



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Flucht und Asyl im österreichischen GWK-Unterricht.

Wie sich die persönliche Einstellung der Lehrperson gegenüber
Flüchtlingen und Asylsuchenden auf die Lehrinhalte und ihre
Umsetzung im GWK-Unterricht zu diesem Thema auswirkt“

verfasst von / submitted by

Ines Feichtinger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt/
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 456 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium Unterrichtsfach
Geographie und Wirtschaftskunde und
Unterrichtsfach Psychologie und
Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christiane Hintermann

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass die ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, im April 2018

Danksagung

Der größte Dank gilt meiner Familie. Die finanzielle und mentale Unterstützung meiner Eltern hat immer dazu beigetragen, dass ich meine Träume verwirklichen konnte. Obwohl es nicht immer einfach war und durch meine weitere Ausbildung mein Studienabschluss etwas nach hinten gerückt ist, haben sie nie aufgehört an mich zu glauben und mich zu unterstützen.

Auch meine Schwester Sarah hat mir besonders in formalen Angelegenheiten immer geholfen und mich und diese Arbeit mit ihrem Wissen bereichert.

Ein großer Dank gilt auch meiner Studienkollegin Melanie. Durch sie waren die Stunden in der Bibliothek kurzweiliger und der Studienalltag um vieles lustiger.

Danken möchte ich auch allen Geographie- und WirtschaftskundelehrerInnen, die sich bereit erklärt haben, an der Umfrage teilzunehmen. Ohne sie wäre diese Arbeit gar nicht erst möglich gewesen.

Zu guter Letzt danke ich meiner Betreuerin, Frau Christiane Hintermann. Sie stand mir nicht nur mit ihrem Expertenwissen zur Seite, sondern hat es auch immer wieder geschafft, dass ich durch ihr Feedback meinen Blickwinkel etwas verändern konnte.

Inhalt

1. Einleitung.....	1
2. Theoretischer Hintergrund.....	4
2.1. Flucht und Asyl.....	4
2.1.1. Begriffsdefinition	4
2.1.2. Theoretische Ansätze zur Erklärung von Flucht	6
2.1.3. Die aktuelle Flüchtlingssituation.....	9
2.2. Verankerung des Themas „Flucht und Asyl“ im schulischen Kontext.....	14
2.2.1. Grundsatzerlass Politische Bildung	14
2.2.2. Beutelsbacher Konsens	15
2.2.3. Bildungsrelevante Inhalte zum Thema „Flucht und Asyl“ in den Lehrplänen.....	16
2.3. Bisherige Studien und Erkenntnisse des Forschungsgegenstandes.....	19
2.4. Merkmale von Einstellungen.....	23
2.4.1. Einstellungsänderung.....	24
2.4.2. Einstellung und Verhalten	25
2.5. Positive und negative Einstellung gegenüber Flüchtlingen	28
2.6. Unterrichtsmaterialien zum Thema „Flucht und Asyl“.....	29
3. Empirische Untersuchung.....	32
3.1. Forschungsleitende Fragen und Hypothesen	32
4. Grundlagen der empirischen Untersuchung	35
4.1. Auswahl der Methode	35
4.2. Auswahl und Größe der Stichprobe	37
4.3. Konzeption des Fragebogens und Durchführung der Befragung.....	38
4.4. Auswertung der Befragung	41
5. Ergebnisse der Untersuchung	43

5.1. Soziodemographische Daten der befragten Personen und der Vergleich zur Grundgesamtheit	43
5.2. Integration von Flüchtlingen in den Schulklassen	47
5.3. Einstellungen und Werte der Lehrpersonen zum Thema „Flucht und Asyl“ und die Häufigkeit des Themas im Unterricht	49
5.4. Kontakt mit Flüchtlingen.....	64
5.5. Unterrichtsmaterial.....	77
5.6. Aktualität des Themas	84
5.7. Unterschiede nach soziodemographischen Variablen	86
6. Diskussion.....	93
6.1. Hypothesenüberprüfung.....	93
6.2. Einstellung und Verhalten der Lehrpersonen	96
6.3. Intensität des Themas „Flucht und Asyl“ im Unterricht.....	98
6.4. Zusammenhänge der Einstellung der Lehrpersonen und dem zum Thema „Flucht und Asyl“ gestalteten Unterricht.....	99
7. Zusammenfassung und Ausblick	101
Literaturverzeichnis.....	104
Bildquellenverzeichnis	111
Abbildungsverzeichnis	112
Tabellenverzeichnis.....	113
Anhang	115

1. Einleitung

Bilder von Menschen auf der Flucht und in maßlos überfüllten Booten haben im Sommer und Herbst 2015 die Medien bestimmt. Das Thema „Flüchtlinge“ wurde immer präsenter und es gab kaum einen Tag, an dem nicht eine neue Schlagzeile von den Titelblättern der Tageszeitungen ragte. Vor allem die Kriegsentwicklungen in Syrien haben dazu geführt, dass sich tausende Menschen auf den Weg nach Europa gemacht haben, um hier in Sicherheit zu leben.

Dass die österreichische Bevölkerung zur Aufnahme von Flüchtlingen nicht einer Meinung ist, hat sich zum einen darin gezeigt, dass sich einerseits unzählige Menschen dazu bereit erklärt haben zu helfen und ihre freiwillige Hilfe anboten und auf der anderen Seite Asylheime angezündet und Demonstrationen gegen Flüchtlinge abgehalten wurden. Wenn ein Thema solch Medienpräsenz erhält und an Aktualität kaum zu übertreffen ist, macht es auch vor dem Schulalltag nicht halt.

Obwohl die Politische Bildung im österreichischen Schulunterricht eine Rolle spielen sollte, ist nicht immer eindeutig, wie intensiv und vor allem auch welche Lehrperson sich mit solch aktuellen Themen befassen sollte und dies dann auch schlussendlich im Unterrichtsgeschehen ausführt. Als Lehrpersonen vermitteln wir gewisse Werte und Einstellungen, die wir den SchülerInnen mit auf ihren Weg geben. Welche Einstellungen und Werte wir weitergeben und vermitteln, hängt auch davon ab, wie unsere eigenen Einstellungen sind und wie sich diese definieren.

Mein Beweggrund die Arbeit zu diesem Thema zu verfassen, war nicht nur das persönliche Interesse am Thema „Flucht und Asyl“, sondern auch die Frage, wie sich die Einstellung der Lehrperson auf den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht (GWK) auswirkt und welche Faktoren dazu beitragen, dass bestimmte Themen mehr oder weniger im Unterricht behandelt werden. Daraus entstand die folgende zentrale Fragestellung für diese Forschungsarbeit:

Wirkt sich die persönliche Einstellung der Lehrperson gegenüber Flüchtlingen und Asylsuchenden auf die Lehrinhalte und ihre Umsetzung im GWK- Unterricht zu diesem Thema aus?

Der Lehrplan setzt zwar einen Rahmen, welche Themenkreise im Unterricht behandelt werden sollten, aber er lässt der Lehrperson trotzdem noch einige Möglichkeiten offen, wie intensiv das jeweilige Thema behandelt wird und wie viele Unterrichtseinheiten dafür verwendet werden. Außerdem entscheidet die Lehrperson selbst, welche Schwerpunkte im Rahmen des jeweiligen Themenbereichs gesetzt werden.

Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, welche persönliche Einstellung Lehrpersonen gegenüber Flüchtlingen haben und wie sie das Thema „Fluch und Asyl“ im österreichischen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht aufgreifen. Dass die Thematik großen Handlungsspielraum offenlässt und die Lehrperson erheblichen Einfluss auf die Gestaltung und Ausführung des Unterrichts hat, ist bereits bekannt und sollte in dieser Analyse bestätigt werden.

Der erste Teil dieser Arbeit beschäftigt sich mit den theoretischen Rahmenbedingungen. Es werden Begriffe definiert, die für diese Arbeit von Bedeutung sind und in weiterer Folge verwendet werden. Um dem Leser das Lesen zu erleichtern, wird in dieser Arbeit hauptsächlich der Begriff Flüchtling verwendet und meint sowohl Flüchtlinge als auch AsylwerberInnen. Die Basis bilden sowohl Fluchtgründe als auch aktuelle Daten und Fakten zur Flüchtlingssituation in Österreich sowie im weltweiten Vergleich.

Anschließend wird auf die Verankerung des Themas im schulischen Kontext eingegangen und dabei sowohl der Grundsatzterlass zur Politischen Bildung als auch der Beutelsbacher Konsens vorgestellt. Eine kurze Lehrplananalyse gibt Auskunft darüber, wie die Thematik Flucht, Asyl oder Migration im Lehrplan verankert ist und wo es Möglichkeiten gäbe, dieses aufzugreifen.

Eine Darstellung bisheriger Erkenntnisse und Studien folgt im Anschluss. Die richtungsweisende Zusammenfassung vieler Studien von Hattie zum Einfluss der Lehrerpersönlichkeit und dem Lehrerhandeln bilden die Grundlage, bevor diverse Studien zu Migration und Flucht näher unter die Lupe genommen werden.

Da zum Verständnis dieser Arbeit die Auseinandersetzung mit Einstellungen gehört, folgt im Anschluss eine genauere Analyse von Einstellungen. Dabei wird unter anderem beschrieben, was zu einer Einstellungsänderung führt und vor allem wie Einstellungen das Verhalten beeinflussen. Dazu werden Studien angeführt, die beweisen konnten, dass Einstellung das Verhalten beeinflusst. Abschließend dazu wird noch erklärt, wie die Einstellung der Lehrperson

herausgefunden werden sollte, beziehungsweise welche Antworten des Fragebogens wie gedeutet werden. Den Abschluss der Theorie bildet noch die Beschreibung der Herausgeber der Unterrichtsmaterialien zum Thema „Flucht und Asyl“. Da diese im Fragebogen angeführt werden zeigt dieser Abschnitt, wo die Materialien erhältlich sind und beschreibt die jeweiligen Hersteller.

In Kapitel 3 beginnt der empirische Teil der Arbeit. Zu Beginn dieses Abschnitts werden die Hypothesen und forschungsleitenden Fragen präsentiert bevor in Kapitel 4 die Methode näher beschrieben und das empirische Vorgehen näher erläutert wird. Auf den Aufbau des Fragebogens, die Auswahl der Stichprobe, sowie deren Größe wird näher eingegangen. Außerdem wird näher erläutert, wie die Ergebnisse analysiert werden und welche Hilfestellungen die Analyse erleichtern sollten. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse des Fragebogens dargestellt und mit Grafiken und den Signifikanztests näher beschrieben. Dabei werden zuerst die soziodemographischen Daten der befragten Personen beschrieben und mit der Grundgesamtheit verglichen. In weiterer Folge werden die einzelnen Forschungspunkte zusammengefasst und jeweils untersucht. Dieser Aufbau orientiert sich an den Hypothesen der Arbeit und beschreibt die jeweiligen Zusammenhänge. Abschließend werden noch die Unterschiede nach soziodemographischen Variablen näher betrachtet und erläutert.

In Kapitel 6 folgt die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse. Es werden sowohl die Hypothesen überprüft als auch Erklärungen und Interpretationen für diese Ergebnisse erläutert. Den Abschluss bildet Kapitel 7 in dem ein Resümee gezogen wird und ein Ausblick für weitere wissenschaftliche Arbeiten gemacht wird.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Flucht und Asyl

2.1.1. Begriffsdefinition

Begriffe wie Flüchtlinge, Migranten, AsylwerberIn, oder aber auch AsylantIn, oder AusländerIn werden im österreichischen Sprachgebrauch oftmals ohne jegliche Unterscheidung verwendet. Doch nur mit der richtigen Bezeichnung zeigt sich, ob Menschen vor bestimmten Situationen flüchten mussten, oder welche Gründe diese Menschen hatten, ihr Heimatland zu verlassen. (vgl. UNHCR 2015: 3)

Um Missverständnisse in dieser Arbeit zu vermeiden, werden diese Begriffe im folgenden Abschnitt definiert und eingegrenzt.

Flüchtling

Laut dem Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge, welches im Rahmen der Genfer Flüchtlingskonvention beschlossen wurde, ist ein Flüchtling eine Person, die

„aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will.“ (UNHCR 2015a: 6)

Obwohl das in Genf beschlossene Abkommen vorerst nur für Ereignisse die in der Zeit vor dem 1.Januar 1951 stattfanden eintrat, wurde dies am 31.Jänner 1967 geändert, womit nun alle Personen, die infolge von den oben genannten Ereignissen flüchten, als Flüchtlinge zu bezeichnen sind. (vgl. UNHCR 2015a: 40)

Laut dem Stand vom 12.Februar 2015 sind bereits 148 Staaten der gesamten Welt der Konvention von 1951 und/oder dem 1967 geänderten und angepassten Protokoll beigetreten. (vgl. UNHCR 2015a: 46)

MigrantIn

Der Begriff Migration kommt vom lateinischen Verb „migrare“ was zu Deutsch „wandern“ bedeutet. Es beschreibt also die freiwillige wie aber auch die unfreiwillige Wanderung von Menschen. Diese Wanderung kann sowohl in Form von innerländlicher Binnenmigration als auch in Form von internationaler Migration erfolgen. (vgl. Demokratiezentrum Wien - Wissenslexikon)

Die internationale Organisation für Migration (IOM) schreibt zur Definition folgendes:

“At the international level, no universally accepted definition of migrant exists. The term migrant is usually understood to cover all cases where the decision to migrate is taken freely by the individual concerned for reasons of “personal convenience” and without intervention of an external compelling factor. This term therefore applies to persons, and family members, moving to another country or region to better their material or social conditions and improve the prospect for themselves or their family.” (Glossary on Migration 2004: 40)

Diese zwei eben genannten Definitionen zeigen den wesentlichen Unterschied zwischen Flüchtlingen und MigrantInnen. Während MigrantInnen ihr Herkunftsland meist aus persönlichen Gründen verlassen und in dieses jederzeit zurückkehren können, besteht für Flüchtlinge eine Gefahr im Heimatland und sie sind somit gezwungen dieses zu verlassen. Es gibt jedoch auch MigrantInnen, die nicht nur ihre eigenen Lebensbedingungen verbessern wollen, sondern aufgrund von extremer Armut das Land verlassen müssen. Nur wenn Gefahr oder Verfolgung im Heimatland herrscht und diese individuell nachgewiesen werden kann, wird ein Asylsuchender in Österreich auch als Flüchtling anerkannt. (vgl. UNHCR 2015b: 3; SUNJIC 2000: 145)

AsylwerberIn

Wenn Personen aus ihrer Heimat flüchten und in einem anderen Land Schutz suchen, dann müssen sie ein Ansuchen auf Asyl stellen. Während der Antrag im Laufe des Verfahrens geprüft wird, erhalten diese Personen den rechtlichen Status als „AsylwerberIn“. Erst wenn dieses Verfahren positiv abgeschlossen ist, werden diese Personen als anerkannte Flüchtlinge oder als Asylberechtigte vermerkt. (vgl. Bundesministerium für Inneres 2018)

2.1.2. Theoretische Ansätze zur Erklärung von Flucht

Wenn Menschen flüchten, gibt es meist nicht nur einen Grund, der zur Flucht führt, sondern es ist oftmals vielmehr eine Mischung mehrerer Fluchtgründe und Faktoren, die ein normales Leben in dem jeweiligen Heimatland unmöglich machen. Wie der Begriff Flüchtling schon nahe legt, flüchtet der Mensch vor etwas und somit geht man davon aus, dass Fluchtursachen hauptsächlich von sogenannten Schubfaktoren ausgelöst werden. Laut Nuscheler (2004) sind neun von zehn der gezählten Flüchtlinge sogenannte „akute Flüchtlinge“. Diese verlassen das Heimatland nur bis zur nächsten, sicheren Grenzregion eines Nachbarlandes und kehren sobald wie möglich wieder zurück. (vgl. Nuscheler 2004: 107; Hippler 2016:35)

Hippler (2016) fasst sehr gut zusammen, dass obwohl sich die Fluchtursachen unterscheiden es einen zusammenhängenden Faktor gibt und zwar, *„dass die Bedrohung der Lebensumstände der Betroffenen subjektiv und/oder objektiv ein gefahrloses Verbleiben im Heimatland unmöglich macht.“* (Hippler 2016:34)

Nuscheler (2004: 108f.) teilt die Hauptursachen zur Flucht in folgende fünf Gruppen:

1. Krieg
2. Diktaturen
3. Minderheitenkonflikte
4. Historisches Geflecht von Konflikten
5. Umweltkrisen

Diese Gruppierung findet man in der Literatur teilweise so oder sehr ähnlich wieder. In welchen Gruppen diese genau eingeteilt werden, spielt jedoch nur eine sehr geringe Rolle. Außerdem überschneiden sich diese Gruppen doch sehr stark und somit kann man Konflikte und Krieg auch als eine große Hauptursache von Flucht zusammenfassen.

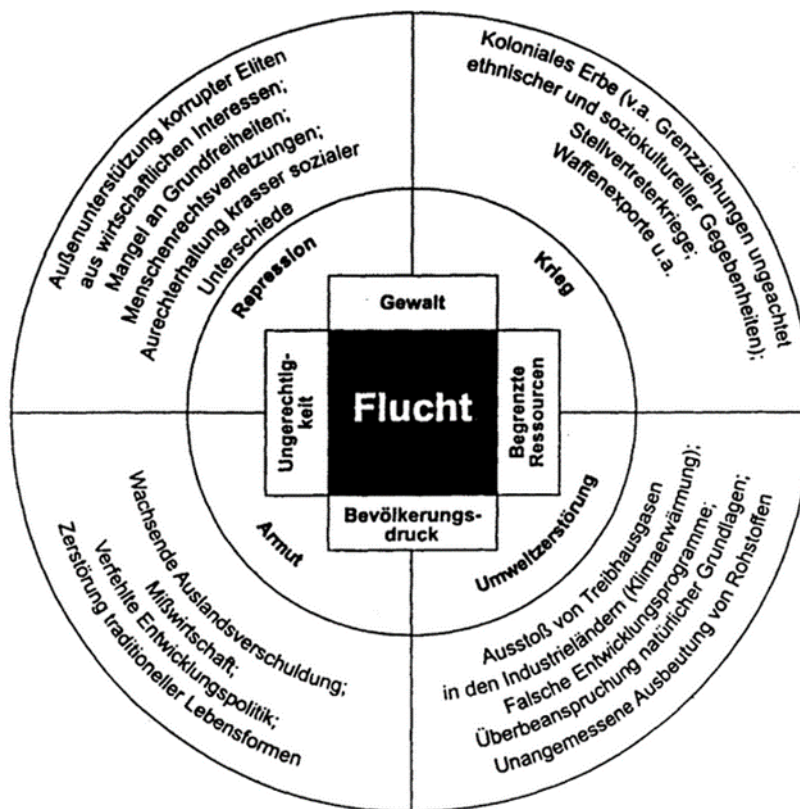


Abbildung 1: Fluchtursachen (Quelle: MISEREOR in NUSCHELER 2004:109)

Kriegsflüchtlinge sind Personen, die durch eine Kriegssituation in ihrem Heimatland bedroht sind und dadurch nicht über die nötige Sicherheit in diesem Land verfügen um dort leben zu können. Da diese Sicherheit in ihrem Heimatland fehlt, haben diese Personen laut der Genfer Flüchtlingskonvention Anspruch auf Schutz. In erster Linie geht es bei diesen Flüchtlingen darum, das eigene Leben zu retten, wenn das Heimatland oder die Heimatstadt angegriffen wird, oder es beispielsweise zu ethnischen Säuberungen und Massenvergewaltigungen als Folge oder Vorlauf eines Krieges kommt. Außerdem kann es im Kriegsverlauf vorkommen, dass bewusst die Wasser- oder Stromversorgung angegriffen wird um die Stadt zu schwächen und somit die Bewohner der jeweiligen Region gezwungen sind, diese zu verlassen. Durch diese Maßnahmen gelingt es dem Gegner ganze Regionen zu entvölkern um sich danach ohne Widerstand im jeweiligen Gebiet ausweiten zu können. (vgl. HIPPLER 2016: 33f)

Personen die aufgrund von diversen Gruppenzugehörigkeiten wie zum Beispiel ihrer Religion, der Sprache, ethnischen oder politischen Zugehörigkeiten verfolgt werden, werden in einem Begriff der **politisch Verfolgten** als Gruppe zusammengefasst. Besonders Umbruchsituationen

in denen die Unterdrückung der Gesellschaft verstärkt und ausgeweitet wird, führen zu größeren Flüchtlingsbewegungen. Dazu zählen beispielsweise Versuche einer Regierung durch den Ausschluss, die Marginalisierung oder Privilegierung von bestimmten Gruppen (religiösen, gesellschaftlichen oder ethnischen Ursprungs) die Gesellschaft grundlegend umzugestalten. Hierbei kann es sowohl zu politischer Verfolgung als auch zu Unterdrückung kommen, die wiederum Fluchtbewegungen unbestimmter Größe auslösen können. Die diktatorische oder autoritäre Regierung kontrolliert in diesen Fällen meist das gesamte Staatsgebiet, was eine innerstaatliche Flucht erschwert oder unmöglich macht. (vgl. HIPPLER 2016: 32f.)

Jene Personen, die nicht zu diesen beiden bereits genannten Gruppen gehören, jedoch sehr wohl ernsthaft bedroht werden, sind jene der „**subsidiär Schutzbedürftigen**“. Hierzu zählt man beispielsweise Personen, die zum Tode verurteilt wurden, die gefoltert werden, oder sonstige physische Bedrohungen erleiden müssen. (vgl. HIPPLER 2016: 33)

Wann genau und wie viele Menschen die Flucht dann tatsächlich antreten hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Psychologische Voraussetzungen, wie zum Beispiel die persönliche Wahrnehmung der Gewaltsituation, oder aber auch die persönliche Erwartung, dass diese Situation noch länger anhält, beeinflussen die Entscheidung zu fliehen. Außerdem muss abgewogen werden, ob es eine reale Möglichkeit zur Flucht gibt und ob es auch Länder beziehungsweise Orte gibt, die bereit sind, geflüchtete Personen aufzunehmen. Oftmals fliehen Menschen erst, wenn die Situation aussichtslos erscheint und keine baldige Besserung dieser in Sicht ist. Einschüchterung der Bevölkerung oder auch die Kontrolle dieser führen dazu, dass es nicht zu Fluchtbewegungen in diesen Ländern kommt. Außerdem erschweren fehlende Bildung oder topographische Hindernisse die Flucht in ein sicheres Land. (vgl. HIPPLER 2016: 38)

Die Gruppe jener Personen, die aufgrund von Umweltkatastrophen flüchten, wird nun näher betrachtet, da sie sich doch sehr von den bisher genannten Gruppierungen unterscheiden. Obwohl es schon immer Umweltkrisen und die darauffolgende Flucht der Menschen gibt, zeigt sich besonders in den letzten Jahren eine Häufung der Umweltkrisen. Laut den Kenntnissen der Klimafolgenforschung werden die Naturkatastrophen wie Hitze- und Kältewellen oder auch Wirbelstürme und Überschwemmungen zunehmen und somit wird auch die **Umweltflucht** in Zukunft nicht abnehmen. Außerdem machen die große Zerstörung oder beispielsweise eine Dürreperiode eine Rückkehr in diese Gebiete unmöglich. Wie viele Umweltflüchtlinge es derzeit gibt ist nicht bekannt, da die Abgrenzung zwischen Existenzbedrohung und einer

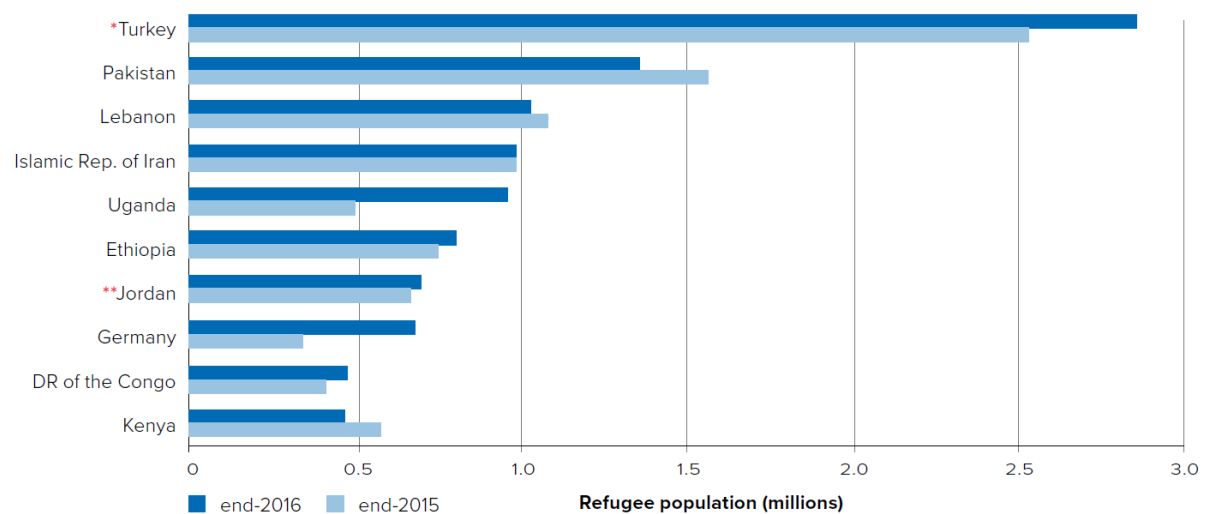
schlechten Lebensbedingung überlappen und somit nicht immer klar ist, wer zu dieser Gruppe der Flüchtlinge gezählt wird. Diese Gruppe gilt eigentlich als nicht schutzbedürftig und somit können diese keinen Schutz von einem Nachbarland erwarten. Um dieser Umweltflucht entgegenwirken zu können bedarf es nicht nur einer genauen Analyse dieser, sondern auch und vor allem einer Abmilderung des Klimawandels und einer Bekämpfung der weltweiten Armut. (vgl. NUSCHELER 2004: 112f)

Neben jenen Faktoren, die Menschen aus einer Gegend oder einem Land vertreiben, die als Push-Faktoren in der Literatur bezeichnet werden, gibt es natürlich auch Faktoren, die die Wahl des Fluchtziels beeinflussen. Diese werden als Pull-Faktoren zusammengefasst und dabei wird die jeweilige Attraktivität des Ziellandes abgewogen und die Zukunftsperspektiven abgeschätzt. Die schnelle und leichte Erreichbarkeit des Zufluchtslandes, sowie der Kostenaufwand und die Aufnahmebereitschaft des Landes spielen bei der Auswahl eine Rolle und beeinflussen diese. Außerdem werden persönliche Gewinne und Verluste die durch die Flucht entstehen abgewogen. Vor allem wenn im Heimatland keine Aussicht auf eine Verbesserung der dortigen Situation vorliegt, steigt das Bedürfnis nach einem dauerhaften Arbeitsplatz und einer lebenswerten Zukunft für die gesamte Familie. (vgl. NUSCHELER 2004: 107; HIPPLER 2016: 38f)

2.1.3. Die aktuelle Flüchtlingssituation

Weltweit gab es Ende 2016 22,5 Millionen Flüchtlinge. Dies ist die höchste je erreichte Anzahl an Flüchtlingen. Zudem gab es 40,3 Millionen Binnenvertriebene und 2,8 Millionen Asylsuchende. Jede Minute gab es im Jahr 2016 20 neue Personen, die gezwungen waren ihre Heimat zu verlassen. In dem Jahr war die Türkei zum dritten Mal in Folge jenes Land, das mit 2,9 Millionen Flüchtlingen, die meisten Flüchtlinge aufgenommen hat. Gefolgt von Pakistan mit 1,4 Millionen und dem Libanon mit einer Million Flüchtlingen. Ende 2016 gab es in Europa rund 5,2 Millionen Flüchtlinge, davon waren 2,9 Millionen alleine in der Türkei und die restlichen 2,3 Millionen auf alle europäischen Länder verteilt. (vgl. UNHCR 2017: 13f.)

Figure 4 | Major refugee-hosting countries



* Refugee figure for Syrians in Turkey was a Government estimate.

** Includes 33,100 Iraqi refugees registered with UNHCR in Jordan. The Government estimated the number of Iraqis at 400,000 individuals at the end of March 2015. This includes refugees and other categories of Iraqis.

Abbildung 2: Hauptaufnahmeländer von Flüchtlingen (Quelle: UNHCR 2017: Global Trends. Forced displacement in 2016)

Mit 55% kommen mehr als die Hälfte aller weltweiten Flüchtlinge aus drei Ländern. Diese sind Syrien mit 5,5 Millionen geflüchteten Menschen, Afghanistan mit 2,5 Millionen und der Süd Sudan mit 1,4 Millionen Personen, die ihre Heimat verlassen mussten. Erstaunlich oder vielmehr erschreckend ist auch, dass 2016 mehr als die Hälfte der gesamten syrischen Bevölkerung entweder innerhalb des Landes oder in ein anderes Land geflüchtet ist. 87% der geflüchteten Syrer sind in die Nachbarländer geflüchtet, was auf eine schnelle Flucht und der eventuellen Möglichkeit zur Rückkehr zurückzuführen ist. (vgl. UNHCR 2017: 13f)

Da es auch sehr viele Menschen gibt, die gezwungen sind aus ihrem Heimatland aufgrund der jeweiligen aktuellen Situation zu fliehen, gibt es auch viele, die wieder zurückkehren, wenn sich die Situation gebessert hat. Verglichen mit dem Jahr 2015 hat sich die Anzahl der Rückkehrer im Jahr 2016 von 201.400 auf 552.200 mehr als verdoppelt. Besonders erwähnenswert ist hier Afghanistan. Während im Jahr 2015 nur 61.400 Menschen in ihre Heimat zurückgekehrt sind, stieg diese Zahl im Jahr 2016 auf 383.000. Dies bedeutet, dass fünf Mal so viele Personen wie im Vorjahr heimgekehrt sind. Die meisten der afghanischen

Rückkehrer kommen aus den Nachbarländern Pakistan und Iran zurück. (vgl. UNHCR 2017: 25f)

In **Österreich** gab es mit Ende Dezember 2017 insgesamt 24.296 gestellte Asylanträge. Dies ist im Vergleich zum Vorjahr (39.813) ein Rückgang von 42,54%. Die Zahl der Asylanträge stieg vom Jahr 2014 (28.064) auf das Jahr 2015 um mehr als das Dreifache an und so wurden 2015 88.340 Asylanträge in Österreich gestellt, wie auch Abbildung 3 gut veranschaulicht. Dies bedeutet eine Differenz von 214,78% im Vergleich zum Vorjahr.

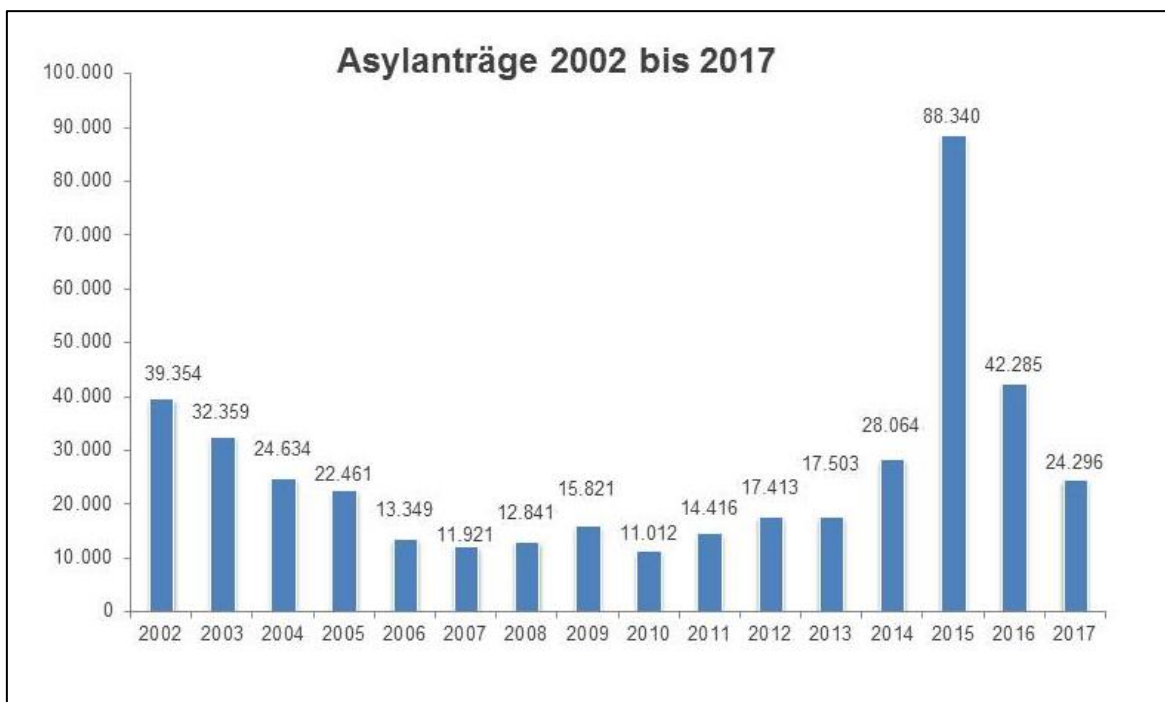


Abbildung 3: Asylanträge von 2002 bis 2017 in Österreich (Quelle: Bundesministerium für Inneres)

72,29% der gestellten Asylanträge von 2015 waren von Männern und 27,71% von Frauen. Die häufigsten Anträge wurden von Personen aus Afghanistan gestellt (25.563) gefolgt von jenen die aus Syrien (24.547) oder dem Irak (13.633) kommen. Während 2015 von den afghanischen Staatsangehörigen nur 30% einen positiven Asylbescheid erhalten haben, waren es bei den Syrern 81%. (vgl. BMI 2017b, BMI 2015)

Die folgende Abbildung zeigt sehr gut, wie sich die monatliche Anzahl der Asylanträge im Jahresvergleich entwickelt hat. Besonders deutlich zu erkennen ist der Anstieg der Asylanträge im Frühling 2015, wobei auch der Rückgang von November auf Dezember sehr markant zu erkennen ist.

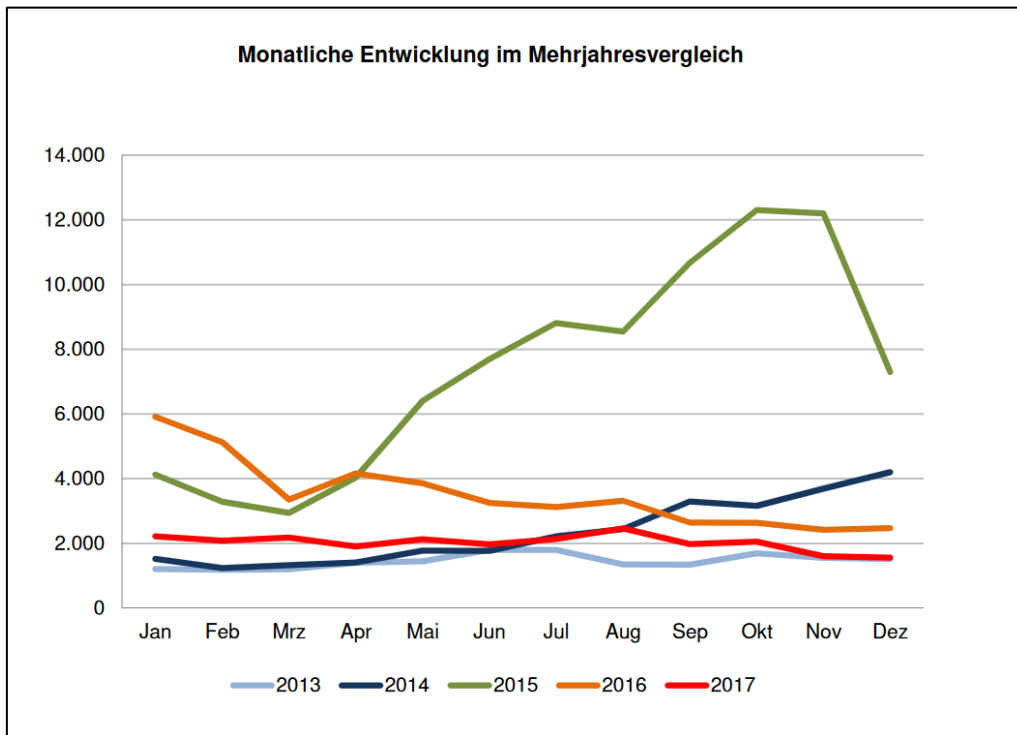


Abbildung 4: Monatliche Entwicklung der Asylanträge im Mehrjahresvergleich in Österreich (Quelle: Bundesministerium für Inneres)

2016 haben noch 42.073 Personen einen Antrag auf Asyl in Österreich gestellt und im Jahr 2017 gab es 24.296 gestellte Anträge. Laut den Daten von Ende Dezember für das Jahr 2017 waren in diesem Jahr 60,60% der Anträge von männlichen Personen und 39,40% von weiblichen. Im Jahr 2017 haben syrische Staatsangehörige mit Abstand die häufigsten Anträge nach Asyl in Österreich gestellt (7.375). Gefolgt von den Afghanen mit 3.676 gestellten Anträgen und Pakistan mit 1.541 Anträgen. Interessant ist zu sehen, dass sich die weltweiten Flüchtlingszahlen auch in Österreich widerspiegeln und besonders die Anzahl der gestellten Anträge von pakistanischen Staatsangehörigen im Jahr 2017 sehr zurückgegangen ist. Besonders deutlich macht Abbildung 3 den Rückgang der Asylanträge und zeigt, dass sich im Vergleich zum Jahr 2015, die Anzahl der gestellten Anträge in den darauffolgenden zwei Jahren jeweils ca. halbiert haben. (vgl. BMI 2017a; BMI 2017b, BMI 2015)

Wieso genau aus den genannten Ländern so viele Menschen flüchten, lässt sich anhand des „Global Peace Index“ näher beschreiben. Dieser analysiert anhand von 23 Indikatoren die Sicherheit und den Frieden in 163 Ländern. Je friedlicher ein Land ist, desto weiter vorne ist

die Position des Landes in der Indexliste. 2017 belegte Österreich beispielsweise den vierten Rang des Index. Am Ende dieser langen Liste findet man auf dem vorletzten Rang Afghanistan und auf dem letzten Platz Syrien. Dies zeigt, dass es besonders in diesen Ländern keine Aussicht auf Frieden gibt und eine tägliche Gefahr vorherrscht. Daraus lässt sich schließen, dass die meisten Flüchtlinge aus diesen Ländern aufgrund von Krieg und der unsicheren Lage in ihrem Land fliehen. (vgl. INSTITUTE FOR ECONOMICS & PEACE)

2.2. Verankerung des Themas „Flucht und Asyl“ im schulischen Kontext

Das Thema „Flucht und Asyl“ ist keinem konkreten Unterrichtsgegenstand zugeordnet und somit ist auch trotz Lehrplänen nicht eindeutig klar, welche Lehrpersonen in welchen Fächern sich dem Thema widmen sollten. Der Grundsatzerlass zur Politischen Bildung sollte verdeutlichen, wie wichtig die Umsetzung der Thematik im Unterricht in allen Schulstufen und Gegenständen ist. Dieser wird im folgendem Punkt näher erläutert.

2.2.1. Grundsatzerlass Politische Bildung

Der Grundsatzerlass zur Politischen Bildung in Österreich gilt als Richtlinie und Empfehlung wie Politische Bildung gelingen kann. Obwohl Politische Bildung in Österreich teilweise als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder als Kombinationsfach, vor allem mit Geschichte, im Lehrplan steht, gilt sie auch als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip aller Gegenstände. (vgl. BMBF 2015: 1)

Im Zusammenhang mit dieser Forschungsarbeit nennenswerte Ziele der Politischen Bildung sind zum einen die eigenen Wertvorstellungen zu prüfen und die jeweiligen Handlungen demnach anzupassen. Außerdem ist es Ziel der Politischen Bildung sich mit Menschenrechten auseinander zu setzen und Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit zu überwinden. Durch eine kompetenzorientierte Politische Bildung sollten die SchülerInnen dazu befähigt werden, ein eigenes kritisches Urteilsvermögen zu entwickeln, durch das sie die Meinung anderer und auch die in den Medien dargestellten Inhalte bewusst und kritisch hinterfragen. Als eine Grundvoraussetzung für Politische Bildung gilt auch demokratisches Handeln in der Schule, das durch Mitspracherecht oder Mitgestaltung erreicht werden kann. (vgl. BMBF 2015: 2f.)

Laut einer Studie von Faßmann und Münz (1991) wissen nur ein Drittel der Lehrpersonen, dass Politische Bildung durch den Grundsatzerlass geregelt ist. Da diese Studie aber schon 1991 entstand, kann man nicht genau sagen, ob dem auch heute noch so ist.

Wie die politische Einstellung und Meinung der Lehrperson in den Unterricht einfließen darf, wird im nächsten Punkt näher erläutert.

2.2.2. Beutelsbacher Konsens

Hans-Georg Wehling (1977) hat nach einem Expertengespräch in Beutelsbach drei Grundprinzipien der Politischen Bildung formuliert, die auch heute noch im Grundsatzertlass Politische Bildung vermerkt sind.

1. Politische Bildung sollte das **Überwältigungsverbot** beinhalten. Den SchülerInnen muss also die Möglichkeit geboten werden, sich selbst eine eigene Meinung zu bilden und nicht mit einer von der Lehrperson gewünschten Meinung überrumpelt und eingeschränkt zu werden.
2. Das Grundprinzip der **Kontroversität** besagt, dass alle Themen die in der Wissenschaft, der Politik und in der Gesellschaft als kontrovers erscheinen auch im Unterricht eine kontroverse Komponente enthalten müssen. Einen anderen Standpunkt aufzuzeigen und diesen kritisch zu hinterfragen, ist Teil dieses Prinzips.
3. Das dritte und letzte Grundprinzip besagt, dass die Politische Bildung dahingehend ausgerichtet sein muss, dass die SchülerInnen befähigt werden eine politische Situation nach den **eigenen Interessen** zu analysieren und diese dann in weiterer Folge anhand der Interessen und eigenen Mitteln beeinflussen können. (vgl. Wehling 1977: 179f.)

Im Laufe der Jahre gab es immer wieder Kritik am Beutelsbacher Konsens und so fühlten sich manche Lehrpersonen beispielsweise durch das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot eingeschränkt. Schiele (2017), einer der Leiter der Tagung in Beutelsbach, nimmt die Kritik an, fügt aber hinzu, dass es besonders wichtig sei, dass die Lehrperson einen politischen Standpunkt hat und diesen den SchülerInnen auch mitteilen kann, vor allem dann, wenn sie danach fragen. Das Entscheidende ist aber, dass man einen anderen Standpunkt zulässt und den SchülerInnen die Möglichkeit gibt, selbst zu einer politischen Meinung zu kommen und sich dadurch ein eigenes politisches Urteil bildet. (vgl. Schiele 2017: 28f.)

Oberle (2017) weist vielmehr darauf hin, dass genau das Verschweigen der eigenen Meinung zu einer unbeabsichtigten Überwältigung der SchülerInnen führen kann. Beispielsweise kann man als Lehrperson seine eigene Meinung nach einer Diskussion mitteilen. Diese sollte jedoch nach wie vor nur als Transparenz dienen und nicht als Vorschlag oder Lösung. (vgl. OBERLE 2017: 116f.)

Oberle formuliert außerdem: *„Politische Einstellungen und politisches Handeln von Politiklehrkräften und deren Wirkung auf die Unterrichtspraxis und Schülerkompetenzen stellen allerdings ebenso wie die Rezeption des Beutelsbacher Konsens in der politischen Bildungspraxis einen empirisch bislang kaum untersuchten Forschungsgegenstand dar. Es ist zu hoffen, dass sich künftig empirische Studien damit verbundenen Forschungsfragen systematisch annehmen.“* (OBERLE 2017: 125)

Dieser Herausforderung, die Frau Oberle beschreibt, wird in dieser Forschungsarbeit teilweise nachgegangen und es sollte herausgefunden werden, welche Auswirkungen die politische Einstellung zum Thema „Flucht und Asyl“ auf die Unterrichtspraxis hat.

2.2.3. Bildungsrelevante Inhalte zum Thema „Flucht und Asyl“ in den Lehrplänen

Im folgenden Abschnitt werden die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen, sowie der berufsbildenden höheren Schulen näher betrachtet und analysiert, wo und in welchem Zusammenhang das Thema „Flucht und Asyl“ im Lehrplan vorkommt. Einerseits wird ein Augenmerk auf die allgemeinen Lernziele und Bildungsaufgaben gerichtet und andererseits natürlich der Schwerpunkt auf den Geographie- und Wirtschaftskundeteil des Lehrplans gelegt. Da in der Studie das Schuljahr 2015/16 als Ausgangspunkt dient, werden auch jene Lehrpläne analysiert, die zu diesem Zeitpunkt Grundlage für den Unterricht waren.

Lehrplan AHS Unterstufe

Zur Bildungs- und Lehraufgabe von Geographie und WirtschaftskundelehrerInnen gehört es, SchülerInnen zu helfen in jeglichen Bereichen des Lebens *„verantwortungsbewusst und tolerant zu handeln“* (BMUKK 2000: 1). Außerdem sollten Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, sich mit politischen Fragen auseinander zu setzen. Aufgabenbereich der Schule ist es *„Toleranz gegenüber dem Anderen bzw. gegenüber Minderheiten“* (ebd.: 1) zu fördern.

Im Lehrplan der zweiten Klasse wird auf die ungleiche Verteilung der Bevölkerung hingewiesen und es soll verdeutlicht werden, dass nicht alle Lebensräume der Erde gleich günstig oder ungünstig sind. In der dritten und vierten Klasse gilt es schon als Lehrziel, dass SchülerInnen eine Bereitschaft entwickeln, *„sich aktuellen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragen zuzuwenden“* (ebd.: 4). Welche Ursachen zu Bevölkerungsverteilung

führen und welche Folgen und Entwicklung diese mit sich bringen sollte Bestandteil der dritten Klasse sein. (vgl. BMUKK 2000: 3f.)

Besonders in der vierten Klasse wird durch den Punkt „*Leben in einer vielfältigen Welt*“ (BMUKK 2000: 5) die vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit „dem Anderen“ in den Vordergrund gestellt. Differenzen sowohl im kulturellen, sozialen als auch im politischen Bereich zu erfassen und im Weltweiten Vergleich zu betrachten ist Aufgabe der vierten Klasse. (vgl. ebd.: 5)

Lehrplan der AHS Oberstufe

Im Lehrplan der AHS Oberstufe ist Gesellschaftskompetenz eine jener Kompetenzen, die man nach Abschluss der Schulzeit erreicht haben sollte. Das kritische Betrachten von Informationen über Massenmedien gehört nach Meinung der Autorin auch zum Thema „Flucht und Asyl“, besonders wenn man an die Zeit denkt, wo sich jede Zeitung mit dem Thema beschäftigt hat. Außerdem ist es Ziel des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts die Motivation der SchülerInnen zu wecken, sich mit „lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen“ zu beschäftigen. (vgl. BUNDESKANZLERAMT 2004b)

Im Lehrstoff der fünften und sechsten Klasse finden wir das Thema Migration und Flucht beispielsweise durch die Thematik des Einwanderungskontinents Europa. Die demographische Entwicklung ist Teil des Lehrstoffes für die siebte Klasse und hier sollte beispielsweise das Phänomen des „Fremdsein“ bestimmter Bevölkerungsgruppen analysiert werden. Außerdem werden in diesem Kontext die multikulturelle Gesellschaft und deren Herausforderungen erwähnt, die in dieser Klasse zum Thema gemacht werden sollten. Als Beispiel in welchem Zusammenhang das Thema „Flucht und Asyl“ in der achten Klasse behandelt werden könnte, kann man die „soziale und politische Entwicklung unterschiedlicher Kulturräume“ nennen. Welche Auswirkungen diese auf die Weltwirtschaft haben sollte Lernziel in dieser Klasse sein. (vgl. ebd.)

Lehrplan der Handelsakademie

Auch im Lehrplan der Handelsakademie ist als Ziel angeführt, dass SchülerInnen nach dem Abschluss fähig sein sollten, sich mit „*Religionen, Kulturen und Weltanschauungen*“ (vgl. BMBWF 2014: 1) und „*ethischen und moralischen Werten*“ (vgl. BMBWF 2014:1) auseinanderzusetzen. Im Lehrstoff für Geographie der Handelsakademie wird im ersten

Jahrgang explizit die Bevölkerungsentwicklung und Migration erwähnt. (vgl. BMBMW 2014: 82)

Lehrplan der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik

Im Lehrplan der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik wird von Persönlichkeitsmerkmalen gesprochen, die die SchülerInnen entwickeln sollten. Dabei wird gleich als erster Punkt das Wertebewusstsein angeführt, das sowohl „*ethische, religiöse und soziale Werte*“ (BUNDESKANZLERAMT 2004a: 1) beinhaltet. Die SchülerInnen dieser Schulen sollten eine „*Sensibilität und Offenheit für philosophisch-existentielle und religiöse Fragestellungen*“ (BUNDESKANZLERAMT 2004a: 1) entwickeln. Im Lehrstoff lässt sich das Thema „Flucht und Asyl“ sowohl in der ersten Klasse unter dem Punkt „*Menschen und ihre Lebensumstände in unterschiedlichen Lebensräumen*“ (BUNDESKANZLERAMT 2004a: 44) integrieren, als auch in der vierten und somit letzten Geographie und Wirtschaftskunde Klasse. In der vierten Klasse ist Migration im Lehrstoff explizit erwähnt und sollte also Teil des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts sein. (vgl. BUNDESKANZLERAMT 2004a: 43f.)

Lehrplan der höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten

Zum Lehrstoff der höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten gehören sowohl Wanderungsbewegungen und deren Auswirkungen, als auch die Bevölkerungsentwicklung. Da der Lehrplan so strukturiert ist, dass Geographie und Geschichte und Politische Bildung unter einem gemeinsamen Punkt angeführt sind, ist dieser auch etwas anders aufgebaut. Migration findet man beispielsweise hier vor allem im Bereich Geschichte und Politische Bildung und weniger in Geographie. (vgl. BUNDESKANZLERAMT 2015: 25f.)

Lehrplan der höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe

Unter dem Punkt der Wirtschaftsgeografie ist die Analyse der Entwicklung der Weltbevölkerung eine der Bildungs- und Lehraufgaben. Außerdem wird Migration mehrmals als Lehrstoff anhand von Globalen Bevölkerungstendenzen oder Bevölkerungsentwicklung erwähnt. (vgl. BUNDESKANZLERAMT 2015b: 46f.)

2.3. Bisherige Studien und Erkenntnisse des Forschungsgegenstandes

Wenn man sich auf die Suche nach bisherigen Studien zur Auswirkung von Einstellung von Lehrpersonen auf den Unterricht begibt, muss man schnell einsehen, dass diese noch Mangelware, beziehungsweise gar nicht vorhanden sind. Da der Lehrplan die Unterrichtsinhalte zum größten Teil vorgibt, wurden Einstellungen der Lehrpersonen, die die Auswahl dieser beeinflussen können, kaum hinterfragt.

Ob und wie Lehrpersonen den Unterricht beeinflussen, wurde schon in mehreren Studien überprüft und auf das Ergebnis dieser wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

John Hattie hat in seinem Buch „Visible Learning“ (2013) diverse Studien überprüft, zusammengefasst und herausgearbeitet, was guten Unterricht ausmacht und wie verschiedenste Faktoren in der Schule einander beeinflussen. Hattie präsentiert seine Studie nicht nur anhand von Fakten, sondern stellt weiters auch Überlegungen zur Umsetzung als Lehrperson an.

Die zentrale Botschaft Hatties liegt darin, dass besonders das wichtig ist, was Lehrpersonen tun. Anzufügen ist hier jedoch noch, dass dies nur jene Lehrpersonen betrifft, die besonders überlegt lehren. Eine Liebe zur Thematik und die Passion diese auch an andere weiterzugeben und näher zu bringen ist neben dem Fachwissen jener Faktor, der den Unterschied bewirken kann. Die Leidenschaft der Lehrpersonen macht das Lehren und Lernen in den Klassenzimmern sichtbar und zeigt, wenn erfolgreiches Lehren und Lernen stattfindet. Genau diese Leidenschaft der Lehrperson, wodurch sie die SchülerInnen beispielsweise durch Begeisterung ansteckt gehört laut Hattie, zu den wertvollsten Resultaten der Schulbildung. (vgl. Hattie et. al. 2013: 27f)

„Man braucht Liebe zum Stoff, eine ethische, zugewandte Haltung, die mit dem Wunsch verbunden ist, anderen diesen Gefallen am Fach oder gar diese Liebe für das Fach, das man unterrichtet, nahe zu bringen.“ (Hattie et. al. 2013: 29)

Hattie hat gezeigt wie wichtig die Leidenschaft und Passion der Lehrperson ist. Dass die Passion der Lehrperson gegenüber dem Thema „Flucht und Asyl“ sehr wohl einen Einfluss darauf haben könnte, wie die Lehrperson gegenüber der Aufklärung zum Thema steht und dieses somit auch im Unterricht unterschiedlich lehrt wird in dieser Forschungsarbeit untersucht.

Faßmann und Münz (1991) haben in ihrer Studie Lehrpersonen unterschiedlichster Fächer der Haupt-, Berufs- und Höheren Schulen befragt, ob und wie Politische Bildung im Unterricht eine Rolle spielt. Dabei haben 71% der Lehrpersonen angegeben, dass sie „*politische Grundfragen und tagesaktuelle Fragen*“ im Unterricht behandeln und 22% nur „*tagesaktuelle Fragen*“ in den Unterricht einbinden (Faßmann und Münz 1991: 3). 14,2% der damals befragten Lehrpersonen der Studie haben angegeben, dass sie sich der Themengruppe „Gesellschaft“ im Unterricht widmen. Zu dieser Themengruppe zählen unter anderem „*Bevölkerungsstruktur, Ausländer, Flüchtlinge [und] Flüchtlingsproblematik*“ (Faßmann und Münz 1991:6).

Ein Resultat dieser Studie ist es, dass jene Lehrpersonen, die keinen Bezug zwischen ihrem Fach und politischen Grundfragen erkennen, auch häufiger keine politischen Themen im Rahmen des Unterrichts behandeln. Außerdem haben sie herausgefunden, dass bei der Themenauswahl Differenzen sowohl zwischen Männern und Frauen, als auch in den verschiedenen Altersgruppen vorliegen. (vgl. FAßMANN & MÜNZ 1991: 12f.)

Die Studie hat außerdem gezeigt, dass Lehrpersonen oftmals aufgrund von fehlenden Unterlagen und Informationsdefiziten Themen nicht unterrichten. Rund 60% der damals befragten Lehrpersonen würden sich geeignetes Material für die Behandlung politischer Themen im Unterricht wünschen und rund 65% denken, dass „*bessere Unterlagen die Behandlung politischer Themen im Unterricht erleichtern*“ (vgl. ebg.: 33). Zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich des Materials kam auch Mittnik, in dessen Studie sich der Großteil der Wiener Lehrpersonen für bessere Lehrmaterialien und Schulbücher aussprach. (vgl. MITTNIK 2017: 66)

Eine andere Studie von Gustav Lebhart und Rainer Münz hat sich mit der Einstellung zu Migration und Fremdenfeindlichkeit im Allgemeinen beschäftigt und diese 1999 veröffentlicht. Jene Ergebnisse, die für diese Arbeit relevant sind werden nun näher betrachtet. Es wird bewusst der Wortlaut „Ausländer“ verwendet, da dieser Teil der Auswertung war und ohne jegliche Wertung verwendet wurde. In dieser Studie wurden nicht nur Lehrpersonen befragt, sondern Personen aus verschiedensten Berufsständen.

Unter anderem fanden sie im Rahmen der Studie heraus, dass sich Personen mit höherem Berufsstand und höherem Einkommen eher für einen weiteren Zuzug von Ausländern aussprechen, als Personen mit niedriger Berufsschicht und geringerem Einkommen. Beispielsweise waren zum Zeitpunkt der Studie mehr als die Hälfte der Arbeiter und Landwirte

dafür, dass keine Ausländer mehr ins Land gelassen werden, während bei den mittleren und höheren Angestellten und den Beamten nur rund ein Viertel diese Meinung vertraten. Je höher das Einkommen der befragten Personen, desto eher haben sie sich auch für mehr Großzügigkeit gegenüber Flüchtlingen ausgesprochen. Außerdem ist ein Ergebnis der Studie, dass je höher das Einkommen und die Bildungsschicht, desto eher sind Personen davon überzeugt, dass sich Zuwanderung positiv auf die Bevölkerungsentwicklung und außerdem zur Sicherung der Pensionen auswirkt. Fast die Hälfte der Befragten (47%) waren damals der Überzeugung, dass Ausländer eine Belastung für unseren Sozialstaat sind, wobei die Zustimmung mit dem Alter der befragten Personen zunimmt. (vgl. LEBHART & MÜNZ 1999: 35f.)

In dieser Studie wurde außerdem erfragt, ob ausländische Kinder in den normalen Unterricht integriert werden sollten. Ein Viertel der damaligen Bevölkerung ist gegen Integrationsmaßnahmen und 10% der Befragten lehnen den gemeinsamen Unterricht von ausländischen und österreichischen SchülerInnen ganz ab. 68% der befragten Personen haben damals dafür gestimmt, dass ausländische Kinder mithilfe von Deutsch- und Nachhilfestunden integriert werden sollten. Wiederum gilt auch hier, dass die höheren Berufs- und Einkommensschichten eher davon überzeugt waren, dass Integration stattfinden sollte. (vgl. LEBHART & MÜNZ 1999: 66f.)

Lebhart und Münz (1999) beschäftigten sich außerdem mit dem Kontakt der ÖsterreicherInnen mit Ausländern. Dieser zeigt, ob und wie sich der Kontakt auf die Einstellung auswirkt. Beispielsweise sind Personen, die regelmäßigen beruflichen Kontakt mit Ausländern haben eher der Meinung, dass Ausländer im Österreichischen Arbeitsmarkt gebraucht werden als jene, die gelegentlich oder gar keinen Kontakt mit Ausländern am Arbeitsplatz haben. Außerdem sind jene Personen die keinen Kontakt zu Ausländern haben eher für einen Zuwanderungsstopp (52,1%), als jene, die Kontakt hatten (gelegentlich Kontakt: 38,8%; regelmäßig Kontakt: 23,6%). Von jenen Personen, die keinen Kontakt zu Ausländern hatten, haben 49,3% angegeben, dass sie sich durch diese „zunehmend als Fremder im eigenen Land“ (ebd.: 93) fühlen. Von jenen, die gelegentlich Kontakt hatten waren nur 40% dieser Meinung und von jenen die regelmäßig Kontakt hatten nur 32%. Zusammenfassend kam die Studie zum Ergebnis, dass „Vorurteile und negative Einstellungen der befragten Österreicher gegenüber Ausländern [umso geringer sind], je mehr Kontakte zu und konkrete Erfahrungen mit hier lebenden Ausländern bestehen“ (ebd.: 95)

Einen besonders hohen Stellenwert haben LehrerInnen auf Grund des Vermittlungsauftrages in Sachen Einstellungen und Werthaltungen. Als Hauptkriterium für guten Unterricht der Politischen Bildung gilt die politische Sozialisation der Lehrpersonen. (vgl. MITTNIK 2017: 69f.) Welche Rolle die eigenen Einstellungen und Werte der Lehrpersonen dabei spielen, wird in dieser Arbeit analysiert.

2.4. Merkmale von Einstellungen

Da sich diese Arbeit vor allem mit der Einstellung von Lehrpersonen beschäftigt, ist es an der Zeit diese genauer zu definieren und zu beschreiben.

„Einstellungen sind Grundausrichtungen des individuellen Denkens, Erlebens, Fühlens und Handelns“ (TÜCKE 2003: 394)

Mit Einstellungen bewerten wir unsere Umwelt und so haben wir zu fast allem, das unsere Lebenswelt betrifft, eine Einstellung. Ob es die positive Einstellung gegenüber einem Lebensmittelgeschäft oder Rennwagen ist, oder eine negative Einstellung gegenüber moderner Kunst. Wir ordnen mit den Einstellungen Informationen aus unserer Umgebung und die Einstellung bestimmt auch, wie wir diverse Informationen aufnehmen und diese dann abspeichern. (vgl. TÜCKE 2003: 394f.)

Eagly und Chaiken (1993) beschreiben die Einstellung als eine psychologische Tendenz, die durch eine Bewertung einer bestimmten Einheit entstehen und einen gewissen Grad an positiver oder negativer Tendenz mit sich bringen kann. Erst durch eine Bewertung einer Einheit entwickelt das Individuum eine Einstellung für diese. Diese Bewertung muss nicht offen ausgesprochen werden, damit diese zu einer psychologischen Tendenz werden kann, wie man nachfolgend dem jeweiligen Einstellungsgegenstand begegnet. (vgl. EAGLY & CHAIKEN 1993:1f.)

Eine Einstellung ist geformt durch drei Einstellungskomponenten. Einerseits durch kognitive Prozesse, die auftreten, wenn Personen Informationen über den Einstellungsgegenstand bekommen und Überzeugungen geformt werden. Diese Information wird sowohl über die direkte Erfahrung, als auch über indirekter Erfahrung, wie beispielsweise durch Massenmedien gewonnen. Der zweite Prozess ist der affektive Prozess. Dieser basiert auf den emotionalen, also den gefühlsbetonten Erfahrungen. Diese Einstellungen beruhen oftmals auf dem eigenen Wertesystem, oder aber auch auf sensorischen Reaktionen, wie zum Beispiel dem Geschmack, oder ästhetischen Reaktionen wie bei einer Kunstbetrachtung. Bei der letzten Einstellungskomponente geht man davon aus, dass Einstellungen aus dem vergangenen Verhalten resultieren. Personen tendieren also eher zu Einstellungen, die mit ihrem vergangenen Verhalten einhergehen und dieses unterstreichen. Deshalb wird die Komponente auch die Verhaltenskomponente genannt und es geht nicht mehr um Kognition oder den Affekt,

sondern vielmehr um die Beobachtung vom eigenen Verhalten. Damit eine Einstellung entsteht, müssen nicht alle drei Prozesse stattgefunden haben. Sie können auf der Basis von einem der drei Prozesse entstehen, oder aber auch durch einen Mix der Prozesse. (vgl. EAGLY & CHAIKEN 1993: 14f.; ARONSON, WILSON & AKTERT 2014: 218f.)

Unterschieden werden Einstellungen einerseits nach der expliziten und andererseits nach der impliziten Einstellung. Während implizierte Einstellungen unwillkürliche und manchmal auch unbewusste Bewertungen zeigen, sind explizite Einstellungen jene, die wir bewusst äußern und bekräftigen. Explizite sowie auch implizite Einstellungen haben keine Beschränkung und somit können Menschen gegenüber fast allem eine Einstellung haben. Implizite Einstellungen beruhen oftmals auf Kindheitserfahrungen der Menschen. Im Gegenzug spielen bei den expliziten Einstellungen vor allem aktuelle Erfahrungen eine große Rolle. (vgl. ARONSON, WILSON & AKTERT 2014: 222; RUDMAN et. al. 2007: 1700f.)

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wäre ein Beispiel für explizite Einstellung, dass jemand bewusst seine Bewertung über Flüchtlinge darstellt und diese Einstellung durch die Unterschrift bei einer Petition zur Aufnahme von Flüchtlingen bekräftigt. Ist diese Person jedoch in einer Kultur mit negativen Stereotypen gegenüber Flüchtlingen aufgewachsen, so könnte sich seine implizite Einstellung, der er sich vermutlich gar nicht bewusst ist, dadurch zeigen, dass die Person nervös wird, wenn sie von Flüchtlingen umgeben ist. (vgl. ARONSON, WILSON & AKTERT 2014: 222)

Die Abrufbarkeit und Verfügbarkeit von Einstellungen ist dann am Einfachsten, wenn sie auf unmittelbaren Erfahrungen basieren und noch in diesem Kontext abgefragt werden. Je öfter und häufiger eine Einstellung wiederholt und formuliert wird, desto leichter ist diese abrufbar. (vgl. GERRIG & ZIMBARDO 2008: 644f.)

2.4.1. Einstellungsänderung

Besonders soziale Einflüsse, also das was unsere Mitmenschen tun oder sagen, beeinflusst unsere Einstellung und auch wann wir diese ändern. Rhodes und Wood (1992) haben untersucht, welche Unterschiede es zwischen verschiedenen Personen zur Änderung der Einstellung gibt und haben herausgefunden, dass in Sachen Einstellungsänderung weniger intelligente Personen und Menschen mit niedrigem oder hohem Selbstwertgefühl leichter

beeinflussbar sind als Personen, die als intelligenter bezeichnet werden und eine mittlere Selbsteinschätzung haben. (vgl. ARONSON, WILSON & AKTERT 2014: 223f.)

Die Einstellung einer Person zu ändern wird auch oftmals durch furchtauslösende Botschaften versucht. Ein Beispiel dafür wären die Krankheitsbilder und Fakten auf den Zigarettenpackungen, die zeigen sollten was passiert, wenn man nicht mit dem Rauchen aufhört. Ob diese furchtauslösenden Botschaften die gewünschte Einstellungsänderung herbeiführen, ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Es geht bei den Botschaften sowohl um die Stärke der Furcht, als auch darum ob ein Ausweg aus dieser Gefahr gezeigt wird. Löst man mäßige Furcht aus und gibt man eine spezifische Empfehlung weiter, wie diese Furcht vermindert werden kann, so ist es sehr wahrscheinlich, dass eine Einstellung verändert wird. Die Furcht sollte ausreichend sein, dass sie die Person erregt und motiviert den Argumenten aufmerksam zu folgen, jedoch nicht zu viel sein, sodass die Person nicht überfordert wird und sie sich dadurch abwendet. (vgl. PETTY 1995: 195f.; ROGERS 1983: 153f.; ARONSON, WILSON & AKTERT 2014: 230f.)

2.4.2. Einstellung und Verhalten

Denkt man an die Einstellung eines Menschen, so würde man erwarten, dass sich diese Einstellung auch im Verhalten dieser Person widerspiegelt. Beispielsweise könnte man davon ausgehen, dass eine Person, die eine positive Einstellung gegenüber der Umwelt hat, ihr Verhalten so ausrichtet, dass sie den eigenen Müll reduziert und Abfall recycelt. Leider ist diese Schlussfolgerung nicht ganz so, wie wir uns das vielleicht vorstellen würden und so haben einige Forscher versucht zu beweisen, dass die Einstellung das Verhalten beeinflusst. Einer der ersten der versucht hat den Zusammenhang zu beweisen war LaPiere. LaPiere (1934) wollte herausfinden, ob sich die Einstellung von Amerikanern gegenüber Asiaten auf deren Verhalten auswirkt. Ein Chinesisches Pärchen reiste dazu durch die Vereinigten Staaten von Amerika und LaPiere achtete darauf, ob ihnen Service im Hotel oder Restaurant angeboten wird. Nur einmal wurde ihnen dieser Service verweigert. Nach der Reise schickte LaPiere einen Brief an jede der besuchten Einrichtungen und fragte, ob sie denn Chinesen als Gäste bedienen würden. Mehr als 90% der Besitzer der besuchten Restaurants und Hotels sagten, dass sie definitiv keine chinesischen Gäste bedienen würden. Obwohl in dieser Studie sehr viele Störfaktoren nicht beachtet wurden und LaPiere damit auch sehr viel Kritik geerntet hat, zeigte er trotzdem als erster, dass das Verhalten der Menschen nicht immer deren Einstellung folgt. Besonders in den

1960er Jahren haben einige Forscher versucht die Studie von LaPiere zu widerlegen und zu beweisen, dass sich Einstellungen tatsächlich auf das Verhalten auswirken. Erst knapp 40 Jahre später gelang es Kraus (1995) bei einem Vergleich der Resultate von über hundert Studien eine höhere Korrelation zwischen der Meinung und dem Verhalten zu finden. Es hat sich vor allem gezeigt, dass es auf den Zusammenhang zwischen den Einstellungen und dem Verhalten ankommt. Diese Übereinstimmung muss in einem gewissen Maß gegeben sein, damit man den Zusammenhang zwischen Einstellungen und dem Verhalten herausfinden kann. (vgl. MAIO & HADDOCK 2010: 55f.; LAPIERE 1934: 230f.; KRAUS 1995: 58f.)

Ajzen und Fishbein (1977) haben in weiterer Folge herausgefunden, dass Messungen über Einstellung und Verhalten vor allem mit folgenden vier Faktoren zusammenspielen sollten: *„target, action, context, and time“* (Ajzen und Fishbein 1977: 888). Der erste Faktor *„target“* bezieht sich auf das Ziel des Verhaltens. Damit ein Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten herausgefunden werden kann, muss das gefragt werden, was auch tatsächlich behandelt wird. Das Element *„action“* bezieht sich auf das dargebrachte Verhalten. Unter *„context“* ist die Umgebung gemeint, in der das Verhalten stattfindet. Findet das Verhalten nicht unter ähnlichen Umständen statt, ist es schwierig einen Zusammenhang zu messen. Der letzte Faktor *„time“* beschreibt, wie viel Zeit zwischen der Abfrage der Einstellung und dem eigentlichen Verhalten liegt. (vgl. Ajzen und Fishbein 1977: 888 f.)

Im Bezug zu dieser Forschungsarbeit müssen also die vier Faktoren in folgender Weise berücksichtigt werden. Der Faktor *„target“* bezieht sich auf die Flüchtlinge im Allgemeinen und beispielsweise nicht auf alle MigrantInnen. Beispiel für das Element *„action“*, also in diesem Fall das Verhalten gegenüber Flüchtlingen ist, ob man Flüchtlinge persönlich unterstützt. Damit der Faktor *„Context“* in dieser Forschungsarbeit beachtet wird, werden die Fragen im Fragebogen beispielsweise so gestellt, dass sie sich auf den Unterricht und den Schulalltag beziehen. Somit ist die Schule als Umgebung bei allen Lehrpersonen gleich. Das Element *„time“* kann in dieser Arbeit dadurch erreicht werden, dass sich sowohl die Abfrage der Einstellung, als auch jene des Verhaltens auf die aktuelle Situation, beziehungsweise auf den gleichen Zeitrahmen beziehen. Um überprüfen zu können, ob die Einstellung der Lehrperson, das Verhalten beeinflusst, bedarf es also der Berücksichtigung dieser Faktoren.

Studien haben außerdem gezeigt, dass sich Einstellungen, die besonders gefestigt sind, eher auf das Verhalten auswirken, als Einstellungen, die nicht so stark ausgeprägt sind. (vgl. MAIO & HADDOCK 2010: 64)

Als Beispiel, wie sich die Einstellung auf das Verhalten auswirkt, wird die Studie von Holland, Verplanken und Van Knippenberg (2002) angeführt. Diese haben untersucht, wie sich die Einstellung der StudienteilnehmerInnen zu Greenpeace auf die Spendenfreundlichkeit zu dieser Organisation auswirkt. Beim ersten Termin der Studie wurden die StudienteilnehmerInnen zu ihren persönlichen Einstellungen zu Greenpeace befragt. Nach einer Woche wurden sie erneut, zu einer unabhängigen Studie eingeladen. Nachdem sie diese beantwortet hatten, bekamen sie Geld für ihre Teilnahme und es wurde ihnen mitgeteilt, dass der Studienleiter auch eine Studie für Greenpeace macht und sie dafür spenden können. Die Box für die Spenden wurde in der Mitte des Raumes platziert und dann wurde den StudienteilnehmerInnen der zweite Fragebogen zur Einstellungsmessung ausgegeben. Die StudienteilnehmerInnen wurden dann jeweils alleine mit der Box und dem Fragebogen zurück gelassen. Das Ergebnis der Studie hat gezeigt, dass vor allem eine hohe Korrelation zwischen starken Einstellungen und Verhalten besteht und sich dieses Verhalten vorhersagen lässt. Anders ist es aber bei nicht so starken Einstellungen. Hier lässt sich keine eindeutige Vorhersage herleiten, welches Verhalten aus schwacher Einstellung resultiert. (vgl. HOLLAND, VERPLANKEN & VAN KNIPPENBERG 2002: 871f.)

2.5. Positive und negative Einstellung gegenüber Flüchtlingen

Um Hypothesen, die sich mit Einstellungen und Werten befassen, überprüfen zu können, wird im folgenden Abschnitt beschrieben, welche Fragen aus dem verwendeten Fragebogen, beziehungsweise daraus folgenden Antworten, zur positiven Einstellung gegenüber Flüchtlingen gezählt werden und welche zur negativen Seite gehören.

Dabei wird sowohl das persönliche Verhalten der Lehrperson berücksichtigt, als auch die eigene Meinung und Einstellung zum Thema „Flucht und Asyl“ im privaten, wie auch im schulischen Kontext.

Mittels folgender Fragen wurde im Fragebogen versucht die positive, beziehungsweise negative Einstellung der jeweiligen Lehrperson gegenüber geflüchteten Menschen zu eruieren. Der Kategorie der positiven Einstellung werden folgende Antworten zugeordnet:

- Frage 7: „*Ich fühle mich persönlich dafür verantwortlich Flüchtlingen zu helfen.*“ – Ja
- Frage 8: „*Ich habe Flüchtlinge seit dem Sommer 2015 bereits folgendermaßen unterstützt.*“ Hier gelten alle Antworten, die diese Frage bejahen, als positiv. Diese sind:
 - mit Sachspenden direkt an Flüchtlinge
 - mit Sachspenden an eine Hilfsorganisation
 - mit Geldspenden direkt an Flüchtlinge
 - mit Geldspenden an eine Hilfsorganisation
 - mit Sprachunterricht
 - mit einer Unterkunft

Auch die Antworten der offenen Antwortmöglichkeit „sonstiges“ werden als positiv vermerkt.

- Frage 9: „*Ich werde Flüchtlinge in Zukunft folgendermaßen unterstützen.*“ – Hier gelten folgende Antworten als positiv:
 - mit Sachspenden
 - mit Geldspenden
 - mit Sprachunterricht
 - mit einer Unterkunft

Außerdem werden auch hier die Antworten der offenen Antwortkategorie „sonstiges“ als positiv angesehen.

- Frage 10: „*Ich denke, dass Flüchtlinge ein Interesse daran haben die deutsche Sprache zu erlernen.*“ – Ja
- Frage 11: „*Ich bin dafür, dass es in Österreich eine jährliche Obergrenze für Asylanträge geben soll.*“ – Nein, es sollte keine Obergrenze geben.
- Frage 14: „*Österreich hat die Genfer Flüchtlingskonvention unterzeichnet und muss Flüchtlingen, unabhängig von der Zahl der gestellten Anträge, Schutz gewähren.*“ – Ja. Außerdem wird die Antwortauswahl der Ausnahmeregelung berücksichtigt.
- Frage 17: „*Ich denke, dass Hintergrundwissen über Flucht und Asyl zu Verständnis gegenüber Flüchtlingen beiträgt.*“ – Ja
- Frage 26: „*Ich motiviere meine SchülerInnen dazu, selbst aktiv zu werden um Flüchtlinge zu unterstützen.*“ – Ja

2.6. Unterrichtsmaterialien zum Thema „Flucht und Asyl“

Im Abschnitt 5.5 geht es um die Tatsache woher die Lehrpersonen dieser Befragung ihr Unterrichtsmaterial beziehen, aber auch um die Meinung zu diesem Material. Damit Unklarheiten beseitigt werden können, werden gleich zu Beginn einige Begriffe beziehungsweise Institutionen erläutert, die Unterrichtsmaterial zur Verfügung stellen und im Fragebogen zur Auswahl angeführt wurden.

- **Demokratiezentrum**
Das Demokratiezentrum Wien beschäftigt sich unter anderem sowohl mit der politischen Kultur in Österreich als auch jener in Europa. Außerdem beschäftigen sie sich mit aktuellen gesellschaftspolitischen Debatten und den historischen und aktuellen Demokratisierungsprozessen. Die Online Plattform des Demokratiezentrums bietet beispielsweise mit dem „*Vermittlungsprogramm zur Wanderausstellung Migration on Tour*“ Materialien und Ideen zur Umsetzung des Themas Migration aber auch zum Thema „Flucht und Asyl“ in unterschiedlichsten Schulstufen an. (vgl. www.demokratiezentrum.org)

- UNHCR

Für den internationalen Schutz von Flüchtlingen wurde UNHCR beauftragt und somit setzt sich UNHCR beispielsweise für die rechtlichen Rahmenbedingungen und den Ablauf des Asylverfahrens ein. Auf der Homepage bieten sie ein breites Spektrum an Lehrmaterialien um Thema „Flucht und Asyl“ und auch zur Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen an. Diese Materialien stehen nicht nur zum kostenfreien Download zur Verfügung, sondern können auch teilweise kostenfrei bestellt werden. Die internationale UNHCR-Lernplattform bietet außerdem mehrsprachige Lernmaterialien und einen eigenen Werkzeugkasten für Lehrpersonen, die Lehrmaterial zum Thema „Flucht und Asyl“ suchen. (vgl. www.unhcr.org)

- UNO Flüchtlingshilfe

Die UNO Flüchtlingshilfe ist ein deutscher Partner des UNHCR und unterstützt und informiert über Flüchtlingsprojekte, sowohl im In- als auch im Ausland. Auf der Homepage der UNO Flüchtlingshilfe wird sowohl der Download von Materialien, als auch der Versand dieser mit einer Spendenempfehlung angeboten. (vgl. www.uno-fluechtlingshilfe.de)

- Zentrum Polis

Das Zentrum Polis ist die zentrale Serviceeinrichtung zum Bereich der Politischen Bildung in Österreich. Sie bieten den Lehrpersonen sowohl Unterstützung bei der Umsetzung von politischer Bildung in Schulen als auch Materialien und Fortbildungen. Besonders auf politische Themen wird der Schwerpunkt gelegt und es steht nicht das Wissen, sondern die Fähigkeit zu politischem Denken und Handeln im Vordergrund des Zentrums. Das Zentrum Polis bietet Materialien zum Thema „Flucht und Asyl“ zu unterschiedlichen Schulstufen an und zeigt mit unterschiedlichsten Methoden, wie die Thematik im Unterricht aufgegriffen werden kann. (vgl. www.politik-lernen.at)

- BAOBAB

Mit globalem Lernen und entwicklungspolitischen Themen im schulischen, wie auch im außerschulischen Bildungsbereich beschäftigt sich Baobab. Besonders die C3-Bibliothek in Wien enthält eine große Auswahl an Materialien und Ideen für die Umsetzung globaler Themen im Unterricht. Die Materialien, die sie zum Thema „Flucht und Asyl“ anbieten, stammen hauptsächlich von anderen Institutionen, jedoch sind sowohl Links zu den jeweiligen Materialien auf der Homepage angegeben, wie auch Medienlisten mit Materialien aus der Bibliothek von Baobab. (vgl. www.baobab.at)

3. Empirische Untersuchung

3.1. Forschungsleitende Fragen und Hypothesen

Zu Beginn dieser Arbeit wurde eine Forschungsfrage präsentiert, die nun aufgrund der in Abschnitt 2 beschriebenen Theorie in Teilfragen aufgespalten wird. Zu jeder dieser Teilfragen werden Hypothesen aufgestellt, die mit Hilfe der anschließenden Befragungen überprüft und deren Ergebnisse in der darauffolgenden Diskussion erläutert werden.

Unter Hypothesen versteht man Versuche etwas zu erklären oder Probleme zu lösen. Sie versuchen den Zusammenhang von zumindest zwei Merkmalen zu verstehen und eine Erklärung über diesen Zusammenhang darzulegen. Diese Erklärungsversuche müssen auf keiner empirischen Bestätigung beruhen, jedoch sollten sie in weiterer Folge empirisch untersucht werden können. (vgl. Häder 2010: 39f)

Außerdem sollten Hypothesen laut Häder (2010: 44) *„logisch formuliert, nachvollziehbar, überprüfbar, kritisierbar und wahr sein“*.

Folgende Fragen und Hypothesen wurden für diese Forschungsarbeit ausgearbeitet:

Frage 1: Welche Zusammenhänge gibt es zwischen der Einstellung und den Werten der Lehrperson zum Thema „Flucht und Asyl“ und dem gestalteten Unterricht dazu?

Hypothese 1: Wenn Lehrpersonen eine positive Einstellung gegenüber Flüchtlingen haben, dann sprechen sie im GWK-Unterricht mehr über das Thema „Flucht und Asyl“, als Lehrpersonen, die eine negativere Einstellung haben.

Hypothese 2: Wenn GWK-LehrerInnen eine positive Einstellung gegenüber Flüchtlingen haben, dann sind sie eher der Meinung, dass das Thema „Flucht und Asyl“ im GWK Unterricht behandelt werden sollte, als GWK-LehrerInnen mit negativer Einstellung.

Hypothese 3: Wenn Lehrpersonen eine positive Einstellung gegenüber Flüchtlingen haben, dann wurde das Thema „Flucht und Asyl“ in der Vergangenheit eher behandelt, als von Lehrpersonen mit einer negativen Einstellung.

Hypothese 4: Wenn Lehrpersonen der Ansicht sind, dass ein gutes Hintergrundwissen über Flucht und Asyl zu mehr Empathie und Verständnis führt, dann wird das Thema intensiver im Unterricht behandelt werden.

Frage 2: Welche Auswirkungen hat der persönliche Kontakt der Lehrperson mit Flüchtlingen (privat sowie schulisch) auf deren Unterricht?

Hypothese 5: Je mehr Kontakt die Lehrperson selbst mit Flüchtlingen hatte, umso eher nimmt sie mit ihren SchülerInnen im Rahmen des Unterrichts Kontakt mit Flüchtlingen auf.

Hypothese 6: Je intensiver der persönliche Kontakt der Lehrperson zu Flüchtlingen ist, desto intensiver behandelt die Lehrperson das Thema „Flucht und Asyl“ im GWK-Unterricht.

Hypothese 7: Wenn sich Lehrpersonen persönlich verantwortlich fühlen Flüchtlingen zu helfen, dann nehmen sie sich mehr Zeit um das Thema „Flucht und Asyl“ im Unterricht zu behandeln, als Lehrpersonen, die sich nicht persönlich verantwortlich fühlen zu helfen.

Hypothese 8: Wenn Lehrpersonen selbst positiven Kontakt zu Flüchtlingen hatten, dann motivieren sie ihre SchülerInnen eher selbst aktiv zu werden, als Lehrpersonen, die negativen Kontakt zu Flüchtlingen hatten.

Frage 3: In welcher Weise beeinflusst die Zufriedenheit der Lehrperson mit dem zur Verfügung stehenden Material den Unterricht zu dem Thema?

Hypothese 9: Je zufriedener die Lehrperson mit dem Material ist, das zum Thema „Flucht und Asyl“ zur Verfügung steht, desto mehr wird das Thema im GWK-Unterricht behandelt.

Frage 4: Steigt mit der Aktualität des Themas in der Gesellschaft auch jene im Klassenzimmer?

Hypothese 10: Lehrpersonen widmen dem Thema „Flucht und Asyl“ im GWK-Unterricht seit dem Jahr 2015, wo sehr viele Flüchtlinge nach Österreich gekommen sind, mehr Zeit, als vorher.

4. Grundlagen der empirischen Untersuchung

4.1. Auswahl der Methode

Nachdem das Forschungsinteresse dieser Arbeit konkreter wurde, begann auch die Auswahl der passenden Methode zur Datenerhebung. Da es in diesem Forschungsbereich keine aktuellen Daten und Erhebungen zu den Einstellungen der Österreichischen Geographie und Wirtschaftskunde LehrerInnen zum Thema „Flucht und Asyl“ gab, wurde diese Einstellung Gegenstandsbereich der empirischen Untersuchung.

Da sich weder eine Beobachtung noch eine Inhaltsanalyse oder ein Experiment für die Analyse geeignet hätte, hat sich schnell die Befragung als beste Methode zur Erhebung der Daten herauskristallisiert. Die soziale Wirklichkeit der Einstellung der Lehrpersonen durch aktuelles Verhalten in natürlichen Situationen, kann durch die Befragung am besten herausgefunden werden. (vgl. ATTESLANDER 2008: 48f.)

Im Rahmen dieser Befragung wird vor allem die Einstellung der Lehrperson zum Thema „Flucht und Asyl“ untersucht und ob und vor allem welche Zusammenhänge mit dem dazu gestalteten Geographie und Wirtschaftskundeunterricht gefunden werden können.

Der Fragebogen

Die Auswahl, welche Befragungsstrategie gewählt wird, war zu Beginn nicht ganz so eindeutig. Obwohl natürlich auch die Befragung mit Interviews seine Vorteile gehabt hätte, hatten bei dieser dann doch die Nachteile überhand. Vorteile des Interviews wären der direkte Kontakt, der auch die Möglichkeit bietet, offene Fragen zu klären und vor allem auch noch Dinge zu ergänzen, die sonst nicht abgefragt und erweitert werden können. Die Freiheit beim Interview die Formulierung so anzupassen, dass sie das Gegenüber anspricht und die Tatsache, dass man die Gesprächsführung jederzeit ändern kann wären weitere Vorteile des Interviews gewesen. Nachteil eines qualitativen Interviews ist die geringe Stichprobe, die für eine repräsentative Aussage benötigt wird. (vgl. ATTESLANDER 2008: 124f.)

Ein großer Vorteil des Fragebogens gegenüber dem Interview ist, dass der Einfluss des Interviewers wegfällt und die Anonymität gewährleistet sein kann. Da besonders Anonymität jener Faktor ist, der in der Einstellungsabfrage sehr wichtig ist und da diese mit einem Fragebogen bestmöglich erreicht werden kann, gilt es als Haupteinflussfaktor für die Auswahl

dieser Methode. Ein weiterer Vorteil von einem Fragebogen ist die Befragung in größerem Ausmaß, womit auch die zahlenmäßige Repräsentation der Daten steigt. (vgl. Häder 2010: 191f.; Kallus 2010, 128f.)

Nachteil des Fragebogens ist zum einen, dass der Grad der Beteiligung nicht vorhergesagt werden kann und man nicht genau weiß, wer den Fragebogen tatsächlich ausfüllen wird. (vgl. Häder 2010: 191)

Dass die Befragungssituation kaum kontrollierbar ist und andere Personen die Antworten der befragten Person beeinflussen können, wären Argumente, die gegen einen Fragebogen sprechen würden. Außerdem muss durch das Fehlen des Interviewers der Fragebogen so konzipiert sein, dass jede Frage deutlich verständlich ist und Missverständnisse ausschließt. Außerdem kann sich durch die Anzahl jener Personen, die den Fragebogen nicht ausfüllen, die Repräsentativität der Befragung verringern. (vgl. ATTESLANDER 2010:147)

Obwohl es so viele Argumente gibt, die auch für ein Interview sprechen würden, ist zum einen natürlich die Anzahl der Fragebögen ein Hauptgrund, der zur Entscheidung geführt hat, aber noch viel mehr die Kontrolle der sozialen Erwünschtheit der Antworten. Mit sozialer Erwünschtheit sind Antworttendenzen gemeint, die nicht der eigenen Meinung entsprechen, sondern jene sind, die in der sozialen Umgebung als erwünscht gelten. Durch die garantierte Anonymität und das Gefühl der befragten Person, dass man die Antworten auf keinen Fall mit der Person in Verbindung bringen kann, kann man es schaffen, den Faktor der sozialen Erwünschtheit zu reduzieren. (vgl. MUMMENDEY & GRAU 2014: 174f.) Da in dem Fragebogen zu dieser Forschung weder Name noch andere besondere Details zur Person gefragt werden, zeigt es auch der befragten Person, dass die Anonymität gewährleistet werden kann.

Umfragetool

Hinzuzufügen ist außerdem, dass es sich um einen online erstellten Fragebogen handelt. Dieser wurde über die Homepage von „Umfrage Online“ erstellt und kann mit einem Link beliebig oft versendet werden. Nach dem eingegebenen Zeitraum wird der Zugang zur Studie verweigert und die Studie gilt somit als abgeschlossen.

Das Versenden des Fragebogens über das Internetportal erleichtert nicht nur die Befragung, sondern hilft zum Beispiel auch bei der automatisieren Dateneingabe, dass Fehler vermieden werden. Außerdem ermöglicht einem diese Art der Befragung, dass man laufend die Kontrolle

und den Überblick über die Stichprobe hat und beispielsweise bei zu geringem Rücklauf noch handeln kann. Durch die automatische Rücksendung des Fragebogens, wird die Zahl der Ausfälle geringgehalten. (vgl. MATTISSEK et. al. 2013: 90f.; ATTESLANDER 2010: 148)

Die Vorteile von einem online durchgeführten Fragebogen sind nicht nur, dass dadurch die Auswertung vereinfacht wird, da man die Daten direkt ins SPSS übertragen kann, sondern auch die umweltfreundliche Verarbeitung ohne Papier. Außerdem herrscht durch die Befragung über den Online Fragebogen kein Zeitdruck, wie er beispielsweise bei einem Interview entstehen kann und somit haben die Probanden länger Zeit, sich für eine Antwort zu entscheiden. Die leichtere Kontaktaufnahme und die höhere Anzahl der Daten heben die Vorteile dieses Befragungsmodus außerdem heraus. (vgl. MUMMENDEY und GRAU 2014: 93f)

4.2. Auswahl und Größe der Stichprobe

Wird in einem Forschungsprojekt die gesamte Gruppe, also die Grundgesamtheit befragt, spricht man von einer Vollerhebung. Diese wird jedoch nur sehr selten durchgeführt, da sie aus Gründen wie Geld und Zeit den Rahmen der meisten Forschungsprojekte sprengen würden. Eine gute Alternative bietet die Untersuchung einer Stichprobe, die eine Teilmenge der Grundgesamtheit darstellt und die Eigenschaften dieser möglichst genau abbilden sollte. Stichproben können nach dem Zufallsprinzip oder durch eine willkürliche Auswahl qualifiziert werden. Hat jede Person der Grundgesamtheit eine Chance Teil der Stichprobe zu sein, so spricht man von einer zufälligen Stichprobe und diese wird auch in dieser Forschungsarbeit verwendet. Als eine willkürliche Auswahl wird in der Statistik eine beliebige Auswahl der Grundgesamtheit verstanden. Diese führt jedoch zu Verzerrungen, da die Auswahl bestimmt ist. Nur die Zufallsstichprobe kann im statistischen Sinne ein repräsentatives Ergebnis liefern, da jede Person der Grundgesamtheit die gleiche Chance hat, ein Teil der Stichprobe zu sein. (vgl. MATTISSEK et.al. 2013: 54f.)

Die Auswahl der Befragten fiel auf die Geographie LehrerInnen in Österreich. Grundvoraussetzung zur Teilnahme an der Stichprobe dieses Forschungsprojekts ist, dass man im Schuljahr 2015/16 Geographie und Wirtschaftskunde an einer allgemein bildenden höheren Schule beziehungsweise einer berufsbildenden höheren Schule in Österreich unterrichtet hat.

Um Korrelationsberechnungen durchführen zu können, sollte die Zahl der Befragten größer als 100 sein und daher war auch das Mindestziel dieser Forschungsarbeit 100 beantwortete Fragebögen zu erhalten. (vgl. MUMMENDEY & GRAU 2014: 91f.)

4.3. Konzeption des Fragebogens und Durchführung der Befragung

Bei der Konstruktion des Fragebogens, stand die Sorgfalt dieser im Vordergrund um sowohl Probleme der Verständlichkeit als auch der Antwortverzerrungen zu vermeiden. Es wurde vor allem darauf geachtet, dass der Fragebogen einfach gestaltet und selbsterklärend ist. (vgl. RAITHEL 2008: 67)

4.3.1. Antwortmöglichkeiten

Bei der Antwortvorgabe kann man sich bei der Fragebogenkonstruktion zwischen offenen oder geschlossenen Fragen entscheiden. Während geschlossene Fragen eine vorgegebene Antwortkategorie haben, sind die Befragten bei offenen Fragen selbst gefordert eine Antwort zu formulieren. (vgl. RAITHEL 2008: 68)

Der Fragebogen wurde so konzipiert, dass vor allem geschlossene Fragen gestellt wurden. Dies hat den Vorteil, dass die Auswertung des Fragebogens erleichtert wird und dass die Probanden eine Hilfestellung zur Erinnerung haben. Ein Nachteil der geschlossenen Fragen ist, dass die Suche im Gedächtnis nach eigenen Antworten und Informationen eingeschränkt wird und dass Probanden ihr Gedächtnis nur so lange nach Informationen absuchen, bis sie den Eindruck haben, dass sie die Frage ausreichend beantworten können. (vgl. MUMMENDEY und GRAU 2014: 74f) Bei offenen Fragen ergeben sich oft durch den erhöhten Aufwand der befragten Person Antwortverweigerungen, was auch wiederum für die geschlossenen Fragen in dieser Forschung spricht. (vgl. RAITHEL 2008: 68)

Im Fragebogen wurde meist bewusst auf die Antwortmöglichkeit „Weiß nicht“ verzichtet, da jeder in der Lage sein sollte, sich selbst und seine subjektive Einstellung zu beurteilen. Diese Antwortmöglichkeit gab es nur bei jenen Fragen, die tatsächlich nach Wissen und Erfahrungen fragen und somit diese voraussetzen. Ist die Möglichkeit „weiß nicht“ vorgegeben, so wird diese öfter beantwortet als beispielsweise durch Antwortverweigerung. Auch der Störfaktor, dass „weiß nicht“ zur Bequemlichkeit auffordert, damit nicht nachgedacht werden muss, kann durch das Fehlen der Antwortkategorie vermieden werden. (vgl. MUMMENDEY und GRAU 2014: 77f.) Das Fehlen dieser Antwortkategorie kann aber auch zu einer Antwort zwingen und

das Ergebnis etwas verzerren. (vgl. REITHEL 2008: 74f.) Bei der Gestaltung des Fragebogens wurde darauf geachtet, dass sich die Antworten in einer waagrechten Anordnung befinden und somit eindeutig erkenntlich ist, welches Feld zu welcher Antwort gehört. (vgl. MUMMENDEY und GRAU 2014: 77f.)

Da, wie bereits erwähnt, Anonymität in einem Fragebogen, der die Einstellung einer Person abfragt, sehr wichtig ist, wurde dies auch noch in der Instruktion erwähnt und sollte dazu beitragen, dass Fragen nicht nach der erwünschten Meinung beantwortet werden. (vgl. MUMMENDEY und GRAU 2014: 86f.)

Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen (siehe Anhang) ist in fünf thematischen Blöcken aufgeteilt. (vgl. RAITHEL 2008: 75) Im ersten Themenblock geht es um den allgemeinen Kontakt mit Flüchtlingen. Dabei wird sowohl die Zeit vor dem Sommer 2015 abgefragt, als auch jene seit dem Sommer 2015, wo das Thema in Österreich sehr aktuell wurde. Der zweite Themenblock fragt das persönliche Verantwortungsgefühl und die Unterstützung von Flüchtlingen ab. Fragen zur persönlichen Einstellung und Meinung zum Thema „Flucht und Asyl“ bilden den dritten Themenblock, bevor es im vierten Teil um die Flüchtlingssituation in den Schulklassen und die Behandlung des Themas im Unterricht geht. Dieser Teil endet mit der Thematik des Unterrichtsmaterials, das in diesem Kontext verwendet wird. Den abschließenden Teil des Fragebogens bilden soziodemographische Fragen zur eigenen Person, sowie Fragen zu Zweitfach, Schultyp und verwendete Sozialformen.

Da diese sozialstatistischen Angaben wenig Interesse bei den Befragten wecken ist es von Vorteil, diese erst am Ende der Befragung anzuführen. (vgl. DIEKMANN 2005: 414f.)

Pretest

Bevor der Fragebogen an die Lehrpersonen ausgeschickt wurde, wurde ein Pre-test mit drei Geographie- und WirtschaftskundelehrerInnen durchgeführt. Dabei ging es hauptsächlich um die Verständlichkeit und die Zeitdauer der Befragung. Es wurde ein konventioneller Pretest durchgeführt. Das bedeutet, dass die befragten LehrerInnen gebeten werden, Verständnisschwierigkeiten, die während des Tests auftauchten, direkt mitzuteilen. (vgl. MUMMENDEY und GRAU 2014: 86f)

Da dieser sehr gut verlief und es keine Probleme gab, wurden nur noch Kleinigkeiten abgeändert und somit der Fragebogen ein allerletztes Mal optimiert.

Durchführung der Befragung

Der Fragebogen, beziehungsweise der Link der zu diesem führt, wurde anschließend an die jeweiligen Sekretariate der Allgemeinbildenden höheren Schulen und der Berufsbildenden höheren Schulen in ganz Österreich gesendet. Diese wurden in dem E-Mail gebeten, den Link an alle Geographie und Wirtschaftskunde LehrerInnen der jeweiligen Schule weiterzuleiten.

Laut Frau ADir.in RgR.in Ursula Hekele-Oberlik vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Frauen, haben zum Zeitpunkt der Umfrage, also im Schuljahr 2015/16 2.716 Lehrpersonen an 631 österreichischen Bundesschulen „Geographie und Wirtschaftskunde“ unterrichtet. Diese Angabe ist die absolute Anzahl der Geographie und Wirtschaftskunde LehrerInnen im Schuljahr 2015/16. Inkludiert man die Tatsache, dass einige Lehrpersonen an mehreren Schulen unterrichten, dann zeigt sich dass 2.134 Lehrpersonen an 344 Allgemeinbildenden höheren Schulen unterrichteten und 601 Lehrpersonen an 287 Berufsbildenden höheren Schulen. Da anzunehmen ist, dass nicht alle Sekretariate die E-Mail weitergeleitet haben, kann nicht vorausgesagt werden wie viele Lehrpersonen den Fragebogen tatsächlich erhalten haben. (vgl. E-Mail von Frau ADir.in RgR.in Ursula Hekele-Oberlik am 23.06.2016)

Schwierigkeiten in der Vorbereitung und Durchführung

Die Schwierigkeit des Fragebogens lag vor allem in der Frageformulierung, wie Einstellungen bestmöglich abgefragt werden können. Als klar war, was genau abgefragt werden sollte, war es die größte Herausforderung, die Fragen so zusammenzustellen, damit auch genau das abgefragt wird.

Da der Fragebogen in der Endphase des Schuljahres ausgeschickt wurde, war dies eine weitere Herausforderung, da nicht sicher war, ob die Lehrpersonen auch in dieser Phase noch bereit sind, außerhalb des stressigen Alltags noch einen Fragebogen auszufüllen. Außerdem konnte nicht davon ausgegangen werden, dass alle Sekretariate den Fragebogen weiterleiten, daher wurden aufgrund von Tipps der Mitarbeiterinnen des Bundesministeriums aus der österreichischen Schulendatei die E-Mail-Adressen der österreichischen Geographie und Wirtschaftskunde LehrerInnen herausgesucht und an diese dann der Fragebogen geschickt.

Diese Schulendatei beinhaltet die Daten aller Schulen in Österreich und somit kommt man nach größerem Zeitaufwand zu den E-Mail-Adressen der jeweiligen Schulverwaltung. Außerdem beinhaltet sie die Webadresse, wodurch noch die zusätzlichen Mailadressen der Geographie und Wirtschaftskunde LehrerInnen herausgesucht werden konnten. (vgl. BMBWF 2017)

Die befragten Personen hatten 2 Monate Zeit den Fragebogen zu beantworten bevor die Befragung geschlossen wurde.

4.4. Auswertung der Befragung

Die Datenbeschaffung der empirischen Arbeit erfolgte über das Online Tool der „Umfrage Online“ Seite. Diese ermöglicht es einem die Daten sofort ins SPSS zu transportieren. Dort wurden die Daten entsprechend aufbereitet, kodiert und benannt. Teilweise wurden Daten während der Auswertung noch umkodiert und zusammengefasst, wenn die Verteilung der Daten zu gering war. Jegliche Änderung ist aber im folgenden Kapitel vermerkt und dokumentiert. Die Auswertung dieser Daten erfolgt mithilfe des SPSS. Um Zusammenhänge zu überprüfen wurde vor allem der Chi-Quadrat-Test herangezogen.

In dieser Forschungsarbeit sind die Variablen kategorisch geordnet. Dies bedeutet, dass keine Intervallskalierung vorliegt und somit die Abstände zwischen den Werten nicht genau messbar sind. Um Zusammenhänge zwischen solchen Variablen zu ermitteln ist es möglich im SPSS zuerst eine Kreuztabelle der beiden Variablen zu erstellen um diese dann mit dem Chi-Quadrat-Test zu überprüfen. Bereits aus der Kreuztabelle kann man ablesen ob es einen möglichen Zusammenhang zwischen den Variablen gibt. Ob dieser Zusammenhang nur für die Stichprobe gilt oder sich das Ergebnis auch auf die Grundgesamtheit übertragen lässt, zeigt der Chi-Quadrat-Test. (vgl. BROSIUS 2012: 205f.)

Dieser Test überprüft indirekt den Zusammenhang der beiden Variablen, die man in der Kreuztabelle gegenüberstellt. Damit der Wert des Chi-Quadrat überhaupt verwendet werden kann, setzt dieser voraus, dass *„nur in maximal 20% der Felder der Kreuztabelle erwartete Häufigkeiten < 5 auftreten dürfen“* (BÜHL 2016: 308). Dies wird im SPSS automatisch berechnet und unter der Kreuztabelle ausgewiesen. (vgl. ebd.: 305f.)

Interessant ist bei der Analyse mithilfe des Chi-Quadrat-Tests die Irrtumswahrscheinlichkeit p . Generell bezeichnet man Ergebnisse mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p \leq 0.05$ als

signifikant. Aussagen mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p \leq 0.01$ gelten als sehr signifikant und zeigt sich eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p \leq 0.001$ so gilt die Aussage als höchst Signifikant. (vgl. ebd.: 177)

Um die Stärke der des Zusammenhangs der beiden Variablen zu berechnen wird basierend auf dem Wert des Chi-Quadrat-Tests ein Assoziationsmaß, nämlich Cramers V genutzt. Dieses zeigt an wie hoch die Abhängigkeit der beiden Variablen voneinander ist. Der ausgegebene Wert liegt zwischen 0 und 1, wobei die Abhängigkeit steigt, je näher der Wert bei 1 liegt. Hinzuzufügen ist noch, dass es äußerst schwierig ist den Wert 1 zu erreichen und somit schon niedrigere Werte einen mittleren Zusammenhang darstellen. (vgl. ebd.: 312f.)

5. Ergebnisse der Untersuchung

Um die Ergebnisse und die Rahmenbedingungen der Untersuchung besser nachvollziehen zu können, beginnt dieser Teil mit den soziodemographischen Daten der befragten Personen. Darauf folgt eine Darstellung der einzelnen Ergebnisse, wobei diese in Themenblöcke zusammengefasst werden. Die Überprüfung der Hypothesen steht dabei im Vordergrund und bildet die Grundlage der Analyse. Es werden die Häufigkeitsverteilungen der verschiedenen Werte dargestellt und zur Überprüfung der Hypothesen werden die Zusammenhänge verschiedenster Variablen überprüft und erläutert.

5.1. Soziodemographische Daten der befragten Personen und der Vergleich zur Grundgesamtheit

Die Strichprobe der Untersuchung umfasst 262 Geographie und Wirtschaftskunde LehrerInnen, die zum aktuellen Zeitpunkt der Befragung, also im Schuljahr 2015/16, in Österreich dieses Fach unterrichtet haben. 154 ($\hat{=}$ 58,78%) der befragten Lehrpersonen sind weiblich und 108 ($\hat{=}$ 41,22%) männlich.

In der Grundgesamtheit spiegelt sich dazu folgendes Bild wieder: Im Schuljahr 2015/16 gab es in Österreich 3217 Geographie und Wirtschaftskunde LehrerInnen. Von den 3217 Lehrpersonen sind 55,11% weiblich und 44,89% männlich. (vgl. E-Mail von ADir.in RgR.in Ursula Hekele-Oberlik)

Beim Alter der Befragten gaben 35 Personen ($\hat{=}$ 13,36%) an unter 30 Jahre zu sein. 63 ($\hat{=}$ 24,05%) sind zwischen 30 und 40 Jahren, 60 Personen ($\hat{=}$ 22,90%) sind zwischen 40 und 50 Jahren und die größte Gruppe bilden die über 50-Jährigen mit einer Gesamtanzahl von 104 Personen ($\hat{=}$ 39,69%).

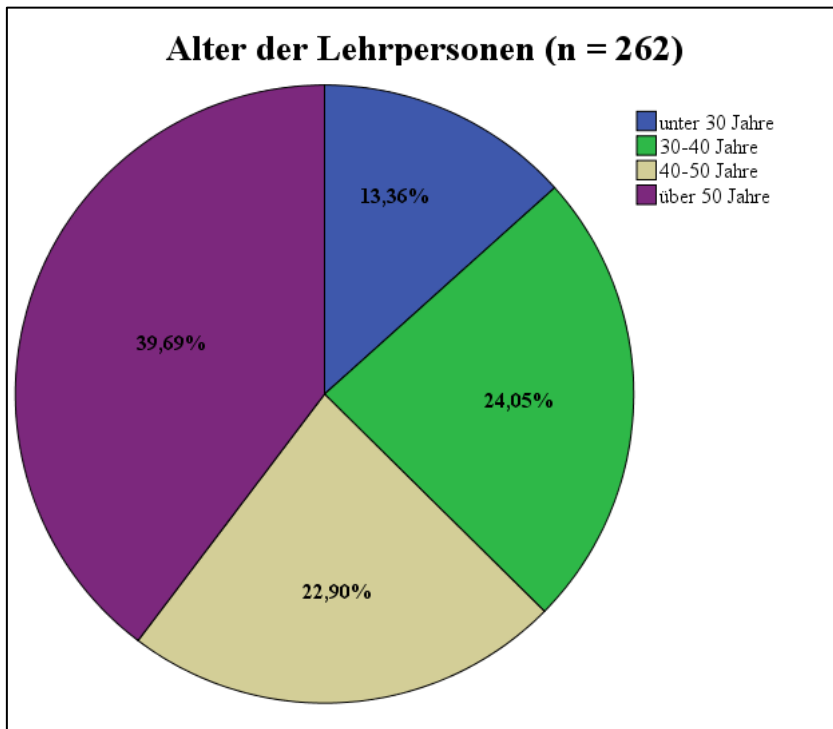


Abbildung 5: Alter der befragten Lehrpersonen

Vergleicht man das Alter der befragten Personen mit den Daten der Grundgesamtheit, so zeigt sich, dass im Schuljahr 2015/16 in Österreich 6,16% der Geographie und Wirtschaftskunde Lehrpersonen unter 30 Jahre alt waren. 20,92% der Lehrpersonen befanden sich in der Altersgruppe zwischen 30 und 40 Jahren. Weitere 25,24% der Lehrpersonen zählen zu den 40 bis 50-Jährigen und wie auch in der Stichprobe bilden die über 50-Jährigen mit 47,68% eindeutig die Mehrheit. (vgl. E-Mail von Frau ADir.in RgR.in Ursula Hekele-Oberlik)

Die Anzahl der Unterrichtsjahre, die die befragten Lehrpersonen bereits absolviert haben, teilt sich sehr schön in fünf circa gleich große Teile auf. Die folgende Grafik zeigt sehr gut, dass sich die Lehrpersonen, geordnet nach ihren Unterrichtsjahren, ausgewogen verteilen und jeweils rund 20% zu einer Gruppe gehören.

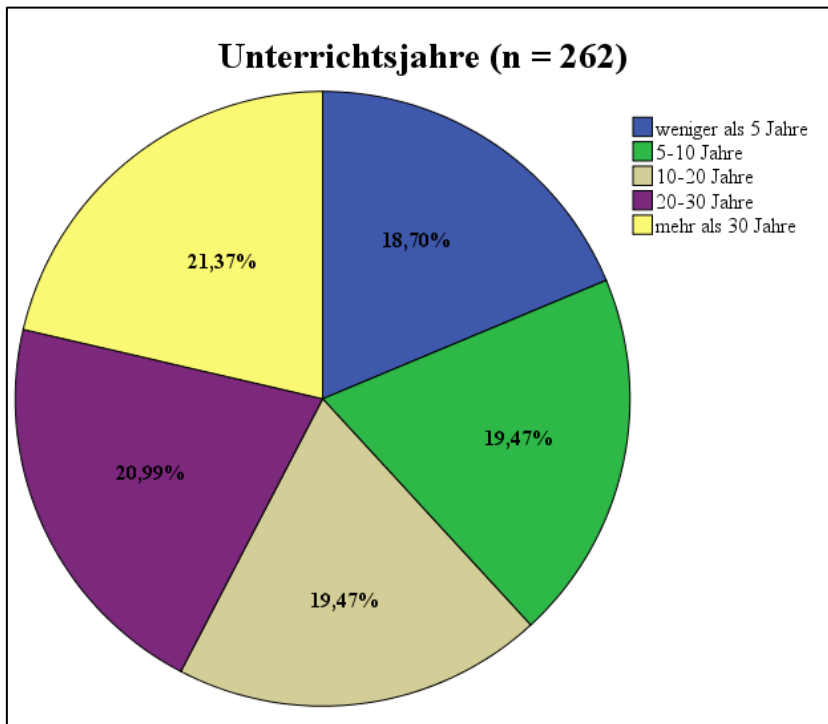


Abbildung 6: Anzahl der Unterrichtsjahre

Gemessen an der Stadtgröße, in der die jeweiligen Lehrpersonen unterrichten, verteilen sich die Lehrpersonen wie folgt. 106 LehrerInnen ($\hat{=}$ 40,5%) gaben an in einer Stadt zu unterrichten, die mehr als 50.000 EinwohnerInnen beheimatet. 111 Lehrpersonen ($\hat{=}$ 42,4%) unterrichten in einer Stadt, in der bis zu 50.000 EinwohnerInnen leben und 45 Befragte ($\hat{=}$ 17,2%) gaben an in einer kleineren Stadt mit bis zu 5.000 EinwohnerInnen zu unterrichten.

152 der befragten Lehrpersonen ($\hat{=}$ 58%) unterrichten in einer AHS und 54 Personen ($\hat{=}$ 20,6%) haben angegeben in einer HAK bzw. HAS zu unterrichten. Außerdem unterrichten 21 der befragten Lehrpersonen ($\hat{=}$ 8%) in einer HBLA, beziehungsweise HLW, 18 ($\hat{=}$ 6,9%) in einem BORG, 13 ($\hat{=}$ 5%) in einer BAKIP oder BASOP, und zwei Lehrpersonen unterrichten in einer HTL ($\hat{=}$ 0,8%). Zwei Personen haben diese Frage nicht beantwortet.

Die Mehrheit der Lehrpersonen (41,6%) hat das Studium in der Bundeshauptstadt an der Universität Wien abgeschlossen. Gefolgt von Graz mit 22,1% und Salzburg mit 21%. Weitere 12,6% haben ihre Studienzeit in Tirol an der Universität Innsbruck verbracht und immerhin 1,1%, also drei Lehrpersonen, absolvierten ihr Studium an der Universität Klagenfurt. Zwei der

befragten Personen haben ihr Studium im Ausland abgeschlossen und weitere zwei haben diese Frage nicht beantwortet.

Das häufigste Zweitfach der befragten Lehrpersonen ist mit 21% Bewegung und Sport, gefolgt von Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung mit 19,5%. Außerdem unterrichten 14,5% als Zweitfach Englisch und 9,9% der Befragten unterrichten Deutsch. Die restlichen 25,1% der befragten Lehrpersonen unterrichten unterschiedlichste Fächer, wobei hier der Prozentsatz des jeweiligen Faches unter 7% liegt. Folgende Grafik zeigt wie häufig das jeweilige Zweitfach von den befragten Lehrpersonen unterrichtet wird.

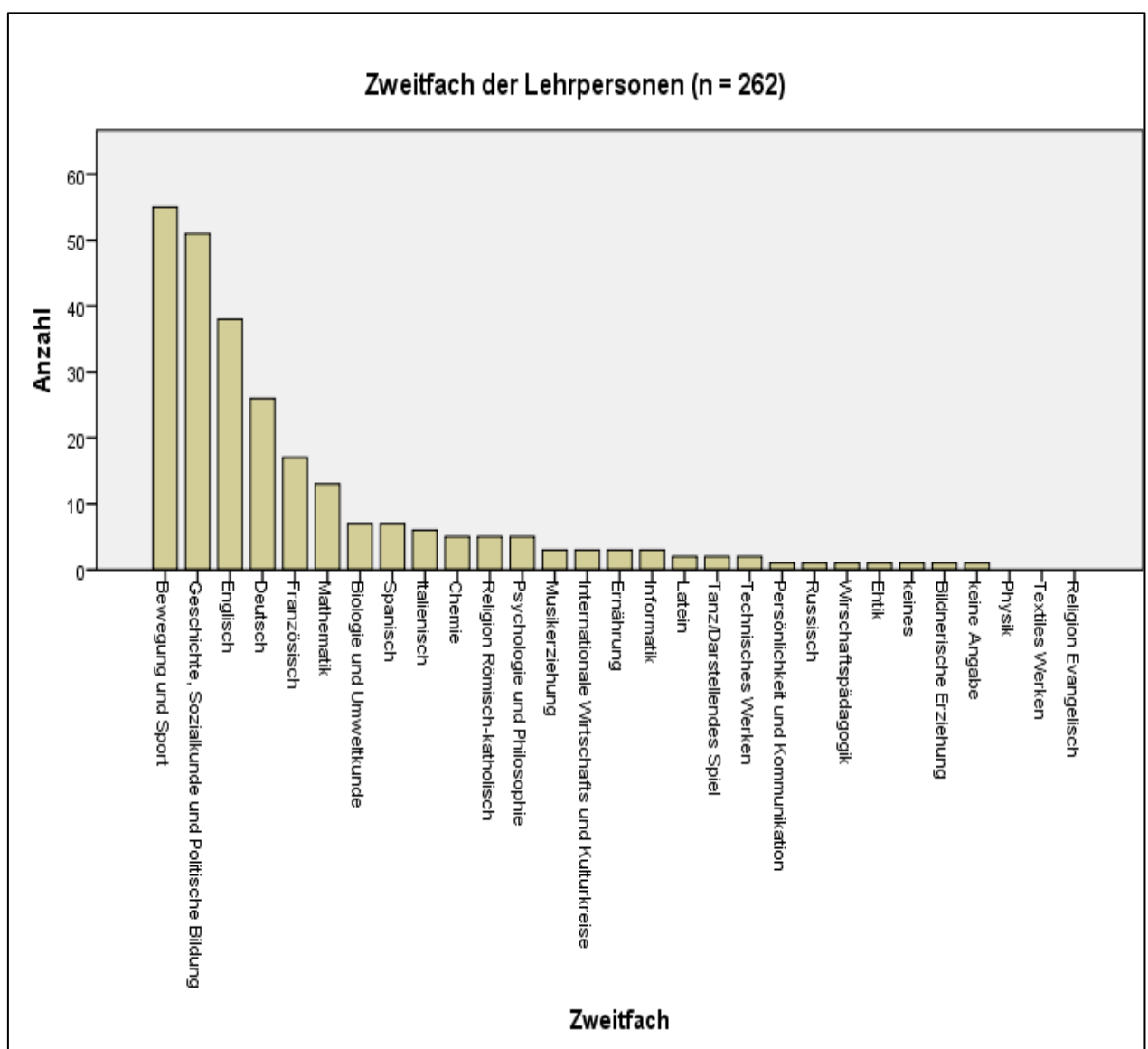


Abbildung 7: Zweitfach der Lehrpersonen

5.2. Integration von Flüchtlingen in den Schulklassen

Rund ein Viertel der Lehrpersonen (22,14%) dieser Untersuchung sind der Meinung, dass Flüchtlingskinder auf jeden Fall in eine „normale“ Schulklasse integriert werden sollten. Wie das folgende Kreisdiagramm zeigt, ist sich jedoch der Großteil der Lehrpersonen einig, dass SchülerInnen die geflüchtet sind für einen bestimmten Zeitraum, beziehungsweise in bestimmten Fächern für einen bestimmten Zeitraum in eigenen Flüchtlingsklassen unterrichtet werden sollten. Nur 3,44% der Lehrpersonen sehen es als wichtig, dass diese SchülerInnen dauerhaft in eigenen Klassen unterrichtet werden und 5,73% würden es befürworten, wenn Flüchtlinge zumindest in bestimmten Fächern einen eigenen Unterricht erhalten würden.

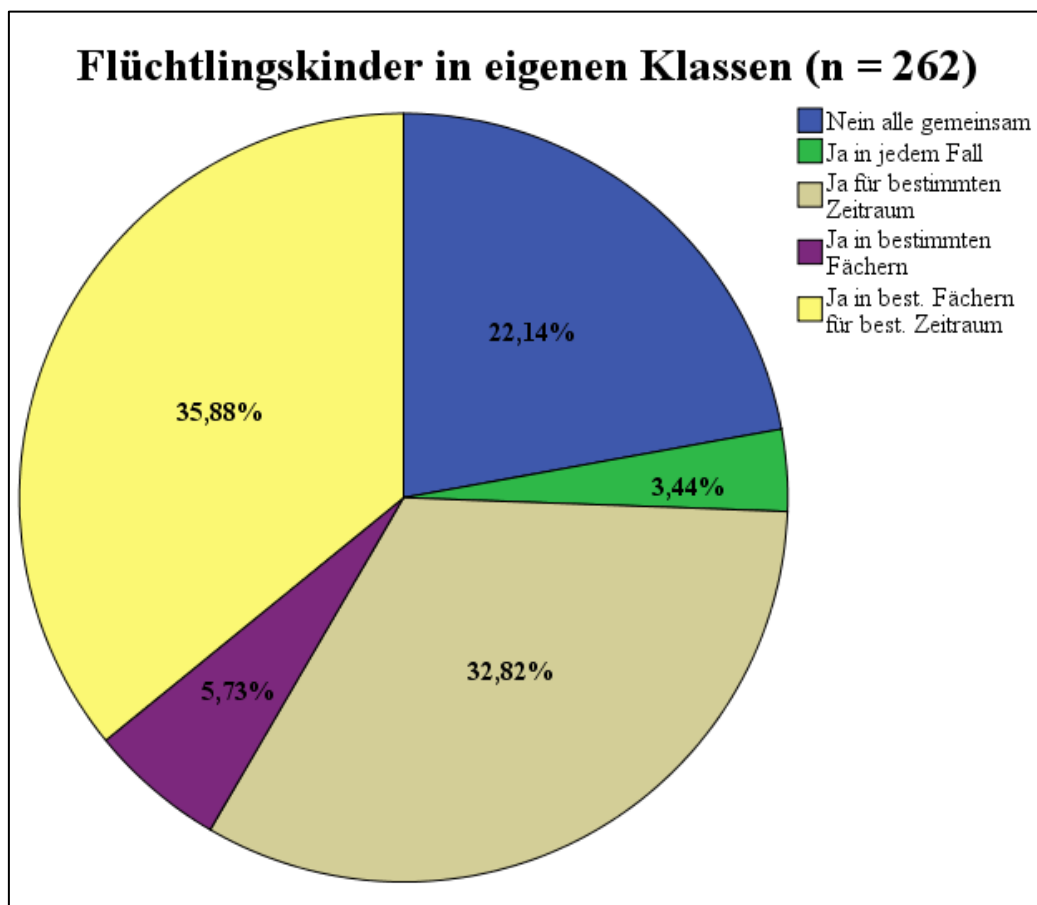


Abbildung 8: Eigene Klassen für Flüchtlingskinder

Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen (53,82%) gab an, dass sie im Schuljahr 2015/2016 selbst SchülerInnen in ihren Klassen unterrichteten, die eine Flucht hinter sich haben. Interessant ist

auch, dass 17 der 262 Lehrpersonen ($\hat{=}$ 6,49%) gar nicht wissen, ob es in ihren Klassen SchülerInnen gibt die geflüchtet sind. Die restlichen 39,69% der Lehrpersonen, hatten zum Zeitpunkt der Befragung keine geflüchteten SchülerInnen in ihren Schulklassen.

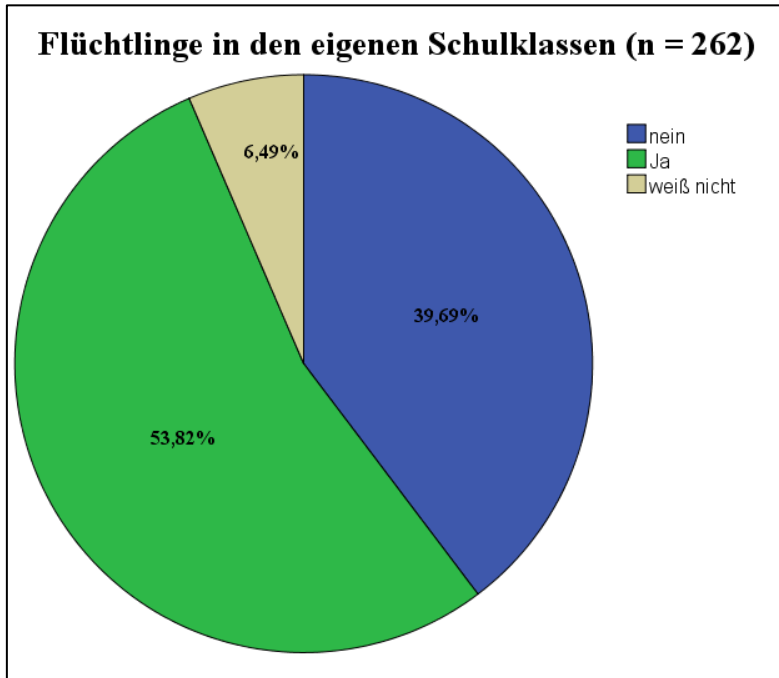


Abbildung 9: Flüchtlinge in den eigenen Schulklassen

5.3. Einstellungen und Werte der Lehrpersonen zum Thema „Flucht und Asyl“ und die Häufigkeit des Themas im Unterricht

Hypothese 1: *Wenn Lehrpersonen eine positive Einstellung gegenüber Flüchtlingen haben, dann sprechen sie im GWK-Unterricht mehr über das Thema „Flucht und Asyl“, als Lehrpersonen, die eine negativere Einstellung haben.*

Zur Überprüfung von Hypothese 1 wird zunächst ein Blick auf jene Variablen gerichtet, die als positive Einstellung gegenüber Flüchtlingen gelten und in weiterer Folge wird mit diesen mithilfe einer Kreuztabelle der Zusammenhang mit der Stundenanzahl zum Thema „Flucht und Asyl“ überprüft.

Ein Indikator für positive Einstellung gegenüber Flüchtlingen ist jener der persönlichen Verantwortung gegenüber geflüchteten Menschen. Genau die Hälfte der befragten Lehrpersonen (50%) fühlt sich persönlich verantwortlich Flüchtlingen zu helfen.

Dieser Faktor der persönlichen Verantwortung wird mit der Frage nach der Anzahl der Stunden im Unterricht zum Thema „Flucht und Asyl“ in einer Kreuztabelle verglichen. Dieser Vergleich zeigt keinen sichtbaren Unterschied zwischen jenen Personen die sich persönlich verantwortlich fühlen Flüchtlingen zu helfen und jenen die sich nicht verantwortlich fühlen.

Überprüft man die Signifikanz der beiden Variablen so zeigt auch der Chi-Quadrat nach Person einen Wert von $p=0,557$. Da dieser Wert nicht unter 0,05 liegt, kann man behaupten, dass kein signifikanter Zusammenhang dieser beiden Variablen besteht.

Als weiterer Indikator, für eine positive Einstellung gegenüber Flüchtlingen, gilt jener der persönlichen Unterstützung. Als Auswahlmöglichkeit der Form der Unterstützung wurden sowohl Sach- wie Geldspenden aber auch Sprachunterricht und die Unterstützung durch eine Unterkunft vorgegeben. Es war möglich bei dieser Frage mehrere Antworten anzukreuzen. Außerdem gab es die Möglichkeit, noch andere Formen der Unterstützung selbst hinzuzufügen. 16% der Lehrpersonen haben die offene Antwortmöglichkeit ausgefüllt und haben dabei beispielsweise angegeben, Flüchtlinge durch Freizeitgestaltung wie Sport zu unterstützen.

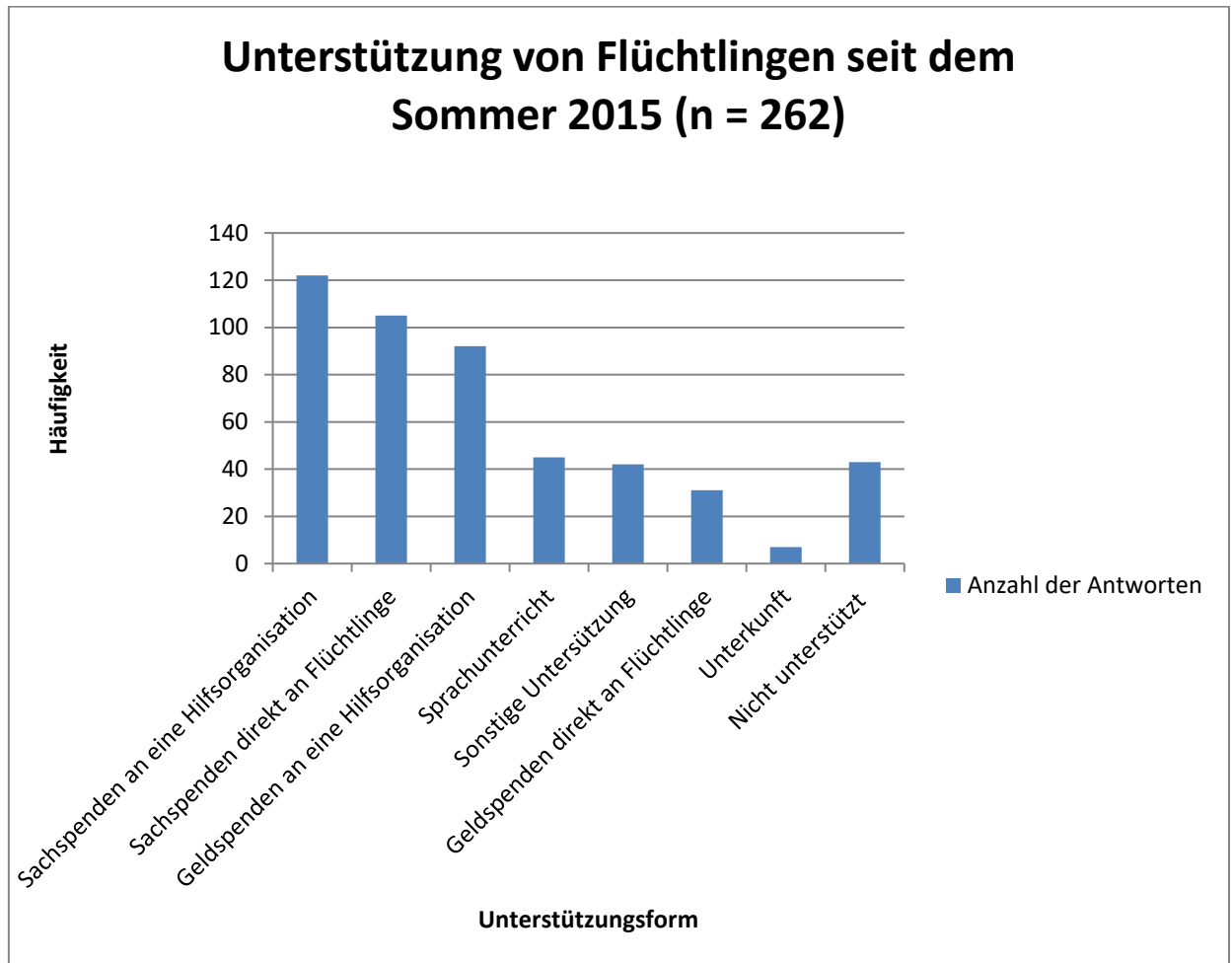


Abbildung 10: Unterstützung von Flüchtlingen seit dem Sommer 2015

Die Grafik zeigt, dass die befragten Lehrpersonen am Häufigsten Flüchtlinge über Sachspenden an eine Hilfsorganisation (46,6%) unterstützen. Gefolgt von jenen Lehrpersonen, die Sachspenden direkt an Flüchtlinge übergeben (40,1%) und jenen die durch Geldspenden an eine Hilfsorganisation (35,15%) einen Beitrag zur Unterstützung der Flüchtlinge leisten.

Folgendes Kreisdiagramm veranschaulicht, wie viele Lehrpersonen seit dem Sommer 2015 bis zum Befragungszeitpunkt bereits Flüchtlinge unterstützt haben.

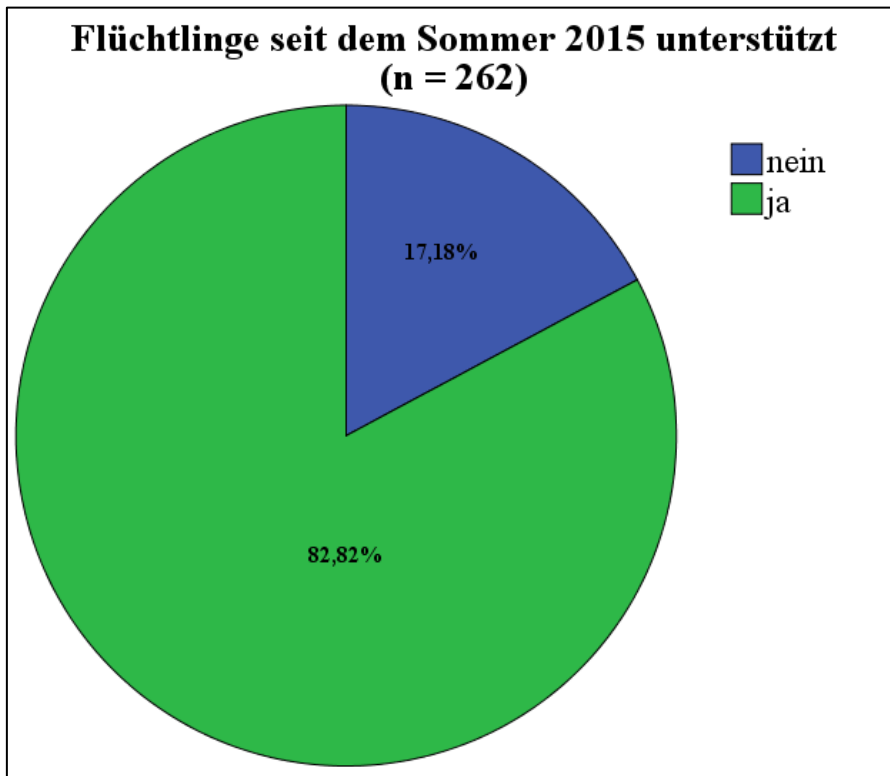


Abbildung 11: Unterstützung von Flüchtlingen

Über 80% der befragten Geographie und Wirtschaftskunde LehrerInnen haben diese Frage mit „Ja“ beantwortet.

Um den Zusammenhang zwischen der Bereitschaft Flüchtlinge zu unterstützen und den Stunden die im GWK-Unterricht verwendet werden um das Thema „Flucht und Asyl“ zu besprechen überprüfen zu können, werden die Variablen in der Kreuztabelle gegenübergestellt.

Unterstützung/Unterrichtsstunden Kreuztabellen (n = 258)						
			Stunden im Schuljahr 2015/16			
			bis 3 Stunden	4-5 Stunden	mehr als 5 Stunden	Gesamt
Unterstützung	nein	Anzahl	24	13	6	43
		% innerhalb von Unterstützung	55,8%	30,2%	14,0%	100,0%
	ja	Anzahl	80	82	53	215
		% innerhalb von Unterstützung	37,2%	38,1%	24,7%	100,0%
Gesamt		Anzahl	104	95	59	258
		% innerhalb von Unterstützung	40,3%	36,8%	22,9%	100,0%

Tabelle 1: Unterstützung/Unterrichtsstunden Kreuztabelle

Diese zeigt einen Unterschied der Personen, die Flüchtlinge unterstützen und jenen, die sie nicht unterstützen. 55,8% der LehrerInnen die Flüchtlinge nicht unterstützen haben bis zu drei Stunden zum Thema „Flucht und Asyl“ im Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht unterrichtet. Bei jenen Lehrpersonen, die Flüchtlinge unterstützt haben liegt dieser Wert nur bei 37,2%. Während von den Nicht-Unterstützenden Lehrpersonen 30,2% vier bis fünf Stunden und 14% mehr als fünf Stunden zum Thema unterrichtet haben, waren es bei jenen die Flüchtlinge bereits unterstützt haben 38,1%, die vier bis fünf Stunden für dieses Thema genutzt haben und 24,7% die sogar mehr als fünf Stunden verwendet haben um „Flucht und Asyl“ zum Thema zu machen.

Um diesen möglichen Zusammenhang zu überprüfen, wird der Chi-Quadrat Test nach Pearson angewendet, dessen Wert unter 0,05 liegen muss, damit man von einem signifikanten Zusammenhang sprechen kann.

Da der Wert bei $p=0,065$ und somit etwas oberhalb der Signifikanzgrenze liegt, kann behauptet werden, dass kein Zusammenhang besteht zwischen der Hilfeleistung der Lehrpersonen an Flüchtlingen und der Stundenanzahl, die sie zum Thema „Flucht und Asyl“ im Österreichischen Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht im Schuljahr 2015/16 verwendet haben.

Die Frage 10 (siehe Fragebogen im Anhang), die sich mit dem Erlernen der deutschen Sprache beschäftigt soll helfen, die positive oder negative Einstellung der Lehrperson zu erfassen.

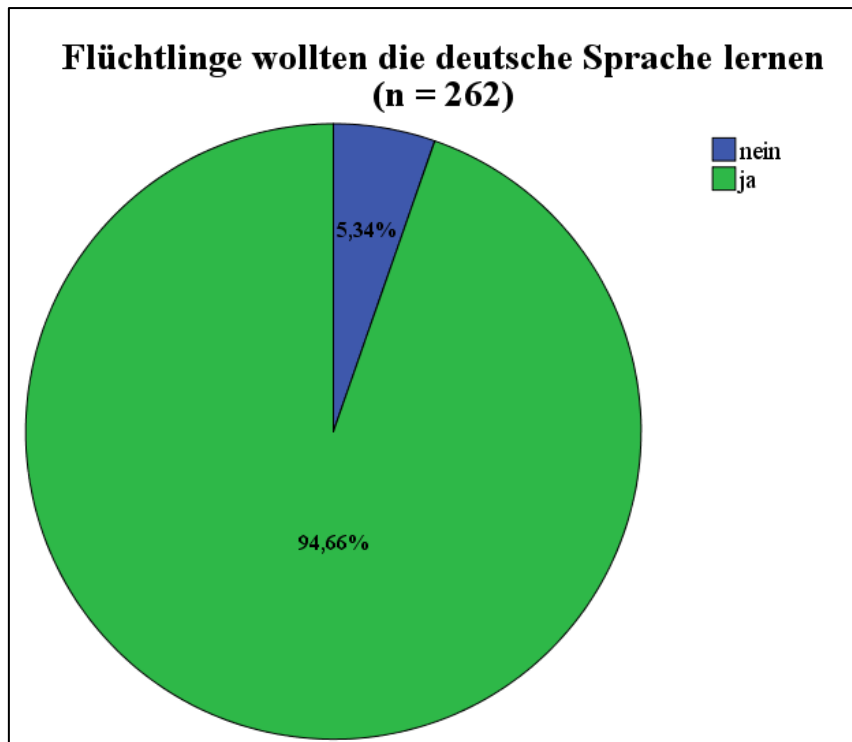


Abbildung 12: Flüchtlinge wollten die deutsche Sprache lernen

Das Ergebnis dieser Frage zeigt, dass fast 95% der befragten Personen der Überzeugung sind, dass für Flüchtlinge das Erlernen der deutschen Sprache wichtig ist und daher beantworteten diese die Frage mit „Ja“. Da die Voraussetzungen für die Überprüfung der Zusammenhänge in der Kreuztabelle wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 4.4.), aufgrund der erwarteten Häufigkeiten nicht erfüllt werden, kann dieser Zusammenhang nicht überprüft werden.

Aufgrund der Tatsache, dass nur 5,34% der Lehrpersonen der Meinung sind, dass Flüchtlinge die deutsche Sprache nicht erlernen wollen, ist es nicht sinnvoll, diese mit einer anderen Frage zu vergleichen und somit einen Zusammenhang zu überprüfen, da sich die Zusammenhänge aufgrund der erwarteten Häufigkeiten nicht eruieren lassen.

Ein letzter Faktor, der die positive beziehungsweise negative Einstellung gegenüber Flüchtlingen herausfinden sollte, ist jener der Obergrenze an Asylanträgen. Von den 258 Personen, die das Thema „Flucht und Asyl“ im Unterricht behandelt haben sind 160 Lehrpersonen ($\hat{=}$ 62,0%) für eine Obergrenze und 98 Personen ($\hat{=}$ 38%) gegen diese. Die folgende Kreuztabelle zeigt, dass es keine eindeutigen Unterschiede zwischen den Lehrpersonen gibt, die sich für eine Obergrenze aussprechen und jenen die dagegen sind.

Obergrenze / Unterrichtsstunden 2015/16 Kreuztabelle (n = 258)						
		Unterrichtsstunden 2015/16			Gesamt	
		bis 3 Stunden	4-5 Stunden	mehr als 5 Stunden		
Obergrenze	ja	Anzahl	68	56	36	160
		% innerhalb von Obergrenze	42,5%	35,0%	22,5%	100,0%
	nein	Anzahl	36	39	23	98
		% innerhalb von Obergrenze	36,7%	39,8%	23,5%	100,0%
Gesamt	Anzahl	104	95	59	258	
	% innerhalb von Obergrenze	40,3%	36,8%	22,9%	100,0%	

Tabelle 2: Obergrenze/Unterrichtsstunden 2015/16

Einen Unterschied kann man nur bei jenem Faktor erkennen der beschreibt, dass bis zu 3 Stunden für dieses Thema verwendet wurden. Während 42,5% der Personen, die eine Obergrenze befürworten bis zu 3 Stunden unterrichten sind es bei jenen, die diese Obergrenze nicht wollen nur 36,7%. Da sich sonst die Werte in der Aufteilung sehr ähnlich sind ist es weniger überraschend, dass der Chi-Quadrat Test mit einem Wert von 0,636 keinen signifikanten Zusammenhang zeigt.

Hypothese 2: Wenn GWK-LehrerInnen eine positive Einstellung gegenüber Flüchtlingen haben, dann sind sie eher der Meinung, dass das Thema „Flucht und Asyl“ im GWK Unterricht behandelt werden sollte, als GWK-LehrerInnen mit negativer Einstellung.

Um diese Hypothese überprüfen zu können wird zuerst ein Blick auf die relevanten Variablen gelegt und jede einzeln betrachtet, bevor der Zusammenhang mittels einer Kreuztabelle und dem Chi-Quadrat Test nach Pearson überprüft wird.

Bei der Frage in welchem Fach das Thema behandelt werden soll, gab es die Möglichkeit mehrere Antworten auszuwählen, da davon ausgegangen wird, dass dies auch den Bedürfnissen der Lehrpersonen entspricht.

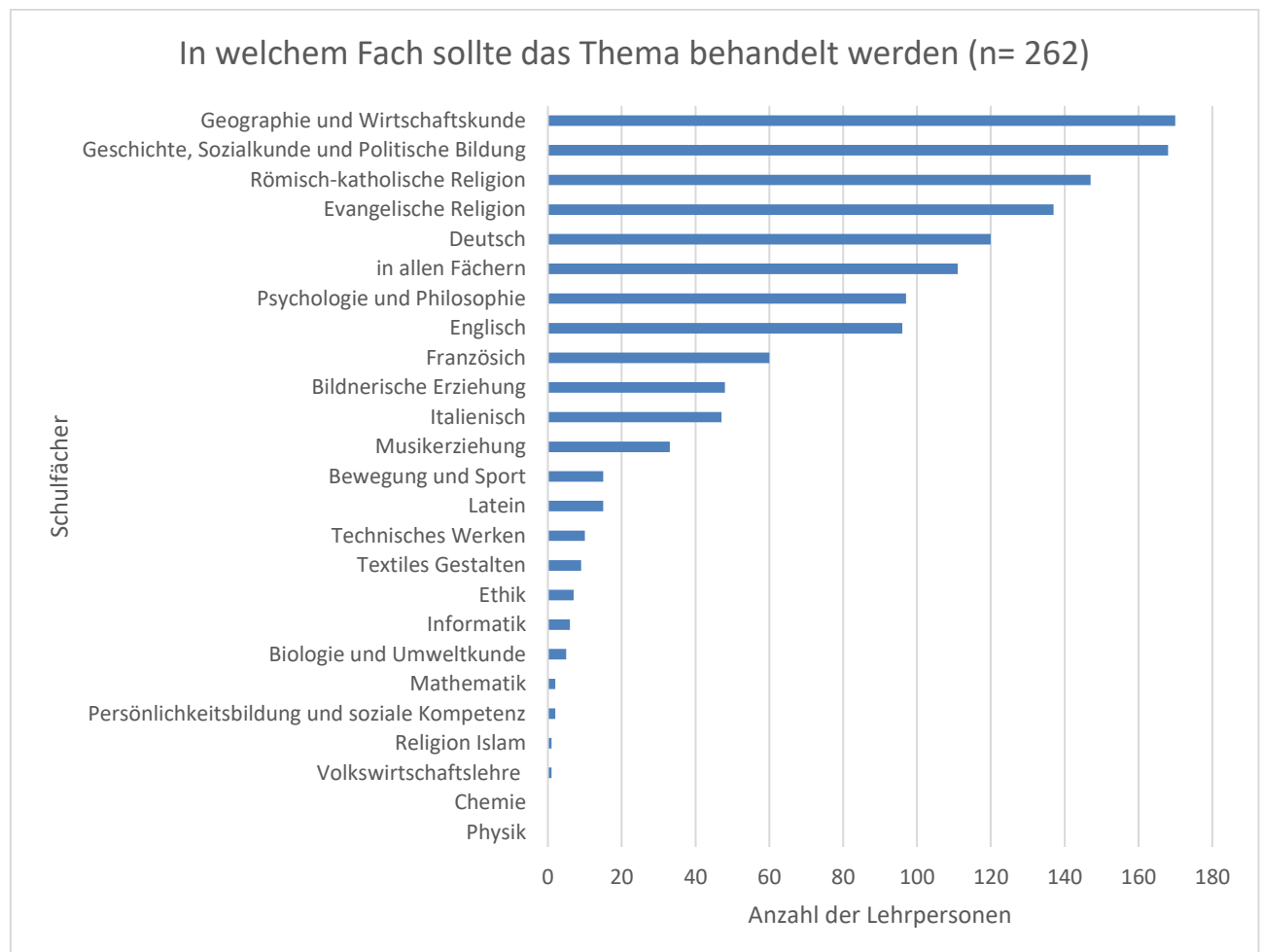


Tabelle 3: In welchem Fach das Thema "Flucht und Asyl" behandelt werden sollte

42,7% der Befragten antworteten auf die Frage in welchem Fach das Thema „Flucht und Asyl“ behandelt werden soll, dass es in allen Fächern behandelt werden soll. Geographie und Wirtschaftskunde und Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung sind jene Fächer, die mit 64,5% und 64,1% am Häufigsten von den Befragten zu dieser Frage angekreuzt wurden. Auch die Religionsfächer römisch-katholisch (56,1%) und evangelisch (52,3%) wurden sehr häufig von den befragten Lehrpersonen ausgewählt. Nur die Fächer Chemie und Physik erhielten bei dieser Frage keine Stimmen.

Die positive Einstellung der Lehrperson sollte beispielsweise dadurch herausgefunden werden, ob sich die Lehrperson verantwortlich fühlt Flüchtlingen zu helfen und diese somit zu unterstützen. Von jenen 131 Lehrpersonen die sich persönlich verantwortlich fühlen, Flüchtlingen zu helfen, haben 77 Personen ($\hat{=}$ 58,8%) GWK bei der Frage in welchem Fach das Thema „Flucht und Asyl“ behandelt werden soll, angekreuzt und 54 ($\hat{=}$ 41,2%) nicht.

Von den 131 Lehrpersonen, die sich nicht persönlich verantwortlich fühlen haben 93 Personen ($\hat{=}$ 71,0%) Geographie und Wirtschaftskunde angekreuzt und 38 ($\hat{=}$ 29,0%) nicht. Dieses Ergebnis zeigt, dass jene, die sich nicht verantwortlich fühlen, Flüchtlingen zu helfen öfter angekreuzt haben, dass das Thema „Flucht und Asyl“ im Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht behandelt werden sollte, als jene die sich verantwortlich fühlen.

Verantwortung / GWK Kreuztabelle (n = 262)					
			GWK		Gesamt
			nicht angekreuzt	Ja	
Verantwortung	Ja	Anzahl	54	77	131
		% innerhalb von Verantwortung	41,2%	58,8%	100,0%
	nein	Anzahl	38	93	131
		% innerhalb von Verantwortung	29,0%	71,0%	100,0%
Gesamt	Anzahl		92	170	262
	% innerhalb von Verantwortung		35,1%	64,9%	100,0%

Tabelle 4: Verantwortung zu helfen/GWK Unterricht

Wirft man nun noch einen Blick auf den Wert des Chi-Quadrat-Tests nach Pearson, um die Signifikanz der beiden Variablen zu untersuchen so zeigt der Wert von $p=0,038$ einen

signifikanten Zusammenhang dieser Variablen. Um die Stärke des Zusammenhangs zu sehen, wird noch der Wert des Cramer-V berechnet und zur Beantwortung der Frage der Stärke des Zusammenhangs hinzugezogen. Dieser zeigt mit einem Wert von 0,128, dass nur ein sehr geringer Zusammenhang zwischen den beiden Variablen besteht.

Diese Analyse zeigt einen, wenn auch sehr geringen, signifikanten Zusammenhang zwischen der eigenen Verantwortung Flüchtlingen zu helfen und der Meinung, in welchem Fach das Thema „Flucht und Asyl“ behandelt werden sollte. Jene Lehrpersonen die sich nicht verantwortlich fühlen Flüchtlingen zu helfen, haben eher angekreuzt, dass das Thema „Flucht und Asyl“ im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht behandelt werden sollte, als jene, die sich verantwortlich fühlen ihnen zu helfen.

In diesem Kontext ist es auch noch interessant sich den Zusammenhang der Verantwortung Flüchtlingen zu helfen mit der Frage, ob das Thema in allen Fächern behandelt werden soll, anzusehen. Dies soll zeigen, ob sich jene Lehrpersonen, die sich verantwortlich fühlen zu helfen dem Thema auch eine größere Bedeutung im schulischen Kontext zuordnen. Während 51,9% der Personen die sich verantwortlich fühlen Flüchtlingen zu helfen diese Frage mit „Ja“ beantwortet haben und 48,1% diese nicht angekreuzt haben, sieht man bei jenen Personen, die sich nicht verantwortlich fühlen, schon einen größeren Unterschied. Nur 32,8% haben angekreuzt, dass das Thema „Flucht und Asyl“ in allen Fächern behandelt werden sollte, während 67,2% diese Antwortmöglichkeit nicht angekreuzt haben. Überprüft man diesen Zusammenhang auf Signifikanz mithilfe des Chi-Quadrat-Tests nach Pearson zeigt sich ein Wert von $p=0,002$. Da dieser unter der Signifikanzgrenze von 0,05 liegt, ist dieses Ergebnis signifikant. Sieht man sich dazu noch den Cramer-V Wert an, der die Stärke des Zusammenhangs ermittelt, so zeigt dieser mit $p=0,193$, dass es einen geringen Zusammenhang der beiden Variablen gibt.

Ein weiterer Indikator für die positive Einstellung gegenüber Flüchtlingen ist, dass die Frage, ob jedem Flüchtling, unabhängig von der Zahl der gestellten Anträge, Schutz gewährt werden soll, mit „Ja“ beantwortet wird.

Die Gegenüberstellung und Überprüfung in der Kreuztabelle zeigt, dass von den 262 Lehrpersonen 59 ($\hat{=}$ 22,5%) nicht allen Flüchtlingen Schutz gewähren wollen und 139 der befragten Personen ($\hat{=}$ 53,1%) für die Aufnahme aller Flüchtlinge sind. 64 Lehrpersonen ($\hat{=}$ 24,4%) sprechen sich für eine Ausnahmeregelung in bestimmten Fällen aus. Als

Ausnahmeregelung wird vor allem die Machbarkeit des Landes, also beispielsweise die zu hohe Anzahl der Flüchtlinge (8,8%) und die Gefährdung der Sicherheit beziehungsweise Kriminalität genannt (5,3%).

Allen Schutz gewähren / GWK Kreuztabelle (n = 262)					
			GWK		
			nicht angekreuzt	Ja	Gesamt
Allen Schutz	Nein, ich stimme nicht zu	Anzahl	16	43	59
		% innerhalb von Allen Schutz	27,1%	72,9%	100,0%
	Ja, ich stimme zu	Anzahl	57	82	139
		% innerhalb von Allen Schutz	41,0%	59,0%	100,0%
	Ausnahmeregelung in bestimmten Fällen	Anzahl	19	45	64
		% innerhalb von Allen Schutz	29,7%	70,3%	100,0%
Gesamt	Anzahl		92	170	262
	% innerhalb von Allen Schutz		35,1%	64,9%	100,0%

Tabelle 5: Allen Schutz gewähren/GWK

Wie in der Kreuztabelle gut ersichtlich, zeigt, sich, dass vor allem jene die nicht allen Flüchtlingen Schutz gewähren wollen (72,9%) und jene die eine Ausnahmeregelung in bestimmten Fällen bevorzugen würden (70,3%) der Meinung sind, dass „Flucht und Asyl“ im Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht thematisiert werden sollte.

Da man bereits in der Kreuztabelle keine Zusammenhänge erkennen kann und auch der Signifikanztest, Chi-Quadrat nach Pearson zeigt, dass es keinen signifikanten Zusammenhang gibt, wird dieser nicht weiterhin überprüft.

Da bei dieser Frage die Mehrfachantwort möglich war, bedeutet „nicht angekreuzt“ nur, dass die Lehrperson GWK nicht angekreuzt hat. Da, wie bereits erwähnt, auch die Antwortmöglichkeit „in allen Fächern“ zur Auswahl stand, ist es möglich, dass Lehrpersonen mit dieser Antwort Geographie und Wirtschaftskunde auch abgedeckt haben.

Hypothese 3: Wenn Lehrpersonen eine positive Einstellung gegenüber Flüchtlingen haben, dann wurde das Thema „Flucht und Asyl“ in der Vergangenheit eher behandelt, als von Lehrpersonen mit einer negativen Einstellung.

Um die Hypothese überprüfen zu können, wird zuerst wieder ein Blick auf jene Variablen gelegt, deren Zusammenhang danach überprüft wird.

Vor dem Schuljahr 2015/16 haben, unabhängig vom Lehrplan, von den 262 befragten Lehrpersonen 61 Lehrpersonen ($\cong 23,3\%$) weniger als eine Stunde zum Thema „Flucht und Asyl“ in einer Klasse unterrichtet. 139 Lehrpersonen ($\cong 53,1\%$) haben zwei bis drei Stunden unterrichtet, 44 Personen ($\cong 16,8\%$) vier bis fünf Stunden und 18 Personen ($\cong 6,9\%$) haben sich mehr als fünf Unterrichtsstunden Zeit genommen, um über dieses Thema zu sprechen.

Setzt man die persönliche Verantwortlichkeit Flüchtlingen zu helfen mit der Stundenanzahl vor dem Jahr 2015 in Beziehung, zeigt sich folgendes Ergebnis. Es teilen sich jene Lehrpersonen, die sich verantwortlich fühlen Flüchtlingen zu helfen, mit jenen die sich nicht verantwortlich fühlen, genau in der Hälfte und somit befinden sich auf jeder Seite 131 Personen. Es wird davon ausgegangen, dass jene Lehrpersonen, die sich persönlich verantwortlich fühlen zu helfen, eher positiv gegenüber Flüchtlingen eingestellt sind. Der Vergleich in der Kreuztabelle mit den Stunden, die vor dem Jahr 2015 zum Thema „Flucht und Asyl“ abgehalten wurden, zeigt keine herausragenden Ergebnisse. Nur bei der Angabe, dass weniger als eine Stunde zum Thema unterrichtet wurde, zeigt sich, dass jene, die sich nicht persönlich verantwortlich fühlen, diese Antwort etwas häufiger gewählt haben (26,0%), als jene, die der Meinung sind, dass die Verantwortung auch bei ihnen liegt (20,6%). Überprüft man den Zusammenhang der beiden Variablen mithilfe des Chi-Quadrat-Tests nach Pearson, zeigt dieser einen Wert von 0,569 und somit keinen signifikanten Zusammenhang der beiden Variablen.

Verantwortung zu helfen / Unterrichtsstunden vor 2015 Kreuztabelle (n = 262)							
			Unterrichtsstunden vor 2015				Gesamt
			weniger als 1	2-3	4-5	mehr als 5	
Verantwortung	Ja	Anzahl	27	71	25	8	131
		% innerhalb von Verantwortung	20,6%	54,2%	19,1%	6,1%	100,0%
	nein	Anzahl	34	68	19	10	131
		% innerhalb von Verantwortung	26,0%	51,9%	14,5%	7,6%	100,0%
Gesamt	Anzahl		61	139	44	18	262
	% innerhalb von Verantwortung		23,3%	53,1%	16,8%	6,9%	100,0%

Tabelle 6: Verantwortung zu helfen / Unterrichtsstunden vor 2015

Als zweite Variable, die eine eher positivere Einstellung der Lehrperson ausdrückt, gilt die, die keine jährliche Obergrenze für Asylanträge ausdrückt. 164 der befragten Lehrpersonen ($\hat{=}$ 62,6%) sprechen sich für eine Obergrenze aus, während 98 Personen ($\hat{=}$ 37,4%) gegen diese Obergrenze an Asylanträgen sind. Der Vergleich der beiden Variablen zeigt, dass die Prozentwerte innerhalb der Kreuztabelle sowohl bei den Befürwortern der Obergrenze, als auch bei den Gegnern sich sehr stark ähneln. Dies zeigt sich auch in der Auswertung mithilfe des Chi-Quadrat-Tests, der mit einem Wert von 0,388 deutlich über der Signifikanzgrenze von 0,05 liegt. Somit kann man behaupten, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Meinung der Lehrperson zur Obergrenze von Asylanträgen und den abgehaltenen Unterrichtsstunden vor dem Jahr 2015 zum Thema „Flucht und Asyl“ gibt.

Eine weitere Variable, die eine positive Einstellung zu Flüchtlingen hervorhebt ist jene, dass Lehrpersonen ihre SchülerInnen selbst motivieren, aktiv zu werden und Flüchtlingen zu helfen. Eine knappe Mehrheit von 137 Lehrpersonen ($\hat{=}$ 52,3%) gaben an, ihre SchülerInnen nicht selbst zu motivieren aktiv zu werden, während 125 Lehrpersonen ($\hat{=}$ 47,7%) sehr wohl versuchen ihre SchülerInnen dazu zu bringen Flüchtlinge zu unterstützen. Die Untersuchung mithilfe der Kreuztabelle zeigt, dass jene Lehrpersonen, die die SchülerInnen motivieren selbst aktiv zu werden, bei der geringsten Stundenanzahl von weniger als einer Stunde pro Klasse weniger Anteil haben (17,6% Ja, 28,5% Nein), diese aber bei mehreren Stunden prozentuell mehr unterrichten als jene Lehrpersonen, die die SchülerInnen nicht motivieren. Ob wirklich

ein signifikanter Zusammenhang besteht wird mithilfe des Chi-Quadrat-Tests nach Pearson überprüft und er zeigt mit einem Wert von $p=0,138$, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen besteht.

Selbstaktivität / Unterrichtsstunden vor 2015 Kreuztabelle (n = 262)							
			Unterrichtsstunden vor 2015				Gesamt
			weniger als 1	2-3	4-5	mehr als 5	
Selbst Aktiv	nein	Anzahl	39	71	20	7	137
		% innerhalb von Selbst Aktiv	28,5%	51,8%	14,6%	5,1%	100,0%
	ja	Anzahl	22	68	24	11	125
		% innerhalb von Selbst Aktiv	17,6%	54,4%	19,2%	8,8%	100,0%
Gesamt	Anzahl		61	139	44	18	262
	% innerhalb von Selbst Aktiv		23,3%	53,1%	16,8%	6,9%	100,0%

Tabelle 7: Selbstaktivität/Unterrichtsstunden vor 2015

Da die Anzahl der Werte von „4-5“ und „mehr als 5“ schon etwas gering ist, bietet sich hier an diese zusammen zu fassen. Dieser neue Faktor beschreibt, dass mehr als 4 Stunden zum Thema „Flucht und Asyl“ im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht vor dem Jahr 2015 abgehalten wurden. Vergleicht man diese neuen Daten erneut mit dem Faktor, die SchülerInnen zur Selbstaktivität zu motivieren, zeigt sich schon ein deutlicheres Bild in der folgenden Kreuztabelle.

Selbstaktivität / Unterrichtsstunden vor 2015 (mehr als 4 Stunden zusammengefasst)						
Kreuztabelle (n = 262)						
			Unterrichtsstunden vor 2015 (mehr als 4 zusammengefasst)			Gesamt
			weniger als 1	2-3	mehr als 4	
Selbst Aktiv	nein	Anzahl	39	71	27	137
		% innerhalb von Selbst Aktiv	28,5%	51,8%	19,7%	100,0%
	ja	Anzahl	22	68	35	125
		% innerhalb von Selbst Aktiv	17,6%	54,4%	28,0%	100,0%
	Gesamt	Anzahl	61	139	62	262
		% innerhalb von Selbst Aktiv	23,3%	53,1%	23,7%	100,0%

Tabelle 8: Selbstaktivität / Unterrichtsstunden vor 2015 (mehr als 4 zusammengefasst)

Obwohl die Prozentwerte der „2-3 Stunden“ zirka gleichauf sind, unterscheiden sich die Werte der beiden anderen Antwortmöglichkeiten doch maßgeblich. 28,5% der Lehrpersonen, die ihre SchülerInnen nicht motivieren selbst aktiv zu werden haben, weniger als eine Stunde zum Thema Flucht und Asyl unterrichtet, während es bei jenen Lehrpersonen, die ihre SchülerInnen motivieren nur 17,6% sind. Im Vergleich dazu drehen sich diese Werte beinahe, wenn man sich auf die Spalte konzentriert, die „mehr als 4 Stunden“ beinhaltet. Nur noch 19,7% jener LehrerInnen die die SchülerInnen nicht motivieren selbst aktiv zu werden, unterrichteten mehr als vier Stunden zu diesem Thema, während es 28,0% auf der Seite der LehrerInnen sind, die ihre SchülerInnen zur Unterstützung motivierten.

Der Chi-Quadrat-Test zu dieser Beobachtung zeigt uns jedoch einen Wert von $p=0,071$ und da dieser über der Grenze von 0,05 liegt, kann man von keinem signifikanten Zusammenhang sprechen.

Hypothese 4: Wenn Lehrpersonen der Ansicht sind, dass ein gutes Hintergrundwissen über Flucht und Asyl zu mehr Empathie und Verständnis führt, dann wird das Thema intensiver im Unterricht behandelt werden.

Um diese Hypothese überprüfen zu können, bedarf es zuerst einen Blick auf die Frage, ob die Lehrperson der Meinung ist, dass Hintergrundwissen zum Thema „Flucht und Asyl“ zu Verständnis gegenüber Flüchtlingen führt.

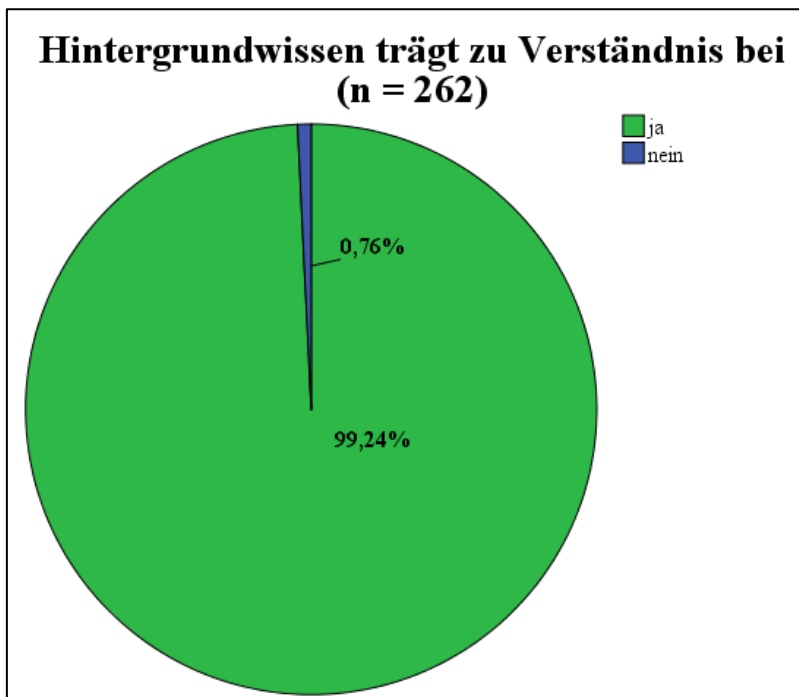


Abbildung 13: Führt Hintergrundwissen zu Verständnis?

260 der befragten Personen ($\cong 99,2\%$) haben diese Frage bejaht. Nur zwei Lehrpersonen haben diese Frage mit nein beantwortet. Aufgrund von zu geringer Streuung der Daten, kann der Zusammenhang nicht überprüft werden.

5.4. Kontakt mit Flüchtlingen

Vor 2015 hatten 149 ($\cong 56,9\%$) der befragten Lehrpersonen noch keinen persönlichen Kontakt zu Flüchtlingen. 58 ($\cong 22,1\%$) hatten einmal Kontakt mit Flüchtlingen und 55 ($\cong 21,0\%$) hatten bereits regelmäßigen Kontakt.

Vermutlich durch die Veränderung der österreichischen Flüchtlingssituation im Jahr 2015, hat sich jedoch einiges geändert und somit hatten 176 ($\cong 67,2\%$) der befragten Lehrpersonen seit dem Sommer 2015 Kontakt mit Flüchtlingen. Rund ein Drittel (32,8%) der Lehrpersonen haben angegeben, seit 2015 noch keinen Kontakt mit Flüchtlingen gehabt zu haben.

Vergleicht man die Daten von vor dem Sommer 2015 mit jenen seit dem Sommer 2015 so zeigt sich, dass 94 ($\cong 83,19\%$) der 113 Lehrpersonen die vor 2015 bereits Kontakt mit Flüchtlingen hatten, diesen auch weiterhin hatten. Nur 19 Personen hatten danach keinen Kontakt mehr mit Flüchtlingen.

Kontakt mit Flüchtlingen vor dem Sommer 2015 – seit dem Sommer 2015 (n = 262)					
			Kontakt seit 2015		Gesamt
			ja	nein	
Kontakt vor 2015	Nein	Anzahl	82	67	149
		% innerhalb von Kovor15	55,0%	45,0%	100,0%
		% innerhalb von seit15Ko	46,6%	77,9%	56,9%
	Ja	Anzahl	94	19	113
		% innerhalb von Kovor15	83,2%	16,8%	100,0%
		% innerhalb von seit15Ko	53,4%	22,1%	43,1%
Gesamt	Anzahl		176	86	262
	% innerhalb von Kovor15		67,2%	32,8%	100,0%
	% innerhalb von seit15Ko		100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 9: Kontakt mit Flüchtlingen vor dem Sommer 2015 - Kontakt seit dem Sommer 2015

Die Kreuztabelle 8, der dazugehörige Signifikanztest Chi-Quadrat-Test nach Pearson, sowie das Symmetrische Maß Cramer-V sollten verdeutlichen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Kontakt vor dem Sommer 2015 und dem Kontakt seit dem Sommer 2015 mit Flüchtlingen besteht. Der Wert des Chi-Quadrat-Tests nach Pearson liegt mit 0,000 unter der Signifikanzgrenze von 0,05 und zeigt somit einen signifikanten Zusammenhang der beiden Variablen. Der Wert des Cramer-V zeigt uns mit 0,297 einen mittleren Zusammenhang. Es

kann daher behauptet werden, dass zwischen Kontakt seit dem Sommer 2015 und Kontakt vor dem Sommer 2015 mit Flüchtlingen ein Zusammenhang besteht.

Chi-Quadrat-Tests					
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	23,098 ^a	1	,000		
Kontinuitätskorrektur ^b	21,839	1	,000		
Likelihood-Quotient	24,248	1	,000		
Exakter Test nach Fisher				,000	,000
Zusammenhang linear-mit-linear	23,010	1	,000		
Anzahl der gültigen Fälle	262				
a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 37,09.					
b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet					

Tabelle 10: Chi-Quadrat Test nach Pearson: Kontakt vor Sommer 2015 - Kontakt seit Sommer 2015

Symmetrische Maße			
		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	-,297	,000
	Cramer-V	,297	,000
Anzahl der gültigen Fälle		262	

Tabelle 11: Symmetrisches Maß Cramer-V: Kontakt vor Sommer 2015 - Kontakt seit dem Sommer 2015

Hypothese 5: Je mehr Kontakt die Lehrperson selbst mit Flüchtlingen hatte, umso eher nimmt sie mit ihren SchülerInnen im Rahmen des Unterrichts Kontakt mit Flüchtlingen auf.

Um die Häufigkeit des Kontakts der Lehrperson mit Flüchtlingen mit der Aufnahme des Kontakts mit Flüchtlingen im Unterricht vergleichen zu können, wird vorausgesetzt, dass die erwarteten Werte nicht kleiner 5 sind (siehe Kapitel 4.4). Da diese Voraussetzung aufgrund der zu geringen Nennungen bei der Häufigkeit des Kontakts nicht gegeben ist, werden die Faktoren „seltener“ und „einmal monatlich“ in der in den neuen Faktor „bis zu einmal monatlich“ zusammengefasst.

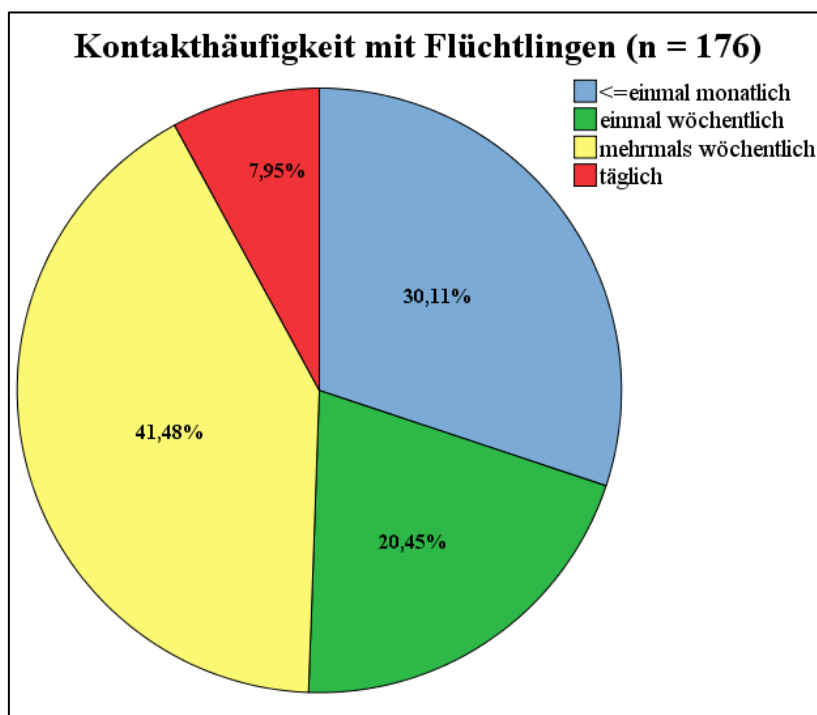


Abbildung 14: Kontakthäufigkeit mit Flüchtlingen

Von den 176 Lehrpersonen die seit 2015 Kontakt mit Flüchtlingen hatten, haben 30,11% weniger als einmal monatlich Kontakt zu Flüchtlingen. Von diesen 30,11%, hatten 11,8% seltener und 8,4% einmal monatlich Kontakt.

Erstaunlich ist es zu sehen, dass fast 50% all jener, die bereits Kontakt hatten, mehrmals wöchentlich oder sogar täglich Kontakt mit geflüchteten Menschen haben. Dazu passend ist wie viele Lehrpersonen selbst SchülerInnen in den Klassen haben, die geflüchtet sind, da hier eventuell Überschneidungen auftreten.

In 53,8% der Fälle sind Flüchtlinge in den Schulklassen der Lehrpersonen. 39,7% der Lehrpersonen haben keine geflüchteten SchülerInnen in den Klassen und 6,5% wissen nicht, ob sie in ihrer Klasse SchülerInnen haben, die geflüchtet sind. Somit sollte man auch festhalten, dass 141 von den 176 Lehrpersonen, die seit 2015 Kontakt mit Flüchtlingen hatten, selbst Flüchtlinge in den Schulklassen unterrichten.

Betrachtet man die Variable der Kontaktaufnahme mit Flüchtlingen im Unterricht sieht man, dass 189 Lehrpersonen ($\cong 72,1\%$) mit ihren SchülerInnen keinen Kontakt zu Flüchtlingen aufgenommen haben. 51 der 262 befragten Lehrpersonen ($\cong 19,5\%$) nahmen mit einer Klasse Kontakt mit Flüchtlingen auf und 22 Lehrpersonen ($\cong 8,4\%$) haben sogar mit mehreren Klassen Kontakt aufgenommen.

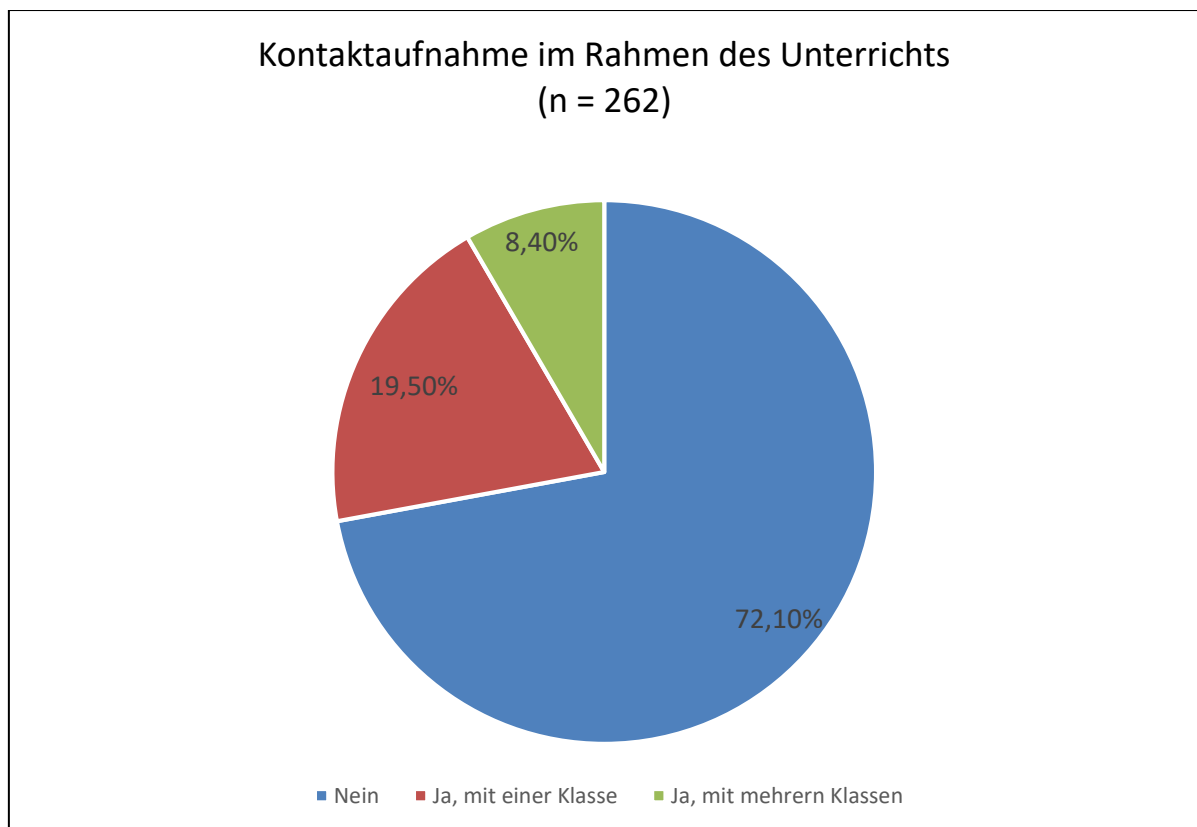


Abbildung 15: Kontaktaufnahme mit Flüchtlingen im Rahmen des Unterrichts

Da für die Überprüfung der Hypothese vor allem relevant ist, ob die Lehrperson im Rahmen des Unterrichts Kontakt mit Flüchtlingen aufgenommen hat und nicht deren Häufigkeit, werden

die Antwortmöglichkeiten von Frage 25 „Ja, mit einer Klasse“ und „Ja, mit mehreren Klassen“ zur Überprüfung der Hypothese 6 zu einer allgemeinen Antwort „Ja“ zusammengefasst.

Ob ein Zusammenhang zwischen der Variable, der Häufigkeit des Kontakts und jener der Kontaktaufnahme mit Flüchtlingen im Unterricht besteht, wird mithilfe einer Kreuztabelle und dem dazugehörigen Signifikanztest ermittelt.

Kontakthäufigkeit / Kontakt im Rahmen des Unterrichts Kreuztabelle (n= 176)					
			Kontakt im Rahmen des Unterrichts		Gesamt
			nein	ja	
Kontakthäufigkeit	<=einmal monatlich	Anzahl	36	17	53
		% innerhalb von Kontakthäufigkeit	67,9%	32,1%	100,0%
	einmal wöchentlich	Anzahl	21	15	36
		% innerhalb von Kontakthäufigkeit	58,3%	41,7%	100,0%
	mehrmals wöchentlich	Anzahl	45	28	73
		% innerhalb von Kontakthäufigkeit	61,6%	38,4%	100,0%
	Täglich	Anzahl	4	10	14
		% innerhalb von Kontakthäufigkeit	28,6%	71,4%	100,0%
	Gesamt	Anzahl	106	70	176
		% innerhalb von Kontakthäufigkeit	60,2%	39,8%	100,0%

Tabelle 12: Kontakthäufigkeit/Kontaktaufnahme im Unterricht

Die Kreuztabelle zeigt, dass 60,2% der Lehrpersonen, die Kontakt mit Flüchtlingen hatten, im Rahmen des Unterrichts keinen Kontakt mit Flüchtlingen aufgenommen haben und 39,8% diesen im schulischen Rahmen bereits gesucht haben.

Die Kreuztabelle zeigt zwar keinen eindeutigen Zusammenhang, aber sie zeigt zum Beispiel, dass 32,1 % der Personen, die bis zu einmal monatlich Kontakt mit Flüchtlingen haben, bereits Kontakt mit Flüchtlingen im Rahmen des Unterrichtes aufgenommen haben. Obwohl sich dieser Wert auf 41,7% erhöht, wenn Lehrpersonen einmal wöchentlich Kontakt mit

geflüchteten Menschen hatten, fällt dieser wieder etwas auf 38,4%, wenn die LehrerInnen angaben, mehrmals wöchentlich Kontakt gehabt zu haben.

Besonders interessant ist der Wert jener Lehrpersonen, die im Rahmen des Unterrichts bereits Kontakt mit Flüchtlingen aufgenommen haben, wenn man ihn mit jenen Lehrpersonen vergleicht, die täglich Kontakt zu Flüchtlingen haben. Obwohl nur 14 der 176 Lehrpersonen täglichen Kontakt haben, haben bereits 10 von ihnen ($\cong 71,4\%$) im Rahmen des Unterrichts Kontakt mit Flüchtlingen aufgenommen.

Der Signifikanztest Chi-Quadrat nach Pearson zeigt zu dieser Kreuztabelle einen Wert von $p=0,063$. Damit liegt dieser knapp über der Schwelle zur Signifikanz von 0,05 und gilt somit als nicht signifikanter Zusammenhang.

Man kann also behaupten, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Kontakthäufigkeit der Lehrperson seit dem Sommer 2015 mit Flüchtlingen und der Kontaktaufnahme im Rahmen des Unterrichts mit geflüchteten Menschen gibt.

Sieht man sich dazu im Vergleich an ob es einen Zusammenhang zwischen dem Kontakt der Lehrperson vor 2015 und der Kontaktaufnahme mit Flüchtlingen im Rahmen des Unterrichts gibt, so zeigt folgende Kreuztabelle das Ergebnis dieser Analyse.

Vor Sommer 2015 Kontakt mit Flüchtlingen / Kontaktaufnahme zu Flüchtlingen mit der Schulklasse (n = 262)					
			Kontakt zu Flüchtlingen mit der Schulklasse		
			nein	ja	Gesamt
Vor 2015 Kontakt	Nein	Anzahl	123	26	149
		% innerhalb von Vor15Ko	82,6%	17,4%	100,0%
	Ja, einmal	Anzahl	37	21	58
		% innerhalb von Vor15Ko	63,8%	36,2%	100,0%
	ja, regelmäßig	Anzahl	29	26	55
		% innerhalb von Vor15Ko	52,7%	47,3%	100,0%
Gesamt	Anzahl	189	73	262	
	% innerhalb von Vor15Ko	72,1%	27,9%	100,0%	

Tabelle 13: Kontakt vor 2015 / Kontaktaufnahme zu Flüchtlingen mit der Schulklasse

Beim Betrachten dieser Kreuztabelle fällt auf, dass von jenen Personen, die vor 2015 noch keinen Kontakt mit Flüchtlingen hatten, über 80% im Rahmen von Schulunterricht keinen

Kontakt mit Flüchtlingen aufgenommen haben. Von jenen, die vor 2015 einmal Kontakt mit Flüchtlingen hatte, haben bereits 36,2% der befragten Lehrpersonen mit einer oder mehreren Schulklassen Kontakt mit Flüchtlingen aufgenommen. Diese Zahl steigt nochmals an, wenn die Lehrpersonen vor 2015 regelmäßig Kontakt mit Flüchtlingen hatten. 47,3% der befragten LehrerInnen, die den Kontakt mit Flüchtlingen als regelmäßig beschreiben, haben dann auch im Rahmen des Unterrichts Kontakt mit Flüchtlingen aufgenommen. Da man schon in der Kreuztabelle einen Zusammenhang der Variablen erkennen kann und ersichtlich ist, dass nach Häufigkeit des Kontakts der Lehrperson vor 2015 auch die Kontaktaufnahme mit Flüchtlingen mit der eigenen Schulklasse steigt, lohnt sich die Überprüfung der Signifikanz mithilfe des Chi-Quadrat-Tests.

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	20,357 ^a	2	,000
Likelihood-Quotient	20,051	2	,000
Zusammenhang linear-mit-linear	19,967	1	,000
Anzahl der gültigen Fälle	262		
a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 15,32.			

Da die asymptotische Signifikanz des Chi-Quadrat Tests nach Person bei 0,000 liegt, zeigt dies eine hohe Signifikanz. Überprüft man die Stärke des Zusammenhangs der Variablen mit dem Cramer-V so lässt sich bei einem Wert von 0,279 behaupten, dass durchaus ein Zusammenhang besteht zwischen dem Kontakt der Lehrperson mit Flüchtlingen vor 2015 und der Tatsache, dass sie im Zuge des Unterrichts Kontakt mit Flüchtlingen aufnimmt.

Hypothese 6: Je intensiver der persönliche Kontakt der Lehrperson zu Flüchtlingen ist, desto intensiver behandelt die Lehrperson das Thema „Flucht und Asyl“ im GWK-Unterricht.

Da erneut aufgrund von der fehlenden Normalverteilung die Häufigkeit des Kontakts mit der Stundenanzahl von 2015/16 nicht verglichen werden kann, werden diese Variablen neu berechnet. In der Variable der Kontakthäufigkeit werden die Komponenten „seltener“ und „einmal monatlich“ zu einer zusammengefasst und beschreiben nun die Kontakthäufigkeit von bis zu einmal monatlich. Die Variable der Stunden im Schuljahr 2015/16 wird von „weniger als 1“ und „2-3“ auf „bis 3 Stunden“ zusammengefasst, da nur fünf Personen angegeben haben, dass sie weniger als eine Stunde zum Thema „Flucht und Asyl“ im Schuljahr 2015/16 unterrichtet haben und dies keinen Signifikanztest aufgrund von fehlender Normalverteilung zulässt.

Kontakthäufigkeit / Unterrichtsstunden 2015/16 Kreuztabelle (n =174)						
			Unterrichtsstunden 2015/16			
			bis 3	4-5	mehr als	
			Stunden	Stunden	5 Stunden	Gesamt
Kontakthäufigkeit	<=einmal monatlich	Anzahl	23	18	10	51
		% innerhalb von Kontakthäufigkeit	45,1%	35,3%	19,6%	100,0%
	einmal wöchentlich	Anzahl	21	9	6	36
		% innerhalb von Kontakthäufigkeit	58,3%	25,0%	16,7%	100,0%
	mehrmals wöchentlich	Anzahl	19	32	22	73
		% innerhalb von Kontakthäufigkeit	26,0%	43,8%	30,1%	100,0%
	Täglich	Anzahl	3	4	7	14
		% innerhalb von Kontakthäufigkeit	21,4%	28,6%	50,0%	100,0%
Gesamt	Anzahl	66	63	45	174	
	% innerhalb von Kontakthäufigkeit	37,9%	36,2%	25,9%	100,0%	

Tabelle 14: Kontakthäufigkeit / Unterrichtsstunden 2015/16

Bei der Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den beiden Variablen zeigt der Chi-Quadrat Test nach Pearson einen Wert von $p = 0,011$. Da dieser Wert unter der Signifikanzgrenze von 0,05 liegt, spricht man von einem signifikanten Zusammenhang der beiden Variablen.

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	16,651 ^a	6	,011
Likelihood-Quotient	16,207	6	,013
Zusammenhang linear-mit-linear	8,687	1	,003
Anzahl der gültigen Fälle	174		
a. 1 Zellen (8,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,62.			

Tabelle 15: Chi-Quadrat-Test zu Kontakthäufigkeit / Unterrichtsstunden 2015/16

Betrachtet man nun noch den Wert des Cramer-V, um die Stärke des Zusammenhangs zu messen so zeigt sich, dass mit einem Wert von $V = 0,219$ durchaus ein Zusammenhang der beiden Variablen besteht.

Es kann also behauptet werden, dass Lehrpersonen, die häufiger Kontakt mit Flüchtlingen hatten, im Schuljahr 2015/16 mehr Unterrichtsstunden zum Thema „Flucht und Asyl“ gehalten haben, als jene, die weniger Kontakt hatten. ($p = 0,011$, $v = 0,219$)

Da davon ausgegangen wird, dass jene Personen, die auch schon vor 2015 Kontakt mit Flüchtlingen hatten, sich bereits vor dem Anstieg der Aktualität des Themas in Österreich vermehrt Gedanken über Flucht und Asyl gemacht haben, wird die Variable des Kontakts mit Flüchtlingen vor 2015 mit den Themen des Unterrichts verglichen, um zu sehen, ob es Zusammenhänge zwischen dem Kontakt vor 2015 und den behandelten Themen im Unterricht gibt.

Damit diese Analyse gemacht werden kann, wird noch ein Blick darauf geworfen, welche Themen innerhalb des Themenkreises Migration, Flucht und Asyl überhaupt im Unterricht behandelt wurden und ob sich diese unterscheiden.

Bei der Auswahl der Themen (siehe Seite 10 des Fragebogens im Anhang) war es möglich, mehrere Antwortmöglichkeiten anzukreuzen und beliebig viele weitere Antwortmöglichkeiten in einem freien Feld hinzuzufügen.

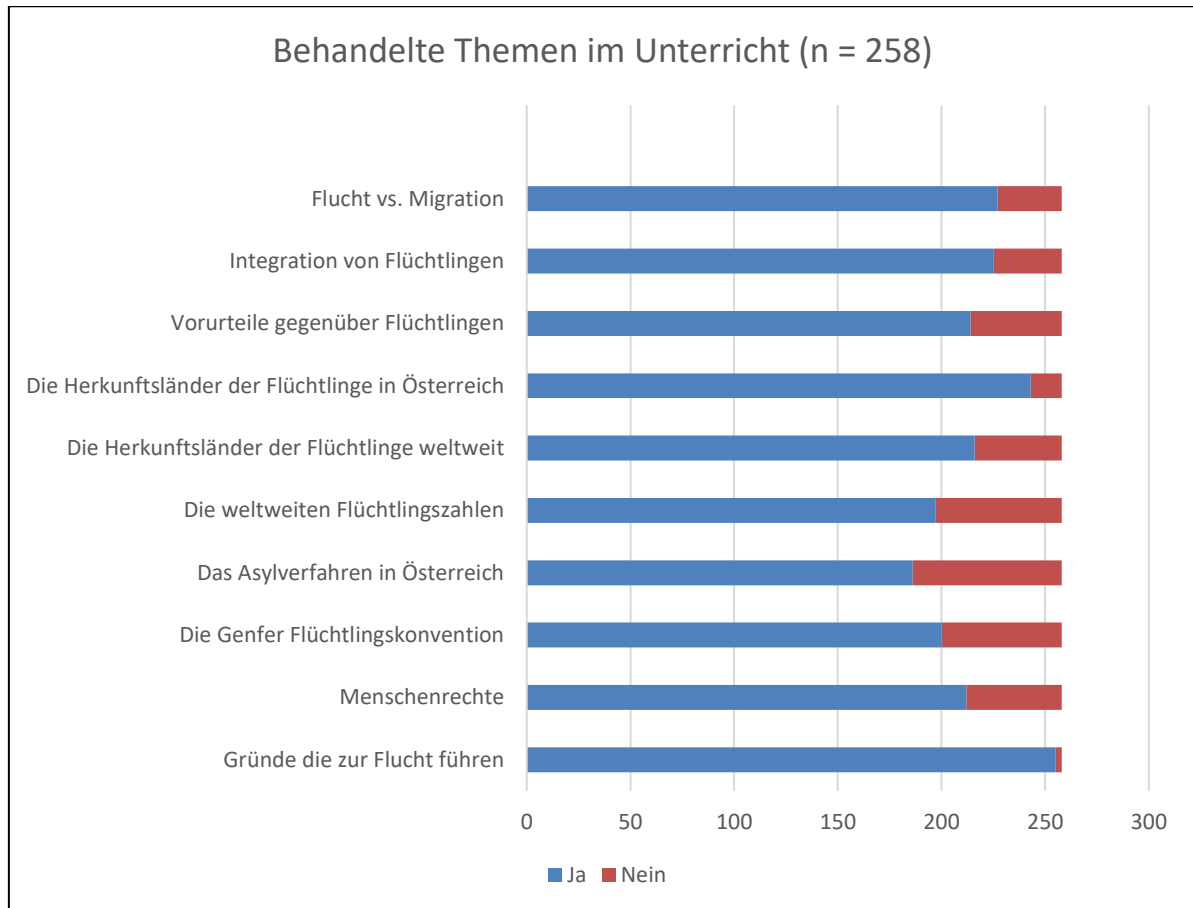


Abbildung 16: Behandelte Themen im GWK-Unterricht

98,8% der Lehrpersonen, die das Thema „Flucht und Asyl“ im Unterricht behandelt haben, geben an, dass sie über Gründe, die zur Flucht führen im Unterricht gesprochen haben. Am Zweithäufigsten (94,2%) wurde angegeben, dass die Lehrpersonen die Herkunftsländer der Flüchtlinge in Österreich im Unterricht thematisiert haben. Vergleicht man dies mit der Auswahlmöglichkeit im Fragebogen „Herkunftsländer der Flüchtlinge im weltweiten Vergleich“, so haben dies nur noch 83,7% im Unterricht besprochen. 87,2% der befragten Personen, haben das Thema Integration behandelt und 87,6% haben Flucht und Migration gegenübergestellt und die Unterschiede aufgezeigt. Von den vorgegebenen Themen wurde das Asylverfahren in Österreich mit 71,7% jenes Thema, das am Wenigsten von den befragten

Lehrpersonen behandelt wurde. Außerdem waren nur die Genfer Flüchtlingskonvention und die weltweiten Flüchtlingszahlen Themen, die zwar von über 70% der Lehrpersonen behandelt wurden, aber im Gegensatz zu den restlichen Themen, die zur Auswahl standen, nicht über 80% erreicht haben.

Sieben der 258 Personen, die das Thema im Unterricht besprochen haben, haben außerdem im extra Textfeld angegeben, dass ihnen die Auseinandersetzung von Flucht im Zusammenhang mit der Europäischen Union ein Anliegen war.

Wird die Variable des Kontakts vor 2015 mit Flüchtlingen mit den Themen, die im Unterricht zu „Flucht und Asyl“ behandelt wurden in Beziehung gesetzt, zeigt sich vor allem bei zwei Themen ein signifikanter Zusammenhang. Der Vergleich des Kontaktes vor 2015 mit den weltweiten Flüchtlingszahlen zeigt laut dem Chi-Quadrat Test einen signifikanten Zusammenhang ($p=0,027$). Während 70,5% jener Personen, die vor 2015 noch keinen Kontakt mit Flüchtlingen hatten, das Thema der weltweiten Flüchtlingszahlen behandelt haben, waren es bei jenen, die regelmäßig Kontakt hatten 80% und bei jenen die einmal Kontakt hatten sogar 87,7%. Der Wert des Cramer-V zeigt jedoch mit einem Wert von $p=0,167$, dass dieser Zusammenhang sehr schwach ist.

Einen weiteren signifikanten Zusammenhang finden wir zwischen dem Kontakt mit Flüchtlingen vor 2015 und der Thematik über die „Herkunftsländer der Flüchtlinge im weltweiten Vergleich“. 89,1% jener Personen, die regelmäßigen Kontakt zu Flüchtlingen hatten, haben das Thema besprochen und sogar 93% jener Lehrpersonen, die mindestens einmal Kontakt zu Flüchtlingen hatten. 78,1% jener Lehrpersonen, die noch keinen Kontakt zu Flüchtlingen hatten, haben sich auch mit diesem Thema im GWK- Unterricht auseinandergesetzt. Der Chi-Quadrat nach Pearson zeigt mit einem Wert von $p=0,017$ einen signifikanten Zusammenhang. Die Überprüfung der Stärke des Zusammenhangs mithilfe des Cramer-V (0,178) zeigt jedoch, dass dieser Zusammenhang eher schwach ist.

Es zeigt sich also, dass obwohl laut dem Chi-Quadrat Test nach Pearson ein Zusammenhang besteht, dieser sehr gering ist. Somit kann die Hypothese, dass sich die Intensität des Kontaktes auf die Themenauswahl zu „Flucht und Asyl“ im österreichischen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht auswirkt, bestätigt werden. Es besteht zwar ein geringer, aber ein Zusammenhang der Variablen.

Hypothese 7: Wenn sich Lehrpersonen persönlich verantwortlich fühlen Flüchtlingen zu helfen, dann nehmen sie sich mehr Zeit um das Thema „Flucht und Asyl“ im Unterricht zu behandeln, als Lehrpersonen, die sich nicht persönlich verantwortlich fühlen zu helfen.

Um die Hypothese 8 überprüfen zu können, werden die Variablen, der persönlichen Verantwortung und jene der verwendeten Schulstunden zum Thema „Flucht und Asyl“ in einer Kreuztabelle gegenübergestellt. Diese zeigt, dass die Häufigkeit jener Lehrpersonen die sich verantwortlich fühlen (37,7%), als auch jener die sich nicht verantwortlich fühlen Flüchtlingen zu helfen (43%), auf die Spalte der Stundenanzahl von bis zu drei Stunden konzentriert. Die Auswertung zeigt, dass sich die Verteilung der Stundenanzahl in beiden Fällen ähnelt und kein Zusammenhang der beiden Variablen ersichtlich ist.

Kreuztabelle Verantwortung zu helfen mit den Unterrichtsstunden 2015/16 (n = 258)				Unterrichtsstunden 2015/16			Gesamt
				bis 3 Stunden	4-5 Stunden	mehr als 5 Stunden	
Verantwortung	Ja	Anzahl		49	48	33	130
		% innerhalb von Verantwortung		37,7%	36,9%	25,4%	100,0%
	nein	Anzahl		55	47	26	128
		% innerhalb von Verantwortung		43,0%	36,7%	20,3%	100,0%
Gesamt		Anzahl		104	95	59	258
		% innerhalb von Verantwortung		40,3%	36,8%	22,9%	100,0%

Tabelle 16: Verantwortung zu helfen / Unterrichtsstunden 2015/16

Der Chi-Quadrat Test nach Pearson unterstreicht das Ergebnis mit einem Wert von $p = 0,557$. Da dieser Wert nicht unter der Signifikanzgrenze von 0,05 liegt, zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang der beiden Variablen.

Zusammenfassend ist diese Hypothese also nicht anzunehmen und es kann behauptet werden, dass kein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Annahme, dass Lehrpersonen, die sich persönlich verantwortlich fühlen Flüchtlingen zu helfen mehr Zeit aufwenden das Thema „Flucht und Asyl“ aufzugreifen, als jene die sich nicht verantwortlich fühlen Hilfe zu leisten.

Hypothese 8: Wenn Lehrpersonen selbst positiven Kontakt zu Flüchtlingen hatten, dann motivieren sie ihre SchülerInnen eher selbst aktiv zu werden, als Lehrpersonen, die negativen Kontakt zu Flüchtlingen hatten.

Die Betrachtung der Ergebnisse, wie der Kontakt mit Flüchtlingen erlebt wurde zeigt, dass keine der 176 Lehrpersonen, die bereits Kontakt hatten, diesen als sehr negativ erlebt hat. Lediglich 6 der befragten Personen ($\hat{=}$ 2,3%) beschreiben den Kontakt eher negativ. Dieses Ergebnis bedeutet für diese Auswertung, dass keine, für die Messung eines Zusammenhangs notwendige Normalverteilung gegeben ist.

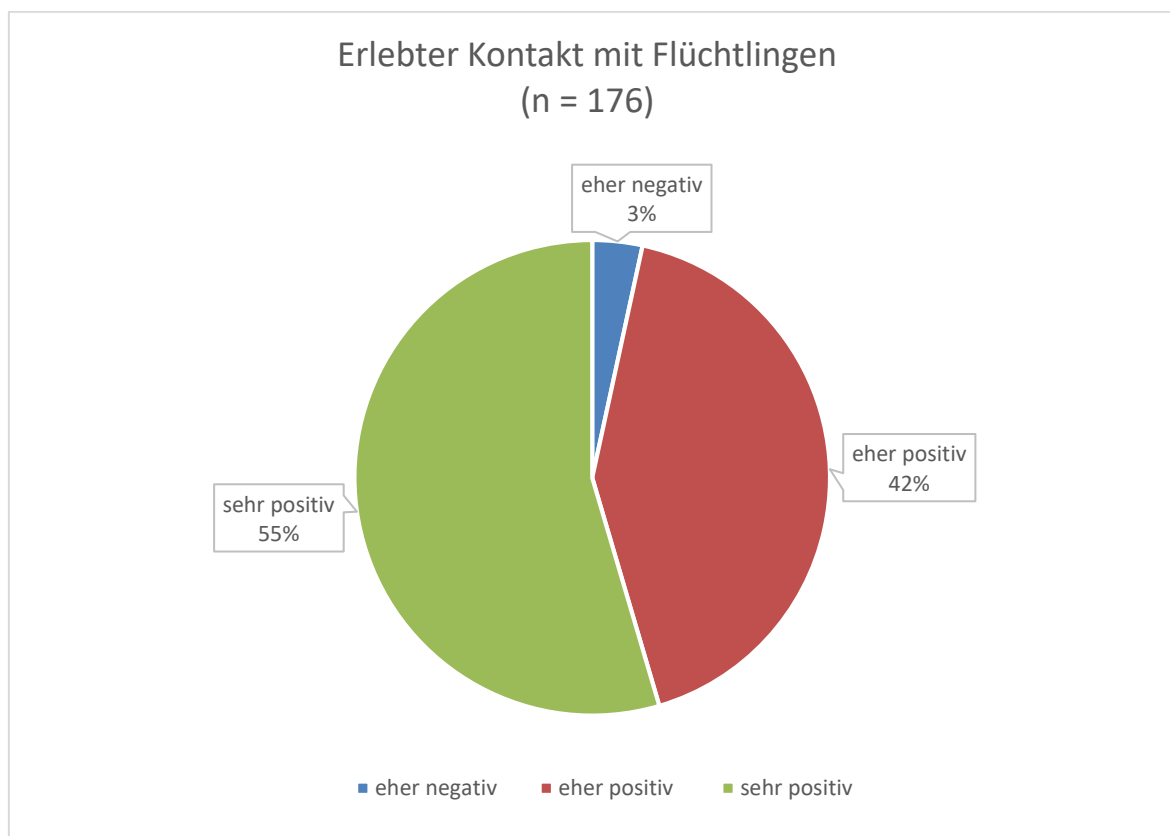


Tabelle 17: Erlebter Kontakt mit Flüchtlingen

Für die Repräsentation der Daten gilt also, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem positiven Kontakt zu Flüchtlingen und der Tatsache, dass die Lehrpersonen ihre SchülerInnen motivieren selbst aktiv zu werden, gefunden wurde und die Hypothese nicht bestätigt werden kann.

5.5. Unterrichtsmaterial

Das Unterrichtsmaterial beziehungsweise die Informationen, die die Lehrpersonen zum Thema „Flucht und Asyl“ nutzen, beziehen sie hauptsächlich aus dem Internet (93,9%). Das Schulbuch als Informations- und Materialienquelle nutzen 71,8%. Außerdem haben die Lehrpersonen angegeben, dass sich 45,4% von ihnen vom UNHCR Informationen und Materialien besorgen. Die Materialien der UNO Flüchtlingshilfe werden von 27,1% der Lehrpersonen genutzt und jeweils 22,1% der Lehrpersonen die diesen Fragebogen beantwortet haben verwenden Publikationen von Zentrum Polis beziehungsweise BAOBAB als Quelle für Materialien und Ideen für ihren Unterricht. (Siehe 2.6. zur Erklärung der Institutionen)

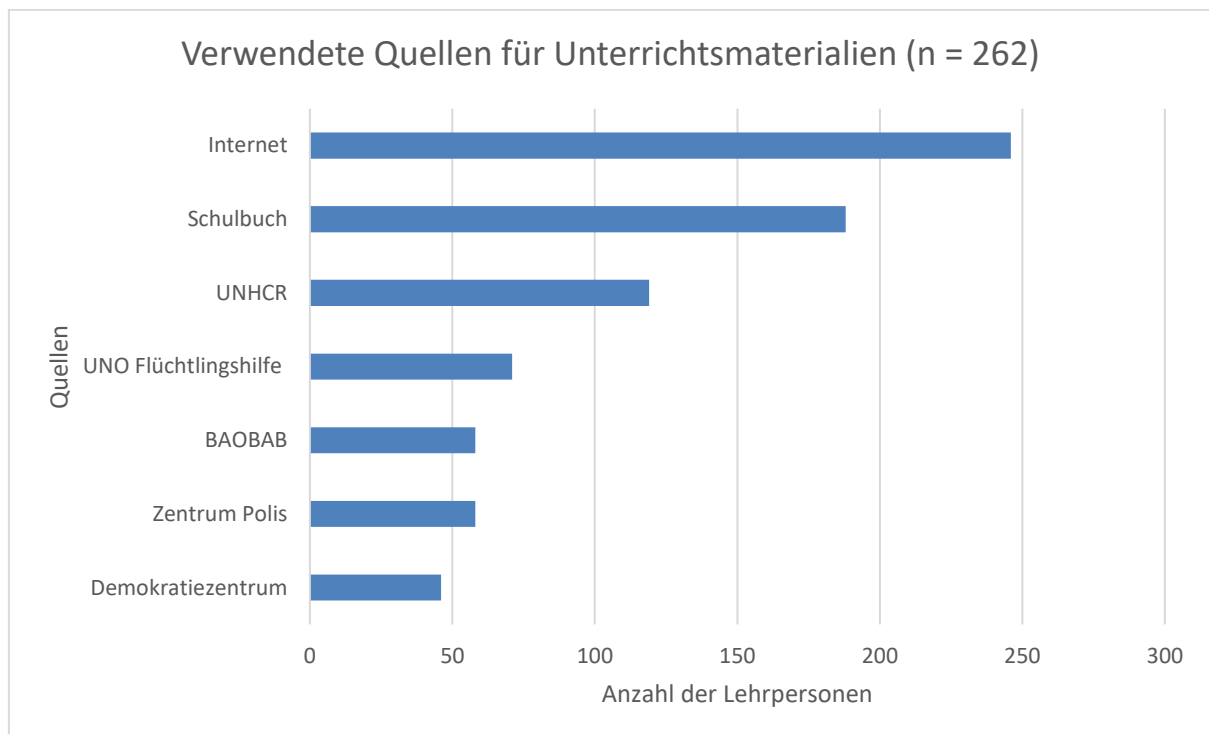


Tabelle 18: Verwendete Quellen für Unterrichtsmaterialien

Als Medium im Unterricht verwenden 83,2% der befragten Lehrpersonen Zeitungsausschnitte und 72,9% das Schulbuch für dieses Thema. 64,1% versuchen durch Filme und 45,8% durch Fotos das Thema anschaulicher zu machen. Nur 14,9% der Lehrpersonen verwenden Fachbücher und 1,5% nehmen keine Medien im Unterricht zur Hand.

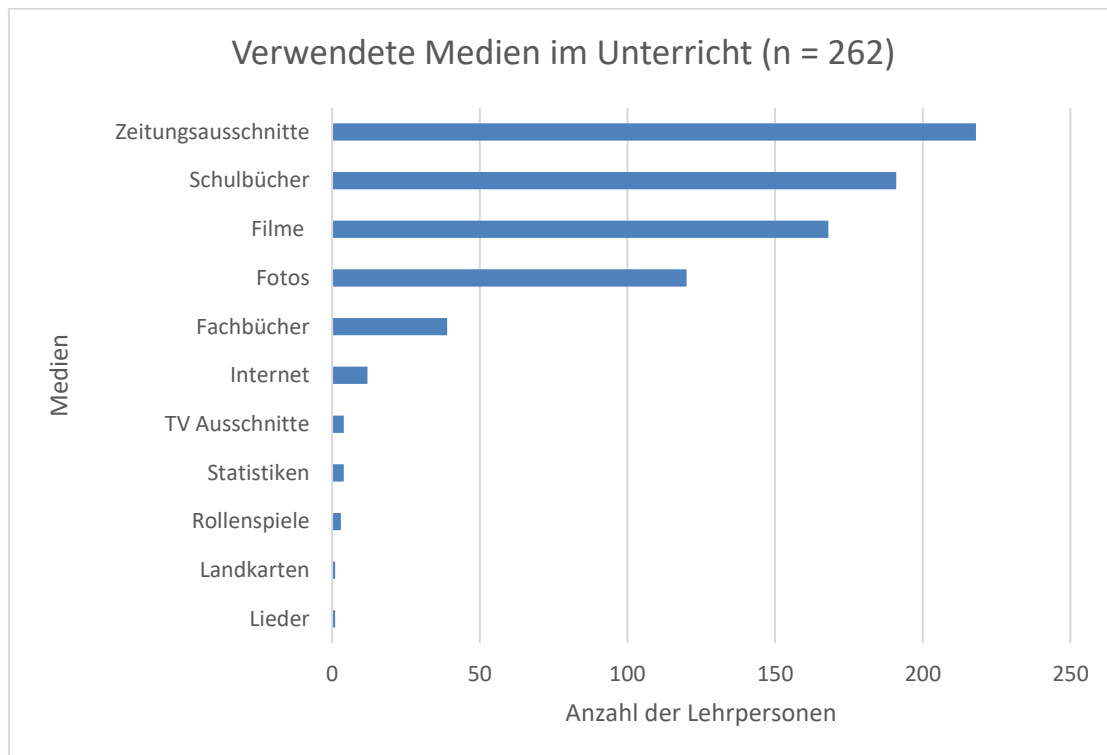


Tabelle 19: Verwendete Medien im Unterricht

Das Schulbuch, das von den befragten Lehrpersonen am Häufigsten im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht verwendet wird ist „Geospots“ (35,1%) gefolgt von „Meridiane“ (34%) und „Durchblick“ (26%). Häufig werden außerdem noch die Schulbücher „GEOprofi“ (22,1%) und „Vernetzungen“ (17,9%) verwendet. Alle anderen Schulbücher werden jeweils von weniger als 10% der befragten Lehrpersonen verwendet. „Geografie für alle“ ist jenes Buch, das im Fragebogen von niemandem angekreuzt wurde und somit nicht von den befragten LehrerInnen verwendet wird.

Hypothese 9: Je zufriedener die Lehrperson mit dem Material ist, das zum Thema „Flucht und Asyl“ zur Verfügung steht, desto mehr wird das Thema im GWK-Unterricht behandelt.

Die folgende Grafik zeigt sehr gut, dass die LehrerInnen mit dem vorhandenen Unterrichtsmaterial das es zum Thema „Flucht und Asyl“ gibt, eher zufrieden sind. Obwohl sich der Großteil der Antworten auf die Kategorie „teilweise gut geeignet“ wiederfindet, zeigt sich, dass die Meinung zum Unterrichtsmaterial sehr stark auf der positiven Seite der Grafik liegt.

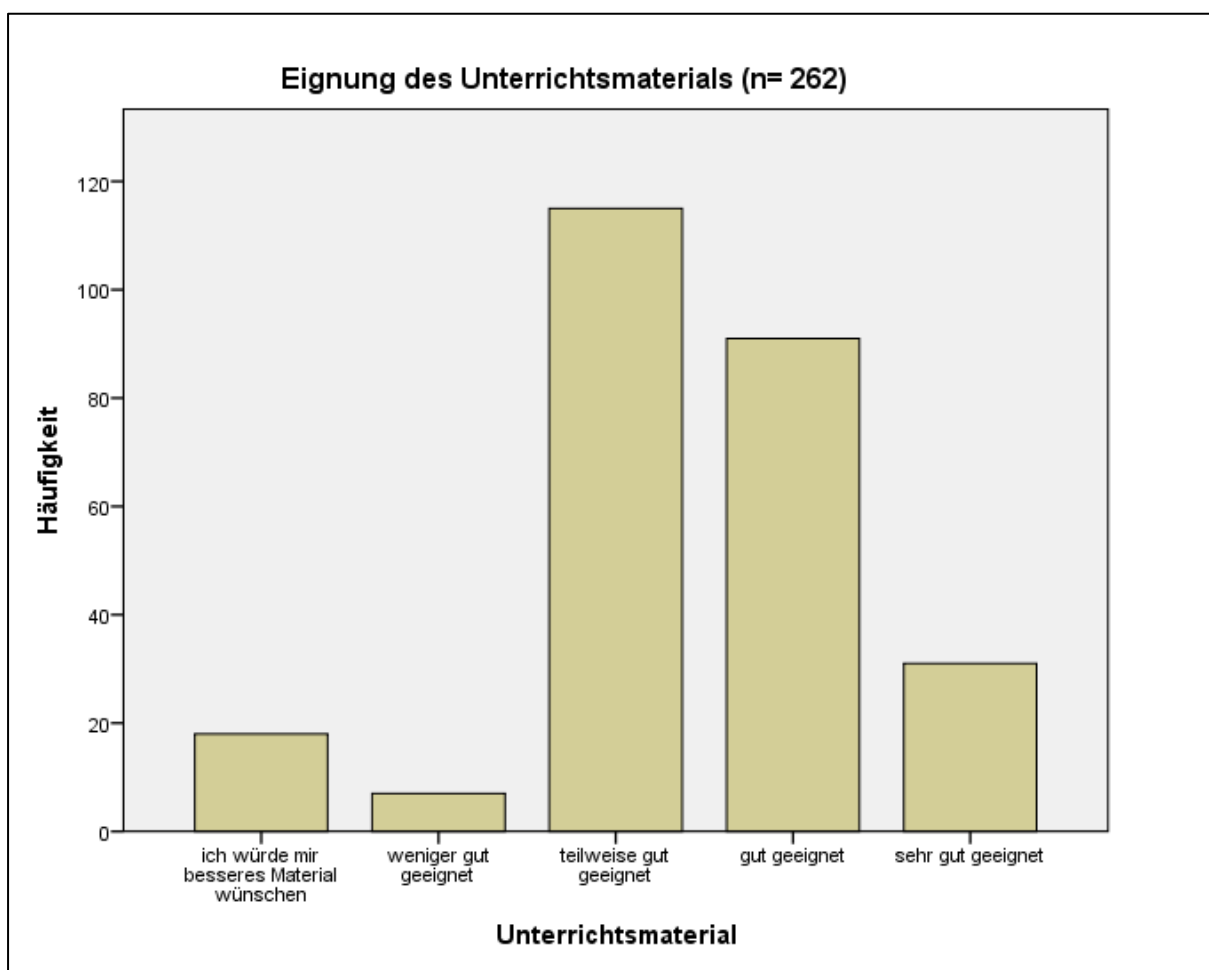


Abbildung 17: Eignung des Unterrichtsmaterials

Bei der Frage ob es in den Geographie- und Wirtschaftskundelehrbüchern gutes Unterrichtsmaterial zu diesem Thema gibt, sind sich die LehrerInnen nicht mehr so einig. 45,8% beantworten die Frage mit „Ja“ und 32,8% mit „Nein“. Interessant ist auch, dass 21,4% also

fast ein Viertel der befragten LehrerInnen diese Frage mit „weiß nicht“ beantwortet haben. Dies lässt darauf schließen, dass sich diese Lehrpersonen vermutlich wenig mit den Lehrbüchern und dessen Themen auseinandergesetzt haben.

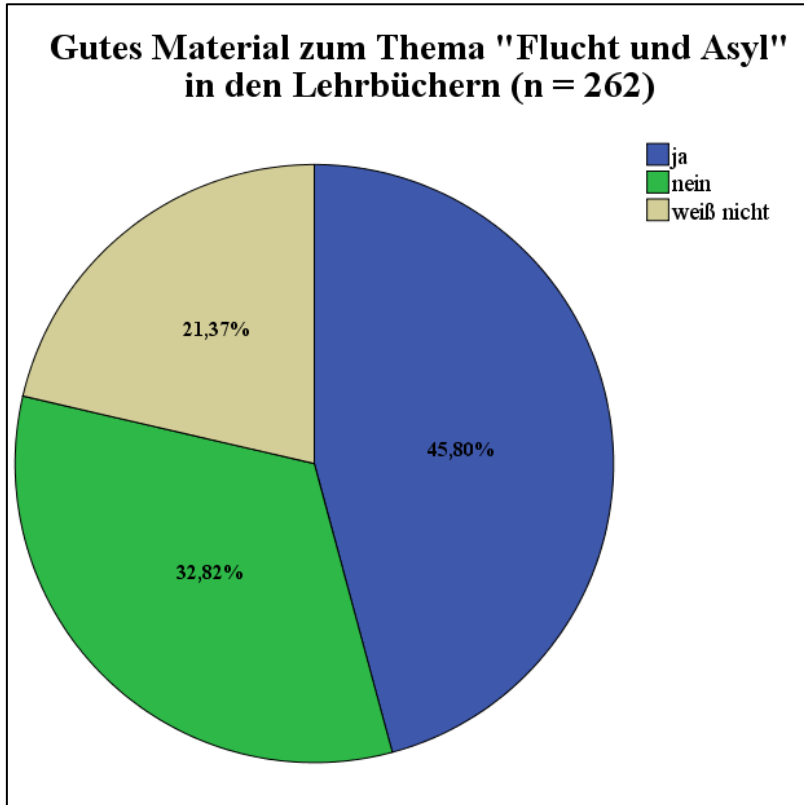


Abbildung 18: Persönliche Meinung zur Qualität des Materials in den Lehrbüchern

Die Überprüfung des Zusammenhangs der Zufriedenheit mit dem Lehrmaterial in den Schulbüchern und den Schulstunden, die zu diesem Thema genutzt wurden zeigt, dass sich die Antworten der Lehrpersonen ausgewogen verteilen und somit keine eindeutigen Zusammenhänge erkennbar sind.

Der Wert des Chi-Quadrat nach Pearson ($p = 0,209$) unterstreicht die Vermutung und zeigt, dass in den repräsentativen Daten kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem im Schulbuch vorhandenen Material zum Thema „Flucht und Asyl“ und der Stundenanzahl die verwendet wurde um dieses im Unterricht zu besprechen besteht.

Die Überprüfung mit allgemeinem Unterrichtsmaterial, das nicht nur aus den Schulbüchern stammt, zeigt im Vergleich zur Stundenanzahl, dass aufgrund der fehlenden Normalverteilung

der Daten kein signifikanter Zusammenhang überprüft werden kann. Obwohl sich die Daten hier deutlich verteilen und kein Zusammenhang sichtbar ist, ist es jedoch interessant zu sehen, dass von 17 Personen die angaben, dass sie sich besseres Material wünschen, 13 Personen ($\hat{=}$ 76,6%) nur bis zu drei Stunden zum Thema „Flucht und Asyl“ unterrichtet haben und sich keine der 17 Lehrpersonen mehr als fünf Stunden diesem Thema im Unterricht gewidmet hat. Vergleicht man dazu jene Lehrpersonen, die das Unterrichtsmaterial als sehr gut geeignet beschreiben, sieht man, dass zwar 35,5% nur bis zu 3 Stunden, jedoch auch 38,7% mehr als 5 Stunden zum Thema unterrichtet haben.

Unterrichtsmaterial / Unterrichtsstunden 2015/16 Kreuztabelle (= 258)						
			Std1516z			Gesamt
			bis 3 Stunden	4-5 Stunden	mehr als 5 Stunden	
Unterrichtsmaterial	ich würde mir besseres Material wünschen	Anzahl	13	4	0	17
		% innerhalb von Unterrichtsmaterial	76,5%	23,5%	0,0%	100,0%
	weniger gut geeignet	Anzahl	3	1	3	7
		% innerhalb von Unterrichtsmaterial	42,9%	14,3%	42,9%	100,0%
	teilweise gut geeignet	Anzahl	42	47	24	113
		% innerhalb von Unterrichtsmaterial	37,2%	41,6%	21,2%	100,0%
	gut geeignet	Anzahl	35	35	20	90
		% innerhalb von Unterrichtsmaterial	38,9%	38,9%	22,2%	100,0%
	sehr gut geeignet	Anzahl	11	8	12	31
		% innerhalb von Unterrichtsmaterial	35,5%	25,8%	38,7%	100,0%
Gesamt	Anzahl		104	95	59	258
	% innerhalb von Unterrichtsmaterial		40,3%	36,8%	22,9%	100,0%

Tabelle 20: Unterrichtsmaterial / Stunden 2015/16

Da die beiden Faktoren „ich würde mir besseres Material wünschen“ und „weniger gut geeignet“ ausdrücken, dass die Lehrperson mit dem Material nicht zufrieden ist, bietet sich an diese zu einem Faktor zusammenzufassen. Das Ergebnis wird in folgender Kreuztabelle dargestellt.

Unterrichtsmaterial (zusammengefügt) / Unterrichtsstunden 2015/16						
Kreuztabelle (n = 258)						
			Std1516z			Gesamt
			bis 3 Stunden	4-5 Stunden	mehr als 5 Stunden	
Unterrichtsmaterial	weniger	Anzahl	16	5	3	24
	gut/besseres erwünscht	% innerhalb von Unterrichtsmaterial	66,7%	20,8%	12,5%	100,0%
	teilweise gut geeignet	Anzahl	42	47	24	113
		% innerhalb von Unterrichtsmaterial	37,2%	41,6%	21,2%	100,0%
	gut geeignet	Anzahl	35	35	20	90
		% innerhalb von Unterrichtsmaterial	38,9%	38,9%	22,2%	100,0%
	sehr gut geeignet	Anzahl	11	8	12	31
		% innerhalb von Unterrichtsmaterial	35,5%	25,8%	38,7%	100,0%
Gesamt		Anzahl	104	95	59	258
		% innerhalb von Unterrichtsmaterial	40,3%	36,8%	22,9%	100,0%

Tabelle 21: Unterrichtsmaterial (zusammengefügt) / Unterrichtsstunden 2015/16

Diese Kreuztabelle zeigt abermals, dass sich bei all jenen, die das Unterrichtsmaterial als weniger gut beschreiben oder sich besseres Material wünschen würden, die Unterrichtsstunden die zum Thema „Flucht und Asyl“ genutzt wurden, eher im unteren Drittel ansiedeln. So haben von diesen 24 Lehrpersonen 16 ($\hat{=}$ 66,7%) bis zu 3 Stunden zu diesem Thema unterrichtet und nur 3 von ihnen mehr als 5 Stunden ($\hat{=}$ 12,5%).

Außerdem ist es noch interessant sich hier jene Lehrpersonen anzusehen, die das Unterrichtsmaterial zum Thema „Flucht und Asyl“ als sehr gut beschreiben. Diese erreichen nun mit einer Prozentanzahl von 38,7% den höchsten Wert in der Kreuztabelle jener Lehrpersonen die mehr als 5 Stunden zum Thema „Flucht und Asyl“ unterrichten und zeigt schon, dass hier ein Zusammenhang der beiden Variablen bestehen könnte.

Obwohl der Großteil der befragten Lehrpersonen (78,7%) das Unterrichtsmaterial als teilweise gut oder gut geeignet bezeichnen und, wird mithilfe des Chi-Quadrat-Tests nach Pearson der Zusammenhang der Variablen überprüft.

Dieser zeigt einen Wert von 0,046 und liegt somit noch knapp unter der benötigten Signifikanzgrenze. Der Test bestätigt mit diesem Wert einen Zusammenhang der Variablen. Um die Stärke des Zusammenhangs zu messen, wird der Wert des Cramer-V herangezogen. Da dieser mit 1 den perfekten Zusammenhang und mit 0 keinen Zusammenhang darstellt, muss bei dieser Analyse mit einem Wert von 0,158 angenommen werden, dass der Zusammenhang sehr gering ist.

5.6. Aktualität des Themas

Hypothese 10: Lehrpersonen widmen dem Thema „Flucht und Asyl“ im GWK-Unterricht seit dem Jahr 2015, wo sehr viele Flüchtlinge nach Österreich gekommen sind, mehr Zeit, als vorher.

Ein Vergleich der beiden Variablen mithilfe zweier Kreisdiagramme, sollte veranschaulichen, wie und ob sich die Anzahl der Unterrichtsstunden mit der Aktualität der Flüchtlingsthematik in Österreich verändert hat.

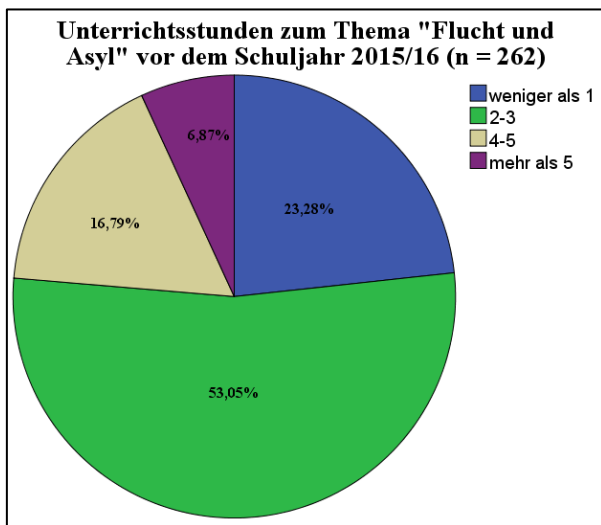


Abbildung 19: Unterrichtsstunden vor 2015/16

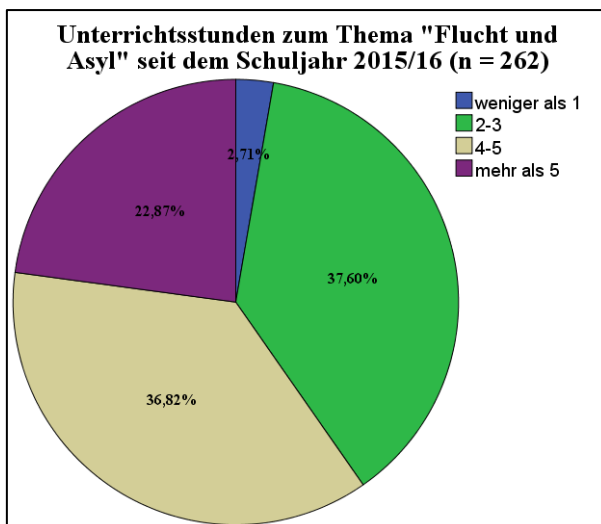
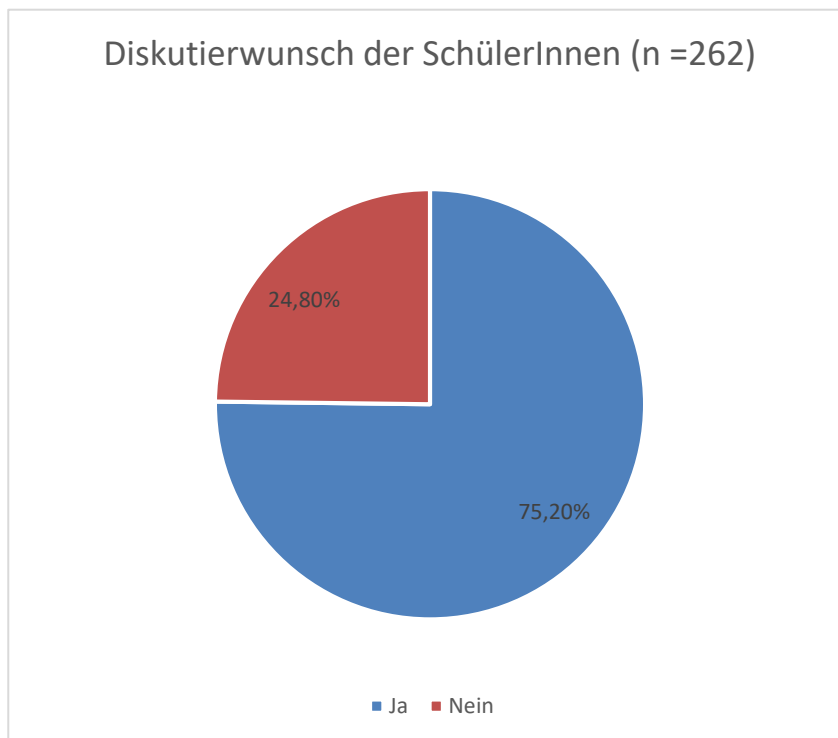


Abbildung 20: Unterrichtsstunden seit 2015/16

Vor dem Schuljahr 2015/16 haben 23,3% der befragten Lehrpersonen, unabhängig vom Lehrplan, weniger als eine Unterrichtseinheit zum Thema „Flucht und Asyl“ im GWK-Unterricht gehalten. 53,1% der befragten haben sich zwei bis drei Stunden dem Thema gewidmet, während 16,8% vier bis fünf Stunden für dieses Thema verwendet haben. 6,9% der Befragten hat mehr als fünf Stunden zum Thema „Flucht und Asyl“ gehalten.

Vergleicht man dies mit dem Schuljahr 2015/16, so erkennt man doch einen markanten Anstieg der Schulstunden zu diesem Thema. In diesem Schuljahr haben nur noch 2,7% weniger als eine Stunde und 37,6% zwei bis drei Stunden in einer Klasse zu diesem Thema unterrichtet. Beachtliche 36,8% haben sich vier bis fünf Stunden und 22,9% sogar über fünf Unterrichtsstunden mit diesem Thema beschäftigt.

Während vor dem Schuljahr 2015/16 weniger als 24% der befragten Lehrpersonen über 4 Stunden zu dem Thema unterrichtet haben, ist diese Zahl seit dem Schuljahr 2015/16 auf fast 60% der Lehrpersonen gestiegen. Die Zahl jener Lehrpersonen, die weniger als eine Stunde zu dem Thema unterrichtet hat sich auch stark verändert und so ist der Prozentsatz der Lehrpersonen von 23,3% vor dem Schuljahr 2015/16 auf 2,7% seit dem Schuljahr 2015/16 gesunken.



Die Auswertung zeigt außerdem, dass ein Großteil der SchülerInnen von sich aus über das Thema Flucht und Asyl im Unterricht diskutieren wollten ($\cong 75,2\%$).

Tabelle 22: Diskutierwunsch der SchülerInnen

5.7. Unterschiede nach soziodemographischen Variablen

Alter der Lehrperson

Untersucht man den Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrpersonen und den Einstellungen und Meinungen über Flüchtlinge so zeigt sich eine besonders interessante Konstante in den Ergebnissen, die nun näher beschrieben wird.

Um die positive beziehungsweise negative Einstellung gegenüber Flüchtlingen herausfinden zu können, wurden im Fragebogen einzelne Fragen dargestellt, die diese eruieren sollten. Setzt man die Antworten der Fragen nun mit dem Alter der Lehrpersonen in Beziehung, zeigt beispielsweise bei der Frage, ob Flüchtlinge die deutsche Sprache erlernen wollen, folgende Kreuztabelle das Ergebnis.

Alter der Lehrperson und Einstellung ob Flüchtlinge die deutsche Sprache erlernen wollen (n = 262)					
			Deutsche Sprache		
			nein	ja	Gesamt
Alter	unter 30	Anzahl	2	33	35
		% innerhalb von Alter	5,7%	94,3%	100,0%
	30-40	Anzahl	3	60	63
		% innerhalb von Alter	4,8%	95,2%	100,0%
	40-50	Anzahl	6	54	60
		% innerhalb von Alter	10,0%	90,0%	100,0%
	über 50	Anzahl	3	101	104
		% innerhalb von Alter	2,9%	97,1%	100,0%
Gesamt	Anzahl	14	248	262	
	% innerhalb von Alter	5,3%	94,7%	100,0%	

Tabelle 23: Kreuztabelle Alter der Lehrperson - Einstellung ob Flüchtlinge die deutsche Sprache erlernen wollen

Betrachtet man die Werte, fällt kein großer Unterschied auf und die Prozentwerte unterscheiden sich höchstens um 7,1%, wenn man das Augenmerk auf den höchsten sowie auf den niedrigsten Wert legt. Dies würde in diesem Fall bedeuten, dass im Altersvergleich die über 50-Jährigen am häufigsten davon überzeugt sind, dass Flüchtlinge die deutsche Sprache erlernen wollen und die 40-50-Jährigen am wenigsten.

Setzt man nun das Alter der Lehrpersonen mit der Meinung zur Obergrenze von Flüchtlingen in Österreich in Beziehung so zeigt sich, dass am häufigsten (51,4%) die Lehrpersonen unter 30 gegen eine Obergrenze sind. Wieder ist der Wert der Gruppe der 40-50-Jährigen am niedrigsten, da sich hier nur 28,3% der Personen gegen eine Obergrenze von Flüchtlingen aussprechen. Außerdem sind das jene Personen, die mit 33,3% die SchülerInnen ihrer Klassen am wenigsten oft dazu motivieren, selbst aktiv zu werden um Flüchtlinge zu unterstützen. Im Vergleich dazu motivieren 57,7% der über 50-Jährigen, 46% der 30-40-Jährigen und 45,7% der unter 30-jährigen Lehrpersonen ihre SchülerInnen Unterstützung anzubieten.

Da auch bei der Frage nach der persönlichen Verantwortung Flüchtlingen zu helfen die 40-50-Jährigen mit 36,7% jene Gruppe waren die sich am wenigsten verantwortlich fühlt Flüchtlingen zu helfen, wird der Zusammenhang zwischen der persönlichen Verantwortung und dem Alter der Lehrperson überprüft. Mit einem Wert von 0,006 zeigt der Chi-Quadrat Test nach Pearson einen signifikanten Zusammenhang. Berechnen wir dazu noch die Stärke des Zusammenhangs mithilfe des Cramer-V so zeigt dieser mit einem Wert von 0,217 eine mittlere Stärke zwischen den beiden Variablen. Es kann also behauptet werden, dass ein Zusammenhang zwischen der persönlichen Verantwortung Flüchtlingen zu helfen und der jeweiligen Altersstufe besteht.

Unterschiede der verschiedenen Altersgruppen finden wir auch in der Häufigkeit des Kontakts. 42,9% der unter 30-Jährigen, 42,9% der 30-40-Jährigen sowie 35% der 40-50-Jährigen und 48,1% der über 50-Jährigen hatte bereits vor dem Sommer 2015 Kontakt mit Flüchtlingen. Auffallend ist hier auch, dass genau die Gruppe der 40-50-Jährigen jene Gruppe ist, die am wenigsten Kontakt hatte.

Der Vergleich mit dem Kontakt, der erst seit dem Sommer 2015 stattgefunden hat zeigt, dass die jungen LehrerInnen mit 74,3% den häufigsten Kontakt mit Flüchtlingen hatten. Aufsteigend mit dem Lebensalter sinken die Prozentwerte bis 63,5% bei den über 50-Jährigen.

Betrachten wir abschließend zum Alter noch den Zusammenhang mit der Unterstützung von Flüchtlingen. Im Allgemeinen zeigt sich, dass von jeder Altersgruppe mindestens 75% der Befragten Flüchtlinge unterstützt haben. Am häufigsten unterstützen die über 50-Jährigen Flüchtlinge (88,5%). Einen signifikanten Zusammenhang finden wir bei der Unterstützung durch Geldspenden an eine Hilfsorganisation und dem Alter der Lehrpersonen. Von 20% bei den unter 30-Jährigen steigt der Wert kontinuierlich mit dem Alter bis 50% bei den über 50-Jährigen. Der Chi-Quadrat Test zeigt mit einem Wert von 0,000 einen signifikanten

Zusammenhang und Cramer-V beweist mit einem Wert von 0,261, dass die Stärke des Zusammenhangs durchaus erwähnenswert ist. Es kann behauptet werden, dass die Unterstützung durch Geld an eine Hilfsorganisation vom Alter der Lehrperson abhängig ist.

Welchen Zusammenhang das Alter und die Intensität des Themas im Unterricht hat, veranschaulicht folgende Kreuztabelle.

Alter der Lehrperson und Stunden im Schuljahr 2015/16 zum Thema „Flucht und Asyl“ (n= 258)						
		Stunden im Schuljahr 2015/16				
			bis 3 Stunden	4-5 Stunden	mehr als 5 Stunden	Gesamt
Alter	unter 30	Anzahl	10	18	6	34
		% innerhalb von Alter	29,4%	52,9%	17,6%	100,0%
	30-40	Anzahl	23	27	12	62
		% innerhalb von Alter	37,1%	43,5%	19,4%	100,0%
	40-50	Anzahl	19	21	19	59
		% innerhalb von Alter	32,2%	35,6%	32,2%	100,0%
	über 50	Anzahl	52	29	22	103
		% innerhalb von Alter	50,5%	28,2%	21,4%	100,0%
Gesamt		Anzahl	104	95	59	258
		% innerhalb von Alter	40,3%	36,8%	22,9%	100,0%

Tabelle 24: Alter der Lehrperson - Stunden im Schuljahr 2015/16 zum Thema "Flucht und Asyl"

Die Kreuztabelle zeigt, wie sich die Anzahl der verwendeten Unterrichtseinheiten zum Thema „Flucht und Asyl“ je nach Altersstufe der Lehrperson verteilen. Die Werte die in der Tabelle besonders herausragen sind jene, die innerhalb einer Altersstufe über 50% erreichen. Diese beiden Werte zeigen vor allem, dass sich Lehrpersonen mit einem Alter unter 30 eher mehr Stunden mit dem Thema „Flucht und Asyl“ im Unterricht beschäftigen, als jene die bereits über 50 Jahre alt sind. Interessant ist auch, dass sich in jeder Altersklasse die höchsten Werte jeweils in der Mitte, also bei 4-5 Unterrichtsstunden ansiedeln. Einzige Ausnahme ist die Altersklasse „über 50“. Da die Werte von bis zu 3 Stunden, wie weiter oben bereits erwähnt, zusammengefasst wurden, kann die Tendenz zur Mitte in diesem Fall auch ausgeschlossen werden. Die Kreuztabelle zeigt doch einen beträchtlichen Unterschied vor allem zwischen den Lehrpersonen unter 50 und jenen die dieses Alter bereits erreicht haben. Während in der Altersgruppe der „unter 30-Jährigen“ noch 70,50% der Lehrpersonen mehr als 4 Stunden zum

Thema „Flucht und Asyl“ unterrichtet haben, waren es bei der Altersgruppe „30-40“ 62,90%, bei der Altersgruppe „40-50“ 67,8% und bei jenen Lehrpersonen, die bereits über 50 Jahre alt sind nur noch 49,6%.

Da aufgrund der Kreuztabelle ein Zusammenhang der beiden Variablen vermutet wird, wird die Signifikanz mithilfe des Chi-Quadrat-Tests nach Pearson überprüft. Der Wert 0,041 liegt unter der Signifikanzgrenze von 0,05 und zeigt somit, dass mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% ein Zusammenhang besteht. Die Überprüfung des Zusammenhangs in Form von Cramer-V zeigt mit einem Wert von 0,160, dass ein sehr geringer Zusammenhang vorliegt. Es kann also behauptet werden, dass zwischen der Anzahl der Unterrichtsstunden zum Thema „Flucht und Asyl“ und dem Alter ein geringer Zusammenhang besteht.

Geschlecht der Lehrperson

Sowohl bei der Kontakthäufigkeit vor dem Sommer 2015 als auch danach gibt es keine deutlichen Unterschiede, zwischen Männern und Frauen.

Unterschiede finden sich vor allem bei der Unterstützung von Flüchtlingen. 89% der befragten Frauen und 75,9% der befragten Männer haben Flüchtlinge seit dem Sommer 2015 unterstützt. Vor allem bei den Sachspenden direkt an die Flüchtlinge (Frauen 46,8% und Männer 30,6%) und bei den Sachspenden an eine Hilfsorganisation (Frauen 54,5% und Männer 35,2%) gibt es große Unterschiede nach dem Geschlecht.

Relativ einig sind sich die befragten Lehrerinnen und Lehrer bei der Frage, ob Flüchtlinge die deutsche Sprache erlernen wollen.

Während 59,1% der Damen für eine Obergrenze stimmen, sind es bei Herren 67,6% Befürworter der Obergrenze. Die weiblichen Befragten fühlen sich auch eher verantwortlich Flüchtlingen zu helfen (51,9%) als die männlichen Teilnehmer der Studie (47,2%). Außerdem motivieren 51,9% der Lehrerinnen ihre SchülerInnen Flüchtlinge zu unterstützen, während bei den Lehrern nur 41,7% zur Unterstützung motivieren.

Die Überprüfung des Zusammenhangs des Geschlechts der Lehrperson und der persönlichen Einstellung gegenüber Flüchtlingen hat gezeigt, dass kein signifikanter Zusammenhang besteht ($p > 0,05$).

Folgende Kreuztabelle stellt den Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrperson und den Unterrichtsstunden, die diese zum Thema „Flucht und Asyl“ verwendet hat dar.

Geschlecht der Lehrperson und die Stunden im Schuljahr 2015/16 (n = 258)						
			Stunden im Schuljahr 2015/16			
			bis 3 Stunden	4-5 Stunden	mehr als 5 Stunden	Gesamt
Geschlecht	weiblich	Anzahl	56	59	36	151
		% innerhalb von Geschlecht	37,1%	39,1%	23,8%	100,0%
	männlich	Anzahl	48	36	23	107
		% innerhalb von Geschlecht	44,9%	33,6%	21,5%	100,0%
Gesamt		Anzahl	104	95	59	258
		% innerhalb von Geschlecht	40,3%	36,8%	22,9%	100,0%

Tabelle 25: Geschlecht der Lehrperson - Stunden im Schuljahr 2015/16 zum Thema „Flucht und Asyl“

Wie bereits in der Kreuztabelle ersichtlich, gibt es keinen deutlichen Unterschied beim Geschlecht der Lehrperson bezogen auf die Stunden, die diese im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts zum Thema „Flucht und Asyl“ im Schuljahr 2015/16 gehalten hat.

Stadtgröße der Schule

Mithilfe der folgenden Kreuztabelle sollte herausgefunden werden, ob ein Zusammenhang zwischen der Stadtgröße, in der die Schule ist und den Unterrichtsstunden, die genutzt wurden um das Thema „Flucht und Asyl“ zu behandeln besteht.

Stadtgröße der Schule und die Flüchtlingsunterstützung (n = 262)					
			Flüchtlingsunterstützung		
			Ja	Nein	Gesamt
Stadtgröße	bis 5.000 Einwohner	Anzahl	39	6	45
		% innerhalb von Stadtgröße	86,7%	13,3%	100,0%
	bis 50.000 Einwohner	Anzahl	97	14	111
		% innerhalb von Stadtgröße	87,4%	12,6%	100,0%
	über 50.000 Einwohner	Anzahl	83	23	106
		% innerhalb von Stadtgröße	78,3%	21,7%	100,0%
Gesamt	Anzahl	219	43	262	
	% innerhalb von Stadtgröße	83,6%	16,4%	100,0%	

Tabelle 26: Stadtgröße der Schule - Flüchtlingsunterstützung

Die Analyse des Zusammenhangs zwischen der Stadtgröße der Schule und der Unterstützung von Flüchtlingen ergibt, dass der Großteil der befragten Lehrpersonen Flüchtlinge unterstützt,

jedoch dieser Prozentwert in größeren Städten von über 50.000 Einwohnern am geringsten ist. Betrachtet man nun dazu noch die verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten zeigt sich, dass jene Lehrpersonen, die in einer Stadt unterrichten, die bis zu 5000 Menschen beheimatet, sowohl bei den Sach- und Geldspenden direkt an Flüchtlinge, als auch bei den Geldspenden an eine Hilfsorganisation und bei der Bereitstellung einer Unterkunft den höchsten Prozentwert erreichen. Die Lehrpersonen aus den größeren Städten mit über 50.000 Einwohner haben bei allen Unterstützungsmöglichkeiten den geringsten Wert. Ausnahme bildet die Unterstützung durch Sprachunterricht, wo diese Bevölkerungsgruppe mit 20,8% den höchsten Wert erreicht.

Gemessen an der Stadtgröße in der sich die Schule befindet, konnten keine bedeutenden Unterschiede beziehungsweise Zusammenhänge bei den Fragen nach der Einstellung und den Meinungen zu Flüchtlingen herausgefunden werden ($p > 0,05$).

Stadtgröße der Schule und Stunden im Schuljahr 2015/16 (n = 258)						
			Stunden im Schuljahr 2015/16			Gesamt
			bis 3 Stunden	4-5 Stunden	mehr als 5 Stunden	
Stadtgröße	bis 5.000 Einwohner	Anzahl	16	21	7	44
		% innerhalb von Stadtgröße	36,4%	47,7%	15,9%	100,0%
	bis 50.000 Einwohner	Anzahl	53	34	23	110
		% innerhalb von Stadtgröße	48,2%	30,9%	20,9%	100,0%
	über 50.000 Einwohner	Anzahl	35	40	29	104
		% innerhalb von Stadtgröße	33,7%	38,5%	27,9%	100,0%
Gesamt	Anzahl		104	95	59	258
	% innerhalb von Stadtgröße		40,3%	36,8%	22,9%	100,0%

Tabelle 27: Stadtgröße der Schule - Stunden im Schuljahr 2015/16 zum Thema "Flucht und Asyl"

Interessant ist hier, dass sowohl in den kleinen Städten mit bis zu 5000 Einwohnern, als auch in den großen Städten, die über 50.000 Einwohner beheimaten, mehr als 60% der Geographie und Wirtschaftskunde LehrerInnen mehr als 4 Stunden zu diesem Thema unterrichten. Nur in den Städten die eine Größe von bis zu 50.000 Einwohnern fasst, unterrichten nur 51,8% der Lehrpersonen mehr als 4 Stunden zum Thema „Flucht und Asyl“. Die Überprüfung des

Zusammenhang mithilfe des Chi-Quadrat-Tests zeigt mit dem Wert von $p = 0,09$ keinen signifikanten Zusammenhang. Dies ist vermutlich auch darauf zurück zu führen, dass es keinen Anstieg oder Abfall der Werte in Bezug auf die Stadtgröße gibt und sich besonders die Lehrpersonen aus den kleineren Städten und jene aus den größeren sehr ähnlich verhalten was die Stundenanzahl betrifft.

Die Variable des Schultyps

Schultyp / Stunden im Schuljahr 2015/16 (n= 256)						
		Stunden im Schuljahr 2015/16				
			bis 3 Stunden	4-5 Stunden	mehr als 5 Stunden	Gesamt
Schultyp	AHS	Anzahl	61	57	32	150
		% innerhalb von Schultyp	40,7%	38,0%	21,3%	100,0%
	BHS	Anzahl	43	38	25	106
		% innerhalb von Schultyp	40,6%	35,8%	23,6%	100,0%
Gesamt	Anzahl		104	95	57	256
	% innerhalb von Schultyp		40,6%	37,1%	22,3%	100,0%

Tabelle 28: Schultyp - Stunden im Schuljahr 2015/16 zum Thema "Flucht und Asyl"

Die Schultypen wurden in die zwei Hauptkategorien AHS und BHS zusammengefasst, da die Personenanzahl der jeweiligen Schulform zu gering ist. Gut zu erkennen ist, dass sich die Lehrpersonen der allgemein bildenden Schulen und jene der berufsbildenden höheren sehr ähnlich sind bei der Anzahl der Stunden zum Thema „Flucht und Asyl“. Zwei Interessante Vergleichswerte werden dennoch herausgehoben. Einerseits liegt die Stundenanzahl bei 58,3% der befragten Lehrpersonen die an einer Schule mit dem Schwerpunkt Kindergartenpädagogik unterrichten bei mehr als 5 Stunden. Der Vergleich mit den Lehrpersonen, die in einer Handelsakademie unterrichten zeigt, dass dort nur 18,4% der befragten Lehrpersonen mehr als 5 Stunden zum Thema „Flucht und Asyl“ unterrichten. Da die Anzahl der Lehrpersonen bei diesem Beispiel sehr gering ist (7 Lehrpersonen der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik und 9 der Handelsakademie), lässt sich kein Zusammenhang überprüfen.

6. Diskussion

6.1. Hypothesenüberprüfung

Frage 1: Welche Zusammenhänge gibt es zwischen der Einstellung und den Werten der Lehrperson zum Thema „Flucht und Asyl“ und dem gestalteten Unterricht dazu?

Hypothese 1: Wenn Lehrpersonen eine positive Einstellung gegenüber Flüchtlingen haben, dann sprechen sie im GWK-Unterricht mehr über das Thema „Flucht und Asyl“, als Lehrpersonen, die eine negativere Einstellung haben.

Die Einstellung der Lehrperson gegenüber Flüchtlingen wirkt sich nicht signifikant genug auf die Stundenanzahl zum Thema „Flucht und Asyl“ im GWK-Unterricht aus und somit kann diese Hypothese nicht bestätigt werden.

Hypothese 2: Wenn GWK-LehrerInnen eine positive Einstellung gegenüber Flüchtlingen haben, dann sind sie eher der Meinung, dass das Thema „Flucht und Asyl“ im GWK Unterricht behandelt werden sollte, als GWK-LehrerInnen mit negativer Einstellung.

Da kein ausreichender signifikanter Zusammenhang der Variablen gefunden wurde, wird die Hypothese 2 verworfen.

Hypothese 3: Wenn Lehrpersonen eine positive Einstellung gegenüber Flüchtlingen haben, dann wurde das Thema „Flucht und Asyl“ in der Vergangenheit eher behandelt, als von Lehrpersonen mit einer negativen Einstellung.

Die Ermittlung hat gezeigt, dass die Hypothese mithilfe dieser Ausarbeitung nicht bestätigt werden kann und somit kann man behaupten, dass kein signifikanter Zusammenhang besteht, zwischen der Einstellung der Lehrperson gegenüber Flüchtlingen und der Anzahl der Schulstunden, die vor dem Jahr 2015 zum Thema „Flucht und Asyl“ im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht verwendet wurden.

Hypothese 4: Wenn Lehrpersonen der Ansicht sind, dass ein gutes Hintergrundwissen über Flucht und Asyl zu mehr Empathie und Verständnis führt, dann wird das Thema intensiver im Unterricht behandelt werden.

Da die Verteilung der Meinung der Lehrpersonen zum Hintergrundwissen sehr gering ist, kann diese Hypothese nicht beantwortet werden. Eine Überprüfung der Daten würde zu keinem ausreichenden Ergebnis kommen.

Frage 2: Welche Auswirkungen hat der persönliche Kontakt der Lehrperson mit Flüchtlingen (privat sowie schulisch) auf deren Unterricht?

Hypothese 5: Je mehr Kontakt die Lehrperson selbst mit Flüchtlingen hatte, umso eher nimmt sie mit ihren SchülerInnen im Rahmen des Unterrichts Kontakt mit Flüchtlingen auf.

Im Hinblick auf den Kontakt der Lehrperson seit dem Sommer 2015 kann die Hypothese nicht bestätigt werden. Die Analyse hat jedoch einen Zusammenhang des Kontakts der Lehrperson vor 2015 mit der Kontaktaufnahme im Rahmen des Unterrichts gezeigt und somit kann diese Hypothese teilweise bestätigt werden.

Hypothese 6: Je intensiver der persönliche Kontakt der Lehrperson zu Flüchtlingen ist, desto intensiver behandelt die Lehrperson das Thema „Flucht und Asyl“ im GWK-Unterricht.

Diese Hypothese kann bestätigt werden. Die Forschung hat ergeben, dass ein Zusammenhang zwischen der Kontakthäufigkeit und der Intensität des Themas im Unterricht besteht.

Hypothese 7: Wenn sich Lehrpersonen persönlich verantwortlich fühlen Flüchtlingen zu helfen, dann nehmen sie sich mehr Zeit um das Thema „Flucht und Asyl“ im Unterricht zu behandeln, als Lehrpersonen, die sich nicht persönlich verantwortlich fühlen zu helfen.

Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der persönlichen Verantwortung Flüchtlingen zu helfen und dem Zeitaufwand im Unterricht für das Thema gefunden werden. Somit muss die Hypothese verworfen werden.

Hypothese 8: Wenn Lehrpersonen selbst positiven Kontakt zu Flüchtlingen hatten, dann motivieren sie ihre SchülerInnen eher selbst aktiv zu werden, als Lehrpersonen, die negativen Kontakt zu Flüchtlingen hatten.

Da nur sehr wenige Lehrpersonen negativen Kontakt zu Flüchtlingen hatten, konnte diese Hypothese anhand der Daten des Fragebogens nicht überprüft werden.

Frage 3: In welcher Weise beeinflusst die Zufriedenheit der Lehrperson mit dem zur Verfügung stehenden Material den Unterricht zu dem Thema?

Hypothese 9: Je zufriedener die Lehrperson mit dem Material ist, das zum Thema „Flucht und Asyl“ zur Verfügung steht, desto mehr wird das Thema im GWK-Unterricht behandelt.

Nicht signifikant genug ist der Zusammenhang der Zufriedenheit der Lehrperson mit dem Unterrichtsmaterial und der Zeit, die aufgewendet wird um das Thema „Flucht und Asyl“ im Unterricht zu behandeln. Deshalb kann Hypothese 9 nicht bestätigt werden.

Frage 4: Steigt mit der Aktualität des Themas in der Gesellschaft auch jene im Klassenzimmer?

Hypothese 10: Lehrpersonen widmen dem Thema „Flucht und Asyl“ im GWK-Unterricht seit dem Jahr 2015, wo sehr viele Flüchtlinge nach Österreich gekommen sind, mehr Zeit, als vorher.

Die Analyse hat einen deutlichen Anstieg der Unterrichtseinheiten im Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht zum Thema „Flucht und Asyl“ gezeigt. Die Hypothese kann also bestätigt werden.

6.2. *Einstellung und Verhalten der Lehrpersonen*

Die größte Herausforderung dieser Arbeit war es die persönliche Einstellung der Lehrpersonen herauszufinden. Schon bei der Abfrage dieser Einstellung, kann sich diese nach der sozialen Erwünschtheit oder der eigenen Wunschvorstellung ändern und somit war dies eine besondere Schwierigkeit. Solch intervenierende Variablen, wie beispielsweise die soziale Erwünschtheit, wurden bestmöglich ausgeschaltet, wobei die Autorin aber trotzdem davon ausgeht, dass diese in dieser Forschungsarbeit eine große Rolle spielen. Die statistische Auswertung konnte jedoch einige interessante Ergebnisse liefern, die die Einstellung und das Verhalten der Lehrpersonen beschreiben.

Im Fragebogen wurden nicht nur die persönlichen Meinungen und Einstellungen zur Flüchtlingsthematik abgefragt, sondern auch teilweise das eigene Verhalten mit geflüchteten Menschen.

Das Ergebnis dieser Studie hat gezeigt, dass Lehrpersonen generell eine positive Einstellung gegenüber Flüchtlingen aufweisen. Dies zeigte sich unter anderem darin, dass sich ein Großteil der Lehrpersonen verantwortlich fühlt Flüchtlingen zu helfen und mehr als 80% der befragten LehrerInnen diese auch persönlich auf unterschiedlichste Weise unterstützt haben. Vor allem wurden die Flüchtlinge von den Lehrpersonen mit Sachspenden unterstützt. Besonders überraschend ist aus der Sicht der Autorin, dass über 80% der Lehrpersonen bereits Flüchtlinge unterstützt haben. Spannend ist dazu aber, dass sich nur 50% der Lehrpersonen verantwortlich fühlen Flüchtlingen zu helfen. Dieses Ergebnis zeigt, wie schon im Theorieteil erörtert, dass Einstellung und Verhalten nicht immer kongruent ist.

Es könnte dazu die Hypothese aufgestellt werden, dass Lehrpersonen allgemein eher positiver gegenüber Flüchtlingen eingestellt sind als Personen, die diesen Beruf nicht gewählt haben. Wie zu Beginn dieser Arbeit bereits beschrieben, haben Studien bereits gezeigt, dass mit höherer Schulbildung und Bildungsniveau auch die Akzeptanz und Zustimmung zur Zuwanderung von Flüchtlingen steigt. (vgl. LEBHART & MÜNZ 1999:35; HOLZER & MÜNZ 1994: 27f.)

Ein spannendes Ergebnis zeigt sich auch im Altersvergleich der Lehrpersonen. In diesem Zusammenhang hat die Studie gezeigt, dass die Altersgruppe der 40-50-jährigen Lehrpersonen die negativste Einstellung gegenüber Flüchtlingen hat.

Untersucht wurde unter anderem auch die Kontakthäufigkeit der Lehrperson mit Flüchtlingen. Es konnte gezeigt werden, dass Lehrpersonen sehr häufig Kontakt mit Flüchtlingen haben und diese Kontakthäufigkeit seit dem Sommer 2015 nochmals gestiegen ist. Außerdem konnte die Studie zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Kontakt vor dem Sommer 2015 und dem Kontakt nach dem Sommer 2015 mit Flüchtlingen besteht. Hatten Lehrpersonen schon vor dem Sommer 2015 Kontakt mit Flüchtlingen, hatten sie nach dem Sommer 2015 signifikant mehr Kontakt als jene, die vor dem Sommer 2015 noch keinen Kontakt zu Flüchtlingen hatten. Dies zeigt laut der Autorin das soziale Engagement dieser LehrerInnen und deren soziale Kompetenz im Umgang mit Migration und Integration. Interessant ist, dass die 40-50-jährigen Lehrpersonen vor dem Sommer 2015 den wenigsten Kontakt hatten und die über 50-Jährigen den häufigsten. Im Vergleich dazu hatten seit dem Sommer 2015 die jüngsten Lehrpersonen, also die unter 30-Jährigen, den häufigsten Kontakt.

Dass etwa 40% der Lehrpersonen der Meinung sind, dass das Thema in allen Fächern unterrichtet werden sollte, zeigt laut der Autorin, dass nur diese Personen den Grundsatzterlass zur Politischen Bildung auch als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip sehen oder eventuell noch immer nicht wissen, dass Politische Bildung über den Grundsatzterlass geregelt ist. (vgl. BMBF 2015:1; FAßMANN & MÜNZ 1991: 4) Erstaunlicherweise haben die Lehrpersonen am Häufigsten geantwortet, dass das Thema in Geographie und Wirtschaftskunde behandelt werden sollte. Dies macht den Bezug zum eigenen Fach deutlich. Interessant wäre es dies Frage allen Lehrpersonen zu stellen, um herausfinden zu können ob diese Meinung auch Lehrpersonen teilen, die Geographie und Wirtschaftskunde nicht unterrichten.

Die Studie hat außerdem gezeigt, dass mehr als dreiviertel der befragten Lehrpersonen dafür sind, dass Flüchtlingskinder zumindest teilweise und für einen gewissen Zeitraum in eigenen Klassen unterrichtet werden sollten. Dies zeigt laut der Meinung der Autorin, dass der gemeinsame Unterricht mit Flüchtlingen vermutlich häufig Schwierigkeiten bereitet und dass vor allem durch das Sprachdefizit Verständnisprobleme in vielen Fächern auftreten.

Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen hat sich für eine Obergrenze von Flüchtlingen ausgesprochen. Intervenierende Variablen konnten bei dieser Frage nicht berücksichtigt werden, doch die Autorin geht davon aus, dass beispielsweise die aktuelle Situation im jeweiligen Lebensumfeld auch Auswirkungen auf die Einstellung zu einer Obergrenze von

Asylanträgen hat. Da die Studie zu einer Zeit gemacht wurde, in der sehr viele Asylanträge in Österreich gestellt wurden, wird auch dies als Einflussfaktor vermerkt.

6.3. Intensität des Themas „Flucht und Asyl“ im Unterricht

Die Erfassung der Intensität des Themas im GWK-Unterricht hat gezeigt, dass es zwischen den berufsbildenden höheren Schulen und den allgemeinbildenden höheren Schulen keinen Unterschied gibt. Des Weiteren unterrichten LehrerInnen nur geringfügig mehr zu dem Thema als Lehrer.

Die statistische Auswertung deutet an, dass sich mit der Flüchtlingssituation im Sommer 2015 auch der Unterricht zu dem Thema verändert hat und die Anzahl der Stunden deutlich gestiegen ist. Dies ist sicherlich auch auf die Aktualität des Themas zurück zu führen und zeigt, dass Österreichs Geographie und Wirtschaftskunde LehrerInnen ihren Unterricht aktuellen Situationen anpassen und aktuelle Themen aufgreifen. Dass nur 4 der 262 befragten Personen das Thema seit dem Sommer 2015 im GWK-Unterricht gar nicht behandelt haben und 16 es nur in jenen Klassen behandelten, wo es auch der Lehrplan vorsieht zeigt laut der Autorin, dass der Grundsatzterlass der Politischen Bildung, der im Theorieteil beschrieben wurde, zumindest bei dieser Thematik im GWK-Unterricht vom Großteil der Lehrpersonen gelebt wird.

Besonders interessant ist aus der Sicht der Autorin auch, dass so viele SchülerInnen von sich aus über das Thema im Unterricht sprechen wollen. Dies zeigt, dass ein großes Interesse zu diesem Thema herrscht und dass SchülerInnen sehr wohl im Unterricht über aktuelle Themen sprechen wollen. In diesem Kontext kann wieder auf die Wichtigkeit der Politischen Bildung aufmerksam gemacht werden, die nicht nur als fächerübergreifendes Prinzip gilt, sondern auch immer wieder zur Selbstreflexion der Lehrperson anregen soll, welchen Beitrag der eigene Unterricht zur Politischen Bildung leistet. Außerdem gilt es an der Lebenswelt und den Interessen der SchülerInnen anzuknüpfen, damit schülerInnenorientierter Unterricht gelingen kann. (vgl. PICHLER 2006: 105f.) Außerdem kann durch dieses Ergebnis betont werden, wie wichtig es ist, aktuelle Themen im Unterricht aufzugreifen und an die Lebenswelt der SchülerInnen anzuknüpfen. (vgl. DIENDORFER et. al. 2010: 5)

Dass sich fast alle Lehrpersonen einig waren, dass Hintergrundwissen über Flucht zu Verständnis führt haben auch schon Diendorfer und weitere Autoren festgehalten. Denn nur durch Wissen und persönlichen Erfahrungen mit dem Thema Migration und Flucht kann eine Wertebasis gebildet werden. (vgl. DIENDORFER et.al. 2010: 6)

Ein spannendes Ergebnis der Studie liefert die Frage, welche Themen im Unterricht im Kontext von „Flucht und Asyl“ behandelt wurden. Fast alle Lehrpersonen, die sich im Unterricht dem Thema widmen, besprechen Gründe, die zur Flucht führen. Dies zeigt der Meinung der Autorin nach, dass die Lehrpersonen vor allem daran interessiert sind, die Aufklärung der Flucht zu kommunizieren und nicht nur die aktuelle Situation zu erklären.

6.4. Zusammenhänge der Einstellung der Lehrpersonen und dem zum Thema „Flucht und Asyl“ gestalteten Unterricht

Die Hauptanalyse dieser empirischen Untersuchung war, ob es zwischen der Einstellung der Lehrperson gegenüber Flüchtlingen und dem zum Thema „Flucht und Asyl“ gestalteten Unterricht signifikante Zusammenhänge gibt. Dass dies der Fall ist, konnte nur teilweise herausgefunden werden. Es hat sich gezeigt, dass Lehrpersonen generell sehr positiv gegenüber Flüchtlingen eingestellt sind und somit führte das zu einer erschwerten Analyse der Ergebnisse.

Ein besonderes Ergebnis im Rahmen dieser Arbeit ist jedoch, dass vor allem die Kontakthäufigkeit vor dem Sommer 2015 einen signifikanten Zusammenhang mit der Anzahl der Unterrichtsstunden zeigt. Die Autorin geht davon aus, dass jene Lehrpersonen, die schon vor 2015 Kontakt mit Flüchtlingen hatten über mehr Erfahrung mit Flüchtlingen verfügen und sich dieser Kontakt auf die Einstellung der jeweiligen Person, wie bereits im Theorieteil beschrieben, auswirkt und diesen intensiviert.

Positiv zu sehen ist, dass die Analyse ergeben hat, dass mehr als ein Viertel der Lehrpersonen im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts Kontakt mit Flüchtlingen aufgenommen hat. Dass dies in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Kontakt der Lehrperson vor dem Sommer 2015 steht zeigt wiederum, dass sich besonders der Kontakt der Lehrperson mit Flüchtlingen auf den Unterricht auswirkt. Es hat sich gezeigt, dass Lehrpersonen, die regelmäßig vor 2015 Kontakt mit Flüchtlingen hatten, mehr als doppelt so häufig im Rahmen des Unterrichts Kontakt mit Flüchtlingen aufgenommen haben, als

LehrerInnen, die keinen Kontakt zu Flüchtlingen hatten. Dies könnte laut der Autorin auch unter Anderem damit zu tun haben, dass diese Lehrpersonen schon Kontakt zu Institutionen oder Organisationen für Flüchtlinge und Asylsuchende hatten und somit eine Projektarbeit mit der Klasse erleichtert wurde.

Dieses Ergebnis zeigt, wie bereits Lebhart und Münz (1999) feststellen konnten, dass sich der Kontakt zu Flüchtlingen, positiv auf die Einstellung und Meinung zu Flüchtlingen auswirkt. Kontakt trägt nicht nur dazu bei, dass Vorurteile abgebaut werden, sondern wie in dieser Studie gezeigt werden konnte auch, dass sich Lehrpersonen der Thematik intensiver im Unterricht widmen. (vgl. LEBHART & MÜNZ 1999: 95)

Mit dieser Annahme könnte man auch eventuell begründen, wieso die Altersgruppe der 40-50-Jährigen oftmals am negativsten gegenüber Flüchtlingen eingestellt ist. Diese Einstellung zeigt sich beispielsweise bei der Verantwortlichkeit zu helfen als auch bei der Befürwortung der Obergrenze. Diese Altersgruppe hatte vor dem Sommer 2015 am wenigsten Kontakt zu Flüchtlingen. Es könnte die Vermutung aufgestellt werden, dass sich diese Häufigkeit des vergangenen Kontakts auf die darauffolgende Einstellung gegenüber Flüchtlingen, wie oben beschrieben, ausgewirkt hat.

Die Analyse des Zusammenhangs, zwischen der persönlichen Unterstützung von Flüchtlingen und den Stunden die für das Thema im Unterricht verwendet wurden, hat knapp keinen signifikanten Zusammenhang gezeigt und somit kann das Ergebnis nicht auf die Grundgesamtheit geschlossen werden. Dennoch hat es für die befragten Lehrpersonen gezeigt, dass jene Personen, die Flüchtlinge nicht unterstützen auch weniger Stunden zu diesem Thema unterrichtet haben als jene, die Flüchtlinge persönlich unterstützt haben.

Das zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterial zum Thema „Flucht und Asyl“ beschreiben die befragten Lehrpersonen als eher gut, wobei aber nur circa die Hälfte der Lehrpersonen das Material in den Lehrbüchern als gut beschreiben würde. Auffallend ist hier der Zusammenhang, dass jene Lehrpersonen die weniger zufrieden mit dem Unterrichtsmaterial waren, auch weniger zu diesem Thema unterrichtet haben. Es konnte jedoch nur ein geringer Zusammenhang festgestellt werden.

Ein weiteres Ergebnis dieser Studie ist es, dass zwischen der persönlichen Verantwortung Flüchtlingen zu helfen und der Meinung ob das Thema in allen Fächern behandelt werden

sollte, ein Zusammenhang besteht. Wiederum kann dazu angeführt werden, dass nur knapp 40% der Lehrpersonen der Meinung sind, dass das Thema in allen Fächern behandelt werden sollte. Dies zeigt, dass der Grundsatzterlass der Politischen Bildung nicht von allen Lehrpersonen anerkannt wird, oder sie diesen gar nicht kennen. (vgl. FASSMANN & MÜNZ 1991: 4)

7. Zusammenfassung und Ausblick

Zu Beginn wurde die Frage aufgestellt, inwiefern sich die persönliche Einstellung der Lehrpersonen gegenüber Flüchtlingen und Asylsuchenden auf die Inhalte und die Umsetzung der Thematik „Flucht und Asyl“ im österreichischen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht auswirkt. Obwohl im letzten Kapitel, die Ergebnisse und Zusammenhänge erläutert und interpretiert wurden, werden sie abschließend noch kurz zusammengefasst und erörtert. Es muss festgehalten werden, dass es noch große Defizite in der Forschung zu dieser Thematik gibt. Wie und ob die persönliche Einstellung den Unterricht beeinflusst, wurde kaum untersucht und nur wenige AutorInnen haben sich bisher Gedanken darüber gemacht.

Zusammenfassend kann man sagen, dass laut dieser Forschung die Einstellung der Lehrperson teilweise den Unterricht und die Intensität des Themas „Flucht und Asyl“ beeinflusst und in einem Zusammenhang stehen. Dass Lehrpersonen generell positiv gegenüber Flüchtlingen eingestellt sind und Lehrpersonen sehr häufig Flüchtlinge unterstützen zeigt, das Engagement der österreichischen Geographie- und WirtschaftskundelehrerInnen. Sehr viele Lehrpersonen hatten bereits Kontakt zu Flüchtlingen und haben sich auch bereit erklärt, diese in unterschiedlichsten Formen zu unterstützen.

Vor allem die Häufigkeit des Kontakts der Lehrpersonen zu Flüchtlingen vor dem Sommer 2015 hat sich positiv auf die jeweilige Einstellung und den Unterricht zu diesem Thema ausgewirkt. Je häufiger dieser Kontakt mit Flüchtlinge stattfand, desto intensiver haben sich die Lehrpersonen dem Thema gewidmet. Außerdem konnte herausgefunden werden, dass sich diese Häufigkeit des Kontakts auch darauf auswirkt, ob man im Rahmen des Unterrichts mit den SchülerInnen Kontakt zu Flüchtlingen aufnimmt.

Dass Projekte im Rahmen des Unterrichts mit Flüchtlingen möglich sind und diese auch gemacht werden verdeutlicht, dass es zumindest einem Viertel der Lehrpersonen wichtig ist,

dass auch die SchülerInnen Kontakt zu Flüchtlingen haben. Durch diesen Kontakt können Vorurteile abgebaut werden und es kann direkt erlebbar gemacht werden, was es bedeutet fliehen zu müssen.

Nur bedingt auf den Unterricht ausgewirkt hat sich die Zufriedenheit mit dem Unterrichtsmaterial zum Thema „Flucht und Asyl“, das den Lehrpersonen zur Verfügung steht. Auffallend war hier vor allem, dass jene die nicht zufrieden sind mit dem Material auch tatsächlich weniger Stunden zu dem Thema unterrichten. Grundsätzlich hat sich aber gezeigt, dass die Lehrkräfte mit dem Unterrichtsmaterial eher zufrieden sind, was jedoch nicht bedeutet, dass sie mit dem Material zu diesem Thema in Lehrbüchern zufrieden sind. Nicht einmal die Hälfte der Lehrpersonen spricht von gutem Material in den Schulbüchern. Eine Analyse der Lehrbücher könnte zeigen, wo und wie intensiv diese Thematik vermerkt ist und wo die beschriebenen Lücken in den Schulbüchern zu finden sind.

Auch die Aktualität des Themas hat eine große Rolle gespielt und es konnte herausgefunden werden, dass die verwendeten Unterrichtsstunden zu diesem Thema im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht seit dem Sommer 2015 deutlich angestiegen sind. Dies hat vermutlich nicht nur mit der Aktualität und Intension mit der Lehrperson zu tun, sondern auch mit dem Wunsch der SchülerInnen, dieses Thema im Unterricht zu besprechen.

Da die aktuelle Analyse zu einer Zeit entstanden ist, in der der Thematik sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde, wäre es besonders spannend diese Analyse zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal durchzuführen. Dies würde vor allem zeigen, wie intensiv das Thema behandelt wird, wenn die Aktualität nicht mehr so hoch ist. Außerdem wäre es interessant ob es Unterschiede in der Einstellung der Lehrpersonen gibt, da nun auch die oft sehr hitzigen Diskussionen über Flüchtlinge weniger geworden sind und die Anzahl der Asylanträge wieder sehr zurückgegangen ist.

Des Weiteren stellt sich die Frage, wie sich die Einstellung der Lehrperson in weiterer Folge auch auf die Einstellung der SchülerInnen auswirkt. Auch dies könnte in einer weiteren Forschung empirisch untersucht werden. Eine Kombination aus Beobachtung, Interview und Fragebogen wäre besonders interessant, da dadurch die Einstellung explizit im Verhalten beobachtet werden könnte und diese aber durch den Fragebogen oder das Interview überprüft werden könnten.

Obwohl die Thematik rund um Flüchtlinge und Fluchtbewegungen nicht mehr so im Vordergrund steht, wie nach dem Sommer 2015, wird auch in Zukunft interkulturelles Leben und Lernen ein Teil unserer Gesellschaft und besonders des Schulalltags sein.

Ein Bewusstsein wie und welche Werte und Einstellungen wir als Lehrpersonen vermitteln, sollte Grundlage für den Aufbau des Unterrichts sein. Es ist die Aufgabe einer jeden Lehrperson seine eigenen Werte und Einstellungen zu reflektieren und zu hinterfragen, damit den SchülerInnen die Möglichkeit geboten wird, eine eigene Einstellung zu entwickeln.

Die bewusste Reflektion der eigenen Werte und Einstellungen, kann uns helfen, dass wir einander vorurteilsfrei begegnen und wir die kulturelle Vielfalt nicht nur akzeptieren, sondern auch leben.

Literaturverzeichnis

AJZEN I. & FISHBEIN M. (1977): Attitude-Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research. – In: Psychological Bulletin 84 (5), 888-918.

AJZEN I. & FISHBEIN M. (2005): The influence of attitudes on behavior. – In: ALBARRACIN D., JOHNSON B. T., ZANNA M. P. (Hrsg.): The handbook of attitudes. – New York, 173-221.

ATTESLANDER P. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. – Berlin.

ARONSON E., WILSON T., AKERT R. (2014): Sozialpsychologie. – Hallbergmoos.

BILDUNGSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grundsatzverordnung 2015. – Wien.

BMBMF (2016): www.schulen-online.at [Zugriff: 12.8.2016]

BMBWF (2014): https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf [Zugriff: 09.03.2018]

BMI (2016):
https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl_Jahresstatistik_2015.pdf
[Zugriff: 13.03.2018]

BMI (2017a):
http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik_Asyl_2016.pdf
[Zugriff: 14.03.2018]

BMI (2017b):
http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2017/Asylstatistik_Dezember2017.pdf [Zugriff: 14.03.2018]

BMUKK (2000):
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?5i84jv [Zugriff: 15.09.2016]

BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES (2018):
http://www.bmi.gv.at/301/Allgemeines/Begriffsbestimmungen/start.aspx#be_23 [Zugriff: 17.12.2017]

BUNDESKANZLERAMT (2004a):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_327/COO_2026_100_2_112029.pdf [Zugriff: 09.03.2018]

BUNDESKANZLERAMT (2004b):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_277/BGBLA_2004_II_272.html [Zugriff: 08.03.2018]

BUNDESKANZLERAMT (2015a):
http://www.htl.at/fileadmin//content/Lehrplan/HTL_VO_262_2015/BGBI_II_Nr_262_2015_Anlage_1.pdf [Zugriff 09.03.2018]

BUNDESKANZLERAMT (2015b):
<https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2074/HLW.pdf> [Zugriff 09.03.2018]

BROSIUS F. (2012): SPSS 20 für Dummies. – Weinheim.

BÜHL A. (2016): SPSS 23. Einführung in die moderne Datenanalyse. – Hallbergmoos.

DANN H. (2008) : Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. – In: SCHWEER M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. – Wiesbaden, 177-207.

DEMOKRATIEZENTRUM WIEN: www. <http://www.demokratiezentrum.org> [Zugriff: 09.02.2018]

DEMOKRATIEZENTRUM WIEN: Wissenslexikon.
<http://www.demokratiezentrum.org/wissen/wissenslexikon> [Zugriff: 17.12.2017]

DEMOKRATIEZENTRUM WIEN (2014): Vermittlungsprogramm Migration on Tour:
<http://www.demokratiezentrum.org/materialien/migration-on-tour.html> [Zugriff: 18.02.2018]

DIENDORFER G.; ECKER I.; PICHLER H.; TANZER G. (2010): Migration – ein Thema im Unterricht;
http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/MoT/Materialien/01_fachdidaktische_Grundlagen.pdf [Zugriff: 20.03.2018]

DIEKMANN, A. (2005): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. - Reinbek.

EAGLY A. H., CHAIKEN S. (1993): THE PSYCHOLOGY OF ATTITUDES. – Fort Worth.

FAßMANN H. & MÜNZ R. (1991): Politische Bildung im Schulunterricht. Behandelte Themen, verwendete Unterlagen, Wünsche der Lehrer. Bericht über eine empirische Erhebung im Auftrag des BMUK. – Wien.

FREY D., STAHLBERG D. & GOLLWITZER P. M. (1993): Einstellung und Verhalten: Die Theorie des überlegten Handelns und die Theorie des geplanten Verhaltens. -In: FREY D. & IRLE M (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. – Bern, 361-398.

GERRIG R. und ZIMBARDO P. (2008): Psychologie. – München.

HÄDER M. (2010): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. – Wiesbaden.

HATTIE J., BEYWL W. und ZIERER, K. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning / besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. – Baltmannsweiler.

HIPPLER J. (2016): Flucht und Fluchtursachen. – In: JOHANNSEN M., SCHOCH B., MUTSCHLER M. M., HAUSWEDELL C. und HIPPLER J. (Hrsg): Friedensgutachten 2016. – Berlin, 32-45.

HOLLAND R. W., VERPLANKEN B., VAN KNIPPENBERG A. (2002): On the nature of attitude-behavior relations: the strong guide, the weak follow. – In: European Journal of Social Psychology 32, 869-876.

HOLZER W. & MÜNZ R. (1994): Wissen und Einstellungen zu Migranten, ausländischer Bevölkerung und staatlicher Ausländerpolitik in Österreich. – Wien.

INSTITUT FOR ECONOMICS & PEACE:
<http://visionofhumanity.org/app/uploads/2017/06/GPI17-Report.pdf> [Zugriff: 21.03.2018]

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (2004): Glossary on Migration. – Geneva.

JANSSEN J., LAATZ W. (2017): Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests. – Berlin.

KALLUS W. K. (2010): Erstellung von Fragebogen. – Wien.

KRAUS S. J. (1995): Attitudes and the Prediction of Behavior: A Meta-Analysis of the empirical Literature. – In: Personality and Social Psychology Bulletin 21 (1), 58-75.

LAPIRRE R. T. (1934): Attitudes versus actions. – In: Social Forces 13 (2), 230-237.

LEBHART G. & MÜNZ R. (1999) Migration und Fremdenfeindlichkeit. Fakten, Meinungen und Einstellungen zu internationaler Migration, ausländischer Bevölkerung und staatlicher Ausländerpolitik in Österreich. – Wien.

MAIO G. R., HADDOCK G. (2010): The Psychology of Attitudes and Attitude Change. – London.

MATTISSEK A., PFAFFENBACH C., REUBER P. (2013): Methoden der empirischen Humangeographie. – Braunschweig.

MITTNIK P. (2017): Wiener Lehrer/innen und ihre Einstellungen zu Politischer Bildung – Ergebnisse einer empirischen Analyse. – In: MITTNIK P. (Hrsg.): Empirische Einsichten in der Politischen Bildung. – Innsbruck.

MUMMENDEY H. D. und GRAU N. (2014): Die Fragebogen – Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. – Göttingen.

NUSCHELER F. (2004): Internationale Migration: Flucht und Asyl. – Wiesbaden.

SUNJIC M. (2000): Das Weltflüchtlingsproblem: gestern – heute – morgen. – In: HUSA K. , PARNREITER C. und STACHER I. (Hrsg.): Internationale Migration. Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? – Frankfurt a.M., 145-155.

OBERLE M. (2017): Der Beutelsbacher Konsens: „Neutralitätsgebot“ und Plädoyer für die unpolitische Politiklehrkraft? – In: FRECH S. & RICHTER D. (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. – Schwalbach, 115-127.

PETTY R. E. (1995): Attitude change. – In: TESSER A. (Hrsg.): Advanced social psychology. – New York, 195-255.

PICHLER H. (2006): Politische Bildung als gelebte Praxis. – In: DIENDORFER G. & STEININGER S. (Hrsg.): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven. – Schwalbach, 105-114.

RAITHEL J. (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch. – Wiesbaden.

RHODES N. und WOOD W. (1992): Self-Esteem and Intelligence Affect Influenceability: The Mediating Role of Message Reception. In: Psychological Bulletin 111 (1), 156 – 171.

ROGERS R. (1983): Cognitive and physiological processes in fear appeals and attitude change. A revised theory of protection motivation. – In: CACIOPPO J. T. & PETTY R. E. (Hrsg.): Social psychophysiology. A sourcebook. – San Diego, 153-176.

RUDMAN L. A.; PHELAN J. E.; HEPPEN J. B. (2007): Developmental Sources of Implicit Attitudes. In: Personality and Social Psychology Bulletin 33, 1700-1713.

SCHIELE S. (2017): „Die Geister, die ich rief ...!“ – Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht. – In: FRECH S. & RICHTER D. (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. – Schwalbach, 21-34.

TÜCKE M. (2003): Grundlagen der Psychologie für (zukünftige) Lehrer. – Münster.

UNHCR (2015a): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967;

https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/shop/media/pdf/7b/8b/76/GFK_Pocket_2015.pdf
[Zugriff: 1.03.2018]

UNHCR: Liste der Vertragsstaaten;
http://www.unhcr.at/fileadmin/rechtsinfos/fluechtlingsrecht/1_international/1_1_voelkerrecht/1_1_1/FR_int_vr_GFK-Liste_Vertragsstaaten.pdf [Zugriff: 05.09.2016]

UNHCR Bildungs- und Trainingsmaterial:
<http://www.unhcr.org/dach/at/services/publikationen/bildungs-und-trainingsmaterial> [Zugriff: 10.02.2018]

UNHCR (2015b): Flucht und Asyl in Österreich – die häufigsten Fragen und Antworten. – Wien.

UNHCR (2017): Global Trends. Forced Displacement in 2016. – Geneva.

UNO FLÜCHTLINGSHILFE: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/> [Zugriff 10.02.2018]

WEHLING H. G. (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: SCHIELE S. & SCHEIDER H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung.- Stuttgart, 173-184.

ZENTRUM POLIS. Politik Lernen in der Schule: www.politik-lernen.at [Zugriff: 18.02.2018]

E-Mail:

Mail von Frau ADir.in RgR.in Ursula Hekele-Oberlik aus dem Bundesministerium am 23.6.2016

Bildquellenverzeichnis

Asylanträge von 2002 bis 2017: <http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/> [Zugriff: 14.03.2018]

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Fluchtursachen (Quelle: MISEREOR in NUSCHELER 2004:109)	7
Abbildung 2: Hauptaufnahmeländer von Flüchtlingen (Quelle: UNHCR 2017: Global Trends. Forced displacement in 2016).....	10
Abbildung 3: Asylanträge von 2002 bis 2017 in Österreich (Quelle: Bundesministerium für Inneres)	11
Abbildung 4: Monatliche Entwicklung der Asylanträge im Mehrjahresvergleich in Österreich (Quelle: Bundesministerium für Inneres)	12
Abbildung 5: Alter der befragten Lehrpersonen.....	44
Abbildung 6: Anzahl der Unterrichtsjahre	45
Abbildung 7: Zweifach der Lehrpersonen.....	46
Abbildung 8: Eigene Klassen für Flüchtlingskinder	47
Abbildung 9: Flüchtlinge in den eigenen Schulklassen.....	48
Abbildung 10: Unterstützung von Flüchtlingen seit dem Sommer 2015	50
Abbildung 11: Unterstützung von Flüchtlingen	51
Abbildung 12:Flüchtlinge wollten die deutsche Sprache lernen	53
Abbildung 14:Führt Hintergrundwissen zu Verständnis?	63
Abbildung 15: Kontakthäufigkeit mit Flüchtlingen	66
Abbildung 16: Kontaktaufnahme mit Flüchtlingen im Rahmen des Unterrichts.....	67
Abbildung 17: Behandelte Themen im GWK-Unterricht	73
Abbildung 18: Eignung des Unterrichtsmaterials	79
Abbildung 19: Persönliche Meinung zur Qualität des Materials in den Lehrbüchern	80
Abbildung 20: Unterrichtsstunden vor 2015/16	84
Abbildung 21: Unterrichtsstunden seit 2015/16.....	84

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterstützung/Unterrichtsstunden Kreuztabelle	52
Tabelle 2: Obergrenze/Unterrichtsstunden 2015/16.....	54
Tabelle 3: In welchem Fach das Thema "Flucht und Asyl" behandelt werden sollte	55
Tabelle 4: Verantwortung zu helfen/GWK Unterricht.....	56
Tabelle 5:Allen Schutz gewähren/GWK	58
Tabelle 6: Verantwortung zu helfen / Unterrichtsstunden vor 2015	60
Tabelle 7: Selbstaktivität/Unterrichtsstunden vor 2015	61
Tabelle 8: Selbstaktivität / Unterrichtsstunden vor 2015 (mehr als 4 zusammengefasst).....	62
Tabelle 9: Kontakt mit Flüchtlingen vor dem Sommer 2015 - Kontakt seit dem Sommer 2015	64
Tabelle 10: Chi-Quadrat Test nach Pearson: Kontakt vor Sommer 2015 - Kontakt seit Sommer 2015.....	65
Tabelle 11: Symmetrisches Maß Cramer-V: Kontakt vor Sommer 2015 - Kontakt seit dem Sommer 2015.....	65
Tabelle 12: Kontakthäufigkeit/Kontaktaufnahme im Unterricht.....	68
Tabelle 13: Kontakt vor 2015 / Kontaktaufnahme zu Flüchtlingen mit der Schulklasse.....	69
Tabelle 14: Kontakthäufigkeit / Unterrichtsstunden 2015/16	71
Tabelle 15: Chi-Quadrat-Test zu Kontakthäufigkeit / Unterrichtsstunden 2015/16	72
Tabelle 16: Verantwortung zu helfen / Unterrichtsstunden 2015/16	75
Tabelle 17: Erlebter Kontakt mit Flüchtlingen.....	76
Tabelle 18: Verwendete Quellen für Unterrichtsmaterialien	77
Tabelle 19: Verwendete Medien im Unterricht.....	78
Tabelle 20: Unterrichtsmaterial / Stunden 2015/16.....	81
Tabelle 21: Unterrichtsmaterial (zusammengefügt) / Unterrichtsstunden 2015/16	82

Tabelle 22: Diskutierwunsch der SchülerInnen.....	85
Tabelle 23: Kreuztabelle Alter der Lehrperson - Einstellung ob Flüchtlinge die deutsche Sprache erlernen wollen	86
Tabelle 24: Alter der Lehrperson - Stunden im Schuljahr 2015/16 zum Thema "Flucht und Asyl"	88
Tabelle 25: Geschlecht der Lehrperson - Stunden im Schuljahr 2015/16 zum Thema „Flucht und Asyl“	90
Tabelle 26: Stadtgröße der Schule - Flüchtlingsunterstützung.....	90
Tabelle 27: Stadtgröße der Schule - Stunden im Schuljahr 2015/16 zum Thema "Flucht und Asyl"	91
Tabelle 28: Schultyp - Stunden im Schuljahr 2015/16 zum Thema "Flucht und Asyl"	92

Anhang

Flucht und Asyl im österreichischen GWK-Unterricht

Seite 1

Logo der Universität Wien



universität
wien

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

das Thema „Flucht und Asyl“ ist derzeit in aller Munde und wird vielfach diskutiert. Ob und inwiefern dieses Thema im GWK-Unterricht behandelt wird, wurde bisher noch nicht näher untersucht. Im Zuge meiner Diplomarbeit und mit Hilfe dieses Fragebogens möchte ich ein besonderes Augenmerk darauf legen. Ich bitte Sie den folgenden Fragebogen nach ihrer ganz persönlichen Meinung zu beantworten und nicht nach der vermutlich „besten“ Antwort. Nur so kann die Qualität dieser Erhebung gewährleistet werden.

Die Fragen richten sich an österreichische Geographie und Wirtschaftskunde LehrerInnen. Die Beantwortung der Fragen dauert etwa 10-15 Minuten. Die Befragung ist vollständig anonym und bis 1.Juli zur Beantwortung geöffnet.

In diesem Fragebogen wird häufig der Begriff Flüchtling verwendet. Ich möchte Sie darauf hinweisen, dass hiermit sowohl anerkannte Flüchtlinge als auch AsylwerberInnen gemeint sind, dies aber aufgrund der besseren Lesbarkeit in einen Begriff zusammengefasst wurde.

Ich freue mich, dass Sie mich bei meiner Diplomarbeit unterstützen und bedanke mich herzlich für Ihre Teilnahme und Mithilfe.
Ines Feichtinger

Seite 2

Ich begegne Flüchtlingen in meinem Alltag... (Mehrfachantworten möglich) *

- ☐ in den öffentlichen Verkehrsmitteln
- ☐ auf der Straße
- ☐ beim Einkaufen
- ☐ Nein, ich begegne keinen Flüchtlingen in meinem Alltag
- ☐ in anderen Situationen:

Seite 3

Ich hatte seit dem Sommer 2015 persönlichen Kontakt mit Flüchtlingen *

- ☐ ja
- ☐ nein

Seite 4

Wo fand dieser Kontakt statt? *

- ☐ in der Schule
- ☐ im Rahmen einer Hilfs-Aktion
- ☐ im Bekanntenkreis
- ☐ sonstiges:

Wie haben Sie diesen Kontakt erlebt? *

- ☐ sehr positiv
- ☐ eher positiv
- ☐ eher negativ
- ☐ sehr negativ

Wie würden Sie die Häufigkeit des Kontakts beschreiben? *

- ☐ täglich
- ☐ mehrmals wöchentlich
- ☐ einmal wöchentlich
- ☐ einmal monatlich
- ☐ seltener

Seite 5

Ich hatte vor dem Sommer 2015 Kontakt mit Flüchtlingen *

- ☐ Ja, einmal
- ☐ Ja, regelmäßig
- ☐ Nein

Seite 6

Ich fühle mich persönlich dafür verantwortlich Flüchtlingen zu helfen *

- ☐ ja
- ☐ nein

Seite 7

Ich habe Flüchtlinge seit dem Sommer 2015 bereits folgendermaßen unterstützt: (Mehrfachantworten möglich) *

- ☐ mit Sachspenden direkt an Flüchtlinge
- ☐ mit Sachspenden an eine Hilfsorganisation
- ☐ mit Geldspenden direkt an Flüchtlinge
- ☐ mit Geldspenden an eine Hilfsorganisation
- ☐ mit Sprachunterricht
- ☐ mit einer Unterkunft
- ☐ Nein ich habe Flüchtlinge noch nicht persönlich unterstützt
- ☐ sonstiges:

Ich werde Flüchtlinge in Zukunft folgendermaßen unterstützen: (Mehrfachantworten möglich) *

- ☐ mit Sachspenden
- ☐ mit Geldspenden
- ☐ mit Sprachunterricht
- ☐ mit einer Unterkunft
- ☐ Nein ich werde Flüchtlinge nicht persönlich unterstützen
- ☐ sonstiges:

Seite 8

Ich denke, dass Flüchtlinge ein Interesse daran haben, die deutsche Sprache zu erlernen. *

- ☐ ja
- ☐ nein

Ich bin dafür, dass es in Österreich eine jährliche Obergrenze für Asylanträge geben soll. *

- ☐ Ja, es sollte eine Obergrenze geben
- ☐ Nein, es sollte keine Obergrenze geben

Ich denke, dass in Österreich durch die Aufnahme von Flüchtlingen ein Sicherheitsproblem entstehen wird. *

- ☐ ja
- ☐ nein

Ich denke, dass die Aufnahme von Flüchtlingen positive Auswirkungen auf die wirtschaftliche Entwicklung in Österreich haben wird. *

- ☐ ja
- ☐ nein

Österreich hat die Genfer Flüchtlingskonvention unterzeichnet und muss Flüchtlingen, unabhängig von der Zahl der gestellten Anträge, Schutz gewähren. *

☐ Ja, ich stimme zu

☐ Nein, ich stimme nicht zu

☐ Eine Ausnahmeregelung sollte es in folgendem Fall geben:

Ich bin dafür, dass Flüchtlingskinder in eigenen Flüchtlingsklassen unterrichtet werden. *

☐ Ja in jedem Fall

☐ Ja für einen bestimmten Zeitraum

☐ Ja in bestimmten Fächern

☐ Ja in bestimmten Fächern für einen bestimmten Zeitraum

☐ Nein, sie sollten gemeinsam mit allen Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden

In welchem Fach sollte ihrer Meinung nach das Thema „Flucht und Asyl“ behandelt werden? (Mehrfachauswahl möglich) *

- | | |
|---|--|
| ☐ in allen Fächern | ☐ Italienisch |
| ☐ Bewegung und Sport | ☐ Latein |
| ☐ Bildnerische Erziehung | ☐ Mathematik |
| ☐ Biologie und Umweltkunde | ☐ Musikerziehung |
| ☐ Chemie | ☐ Physik |
| ☐ Deutsch | ☐ Psychologie und Philosophie |
| ☐ Englisch | ☐ Religion (EV) |
| ☐ Französisch | ☐ Religion (RK) |
| ☐ Geographie und Wirtschaftskunde | ☐ Technisches Werken |
| ☐ Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung | ☐ Textiles Werken |
| ☐ Informatik | |
| ☐ sonstige: <input type="text"/> | |

Ich denke, dass Hintergrundwissen über Flucht und Asyl zu Verständnis gegenüber Flüchtlingen beiträgt. *

- ☐ ja
- ☐ nein

Ich habe das Thema „Flucht und Asyl“ im bisherigen Schuljahr 2015/2016 im GWK-Unterricht besprochen *

- ☐ Ja in allen Klassen
- ☐ Ja in einigen Klassen
- ☐ Ja in jenen Klassen, wo es der Lehrplan vorsieht
- ☐ Nein ich habe das Thema nicht besprochen

Ich habe das Thema "Flucht und Asyl" im Schuljahr 2015/16 in meinem Unterricht behandelt. (Mehrfachantworten möglich) *

- ☐ Ja weil meiner SchülerInnen darüber diskutieren wollten
- ☐ Ja weil es mir ein Anliegen ist
- ☐ Ja weil es im Lehrplan steht
- ☐ Nein ich habe das Thema nicht behandelt

Seite 10

In meinem GWK-Unterricht habe ich im Laufe dieses Schuljahres im Kontext von Flucht und Asyl folgende Themen mit meinen SchülerInnen besprochen *

	Ja	Nein
Gründe die zur Flucht führen	☐	☐
Menschenrechte	☐	☐
Die Genfer Flüchtlingskonvention	☐	☐
Das Asylverfahren in Österreich	☐	☐
Die weltweiten Flüchtlingszahlen	☐	☐
Die Herkunftsländer der Flüchtlinge weltweit	☐	☐
Die Herkunftsländer der Flüchtlinge in Österreich	☐	☐
Vorurteile gegenüber Flüchtlingen	☐	☐
Integration von Flüchtlingen	☐	☐
Flucht vs. Migration	☐	☐
Sonstige: 	☐	☐

Meine SchülerInnen wollten im Unterricht von sich aus über Flucht und Asyl diskutieren. *

- ☐ ja
- ☐ nein

Seite 11

Wie viele GWK-Stunden haben Sie im bisherigen Schuljahr 2015/16, unabhängig vom Lehrplan, durchschnittlich in einer Klasse verwendet, um sich mit dem Thema „Flucht und Asyl“ zu beschäftigen? *

- ☐ weniger als 1
- ☐ 2-3
- ☐ 4-5
- ☐ mehr als 5
- ☐ ich habe die Absicht es in Zukunft zu thematisieren

Wie viele GWK-Stunden haben sie VOR dem Schuljahr 2015/16, unabhängig vom Lehrplan, durchschnittlich in einer Klasse verwendet, um sich mit dem Thema „Flucht und Asyl“ zu beschäftigen? *

- ☐ weniger als 1
- ☐ 2-3
- ☐ 4-5
- ☐ mehr als 5

Seite 12

Ich nutze den Stundenbeginn in GWK um über aktuelle Themen wie „Flucht und Asyl“ zu diskutieren. *

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Manchmal

Ich habe im Rahmen des GWK-Unterrichts mit einer/mehreren Klasse/n Kontakt mit Flüchtlingen aufgenommen? *

- ☐ Ja mit einer Klasse
- ☐ Ja mit mehreren Klassen
- ☐ Nein

Es gibt in meinen Klassen SchülerInnen, die selbst geflüchtet sind. *

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Weiß nicht

Ich motiviere meine SchülerInnen dazu, selbst aktiv zu werden um Flüchtlinge zu unterstützen. *

- ☐ ja
- ☐ nein

Seite 14

Ich nutze Unterrichtsmaterialien und Informationen zum Thema "Flucht und Asyl" aus folgenden Quellen:
(Mehrfachantworten möglich) *

- ☐ Internet
- ☐ Schulbuch
- ☐ Demokratiezentrum
- ☐ UNHCR
- ☐ UNO Flüchtlingshilfe
- ☐ Zentrum Polis
- ☐ BAOBAB
- ☐ Nein ich nutze keine der genannten Quellen
- ☐ Sonstige Quellen:

Seite 15

Ich habe bisher folgende Medien in meinem Unterricht zum Thema „Flucht und Asyl“ verwendet (Mehrfachauswahl möglich) *

- ☐ Filme
- ☐ Zeitungsausschnitte
- ☐ Fotos
- ☐ Schulbücher
- ☐ Fachbücher
- ☐ Keine der angegebenen Medien
- ☐ sonstige Medien:

Ich finde das Unterrichtsmaterial das es zum Thema „Flucht und Asyl“ gibt.. *

- ☐ sehr gut geeignet
- ☐ gut geeignet
- ☐ teilweise gut geeignet
- ☐ weniger gut geeignet
- ☐ ich würde mir besseres Material wünschen

Ich finde zum Thema „Flucht und Asyl“ gutes Unterrichtsmaterial in den Lehrbüchern *

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Weiß nicht

Ich verwende folgende Schulbücher in meinem GWK-Unterricht: (Mehrfachantworten möglich) *

- | | |
|---|--|
| ☐ Abenteuer GW | ☐ Geospots |
| ☐ Durch die Welt | ☐ Hotspots |
| ☐ Durchblick | ☐ Kompass |
| ☐ Der Mensch in Raum und Wirtschaft | ☐ Mehrfach. Geografie |
| ☐ Faszination Erde | ☐ Meridiane |
| ☐ ganz klar Geografie | ☐ Neugierig auf... Geographie |
| ☐ geo-link | ☐ unterwegs |
| ☐ Geografie für alle | ☐ Vernetzungen |
| ☐ GEOprofi | ☐ Weltreise, Weltweit |
| ☐ Geografie, Geschichte und Politische Bildung | ☐ Wissen-Können-Handeln |
| ☐ Geograffiti | ☐ Weltsichten |
| ☐ sonstige <input type="text"/> | |

Seite 16

Ich nutze folgende Sozialformen in meinem GWK-Unterricht: (Mehrfachantworten möglich) *

☐ offene Lernformen

☐ Frontalunterricht

☐ Gruppen- und Partnerarbeiten

☐ Lehrer-Schüler Gespräch

☐ Sonstige:

Seite 17

Wie alt sind Sie *

☐ unter 30

☐ 30-40

☐ 40-50

☐ über 50

Ihr Geschlecht *

☐ Weiblich

☐ Männlich

In welchem Land sind Sie geboren? *

- | | |
|--|--------------------------------|
| ☐ Österreich | ☐ Rumänien |
| ☐ Bosnien und Herzegowina | ☐ Slowakei |
| ☐ Bulgarien | ☐ Schweiz |
| ☐ Deutschland | ☐ Italien |
| ☐ Kroatien | ☐ Türkei |
| ☐ Polen | ☐ Ungarn |
| ☐ sonstige: <input type="text"/> | |

Wie groß ist die Gemeinde/Stadt in der Sie unterrichten? *

- ☐ bis 5000 Einwohner
- ☐ bis 50.000 Einwohner
- ☐ über 50.000 Einwohner

Wie lange unterrichten Sie schon? *

- ☐ weniger als 5 Jahre
- ☐ 5-10 Jahre
- ☐ 10-20 Jahre
- ☐ 20 -30 Jahre
- ☐ mehr als 30 Jahre

An welchem Schultyp unterrichten Sie? *

☐ AHS

☐ BORG

☐ BAKIP

☐ BASOP

☐ HAK

☐ HBLA

☐ HTL

☐ sonstige:

An welcher Universität haben Sie das Lehramtsstudium Geographie und Wirtschaftskunde absolviert? *

☐ Universität Graz

☐ Universität Innsbruck

☐ Universität Klagenfurt

☐ Universität Salzburg

☐ Universität Wien

☐ sonstige:

Was ist Ihr Zweitfach? *

- | | |
|--|---|
| ☐ Bewegung und Sport | ☐ Latein |
| ☐ Bildnerische Erziehung | ☐ Mathematik |
| ☐ Biologie und Umweltkunde | ☐ Musikerziehung |
| ☐ Chemie | ☐ Physik |
| ☐ Deutsch | ☐ Psychologie und Philosophie |
| ☐ Englisch | ☐ Religion (EV) |
| ☐ Französisch | ☐ Religion (RK) |
| ☐ Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung | ☐ Technisches Werken |
| ☐ Informatik | ☐ Textiles Werken |
| ☐ Italienisch | ☐ Spanisch |
| ☐ sonstige: <input type="text"/> | |

Seite 18

Was ist Ihnen noch wichtig?

Gerne können Sie auch via E-Mail Kontakt zu mir aufnehmen: ines.feichtinger@gmx.at

Wenn Sie möchten können Sie hier Ihre E-Mail Adresse angeben, dann kann ich Ihnen die Ergebnisse der Umfrage zusenden.

» [Umleitung auf Schlussseite von Umfrage Online \(ändern\)](#)

Kurzfassung

Ob und inwiefern sich die persönliche Einstellung von österreichischen Geographie- und WirtschaftskundelehrerInnen gegenüber Flüchtlingen auf die Umsetzung der Thematik im GWK-Unterricht auswirkt, ist die zentrale Fragestellung dieser Forschungsarbeit. Die Zusammenfassung vieler Studien von Hattie, wie auch Forschungen und deren Ergebnisse zur persönlichen Einstellung gegenüber Flüchtlingen, bilden die Grundlage. Im Rahmen einer empirischen Untersuchung mittels eines Fragebogens, werden sowohl Einstellungen der Lehrpersonen zum Thema „Flucht und Asyl“ wie auch die Umsetzung des Themenkreises im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht in höheren Schulen abgefragt. Dabei spielen sowohl die Kontakthäufigkeit mit Flüchtlingen als auch die eigene Verantwortung eine Rolle. Zielsetzung war es, einen Zusammenhang zwischen der Einstellung und dem Unterricht zu finden. Dieser Zusammenhang konnte nicht immer bestätigt werden, jedoch hat sich gezeigt, dass sich besonders der persönliche Kontakt den die Lehrperson mit Flüchtlingen im schulischen oder privaten Umfeld hatte, auf den Unterricht zu diesem Thema auswirkt.

Abstract

In this diploma thesis the main question is if the personal attitude of Austrian teachers towards refugees and asylum seekers has an effect on the teaching performance of the subject Geography and Economics in schools in Austria. The analysis is based on recent studies of Hattie and other authors. Teachers in Geography and Economics had been asked to fill out the questionnaire about their attitude and their work in high school regarding this topic. In this process, contact frequency and social responsibility with refugees play an influential role. The objective was to verify a correlation between the personal attitude and the teaching in class. As a result, there has not always been a connection between attitude and teaching but more importantly is that the personal contact of teachers with refugees in school and in private space has a significant effect on these lessons in school.