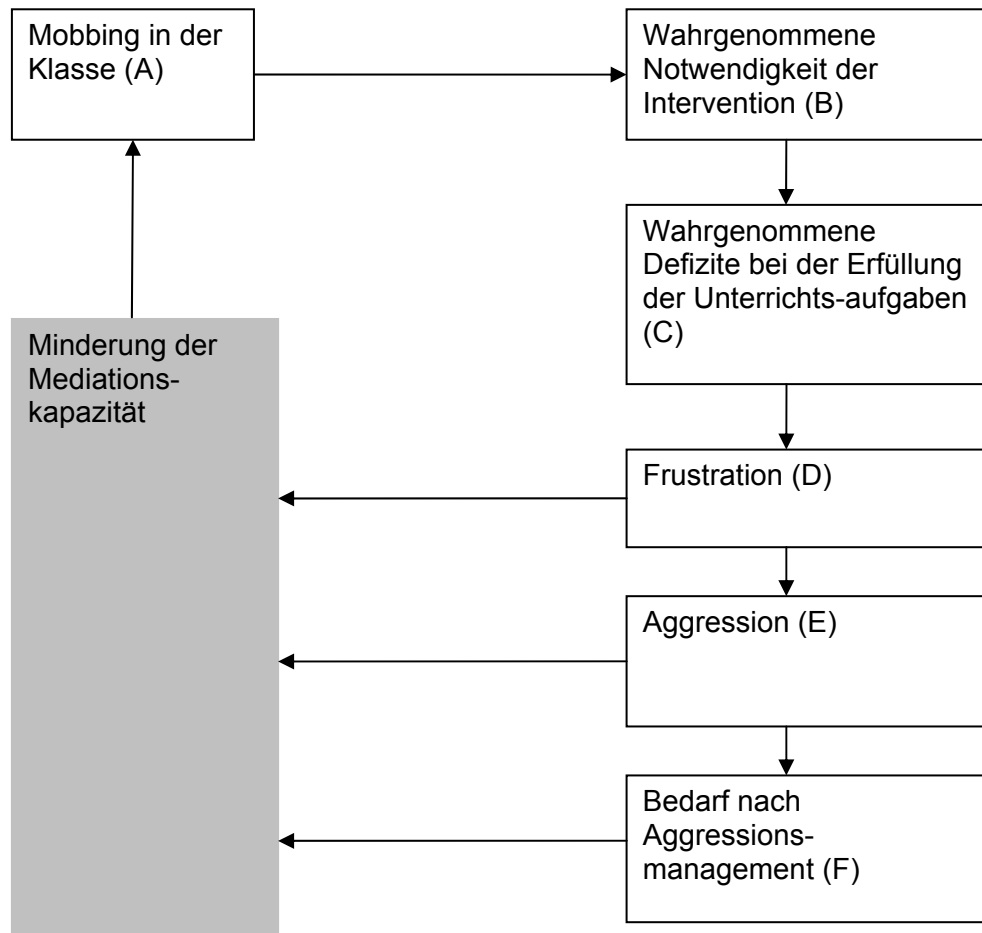
Übersicht 10.0.3

Typisierung der Schwierigkeiten von LehrerInnen, die zum Bedarf an Unterstützung bei verhaltensauffälligen SchülerInnen führen



Beim Versuch, diese Typisierung anhand von weiteren Berichten aufzufalten, sind wir schließlich zu dem folgenden Modell gelangt, das sich anhand von Erzählungen von LehrerInnen formulieren lässt (Übersicht 10.0.4). Einen Auszug aus diesen Erzählungen haben wir zur Illustration im Anhang zu diesem Kapitel hinzugefügt.

Übersicht 10.0.4 Modellhafte Darstellung eines klassischen Unterrichtsdilemmas aus der LehrerInnenperspektive



Ausformuliert: SchülerInnen reagieren auf Belastungen im Schulbetrieb, altersabhängig, mehr oder weniger stark durch erhöhte körperliche Agilität, bis hin zur Aggressivität, die sich nicht selten bis zu mehr oder minder massiven Formen von Gewalt im Unterricht steigert: jedenfalls aber zu Verhaltensweisen, die LehrerInnen in Zugzwang bringen. (In Übersicht 10.0.4 mit A: „Mobbing“ etikettiert). Diese Notwendigkeit, zu intervenieren (10.0.4: B) führt zu wahrgenommenen Defiziten bei der Erfüllung von Unterrichtsaufgaben (10.0.4:C), die weiteren

Zugzwang, verbunden mit Frustration, fallweise wohl auch unterdrückter Aggression, hervorruft. Diese Dynamik ist selten geeignet, die Mediationsfähigkeit von LehrerInnen zu unterstützen: Eine Dynamik, deren Problematik wahrscheinlich leicht einzusehen ist.

10.1 Anhang zu Kapitel 10: Auszug aus Interviews mit LehrerInnen zur Illustration von Übersicht 10.0.3

A: Mobbing in der Klasse

A: Was ich zum Beispiel, eine kleine Sache, ich mache, was ich am Montag habe ich vor eine Gruppenarbeit zu machen wieder in einer Klasse und habe jetzt fünf Mal glaube ich hin und her überlegt ob ich das überhaupt machen soll, weil die in der Klasse eine total schwere Konstellation haben. Wo einer der Aussenseiter ist, das von den anderen Lehrer mittlerweile ja einfach akzeptiert wird, dass der der Aussenseiter ist und das war er in der Volksschule auch schon und das wird er immer bleiben und der soll Schule wechseln und ist selber schuld wenn er dableibt und ahm sozusagen schon die anderen auch sikiert und die anderen sikieren ihn halt auch und aber auch halt wirklich aufs Blut also (Interview 3: 166-174)

A: Mhm dass er (der gemobbte Schüler) vielleicht, mhm gar nicht so leicht zu sagen, einerseits vielleicht ein Fuzi kindisch ist also so auf also es ist erst eine zweite Klasse also ist er noch nicht so alt, in die Richtung ja vielleicht einmal zwicken oder also so ein bisserl irgendwie ungeschickt und sozial kommt er mir auch nicht voll kompetent vor, also muss auch aus einer argen Familie und so kommen und da hast du nicht so das Gefühl, dass er einer ist, der irgendwie ja (..) einem zeigt dass er dich mag, also so, so offensichtlich sozusagen das die Mitschüler irgendwie gspüren lassen, ja so dass er, da ist er sicher, ja I. Anders?

A. Ja, oder wirklich

I: Und es sind sich alle anderen einig in dieser Klasse, dass der anders ist?

A. Eindeutig

I: Da gibt es keinen, der ihn verteidigt

A: nein (Interview 3: 280-292)

B: Wahrgenommene Notwendigkeit der Intervention

A: Ich habe mir ihr [der gemobbten SchülerIn] dann einmal geredet, ja und sie ist halt, sie ist halt einfach so, weißt eh, (..) sehr durcheinander und und und man hat so das Gefühl sie kann nicht, nicht recht Fuß fassen. Gell sie fühlt sich wohl in der Klasse, sie hat halt auch immer das Gefühl sie wird so ein wenig zurückgesetzt von Lehrern oder halt, sie ist natürlich auch verhaltensauffällig. Ich meine eh kein Wunder. Ja eine die halt wirklich, ja die anderen stört und momentan geht es gut mit ihr, also, momentan habe ich so das Gefühl sie, sie hat ein bisserl so ihren Platz ein wenig gefunden, zumindest in der Klasse und das wäre eh zu wünschen, gell aber, aber das sind Dinge wo ich mir oft denke, **es wäre so vieles** zum tun und zum machen und **sie braucherten so viel Einzelbetreuung**, und das ist **natürlich als Lehrer unmöglich** und wir haben Klassen mit 37 Schülern und ich meine wie? [soll das gehen]. (Interview 2: 116-131)

A: Ich kann es ignorieren und kann sagen wurscht ich kriege trotzdem meinen Stoff irgendwie durch oder ich schau dass ich mich in den Pausen noch darum kümmert und da ist das Defizit in der Schule, dass ich dafür nicht Zeit habe. Weil ich nach fünf Minuten in die nächste Schule muss, Klass muss, aber viele braucherten

da wen, wenn schon die Eltern das nicht machen und wir das machen müssen.
(Interview 1: 92-96)

C: Wahrgenommene Defizite bei der Erfüllung der Unterrichts-aufgaben

A: Ja und du musst ihnen ja einen Lehrstoff oder so etwas durchbringen und du kannst es aber gar nicht weil du hast dann 60% oder 70% der Zeit musst du mit erzieherischen Sachen [verbringen] (Interview 1: 33-34)

D: Frustration

B: Als Klassenvorstand hat man dann oftmals die Aufgabe jene klassenklimatischen Probleme anzusprechen, dadurch verliert er aber wertvolle Zeit für die Vermittlung des Unterrichtsstoffs.

A: Ja, weil in Wirklichkeit bist du angefressen, weilst du ja, weilst ja wieder noch weiter hinterekommst mit deinem, mit dem Fach. Es ist ja ein Schas, ja, du musst etwas wegtun, und zwar meistens aus dem Grund, weil die Klasse irgendetwas ausgefressen hat. Interview 1: 487-489)

A: Und dann habe ich erstens eine Riesenmasse vor mir wo ich merke Moment mal, da sind zehn denen es echt, echt nicht gut geht, ja. **Ich merke ja es geht ihnen nicht gut (.) und dann habe ich niemanden an den ich mich richten kann**, mit dem ich dann weiterarbeiten kann, so etwas wie Schulpsychologe, wo ich sagen kann, du ich merke da, dem geht es nicht gut, ich kann den zwar einmal darauf anreden und das tue ich auch uns sage, du (.) auch die Unguten von der 5b wo ich merke, dem kann es nicht gut gehen, ja. Das merkst du einfach, ja. Und dann sage ich halt einfach, du wannst (..) mal wen brauchst oder so. (Interview 1: 1141-1150)

E: Aggression

A: Und da war es so (...) also das letzte Mal war es irrsinnig doof, da war es dann wirklich so, dass die [anderen SchülerInnen] dann am Anfang total geschimpft haben und halt dann irgendwie angefangen haben also wirklich, „was ich mit dem Deppen“ und also so auf die Art wo ich mir gedacht habe

I: Wo du gelost hat?

A: Ja genau. Wo ich mir echt gedacht habe arghhh, was? Irgendwie total schwierig, und hab es dann halt irgendwie sozusagen mehr oder weniger erdrückt, würde ich einmal sagen

I: Was heißt das?

A: Also sozusagen, gesagt, was soll das und das kann ja nicht sein und du bist jetzt sofort ruhig (lacht) und ich will nichts mehr hören in die Richtung, also so halt.

I: Mhm

A: Also jetzt nicht irgendwie, mhm, da extrem konstruktiv oder lang mich mit dem beschäftigt sozusagen, deswegen erdrückt, weil ich mir gedacht habe, ich will das jetzt nicht, da irgendwie größer.

I: Und innerlich?

A: Ja fffff, irrsinnig ein Stress also voll ungut, unangenehm, also das ist, da weiß ich noch danach fffff, also so etwas macht mich einfach fertig, wenn ich sehe wie deppert, dass die sind, ja (Interview 3: 306-321)

F: Bedarf nach Aggressions-management

A: Ich meine was sicherlich sinnvoll sein könnte, sozusagen, teilweise was es zwar immer wieder einmal gibt, eh außenstehende Personen die geschult sind und mitgehen und schauen was rennt. So etwas zu, also zum Analysieren?

I: in Problemklassen?

A: Genau

I: Okay

A: Direkt genau in einer Problemklasse, also so etwas könnte sicher sinnvoll sein. (Interview 3: 644-651)

A: So ein Schulpsychologe wäre schon etwas Tolles, der sowohl für Lehrer wie auch für Schüler da ist (...) Weil das wäre super, wenn ich praktisch jetzt ein Problem mit einem Schüler habe oder ich merke, der hat ein Problem, und weiss nicht, wie ich das auslegen soll, dass ich dann zu derer Schulpsychologin oder Schulpsychologen gehen kann. (Interview 1: 1033-1040)

11. Literaturverzeichnis

11.1 verwendete Literatur

- Aigner, H.; Sedlak, F. (Hrsg.), 1999: Impulse der Schulpsychologie Bildungsberatung zum Thema „Gewaltprävention in der Schule“.
www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/Gewaltpraevention.pdf (Zugriff: 23.03.2010)
- Apel, H. J.; Horn K. P.; Lundgreen, P.; Sandfuchs, U. (Hrsg.) 1999: Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ballauff, Theodor 1977: Vernachlässigte Funktionen des Lehrers. In: Heinemann, Manfred. Der Lehrer und seine Organisation. Ernst Klett Verlag: Stuttgart.
- Battista, Ludwig 1933: Über die Zusammenarbeit der Eltern mit Lehrern und Ärzten bei der Jugenderziehung. In: Neue Wege. Österreichisches Monatsheft für pädagogische Forschung und Bildung. Wien.
- Bauer, Birgit 2004: Geschichte des österreichischen Bildungswesens von 1918 bis in die Gegenwart. Unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der LehrerInnen. Diplomarbeit: Wien
- Bichler Johannes 1994: Gestreßte Lehrer – kaputte Schüler, kaputte Lehrer – gestreßte Schüler? In: Unser Weg, Graz
- Böhme, Günther und Hamann Christene 2001: Schulalltag zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Erinnerungen an die Schulzeit im Nationalsozialismus und ihr historischer Hintergrund. Idstein: Schulz-Kirchner
- Brenn, Hubert 2002: Beruf Lehrer/in: Berufung – Belastung – Überlastung. In: Unser Weg. Graz
- Brezinka, Wolfgang 1995: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolge. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaften. Gesammelte Schriften Band 5. München [u.a.]: Reinhardt
- Brönnimann, Thomas; Götz, Marcel. 2001: Gewalt im Kontext Schule. Eine Bestandaufnahme aus Sicht sozialer Arbeit. Bern, Edition Soziothek.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) 2001: Bildungsentwicklung in Österreich 1997–2000. Wien.
- Combe, Arno 1971: Kritik der Lehrerrolle. München: List
- Cummings, W. K. 2003: The Institution of Education. A comparative Study of Educational Development in the six Core Nations. Symposium Books: Oxford
- Dermutz, Susanne 1983: Der österreichische Weg. Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik. Österreichische Texte zur Gesellschaftskritik. Band 15. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik
- Diener, Fredy; Staffelbach, Margrit 1995: Gewalt und Desintegration. Eine qualitative Studie zu Bedeutung und Hintergründen von Gewalt unter Jugendlichen einer Schulklasse. Köniz, Edition Soziothek.

- Dollfuß, Engelbert 1934: Geleitwort. In: Der Neue Weg. Österreichische Monatshefte für pädagogische Forschung und Bildung. Wien
- Dopplinger, Ursula, 2010: Mehrwert eLearning? - Reformen, Diskrepanzen und Schlüsselqualifikationen. Eine organisations- und bildungssoziologische Prozessevaluation der Implementierung einer Lehr- und Lernplattform in der Grundschule Niederösterreichs. Dissertation, Wien
- Dreeben, Robert 1980: Was wir in der Schule lernen. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Drilling, M.; Steiner, O.; Eser Davolio, M. 2002: Gewalt an Schulen. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte. Zürich.
- Dür, Wolfgang und Robert Griebler 2007: Auswertung der im Rahmen der HBSC-Studie erhobenen Daten zur LehrerInnengesundheit: Modul 1A und Modul 1B. Forschungsbericht des Ludwig Boltzmann Institutes für Medizin- und Gesundheitssoziologie (LBIMGS): Wien. online unter: http://lbimgsarchiv.lbg.ac.at/berichte/WPM_07B2.pdf
- Edelbacher, M.; Norden, G. 2008: Gewaltsituation und -prävention an Schulen. Ausgewählte Ergebnisse des österreichischen Teils einer internationalen Vergleichsstudie. Forschungsbericht, Wien.
- Eder, Anselm 2008a: Wild geboren, wohl erzogen. Einige Gedanken zum systemischen Beitrag der Schule zur sozialen Ungleichheit. (Deutsche Übersetzung des engl. Orig.: „Born to be wild, educated to be good.“) In: Theory in Action; the journal of TSI; Vol. 1; Nr. 3
- Eder, Anselm, 2008b: Die Schulpsychologie – Bildungsberatung. Bericht zur internen Evaluation. Evaluationsbericht an das Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, Dezember 2008
- Engelbrecht, Helmut 1977: Zur Organisation der österreichischen Lehrerschaft an höheren Schulen. In: Heinemann, Manfred (Hrsg.). Der Lehrer und seine Organisation. Ernst Klett Verlag: Stuttgart. Seite 201-226
- Engelbrecht, Helmut 1988: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart. In: Geschichte des Österreichischen Bildungswesen. Band 5. Wien: Österr. Bundesverl.
- Engelbrecht, Helmut 1995: Erziehung und Unterricht im Bild. Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. ÖBV Pädag. Verl.: Wien
- Enzelberger, S. 2001: Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa
- Eurydice 2004: Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht IV: Die Attraktivität des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert. Allgemein bildender Sekundarbereich I. Schlüsselthemen im Bildungsbereich, Band 3. Brüssel: Eurydice. Verfügbar auf Internet: www.eurydice.org
- Fend, H. 2006: Neue Theorien der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Fischl, Hans 1929: Sieben Jahre Schulreform in Österreich. Wien/Leipzig/NewYork.
- Fuchs, Marek; Lamnek, Siegfried; Luedtke, Jens 1996: Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Opladen.

- Fuchs, Marek; Lamnek, Siegfried; Luedtke, Jens; Baur, N. 2005: Gewalt an Schulen. 1994 - 1999 - 2004. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gebauer, Karl 2005: Mobbing in der Schule. Düsseldorf und Zürich.
- Gehl, G. (Hrsg.) 2003: Gewalt an Schulen. Prävention, Strategien im europäischen Vergleich. Weimar, Verlag Rita Dadder.
- Gill, Bernhard 2005: Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für LehrerInnen und Lehrer. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Gollnick, R. 2005: Schulische Mobbing-Fälle. Analysen und Strategien. Münster, LIT Verlag.
- Grace, Gerald R. 1973: Der Lehrer im Rollenkonflikt. Düsseldorf: Schwann
- Griebler, Robert 2010: Burnout, setzen! Oder: Wie gesund sind Österreichs Lehrer/innen? Bericht des Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research (LBIHPR). In: Newsletter der Österreichischen Gesellschaft für Public Health 2010 (1). Online unter: http://lbihpr-pub.lbg.ac.at/publ/EA-PDF10_0181.pdf
- Gudjons, Herbert 2007: Beruf: LehrerIn. Wandlungen – Widersprüche – Wunschbilder. In: Pädagogik 59, 2007, Nr. 9, S. 6-
- Haab, Herbert 1990: Das Lehrerbild der Zukunft. Mutmaßungen über den Weiterbestand von Elementarqualitäten im Lehrerberuf. In: Unser Weg. Graz
- Häring, Hans-Georg [Hrsg.], 2001: Schulpsychologie konkret: Einführung in Handlungsfelder und Methoden, Neuwied [u.a.]: Luchterhand
- HBSC Factsheet Nr. 5: Bullying und Gewalt von Schülerinnen und Schülern (Basis: Datenset 2001/02; Projektleitung: Dr. Wolfgang Dür). <http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/hbsc5BullyingLangfassung.pdf> (Zugriff: 23.03.2010)
- Heinemann, Manfred 1977: Der Lehrer und seine Organisation. Ernst Klett Verlag: Stuttgart.
- Hofer, Manfred; Wild, Elke; Pikowsky, Birgit, 1996: Pädagogisch-psychologische Berufsfelder: Beratung zwischen Theorie und Praxis, Bern [u.a.]: Huber
- Hörburger, Franz 1967: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Wien: Österr. Bundesverl. für Unterricht, Wiss. und Kunst
- <http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/hbsc5BullyingLangfassung.pdf> (Zugriff: 23.03.2010)
- Kienast, Claudia, 2008: Kriminalitätsvorbeugung als Thema des Unterrichts in der Grundschule,
- Kluchert, G.1993: Die Schule des Kaiserreichs. Kapitel 1. In: Becker, H; Kluchert, G. Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 1-143
- Krall, H. 2004: Jugend und Gewalt. Herausforderungen für Schule und Soziale Arbeit. Wien, LIT Verlag.
- Krötzel, Gerhard (2004): Die Schulpsychologie-Bildungsberatung – Ein halbes Jahrhundert Psychologie für die Schule, S. 139-149, in: Mehta, Gerda (Hrsg.): Die Praxis der Psychologie ein Karriereplaner. Springer-Verlag: Wien, New York.

- Kuper, Harm und Felicitas Thiel 2009: Erziehungswissenschaftliche Institutions- und Organisationsforschung. In: Tippelt, Rudolf und Bernhard Schmidt (Hrsg.) 2009: Handbuch Bildungsforschung. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Ladenthin, Volker; Wülfing, Jessica von 2007: Gewalt der Medien. Studien zu Gewalt an Schulen. Empirische Hinweise und bildungstheoretische Konzepte. Würzburg, Ergon Verlag.
- LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich. Studie im Auftrag des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, des Bundesministerium für öffentliche Leistung und Sport und der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst. Erhebungsinstitute: SORA, Institute for Social Research and Analysis und Klinische Abteilung Arbeitsmedizin, AKH Wien. Wien: online unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/lehrerin2000.xml>
- Leschinsky, A. 2003: Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In: Cortina, K.; Baumert, J.; Leschinsky, A.; Mayer, K.U.; Trommel, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbeck bei Hamburg: Rororo
- Luhmann, Niklas; Schorr, K. E. 1988: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Malsch, Beatrix, 2005: Schulpsychologie statt Schulreform? Anmeldeboom in schulpsychologischen beratungsstelle. In: report psychologie, Volume: 30, Number: 4, 2005, p. 182ff
- Meng, F. 2004: Ergebnisse einer Schulleiterbefragung zum Thema Gewaltbelastung, Präventionsstrategien und Unterstützungsbedarf. Untersuchung im Auftrag des Bremer Senats. Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen.
- Mintzberg, Henry 1992: Die Mintzberg Struktur, Organisationen effektiver gestalten. Landesberg/Lech: Verlag Moderne Industrie
- Olweus, Dan 1995: Gewalt in der Schule. Was Eltern wissen sollten - und tun können. Bern.
- Olweus, Dan, 2004: Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway. Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers, 23, S.5-17
- Schauerte, C. 2005: Gewalt unter Schülern. Beziehungskonzepte und Aggressionsmotivstrukturen von Tätern und Opfern. Marburg, Tectum Verlag.
- Schneider, Barbara 2000: Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung. Köln: Böhlau
- Schubarth, Wilfried, Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle, Neuwied [u.a.]: Luchterhand 2000
- Schulpsychologie-Bildungsberatung 2009: Leistungen der Schulpsychologie-Bildungsberatung: Auszug aus den Tätigkeitsberichten des Jahres 2008. Abgerufen auf: www.schulpsychologie.at.
- Sedlak, Franz [Hrsg.], 2000: Schulpsychologie-Bildungsberatung. Von den Anfängen bis ins dritte Jahrtausend, Wien (Abt. Schulpsychologie-Bildungsberatung, Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten),

- Seebauer, Renate 1993: Zwischen Reformbestrebungen und Konservatismus. Zur Geschichte der Lehrerbildung in Wien. Wien: Wiener Stadt- u. Landesarchiv
- Sertl, M.; Paseka, A.; Zuber, J.; Hajek, A. 1996: Gewalt in der Schule? Schulheft 83/1996.
- Statistik Austria 2010: Schüler/-innen und Studierende nach Schultyp und Geschlecht 1971 bis 2001. Online unter:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen/schueler_students/022936.html
- Tenorth, Heinz-Elmar 2007: Lehrerbildung, Lehrerberuf und Lehreraufgabe – unmöglich und nicht reformierbar? In: Pädagogik 59, 2007, Nr. 9, S.28 - 31.
- Tillmann, K.-J.; Holler-Nowitzki, B.; Holtappels, H.; Meier, U.; Popp, U. 2007 (3. Auflage - 1. Auflage 1999): Schülerschikane als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, Juventa Verlag.
- Tillmann, Klaus-Jürgen, 1999: Schülerschikane als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven, Weinheim.
- Von Hohenzollern, Johann Georg; Lüdtker Max (Hg.) 1989: Schreiber. Magister. Lehrer. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Wetzels, P.; Enzmann, D.; Mecklenburg, E.; Pfeifer, C. 1998: Gewalterfahrungen und Kriminalitätsfurcht von Schülerinnen und Schülern in Stuttgart. Hannover.
- Willmers, N.; Enzmann, D.; Schaefer, D.; Herbers, K.; Greve, W.; Wetzels, P. 2002: Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende. Gefährlich oder gefährdet? Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Bd. 23. Baden-Baden.
- Wilson, Bryan R. 1971: Die Rolle des Lehrers – eine soziologische Analyse. In: Betzen, Klaus und Karl Ernst Nipkow (Hrsg.), Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Band 12. München: Piper
- Zuba, R. 2006: Jugend und Gewalt. Gewalt innerhalb und außerhalb der Schule. Wien, Österreichisches Institut für Jugendforschung, Projektbericht.

11.2 Weiterführende Literatur

Anmerkung:

Für diese Bibliografie wurden systematisch durchsucht: Bücher und Artikel via UB Wien–u:searchbeta (Artikel hier vor allem aus dem Themenbereich Sozialwissenschaften) sowie die IBZ Zeitschriftendatenbank (Schwerpunkt auf dem Publikationszeitraum 2000–2010). „Ratgeberliteratur“ und Texte mit stark religiös motiviertem Zugang zum Thema Gewalt wurden nicht aufgenommen. In der Regel sind die Titel nur einem Themenkapitel zugeordnet.

Die Beschlagwortungen und Artikelabstracts, sowie die Links zur Volltextvariante via u:searchbeta (bei Artikeln in der Regel im Bereich der UB Wien–u:searchbeta verfügbar, siehe <http://usearch.univie.ac.at>) wurden aus Platzgründen nicht aufgenommen, können aber sehr schnell selbständig ebenda abgerufen werden.

11.2.1 Gewalt bei Kindern/Jugendlichen allgemein

- Aspalter, Nina, Gewalt unter Kindern: Konstanz von Täter–Opfer–Verhalten und Zusammenhang mit Streßbewältigung, Hochschulschrift: Wien, Univ. Dipl.-Arb., 1999
- Beelmann, A.; Stemmler, M.; Lösel, F.; Jaurisch, S., The development of externalizing Behavior Problems in the Transition from Pre- to Elementary School Age: Risk Effects of Maternal and Paternal Parenting | Zur Entwicklung externalisierender Verhaltensprobleme im Übergang vom Vor- zum Grundschulalter: Risikoeffekte des mütterlichen und väterlichen Erziehungsverhaltens. In: Kindheit und Entwicklung 16: (4) p. 229–239, 2007
- Bendixen, M.; Olweus, D., Measurement of Antisocial Behaviour in Early Adolescence and Adolescence: Psychometric Properties and Substantive Findings. In: Criminal Behaviour and Mental Health; 9 (4) 1999, p. 323–54
- Bohnsack, Ralf; Loos, Peter; Schaeffer, Burkhard; Staedtler, Klaus; Wild, Bodo, Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen, Opladen: Leske u. Budrich (1995), 471 S.
- Breslau J.; Miller E.; Breslau N.; Bohnert K.; Lucia V.; Schweitzer J., The impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school. In: Pediatrics 2009 June 123 (6): 1472–6
- Bründel, Heidrun; Hurrelmann, Zunehmende Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung: Das Parlament, Bd. 38/94 (23. September 1994), S. 3–9
- Guggenbühl, Allan, Dem Dämon in die Augen schauen. In: Das Böse / [47. Internationale Pädagogische Werktagung]. Hrsg. von Anton A. Bucher - Salzburg; Wien, 1999.
- Haubl, R., School as Pathogenic Place | Schule als pathogener ort. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 43: (4) p. 259–276, 2007
- Klewin, Gabriele, Alltagstheorien über Schülergewalt: die Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006

- Koglin, U.; Petermann, F., Adolescents' experience of violence | Gewalterfahrungen von jugendlichen. In: Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie 56: (2) p. 133–140, 2008
- Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner; Foljanty-Jost, Gesine; Kramer, Rolf-Torsten, Family, School, Youth culture – International Perspectives of Pupil Research, Peter Lang: Frankfurt am Main 2008
- Lösel, Friedrich;Bliesener, Thomas, Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen: Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen Luchterhand: Neuwied [u.a.] 2003, 226 S. (Polizei + Forschung; 20)
- Luedtke, Jens, Werden unsere Schüler immer gewalttätiger? Erste Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung zum Phänomen "Gewalt in der Schule" [Congress: Mensch Gesellschaft!: Lebenschancen und Lebensrisiken in der neuen Bundesrepublik. Köln, März 1994. hrsg. v. Heine von Alemann. - Opladen: leske + budrich 1995], p. 89
- Petermann, Franz; Petermann, Ulrike, Aggressionsdiagnostik, Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie 2000
- Petermann, Franz; Winkel, Sandra, Selbstverletzendes Verhalten: Erscheinungsformen, Ursachen und Interventionsmöglichkeiten, Göttingen [u.a.]: Hogrefe 2009
- Rabold, Susann; Baier, Dirk, Violence and Other Forms of Deviant Behavior in Schools for Students with Special Needs. In: Zeitschrift für Padagogik, vol. 54, no. 1, pp. 118–141, Jan–Feb 2008 (Verlag Julius Beltz, Weinheim Germany 2008)
- Risau, Petra [Hrsg.], Sexualisierte Gewalt in der Alltags- und Medienwelt von Kindern: wahrnehmen – benennen – präventiv handeln, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2001
- Schlack, R.; Hölling, H.; Petermann, F., Psychosocial risk and protective factors in children and adolescents with experiences of violence – Results from the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS) | Psychosoziale risiko-und schutz-faktoren bei Kindern und Jugendlichen mit gewalterfahrungen; Ergebnisse aus der KiGGS-studie. In: Psychologische Rundschau 60: (3) p. 137–151, 2009
- Vinnai, Gerhard, Der Drang zur Gewalt – zur Sozialpsychologie von Kriegsbereitschaft und Terrorismus. In: zeitschrift für kritische theorie, Volume: 12, Number: 22–23, 2006, p. 7–30
- Wagner, Michael; Dunkake, Imke; Weiss, Bernd, Truancy. An Empirical Analysis of the Deviant Behavior of Pupils. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, vol. 56, no. 3, pp. 457–489, Sept 2004
- Weitekamp, Elmar G. M.; Meier, Ulrike, Werden unsere Kinder immer krimineller? Kinderkriminalität im Zerrbild der Kriminalstatistik. In: Kinderkriminalität / Siegfried Müller ... (Hrsg.). - Opladen, 1998. - S. 83–

11.2.2 Gewalt in der Schule – allgemein

- Aititsch, Thomas, Troublemakers will not be tolerated ...In: Schule 185, S. 8, Graz 2007
- Albrecht, Susan Fread; Braaten, Sheldon, Strength-based Assessment of Behavior Competencies to Distinguish Students referred for Disciplinary Intervention from Nonreferred Peers. In: psychology in the schools, Volume: 45, Number: 2, 2008, p. 91–104
- Bächle, Frank, Ringen und Raufen im Schulalltag. In: Sportunterricht, Volume: 57, Number: 10, 2008, p. 11–14
- Bayer, Ilka-Maria, Schmidt-Rathjens, Claudia, Gewalt und Aggression an deutschen Schulen: Persönlichkeitsmerkmale und Reaktionsstrategien von Tätern und Opfern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 51. 2004, 3, S. [169] – 177, München [u.a.] 2004
- Berger, Regine,... und wenn's bei uns passiert? Umgang mit Krisen und Gewalt in der Schule, Weinheim [u.a.]: Beltz 2010
- Bondü, R.; Scheithauer, H., School shootings in Germany: Current trends in the prevention of severe, targeted violence in German schools | School shootings in deutschland: Aktuelle trends zur prävention von schwerer, zielgerichteter Gewalt an deutschen Schulen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 58: (9) p. 685–701, 2009
- Bründel, Heidrun; Hurrelmann, Klaus, Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um, München: Droemer Knaur 1994
- Carra, Cecile; Faggianelli, Daniel, Violence in Schools: International Trends of Research in Sociology. In: Deviance et Societe, vol. 27, no. 2, pp. 205–225, June 2003
- Decker, Ulf, Aggression und Gewalt in der Schule: eine qualitativ unterstützte Analyse von Bedingungen der Aggressionsgenese 1995; 204 Bl., Hochschulschrift: Wien, Univ., Dipl.-Arb., 1995
- Deen, Nathan, Lothar R. Martin, Gewalt in Schule und Erziehung (Violence in School and Education), Grundformen der Prävention und Intervention (Basic Steps for Prevention and Intervention) In: International Journal for the Advancement of Counselling 23, Number 1 / March, 2001 (Springer Netherlands 2001)
- Dempsey, Allison G.; Storch, Eric A., relational victimization: the association between recalled adolescent social experiences and emotional adjustment in early adulthood. In: psychology in the schools, Volume: 45, Number: 4, 2008, p. 310–323
- Drilling, Matthias [Hrsg.], Gewalt an Schulen: Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte, 2., vollst. überarb. und erw. Aufl., Zürich: Verl. Pestalozzianum 2008
- Falk, Jürgen, "sonst bist du dran". ein fall von erpresserischer gewalt. In: computer + unterricht, Volume: 10, Number: 38, 2000
- Feltes, Thomas, Gewalt in der Schule. In: Der Bürger im Staat, Vol. 53, No. 1 (2003), p. 32–38

- Fraisl, Monika, Problematik retrospektiver Interviews am Beispiel von Aggressionsbereitschaft und Gewalt: eine qualitative Untersuchung bezüglich der Aggressionsbereitschaft und Gewalt von Schülern im Wandel der Zeit, mit besonderer Berücksichtigung der Problematik der Erhebungsmethode mittels retrospektiver Interviews, Wien, Univ. Dipl.-Arb., 1998
- Fuchs, Marek, Die Angst ist größer als die Gefahr. Über Ergebnisse empirischer Studien zum Thema Gewalt an Schulen in Deutschland. In: Schulheft (Wien) 1996, 83, S. 52 – 74
- Gabriel, Petra, Aggression und Gewalt in der Schule: Angst und Angstbewältigung bei Tätern, Opfern und Unbeteiligten Erscheinungsjahr: 2003 Wien, Dipl.-Arb., 2003
- Gangloff, Tilmann P., Mobber und Zoffer (Rezension zu: Mogge-Stubbe, Birgitta (Hrsg.): Gewalt Macht keine Schule) In: TV-Diskurs, No. 24 (2003), p. 79
- Gansriegler, eva, gewalt an der schule. In: pädagogische impulse, Number: 1, 2005, p. 11–14
- Gebauer, Karl, "Ich hab sie ja nur leicht gewürgt": mit Schulkindern über Gewalt reden, Stuttgart: Klett-Cotta 1996
- Gugel, Günther, Erziehung und Gewalt: wie durch Familie, Schule, Fernsehen, Spielzeug und Jugendliteratur Aggression und Gewalt entstehen Waldkirch: Waldkircher Verl.-Ges. 1983 (Tuebinger Beitragee zur Friedensforschung und Friedenserziehung; 9)
- Gumpel, Thomas P., Behavioral disorders in the school: participant roles and sub-roles in three types of school violence. In: journal of emotional and behavioral disorders, Volume: 16, Number: 3, 2008, p. 145–163
- Hartmann, Waltraut, Heininger, Daniela, Erklärungsmodelle für Gewalt in der Schule. In: Erziehung und Unterricht 145, 10, 1995
- Hascher, Tina, Emotionen im schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. In: zeitschrift für pädagogik, Volume: 51, Number: 5, 2005, p. 610–626
- Heinrich, Florian; Plaum, Ernst, Fragwürdige Fragebögen: Paradigmatische Untersuchungen zur Gewalt in der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009
- Hoffmann, Jens [Hrsg.], Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen: Früherkennung, Risikomanagement, Kriseneinsatz, Nachbetreuung, Frankfurt: Verl. für Polizeiwiss. Lorei 2007 (Reihe Institut Psychologie & Sicherheit)
- Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.], Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, 2., korr. Aufl. Weinheim [u.a.] Juventa-Verl. 1999
- Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Gewalt in der Schule: Ursachen – Vorbeugung – Intervention, 2. Aufl., aktualisierte Neuausg. Weinheim [u.a.]: Beltz 1999, 253 S.
- Hurrelmann, Klaus; Bründel, Heidrun, Gewalt an Schulen: pädagogische Antworten auf eine soziale Krise, Weinheim [u.a.]: Beltz 2007

- Kassis, Wassilis, Gewalt in der Schule, Phänomene aus dem Nichts? In: Gewalt an Schulen / [SET, Stiftung Erziehung zur Toleranz]. Matthias Drilling ... (Hrsg.). - Zürich, 2008. - S. 68ff
- Kassis, Wassilis, Violence in School and Its Social and Individual Determinants. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, vol. 22, no. 2, pp. 197–213, Apr 2002
- Klewin, Gabriele; Tillmann, Klaus-Jürgen Weingart, Gail, Gewalt in der Schule. In: Internationales Handbuch der Gewaltforschung / Wilhelm Heitmeyer ... (Hrsg.). - Wiesbaden, 2002. - S. 1078–
- Klosinski, G., Gewalt in Familie und Schule. In: Kinderkrankenschwester 14(4):176–8, 1995 Apr
- Knopf, Hartmut [Hrsg.], Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule: Prävention und konstruktiver Umgang mit Konflikten München: Oldenbourg 1996
- Kolle, Christian, Gewalt in der Schule|Bestandsaufnahme im Jahr 2006; [ein Überblick über aktuelle sozialwissenschaftliche Forschung], Bonn: IZ Sozialwiss.: 2006: 173 S., 2006 [online im Volltext unter: http://www.sowiport.de/fileadmin/user_upload/sowiOnline/Gewalt_Schule_gesamt.pdf]
- Kollisch, Tilman; Oberwittler, Dietrich, Social Change of the Risk Management of Children and Adolescents. A Replication Study on the Long-Term Increase of the Reporting of Crime. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation/Journal for Sociology of Education and Socialization, vol. 24, no. 1, pp. 49–72, 2004
- Kranz, Carina Maria, Viktimisierungserfahrungen bei Kindern der 2. Klasse Volksschule: Unterschiede im sozialen Verhalten und in Freundschaftsbeziehungen bei häufig und selten viktimisierten Schülern und Schülerinnen, Wien, Univ., Dipl.-Arb., 2001
- Krebs, Uwe, "Gewalt in Erziehung und Schule" als gesellschaftliches und wissenschaftliches problemfeld [Congress: vom opfer zum täter? gewalt in schule und erziehung von den sumerern bis zur gegenwart. symposium, ickenhausen, 05.–06.10.2001. hrsg. von uwe krebs, johanna forster. - bad heilbrunn: klinkhardt 2003. (schriftenreihe zum bayerischen schulmuseum ickenhausen, zweigmuseum des bayerischen nationalmuseums und zum schulmuseum nürnberg 22), p. 17
- Kuhlmann, Andreas, Faustrecht: Gewalt in Schule und Freizeit: Köln: PapyRossa-Verl. 1998
- Ladenthin, Volker; Wülfing, Jessica von; Schmitz, Gabriella, Gewalt der Medien. Studien zu Gewalt an Schulen: empirische Hinweise und bildungstheoretische Konzepte, Würzburg: Ergon 2007 (Bibliotheca Academica – Reihe Soziologie; 6)
- Lanwer, Willehad, Wi(e)der Gewalt: Erkennen, Erklären und Verstehen aus pädagogischer Perspektive, Schneider Verlag Hohengehren (Baltmannsweiler) 2008

- Martin, Kellie M; Huebner, E. Scott, peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. In: psychology in the schools, Volume: 44, Number 2, 2007, page(s): 199ff
- Martin, Lothar R., Martin, Peter, Gewalt in Schule und Erziehung: Ursachen – Grundformen der Prävention und Intervention, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003
- Meier, U., [Tillmann Klaus-Jürgen ?], Gewalt in der Schule – importiert oder selbstproduziert? In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49(1):36–52, 2000 Jan
- Meier, U., Gewalt in der Schule – Problemanalyse und Handlungsmöglichkeiten. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 46(3):169–81, 1997 Mar
- Meier, Ulrich, Die Schule – ein Ort der Gewalt? Empirische Ergebnisse und Anregungen für schulpädagogisches Handeln. In: Kinderkriminalität / Siegfried Müller (Hrsg.) Opladen, 1998; S. 195–
- Meier, Ulrich; Melzer, Wolfgang; Schubarth, Wilfried; Tillmann, Klaus-Jürgen, School, Youth and Violence. Results of a Student Survey in East and West Germany. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, vol. 15, no. 2, pp. 168–182, Apr 1995
- Melzer, W, Gewalt in der Schule – Analyse und Prävention. Forschungsgruppe Schulevaluation, Technische Universität Dresden. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49 (1):16–35, 2000 Jan
- Melzer, Wolfgang [Hrsg.], Schwerpunktthema: Gewalt an Schulen, 2000. In: Psychosozial 23. 2000, 1 (Giessen: Psychosozial-Verl.)
- Meyenberg, Rüdiger; Scholz, Wolf-Dieter, Schule und Gewalt: Erscheinungsformen, Ursachen, Lösungen Hannover: Hahn 1995
- Miller, reinhold, wutgefühle im schulalltag. In: pädagogik, Volume: 48, Number: 7–8, 1996 (weinheim beltz)
- Mogge-Stubbe, Birgitta, Gewalt macht keine Schule: Ursache, Sensibilisierung, Gegenstrategien, München 2002
- Nechvatal, Franz, gewalt im schulalltag der berufsschule. In: erziehung und unterricht, Volume: 143, Number: 7, 1993 (österreichischer bundesverlag schulbuch (öbv), wien)
- Olweus, Dan, Gewalt in der Schule: was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können, Bern [u.a.]: Huber 2002
- Popp, Ulrike, Deutschlands Schule – Wächst die Gewalt an Schulen? Ausserschulische und innerschulische Risikofaktoren. In: Berliner Debatte Initial; No. 4 (2005), p. 29–40, total: 12
- Popp, Ulrike, Gewalt an Schulen – ein Überblick [Congress: leben lernen – wie verändert sich die Schule? Kongress, Aurich, 16.–17.11.2000. hrsg. von Brigitte Kottmann, Susanne Miller, Jutta Standop. - Oldenburg: zentrum für pädagogische berufspraxis 2002.] p. 147–
- Popp, Ulrike, Gewalt in der Schule. eine qualitative Studie aus der Sicht von Beteiligten. In: die deutsche schule, Volume: 90, Number: 4, 1998

- Popp, Ulrike, Gewalt in Familie und Schule – Befunde und Überlegungen zu reziproken Risikofaktoren In: Sozialpädagogik in Österreich / Karin Lauer mann ... (Hrsg.). - Klagenfurt / Celovec; Wien [u.a.], 2003. - S. 353–
- Reinders, Heinz, Violence Perpetrated on the Schools 1994–1999. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation/Journal for Sociology of Education and Socialization, vol. 23, no. 2, pp. 199–203, Apr 2003
- Schubarth, Wilfried [Hrsg.], Gewalt an Schulen: Ausmaß, Bedingungen und Prävention; quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern, Opladen: Leske + Budrich 1996
- Schubarth, Wilfried, Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention, Stuttgart: Kohlhammer [© 2010, erschienen 2009]
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten, Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: Handbuch der Schulforschung / Werner Helsper ... (Hrsg.). - Wiesbaden, 2008. - S. 965–
- Schubert, Volker, Kontexte von Delinquenz. Aspekte von Gewalt an Schulen in Japan und den Usa [Congress: vom Opfer zum Täter? Gewalt in Schule und Erziehung von den Sumerern bis zur Gegenwart. Symposium, Ichenhausen, 05.–06.10.2001. Hrsg. von Uwe Krebs, Johanna Forster. - Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003. (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Zweigmuseum des Bayerischen Nationalmuseums und zum Schulmuseum Nürnberg 22), p. 133
- Schwind, Hans-Dieter [Hrsg.] Gewalt in der Schule: am Beispiel von Bochum; mit einem kurzen Überblick zur Geschichte der Gewalt in der Schule, zu den bisherigen Schuluntersuchungen, zu den möglichen Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, zu den präventiven Handlungskonzepten und zu "Tips" für die Praxis, Mainz: Weißer Ring 1997
- Slone, Michelle; Shoshani, Anat; efficacy of a school-based primary prevention program for coping with exposure to political violence. In: international journal of behavioral development, Volume: 32, Number: 4, 2008, p. 348–359
- Strohmeier, D.; Atria, M.; Spiel, C., Gewalt und Aggression in der Schule. In: erziehung und unterricht, Volume: 155, Number: 5–6, 2005, p. 542–548
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Faulstich-Wieland, Hannelore; Horts Kemper, Marianne; Weissbach, Barbara, The Development of Bad Temper and Self-Confidence in Comprehensive School Students, Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, vol. 4, no. 2, pp. 231–249, Sept 1984
- Walcott, Christy M. etc, associations between peer-perceived status and aggression in young adolescents. In: psychology in the schools 45, Number: 6, 2008, S. 550–562
- Winkel, Rainer, "spielerische" Provokation. Wenn uns Schüler Sorgen machen, dann haben sie auch welche. In: schulmagazin 5 bis 10, Volume: 76, Number: 9, 2008, p. 56–57
- Winklhofer, Wasiliki, Was uns Pädagoginnen und Pädagogen das Leben schwer macht. Aggressivität und Aggression in der Schule. In: Das Böse / [47. Internationale Pädagogische Werktagung]. Hrsg. von Anton A. Bucher - Salzburg; Wien, 1999.

Wöbken-Ekert, Gunda, "Vor der Pause habe ich richtig Angst": Gewalt und Mobbing unter Jugendlichen; Was man dagegen tun kann, Frankfurt, Main [u.a.]: Campus-Verl. 1998

Ziegler, Regine; Ziegler, Albert, Gewalt in der (Grund-)Schule: Analysen und pädagogische Konsequenzen, Aachen: Shaker 1997, 131 S.

Zimmer, Angelika, Gewalt in der Schule: eine Spezialbibliographie psychologischer Literatur aus den deutschsprachigen Ländern Stand: PSYINDEX-Update 12/96; Trier: ZPID 1997 (Bibliographien zur Psychologie; 117)

11.2.3 Gewalt in der Schule - mit Österreichschwerpunkt

Beiglböck, Elke, Gewalt und Aggression unter Schülern der allgemeinen Sonderschule Oberstufe: eine empirische Untersuchung der Selbsteinschätzung von Schülern der Oberstufe von allgemeinen Sonderschulen in Wien, Hochschulschrift: Wien, Univ., Dipl.-Arb., 2007

Edelbacher, M.; Norden, G., Gewaltsituation und -prävention an Schulen. ausgewählte Ergebnisse des österreichischen Teils einer internationalen Vergleichsstudie. In: Kriminalistik 63: (4) p. 237–241, 2009

Harmer, Caroline, Gewalt im Schulalltag: eine qualitative Untersuchung alltäglicher Gewaltbereitschaft bei SchülerInnen in der II. Republik und mögliche Wege zum konstruktiven Umgang mit Gewalt in der Schule, Wien Dipl.-Arbeit 1997

Karazman-Morawetz, Inge; Steinert, Heinz, Schulische und außerschulische Gewalterfahrungen Jugendlicher im Generationenvergleich: Ergebnisse einer Repräsentativumfrage bei Jugendlichen, Erwachsenen und Lehrpersonen in Österreich, Wien: Inst. f. Rechts- und Kriminalsoziologie 1995; 94 S.

Kerschbaumer, Monika; Lener, Gabriele, Die ganz normale Gewalt: ein Situationsbericht aus einer Wiener Volksschul-Integrationsklasse. In: Gewalt? in der Schule?

Kessler, D.; Strohmeier, D. 2009: Gewaltprävention an Schulen. ÖZEPS, in Kooperation mit dem Institut für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien, 2. veränderte Auflage, Wien.

Mayer, Elke, Gewalt und Aggression unter Schülern der Gymnasium Unterstufe: eine empirische Untersuchung von SchülerInnen an vier Gymnasien im Burgenland, Wien, Univ., Dipl.-Arb., 2006

Plattensteiner, Sabine, Gewalt an österreichischen Oberstufen und die Durchsetzungskraft des "stärkeren" nach Darwin, Wien, Dipl.-Arb., 2005

Strohmeier, Dagmar; Spiel, Christiane, Immigrant Children in Austria: aggressive Behavior and Friendship Patterns in multicultural School Classes. In: journal of applied school psychology, Volume: 19, Number: 2, 2003, p. 99–117

11.2.4 Gewalt in der Schule – mit Gender-Schwerpunkt

- Arlt, Irina, Die Situation von jugendlichen "Tätern" und "Opfern" aggressiver und gewalttätiger Handlungen in der Schule: unterschiedliches Konfliktverhalten der Schüler/innen in Abhängigkeit vom Geschlecht, von der Klassenstufe, vom Schultyp, Verhaltensprofil, sozialen Status und von der Klassengemeinschaft, Wien, Univ., Dipl.-Arb., 1999
- Avci-Werning, Meltem, Zugänge zu schwierigen (muslimischen) Jungen. Vorschläge einer Schulpsychologin. In: Schüler 2007, p. 120–122 (Friedrich Verlag GmbH, Seelze)
- Besenbäck, Irene Tschenett, Roswitha [Red.] Verein zur Erarbeitung Feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle, Reader Gewalt in der Schule, Gewalt gegen Mädchen: geschlechtsspezifische Aspekte und schulische Präventionsarbeit; [mit Fachbeiträgen aus Theorie, Praxis & Presse, Dokumentation der Arbeitsgruppe "Koedukation und Gewalt" (PI-Wien 1993/94)] Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abt. für Mädchen- und Frauenbildung 1994
- Besenbäck, Irene, Das Geschlecht der Gewalt. In: Schulheft 83, 1996, S. 44 – 51
- Besenbäck, Irene, Dokumentation einer Podiumsdiskussion "Geschlechtsspezifische Betrachtungen zu Gewalt in der Schule" [Congress: Gewalt in der Schule, Gewalt gegen Mädchen. Geschlechtsspezifische Aspekte und schulische Präventionsarbeit. Dokumentation der Arbeitsgruppe "Koedukation und Gewalt". Kongress. Wien 1993/94] hrsg. v. Irene Besenbäck etc. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1994 [1993], p. 191
- Benard, Cheryl; Schlaffer, Edit, Einsame Cowboys : Jungen in der Pubertät, München: Dt. Taschenbuch Verl., 2002. - 192 S.
- Darazs, Claudia, Unterschiede zwischen Buben und Mädchen sowie Täter/Opfer im Verhalten und Einstellungen zum Zusammenleben: eine Untersuchung in der ersten Sekundarstufe VI, 193, [10] Bl.: graph. Darst., Hochschulschrift: Wien, Univ., Dipl.-Arb., 2000
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Monika; Willems, Katharina, Doing Gender im heutigen Schulalltag: Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim und München: Juventa: 2009, 251 S.
- Guggenbühl, Allan; Palz, Doris [Hrsg.] Wissenschaftliche Grundlagen der Buben- und Burschenarbeit, Wien: Bundesministerium für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz, Männerpolitische Grundsatzabt. (Sektion V, Abt. 6) [Wien 2006]
- Heiliger, Anita, Gewalt in der Schule: Geschlechterdifferenzierung und Handlungsperspektiven. In: päd forum, Volume: 29/14, Number: 6, 2001
- Kassis, Wassilis, Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext, Bern; Wien [u.a.]: Haupt: 2003

- Kolz, Sabine, Jugendliche Genderdifferenzen im Umgang mit Aggression: eine qualitative Untersuchung von Geschlechtsdifferenzen bezüglich der Aggression von SchülerInnen im Wandel der Zeit, unter besonderer Berücksichtigung des Jugend- und Erziehungsaspektes Erscheinungsjahr: 1998 Umfangsangabe: 198, III Bl., Wien, Univ., Dipl.-Arb., 1998
- Kuntsche, Emmanuel N.; Klingemann, Harald K.-H., Weapon-Carrying at Swiss Schools? A Gender-Specific Typology in Context of Victim and Offender Related Violence. In: Journal of Adolescence, vol. 27, no. 4, pp. 381–393, Aug 2004
- Marachi, R.; Astor, R. A.; Benbenishty, R., effects of student participation and teacher support on victimization in israeli schools: an examination of gender, culture, and school type. In: journal of youth and adolescence, Volume: 36, Number: 2, 2007, p. 225–240
- Mills, Martin, Challenging violence in schools: an issue of masculinities, Buckingham [u.a.]: Open Univ. Press: 2001
- Nitzko, S.; Seiffge-Krenke, I., Well-being research in children and adolescents: Developmental dynamics, age and sex differences | Wohlbefindensforschung im Kindes- und Jugendalter - Entwicklungsdynamik, alters- und geschlechtsunterschiede. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 17: (2) p. 69–81, 2009
- Olweus, D; Endresen, I M, The importance of sex-of-stimulus object: age trends and sex differences in empathic responsiveness. In: Social Development; 7 (3) 1998, p.370–88
- Olweus, Dan, Aggression and Peer Acceptance in Adolescent Boys: Two Short-Term Longitudinal Studies of Ratings. In: Child Development, Vol. 48, No. 4 pp. 1301–1313, 1977
- Popp, Ulrike; Meier, Ulrich; Tillmann, Klaus-Jürgen, Girls and Violence: A Neglected Aspect of School Violence Research. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, vol. 21, no. 2, pp. 170–191, Apr 2001
- Schubarth, Wilfried, Schulische Gewalt und Prävention aus geschlechtsspezifischer Perspektive. In: Frauen und Gewalt / hrsg. von Antje Hilbig - Würzburg, 2003. - S. 249–
- Sodl, Michaela, Fragebogen zu "Gewalt- und Konflikterfahrungen von Mädchen und Buben in der Schule " [Congress: Gewalt in der Schule, Gewalt gegen Mädchen. geschlechtsspezifische Aspekte und schulische Präventionsarbeit. Dokumentation der Arbeitsgruppe "Koedukation und Gewalt ". Kongress. Wien 1993/94] hrsg. v. Irene Besenbäck etc. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1994 [1993], p. 219
- Winsauer, Elisabeth, Aggressionen von 12- beziehungsweise 16-jährigen Mädchen und Buben während dem Schulunterricht, Innsbruck, Univ., Dipl.-Arb., 1995

11.2.5 Mobbing

- Brunner, Henriette, Das Phänomen Mobbing in der Schule – mögliche Entstehungsbedingungen, Einflussfaktoren und Interventionsmassnahmen, Wien, Univ., Dipl.-Arb., 2006
- Cirpan, Erkan, Mobbing in der Schule, Linz, Univ., Dipl.-Arb., 2007
- Dümmler, Kerstin; Melzer, Wolfgang, Gewalt in der Schule – Untersuchungen zu Schikane und Mobbing mit den Daten der aktuellen HBSC-Studie. In: Schule und Bildung im Wandel / Werner Helsper ... (Hrsg.). - Wiesbaden, 2009. - S. 171ff
- Führer, Ernst, Mobbing in der Schule, Graz, Univ., Dipl.-Arb., 2005
- Hamedinger, Pamela, Mobbing – psychosoziale Gewalt in der Schule, Linz, Univ., Dipl.-Arb., 2004
- Harzl, Sabine, Mobbing in der Schule. In: Schule 176 = 2006, Mai, S. 8
- Huterer, Sabrina [Textverf.], "Schneckenhaus und Pantherkäfig": Grundschulkindern zwischen Angst vor sich und Angst vor anderen – eine Untersuchung zur Frage exogen und endogen verursachter Angst bei Grundschulkindern unter Berücksichtigung der Aspekte "Streit" und "Mobbing" als Hindernisse für eine normale Moralentwicklung im Blick auf Maßnahmen in der Schule [Elektronische Ressource], Graz, Pädag. Hochsch. Steiermark, Bachelorarb., 2009, Datenträger [CD-ROM] [Parallele Ausgabe: Druckausg.: "Schneckenhaus und Pantherkäfig": Grundschulkindern zwischen Angst vor sich und Angst vor anderen]
- Jannan, Mustafa, Das Anti-Mobbing-Buch: Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln, Weinheim [u.a.]: Beltz 2008
- Kindler, Wolfgang, In den Nischen des Systems. Mobbing in der Schule. In: Friedrich-Jahresheft 2002, 20. Disziplin, S. 66 – [69]
- Kriechbaum, Eva-Maria, Mobbing am Arbeitsplatz. Dargestellt anhand der Expertenorganisation Schule, Innsbruck, Univ., Dipl.-Arb., 2006
- Lechner, Nina, Gewalt in der Schule. Formen von aktivem und passivem Mobbing; Vergleich zwischen Hauptschule und AHS, Graz, Univ., Dipl.-Arb., 2006
- Miko, Bianca, Mobbing in der Schule, Linz, Pädag. Hochsch. Oberösterreich, Bachelorarb., 2009
- Olweus, Dan, Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In: Henschel, Angelika et al., Jugendhilfe und Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 247–266
- Paul, Jennifer J.; Cillessen, Antonius H. N., dynamics of peer victimization in early adolescence: results from a four-year longitudinal study. In: journal of applied school psychology, Volume: 19, Number: 2, 2003, p. 25–45
- Putz, Elisabeth, Sozialpädagogische Aspekte im Umgang mit Mobbing in der Schule - eine Bestandsaufnahme zu Gewalterfahrung von Schüler und Schülerinnen an Beispielen des Bezirkes Oberwart, Graz, Univ., Dipl.-Arb., 2007
- Rainer, Magdalena Maria, Mobbing in der Schule, Graz, Univ., Dipl.-Arb., 2007

- Riebel, Julia, Mobbing on the Net – A New Asset in School Violence. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (Verlag Barbara Budrich, Leverkusen Germany 2008), vol. 3, no. 4, pp. 509–512
- Roth, Wolfgang, Mobbing — Herkunft des Begriffs und sein theoretischer Hintergrund. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung Volume 33, Number 2 / June, 2002
- Schneider, Martina, Mobbing in der Schule, Wien, Pädag. Hochsch., Diplomarbeit, 2008
- Tanaka, Takeo, the identity formation of the victim of "shunning". In: school psychology international, Volume: 22, Number: 4, 2001
- Thurnher, Mark, Schelch, Patrick, Mobbing – Gewalt in der Schule, Innsbruck, Univ. Dipl.-Arb., 2007
- Wallner, Christine, Mobbing in der Schule, Linz, Päd. Hochschule, Bachelorarbeit, 2007
- Wyrwa, Holger, Mobbing im Kontext schule. In: Zeitschrift für Systemische Therapie und Beratung 25, Number: 4, 2007, 251–260

11.2.6 Bullying (teilw. mit Gender-Schwerpunkt)

- Baldry, Anna Constanza, bullying among italian middle school students. combining methods to understand aggressive behaviours and victimization. In: school psychology international, Volume: 19, Number: 4, 1998
- Borg, Mark G., the emotional reactions of school bullies and their victims. In: educational psychology 18, Number: 4, 1998
- Carlson, I. Wrenn; Cornell, Dewey G., differences between persistent and desistent middle school bullies. In: Periodical: school psychology international, Volume: 29, Number: 4, 2008, p. 442–452
- Carney, Amy G.; Merrell, Kenneth W.; bullying in schools: perspectives on understanding and preventing an international problem: In: school psychology international, Volume: 22, Number: 3, 2001
- Diamanduros, T; Downs, E; Jenkins, S. J, the role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. In: psychology in the schools, Volume: 45, Number: 8, 2008, p. 693–705
- Dür, Wolfgang; Griebler, R, Bullying – Ergebnisse aus der österreichischen HBSC-Studie. Arbeitspapier. LBIHPR Wien 2007
- Elias, Maurice J; Zins, Joseph E.; bullying, other forms of peer harassment, and victimization in the schools: issues for school psychology research: In: journal of applied school psychology, Volume: 19, Number: 2, 2003, p. 1–7
- Hampel, P.; Dickow, B.; Hayer, T.; Petermann, F., Coping, adjustment, and bullying among male children and adolescents | Stressverarbeitung, psychische Auffälligkeiten und Bullying bei Jungen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 58: (2) p. 125–138, 2009

- Hampel, P.; Hayer, T., Bullying: Aktuelle Forschungsansätze zu Diagnostik, Mechanismen und Prävention. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 58: (2) p. 77–80, 2009
- Katzer, C.; Fetchenhauer, D.; Belschak, F., Cyberbullying: Who Are the Victims? A Comparison of Victimization in Internet Chatrooms and Victimization in School In: Journal of Media Psychology 21: (1) p. 25–36, 2009
- Kollisch, Tilman; Oberwittler, Dietrich, How Honestly Do Male Adolescents Report Their Delinquent Behavior? Results of an External Validation of Self-Reported Delinquency. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, vol. 56, no. 4, pp. 708–735, Dec 2004
- Mason, Kimberly L., cyberbullying: a preliminary assessment for school personnel. In: psychology in the schools 45, Number: 4, 2008, S. 323–349
- Mohr, A., Family variables associated with peer victimization: Does family violence enhance the probability of being victimized by peers? In: Swiss Journal of Psychology 65: (2) p. 107–116, 2006
- Olweus, D.; Pellegrini, A. D., Bullying at school. In: AGGRESSIVE BEHAVIOR 22 (2): 150–153, 1996
- Olweus, Dan, Bullying at school: what we know and what we can do, Oxford [u.a.]: Backwell 1996
- Olweus; Dan, Bully/victim problems in school: Facts and intervention. In: European Journal of Psychology of Education, Volume 12, Number 4 / December, 1997
- Richter, M.; Bowles, D.; Melzer, W.; Hurrelmann, K., Bullying, psychosocial health and risk behaviour in adolescence | Bullying, psychosoziale gesundheit und risikoverhalten im jugendalter. In: Gesundheitswesen 69: (8–9) p. 475–482, 2007
- Riebel, Julia, Spotten, Schimpfen, Schlagen ...Gewalt unter Schülern – bullying und cyberbullying, Landau: Empirische Pädagogik e.V. 2008
- Rigby, Ken, Addressing Bullying in Schools: theoretical perspectives and their implications. In: school psychology international, Volume: 25, 2004, Number: 3, p. 287–301
- Rodler, Isolde Elisabeth, Bullying und Viktimisierung: Gewalt im Kontext Schule; eine empirische Untersuchung, Hamburg: Diplomica-Verl. 2009
- Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F.; Jugert, G., Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. In: Aggressive Behavior 32: (3) p. 261–275, 2006
- Scheithauer, Herbert; Hayer, Tobias; Bull, H. Dele, Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying: aktuelle Aspekte eines populären Themas. In: zeitschrift für sozialpsychologie 38, Number: 3, 2007, 141–153
- Scheithauer, Herbert; Hayer, Tobias Petermann, Franz, Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte, Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie 2003
- Scheithauer, Herbert; Hayer, Tobias; Petermann, Franz; Jugert, Gert, Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students. In: Aggressive Behavior 2006, Volume 32, Issue 3 (June 2006), pp. 261–275;

- Spröber, N.; Morbitzer, P.; Hautzinger, M., How valid are student self-reports of bullying in schools? | Wie zuverlässig sind Selbsteinschätzungen von Schülern zum Vorkommen von Bullying? In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 58: (2) p. 81–95, 2009
- Von Marées, N.; Petermann, F., The bullying and victimization questionnaire for children (BVF-K): Construction and analysis of an instrument for the assessment of bullying in kindergarten and primary school | Der Bullying- und Viktimisierungsfragebogen für Kinder (BVF-K): Konstruktion und Analyse eines Verfahrens zur Erhebung von Bullying im Vor- und Grundschulalter. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 58: (2) p. 96–109, 2009
- Von Marées, N.; Petermann, F., Bullying in primary schools: Forms, gender differences, and psychosocial correlates | Bullying an grundschulen: Formen, geschlechtsunterschiede und psychosoziale korrelate. In: Psychologische Rundschau 60: (3) p. 152–162
- You, Sukkyung etc, relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. In: psychology in the schools 45, Number: 5, 2008, S. 446–461

11.2.7 Gewaltprävention

- Atria, Moira, Gewalt in der Schule – Intervention und Effektivität: In: Was kommt auf uns zu? / hrsg. von Anton A. Bucher - Wien, 2000. - S. 151–
- Badegruber, Bernd, Kinder ohne Gewalt, München: Ehrenwirth 1996 (1.Serientitel: Schule im Brennpunkt: Grundschule)
- Balser, Hartmut [Hrsg.], Gewaltfreie Schule–Praxisbausteine der Gewaltprävention für eine handlungsorientierte Schulentwicklung, Köln: Luchterhand 2009
- Besenbäck, Irene [Red.], Angebote zur Gewaltprävention im schulischen Bereich: Referentinnen und Referenten zu Gewalt und sexueller Gewalt unter dem Blickwinkel des Geschlechterverhältnisses, 2., überarb. Aufl., Wien: Bundeskanzleramt, Abt. 1/10, Grundsatzabt. für Frauenangelegenheiten 1996 (Schriftenreihe der Frauenministerin; 8)
- Bründel, Heidrun, Tatort Schule: Gewaltprävention und Krisenmanagement an Schulen, Köln: Luchterhand 2009
- Dichatschek, Günther, Maßnahmen in der Lehrerbildung zur Verhinderung von Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. In: Erziehung und Unterricht, Volume: 155, Number: 3–4, 2005, p. 357–368
- Eslea, Mike; Smith, Peter K., the long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. In: educational research, Volume: 40, Number: 2, 1998
- Feltes, Thomas, "Gewalt ist geil, Schule ist gemein!" wie, wo und warum entsteht Gewalt in der Schule und was können Erwachsene dagegen tun?. In: hörgeschädigtenpädagogik (median verlag, heidelberg), Volume: 60, Number: 1, 2006, p. 4–12
- Fischer, Jens, Konflikte im Schulalltag. Handlungsstrategien zur gemeinsamen Konfliktbewältigung. In: Praxis Schule 5–10, Volume: 8, Number: 1, 1997

- Gebauer, Karl, Bearbeitung von Gewalthandlungen im Rahmen eines pädagogischen Konzeptes von Selbst- und Sozialentwicklung: oder: Mit Schulkindern über Gewalt reden, Lit. 1997
- Graham, S.; Bellmore, A. D; Mize, J, peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: pathways to adjustment problems. In: journal of abnormal child psychology, Volume: 34, Number: 3, 2006, p. 363–379
- Grüner, Michael, Gewalt in der Schule – Arbeiten im Einzelfall und im System [Congress: gewalt und konfliktbearbeitung. befunde, konzepte, handeln. kolloquium 1997. hrsg. von wolfgang r. vogt. - baden-baden: nomos-verl.-ges. 1997. (schriftenreihe der arbeitsgemeinschaft für friedens- und konfliktforschung e.v. afk 24)], 180 S.
- Guggenbühl, Allan, Aggression und Gewalt in der Schule – Schulhauskultur als Antwort: ein praktisches Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen, Zürich: Ed. IKM 1999
- Guggenbühl, Allan, Die unheimliche Faszination der Gewalt: Denkanstöße zum Umgang mit Aggression und Brutalität unter Kindern, München: Dt. Taschenbuch-Verl. 1997
- Guggenbühl, Allan, Gewaltprävention in der Schule. In: Kompendium für den Schularzt / Gudrun Weber (Hg.). - Wien, 2005. - S. 456–
- Guggenbühl, Allan, Heisse Luft oder wirkungsvolle Intervention? In: Gewalt an Schulen / [SET, Stiftung Erziehung zur Toleranz]. Matthias Drilling ... (Hrsg.). - Zürich, 2008. - S. 164–
- Guggenbühl, Allan, Von der Krisenintervention zur Schulhauskultur. In: Handbuch zur Schulentwicklung / Herbert Altrichter ... (Hrsg.). - Innsbruck; Wien, 1998. - S. 395–
- Hascher, Tina [Hrsg.], Reagieren, aber wie?: professioneller Umgang mit Aggressionen und Gewalt in der Schule Bern; Wien [u.a.]: Haupt: 2003; 205 S.: Ill., graph. Darst. (Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung; 7)
- Heinz, annette; nübel, hedda, mit wut im bauch kann ich nichts lernen. zum umgang mit aggressionen in der grundschule. In: grundschulmagazin, Volume: 14, Number: 2, 1999
- Herzenberger, Elisabeth, Schulische Gewalt. Handlungsmöglichkeiten, Grenzen und Perspektiven von Gewaltprävention an der Pflichtschule auf der Grundlage des Präventionsprogramms "Kreative Konfliktbewältigung für Mädchen und Buben", Klagenfurt, Alpen-Adria-Univ., Diss., 2008
- Herzog, Rupert, Gewalt ist keine Lösung: Gewaltprävention und Konfliktmanagement an Schulen, Linz: Veritas-Verl. 2007
- Holtappels, H. G., Tillmann, K.-J.: "Hausgemachte" Gewaltrisiken – und was in der Schule dagegen getan werden kann. In: Pädagogik, 51. Jg., 1999, H.1, S. 8–12
- Hurrelmann, Klaus, Gegen Gewalt in der Schule: ein Handbuch für Elternhaus und Schule Weinheim [u.a.]: Beltz1996
- Kessler, D.; Strohmeier, D., Gewaltprävention an Schulen. ÖZEPS, in Kooperation mit dem Institut für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien, 2. veränderte Auflage, Wien 2009

- Kleber, Hubert, Reale Gewalt – mediale Gewalt: Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Rahmen der moralischen Erziehung; Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung, Herbolzheim: Centaurus-Verl. 2003 (= Pädagogik & Sozialwissenschaften; 3), zugleich: Hochschulschrift Erlangen-Nürnberg, Univ. Diss., 2001
- Klees, Katharina [Hrsg.], Gewaltprävention: Praxismodelle aus Jugendhilfe und Schule, Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl. 2003
- König, Ulrich, Mobbing im Schulalltag. Konfliktmanagement und Interventionen. In: Schulmagazin 5 bis 10, Volume: 14, Number: 6, 1999
- Kubink, Michael, reichweite strafrechtlicher garantenstellungen von lehrern bei gewalt an schulen. In: recht der jugend und des bildungswesens, Volume: 50, Number: 1, 2002 (berliner wissenschaftsverlag, berlin)
- Lindner, Bettina, Gewaltprävention: Möglichkeiten und Grenzen einer pädagogischen Gewaltprävention, Wien, Univ., Dipl.-Arb., 2006
- Lion, brigitte, vom konfliktmanagement zur konflikttransformation. gedanken zu einem neuen umgang mit konflikten im schulalltag. In: musikerziehung, Volume: 59, Number: 5, 2005, p. 285–295
- Mainberger, Bettina, Jede Menge Zoff: was tun gegen Mobbing und Gewalt? München: Dt. Taschenbuch-Verl. 2000
- Melzer, Wolfgang [Hrsg.], Gewaltprävention in der Schule: Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven; Dokumentation des 15. Mainzer Opferforums 2003; Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges. 2004; 366 S.
- Nolting, Hans-Peter, Störungen in der Schulklasse: ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung, Weinheim [u.a.]: Beltz 2002
- Pendl-Todorovic, Roswitha, Hilfe, ich werde gemobbt! arbeit mit einem bilderbuch zum thema: wenn gewalt den schulalltag zur qual macht. In: cpb [Christlich-pädagogische Blätter], volume: 118, Number: 3, 2005, p. 180–182
- Petermann, F.; Natzke, H., "Verhaltenstraining in der Grundschule": An example for developmental prevention of antisocial behavior in children and adolescents | Entwicklungsorientierte prävention aggressiven verhaltens am beispiel des verhaltenstrainings in der Grundschule. In: Praventio und Rehabilitation 19: (2) p. 55–67, 2007
- Petermann, Franz; Döpfner, Manfred; Schmidt, Martin H., Ratgeber aggressives Verhalten: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher, Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie 2001
- Petermann, Franz; Petermann, Ulrike, Training mit aggressiven Kindern, Weinheim [u.a.]: Beltz, PVU 2005
- Rüedi, Jürg, Disziplin in der Schule – ein Beitrag zu einem aktuellen Thema. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 32, Number: 3, 2007, 276–282
- Sedlak, Franz: Mensch ärgere dich, aber richtig. Herder, 1985

- Strohmeier, Dagmar [Mitarb.], Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens in Schulen. 10 Beispiele von "evidence based practice" Programmen. In: *Erziehung & Unterricht* 157. 2007,9–10, S. 819 – 845 (Wien 2007)
- Strohmeier, Dagmar, Gewalt- und Bullyingprävention an Schulen: was Lehrkräfte darüber wissen sollten und was sie tun können. In: *Erziehung und Unterricht*, Volume: 157, Number: 9–10, 2007, p. 783–788 (österreichischer bundesverlag schulbuch (öbv), wien)
- Thalhammer, Birgit, Prävention und Intervention bei Gewalt und Aggression in der Schule, Hochschulschrift: Wien, Univ., Dipl.-Arb., 2000
- Twemlow, Stuart W. et al., effects of participation in a martial arts-based antibullying program in elementary schools. In: *psychology in the schools*, Volume: 45, Number: 10, 2008, p. 947–960
- Weißmann, Ingrid, Formen und Ausmaß von Gewalt an Schulen: Modelle der Gewaltprävention, Marburg: Tectum-Verl. 2003

11.2.8 (Peer-)Mediation

- Balga, Birgitt, Canete, Maria-Clarissa, Peer-Mediation und deren Eignung zum Erlernen von Konfliktfähigkeit, Wien, Wirtschaftsuniv. Dipl.-Arb., 2007
- Bechtold, Johannes A., Mediation – kooperative Konfliktbewältigung an österreichischen Schulen; Strukturen; Wirksamkeit; Entwicklungschancen, Innsbruck, Univ., Diss., 2002
- Beyerl, Juliane, Peer-Mediation als konstruktive Möglichkeit der Konfliktlösung am Beispiel Wiener Hauptschulen. Bedingungen–Möglichkeiten–Grenzen, Wien, Univ., Dipl.-Arb., 2004
- Durach, Bärbel; Grüner, Thomas; Napast, Nadine, "Das mach ich wieder gut!": Mediation, Täter–Opfer–Ausgleich, Regellernen; soziale Kompetenz und Gewaltprävention an Grundschulen, 2. Aufl. Verlag: Lichtenau: AOL-Verl. Erscheinungsjahr: 2002 Umfangsangabe: 127 S.: Ill., graph. Darst.
- Erlach, Herma, Krisenintervention & Peers. Krisenintervention und Peermediation am Gymnasium Stainach. In: *Schule* 183, 2007, Jänner, S. 2
- Henke, C., Peer-mediation an Schulen: Erfahrungen bei der Implementierung und der Ausbildung von Streitschlichtern. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, Volume: 55, Number: 8, 2006, p. 644–660
- Kölbl, Doris, Peer-Mediation in Schulen. Leitfaden, Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. I/4a, 2006
- Listabarth, Bernhard, Peermediation und Genderarbeit an der Rahlgasse. Konvergenz und Divergenz zweier Konzepte. In: *Erziehung & Unterricht* 154 (2004), 5/6: Gender Mainstreaming und geschlechtssensible Pädagogik, S. 512 – 518 (Wien 2004)

- Loinger, Daniela, Peer-Mediation als geeignetes Mittel zur Gewaltprävention – eine Untersuchung anhand einer Wiener Kooperativen Mittelschule, Wien, Pädag. Hochsch. Wien, Bachelorarb., 2009
- Messner, Christina, Mediation. Ressourcen – Chancen – Prävention, Klagenfurt, Alpen-Adria-Univ., Dipl.-Arb., 2008
- Mickley, A., Mediation an Schulen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Volume: 55, Number: 8, 2006, p. 625–644
- Moser, Ursula, Mediation als Form des Sozialen Lernens. In: Erziehung & Unterricht 155. 2005 3/4, S. 332 – 337
- Müller, Miriam, Peer-Mediation an der HS – Lieferung. Evaluationsstudie über ein Projekt des Salzburger Friedensbüros, Salzburg, Univ., Dipl.-Arb., 2003
- Oschina, Susanne, Die Peer-Mediation als Instrument zur Konfliktlösung an Schulen eine theoretische und praktische Begutachtung am Beispiel einer Handelsakademie in der Obersteiermark, Graz, Univ., Dipl.-Arb., 2009
- Pletschacher, Patricia Maria, Faktoren für erfolgreiche Umsetzung von Peer-Mediation an Salzburger Pflichtschulen am Beispiel dreier Standorte, Salzburg, Pädag. Hochsch., Bachelor-Arb., 2009
- Schaupp, Roland, Peer-Mediation – ein Ansatz zur Konfliktlösung, Linz, Univ., Dipl.-Arb., 2005
- Schmich, Juliane, Peer-Mediation an der Schule. Ergebnisse einer Interventionsstudie, Salzburg, Univ., Dipl.-Arb., 2001
- Walker, Jamie [Hrsg.], Mediation in der Schule: Konflikte lösen in der Sekundarstufe I, Berlin: Cornelsen Scriptor 2001

11.2.9 LehrerInnenausbildung im Wandel

- Böttcher, Wolfgang, Entwicklungen der Bildungsreform und ihr Potenzial für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung. In: Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Weinheim 2004, S. 72–
- Czaker, Cornelia, Zum Wandel der Lehrerrolle im deutschsprachigen Raum nach der Bildungsexpansion: eine Literaturanalyse, Wien, Univ., Dipl.-Arb., 2007
- Döbert, Hans, Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite. In: Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel, / hrsg. von Heinz-Elmar Tenorth. - Weinheim [u.a.], 1997. - S. 333–
- Engelbrecht, Helmut, Verhaltenssteuerung und Leistungsbeurteilung in der Schule: von den Anfängen bis zur Gegenwart auf dem Boden des heutigen Österreich, Wien: Jugend und Volk 2008
- Education Information Network in the European Union - Eurydice (Hrsg.), Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa, Band 2: Schulfinanzierung und Bewirtschaftung der Mittel im Schulwesen 2001; Band 3: Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen [Bericht 1: Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben 2002; Bericht 2: Angebot und Nachfrage 2002; Bericht 3: Beschäftigungsbedingungen und Gehälter 2003;

- Bericht 4: Die Attraktivität des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert – allgemein bildender Sekundarbereich 2004], Brüssel: Eurydice. European Unit.
- Gönner, Rudolf, Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie, Wien: Österr. Bundesverl. für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1967, Zugl.: Saarbrücken, Univ., Habil.-Schr., 1966
- Höfler, Birgit, Das Lehrereimage: Eine empirische Untersuchung des Lehrerbildes in der österreichischen Tagespresse unter Berücksichtigung des Selbstbildes der Pädagogen und deren Fremdbild in der Öffentlichkeit, Wien, Univ. Dipl.-Arb., 2004
- Kemnitz, Heidemarie, Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert – eine Studie zum Verberuflichungsprozeß der Lehrtätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813 – 1892), Weinheim Dt. Studien-Verl. 1999 (Bibliothek für Bildungsforschung; 14)
- Kraler, Christian; Schratz, Michael [Hrsg.], Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf, Wien [u.a.] 2007 (= Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung; 4)
- Lubitz, Ilona, Soziale Kompetenzen im Lehrerberuf. Konzeption und Evaluation eines Kurztrainings in der Lehrerausbildung, Hamburg 2007 (Schriftenreihe Schriften zur pädagogischen Psychologie; 27) Zugl.: Braunschweig, Techn. Univ., Diss., 2006 u.d.T.: Lubitz, Ilona: Konzeption und Evaluation eines Kurztrainings sozialer Kompetenzen in der universitären Lehrerausbildung
- Michl, Heribert [Hrsg.], Pädagogik und Gesellschaft: Orientierungen zu einer neuen Lehrerbildung; [25 Jahre Pädagogische Akademie des Bundes in der Steiermark], Graz: PÄDAK 1993
- Nieskens, Birgit, Wer interessiert sich für den Lehrerberuf und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung, 1. Aufl. Göttingen 2009 (Zugl.: Lüneburg, Univ., Diss. 2008)
- Rauscher, Erwin [Hrsg.], Pädagogik für Niederösterreich: Festschrift zur Gründung der PH NÖ, Baden: Pädag. Hochsch. Niederösterreich 2007
- Rothland, Martin, Terhart, Ewald, Forschung zum Lehrerberuf. In: Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2009, S. 791–
- Terhart, Ewald, Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte, Weinheim [u.a.] Beltz 2001
- Zauner, Martina, Universitäre LehrerInnenausbildung in der Zweiten Republik: mit besonderer Berücksichtigung der Universität Wien und des Unterrichtsfachs Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Wien, Univ., Dipl.-Arb., 2009

11.2.10 Belastungen/Aufgaben im LehrerInnenberuf

- Abele, Andrea e; Candova, Antonia, Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Volume: 21, Number: 2, 2007, p. 107–119

- Arold, Helga; Schaarschmidt, Uwe, Belastungserleben im Lehrerberuf – Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie. In: forum e [Zeitschrift des Verbandes für Bildung und Erziehung], Volume: 55, Number: 6, 2002
- Berg, Detlef, Petry, Christian, Raschert, Jürgen, Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung, Schulberatung. Evaluationsbericht des regionalen pädagogischen Zentrums in Aurich, Stuttgart: Klett-Cotta 1980
- Fölling-Albers, Maria; Richter, Sigrun, Patentrezepte gibt es nicht. Anmerkungen zur Frage nach dem "guten" Lehrer. In: Grundschule, Volume: 31, Number: 2, 1999
- Gebauer, Karl, Streß bei Lehrern: Probleme im Schulalltag bewältigen, Stuttgart: Klett-Cotta 2000
- Hinz, Renate, eine Frage der Balance? Erwartungen und Ansprüche an gute Lehrerinnen. In: Grundschule, Volume: 31, Number: 2, 1999
- Holodynski, Manfred, Klassenführung. Eine notwendige Aufgabe erfolgreichen Unterrichtens. In: Grundschule 30, Number: 9, 1998
- Jürgens, Barbara, was machen gute Lehrer anders. In: Grundschule 31, Nummer 2, 1999
- Kretschmann, Rudolf, Stress im Lehrerberuf. In: sonderpädagogische Förderung, Volume: 49, Number: 3, 2004
- Rothland, Martin [Hrsg.], Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. 2007
- Schaarschmidt, Uwe, Beanspruchungsmuster als Indikatoren psychischer Gesundheit im Lehrerberuf. In: Sportunterricht, Volume: 57, Number: 9, 2008, p. 276–282
- Schaarschmidt, Uwe, Beanspruchungsmuster als Indikatoren psychischer Gesundheit im Lehrerberuf. In: Sportunterricht 57, 2008, 9, S. 276 – [281], Schorndorf 2008
- Schaarschmidt, Uwe, psychische Belastung im Lehrerberuf. In: Sportunterricht, Volume: 54, Number: 5, 2005, p. 132–142
- Schaffmann, Christa, Wer einem Lehrer hilft, nützt vielen Schülern. In: Report Psychologie 33, Number: 2, 2008, S. 67–68
- Schönwälder, Hans-Heorg, Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. Darf es auch ein bißchen mehr sein? In: der berufliche Bildungsweg, Nummer: 7–8, 1995
- Sieland, Bernhard, was ist am Lehrerberuf wirklich belastend? In: Grundschule, Volume: 33, Number: 3, 2001
- Tenroth, Heinz-Elmar, Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Volume: 9, Number: 4, 2006, p. 580–599
- Van Dick, Rolf, Stegmann, Sebastian, Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rothland, Martin [Hrsg.] Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. 2007, S. [34] – 51

Wolf, Antonius, Entlastung im Lehrerberuf durch Kooperation. Ungenutzte Chancen im Kollegium. In: pädagogische Welt lernchancen, Volume: 51, Number: 9, 1997

11.2.11 Schulorganisation und Schulentwicklung allgemein

Bonsen, Martin, Schule, Führung, Organisation: eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleiter, Münster [u.a.]: Waxmann 2003 (zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 2002)

Bründel, Heidrun, Schulentwicklung – ein Plädoyer für die Veränderung von Schule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 45, Number: 4, 1998

Brüsemeister, Thomas, Schulische Inklusion und neue Governance: zur Sicht der Lehrkräfte. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat 2004

Eichhorn, Hugo Staffelbach; Franz Zaugg, Fritz, Schulen unterwegs: Anregungen zur Entwicklung von Schulen, Aarau; Salzburg [u.a.]: Sauerländer 1995

Ender, Bianca [Hrsg.], Beratung macht Schule: Schulentwicklung auf neuen Wegen, Innsbruck; Wien: Studien-Verl. 1996

Guggenbühl, Allan, Aggression und Gewalt in der Schule – Schulhauskultur als Antwort: ein praktisches Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen, Zürich: Ed. IKM 1999

Hofer, Manfred, Sozialpsychologie erzieherischen Handelns: wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist, Göttingen; Toronto; Zürich: Verl. für Psychologie, Hogrefe 1986

Holtappels, Heinz Günter; Hornberg, Sabine, Schulische Desorganisation und Devianz. In: Was treibt die Gesellschaft auseinander? / hrsg. von Wilhelm Heitmeyer. - Frankfurt am Main, 1997. - S. 328–

Krainz-Dürr, Marlies, Wie kommt Lernen in die Schule?: zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation, Innsbruck; Wien: Studien-Verl. 1999

Krause, Andreas [Hrsg.], Arbeitsort Schule: organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven, Wiesbaden: Gabler 2008

Leidmayer, Brigitte, Schulen auf dem Weg zur Lernenden Organisation – ein notwendiger Quantensprung: Folgerungen und Konsequenzen für die LehrerInnenaus- und –fortbildung, Linz: Trauner 2001

Liermann, Hildegard et al., Lehrerberatung – aus einer Schulentwicklungsperspektive. In: Päd Forum, Volume: 26/11, Number: 5, 1998

Linder, Andreas, Schulstruktur und Schullaufbahnen. über Einfluss der Schulorganisation auf Bildungschancen. In: die deutsche Schule, Volume: 95, Number: 1, 2003

Lohmann, Christa [Hrsg.], Schule als soziale Organisation, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1978

Melzer, Wolfgang; Schubarth, Wilfried; Ehninger, Frank, Gewaltprävention und Schulentwicklung: Analysen und Handlungskonzept, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2004

- Palmowski, Winfried, Der Anstoß des Steines: systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext; ein Einführungs- und Lernbuch, Dortmund: Borgmann 1995
- Philipp, Elmar, Teamentwicklung in der Schule: Konzepte und Methoden, Weinheim [u.a.]: Beltz 1998
- Popp, Ulrike [Hrsg.] Tillmann, Klaus-Jürgen, Schule forschend entwickeln: Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwängen und Reformansprüchen; Festschrift für Klaus-Jürgen Tillmann zum 60. Geburtstag, Weinheim [u.a.]: Juventa 2004
- Schaefers, Christine, Schule und Organisationstheorie – Forschungserkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Koch, Sascha, Schemmann, Michael, Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft, VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 308–325
- Schlippe, Arist von; Schweitzer, Jochen, Systemische Interventionen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009
- Schmid, Kurt, Schulgovernance im internationalen Vergleich: Schulautonomie und Schulverwaltung, Lehrergehälter und Lehrerweiterbildung [Wien]: IBW – Inst. für Bildungsforschung d. Wirtschaft 2005
- Thies, Wiltrud, Strategien und Methoden in der Entwicklung einer inklusiven Schule. In: Gemeinsam leben; Jg. 17, 2009, Nr. 2, S. 100–108
- Tillmann, Klaus-Jürgen [Hrsg.] Fend, Helmut, Was ist eine gute Schule? Hamburg: Bergmann + Helbig 1994
- Tillmann, Klaus-Jürgen, Lehrerforschung und Schulentwicklung oder: Was kann schulische Praxisforschung leisten? In: Bildung als sozialer Prozess / Jürgen Budde ... (Hrsg.). - Weinheim [u.a.], 2009. - S. 95–
- Tillmann, Klaus-Jürgen, Schulentwicklung und Lehrerarbeit: nicht auf bessere Zeiten warten, Hamburg: Bergmann- + Helbig-Verl. 1995
- Tillmann, Klaus-Jürgen, Systemsteuerung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? Oder: Kritische Anmerkungen zum gegenwärtigen Zeitgeist. In: Schauen, was 'rauskommt / Martin Heinrich ... (Hg.). - Wien [u.a.], 2006. - S. 13–
- Ulber, Daniela, Organisationsdiagnose an Schulen: Entwicklung eines Survey-Feedback-Instruments zur Bestandsaufnahme im Schulentwicklungsprozess, Münster [u.a.]: Waxmann 2006

11.2.12 Schulorganisation und Schulentwicklung mit Österreichschwerpunkt

- Altrichter, Herbert; Brusemeister, Thomas; Heinrich, Martin, Characteristics and Queries of Reforming School Governance: The Case of Austria. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, vol. 30, no. 4, pp. 6–28, 2005, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden Germany 2005
- Bauer, Thomas, Einstellungen von PflichtschullehrerInnen: eine empirische Untersuchung zu den Einstellungen von Wiener PflichtschullehrerInnen in Bezug auf Schulorganisation, Schulpolitik und bürokratisch-hierarchische Strukturen im Schulwesen, Wien Univ. Diss., 2003
- Friebs, Barbara, Einführung in die Theorie der Schule: ein Studienbuch zu theoretischen Aspekten des österreichischen Schulwesens, Graz: Leykam 2004
- Griebler, Robert; Dür, Wolfgang; Kremser, Waldemar, School Quality, Academic Achievement and Health. Results from the Austrian "Health Behavior in School-Aged Children" Study. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, vol. 34, no. 2, pp. 79–88, June 2009 Westdeutscher Verlag, Wiesbaden Germany 2009
- Kalliontzis, Elfriede, Der Zusammenhang von Begabung, Schulorganisation und Schulleistung: eine empirische Erkundungsstudie in Klosterneuburg, Wien, Univ. Diss., 1995
- Neumann, Reinhold; Reiter, Ewald, Der Weg zur Topqualität: Organisationsentwicklung am Beispiel Ortweinschule, Höhere Technische Bundeslehranstalt Graz: Leykam 1996
- Ruhland, Josef, Die Dysfunktionalität von Lehr- und Verwaltungsorganisation: kasuistische Studien zur österreichischen Hauptschule, Passau, Univ., Diss., 1987
- Weidinger, Wiltrud, Hierarchien in der Organisation Schule: eine qualitative Untersuchung zu unbewussten Vorgängen bei SchulaufsichtsbeamtlInnen und SchulleiterInnen der Wiener Pflichtschule, Wien Univ. Diss. 2003

11.2.13 SchülerInnen – LehrerInnenbeziehung (auch: Gewalt gegen LehrerInnen) – Klassenklima – Schulklima

- Boese, Renate, Gewalt an Schulen – Gewalt gegen Lehrerinnen und Lehrer. Tendenz steigend. In: nds, Volume: 59, Number: 5, 2007, p. 24 (neue deutsche schule verlagsgesellschaft mbh, essen)
- Dobrick, Martin Hofer, Manfred, Aktion und Reaktion: die Beachtung des Schülers im Handeln des Lehrers, Göttingen [u.a.]: Verl. für Psychologie, Hogrefe 1991
- Funke-Wieneke, Jürgen, nur schreiben, sitzen, schubsen? Schulalltag und Bewegungskultur. In: Schüler 2002 (Friedrich Verlag gmbh, Seelze)
- Gentry, Marcia; Gable, Robert k; Rizza, Mary G., students' perceptions of classroom activities: are there grade-level and gender differences? In: journal of educational psychology, Volume: 94, Number: 3, 2002

- Goldstein, Sara E.; Young, Amy; Boyd, Carol, relational aggression at school: associations with school safety and social climate. In: *journal of youth and adolescence* 37, Number: 6, 2008, S. 641–655
- Gregory, Anne et al., school climate and implementation of a preventive intervention. In: *american journal of community psychology*, Volume: 40, Number: 3–4, 2007, 250–261
- Hofer, Manfred, Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers: eine dimensionsanalytische Untersuchung zur impliziten Persönlichkeitstheorie, Weinheim [u.a.]: Beltz 1969
- Hoffmann, Ulla, das Schweigen im Walde beenden. Gewalt gegen Lehrerinnen und Lehrer. In: *nds*, Volume: 52, Number: 2, 2000 (neue deutsche schule verlagsgesellschaft mbh, essen)
- Infantino, Josephine; Little, Emma, students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. In: *educational psychology*, Volume: 25, Number: 5, 2005, p. 491–509
- Jerusalem, M; Klein-Heßling, J, Soziale Kompetenz – Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. In: *Zeitschrift für Psychologie*, Volume: 210, Number: 4, 2002
- Jones, Heather A.; Chronis-Tuscano, Andrea, Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. In: *psychology in the schools*, Volume: 45, Number: 10, 2008, p. 918–930
- König, J., Classroom climate and school-related helplessness in grades 8 and 9 | Klassenklima und schulbezogene hilflosigkeit in den jahrgangsstufen 8 und 9. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23: (1) p. 41–52, 2009
- Krumm, Volker; Weiß, Susanne, was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über "gewalt an der schule". In: *pädagogisches handeln*, Volume: 4, Number: 3, 2000 (universität rostock, rostock)
- Larusso, Maria D; Romer, Daniel; Selman, Robert I, teachers as builders of respectful school climates: implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. In: *journal of youth and adolescence*, Volume: 37, Number: 4, 2008, p. 386–399
- Meier, Ulrich, Aggressionen und Gewalt in der Schule: zur Dialektik von Schülerpersönlichkeiten, Lernumwelten und schulischem Sozialklima, Münster: Lit 2004
- Rosenberg, Steven, positive peers – differential impact of a social intervention strategy on four personality subgroups. In: *school psychology international*, Volume: 23, Number: 4, 2002
- Stecher, Ludwig; Radisch, Falk; Fischer, Natalie; Klieme, Eckhard, The Educational Quality of Extracurricular Activities in All-Day Schools. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation/Journal for Sociology of Education and Socialization*, vol. 27, no. 4, pp. 346–366, Oct 2007 Juventa Verlag, Weinheim Germany 2007

11.2.14 Schulpsychologie allgemein

- Adamson, Austin D.; Peacock, G., crisis response on the public schools: a survey of school psychologists' experiences and perceptions. In: psychology in the schools 44, Number: 8, 2007, 749–765
- www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/Gewaltpraevention.pdf (Zugriff: 23.03.2010)
- Aigner, Harald, Broschüren – Bücher – Materialien der Schulpsychologie-Bildungsberatung, Wien (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft u. Kultur, Abt. V/8) 2000, 41 S. (Serientitel: Beratung aktuell: Sondernummer; 2000)
- Akin-Little, Angeleque; Little, Stephen G., psychology's contribution to education. In: psychology in the schools, Volume: 45, Number: 3, 2008, p. 191–194
- Anthun, Roald; Manger, Terje, effects of special education teams on school psychology services. In: school psychology international, Volume: 27, Number: 3, 2006, p. 259–281
- Arnold, Karl-Heinz, Intelligenzbezogene Einzelfalldiagnostik in der Schulpsychologie: Darstellung der Testwerte und Probleme der Befunderstellung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 46, Number: 3, 1999
- Bliss, Stacy I. et al., articles published in four school psychology journals from 2000 to 2005: an analysis of experimental/intervention research. In: psychology in the schools 45, Number: 6, 2008, S. 483–499
- Bründel, Heidrun, Gewalt in unseren Schulen – Gewalt in unserer Gesellschaft. Eine Stellungnahme der Schulpsychologie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 41, Number: 3, 1994
- Choi, Hee-Sook et al., consultation practices between school counselors and school psychologists: implications for training and practice. In: journal of applied school psychology, Volume: 24, Number: 2, 2008, p. 303–318
- Cochrane, Wendy s; Laux, John M, a survey investigating school psychologists' measurement of treatment integrity in school-based interventions and their beliefs about its importance. In: psychology in the schools 45, Number: 6, 2008, S. 499–508
- Crespi, Tony D; Hughes, Tammy L, school-based mental health services for adolescents: school psychology in contemporary society. In: journal of applied school psychology, Volume: 20, Number: 1, 2003, p. 67–79
- Dean, Vincent J; Burns, Matthew K., practicing school psychologists' perceived role in prevention of school violence. In: psychological reports, Volume: 94, Number: 1, 2004, p. 243–251
- Debski, Jennifer et al.; suicide intervention: training, roles, and knowledge of school psychologists, In: psychology in the schools 44, Number: 2, 2007, 157–171

- Diamanduros, T; Downs, E; Jenkins, S. J, the role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. In: psychology in the schools 45, Number: 8, 2008, S. 693–705
- Engel, Frank, Beratung zwischen Performanz und Bildung. In: päd forum, Volume: 26/11, Number: 5, 1998
- Farrell, Peter, school psychologists: making inclusion a reality for all. In: school psychology international, Volume: 25, Number: 1, 2004, p. 5–20
- Freyaldenhoven, Ira, Schule in der Krise? Psychologische Beratung als Antwort! Theoretische und praktische Hinweise für eine gelingende Schulberatung – lösungsorientiert und individuell, Stuttgart (Ibidem-Verl.) 2005
- Friedel, Jochen A., Beratungslehrer und Schulpsychologe im Tätigkeitsfeld der Systemberatung. Aufgaben und Erwartungen, Münster [u.a.] Waxmann: 1993 (Zugl.: Bonn, Univ., Diss., 1992)
- Handler, Marcie W. etc, practical considerations in creating school-wide positive behavior support in public schools. In: psychology in the schools 44, Number: 1, 2007, S. 29–41
- Heyse, Helmut, Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Evaluation in der Schulpsychologie. In: report psychologie, Volume: 25, Number: 1, 2000
- Holverstott, Katherine M. et al., females and males as participants in school psychology research: data from four journals over 15 years. In: school psychology international, Volume: 23, Number: 4, 2002
- Hörmann, Georg, Beratung – eine pädagogische Ressource. In: päd forum 26/11, Number: 5, 1998
- Kikas, Eve, Pupils as consumers of school psychological services. In: school psychology international, Volume: 24, 2003, Number: 1
- Kruger, Louis J. et al., the internet and school psychology practice [teacher training]. In: journal of applied school psychology, Volume: 19, Number: 1, 2002
- Lahman, Maria K. E. et al., addressing the shortage of rural school psychologists via technology: using candidate qualitative interviews to inform practice. In: school psychology international, Volume: 27, Number: 4, 2006, p. 439–462
- Lasser, Jon; Adams, Krysta, the effects of war on children: school psychologists' role and function. In: school psychology international, Volume: 28, Number: 1, 2007, 5–11
- Liermann, H., Schulpsychologische Beratung. In: praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Volume: 52, Number: 4, 2003 little, steven g.; akin-little, angeleque, psychology's contributions to classroom management. In: psychology in the schools 45, Number: 3, 2008, S. 227–235
- Little, Steven G.; Akin-Little, Angeleque, psychology's contributions to classroom management. In: psychology in the schools 45, Number: 3, 2008, S. 227–235
- Martin, Lothar R., Bildungsberatung in der Schule. Konzeptionen, Praktiken und Erfahrungen in den USA, England und der Bundesrepublik Deutschland, Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt 1974, 248 S. (link: <http://permalink.obvsg.at/AC03352381>)

- Meyer, F. et al., didactic psychological counselling – a real challenge: a qualitative evaluation. In: school psychology international, Volume: 25, Number: 1, 2004, p. 79–92
- Merrell, Kenneth W. et al., social and emotional learning in the classroom: evaluation of "strong kids" and "strong teens" on students' social-emotional knowledge and symptoms. In: journal of applied school psychology, Volume: 24, Number: 2, 2008, p. 209–225
- Miller, David N. et al., authentically happy school psychologists: applications of positive psychology for enhancing professional satisfaction and fulfillment In: psychology in the schools, Volume: 45, Number: 8, 2008, p. 679–693
- Miller, David N; Jome, Larae m, school psychologists and the assessment of childhood internalizing disorders: perceived knowledge, role preferences and training needs. In: school psychology international 29, Number 4, 2008, 500ff
- Murray, C.; Waas, Gregory a; Murray, K. M. In: child race and gender as moderators of the association between teacher-child relationships and school adjustment. In: psychology in the schools, Volume: 45, Number: 6, 2008, p. 562ff
- Pelco, Lynn E; Ries, Roger R, teachers' attitudes and behaviors towards family-school partnerships. what school psychologists need to know. In: school psychology international, Volume: 20, Number: 3, 1999
- Powell, Heather et al., mixed methods research in school psychology: a mixed methods investigation of trends in the literature. In: psychology in the schools, 45, Number: 4, 2008, S. 291–310
- Reschley, Amy et al., engagement as flourishing: the contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. In: psychology in the schools, Volume: 45, Number: 5, 2008, p. 419–432
- Riccio, Cynthia A., Rodriguez, Olga, integration of psychological assessment approaches in school psychology. In: psychology in the schools, Volume: 44, Number: 3, 2007, page(s): 243–257
- Richter, Andrea, Aggression und Schulpsychologie. In: Pädagogische Impulse, number: 1, 2007, S. 4–6
- Robbins, Vestena et al., evaluating school readiness to implement positive behavioral supports. In: journal of applied school psychology, Volume: 20, Number: 1, 2003, p. 47–67
- Rollin, Stephen a. et al., bringing psychological science to the forefront of educational policy: collaborative efforts of the american psychological association's coalition for psychology in the schools and education. In: psychology in the schools, Volume: 45, Number: 3, p. 194–206
- Rosenfield, Sylvia, psychology and education, together again. In: psychology in the schools 45, Number: 3, 2008, 257–259
- Schulpsychologie-Bildungsberatung (Hrsg.), Projekte der Schulpsychologie-Bildungsberatung, Wien 2001, 63 S.(Link zum Datensatz: <http://permalink.obvsg.at/AC03262228>)

- Schulpsychologie-Bildungsberatung und Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Prinzipien der schulpsychologischen Arbeit an konkreten Beispielen, Wien (Abt. V/4 Schulpsychologie-Bildungsberatung; Psychologische Studentenberatung im Bundesministerium für Bildung, Wiss. u. Kultur 2004 (Link zum Datensatz <http://permalink.obvsg.at/AC05630652>)
- Schulpsychologie-Bildungsberatung, Das moderne Leistungsprofil der Schulpsychologie-Bildungsberatung. Ergebnisse der Frühjahrsbesprechung 2001 der Abt. V/8 (BMBWK) mit den Landesreferent(inn)en für Schulpsychologie-Bildungsberatung, Wien 2001 (Link zum Datensatz <http://permalink.obvsg.at/AC03262222>)
- Sedlak, Franz, Die Schulpsychologie-Bildungsberatung: eine umfassende Beratungseinrichtung für Schüler, Lehrer und Eltern. In: Erziehung und Unterricht 140 Number: 1, 1990 (Österreichischer Bundesverlag Schulbuch (öbv), wien)
- Sedlak, Franz, Schulpsychologie – Bildungsberatung: ganz konkret. Ein Interview mit dem Leiter der Schulpsychologie-Bildungsberatung in Österreich. In: Erziehung und Unterricht 141, Number: 2, 1991
- Sedlak, Franz [Hrsg.], Gezielt helfen, system(at)isch vernetzen – die kooperative und koordinative Dimension der Schulpsychologie-Bildungsberatung, Wien (Ketterl) 1994 (Link zum Datensatz <http://permalink.obvsg.at/AC00983217>)
- Sedlak, Franz, Die Schulpsychologie – Bildungsberatung in der Schule von heute und morgen. In: Pädagogische Impulse 3, 1995 (Christliche Lehrerschaft Österreichs, Wien)
- Sedlak, Franz [Hrsg.] Psychologie für die Schule. Forschungsaktivitäten der Schulpsychologie-Bildungsberatung Österreichs, Wien (Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten) 1996
- Sedlak, Franz [Red.], Eine Woche Schulpsychologie-Bildungsberatung Wien (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) 2003, 41 S.
- Sedlak, Franz: Psychologie und Psychotherapie für Schule und Studium: Ein praxisbezogenes Wörterbuch. Springer, Wien, 2006
- Sedlak, Franz, Gisela Gerber von Reinhardt: Beziehung als Therapie. Therapie als Beziehung. Michael Balints Beitrag zur heilenden Begegnung. München, 2007
- Shriberg, David, the school psychologist as leader and change agent in a high-stakes era. In: journal of applied school psychology, Volume: 23, Number: 2, 2007, p. 151–166
- Steiner, Beate, Eine empirische Studie zum Erfolg der schulpsychologischen Bildungsberatung in Tirol, Innsbruck, Univ., Diss., 1994
- Sun, Rachel C. F.; Hui, Eadaoin K., Building social support for adolescents with suicidal ideation: implications for school guidance and counseling. In: british journal of guidance & counseling, Volume: 35, Number: 3, 2007, page(s): 299–317
- Zeman, Mathilde, Nahtstellenproblematik aus schulpsychologischer Sicht. In: Erziehung und Unterricht, Volume: 158, Number: 7–8, 2008, p. 602–607

11.2.15 Schulpsychologie international

- Annan, Jean et. al, understanding diversity in educational psychology teams. In: school psychology international, Volume: 29, Number: 4, 2008, p. 387–400
- Brezing, Hermann, Zahlen die uns neidisch machen. Untersuchungen zum Status und zur Tätigkeit von Schulpsychologen in fünf europäischen Ländern. In: Report Psychologie, Volume: 29, Number: 3, 2004, p. 203ff (publisher: deutscher psychologen verlag gmbh, bonn)
- Cunningham, Jacqueline et al., international school psychology association guidelines for the preparation of school psychologists. In: school psychology international, Volume: 19, Number: 1, 1998
- Ding, Yi; Kuo, Yi-Lung; Dyke, Don D. van, school psychology in china (prc), hong kong and taiwan: a cross-regional perspective. In: school psychology international 29, Number: 5, 2008, S. 529–549
- Erhard, Rachel; Harel, Yoni, role behavior profiles of israeli school counselors. In: international journal for the advancement of counseling, Volume: 27, Number: 1, 2005, p. 87–101
- Fagan, Thomas K., practicing school psychology: a turn-of-the-century perspective. In: american psychologist, Volume: 55, Number: 7, 2000
- Gartner Unterthiner, Christine, Verhaltensstörungen in der Schule: Provokation oder Herausforderung? Unterstützungsangebote in Südtirol, Innsbruck, Univ., Dipl.-Arb., 2002
- Hatzichristou, Chryse, a conceptual framework of the evolution of school psychology: transnational considerations of common phases and future perspectives. In: school psychology international, Volume: 23, Number: 3, 2002
- Holsen, Ingrid; Smith, Brian H; Frey, Karin S, outcomes of the social competence program "second step" in norwegian elementary schools, In: school psychology international, Volume: 29, Number: 1, 2008, p. 71–89
- Jimerson, Shane R., the international school psychology survey: data from georgia, switzerland and the united arab emirates. In: school psychology international 29, Number: 1, 2008, S. 5–29
- Jimerson, Shane R. et al., the international school psychology survey: development and data from albania, cyprus, estonia, greece and northern England. In: school psychology international, Volume: 25, Number: 3, 2004, p. 259–287
- Jimerson, Shane R. et al., the international school psychology survey: data from australia, china, germany, italy and Russia. In: school psychology international, Volume: 27, Number: 1, 2006, p. 5–33
- Jimerson, Shane R., where in the world is school psychology? examining evidence of school psychology around the globe. In: school psychology international 29, Number: 2, 2008, S. 131–145
- Lairio, Marjatta; Nissilä, Pia, towards networking in counselling: a follow-up study of finnish school counseling. In: british journal of guidance & counseling, Volume: 30, Number: 2, p. 159–173, 2002

- Lam, Shui-Fong; Yuen, Mantak, continuing professional development in school psychology: perspective from hong kong. In: school psychology international, Volume: 25, Number: 4, 2004, p. 480–495
- Malykh, Sergey B. et al., school psychological services in moscow: current status and perspectives for development. In: school psychology international, Volume: 26, Number: 3, 2005, p. 259–275
- Meidinger, Hermann, Schulpsychologie in Bayern. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, volume: 7, number: 2–3, 1993
- Raviv, Amiram et al., the israeli school psychologist: a professional profile. In: school psychology international, Volume: 23, Number: 3, 2002
- Theodore, Lea a. et al., school psychology in greece: a system of change. In: school psychology international, Volume: 23, Number: 2, 2002
- Toomey, k. d; Levinson, E. M; Morrison, T. J, the vocational personality of school psychologists in the united states. In: school psychology international 29, Number: 4, 2008, 418–426
- Trombetta, C.; Alessandri, G.; Coyne, J., italian school psychology as perceived by italian school psychologists: the results of a national survey. In: school psychology international 29, Number: 3, 2008, 267–286
- Voigt, Erika, Chinas Schulen im Umbruch. Psychologen wirken als Gestalter dieses Prozesses mit. In: report psychologie, Volume: 28, Number: 5, 2003, p. 324–326 (deutscher psychologen verlag gmbh, bonn)
- Willmann, Marc, Grenzen der schulischen Integration von Schülern mit gefühls- und Verhaltensstörungen in den USA. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Volume: 59, Number: 5, 2008, p. 162–174
- Wnek, A. C; Klein, G; Bracken, B. A., professional development issues for school psychologists: what's hot, what's not in the united states. In: school psychology international, Volume: 29, Number: 2, 2008, p. 145–161
- Zhou, Zheng et al.: the status of school psychology in china at the millennium. In: school psychology international, Volume: 22, Number: 1, 2001

11.2.16 Schulpsychologie auf dem Prüfstand

- Anderson, C. J. K; Klassen, R. M; Georgou, G. K, inclusion in australia: what teachers say they need and what school psychologists can offer. In: school psychology international, Volume: 28, Number: 2 2007, p. 131–148
- Davies, S. M. B; Howes, A. J; Farrell, P, tensions and dilemmas as drivers for change in an analysis of joint working between teachers and educational psychologists. In: school psychology international, Volume: 29, Number: 4, 2008, p. 400–418
- Dimakos, Ioannis C., the attitudes of greek teachers and trainee teachers towards the development of school psychological and counseling services. In: school psychology international, Volume: 27, Number: 4, 2006, p. 415–426
- Farrell, Peter et al., teachers' perceptions of school psychologists in different countries. In: school psychology international, Volume: 26, Number: 5, 2005, p. 525–545
- Gaude, Peter, Systemberatung als Aufgabe einer präventiv orientierten Schulpsychologie. Anmerkungen zum Artikel von Elbing und Seitz: "Erwartungen von Lehrern an Schulpsychologen" in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 41, S. 262–271 (1994). In: Psychologie in Erziehung und Unterricht: 42, Number: 2, 1995
- Gonzalesz, Jorge E., teacher resistance to school-based consultation with school psychologists: a survey of teacher perceptions. In: journal of emotional and behavioral disorders, Volume: 12, Number: 1, 2004, p. 30–38
- Kulikowich, Joanna M; Edwards, Maeghan N, analyzing change in school psychology research. In: psychology in the schools, Volume: 44, Number: 5, 2007, p. 535–543
- Pérez-González, F. et al., a survey of teacher perceptions of the school psychologist's skills in the consultation process: an exploratory factor analysis. In: school psychology international, Volume: 25, Number: 1, 2004, p. 30–42
- Rosenbusch, Christa, Schulpsychologen – Unterstützung oder Belastung für Schulleiter? Möglichkeiten und Grenzen der schulpsychologischen Beratung im Volksschulbereich in Bayern. In: Schul-management, Number: 1, 2000
- Watkins, M. W; Crosby, E. G; Pearson, J. L, role of the school psychologist: perceptions of school staff. In: school psychology international, Volume: 22, Number: 1, 2001
- Worrell, T. G; Skaggs, G. E; Brown, M. B, school psychologists' job satisfaction: a 22-year perspective in the usa. In: school psychology international, Volume: 27, Number: 2, 2006, p. 131–146

11.2.17 BeratungslehrerInnen

- Brandstätter, Simon, Das Kärntner Beratungslehrermodell: eine Bestandsaufnahme sowie ein Literaturüberblick über internationale Erfahrungen zu den Präventions- und Interventionsmöglichkeiten bei Scheidungskindern sowie bei sexuell mißbrauchten Kindern im Volks- und Hauptschulbereich, Wien Dipl. Arbeit, 1998
- Friedel, Jochen A., Beratungslehrer und Schulpsychologe im Tätigkeitsfeld der Systemberatung: Aufgaben und Erwartungen, Münster [u.a.]: Waxmann 1993
- Grewe, Norbert [Hrsg.], Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele, München [u.a.] Luchterhand 2005
- Grossmann, Elisabeth, Das Modell der Wiener BeratungslehrerInnen. In: Braucht die Schule Psychotherapie? / hrsg. von Eva Unterweger – Wien, 2001. – S. 141–
- Hable, Sonja, Die Förderung der Autonomie bei verhaltensauffälligen Volksschulkindern nach dem Wiener Beratungslehrermodell, Wien Dipl. Arbeit, 2004
- Katschnig, Michael, Das Wiener Beratungslehrer/innenmodell, Wien Diplomarbeit 2003
- Laschkowski, Werner et al., Organisation des Förderunterrichts. eine neue Aufgabe für den Beratungslehrer. In: Fördermagazin, Volume: 19, Number: 3, 1997
- Ramusch, Arnulf Reumüller, Alfred; Leitfaden zum Schulpraktikum I für Praxisschul- und Beratungslehrer/innen: Anregungen zur Gestaltung der schulpraktischen Studien; Innsbruck; Wien [u.a.]: StudienVerl. 2009
- Renz, Ruth, Beziehungsarbeit mit Hilfe des Beratungslehrers – Unterstützung auf dem Weg zum ich bin: eine Hilfe zur Selbstorganisation, Wien Dipl. Arbeit, 2000 [2001]
- Schandl, Christa; Die Arbeit der Beratungslehrer: Spannungsfelder, Belastungen und Konflikte, Wien Dipl. Arbeit, 2000
- Uitz, Christopher, Längsschnittuntersuchung zu Auswirkungen der BeratungslehrerInnen-tätigkeit mit verhaltensauffälligen SchülerInnen, Wien Dipl. Arbeit 1999
- Wilfinger, Jutta, Inwiefern ist die durch das Wiener Beratungslehrmodell gewährleistete Unabhängigkeit Grundvoraussetzung für die Tätigkeit der Beratungslehrer bei der ambulanten Betreuung sozial und emotional benachteiligter Kinder? Wien Dipl. Arbeit, 2006
- Willmann, Marc; Hüper, Lars, Möglichkeiten und Grenzen schulinterner Beratung: eine Grounded-theory-Studie zur paradoxalen Rollenstruktur und Rollenidentität von Beratungslehrerinnen, Berlin: Uni-Ed. 2004

11.2.18 Sozialarbeit und Jugendarbeit in der Schule

- Baier, Florian [Hrsg.], Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven, 1. Aufl., Bern; Wien [u.a.] Haupt 2008 [Schwerpunkt Schweiz, Anm. der Verf.]
- Coulin-Kuglitsch, Johanna [Red.], Bis der Kragen platzt: Schul-Sozialarbeit und Schul-Psychologie, Wien: Verein d. Förderer d. Schulhefte 1995
- Gstettner, Peter [Red.], Menschenwürde statt Almosen: Sozialarbeit, Schule, Gesellschaft, Innsbruck; Wien [u.a.]: StudienVerl. 2008
- Henschel, Angelika, Geschlechtsbewusste Gewaltprävention – ein Qualitätsmerkmal in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Henschel, Angelika et al., Jugendhilfe und Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 267–279
- Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen, Kooperation von Schule und Jugendhilfe – historische Linien und aktuelle Probleme. In: Bildung im Diskurs / Hans-Peter Füssel; Gunnar Folke Schuppert (Hrsg.). – Berlin, 2008. – S. 111–
- Kaim, Sirima, Gewaltprävention in der Jugendhilfe und Schule: Gewalt-Training für Lehrer, fordert Roland Koch 2009; Abb./ (Jugendhilfe; Jg. 47, 2009, Nr. 3, S. 209–213) 3 209 0022-5940;2009
- Kantak, Katrin, Schulsozialarbeit: Sozialarbeit am Ort Schule. Landeskoooperationsstelle Schule – Jugendhilfe Brandenburg Berlin: Wiss.-und-Technik-Verl. 2002
- Knapp, Gerald [Hrsg.], Schule und soziale Arbeit: zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich, Klagenfurt; Wien [u.a.]: Verl. Hermagoras 2007
- Labonte-Roset, Christine, The European Higher Education Area and Research-Orientated Social Work Education. In: European Journal of Social Work, vol. 8, no. 3, pp. 285–296, Sept 2005
- Schweitzer, Jochen, „Und konnten zusammen nicht kommen“ – Warum Schule und Jugendhilfe nicht zueinander passen und daher eigentlich gut kooperieren können. In: LernLust und EigenSinn / Reinhard Voß (Hrsg.). - Heidelberg, 2005. - S. 77–
- Staub, Silvia, "Social Deviation" as the Subject of Social Work – Critical Remarks on the Category of Deviance. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie/Revue Suisse de sociologie, vol. 5, no. 2, pp. 247–265, 1979
- Tillmann, Klaus-Jürgen [Hrsg.], Schulsozialarbeit: Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis, München: Juventa-Verl. 1982
- Tillmann, Klaus-Jürgen, Kooperation von Schule und Jugendhilfe — die schulpädagogische Perspektive. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), Soziale Arbeit in Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 280–291.
- Vyslouzil, Monika [Hrsg.], Schulsozialarbeit in Österreich: Projekte mit Zukunft, Wien: Verl. d. Österr. Gewerkschaftsbundes [2001]

11.2.19 Bildungsberatung – Schülerberatung

- Callegari, Walter, Die Schülerberatung an Hauptschulen – der Versuch einer Standortbestimmung mit empirischen Untersuchungen an Hauptschulen des Bezirks Kufstein, Innsbruck Univ. Diss., 1987
- Hirschberger, Silke, Schülerberatung in der AHS-Langform: eine empirische Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse, Wien Dipl. Arbeit, 2007
- Horn, Wolfgang; Lukesch, Helmut; Mayrhofer, Susanne, Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 6. bis 13. Klassen, Göttingen [u.a.] Verl. für Psychologie, Hogrefe 2004
- Hülsemann, Edith, Die Schülerberatung im Rahmen vorberuflicher Bildungsmaßnahmen an der zweiten Bildungswegentscheidung: eine Untersuchung am Beispiel der Hauptschule Rosental und der AHS-Unterstufe Kurzwiese in Eisenstadt Wien Dipl. Arbeit, 2007
- Sassenscheidt, Hajo, Welche Wirkungen hat Einzelfallberatung? Eine Programmevaluation der Einzelfallhilfe von Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern, Hamburg (Kovac) 1993 (Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1992)
- Sedlak, Franz, die Schulpsychologie-Bildungsberatung: eine umfassende Beratungseinrichtung für Schüler, Lehrer und Eltern. In: Erziehung und Unterricht 140 Number: 1, 1990
- Sedlak, Franz, Schulpsychologie – Bildungsberatung: ganz konkret. ein interview mit dem leiter der Schulpsychologie-Bildungsberatung in Österreich. In: Erziehung und Unterricht 141, Number: 2, 1991
- Sedlak, Franz, Brigitte Sindelar, Erich Ballinger : Hurra, ich kann's: Den Schulanfang vorbereiten und begleiten G & G Verlagsgesellschaft, 2008
- Sock, Alexandra, Bildungsberatung nach der Pflichtschule – eine Herausforderung an Bildungsberater, Schulen und Institutionen, Innsbruck, Univ., Dipl.-Arb., 1999
- Stanzel-Tischler, Elisabeth, My way – Beratung, Begleitung und Orientierung an Allgemein Bildenden Höheren Schulen: Evaluationsbericht zu einem Pilotprojekt in den Schuljahren 2000 / 01 bis 2002 / 03, Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II: Evaluation u. Schulforschung 2003

11.2.20 Klassenraum

- Balster, Klaus, bei Lustlosigkeit in der Schule: Bewegungsanlässe helfen! In: Praxis der Psychomotorik 23, Number: 1, 1998
- Dreier, Annette, zur Bedeutung von Räumen für die Bildung. Wie nehmen Kinder Räume wahr? In: die Grundschulzeitschrift 22, Number: 217, 2008, S. 26–30
- Gebauer, Karl [Hrsg.], Kinder brauchen Spielräume: Perspektiven für eine kreative Erziehung, Düsseldorf: Walter 2003
- Kühn, Tanja, Was mir wichtig ist – im Klassenraum. In: die Grundschulzeitschrift 22, Number: 217, 2008, S. 39–42

Anhang A: Tabellenteil

A1: Tabellenverzeichnis

Anmerkung zum Tabellenverzeichnis: Aus Gründen der Vergleichbarkeit sind die Tabellen nicht fortlaufend numeriert. Sondern gleiche Tabellennummern entsprechen gleichen Tabellen. (Beispiel: Die Frage nach den Hauptaufgaben der Schule hat im Lehrerdatensatz die Nummer L11, im Schülerdatensatz die Nummer S11, im Elterndatensatz die Nummer E11). Vergleiche untenstehende Synopsis

Tabelle Nr.	Text	Seite
D	DirektorInnen und Schulaufsicht	
D1	Es wird zusätzliche Fachpsychologinnen und Fachpsychologen geben, die als freie DienstnehmerInnen die Arbeit der SchulpsychologInnen unter deren Aufsicht unterstützen werden. In welchen Bereichen sehen Sie aus Ihrer Erfahrung den größten Bedarf an fachpsychologischer Unterstützung?	A6
D2	Welche fachlichen Qualifikationen brauchen die neu hinzukommenden Fachpsychologinnen und Fachpsychologen nach Ihrer Einschätzung am notwendigsten, um ihre Arbeit wirkungsvoll ausführen zu können und eine echte Hilfe zu sein?	A7
D5	Welche Interventionen erfordern Ihrer Einschätzung nach besonders erfahrene Schulpsychologinnen und Schulpsychologen ?	A8
D6	Auf welche Eigenschaften und Fähigkeiten eines Schulpsychologen/einer Schulpsychologin kommt es bei diesen Interventionen an?	A9
D15	Sind Sie im Rahmen Ihrer Tätigkeit mit dem Problem von Gewalt unter SchülerInnen oder Schülern befasst?	A10
D18	Sind Sie der Meinung, dass es sich bei Gewalt unter Schülerinnen und Schülern vorwiegend um Ereignisse handelt, die vollkommen unvorhergesehen auftreten, oder meinen Sie, dass es für Gewalt im Schulalltag häufig Anzeichen gibt, die schon im Vorfeld auf eine gewalthafte Entwicklung hindeuten?	A10
D41	Geschlecht:	A10
D44	Beruf:	A10

Tabelle Nr.	Text	Seite
L	LehrerInnen	
L11	Die Schule soll den Kinder und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen...	A11
L12	Wie oft denken Sie darüber nach, was die Schule für ihre Schüler und Schülerinnen tun soll?	A11
L13	Sprechen Sie über das obige Thema auch oft mit Freunden, Bekannten und Kolleginnen oder Kollegen?	A11
L15	Sprechen Sie über das obige Thema auch oft mit Freunden, Bekannten und Kolleginnen oder Kollegen?	A11
L17	Kommen in Ihren Klassen die untenstehenden Probleme mit Gewalt unter Schülerinnen und Schülern vor?	A12
L18	Wenn es in Ihren Klassen zu Gewalt kommt: Haben Sie manchmal das Gefühl, Sie haben schon gewusst, dass es bald Streit gibt?	A12
L20	Wenn Sie manchmal schon vorher wissen, dass es bald Streit geben wird: Woran bemerken Sie es?	A12
L21	Wenn es manchmal eine der obigen Formen von Gewaltausübung unter Schülern oder Schülerinnen gibt: Welche Interventionen sind nach Ihrer Erfahrung bisher noch am erfolgreichsten gewesen?	A13
L25	Haben Sie über das Thema Gewalt unter Schülern und Schülerinnen mit Freunden, Bekannten und Kollegen, Kolleginnen diskutiert?	A13
L26	Haben Sie von der Einrichtung „Schulpsychologie“ schon einmal gehört?	A13
L27	Haben Sie für eine(n) oder mehrere Ihrer Schüler oder Schülerinnen schon einmal die Einrichtung "Schulpsychologie herangezogen?	A13
L29	Haben Sie im Rahmen Ihrer eigenen Berufsausübung schon einmal die Einrichtung "Schulpsychologie herangezogen?	A14
L30	In welchen der folgenden Bereiche kann man nach Ihrer Erfahrung als Lehrer oder Lehrerin vor allem Unterstützung brauchen?	A14
L31	In welchen der folgenden Bereiche haben Sie von der Einrichtung Schulpsychologie in der Vergangenheit schon einmal Unterstützung erhalten?	A15
L32	Manchmal braucht man als Lehrer oder Lehrerin Unterstützung, bekommt sie aber nicht. Falls Sie für die vorher genannten Bereiche Unterstützung gebraucht, aber nicht bekommen haben: was waren die Gründe dafür?	A15
L41	Geschlecht:	A16

Tabelle Nr.	Text	Seite
S	SchülerInnen	
S11	Die Schule soll den Kinder und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen...	A17
S12	Denkst du oft darüber nach, was die Schule für ihre Schüler und Schülerinnen tun soll?	A17
S13	Redest du darüber oft mit Deinen Freunden und Freundinnen?	A17
S15	Bist du selber schon einmal von Mitschülerinnen oder Mitschülern in einer Weise behandelt worden, die du nicht gemocht hast?	A17
S17	Kommen in deiner Klasse solche Probleme von Gewalt unter Schülerinnen und Schülern vor?	A18
S18	Wenn es in deiner Klasse zu Gewalt kommt: Hast du manchmal das Gefühl, du hast schon gewusst, dass jetzt bald Streit kommt?	A18
S20	Wenn man es schon vorher bemerken kann: woran bemerkt man es?	A18
S21	Was könntest du tun, um Streit zu vermeiden?	A19
S23	Wenn Schüler oder Schülerinnen anderen Schülern oder Schülerinnen mit Gewalt begegnen...	A19
S24	Hast du über das Thema Gewalt unter Schülern und Schülerinnen schon nachgedacht?	A19
S25	Hast du über das Thema Gewalt unter Schülern und Schülerinnen mit Freunden/Freundinnen oder Schulkollegen/Schulkolleginnen diskutiert?	A20
S26	Hast du von der „Schulpsychologie“ schon einmal gehört?	A20
S27	Hast du mit der „Schulpsychologie“ schon einmal zu tun gehabt?	A20
S30	Ich wünsche mir Unterstützung:	A20
S31	Wobei hast du von Experten und Expertinnen, die in die Schule gekommen sind, (z.B. Schulpsychologen) schon einmal Hilfe erhalten?	A21
S40	Alter	A22
S41	Geschlecht	A22
S42	Welche berufliche Tätigkeit übt dein Vater/Deine Mutter aus?	A22
V	VolksschülerInnen	A22
V7	Gehst du gern in die Schule?	A23
V15	Bist du selber schon einmal von Mitschülerinnen oder Mitschülern in einer Weise behandelt worden, die du nicht gemocht hast?	A23
V21	Was könntest du tun, um Streit zu vermeiden?	A23
V24	Hast du über das Thema Gewalt unter Schülern und Schülerinnen schon nachgedacht?	A23
V26	Kennst du selbst einen Schulpsychologen oder eine Schulpsychologin?	A24
V27	Hast du schon einmal mit einem Schulpsychologen oder eine Schulpsychologin zu tun gehabt?	A24
V30	Ich wünsche mir mehr Hilfe und Unterstützung	A24
V40	Alter	A25
V41	Geschlecht	A25
V42	berufliche Tätigkeit Vater/Mutter	A25

Tabelle Nr.	Text	Seite
E	Eltern	
E11	Die Schule soll den Kindern und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen...	A26
E12	Denken Sie oft darüber nach, was die Schule für ihre Schüler und Schülerinnen tun soll?	A26
E13	Sprechen Sie darüber auch oft mit Freunden und Bekannten?	A26
E17	Wie oft schätzen Sie, dass in der Klasse, in die Ihr Kind (bzw. eines Ihrer Kinder) geht, die folgenden Probleme von Gewalt unter Schülerinnen und Schülern vorkommen?	A27
E18	Wenn es in der Klasse Ihres Kindes (bzw. eines Ihrer Kinder) zu Gewalt kommt: Haben Sie manchmal das Gefühl, Sie haben schon gewusst, dass es dort bald Streit gibt?	A27
E21	Wenn Ihr Kind (bzw. eines Ihrer Kinder) über Streit unter Mitschülerinnen oder Mitschülern berichtet: was raten Sie Ihrem Kind, wie es sich verhalten soll, um selber Streit zu vermeiden?	A27
E23	Wenn Sie an die Arten von Gewalt denken, von denen Sie annehmen, dass sie in der Schule Ihres Kindes (oder eines Ihrer Kinder) vorkommen: Was ist nach Ihrer Meinung die beste Möglichkeit, damit umzugehen, wenn Schülerinnen oder Schüler anderen Schülerinnen oder Schülern mit Gewalt begegnen?	A28
E24	Denken Sie über das Thema Gewalt unter Schülern und Schülerinnen oft nach?	A28
E25	Reden Sie oft über das Thema Gewalt unter Schülern und Schülerinnen mit Freunden und Bekannten?	A28
E26	Haben Sie von der „Schulpsychologie“ schon einmal gehört?	A28
E27	Haben Sie oder Ihr Kind (bzw. eines Ihrer Kinder) mit der „Schulpsychologie“ schon einmal zu tun gehabt?	A29
E30	Ich wünsche mir Unterstützung für mich oder mein Kind (bzw. eines meiner Kinder):	A29
E31	Wobei haben Sie oder Ihr Kind (bzw. eines Ihrer Kinder) von Experten und Expertinnen, die in die Schule gekommen sind, (z.B. Schulpsychologen) schon einmal Hilfe erhalten?	A30
E41	Geschlecht	A30
E42	berufliche Tätigkeit	A30

A2: Synopsis zum Tabellenverzeichnis

		D	L	S	V	E
Bedarf an fachpsych. Unterstützg	1	D				
fachl. Qual. neue Schulps.	2	D				
Int. für erfahrene Schulps.	5	D				
Eigensch. u. Fähigk. v. Schulps.	6	D				
Gern in die Schule	7				V	
Was gefällt am besten	8				V	
Was gefällt nicht so gut	9				V	
wozu Schule	11		L	S		E
Nachdenken über wozu Schule	12		L	S		E
Reden über wozu Schule	13		L	S		E
Was ist Gewalt	14		L	S	V	E
mit Gewalt befasst	15	D	L	S	V	
in welcher Weise mit Gew. Befasst	16			S		
Kommt Gewalt vor	17		L	S		E
Anzeichen für Gewalt	18	D	L	S		E
Welche Anzeichen für Gewalt (geschlossen)	20		L	S		
Welche Interventionen bei Gewalt	21		L	S	V	E
organisator. Veränd. notw. für Gewaltpräev.	22	D	L	S		
Was wenn Gewalt	23			S		E
Nachdenken über Gewalt	24			S	V	E
Sprechen über Gewalt	25		L	S		E
Von Schulpsychologie gehört	26		L	S	V	E
Schulpsychologie schon herangezogen f. Schüler	27		L		V	E
Schulps.wofür herangezogen	28			S	V	E
Schulpsychologie schon herangezogen f. selbst	29		L			
Wobei Unterstützung notwendig	30		L	S	V	E
Wo Unterstützung erhalten	31		L	S		E
Warum keine Unterstützung erhalten	32		L			
Alter	40	D	L	S	V	E
Geschlecht	41	D	L	S	V	E
Beruf Eltern	42			S	V	
Beruf	44	D				E

A3: Schulaufsicht, DirektorInnen: N=2005

(D1)

Es wird zusätzliche FachpsychologInnen geben, die als freie DienstnehmerInnen die Arbeit der SchulpsychologInnen unter deren Aufsicht unterstützen werden. In welchen Bereichen sehen Sie aus Ihrer Erfahrung den größten Bedarf an fachpsychologischer Unterstützung?

	großer Bedarf	einiger Bedarf	wenig Bedarf
Hilfe bei persönlicher Problematik von SchülerInnen (z.B. Schulangst, ADHS, Hyperaktivität, Depressionen o.ä.)	70	24	5
Hilfe bei Problemen des Umganges von SchülerInnen untereinander (z.B. Gewalt)	50	36	14
Gewaltprävention	45	39	15
Hilfe bei Lernproblemen (z.B. Lese,- Rechtschreibproblemen)	43	43	14
Krisenmanagement	33	40	23
Beratung zur richtigen Vorgangsweise bei Verdacht auf Missbrauch von SchülerInnen	30	34	28
LehrerInnenfortbildung	15	46	35
Unterstützung im Bereich Begabungsförderung	11	44	42
Hilfe bei Konflikten im Bereich der Kommunikation von LehrerInnen unter einander bzw. mit der Direktion oder Schulaufsicht	9	28	58
Fragen zum optimalen Bildungsweg	10	34	51

(D2)

Welche fachlichen Qualifikationen brauchen die neu hinzukommenden FachpsychologInnen nach Ihrer Einschätzung am notwendigsten, um ihre Arbeit wirkungsvoll ausführen zu können und eine echte Hilfe zu sein?

(Rest auf 100%: „kann ich nicht beurteilen“)

	besonders notwendig	eher notwendig	weniger notwendig
Praktische Erfahrungen im Umgang mit SchülerInnen	78	18	3
Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der psychologischen Diagnostik	76	19	3
Psychotherapeutische Kenntnisse und Fähigkeiten	71	23	4
Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Gewaltprävention	69	26	4
Praktische Erfahrungen im Umgang mit Eltern	66	28	5
Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Krisenmanagement	58	34	7
Praktische Erfahrungen im Umgang mit LehrerInnen	56	33	10
Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Mediation	51	39	8
Kenntnisse über das Bildungssystem	40	41	17

(D5)

Welche Interventionen erfordern Ihrer Einschätzung nach besonders erfahrene SchulpsychologInnen?

(Rest auf 100%: „kann ich nicht beurteilen“)

	sollte nur von erfahrenen Schulpsych. geleistet werden	könnte von beiden gel. werden	könnte eher von neu hinzu-kommenden geleistet werden
Fragen zum optimalen Bildungsweg	9	45	35
Unterstützung im Bereich Begabungsförderung	9	54	30
Hilfe bei Lernproblemen (z.B. Lese,- Rechtschreibproblemen)	21	59	18
Gewaltprävention	39	51	8
Hilfe bei Konflikten im Bereich der Kommunikation von LehrerInnen untereinander bzw. mit der Direktion oder Schulaufsicht	48	39	6
Hilfe bei Problemen des Umganges von SchülerInnen untereinander (z.B. Gewalt)	52	42	5
Krisenmanagement	54	40	4
Hilfe bei persönlicher Problematik von SchülerInnen (z.B. Schulangst)	55	40	3

(D6)

Auf welche Eigenschaften und Fähigkeiten eines/einer SchulpsychologIn kommt es bei diesen Interventionen an?

	besonders wichtig	eher wichtig	weniger wichtig
Vertrauenswürdigkeit	87	12	1
Respekt gegenüber den Rat suchenden	83	16	1
Erfahrung mit hyperaktiven bzw. aggressiven Kindern (z.B. ADHS)	79	19	1
Soziale Kompetenz: kann mit allen gut reden	76	21	2
Unbefangenheit	73	24	3
Erfahrung bei persönlicher Problematik von SchülerInnen (z.B. Schulangst)	71	27	1
Erfahrung mit Missbrauchsfällen oder Fällen von Missbrauchsverdacht	71	24	3
Erfahrung bei Problemen des Umganges von SchülerInnen untereinander (z.B. Gewalt)	70	27	2
Erfahrung mit Gewaltprävention	65	31	3
Erfahrung mit Krisenmanagement	64	31	4
Verfügbarkeit für Langzeit-Begleitung: steht über die gesamte Ausbildungszeit des/der Schülers/Schülerin zur Verfügung	55	36	7
Erfahrung bei Lernproblemen (z.B. Lese-, Rechtschreibproblemen)	44	45	10
Erfahrung bei Konflikten im Bereich der Kommunikation von LehrerInnen untereinander bzw. mit der Direktion oder Schulaufsicht	37	42	18
detailliertes Wissen über Bildungswege	18	42	37
Erfahrung im Bereich Begabungsförderung	13	51	32

(D15)

Sind Sie im Rahmen Ihrer Tätigkeit mit dem Problem von Gewalt unter SchülerInnen befasst?

- 10 ja, fast täglich
- 40 nicht täglich, aber doch mehrmals im Monat
- 47 seltener, aber doch fast jedes Schuljahr ein- oder mehrmals
- 4 nein, nie

(D18)

Sind Sie der Meinung, dass es sich bei Gewalt unter SchülerInnen vorwiegend um Ereignisse handelt, die vollkommen unvorhergesehen auftreten, oder meinen Sie, dass es für Gewalt im Schulalltag häufig Anzeichen gibt, die schon im Vorfeld auf eine gewalthafte Entwicklung hindeuten?

- 22 vorwiegend unvorhersehbar
- 39 manchmal gibt es schon vorher Anzeichen
- 31 meistens gibt es schon vorher Anzeichen
- 8 das ist für mich aufgrund meines Tätigkeitsspektrums nicht erkennbar

(D41)

Geschlecht:

- 54 weiblich
- 46 männlich

(D44)

Beruf:

SchuldirektorIn

- 58 Volksschule
- 21 Hauptschule
- 1 BMS
- 5 BHS
- 9 AHS
- 1 HAK
- 5 BezirksschulinspektorIn, LandesschulinspektorIn

A4: LehrerInnen: N=1429

(L11)

Die Schule soll den Kinder und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen...

Als wichtigstes von ...% genannt:

- 53 wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen
- 22 was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können
- 16 wie man mit anderen Menschen gut zurechtkommt
- 5 wie man schwierige Aufgaben in Teamarbeit löst
- 3 wie man seine eigenen Interessen gegenüber anderen Personen vertritt
- 2 wie man lernt, Anordnungen richtig auszuführen
- 0 wie man seine Sachen in Ordnung hält

(L12)

Wie oft denken Sie darüber nach, was die Schule für ihre SchülerInnen tun soll?

- 80 sehr oft
- 19 hin und wieder
- 1 selten
- 0 noch nie

(L13)

Sprechen Sie über das obige Thema auch oft mit Freunden, Bekannten und KollegInnen?

- 60 sehr oft
- 37 hin und wieder
- 3 selten
- 0 nie

(L15)

Ist in Ihrer pädagogischen Tätigkeit das Problem Gewalt unter SchülerInnen ein Thema?

- 18 ja, fast täglich
- 45 nicht täglich, aber doch mehrmals im Monat
- 35 seltener, aber doch fast jedes Schuljahr ein- oder mehrmals
- 2 nein, nie

(L17)

Kommen in Ihren Klassen die untenstehenden Probleme mit Gewalt unter SchülerInnen vor?

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie
Beschimpfungen	43	36	20	1
leichte körperliche Attacken ohne sichtbare Folgen	13	32	45	10
mehrere gemeinsam gehen auf eine oder einen los	4	24	55	17
körperliche Attacken mit sichtbaren Folgen (Beulen, Kratzer, Blutergüsse o.ä.)	1	4	55	41

(L18)

Wenn es in Ihren Klassen zu Gewalt kommt: Haben Sie manchmal das Gefühl, Sie haben schon gewusst, dass es bald Streit gibt?

14	meistens nicht
57	manchmal schon
22	meistens schon
0	immer
3	das ist für mich als LehrerIn nicht erkennbar
5	in meiner Klasse kommt es nie zu Gewalt

(L20)

Wenn Sie manchmal schon vorher wissen, dass es bald Streit geben wird: Woran bemerken Sie es?

(Mehrfachnennungen)

40	am Gesichtsausdruck der SchülerInnen
38	die Stimmung wird so schlecht
23	sie werden laut
34	an der Art, in der sie zu nahe auf einander zukommen
23	man weiß schon von früher, dass sie sich nicht mögen

(L21)

Wenn es manchmal eine der obigen Formen von Gewaltausübung unter SchülerInnen gibt: Welche Interventionen sind nach Ihrer Erfahrung bisher noch am erfolgreichsten gewesen?

Als erfolgreichstes von ...% genannt:

- 45 verbal intervenieren
- 34 im Unterricht darüber reden, wie man ohne Streit miteinander zurechtkommt
- 14 Übungen mit den SchülerInnen zur Vermeidung von Gewalt
- 4 Mit den Eltern der beteiligten SchülerInnen reden
- 1 es einem/einer anderen LehrerIn (Klassenvorstand, VertrauenslehrerIn) sagen, damit er/sie etwas tut
- 1 den/die DirektorIn einschalten
- 1 den (die) Schuldigen bestrafen
- 1 die Schulpsychologie einschalten

(L25)

Haben Sie über das Thema Gewalt unter SchülerInnen mit Freunden, Bekannten und KollegInnen diskutiert?

- 45 ja, sehr oft
- 48 ja, hin und wieder
- 7 selten
- 0 nein, noch nie

(L26)

Haben Sie von der Einrichtung „Schulpsychologie“ schon einmal gehört?

- 94 ja, schon öfter
- 5 ja, irgendwann einmal
- 1 nein, noch nie

(L27)

Haben Sie für eine(n) oder mehrere Ihrer SchülerInnen schon einmal die Einrichtung „Schulpsychologie“ herangezogen?

- 46 ja, schon öfter
- 33 ja, irgendwann einmal
- 21 nein, noch nie

(L29)

Haben Sie im Rahmen Ihrer eigenen Berufsausübung schon einmal die Einrichtung „Schulpsychologie“ herangezogen (Coaching, Supervision, Behandlung von Spezialfragen, oder ähnliches)?

25 Ja, schon öfter
30 Ja, irgendwann einmal
46 Nein, noch nie

(L30)

In welchen der folgenden Bereiche kann man nach Ihrer Erfahrung als LehrerIn vor allem Unterstützung brauchen?

	Besonders notwendig	auch notwendig	weniger notwendig
Unterstützung und Beratung bei verhaltensauffälligen SchülerInnen	90	10	1
Beratung über das richtige Vorgehen bei Verdacht auf sexuellen Missbrauch von SchülerInnen	68	28	4
Unterstützung und Beratung bei Gewaltakten in der Schule	64	31	5
Unterstützung und Beratung bei Teilleistungsschwächen von SchülerInnen	61	35	4
Psychologisch/diagnostisches Testen von SchülerInnen	51	39	10
Informationen/Workshops zur Gewaltprävention	39	52	9
Beratung im Bereich Begabungsförderung	19	60	21
Unterstützung und Beratung bei Kommunikationsschwierigkeiten unter KollegInnen und/oder mit der Direktion	17	47	36
Unterstützung und Beratung im Bereich eigene Persönlichkeitsentwicklung	16	53	32
Informationen zur Schulwahl von SchülerInnen	15	48	37
Unterstützung und Beratung im Bereich Schulentwicklung	9	50	42

(L31)

In welchen der folgenden Bereiche haben Sie von der Einrichtung Schulpsychologie in der Vergangenheit schon einmal Unterstützung erhalten?
(Mehrfachnennungen)

- 57 Unterstützung und Beratung bei verhaltensauffälligen SchülerInnen
 - 50 Psychologisch/diagnostisches Testen von SchülerInnen
 - 44 Unterstützung und Beratung bei Teilleistungsschwächen von SchülerInnen
 - 19 Informationen/Workshops zur Gewaltprävention
 - 16 Unterstützung und Beratung bei Gewaltakten in der Schule
 - 15 Informationen zur Schulwahl von SchülerInnen
 - 7 Beratung im Bereich Begabungsförderung
 - 6 Unterstützung und Beratung im Bereich eigene Persönlichkeitsentwicklung
 - 5 Unterstützung und Beratung bei Kommunikationsschwierigkeiten unter KollegInnen und/oder mit der Direktion
 - 5 Unterstützung und Beratung im Bereich Schulentwicklung
- 14 Ich habe **noch nie** Unterstützung von der Schulpsychologie erhalten
- 2 Mir ist **nicht klar**, was die Einrichtung Schulpsychologie ist

(L32)

Manchmal braucht man als LehrerIn Unterstützung, bekommt sie aber nicht. Falls Sie für die vorher genannten Bereiche Unterstützung gebraucht, aber nicht bekommen haben: was waren die Gründe dafür? (Mehrfachnennungen)

- 27 Es war in dem Moment, wo es notwendig gewesen wäre, kein/e SchulpsychologIn verfügbar
- 15 Mir war nicht klar, dass die Schulpsychologie für dieses Problem zuständig ist
- 10 Ich habe die SchulpsychologInnen für nicht kompetent genug gehalten
- 6 Ich war der Meinung, die Einschaltung einer schulfremden Person macht das Problem noch schwieriger
- 2 KollegInnen und/oder DirektorIn haben mir davon abgeraten
- 2 Die Einrichtung Schulpsychologie war mir nicht bekannt

(L41)

Geschlecht:

77 weiblich
24 männlich

Bundesland

	Häufigkeit	Prozent
1 Burgenland	74	5,2
2 Kärnten	106	7,4
3 Niederösterreich	234	16,4
4 Oberösterreich	209	14,6
5 Salzburg	173	12,1
6 Steiermark	8	,6
7 Triol	404	28,3
8 Vorarlberg	104	7,3
9 Wien	117	8,2
Gesamt	1429	100,0

Schulart

	Häufigkeit	Prozent
0 Sonstige	15	1,0
1 VS	666	46,6
2 HS	360	25,2
3 SS	85	5,9
4 PL	39	2,7
5 BS	18	1,3
6 AHS	147	10,3
7 HTL	14	1,0
8 HAK	35	2,4
9 HLW	50	3,5
Gesamt	1429	100,0

A5: SchülerInnen der HS, AHS und BHS; N=1028

(S11)

Die Schule soll den Kinder und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen...

Als wichtigstes von ...% genannt:

- 56 was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können
- 16 wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen
- 11 wie man mit anderen Menschen gut zurechtkommt
- 6 wie man seine eigenen Interessen gegenüber anderen Personen vertritt
- 6 wie man schwierige Aufgaben in Teamarbeit löst
- 4 wie man lernt, Anordnungen richtig auszuführen
- 1 wie man seine Sachen in Ordnung hält

(S12)

Denkst du oft darüber nach, was die Schule für ihre SchülerInnen tun soll?

- 10 sehr oft
- 54 hin und wieder
- 28 selten
- 7 nie

(S13)

Redest du darüber oft mit Deinen FreundInnen?

- 12 sehr oft
- 39 hin und wieder
- 34 selten
- 15 nie

(S15)

Bist du selber schon einmal von MitschülerInnen in einer Weise behandelt worden, die du nicht gemocht hast?

- 9 sehr oft
- 19 hin und wieder
- 36 selten
- 36 noch nie

(S17)

Kommen in deiner Klasse solche Probleme von Gewalt unter SchülerInnen vor?

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie
Beschimpfungen	54	21	21	4
Leichte körperliche Attacken ohne sichtbare Folgen	13	19	37	31
Mehrere gemeinsam gehen auf eine oder einen los	9	19	41	32
Schwerere körperliche Attacken mit sichtbaren Folgen (Beulen, Kratzer, Blutergüsse o.ä.)	2	3	27	68

(S18)

Wenn es in deiner Klasse zu Gewalt kommt: Hast du manchmal das Gefühl, du hast schon gewusst, dass jetzt bald Streit kommt?

- 11 meistens nicht
- 38 manchmal schon
- 23 meistens schon
- 4 immer
- 5 ich bekomme so etwas gar nicht mit
- 19 in unserer Klasse kommt es nie zu Gewalt

(S20)

Wenn man es schon vorher bemerken kann: woran bemerkt man es?
(Mehrfachnennungen)

- 30 am Gesichtsausdruck
- 46 die Stimmung wird so schlecht
- 52 sie werden laut
- 23 sie kommen zu nahe auf einander zu
- 29 man weiß schon von früher, dass sie sich nicht mögen

(S21)

Was könntest du tun, um Streit zu vermeiden?

(Mehrfachnennungen)

- 34 eigentlich gar nichts, nur mich selbst heraushalten
- 56 versuchen, mit den Streitenden zu reden, damit sie aufhören
- 22 es dem/der LehrerIn sagen, damit er/sie was tut
- 25 im Unterricht drüber reden, wie man ohne Streit miteinander zurechtkommt
- 8 jemanden in die Schule einladen, der sich mit sowas auskennt und Ratschläge geben kann

(S23)

Wenn SchülerInnen anderen SchülerInnen mit Gewalt begegnen...

Als beste Möglichkeit von ...% genannt:

- 27 dann muss man im Unterricht das Thema Gewalt behandeln
- 21 dann müssen LehrerInnen, SchülerInnen und Schulbehörde gemeinsam nach den Ursachen suchen
- 21 dann müssen LehrerInnen und Schulbehörde hart durchgreifen
- 12 dann müssen psychologische ExpertInnen eingeschaltet werden
- 9 dann soll man gar nichts tun, die SchülerInnen sollen sich das untereinander ausmachen
- 5 dann muss die Polizei eingeschaltet werden
- 5 dann müssen die Schuldigen aus der Schule entfernt werden

(S24)

Hast du über das Thema Gewalt unter SchülerInnen schon nachgedacht?

- 14 ja, sehr oft
- 41 hin und wieder
- 33 selten
- 12 nein, noch nie

(S25)

Hast du über das Thema Gewalt unter SchülerInnen mit FreundInnen oder SchulkollegInnen diskutiert?

9 ja, sehr oft
32 hin und wieder
38 selten
21 nein, noch nie

(S26)

Hast du von der „Schulpsychologie“ schon einmal gehört?

33 ja, schon öfter
48 ja, irgendwann einmal
19 nein, noch nie

(S27)

Hast du mit der „Schulpsychologie“ schon einmal zu tun gehabt?

4 ja, schon öfter
14 ja, irgendwann einmal
81 nein, noch nie

(S30)

Ich wünsche mir Unterstützung:

	Besonders notwendig	auch notwendig	weniger notwendig
bei Informationen darüber, welche Schulen es gibt und welche für mich die beste ist	52	31	17
wenn ich mit LehrerInnen Schwierigkeiten habe	41	41	18
wenn ich mit dem Lernen Schwierigkeiten habe	40	43	18
wenn ich mich in der Schule ausgeschlossen fühle	37	39	24
wenn ich mit Gewalt durch andere SchülerInnen konfrontiert bin	37	42	21
bei Maßnahmen, damit es erst gar nicht zu Gewalt unter SchülerInnen kommt	35	42	23
wenn ich mit anderen SchülerInnen Schwierigkeiten habe	22	46	31

(S31)

Wobei hast du von ExpertInnen, die in die Schule gekommen sind (z.B. Schulpsychologen), schon einmal Hilfe erhalten?

(Mehrfachnennungen)

- 30 bei Informationen darüber, welche Schulen es gibt und welche für mich die beste ist
- 22 Informationen, wie ich mit mehr Erfolg Lernen kann
- 13 wenn ich mit anderen SchülerInnen Schwierigkeiten gehabt habe
- 12 Informationen, wie ich meine Begabungen besser entwickeln kann
- 11 bei Maßnahmen, damit es erst gar nicht zu Gewalt unter SchülerInnen kommt
- 10 wenn ich mit Gewalt durch andere SchülerInnen konfrontiert war
- 9 wenn ich mit LehrerInnen Schwierigkeiten gehabt habe
- 9 wenn ich mit dem Lernen Schwierigkeiten gehabt habe
- 6 wenn ich mich in der Schule ausgeschlossen gefühlt habe

- 41 ich habe nie Unterstützung erhalten

(S40)

Alter:

%	Jahre
15	12
24	13
9	14
21	15
22	16
10	17

(S41)

Dein Geschlecht:

54	weiblich
46	männlich

(S42)

Welche berufliche Tätigkeit übt dein Vater/deine Mutter aus?

19	ArbeiterIn
43	Angestellte/r oder Beamte/r
11	LandwirtIn
19	selbständige/r Gewerbetreibende/r, Geschäftsmann/frau
6	freiberuflich tätig
2	PensionistIn
1	etwas anderes

Bundesland

	Häufigkeit	Prozent
Gültig 1 Burgenland	188	18,3
2 Kärnten	163	15,9
3 Niederösterreich	130	12,6
4 Oberösterreich	93	9,0
5 Salzburg	23	2,2
6 Steiermark	105	10,2
7 Tirol	95	9,2
8 Vorarlberg	46	4,5
9 Wien	185	18,0
Gesamt	1028	100,0

A6: VolksschülerInnen: N=367

(V7)

Gehst du gern in die Schule?

- | | |
|----|---------------------------------|
| 57 | ja, sehr gern |
| 30 | nicht gar so gern, aber es geht |
| 9 | nein, eher nicht so gern |
| 4 | gar nicht gern |

(V15)

Bist du selber schon einmal von MitschülerInnen in einer Weise behandelt worden, die du nicht gemocht hast?

- | | |
|----|----------------|
| 13 | sehr oft |
| 26 | hin und wieder |
| 37 | selten |
| 24 | noch nie |

(V21)

Was könntest du tun, um Streit zu vermeiden?

(Mehrfachnennungen)

- | | |
|----|---|
| 65 | versuchen, mit den Streitenden zu reden, damit sie aufhören |
| 55 | es dem/der LehrerIn sagen, damit er/sie etwas tut |
| 36 | eigentlich gar nichts, nur mich selbst heraushalten |
| 32 | im Unterricht darüber reden, wie man ohne Streit miteinander zurechtkommt |
| 11 | jemanden in die Schule einladen, der/die sich mit so etwas auskennt und Ratschläge geben kann |
| 9 | anderes |

(V24)

Hast du über das Thema Gewalt unter SchülerInnen schon nachgedacht?

- | | |
|----|----------------|
| 19 | ja, sehr oft |
| 34 | hin und wieder |
| 32 | selten |
| 16 | nein, noch nie |

(V26)

Kennst du selbst eine/n SchulpsychologIn?

- 25 ja
- 75 nein

(V27)

Hast du schon einmal mit einem/einer SchulpsychologIn zu tun gehabt?

- 5 ja, schon öfter
- 9 ja, irgendwann einmal
- 87 nein, noch nie

(V30)

Ich wünsche mir mehr Hilfe und Unterstützung

(Mehrfachnennungen)

- 32 wenn ich mich ausgeschlossen fühle
- 29 wenn ich mit dem Lernen Schwierigkeiten habe
- 27 wenn es Streit mit anderen SchülerInnen gibt
- 25 wenn ich mit anderen SchülerInnen Schwierigkeiten habe
- 22 damit es erst gar nicht zu Gewalt unter SchülerInnen kommt
- 21 wenn es Raufereien mit anderen SchülerInnen gibt
- 17 welche Schulen es gibt und welche für mich die beste ist
- 11 wenn ich mit LehrerInnen Schwierigkeiten habe
- 5 sonstiges

- 25 ich brauche keine Hilfe

(V40)

Alter:

%	Jahre
2	8
55	9
39	10
4	11

(V41)

Geschlecht:

53	weiblich
47	männlich

(V42)

berufliche Tätigkeit Vater/Mutter

21	ArbeiterIn
40	Angestellte/r oder Beamte/r
8	LandwirtIn
10	selbständige/r Gewerbetreibende/r, Geschäftsmann/frau
6	freiberuflich tätig
1	PensionistIn
5	arbeitslos
10	anderes

Bundesland

	Häufigkeit	Prozent
1 burgenland	19	5,2
2 kärnten	27	7,4
3 niederösterreich	114	31,1
4 oberösterreich	63	17,2
5 salzburg	15	4,1
6 steiermark	9	2,5
7 tirol	33	9,0
8 vlbG	13	3,5
9 wien	74	20,2
Gesamt	367	100,0

A7: Eltern: N=1023

(E11)

Die Schule soll den Kindern und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen...

Als wichtigstes von ...% genannt:

- 59 was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können
- 26 wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen
- 7 wie man mit anderen Menschen gut zurechtkommt
- 4 wie man sich in ein Gemeinwesen einfügt
- 3 wie man schwierige Aufgaben in Teamarbeit löst
- 2 wie man seine eigenen Interessen gegenüber anderen Personen vertritt
- 1 wie man seine Sachen in Ordnung hält

(E12)

Denken Sie oft darüber nach, was die Schule für ihre SchülerInnen tun soll?

- 32 sehr oft
- 57 hin und wieder
- 10 selten
- 1 noch nie

(E13)

Sprechen Sie darüber auch oft mit FreundInnen und Bekannten?

- 23 sehr oft
- 58 hin und wieder
- 18 selten
- 2 noch nie

(E17)

Wie oft schätzen Sie, dass in der Klasse, in die Ihr Kind (bzw. eines Ihrer Kinder) geht, die folgenden Probleme von Gewalt unter SchülerInnen vorkommen?

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie
Beschimpfungen	43	27	25	5
Leichte körperliche Attacken ohne sichtbare Folgen	9	23	46	23
Mehrere gemeinsam gehen auf eine oder einen los	8	22	47	23
Schwerere körperliche Attacken mit sichtbaren Folgen (Beulen, Kratzer, Blutergüsse o.ä.)	1	5	38	56

(E18)

Wenn es in der Klasse Ihres Kindes (bzw. eines Ihrer Kinder) zu Gewalt kommt: Haben Sie manchmal das Gefühl, Sie haben schon gewusst, dass es dort bald Streit gibt?

33	meistens nicht
21	manchmal schon
8	meistens schon
1	immer
37	da habe ich als Elternteil keinen Einblick

(E21)

Wenn Ihr Kind (bzw. eines Ihrer Kinder) über Streit unter Mitschülerinnen oder Mitschülern berichtet: was raten Sie Ihrem Kind, wie es sich verhalten soll, um selber Streit zu vermeiden? (Mehrfachantworten möglich)

50	es soll dem/der LehrerIn sagen, dass er/sie etwas tun soll
44	es soll versuchen, mit den Streitenden zu reden, damit sie aufhören
27	eigentlich gar nichts, nur sich selbst heraushalten
20	es soll den/die LehrerIn bitten, jemanden in die Schule einzuladen, der/die sich mit so etwas auskennt und Ratschläge geben kann
17	ich rate meinem Kind gar nichts, aber höre ihm/ihr aufmerksam zu
9	sonstiges
3	ich rate meinem Kind gar nichts, diese Probleme muss er/sie selbst lösen

(E23)

Wenn Sie an die Arten von Gewalt denken, von denen Sie annehmen, dass sie in der Schule Ihres Kindes (oder eines Ihrer Kinder) vorkommen: Was ist nach Ihrer Meinung die beste Möglichkeit, damit umzugehen, wenn SchülerInnen anderen SchülerInnen mit Gewalt begegnen?

Als beste Möglichkeit von ...% genannt:

- 39 dann müssen LehrerInnen, SchülerInnen und Schulbehörde gemeinsam nach den Ursachen suchen
- 21 dann müssen LehrerInnen und Schulbehörde hart durchgreifen
- 19 dann muss man im Unterricht das Thema Gewalt behandeln
- 14 dann müssen psychologische ExpertInnen eingeschaltet werden
- 4 dann müssen die Schuldigen aus der Schule entfernt werden
- 1 dann muss die Polizei eingeschaltet werden
- 1 dann soll man gar nichts tun, die SchülerInnen sollen sich das untereinander ausmachen

E24)

Denken Sie über das Thema Gewalt unter SchülerInnen oft nach?

- 21 ja, sehr oft
- 48 hin und wieder
- 26 selten
- 4 nein, nie

(E25)

Reden Sie oft über das Thema Gewalt unter SchülerInnen mit FreundInnen und Bekannten?

- 13 ja, sehr oft
- 49 hin und wieder
- 31 selten
- 8 nein, nie

(E26)

Haben Sie von der „Schulpsychologie“ schon einmal gehört?

- 59 ja, schon öfter
- 32 ja, irgendwann einmal
- 8 nein, noch nie

(E27)

Haben Sie oder Ihr Kind (bzw. eines Ihrer Kinder) mit der „Schulpsychologie“ schon einmal zu tun gehabt?

4 ja, schon öfter
13 ja, irgendwann einmal
84 nein, noch nie

(E30)

Ich wünsche mir Unterstützung für mich oder mein Kind (bzw. eines meiner Kinder):

	besonders notwendig	auch notwendig	weniger notwendig
wenn er/sie mit Gewalt durch andere SchülerInnen konfrontiert ist	69	26	5
wenn er/sie mit dem Lernen Schwierigkeiten hat	63	29	8
wenn er/sie sich in der Schule ausgeschlossen fühlt	62	30	8
bei Informationen darüber, welche Schulen es gibt und welche für mein Kind die beste ist	61	27	12
bei Maßnahmen, damit es erst gar nicht zu Gewalt unter SchülerInnen kommt	60	33	6
wenn er/sie mit LehrerInnen Schwierigkeiten hat	56	34	9
wenn er/sie mit anderen SchülerInnen Schwierigkeiten hat	48	41	11

12 Mein Kind braucht nirgends Unterstützung

(E31)

Wobei haben Sie oder Ihr Kind (bzw. eines Ihrer Kinder) von ExpertInnen, die in die Schule gekommen sind (z.B. SchulpsychologInnen), schon einmal Hilfe erhalten?

(Mehrfachnennungen)

- 27 bei Informationen darüber, welche Schulen es gibt und welche für mein Kind die beste ist
- 10 wenn er/sie mit dem Lernen Schwierigkeiten gehabt hat
- 5 wenn er/sie mit anderen SchülerInnen Schwierigkeiten gehabt hat
- 5 wenn er/sie mit LehrerInnen Schwierigkeiten gehabt hat
- 4 wenn er/sie mit Gewalt durch andere SchülerInnen konfrontiert war
- 5 bei Maßnahmen, damit es erst gar nicht zu Gewalt unter SchülerInnen kommt
- 2 wenn er/sie sich in der Schule ausgeschlossen gefühlt hat
- 7 sonstiges

- 41 Weder ich noch mein Kind haben jemals Unterstützung von der Schulpsychologie erhalten

(E41)

Geschlecht:

- 78 weiblich
- 22 männlich

(E42)

berufliche Tätigkeit

- 19 ArbeiterIn
- 52 Angestellte/r oder Beamte/r
- 8 LandwirtIn
- 9 selbständige/r Gewerbetreibende/r, Geschäftsmann/frau
- 2 freiberuflich tätig
- 1 PensionistIn
- 2 arbeitslos
- 6 anderes

Bundesland

	Häufigkeit	Prozent
1 burgenland	100	9,8
2 kärnten	163	15,9
3 niederösterreich	237	23,2
4 oberösterreich	132	12,9
5 salzburg	31	3,0
6 steiermark	73	7,1
7 tirol	118	11,5
8 vlb	35	3,4
9 wien	134	13,1
Gesamt	1023	100,0

A8: Übersicht über Kodierungen einiger offen gestellter Fragen

DirektorInnen:

D22: Haben Sie eine Idee: Welche organisatorischen Veränderungen in der Schule wären für die Gewaltprävention wichtig?

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e in Prozent
D22_kom	Kommentar abgegeben	1999	1: Kommentar abgegeben 0: Kein (gehaltvoller) Kommentar	48 52
D22_pers	Personal	407	1: Mehr LehrerInnen 2: externe Person/en 3: allg. mehr Personal 4: Speziell ausgeb. Personal	14 50 5 31
D22_zeit	Zeitressourcen	318	1: spezielle Unterrichtszeit 2: individuelle Befassung 3: allgemein mehr Zeitressourcen	54 33 13
D22_bild	Ausbildung	107	1: Lehrerbildung 2: Schülerbildung 3: Projekte/Workshops	55 13 32
D22_raum	Räuml. Adaption	170	1: mehr Platz 2: speziellen Raum 3: sonstige räuml. Adaption	57 37 6
D22_org	Organisatorische Veränderung	300	1: Schülerzahlen geringer 2: grundlegend Klassen-/Schulmodell 3: Änderung im Unterricht	52 14 34
D22_vernetz	Vernetzung	111	1: Eltern 2: sonstige	69 31

LehrerInnen:

L14: Wenn Sie von Gewalt in der Schule hören: Was verbinden Sie persönlich mit diesem Wort? Gewalt in der Schule, das ist zum Beispiel, wenn ...

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e in Prozent
L14_Kom	Kommentar abgegeben	1430	1: Kommentar abgegeben 0: Kein (gehaltvoller) Kommentar	89 11
L14_Mobb	Mobbing genannt	1430	0: nicht genannt 1: genannt	70 30
L14_PhyG	Physische Gewalt	875	1: unspezifisch /allgemein 2: Raufen/Verletzen/Schlagen“ 3: Sachbeschädigung“ 4: Schreien“ 5: Körperkraft“ 6: Mix“ 7: Kriminalität“	51 38 3 0 3 4 1
L14_PsyG	Psychische Gewalt	1082	1: unspezifisch/allgemein 2: Streit 3: Beschimpfen 4: Mobbing 5: Bedrohen/Ängstigen 6: Beleidigung/Kränkung 7: Nötigung/Zwang 8: Respektlosigkeit 9: Macht ausüben 10: Diskriminierung 11: Mix	31 3 6 32 4 4 2 3 2 1 12
L14_Grund	Grund/Ursache	134	1: Aggression/Wut 2: Migrationshintergrund 3: grundlos 4: Familiärer Hintergrund 5: Sonstiger Grund genannt	46 7 8 13 26
L14_Richt	Richtung	1261	1: unspezifisch 2: gegen Mitschüler 3: gegen Lehrer 4: Lehrer geg. Schüler 5: Kollegium	36 62 0 1 1
L14_Beteiligt	Beteiligte	1262	1: unspezifisch 2: stark gegen schwach 3: viele gegen wenige	91 5 4

L21s: Wenn es manchmal eine der obigen Formen von Gewaltausübung unter SchülerInnen gibt: Welche Interventionen sind nach Ihrer Erfahrung bisher am erfolgreichsten gewesen? Punkt 11: sonstiges:

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e in Prozent
L21s_kom	Kommentar abgegeben	1430	0: kein Kommentar 1: gehaltvoller Kommentar 2: sonstiger Kommentar	70 28 2
L21s_neut	Neutrales Vorgehen	178	1“Mediation“ 2“Rollenspiel“ 3“Deeskalation/Aggressionsabbau“ 4“Kollegen/Eltern einbeziehen“ 5“Prävention/Regeln“	21 18 32 12 17
L21s_int	Intervention	164	1“Aktion/Projekt“ 2“Trennen/Isolieren“ 3“Klassenexterne Personen einschalten“ 4“Belehren/soz. Lernen.“	26 28 28 19
L21s_reden	Reden/Gespräch	176	1“Einzelgespräch/e“ 2“Gruppengespräch 3“schrittweise einzeln/Streitparteien“	55 31 14
L21s_sankt	Konsequenzen	33	1“Sanktion“ 2“Wiedergutmachung/Frieden schließen“	58 42

L21k Haben Sie zu Ihrer Antwort (L21s) noch einen Kommentar?

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e in Prozent
L21k_kom	Kommentar abgegeben	1430	0: kein Kommentar 1: gehaltvoller Kommentar 2: sonstiger Kommentar	84 16 0
L21k_2OA	Zusammenarbeit wichtig	55	1: Eltern 2: Schulpsychologie (regelm.) 3: Kombiniert 4: Lehrer untereinander	31 31 26 13
L21k_3OA	Mangel	47	1: Sanktions-/Interventionsmöglichkeit 2: Zeit 3: Lehrerausbildung 4: Unterrichtsinhalte 5: Unterstützung für Lehrer	19 30 17 13 21
L21k_4OA	Gewaltdefinition	14	1"inhalt 2"ort 3"ursache	36 7 50
L21k_5OA	Partnerschaftliches Vorgehen	31	1"Gespräch 2"Stellungnahme 3"Mediation 4"allgemein	52 3 29 16
L21k_6OA	Schülerzentrierte Prävention	37	1"Aggressionsableitung 2"Vernetzung/Kennenlernen 3"Selbstvertrauen stärken 4"allgemein	8 14 14 65
L21k_7OA	Vorgehen bei Gewalt/Konflikt	27	1"Schrittweise 1: Individuell angepasst	33 67
L21k_8OA	sonstiger Kommentar	32	1: allgemein 2: positiv 3: negativ 4: Frage	53 25 16 6
L21k_9OA	Umgang mit Konflikt	23	1: Überwachung/Begleitung 2: Bewertung nicht negativ 3: Vertraglogische Konsequenz (Wiedergutmachung oä.) 4: Rollenspiel 5: Maßnahmenmix	22 22 22 22 13

L30s: Sonstige Bereiche, in denen LehrerIn durch SP Unterstützung brauchen

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e in Prozent
L30s_kom	Kommentar abgegeben	1430	0"kein Kommentar" 1"gehaltvoller Kommentar abgegeben" 2"sonstiger/allg. Kommentar"	92 8 0
L30s_elt	Unt. gegenüber Eltern	29	1"Umgang/Probleme mit Eltern" 2"Eltern-/Familientherapie	66 35
L30s_schuel	Schülerprobleme	42	1"psychische Krankheit/Störung" 2"Sucht/Esstörung" 3"Lernschwäche" 4"Krise/Problem"	12 14 19 55
L30s_lehr	Lehrer	41	1"Unterstützung für Lehrer (zB Supervision)"	insg. 3
L30s_info	Information	9	1"Schülerberatung" 2"Recht"	67 33

**L30k: In welchen Bereichen kann man als LehrerIn Unterstützung brauchen?
Kommentar zu den Antwort/en**

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e in Prozent
L30k_kom	Kommentar abgegeben	1430	0: kein Kommentar 1: gehaltvoller Kommentar abgegeben	93 7
L30k_2OA	Bedarf: mehr SchulpsychologInnen notwendig	26	1: generell/personell 2: Schule/Region 3: Zeit pro Schule 4: als fixe Institution an Schule	31 8 19 42
L30k_3OA	Bedarf: inhaltlich	16	1: Supervision/Unterstützung Lehrer/Kollegium' 2: Supervision Klassen 3: Unterstützung bei Gefahr für Schüler 4: Unterstützung bei Sozial/Psychologische Problemstellung	63 0 6 31
L30k_4OA	Lehrerüberlastung	11	1: durch Zusatzarbeiten 2: durch mangelnde Unterstützung der Eltern	46 55
L30k_5OA	Mängel der Schulpsychologie	16	1: Aufgaben/Tätigkeitsbereich nicht klar 2: konkrete Unterstützung mangelhaft 3: Kontakt mangelhaft 4: Wartezeit bei Bedarf	19 44 6 31
L30k_6OA	Schulpsychologie positiv	6	1: Konkrete Erfahrung 2: generell als Institution	50 50
L30k_7OA	Alternativen zu Schulpsychologie	11	1: Betreuungslehrer 2: Schulinterne Vernetzung/Unterstützung	46 55
L30k_8OA	allgemeine Kommentare	14	1: Schulpsychologie 2: Schule allgemein 3: neue Ideen	21 64 14

L31_other: In welchem sonstigen Bereich haben Sie von der Einrichtung Schulpsychologie in der Vergangenheit schon einmal Unterstützung erhalten?

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e in Prozent
L31o_kom	Kommentar abgegeben	1430	0: kein Kommentar 1: gehaltvoller Kommentar abgegeben 2: sonstiger/allg. Kommentar	96 4 1
L31o_nein	keine Unterstützung	16	1: SP nicht kontaktiert 2: keine Zeit 3: nicht geholfen	50 38 13
L31o_Schuel	Hilfe für Schüler	12	1: Todesfall/Selbstmord/versuch 2: Missbrauch 3: Mobbing	58 25 17
L31o_sonst	sonstige Unterstützung	27	1: Eltern 2: Beratung/Vernetzung/Supervision 3: Krisenintervention/Mediation 4: Kollegium	4 59 30 7

L32_other: Manchmal braucht man als LehrerIn Unterstützung, bekommt sie aber nicht. Falls Sie für die vorher genannten Bereiche Unterstützung gebraucht, aber nicht bekommen haben, was waren die Gründe dafür? Sonstige Gründe neben vorgegebenen Möglichkeiten:

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e in Prozent
L32o_kom	Sonstige Gründe genannt	1430	0: nicht genannt 1: sonstige Gründe genannt 2: sonstiger/allg. Kommentar	93 7 0
L32o_zeit	Zeit/Bürokrat.	40	1: Wartezeit zu lang/zu selten verfügbar 2: bürokratische Hindernisse	90 10
L32o_alt	Alternative	21	1: Schulinterne Alternative 2: anderweitige Unterstützung	38 62
L32o_spbefas	SP befasst	25	1: SP konnte Problem zufriedenstellend lösen 2: SP konnte Problem nicht lösen 3: für Schulform nicht geeignet	44 52 4
L32o_noetig	SP nicht benötigt	24	1: SP (noch) nicht in Anspruch genommen 2: Widerstand gegen SP	71 29

L48: Herzlichen Dank! Bitte benutzen Sie das folgende Feld für Kommentare, die Sie vielleicht noch haben. Insbesondere interessieren uns Ihre Ideen, wie man die Arbeit von Schulpsychologen organisieren (oder umorganisieren) müsste, um den unterstützenden Effekt für LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern zu optimieren.

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e in Prozent
L48_kom	Kommentar abgegeben	1430	0: kein Kommentar 1: Kommentar abgegeben 2: sonstiger/allg. Kommentar	60 39 2
L48_mehr	Mehr SP	259	1: allgemein mehr SP erforderlich 2: 1 SP pro größerer Schule	81 19
L48_regelm	Regelmäßig	97	1: Regelmäßiger Kontakt	- (nur eine Ausprägung)
L48_rasch	Rasches Einschreiten	120	1: Wartezeit verkürzen	- (nur eine Ausprägung)
L48_Kontakt	Kontakt zu Lehrern und Eltern qualitativ verbessern	128	1: Kontakt zu Lehrern/Schule 2: Kontakt zu Eltern 3: Schüler	78 18 4
L48_reform	Reformvorschläge	127	1: SP statt/in Kombination mit Schulärzten 2: Sprechstunden vor Ort 3: Kontaktperson zu SP an Schule 4: praxisbezogen agieren/im Klassenverband beobachten	9 39 7 44
L48_UntLehr	Unterstützung für Lehrer	103	1: allgemein 2: Krisenintervention 3: Supervision 4: Ausbildung 5: Vertrauen aufbauen	28 3 21 10 38
L48_info	Mehr Information über SP	76	1: Mehr Information über Tätigkeitsbereich der SP	- (nur eine Ausprägung)
L48_erfgen	Erfahrung mit SP generell	35	1: positiv 2: negativ	89 11

SekundarschülerInnen

S14: Wenn du von „Gewalt“ in der Schule hörst, was verstehst du persönlich unter diesem Wort? Gewalt in der Schule, das ist zum Beispiel, wenn ...

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e
S14_Opfer	Opferbeschreibung	649	0: kein konkretes Opfer genannt	4,5
			1: unspezifisch (irgendjmd, man)	57,9
			2: andere (die Schüler, sie, er)	35,6
			3: ich, wir	0,8
			4: Name genannt	0,6
S14_Täter	Täterbeschreibung	573	5: LehrerInnen	0,6
			0: kein konkreter Täter genannt	4,0
			1: unspezifisch (irgendjmd, man)	45,5
			2: andere (die Schüler, sie, er)	43,8
			3: ich, wir	0,9
S14_Unfair	Unfairness	82	4: Name genannt	1,2
			5: LehrerInnen	4,5
			1: mehrere gegen einen	51,2
			2: grundlos	19,5
			3: einer ist schwächer	23,2
S14_PhyG	Physische Gewalt	729	4: sonstige Gründe	6,1
			0: nicht konkretisiert	1,0
			1: unspezifisch	96,4
			2: sexuell	0,1
			3: basierend auf Migrationshintergrund	0,5
S14_PsyG	Psychische Gewalt	289	4: aufgrund besonderer Merkmale	1,9
			0: nicht konkretisiert	1,7
			1: unspezifisch	88,9
			2: sexuell	0,3
			3: basierend auf Migrationshintergrund	3,1
S14_MatG	Materielle Gewalt, Zwang	33	4: besondere Merkmale	5,9
			5: Lärm	0,0
S14_Mobbing	Mobbing, soziale Isolation	331	1: ja	100,0
S14_Intensität	Intensität	195	1: ja	100,0
			1: Angriff ohne sichtbare Folgen	7,7
			2: Angriff mit sichtbaren Folgen (Verletzung, Weinen)	77,9
			3: Sachbeschädigung	3,6
			4: Todesfolge	0,5
			5: Verwendung einer Waffe	2,6
6: Amoklauf, durchgeknallt sein	7,7			

S15: Bist du selber schon einmal von Mitschülerinnen oder Mitschülern in einer Weise behandelt worden, die du nicht gemocht hast?)
S16: Wenn ja: Welche Ereignisse waren das?

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e
S16_UnbH	Unbestimmte Gewalt	31	1: Mehrere gegen Einen	93,5
			2: grundlos	0,0
			3: einer ist schwächer	3,2
			4: sonstige Gründe	3,2
S16_PhyG	Physische Gewalt	99	1: unspezifisch	97,0
			2: sexuell	3,0
			3: basierend auf Migrationshintergrund	0,0
			4: aufgrund besonderer Merkmale	0,0
S16_PsyG	Psychische Gewalt	386	1: unspezifisch	90,9
			3: basierend auf Migrationshintergrund	0,8
			4: besondere Merkmale	8,3
S16_MatG	Materielle Gewalt, Zwang	17	1: ja	100,0
S16_MatG	Materielle Gewalt, Zwang	17	1: ja	100,0
S16_Mobbing	Mobbing, soziale Isolation	153	1: ja	100,0
S16_Intensität	Intensität	9	1: Angriff ohne sichtbare Folgen	0,0
			2: Angriff mit sichtbaren Folgen (Verletzung, Weinen)	66,7
			3: Sachbeschädigung	22,2
			4: Todesfolge	0,0
			5: Verwendung einer Waffe	11,1
			6: Amoklauf, durchgeknallt sein	0,0
S16_Früher	Früher	29	1: Volksschule	13,8
			2: weiß nicht mehr	41,4
			3: unspezifisch	44,8

S 18: Wenn es in deiner Klasse zu Gewalt kommt: Hast du manchmal das Gefühl, du hast schon gewusst, dass jetzt bald Streit kommt?

S20: Wenn man es schon vorher bemerken kann: woran bemerkt man es?

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e
S20_2_neu	die Stimmung wird so schlecht	1028	0: Nicht gewählt	53,3
			1: Ja	46,7
S20_3_neu	sie werden laut	1028	0: Nicht gewählt	46,8
			1: Ja	53,2
S20_4_neu	sie kommen zu nahe auf einander zu	1028	0: Nicht gewählt	76,4
			1: Ja	23,6
S20_6OA	Sonstiges	31	0: Nicht gewählt	0,0
			1: Ja	100,0

S 21: Was könntest du tun, um Streit zu vermeiden?

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e
S21_1_neu	eigentlich gar nichts, nur mich selbst heraushalten	1028	0: Nicht gewählt 1: Ja	64,5 35,5
S21_3_neu	es der Lehrerin/dem Lehrer sagen, damit sie oder er etwas tut	1028	0: Nicht gewählt 1: Ja	77,4 22,6
S21_4_neu	im Unterricht darüber reden, wie man ohne Streit miteinander zurechtkommt	1028	0: Nicht gewählt 1: Ja	74,4 25,6
S21_6OA	Sanktion	13	1: Ja	100,0
S21_7OA	Peermediation	6	1: Ja	100,0
S21_8OA	Intervention ungleich Item 2 (Item 2: versuchen, mit den Streitenden zu reden damit sie aufhören)	57	1: Ja	100,0

S22: Hast du eine Idee: was könnten die LehrerInnen oder die/der DirektorIn machen, damit es unter den Schülern zu weniger Streit kommt?

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e
S22A	Frei-Räume schaffen, SchülerInnen räumlich trennen, sich aus dem Weg gehen	1	1: ja	100,0
S22B	Sanktion	73	1: Schimpfen 3: Verweis 4: Strafe 5: Ermahnung 6: Strenge 7: Polizei oder Jugendstrafanstalt 8: schärfere Konsequenzen bzw. Strafen 9: unspezifisch	6,8 11,0 41,1 5,5 1,4 1,4 23,2 9,6
S22C	Kommunikation	181	1: unspezifisch 2: präventiv 3: anlassbezogen 4: Lösungen suchen	42,5 9,4 37,6 10,5
S22D	Sozialer Zusammenhalt stärken, Klassenklima verbessern	24	1: ja	100,0
S22E	Regeln, Strenge	22	1: weniger 2: mehr	4,5 95,5
S22F	mehr Bewegung, Sport	9	1: ja	100,0
S22G	mehr Kontrolle, Aufsicht	42	1: ja	100,0
S22H	Teamarbeit, soziales Lernen, Spiele, Sozialstunde, Projekte zum Thema Gewalt	55	1: ja	100,0
S22I	Lehrerverhalten	91	1: Verhalten unspezifisch 2: Engagement 3: Gleichbehandlung (Fairness) 4: Respekt 5: Achtsamkeit (Eingehen auf Schüler, Ernstnehmen der Probleme, reden) 6: Kündigung 7: sich nicht einmischen	9,9 13,2 20,9 11,0 36,3 2,2 6,6
S22J	Weniger Stress, Druck	11	1: ja	100,0
S22K1	Einbindung Schulpsychologie	13	1: ja	100,0
S22K2	Peermediation	11	1: ja	100,0
S22K3	Einbindung Jugendamt	1	1: ja	100,0
S22K4	Einbindung anderer bzw. nicht konkretisierter ExpertInnen/Eltern/LehrerInnen	22	1: ja (unspezifisch ExpertInnen) 2: Einbindung Eltern 3: konkrete Einbindung LehrerInnen	36,4 45,5 18,2
S22L	Rechte f. SchülerInnen erweitern	3	1: ja	100,0
S22M	Nichts	129	1: unspezifisch 2: resignativ	76,7 23,3
S22N	Gewalt kein Problem	23	1: ja	100,0

S23k: Wenn Schüler oder Schülerinnen anderen Schülern oder Schülerinnen mit Gewalt begegnen... Hast du zu deiner Antwort noch einen Kommentar?

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e
S23k_50A	Bei Gewalt: Schuldige aus der Schule entfernen	20	1: ja	100,0
S23k_7_neu	Bei Gewalt: gar nichts, Schüler sollen sich das selbst ausmachen	30	1: ja	100,0
S23k_80A	Hast Du zu Deiner Antwort auf die vorige Frage noch einen Kommentar?	255	0: nein	100,0
S23k_90A	Kommunikation fördern	46	1: unspezifisch 2: ExpertInnen 3: mit Eltern 4: andere SchülerInnen 5: durch LehrerInnen	45,7 8,7 21,7 10,9 13,0
S23k_100A	Interventionsvermeidung	46	1: seitens Polizei 2: Eltern 3: LehrerInnen 4: ExpertInnen 5: unspezifisch	37,9 6,9 13,8 3,4 37,9
S23k_110A	situationsadäquate Intervention	32	1: nur bei häufiger Gewalt 2: nur bei schwerer Gewalt	40,6 59,4
S23k_120A	Ursachenforschung notwendig/Gewalt als Frage der (elterlichen) Erziehung	14	1= ja	100,0

S28: Hast du mit der Schulpsychologie schon einmal Kontakt gehabt? Wenn ja: wobei war das?

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e
S28A	Verhaltensauffälligkeiten	21	1: ja	100,0
S28B	Probleme im/mit dem Umfeld	57	1: SchülerInnen 2: LehrerInnen 3: in der Familie bzw. privat 4: unspezifisch bzw. andere	70,2 7,0 14,0 8,8
S28C	Schulprobleme, Noten (Leistung)	4	1: ja	100,0
S28D	Bildungsweg, Schulwechsel	3	1: ja	100,0
S28E	andere (z.B. Peermediationsausbildung)	3	1: ja	100,0
S28F	Kognitive Auseinandersetzung mit Schulpsychologie	2	1: ja	100,0
S28G	kollektiv: im Zuge des Unterrichts	62	1: Element des allgemeinen Unterrichts, Vorträge, themenspezifisch, wegen Vorfällen in der Klasse 2: Bildungsberatung/Interessenstest	38,7 61,3

S30s: Ich wünsche mir Unterstützung... sonstiges:

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e
S30s_80A	Problembereiche	52	1: familiär (schulextern) 2: lernspezifisch 3: materiell 4: sozial 5: emotional unspezifisch 6: Schulreform-Lerninhalte	11,5 17,3 3,8 21,2 19,2 26,9

S 31s: Wobei hast du von Experten und Expertinnen, die in die Schule gekommen sind, (z.B. Schulpsychologen) schon einmal Hilfe erhalten? Sonstiges...

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e
S31_10_neu	keine Unterstützung durch ExpertInnen	1028	0: nicht gewählt	56,6
			1: Unterstützung nicht/nie erhalten	40,9
			2: Unterstützung nicht vorhanden	0,6
			3: Unterstützung nicht gebraucht	1,9
S31s_11OA	Krisensituationen	17	1: schulextern familiär	11,8
			2: schulintern emotional	88,2
S31s_12OA	Lebensberatung	15	1: Berufsberatung/Beratung zu Jugendschutzgesetz und Handys	80,0
			2: Sexualität	6,7
			3: Drogenmissbrauch	13,3

VolksschülerInnen

V8: Was gefällt dir in der Schule am besten?

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e
V8_kreativ	Schulfächer kreativ	88	1: genannt	100,0
V8_Bewegung	Bewegung	197	1: Turnen 2: Ausflüge 3: Hof	94,3 3,6 2,1
V8_Lernen	Lernen	164	1: Hauptfächer 2: Nebenfächer 3: Haupt- und Nebenfächer 4: Unterricht, Lernen 5: Spezielles Angebot (Morgenkreis, etc.)	50,0 13,2 13,8 15,8 7,2
V8_Sozial	Soziales	111	0: nicht genannt 1: Klassengemeinschaft und Freunde 2: Gruppenarbeiten und Spiele 3: LehrerIn	15,3 50,5 10,8 23,4
V8_Pause	Pause	65	1: genannt	100,0
V8_Gebäude	Einrichtung, Schulgebäude	16	1: genannt	100,0
V8_Alles	Alles	23	1: genannt	100,0
V8_Nichts	Nichts	2	1: genannt	100,0

V9: Was gefällt dir in der Schule nicht so gut?

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e
V9_kreativ	Schulfächer kreativ	33	1: genannt	100,0
V9_Bewegung	Bewegung	4	1: Turnen	100,0
V9_Lernen	Lernen	166	1: Hauptfächer 2: Nebenfächer 3: Haupt- und Nebenfächer 4: Unterricht, Lernen 5: Spezielles Angebot (Morgenkreis, etc.)	59,1 4,9 5,5 9,1 21,3
V9_Konflikt	Konflikte	97	1: Streit (psychisch) 2: Gewalt (physisch) 3: Mobbing, Isolation 4: LehrerInnen	57,5 18,8 12,5 11,3
V9_Störung	Störungen	48	1: Lärm 2: mangelnde Klassendisziplin 3: Buben	24,1 44,8 31,0
V9_Gebäude	Einrichtung, Schulgebäude	7	1: genannt	100,0
V9_Alles	Alles	3	1: genannt	100,0
V9_Nichts	Nichts	46	1: genannt	100,0
V9_Frei	zu wenig Freiraum	33	1: Bewegungsmangel 2: Platzmangel 3: zu wenig/ zu kurze Pausen	14,3 21,4 64,3

V14: Gewalt in der Schule, das ist für mich zum Beispiel, wenn...

Neu codierte Variable	Kategorie	N	Ausprägungen	Anteil/e
V14_Opfer	Opferbeschreibung	191	1: unspezifisch (irgendjmd, man) 2: andere (die Schüler, sie, er) 3: ich, wir 4: Name genannt	30,9 6,8 61,8 0,5
V14_Täter	Täterbeschreibung	296	1: unspezifisch (irgendjmd, man) 2: andere (die Schüler, sie, er) 3: ich, wir 4: Name genannt 5: LehrerInnen	70,9 21,3 5,7 1,4 0,7
V14_PhyG	Physische Gewalt	264	1: unspezifisch 2: sexuell	98,9 1,1
V14_PsyG	Psychische Gewalt	136	1: unspezifisch 2: sexuell 3: basierend auf Migrationshintergrund 4: aufgrund körperlicher Merkmale	98,6 0,7 0,7 0,0
V14_MatG	Materielle	3	1: ja	100,0
V14_Mobbing	Mobbing, soziale Isolation	10	1: ja	100,0
V14_Intensität	Intensität	350	1: Angriff ohne sichtbare Folgen 2: Angriff mit sichtbaren Folgen (Verletzung, Weinen) 3: Sachbeschädigung 4: Todesfolge 5: Verwendung einer Waffe 6: Amoklauf, durchgeknallt sein	87,7 10,6 0,3 0,9 0,3 0,3

Anhang B: Fragebögen
B1: Schulaufsicht, DirektorInnen

Sehr geehrte Damen und Herren!
Im Rahmen der externen Evaluation der Schulpsychologie-Bildungsberatung durch das Institut für Soziologie der Universität Wien wollen wir auch die Sichtweise der Schulaufsicht zu Fragen des bedarfsgerechten Einsatzes der Schulpsychologie-Bildungsberatung erfassen. Wir bitten Sie deshalb, die untenstehenden Fragen gemäß Ihrer Einschätzung der Sachlage zu beantworten.
Herzlichen Dank!

(D1)
Es wird zusätzliche Fachpsychologinnen und Fachpsychologen geben, die als freie DienstnehmerInnen die Arbeit der SchulpsychologInnen unter deren Aufsicht unterstützen werden. In welchen Bereichen sehen Sie aus Ihrer Erfahrung den größten Bedarf an fachpsychologischer Unterstützung?

	großer Bedarf	einiger Bedarf	wenig Bedarf
Fragen zum optimalen Bildungsweg	0	0	0
Hilfe bei Lernproblemen (z.B. Lese,- Rechtschreibproblemen)	0	0	0
Hilfe bei persönlicher Problematik von Schülern (z.B. Schulangst, ADHS, Hyperaktivität, Depressionen, oder ähnliches)	0	0	0
Beratung zur richtigen Vorgangsweise bei Verdacht auf Missbrauch von Schülerinnen oder Schülern	0	0	0
Unterstützung im Bereich Begabungsförderung	0	0	0
Hilfe bei Problemen des Umganges von Schülerinnen/Schülern untereinander (z.B. Gewalt)	0	0	0
Hilfe bei Konflikten im Bereich der Kommunikation von Lehrerinnen und Lehrern untereinander bzw. mit der Direktion oder Schulaufsicht	0	0	0
Gewaltprävention	0	0	0
Krisenmanagement	0	0	0
Lehrerfortbildung	0	0	0

Sonstiges (*bitte notieren*).....

(D2)

Welche fachlichen Qualifikationen brauchen die neu hinzukommenden Fachpsychologinnen und Fachpsychologen nach Ihrer Einschätzung am notwendigsten, um ihre Arbeit wirkungsvoll ausführen zu können und eine echte Hilfe zu sein?

	besonders notwendig	eher notwendig	weniger notwendig
Kenntnisse über das Bildungssystem	0	0	0
Psychotherapeutische Kenntnisse und Fähigkeiten	0	0	0
Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der psychologischen Diagnostik	0	0	0
Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Mediation	0	0	0
Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Krisenmanagement	0	0	0
Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Gewaltprävention	0	0	0
Praktische Erfahrungen im Umgang mit Eltern	0	0	0
Praktische Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern	0	0	0
Praktische Erfahrungen im Umgang mit Lehrerinnen und Lehrern	0	0	0
Sonstiges (<i>bitte notieren</i>).....			

(D3)

In welchen Situationen halten Sie die Beratung an den Beratungsstellen und die damit zusätzlich zur Vertraulichkeit, Neutralität gegebene Anonymität für besonders wichtig:

(D4)

In welchen Situationen halten Sie die Anwesenheit von Schulpsychologinnen/ Schulpsychologen in der Schule für besonders wichtig?

(bitte beschreiben Sie Situationen aus Ihrer Erfahrung, evtl. auch anhand konkreter Beispiele)

(D5)

Welche Interventionen erfordern Ihrer Einschätzung nach besonders erfahrene Schulpsychologinnen und Schulpsychologen ?

	sollte nur von erfahrenen Schulpsych. geleistet werden	könnte von beiden gel. werden	könnte eher von neu hinzukommenden geleistet werden
Fragen zum optimalen Bildungsweg	0	0	0
Hilfe bei Lernproblemen (z.B. Lese,- Rechtschreibproblemen)	0	0	0
Hilfe bei persönlicher Problematik von Schülern (z.B. Schulangst)	0	0	0
Unterstützung im Bereich Begabtenförderung	0	0	0
Hilfe bei Problemen des Umganges von Schülerinnen/Schülern untereinander (z.B. Gewalt)	0	0	0
Hilfe bei Konflikten im Bereich der Kommunikation von Lehrerinnen und Lehrern untereinander bzw. mit der Direktion oder Schulaufsicht	0	0	0
Gewaltprävention	0	0	0
Krisenmanagement	0	0	0
Sonstiges	0	0	0

(bitte notieren).....

(D6)

Auf welche Eigenschaften und Fähigkeiten eines Schulpsychologen/einer Schulpsychologin kommt es bei diesen Interventionen an?

	besonders wichtig	eher wichtig	weniger wichtig
detailliertes Wissen über Bildungswege	0	0	0
Erfahrung bei Lernproblemen (z.B. Lese,- Rechtschreibproblemen)	0	0	0
Erfahrung bei persönlicher Problematik von Schülern (z.B. Schulangst)	0	0	0
Erfahrung mit hyperaktiven bzw. aggressiven Kindern (z.B. ADHS)	0	0	0
Erfahrung im Bereich Begabungsförderung	0	0	0
Erfahrung bei Problemen des Umganges von Schülerinnen/Schülern untereinander (z.B. Gewalt)	0	0	0
Erfahrung bei Konflikten im Bereich der Kommunikation von Lehrerinnen und Lehrern untereinander bzw. mit der Direktion oder Schulaufsicht	0	0	0
Erfahrung mit Gewaltprävention	0	0	0
Erfahrung mit Krisenmanagement	0	0	0
Erfahrung mit Missbrauchsfällen oder Fällen von Missbrauchsverdacht	0	0	0
Soziale Kompetenz: kann mit allen gut reden	0	0	0
Vertrauenswürdigkeit	0	0	0
Respekt gegenüber den Rat suchenden	0	0	0
Unbefangenheit	0	0	0
Verfügbarkeit für Langzeit-Begleitung: steht über die gesamte Ausbildungszeit Des Schülers/der Schülerin zur Verfügung	0	0	0
Sonstiges (bitte <i>notieren</i>).....			

(D15)

Sind Sie im Rahmen Ihrer Tätigkeit mit dem Problem von Gewalt unter Schülerinnen oder Schülern befasst?

- ja, fast täglich
- nicht täglich, aber doch mehrmals im Monat
- seltener, aber doch fast jedes Schuljahr ein- oder mehrmals
- nein, nie

(D18)

Sind Sie der Meinung, dass es sich bei Gewalt unter Schülerinnen und Schülern vorwiegend um Ereignisse handelt, die vollkommen unvorhergesehen auftreten, oder meinen Sie, dass es für Gewalt im Schulalltag häufig Anzeichen gibt, die schon im Vorfeld auf eine gewalthafte Entwicklung hindeuten?

- vorwiegend unvorhersehbar
- manchmal gibt es schon vorher Anzeichen
- meistens gibt es schon vorher Anzeichen
- das ist für mich aufgrund meines Tätigkeitsspektrums nicht erkennbar

(D19)

Falls es schon im Vorfeld Anzeichen gibt: welche Anzeichen sind das?

.....

(D22)

Haben Sie eine Idee: welche organisatorischen Veränderungen in der Schule wären für die Gewaltprävention wichtig?

(bitte notieren)

(D40)

Ihr **Alter** Jahre

(D41)

Ihr **Geschlecht**:

- weiblich
- männlich

(D44)

Ihr **Beruf**:

- Schuldirektor/in
- Volksschule
- Hauptschule
- BMS
- BHS
- AHS
- HAK
- Anderes:
- Bezirksschulinspektor
- Landesschulinspektor

B2: LehrerInnen

Sehr geehrte Damen und Herren!

Bei diesem Fragebogen geht es um die Sichtweise von Lehrerinnen und Lehrern zu Fragen des Unterrichts, des Umgangs mit Gewalt und der (möglichen) Rolle der Schulpsychologie in diesem Bereich.

Die Beantwortung der untenstehenden Fragen ist für das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eine Hilfestellung für die Positionierung der Arbeit der Schulpsychologie.

Herzlichen Dank!

1.

Die Schule soll den Kinder und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen...

- Nr. 1: was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können
- Nr. 2: wie man seine eigenen Interessen gegenüber anderen Personen vertritt
- Nr. 3: wie man mit anderen Menschen gut zurechtkommt
- Nr. 4: wie man lernt, Anordnungen richtig auszuführen
- Nr. 5: wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen
- Nr. 6: wie man seine Sachen in Ordnung hält
- Nr. 7: wie man schwierige Aufgaben in Teamarbeit löst

Für das **Wichtigste** halte ich Nr.: _____

Für das **Zweitwichtigste** halte ich Nr.: _____

Für das **Drittwichtigste** halte ich Nr.: _____

2.

Wie oft denken Sie darüber nach, was die Schule für ihre Schüler und Schülerinnen tun soll?

- 0 sehr oft
- 0 hin und wieder
- 0 selten
- 0 noch nie

3.

Sprechen Sie über das obige Thema auch oft mit Freunden, Bekannten und Kolleginnen oder Kollegen?

- 0 sehr oft
- 0 hin und wieder
- 0 selten
- 0 nie

4.

Wenn Sie von „Gewalt“ in der Schule hören: Was verbinden Sie persönlich mit diesem Wort?

Gewalt in der Schule, das ist zum Beispiel, wenn

5.

Ist in Ihrer pädagogischen Tätigkeit das Problem Gewalt unter Schülern und Schülerinnen ein Thema?

- 0 ja, fast täglich
- 0 nicht täglich, aber doch mehrmals im Monat
- 0 seltener, aber doch fast jedes Schuljahr ein- oder mehrmals
- 0 nein, nie

6.

Kommen in Ihren Klassen die untenstehenden Probleme mit Gewalt unter Schülerinnen und Schülern vor?

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie
Beschimpfungen	0	0	0	0
mehrere gemeinsam gehen auf eine oder einen los	0	0	0	0
leichte körperliche Attacken ohne sichtbare Folgen	0	0	0	0
körperliche Attacken mit sichtbaren Folgen (Beulen, Kratzer, Blutergüsse o.ä.)	0	0	0	0
Sonstiges: (bitte notieren).....	0	0	0	0

7.

Wenn es in Ihren Klassen zu Gewalt kommt: Haben Sie manchmal das Gefühl, Sie haben schon gewusst, dass es bald Streit gibt?

- meistens nicht
- manchmal schon
- meistens schon
- immer
- das ist für mich als Leher/Lehrerin nicht erkennbar

8.

Wenn Sie manchmal schon vorher wissen, dass es bald Streit geben wird: Woran bemerken Sie es?

(Mehrfachnennungen möglich)

- am Gesichtsausdruck der Schülerinnen oder Schüler
- die Stimmung wird so schlecht
- sie werden laut
- An der Art, in der sie zu nahe auf einander zukommen
- man weiß schon von früher, dass sie sich nicht mögen
- was sonst? (bitte notieren).....

9.

Wenn es manchmal eine der obigen Formen von Gewaltausübung unter Schülern oder Schülerinnen gibt: Welche Interventionen sind nach Ihrer Erfahrung bisher noch am erfolgreichsten gewesen?

- Nr. 1: gar nichts, warten bis sie sich beruhigen
- Nr. 2: verbal intervenieren
- Nr. 3: es einem anderen Lehrer/Lehrerin (Klassenvorstand, Vertrauenslehrer) sagen, damit er/sie was tut
- Nr. 4: Mit den Eltern der beteiligten Schüler oder Schülerinnen reden
- Nr. 5: im Unterricht drüber reden, wie man ohne Streit miteinander zurechtkommt
- Nr. 6: Übungen mit den Schülerinnen und Schülern zur Vermeidung von Gewalt
- Nr. 7: den Direktor/die Direktorin einschalten
- Nr. 8: den oder die Schuldigen bestrafen
- Nr. 9: externe Experten oder Expertinnen einladen
- Nr. 10: die Schulpsychologie einschalten
- Nr. 11: sonstiges (bitte notieren).....

Am **erfolgreichsten** war bisher Nr.: _____

An **zweiter Stelle** kommt nach meiner Erfahrung Nr.: _____

An **dritter Stelle** kommt Nr.: _____

Haben Sie zu Ihrer Antwort noch einen Kommentar?

.....

10.

Haben Sie eine Idee: Wie müsste die Schule sein, damit es zu weniger Gewalt (im obigen Sinne) unter Schülerinnen und Schülern kommt?

(bitte notieren)

11.

Haben Sie über das Thema Gewalt unter Schülern und Schülerinnen mit Freunden, Bekannten und Kollegen, Kolleginnen diskutiert?

- ja, sehr oft
- ja, hin und wieder
- selten
- nein, noch nie

12.

Haben Sie von der Einrichtung „Schulpsychologie“ schon einmal gehört?

- ja, schon öfter
- ja, irgendwann einmal
- nein, noch nie

13.

Haben Sie für eine(n) oder mehrere Ihrer Schüler oder Schülerinnen schon einmal die Einrichtung „Schulpsychologie“ herangezogen?

- ja, schon öfter
- ja, irgendwann einmal
- nein, noch nie

14.

Haben Sie im Rahmen Ihrer eigenen Berufsausübung schon einmal die Einrichtung „Schulpsychologie“ herangezogen (Coaching, Supervision, Behandlung von Spezialfragen, oder ähnliches)?

- Ja, schon öfter
- Ja, irgendwann einmal
- Nein, noch nie

15.

In welchen der folgenden Bereiche kann man nach Ihrer Erfahrung als Lehrer oder Lehrerin vor allem Unterstützung brauchen?

	Besonders Notwendig	auch notwendig	weniger notwendig
1. Informationen zur Schulwahl von Schülerinnen und Schülern	0	0	0
2. Unterstützung und Beratung bei verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern	0	0	0
3. Unterstützung und Beratung bei Teilleistungs- schwächen von Schülerinnen und Schülern	0	0	0
4. Psychologisch/diagnostisches Testen von Schülerinnen und Schülern	0	0	0
5. Unterstützung und Beratung bei Kommunikationsschwierigkeiten unter Kolleginnen und Kollegen und/oder mit der Direktion	0	0	0
6. Informationen/Workshops zur Gewaltprävention	0	0	0
7. Unterstützung und Beratung bei Gewaltakten in der Schule	0	0	0
8. Beratung über das richtige Vorgehen bei Verdacht auf sexuellen Missbrauch von Schülerinnen oder Schülern	0	0	0
9. Unterstützung und Beratung im Bereich Schulentwicklung	0	0	0
10. Unterstützung und Beratung im Bereich eigene Persönlichkeitsentwicklung	0	0	0
11. Beratung im Bereich Begabungsförderung	0	0	0
12. sonstiges: (bitte notieren)			

Haben Sie zu Ihrer Antwort noch einen Kommentar?

.....

16.

In welchen der folgenden Bereiche haben Sie von der Einrichtung Schulpsychologie in der Vergangenheit schon einmal Unterstützung erhalten?
(Mehrfachnennungen möglich)

Informationen zur Schulwahl von Schülerinnen und Schülern

Unterstützung und Beratung bei verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern

Unterstützung und Beratung bei Teilleistungsschwächen von Schülerinnen und Schülern

Psychologisch/diagnostisches Testen von Schülerinnen und Schülern

Unterstützung und Beratung bei Kommunikationsschwierigkeiten unter Kolleginnen und Kollegen und/oder mit der Direktion

Informationen/Workshops zur Gewaltprävention

Unterstützung und Beratung bei Gewaltakten in der Schule

Unterstützung und Beratung im Bereich Schulentwicklung

Unterstützung und Beratung im Bereich eigene Persönlichkeitsentwicklung

Beratung im Bereich Begabungsförderung

sonstiges: (bitte notieren)

Ich habe **noch nie** Unterstützung von der Schulpsychologie erhalten

Mir ist **nicht klar**, was die Einrichtung Schulpsychologie ist.

17.

Manchmal braucht man als Lehrer oder Lehrerin Unterstützung, bekommt sie aber nicht. Falls Sie für die vorher genannten Bereiche Unterstützung gebraucht, aber nicht bekommen haben: was waren die Gründe dafür? (Mehrfachnennungen möglich)

Die Einrichtung Schulpsychologie war mir nicht bekannt

Mir war nicht klar, dass die Schulpsychologie für dieses Problem zuständig ist

Es war in dem Moment, wo es notwendig gewesen wäre, kein Schulpsychologe/keine Schulpsychologin verfügbar

Ich habe die Schulpsychologen für nicht kompetent genug gehalten

Ich war der Meinung, die Einschaltung einer schulfremden Person macht das Problem noch schwieriger

Kolleginnen/Kollegen und/oder Direktor(in) haben mir davon abgeraten

sonstige Gründe (bitte notieren)

18.

Ihr Alter: Jahre

19.

Ihr Geschlecht:

weiblich

männlich

Herzlichen Dank!

Bitte benützen Sie die Rückseite des Fragebogens für Kommentare, die Sie vielleicht noch haben

B3: SchülerInnen der HS, AHS und BHS

Liebe Schülerinnen und Schüler!

Bei diesem Fragebogen geht es darum, herauszufinden, wie Schülerinnen und Schüler einige Probleme sehen, die in der Schule auftreten können.

Der Beantwortung der untenstehenden Fragen sind eine wichtige Information für das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, damit es die Weiterentwicklung der Schule besser planen kann.

Wichtig: Es gibt für die untenstehenden Fragen **keine richtigen oder falschen Antworten**, sondern es geht ausschließlich um **deine persönliche Sichtweise**.

Herzlichen Dank!

1.

Bitte sag uns, was nach deiner Meinung in der Schule vor allem wichtig ist:
Die Schule soll den Kinder und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen...

Nr. 1: was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können

Nr. 2: wie man seine eigenen Interessen gegenüber anderen Personen vertritt

Nr. 3: wie man mit anderen Menschen gut zurechtkommt

Nr. 4: wie man lernt, Anordnungen richtig auszuführen

Nr. 5: wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen

Nr. 6: wie man seine Sachen in Ordnung hält

Nr. 7: wie man schwierige Aufgaben in Teamarbeit löst

Für das **Wichtigste** halte ich selbst Nr.: _____

Für das **Zweitwichtigste** halte ich selbst Nr.: _____

Für das **Drittwichtigste** halte ich selbst Nr.: _____

2.

Denkst du oft darüber nach, was die Schule für ihre Schüler und Schülerinnen tun soll?

0 sehr oft

0 hin und wieder

0 selten

0 nie

3.

Redest du darüber oft mit Deinen Freunden und Freundinnen?

- 0 sehr oft
- 0 hin und wieder
- 0 selten
- 0 nie

4.

Wenn du von „Gewalt“ in der Schule hörst, was verstehst du persönlich unter diesem Wort?

Gewalt in der Schule, das ist zum Beispiel, wenn

5.

Bist du selber schon einmal von Mitschülerinnen oder Mitschülern in einer Weise behandelt worden, die du nicht gemocht hast?

- 0 sehr oft
- 0 hin und wieder
- 0 selten
- 0 noch nie

6.

Wenn ja: Welche Ereignisse waren das? (Bitte beschreibe in Stichworten das wichtigste oder die wichtigsten)

.....

7.

Kommen in deiner Klasse solche Probleme von Gewalt unter Schülerinnen und Schülern vor?

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie
Beschimpfungen	0	0	0	0
Mehrere gemeinsam gehen auf eine oder einen los	0	0	0	0
Leichte körperliche Attacken ohne sichtbare Folgen	0	0	0	0
Schwerere körperliche Attacken mit sichtbaren Folgen (Beulen, Kratzer, Blutergüsse o.ä.)	0	0	0	0

8.

Wenn es in deiner Klasse zu Gewalt kommt: Hast du manchmal das Gefühl, du hast schon gewusst, dass jetzt bald Streit kommt?

- meistens nicht
- manchmal schon
- meistens schon
- immer
- ich bekomme so etwas gar nicht mit

9.

Wenn man es schon vorher bemerken kann: woran bemerkt man es?

(Mehrfachnennungen möglich)

- am Gesichtsausdruck
- die Stimmung wird so schlecht
- sie werden laut
- sie kommen zu nahe auf einander zu
- man weiß schon von früher, dass sie sich nicht mögen
- was sonst? (bitte notieren).....

10.

Was könntest du tun, um Streit zu vermeiden?

(Mehrfachnennungen möglich)

- eigentlich gar nichts, nur mich selbst heraushalten
- versuchen, mit den Streitenden zu reden, damit sie aufhören
- es dem Lehrer/der Lehrerin sagen, damit er/sie was tut
- im Unterricht drüber reden, wie man ohne Streit miteinander zurechtkommt
- jemanden in die Schule einladen, der sich mit sowas auskennt und Ratschläge geben kann
- was sonst? (bitte notieren).....

11.

Hast du eine Idee: was könnten die Lehrer oder der Direktor/die Direktorin machen, damit es unter den Schülern zu weniger Streit kommt?

(bitte notieren)

12.

Wenn Schüler oder Schülerinnen anderen Schülern oder Schülerinnen mit Gewalt begegnen...

- Nr. 1: dann müssen Lehrer und Schulbehörde hart durchgreifen
- Nr. 2: dann müssen psychologische Experten eingeschaltet werden
- Nr. 3: dann muss die Polizei eingeschaltet werden
- Nr. 4: dann müssen Lehrer, Schüler und Schulbehörde gemeinsam nach den Ursachen suchen
- Nr. 5: dann müssen die Schuldigen aus der Schule entfernt werden
- Nr. 6: dann muss man im Unterricht das Thema Gewalt behandeln
- Nr. 7: dann soll man gar nichts tun, die Schüler und Schülerinnen sollen sich das untereinander ausmachen

Für die **beste Möglichkeit** halte **ich selbst** Nr.: _____

Für die **zweitbeste** Möglichkeit halte **ich selbst** Nr.: _____

Für die **drittbeste** Möglichkeit halte **ich selbst** Nr.: _____

Hast du zu deiner Antwort noch einen Kommentar?

.....

13.

Hast du über das Thema Gewalt unter Schülern und Schülerinnen schon nachgedacht?

- ja, sehr oft
- hin und wieder
- selten
- nein, noch nie

14.

Hast du über das Thema Gewalt unter Schülern und Schülerinnen mit Freunden/Freundinnen oder Schulkollegen/Schulkolleginnen diskutiert?

- ja, sehr oft
- hin und wieder
- selten
- nein, noch nie

15.

Hast du von der „Schulpsychologie“ schon einmal gehört?

- ja, schon öfter
- ja, irgendwann einmal
- nein, noch nie

16.

Hast du mit der „Schulpsychologie“ schon einmal zu tun gehabt?

- ja, schon öfter
- ja, irgendwann einmal

Wenn ja: wobei war das? (bitte kurz aufschreiben).....

- nein, noch nie

17.

Ich wünsche mir Unterstützung:

	Besonders notwendig	auch notwendig	weniger notwendig
bei Informationen darüber, welche Schulen es gibt und welche für mich die beste ist	0	0	0
wenn ich mit anderen Schülerinnen oder Schülern Schwierigkeiten habe	0	0	0
wenn ich mit Lehrerinnen oder Lehrern Schwierigkeiten habe	0	0	0
wenn ich mit dem Lernen Schwierigkeiten habe	0	0	0
wenn ich mit Gewalt durch andere Schüler oder Schülerinnen konfrontiert bin	0	0	0
bei Maßnahmen, damit es erst gar nicht zu Gewalt unter Schülerinnen und Schülern kommt	0	0	0
wenn ich mich in der Schule ausgeschlossen fühle	0	0	0
sonstiges: (bitte notieren).....			

- Ich brauche nirgends Unterstützung

18.

Wobei hast du von Experten und Expertinnen, die in die Schule gekommen sind, (z.B. Schulpsychologen) schon einmal Hilfe erhalten?

(Mehrfachnennungen möglich)

0 bei Informationen darüber, welche Schulen es gibt und welche für mich die beste ist

0 Informationen, wie ich mit mehr Erfolg Lernen kann

0 wenn ich mit anderen Schülerinnen oder Schülern Schwierigkeiten gehabt habe

0 Informationen, wie ich meine Begabungen besser entwickeln kann

0 wenn ich mit Lehrerinnen oder Lehrern Schwierigkeiten gehabt habe

0 wenn ich mit dem Lernen Schwierigkeiten gehabt habe

0 wenn ich mit Gewalt durch andere Schüler oder Schülerinnen konfrontiert war

0 bei Maßnahmen, damit es erst gar nicht zu Gewalt unter Schülerinnen und Schülern kommt

0 wenn ich mich in der Schule ausgeschlossen gefühlt habe

0 ich habe nie Unterstützung erhalten

0 sonstiges: (bitte notieren).....

19.

Dein Alter: Jahre

20.

Dein Geschlecht:

weiblich

männlich

21.

Welche berufliche Tätigkeit übt dein Vater aus?

Arbeiter

Angestellter oder Beamter

Landwirt

selbständiger Gewerbetreibender, Geschäftsmann

freiberuflich tätig

Pensionist

etwas anderes, nämlich:

Herzlichen Dank für die Antworten!

*Bitte benütze den verbleibenden Platz für Kommentare zu diesem Fragebogen,
wenn Du welche hast.*

B4: VolksschülerInnen

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Uns interessiert Deine Meinung dazu, wie man die Schule besser machen könnte. Bitte kreuze bei den Fragen die Antwort an, die Deiner Meinung entspricht.

Wichtig: Richtige und falsche Antworten gibt es nicht, sondern es geht darum, wie **Du** es empfindest. Bei manchen Fragen können auch mehrere Antworten angekreuzt werden, das steht dann dabei.

Herzlichen Dank!

1.

Gehst du gern in die Schule?

- ja, sehr gern
- nicht gar so gern, aber es geht
- nein, eher nicht so gern
- gar nicht gern

2.

Was gefällt dir in der Schule am besten? (bitte hinschreiben)

.....

3.

Was gefällt dir in der Schule nicht so gut? (bitte hinschreiben)

.....

4.

Bitte vervollständige diesen Satz:

Gewalt in der Schule, das ist **für mich** zum Beispiel, wenn

5.

Bist du selber schon einmal von Mitschülerinnen oder Mitschülern in einer Weise behandelt worden, die du nicht gemocht hast?

- sehr oft
- hin und wieder
- selten
- noch nie

6.

Was könntest du tun, um Streit zu vermeiden?

Hier kannst Du auch mehrere Antworten ankreuzen

eigentlich gar nichts, nur mich selbst heraushalten

versuchen, mit den Streitenden zu reden, damit sie aufhören

es dem Lehrer/der Lehrerin sagen, damit er/sie was tut

im Unterricht darüber reden, wie man ohne Streit miteinander zurechtkommt

jemanden in die Schule einladen, der sich mit soetwas auskennt und Ratschläge geben kann

was sonst? (bitte notieren).....

7.

Hast du über das Thema Gewalt unter Schülern und Schülerinnen schon nachgedacht?

ja, sehr oft

hin und wieder

selten

nein, noch nie

8.

*Ein **Schulpsychologe** oder eine Schulpsychologin ist jemand, der oder die sich mit Problemen auskennt, die in der Schule so vorkommen. Er/sie kommt entweder zu Euch in die Klasse, manchmal spricht er/sie auch mit einzelnen Schülern oder Schülerinnen. Er/sie ist aber nicht dauernd in der Schule.*

Kennst du selbst einen Schulpsychologen oder eine Schulpsychologin?

ja

nein

9.

Hast du schon einmal mit einem Schulpsychologen oder eine Schulpsychologin zu tun gehabt?

ja, schon öfter

ja, irgendwann einmal

Wenn ja: wobei war das? (bitte kurz aufschreiben).....

nein, noch nie

10.

Ich wünsche mir mehr Hilfe und Unterstützung

Hier kannst du auch mehrere Antworten ankreuzen

- welche Schulen es gibt und welche für mich die beste ist
- wenn ich mit anderen Schülerinnen oder Schülern Schwierigkeiten habe
- wenn ich mit Lehrerinnen oder Lehrern Schwierigkeiten habe
- wenn ich mit dem Lernen Schwierigkeiten habe
- wenn es Streit mit anderen Schülerinnen oder Schülern gibt
- wenn es Raufereien mit anderen Schülerinnen oder Schülern gibt
- damit es erst gar nicht zu Gewalt unter Schülerinnen und Schülern kommt
- wenn ich mich ausgeschlossen fühle
- ich brauche keine Hilfe
- sonstiges: (bitte notieren).....

11.

Dein Alter: Jahre

12.

Dein Geschlecht:

- weiblich
- männlich

13.

Welche berufliche Tätigkeit übt dein Vater aus?

- Arbeiter
- Angestellter oder Beamter
- Landwirt
- selbständiger Gewerbetreibender, Geschäftsmann
- freiberuflich tätig
- Pensionist
- etwas anderes, nämlich:

B5: Eltern

Liebe Eltern!

Bei diesem Fragebogen geht es um die Sichtweise von Eltern zu einigen Aufgaben und Problemen, die in der Schule auftreten können.

Mit der Beantwortung der untenstehenden Fragen helfen Sie dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, seine Aufgaben im Schulbereich besser wahrzunehmen. Es gibt also für die untenstehenden Fragen keine richtigen oder falschen Antworten, sondern es geht ausschließlich um Ihre persönliche Sichtweise. Ihre Antworten bleiben anonym.

Herzlichen Dank!

1.

Bitte sagen Sie uns, was nach Ihrer Meinung in der Schule vor allem wichtig ist:

Die Schule soll den Kindern und Jugendlichen vor allem dabei helfen, zu lernen...

Nr. 1: was man braucht, um seine Berufsarbeit später einmal ordentlich ausüben zu können

Nr. 2: wie man seine eigenen Interessen gegenüber anderen Personen vertritt

Nr. 3: wie man mit anderen Menschen gut zurechtkommt

Nr. 4: wie man sich in ein Gemeinwesen einfügt

Nr. 5: wie man sich das Wissen verschafft, das man braucht, um anstehende Probleme zu lösen

Nr. 6: wie man seine Sachen in Ordnung hält

Nr. 7: wie man schwierige Aufgaben in Teamarbeit löst

Für das **Wichtigste** halte ich selbst Nr.: _____

Für das **Zweitwichtigste** halte ich selbst Nr.: _____

Für das **Drittwichtigste** halte ich selbst Nr.: _____

2.

Denken Sie oft darüber nach, was die Schule für ihre Schüler und Schülerinnen tun soll?

0 sehr oft

0 hin und wieder

0 selten

0 noch nie

3.

Sprechen Sie darüber auch oft mit Freunden und Bekannten?

- 0 sehr oft
- 0 hin und wieder
- 0 selten
- 0 noch nie

4.

Wenn Sie von „Gewalt“ in der Schule hören: was verbinden Sie persönlich mit diesem Wort?

Gewalt in der Schule, das ist zum Beispiel, wenn

.....

5.

Wie oft schätzen Sie, dass in der Klasse, in die Ihr Kind (bzw. eines Ihrer Kinder) geht, die folgenden Probleme von Gewalt unter Schülerinnen und Schülern vorkommen?

	fast täglich	mehrmals im Monat	seltener	nie
Beschimpfungen	0	0	0	0
Mehrere gemeinsam gehen auf eine oder einen los	0	0	0	0
Leichte körperliche Attacken ohne sichtbare Folgen	0	0	0	0
Schwerere körperliche Attacken mit sichtbaren Folgen (Beulen, Kratzer, Blutergüsse o.ä.)	0	0	0	0

6.

Wenn es in der Klasse Ihres Kindes (bzw. eines Ihrer Kinder) zu Gewalt kommt:

Haben Sie manchmal das Gefühl, Sie haben schon gewusst, dass es dort bald Streit gibt?

- 0 meistens nicht
- 0 manchmal schon
- 0 meistens schon
- 0 immer
- 0 da habe ich als Elternteil keinen Einblick

7.

Wenn Ihr Kind (bzw. eines Ihrer Kinder) über Streit unter Mitschülerinnen oder Mitschülern berichtet: was raten Sie Ihrem Kind, wie es sich verhalten soll, um selber Streit zu vermeiden? (Mehrfachantworten möglich)

- eigentlich gar nichts, nur sich selber heraushalten
- es soll versuchen, mit den Streitenden zu reden, damit sie aufhören
- es soll dem Lehrer/der Lehrerin sagen, dass er/sie was tun soll
- es soll den Lehrer/die Lehrerin bitten, jemanden in die Schule einzuladen,
der sich mit sowas auskennt und Ratschläge geben kann
- ich rate meinem Kind gar nichts, diese Probleme muss er/sie selber lösen
- ich rate meinem Kind gar nichts, aber höre ihm/ihr aufmerksam zu
- sonstiges? (bitte notieren).....

8.

Wenn Sie an die Arten von Gewalt denken, von denen Sie annehmen, dass sie in der Schule Ihres Kindes (oder eines Ihrer Kinder) vorkommen: Was ist nach Ihrer Meinung die beste Möglichkeit, damit umzugehen, wenn Schülerinnen oder Schüler anderen Schülerinnen oder Schülern mit Gewalt begegnen?

- Nr. 1: dann müssen Lehrer und Schulbehörde hart durchgreifen
- Nr. 2: dann müssen psychologische Experten eingeschaltet werden
- Nr. 3: dann muss die Polizei eingeschaltet werden
- Nr. 4: dann müssen Lehrer, Schüler und Schulbehörde gemeinsam nach den Ursachen suchen
- Nr. 5: dann müssen die Schuldigen aus der Schule entfernt werden
- Nr. 6: dann muss man im Unterricht das Thema Gewalt behandeln
- Nr. 7: dann soll man gar nichts tun, die Schüler und Schülerinnen sollen sich das untereinander ausmachen

Für die **beste Möglichkeit** halte **ich selbst** Nr.: _____

Für die **zweitbeste Möglichkeit** halte **ich selbst** Nr.: _____

Für die **drittbeste Möglichkeit** halte **ich selbst** Nr.: _____

Haben Sie zu Ihrer Antwort noch einen Kommentar?

.....

9.

Denken Sie über das Thema Gewalt unter Schülern und Schülerinnen oft nach?

- ja, sehr oft
- hin und wieder
- selten
- nein, nie

10.

Reden Sie oft über das Thema Gewalt unter Schülern und Schülerinnen mit Freunden und Bekannten?

- ja, sehr oft
- hin und wieder
- selten
- nein, nie

11.

Haben Sie von der „Schulpsychologie“ schon einmal gehört?

- ja, schon öfter
- ja, irgendwann einmal
- nein, noch nie

12.

Haben Sie oder Ihr Kind (bzw. eines Ihrer Kinder) mit der „Schulpsychologie“ schon einmal zu tun gehabt?

- ja, schon öfter
- ja, irgendwann einmal

wenn ja: wobei war das? (bitte kurz notieren).....

- nein, noch nie

13.

Ich wünsche mir Unterstützung für mich oder mein Kind

(bzw. eines meiner Kinder):

	besonders notwendig	auch notwendig	weniger notwendig
bei Informationen darüber, welche Schulen es gibt und welche für mein Kind die beste ist	0	0	0
wenn er/sie mit anderen Schülerinnen oder Schülern Schwierigkeiten hat	0	0	0
wenn er/sie mit Lehrerinnen oder Lehrern Schwierigkeiten hat	0	0	0
wenn er/sie mit dem Lernen Schwierigkeiten hat	0	0	0
wenn er/sie mit Gewalt durch andere Schüler oder Schülerinnen konfrontiert ist	0	0	0
bei Maßnahmen, damit es erst gar nicht zu Gewalt unter Schülerinnen und Schülern kommt	0	0	0
wenn er/sie sich in der Schule ausgeschlossen fühlt	0	0	0

sonstiges: (bitte notieren).....

0 Mein Kind braucht nirgends Unterstützung

14.

Wobei haben Sie oder Ihr Kind (bzw. eines Ihrer Kinder) von Experten und Expertinnen, die in die Schule gekommen sind, (z.B. Schulpsychologen) schon einmal Hilfe erhalten? *(Mehrfachnennungen möglich)*

0 bei Informationen darüber, welche Schulen es gibt und welche für mein Kind die beste ist

0 wenn er/sie mit anderen Schülerinnen oder Schülern Schwierigkeiten gehabt hat

0 wenn er/sie mit Lehrerinnen oder Lehrern Schwierigkeiten gehabt hat

0 wenn er/sie mit dem Lernen Schwierigkeiten gehabt hat

0 wenn er/sie mit Gewalt durch andere Schüler oder Schülerinnen konfrontiert war

0 bei Maßnahmen, damit es erst gar nicht zu Gewalt unter Schülerinnen und Schülern kommt

0 wenn er/sie sich in der Schule ausgeschlossen gefühlt hat

0 Weder ich noch mein Kind haben jemals Unterstützung von der Schulpsychologie erhalten

0 sonstiges: (bitte notieren).....

15.

Ihr Alter: Jahre

16.

Ihr Geschlecht:

0 weiblich

0 männlich

17.

**Welche berufliche Tätigkeit üben Sie aus?
(bzw. haben Sie ausgeübt, falls Sie derzeit in Karenz sind)**

0 Arbeiter/in

0 Angestellte/r oder Beamte/r

0 Landwirt/in

0 selbständige/r Gewerbetreibende/r, Geschäftsmann/frau

0 freiberuflich tätig

0 Pensionist/in

0 arbeitslos

0 etwas anderes, nämlich:

Herzlichen Dank für die Mitarbeit!

Wenn Sie noch einen oder mehrere Kommentare zu dem Thema dieses Fragebogens haben, dann fügen Sie diese bitte auf der Rückseite an.