

# ***Schulsozialarbeit in Schule, Freizeit und Familie.***

Wissenschaftliche Begleitung eines Projektes des Vereins  
Avalon im Schulbezirk Gröbming.

## **Korrigierter Evaluationsbericht der Dissertation**

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie  
an der Karl-Franzens-Universität Graz

eingereicht von Mag.<sup>a</sup> Ulrike Sixt, Bakk.<sup>a</sup> phil.

am 06.07.2014

Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Erstbegutachter: Univ.Prof.Mag.rer.nat.Dr.phil. Arno Heimgartner

Zweitbegutachter: Univ.Prof.Mag.Dr.phil. Rudolf Egger

2014

## **EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG**

Ich, Mag.<sup>a</sup> Ulrike Sixt, Bakk.<sup>a</sup> phil., erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Hilfe Dritter verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt, und die den Quellen entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Diese Arbeit wurde bisher keiner anderen in- oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Graz, am \_\_\_\_\_

(Mag.<sup>a</sup> Ulrike Sixt, Bakk.<sup>a</sup>phil.)

## Vorwort

Aus meiner persönlichen Lebensgeschichte heraus, hat mich Bildung als Schlüssel aus beengten Lebens- und Wohnverhältnissen sowie die damit verbundene Thematik der Kompensation sozialer Benachteiligung bzw. Chancengleichheit schon vor meinem Studium beschäftigt. Nicht zuletzt mein Studium ließen mich die Bedeutung von Bildung im Lebenslauf eines Menschen erkennen. Wenn ein gelingendes Leben und soziale Integration – auch heute noch bzw. heute mehr denn je – vom Bildungsverlauf abhängig sind, lässt es sich umso schwerer an jenen vorbeisehen, die aus welchen Gründen auch immer, sozial benachteiligt am Rande unserer Bildungsgesellschaft leben (müssen). Wenn auch nichts an einer grundlegenden strukturellen Umgestaltung des österreichischen Bildungssystems vorbeiführt – Soziale Arbeit und insbesondere jene an Schulen, hielt ich immer für einen Weg Sozialer Benachteiligung entgegenzutreten und das nicht erst, wenn sich Probleme bis ins Erwachsenenalter verfestigt haben. Schulsozialarbeit (SSA) und ihre Möglichkeiten soziale Benachteiligungen zu kompensieren, habe ich denn auch bereits im Rahmen meiner 2010 verfassten Masterarbeit (vgl. Sixt 2010) behandelt.

Das Interesse an Chancengleichheit ist also geblieben und hat mich in 11 Jahren Universität begleitet. Dazu entwickelte sich in den ersten Jahren an der Hochschule eine Liebe zur Forschung und zum wissenschaftlichen Arbeiten, die so groß wurde, dass mich mein beruflicher Weg in die Evaluationsforschung führte. Innerhalb des österreichischen Bildungssystems untersuchen meine KollegInnen und ich Innovationen bzw. im sozialen oder gesundheitlichen Bereich angesiedelte Angebote im Lebensraum Schule.

Insbesondere Evaluationsforschung im sozialen Bereich verleiht Menschen, die am Rande der Gesellschaft stehen, Stimmen und diesen Stimmen wiederum ein Gewicht. Und nur eine Evaluation, die sich der Forschung und nicht einem sozialen Angebot oder einem Auftraggeber verpflichtet fühlt, ermöglicht die Beteiligung von NutzerInnen an der Gestaltung sozialer Angebote – ganz im Sinne der Lebensweltorientierung. Und nur eine solche Evaluation kann der positiven Weiterentwicklung von Angeboten dienen.

Letztlich erklärt sich nun auch meine Dissertation, welche die Möglichkeiten von Schulsozialarbeit im Bildungssystem untersucht und zu bewerten versucht. Zum *ersten* greift die vorliegende Studie also meine berufliche Tätigkeit in der Evaluationsforschung und meine ganze Liebe zur wissenschaftlichen Praxis auf. Zum *zweiten* behandelt die vorliegende Studie mein persönliches Interesse im großen Zusammenhang von Chancengleichheit. Zum *dritten* und nicht zuletzt, wird damit die aktuell aufkeimende Szene von Projekten zur Schulsozialarbeit in Österreich und speziell in der Steiermark aufgegriffen.

Ich beschloss ein ehrgeiziges Projekt zu starten, das zum einen den Forschungsstand zur Schulsozialarbeit in Österreich in Form einer Metaanalyse systematisieren sollte. Zum anderen ging es mir um die Schaffung von etwas Besonderem zum Thema „Forschung zur Schulsozialarbeit“, denn in uns allen – und besonders in mir als leidenschaftlicher Wissenschaftlerin – schlummert der Wunsch, Unvergängliches oder Neues zu schaffen. Dieses qualitätsvolle Besondere durfte auch etwas Zeit in Anspruch nehmen und so entstand das gut durchdachte und anspruchsvolle Forschungsdesign der vorliegenden Dissertationsstudie. An dieser Stelle möchte ich meinen Professoren Dr. Arno Heimgartner und Dr. Rudolf Egger für ihre Ideen, Anregungen und ihre Kritik danken.

Jenen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen, die mir meine Fragen während der dreijährigen Forschungszeit immer wieder beantwortet haben, sei gesagt, dass die Anfertigung der Studie ohne ihre Mithilfe nicht möglich gewesen wäre. Für die besondere Unterstützung und Förderung der Studie sei den SchulleiterInnen Ulrich Wallner, Birgit Walcher, Hans Georg Zach und Edmund Sackl, dem Büro des Landesschulrates und der Bezirksschulinspektorin Waltraud Huber-Köberl gedankt. Der Leitung des Vereins Avalon, Frau Beer Angelika, die mich mit personellen und finanziellen Ressourcen gefördert hat, sowie dem Team JULI, das mich an verschiedenen Stellen der Forschungsdurchführung unterstützt hat, möchte ich für die ausgezeichnete Zusammenarbeit und die offenen Ohren danken.

Besonderen Dank schulde ich auch Frau Mag.<sup>a</sup> B.A. Claudia Zenzmaier, Bakk.<sup>a</sup> phil. die mich in allen drei Forschungsjahren bei den Erhebungstätigkeiten begleitete, die wertvolle Organisationsarbeit geleistet, mit Adleraugen meine Dissertation korrigierte und die mich bei den abschließenden Formatierungsarbeiten unterstützt hat.

Meiner Familie wäre eine einfache Danksagung zu wenig. Meine Schwester Angelika war für meinen Gang an die Universität ausschlaggebend. Ihre Hartnäckigkeit und ihr Glauben an mich haben mein Leben grundlegend und auf positive Weise auf den Kopf gestellt.

Meiner mittlerweile erwachsenen Tochter Tamara, die eine Konstante in meinem Leben seit meinem 19. Lebensjahr ist und die meinen Bildungsweg begleitet hat, möchte ich hier sagen, dass sie von mir dieselbe Unterstützung für die Umsetzung ihrer Plänen erhalten wird, wie ich sie bei ihr für meine fand. Ich bin stolz auf ihren Freigeist, ihr alternatives Denken und Handeln und die Fähigkeit, keinen Geburtstag zu vergessen. Ich hoffe, sie hört irgendwann auf, die Hausmauern hoch zu laufen oder am Fallschirm hängend aus dem Flugzeug zu springen. Meine Nachzügler Kiona (3 Jahre) und Liam (2 Jahre), die während der Forschungsjahre ihren Weg zu uns in die Familie gefunden haben, möchte ich wissen lassen, dass sie im Doppelpack für mich die größte Herausforderung meines Lebens darstellen, der ich mich aber

gerne stelle. Meinem 15-jährigen Stiefsohn Jakob möchte ich sagen, dass ich es toll finde, wie er sich täglich aufs Neue mit seinen jüngeren Geschwistern beschäftigt. Ich mag die Ruhe, die er ausstrahlt und auch in stressigen Situationen bewahrt und ich bin froh, dass er ein Teil unserer Familie ist. Ja, und meinem Mann Helmut möchte ich an dieser Stelle sagen, dass ohne ihn die Anfertigung der Dissertation schlichtweg gescheitert wäre. Danke für deine Stärke in meinen müden Stunden und die unzähligen Spaziergänge mit unseren Kindern.

*Ich widme diese Studie meiner Familie und insbesondere unseren Kindern Tamara, Jakob Kiona und Liam. Mit meiner persönlichen Geschichte möchte ich Mut machen: Den eigenen Weg zu gehen, gelingt oft nur mit Unterstützung und Ermutigung durch andere.*

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>11</b>
<b>A</b>	<b>Theoretischer Hintergrund</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>Forschung zur Schulsozialarbeit in Österreich</b>	<b>14</b>
2.1	Studentische Abschlussarbeiten	16
2.2	Externe Evaluationen	17
2.3	Methodische Zugänge der Forschungsarbeiten	18
2.3.1	Untersuchungsdesigns	20
2.3.2	Untersuchungsgegenstand und Befragtengruppen	20
2.3.3	Forschungsrichtung, Auftraggeber und Ziele	22
2.4	Inhalte und Ergebnisse der Forschung zur SSA	23
2.4.1	Zielgruppen der SSA	23
2.4.1.1	Die Gruppe der über 16-Jährigen	23
2.4.1.2	Minderheiten	23
2.4.1.3	Scheidungskinder	24
2.4.1.4	Kinder mit ADHS	24
2.4.1.5	Eltern	25
2.4.2	Strukturen	26
2.4.2.1	Verfügbarkeit von SSA	26
2.4.2.1.1	Inanspruchnahme/Kooperation und Kontakte	26
2.4.2.1.2	Räume und Öffnungszeiten	27
2.4.2.2	Information und Zufriedenheit	28
2.4.2.3	Motive und Begründungen für die Implementierung von SSA	29
2.4.2.4	Hemmende Faktoren für die Implementierung von SSA	30
2.4.2.5	Die Praxis der SSA in Österreich	30
2.4.2.6	Finanzierung und Gesetze	31
2.4.3	Prozesse	32
2.4.3.1	Kooperation zwischen LehrerInnen und SSA	32
2.4.3.2	Kooperation zwischen SSA und Jugendamt	33
2.4.3.3	Kooperation zwischen SSA und Time-Out Projekten	33
2.4.3.4	Arbeitsmethoden der SSA	34
2.4.4	Wirkungen	34
2.4.4.1	Schul- und Klassenklima	35
2.4.4.2	Persönlichkeit und Verhalten	35
2.4.4.3	Gewaltprävention und Krisenintervention	36
2.4.4.4	Entlastung von Zielgruppen	36
2.4.4.5	Schulverweigerung und Schulabsentismus	37
2.4.4.6	Schulbezogenes Lernen	37
2.4.4.7	Integration	37
2.4.5	Bedarf	38
2.4.5.1	Berufsschulsozialarbeit	38
2.4.5.2	Migration	39
2.4.5.3	Sozialisationsdefizite	39
2.4.5.4	Bedarf aus LehrerInnensicht	39
2.4.5.5	Zwangsheirat	40
2.4.6	Werte: Bildung und Chancengleichheit	40
2.5	Zusammenfassung zur Forschung in Österreich	42

<b>3</b>	<b><i>Analyse des pädagogischen Settings</i></b>	<b>44</b>
3.1	<b>Der Träger: Avalon</b>	<b>44</b>
3.1.1	<b>Strukturen</b>	<b>44</b>
3.1.2	<b>Prozesse</b>	<b>47</b>
3.2	<b>Das Angebot: SSA</b>	<b>48</b>
3.2.1	<b>Rahmenbedingungen der SSA</b>	<b>49</b>
3.2.1.1	Rechtliche Grundlagen.....	49
3.2.1.2	Finanzierung .....	50
3.2.1.3	Team .....	50
3.2.1.4	Räumliche und sachliche Rahmenbedingungen .....	51
3.2.1.5	Präsenz der SSA.....	51
3.2.1.6	Arbeitsmethoden der SSA.....	52
3.2.2	<b>Qualitätssicherung</b>	<b>53</b>
3.3	<b>Der Arbeitsansatz: Theoretische Inhalte</b>	<b>53</b>
3.3.1	<b>Orientierungen</b>	<b>53</b>
3.3.1.1	Sozialraumorientierung.....	54
3.3.1.2	Lebensweltorientierung.....	55
3.3.2	<b>Methode: Case Management</b>	<b>57</b>
3.3.3	<b>Schulsozialarbeit im Blickfeld von Orientierungen und Methoden</b>	<b>58</b>
3.4	<b>Die Schulen</b>	<b>63</b>
3.4.1	<b>Neue Mittelschule Stainach</b>	<b>64</b>
3.4.2	<b>Neue Mittelschule Gröbming</b>	<b>65</b>
<b>4</b>	<b><i>Evaluationskonzept</i></b>	<b>66</b>
4.1	<b>Konzeptqualität</b>	<b>66</b>
4.2	<b>Strukturqualität</b>	<b>67</b>
4.3	<b>Prozessqualität</b>	<b>67</b>
4.4	<b>Ergebnisqualität</b>	<b>68</b>
4.4.1	<b>Informiertheit</b>	<b>68</b>
4.4.2	<b>Inanspruchnahme</b>	<b>69</b>
4.4.3	<b>Zufriedenheit</b>	<b>69</b>
4.4.4	<b>Zielerreichung</b>	<b>70</b>
4.4.4.1	Integration/Inklusion.....	71
4.4.4.2	Schulentwicklung.....	72
4.4.4.3	Entwicklung der Persönlichkeit und der Sozialkompetenz.....	72
4.4.4.4	Bildungsarbeit.....	73
4.4.4.5	Klimata.....	73
4.4.4.6	Prävention .....	74
4.4.4.7	Partizipation.....	74
<b>B</b>	<b><i>Empirische Vorgehensweise</i></b>	<b>75</b>
<b>5</b>	<b><i>Forschungsleitende Fragen und Ziele</i></b>	<b>75</b>
<b>6</b>	<b><i>Forschungsdesign</i></b>	<b>76</b>
6.1	<b>Auswahlmethoden der quantitativen Forschung</b>	<b>80</b>
6.1.1	<b>Versuchs- und Kontrollschulen</b>	<b>80</b>
6.1.2	<b>Befragungseinheiten</b>	<b>81</b>
6.2	<b>Auswahlmethoden der qualitativen Forschung</b>	<b>81</b>
6.2.1	<b>Fallanalysen</b>	<b>82</b>
6.2.2	<b>F2F-Befragungen</b>	<b>82</b>

6.3	Erhebungsmethoden	83
6.3.1	Fragebogen	83
6.3.2	Leitfaden	87
6.3.3	Inhaltsanalyse	88
7	<i>Datenedition und Stichprobenbeschreibung</i>	89
7.1	Quantitative Daten	89
7.1.1	Untersuchungsbeteiligung	89
7.1.1.1	SchülerInnen	91
7.1.1.2	Erziehungsberechtigte	93
7.1.1.3	LehrerInnen und Schulleitungen	95
7.1.2	Skalenbildung	98
7.1.2.1	Entwicklung der Persönlichkeit und Sozialkompetenz	99
7.1.2.2	Prävention	100
7.1.2.3	Klimata	102
7.1.2.4	Schulentwicklung	104
7.1.2.5	Integration/Inklusion	106
7.1.3	Bildung sozialer Lagegruppen	108
7.2	Qualitative Daten	110
7.2.1	Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode	111
7.2.2	Qualitative Inhaltsanalyse	112
C	<i>Ergebnisse</i>	114
8	<i>Spezifische Zielgruppen von Schulsozialarbeit</i>	114
8.1	Sozial benachteiligte SchülerInnen	115
8.2	AußenseiterInnen	120
8.3	Multiproblemmkonstellationen	123
8.3.1	Personenportrait Thomas	123
8.3.1.1	Interventionen	124
8.3.1.1.1	Interventionsthema Integration und Kommunikation	125
8.3.1.1.2	Interventionsthema Finanzen	127
8.3.1.1.3	Interventionsthema Gesundheit	127
8.3.2	Personenportrait Christine	129
8.3.2.1	Interventionen	129
8.3.2.1.1	Interventionsthema Gesundheit und Integration	130
8.3.2.1.2	Interventionsthema Bildung und Beruf	131
8.3.3	Fallabschlüsse	132
8.4	Resümee: Beschreibung der spezifischen Zielgruppen von SSA	132
9	<i>Arbeitsansatz und Arbeitsmethoden</i>	134
9.1	Arbeitsansatz: Aufteilung in Kernkompetenzen	134
9.1.1	Förderung von Vertrauensaufbau und Kontinuität	136
9.1.2	Umfassendes Bild über Lebensbezüge der KlientInnen	137
9.1.3	Exklusion bei weiteren Angeboten	138
9.1.4	Allzuständigkeit	138
9.1.5	Anforderungen auf Leitungsebene	139
9.2	Arbeitsmethoden	140
9.2.1	Planung	140
9.2.2	Empowerment	141
9.2.3	Ressourcenorientierung	142
9.2.4	Vernetzung und Kooperation	143
9.2.4.1	Vernetzungs- und KooperationspartnerInnen	144
9.3	Resümee zum Arbeitsansatz und zu den Arbeitsmethoden	146



<b>10</b>	<b><i>Informiertheit zur Schulsozialarbeit</i></b>	<b>148</b>
10.1	Informiertheit der SchülerInnen zur Schulsozialarbeit	149
10.1.1	Kenntnis zur Existenz von SSA an den Versuchsschulen	149
10.1.2	Kenntnis des Namens der jeweiligen Schulsozialarbeiterin	154
10.1.3	Einschätzung der eigenen Informiertheit zur SSA	155
10.1.4	Vorstellungen, die die SchülerInnen mit SSA verbinden	159
10.2	Informiertheit der Eltern zur Schulsozialarbeit	160
10.2.1	Kenntnis des Namens der jeweiligen Schulsozialarbeiterin	161
10.2.2	Einschätzung der eigenen Informiertheit zur SSA	161
10.2.3	Vorstellungen, die die Eltern mit SSA verbinden	163
10.3	Informiertheit der LehrerInnen/Schulleitungen zur Schulsozialarbeit	165
10.3.1	Kenntnis des Namens der jeweiligen Schulsozialarbeiterin	165
10.3.2	Einschätzung der eigenen Informiertheit zur SSA	165
10.3.3	Vorstellungen, die die LehrerInnen/Schulleitungen mit SSA verbinden	167
10.4	Resümee zur Informiertheit über das Projekt der SSA	168
<b>11</b>	<b><i>Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit</i></b>	<b>172</b>
11.1	Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit durch SchülerInnen	172
11.1.1	Erreichbarkeit der Schulsozialarbeit	173
11.1.2	Einflüsse auf die Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit	173
11.1.3	Kontaktanbahnung zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeit	176
11.1.4	Kontakthäufigkeit zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeit	179
11.1.5	Kontaktintensität zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeit	182
11.1.6	Unterstützungsleistungen der SSA für die SchülerInnen	185
11.1.7	Themen zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeit	188
11.2	Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit durch Eltern	189
11.2.1	Erreichbarkeit der Schulsozialarbeit	189
11.2.2	Kontaktanbahnung zwischen Eltern und Schulsozialarbeit	190
11.2.3	Kontakthäufigkeit zwischen Eltern und Schulsozialarbeit	191
11.2.4	Kontaktintensität zwischen Eltern und Schulsozialarbeit	191
11.2.5	Unterstützungsleistungen der SSA für die Eltern	192
11.2.6	Themen zwischen Eltern und Schulsozialarbeit	193
11.3	Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit durch LehrerInnen	194
11.3.1	Kontakthäufigkeit zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeit	194
11.3.2	Kontaktintensität zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeit	195
11.3.3	Unterstützungsleistungen der SSA für die LehrerInnen	196
11.3.4	Themen zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeit	196
11.4	Resümee zur Inanspruchnahme der SSA	198
<b>12</b>	<b><i>Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit</i></b>	<b>202</b>
12.1	Zufriedenheit der SchülerInnen mit der Schulsozialarbeit	202
12.1.1	Erwartungen der SchülerInnen an die Schulsozialarbeit	203
12.1.2	Zufriedenheit mit erhaltenen Unterstützungsleistungen	203
12.1.3	Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit im außerschulischen Bereich	206
12.1.4	Zufriedenheit mit den Pausengesprächen	208
12.2	Zufriedenheit der Eltern mit der Schulsozialarbeit	212
12.2.1	Erwartungen der Eltern an die Schulsozialarbeit	212
12.2.2	Zufriedenheit mit erhaltenen Unterstützungsleistungen	213
12.2.3	Entlastungsfaktor Schulsozialarbeit	214

12.3	Zufriedenheit der LehrerInnen mit der Schulsozialarbeit	215
12.3.1	Erwartungen der LehrerInnen an die Schulsozialarbeit	215
12.3.2	Zufriedenheit mit erhaltenen Unterstützungsleistungen	217
12.3.3	Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit im außerschulischen Bereich	218
12.3.4	Entlastungsfaktor Schulsozialarbeit	219
12.4	Zufriedenheit der SchulsozialarbeiterInnen mit ihrem Projekt	220
12.5	Resümee zur Zufriedenheit mit SSA	221
<b>13</b>	<b>Erreichung von Zielen durch die Schulsozialarbeit</b>	<b>225</b>
13.1	Integration/Inklusion	226
13.1.1	Einbindung von Eltern ins Schulleben	227
13.1.2	Eingliederung von AußenseiterInnen	230
13.1.3	Resümee für die Zielerreichung im Bereich der Integration/Inklusion	232
13.2	Schulentwicklung	233
13.2.1	Öffnung von LehrerInnen	233
13.2.2	Schaffung einer schüler- und lernfreundlichen Umgebung	235
13.2.3	Resümee für die Zielerreichung im Bereich Schulentwicklung	237
13.3	Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz	239
13.3.1	Erhöhung sozialer Kompetenzen	239
13.3.2	Förderung eines positiven Selbstkonzepts	243
13.3.3	Resümee für die Zielerreichung im Bereich der Entwicklung von Persönlichkeit und Sozialkompetenz	246
13.4	Bildungsarbeit	247
13.4.1	Förderung des schulischen Erfolgs	248
13.4.2	Kompensation sozialer Benachteiligungen	249
13.4.2.1	Schule als Ort zum Lernen	251
13.4.2.2	Soziale Kompetenzen und Selbstkonzept	258
13.4.2.3	Familie als Ort zum Leben	264
13.4.2.4	Prävention	270
13.4.3	Resümee für die Zielerreichung im Bereich Bildungsarbeit	277
13.5	Klimata	279
13.5.1	Familienklima	279
13.5.2	Schul- und Klassenklima	284
13.5.3	Resümee für die Zielerreichung im Bereich Klimata	291
13.6	Prävention	292
13.6.1	Risiko- und Problemhandlungen von SchülerInnen	292
13.6.2	Belastung von Lehrpersonen	297
13.6.3	Resümee für die Zielerreichung im Bereich Prävention	299
13.7	Partizipation	300
13.7.1	Schulsozialarbeit als ein gemeinsames Projekt	300
13.7.2	Resümee für die Zielerreichung im Bereich Partizipation	302
<b>14</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>304</b>
<b>15</b>	<b>Einblicke und Ausblicke</b>	<b>316</b>

<i>D Verzeichnisse</i>	319
<i>16 Abkürzungen</i>	319
<i>17 Literatur</i>	320
<i>18 Abbildungen</i>	328
<i>19 Tabellen</i>	328
<i>20 Grafiken</i>	329
<i>E Anhang</i>	333
<i>21 Erhebungsinstrumente</i>	333
21.1 Leitfäden Team Schulsozialarbeit	333
21.1.1 MitarbeiterInnen JULI	333
21.1.2 Kleinteams der Schulsozialarbeit	333
21.1.3 Schulsozialarbeiterinnen	334
21.2 Leitfäden Vereinsleitung	335
21.2.1 Frühjahr 2011	335
21.2.2 Frühjahr 2013	335
21.3 Leitfäden Schulleitungen	336
21.3.1 Leitfaden 2011	336
21.3.2 Jährliche Situationsanalyse Stainach/Gröbming	336
21.4 Fragebögen	337
21.4.1 SchülerInnen 1	337
21.4.2 SchülerInnen 2	341
21.4.3 SchülerInnen 3	347
21.4.4 Eltern	352
21.4.5 LehrerInnen	355
<i>22 Transkriptionsregeln</i>	360
<i>23 Dendrogramm: Lebenslagen an Versuchsschulen</i>	361
<i>24 Dendrogramm: Lebenslagen an Kontrollschulen</i>	362
<i>25 Dendrogramm: Integration/AußenseiterInnen</i>	363
<i>26 Rotierte Lösungen zu Faktorenanalysen</i>	364
26.1 Risiko- und Problemhandlungen	364
26.2 Lebenslagen	365
26.3 Familienklima	366
26.4 Öffnung der Schule	368
26.5 LehrerInnenbelastung	369
26.6 Elternintegration	370
26.7 SchülerInnenintegration	370
<i>27 Kostenkalkulation Dissertationsstudie</i>	371

# 1 Einleitung

„Manche möchten nur den Kopf in die Schule schicken, aber immer kommt das ganze Kind“

(Ursula Forster 1993)

Schulsozialarbeit (SSA) verzeichnet in Österreich eine rege Entwicklung. Seit Herbst 2010 wird auch von der Non-Profit-Organisation Avalon mit Hauptsitz in Liezen SSA angeboten. Untersucht wurde in der vorliegenden Studie das Angebot von Avalon im Schulbezirk Gröbming und zwar an den Hauptschulen Stainach und Gröbming. Mittlerweile sind diese Schulen zur Neuen Mittelschule (NMS) umstrukturiert worden und werden in der Dissertation im Theorieteil A und B daher auch als solche bezeichnet. Der Ergebnisteil richtet sich allerdings nach dem tatsächlichen Stand der Entwicklung und greift daher die Bezeichnung Hauptschule wieder auf.

Der Verein Avalon hat mit seiner Idee ein neues Konzept in Österreich umgesetzt und damit die Landschaft der SSA um einige Facetten bereichert. Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Evaluationsforschung, welche das ehrgeizige Projekt des Vereins Avalon über einen Zeitraum von drei Jahren wissenschaftlich begleitete. Dabei wurde das Augenmerk vor allem auf die Überprüfung der Zielerreichung gelegt.

Es darf vorausgeschickt werden, dass es sich bei der vorliegenden Studie um die landesweit erste Forschungsarbeit handelt, die mit vorwiegend quantitativen Mitteln und einem quasiexperimentellen, längsschnittlichen Design die Zielerreichung von SSA prüft. Dieses Alleinstellungsmerkmal zeichnet die Studie aus, denn selbst in einem Ländervergleich mit Deutschland und der Schweiz wird ein Mangel an solchen Studien konstatiert (vgl. Speck 2010) und es darf daher ohne zu übertreiben, von einem innovativen Evaluationsprojekt gesprochen werden.

Die Arbeit gliedert sich zwar in einen theoretischen und einen empirischen Teil, jedoch wird sich zeigen, dass auch der Theorieteil der Arbeit zahlreiche Analysetätigkeiten (zum Forschungsstand, zum pädagogischen Kontext, zur Situation an den Schulen) beinhaltet. So wird im Anschluss an die Einleitung eine *Metaanalyse* (Kapitel 2) präsentiert, welche den österreichischen Forschungsstand zum Thema SSA darstellt und die Jahre 1990 bis 2012 umfasst. Mit dieser Metaanalyse wird auf das Fehlen einer Zusammenschau von Forschungsergebnissen zur österreichischen SSA (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S.29) reagiert. Anhand einer inhaltsanalytischen Aufbereitung von empirischen Studien, werden methodische sowie inhaltliche Aspekte der Forschung aufgegriffen und in vorliegender Studie zusammenfassend dar-

gestellt. Es kann vorweg genommen werden, dass es sich bei den meisten empirischen Studien um studentische Abschlussarbeiten von Fachhochschulen und Universitäten handelt. Berichte externer Evaluationen wurden – soweit sie zugänglich waren oder gemacht wurden – in der Metaanalyse der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt.

Dem Evaluationskonzept voraus geht die *Analyse des pädagogischen Settings* (Kapitel 3), also jenes Rahmens, innerhalb dessen sich SSA zu bewähren hat. Zum einen lassen sich hier die Beschreibung des Vereins Avalon und seiner Angebote im Allgemeinen sowie die Beschreibung des Angebotes SSA im Besonderen finden. Zum anderen werden aber auch die theoretischen Grundlagen der SSA wie sie der Verein konzipiert hat, anhand relevanter Literatur erörtert. Den Abschluss des Kapitels 3 bildet eine Situationsanalyse an den Neuen Mittelschulen Stainach und Gröbming, ausgehend vom Zeitpunkt der Implementierung der SSA bis zum Ende ihrer Evaluierung im Rahmen der vorliegenden Dissertation. Insgesamt umspannt die Analyse an den Schulen also drei Jahre (2011 bis 2013). Eine solche Situationsanalyse bildet jedenfalls den Ausgangspunkt für die Entwicklung und Fortschreibung der Konzeption von SSA (vgl. Speck 2006, S.331).

Der Evaluation liegt ein Forschungskonzept zu Grunde, das in kommunikativer Aushandlung mit den an SSA teilnehmenden Schulen und dem Trägerverein bereits vorab zustande kam. In Kapitel 4 wird dieses *Evaluationskonzept* vorgestellt. Die Dimensionen der Evaluation werden benannt; insbesondere werden die sieben Themen der Zielerreichung, die betrachtet bzw. bewertet werden, vorgestellt.

Das Evaluationskonzept schließt den theoretischen Teil der Arbeit ab und leitet zur *empirischen Tätigkeit* über. Kapitel 5 bis 7 widmen sich ausführlich den Fragestellungen und Zielsetzungen der Evaluation, dem Forschungsdesign sowie den Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Die Evaluation ist zwar stärker quantitativ ausgerichtet, durch eine paradigmengreifende Triangulation von Daten soll dennoch ein möglichst ganzheitliches Bild von Forschungsergebnissen geliefert werden. Allgemeine Ziele der Forschung zur vorliegenden Studie waren bzw. sind eine *Steuerung des Projektes* Schulsozialarbeit auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse durch eine formative (laufende) Evaluation sowie eine *Erfolgsbewertung des Projektes* auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse durch eine summative (abschließende) Evaluation.

Ab Kapitel 8 folgen die *Darstellung der Ergebnisse* und die Beantwortung der im Vorfeld formulierten Fragestellungen. Kapitel 14 bietet noch einmal einen *Gesamtüberblick über die zentralen Ergebnisse* der vorliegenden Evaluationsforschung.

Eine abschließende *Erfolgsbewertung* der evaluierten Schulsozialarbeit sowie *kritische Einblicke in die Forschung und Ausblicke auf Veränderungen der Schulsozialarbeit* erfolgt in Kapitel 15.

# A Theoretischer Hintergrund

## 2 Forschung zur Schulsozialarbeit in Österreich

Die Praxis der SSA hat in Österreich keine lange Tradition, aber wie einleitend erwähnt, erlebt sie in unserem Land derzeit eine Hochphase. Zahlreiche Projekte bzw. wissenschaftlich begleitete Pilotprojekte, wie z.B. in Graz (Träger: ISOP und Caritas) und Liezen (Träger: Avalon) sind in den letzten Jahren entstanden. Wertvolle erste Beiträge zur Systematisierung der verschiedenen Projekte unterschiedlichster Träger und Bundesländer lieferten zwei im Jahre 2010 an der Karl-Franzens-Universität Graz bzw. an der Universität Klagenfurt entstandene Masterarbeiten (Bugram et al. 2010; Gelbmann 2010) sowie der Forschungsbericht (Adamowitsch et al. 2011) des Ludwig-Boltzmann-Institut Health Promotion Research, welches über zwei Jahre lang und in mehreren Arbeitsschritten das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bei der Erforschung von Projekten zur SSA in Österreich begleitete (vgl. bmukk 2011a).

Momentan existieren zur SSA zwar einige Begleitforschungen und Studien, der „empirische Erkenntnisstand muss jedoch trotz der Forschungen als intransparent, bruchstückhaft und defizitär bezeichnet werden“ (Speck et al. 2010), u.a. weil es an Metaanalysen fehlt. Ziel dieses Kapitels ist daher nicht allein die Darstellung des Forschungsstandes wie er sich in Österreich zur SSA zeigt, vielmehr wird die Forschung selbst zum Gegenstand von Analysen. Die Punkte, welche die nachstehende Metaanalyse zugrunde lagen, waren neben dem Hauptpunkt der Erforschung eines österreichischen Projektes, folgende (vgl. Speck 2010a):

1. Ausbildungskontext: Bachelorarbeit, Diplomarbeit/Masterarbeit, Dissertation
2. Institution/Einrichtung: Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität
3. Forschungsrichtung, Auftraggeber, Ziele/Fragen
4. Untersuchungsgegenstand und Gruppen der befragten Personen
5. Untersuchungsdesign und Forschungsparadigma
6. Erhebungs- und Auswertungsmethoden
7. Zentrale Ergebnisse der Empirie
8. Ort und Jahr der Entstehung der Studie

Die Metaanalyse umfasst den Zeitraum von 1990 bis inklusive 2012. Ausgangspunkt der Analyse war eine Recherche im Verbundkatalog der Universität Graz (Schlagwortsuche = SSA, Erscheinungsland = Österreich), die gegebenenfalls durch weitere Recherchen (Internet, Universitäten, Fachhochschulen, direkte Kontaktaufnahme mit den AutorInnen) ergänzt wurden. Bis Ende 2012 konnten so im Verbundkatalog 84 Einträge zum Thema SSA in Österreich identifiziert werden.

Von diesen insgesamt 84 Einträgen stellten sich bei genauerer Recherche zum einen manche Einträge im Verbundkatalog als falsch beschlagwortet heraus, d.h. dass die Beiträge keine Studien zur SSA darstellen. Zum anderen basierten einige Arbeiten auf einer reinen Literaturarbeit ohne eigene Empirie. Aufgrund der oben vorgestellten Kriterien, welche die Metaanalyse leiteten, erklärt es sich von selbst, dass solche Arbeiten ausgeschlossen wurden. Es muss hinzugefügt werden, dass es sich bei nur zwei von den 84 auffindbaren Literaturbeiträgen um Veröffentlichungen von Ergebnissen externer Evaluationen handelt (vgl. Heimgartner 2001; Pichler 2008).

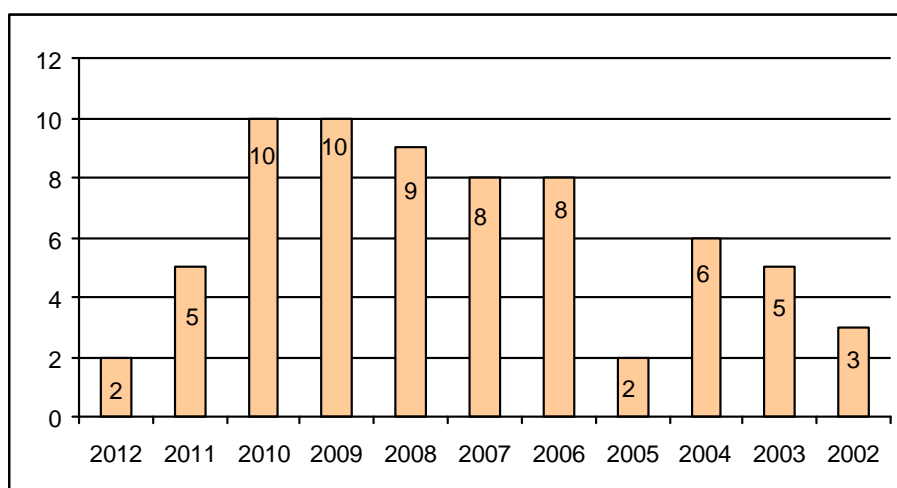
Darüber hinaus mussten Studien, die aus verschiedenen Gründen, (z.B. studentische Arbeiten, die gesperrt waren oder die aufgrund fehlender Beteiligung der Bibliotheken am Fernleihsystem nicht aufgebracht werden konnten) nicht eingesehen werden konnten, in der Metaanalyse unberücksichtigt bleiben. Insgesamt konnten für die Metaanalyse Empiriebeiträge aus 42 studentischen und 9 wissenschaftlichen Begleitforschungen herangezogen werden. Es wird darauf hingewiesen, dass bei den verschiedenen Studien auf besondere Stärken und Schwächen geachtet wurde, weshalb die Darstellung von Ergebnissen bei einigen der studentischen Abschlussarbeiten nach intensiveren Analysen unterbleiben muss, da z.B. wissenschaftliche Kriterien (z.B. die Nachvollziehbarkeit) nicht erfüllt wurden (siehe Kapitel 2.1). Auch Selbstevaluationen bleiben in der Metaanalyse unberücksichtigt. Beim größten Teil der Forschungsarbeiten, die in den nachfolgenden Kapiteln dargestellt werden, handelt es sich also um studentische Abschlussarbeiten, die seit 1990 an den Universitäten vor allem aber an den Fachhochschulen für Sozialarbeit (vormals Sozialakademie) entstanden sind.



## 2.1 Studentische Abschlussarbeiten

Aus den 1990er Jahren gibt es nur an der Grazer Fachhochschule für Sozialarbeit (vormals Sozialakademie) und an der Universität Graz (Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften) Studien zum Thema Schulsozialarbeit. Die Fachhochschule Joanneum in Graz verfügt über die älteste Sammlung von Studierendenarbeiten zum Thema SSA. Diese allerersten Abhandlungen (1991 bis 1995) enthalten aber noch keine eigenen empirischen Beiträge. Erst 1996 entstand an der ehemaligen Sozialakademie in Graz die erste mit Empirie versehene studentische Abschlussarbeit, die Schulsozialarbeit (SSA) nicht nur theoretisch anhand einer Literaturdiskussion untersuchte (vgl. Rath 1996). Die einzige Dissertation, welche jemals zum Thema SSA verfasst wurde, entstand 1998 (vgl. Tippl 1998) an der Karl-Franzens-Universität Graz. Außerhalb der Steiermark begannen Studierende erst ab 2002 (Wien und Linz) über SSA zu schreiben und empirische Beiträge zu liefern. In Klagenfurt wurde erstmals 2003 eine empirische Studie zur SSA fertig gestellt, in Innsbruck und St. Pölten sprangen Studierende relativ spät (ab 2008) auf den „Zug“ SSA auf.

Nachstehende Grafik zeigt das studentische Interesse am Thema SSA, welches in den Jahren 2006 bis 2010 mit 35 erstellten Studien am stärksten aufgegriffen wurde. Weder in den Jahren davor noch danach befassten sich Studierende so stark mit diesem Sujet. 2012 entstanden zwar zwei studentische Arbeiten, davon aber nur eine mit eigener Empirie zum Thema. Vor 2002 entstanden studentische Forschungsarbeiten, wie oben erwähnt, nur vereinzelt mit Ausnahme des Jahres 1995 (vier Studien ohne Empirie).



Grafik 1: Literaturbeiträge in den Jahren 2002-2012

Wie einführend erwähnt, wurde auf die Qualität der Studien, welche in die Metaanalyse Eingang fanden, geachtet. Diese kann im Hinblick auf die eingesehenen studentischen Forschungsbeiträge als sehr unterschiedlich bezeichnet werden. Werden *Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens* zugrunde gelegt, wie z.B. die Nachvollziehbarkeit bzw. die Überprüf-

barkeit, so muss gesagt werden, dass diese nicht immer und überall gegeben ist. Fehlen Erhebungsinstrumente, die Beschreibung der Stichprobe/der Befragungspersonen oder gar die komplette Untersuchungsanlage, so können Ergebnisse in ihrer Bedeutung nicht korrekt bewertet werden. Weiteres Augenmerk wurde auf die *Wahl der im Hinblick auf ein spezifisches Thema zu befragenden Personen* gelegt. So kommt es in vereinzelt studentischen Arbeiten vor, dass von der Stichprobe auf eine falsche Grundgesamtheit geschlossen wird oder dass die befragten Personen als Experten zu Themen befragt werden ohne dafür in diesem Bereich tatsächlich als Experte gelten zu können. Diese Abschlussarbeiten wurden von der vorliegenden Metaanalyse ausgeschlossen.

Es entstanden aber auch Studien, die sich mit vernachlässigten Themen (z.B. SSA und Bildungsarbeit) beschäftigen oder kritisch die Notwendigkeit von SSA um jeden Preis und in jedem Fall hinterfragen (vgl. Rath 1996). Auch Studien mit interessanten Einzelergebnissen und Hinweisen auf die in Praxis und Forschung vernachlässigte Elternarbeit sind auffindbar (vgl. Kapitel 2.4).

## 2.2 Externe Evaluationen

Im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Begleitforschungen fällt auf, dass alle bis Ende 2012 fertig gestellten Berichte externer Evaluationen in die Jahre 2009 bis 2011 fallen (anders nur Heimgartner 2001).

SSA Neustart OÖ	2010	FH Linz
SSA Isop: Come on!	2001	KFU Graz
SSA Isop	2011	KFU Graz
SSA Caritas	2010	FH Graz
SSA Kärnten	2011	FH Feldkirchen und Alpen-Adria Universität Klagenfurt in Kooperation
SSA Wien	2011	Team Focus
SSA Imst	2009/2010	Unabhängige Expertin
Schulsozialarbeit in der Stmk.	in Fertigstellung	KFU Graz
SSA Land OÖ	läuft	JKU Linz

**Tabelle 1: Projekte externer Evaluationen**

Insgesamt lässt sich aus obenstehender Tabelle feststellen, dass zum einen steirische Projekte bisher am häufigsten extern evaluiert wurden und zum anderen die Karl-Franzens-Universität Graz im Hinblick auf die Evaluation von Schulsozialarbeitsprojekten eine traditionsreiche und erfahrene Institution darstellt. Forschungsk Kooperationen z.B. zwischen Fachhochschule und Universität gibt es bisher nur in Bezug auf die Erforschung der Schulsozialarbeit in Kärnten.

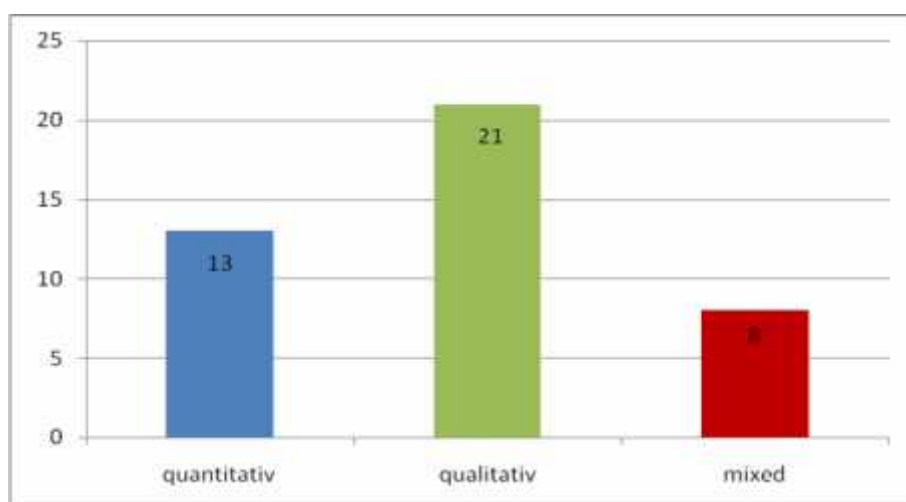
Und obwohl Projekte in allen Bundesländern existieren, ist auch ersichtlich, dass bis Ende 2012 nur in fünf Bundesländern systematisch evaluiert wird/wurde: in der Steiermark, in Oberösterreich, in Kärnten und in Wien. Bemerkenswert erscheint auch, dass Projekte, wel-

che teilweise seit vielen Jahren laufen, wie z.B. die SSA des Vereins young (x-point, Laufzeit seit 1999) in Niederösterreich, noch nie extern evaluiert wurden.

Bei der bundesweiten Beforschung einer Initiative (Sozialarbeit an Österreichs Schulen) des BMUKK durch das Ludwig-Boltzmann-Institute Health Promotion Research (BMUKK 2011), handelt es sich trotz des auf Bundesebene (vgl. BMUKK 2011a) verwendeten Begriffes *Evaluation* um eben keine solche. Der Forschung des Ludwig-Boltzmann-Institutes zur SSA in Österreich geht es vielmehr um „wissenschaftliche Begleitung und Beratung“ (Adamowitsch, Email v. 12.11.2012). Auch diese sind als Ziele einer Evaluation zu nennen, allerdings bedeutet Evaluation auch die Vornahme einer Bewertung und ebengene findet bei den auf Bundesebene untersuchten Projekten zur SSA nicht statt. Vielmehr geht es um die Implementierungsproblematik, um die Systematisierung und die Sichtbarmachung von Projekten zur SSA und um die Entwicklung eines einheitlichen Evaluationsmodells (vgl. BMUKK 2011a). Dies ist den nachfolgenden Kapiteln vorzuschicken, da diese bundesweite Forschung für die Systematisierung der österreichweiten extern durchgeführten Evaluationen zwar eine unverzichtbare Arbeitsgrundlage innerhalb der durchgeführten Metaanalyse darstellte, aus oben angeführten Gründen nicht aber selbst als externe Evaluation anzusehen ist und in der vorliegenden Studie konsequenterweise als solche nicht geführt wird.

### **2.3 Methodische Zugänge der Forschungsarbeiten**

Die Hälfte der studentischen Forschungsarbeiten zur Schulsozialarbeit verfolgt einen rein qualitativen Zugang. Etwa ein Drittel (ca. 31%) der Arbeiten sind rein quantitativ und weniger als ein Fünftel der Studentenschriften (ca. 19%) triangulieren qualitative und quantitative Daten.



**Grafik 2: methodische Zugänge studentischer Forschung**

An den österreichischen Fachhochschulen konnten 33 Abschlussarbeiten von Studierenden für die Metaanalyse eingesehen werden und es zeigt sich, dass der qualitative Forschungszugang deutlich bevorzugt wird. So sind beinahe 60% der an den Fachhochschulen entstandenen Studien zum Thema SSA dem qualitativen Paradigma zuzuordnen. Etwas weniger als ein Viertel der Abschlussarbeiten sind quantitativ und in noch weniger Studien (unter 20%) werden qualitative und quantitative Daten gemischt. Dem gegenüber wurden von Studierenden an Universitäten stärker die methodische Triangulation sowie der quantitative Forschungszugang präferiert.

Von Ende 2012 insgesamt sechs abgeschlossenen bzw. zwei in Fertigstellung begriffenen externen Evaluationen (SUSA, Schulsozialarbeit Steiermark) wurden bzw. werden sieben als Methodenmix konzipiert und durchgeführt. Nur die externe Evaluation der Wiener SSA durch das Team Focus (vgl. Piringer et al. 2010) wählte einen ausschließlich qualitativen Zugang.

Es fällt auf, dass in den bislang durchgeführten Evaluationen methodisch zwar paradigmengreifend trianguliert wurde, der quantitative Forschungszugang aber fast ausschließlich die Auswertung der Dokumentationsstatistiken meint und nur vereinzelt die Überprüfung der Zielerreichung von SSA (anders: Wagner 2010; vgl. Kapitel 2.3.3) dient.

Bei der einzigen kooperativen Begleitforschung eines Praxisprojektes übernahm die Universität den qualitativen Forschungsteil, während die Fachhochschule mit quantitativen Mitteln arbeitete (vgl. dazu Kap. 2.2).

### **2.3.1 Untersuchungsdesigns**

Vermutlich aufgrund der relativ kurzen Projektlaufzeiten (häufig 2 Jahre), in Verbindung mit einer verzögerten Evaluationsbeauftragung, sind insgesamt ausschließlich querschnittliche Designs auffindbar. Längsschnitte in Bezug auf die österreichische SSA fehlen bisher völlig und wurden auch in studentischen Forschungsarbeiten nicht umgesetzt.

Bei externen Evaluationen findet sich jedoch im Zusammenhang mit der Grazer Schulsozialarbeit (vgl. Gspurning et al. 2011) eine Messung mit einmaliger Wiederholung. Eine weitere, aufwändigere Untersuchungsanlage mit experimentellem Design (Vorher-Nachher-Messung und Versuchs- und Kontrollgruppe) war von Neustart in Oberösterreich geplant worden, konnte jedoch aufgrund verzögerter Beauftragung des Evaluationsteams von diesem nicht realisiert werden (vgl. Wagner 2010).

### **2.3.2 Untersuchungsgegenstand und Befragtengruppen**

Als Untersuchungsgegenstand der Forschung lassen sich vorwiegend Strukturen (Rahmenbedingungen, Finanzierung, Gesetze etc.) und Prozesse (verschiedene Formen der Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe) und Wirkungen benennen. Dies trifft vor allem für wissenschaftliche Begleitforschungen zu, aber auch vereinzelt für Abschlussarbeiten der Studierenden.

SSA wird zumeist hinsichtlich eines thematischen Schwerpunktes (z.B. SSA und Gewalt, Schulabsentismus, Verbesserung des sozialen Miteinanders etc.) auf ihre möglichen Auswirkungen hin untersucht. Die Spannbreite der häufig sehr spezifischen Themen ist vor allem in den studentischen Abschlussarbeiten sehr groß. In der Mehrheit der externen Evaluationen werden die verschiedenen Zielgruppen von SSA nach wahrgenommenen Veränderungen/Wirkungen befragt (vgl. dazu Kapitel 2.3.3).

Bei den 42 geprüften Studien zum Thema SSA handelt es sich überwiegend (in etwa 60% der Fälle) um Bedarfs- und Akzeptanzanalysen, die seit 2003 in fast jährlichem Rhythmus an verschiedenen Fachhochschulen entstanden sind. Diese sind als Problemanalysen in Schulen konzipiert und stellen dann die SSA als möglichen Problemlösungsansatz vor. Hinsichtlich der Arbeitsweise oder den Wirkungen von SSA leisten diese Studien keinen eigenen empirischen Beitrag, da die Verbindung „Problem in der Schule und Schulsozialarbeit“ auf einer theoretischen Ebene erfolgt.

<b>Themen der Studien</b>	
	Häufigkeit
Bedarfs- und Akzeptanzanalyse	9
Implementierung von SSA	3
Möglichkeiten und Grenzen von SSA	3
SSA und Arbeit mit Zwillingen	1
SSA und Bildungsarbeit	4
SSA und Time-Out Projekte	1
Konzeptualisierung von SSA	1
SSA und Gewalt	4
SSA Projektüberblick	2
SSA Finanzierung	2
SSA und Minderheiten	1
SSA Kooperationen	2
SSA und ADHS	2
SSA und Migration	4
SSA und Krisenintervention	1
SSA und Scheidungskinder	1
SSA und Zwangsheirat	1
Gesamt	<b>42</b>

**Tabelle 2: Schulsozialarbeit und Forschungsthemen**

Drei Studien beschreiben den Prozess der Implementierung von SSA an einer Schule, zwei weitere geben einen Überblick über laufende Projekte zur SSA in Österreich. Mit den Grenzen und Möglichkeiten von SSA beschäftigen sich ebenfalls drei Diplomarbeiten. Neben Einzelarbeiten zu bestimmten Zielgruppen von SSA (Scheidungskinder, Minderheiten, Kinder mit ADHS etc.) und speziellen Aufgabengebieten (Zwangsheirat, Krisen etc.) werden vor allem die Themen Gewalt und Migration sowie Bildung mit SSA verbunden.

Hinsichtlich der Gruppe der befragten Personen sind vor allem LehrerInnen, SchülerInnen und SchulsozialarbeiterInnen zu nennen. Meist werden innerhalb einer Studie mehrere Personengruppen befragt, um verschiedene Blickwinkel erfassen zu können. Es lässt sich feststellen, dass Personengruppen, die nicht unmittelbar an der Schule zu finden sind, wie z.B. Eltern, aber auch Kooperationspartner und Entscheidungsträger der SSA, zu den wenig befragten Gruppen zählen.

Eine tiefere Analyse ergab, dass sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen singuläre Befragungsgruppen (z.B. ausschließlich SchülerInnen) existieren. Jene Studien, die ausschließlich die Aussagen der Lehrerschaft/Direktion zum Thema SSA berücksichtigen, findet man aber nur an Fachhochschulen bzw. Akademien, während SchulsozialarbeiterInnen in einer universitären Studie die alleinige Befragungsgruppe darstellen. Eine andere Studie einer Fachhochschule gewann ihre Daten aus Dokumenten und führte dazu eine Inhaltsanalyse durch (vgl. Müller 2010).

### **2.3.3 Forschungsrichtung, Auftraggeber und Ziele**

Zweckorientierte Forschung zu landesweiten (vgl. BMUKK 2011) – oder häufiger – zu regionalen Projekten der Schulsozialarbeit, dominiert die Forschungslandschaft.

Hinsichtlich der Ziele lassen sich zwar explorative, deskriptive und explanative sowie evaluative Untersuchungen unterscheiden, die Zahl der hypothesenprüfenden (explanativen) Forschungsarbeiten ist aber insgesamt sehr begrenzt. Evaluative Forschungen erheben darüber hinaus zumeist den Anspruch einer formativen und summativen Evaluation.

Zwar sind Wirkungen der SSA als Thema in wissenschaftlichen Begleitforschungen zu finden (vgl. Kapitel 2.3.2), die Überprüfung von formulierten Zielen der SSA – vor allem der quantitative Zugang dazu – ist aber ein vernachlässigter Arbeitsbereich (anders nur Wagner 2010). Ursachen dafür dürften vor allem zeitlicher und/oder finanzieller Natur sein. Die meist geringe Laufzeit von Pilotprojekten gepaart mit verspäteten Evaluationsaufträgen machen längsschnittliche Untersuchungsdesigns für aussagekräftige Wirkungsuntersuchungen so gut wie unmöglich. Quasiexperimentelle und mehrjährige Versuchsanlagen dürften zudem die Evaluationsbudgets übersteigen. Zum besseren Verständnis lohnt sich dafür ein Blick auf die Kostenaufstellung im Anhang, aus welcher die Kosten zur vorliegenden Dissertation bei externer Evaluationsbeauftragung hervor gehen.

Die geringe Wirkungsüberprüfung liegt möglicherweise aber auch an Schwächen der Konzepte zur SSA, in denen Zielformulierungen zu wenig konkretisiert werden (vgl. Laskovsky 2010) bzw. möglicherweise auch an den Vorbehalten der ForscherInnen, Ziele aus der Theorie ins Praxisfeld zu übertragen.

## **2.4 Inhalte und Ergebnisse der Forschung zur SSA**

Abseits der Erkenntnisse zur Schulsozialarbeit aus bzw. in Deutschland sollen nachstehend jene Wirkungen der SSA präsentiert werden, wie sie sich aus österreichischer Sicht und zum Stand Ende des Jahres 2012 aufzeigen lassen. Die Ergebnisdarstellung der verschiedenen Studien erfolgt entlang der Hauptdimensionen *Zielgruppe*, *Werte* (z.B. Bildung), *Strukturen* (z.B. Gesetze, Finanzierung), *Prozesse*, *Wirkungen*, *Bedarf*.

### **2.4.1 Zielgruppen der SSA**

Zielgruppen können neben dem Alter auch durch das Geschlecht, spezifische Problemlagen, den Entwicklungsstand und die Sprache charakterisiert und mit SSA in Verbindung gebracht werden. Manchmal werden primäre (SchülerInnen) und sekundäre (LehrerInnen, Eltern) Zielgruppen unterschieden.

Die Untersuchung so spezifischer Zielgruppen, wie die der meisten nachfolgenden, ist, mit Ausnahme der Eltern, eine Besonderheit studentischer Forschungen.

#### **2.4.1.1 Die Gruppe der über 16-Jährigen**

Eine Studie befasste sich mit der Frage, warum SSA ab dem 16. Lebensjahr von den SchülerInnen weniger genutzt wird. Die SSA von x-point wurde hier quantitativ beforscht, befragt wurden SchülerInnen im Alter von 16 bis 18 Jahren in den Höheren Bundesschulen HTL, HAK und BORG in St. Pölten. Es wurde festgestellt, dass die Unterstützungssysteme außerhalb der Schule (Familie, FreundInnen und PartnerInnen) bevorzugt konsultiert werden und das Beratungsangebot der SSA nur im ‚Falle des Falles‘ problemlösungsrelevant ist (vgl. Fauland 2009).

#### **2.4.1.2 Minderheiten**

An zweisprachigen Kärntner Schulen wurde geprüft, ob im Bereich des Minderheitenschulwesens SSA auffindbar ist und ob es spezifische Probleme an den Schulen gibt, die durch die Zweisprachigkeit entstehen.

Im Ergebnis stellt die Autorin fest, dass es im Bereich des Minderheitenschulwesens kaum Erfahrungen mit SSA gibt und sich auch keine spezifischen Probleme der befragten Schulen entdecken ließen.



Allerdings haben diese Schulen – wie jede andere Schule – mit Schwierigkeiten zu kämpfen und Schulsozialarbeit könnte hier problemlösend ansetzen. Als die wesentlichsten Aufgaben von SSA an einer zweisprachigen Schule, nennt die Autorin die Identitätsbildung und die Förderung des friedlichen Zusammenlebens von Volksgruppen (vgl. Maurer 2000).

#### **2.4.1.3 Scheidungskinder**

Die leitende Fragestellung einer Studie zu diesem Thema lautete, wie sich eine Scheidung auf die Kinder und deren schulisches Leistungsverhalten auswirkt und wie die Unterstützung durch SSA aussehen sollte. Zur Beantwortung der Fragestellung bzw. zur Beurteilung des kindlichen Leistungsverhaltens, wurden narrative Interviews mit LehrerInnen niederösterreichischer Schulen geführt.

Die LehrerInnen äußerten Wünsche nach multiprofessioneller Unterstützung und Entlastung. Als hauptsächliche Aufgaben für die SSA wurden Beratung, Begleitung, Krisenintervention und Vermittlung genannt (vgl. Prankl 2010).

#### **2.4.1.4 Kinder mit ADHS**

In einer Untersuchung der Handlungsmöglichkeiten von SSA bei der Unterstützung von ADHS-Kindern und deren LehrerInnen, wurde von Seite der Lehrpersonen Beratung, Projektarbeit und Vernetzung mit anderen Institutionen – als Formen der Unterstützung durch SSA – gewünscht (vgl. Schrabbauer 2009).

In einer weiteren Untersuchung zum Thema ADHS wurden SchulsozialarbeiterInnen (n=18) über ihren Kenntnisstand in Bezug auf ADHS und über maßgeschneiderte Angebotsmöglichkeiten der SSA (besonders in Hinblick auf Prävention) für ADHS- Betroffene befragt. Aufgrund der Angaben der SchulsozialarbeiterInnen kommt die Autorin zum Schluss, dass ADHS häufig unbehandelt bleibt und SSA als wertvoller Beitrag zur Vermeidung bzw. Verringerung von Schwierigkeiten eines von ADHS betroffenen Kindes betrachtet werden kann. ADHS kann von den SchulsozialarbeiterInnen aber nicht diagnostiziert werden. Kritisch anzumerken ist hier daher, dass der Schluss, ADHS bliebe unbehandelt, aus den Vermutungen der SchulsozialarbeiterInnen abgeleitet wurde.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass SSA vor allem durch eine gezielte Herstellung von Kooperation zwischen betroffenen SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen und TherapeutInnen Unterstützung bieten kann. Hilfe wird auch durch Mitwirkung bei Krisengesprächen, individueller Beratung sowie Vernetzung und Vermittlung erreicht. Der präventive Nutzen von SSA bei ADHS liegt in der Erzeugung von Akzeptanz und Toleranz im unmittelbaren sozialen Umfeld der betroffenen SchülerInnen (vgl. Panzer 2003).

#### **2.4.1.5 Eltern**

Die große Bedeutung der Eltern wird von Seite der Sozialarbeit betont, selbst dann, wenn größte Verletzungen der Fürsorgepflichten vorliegen. Als eine solche Vernachlässigung der Pflichten eines Erziehungsberechtigten kann auch die geringe Teilnahme an schulischen Aktivitäten wie Elternsprechtage oder Elternabende bezeichnet werden, die dem zuständigen Jugendwohlfahrtsträger zu melden wären (vgl. Schobel 2008, S.59). Da diese Vorgangsweise aber nicht zwangsläufig und lediglich als letztes Mittel sinnvoll erscheint, ist hier SSA besonders gefordert, die vermehrte Einbindung von Eltern in die schulischen Belange ihrer Kinder zu erreichen. SSA kann also ohne Einbeziehung der Erziehungsberechtigten nicht auskommen. Übliche Maßnahmen wie das Versenden von Elternbriefen und das Vorstellen der SSA mittels Folder sowie die Anwesenheit der SchulsozialarbeiterInnen an Elternabenden und Sprechtagen zeigen den Evaluationsberichten nach allerdings nur bescheidene Wirkung.

Obwohl Elternarbeit als wichtige Komponente für präventive Tätigkeiten der SSA in der Schule festgehalten und familiäre Probleme neben anderen Themen als eine der zentralen Herausforderungen von national agierender SSA gesehen (vgl. Huxtable et al. 2002, S.5ff. zit. n. Homfeldt/Schneider 2007, S.227) werden, fehlt es an Konzepten für eine von der SSA zu leistende Elternarbeit. Und das angesichts der Tatsache, dass „(...) nur eine Sozialarbeit, die eine intensive Familien- bzw. Elternarbeit leistet und Kinder und Jugendliche im Lebensraum Schule für einen gelingenden Bildungsprozess stärkt, der Chancengleichheit in Schulen einen Schritt näher kommen [wird]“ (Sixt 2010).

Auf die Unumgänglichkeit konzeptionell ausgereifter Elternarbeit wird deshalb hingewiesen (vgl. Sixt 2010). Die Wichtigkeit von Elternarbeit wird in drei studentischen Forschungsarbeiten (Himmelbauer 2004; Nikolussi 2010; Sixt 2010) betont und die meisten der bisher verfassten Evaluationsberichte sind sich in der Notwendigkeit einer vermehrten Elternarbeit einig (vgl. Wetzel 2010). Einzig und allein: Es scheitert an den dafür notwendigen Ressourcen für eine aufsuchende bzw. nachgehende SSA (vgl. Wagner 2010; Gspurning et al. 2010; Pichler 2009).

Vorschläge für eine Öffnung der Schule für Eltern macht Himmelbauer (vgl. ebd. 2004). So könnten Veranstaltungen wie Schulaufführungen und Flohmärkte Eltern und Schule einander wieder näher bringen. Auch in verschiedenen Evaluationen wird von der schwierigen Kontaktherstellung zwischen Eltern und SSA berichtet, wobei aber die SSA bei konkreten Anliegen genutzt und geschätzt wird (vgl. Heimgartner 2001). Und es zeigt sich, dass trotz geringer Kontakte der Eltern zur SSA, beinahe alle einer Fortführung der SSA beipflichten (vgl. Gierer et al. 2001, S.157f.). Eltern scheinen demnach der SSA grundsätzlich positiv gesinnt.

## **2.4.2 Strukturen**

Im folgenden Abschnitt geht es vor allem um die strukturellen Ebenen von SSA. Thematisiert werden nachstehend die Verfügbarkeit von SSA (Öffnungszeiten, Zufriedenheit, Information usw.), die Entstehung, Implementierung und Finanzierung von Projekten. Darüber hinaus interessieren hier auch die Arbeiten, welche einen Überblick über Projekte zur SSA in Österreich liefern.

Strukturen gehören neben Prozessen und Wirkungen zu den am häufigsten evaluierten Themenbereichen. Es gibt praktisch keine externe Evaluation, die ohne Bewertung der strukturellen Gegebenheiten auskommt.

### **2.4.2.1 Verfügbarkeit von SSA**

In den nächsten Unterkapiteln geht es hauptsächlich um die Themen Inanspruchnahme/Kooperation, Kontakte, Räume und Öffnungszeiten sowie in diesem Zusammenhang auch um Zufriedenheit und Informiertheit der Projektbeteiligten. Dass die theoretische Begründung bzw. Erwartungen an die SSA wichtig für deren Positionierung in der Schule sind, wird ebenfalls dargestellt.

#### **2.4.2.1.1 Inanspruchnahme/Kooperation und Kontakte**

Die Daten zu der Inanspruchnahme/Kooperation und den Kontakten entstammen zumeist der Dokumentationsstatistik der Projekte zur SSA. Es muss vorweg gesagt werden, dass unter „Kontakt“ von den Projekten selbst und zudem von den Befragten sehr unterschiedliches verstanden wird und nicht von einer einheitlichen Definition dessen, was ein Kontakt genau ist, auszugehen wäre. Die Vergleichbarkeit der Kontaktdaten ist daher wesentlich eingeschränkt.

Anhand der externen Evaluationsberichte zeigt sich, dass beispielsweise Ganggespräche oder sonstige informelle Gespräche wichtig für die Kontaktherstellung zwischen SchülerInnen und SchulsozialarbeiterInnen sind. Die Angebote der SSA werden durchwegs von einem hohen Prozentsatz der SchülerInnen in Anspruch genommen. So waren es mehr als zwei Drittel im

Projekt Come on!, die die Schulsozialarbeit zumindest ein paar Mal im Monat genutzt haben. Mädchen gaben dabei häufiger als Burschen an, in Kontakt mit SSA zu sein. Beratungsintensive Zeiten waren vor allem Weihnachten und Schulschluss (vgl. Heimgartner 2001).

Wie in Kapitel 2.4.1.5 bereits ausgeführt, halten sich Kontakte zwischen SSA und Eltern sehr in Grenzen. Eltern und SchülerInnen stehen aber der SSA meist positiver gegenüber als LehrerInnen. Diese haben üblicherweise den häufigsten Kontakt, der sich aber trotzdem nur selten in Kooperationen mit der SSA niederschlägt. Insgesamt überwiegen häufige aber nicht allzu intensive Kontakte zwischen SSA und SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen.

Hindernisse bei der Inanspruchnahme wurden im Evaluationsbericht zur Kärntner SSA thematisiert. So zeigt sich in Einzelfällen Skepsis bei SchülerInnen, die durch noch nicht gänzlich ausgeräumte Vorbehalte bei Lehrpersonen und durch eine zu enge Problemfokussierung, erzeugt werden kann. Hinzu kommt, dass der Kontakt mit SSA oft noch mit Problemen assoziiert wird und dadurch Stigmatisierungsprozesse gegenüber einzelnen SchülerInnen begünstigt werden (vgl. Sting et al. 2011).

Auch können unterschiedliche Anlässe für eine Inanspruchnahme/Kooperation hinsichtlich des Alters festgestellt werden. So hatten die erwachsenen Befragten problembezogene Anlässe, SchülerInnen spielbezogene Themen, wenn sie sich an die SchulsozialarbeiterInnen wandten (Wetzels et al. 2010). Die Themen der Schülerkontakte sind breit gestreut und können eigentlich jeder Sozialisationsinstanz (Familie, Schule, Beruf, Freizeit und Peers) zugeordnet werden. Die Schwerpunkte in den Beratungskontakten der SSA Caritas Graz liegen beispielsweise in der allgemeinen Lebensberatung, der Lösung von Problemen unter Jugendlichen und der Weitergabe von Auskünften und Informationen (vgl. Laskovsky 2010).

#### **2.4.2.1.2 Räume und Öffnungszeiten**

Die Evaluation des Schulsozialarbeitsprojektes Come on! zeigt auf, dass das Projekt über mehrere Räume im Dachgeschoss der Schule (HS/NMS St. Andrä) verfügen konnte. Diese Räumlichkeiten waren von 8.30 bis 16.30 zugänglich (vgl. Heimgartner 2001). So komfortabel hat es die gegenwärtige SSA für gewöhnlich aber nicht. In den meisten Projekten wird die räumliche Situation an den Schulen nach anfänglichen Schwierigkeiten nur als zufriedenstellend beschrieben. Es fehlt an Räumen, die der SSA alleine zur Verfügung stehen und welche einen einladenden Charakter haben. Andere Projekte bzw. Schulstandorte hielten bzw. halten SSA überhaupt nur in Form von Sprechstunden (14tägig, 9 bis 12 Uhr) in der Schule ab (vgl. Tippl 1998).

Nachstehend dazu ein Auszug aus dem Evaluationsbericht der Wiener Schulsozialarbeit, der die Situation, die für die Wiener Schulsozialarbeit gilt, eigentlich für die gesamte österreichische SSA beschreibt und den idealen Raum vorstellt:

„Der Zugang zu Räumlichkeiten für Beratung, Verwaltung und Besprechungen gestaltet sich für SchulsozialarbeiterInnen sehr standortabhängig. Einigen steht ein eigenes Zimmer zur Verfügung, manche teilen sich Räume mit BeratungslehrerInnen/PsychagogInnen. Manche sind bei ihren Beratungen auf freie Klassenzimmer angewiesen, andere müssen auf improvisierte Lösungen zurückgreifen. Als ideal beschreiben SchulsozialarbeiterInnen das Vorhandensein eines zentral gelegenen Raums, der ausschließlich der Tätigkeit der Schulsozialarbeit gewidmet ist. Dies ermöglicht ungestörte Beratung, das Auflegen von Informationsmaterialien und das Archivieren der eigenen Dokumentation“ (Piringer et al. 2011).

In Bezug auf das Anstellungsausmaß bzw. die daraus resultierenden Öffnungszeiten lässt sich sagen, dass diese Aspekte von den meisten SchulsozialarbeiterInnen als ausreichend bis knapp beurteilt werden (vgl. Wagner 2010). Wie präsent SSA wahrgenommen wird, scheint aber auch von der Größe der Schule abhängig zu sein. So gaben SchülerInnen einer kleineren Schule eine stärkere Präsenz der SSA an als SchülerInnen einer größeren Projektschule (vgl. ebd., 2010).

#### **2.4.2.2 Information und Zufriedenheit**

Die NutzerInnen von SSA wissen teilweise kaum über deren Ziele und Aufgaben Bescheid, weshalb im Evaluationsbericht aktivere Öffentlichkeitsarbeit der SSA angeregt wird (vgl. Sting et al. 2011).

Die Zufriedenheit mit der SSA hängt u.a. auch von ihrer Erreichbarkeit ab. So sinkt der Grad der Zufriedenheit von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern, wenn die SSA keinen eigenen Standort an den betreuten Schulen hat (vgl. Pichler 2010a). SchülerInnen sind überwiegend froh, dass es die SSA an ihrem Schulstandort gibt und die Zufriedenheit mit den Angeboten ist durchwegs hoch (vgl. Gspurning et al. 2010). Auch LehrerInnen sehen SSA insgesamt positiv, äußern sich teilweise dennoch kritisch zu den Rahmenbedingungen von SSA. Bei SchulsozialarbeiterInnen selbst findet sich Unzufriedenheit in Bezug auf die Rahmenbedingungen und die Schwierigkeiten bei der Erfüllung mancher Ziele (Elternarbeit, Lehrerkooperation etc).

Je nach Zielgruppe sind Indikatoren für Zufriedenheit folgende (vgl. Sting et al. 2011):

- *Flexibilität* und *Erreichbarkeit* der Schulsozialarbeit
- *Schnelles Handeln* und *Verschwiegenheit*
- *Spaß* und *Kreativität*
- *Verständnis, Interesse* und *aktives Bemühen*.

### **2.4.2.3 Motive und Begründungen für die Implementierung von SSA**

Die oben genannten Indikatoren für Zufriedenheit verbergen Erwartungshaltungen bezüglich der SSA, welche wiederum Einfluss auf die Position von SSA am jeweiligen Schulstandort haben. Aus Gründen des Bedarfs, der Aufgabenverteilungen, der Kooperationsformen, der Zugänge, der Wahrnehmungen und der strukturellen Gegebenheiten lässt sich jedenfalls die Positionierung von SSA ableiten (vgl. Sting et al. 2011, S.26f.).

Am häufigsten ergibt sich der Bedarf für SSA aus einer vorwiegend problemzentrierten Sichtweise (vgl. Gspurning et al. 2010; Pichler 2009) und wird damit begründet, dass SchülerInnen schwieriger geworden, LehrerInnen mit diesem Verhalten zunehmend überfordert sind und entlastet werden sollen (vgl. Fehring 2009; Pichler 2008; Nikolussi 2010; Aichmaier 2007). Dies hat weitreichende Folgen, denn an Schulen mit problemzentrierter Sichtweise wird SSA von den SchülerInnen als Strafe erlebt, und damit einhergehend treten Stigmatisierungsprobleme auf (vgl. Sting et al. 2011). Weiter muss SSA an solchen Schulen mit einer ungünstigeren räumlichen Positionierung von Büroräumlichkeiten – falls es die gibt – rechnen. Die schlechtere Beschilderung zu den Räumlichkeiten der SSA verursacht für die NutzerInnen Nachteile im Hinblick auf Zugangs- und Kooperationsmöglichkeiten (vgl. Sting et al. 2011, S.41).

An Schulen mit einer solchen Sichtweise hat SSA die Funktion einer „sozialen Feuerwehr“ und findet sich in einer der Schulleitung und den BeratungslehrerInnen untergeordneten Position. An anderen Schulen wird SSA als gleichberechtigter Teil betrachtet und erhält dementsprechend vielseitige und jugendspezifische Aufgaben (vgl. Sting et al. 2011).

SchülerInnen verorten SSA häufiger in den Bereichen ‚Spiel, Unterhaltung und Beratung bei Problemen‘. Manchmal aber weisen SchülerInnen eine stärker problemzentrierte Sichtweise von SSA auf als der Lehrkörper (vgl. Gspurning et al. 2010).

#### **2.4.2.4 Hemmende Faktoren für die Implementierung von SSA**

Interessant sind auch bestimmte Einflussfaktoren, die die Implementierung von Schulsozialarbeit erschweren. So wird Angst vor einem entstehenden Mehraufwand und Machtverlust feststellbar sowie Verwirrung aufgrund der unterschiedlichen Professionen von *SchulsozialarbeiterInnen*. Finanzielle Hürden, unrealistische Erwartungen, schlechte Erfahrungen und die ungesicherte rechtliche Situation der SSA werden als weitere Hemmfaktoren für die Einführung von SSA genannt (vgl. Fehring 2009).

Grenzen bei der Etablierung von SSA ergeben sich laut einer weiteren Studie durch folgende Punkte:

- geringer Bekanntheitsgrad der SSA
- Imageprobleme der Sozialarbeit und des Jugendamtes
- gegenseitige Vorurteile bei LehrerInnen und SozialarbeiterInnen
- SSA ist schlecht für den Ruf der Schule *und*
- Einsparmaßnahmen (vgl. Stiebler 2006).

Als Faktoren, die die Implementierung von SSA behindern oder unmöglich machen, müssen insbesondere auch die kurzfristige Finanzierung von Schulsozialarbeitsprojekten und die mangelhafte Zusammenarbeit von SSA und Lehrkörper/Direktion genannt werden (vgl. Wurzer 2009).

#### **2.4.2.5 Die Praxis der SSA in Österreich**

In zwei 2010 entstandenen Masterarbeiten wird ein österreichischer Projektüberblick versucht und in einer der Arbeiten taucht erstmals auch die SSA im Burgenland auf (vgl. Gelbmann 2010). Anspruch auf Vollständigkeit erheben aber beide Arbeiten nicht. Untersucht werden vor allem die Entstehungsgeschichte, Trägerschaft, Finanzierung, Rahmenbedingungen, Ziele, Methoden, Aufgaben und Herausforderungen der SSA sowie der Stellenwert von Evaluation und Öffentlichkeitsarbeit. Es wird festgestellt, dass es zu großen Unterschieden hinsichtlich der Träger (Jugendwohlfahrt schulische und freie Träger) und der Präsenz von SchulsozialarbeiterInnen in der Schule gibt. Zum zweiten wird auch dargelegt, dass von einer partizipativen Ausrichtung der österreichischen SSA nicht ausgegangen werden kann, die Finanzierungen meist kurzfristig sind und eine Vernetzungstätigkeit innerhalb der österreichischen SSA völlig fehlt (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010; Gelbmann 2010).

Einen detaillierten und vollständigen Gesamtüberblick über die österreichische Landschaft der SSA gibt der Forschungsbericht des Ludwig-Boltzmann-Institutes, der sich aber ansonsten mit ähnlichen Aspekten wie die beiden zuvor erwähnten Masterarbeiten beschäftigt. In diesem Bericht wird u.a. noch einmal auf die Vielfalt der Projekte hingewiesen, die in allen österreichischen Bundesländern zu finden ist (vgl. Adamowitsch et al. 2011).

Es wird festgestellt, dass österreichweit an ca. 4% der Schulen Schulsozialarbeit angeboten wird. Am häufigsten findet sich Schulsozialarbeit an Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen. SchulsozialarbeiterInnen sind im Durchschnitt nur mit einer 50%-Anstellung im Projekt beschäftigt. Bei der betreuten Schülerzahl pro SchulsozialarbeiterIn gibt es sehr große Unterschiede. Diese reichen von etwa 300 SchülerInnen pro Schulsozialarbeiterin bis zu sagenhaften fast 4.000 SchülerInnen. Der Anteil ‚aufsuchender Tätigkeiten‘ liegt durchschnittlich bei etwa 13%. Die häufigsten KooperationspartnerInnen von SchulsozialarbeiterInnen sind SchulleiterInnen und LehrerInnen (vgl. Adamowitsch et al. 2011).

#### **2.4.2.6 Finanzierung und Gesetze**

Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Finanzierungen der Projekte häufig nur kurzfristig erfolgen, weshalb sich sagen lässt, dass mehr als ein Drittel der Projekte finanziell nicht längerfristig gesichert sind (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010; Schlader 2006). Es kann auch festgestellt werden, dass inhaltlich erfolgreiche Schulsozialarbeit nicht automatisch eine gesicherte Finanzierung nach sich zieht (vgl. Schlader 2006).

Neben die unsichere finanzielle Situation, treten rechtliche Diffusitäten. Der Forschungsbericht des Ludwig-Boltzmann-Institutes stellt zwar fest: „Schulsozialarbeit ist in Österreich von Rechts wegen der Jugendwohlfahrt (JWF) zugeordnet, womit die Zuständigkeit bei den Ländern liegt. AnbieterInnen unterliegen somit dem Jugendwohlfahrtsgesetz“ (vgl. Adamowitsch et al. 2011). Externe Evaluationen berichten aber von Unklarheiten und Unsicherheiten in Bezug auf die Umsetzung der Schulsozialarbeit am Schulstandort (Aufsichtspflicht ja/nein usw., SchulsozialarbeiterInnen als schulfremde Personen etc.). Gesetzliche Rahmenbedingungen führen darüber hinaus auch zu Unterschieden in Bezug auf favorisierte Trägermodelle (vgl. Laskovsky 2010).



### **2.4.3 Prozesse**

Erforscht wurden in den unterschiedlichen Studien zur Schulsozialarbeit Kooperationen zwischen Lehrerschaft und SchulsozialarbeiterInnen einerseits und zwischen SchulsozialarbeiterInnen und schulexternen KooperationspartnerInnen (z.B. Jugendamt) andererseits. Darüber hinaus wird auch die Zusammenarbeit von SSA mit anderen Schulprojekten (Time-Out-Projekte) betrachtet.

Die österreichische Forschung nimmt auch die verschiedenen Arbeitsmethoden von SSA im Hinblick auf bestimmte Zielgruppen ins Visier.

#### **2.4.3.1 Kooperation zwischen LehrerInnen und SSA**

Die Zusammenarbeit von Schulleitung, LehrerInnen und Schulsozialarbeit ist von großer Bedeutung für das Gelingen von SSA. Insbesondere "die Haltung der SchulleiterInnen zur SSA beeinflusst die Zusammenarbeit zwischen SchulsozialarbeiterInnen und dem gesamten Schulkollegium" (Piringer et al. 2011, S.19). Die studentische Forschung zum Thema *Kooperation zwischen Lehrkörper und Schulsozialarbeit* zeigt deutlich, dass es große Reibungsflächen zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeit gibt (vgl. Huber 2002; Gierer/Ullmann 2001). Zum Teil liegen die Schwierigkeiten darin begründet, dass LehrerInnen häufig keine oder falsche Vorstellungen vom Berufsbild Sozialarbeit haben (vgl. Wagner 2008; Schildmair 2004; Tippl 1998; Rath 1996).

Auch in den verschiedenen Evaluationsberichten wird – einmal mehr bzw. einmal weniger – die schwierige Zusammenarbeit zwischen SSA und Lehrkräften beschrieben. Lehrkräfte haben offenbar Schwierigkeiten sich zu öffnen und kooperieren wenig bis gar nicht, äußern sich aber überwiegend positiv zur SSA und betrachten sie als hilfreich (vgl. Wagner 2010).

Es lässt sich zusammenfassend sagen, dass es für ein gutes Miteinander von LehrerInnen und SchulsozialarbeiterIn der Abklärung von Rollenverständnissen, Zuständigkeiten und Vorgehensweisen sowie eines regelmäßigen Austauschs bedarf (vgl. Aichmaier 2007; Pichler 2010a). Dies trifft aufgrund ähnlicher Tätigkeitsprofile insbesondere für das Miteinander von SchulsozialarbeiterInnen und BeratungslehrerInnen zu (vgl. Piringer et al. 2011, S.20).

### **2.4.3.2 Kooperation zwischen SSA und Jugendamt**

Es lässt sich sagen, dass die Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen Schule und Jugendamt durch eine unabhängige Schnittstelle, wie z.B. die Schulsozialarbeit, erleichtert werden könnte (vgl. Stiebler 2006; Pichler 2010, S.51).

Allerdings hat sich auch gezeigt, dass z.B. die Kärntner SSA zwar relativ viel Kontakt zu den Jugendämtern pflegt, die Kooperationsqualität aber doch zu wünschen übrig lässt (vgl. Wetzel et al. 2010, S.140).

Ansonsten kann festgestellt werden, dass die Kooperation zwischen SSA und Jugendamt weder in der studentischen Forschung noch in den externen Evaluationen zu den stark untersuchten Sachverhalten zählt.

### **2.4.3.3 Kooperation zwischen SSA und Time-Out Projekten**

Eine spezielle Art der Kooperation wird in einer studentischen Arbeit untersucht. In dieser Studie ging es u.a. um die Frage, wie Schulsozialarbeit mit Time-Out Projekten zusammenarbeitet bzw. zusammenarbeiten könnte. Diese Projekte stellen ein schulinternes Hilffsystem dar, das mit verschiedenen außerschulischen Einrichtungen vernetzt und auf SchülerInnen mit Schwierigkeiten ausgerichtet ist.

Es wird resümiert, dass die Zusammenarbeit zwischen den Projekten und der SSA in Abhängigkeit von den Standorten erheblich variiert, was auf die Passung des Teams und die Unterschiedlichkeit der Projekte zurückgeführt wird. An den Standorten, an welchen die Zusammenarbeit zwischen Time-Out Projekten und Schulsozialarbeit gut läuft, übernimmt SSA oft Aufgaben im Bereich der Vernetzung, z.B. mit Einrichtungen der öffentlichen Jugendwohlfahrt. Eine umfassendere Zusammenarbeit beider Bereiche würde nach Meinung des Autors (vgl. Albel 2011) besser aufeinander abgestimmte Konzepte voraussetzen. Der Bedarf einer Zusammenarbeit wäre vorhanden, wobei die Befragten mögliche Aufgabengebiete vor allem im Bereich des sozialen Lernens, des Erlernens von Coping-Strategien, der Gestaltung von Projekten, den Gesprächen und der Vernetzungsarbeit mit Eltern und einer sinnvollen Freizeitgestaltung sehen. Eine direkte Mitarbeit von Sozialarbeit in Time-Out Gruppen müsste aber aufgrund gegensätzlicher Arbeitshaltungen (Zwang vs. Freiwilligkeit) personell von der SSA getrennt erfolgen (vgl. ebd., 2011).

#### **2.4.3.4 Arbeitsmethoden der SSA**

Deutlich ist zu erkennen, dass Schulsozialarbeit in Gruppensettings weniger zu finden ist und Einzelberatungen an den Schulen überwiegen (vgl. Pichler 2010a). Gemeinwesenorientierung hat in den Projekten kaum eine Bedeutung (vgl. Wetzel et al. 2010, S.140).

Interessant in diesem Zusammenhang erscheint eine Studie, welche die Methode der Gruppenarbeit als Lösungsansatz für Schulprobleme bei Kindern untersucht. Denn während die Erwachsenen der Möglichkeit von Gruppenaktivitäten durch SSA positiv gegenüberstehen, wird diese Option von den SchülerInnen eindeutig abgelehnt. So kommt der Autor der Studie zur Einsicht, dass Gruppenarbeit mit Jugendlichen nur sinnvoll ist, wenn mitgestaltet und mitbestimmt werden kann (vgl. Zauner 2003). Da jedoch von einer partizipativen Ausrichtung österreichischer Schulsozialarbeit nicht ausgegangen werden kann (vgl. Bugram et al. 2010), stellt sich die Frage, ob unter diesen Bedingungen Gruppenarbeit forciert werden sollte. Gruppenarbeit per se aus dem Methodenrepertoire der SSA einfach zu streichen dürfte jedenfalls keinen Sinn machen, denn über die Arbeit mit Klassen und Gruppen gelingt es eben auch, Elternteile, LehrerInnen und SchülerInnen ins Boot zu holen (vgl. Sting et al. 2011).

Ferner zeigte sich, dass wichtige Formen des selbstbestimmten Lernens in der Schule, wie Projekte/Projektwochen, sowie SchülerInnencafes aber auch Burschen- und Mädchenarbeit (trotz ihrer objektiven Relevanz für die Bildungsgerechtigkeit) den SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen am unwichtigsten sind (vgl. Wetzel et al. 2010). Die Organisation von Klassenprojekten wird insgesamt häufig als schwierig und aufwändig erlebt; dies in Abhängigkeit davon wie hoch die Unterstützung von Klassenprojekten von Lehrerseite ausfällt (vgl. Wagner 2010).

#### **2.4.4 Wirkungen**

Schulsozialarbeit wird für unterschiedlichste Probleme im Bereich Schule als Ansatz vorgeschlagen, um Verbesserungen umzusetzen. Wirkungen der SSA finden sich unabhängig von den in Konzepten formulierten Zielsetzungen als sogenannte nicht intendierte Wirkungen.

So hat SSA zwangsläufig mehr oder weniger eindeutig messbare Auswirkungen auf das soziale Miteinander in Schulen (Integration) und führt daher zu Veränderungen von Schul- und Klassenklimata. Häufig in Untersuchungen thematisiert werden auch Wirkungen bzw. Ziele im Hinblick auf Persönlichkeit (Stärkung des Selbstwerts), Verhalten (Verbesserung der Konfliktkultur, Verringerung von Gewalthandlungen) und die Bildung (Schulverweigerung/Schulabsentismus, schulbezogenes Lernen) der Kinder.

Zusammenfassend lässt sich ein Geflecht von Wirkungen feststellen. Oberstes Wirkungsthe-  
ma ist wahrscheinlich ganz allgemein die Entlastung aller Zielgruppen (SchülerInnen, Eltern  
und Lehrkörper).

#### **2.4.4.1 Schul- und Klassenklima**

Veränderungen des sozialen Miteinanders werden in externen Evaluationen in Form von  
Schlagwörtern wie Verbesserung der Konfliktkultur, Gewaltreduktion, Änderungen bzw.  
Verbesserungen von Handlungs- und Verhaltensmustern usw. thematisiert. Möglicherweise  
deshalb, weil SchülerInnen am ehesten im sozialen Miteinander positive Veränderungen  
durch die Schulsozialarbeit wahrnehmen können (vgl. Gspurning et al. 2010). Eine gelingen-  
de Zielerfüllung diesbezüglich wird in mehreren Evaluationsstudien festgestellt (vgl. Gspur-  
ning et al. 2010; Wagner 2010).

Es lässt sich jedenfalls sagen, dass viele Maßnahmen von Schulsozialarbeit zu positiven Ver-  
änderungen von Schul- und Klassenklima führen können. Allgemeine integrative, persönlich-  
keitsstärkende und -bildende sowie verhaltensmodifizierende Bestrebungen von SSA leisten  
auch wesentliche Beiträge zur Gestaltung einer ansprechenden Schul- und Klassenatmosphäre  
(vgl. Wetzel et al. 2010; Laskovsky 2010; Pichler 2010).

#### **2.4.4.2 Persönlichkeit und Verhalten**

Viele SchülerInnen weisen ein Manko im Bereich des Selbstwertgefühls auf. Bereits die ers-  
ten Evaluationsstudien behandeln die von SSA anvisierte Stärkung der Persönlichkeit (vgl.  
Heimgartner 2001). Entwicklungsverbesserungen, Verbesserungen des Selbstbewusstseins  
und der Handlungs- und Verhaltensmuster konnten bei sozial auffälligen Kindern identifiziert  
werden (vgl. Laskovsky 2010).

Auch von positiven Auswirkungen auf die Konfliktkultur der SchülerInnen untereinander  
wird berichtet (vgl. Gspurning et al. 2010). Besonders wertvoll für eine gelungene Identitäts-  
entwicklung bei SchülerInnen sowie für eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen An-  
forderungen und Veränderungen, dürften Präventionsprojekte sein (vgl. Pichler 2010).

### **2.4.4.3 Gewaltprävention und Krisenintervention**

SSA und Gewalt ist einer der beliebtesten Untersuchungsgegenstände studentischer Forschung, aber auch externer Evaluationen. Verbale und psychische Formen von Gewalt (Beleidigungen, Beschimpfungen, Abwertungen, Verbreiten von Lügen etc.) scheinen den Schulalltag zu prägen, während hingegen physische Gewalt seltener auftritt. Im konkreten Anlassfall kann SSA Konfliktberatungen, Betreuungsangebote, Krisenintervention und Mediation anbieten.

Für eine langfristig wirksame Krisenintervention wird festgehalten, dass eine gute schulinterne und externe Vernetzung erforderlich sind und ein Krisenteam (z.B. mit BeratungslehrerInnen und PsychagogInnen) sinnvoll wäre (vgl. Winkler 2003, S.107ff.). Gewaltpräventive Angebote fördern vor allem die Kompetenzen der SchülerInnen betreffend gewaltfreier Konfliktlösungsstrategien (vgl. Wimmer 2008; Winkler 2003). Können keine Erfolge hinsichtlich der Reduktion von Gewalt erreicht werden (vgl. Gspurning et al. 2010), so mangelt es also möglicherweise an gewaltpräventiven Maßnahmen der SSA.

Bei einer anderen Untersuchung an niederösterreichischen Pflichtschulen im ländlichen Raum zum Thema Gewalt wurde anhand einer Befragung von SchülerInnen, Lehrkörper und Direktion sowie den MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit festgestellt, dass Schulsozialarbeit auf drei Ebenen (Direktorat, Lehrkörper und SchülerInnen) einen Beitrag zum Thema Gewaltabbau leistet: Indem sie zur Schulentwicklung beiträgt, Entlastung und Unterstützung für die LehrerInnen anbietet sowie Einzelfall- oder Gruppenberatungen und Konfliktmediation für die SchülerInnen (vgl. Bernauer 2009).

### **2.4.4.4 Entlastung von Zielgruppen**

Neben der Entlastung von SchülerInnen und Eltern wird insbesondere die Entlastung des Lehrkörpers und der Schulleitungen untersucht. So kann gesagt werden, dass LehrerInnen und Schulleitung von den Unterstützungsangeboten der SSA profitieren und sie als Entlastung bei auftretenden Problemen sehen (vgl. Heimgartner et al. 2011, S.46f.). Diese Entlastung wirkt sich auch auf das persönliche Wohlbefinden aus (vgl. Pichler 2010) und LehrerInnen werden wieder für die Aufgabe der Wissensvermittlung frei geschaltet (vgl. Laskovsky 2010).

In der Anfangsphase von x-point Schulsozialarbeit waren drei Viertel der LehrerInnen der betreuten Volkshochschule (!) für die Fortsetzung des Projektes, wobei besonders die zusätzliche Unterstützung durch Schulsozialarbeit als hilfreich angegeben wurde (vgl. Gierer et al. 2001, S.157f.). An der polytechnischen Schule waren annähernd 90% der LehrerInnen und Eltern für eine Fortsetzung von x-point Schulsozialarbeit an der Schule, wobei auch hier der

Nutzen in der Entlastung der eigenen Person sowohl auf LehrerInnen- als auch auf Elternseite gesehen wurde (vgl. ebd., S.157f.).

#### **2.4.4.5 Schulverweigerung und Schulabsentismus**

Zum Thema Schulverweigerung vergleicht eine Studie anhand von Praxismodellen und theoretischen Ausführungen Maßnahmen gegen Schulverweigerung und deren Qualitätskriterien mit dem Konzept von x-point Schulsozialarbeit. Es zeigt sich, dass die Bearbeitung des Problems Schulabsentismus sehr spezifische Vorgehensweisen erfordert, welche die Schulsozialarbeit von x-point nicht zur Gänze erfüllen kann (vgl. Müller 2010).

Auch in einer externen Evaluation werden trotz verschiedener Leistungen der SSA die Grenzen der Schulsozialarbeit in Bezug auf Schulabsentismus aufgezeigt (vgl. Gspurning et al. 2010). Es wird vor allem auf die Bedeutung von Prävention in diesem Bereich bzw. bei bereits vorliegenden Schulschwänzerkarrieren auf einen notwendigen größeren Handlungsspielraum der SSA (Familie/Jugendwohlfahrt) hingewiesen (vgl. ebd., 18).

#### **2.4.4.6 Schulbezogenes Lernen**

Das schulbezogene Lernen kann als das Stiefkind der Schulsozialarbeit bezeichnet werden. Obwohl von immenser Bedeutung für den Lebensweg von Kindern und Jugendlichen, scheint Soziale Arbeit sich hier selbst Grenzen zu setzen. Teilweise geschieht das aus Angst davor, als billige Nachhilfe zu gelten und Unschärfen zur LehrerInnentätigkeit zu riskieren.

Deshalb soll hier auf ein bereits ausgelaufenes aber vorbildhaftes Projekt der SSA (Come on!) hingewiesen werden. In diesem Projekt wurde schulbezogenes Lernen durch fachliche und motivationale Hilfestellungen unterstützt, was von 39% der StammbesucherInnen von Come on! geschätzt wurde. Come on! war zudem ein unterrichtliches Ersatzangebot im Falle von Freistunden, was von der Direktorin vor allem deshalb geschätzt wurde, weil es die Schulorganisation erleichterte (vgl. Heimgartner 2001).

#### **2.4.4.7 Integration**

Integrative Bemühungen der SSA betreffen zum einen ganz allgemein die Klassengemeinschaft insbesondere aber SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen. So wurde in einer externen Evaluation festgehalten, dass aus Sicht der LehrerInnen zwar positive Veränderungen hinsichtlich des Zusammenhalts in der Klasse und bei Integrationsproblemen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund wahrgenommen werden, Integrationsprobleme von SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen konnten jedoch durch die Schulsozialarbeit nicht gemildert werden (vgl. Gspurning et al. 2010, S.17).

Es kann jedenfalls davon ausgegangen werden, dass Verbesserungen im Sozialverhalten oder auch der Familien- und Schulsituation sowie in der persönlichen Entwicklung von SchülerInnen (vgl. ebd., S.33) integrationsfördernd und u.a. als Erfolg der SSA im Bereich Integration zu bewerten sind.

## **2.4.5 Bedarf**

In diesem Abschnitt geht es um Forschungsarbeiten, die in erster Linie einen Bedarf hinsichtlich eines bestimmten Schultyps oder Problems untersuchen. In Österreich gibt es SSA in allen Schultypen. Am häufigsten ist SSA aber noch immer an den Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen.

Bedarfsanalysen sind innerhalb der studentischen Forschung häufig und die Themengebiete sind teilweise sehr spezifisch.

### **2.4.5.1 Berufsschulsozialarbeit**

Eine Studie beschäftigt sich mit Berufsschulsozialarbeit und untersucht die Möglichkeiten von SSA an berufsbildenden Pflichtschulen in Niederösterreich. Im Ergebnis wird festgestellt, dass sich an den Schulen zwar ein System der Problemlösung etabliert hat, das durch LehrerInnen und SchülerInnen getragen wird, aber dennoch weitere Betätigungsfelder für die SSA zu finden sind. So könnte Beratung und Supervision für jene angeboten werden, die am etablierten Problemlösungssystem helfend beteiligt sind und auch betreuungsintensive Fälle sollten an SSA verwiesen werden. Die Notwendigkeit zu einer in der Schule ständig präsenten SSA bestehe aber nicht (vgl. Stadlhofer 2007) auch wenn festgehalten werden kann, dass SSA am Übergang in die weitere Ausbildung bzw. in den Beruf entlastend wirken kann (vgl. Straußberger 2002).

Die Notwendigkeit von SSA an Wiener Berufsschulen attestiert eine andere studentische Studie, welche zum Schluss kommt, dass bereits seitens der MitarbeiterInnen der Schulpsychologie und der SchülerberaterInnen Dienstleistungen der Schulsozialarbeit erbracht werden (vgl. Brus 2009).

### **2.4.5.2 Migration**

In welcher Form SSA an einer Grundschule sinnvoll stattfinden kann, untersucht eine weitere Studie. Besonderheit dieser Schule: Von 182 SchülerInnen gibt es nur zwei SchülerInnen mit deutscher Muttersprache. Das Ergebnis der Studie zeigt, dass an dieser Schule mit Ausnahme eines Angebots zur schulischen Lernhilfe keine besondere Form von SSA stattfinden muss (vgl. Varga 2009).

In einer anderen Studie wird festgestellt, dass SSA dann einen Beitrag zur Förderung der Integration von MigrantInnen leisten kann, wenn Ursachen für Probleme in der Organisation und Ausstattung der Schule gesehen werden und somit die Mechanismen institutioneller Diskriminierung durchschaut werden. Die Voraussetzung für Beiträge zur Sozialintegration liegt in der Wissensvermittlung z.B. in Form von Beratungen und Begleitungen (vgl. Himmelbauer 2004). Die durch SSA positive Bearbeitung von Belastungen, denen SchülerInnen mit Migrationshintergrund ausgesetzt sind, zeigt sich jedenfalls in einer externen Evaluation (vgl. Gspurning et al. 2010, S.17).

### **2.4.5.3 Sozialisationsdefizite**

Eine andere studentische Forschungsarbeit beschäftigt sich mit der Forderung von Schulen nach Unterstützung, besonders zur Kompetenzförderung der Kinder und zur Kompensation von Sozialisationsdefiziten. Dass dies ein häufiges und problemzentriertes Begründungsmuster für die Einführung von SSA darstellt, ist bereits bekannt (vgl. Kap. 2.4.2.3).

Die Autorin der Studie stellt fest, dass SSA bei der Vernetzung zur Problemlösung behilflich sein kann und nimmt im Besonderen Bezug darauf, dass die Entkoppelung der Institutionen Schule und Jugendwohlfahrt den heutigen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen nicht mehr gerecht wird (vgl. Weidl 2008).

### **2.4.5.4 Bedarf aus LehrerInnensicht**

Von Seite befragter DirektorInnen in der Steiermark wird eine Unterstützung bei individuellen Problemen der SchülerInnen, bei Konflikten in der Klasse, bei Mobbing, bei der Integration von sozial Benachteiligten, bei Elterngesprächen und bei der Integration von SchülerInnen aus Familien mit Migrationshintergrund gewünscht. Die Bereiche der schulsozialarbeiterischen Aufgaben lassen sich hauptsächlich der psychosozialen Problembehandlung zuordnen. Dem gegenüber hat das Anbieten einer sinnvollen Freizeitgestaltung durch die Schulsozialarbeit keinen hohen Stellenwert (vgl. Assinger 2005). Auch hier lässt sich eine Problemzentrierung hinsichtlich der SSA deutlich erkennen.



Eine weitere Bedarfsanalyse, die aus Sicht der LehrerInnen erstellt wurde (vgl. Nimmerfroh 2012), geht u.a. der Frage nach, wie LehrerInnen die Rolle und Funktion der SSA konstruieren. Die Ergebnisse zeigen, dass LehrerInnen zwar konkrete Vorstellungen haben, diese aber häufig wenig mit dem tatsächlichen Berufsbild zu tun haben und idealistisch gefärbt sind.

In einer anderen studentischen Arbeit zeigte sich, dass LehrerInnen die meisten Probleme mit Schülern unter dem Begriff Verhaltensauffälligkeiten subsumieren. Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit einem Projekt der SSA haben aber nur etwas mehr als die Hälfte aller befragten LehrerInnen mit mehr als fünf Dienstjahren. LehrerInnen sehen vor allem KollegInnen als wichtige Ressourcen zur Hilfestellung bei Problemen, glauben aber überwiegend auch, für die Problembearbeitung an den Schulen nicht adäquat ausgebildet zu sein. 93% der Lehrer gaben weiter an, im vergangenen Schuljahr keinen Kontakt mit dem Jugendamt gehabt zu haben, sodass gesagt werden kann, dass es so gut wie keine fallunabhängige Zusammenarbeit zwischen Jugendamt und Schule gibt (vgl. Twrdy 2003).

#### **2.4.5.5 Zwangsheirat**

Erhoben wurde in einer Diplomarbeit auch das Phänomen *Zwangsheirat* in relevanten Serviceeinrichtungen in St. Pölten. Da präventive Maßnahmen zum Thema im Bereich der Schule fokussiert werden, gerät SSA ins Visier der Studie. Zwangsheirat stellt zwar kein zentrales Problem der SchülerInnen dar, man sieht sich aber von Seite der SSA grundsätzlich zuständig dafür. Jedenfalls besteht aus Sicht der befragten Expertin kein Handlungsbedarf für primärpräventive Maßnahmen wie Workshops und Projektstage (vgl. Schobel 2008).

#### **2.4.6 Werte: Bildung und Chancengleichheit**

Studien, die sich mit Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Werten beschäftigen, sind rar. In der vorliegenden Metaanalyse konnten dazu drei studentische Forschungen bzw. eine externe Evaluation identifiziert werden. In den Studien geht es um Bildungsarbeit, die von SSA in Form von Kompensation sozialer Benachteiligungen geleistet werden sollte. „Mit der Berücksichtigung der schulischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in die (!) Schulsozialarbeit wird (...) deutlich gemacht, dass ein schulischer Leistungserfolg – bei allen diesbezüglichen Einschränkungen – mitentscheidend für die Lebenszufriedenheit und vor allem den weiteren Lebensweg der Kinder und Jugendlichen ist und daher sozialpädagogisch im Blick behalten werden muss“ (Speck 2006, S.233).

Eine der ältesten Studien zum Thema Bildungsbeitrag von SSA hält fest, dass nicht nur die Intervention auf Seite der auffälligen SchülerInnen eine Aufgabe von SSA darstellt, sondern

auch die Kompensation der Benachteiligungen für gute SchülerInnen, welche aus der Multikulturalität resultieren (vgl. Straußberger 2002).

Bildungschancen, welche Jugendliche mit Migrationshintergrund in Österreich haben und die diesbezüglichen Möglichkeiten von SSA zur Unterstützung, sind Thema einer anderen Masterarbeit. Die Autorin kommt zum Schluss, dass der einfache Zugang zu professioneller Beratung und Betreuung dazu beiträgt, aktuelle Themen von Kindern und Jugendlichen im Schulalltag aufzugreifen und Probleme früher zu erkennen und zu lösen hilft. Als eines der bedeutendsten Ergebnisse muss aber die Unterstützung der Jugendlichen in der Teilnahme am Unterricht gewertet werden, weil diese ein frühzeitiges Ausscheiden aus dem Bildungssystem verhindert. SSA kann auch Hilfen zur Entscheidungsfindung im Hinblick auf die Berufswahl anbieten und eröffnet damit Perspektiven (vgl. Dötzl 2007).

In einer weiteren Studie geht es darum, den Beitrag von SSA zur Kompensation sozialer Benachteiligungen auf quantitativem Weg zu klären. Es wird festgestellt, dass Schulsozialarbeit über das Potential verfügt, um soziale Benachteiligungen auszugleichen, jedoch im untersuchten Projekt sowohl das dafür notwendige Mehr an Angeboten für benachteiligte SchülerInnen als auch die Elternarbeit fehlen. Denn mangelnde Einbeziehung der Eltern kann u.a. die Wirksamkeit der Unterstützungsleistungen durch die Schulsozialarbeit begrenzen (vgl. Sixt 2010). Eine gute Erreichbarkeit sozial benachteiligter SchülerInnen ist allerdings der erste Schritt, gerade weil diese Kinder mehr Scheu haben, sich von sich aus an die SSA zu wenden. Umso wichtiger ist daher, dass die SchulsozialarbeiterInnen aufsuchend und nachgehend agieren und den Kontakt gerade zu den oft introvertierteren SchülerInnen aus benachteiligten Lebensverhältnissen von sich aus herstellen (vgl. Sixt 2010).

Bei der SchülerInnenbefragung von Sixt wurde jedoch klar aufgezeigt, dass vornehmlich SchülerInnen aus begünstigten Lebenslagen von den Angeboten der Schulsozialarbeit profitieren. Dies trifft speziell für den Bereich Integration zu, aber auch für die meisten anderen gemessenen Wirkungsebenen von SSA. Teilweise haben Kinder der benachteiligten Lebenslage statistisch signifikante Nachteile (vgl. ebd., 2010). Interessant hierbei sind die in Abhängigkeit von Forschungsmethoden und Befragungsgruppen divergierenden Ergebnisse einer externen Evaluation zum selben Projekt und selben Erhebungszeitraum. Diese zeigt, dass drei Viertel der befragten LehrerInnen die Auffassung vertreten, dass es SSA sehr gut bis gut gelinge, sozial benachteiligte SchülerInnen zu erreichen (vgl. Gspurning et al. 2010).

## ***2.5 Zusammenfassung zur Forschung in Österreich***

Schulsozialarbeit ist ein Thema, welches über häufige Bedarfs- und Akzeptanzanalysen hinausgehend breit und teilweise hinsichtlich sehr spezifischer Fragestellungen oder Zielgruppen untersucht wird bzw. wurde. Es kann aber auch festgestellt werden, dass es sehr gut untersuchte Bereiche und fundierte Erkenntnisse aus zahlreichen Studien zu einzelnen Aspekten von SSA gibt. Dazu gehören vor allem die Zusammenarbeit von SSA und LehrerInnen/Schulleitungen, das Verhältnis von SchülerInnen und deren Eltern zur SSA oder die von SSA angewandten Arbeitsmethoden.

So wird SSA trotz der Tatsache, dass Eltern wenig erreichbar sind, LehrerInnen oftmals Vorbehalte aufgrund falscher Vorstellungen haben und SchülerInnen SSA meist nur außerhalb der Unterrichtszeiten nutzen können, von den SchulpartnerInnen (Eltern, SchülerInnen, LehrerInnen/Schulleitungen) positiv gesehen und bejaht. Insgesamt überwiegen in den Projekten häufige, nicht sehr intensive Kontakte zwischen SSA und SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen.

Weiter wird festgehalten, dass die von SchulsozialarbeiterInnen am häufigsten eingesetzte Arbeitsmethode die Einzelfallarbeit ist und Einzelberatungen an den Schulen daher überwiegen. Die Arbeit mit Gruppen ist deutlich weniger in den Projekten zu finden und die Bedeutung von Gemeinwesenarbeit ist verschwindend gering.

Hinsichtlich der Wirkungen von SSA lässt sich sagen, dass vor allem Veränderungen im sozialen Bereich, der Persönlichkeit, dem Verhalten sowie dem Bereich Bildung untersucht werden. Hier zeigen sich mehr oder weniger eindeutig messbare Auswirkungen der verschiedenen Projekte. Insbesondere können positive Wirkungen auf das soziale Miteinander allgemein sowie auf die Persönlichkeit und das Verhalten eruiert werden. Als bedeutsamstes Sujet in diesem Zusammenhang ist die Entlastung aller Zielgruppen (SchülerInnen, Eltern und Lehrkörper) zu nennen.

Trotzdem sich ein Geflecht von Wirkungen feststellen lässt und jenseits von konzeptuell formulierten Zielsetzungen sogenannte nicht intendierte Wirkungen der Projekte auffindbar sind, muss insgesamt gesagt werden, dass Wirkungsmessungen in der Forschung zur SSA insofern defizitär sind, als dass zum einen Forschungsdesigns und Forschungsmethoden (Querschnitte, qualitatives Paradigma) einseitig angewandt und Wirkungen häufig über Aussagen von LehrerInnen erhoben werden (vgl. dazu auch Kapitel 2.4.6).

Auch in der Begleitforschung des Bundesprojektes (bmukk 2011) wurde einmal mehr verabsäumt, die Zielerreichung der Projekte in irgendeiner Form zu prüfen. Als Begründung hierfür wurde die aufgefundene Vielfältigkeit der beforschten Projekte genannt.

Zum einen lässt sich dazu kritisch anmerken, dass diese bereits 2010 (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010; Gelbmann 2010) ersichtlich wurde. Zum anderen zeigt die vorliegende Metaanalyse, dass bei sorgfältigem Studium der Literatur trotz der Vielfalt der Projekte gemeinsame Ziele bzw. Wirkungen ersichtlich sind. Die noch mangelhafte Wirkungsüberprüfung auf fehlende gemeinsame Ziele der verschiedenen Projekte zurückzuführen, muss deshalb schlichtweg als falsch bezeichnet werden. So lässt sich die Reduktion von Gewalt oder die Verbesserung des sozialen Miteinanders ganz sicher als intendiertes bzw. nicht intendiertes Ziel von Schulsozialarbeitsprojekten bezeichnen.

Gerade das soziale Miteinander an Schulen wird in Schlagwörtern wie Konfliktkultur, Gewaltreduktion, Handlungs- und Verhaltensmuster usw. thematisiert. Es gilt daher von Seite der Forschung anzudenken, ob die Nennung von Zielen der Schulsozialarbeit alleine der Praxis überlassen werden soll, oder ob es nicht zusätzlich einen theoretischen Diskurs um erstrebenswerte Ziele der Schulsozialarbeit geben muss. Nicht zuletzt auch deshalb, um an gewissen Standards in den Projekten, nicht nur in Bezug auf Rahmenbedingungen, sondern auch in punkto Zielerbringung mitwirken zu können.

Es soll abschließend aber gerade in Bezug auf gemeinsame Ziele der Schulsozialarbeitsprojekte festgestellt werden, dass es keineswegs um die völlige Gleichmachung der Projekte geht, deren Vielfältigkeit u.a. auch eine angemessene Reaktion auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Schulen und Schulstandorten darstellt. Die Milderung von Gewalt, die Reduktion von Schulverweigerungen, die Verbesserung des Schul- und Klassenklimas, die Unterstützung in der Persönlichkeitsentwicklung und positive Verhaltensförderung sind aber mehr oder weniger explizite Themen einer jeden Schulsozialarbeit.

### 3 Analyse des pädagogischen Settings

Die Analyse des pädagogischen Settings stützt sich in wesentlichen und zahlreichen Punkten auf Interviews mit der Vereinsleitung (IVL), mit dem Team der Schulsozialarbeit (ISSA) und mit den Schulleitungen (ISL). Die Zahlen hinter den Abkürzungen, die der Anonymisierung dienen, bezeichnen jenes Jahr oder manchmal auch Jahre (z.B. 2011-2013), in denen die Interviews geführt wurden. Eine genaue Beschreibung dieser Befragungen findet sich in Kapitel 6.

Pädagogische Kontexte sind für die Analyse von Wirkungen sozialer Angebote zu berücksichtigen, weshalb der pädagogische Rahmen innerhalb dessen sich Schulsozialarbeit eingebettet sieht, in nachstehenden Kapiteln beschrieben werden soll. Dazu wird zum einen der Verein Avalon vorgestellt, der die SSA im Schulbezirk Gröbming durchführt, zum zweiten wird das Angebot SSA selbst erläutert und zum dritten erfolgt eine Darstellung der Situation an den Schulen, an denen das Projekt durchgeführt wurde (vgl. Speck 2006, S.331).

#### 3.1 *Der Träger: Avalon*

Der Verein Avalon wurde 2003 von der Diplomsozialarbeiterin Angelika Beer (seit 2008 geschäftsleitende Obfrau) und der Sozialpädagogin Margit Beck gegründet. Seinen Sitz hat der Verein in der Bezirkshauptstadt Liezen (vgl. Beer 2014).

„Der Name „Avalon“ stammt aus der keltischen Mythologie und bedeutet übersetzt „schillernde Anderswelten“. Diese Anderswelten – dem Glauben der Kelten nach, gibt es keine Unterwelten – werden als Orte der Heilung, Reinigung und des Wachsens betrachtet. Der „Verein Avalon“ versteht sich als ein Ort, an dem Menschen sich begegnen, reifen, wachsen und heilen. Im Ausdruck *Anderswelten* wird die menschliche und fachliche Ausrichtung des Vereins sichtbar“ (Beer 2014).

Der Verein versteht sich als soziale Anlaufstelle für Menschen, die im Bezirk Liezen in Not sind und Unterstützung brauchen.

##### 3.1.1 **Strukturen**

Avalon beschäftigt derzeit etwa 60 bis 65 MitarbeiterInnen (vgl. Beer 2013, S.7) mit pädagogischer, (sozial-)pädagogischer oder sozialarbeiterischer Ausbildung bzw. auch MitarbeiterInnen (z.B. im Bereich der Notschlafstelle), welche sich in einer der genannten Ausbildung befinden. Der Verein gliedert sich derzeit in die *Fachbereiche* Soziale Dienste, Jugendwohlfahrt, Stützpunktleitung sowie Lernbetreuung/Nachmittagsbetreuung.

Aus dem Organigramm des Vereins (vgl. Abb.1) geht hervor, dass den oben genannten Fachbereichen jeweils verschiedene Einrichtungen und Projekte zugeordnet sind.

Der Fachbereich Soziale Dienste umfasst das *Zentrum für soziale Integration und Wohnen* sowie die *Familien-, Frauen- und Arbeitsberatung*. Erwachsene und Familien sind die Zielgruppen des Zentrums für Integration und Wohnen. Wohnen, Arbeit, Armut, Frauen in Not und Sucht sind die Themen, mit denen sich die MitarbeiterInnen dieses Zentrums befassen (vgl. Beer 2014). Die Anfang Jänner 2013 neu hinzu gekommene Familien-, Frauen- und Arbeitsberatung existiert seit 20 Jahren im Bezirk Liezen. Der Verein Avalon hat zu Jahresbeginn die Trägerschaft für die Einrichtung übernommen (vgl. Beer 2013, S.7).

Der Fachbereich Jugendwohlfahrt bietet im Rahmen der Einrichtung *Triangel – Mobile Einzelbegleitung* verschiedene Maßnahmen der Jugendwohlfahrt wie Erziehungshilfe, Mobil betreutes Wohnen und Sozialbetreuung an. Der Fachbereich Stützpunktleitung bezieht sich auf die Einrichtung *JULI (Regionalstelle für Jugendarbeit)*. Die MitarbeiterInnen von JULI arbeiten in sechs verschiedenen Sozialräumen und den drei Kernkompetenzen Schulsozialarbeit, Streetwork mit Notschlafstelle und offene Jugendarbeit (vgl. ebd., S.7).

Die Angebote der Einrichtung JULI sind breit gefächert und versuchen, die Lebensbereiche junger Menschen in Familie, Freizeit und Schule mit entsprechenden Angeboten abzudecken und wechselseitig aufeinander zu beziehen, sodass die jungen KlientInnen für unterschiedliche Probleme nicht verschiedene Einrichtungen aufsuchen müssen. Es handelt sich bei JULI um eine niederschwellige Einrichtung für Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 12 bis 26 Jahren (vgl. Beer 2014).

Im Rahmen von Streetwork können die MitarbeiterInnen als universale AnsprechpartnerInnen bezeichnet werden. Bei Streetwork geht es ganz allgemein darum, die individuelle Lebenssituation der KlientInnen zu verbessern. Der Kontakt zu den Jugendlichen wird von den StreetworkerInnen häufig auf der Straße bzw. auf öffentlichen Plätzen hergestellt. Die Angebote sind kostenlos, freiwillig und vertraulich. Streetwork angeschlossen ist eine Notschlafstelle. Darüber hinaus können sich KlientInnen über Gesprächsangebote der MitarbeiterInnen neu orientieren und/oder auch die Unterstützung von Streetwork in Anspruch nehmen. Die offene Kinder- und Jugendarbeit umfasst Freizeitgestaltung, themenspezifische Projekte, Beratungs- und Spielangebote. Der offene Betrieb fördert die Erweiterung von sozialen Kontakten. Das Angebot Schulsozialarbeit (vgl. Kap.3.2) richtet sich an 10 bis 14-jährige Burschen und Mädchen, die eine Hauptschule/Neue Mittelschule mit Schulsozialarbeit besuchen.

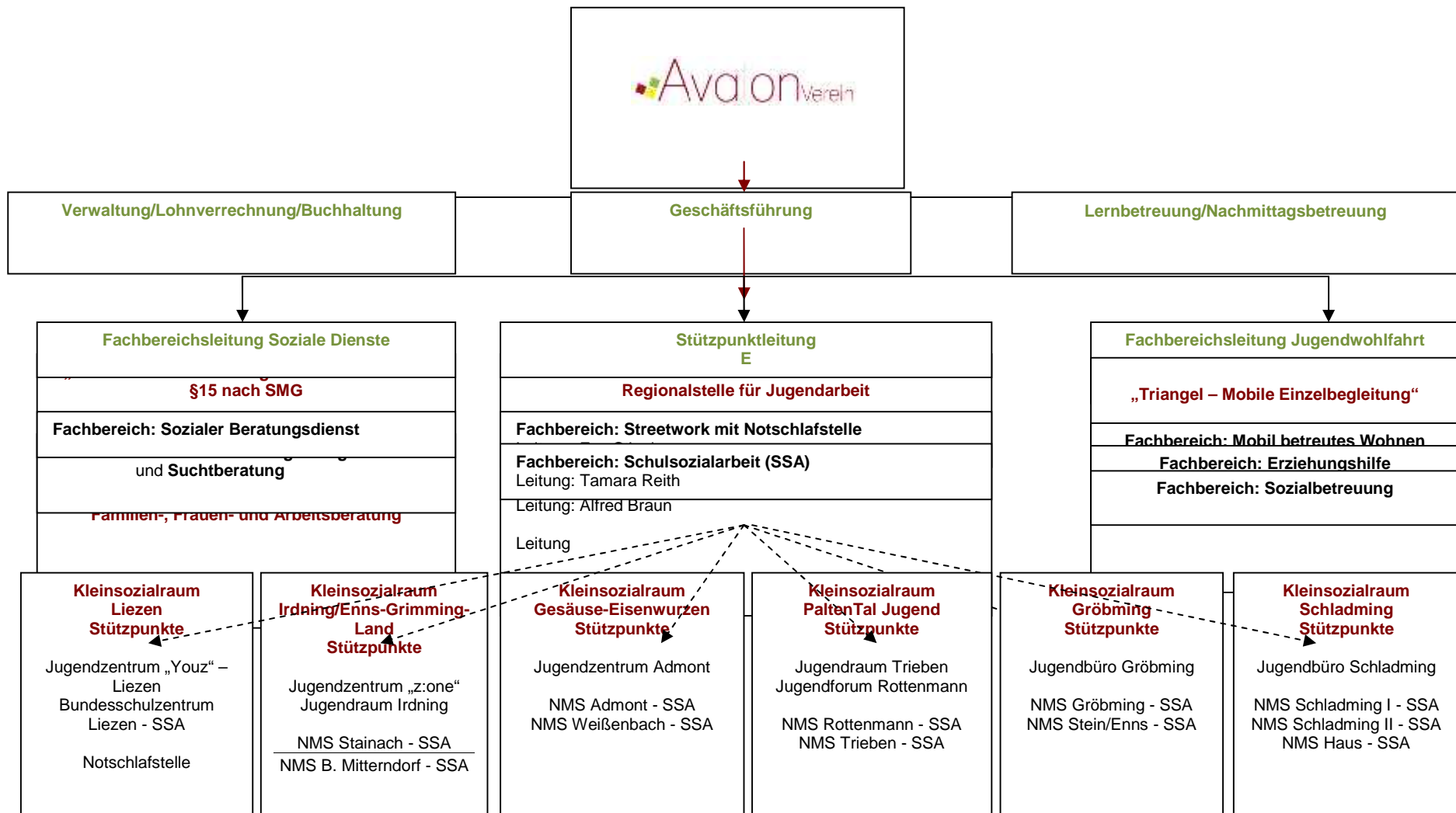


Abbildung 1: Organigramm des Vereins Avalon

### 3.1.2 Prozesse

Im vorhergehenden Kapitel wurde der strukturelle Aufbau des Vereins Avalon kurz beschrieben. Um die prozessualen Abläufe nachvollziehen zu können, ist es aber auch notwendig, Arbeitshaltungen und Denkweisen innerhalb des Vereins aufzugreifen (vgl. Beer 2013).

Lebensweltliche und sozialräumliche Handlungsansätze prägen die Soziale Arbeit des Vereins (vgl. Beer 2014). Die Einrichtung Streetwork wurde bereits bei Gründung des Vereins im Jahr 2003 vom damaligen Träger Pro Juventute übernommen. Streetwork wurde also Avalon übergeben und gilt bis heute als die Wurzel des Vereins. Formale und informale Regeln, Werte sowie Routinen, welche bei Streetwork Geltung haben, wurden auf andere Einrichtungen des Vereins übertragen. Streetwork galt deshalb innerhalb des Vereins lange Zeit als das ‚Maß aller Dinge‘ (vgl. Beer 2013, S.9). Aus der Gründungsgeschichte des Vereins (vgl. Beer 2013, S.7ff.) heraus erklärt sich auch die Affinität des Vereins zur Lebensweltorientierung (LWO) und zur Sozialraumorientierung (SRO). Insbesondere die LWO ist ja in der niederschweligen Sozialarbeit wie z.B. Streetwork und der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen stark verankert (vgl. ebd., S.28).

Die Implementierung von SRO und vor allem von Case Management (CM) hat in bestehende Handlungslogiken und Arbeitsabläufe eingegriffen und erhebliche Veränderungsprozesse für den Verein mit sich gebracht (vgl. Beer 2013, S.3ff.). „Mit ihrer Implementierung wurden nicht nur formale Anpassung wie z.B. die Änderung der Aufbau- und Ablauforganisation notwendig sondern es bestand und besteht ein Diskussions- und Klärungsbedarf über die Kultur der Organisation und unserem Selbstverständnis von Sozialer Arbeit“ (Beer 2013, S.4). Insbesondere wird bei der Implementierung von CM die Klärung der institutionellen Rahmenbedingungen als bedeutungsvoll herausgestellt und die Unternehmenskultur als eine zentrale Schlüsselgröße beim Implementierungsprozess beschrieben (vgl. Beer 2013, S.34).

Der Arbeitsansatz in den Einrichtungen des Vereins kann als ganzheitlich und generalistisch bezeichnet werden. Spezialisierungen fehlen, weshalb der Gesamtverein erste Anlaufstelle für Menschen mit unterschiedlichen Problemkonstellationen ist. Koordination, Kooperation und Planung waren deshalb im Fallmanagement immer schon zentraler Bestandteil der Tätigkeit. Die Anwendung von CM geschieht innerhalb des Vereins im lebensweltlichen und sozialräumlichen Kontext und erfolgt vor allem als Ergänzung des sonstigen methodischen Repertoires der Sozialen Arbeit (vgl. Beer 2013, S.19ff.)



### 3.2 *Das Angebot: SSA*

Die Idee zur Schulsozialarbeit entstand im Zuge des Umstandes, dass der Verein Avalon durch seine Jugendeinrichtungen immer wieder auch mit Schulen zu tun hatte und natürlich auch Jugendliche mit Problemen in der Schule betreut wurden. Bei Betreuungen von Jugendlichen im schulischen Kontext – und gerade bei Auffälligkeiten und Benachteiligungen – ist immer auch eine Schnittstelle zur Schule notwendig, da andernfalls Lösungsansätze unbefriedigend bleiben. Die Kooperation mit den Schulen war oft schwierig, „weil halt jeder auf seine Zuständigkeiten und Arbeitsbereiche achtet“ (Interview Beer, 15.4.2011). Problemlösungen orientierten sich daher gezwungenermaßen an schulischen Regelwerken, begrenzten Ressourcen von Schulen und dem für Soziale Arbeit geltenden Stopp - Schild vor schulischen Eingangstüren. Dadurch entstand zunächst die Idee einer stärkeren Kooperation mit Schulen (Interview Beer, 15.4.2011).

Bei den Landesprojekten *Schulsozialarbeit* war der Bezirk aufgrund der ablehnenden Haltung von Bezirksschulinspektoren und BeratungslehrerInnen nicht in diesen Projekten vertreten (Interview Beer, 15.4.2011). Der Verein setzte sich dennoch in intensiver Recherche mit dem Thema SSA auseinander und erkannte zum einen, dass die immer knapper werdenden Ressourcen neue Arbeitsansätze erforderlich machen würden und zum anderen, dass viele außerschulische Bereiche der SSA vom Verein bereits angeboten wurden.

Neben der Idee einer verstärkten schulischen Kooperation und der Ressourcenorientierung bzw. Ressourcenschonung trat der Gedanke einer die verschiedenen Sozialisationsinstanzen jugendlicher Menschen (Familie, Peers/Freizeit, Schule) umspannenden Problembearbeitung. Da kindliches bzw. jugendliches Leben zunehmend verschult wird und Bildung und Schule damit einen immer bedeutenderen Platz im Lebenslauf junger Menschen einnehmen, entstand aus diesen Überlegungen heraus das Konzept zur Schulsozialarbeit (vgl. Beer et al. 2011). Der neue Arbeitsansatz entsprach dem Prinzip der Ressourcenorientierung sowie dem allgemeinen Ziel, die Strategien von Kindern und Jugendlichen zur Lebensbewältigung in schulischen und außerschulischen Bereichen zu vermehren bzw. zu fördern.

Die SSA im Bezirk Liezen wird seit Herbst 2010 vom Verein Avalon angeboten und startete an den Neuen Mittelschulen Stainach und Gröbming (Schulbezirk Gröbming). Nachstehend werden die Rahmenbedingungen des Angebots näher vorgestellt.

### **3.2.1 Rahmenbedingungen der SSA**

Das Konzept zur Schulsozialarbeit entstand, wie oben dargestellt, vor allem mit Blick auf Lebenswelt- und Sozialraumorientierung. Bei der konkreten Umsetzung des Konzepts im Praxisfeld wollte man sich durch ein breites Methodenrepertoire möglichst offen für die verschiedenen Schulstandorte halten. Denn es ist von großer Bedeutung, dass Konzeptionen der SSA für die jeweiligen Schulen mit ihren je spezifischen Bedürfnissen entstehen. Die Rahmenbedingungen von Schulen, die Handhabbarkeit des Konzepts und der spezielle Bedarf im jeweiligen Sozialraum sind bei der Konzipierung von SSA also zu berücksichtigen (vgl. Speck 2006, S.237).

Die zahlreichen möglichen Aktivitäten von SSA würden ein Angebot über den Unterricht hinaus zwar sinnvoll erscheinen lassen (vgl. Scheipl 2007, S.729), eine Begrenzung erfahren diese Aktivitäten jedoch aufgrund eingeschränkter Ressourcen. Das Konzept der SSA von Avalon erreicht durch eine Ressourcenbündelung ein wesentlich breiteres außerschulisches Angebot als dies üblicherweise in den bisherigen Projekten auffindbar ist.

Die Rahmenbedingungen haben sich seit der ersten Installation von SSA im Verlauf der dreijährigen Forschung verändert. Auf solche Veränderungen wird in den jeweiligen Kapiteln hingewiesen. Vorrangig geht es aber darum, den momentanen Stand der Dinge abzubilden.

#### **3.2.1.1 Rechtliche Grundlagen**

Gab es beim Start der SSA nur mündliche Kooperationsvereinbarungen mit der Schule (Neue Mittelschule Stainach), so wurden bis 2013 in Zusammenarbeit mit den Bezirksschulinspektoren und den Schulleitungen schriftliche Kooperationsvereinbarungen ausgearbeitet. Diese beinhalten Allgemeines (Vorstellung der SSA), aber auch Individuelles und haben für die Dauer eines Jahres Gültigkeit. Danach wird gemeinsam besprochen, welche Vereinbarungen funktioniert haben und welche nicht. Es erfolgt also insofern jährlich eine Evaluation der Kooperationsvereinbarungen (IVL 2011-2013).

Die Dienst- und Fachaufsicht befindet sich als der Trägerorganisation von SSA in der Hand von Avalon. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur legt folgende rechtliche Rahmenbedingungen fest (vgl. Krötzel 2010):

- Schulsozialarbeit ist rechtlich der Jugendwohlfahrt zuzuordnen.
- SchulsozialarbeiterInnen sind SozialarbeiterInnen, die im Auftrag der Jugendwohlfahrt und im Rahmen der entsprechenden jeweiligen Landesgesetze handeln. Die Zuständigkeit liegt ausschließlich beim Land (das betrifft auch deren Besoldung).

- Die Tätigkeit ist daher strikt von den Aufgaben von LehrerInnen, aber auch SchulpsychologInnen und Schulärzten zu trennen, die alle im Rahmen der Schulgesetze im Bundesvollzug tätig sind. Es darf hier keine Überschneidungen der Zuständigkeiten und auch keine fachlichen oder dienstrechtlichen Über- oder Unterordnungen geben.
- Die Schule kann nach Maßgabe des § 65a SchUG auf der Grundlage schulautonomer Beschlüsse mit Einrichtungen der Jugendwohlfahrt kooperieren.

### **3.2.1.2 Finanzierung**

Während die Schulsozialarbeit im Schulbezirk Liezen konzeptionell dem Landesprojekt zuzurechnen ist, ist der Schulbezirk Gröbming – und damit auch die SSA an den Neuen Mittelschulen (NMS) Stainach und Gröbming – den Konzepten des Sozialhilfeverbandes zugeordnet. Die Projektführung durch den Verein Avalon unterscheidet sich aber in den verschiedenen Schulbezirken nicht, es liegt allen dasselbe Konzept zugrunde. Die Projekte des Sozialhilfeverbandes sind für ein Jahr finanziert, „ [...]aber es wird kein Projekt begonnen, das man nicht längerfristig behalten würde wollen. Alles andere wäre aus Sicht des Verbandes wirklich Geldverschwendung. Man muss ja Infrastruktur aufbauen und kann auch Leute nicht in ständiger Unsicherheit leben lassen[...]“ (IVL 2013).

### **3.2.1.3 Team**

Ganz allgemein ist der Verein Avalon flach hierarchisch aufgebaut. Das Hauptziel dieser Organisation sind Teams, welche autonom und eigenständig arbeiten (ISSA 2011).

Das Großteam JULI besteht aus SchulsozialarbeiterInnen, MitarbeiterInnen der offenen und der nachgehenden Jugendarbeit sowie den MitarbeiterInnen der Notschlafstelle. 2011 bestand das Gesamtteam von JULI aus 11 hauptamtlichen und 8 freien MitarbeiterInnen mit unterschiedlichsten Ausbildungshintergründen. 2013 besteht das Team JULI bereits aus 16 hauptamtlichen MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Dienstverpflichtungen. Die Anzahl der freien MitarbeiterInnen (Notschlafstelle) variiert zwischen 7 und 10 Personen (IVL 2011-2013). Die Dienstverhältnisse der SchulsozialarbeiterInnen sind immer unbefristet.

Ein Team in einem Sozialraum besteht aus zwei bis drei MitarbeiterInnen, einer davon ist nach Möglichkeit aufgrund geschlechtssensibler Grundgedanken männlich (ISSA 2011).

Vier SchulsozialarbeiterInnen, die in den drei Untersuchungsjahren zur vorliegenden Studie befragt wurden, nennen Diplomatie, Stressresistenz, ein gutes Zeit- und Organisationsmanagement, Flexibilität, Teamfähigkeit, Offenheit, Identifikation mit dem niederschweligen Arbeitsansatz, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Geduld, Kreativität, Wertschätzung und

Respekt sowie Reflexionsfähigkeit und Kontaktfreudigkeit als Kernkompetenzen eines Schulsozialarbeiters/einer Schulsozialarbeiterin (ISSA 2011-2013).

#### **3.2.1.4 Räumliche und sachliche Rahmenbedingungen**

In der NMS Stainach weist eine Tafel an der Eingangstür der Schule auf die Schulsozialarbeit (mit Foto der Schulsozialarbeiterin und Telefonnummer sowie Angabe der Öffnungszeiten) hin. Des Weiteren gibt es einen Postkasten, über den die Schulsozialarbeiterin kontaktiert werden kann. Der Raum, welcher der Schulsozialarbeit zur Verfügung steht, wird nicht alleine von der SSA genutzt und hat daher auch keine Gestaltungsmöglichkeiten seitens der SSA. Die Nähe zu Lehrerzimmer und Direktion wird nicht als Nachteil erlebt, aufgrund der fehlenden Gestaltungsmöglichkeit wird der Raum aber als eher nicht jugendgerecht und kühl beschrieben. Sollte der Raum im Bedarfsfall von anderen Personen besetzt sein, hat die Schulsozialarbeiterin die Möglichkeit in ein leeres Klassenzimmer auszuweichen.

In der NMS Gröbming hat die Schulsozialarbeiterin eine kleine Klasse (Chilloutroom) zu ihrer alleinigen Verfügung. Dieser Raum wird zwar als Archiv für Bücher genutzt, darf aber von der SSA gestaltet werden. Die Schulsozialarbeiterin in Gröbming besitzt einen eigenen Schulschlüssel und kann das LehrerInnenzimmer/Konferenzzimmer, den Computerraum und das WC mitbenützen.

Die SchulsozialarbeiterInnen stehen auch im Jugendzentrum bzw. im Jugendbüro des jeweiligen Ortes als Ansprechpersonen zur Verfügung.

#### **3.2.1.5 Präsenz der SSA**

SSA ist zwar von Montag bis Freitag im Dienst, nur nicht immer an der Schule. Die SchulsozialarbeiterInnen arbeiten mit geringen Präsenzzeiten, da während der Unterrichtszeiten keine Schülerberatungen durchgeführt werden dürfen und Schülerkontakte nur in den Pausen oder Freistunden stattfinden. Im Sinne von präventiven Angeboten und Ressourcenschonung wäre aber eine Nutzung der Schulsozialarbeit während des Unterrichts sinnvoll.

Es gibt also sogenannte Fixzeiten (2 Stunden), zu denen die SchulsozialarbeiterInnen an den jeweiligen Schulen Dienst machen. Diese Stunden werden von Schule zu Schule bzw. auch von SchulsozialarbeiterIn zu SchulsozialarbeiterIn selbst und variabel eingeteilt. Der Rest der Stunden wird flexibel und je nach Bedarf ausgerichtet bzw. in der offenen Jugendarbeit/in der aufsuchenden Jugendarbeit abgeleistet.

### 3.2.1.6 Arbeitsmethoden der SSA

Als Methoden hinsichtlich der Anzahl an Personen, an die sich die Angebote der Sozialen Arbeit richten, werden ganz klassisch die Einzelfallarbeit, die Gruppenarbeit und die Arbeit mit dem Gemeinwesen genannt. Die Gemeinwesenarbeit hat durch das Regionalmanagement Liezen (RML) einen hohen Stellenwert in der SSA des Vereins Avalon. Das RML ist eine Vernetzung von Gemeinden, Jugendwohlfahrt, Beratungszentrum, Kirche und Jobcoaching. Es gibt regelmäßige Kleinsozialraum-Workshops und intensiven Austausch mit der JugendmanagerIn des RML. Es werden regelmäßig verschiedene Veranstaltungen besucht und es wird an Diskussionsrunden, Podiumsdiskussionen und Vorträgen teilgenommen.

Zwar hängt der schwerpunktmäßige Einsatz von Methoden (wie z.B. Projekte bzw. die Arbeit mit Gruppen) von den Vorlieben und Neigungen der jeweiligen SchulsozialarbeiterIn ab, *Einzelfallhilfen* und *Beratungen* stehen zahlenmäßig dennoch an erster Stelle. Dabei werden unter Beratungen auch Gespräche verstanden, die einfach nur weitergeholfen haben. Pausengespräche sind für ein erstes Anreißen eines Problems für die SchülerInnen wichtig, zur weiteren Klärung sind aber intensivere Gespräche erforderlich, die manchmal nicht so leicht zustande kommen, weil die SchulsozialarbeiterIn nicht durchgehend von Montag bis Freitag an der Schule anzutreffen ist. Das Jugendzentrum kann aber ebenfalls für Beratungen genutzt werden und mit Einverständnis des Jugendlichen kann auch mit den Eltern Kontakt aufgenommen und das Problem ausgelagert von der Schule im Elternhaus bearbeitet werden. Die Hausbesuche finden dann wöchentlich oder alle zwei Wochen statt und erlauben eine kontinuierliche Problembearbeitung durch die Schulsozialarbeit.

In der *Einzelfallhilfe* sind die Familien meist stark miteinbezogen, weil es hier oft um Arbeitslosigkeit und damit eng verbunden um finanzielle Schwierigkeiten geht. Problemlösungen lassen sich häufig durch die Verwobenheit und Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen innerhalb des Vereins finden.

Außerschulische Angebote bzw. Gruppenarbeit der SSA laufen über das Jugendzentrum in vielfältiger Form (Aktionstage, Kino, Girlsday, Affektkontrolltraining etc.) und unter Einbeziehung der Jugendlichen (vgl. Zauner 2003 in Kap. 2.4.3.4). Im Jugendzentrum stehen auch verschiedene Spiele und Computer zur Verfügung. Diese außerschulischen Aktivitäten der SSA werden darüber hinaus in der Schule bekannt gemacht. Zudem werden Angebote ebenfalls über den Sommer verteilt gesetzt (Promi-Dinner, sportliche Projekte, Schwimmbad etc.).

### **3.2.2 Qualitätssicherung**

Der Verein Avalon fördert die Teilnahme an intern und extern angebotenen Weiterbildungen. Darüber hinaus finden monatlich Teamsupervisionen und einmal wöchentlich Teambesprechungen bzw. Intervisionen statt. Für die MitarbeiterInnen besteht weiter die Möglichkeit zur Einzelsupervision.

Im Rahmen der hier vorliegenden Dissertation wird das Projekt der Schulsozialarbeit wissenschaftlich begleitet und erstmals evaluiert. Darüber hinaus gibt es weiter jährliche Tätigkeitsberichte der nicht computerunterstützt durchgeführten Arbeitsdokumentation.

Wie oben erläutert (Kap. 3.2.1.1) werden auch die mit den Schulen getroffenen Kooperationsvereinbarungen jährlich evaluiert.

### **3.3 *Der Arbeitsansatz: Theoretische Inhalte***

Die Idee der *Aufteilung in Kernkompetenzen* wie sie der Verein Avalon verwirklicht, ist in Österreich bislang einmalig umgesetzt. Bei diesem Arbeitsansatz, der für das JULI-Team gilt, werden von einer Person (z.B. der SchulsozialarbeiterIn) regelmäßig auch in anderen Arbeitsbereichen Stunden geleistet (z.B. im Bereich Jugendzentrum oder Streetwork). Das Spezifikum der in Kernkompetenzen aufgeteilten SSA des Vereins Avalon liegt also darin, dass die SchulsozialarbeiterInnen nicht zu 100% in der Schule tätig sind, sondern Teile ihrer Gesamtarbeitszeit auch innerhalb eines sozialräumlich zuständigen Teams verbringen.

Durch den oben beschriebenen Arbeitsansatz werden die Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten (Schule, Familie, Freizeit) kennen gelernt und die SchulsozialarbeiterInnen können als kontinuierliche AnsprechpartnerInnen für unterschiedlichste Belange erlebt werden. Dadurch soll außerschulische SSA verwirklicht, zahlreiche Projekte ermöglicht und die Einbindung der Jugendlichen in die Umsetzung von Schulsozialarbeit erleichtert und forciert werden.

In den folgenden Unterkapiteln werden zum einen die wesentlichen theoretischen Grundlagen des Arbeitskonzepts des Vereins Avalon vorgestellt, zum anderen wird SSA unter dem Blickwinkel der konzeptuellen Orientierungen und Methoden beleuchtet.

#### **3.3.1 Orientierungen**

Zu den unten dargestellten Orientierungen des Konzepts der SSA von Avalon zählen die Sozialraumorientierung (SRO) und die Lebensweltorientierung (LWO). Nachstehend werden beide Orientierungen unter Heranziehung der wesentlichen Literatur kurz vorgestellt.

### 3.3.1.1 Sozialraumorientierung

Gemeinwesenarbeit (GWA) – neben Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit eine der drei klassischen Methoden Sozialer Arbeit – öffnete den Blick für sozialräumliche und lebensweltliche Dimensionen sozialer Benachteiligung (vgl. Hinte 2007, S.20ff.). Konzepte der GWA rückten die Interessen von Menschen in den Mittelpunkt – es ging nicht mehr darum, Menschen durch externe Interventionen auf ein extern formuliertes und an Institutionen angepasstes Ziel hin zu verändern. GWA setzte sich als Methode – u. a. wurden Assoziationen geweckt, die dem Ansatz selbst nicht zu Gute kamen – jedoch aus verschiedenen Gründen nicht durch (vgl. ebd., S.24).

Anfang der 80er wurde unter Rückgriff auf die GWA das Konzept „Stadtteilbezogene Soziale Arbeit“ (später: Sozialraumorientierung) entwickelt und der Raum wurde die zentrale Bezugsgröße für sozialarbeiterisches Handeln (vgl. Hinte 2007, S.29).

Unter Sozialraum wird dabei zweierlei verstanden: Erstens ist dies jener Raum, den jeder Mensch abhängig von verschiedenen Faktoren wie Alter oder auch persönlichen Schwerpunktsetzungen, für sich selbst definiert (vgl. ebd., 30ff.). So kann der Soziale Raum für eine gehbehinderte alte Dame vielleicht aus den Wohnräumlichkeiten der nächsten NachbarInnen und dem Nahversorgergeschäft um die Ecke bestehen, während eine andere agile Dame desselben Alters auch noch den weiter entfernten Park, Behörden und Freunde in anderen Stadtteilen zu ihrem Sozialen Raum zählt. Zweitens wird der Soziale Raum von Institutionen als Steuerungsgröße verstanden: „*Jede Bezirksbeschneidung ist ein Kompromiss* und zwar zwischen den ohnehin vorhandenen, nie ganz präzise erfassbaren und gelegentlich wechselnden Definitionen der Bevölkerung, den sichtbaren materiellen Abgrenzungen und den bürokratischen Erfordernissen, die ganz anderen Kriterien gehorchen als die subjektiven Definitionen der Wohnbevölkerung“ (Hinte 2007, S.30ff.).

SRO ist keine neue Theorie, sondern eine Perspektive, die verschiedene theoretische und methodische Blickrichtungen nutzt und weiterentwickelt. In den Kernaussagen gibt es den sozialraumorientierten Ansatz bereits seit den 70er Jahren (vgl. Hinte 2007, S.80f.). Die geschichtliche Entwicklung zeigt deutlich, dass SRO aus der GWA entstanden ist. Heute ist GWA ein Arbeitsfeld, in dem das Konzept der SRO – wie auch in anderen Arbeitsfeldern (Fallarbeit, offene Jugendarbeit) – Geltung hat (vgl. ebd., 2007, S.40).

Sozialräumlicher Arbeit geht es darum, menschliche Lebensbedingungen zu gestalten, anstatt den Menschen selbst zu verändern (vgl. Hinte 2007, S.33). An fünf Prinzipien lässt sich sozialräumliches Denken messen. *Erstens*: SRO ist die dialogische Suche nach dem Willen von

Menschen – und verwahrt sich danach zu fragen, was der Mensch denn brauche (vgl. Hinte 2007, S.38ff.). Der Wille ist, anders als der Wunsch, eine Kraftquelle, welche zur Gestaltung des eigenen Lebens aktiviert. Dadurch unterscheidet sich der Wille vom Wunsch, der durch eigene Passivität und durch Aktivität eines anderen charakterisiert ist (vgl. ebd., S.46). Festzustellen ist, dass die Erkundung des Willens zwar von zentraler Bedeutung für die Arbeit von SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen wird, aber nicht als Erinnerung für die KlientInnen dient, dass sie selbst schuld an ihrer Lage seien. Der Wille muss auf ein Ziel bezogen sein, das mit eigener Kraft und nach eigener Einschätzung auch erreicht werden kann (vgl. Hinte 2007, S.50).

*Zweitens:* Nach dem ersten Schritt – der Erkundung des Willens bzw. den Interessen von Menschen – geht es in sozialräumlichen Konzepten darum, mit dem Individuum gemeinsam Pläne zu entwickeln bei denen alle Beteiligten im Rahmen ihrer Möglichkeiten zur Zielerreichung beitragen (vgl. Hinte 2007, S.53ff.). Unterstützungsleistungen der Sozialen Arbeit sollen dabei vor allem Hilfe zur Selbsthilfe und aktivierend sein (vgl. ebd., S.58). *Drittens:* SRO richtet den Blick auf Ressourcen des Individuums und des Sozialraums. Ins Sichtfeld Sozialer Arbeit geraten dabei auch hinter Schwächen verborgen liegende Stärken eines Menschen oder eben eines Raumes. Diese Sichtweise ist im Hinblick auf eine defizitorientierte Finanzierung von Leistungen der Sozialen Arbeit kein einfaches Unterfangen (vgl. Hinte 2007, S.60ff.). In der Grazer SRO wird im Rahmen des Pilotprojektes „Sozialraumbudget“ versucht, der oben beschriebenen Finanzierungslogik (Finanzierung von Einzelfällen) entgegenzuwirken und im Sinne der SRO die Fallbeendigung in den Fokus zu rücken (vgl. Stadt Graz 2011). *Viertens:* SRO bedeutet das Einnehmen von zielgruppen- und bereichsübergreifenden Sichtweisen. Zielgruppenspezifische Angebote sind aber nicht von vornherein ausgeschlossen (vgl. Hinte 2007, S.72ff.). *Fünftens:* Kooperation und Koordination gewährleisten Kontinuität – aber nur dann, wenn zeitaufwändige kooperative Tätigkeiten nicht in Überstunden sondern im Rahmen der Arbeitszeit geschehen können (vgl. Hinte 2007, S.77). Hinte betrachtet Vernetzung und Kooperation aber durchaus auch kritisch (vgl. ebd., S.78ff.).

### **3.3.1.2 Lebensweltorientierung**

Lebensverhältnisse junger Menschen lassen sich zum einen durch die Pluralisierung von Lebenslagen und zum anderen durch die Individualisierung von Lebensverhältnissen beschreiben (vgl. Beck 2007). Beides birgt Gefahren aber auch Chancen. Lebensweltorientierung versteht sich als kritisches Konzept und möchte auf die Krise, die durch Pluralisierung und Individualisierung entstehen, angemessen reagieren. Lebensweltorientierung (vgl. Thiersch 1992)



versteht sich weiter nicht als Theorie, sondern als Rahmenkonzept von Sozialer Arbeit. Es wird darauf verwiesen, dass u.a. die GWA als Lebensweltorientierung (LWO) im weiteren Sinn verstanden werden kann.

LWO meint, dass die Angebote von Jugendhilfe *erstens* Hilfe zur Selbsthilfe (Empowerment) sein müssen. *Zweitens* sollen Angebote individuelle, soziale und politische Ressourcen stabilisieren, stärken und wecken. *Drittens* müssen Angebote der Jugendhilfe Lebensmöglichkeiten und Alltagsschwierigkeiten ganzheitlich wahrnehmen. Das Agieren in ganzheitlichen Bezügen setzt arbeitsteilige Wahrnehmung der Interessen voraus. Handlungsmaximen von LWO sind die Prävention, die Regionalisierung/Dezentralisierung, die Alltagsorientierung, die Integration und weiter die Partizipation.

*Prävention* zielt auf den Ausbau von ambulanten und begleitenden Maßnahmen und den Abbau von stationären Maßnahmen. *Regionalisierung* stellt die zentralisierten Organisationsformen von Jugendamt und Sozialamt zur Disposition. *Alltagsorientierung* stellt die Organisation von Ressourcen und die Bereitschaft zur Krisenintervention als zentrale Aufgaben der Jugendhilfe heraus. *Integration* bedeutet, dass lebensweltorientierte Jugendhilfe auf Nichtisolation abzielt. *Partizipation* will die Sicherung der Antrags-, Einspruchs- und Verweigerungsrechte ebenso wie die Sicherung von Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf Angebote der Jugendhilfe. Lebensweltorientierte Jugendhilfe wird unter vier Aspekten näher bestimmt:

- LWO versteht sich nicht als Alternative zur rechtlich gesicherten, institutionell strukturierten und professionell verantworteten Jugendhilfe;
- LWO muss vor allem für Menschen, die am Rand der Gesellschaft leben, Hilfen anbieten;
- LWO übernimmt die Aufgaben der Klärung und Unterstützung in der Normalität unserer Verhältnisse;
- LWO klärt, berät und unterstützt in gegebenen Schwierigkeiten, sie will aber auch schwierig gewordene Lebensverhältnisse wieder lebbar machen (vgl. Thiersch 1992, S.20-34).

### 3.3.2 Methode: Case Management

Case Management (CM) entwickelte sich aus der klassischen Methode des Case Work, das 1917 von Mary Richmond in den USA begründet wurde. „Die Differenzierung von Dienstleistungen und die daraus entstehende notwendige Multidisziplinarität erforderten Anfang der 70er Jahre vom Case Work eine Optimierung auf Organisationsplanung, Vernetzung von Dienstleistungen, Beteiligung an Community-Action Programmen und führte letztlich zu einem Zweig des Case Work, dem Konzept des Case Managements“ (Neuffer 2009, S.49).

Der Ansatz wurde Anfang der 20er Jahre von Alice Salomon nach Deutschland gebracht und ab Ende der 70er Jahre wurde Case Management in den USA als ein Instrument des Umgangs mit der spezifischen dortigen Konstellation (Zersplitterung sozialer Dienstleistungsangebote) des wohlfahrtsstaatlichen Angebots entwickelt und (vgl. Neuffer 2009, S.48). In *Deutschland* wurde das CM dann ab Ende der 80er Jahre verstärkt rezipiert – vor allem in Bezug auf sogenannte Multi-Problem-Familien (vgl. Galuske 1998, S.201; Ballew et al. 1991, S.60). Auch in *Österreich* ist CM eine junge Disziplin, deren Etablierung in der Arbeit mit Jugendlichen angestrebt wird (vgl. Plesch 2010, S.37).

Case Management reagiert mit umfassender Bedürfniserhebung, Prozessverantwortung, Koordination und Prozesssteuerung sowie durch Einbeziehung nichtinstitutioneller Ressourcen auf die Nachteile der Spezialisierung Sozialer Arbeit. Diese Nachteile lassen sich als Ausdifferenzierung und Verteuerung der Angebote, Unübersichtlichkeit und Überweisungsverluste sowie Maßnahmenorientierung (institution-led-decisions) und Verantwortungsdiffusion beschreiben (vgl. Pantucek 2008).

Es ist im CM erforderlich, eine Analyse der Lebenssituation der KlientInnen vorzunehmen, mit ihnen gemeinsam einen Hilfeplan zu erarbeiten, die konkret Hilfe leistende Institution zu kontaktieren und die Hilfeleistung im kommunalen Kontext zu koordinieren (vgl. Wendt 1988 zit. n. Galuske 1998, S.202f.). Die konkreten Schritte des CM lassen sich mit Assessment, Planung, Organisation, Monitoring und Evaluation benennen. Ein Case Manager hat daher auch mehrere Funktionen zu erfüllen, die als Koordinator, als Anwalt und als Berater bezeichnet werden können (vgl. Ballew et al. 1991, S. 56).

Case Management tritt als Fallmanagement und/oder Systemmanagement in Erscheinung. Mit Fallmanagement ist eine konkrete Unterstützungsarbeit zur Verbesserung der persönlichen Netzwerke gemeint. An diesem Punkt geht es darum, hilfsbedürftige Menschen effektiv und effizient zu begleiten sowie den Hilfeprozess zu steuern. Systemmanagement bezieht sich auf die Nutzung, Heranziehung und Initiierung von Netzwerken. Es geht dabei um ein effizientes

und effektives Management der Versorgung im Gebiet der jeweiligen Zuständigkeiten. Das System der Versorgung soll optimiert werden. In der Praxis des CM fließen die beiden Aspekte meist zusammen (vgl. Löcherbach 2009).

Das Thema Beziehungsarbeit ist ein strittiger Punkt im CM. Teilweise verwehren sich die verschiedenen AutorInnen dagegen, CM als reine Koordinationstätigkeit und Fallbegleitung zu verstehen, weil auch eine fallbezogene Hilfestellung Beziehungsarbeit benötigt (Neuffer 2009, S.26ff.). „Wird der Beziehungsaspekt in Frage gestellt oder gar für Case Management als zweitrangig betrachtet, besteht die Gefahr der Instrumentalisierung des Unterstützungsgeschehens, das letztlich keine positiven Veränderungen für die Klient/innen erbringt, sondern lediglich der Legitimation dient“ (Neuffer 2009, S.30). Allgemein kann gesagt werden, dass CM von einigen Autoren stärker als die SRO mit ökologischen und defizitorientierten Sichtweisen in Verbindung gebracht wird (vgl. Wendt 1991; Neuffer 2009; Hinte 2007a).

Für den Verein Avalon ist nachstehende Definition die passende Umschreibung dessen, was CM darstellt: „Case Management ist eine Methode, welche die koordinierenden und vernetzenden Ziele und Aufgaben in Hilfeprozessen verfolgt, flexible sowie nachfrage-orientierte Hilfen zu konzipieren versucht, die Abhängigkeit der KlientInnen vom Hilfesystem durch die Aktivierung von persönlichen, sozialen und materiellen Ressourcen zu verringern sucht, die Selbstbestimmung der KlientInnen im Hilfeprozess fördern will und die effektivere und effizientere Hilfeverläufe anstrebt“ (Kleve 2003).

### **3.3.3 Schulsozialarbeit im Blickfeld von Orientierungen und Methoden**

*„Es ist eigentlich schade, alles über den Einheitsbrei zu machen. MitarbeiterInnen an der Basis haben oft nicht Einblick in Theorien und können unterschiedliche Arten dasselbe zu tun, nicht einordnen. Daher wird einiges zur Glaubensfrage. Im Sinne von: Hast du Recht oder ich? Ist das, was ich tue Schulsozialarbeit oder das, was du tust? Die Umsetzung von Schulsozialarbeit ist letztlich ja auch eine Ressourcenfrage, aber Möglichkeiten der Umsetzung gibt es viele...“ (IVL 2013)*

Es lässt sich feststellen, dass sowohl die Orientierungen LWO als auch SRO bzw. die Methode CM im Zusammenhang mit Schulsozialarbeit diskutiert werden. Diese Diskussion erfolgt aber für jede der Orientierungen und Methoden gesondert. So stellt Speck (vgl. ebd., 2006, S.232ff.) Überlegungen zu einem *lebensweltorientierten* Konzept von SSA an. Eine solche SSA sollte ihre rechtlichen Grundlagen auf dem Kinder- und Jugendhilfegesetz haben und die Finanzierung sollte u.a. von schulischer Seite erfolgen. Diese spezifischen Anforderungen an eine lebensweltorientierte SSA wurden im Konzept des Vereins Avalon nicht umgesetzt, da es sich zum einen nicht nur um die Reinform einer lebensweltorientierten SSA handelt. Zum

anderen können z.B. Rahmenbedingungen, wie rechtliche Grundlagen, nicht durch den Verein geschaffen werden. Wichtige andere Eckpunkte, die Speck herausstellt, sind aber in der SSA von Avalon im Sinne der LWO verwirklicht. So werden im Konzept des Vereins alle SchülerInnen unter besonderer Berücksichtigung von benachteiligten SchülerInnen als Zielgruppe genannt, die Ziele der Schulsozialarbeit folgen sozialisations- und modernisierungstheoretischen Begründungsmustern und der Träger entstammt dem Bereich der Jugendhilfe. Die Methoden, Prinzipien und Angebote der SSA von Avalon haben ihre Vorlagen in der Sozialen Arbeit bzw. der Jugendhilfe. Die Handlungsmaximen der LWO nach Thiersch (1992) sind richtungsweisend in der Angebotsgestaltung, welche im unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich angesiedelt ist (vgl. Speck 2006).

Sowohl die LWO als auch die SRO zeigen Verbundenheit mit der GWA (vgl. Kap. 3.3.1.2 und 3.3.1.1.). Neben der LWO kann auch die SRO mit verschiedenen Arbeitsfeldern in Verbindung gebracht werden. Schulsozialarbeit ist eines davon.

Zum einen lassen sich hier die sozialraumverankerte Schulsozialarbeit bzw. das sogenannte Stuttgarter Modell (vgl. Bolay et al. 2003) als Beispiel anführen. Zum anderen sind aber auch Projekte gemeint, welche Jugendhilfe an der Schule, offene Jugendarbeit und GWA in einer Person realisieren (vgl. Held 2001), was der SSA des Vereins Avalon sehr nahe kommt. Diese in Deutschland umgesetzten Modelle der Schulsozialarbeit folgen also den *Prinzipien der Sozialraumorientierung* und sind dem Konzept der Aufteilung in Kernkompetenzen von Avalon in Österreich mehr oder weniger ähnlich.

Im Stuttgarter Modell soll durch die Anbindung an mit anderen Angeboten präsenste Träger im Sozialraum die sozialräumliche Verortung von SSA in den Vordergrund gerückt werden. Das Charakteristikum dieser SSA liegt in der Einbindung der SchulsozialarbeiterInnen in ein sozialräumliches Team, im Beispiel des Stuttgarter Modells waren dies Systeme der Jugendhilfe. Die SchulsozialarbeiterInnen hatten je Schule Teilzeitdeputate zwischen 33 und 50 Prozent, den anderen Teil ihres Deputats verbrachten die sozialen Fachkräfte bei der Mobilien Jugendarbeit oder im Jugendhaus.

Im Rahmen der Beforschung der sozialraumverankerten SSA hat sich gezeigt, dass aktuelle Daten über Erbringungsvarianten von SSA weder für Baden-Württemberg noch bundesweit vorliegen. „Es wird angenommen, dass Varianten einer sozialraumbasierten SSA eher randständig sind und Praxen einer allein innerschulisch bzw. schulzentrierten Form dominieren“ (Bolay et al. 2010, S.185). In der Studie von Bolay et al. (vgl. ebd., 2003) werden Ergebnisse der Evaluation zum Stuttgarter Modell vorgestellt. Dabei werden auch die oben beschriebene

Verflechtung mit der Jugendhilfe thematisiert und besondere Vor- aber auch Nachteile des Stuttgarter Modells dargestellt. So gelang die Herstellung eines Kooperationsgefüges zwischen SSA und Jugendhilfe leichter und war unproblematischer, da ein solches ja bereits bestand. Die offene Arbeit im Stadtteil erleichterte die Einstiegsphase an der Schule und die Vertrauensbildung im Kontakt zu den SchülerInnen. Kontaktmöglichkeiten zur SchulsozialarbeiterIn wurden von den SchülerInnen auch außerhalb der Schule genutzt, wodurch in der Schule Zeit für Projekte frei geschaltet werden konnte und insgesamt konnten die Ressourcen aus dem Sozialraumteam genutzt werden.

Der Nachteil des Stuttgarter Modells lag in der zeitlichen Einschränkung der SchulsozialarbeiterInnen, wodurch diese z.B. auf Informationen von Seite der LehrerInnen angewiesen waren, wenn es zu krisenhaften Entwicklungen bei SchülerInnen kam. Dieser Informationsaustausch erforderte wiederum den Zeitaufwand von LehrerIn und SchulsozialarbeiterIn. Der Zeitmangel ließ außerdem nur die Beschäftigung mit allerschwierigsten SchülerInnen zu, Projektarbeit gab es ebenso wie Elternarbeit kaum. SSA für „normale“ Jugendliche existierte nicht.

Hinsichtlich der Arbeitsmethoden zeigte sich im Stuttgarter Modell auch, dass SchulsozialarbeiterInnen aus der Mobilen Jugendarbeit ihre Stärken in der Einzelfallorientierung hatten, während eine jugendhauspezifische Sichtweise immer wieder neue Projektideen in die Schule und das Kollegium einbrachte. „Die Zusammenarbeit, die wechselseitige Ergänzung und gegenseitige Bezugnahme schulpädagogisch und sozialpädagogisch qualifizierter Fachkräfte, die im Handlungskontext der Hauptschule einen *komplexeren Blick auf die Entwicklungsanforderungen und Schwierigkeiten im Heranwachsen von Jugendlichen* entwickelten, bildet die inhaltliche Basis für den Erfolg des sozialraumverankerten Arbeitsansatzes. Durch die Kopplung verschiedener Lebensbereiche und Lebenswelten, in denen sich Jugendliche bewegen und durch den Informationsgewinn, den beide Sozialisationsagenturen dadurch hatten, konnten die Schülerinnen und Schüler ein breiter gelagertes und bedarfsnah gestaltetes *Anregungs- und Unterstützungsangebot* erhalten, mit dem in mancher Hinsicht früher, das heißt präventiv, prekären Entwicklungen vorgebeugt werden konnte“ (Bolay et al. 2003, S.78f).

Am Rande der oben dargestellten Studie wird auf die mittlerweile gängige Praxis hingewiesen, kommunale Jugendpflegeaufgaben und innerschulische Jugendhilfe in einer Person zu bündeln, wie es auch die SSA des Vereins Avalon macht. Ein interessantes Beispiel für eine derartige Kombination von GWA, SSA und verschiedenen Formen der aufsuchenden Arbeit findet sich bei Held (vgl. ebd., 2001).

Bei dem von Held 2001 untersuchten Praxisprojekt zur Integration ausländischer Jugendlicher, deckt ein Sozialarbeiter mit Unterstützung von Ehrenamtlichen, PraktikantInnen und Projektbeirat alle drei Arbeitsfelder ab. Demgegenüber greift Avalon auf ein länger bestehendes Team von ProfessionistInnen zurück, die die SchulsozialarbeiterInnen in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern (Streetwork, Jugendzentrum, Schulsozialarbeit) unterstützen.

Dass sich auch Soziale Arbeit Strömungen der Ökonomisierung nicht verschließen kann, zeigt sich daran, dass die Orientierung an Ressourcen sowohl im Stuttgarter Modell als auch in der SSA von Avalon selbstverständlich Thema ist. Deshalb aber von Sparmodellen der SSA zu sprechen, würde keinem der Arbeitsansätze gerecht werden. Denn der Blick auf die Ressourcen erfolgt primär nicht aus Gründen des Sparens sondern u.a. um Mehrfachbetreuungen wie sie vor allem bei Multiproblemkonstellationen vorkommen, zu vermeiden (vgl. Beer 2013).

Und wie wichtig die Ressourcenorientierung auch im Hinblick auf Wirkungen ist, zeigt sich am Beispiel des Stuttgarter Modells. Hier wird u.a. gerade die Ressourcenerweiterung (personelle, sachliche und fachliche Ressourcen) durch die sozialräumliche Verortung der SSA zum Thema von positiven Wirkungen dieses Modells, weil die Fachkräfte der SSA auch in anderen Angeboten der freien Träger tätig sind. Erleichterte Vernetzung, erweiterter Zugang zu Eltern, komplexere Kenntnis sozialräumlicher Lebenslagen und bessere Realisierungschancen für eine gemischtgeschlechtliche Besetzung von Schulsozialarbeit lassen sich neben der Ressourcenerweiterung als positive Effekte des Stuttgarter Modells aufzeigen (vgl. Bolay et al. 2010, S.187ff.).

Im eben angeschnittenen Themenkreis rund um die Ökonomisierung in der Sozialen Arbeit, ist auch darauf hinzuweisen, dass Case Management als Methode gesehen werden kann, welche Ökonomisierung und LWO als Strömungen zu integrieren versucht und die darüber hinaus kompatibel mit den Prinzipien der SRO ist (vgl. Kleve 2005, S.3-7). Während aber LWO und SRO in der Diskussion zu Konzipierungen von SSA fest verankert scheinen, ist die Verbindung zwischen CM und SSA weniger deutlich, würde sich aber gerade im Hinblick auf oben diskutierten Multiproblemkonstellationen (vgl. Kap. 3.3.2) herstellen lassen. Auch wird in der Literatur festgestellt, dass sich Schulsozialarbeiter ausgezeichnet für ein Unterstützungsmanagement eignen. „Vermöge ihrer Position im Schulsystem können sie oft Familien in Schwierigkeiten frühzeitig herausfinden und Beistand in einer die Familien nicht bedrohenden Weise anbieten“ (Ballew et al. 1991, S.80).

Den Nutzen, der eine konzeptionelle Verbindung von CM und SRO, mit sich bringen würde, sieht Beer so: „Mittels Gestaltungselementen aus der Sozialraumorientierung wie die raumbe-

zogene Steuerung und Flexibilisierung der Organisationen Sozialer Arbeit bietet sich die Chance, den Wandel auf Sozialstruktur und Organisationsebene zu unterstützen“ (Beer 2013, S.14). Es wird zudem herausgestellt, dass verschiedene Arbeitsweisen der Sozialarbeit durchaus miteinander verknüpft werden können, weil die jeweilige Problemlage die Wahl der Handlungstheorie bzw. Arbeitsweise bestimmt (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S.58ff. zit. n. Beer 2013, S.23).

Mit 2011 begannen die SchulsozialarbeiterInnen der Neuen Mittelschulen Stainach und Gröbming die Ausbildung zum Case Manager und es erfolgten die ersten Überlegungen dahingehend, wie Case Management im Angebot der SSA zu implementieren sei. Insbesondere über die Vereinbarkeit von SRO, LWO und CM innerhalb eines Arbeitskonzepts lässt sich naturgemäß streiten. Geht es doch immer auch um Abgrenzung und oft nur feine Differenzierungen, was auch der Grund für die Definitionsvielfalt (z.B. im Hinblick auf CM) sein dürfte. Uneinig ist man sich in der Literatur also nicht nur in Bezug auf die Vereinbarkeit von SRO, LWO und CM in einem gemeinsamen Konzept, sondern bereits innerhalb von Orientierungen und Methoden gibt es keine definitorische Klarheit von Begriffen (vgl. Goger 2011).

Den grundsätzlichen Überlegungen der Vereinbarkeit von LWO, SRO und CM entsprechend, werden in den CM-Ausbildungsunterlagen von Avalon auch die dem Konzept der SSA zu Grunde liegenden Orientierungen der LWO und der SRO zum Thema gemacht (vgl. Goger 2011, S.9ff.). So gibt es zwar die oben beschriebene definitorische Problematik von CM (vgl. dazu auch Beer 2013, S.10), die aber durch die Einbettung in ein grundsätzlich lebenswelt- und sozialraumorientiertes Konzept gelöst werden kann (vgl. Neuffer 2006, S.51; Staub-Bernasconi 2007, S.52 zit. n. Beer 2013, S.16f.). Denn wie oben bereits erwähnt, versteht der Verein Avalon unter Case Management eine sozialraumorientierte Methode Sozialer Arbeit und betont damit in Anlehnung an Kleve die Vereinbarkeit mit seinen, dem Konzept der Schulsozialarbeit zu Grunde liegenden Orientierungen (SRO, LWO) – weil es letztlich darum geht, in welchem konkreten Kontext Case Management eingebettet ist (vgl. Beer 2013, S.27ff.).

Dass CM im Konzept von JULI bzw. der Schulsozialarbeit trotz der oben dargestellten offensichtlichen Eignung für SSA und der Kompatibilität mit LWO und SRO nicht vollständig implementiert wurde, wurde reiflich überlegt und hat verschiedene Gründe. Zum *ersten* ist die Einführung von CM schwierig, weil die Methode weder eine eigene Profession darstellt, noch an eine bestimmte Profession gebunden ist. Der Ansatz ist in Österreich weder politisch noch rechtlich verankert, was die professionelle Festlegung erschwert. Für die Case- und Car Management-Ausbildung in Österreich werden die Normen aus Deutschland herangezogen (vgl. Plesch 2010, S.48).

Zum *zweiten* ist nicht jeder Fall ein Fall für Case Management (vgl. Pantucek 2008) und die Praxis hat gezeigt, dass nur vereinzelt Multiproblemlkonstellationen an die Schulsozialarbeit herangetragen werden (vgl. Kapp 2012). Wichtig erschien für das Konzept der SSA daher, dass dort wo ein Case Management Prozess stattfinden sollte, der Prozess auch ablaufen kann. Beer thematisiert zum *dritten* auch einen grundsätzlichen Widerspruch zwischen dem im Verein herrschenden Verständnis von Sozialer Arbeit und CM. „Die Frage nach dem Widerspruch ist insofern auch grundlegender Natur. Eine Antwort darauf könnte sein, dass Case Management mit seinem kühlen, systematisch durchperformten und formal geregelten Auftritt so gar nicht zum ‚Wesen‘ der Organisation passen will. Der Verein ‚menschelt‘, offizielle Regeln existieren, aber eher gemeint als allgemeine Richtschnur, die gerne für individuelle informale und nicht schriftlich fixierte Vereinbarungen umgangen werden“ (Beer 2013, S.27).

Aufgrund der vorangestellten Überlegungen, wurden lediglich Elemente, Werkzeuge und Instrumente sowie Sichtweisen und Ansätze des CM übernommen (vgl. Kapp 2012, S.6). Spätestens bei der Schilderung des organisational notwendigen Wandels (vgl. Beer 2013, S.24ff.), den das Konzept von JULI, das ja auch die SSA umfasst, nötig gemacht hat, wird klar, dass keinesfalls von einem Sparmodell der SSA gesprochen werden kann.

Auch wenn CM also nicht im vollen Umfang ins Konzept der SSA implementiert wurde, zeigen nicht zuletzt die beiden durchgeführten Fallanalysen der empirischen Arbeit zur vorliegenden Dissertation auf, dass Planung, Empowerment, Ressourcenorientierung sowie Vernetzung und Kooperation als methodischer Cocktail bzw. als Handlungsprinzipien sowohl im CM als auch in der LWO und der SRO zu finden sind (vgl. Kapitel 9.2) und Gemeinsamkeiten schaffen. Abschließend lässt sich daher resümieren, dass CM als geeignete Methode erscheint, die Prämissen von LWO und SRO umzusetzen und dass sich genügend Ansatzpunkte finden lassen, um innerhalb eines Konzepts Platz zu finden.

### ***3.4 Die Schulen***

Die Darstellung der Schulen an denen Schulsozialarbeit stattfindet, darf bei einer Analyse des pädagogischen Settings nicht fehlen. Rahmenbedingungen, wie sie an den Schulen vorzufinden sind, können Schulsozialarbeit fördern oder schwächen. Es wird noch einmal darauf hingewiesen, dass die Versuchs- und Kontrollschulen der vorliegenden Studie ihrer mittlerweile vollzogenen Umstrukturierung entsprechend im Theorieteil als Neue Mittelschulen (NMS) bezeichnet werden.



### **3.4.1 Neue Mittelschule Stainach**

Die NMS Stainach ist in den vergangenen Jahren u.a. aufgrund der sie umgebenden anderen Schulmöglichkeiten mit stetig sinkenden Schülerzahlen konfrontiert gewesen. Besuchten 2011 noch 93 SchülerInnen fünf Klassen, so verteilen sich im Jahr 2013 nur noch 71 SchülerInnen auf vier Klassen. Für das Schuljahr 2013/2014 werden nur noch 66 SchülerInnen erwartet. Der Anteil der Migrationskinder an der Gesamtschülerzahl schwankte in den Untersuchungsjahren zwischen 17% und 25%, wobei manche Klassen einen 50%igen Migrationsanteil aufweisen. Seit Herbst 2011 gibt es an der Schule keinen Elternverein mehr. Unterrichteten 2011 noch 12 LehrerInnen, so verbleiben für das Schuljahr 2013/14 sechs Lehrpersonen (inkl. Direktor) an der NMS Stainach. Die Nachmittagsbetreuung wird mittlerweile vom Verein Avalon durchgeführt. Im Jahr 2011 lag die Nachmittagsbetreuung noch in den Händen der Lehrerschaft (ISL 2011-2013).

An die Schule angeschlossen ist die Landesausbildung Fußball, weswegen sehr viele schulsprengelfremde Kinder die NMS Stainach besuchen. Die Finanzierung für die Landesausbildung Fußball ist mittlerweile zwar gut gesichert und in Graz verankert, aber aufgrund der geringen und weiter sinkenden Schülerzahlen steht die Schule unter Beobachtung des Landesschulrates. Zudem sieht sich die Schule besonderen Herausforderungen wie der Umstellung auf die Neue Mittelschule (Binnendifferenzierung, schülerzentrierter Unterricht etc.) gegenübergestellt. Für den Start in die NMS musste aufgrund der fehlenden LerndesignerIn, welche/r eine wichtige Rolle in der Umstrukturierung einnimmt, eine Sondergenehmigung vom Landesschulrat erwirkt werden (ISL 2011-2013).

An der Schule stehen nach Meinung der Schulleitung Innovationsfreude, familiäre Atmosphäre und dadurch leichter zu bewerkstellende Individualisierung der zunehmenden Verarmung, der hohen Anzahl an AlleinerzieherInnen und schwierigen Familienverhältnissen sowie einer geringen Erreichbarkeit der Eltern gegenüber (ISL 2011).

Die Schulsozialarbeit hatte beim Start 2011 noch keine eigenen Räume an der Schule, was sich aber im Laufe des Projektes positiv veränderte. Von der SSA erhoffte man sich vom Lehrerkollegium und der Schulleitung eine Imageverbesserung und eine höhere Erreichbarkeit der Erziehungsberechtigten. Dies geht aus Protokollen zu einem Workshop zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeit anlässlich des Projektstartes Schulsozialarbeit hervor.

### 3.4.2 Neue Mittelschule Gröbming

Die NMS Gröbming besuchten 2011 253 SchülerInnen, unterrichtet von 29 LehrerInnen, 2013 unterrichteten 25 LehrerInnen 211 SchülerInnen. Die Polytechnischen Klassen, welche 2011 noch der Schule angeschlossen waren, haben sich bis 2013 aufgelöst, was aber von der Schulleitung als nicht problematisch erlebt wurde. Grund für diese Auflösung dürfte die Konkurrenzsituation mit zwei umgebenden land- und forstwirtschaftlichen Schulen sein. Schülerzahlen und Klassenanzahl haben sich an der NMS Gröbming im Verlauf der dreijährigen Untersuchung insgesamt nicht wesentlich verändert. Der Anteil der Migrationskinder an der Gesamtschülerzahl ist konstant gering, die Kinder haben keine Sprachprobleme, weil sie Deutsch seit der Volksschule lernen. Besondere Schwierigkeiten mit den SchülerInnen werden in den Untersuchungsjahren keine benannt. Das Schulgebäude wird allerdings als sanierungsbedürftig beschrieben (ISL 2011-2013).

Die Jahre 2011 bis 2013, also die Jahre ab Installation der Schulsozialarbeit, waren durch zwei große Herausforderungen gekennzeichnet. *Zum einen* die schwere Erkrankung des langjährigen Schulleiters 2011 und seinem daraus folgenden überraschenden Ruhestand sowie die sich damit ergebenden Probleme, Unsicherheiten und Unklarheiten der provisorischen Leitung, bis im letzten Untersuchungsjahr 2013 die Benennung der neuen Schulleiterin erfolgte und damit Stabilität an der Schule einkehrte. *Zum anderen* stand aber auch an der ehemaligen Hauptschule Gröbming die Umstrukturierung zur Neuen Mittelschule (NMS) an und begann 2013 mit drei ersten Klassen (ISL 2011-2013).

Auch an der NMS Gröbming war die SSA bei ihrem Start an der Schule 2011 räumlich eingeschränkt (Biologiekammerl), aber auch das hat sich bis 2013 positiv verändert. Die SSA selbst wurde als Projekt von der Schulleitung 2011 im Alleingang beschlossen. Die Einführung der SSA war als Entlastung für LehrerInnen und Schulleitung gedacht. Zudem sollte sie ein präventives Angebot auch für Eltern sein, um Probleme frühzeitig ansprechen und mit der SSA gemeinsam lösen zu können (ISL 2011).

## 4 Evaluationskonzept

Die Entwicklung des Evaluationskonzepts erfolgte in sechsmonatiger Arbeitszeit und orientiert sich mit seiner Unterscheidung der Dimensionen Konzept-, Struktur- Prozess- und Ergebnisqualität an Speck. Diese Orientierung an Speck gilt auch ganz konkret für die Einteilung der Wirkungsniveaus auf Ebene der Ergebnisqualität (vgl. Speck, 2006).

Für die Erarbeitung des Konzepts, speziell des Themenbereichs *Zielerreichung*, wurden u.a. der durch Vorerhebungen festgestellte Bedarf der Projektschulen Stainach und Gröbming und Fragestellungen des Vereins Avalon sowie deren Konzept von Schulsozialarbeit berücksichtigt. Vor allem wurden aber Zwischenergebnisse der vorliegenden Metaanalyse und die in einschlägiger Literatur auffindbaren Forschungsbefunde zur Schulsozialarbeit für die Erstellung des Evaluationskonzepts herangezogen. Die ausführliche Beschreibung der empirischen Vorgehensweise erfolgt unter Abschnitt B der vorliegenden Studie.

Der Ergebnisteil (Abschnitt C dieser Arbeit) folgt in seiner Gliederung den Wirkungsniveaus auf Ebene der Ergebnisqualität (Informiertheit, Inanspruchnahme, Zufriedenheit sowie Zielerreichung). In der Zusammenfassung der Ergebnisse (Kapitel 14) wird dann aber die Einteilung in Konzept-, Struktur-, und Prozess-, sowie Ergebnisqualität wieder aufgegriffen.

### 4.1 Konzeptqualität

Eine Bewertung der SSA des Vereins Avalon kommt ohne Diskussion des neuen, dem Konzept zu Grunde liegenden, Arbeitsansatzes der *Aufteilung in Kernkompetenzen* nicht aus. Diese Diskussion findet zum einen im theoretischen Teil der vorliegenden Studie statt (vgl. Kap. 3.3), zum anderen werden der spezielle Arbeitsansatz und mögliche daraus resultierende Arbeitsmethoden in erster Linie über die in Form von Fallanalysen inhaltsanalytische Aufbereitung der von Schulsozialarbeit intensiv und länger betreuten Familien behandelt (vgl. Kap. 9).

Die Erkenntnisse der Fallanalyse werden durch Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen (SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen, SchulsozialarbeiterInnen) zum Thema und durch Ableitungen aus der theoretischen Darstellung des Konzepts (Kap. 3.3) ergänzt. Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept ist insbesondere für Herleitungen hinsichtlich jener Gründe interessant, weshalb SSA an den Schulen installiert wurde. Speck unterscheidet jedenfalls hinsichtlich der Begründungen für SSA sozialisations- und modernisierungstheoretische, schultheoretische, transformationstheoretische sowie rollen- und professionstheoretische Muster (vgl. Speck 2006, S.220ff.).

## **4.2 Strukturqualität**

Auf Ebene der Strukturqualität werden die finanzielle und rechtliche Absicherung, aber auch Trägermodelle und -kompetenzen sowie Rahmenbedingungen an Schulen (Räumlichkeiten, Präsenzzeiten etc.) thematisiert.

Wie schon hinsichtlich der Konzeptqualität festgestellt wurde, lassen sich wichtige Informationen zur Strukturqualität der evaluierten SSA des Vereins Avalon ebenfalls im Kapitel zur Darstellung des Angebots (Kap. 3.2.1) finden. Die Erhebungen der Informationen zur Strukturqualität fanden mittels qualitativer Interviews (Team der Schulsozialarbeit, Vereinsleitung Avalon) statt.

## **4.3 Prozessqualität**

Speck diskutiert auf Ebene der Prozessqualität nur die Kooperation zwischen Lehrpersonen und SchulsozialarbeiterInnen (vgl. Speck 2006, 264ff.). Abweichend davon wird in der vorliegenden Studie zusätzlich das Kooperationsgeschehen mit anderen Akteuren (Jugendwohlfahrt, freie Träger etc.) betrachtet. Dies geschieht unter Beachtung der von Speck formulierten Definition von Kooperation: „Unter einer Kooperation kann und soll im Folgenden im allgemeinen die intentionale und längerfristige Zusammenarbeit von mindestens zwei Beteiligten zu einem Thema oder einer Aufgabe verstanden werden. Eine Kooperation in diesem Sinne erfordert zwar eine bewusste Entscheidung zur Zusammenarbeit, nicht jedoch identische Zielvorstellungen zwischen den beteiligten Akteuren und Institutionen. Voraussetzung für eine Kooperation nach diesem Verständnis ist vielmehr die Annahme, dass zwischen den Beteiligten zum einen eine Annäherung über die Ziele sowie zum anderen ein Gewinn aus den Arbeitsergebnissen der Zusammenarbeit erreicht werden kann“ (Speck 2006, S.265).

Die Erkenntnisse in Bezug auf die Prozessqualität im evaluierten Projekt der SSA werden aus quantitativen und qualitativen Befragungen (SchulsozialarbeiterInnen, SchulleiterInnen) gewonnen. Insbesondere die Fallanalyse gibt Aufschluss über Kooperationen – auch abseits von Klassenräumen und Schulen. Ergebnisse, die sich auf die Prozessqualität beziehen, werden vor allem unter Kapitel 9.2 angesprochen. Aspekte der Kooperation zwischen LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen finden sich aber auch in anderen Kapiteln des Ergebnisteils (z.B. Kap.11 und 12). Um einen Gesamtüberblick über Aussagen zur Prozessqualität zu erhalten, erfolgt jedenfalls wie eingangs erwähnt eine Zusammenschau aller Ergebnisse in Kapitel 14.

## **4.4 Ergebnisqualität**

Die Wahl der im Rahmen der Evaluation zu untersuchenden Dimensionen hinsichtlich von Wirkungen der Schulsozialarbeit, folgt den Ausführungen von Speck (vgl. ebd. 2006, S.375ff.) zu den zentralen Wirkungskriterien bzw. Wirkungsniveaus. Speck teilt diese Kriterien nach der ihnen innewohnenden Wirkungsinformation in die Bereiche Leistungserbringung, Informiertheit, Inanspruchnahme/Kooperation, Zufriedenheit, Zielerreichung und Aneignung. Aufgrund des Umfangs der vorliegenden Studie muss auf die Untersuchung der Bereiche mit der niedrigsten Wirkungsinformation (Leistungserbringung) bzw. mit der höchsten Wirkungsinformation (Aneignung) verzichtet werden.

Die Erkenntnisse zu den Wirkungskriterien wurden aus quantitativen und qualitativen Befragungen gewonnen. Die Evaluationsthemen werden nachstehend und auch im Abschnitt C der Arbeit, nach Höhe der Wirkungsinformation in aufsteigender Reihenfolge dargestellt, sodass jeweils die Themen bzw. Wirkungskriterien mit geringstem Informationsgehalt zuerst beschrieben werden.

### **4.4.1 Informiertheit**

„Die Information über das Angebot und die Arbeit von SchulsozialarbeiterInnen kann als grundlegende Voraussetzung für weitergehende Wirkungen betrachtet werden (Wissensbasis)“ (Speck 2006, S.376). Leitende Fragestellung ist hier, wie gut Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen über das Angebot der SSA informiert sind.

Diesbezüglich zeigen bisherige Ergebnisse, dass sich LehrerInnen und SchülerInnen sehr gut informiert fühlen. Eltern wissen trotz zahlreicher Maßnahmen dagegen nur wenig über die Schulsozialarbeit Bescheid. Es kann aber auch festgestellt werden, dass der subjektiv gute Informationsstand gerade bei Lehrpersonen nicht immer mit genauen Kenntnissen in Bezug auf die Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit einher geht (vgl. Kap.2).

Speck stellt darüber hinaus fest, dass die Inanspruchnahme von Angeboten der SSA mit dem Informationsgrad über SSA positiv zusammenhängt (vgl. Speck 2006, S.281).

Im vorliegenden Evaluationskonzept wird der Informationsstand der Beteiligten (LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen) sowohl *direkt* als auch *indirekt* (*Kenntnisse über die SchulsozialarbeiterInnen*, wie z.B. deren Namen) erhoben. Darüber hinaus werden auch die jeweiligen *Kenntnisse zum Angebot der Schulsozialarbeit* nachgefragt (vgl. Speck 2006, S.281).

#### 4.4.2 Inanspruchnahme

Dass Schulsozialarbeit Wirkungen nur dann zeigen kann, wenn ihre Angebote angenommen und von den Zielgruppen genutzt werden, wurde bereits oben festgestellt. Die Haltung zur Schule selbst scheint dabei von Bedeutsamkeit: „Eine Nutzung von Schulsozialarbeit ist also vor allem dann zu erwarten, wenn SchülerInnen über ein positives Bild von Schule verfügen. Dies bedeutet letztlich, dass mit Schulsozialarbeit – dies gilt für andere soziale Dienstleistungen allerdings auch – bestimmte Zielgruppen schwieriger erreicht werden können (z.B. Schuldistanzierte, Schulverweigerer). Gleichwohl machen die statistischen Auswertungen darauf aufmerksam, dass mit Schulsozialarbeit eine nicht unerhebliche Anzahl von SchülerInnen mit schulischen und familiären Problemen sowie sozialen Benachteiligungen erreicht wird“ (Speck 2006, S.288). Hindernisse bei der Inanspruchnahme durch die NutzerInnen wurden z.B. im Evaluationsbericht zur Kärntner Schulsozialarbeit thematisiert (vgl. Sting et al. 2011).

Die Inanspruchnahme von Angeboten der Schulsozialarbeit wird zum einen durch die *Fallanalyse* messbar (Arbeit mit Eltern, Arbeit mit Familien etc.). Zum zweiten wird sie aber auch über *Kontakthäufigkeit* und *Art des Kontakts* bzw. der *Kontaktherstellung* ersichtlich.

#### 4.4.3 Zufriedenheit

Aussagen über die Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit können „als Anhaltspunkte für mögliche Wirkungen von Schulsozialarbeit gewertet werden, da sie in ihrer allgemeinen Form keine Rückschlüsse über die konkrete Wirkung zulassen, auf subjektiven Selbsteinschätzungen beruhen und bekanntermaßen durch Persönlichkeitsmerkmale stark beeinflusst werden (Einstellungsbasis)“ (Speck 2006, S.376). Leitende Fragestellung ist also, wie zufrieden Schulleitungen, LehrerInnen, SchülerInnen und deren Eltern sowie das JULI-Team mit der Schulsozialarbeit sind.

Die Zufriedenheit wird über drei Indikatoren erhoben. Hier wäre erstens die *Einstellung zur Schulsozialarbeit* (Befürchtungen, Erwartungen, Ängste etc.), da unrealistische Erwartungen an die Schulsozialarbeit die Zufriedenheit senken können. Zweitens wird konkret nach *zufrieden stellenden Unterstützungsleistungen* gefragt. Und drittens werden *unzufrieden stellende Faktoren* bei den Beteiligten erhoben.

#### 4.4.4 Zielerreichung

Das Thema der Zielerreichung bedarf einer genaueren Analyse, da hier vom höchsten Wirkungsniveau (gemeinsam mit Aneignung, vgl. Speck 2006, S.376) ausgegangen werden kann. „Bei der Zielerreichung geht es – im Rahmen von vorher festgelegten Evaluationskriterien und mittels mehrmaliger Messzeitpunkte und ggf. Kontrollgruppen – darum, die ursprünglich angestrebten Programm- oder Maßnahmenziele von Schulsozialarbeit mit den tatsächlichen Wirkungen zu vergleichen“ (Speck 2006, S.376f.).

Demgegenüber werden in der vorliegenden Studie auch Wirkungen, welche nicht intendiert und aus diesem Grund konzeptionell nicht formuliert sind, untersucht. Es werden dazu aus der Metaanalyse heraus, die einen Gesamtüberblick über die österreichische Forschung gibt, Wirkungsfelder abgeleitet, die in allen eingesehenen Studien mehr oder weniger expliziert werden. So werden Zielerreichungen allgemein im Bereich des sozialen Miteinanders, im Bereich des Verhaltens, der Persönlichkeit und der Bildung thematisiert. Emanzipatorische (z.B. Schulentwicklung), partizipative und präventive Gedanken lassen sich in Bezug auf die Wirkungsüberprüfung ausmachen (vgl. Kap. 2). Viele Wirkungen hängen zusammen wie z.B. die Verbesserung des sozialen Miteinanders durch integrative Bestrebungen und präventive Projekte auf Klassenebene. Es muss daher von einem Wirkungsgeflecht gesprochen werden (vgl. Kap. 2).

Die vorliegende Evaluation distanziert sich also von der behaupteten Uneinigkeit in Bezug auf Ziele (vgl. Kap. 2.5) und benennt folgende gemeinsame Zielbereiche der Projekte zur Schulsozialarbeit:

- *Integration/Inklusion*
- *Schulentwicklung*
- *Entwicklung der Persönlichkeit und der Sozialkompetenz*
- *Bildungsarbeit*
- *Partizipation*
- *Prävention*
- *Klimata*

#### 4.4.4.1 Integration/Inklusion

Zur Begriffsklärung sei vorangestellt, dass sich seit Jahren in der behindertenpädagogischen Diskussion eine begriffliche Umstellung von Integration auf Inklusion abzeichnet, wobei es sich möglicherweise aber nicht um inhaltliche Akzentverschiebungen handelt sondern lediglich um eine Veränderung des Sprachgebrauchs (vgl. Dederich 2006, S.11). Nachstehend werden jedenfalls fünf wesentliche Unterschiede zwischen dem traditionellen integrativen Ansatz und dem Inklusions-Ansatz nach Porter herausgestellt (vgl. Sander 2004, S.14ff.), wobei sich die Differenzen auf den Bereich der Schule beziehen. *Erste Unterscheidung:* Während im Integrationsansatz im Zentrum das einzelne behinderte Kind steht, ist es im Inklusionsansatz die gesamte Klasse mit all ihren Kinder. Es ist dies also ein systemischer Ansatz der Inklusionspädagogik. *Zweite Unterscheidung:* Im Integrationsansatz werden auffällige Kinder von Spezialisten begutachtet und kindbezogene Förderempfehlungen ausgesprochen. Im Inklusionsansatz werden Lehr- und Lernbedingungen analysiert und so gestaltet, dass alle Kinder nach ihren individuellen Möglichkeiten lernen und arbeiten können. *Dritte Unterscheidung:* Im traditionellen Integrationsansatz ist die Zuordnung eines Kindes zu einer bestimmten Behinderungskategorie ausschlaggebend für die pädagogische Präskription. Im Inklusionsansatz findet man kooperatives Problemlösen. Nicht nur die Förderung benachteiligter Kinder sondern die Weiterentwicklung der ganzen Schule ist das Anliegen. *Vierte Unterscheidung:* Im Integrationsansatz werden individuelle Förderpläne entwickelt, im Inklusionsansatz wird versucht die Handlungskompetenzen der Lehrpersonen für die ganze Klasse zu erhöhen. *Fünfte Unterscheidung:* Während im traditionellen Ansatz das behinderte Kind in die passende Institution platziert wird, wird im Inklusionsansatz die Ausstattung und Arbeitsweise der Regelklasse den Kindern angepasst.

Während Schule die Differenzierung als Funktionselement hat, arbeitet SSA demgegenüber daran, ein Schulleben ohne soziale Ausschlüsse zu fördern (vgl. Heimgartner 2004, S.584). Dabei geht es eben nicht nur darum, das Verhalten einzelner Personen zu verändern sondern Rahmenbedingungen zu schaffen, innerhalb derer auch Menschen, die am Rande stehen, ihren Platz finden. Projekte der Schulsozialarbeit zeigen damit nicht nur integrative Bestrebungen sondern gehen über das Bemühen um Veränderungen struktureller Ebenen z.B. im Rahmen der Schulentwicklung, in Richtung Inklusion.

Integrative bzw. inklusive Bestrebungen der Schulsozialarbeit sollten die *Eingliederung von AußenseiterInnen* bzw. eine *vermehrte Einbindung der Eltern ins Schulleben der Kinder* zur Folge haben. AußenseiterInnen können vor allem Kinder sein, die aus verschiedenen Gründen



wie z.B. aufgrund von Krankheit, Herkunft, Hautfarbe oder Geschlecht sozial benachteiligt sind. Schon allein unter diesem Gesichtspunkt lassen sich integrative bzw. inkludierende Ziele von Schulsozialarbeit nicht in Frage stellen. Zwei Dinge werden hier für einen Wirkungsnachweis nötig. So muss soziale Benachteiligung einer Messung zugänglich und ferner müssen AußenseiterInnen anhand soziometrischer Methoden ausfindig gemacht werden.

Eine zunehmende Einbindung der Eltern ins Schulleben sollte sich sowohl anhand der Erhöhung des Interesses für die schulischen Belange der Kinder zeigen, als auch allgemein durch eine Sensibilisierung für Bildung und Ausbildung der Kinder.

#### **4.4.4.2 Schulentwicklung**

Bei dem hier erörterten Thema Schulentwicklung geht es nicht um Unterrichtsentwicklung durch Schulsozialarbeit (vgl. Spies 2011, S.156f.), sondern um Organisationsentwicklung im Sinne der Öffnung einer Schule. Es lässt sich vorweg feststellen, dass bereits die Implementierung von Schulsozialarbeit selbst ein Ergebnis von Schulentwicklung ist.

Kriterien zum Thema Schulentwicklung werden im Rahmen der Evaluation des Stuttgarter Modells benannt (vgl. u.a. Bolay et al. 2003, S.69ff.). Erhöht sich das *Interesse der LehrerInnen für Freizeitgestaltung und die außerschulische Lebenswelt ihrer SchülerInnen*, so kann demnach von einer Entwicklung der Schule im Sinne einer Öffnung ausgegangen werden.

Die Entwicklung von Schulen kann sich auch in einer *Schaffung von lern- und schülerfreundlichen Umgebung* (Schulökologie) sowie in der (partizipativen) *Überarbeitung von Schulordnungen* zeigen.

#### **4.4.4.3 Entwicklung der Persönlichkeit und der Sozialkompetenz**

Die Vermittlung sozialer Kompetenzen bedeutet nicht nur einen Schritt in Richtung eines besseren Bildungserfolgs (vgl. Spies 2011, S.108). In späterer Folge sind sowohl soziale Kompetenzen als auch ein erfolgreicher Bildungsweg von großer Bedeutung für berufliches Vorwärtskommen und Lebensglück.

Es verwundert ob der Bedeutung dieses Zielbereiches nicht, dass bereits die ersten externen Evaluationen sowohl Persönlichkeit als auch Sozialkompetenz als Wirkungsbereiche von Schulsozialarbeit thematisieren (vgl. Heimgartner 2001). Eine *Förderung der Sozialkompetenzen* sollte sich allgemein an einer Verbesserung des zwischenmenschlichen Miteinanders feststellen lassen. Prosoziale und kooperative Verhaltensweisen sollten daher zunehmen.

Da das Selbstkonzept die Summe aller Bilder von sich selbst ist (vgl. Eder et al. 2006), sollte die *Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung* nicht zuletzt über Veränderungen im Selbstkonzept wahrnehmbar sein bzw. sich anhand eines positiveren Selbstkonzepts zeigen lassen.

#### **4.4.4.4 Bildungsarbeit**

Zwar setzt die durch Bildungsarbeit anvisierte Chancengleichheit Bedingungen voraus, welche weniger in der Hand von Pädagogen oder SchulsozialarbeiterInnen liegen (vgl. Bourdieu 2001, S.16 ), dennoch sind formelle und informelle Beiträge zur Bildung für die SSA unabdingbar – gerade weil Schulen ihrem Kerngeschäft, der Wissensvermittlung, vor dem Hintergrund von veränderten gesellschaftlichen Bedingungen immer weniger nachkommen können (vgl. Scheipl 2007, S.710) und Schulabsentismus, Schulangst und Sitzenbleiben die schulischen Karrieren unserer Kinder erschweren (vgl. Kittl-Satran 2006, S.38f.). Die Bedeutung von Bildungsarbeit lässt sich auch an nachstehendem Zitat erkennen: „Soziale Arbeit hat damit begriffen, dass sie eine entscheidende Rolle spielen kann, wenn es ihr um die Ermöglichung von Bildung geht, wenn sie die Schule darin zu unterstützen vermag, dass Kinder in ihr erfolgreicher sein können“ (Scheipl 2007, S.713).

Nach Speck (vgl. ebd., 2006, S.363ff.) ist die Thematisierung von sozialer Ungleichheit bzw. von sozialer Benachteiligung (vgl. Sixt 2010, S.8) als Teil von Bildungsarbeit, welche SSA leisten könnte, zu sehen. Im Bereich der Bildungsarbeit geht es also auch um die *Kompensation von sozialer Benachteiligung*, deren Voraussetzung die Erreichbarkeit sozial benachteiligter Kinder ist. Es bleibt zu analysieren, welche Wirkungen die SSA in den anderen Zielbereichen (Integration/Inklusion, Persönlichkeit und Sozialkompetenz etc.) speziell auf sozial benachteiligte SchülerInnen hat.

Ganz allgemein geht es bei Bildungsarbeit von SSA weiter um die Unterstützung Leistungsschwacher durch *Förderung des schulischen Erfolgs* bzw. die *Bearbeitung von Schulverweigerung* (vgl. bmukk 2009).

#### **4.4.4.5 Klimata**

Unter dem Begriff Klimata subsumiert die Autorin der vorliegenden Studie das *Schul- und Klassenklima* sowie das *Familienklima*. Dass die Atmosphäre in der Schule in Form von Schul- und Klassenklima erfasst und auf Wirkungen der SSA hin untersucht wird, ist auch in der österreichischen Forschung zum Thema nicht neu (vgl. Kap.2).

Neu ist allerdings der von SSA doch relativ weit entfernte Bereich des Familienklimas – vor allem angesichts der Tatsache, dass Elternarbeit nach wie vor ein ungelöstes Problem in den Projekten darstellt. Familien als solche gehören also nicht in den unmittelbaren Wirkungsbereich von SSA. Umso interessanter scheint deshalb die Frage, ob eine Veränderung des Familienklimas durch die SSA bewirkt werden kann. Gerade weil bekannt ist, dass Stress in der Schule oder im Bildungsbereich zu Stress in Familien führt bzw. umgekehrt. Insbesondere die Fallanalysen geben Aufschluss über diese wechselseitige Bezüglichkeit.

#### **4.4.4.6 Prävention**

SSA kann bei der Bearbeitung von Lebensthemen wie Gewalt, Kultur und Geschlecht auch präventiv tätig werden (vgl. Scheipl 2007, S.728). Prävention bedarf unabhängig eines bereits vorhandenen Problems der Angebotssetzung in Form von Projekten z.B. auf Klassenebene. Die Leistungserbringung als solche ist aber wie eingangs erwähnt kein Thema der vorliegenden Evaluation.

Durch präventive Maßnahmen wird insbesondere auch der Rückgang von Schulausschlüssen erwartet (vgl. Drilling 2006, S.55). Einer präventiv ausgerichteten Schulsozialarbeit sollte es jedenfalls gelingen, *Risiko- und Problemhandlungen* sowie die *Belastungen von Lehrpersonen* an einer Schule zu senken.

#### **4.4.4.7 Partizipation**

Es wird festgestellt, dass Schulausschlüsse vor allem auch dann sinken dürften, wenn ein Wandel von schuldistanziertem Elternverhalten in eine partizipative Haltung der Erziehungsberechtigten (vgl. Spies 2011, S.151) erreicht werden kann. Die Möglichkeiten am Projekt der Schulsozialarbeit zu partizipieren (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010), werden zum einen anhand der *Entwicklung von Beteiligungsmöglichkeiten für LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen* (z.B. themenspezifische Nachmittage, Peerteaching etc.) geprüft

Es muss aber gerade im Hinblick auf die geforderte partizipative Ausrichtung von Schulsozialarbeit darauf hingewiesen werden – und das wird leider allzu oft vergessen – ,dass Partizipation im Sinne der Lebensweltorientierung auch die *Sicherung der Verweigerungsrechte* meint (vgl. Thiersch 1992).

# B Empirische Vorgehensweise

## 5 Forschungsleitende Fragen und Ziele

Einleitend wurden die allgemeinen Forschungsziele der Studie bereits benannt. Diese wären die

- **Steuerung des Projektes** auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse durch eine formative (laufende) Evaluation *und die*
- **Erfolgsbewertung des Projektes** auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse durch eine summative (abschließende) Evaluation.

Die Fragen, welche die vorliegende Studie leiten und beantworten sollte, sind nachstehend kurz aufgezählt. Die Fragen sollen soweit möglich und sinnvoll einer Hypothesenprüfung unterzogen werden:

1. Wie lassen sich spezifische Zielgruppen der Schulsozialarbeit beschreiben?
2. Wie und wo zeigt sich der spezielle Arbeitsansatz der Schulsozialarbeit des Vereins Avalon?
3. Wie gut wurden alle Betroffenen und Beteiligten über das Angebot der Schulsozialarbeit informiert?
4. Wie gut wird das Angebot der Schulsozialarbeit von wem in Anspruch genommen?
5. Wie zufrieden sind NutzerInnen und SchulsozialarbeiterInnen mit der Schulsozialarbeit?
6. Welche intendierten und nichtintendierten Wirkungen hat Schulsozialarbeit in den sieben erhobenen Bereichen (Schulatmosphäre, Integration/Inklusion, Prävention, Partizipation, Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz, Schulentwicklung sowie Bildungsarbeit) des Evaluationskonzepts?

## 6 Forschungsdesign

Bei der vorliegenden Dissertation handelt es sich um eine echte Evaluationsforschung, insofern der vorliegenden Studie ein Evaluationskonzept zugrunde liegt, dass im Jahr 2010 in sechsmonatiger Arbeitszeit und unter Heranziehung des Konzeptes der Schulsozialarbeit (vgl. Beer et al. 2010) sowie der dafür wesentlichen Literatur (vgl. Speck 2006; Wottawa et al. 1998; Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2002) von der Autorin dieser Studie entwickelt wurde. In die Entwicklung des Evaluationskonzepts flossen weiter die durch den Verein Avalon im Rahmen von Vorerhebungen, festgestellten Bedürfnisse der Neuen Mittelschulen Stainach und Gröbming sowie diverse Fragestellungen des Vereins, welche an die Autorin dieser Studie gerichtet waren und im Rahmen der Dissertation geklärt werden sollten.

Entsprechend dem formativen Charakter der Evaluation erfolgten nach Durchführung der jährlichen Erhebungsarbeiten Ergebnisrückmeldungen an die Schulen und den Verein Avalon in Form eines *schriftlichen Zwischenberichtes* bzw. einer *mündlichen Ergebnispräsentation*. Bis zum Ende des Jahres 2013 wurden insgesamt also zwei Zwischenberichte erstellt und eine Ergebnispräsentationsveranstaltung abgehalten. Der summative Charakter der Evaluation wird in der Anfertigung eines Endberichtes bzw. der Dissertationsstudie ersichtlich.

Während in Deutschland und der Schweiz quantitative Studien dominieren, die allerdings seltener der Hypothesenprüfung dienen (vgl. Speck et al. 2010, S.313), überwiegen in Österreich qualitative Untersuchungen zum Thema – ergänzt durch quantitative Daten, welche häufig aus der Dokumentationsstatistik von Projekten der SSA (vgl. Kap.2) gewonnen werden. Die vorliegende Forschungsarbeit ist demgegenüber stark quantitativ ausgerichtet und wird durch qualitative Forschungsmethoden ergänzt. Da qualitative und quantitative Forschungsmethoden zum Einsatz gelangen, wird in methodischer Hinsicht von *paradigmenübergreifender Triangulation* gesprochen.

Die Untersuchung erfolgt im *Längsschnitt*, d.h. die Daten wurden in einem Zeitraum von drei Jahren (November 2010 bis einschließlich Dezember 2013) erhoben. Die quantitativen Erhebungsinstrumente und vor allem die Erhebungseinheiten blieben in diesen drei Forschungsjahren in den wesentlichsten Punkten unverändert. Da eines der Forschungsziele das Aufzeigen von Kausalität zwischen Ursache und Wirkung hinsichtlich von Schulsozialarbeit waren, wurde darüber hinaus ein *quasi-experimentelles Design* (Kontroll- und Versuchsgruppen) gewählt.

Dieses längsschnittliche und quasiexperimentelle Forschungsdesign ist für Österreich einzigartig und gehört insgesamt für den deutschsprachigen Raum zu einer Ausnahmeerscheinung im Bereich der Beforschung von Schulsozialarbeit (vgl. Speck et al. 2010, S.312ff.) (vgl. Abb.2).

	MZP 1: 2011	MZP 2: 2012	MZP 3: 2013
Versuchs- und Kontrollschulen	Quantitative Befragung der Schülerinnen	Quantitative Befragung der Schülerinnen	Quantitative Befragung der Schülerinnen
	Quantitative Befragung der LehrerInnen	Quantitative Befragung der LehrerInnen	Quantitative Befragung der LehrerInnen
	Quantitative Befragung der Erziehungsberechtigten	Quantitative Befragung der Erziehungsberechtigten	Quantitative Befragung der Erziehungsberechtigten
Versuchsschulen	Qualitative Befragung der Schulleitung	Qualitative Befragung der Schulleitung	Qualitative Befragung der Schulleitung
	Qualitative Befragung der Schulsozialarbeiterinnen	Qualitative Befragung der schulsozialarbeiterin Gröbming	Qualitative Befragung der Schulsozialarbe terin Stainoch
	Qualitative Befragung der Leitung AVALON		Qualitative Befragung der Leitung AVALON
	Qualitative Befragung JULI		
	Qualitative Befragung KleinteamS SSA	Fallanalysen aus der Arbeitsdokumentation der SSA	Fallanalysen aus der Arbeitsdokumentation der SSA
Formative/ Summative Evaluation	1. Zwischenbericht	2. Zwischenbericht	Endbericht und Dissertation

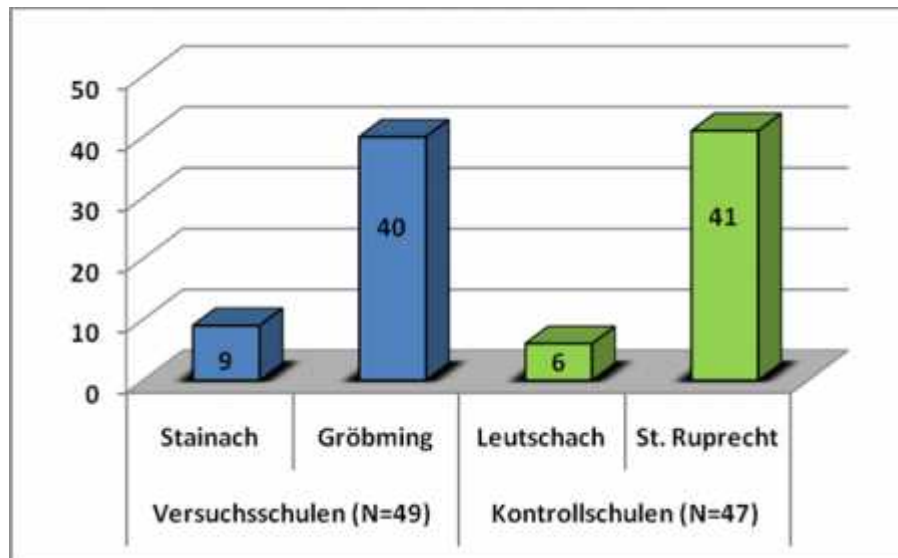
Abbildung 2: Forschungsdesign

Durch das gewählte Untersuchungsdesign der Messwiederholungen (Längsschnitt) sowie durch Kontroll- und Versuchsgruppe (Quasiexperiment) wird der internen Validität Rechnung getragen, indem zahlreiche Fehlerquellen wie Reifungseffekte, zwischenzeitliches Geschehen und Regressionseffekte bei der Interpretation der Daten ausgeschlossen werden (vgl. Diekmann 2008, S.313-327). Zusätzlich wurde ein Bias bei der Datenerhebung durch eine allfällige Sympathie der SchülerInnen mit den Schulsozialarbeiterinnen hintan gehalten, indem im Zuge der Messwellen spezielle Testanweisungen an die Schulen erfolgten und die SchülerInnenfragebögen an den Versuchsschulen unter Einhaltung einer bestimmten Reihenfolge vorgelegt wurden. Dass die SSA in verschiedenen Bereichen (z.B. zum Klassen- oder Familienklima) auf ihre Wirkung getestet wurde, war für die SchülerInnen also nie ersichtlich. Erst im Zuge der Vorlage des dritten Fragebogens wurde der Zusammenhang mit der SSA durch die Fragestellungen (Zufriedenheit, Inanspruchnahme von SSA etc.) offen gelegt. Der externen Validität (Generalisierbarkeit der Ergebnisse) wird zum einen dadurch Rechnung getragen, dass im Sinne der methodischen Triangulation Effekte durch unterschiedliche Methoden nachgewiesen werden. Zum anderen werden Ergebnisse auch dadurch generalisierbar, indem es sich bei der vorliegenden Forschung um keine Laborsituation sondern um Forschung im sozialen Feld Schule handelt (vgl. Diekmann 2008, S.344ff.).

In nachfolgenden Unterkapiteln werden die Erhebungseinheiten und ihre Auswahl sowie die Art der Datenerhebung ausführlich beschrieben. Alle Erhebungsinstrumente befinden sich zudem im Anhang dieser Studie.

**Exkurs:** Für die statistische Auswertung der Daten in den Zwischenberichten wurde anhand von Fragebogencodes, den alle Befragte erstellen mussten, zu Beginn noch von sogenannten verbundenen Stichproben ausgegangen, was einem Paneldesign entsprechen würde. Der grundsätzliche Unterschied zwischen Paneldesign und Trenddesign: Bei ersterem werden die Werte derselben Variablen zu mehreren Zeitpunkten und auf Grundlage einer unveränderten Stichprobe erhoben, während beim Trenddesign die Werte derselben Variablen zu mehreren Zeitpunkten aber auf Grundlage unterschiedlicher Stichproben (vgl. Diekmann 2008, S.305ff.) untersucht werden. Beim Trenddesign handelt es sich also um eine Abfolge von Querschnittsmessungen zum selben Thema. Das ursprünglich für die vorliegende Studie angestrebte Paneldesign wurde aber aus Gründen der zu geringen Stichprobengröße letztlich aufgegeben.

Drei Messzeitpunkte (vgl. Grafik 3) als Voraussetzung für ein Paneldesign im Längsschnitt hatten nämlich nur wenige Eltern ( $N_{\text{Versuchsschulen}}=49$ ;  $N_{\text{Kontrollschulen}}=47$ ) und noch weniger LehrerInnen. Da von diesen Personen zudem auch nicht alle Items beantwortet wurden, ergaben sich für die Auswertung der Daten zusätzliche Missings und damit eine weitere zahlenmäßige Reduktion der Stichprobe.



**Grafik 3: Eltern mit drei Messzeitpunkten**

Es war also von vorneherein damit zu rechnen, dass bereits die Voraussetzungen für viele hypothesenprüfende Verfahren verletzt gewesen wären. Ein Ausweichen auf verteilungsfreie Verfahren erschien aufgrund des zunehmenden Informationsverlustes der Daten ebenfalls nicht als erstrebenswert. Und die Datenauswertung auf Fälle mit zwei Messzeitpunkten zu beschränken, hätte den geplanten Längsschnitt zum Scheitern verurteilt sowie ein Erhebungsjahr überflüssig gemacht.

In Anerkennung der Mühe, die sich nicht nur viele Befragte und die Schulen gemacht hatten, wurde die Abänderung von Panel- auf Trenddesign als einzig annehmbare Alternative gesehen und in dieser Studie auch so umgesetzt.



## ***6.1 Auswahlmethoden der quantitativen Forschung***

Die Auswahl jener Einheiten, welche den quantitativen Daten zu Grunde liegen, bezieht sich nachstehend getrennt auf die Auswahl von Versuchs- und ihren jeweiligen zugeordneten Kontrollschulen sowie auf die Auswahl von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen.

### **6.1.1 Versuchs- und Kontrollschulen**

Die NMS Stainach war 2010 bei der Konzipierung der vorliegenden Evaluationsforschung die erste und einzige Schule, an welcher die Schulsozialarbeit des Vereins Avalon implementiert worden war. Ein halbes Jahr später folgte die Installation der SSA auch an der NMS Gröbming. Damit waren 2011 die Versuchsschulen bei Forschungsbeginn eindeutig definiert und stellten zum damaligen Zeitpunkt die Grundgesamtheit dar. Es wurde zwar kurze Zeit darauf an vielen weiteren Schulen die SSA des Vereins Avalon eingeführt, diese wurden als Landesprojekte (vgl. Kap.3) jedoch im Zuge einer bundesweiten Evaluation durch Fachhochschule und Universität Graz untersucht. Die Schulen Stainach und Gröbming im Schulbezirk Gröbming waren aber außerhalb des Landesprojektes und damit auch außerhalb der bundesweiten Evaluation positioniert (Finanzierung durch den Sozialhilfeverband Liezen, vgl. Kap.3).

Die Kontrollschulen für die NMSen Stainach und Gröbming wurden in Absprache mit dem Landesschulrat ausgewählt. Die ausgewählten Kontrollschulen entsprechen den Vergleichsschulen zum einen in wichtigen Variablen wie der Schülerzahl bzw. der Schulgröße, der Schülerzusammensetzung und der spezifischen Lage der Schulen, z.B. Konkurrenzdruck durch benachbarte Schulen. Zum anderen kamen regional näher gelegene Hauptschulen bzw. NMSen (z.B. Liezen) als Kontrollschule nicht in Frage, weil der Verein Avalon wie oben ersichtlich die Implementierung der SSA vorantrieb und deshalb nicht sichergestellt werden konnte, dass die Kontrollschulen über die gesamte Laufzeit der Forschung von drei Jahren keine SSA (Voraussetzung für Kontrollschulen) anbieten würden.

Die Themen der Wirkungsmessung weisen ohnehin keinen Zusammenhang mit regionalen Besonderheiten auf. So findet z.B. die Entwicklung von Sozialverhalten und Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen im Norden der Steiermark nicht anders statt als im Süden des Bundeslandes. Die NMSen Leutschach und St. Ruprecht/R, welche bei Forschungsstart zur vorliegenden Studie ebenso wie die Schulen in Stainach und Gröbming noch Hauptschulen waren, fungieren deshalb als Kontrollschulen für die Versuchsschulen Stainach und Gröbming.

### **6.1.2 Befragungseinheiten**

Erhoben wurden Daten mittels Fragebogen an SchülerInnen, deren Eltern und den LehrerInnen/DirektorInnen der jeweiligen Schule. Die im Sinne des ursprünglichen Forschungsdesigns geplante Panelstichprobe hätte zu großen Ausfällen in den Daten (Missings) geführt, weshalb auf eine *Trendstichprobe* zurückgegriffen wird (vgl. Kap.6: Exkurs).

Werden als Grundgesamtheit nun die Schulpartner (SchülerInnen, deren Eltern sowie die Lehrerschaft und die DirektorInnen) der Neuen Mittelschulen Stainach und Gröbming definiert, so lässt sich sagen, dass in Bezug auf LehrerInnen und Schulleitungen eine *Vollerhebung* stattgefunden hat.

Die Auswahl der SchülerInnen und Eltern entsprach einer *bewussten Auswahl*, die dem Kriterium einer Panelstichprobe folgte (Möglichkeit der Messwiederholung an derselben Stichprobe). Bei den SchülerInnen und deren Eltern wurden aus diesem Grund in der ersten Messung im Jahr 2011 die vierten Klassen (8. Schulstufe) sowie in der dritten Messung im Jahr 2013 die ersten Klassen (5. Schulstufe) ausgenommen, da für jede Schulstufe mindestens zwei Messzeitpunkte angestrebt waren. Nur 2012 wurden Daten in allen vier Schulstufen erhoben (vgl. Kap.7.1).

## **6.2 Auswahlmethoden der qualitativen Forschung**

Die Auswahl in Bezug auf die Grundlage der qualitativen Daten, bezieht sich nachstehend getrennt auf die Auswahl der Fälle für die Fallanalysen und das hier herangezogene Material sowie auf die Auswahl von PartnerInnen eines persönlich-mündlichen Interviews (F2F).

### 6.2.1 Fallanalysen

Es wurden jene zwei Fälle einer Analyse unterzogen, in denen die SSA gemäß dem zu Grunde liegenden Konzept die Betreuung der Familien von SchülerInnen intensiv und über einen längeren Zeitraum übernommen hat. In beiden Fällen (Christine und Thomas) handelt es sich dabei um Familien, deren Betreuung durch die SSA kontinuierlich über zwei Schuljahre (3. und 4. Klasse Hauptschule) erfolgte.

Die Entscheidung über Anzahl und Auswahl der empirisch zu erfassenden Fälle waren im Rahmen der Evaluationsforschung und der damit verbundenen Fragestellungen bereits vorstrukturiert und verhinderten ein Vorgehen nach dem klassischen theoretical sampling von Glaser & Strauss (vgl. auch Nentwig-Geseman 2006, S.166). Aus obigen Feststellungen heraus, ergeben sich folgende Auswahlkriterien für die Fälle, welche zur Analyse herangezogen wurden:

- SSA betreut die ganze Familie
- SSA betreut über mindestens ein Schuljahr
- SSA hat intensiven Familienkontakt während der Betreuungszeit

Da es sich um zwei Fälle mit einer solch intensiven Betreuung durch die SSA handelt, und beide Fälle in die Analyse mit einbezogen wurden, kann von einer *Vollerhebung* gesprochen werden. Bei den den Fallanalysen zu Grunde liegenden Dokumenten, handelt es sich um die Arbeitsdokumentation der Schulsozialarbeit. Hier erfolgte eine *bewusste Auswahl* der Dokumente, welche sich von der wissenschaftlichen Fragestellung nach dem speziellen Arbeitsansatz und konzeptionellen Grundlagen des Arbeitsansatzes der SSA des Vereins Avalon leiten ließ.

### 6.2.2 F2F-Befragungen

Zu den mittels Leitfaden befragten Personen gehören neben der *Vereinsleitung Avalon* (n=1), die *MitarbeiterInnen der Einrichtung JULI* (n=10) und den *Kleintams der Schulsozialarbeit* innerhalb von JULI (n=2) bzw. die jeweiligen *SchulsozialarbeiterInnen* der Versuchsschulen Stainach und Gröbming (n=4) sowie die *DirektorInnen* (n=3) der untersuchten Versuchsschulen, die jährlich (2011, 2012, 2013) zur Situation an der Schule befragt wurden.

Definiert man als Grundgesamtheit das Team JULI an den Schulstandorten Stainach und Gröbming, so kann gesagt werden, dass eine *Vollerhebung* am Team stattgefunden hat. Auch die Schulleitungen wurden an beiden Schulen befragt. Nur die Auswahl der Vereinsleitung erfolgte *bewusst* und ließ sich vor allem vom Erkenntnisinteresse der Autorin dieser Studie und den zu beantwortenden Fragestellungen leiten.

### **6.3 Erhebungsmethoden**

Der paradigmengreifenden Triangulation entsprechend kamen unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden zum Einsatz. Die nachfolgende Einteilung der Erhebungsmethoden folgt dabei Diekmann, welcher Befragungen, Beobachtungen und Inhaltsanalysen als Spezialfall der Erhebung von Verhaltensspuren unterscheidet (vgl. Diekmann 2008, S.629). Die Auswertungsmethoden finden sich näher unter Kapitel 7 beschrieben.

Die Erhebungsmethode *Befragung* wird grob in schriftliche und mündliche (F2F) Interviews unterschieden, wobei beide Arten in der vorliegenden Studie zur Anwendung kamen. Bei der *Inhaltsanalyse* ist eine reaktive bzw. nichtreaktive Inhaltsanalyse zu differenzieren. Erhebungsmethoden sind dann reaktiv, wenn durch den Messvorgang selbst das Ergebnis der Messung beeinflusst bzw. verfälscht werden kann (vgl. Diekmann 2008, S.627ff.). Die qualitative Inhaltsanalyse mündlicher Interviews wäre nach diesem Verständnis reaktiv, während die Inhaltsanalyse schriftlicher Arbeitsdokumentation (auch Textanalyse, Dokumentenanalyse oder Bedeutungsanalyse) als nichtreaktiv einzustufen ist (vgl. ebd., S.576).

Es bleibt noch klarzustellen, dass die Klassifizierung nach Diekmann keiner typischen Einteilung in qualitativen oder quantitativen Erhebungsmethoden folgt. Reaktiv oder nichtreaktiv, qualitativ oder quantitativ sind für ihn lediglich spezielle Eigenschaften, der Trias (Befragungen, Beobachtungen, Verhaltensspuren) von Erhebungsmethoden (vgl. Diekmann 2008, S.629).

#### **6.3.1 Fragebogen**

Schriftliche Befragungen fanden mit LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen der Versuchs- und der Kontrollschulen statt. Im Falle der Versuchsschulen Stainach und Gröbming wurde den LehrerInnen und Eltern pro Schuljahr jeweils ein Fragebogen vorgelegt, die SchülerInnen erhielten pro Schuljahr drei unterschiedliche Fragebögen zur Beantwortung. Den SchülerInnen der Kontrollschulen wurden nur zwei unterschiedliche Fragebögen vorgelegt, da die Fragen zur Schulsozialarbeit (Nutzung, Zufriedenheit mit dem Projekt etc.) entfielen.

Erhoben wurde also in Jahresabständen zu denselben Themen, sodass sich für jedes Thema/jedes Individuum im günstigsten Fall drei Messzeitpunkte ergeben. Weil die SSA an den in der Untersuchung beteiligten Schulen zeitlich versetzt implementiert wurde und die ersten Erhebungen erst etwa 6 Monate nach Installation der SSA an der jeweiligen Schule stattfanden, ergeben sich unterschiedliche Erhebungszeiträume. Für die Versuchsschule Stainach und deren Kontrollschule reicht der Erhebungszeitraum für jedes Jahr (2011, 2012 und 2013) von April bis Mai. Für die Versuchsschule Gröbming und deren Kontrollschule wurde der Erhebungszeitraum für jedes Jahr (2011, 2012 und 2013) von Oktober bis Dezember vereinbart. Wie oben bereits erwähnt, wurden die Ersterhebungen ohne die 4. Klassen bzw. die Letzterhebungen ohne die 1. Klassen durchgeführt (vgl. Kap.6.1.2). Befragte Personengruppen sind die *SchülerInnen aller Klassen*, alle Eltern *der befragten SchülerInnen* sowie der gesamte *Lehrkörper* und die *Direktion*.

Die Messungen in den Klassen wurden von verschiedenen TestleiterInnen durchgeführt, da an den Schulen Paralleltestungen (mehrere Klassen gleichzeitig) stattfanden. Dies deshalb, um die Forschungen an den Schulen möglichst ohne großen Zeitaufwand bewältigen zu können. Die Messung wurde meist ohne LehrerInnenaufsicht durchgeführt. Waren Lehrpersonen als Aufsicht in der Klasse so wurde diesen von den jeweiligen TestleiterInnen eine ZuseherInnenposition in Front der Klassengemeinschaft zugewiesen. Die drei Messungen in den Versuchsschulen (zwei in der Kontrollschule) fanden meist im Abstand einer Woche statt. Die Fragebögen wurden in den Versuchsschulen so vorgelegt, dass der Zusammenhang zwischen der jeweiligen Befragung und der Schulsozialarbeit für die SchülerInnen erst in der dritten Messung ersichtlich wurde.

Die Fragebögen erfassen die Inhalte des Evaluationskonzepts, das unter Kapitel 4 nachgelesen werden kann und sind im Anhang einsehbar. Zudem wird nachstehend die Konstruktion des SchülerInnenfragebogens hinsichtlich von Themen der Zielerreichung (Ergebnisqualität) näher erläutert (Tabellen 3 und 4).

<b>Dimensionen</b>	<b>Kriterien</b>	<b>Indikatoren</b>	<b>Hinweise zu Skalen/Itemsformulierungen</b>	<b>Bezeichnung des Fragebogens/Items</b>
<b>Zielerreichung: Integraton und Inklusion</b>	Eingliederung von Außen-seiterInnen	Identifizierung von AußenseiterInnen mittels soziometrischer Verfahren	<p><b>Krüger</b>, Hans-Peter (1976): Soziometrie in der Schule. Verfahren und Ergebnisse zu sozialen Determinanten der Schülerpersönlichkeit. Weinheim: Beltz Verlag.</p> <p><b>Schnegg</b>, Michael/<b>Lang</b>, Hartmut (Hrsg.) (2006): Netzwerkanalyse. Eine praxisorientierte Einführung. In: Methoden der Ethnografie, H.1, S.2-55.</p> <p><b>Petillon</b>, Hanns (1978): Der unbeliebte Schüler. Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.</p>	<b>FKBSSA: B1 bis B6</b>
<b>Zielerreichung: Bildungsarbeit</b>	Bearbeitung sozialer Benachteiligungen	Lebenslagen	<p><b>Sixt</b>, Ulrike (2010): Chancengleichheit in Schulen. Der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Kompensation sozialer Benachteiligungen. Universität Graz: unveröffentlichte Masterarbeit.</p>	<b>FKBSSA: C1 bis C13</b>
<b>Zielerreichung: Schulentwicklung</b>	Schaffung von lern- und schülerfreundlicher Umgebung	Schulökologie	<p><b>Specht</b>, Werner (2006): "Schule BEWUSST" Bewertung des Unterrichts an Schulen der <u>Steiermark</u>. Graz: Unveröffentlichter Arbeitsbericht des ZSE.</p>	<b>FKSS: C1 bis C3</b>
<b>Zielerreichung: Klimata</b>	Atmosphäre in Schule und Familie	Veränderungen von Familienklima und Schul- und Klassenklima	<p><b>Roth</b>, Marcus (2010): Kurzform der Familienklimaskalen für Jugendliche (K-FKS-J). In: Glöckner-Rist, A. (Hrsg.): Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 14.00. Bonn: GESIS.</p> <p><b>Eder</b>, Ferdinand/Mayr, Johannes (2000): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klassenstufe. Testzentrale Göttingen.</p>	<b>FKSS: B1 bis B30</b> sowie <b>C4 bis C60, D61, D62</b>

**Tabelle 3: Operationalisierung der Zieldimensionen für SchülerInnen**

<b>Dimensionen</b>	<b>Kriterien</b>	<b>Indikatoren</b>	<b>Hinweise zu Skalen/Itemsformulierungen</b>	<b>Bezeichnung des Fragebogens/Items</b>
<b>Zielerreichung: Entwicklung der Persönlichkeit und der Sozialkompe- tenz</b>	Soziales Verhalten, Selbstkonzept	Förderung im Bereich koopera- tiven und prosozialen Verhal- tens, Förderung eines positiven Selbstkonzepts	JTCI 12 – 18R (Das Junior Temperament und Charakter)	<b>FKSVPE:</b> B1 bis B11 D1 bis D26, C1 bis C9
			FEPPA (FB zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressions- bereitschaft, aggressives Verhalten)	
<b>Zielerreichung: Prävention</b>	Risiko- und Problem- handlungen Krisen und Konflikte	Senkung von Gewaltvorkomm- nissen und Aggressionen in un- terschiedlichster Ausprägung, Belastung durch Krisen und Konflikte	FEPPA (FB zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressions- bereitschaft, aggressives Verhalten)	<b>FKSVPE:</b> C10 bis C16 <b>FKSVPE:</b> B14, E1 bis E17

**Tabelle 4: Operationalisierung der Zieldimensionen für SchülerInnen**

### 6.3.2 Leitfaden

In allen Fällen der F2F-Befragungen handelt es sich um Leitfadeninterviews. Insgesamt kamen sieben, in ihren Fragestellungen leicht variierende Leitfäden zum Einsatz. Die Fragestellungen orientierten sich stark an Bugram et al. (vgl. ebd., 2010), haben aber über eine beschreibende Darstellung des Projektes was Strukturen und Prozesse betrifft, auch die Zieldimensionen laut Evaluationskonzept im Blick.

Sämtliche Leitfäden können im Anhang eingesehen werden. Mit Ausnahme der Kleinteam wurden alle Interviews einzeln geführt. Die Interviews fanden im gesamten Untersuchungszeitraum mehrmals aber unregelmäßig (mit Ausnahme der Schulleitungen) statt (siehe Abb.3). Die Interviews wurden für diese Studie anonymisiert – es werden in den Verweisen auf mündliche Befragungen daher Kürzel (vgl. Kap.16) verwendet. Die Vereinsleitung von Avalon und die SchulleiterInnen wurden zudem auf die Beschränkungen ihrer Anonymität aufgrund ihrer exponierten Stellungen aufmerksam gemacht.

Datum der Befragung				
Frühjahr 2011	Vereinsleitung Avalon	MitarbeiterInnen JULI	Direktion HS Stainach	Schulsozialarbeiterinnen
Herbst 2011	Direktion HS Gröbming	Kleinteam SSA		
Frühjahr 2012	Direktion HS Stainach			
Herbst 2012	Direktion HS Gröbming	Schulsozialarbeiterin Gröbming		
Frühjahr 2013	Vereinsleitung Avalon	Direktion HS Stainach		Schulsozialarbeiterin Stainach
Herbst 2013	Direktion HS Gröbming			

**Abbildung 3: persönlich-mündliche Befragungen im Untersuchungszeitraum**

Wie aus der Abbildung oben ersichtlich, wurden die DirektorInnen der Versuchsschulen einmal im Jahr zur Situation an ihren Schulen persönlich befragt. Die Ergebnisse dieser Interviews finden sich zusammengefasst in Kapitel 3.4.



### 6.3.3 Inhaltsanalyse

Zur Erstellung der Fallanalysen wurde auf die schriftliche Arbeitsdokumentation der Schulsozialarbeiterin an den Versuchsschulen zurückgegriffen, d.h. dass den Daten für die Fallanalyse Dokumente zu Grunde liegen. Die Fallanalyse dient vor allem der Sichtbarmachung des speziellen Arbeitsansatzes und der Arbeitsmethoden von SSA. Im Fall Christine umfassen die analysierten Dokumente zum einen das Protokoll der HelferInnenkonferenz (4 Seiten) und zum anderen die Arbeitsdokumentation der SSA (14 Seiten und 1 Bilddokument). Im Fall Thomas wurden für die Falldarstellung Unterlagen zum Schriftverkehr mit KooperationspartnerInnen der SSA (9 Seiten) und die Arbeitsdokumentation der SSA (11 Seiten) herangezogen.

Die aus der ersten Inhaltsanalyse gewonnen Erkenntnisse zu den Falldarstellungen, werden weiteren Analysen unterzogen, welche unter Kapitel 7.2 ausführlich beschrieben werden.

Eine inhaltsanalytische Aufbereitung von Dokumenten wurde auch bei weiteren schriftlichen Unterlagen zur SSA gewählt. Bei diesen Dokumenten handelt es sich um insgesamt 14 Kurzinterviews, welche zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Fallbearbeitungen durchgeführt und in digitaler Form der Arbeitsdokumentation beigelegt worden waren. Die Kurzgespräche wurden also von der Schulsozialarbeiterin elektronisch aufgezeichnet und fanden zwischen ihr und den Fallbeteiligten (Müttern, SchülerInnen und Klassenvorständen) statt. Diese Interviews wurden mit Ausnahme der Gespräche mit den Klassenvorständen von der Schulsozialarbeiterin je zweimal geführt (Anfang und Ende des Jahres 2012). Die Schulsozialarbeiterin selbst wurde von einer Mitarbeiterin (keine Teamkollegin) mündlich befragt und reflektierte dabei die Fälle ebenfalls Anfang und Ende des Jahres 2012. Diese digitalen Unterlagen wurden von der Autorin dieser Studie im Schriftbild bereinigt und transkribiert und für eine weitergehende *qualitative Inhaltsanalyse* herangezogen. In beiden Fällen (Christine und Thomas) standen je sieben Kurzinterviews (je eine Seite) zur Verfügung.

Anders als die Falldokumentation selbst, beinhalten diese Interviews aber eine reflexive Sichtweise auf jeweilige Probleme und die Problembehandlung der Fälle (Interventionen der SSA) und dienen eher der Qualitätssicherung der eigenen Arbeit als der Falldarstellung. So fließen die Ergebnisse dieser Analyse nicht in die Falldarstellungen sondern werden im Ergebnisteil dieser Arbeit (C), unter den entsprechenden relevanten Evaluationsbereichen dargestellt (Kapitel 10 bis 13).

## **7 Datenedition und Stichprobenbeschreibung**

Die Datenauswertungen erfolgten überwiegend computerunterstützt mittels der Software Maxqda und SPSS 21. Die nachstehende Gliederung der Datenanalyse in qualitativ vs. quantitativ wird im Ergebnisteil dieser Arbeit (Teil C) aufgegeben und folgt einer thematischen Gliederung bzw. Darstellung von Ergebnissen.

Die Beschreibung der quantitativen Auswertungsvorgänge gliedert sich ganz allgemein in die Darstellung der Faktorenbildung und die Bildung der Gruppen sozialer Lebenslagen. Eine allgemeine Beschreibung von Grundgesamtheit und Stichproben erfolgt unter Kapitel 7.1.

Die Beschreibung qualitativer Auswertungsmethoden/Dateninterpretation erfolgt gegliedert nach Methoden zur Fallanalyse und Interpretation der Leitfadeninterviews.

### **7.1 *Quantitative Daten***

Bei den quantitativen Erhebungen wurde zur Anonymisierung mittels Codesystem gearbeitet, d.h. beim Ausfüllen des Fragebogens war von den befragten Personen nach bestimmten und vorgegebenen Regeln ein Code zu bilden, der die Zuordnung der Fragebögen auf drei verschiedene Messzeitpunkte ermöglichte. Die Zusammenstellung dieses Codes ist in den Fragebögen im Anhang ersichtlich.

Der in Kapitel 6 beschriebene Unterschied zwischen Panel- und Trendstichprobe (vgl. Exkurs) hat nun für die Datenanalyse zur Folge, dass ohne den Anonymisierungscode ausgewertet wurde, d.h. die Daten wurden nicht als verbundene Stichproben behandelt.

#### **7.1.1 Untersuchungsbeteiligung**

Die nachfolgenden Unterkapitel beschreiben die quantitativ befragten Personen im Detail. Es sind dies Erziehungsberechtigte, LehrerInnen sowie SchülerInnen. Vorgestellt werden vor allem die absoluten Zahlen zu den einzelnen Gruppen der Befragten und zur Häufigkeit ihrer Beteiligung an der Untersuchung. Die Deskription der Untersuchungsteilnehmer wird durch Grafiken visuell unterstützt.

In den nachstehenden drei Tabellen – aufgeteilt nach Schulen und Messzeitpunkten – wird die Grundgesamtheit der SchülerInnen und LehrerInnen/Schulleitungen dargestellt, welche die Möglichkeit hatten, sich an der Untersuchung zu beteiligen. Weil jedem Schüler/jeder Schülerin ein Elternpaar zugeordnet werden kann, stimmt die Anzahl der Erziehungsberechtigten mengenmäßig mit der Zahl der SchülerInnen überein und wird nicht gesondert angegeben.

Angeführt wird in den Tabellen auch die Anzahl der Klassen, welche an der Testung teilnahmen.

Schulen	SchülerInnen	Gesamt	Klassen (1.-3.)	LehrerInnen Schulleitungen	Gesamt
Stainach	68	N=224	4	12	N=41
Gröbming	176		9	29	
Leutschach	79	N=226	5	17	N=42
St. Ruprecht	147		8	25	

Tabelle 5: Grundgesamtheit zum ersten Messzeitpunkt 2011

Schulen	SchülerInnen	Gesamt	Klassen (1.-4.)	LehrerInnen Schulleitungen	Gesamt
Stainach	93	N=315	6	12	N=36
Gröbming	222		11	24	
Leutschach	115	N=310	7	15	N=35
St. Ruprecht	195		10	20	

Tabelle 6: Grundgesamtheit zum zweiten Messzeitpunkt 2012

Schulen	SchülerInnen	Gesamt	Klassen (2.-4.)	LehrerInnen Schulleitungen	Gesamt
Stainach	54	N=211	3	12	N=36
Gröbming	157		8	24	
Leutschach	85	N=226	5	16	N=36
St. Ruprecht	141		7	20	

Tabelle 7: Grundgesamtheit zum dritten Messzeitpunkt 2013

Zur Erklärung: Die ersten und zweiten Klassen der ersten Messung waren die dritten und vierten Klassen des dritten Messzeitpunktes. Die dritten Klassen aus der Befragung von 2011 waren 2012 die Abgangsklassen und konnten aufgrund dessen 2013 auch nicht mehr befragt werden. Nachbesetzt wurden diese dritten Klassen von 2011 durch die ersten Klassen von 2012, die dann beim dritten Messzeitpunkt 2013 als zweite Klassen wiederholt befragt wurden.

Dass die Zahl der analysierten Fragebögen bzw. die Anzahl der je Item auswertbaren Antworten teilweise beträchtlich von den dargestellten Zahlen abweichen, hat Gründe, die in jeder Untersuchung zu finden sind. Erstens haben sich nicht alle Eltern und SchülerInnen an der

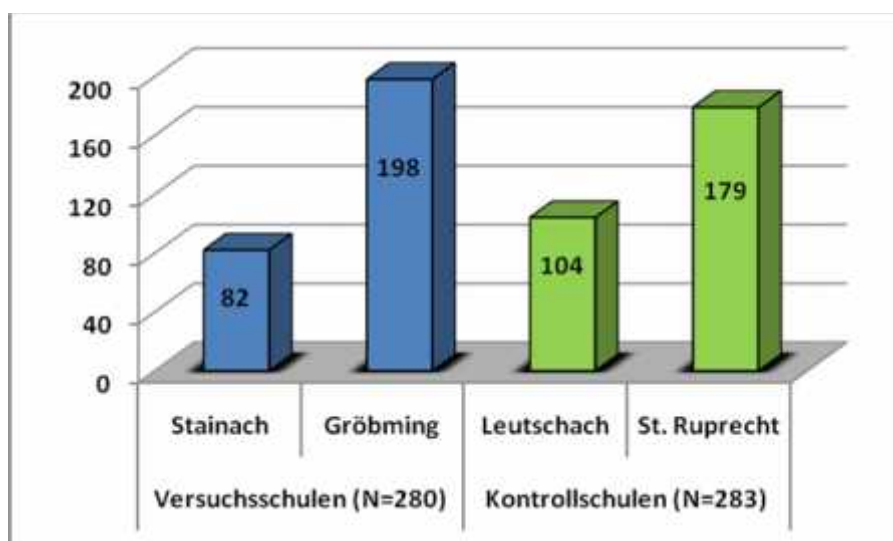
freiwilligen Untersuchung beteiligt. Ausgenommen von den Messungen waren z.B. ProbandInnen, welche selbst die Zustimmung zur Teilnahme an der Befragung über die gesamte Testlaufzeit verneint hatten oder bei denen die Eltern diese Zustimmung nicht gegeben haben. Insgesamt betraf dies an allen vier Schulen (Versuchs- und Kontrollschulen) 75 SchülerInnen, wobei die kleineren Schulen (Stainach und Leutschach) deutlich weniger bis gar keine Fälle der Untersuchungsverweigerung vorzuweisen haben.

Zweitens werden Fragebögen von den Personen allgemein nur selten vollständig und in allen Punkten beantwortet (Nonresponse). Dies führt dann zu unterschiedlichen Missings bei den Items der Fragebögen.

Wie hoch die tatsächliche Beteiligung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen/Schulleitungen war, wird in den anschließenden Unterkapiteln geklärt. Bei den Datenanalyse (Teil C) dieser Arbeit, wird auf die Stichprobengrößen (n), welche den je spezifischen Auswertungen zu Grunde lagen, Bezug genommen.

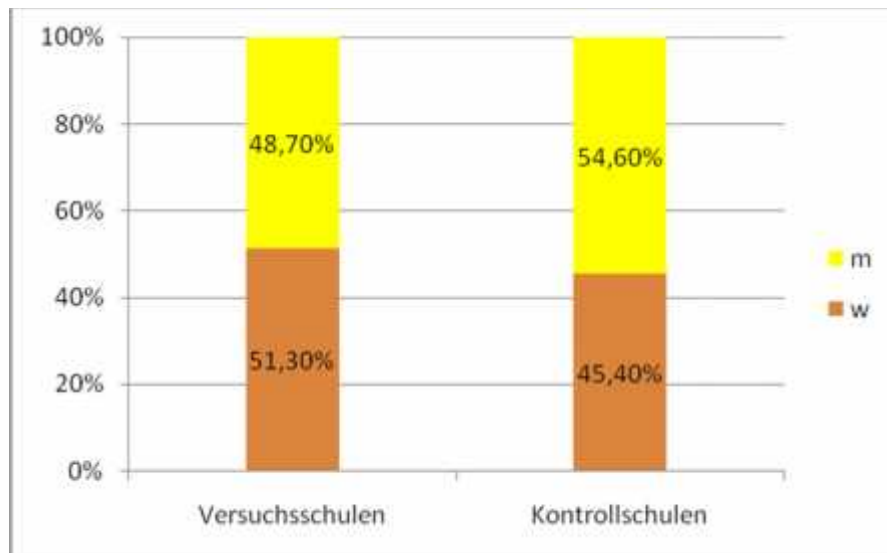
#### 7.1.1.1 SchülerInnen

Insgesamt nahmen 563 von 625 (ca. 90%) aller SchülerInnen an der Befragung teil (vgl. Tab. 6). Davon besuchten 15% bzw. 35% die Versuchsschulen Stainach und Gröbming, 18% bzw. 32% der SchülerInnen besuchten die Kontrollschulen Leutschach und St. Ruprecht. Die Stichprobe teilt sich also zu je 50% auf Versuchs- und Kontrollschulen auf. Auch aus der Grafik geht hervor, dass das Verhältnis zwischen SchülerInnen der Versuchs- und der Kontrollschulen ausgewogen ist (vgl. Grafik 4).



Grafik 4: Aufteilung der Schülerfragebögen nach Schulen

Die befragten SchülerInnen waren zum ersten Messzeitpunkt zwischen 10 und 15 Jahre alt. Das durchschnittliche Alter bei der Ersterhebung lag bei 12 Jahren, nur in St. Ruprecht waren die SchülerInnen im Mittel etwas jünger. In den Versuchsschulen ließen sich etwas mehr Mädchen finden als Burschen. In den Kontrollschulen war das umgekehrt – hier überwogen die Burschen (vgl. Grafik 5), statistisch signifikant waren die Unterschiede aber nicht.



**Grafik 5: Aufteilung von Mädchen und Burschen auf Versuchs- und Kontrollschulen**

Die Beteiligung der SchülerInnen an den kleineren Schulen Leutschach und insbesondere Stainach ist zu allen Messzeitpunkten durchgängig hoch (vgl. Tab.8-10). Die mittlere SchülerInnenbeteiligung über die drei Jahre berechnet, liegt in Stainach bei etwa 84%, in Leutschach bei ca. 81%, in Gröbming bei rund 71%, und in St. Ruprecht bei ungefähr 78%. Dies entspricht – über alle Schulen berechnet – einer gemittelten jährlichen Untersuchungs-beteiligung von etwa 79% aller SchülerInnen. An allen drei Befragungsterminen haben aber nur rund 40% von ihnen teilgenommen.

Schulen	SchülerInnen	Gesamt	in %
Stainach	58 von 68	N=211	85%
Gröbming	153 von 176		87%
Leutschach	69 von 79	N=186	87%
St. Ruprecht	117 von 147		80%

**Tabelle 8: SchülerInnenbeteiligung 2011**

Schulen	SchülerInnen	Gesamt	in %
Stainach	72 von 93	N=207	77%
Gröbming	135 von 222		61%
Leutschach	88 von 115	N=236	77%
St. Ruprecht	148 von 195		76%

**Tabelle 9: SchülerInnenbeteiligung 2012**

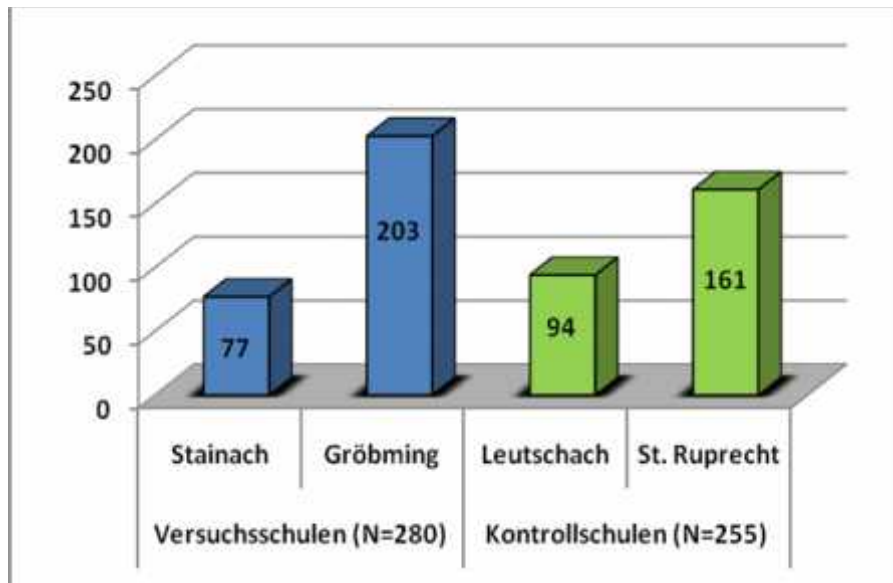
Schulen	SchülerInnen	Gesamt	in %
Stainach	48 von 54	N=149	89%
Gröbming	101 von 157		64%
Leutschach	67 von 85	N=177	79%
St. Ruprecht	110 von 141		78%

**Tabelle 10: SchülerInnenbeteiligung 2013**

Es fällt auf, dass die Versuchsschule Gröbming zum zweiten und dritten Messzeitpunkt eine geringere Schülerbeteiligung aufweist (vgl. Tab.8-10). Diese sollte ebenso wie die eher schwache LehrerInnenbeteiligung (vgl. Kap.7.1.1.3) im Lichte des jährlichen LeiterInnenwechsels an der Schule (Kap.3.4) gesehen werden und ist nicht als Desinteresse am Projekt der Schulsozialarbeit zu interpretieren.

#### **7.1.1.2 Erziehungsberechtigte**

Insgesamt konnten 535 Elternfragebögen aus 3 Jahren und 4 Schulen zur weiteren Analyse im SPSS herangezogen werden (vgl. Grafik 6). Da 563 SchülerInnen an der Untersuchung teilnahmen (vgl. 7.1.1.1), beteiligten sich damit 95% aller Eltern, die einen Elternfragebogen von ihren Kindern erhielten. 14% bzw. 38% der Erziehungsberechtigten gehören einer der beiden Versuchsschulen Stainach oder Gröbming an, 18% bzw. 30% sind einer der beiden Kontrollschulen Leutschach oder St. Ruprecht zuzurechnen.



**Grafik 6: Aufteilung der Elternfragebögen nach Schulen**

Das Alter der Erziehungsberechtigten, welche einen Fragebogen ausgefüllt haben, liegt zwischen 29 und 68 Jahren. Das mittlere Alter liegt zum ersten Messzeitpunkt bei ca. 39 Jahren. Dieses Durchschnittsalter erhöht sich aufgrund der Tatsache, dass immer dieselben Eltern befragt wurden, durch den natürlichen Alterungsprozess auf etwa 40 Jahre zum dritten Messzeitpunkt.

Überwiegend (etwa 91%) haben weibliche Erziehungsberechtigte die Fragebögen ausgefüllt. Zudem sinkt die Anzahl der wenigen männlichen Erziehungsberechtigten, die sich an der Befragung beteiligt haben, im Laufe der drei Untersuchungsjahre kontinuierlich.

Schulen	Eltern	Gesamt	in %
Stainach	46 von 68	N=164	68%
Gröbming	118 von 176		67%
Leutschach	48 von 79	N=148	61%
St. Ruprecht	100 von 147		68%

**Tabelle 11: Elternbeteiligung 2011**

Schulen	Eltern	Gesamt	in %
Stainach	56 von 93	N=194	60%
Gröbming	138 von 222		62%
Leutschach	49 von 115	N=175	43%
St. Ruprecht	126 von 195		65%

**Tabelle 12: Elternbeteiligung 2012**

Schulen	Eltern	Gesamt	in %
Stainach	26 von 54	N=123	48%
Gröbming	97 von 157		62%
Leutschach	41 von 85	N=128	48%
St. Ruprecht	87 von 141		62%

**Tabelle 13: Elternbeteiligung 2013**

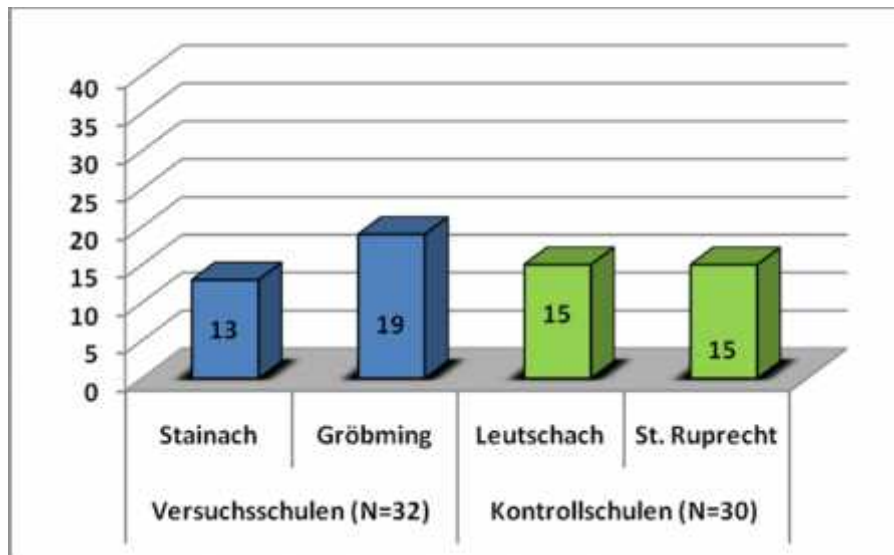
Es wird ersichtlich, dass die Elternbeteiligung an den kleineren Schulen Stainach und Leutschach stärkeren Schwankungen unterliegt als an den größeren Schulen und, dass an der Kontrollschule Leutschach die wenigsten Erziehungsberechtigten einen Fragebogen ausgefüllt haben (vgl. Tabellen 11-13). Die mittlere Elternbeteiligung über die drei Jahre berechnet liegt in Stainach bei etwa 59%, in Gröbming bei rund 64%, in Leutschach bei ca. 51% und in St. Ruprecht bei ungefähr 65%. Dies entspricht – über alle Schulen berechnet – einer durchschnittlichen jährlichen Untersuchungsbeteiligung von knapp 60% aller Erziehungsberechtigten. Abschließend muss festgehalten werden, dass sich weniger als ein Fünftel der Eltern (ca. 18%) an allen drei Befragungsterminen 2011, 2012 und 2013 beteiligt hat (vgl. Kap.6: Exkurs).

### 7.1.1.3 LehrerInnen und Schulleitungen

Es gilt hier anzumerken, dass bei der Befragung der Lehrpersonen immer auch die Schulleitungen (n= 6; aufgrund des jährlichen Leiterwechsels in Gröbming) dazugezählt werden und aus Anonymisierungsgründen keine gesonderte Auswertung erfahren – zumindest nicht im Hinblick auf die quantitative Datenanalyse.

Von insgesamt 83 LehrerInnen, welche (vgl. Tabellen 14-16) theoretisch erreicht werden konnten, haben 62 an der Untersuchung (ca. 75%) zumindest einmal teilgenommen (vgl. Grafik 7).





**Grafik 7: Aufteilung der LehrerInnenfragebögen nach Schulen**

Nur neun Personen aufgeteilt auf drei Schulen haben sich an allen drei Befragungsterminen beteiligt. Die Schulleitungen sind dabei mit positivem Beispiel vorausgegangen.

Aus nachstehenden Tabellen 14 bis 16 wird ersichtlich, dass die geringste LehrerInnenbeteiligung über alle drei Untersuchungsjahre an der Kontrollschule St. Ruprecht erfolgte, wo jährlich etwa nur ein Drittel der Lehrerschaft einen Fragebogen ausgefüllt hat. Die Beteiligung von LehrerInnen der Kontrollschule Leutschach und der Versuchsschule Gröbming unterlagen den stärksten Schwankungen pro Messzeitpunkt. In Gröbming wird das wahrscheinlich auf den jährlichen Leiterwechsel zurückzuführen sein (vgl. Kap.3.4). Die Versuchsschule Stainach hat durchwegs viele rückmeldende Lehrpersonen über alle drei Untersuchungsjahre. Mindestens die Hälfte aller LehrerInnen hat zu jedem Messzeitpunkt einen Fragebogen ausgefüllt.

Schulen	LehrerInnen Schulleitungen	Gesamt	in %
Stainach	6 von 12	N=17	50%
Gröbming	11 von 29		38%
Leutschach	10 von 17	N=18	58%
St. Ruprecht	8 von 25		32%

**Tabelle 14: LehrerInnenbeteiligung 2011**

Schulen	LehrerInnen Schulleitungen	Gesamt	in %
Stainach	9 von 12	N=14	75%
Gröbming	5 von 24		21%
Leutschach	7 von 15	N=13	47%
St. Ruprecht	6 von 20		30%

**Tabelle 15: LehrerInnenbeteiligung 2012**

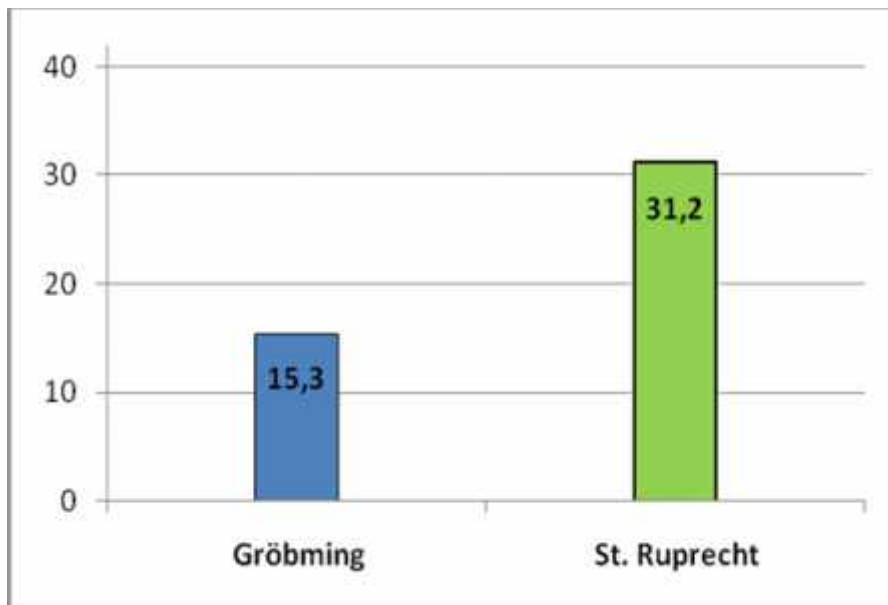
Schulen	LehrerInnen Schulleitungen	Gesamt	in %
Stainach	6 von 12	N=18	50%
Gröbming	12 von 24		50%
Leutschach	11 von 16	N=17	69%
St. Ruprecht	6 von 20		30%

**Tabelle 16: LehrerInnenbeteiligung 2013**

Die mittlere Beteiligung der Lehrerschaft über die drei Jahre berechnet liegt in Stainach bei etwa 58%, in Gröbming bei rund 36%, in Leutschach bei ca. 58% und in St. Ruprecht bei ungefähr 31%. Dies entspricht – über alle Schulen berechnet – einer mittleren Untersuchungs-beteiligung von etwa 46% aller LehrerInnen. Es zeigt sich nicht zuletzt an den hier angeführten Zahlen der Beteiligung, dass sich aufgrund der geringeren LehrerInnenbeteiligung in den großen Schulen, die zur Auswertung gelangten Fragebögen gleichmäßig auf Versuchs- und Kontrollschulen aufteilen (vgl. Grafik 7).

Die von Lehrpersonen angegebenen Dienstjahre variieren zwischen 0 und 42, womit BerufseinsteigerInnen und auch sehr erfahrene KollegInnen bei der Untersuchung mitgemacht haben. Durchschnittlich hatten die Lehrpersonen 22 Dienstjahre bei ihrer Erstbefragung 2011.

Es muss darüber hinaus festgestellt werden, dass sich die rückmeldenden Lehrpersonen der Kontrollschule St. Ruprecht (n= 15) im Hinblick auf geleistete Dienstjahre (und damit auch hinsichtlich des Alters) statistisch signifikant von den rückmeldenden LehrerInnen der Versuchsschule Gröbming (n= 18) unterscheiden. Die LehrerInnen von St .Ruprecht hatten bei ihrer Erstbefragung 2011 im Schnitt doppelt so viele Dienstjahre (vgl. Grafik 7) wie ihre KollegInnen von Gröbming ( $F_{3, 55} = 3.80, p = .015$ ).



**Grafik 8: Unterschied der Dienstjahre**

Der hier nun festgestellte signifikante Unterschied zwischen den rückmeldenden Lehrpersonen von Versuchs- und Kontrollschule hat zur Folge, dass die Variable „Dienstjahre“ bei den Hypothesentestungen berücksichtigt werden musste. Es erscheint plausibel, dass ein höheres Dienstalder zum einen mit persönlichen Werten bei LehrerInnen korreliert und zum anderen die Wahrnehmung von SchülerInnen beeinflusst. Auch eine höhere Dienstmüdigkeit oder eine zumindest tendenziell stärkere Resignation bei LehrerInnen mit höheren Dienstjahren würde sich vermuten lassen.

### **7.1.2 Skalenbildung**

Die Bildung von Skalen erfolgt entweder durch Rückgriff auf Skalen bereits validierter Testinstrumente (vgl. Kap.6.3.1) oder durch Konstruktion von Skalen durch die Autorin der vorliegenden Studie.

Nur für Skalen, die von der Autorin der vorliegenden Studie selbst konstruiert wurden und bei denen nicht ein Rückgriff auf bereits bestehende Skalen anderer AutorInnen (vgl. Kap.6.3.1) erfolgte, werden im Anhang die rotierten Faktorenlösungen angezeigt. Auch erfolgt nur für

selbstkonstruierte Skalen bzw. für Skalen, bei denen nur auf die Itembatterie zurückgegriffen wird, eine detaillierte Darstellung der Items pro Faktor. In allen anderen Fällen wird auf die entsprechende Literatur bzw. auf den entsprechenden Fragebogen (vgl. Kap.6.3.1) verwiesen.

Kamen bereits bestehende Skalen im Fragebogen zum Einsatz und wurden nicht allein Itembatterien von bestehenden Skalen verwendet, erfolgten nach Durchführung der Reliabilitätsanalysen jeweils eine Skalenbildung mit PCA-Gewichtung wobei die Skalenwerte die Faktorwerte der ersten Hauptkomponente (z-Werte mit einem Wertebereich von 3 bis -3) sind. Items wurden fallweise zu Gunsten eines höheren Cronbach- ausgeschlossen.

Da sich diese Vorgehensweise mit jener bei selbstkonstruierten Skalen deckt, liegt der Unterschied darin, dass bei Rückgriff auf bestehende Skalen validierter Testinstrumente der Skalenbildung keine explorative Faktorenanalyse vorausgeschickt wurde.

Bei Eigenkonstruktionen wurden grundsätzlich nach ersten Faktorenanalysen und entsprechend den aufgefundenen Ergebnissen Reliabilitätsanalysen pro Faktor berechnet. Im Anschluss daran erfolgte die Skalenbildung wie oben beschrieben.

Aufgrund der Skalen- bzw. Faktorenanalysen lassen sich also die Fragebögen von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen/DirektorInnen in verschiedene empirisch belegte Dimensionen gliedern. Diesen Dimensionen werden unterschiedlich viele Items zugeordnet. Items, die bezüglich ihrer hypothetischen Skala zu wenig trennscharf waren oder die auf den einzelnen Dimensionen eine zu geringe Ladung aufwiesen, wurden zumeist – aber nicht immer – von der Skalenbildung ausgeschlossen, Ausnahmen werden benannt.

Nachstehend werden alle Skalen, die in den Abschnitten des Ergebnisteils (Teil C) auf Auswirkungen der Schulsozialarbeit hin analysiert werden, vorgestellt.

#### **7.1.2.1 Entwicklung der Persönlichkeit und Sozialkompetenz**

Die Skala *Kooperatives Verhalten* (11 Items, Cronbach- = .813) besteht aus den drei Subskalen Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft und soziale Akzeptanz. Je höher der Wert, der auf dieser Skala erreicht wird, desto mehr kooperative Verhaltensweisen werden gezeigt. Ein hoher Wert auf der Skala *Prosoziales Verhalten* (9 Items, Cronbach- = .739) zeigt demgegenüber, dass nur in geringem Ausmaß prosoziale Verhaltensweisen an den Tag gelegt werden.

Das Selbstkonzept wurde über die Skalen *Verhaltens- und Entscheidungssicherheit* (5 statt 6 Items, Cronbach- = .535), *Leistungsfähigkeit* (10 Items, Cronbach- = .763) und *Allgemeine*

*Problembewältigung* (10 Items, Cronbach- = .683) operationalisiert. Bei allen Skalen weisen höhere Werte auf ein positives Selbstkonzept in den jeweiligen Bereichen hin.

### 7.1.2.2 Prävention

Risiko- und Problemhandlungen wurden über die Skalen *schlechtes Benehmen* und *höfliches Verhalten*, *verbale Konfliktlösekompetenz*, *nonverbale Konfliktlösemuster* sowie *allgemein abgelehnte Handlungen* operationalisiert. Dabei deuten hohe Werte auf schlechtes Benehmen hin, das sich vor allem gegenüber Lehrpersonen zeigt sowie auf eine Orientierung an nonverbalen Konfliktlösemustern. Hohe Werte sind demgegenüber auf den anderen Skalen positiv zu interpretieren: Hohe verbale Konfliktlösekompetenz, höfliches Verhalten, wenig Handlungen, die von der Allgemeinheit abgelehnt werden.

#### Risiko- und Problemhandlungen

1. *Schlechtes Benehmen* (Cronbach- = .704): beschreibt vor allem respektloses Verhalten gegenüber Lehrpersonen
  - Ich ignoriere öfter mal eine LehrerIn, wenn ich nicht grüßen will.
  - Ich habe Lehrpersonen auch schon beschimpft.
  - In Streitereien mit FreundInnen lasse ich schon mal meine Fäuste sprechen.
  - Lehrpersonen gegenüber sollte man höflich sein. (inv.)
  - Ich gehe nett mit meinen LehrerInnen und MitschülerInnen um. (inv.)
2. *höfliches Verhalten* (Cronbach- = .716): beschreibt einen allgemein höflichen Umgang mit anderen
  - Ich habe schon einmal für jemanden etwas aufgehoben, was er/sie hat fallen lassen.
  - Ich helfe meinen MitschülerInnen gerne, wenn sie Hilfe brauchen.
  - Wenn mir jemand etwas borgt oder mir hilft, bedanke ich mich.
3. *verbale Konfliktlösekompetenz* (Cronbach- = .573): beschreibt gewaltfreie Konfliktregelungen
  - Ich habe noch nie im Streit mit Sachen herumgeworfen oder die Türen zugeschlagen.
  - Ich halte nichts von Handgreiflichkeiten während eines Streits.
  - Auch bei Streitereien mit anderen versuche ich möglichst ruhig zu reden.
4. *nonverbale Konfliktlösemuster* (Cronbach- = .467): verweist auf Schwierigkeiten einen Streit verbal beizulegen
  - Ich kann meine Konflikte mit anderen Menschen nur schwer durch Reden lösen.
  - Wenn ich streite dann kann ich dem anderen nur sehr schlecht zuhören.
  - Ich bin bei Streitigkeiten oft so zornig, dass mir einfach die Worte fehlen.
5. *allgemein abgelehnte Handlungen* (Cronbach- = .534): beschreibt strafbare Handlungen bzw. Handlungen, die von der Gemeinschaft abgelehnt werden
  - Ich bestehle meine MitschülerInnen nicht.
  - Ich mache keine Sachen kaputt, die mir nicht gehören.

Auf der bereits bestehenden Skala *Aggressionshäufigkeit* (7 Items, Cronbach- = .761) bedeuten zudem hohe Werte auch ein entsprechend niedrigeres Auftreten verschiedener aggressiver Handlungen.

Weitere selbst entwickelte Skalen betreffen die *Belastung der Lehrpersonen* u.a. durch Krisen und Konflikte ihrer SchülerInnen. Eine Faktorenanalyse ergab in diesem Bereich anfänglich fünf Faktoren, welche aber aufgrund der Eigenwerte und des Screeplots auf drei Faktoren reduziert wurden.

Niedrige Werte auf der Skala *Unterstützungskonzentration* deuten darauf hin, dass die Lehrperson mit den sozialen Problemen ihrer SchülerInnen sehr beschäftigt und belastet ist. Niedrige Werte auf der Skala *Unterrichtskonzentration* bedeuten, dass Lehrpersonen die ihren Unterricht als sinnvoll betrachten und durch die sozialen Probleme der SchülerInnen kaum belastet sind. Geringe Werte auf der dritten Skala bedeuten eine geringe *Berufsmüdigkeit*.

### LehrerInnenbelastung

1. *Unterstützungskonzentration* (Cronbach- = .731): beschreibt LehrerInnen, welche aufgrund der Suche nach Lösungen für Krisen und Konflikte ihrer SchülerInnen belastet sind
  - Ich denke nach dem Unterricht nicht an die Probleme meiner SchülerInnen.
  - Es deprimiert mich kaum, dass sich die Eltern so wenig für die Schule interessieren.
  - Ich bin selten damit beschäftigt Lösungen für Konflikte und Probleme der SchülerInnen zu suchen.
  - Die Probleme meiner SchülerInnen belasten mich kaum.
  - Ich fühle mich selten müde und ausgebrannt.
2. *Unterrichtskonzentration* (Cronbach- = .751): beschreibt Lehrpersonen, welche von den sozialen Anliegen ihrer SchülerInnen entlastet werden möchten, um die Sinnhaftigkeit ihres Unterrichts wieder her zu stellen.
  - Es belastet mich, dass ich keine Ansprechperson für die Probleme und Anliegen der Kinder habe.
  - Ich frage mich wirklich, was ich in meinem Unterricht eigentlich bewirken kann
  - Ich hätte öfter das Bedürfnis mich ausreden zu wollen.
  - Die Konflikte der SchülerInnen in der Schule erschweren meinen Unterricht
3. *Berufsmüdigkeit* (Cronbach- = .624): beschreibt Lehrpersonen, die bereits Anzeichen von Berufsmüdigkeit aufweisen
  - Ich fühle mich manchmal überfordert mit den anstehenden Arbeiten in der Schule.
  - Ich bin selten gereizt. (inv.)
  - Ich habe das Gefühl, meinem Beruf nicht mehr gerecht zu werden.

### 7.1.2.3 Klimata

Erhoben wurden familiäre und schulische Klimabedingungen. Die Faktorenanalyse zum Familienklima, für das auf eine bestehende Itembatterie zurückgegriffen wurde (Roth 2010), ergab anfänglich zehn Faktoren, die aufgrund des Screeplots und der Eigenwerte auf sechs Faktoren reduziert werden konnten.

Niedrige Werte bedeuten hier einerseits einen hohen Grad an *Struktur* in der Familie, dessen Kehrseite wenig Spielraum für Ausnahmen zulässt, ein abwechslungsreiches Familienleben mit viel *Geselligkeit*, aber auch einen hohen Grad an *Chaos* in der Familie. Auch *Gefühlsarmut* und Desinteresse im Familienklima sowie ein hohes Ausmaß an *Offenheit* und wenig *kulturelle Anregung* gehen mit niedrigen Werten auf den jeweiligen Skalen einher.

#### Familienklima

1. *Struktur* (Cronbach-  $\alpha$  = .695): beschreibt ein reglementiertes aber auch ein sehr durchschaubares Klima in der Familie mit viel Struktur aber auch wenig Spielraum
  - An den Regeln, die es in unserer Familie gibt, wird ziemlich starr festgehalten.
  - Bei uns zuhause ist ziemlich genau festgelegt, was getan werden darf und was nicht.
  - Bei uns zuhause sind die Pflichten sehr genau aufgeteilt und jeder weiß, was er zu tun hat.
  - Pünktlichkeit ist in unserer Familie oberstes Gebot.
  - Bei uns gibt es feste Regeln, wie man bestimmte Dinge tun muss.
2. *Geselligkeit* (Cronbach-  $\alpha$  = .568): beschreibt ein abwechslungsreiches und geselliges Familienklima, in dem die Pflege von zwischenmenschlichen Beziehungen eine große Rolle spielt
  - Zu uns kommen oft Freunde zum Essen oder zu Besuch.
  - In unserer Familie gibt es eine ganze Menge Freunde und Bekannte, mit denen wir häufig zusammen sind.
  - Wir gehen oft aus.
  - Bei uns vergeht keine Wochenende, ohne dass wir etwas unternehmen.
  - Das Gefühl von Langeweile und Leere kann bei uns zuhause nicht aufkommen: bei uns ist immer was los.
3. *Chaos* (Cronbach-  $\alpha$  = .611): beschreibt ein spontanes aber auch chaotisches Familienklima
  - Bei uns muss viel improvisiert werden, weil nichts so recht geplant wird.
  - Bei uns zuhause geht es häufiger "drunter und drüber", weil nichts so richtig geplant ist.
  - Bei uns wird erst alles in der letzten Minute erledigt.
  - In unserer Familie fällt es manchmal schwer, alle unter einen Hut zu bringen.
  - In unserer Familie werden Unternehmungen ziemlich sorgfältig geplant. (inv.)

4. *Gefühlsarmut* (Cronbach- = .613): beschreibt ein Familienklima, das auf zwischenmenschliches Desinteresse und wenig Möglichkeiten zur Partizipation hinweist
  - In unserer Familie ist es eher so, dass man seine Gefühle nicht zeigt.
  - Am Wochenende geht es bei uns zuhause häufig ziemlich eintönig und langweilig zu.
  - In unserer Familie wird mehr ferngesehen als gelesen.
  - In unserer Familie geht jeder auf die Sorgen und Nöte des anderen ein. (inv.)
  - Bei uns zuhause hat jeder die gleiche Stimme, wenn etwas entschieden wird, was für die ganze Familie wichtig ist. (inv.)
  - Jeder hat in unserer Familie die gleichen Rechte, wenn es etwas zu entscheiden gibt. (inv.)
5. *Offenheit* (Cronbach- = .527): beschreibt ein entspanntes und viel Freiheit bietendes familiäres Klima, das zur Selbstständigkeit animiert
  - In unserer Familie findet man es ganz in Ordnung, wenn jeder seine eigenen Interessen vertritt.
  - Bei uns zuhause sind wir eher zurückhaltend, wenn es darum geht, seine Meinung offen zu sagen. (inv.)
  - In unserer Familie wird es nicht gern gesehen, wenn jemand sagt, dass einem etwas nicht passt. (inv.)
  - In unserer Familie kann jeder seinen eigenen Interessen und Vorlieben nachgehen, ohne dass die anderen deswegen sauer sind.
6. *Kulturelle Anregung* (Cronbach- = .277): deutet auf ein Klima hin, in dem Kultur eine wesentliche Rolle spielt
  - Bei uns zählen praktische Dinge mehr als kulturelle Interessen.
  - In unserer Familie geben wir wenig Geld für anspruchsvolle Unterhaltung wie etwa Theater- und Konzertbesuche aus.
  - Bei uns kommt es vor, dass wir Theaterstücke, Konzerte oder Vorträge besuchen. (inv.)
  - Wir unterhalten uns selten über intellektuelle Dinge wie Kunst, Literatur etc.

Das Schul- und Klassenklima wurden mit Hilfe des Linzer Fragebogen (Eder et. al, 2000) erhoben. Vier Dimensionen des Klimas wurden auf Klassenebene untersucht. Es sind dies die Dimensionen *Schülerzentriertheit*, *Lerngemeinschaft*, *Sozial- und Leistungsdruck* sowie *Rivalität und Störneigung*. Diese Dimensionen bestehen aus 14 Einzelskalen zu jeweils drei Items und ergaben sich aufgrund faktorenanalytischer Berechnungen (vgl. Eder et al. 2000, S.7ff.).

Die Skala *Schülerzentriertheit* (15 Items, Cronbach- = .830) setzt sich aus den Subskalen *Pädagogisches Engagement*, *Mitsprache*, *Schülerbeteiligung*, *Vermittlungsqualität* und *Kontrolle der Schülerarbeit* zusammen und erfasst das Ausmaß, in dem sich die SchülerInnen in der Schule akzeptiert, unterstützt und aktiv einbezogen erleben. Geringe Werte auf der Skala verweisen auf eine geringe Schülerzentriertheit.

Die Skala *Lerngemeinschaft* (6 Items, Cronbach- = .635) setzt sich aus den Subskalen *Gemeinschaft* und *Lernbereitschaft* zusammen erfasst das Ausmaß, in dem sich die SchülerInnen als eine gute und lernorientierte Gemeinschaft in der Klasse erleben. Hohe Werte auf der Skala zeigen eine gute Gemeinschaft und hohe Lernbereitschaft an.



Die Skala *Sozial- und Leistungsdruck* (15 Items, Cronbach- = .798) setzt sich aus den Subskalen *Gerechtigkeit*, *Komparation*, *Restriktivität*, *Unterrichtsdruck* und *Leistungsdruck* zusammen und erfasst das Ausmaß, in dem sich die SchülerInnen in der Schule als eingeschränkt und unter Druck und Leistungsstress erleben. Hohe Werte auf der Skala bedeuten dabei einen hohen Sozial- und Leistungsdruck.

Die Skala *Rivalität und Störung* (6 Items, Cronbach- = .655) besteht aus den Subskalen *Rivalität* und *Störneigung* und erfasst das Ausmaß, in dem sich die SchülerInnen als eine rivalisierende und zu lernfremden Tätigkeiten neigende Gruppe erleben. Niedrige Werte auf der Skala weisen auf eine geringe Rivalität und Störung hin.

Auf Schulebene wurden die Dimensionen *Strenge-Kontrolle* (6 Items, Cronbach- = .536) sowie *Wärme* (9 Items, Cronbach- = .870) im Hinblick auf Veränderungen analysiert. Geringe Werte auf den Skalen bedeuten wenig Strenge und Kontrolle sowie wenig Wärme. Das *Wohlbefinden* der SchülerInnen wird ebenfalls über eine dementsprechende Skala (2 Items, Cronbach- = .677) gemessen. Niedrige Werte auf dieser Skala entsprechen dabei einem hohen Wohlbefinden.

#### **7.1.2.4 Schulentwicklung**

Hier wurde zum einen auf die Skala *Schulökologie* (Specht 2006) zurückgegriffen. Diese Skala besteht aus drei Items (Cronbach- = .703) und beschreibt bei hohen Werten die Schule als Ort zum Wohlfühlen.

Zum anderen wurden auch eigene Items zum Bereich entwickelt. Eine Faktorenanalyse ergab hierbei eine Anfangslösung von sieben Faktoren. Diese wurden aufgrund der Eigenwerte und des Sreeplots auf zwei Faktoren reduziert.

Niedrige Werte auf der Skala *Unkenntnis der außerschulischen Lebenswelt* bedeutet geringes Desinteresse der LehrerInnen an der außerschulischen Lebenswelt der Kinder. Niedrige Werte auf der Skala *Nähe zur Lebenswelt der SchülerInnen* weisen auf wenig Nähe der Lehrperson zur kindlichen Lebenswelt hin.

## Öffnung der Schule

1. *Unkenntnis der außerschulischen Lebenswelt* (Cronbach- = .923): beschreibt, dass sich LehrerInnen weder für Hobbys noch familiäre Situation oder generell für das Tun der Kinder außerhalb der Schule interessieren bzw. auch keine Kenntnisse darüber angeben

- Die Freizeitgestaltung der SchülerInnen interessiert mich nicht.
- Die Interessen meiner SchülerInnen außerhalb der Schule weiß ich nicht.
- Ich weiß, was meine SchülerInnen in ihrer Freizeit so machen. (inv.)
- Die Freizeitinteressen meiner SchülerInnen sind nicht unbedingt wichtig für mich.
- Das Privatleben meiner SchülerInnen geht mich nichts an.
- Was zuhause bei den SchülerInnen passiert, beschäftigt mich nicht.
- Ich weiß nicht, was meine SchülerInnen außerhalb der Schule beschäftigt.
- Ich kenne die Hobbys vieler meiner SchülerInnen. (inv.)
- Ich interessiere mich auch dafür, was SchülerInnen nach der Schule so treiben. (inv.)
- Über das politische Interesse oder Engagement meiner SchülerInnen kann ich nichts sagen.
- Ich kenne die Familiengeschichten meiner SchülerInnen nicht.
- Ich weiß welche meiner SchülerInnen wenige Freunde haben. (inv.)
- Ich kenne die Steckpferde meiner SchülerInnen ziemlich genau. (inv.)

2. *Nähe zur Lebenswelt der SchülerInnen* (Cronbach- = .877): beschreibt, dass sich Lehrpersonen u.a. im Unterricht mit der Alltagswelt der Kinder beschäftigen und deren Fähigkeiten und Probleme außerhalb der Schule kennen.

- Ich weiß, in welchen Büchern die Leseratten unter meinen SchülerInnen schmökern.
- Ich kenne die Freunde meiner SchülerInnen nicht. (inv.)
- Ich weiß, ob meine SchülerInnen ins Jugendzentrum gehen oder nicht.
- Ich habe mir schon mal angesehen, was meine SchülerInnen in ihrer Freizeit so machen.
- Ich kenne die Ansichten meiner SchülerInnen zu Themen wie z.B. Umwelt genau.
- Ich spreche mit SchülerInnen auch über deren familiäre Situation.
- Ich treffe SchülerInnen ab und zu auch bei ihren Freizeitbeschäftigungen.
- Ich weiß nicht, mit wem meine SchülerInnen gerne ihre Freizeit verbringen. (inv.)
- Ich kenne die Berufswünsche meiner SchülerInnen nicht. (inv.)
- Ich versuche die Freizeitinteressen meiner SchülerInnen in die Gestaltung meines Unterrichts ab und zu einzubauen.
- Ich weiß nicht, ob und welche meiner SchülerInnen in Vereinen tätig sind. (inv.)
- Ich weiß, welche meiner SchülerInnen musikalisch sind oder ein Instrument spielen.
- Ich versuche die außerschulische Lebenswelt der SchülerInnen zum Thema des Unterrichts zu machen.

### 7.1.2.5 Integration/Inklusion

Eine Faktorenanalyse im Bereich der Integration von Erziehungsberechtigten ergab eine Anfangslösung mit sechs Faktoren, die aufgrund der Eigenwerte und des Sreeplots auf drei Faktoren reduziert wurden.

Die anschließend gebildeten Skalen erfassen die *positive Einstellung zur Schule*, das *Interesse für schulische Belange* und den konkreten *Eltern-LehrerInnenkontakt*. Niedrige Werte auf den Skalen bedeuten im ersten Fall eine niedrige positive Einstellung zur Schule, im zweiten Fall ein geringes Interesse der Eltern für schulische Belange und im dritten Fall wenig konkreten Kontakt mit den LehrerInnen des eigenen Kindes.

#### Elternintegration

1. *positive Einstellung zur Schule* (Cronbach-  $\alpha = .736$ ): beschreibt eine positive Grundhaltung der Eltern gegenüber der Schule
  - Ich fühle mich an der Schule wohl.
  - Die Lehrerinnen und Lehrer meines Kindes verstehen mich.
  - Das Schulklima insgesamt ist freundlich.
  - Die Lehrerinnen und Lehrer meines Kindes unterstützen mich wenn es Probleme gibt.
  - Ich habe eine negative Einstellung zur Schule. (inv.)
2. *Interesse für schulische Belange* (Cronbach-  $\alpha = .650$ ): erfasst die verschiedenen Interessen der Eltern im Zusammenhang mit der Schule des eigenen Kindes
  - Ich interessiere mich für die Schulbildung meines Kindes.
  - Eine gute Schulbildung für mein Kind ist mir wichtig.
  - Ich interessiere mich wenig für schulische Angelegenheiten (Elternsprechtage und Elternabende. (inv.)
  - Mich interessiert nicht, was die LehrerInnen meines Kindes sagen. (inv.)
  - Ich unterstütze mein Kind beim Lernen.
  - Ich interessiere mich dafür wie es in der Klasse meines Kindes aussieht.
  - Ich besuche Elternsprechtage.
  - Das was mein Kind in der Schule lernt, ist für mich uninteressant. (inv.)
  - Ich gehe zu den Elternabenden.
3. *Eltern-LehrerInnenkontakt* (Cronbach-  $\alpha = .710$ ): erfasst den konkreten Kontakt mit den LehrerInnen des eigenen Kindes
  - Ich beteilige mich an Aktivitäten die an der Schule stattfinden (z.B. Schulfestern).
  - Ich führe selten ein Gespräch mit den Lehrerinnen und Lehrern meines Kindes.
  - Ich habe wenig Kontakt zu den Lehrerinnen/Lehrern.
  - Von den LehrerInnen meines Kindes höre ich nur selten etwas.
  - Ich gehe gerne zu einem Gespräch mit den Lehrerinnen und Lehrern meines Kindes.

Hinsichtlich der Integration von SchülerInnen waren sechs soziometrische Fragestellungen (A2 bis A6 des Fragebogens FKSSA) zu analysieren. Diese sechs Fragen wurden für eine

Skalenbildung (*Beliebtheit* und *Unbeliebtheit*: vgl. Anhang) genutzt. Erhoben wurde die Anzahl an positiven und negativen Nennungen, die bestimmte SchülerInnen von ihren MitschülerInnen in der Klasse erhalten hatten. Je höher die Werte, die SchülerInnen auf den Skalen erreichen, desto beliebter bzw. unbeliebter sind sie bei ihren jeweiligen KlassenkameradInnen.

### SchülerInnenintegration

1. *Beliebtheit* (Cronbach-  $\alpha = .883$ ): beschreibt SchülerInnen, deren Gegenwart angenehm ist
  - Mit wem sprichst du am öftesten?
  - Mit welchem Klassenkameraden redest du über ganz persönliche Dinge?
  - Neben wem würdest du gerne sitzen?
2. *Unbeliebtheit* (Cronbach-  $\alpha = .894$ ): beschreibt SchülerInnen, die abgelehnt werden
  - Über wen ärgerst du dich am meisten?
  - Neben wem würdest du nicht gerne sitzen wollen?

Diese Skalen wurden mittels Clusteranalyse zur Bildung von Integrationsgruppen (*Integrierte SchülerInnen* und *AußenseiterInnen*) herangezogen. Wie bei der Bildung der sozialen Lagegruppen (vgl. Kap.7.1.3) ergab sich bereits durch die Clusteranalyse eine Beschränkung der SchülerInnenstichprobe. Es wurden für die Untersuchungen außerdem nur solche SchülerInnen herangezogen, die zu allen drei Messzeitpunkten eine Bewertung von mehr als 50% ihrer KlassenkameradInnen erhielten. Insgesamt konnten 251 SchülerInnen hinsichtlich der Integration in ihre Klassengemeinschaft analysiert werden.

Die Clusteranalyse (hierarchisch, Ward-Verfahren, quadrierte Euklidische Distanz) unter Einbezug der zwei eben beschriebenen Skalen ergab eine Zwei-Cluster-Lösung (vgl. Dendrogramm im Anhang). Die Diskriminanzanalyse verweist auf eine gelungene Gruppentrennung (Kanonische Korrelationskoeffizient= .81; Eigenwert= 1.90; Wilks-Lambda= .345,  $\chi^2_2 = 263.72$ ,  $p = .000$ ).

In Cluster 1 ( $n = 229$ ) befinden sich SchülerInnen, welche einen hohen Integrationsstatus haben, in Cluster 2 ( $n = 22$ ) sind jene SchülerInnen zusammengefasst, die als AußenseiterInnen bezeichnet werden können. Diese Gruppen von SchülerInnen werden unter Kap. 8 näher beschrieben.

### 7.1.3 Bildung sozialer Lagegruppen

Soziale Lagemodelle gehören gemeinsam mit Milieu- und Lebensstilkonzepten zu den Theorien sozialer Ungleichheit. Ungleichheitsmerkmale werden umfassend berücksichtigt (vgl. Burzan 92ff.). Um eine differenzierte Beschreibung von Lebensbedingungen zu erreichen, werden verschiedene Dimensionen von sozialen Lagen unterschieden (vgl. Hock et al. 1998, S.70ff.). In Anlehnung an eben genannte Autorinnen werden in der vorliegenden Studie soziale, kulturelle und gesundheitliche Aspekte von Lebenslagen erhoben. Da aber auch festgestellt werden kann, dass die finanzielle Dimension sozialer Lagen mit den anderen Dimensionen korreliert, wird abweichend von Lagekonzepten auf einen materiellen Indikator (z.B. Einkommen und Wohnsituation) verzichtet (vgl. Sixt 2010, S.93).

Zur Identifizierung von Lebenslagen bzw. in weiterer Folge zur statistischen Bildung von Lebenslagegruppen unter den SchülerInnen, wurden die Items C1 bis C13 des Schülerfragebogens (FKBSSA) und die Items D1 bis D9 des Elternfragebogens aus dem ersten Untersuchungsjahr (2011) herangezogen. Bei der Bildung der nachfolgend beschriebenen Faktoren wurde wie unter Kapitel 7.1.2 allgemein ausgeführt, vorgegangen.

Da die Clusteranalyse auf Fälle des ersten Untersuchungsjahr beschränkt wurde, umfasst sie insgesamt 88 Fälle, d.s. etwa 31% aller SchülerInnen an den Versuchsschulen bzw. 71 Fälle, d.s. etwa 26% aller SchülerInnen an den Kontrollschulen, welche sich zum ersten Messzeitpunkt 2011 an der Befragung beteiligt haben. Es sei darauf hingewiesen, dass zur Clusterbildung nur vollständige Datensätze herangezogen werden können, d.h. dass in allen Fällen (vgl. Tab. 8) sowohl Eltern als auch die dazugehörigen SchülerInnen ihre Fragen in diesem Bereich vollständig beantwortet haben.

Insgesamt waren sechs Faktoren (vgl. Anhang) auffindbar, welche die soziale, die gesundheitliche und die kulturelle Dimension von Lebenslagen beschreiben. Ein Item wurde aufgrund der zu geringen Ladung auf den Faktor (*Beeinträchtigte Gesundheit*) ausgeschlossen. Nachstehend werden die sechs aufgefundenen Faktoren jeweils mit ihrem Cronbach- dargestellt.

## Soziale Dimension

1. *Negative Peerkontakte* (Cronbach- = .656): beschreibt ein angespanntes aber kein bedrohliches Verhältnis mit MitschülerInnen
  - Ich werde in der Schule bedroht oder geschlagen. (inv.)
  - Ich verstehe mich gut mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern. (inv.)
  - Ich werde in der Schule geärgert oder verspottet.
  - Ich darf andere Kinder mit nach Hause nehmen.
2. *Günstige Copingstrategien* (Cronbach- = .670): beschreibt Strategien, welche positive Verhältnisse mit anderen Peers und Erwachsenen begünstigen und die Orientierung in ungewohnten Situationen und bei Problemen erleichtern
  - Ich kann für Probleme leicht Lösungen finden.
  - Ich komme mit anderen Kindern schnell in Kontakt.
  - Ich kann gut mit neuen Situationen umgehen.
  - Ich komme mit Erwachsenen gut zurecht.
  - Meine Eltern interessieren sich für das was ich tue.
3. *Außerschulische Peerkontakte* (Cronbach- = .572): beschreibt Kontakte zu Gleichaltrigen, welche über das Klassenzimmer/die Schule hinausreichen
  - Die Freunde unseres Kindes kommen mind. 1mal im Monat zu uns nach Hause.
  - Unser Kind hat FreundInnen mit denen es sich auch außerhalb der Schule trifft.
  - Unser Kind hat seinen letzten Geburtstag mit FreundInnen gefeiert.
  - Unser Kind hat heuer schon einmal bei seinen FreundInnen übernachtet.

## Gesundheitliche Dimension

4. *Psychophysische Belastung* (Cronbach- = .724): beschreibt Verhalten und/oder Umstände, die der körperlich-geistigen Gesundheit abträglich sind
  - Ich trinke manchmal Alkohol.
  - Ich rauche.
  - In der Schule habe ich oft Ärger mit den Lehrerinnen/Lehrern.
  - Ich fühle mich gesund. (inv.)
5. *Beeinträchtigte Gesundheit* (Cronbach- = .433): beschreibt subjektive und/oder objektive gesundheitliche Beeinträchtigungen
  - Unser Kind klagt über gesundheitliche Probleme.
  - Unser Kind braucht wegen einer Krankheit und/oder eines Unfalls regelmäßig Medikamente.

6. *Unterstützung* (Cronbach-  $\alpha = .703$ ): beschreibt Unterstützungsleistungen, welche das Kind im sozialen und schulischen Kontext erhält

- Unser Kind bekommt Hilfe, wenn es Probleme mit MitschülerInnen und/oder LehrerInnen hat.
- Unser Kind bekommt Hilfe bei den Hausaufgaben wenn es sie braucht.

Die eben angeführten Skalen wurden getrennt nach Kontroll- und Versuchsschulen einer Clusteranalyse unterzogen. Gewählt wurde hierzu ein hierarchisches agglomeratives Verfahren (Ward-Verfahren, quadrierte Euklidische Distanz). Das im Laufe der Analyse erstellte Dendrogramm (siehe Anhang) zeigt in beiden Fällen eine Zwei-Cluster-Lösung.

Um die Güte der durchgeführten Clusteranalyse zu prüfen, wurde eine Diskriminanzanalyse berechnet. Aufgrund der Kennwerte (Versuchsschule: Kanonische Korrelationskoeffizient= .80; Eigenwert= 1.81; Wilks-Lambda= .356,  $\chi^2_6 = 85.72$ ,  $p = .000$ ; Kontrollschule: Kanonische Korrelationskoeffizient= .90; Eigenwert= 4.41; Wilks-Lambda= .185,  $\chi^2_6 = 111.45$ ,  $p = .000$ ) kann die Zwei-Cluster-Lösung als gelungen betrachtet werden.

Es lässt sich sagen, dass Cluster 2 sowohl in den Versuchs- als auch in den Kontrollschulen jener ist, in welchem sich SchülerInnen der begünstigten Lebenslage finden lassen. SchülerInnen des Clusters 1 weisen demgegenüber in den verschiedenen Dimensionen Benachteiligungen auf. An welchen Punkten genau sich die Cluster bzw. die aufgefundenen Lebenslagen voneinander unterscheiden, wird in Kapitel 8 beschrieben.

## 7.2 *Qualitative Daten*

Gerade bei den Falldarstellungen, die anhand der Analyse von Dokumenten erfolgte, wurde eine tiefergehende Analyse notwendig, denn zwar ist die Sammlung und Dokumentation von Geschichten eine wichtige Aufgabe der qualitativen Evaluation, stehen bleiben darf sie dabei allerdings nicht (vgl. von Kardorff 2006, S.84). „An den Geschichten interessiert die Evaluationsforschung, aufgrund welcher Strukturbedingungen sie so und nicht anders passiert sind, welche Bestimmungsgründe dafür verantwortlich sind, dass Entscheidungen, die auch anders hätten getroffen werden können, so und nicht anders stattgefunden haben: Geschichten müssen analysiert werden“ (ebd., S.84). Die *Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode* (vgl. Bohnsack/Nohl 2013) schien den eben erwähnten Ansprüchen gerecht zu werden, da sie zwei unterschiedliche Arten der Fallinterpretation (formulierende und reflektierende) verbindet.

Für alle Leitfadeninterviews und die vorerst digital und später transkribiert vorliegenden Interviews aus der Arbeitsdokumentation der Schulsozialarbeit, wurde die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring zur Auswertung herangezogen (vgl. ebd., 2008).

Fast alle Auswertungen erfolgten computerunterstützt mittels Maxqda. Lediglich die strukturelle Falldarstellung bildet hier die Ausnahme.

### **7.2.1 Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode**

Die strukturelle Darstellung bzw. formulierende Interpretation der Fälle erfolgt gegliedert in Personenportraits und Interventionen unter Kapitel 8. Im Fall der formulierenden Interpretation geht es um die thematische Gliederung bzw. die Entschlüsselung der thematischen Struktur der von der Schulsozialarbeit angefertigten Falldokumentation (vgl. Bohnsack/Nohl 2013; Nentwig-Gesemann 2006, S.166). Die Darstellung der reflektierenden Interpretation (vgl. ebd.) der Fälle erfolgt in den entsprechenden Kapiteln des Ergebnisteils (C 9 bis 13) und beinhaltet dabei einen Rückbezug der Ergebnisse (formulierender Interpretation) auf die Zielbereiche laut Evaluationskonzept sowie auf die konzeptionellen Grundlagen von Schulsozialarbeit (vgl. Nentwig-Gesemann 2006, S.168).

Während die formulierende Interpretation ohne Computerunterstützung anhand der schriftlich vorliegenden Arbeitsdokumentation der Schulsozialarbeit erfolgte, wurde für die reflektierende Interpretation die Hilfe von Software in Anspruch genommen. Praktisch wurde dabei so vorgegangen, dass die strukturelle Falldarstellung als schriftliche Grundlage in Maxqda untersucht wurde. Das Codesystem, das im Zuge dieser reflektierenden Interpretation der Fälle entstand, findet sich in Abbildung 4.

Es kann vorausblickend gesagt werden, dass die Auswahl der zu analysierenden Dokumente insofern gut überlegt war, als durch die Interpretation vor allem Aufschluss zu den konzeptionellen Grundlagen der Arbeitsweise (Sozialraumorientierung SRO, Lebensweltorientierung LRO und Case Management CM) und den Arbeitsmethoden von Schulsozialarbeit gegeben wird. Etwas weniger als die Hälfte (43%) aller codierten Textsegmente lassen sich der Hauptkategorie *konzeptioneller Arbeitsansatz* bzw. der Subkategorie *Arbeitsmethoden* zuordnen.



<b>Codesystem</b>
Informiertheit
Inanspruchnahme
SchülerInnen
Eltern
Zufriedenheit
Wirkungen
Klimata
Vernetzung
Interdisziplinäre Angebotsgestaltung problemfokussiert
Partizipation und Prävention
Eltern
SchülerInnen
LehrerInnen
Konflikt- und Krisenintervention
Moderation von Konfliktgesprächen
Unterstützung von Eltern in Erziehungskrisen
Entlastung der SchulpartnerInnen
Vermittlung von Förder- und Hilfsmaßnahmen
Integration/Inklusion
Eingliederung von AußenseiterInnen
Elternarbeit
Schulentwicklung
Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz
Verbesserung der Umgangsformen
Bildungsarbeit
Kompensation sozialer Benachteiligung
Förderung des schulischen Erfolgs
Konzeptueller Arbeitsansatz
Vorteile
Arbeitsmethoden
Vernetzung und Kooperation
Ressourcenorientierung
Empowerment
Planung

**Abbildung 4: Codesystem zur reflektierenden Fallinterpretation**

## 7.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Jede durchgeführte Transkription (Leitfadeninterviews, 14 digitale Gesprächsaufzeichnungen der Schulsozialarbeit) erfolgte unter Einhaltung der vorher erstellten Transkriptionsregeln (vgl. Anhang). Als eine der vier Techniken qualitativer Inhaltsanalyse kam die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* zum Einsatz, die sich ja gerade dann anbietet, wenn so wie in der vorliegenden Studie, ausschließlich die inhaltliche Ebene des Materials von Interesse ist (vgl. Mayring 2008, S.472f.). Viele Kategorien werden durch die Leitfäden bereits vorgegeben, dennoch machten u.a. gerade die digitalen Gesprächsaufzeichnungen der SSA eine Überarbeitung des Codesystems notwendig (vgl. ebd., 2008, S.474). Das im Jahr 2013 im Zuge der Endanalysen entstandene Codesystem stellt sich wie unten abgebildet (vgl. Abb.5) dar.

**Codesystem:**

**Arbeitsansatz**

- Vorteile
  - Zielsichere Hilfen
  - Bild über Lebensbezüge
  - Förderung von Vertrauen und Kontinuität

- Nachteile
  - Entwicklung
  - Arbeitsmethoden
    - Vernetzung und Kooperation

**Informiertheit**

- Eltern
- LehrerInnen

**Inanspruchnahme**

- Erreichbarkeit
- Niederschwelligkeit
- Angebotsnutzung
  - Themen: Selbstwert; Peers, Freunde; Bildung und Ausbildung ; Familie; Sozialverhalten

**Zufriedenheit**

- Erfüllung von Erwartungen
- Zusammenfassende Projektzufriedenheit
- Verbesserungsvorschläge

**Zielerreichung**

- Integration/Inklusion
  - Einbindung von Eltern
    - Vorschläge für gelingende Elternarbeit
  - Eingliederung von AußenseiterInnen

**Schulentwicklung**

- Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz
  - Verbesserung der Umgangsformen

**Bildungsarbeit**

- Förderung des schulischen Erfolgs
- Kompensation sozialer Benachteiligung
- Bearbeitung von Schulverweigerung

**Partizipation**

- LehrerInnen
- SchülerInnen
- Eltern

**Prävention**

- LehrerInnen
- SchülerInnen
- Eltern

**Abbildung 5: Codesystem zur qualitativen Inhaltsanalyse 2013**

## C Ergebnisse

### 8 Spezifische Zielgruppen von Schulsozialarbeit

Sozial benachteiligte SchülerInnen werden im Konzept der SSA von Avalon als eine Zielgruppe definiert, welche ein erhöhtes Augenmerk verlangt (vgl. Beer et al. 2011). Da laut Evaluationskonzept (vgl. Kap.4.4.4.4) der vorliegenden Studie die Bearbeitung sozialer Benachteiligungen als Bildungsarbeit einzustufen ist, wurden aus der Gesamtstichprobe zwei Teilgruppen analysiert, die sich in ihren sozialen Lagen hinsichtlich verschiedener Dimensionen (vgl. Kap.7.1.3) unterscheiden und die sozial benachteiligte sowie sozial begünstigte SchülerInnen umfassen. Eine weitere Gruppenbildung (vgl. Kap.7.1.2.5) zeigt gut integrierte SchülerInnen sowie AußenseiterInnen auf. Es ist davon auszugehen, dass es in den Gruppen der sozial benachteiligten und in der Gruppe der AußenseiterInnen eine gemeinsame Schnittmenge von SchülerInnen gibt.

Neben der statistischen Beschreibung von sozial benachteiligten sowie schlecht integrierten SchülerInnen schien es an diesem Punkt bedeutsam, eine tiefere Analyse von Einzelfällen vorzulegen, die in der vorliegenden Studie unter dem Titel *Multiproblemkonstellationen* (vgl. Kap.8.3) geführt werden. Nun sind Multiproblemfamilien in der Literatur zwar keine gesonderte Zielgruppe von Schulsozialarbeit, aber sie sind für die Methode Case Management (vgl. 3.3.2) in besonderem Maße von Interesse. Vor allem aber: Jene Geschichten, die in den Einzelfallanalysen dargestellt werden, könnten Geschichten sein, wie sie sozial benachteiligte SchülerInnen und AußenseiterInnen zu erzählen hätten. An dieser Stelle kommt die methodische Triangulation der vorliegenden Studie wohl am deutlichsten zum Tragen.

Die Falldarstellung ab Kapitel 8.3 teilt sich jeweils in ein *Personenportrait*, das die betreuten SchülerInnen, ihr familiäres Umfeld sowie die jeweiligen Problemlagen beschreibt und in die Darstellung der *Interventionen*, welche durch die Schulsozialarbeiterin erfolgten.

Diese Maßnahmen der SSA, die ab Betreuungsübernahme bis zum Ende der Betreuung gesetzt wurden, werden ab Kapitel 8.3.1.1 bzw. 8.3.2.1 beschrieben. Der Falldarstellung liegt das Dokumentationsmaterial der SSA zu Grunde. Die genaue Beschreibung des Materials findet sich unter Kapitel 7.

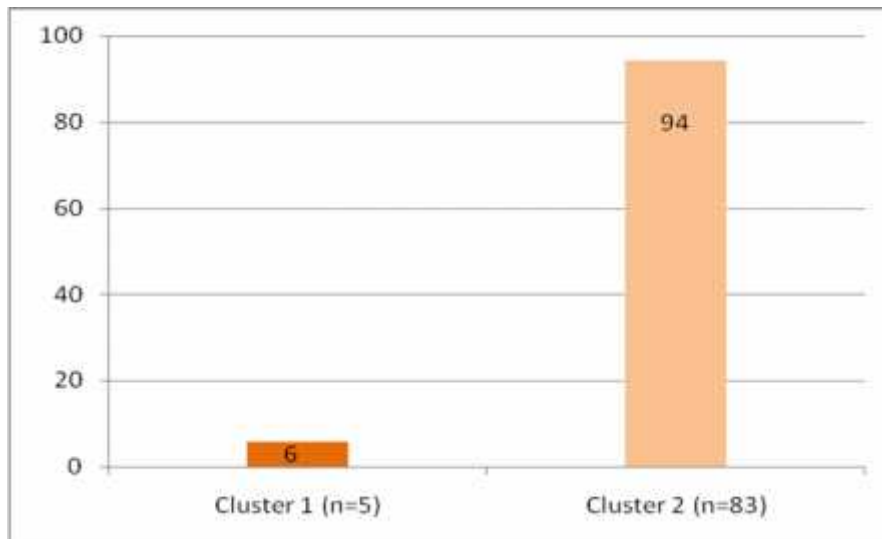
Die Betreuung der Fälle durch die SSA endet jeweils mit Abschluss der Neuen Mittelschule bzw. Hauptschule durch die betreuten SchülerInnen. Die Familien werden aber über andere Maßnahmen des Vereins Avalon weiter unterstützt. In Kapitel 8.3.3 folgt eine Darstellung zum Stand der Fälle am Ende des Schuljahres 2011/12.

Da das Evaluationskonzept die Zielerreichung von Schulsozialarbeit im Bereich Integration/Inklusion (z.B. Integration von AußenseiterInnen), im Bereich der Bildungsarbeit (Kompensation sozialer Benachteiligungen) und im Bereich des spezifischen Arbeitsansatzes den die Schulsozialarbeit von Avalon verfolgt, vorsieht, ist es zum einen bedeutsam, Kenntnis über jene Schülergruppen zu besitzen, auf welche sich spätere Aussagen u.a. beziehen. Zum anderen liefern die Fallanalysen (Kap. 8.3.1 und 8.3.2) jenes Datenmaterial, das der Analyse des spezifischen Arbeitsansatzes und den damit verbundenen Arbeitsmethoden (vgl. Kap. 9) der Schulsozialarbeit von Avalon zu Grunde liegt. In den nachfolgenden Unterkapiteln werden daher grundlegende erste Ergebnisse dargestellt, die zur Klärung der Forschungsfragen (vgl. Kap.5: Forschungsfragen 1 und 2) herangezogen werden. In den Resümees (vgl. Kap. 8.4 sowie Kap. 9.3) werden die Forschungsfragen konkret aufgegriffen und beantwortet.

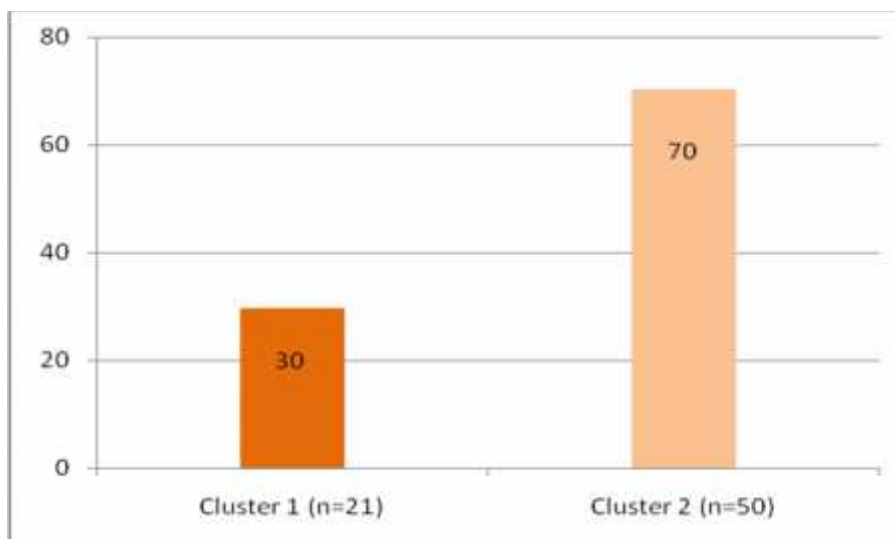
## ***8.1 Sozial benachteiligte SchülerInnen***

Ziel dieses Kapitels ist eine genauere Beschreibung der Schülergruppen, die sich aus je benachteiligten bzw. aus begünstigten Lebenslagen zusammensetzen – zum einen weil sich die Erreichung von Zielen der SSA im Bereich der Bildungsarbeit an der Arbeit mit der Gruppe der sozial benachteiligten SchülerInnen orientiert. Zum anderen weil es um die Klärung der Frage geht, wie sich spezifische Zielgruppen der SSA beschreiben lassen. Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit mit Zielgruppen ist die genaue Kenntnis der Zielgruppen. Die in Kapitel 7 beschriebene Durchführung einer Clusteranalyse ergab für Versuchs- und Kontrollschulen jeweils zwei Cluster, die aus den quantitativen Daten (Befragung von Eltern und SchülerInnen) des ersten Messzeitpunktes 2011 gebildet wurden.

Aufgrund der Stichprobendifferenzen von Cluster 1 und 2 (vgl. Grafik 9 und 10) wurde für die Unterschiedstestungen und damit zur Interpretation der Cluster auf ein verteilungsfreies Verfahren (Mann-Whitney-U) zurückgegriffen. Nach sorgfältigen Analysen kann gesagt werden, dass sich die kleineren Cluster aus sozial benachteiligten SchülerInnen zusammensetzen.



**Grafik 9: Aufteilung (%) der SchülerInnen in Cluster an Versuchsschulen**



**Grafik 10: Aufteilung (%) der SchülerInnen in Cluster an Kontrollschulen**

So beinhaltet Cluster 1 SchülerInnen, welche zum einen tendenziell bzw. signifikant (Kontrollschulen:  $z_{185} = -5.16$ ,  $p = .000$ ) weniger Peerkontakte außerhalb der Schule haben. Zum anderen werden auch signifikant häufiger (Versuchsschulen:  $z_{49} = -2.92$ ,  $p = .004$ ; Kontrollschulen:  $z_{344} = -2.35$ ,  $p = .019$ ) negative Erfahrungen mit der Gruppe der Gleichaltrigen – vor allem in der Schule bzw. Klasse – gemacht. Diese SchülerInnen haben zudem öfter Schwierigkeiten in der Schule mit Lehrpersonen und kommen somit mit anderen Gleichaltrigen und Erwach-

senen insgesamt weniger gut aus. Die Gruppe dieser SchülerInnen findet sich schwerer in neuen Situationen zurecht und hat an Kontrollschulen tendenziell bzw. an Versuchsschulen signifikant ungünstigere Copingstrategien ( $z_{14} = -3.50$ ,  $p = .000$ ). Durch Erwachsene kommen trotz des erhöhten Bedarfs tendenziell weniger Unterstützungsangebote, wenn Hilfe beim Lernen oder mit Peers notwendig wäre. Darüber hinaus fühlen sich die SchülerInnen von Cluster 1 sowohl an Versuchsschulen ( $z_2 = -3.79$ ,  $p = .000$ ) als auch an Kontrollschulen signifikant ( $z_{328} = -2.62$ ,  $p = .009$ ) weniger gesund und tendieren häufiger zu Suchtverhalten (Alkohol, Zigaretten). So finden sich in der Gruppe der benachteiligten Lebenslage an Versuchsschulen denn auch tendenziell bzw. an Kontrollschulen statistisch signifikant ( $z_{275} = -5.22$ ,  $p = .000$ ) mehr Kinder, die über gesundheitliche Probleme klagen und/oder die regelmäßig Medikamente benötigen.

Nachstehend werden beispielhaft die Cluster der Versuchsschulen näher vorgestellt. Aufgrund der Analysen lassen sich in vorliegender Studie also fünf SchülerInnen an Versuchsschulen identifizieren, die als sozial benachteiligt bezeichnet werden können. Zwar befinden sich in den Clustern sechs verschiedene Nationalitäten, interessant erscheint aber doch, dass der benachteiligte Cluster bis auf eine Ausnahme (Schweiz) ausschließlich Kinder der österreichischen Nationalität enthält (vgl. dazu Sixt 2010, S.67f.).

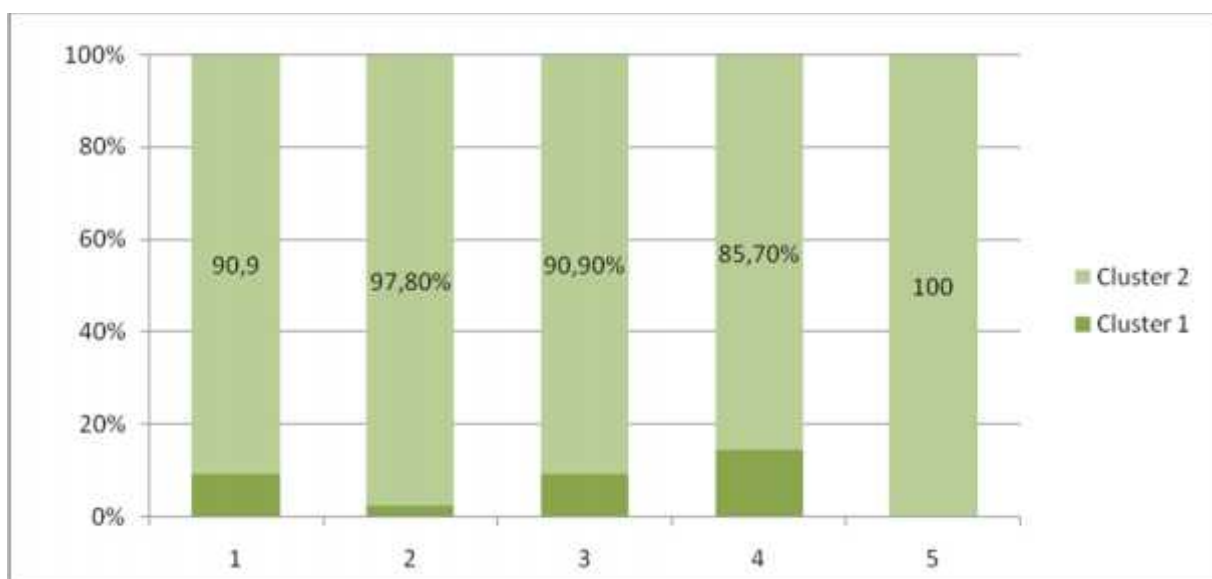
Es dürfen hier aber keinesfalls vorschnelle Schlüsse gezogen werden, denn es lassen sich in den Versuchsschulen insgesamt nur 12 Personen mit nichtösterreichischer Nationalität identifizieren, die sich an den Befragungen beteiligt haben. Möglicherweise haben einige Eltern mit nichtösterreichischer Nationalität den Fragebogen aufgrund von Sprachproblemen nicht ausgefüllt und sind deshalb von der Clusteranalyse nicht erfasst worden. Insgesamt sind jedenfalls 77 von 88 der SchülerInnen (d.s. 87.5%), welche in der Analyse berücksichtigt wurden, österreichischer Nationalität.



**Grafik 11: Lebenslagen und Geschlecht**

Es ist weiter auch kein statistisch signifikanter Geschlechtsunterschied bei der Zusammensetzung der sozialen Lebenslagen erkennbar (vgl. Grafik 11). Cluster 2 und damit die Gruppe der begünstigten Lebenslage ist aber zu beinahe zwei Drittel weiblich. In Cluster 1, der aus zwei Mädchen und drei Burschen besteht, kehrt sich das Verhältnis nahezu um.

Zwei der sozial benachteiligten Kinder haben zwei Geschwister, nur in einem Fall sind drei Geschwister vorhanden. Eine höhere Kinderanzahl in Familien ist nicht zwangsläufig gefolgt von sozialer Benachteiligung. So finden sich auch Vier- und Fünfkindfamilien hauptsächlich im Cluster der begünstigten Lebenslagen (vgl Grafik 12).



**Grafik 12: Lebenslagen und Kinderanzahl pro Familie**



**Grafik 13: Lebenslagen und AlleinerzieherInnen**

Auch sind AlleinerzieherInnen nicht häufiger im benachteiligten Lebenslagencluster vertreten (vgl. Grafik 13). Tatsächlich leben vier der fünf SchülerInnen in Cluster 1 mit zwei erwachsenen Personen in einem Haushalt. Nicht festgestellt werden kann, ob es sich dabei in jedem Fall um die leiblichen Eltern der Kinder handelt.

Interessant erscheint auch ein Ergebnis, das auf einen Zusammenhang zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern und der Lebenslage verweist. So finden sich in Cluster 1 und damit in der Gruppe der benachteiligten fünf SchülerInnen bei beiden Elternteilen ausschließlich niedrige bis mittlere Bildungsabschlüsse (vgl. Grafik 14 und 15).



**Grafik 14: Lebenslagen und Bildungsabschluss Mutter**





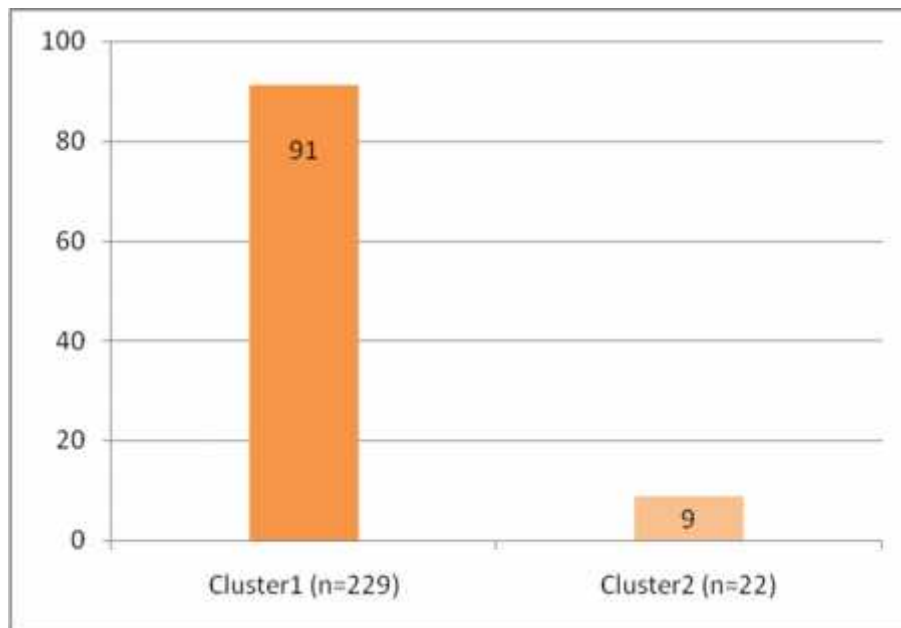
**Grafik 15: Lebenslagen und Bildungsabschluss Vater**

Im nächsten Kapitel folgt die Beschreibung von wenig integrierten SchülerInnen, von denen aufgrund der bisherigen Ergebnisse vermutet werden kann, dass sie eine Schnittmenge mit sozial benachteiligten Kindern bilden.

## ***8.2 AußenseiterInnen***

Zielsetzung dieses Kapitels ist die Beschreibung einer weiteren spezifischen Zielgruppe von SSA – der Gruppe von AußenseiterInnen, auf die sich u.a. integrative/inklusive Bemühungen der Schulsozialarbeit besonders erstrecken. Die Daten zur Zielgruppe wurden im Rahmen der quantitativen Schülerbefragungen (soziometrische Fragestellungen) über den gesamten Untersuchungsverlauf gewonnen.

Insgesamt erhielten 251 Kinder zu mindestens drei Messzeitpunkten eine Bewertung von mehr als 50% ihrer KlassenkameradInnen (vgl. Kap.7). Von diesen 251 SchülerInnen stammen 21 Kinder aus Stainach bzw. 97 Kinder aus Gröbming. 33 Kinder besuchen in Leutschach die Schule und 101 Kinder in St. Ruprecht. Das bedeutet, dass die Stichprobe zu 47% aus SchülerInnen einer Versuchsschule und zu 53% aus SchülerInnen einer Kontrollschule zusammengesetzt ist.



**Grafik 16: Aufteilung (%) der SchülerInnen in Cluster**

Wie schon bei den Gruppen der sozialen Lagen ergaben sich bei den Analysen zwei Cluster (vgl. Grafik 16). Aufgrund der unterschiedlichen Besetzung ( $n_{\text{Cluster1}} = 229$ ,  $n_{\text{Cluster2}} = 22$ ) musste auf nichtparametrische Unterschiedstestungen für die Interpretation der Gruppen zurückgegriffen werden. Es lässt sich damit sagen, dass der Unterschied zwischen den Clustern hinsichtlich der Beliebtheit statistisch signifikant ist ( $z_{\text{beliebt}} = -4.00$ ,  $p = .000$ ;  $z_{\text{unbeliebt}} = -7.97$ ,  $p = .000$ ).

So bildet Cluster 1 SchülerInnen ab, mit denen sich die KlassenkameradInnen gerne und oft auch über persönliche Dinge unterhalten und die gerne als Sitznachbarn gewählt werden. Diese SchülerInnen haben wie eingangs erwähnt statistisch signifikant höhere Beliebtheitswerte während SchülerInnen des Clusters 2 hohe Werte auf der Skala *Unbeliebtheit* erreichen. Es sind dies also SchülerInnen, über die sich die KlassenkameradInnen häufig ärgern und die als SitznachbarInnen abgelehnt werden.



**Grafik 17: AußenseiterInnen in Versuchs- und Kontrollschulen**

Dieses Schicksal von AußenseiterInnen trifft also ganz konkret sieben SchülerInnen in den Versuchsschulen (ca. 32%) und 15 SchülerInnen (ca. 68%) in den Kontrollschulen. Die Stichprobe der unbeliebten SchülerInnen (n= 22) besteht insgesamt also zu etwa zwei Drittel aus SchülerInnen der Kontrollschulen und annähernd zu einem Drittel aus SchülerInnen der Versuchsschulen (vgl. Grafik 17).



**Grafik 18: AußenseiterInnen und Geschlecht**

Ein statistisch signifikanter Geschlechtsunterschied bei der Zusammensetzung der beliebten bzw. unbeliebten SchülerInnen konnte nicht ermittelt werden. Tendenziell lässt sich aber erkennen, dass die Gruppe der AußenseiterInnen (Cluster 2) zu beinahe drei Viertel aus Burschen besteht (vgl. Grafik 18). Konkret sind das in der vorliegend analysierten Gruppe von Kindern 16 Schüler und 6 Schülerinnen, die am Rande ihrer jeweiligen Klassengemeinschaft stehen.

### **8.3 Multiproblemkonstellationen**

Zielsetzung dieses Kapitels ist die Beschreibung zweier Fälle, anhand derer sich mehrere relevante Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfragen (vgl. Kap.5: Forschungsfragen 1 und 2) darstellen lassen. Die Daten, welche den Fallanalysen zugrunde liegen, entstammen der Arbeitsdokumentation der Schulsozialarbeit aus den Jahren 2010 und 2011. Die Fallnamen und das Geschlecht sind aus Gründen der Anonymitätswahrung frei erfunden, weitere Namen werden nicht genannt. Die Schulen, die diese Kinder besuchten, wurden geändert.

Diverse Abkürzungen werden innerhalb der Fallanalysen sparsam verwendet, um gut lesbar zu bleiben. Weiters werden die Neuen Mittelschulen Stainach und Gröbming abweichend von der bisherigen Handhabung in der vorliegenden Studie dem tatsächlichen Stand der Geschichte entsprechend als Hauptschulen bezeichnet.

#### **8.3.1 Personenportrait Thomas**

Thomas ist 13 Jahre alt und lebt mit seinen Eltern sowie zwei jüngeren Geschwistern in einem geräumigen Einfamilienhaus. Eine ältere Schwester war im Oktober 2010 ausgezogen und ging bereits einer eigenen Erwerbstätigkeit nach. Die jüngere Schwester von Thomas leidet unter ADHS. Thomas besucht die dritte Klasse der Hauptschule Gröbming. Die Mutter ist arbeitslos, der Vater ist berufstätig. Mit den Großeltern väterlicherseits gibt es keinen guten Kontakt, die Großeltern mütterlicherseits wohnen im Ausland. Es gibt selten aber dafür erfreuliche Kontakte. Thomas ist aufgeschlossen und hat einen guten Überblick über die Gesamtsituation der Familie. Bis auf das Team der Schulsozialarbeit gibt es kein anderes aktives Helfersystem in der Familie. Bei der Mutter von Thomas besteht gegenüber sozialen Einrichtungen, insbesondere gegenüber der Jugendwohlfahrt, großes Misstrauen, weil sie in der Vergangenheit im Laufe von sozialen Maßnahmen wenig Transparenz bezüglich sie betreffender Entscheidungen erfahren hatte.

Die Probleme der Familie zeigten sich in verschiedenen Bereichen. Zum ersten hatte die Familie große finanzielle Schwierigkeiten. Der Familie fehlte es auch am Überblick über die genaue finanzielle Situation. Da die Mutter familiäre Verpflichtungen hatte, war ein Pendeln vom Wohnort zu einem entfernter liegenden Arbeitsplatz nicht möglich. Der monatliche Verdienst des Vaters unterlag großen Schwankungen, die Kündigung stand ihm bevor.

Zum zweiten wirkte sich die schlechte finanzielle Lage auch im sozialen Bereich aus. So zeigte die Mutter Anzeichen der Überforderung mit Haushalt und Kindererziehung und befand sich in schlechter Grundstimmung sowie leichter Reizbarkeit. Vor allem die Kommunikation zwischen Thomas und seiner Mutter sowie zwischen Thomas und seinen Geschwistern war von Streitigkeiten geprägt. Zwischen Thomas und seinem Vater war das Verhältnis aber gut.

Zwischen den Eltern von Thomas herrschten Streit und gewalttätige Auseinandersetzungen vor, die Probleme des Vaters mit Alkohol waren zudem Thema. Zwar hatte Thomas einige Freunde in der Schule, am Wohnort wurde die Familie aber ausgegrenzt und angefeindet. Thomas fühlte sich nicht ernst genommen und es fehlte ihm an einer Ansprechperson. Die Bitte Thomas' nach einem Erziehungshelfer lehnte die Mutter bisher aufgrund schlechter Erfahrungen mit einem ehemaligen Lernbetreuer Thomas ab.

Zum dritten zeigten sich Auswirkungen der finanziellen Situation bei verschiedenen Familienangehörigen im gesundheitlichen Bereich. Thomas klagte häufig über Kopfschmerzen, Übelkeit und Schwindel. Der Junge trug sich mit Suizidgedanken und hatte in der Vergangenheit entsprechende Schritte gesetzt. Um den Vater, den er häufig in schlechter psychischer Verfassung sah, sorgte er sich. Dieser wiederum hatte die Selbstmordgedanken seines Sohnes mit ihm besprochen. Mit der Mutter redete Thomas darüber aber nicht.

### **8.3.1.1 Interventionen**

Die Schulsozialarbeit wurde im Oktober 2010 von Thomas in der Schule um Hilfe gebeten. Nach der ersten Anamnese der Familie durch die Schulsozialarbeiterin erfolgten im Oktober bzw. November 2010 ein gemeinsamer Termin zwischen Schulsozialarbeiterin, einer Kollegin von SIWO (Zentrum für soziale Integration und Wohnen) sowie Thomas und seiner Mutter. Bereits vor dem gemeinsamen Gespräch wurden die eigenen Rollen von der Schulsozialarbeiterin und ihrer Kollegin von SIWO festgelegt. So war die Schulsozialarbeiterin Thomas zugeteilt, während die Kollegin von SIWO als Vertrauensperson der Mutter und als Moderatorin fungierte. Thomas wurde ebenfalls auf den Termin vorbereitet.

Um transparent zu bleiben und die bezüglich der Jugendwohlfahrt bestehenden Ängste der Mutter aufzugreifen, wurde diese zunächst nicht dramatisierend darüber informiert, dass bei Kindeswohlgefährdungen die Schulsozialarbeit zur Meldung an die SozialarbeiterInnen der Jugendwohlfahrt verpflichtet wären. Davon abgesehen, wurde aber Thomas in den Mittelpunkt des Gesprächs gerückt und ein Plakat zu seinen Anliegen herausgearbeitet, welche die Mutter dann kommentieren konnte. So wurde der Mutter ein Darlegen ihrer Sichtweise der Dinge ermöglicht. Bei diesem ersten Termin ging es also um eine gemeinsame Abklärung von Wünschen/Zielen und daraus folgenden Maßnahmen/Interventionen. Die von Thomas geäußerten Wünsche wurden von der fallführenden Schulsozialarbeiterin gemäß des konzeptionellen Arbeitsansatzes (Sozialraumorientierung) in kleinere Zielschritte umformuliert.

Es sollte allen Beteiligten klar werden, in welchen Lebensbelangen Thomas' es zu Verbesserungen kommen sollte. Der Junge wünschte sich ein schuldenfreies Leben im bisherigen Einfamilienhaus, Freunde am Wohnort und eine Verbesserung der Kommunikation zwischen ihm und der Familie sowie zwischen den Eltern. Gesundheitliche Probleme wollte er abgeklärt wissen. Um diese Wünsche/Ziele zu visualisieren und der Mutter die Kommentierung der einzelnen Punkten zu erleichtern, wurde von der Schulsozialarbeiterin bzw. ihrer Kollegin von SIWO ein Plakat angefertigt.

#### **8.3.1.1.1 Interventionsthema Integration und Kommunikation**

Aufgrund der Besprechung einzelner Punkte gemeinsam mit Thomas und der Mutter, konnten Details der kommunikativen Schwierigkeiten in der Familie aufgezeigt werden. So wurden jene Grundlagen der Streitigkeiten sichtbar und konkretisiert, die eine Unterhaltung zwischen Thomas und seiner Mutter einerseits sowie Thomas und seinen Geschwistern andererseits schwierig machten. Missverständnisse wurden noch im Zuge des Erstgesprächs ausgeräumt, um langfristig Veränderungen im Familienklima zu bewirken wurden Verhaltensregeln mit Thomas und seiner Mutter vereinbart. Veränderungen waren auf beiden Seiten gefordert. Die Schulsozialarbeiterin wurde von Thomas über das Funktionieren der Regeln am Laufenden gehalten. Darüber hinaus vereinbarte man weitere Gesprächstermine zwischen der Schulsozialarbeiterin, ihrer Kollegin von SIWO, Thomas und seiner Mutter.

Anfang 2011 zeigten sich leichte Verbesserungen hinsichtlich einiger problematischer Verhaltensweisen, die die Kommunikation innerhalb der Familie störten. Einige Streitpunkte können aber trotz der getroffenen Vereinbarungen (Bestrafungs- und Belohnungssystem) nicht aufgelöst werden.

Die Rückkehr an die Schule nach einem LSF-Aufenthalt im April gestaltete sich schwierig. FreundInnen wendeten sich ab und verurteilten Thomas' Verhalten. Die Schulsozialarbeiterin kämpfte um Verständnis für die Situation von Thomas und führte diverse Gespräche mit den SchulkameradInnen. Thomas vereinsamte durch die diversen LSF-Aufenthalte zusehends. Mitte Juni wurde Erziehungshilfe über den Verein Adjuvo installiert. Thomas hatte danach über den Sommer eine Freundin. Anfang September wurde die Erziehungshilfe von Thomas aus beendet, der damit nicht mehr zufrieden gewesen war. Seine Freundin beendete die Beziehung mit ihm. Die Schulsozialarbeiterin wies auf die Notwendigkeit der Erziehungshilfe hin und drängte auf Information der Jugendwohlfahrt bzw. der zuständigen Sozialarbeiterin.

Nach der Entlassung aus dem LKH Leoben dominierte im Herbst 2011 der Kampf um eine Ansprechperson für Thomas in Form von Erziehungshilfe bzw. Sozialbetreuung. Die Mutter von Thomas und er selbst lehnten eine neuerliche Erziehungshilfe ab und wollten lieber die Sozialbetreuung in Anspruch nehmen. Die Sozialarbeiterin der Bezirkshauptmannschaft lehnte aber die Sozialbetreuung aus unterschiedlichen Gründen ab und so kam es zu keiner Einigung zwischen Thomas, seiner Mutter und der Sozialarbeiterin. Die Schulsozialarbeiterin fungierte wiederum als Vermittlerin zwischen den Systemen Familie und Jugendwohlfahrt. Nachdem die Kommunikation zwischen Mutter und Schule einerseits und der Jugendwohlfahrt sowie der Psychologin des Beratungszentrums andererseits aneinander vorbeilief, berief die Schulsozialarbeiterin eine HelferInnenkonferenz ein, in der auch eine Aufgabenklärung der einzelnen Stellen betrieben werden sollte. Im Dezember fand diese HelferInnenkonferenz im Büro der zuständigen JWF-Sozialarbeiterin statt. VertreterInnen der Schule, Kindesmutter, Jugendwohlfahrt und Schulsozialarbeit waren um einen Austausch bemüht. Gegen Ende der Konferenz wurde Thomas dazu gebeten.

Nach einer transparenten Maßnahmenaufklärung (Erziehungshilfe versus Sozialbetreuung) konnten sowohl Thomas als auch ihre Mutter für einen neuen Erziehungshelfer gewonnen werden.

#### **8.3.1.1.2 Interventionsthema Finanzen**

Um der Familie zunächst die Bearbeitung der finanziellen Lage ohne Beisein der Kinder zu ermöglichen, vermittelte die fallführende Schulsozialarbeiterin an ihre Kollegin von SIWO. Diese fokussierte in der Betreuung die Finanzen der Familie und beriet sich mit der Mutter über mögliche finanzielle Unterstützungen. Mit Einverständnis der Eltern bemühte sich die Kollegin im Herbst/Winter 2010 um das Auftreiben von Spendengeldern für die Familie, um eine erste kurzfristige Geldversorgung zu erreichen. Als weiterer Schritt wurde ein Termin mit dem Schuldenberater vereinbart, um mit diesem gemeinsam die finanzielle Notsituation der Familie zu klären.

Es folgten mehrere Termine bei SIWO, bei denen die Kollegin der Schulsozialarbeiterin Möglichkeiten verschiedenster Art (z.B. Mindestsicherung) abklärte und Informationsarbeit leistete. Die Mindestsicherung wurde aber von der Familie nicht in Anspruch genommen, da im Regressfall auf die Familienmitglieder zurückgegriffen werden könnte.

Im Sommer 2011 standen nach Thomas' gesundheitlichen Problemen die finanziellen Schwierigkeiten im Vordergrund. Nach mehreren Terminen zwischen der Schulsozialarbeit, der Schuldnerberatung und der Mutter konnte eine Hausversteigerung abgewendet und eine zinsfreie Rückzahlung mit der Bank vereinbart werden. Der Privatkonkurs begann zu laufen. Die Mutter hatte Arbeit an ihrem Wohnort gefunden.

#### **8.3.1.1.3 Interventionsthema Gesundheit**

Zur Abklärung der gesundheitlichen Probleme wurde mit Einverständnis der Mutter nun ein erster Termin mit einem Arzt vereinbart. Anfang des Jahres 2011 erfolgte über die Meldung der Schulsozialarbeiterin aufgrund der Suizidäußerungen und der fremdgefährdenden Verhaltensweisen Thomas' eine Einweisung in das LSF Graz. Das selbst- und fremdgefährdende Verhalten des Burschens wurde zum dominanten Problem für das erste Halbjahr 2011. Die Schulsozialarbeiterin suchte immer wieder das Gespräch mit Thomas und beobachtete ihn. Begleitet und unterstützt wurde sie bei den Familiengesprächen mit Thomas und seiner Mutter von der JULI-Teamleiterin. Es wurden der Familie in diesen Gesprächen zusätzliche Besuche bei anderen Helfersystemen (Kinderschutzzentrum, Arzt) ans Herz gelegt und empfohlen.

Bereits im März 2011 nahm Thomas die im Jänner verordneten Medikamente nur noch unregelmäßig bis er schließlich die Einnahme völlig aufgab. Im April 2011 musste die Schulsozialarbeiterin wieder deeskalierend in das Familiengeschehen eingreifen und Thomas wurde in



das LSF zwangsweise eingewiesen. Die Schulsozialarbeiterin begleitete mit ihrer Teamleiterin während der Eskalation die gesamte anwesende Familie und holte sich die Polizei als zusätzliche Helfer hinzu. Anfang Mai wurde Thomas frühzeitig aus dem LSF Graz entlassen. Während des stationären Aufenthaltes von Thomas in Graz, hielt die Schulsozialarbeiterin den Kontakt zur Familie und auch zu Thomas. Es kamen mehrere Abklärungsgespräche zwischen dem Team der Schulsozialarbeit, der Sozialarbeiterin und der Mutter sowie der Schule zustande. Die Schulsozialarbeiterin fungierte vor allem als Begleitung der Mutter und als wichtiges Verbindungsglied zwischen den Systemen Schule, Familie und Jugendwohlfahrt. Informationen über die einzelnen Systeme liefen bei der Schulsozialarbeiterin zusammen. Die Schule wurde unter Beachtung der Schweigepflicht soweit als möglich informiert und als HelferIn (Weitergabe von Lernmaterial usw.) mit einbezogen.

Ein erneuter Suizidversuch Thomas' Anfang Sommer 2011 wurde der Schulsozialarbeiterin erst Mitte August von der Mutter zur Kenntnis gebracht. Die Mutter argumentierte dies damit, dass sie eine weitere Einweisung ins LSF abwenden wollte. Auch, dass der Vater von Thomas momentan sehr viel trinke und deshalb schon Schwierigkeiten habe, teilte sie der Schulsozialarbeiterin mit. Es wurde ein neuer Gesprächstermin vereinbart.

Nach dem Ende der Erziehungshilfe folgte im Oktober zum einen eine freiwillige Unterbringung Thomas' im LKH Leoben – hier blieb Thomas fast einen Monat und machte seine Therapien. Wieder wurde die Schule informiert und in den Hilfeprozess involviert, die Schulsozialarbeiterin hielt den Kontakt mit Thomas und der Familie aufrecht. Die Eltern besuchten mittlerweile gemeinsam das Kinderschutzzentrum.

Nach der Zeit im LKH Leoben konnte sich Thomas eine Zeit lang gut halten. Im Dezember 2011 zeigte er aber der Schulsozialarbeiterin wieder seine Ritzverletzungen an Armen und Beinen und machte mit starken Stimmungsschwankungen auf sich aufmerksam. Die langen stationären Aufenthalte von Thomas gefährdeten zudem seinen Schulabschluss. Nach der HelferInnenkonferenz im Dezember 2011 wurde der schulische Erfolg durch die Installation einer neuen Erziehungshilfe, welche auch für die Lernhilfe zuständig war, sowie durch die Aufnahme in die schulische Lernbetreuung (Vorschlag der Schule) gesichert.

### **8.3.2 Personenportrait Christine**

Christine ist zum Zeitpunkt des Erstkontaktes mit der Schulsozialarbeiterin 14 Jahre alt und lebt zusammen mit ihren Eltern. Der Kindesvater spielt jedoch nur eine Randrolle und wird selten in das Geschehen involviert. Christine besucht die 3. Klasse der Hauptschule Stainach und ist eine verschlossene Schülerin. Die kleine Familie leidet unter Christines Krankheit.

Neben der Schulsozialarbeit gibt es zahlreiche Kontakte zu anderen Helfersystemen, vor allem zu diversen ÄrztInnen und TherapeutInnen. Die Vielzahl der unterschiedlichen ExpertInnenmeinungen zu Christines Krankheitsbild stellen große Anforderungen an die Informationsverarbeitung von Mutter und Tochter. Insgesamt fühlt sich die Familie von den ExpertInnen nicht gut beraten und sehr alleine gelassen.

Aufgrund ihrer Erkrankung kann Christine schwer erkennen, was richtig oder falsch ist. Ihr ist es auch nicht möglich, Emotionen richtig zuzuordnen bzw. einzuteilen, sodass sie in bestimmten Situationen unangemessenes Verhalten (z.B. Lachen auf einer Beerdigung) an den Tag legen kann und damit Unverständnis und Irritationen bei Mitmenschen auslöst. In der Schule führt gerade dieses Erscheinungsbild der Krankheit häufig dazu, dass Christine von MitschülerInnen gehänselt wird. Das Mädchen muss ständig Medikamente einnehmen, mit deren Nebenwirkungen wie Müdigkeit und Erregungszustände sie zu kämpfen hat.

Die Mutter von Christine macht sich Sorgen über die weitere Zukunft ihrer Tochter, der aufgrund ihres Alters eine Bildungs- bzw. Ausbildungsentscheidung bevorsteht. Sie sorgt sich zudem um ihr momentanes Wohlergehen an der Hauptschule und auch über eine mögliche Operation des Mädchens muss nachgedacht werden.

#### **8.3.2.1 Interventionen**

Im Rahmen von Vernetzungstreffen bei Start der Schulsozialarbeit an der Hauptschule Stainach im Oktober 2010 wurde die Schulsozialarbeiterin von der Jugendwohlfahrt bzw. der Beratungslehrerin auf die Problematik der Familie F. aufmerksam gemacht. Noch im Oktober wurde die Schulsozialarbeiterin von der Sozialarbeiterin der Jugendwohlfahrt mit der Mutter bekannt gemacht. Es wurde vereinbart, dass die Schulsozialarbeiterin Christine mit angemessener Zurückhaltung beobachten und vorsichtig erste Kontakte zu ihm herstellen sollte.

Die Erstkontakte mit der verschlossenen Christine erfolgten über Small Talks. Die Mutter nutzte das Angebot der Schulsozialarbeit in den ersten Monaten, um sich telefonisch nach dem Befinden ihrer Tochter an der Schule und vor allem nach Hänseleien seitens der MitschülerInnen zu erkundigen.

#### **8.3.2.1.1 Interventionsthema Gesundheit und Integration**

Von Jänner 2011 bis März 2013 standen die Entscheidungsfindung bezüglich einer anstehenden Operation von Christine im Vordergrund der Gespräche zwischen Schulsozialarbeiterin und der Kindesmutter. Die Schulsozialarbeiterin war in dieser Zeit mit dem Sammeln von Informationen und Expertisen beschäftigt und stand dazu in regem Austausch mit zahlreichen KooperationspartnerInnen (Beratungszentrum, Einrichtungen des Verein Avalon, Beratungslehrerin an der Hauptschule etc.). Die Kontakte zwischen den KooperationspartnerInnen fanden persönlich, telefonisch und via Email statt. Christine und ihre Mutter entschieden sich schließlich nach einem Gespräch mit dem Arzt des Vereins Avalon für eine Operation.

Die Schule wurde in das Vorhaben eingebunden, da einerseits der Abschluss der dritten Klasse nicht gefährdet, andererseits aber Christine vor der Operation nicht zu stark belastet werden sollte. Zusammen mit Lehrerkollegium und Direktion gelang die Freistellung von der Schule ohne den positiven Abschluss der dritten Klasse zu gefährden.

Im Mai wird Christine operiert und beginnt danach die Rehabilitation. Die Schulsozialarbeiterin hielt den Kontakt zur Mutter. Nach der Operation ging es Christine nicht besser. Sie musste mehr Medikamente nehmen und hatte tagsüber Anfälle. Im Dezember 2011 wurde die Schulsozialarbeiterin nach einem Arztbesuch der Mutter darüber informiert, dass es für Christine gesundheitlich keine Besserung geben würde. Im Februar 2012 wurde von ärztlicher Seite eine weitere Operation vorgeschlagen.

Die Schulsozialarbeiterin wurde weiterhin von der Mutter in Anspruch genommen, um einerseits die LehrerInnen über den jeweils aktuellen gesundheitlichen Zustand zu informieren und andererseits, um Informationen über Christines Befinden in der Schule zu erhalten.

Zu Beginn der vierten Hauptschulklasse lag nach der absolvierten Operation das Hauptaugenmerk der Schulsozialarbeiterin auf der sozialen Integration von Christine in die Klassengemeinschaft. Die Kindesmutter fühlte sich durch das Wissen, dass ihre Tochter gehänselt wird, sehr belastet. Die Schulsozialarbeiterin bemühte sich gemeinsam mit der Mutter um Information zu Christines Krankheitsbild. Zu diesem Zweck wurde auf Anraten der Schulsozialarbeiterin das Klassenforum im Oktober genutzt. Gemeinsam mit Christines Mutter wurde die Krankheit den Eltern der MitschülerInnen vorgestellt und näher gebracht.

#### **8.3.2.1.2 Interventionsthema Bildung und Beruf**

Im November 2011 wurde von der Schulsozialarbeiterin ein Termin mit der Berufsfindungsbegleiterin vereinbart. Christine und ihre Mutter wurden von der Schulsozialarbeiterin begleitet. Weiter erfolgte ein Jobclearing bei der Lebenshilfe, speziell zugeschnitten auf Jugendliche mit Beeinträchtigungen. Die Schulsozialarbeiterin sammelte darüber hinaus noch Unterlagen bezüglich offener Türen von Bildungs- und Ausbildungsstätten und konnte diese Informationen der Familie zur Verfügung stellen.

Bis Jahresende 2011 arbeitete die Schulsozialarbeiterin an der Abklärung von Bildungs- und Berufsmöglichkeiten für Christine. Dabei waren aufgrund Christines Erkrankung auch rechtliche Aspekte zu beachten. Während dieser Arbeitsphase knüpfte die Schulsozialarbeiterin wiederum zahlreiche Kontakte zu KooperationspartnerInnen (Lebenshilfe, GBL, ABZ, etc.). Es wurden Termine vereinbart, bei Bedarf begleitet und die Schule auf dem Laufenden gehalten.

Anfang 2012 erreichte die Schulsozialarbeiterin eine Betreuung von Christine über ein speziell auf ihre Krankheit zugeschnittenes Projekt. Sie unterstützte die Schülerin gegen Ende des ersten Schulhalbjahres bei schulischen Belangen und im Rahmen dieser Unterstützung besuchte Christine die Schulsozialarbeiterin außerhalb der Schule im Jugendzentrum.

Im zweiten Schulhalbjahr erfolgte ein weiterhin intensiver Austausch zwischen Schulsozialarbeit und KooperationspartnerInnen bezüglich des weiteren Bildungs- bzw. Berufsweges von Christine. Es kam dabei zur engen Zusammenarbeit zweier Einrichtungen, um Christine die bestmögliche Betreuung anbieten zu können. Die Schulsozialarbeiterin koordinierte diese Zusammenarbeit.

### 8.3.3 Fallabschlüsse

Thomas beendete die Hauptschule positiv und besuchte ab dem Herbst eine weiterführende Schule. Er verstand sich sehr gut mit seinem Erziehungshelfer und hatte keine Suizidgedanken. Der Familie ging es gesundheitlich und wirtschaftlich soweit gut.

Der schulische bzw. weitere berufliche Werdegang von Christine war so weit als möglich geklärt. Ab dem Herbst sollte sie eine Polytechnische Schule besuchen. Die Betreuung für den weiteren Berufsweg mit dem Ziel möglichst viele Berufe kennen zu lernen, erfolgte über das Jobcoaching (Angebot des Bundesministeriums). Danach sollten die Möglichkeiten für Christines möglichen Werdegang geklärt werden (integrative Lehre, Teilqualifizierung, überbetriebliche Lehre). Nach einem weiteren Besuch bei einem Spezialisten für Christines Krankheit wurde innerhalb der Familie noch überlegt, ob sich Christine einer erneuten Operation unterziehen wird oder nicht. Bei der Entscheidungsfindung werden Christine und ihre Mutter von einer Selbsthilfegruppe unterstützt.

## 8.4 *Resümee: Beschreibung der spezifischen Zielgruppen von SSA*

Die erste Fragestellung (vgl. Kap. 5) der vorliegenden Evaluationsstudie befasst sich damit, wie sich spezifische Zielgruppen der Schulsozialarbeit beschreiben lassen. Zur Beantwortung der Frage werden sowohl quantitative (SchülerInnen- und Elternbefragungen) als auch qualitative Daten (Arbeitsdokumentation der SSA als Grundlage der Fallanalysen) herangezogen.

Als spezifische Zielgruppen von SSA lassen sich sozial benachteiligte und in die Klassengemeinschaft schlecht integrierte SchülerInnen benennen. Es lässt sich nach Abschluss der statistisch aufbereiteten Analysen von speziellen SchülerInnengruppen feststellen, dass jene SchülerInnen, die sozial benachteiligt sind und/oder eine Außenseiterposition in ihren jeweiligen Klassen einnehmen, zwar in der Minderheit sind, der Unterstützungsbedarf durch Schulsozialarbeit aber gleichzeitig am größten erscheint.

In Kapitel 8.3 werden über Fallanalysen zwei Kinder – Christine und Thomas – vorgestellt, deren Geschichten stellvertretend für die in Kapitel 8.1 beschriebene Gruppe sozial benachteiligter Kinder und in Kapitel 8.2 beschriebenen Gruppe von AußenseiterInnen erzählt werden. Was sich anhand der Fälle gut beschreiben lässt, sind vorliegende *Multiproblemmkonstellationen* und damit die berechtigte Vermutung, dass es eine gemeinsame Schnittmenge zwischen sozial benachteiligten und wenig in die Klassengemeinschaft integrierten SchülerInnen gibt. Insbesondere ist hier auf die drohende Vereinsamung als Gemeinsamkeit der je spezifi-

schen Zielgruppen von Schulsozialarbeit hinzuweisen (vgl. Kap. 8.1, 8.2. und Fall Thomas). Die *Vereinsamung* scheint vorprogrammiert, wenn bedacht wird, dass der Umgang mit anderen Personen (Erwachsene oder Peers) mit besonderen Schwierigkeiten für die Kinder der spezifischen Zielgruppen von SSA verbunden ist. Die Analysen zeigen, dass die *subjektive oder objektive Beeinträchtigung der Gesundheit* ebenfalls ein gemeinsames Zielgruppencharakteristikum darstellt.

Es gilt darauf aufmerksam zu machen, dass spezifische Zielgruppen von SSA signifikant keinem bestimmten Geschlecht zuzuordnen sind. Unbeliebte – und daher wenig integrierte – sowie sozial benachteiligte Kinder sind aber tendenziell männlich. Gekennzeichnet sind die spezifischen Zielgruppen von SSA in dieser Studie auch durch eine österreichische Nationalität und dadurch, dass mit meistens ein oder zwei Geschwistern sowie mit (meist) zwei erwachsenen Personen mit niedrigem bis mittlerem Bildungsabschlüssen zusammengelebt wird.

## 9 Arbeitsansatz und Arbeitsmethoden

Der spezielle Arbeitsansatz der Schulsozialarbeit des Vereins Avalon besteht, wie in Kapitel 3.3 ausführlich beschrieben wird, zum einen aus der Verbindung verschiedener Orientierungen und Methoden (LWO, SRO und CM), zum anderen aber insbesondere aus der ausdrücklich konzeptionell ausformulierten Tätigkeit der SchulsozialarbeiterInnen in den Bereichen Schule, Freizeit und Familie (Aufteilung in Kernkompetenzen). Besonders die Fallanalysen zeigen eindrucksvoll wie wichtig der ganzheitliche Arbeitsansatz besonders, aber nicht nur, in Bezug auf die Arbeit mit Familien ist. Zudem spiegelt die Aufteilung der SSA in Kernkompetenzen die im Sinne der SRO geforderte zielgruppen- und bereichsübergreifende Sichtweise wider.

Es wird sich in nachstehenden Kapiteln zeigen, dass die oben beschriebene Aufteilung in Kernkompetenzen kein besonderes Methodenrepertoire benötigt und dass sich auch hier die klassische Einteilung der Sozialarbeit in Einzelfall-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit aufzeigen lässt (vgl. Kapitel 3). Vielmehr stellt der Arbeitsansatz des Vereins Avalon eine besondere Art der Aufstellung von Personal und des Umgangs mit Ressourcen in einem Betrieb dar.

### 9.1 Arbeitsansatz: Aufteilung in Kernkompetenzen

Die Vereinsleitung Avalon beschreibt nachfolgend den eigenen Arbeitsansatz sehr deutlich: *„[...]Es gibt nun die Möglichkeit, sich Kompetenzen in einem Handlungsfeld anzueignen. Und dann sich mit den MitarbeiterInnen eines anderen Handlungsfeldes sich anzusehen, wie die unterschiedlichen Handlungsfelder ineinander greifen können. Also z.B. was hat Streetwork an der Schule zu suchen, was kann Streetwork, das ja anders als Schulsozialarbeit einen problemorientierten Blick mitbringt, an der Schule leisten. Wo kann Schulsozialarbeit ergänzt werden. Nach wie vor setzen wir für unterschiedliche Sozialisationsinstanzen, wie Eltern, Jugendliche und Schule also unterschiedliche Angebote“* So hat unser Streetwork Steiermark weit als einzige Handlungsfelder in der Schule eröffnet. Solche Handlungsfelder sind normalerweise in Lokalen, im öffentlichen Raum. Und während Schulsozialarbeit breit angelegt ist und den Fokus auf alle SchülerInnen hat, sind unsere Streetworker an der Schule an bereits auffälligen SchülerInnen interessiert, die haben ihren Fokus eben auf problemhafte SchülerInnen. So gehen also Streetworker mit ihrem Problemfokus mit der Schulsozialarbeit in die Schule und die SchulsozialarbeiterInnen gehen mit ihrem präventiven Fokus mit in den öffentlichen Raum von Streetwork. SchulsozialarbeiterInnen unterstützen beispielsweise auch Mäd-

*chen im Rahmen des Girls Day offene Angebote der Jugendarbeit zu nutzen. Weil Mädchen nutzen solche Angebote markant weniger als Burschen. Auch offene Jugendarbeit findet sich mit der Schulsozialarbeit an der Schule ein[...]“ (IVL 2013, 3-4).*

Wie bedeutsam die oben beschriebene Personalaufstellung sein kann, zeigt sich gut anhand der im Falle Christines und Thomas analysierten sogenannten Multiproblemlagen. Nicht eines sondern mehrere Probleme belasten die Familie, wobei jedes Problem nicht für sich bleibt, sondern sich in verschiedenen Formen neu konstituiert. So haben finanzielle Schwierigkeiten Auswirkungen auf das gesamte Familienklima und stören die Kommunikation der Familienmitglieder. In einem Kreislauf bedingen sich dadurch viele Probleme gegenseitig und führen auch zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen und insbesondere auch zu schulischen Leistungsproblemen.

In beiden Fällen zeigt sich weiter, dass zwar alle Probleme gleichzeitig bestehen, dass es aber Zeiten gibt, zu denen ein Problem dominant sein kann und vorrangig der Bearbeitung bedarf. Durch Verbesserungen in einem Bereich kommt es auch zu positiven Veränderungen in anderen Bereichen (IKM 2012). Besonders Verbesserungen schulischer Leistungen führen zu deutlichen Entspannungen der Klimata in Familie und Schule und setzen Reserven zur Bewältigung weiterer anstehender Schwierigkeiten frei. Da nun das Team der Schulsozialarbeit aus Mitgliedern besteht, die ihre Kernkompetenzen in je verschiedenen Bereichen (Schule, Streetwork, Jugendzentrum) haben, bedeutet das für die Praxis der Schulsozialarbeit, dass diese die Problembearbeitung in verschiedenen Lebenszusammenhängen bearbeiten kann. Die Schulsozialarbeiterin kann so auch im Jugendzentrum oder bei Streetwork kontaktiert werden. Ihre Teammitglieder bringen mit ihren je spezifischen Kernkompetenzen andere Sichtweisen in die Schule.

Dazu, dass die Schulsozialarbeiterinnen tatsächlich nach diesem Konzept arbeiten und in den oben genannten Lebensbezügen der SchülerInnen zu finden sind, zeigen sich in den Fallanalysen einige ganz konkrete Hinweise.



Vorweg muss festgestellt werden, dass bereits die Fälle (Christine und Thomas) an sich die Arbeit der Schulsozialarbeiterin im Feld Familie beschreiben. Weiter kommt die Aufteilung der Kernkompetenzen zum Tragen

- bei der Begleitung der Familien bzw. der SchülerInnen in *außerschulischen Lebensbereichen* (Ärzte, Beratungszentren, JWF etc.);
- bei den innerfamiliären Beratungen durch das *Team der Schulsozialarbeit*,
- in den Kontakten der Schulsozialarbeit mit den SchülerInnen im *Jugendzentrum*.

Auch die Interviews mit den SchulsozialarbeiterInnen von 2011 bis 2013 (ISSA 2011-2013) ergeben ein Bild, das der Aufteilung in Kernkompetenzen entspricht. So gibt es zum einen gemeinsame Teambesprechungen und die Vorstellung des gesamten Teams in der Schule, zum anderen werden Einzelfallhilfen und unterschiedlicher Projekte, welche an der Schule oder im offenen Betrieb im Jugendzentrum laufen, gemeinsam durchgeführt. Die Teammitglieder sind dabei in unterschiedlichen Arbeitsfeldern (Schule, Freizeit und Familie) zu finden.

### **9.1.1 Förderung von Vertrauensaufbau und Kontinuität**

Die Tätigkeit im Jugendzentrum unterstützt ganz allgemein den kontinuierlichen Kontakt zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeiterin und im Besonderen den Kontakt zwischen den weiblichen Schülerinnen und der Schulsozialarbeiterin (ISSA 2011).

Dem anfänglichen Unbehagen oder Misstrauen von SchülerInnen oder Klassen gegenüber der Schulsozialarbeit kann leichter entgegen gewirkt werden, weil das Team der Schulsozialarbeit bzw. die Schulsozialarbeiterin SchülerInnen auch über Projektveranstaltungen des Jugendzentrums erreichen kann.

Das Jugendzentrum ist außerdem wichtige Informationsquelle für die Angebote zur Schulsozialarbeit. Eltern können die Schulsozialarbeiterin so auch im außerschulischen Bereich und in den Sommerferien antreffen. Im Falle eines Wechsels der SchulsozialarbeiterIn können in der Schule bereits bekannte Personen des Teams der neuen Schulsozialarbeiterin den Einstieg in die Arbeit und den Vertrauensaufbau insbesondere mit SchülerInnen erleichtern.

### **9.1.2 Umfassendes Bild über Lebensbezüge der KlientInnen**

Das JULI-Team hat einen hohen Informationsstand zu KlientInnen in verschiedenen Lebensbereichen, es teilt ein umfassendes Bild über Problemlagen und Ressourcen. Viele Problematiken der Jugendlichen lassen sich schwer nur dem Bereich Freizeit, Schule oder Familie zuordnen und durch den konzeptionellen Arbeitsansatz findet die Bearbeitung von Jugendanliegen lebensweltbezogen und sozialräumlich statt. Verbesserungen in einem Bereich führen zu positiven Veränderungen auch in anderen Bereichen (vgl. Kap.13) und zeigen die enge Verflechtung sozialer Abläufe. Die Schulsozialarbeit wird u.a. gerade aufgrund ihrer außerschulischen Tätigkeit von SchülerInnen (IS 2011) und deren Eltern (IKM 2011) sowie den Lehrpersonen (IL 2011) positiv bewertet.

Regelverstöße in der Schule folgen nicht zwingend auch in anderen Lebensbereichen. SchülerInnen, welche in der Schule als problemhaft durch LehrerInnen beschrieben werden, zeigen sich in anderen Kontexten wie z.B. generell im Freizeitbereich unauffällig. So ergibt sich für die SchulsozialarbeiterIn, die im Jugendzentrum oder im aufsuchenden Jugendbereich arbeitet ein Bild, welches die Jugendlichen ganzheitlich erfasst. Eine allfällige Problembehandlung kann daher leichter systemisch und auch auf institutioneller oder personalisierter Ebene erfolgen.

Wie oben festgestellt, ermöglicht die Aufteilung in Kernkompetenzen den SchulsozialarbeiterInnen, SchülerInnen in einem breiten Verhaltensspektrum (Schule, Freizeit und Familie) kennen zu lernen. Dadurch zeigen sich Probleme deutlicher mit ihren vielen Gesichtern und können daher leichter analysiert und einer Behandlung zugeführt werden, die auch erfolgversprechend ist. Diese Hilfe, die vermutlich zielsicherer ist, kann auch rascher erfolgen, weil SchülerInnen z.B. ihren je spezifischen Lebenslauf nicht immer wieder neu erzählen müssen, weil jedes Teammitglied umfassend durch das Team informiert wird.

Da das Team verschiedene Kernkompetenzen vereinigt, können notwendige Unterstützungsleistungen durch eine Hand erfolgen. Der Wechsel von Einrichtungen entfällt für die Klientel damit.

### **9.1.3 Exklusion bei weiteren Angeboten**

SchülerInnen, welche die SchulsozialarbeiterInnen strikt ablehnen, werden auch das Jugendzentrum bzw. Streetwork nur dann nutzen, wenn sie sicher sind, dort nicht die SchulsozialarbeiterInnen anzutreffen (ISSA 2011-2013).

Es ist daher von Vorteil für die SchülerInnen, dass die Stunden im Jugendzentrum nicht nur von der SchulsozialarbeiterIn geleistet werden bzw. genau gekennzeichnet wird, wann die SchulsozialarbeiterInnen im Jugendzentrum anzutreffen sind. Auch auf etwaige Vertretungen durch die SchulsozialarbeiterInnen ist die Schülerschaft bzw. das Klientel des Jugendzentrums aufmerksam zu machen.

### **9.1.4 Allzuständigkeit**

Dass nach einem neuen und besonderen Arbeitsansatz gearbeitet wurde, brachte vor allem im ersten Projektjahr der Schulsozialarbeit 2011 Verwirrung ins JULI-Team. Diese Verwirrung bezog sich auf Begrifflichkeiten und das theoretische Konzept hinter dem Arbeitsansatz. Dass man als Team in Schule, Freizeit und Familie aufgestellt war, war dem Team dagegen klar: *“Das bedeutet für mich, dass man die Sozialisationsinstanzen alle in einem Fokus hat und eben übergreifend arbeiten kann“* (ISSA 2011).

Die Interviews zeigen deutlich, dass der weit gesteckte Arbeitsrahmen insofern eine große Herausforderung ist, weil sich die einzelnen Teammitglieder als *„...für alles zuständig...“* erleben und anstehende Arbeiten deshalb nicht immer sofort ans Team abgegeben werden. (ISSA 2011). Weiter verlangt der Wechsel in verschiedene Arbeitsbereiche (z.B. von der Arbeit in der Schule zur Arbeit im Freizeitzentrum) bzw. der damit verbundene Rollenwechsel viel Disziplin und Reflexionsvermögen und gestaltet sich oft schwierig.

Innerhalb des Teams muss man sich daher einer besonders herausfordernden Vernetzungstätigkeit stellen. Außerhalb des Teams benötigt es ein anspruchsvolles Schnittstellenmanagement: *„Ich glaube, dass man selbst ganz klar sein muss. Denn wenn man unsicher und unklar ist, fällt es einem auch schwer die Grenzen der Arbeit gegenüber den LehrerInnen oder der Schulleitung zu vermitteln“* (ISSA 2011).

### 9.1.5 Anforderungen auf Leitungsebene

Die Aufteilung in Kernkompetenzen bzw. die spezielle Aufstellung des Teams stellt eine besondere Herausforderung für das Team selbst, vor allem aber auch für die leitende Ebene dar.

Seit 2011 musste deshalb vor allem auf Leitungsebene auf die Überforderung der MitarbeiterInnen des JULI-Teams reagiert werden. So wurde der Arbeitsansatz im Jahr 2011 (1. Projektjahr) noch als „sozialisationsinstanzenübergreifender“ Ansatz bezeichnet, was aber zu der oben beschriebenen Allzuständigkeit der einzelnen Teammitglieder führte. Die Umetikettierung des Arbeitsansatzes diente der Vereinfachung und Klarheit der MitarbeiterInnen, auch wenn sich an der Art und Weise wie sich die MitarbeiterInnen aufstellen, nicht geändert hat. „[...]Die MitarbeiterInnen sind in der offenen Jugendarbeit, in der aufsuchenden Jugendarbeit und in der Schulsozialarbeit anzutreffen. Aber wir haben in der ersten Projektphase gesehen, dass die MitarbeiterInnen mit dieser extremen Freiheit, alles machen zu können, überfordert sind. Weil ich mich bei so einer Arbeitsweise mit allen Spezifikationen der unterschiedlichen Arbeitsfelder auseinandersetzen müsste, d.h. ich müsste mich mit allen Konzepten der Praxisfelder auseinandersetzen[...]“ (IVL 2013, 3-3).

Neben der Umbenennung des Arbeitsansatzes mussten auch die Besprechungsmodi des JULI-Teams angepasst werden: „[...]Zum einen gibt es Besprechungen, wo alle Kernkompetenzen zusammenkommen. Dann gibt es die Qualitätszirkeln, wo die Kernkompetenzen (Schulsozialarbeit, offenen Jugendarbeit, nachgehende Jugendarbeit) zusammensitzen. Bei Stützpunktbesprechungen ist der Sozialraum das Thema. Da sitzen dann die betroffenen Kernkompetenzen zusammen. Team ist insofern relativ als dass der Fokus darauf liegt, um was es geht, was das Thema ist, was angesehen werden soll“ (IVL 2013, 6-6).

Besonders bedeutsam für das Team ist nach Meinung der Vereinsleitung, dass „[...]dem Mitarbeiter das phasenweise Hineinwachsen in das System ermöglicht wird. Das geht nicht mit einer fertigen Struktur. Es gibt Phasen da muss man in Stützpunktteams arbeiten, dann kommen Phasen, da erkennt man, dass man mehr ist als der Stützpunkt. Und es ist wichtig die eigenen Kompetenzen zu schärfen. Theoretische Konzepte müssen auf Leitungsebene heruntergebrochen werden für die Praxis, weil die muss handlungsfähig bleiben. Und vor allem die Leitung muss das große Ganze im Blick haben. Wir wollten keine SchulsozialarbeiterInnen, die eigentlich offene Jugendarbeit an der Schule betreiben, sondern ein Miteinander von Kompetenzen[...]“ (IVL 2013, 7-7).

Neben einer einfacheren Labelung des Arbeitsansatzes, welche die Teammitglieder aufgrund einer ansonsten unveränderten Aufstellung im Praxisfeld vor allem subjektiv von der Allzuständigkeit entlastete, wurden Arbeitsprozesse verändert (z.B. der Modus von Besprechungen) und Verantwortungsbereiche durch die Zuweisung von Kernkompetenzen klarer definiert. Auf Leitungsebene sieht man sich zuständig für die praktische Umsetzung theoretischer Konzepte und den Erhalt einer handlungsfähigen Praxis.

## **9.2 *Arbeitsmethoden***

Die Fallanalysen geben am häufigsten über Arbeitsmethoden der Schulsozialarbeit Auskunft. Bei der Analyse der Arbeitsmethoden wurden vier Subcodes gebildet. Eine Codierung der Textsegmente aufgespaltet nach den beiden Orientierungen (LWO, SRO) und der Methode CM erschien weder sinnvoll noch handhabbar. Die Subcodes stellen vielmehr eine Vereinigung jener Elemente von CM, SRO und LWO dar, welche den unterschiedlichen Orientierungen bzw. Methoden bei jeweils unterschiedlicher Akzentuierung gemeinsam sind. Nur in wenigen Fällen lassen sich Handlungen ganz konkret den dahinter liegenden theoretischen Grundlagen zuordnen. Wo dies der Fall ist, wird bei der nachfolgenden Ergebnisdarstellung explizit darauf hingewiesen. Bei der Bildung der Subcodes wurden die theoretischen Ausformulierungen zu CM, SRO und LWO herangezogen. Die Beschreibung der Subcodes und die Ergebnisdarstellung finden sich nachstehend in vier Unterkapiteln und werden ergänzt durch Ergebnisse, welche die Interviews liefern.

### **9.2.1 *Planung***

Der Subcode Planung umfasst grob Zielvereinbarungen und Hilfeplanungen. Planung allgemein ist eine Struktur- und Handlungsmaxime der LWO, sie geht von der Analyse der Lebenssituation (CM) aus und richtet sich am Willen des Menschen (SRO) aus.

Um Zielvereinbarungen mit den NutzerInnen treffen zu können und Hilfen zu planen, scheinen Transparenz, richtiges Zuhören, und das Einbringen neuer Sichtweisen (im Sinne zusätzlicher Informationen) wichtigste Anforderungen an die SchulsozialarbeiterIn zu sein. Die SchulsozialarbeiterIn hat hier insbesondere hohe Anforderungen an die Gesprächsführung und die Vertrauensbildung (z.B. gegenüber Maßnahmen der Jugendwohlfahrt) mitzubringen und leistet vor allem informierende und strukturierende Aufgaben.

Nachstehend finden sich dazu Auszüge aus den Falldokumentation, die die Planungsphase eindrucksvoll belegen: *„Bereits vor dem gemeinsamen Gespräch wurden die eigenen Rollen von der Schulsozialarbeiterin und ihrer Kollegin von SIWO festgelegt. So war die Schulsozi-*

alarbeiterin Thomas zugeteilt, während die Kollegin von SIWO als Vertrauensperson der Mutter und als Moderatorin fungierte. Thomas wurde ebenfalls bereits auf den Termin vorbereitet... und ein Plakat zu seinen Anliegen herausgearbeitet, welche die Mutter dann kommentieren konnte. So wurde der Mutter ein Darlegen ihrer Sichtweise der Dinge ermöglicht“ (Fallinterventionen Thomas\_1-5). Insbesondere die Zielabklärung in Thomas‘ Fall erfolgte explizit im Sinne der SRO (Unterscheidung von Wünschen und Zielen). „Durch die Besprechung der einzelnen Punkte gemeinsam mit Thomas und der Mutter konnten Details in den kommunikativen Schwierigkeiten in der Familie aufgezeigt werden. So wurden die Grundlagen der Streitigkeiten aufgezeigt und konkretisiert, die eine Unterhaltung zwischen Thomas und Mutter einerseits und Thomas und seinen Geschwistern andererseits so schwierig machten“ (Fallinterventionen Thomas\_1-5).

„Von Jänner 2011 bis März 2013 stehen die Entscheidungsfindung bezüglich einer anstehenden Operation von Christine im Vordergrund der Gespräche zwischen Schulsozialarbeiterin und der Kindesmutter. Die Schulsozialarbeiterin ist in dieser Zeit mit dem Sammeln von Informationen und Expertisen beschäftigt... Christine und ihre Mutter entscheiden sich schließlich nach einem Gespräch mit dem Arzt des Verein Avalon für eine Operation“ (Fallinterventionen Christine\_5-5).

## **9.2.2 Empowerment**

Der Subcode Empowerment meint die Hilfe zur Selbsthilfe im Sinne von CM, LWO und SRO. Insbesondere sollen durch Empowerment die unter den lebensweltorientierten Struktur- und Handlungsmaximen Partizipation und Integration zusammengefassten Antrags-, Einspruchs- und Verweigerungsrechte sowie Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf Angebote der JH gesichert werden.

Diese Sicherung der im Sinne von Partizipation und Integration geforderten Rechte und Mitbestimmungsmöglichkeiten lässt sich ebenso eindrucksvoll darlegen: „Die Mutter von Thomas und Thomas selbst lehnen eine neuerliche Erziehungshilfe ab und möchten liebe die Sozialbetreuung in Anspruch nehmen. Die Sozialarbeiterin der Bezirkshauptmannschaft lehnt aber die Sozialbetreuung aus unterschiedlichen Gründen ab und so kommt es zu keiner Einigung zwischen Thomas, Mutter und Sozialarbeiterin. Nachdem die Kommunikation zwischen Mutter und Schule einerseits und der Jugendwohlfahrt sowie der Psychologin des Beratungszentrums andererseits aneinander vorbeiläuft, beruft die Schulsozialarbeiterin eine HelferInnenkonferenz ein. Gegen Ende der Konferenz wird Thomas dazu gebeten. Nach einer transparenten Maßnahmenaufklärung (Erziehungshilfe versus Sozialbetreuung) konnten sowohl

*Thomas als auch seine Mutter für einne neuen Erziehungshelfer gewonnen werden“ (Fallinterventionen Thomas, 8-9). Auch im Rahmen des Empowerment geht es also um Information, welche durch die Schulsozialarbeit bereitgestellt werden muss, denn die Befähigung zur Entscheidungsfindung ist wesentlich auch von der Erweiterung beengter Sichtweisen abhängig.*

Die Hilfe zur Selbsthilfe ist nicht zwangsläufig auch das erklärte Ziel von NutzerInnen der Schulsozialarbeit bzw. von Angeboten Sozialer Arbeit überhaupt. Die Schulsozialarbeiterin muss die Zuweisung von Allzuständigkeiten erkennen und sich davon abgrenzen können.

*„Direkte Kommunikationswege wie z.B. Schule in Bezug auf schulische Belange mussten immer wieder aufgezeigt werden, um die Selbstorganisation der Familie zu erhöhen. ... und habe dann die Mutter an die richtige Stelle für ihr jeweiliges Anliegen verwiesen“ (ISSAF, Herbst 2011, 8-8). „[...]und die Unterstützung der SSA bei der Jobsuche und Vermittlung und Terminisierung mit anderen wie Berufsberatung, Jobcoaching. Das macht Frau W. jetzt zunehmend alleine“ (ISSAF, Herbst 2011, 8-9).*

Es zeigt sich letztlich, dass im Rahmen der Hilfe zur Selbsthilfe eine besondere Sichtweise der Schulsozialarbeit auf ihre NutzerInnen notwendig ist, die SchülerInnen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen grundsätzlich für fähig und willens hält, sich an der Lösung ihrer Probleme im Rahmen ihrer Ressourcen zu beteiligen: *„Aber die Christine muss viel mehr eingebunden werden - vor allem jetzt bei der Zukunftsplanung“ (ISSAF, Herbst 2011, 7-7).*

### **9.2.3 Ressourcenorientierung**

Der Subcode Ressourcenorientierung umfasst die Koordination von Sach- und Dienstleistungen im Sinne des CM, die Aktivierung von Ressourcen des Individuums, welche nach der SRO auch in Schwächen zu finden sind, sowie des Umfelds bzw. des Sozialraums im Sinne von LWO und SRO.

Die Orientierung auf Ressourcen bedarf vorausgehend der genauen Klärung was die Familie zur Problemlösung selbst beitragen kann: *„Ihr wart erste Anlaufstelle für mich. Und danach konnte geklärt werden, was wir selbst als Familie lösen können und wo wir Hilfe von außen brauchen“ (IKM 2011, 14-15). Insbesondere diese Möglichkeiten der NutzerInnen selbst, sind von der Schulsozialarbeiterin zu aktivieren: indem das Selbstvertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten betont und Unterstützung geboten wird. „(...)Hauptaugenmerk der Schulsozialarbeiterin auf der sozialen Integration von Christine in die Klassengemeinschaft. Die Kindesmutter fühlt sich durch das Wissen, dass ihre Tochter gehänselt wird, sehr belastet. Die Schulsozialarbeiterin bemüht sich gemeinsam mit der Mutter um Information zum Krankheitsbild (...). Zu diesem Zweck wird auf Anraten der Schulsozialarbeiterin das Klassenforum*

*im Oktober genutzt. Gemeinsam mit der Mutter von Christine wird die Krankheit den Eltern der MitschülerInnen vorgestellt und näher gebracht“ (Fallintervention Christine\_9-9).*

Im Zuge der innerfamiliären Ressourcensuche sah sich die Mutter nicht als betreut sondern konnte sich in verschiedenen Bereichen als kompetent erleben und zur Lösung ihrer Probleme einen Beitrag leisten. Für die Mutter ist Schulsozialarbeit nicht aufgrund der geleisteten Hilfestellungen von Bedeutung sondern aufgrund dessen, „(...)dass wer da ist für den Notfall“ (IKM 2011).

Externe Ressourcen müssen geklärt werden, wobei gegenüber den NutzerInnen seitens der Schulsozialarbeit vor allem informierende Unterstützung erfolgt „Die Schulsozialarbeiterin ist in dieser Zeit mit dem Sammeln von Informationen und Expertisen beschäftigt[...]“ (Fallinterventionen Christine\_5-5). Schulsozialarbeit bringt aber auch eigene Ressourcen mit: „[...]mit Einverständnis der Eltern bemühte sich die Kollegin im Herbst/Winter 2010 um das Auftreiben von Spendengeldern für die Familie, um eine erste kurzfristige Geldversorgung zu erreichen“ (Fallinterventionen Thomas\_11-11).

Die Schule als Ressource des Umfelds wird unter Beachtung der Schweigepflicht so weit als möglich in die Ausgestaltung der Hilfe (z.B. Weitergabe von Lernstoff und Lehrmaterialien) miteinbezogen: „Die Schule wird in das Vorhaben eingebunden, da einerseits der Abschluss der dritten Klasse nicht gefährdet, andererseits aber Christine vor der Operation nicht zu stark belastet werden soll. Zusammen mit Lehrerkollegium und Direktion gelingt die Freistellung von der Schule ohne den positiven Abschluss der dritten Klasse zu gefährden“ (Fallinterventionen Christine\_6-6).

#### **9.2.4 Vernetzung und Kooperation**

Der Subcode Vernetzung und Kooperation meint im Sinne von LWO, SRO und CM alle vermittelnden und verbindenden Tätigkeiten, die dazu dienen, alle an einem Hilfeprozess Beteiligten an einen Tisch zu bringen

In beiden analysierten Fällen kommen der Schulsozialarbeit zentrale Aufgaben der Vernetzung, der Information, der Vermittlung zu: „[...]und steht dazu in regen Austausch mit zahlreichen KooperationspartnerInnen (Beratungszentrum, Einrichtungen des Verein Avalon, Beratungslehrerin an der Hauptschule...)[...]“ (Fallinterventionen Christine\_5-5).

Besonders deutlich wird die verbindende Tätigkeit der Schulsozialarbeit anhand nachstehendem Auszug aus der Falldokumentation: „[...]beruft die Schulsozialarbeiterin eine HelferInnenkonferenz ein, in der auch eine Aufgabenklärung der einzelnen Stellen betrieben werden soll. (...



*„findet diese HelferInnenkonferenz im Büro der zuständigen Sozialarbeiterin statt. VertreterInnen der Schule, Kindesmutter, Jugendwohlfahrt und Schulsozialarbeit sind um einen Austausch bemüht“* (Fallinterventionen Thomas 8-9). Insbesondere stellen die NutzerInnen selbst die vermittelnde Funktion der Schulsozialarbeit als bedeutsam hervor (IS 2011\_15-20).

Da es sich bei den analysierten Fällen zentral um eine Problembearbeitung dreht, zeigen sich dementsprechend im Ergebnis fast ausschließlich problemfokussierte *Vernetzungstätigkeiten* der Schulsozialarbeit. Die VernetzungspartnerInnen werden dabei von der Schulsozialarbeit persönlich, telefonisch oder per Email kontaktiert. In beiden Fällen (Christine und Thomas) zeigt sich also, dass Schulsozialarbeit eine wichtige Schnittstelle zwischen Familie, Schule und Behörden darstellt.

#### **9.2.4.1 Vernetzungs- und KooperationspartnerInnen**

Zu Beginn eines Projektes der Schulsozialarbeit stehen das gegenseitige Kennenlernen und der Vertrauensaufbau unter den verschiedenen Professionen noch im Vordergrund. Dabei geht es vor allem um Abklärung von Aufgaben, Rollen und Schnittstellen untereinander. Vernetzungstreffen fördern diesen Prozess der Vertrauensbildung und gibt es diese regelmäßigen und nicht-fallbezogene Kontakte mit dem Regionalmanagement Liezen (RML: Gremium zur Vernetzung aller Gemeinden) sowie mit der Jugendwohlfahrt (JWF), der Pfarre und anderen Vereinen.

Insgesamt wurden in der gesamten Falldokumentation und in den persönlich-mündlichen Interviews, die zur Auswertung gelangte, 15 andere Hilffsysteme ausfindig gemacht, die von der Schulsozialarbeit bei fallbezogenen Problemlösungen (Konflikt- und Krisenintervention) hinzugezogen wurden. Dabei handelt es sich um Ressourcen, die am häufigsten innerhalb des JULI-Teams, den verschiedenen Angeboten des Vereins Avalon (vor allem SIWO) und anderen sozialen Einrichtungen, der Jugendwohlfahrt, sowie Gemeinwesen (Pfarre, Gemeinde, Gewerbetreibende etc.) und Schule zu finden sind. Mit der Schulpsychologie scheint es keinen vernetzenden oder kooperierenden Kontakt zu geben.

Besonders häufig wurden im Rahmen der bereits erwähnten Konflikt- und Krisenintervention beratende und in Ausnahmefällen deeskalierende Maßnahmen (Polizei, Zwangseinweisung in das LSF) durchgeführt. Vereinzelt wurden Konfliktgespräche innerhalb der Familie oder zwischen Familie und Schule moderiert. Nicht immer konnte der Konflikt an sich aufgelöst werden, es wurden aber gangbare Wege für alle Parteien gefunden: *„Die Kommunikation von Frau F. und mir läuft nun komplett über die SSA und das macht es für die Mutter und auch*

*mich leichter. Mit dir als Vertrauensperson kann sie Unklarheiten beseitigen und alles gut abklären“ (IL Herbst 2011, 7-7).*

Die Moderation von Konfliktgesprächen betrifft vor allem SchülerInnen, „[...]die aber oft die Konfrontation mit dem Gegner gar nicht wollen bzw. ihre Konflikte gar nicht offen austragen wollen. Das haben wir 4 bis 5mal aber dann doch geschafft[...]“ (ISSA 2013, 4-4).

Die präventive interdisziplinäre Angebotsgestaltung scheint an Bedeutung zuzunehmen, variiert jedoch in Ausprägungsstärke und Art in Abhängigkeit vom Schulstandort bzw. der Schulsozialarbeiterin. So werden vor allem Lehrpersonen, Polizei und andere soziale Einrichtungen als bevorzugte PartnerInnen von Angebotsgestaltungen genannt. Und während eine Schulsozialarbeiterin vor allem auf interdisziplinäre Angebote im außerschulischen Bereich (Jugendzentrum, Öffentlichkeitsarbeit etc.) setzt, gibt die andere Schulsozialarbeiterin eine aktive Zusammenarbeit mit Polizei und verschiedene interdisziplinär ausgerichtete Workshops an, welche in Absprache und Zusammenarbeit mit der Schulleitung organisiert werden (ISSA 2011-2013). Festgestellt werden muss auch, dass ein im Rahmen interdisziplinärer Angebotsgestaltungen angedachter Workshop-Katalog in den bisherigen drei Projektjahren nicht realisiert wurde. Zurückgeführt wird das auf den Zeitmangel, Ideen auch tatsächlich umzusetzen (ISSA 2013, 5-6).

In Bezug auf die Kooperation innerhalb der Schule lässt sich sagen, dass die Zusammenarbeit mit den jeweiligen SchulleiterInnen in allen drei untersuchten Projektjahren von den Schulsozialarbeiterinnen als sehr gut beschrieben wurde.

Die Zusammenarbeit mit den LehrerInnen wird als unterschiedlich dargestellt. So gibt es LehrerInnen, die wöchentlich Besprechungen mit der Schulsozialarbeiterin zu ihrer Klasse haben. Insgesamt hat aber die Lehrerschaft wenig konkrete Vorstellungen von der Arbeit der Schulsozialarbeiterin. Die Einbindung sozialer Projekte in den Unterricht (z.B. zum Thema Geschichte und Gewalt) wird aufgrund der engen zeitlichen Ressourcen von der Lehrerschaft nicht begrüßt. *„Ich merk aber auch dass die LehrerInnen jetzt schon Schwierigkeiten haben, ihren Stoff durchzubringen. Da sind dann zusätzliche Projekte weniger gefragt“ (ISSA 2011).* Andererseits wird aber auch festgestellt, dass *„[...]die VHPS-Lehrerin (ist) größte treibende Kraft für gemeinsame Angebotsgestaltungen zwischen SSA und Lehrkörper ist[...]“ (ISSA 2013, 6-8).*

Als Vorschläge für gelingende Kooperationen wurden in den Interviews Transparenz und Reflexion, Diplomatie sowie das Durchführen gemeinsamer Projekte, um Aufgaben im jeweils anderen Arbeitsfeld kennen zu lernen, genannt. Gespräche und Austausch, Offenheit,

Wertschätzung und Respekt sowie die Klärung von Erwartungen und die Definition gemeinsamer Ziele erschienen den interviewten SchulsozialarbeiterInnen ebenfalls bedeutsam (ISSA 2011-2013).

### ***9.3 Resümee zum Arbeitsansatz und zu den Arbeitsmethoden***

Die zweite Fragestellung (vgl. Kap. 5) der vorliegenden Evaluationsstudie befasst sich damit, wie sich der spezielle Arbeitsansatz und die Arbeitsmethoden der Schulsozialarbeit von Avalon beschreiben lassen. Zur Beantwortung der Frage werden qualitative Daten (Arbeitsdokumentation der SSA als Grundlage der Fallanalysen, F2F-Befragungen 2011-2013) herangezogen.

Es lässt sich feststellen, dass der Arbeitsansatz von Avalon zahlreiche Kompetenzen auf Seite der MitarbeiterInnen von SSA aber auch auf Leitungsebene selbst erforderlich macht. Je klarer die Leitungsebene ist, desto klarer scheinen auch die MitarbeiterInnen. Besonders die Vernetzungstätigkeiten innerhalb des Teams und das Schnittstellenmanagement nach außen stellen sich als Herausforderung für die SchulsozialarbeiterInnen dar.

Die *Aufteilung in Kernkompetenzen* stellt zunächst strukturelle und personale Ressourcen für die Schulsozialarbeit bereit. Schulsozialarbeit vergrößert ihren Handlungsspielraum, weil sie ganzjährig, im außerschulischen Bereichen und in unterschiedlichen Lebensbezügen von SchülerInnen vertreten ist. Dies fördert nicht nur den Vertrauensaufbau und die Kontinuität, es werden auch zusätzliche und andere Zugänge zu erziehungsberechtigten Personen geschaffen. Durch das umfassende Bild über die Lebensbezüge der KlientInnen liegt die Vermutung nahe, dass Hilfe zielsicherer – jedenfalls aber aus einer Hand – erfolgen kann. Um Exklusionen der KlientInnen bei anderen Angeboten des Vereins vorzubeugen, sind die außerschulischen Anwesenheiten der Schulsozialarbeiterin (z.B. im Jugendzentrum) ersichtlich zu machen.

Es zeigt sich weiter, dass sich die konzeptionellen Grundlagen SRO, LWO und CM methodisch vor allem im Bereich der Planung (Zielvereinbarungen und Hilfeplanungen), des Empowerment (Hilfe zur Selbsthilfe), der Ressourcenorientierung (Koordination von Sach- und Dienstleistungen, Aktivierung von Ressourcen des Individuums und des Sozialraumes) sowie der Vernetzung und Kooperation (vermittelnde und verbindende Tätigkeiten) überschneiden. Im Rahmen der Vernetzung und Kooperation fällt vor allem die diesbezügliche fallbezogene Tätigkeit im Rahmen der Konflikt- und Kriseninterventionen auf. Die interdisziplinäre Angebotsgestaltung – als präventive oder nicht anlassbezogene Vernetzung – variiert nach Schul-

standort und jeweiliger Schulsozialarbeiterin. Hier wäre die Realisierung eines Workshop-Katalogs voranzutreiben, was möglicherweise auch als Anlass für partizipative Ansätze (Bearbeitung des Katalogs gemeinsam mit LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen) genutzt werden könnte.

## 10 Informiertheit zur Schulsozialarbeit

Im vorliegenden Kapitel bzw. in den nachfolgenden Unterkapiteln wird der dritten Forschungsfrage (vgl. Kap. 5) nachgegangen: Wie gut wurden alle Betroffenen und Beteiligten (SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen) über das Angebot der Schulsozialarbeit informiert? Die Daten zum Thema wurden anhand quantitativer Befragungen von Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen zu den drei Messzeitpunkten erhoben. Der Informationsgrad zur Schulsozialarbeit bemisst sich *erstens* an der Kenntnis darüber, ob Schulsozialarbeit an der jeweiligen Schule existiert, *zweitens* an der Kenntnis des Namens der jeweiligen Schulsozialarbeiterinnen, *drittens* an der Einschätzung der eigenen Informiertheit und *viertens* an Vorstellungen darüber, welche Inhalte, Möglichkeiten und Arbeitsleistungen mit Schulsozialarbeit verbunden werden.

Unterschiedstestungen zum Thema Informiertheit berücksichtigen die Variablen Geschlecht (männlich, weiblich) sowie Wohnort (direkt am Schulstandort oder außerhalb) und Lebenslagegruppen (benachteiligte, begünstigte) der Kinder, die Messzeitpunkte (2011, 2012, 2013) und die beiden Versuchsschulen (HS Gröbming, HS Stainach). Da als Kontrollschulen solche fungieren, an denen keine Schulsozialarbeit vorhanden ist, wurde der Fragekomplex an diesen Schulen ausgespart, sodass hier keine Daten dazu vorliegen (können).

Allgemein ist voraus zu schicken, dass die Informiertheit der NutzerInnen (SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen) über das Vorhandensein des Angebots Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit der Inanspruchnahme des Angebots steht. Neben den SchulsozialarbeiterInnen selbst, stellen Schulleitungen und Informationsflächen im Schulgebäude eine wesentliche Informationsquelle für die NutzerInnen dar. Insbesondere ist es von großer Bedeutung, dass Öffnungszeiten und andere Informationen, die die Schulsozialarbeit betreffen, gut sichtbar für SchülerInnen, deren Eltern und LehrerInnen zugänglich gemacht werden. Hinderlich für die Inanspruchnahme der Angebote der Schulsozialarbeit durch die Lehrerschaft ist zudem eine mangelhafte Weitergabe von Informationen durch die Schulleitungen.

Da in der vorliegenden Untersuchung nur weibliche Fachkräfte der Schulsozialarbeit auffindbar waren, wird die weibliche Schreibweise verwendet. Sollte die Rede allgemein von Fachkräften der Schulsozialarbeit sein, erfolgt eine geschlechtsneutrale Bezeichnung.

## ***10.1 Informiertheit der SchülerInnen zur Schulsozialarbeit***

Es muss vorausschauend auf die hohe Anzahl an Missings bei SchülerInnen zum ersten Messzeitpunkt 2011 an der Versuchsschule Gröbming aufmerksam gemacht werden. Woraus diese Missings resultieren lässt sich hier nur vermuten, sie betrifft jedenfalls nur einzelne Items des Fragebogens. Möglicherweise liegt ein Nonresponse durch SchülerInnen vor sowie ein nicht mehr korrigierbarer Datenverlust aufgrund eines Systemabsturzes im Jahr 2013. Daraus resultiert jedenfalls eine Stichprobenverzerrung zum ersten Messzeitpunkt, auf die noch näher im nachstehenden Kapitel eingegangen wird.

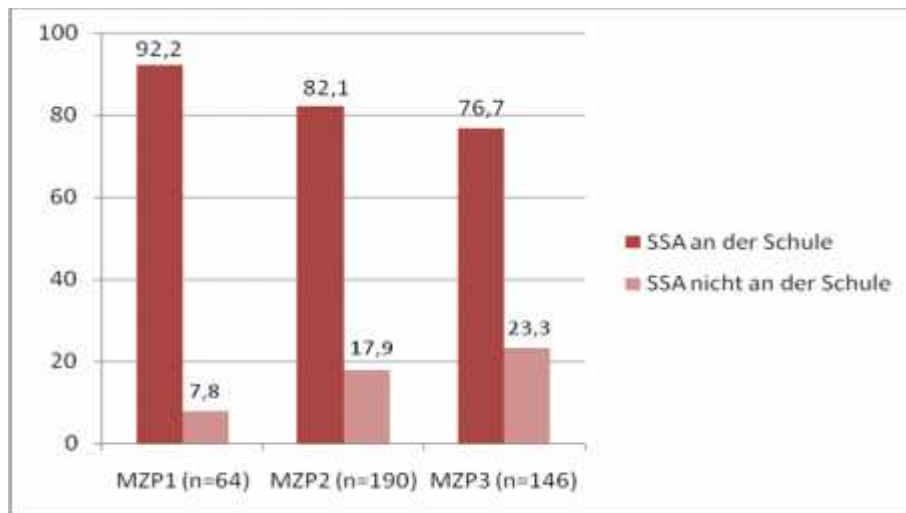
Von der verzerrten Datenlage zum ersten Messzeitpunkt sind zum Thema Informiertheit die Kapitel 10.1.1 und 10.1.3 betroffen. In diesen Kapiteln wird daher hinsichtlich der Forschungsfragen gesondert nach Versuchsschulen analysiert, wobei für die Versuchsschule Gröbming der erste Messzeitpunkt wegfällt, weil für einzelne Items zu wenige Daten vorliegen.

Diese nach Versuchsschulen getrennte Analyse inkludiert auch die Analyse von Geschlechtsunterschieden und die Unterschiede in Abhängigkeit vom Wohnort. Fragestellungen, die sich auf SchülerInnen der sozial benachteiligte Lebenslage beziehen werden aufgrund der geringen Fallzahl (n= 5) nur nach Möglichkeit nach Versuchsschulen getrennt untersucht.

### **10.1.1 Kenntnis zur Existenz von SSA an den Versuchsschulen**

Nachstehend soll beschrieben werden, wie gut die SchülerInnen darüber informiert sind, dass Schulsozialarbeit an ihren jeweiligen Schulen durchgeführt wird. Dazu werden zunächst die Ergebnisse der quantitativen Schülerbefragungen über die drei Messzeitpunkte betrachtet. Im ersten Untersuchungsjahr 2011 wussten beinahe alle (92%) rückmeldenden SchülerInnen der Versuchsschulen (n= 64) darüber Bescheid, dass Schulsozialarbeit an der eigenen Schule in Anspruch genommen werden kann (Grafik 19).

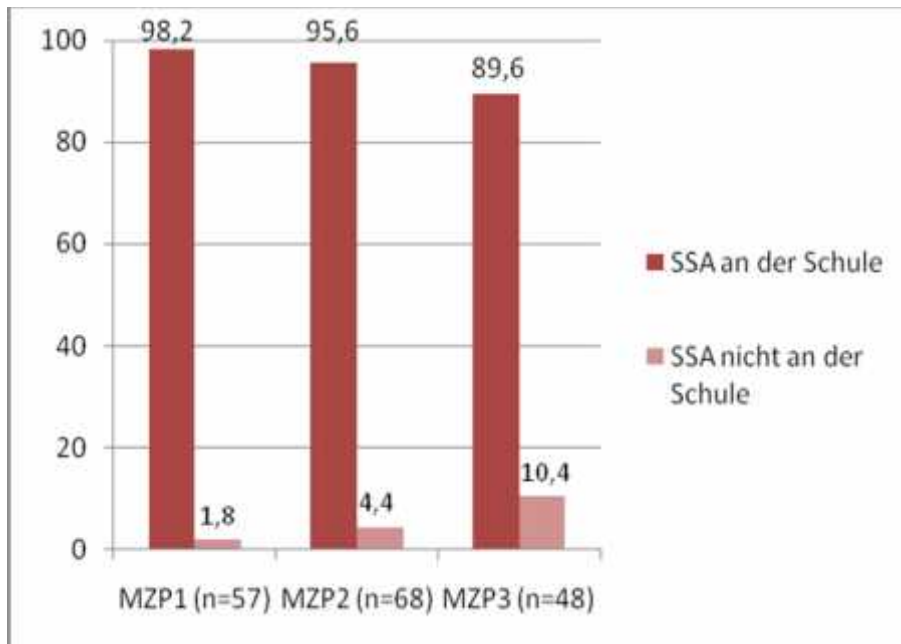
Die Anzahl von Kindern, denen das Vorhandensein von Schulsozialarbeit an ihrer Schule bekannt ist, sinkt von ursprünglich 92% auf etwa 82% (n= 190) zum zweiten Messzeitpunkt (MZP) und beträgt nur noch knappe 77% (n= 146) zum dritten Messzeitpunkt. Gleichzeitig steigt daher die Anzahl an SchülerInnen, welche die Anwesenheit von Schulsozialarbeit an ihrer Schule verneinen bzw. sich diesbezüglich nicht sicher sind zum dritten Messzeitpunkt auf fast ein Viertel der SchülerInnen (vgl. Grafik 19).



**Grafik 19: Existenz von Schulsozialarbeit an der Schule in %**

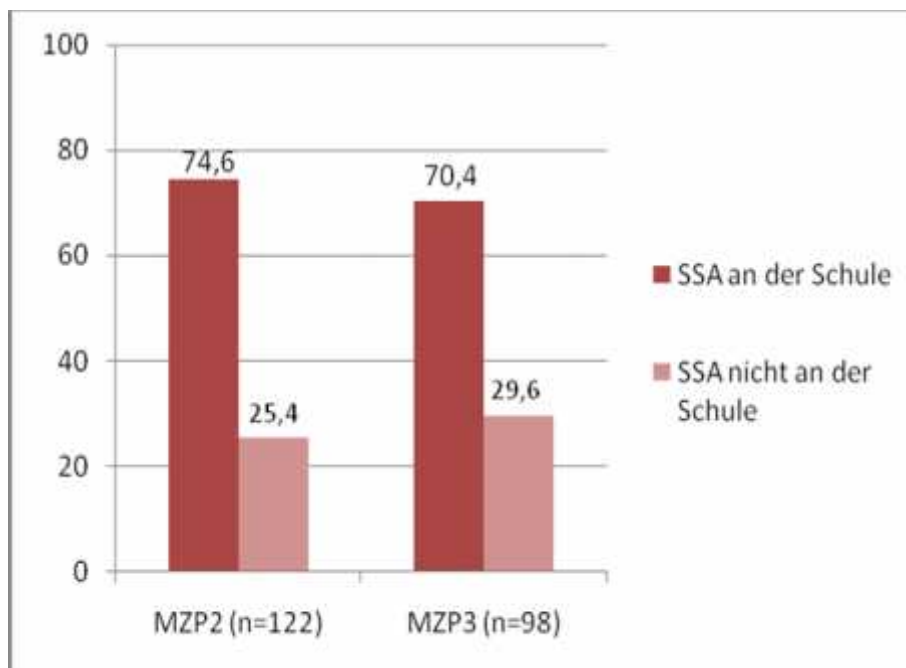
Es ist bei der Interpretation dieser Daten aber die eingangs erwähnte hohe Anzahl an Missings (mehr als drei Viertel der Gröbminger Versuchsschule) zu berücksichtigen, sodass gesagt werden muss, dass sich die 92% der Kinder, die zum ersten Messzeitpunkt von der Existenz der Schulsozialarbeit wissen, fast ausschließlich aus SchülerInnen der Versuchsschule Stainach zusammensetzt. Der zweite und dritte Messzeitpunkt dagegen wird stärker durch Aussagen von SchülerInnen der Versuchsschule Gröbming dominiert, sodass gesagt werden muss, dass eine Verzerrung der Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt vorliegt. Um daher die sinkende Anzahl von SchülerInnen, welche von der Existenz der SSA an der Schule wissen, sinnvoll im Längsschnitt interpretieren zu können, werden die Aussagen der Kinder gesondert für die beiden Versuchsschulen betrachtet (vgl. Grafik 20 und 21). Dieser Weg, der für die beiden Versuchsschulen getrennten Analyse, wird – aufgrund derselben Problemlage der Daten – auch für die Beantwortung der entsprechenden Forschungsfragen unter Kapitel 10.1.3 besprochen. Festgehalten wird, dass für die Versuchsschule Gröbming für bestimmte Fragekomplexe des Fragebogens teilweise nur zwei Messzeitpunkte vorliegen und in diesen Fällen damit lediglich von einer Messwiederholung gesprochen werden kann.

Die nach Versuchsschulen getrennte Analyse zeigt anhand der nachstehenden Grafiken ein im Vergleich zur Grafik 19 stichprobenkorrigiertes Bild und zwei Sachverhalte: Zum einen, der bei SchülerInnen über die drei Messzeitpunkte hohe Bekanntheitsgrad hinsichtlich der Tatsache, dass es Schulsozialarbeit an der Versuchsschule Stainach gibt (vgl. Grafik 20). Dennoch gilt festzustellen, dass sich im Längsschnitt ein kontinuierliches Absinken bezüglich der Kenntnis zur Existenz von SSA an der Schule feststellen lässt. Im Zwischenbericht 2012 wurde dazu bereits auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass SSA sich und ihre Angebote jährlich in den neu hinzukommenden ersten Klassen bekannt macht.



**Grafik 20: Existenz von Schulsozialarbeit in Stainach %**

Zum anderen konnte konkret festgestellt werden, dass zum ersten Messzeitpunkt nur sieben SchülerInnen der Versuchsschule Gröbming die Frage ob es Schulsozialarbeit an der Schule gibt, beantwortet haben – auf eine grafische Darstellung des ersten Messzeitpunktes wird daher verzichtet (vgl. Grafik 21).



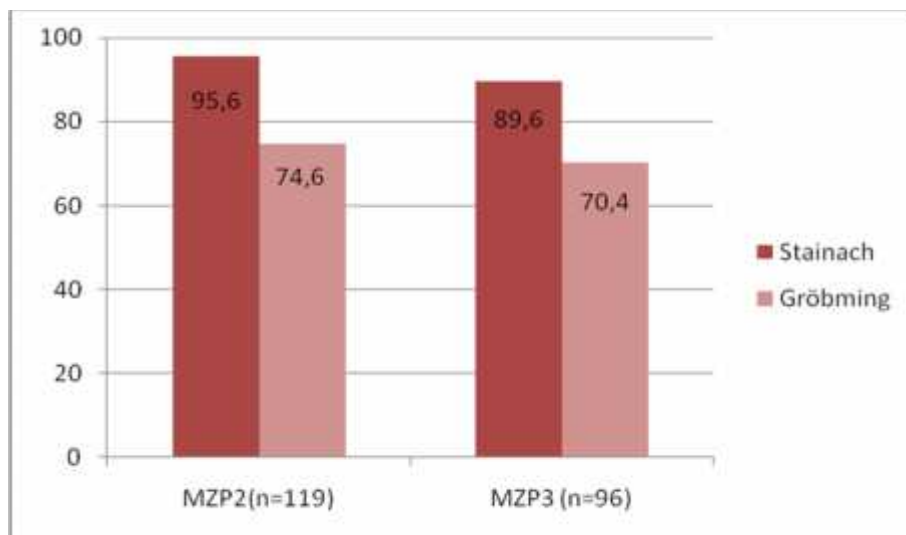
**Grafik 21: Existenz von Schulsozialarbeit in Gröbming %**

Zum zweiten Messzeitpunkt wissen etwa drei Viertel der SchülerInnen an der Versuchsschule Gröbming, dass Schulsozialarbeit an der Schule existiert (vgl. Grafik 21). Dieser Wert sinkt zum dritten Messzeitpunkt – ähnlich wie in der Versuchsschule Stainach – leicht ab.



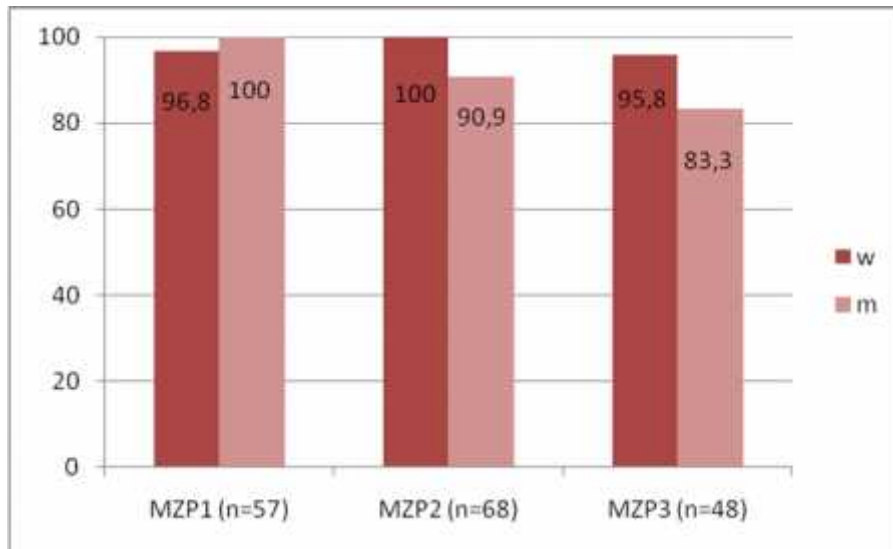
Im Vergleich zur Versuchsschule Stainach ist an der Versuchsschule Gröbming unter den SchülerInnen insgesamt ein geringerer Bekanntheitsgrad zur Existenz von Schulsozialarbeit an der Schule zu erkennen. Es lässt sich aber auch feststellen, dass sich die SchülerInnen der beiden Versuchsschulen über die Messzeitpunkte hinweg tendenziell weniger sicher über die Existenz von Schulsozialarbeit an ihren Schulen sind.

Es wird hier die Frage danach aufgeworfen, ob und wie sehr die Situation der jeweiligen Versuchsschulen (vgl. Kap. 3.4) an diesem Punkt Einfluss auf die Informiertheit der SchülerInnen nimmt. Um die Fragestellung zu beantworten, wurden für den zweiten und dritten Messzeitpunkt (für den ersten liegen nicht ausreichend Daten aus Gröbming vor) Signifikanztestungen durchgeführt. Es zeigt sich, dass zu beiden geprüften Messzeitpunkten deutlich mehr (vgl. Grafik 22) SchülerInnen der Versuchsschule Stainach als SchülerInnen der Versuchsschule Gröbming wissen, dass es SSA an der Schule gibt (MZP2:  $\chi^2_{1, n=190} = 13.10$ ,  $p = .000$ ; MZP3:  $\chi^2_{1, n=146} = 6.63$ ,  $p = .012$ ).



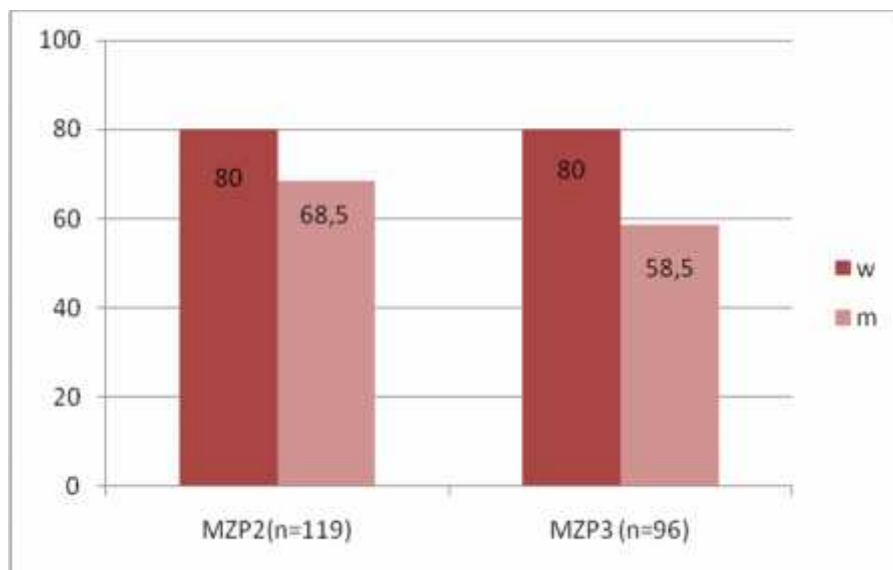
**Grafik 22: Existenz von Schulsozialarbeit an der Schule (SchülerInnenantworten) nach Versuchsschulen %**

Die Frage, ob Mädchen über das Vorhandensein des Angebots Schulsozialarbeit besser als Burschen informiert sind, muss für beide Versuchsschulen mit eher ja beantwortet werden (vgl. Grafik 23).



**Grafik 23: Existenz von Schulsozialarbeit nach Geschlecht (Stainach %)**

Zum dritten Messzeitpunkt (vgl. Grafik 24) ist bei Burschen der Versuchsschule Gröbming – im Vergleich zu Mädchen – die Unsicherheit ob der Existenz von SSA an der Schule statistisch signifikant ( $\chi^2_{1, n=96} = 5.24, p = .022$ ).



**Grafik 24: Existenz von Schulsozialarbeit nach Geschlecht (Gröbming %)**

Einer weiteren Fragestellung wurde auf Anregung der Vereinsleitung Avalon nachgegangen. Diese wollte in Erfahrung bringen, ob sich Kinder an jenen Schulstandorten an denen Schulsozialarbeit ein Jugendzentrum vor Ort zur Verfügung hat, in Abhängigkeit von ihrem Wohnort hinsichtlich ihres Informationsgrades zur SSA unterscheiden. Die Annahme dahinter war, dass SchülerInnen, welche die SchulsozialarbeiterInnen an fixen Tagen auch außerschulisch im Jugendzentrum treffen können, einen Informationsvorteil gegenüber jenen SchülerInnen

haben, für die aus unterschiedlichen Gründen kein Jugendzentrum – und damit auch nicht die SchulsozialarbeiterInnen – erreichbar war.

In den quantitativen Befragungen wurde somit zu allen drei Messzeitpunkten der Wohnort der SchülerInnen erhoben und durch Dichotomisierung eine Variable erzeugt, die die Wohnorte nach *direkt am Schulstandort* und *Wohnort außerhalb des Schulstandortes* unterscheidet. Es lässt sich feststellen, dass Kinder mit Wohnsitz direkt an den jeweiligen Schulstandorten (Stainach bzw. Gröbming) zum jeweils zweiten und dritten Messzeitpunkt tendenziell öfter wissen, dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt – zum ersten Messzeitpunkt waren diese Tendenzen noch nicht erkennbar. Dazu muss noch gesagt werden, dass die Schulsozialarbeit in Stainach ein Jugendzentrum und in Gröbming ein zeitlich weniger besetztes Jugendbüro für außerschulische Angebote zur Verfügung hat. Für die grundsätzliche Kenntnis darüber, ob nun Schulsozialarbeit an der jeweiligen Schule angeboten wird oder nicht, scheint dieser Unterschied (Jugendzentrum vs. Jugendbüro) keine Rolle zu spielen.

Die Frage, ob die fünf SchülerInnen der benachteiligten Lebenslage über die Existenz von SSA an der Schule Bescheid wissen, kann im Sinne eines erwünschten Effekts beantwortet werden, weil Kinder der sozial benachteiligten Lebenslage zu allen drei Messzeitpunkten wissen, dass es Schulsozialarbeit an ihrer Schule gibt. Dieses Ergebnis ist bedeutsam, weil es gerade für sozial benachteiligte Kinder eine Rolle spielt, ob sie Unterstützungsleistungen kennen und im Bedarfsfall wissen, an wen sie sich wenden können.

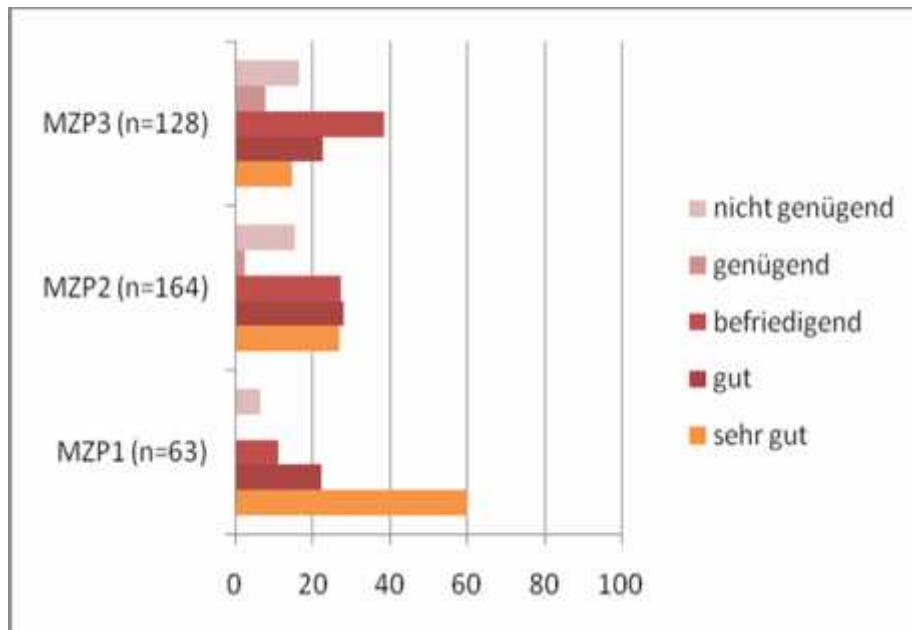
### **10.1.2 Kenntnis des Namens der jeweiligen Schulsozialarbeiterin**

Um zu klären, ob die SchülerInnen die Person der jeweiligen Schulsozialarbeiterin bekannt ist, wurde über die drei Messzeitpunkte in offenen Fragestellungen der quantitativen Erhebungen der Namen jener Personen eruiert, von denen die Kinder glaubten, dass sie die Schulsozialarbeiterin an ihren jeweiligen Schulen sei.

Den Namen der jeweiligen Schulsozialarbeiterin konnten zum ersten Messzeitpunkt alle rückmeldenden SchülerInnen (100%; n= 55) nennen. 96% wussten den Namen der Schulsozialarbeiterinnen zum zweiten Messzeitpunkt (n= 126) und zum dritten Messzeitpunkt konnten noch immer 94% der rückmeldenden SchülerInnen (n= 78) die Schulsozialarbeiterin an ihrer Schule namentlich richtig benennen. Insgesamt hat sich also – bei tendenziell sinkenden Werten – ein hoher Bekanntheitsgrad der Personen der Schulsozialarbeit unter der Schülerschaft der Versuchsschulen ergeben.

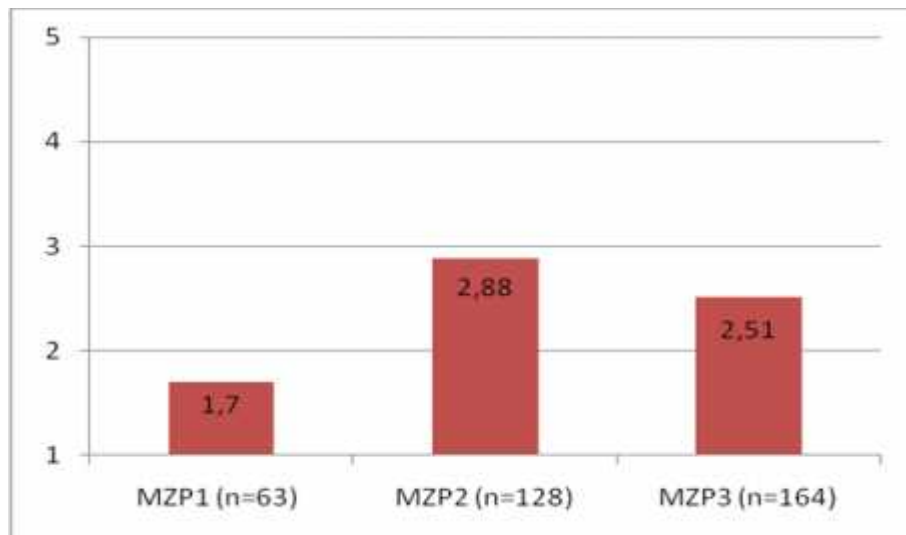
### 10.1.3 Einschätzung der eigenen Informiertheit zur SSA

Zielsetzung hier ist die Klärung, als wie gut informiert zur SSA sich die SchülerInnen einschätzen. Dazu wurde in einer entsprechenden Frage über drei Messzeitpunkte hinweg die Meinung der Kinder dazu auf einer Schulnotenskala erhoben (vgl. Grafik 25).



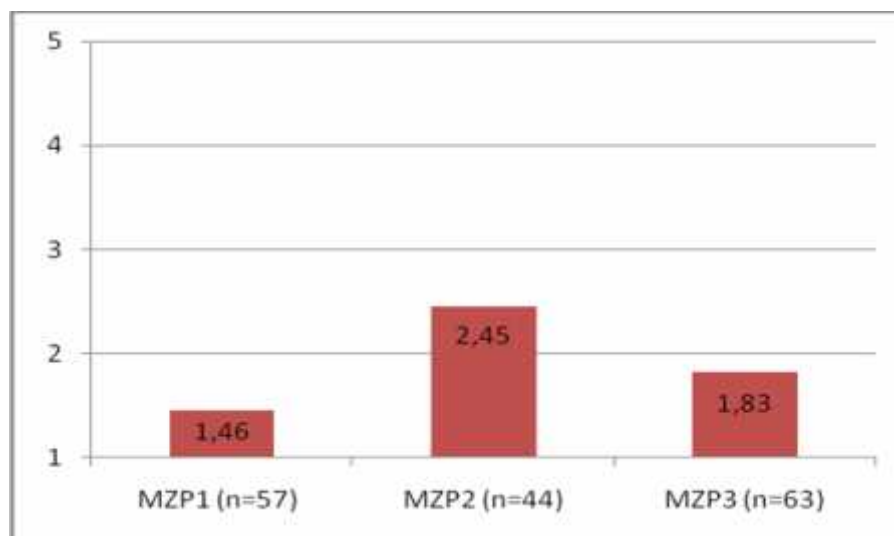
**Grafik 25: Bewertung des Informationsgrades auf der Schulnotenskala (SchülerInnen %)**

Es zeigt sich in der oben stehenden Grafik vom ersten zum dritten Messzeitpunkt eine deutliche Abnahme von Kindern, die einen sehr guten Informationsstand zur SSA angeben. Daraus ergibt sich eine Zunahme von Kindern, die einen schlechten bis sehr schlechten Informationsstand zur SSA angeben. Im Mittel zeigt sich, dass sich die SchülerInnen zum zweiten Messzeitpunkt am schlechtesten über die Schulsozialarbeit informiert gefühlt haben (vgl. Grafik 26). Die y-Achse zeigt dabei den tatsächlichen Wertebereich zur Fragestellung an, je kleiner die Werte, desto besser wird der Informationsstand von den SchülerInnen beschrieben.



**Grafik 26: Wie gut fühlst du dich über die Schulsozialarbeit informiert? AM<sup>1</sup>**

Auch hier ist allerdings die Interpretation nicht ohne eine nach Versuchsschulen getrennte Analyse der Antworten zur Fragestellung sinnvoll (vgl. Kap. 10.1.1), denn betrachtet man die Aussagen der Kinder gesondert nach den beiden Versuchsschulen, lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schülerelbsteinschätzungen hinsichtlich des Informationsgrades zur SSA (vgl. Grafik 27 und 28) feststellen.

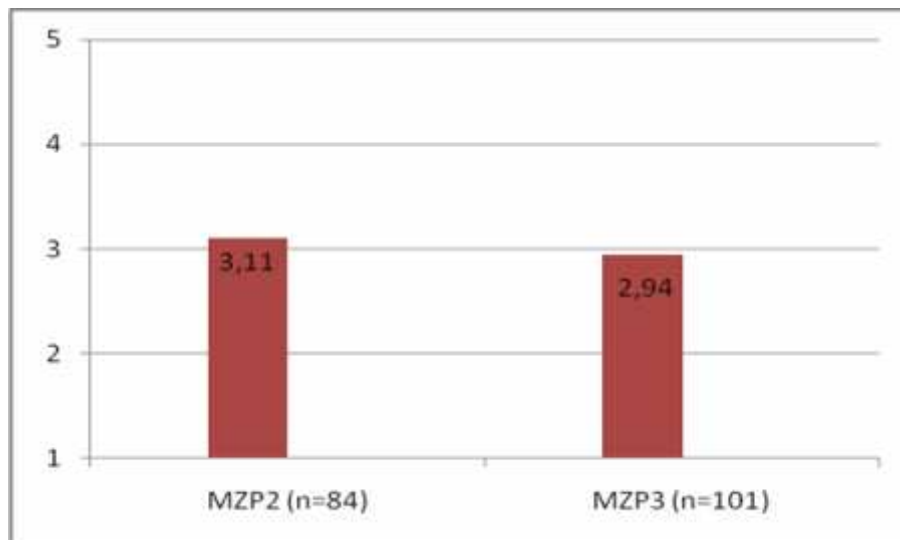


**Grafik 27: Wie gut fühlst du dich über die Schulsozialarbeit informiert? AM: Stainach**

So zeigt sich anhand der getrennten Analyse der SchülerInnenantworten, dass sich die SchülerInnen beider Versuchsschulen zum zweiten Messzeitpunkt über SSA am schlechtesten informiert fühlten (vgl. Grafik 27 und 28). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich SchülerInnen der Versuchsschule Stainach sehr gut bis gut – und damit deutlich besser als Schüle-

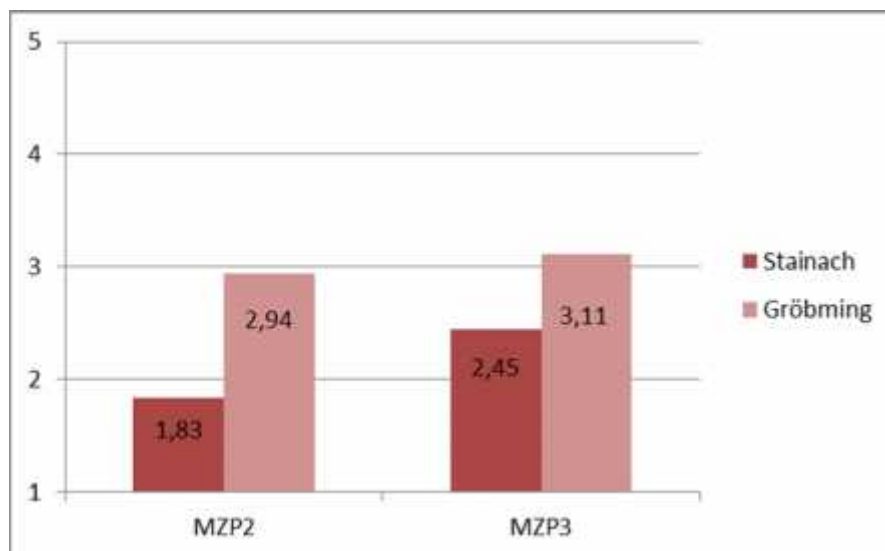
<sup>1</sup> Der Mittelwert wird als arithmetisches Mittel (AM) bezeichnet

rInnen der Versuchsschule Gröbming, die ihren Informationsstand zur SSA im Mittel nur mit befriedigend bewerten – über Schulsozialarbeit informiert fühlen.



**Grafik 28: Wie gut fühlst du dich über die Schulsozialarbeit informiert? AM: Gröbming**

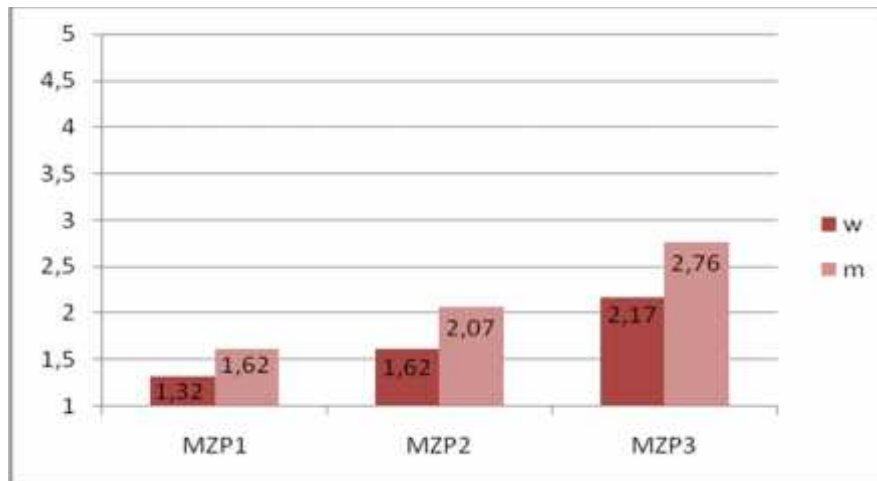
Auch hier wird der Frage nach dem Einfluss der Schulsituation auf den subjektiv eingeschätzten Informationsgrad der SchülerInnen nachgegangen und für beide Messzeitpunkte Signifikanztestungen durchgeführt (vgl. Grafik 29).



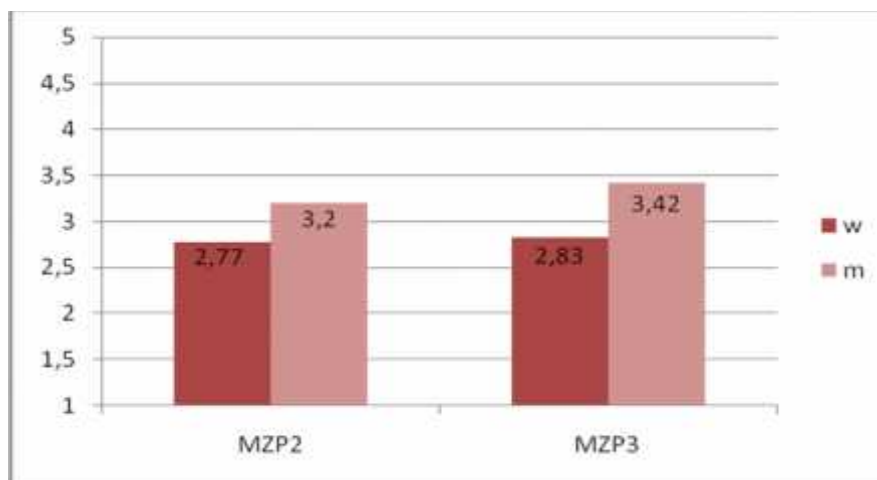
**Grafik 29: eingeschätzte Informiertheit (AM) von SchülerInnen nach Versuchsschulen**

Grafik 29 zeigt, dass der eigene Informationsgrad von den SchülerInnen der Versuchsschule Stainach ( $AM_{MZP2} = 1.83$ ;  $AM_{MZP3} = 2.45$ ) statistisch signifikant besser (MZP2:  $t_{162} = -5.72$ ,  $p = .000$ ; MZP3:  $t_{126} = -2.89$ ,  $p = .004$ ) eingeschätzt wird als von den SchülerInnen der Versuchsschule Gröbming ( $AM_{MZP2} = 2.94$ ;  $AM_{MZP3} = 3.11$ ).

Hinsichtlich von Geschlechtsunterschieden wird festgehalten, dass sich Mädchen beider Versuchsschulen zu allen Messzeitpunkten besser informiert fühlen als Burschen (vgl. Grafik 30 und 31). Zum dritten Messzeitpunkt wird der Informationsnachteil für Schüler der Versuchsschule Gröbming signifikant (MZP3:  $t_{81} = -2.24$ ,  $p = .028$ ) (vgl. Grafik 30).



**Grafik 30: eingeschätzte Informiertheit von Mädchen und Burschen (Stainach AM)**



**Grafik 31: eingeschätzte Informiertheit von Mädchen und Burschen (Gröbming AM)**

Bei der Beantwortung der Frage, ob der Wohnort der SchülerInnen Effekte auf die Einschätzung des eigenen Informationsstandes Einfluss hat (vgl. Kap.10.1.1), hat sich wiederum herausgestellt, dass SchülerInnen mit Wohnsitz direkt in den Schulgemeinden ihren Informationsstand zur SSA zu allen Messzeitpunkten tendenziell höher einschätzen als SchülerInnen aus Umlandgemeinden.

Die Frage, wie die fünf sozial benachteiligten Kinder der Versuchsschulen einschätzen, lässt sich sinnvoll nur gesondert nach Versuchsschulen beantworten: sozial benachteiligte Kinder der Versuchsschule Stainach bewerten ihren Informationsgrad mit sehr gut, an der Versuchs-

schule Gröbming wird der eigene Informationsstand zur SSA von sozial benachteiligten SchülerInnen als eher schlecht (Schulnote: 3-4) bewertet.

#### 10.1.4 Vorstellungen, die die SchülerInnen mit SSA verbinden

Es wird hier der Frage nachgegangen, welche Informationen die SchülerInnen der Versuchsschulen mit SSA verknüpfen. Dazu wurden in den quantitativen Befragungen aller Messzeitpunkte Statements zur Schulsozialarbeit vorgegeben, denen die Kinder zustimmen konnten oder auch nicht. Es zeigt sich: Auch die Bilder von bzw. Vorstellungen über Schulsozialarbeit haben sich an den jeweiligen Versuchsschulen mehr oder weniger stark verändert (vgl. Tabelle 17).

Itemtext		Stainach			Gröbming		
		MZP1	MZP2	MZP3	MZP1	MZP2	MZP3
Die Schulsozialarbeiterin kann mit uns Projekte durchführen	richtig	94,50%	78,50%	94,90%	33,30%	69,10%	72,70%
Die Schulsozialarbeiterin kann auch Eltern und LehrerInnen beraten	richtig	96,20%	77,40%	74,40%	33,30%	72,90%	81,90%
Man kann auch zur Schulsozialarbeiterin gehen, wenn man keine Probleme hat	richtig	87,00%	84,40%	82,90%	66,70%	80,20%	75,30%
Die Schulsozialarbeiterin kann nicht mit der ganzen Klasse arbeiten	richtig	34,00%	25,00%	38,50%	50,00%	38,30%	41,50%
Schulsozialarbeit ist für alle SchülerInnen gedacht	richtig	87,30%	90,80%	92,90%	66,70%	84,40%	86,90%
Schulsozialarbeit hat mit Freizeitgestaltung und Spiel nichts zu tun	richtig	24,50%	21,20%	22,00%	16,70%	41,10%	28,10%
Die Schulsozialarbeiterin kann mich beim Lernen unterstützen	richtig	70,90%	68,90%	64,90%	80,00%	52,70%	62,80%
Schulsozialarbeit ist nur für Problemkinder gedacht	richtig	21,80%	31,80%	23,10%	16,70%	31,20%	37,20%
Schulsozialarbeit kann mir nicht bei der Berufsorientierung helfen	richtig	44,20%	46,70%	42,50%	33,30%	48,90%	37,90%
Ich würde mit der Schulsozialarbeiterin lieber im Jugendzentrum reden	richtig	53,40%	53,40%	45,90%	42,00%	42,00%	33,70%
Ich kann die Schulsozialarbeiterin nicht außerhalb der Schule treffen	richtig	19,00%	19,00%	40,50%	36,00%	36,00%	34,00%
Die Schulsozialarbeiterin arbeitet auch im Jugendzentrum	richtig	95,40%	95,40%	87,80%	73,50%	73,50%	71,30%

Tabelle 17: Vorstellungen der SchülerInnen über Schulsozialarbeit (%)



So glauben die SchülerInnen besonders in Gröbming zunehmend, dass Schulsozialarbeit auch Projekte durchführen kann, wovon Stainacher SchülerInnen zu einem hohen Prozentsatz zu allen Messungen überzeugt waren. Dies ist jedenfalls ein Hinweis darauf, dass Projekte in der Schulsozialarbeit des Vereins Avalon ein wichtiges Thema sind. Und während in Stainach vermehrt die Meinung unter den SchülerInnen vorherrscht, dass Schulsozialarbeit Eltern und LehrerInnen nicht beraten kann, scheint man unter den SchülerInnen der Versuchsschule Gröbming zu gegensätzlichen Schlüssen zu kommen.

Ein großer Anteil der SchülerInnen in Stainach – und zum dritten Messzeitpunkt auch in Gröbming – sieht Schulsozialarbeit keineswegs problemzentriert und vertritt die Auffassung, dass Schulsozialarbeit für alle SchülerInnen gedacht ist. Besonders in der Versuchsschule Gröbming haben die SchülerInnen an diesen Punkten ihre Vorstellungen von Schulsozialarbeit verändert.

Zum dritten Messzeitpunkt sind etwa 40% der Kinder beider Versuchsschulen der Meinung, dass Schulsozialarbeit nicht mit Klassen arbeiten kann und viele SchülerInnen sehen demnach Schulsozialarbeit ganz klassisch in der Einzelberatung. Ein überwiegender Teil der Kinder verbindet mit Schulsozialarbeit auch Freizeitgestaltung und Spiel, wobei ein auffallend hoher Prozentsatz von Kindern der Versuchsschule Gröbming zum zweiten Messzeitpunkt nicht dieser Meinung war. Die Bedeutung von Schulsozialarbeit als Unterstützung beim Lernen hat sich im Laufe der Messungen insgesamt verringert. Berufsorientierung wird mit Schulsozialarbeit von etwa 40% bis 50% der SchülerInnen nicht verbunden. Fast alle SchülerInnen in Stainach und knapp drei Viertel der SchülerInnen in Gröbming wissen, dass die Schulsozialarbeiterin im Jugendzentrum als Ansprechperson zur Verfügung steht und etwa die Hälfte der SchülerInnen in Stainach bzw. ein Drittel der SchülerInnen in Gröbming geben an, lieber dort mit ihr zu reden. Viele der SchülerInnen geben aber gleichzeitig an, nicht zu wissen, dass die Schulsozialarbeiterin auch außerhalb der Schule tätig ist.

## ***10.2 Informiertheit der Eltern zur Schulsozialarbeit***

Eltern werden über Regionalzeitschriften, Flyer, Anwesenheit bei Schulveranstaltungen (Elternabenden, Elternsprechtagen etc.) und über das Jugendzentrum zum Thema Schulsozialarbeit informiert. Die Fallanalysen zeigen, dass Eltern neben LehrerInnen (IKM 2011, 3-3) auch von SchülerInnenseite (Fallinterventionen/Thomas\_1-1) auf die Angebote der Schulsozialarbeit aufmerksam gemacht werden. So stellen LehrerInnen und SchülerInnen eine wichtige Informationsquelle für erziehungsberechtigte Personen dar.

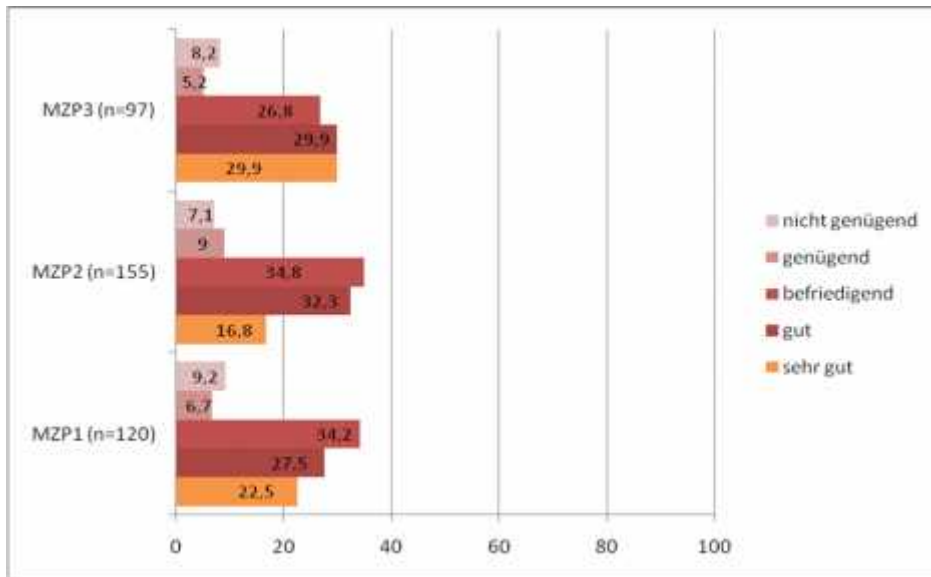
### **10.2.1 Kenntnis des Namens der jeweiligen Schulsozialarbeiterin**

So wie in den Fragebögen der SchülerInnen wurde auch in den Fragebögen der Eltern nach dem Namen der Schulsozialarbeiterin an der jeweiligen Schule gefragt. Die zunehmend bessere Informiertheit der Eltern zum Projekt Schulsozialarbeit an ihren Schulen, spiegelt sich u.a. darin, dass immer mehr erziehungsberechtigte Personen den Namen der jeweiligen Schulsozialarbeiterin kennen. So konnten diesen zum ersten Messzeitpunkt annähernd drei Viertel der Eltern ( $n= 62$ ; 74%) nennen. Etwas mehr ( $n= 82$ ; 77%) wussten den Namen der Schulsozialarbeiterinnen zum zweiten Messzeitpunkt und zum dritten Messzeitpunkt kannten schon 95% der rückmeldenden Eltern ( $n= 43$ ) den Namen der Schulsozialarbeiterin an ihrer Schule.

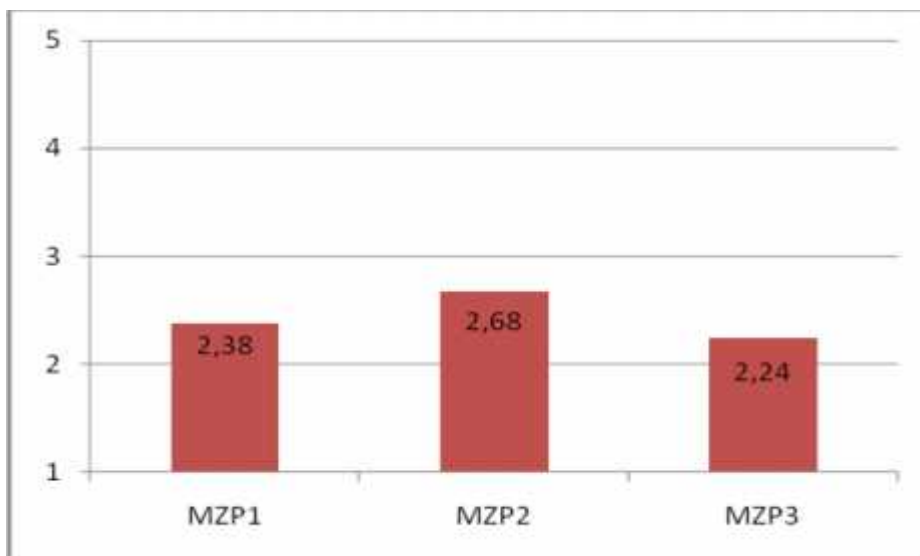
### **10.2.2 Einschätzung der eigenen Informiertheit zur SSA**

Der Frage, wie Eltern ihren eigenen Informationsstand zum Projekt SSA einschätzen, wird im Folgenden nachgegangen. Auch die erziehungsberechtigten Personen konnten den Informationsstand auf einer Schulnotenskala bewerten. Insgesamt fühlen sich Eltern über das Projekt Schulsozialarbeit an ihren jeweiligen Schulen zu allen drei Messzeitpunkten meist bis gut bis befriedigend informiert. Im Laufe des Projektes hat außerdem die Zahl der Eltern, die angeben, sehr gut informiert zu sein, zugenommen – die Zahl der Eltern, welche der Meinung sind, dass sie genügend oder nicht genügend über die Schulsozialarbeit informiert sind, ist gesunken (vgl. Grafik 32).

Im Mittel bewerten Eltern ihren Informationsstand zur Schulsozialarbeit dementsprechend als gut (vgl. Grafik 33). Zum ersten und dritten Messzeitpunkt geben Erziehungsberechtigte an, am besten informiert zu sein ( $AM_{MZP1}= 2.38$ ;  $AM_{MZP3}= 2.24$ ), während zum zweiten Messzeitpunkt ( $AM_{MZP2}= 2.68$ ) der niedrigste Informationsgrad erreicht wurde. Die y-Achse zeigt wieder den tatsächlichen Wertebereich zur Fragestellung an, je kleiner die Werte, desto besser wird der Informationsstand von Eltern eingeschätzt.

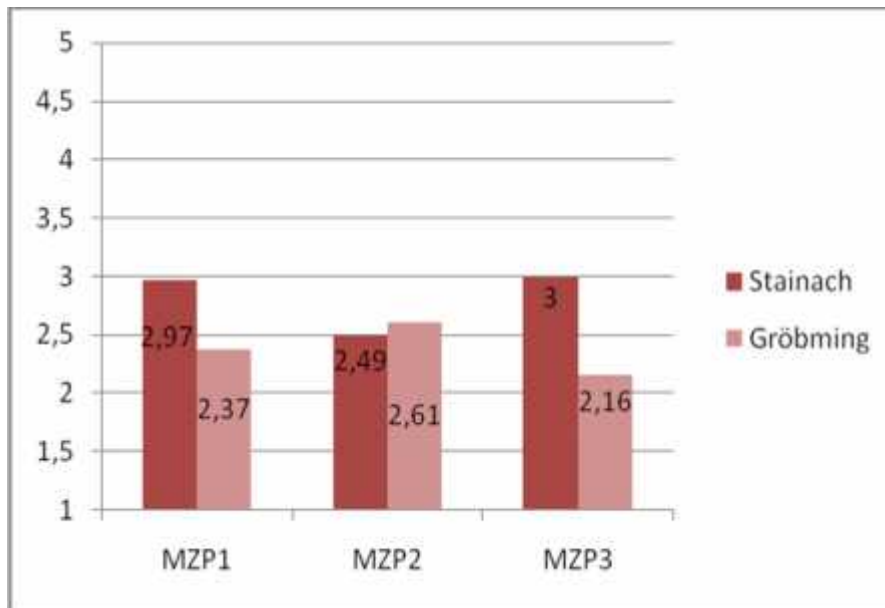


**Grafik 32: Bewertung des Informationsgrades auf der Schulnotenskala (Eltern %)**



**Grafik 33: Wie gut fühlen Sie sich über die Schulsozialarbeit informiert? (Eltern AM)**

Differenziert man hier den Informationsgrad der Eltern nach den beiden Versuchsschulen so zeigen sich deutliche Unterschiede (vgl. Grafik 34). Erziehungsberechtigte, deren Kinder die Versuchsschule Stainach besuchen ( $AM_{MZP1} = 2.97$ ;  $AM_{MZP2} = 2.49$ ;  $AM_{MZP3} = 3.00$ ), fühlen sich sowohl zum ersten als auch zum dritten Messzeitpunkt signifikant schlechter (MZP1:  $t_{118} = 2.48$ ,  $p = .015$ ; MZP3:  $t_{95} = 2.77$ ,  $p = .007$ ), aber zum zweiten Messzeitpunkt tendenziell besser informiert als Erziehungsberechtigte, deren Kinder die Versuchsschule Gröbming besuchen ( $AM_{MZP1} = 2.37$ ;  $AM_{MZP2} = 2.61$ ;  $AM_{MZP3} = 2.16$ ) (vgl. Grafik 34).



**Grafik 34: Unterschied des Informationsgrades an den beiden Versuchsschulen AM**

### 10.2.3 Vorstellungen, die die Eltern mit SSA verbinden

Es wird hier weiters der Frage nachgegangen, welche Vorstellungen die Eltern der Versuchsschulen mit SSA verknüpfen. Dazu wurde – wie schon bei den SchülerInnen – in den quantitativen Befragungen aller Messzeitpunkte Statements zur Schulsozialarbeit vorgegeben, denen die Eltern zustimmten oder nicht. Wie schon bei SchülerInnen, haben sich auch bei Eltern die Vorstellungen über Schulsozialarbeit mehr oder weniger stark verändert (vgl. Tabelle 18).

Mehr als ihre Kinder, glauben Eltern beider Versuchsschulen daran, dass Schulsozialarbeit Projekte durchführen und auch Eltern und Lehrpersonen beraten kann. Es lässt sich an diesem Punkt aber feststellen, dass wie bei den SchülerInnen (vgl. Tabelle 17) auch bei den Eltern der Versuchsschule Stainach die Meinung zunimmt, dass Schulsozialarbeit Eltern und LehrerInnen nicht beraten kann, während die Eltern der Versuchsschule Gröbming zum dritten Messzeitpunkt gänzlich davon überzeugt sind, dass es diese Möglichkeit gibt. Im Gegensatz zu ihren Kindern vertreten immer mehr Eltern darüber hinaus die Meinung, dass Schulsozialarbeit eine Anlaufstelle für Kinder mit Problemen darstellt, vor allem auch, weil nicht alle Eltern Schulsozialarbeit mit Freizeitgestaltung und Spiel in Verbindung bringen. Diese Auffassung der Eltern darf aber keineswegs mit einer problemzentrierten Sichtweise gleichgesetzt werden, denn es wird offensichtlich zwischen Kindern mit kleineren Problemen und Kindern, die als Problemkinder bezeichnet und gesehen werden, differenziert. So sind also Eltern der Meinung, nicht jedes Kind mit einem Problem ist ein Problemkind. Zu dieser Vorstellung der Eltern passt auch, dass der überwiegende Teil der Erziehungsberechtigten an den Versuchsschulen der Meinung ist, dass Schulsozialarbeit für alle SchülerInnen gedacht ist.

Itemtext		Stainach			Gröbming		
		MZP1	MZP2	MZP3	MZP3	MZP1	MZP2
<b>Die Schulsozialarbeiterin kann mit den Kindern Projekte durchführen.</b>	richtig	96,90%	92,50%	100,00%	97,50%	96,00%	97,40%
<b>Die Schulsozialarbeiterin kann auch Eltern und LehrerInnen beraten.</b>	richtig	100,00%	100,00%	90,00%	98,80%	99,00%	100,00%
<b>Man kann auch zur Schulsozialarbeiterin gehen, wenn man keine Probleme hat.</b>	richtig	90,90%	90,50%	78,90%	98,70%	94,80%	88,50%
<b>Die Schulsozialarbeiterin kann nicht mit der ganzen Klasse arbeiten.</b>	richtig	35,50%	39,00%	42,10%	22,80%	39,10%	33,30%
<b>Schulsozialarbeit ist für alle SchülerInnen gedacht.</b>	richtig	87,90%	95,20%	85,00%	91,50%	98,00%	95,70%
<b>Schulsozialarbeit hat mit Freizeitgestaltung und Spiel nichts zu tun.</b>	richtig	38,70%	22,50%	27,80%	19,00%	19,80%	24,30%
<b>Die Schulsozialarbeiterin kann die Kinder beim Lernen unterstützen.</b>	richtig	70,60%	80,00%	60,00%	72,70%	70,20%	64,30%
<b>Schulsozialarbeit ist nur für Problemkinder gedacht.</b>	richtig	5,70%	14,60%	15,00%	9,90%	7,00%	5,20%
<b>Schulsozialarbeit kann nicht bei der Berufsorientierung helfen.</b>	richtig	23,30%	36,60%	38,90%	19,00%	27,80%	25,90%
<b>Mit der Schulsozialarbeiterin kann man auch im Jugendzentrum reden.</b>	richtig	90,60%	97,60%	95,00%	95,00%	97,80%	96,50%
<b>Die Schulsozialarbeiterin hat auch Aufgaben außerhalb der Schule.</b>	richtig	96,90%	90,20%	75,00%	94,90%	94,50%	94,70%
<b>Die Schulsozialarbeiterin arbeitet auch im Jugendzentrum.</b>	richtig	92,90%	100,00%	100,00%	97,40%	95,70%	96,40%

**Tabelle 18: Vorstellungen der Eltern über Schulsozialarbeit (%)**

Wie bereits die SchülerInnen, verorten viele Eltern die Schulsozialarbeit eher in der Einzelberatung als in die Gruppentätigkeit mit Klassen. Und auch die Bedeutung von Schulsozialarbeit als Unterstützung beim Lernen oder in der Berufsorientierung hat bei Erziehungsberechtigten im Laufe der drei Messungen abgenommen.

Fast alle Eltern wissen, dass die Schulsozialarbeiterin im Rahmen ihrer Tätigkeit außerhalb der Schule im Jugendzentrum erreicht werden kann und dass sie nicht zuletzt deshalb auch außerhalb des Schulgebäudes tätig ist (vgl. Tabelle 18).

### ***10.3 Informiertheit der LehrerInnen/Schulleitungen zur Schulsozialarbeit***

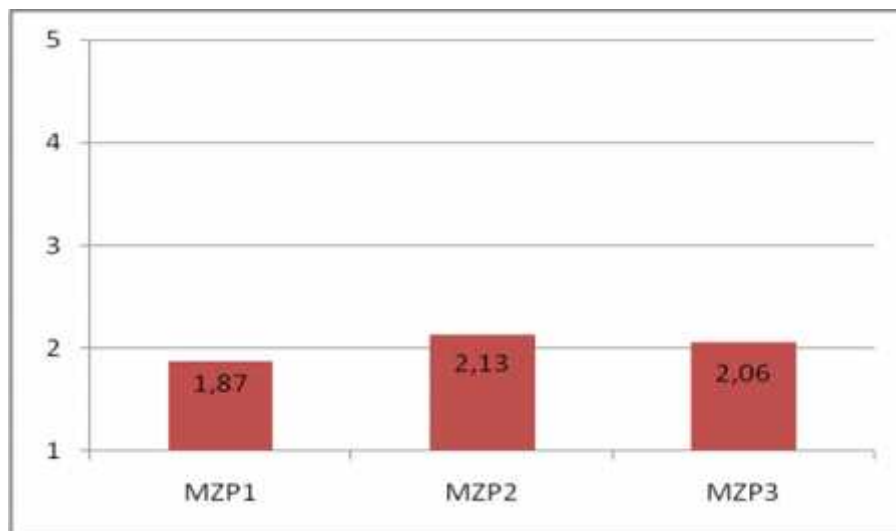
Die Analyseergebnisse der Interviews aus allen drei Untersuchungsjahren zeigen auf, dass Lehrpersonen grundsätzlicher und gründlicher Information zur Schulsozialarbeit bedürfen. Diese Information geschieht am besten schon vor der Implementierung von Schulsozialarbeit z.B. im Rahmen von Workshops (ISL 2013).

#### **10.3.1 Kenntnis des Namens der jeweiligen Schulsozialarbeiterin**

Auch LehrerInnen und Schulleitungen wurde die Frage nach dem Vornamen der Schulsozialarbeiterin an ihrer jeweiligen Schule gestellt. Es lässt sich jedenfalls sagen, dass die SchulsozialarbeiterInnen – trotz mehrfacher personeller Veränderungen – namentlich bei allen rückmeldenden Lehrpersonen zu allen drei Messzeitpunkten bekannt waren.

#### **10.3.2 Einschätzung der eigenen Informiertheit zur SSA**

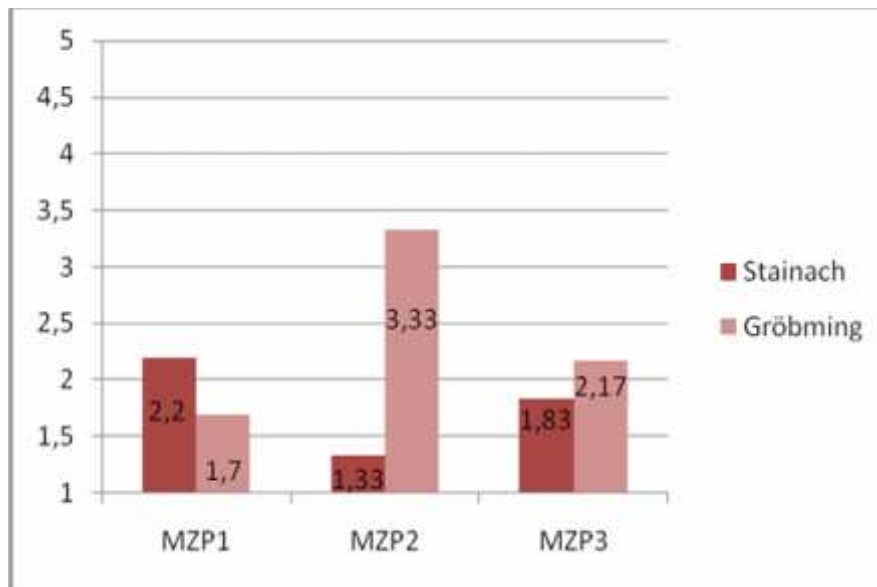
Zielsetzung war die Klärung des subjektiv eingeschätzten Informationsstandes zur Schulsozialarbeit an der Schule. Dieser Informationsstand wird von LehrerInnen und Schulleitungen im Schnitt als gut bezeichnet und unterliegt innerhalb der drei Messzeitpunkte keinen statistisch signifikanten Schwankungen (vgl. Grafik 35).



**Grafik 35: Wie gut fühlen Sie sich über die Schulsozialarbeit informiert? (Lehrpersonen AM)**

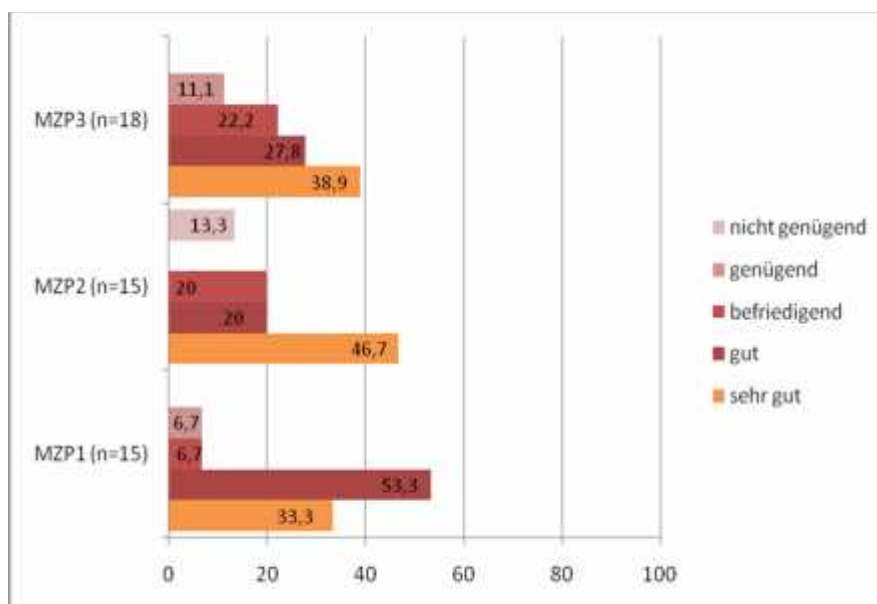
Der Frage, ob sich die LehrerInnen/Schulleitungen der einen oder anderen Versuchsschule besser oder schlechter hinsichtlich des Informationsstandes einschätzen, wird im Folgenden nachgegangen. Betrachtet man den subjektiv eingeschätzten Informationsstand der LehrerInnen/Schulleitungen nun nach den beiden Versuchsschulen gesondert, so lässt sich erkennen, dass LehrerInnen der Versuchsschule Stainach eine tendenziell bessere bzw. zum zweiten

Messzeitpunkt eine statistisch signifikant bessere Informiertheit (MZP2:  $z_{n=15} = -2.88$ ,  $p = .004$ ) angeben als LehrerInnen der Versuchsschule Gröbming (vgl. Grafik 36).



**Grafik 36: Informationsgrad von LehrerInnen an den Versuchsschulen AM**

Insgesamt zeigen sich Lehrpersonen besser über das Projekt Schulsozialarbeit informiert als Eltern (vgl. Grafik 32 und 37). So sind mindestens ein Drittel der LehrerInnen zu allen drei Messzeitpunkten sehr gut informiert. Zum ersten Messzeitpunkt waren zudem noch mehr als die Hälfte gut informiert (vgl. Grafik 37). Aber auch unter den Lehrpersonen gibt es nach Auswertung offener Fragestellungen noch vereinzelt die Rückmeldung, dass nicht genügend bzw. nur genügend Information zur Schulsozialarbeit vorliegt.



**Grafik 37: Bewertung des Informationsgrades auf der Schulnotenskala (LehrerInnen %)**

### 10.3.3 Vorstellungen, die die LehrerInnen/Schulleitungen mit SSA verbinden

Lehrpersonen und Schulleitungen konnten wie Eltern und SchülerInnen vorgegebenen Statements im Fragebogen zustimmen oder nicht, um einen Eindruck davon zu bekommen, welches Bild bei Lehrpersonen von der Schulsozialarbeit vorherrscht (vgl. Tabelle 19).

Die Möglichkeiten der Schulsozialarbeiterin Projekte durchzuführen und Eltern sowie LehrerInnen zu beraten wird in keiner der Versuchsschulen angezweifelt. Nur vereinzelt gibt es die Meinung, dass Schulsozialarbeit nicht mit der ganzen Klasse arbeiten kann – und damit sieht die Lehrerschaft die Schulsozialarbeiterin auch in Gruppensettings beheimatet.

Itemtext		Stainach			Gröbming		
		MZP1	MZP2	MZP3	MZP1	MZP2	MZP3
<b>Die Schulsozialarbeiterin kann mit den Kindern Projekte durchführen.</b>	richtig	100,00%	100,00%	83,30%	90,00%	100,00%	100,00%
<b>Die Schulsozialarbeiterin kann auch Eltern und LehrerInnen beraten.</b>	richtig	100,00%	88,90%	100,00%	90,00%	100,00%	100,00%
<b>Man kann auch zur Schulsozialarbeiterin gehen, wenn man keine Probleme hat.</b>	richtig	100,00%	100,00%	100,00%	90,00%	100,00%	100,00%
<b>Die Schulsozialarbeiterin kann nicht mit der ganzen Klasse arbeiten.</b>	richtig	0,00%	33,30%	33,30%	10,00%	0,00%	20,00%
<b>Schulsozialarbeit ist für alle SchülerInnen gedacht.</b>	richtig	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
<b>Schulsozialarbeit hat mit Freizeitgestaltung und Spiel nichts zu tun.</b>	richtig	20,00%	12,50%	0,00%	10,00%	40,00%	0,00%
<b>Die Schulsozialarbeiterin kann die Kinder beim Lernen unterstützen.</b>	richtig	100,00%	66,70%	66,70%	60,00%	40,00%	81,80%
<b>Schulsozialarbeit ist nur für Problemkinder gedacht.</b>	richtig	0,00%	11,10%	0,00%	0,00%	20,00%	8,30%
<b>Schulsozialarbeit kann nicht bei der Berufsorientierung helfen.</b>	richtig	0,00%	22,20%	16,70%	10,00%	0,00%	8,30%
<b>Mit der Schulsozialarbeiterin kann man auch im Jugendzentrum reden.</b>	richtig	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	80,00%	100,00%
<b>Die Schulsozialarbeiterin hat auch Aufgaben außerhalb der Schule.</b>	richtig	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
<b>Die Schulsozialarbeiterin arbeitet auch im Jugendzentrum</b>	richtig	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	80,00%	100,00%

Tabelle 19: Vorstellungen der LehrerInnen über Schulsozialarbeit (%)



Das Bild, welches die Lehrpersonen von Schulsozialarbeit zu allen drei Messzeitpunkten haben – ist bis auf wenige Ausnahmen – kein problemzentriertes. LehrerInnen sind der Auffassung, dass Schulsozialarbeit für alle SchülerInnen gedacht ist und, dass man weder Probleme mitbringen noch ein Problemkind per se sein muss.

So wird Schulsozialarbeit auch mit Freizeitgestaltung und Spiel in Verbindung gebracht, mit Lernunterstützung sowie mit Hilfe bei der Berufsorientierung. Auch wissen die LehrerInnen darüber Bescheid, dass die Schulsozialarbeiterinnen einen Teil ihrer Arbeitszeit im Jugendzentrum bzw. außerhalb der Schule verbringen und auch dort zur Verfügung stehen (vgl. Tabelle 19).

#### ***10.4 Resümee zur Informiertheit über das Projekt der SSA***

Die Informiertheit zum Projekt wurde für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen/Schulleitungen über mehrere Indikatoren erhoben. Es wurde erstens danach gefragt, ob die Existenz von SSA an der Schule bekannt ist (nur im SchülerInnenfragebogen), zweitens, ob der Name der Schulsozialarbeiterin an der jeweiligen Versuchsschule bekannt ist, drittens über die Einschätzung des je eigenen Informationsgrades und viertens über die Vorstellungen, die mit Schulsozialarbeit verbunden werden. Die unter Kapitel 5 gestellte Forschungsfrage, wie gut alle Betroffenen und Beteiligten über das Angebot der Schulsozialarbeit informiert wurden, muss daher differenzierter und unter Berücksichtigung einer vorliegenden Stichprobenverzerrung (vgl. Kap. 10.1.1 und 10.1.3) beantwortet werden.

In der Versuchsschule Stainach wusste ein hoher Prozentsatz der SchülerInnen zu allen drei Messzeitpunkten, darüber Bescheid, dass Schulsozialarbeit an der Schule angeboten wird. In der Versuchsschule Gröbming waren es zum zweiten und dritten Messzeitpunkt deutlich weniger, der erste Messzeitpunkt konnte aufgrund fehlender Daten keinem Vergleich unterzogen werden. Es muss aber gesagt werden, dass auch in Gröbming rund 70% (MZP3) bis 74% (MZP2) der SchülerInnen über die Existenz von SSA an ihrer Schule Bescheid wissen. Es lässt sich bei beiden Versuchsschulen feststellen, dass die Anzahl der SchülerInnen, denen das Vorhandensein von SSA an ihrer Schule bewusst ist, vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt sinkt und dass Burschen weniger gut Bescheid wissen als Mädchen. SchülerInnen der sozial benachteiligten Lebenslage wissen, dass ihnen Schulsozialarbeit an ihrer Schule zur Verfügung steht.

Die Namen der jeweiligen Schulsozialarbeiterinnen sind SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen/Schulleitungen gleichermaßen sehr gut bekannt – vor allem zeigt sich, dass vom ersten

zum dritten Messzeitpunkt ein starker Anstieg jener Eltern zu verzeichnen ist, der die jeweilige zuständige Schulsozialarbeiterin namentlich benennen kann.

Der eigene Informationsgrad zum Projekt SSA wird von SchülerInnen der Versuchsschule Stainach mit sehr gut bis gut signifikant besser eingeschätzt als von SchülerInnen der Versuchsschule Gröbming, die ihren Informationsstand im Mittel mit befriedigend bewerten. Burschen sehen sich als schlechter informiert als Mädchen. SchülerInnen der benachteiligten Lebenslage schätzen ihren eigenen Informationsgrad in Abhängigkeit von der Versuchsschule sehr unterschiedlich ein, denn während dieser an der Versuchsschule Stainach mit sehr gut bewertet wird, glauben sozial benachteiligte SchülerInnen an der Versuchsschule Gröbming, dass sie schlecht informiert sind und bewerten ihren Informationsstand mit 3-4 auf der Schulnotenskala. Eltern beurteilen ihren Informationsstand mit gut bis befriedigend nicht so positiv wie ihre Kinder, wobei Erziehungsberechtigte der Versuchsschule Stainach im Vergleich zu Erziehungsberechtigten der Versuchsschule Gröbming eher glauben, schlechter zum Projekt SSA informiert zu sein. LehrerInnen/Schulleitungen schätzen ihren eigenen Informationsstand als gut, wobei sich Lehrpersonen der Versuchsschule Gröbming schlechter informiert fühlen als Lehrpersonen der Versuchsschule Stainach. Insgesamt beurteilen SchülerInnen ihren Informationsstand zum Projekt SSA etwas besser als LehrerInnen und diese wiederum liegen mit ihrer Beurteilung zwischen ihren SchülerInnen und deren Eltern, welche sich demnach am wenigsten gut informiert sehen.

In Bezug auf die Vorstellungen von Schulsozialarbeit kann gesagt werden, dass sich eine problemzentrierte Sichtweise von Schulsozialarbeit weder bei SchülerInnen noch deren Eltern oder den LehrerInnen der Versuchsschulen finden lässt. SchülerInnen sehen insgesamt ein breites Spektrum an Möglichkeiten, die SSA zur Verfügung hat, verbinden mit der Schulsozialarbeit aber vor allem die Projektarbeit, Einzelberatung, Freizeitgestaltung und Spiel. Dass die Schulsozialarbeiterin im Jugendzentrum anzutreffen ist, weiß ein hoher Prozentsatz der SchülerInnen und nutzt auch die Möglichkeit dort mit ihr in Kontakt zu kommen. Eltern verbinden im Gegensatz zu ihren Kindern SSA nicht mit Freizeitgestaltung und Spiel, sehen aber die SchulsozialarbeiterInnen sehr wohl auch als Anlaufstelle für erwachsene Personen. Darüber hinaus verbinden sie SSA mit Projektstätigkeit und weniger mit Berufsorientierung oder Unterstützung beim Lernen. Auch Eltern wissen zu einem sehr hohen Prozentsatz über das Angebot der SSA außerhalb der Schule im Jugendzentrum/Jugendbüro Bescheid. Das am breitesten gefächerte Bild von SSA haben Lehrpersonen/Schulleitungen. Die Lehrerschaft sieht SSA – anders als SchülerInnen und deren Eltern – auch in Gruppensettings beheimatet

sowie in der Lernunterstützung und in der Berufsorientierung. Wie SchülerInnen verbinden sie Spiel und Freizeitgestaltung mit dem Projekt und räumen ihm eine Vielzahl an Möglichkeiten in und außerhalb der Schule tätig zu sein, ein.

Insgesamt zeigt sich also unter Beachtung aller Indikatoren zum Thema Informiertheit bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen/Schulleitungen ein sehr positives Bild. Es gibt aber auch Tendenzen, die feststellen lassen, dass SchülerInnen beider Versuchsschulen im Längsschnitt (2011-2013) zunehmend weniger darüber Bescheid wissen, dass es Schulsozialarbeit an ihren Schulen gibt und dass Burschen weniger gut darüber informiert sind sowie ihren Informationsgrad niedriger einschätzen als Mädchen.

Deutliche Unterschiede sind hinsichtlich der vorangestellten zwei Indikatoren (Existenz der Schulsozialarbeit an der Schule, Einschätzung des eigenen Informationsgrades) zur Informiertheit auch in Bezug auf die Versuchsschulen festzuhalten, sodass vermutet werden kann, dass aufgrund der unterschiedlichen Wechsel auf Leiterebene in der Versuchsschule Gröbming ein nachteiliger Einfluss auf die Informiertheit der SchülerInnen stattgefunden hat, der insbesondere bei sozial benachteiligten SchülerInnen der Schule zu einer deutlich geringeren Einschätzung des eigenen Informationsgrades geführt hat. Die Frage, ob die Situation der jeweiligen Versuchsschulen Einfluss auf die Informiertheit der SchülerInnen hat, muss deswegen mit teilweise ja beantwortet werden, weil die Namen der Schulsozialarbeiterinnen an den Versuchsschulen dennoch gleichermaßen gut bekannt sind.

Ein Informationsvorteil hat sich für SchülerInnen, welche ihren Wohnsitz direkt am Schulstandort haben, herausfiltern lassen. Diese wissen besser als SchülerInnen der Umlandgemeinden darüber Bescheid, dass SSA an der Schule auffindbar ist und sie schätzen ihren eigenen Informationsgrad zum Projekt höher ein. Die Frage des Vereins Avalon, ob SchülerInnen mit Wohnsitz am Schulstandort einen Informationsvorteil gegenüber SchülerInnen aus Umlandgemeinden haben, muss daher bejaht werden. Dabei macht es allerdings keinen Unterschied ob die SchulsozialarbeiterIn ein Jugendzentrum oder ein zeitlich weniger besetztes Jugendbüro zur Verfügung hat, sodass davon ausgegangen werden, dass nicht Zeit sondern Mobilität (z.B. schwierige Anfahrt aus Umlandgemeinden aufgrund fehlender passender Busverbindungen) die ausschlaggebende Rolle spielt.

Aufgrund der vorstehenden Ergebnisse umfassen Empfehlungen für eine Projektoptimierung *erstens* eine verstärkte Berücksichtigung von Burschen bereits bei Vorstellung und Bekanntmachung der Schulsozialarbeit an den Schulen – die eventuell durch eine nach Burschen und Mädchen getrennte Vorstellung der Schulsozialarbeiterin/des Teams der Schulsozialarbeit in

den Klassen in Betracht zu ziehen wäre. Sollte im Team eine männliche Person sein, sollte dieser die Bekanntmachung der SSA bei den Burschen übernehmen. In diesem Zusammenhang ist auf das Optimum einer gemischtgeschlechtlichen Zweierbesetzung (vgl. Kap. 2: ein Schulsozialarbeiter, eine Schulsozialarbeiterin) hinzuweisen.

*Zweitens* betreffen Empfehlungen die Berücksichtigung der unterschiedlichen Mobilität der SchülerInnen im Bezirk. Anzudenken wären vielleicht die Organisation von Fahrgemeinschaften, die Kindern aus Umlandgemeinden das Aufsuchen der SchulsozialarbeiterInnen im außerschulischen Bereich in größerem Umfang ermöglichen.

Und *drittens* erscheint Kontinuität in zweierlei Hinsicht als bedeutsamer Faktor. Zum einen wird festgehalten, dass der personelle Wechsel bei SchulsozialarbeiterInnen nicht nur SchülerInnen vor neue Herausforderungen stellt und dem Vertrauensaufbau abträglich ist. Hier seien u.a. auf die nach Versuchsschulen getrennte Analyseergebnisse zum Thema Informiertheit der Eltern hingewiesen, wonach Eltern an Schulen mit häufigem Personalwechsel ihren Informationsstand zur SSA niedriger (vgl. Kap. 10.2.2) einschätzten. Zum anderen betrifft Kontinuität aber auch die Bekanntmachung der SSA vor allem intensiv in den jeweils neuen ersten Klassen einer Schule. Eine mögliche Annahme, dass sich das Projekt unter den SchülerInnen herumspricht, lässt sich in der vorliegenden Studie so jedenfalls nicht bestätigen.

## **11 Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit**

Die Fragen, die in diesem Kapitel erörtert werden, stehen im Zusammenhang mit strukturellen Bedingungen wie Erreichbarkeit und Öffnungszeiten der Schulsozialarbeit. Von Interesse erscheinen zudem aber noch weitere Faktoren, die auf die Nutzung von Angeboten der SSA durch SchülerInnen Einfluss nehmen können. Unter Kap. 11.1.2 werden vier Faktoren (Akzeptanz, Bild, Ängste und Hemmungen, Kontinuität) ausfindig gemacht und behandelt.

Die Klärung der Forschungsfrage, wie gut die Schulsozialarbeit des Vereins Avalon in den untersuchten Versuchsschulen von allen SchulpartnerInnen (SchülerInnen und deren Eltern, LehrerInnen/Schulleitung) angenommen wird, wird über mehrere Indikatoren versucht. Es wird erörtert, wie Kontakte zwischen Schulsozialarbeit und den NutzerInnen zustande kommen sowie *ob* und *wie viele* Kontakte zwischen Schulsozialarbeit und ihren NutzerInnen bestehen<sup>2</sup>. Weiters wird den Fragen nachgegangen, ob konkrete Unterstützungsleistungen (z.B. Einzelberatungen) durch die SSA erfolgten und welche Themen die Kontakte beinhalten (vgl. Kap. 11.1.7).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden sowohl qualitative (Interviews, Fallanalysen) als auch quantitative Daten (Fragebogenerhebungen: offene und geschlossene Fragestellungen) herangezogen. Auf die jeweilige Datenquelle wird jedenfalls gesondert hingewiesen.

### ***11.1 Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit durch SchülerInnen***

Wie schon zum Fragekomplex der *Informiertheit von SchülerInnen* lässt sich auch zum Thema *Inanspruchnahme durch SchülerInnen* – möglicherweise aufgrund eines verstärkten Non-response der Schülerschaft an der Versuchsschule Gröbming – eine Verzerrung der Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt feststellen. Bei der Beantwortung von Fragestellungen, bei denen diese Verzerrung von Relevanz ist (Kap. 11.1.2 bis 11.1.6) wird darauf aufmerksam gemacht und getrennt nach Versuchsschulen analysiert. Für die Versuchsschule Gröbming sind wegen der fehlenden Daten deshalb auch nur zwei Messzeitpunkte ausgewiesen. Im Übrigen darf diesbezüglich auf die Ausführungen unter Kap. 10.1 verwiesen werden.

---

<sup>2</sup> Das vorliegende Kapitel wird insofern ein unvollständiges sein, weil die Auswertung der Dokumentationsstatistik des Vereins Avalon notwendig wäre, um zum Thema Inanspruchnahme ein umfassendes Bild zu erhalten.

### 11.1.1 Erreichbarkeit der Schulsozialarbeit

Nachstehendes Kapitel befasst sich mit der Frage der Erreichbarkeit von Schulsozialarbeit und greift dabei auf Ergebnisse der Interviews mit SchulsozialarbeiterInnen (ISSA) und der Vereinsleitung von Avalon (IVL) zurück.

Die Möglichkeiten die SchulsozialarbeiterIn zu erreichen, sind vielfältig. Moderne Medien, wie Facebook, Email aber auch das Handy spielen dabei eine ganz wesentliche Rolle. Gerade Facebook wurde 2011 von der Schulsozialarbeiterin an der Hauptschule Gröbming als Medium der Jugendlichen sehr betont: *„Gerade über das Medium Facebook, von dem ich persönlich viel halte, kann man sehr viele Jugendliche erreichen. Es sind wirklich viele Kids über Facebook zu uns gekommen. Gerade auch, wenn es einem Jugendlichen schwer fällt zu sprechen, dann hat er über Facebook die Möglichkeit Kontakt aufzunehmen“* (ISSA 2011).

Wie bedeutsam ein bestimmtes Medium für die Erreichbarkeit der SchulsozialarbeiterIn ist, hängt also nicht zuletzt von persönlichen Kontaktvorlieben ab. Persönliche Zusammenkünfte zwischen KlientInnen und Schulsozialarbeit finden aufgrund des speziellen Arbeitsansatzes in unterschiedlichen Zusammenhängen statt. Jugendzentrum, Familienbesuche und vor allem die Schule sind hier zu nennen.

Die SchulsozialarbeiterInnen schätzen ihre Öffnungszeiten und die Möglichkeiten ihrer Erreichbarkeit zwar grundsätzlich als ausreichend oder gut ein, gleichzeitig werden aber auch mehr Zeit an den Schulen bzw. für die Arbeit mit den SchulpartnerInnen gewünscht. Dies war als auffälliges Kontinuum in allen drei Untersuchungsjahren festzustellen. Gemeinsam mit der Vereinsleitung lässt sich hier feststellen: *„[...]Besser geht immer[...]“* (IVL, 2013).

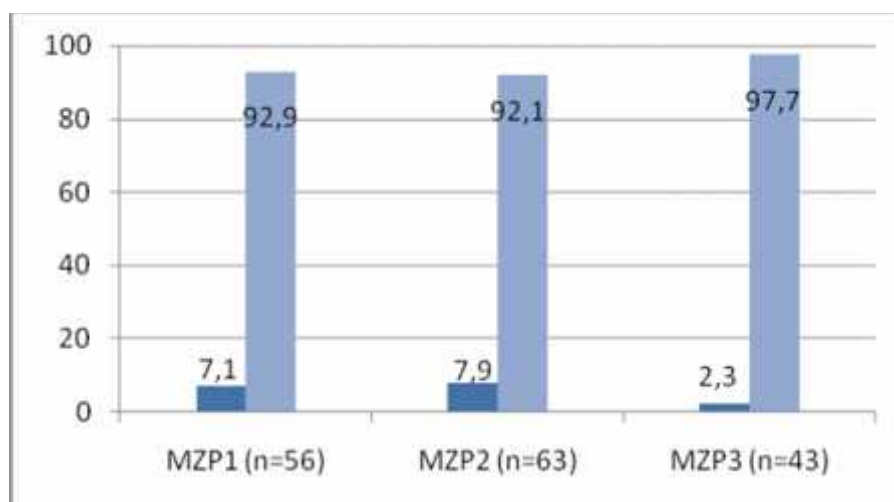
### 11.1.2 Einflüsse auf die Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit

Die Aussagen zum vorliegenden Unterkapitel werden aufgrund qualitativer (Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen) und quantitativer Daten (SchülerInnenfragebogen 2011-2013) gemacht. Es wird in Folge der Frage nachgegangen, welche Einflüsse die Nutzung von Angeboten der SSA durch SchülerInnen einschränken können. So lässt sich zuallererst feststellen, dass die Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit u.a mit der *Akzeptanz* der Schulsozialarbeit allgemein zusammenhängen. Diese kann sehr stark variieren – nicht nur in Abhängigkeit von der jeweiligen Schule. Innerhalb einer Schule kann es geschehen, dass ganze Klassen der Schulsozialarbeit skeptisch gegenüberstehen (ISSA 2011-2013).

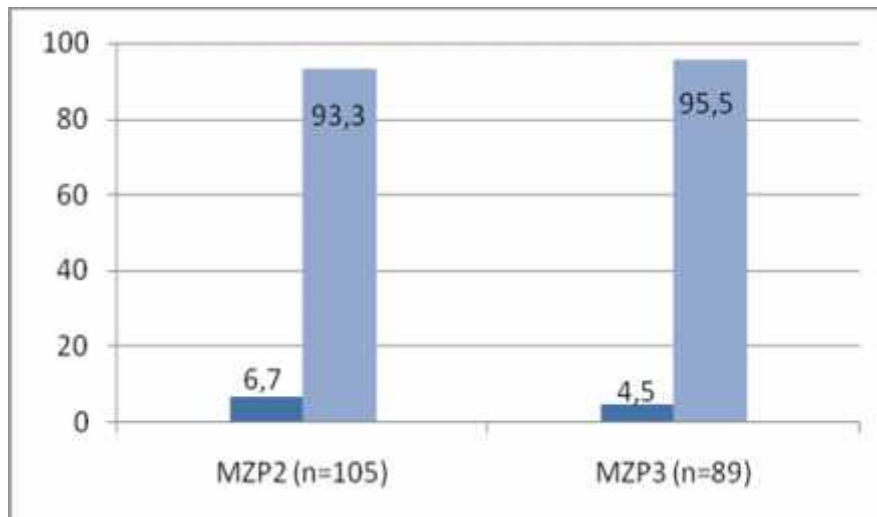
Es hat sich gezeigt, dass die Akzeptanz u.a. mit jenem *Bild* (z.B. ein sanktionierendes) von Schulsozialarbeit zusammenhängt, dass den SchülerInnen an der jeweiligen Schule vermittelt

wird bzw. bei der Implementierung wurde (ISSA 2011). Diese Skepsis ist zwar vor allem am Beginn der Implementierungsphase als nicht ungewöhnlich zu bezeichnen und wird meist durch Vertrauens- und Beziehungsaufbau behoben. Es können sich aber auch eine dauerhafte Verweigerung der Schulsozialarbeit oder eine dauerhafte Ablehnung einer bestimmten Schulsozialarbeiterin zeigen. Dauerhaft ist die Ablehnung aber nur insofern, als dass sich Änderungen zeigen, wenn die Klasse nicht weiter bestehen bleibt (z.B. bei Abgängen von 4.Klassen) oder wenn die Person der Schulsozialarbeiterin wechselt (ISSA, 2013). Schulen nehmen dabei positiven Einfluss auf die Nutzung der Schulsozialarbeit, wenn Möglichkeiten geschaffen werden (z.B. bewegte Pause an der Hauptschule Gröbming), die ein ungezwungenes Zusammensein mit der Schulsozialarbeiterin und damit ein positives Bild von SSA fördern.

Angebote der Schulsozialarbeit werden in Einzelfällen (vgl. Grafik 38 und 39) auch dann nicht in Anspruch genommen, wenn bei den SchülerInnen *Ängste und Hemmungen* bestehen, die Schulsozialarbeiterin zu kontaktieren. Die Zahl der wenigen SchülerInnen, bei denen das so ist, sinkt aber im Laufe der drei Messungen, d.h. immer weniger Kinder haben Hemmungen, sich im Bedarfsfall an die Schulsozialarbeiterinnen zu wenden.



**Grafik 38: Hast du Hemmungen, die Schulsozialarbeiterin zu kontaktieren? (Stainach in %)**



**Grafik 39: Hast du Hemmungen, die Schulsozialarbeiterin zu kontaktieren? (Gröbming in %)**

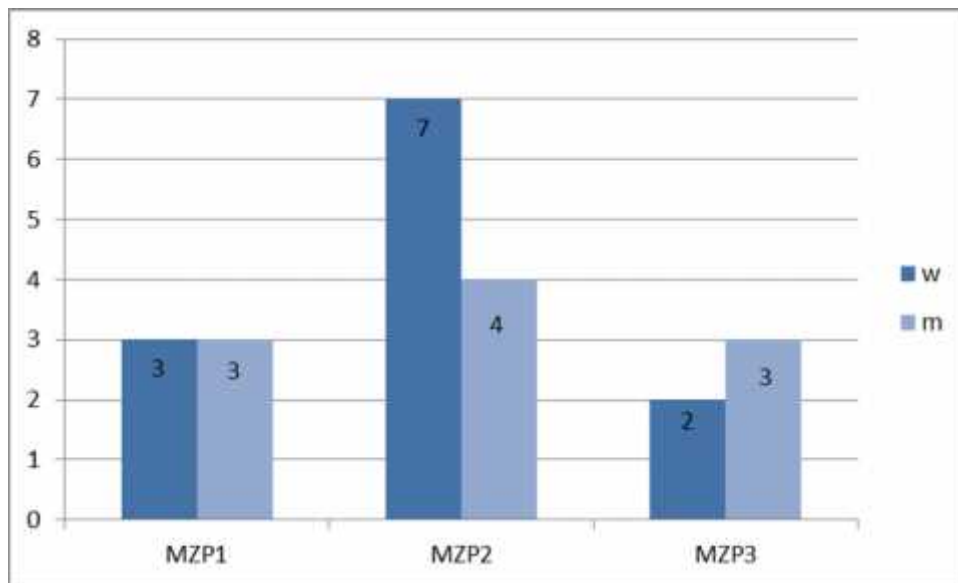
Die Ängste der Kinder betreffen dabei nicht die Verschwiegenheit oder die Unvertrautheit der Person, an die man sich wenden könnte (vgl. Tabelle 20), sondern Befürchtungen in Richtung Unverständnis und Scham. Die in Tabelle 20 dargestellten Ängste werden nur vereinzelt im Rahmen der offen formulierten Fragestellungen des Schülerfragebogens rückgemeldet, es befindet sich aber auch ein sozial benachteiligtes Kind darunter. Grundsätzlich sind aber eher SchülerInnen aus der begünstigten Lebenslage unter jenen Kindern zu finden, bei denen Ängste und Hemmungen gegenüber der SSA bestehen.

<b>Ängste, die SSA nicht aufzusuchen (in absoluten Zahlen)</b>	
Nervosität	1
Angst davor, ausgelacht zu werden	1
Angst davor, über Probleme sprechen zu müssen	1
Angst davor, nicht verstanden zu werden	1
Angst davor, alles schlimmer zu machen	1
Schamgefühl	2

**Tabelle 20: Ängste der SchülerInnen bei der Kontaktierung der Schulsozialarbeiterin**

Wird die Frage nach Geschlechtsunterschieden gestellt, so zeigt nachstehende Grafik 40 noch einmal, dass Ängste und Hemmungen, die Schulsozialarbeit zu kontaktieren, nur vereinzelt bei SchülerInnen bestehen und in Summe etwas mehr Mädchen davon betroffen sind als Burschen. Aufgrund der geringen Fallzahlen wird auf eine nach Versuchsschulen getrennte Darstellung der Ergebnisse verzichtet.





**Grafik 40: Ängste und Hemmungen nach Geschlecht (absolute Anzahl)**

Darüber hinaus muss festgestellt werden, dass die Frage danach, ob SchülerInnen in Abhängigkeit von ihrem Wohnort (direkt am Schulstandort/Umlandgemeinden) mehr oder weniger von Ängsten gegenüber der SSA geplagt werden, zu einer klaren Antwort führt: Zum Informationsvorteil, den SchülerInnen mit Wohnort am Schulstandort haben, haben sie auch – möglicherweise gerade aufgrund ihres Informationsvorteils – weniger Ängste oder Hemmungen, die SSA zu kontaktieren.

Neben der Akzeptanz und dem Bild von SSA sowie den diversen kindlichen Ängsten, lässt sich abschließend sagen, dass die Inanspruchnahme von Angeboten der Schulsozialarbeit mit der personellen *Kontinuität* in Form von vertrauten Personen einhergeht. Ein Wechsel der SchulsozialarbeiterIn ist nicht nur mit einer abwartenden Haltung seitens der Lehrerschaft verbunden. Vertrauen muss zu allen Zielgruppen neu aufgebaut werden, weil Vertrauen immer an die jeweilige Person bzw. SchulsozialarbeiterIn geknüpft ist (vgl. Kap.10.4). Auch Eltern- sowie SchülerInnenkontakte müssen bei einem Personalwechsel wieder neu entwickelt werden. Immerhin braucht jede SchulsozialarbeiterIn etwa ein halbes Jahr, um Fuß an der Schule zu fassen, auch wenn SSA bereits davor an der Schule installiert war (ISSA, 2013).

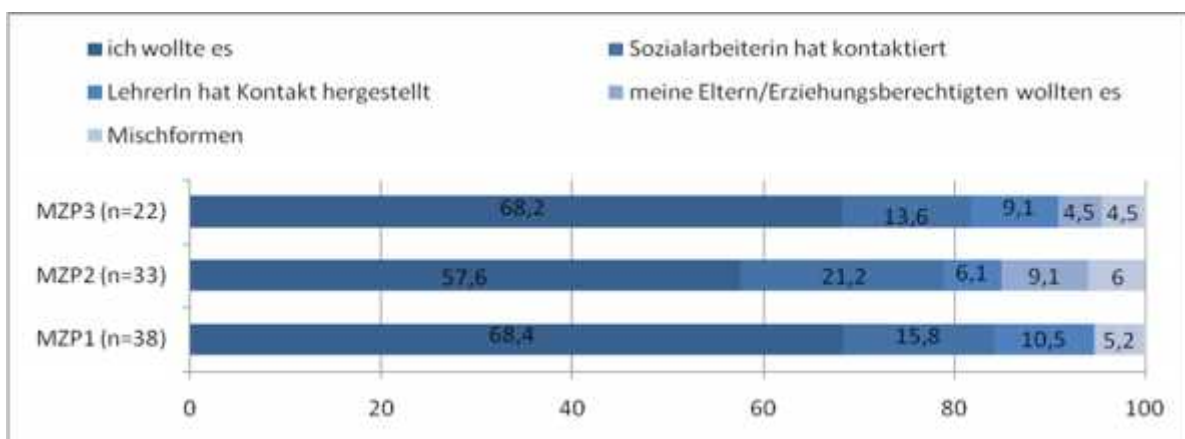
### **11.1.3 Kontaktabahnung zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeit**

Im Folgenden werden die Daten vorwiegend den quantitativen SchülerInnenbefragungen entnommen und durch Interviewdaten bzw. Daten aus den Fallanalysen ergänzt. Die Frage, wie die Kontakte hergestellt werden, kann grob damit beantwortet werden, dass die Mehrheit der

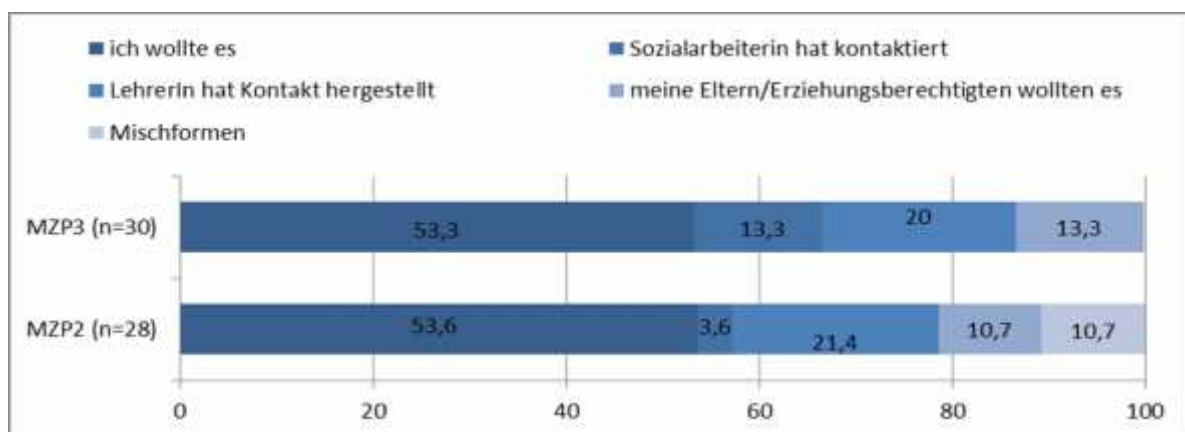
SchülerInnen an beiden Versuchsschulen die Schulsozialarbeiterinnen aus eigenem Antrieb heraus kontaktiert (vgl. Grafik 41 und 42).

Schulsozialarbeiterinnen und Lehrpersonen sind in der Regel für die Kontakthanbahnung noch häufiger verantwortlich als Eltern, wobei auffällt, dass an der Versuchsschule Gröbming sowohl zum zweiten als auch zum dritten Messzeitpunkt ein Fünftel aller Kontakte zwischen SSA und SchülerInnen – und damit deutlich mehr als an der Versuchsschule Stainach – von Lehrpersonen herbei geführt wurden (vgl. Grafik 42). Auffallend klein zum zweiten Messzeitpunkt stellt sich zudem die Anzahl an Kontakten dar, welche von der Schulsozialarbeiterin ausgegangen sind.

Auch erziehungsberechtigte Personen spielen in der Versuchsschule Gröbming bei der Kontakthanbahnung eine deutlich größere Rolle als an der Versuchsschule Stainach. Eine gemeinschaftliche Übereinkunft für eine Kontaktierung der SSA durch LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen (Mischformen) hat an beiden Versuchsschulen die geringste bis gar keine Relevanz in der Kontakthanbahnung.

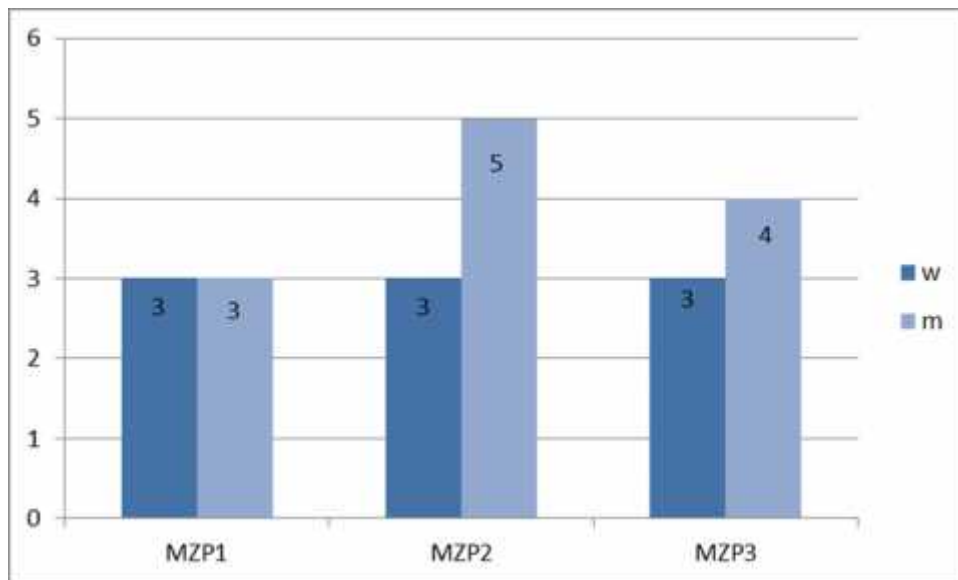


**Grafik 41: Kontakthanbahnung zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeiterin (Stainach in %)**



**Grafik 42: Kontakthanbahnung zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeiterin (Gröbming in %)**

Im Folgenden wird konkret der Frage nachgegangen, ob es Unterschiede hinsichtlich der Kontaktabbahnungen gibt, die von Seite der Schulsozialarbeiterinnen hergestellt werden. Tendenziell kontaktieren die Schulsozialarbeiterinnen von sich aus Schüler häufiger als Schülerinnen (vgl. Grafik 43). Auf eine nach Versuchsschulen getrennte Analyse wird aufgrund der geringen Fallzahlen wiederum verzichtet.



**Grafik 43: Kontaktabbahnungen durch die Schulsozialarbeiterin nach Geschlecht (absolute Anzahl)**

Zum einen zeigt sich hier der tendenziell nachgehende Charakter der Schulsozialarbeit, zum anderen ist anzunehmen, dass unter den Schulsozialarbeiterinnen ein Bewusstsein für geschlechtersensible Arbeit vorhanden ist.

Dieses verstärkte Nachgehen der Schulsozialarbeiterinnen, das sich hinsichtlich der Burschen feststellen lässt, zeigt sich tendenziell auch in Bezug auf Kinder, welche aus Umlandgemeinden von Stainach bzw. Gröbming stammen.

Bei der Beantwortung der Frage, wie Kinder der sozial benachteiligten Lebenslage ihren Weg zur Schulsozialarbeit finden, ist festzuhalten, dass sowohl Eltern als auch LehrerInnen keine Rolle bei der Kontaktherstellung zwischen SSA und diesen Kindern spielen. Jene SchülerInnen (MZP1: n= 1; MZP2: n= 2; MZP3: n= 1), welche eine Rückmeldung zur Fragestellung danach gaben, wie der Kontakt zwischen ihnen und der SSA zustande kam, gaben zur Hälfte an, aus eigenem Antrieb gehandelt zu haben. Zum zweiten und dritten Messzeitpunkt gingen die Kontaktabbahnungen aber zumindest teilweise auch von der Schulsozialarbeiterin aus.

Insgesamt zeigen sich also Unterschiede bei der Kontakthanbahnung durch die Schulsozialarbeiterinnen dahingehend, als Burschen, Kinder aus Umlandgemeinden und sozial benachteiligten SchülerInnen verstärkt von Seite der Schulsozialarbeit nachgegangen wird.

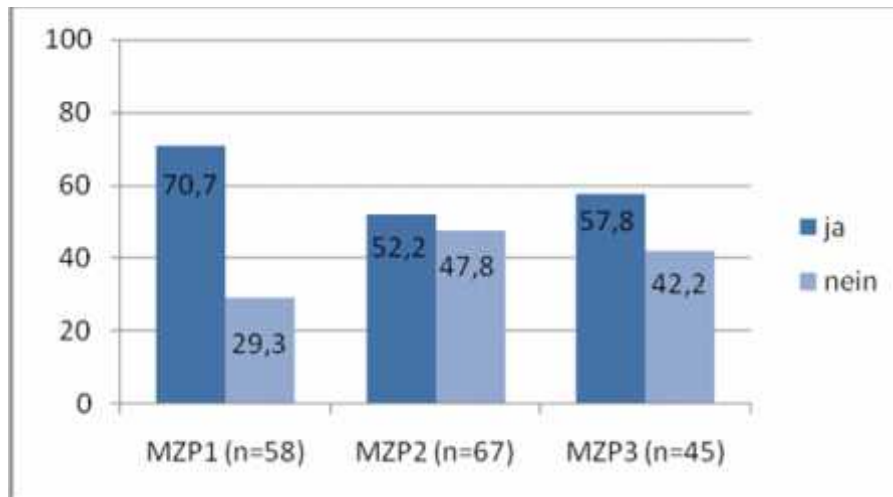
#### **11.1.4 Kontakthäufigkeit zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeit**

Im Zuge der Interviewanalysen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (2011, 2012) hat sich herausgestellt, dass sowohl bei Schulleitungen als auch bei SchulsozialarbeiterInnen der Eindruck von zunehmenden Schülerproblemen entstand. Obwohl eine Problembearbeitung stattfand, schienen Problemlösungen nur marginal möglich. Weil Probleme thematisiert wurden, wurde zudem nach außen der Eindruck vermittelt, dass es an der Schule spezifische Probleme gibt, die so an anderen Schulen nicht existieren würden (ISSA 2011, ISL 2012). Möglicherweise wurden aber Schülerprobleme nur vermehrt thematisiert und traten nicht tatsächlich gehäuft auf.

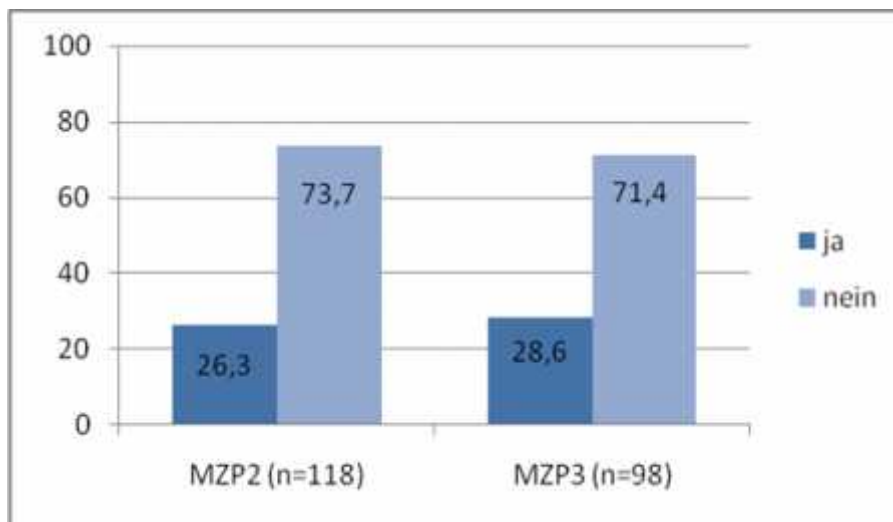
Es wird nachstehend anhand der quantitativen Schülerdaten versucht zu klären, ob und mit welchen Unterschieden in Bezug auf Schulen, dem Geschlecht der Kinder, dem Wohnort und der Lebenslage der Kinder (sozial benachteiligt/sozial begünstigt) ein Kontakt zwischen Schulsozialarbeit und SchülerInnen besteht.

Die statistischen Ergebnisse der Schülerbefragungen ergeben hier jedenfalls ein Bild, das für die Versuchsschule Stainach eine abnehmende Anzahl an Kontakten zwischen Schulsozialarbeiterin und SchülerInnen bzw. eine wesentlich niedrigere Anzahl an Kontakten zum zweiten und dritten Messzeitpunkt im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt ausweist. Während zum ersten Messzeitpunkt annähernd 71% der SchülerInnen einen Kontakt mit der Schulsozialarbeit noch bejaht hatten, liegt diese Zahl zu den beiden späteren Messungen zwischen etwa 50% und 60% (vgl. Grafik 44).

Für die Versuchsschule Gröbming muss eine auffallend hohe Anzahl an SchülerInnen, die angeben noch keinen Kontakt zur SSA gehabt zu haben, konstatiert werden. So geben mehr als 70% der SchülerInnen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt an, mit der Schulsozialarbeit noch nicht im Gespräch gewesen zu sein (vgl. Grafik 45). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass unter *Kontakt* möglicherweise nur Unterschiedliches verstanden wird.

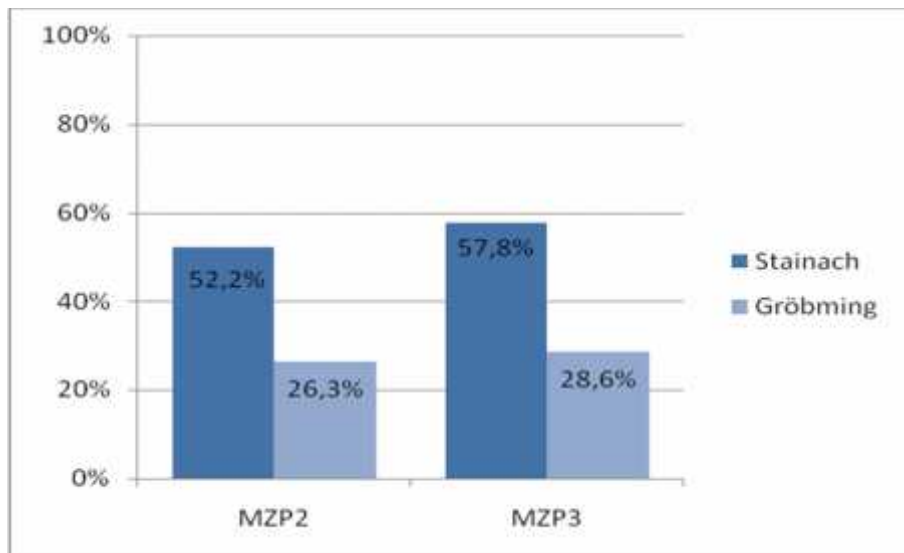


**Grafik 44: Kontakte der SchülerInnen zur Schulsozialarbeiterin (Stainach in %)**



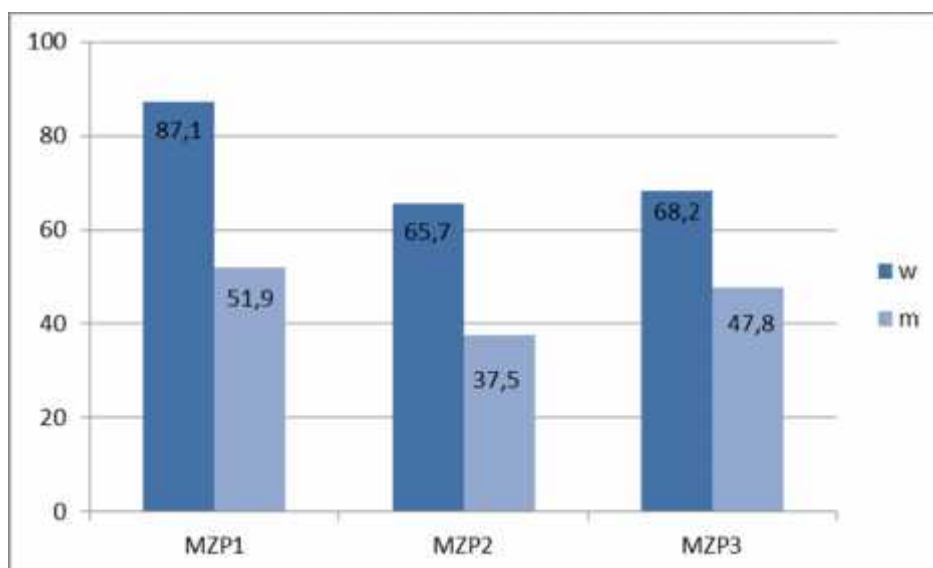
**Grafik 45: Kontakte der SchülerInnen zur Schulsozialarbeiterin (Gröbming in %)**

Die Frage, ob es signifikante Unterschiede zwischen den von SchülerInnen angegebenen Kontakten je nach Versuchsschule gibt, lässt sich mit ja (vgl. Grafik 46) beantworten. Rückmeldende SchülerInnen der Versuchsschule Gröbming haben zum zweiten und dritten Messzeitpunkt signifikant weniger Kontakt zur Schulsozialarbeiterin (MZP2:  $\chi^2_{1, n=185} = 12.56$ ,  $p = .000$ ; MZP3:  $\chi^2_{1, n=143} = 11.19$ ,  $p = .001$ ). Möglicherweise zeigen sich in diesen Unterschieden auch Schwierigkeiten der Schulsozialarbeit aufgrund des jährlichen Leiterwechsels in Gröbming Fuß zu fassen.

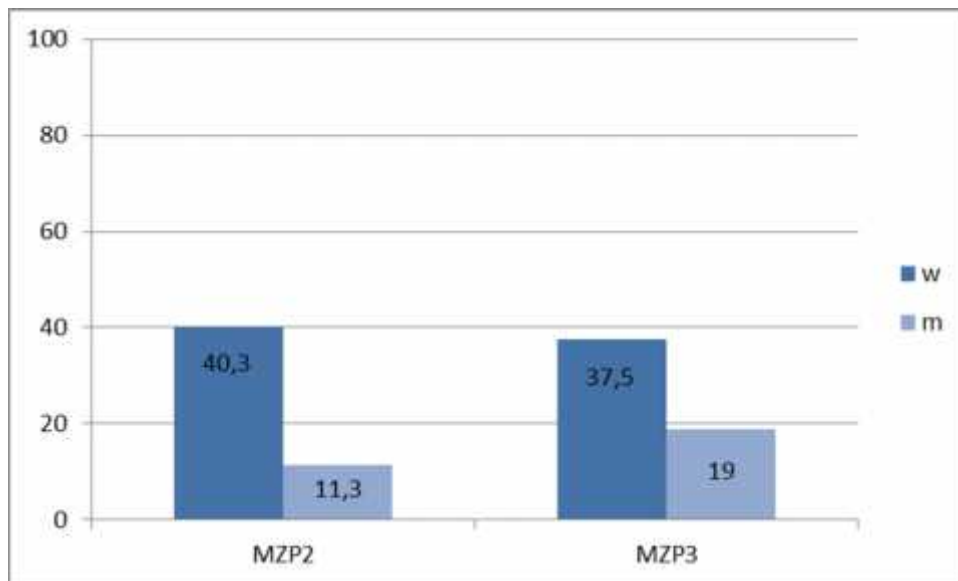


**Grafik 46: Kontakt nach Versuchsschulen**

Die Frage nach Geschlechtsunterschieden hinsichtlich des Kontakts zur Schulsozialarbeit (vgl. Grafik 47 und 48), zeigt zudem, dass – trotz der für Burschen festgestellten nachgehenden Arbeitsweise der SSA – Mädchen über alle drei Messungen tendenziell bzw. signifikant mehr Kontakt (*Stainach*: MZP1:  $\chi^2_{1, n=58} = 8.56$ ,  $p = .003$ ; MZP2:  $\chi^2_{1, n=67} = 5.33$ ,  $p = .021$ ; *Gröbming*: MZP2:  $\chi^2_{1, n=115} = 12.21$ ,  $p = .000$ ) zu den Schulsozialarbeiterinnen haben als Burschen. Dieses Bild zeigt sich also unabhängig von der untersuchten Versuchsschule.



**Grafik 47: Kontakt nach Geschlecht (Stainach in %)**



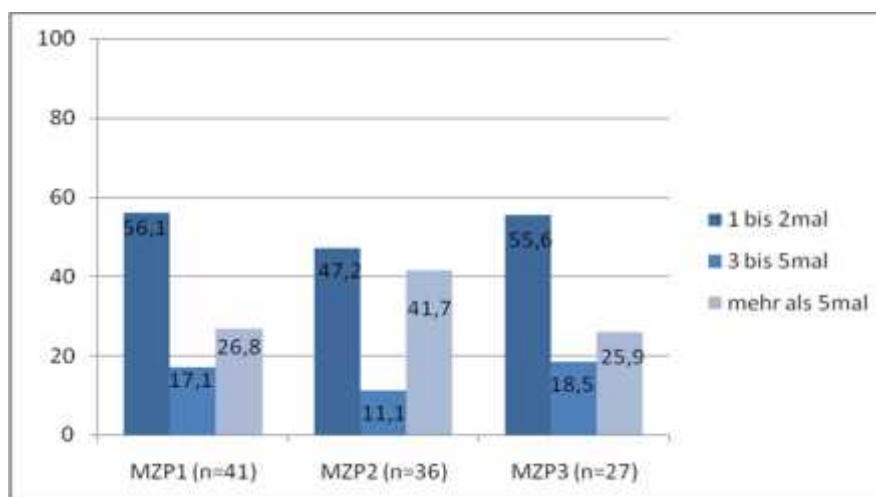
**Grafik 48: Kontakt nach Geschlecht (Gröbming in %)**

Die Frage, ob sich der Wohnort der Kinder (direkt am Schulstandort/Umlandgemeinden) auf den von SchülerInnen angegebenen Kontakt zur Schulsozialarbeit auswirkt, muss in Bezug auf einen signifikanten Unterschied verneint werden. Zum ersten und zweiten Messzeitpunkt gaben noch tendenziell mehr Kinder mit Wohnort am Schulstandort Stainach bzw. Gröbming einen Kontakt zur SSA an, zum dritten Messzeitpunkt stellte sich das aber nicht mehr so dar.

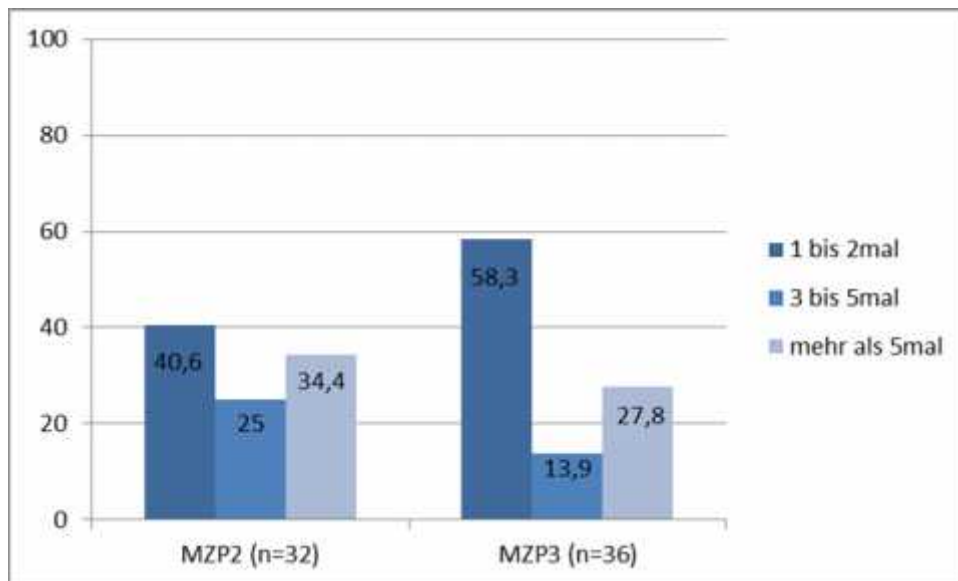
Die Frage, danach ob SchülerInnen der sozial benachteiligten Lebenslage ihren Weg zur SSA im Vergleich zu SchülerInnen der sozial begünstigten Lebenslage öfter finden, ist mit tendenziell ja für alle drei Messzeitpunkte zu beantworten.

### 11.1.5 Kontaktintensität zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeit

Es überwiegen für beide Versuchsschulen und im Zeitverlauf insgesamt gesehen seltene Kontakte zwischen den SchülerInnen und den Schulsozialarbeiterinnen (vgl. Grafik 49 und 50).



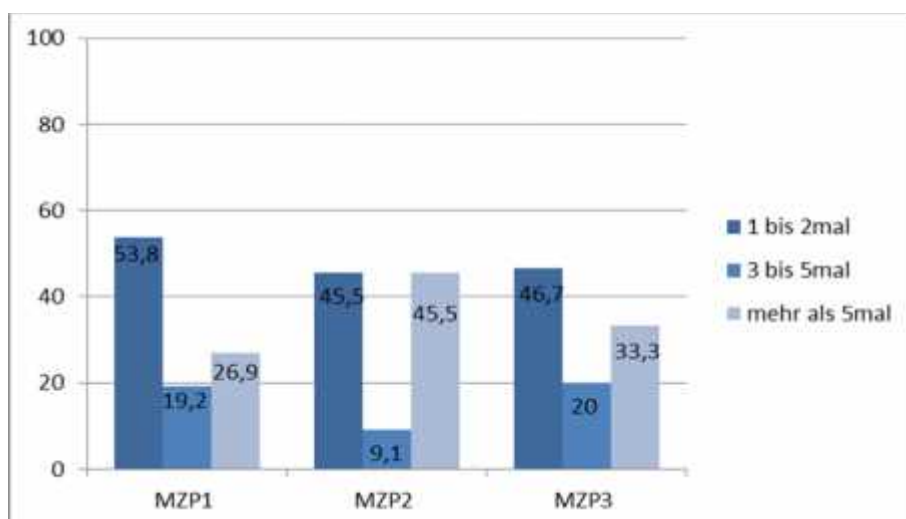
**Grafik 49: Kontaktintensität zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeiterin (Stainach in %)**



**Grafik 50: Kontaktintensität zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeiterin (Gröbming in %)**

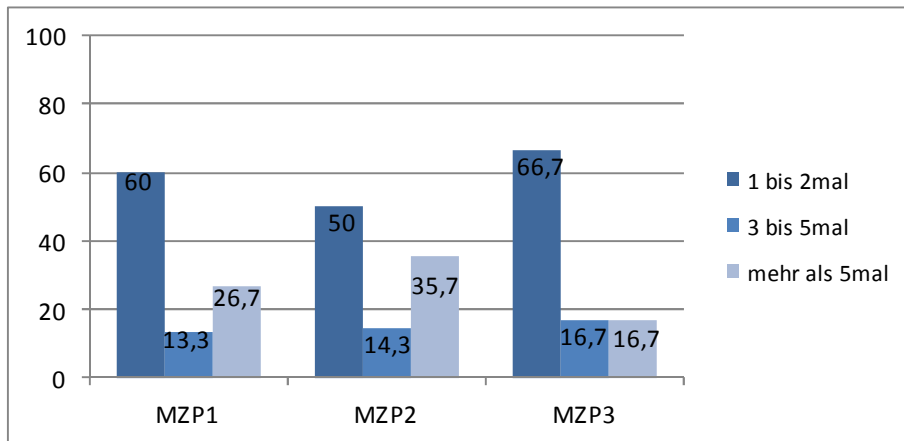
Zum zweiten Messzeitpunkt lässt sich für beide Versuchsschulen die geringste Anzahl an kurzen Kontakten und die höchste Zahl an intensiven Kontakten (mehr als 5mal) zwischen SchülerInnen und SSA aufzeigen.

Die Beantwortung der Frage nach Geschlechtsunterschieden hinsichtlich der Kontaktintensität zeigt, dass zum ersten Messzeitpunkt die Kontakte der Burschen in Stainach zur SSA (vgl. Grafik 51 und 52) eine ähnliche Intensität wie die der Mädchen haben. Zum zweiten und dritten Messzeitpunkt haben aber bereits tendenziell mehr Schülerinnen als Schüler intensiven Kontakt (mehr als 5mal) zur jeweiligen Schulsozialarbeiterin.



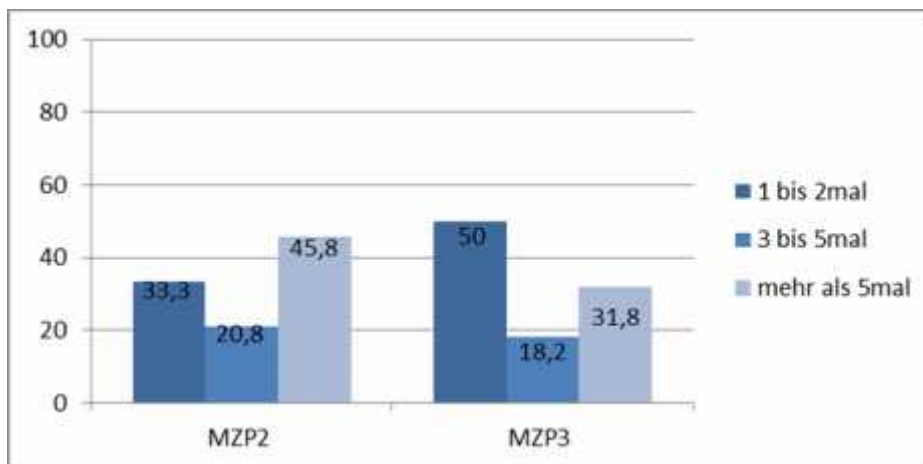
**Grafik 51: Kontaktintensität zwischen Mädchen und Schulsozialarbeiterin (Stainach in %)**



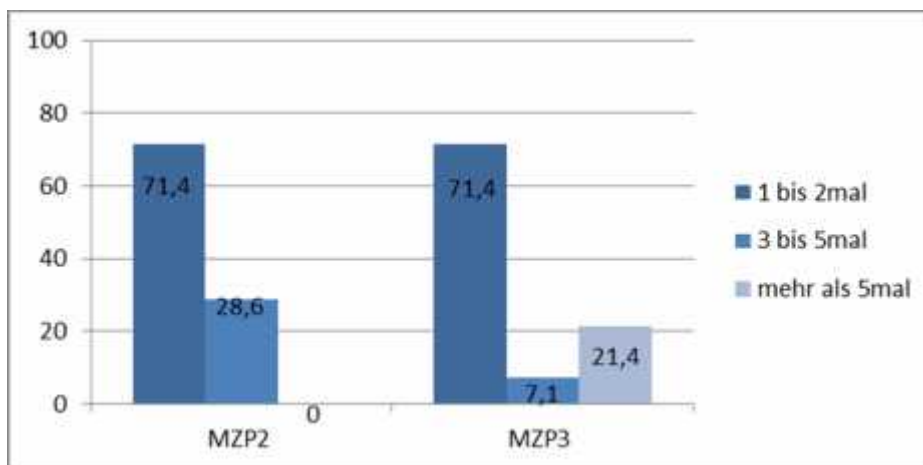


**Grafik 52: Kontaktintensität zwischen Burschen und Schulsozialarbeiterin (Stainach in %)**

In der Versuchsschule Gröbming zeigen sich bei Burschen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt eine deutlich geringere Kontaktintensität als bei den Mädchen (vgl. Grafik 53 und 54). Schüler haben tendenziell mehr beiläufige Kontakte (1-2mal) mit der SSA (vgl. Grafik 54).



**Grafik 53: Kontaktintensität zwischen Mädchen und Schulsozialarbeiterin (Gröbming in %)**



**Grafik 54: Kontaktintensität zwischen Burschen und Schulsozialarbeiterin (Gröbming in %)**

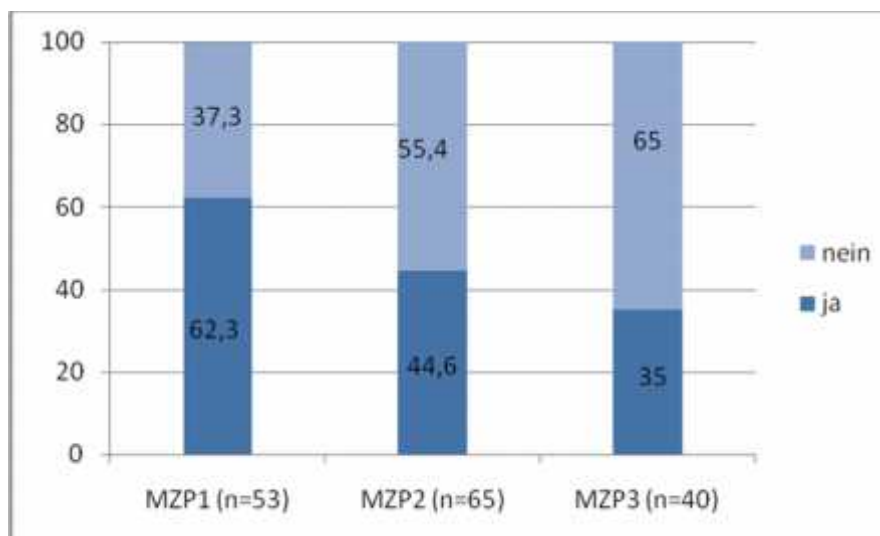
Die Klärung nach Unterschieden hinsichtlich des Wohnortes ergibt, dass ein tendenziell höherer Prozentsatz von SchülerInnen mit Wohnort direkt am Schulstandort die intensiveren Kontakte hat. Diese Aussage trifft für alle Messzeitpunkte und beide Versuchsschulen zu.

Wird die Frage gestellt, ob SchülerInnen der sozial benachteiligten Lebenslage intensiveren Kontakt haben als SchülerInnen der sozial begünstigten Lebenslage, so ist festzustellen, dass dies tendenziell zum ersten und zweiten Messzeitpunkt gewesen ist, zum dritten Messzeitpunkt gibt es bei der Gruppe benachteiligter SchülerInnen ausschließlich gelegentliche Kontakte.

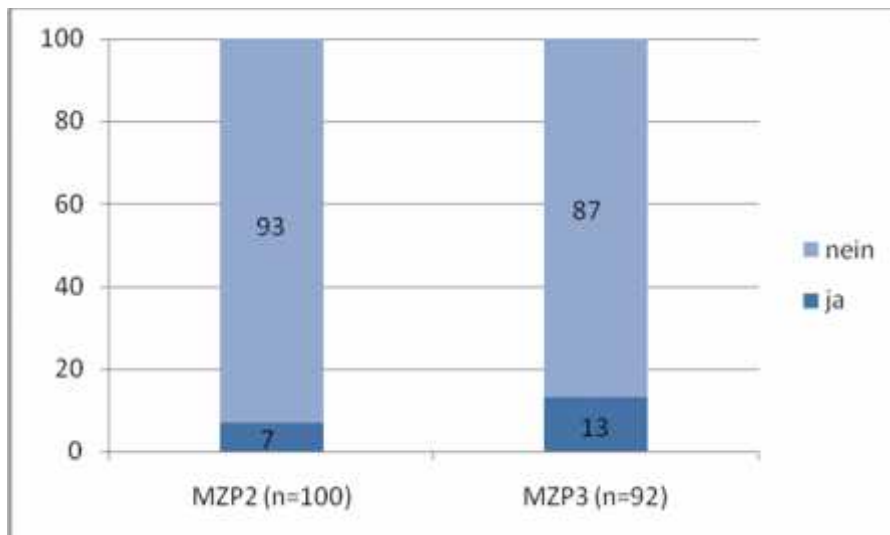
### 11.1.6 Unterstützungsleistungen der SSA für die SchülerInnen

Die Frage, wie viele SchülerInnen im Rahmen ihrer Kontakte eine von der SSA erhaltene Unterstützung angeben, muss für die Versuchsschulen wiederum getrennt beantwortet werden, denn für Stainach melden – vor allem zum ersten Messzeitpunkt – eine hohe Anzahl an SchülerInnen eine Unterstützung durch die SSA zurück (vgl. Grafik 55). An der Versuchsschule Gröbming werden auch zum zweiten und dritten Messzeitpunkt nur von vereinzelter SchülerInnen erhaltene Unterstützungsleistungen durch die SchulsozialarbeiterInnen angegeben (vgl. Grafik 56).

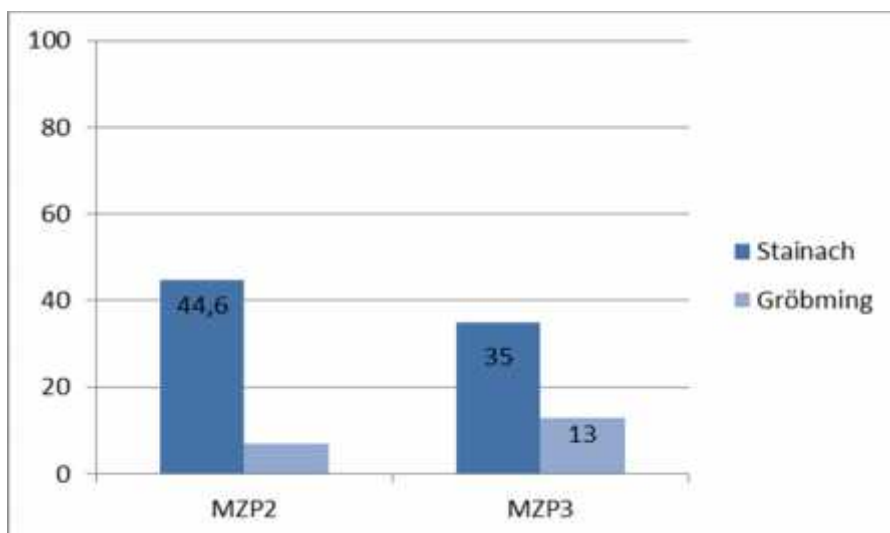
Es lassen sich – wie schon in anderen Bereichen – deutliche Unterschiede in Bezug auf die beiden untersuchten Versuchsschulen Stainach und Gröbming ausmachen und so geben SchülerInnen aus Stainach sowohl zum zweiten als auch zum dritten Messzeitpunkt statistisch signifikant (MZP2:  $\chi^2_{1, n=132} = 8.50, p = .004$ ; MZP3:  $\chi^2_{1, n=165} = 32.68, p = .000$ ) mehr Unterstützungsleistungen an, die sie von der Schulsozialarbeit erhalten haben (vgl. Grafik 57).



Grafik 55: Unterstützung durch Schulsozialarbeiterin bereits erhalten? (Stainach in %)

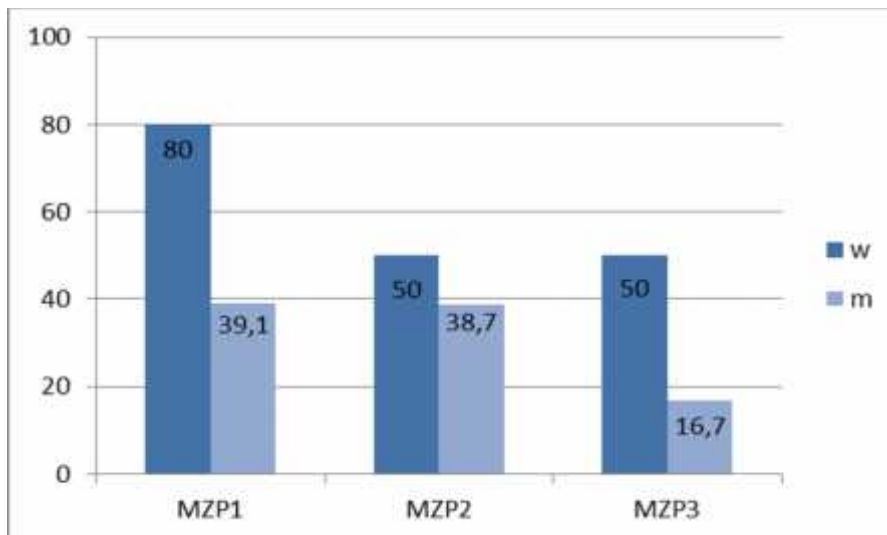


**Grafik 56: Unterstützung durch Schulsozialarbeiterin bereits erhalten? (Stainach in %)**



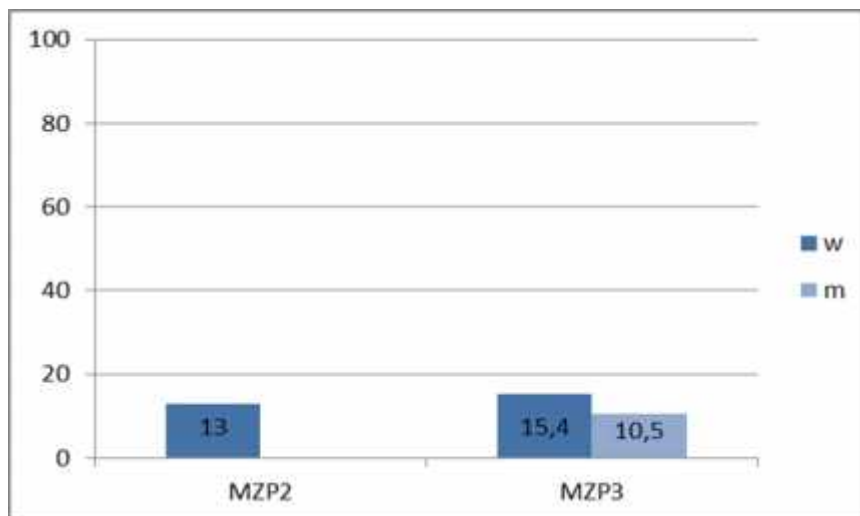
**Grafik 57: Unterstützung durch Schulsozialarbeiterin nach Versuchsschulen in %**

Die Klärung der Frage, ob Mädchen mehr Unterstützung durch die SSA angeben als Burschen, wird im nachfolgenden versucht und festgehalten, dass an der Versuchsschule Stainach Mädchen zum ersten und dritten Messzeitpunkt statistisch signifikant öfter Unterstützung als Burschen (MZP1:  $\chi^2_{1, n=53} = 9.26, p = .002$ ; MZP3:  $\chi^2_{1, n=40} = 4.84, p = .028$ ) erhielten. Nur zum zweiten Messzeitpunkt waren diese Geschlechtsunterschiede deutlich geringer (vgl. Grafik 58).



**Grafik 58: Unterstützung durch Schulsozialarbeiterin nach Geschlecht (Stainach in %)**

An der Versuchsschule Gröbming werden die ohnehin in nur geringem Ausmaß von den SchülerInnen rückgemeldeten Unterstützungsleistungen, die von der SSA erhalten wurden, tendenziell bzw. zum zweiten Messzeitpunkt statistisch signifikant (MZP2:  $\chi^2_{1, n=98} = 6.14$ ,  $p = .013$ ) öfter von Mädchen genannt als von Burschen (vgl. Grafik 59).



**Grafik 59: Unterstützung durch Schulsozialarbeiterin nach Geschlecht (Stainach in %)**

Die Tendenz, dass Burschen weniger Unterstützung rückmelden, besteht über die Messzeitpunkte und an beiden Versuchsschulen.

Die Fragestellung, ob SchülerInnen mit Wohnsitz direkt am Schulstandort mehr oder weniger Unterstützungsleistungen durch die SSA rückmelden, differiert in Abhängigkeit vom Messzeitpunkt und Versuchsschule. Zum ersten Messzeitpunkt geben SchülerInnen mit Wohnsitz in den Umlandgemeinden von Stainach weniger Unterstützung an als SchülerInnen direkt aus Stainach, zum zweiten Messzeitpunkt mehr und zum dritten ergibt sich ein ausgewogenes

Bild. Etwa doppelt so viele SchülerInnen mit Wohnsitz in den Umlandgemeinden von Gröbming als aus Gröbming direkt, melden zum zweiten und zum dritten Messzeitpunkt erhaltene Unterstützung durch die Schulsozialarbeiterin wieder.

Die Frage, ob sozial benachteiligte SchülerInnen mehr Unterstützung durch die SSA rückmelden, ist mit tendenziell ja zu beantworten.

### **11.1.7 Themen zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeit**

Es wird an dieser Stelle die Frage aufgeworfen, welche Themen die SchülerInnen an die Schulsozialarbeit herantragen. Zum Zwecke der Klärung dieser Frage werden die Ergebnisse der Fallanalysen, Interviewergebnisse mit Schulleitungen (ISL) und Schulsozialarbeiterinnen (ISSA) sowie die inhaltsanalytisch aufbereiteten Antworten auf offen formulierte Fragestellungen im SchülerInnenfragebogen herangezogen.

Die überwiegende Zahl der Erstkontakte mit SchülerInnen erfolgt nicht problemzentriert (Gestaltung von Lernstunden und Pausen, ISSA 2013). Gemeinsames Kennenlernen beim Spiel findet nicht nur in den Jugendzentren statt, sondern vor allem auch an der Schule. Die Schulleitung in Gröbming beschreibt dies so: *„[...]Sie ist einfach da wenn du sie brauchst, dann fährt sie mal mit zum Schwimmen oder geht mit Wandertag, sie ist unaufdringlich da. Das finde ich sehr positiv, sie kommt immer mit Ideen. Sie ist einfach mitten drinnen im Geschehen in den Mittagspausen, spielt mit ihnen Fußball oder anderes. Mir gefällt das eben sehr dieses unaufdringliche dabei sein. Die Kinder merken oft gar nicht dass sie da ist, und da wird dann auch über die Familie oder die Freundschaften geredet[...]“* (ISL 2013).

An diesem Punkt kommt die Niederschwelligkeit des Angebots Schulsozialarbeit zum Ausdruck, denn Niederschwelligkeit kann als ein „sich anbieten“, als „einfach da sein“ und „nachgehen“ beschrieben werden. Diese Niederschwelligkeit des Angebotes lässt sich auch in den Fallanalysen finden. SchülerInnen haben zumeist detaillierte und klare Aufträge an die Schulsozialarbeit, die in dieser Form häufig nicht von den Fachkräften bearbeitbar sind und im Sinne der konzeptionellen Ausgestaltung der Schulsozialarbeit aufbereitet und einer Bearbeitung zugänglich gemacht werden müssen (IS 2011, 5-5). Die NutzerInnen von Schulsozialarbeit brauchen im Sinne der Niederschwelligkeit weder eine Problemeinsicht noch die Fähigkeit zur Problemanalyse, wenn sie die Schulsozialarbeiterin kontaktieren.

Bereits die Fallanalysen zeigen die breite Streuung von Thematiken, die mit den Schulsozialarbeiterinnen besprochen werden. Die Spanne reicht dabei von Freundschafts- und Beziehungsproblemen über physische Beschwerden und schulische Leistungsprobleme hin zu tie-

fen familiären und psychischen Krisen mit Selbst- und Fremdgefährdungstendenzen. Die Schulsozialarbeiterinnen benennen in den Interviews als häufigstes Gesprächsthema bei SchülerInnen soziale Konflikte/Gewalt/Mobbing, familienbezogene Themen wie Scheidung und Tod von Angehörigen, Klassengemeinschaft, Freunde Schulleistungen, Selbstwert (ISSA, 2011-2013). Ähnliche Ergebnisse bringt auch die SchülerInnenbefragung (vgl. dazu Tabelle 20).

<b>Unterstützungsthemen (in absoluten Zahlen)</b>	
Tod eines Familienangehörigen	1
Frühstück	1
Suizid	1
Gewalt/Mobbing	2
Familienprobleme	2
Klassengemeinschaft	3
Lernen	6
Konflikte zwischen Peers	33

**Tabelle 21: Themen zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeiterin**

## ***11.2 Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit durch Eltern***

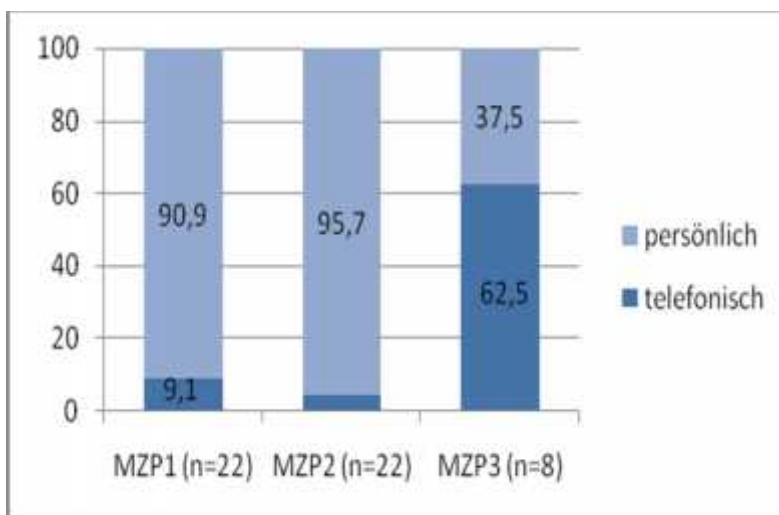
Allgemein wird die Angebotsannahme durch Eltern von den Schulsozialarbeiterinnen als gut beschrieben. Erziehungsberechtigte nehmen aber die Schulsozialarbeit trotz aller Maßnahmen (Flyer, Auftreten bei Elternabenden, Sprechtagen etc.) nur vereinzelt und zurückhaltend in Anspruch. Ein fehlender Elternverein kann diese zaghafte Nutzung der Schulsozialarbeit begünstigen (ISSA 2012).

### **11.2.1 Erreichbarkeit der Schulsozialarbeit**

Im Folgenden wird anhand qualitativer Daten (Interview mit der Schulsozialarbeit: ISSA) und Daten aus Fragebogenerhebungen der Frage nachgegangen, wie Eltern und Schulsozialarbeit einander erreichen.

Es zeigt sich, dass zur Kontaktherstellung zwischen Eltern und den Schulsozialarbeiterinnen, insbesondere für die Erstkontakte, das Telefon das am meisten genutzte Medium ist (ISSA 2011-2013) ist.

Vermutlich werden unter diesen Erstkontakten andere als fallunspezifische Kontakte verstanden, denn die nachstehende Grafik zeigt, dass Eltern überwiegend persönliche Kontakte zwischen ihnen und der Schulsozialarbeit rückmelden (vgl Grafik 60). Nur zum dritten Messzeitpunkt dominieren laut Eltern (n= 8) telefonische Kontakte.

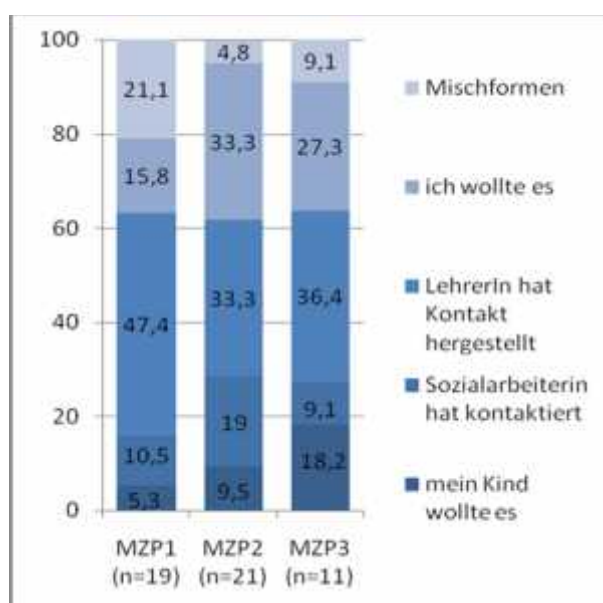


Grafik 60: Art des Kontakts zwischen Eltern und Schulsozialarbeiterinnen (%)

### 11.2.2 Kontakthanbahnung zwischen Eltern und Schulsozialarbeit

Für die Klärung der Frage, wie Kontakte zwischen Eltern und Schulsozialarbeit zustande kommen, werden die Daten aus den Elternfragebögen herangezogen.

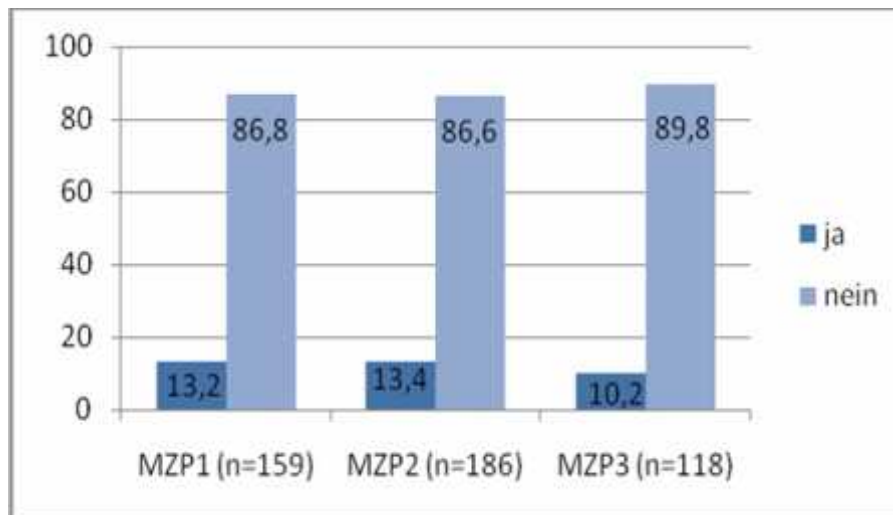
So lässt sich feststellen, dass die Kontakte mit den Eltern insgesamt eher weniger von den Schulsozialarbeiterinnen selbst ausgehen (vgl. Grafik 61). Zum zweiten und dritten Messzeitpunkt gehen Eltern verstärkt von sich aus auf die Schulsozialarbeiterinnen zu, was im Längsschnitt betrachtet als positiver Effekt zu bewerten ist. Lehrpersonen bahnen insgesamt aber am häufigsten einen Kontakt zwischen Eltern und Schulsozialarbeit an. Die Grafik zeigt zudem, dass über den Messverlauf in zunehmendem Maße auch SchülerInnen Kontakte zwischen Eltern und Schulsozialarbeit herstellen.



Grafik 61: Kontakthanbahnung zwischen Eltern und Schulsozialarbeiterin (%)

### 11.2.3 Kontakthäufigkeit zwischen Eltern und Schulsozialarbeit

Nachstehend lässt die Beantwortung der Frage, ob Eltern die Angebote der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen, aufgrund der quantitativen Daten nur die Aussage zu, dass die Schulsozialarbeit von den Erziehungsberechtigten wenig genutzt wird (vgl. Grafik 62). Nur etwas mehr als jeweils 10% der Eltern geben zu den drei Messzeitpunkten an, überhaupt Kontakt mit der Schulsozialarbeiterin gehabt zu haben.



Grafik 62: Kontakte der Eltern zur Schulsozialarbeiterin (%)

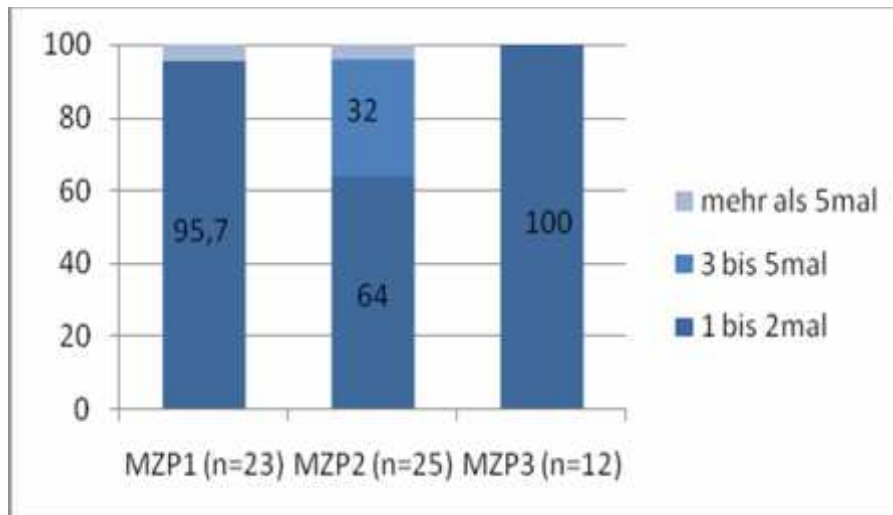
Zieht man aber zusätzlich die Fallanalysen zur Hand, so belegen gerade diese auch die im Falle eines Falles starke Nutzung von Schulsozialarbeit durch Eltern in und vorwiegend außerhalb der Schule (vgl. Kap. 8).

### 11.2.4 Kontaktintensität zwischen Eltern und Schulsozialarbeit

Der Klärung der Frage, wie intensiv nun diese Kontakte zwischen Eltern und SchulsozialarbeiterInnen sind, wird anhand quantitativer Daten und der Fallanalysen nachgegangen.

Die Fragebogenerhebungen zeigen, dass zwar insgesamt seltene Kontakte zwischen Eltern und Schulsozialarbeiterinnen dominieren (vgl. Grafik 63) und dass es nur zum ersten und zweiten Messzeitpunkt vereinzelt intensivere Kontakte gab. Zieht man die Fallanalysen bei der Beantwortung der Frage hinzu, zeigt sich aber wie intensiv sich im Falle eines Falles die Nutzung von Schulsozialarbeit durch Eltern gestaltet (vgl. Kap. 8).





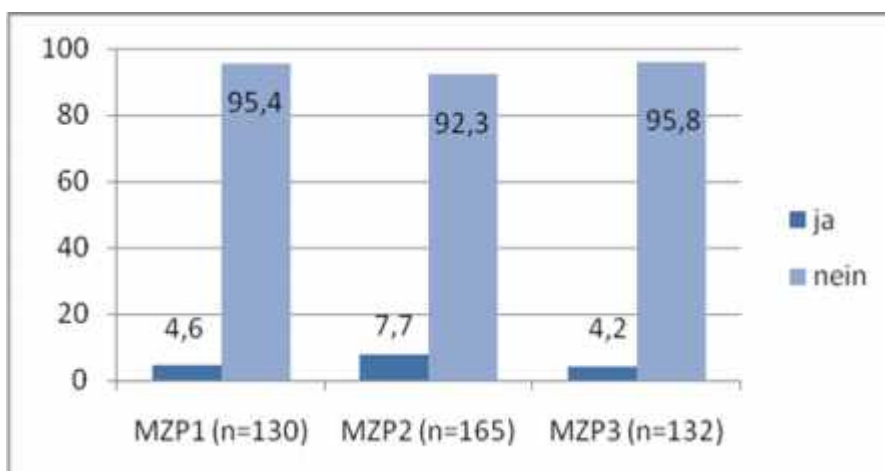
**Grafik 63: Kontaktintensität zwischen Eltern und Schulsozialarbeiterin (%)**

Insbesondere die weiblichen Erziehungsberechtigten beschreiben die Schulsozialarbeit denn auch als erste Anlaufstelle bei anstehenden Problemen und als Begleitperson bei Behörden-gängen.

### 11.2.5 Unterstützungsleistungen der SSA für die Eltern

Aufgrund der obigen Ergebnisse, stellt sich hier die Frage nach durch die Schulsozialarbeit erfolgten Unterstützungsleistungen für die Eltern, denn solche werden in der Fragebogenerhebung nur vereinzelt von den erziehungsberechtigten Personen rückgemeldet (vgl. Grafik 64).

Dass bei einer intensiven Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit auch eine umfangreiche Unterstützung der jeweiligen Eltern in verschiedensten Belangen erfolgt, zeigen wiederum die Ergebnisse der Fallanalysen (vgl. auch Kap. 11.2.4).



**Grafik 64: Unterstützung durch Schulsozialarbeiterin bereits erhalten? (%)**

Die Schulsozialarbeiterin hat im Rahmen der Unterstützung von Erziehungsberechtigten vor allem die Funktion des Zuhörens und Beratens, der kooperativen Planung von Hilfe und Zielen, der Suche nach nutz- und leistbaren Ressourcen sowie der Vermittlung und Vernetzung von Hilfeleistungen und verschiedenen Hilfesystemen (vgl. Kap. 8 und 9).

### 11.2.6 Themen zwischen Eltern und Schulsozialarbeit

Die Beantwortung der Frage nach den Themen, die zwischen Eltern und Schulsozialarbeit behandelt werden, differenziert sich aufgrund der inhaltsanalytischen Auswertung der offenen Fragestellungen im Elternfragebogen, einerseits nach den grundsätzlichen Anlässen, bei denen Eltern Kontakt zur Schulsozialarbeit finden (fallunspezifische Themen) und andererseits nach den Themen im Rahmen konkret erfolgter Unterstützungsleistungen (fallspezifische Themen) (vgl. Tabelle 22 und 23).

Anlässe für Kontakte zwischen Eltern und Schulsozialarbeiterinnen sind vor allem Elternabende bzw. Elternsprechtag sowie eigene Infoveranstaltungen (z.B. auch in Jugendzentren/Jugendbüro) der Schulsozialarbeit. Darüber hinaus wenden sich Eltern auch an die Schulsozialarbeiterin, wenn das eigene Kind mit Problemen zu kämpfen hat (vgl. Tabelle 22).

<b>fallunspezifische Themen</b>	<b>N</b>
Elternabend, Elternsprechtag	<b>23</b>
Infoveranstaltung der Schulsozialarbeit	<b>12</b>
Probleme des Kindes	<b>12</b>
Zufall	<b>6</b>

**Tabelle 22: Kontaktanlässe Eltern – Schulsozialarbeit**

Wie oben festgestellt, erfolgt die Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit durch Eltern u.a. also häufig im Gefolge von Erziehungsschwierigkeiten. Die Probleme, die von den Erziehungsberechtigten an die Fachkräfte der Schulsozialarbeit herangetragen werden, sind meist stärker in den Familien als in den Schulen verankert. Manches, wie z.B. finanzielle Schwierigkeiten der Familien, bleibt den LehrerInnen daher häufig verborgen.

Die Gebiete, auf denen die Schulsozialarbeiterinnen um Unterstützung ersucht wurden, lassen sich vor allem in den Bereich der Beratung/Information sowie Konflikt- und Krisenintervention verorten (vgl. Tabelle 23). Dieses Ergebnis wird durch die Fallanalysen (vgl. Kap. 8) gestützt.

<b>fallspezifische Themen</b>	<b>N</b>
Projekt	<b>1</b>
Hausaufgaben	<b>2</b>
Konfliktlösungen	<b>3</b>
Gespräche, Information	<b>10</b>

**Tabelle 23: Unterstützungsleistungen der SSA an die Eltern**

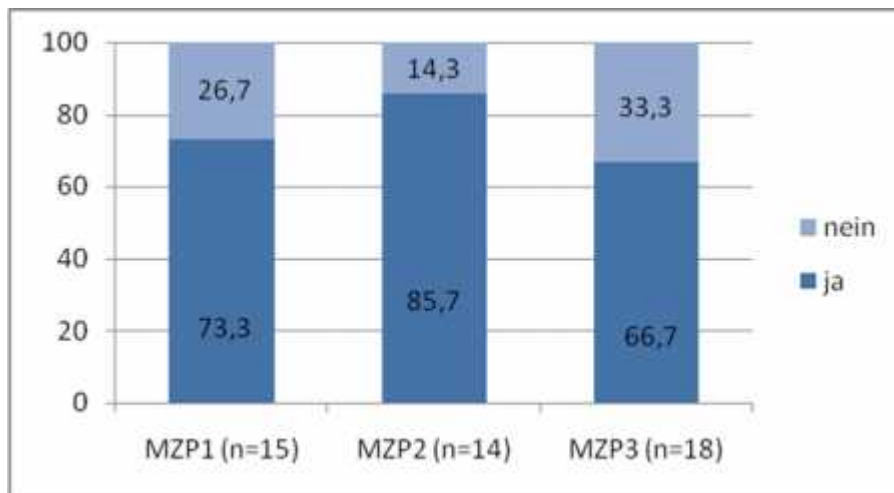
### ***11.3 Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit durch LehrerInnen***

Bei LehrerInnen scheint die Angebotsnutzung zum einen vom Alter abzuhängen, weil sich vor allem junge LehrerInnen sehr im Bereich des Sozialen Lernens engagieren. Hier wurden bereits Projekte (z.B. Nähe und Distanz) mit der Schulsozialarbeit gemeinsam gestaltet. Ältere LehrerInnen sind skeptischer und es ist für eine gemeinsame Projektgestaltung mehr Überzeugungsarbeit zu leisten. Diese unterschiedliche Angebotsnutzung findet sich aber nicht nur in Bezug auf das Alter der Lehrpersonen, sondern auch in Abhängigkeit von der jeweiligen Versuchsschule (ISSA, 2011-2013).

Aufgrund der für LehrerInnen nicht immer vollständigen Sicht auf Problemlagen von Familien, unterscheiden sich deren Begründungen für die Notwendigkeit zur Inanspruchnahme sozialer Angebote von denen der Eltern sowie jenen der Schulsozialarbeiterinnen (IS 2011, 2-5). Auch wenn sich LehrerInnen nicht die volle Problemeinsicht erschließt, so erkennen diese dennoch den grundsätzlichen Hilfebedarf und insbesondere einen Hilfebedarf im schulischen Leistungsbereich bzw. im Bereich der Bildung und Ausbildung (IS 2012, 3-3).

#### **11.3.1 Kontakthäufigkeit zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeit**

Die Beantwortung der Frage hinsichtlich dessen, ob es Kontakte zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeit gibt, lässt sich aufgrund der quantitativen LehrerInnenbefragungen positiv beantworten, denn insgesamt gesehen, gibt es zahlreiche Kontakte zwischen den Lehrpersonen und den Schulsozialarbeiterinnen an den Schulen (vgl. Grafik 65).

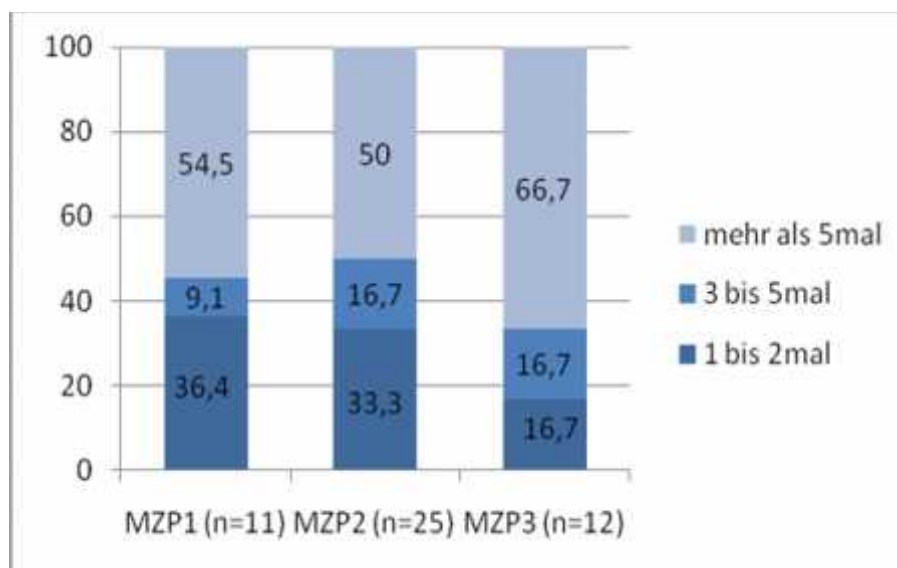


**Grafik 65: Kontakte der LehrerInnen zur Schulsozialarbeiterin (%)**

Beinahe drei Viertel der LehrerInnen war zum ersten Messzeitpunkt bzw. mehr als 85% zum zweiten Messzeitpunkt in irgendeiner Form im Gespräch mit der jeweiligen Schulsozialarbeiterin. Zum dritten Messzeitpunkt zeigt sich aber, dass ein Drittel der LehrerInnen noch keinen Kontakt mit der Schulsozialarbeiterin hatte.

### 11.3.2 Kontaktintensität zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeit

Die Fragebogenerhebungen unter den LehrerInnen zeigen weiter, dass die Intensität des Kontaktes, der von den Lehrpersonen rückgemeldet wurde, in den meisten Fällen als intensiv (mehr als 5mal) zu bezeichnen ist (vgl. Grafik 66). Diese Aussage trifft auch für den dritten Messzeitpunkt zu. Das heißt, dort wo Kontakte zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiterinnen vorhanden sind, handelt es sich überwiegend um eine kontinuierliche Zusammenarbeit.



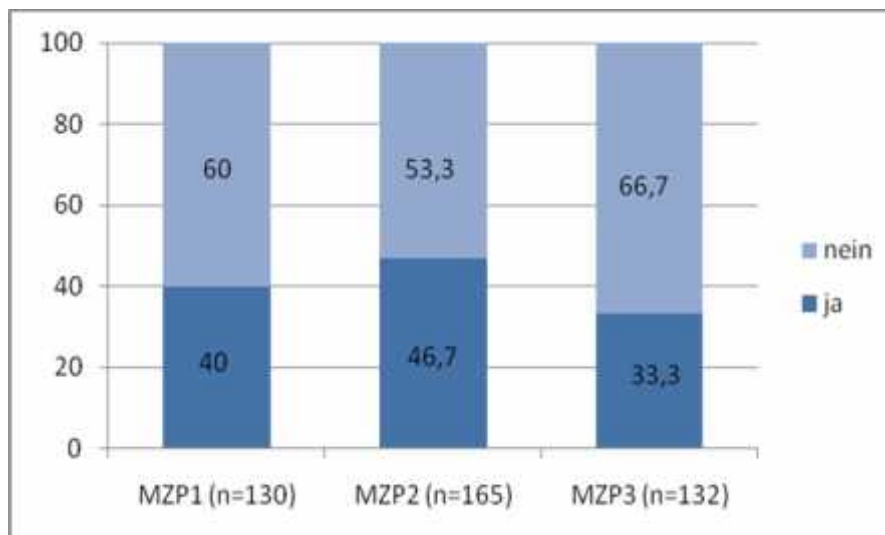
**Grafik 66: Intensität des Kontaktes zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeiterin (%)**

### 11.3.3 Unterstützungsleistungen der SSA für die LehrerInnen

Die Beantwortung der Frage nach erfolgter Unterstützung durch die Schulsozialarbeit, wird aufgrund quantitativer und qualitativer Daten (Interviews mit SchulleiterInnen: ISL) vorgenommen.

Für die Schulleitungen ist es bedeutsam, dass LehrerInnen von der Bearbeitung sozialer Probleme frei geschaltet werden und sich wieder auf andere Aufgaben konzentrieren können (ISL 2012). Auch in der Literatur finden sich Hinweise, darauf, dass der Wunsch nach Entlastung bzw. der Wunsch nach Übernahme kompensatorischer Aufgaben eine der Möglichkeiten für die Einführung von Schulsozialarbeit ist und z.B. gegenüber präventiven Aspekten eindeutig im Vordergrund steht. (vgl. Hassa 2012, S.85f.).

Die Daten zur Fragebogenerhebung bei LehrerInnen zeigen jedenfalls, dass die Mehrheit der Lehrpersonen im Laufe der Messzeitpunkte keine besonderen Unterstützungsleistungen durch SSA in Anspruch genommen hat (vgl. Grafik 67).



Grafik 67: Unterstützung der LehrerInnen durch Schulsozialarbeiterin erfolgt? (%)

### 11.3.4 Themen zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeit

Die Beantwortung der Frage nach den Themen, die zwischen LehrerInnen/Schulleitungen und Schulsozialarbeit aufgegriffen werden, sind wie bei den Eltern aufgrund der inhaltsanalytischen Auswertung der offenen Fragestellungen im LehrerInnenfragebogen und der Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen (ISSA), erstens nach den grundsätzlichen Anlässen, zu denen Lehrpersonen Kontakt zur Schulsozialarbeit finden und zweitens nach den Themen im Rahmen konkreter Unterstützungsleistungen (vgl. Tabelle 24 und 25) zu differenzieren.

Häufigstes Gesprächsthema zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeiterinnen sind das Schülerverhalten (vgl. Tabelle 24), nicht greifbare Eltern sowie insgesamt Bildung und Ausbildung, aber auch die Gestaltung von Projekten der Schulsozialarbeit (Gestaltung von sozialen Lernstunden, Zeichenstunden etc.) (ISSA 2011 - 2013). Hinzu kommt aus Sicht der Schulsozialarbeiterinnen vor allem im dritten Untersuchungsjahr die Umstrukturierung der Hauptschulen zur NMS, welche die LehrerInnen herausfordert: *„Die Umstrukturierung zur NMS berührt natürlich auch die SSA. Weil LehrerInnen damit kämpfe, ich höre zu und versuche zu unterstützen, ich werde den LehrerInnen einfach anderes abnehmen müssen und können[...]“* (ISSA 2013, 9-9).

<b>fallunspezifische Themen</b>	<b>N</b>
allgemein Probleme der SchülerInnen	<b>14</b>
Kooperation	<b>11</b>
Beratung/Information	<b>8</b>
Projekte	<b>3</b>
Eltern	<b>1</b>

**Tabelle 24: Kontaktpunkte LehrerInnen – Schulsozialarbeit**

Verhaltensauffälligkeiten oder Probleme der Kinder manifestieren sich manchmal nur bei bestimmten Lehrpersonen. *„Im Vordergrund waren die häufigen Überreaktionen von Thomas. Für mich persönlich aber war nicht einmal das, weil ich bin mit ihm gut klar gekommen. Er hat auch nie was gesagt. Er ist mich auch nie angefliegen. Aber bei KollegInnen habe ich was mitbekommen. Mich persönlich hat es aber nie getroffen, auch während der Stunde war sein Verhalten in Ordnung“* (IL 2011, 5-7). LehrerInnen wissen aber über solche Auffälligkeiten des Verhaltens aufgrund der Kommunikation untereinander dennoch gut Bescheid.

Für die Lehrerschaft sowie für die Schulleitungen ist hinsichtlich erfolgreicher Unterstützungsleistungen durch die SSA die Entlastungsfunktion der Schulsozialarbeit (vgl. Tabelle 25) von primärer Bedeutung. Thematisiert werden vorwiegend die Erziehung und Probleme der SchülerInnen.

<b>fallspezifische Themen</b>	<b>N</b>
Entlastung von erzieherischen Aufgaben	<b>9</b>
Problembearbeitungen	<b>6</b>
Projekte	<b>5</b>
Konfliktinterventionen	<b>1</b>

**Tabelle 25: Unterstützungsleistungen der SSA an die LehrerInnen**

## ***11.4 Resümee zur Inanspruchnahme der SSA***

Die Inanspruchnahme des Angebotes Schulsozialarbeit wurde für die verschiedenen NutzerInnen über mehrere Indikatoren untersucht. So wird eine differenzierte Klärung der Forschungsfrage (vgl. Kap. 5), wie gut die Schulsozialarbeit des Vereins Avalon in den untersuchten Versuchsschulen von allen SchulpartnerInnen (SchülerInnen und deren Eltern, LehrerInnen/Schulleitung) angenommen wird, angestrebt.

Die erwähnten Indikatoren betreffen die Erreichbarkeit der Schulsozialarbeit (SchülerInnen und Eltern), mögliche Einflussfaktoren auf die Nutzung der Schulsozialarbeit (nur für SchülerInnen), die Kontaktabahnung (SchülerInnen und Eltern), die Kontakthäufigkeit und -intensität (beides für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen), konkret durch die SSA erfolgte Unterstützungsleistungen für alle NutzerInnen sowie die Themen der Kontakte zwischen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen.

Es lässt sich feststellen, dass die Schulsozialarbeit von Avalon ein breites Spektrum an Möglichkeiten (Telefon, Email, Facebook, Jugendzentrum/Jugendbüro etc.) für ihre Erreichbarkeit bietet, wobei SchülerInnen häufig moderne Medien nutzen, Eltern hingegen die persönliche bzw. zum dritten Messzeitpunkt die telefonische Kontaktaufnahme bevorzugen.

Die Akzeptanz der Schulsozialarbeit, das Bild von Schulsozialarbeit, Ängste und Hemmungen gegenüber der Schulsozialarbeit sowie personelle Kontinuität innerhalb der Schulsozialarbeit können als Einflussfaktoren ausgemacht werden, welche die Inanspruchnahme der SSA durch SchülerInnen beeinflussen. So kann es an Akzeptanz des Angebotes fehlen, weil SchülerInnen möglicherweise ein sanktionierendes Bild von SSA vermittelt wurde. Ängste und Hemmungen bestehen bei den Schülerinnen der Versuchsschulen nur vereinzelt und zeigen sich im Laufe der Zeit von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt sinkend. Diese Ängste betreffen keine Arbeitsprinzipien der SSA (z.B. Verschwiegenheit) sondern befürchtete Unverständnis von Seite der Schulsozialarbeiterinnen und eigene Scham. Von Ängsten gegenüber SSA betroffen sind eher SchülerInnen der sozial begünstigten als SchülerInnen der sozial benachteiligten Lebenslage, außerdem Mädchen stärker als Burschen sowie weiters SchülerInnen mit Wohnsitz außerhalb des Schulstandortes (Umlandgemeinden). Die Bedeutung von personeller Kontinuität innerhalb des Projektes SSA liegt vor allem im Aufbau von Vertrauen zwischen den NutzerInnen und SSA.

Die Mehrheit der SchülerInnen kontaktiert die SSA aus eigenem Antrieb heraus. Unterschiede diesbezüglich zeigen sich in Abhängigkeit von den beiden untersuchten Versuchsschulen. So finden in Gröbmng zum zweiten und dritten Messzeitpunkt eine signifikant höhere Anzahl an

Kontakten zwischen SchülerInnen und der Schulsozialarbeit durch Lehrpersonen und Eltern statt. Kontakte zu Burschen, SchülerInnen der Umlandgemeinden und sozial benachteiligten Kinder werden im Sinne einer nachgehenden Arbeitsweise häufiger von den Schulsozialarbeiterinnen angebahnt. In Bezug auf die Kontakthanbahnung zwischen sozial benachteiligten SchülerInnen und SSA scheinen LehrerInnen oder erziehungsberechtigte Personen keine Rolle zu spielen.

Die Kontakte zwischen Eltern und SSA werden am häufigsten durch die LehrerInnen hergestellt, in zunehmendem Maße auch von Kindern und Eltern selbst.

Zu den drei Messzeitpunkten geben jeweils etwa zwischen 50% und 70% der SchülerInnen der Versuchsschule Stainach an, SSA kontaktiert zu haben, was in auffälligem Missverhältnis zu SchülerInnen der Versuchsschule Gröbming zum zweiten und dritten Messzeitpunkt steht. Hier geben jeweils rund 70% der SchülerInnen an, bis dato keinen Kontakt zur SSA gepflegt zu haben. Es lässt sich also in Abhängigkeit von der Versuchsschule ein statistisch signifikanter Unterschied ausmachen. Trotz nachgehender Arbeitsweise haben zudem Mädchen über alle drei Messzeitpunkte deutlich mehr Kontakt zur SSA als Burschen. Auch SchülerInnen mit Wohnsitz am Schulstandort und sozial benachteiligte Kinder haben tendenziell mehr Kontakt zur Schulsozialarbeit.

Nur etwas mehr als 10% der Eltern hatte Kontakte zur Schulsozialarbeit, während LehrerInnen zu einem hohen Prozentsatz (jeweils zwischen 66% und 73% zu den einzelnen Messzeitpunkten) im Gespräch mit der jeweiligen Schulsozialarbeit stehen.

Insgesamt überwiegen zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeit seltene Kontakte (1 bis 2mal), zum zweiten Messzeitpunkt melden allerdings 34% bis 41% der SchülerInnen an beiden Versuchsschulen auch intensive Kontakte zurück. Tendenziell gibt es intensivere Kontakte der Schulsozialarbeit zu Mädchen, zu SchülerInnen mit Wohnsitz am Schulstandort und ebenfalls zu sozial benachteiligten SchülerInnen.

Bei Eltern dominieren seltene Kontakte, es lässt sich aber auch eine im Falle des Falles intensive Nutzung der SSA durch Eltern – vorwiegend im außerschulischen Bereich – feststellen. Aufgrund der hohen Kontaktintensität kann bei Lehrpersonen von einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit SSA ausgegangen werden.

Unterstützungsleistungen werden von SchülerInnen der Versuchsschule Stainach signifikant mehr als von SchülerInnen in Gröbming angegeben. Während in Stainach 35% bis 62% der SchülerInnen Unterstützungsleistungen rückmelden, tun dies in Gröbming nur vereinzelte



SchülerInnen. Dieses Ergebnis wird durch die geringe Anzahl an rückgemeldeten Kontakten zwischen SSA und SchülerInnen der Versuchsschule Gröbmng gestützt. Neben den Unterschieden zwischen beiden Versuchsschulen, melden auch Burschen weniger Unterstützung zurück als Mädchen. Dass dies so ist, könnte möglicherweise auch an einem unterschiedlichen Verständnis einer Unterstützungsleistung liegen. SchülerInnen aus Umlandgemeinden melden nur am Schulstandort Gröbmng mehr erhaltene Unterstützung zurück, in Stainach zeigt sich ein eher ausgewogenes Bild. Weiters geben auch sozial benachteiligte SchülerInnen im Vergleich zu sozial begünstigten SchülerInnen häufiger an, mehr Unterstützung durch die SSA zu erhalten.

Für Eltern lassen sich nur vereinzelt Rückmeldungen für erfolgte Unterstützungsleistungen in den Daten der Fragebögen finden, was ebenfalls der nur geringen Kontaktzahl zwischen Schulsozialarbeit und Eltern entspricht. Insbesondere die Fallanalysen zeigen aber, dass im Rahmen der Unterstützung von Erziehungsberechtigten ein breites Spektrum an Angeboten der SSA wahrgenommen wird. LehrerInnen geben überwiegend keine besonderen Unterstützungsleistungen an, sondern betonten ganz allgemein die Entlastungsfunktion der Schulsozialarbeit.

Die Themen, welche von den Schulsozialarbeiterinnen bearbeitet wurden, betreffen bei SchülerInnen vor allem deren Peerbeziehungen, sowie physische und psychische Beschwerden und Schwierigkeiten im schulischen Leistungsbereich.

Für Eltern und Lehrpersonen wurden die Themen nach fallunspezifische und fallspezifische unterschieden. Bei fallunspezifischen Themen werden häufig Infoveranstaltungen der SSA oder noch häufiger Elternabend/Elternsprechtag genannt. Bei den fallspezifischen Themen stehen Erziehungsschwierigkeiten und die verschiedensten Probleme des Kindes im Vordergrund. Bei LehrerInnen dominieren wie bei den Eltern fallunspezifische Themen, wie das Schülerverhalten und die Kooperation mit der SSA, häufigstes fallspezifisches Thema betreffen die Erziehung und Probleme der Kinder.

Zusammenfassend zeigen sich verschiedene Variablen mitentscheidend für eine gute Inanspruchnahme der Angebote von Schulsozialarbeit. So sind wie schon zum Thema Informiertheit (vgl. Kap. 10.4) Unterschiede in Bezug auf einzelne Indikatoren im Längsschnitt (Zeit), in Abhängigkeit von der untersuchten Versuchsschule sowie dem Geschlecht, dem Wohnort und der Lebenslage der SchülerInnen auffindig zu machen. Es konnte auch aufgezeigt werden, dass die Schulsozialarbeiterinnen bei Burschen, bei SchülerInnen aus Umlandgemeinden und bei sozial benachteiligten SchülerInnen verstärkt nachgehend arbeiten.

Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass Schulsozialarbeit um benachteiligte Gruppen weiß und auszugleichen versucht. Auch das verstärkte Zugehen der Eltern auf die Schulsozialarbeit sowie die hohe Kontaktzahl und die intensive Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen/Schulleitung ist als besonders positiv hervorzuheben. Insbesondere bei Eltern kann davon ausgegangen werden, dass bei Vorliegen eines Unterstützungsbedarfs das Angebot der SSA auch in einem breiten Spektrum angenommen wird.

In den Ergebnissen, die für Stainach durch eine insgesamt höhere Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit durch SchülerInnen positiver ausfallen, dürften sich aber auch die Schwierigkeiten widerspiegeln, denen sich die Schulsozialarbeiterinnen aufgrund des jährlichen Schulleiterwechsels in der Versuchsschule Gröbming gegenüber gesehen haben. Mit Einsatz der neuen Schulleitung ist von einer Beruhigung der Lage in Gröbming und einem Fortschritt des Projektes Schulsozialarbeit auszugehen.

Empfehlungen für eine Projektoptimierung betreffen die *verstärkte Berücksichtigung von Burschen* an den Schulen, sodass das unter Kap. 10.4 Gesagte auch hier zutrifft und zu beachten wäre.

Aber auch die *verstärkte Berücksichtigung der Situation von Schulen*, an denen SSA implementiert werden soll bzw. worden ist, ist aufgrund der Ergebnisse zu erwähnen. In solchen Schulen muss Schulsozialarbeit für ihr Image mehr als an anderen Schulen leisten, nicht Inanspruchnahme sondern Information scheint Priorität zu haben. Möglicherweise braucht es mehr Präsenz, klarere Botschaften und/oder mehr Projektcharakter der Schulsozialarbeit.

Empfehlungen für eine weitere *intensivierte Arbeit mit erziehungsberechtigten Personen*, müssten davon ausgehen, dass von Seite der Eltern mehr Bedarf an Angeboten da wäre als da sind, wofür es in der vorliegenden Studie keine Anhaltspunkte gibt. Insofern gilt sicherzustellen, dass Eltern im Falle des Falles wissen, wohin und an wen sie sich wenden können. Regelmäßige Infoveranstaltungen, Öffentlichkeitsarbeit und eventuell vermehrte außerschulische Projekte unter Beteiligung der Eltern (vgl. Kap. 10.4) sind vagen Planungen, wie Eltern Schulsozialarbeit noch mehr nutzen könnten, jedenfalls vorzuziehen.

-

## **12 Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit**

Im nachfolgenden Kapitel wird die Forschungsfrage danach, wie zufrieden die NutzerInnen – aber auch die Schulsozialarbeiterinnen selbst – mit den Leistungen der SSA sind, untersucht. Als Komponenten der Zufriedenheit mit der SSA werden die von der Schulsozialarbeit erbrachten Unterstützungsleistungen, die Möglichkeit der Pausengespräche (nur bei SchülerInnen) und der außerschulische Arbeitsbereich der SSA aus Sicht der NutzerInnen (SchülerInnen und LehrerInnen) beurteilt. Zur Klärung der Forschungsfrage, wird auf quantitative Daten (Fragebogenerhebungen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen) und auf qualitative Daten (Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen, Schulleitungen und Fallanalysen) zurückgegriffen.

Die subjektiven Vorstellungen darüber, was die Schulsozialarbeit leisten soll, lenken die Zufriedenheit der SchulpartnerInnen (SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen/Schulleitungen) insofern, als dass eine Nichterfüllung von erwarteten Leistungen zu Enttäuschungen bzw. zu Unzufriedenheit mit der Schulsozialarbeit führen kann. Bevor darüber gesprochen wird, ob alle Projektbeteiligten – und dies schließt die Schulsozialarbeiterinnen selbst ein – zufrieden mit Leistungen der SSA sind, muss daher über Erwartungen und Bedürfnisse reflektiert werden (vgl. Kap.4.4.3).

### ***12.1 Zufriedenheit der SchülerInnen mit der Schulsozialarbeit***

Die in den Fallanalysen untersuchten SchülerInnen, Erziehungsberechtigte und Klassenvorstände äußern sich sehr positiv über die Schulsozialarbeit und bringen ihre Zufriedenheit mehrfach zum Ausdruck. Nur in jenem Fall, bei dem die Kindesmutter jene ist, die sich mit ihren Anliegen an die Schulsozialarbeit wendet, fühlt sich die Schülerin etwas gezwungen: *„[...]Ist a bisserrl schwierig noch. Weil ich nicht weiß was ich werden will. Vielleicht helfen die Treffen auch. Ich fühl mich schon gezwungen auch zu diesen Treffen. Aber es passt so für mich. Ich würde einfach nur gerne die Krankheit loswerden, dann wäre es schön für mich“* (IS 2011, 4-5). Ihre Mutter sieht das so: *„[...]Ich habe mich sehr gut aufgehoben gefühlt bei der Schulsozialarbeit. Sie hat mir durch diverse Rückmeldungen das Gefühl von Sicherheit und Stolz auf meine Tochter gegeben. Sie war für mich ein Bindeglied zur Schule und zu den LehrerInnen. Der Direktor hat mir gesagt, dass Christine beliebt ist. Die Leistungen waren zum Schluss ausgezeichnet. Sie hat gern gelernt und Einsen geschrieben“* (IKM 2012, 5-5).

Zu den Ergebnissen bzw. Stichprobengrößen hinsichtlich der Zufriedenheit der verschiedenen NutzerInnen mit Unterstützungsleistungen der SSA ist anzumerken, dass nur Antworten jener Personen berücksichtigt werden, welche die Filterfrage ob bereits Unterstützungsleistungen

an sie erfolgten, bejaht hatten. Für Eltern und SchülerInnen der Versuchsschule Gröbming wurde unter den entsprechenden Abschnitten des Kapitels 11 festgestellt, dass dies nur vereinzelt der Fall war, sodass die Stichprobengrößen teilweise sehr klein ausfallen bzw. Angaben gänzlich fehlen (z.B. Versuchsschule Gröbming: erster Messzeitpunkt).

Auf die Verzerrung der Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt und daraus folgenden Konsequenzen für die Beantwortung einiger grundsätzlicher Fragestellungen, wurde bereits unter Kapitel 10.1 aufmerksam gemacht. Das dort Gesagte hat jedenfalls auch für dieses Kapitel (Kap. 12.1.2 und 12.1.3) und seine Fragestellungen Gültigkeit.

### **12.1.1 Erwartungen der SchülerInnen an die Schulsozialarbeit**

Mit teilweisen hohen und unrealistischen Erwartungen treten SchülerInnen an die Schulsozialarbeiterinnen heran. Solche Erwartungen von SchülerInnen wären z.B. der Wunsch nach schnellen Problemlösungen, raschen Konfliktklärungen oder die „Beschaffung“ von Freunden (ISSA 2011-2013). Diese häufig sehr konkreten Anliegen der Kinder, lassen sich so von der Schulsozialarbeit oft nicht erfüllen. Aufgrund der hohen Erwartungen ist auch mit Enttäuschungen zu rechnen, wenn SchülerInnen merken, dass ihre Vorstellungen mit der Realität nicht konform gehen.

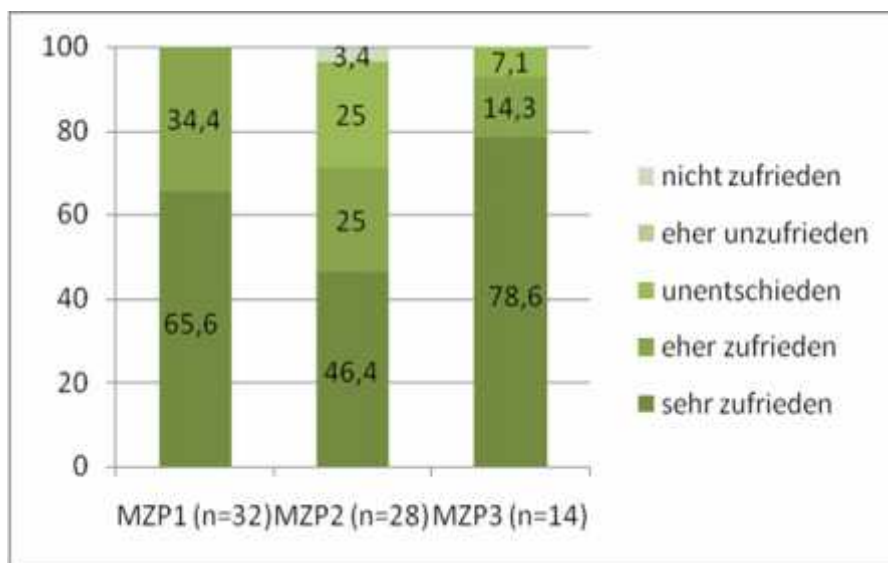
Vor allem aber wird eine Ansprechperson gesucht, an die sich die Kinder wenden können und welche ihre Interessen im Bedarfsfall auch nach außen (z.B. gegenüber der Lehrerschaft) vertritt (ISSA 2011).

### **12.1.2 Zufriedenheit mit erhaltenen Unterstützungsleistungen**

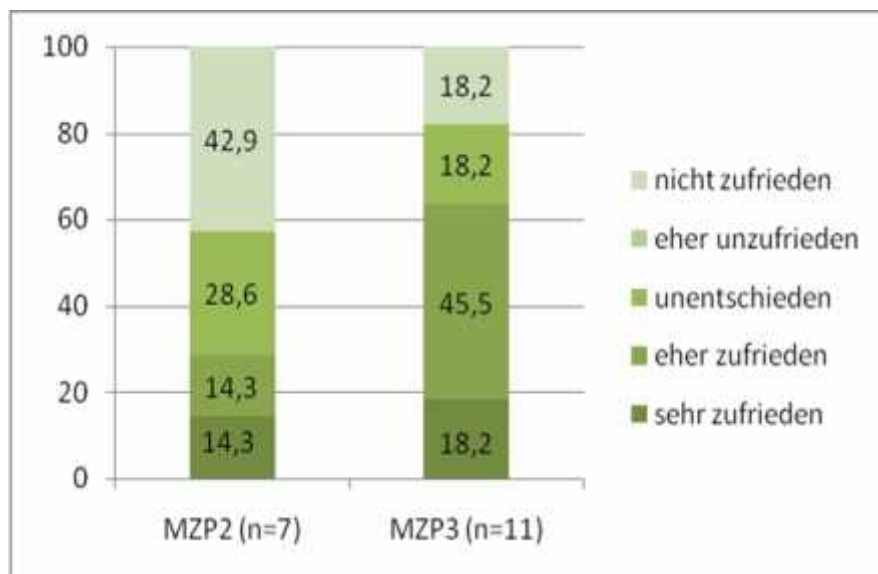
Die SchülerInnen hatten im Fragebogen die Gelegenheit die erhaltene Unterstützung durch die Schulsozialarbeit auf einer fünfteiligen Antwortskala zu bewerten. Da das Kapitel 11 eine sehr unterschiedliche Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen durch die SchülerInnen der beiden Versuchsschulen aufgezeigt hat, werden für die Schulen u.a. auch deshalb gesonderte Analysen durchgeführt.

Für die Versuchsschule Stainach lässt sich feststellen, dass jene SchülerInnen, die bereits Unterstützung durch die Schulsozialarbeit erhalten haben, zu jedem Messzeitpunkt zu einem sehr hohen Prozentsatz (vgl. Grafik 68) sehr zufrieden bzw. eher zufrieden mit den Leistungen der SSA sind. So geben dies zum ersten Messzeitpunkt 100% der rückmeldenden Personen an und zum dritten Messzeitpunkt konnte sich lediglich eine SchülerIn nicht für eine Antwort entscheiden.

Angaben zur Zufriedenheit von SchülerInnen mit Unterstützungsleistungen der SSA fehlen in Gröbming zum ersten Messzeitpunkt, zum zweiten und dritten Messzeitpunkt meldeten lediglich vereinzelt SchülerInnen Unterstützungsleistungen durch die Schulsozialarbeit erhalten zu haben, wieder (vgl. Kap. 11.1.6). Die Anzahl der SchülerInnen an der Versuchsschule Gröbming, die mit den Leistungen der SSA nicht zufrieden waren, lag zum zweiten Messzeitpunkt bei fast 43% (n= 3), sinkt aber zum dritten Messzeitpunkt auf etwa 18% (n= 1). Mehr als die Hälfte der SchülerInnen (n= 6) waren zum dritten Messzeitpunkt mit den Unterstützungsleistungen der SSA zumindest eher zufrieden (vgl. Grafik 69).

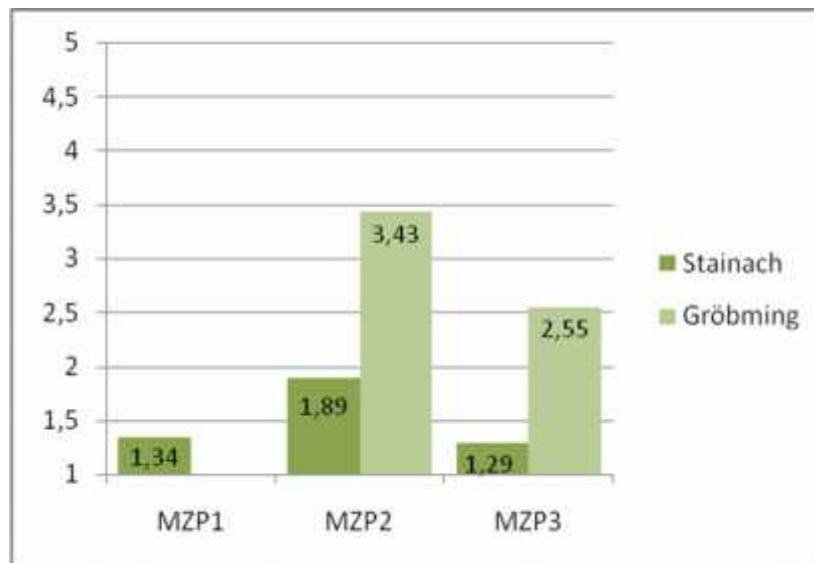


Grafik 68: Zufriedenheit der SchülerInnen mit Unterstützung (Stainach in %)



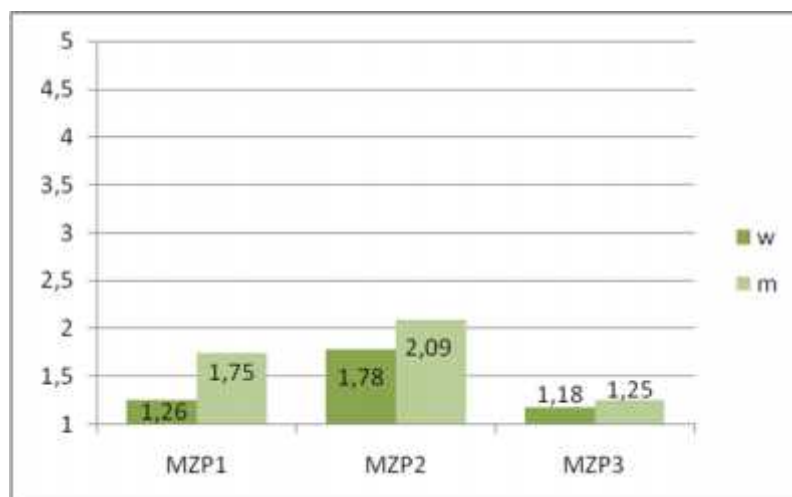
Grafik 69: Zufriedenheit der SchülerInnen mit Unterstützung (Gröbming in %)

Verdeutlicht wird dieser Unterschied zwischen den SchülerInnen der beiden Versuchsschulen anhand der Grafik 70, welche die mittlere Zufriedenheit pro Schulen und Messzeitpunkt ausweist. Die y-Achse der Grafik zeigt dabei den tatsächlichen Wertebereich des Items auf einer Skala von 1 bis 5. Je höher das arithmetische Mittel desto geringer die Zufriedenheit der SchülerInnen. Deutlich zufriedener mit den erhaltenen Unterstützungsleistungen sind also die SchülerInnen der Versuchsschule Stainach und zwar zu jedem Messzeitpunkt, zu dem Vergleichsdaten vorliegen.



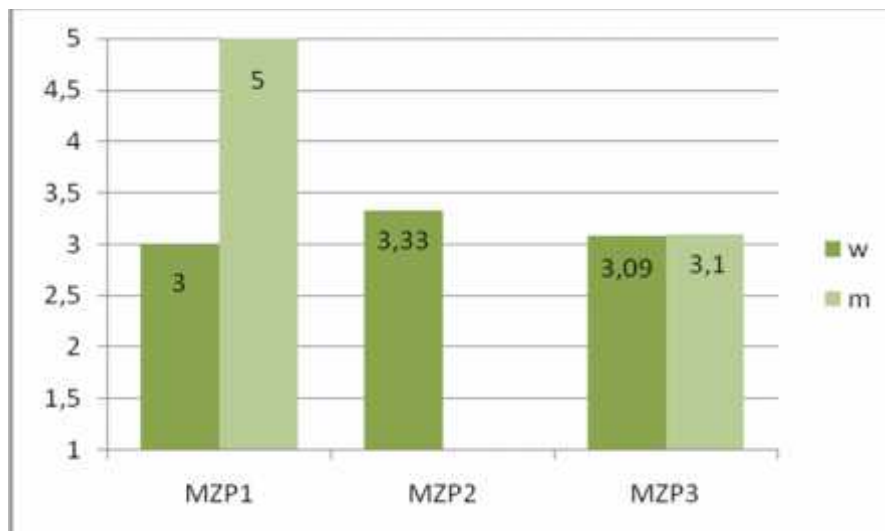
**Grafik 70: mittlere Zufriedenheit der SchülerInnen mit Unterstützung nach Versuchsschulen**

Die Frage, ob Geschlechtsunterschiede bei SchülerInnen hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit Leistungen der SSA bestehen, kann mit tendenziell ja beantwortet werden (vgl. Grafik 71 und 72). Burschen an beiden Versuchsschulen, die bereits Unterstützung durch die Schulsozialarbeit erhalten haben, waren damit im Mittel zu jedem Messzeitpunkt unzufriedener als Mädchen.



**Grafik 71: Zufriedenheit mit Unterstützung nach Geschlecht (Stainach AM)**

Es gilt auch hier wieder auf die geringe Fallzahl (insbesondere bei Burschen) hinzuweisen (vgl. Grafik 72). So hat zum zweiten Messzeitpunkt kein Bursche eine Bewertung für eine allfällig erhaltene Unterstützungsleistung abgegeben. Zum ersten Messzeitpunkt tat dies nur einer. Trotz dieses Sachverhaltes bleiben die tendenziellen Geschlechtsunterschiede, die sich auch in Stainach zeigen, und der Umstand, dass die SchülerInnen der Versuchsschule Gröbming deutlich unzufriedener mit erhaltenen Leistungen der Schulsozialarbeit sind, bestehen.



**Grafik 72: Zufriedenheit mit Unterstützung nach Geschlecht (Gröbming AM)**

Tendenzielle Unterschiede in der Zufriedenheit zeigen sich zudem in Abhängigkeit vom Wohnort der SchülerInnen. An der Versuchsschule Stainach sind Kinder mit Wohnsitz am Schulstandort mit den Leistungen der SSA zu allen drei Messzeitpunkten zufriedener, während an der Versuchsschule Gröbming die SchülerInnen aus den Umlandgemeinden die tendenziell größere Zufriedenheit rückmelden.

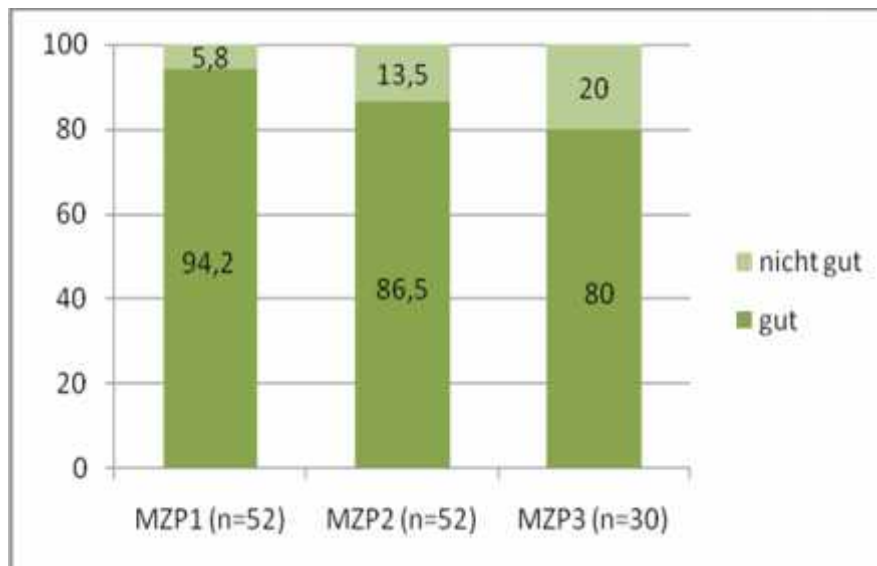
Betrachtet man die Zufriedenheit der SchülerInnen nach Lebenslagen, so zeigt sich, dass Kinder der sozial benachteiligten Lebenslage mit den Leistungen der SSA, die sie erhalten hatten, tendenziell unzufriedener sind als Kinder der sozial begünstigten Lebenslage. Nur zum ersten Messzeitpunkt war dies nicht so.

### **12.1.3 Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit im außerschulischen Bereich**

Der Frage, ob Schulsozialarbeit auch im außerschulischen Bereich Anklang bei den SchülerInnen findet, kann aufgrund der Tatsache, dass nur in Stainach ein Jugendzentrum existiert und sich die Fragestellung im Erhebungsbogen explizit auf dieses bezieht, nur für die Versuchsschule Stainach nachgegangen werden. Die SchülerInnen konnten dazu im Fragebogen

ihre Zustimmung bzw. ihre Ablehnung dazu bekannt geben, ob Schulsozialarbeit im Jugendzentrum erreichbar sein sollte.

Für die Versuchsschule Stainach lässt sich hier ein eindeutiges Ergebnis feststellen, denn zu allen drei Messzeitpunkten findet es die deutliche Mehrheit der SchülerInnen gut, wenn die Schulsozialarbeiterinnen auch in der Freizeit bzw. im Jugendzentrum anzutreffen sind (vgl. Grafik 73).



**Grafik 73: Zufriedenheit mit Schulsozialarbeit im Jugendzentrum (Stainach in %)**

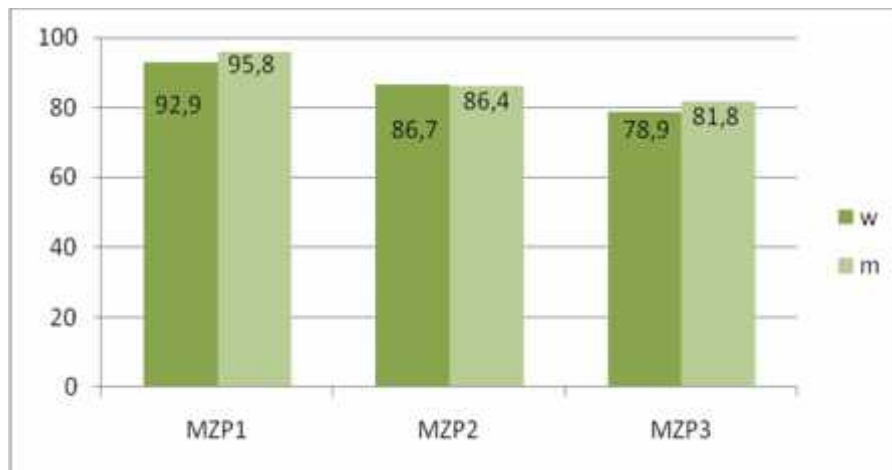
Als konkrete Vorteile einer Schulsozialarbeit, welche für SchülerInnen im Jugendzentrum erreichbar ist, werden vor allem die zusätzliche Möglichkeiten des Gesprächs und der Spaßfaktor genannt (vgl. Tabelle 26).

Vorteile	N=64
Möglichkeit dort zu reden	<b>24</b>
Spaßfaktor	<b>14</b>
Förderung des Vertrauensaufbaus	<b>7</b>
sinnvolle Freizeitgestaltung	<b>6</b>

**Tabelle 26: Schulsozialarbeit im Jugendzentrum**

Wie beurteilen nun die SchülerInnen in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht den außerschulischen Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit von Avalon? Dazu lassen sich kaum Unterschiede für die SchülerInnen der Versuchsschule Stainach nachweisen (vgl. Grafik 74), weil Burschen wie Mädchen Schulsozialarbeit im außerschulischen Bereich gleichermaßen stark befürworten.





**Grafik 74: Schulsozialarbeit im Jugendzentrum nach Geschlecht (Stainach in %)**

Bei der Beantwortung der Frage, ob SchülerInnen der Versuchsschule Stainach die Schulsozialarbeit im Jugendzentrum in Abhängigkeit von ihrem Wohnort stärker befürworten, zeigt sich kein einheitliches Bild. Zum ersten Messzeitpunkt wird Schulsozialarbeit im Jugendzentrum in hohem Ausmaß von allen Kindern gleichermaßen gut geheißen, während SchülerInnen mit Wohnsitz am Schulstandort Stainach zum zweiten Messzeitpunkt und SchülerInnen mit Wohnsitz in den Umlandgemeinden von Stainach zum dritten Messzeitpunkt die Schulsozialarbeit im Jugendzentrum tendenziell stärker befürworten.

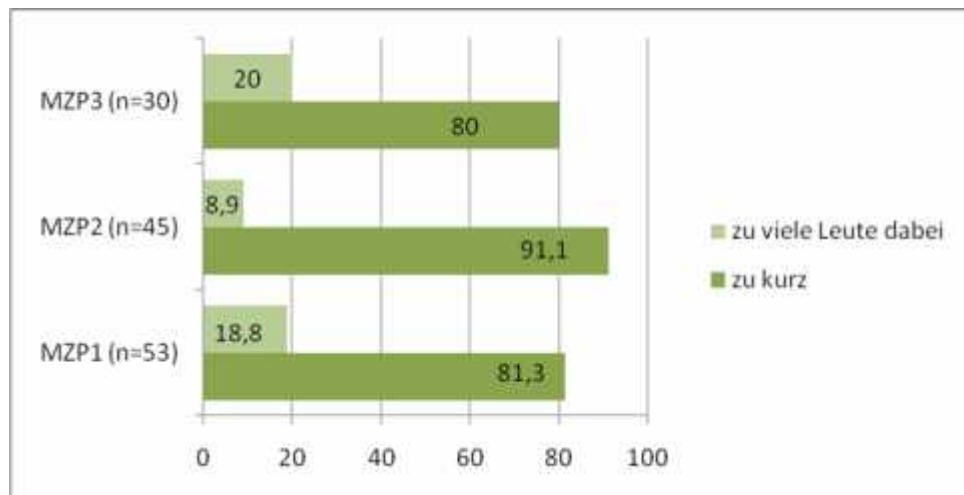
Die Beantwortung der Frage, wie sozial benachteiligte SchülerInnen Schulsozialarbeit im Jugendzentrum im Vergleich zu sozial begünstigten SchülerInnen bewerten, muss gesagt werden, dass beide Gruppen diesen Aspekt von Schulsozialarbeit in hohem Maße zum ersten und zweiten Messzeitpunkt befürworten. Zum dritten Messzeitpunkt erhält die Schulsozialarbeit im Jugendzentrum tendenziell mehr Zustimmung durch SchülerInnen der sozial benachteiligten Lebenslage.

#### **12.1.4 Zufriedenheit mit den Pausengesprächen**

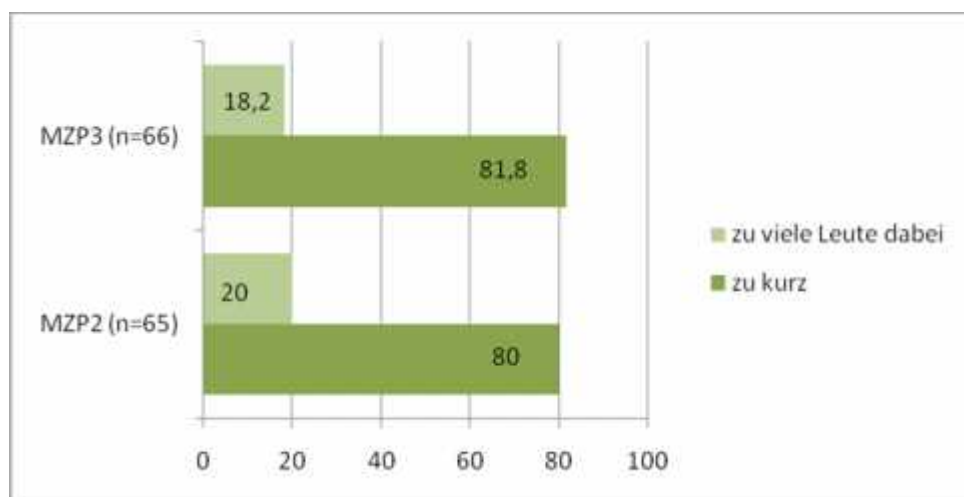
Die SchülerInnen in den untersuchten Versuchsschulen haben ausschließlich die Möglichkeit Schulsozialarbeit während der Pausen zu nutzen. Dass diese Lösung für die SchülerInnen nicht zufriedenstellend ist, stellte sich bereits in den Interviews mit den SchulsozialarbeiterInnen 2011 heraus (ISSA 2011). Die Antwortkategorien zum Item im Fragebogen, die die Nutzung der SSA in den Pausen betrifft, wurden also vorab aufgrund von Gesprächen mit der SSA entworfen und sollten eine Klärung dahingehend bringen, welcher von zwei Aspekten (Zeit und/oder Ort) bei der Pausennutzung Unzufriedenheit bei den SchülerInnen verursacht.

Vorausgeschickt: unter der Antwortkategorie *Sonstiges* gaben die SchülerInnen zumeist nähere Ausführungen zu den Kategorien 1 (Pausen sind zu kurz) oder 2 (es stehen in der Pause zu viele Leute dabei) an, nur vereinzelt gab es hier auch positive Rückmeldung zur Möglichkeit der Pausengespräche. Die nun anschließende Analyse des Items wird unter Ausschluss der Antwortkategorie *Sonstiges* vorgenommen.

In beiden Versuchsschulen zeigt sich ein ähnliches Ergebnis, wonach die ausschließliche Nutzung der SSA in den Pausen von den SchülerInnen zu allen drei Messzeitpunkten vor allem durch den zeitlichen Aspekt (vgl. Grafik 75 und 76) nicht zufriedenstellend erscheint.



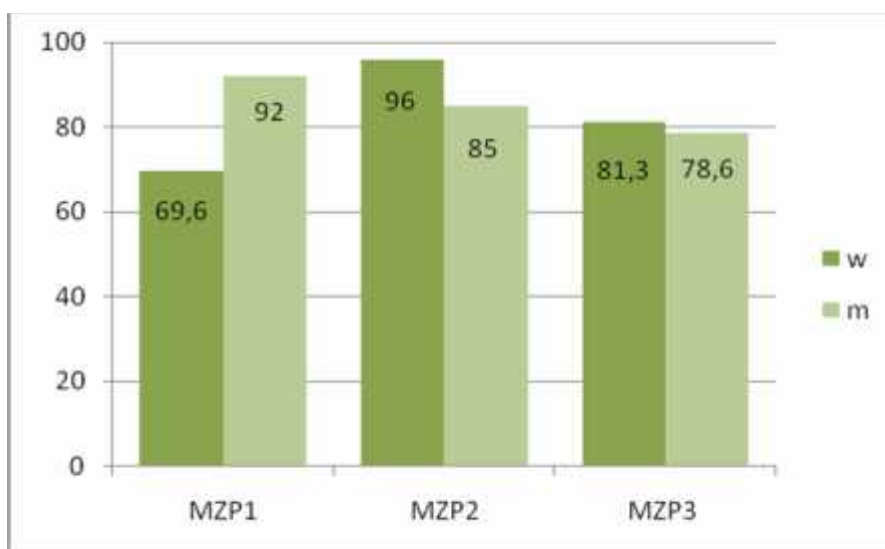
**Grafik 75: Was sagst du dazu, dass du SSA nur in der Pause aufsuchen darfst? (Stainach in %)**



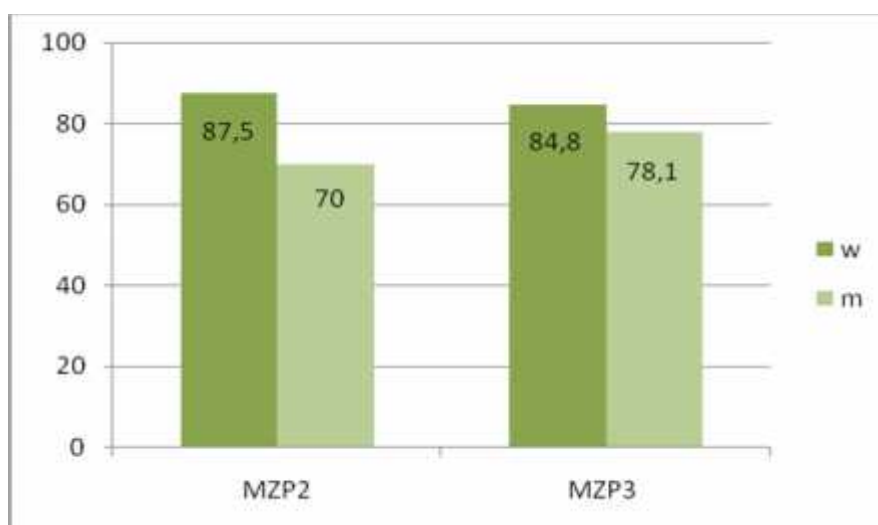
**Grafik 76: Was sagst du dazu, dass du SSA nur in der Pause aufsuchen darfst? (Gröbming in %)**

Die Frage, ob es hinsichtlich dieser Ansichten zwischen Schülerinnen und Schülern Unterschiede gibt, lässt sich wie folgt beantworten: Beide Geschlechter sehen den zeitlichen Aspekt eher kritisch als den örtlichen – weil etwa zu viele Leute um die Schulsozialarbeiterin herum versammelt sind (vgl. Grafik 77 bis 80).

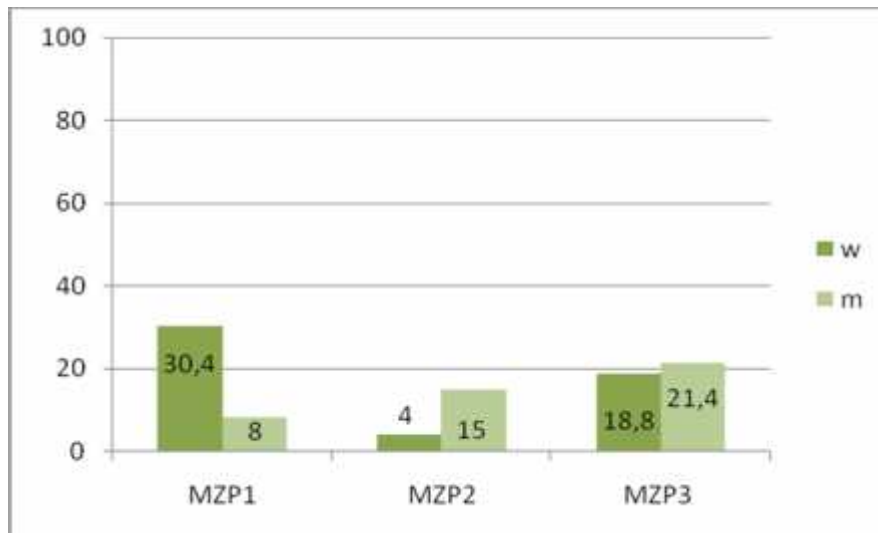
Es sind aber tendenziell die Mädchen, welche die ausschließliche Pausennutzung der SSA aufgrund des zeitlichen Aspekts nicht zufrieden stellt (vgl. Grafik 77 und 78). Die Schüler der untersuchten Versuchsschulen sind im Vergleich zu den Schülerinnen tendenziell öfter damit unzufrieden, dass bei den Pausengesprächen mit der Schulsozialarbeiterin zu viele andere Zuhörer dabei sind (vgl. Grafik 79 und 80).



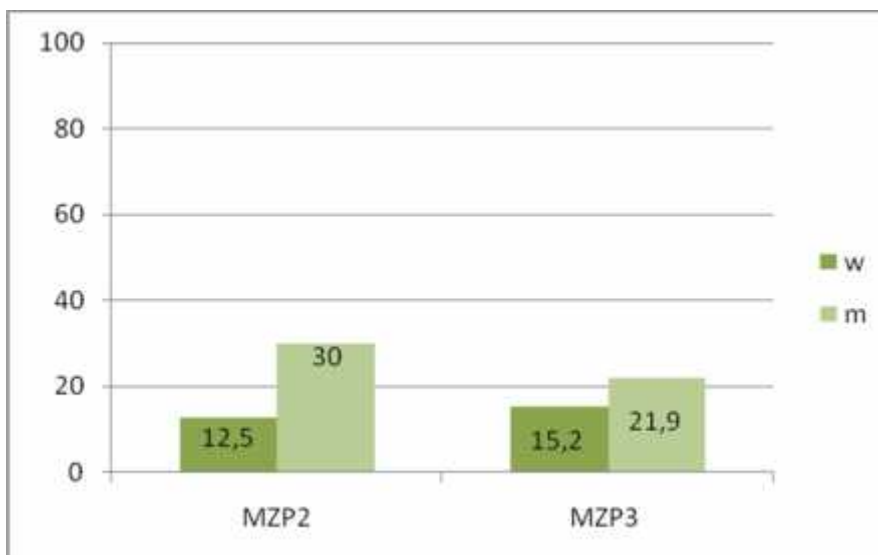
**Grafik 77: Pause für Nutzung der SSA zu kurz – nach Geschlecht (Stainach in %)**



**Grafik 78: Pause für Nutzung der SSA zu kurz – nach Geschlecht (Gröbming in %)**



**Grafik 79: zu viele Leute sind bei den Pausengesprächen dabei (Stainach in %)**



**Grafik 80: zu viele Leute sind bei den Pausengesprächen dabei (Gröbming in %)**

Die Frage, ob der Wohnort der Kinder einen Einfluss auf die Beantwortung der Frage hat, lässt sich verneinen. An beiden Versuchsschulen zeigt sich bei den SchülerInnen zu allen drei Messzeitpunkten ein eher ausgewogenes Bild. SchülerInnen mit Wohnsitz am Schulstandort beurteilen die verschiedenen Aspekte der Pausengespräche nicht anders als SchülerInnen mit Wohnsitz in den Umlandgemeinden des Schulstandortes.

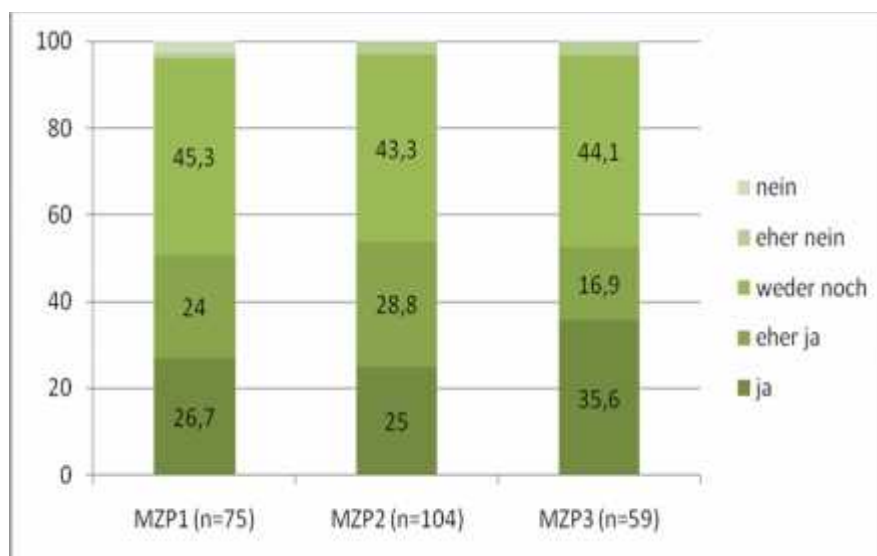
Die Frage, ob SchülerInnen der sozial benachteiligten Lebenslage, den örtlichen bzw. den zeitlichen Aspekt der Pausengespräche mit der Schulsozialarbeit anders einschätzen als SchülerInnen der begünstigten Lebenslage, muss ebenfalls verneint werden. Nur zum zweiten Messzeitpunkt beurteilen sozial benachteiligte SchülerInnen den örtlichen Aspekt der Pausengespräche tendenziell schlechter als SchülerInnen der begünstigten Lebenslage.

## 12.2 Zufriedenheit der Eltern mit der Schulsozialarbeit

Erziehungsberechtigte Personen haben wie bereits festgestellt (vgl. Kap.11) wenig Kontakt mit der Schulsozialarbeit. Auch wenn die Angebote von Eltern in nur geringem Ausmaß in Anspruch genommen werden, so gibt es auch von Seite der Eltern Erwartungen an die Schulsozialarbeiterinnen, die sich mehr oder weniger erfüllt haben.

### 12.2.1 Erwartungen der Eltern an die Schulsozialarbeit

Um abzuklären, ob Schulsozialarbeit an den Schulen erwartungsgemäß tätig ist, wurde im Elternfragebogen eine entsprechende Frage formuliert. Es lässt sich feststellen, dass die Erwartungen der Eltern zu jedem Messzeitpunkt für mehr als die Hälfte der Erziehungsberechtigten zumindest eher erfüllt wurden (vgl. Grafik 81).



Grafik 81: Wurden Ihre Erwartungen an die SSA erfüllt?

Ein großer Teil der Eltern hatte entweder keinerlei Erwartungen gegenüber der Schulsozialarbeit oder diesbezügliche Vorstellungen wurden weder erfüllt noch enttäuscht. Nur vereinzelt meldeten Eltern zurück, dass sich ihre Erwartungen nicht erfüllt haben.

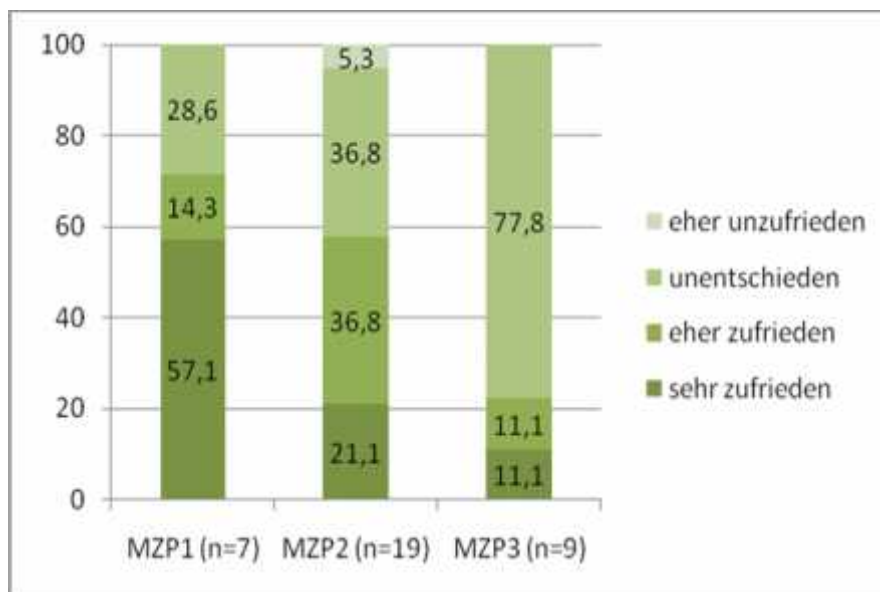
Nachstehend lassen sich aufgrund inhaltsanalytischer Auswertungen einer offenen Fragestellung im Erhebungsinstrument folgende Gründe aufzählen, was sich Eltern von der Schulsozialarbeit erwartet hätten, was aber in dieser Form nicht oder nicht zur Zufriedenheit der Eltern umgesetzt wurde (vgl. Tabelle 27).

Kritikpunkte	N= 9
mehr Projekte	3
mehr Information	3
mehr Arbeit mit den Klassen	2
Vermittlung zwischen LehrerInnen und Eltern	1

Tabelle 27: Welche Erwartungen der Eltern wurden nicht erfüllt?

### 12.2.2 Zufriedenheit mit erhaltenen Unterstützungsleistungen

Die Frage, wie zufrieden Eltern mit den Leistungen der SSA sind, wird anhand quantitativer Daten beantwortet. Wie schon bei den SchülerInnen, werden nur jene Aussagen von Eltern herangezogen, welche eine erhaltene Leistung durch die SSA angegeben haben (vgl. Kap. 12.1). So zeigt sich eine besonders hohe Zufriedenheit erziehungsberechtigter Personen zum ersten Messzeitpunkt, die aber zum dritten Messzeitpunkt auf knapp ein Fünftel der Eltern sinkt. Hier muss allerdings beachtet werden, dass im Rahmen der dritten Messung mehr als drei Viertel der Eltern ihre Zufriedenheit mit den Leistungen der SSA nicht bewerten können oder wollen (vgl. Grafik 82).

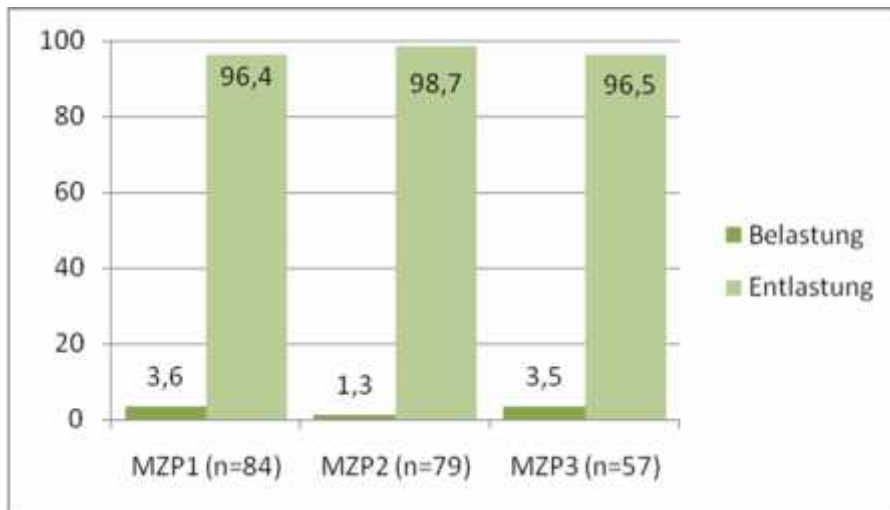


Grafik 82: Zufriedenheit der Eltern mit Unterstützung (%)

Eltern, welche einen hohen Informationsgrad zum Projekt angeben, sind zu allen Messzeitpunkten tendenziell bzw. teilweise statistisch hochsignifikant (MZP1:  $r = .992$ ,  $p = .000$ ; MZP2:  $r = .715$ ,  $p = .001$ ) zufriedener als Eltern, die eine mangelnde Informiertheit rückmelden.

### 12.2.3 Entlastungsfaktor Schulsozialarbeit

Eine Zielsetzung war die Klärung, ob Schulsozialarbeit zur Entlastung oder Belastung von Eltern beiträgt. Im Fragebogen wurde daher eine Fragestellung formuliert, deren Beantwortung zeigt, dass trotz der geringen Nutzung von SSA alle Eltern – bis auf vereinzelte Ausnahmen – die Schulsozialarbeit an ihren jeweiligen Schulen eindeutig als ein Projekt schätzen, durch das sie sich entlastet fühlen (vgl. Grafik 83).



**Grafik 83: Schulsozialarbeit als Belastung oder Entlastung für Eltern (%)**

Es gibt hier einmal mehr Hinweise darauf, dass die geringe Nutzung von SSA nicht im Gefolge von Unzufriedenheiten mit der Schulsozialarbeit auftritt, sondern der Bedarf für Unterstützung durch die SSA bei erziehungsberechtigten Personen kleiner ist als bei SchülerInnen. Für Eltern erscheint allein das Wissen, dass im Notfall jemand da wäre, der bei Problemen unterstützen würde, beruhigend und entlastend. Dies wird auch deutlich, wenn man sich die Gründe der Eltern ansieht, warum Schulsozialarbeit entlastet wirkt (vgl. Tabelle 28).

<b>Entlastungsgründe</b>	N= 121
Hilfe, wenn man sie braucht	<b>50</b>
neutrale Ansprechpartner fürs Kind	<b>45</b>
Ansprechpartner für Eltern selbst	<b>22</b>
rasche Problembearbeitungen	<b>8</b>
Unterstützung für LehrerInnen	<b>2</b>

**Tabelle 28: Entlastungsgründe für Eltern**

In der inhaltsanalytischen Auswertung der offenen Fragestellung des Fragebogens (vgl. Tabelle 28), werden also nicht konkret erfolgte Unterstützungsleistungen zum Thema, sondern Vorstellungen der Eltern, dass sie im Notfall eine Ansprechperson vor allem für ihre Kinder

und sich selbst haben, welche unbürokratisch und ohne lange Terminvereinbarungen sofort und kompetent auf Probleme reagieren kann.

### ***12.3 Zufriedenheit der LehrerInnen mit der Schulsozialarbeit***

Vor Implementierung der Schulsozialarbeit an den Schulen wurden im Rahmen eines Workshops des Trägervereins Avalon Erwartungen, Bedürfnisse sowie Befürchtungen seitens der Lehrerschaft und Schulleitungen geklärt. Dabei entstanden zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeit Protokolle in Kleingruppenarbeit, welche – neben qualitativen Interviewdaten (Schulsozialarbeiterinnen und Schulleitungen) und quantitativen Fragebogendaten – in die Erarbeitung des nächsten Unterkapitels (vgl. Kap.12.3.1) einfließen.

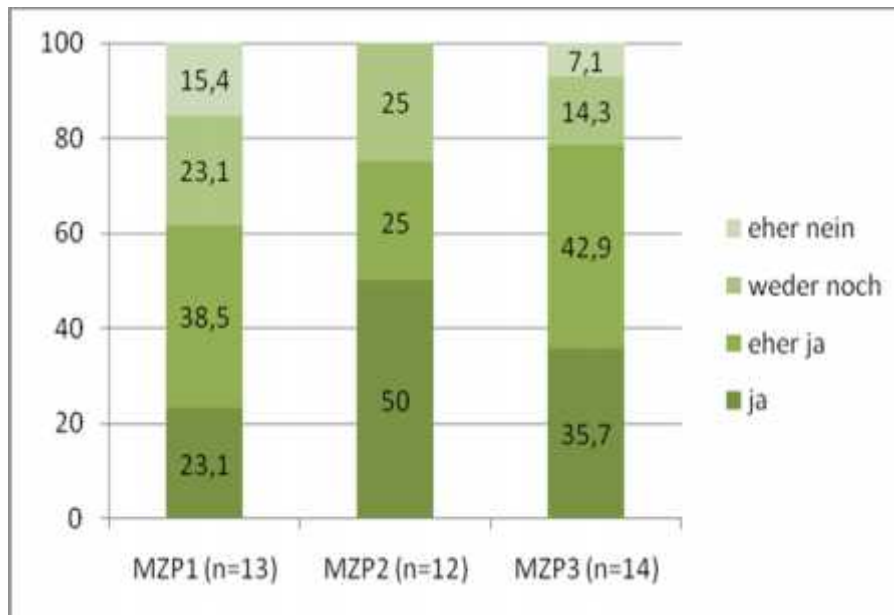
#### **12.3.1 Erwartungen der LehrerInnen an die Schulsozialarbeit**

Die Erhöhung der Erreichbarkeit von Eltern, Imageverbesserung der Schulen, Entlastung im Umgang mit problemhaften SchülerInnen sowie Verbesserungen des Sozialverhaltens im Allgemeinen und die Verbesserung der Umgangsformen im Besonderen wurden 2011 und 2012 als Erwartungen der Lehrerschaft/Schulleitungen an die Schulsozialarbeiterinnen der NMSen Stainach und Gröbming herangetragen (Protokolle der Workshops).

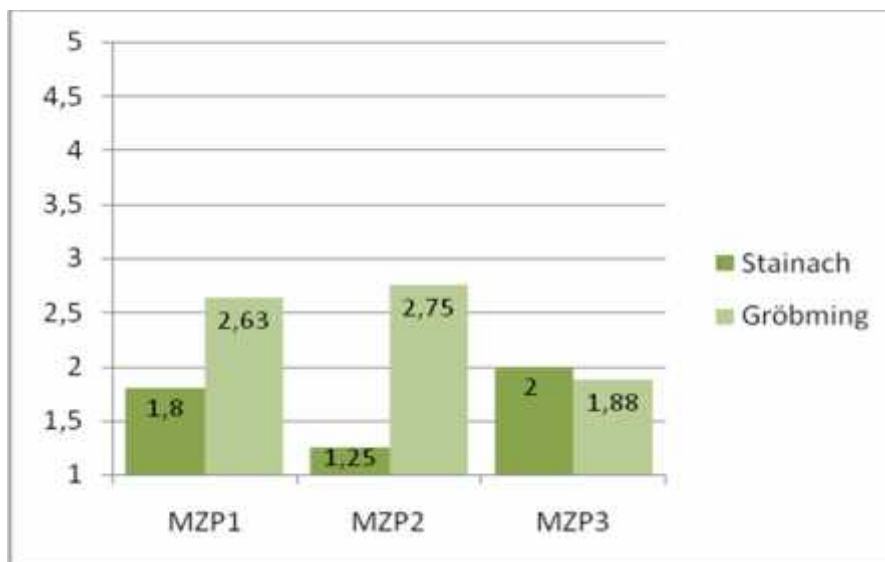
Insbesondere für das Jahr 2012 wurde ein gesteigener Bedarf an Unterstützung und Entlastung angenommen, weil die verschiedenen Hilfesysteme wie vor allem die Schulpsychologie aufgrund der Betreuung vieler Schulen überlastet sind. Es wird vor allem ein Bedarf an schneller und adäquater Hilfe geortet (ISSA 2012).

Betrachtet man die Daten der LehrerInnenbefragungen so lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Schulsozialarbeit zu allen drei Messzeitpunkten aus Sicht der LehrerInnen/Schulleitungen erwartungsgemäße Leistungen erbringt (vgl. Grafik 84). Wie schon bei den Eltern (vgl. Kap. 12.2.1) sind nur vereinzelt Lehrpersonen nicht dieser Meinung. Wird die Frage der Zufriedenheit gesondert für die Schulen analysiert, zeigt sich, dass LehrerInnen der Versuchsschule Stainach tendenziell öfter ihre Erwartungen erfüllt finden als LehrerInnen der Versuchsschule Gröbming (vgl. Grafik 85). Zum zweiten Messzeitpunkt ist hier der Unterschied zwischen den beiden Schulen statistisch signifikant ( $z_{n=12} = -2.76, p = .006$ ).





**Grafik 84: Wurden die Erwartungen von LehrerInnen erfüllt? %**



**Grafik 85: Erfüllung der Erwartungen nach Versuchsschulen im Mittel**

Die Gründe, warum Erwartungen an die Schulsozialarbeit nicht erfüllt wurden, sind zum einen Teil auf Prinzipien der Sozialen Arbeit (z.B. Verschwiegenheitspflicht, Freiwilligkeit) und zum anderen Teil auf gesetzliche Rahmenbedingungen (Übernahme der Aufsichtspflicht), innerhalb derer sich die SchulsozialarbeiterInnen bewegen müssen, zurückzuführen (vgl. Tabelle 29).

<b>Kritikpunkte</b>	N= 9
mehr Eingliederung in die Schulstunde	<b>3</b>
Schüler schicken	<b>2</b>
Projekte mit Klassen	<b>1</b>
bessere Vernetzung	<b>1</b>
Kontaktmöglichkeiten für LehrerInnen	<b>1</b>
Feedback ohne Namen	<b>1</b>
Übernahme der Aufsichtspflicht	<b>1</b>

**Tabelle 29: Welche Erwartungen der LehrerInnen wurden nicht erfüllt?**

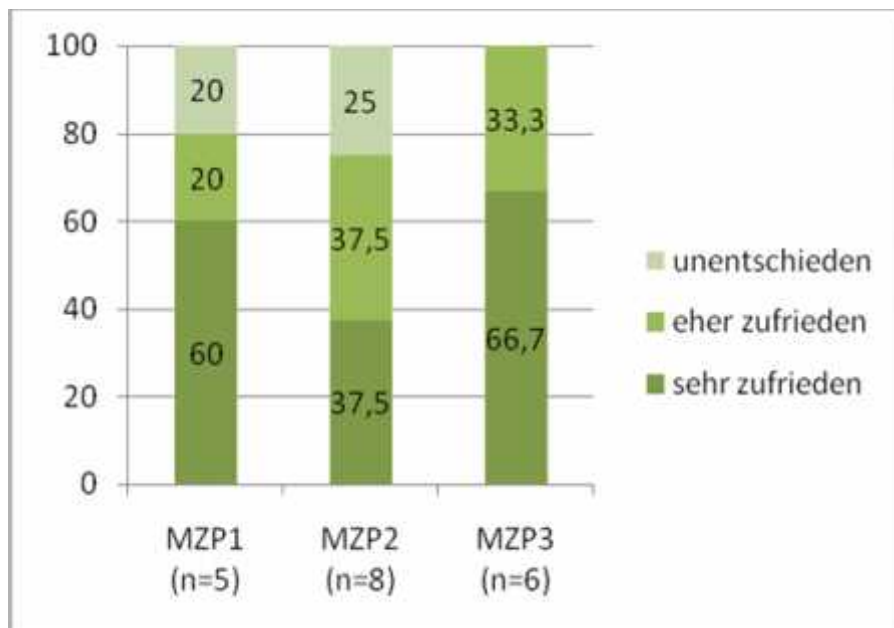
Auch die Erhöhung der Elternerreichbarkeit und die Imageverbesserung von Schulen konnte die Schulsozialarbeit nicht leisten. So kann der Direktor der Versuchsschule in Stainach für das Schuljahr 2011/12 zwar positive Rückmeldungen von außen vermerken, eine Erhöhung der SchülerInnenzahlen lässt sich aber nicht finden. Und Eltern, die für die Schule nicht erreichbar sind, sind es nach Meinung der Schulleitung auch nicht für die Schulsozialarbeit (ISL 2012, 2013). Gerade die Imageverbesserung dürfte Projekten denen die Bearbeitung sozialer Probleme quasi als Gefolge anhängen, nicht leicht möglich sein.

Weiter sind der Zeitfaktor und die fehlende personelle Kontinuität durch den beinahe jährlichen Wechsel der Schulsozialarbeiterin für den Schulleiter der Versuchsschule Stainach Anlass für Unzufriedenheit. Dennoch bleibt auch bei ihm wie bei der Schulleiterin der Versuchsschule Gröbming das grundsätzlich positive Bild über Schulsozialarbeit erhalten: „[...]Ich habe nach wie vor ein positives Bild von der SSA und jede Schule würde SSA brauchen. Kritisch werden der Personalwechsel und die reduzierte Präsenz an der Schule gesehen“ (ISL 2013, 8-9).

### **12.3.2 Zufriedenheit mit erhaltenen Unterstützungsleistungen**

Zur Beantwortung der Frage, wie zufrieden Lehrpersonen mit erhaltenen Unterstützungsleistungen sind, wurden wiederum nur Aussagen jener Lehrpersonen herangezogen, welche eine solche Leistung im Fragebogen angaben (vgl. Kap. 11.3.3). Die Einschätzung der Zufriedenheit erfolgt auf einer fünfteiligen Skala.

Es lässt sich sagen, dass von jenen LehrerInnen, die bereits Unterstützung durch die Schulsozialarbeit erhalten haben, der überwiegende Teil auch zufrieden bzw. eher zufrieden damit ist – besonders deutlich zeigt sich dies zum dritten Messzeitpunkt (vgl. Grafik 86).



**Grafik 86: Zufriedenheit der LehrerInnen mit Unterstützung (%)**

Testungen zeigen zudem – wie auch schon bei Eltern – einen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit von Lehrpersonen mit ihrer Informiertheit. Wird der eigene Informationsgrad als hoch eingeschätzt, gibt die Lehrerschaft eine tendenziell bzw. statistisch hochsignifikante (MZP1:  $r = .919$ ,  $p = .028$ ; MZP2:  $r = .989$ ,  $p = .000$ ) größere Zufriedenheit mit Unterstützungsleistungen der Schulsozialarbeit an.

### 12.3.3 Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit im außerschulischen Bereich

Lehrpersonen der Versuchsschule Stainach wurden im Fragebogen zudem danach gefragt, ob sie Schulsozialarbeit im Jugendzentrum befürworten und gaben zu allen drei Messzeitpunkten zu 100% ein positives und Zufriedenheit ausdrückendes Statement dazu ab. So finden es alle rückmeldenden (MZP1:  $n = 3$ ; MZP2:  $n = 8$ ; MZP3:  $n = 6$ ) Lehrpersonen gut, dass die Schulsozialarbeiterin im außerschulischen Bereich bzw. im Jugendzentrum für die Kinder erreichbar ist. Im Rahmen einer offenen Fragestellung um eine Begründung dieser Meinung gebeten, werden dabei vor allem die Möglichkeit der Kontaktintensivierung und die zusätzliche Ressource zum Vertrauensaufbau zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeit als Vorteil eingeschätzt (vgl. Tabelle 30). Nachteile wurden keine benannt.

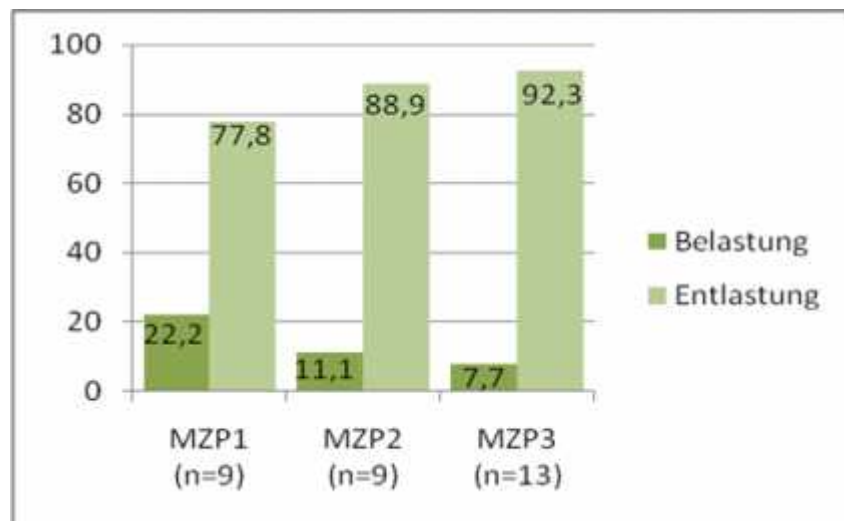
<b>Vorteile</b>	<b>N=10</b>
Kontaktintensivierung	<b>12</b>
Förderung des Vertrauensaufbaus	<b>9</b>
Brücke zwischen Schule und Privatleben	<b>5</b>
sinnvolle Freizeitgestaltung	<b>4</b>

**Tabelle 30: Schulsozialarbeit im Jugendzentrum aus dem Blickwinkel von LehrerInnen**

### 12.3.4 Entlastungsfaktor Schulsozialarbeit

Um die Frage zu klären, ob Schulsozialarbeit für Lehrpersonen Entlastung oder Belastung bewirkt, was vermutlich Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Projekt nimmt, wurde im Lehrerfragebogen ein entsprechendes Item formuliert.

Deutlich lässt sich auch die Entlastungsfunktion, welche die Schulsozialarbeit für die Lehrerschaft und Schulleitungen hat, nachweisen (vgl. Grafik 87). Dies zeigt sich noch etwas weniger im ersten Projektjahr, dem Jahr der Implementierung von Schulsozialarbeit, die Tendenz ist aber eine zunehmende, von LehrerInnen rückgemeldete Entlastung im Projektverlauf.



Grafik 87: Schulsozialarbeit als Belastung oder Entlastung für LehrerInnen (%)

Vor allem die Möglichkeit der Schulsozialarbeit außerschulisch bzw. außerunterrichtlich, präventive und neutrale Problemlösungen für belastete SchülerInnen anzubieten und damit Lehrpersonen wieder für den Unterricht freizuschalten, weil keine erzieherischen Tätigkeiten übernommen werden müssen, werden als entlastend von der Lehrerschaft rückgemeldet (vgl. Tabelle 31). Nur vereinzelt wird Schulsozialarbeit als Belastung wahrgenommen. Hier werden als Gründe zum einen Grundsätze der Sozialen Arbeit an sich genannt (z.B. die Verschwiegenheit), zum anderen aber auch strukturelle Bedingungen (Raum und Zeit) sowie ein offensichtlicher Informationsmangel zur Schulsozialarbeit selbst (fehlendes Aufgabenprofil).

Entlastungsgründe	N= 22	Belastungsgründe	N= 2
Freischaltung für Unterricht	7	Verschwiegenheit der Schulsozialarbeit	1
neutrale Ansprechpartner fürs Kind	7	Unruhe in den Mittagspausen	1
Hilfe, wenn man sie braucht	7	Zeit- und Raummangel	1
präventive und außerschulische Problembe- arbeitung	4	fehlendes Aufgabenprofil	1

Tabelle 31: Entlastungs- und Belastungsgründe für LehrerInnen

## ***12.4 Zufriedenheit der SchulsozialarbeiterInnen mit ihrem Projekt***

Auch die Schulsozialarbeiterinnen selbst haben gegenüber ihrem Arbeitsbereich Erwartungen, deren Nichterfüllung zu Unzufriedenheit führt bzw. führen kann. Allgemein können hier personelle, strukturelle oder prozessuale Abläufe Anlässe für Unzufriedenheit bieten. Die Zufriedenheit der Schulsozialarbeiterinnen wurde in Interviews abgeklärt.

Der Mangel an Zeit wird von den Schulsozialarbeiterinnen in allen drei Forschungsjahren kontinuierlich als Faktor von Unzufriedenheit benannt. Die Flexibilität der Arbeitszeiten wird dagegen als unbedingter Vorteil der Arbeitsweise gesehen, weil nicht alle Tätigkeiten sofort unterbrochen oder verschoben werden müssen. Die Erhöhung der Fixzeiten an Schulen wäre allerdings aus Sicht von Schulsozialarbeiterinnen zu überdenken (ISSA 2011-2013).

Schulsozialarbeiterinnen wünschen sich also vor allem mehr Zeit an den Schulen, auch um präventiv arbeiten zu können. So werden in den zeitlichen bzw. schulischen Strukturen persönliche Grenzen und damit auch die Grenzen der Schulsozialarbeit selbst geortet: *„Es ist schwierig, wenn in der großen Pause gerade wichtige Informationen oder Fragen auftauchen dann der Unterricht wieder beginnt und sie fort gehen. Weil ich dann große Schwierigkeiten mit den LehrerInnen bekomme, wenn ich die Kinder da bei mir lasse. Ich muss schauen dass innerhalb der Zeit eine Lösung gefunden wird, zumindest ein Ansatz. Und wenn ich dann in der nächsten Pause zu dem Kind hingehe, dann will es meist nicht reden. Es ist schade, weil da was aufgebrochen wurde und nicht weiter besprochen oder bearbeitet werden kann und immer viel Zeit dazwischen vergeht. Es bleibt dann eben unabgeschlossen, ich schreib mir dann die Sachen immer auf, damit ich es nicht vergesse, aber es liegt dann viel Zeit dazwischen“* (ISSA, 2011).

Verschließbare Aufbewahrungsmöglichkeiten und mehr Raum für die Schulsozialarbeit ganz allgemein (z.B. um Flyer aufzulegen), wurden im ersten Untersuchungsjahr von den Schulsozialarbeiterinnen erwartet und waren noch Grund für Unzufriedenheit. Dies hat sich bis ins dritte Forschungsjahr stark verbessert und stellt auch die Schulsozialarbeiterinnen zufrieden. Die Bewertung der Schulsozialarbeiterinnen mit den jeweiligen ihnen zur Verfügung gestellten Räumen ist durchschnittlich bis gut. Die kleineren oder größeren Mankos der einzelnen Räume werden durch Räume in den Jugendzentren, die auch der SSA zur Verfügung stehen, abgeschwächt. Räume, die der Schulsozialarbeit zur alleinigen Nutzung zur Verfügung stehen und dementsprechend gestaltet werden dürfen, erhöhen die Zufriedenheit der Schulsozialarbeiterinnen.

Wurde im ersten Untersuchungsjahr von Seite der Schulsozialarbeit die passive, teilweise fordernde Rolle der Lehrerschaft – manchmal auch in Verbindung mit einer Geringschätzung der Schulsozialarbeit – kritisiert, so hat sich die Kooperation mit Lehrpersonen bis 2012 stark verbessert. Die Zusammenarbeit zwischen Schulleitungen und Schulsozialarbeiterinnen wurde sowohl aus Sicht der Schulleitungen als auch aus Sicht der Schulsozialarbeiterinnen als sehr gut oder ausgezeichnet beschrieben. Eine Ausnahme war hier nur die provisorische Leitung an der Versuchsschule Gröbming im Schuljahr 2011/12 (ISSA 2011-2013).

### ***12.5 Resümee zur Zufriedenheit mit SSA***

Eine Klärung der Forschungsfrage (vgl. Kap. 5), wie zufrieden die NutzerInnen und die Schulsozialarbeiterinnen mit dem Angebot SSA sind, wird über unterschiedliche Indikatoren und Daten angestrebt. So setzt sich die Beantwortung der Frage vorerst mit der Klärung von Erwartungen, die an das Angebot gerichtet sind auseinander, weil diese Erwartungen die Zufriedenheit in die eine oder andere Richtung lenken können. Für Eltern und LehrerInnen wird zudem der in der Literatur häufig vorfindbare Faktor der Entlastung durch Schulsozialarbeit, welcher vermutlich einen Einfluss auf die Zufriedenheit der NutzerInnen nimmt, analysiert. Im Weiteren wird die Zufriedenheit mit durch die Schulsozialarbeit erhaltenen Leistungen (SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen), die Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit im außerschulischen Bereich des Jugendzentrums (Stainach: SchülerInnen, LehrerInnen) sowie die Zufriedenheit mit den Pausengesprächen, welche die SSA anbietet (nur SchülerInnen), untersucht.

Abgesehen von vereinzelt hohen bzw. unrealistischen Erwartungen an Schulsozialarbeit bei SchülerInnen, kann festgestellt werden, dass sich diese vorwiegend eine Ansprechperson für ihre Belange erwarten, die ihre Interessen auch nach außen vertritt. Werden die Ergebnisse zur Zufriedenheit mit Leistungen der Schulsozialarbeit betrachtet, fällt auf, dass bei SchülerInnen der Versuchsschule Stainach ein sehr hoher Zufriedenheitsgrad (sehr zufrieden bis eher zufrieden) erreicht wird, während die SchülerInnen der Versuchsschule Gröbming die Leistungen der SSA weniger positiv beurteilen. Auch Burschen beurteilen die Leistungen der SSA an beiden Versuchsschulen weniger gut als Mädchen, wobei die Bewertungen im Mittel immer noch bei sehr zufrieden bis eher zufrieden liegen. Leichte Unterschiede in der Zufriedenheit mit Leistungen gibt es auch hinsichtlich des Wohnortes der SchülerInnen. In Stainach sind es einmal mehr (vgl. Kap. 10.4 und 11.4) die SchülerInnen mit Wohnsitz direkt am Schulstandort, welche zufriedener sind. In Gröbming, wo Schulsozialarbeit kein Jugendzentrum zur Verfügung hat, sind SchülerInnen der Umlandgemeinden mit den Leistungen der

SSA tendenziell zufriedener. Auch SchülerInnen der sozial begünstigten Lebenslage melden im Vergleich zu SchülerInnen der benachteiligten Lebenslage eine tendenziell größere Zufriedenheit wieder. Es kann in vorliegender Studie nicht festgestellt werden, ob möglicherweise die Erwartungen an die SSA von Seite der sozial benachteiligten SchülerInnen besonders oder unrealistisch hoch sind, was zu mehr Enttäuschungen hinsichtlich gehegter Zielerreichungen führen könnte. Hinsichtlich der ausschließlichen Pausennutzung von SSA stellt die SchülerInnen insgesamt vor allem der zeitliche Aspekt (die Pause ist zu kurz) unzufrieden. Vergleicht man Burschen und Mädchen, so lässt sich festhalten, dass der zeitliche Aspekt insbesondere mehr Mädchen stört, der örtliche Aspekt (es stehen zu viele Leute dabei) ist für Burschen störender.

Eltern gaben zu jedem Messzeitpunkt zu etwas mehr als 43% an, dass ihre Erwartungen an die SSA weder erfüllt noch unberücksichtigt blieben – es muss davon ausgegangen werden, dass dieser Teil der Eltern keinerlei Erwartungen an die SSA hatte, möglicherweise aufgrund eines fehlenden Bedarfs, der an die SSA herangetragen hätte werden können. Für die Eltern, die an Schulsozialarbeit Erwartungen hatte, ergibt sich damit ein ausgesprochen positives Bild, weil sie ihre Erwartungen als erfüllt bis eher erfüllt betrachten. Sieht man sich dennoch die vereinzelt Kritiken der Eltern an, so werden mehr Gruppenarbeit/Projektarbeit und eine verstärkte Information über SSA gefordert. Hinsichtlich der Informiertheit über die SSA kann zudem festgestellt werden, dass ein von den Eltern eingeschätzter hoher Informationsgrad mit einer von Eltern hohen angegebenen Zufriedenheit mit Leistungen der SSA einhergeht. Für diesen Punkt zeigt sich daher ein sehr klares Bild, das sich für die Bedeutsamkeit von Information über die SSA ergibt. Insgesamt melden also erziehungsberechtigte Personen eine große Zufriedenheit (sehr zufrieden bis eher zufrieden) wieder, vor allem wenn der Anteil jener Eltern, die sich bei der Fragestellung nicht positionieren konnten (Antwortkategorie: unentschieden), außer Acht bleibt.

Aus Sicht der LehrerInnen/Schulleitungen gab es einzelne Erwartungen wie z.B. die Erhöhung der Elternerreichbarkeit oder die Imageverbesserung der Schule, die sich so nicht erfüllt haben. Dennoch sind Lehrpersonen und Schulleitungen der Meinung, dass SSA großteils erwartungsgemäß und gut arbeitet – in der Versuchsschule Gröbming vertreten tendenziell weniger diese Meinung. Mehr Zeit und personelle Kontinuität an den einzelnen Schulen würde man sich erwarten – und die Prinzipien der Schulsozialarbeit (z.B. Verschwiegenheit, Freiwilligkeit) sowie gesetzliche Rahmenbedingungen (Übernahme der Aufsichtspflicht durch die SSA) sind für manche Stein des Anstoßes.

Darüber hinaus lassen sich – unter Missachtung von LehrerInnen, die sich auf der Antwortskala zur entsprechenden Fragestellung im Erhebungsinstrument nicht positionieren wollten oder konnten – ausschließlich mit den Leistungen der SSA zufriedene LehrInnen feststellen. Der bei Eltern festgestellte Zusammenhang zwischen hoch eingeschätztem Informationsgrad und hoher Zufriedenheit mit Leistungen der SSA kann auch für Lehrpersonen postuliert werden.

Dass die Schulsozialarbeit hinsichtlich der an sie gestellten Erwartungen und der Projektzufriedenheit ein so positives Ergebnis bei allen NutzerInnen (SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen) erzielt, dürfte u.a. auch damit zusammenhängen, dass für Eltern und Lehrpersonen sowie Schulleitungen letztlich der Entlastungsfaktor von SSA entscheidend ist. Es geht eher um neutrale AnsprechpartnerInnen für Kinder und die im Falle eines Falles rasche, flexible und unbürokratische Hilfestellung, welche LehrInnen wieder die Konzentration auf Wissensvermittlung ermöglicht.

Die außerschulische Tätigkeit der Schulsozialarbeit im Jugendzentrum von Stainach, wird sowohl von SchülerInnen der Versuchsschule Stainach als auch von den LehrerInnen befürwortet und als sehr zufriedenstellen beurteilt. Dabei wird vor allem die zusätzliche Möglichkeit zur Kontaktintensivierung von SchülerInnen und LehrerInnen geschätzt. Hinsichtlich Geschlecht, Wohnort und Lebenslage der Kinder zeigen sich dabei keine auffälligen Unterschiede, sodass davon ausgegangen werden muss, dass die außerschulische Leistungserbringung von SSA im Jugendzentrum unabhängig von anderen Bedingungen einen Zufriedenheitsfaktor für SchülerInnen und LehrerInnen darstellt.

Die Schulsozialarbeiterinnen selbst zeigen sich grundsätzlich zufrieden, vorwiegend der Mangel an Zeit stellt einen Unzufriedenheitsfaktor dar. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die zeitlich eingeschränkte Präsenz an den Schulen auch von den Schulleitungen kritisch gesehen wird.

Resümierend lässt sich bei allen NutzerInnen eine ausgesprochen hohe Zufriedenheit mit dem Projekt SSA feststellen. Hinzuweisen gilt auf die in Einzelbereichen vorliegenden Geschlechtsunterschiede und Unterschiede in Bezug auf die beiden Versuchsschulen. Die Zufriedenheit mit dem *Jugendzentrum* als Erweiterung der außerschulischen Tätigkeit von SSA ist – neben dem Zusammenhang zwischen einer guten *Informiertheit* der NutzerInnen und einer für die NutzerInnen zufriedenstellenden Leistungserbringung durch SSA – gemeinsam mit der festgestellten *Entlastungsfunktion* von Schulsozialarbeit für die NutzerInnen als bedeutsamstes Ergebnis zum Thema Zufriedenheit mit Schulsozialarbeit herauszustellen.



Die Empfehlungen an den Verein Avalon zur Optimierung des Projektes halten sich aufgrund der positiven Ergebnisse an dieser Stelle in Grenzen. Sie betreffen erstens die *Forcierung von außerschulischen Standorten* der SSA, z.B. durch Eröffnung weiterer Jugendzentren. Zweitens betreffen sie den Punkt *Infomiertheit*, für den auf das Kap. 10.4 zu verweisen ist. Drittens dürfte eine *Erhöhung der Präsenzzeiten* der SchulsozialarbeiterInnen an den Schulen zu mehr Zufriedenheit nicht nur bei SchulsozialarbeiterInnen führen. Möglicherweise lassen sich damit auch andere Bedingungen für die Nutzung der SSA durch SchülerInnen (nicht ausschließlich in den Pausen) ausverhandeln.

Es darf zudem aufmerksam darauf gemacht werden, dass unter Berücksichtigung aller bisherigen Ergebnisse (vgl. auch Kap. 10.4, 11.4) gesagt werden kann, dass eine stabile und positiv gegenüber SSA eingestellte Schulleitung als Gelingensbedingung von Schulsozialarbeit ausgemacht werden kann.

## 13 Erreichung von Zielen durch die Schulsozialarbeit

Die Ergebnisse zu den Evaluationsbereichen laut Evaluationskonzept werden nachstehend in Unterkapiteln aufgegliedert und bearbeitet. Schulvergleiche sind nicht das Ziel der vorliegenden Studie, weshalb nicht die Unterschiede im ersten Messzeitpunkt von Interesse sind, weil sie nur eine je unterschiedliche Ausgangslage der Schulen darstellen. Im Sinne der Zielerreichung geht es vorrangig darum, Veränderungen, die durch Schulsozialarbeit tendenziell oder signifikant erreicht werden, darzustellen. Das ist der Grund warum auf die Beschreibung der differierenden Ausgangslagen an den Schulen zum ersten Messzeitpunkt verzichtet wird.

Vorausblickend kann gesagt werden, dass gerade die Fallanalysen das breite Wirkungsfeld der Schulsozialarbeit zeigen, wenn diese nicht auf das System Schule alleine konzentriert bleibt. Die Rolle der Schulsozialarbeiterin als die einer zentralen Ansprech- und Vertrauensperson hat umfassenden Einblick in die Schule und Freizeit, das familiäre Geschehen und – aufgrund ihrer Ausbildung – in andere HelferInnensysteme.

*„Ich habe in allen Bereichen Verbesserungen bemerkt in allen Bereichen. Er hat sehr konsequent seine Aufgaben erledigt und hat sich reingehängt, sodass jetzt die Schule positiv beendet werden kann. Thomas engagiert sich jetzt auch sehr für die Schlussfeier. Da sieht man viele seiner Talente“ (IL 2012, 8-8).*

Durch den Einbezug des Gesamtumfeldes der SchülerInnen gelingt es, dass alle sieben Zielbereiche laut Evaluationskonzept positiv von der Tätigkeit der Schulsozialarbeiterin innerhalb der Familien berührt werden. Der Betreuungsverlauf stellt sich aber keineswegs linear von negativ zu positiv dar. Insbesondere die Betreuung von Thomas und seiner Familie war nach Meinung der Schulsozialarbeiterin (ISSAF 2013) von besseren und schlechteren Phasen begleitet. So kam es im Verlauf der Fallgeschichte zu verstärkten Suizidgedanken und zu einer Verschlechterung des Verhältnisses zwischen Thomas und seinem Vater. Im Endergebnis kam es aber aus Sicht aller (Thomas, Mutter, Lehrpersonen und Schulsozialarbeiterin) zu wichtigen positiven Veränderungen.

Wie bereits in Kapitel 9 festgestellt, führen Verbesserungen in einem einzelnen Bereich (z.B. das Kind schreibt bessere Noten) zu Verbesserungen in anderen Lebensbereichen sowie bei allen SchulpartnerInnen (LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen).

Die Erklärungsmuster für diese Verbesserungen unterscheiden sich meist sehr von Person zu Person. Überwiegend werden aber einzelne Maßnahmen wie die Erziehungshilfe oder die Aufklärungsarbeit der Schulsozialarbeit oder überhaupt die Unterstützung der Schulsozialarbeit generell als der Zeitpunkt beschrieben, zu dem sich die Verbesserungen eingestellt haben.

Nur in einem Reflexionsgespräch und einem Interview mit der Schulsozialarbeiterin werden mehrere Faktoren benannt, die wahrscheinlich zu den positiven Veränderungen geführt hat: *„Wahrscheinlich eine Mischkulanz aus vielen Dingen. Er war in der Schule gut aufgehoben, die SSA zur Unterstützung da war und die Mutter sich extrem gut gekümmert hat. Und insgesamt hat er an der Schule ein gutes Umfeld vorgefunden. Und Reifungsprozesse von Thomas selbst“* (IL 2012, 4-5). Aus Sicht der Schulsozialarbeiterin sind alle Verbesserungen innerhalb der Familie auf ein Zusammenwirken von Jugendwohlfahrt, Schulsozialarbeit und Schule zurück zu führen. Das Aufzeigen von Strukturen, eine zentrale Anlaufstelle in Form der Schulsozialarbeit, die Hilfekoordination bzw. die Erhöhung der Selbstorganisation der Familien sind nach Meinung der Schulsozialarbeiterin jene Maßnahmen, welche zu positiven Veränderungen in den Familien geführt haben.

Welche konkrete Maßnahme der Schulsozialarbeit nun tatsächlich zu den wahrgenommenen Verbesserungen in beiden Fällen geführt hat bzw. welche Veränderung anlässlich für andere positive Wandlungen war, lässt sich aufgrund der Komplexität des sozialen Lebens schwer sagen. Feststellen lässt sich aber sehr wohl, dass die Schulsozialarbeit nicht nur bei allen Erklärungsmustern der NutzerInnen einen zentralen Punkt einnimmt sondern sie tatsächlich die treibende Kraft hinter den gesetzten Maßnahmen (Erziehungshilfe, Aufklärungsarbeit, Begleitung etc.) darstellt.

In den nachfolgenden Unterkapiteln wird versucht, mit Hilfe der Statistik die bedeutsame Rolle, welche Schulsozialarbeit in den Fallanalysen eingenommen hat, für die laut Evaluationskonzept untersuchten sieben Zielbereiche aufzuzeigen. Dabei sind besonders die Wechselwirkungen (WW) von Interesse, die zur Berücksichtigung des Geschlechts in der Regel anhand zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholungen berechnet werden.

### ***13.1 Integration/Inklusion***

Nachfolgend wird anhand qualitativer (Fallanalysen) und quantitativer Daten (Eltern- und Schülerfragebögen) eine Klärung der Forschungsfrage – ob und welche Wirkungen Schulsozialarbeit im Bereich Integration/Inklusion erzielt – angestrebt. Zunächst werden die statistischen Ergebnisse aus den Fragebögen präsentiert, die Ergebnisse der Fallanalysen werden im Resümee aufgegriffen.

Die Erreichung von Zielen im Bereich der Integration/Inklusion wird quantitativ daran gemessen, wie gut es der Schulsozialarbeit gelingt, AußenseiterInnen (unbeliebte SchülerInnen) in die Klassengemeinschaft einzugliedern und wie sehr die Einbindung der Eltern ins Schul-

leben ihrer Kinder gelingt. Eine Erhöhung des Interesses der Eltern für die schulischen Belange ihrer Kinder würde für eine solche verstärkte Einbindung der Erziehungsberechtigten ins Schulleben der Kinder sprechen bzw. wäre eine generell positive Einstellung der Eltern zur Schule Voraussetzung dafür, dass Eltern überhaupt den Wunsch verspüren, sich am Schulalltag beteiligen zu wollen.

### **13.1.1 Einbindung von Eltern ins Schulleben**

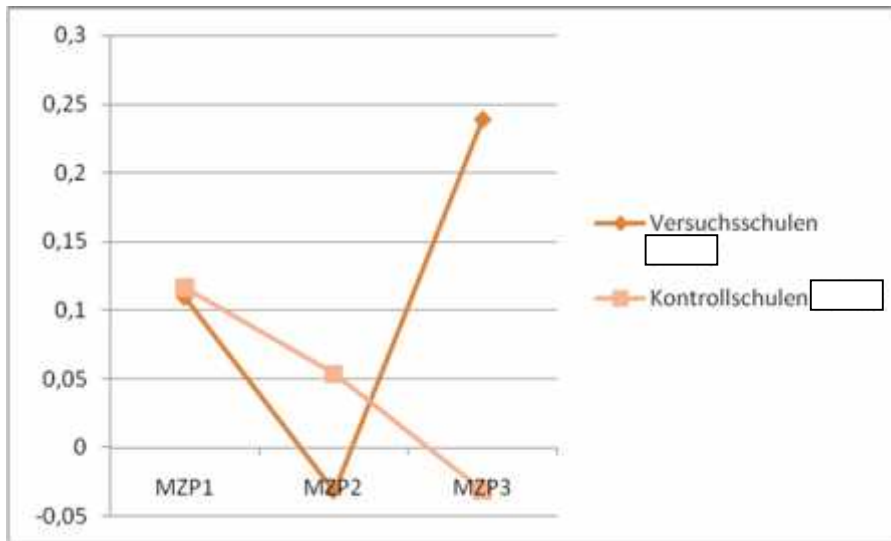
Insbesondere über die SchülerInnen und Projekte im Jugendzentrum kommt es zu intensiveren Beziehungen zwischen Schulsozialarbeit und erziehungsberechtigten Personen. Besonders wertvolle Elternarbeit leistet die Schulsozialarbeiterin durch die Einbindung der Eltern im Rahmen der Reintegrationsbestrebungen von SchülerInnen: *„Sie hat mir durch diverse Rückmeldungen das Gefühl von Sicherheit und Stolz auf meinen Sohn gegeben“* (IKM 2012, 5-5). Mit diesen positiven Gefühlen einer Mutter gegenüber ihrem Sohn wird über Schulsozialarbeit auch die Schule selbst in Verbindung gebracht.

Im Rahmen der quantitativen Elternbefragungen wurden die Einstellungen, welche Eltern gegenüber Schule allgemein und das Interesse für schulische Belange ihrer Kinder im Besonderen haben sowie der konkrete Kontakt und die Kontaktqualität zwischen Eltern und LehrerInnen erhoben (vgl. Kap. 7.1.2.5). Das Ziel war die Klärung der Frage, ob sich hinsichtlich dieser Indikatoren eine veränderte (positive oder negative) Einbindung der Eltern im schulischen Bereich aufzeigen lässt.

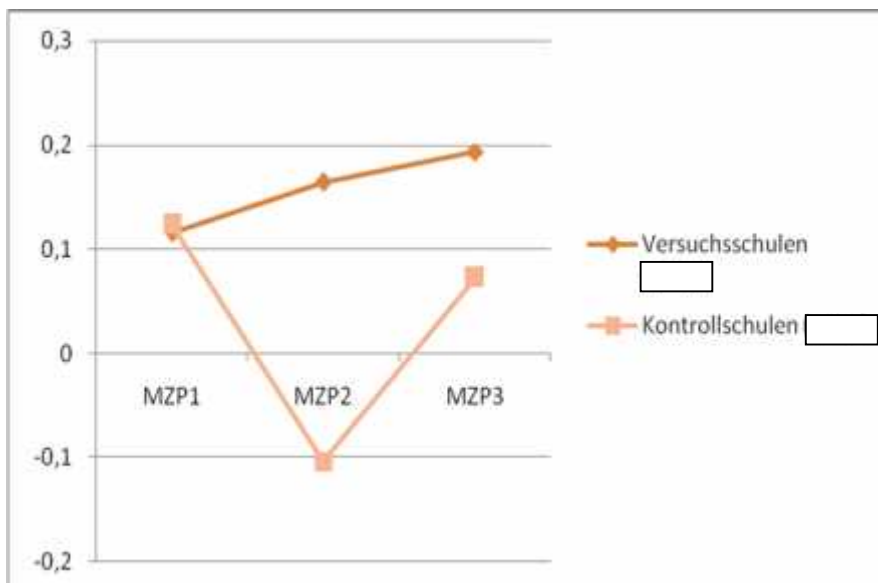
Testungen zeigen, dass zum Projektbeginn Schulsozialarbeit Eltern von Versuchs- und Eltern von Kontrollschulen gegenüber ihren jeweiligen Schulen in etwa gleich positiv bzw. gleich negativ eingestellt sind. Zum zweiten Messzeitpunkt sinken in beiden Schulgruppen die Werte, wobei Eltern der Versuchsschulen ihre positive Einstellung stärker verlieren als Eltern der Kontrollschulen. Im Untersuchungszeitraum steigt aber die positive Einstellung bei Eltern, an deren Schulen Schulsozialarbeit tätig ist, wieder stark an, während sie bei Eltern der Kontrollschulen weiter sinkt. Zum dritten Messzeitpunkt sind die Eltern an Versuchsschulen ihren Schulen gegenüber tendenziell positiver eingestellt als zum ersten Messzeitpunkt und als Eltern an Kontrollschulen, an denen keine Schulsozialarbeit tätig ist (vgl. Grafik 88).

Insgesamt lässt sich also über den Längsschnitt (Vergleich der Werte vom ersten zum dritten Messzeitpunkt) und im Vergleich mit Kontrollschulen eine verstärkt positive Einstellung der Eltern zur Schule an jenen Schulen finden, die Schulsozialarbeit anbieten. Bei gleicher Ausgangslage zum ersten Messzeitpunkt ist auch das Interesse der Eltern für schulische Belange

an Schulen mit Schulsozialarbeit tendenziell gestiegen während bei Eltern der Kontrollschulen das Interesse für schulische Belange im selben Zeitraum sinkt (vgl. Grafik 89).



**Grafik 88: positive Einstellung der Eltern<sup>3</sup> zur Schule**

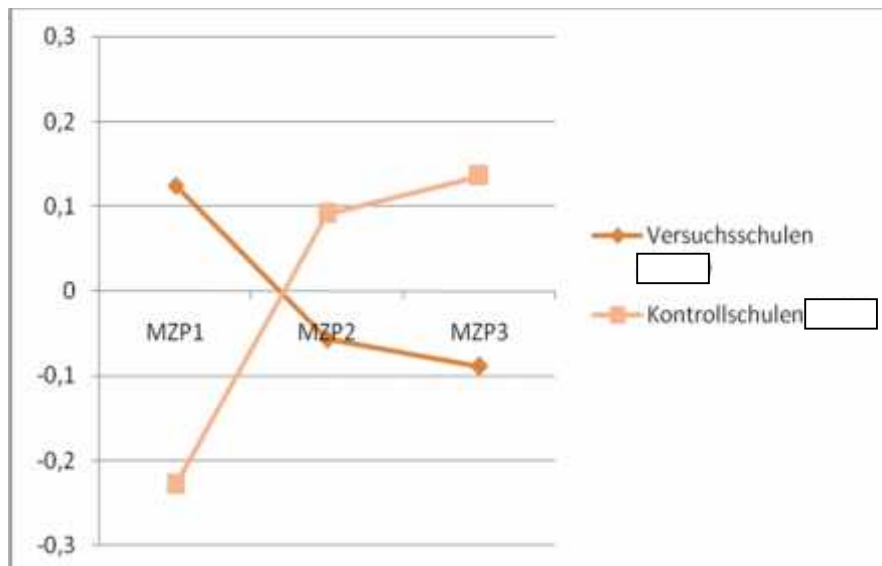


**Grafik 89: Interesse der Eltern<sup>4</sup> für schulische Belange**

Gleichzeitig muss aber auch festgestellt werden, dass der direkte Kontakt zwischen Eltern und LehrerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit gegenüber Schulen ohne Schulsozialarbeit statistisch signifikant abgenommen hat (WW:  $F_{1, 1,9} = 3.18$ ,  $p = .048$ ) (vgl. Grafik 90).

<sup>3</sup> hohe Werte = positive Einstellung der Eltern zur Schule

<sup>4</sup> hohe Werte = starkes Interesse der Eltern für schulische Belange



**Grafik 90: Eltern-LehrerInnenkontakt<sup>5</sup>**

Im Gesamtergebnis und unter inhaltlicher Berücksichtigung der Indikatoren (vgl. Kap. 7.1.2.5) kann damit gesagt werden, dass sich Eltern, deren Kinder eine Schule mit Schulsozialarbeit besuchen, in zunehmendem Maße von der Lehrerschaft verstanden und unterstützt fühlen. Das Schulklima wird subjektiv als freundlicher wahrgenommen, was dazu beiträgt, dass sich Eltern an der Schule wohler fühlen und positive Einstellungen zur Schule ihres Kindes vermehrt entwickeln.

Das Interesse für schulische Angelegenheiten und Hilfestellungen für das eigene Kind nehmen zu. Gleichzeitig nehmen konkrete Eltern-LehrerInnenkontakte ab, was wiederum ein Hinweis auf die Entlastungsfunktion ist, die Schulsozialarbeit besitzt. Denn ihre Fachkräfte wirken als Bindeglied zwischen LehrerInnen und Eltern, sodass bei anstehenden Problemen der Kinder, SchulsozialarbeiterInnen – und nicht Eltern oder LehrerInnen – kontaktiert werden.

Diesbezüglich wurde unter Kap. 12 bereits festgestellt, dass diese Zwischenschaltung der Schulsozialarbeit durchaus auch im Sinne der Eltern ist, weil sich diese gerade durch einen kompetenten und neutralen Ansprechpartner für ihre Kinder in der Schule entlastet fühlen. Eltern – und das zeigen eindrucksvoll die Fallanalysen – wenden sich bei erzieherischen Problemen ebenfalls vermehrt an die SchulsozialarbeiterInnen, womit die erste Ansprechperson für Erziehungsberechtigte nicht mehr die LehrerIn des Kindes ist, was wiederum eine Entlastung von erzieherischen Aufgaben für Lehrpersonen darstellt (vgl. Kap.12.3).

<sup>5</sup> hohe Werte = intensiver Eltern-LehrerInnenkontakt

### 13.1.2 Eingliederung von AußenseiterInnen

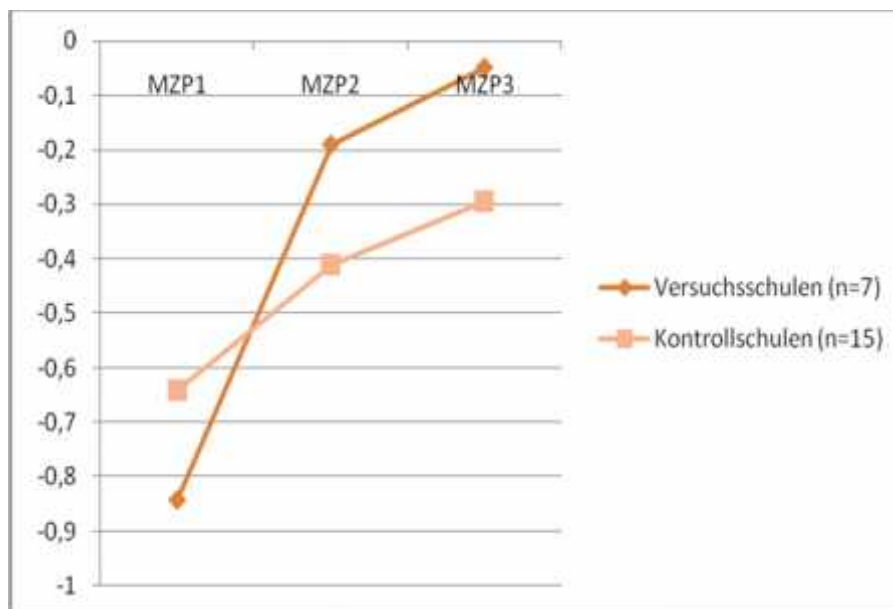
Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Kinder mit schlechten Deutschkenntnissen oder Jugendliche, welche einfach nur *anders aussehen* (ISSA 2011) sind die bevorzugten Zielscheiben intoleranten Verhaltens (z.B. Mobbing) an Schulen. Diese Intoleranz wird von den Schulsozialarbeiterinnen teilweise als sehr ausgeprägt bezeichnet. Zusätzlich wird das Verhältnis der Mädchen untereinander oft als sehr zerstritten bezeichnet. Bei einigen Mädchen führt das von Schulunlust über den Wunsch nach Schulwechsel bis hin zu Suizidgedanken.

Sowohl im Fall von Christine als auch im Fall von Thomas kommt es nicht zuletzt aufgrund von Krankheit daraus folgenden längeren oder wiederkehrenden stationären Aufenthalten in Heilanstalten zu sozialen Ausschlusstendenzen in den jeweiligen Klassen der betroffenen SchülerInnen: *„Die Rückkehr an die Schule nach dem LSF-Aufenthalt im April gestaltet sich schwierig. FreundInnen wenden sich ab und verurteilen das Verhalten von Thomas“* (Fallinterventionen Thomas 7-7). Um einen kompletten Ausschluss der SchülerInnen zu verhindern, werden von der Schulsozialarbeiterin aufklärende (Gespräche mit den Klassengemeinschaften, Gespräche mit Eltern und LehrerInnen) sowie unterstützende Maßnahmen (Lernhilfe, Prüfungsvorbereitungen etc.) gesetzt. So gelingt sowohl für Christine als auch für Thomas das Erreichen des Klassenziels und der damit verbundene Erhalt der bisherigen Klassengemeinschaft sowie die soziale Reintegration in die bestehende Klasse: *„So gut wie heuer, war Christine noch nie integriert, so gut ist es in den letzten 3 Jahren nicht gelaufen“* (IL 2012, 3-3).

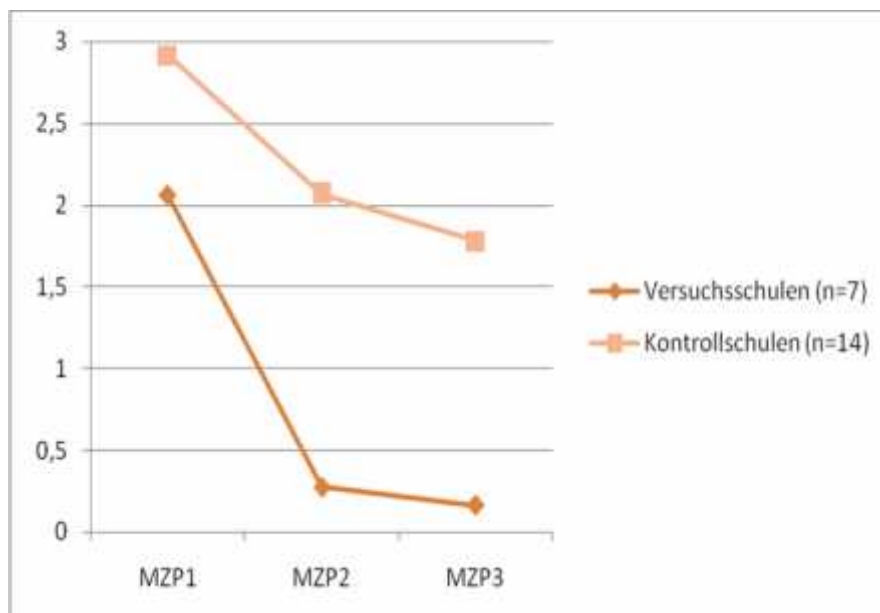
Nachstehend wird der Frage nachgegangen wie die Integration von AußenseiterInnen, welche über soziometrische Fragestellungen im SchülerInnenfragebogen identifiziert wurden (vgl. Kap.7.1.2.5), gelingt. Dazu werden die zum ersten Messzeitpunkt aufgefunden unbeliebten SchülerInnen der Versuchsschulen im Längsschnitt hinsichtlich einer Veränderung auf den Skalen *Beliebtheit* und *Unbeliebtheit* (vgl. Kap. 7.1.2.5) analysiert und diesbezüglich mit unbeliebten SchülerInnen an Kontrollschulen verglichen. Eine etwaige Veränderung des soziometrischen Status bei zum ersten Messzeitpunkt beliebten SchülerInnen wurde mit Hilfe eines Filters außer Acht gelassen.

Es kann aufgrund fehlender statistischer Voraussetzungen (Box-M-Test= sign.) anhand der Unterschiedstestungen aber kein signifikanter Nachweis für die Wirkung von Schulsozialarbeit erbracht werden. Berichtet wird stattdessen die deskriptive Statistik, welche tendenziell positivere Ergebnisse an den Versuchsschulen im Vergleich zu Kontrollschulen darstellt (vgl.

Grafiken 91 und 92). So lässt sich aufzeigen, dass zum ersten Messzeitpunkt identifizierte unbeliebte SchülerInnen im Laufe der drei vergangenen Projektjahre Schulsozialarbeit zunehmend höhere Werte auf der Beliebtheitsskala (vgl. Grafik 91) und abnehmende Werte auf der Skala *Unbeliebtheit* (vgl. Grafik 92) erreichen.



**Grafik 91: AußenseiterInnen auf der Beliebtheitsskala<sup>6</sup>**



**Grafik 92: AußenseiterInnen auf der Unbeliebtheitsskala<sup>7</sup>**

<sup>6</sup> hohe Werte = hohe Beliebtheit bei KlassenkameradInnen

<sup>7</sup> hohe Werte = hohe Unbeliebtheit bei KlassenkameradInnen



Dieser Effekt lässt sich zwar auch für Kontrollschulen nachweisen, die insgesamt steiler ansteigenden bzw. stärker abfallenden Linien zwischen erstem und drittem Messzeitpunkt sind in beiden Grafiken ein Hinweis auf einen möglichen Effekt der Tätigkeit von Schulsozialarbeit, weil die Beliebtheit von AußenseiterInnen an Versuchsschulen im Vergleich zu Kontrollschulen stärker steigt bzw. die Unbeliebtheit stärker sinkt.

Festgestellt wird also eine tendenziell bessere Integration von AußenseiterInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit als an Schulen ohne Schulsozialarbeit.

### **13.1.3 Resümee für die Zielerreichung im Bereich der Integration/Inklusion**

Um die Forschungsfrage unter Kapitel 5, welche Wirkungen SSA im Bereich der Integration/Inklusion aufweist, zu beantworten, wurden verschiedene Indikatoren in Bezug auf Eltern und SchülerInnen bei den quantitativen Befragungen eingesetzt. Diese Indikatoren greifen zum einen bei Eltern die Einstellung zur Schule im Allgemeinen, das Interesse von Eltern für schulische Belange und konkrete Eltern-LehrerInnenkontakte auf. Zum anderen berücksichtigen sie Veränderungen des soziometrischen Status von unbeliebten SchülerInnen.

Es lässt sich im Längsschnitt feststellen, dass sich bei Eltern an Schulen mit Schulsozialarbeit im Vergleich zu Eltern an Schulen ohne Schulsozialarbeit der Schule gegenüber eine geringere Abwehrhaltung und positive Einstellungen zur Schule – als Voraussetzung für eine gute Eltern-Lehrerzusammenarbeit – entwickeln und dass das Interesse für schulische Belange des Kindes steigt. Bei Eltern an Kontrollschulen sinken im selben Zeitraum sowohl die positive Einstellung der Eltern zur Schule als auch das Interesse für schulische Belange.

Die konkreten Eltern-LehrerInnenkontakte nehmen an Versuchsschulen ab und steigen in den Kontrollschulen, was auf die unter Kap. 12 festgestellte Entlastungsfunktion, die Schulsozialarbeit für Eltern und Lehrpersonen besitzt, zurückzuführen sein dürfte. Damit lassen die Ergebnisse jedenfalls berechtigten Zweifel aufkommen, dass eine gelungene Arbeit zwischen Eltern und SchulsozialarbeiterInnen auch zunehmende physische Kontakte unter den Eltern und Lehrpersonen nach sich zieht und an ihr messbar wird. Gerade die Fallanalysen (vgl. Kap. 8) zeigen auf, dass Schulsozialarbeit als Bindeglied zwischen Lehrpersonen und Eltern fungiert. Schulsozialarbeit vermittelt zwischen Schule und Elternhaus und übernimmt wichtige Teile der Kommunikation, welche die SchülerInnen betreffen. In Folge davon sinken die Kontakte zwischen Lehrpersonen und erziehungsberechtigten Personen. Die Abnahme der Eltern-LehrerInnenkontakte an Versuchsschulen dürfte daher eher ein Beleg für die von Eltern

und Lehrpersonen gewünschte Entlastung von den je unterschiedlichen Aufgabenbereichen (Erziehung vs. Unterricht) sein.

Die Integration von AußenseiterInnen gelingt an Schulen mit Schulsozialarbeit tendenziell besser als an Schulen ohne Schulsozialarbeit, d.h. unbeliebte SchülerInnen an den Versuchsschulen erlangen bei ihren MitschülerInnen tendenziell höhere Beliebtheitswerte als unbeliebte SchülerInnen an den Kontrollschulen. Die jeweils zum ersten Messzeitpunkt festgestellte Unbeliebtheit bei den KlassenkameradInnen sinkt an Versuchsschulen stärker als an Kontrollschulen. Dass Schulsozialarbeit sich stark und erfolgreich um Integration von SchülerInnen bemüht, lässt sich anhand der Fallanalysen (vgl. Kap. 8) jedenfalls belegen.

## ***13.2 Schulentwicklung***

Schulentwicklung wird laut Evaluationskonzept zur vorliegenden Studie nicht als Unterrichtsentwicklung sondern als Organisationsentwicklung im Sinne einer Öffnung der Schule (vgl. Kap.4.4.4.2) verstanden. Nachfolgend wird der Frage nachgegangen, ob und welche Wirkungen Schulsozialarbeit im Bereich der Schulentwicklung erzielt. Zur Klärung der Frage werden qualitative Daten (Interviews mit Schulleitungen, Schulsozialarbeiterinnen und Vereinsleitung Avalon aus den Jahren) sowie Daten aus den schriftlichen Erhebungen (Lehrpersonen, SchülerInnen) herangezogen. Als Indikatoren anhand derer Zielerreichungen im Bereich Schulentwicklung sichtbar gemacht werden sollen, dienen partizipative Überarbeitungen von Schulordnungen, die qualitativ (Interviews mit Schulleitungen und Schularbeiterinnen) erfragt wurden. In den Fragebögen wird die Schulentwicklung über eine Öffnung der LehrerInnen für die außerschulische Lebenswelt ihrer SchülerInnen (LehrerInnenfragebogen) oder etwa auch die Schaffung einer lern- und schülerfreundlichen Umgebung (SchülerInnenfragebogen) erhoben. Im Resümee zum Kapitel (vgl. Kap. 13.2.3) fließen zudem die Ergebnisse der Fallanalysen ein.

### **13.2.1 Öffnung von LehrerInnen**

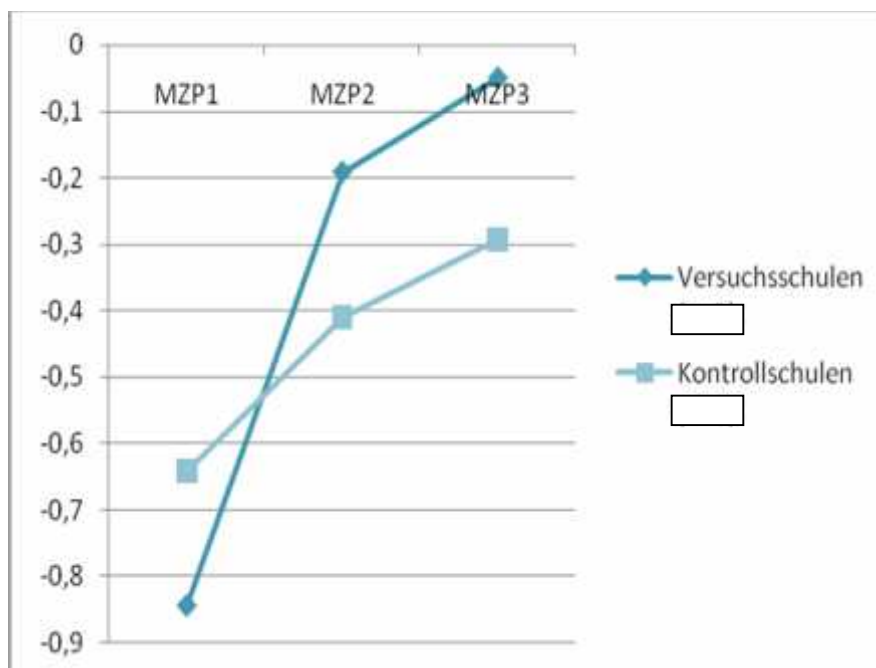
Eine gemeinsame Überarbeitung von Schulordnungen gab es zwar auch nach Implementierung der Schulsozialarbeit in den ersten drei Projektjahren nicht (ISL 2011-2013), die Vereinsleitung von Avalon sieht aber durch die Schulsozialarbeit eine neue Art zu Arbeiten im System Schule, „[...]das dort unbekannt ist. Zusammensitzen, Dinge gemeinsam ausmachen, flexibel arbeiten, sich für das Leben anderer interessieren. Da sind wir stark auf der Ebene Schule. Das ist aber ein kontinuierlicher Prozess, der an die Schulsozialarbeit gebunden ist. Kultur, die so lange gewachsen ist, kann man nicht in 3 Monaten verändern. Soziale Arbeit

bringt hier Neues. Es ist aber ein gegenseitiges Befruchten - Schule hat durchaus auch Strukturen, wo sich Soziale Arbeit etwas anschauen kann und das das Selbstbewusstsein stärkt[...]“ (IVL 2013, 24-24).

Auch die SchulsozialarbeiterInnen bemerken ein Umdenken und Öffnen der LehrerInnen, denen es zunehmend leichter fällt, einen Hilfebedarf zu artikulieren und sich in die „Karten schauen zu lassen“ (ISSA 2013). Hier wird also aus der qualitativen Datenlage heraus eine neue Kultur der Öffnung von Schule und der Zusammenarbeit sichtbar und im Folgenden quantitativ näher untersucht, ob und inwiefern es bei LehrerInnen zu einer Öffnung für die außerschulische Lebenswelt der SchülerInnen gekommen ist.

Dabei wird zwischen zwei Indikatoren unterschieden, die sich zum einen auf Kenntnisse der Lehrpersonen über die außerschulische Lebenswelt ihrer SchülerInnen und zum anderen auf die konkret feststellbare Nähe von LehrerInnen zur außerschulischen Lebenswelt beziehen (vgl. Kap. 7.1.2.4). Beide Faktoren werden hinsichtlich ihrer Veränderungen im Zeitverlauf sowie im Vergleich mit den Kontrollschulen analysiert.

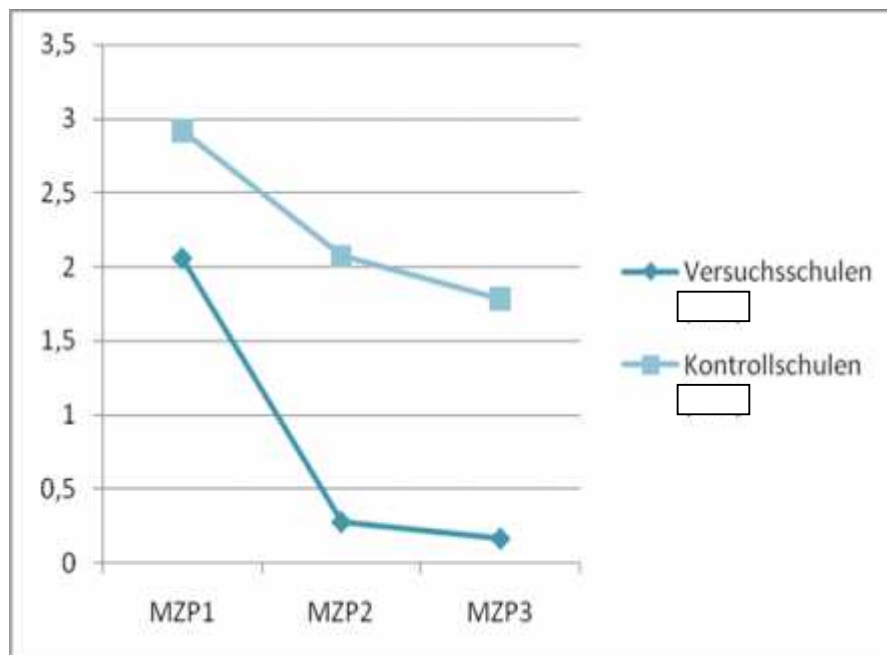
Es lässt sich nun feststellen, dass sich LehrerInnen der Versuchsschulen in den vergangenen drei Jahren ab Implementierung der Schulsozialarbeit, in sinkendem und tendenziell geringem Ausmaß als LehrerInnen der Kontrollschulen, Kenntnisse über die außerschulische Lebenswelt ihrer SchülerInnen aneigneten (vgl. Grafik 93).



**Grafik 93: Unkenntnis der außerschulischen Lebenswelt von SchülerInnen<sup>8</sup>**

<sup>8</sup> hohe Werte = hohe Unkenntnis der Lehrpersonen zur außerschulischen Lebenswelt von SchülerInnen

Gleichzeitig hat die Nähe zur Lebenswelt der SchülerInnen bei Lehrpersonen, die an einer Schule mit Schulsozialarbeit unterrichten, tendenziell stärker abgenommen als bei LehrerInnen, die an einer Schule ohne Schulsozialarbeit unterrichten (vgl. Grafik 94).



**Grafik 94: Nähe zur Lebenswelt der SchülerInnen<sup>9</sup>**

Diese recht eindeutigen Ergebnisse bedeuten nun, dass Lehrpersonen sowohl an Versuchs- als auch an Kontrollschulen zunehmend weniger Kenntnis über Freizeitaktivitäten und außerschulische Interessen ihrer SchülerInnen besitzen. Sie interessieren sich weniger für Hobbys und familiäre Situation der SchülerInnen. Zudem wird die außerschulische Lebenswelt der Kinder weniger zum Thema des Unterrichts und Lehrpersonen thematisieren mit ihren SchülerInnen weniger oft deren Probleme oder Familiengeschichte.

Für die Versuchsschulen bedeutet dies: Schulsozialarbeit bewirkt keine Öffnung von LehrerInnen hin zur außerschulischen Lebenswelt in Form einer verstärkten Zuwendung der Lehrpersonen zum Freizeit- und Familienbereich ihrer SchülerInnen. Es zeigen sich stattdessen Tendenzen, dass – möglicherweise im Gefolge der Entlastung durch Schulsozialarbeit (vgl. Kap. 12.3) – ein vermehrter Rückzug von LehrerInnen in den unterrichtlichen Aufgabenbereich stattfindet.

### **13.2.2 Schaffung einer schüler- und lernfreundlichen Umgebung**

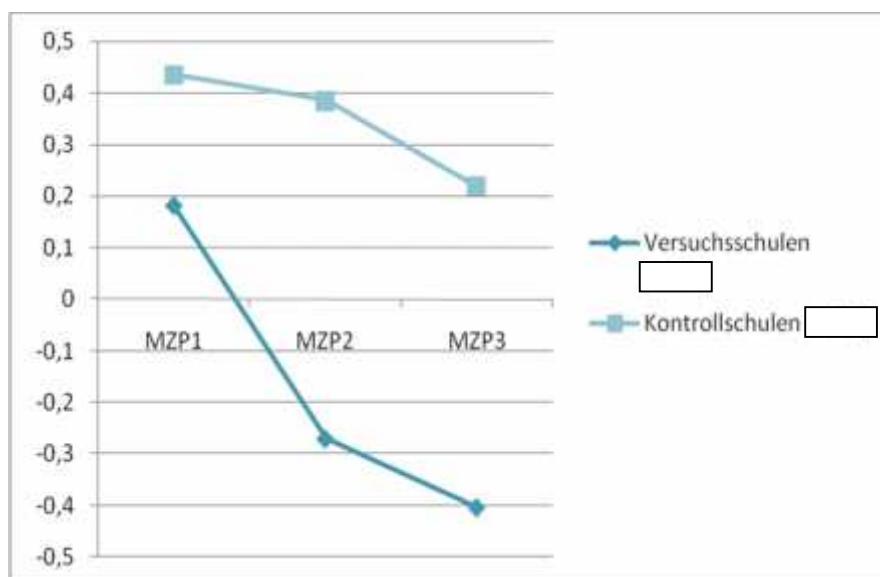
Hier wird aufgrund der Daten aus den Schülerbefragungen der Frage nachgegangen, ob Schulsozialarbeit einen Beitrag zur Gestaltung von schüler- und lernfreundlichen Umgebun-

<sup>9</sup> hohe Werte: große Nähe der Lehrpersonen zur außerschulischen Lebenswelt der SchülerInnen

gen leistet. Anhand des Indikators Schulökologie sollen Veränderungen diesbezüglich registriert und Schule mehr oder weniger als Ort des Wohlfühlens beschrieben werden. Analysiert werden die durch die SchülerInnen wahrgenommenen Veränderungen der schulischen Umgebung im Längsschnitt und im Vergleich zu Schulen ohne Schulsozialarbeit.

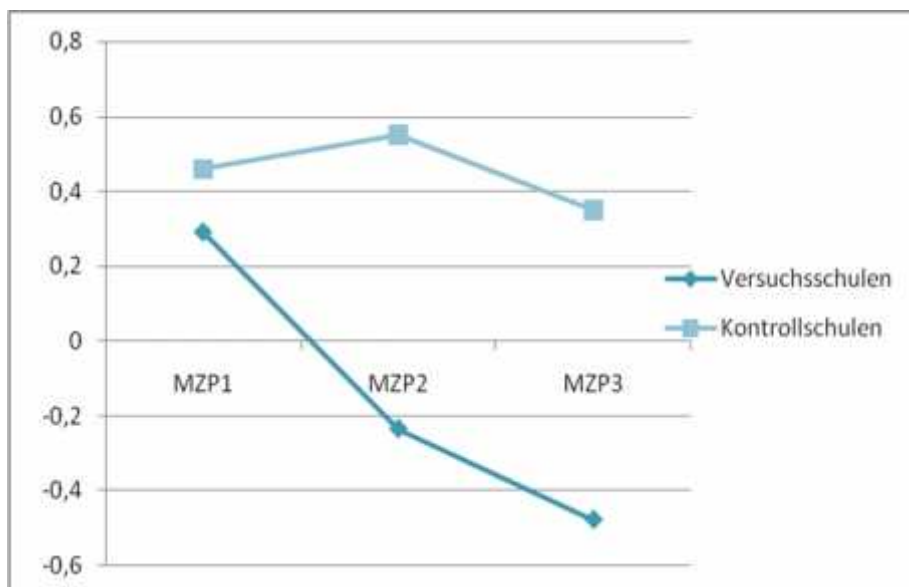
Testungen zeigen, dass SchülerInnen sowohl an Versuchsschulen als auch an Kontrollschulen ihre Schulen zunehmend als Ort zum Wohlfühlen wahrnehmen (vgl. Grafik 95). Zwar wird auch an Schulen ohne Schulsozialarbeit die Umgebung als zunehmend freundlich und einladender bezeichnet, doch an Versuchsschulen erleben das SchülerInnen in deutlich höherem Ausmaß (WW:  $F_{1, 2} = 5.13$ ,  $p = .025$ ). Dies lässt den Schluss zu, dass es Schulsozialarbeit gelingt, Schulumgebungen auch positiver gestalterisch zu verändern.

Wird nach Geschlechtsunterschieden in der Wahrnehmung der Schulumgebung gefragt, kann festgestellt werden, dass die Umgebung in der Schule tendenziell freundlicher von Mädchen an Versuchsschulen und von Burschen tendenziell freundlicher an Kontrollschulen beschrieben wird (vgl. Grafiken 96 und 97).

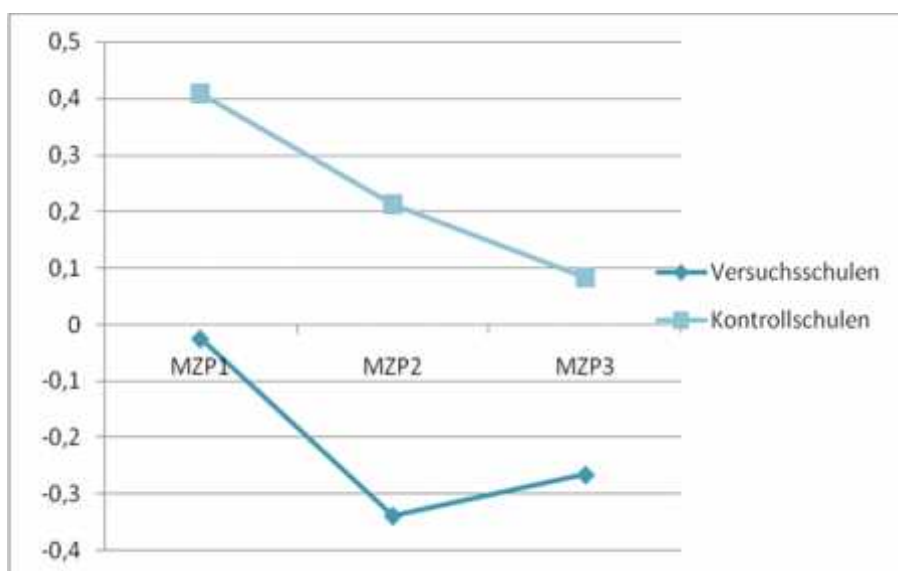


**Grafik 95: Wahrnehmung der schulischen Umgebung als Ort des Wohlfühlens<sup>10</sup>**

<sup>10</sup> hohe Werte = Schule wird wenig als Wohlfühlort wahrgenommen



**Grafik 96: Schulische Umgebung als Ort des Wohlfühlens (Mädchen)**



**Grafik 97: Schulische Umgebung als Ort des Wohlfühlens (Burschen)**

### 13.2.3 Resümee für die Zielerreichung im Bereich Schulentwicklung

Qualitative Daten aus Interviews und Fallanalysen sowie quantitative Daten aus SchülerInnen- und LehrerInnenbefragungen werden herangezogen, um Wirkungen der SSA im Bereich der Schulentwicklung darzustellen. Dabei wurde auf Indikatoren zurückgegriffen, die sich auf eine Öffnung der Schule beziehen. Konkret bilden diese Indikatoren die Kenntnis und Nähe der Lehrpersonen zur außerschulischen Lebenswelt ihrer SchülerInnen ab sowie die Wahrnehmung der schulischen Umgebung als Ort des Wohlfühlens durch SchülerInnen. Zudem wurde erhoben, ob es in Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeiterinnen, SchülerInnen und Schulen zu Überarbeitungen der Schulordnungen gekommen ist.

Dazu lässt sich feststellen, dass Lehrpersonen an Schulen mit Schulsozialarbeit über zunehmend weniger und im Vergleich zu Lehrpersonen an Schulen ohne Schulsozialarbeit deutlich gesunkene Kenntnisse in Bezug auf die außerschulische Lebenswelt ihrer SchülerInnen besitzen. Auch sinkt die Nähe der Lehrpersonen zur außerschulischen Lebenswelt der SchülerInnen an Versuchsschulen tendenziell stärker als an Kontrollschulen. Damit ergibt sich ein eindeutiges Bild hinsichtlich der Indikatoren zur Öffnung von LehrerInnen, denn diese betrifft nicht ein von Lehrpersonen verstärkt ausgehendes Interesse an familiären Situationen und Freizeitbeschäftigungen von SchülerInnen. Schulsozialarbeit kann damit der – an Versuchs- und Kontrollschulen – sich abzeichnenden Tendenz der Ferne von Lehrpersonen zur Lebenswelt von SchülerInnen, nicht entgegen wirken.

Eine Interpretation dieses Ergebnis muss u.a. im Lichte der von der SSA ausgehenden und in der vorliegenden Studie mehrfach konstatierten entlastenden Funktion (vgl. Kap. 11 und 12) – in diesem Fall für LehrerInnen – gesehen werden. SchulsozialarbeiterInnen übernehmen erzieherische Aufgaben, sie thematisieren Probleme von SchülerInnen und widmen sich ihrem Freizeitverhalten. Dadurch wird es der Lehrerschaft ermöglicht, sich verstärkt in den Bereich Unterricht zurückzuziehen. Hierzu darf an Rückmeldungen der Lehrerschaft in den Fragebögen erinnert werden (vgl. Kap. 11.3.4 und 12.3.4), wonach sie sich durch Schulsozialarbeit entlastet fühlen, weil sie für Wissensvermittlung freigeschaltet werden. Diese Auslegung der Daten würde jedenfalls durch verschiedene Ergebnisse hinsichtlich der Entlastungsfunktion in der vorliegenden Studie gestützt. Der Zwiespalt, ob dieser Rückzug von Lehrpersonen auf den Bereich Unterricht als intendierte positive Folge von SSA oder als nicht-intendierte negative Folge der entlastenden Funktion von SSA gesehen wird, kann unter Rückgriff auf ein Zitat aus dem Evaluationskonzept möglicherweise aufgelöst werden: „Soziale Arbeit hat damit begriffen, dass sie eine entscheidende Rolle spielen kann, wenn es ihr um die Ermöglichung von Bildung geht, wenn sie die Schule darin zu unterstützen vermag, dass Kinder in ihr erfolgreicher sein können“ (Scheipl 2007, S.713).

Die Frage, wie sich nun die in Interviews angesprochene Kultur der Öffnung an Schulen zeigt, müsste eventuell mit anderen Indikatoren, die stärker die Arbeitsweise von Lehrpersonen (z.B. vermehrte Team- oder Projektarbeit, geänderte Besprechungsmodi etc.) in der Schule fokussieren, untersucht werden.

Insgesamt dürfte Schulentwicklung durch Schulsozialarbeit vor allem durch Bewusstseinsbildung stattfinden. Das legen jedenfalls erstens verschiedene Interviewdaten nahe, wonach zwar keine partizipativen Überarbeitungen von Schulordnungen stattgefunden haben, aber eine

Kultur der Öffnung festgehalten wird. Zweitens werden in den Fallanalysen (vgl. Kap. 8) konkrete bewusstseinsbildende Tätigkeiten von Schulsozialarbeiterinnen im Rahmen der Integration von SchülerInnen in den Klassenverband geschildert. Die Ergebnisse der quantitativen Schülerbefragungen hinsichtlich der Schule als Ort des Wohlfühlens sind zudem im Sinne von gestalterischer Einwirkung durch SSA auf die Schulumgebung positiv zu interpretieren. SchülerInnen an Schulen ohne Schulsozialarbeit registrieren Verschmutzungen und Zerstörungen in ihrer schulischen Umgebung stärker als SchülerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit.

### ***13.3 Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz***

Im Folgenden geht es darum, den Wirkungen von SSA in den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz nachzugehen. Die Indikatoren dazu erfassen kooperatives und prosoziales Verhalten sowie verschiedene Aspekte des Selbstkonzepts. Diese Indikatoren werden hinsichtlich ihrer Veränderungen über die Zeit und im Vergleich mit Schulen ohne Schulsozialarbeit untersucht. Zur Klärung der Forschungsfrage nach den Wirkungen von SSA in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz von SchülerInnen werden Daten aus den schriftlichen Schülerbefragungen herangezogen und durch qualitative Daten aus den Interviews mit den Schulsozialarbeiterinnen und den Ergebnissen der Fallanalysen ergänzt.

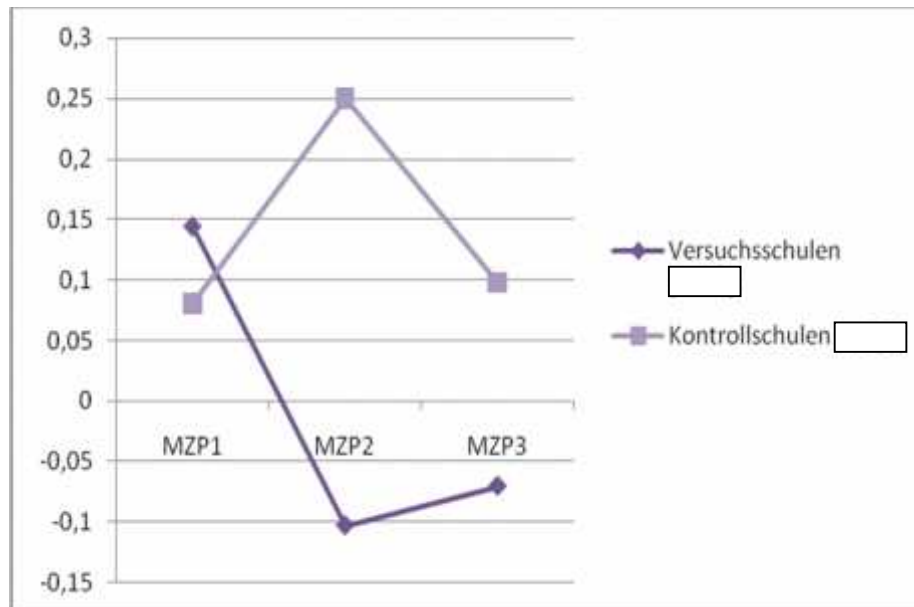
Die Analyse der Fälle von Christine und Thomas zeigten, dass bei beiden SchülerInnen von Lehrpersonen und Eltern eine *Veränderung der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenz* wahrgenommen wird. Verschiedene kleine Erfolgserlebnisse in unterschiedlichen Bereichen lassen die SchülerInnen, ausgeglichener erscheinen: „*Sie ist ruhiger geworden, hat weniger Gefühlsausbrüche gehabt und hat gut Kontakte knüpfen können*“ (ISSAF 2012, 3-3). Insbesondere bei Christine werden die positiven Verhaltensänderungen auf Vertrauenspersonen, die ihr u.a. vor allem durch die SSA zur Verfügung standen, zurückgeführt.

#### **13.3.1 Erhöhung sozialer Kompetenzen**

Die Schulsozialarbeiterinnen in Gröbming und Stainach stellten bereits 2011 ganz allgemein die Verbesserung des Sozialverhaltens der SchülerInnen als das zentrale Anliegen der Schule bzw. der LehrerInnen dar (ISSA 2011). Nachstehend werden daher zwei Faktoren untersucht, die prosoziales und kooperatives (Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft und soziale Akzeptanz) Verhalten bei SchülerInnen abbilden.



In Bezug auf kooperatives Verhalten bei SchülerInnen lässt sich feststellen, dass dieses vom ersten zum dritten Messzeitpunkt in den Versuchsschulen absinkt, während in den Kontrollschulen eine tendenzielle Zunahme dieses erwünschten Verhaltens im selben Untersuchungszeitraum erfolgt (vgl. Grafik 98).

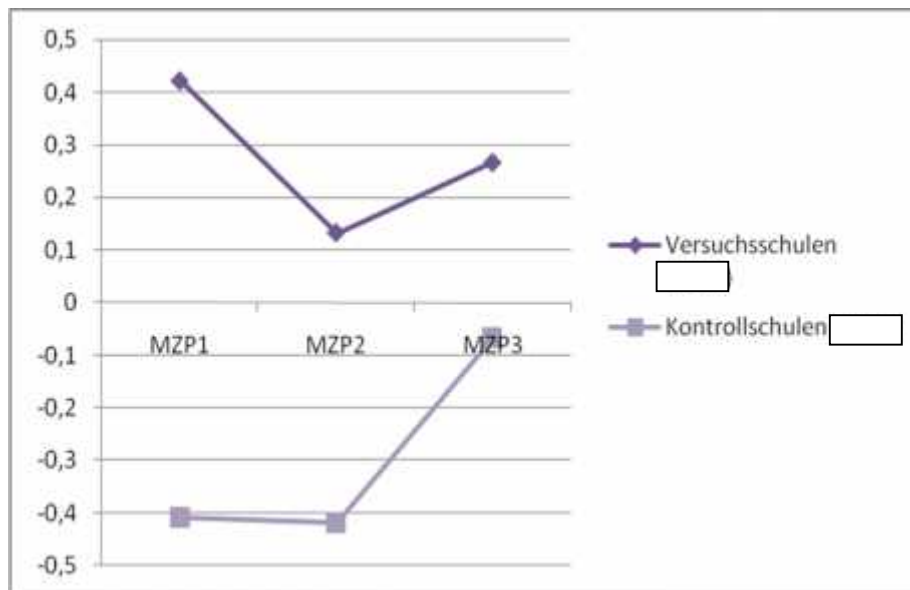


**Grafik 98: Kooperatives Verhalten<sup>11</sup>**

Die Frage ob bei der Interpretation der Ergebnisse differenzierter vorgegangen werden muss, wirft die Frage nach Geschlechtsunterschieden auf. An diesem Punkt lässt sich sagen, dass bei Mädchen an Versuchsschulen ein tendenzieller Anstieg kooperativer Verhaltensweisen feststellbar ist, während bei Burschen an Versuchsschulen dieses Verhalten sinkt.

Für prosoziale Verhaltensweisen kann bereits über die Gesamtstichprobe (Burschen und Mädchen) ein tendenziell positiver Effekt der Schulsozialarbeit nachgewiesen werden (vgl. Grafik 99). So zeigt sich bei SchülerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit im Vergleich zu SchülerInnen an Schulen ohne Schulsozialarbeit im selben Untersuchungszeitraum eine tendenzielle Zunahme prosozialen Verhaltens.

<sup>11</sup> hohe Werte = hohes Ausmaß an kooperativem Verhalten

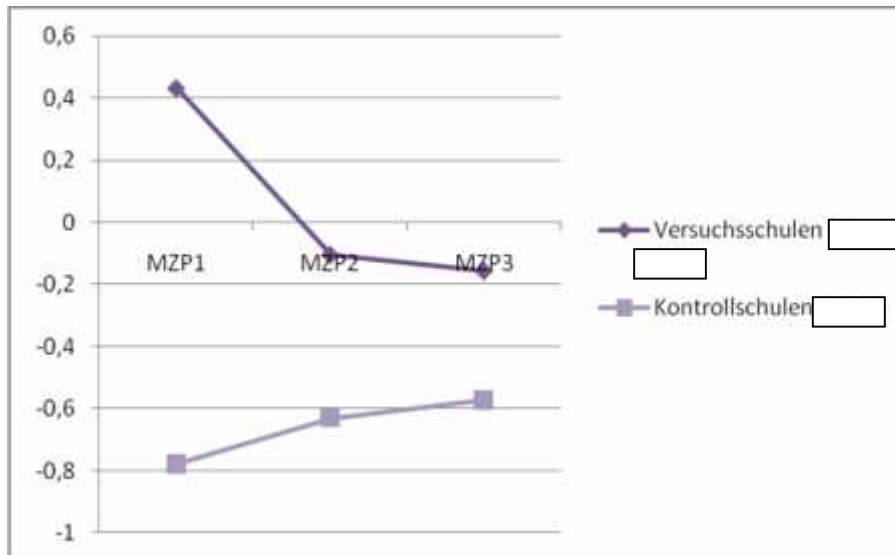


**Grafik 99: prosoziales Verhalten<sup>12</sup>**

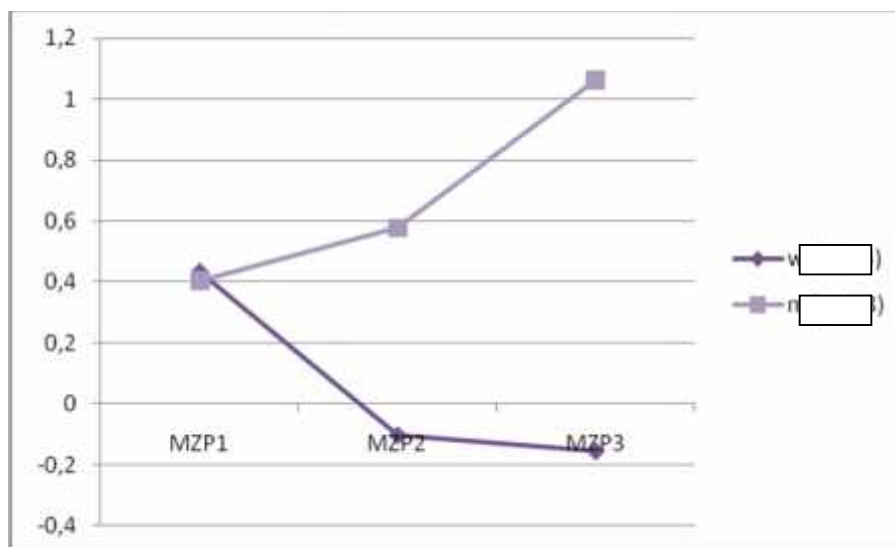
Die vom ersten zum dritten Messzeitpunkt sinkenden Werte der SchülerInnen von Versuchsschulen auf der Skala sind positiv als Zunahme prosozialer Verhaltensweisen zu interpretieren. An Schulen ohne Schulsozialarbeit kann aufgrund der vom ersten zum dritten Messzeitpunkt angestiegenen Werte eine Abnahme prosozialer Verhaltensweise bei SchülerInnen ausgemacht werden (vgl. Grafik 99).

Betrachtet man dieses für Schulsozialarbeit positive Ergebnis differenziert nach Schülerinnen und Schüler, so lassen sich bei Mädchen an Schulen mit Schulsozialarbeit im Vergleich zu Mädchen an Schulen ohne Schulsozialarbeit statistisch signifikante Zunahmen prosozialer Verhaltensweisen (WW:  $F_{2, 2} = 3.11$ ,  $p = .049$ ) erkennen (vgl. Grafik 100). Die Burschen an Versuchsschulen zeigen im Laufe der Zeit und im Vergleich zu Mädchen an Versuchsschulen (vgl. Grafik 101) tendenziell weniger dieses erwünschte Verhalten.

<sup>12</sup> hohe Werte = geringes Ausmaß an prosozialem Verhalten



**Grafik 100: Prosoziale Verhaltensweisen von Mädchen**



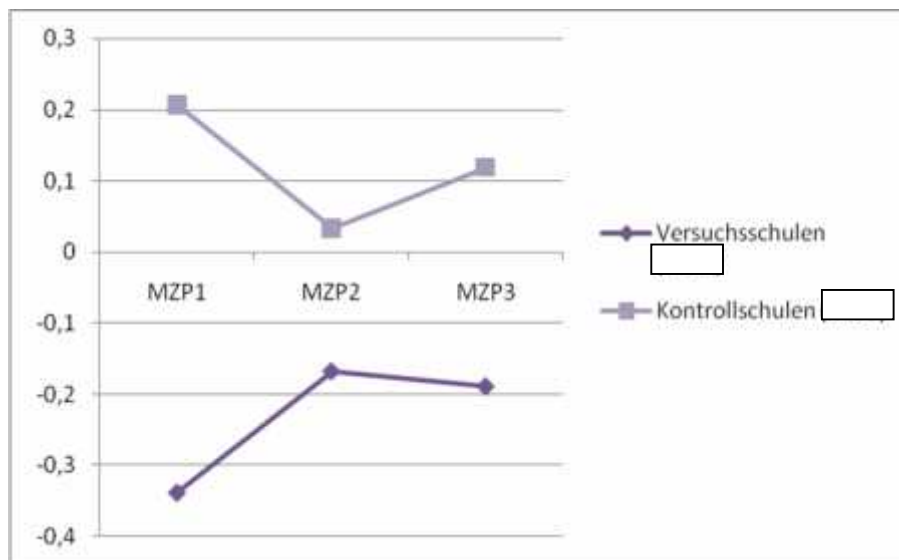
**Grafik 101: Prosoziale Verhaltensweisen an den Versuchsschulen nach Geschlecht**

Hinsichtlich der Fragestellung ergibt sich aufgrund der gewählten Indikatoren, welche ähnliche Dimensionen (Hilfsbereitschaft, Empathie und soziale Akzeptanz) messen, keine eindeutige Antwort. Möglicherweise liegt dies zum einen an den Antwortmöglichkeiten im Fragebogen, welche die Faktoren kooperatives Verhalten und prosoziales Verhalten voneinander unterscheiden. Während den SchülerInnen in Bezug auf kooperatives Verhalten eine differenzierte Antwortmöglichkeit geboten wird (5teilige Skala), haben SchülerInnen in Bezug auf prosoziales Verhalten nur die Möglichkeit zwischen zwei Antworten (stimmt, stimmt nicht) zu wählen. Zum anderen könnten aber auch Geschlechtseffekte für das Ergebnis verantwortlich sein.

### 13.3.2 Förderung eines positiven Selbstkonzepts

Nachfolgend werden die Wirkungen der Schulsozialarbeit hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung anhand von Indikatoren, welche Teile des in den schriftlichen Schülerbefragungen erhobenen Selbstkonzepts erfassen, untersucht.

Auch in Bezug auf die Entwicklung des Selbstkonzepts bei den untersuchten SchülerInnen zeigen sich im Vergleich zwischen Schulen mit und ohne Schulsozialarbeit tendenziell positivere Ergebnisse für die Versuchsschulen. So werden Kinder, die eine Schule mit Schulsozialarbeit besuchen, zunehmend sicherer in ihrem Verhalten und auch in ihren Entscheidungen, während bei Kindern in Kontrollschulen diese Sicherheit im selben Untersuchungszeitraum sinkt (vgl. Grafik 102).

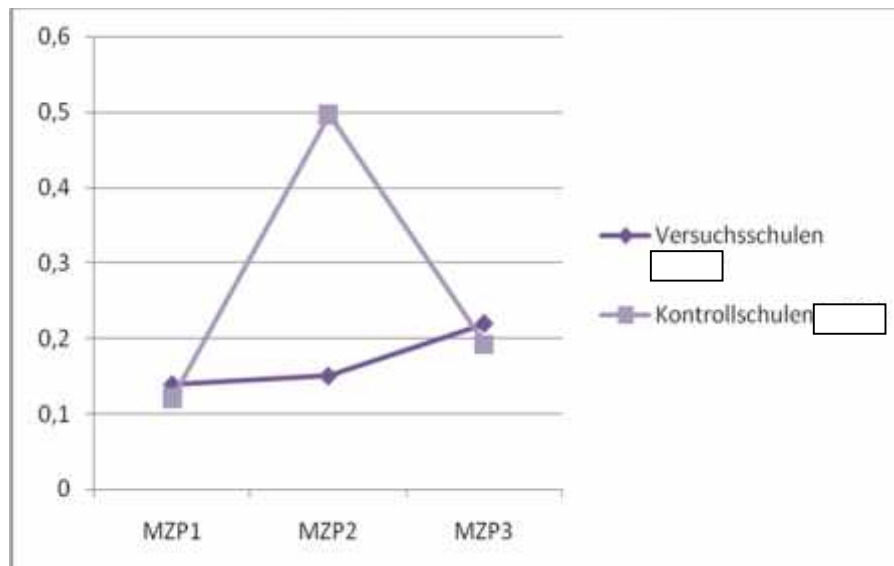


Grafik 102: Verhaltens- und Entscheidungssicherheit<sup>13</sup>

Die Frage nach Geschlechtsunterschieden zeigt, dass die positiven Effekte der SSA bei Mädchen tendenziell stärker als bei Burschen erzielt werden. Bei Schülern der Versuchsschule nimmt im Vergleich zu Schülerinnen die Sicherheit in ihrem Verhalten und den eigenen Entscheidungen tendenziell weniger zu.

Hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit bzw. des eigenen Wertes schätzen sich SchülerInnen sowohl an Schulen mit Schulsozialarbeit als auch ohne in zunehmendem Maße positiver ein – ein Effekt der Schulsozialarbeit ist hier nicht auszumachen (vgl. Grafik 103).

<sup>13</sup> hohe Werte = hohe Verhaltens- und Entscheidungssicherheit

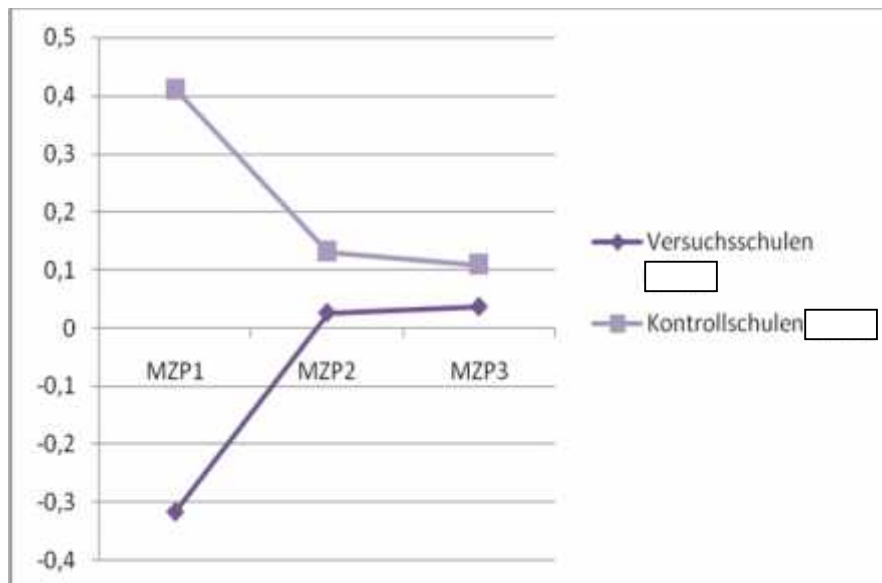


**Grafik 103: Leistungsfähigkeit<sup>14</sup>**

Wieder getrennt für die Geschlechter berechnet, zeigt sich, dass sich Mädchen der Versuchsschulen auf der Skala Leistungsfähigkeit tendenziell negativer einschätzen als die Burschen. Zusätzlich kann aufgezeigt werden, dass bei den Burschen der Versuchsschulen im Vergleich zu den Burschen aus den Kontrollschulen die Werte auf der Skala tendenziell ansteigen. Schüler profitieren daher in diesem Bereich insgesamt eher von der Schulsozialarbeit als Mädchen.

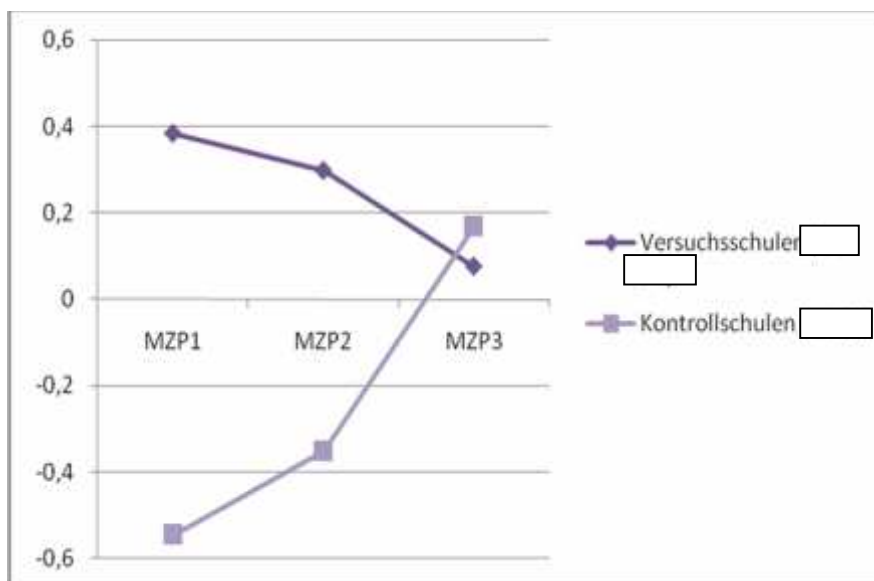
Positive Entwicklungen der Kinder an Versuchsschulen zeigen sich weiter auch auf der Skala Allgemeine Problembewältigung (vgl. Grafik 104). Kinder, die von Schulsozialarbeit an der Schule unterstützt werden, nehmen Probleme weniger als Hindernisse sondern zunehmend als Herausforderung wahr, der sie sich auch gewachsen fühlen. Diese positive Veränderung im Selbstkonzept zeigt sich vom ersten zum dritten Messzeitpunkt sowie im Vergleich zu Kontrollschulen, wo die Werte der SchülerInnen im gleichen Zeitraum deutlich sinken.

<sup>14</sup> hohe Werte = hohe Leistungsfähigkeit



**Grafik 104: Allgemeine Problembewältigung<sup>15</sup>**

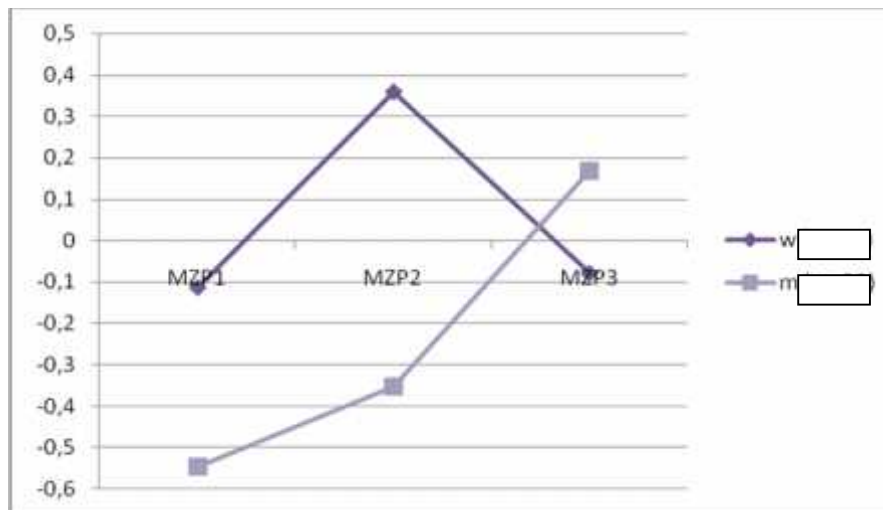
Getrennte Berechnungen für Mädchen und Burschen zeigen wiederum zum einen eine statistisch signifikant positivere Entwicklung (WW:  $F_{2, 2} = 3.46$ ,  $p = .037$ ) der Burschen an Versuchsschulen im Vergleich zu Burschen aus Kontrollschulen (vgl. Grafik 105).



**Grafik 105: Allgemeine Problembewältigung bei Burschen**

Werden Mädchen und Burschen innerhalb der Versuchsschule verglichen, so lässt sich feststellen, dass Schülerinnen im Bereich der Allgemeinen Problembewältigung weniger als Burschen von der Schulsozialarbeit profitieren (vgl. Grafik 106).

<sup>15</sup> hohe Werte = hohe Fähigkeit zur Problembewältigung



Grafik 106: Allgemeine Problembewältigung an den Versuchsschulen nach Geschlecht

### 13.3.3 Resümee für die Zielerreichung im Bereich der Entwicklung von Persönlichkeit und Sozialkompetenz

Greift man die Forschungsfrage nach Wirkungen der SSA im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und der Entwicklung der Sozialkompetenz auf, so ergibt sich unter Rückgriff die quantitativen Indikatoren (kooperatives sowie prosoziales Verhalten, Selbstkonzept) und unter Einbezug qualitativer Daten ein für Schulsozialarbeit durchaus positives Bild – insbesondere für den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung.

Bereits die Fallanalysen und qualitativen Interviews beschreiben bei den untersuchten Fällen wahrgenommene positive Verhaltens- und Persönlichkeitsänderungen von SchülerInnen. Die Ergebnisse der Statistik bestätigen diese Wahrnehmung der befragten Personen hinsichtlich des einen Indikators: es lassen sich eine über die Zeit und im Vergleich zu Kontrollschulen tendenzielle Zunahme prosozialer Verhaltensweisen bei SchülerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit feststellen. Hinsichtlich des Indikators kooperatives Verhalten, der ähnliche Dimensionen wie der Faktor prosoziales Verhalten (Hilfsbereitschaft, Empathie und soziale Akzeptanz) misst, muss aber gesagt werden, dass sich eine Erhöhung des kooperativen Verhaltens bei SchülerInnen der Versuchsschulen im Vergleich zu SchülerInnen der Kontrollschulen nicht registrieren lässt. Das uneindeutige Bild, das hinsichtlich der Wirkungen von SSA auf die Sozialkompetenz der SchülerInnen dadurch entsteht, lässt sich vermutlich auf die unterschiedliche Antwortkonstruktion, welche die Einzelitems der gewählten Indikatoren im Fragebogen für Kinder anbieten, und/oder einen Geschlechtseffekt erklären. Weitere Untersuchungen sollten hier aber Aufschluss bringen.

Für den Bereich des Selbstkonzepts von SchülerInnen zeigen sich Ergebnisse an den Versuchsschulen, die in dieser Form an Schulen ohne Schulsozialarbeit nicht auffindbar sind. Das Bild, das SchülerInnen in den getesteten Bereich von sich selbst haben – also das sogenannte Selbstkonzept – verändert sich im Untersuchungszeitraum positiver dort wo Schulsozialarbeit angeboten wird. Diese Verbesserungen betreffen zwei von drei in der vorliegenden Studie verwendeten Indikatoren. SchülerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit werden im Vergleich zu SchülerInnen an Schulen ohne Schulsozialarbeit tendenziell sicherer in Bezug auf eigenes Verhalten und eigene Entscheidungen und sie sehen Probleme als Herausforderungen, denen sie sich auch gewachsen fühlen und stellen. Sowohl an Versuchs- als auch an Kontrollschulen gewinnen SchülerInnen in zunehmendem Maße ein positives Bild von sich und ihren Leistungen.

Werden die Ergebnisse differenziert nach Geschlecht der SchülerInnen betrachtet, so lassen sich in den Bereichen Persönlichkeit und Sozialkompetenz insgesamt positive Wirkungen der SSA feststellen, welche sich hinsichtlich der Sozialkompetenz eher für Mädchen und hinsichtlich des Selbstkonzepts eher für Burschen ergeben. Die Vermutung liegt nahe, dass es Schülern an männlichen Identifikationsfiguren fehlt, denn prosoziale und kooperative Verhaltensweisen gelten noch häufig als typisch weibliche Softskills und scheinen für Burschen daher nicht geeignet ins eigene Verhaltensrepertoire aufgenommen zu werden. An diesem Punkt zeigt sich einmal mehr die Notwendigkeit eines gemischtgeschlechtlichen Teams in der Schulsozialarbeit.

Das oben dargestellte positive Bild, das sich an Schulen mit Schulsozialarbeit zeigt, verdient in Anbetracht der Tatsache, dass Persönlichkeitsmerkmale eher stabil sind und Verhalten über die Jahre gewachsen ist, besondere Würdigung der Leistungen von Schulsozialarbeit. Denn Schulsozialarbeit, welche erst in den nunmehrigen Neuen Mittelschulen zum Einsatz kommt, setzt an Veränderungen der Persönlichkeit oder des Verhaltens sehr spät an. Nicht nur aus diesem Gesichtspunkt heraus wäre eine Schulsozialarbeit schon mit Beginn der Volksschule anzudenken.

### ***13.4 Bildungsarbeit***

Hier wird der Forschungsfrage (vgl. Kap. 5) nach Wirkungen der SSA im Bereich *Bildungsarbeit* nachgegangen. Es ist jener Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit, der neben der Krisen- und Konfliktintervention am stärksten in den Fallanalysen zu Tage tritt und der eng mit anderen Bereichen wie der Integration oder der Entwicklung von Persönlichkeit und sozialer Kompetenz verbunden ist. Das Thema Bildungsarbeit wird anhand mehrerer Indikatoren un-



tersucht. Dazu zählen allgemein die *Förderung des schulischen Erfolgs*, die *Bearbeitung von Schulverweigerung* sowie die *Kompensation sozialer Benachteiligungen*.

Die Indikatoren Förderung des schulischen Erfolgs und die Bearbeitung von Schulverweigerung werden anhand qualitativer Daten der Fallanalysen sowie aus Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen und Schulleitungen analysiert. Die Klärung der Kompensation von sozialen Benachteiligungen durch SSA wird über vorwiegend quantitative Daten aus den schriftlichen Schülerbefragungen unter Einbezug qualitativer Ergebnisse der Fallanalysen versucht.

### **13.4.1 Förderung des schulischen Erfolgs**

Insgesamt muss gesagt werden, dass Lernbetreuungen, Hausaufgabenhilfen oder Schulabstimmung an keiner der beiden untersuchten Schulen große Themen sind, sehr wohl aber wird von den SchülerInnen im Jugendzentrum Lernunlust geäußert (ISSA 2011-2013). Das Nichterfüllen von Pflichten (unerledigte Hausaufgaben, spätes Erscheinen im Unterricht) ist aber eine Form der Verweigerung, die bei gehäuftem Auftreten zu Schwierigkeiten in der Schule führen kann. Die Schulsozialarbeit (ISSA 2011-2013) löst das Problem in diesen Fällen meist durch kooperative (z.B. mit JWF) und weitervermittelnde Tätigkeiten (z.B. an die Nachmittagsbetreuung). Schulischer Erfolg lässt sich aber auch durch schulische Lern- bzw. Nachhilfe, die die befragten SchulsozialarbeiterInnen selbst erbringen, sichern. Beide SchülerInnen der Fallanalysen wurden z.B. von der Schulsozialarbeit durch direkte Lernunterstützung (lernen mit der Schulsozialarbeiterin im Jugendzentrum) bzw. durch Vermittlung von Lernunterstützung (Erziehungshilfe, Nachmittagsbetreuung) hinsichtlich des schulischen Erfolgs gefördert.

Dabei wird die Unterstützung bei Hausaufgaben von den befragten Schulsozialarbeiterinnen nicht als Nachhilfe betrachtet, fördert aber ebenfalls den schulischen Erfolg. Hilfe bei Hausaufgaben wird nach Möglichkeit (auch im informellen Rahmen: z.B. beim Schulfrühstück) gegeben. In Gröbming wird von Seite der Schulsozialarbeiterin über einen eigenen Hausaufgabenclub nachgedacht (ISSA 2013).

Schulleistungen kommen als Thema immer wieder vor und sind besonders zu Schulende präsent. Die Schulsozialarbeiterin berät dann im Normalfall in Richtung effektives und sinnvolles Lernen. Nachhilfe ist aber manchmal auch nur deshalb ein Thema, weil sie von LehrerInnen für einzelne SchülerInnen gefordert wird. Da für Nachhilfe ebenso wie für die anderen Angebote der Schulsozialarbeit die Freiwilligkeit gegeben sein muss, wäre der Bedarf von Seiten der SchülerInnen anzumelden, damit die Schulsozialarbeit tätig werden kann. Schulsozialarbeit versucht in diesen Fällen SchülerInnen hinsichtlich eines möglichen Bedarfs der

Unterstützung im schulischen Lernbereich zu sensibilisieren und nimmt damit als bewussten bildende Maßnahme eine vermittelnde Funktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ein (ISSA 2012).

Auch die Fallanalysen zeigen, dass die schulleistungsbezogenen Rückstände durch verschiedene Maßnahmen der Schulsozialarbeit bearbeitet werden. Erziehungshilfe, schulische Nachmittagsbetreuung, persönliche Lernhilfe und Prüfungsvorbereitungen durch die Schulsozialarbeiterin gehen hier Hand in Hand und helfen Benachteiligten, welche aus der familiären/gesundheitlichen Situation heraus im schulischen Bereich entstanden sind, abzubauen. Als besonders bedeutsam kann in diesem Hilfeprozess zum einen der Einbezug der Schule genannt werden, zum anderen aber auch die Tätigkeit der Schulsozialarbeiterin außerhalb der Schule.

Während der diversen Krankenhausaufenthalte der SchülerInnen ist die Schulsozialarbeiterin das Verbindungsglied zwischen Elternhaus und Schule und sorgt z.B. für die Weitergabe von Lernmaterial. Zum anderen sorgt sie aber auch für eine Erhöhung der Toleranz auf schulischer Seite und betreibt damit Bewusstseinsbildung. Als Folge wurde der positive Abschluss der jeweiligen Klassen sichergestellt: „*Leistung ist überhaupt kein Thema bei ihm, da ist er besser geworden*“ (IL 2012, 3-3). „*Christine war ruhiger und Schulleistungen waren positiv*“ (ISSAF 2012, 6-6).

Zusammenfassend wird festgestellt, dass die Bearbeitung des Themas Nachhilfe/schulische Lernhilfe im Allgemeinen über Ressourcensuche im Gemeinwesen und nur in Ausnahmefällen durch das Erbringen der Nachhilfe durch die SchulsozialarbeiterIn selbst erfolgt. Um die Ressourcensuche im Bedarfsfall abkürzen zu können, wurde z.B. von der Schulsozialarbeiterin in Stainach (ISSA 2011) eine Liste von SchülerInnen (u.a. SchülerInnen der HAK in Liezen) erstellt, die bereit wären, Nachhilfe zu erteilen. Bei Schüleranfragen bezüglich Lernhilfen werden diese Kontakte weitergegeben.

### **13.4.2 Kompensation sozialer Benachteiligungen**

Im Rahmen der Wirkungserzielung von SSA im Bereich Bildungsarbeit, wird danach gefragt, ob und wie es Schulsozialarbeit gelingt, Auswirkungen sozialer Benachteiligungen zu kompensieren.

Die Bearbeitung sozialer Benachteiligung ist aufgrund der Besonderheiten der Zielgruppe von Avalon (alle SchülerInnen mit besonderem Augenmerk auf sozial benachteiligte SchülerInnen) und der zu vermeidenden Stigmatisierung von SchülerInnen eine große Herausforderung.

rung. Vor allem ruhigen und zurückgezogenen SchülerInnen wird von Seite der Schulsozialarbeit nachgegangen (ISSA 2011-2013). Die Kontakthanbahnung erfolgt zwanglos. Es wird darauf geachtet, die Jugendlichen zu motivieren und kostenfreie Angebote vor allem im Bereich außerhalb der Schule zu setzen. In Stainach wurde z.B. erfolgreich ein Projekt für SchülerInnen durchgeführt, das mit besonderem Blick auf sozial benachteiligte Jugendliche konzipiert war (Tauschbörse Kleider). Die Schulsozialarbeiterinnen sehen eine Bearbeitung sozialer Benachteiligungen insbesondere durch die Verkoppelung mit Streetwork gut möglich (ISSA 2011-2013). Auch die Fallanalysen liefern Hinweise, dass gerade durch Unterstützungen im schulisch-lernerischen Bereich eine Kompensation von sozialen Benachteiligungen möglich scheint (vgl. Kap.8).

Besondere Angebote für sozial benachteiligte SchülerInnen stellen das Schulfrühstück, der Hausaufgabenclub, und das Programm „fit for school“ dar. Die Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Schulsozialarbeit steht aber unter einem Rechtfertigungsdruck, dem sich soziale Arbeit häufig gegenüber sieht: *„Der Anteil von Mädchen, also eine Benachteiligung aufgrund des Geschlechts bei Angeboten der offenen Jugendarbeit, hebt sich einfach, wenn SchulsozialarbeiterInnen das unterstützen. (...) aber soziale Angebote rechnen ja auch mit Zahlen und drei Angebotsnutzer sind weniger als 50 Angebotsnutzer. Auch Schulsozialarbeit muss sich rechtfertigen und diese Rechtfertigung passiert über Zahlen. Also braucht es Leitung, die ein mindergenutztes Angebot für ein paar wenige benachteiligte Kinder unterstützt. Sonst stresst es die Mitarbeiter. Es geht nicht darum Kontakte zu sammeln[...].“* (IVL 2013).

Um die eingangs gestellte Forschungsfrage quantitativ klären zu können, werden die an Versuchsschulen und Kontrollschulen aufgefundenen Gruppen von Lebenslagen (sozial begünstigte SchülerInnen, sozial benachteiligte SchülerInnen) einander gegenübergestellt und in den Bereichen Integration/Inklusion, Klimata (Schule und Familie), Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz sowie Prävention (Risiko- und Problemverhalten) verglichen. Die hinsichtlich dieser Bereiche verwendeten Indikatoren sind ident mit jenen, die in den entsprechenden Abschnitten der vorliegenden Studie (vgl. Kap. 13.1 – 13.6) auch im Hinblick auf die Gesamtschülerschaft analysiert werden.

Für die Analyse der Entwicklungen sozial benachteiligter SchülerInnen an Schulen mit und ohne Schulsozialarbeit sind dabei zwei Sachverhalte zu beachten. Zum ersten werden nicht zuletzt aufgrund der geringen Stichprobengröße bei SchülerInnen der benachteiligten Lebenslage ausschließlich die Deskriptivstatistik und daraus angefertigte Grafiken verwendet, um

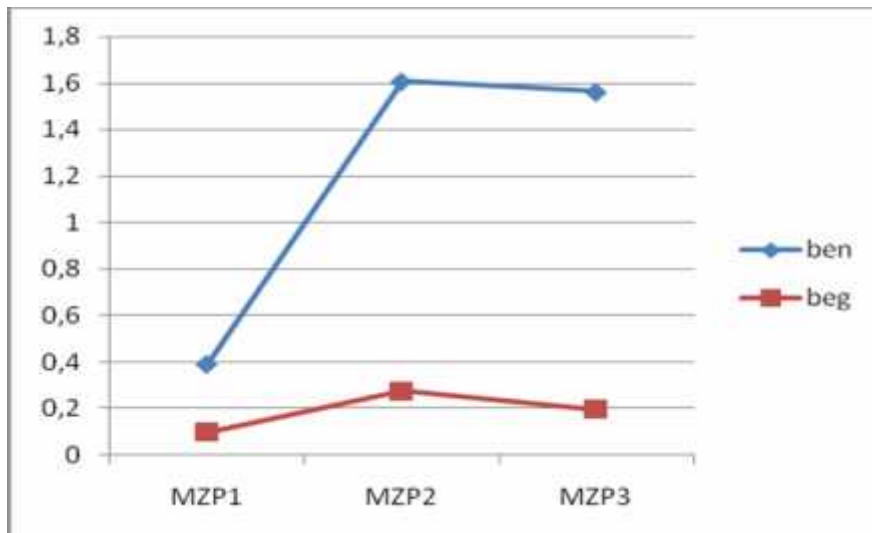
Unterschiede zwischen den Lebenslagen und den Schulen darzustellen.

Zum zweiten kann die Interpretation der Ergebnisse aufgrund der unter Kap. 7.1.3 beschriebenen Art der Bildung von Lebenslagengruppen (getrennt für Versuchs- und Kontrollschulen) nur die Entwicklungen über die Zeit (2011-2013) in Bezug auf das *Verhältnis* von sozial begünstigten und sozial benachteiligten SchülerInnen untereinander an Versuchs- sowie untereinander an Kontrollschulen umfassen. Dies deshalb, weil die Lebenslagen keine in sich homogenen SchülerInnen umfasst, d.h. sozial benachteiligte SchülerInnen der Versuchsschulen gleichen sich den sozial benachteiligten SchülerInnen der Kontrollschulen nur in ihrem Verhältnis zu den jeweils sozial begünstigten SchülerInnen der Versuchs- bzw. der Kontrollschulen (vgl. Kap. 8.1). Sozial benachteiligte SchülerInnen der Versuchsschulen unterscheiden sich aber von sozial benachteiligten SchülerInnen der Kontrollschulen – ein direkter Vergleich dieser SchülerInnengruppe zwischen Versuchs- und Kontrollschulen würde jedenfalls ein verzerrtes Ergebnis zur Folge haben. Dieser Unterschied zwischen sozial benachteiligten SchülerInnen an Versuchs- und Kontrollschulen wird in den nachstehenden Grafiken zum ersten Messzeitpunkt auch ersichtlich.

#### **13.4.2.1 Schule als Ort zum Lernen**

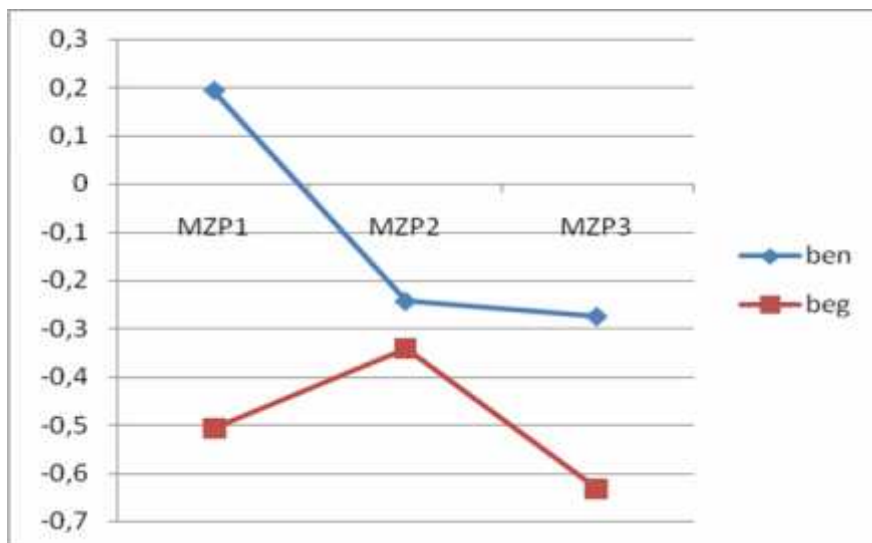
Ziel dieses Kapitels ist die Klärung dessen, wie sich das Klassen- und Schulklima an Versuchs- und Kontrollschulen aus Sicht sozial benachteiligter Kinder im Untersuchungszeitraum verändert. Dazu werden die Indikatoren Sozial- und Leistungsdruck, Rivalität und Störung, Lerngemeinschaft, Schülerzentriertheit, Strenge-Kontrolle sowie Wärme im Hinblick auf die Lebenslagengruppen analysiert.

Es zeigt sich, dass sich sozial benachteiligte SchülerInnen (Grafikbezeichnung: ben.) an Versuchsschulen im Vergleich zu sozial begünstigten (Grafikbezeichnung: beg.) SchülerInnen an Versuchsschulen einem zunehmend größerem Ausmaß einschränkender, hemmender und belastender Faktoren der schulischen Umwelt ausgesetzt sehen. Dadurch entwickeln sich hinsichtlich dieses Indikators sozial benachteiligte SchülerInnen stärker von sozial begünstigten SchülerInnen auseinander (vgl. Grafik 107).



**Grafik 107: Sozial- und Leistungsdruck<sup>16</sup> bei den Lebenslagengruppen<sup>17</sup> an Versuchsschulen**

An Kontrollschulen sinkt der Sozial- und Leistungsdruck sowohl bei sozial begünstigten als auch bei sozial benachteiligten Kindern – und hier in so großem Ausmaß, dass im Gegensatz zu Versuchsschulen zum dritten Messzeitpunkt eine Annäherung der beiden Lebenslagen festzustellen ist (vgl. Grafik 108).

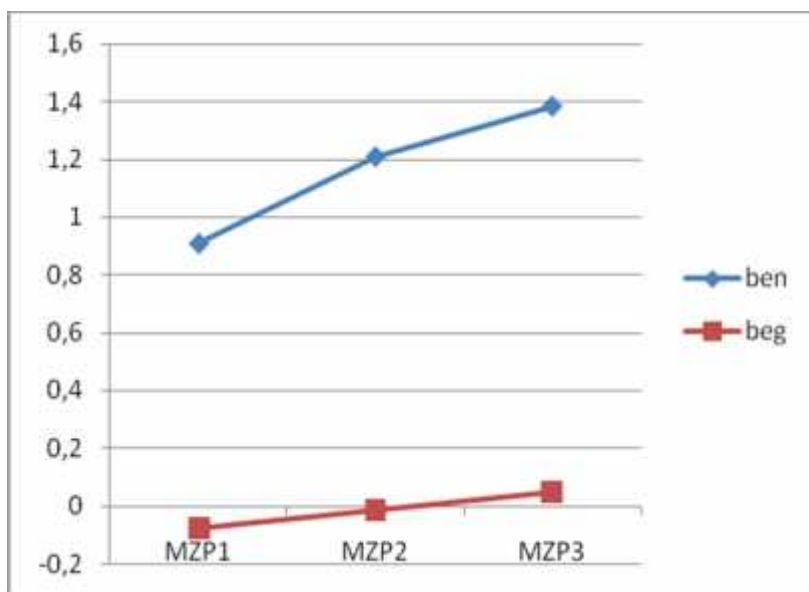


**Grafik 108: Sozial- und Leistungsdruck bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

Weiter lässt sich feststellen, dass konkurrierende und konflikthafte Beziehungen unter den Kindern bei sozial benachteiligten Kinder an Versuchsschulen im Vergleich zu sozial begünstigten SchülerInnen tendenziell stärker zugenommen haben (vgl. Grafik 109).

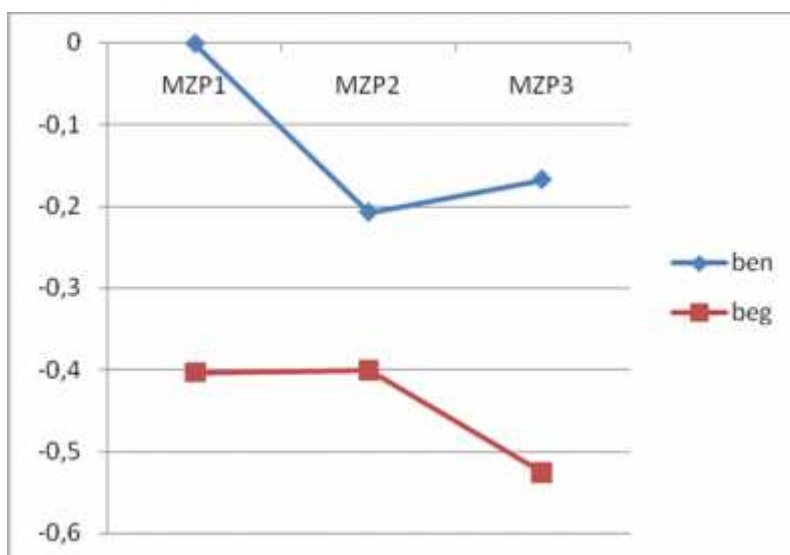
<sup>16</sup> hohe Werte = hoher Sozial- und Leistungsdruck

<sup>17</sup> Lebenslagengruppen unterscheiden sozial begünstigte (beg.) und sozial benachteiligte (ben.) SchülerInnen



**Grafik 109: Rivalität und Störung<sup>18</sup> bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**

Bei den Lebenslagengruppen der Kontrollschulen sinken diese konflikthafter Beziehungen der SchülerInnen untereinander (vgl. Grafik 110). Zum dritten Messzeitpunkt zeigt sich daher eine für sozial benachteiligte SchülerInnen an den Versuchsschulen ungünstigere Entwicklung hinsichtlich des Indikators, weil sich die Lebenslagengruppen im Untersuchungszeitraum im Gegensatz zu Kontrollschulen (vgl. Grafik 110) tendenziell weiter auseinanderentwickelt haben.



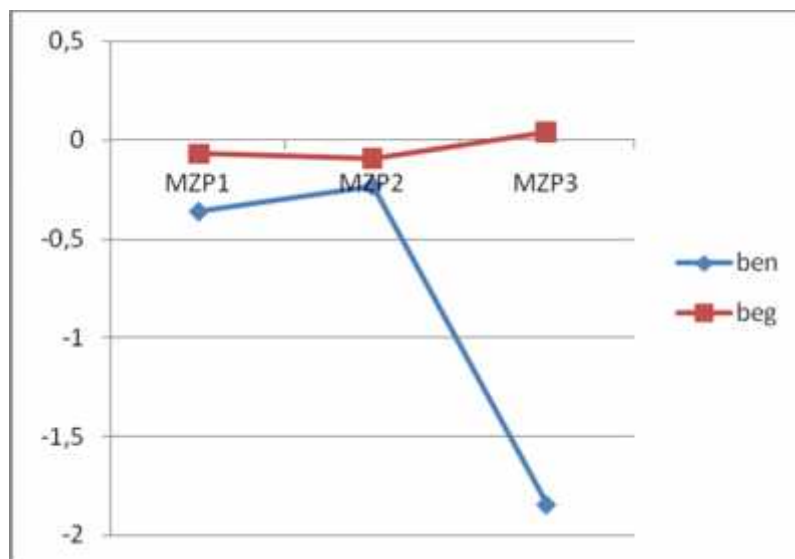
**Grafik 110: Rivalität und Störung bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

Das Ausmaß, in dem sich die SchülerInnen als eine rivalisierende und zu lernfremden Tätigkeiten neigende Gruppe erleben, steigt für sozial benachteiligte Kinder in Versuchs- aber auch in Kontrollschulen im Vergleich zu sozial begünstigten SchülerInnen stärker, d.h. sozial be-

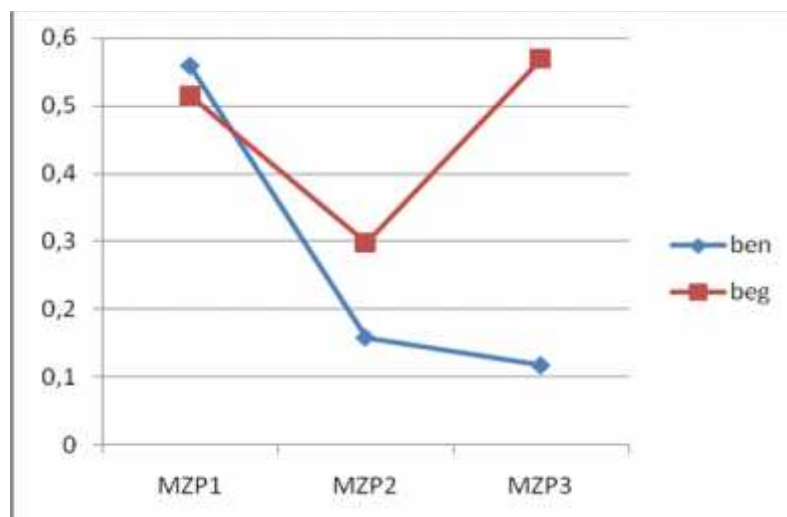
<sup>18</sup> hohe Werte = hohe Rivalität und Störung

nachteiligte SchülerInnen dieser Schulen erleben und beschreiben daher auch weniger als sozial begünstigte Kinder dieser Schulen eine gute und lernorientierte Gemeinschaft in der Klasse (vgl. Grafik 111 und 112).

Für die Lebenslagen Gruppen an Kontroll- aber auch an Versuchsschulen zeigen sich damit seit dem ersten Messzeitpunkt ungünstige Entwicklungen für sozial benachteiligte SchülerInnen, weil sie sich hinsichtlich des Indikators zum dritten Messzeitpunkt weiter von sozial begünstigten SchülerInnen entfernt haben.



**Grafik 111: Lerngemeinschaft<sup>19</sup> bei den Lebenslagen Gruppen an Versuchsschulen**

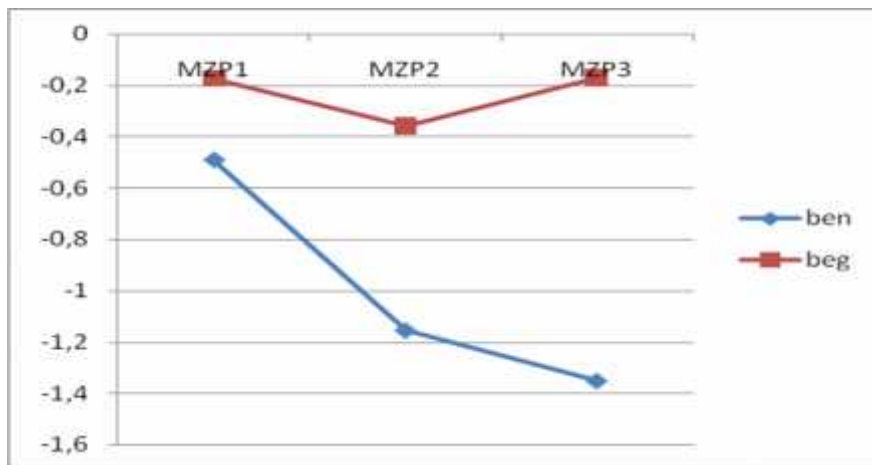


**Grafik 112: Lerngemeinschaft bei den Lebenslagen Gruppen an Kontrollschulen**

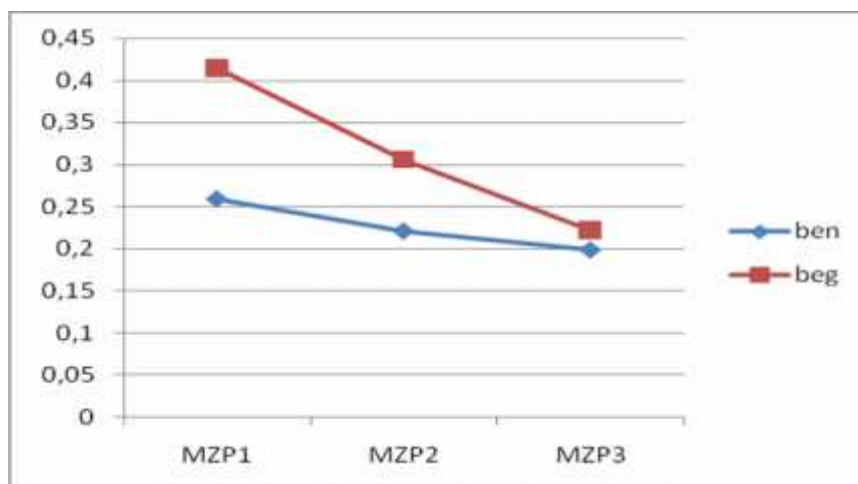
<sup>19</sup> hohe Werte = gute Lerngemeinschaft

Auch das Ausmaß, in dem sich sozial benachteiligte SchülerInnen in den Versuchsschulen akzeptiert, unterstützt und aktiv einbezogen erleben, sinkt, während hingegen bei sozial begünstigten SchülerInnen dieser Schulen eine konstante Entwicklung feststellbar ist (vgl. Grafik 113), sodass sich zum dritten Messzeitpunkt hinsichtlich des Indikators eine ungünstige Entwicklung von sozial benachteiligten SchülerInnen der Versuchsschulen darstellt.

Ob sich die Annäherung der Lebenslagen Gruppen in den Kontrollschulen zum dritten Messzeitpunkt (vgl. Grafik 114) positiv interpretieren lässt, ist wohl eine Frage der Sichtweise. Denn die Annäherung kommt darüber zustande, dass sozial begünstigte SchülerInnen die von Lehrpersonen ausgehenden fördernden Elemente der schulischen Umwelt sowie positive Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als stärker gesunken beschreiben als SchülerInnen der benachteiligten Lebenslage.



Grafik 113: Schülerzentriertheit<sup>20</sup> bei den Lebenslagen Gruppen an Versuchsschulen



Grafik 114: Schülerzentriertheit bei den Lebenslagen Gruppen an Kontrollschulen

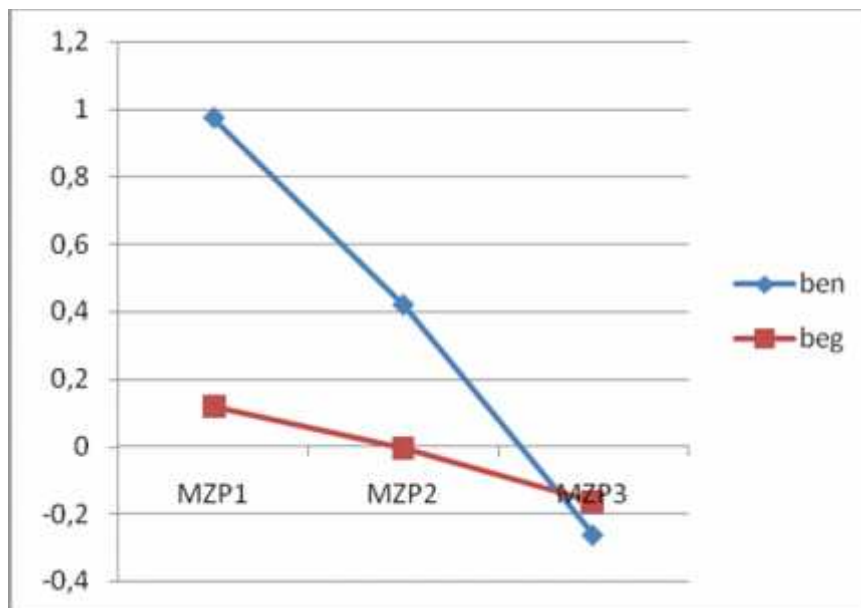
<sup>20</sup> hohe Werte = hohe Schülerzentriertheit



Im Bereich des Klassenklimas, welches durch die oben dargestellten Faktoren erfasst wird, lassen sich also hinsichtlich der geprüften Indikatoren für sozial benachteiligte SchülerInnen keine Effekte von Schulsozialarbeit nachweisen. Es lässt sich vermuten, dass Schulsozialarbeit hier weniger Einflussmöglichkeiten als Lehrpersonen hat (vgl. Kap.13.5.2).

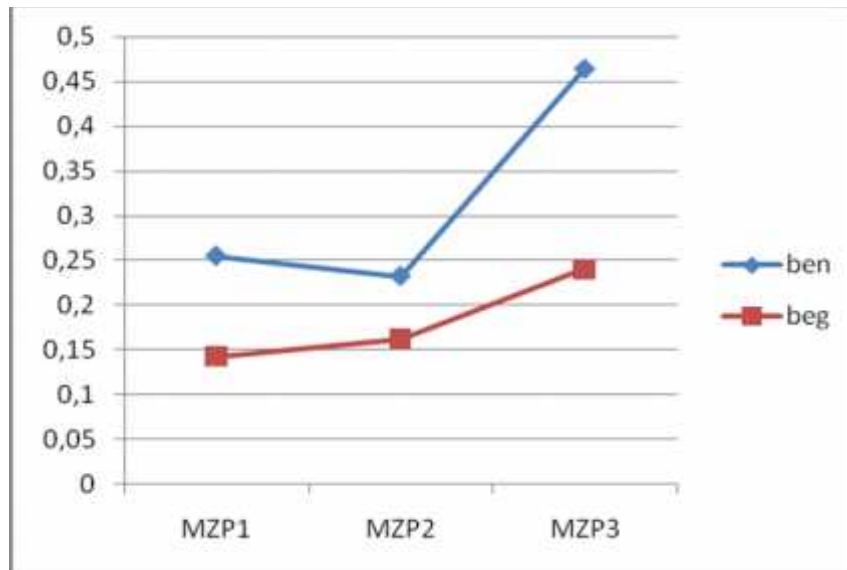
Auf Ebene des Schulklimas, lässt sich darstellen, dass sozial benachteiligte SchülerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit tendenziell weniger Strenge oder Kontrolle wahrnehmen und damit im Untersuchungszeitraum eine im Vergleich zu Kontrollschulen positive Entwicklung feststellbar ist, die sich nicht (nur) aus Veränderungen bei sozial begünstigten SchülerInnen herleitbar zeigt (vgl. Grafik 115 und 116).

Das Absinken der Werte hinsichtlich des Indikators ist deshalb positiv zu interpretieren, weil eine mittlere Ausprägung auf der Skala Strenge – Kontrolle am ehesten dem Konzept des Monitoring entspricht. Dabei werden die – in diesem Fall sozial benachteiligten – Kinder im Auge behalten ohne primär auf Kontrolle und Sanktionen ausgerichtet zu sein. In Kontrollschulen wird im Laufe der Zeit eher in den oberen Bereich ausgewichen, wobei die obere Extremausprägung auf der Skala repressiv-restriktive Strenge bedeuten würde.



**Grafik 115: Strenge – Kontrolle<sup>21</sup> bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**

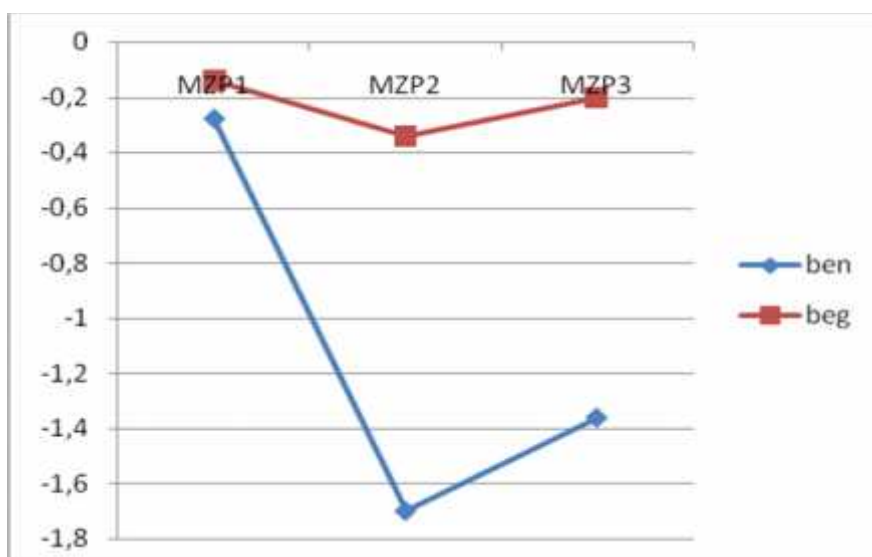
<sup>21</sup> mittlere Ausprägung = günstiges Monitoring, hohe Ausprägung = viel Strenge und Kontrolle, niedrige Ausprägung = unbeaufsichtigte Freiheit



**Grafik 116: Strengung – Kontrolle bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

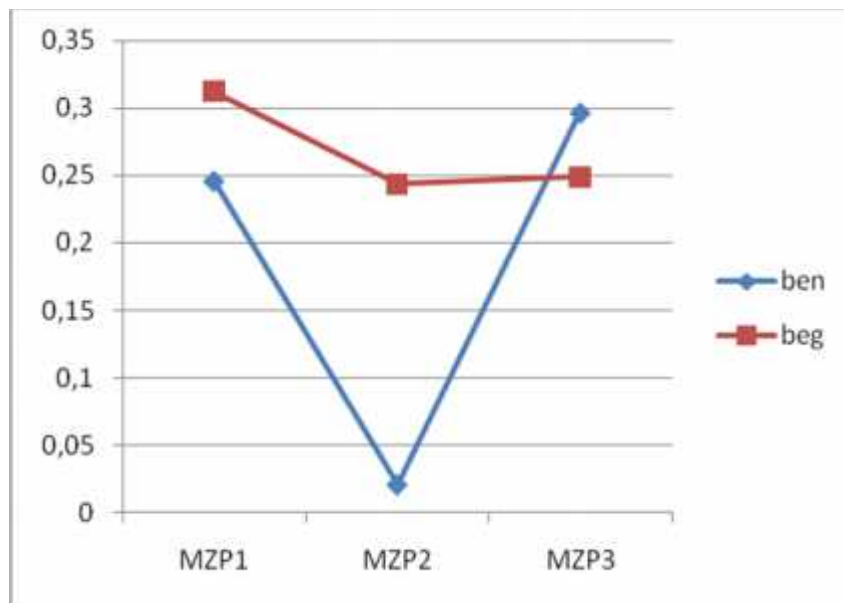
Das Schulklima insgesamt wird aber von sozial benachteiligten SchülerInnen an Versuchsschulen als weniger warm beschrieben als von sozial begünstigten SchülerInnen dieser Schulen (vgl. Grafik 117).

Es zeigt sich damit zum dritten Messzeitpunkt eine im Vergleich zu Lebenslagen der Kontrollschulen ungünstigere Entwicklung, weil an Versuchsschulen keine Annäherung von sozial begünstigten und sozial benachteiligten Kindern erreicht werden konnte (vgl. Grafik 117 und 118).



**Grafik 117: Wärme des Schulklimas<sup>22</sup> aus Sicht der Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**

<sup>22</sup> hohe Werte = hohes Ausmaß an Wärme des Schulklimas



**Grafik 118: Wärme des Schulklimas aus Sicht der Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

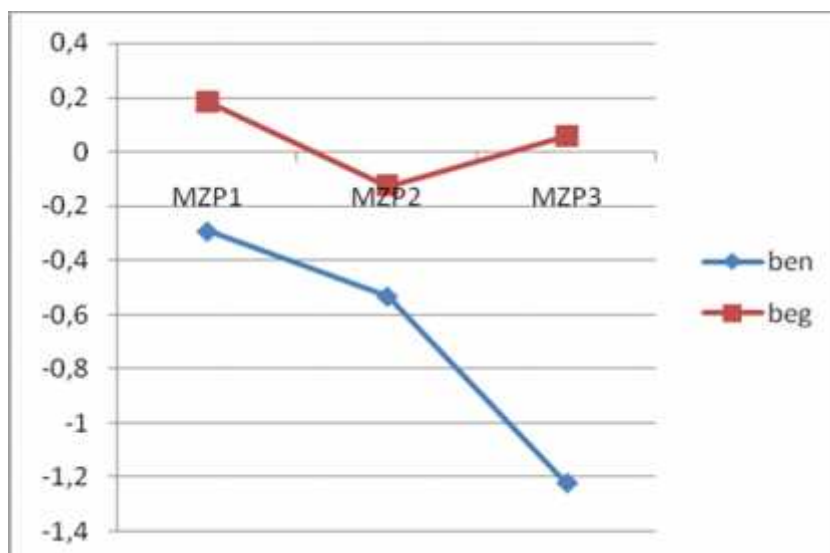
Insgesamt muss für den Bereich des Klassen- und Schulklimas konstatiert werden, dass hinsichtlich der verwendeten Indikatoren kaum positive Wirkungen von SSA feststellbar sind. Die große Annäherung von sozial begünstigten und sozial benachteiligten SchülerInnen zueinander erfolgt aber weder in den untersuchten Versuchs- noch den Kontrollschulen.

#### **13.4.2.2 Soziale Kompetenzen und Selbstkonzept**

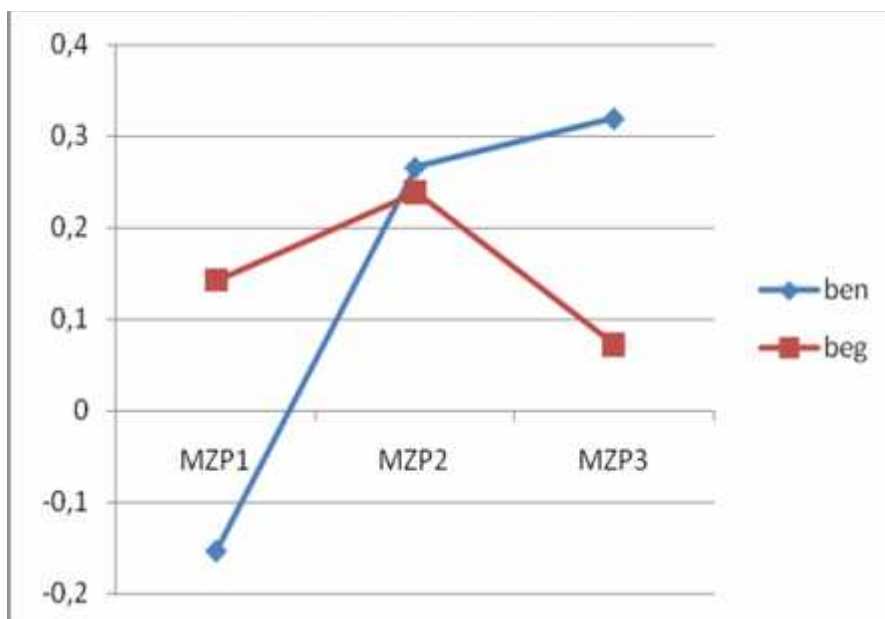
Der Frage, der hier nachgegangen wird, ist die, wie sich sozial benachteiligte SchülerInnen im Bereich Persönlichkeit und Sozialkompetenzen an Schulen mit und ohne Schulsozialarbeit entwickeln. Dazu werden das Selbstkonzept (Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, Leistungsfähigkeit und Allgemeine Problembewältigung) und kooperatives sowie prosoziales Verhalten untersucht.

Die Testungen ergeben, dass kooperatives Verhalten bei sozial benachteiligten SchülerInnen an Versuchsschulen abnimmt, was zwar auch für SchülerInnen der begünstigten Lebenslage zutrifft, aber nicht in diesem Ausmaß, sodass sich zum dritten Messzeitpunkt im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt eine ungünstigere Entwicklung bei sozial benachteiligten SchülerInnen der Versuchsschulen ergibt (vgl. Grafik 119).

Sozial benachteiligte SchülerInnen an Kontrollschulen geben im Vergleich zu den SchülerInnen der begünstigten Lebenslage einen Zuwachs an kooperativen Verhaltensweisen an und schätzen sich damit im Vergleich zu sozial begünstigten SchülerInnen und auch zum dritten Messzeitpunkt deutlich kompetenter als zum ersten Messzeitpunkt ein, wodurch es zu einer tendenziellen Annäherung der SchülerInnen der beiden Lebenslagen kommt (vgl. Grafik 120).



**Grafik 119: Kooperatives Verhalten<sup>23</sup> bei den Lebenslagegruppen an Versuchsschulen**



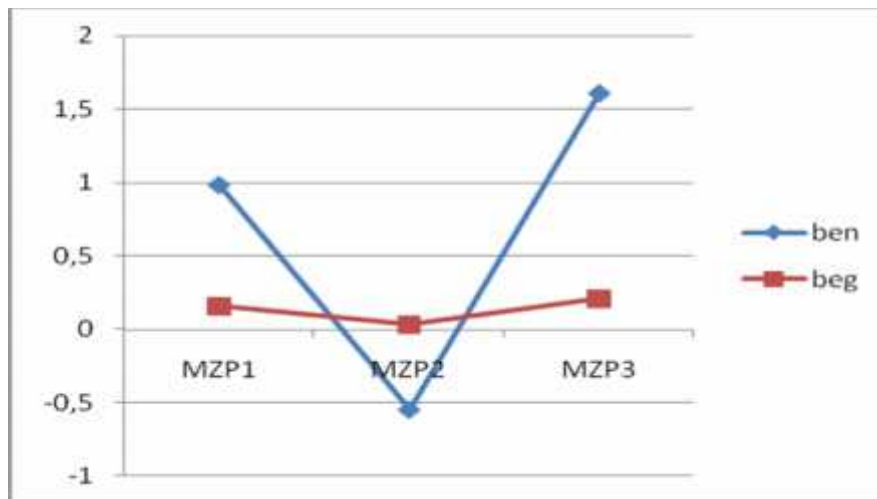
**Grafik 120: Kooperatives Verhalten bei den Lebenslagegruppen an Kontrollschulen**

Werden nun diese Ergebnisse mit der Einschätzung der SchülerInnen hinsichtlich ihres prosozialen Verhaltens verglichen, wo ähnliche Dimensionen des Verhaltens (Hilfsbereitschaft, Empathie und soziale Akzeptanz) erfasst werden, so zeigt sich – im Gegensatz zur Gesamtschülerschaft (vgl. Kap. 1.3.1) – ein eindeutiges Bild. Sozial benachteiligte SchülerInnen an Versuchsschulen geben hier wie dort eine Kompetenzverringering an, die auch im Vergleich zu SchülerInnen der begünstigten Lebenslage deutlich höher ist und sich insofern eine un-

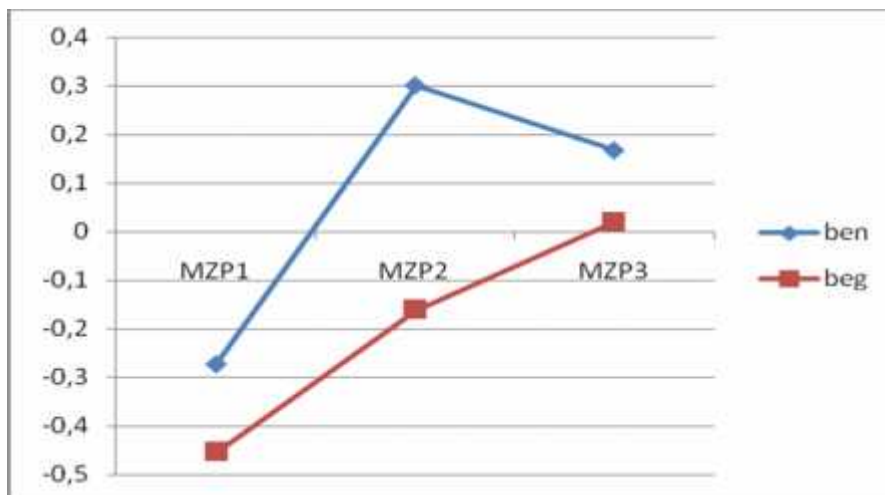
<sup>23</sup> hohe Werte = viele kooperative Verhaltensweisen

günstige Entwicklung zum dritten Messzeitpunkt für sozial benachteiligte SchülerInnen ergibt (vgl. Grafik. 121).

Auch an Kontrollschulen lässt sich in Bezug auf prosoziale Verhaltensweisen eine nachteilige Entwicklung bei SchülerInnen beider Lebenslagen darstellen, aus der eine Annäherung – welche stärker als in Versuchsschulen ist – zwischen sozial begünstigten und sozial benachteiligten SchülerInnen resultiert (vgl. Grafik 122).



Grafik 121: Prosoziales Verhalten<sup>24</sup> bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen

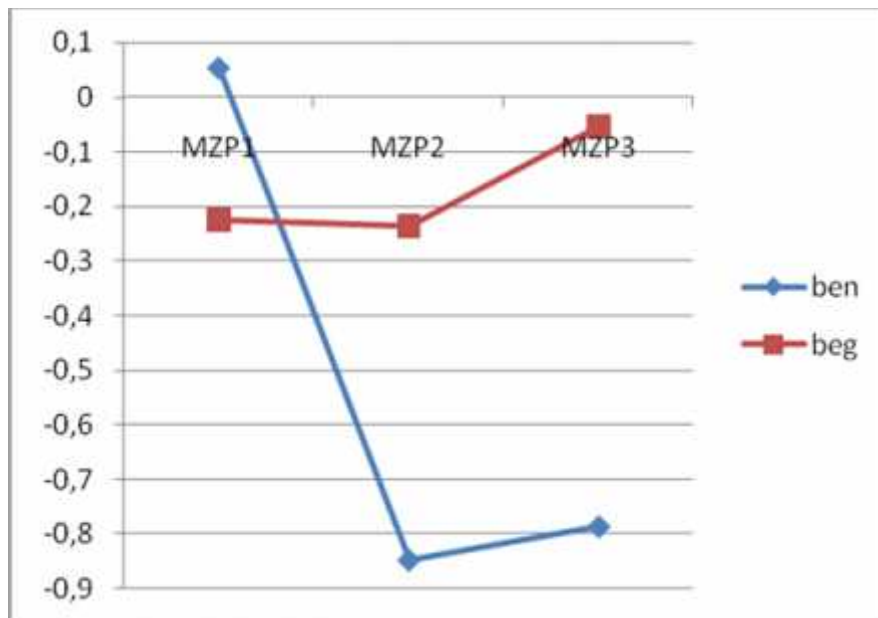


Grafik 122: Prosoziales Verhalten bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen

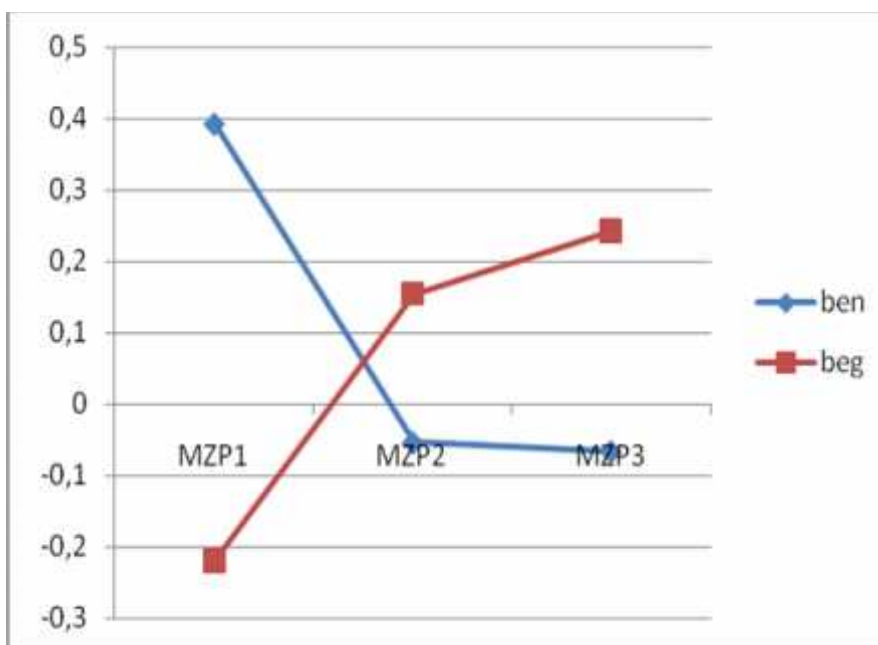
Im Bereich des Selbstkonzepts sinken bei sozial benachteiligten SchülerInnen an Versuchs- und an Kontrollschulen die Sicherheit in Bezug auf eigene Entscheidungen und das eigene Verhalten (vgl. Grafik 123 und 124). Dies geschieht bei sozial benachteiligten SchülerInnen an Versuchsschulen besonders deutlich und es ergibt sich daher sowohl im Vergleich zum Verhältnis begünstigter und benachteiligter Lebenslagen zueinander an Kontrollschulen als

<sup>24</sup> hohe Werte = wenig prosoziale Verhaltensweisen

auch hinsichtlich der Ausgangslage zum ersten Messzeitpunkt eine an Versuchsschulen ungünstigere Entwicklung sozial benachteiligter SchülerInnen. An Kontrollschulen kommt es zum dritten Messzeitpunkt zu einer Annäherung der beiden Lebenslagen hinsichtlich dieses Indikators (vgl. Grafik 124).



**Grafik 123: Verhaltens- und Entscheidungssicherheit<sup>25</sup> bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**



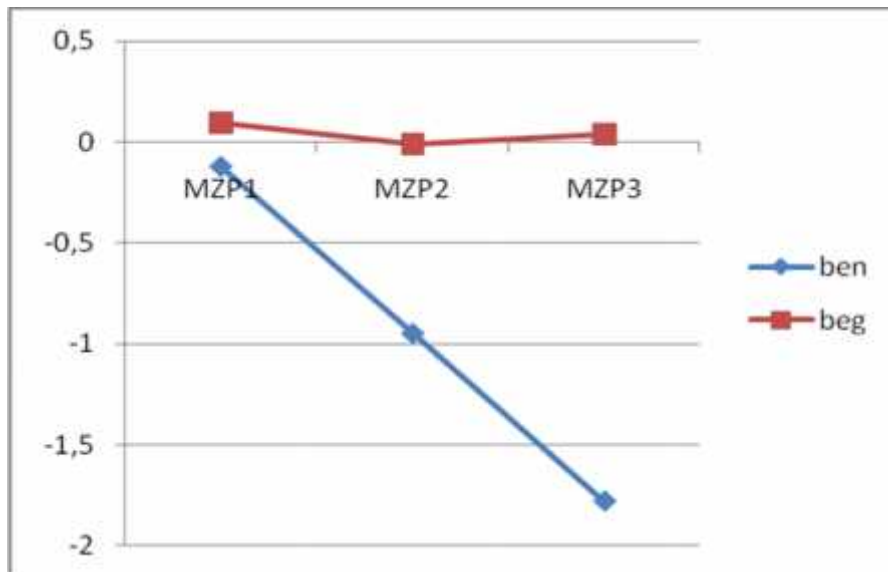
**Grafik 124: Verhaltens- und Entscheidungssicherheit bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

Auch hinsichtlich des Faktors Leistungsfähigkeit, welche die Höhe des Wertes der eigenen Person und der Leistungen beschreibt, sinken die Werte sozial benachteiligter SchülerInnen

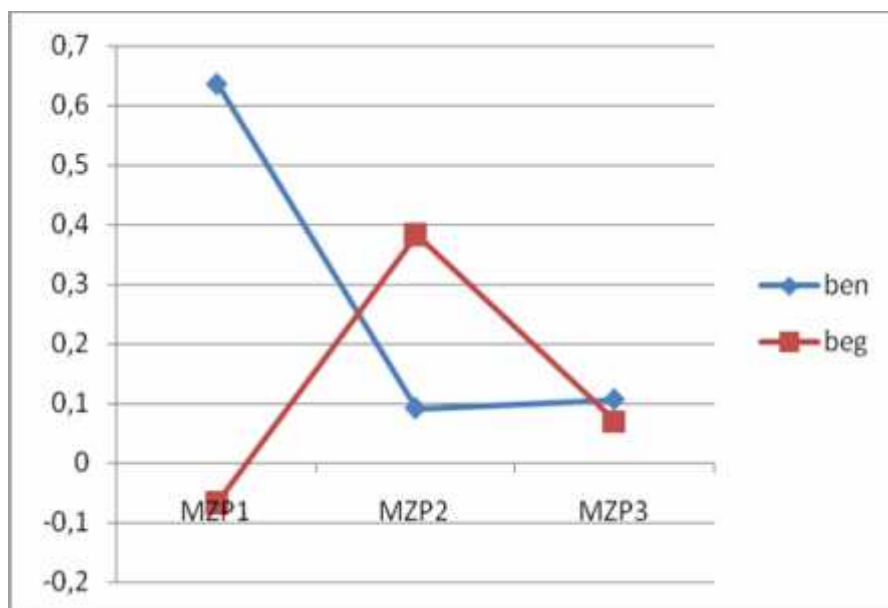
<sup>25</sup> hohe Werte = hohe Verhaltens- und Entscheidungssicherheit

im Vergleich zu SchülerInnen der begünstigten Lebenslage an Versuchsschulen deutlich (vgl. Grafik 125). Sozial benachteiligte Kinder beschreiben ihren Wert als zunehmend geringer und ihre Leistungsfähigkeit im Vergleich zu sozial begünstigten SchülerInnen als sinkend.

Wie schon in Bezug auf die Verhaltens- und Entscheidungssicherheit kommt es in Kontrollschulen zum dritten Messzeitpunkt zu einer Annäherung der beiden Lebenslagen, die aber vor allem daraus resultiert, dass sich sozial benachteiligte SchülerInnen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit negativer einschätzen (vgl. Grafik 126).



Grafik 125: Leistungsfähigkeit<sup>26</sup> bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen

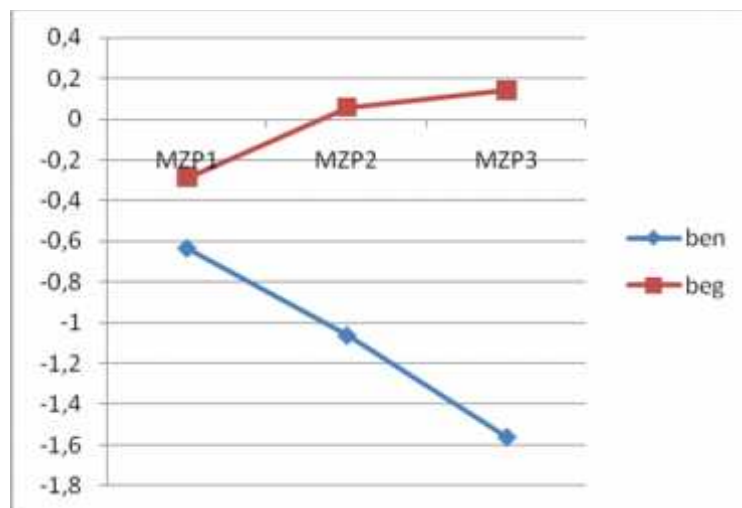


Grafik 126: Leistungsfähigkeit bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen

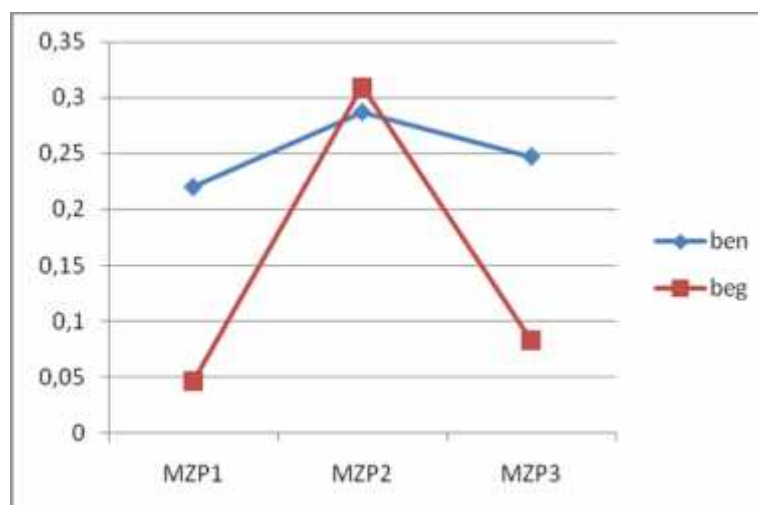
<sup>26</sup> hohe Werte = hohe Leistungsfähigkeit

Die Fähigkeit zur allgemeinen Problembewältigung ist bei sozial benachteiligten SchülerInnen an Versuchsschulen sowohl im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt als auch im Vergleich zu SchülerInnen der begünstigten Lebenslage gesunken, sodass sich eine ungünstigere Entwicklung für sozial benachteiligte SchülerInnen an Versuchsschulen ergibt (vgl. Grafik 127).

An Kontrollschulen wird die Fähigkeit zur allgemeinen Problembewältigung von allen SchülerInnen im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt tendenziell höher eingeschätzt (vgl. Grafik 128). Die SchülerInnen geben an, ihre Probleme zunehmend als Herausforderung zu erleben, der sie sich auch gewachsen fühlen. Der Unterschied zwischen den Lebenslagen hinsichtlich der Einschätzung hat sich dabei kaum verändert und so findet zum dritten Messzeitpunkt keine Annäherung der Lebenslagen zueinander statt.



Grafik 127: Allgemeine Problembewältigung<sup>27</sup> bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen



Grafik 128: Allgemeine Problembewältigung bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen

<sup>27</sup> hohe Werte = hohe Problembewältigungsfähigkeit



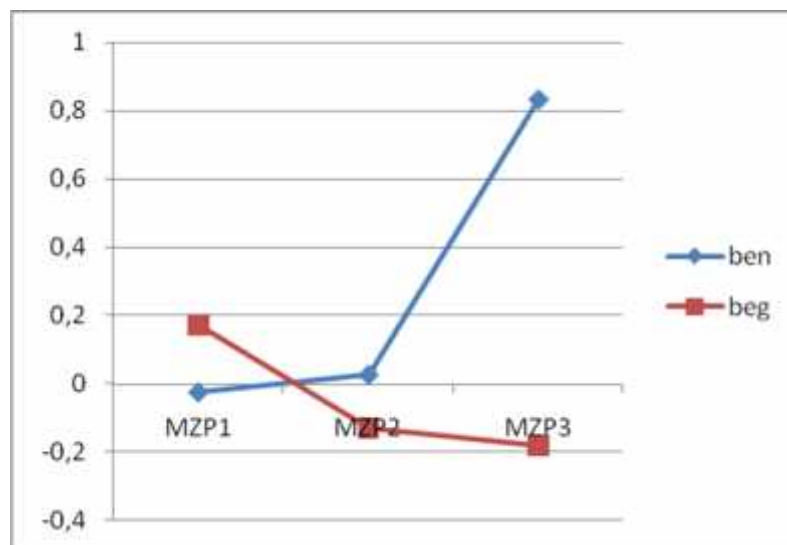
Insgesamt lassen sich für den Bereich Selbstkonzept keine günstigen Wirkungen von Schulsozialarbeit nachweisen, sodass sich keine positive Annäherung der Lebenslagen an Versuchsschulen – wohl aber teilweise an Kontrollschulen – feststellen lässt.

### 13.4.2.3 Familie als Ort zum Leben

Nachstehend wird eine Klärung der Frage versucht, ob und wie sozial benachteiligte SchülerInnen eine Veränderung ihres Familienlebens unter Einfluss von Schulsozialarbeit wahrnehmen. Dazu werden sechs Indikatoren herangezogen, welche das Familienklima hinsichtlich verschiedener Dimensionen beschreiben.

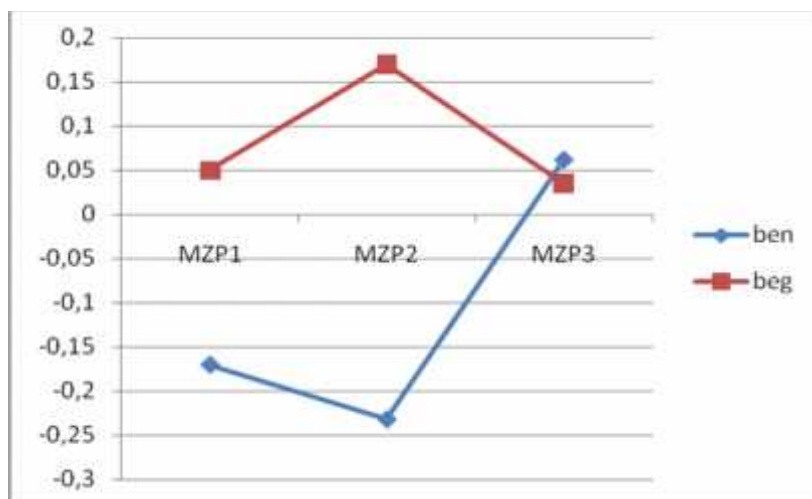
Bei sozial benachteiligten SchülerInnen der Versuchs- aber auch der Kontrollschulen nehmen Regeln und Strukturen innerhalb der Familie ab, während hingegen SchülerInnen der begünstigten Lebenslage einen Zuwachs an Strukturen feststellen (vgl. Grafik 129 und 130). SchülerInnen der benachteiligten Lebenslage an Versuchsschulen beschreiben ihr familiäres Leben zunehmend als regellos und unstrukturiert mit vielen Ausnahmen, was sie deutlich und in zunehmendem Ausmaß von SchülerInnen der begünstigten Lebenslage unterscheidet (vgl. Grafik 129).

Sozial benachteiligte SchülerInnen zeigen damit im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt und im Vergleich zu SchülerInnen der begünstigten Lebenslage eine ungünstigere Entwicklung an Versuchsschulen während es an Kontrollschulen zu einer Annäherung der Lebenslagen kommt (vgl. Grafik 129 und 130).



**Grafik 129: strukturiertes Familienklima<sup>28</sup> aus Sicht der Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**

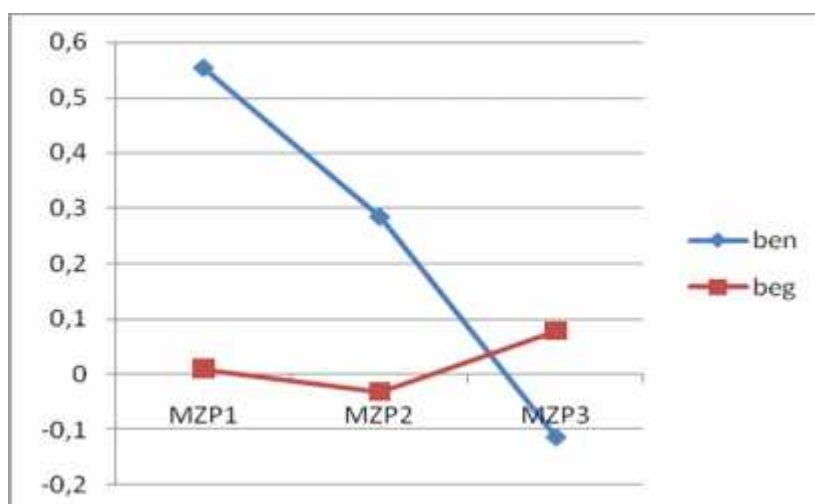
<sup>28</sup> hohe Werte = wenig strukturiertes Familienklima



**Grafik 130: strukturiertes Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

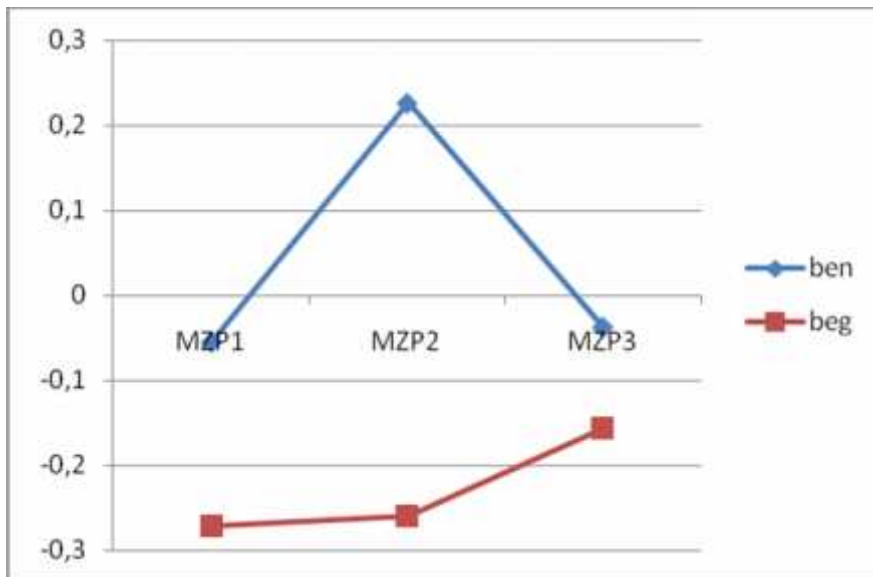
Geselligkeit und Abwechslung haben in den Familien sozial benachteiligter SchülerInnen, an deren Schulen Schulsozialarbeit angeboten wird, an Bedeutung zugenommen, woraus eine zum dritten Messzeitpunkt positiv zu interpretierende Annäherung an SchülerInnen der begünstigten Lebenslage resultiert (vgl. Grafik 131). Die Familien von sozial benachteiligten SchülerInnen ziehen sich tendenziell weniger zurück, die Isolation der Familie verringert sich. Die Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen spielt damit in Familien sozial benachteiligter SchülerInnen der Versuchsschulen eine immer bedeutendere Rolle.

In Familien sozial benachteiligter SchülerInnen an Schulen ohne Schulsozialarbeit kann diese positive Entwicklung nicht aufgezeigt werden. Die Annäherung zwischen den Lebenslagen resultiert daraus, dass sozial begünstigte SchülerInnen ihr Familienleben als weniger gesellig beschreiben (vgl. Grafik 132).



**Grafik 131: geselliges Familienklima<sup>29</sup> aus Sicht der Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**

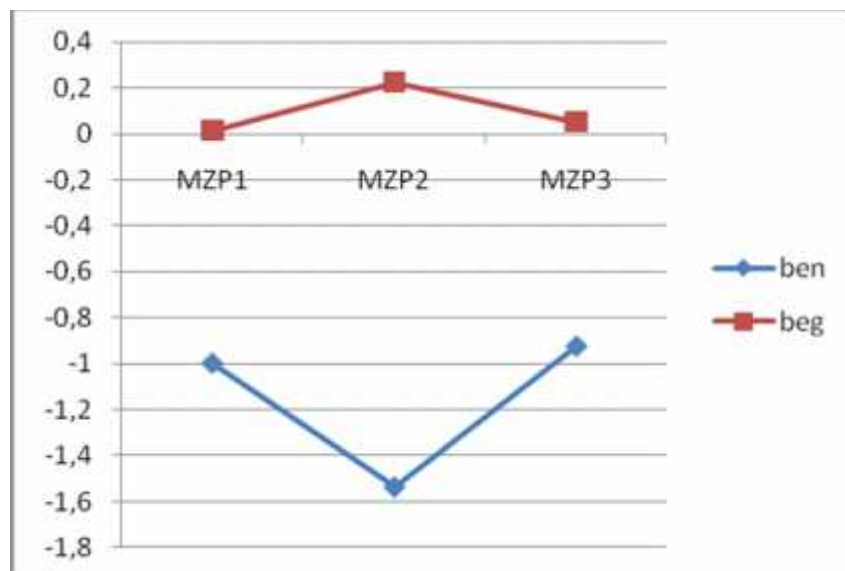
<sup>29</sup> hohe Werte = wenig geselliges Familienklima



**Grafik 132: geselliges Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

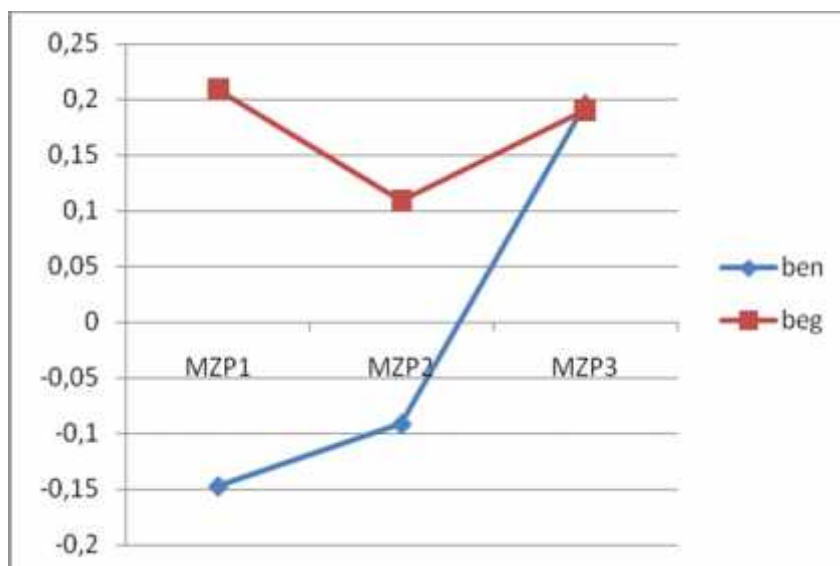
Chaotische Zustände in den Familien sozial benachteiligter SchülerInnen sind sowohl in den Versuchs- als auch in den Kontrollschulen in verringertem Ausmaß zu registrieren – wobei dies stärker für SchülerInnen der benachteiligten Lebenslagen an Kontrollschulen zutrifft (vgl. Grafiken 133 und 134).

Zum dritten Messzeitpunkt zeigt sich damit eine Annäherung der beiden Lebenslagen – ebenfalls deutlicher an den Kontrollschulen als an den Versuchsschulen.



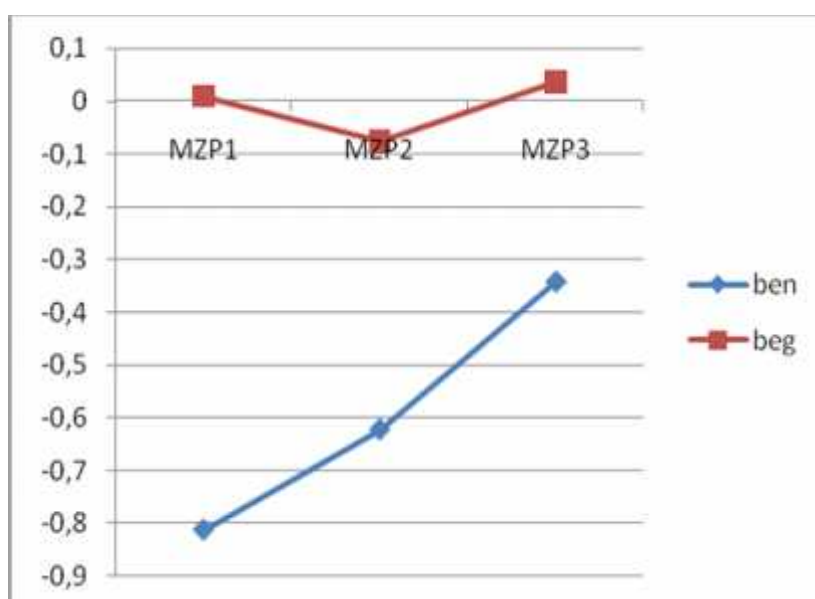
**Grafik 133: chaotisches Familienklima<sup>30</sup> aus Sicht der Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**

<sup>30</sup> hohe Werte = niedriges Ausmaß an Chaos in der Familie



**Grafik 134: chaotisches Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

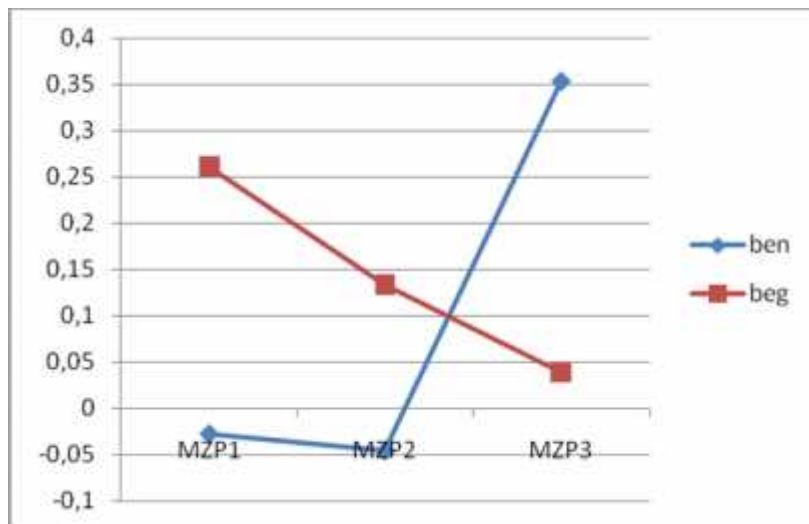
Ein Familienklima, das von gegenseitigem Desinteresse und wenig Möglichkeiten zur Partizipation gekennzeichnet ist, zeigt sich bei sozial benachteiligten SchülerInnen der Versuchsschulen im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt und im Vergleich mit SchülerInnen der begünstigten Lebenslage in abnehmendem Maße (vgl. Grafik 135). Dies bedeutet einen Zuwachs an gegenseitigem Interesse innerhalb der Familie und zunehmenden Möglichkeiten der Teilnahme am familiären Leben und damit einen günstigen Entwicklungsverlauf für sozial benachteiligte SchülerInnen an Versuchsschulen, sodass es zu einer Annäherung der Lebenslagen zum dritten Messzeitpunkt kommt.



**Grafik 135: gefühlsarmes Familienklima<sup>31</sup> aus Sicht der Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**

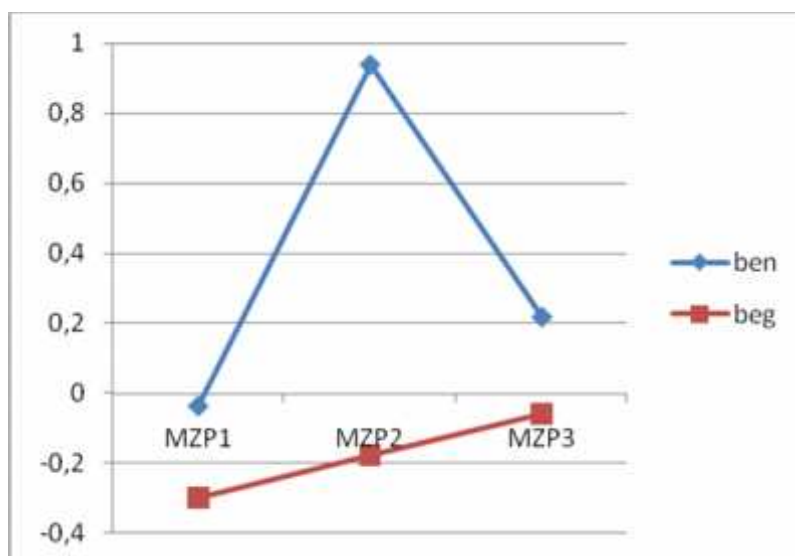
<sup>31</sup> hohe Werte = wenig Gefühlsarmut in der Familie

Diese günstigen Entwicklungen lassen sich auch für sozial benachteiligte SchülerInnen der Kontrollschulen aufzeigen, jedoch nehmen SchülerInnen der begünstigten Lebenslage in zunehmendem Ausmaß ein eher gefühlsarmes Familienklima wahr (vgl. Grafik 136), sodass die Annäherung der Lebenslagen an Kontrollschulen zum dritten Messzeitpunkt ausbleibt.



**Grafik 136: gefühlsarmes Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

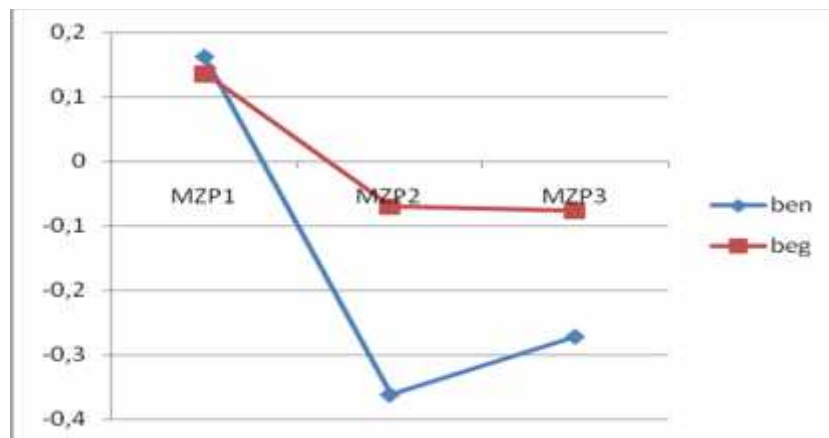
Weiter lässt sich feststellen, dass sich Familien sozial benachteiligter SchülerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt weniger öffnen (vgl. Grafik 137). Weil das aber auch für die Familien der SchülerInnen begünstigter Lebenslagen zutrifft, erfolgt keine Annäherung zwischen den Lebenslagen an Versuchsschulen zum dritten Messzeitpunkt.



**Grafik 137: Offenes Familienklima<sup>32</sup> aus Sicht der Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**

<sup>32</sup> hohe Werte = geringe Offenheit des Familienklimas

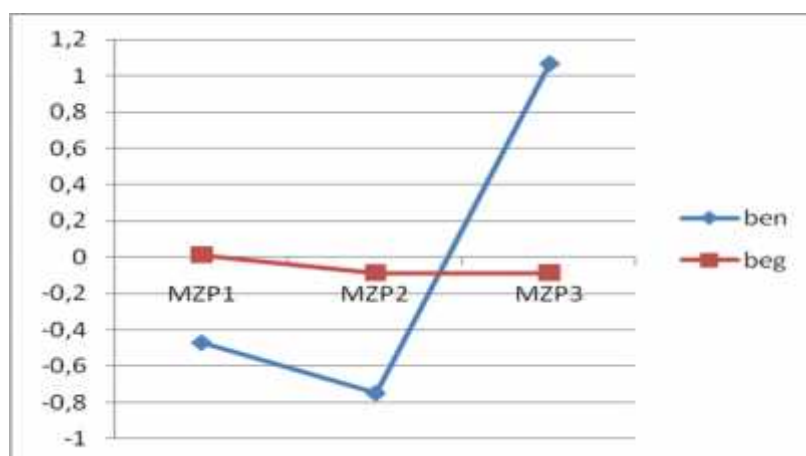
An Kontrollschulen wird eine Öffnung der Familie von SchülerInnen beider Lebenslagen in höherem Ausmaß wahrgenommen und es lässt sich hier eine weniger nachteilige Entwicklung der Lebenslagen an Kontrollschulen feststellen (vgl. Grafik 138).



**Grafik 138: Offenes Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

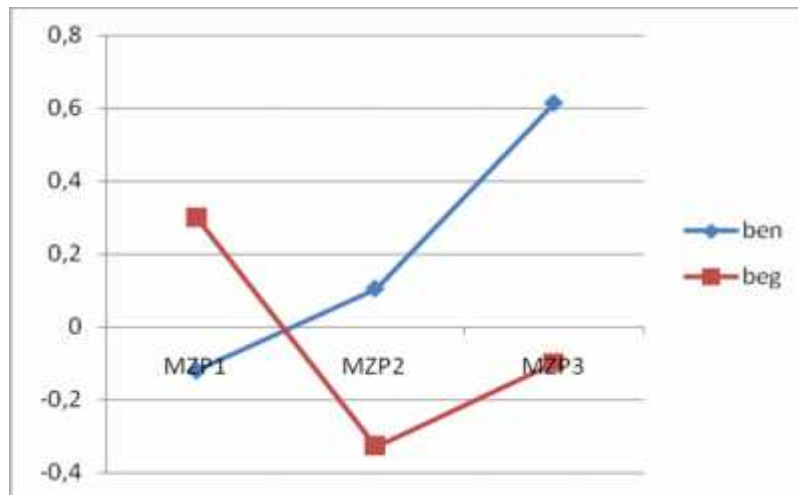
Sozial benachteiligte SchülerInnen an Versuchs- aber auch an Kontrollschulen geben im Projektverlauf an, dass Kultur immer mehr Raum in ihren Familien einnimmt (vgl. Grafik 139 und 140). Kulturelle Aktivitäten und Anregungen gewinnen somit sowohl an Kontroll- als auch an Versuchsschulen immer mehr an Bedeutung und auch die Unterhaltungen in den Familien sozial benachteiligter SchülerInnen haben sich dahingehend positiv verändert. Dies trifft tendenziell in größerem Ausmaß für sozial benachteiligte SchülerInnen der Versuchsschulen zu.

Zu einer Annäherung der Lebenslagen kommt es weder an Kontroll- noch an Versuchsschulen, weil SchülerInnen der sozial begünstigten Lebenslage in abnehmendem Maße kulturelle Anregungen in der Familie wahrnehmen (vgl. Grafik 139 und 140).



**Grafik 139: Kultur in der Familie<sup>33</sup> aus Sicht der Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**

<sup>33</sup> hohe Werte = viele kulturelle Anregungen prägen das Familienklima



**Grafik 140: Kultur in der Familie aus Sicht der Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

Im Ergebnis lassen sich hinsichtlich des von sozial benachteiligten SchülerInnen wahrgenommenen Familienklimas positive Wirkungen von Schulsozialarbeit darstellen. Zwar sind für Kinder der benachteiligten Lebenslage Strukturen und Regeln in den Familien zunehmend nicht wahrnehmbar, was so auch für Kontrollschulen zutrifft – die Führung einer weniger chaotischen Alltagsbewältigung scheint dennoch tendenziell besser zu gelingen. Letzteres trifft für die Kontrollschulen aber in verstärktem Ausmaß zu.

Im Gegensatz zu SchülerInnen der benachteiligten Lebenslage an Kontrollschulen verringert sich die Isolation der Familien sozial benachteiligter Kinder an Versuchsschulen, womit die Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen außerhalb der Familie an Bedeutsamkeit gewinnt und eine Annäherung an das Familienleben sozial begünstigter SchülerInnen erfolgt. Damit einher geht eine nach außen verstärkte Öffnung von Familien der sozial benachteiligten SchülerInnen sowie eine größere Bedeutung kultureller Angebote für Gesprächsinhalte und Freizeitaktivitäten. Auch innerhalb der Familien wird von SchülerInnen der benachteiligten Lebenslage ein Zuwachs an gegenseitigem Interesse und Teilhabemöglichkeiten wahrgenommen. Dies wiederum sowohl an Versuchs- als auch an Kontrollschulen.

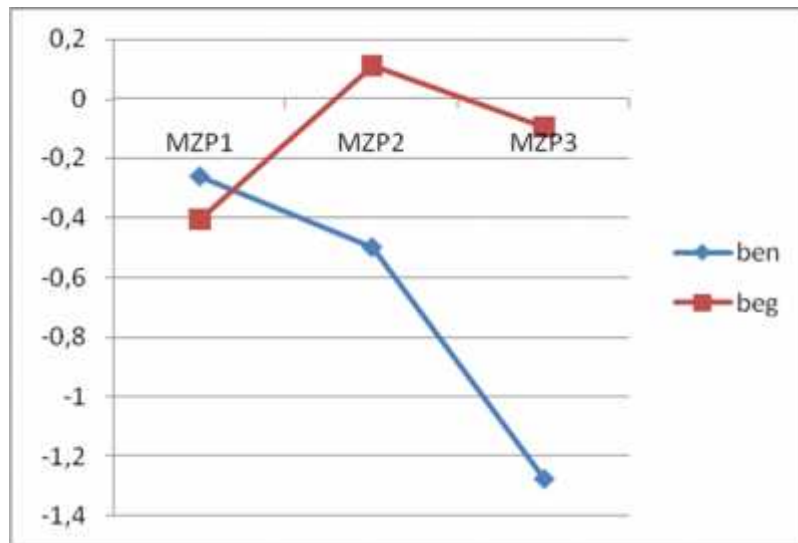
#### **13.4.2.4 Prävention**

Einer präventiv ausgerichteten Schulsozialarbeit sollte es möglich sein, im Laufe der Zeit *Risiko- und Problemhandlungen* an einer Schule zu reduzieren. Ob sich eine solche Wirkung von Schulsozialarbeit für die Teilstichprobe der sozial benachteiligten SchülerInnen aufzeigen lässt, wird nachstehend anhand quantitativer Schülerbefragungen deskriptiv analysiert.

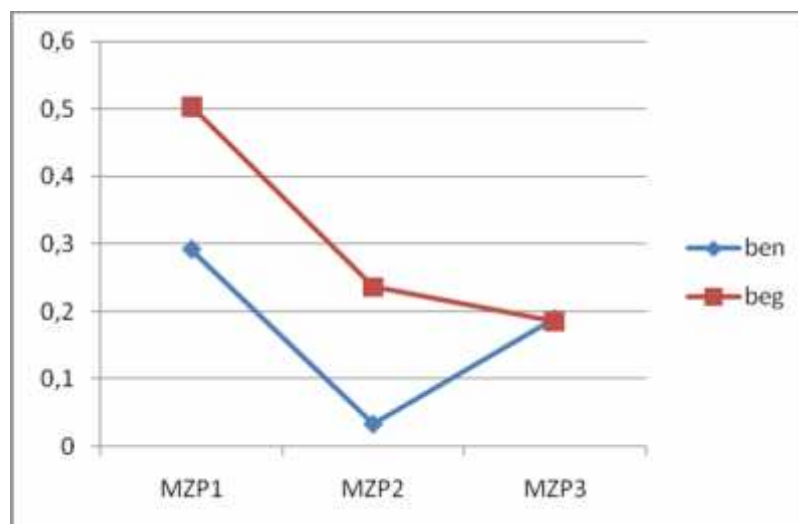
Aggressive Handlungen sind seit Implementierung der Schulsozialarbeit in größerem Ausmaß bei sozial benachteiligten SchülerInnen aufgetreten, bei SchülerInnen der begünstigten Le-

benslage zeigt sich hier eine Verbesserung (vgl. Grafik 141), wodurch sich im Vergleich zwischen erstem und dritten Messzeitpunkt eine nachteiligere Entwicklung bei sozial benachteiligten SchülerInnen an Versuchsschulen feststellen lässt. An Kontrollschulen steigen aggressive Handlungen bei beiden Lebenslagen an, sodass es zur Annäherung der Lebenslagen zueinander kommt (vgl. Grafik 142).

Es kann also festgestellt werden, dass es Schulsozialarbeit hinsichtlich des Indikators nicht gelingt, soziale Benachteiligungen auszugleichen.



**Grafik 141: Aggressionshäufigkeit<sup>34</sup> bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**

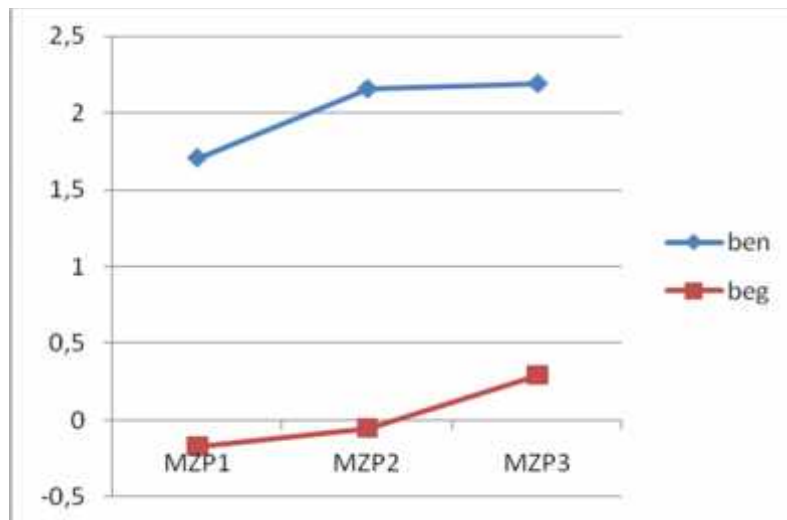


**Grafik 142: Aggressionshäufigkeit bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

<sup>34</sup> hohe Werte = niedrige Aggressionshäufigkeit

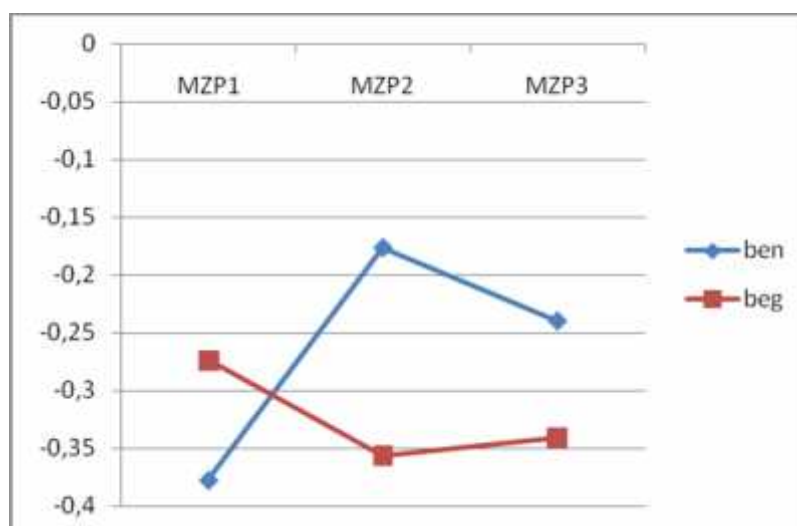


Schlechtes Benehmen, das sich vor allem gegenüber Lehrpersonen zeigt, ist bei sozial benachteiligten aber auch bei sozial begünstigten SchülerInnen an den Versuchsschulen im Zeitverlauf häufiger geworden, sodass sich im Verhältnis der Lebenslagen zueinander keine Veränderungen durch Schulsozialarbeit feststellen lassen (vgl. Grafik 143).



**Grafik 143: Schlechtes Benehmen<sup>35</sup> bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**

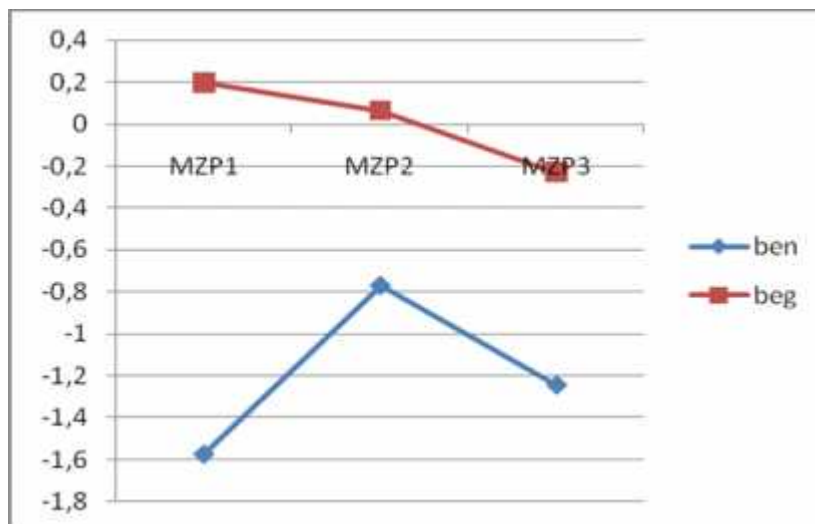
An Kontrollschulen zeigt sich ein leicht anderes Bild, weil SchülerInnen der begünstigten Lebenslage angeben, weniger schlechtes Benehmen an den Tag zu legen (vgl. Grafik 144). Im Verhältnis der Lebenslagen zueinander kommt es – wie in Versuchsschulen – aber zu keiner Änderung.



**Grafik 144: Schlechtes Benehmen bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

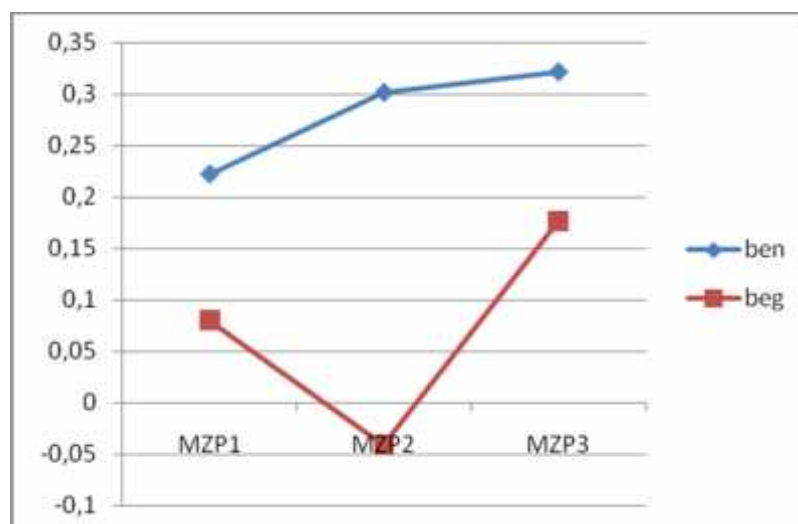
<sup>35</sup> hohe Werte = schlechtes Benehmen

Höfliches Verhalten allgemein hat hingegen bei sozial benachteiligten Kindern der Versuchsschulen im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt und im Vergleich zu SchülerInnen der begünstigten Lebenslage an Bedeutung gewonnen (vgl. Grafik 145). Dies im Vergleich zu sozial benachteiligten SchülerInnen der Kontrollschulen in stärkerem Ausmaß.



**Grafik 145: Höfliches Verhalten<sup>36</sup> bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**

In Kontrollschulen geben SchülerInnen beider Lebenslagen an, dass sie verstärkt höflich miteinander umgehen, eine Veränderung des Verhältnisses zwischen den Lebenslagen lässt sich dennoch nicht feststellen (vgl. Grafik 146).

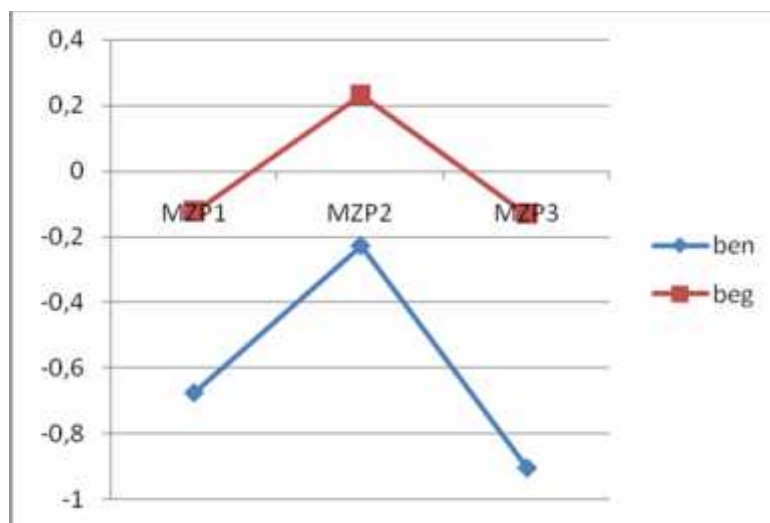


**Grafik 146: Höfliches Verhalten bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

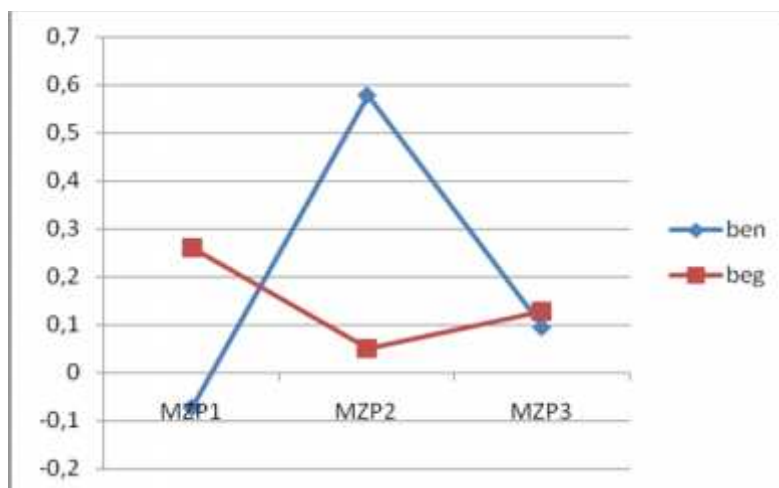
<sup>36</sup> hohe Werte = höfliches Verhalten

Verbale Konfliktlösekompetenzen haben bei sozial benachteiligten SchülerInnen an Versuchsschulen im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt und im Vergleich zu SchülerInnen der begünstigten Lebenslage abgenommen, wodurch sie eine für SchülerInnen der benachteiligten Lebenslage ungünstigere Entwicklung an Versuchsschulen aufzeigen lässt (vgl. Grafik 147).

An Kontrollschulen stellt sich die Lage anders dar, weil sozial benachteiligte SchülerInnen eine Zunahme der verbalen Konfliktlösekompetenzen angeben und SchülerInnen der begünstigten Lebenslage eine Verringerung dieser Kompetenzen feststellen, wodurch es insgesamt zu einer Annäherung zwischen den SchülerInnen der Lebenslagen kommt (vgl. Grafik 148).



**Grafik 147: Verbale Konfliktlösekompetenz<sup>37</sup> bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**

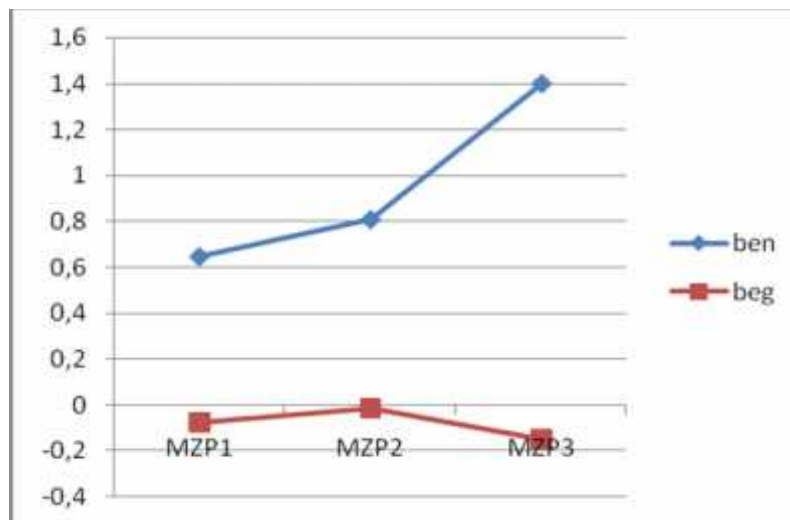


**Grafik 148: verbale Konfliktlösekompetenz bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

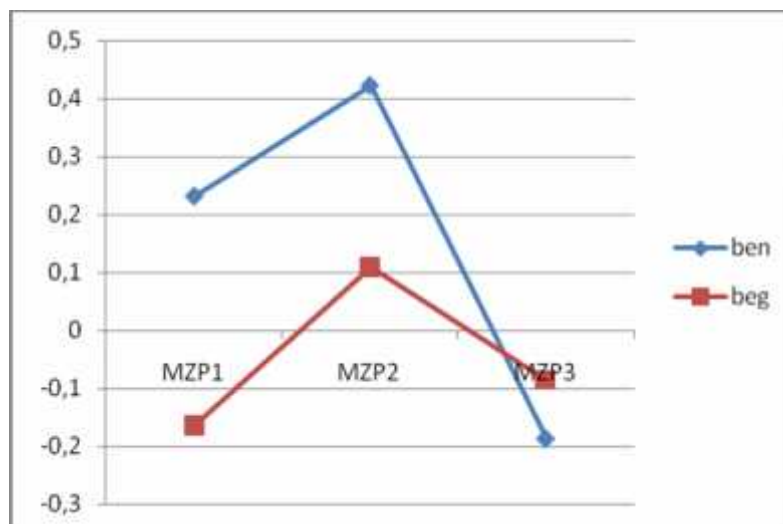
<sup>37</sup> hohe Werte = hohe verbale Konfliktlösekompetenz

Es entspricht der an Versuchsschulen bei sozial benachteiligten Kindern festgestellten gesunkenen verbalen Konfliktlösekompetenz, dass gewaltfreie Konfliktregelungen im Laufe der Zeit zunehmend schwerer fallen und sich daher auch eine tendenziell höhere Orientierung an nonverbalen Konfliktlösemustern zeigt (vgl. Grafik 149). Die Entwicklungen für sozial benachteiligte SchülerInnen an Versuchsschulen sind daher auch als nachteilig zu sehen.

Der gestiegenen verbalen Konfliktlösekompetenz bei sozial benachteiligten SchülerInnen an Kontrollschulen entspricht ebenfalls, dass es diesen Kindern besser gelingt, ihre Konflikte verbal beizulegen, sodass daraus an diesem Punkt eine Annäherung der SchülerInnen beider Lebenslagen resultiert (vgl. Grafik 150).



**Grafik 149: nonverbale Konfliktlösemuster<sup>38</sup> bei bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**

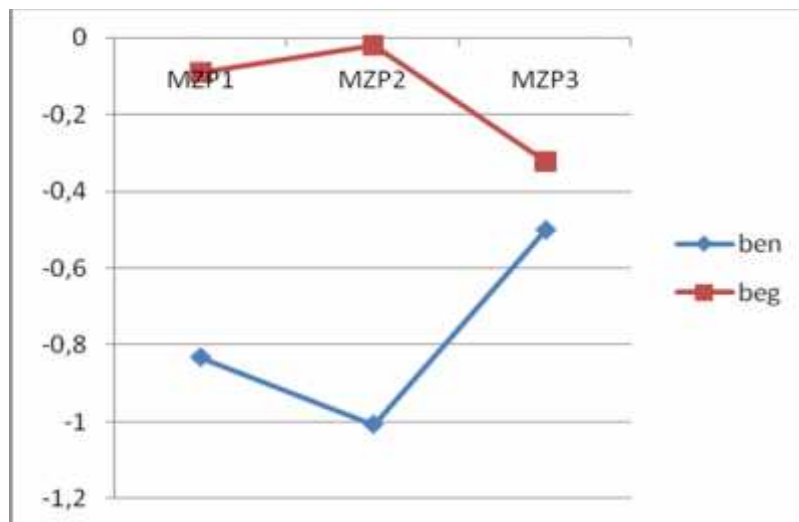


**Grafik 150: nonverbale Konfliktlösemuster bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

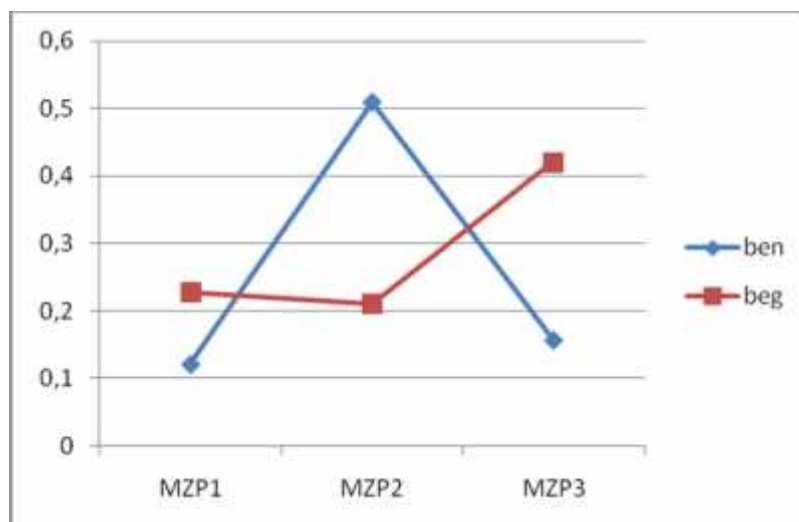
<sup>38</sup> hohe Werte = hohe Orientierung an nonverbalen Konfliktlösemustern

Es haben aber an Versuchsschulen Handlungen, welche von der Allgemeinheit abgelehnt werden, weil sie gegen gesellschaftlich anerkannte Werte verstoßen, bei sozial benachteiligten SchülerInnen im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt und im Vergleich zu SchülerInnen der begünstigten Lebenslage abgenommen (vgl. Grafik 151). Hier kommt es u.a. deshalb auch zu einer Annäherung zu SchülerInnen der begünstigten Lebenslage, weil diese eine Zunahme des unerwünschten Verhaltens angeben.

An Kontrollschulen sinken allgemein abgelehnte Handlungen bei SchülerInnen der begünstigten Lebenslage und in schwächerem Ausmaß bei sozial benachteiligten SchülerInnen (vgl. Grafik 152).



**Grafik 151: allgemein abgelehnte Handlungen<sup>39</sup> bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen**



**Grafik 152: allgemein abgelehnte Handlungen bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen**

<sup>39</sup> hohe Werte = wenig allgemein abgelehnte Handlungen

Positive Wirkungen der Schulsozialarbeit für sozial benachteiligte SchülerInnen lassen sich im Bereich Prävention hinsichtlich von Risiko- und Problemhandlungen anhand der gewählten Indikatoren nur vereinzelt aufzeigen. Stellenweise haben an Kontrollschulen SchülerInnen der benachteiligten Lebenslage im Vergleich zu SchülerInnen der begünstigten Lebenslage einen günstigeren Entwicklungsverlauf im Untersuchungszeitraum. So etwa für die Entwicklung verbaler Konfliktlösekompetenzen und daraus resultierend einer Zunahme der Orientierung an nonverbalen Konfliktlösemuster.

Kein Einfluss der Schulsozialarbeit kann hinsichtlich des Auftretens von Aggressionen und schlechtem Benehmen gegenüber Lehrpersonen festgestellt werden, wobei aber gesagt werden muss, dass allgemein abgelehnte Handlungen, die gegen gesellschaftlich anerkannte Werte verstoßen, bei sozial benachteiligten SchülerInnen gesunken sind. Zugenommen hat an Versuchsschulen bei sozial benachteiligten Kindern auch die Höflichkeit der SchülerInnen untereinander.

### **13.4.3 Resümee für die Zielerreichung im Bereich Bildungsarbeit**

Die Forschungsfrage, ob und welche Wirkungen Schulsozialarbeit im Bereich der Bildungsarbeit zeigt, wird anhand qualitativer Daten hinsichtlich der Indikatoren *Förderung des schulischen Erfolgs* und *Bearbeitung von Schulverweigerung* sowie hinsichtlich des Indikators *Kompensation von sozialen Benachteiligungen* anhand qualitativer und quantitativer Daten untersucht. Die Frage der Kompensation von sozialen Benachteiligungen durch SSA wird dabei anhand der längsschnittlichen Entwicklungen für sozial benachteiligte im Vergleich zu sozial begünstigte SchülerInnen sowohl an Versuchs- als auch an Kontrollschulen geklärt. Dazu werden die Bereiche Klimata in Schule und Familie, Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz sowie der Bereich Prävention anhand jener Indikatoren betrachtet, welche auch für die Analyse der Wirkungen von SSA im Hinblick auf die gesamte Schülerschaft (vgl. Kap. 13.1-13.6) herangezogen werden.

Zum ersten muss festgehalten werden, dass an den untersuchten Versuchsschulen *Schulverweigerung* kein Thema ist, das der Bearbeitung bedarf. Die *Förderung des schulischen Erfolgs* wird im Allgemeinen über Ressourcensuche im Gemeinwesen und nur in Ausnahmefällen durch das Erbringen der Nachhilfe durch die Schulsozialarbeiterin selbst erbracht. Um die Ressourcensuche für den Fall einer notwendig gewordenen Nachhilfe abzukürzen, wurden Netzwerke (SchülerInnen helfen SchülerInnen, Lerngemeinschaften) bereits gegründet oder sind in Überlegung (Hausaufgabenklub). Die Unterstützung bei Hausaufgaben erfolgt vor allem im informellen Rahmen. Die Fallanalysen sowohl für Christine als auch für Thomas

beschreiben in umfassender Weise die Sicherstellung des schulischen Erfolgs bei sozial benachteiligten und mehrfach belasteten SchülerInnen.

Hinsichtlich der Kompensation sozialer Benachteiligungen bei SchülerInnen hat Schulsozialarbeit in Teilbereichen positive Ergebnisse erzielt. Keine oder nur geringe kompensatorische Einflüsse von Schulsozialarbeit lassen sich jedoch bei sozial benachteiligten Kindern hinsichtlich klimatischer Bedingungen an Schulen feststellen. Dies trifft insbesondere für Klimafaktoren innerhalb der Klasse zu, die doch sehr an die unterrichtliche Situation und an Lehrpersonen gebunden erscheinen. Lediglich auf Ebene des Schulklimas kann SSA vereinzelt positive Wirkung erzielen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass hinsichtlich der geprüften Indikatoren zum Klima an Schulen eine positive Annäherung von sozial benachteiligten und sozial begünstigten SchülerInnen weder in Versuchs- noch in Kontrollschulen erreicht wird.

Im Bereich des Familienklimas, welches mit den Fallanalysen in Einzelfällen verdeutlicht wird und hier auch sehr gute Erfolge verzeichnet, zeigen sich positive Effekte von Schulsozialarbeit nur vereinzelt. So greifen Gesprächsinhalte und Freizeitaktivitäten in Familien sozial benachteiligter SchülerInnen an Versuchsschulen im Vergleich zu Familien an Kontrollschulen zunehmend kulturelle Angebote auf.

Die Ergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen zeigen bei sozial benachteiligten SchülerInnen ein eindeutiges Bild – anders als für die Gesamtschülerschaft dargestellt werden konnte (vgl. Kap. 13.3.1). SchülerInnen der sozial benachteiligten Lebenslage können im Bereich des Sozialverhaltens nicht von Schulsozialarbeit profitieren. Weiter lassen sich anhand der gewählten Indikatoren zum Selbstkonzept bei sozial benachteiligten Kindern keine günstigen Wirkungen der Schulsozialarbeit im Bereich Persönlichkeitsentwicklung feststellen.

Für den Bereich Prävention im Hinblick für sozial benachteiligte SchülerInnen lassen sich zwei Ergebnisse festhalten: An Kontrollschulen lassen sich vereinzelt günstigere Entwicklungsverläufe sozial benachteiligter SchülerInnen feststellen – so etwa für eine Erhöhung verbaler Konfliktlösekompetenzen und einer Zunahme nonverbaler Konfliktlösemuster. Für Versuchsschulen lässt sich aber bei sozial benachteiligten SchülerInnen eine Verringerung von problematischeren – weil häufig strafbaren Handlungen – sowie eine erhöhte allgemeine Höflichkeit der SchülerInnen untereinander aufzeigen.

Im Hinblick auf die oben dargestellten Ergebnisse, wären weitere Studien zum Thema Kompensation sozialer Benachteiligungen durch die Schulsozialarbeit interessant, weil z.B. die Bildung der Lebenslagen anders als in vorliegender Studie über die gesamte Schülerschaft (also nicht getrennt nach Kontroll- und Versuchsschulen) und mit größerer Stichprobe erfol-

gen könnte, womit sich die Möglichkeit eines direkten Vergleichs zwischen sozial benachteiligten SchülerInnen ergeben würde.

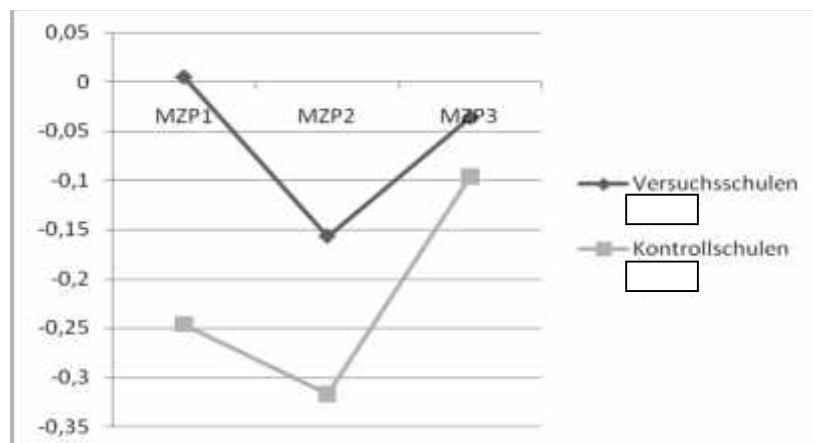
### 13.5 Klimata

Welche Veränderungen es für die Gesamtheit der SchülerInnen im Bereich des Schul- und Klassenklimas (Eder 2000) sowie im Bereich des familiären Klimas durch Schulsozialarbeit gegeben hat, wird in den nachstehenden Kapiteln untersucht. Die Frage nach den Wirkungen von Schulsozialarbeit im Bereich Klimata wird anhand quantitativer Daten aus den Schülerbefragungen geprüft.

#### 13.5.1 Familienklima

Ob und welche Wirkungen SSA hinsichtlich des Familienklimas bei den befragten SchülerInnen hat, wird nachstehend analysiert. Dazu werden sieben Faktoren nach Unterschieden zwischen Versuchss- und Kontrollschulen untersucht. Auf signifikante Unterschiede im Hinblick auf das Geschlecht der SchülerInnen wird dabei eingegangen.

Bei SchülerInnen der Versuchsschulen haben im Verlauf der Messungen Strukturen und Regeln leicht zugenommen, das Familienleben wird zum dritten Messzeitpunkt daher als reglementierter erlebt als zum ersten Messzeitpunkt (vgl. Grafik 153). In Familien der SchülerInnen an Kontrollschulen zeigt sich die gegenteilige Entwicklung: Familie wird in stärkerem Ausmaß als noch zum ersten Messzeitpunkt als unstrukturierter beschrieben.



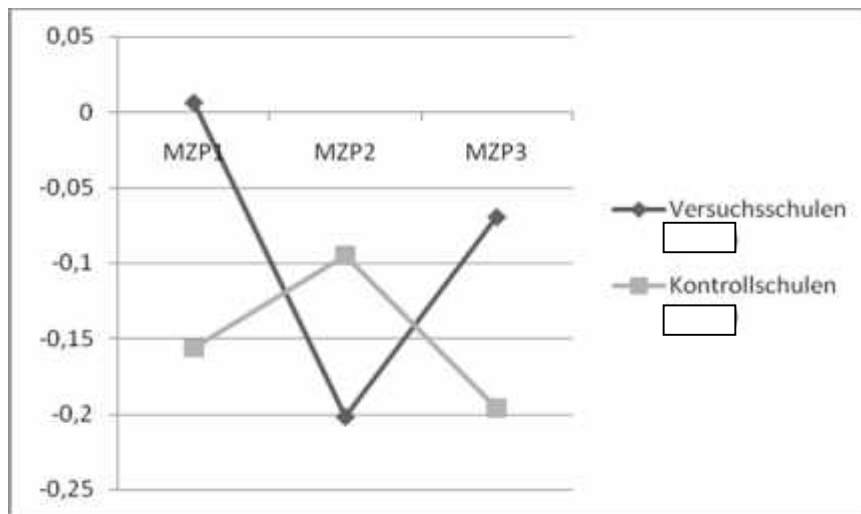
Grafik 153: Strukturiertes Familienklima<sup>40</sup>

Gesellige Familienverhältnisse haben im Untersuchungszeitraum sowohl bei SchülerInnen an Versuchs- als auch an Kontrollschulen tendenziell zugenommen, was auf eine erhöhte Bedeutung hinsichtlich der Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen hinweist (vgl. Grafik 154).

<sup>40</sup> hohe Werte = wenig strukturiertes Familienklima

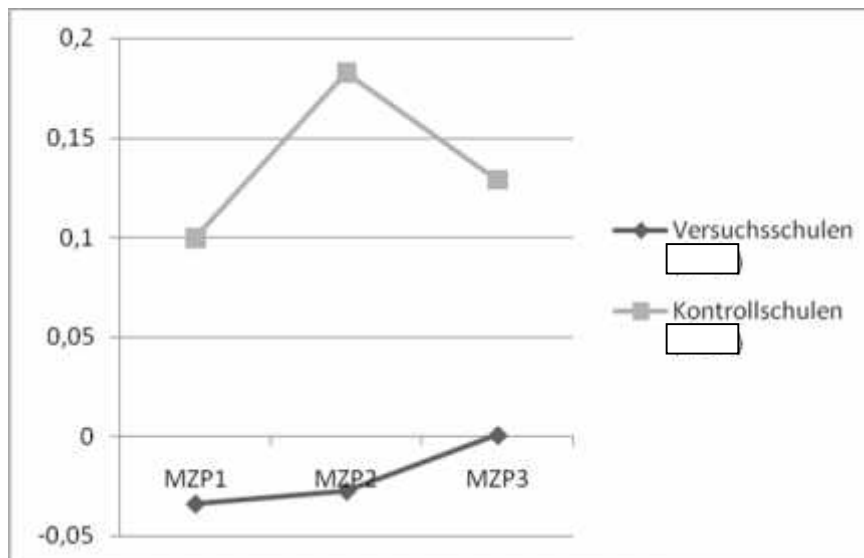


Für die Familien von SchülerInnen an Versuchsschulen ist diese Aussage in größerem Ausmaß zutreffend als für Familien von SchülerInnen an Kontrollschulen.



Grafik 154: geselliges Familienklima<sup>41</sup>

Chaotische Bedingungen in den Familien werden im Untersuchungszeitraum ebenfalls von SchülerInnen der Versuchs- und der Kontrollschulen tendenziell weniger beschrieben (vgl. Grafiken 155), d.h. dass geplante Familienaktivitäten zunehmend leichter fallen.



Grafik 155: chaotisches Familienklima<sup>42</sup>

Für Schulen mit Schulsozialarbeit bedeutet dies: es wurden in den Familien der SchülerInnen nicht nur vermehrt Regeln aufgestellt, welche das Zusammenleben erleichtern, sondern es

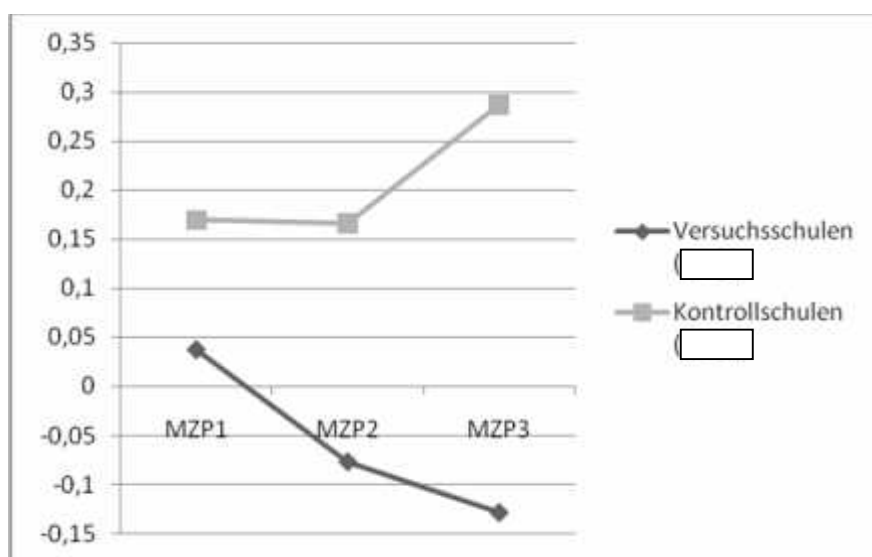
<sup>41</sup> hohe Werte = wenig geselliges Familienklima

<sup>42</sup> hohe Werte = niedriges Ausmaß an Chaos in der Familie

gelingt in Folge auch die Führung einer weniger chaotischen Alltagsbewältigung und die verstärkte Pflege von zwischenmenschlichen Beziehungen außerhalb der Familie.

Für Schulen ohne Schulsozialarbeit lässt sich feststellen, dass chaotische Bedingungen in den Familien der SchülerInnen abgenommen haben, was geplante Familienaktivitäten erleichtert möglicherweise aber auch verursacht, dass das Familienleben von SchülerInnen als reglementierter erlebt wird. Der Grund, warum sich an Schulen mit Schulsozialarbeit dieser Zwiespalt nicht findet, liegt möglicherweise an einer Vorbildwirkung der SchulsozialarbeiterInnen, Regeln in gemeinsamer Ausverhandlung mit anderen aufzustellen und so die Akzeptanz dieser Regeln bei allen Beteiligten zu erhöhen.

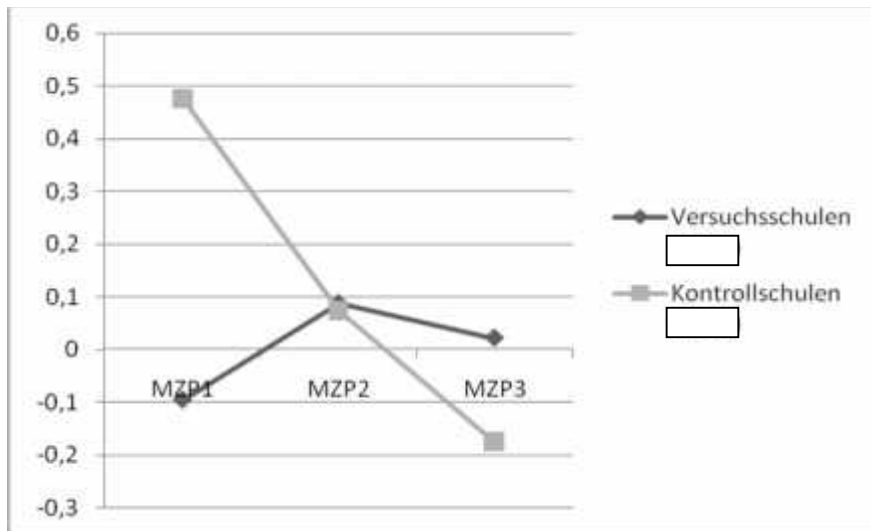
Für Familien, deren Kinder an einer der beiden Versuchsschulen unterrichtet werden, lassen sich im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt und zu Kontrollschulen aber auch ein tendenziell größeres Desinteresse der Familienmitglieder untereinander sowie weniger partizipative Möglichkeiten herausstellen (vgl. Grafik 156). In Kontrollschulen ist dieses Desinteresse unter den Familienmitgliedern im selben Untersuchungszeitraum gesunken.



**Grafik 156: gefühlssarmes Familienklima<sup>43</sup>**

Auch erleben die SchülerInnen an Versuchsschulen im Vergleich zu SchülerInnen an Kontrollschulen statistisch signifikant ( $WW: F_{2,1} = 8.3, p = .000$ ) abnehmend ein entspanntes Familienklima (vgl. Grafik 157). Damit verlieren an Versuchsschulen aus Sicht der SchülerInnen in ihren Familien auch Werte wie Selbstständigkeit und Freiheit an Bedeutung (vgl. Grafik 157).

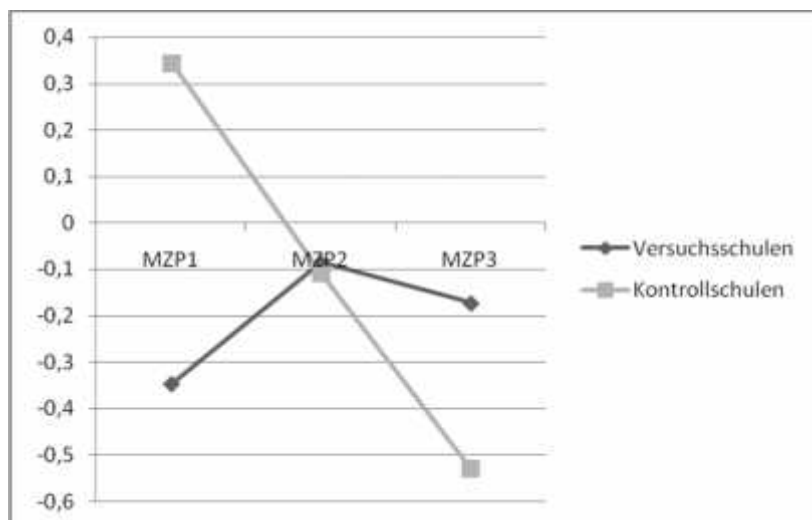
<sup>43</sup> hohe Werte = wenig Gefühlsarmut in der Familie



**Grafik 157: offenes Familienklima<sup>44</sup>**

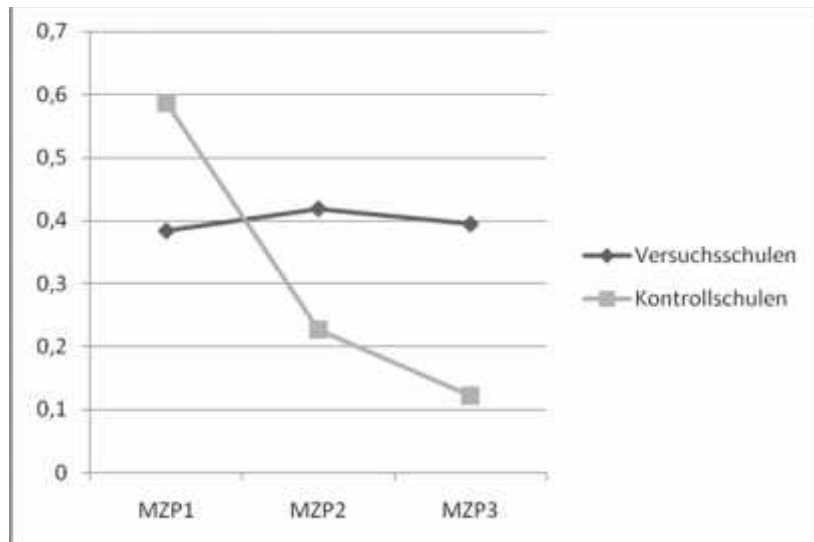
Aus Sicht der Mädchen und Burschen stellt sich das signifikant (Haupteffekt<sub>Geschlecht</sub>:  $F_{2, 1} = 14,00$ ,  $p = .000$ ) unterschiedlich dar (vgl. Grafiken 158 und 159).

Sowohl Burschen als auch Mädchen an Kontrollschulen erleben über die Zeit (vom ersten zum dritten Messzeitpunkt) zunehmend mehr Freiheiten – Selbstständigkeit wird immer bedeutsamer. Mädchen an Versuchsschulen erleben das Gegenteil – nämlich immer mehr Einschränkungen in ihren Familien über die Zeit (vgl. Grafik 158). Burschen an Versuchsschulen erleben und beschreiben in ihren Familien diesen Verlust eines zur Selbstständigkeit animierenden Familienklimas vom ersten zum dritten Messzeitpunkt deutlich weniger als Mädchen der Versuchsschulen (vgl. Grafik 158 und 159), erleben aber auch nicht wie ihre Geschlechtsgenossen an Kontrollschulen eine zunehmend große Bedeutung von Freiheit und Selbstständigkeit (vgl. Grafik 159).



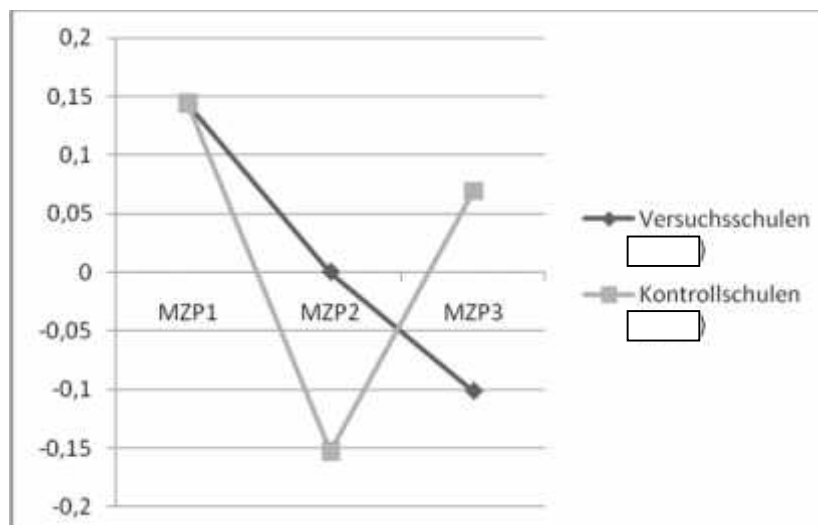
**Grafik 158: Offenheit des Klimas aus Sicht der Mädchen**

<sup>44</sup> hohe Werte = geringe Offenheit des Familienklimas



**Grafik 159: Offenheit des Klimas aus Sicht der Burschen**

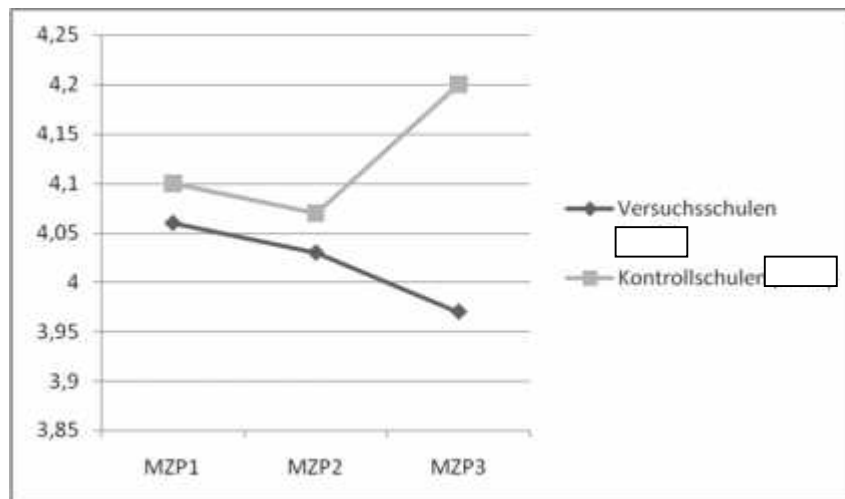
Als tendenziell sinkend werden von den SchülerInnen der Versuchsschulen auch kulturelle Anregungen innerhalb der Familie (z.B. Theaterbesuche, Bücherdiskussionen) beschrieben (vgl. Grafik 160). SchülerInnen an Kontrollschulen erleben dies in ihren Familien im Untersuchungszeitraum ebenfalls, aber in geringerem Ausmaß.



**Grafik 160: kulturell angeregtes Familienklima<sup>45</sup>**

Familien an Versuchsschulen melden jedoch insgesamt eine tendenziell gesunkene Belastung durch Krisen und Konflikte zurück, während die Belastungsfaktoren bei Familien, deren Kinder eine Schule ohne Schulsozialarbeit besuchen, als zunehmend angegeben werden (vgl. Grafik 161).

<sup>45</sup> hohe Werte = viele kulturelle Anregungen prägen das Familienklima



**Grafik 161: Belastung der Familie durch Krisen und Konflikte<sup>46</sup>**

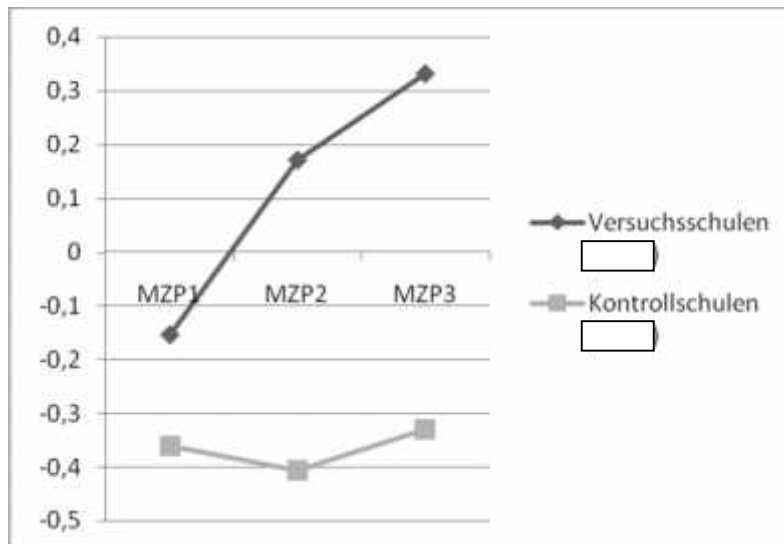
Zusammenfassend lassen sich an Versuchsschulen in stärkerem Ausmaß als an Kontrollschulen zunehmend strukturierte, gesellige und wenig chaotische Familienklimata feststellen, welche im Untersuchungszeitraum und im Vergleich zu Kontrollschulen tendenziell weniger kulturelle Anregungen bieten sowie weniger zu Freiheit und Selbstständigkeit der Kinder animieren. Hinsichtlich des letztgenannten Punktes lässt sich aufzeigen, dass an den Versuchsschulen in den Familien von Mädchen die restriktivsten Bedingungen beschrieben werden müssen. Burschen und Kinder der Kontrollschulen erleben hinsichtlich dieses Faktors die Einschränkungen nicht. Im Gesamtergebnis kann aber auch festgestellt werden, dass Schulsozialarbeit eine Entlastung der Familien von Krisen und Konflikten bewirkt.

### 13.5.2 Schul- und Klassenklima

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob und welche Wirkungen Schulsozialarbeit im Schul- und Klassenklima von SchülerInnen erzielen kann. Dazu werden sieben Faktoren anhand quantitativer Daten aus den Schülerbefragungen von 2011-2013 der Analyse unterzogen. Wie schon zum Familienklima wird auf signifikante Geschlechtsunterschiede bei den SchülerInnen eingegangen.

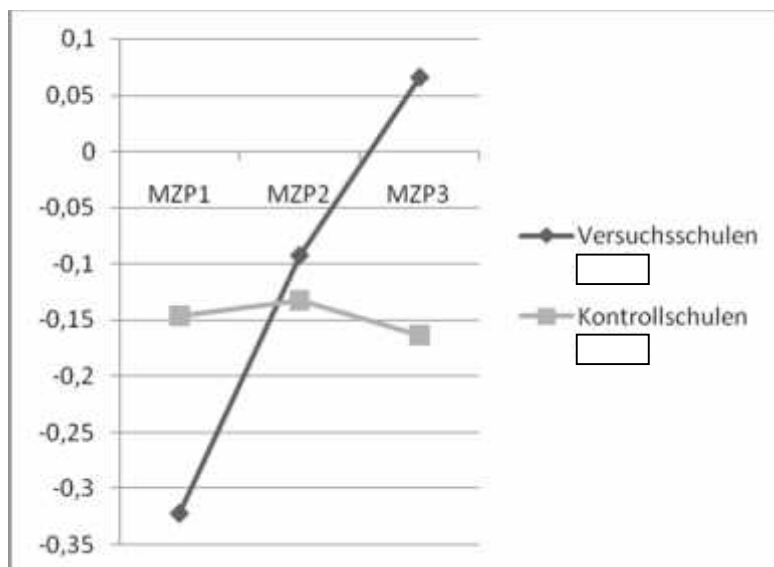
Es zeigt sich, dass an Versuchsschulen der Sozial- und Leistungsdruck bei SchülerInnen im Laufe der drei Messungen signifikant stärker (WW:  $F_{2,1} = 3.22$ ,  $p = .043$ ) zugenommen hat als Kontrollschulen (vgl. Grafik 162). Signifikant zunehmend werden also an Versuchsschulen quantitative Leistungsanforderungen, ein zu rasches Vermittlungstempo im Unterricht, Ungerechtigkeiten bei der Leistungsbeurteilung und konkurrenzstimulierende Vergleiche innerhalb der SchülerInnen wahrgenommen.

<sup>46</sup> hohe Werte = hohe Belastung der Familie durch Krisen und Konflikte



**Grafik 162: Sozial- und Leistungsdruck<sup>47</sup>**

Im Untersuchungszeitraum wird an Versuchsschulen im Vergleich zu Kontrollschulen auch das Ausmaß an konkurrierenden und konflikthaften Beziehungen der SchülerInnen untereinander als tendenziell in stärkerem Ausmaß gestiegen beschrieben (vgl. Grafik 163).



**Grafik 163: Rivalität und Störung<sup>48</sup>**

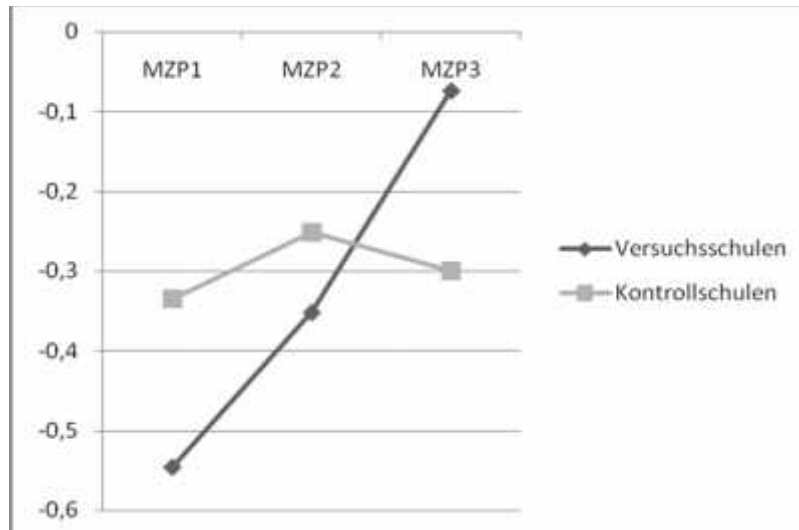
Mädchen insgesamt nehmen dabei im Vergleich zu Burschen signifikant stärker (Haupteffekt<sub>Geschlecht</sub>:  $F_{2, 1} = 8.47$ ,  $p = .004$ ) eine zum dritten Messzeitpunkt gestiegene Rivalität unter den SchülerInnen und Störungen des Unterrichts wahr.

Werden Mädchen an Versuchsschulen mit Mädchen an Kontrollschulen verglichen, so lässt sich feststellen, dass Mädchen an Schulen mit Schulsozialarbeit konkurrierende und konflikt-

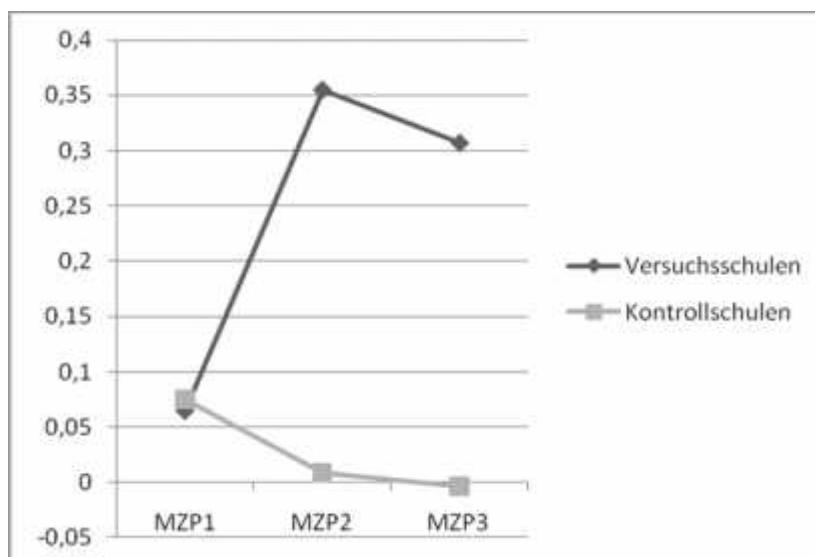
<sup>47</sup> hohe Werte = hoher Sozial- und Leistungsdruck

<sup>48</sup> hohe Werte = hohe Rivalität und Störung

hafte Beziehungen der SchülerInnen untereinander zum dritten Messzeitpunkt als stärker angestiegen beschreiben als Mädchen an Schulen ohne Schulsozialarbeit (vgl. Grafik 164). Für Burschen an Versuchsschulen im Vergleich zu Burschen an Kontrollschulen, die eine gesündere Rivalität unter den SchülerInnen wahrnehmen, lässt sich diese Aussage ebenfalls treffen (vgl. Grafik 165).

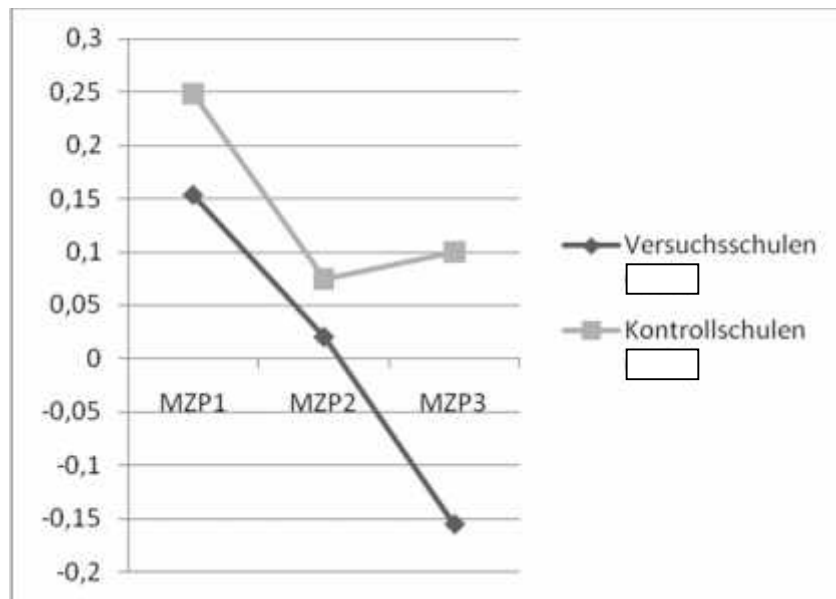


**Grafik 164: Rivalität und Störung aus Sicht der Mädchen**



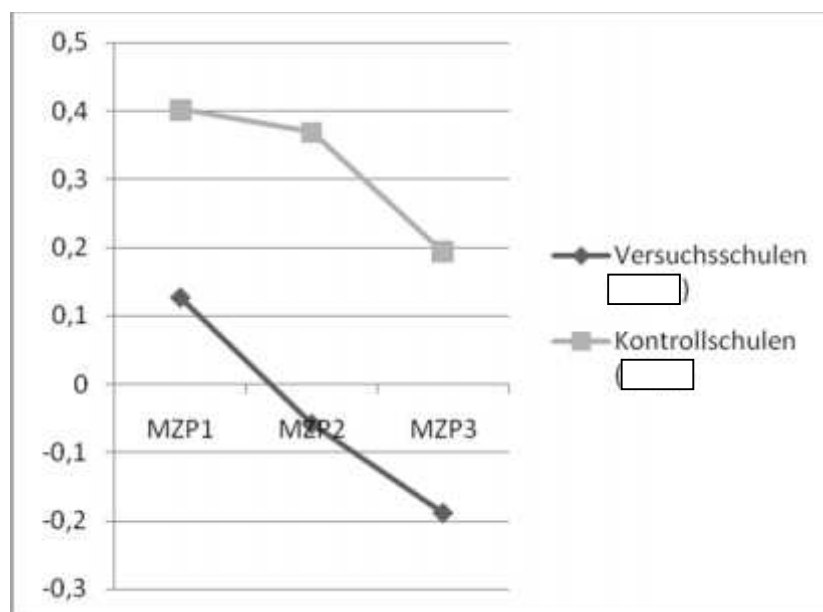
**Grafik 165: Rivalität und Störung aus Sicht der Burschen**

SchülerInnen an Versuchsschulen nehmen zudem im Vergleich zu Kontrollschulen eine tendenziell schlechter werdende und weniger am Lernen orientierte Klassengemeinschaft wahr (vgl. Grafik 166). In einer solchen Klassenumwelt werden Leistungsselbstkonzept und Selbstwertgefühl von SchülerInnen weiter beeinträchtigt. Die emotional positiven Beziehungen der SchülerInnen untereinander haben abgenommen, die an Leistung und Lernen orientierte Grundhaltung sinkt (vgl. Grafik 166).



**Grafik 166: Lerngemeinschaft<sup>49</sup>**

Darüber hinaus sinken die Werte auf der Dimension Schülerzentriertheit sowohl in Versuchs- als auch Kontrollschulen tendenziell ab (vgl. Grafik 167). Dieses Absinken der von SchülerInnen beschriebenen Schülerzentriertheit bedeutet, dass die Qualität der persönlichen und unterrichtlichen Kommunikation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen leicht abgenommen hat. Die von Lehrpersonen ausgehenden fördernden und die SchülerInnen in den schulischen Interaktionsprozess einbeziehenden Elemente werden immer weniger und Lernprozesse sind in verstärktem Ausmaß an der bloßen Vermittlung orientiert.



**Grafik 167: Schülerzentriertheit<sup>50</sup>**

<sup>49</sup> hohe Werte = gute Lerngemeinschaft

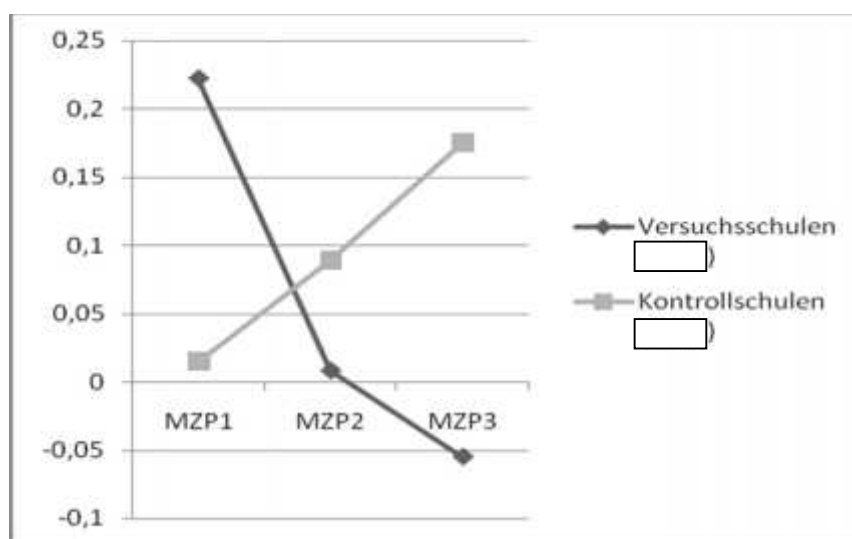
<sup>50</sup> hohe Werte = hohe Schülerzentriertheit



Die Faktoren Sozial- und Leistungsdruck, Rivalität und Störung, Lerngemeinschaft und Schülerzentriertheit beschreiben das Klima in den Klassen der SchülerInnen (vgl. Kap.7.1.2.3). Es lässt sich für diesen Bereich, der sehr an die unterrichtlichen Bedingungen anknüpft und von der unterrichtenden Person abhängt, kein Einfluss von Schulsozialarbeit feststellen.

Das Schulklima wird anhand der nächsten drei Faktoren (Kontrolle-Strenges, Wärme und Wohlbefinden) hinsichtlich von Wirkungen der SSA untersucht. Die Dimension Strenges – Kontrolle hat zwei Extremausprägungen, die im oberen Bereich als repressive Strenges und im unteren Bereich als unbeaufsichtigte Freiheit zu bezeichnen sind. Eine mittlere Ausprägung entspricht vermutlich dem Konzept des Monitoring, bei dem die Kinder im Auge behalten werden ohne primär auf Kontrolle und Sanktionen ausgerichtet zu sein (vgl. Kap. 7.1.2.3).

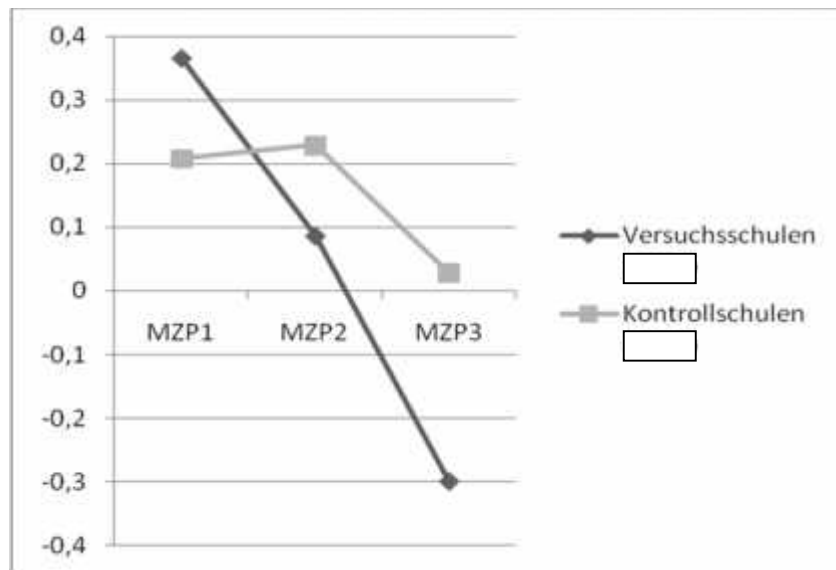
Grafik 168 veranschaulicht, dass zum dritten Messzeitpunkt an Schulen mit Schulsozialarbeit tendenziell eher ein Monitoring festgestellt werden kann als an Schulen ohne Schulsozialarbeit. An Versuchsschulen lässt sich daher im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt eine tendenziell positive Entwicklung durch SSA darstellen.



**Grafik 168: Strenges-Kontrolle<sup>51</sup>**

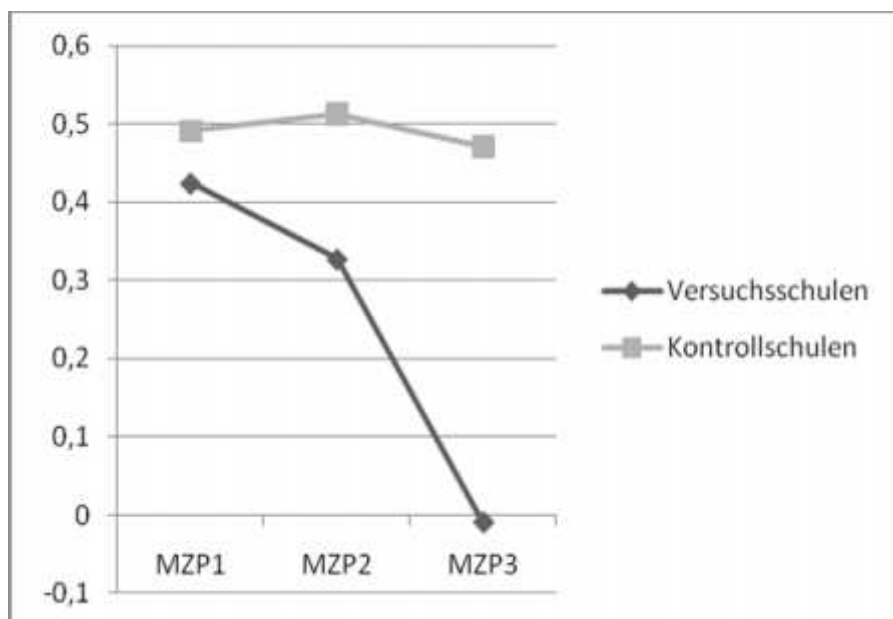
Statistisch signifikant abgesunken ist aber bei SchülerInnen der Versuchsschulen im Vergleich zu SchülerInnen an Kontrollschulen (WW:  $F_{2, 1} = 3.29$ ,  $p = .041$ ) das Ausmaß, in dem die Schule als unterstützend, fürsorglich und persönlich erlebt wird, wobei an diesem Punkt das Interaktionsverhalten der LehrerInnen eine bedeutsame Rolle spielt (vgl. Grafik 169).

<sup>51</sup> mittlere Ausprägung = günstiges Monitoring, hohe Ausprägung = viel Strenges und Kontrolle, niedrige Ausprägung = unbeaufsichtigte Freiheit



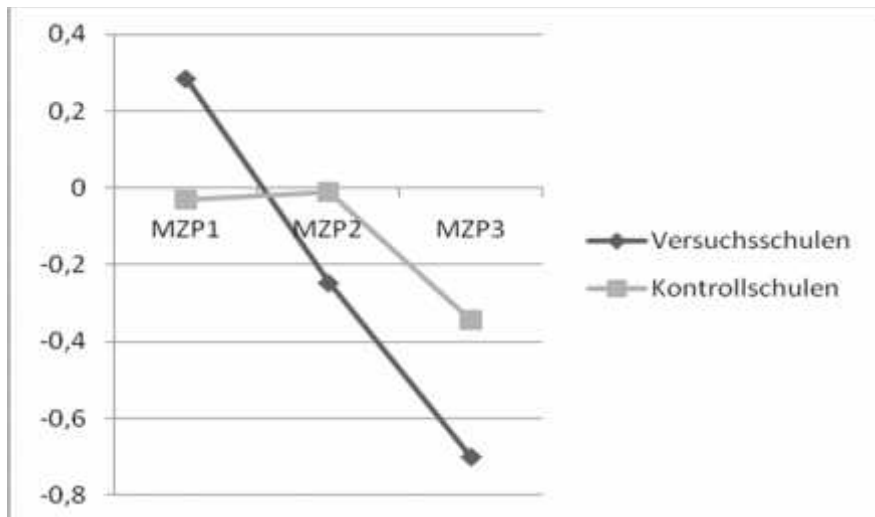
Grafik 169: Wärme<sup>52</sup>

Dabei zeigen sich deutliche Geschlechtsunterschiede (Haupteffekt<sub>Geschlecht</sub>:  $F_{2, 1} = 8.14$ ,  $p = .006$ ). Schüler beschreiben weniger wahrgenommene Wärme als SchülerInnen, sowohl in Versuchs- als auch Kontrollschulen sinken daher die Werte auf der Skala (vgl. Grafiken 170 und 171). Für die Burschen und Mädchen der Versuchsschulen trifft dies in größerem Ausmaß zu.



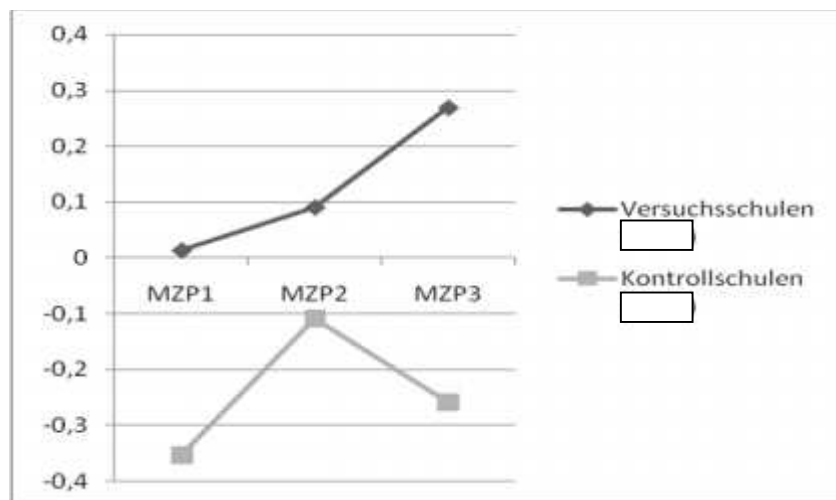
Grafik 170: Wärme aus Sicht der Mädchen

<sup>52</sup> hohe Werte = hohes Ausmaß an Wärme des Schulklimas



**Grafik 171: Wärme aus Sicht der Burschen**

Weiter kann festgehalten werden, dass sich im Untersuchungszeitraum sowohl SchülerInnen der Versuchs- als auch der Kontrollschulen tendenziell weniger an ihren Schulen wohlfühlen. Schulfreude und Schulzufriedenheit nehmen daher unabhängig von Schulsozialarbeit ab (vgl. Grafik 172).



**Grafik 172: Wohlbefinden<sup>53</sup>**

Was sich für das Klassenklima feststellen ließ, ergibt sich insgesamt auch für das Schulklima – eine Wirkung von Schulsozialarbeit lässt sich für den gesamten Bereich nicht feststellen. Schul- und Klassenklima zeigen sich damit in vorliegender Studie unabhängig von der Anwesenheit der Schulsozialarbeit an den Schulen.

<sup>53</sup> hohe Werte = großes Wohlbefinden

### **13.5.3 Resümee für die Zielerreichung im Bereich Klimata**

Wird die Forschungsfrage (vgl. Kap. 5) nach den Wirkungen von SSA im Bereich Klimata aufgegriffen und anhand quantitativer Daten hinsichtlich familiären Klimas sowie Schul- und Klassenklima untersucht, kommt es doch zu einigermaßen überraschenden Ergebnissen.

Die in der vorliegenden Studie analysierten Skalen hinsichtlich klimatischer Bedingungen an Schulen dürften wie in Kapitel 13.4.3 bereits festgestellt wurde, zu sehr an Unterricht und die Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen gekoppelt zu sein, als dass Schulsozialarbeit hier großen Einfluss zeigen könnte. Anhand der in vorliegender Studie verwendeten Klimafaktoren an Schulen lässt sich also nur darstellen, dass Schulsozialarbeit trotz ihrer Anwesenheit und guten Inanspruchnahme durch SchülerInnen und LehrerInnen (vgl. Kap. 11.2 und 11.3) wenig Einflussnahme auf die unterrichtliche Situation hat.

Angesichts der geringen Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit durch die Eltern (vgl. Kap. 11.2), sind die Ergebnisse für Wirkungen der SSA im Bereich Familienklima von SchülerInnen als außerordentlich zu bezeichnen. Die im Rahmen der Fallanalysen wahrgenommenen Verbesserung des Familienklimas (vgl. Kap. 8.3.1), zeigt sich teilweise auch in den statistischen Ergebnissen sowohl für sozial benachteiligte SchülerInnen (vgl. Kap. 13.4.2.3) als auch für die Gesamtstichprobe von SchülerInnen. So lassen sich im Untersuchungszeitraum an Schulen mit Schulsozialarbeit im Vergleich zu Schulen ohne Schulsozialarbeit in größerem Umfang strukturiertere, geselligere und weniger chaotische Familienverhältnisse beschreiben. Von den Familienmitgliedern anerkannte Regeln, die Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen und geplante Familienaktivitäten gewinnen bei Familien der SchülerInnen an Versuchsschulen an Bedeutung. Kulturelle Anregungen sowie ein zu Selbstständigkeit der Kinder animierendes Klima – insbesondere für Mädchen – verlieren im Vergleich zu Kontrollschulen stärker an Bedeutung. Es kann aber auch festgestellt werden, dass Schulsozialarbeit eine Entlastung der Familien von Krisen und Konflikten bewirkt.

Abschließend lässt sich feststellen, dass gerade für den Bereich Klassen- und Schulklima weitere Untersuchungen hinsichtlich der Wirkungen von SSA folgen müssten. Die Folgestudien sollten aber andere als die in der vorliegenden Studie verwendeten Indikatoren heranziehen, weil SSA keinen Einfluss darauf hat, wie Unterricht gestaltet wird.

## **13.6 Prävention**

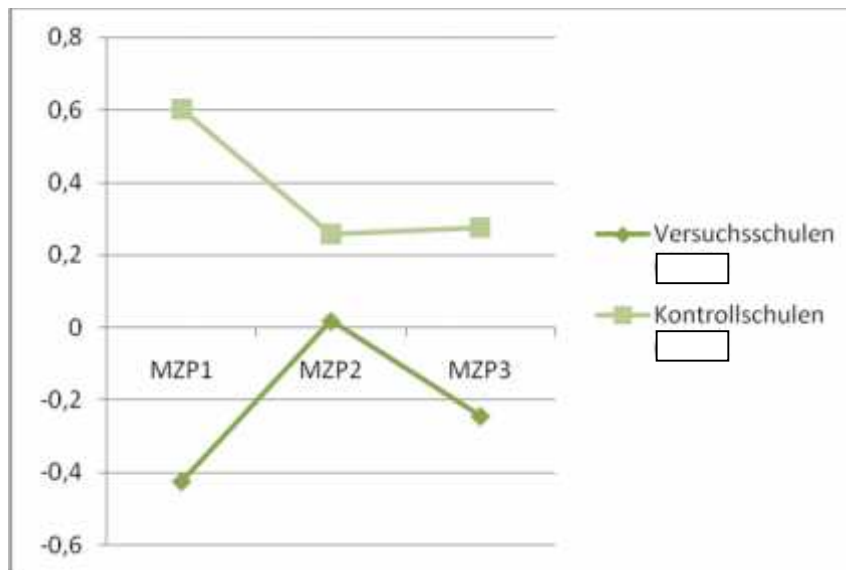
Prävention an Schulen wird manchmal als schwieriges Thema erlebt. Beispielsweise wäre die Nutzung der Schulsozialarbeit während der Unterrichtszeiten hinsichtlich präventiver Ansätze sinnvoll (vgl. Kapitel 3.2.1.5): *„Die Kinder suchen während des Unterrichts gedanklich nach Lösungen und wir müssen in 5-Minuten-Pausen Probleme abhandeln. Es sind Themen, die meist Schule betreffen. Und wie sinnvoll sind Präventionsprojekte (wie Gewaltprojekte), wenn Jugendliche, für die das gerade ein Thema ist, und die das Thema ansprechen wollen, weggeschickt werden müssen, weil keine Zeit dafür ist. Weil was bringt Prävention, wenn die Kinder ihre Anliegen nicht zum Thema machen dürfen, wenn es halt gerade Thema ist“* (IVL 2013, 16-17).

Nachfolgend wird also der Frage nachgegangen, ob und welche Wirkungen sich durch Schulsozialarbeit im Bereich der Prävention für SchülerInnen und LehrerInnen erzielen lassen. Dazu werden für SchülerInnen Risiko- und Problemhandlungen und für Lehrpersonen Belastungsfaktoren anhand quantitativer Daten untersucht.

### **13.6.1 Risiko- und Problemhandlungen von SchülerInnen**

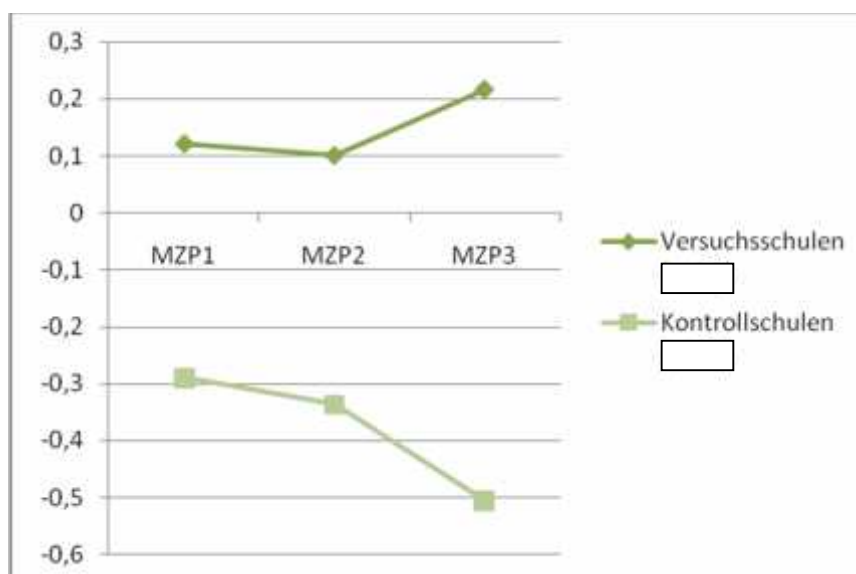
Sieben Faktoren, die sich aus den Schülerbefragungen kristallisiert haben (vgl. Kap. 7.1.2.2), werden im Folgenden auf Veränderungen im Untersuchungszeitraum und auf Geschlechtsdifferenzen hin untersucht.

Tendenziell haben an Schulen mit Schulsozialarbeit aggressive Handlungen unter den SchülerInnen insgesamt abgenommen, während es an Schulen ohne Schulsozialarbeit im selben Zeitraum zu einem höheren Auftreten aggressiver Interaktionen zwischen den Kindern kommt (vgl. Grafik 173). Differenziert nach Geschlecht, lässt sich feststellen, dass bei Mädchen an Versuchsschulen – im Gegensatz zu Mädchen an Kontrollschulen – aggressive Handlungen tendenziell sinken, bei Burschen an Versuchs- aber auch an Kontrollschulen steigen sie im Untersuchungszeitraum an.



**Grafik 173: Aggressionshäufigkeit<sup>54</sup>**

Schlechtes Benehmen, das vor allem gegenüber Lehrpersonen gezeigt wird, ist an Versuchsschulen im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt gestiegen, während es in Kontrollschulen zu einer Verbesserung dieses unerwünschten Verhaltens bei SchülerInnen gekommen ist (vgl. Grafik 174). Wiederum können hinsichtlich des Geschlechts der SchülerInnen tendenzielle Unterschiede festgestellt werden. So zeigen Mädchen sowohl an Versuchs- als auch an Kontrollschulen im Laufe der Messungen tendenziell weniger schlechtes gegenüber Lehrpersonen, bei Burschen an Versuchs- und Kontrollschulen steigt hingegen schlechtes Benehmen leicht an.

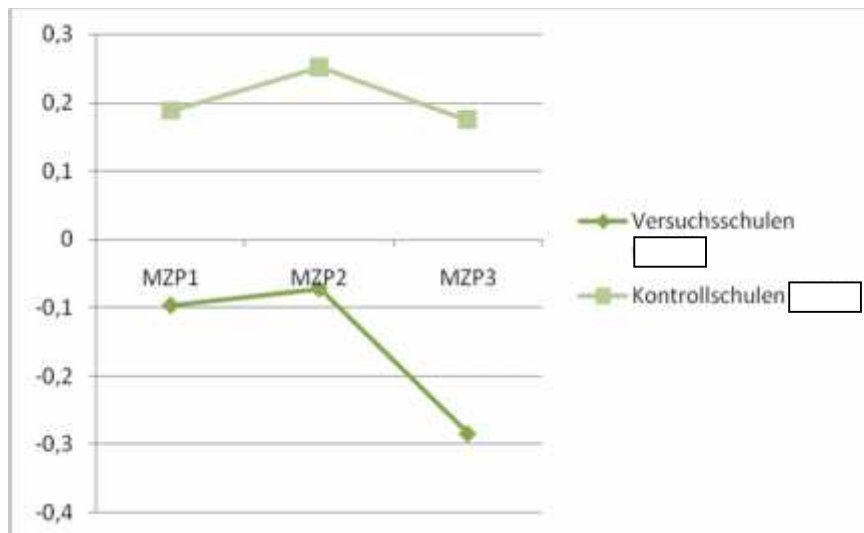


**Grafik 174: Schlechtes Benehmen<sup>55</sup>**

<sup>54</sup> hohe Werte = niedrige Aggressionshäufigkeit

<sup>55</sup> hohe Werte = schlechtes Benehmen

Ein allgemein höflicher Umgang der SchülerInnen untereinander sinkt im Untersuchungszeitraum sowohl an Versuchs- als auch an Kontrollschulen (vgl. Grafik 175). Dies trifft für SchülerInnen der Kontrollschulen in geringerem Ausmaß zu als für SchülerInnen der Versuchsschulen.



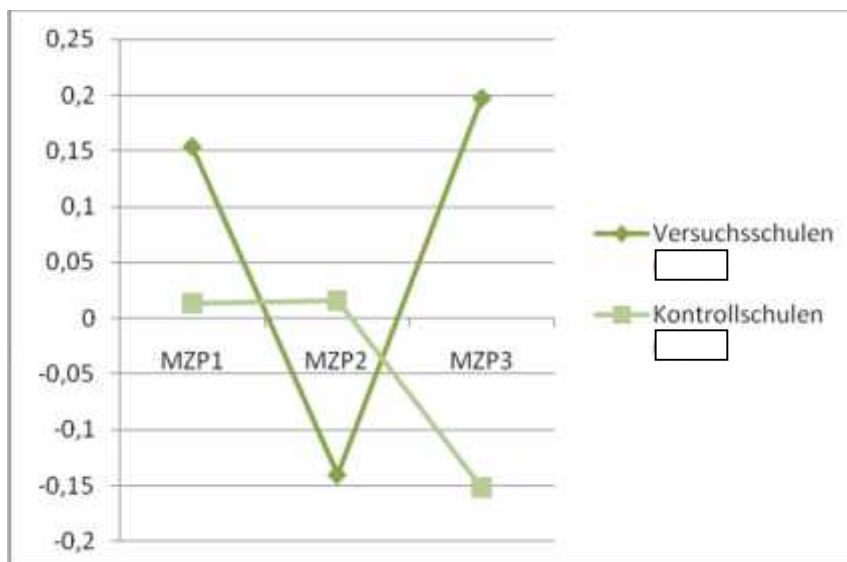
**Grafik 175: Höfliches Verhalten<sup>56</sup>**

Betrachtet man den Umgang miteinander getrennt für Mädchen und Burschen, lässt sich feststellen, dass im Vergleich vom ersten zum dritten Messzeitpunkt Mädchen an Versuchsschulen tendenziell höflicher mit anderen sind, während dieses Verhalten bei Mädchen an Kontrollschulen abgenommen hat. Für Burschen stellt sich die Lage umgekehrt dar: Höfliches Verhalten zeigen Burschen der Versuchsschulen im Untersuchungszeitraum weniger als an Kontrollschulen.

Die verbale Konfliktlösekompetenz von SchülerInnen ist an Schulen mit Schulsozialarbeit im Gegensatz zu SchülerInnen an Kontrollschulen gestiegen (vgl. Grafik 176). Gerade die Konfliktlösekompetenz von Mädchen ist an Schulen ohne Schulsozialarbeit deutlich gesunken. Auch Burschen profitieren an diesem Punkt von SSA, weil an Versuchsschulen im Vergleich zu Kontrollschulen ein hoher Kompetenzzuwachs beschrieben wird.

Die Tatsache, dass Burschen eine steigende Anzahl an aggressiven Handlungen zeigen (vgl. Ausführungen zur Aggressionshäufigkeit Grafik 173) hat also offensichtlich nichts mit der Abwesenheit von grundsätzlichen Kompetenzen zur verbalen Konfliktlösung zu tun. Das Wissen um diese alleine genügt aber nicht zur Umsetzung einer aggressionsfreien Problemlösung.

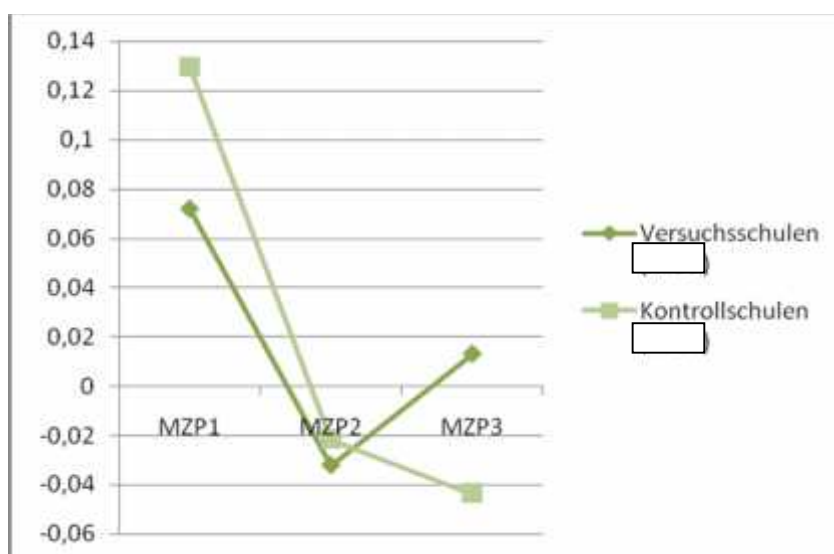
<sup>56</sup> hohe Werte = höfliches Verhalten



**Grafik 176: verbale Konfliktlösekompetenz<sup>57</sup>**

Trotz dieses unterschiedlichen Kompetenzzuwachses bei Schulen mit und ohne Schulsozialarbeit, zeigen sich bei allen SchülerInnen zum dritten Messzeitpunkt eine verringerte Orientierung an nonverbalen Konfliktlösemustern (vgl. Grafik 177). Für SchülerInnen der Kontrollschulen ist dieses Ergebnis noch deutlicher festzuhalten als für SchülerInnen der Versuchsschulen.

Wird hier nach Geschlecht differenziert, so sind es Mädchen an Schulen mit und ohne Schulsozialarbeit, für die zunehmend nonverbale Problemlösungen möglich sind. Burschen an Versuchsschulen fällt es im Untersuchungszeitraum zunehmend schwerer Konflikte nonverbal beizulegen. Für Burschen der Kontrollschulen trifft diese Aussage tendenziell weniger zu.



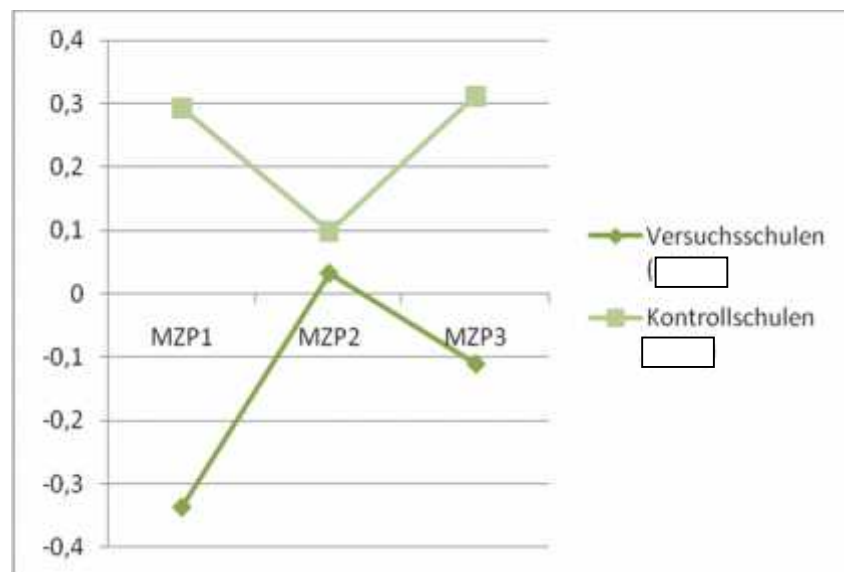
**Grafik 177: Nonverbale Konfliktlösemuster<sup>58</sup>**

<sup>57</sup> hohe Werte = hohe verbale Konfliktlösekompetenz



Handlungen der SchülerInnen, welche im Allgemeinen gegen Werte und Normen der Gesellschaft verstoßen, nehmen an den Versuchsschulen im Vergleich zu Kontrollschulen deutlich ab (vgl. Grafik 178).

Bei Mädchen an Versuchsschulen sinken diese unerwünschten Handlungen im Vergleich zu ihren Geschlechtsgenossinnen an Schulen ohne Schulsozialarbeit, die sich damit auch vermehrt der Gefahr von Straffälligkeit aussetzen. Diese Aussage trifft in tendenziell geringerem Ausmaß auch für Burschen der Versuchsschulen im Vergleich zu Burschen der Kontrollschulen zu.

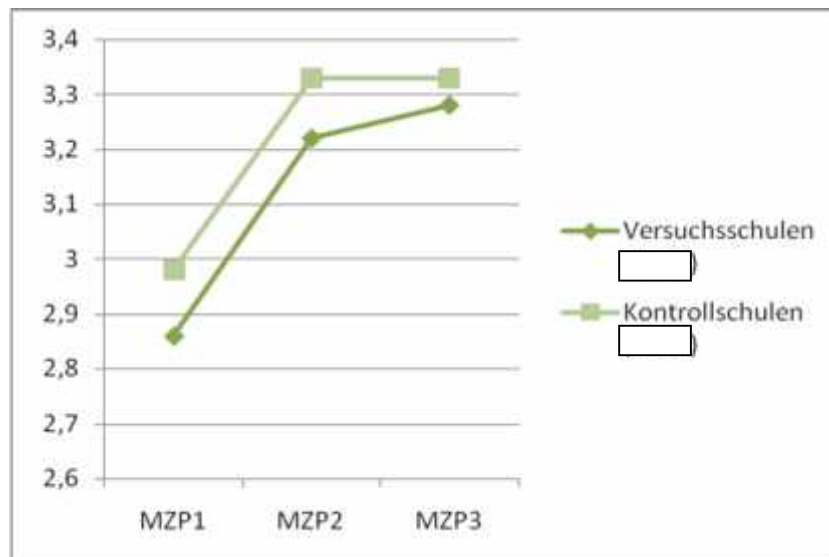


**Grafik 178: allgemein abgelehnte Handlungen<sup>59</sup>**

SchülerInnen der Versuchs- aber auch der Kontrollschulen fühlen sich im Untersuchungszeitraum tendenziell zunehmend durch Konflikte und Krisen belastet (vgl. Grafik 179). Bei Mädchen in Kontrollschulen ist dies weniger deutlich als bei Mädchen der Versuchsschulen. Für Burschen zeigt sich an Versuchs- und Kontrollschulen ein gleichlaufend leichter Anstieg der Belastung.

<sup>58</sup> hohe Werte = hohe Orientierung an nonverbalen Konfliktlösemustern

<sup>59</sup> hohe Werte = wenig allgemein abgelehnte Handlungen



**Grafik 179: Belastung durch Krisen und Konflikte<sup>60</sup>**

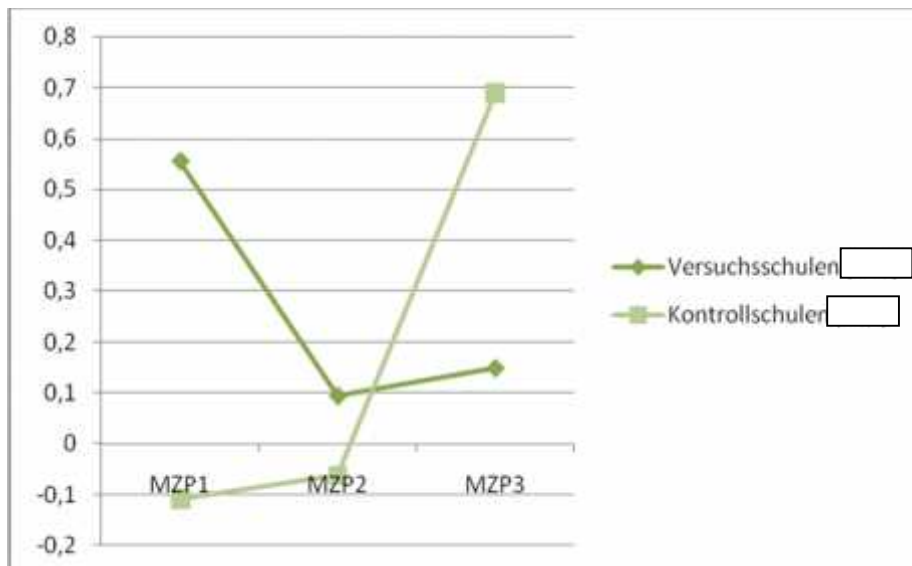
Schulsozialarbeit gelingt die Senkung von Aggressionen und strafbaren Handlungen – hier für Burschen weniger als für Mädchen und sie trägt zu einer Erhöhung der verbalen Konfliktkompetenz – hier für Burschen und Mädchen – bei. Einer grundsätzlichen Orientierung an nonverbalen Konfliktlösemustern bei SchülerInnen sowie einem schlechten Benehmen gegenüber Lehrpersonen vermag sie nicht entgegenzuwirken. Auch zeigen sich keine Wirkungen hinsichtlich eines grundsätzlich höflichen Umgangs der SchülerInnen untereinander. Diese Aussage trifft aber vor allem für Burschen zu. Auch die Belastung der SchülerInnen durch Krisen und Konflikte zeigt für Versuchs- und Kontrollschulen einen gleichlaufenden Anstieg.

### 13.6.2 Belastung von Lehrpersonen

Nachstehend wird anhand quantitativer Daten aus schriftlichen Lehrerbefragungen eine Klärung der Frage versucht, ob und wie Schulsozialarbeit der Belastung von LehrerInnen entgegen wirken kann. Dazu werden drei Faktoren hinsichtlich möglicher von Schulsozialarbeit ausgehenden Wirkungen untersucht. Es darf im Voraus auf die geringe Stichprobengröße aufmerksam gemacht werden.

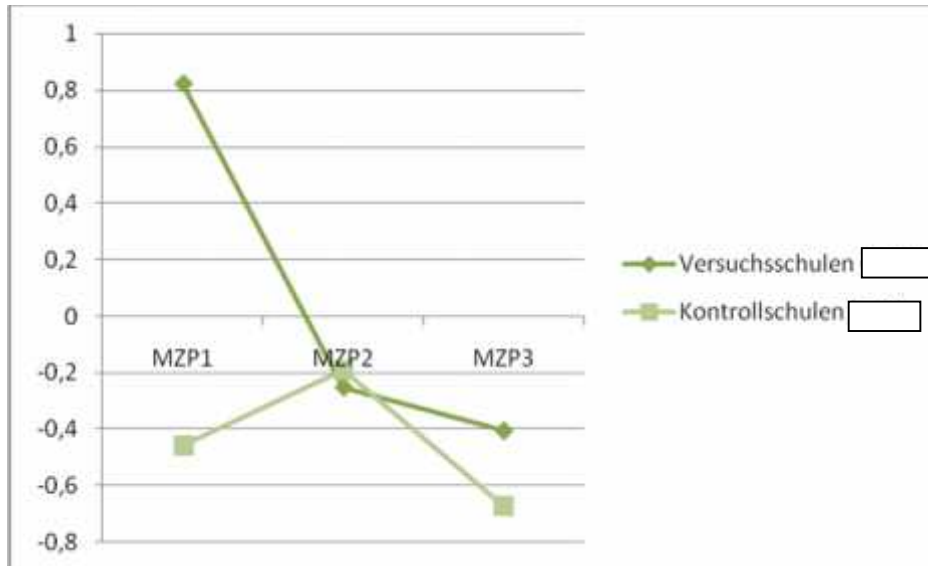
Es lässt sich aufzeigen, dass die Berufsmüdigkeit bei LehrerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit tendenziell abgenommen hat, während die Werte bei LehrerInnen an Kontrollschulen steigen (vgl. Grafik 180). LehrerInnen an Versuchsschulen fühlen sich also im Untersuchungszeitraum von den Aufgaben ihres Berufes weniger überfordert und sind seltener gereizt als LehrerInnen an Kontrollschulen.

<sup>60</sup> hohe Werte = hohe Belastung der SchülerInnen durch Krisen und Konflikte



**Grafik 180: Berufsmüdigkeit<sup>61</sup>**

Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass LehrerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit zwar tendenziell weniger mit der Lösungssuche für soziale Probleme ihrer SchülerInnen beschäftigt sind als LehrerInnen an Schulen ohne Schulsozialarbeit, dass aber seit dem ersten Messzeitpunkt Lehrpersonen trotz oder gerade aufgrund der Schulsozialarbeit zunehmend mit sozialen Problemen ihrer SchülerInnen befasst sind (vgl. Grafik 181).



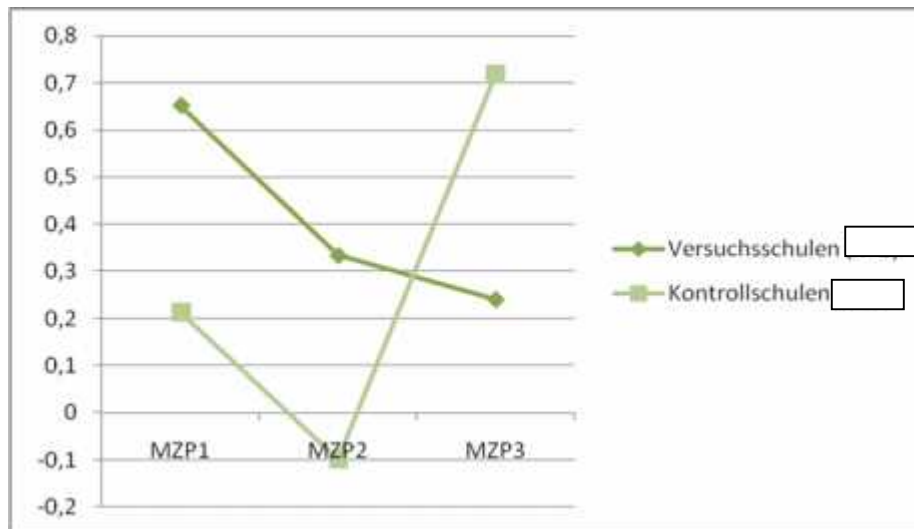
**Grafik 181: Beschäftigung mit sozialen Problemen der SchülerInnen<sup>62</sup>**

Weiter betrachten Lehrpersonen, die an Schulen mit Schulsozialarbeit unterrichten, ihren Unterricht signifikant ( $\chi^2_{2, n=5} = 8,4, p = .015$ ) als sinnvoller und sind zunehmend weniger durch die sozialen Probleme der SchülerInnen belastet als ihre KollegInnen an Schulen ohne Schul-

<sup>61</sup> hohe Werte = hohe Berufsmüdigkeit

<sup>62</sup> hohe Werte = geringe Beschäftigung mit sozialen Problemen der SchülerInnen

sozialarbeit (vgl. Grafik 182). Dadurch kann im Untersuchungszeitraum eine im Vergleich mit Kontrollschulen verstärkte Konzentration auf den Unterricht und die Wissensvermittlung festgestellt werden.



**Grafik 182: Konzentration auf Unterricht<sup>63</sup>**

Im Gesamtergebnis lassen sich deutlich entlastende Wirkungen der Schulsozialarbeit auf Lehrpersonen erkennen. LehrerInnen beschäftigen sich an Versuchsschulen verstärkt mit ihrem Hauptgeschäft und sind weniger durch erzieherische Bereiche ge- bzw. überfordert.

### 13.6.3 Resümee für die Zielerreichung im Bereich Prävention

Die Frage nach Wirkungen der SSA im Bereich Prävention wird anhand verschiedener quantitativer Indikatoren hinsichtlich des Risiko- und Problemhandelns der SchülerInnen sowie hinsichtlich der Belastung von Lehrpersonen untersucht.

Es lässt sich zusammenfassen, dass Schulsozialarbeit vor allem aggressives und strafbares Verhalten senken kann, wobei dies für Mädchen besser gelingt als für Burschen. Einer grundsätzlichen Orientierung an nonverbalen Konfliktlösemustern bei SchülerInnen kann sie aber nicht entgegen wirken. Weiter ist an Schulen mit Schulsozialarbeit im Vergleich mit Schulen ohne Schulsozialarbeit eine Erhöhung der verbalen Konfliktkompetenz bei Burschen und Mädchen festzustellen. Die zunehmende Belastung der SchülerInnen durch Krisen und Konflikte zeigt sich unabhängig von Schulsozialarbeit an einer Schule. Im Bereich der Prävention zeigt sich, dass Burschen z.T. weniger von Angeboten der Schulsozialarbeit profitieren, während sich bei Mädchen zahlreiche positive Effekte der Schulsozialarbeit nachweisen lassen.

<sup>63</sup> hohe Werte = hohe Belastung durch soziale Probleme der SchülerInnen

Auch für LehrerInnen lassen sich z.T. statistisch signifikante positive Wirkungen durch Schulsozialarbeit feststellen, insgesamt ist der Effekt von Schulsozialarbeit bei Lehrpersonen als ein entlastender zu bezeichnen, weil sich LehrerInnen an Versuchsschulen wieder vermehrt dem Unterricht widmen können und weniger auf Lösungssuche für soziale Probleme der SchülerInnen gehen müssen.

### ***13.7 Partizipation***

Im vorliegenden Kapitel geht es um die Klärung dessen, wie gut der Schulsozialarbeit die Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten an ihren Projekten und Angeboten für LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen gelungen ist. Die Sicherung von Verweigerungsrechten muss im Sinne der Lebensweltorientierung ebenfalls hier thematisiert werden.

Zur Beantwortung der Frage nach der partizipativen Ausrichtung des Projekts SSA werden qualitative Daten (Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen sowie Vereinsleitung Avalon) herangezogen.

#### **13.7.1 Schulsozialarbeit als ein gemeinsames Projekt**

Voraus gesagt kann werden, dass Beteiligungsmöglichkeiten für die SchulpartnerInnen (Lehrer, Eltern, Kinder) nach Auskunft der Schulsozialarbeiterinnen (ISSA 2011-2013) nicht bzw. in nur geringem Ausmaß entwickelt wurden. Der personelle Wechsel bei den Schulsozialarbeiterinnen wird als hinderlich beschrieben, „[...] weil ein Semester Vertrauensaufbau betrieben werden muss[...]“ (ISSA 2013, 5-6). Dazu muss allerdings festgestellt werden, dass die Fachkräfte der Schulsozialarbeit ihre Projekte oft gar nicht als Möglichkeit der Beteiligung wahrnehmen, wobei hier als konkretes Beispiel, die Kleidertauschbörse, das zudem ein nicht defizitär betiteltes und spezielles Angebot für sozial benachteiligte SchülerInnen war, genannt werden soll.

Zusätzlich zum Bewusstsein für tatsächlich geschaffene Beteiligungsmöglichkeiten für die SchulpartnerInnen, müssen als Ursache für die geringe Zahl von Partizipationsmöglichkeiten aber tatsächlich die von den Schulsozialarbeiterinnen genannten personellen Wechsel im Team als nachteilig bezeichnet werden. Es fehlt insgesamt an Ideen, die falls sie doch vorhanden sind, aufgrund des Personalwechsels mit der jeweiligen SchulsozialarbeiterIn/dem jeweiligen Schulsozialarbeiter entschwinden und nicht weiter vorangetrieben werden (können). Sind denn doch Ideen vorhanden, dann werden sie aus Zeitmangel nicht umgesetzt (ISSA 2011-2013).

Da LehrerInnen eine Entlastung durch die Schulsozialarbeit suchen, um wieder ihrer Aufgabe der Wissensvermittlung nachkommen zu können, bleiben bereits kleine Ansätze von Partizipation (wie das Ausfüllen von Feedbackbögen) ungehört und die Möglichkeiten Schulsozialarbeit mitzugestalten ungenutzt. Weiter bleiben Aufforderungen seitens der Schulsozialarbeit an die Lehrerschaft, auch ohne Anlass miteinander zu sprechen, meist nur eine Aufforderung, denn Beteiligung bindet zeitliche Ressourcen.

SchülerInnen können noch am ehesten beteiligt werden. Hier bieten sich vor allem die außerschulischen Projekten der Schulsozialarbeit im Jugendzentrum an. Die SchülerInnen sind bei der Planung von Projekten tonangebend (ISSA 2011-2013). Weiter ist ein gemeinsames Projekt mit LehrerInnen und SchülerInnen in Bearbeitung. Die älteren SchülerInnen sollen dabei den Neulingen an der Schule Orientierung und Unterstützung bieten (ISSA 2013, 4-5).

Nach wie vor gibt es keine Möglichkeiten für Eltern, um sich an der Gestaltung der Schulsozialarbeit einzubringen (ISSA 2013, 4-5). Aber gerade der Bereich der Elternarbeit befindet sich zum dritten Messzeitpunkt am Verein Avalon in reger Diskussion und einem Umbau zu einer gänzlich neuen Zugangsweise: *„[...]Die Idee, dass Eltern den Kontakt suchen geht so nicht auf. Wir hatten ja die Idee, dass Eltern der Schule fernbleiben, weil diese so belehrend ist. Wir wollten Eltern deshalb anders begegnen, um sie leichter an partizipativen Prozessen zu beteiligen. Aber Eltern wollen nicht unbedingt partizipieren sondern wollen sich entlastend wissen (...) Eltern suchen Entlastung, Andockmöglichkeiten, falls etwas gebraucht wird, aber bitte nicht fünfmal im Monat Elterncafe. Insofern muss man Strategien ändern. (...) gerade die Arbeit mit Eltern braucht einiges an Selbstbewusstsein und das Vertrauen in die eigene Professionalität. Bin ich mir unsicher in Bezug auf Elternarbeit, bin ich auch eher geneigt, meine Zeitressourcen für andere Dinge zu verwenden. Es geht darum, Neues zu entwickeln und wir sind gerade dabei uns die Familienberatungsstelle dazu zu holen. Die haben ihren Fokus auf Elternarbeit. Wir haben in der Familienberatungsstelle eine junge Kollegin, die lange Zeit bei uns im Team der Schulsozialarbeit war und alle drei Bereiche (Schulsozialarbeit, offene und aufsuchende Jugendarbeit) kennt. Das macht es für uns leichter, weil sie unser System kennt. Das heißt wir ergänzen die Kompetenzen im Bereich Schule, Kinder und Jugendliche um den Erwachsenenbereich durch die Familienberatungsstelle. Wir vermuten, dass Eltern außerschulische Partner brauchen, wenn es Probleme gibt. Und Schulsozialarbeit kann das unterstützen, vorbereiten wie auch immer (...). Für mich fängt gelingende Elternarbeit dort an, wo ich mich auf deren Anliegen konzentrieren kann. Weil in Wahrheit sind Eltern in den Konzepten der Schulsozialarbeit mit berücksichtigt, weil Schulen die mangelnde*

*Erreichbarkeit und das Desinteresse der Eltern beklagen. Man nehme also Abschied von gutgemeinten aber fiktiven Forderungen an Eltern, die ohnehin schon mit Pflichten aus unterschiedlichen Bereichen belastet sind. Und die froh sind, wenn sie ihren Alltag halbwegs gut bewältigen können. Da kommt auch der allgemeine Trend zur Bürgerbeteiligung dazu und Vielfalt ist super. Ich glaube aber nicht, dass das die Realität der Menschen trifft. Man darf auch einfach mal nur sein. Elternarbeit darf nicht mehr nur ein Ansprechen einer Rolle (Elternschaft) sein. Es sind in erster Linie Menschen, die verschiedene Rollen zu erfüllen haben und im Besten aller Fälle spreche ich den Menschen an: in seinem Frau- oder Mann sein, in seinem Partnersein. Wir betreuen ja auch keine SchülerInnen, sondern Kinder und Jugendliche[...]“ (IVL 2013, 18-19).*

Hinsichtlich der Sicherung von Verweigerungsrechten (vgl. dazu Kap.4.4.4.6) der LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen, hat jedes Angebot von Schulsozialarbeit nur freiwilligen und auffordernden Charakter.

### **13.7.2 Resümee für die Zielerreichung im Bereich Partizipation**

Die Frage nach der partizipativen Wirkung von SSA wird anhand qualitativer Daten untersucht. Dazu werden die von Schulsozialarbeit geschaffenen Möglichkeiten der Beteiligung am Projekt für LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen sowie die Sicherstellung der Verweigerungsrechte im Sinne der Lebensweltorientierung (vgl. Kap. 4.4.4.7) betrachtet.

Diese Verweigerungsrechte der SchulpartnerInnen werden jedenfalls durch das Prinzip der Freiwilligkeit sichergestellt, d.h. Angebote der Schulsozialarbeit sind keine verpflichtenden. SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen entscheiden darüber, welche Angebote der SSA in Anspruch genommen werden und welche nicht.

Hält man nun Ausschau nach Beteiligungsmöglichkeiten am Projekt der Schulsozialarbeit, so konnten diese in der vorliegenden Studie nur in sehr geringem Ausmaß identifiziert werden. Dies liegt erstens daran, dass den befragten Schulsozialarbeiterinnen oft gar nicht bewusst war, dass Projekte entstanden sind, welche eine Beteiligungsmöglichkeiten für die Zielgruppen darstellen und zweitens fehlen auch Ideen für die Schaffung solcher Kooperationen. Drittens werden diese aus Zeitmangel oder aufgrund eines personellen Wechsels häufig nicht umgesetzt. Hier müsste ein Bewusstsein gebildet und Ideen unabhängig von der Person konzipiert werden. Ein Projekt- oder Ideenkatalog wäre dabei möglicherweise hilfreich und würde verhindern, dass oft kreative Ideen verloren gehen.

Es dürfte bei SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern aber auch an konkreten Vorschlägen zum Mitwirken an den Projekten der Schulsozialarbeit fehlen. Studien (vgl. Kap. 2) haben gezeigt, dass LehrerInnen oft nur wenig Vorstellung davon haben was Schulsozialarbeit ist und was sie leistet und daher auch keine Vorstellung haben, wie partizipiert werden kann. Allgemeine Aufforderungen zur Mitgestaltung durch die SchulsozialarbeiterInnen sind daher zur Anregung von Projektbeteiligung unter der Lehrerschaft sehr wahrscheinlich nicht ausreichend. Und hinsichtlich der Eltern wäre der Punkt Mobilität (z.B. Aufbau von Fahrgemeinschaften) möglicherweise etwas, wo ohne viel Aufwand ein Schulsozialarbeitsprojekt gemeinsam gestaltet werden könnte.

LehrerInnen und Eltern suchen Entlastung durch die Schulsozialarbeit, Partizipation bedeutet aber, dass ohnehin knappe Ressourcen zusätzlich gebunden werden. Es darf bei aller Entlastung durch Schulsozialarbeit nun nicht die Gefahr übersehen werden, dass Angebote der Schulsozialarbeit möglicherweise einen zu starken Rückzug der Eltern (vgl. Kap.13.1.1) und LehrerInnen – quasi als Kehrseite der Medaille – bewirken können. Schulsozialarbeit ist also nach wie vor gefordert, Eltern und LehrerInnen zu einer partizipativen Ausgestaltung des Schulalltages zu animieren und sollte darauf achten, nicht „das Mädchen für alles“ zu werden. Die größte Aufgabe von Schulsozialarbeit wird dabei sein, das richtige Maß zwischen Belastung und Entlastung zu finden.



## 14 Zusammenfassung

Nachstehend werden die Forschungsfragen aus Kapitel 5 entsprechend ihrer Relevanz für Konzept- Struktur- Prozess- und Ergebnisqualität aufgegriffen und anhand der Ergebnisse, welche qualitative und quantitative Daten liefern, beantwortet.

Auf Ebene der *Konzeptqualität* werden die Fragen danach, wie sich der spezielle Arbeitsansatz des Projektes Schulsozialarbeit und die spezifischen Zielgruppen von Schulsozialarbeit beschreiben lassen, einer Klärung zugeführt.

Für die Implementierung der Schulsozialarbeit des Vereins Avalon im Schulbezirk Gröbming sind ausgehend von rollen- und professionstheoretischen Überlegungen, sozialisations- und modernisierungstheoretisches Begründungsmuster (vgl. Speck 2006, S.223ff.) ausfindig zu machen. Dem Konzept von Avalon liegen dabei die Orientierung an der Lebenswelt (Thiersch 1992) sowie des Sozialraumes (Hinte 2007) unter Berücksichtigung von Arbeitsweisen des Case Managements zu Grunde. Eine eingehende Prüfung des Konzeptes Schulsozialarbeit im Hinblick auf die Kompatibilität von Lebenswelt- und Sozialraumorientierung sowie der Methode des Case Managements wurde vom Verein durchgeführt. Auch in der vorliegenden Studie wurden zur Prüfung des Konzepts wesentliche theoretische Grundlagen herangezogen und es lässt sich der Schluss ziehen, dass CM als Methode geeignet erscheint, die sich überlappenden Prämissen von Lebensweltorientierung und Sozialraumorientierung umzusetzen.

Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit folgen in der Ausführung ihrer Tätigkeit einem neuen ausformulierten Arbeitsansatz, der sogenannten *Aufteilung in Kernkompetenzen*. Dieser Arbeitsansatz bewirkt, dass SchulsozialarbeiterInnen ihre Arbeitszeiten in den Bereichen Schule, Freizeit und Familie (Aufteilung in Kernkompetenzen) leisten. Das bedeutet, dass die Fachkräfte der Schulsozialarbeit zusätzlich zur Schule in den Gebieten der offenen sozialen Arbeit (Jugendzentrum, Jugendbüro) sowie der nachgehenden (Streetwork) sozialen Arbeit Leistungen erbringen. Der Arbeitsansatz des Vereins Avalon bedeutet eine besondere Art der Aufstellung von Personal und des Umgangs mit Ressourcen im Nonprofit-Bereich.

Im Ergebnis lässt sich sagen, dass dieser Arbeitsansatz die im Sinne der Lebensweltorientierung geforderte zielgruppen- und bereichsübergreifende Sichtweise widerspiegelt. Insbesondere die Fallanalysen demonstrieren eindrucksvoll zum einen die durch die Schulsozialarbeiterin erreichte Verbundenheit von Schule, Freizeit und Familie. Zum anderen zeigen sich weiter gerade an den untersuchten Fällen von Christine und Thomas, wie wichtig der ganzheitliche Arbeitsansatz in Bezug auf die Arbeit mit Multiproblemlagen ist. So wurde bei beiden

Kindern der Fallanalyse ein positiver Abschluss der Schule sichergestellt und damit ein wesentlicher Beitrag im Rahmen der Bildungsarbeit geleistet. Die Belastungen und Anspannungen durch das familiäre und schulische Klima konnten verringert werden. Die SchülerInnen zeigten positive Entwicklungen ihres Verhaltens bzw. ihrer sozialen Kompetenz. Eltern sowie LehrerInnen fühlten sich zudem entlastet und alle SchulpartnerInnen (SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen) beschrieben wesentliche Verbesserungen in den verschiedenen Problembereichen.

Eine weitergehende Analyse der Fälle von Christine und Thomas hat darüber hinaus gezeigt, dass der neue Arbeitsansatz des Vereins Avalon kein besonderes oder neues Repertoire an Methoden nötig macht und dass sich auch hier die klassische Einteilung der Sozialarbeit in Einzelfall-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit finden lässt. In methodischer Hinsicht lassen sich die Planung, Empowerment, Ressourcenorientierung sowie Vernetzung und Kooperation in der praktischen Umsetzung von Schulsozialarbeit herausstellen. Damit sind dies nicht nur konzeptionell konkretisierte sondern vor allem handlungsleitende und gemeinsame Prinzipien.

Der Arbeitsansatz der Aufteilung in Kernkompetenzen fördert den Vertrauensaufbau und die Kontinuität zwischen SchulpartnerInnen und Schulsozialarbeiterin und erleichtert das Erbringen von zielsicheren Hilfen aus einer Hand. Damit ergibt sich für NutzerInnen die SchulsozialarbeiterIn bei verschiedenen Problemen als zentrale und vermittelnde Anlaufstelle. Der Arbeitsansatz des Verein Avalon verwirklicht Ansätze der außerschulischen Schulsozialarbeit und erleichtert die Durchführung von Projekten sowie die Einbindung der Jugendlichen in die Umsetzung von Schulsozialarbeit.

Die Aufteilung in Kernkompetenzen stellt aber auch größere Ansprüche an die Führungsqualitäten der Leitung und die Fachkräfte der Praxis. Insbesondere kann durch das Gefühl der Allzuständigkeit in der praktischen Umsetzung des Arbeitsansatzes zu Abgrenzungsschwierigkeiten in den Bereichen Schulsozialarbeit und offene sowie nachgehende Jugendarbeit führen. Im Interesse von SchülerInnen, welche die SchulsozialarbeiterInnen strikt ablehnen, scheint es bedeutsam, dass die Stunden im Jugendzentrum nicht nur von den SchulsozialarbeiterInnen, sondern im Team geleistet werden und damit auch andere Ansprechpersonen zur Verfügung stehen. Es ist daher auch von Vorteil, dass SchülerInnen wissen, wann die SchulsozialarbeiterInnen im Jugendzentrum anzutreffen sind.

Die Bedeutsamkeit des oben dargestellten Arbeitsansatzes für spezifische Zielgruppen von Schulsozialarbeit wird gerade durch die Fallanalysen dargestellt. Die Spezifität dieser SchülerInnen liegt darin, dass sie von ihren MitschülerInnen weder als GesprächspartnerInnen

noch als SitznachbarInnen begehrt sind und daher im Klassenverband am Rande stehen. Weiter lässt sich eine Kumulation unterschiedlicher problematischer Lebensbereiche aufzeigen. Schwierigkeiten innerhalb der Familien, in der Schule und der eigenen Gesundheit führen zu mehrfachen Belastungen und Tendenzen der Vereinsamung. Zudem sind diese SchülerInnen in verschiedener Hinsicht gegenüber anderen benachteiligt, sodass die Kontakte mit Peers und Erwachsenen weniger erfolgreich sind als bei anderen SchülerInnen. Zusammenfassend lassen sich daher als spezifische Zielgruppen von Schulsozialarbeit SchülerInnen mit Außenseiterpositionen, Multiproblemkonstellationen sowie sozialen Benachteiligungen beschreiben, die zahlenmäßig in der Minderheit sind, aber den größten Unterstützungsbedarf aufweisen.

Auf Ebene der *Strukturqualität* werden anhand qualitativer Daten Fragen betreffend der finanziellen und rechtlichen Absicherung, des Trägermodells und -kompetenzen sowie der Rahmenbedingungen an Schulen (Räumlichkeiten, Präsenzzeiten etc.) thematisiert.

Es lässt sich resümieren, dass der Verein Avalon als freier Träger auf seine lange Tradition insbesondere im Bereich der nachgehenden und offenen Jugendarbeit verweisen kann. Dadurch kann sehr viel Erfahrung der vergangenen Jahre in das Projekt Schulsozialarbeit einfließen und bringt vor allem durch den Arbeitsansatz eine positive Erweiterung des neuen Bereiches Schulsozialarbeit.

Nach anfänglich nur mündlichen gibt es mittlerweile auch schriftliche Kooperationsvereinbarungen mit jenen Schulen, an welchen das Projekt Schulsozialarbeit stattfindet. Diese Kooperationsvereinbarungen dienen der Klärung von individuellen Zielen und allgemeinen Prinzipien des Handelns in der sozialen Arbeit. Die Kooperationsvereinbarungen haben für die Dauer eines Jahres Gültigkeit und werden im Anschluss evaluiert. Zielverfehlungen oder Zielerreichungen können so identifiziert und bei Notwendigkeit können Korrekturen eines Kurses vorgenommen werden. Die Finanzierung erfolgt über den Sozialhilfeverband Liezen und ist immer für ein Jahr gesichert, wobei der Verband selbst aus Gründen der Ressourcenschonung großes Interesse an der Weiterführung der einmal begonnenen Projekte hat. Die Schulsozialarbeit des Vereins Avalon wird nunmehr seit 2010 finanziert und befindet sich im vierten Projektjahr.

Die Metaanalyse hat gezeigt, dass es in den Projekten der Schulsozialarbeit allgemein an Räumen fehlt, die den SchulsozialarbeiterInnen alleine zur Verfügung stehen und deren Ambiente aufgrund fehlender Gestaltungsmöglichkeiten, als nicht einladend oder kühl bezeichnet werden müssen. So stellt sich die Lage teilweise auch für die Schulsozialarbeiterinnen der in der vorliegenden Studie untersuchten Schulen dar, wobei es seit Projektbeginn der Schulsozi-

arbeit immer wieder positive Veränderungen in diesem Bereich gab. Insgesamt ist von einer guten Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten zu sprechen, auch wenn die Idealform eines zentral Raumes (vgl. Piringer et al. 2011), der ausschließlich der Tätigkeit der Schulsozialarbeit gewidmet ist und ungestörte Beratung, das Auflegen von Informationsmaterialien und das Archivieren der eigenen Dokumentation ermöglicht, in der Schulsozialarbeit des Vereins Avalon nicht immer umgesetzt werden kann.

Die zeitliche Präsenz der Schulsozialarbeiterinnen an den Schulen hängt von der Anzahl der Schulen ab, die von einer Schulsozialarbeiterin betreut werden. Aus Sicht der Schule und der Schulsozialarbeiterinnen wäre eine höhere Präsenz mit mehr Fixzeiten begrüßenswert. Die Schulsozialarbeiterinnen arbeiten mit geringen Präsenzzeiten, da während der Unterrichtszeiten keine Schülerberatungen durchgeführt werden dürfen und Schülerkontakte daher nur in den Pausen oder Freistunden stattfinden. Nicht nur im Sinne einer Schonung personeller Ressourcen, sondern auch präventiver Ansätze wäre aber eine Nutzung der Schulsozialarbeit während des Unterrichts sinnvoll. Die flexiblen Arbeitszeiten der Schulsozialarbeiterinnen können dagegen als vorteilhaft bezeichnet werden, weil nicht alle Tätigkeiten sofort unterbrochen oder verschoben werden müssen.

Hinsichtlich der *Prozessqualität* wird nachstehend anhand der Ergebnisse qualitativer Daten das Kooperationsgeschehen zwischen Schulsozialarbeit und anderen Akteuren betrachtet.

Dass sich Prozesse leichter gestalten lassen, wenn sich gegenseitig stützende und möglichst konfliktfreie Kooperationen bestehen, zeigen bereits die Ergebnisse zur Metaanalyse der hier vorliegenden Studie. So bedarf es für ein gutes Miteinander von LehrerInnen und Schulsozialarbeiterin der Abklärung von Rollenverständnissen, Zuständigkeiten und Vorgehensweisen, und des regelmäßigen Austauschs (vgl. Aichmaier 2007, vgl. Pichler 2010a). Der Verein Avalon hat noch vor Implementierung der Schulsozialarbeit an den Schulen Workshops organisiert um die eben angesprochenen Abklärungen treffen zu können. Auch die bereits erwähnten jährlich neu zu besprechenden Kooperationsvereinbarungen dienen diesem Zweck und sind flexibel genug, um auf geänderte Bedingungen zu reagieren.

In der Schulsozialarbeit des Vereins Avalon erfolgt nach anfänglichen Schwierigkeiten – vor allem bedingt durch den aufgrund von Erkrankung notwendig gewordenen Schulleiterwechsel in der Versuchsschule Gröbming – aus Sicht von Schulleitungen und Schulsozialarbeiterinnen insgesamt eine gute oder sogar ausgezeichnete Zusammenarbeit, wobei dies in Bezug auf einzelne LehrerInnen mehr oder weniger zutrifft. Für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen werden vor allem Transparenz, gemeinsame Ge-

sprache und Austausch, Wertschätzung und Respekt sowie die Klärung von Erwartungen und die Definition gemeinsamer Ziele betont.

Die Fallanalyse stellt jedenfalls eine Vielzahl an Kooperationen – nicht nur zwischen Schule und Schulsozialarbeit – heraus. Da es sich bei den analysierten Fällen zentral um eine Problembearbeitung handelt, zeigen sich dementsprechend im Ergebnis fast ausschließlich problemfokussierte Kooperationen der Schulsozialarbeit. Insgesamt wurden aufgrund der Fallanalyse 15 KooperationspartnerInnen ausfindig gemacht, die von der Schulsozialarbeit bei fallbezogenen Problemlösungen hinzugezogen wurden. Am häufigsten handelt es sich dabei um Einrichtungen und Angebote des Vereins Avalon, anderen sozialen Einrichtungen (z.B. Beratungszentrum), der Jugendwohlfahrt, sowie Gemeinwesen (Pfarre, Gemeinde, Gewerbetreibende, AMS etc.), Polizei und Schule.

Regelmäßige und nicht-fallbezogene Kontakte, welche den Prozess der Vertrauensbildung zwischen verschiedenen Professionen fördern gibt es vor allem mit dem Regionalmanagement Liezen (RML: Gremium zur Vernetzung aller Gemeinden) sowie mit der Jugendwohlfahrt, der Pfarre und anderen Vereinen.

Insgesamt finden sich also auf Ebene der Konzeptqualität, der Struktur- und der Prozessqualität gute Voraussetzungen, um Schulsozialarbeit erfolgreich umzusetzen. Auf Ebene der *Ergebnisqualität* werden nun anhand der Ergebnisse aus qualitativen und quantitativen Daten Wirkungen der Schulsozialarbeit geklärt. Dazu werden zunächst die Fragen danach, wie gut informiert SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen zur Schulsozialarbeit sind, wie hoch die Nutzung von Angeboten der Schulsozialarbeit ist und wie zufriedenstellend die von Schulsozialarbeit erbrachten Leistungen sind, beantwortet.

Der Informationsgrad der SchulpartnerInnen zur Schulsozialarbeit lässt sich positiv beschreiben. Die Anwesenheit von Schulsozialarbeit an der Schule und im Jugendzentrum sowie die Namen der SchulsozialarbeiterInnen sind bei SchülerInnen, LehrerInnen und auch Eltern sehr gut bekannt. Der Informationsgrad zur Schulsozialarbeit wird von SchülerInnen – gefolgt von LehrerInnen – am höchsten eingeschätzt. Aber auch Eltern glauben im Mittel ebenfalls gut über das Projekt informiert zu sein. Eine problemzentrierte Sichtweise der SchulpartnerInnen zur Schulsozialarbeit lässt sich nicht feststellen. SchülerInnen verorten Schulsozialarbeit am stärksten in die Bereiche Projekte, Einzelberatungen sowie Freizeitgestaltung und Spiel. Für Eltern ist es ein bedeutsames Ergebnis, dass sie die Zuständigkeit von Schulsozialarbeit auch für ihre Belange erkennen. Das am breitesten gefächerte Bild von Schulsozialarbeit haben

LehrerInnen und sehen diese als Möglichkeit der Unterstützung in verschiedensten Bereichen und für unterschiedliche Belange.

In vorliegender Studie werden die Akzeptanz der Schulsozialarbeit, das Bild von Schulsozialarbeit, Ängste und Hemmungen gegenüber der Schulsozialarbeit sowie personelle Kontinuität innerhalb der Schulsozialarbeit als Einflussfaktoren herausgestellt, welche die Inanspruchnahme der SSA durch SchülerInnen beeinflussen. Trotz dieser Einflussfaktoren sind die festgestellten Kontakte von SchülerInnen und LehrerInnen zur Schulsozialarbeit als zahlreich zu bezeichnen und es stellt sich eine gute Erreichbarkeit der Schulsozialarbeit u.a. durch verschiedene Medien, Präsenz und außerschulische Standorte dar. Eltern nutzen Schulsozialarbeit nur zaghaf und wenig. In zunehmendem Maße wird aber der Kontakt zur Schulsozialarbeit auf Initiative der Eltern selbst eingeleitet, d.h. erziehungsberechtigte Personen gehen von sich aus auf die Schulsozialarbeiterinnen zu, was auf eine kleinere Hemmschwelle, Schulsozialarbeit in Anspruch zu nehmen, verweist. Zudem zeigen die Fallanalysen die starke und umfangreiche Nutzung der Schulsozialarbeit durch Eltern im Bedarfsfall.

Aufgrund der Kontakthanbahnungen lässt sich auch die nachgehende Arbeitsweise von Schulsozialarbeit aufzeigen, welche in Bezug auf Burschen, SchülerInnen mit Wohnsitz in den Umlandgemeinden der Schulstandorte sowie sozial benachteiligte SchülerInnen zutrifft. Mit Ausnahme der Lehrpersonen – hier ist von einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit auszugehen, dominieren insgesamt weniger intensive Kontakte zur Schulsozialarbeit. So werden bisher auch nur wenige von Schulsozialarbeit konkret erhaltene Unterstützungsleistungen angeführt, welche vor allem Mädchen, Kinder aus Umlandgemeinden der Schulstandorte und sozial benachteiligte Kinder rückmelden. Themen, die von SchülerInnen mit den Schulsozialarbeiterinnen besprochen wurden, betrafen ihre Beziehungen zu anderen Peers, den schulischen Leistungsbereich und die eigene psychische und physische Gesundheit. Bei Eltern und LehrerInnen lassen sich fall- und fallunspezifische Themen unterscheiden. Die fallspezifischen Gespräche lassen sich unter den Punkt Erziehung und Probleme von Kindern subsumieren.

Die Analyse der Zufriedenheit von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen berücksichtigt deren Erwartungen an die Fachkräfte der Schulsozialarbeit, die für die SchülerInnen vor allem darin liegt, eine Ansprechperson für ihre Belange zu haben. SchülerInnen sind mit dem Projekt Schulsozialarbeit hinsichtlich Unterstützungsleistungen und außerschulischen Angeboten sehr zufrieden, die ausschließliche Nutzung der Schulsozialarbeit in der Pause stellt vor allem deshalb unzufrieden, weil hier für Gespräche zu wenig Zeit zur Verfügung steht. Aus Sicht der

Eltern und LehrerInnen sowie Schulleitungen arbeitet Schulsozialarbeit erwartungsgemäß und sehr gut. Betont wird dabei die entlastende Bedeutung, welche die Anwesenheit von Schulsozialarbeit für Eltern und LehrerInnen mit sich bringt. Für LehrerInnen und Eltern ist es von zentraler Wichtigkeit, für den Anlassfall eine rasche, flexible und unbürokratische Hilfestellung zu erhalten. Für LehrerInnen und Eltern ist zudem der hohe Zusammenhang zwischen guter Information und hoher Zufriedenheit mit erbrachten Leistungen der Schulsozialarbeit herauszustellen. Die Schulsozialarbeit im Jugendzentrum als erweiterte Möglichkeit der außerschulischen Tätigkeit und die Entlastungsfunktion, welche Schulsozialarbeit besitzt, sind als eindeutige Zufriedenheitsfaktoren für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen zu betonen.

Hinsichtlich Geschlecht und SchülerInnen mit Wohnsitz in den Umlandgemeinden der Schulstandorte Stainach und Gröbming, lassen sich Unterschiede aufzeigen, die eine noch verstärkte Berücksichtigung von Burschen sowie SchülerInnen aus Umlandgemeinden durch die Schulsozialarbeit nahe legen. Sozial benachteiligte SchülerInnen wissen, dass es Schulsozialarbeit gibt und nutzen die Angebote, sind aber weniger als sozial begünstigte SchülerInnen mit den erhaltenen Leistungen zufrieden. Vergleicht man zudem die Ergebnisse zu den oben angesprochenen Themen der Informiertheit, Inanspruchnahme und Zufriedenheit hinsichtlich der beiden Versuchsschulen miteinander, so kann die Bedeutsamkeit einer stabilen und gegenüber Schulsozialarbeit positiv eingestellten Schulleitung nicht genug betont werden. Denn die positiven Ergebnisse zeigen sich für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen an der Versuchsschule Gröbming nicht im selben Ausmaß wie an der Versuchsschule Stainach, was auf die unruhigere Situation im Leitungsbereich der Versuchsschule Gröbming zurückzuführen sein dürfte.

Nach Darstellung der Ergebnisse zu den Themen Informiertheit, Inanspruchnahme und Zufriedenheit, interessieren auf Ebene der Ergebnisqualität auch die von Schulsozialarbeit erzielten Wirkungen in den Bereichen Integration/Inklusion, Schulentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz, Bildungsarbeit, Klimata, Prävention und Partizipation.

Für den Bereich *Integration/Inklusion* lassen sich die Integration von Eltern, aber auch die Integration von SchülerInnen, die eine Außenseiterrolle im Klassenverband einnehmen, als Punkte beschreiben, an denen die Schulsozialarbeit erfolgreich tätig ist. Eltern an Schulen mit Schulsozialarbeit weisen eine über die Zeit und im Vergleich zu Schulen ohne Schulsozialarbeit abnehmende Abwehrhaltung gegenüber der Schule und zunehmend positive Einstellungen ihr gegenüber auf, das Interesse für die schulischen Belange der Kinder steigt. Bei Schulen ohne Schulsozialarbeit lassen sich gegensätzliche Entwicklungen nachweisen. Es lässt

sich weiter aufgrund der Ergebnisse auch sagen, dass die Entlastungsfunktion, die Schulsozialarbeit für Eltern und LehrerInnen hat, zur Abnahme konkreter Eltern-LehrerInnenkontakte führt. Wenn LehrerInnen angeben, dass sie weniger in erzieherischen Belangen beschäftigt sind und sich verstärkt der Wissensvermittlung und der Gestaltung von Unterricht widmen können, zeigt sich die Abnahme der Kontakte zwischen Eltern und Lehrerschaft als logische Schlussfolgerung, weil Schulsozialarbeit wichtige Gesprächsanteile zwischen den SchulpartnerInnen übernimmt. So muss festgehalten werden, dass die häufig von LehrerInnen erwünschte höhere Erreichbarkeit von Eltern nur bedingt über die Schulsozialarbeit führen kann, weil es durch die Schulsozialarbeit zumindest in den ersten Jahren des Projekts eher zu einer Reduzierung von Eltern-LehrerInnenkontakte kommt – genauere Untersuchungen zu diesem Thema über einen längeren Zeitraum als drei Jahre sind aber noch ausständig.

Neben dieser verstärkten Einbindung von Eltern, die sich an vermehrt positiven Einstellungen und Interesse zeigen lässt, gelingt auch die Integration von SchülerInnen, die in ihrem Klassenverband am Rande stehen, an Schulen mit Schulsozialarbeit tendenziell besser als an Schulen ohne Schulsozialarbeit. Die jeweils zum ersten Messzeitpunkt festgestellte Unbeliebtheit bei den KlassenkameradInnen sinkt im Untersuchungszeitraum an Versuchsschulen stärker als an Kontrollschulen. Neben den quantitativen Ergebnissen zeigen auch die qualitativen Ergebnisse der Fallanalyse in dieselbe Richtung: die Wiedereingliederung von SchülerInnen in die Klassengemeinschaften gelingt, weil Schulsozialarbeit sich um den Abbau von Vorurteilen und Missverständnissen bemüht.

Im Bereich *Schulentwicklung* kann aufgrund der qualitativen und quantitativen Ergebnisse in vorliegender Studie festgestellt werden, dass Schulsozialarbeit vor allem durch Bewusstseinsbildung an einer Öffnung der Schule beteiligt ist. Dies ergibt sich zum einen aus den Fallanalysen, anhand derer sich darstellen lässt, dass sich bei LehrerInnen die Toleranz gegenüber SchülerInnen erhöht, wenn sie von Schulsozialarbeit in die Problembearbeitungen involviert werden. Des Weiteren wird in den Interviews deutlich auf eine veränderte Kultur an Schulen hingewiesen – LehrerInnen werden immer weniger als Einzelgänger, die sich nicht in die Karten sehen lassen, wahrnehmbar. Worin nun genau diese neue Kultur besteht, kann in vorliegender Studie nur dahingehend beantwortet werden, dass sie nicht zu einem verstärkten Interesse der LehrerInnen an der außerschulischen Lebenswelt der SchülerInnen führt. Nachfolgende Studien wären hier interessant und könnten Klärung bringen.

Dass Bewusstseinsbildung durch die Schulsozialarbeit auch im Hinblick auf SchülerInnen betrieben wird, zeigen die in den Fallanalysen aufgezeigten, gelungenen integrativen Bestre-



bungen. Die quantitativen Ergebnisse der Befragung von SchülerInnen zeigen, dass die Schulumgebung an Schulen mit Schulsozialarbeit im Vergleich zu SchülerInnen an Schulen ohne Schulsozialarbeit signifikant stärker als Wohlfühlort wahrgenommen wird. Hier gelingt es Schulsozialarbeit vermutlich also auch positiver gestalterisch auf die Schulumgebung zu wirken.

Es gibt zudem einige in sich stimmige Hinweise darauf, dass die Entlastungsfunktion der Schulsozialarbeit einen Rückzug der Lehrpersonen auf Wissensvermittlung und Unterricht bewirkt, wodurch zunehmend und im Vergleich zu Schulen ohne Schulsozialarbeit die Nähe zur Lebenswelt der Kinder außerhalb der Schule abnimmt. Dass LehrerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit – aber auch an Schulen ohne Schulsozialarbeit – die außerschulische Lebenswelt der SchülerInnen immer weniger zum Thema des Unterrichts machen, kann im Sinne einer Schulentwicklung deshalb kritisch gesehen werden.

Insgesamt gesehen, lassen sich im Bereich *Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz* tendenziell positive Veränderungen über den gesamten Projektverlauf registrieren. Schon die Fallanalysen beschreiben bei den untersuchten SchülerInnen wahrgenommene positive Verhaltens- und Persönlichkeitsänderungen. Die quantitativen Daten bestätigen dies: Das Selbstkonzept, welches die Summe an Bildern, die Kinder von sich selbst haben, darstellt, kann bei SchülerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit positiver verändert werden als an Schulen ohne Schulsozialarbeit. Das heißt, SchülerInnen, welche Schulsozialarbeit an ihrer Schule vorfinden, werden sicherer in ihren eigenen Entscheidungen und ihrem Verhalten und sie erleben Probleme zunehmend als Herausforderung, der sie sich stellen und gewachsen fühlen.

Für die Sozialkompetenzen ergibt sich aufgrund der quantitativen Indikatoren kooperatives sowie prosoziales Verhalten ein widersprüchliches Bild. Denn obwohl beide Indikatoren ähnliche Dimensionen des Verhaltens (Hilfsbereitschaft, Empathie und soziale Akzeptanz) erfassen, zeigt sich beim Indikator Prosozialität bei SchülerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit eine positivere Entwicklung – im Sinne einer Zunahme des erwünschten Verhaltens – als bei SchülerInnen ohne Schulsozialarbeit. Für den Indikator kooperatives Verhalten lässt sich dieses Ergebnis nicht wiederholen. In vorliegender Studie wird vermutet, dass die unterschiedliche Antwortkonstruktion der Einzelitems, welche die Indikatoren abbilden, sowie möglicherweise ein Geschlechtseffekt dafür verantwortlich sind. Es wird davon ausgegangen, dass die feinen Differenzierungen des eigenen Verhaltens für die SchülerInnen schwierig sind – nachfolgende Untersuchungen könnten hier Aufschluss bringen.

Zudem lässt sich darstellen, dass die positiven Wirkungen von Schulsozialarbeit im Bereich der Sozialkompetenz für Mädchen und im Bereich des Selbstkonzepts für Burschen größer sind. Abschließend wird gerade hinsichtlich Persönlichkeit und Sozialkompetenz der Einsatz von Schulsozialarbeit an Volksschulen und ein gemischtgeschlechtliches Team der Schulsozialarbeit befürwortet.

Für den Bereich *Bildungsarbeit* kann zum ersten aufgezeigt werden, dass Schulverweigerung im Untersuchungszeitraum kein Thema war, dass der Bearbeitung durch die Schulsozialarbeit bedurft hätte. Zweitens erfolgt die Förderung des schulischen Erfolgs im Allgemeinen über die Ressourcensuche im Gemeinwesen und nur in Ausnahmefällen durch das Erbringen von Nachhilfe durch die Schulsozialarbeiterin selbst.

Positive Wirkungen der Schulsozialarbeit lassen sich drittens für sozial benachteiligte SchülerInnen nur vereinzelt beschreiben. Vor allem die Fallanalysen zeigen für die darin untersuchten SchülerInnen in umfassender Weise zum einen die Sicherstellung des schulischen Erfolgs und zum anderen gelungene integrative Bestrebungen bei sozial benachteiligten und mehrfach belasteten SchülerInnen. Auch in den Punkten Informiertheit und Inanspruchnahme kann eine verstärkte Hinwendung der Schulsozialarbeiterinnen zu SchülerInnen der benachteiligten Lebenslage vermerkt werden. Keine oder nur geringe kompensatorische Einflüsse von Schulsozialarbeit lassen sich bei sozial benachteiligten Kindern hinsichtlich klimatischer Bedingungen an Schulen feststellen. Dieses Ergebnis zeigt sich auch für die Gesamtstichprobe der SchülerInnen, ist also kein für sozial benachteiligte SchülerInnen spezifisches Ergebnis.

Hinsichtlich des familiären Klimas der Familien sozial benachteiligter SchülerInnen zeigen sich an Schulen mit Schulsozialarbeit lediglich tendenziell positive Effekte. Gesprächsinhalte und Freizeitaktivitäten in den Familien sozial benachteiligter SchülerInnen greifen zunehmend kulturelle Angebote auf. Vor allem die Ergebnisse der Fallanalysen zeigen eine positive Einflussnahme der SSA auf das familiäre Klima, wenn intensiv mit den Familien gearbeitet wird.

Für das Selbstkonzept ergeben sich für sozial benachteiligte SchülerInnen keine günstigen Wirkungen durch Schulsozialarbeit, hier lassen sich teilweise bei den Kontrollschulen bessere Entwicklungen von sozial benachteiligten SchülerInnen aufzeigen. Im Bereich der Sozialkompetenzen zeigt sich – anders als bei der Gesamtschülerschaft – ein eindeutiges Bild, das ungünstige Entwicklungen für die SchülerInnen der benachteiligten Lebenslagegruppen an Versuchs- und teilweise auch an Kontrollschulen beschreibt. Im Bereich Prävention kann u.a. eine Abnahme für besonders problematische – weil strafbare – Handlungen für sozial

benachteiligte SchülerInnen stärker an Schulen mit Schulsozialarbeit festgestellt werden als an Schulen ohne Schulsozialarbeit. Trotzdem muss gesagt werden, dass sich im Untersuchungszeitraum an Kontrollschulen vereinzelt günstigere Entwicklungsverläufe von SchülerInnen der benachteiligten Lebenslage ergeben als an Versuchsschulen – so etwa für eine Erhöhung verbaler Konfliktkompetenzen und einer verringerten Orientierung an nonverbalen Konfliktlösemustern. Weitere Untersuchungen im Hinblick auf Schulsozialarbeit und Soziale Benachteiligung sollten mit einer größeren Stichprobe und einer veränderten Gruppenbildung der Lebenslagen erfolgen (vgl. Kap. 13.4.3).

Für den Bereich des *Klimata* muss festgestellt werden, dass die in der vorliegenden Studie analysierten Skalen hinsichtlich klimatischer Bedingungen an Schulen doch zu sehr an den Unterricht und die Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen gekoppelt sein dürften und sich dem Einfluss von Schulsozialarbeit daher entziehen. Hinweise auf Verbesserungen des Familienklimas der SchülerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit liefern die qualitativen Ergebnisse zur Fallanalyse und werden durch quantitative Ergebnisse bestätigt. So sinken an Versuchsschulen in den Familien der SchülerInnen, die Belastungen durch Krisen und Konflikte – im Unterschied zu den Familien jener SchülerInnen, an deren Schulen keine Schulsozialarbeit zur Verfügung steht. Diesbezüglich machen auch die Fallanalysen Entspannungen des familiären Klimas ersichtlich, weil sich das Verhältnis von Erziehungsberechtigten zur Schule bzw. das Verhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen bessert. Zudem lassen sich im Untersuchungszeitraum an Schulen mit Schulsozialarbeit im Vergleich zu Schulen ohne Schulsozialarbeit in größerem Umfang Familienverhältnisse darstellen, die als strukturierter, weniger chaotisch und geselliger zu bezeichnen sind.

Insbesondere für den Bereich *Prävention* kann aufgezeigt werden, dass vor allem Mädchen von präventiven Ansätzen der Schulsozialarbeit profitieren, weil eine stärkere Senkung von Risiko- und Problemverhalten stattfindet. Im Hinblick auf die Gesamtschülerschaft sind es vor allem aggressive und strafbare Handlungen, die bei SchülerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit im Untersuchungszeitraum stärker als bei SchülerInnen an Schulen ohne Schulsozialarbeit gesenkt werden können. Zudem lässt sich bei SchülerInnen an Schulen mit Schulsozialarbeit im Vergleich zu SchülerInnen an Schulen ohne Schulsozialarbeit eine Erhöhung der verbalen Konfliktkompetenz feststellen. Die zunehmende Belastung der SchülerInnen durch Krisen und Konflikte ergibt sich aber unabhängig von Schulsozialarbeit an einer Schule. Auch für LehrerInnen lassen sich positive Wirkungen durch Schulsozialarbeit feststellen und wieder wird die Entlastungsfunktion von Schulsozialarbeit deutlich. LehrerInnen an

Schulen mit Schulsozialarbeit wenden sich vermehrt dem Unterricht zu, beschäftigen sich weniger mit der Lösungssuche für soziale Probleme ihrer SchülerInnen und sehen wieder mehr Sinn in ihrem Beruf als ihre KollegInnen an Schulen ohne Schulsozialarbeit.

Die präventive Arbeit von Schulsozialarbeit wird auch in den Fallanalysen verdeutlicht. Schule, Eltern und SchülerInnen arbeiten gemeinsam mit der Schulsozialarbeiterin an der konkreten Ausgestaltung von Hilfen. Es gelingt der Schulsozialarbeit weitere Problemeskalationen im schulischen bzw. familiären Bereich durch Konflikt- und Kriseninterventionen zu verhindern.

Für den Bereich *Partizipation* lässt sich feststellen, dass eine Teilnahme am Projekt der Schulsozialarbeit nur eingeschränkt möglich ist. Es fehlt an Ideen und/oder Zeit zur Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen. LehrerInnen und Eltern suchen zudem Entlastung durch die Schulsozialarbeit, Partizipation würde aber die ohnehin schon knappen Ressourcen weiter binden. Damit zeigt sich nur eine geringe partizipative Ausrichtung der Schulsozialarbeit von Avalon.

Insgesamt lassen sich zahlreiche positive Wirkungsbereiche von Schulsozialarbeit festhalten. Dabei sind insbesondere die guten Ergebnisse in den Bereichen Integration/Inklusion, Schulentwicklung, Entwicklung der Persönlichkeit und Prävention herauszustellen. Zu den zentralen Ergebnissen gehört neben der erfolgreichen Arbeit mit Randgruppen (sozial benachteiligten SchülerInnen, AußenseiterInnen und Kindern mit Multiproblemlagen) überdies auch die deutliche Entlastungsfunktion, welche Schulsozialarbeit für Eltern und LehrerInnen einnimmt. So geht es hier vorwiegend darum, im Anlassfall rasche, unbürokratische und flexible Hilfe zu erhalten.

## 15 Einblicke und Ausblicke

In nachstehendem Kapitel sollen – neben der Erfolgsbeurteilung der Schulsozialarbeit von Avalon – zum einen noch einmal Einblicke in die Forschung zur Schulsozialarbeit erfolgen. Zum anderen erfolgt aber auch ein Ausblick auf Weiterentwicklungen der Schulsozialarbeit, wie sie der Verein Avalon andenkt.

So wie in der Arbeit mit jungen Menschen gibt es auch in der Forschung verschiedene Möglichkeiten etwas umzusetzen. In Österreich wird Schulsozialarbeit vor allem querschnittlich und qualitativ beforscht. In der vorliegenden Evaluation wurde ein längsschnittliches quasi-experimentelles Design im Methodenmix umgesetzt. Dies im Bewusstsein, dass auch in moderner Literatur gegen den quantitativen Forschungszugang polemisiert und der qualitative Zugang idealisiert wird (vgl. Sommer et al. 2012, S.144f.). Zu vielen quantitativ festgestellten Wirkungen der Schulsozialarbeit liefern qualitative Daten tiefere bestätigende Einblicke bzw. können erste qualitative Hinweise einer Wirkungsrichtung durch quantitative Daten bekräftigt werden.

Einige Ergebnisse der vorliegenden Evaluationsstudie bedürfen der näheren Untersuchung und/oder einer anderen Vorgehensweise. Hier wäre erstens der Bereich der Kompensation sozialer Benachteiligungen zu nennen, der einer größeren Stichprobe und der Bildung der Gruppen von Lebenslagen über die Gesamtstichprobe – und nicht getrennt nach Versuchs- und Kontrollschulen bedarf. Zweitens wären für das Klassen- und Schulklima Indikatoren, welche weniger die unterrichtliche Situation bzw. das Verhältnis zu unterrichtenden Personen bewerten, für weitere Untersuchungen heranzuziehen. In der aktuell fertiggestellten Evaluationsstudie zur Schulsozialarbeit in der Steiermark (vgl. Bugram et al. 2014), gaben befragte SchülerInnen jedenfalls Veränderungen des Klassenklimas an.

Für die Messung von sozialen Kompetenzen müssten ebenfalls umfangreichere und weniger in ihren Antwortmöglichkeiten für SchülerInnen differenzierende, Indikatoren zum Einsatz kommen. Neben der Wirkungsanalyse ist die Auseinandersetzung mit der rechtlichen Situation von Schulsozialarbeit (vgl. Bugram et al. 2014) als bedeutsamste Aufgaben der Forschung im Hinblick auf die Praxis von Schulsozialarbeit zu betonen.

Ob nun die Evaluationsergebnisse als Erfolge der Schulsozialarbeit zu bezeichnen sind, hängt wohl damit zusammen, was erwartet wurde. Institutionen, welche das Projekt finanzieren, werden Erfolg anders definieren als die Nutzergruppen von Schulsozialarbeit oder auch die Schulsozialarbeit selbst. Wenn also die Frage gestellt wird, was von Sozialer Arbeit und da-

mit auch von Schulsozialarbeit erwartet werden kann, kann die Antwort darauf realistischerweise nicht die völlige Konfliktfreiheit an Schulen oder in Familien sein. Die Antwort kann auch nicht sein, dass über die Jahre gewachsenes Verhalten von Menschen in ein oder zwei Jahren völlig „umgewandelt“ und alles Negative ins Positive gekehrt wird. Wenn aber eine Entlastung von LehrerInnen und Familien und damit auch eine Entlastung von Kindern erwartet wird, die im Bedarfsfall rasche, unbürokratische und flexible Hilfe ohne lange Wartezeiten erhalten, dann ist das Projekt Schulsozialarbeit des Vereins Avalon zweifellos ein Erfolg. Dass die bloße Anwesenheit von Schulsozialarbeit einen Entlastungsfaktor darstellt, ist eines der zentralsten Ergebnisse der vorliegenden Studie. Es gilt aber auch hier kritisch darüber zu reflektieren, ob ein zu starker Rückzug von Eltern auf erzieherische Belange bzw. von LehrerInnen auf unterrichtliche Belange, wie er sich in vorliegender Studie teilweise z.B. durch eine geringere Thematisierung der außerschulischen Lebenswelt der Kinder im Unterricht darstellt, tatsächlich von Schulsozialarbeit und den SchulpartnerInnen (Eltern, LehrerInnen, SchülerInnen) intendiert wird.

Ein weiteres zentrales Ergebnis – und Erfolgs- sowie Zufriedenheitsfaktor – ist die Tätigkeit von Schulsozialarbeit im außerschulischen Bereich. Dieser wird im Projekt von Avalon dadurch umgesetzt, dass Schulsozialarbeit im Jugendzentrum bzw. im Jugendbüro Leistungen erbringt.

Die Schulsozialarbeit von Avalon hat besonders positive Ergebnisse für die Integration von AußenseiterInnen in den Klassenverband und einer veränderten Haltung der Eltern zur Schule. Eine Entwicklung der Schulen wird vor allem über Bewusstseinsbildung erreicht. SchülerInnen entwickeln sich in ihrer Persönlichkeit positiver weiter, wenn sie durch Schulsozialarbeit dabei unterstützt werden und auch für das Sozialverhalten lassen sich zahlreiche positive Ergebnisse aufzeigen. So wird aggressives und strafbares Verhalten bei SchülerInnen gesenkt (vgl. auch Bugram et al. 2014, S. 151), verbale Konfliktkompetenzen steigen. Die erfolgreiche Arbeit mit Randgruppen (sozial benachteiligten SchülerInnen, AußenseiterInnen, Kindern mit Multiproblemlagen) zeigen sich in einer gleichberechtigten Summierung von qualitativen und quantitativen Ergebnissen. Als interessanteste Wirkung, die Schulsozialarbeit erzielt, muss die positive Einflussnahme auf das Familienklima gesehen werden, wenn Schulsozialarbeit intensiv mit den Familien arbeiten kann. Es handelt sich hierbei um Wirkungen, die in vier Projektjahren der Schulsozialarbeit festgestellt werden können. Aufgrund dieser Ergebnisse fällt nun die Erfolgsbeurteilung zum Projekt von Avalon positiv aus: Schulsozialarbeit wie sie der Verein Avalon konzipiert hat und leistet, ist als unverzichtbarer Bestandteil für

moderne Schulen zu bezeichnen. Gleichzeitig muss betont werden, dass an einer völligen Neugestaltung von strukturellen Bedingungen der österreichischen Bildungslandschaft kein Weg vorbeiführt.

Neben den nötigen – aber bislang ausstehenden – Änderungen unseres Bildungssystems, sieht sich auch die Schulsozialarbeit vor Veränderungen. Den momentanen Tendenzen zur Vereinheitlichung von Projekten der Schulsozialarbeit, die vor allem mit der Schaffung von Standards im Arbeitsbereich begründet werden, steht der Verein Avalon kritisch gegenüber. Die Notwendigkeit zur Schaffung von Mindeststandards, die nicht unterlaufen werden dürfen, wird dabei zwar gesehen, aber zum einen können in der bereits vorhandenen Literatur erste gemeinsame Nenner als Standards identifiziert werden und zum anderen geht Innovationskraft verloren. *„[...]Diese Vereinheitlichung der Schulsozialarbeit lässt momentan Diskussionen dazu, wie Schulsozialarbeit aussehen kann, nicht zu. In der Praxis werden jetzt zwar Unterschiede gemacht, aber diese können aufgrund der Vereinheitlichungstendenzen nicht transportiert werden. Da geht viel innovatives Potential verloren, dass man gerade in den Anfangsphasen von Projekten besser nützen hätte können. So kommen SchulsozialarbeiterInnen bei Vernetzungstreffen zusammen unter der Ideologie „wir machen alle SSA“ und sind dann irritiert, wenn nicht alle dasselbe machen [...]“* (IVL 2013, 9-9).

Für die Elternarbeit wird festgehalten, dass diese sowohl im Stuttgarter Modell als auch in der klassischen Schulsozialarbeit (vgl. Bugram et al. 2014, S.139ff.) ein ungelöstes Dilemma darstellt und nur bescheidene Erfolge erreicht werden können. Grundsätzlich muss jedenfalls aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie angezweifelt werden, dass eine erfolgreiche Elternarbeit mit einer erhöhten Elternpräsenz an Schulen einhergeht. Im Bereich der Arbeit mit Eltern geht der Verein Avalon mit der Koppelung einer Familienberatungsstelle an die Schulsozialarbeit daher wieder neue Wege und leistet erneut Pionierarbeit. Mit dieser Koppelung wird auf moderne Formen von Schulsozialarbeit reagiert, welche in schülerorientierte, elternbezogene und lehrerbezogene Arbeitsfelder gesplittet (vgl. Stickelmann 2008, S.64f.) werden.

# D Verzeichnisse

## 16 Abkürzungen

ABZ	Arbeitsberatungszentrum
CM	Case Management
F2F	persönlich-mündliche Interviews (Face to Face)
GBL	Gemeinnützige Beschäftigungsinitiative Liezen
GWA	Gemeinwesenarbeit
ISL	Interview mit SchulleiterIn
ISSA	Interview mit dem Team der Schulsozialarbeit bzw. mit der Schulsozialarbeiterin
IVL	Interview mit der Vereinsleitung Avalon
IKM	Fallanalyse: Interview zwischen Schulsozialarbeit und Kindesmutter
IS	Fallanalyse: Interview zwischen Schulsozialarbeit und SchülerIn
IL	Fallanalyse: Interview zwischen Schulsozialarbeit und KlassenlehrerIn
ISSAF	Fallanalyse: Interview der Schulsozialarbeiterin durch eine Kollegin
JH	Jugendhilfe
JULI	Jugendzentrum Liezen
JWF	Jugendwohlfahrt
LSF	Landesnervenklinik Sigmund-Freud
LWO	Lebensweltorientierung
NMS	Neue Mittelschule
SIWO	Zentrum für Soziale Integration und Wohnen
SRO	Sozialraumorientierung
SSA	Schulsozialarbeit



## 17 Literatur

- Adamowitsch, Michaela/Lehner, Lisa/Felder-Puig/Rosemarie** (2011): Schulsozialarbeit in Österreich: Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen. Wien: LBIHPR Forschungsbericht.
- Adamowitsch, Michaela** (2012): Antwort auf Anfrage. Email v. 12.11.2012.
- Aichmaier, Ursula** (2007): Grundlegende Aspekte der Schulsozialarbeit. Welche Möglichkeiten und Grenzen gibt es in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe? Graz: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Albel, Sirit** (2011): Schulsozialarbeit und Time-Out Projekte. Ein Vergleich von Möglichkeiten im Umgang mit SchülerInnen mit Schwierigkeiten und der Einbezug von Sozialarbeit. FH Campus Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Assinger, Katrin** (2005): Schulsozialarbeit in der Steiermark. Eine empirische Bedarfs- und Einstellungserhebung bei HauptschuldirektorInnen. Karl-Franzens-Universität Graz: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Ballew, Julius/Mink, Georg** (1991): Was ist Case Management? In: Wendt, Wolf Rainer (Hrsg.) (1991): Unterstützung fallweise. Case Management in der Sozialarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, S.56-83.
- Beck, Ulrich** (2007): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Beer, Angelika** (2014): Avalon – Verein für soziales Engagement. In: <http://www.verein-avalon.at/verein.asp> [04.02.2014].
- Beer, Angelika/Brunner, Ulrike** (2011): JULI – Regionalstelle für Jugendarbeit. Jugend im Bezirk Liezen. Unveröffentlichtes Konzeptpapier.
- Beer, Angelika** (2013): Eine Frage der Kultur? Kritische Erfolgsfaktoren bei der Implementierung von Case Management und Sozialraumorientierung unter besonderer Berücksichtigung von normativen Aspekten. Am Fallbeispiel „Avalon – Verein für soziales Engagement. Irdning: unveröffentlichte Abschlussarbeit zum Lehrgang Case Management.
- Bernauer, Gerda** (2009): Welchen Beitrag kann Schulsozialarbeit zum Thema Gewalt im Pflichtschulbereich mit den derzeitigen Rahmenbedingungen in Niederösterreich leisten? Fachhochschule St. Pölten: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael** (2013): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S.325-329.
- Bolay, Eberhard/Flad, Carola/Gutbrod, Heiner** (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit: eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern.

- Bolay, Eberhard/Gutbrod, Heiner/Ahmed, Sarina** (2010): Wirkungen einer ‚Sozialraumverankerten Schulsozialarbeit‘. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim: Juventa Verlag, S.183-195.
- Bourdieu, Pierre** (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag.
- Brus, Günter** (2009): Sozialunternehmen – Social Businesses. Stand und Entwicklung am Beispiel Schulsozialarbeit an Wiener Berufsschulen unter besonderer Berücksichtigung des Konzepts von Sozialunternehmen nach Aspekten des Friedensnobelpreisträgers Professor Mohammad Yunus. FH Campus Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Bugram, Christina/Hofschwaiger, Verena** (2010): Schulsozialarbeit in Österreich 2010. Graz: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Bugram, Christina/Gspurning, Waltraud/Heimgartner, Arno/Hofschwaiger, Verena/Pieber, Eva Maria/Stigler, Valentin** (2014): Evaluation der Schulsozialarbeit in der Steiermark. SIM Steiermark. Universität Graz: unveröffentlicher Evaluationsbericht.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (2011): Schulsozialarbeit in Österreich – die Pilotprojekte. In: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/pa/schulsozialarbeit.xml> [06.11.2011].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (2011a): Projektskizze zur Evaluation von Schulsozialarbeit in Österreich. In: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20263/ssa\\_evaluation\\_projektskizze.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20263/ssa_evaluation_projektskizze.pdf) [06.11.2011].
- Burzan, Nicole** (2004): Soziale Ungleichheit: eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dederich, Markus** (2006): Exklusion. In: Dederich, Markus/Greving, Heinrich/Mürner, Christian/Rödler, Peter (Hg.) (2006): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial-Verlag, S.11-27.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation** (2002): Standards für Evaluation.
- Diekmann, Andreas** (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dötzl, Kerstin** (2007): Chancengleichheit von jugendlichen Migrantinnen und Migranten bezüglich Ausbildung und damit verbundenen Herausforderungen an die Schulsozialarbeit. Fachhochschulstudiengang Sozialarbeit Linz: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Drilling, Matthias/Müller, Caroline/Fabian, Carlo** (2006): Schulsozialarbeit im Fürstentum Liechtenstein. Abschlussbericht der Evaluation. In: [http://www.llv.lipdf-llv-sa-ssa\\_evaluationsbericht.pdf](http://www.llv.lipdf-llv-sa-ssa_evaluationsbericht.pdf) [25.03.2011].
- Eder, Ferdinand/Mayr, Johannes** (2000): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klassenstufe. Testzentrale Göttingen.
- Eder, Ferdinand/Stöckl, Elke** (2006): Das Selbstkonzept der Schüler/innen im Kohortenvergleich. In: <https://www.bifie.at/buch/8158/7> [09.01.2014].

- Fauland**, Michaela (2009): Lebenswelten junger Menschen und ihre Unterstützungssysteme: SchülerInnen im Alter von 16 - 18 Jahren in den Höheren Bundesschulen HTL, HAK und BORG in St. Pölten. Eine quantitative Forschung im Rahmen von x-point Schulsozialarbeit. Fachhochschule St. Pölten: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Fehring**, Julia (2009): Schulsozialarbeit. „Stolpersteine und Wegweiser“. Fachhochschule Joanneum Graz: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Galuske**, Michael (1998): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Gelbmann**, Manuela (2010): Schulsozialarbeit in den österreichischen Bundesländern. Universität Klagenfurt: unveröffentlichte Masterarbeit.
- Gierer**, Gerda/**Ullmann**, Thomas (2001): x-point Schulsozialarbeit. Aufbau und Entwicklung. In: Vyslouzil, Monika/Weißensteiner, Markus (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes GmbH, S. 155-160.
- Goger**, Karin (2011): Case Management Lehrgang Avalon. Systemmanagement im Raum. Deutsch Schützen: Ergänzendes Skriptum zu Modul 2. unveröffentlichtes pdf-Lehrdokument.
- Gspurning**, Waltraud/**Bugram**, Christina/**Hofschwaiger**, Verena (2011): Schulsozialarbeit in Österreich. In: Anastasiadis, Maria/Heimgartner, Arno/Kittl-Satran, Helga/Wrentschur, Michael (Hg.): Sozialpädagogisches Wirken. Wien: Lit-Verlag GesmbH & Co.KG, S.87-103.
- Gspurning**, Waltraud/**Heimgartner**, Arno/**Pieber**, Eva Maria/**Sing**, Eva (2010): SIM - Schulsozialarbeit in den Mittelpunkt. Wissenschaftliche Begleitung der Schulsozialarbeit Graz. Universität Graz: unveröffentlicher Evaluationsbericht.
- Heimgartner**, Arno/**Melnizky**, Dagmar (2001): Come on! Bewegt. Schulsozialarbeit in Graz. In: Vyslouzil Monika/Weißensteiner Markus (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien. Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes GmbH, S. 115-143.
- Heimgartner**, Arno (2004): Schulsozialarbeit in den Mittelpunkt. In: Knapp, G (Hrsg.) (2004): Soziale Arbeit und Gesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich. Klagenfurt: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, S.580-599.
- Held**, Josef (2001): Das Praxisprojekt „ausländischer Jugendlicher“. In: Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer Gabriele (Hg.): International lernen – lokal handeln. Interkulturelle Praxis vor Ort und Weiterbildung im internationalen Austausch. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S.149-155.
- Himmelbauer**, Karin (2004): Schulsozialarbeit in Wien. Ein Beitrag zur Förderung der Integration von Migrantinnen? FH Campus Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Hinte**, Wolfgang/ **Treeß**, Helga (2007): Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe: theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. Weinheim: Juventa Verlag.

- Hinte**, Wolfgang (2007a): Wer beteiligt wen? Willen und Wünsche im Case Management. In: Soziale Arbeit, 56, 11/12 2007, S.425-432.
- Hock**, Beate/**Holz**, Gerda (1998): Arm dran?! Lebenslagen und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt: ISS Eigenverlag.
- Homfeldt**, Hans Günther/**Schneider**, Marie (2007): Internationale Entwicklungen in der Schulsozialarbeit. In: Knapp Gerald/Lauermann Karin (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, S.221-244.
- Huber**, Thomas (2002): Schulsozialarbeit an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde an der BHAK/BHAS St. Pölten. Wirtschaftsuniversität Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Kapp**, Kerstin (2012): Case Management als methodischer Ansatz in der Schulsozialarbeit von Avalon. Erfahrungsbericht über Anwendung von (Diagnose)Instrumenten, Werkzeugen und Methoden in der Arbeit mit SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen sowie schulrelevanten AkteurInnen. Liezen: unveröffentlichte Abschlussarbeit zum Lehrgang Case Management.
- Kardorff**, Ernst von (2006): Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden - Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.63-91.
- Kittl-Satran**, Helga (Hrsg.) (2006): Schulschwänzen, verweigern, abrechnen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Kleve**, Heiko (2005): Systemisches Case Management. Falleinschätzung und Hilfeplanung in der Sozialen Arbeit. Übersichten und Arbeitsblätter. In: [http://www.indeed-net.eu/text/kleve\\_systemisches\\_case\\_management.pdf](http://www.indeed-net.eu/text/kleve_systemisches_case_management.pdf) [22.12.2013].
- Kleve**, Heiko (2003): Systemisches Case Management: Falleinschätzung und Hilfeplanung in der Sozialen Arbeit mit Einzelnen und Familien – methodische Anregungen. Aachen: Kersting Verlag.
- Krötzl**, Gerhard (2010): Pilotprojekte zur Schulsozialarbeit. Vorinformation. In: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19252/ssa\\_pilot\\_vorinformation.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19252/ssa_pilot_vorinformation.pdf) [06.05.2011].
- Krüger**, Hans-Peter (1976): Soziometrie in der Schule. Verfahren und Ergebnisse zu sozialen Determinanten der Schülerpersönlichkeit. Weinheim: Beltz Verlag.
- Laskovsky**, Wolfgang (2010): Evaluation Schulsozialarbeit Steiermark. FH Joanneum Graz: unveröffentlichter Zwischenbericht.
- Löcherbach**, Peter/**Klug**, Wolfgang/**Remmel-Faßbender**, Ruth/**Wendt**, Wolf Rainer (Hg.) (2009): Case Management: Fall- und Systemsteuerung in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Maurer, Brigitte** (2000): Das Minderheitenwesen in Kärnten – Ein Thema für die Schulsozialarbeit? Sozialakademie Graz: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Mayring, Philipp** (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/Kardorff Ernst von/Steinke Ines ((Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.468-475.
- Müller, Margot** (2010): Schulabsentismus - Schulverweigerung - Schulabbruch: eine Betrachtung sozialarbeiterischer bzw. sozialpädagogischer Maßnahmen im Hinblick auf deren Umsetzbarkeit im Rahmen der Einrichtung x-point Schulsozialarbeit. Fachhochschule St. Pölten: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Nentwig-Gesemann, Iris** (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden - Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.159-182.
- Neuffer, Manfred** (2009): Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. Weinheim: Juventa Verlag.
- Nikolussi, Desirée** (2010): Zum Wohl der Kinder. Konzeption und Implementierung von Schulsozialarbeit an der Mittelschule Bludenz. Fachhochschule Vorarlberg Dornbirn: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Nimmerfroh, Ülkü** (2011): Schulsozialarbeit in den Volksschulen der Stadt Leoben? Eine Fallstudie zur Bedarfserhebung und Konstruktion des Berufsbildes der Schulsozialarbeit. Fachhochschule Joanneum Graz: unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- Pantucek, Peter** (2008): Case Management Basics. Eine kurze Einführung. In: [www.pantucek.com/seminare/200801kwp/caseman\\_2008kurz\\_ppt.pdf](http://www.pantucek.com/seminare/200801kwp/caseman_2008kurz_ppt.pdf). [31.12.2013].
- Panzer, Gerlinde** (2003): Könnte Schulsozialarbeit einen präventiven Beitrag leisten um die Auswirkungen der AD/HS zu verringern? Bundesakademie für Sozialarbeit Wien X: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Petillon, Hanns** (1978): Der unbeliebte Schüler. Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.
- Pichler, Michaela** (2008): Schulsozialarbeit als professionelle Hilfestellung im Schulalltag. In: Resinger, Paul/Schratz, Michael: Schule im Umbruch. Innsbruck: university press.
- Pichler, Michaela** (2009): Schulsozialarbeit in Imst. Schlussbericht der Evaluation. Kinderschutz Tirol: unveröffentlicher Evaluationsbericht.
- Pichler, Michaela** (2010a): Schulsozialarbeit in Imst – ein Erfolgsmodell! In: Sozialarbeit in Österreich. Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik. Ausgabe 1/10, S.26-29.
- Piringer, Holger/Avdijevski, Emsal/Pollinger, Katrin/Kolar-Paceski, Marianne/Beer, Joe** (2011): Wiener Schulsozialarbeit. Eine Bestandsaufnahme und Analyse. In: [http://www.fsw.at/downloads/satzung\\_berichte/teamfocus/2011\\_TEAM-FOCUS-Bericht\\_Wiener\\_Schulsozialarbeit.pdf](http://www.fsw.at/downloads/satzung_berichte/teamfocus/2011_TEAM-FOCUS-Bericht_Wiener_Schulsozialarbeit.pdf) [07.12.2012].

- Plesch**, Angelika (2010): Interdisziplinäre Krisenintervention. Case Management als alternativer Ansatz in der Betreuung von Jugendlichen zwischen Jugendpsychiatrie und sozialen Einrichtungen. Universität Graz: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Prankl**, Ramona (2010): Kinder im Spannungsfeld Scheidung und deren schulisches Leistungsverhalten. Fachhochschule St. Pölten: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Rath**, Marianne (1996): Schulsozialarbeit – neuer Ansatz für Soziale Arbeit. Sozialakademie Graz: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Roth**, Marcus (2010): Kurzform der Familienklimaskalen für Jugendliche (K-FKS-J). In: Glöckner-Rist, A. (Hrsg.): Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 14.00. Bonn: GESIS.
- Sander**, Alfred (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In: Schnell, Irmtraud./Sander, Alfred (Hrsg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 11-22.
- Scheipl**, Josef (2007): Schulsozialarbeit. Noch Intervention oder schon Innovation? In: Knapp, Gerald/Lauermann, Karin (Hrsg.) (2007): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, S.710-736.
- Schildmair**, Pia (2004): Möglichkeiten und Grenzen des Globalen Lernens an der AHS ausgehend vom Phänomen der Fremdenfeindlichkeit. Beiträge von Unterrichtsprojekten und Schulsozialarbeit. Bundesakademie für Sozialarbeit Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Schlader**, Sabine (2006): Verhindern Finanzierungsprobleme die Schulsozialarbeit? Eine Recherche anhand vergangener und bestehender Projekte der Schulsozialarbeit und der sozialen Arbeit mit Schulen im Raum Wien und Niederösterreich im Hinblick auf eine mögliche Institutionalisierung. FH Campus Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Schnegg**, Michael/**Lang**, Hartmut (Hrsg.) (2006): Netzwerkanalyse. Eine praxisorientierte Einführung. In: Methoden der Ethnografie, H.1, S.2-55.
- Schobel**, Heidemarie (2008): Zwangsheirat in St. Pölten – präventive Maßnahmen mit Fokus auf den Bereich Schule. Fachhochschule St. Pölten: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Schrabbauer**, Anja (2009): ADHS-Kinder im Schulalltag: Möglichkeiten der Schulsozialarbeit bei der Beratung und Unterstützung betroffener SchülerInnen und deren LehrerInnen. Fachhochschule St. Pölten: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Sixt**, Ulrike (2010): Chancengleichheit in Schulen. Der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Kompensation sozialer Benachteiligungen. Universität Graz: unveröffentlichte Masterarbeit.
- Specht**, Werner (2006): „Schule BEWUSST“ Bewertung des Unterrichts an Schulen der Steiermark Graz: ZSE Graz: Unveröffentlichter Arbeitsbericht.
- Speck**, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Speck, Karsten/Olk, Thomas** (2010): Zur Forschung in der Schulsozialarbeit. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim: Juventa Verlag, S.7-8.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas** (2010a): Stand und Perspektiven der Wirkungs- und Nutzerforschung zur Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim: Juventa Verlag, S.309-324.
- Spies, Anke/Pötter, Nicole** (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stadlhofer, Harald** (2007): Ansatzpunkte für Schulsozialarbeit an berufsbildenden Pflichtschulen in Niederösterreich. FH Campus Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Stadt Graz** (2011): Sozialraumbudget. In: [http://www.graz.at/cms/beitrag/10159280/3729694/\[05.06.2011\]](http://www.graz.at/cms/beitrag/10159280/3729694/[05.06.2011]).
- Stickelmann, Bernd** (2008): Schulsozialarbeit als Sozialraum: Erfahrungen machen zwischen Schule und Jugendhilfe als Alltagsbewältigung für Kinder und Jugendliche. In: Menschenwürde statt Almosen. Innsbruck: Studienverlag, S.55-66.
- Stiebler, Ursula** (2006): Der Einsatz von Schulsozialarbeit. Möglichkeiten und Grenzen in der Zusammenarbeit von Schulen und Jugendämtern. Fachhochschulstudiengang Sozialarbeit Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Sting, Stephan/Gschiel, Ulrike** (2011): Evaluation des Pilotprojektes „Schulsozialarbeit in Kärnten“. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt: unveröffentlicher Zwischenbericht der qualitativen Evaluierung.
- Straußberger, Sonja** (2002): Erwachsenwerden im Kontext der Schulsozialarbeit. Zukunftsorientierung als Arbeitsprinzip. Universität Graz: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Tippl, Heinz** (1998): Schulsozialarbeit. Kooperation zwischen LehrerInnen und SozialarbeiterInnen an einer Hauptschule zur Verbesserung der schulischen Situation. Universität Graz: unveröffentlichte Dissertation.
- Thiersch, Hans** (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim: Juventa Verlag.
- Twrdy, Susanne** (2003): Schulsozialarbeit als Unterstützung von aussen im System Lehrer – Schüler – Eltern. Bundesakademie f. Sozialarbeit Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Varga, Barbara** (2009): Schulsozialarbeit an Grundschulstandorten mit hohem Migrationsanteil: eine Erhebung am spezifischen Bedarf einer Wiener Volksschule. FH Campus Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Wagner, Petra** (2010): Evaluation des Projekts „Schulsozialarbeit des Vereins Neustart“. FH Linz: unveröffentlicher Evaluationsbericht.

- Weidl**, Manuela (2008): Sozialarbeit und soziale Ordnung in Schulen. Fachhochschule St. Pölten: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Wendt**, Wolf Rainer (1991): Die Handhabung der sozialen Unterstützung. Eine Einführung in das Case Management. In: Wendt, Wolf Rainer (Hrsg.) (1991): Unterstützung fallweise. Case Management in der Sozialarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, S.11-55.
- Wetzel**, Konstanze/**Braun**, Karl-Heinz/**Hönig**, Barbara (2010): Evaluation des Pilotprojektes „Schulsozialarbeit in Kärnten“. Fachhochschule Kärnten: unveröffentlichte Kurzfassung der quantitativen Erhebung.
- Wimmer**, Maria (2008): ?Gewalt an Schulen? Was kann Schulsozialarbeit leisten? FH Campus Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Winkler**, Anna (2003): Akute Krisenintervention durch Schulsozialarbeit. Zusammenarbeit angrenzender Berufsfelder und deren Hilfsangebote für Jugendliche in Entwicklungskrisen. FH Campus Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Wottawa**, Heinrich/**Thierau**, Heike (1998): Lehrbuch Evaluation. 2.Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.
- Wurzer**, Kathrin (2009): Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit in Kärnten. Universität Klagenfurt: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Zauner**, Michael (2003): Hat die Gruppenarbeit in der Schulsozialarbeit Chancen? Eine Recherche über Grenzen und Möglichkeiten. Akademie für Sozialarbeit der Stadt Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.



## 18 Abbildungen

Abbildung 1: Organigramm des Vereins Avalon.....	46
Abbildung 2: Forschungsdesign.....	77
Abbildung 3: persönlich-mündliche Befragungen im Untersuchungszeitraum.....	87
Abbildung 4: Codesystem zur reflektierenden Fallinterpretation.....	112
Abbildung 5: Codesystem zur qualitativen Inhaltsanalyse 2013.....	113

## 19 Tabellen

Tabelle 1: Projekte externer Evaluationen.....	17
Tabelle 2: Schulsozialarbeit und Forschungsthemen.....	21
Tabelle 3: Operationalisierung der Zieldimensionen für SchülerInnen.....	85
Tabelle 4: Operationalisierung der Zieldimensionen für SchülerInnen.....	86
Tabelle 5: Grundgesamtheit zum ersten Messzeitpunkt 2011.....	90
Tabelle 6: Grundgesamtheit zum zweiten Messzeitpunkt 2012.....	90
Tabelle 7: Grundgesamtheit zum dritten Messzeitpunkt 2013.....	90
Tabelle 8: SchülerInnenbeteiligung 2011.....	93
Tabelle 9: SchülerInnenbeteiligung 2012.....	93
Tabelle 10: SchülerInnenbeteiligung 2013.....	93
Tabelle 11: Elternbeteiligung 2011.....	94
Tabelle 12: Elternbeteiligung 2012.....	94
Tabelle 13: Elternbeteiligung 2013.....	95
Tabelle 14: LehrerInnenbeteiligung 2011.....	97
Tabelle 15: LehrerInnenbeteiligung 2012.....	97
Tabelle 16: LehrerInnenbeteiligung 2013.....	97
Tabelle 17: Vorstellungen der SchülerInnen über Schulsozialarbeit (%).....	159
Tabelle 18: Vorstellungen der Eltern über Schulsozialarbeit (%).....	164
Tabelle 19: Vorstellungen der LehrerInnen über Schulsozialarbeit (%).....	167
Tabelle 20: Ängste der SchülerInnen bei der Kontaktierung der Schulsozialarbeiterin.....	175
Tabelle 21: Themen zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeiterin.....	189
Tabelle 22: Kontaktanlässe Eltern – Schulsozialarbeit.....	193
Tabelle 23: Unterstützungsleistungen der SSA an die Eltern.....	194
Tabelle 24: Kontaktanlässe LehrerInnen – Schulsozialarbeit.....	197
Tabelle 25: Unterstützungsleistungen der SSA an die LehrerInnen.....	197
Tabelle 26: Schulsozialarbeit im Jugendzentrum.....	207
Tabelle 27: Welche Erwartungen der Eltern wurden nicht erfüllt?.....	213
Tabelle 28: Entlastungsgründe für Eltern.....	214
Tabelle 29: Welche Erwartungen der LehrerInnen wurden nicht erfüllt?.....	217
Tabelle 30: Schulsozialarbeit im Jugendzentrum aus dem Blickwinkel von LehrerInnen.....	218
Tabelle 31: Entlastungs- und Belastungsgründe für LehrerInnen.....	219

## 20 Grafiken

Grafik 1: Literaturbeiträge in den Jahren 2002-2012.....	16
Grafik 2: methodische Zugänge studentischer Forschung .....	18
Grafik 3: Eltern mit drei Messzeitpunkten .....	79
Grafik 4: Aufteilung der Schülerfragebögen nach Schulen .....	91
Grafik 5: Aufteilung von Mädchen und Burschen auf Versuchs- und Kontrollschulen .....	92
Grafik 6: Aufteilung der Elternfragebögen nach Schulen.....	94
Grafik 7: Aufteilung der LehrerInnenfragebögen nach Schulen.....	96
Grafik 8: Unterschied der Dienstjahre .....	98
Grafik 9: Aufteilung (%) der SchülerInnen in Cluster an Versuchsschulen .....	116
Grafik 10: Aufteilung (%) der SchülerInnen in Cluster an Kontrollschulen .....	116
Grafik 11: Lebenslagen und Geschlecht .....	118
Grafik 12: Lebenslagen und Kinderanzahl pro Familie .....	118
Grafik 13: Lebenslagen und AlleinerzieherInnen .....	119
Grafik 14: Lebenslagen und Bildungsabschluss Mutter .....	119
Grafik 15: Lebenslagen und Bildungsabschluss Vater .....	120
Grafik 16: Aufteilung (%) der SchülerInnen in Cluster .....	121
Grafik 17: AußenseiterInnen in Versuchs- und Kontrollschulen.....	122
Grafik 18: AußenseiterInnen und Geschlecht .....	122
Grafik 19: Existenz von Schulsozialarbeit an der Schule in % .....	150
Grafik 20: Existenz von Schulsozialarbeit in Stainach % .....	151
Grafik 21: Existenz von Schulsozialarbeit in Gröbming % .....	151
Grafik 22: Existenz von Schulsozialarbeit an der Schule (SchülerInnenantworten) nach Versuchsschulen % .....	152
Grafik 23: Existenz von Schulsozialarbeit nach Geschlecht (Stainach %) .....	153
Grafik 24: Existenz von Schulsozialarbeit nach Geschlecht (Gröbming %) .....	153
Grafik 25: Bewertung des Informationsgrades auf der Schulnotenskala (SchülerInnen) .....	155
Grafik 26: Wie gut fühlst du dich über die Schulsozialarbeit informiert? AM.....	156
Grafik 27: Wie gut fühlst du dich über die Schulsozialarbeit informiert? AM: Stainach.....	156
Grafik 28: Wie gut fühlst du dich über die Schulsozialarbeit informiert? AM: Gröbming ...	157
Grafik 29: eingeschätzte Informiertheit (AM) von SchülerInnen nach Versuchsschulen.....	157
Grafik 30: eingeschätzte Informiertheit von Mädchen und Burschen (Stainach AM) .....	158
Grafik 31: eingeschätzte Informiertheit von Mädchen und Burschen (Gröbming AM).....	158
Grafik 32: Bewertung des Informationsgrades auf der Schulnotenskala (Eltern) .....	162
Grafik 33: Wie gut fühlen Sie sich über die Schulsozialarbeit informiert? (Eltern).....	162
Grafik 34: Unterschied des Informationsgrades an den beiden Versuchsschulen .....	163
Grafik 35: Wie gut fühlen Sie sich über die Schulsozialarbeit informiert? (Lehrpersonen)..	165
Grafik 36: Informationsgrad von LehrerInnen an den Versuchsschulen .....	166
Grafik 37: Bewertung des Informationsgrades auf der Schulnotenskala (LehrerInnen) .....	166
Grafik 38: Hast du Hemmungen, die Schulsozialarbeiterin zu kontaktieren? (St. %).....	174
Grafik 39: Hast du Hemmungen, die Schulsozialarbeiterin zu kontaktieren? (Gr. %) .....	175
Grafik 40: Ängste und Hemmungen nach Geschlecht (absolute Anzahl) .....	176
Grafik 41: Kontaktabstimmung zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeiterin (St. %)....	177
Grafik 42: Kontaktabstimmung zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeiterin (Gr. %)...	177
Grafik 43: Kontaktabstimmungen durch die Schulsozialarbeiterin nach Geschlecht (absolut)178	
Grafik 44: Kontakte der SchülerInnen zur Schulsozialarbeiterin (Stainach in %) .....	180
Grafik 45: Kontakte der SchülerInnen zur Schulsozialarbeiterin (Gröbming in %).....	180
Grafik 46: Kontakt nach Versuchsschulen.....	181
Grafik 47: Kontakt nach Geschlecht (Stainach in %) .....	181

Grafik 48: Kontakt nach Geschlecht (Gröbming in %)	182
Grafik 49: Kontaktintensität zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeiterin (St. %)	182
Grafik 50: Kontaktintensität zwischen SchülerInnen und Schulsozialarbeiterin (Gr. %)	183
Grafik 51: Kontaktintensität zwischen Mädchen und Schulsozialarbeiterin (St. %)	183
Grafik 52: Kontaktintensität zwischen Burschen und Schulsozialarbeiterin (St. %)	184
Grafik 53: Kontaktintensität zwischen Mädchen und Schulsozialarbeiterin (Gr. %)	184
Grafik 54: Kontaktintensität zwischen Burschen und Schulsozialarbeiterin (Gr. %)	184
Grafik 55: Unterstützung durch Schulsozialarbeiterin bereits erhalten? (Stainach in %)	185
Grafik 56: Unterstützung durch Schulsozialarbeiterin bereits erhalten? (Stainach in %)	186
Grafik 57: Unterstützung durch Schulsozialarbeiterin nach Versuchsschulen	186
Grafik 58: Unterstützung durch Schulsozialarbeiterin nach Geschlecht (Stainach in %)	187
Grafik 59: Unterstützung durch Schulsozialarbeiterin nach Geschlecht (Stainach in %)	187
Grafik 60: Art des Kontakts zwischen Eltern und Schulsozialarbeiterinnen (%)	190
Grafik 61: Kontakthanbahnung zwischen Eltern und Schulsozialarbeiterin (%)	190
Grafik 62: Kontakte der Eltern zur Schulsozialarbeiterin (%)	191
Grafik 63: Kontaktintensität zwischen Eltern und Schulsozialarbeiterin (%)	192
Grafik 64: Unterstützung durch Schulsozialarbeiterin bereits erhalten? (%)	192
Grafik 65: Kontakte der LehrerInnen zur Schulsozialarbeiterin (%)	195
Grafik 66: Intensität des Kontaktes zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeiterin (%)	195
Grafik 67: Unterstützung der LehrerInnen durch Schulsozialarbeiterin erfolgt? (%)	196
Grafik 68: Zufriedenheit der SchülerInnen mit Unterstützung (Stainach in %)	204
Grafik 69: Zufriedenheit der SchülerInnen mit Unterstützung (Gröbming in %)	204
Grafik 70: mittlere Zufriedenheit der SchülerInnen mit Unterstützung nach VS	205
Grafik 71: Zufriedenheit mit Unterstützung nach Geschlecht (Stainach AM)	205
Grafik 72: Zufriedenheit mit Unterstützung nach Geschlecht (Gröbming AM)	206
Grafik 73: Zufriedenheit mit Schulsozialarbeit im Jugendzentrum (Stainach in %)	207
Grafik 74: Schulsozialarbeit im Jugendzentrum nach Geschlecht (Stainach in %)	208
Grafik 75: Was sagst du dazu, dass du SSA nur in der Pause aufsuchen darfst? (St. %)	209
Grafik 76: Was sagst du dazu, dass du SSA nur in der Pause aufsuchen darfst? (Gr. %)	209
Grafik 77: Pause für Nutzung der SSA zu kurz – nach Geschlecht (Stainach in %)	210
Grafik 78: Pause für Nutzung der SSA zu kurz – nach Geschlecht (Gröbming in %)	210
Grafik 79: zu viele Leute sind bei den Pausengesprächen dabei (Stainach in %)	211
Grafik 80: zu viele Leute sind bei den Pausengesprächen dabei (Gröbming in %)	211
Grafik 81: Wurden Ihre Erwartungen an die SSA erfüllt?	212
Grafik 82: Zufriedenheit der Eltern mit Unterstützung (%)	213
Grafik 83: Schulsozialarbeit als Belastung oder Entlastung für Eltern (%)	214
Grafik 84: Wurden die Erwartungen von LehrerInnen erfüllt?	216
Grafik 85: Erfüllung der Erwartungen nach Versuchsschulen im Mittel	216
Grafik 86: Zufriedenheit der LehrerInnen mit Unterstützung (%)	218
Grafik 87: Schulsozialarbeit als Belastung oder Entlastung für LehrerInnen (%)	219
Grafik 88: positive Einstellung der Eltern zur Schule	228
Grafik 89: Interesse der Eltern für schulische Belange	228
Grafik 90: Eltern-LehrerInnenkontakt	229
Grafik 91: AußenseiterInnen auf der Beliebtheitsskala	231
Grafik 92: AußenseiterInnen auf der Unbeliebtheitsskala	231
Grafik 93: Unkenntnis der außerschulischen Lebenswelt von SchülerInnen	234
Grafik 94: Nähe zur Lebenswelt der SchülerInnen	235
Grafik 95: Wahrnehmung der schulischen Umgebung als Ort des Wohlfühlens	236
Grafik 96: Schulische Umgebung als Ort des Wohlfühlens (Mädchen)	237
Grafik 97: Schulische Umgebung als Ort des Wohlfühlens (Burschen)	237
Grafik 98: Kooperatives Verhalten	240

Grafik 99: prosoziales Verhalten.....	241
Grafik 100: Prosoziale Verhaltensweisen von Mädchen .....	242
Grafik 101: Prosoziale Verhaltensweisen an den Versuchsschulen nach Geschlecht .....	242
Grafik 102: Verhaltens- und Entscheidungssicherheit.....	243
Grafik 103: Leistungsfähigkeit.....	244
Grafik 104: Allgemeine Problembewältigung .....	245
Grafik 105: Allgemeine Problembewältigung bei Burschen .....	245
Grafik 106: Allgemeine Problembewältigung an den Versuchsschulen nach Geschlecht ....	246
Grafik 107: Sozial- und Leistungsdruck bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen ..	252
Grafik 108: Sozial- und Leistungsdruck bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen..	252
Grafik 109: Rivalität und Störung bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen.....	253
Grafik 110: Rivalität und Störung bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen .....	253
Grafik 111: Lerngemeinschaft bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen .....	254
Grafik 112: Lerngemeinschaft bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen.....	254
Grafik 113: Schülerzentriertheit bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen.....	255
Grafik 114: Schülerzentriertheit bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen .....	255
Grafik 115: Strenge – Kontrolle bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen.....	256
Grafik 116: Strenge – Kontrolle bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen .....	257
Grafik 117: Wärme des Schulklimas aus Sicht der Lebenslagengruppen an VS.....	257
Grafik 118: Wärme des Schulklimas aus Sicht der Lebenslagengruppen an KS.....	258
Grafik 119: Kooperatives Verhalten bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen .....	259
Grafik 120: Kooperatives Verhalten bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen.....	259
Grafik 121: Prosoziales Verhalten bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen .....	260
Grafik 122: Prosoziales Verhalten bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen.....	260
Grafik 123: Verhaltens- und Entscheidungssicherheit bei den Lebenslagengruppen an VS.	261
Grafik 124: Verhaltens- und Entscheidungssicherheit bei den Lebenslagengruppen an KS.	261
Grafik 125: Leistungsfähigkeit bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen.....	262
Grafik 126: Leistungsfähigkeit bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen .....	262
Grafik 127: Allgemeine Problembewältigung bei den Lebenslagengruppen an VS.....	263
Grafik 128: Allgemeine Problembewältigung bei den Lebenslagengruppen an KS.....	263
Grafik 129: strukturiertes Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an VS .....	264
Grafik 130: strukturiertes Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an KS .....	265
Grafik 131: geselliges Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an VS .....	265
Grafik 132: geselliges Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an KS .....	266
Grafik 133: chaotisches Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an VS.....	266
Grafik 134: chaotisches Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an KS.....	267
Grafik 135: gefühlsarmes Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an VS.....	267
Grafik 136: gefühlsarmes Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an KS.....	268
Grafik 137: Offenes Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an VS .....	268
Grafik 138: Offenes Familienklima aus Sicht der Lebenslagengruppen an Kontrollschulen	269
Grafik 139: Kultur in der Familie aus Sicht der Lebenslagengruppen an Versuchsschulen..	269
Grafik 140: Kultur in der Familie aus Sicht der Lebenslagengruppen an Kontrollschulen...	270
Grafik 141: Aggressionshäufigkeit bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen .....	271
Grafik 142: Aggressionshäufigkeit bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen.....	271
Grafik 143: Schlechtes Benehmen bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen .....	272
Grafik 144: Schlechtes Benehmen bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen.....	272
Grafik 145: Höfliches Verhalten bei den Lebenslagengruppen an Versuchsschulen .....	273
Grafik 146: Höfliches Verhalten bei den Lebenslagengruppen an Kontrollschulen .....	273
Grafik 147: Verbale Konfliktlösekompetenz bei den Lebenslagengruppen an VS .....	274
Grafik 148: verbale Konfliktlösekompetenz bei den Lebenslagengruppen an KS .....	274
Grafik 149: nonverbale Konfliktlösemuster bei bei den Lebenslagengruppen an VS.....	275

Grafik 150: nonverbale Konfliktlösemuster bei den Lebenslagengruppen an KS .....	275
Grafik 151: allgemein abgelehnte Handlungen bei den Lebenslagengruppen an VS .....	276
Grafik 152: allgemein abgelehnte Handlungen bei den Lebenslagengruppen an KS .....	276
Grafik 153: Strukturiertes Familienklima .....	279
Grafik 154: geselliges Familienklima .....	280
Grafik 155: chaotisches Familienklima.....	280
Grafik 156: gefühlsarmes Familienklima.....	281
Grafik 157: offenes Familienklima .....	282
Grafik 158: Offenheit des Klimas aus Sicht der Mädchen.....	282
Grafik 159: Offenheit des Klimas aus Sicht der Burschen .....	283
Grafik 160: kulturell angeregtes Familienklima .....	283
Grafik 161: Belastung der Familie durch Krisen und Konflikte .....	284
Grafik 162: Sozial- und Leistungsdruck .....	285
Grafik 163: Rivalität und Störung .....	285
Grafik 164: Rivalität und Störung aus Sicht der Mädchen .....	286
Grafik 165: Rivalität und Störung aus Sicht der Burschen .....	286
Grafik 166: Lerngemeinschaft .....	287
Grafik 167: Schülerzentriertheit.....	287
Grafik 168: Strenge-Kontrolle .....	288
Grafik 169: Wärme.....	289
Grafik 170: Wärme aus Sicht der Mädchen .....	289
Grafik 171: Wärme aus Sicht der Burschen.....	290
Grafik 172: Wohlbefinden .....	290
Grafik 173: Aggressionshäufigkeit .....	293
Grafik 174: Schlechtes Benehmen .....	293
Grafik 175: Höfliches Verhalten .....	294
Grafik 176: verbale Konfliktlösekompetenz .....	295
Grafik 177: Nonverbale Konfliktlösemuster.....	295
Grafik 178: allgemein abgelehnte Handlungen.....	296
Grafik 179: Belastung durch Krisen und Konflikte .....	297
Grafik 180: Berufsmüdigkeit .....	298
Grafik 181: Beschäftigung mit sozialen Problemen der SchülerInnen .....	298
Grafik 182: Konzentration auf Unterricht.....	299

# **E Anhang**

## **21 Erhebungsinstrumente**

### ***21.1 Leitfäden Team Schulsozialarbeit***

#### **21.1.1 MitarbeiterInnen JULI**

1. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit im Team?
2. Was verstehen Sie unter dem Begriff sozialisationsinstanzenübergreifende Tätigkeit?
3. Wo zeigt sich das Besondere der Arbeitsweise Ihrer Meinung nach?
4. Welche Vorteile, welche Nachteile sehen Sie zu anderen Arbeitsweisen?
5. Welche Berührungspunkte haben Sie persönlich mit der Schulsozialarbeit?

#### **21.1.2 Kleinteams der Schulsozialarbeit**

1. Bildungsarbeit: Bearbeitung von Schulverweigerung, Schulleistungsmotivierte Beratungsgespräche
2. Partizipation: Beteiligungsmöglichkeiten f. L/E/S, Schulalltagsgestaltung mit Eltern, Elternarbeit
3. Kooperationen: Interdisziplinäre Angebotsgestaltung
4. Wie sieht die Kooperation L-SSA aus Sicht der SSA aus? Wie wird die Kooperation bewertet?
5. Konflikt- und Krisenintervention: Moderation von Konfliktgesprächen?
6. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit im SSA-Team?

### 21.1.3 Schulsozialarbeiterinnen

Besonderheiten des Schulstandortes, Erwartungen und Bedürfnisse der LehrerInnen und SchülerInnen?

1. Welche Räume stehen der SSA zur Verfügung?
2. Wie bewerten Sie die Räumlichkeiten? Gibt es Verbesserungen/Verschlechterungen?
3. Wie bewerten Sie die Öffnungszeiten und Möglichkeiten der Erreichbarkeit?
4. Welche Methoden wenden Sie in Ihrer praktischen Tätigkeit als SchulsozialarbeiterIn an?  
Freizeitgestaltung, Beratung, Konflikt- und Krisenintervention, Einzelfallhilfe, Kooperationen, Kontakt zur Jugendwohlfahrt, Gemeinwesenarbeit, Nachmittagsbetreuung, interdisziplinären Angebotsgestaltung
5. Wie sieht die Kooperation mit den Lehrenden und der Schulleitung genau aus?  
Vorschläge für gelingende Kooperationen
6. Wie gestaltet sich der Kontakt mit den Eltern?  
Vorschläge für eine gelingende Elternarbeit, Schulalltagsgestaltung mit Eltern
7. Welche Hauptthemen können Sie allgemein in der Interaktion mit SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern erkennen?
8. Bildungsarbeit: schulische Lernhilfe, Nachhilfe, Bearbeitung sozialer Benachteiligungen, Schulverweigerung
9. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit im Team?
10. Welche Schlüsselkompetenzen brauchen Ihrer Meinung nach SchulsozialarbeiterInnen?
11. Wo gibt es Schwierigkeiten in Ihrem Arbeitsalltag, an denen Sie an persönliche Grenzen stoßen?
12. Wie wird SSA allgemein angenommen?
13. Wie schätzen Sie die Wirkung von SSA ein?
14. Was würden Sie sich insgesamt betrachtet für Ihre Arbeit an der Schule wünschen?  
Womit sind Sie momentan noch unzufrieden? Was ist Ihnen noch nicht gelungen?
15. Wo zeigt sich die Spezifität der Arbeitsweise Ihrer Meinung nach?

## **21.2 Leitfäden Vereinsleitung**

### **21.2.1 Frühjahr 2011**

1. Wie kam es zur Initiierung der Schulsozialarbeit an dieser Schule?
2. Wer war aktiv an der Konzeptentwicklung beteiligt?
3. Kooperationsvereinbarung
  - Welche Punkte beinhaltet die Kooperationsvereinbarung?
  - Warum gibt es keine Kooperationsvereinbarung?
4. Welche Ziele verfolgt SSA an diesen Schulen?
5. Welche Prinzipien bestimmen ihre Arbeit?
6. Wie bewerten Sie die Öffnungszeiten und Möglichkeiten der Erreichbarkeit?
7. Wie gestaltet sich der Kontakt mit den Eltern? Vorschläge für eine gelingende Elternarbeit
9. Welche Schlüsselkompetenzen brauchen Ihrer Meinung nach SchulsozialarbeiterInnen?
10. Wie wird SSA allgemein angenommen?
11. Wie schätzen Sie die Wirkung von SSA ein?
12. Wer finanziert die SSA?
14. Was würden Sie sich insgesamt betrachtet für die Schulsozialarbeit wünschen?
15. Arbeitsweise: Welche Vorteile, welche Nachteile, das Neue daran, Notwendigkeit?

### **21.2.2 Frühjahr 2013**

#### **I. Veränderungen im Projekt der Schulsozialarbeit**

---

1. sozialisationsinstanzenübergreifende Tätigkeit – Aufteilung in Kernkompetenzen
2. Steiermarkweite Schulsozialarbeit
3. Kooperationsvereinbarung
4. Wie bewerten Sie die Öffnungszeiten und Möglichkeiten der Erreichbarkeit?
5. Elternarbeit: Vorschläge für eine gelingende Elternarbeit
6. Bildungsarbeit: Bearbeitung sozialer Benachteiligung
7. Wie wird SSA allgemein angenommen?
8. Wie schätzen Sie die Wirkung von SSA ein?



## **21.3 Leitfäden Schulleitungen**

### **21.3.1 Leitfaden 2011**

Klassen, LehrerInnen, Schülerzahl, Besonderheiten des Schulstandortes und der Schule, Probleme der Schule

1. Welche Räume stehen der SSA zur Verfügung?
2. Wie bewerten Sie die Räumlichkeiten?
3. Kooperation: Vorschläge für eine gelingende Kooperation
4. Elternarbeit: Vorschläge für eine gelingende Elternarbeit

### **21.3.2 Jährliche Situationsanalyse Stainach/Gröbming**

#### **I. Schulbezogene Fragen**

---

1. Wie sieht es momentan mit der Finanzierung der Landesausbildung Fußball aus? Ist sie gesichert?
2. Konnten für dieses Schuljahr 2011/12 mehr SchülerInnen gewonnen werden?
3. Wie sieht es mit dem Anteil an Integrationskindern und Migrationskindern für dieses Schuljahr aus?
4. Welchen Herausforderungen stellt sich die Schule im heurigen Schuljahr besonders?
5. Wie steht es momentan mit einer Elternvertretung bzw. einem Elternverein?

#### **II. Fragen zur Schulsozialarbeit**

---

6. Kooperation mit der Schulsozialarbeit? Zusammenarbeit bei Problemlösungen? Bewertung der Zusammenarbeit? Beteiligungsmöglichkeiten für LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen?
7. Schulentwicklung: Imageveränderungen der Schule?
8. Hat sich Ihr Bild von SSA geändert? Wie hat sich Ihr Bild über die SSA geändert?
9. Wo hat SSA Ihre Erwartungen erfüllt? Wo gelingt das der SSA nicht?
10. Was hat sich an der Schule insgesamt seit Einführung der SSA verändert? lern- und schülerfreundliche Umgebung, Überarbeitung der Schulordnung

## 21.4 Fragebögen

### 21.4.1 SchülerInnen 1

FKBSSA

23.02.2014

#### Fragebogen für SchülerInnen

Da der SchülerInnenfragebogen einem Elternfragebogen zugeordnet werden können muss, aber aus Datenschutzgründen keine Namen erhoben werden dürfen, bitten wir dich einen Code zusammenzustellen, der wie unten angegeben gebildet wird. Deine Eltern erhalten die gleiche Aufforderung für das Ausfüllen ihres Fragebogens. So wird eine Zuordnung der Fragebögen möglich, ohne dass auf die dahinter stehenden Personen geschlossen werden kann.

- 1. - 4. Ziffer: dein Geburtstag und -monat (tmmj)
- 5. Buchstabe: erster Buchstabe deines Vornamens
- 6. Buchstabe: erster Buchstabe deines Nachnamens

Beispiel: Max Muster, geboren am 22. November

2211MM

Dein Code:

--	--	--	--	--	--

Die Studie wird im Rahmen einer Dissertation an der Karl-Franzens-Universität Graz durchgeführt. Für Rückfragen steht Frau Bakk.<sup>1</sup> Mag.<sup>2</sup> Sixt Ulrike unter [ulrikesixt@hotmail.com](mailto:ulrikesixt@hotmail.com) zur Verfügung.

Der Erfolg der Untersuchung hängt wesentlich davon ab, dass sich möglichst alle ausgewählten Personen an der Befragung beteiligen. Ich bitte dich daher den Fragebogen auszufüllen.

Alle deine Angaben werden streng vertraulich und entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen zum Datenschutz behandelt. Das bedeutet, dass alle Daten in anonymisierter Form, d.h. ohne Namen und Adressen und nur zusammengefasst mit den Angaben der anderen Befragten ausgewertet werden. Die zugewiesenen Codes am Fragebogenbeginn dienen ausschließlich dazu, anonymen Eltern ein anonymes Kind sowie jedem Kind im dreijährigen Versuchsverlauf drei Messzeitpunkte zuordnen zu können. Die Ergebnisse lassen keine Rückschlüsse darauf zu, welche Person welche Angaben gemacht hat. Der Datenschutz wird so gewährleistet.

<i>A Angaben zu deiner Person</i>
-----------------------------------

- 1) Ich bin ein:             Mädchen             Bursche
- 2) Meine Wohngemeinde: \_\_\_\_\_

<i>B Angaben zu deiner Klasse</i>
-----------------------------------

- 1) Mit welchem Klassenkameraden redest du über ganz persönliche Dinge?

\_\_\_\_\_

- 2) Neben wem würdest du gerne sitzen?

\_\_\_\_\_

- 3) Neben wem würdest du nicht gerne sitzen wollen?

\_\_\_\_\_

- 4) Mit wem sprichst du am öftesten?

\_\_\_\_\_

- 5) Über wen ärgerst du dich am meisten\*?

\_\_\_\_\_

<i>C Wie lebst du? Bitte immer das Zutreffende ankreuzen!</i>
---

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weiß ich nicht	stimmt eher schon	stimmt genau
1) Ich werde in der Schule bedroht oder geschlagen	--	-	0	+	++
2) Ich verstehe mich gut mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern	--	-	0	+	++
3) Ich werde in der Schule geärgert oder verspottet	--	-	0	+	++
4) Ich komme mit anderen Kindern schnell in Kontakt	--	-	0	+	++
5) Ich komme mit Erwachsenen gut zurecht	--	-	0	+	++
6) Ich darf andere Kinder mit nach Hause nehmen	--	-	0	+	++
7) In der Schule habe ich oft Ärger mit den Lehrerinnen/Lehrern	--	-	0	+	++
8) Meine Eltern interessieren sich für das was ich tue	--	-	0	+	++
9) Ich trinke manchmal Alkohol	--	-	0	+	++
10) Ich fühle mich gesund	--	-	0	+	++
11) Ich rauche	--	-	0	+	++
12) Ich kann gut mit neuen Situationen umgehen	--	-	0	+	++
13) Ich kann für Probleme leicht Lösungen finden	--	-	0	+	++

<i>D Einige Fragen zur Schulsozialarbeit</i>
--

- 1) Gibt es an deiner Schule Schulsozialarbeit?     ja     nein     weiß ich nicht
- 2) Hastest du bereits Kontakt zu den SchulsozialarbeiterInnen?     ja     nein
- a) Wenn du bereits Kontakt hattest, dann wie oft? Wenn du noch nie Kontakt hattest, mach bitte weiter bei Frage 3
- 1-2 mal                       3-5 mal                       mehr als 5 mal
- b) Wie kam es zu den Kontakten? Mehrfachantworten möglich
- ich wollte es
- die SozialarbeiterIn hat mich kontaktiert
- die LehrerIn hat den Kontakt hergestellt
- meine Eltern/Erziehungsberechtigten wollten es
- 3) Wie heißt die Schulsozialarbeiterin mit Vornamen?
- 4) Wie gut fühlst du dich über die Schulsozialarbeit an der Schule informiert?
- Sehr gut    +-    +    0    -    --    Nicht genügend
- 5) Hast du Angst oder Hemmungen zur Schulsozialarbeiterin zu gehen?     ja     nein
- a) Wenn ja, warum?

---

Was sagst du dazu, dass du die Schulsozialarbeit ausschließlich in den Pausen aufsuchen darfst?

- Die Pausen sind zu kurz
- Da stehen zu viele Leute dabei
- Sonstiges: \_\_\_\_\_
- 6) Hat die Schulsozialarbeiterin dich schon unterstützt?     ja     nein
- a) Wenn ja, wie oder wodurch hat sie das?

---

b) Wie zufrieden wärest du mit Ihrer Unterstützung?

Sehr zufrieden    +-    +    0    -    --    Nicht zufrieden

- 7) Würdest du es gut finden, wenn die Schulsozialarbeiterin im Jugendzentrum arbeiten würde?
- ja     nein
- a) Wenn ja, warum?

<i>Bitte immer das Zutreffende ankreuzen!</i>		richtig	falsch
8)	Die Schulsozialarbeiterin kann mit uns Projekte durchführen		
9)	Die Schulsozialarbeiterin kann auch Eltern und LehrerInnen beraten		
10)	Man kann auch zur Schulsozialarbeiterin gehen, wenn man keine Probleme hat		
11)	Die Schulsozialarbeiterin kann nicht mit der ganzen Klasse arbeiten		
12)	Schulsozialarbeit ist für alle SchülerInnen gedacht		
13)	Schulsozialarbeit hat mit Freizeitgestaltung und Spiel nichts zu tun		
14)	Die Schulsozialarbeiterin kann mich beim Lernen unterstützen		
15)	Schulsozialarbeit ist nur für Problemkinder gedacht		
16)	Schulsozialarbeit kann mir nicht bei der Berufsorientierung helfen		
17)	Ich würde mit der Schulsozialarbeiterin lieber im Jugendzentrum reden		
18)	Ich kann die Schulsozialarbeiterin nicht außerhalb der Schule treffen		
19)	Die Schulsozialarbeiterin arbeitet auch im Jugendzentrum mit		

***Vielen Dank für die Mitarbeit!***

## 21.4.2 SchülerInnen 2

FKSS

04.01.2012

### Fragebogen für SchülerInnen

Da der SchülerInnenfragebogen einem Elternfragebogen zugeordnet werden können muss, aber aus Datenschutzgründen keine Namen erhoben werden dürfen, bitten wir dich einen Code zusammenzustellen, der wie unten angegeben gebildet wird. Deine Eltern erhalten die gleiche Aufforderung für das Anfüllen ihres Fragebogens. So wird eine Zuordnung der Fragebogen möglich, ohne dass auf die dahinter stehenden Personen geschlossen werden kann.

- 1. - 4. Ziffer: dein Geburtstag und -monat (ttmm)
- 5. Buchstabe: erster Buchstabe deines Vornamens
- 6. Buchstabe: erster Buchstabe deines Nachnames

Beispiel: Max Muster, geboren am 22. November  
2211MM

Dein Code:

--	--	--	--	--	--

Die Studie wird im Rahmen einer Dissertation an der Karl-Franzens-Universität Graz durchgeführt. Für Rückfragen steht Frau Bakk<sup>a</sup> Mag.<sup>a</sup> Sixt Ulrike unter [ulrikesixt@hotmail.com](mailto:ulrikesixt@hotmail.com) zur Verfügung.

Der Erfolg der Untersuchung hängt wesentlich davon ab, dass sich möglichst alle ausgewählten Personen an der Befragung beteiligen. Ich bitte dich daher den Fragebogen auszufüllen.

Alle deine Angaben werden streng vertraulich und entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen zum Datenschutz behandelt. Das bedeutet, dass alle Daten in anonymisierter Form, d.h. ohne Namen und Adressen und nur zusammengefasst mit den Angaben der anderen Befragten ausgewertet werden. Die zugewiesenen Codes am Fragebogenbeginn dienen ausschließlich dazu, anonymen Eltern ein anonymes Kind sowie jedem Kind im dreijährigen Versuchsverlauf drei Messzeitpunkte zuordnen zu können. Die Ergebnisse lassen keine Rückschlüsse darauf zu, welche Person welche Angaben gemacht hat. Der Datenschutz wird so gewährleistet.

**A Angaben zu deiner Person**

- 1) Ich bin ein:             Mädchen             Bursche
- 2) Meine Wohnge-meinde: \_\_\_\_\_

**B Familienklima**

Im Folgenden findest du eine Reihe von Feststellungen, die sich auf deine Familie beziehen. Es geht dabei darum, wie du das Klima oder die Atmosphäre in deiner Familie erlebst. Du sollst dabei entscheiden, welche Aussage auf deine Familie zutrifft und welche nicht. Du hast verschiedene Möglichkeiten die Frage zu beantworten. Bei manchen Aussagen wirst du vielleicht der Ansicht sein, dass sie für einige deiner Familienmitglieder zutrifft, für andere wiederum nicht. Gehe bitte in diesen Fällen so vor, dass du diejenige Aussage ankreuzt, die für die Mehrzahl deiner Familienmitglieder zutrifft. Bedenke bitte noch folgendes: Mir geht es vor allem darum, wie du deine Familie erlebst. Versuche bitte deshalb nicht, die Meinung anderer Familienmitglieder wiederzugeben.

		Stimmt genau	Stimmt ungefähr unentschieden	Stimmt eher nicht	Stimmt gar nicht
1)	Jeder hat in unserer Familie die gleichen Rechte, wenn es etwas zu entscheiden gibt.	--	- 0	+	++
2)	Zu uns kommen oft Freunde zum Essen oder zu Besuch.	--	- 0	+	++
3)	Das Gefühl von Langeweile und Leere kann bei uns zuhause nicht aufkommen; bei uns ist immer was los.	--	- 0	+	++
4)	In unserer Familie wird es nicht gern gesehen, wenn jemand sagt, dass einem etwas nicht passt.	--	- 0	+	++
5)	Bei uns zuhause sind wir eher zurückhaltend, wenn es darum geht, seine Meinung offen zu sagen.	--	- 0	+	++
6)	Bei uns zuhause geht es häufiger „drunter und drüber“, weil nichts so richtig geplant ist.	--	- 0	+	++
7)	An den Regeln, die es in unserer Familie gibt, wird ziemlich stark festgehalten.	--	- 0	+	++
8)	Bei uns kommt es vor, dass wir Theaterstücke, Konzerte oder Vorträge besuchen.	--	- 0	+	++
9)	Bei uns gibt es feste Regeln, wie man bestimmte Dinge tun muss.	--	- 0	+	++
10)	Bei uns muss viel improvisiert werden, weil nicht so recht geplant wird.	--	- 0	+	++
11)	In unserer Familie findet man es ganz in Ordnung, wenn jeder seine eigenen Interessen vertritt.	--	- 0	+	++
12)	Bei uns zuhause ist ziemlich genau festgelegt, was getan werden darf und was nicht.	--	- 0	+	++
13)	In unserer Familie gibt es eine ganze Menge Freunde und Bekannte, mit denen wir häufig zusammen sind.	--	- 0	+	++
14)	In unserer Familie kann jeder seinen eigenen Interessen und Vorlieben nachgehen, ohne dass die anderen deswegen sauer sind.	--	- 0	+	++
15)	Bei uns zuhause sind die Pflichten sehr genau aufgeteilt und jeder weiß, was er zu tun hat.	--	- 0	+	++
16)	In unserer Familie geben wir wenig Geld für anspruchsvolle Unterhaltung wie etwa Theater- und Konzertbesuche aus.	--	- 0	+	++
17)	Bei uns zuhause hat jeder die gleiche Stimme, wenn etwas entschieden wird, was für die ganze Familie wichtig ist.	--	- 0	+	++
18)	Bei uns vergeht keine Wochenenda, ohne dass wir etwas unternehmen.	--	- 0	+	++

Im Folgenden findest du eine Reihe von Feststellungen, die sich auf deine Familie beziehen. Es geht dabei darum, wie du das Klima oder die Atmosphäre in deiner Familie erlebst. Du sollst dabei entscheiden, welche Aussage auf deine Familie zutrifft und welche nicht. Du hast verschiedene Möglichkeiten die Frage zu beantworten. Bei manchen Aussagen wirst du vielleicht der Ansicht sein, dass sie für einige deiner Familienmitglieder zutreffen, für andere wiederum nicht. (siehe bitte in diesen Fällen so vor, dass du diejenige Aussage ankreuzt, die für die Mehrzahl deiner Familienmitglieder zutrifft. Bedenke bitte noch folgendes: Mir geht es vor allem darum, wie du deine Familie erlebst. Versuche bitte deshalb nicht, die Meinung anderer Familienmitglieder wiederzugeben.		Stimmt genau	Stimmt ungefähr	unentschieden	Stimmt eher nicht	Stimmt gar nicht
19)	Bei uns wird erst alles in der letzten Minute erledigt.	--	-	0		++
20)	In unserer Familie ist es eher so, dass man seine Gefühle nicht zeigt.	--	-	0	-	++
21)	In unserer Familie werden Unternehmungen ziemlich sorgfältig geplant.	--	-	0	-	++
22)	Wir gehen oft aus.	--	-	0		++
23)	In unserer Familie geht jeder auf die Sorgen und Nöte des anderen ein.	--	-	0	-	++
24)	Pünktlichkeit ist in unserer Familie oberstes Gebot.	--	-	0	-	++
25)	Wir unterhalten uns selten über intellektuelle Dinge wie Kunst, Literatur etc..			0	-	++
26)	Am Wochenende geht es bei uns zuhause häufig ziemlich eintönig und langweilig zu.	--	-	0	-	++
27)	In unserer Familie achten wir darauf, dass jeder möglichst unabhängig und auf sich selbst gestellt sein kann.	--	-	0	-	++
28)	Bei uns zählen praktische Dinge mehr als kulturelle Interessen.	--	-	0	-	++
29)	In unserer Familie fällt es manchmal schwer, alle unter einen Hut zu bringen.	--	-	0	-	++
30)	In unserer Familie wird mehr ferngesehen als gelesen.	--	-	0	-	++

### C Schule, Klasse, LehrerInnen, Unterricht

*Bitte kreise die zutreffenden Ziffern ein. Was die Ziffern bedeuten, findest du auf jeder Seite oben.*

stimmt genau	stimmt ungefähr	unentschieden	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

#### Schulökologie

1. Unsere Schulräume sind gemütlich und einladend gestaltet.	5	4	3	2	1
2. Unsere Schule ist ein Ort zum Wohlfühlen.	5	4	3	2	1
3. Vieles an unserer Schule ist seit langem schmutzig oder kaputt.	5	4	3	2	1

#### Unsere Lehrerinnen und Lehrer

4. Die Lehrer bemühen sich, alle Schüler gerecht zu behandeln.	5	4	3	2	1
5. Ich glaube, die Lehrer freuen sich wirklich, wenn sie uns etwas beigebracht haben.	5	4	3	2	1
6. Einige Schüler werden immer wieder von den Lehrern bevorzugt.	5	4	3	2	1
7. Die Lehrer interessieren sich auch für unsere persönlichen Probleme und Erlebnisse.	5	4	3	2	1



Bitte kreuze die zutreffenden Ziffern an.

stimmt genau	stimmt ungefähr	unentschieden	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht		
... 5	4	3	2	1		
8	Manche Schüler bekommen auch dann eine schlechte Beurteilung, wenn ihre Leistung eigentlich ganz gut ist.	5	4	3	2	1
9	Wenn es zwischen den Schülern Streit gibt, helfen die Lehrer, den Konflikt zu lösen.	5	4	3	2	1
10	Wenn wir eine Prüfungsarbeit zurückbekommen, werden die besten und die schlechtesten Schüler besonders hervorgehoben.	5	4	3	2	1
11	Unsere Lehrer lassen uns vieles selbst entscheiden.	5	4	3	2	1
12	Wenn jemand nicht ordentlich mitarbeitet, wird sofort mit einem schlechten Zeugnis gedroht.	5	4	3	2	1
13	Bei uns achten die Lehrer sehr darauf, dass wirklich nur die besten Schüler gute Noten bekommen.	5	4	3	2	1
14	Die Lehrer fragen uns oft um unsere Meinung.	5	4	3	2	1
15	Manche Lehrer machen sich immer wieder über einzelne Schüler lustig.	5	4	3	2	1
16	Unsere Lehrer sind hauptsächlich an den guten Schülern interessiert.	5	4	3	2	1
17	Unsere Lehrer richten sich oft nach unserer Wünsche.	5	4	3	2	1
18	Wenn sich Schüler falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen.	5	4	3	2	1

*Die Schülerinnen und Schüler in meiner Klasse*

19	Wenn einem Schüler etwas gut gelungen ist, freuen sich die anderen mit ihm.	5	4	3	2	1
20	Bei uns streiten die Schüler oft darum, wer in der Schule besser ist.	5	4	3	2	1
21	Bei uns helfen die Schüler einander gerne.	5	4	3	2	1
22	Wenn jemand einen Fehler macht, freuen sich die anderen heimlich.	5	4	3	2	1
23	Wenn jemand etwas gegen unsere Klasse sagt, halten alle zusammen.	5	4	3	2	1
24	Einige Schüler versuchen immer wieder, gut dazustehen, indem sie die anderen schlechtmachen.	5	4	3	2	1
25	Manchmal stören wir absichtlich den Unterricht.	5	4	3	2	1
26	Die meisten Schüler in dieser Klasse lernen gerne.	5	4	3	2	1
27	Für die Lehrer ist es oft nicht einfach, in unserer Klasse für Ruhe zu sorgen.	5	4	3	2	1
28	In unserer Klasse ist es allen wichtig, gute Leistungen zu erbringen.	5	4	3	2	1
29	Einige Schüler stören immer wieder den Unterricht, obwohl die anderen mitarbeiten möchten.	5	4	3	2	1
30	Oft reden wir Schüler auch in den Pausen noch über Dinge, die im Unterricht besprochen wurden.	5	4	3	2	1

*Bitte kreuze die zutreffenden Ziffern an.*

stimmt genau	stimmt ungefähr	unterschieden	stimmt aber nicht	stimmt gar nicht
5	4	3	2	1

#### *Der Unterricht*

31. Unsere Lehrer gestalten den Unterricht so, dass die Schüler selbständig denken und arbeiten können.	5	4	3	2	1
32. Wenn wir nicht am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	5	4	3	2	1
33. Unsere Lehrer geben uns häufig Ratschläge, wie man einen Stoff am besten lernen kann.	5	4	3	2	1
34. Bei uns können die Schüler häufig in Gruppen zusammenarbeiten	5	4	3	2	1
35. Wenn man ein paar Tage krank war, muss man sehr viel nachlernen.	5	4	3	2	1
36. Unsere Lehrer erklären alles so gut, dass wir auch schwierige Dinge verstehen können.	5	4	3	2	1
37. Im Unterricht gibt es immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen	5	4	3	2	1
38. Für ein gutes Zeugnis muss man bei uns sehr viel leisten.	5	4	3	2	1
39. Die Lehrer gestalten den Unterricht interessant und abwechslungsreich.	5	4	3	2	1
40. Die Lehrer erklären oft so schnell, dass man kaum mitkommt.	5	4	3	2	1
41. Die Lehrer achten darauf, dass die Hefte ordentlich geführt werden.	5	4	3	2	1
42. Oft können Probleme gar nicht richtig besprochen werden, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.	5	4	3	2	1
43. Bei uns kontrollieren die Lehrer laufend, wie wir arbeiten und was wir können.	5	4	3	2	1
44. Die Lehrer machen im Unterricht manchmal einfach weiter, obwohl sie genau wissen, dass noch nicht alle mitgekommen sind.	5	4	3	2	1
45. Bei uns werden die Hausübungen regelmäßig von den Lehrern angeschaut.	5	4	3	2	1

#### *Die Schule als Ganzes*

**Achtung:** Von jetzt an beziehen sich die Fragen auf die Schule als Ganzes. Denk also bitte bei der Beantwortung an die ganze Schule, nicht mehr nur an Deine Klasse!

46. An dieser Schule gibt es klare Regeln, wie man sich als Schüler zu verhalten hat.	5	4	3	2	1
47. Die Lehrer achten darauf, dass die Hausordnung bzw. Schulordnung eingehalten wird.	5	4	3	2	1
48. An dieser Schule werden die Schüler ständig genau beaufsichtigt	5	4	3	2	1
49. Ein Schüler hat bei uns nur wenig Freiraum.	5	4	3	2	1
50. Bei uns wird sehr darauf geachtet, dass die Schüler diszipliniert sind und sich gut benehmen.	5	4	3	2	1
51. An dieser Schule kommt es oft vor, dass Schüler eine Strafe bekommen	5	4	3	2	1

Die Stimmung an unserer Schule ist meistens							
52.	heiter, fröhlich	5	4	3	2	1	gedrückt, lustlos
53.	angefreit	5	4	3	2	1	angefasert
Die Lehrerinnen und Lehrer sind im Allgemeinen							
54.	freundlich	5	4	3	2	1	unfreundlich
55.	unterstützend	5	4	3	2	1	wenig unterstützend
	helfend	5	4	3	2	1	wenig helfend
56.	einsichtig	5	4	3	2	1	wenig einsichtig
	verständnisvoll	5	4	3	2	1	wenig verständnisvoll
57.	tolerant, nachsichtig	5	4	3	2	1	intolerant, wenig nachsichtig
58.	enggegenkommend	5	4	3	2	1	unnahbar, distanzier
Als Schüler fühlt man sich an dieser Schule							
59.	individuell, persönlich	5	4	3	2	1	anonym
	behandelt	5	4	3	2	1	wie eine Nummer behandelt
Das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern ist an dieser Schule							
60.	sehr gut	5	4	3	2	1	sehr schlecht

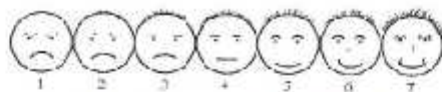
**Und jetzt noch zwei Fragen zu Dir selber: Kreuze bitte das Zutreffende an!**

61. Gehst du gerne in die Schule?

sehr gerne     gerne     ungern     sehr ungern

62. Wenn du an alle Erfahrungen in der Schule denkst: Wie zufrieden bist Du mit der Schule insgesamt?

sehr unzufrieden



sehr zufrieden

(Kreuze bitte die entsprechende Ziffer an!)

**Vielen Dank für die Mitarbeit!**

### 21.4.3 SchülerInnen 3

EKSVPPE

23.02.2014

#### Fragebogen für SchülerInnen

Da der SchülerInnenfragebogen einem Elternfragebogen zugeordnet werden können muss, aber aus Datenschutzgründen keine Namen erhoben werden dürfen, bitten wir dich einen Code zusammenzustellen, der wie unten angegeben gebildet wird. Deine Eltern erhalten die gleiche Aufforderung für das Ausfüllen ihres Fragebogens. So wird eine Zuordnung der Fragebögen möglich, ohne dass auf die dahinter stehenden Personen geschlossen werden kann.

- 1. - 4. Ziffer: dein Geburtstag und -monat (tmm)
- 5. Buchstabe: erster Buchstabe deines Vornamens
- 6. Buchstabe: erster Buchstabe deines Nachnamens

Beispiel: Max Muster, geboren am 22. November:  
2211MM

Dein Code:

--	--	--	--	--	--	--

Die Studie wird im Rahmen einer Dissertation an der Karl-Franzens-Universität Graz durchgeführt. Für Rückfragen steht Frau Bakk<sup>a</sup> Mag<sup>a</sup> Sixt-Ullke unter [ulrikesixt@hotmail.com](mailto:ulrikesixt@hotmail.com) zur Verfügung.

Der Erfolg der Untersuchung hängt wesentlich davon ab, dass sich möglichst alle ausgewählten Personen an der Befragung beteiligen. Ich bitte dich daher den Fragebogen anzufüllen.

Alle deine Angaben werden streng vertraulich und entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen zum Datenschutz behandelt. Das bedeutet, dass alle Daten in anonymisierter Form, d.h. ohne Namen und Adressen und nur zusammengefasst mit den Angaben der anderen Befragten ausgewertet werden. Die zugewiesenen Codes am Fragebogenbeginn dienen ausschließlich dazu, anonymen Eltern ein anonymes Kind sowie jedem Kind im dreijährigen Versuchsverlauf drei Messzeitpunkte zuordnen zu können. Die Ergebnisse lassen keine Rückschlüsse darauf zu, welche Person welche Angaben gemacht hat. **Der Datenschutz wird so gewährleistet.**

<b>A Angaben zu deiner Person</b>
-----------------------------------

- 1) Ich bin ein:             Mädchen             Bursche
- 2) Alter: \_\_\_\_\_

<p><i>B Lies jede Aussage durch und kreuze dann an, was für dich am besten zutrifft! Versuche dabei, dich selbst so zu beschreiben, wie du dich meistens fühlst oder handelst, nicht nur, wie es dir gerade jetzt geht.</i></p>
---

	nein	eher nein	teils/teils	eher ja	ja
1) Ich kann oft gut verstehen, was in anderen Menschen vorgeht.	0	1	2	3	4
2) Ich achte sehr darauf, wie es anderen geht.	0	1	2	3	4
3) Ich bringe anderen gerne bei, was ich gelernt habe.	0	1	2	3	4
4) Meistens mag ich Leute einfach nicht, die andere Meinungen vertreten als ich.	0	1	2	3	4
5) Ich helfe gerne dabei eine Lösung zu finden, mit der alle zufrieden sind.	0	1	2	3	4
6) Ich versuche oft, mich in andere Personen hineinzuversetzen, um sie wirklich verstehen zu können.	0	1	2	3	4
7) Ich habe oft einfach keine Lust, darauf zu achten was andere wollen.	0	1	2	3	4
8) Ich biete oft meine Hilfe an, wenn jemand in Schwierigkeiten steckt oder etwas braucht.	0	1	2	3	4
9) Es fällt mir leicht, eine angespannte Situation wieder harmonisch zu machen.	0	1	2	3	4
10) Ich habe oft Streit mit anderen, weil ich die Sachen auf meine Art machen will.	0	1	2	3	4
11) Ich bin anderen sehr gerne behilflich.	0	1	2	3	4

12) Ich finde mich einfühlsam

Ja, sehr

++	+	o	-	--
----	---	---	---	----

Nein, gar nicht

13) Ich finde mich hilfsbereit

Ja, sehr

++	+	o	-	--
----	---	---	---	----

Nein, gar nicht

14) Ich fühle mich durch Kritik und Konflikte sehr belastet

ja

++	+	o	-	--
----	---	---	---	----

nein

*C Lies bitte die folgenden Aussagen durch und entscheide dann für jede Aussage, ob sie für dich zutrifft, oder nicht!*

- 1) Wenn ein Mitschüler Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben hat, erkläre ich ihm die Aufgaben gerne.  
 stimmt  stimmt nicht
- 2) Wenn jemand aus meiner Clique traurig ist, versuche ich, so gut wie möglich zu trösten.  
 stimmt  stimmt nicht
- 3) Wenn es sein muss, lasse ich auch andere mit meinem Handy telefonieren.  
 stimmt  stimmt nicht
- 4) Wenn jemand von den anderen nicht akzeptiert wird, ist er selber daran schuld.  
 stimmt  stimmt nicht
- 5) Wenn ich etwas Neues geschenkt bekommen habe, verleihe ich es nicht.  
 stimmt  stimmt nicht
- 6) Wenn ich etwas selber nicht brauche, gebe ich es gerne weiter.  
 stimmt  stimmt nicht
- 7) Ich setze mich für einen Klassenkameraden ein, der von den anderen ungerecht behandelt wird.  
 stimmt  stimmt nicht
- 8) Wenn ich eine Party gebe, lade ich auch einen nicht so beliebten Mitschüler ein, damit er sich nicht ausgeschlossen fühlt.  
 stimmt  stimmt nicht
- 9) Wenn ein Mitschüler Probleme in der Schule hat und deshalb betrübt ist, tut er mir leid.  
 stimmt  stimmt nicht
- 10) Es kommt hin und wieder vor, dass ich eine(n) Klassenkamerad(in) während des Unterrichts ärgere.  
 stimmt  stimmt nicht
- 11) Ich habe in der Schule schon einmal etwas absichtlich kaputt gemacht.  
 stimmt  stimmt nicht
- 12) Wenn ich auf jemand eine Wut habe, so nehme ich ihm (ihr) seine (ihre) Sachen weg.  
 stimmt  stimmt nicht
- 13) Mitschüler, die mir auf die Nerven gehen, beschimpfe ich lautstark („Blödmann“ etc.).  
 stimmt  stimmt nicht
- 14) Ich bin beim Sport bereits „handgreiflich“ geworden.  
 stimmt  stimmt nicht
- 15) Ich bin immer wieder in lautstarke Auseinandersetzungen verwickelt.  
 stimmt  stimmt nicht
- 16) Ich gerate bei Auseinandersetzungen schnell in Wut.  
 stimmt  stimmt nicht

*Die Lies jede Aussage durch und kreuze an, was für dich am besten zutrifft!*

	nein	eher nein	eher ja	ja
1) Ich bin eigentlich ziemlich sicher in der Einschätzung meiner Fähigkeiten.	1	2	3	4
2) Ich habe öfters das Bedürfnis, mich für mein Verhalten zu entschuldigen.	1	2	3	4
3) Ich kann mich in den meisten Fällen schnell und sicher entscheiden.	1	2	3	4
4) Ich kann wichtige Entscheidungen ohne Hilfe treffen.	1	2	3	4
5) Ich glaube, dass ich in den meisten Fällen mein Verhalten vor mir rechtfertigen kann.	1	2	3	4
6) Ich habe Schwierigkeiten das zu tun, was richtig ist.	1	2	3	4
7) Ich bin bestimmt so leistungsfähig und intelligent wie andere.	1	2	3	4
8) Ich fühle mich als Versager, wenn ich von dem Erfolg eines Bekannten höre.	1	2	3	4
9) Ich bin mit meinen eigenen Leistungen zufrieden.	1	2	3	4
10) Was ich mir vorgenommen habe, kann ich auch erreichen.	1	2	3	4
11) Wenn ich so zurückdenke, kann ich mich an mehr Erfolge als an Misserfolge erinnern.	1	2	3	4
12) Im Großen und Ganzen neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten.	1	2	3	4
13) Was ich mir auch vornehme, stets habe ich Schwierigkeiten, es zu erreichen, meistens schaffe ich es nicht.	1	2	3	4
14) Wenn ich so zurückdenke, kann ich mich an viel mehr Misserfolge als Erfolge erinnern.	1	2	3	4
15) Ich glaube, dass ich genauso viel tauge wie andere.	1	2	3	4
16) Ich habe oft Angst, dass ich im entscheidenden Augenblick versage.	1	2	3	4
17) Ich verliere leicht den Kopf.	1	2	3	4
18) Ich kann mit meinen persönlichen Problemen gut fertig werden.	1	2	3	4
19) Ich werde auch in Zukunft meine Probleme meistern.	1	2	3	4
20) Ich kann in jeder Situation für mich selbst sorgen.	1	2	3	4
21) Meine persönlichen Probleme sind dazu da, um von mir gelöst zu werden.	1	2	3	4
22) Ich kann genauso gut zurecht kommen wie andere.	1	2	3	4
23) Ich versuche vor meinen Problemen davon zu laufen.	1	2	3	4
24) Ich wünschte, ich würde nicht so schnell aufgeben.	1	2	3	4
25) Ich sehe der Zukunft hoffnungsvoll entgegen.	1	2	3	4
26) Mich wirft so schnell nichts aus der Bahn.	1	2	3	4

*E Lies jede Aussage durch und kreuze an, was für dich am ehesten zutrifft!*

	nie	eher nein	eher ja	ja
1) Lehrpersonen gegenüber sollte man höflich sein.	1	2	3	4
2) In Streitereien mit FreundInnen lasse ich schon mal meine Tüfte sprechen.	1	2	3	4
3) Ich mache keine Sachen kaputt, die mir nicht gehören.	1	2	3	4
4) Wenn ich streite dann kann ich dem anderen nur sehr schlecht zuhören.	1	2	3	4
5) Ich bestehle meine MitschülerInnen nicht.	1	?	3	4
6) Ich bin bei Streitigkeiten oft so zornig, dass mir einfach die Worte fehlen.	1	2	3	4
7) Ich ignoriere öfter mal eine LehrerIn, wenn ich nicht grüßen will.	1	2	3	4
8) Ich habe Lehrpersonen auch schon beschimpft.	1	2	3	4
9) Ich kann meine Konflikte mit anderen Menschen nur schwer durch Reden lösen.	1	2	3	4
10) Wenn mir jemand etwas borgt oder mir hilft, bedanke ich mich.	1	2	3	4
11) Auch bei Streitereien mit anderen versuche ich möglichst ruhig zu reden.	1	2	3	4
12) Ich helfe meinen MitschülerInnen gerne, wenn sie Hilfe brauchen.	1	2	3	4
13) Ich habe auch nie im Streit mit Sachen herumgeworfen oder die Türen zugechlagen.	1	2	3	4
14) Ich habe schon einmal für jemanden etwas aufgehoben, was er/sie hat fallen lassen.	1	2	3	4
15) Ich halte nichts von Handgreiflichkeiten während eines Streits.	1	?	3	4

16) Ich gehe nett mit meinen LehrerInnen und MitschülerInnen um

Ja 

/	/	o	-	--
---	---	---	---	----

 Nein

17) Was kannst du tun, um deinen Umgang mit LehrerInnen und MitschülerInnen zu verbessern?

---



---



---



---



---

**Vielen Dank für die Mitarbeit!**



## 21.4.4 Eltern

FESSA

23.02.2014

### Fragebogen für Erziehungsberechtigte

Da der Elternfragebogen einem SchülerInnenfragebogen zugeordnet werden können muss, aber aus Datenschutzgründen keine Namen erhoben werden dürfen, bitten wir Sie einen Code für Ihr Kind zusammenzustellen, der wie unten angegeben gebildet wird. Ihr Kind erhält die gleiche Aufforderung für das Ausfüllen seines Fragebogens. So wird eine Zuordnung der Fragebögen möglich, ohne dass auf die dahinter stehenden Personen geschlossen werden kann.

- 1. - 4. Ziffer: den Geburtstag und -monat (ttmm) Ihres Kindes
- 5. Buchstabe: erster Buchstabe des Vornamens Ihres Kindes
- 6. Buchstabe: erster Buchstabe des Nachnamens Ihres Kindes

Beispiel: Max Muster, geboren am 22. November  
2211MM

Der Code Ihres Kindes:

--	--	--	--	--	--

Diese Studie zur Schulschularbeit wird im Rahmen einer Dissertation an der Karl-Franzens-Universität Graz durchgeführt. Für Rückfragen steht Frau Bakk.<sup>a</sup> Mag.<sup>a</sup> Sixt Ulrike unter [ulrikesixt@hotmail.com](mailto:ulrikesixt@hotmail.com) zur Verfügung.

Der Erfolg der Untersuchung hängt wesentlich davon ab, dass sich möglichst alle ausgewählten Personen an der Befragung beteiligen. Ich bitte Sie daher den Fragebogen auszufüllen.

Alle Ihre Angaben werden streng vertraulich und entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen zum Datenschutz behandelt. Das bedeutet, dass alle Daten in anonymisierter Form, d.h. ohne Namen und Adressen und nur zusammengefasst mit den Angaben der anderen Befragten ausgewertet werden. Die Ergebnisse lassen keine Rückschlüsse darauf zu, welche Person welche Angaben gemacht hat. Der Datenschutz wird so gewährleistet.

*A Angaben zur Person*

- 1) Diesen Fragebogen füllt aus:  die Mutter  der Vater
- 2) Alter: \_\_\_\_\_

*B Angaben zur Schulsozialarbeit*

- 1) Hatten Sie bereits Kontakt zu der SchulsozialarbeiterIn?  ja  nein
- a) Wenn Sie bereits Kontakt hatten, dann wie oft? Wenn Sie noch nie Kontakt hatten, machen Sie bitte weiter bei Frage 2
- 1-2 mal  3-5 mal  mehr als 5 mal
- b) Was waren die Gründe für die Kontakte?

- c) Wie fanden die Kontakte statt? Mehrfachantworten möglich  telefonisch  
 persönlich
- d) Von wem aus gingen die Kontakte? Mehrfachantworten möglich
- mein Kind wollte es  
 die SozialarbeiterIn hat mich kontaktiert  
 die LehrerIn hat den Kontakt hergestellt  
 ich wollte es

- 2) Wie heißt die Schulsozialarbeiterin mit Vornamen? \_\_\_\_\_
- 3) Wie gut fühlen Sie sich über die Schulsozialarbeit an der Schule informiert?

Sehr gut    

++	+	o	-	--
----	---	---	---	----

    Nicht genügend

- 4) Hat die Schulsozialarbeiterin Sie schon unterstützt?  ja  nein
- a) Wenn ja, wie oder wodurch hat sie das?

- b) Wie zufrieden waren Sie mit der erhaltenen Unterstützung?

Sehr zufrieden    

++	+	o	-	--
----	---	---	---	----

    Nicht zufrieden

- 5) Leistet die Schulsozialarbeiterin das, was Sie sich erwarten?

Ja, unbedingt    ++    +    o    -    --    Nein auf keinen Fall

a) Wenn nicht, was fehlt Ihrer Meinung nach?

6) Schulsozialarbeit ist für mich:     Belastung     Entlastung

a) Begründen Sie bitte die Antwort

<i>Bitte immer das Zutreffende ankreuzen!</i>		richtig	falsch
7)	Die Schulsozialarbeiterin kann mit den Kindern Projekte durchführen.		
8)	Die Schulsozialarbeiterin kann auch Eltern und LehrerInnen beraten.		
9)	Man kann auch zur Schulsozialarbeiterin gehen, wenn man keine Probleme hat.		
10)	Die Schulsozialarbeiterin kann nicht mit der ganzen Klasse arbeiten.		
11)	Schulsozialarbeit ist für alle SchülerInnen gedacht.		
12)	Schulsozialarbeit hat mit Freizeitgestaltung und Spiel nichts zu tun.		
13)	Die Schulsozialarbeiterin kann die Kinder beim Lernen unterstützen.		
14)	Schulsozialarbeit ist nur für Problemkinder gedacht.		
15)	Schulsozialarbeit kann nicht bei der Berufsorientierung helfen.		
16)	Mit der Schulsozialarbeiterin kann man auch im Jugendzentrum reden.		
17)	Die Schulsozialarbeiterin hat auch Aufgaben außerhalb der Schule.		
18)	Die Schulsozialarbeiterin arbeitet auch im Jugendzentrum.		

19) Wie stark ist Ihre Familie Ihrer Meinung nach durch Krisen und Konflikte belastet?

Sehr stark    ++    +    o    -    --    Sehr leicht

## 21.4.5 LehrerInnen

FLSSA

08.10.2012

### Fragebogen für LehrerInnen/DirektorInnen

Da der methodische Längsschnitt es erforderlich macht, einer Person mehrere Messzeitpunkte zuzuordnen, aus Datenschutzgründen aber keine Namen erhoben werden dürfen, bitte ich Sie einen Code zusammenzustellen, der wie unten angegeben gebildet wird. So wird eine Zuordnung der Fragebögen auf mehrere Messzeitpunkte und dieselbe Person möglich, ohne dass die Anonymität verletzt wird.

- 1. 4. Ziffer: Ihr Geburtstag und -monat (ttmm)
- 5. Buchstabe: erster Buchstabe Ihres Vornamens
- 6. Buchstabe: erster Buchstabe Ihres Nachnamens

Beispiel: Max Muster, geboren am 22. November  
2211MM

Ihr Code:

--	--	--	--	--	--

Diese Studie zur Schulsozialarbeit wird im Rahmen einer Dissertation an der Karl-Franzens-Universität Graz durchgeführt. Für Rückfragen steht Frau Bakk.<sup>a</sup> Mag.<sup>a</sup> Sixt Ulrike unter [ulrikesixt@hotmail.com](mailto:ulrikesixt@hotmail.com) zur Verfügung.

Der Erfolg der Untersuchung hängt wesentlich davon ab, dass sich möglichst alle ausgewählten Personen an der Befragung beteiligen. Ich bitte Sie daher den Fragebogen auszufüllen.

Alle Ihre Angaben werden streng vertraulich und entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen zum Datenschutz behandelt. Das bedeutet, dass alle Daten in anonymisierter Form, d.h. ohne Namen und Adressen und nur zusammengefasst mit den Angaben der anderen Befragten ausgewertet werden. Die Ergebnisse lassen keine Rückschlüsse darauf zu, welche Person welche Angaben gemacht hat. Der Datenschutz wird so gewährleistet.

<i>A Angaben zur Person</i>
-----------------------------

- 1) Ich bin:       w                       m
- 2) Ich bin LehrerIn/DirektorIn an der HS: \_\_\_\_\_
- 3) Meine Berufsjahre als Lehre:In/DirektorIn: \_\_\_\_\_

<i>B Angaben zur Schulsozialarbeit</i>
--

- 1) Hatten Sie bereits Kontakt zu der Schulsozialarbeiterin?  ja     nein
- a) Wenn Sie bereits Kontakt hatten, dann wie oft? Wenn Sie noch nie Kontakt hatten, machen Sie bitte weiter bei Frage 2
- 1-2 mal                       3-5 mal                       mehr als 5 mal
- b) Was waren die Gründe für die Kontakte?

---



---

- 2) Wie heißt die Schulsozialarbeiterin mit Vornamen?
- 3) Wie gut fühlen Sie sich über die Schulsozialarbeit an der Schule informiert?

Sehr gut      

++	+	o	-	--
----	---	---	---	----

      Nicht genügend

- 4) Hat die Schulsozialarbeiterin Sie schon unterstützt?     ja     nein

- a) Wenn ja, wie oder wodurch hat sie das?

---



---



---

- b) Wie zufrieden waren Sie mit der erhaltenen Unterstützung?

Sehr zufrieden      

++	+	o	-	--
----	---	---	---	----

      Nicht zufrieden

- 5) Leidet die Schulsozialarbeiterin das, was Sie sich erwartet hatten?

Ja, unbedingt      

++	+	o	-	--
----	---	---	---	----

      Nein auf keinen Fall

- a) Wenn nicht, was fehlt Ihrer Meinung nach?

---



---



---

- 6) Würden Sie es gut finden, wenn die Schulsozialarbeiterin im Jugendzentrum arbeiten würde?  
 ja       nein

a) Wenn ja, warum?

---



---

- 7) Schulsozialarbeit ist für mich:       Belastung       Entlastung

a) Begründen Sie bitte die Antwort!

---



---



---

<i>Bitte immer das Zutreffende ankreuzen!</i>		richtig	falsch
8)	Die Schulsozialarbeiterin kann mit den Kindern Projekte durchführen.		
9)	Die Schulsozialarbeiterin kann auch Eltern und LehrerInnen beraten.		
10)	Man kann auch zur Schulsozialarbeiterin gehen, wenn man keine Probleme hat.		
11)	Die Schulsozialarbeiterin kann nicht mit der ganzen Klasse arbeiten.		
12)	Schulsozialarbeit ist für alle SchülerInnen gedacht.		
13)	Schulsozialarbeit hat mit Freizeitgestaltung und Spiel nichts zu tun.		
14)	Die Schulsozialarbeiterin kann die Kinder beim Lernen unterstützen.		
15)	Schulsozialarbeit ist nur für Problemkinder gedacht.		
16)	Schulsozialarbeit kann nicht bei der Berufsorientierung helfen.		
17)	Mit der Schulsozialarbeiterin kann man auch im Jugendzentrum reden.		
18)	Die Schulsozialarbeiterin hat auch Aufgaben außerhalb der Schule.		
19)	Die Schulsozialarbeiterin arbeitet auch im Jugendzentrum.		

<i>C Belastung der LehrerInnen</i>
------------------------------------

<i>Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an!</i>		stimm gar nicht	stimm eher nicht	weil ich nicht	stimm eher schon	stimm genau
1)	Ich fühle mich manchmal überfordert mit den anstehenden Arbeiten in der Schule.	--	-	0	-	++
2)	Ich bin selten gereizt.	--	-	0	-	++
3)	Die Probleme meiner SchülerInnen belasten mich kaum.	--	-	0	-	++
4)	Ich danke nach dem Unterricht nicht an die Probleme meiner SchülerInnen.	--	-	0	-	++
5)	Ich hätte öfter das Bedürfnis mich ausreden zu wollen.			0	-	++
6)	Ich frage mich wirklich, was ich in meinem Unterricht eigentlich bewirken kann.	--	-	0	-	++
7)	Ich fühle mich selten müde und ausgebrannt.	--	-	0	-	++
8)	Ich habe das Gefühl, meinem Beruf nicht mehr gerecht zu werden.	--	-	0	-	++
9)	Es belastet mich, dass ich keine Ansprechperson für die Probleme und Anliegen der Kinder habe.	--	-	0	-	++
10)	Die Konflikte der SchülerInnen in der Schule erschweren meinen Unterricht.	--	-	0	-	++
11)	Ich bin selten damit beschäftigt Lösungen für Konflikte und Probleme der SchülerInnen zu suchen.	--	-	0	-	++
12)	Es deprimiert mich kaum, dass sich die Eltern so wenig für die Schule interessieren.	--	-	0	-	++

<i>D Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an!</i>		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	unein- scharf fanden	stimmt eher schon	stimmt genau
1)	Ich interessiere mich auch dafür, was SchülerInnen nach der Schule so treiben.	--	-	0	+	++
2)	Das Privatleben meiner SchülerInnen geht mich nichts an.	--	-	0	+	++
3)	Die Freizeitgestaltung der SchülerInnen interessiert mich nicht.	--	-	0	+	++
4)	Was zuhause bei den SchülerInnen passiert, beschäftigt mich nicht.	--	-	0	+	++
5)	Ich kenne die Hobbys vieler meiner SchülerInnen.	--	-	0	+	++
6)	Ich kenne die Steckbriefe meiner SchülerInnen ziemlich genau.			0	+	++
7)	Ich weiß, was meine SchülerInnen in ihrer Freizeit so machen.	--	-	0	+	++
8)	Ich kenne die Familiengeschichten meiner SchülerInnen nicht.	--	-	0	+	++
9)	Die Interessen meiner SchülerInnen außerhalb der Schule weiß ich nicht.	--	-	0	+	++
10)	Ich weiß, ob meine SchülerInnen ins Jugendzentrum gehen oder nicht.	--	-	0	+	++
11)	Ich spreche mit SchülerInnen auch über deren familiäre Situation.	--	-	0	+	++
12)	Ich versuche die außerschulische Lebenswelt der SchülerInnen zum Thema des Unterrichts zu machen.	--	-	0	+	++
13)	Ich weiß nicht, ob und welche meiner SchülerInnen in Vereinen tätig sind.	--	-	0	+	++
14)	Über das politische Interesse oder Engagement meiner SchülerInnen kann ich nichts sagen.	--	-	0	+	++
15)	Ich weiß nicht, was meine SchülerInnen außerhalb der Schule beschäftigt.	--	-	0	+	++
16)	Ich kenne die Ansichten meiner SchülerInnen zu Themen wie z.B. Umwelt genau.	--	-	0	+	++
17)	Die Freizeitinteressen meiner SchülerInnen sind nicht unbedingt wichtig für mich.	--	-	0	+	++
18)	Ich versuche die Freizeitinteressen meiner SchülerInnen in die Gestaltung meines Unterrichts ab und zu einzubauen.	--	-	0	+	++
19)	Ich weiß, welche meiner SchülerInnen musikalisch sind oder ein Instrument spielen.	--	-	0	+	++
20)	Ich weiß, in welchen Büchern die Lesearten unter meinen SchülerInnen schmökern.			0	+	++
21)	Ich treffe SchülerInnen ab und zu auch bei ihren Freizeitbeschäftigungen.	--	-	0	+	++
22)	Ich habe mir schon mal angesehen, was meine SchülerInnen in ihrer Freizeit so machen.	--	-	0	+	++
23)	Ich kenne die Berufswünsche meiner SchülerInnen nicht.	--	-	0	+	++
24)	Ich kenne die Freunde meiner SchülerInnen nicht.	--	-	0	+	++
25)	Ich weiß welche meiner SchülerInnen wenige Freunde haben.	--	-	0	+	++
26)	Ich weiß nicht, mit wem meine SchülerInnen gerne ihre Freizeit verbringen.	--	-	0	+	++

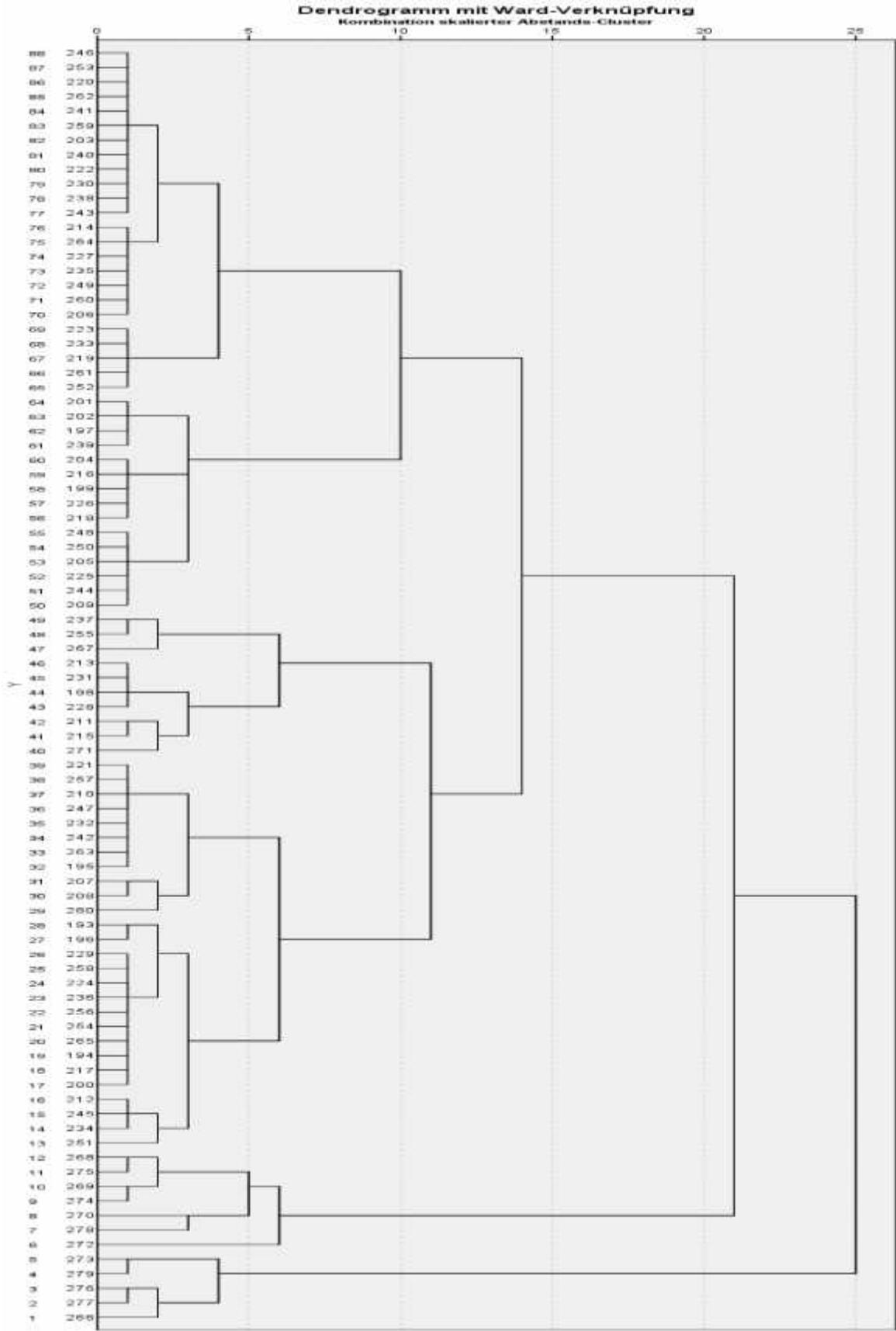
*Vielen Dank für die Mitarbeit!*



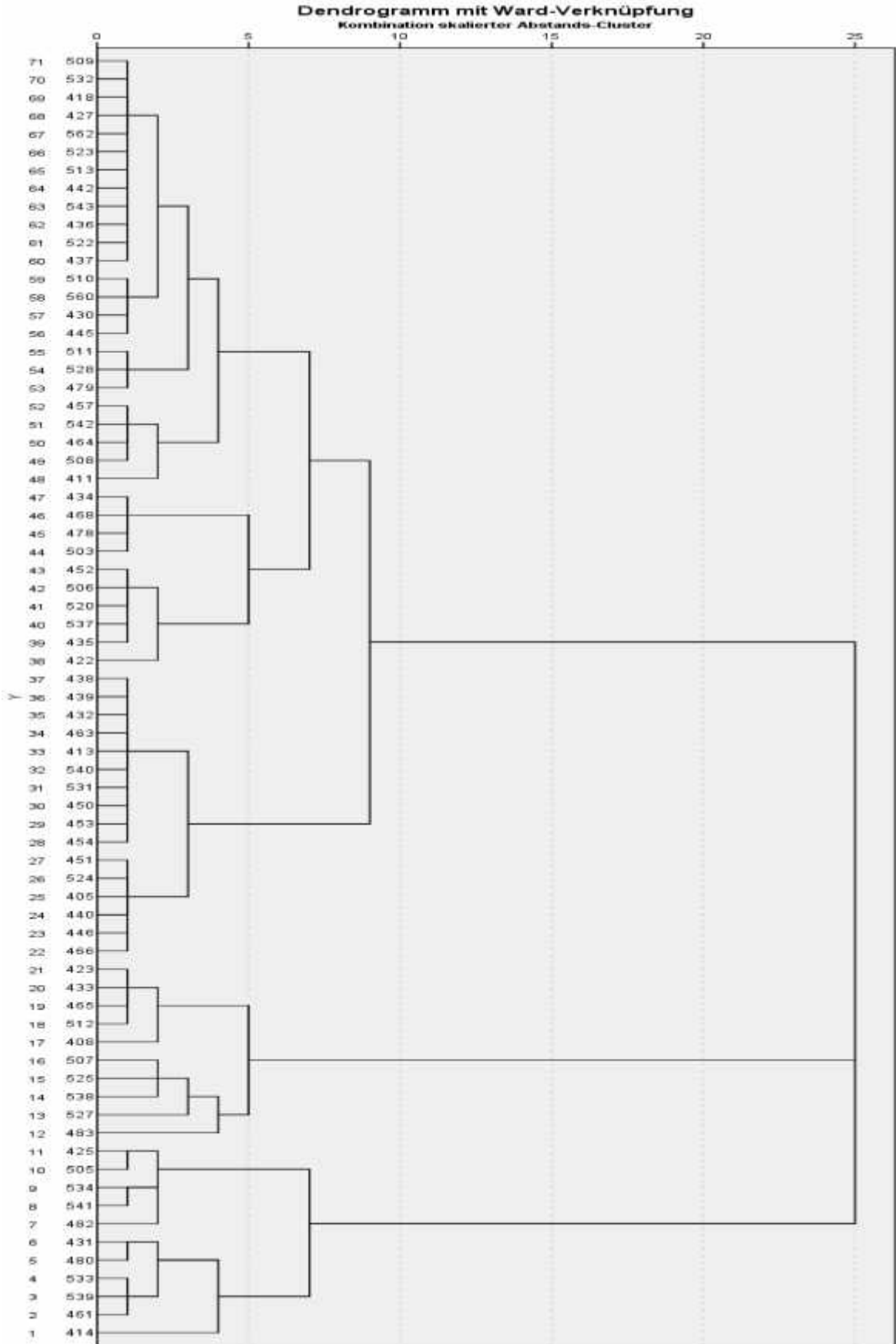
## 22 Transkriptionsregeln

- Wiederholungen von Satzaussagen, die jeweils anders ausgedrückt werden, werden nur einmal transkribiert.
- Nonverbale Signale werden nicht transkribiert.
- Die Sprache wird in Stil und Grammatik bereinigt und als Schriftsprache wiedergegeben.
- Jedes Interview nennt einleitend Informationen zu den InterviewpartnerInnen (Namen, Funktion...), Zeit, Ort und beschreibt die Interviewsituation (z.B. vom Spickzettel gelesen...).
- Die am Interview beteiligten Personen werden im Transkript mit dem jeweiligen Anfangsbuchstaben ihres Vornamens bzw. mit I (für Interviewerin) im Fettdruck abgekürzt und so die jeweiligen Aussagen gekennzeichnet.
- Sollten die Anfangsbuchstaben von Interviewerin und befragter Person gleichlautend sein, muss die Interviewerin durch kursive Zeichensetzung (= *I*) kenntlich gemacht werden.
- Die Anonymisierung von Namen die inhaltlich im Interview vorkommen, erfolgt nicht im Zuge der Transkription sondern erst bei der Auswertung.

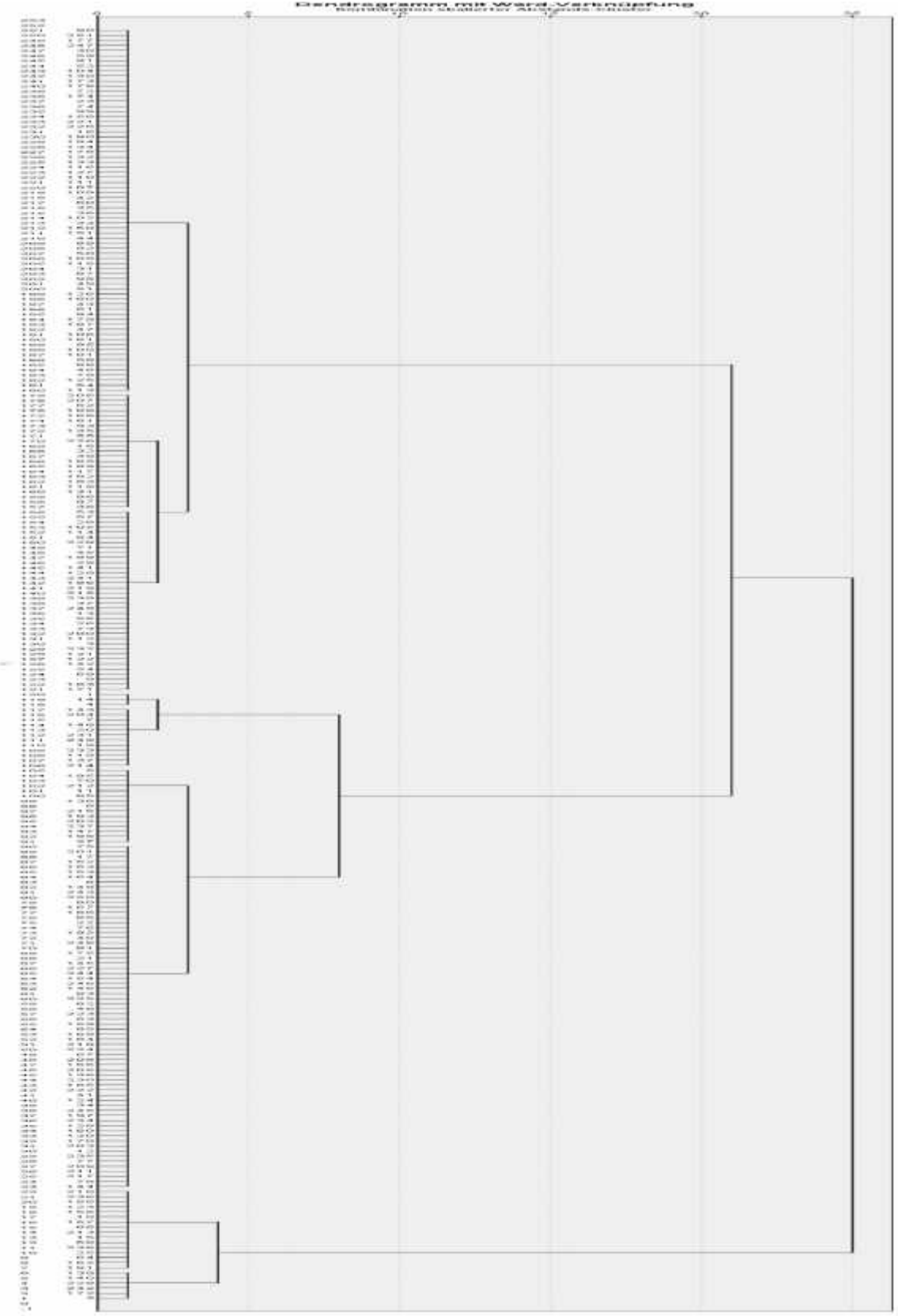
# 23 Dendrogramm: Lebenslagen an Versuchsschulen



# 24 Dendrogramm: Lebenslagen an Kontrollschulen



# 25 Dendrogramm: Integration/AußenseiterInnen



## 26 Rotierte Lösungen zu Faktorenanalysen

### 26.1 Risiko- und Problemhandlungen

Faktoren von Risiko- und Problemhandlungen	schlechtes Benehmen	höfliches Verhalten	verbale Konfliktlösekompetenz	nonverbale Konfliktlösemuster	allgemein abgelehnte Handlungen
Ich ignoriere öfter mal eine LehrerIn, wenn ich nicht grüßen will.	0,794	-0,081	0,045	0,165	-0,054
Ich habe Lehrpersonen auch schon beschimpft.	0,712	-0,155	-0,176	-0,031	-0,002
Lehrpersonen gegenüber sollte man höflich sein.	-0,671	0,388	0,173	0,115	0,111
In Streitereien mit FreundInnen lasse ich schon mal meine Fäuste sprechen.	0,646	-0,027	-0,062	0,297	-0,186
Ich gehe nett mit meinen LehrerInnen und MitschülerInnen um	-0,436	0,126	0,317	0,02	-0,337
Ich habe schon einmal für jemanden etwas aufgehoben, was er/sie hat fallen lassen.	0,018	0,789	0,111	-0,106	-0,013
Ich helfe meinen MitschülerInnen gerne, wenn sie Hilfe brauchen.	-0,233	0,766	0,111	-0,009	0,099
Wenn mir jemand etwas borgt oder mir hilft, bedanke ich mich.	-0,262	0,752	0,066	0,003	0,181
Ich habe noch nie im Streit mit Sachen herumgeworfen oder die Türen zugeschlagen.	-0,009	-0,053	0,769	0,012	0,22
Ich halte nichts von Handgreiflichkeiten während eines Streits.	-0,089	0,233	0,658	-0,117	0,278
Auch bei Streitereien mit anderen versuche ich möglichst ruhig zu reden.	-0,262	0,206	0,591	-0,117	-0,03
Wenn ich streite dann kann ich dem anderen nur sehr schlecht zuhören.	0,275	-0,012	-0,07	0,697	0,167
Ich bin bei Streitigkeiten oft so zornig, dass mir einfach die Worte fehlen.	-0,159	0,021	-0,166	0,692	0,088
Ich kann meine Konflikte mit anderen Menschen nur schwer durch Reden lösen.	0,169	-0,135	0,084	0,639	-0,263
Ich bestehle meine MitschülerInnen nicht.	0,005	0,129	0,18	0,072	0,753
Ich mache keine Sachen kaputt, die mir nicht gehören.	-0,174	0,099	0,193	-0,028	0,689

## 26.2 Lebenslagen

Faktoren der Lebenslagen	günstige Copingstrategien	negative Peerkontakte	psychophysische Belastung
Ich kann für Probleme leicht Lösungen finden	0,754	-0,166	-0,032
Ich komme mit anderen Kindern schnell in Kontakt	0,721	-0,233	0,019
Ich kann gut mit neuen Situationen umgehen	0,693	-0,168	-0,206
Ich komme mit Erwachsenen gut zurecht	0,565	0,249	-0,169
Meine Eltern interessieren sich für das was ich tue	0,487	-0,259	-0,48
Ich werde in der Schule bedroht oder geschlagen	-0,032	-0,837	0,172
Ich verstehe mich gut mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern	-0,036	-0,8	-0,013
Ich werde in der Schule geärgert oder verspottet	-0,42	0,598	0,192
Ich darf andere Kinder mit nach Hause nehmen	-0,144	0,475	0,196
Ich trinke manchmal Alkohol	0,064	0,058	0,848
Ich rauche	-0,155	0,316	0,738
In der Schule habe ich oft Ärger mit den Lehrerinnen/Lehrern	-0,164	0,012	0,69
Ich fühle mich gesund	-0,402	0,412	-0,525
	außerschulische Peerkontakte	Unterstützung	beeinträchtigte Gesundheit
Die Freunde unseres Kindes kommen mind. 1 mal im Monat zu uns nach Hause	0,79	-0,055	0,016
Unser Kind hat FreundInnen mit denen es sich auch außerhalb der Schule trifft	0,685	0,064	-0,022
Unser Kind hat seinen letzten Geburtstag mit FreundInnen gefeiert	0,614	-0,034	0,042
Unser Kind hat heuer schon einmal bei seinen FreundInnen übernachtet	0,601	-0,024	-0,088
Unser Kind bekommt Hilfe wenn es Probleme mit MitschülerInnen und/oder LehrerInnen hat	0,025	0,869	0,021
Unser Kind bekommt Hilfe bei den Hausaufgaben wenn es sie braucht	-0,043	0,864	-0,091
Unser Kind klagt über gesundheitliche Probleme	-0,011	0,001	0,862
Unser Kind braucht wegen einer Krankheit und/oder eines Unfalls regelmäßig Medikamente	-0,231	0,116	0,708
Unser Kind beschäftigt sich täglich mehr als 3 Stunden mit dem Computer und/oder sieht fern	-0,082	0,111	0,046

## 26.3 Familienklima

Faktoren des Familienklimas	Struktur	Geselligkeit	Chaos	Gefühlsarmut	Offenheit	kulturelle Anregung
Bei uns gibt es feste Regeln, wie man bestimmte Dinge tun muss.	0,761	-0,003	0,171	-0,014	-0,116	-0,042
An den Regeln, die es in unserer Familie gibt, wird ziemlich starr festgehalten.	0,723	0,034	-0,09	-0,07	-0,126	-0,01
Bei uns zuhause ist ziemlich genau festgelegt, was getan werden darf und was nicht.	0,661	0,022	0,092	0,042	0,031	-0,117
Bei uns zuhause sind die Pflichten sehr genau aufgeteilt und jeder weiß, was er zu tun hat.	0,651	-0,019	-0,07	-0,089	0,141	0,036
Pünktlichkeit ist in unserer Familie oberstes Gebot.	0,407	0,094	-0,21	-0,071	0,014	0,211
Zu uns kommen oft Freunde zum Essen oder zu Besuch.	-0,099	0,641	0,035	-0,051	0,029	-0,195
In unserer Familie gibt es eine ganze Menge Freunde und Bekannte, mit denen wir häufig zusammen sind.	0,065	0,637	0,09	0,048	0,066	-0,014
Wir gehen oft aus.	-0,003	0,549	-0,08	-0,088	0,05	0,089
Bei uns vergeht keine Wochenende, ohne dass wir etwas unternehmen.	0,271	0,51	-0,14	-0,121	-0,044	-0,017
Das Gefühl von Langeweile und Leere kann bei uns zuhause nicht aufkommen: bei uns ist immer was los.	0,008	0,483	-0,12	-0,083	-0,057	-0,067
Bei uns muss viel improvisiert werden, weil nichts so recht geplant wird.	0,036	-0,069	0,782	-0,031	-0,06	0,08
Bei uns zuhause geht es häufiger "drunter und drüber", weil nichts so richtig geplant ist.	-0,088	-0,122	0,683	0,053	-0,156	0,15
Bei uns wird erst alles in der letzten Minute erledigt.	0,06	-0,013	0,648	0,32	-0,04	-0,117
In unserer Familie fällt es manchmal schwer, alle unter einen Hut zu bringen	-0,045	0,02	0,406	0,201	0,011	0,344
In unserer Familie werden Unternehmungen ziemlich sorgfältig geplant.	0,34	0,232	-0,36	-0,032	0,036	0,163
In unserer Familie ist es eher so, dass man seine Gefühle nicht zeigt.	0,091	0,034	0,037	0,716	-0,092	0,149
Am Wochenende geht es bei uns zuhause häufig ziemlich eintönig und langweilig zu.	-0,045	-0,309	0,223	0,624	0,102	-0,021
In unserer Familie wird mehr ferngesehen als gelesen.	-0,188	0,146	0,062	0,581	0,057	0,189
In unserer Familie geht jeder auf die Sorgen und Nöte des anderen ein.	0,079	0,264	-0,03	-0,473	0,189	0,019

<b>Faktoren des Familienklimas</b>	<b>Struktur</b>	<b>Geselligkeit</b>	<b>Chaos</b>	<b>Gefühlsarmut</b>	<b>Offenheit</b>	<b>kulturelle Anregung</b>
Bei uns zuhause hat jeder die gleiche Stimme, wenn etwas entschieden wird, was für die ganze Familie wichtig ist.	0,127	0,282	-0,07	-0,432	0,24	0,355
Jeder hat in unserer Familie die gleichen Rechte, wenn es etwas zu entscheiden gibt.	0,065	0,243	-0,08	-0,362	0,111	0,087
In unserer Familie findet man es ganz in Ordnung, wenn jeder seine eigenen Interessen vertritt.	0,144	0,037	-0,18	-0,115	0,566	0,127
Bei uns zuhause sind wir eher zurückhaltend, wenn es darum geht, seine Meinung offen zu sagen.	0,187	0,044	0,095	0,18	-0,548	0,118
In unserer Familie achten wir darauf, dass jeder möglichst unabhängig und auf sich selbst gestellt sein kann.	0,102	0,068	0,15	0,233	0,512	0,213
In unserer Familie wird es nicht gern gesehen, wenn jemand sagt, dass einem etwas nicht passt.	0,199	0,242	0,302	-0,009	-0,504	0,328
In unserer Familie kann jeder seinen eigenen Interessen und Vorlieben nachgehen, ohne dass die anderen deswegen sauer sind.	-0,128	0,311	-0,13	-0,233	0,427	0,171
Bei uns zählen praktische Dinge mehr als kulturelle Interessen.	0,003	0,128	0,145	0,115	0,169	0,53
In unserer Familie geben wir wenig Geld für anspruchsvolle Unterhaltung wie etwa Theater- und Konzertbesuche aus.	0,081	-0,217	0,044	0,02	-0,066	0,525
Bei uns kommt es vor, dass wir Theaterstücke, Konzerte oder Vorträge besuchen.	0,18	0,174	0,176	-0,134	0,398	-0,465
Wir unterhalten uns selten über intellektuelle Dinge wie Kunst, Literatur etc.	-0,095	-0,144	0,009	-0,211	0,199	0,305



## 26.4 Öffnung der Schule

Faktoren zur Öffnung der Schule	Desinteresse/Unkenntnis der außerschulischen Lebenswelt	Nähe zur Lebenswelt von Kindern
Die Freizeitgestaltung der SchülerInnen interessiert mich nicht.	0,849	-0,003
Die Interessen meiner SchülerInnen außerhalb der Schule weiß ich nicht.	0,849	-0,243
Ich weiß, was meine SchülerInnen in ihrer Freizeit so machen.	0,788	-0,096
Die Freizeitinteressen meiner SchülerInnen sind nicht unbedingt wichtig für mich.	0,742	-0,454
Das Privatleben meiner SchülerInnen geht mich nichts an.	0,712	-0,093
Was zuhause bei den SchülerInnen passiert, beschäftigt mich nicht.	0,712	-0,182
Ich weiß nicht, was meine SchülerInnen außerhalb der Schule beschäftigt.	0,71	-0,531
Ich kenne die Hobbys vieler meiner SchülerInnen.	0,681	-0,252
Ich interessiere mich auch dafür, was SchülerInnen nach der Schule so treiben.	0,584	-0,115
Über das politische Interesse oder Engagement meiner SchülerInnen kann ich nichts sagen.	0,58	-0,248
Ich kenne die Familiengeschichten meiner SchülerInnen nicht.	0,573	-0,375
Ich weiß welche meiner SchülerInnen wenige Freunde haben.	0,506	-0,379
Ich kenne die Steckpferde meiner SchülerInnen ziemlich genau.	0,481	-0,36
Ich weiß, in welchen Büchern die Leseratten unter meinen SchülerInnen schmökern.	-0,242	0,786
Ich kenne die Freunde meiner SchülerInnen nicht.	-0,306	0,754
Ich weiß, ob meine SchülerInnen ins Jugendzentrum gehen oder nicht.	0,284	0,737
Ich habe mir schon mal angesehen, was meine SchülerInnen in ihrer Freizeit so machen.	-0,341	0,628
Ich kenne die Ansichten meiner SchülerInnen zu Themen wie z.B. Umwelt genau.	-0,24	0,609
Ich spreche mit SchülerInnen auch über deren familiäre Situation.	-0,364	0,593
Ich treffe SchülerInnen ab und zu auch bei ihren Freizeitbeschäftigungen.	-0,2	0,587
Ich weiß nicht, mit wem meine SchülerInnen gerne ihre Freizeit verbringen.	0,515	-0,547
Ich kenne die Berufswünsche meiner SchülerInnen nicht.	-0,113	0,542
Ich versuche die Freizeitinteressen meiner SchülerInnen in die Gestaltung meines Unterrichts ab und zu einzubauen.	-0,523	0,529
Ich weiß nicht, ob und welche meiner SchülerInnen in Vereinen tätig sind.	-0,453	0,522
Ich weiß, welche meiner SchülerInnen musikalisch sind oder ein Instrument spielen.	-0,048	0,504
Ich versuche die außerschulische Lebenswelt der SchülerInnen zum Thema des Unterrichts zu machen.	-0,337	0,43

## 26.5 LehrerInnenbelastung

LehrerInnenbelastung	Unterstützungs-konzentration	Unterrichts-konzentration	Berufsmüdigkeit
Ich denke nach dem Unterricht nicht an die Probleme meiner SchülerInnen.	0,802	-0,125	-0,153
Es deprimiert mich kaum, dass sich die Eltern so wenig für die Schule interessieren	0,762	-0,159	-0,064
Ich bin selten damit beschäftigt Lösungen für Konflikte und Probleme der SchülerInnen zu suchen	0,735	-0,066	0,265
Die Probleme meiner SchülerInnen belasten mich kaum.	0,528	0,201	-0,243
Ich fühle mich selten müde und ausgebrannt.	0,525	-0,036	-0,419
Ich frage mich wirklich, was ich in meinem Unterricht eigentlich bewirken kann.	-0,128	0,804	-0,233
Ich hätte öfter das Bedürfnis mich ausreden zu wollen.	-0,205	0,766	0,166
Es belastet mich, dass ich keine Ansprechperson für die Probleme und Anliegen der Kinder habe.	-0,004	0,715	0,286
Die Konflikte der SchülerInnen in der Schule erschweren meinen Unterricht.	0,278	0,652	0,44
Ich habe das Gefühl, meinem Beruf nicht mehr gerecht zu werden.	0,057	0,067	0,825
Ich fühle mich manchmal überfordert mit den anstehenden Arbeiten in der Schule.	-0,239	0,298	0,727
Ich bin selten gereizt.	0,121	-0,05	-0,583

## 26.6 Elternintegration

Elternintegration	positive Einstellung zur Schule	Interesse für schulische Belange	Eltern-LehrerInnenkontakt
Ich fühle mich an der Schule wohl.	0,771	0,118	0,213
Die Lehrerinnen und Lehrer meines Kindes verstehen mich.	0,745	0,047	0,273
Das Schulklima insgesamt ist freundlich.	0,705	-0,043	0,031
Die Lehrerinnen und Lehrer meines Kindes unterstützen mich wenn es Probleme gibt.	0,704	0,181	0,112
Ich habe eine negative Einstellung zur Schule.	-0,461	-0,414	0,014
Ich interessiere mich für die Schulbildung meines Kindes.	0,156	0,648	-0,07
Ich interessiere mich wenig für schulische Angelegenheiten (Elternsprechtage und Elternabende.	0,066	-0,573	-0,416
Mich interessiert nicht, was die LehrerInnen meines Kindes sagen.	-0,118	-0,546	-0,02
Ich unterstütze mein Kind beim Lernen.	0,13	0,531	-0,071
Ich interessiere mich dafür wie es in der Klasse meines Kindes aussieht.	-0,069	0,523	0,23
Ich besuche Elternsprechtage.	-0,063	0,51	0,276
Das was mein Kind in der Schule lernt, ist für mich uninteressant.	-0,251	-0,467	0,151
Ich gehe zu den Elternabenden.	-0,066	0,464	0,39
Eine gute Schulbildung für mein Kind ist mir wichtig.	0,27	0,413	0,128
Ich führe selten ein Gespräch mit den Lehrerinnen und Lehrern meines Kindes.	-0,016	-0,035	-0,787
Ich habe wenig Kontakt zu den Lehrerinnen/Lehrern.	-0,192	-0,03	-0,775
Von den LehrerInnen meines Kindes höre ich nur selten etwas.	-0,177	0,087	-0,565
Ich beteilige mich an Aktivitäten die an der Schule stattfinden (z.B. Schulfeiern).	0,19	0,179	0,543
Ich gehe gerne zu einem Gespräch mit den Lehrerinnen und Lehrern meines Kindes.	0,378	0,269	0,436

## 26.7 SchülerInnenintegration

Faktoren von SchülerInnenintegration	Beliebtheit	Unbeliebtheit
Mit wem sprichst du am öftesten?	0,934	-0,107
Mit welchem Klassenkameraden redest du über ganz persönliche Dinge?	0,884	-0,089
Neben wem würdest du gerne sitzen?	0,871	-0,068
Über wen ärgerst du dich am meisten?	-0,079	0,954
Neben wem würdest du nicht gerne sitzen wollen?	-0,107	0,951

## 27 Kostenkalkulation Dissertationsstudie

<b>Personalkosten: 1.Untersuchungsjahr (30€/h)</b>	<b>Tätigkeit: Bakk.phil.Mag.phil. Ulrike Sixt</b>	<b>Tage</b>	<b>20h/tage</b>	<b>Gesamt 2011</b>
	Recherchen, Theoriehintergrund	20	400	
	Literaturstudium	20	400	
	Entwicklung eines Evaluationskonzepts	30	600	
	Konstruktion von 5 verschiedenen Fragebögen	30	600	
	Konstruktion von 5 verschiedenen Interviewleitfäden	30	600	
	Datenerhebungen an 4 Schulen: schriftliche und mündliche Befragungen	10	200	
	Erstellen einer qualitativen und quantitativen Datendatei inkl. Datenbereinigung und Plausibilitätsprüfung	50	1000	
	Analysen inkl. Anfertigung des 1.Zwischenberichtes	30	600	
		220	4400	<b>176.000,-</b>
<b>Personalkosten: 2.Untersuchungsjahr (30€/h)</b>	<b>Tätigkeit: Bakk.phil.Mag.phil. Ulrike Sixt</b>	<b>Tage</b>	<b>20h/tage</b>	<b>Gesamt 2012</b>
	Recherchen, Literatursichtung zur Metaanalyse	20	400	
	Konstruktion des Analyseschemas	7	140	
	Durchführung der Metaanalyse laut Schema	70	1400	
	Anfertigen eines schriftlichen Berichtes zur Metaanalyse	30	600	
	Datenbereinigung und Plausibilitätsprüfung	30	600	
	Analysen inkl. Anfertigung des 2.Zwischenberichtes	60	1200	
		217	4340	<b>173.600,-</b>
<b>Personalkosten: 3.Untersuchungsjahr (30€/h)</b>	<b>Tätigkeit: Bakk.phil.Mag.phil. Ulrike Sixt</b>	<b>Tage</b>	<b>20h/tage</b>	<b>Gesamt 2013</b>
	Datenerhebungen an 4 Schulen: schriftliche und mündliche Befragungen	10	200	
	Rückmeldepräsentation in Gröbming	10	200	
	Datenbereinigung und Plausibilitätsprüfung	30	600	
	Analysen inkl. Anfertigung eines Endberichtes (Dissertation)	200	4000	
		250	5000	<b>200.000,-</b>
		<b>Kosten</b>	<b>Gesamt</b>	<b>Gesamtwert</b>
<b>Sachkosten</b>	Software	25,-		<b>€558.122,74</b>
	Büromaterial	564,3		
	Kopierkosten für Erhebungsinstrumente	250,-		
	Honorare für Datenerhebungen und Dateneingaben	7500,-		
	Literatur	183,4	<b>8522,74</b>	