



Evaluation der Schul- sozialarbeit in der Steiermark

2015

2018

MARTIN AUFERBAUER
WALTRAUD GSPURNING
ARNO HEIMGARTNER
THOMAS LEDERER-HUTSTEINER
ANDREA MAYR

mit Unterstützung von
Manfred Hammerl
und Vera Taschek

x|sample.
Sozialforschung
Marktforschung
Evaluation



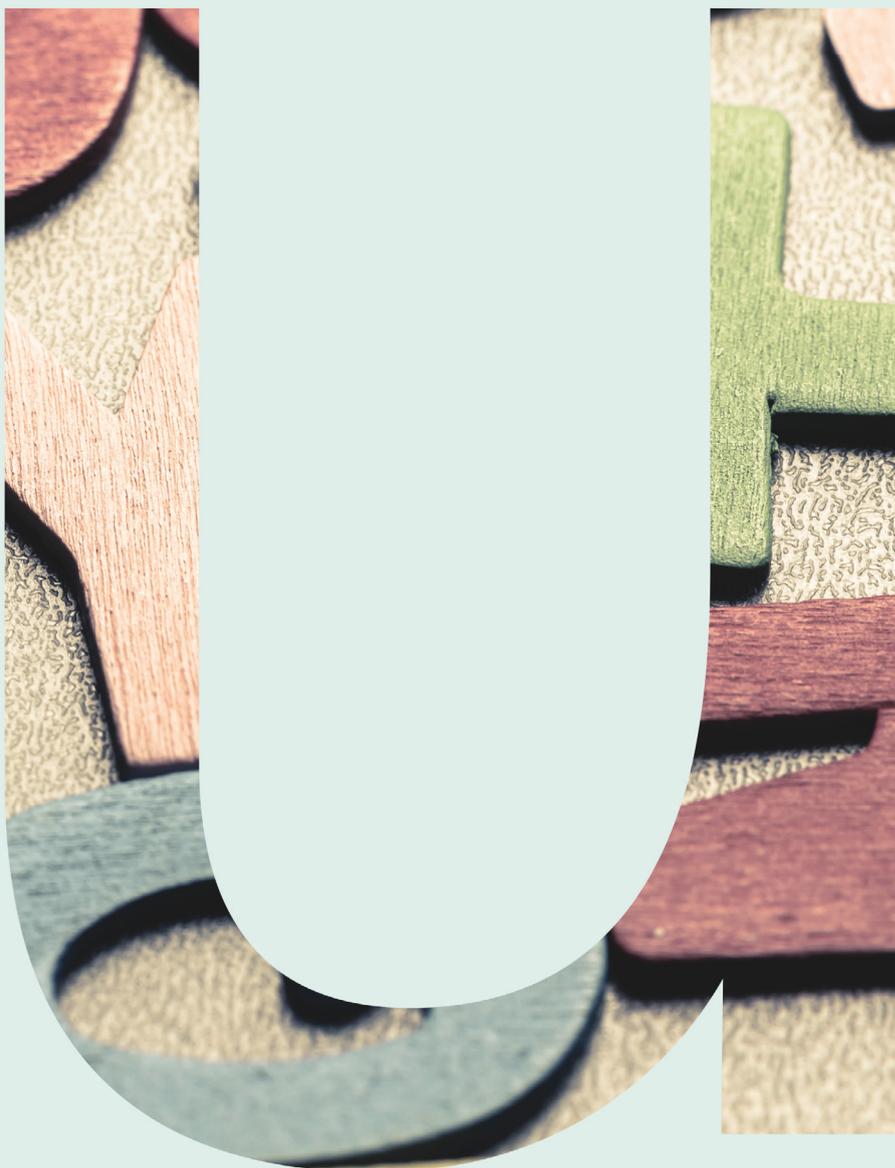
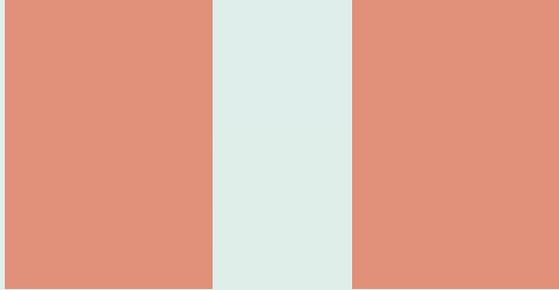
Das Land
Steiermark
→ Bildung und Gesellschaft

Für die Mitwirkung an der Forschung danken wir den SchulsozialarbeiterInnen, den LeiterInnen der Einrichtungen der Schulsozialarbeit, den Schülerinnen und Schülern, den Lehrerinnen und Lehrern, den Direktorinnen und Direktoren der Schulen, den Eltern, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bildungsdirektion Steiermark sowie den MitarbeiterInnen der Fachabteilung Gesellschaft des Landes Steiermark.

Office // Anneliese Pirs

Korrekturlesen // Reinhard Czar // bleistift.at

Layout // Daniela Pum // monos.cc



00

Überblick
//

In einer heterogenen Gesellschaft in Kindheit und Jugend schulisch, beruflich, sozial und persönlich einen konstruktiven Weg zu finden, ist herausfordernd. Auch das friedvolle und produktive Zusammenleben in Schulen ist stets gemeinsam von Neuem herzustellen. Für manche Kinder und Jugendliche hält die Gesellschaft Erschwerendes bereit. Sie können mit erlebter Armut, Wohnproblemen und Arbeitslosigkeit, familiären Beziehungsabbrüchen, körperlicher Gewalt, elterlicher Vernachlässigung, Un- und Todesfällen, psychischen Belastungen und Diskriminierungen, eigenen oder elterlichen Erkrankungen, elterlicher Drogen sucht, traumatisierenden Fluchterfahrungen oder auch digital artikuliertem Hass konfrontiert sein.

Dies wahrnehmend hat das Land Steiermark Schulsozialarbeit etabliert. Es hat vor zehn Jahren die professionelle Schulsozialarbeit auf alle sieben Bildungsregionen ausgeweitet und an Pflichtschulen der Sekundarstufe 1 für Österreich vorbildhaft verwirklicht. Diese Entwicklung geht konform mit vielen anderen europäischen Ländern. Schulsozialarbeit agiert als Präventivhilfe im Sinne des Steiermärkischen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (§ 19 StKJHG).

Sie wird durch die Sozialhilfeverbände sowie das Land Steiermark als Träger finanziert und steiermarkweit an über 100 Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen von privaten Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe umgesetzt.

Schulsozialarbeit ist eine Investition in soziale und damit schulische Qualität. Soziale Bildung und Problembewältigung besitzen für eine Gesellschaft, der es um ein gedeihliches Aufwachsen und ein aktives Wohlbefinden geht, einen Wert an sich. Zudem ergeben sich durch die Schulsozialarbeit Kostenersparnisse in anderen Systemen und die Vermeidung von Folgekosten, die durch Problemlagen entstehen würden.

Die Schulsozialarbeit arbeitet an dem Kernziel, soziale Themen aufzugreifen und Probleme von Schülerinnen und Schülern im Schulsystem zu bearbeiten. Sie kümmert sich um die Breite der Anliegen von Kindern und Jugendlichen und intendiert damit schulische, familiäre und persönliche Klärungen. Ziel ist es, die Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen zu stärken, deren soziale Systeme förderlich zu arrangieren und damit eine positive Lebensqualität für alle zu erreichen.

Sie unterstützt, bildet und berät aufbauend auf einer kontinuierlichen Beziehungsarbeit mit einem breiten methodischen Repertoire. Die zentrale Gruppen-, Klassen- bzw. Projektarbeit soll sozial bilden, kulturellformen und damit präventiv wirken. Die thematisch offene Einzelfallhilfe ist als Beratung und Case Management in allen Lebenslagen zu sehen.

SchülerInnen besitzen dadurch eine empathische und neutrale Ansprechperson, an die sie sich mit der Sicherheit der Verschwiegenheit wenden können.

Die Leistungen der Schulsozialarbeit erfolgen in Abstimmung mit Schulleitungen, in Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern sowie anderen professionellen Schulpartnerinnen und -partnern wie beispielsweise Schulpsychologie, Beratungslehrer und Beratungslehrerinnen, Schulmedizin sowie Nachmittagsbetreuung. Die Schulsozialarbeit handelt im Austausch mit Eltern bzw. Erziehungsverantwortlichen sowie dem sozialen Netzwerk. Sie verbindet zu externen Angeboten und Unterstützungssystemen wie der Kinder und Jugendhilfe, dem Jugendcoaching oder der offenen und verbandlichen Jugendarbeit.

Die SchulsozialarbeiterInnen verknüpfen in ihrer Schnittstellenfunktion zwischen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, der Peer Group, der Schule, dem familiären Milieu und der Kinder- und Jugendhilfe.

Schulsozialarbeit in der Steiermark unterliegt der Fachaufsicht und Projektleitung der A6 Fachabteilung Gesellschaft des Landes Steiermark als Auftraggeber sowie als Träger der Kinder- und Jugendhilfe im Bereich der Schulsozialarbeit. Die A6 Fachabteilung Gesellschaft steuert die einheitliche Umsetzung und entwickelt in Abstimmung mit der Praxis kontinuierlich das Konzept für die Schulsozialarbeit weiter.

Sie koordiniert und kontrolliert die von den beauftragten privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen erbrachten Leistungen, sie ist zuständig für die Qualitätsentwicklung und sorgt für die Einhaltung der Qualitätsstandards. Die fachliche Abstimmung erfolgt in den Steuerungsgruppen sowie über die interdisziplinäre Arbeit in Qualitätszirkeln.

Die Schulsozialarbeit wird gemäß einem öffentlichen Vergabeverfahren aktuell von der Caritas der Diözese Graz-Seckau, von ISOP - Innovative Sozialprojekte GmbH sowie von Sera - Soziale Dienste gGmbH geleistet. Diese kooperieren in einzelnen Bezirken mit den Subunternehmern Sofa - Verein für Schulsozialarbeit, Sozialverein Deutschlandsberg sowie Weiz Sozial.

Die privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen sorgen in Kooperation mit den Schulen für die Durchführung der Schulsozialarbeit vor Ort, stellen das qualifizierte Personal und realisieren die Dokumentation. Die Leistungen werden von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern erbracht. Ihre unabhängige Position ermöglicht ihnen eine eigenständige und kooperative Zugangsweise.

Diese Studie, die vom Arbeitsbereich Sozialpädagogik der Universität Graz und von x-sample realisiert wurde, rückt die Wirkungen der Schulsozialarbeit in den Fokus. Aus unterschiedlichen Publikationen gehen bereits intendierte sowie belegte Wirkungen von Schulsozialarbeit hervor.

Das Positionspapier des Landes Steiermark von Ackerl, Beer, Brand et al. (2012) bezieht sich etwa auf die Entlastung des Schulsystems sowie der Kinder- und Jugendhilfe und erwähnt die Verbesserung des Schulklimas nicht zuletzt durch einen Rückgang bzw. eine bessere Bewältigung von krisenhaften Eskalationen durch die Schulsozialarbeit.

Die Studie von Merchel (2008) belegt Wirkungen etwa in den Bereichen Gewaltabbau, Fortsetzung des Schulbesuchs, Förderung der sozialen Kompetenzen, Kultivierung einer Konfliktkultur sowie Verbesserung der Unterrichtsqualität. Ebenfalls verbessert wird die sozialräumliche Ausdehnung der Schule zu unterschiedlichen Einrichtungen.

Interessant ist auch die als Spread-Effekt bezeichnete Wirkung der Schulsozialarbeit, wie sie von Baier und Heeg (2011) speziell für die Einzelfallhilfe erkannt wurde. Demnach profitieren emotional alle Schülerinnen und Schüler, wenn SchülerInnen mit Problemlagen Unterstützung finden.

Die Breite der Themen, für die sich die Schulsozialarbeit in der Einzelhilfe, aber auch in der Gruppenarbeit einsetzt, und die dafür nötigen Prinzipien und Strukturen erläutern Gspurning, Heimgartner, Pieber und Sing (2011) sowie Bugram, Gspurning, Heimgartner, Hofschwaiger, Pieber und Stigler (2014).

Die vorliegende Studie befasst sich nun empirisch mit einem multiplen Methodikzugang speziell mit der Frage, welche Wirkungen die Schulsozialarbeit in der Steiermark erbringt. Dafür wurden...

- SchülerInnen (n1 = 847; n2 = 584), LehrerInnen (n1 = 135) und Eltern (n1 = 595) aus einem zufälligen, über die Bildungsregionen verteilten Schulensample (n1=14; n2= 11) standardisiert befragt,

- Interviews mit Regional und FachbereichsleiterInnen (n = 5) sowie mit SchulsozialarbeiterInnen (n = 14) anlässlich von ethnografischen Vor-Ort- Besuchen geführt, von denen auch die Rahmenbedingungen bewertet wurden,

- Dokumentationen der Einzelfallhilfe der involvierten Einrichtungen mit einem Resümeebogen analysiert (n = 64), wodurch die heterogenen Dokumentationen überwunden und der Datenschutz gewahrt werden konnte,

- Feedback-Bögen von SchülerInnen und Schülern (n = 797) sowie von den SchulsozialarbeiterInnen zu Gruppenaktivitäten (n = 47) ausgefüllt,

- deskriptive Indikatoren von Vorfällen in den Schulen mit Unterstützung der Bildungsdirektion in den Jahren 2017 sowie 2018 eingeholt und ausgewertet (n = 67), auf deren Basis auch eine ökonomische Betrachtung vorgenommen wurde.

Die Ergebnisse zeigen ein detailliertes Wirkungsbild der Schulsozialarbeit in der Steiermark und bringen dies in Zusammenhang mit den Prinzipien und den Rahmenbedingungen.

Zunächst zeigen auf der Strukturebene die Bewertungen der Rahmenbedingungen, dass auf einem insgesamt hohen Qualitätsniveau die Schulen etwa in Fragen des Raumes und der Ausstattung, der Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper sowie der personellen Ressourcen doch variieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Rahmenbedingungen für die Schulsozialarbeit, wie sie die SchulsozialarbeiterInnen wahrnehmen, mit dem Wärmeindikator des Schulklimas, wie er von den SchülerInnen standardisiert mit dem LFSK von Ferdinand Eder (2015) wahrgenommen wird, signifikant korrelieren.

Dies ist auch auf Basis der Klassenklimaerhebung für die Indikatoren Stoffdruck, Zeitdruck und Restriktivität der Fall. Je besser die Werte in den Klimaindikatoren nach Einschätzung der SchülerInnen, desto besser werden die Rahmenbedingungen für die Schulsozialarbeit durch die SchulsozialarbeiterInnen bewertet. Die Variation der sozialen Qualität in den Schulen drückt sich demnach auf unterschiedliche Weise aus.

Auf der Werteebene sind die Vertraulichkeit, die Beziehungsorientierung und die Freiwilligkeit zentral. Hier ist erkennbar, dass Herausforderungen in der Umsetzung bestehen und zu Abstimmungsprozessen führen, z.B. Grenzen der Vertraulichkeit, Umgang mit Aufträgen des Lehrkörpers.

93 Prozent der SchülerInnen wissen im Mai 2018, dass es SchulsozialarbeiterInnen an ihrer Schule gibt, und 73 Prozent kennen die SchulsozialarbeiterInnen mit Gesicht und Namen. Letzteres entspricht einem Zuwachs von acht Prozentpunkten gegenüber dem Vorjahr 2017. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die kontinuierliche Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen die Bekanntheit anwachsen lässt. Etwas mehr als die Hälfte der SchülerInnen führt im Jahr 2018 an, gut über die Schulsozialarbeit Bescheid zu wissen (58%).

Dieser Wert variiert von Schule zu Schule. In Abhängigkeit der Schule streut auch der Anteil der SchülerInnen, die die Schulsozialarbeit sehr positiv bewerten, im Jahr 2018 zwischen 26 Prozent und 79 Prozent. Der Anteil der SchülerInnen pro Schule, die angeben, eine Beratung erhalten zu haben, variiert ebenfalls von Schule zu Schule zwischen 6 Prozent und 47 Prozent.

Wirkungen auf das Schul- und Klassenklima: Es wurde der Hypothese nachgegangen, dass sich das Klassen- und Schulklima durch die Leistungen der Schulsozialarbeit positiv entwickelt.

Es zeigt sich, dass die Schulklimawerte Wärme und Monitoring weitgehend stabil bleiben und die Differenzen insgesamt keine statistisch bedeutsame Veränderung aufweisen. Von fünf Schulen, die in eine Singularauswertung einbezogen wurden, weist allerdings eine Schule bedeutsame Verbesserungen vom Jahr 2017 zum Jahr 2018 auf, die im Indikator Monitoring auch im Sinne der Hypothese signifikant werden.

Beachtliche 94 Prozent der LehrerInnen kennen das Gesicht und den Namen der SchulsozialarbeiterInnen und 74 Prozent finden, dass sie gut Bescheid wissen. Für die intensive Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper spricht etwa die Angabe von 87 Prozent der LehrerInnen, sich zumindest manchmal mit den SchulsozialarbeiterInnen über bestimmte SchülerInnen auszutauschen. Jeweils etwa die Hälfte der befragten LehrerInnen kooperiert in einer spezifischen Unterrichtsgestaltung wie dem sozialen Lernen, in der Vernetzung mit schulexternen Einrichtungen oder in der Elternarbeit mit der Schulsozialarbeit.

Wirkungen aus Sicht der LehrerInnen: In der Reihenfolge der Nennung artikulieren die LehrerInnen folgende vier am häufigsten erwähnte, positive Auswirkungen: Entlastung und Unterstützung von LehrerInnen, Hilfe und Unterstützung für SchülerInnen, Unterstützung bei Projekten und Veranstaltungen, Verbesserung des Schul- und Klassenklimas.

Obwohl fast alle Eltern wissen, dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt, schwankt der Anteil derer, die die SchulsozialarbeiterInnen persönlich kennen, von Schule zu Schule zwischen 0 Prozent und 62 Prozent. Eine Bewertung der Schulsozialarbeit trauen sich demnach nur 45 Prozent der befragten Eltern zu. Die Bewertung selbst fällt sehr positiv aus. Die befragten Eltern lernten die SchulsozialarbeiterInnen vorwiegend beim Elternabend oder bei anderen Schulveranstaltungen kennen. 7 Prozent suchten die Schulsozialarbeit mit dem Kind auf. Eltern schreiben der Schulsozialarbeit Aufgaben in den Bereichen Hilfestellung für SchülerInnen bei allgemeinen, sozialen und schulischen Problemen zu, sehen sie als Vertrauensperson vor Ort und sprechen ihr Förderungsaufgaben in der Entwicklung persönlicher Ressourcen und sozialer Kompetenzen zu.

Wirkungen aus Sicht der Eltern: Folgende Wirkungen sehen die Eltern (in der Reihenfolge der Häufigkeit):

Förderung sozialer Kompetenzen, Konflikt- und Problemlösung, Beratung und Information, Beseitigung von Ängsten und Schaffung von Sicherheit sowie Hilfe für das Leben. Anregungen beziehen sich etwa auf Verstärkung der Öffentlichkeitsarbeit, Ausbau der Ressourcen und vermehrte Aktivitäten.

Die Analyse der Gruppenaktivitäten gibt einen Einblick in die unterschiedlichen Themen, die dabei bildend und präventiv berührt werden. So werden Einheiten etwa zu Essstörungen, Gewalt, Berufsfindung, Selbstwert, sexueller Bildung, Internet oder Drogen angeboten. Die Dynamik der Gruppenaktivitäten folgt den lokalen Interessen und Kompetenzen. Ein übergreifendes Konzept besteht nicht. Die Einheiten werden vielfach von den SchulsozialarbeiterInnen selbst gestaltet (81%), daneben agieren externe AnbieterInnen oder LehrerInnen. Auch die Initiative geht häufig von den SchulsozialarbeiterInnen selbst aus, aber auch die LehrerInnen geben für ein Viertel der Aktivitäten den Anstoß. 70 Prozent der SchülerInnen führen an, dass ihnen die Aktivitäten sehr gefallen.

Die Analyse der Einzelfallhilfe anhand der eingebrachten Fälle zeigt, dass SchülerInnen (48%) und LehrerInnen (44%) in ähnlicher Größe den Auftakt setzen. Daneben sind die Eltern oder die Schulsozialarbeit selbst für den Beginn relevant. Das Spektrum der beteiligten Personen ist sehr groß und spiegelt die Vernetzungsleistung der Schulsozialarbeit wider. Dazu gehören vor allem die Zusammenarbeit mit schulinternen Professionellen, u.a. DirektorIn, LehrerInnen, Schulpsychologie, Schulmedizin oder BeratungslehrerInnen. 62 Prozent der Fälle werden in Kooperation bearbeitet, u.a. mit der behördlichen Sozialarbeit der Kinder- und Jugendhilfe.

Wirkungen der Einzelfallhilfe: Die bearbeiteten Problemlagen sind den Kategorien „deviantes Verhalten und Gewalt“, „Freundschaft, Klassengemeinschaft und Mobbing“, „Konflikt mit Lehrkraft und Schulsystem“, „familiäre Probleme und häusliche Gewalt“, „Ritzen und selbstverletzender Verhalten“, „Trauer“, „Gesundheit und Krankheit“, „Suizidalität“, „Suchtartiges Computerspiel“, „Liebe und Beziehung“, „Essstörungen“, „Identitätsprobleme“, „Traumata“, „Sexualität, sexuelle Gewalt und Sexting“ zugeordnet. In 30% der Fälle werden die Ziele der Einzelfallhilfe ganz erreicht. In weiteren 58% der Fälle werden sie zum großen Teil erreicht. Es gibt eine Geschlechterdifferenz: Mädchen suchen häufiger als Buben von sich aus die Schulsozialarbeit auf. LehrerInnen kontaktieren hingegen die Schulsozialarbeit häufiger bei Buben als bei Mädchen. Die Schulpsychologie wird häufiger bei Buben als bei Mädchen einbezogen. Eine mangelnde Zielerreichung ist bei Buben häufiger als bei Mädchen. Ein systematisch dokumentiertes Resümee zu allen Fällen der Einzelfallhilfe – in Abgrenzung zu Kurzkontakten – könnte die Datenqualität und Sichtbarkeit der Leistungen der Einzelfallhilfe heben.

Wirkungen auf Ebene der Schulindikatoren: Die Auswertung der Aufzeichnungen der Schulindikatoren zu Vorfällen in der Schule, die von der Bildungsdirektion Steiermark innovativ eingeleitet und koordiniert werden, zeigt, dass über die Gesamtzahl der Schulen in einigen Indikatoren eine positive, allerdings nicht signifikante Entwicklung wahrzunehmen ist. Sie sind geringfügig, aber nicht signifikant zurückgegangen: die Sachbeschädigungen, die Gewaltvorfälle, die Mobbingvorfälle, die Schulabbrüche, die Schulsuspendierungen, die Alkohol- und Drogenvorfälle, die Meldungen an die Kinder- und Jugendhilfe, die polizeilichen Anzeigen sowie die Krisensituationen insgesamt. Gestiegen sind im Vergleich die Selbstgefährdungen, die Schulpflichtverletzungen und die unentschuldigten Fehlstunden.

Zu berücksichtigen ist, dass einzelne Schulen von diesen durchschnittlichen Entwicklungen abweichen.

Ein differenziertes Bild ergibt sich auch bei einem Blick auf die Bildungsregionen: Die Oststeiermark, die Obersteiermark West und Liezen melden beispielsweise im Gegensatz zum Zentralraum Reduktionen an Krisensituationen. Im Zentralraum wird auch von einer Zunahme an Mobbingvorfällen berichtet. Auffallend ist neben dem stärker belasteten Zentralraum auch die hohe Anzahl an gemeldeten Sachbeschädigungen und Gewaltvorfällen in der Obersteiermark West. Wahrzunehmen sind auch Schulen ohne Vorfälle in bestimmten Indikatoren. Während Krisensituationen nahezu durchgängig auftreten, gibt es Schulen ohne Meldungen an die Kinder- und Jugendhilfe (21%), ohne Selbstgefährdungen (21%) oder ohne Sachbeschädigungen (52%). Hoch ist insbesondere die Zahl der Schulen ohne Schulabbruch (85%) bzw. ohne Schulsuspendierung (91%).

Die ökonomische Modellrechnung für ein Jahr stellt dar, dass die generell wertvolle Leistung Schulsozialarbeit Kosten auf anderen Ebenen reduziert. Es werden zwei Zugänge einbezogen. Eine Kostenreduktion durch eine präventive Leistung (z.B. Vermeidung von Sachbeschädigungen) sowie eine Vermeidung von Kosten durch die Interventionen bei bestehenden Problemlagen (u.a. Krisenbearbeitung, Bearbeitung devianten Verhaltens). Ausgangspunkt sind die empirischen Fallzahlen, die die Längsschnittstudie ergeben hat. Es wird ein Wert von € 1.716.216.- berechnet, der ansonsten in anderen Systemen anfallen würde.

01

Einleitung
Entwicklung und
Probleme // 014

02

Wirkungen
der Schulsozialarbeit
in ausgewählten Studien // 018

03

Fragestellung
und Methodik // 024

- 03/1 Modul 1: Analyse von Dokumentationen // 026
- 03/2 Modul 2: Auswertung von Indikatoren // 026
 - 03/2/1 Befragung mittels standardisierter Online- bzw. Print-Fragebögen // 026
 - 03/2/2 Interviews mit SchulsozialarbeiterInnen // 028
 - 03/2/3 Analyse der Rahmenbedingungen // 029
 - 03/2/4 Ethnografische Besuche // 029
 - 03/2/5 Group-Feedback-Bögen // 029
 - 03/2/6 Dokumentationsanalyse // 030
 - 03/2/7 Schulindikatoren // 030

04

Ergebnisse
der Besuche und
Interviews // 032

- 04/1 Rahmenbedingungen // 034
 - 04/1/1 Quantitative Bewertung der Rahmenbedingungen // 034
 - 04/1/2 Zeitliche Präsenz: zwei Tage pro Woche als Minimum // 035
 - 04/1/3 Beschäftigung des Personals // 035
 - 04/1/4 Qualifikation des Personals // 036
 - 04/1/5 Persönliche Kompetenzen // 036
 - 04/1/6 Weiterbildung // 037
 - 04/1/7 Unterstützung durch die Einrichtung // 038
 - 04/1/8 Räume: ein Spiegel der Methoden // 038
 - 04/1/9 Sichtbarkeit, Akzeptanz und Positionierung der Schulsozialarbeit in der Schule // 041
- 04/2 Handlungsprinzipien // 042
 - 04/2/1 Vertraulichkeit // 043
 - 04/2/2 Beziehungsorientierung // 043
 - 04/2/3 Freiwilligkeit // 044
 - 04/2/4 Kooperation und Vernetzung // 044
 - 04/2/5 Prävention, Systemorientierung, Verschwiegenheit & Co // 045
- 04/3 Ziele der Schulsozialarbeit: mehr Handlungs- als Wirkungsziele // 046
 - 04/3/1 Handlungsziele // 046
 - 04/3/2 Wirkungsziele // 046
- 04/4 Zielgruppen der Schulsozialarbeit // 047
 - 04/4/1 SchülerInnen // 047
 - 04/4/2 Eltern // 047
 - 04/4/3 LehrerInnen // 048
- 04/5 Themen und Trends der Schulsozialarbeit: von der Schule bis zum Sexting // 048
- 04/6 Das Angebot der Schulsozialarbeit // 049
 - 04/6/1 Das Angebot im Detail: Methoden der Schulsozialarbeit // 050

04

Ergebnisse der Besuche und Interviews // 032

- 04/7 Vernetzung und Kooperation // 052
 - 04/7/1 Einzelfallbezogene Kooperation // 052
 - 04/7/2 Kooperation in der sozialen Gruppenarbeit // 054
 - 04/7/3 Formelle Kooperation // 055
 - 04/7/4 Erschließen zusätzlicher Ressourcen durch Kooperation // 055
 - 04/7/5 Hemmende Faktoren und Bedarfe in der Kooperation // 056
 - 04/7/6 Eltern als Kooperationspartner // 056
- 04/8 Wirkungen aus der Perspektive der SchulsozialarbeiterInnen // 057
 - 04/8/1 Wirkungen von Schulsozialarbeit im unterrichtlichen Bereich // 058
 - 04/8/2 Wirkungen von Schulsozialarbeit im außerunterrichtlichen Bereich // 060
 - 04/8/3 Wirkungen von Schulsozialarbeit im außerschulischen Bereich // 062
 - 04/8/4 Wirkungen von Schulsozialarbeit auf individueller Ebene von SchülerInnen // 063

05

Ergebnisse der Befragungen von SchülerInnen LehrerInnen und Eltern // 066

- 05/1 Ergebnisse aus Sicht der SchülerInnen zum Erhebungszeitpunkt 1 // 068
 - 05/1/1 Bekanntheit der Schulsozialarbeit // 068
 - 05/1/2 Bewertung der Schulsozialarbeit // 072
 - 05/1/3 Nutzung der Schulsozialarbeit // 074
 - 05/1/4 Klassen- und Schulklima // 079
- 05/2 Ergebnisse aus Sicht der SchülerInnen zum Erhebungszeitpunkt 2 // 083
 - 05/2/1 Bekanntheit der Schulsozialarbeit // 083
 - 05/2/2 Bewertung der Schulsozialarbeit // 086
 - 05/2/3 Nutzung der Schulsozialarbeit // 087
 - 05/2/4 Klassen- und Schulklima // 090
 - 05/2/5 Vergleich des Schulklimas zwischen Erhebungszeitpunkt 1 und Erhebungszeitpunkt 2 // 092
- 05/3 Schulübergreifende Ergebnisse aus Sicht der LehrerInnen // 093
 - 05/3/1 Bekanntheit der Schulsozialarbeit // 094
 - 05/3/2 Zusammenarbeit der LehrerInnen mit den SchulsozialarbeiterInnen // 095
 - 05/3/3 Wahrnehmung der Schulsozialarbeit // 096
- 05/4 Ergebnisse aus Sicht der Eltern // 101
 - 05/4/1 Bekanntheit der Schulsozialarbeit // 103
 - 05/4/2 Bewertung der Schulsozialarbeit // 104
 - 05/4/3 Nutzung der Schulsozialarbeit // 104
- 05/5 Sicht der Eltern: Wofür gibt es Schulsozialarbeit? // 106
 - 05/5/1 Hilfestellung für SchülerInnen bei allgemeinen Problemen // 106
 - 05/5/2 Hilfestellung für SchülerInnen bei sozialen Problemen // 107
 - 05/5/3 Vertrauensperson vor Ort // 107
 - 05/5/4 Förderung persönlicher Ressourcen und sozialer Kompetenzen der SchülerInnen // 109
 - 05/5/5 Hilfestellung für SchülerInnen bei schulischen Problemen // 109
 - 05/5/6 Beratungsstelle // 109
 - 05/5/7 Hilfestellung für SchülerInnen bei familiären Problemen // 109
 - 05/5/8 Hilfe für benachteiligte SchülerInnen // 109
 - 05/5/9 Prävention // 110
 - 05/5/10 Angebot an Aktivitäten // 110
- 05/6 Sicht der Eltern: Was kann Schulsozialarbeit positiv verändern? // 111
 - 05/6/1 Förderung sozialer Kompetenzen // 111
 - 05/6/2 Konflikt- und Problemlösung // 112
 - 05/6/3 Beratung bzw. Information // 112

05

Ergebnisse
der Befragungen
von SchülerInnen
LehrerInnen
und Eltern // 066

- 05/6/4 Ängste beseitigen und Sicherheit schaffen // 113
- 05/6/5 Hilfe fürs Leben // 113
- 05/6/6 Entlastung für LehrerInnen // 114
- 05/6/7 Hilfe für benachteiligte SchülerInnen // 114
- 05/7 Anregungen für Schulsozialarbeit // 114
 - 05/7/1 Öffentlichkeitsarbeit // 115
 - 05/7/2 Generelle Wünsche an Schulsozialarbeit // 115
 - 05/7/3 Wunsch nach mehr Ressourcen // 116
 - 05/7/4 Bestimmte Probleme ansprechen und beheben // 116
 - 05/7/5 Positive Rückmeldung // 116
 - 05/7/6 Wunsch nach mehr Aktivitäten // 116
 - 05/7/7 Kritische Äußerungen // 117

06

Ergebnisse
der Feedback-
bögen der
Gruppen-
aktivitäten // 118

- 06/1 Die Perspektive der SchulsozialarbeiterInnen // 120
 - 06/1/1 Inhaltliche Leitung und Initiative // 120
 - 06/1/2 Einschätzungen zu den Wirkungen der Gruppenaktivitäten // 121
 - 06/1/3 Gelungenes und Herausforderndes // 121
- 6/2 Die Perspektive der SchülerInnen // 122

07

Doku-
mentations-
analyse // 124

- 07/1 Kontaktherstellung // 126
- 07/2 Beteiligte Personen // 126
- 07/3 Problemkategorie // 127
- 07/4 Zielformulierung und Zielerreichung // 127
- 07/5 Vermittlung und HelferInnenkonferenz // 128
- 07/6 Geschlechterdifferenzen // 128
- 07/7 Probleme und Zielformulierungen // 129
 - 07/7/1 Deviantes Verhalten und Gewalt // 129
 - 07/7/2 Freundschaft, Klassengemeinschaft, Mobbing // 130
 - 07/7/3 Konflikt mit Lehrkraft und Schulsystem // 130
 - 07/7/4 Familiäre Probleme und häusliche Gewalt // 130
 - 07/7/5 Trennung und Scheidung // 130
 - 07/7/6 Ritzen und selbstverletzendes Verhalten // 130
 - 07/7/7 Trauer // 130
 - 07/7/8 Gesundheit und Krankheit // 131
 - 07/7/9 Suizidalität // 131
 - 07/7/10 Suchtartiges Computerspiel // 131
 - 07/7/11 Liebe und Beziehung // 131
 - 07/7/12 Essstörungen // 131
 - 07/7/13 Identitätsprobleme // 131
 - 07/7/14 Traumata // 131
 - 07/7/15 Sexualität, sexuelle Gewalt und Sexting // 132
 - 07/7/16 Multiple Problemlagen // 132
- 07/8 Benannte Wirkungen in der Einzelfallhilfe // 132

08

Schul-
indikatoren // 134

08/1/1 Bildungsregionen und Schulindikatoren // 138

08/1/2 Schulstandorte ohne Vorfälle // 140

09

Ökonomische
Modellrechnung // 142

10

Resümee // 146

11

Literatur // 154

12

Tabellenverzeichnis // 158

13

Grafikverzeichnis // 162



01

Einleitung
Entwicklungsaufgaben
und Probleme
//

Was wäre das für eine begrenzte Bildung, die nicht auch die persönlichen und sozialen Lebens- und Problemlagen einbezieht. Dies lässt sich zweierlei begründen: Zum einen ist die schulische Leistung von der Lebenssituation abhängig, zum anderen ist es aber vor allem als Wert an sich anzusehen, SchülerInnen in ihrem Aufwachen in einer Welt zu begleiten, die auch durch persönliche, familiäre und gesellschaftliche Widersprüche charakterisiert sein kann.

Die Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz wie der Umgang mit körperlichen Veränderungen, der Aufbau sozialer Beziehungen außerhalb der Familie, die Qualifikation für ein von Unsicherheiten geprägtes Berufsfeld, die Partizipation an lokalen, gesellschaftlichen, aber auch medialen Geschehnissen und nicht zuletzt die regenerative Selbstsorge fordern die SchülerInnen Tag für Tag (vgl. Quenzel 2015).

Die Problemlagen, mit denen SchülerInnen konfrontiert sind, sind vielfältig. Nicht immer liegen beschreibende Daten vor. Aber einige Problembereiche lassen sich mit Statistiken andeuten, auch wenn sich diese häufig auf die älteren Kohorten der Jugendlichen beziehen.

Insgesamt leben in der Steiermark 1.240.214 Personen. 225.623 davon sind Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre. Die Bezirke Graz, Graz-Umgebung, Leibnitz und Weiz erleben eine Zunahme der Bevölkerung, die übrigen Bezirke eine Abwanderung. In den Bezirken, die eine Zunahme der Bevölkerung erleben, ist auch das Durchschnittsalter niedriger als in den übrigen Bezirken. Auf 1.000 Mädchen im Alter bis zu 14 Jahren kommen in der Steiermark 1.061 Buben in diesem Alter (vgl. Steirische Statistik 2018).

Einige SchülerInnen leben in Armut, denn drei Prozent der steirischen Bevölkerung können es sich auf Basis der EU_SILC-Studie 2016 nicht leisten, die Wohnung warm zu halten (vgl. Steirische Statistik 2017).

Im Jahr 2017 fanden in der Steiermark etwa 1.386 Scheidungen mit Minderjährigen statt. Es sind dies 2.435 Minderjährige. 1.125 davon sind Kinder unter 14 Jahren. Diese haben die damit verbundenen Beziehungsumbrüche zu bewältigen (vgl. Steirische Statistik 2018). Zu den Trennungen liegen keine Daten vor, diese können aber in ähnlicher Größe erwartet werden.

Der Anteil der Mütter unter 20 Jahren hat sich in den vergangenen Jahrzehnten stark reduziert. 2,2 Prozent der Geburten in der Steiermark entfallen dennoch im Zeitraum 2010 bis 2014 auf Mütter unter 20 Jahren. Auf sie kommt bereits früh eine familiäre Verantwortung zu (vgl. Steirische Statistik 2016).

7.120 Kinder und Jugendliche erhalten in der Steiermark eine Unterstützung der Erziehung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe. 2.035 Kinder sind alternativ zu den Herkunftsfamilien untergebracht. Sie befinden sich demnach in herausfordernden Lebenslagen und sie sind (zumindest passager) einer Gefährdung ihres Kindeswohls ausgesetzt gewesen (Kinder- und Jugendhilfestatistik 2017).

Insgesamt sind im Jahr 2017 11.418 Personen von einem anderen Bundesland in die Steiermark gezogen und 15.651 Personen sind außerhalb von Österreich in die Steiermark gekommen. 22.790 Personen haben die Steiermark auch wieder verlassen und 101.747 Personen siedelten innerhalb der Steiermark um (vgl. Steirische Statistik 2018), sodass die SchülerInnen, die darin involviert sind, soziale Kontakte verlieren bzw. neue soziale Kontakte aufbauen müssen.

Allein im Jahr 2017 haben in Österreich 175 unbegleitete Kinder unter 14 Jahren einen Asylantrag gestellt. Insgesamt sind in der Steiermark Anfang 2018 7.411 Personen in der Grundversorgung. Es ist nicht ausgewiesen, wie viele Kinder dabei involviert sind. Aber es ist davon auszugehen, dass zahlreiche Kinder nach traumatischen Fluchterfahrungen die familiär existenzielle Unsicherheit eines Asylverfahrens erleben (BMI 2018).

Viele Kinder- und Jugendliche sind psychisch belastet. 2.101 Kinder und Jugendliche wurden im Jahr 2015 in der Steiermark in psychiatrischen Einrichtungen betreut. Aber auch durch eine Nähe zu den 23.168 KlientInnen der Psychiatrie in der Steiermark können für Kinder und Jugendliche erschwerte Lebensbedingungen resultieren (Psychiatriebericht 2015).

Neun Prozent der elfjährigen Mädchen fällt es in Österreich nicht leicht, mit der Mutter zu sprechen, und 22 Prozent fällt das Reden mit dem Vater nicht leicht. Ähnlich ist es bei den elfjährigen Buben. Acht Prozent fällt das Reden mit der Mutter nicht leicht und 17 Prozent fällt es schwer, mit dem Vater zu sprechen. Einen Rückhalt unter den Gleichaltrigen vermissen 22 Prozent der elfjährigen Mädchen und sogar 42

Prozent der elfjährigen Buben. 94 Prozent der elfjährigen Mädchen und 90 Prozent der elfjährigen Buben verbringen nicht täglich freie Zeit mit Gleichaltrigen. Bei diesem Indikator ist Österreich im europäischen Vergleich auffallend weit hinten gereiht. Die Elfjährigen von 35 der 39 teilnehmenden Staaten verbringen mehr Zeit miteinander. Bei den 15-Jährigen ist wiederum Österreich jenes Land, bei dem die Rate der täglichen Kontakte mit Gleichaltrigen in sozialen Medien am höchsten ist (HBSC 2016).

Auch die körperliche Gesundheit kann von Kinder und Jugendlichen bereits angegriffen bzw. einem starken Risiko ausgesetzt sein. Acht Prozent der elfjährigen Mädchen und zehn Prozent der elfjährigen Buben schätzen die eigene Gesundheit in Österreich als ausreichend oder schlecht ein. 21 Prozent der Mädchen und 16 Prozent der Buben im Alter von elf Jahren haben mehrere gesundheitliche Probleme innerhalb einer Woche. 16 Prozent der elfjährigen Mädchen und 20 Prozent der elfjährigen Buben werden als übergewichtig oder adipös eingestuft (HBSC 2016).

Verschiedene Suchtformen sind in der Gesellschaft präsent. Darunter der Alkoholismus, Suchtverhalten bei illegalen Drogen, Computerspielsucht oder Glücksspielsucht. 40 Prozent der Befragten einer IFES-Studie in der Steiermark geben an, eine Person zu kennen, die alkoholsüchtig ist, 20 Prozent jemanden mit Glücksspielsucht, 19 Prozent jemanden mit Computerspielsucht, 13 Prozent Personen mit Essstörungen und zwölf Prozent Personen mit einer illegalen Drogensucht (IFES 2007). 22 Prozent der SchülerInnen waren in den letzten 30 Tagen einmal betrunken, 21 Prozent der SchülerInnen haben Erfahrung mit Cannabis, 0,7 Prozent der Befragten über 15 Jahre beteiligen sich täglich an Glückspielen und 3,4 Prozent der steirischen SchülerInnen zeigen ein dysfunktionales Internetnutzungsverhalten (Suchtbericht Steiermark 2017). Dies spricht für eine weite Verbreitung von Süchten, weshalb von einer Gefährdung sowie von einer direkten und indirekten Betroffenheit von Kindern und Jugendlichen auszugehen ist. Insbesondere hat sich das Internet neben den zahlreichen Nutzungsmöglichkeiten auch zu einem Bereich für Gefährdungen entwickelt. Jugendliche laufen dabei Gefahr, sowohl Opfer als auch TäterInnen zu werden. Beispiele dafür sind Cybermobbing, Hate Speech, Romance Scam oder Sexting.

34 Prozent der elfjährigen Mädchen und 47 Prozent der Buben haben gemäß der HBSC-Studie (2016) innerhalb des vergangenen Jahres eine Verletzung erlitten, die eine medizinische Versorgung erforderte. Als Todesursachen, insbesondere für männliche Jugendliche, dominieren der Suizid und der Verkehrsunfall. Die Zahl der Todesfälle hat sich von 1999 bis 2014 zwar nahezu halbiert. Dennoch sterben von 2009 bis 2014 noch 300 Jugendliche und junge Erwachsene an diesen beiden Todesursachen in der Steiermark. Im Jahr 2014 haben sich in der Steiermark 14 Jugendliche und junge Erwachsene (15–24 Jahre), zehn männliche und vier weibliche Jugendliche suizidiert (vgl. Steirische Statistik 2016). Zudem belasten Unfälle, insbesondere Todesfälle, sowie Suizide in der Familie bzw. im sozialen Umfeld Kinder und Jugendliche.

Die Zahl der Tatverdächtigen strafbarer Handlungen im Alter von 14 bis 25 Jahren erscheint groß. Insgesamt 8.248 männliche und 1.934 weibliche Personen werden in diesem Alter einer Tat verdächtigt. 3.265-mal handelt es sich um strafbare Handlungen gegen Leib und Leben, 3.956-mal gegen fremdes Vermögen und 142-mal gegen sexuelle Integrität und Selbstbestimmung (vgl. Steirische Statistik 2016).

Diese Statistiken können nur einen Ausschnitt aus der Komplexität der Lebenssituationen wiedergeben, in denen sich Kinder und Jugendliche befinden können und deren Bewältigung Relevanz für das Schulleben hat. Dieses kann seinerseits ebenfalls eine Herausforderung bedeuten, auch wenn die HBSC-Studie zeigt, dass das Schulleben für viele Kinder und Jugendliche in Österreich angenehm ist, denn wenn es um den Anteil der Elfjährigen geht, der die Schule sehr mag (62 % Mädchen; 58 % Buben), liegt Österreich am vierten Platz der 42 teilnehmenden Länder. Bei der Frage nach dem erlebten Druck durch die Schulleistung rangiert Österreich nach Holland bei den Elfjährigen sogar auf dem zweiten Platz im positiven Sinn. Auch ist die gesamte Lebenszufriedenheit der Elfjährigen in Österreich hoch (HBSC 2016).



02

Wirkungen der
Schulsozialarbeit in
ausgewählten Studien
//



Wertvolle Anregungen zur Schulsozialarbeit stammen von Karsten Speck, der u.a. auch den Wert der Evaluationen für die Schulsozialarbeit unterstreicht (Speck 2006). Im Positionspapier, welches vom Land Steiermark von der Abteilung Bildung, Familie, Frauen und Jugend im Jahr 2012 erstellt wurde, werden Wirkdimensionen definiert, welche Schulsozialarbeit erreichen soll: „Entlastung der Jugendwohlfahrt durch präventive Arbeit, Entlastung des Systems Schule durch Prävention und Intervention, Verbesserung des Schulklimas, Reduzierung von Konflikten und Eskalationen in der Schule“ (Ackerl, Beer, Brand et al. 2012: 25). Eine amerikanische Studie bringt in ähnlicher Weise die folgenden Aufgabenbereiche ein (Kelly, Raines, Stone, Frey 2010):

- Elternbeteiligung
- Einhaltung der Unterrichtsaufgaben durch die SchülerInnen
- Verhaltensinterventionsplanung
- Unterstützung für SchülerInnen bei Scheidung ihrer Eltern
- Verhinderung von Mobbing in Schulen
- Soziale Kompetenzen der SchülerInnen fördern
- Schulangst von SchülerInnen beheben
- Förderung von SchülerInnen mit ADHS

In der Folge werden einige ausgewählte Studien angesprochen, die sich schon mit der Wirkung von Schulsozialarbeit befasst haben.

Eine evaluative Studie wurde etwa von Joachim Merchel im Jahr 2008 zwei Jahre nach Einführung des Konzeptes „Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen“ publiziert. Insgesamt umfasst die Evaluation eine Grundschule, neun Hauptschulen, zwei Förderschulen, zwei Realschulen und ein Berufskolleg. Um die Wirkungen zu erkunden, wurde ein Einschätzungsbogen für SchulsozialarbeiterInnen und LehrerInnen konzipiert. Es werden folgende Themen und Probleme einbezogen:

- Verringerung von Gewalt
- Stabilisierung von Schulbesuchen
- Verringerung von Fehlstunden im Unterricht
- Zusätzliche Ansprechperson für Probleme der SchülerInnen
- Begrenzung des Einsatzes von Ordnungsmaßnahmen
- Angebot an Hilfeleistung für SchülerInnen und Eltern auch außerhalb der Schule
- Erweiterung der sozialen Kompetenzen der SchülerInnen

- Integration von SchülerInnen in regelhafte Schulabläufe wie Projekte, Pausenaktivitäten
- Ermöglichung von Kooperation mit anderen Institutionen wie Ämtern, sozialen Einrichtungen, Polizei
- Förderung der Qualität des Unterrichts und
- schließlich Verbesserung des Schulklimas

Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten der Meinung sind, dass Schulsozialarbeit einen Großteil der Zielsetzungen erreicht (vgl. Merchel 2008).

In der Schweizer Studie zur „Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler“ von Fabian, Drilling, Müller, Schrott und Egger-Suetsugu (2008) steht die Frage nach der Wirkung von Einzelberatungen der Schulsozialarbeit im Zentrum. Es liegt eine Längsschnittstudie mit zwei Befragungszeitpunkten vor. Neben der quantitativen Befragung (n = 456) fanden auch problemzentrierte Interviews mit 17 SchülerInnen statt. Zusätzlich wurden auch die Dokumentationen über die Einzel- und Gruppenberatungen der SchulsozialarbeiterInnen für die Forschung herangezogen. Im Zuge dieser Forschung konnte festgestellt werden, dass die Schulsozialarbeit Schüler und Schülerinnen mit Problemen erkennt, in erfolgreiche Beratungen aufnimmt bzw. an externe Fachinstitutionen weitervermittelt (vgl. Fabian et al. 2008).

Im Jahr 2011 wurde der Bericht „Wissenschaftliche Begleitung der Schulsozialarbeit in Graz“ im Auftrag des Stadtschulamts Graz, des Landes Steiermark und von ISOP veröffentlicht. Es wurden quantitative Befragungen der LehrerInnen und der SchülerInnen durchgeführt. Qualitative Interviews mit den SchulsozialarbeiterInnen, LehrerInnen, Eltern und benachbarten SozialakteurInnen ergänzten die Erkenntnisse. Zusätzlich fand eine Gruppendiskussion mit SchülerInnen statt. Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass zum Zeitpunkt der Erhebung 94 Prozent der Lehrer und Lehrerinnen der Meinung sind, dass Schulsozialarbeit ein gutes Angebot für die Kinder und Jugendlichen an der Schule darstellt. Auf die Frage hin, was sich seit dem Einführen der Schulsozialarbeit an der Schule verändert hat, geben die LehrerInnen am häufigsten an, dass sie durch die SchulsozialarbeiterInnen entlastet werden. Ein Schulleiter merkte im Interview an, dass es zu einer positiven Veränderung in Bezug auf Intervention in Krisensituationen durch die Schulsozialarbeit gekommen sei. Verbesserte Konfliktkultur und stärker wahrgenommenes „Soziales Lernen“ können als weitere positive Wirkungen von Sozialarbeit an

Schulen genannt werden. 72 Prozent der befragten SchülerInnen konnten eine Verbesserung im Bereich schulischer Probleme durch Gespräche mit dem/der SchulsozialarbeiterIn feststellen. Weitere Themen, die durch die Schulsozialarbeit bedeutsam verändert wurden, sind unter anderem Einsamkeit, Vandalismus, Gewalt, Gespräche in Bezug auf familiäre Probleme und Schulabbruch (vgl. Gspurning, Heimgartner, Pieber und Sing 2011).

Von Baier und Heeg (2011) wurden Evaluationen reanalysiert. Es wurden 1.526 Fragebögen von Schülern und Schülerinnen ausgewertet. Weiters konnten 157 Evaluationsbögen, die direkt nach einer Beratung durch die Schulsozialarbeit von den SchülerInnen ausgefüllt wurden, und 267 Beratungsdokumentationen einbezogen werden. Zudem wurden noch Interviews mit relevanten Beteiligten zu Beginn und am Ende der Evaluationsphase geführt. Laut den befragten SchülerInnen und Lehrkräften haben sich durch die Arbeit der Schulsozialarbeit vor allem das Klassenklima, der Umgang untereinander, das Wohlbefinden und der Umgang mit sozialen und persönlichen Problemen deutlich verbessert. 90 Prozent der befragten SchülerInnen gaben an, dass die Beratung des Schulsozialarbeiters bzw. der Schulsozialarbeiterin ihnen weitergeholfen hat. Allerdings verändert sich aus Sicht der LehrerInnen die Anzahl der Konflikte zwischen den Kindern bzw. Jugendlichen in der Schule nicht. Ein weiteres interessantes Ergebnis der Evaluationen besteht darin, dass Schulsozialarbeit auch eine positive Wirkung auf SchülerInnen hat, die keinen direkten Kontakt zur Schulsozialarbeit haben. Kinder bzw. Jugendliche dürften entspannter sein, wenn Schulsozialarbeitende ihren Freunden oder MitschülerInnen helfen und dadurch Konflikte lösen können (Spread-Effect) (vgl. Baier und Heeg 2011).

Von Sixt (2014) wurden im Rahmen ihrer Dissertation zwei Neue Mittelschulen in Gröbming als Versuchsgruppe mit Schulsozialarbeit ausgewählt. Deren Entwicklungen wurden mit einer Kontrollschule ohne Schulsozialarbeit verglichen. Die quantitativen Befunde der LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen wurden mit Fallanalysen und Interviews (u.a. SchulsozialarbeiterInnen) ergänzt. Es zeigte sich, dass sich Eltern, wenn an der Schule ihrer Kinder Sozialarbeit angeboten wird, besser mit der Lehrerschaft verstehen und sich mehr unterstützt fühlen. Auch wird das Schulklima von den Eltern als freundlicher wahrgenommen, dadurch haben sie insgesamt eine positivere Einstellung zur Schule und fühlen sich wohler. In der Analyse konnte nicht festgestellt

werden, dass Schulsozialarbeit einen Einfluss auf die Stärkung eines positiven Selbstbildes der SchülerInnen hat. Zudem ist eine Wirkung auf die Problemwahrnehmung von SchülerInnen gegeben. Diese sehen Probleme eher als Herausforderung an, denen sie sich gewachsen fühlen. Schulsozialarbeit nimmt auch positiven Einfluss auf verbale Konfliktlösekompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Dabei ist interessant, dass Mädchen mehr als Burschen auf Schulsozialarbeit in Bezug auf die Senkung von Aggression und strafbaren Handlungen ansprechen (Sixt 2014).

Christina Bugram, Waltraud Gspurning, Arno Heimgartner, Verena Hofschwaiger, Eva Maria Pieber und Valentin Stigler (2014) erarbeiteten die „Evaluation der Schulsozialarbeit in der Steiermark“ im Auftrag des Landes Steiermark. Die Studie analysiert die Realisierung der Prinzipien und Werte und die Adäquatheit der Strukturen (u.a. Finanzrahmen, Raumsituation, rechtliche Situation). Sie stellt die Methoden vor und widmet sich den Wirkungen. Im Zuge der Studie wurden 37 Schulen, davon sind 32 Neue Mittelschulen (bzw. Hauptschulen) und fünf Polytechnische Schulen, berücksichtigt. Es wurden Dokumentationen analysiert, Auswertungen von geschätzten Schulindikatoren vorgenommen, Online-Befragungen mit SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern durchgeführt, Gruppendiskussionen gehalten, eine ökonomische Rechnung vorgenommen, Interviews mit SchulsozialarbeiterInnen geführt, Interviews bzw. Workshops mit benachbarten Professionen realisiert (u.a. Kinder- und Jugendhilfe) und eine rechtliche Vignettenstudie umgesetzt. 80 Prozent der SchülerInnen sind der Meinung, dass Schulsozialarbeit einen positiven Einfluss auf den gemeinsamen Umgang untereinander und auf das Klassenklima nimmt. Dass Schulsozialarbeit vorteilhaft auf das Schulklima wirkt, finden 89 Prozent der LehrerInnen. Bei den folgenden Themen haben mehr als die Hälfte der SchülerInnen angegeben, dass Schulsozialarbeit sehr gut bzw. gut geholfen hat. Dabei wurden nur jene SchülerInnen befragt, die angaben, von dem Thema bzw. Problem betroffen zu sein:

Schulleistungen, Selbstverletzungen, Lernschwierigkeiten, Drogen, Traurigkeit, Liebe, Beruf, Freizeit, ungerechte LehrerInnen. Probleme in der Familie werden laut 60 Prozent der SchülerInnen durch die SchulsozialarbeiterInnen weniger gut bzw. gar nicht gut gelöst. Auch sind 70 Prozent der befragten Eltern der Meinung, dass Schulsozialarbeit bei familiären Problemen keine ausreichende Unterstützung anbietet. Es zeigte sich überdies, dass die jüngeren SchülerInnen die Wirkung der Schulsozialarbeit besser als die älteren bewerten (vgl. Bugram et al. 2014).

Florian Baier, Sarina Ahmed, Martina Fischer (2014) publizierten „Schulsozialarbeit der Stadt Zug“. Befragt wurden Schulleitungen, der Prorektor, Lehrkräfte, Heilpädagogen/-innen der Schulen, SchülerInnen, deren Eltern und SchulsozialarbeiterInnen. Weiters wurden auch die Meinungen und Erfahrungen von ehemaligen Schülern und Schülerinnen erhoben. Insgesamt wurden sieben Volksschulen, eine Oberstufe und eine Tagesschule untersucht. Mittels leitfadengestützter Interviews konnten MitarbeiterInnen der Kinder- und Erwachsenenschutzbehörde und von Fachstellen wie Schulpsychologie und psychiatrischem Dienst in die Evaluation einbezogen werden. Zusätzlich wurde auch eine Dokumentenanalyse vorgenommen. 27,5 Prozent der befragten Schüler und Schülerinnen gaben an, dass sie die SchulsozialarbeiterInnen bei Problemen mit MitschülerInnen und bei Konflikten mit LehrerInnen wieder kontaktieren würden, jedoch würden sie die Schulsozialarbeit bei familiären Problemen bzw. Fragen eher nicht aufsuchen. Die SchülerInnen wurden gebeten, die Schulsozialarbeit mit einer Note von Sehr gut bis Ungenügend zu bewerten. Lediglich vier Prozent gaben der Schulsozialarbeit die Note Ungenügend. Den SchülerInnen wurde mittels offener Frage die Möglichkeit geboten, bekannt zu geben, was die Schulsozialarbeit besonders gut macht. Die Antworten lassen sich in bestimmte Kategorien einordnen, wobei die häufigste Nennung eine generelle Hilfe beinhaltet, vor allem eine Hilfe in Bezug auf die Lösungsfindung bei Problemen. Es wurde im Fragebogen auch die gegenteilige Frage gestellt, nämlich was denn die Schulsozialarbeit verbessern könnte. Darauf äußerten zehn Befragte den Wunsch, dass der/die SchulsozialarbeiterInnen präsenter an der Schule sein sollte und dass sich die Kinder bzw. Jugendlichen mehr Informationen bezüglich des Aufgabenbereiches der Schulsozialarbeit wünschen. Ehemalige Schüler und Schülerinnen gaben eine durchwegs positive Rückmeldung in Bezug auf Schulsozialarbeit. Zum Beispiel erlangten Mobbing-Betroffene durch die Begleitung von Schulsozialarbeit alternative Handlungsstrategien und gegenseitiges Verständnis. Andere ehemalige SchülerInnen berichteten, dass sie durch die Schulsozialarbeit konfliktfähiger geworden seien. Es gelingt ihnen besser, mit aggressivem, provokativem und gewalttätigem Verhalten umzugehen. Durch die schulsozialarbeitende Beratung erlangten wieder andere Jugendliche Kompetenzen in der Lernorganisation und im Lernverhalten. Ehemalige SchülerInnen gaben des Weiteren bekannt, dass Schulsozialarbeit am ehesten eine positive Wirkung zeigt, wenn sich Schüler und Schülerinnen von alleine und freiwillig bei dem/der SchulsozialarbeiterInnen melden und gewillt sind, Lösungen zu

finden. Zwei Drittel der Angaben beinhalten eine positive Meinung von den Eltern, ein Drittel der Eltern findet, dass Schulsozialarbeit ihnen nicht geholfen habe, eine Lösung für ihr Anliegen zu finden (Baier et al. 2014).

Für unseren Bericht ist nun vor dem Hintergrund der Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Steiermark in allen Bildungsregionen zentral, welche Aufgaben Schulsozialarbeit erfüllt bzw. welche Wirkungen erreicht werden.



03

Fragestellung und Methodik //

03/1 Fragestellung // 026

03/2 Methodik // 026

03/1

Fragestellung

Schulsozialarbeit ist als Leistung zu sehen, die Kinder und Jugendliche auf vielen Ebenen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten bei verschiedenen Themen unterstützen soll. Der vorliegende Bericht befasst sich unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen mit der Frage, ob die Schulsozialarbeit zu den erhofften Wirkungen führt. Wichtig zu sehen ist, dass die Schulsozialarbeit eine geteilte Aufgabe besitzt. Sie soll erfolgreiche Interventionen umsetzen und zugleich präventiv wirken. Berücksichtigt werden gemäß einem generellen Evaluationsauftrag die Strukturen und Angebote der Schulsozialarbeit, die zu diesen Wirkungen führen sollen.

03/2

Methodik

03/2/1 Befragung mittels standardisierter Online- bzw. Print-Fragebögen

Zwischen Anfang Juni 2017 und Mitte Mai 2018 erfolgten standardisierte quantitative Befragungen von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern mittels jeweils spezifischer Fragebögen. Die SchülerInnen und LehrerInnen wurden mittels Online-Fragebogen (umgesetzt auf dem Portal onlineumfragen.com) befragt, an die Eltern wurde ein Print-Fragebogen übermittelt, der zu Hause ausgefüllt und an die KlassenlehrerInnen retourniert werden konnte. In allen Fragebogenversionen waren auch einige offene Fragen enthalten, die es den TeilnehmerInnen ermöglichten, ihre Erfahrungen und Meinungen zum Thema Schulsozialarbeit in eigenen Worten kundzutun. Die konkreten Vorgehensweisen und einige Eckdaten der jeweiligen Stichproben werden nachfolgend beschrieben.

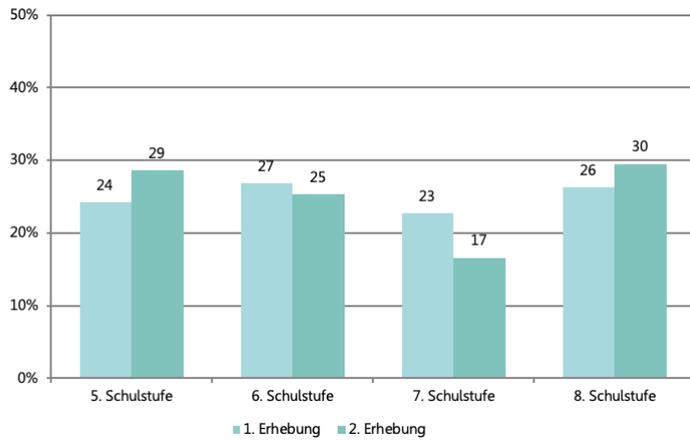
03/2/1/1 Stichprobe SchülerInnen

Die SchülerInnen wurden zu zwei Zeitpunkten, erstmals im Schuljahr 2016/17 sowie nochmals im Schuljahr 2017/18, befragt. *Die erste Befragung der SchülerInnen* fand im Juni 2017 statt. Der Fragebogen dieser ersten Befragungswelle umfasste 42 Fragen (davon neun offene Fragen) mit insgesamt 103 Variablen. Darunter waren ein validiertes Testinstrument zur Erfassung des Klassenklimas anhand von zwei übergeordneten Dimensionen und sieben Subdimensionen sowie ein validiertes Testinstrument zur Erfassung des Schulklimas anhand von zwei Dimensionen. Diese beiden Testinstrumente wurden auch in der zweiten Erhebungswelle verwendet. Im Rahmen der ersten Erhebungswelle konnte ein verwertbarer Rücklauf von 847 Fragebögen verzeichnet werden; 13 Schulstandorte (allesamt NMS) nahmen daran teil. Von den 847 SchülerInnen sind 46,2 Prozent weiblich und 51,6 Prozent männlich (2,2 % machten diesbezüglich keine Angabe). Das durchschnittliche Alter beträgt 12,6 Jahre, 92 Prozent sind zwischen elf und 14 Jahre alt. Die Region Oststeiermark (drei teilnehmende Schulen) weist mit 206 SchülerInnen die größte TeilnehmerInnenzahl auf, gefolgt von der Region Steirischer Zentralraum (drei Schulen) mit 194 SchülerInnen, der Südweststeiermark (zwei Schulen) mit 149 SchülerInnen, Obersteiermark Ost (zwei Schulen) mit 139 SchülerInnen, Obersteiermark West (eine Schule) mit 58 SchülerInnen, der Südoststeiermark (eine Schule) mit 52 SchülerInnen und der Region Liezen (eine Schule) mit 49 SchülerInnen.

Die zweite Befragung der SchülerInnen fand von Ende April bis Mitte Mai 2018 statt. Der Fragebogen wurde für diese zweite Befragungswelle im Vergleich zur ersten Befragung gekürzt (insbesondere wurden die offenen Fragen ausgespart) und umfasste nun 16 Fragen mit insgesamt 67 Variablen. Dabei konnte ein Rücklauf von 584 Fragebögen erzielt werden; im Gegensatz zur ersten Welle nahmen nur mehr elf Schulstandorte (allesamt NMS) teil. Von den 584 SchülerInnen sind 48,6 Prozent weiblich und 50,0 Prozent männlich (1,4 % machten keine Angabe). Das Alter der Befragten reicht von neun bis 17 Jahren (im Schnitt 12,5 Jahre), 83,8 Prozent sind zwischen elf und 14 Jahre alt. Die Region Steirischer Zentralraum (drei Schulen) weist mit 206 SchülerInnen die größte TeilnehmerInnenzahl auf, gefolgt von der Region Oststeiermark (zwei teilnehmende Schulen) mit 110 SchülerInnen, der Südweststeiermark (zwei Schulen) mit 79 SchülerInnen, Obersteiermark Ost (eine Schule) mit 74 SchülerInnen, der

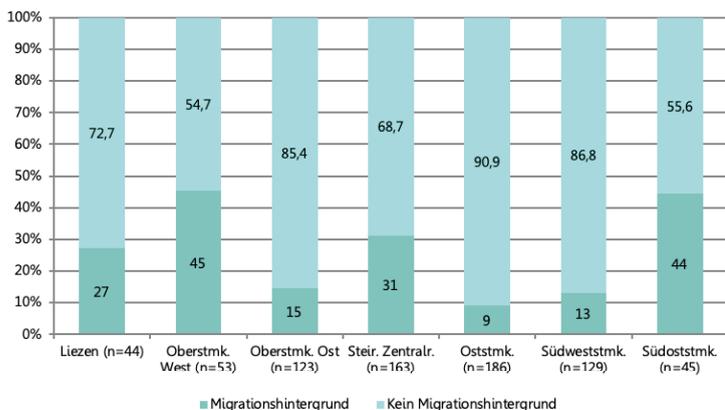
Südoststeiermark (eine Schule) mit 52 SchülerInnen, der Region Liezen (eine Schule) mit 32 SchülerInnen sowie Obersteiermark West (eine Schule) mit 31 SchülerInnen.

Angaben zu den besuchten Schulstufen der befragten SchülerInnen beider Erhebungswellen finden sich in Grafik 1.



Grafik 1: Schulstufen der befragten SchülerInnen für beide Erhebungszeitpunkte
Quelle: Angaben der SchülerInnen zu den beiden Erhebungszeitpunkten. n=847 bei der ersten Erhebung, n=584 bei der zweiten Erhebung, relative Häufigkeiten.

Ausschließlich im Rahmen der ersten Befragungswelle wurden auch einige Daten zum Migrationshintergrund, zu den zu Hause gesprochenen Sprachen und zum sozialen Status der Familie erhoben (Grafik 2). Von den 847 befragten SchülerInnen der ersten Erhebungswelle gaben 89,7 Prozent an, seit Geburt in Österreich zu leben (1,4 % gaben dazu nichts an). Aus den im Fragebogen erhobenen Daten lassen sich 8,3 Prozent als MigrantInnen der ersten Generation, 10,3 Prozent als MigrantInnen der zweiten Generation und 0,2 Prozent als MigrantInnen der dritten Generation klassifizieren. Für 68,9 Prozent lässt sich kein Migrationshintergrund feststellen, von 12,3 Prozent fehlen die dazu nötigen Angaben.

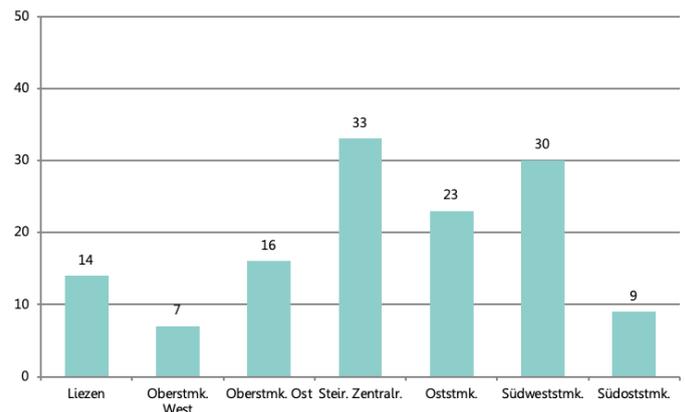


Grafik 2: Migrationshintergrund der befragten SchülerInnen zum Erhebungszeitpunkt
Quelle: Berechnung aus den Angaben der SchülerInnen zum ersten Erhebungszeitpunkt, relative Häufigkeiten.

87,2 Prozent der 847 SchülerInnen geben an, dass zu Hause Deutsch gesprochen wird (am relativ häufigsten in der Oststeiermark mit 94,7 %, am relativ wenigsten in der Region Obersteiermark West mit 75,9 %), 22,1 Prozent geben an, dass zu Hause auch weitere Sprachen (eine oder mehrere) gesprochen werden. Die häufigsten weiteren Sprachen sind Türkisch (n=23), Kroatisch (n=22), Albanisch (n=18), Rumänisch (n=18), Englisch (n=14), Ungarisch (n=12),

03/2/1/2 Stichprobe LehrerInnen

Die LehrerInnen wurden von Mitte April bis Anfang September 2017 befragt. Der Online-Fragebogen umfasste 20 Fragen (davon sieben offene Fragen) mit insgesamt 43 Variablen. Es konnte ein verwertbarer Rücklauf von 135 LehrerInnen erreicht werden. 68,9 Prozent der Befragten sind weiblich und 25,9 Prozent männlich (5,2 % machten diesbezüglich keine Angaben). Das Alter der LehrerInnen reicht von 23 bis 62 Jahren und liegt im Schnitt bei 47,5 Jahren (von 27 LehrerInnen liegen keine Altersangaben vor). Die befragten LehrerInnen sind im Durchschnitt seit rund 15,5 Jahren an der jeweiligen Schule tätig, die Spannweite liegt dabei von einem Jahr bis zu 40 Jahren (19 Befragte machten dazu keine Angabe). Die Anzahl der RespondentInnen nach Regionen ist in Grafik 3 dargestellt.



Grafik 3: Anzahl der befragten LehrerInnen nach steirischen Regionen
Quelle: Angaben der LehrerInnen, n=132 (3x keine Angabe), absolute Häufigkeiten.

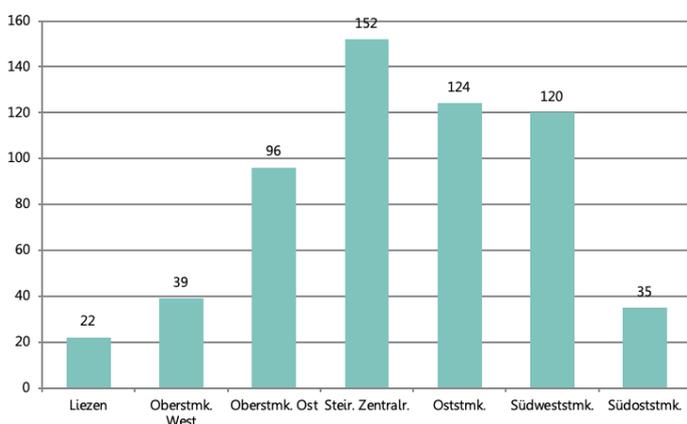
Es liegen Daten von LehrerInnen aus insgesamt 14 Schulen vor. Die Schule mit den meisten ausgefüllten Fragebögen ist die NMS II Deutschlandsberg (n=17), gefolgt von der NMS Edelschrott (n=15), der NMS Rottenmann (n=14), der NMS Markt Hartmannsdorf

(n=13) und der NMS Engelsdorf (n=12). Die geringste Beteiligung liegt an der NMS Leutschach mit n=3 vor. Drei LehrerInnen machten keine Angaben zu ihrem Schulstandort.

44,6 Prozent der Befragten sind KlassenvorständInnen, 8,5 Prozent sind IntegrationslehrerInnen, 6,2 Prozent sind SchulleiterInnen und 3,1 Prozent sind SchülerberaterInnen.

03/2/1/3 Stichprobe Eltern

Die Eltern wurden im Juni 2017 mittels eines Print-Fragebogens befragt, welcher 18 Fragen (davon sieben offene Fragen) mit insgesamt 25 Variablen umfasste. 606 Fragebögen wurden retourniert, wovon aufgrund unplausibler Angaben elf Fragebögen aus den weiteren Analysen ausgeschlossen wurden und somit verwertbare Daten von insgesamt 595 Elternteilen vorliegen. Von diesen sind 83 Prozent weiblich und 11,4 Prozent männlich (3,9 % machten keine Angaben dazu). Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 41,2 Jahren, die Altersspannweite liegt dabei zwischen 28 und 66 Jahren (107 Personen gaben ihr Alter nicht an). Die Verteilung der Befragten nach den steirischen Regionen ist in Grafik 4 ersichtlich.



Grafik 4: Anzahl der befragten Eltern nach steirischen Regionen

Quelle: Angaben der Eltern, n=588 (7x keine Angabe), absolute Häufigkeiten.

Insgesamt liegen Daten von Eltern aus 14 Schulstandorten vor; dabei befinden sich jeweils drei Schulen in den Regionen steirischer Zentralraum, Oststeiermark und Südweststeiermark, zwei Schulen in der Region Obersteiermark Ost und jeweils eine Schule in den übrigen Regionen. Die stärkste Beteiligung von

Eltern konnte an der NMS Franz Jonas Trofaiach mit n=70 verzeichnet werden, gefolgt von der NMS Markt Hartmannsdorf (n=67) und der NMS II Deutschlandsberg (n=66). Der geringste Rücklauf ging von Eltern der NMS Anger ein (n=2).

20,7 Prozent der Eltern gaben an, dass ihr Kind SchülerIn der 6. Schulstufe ist. Eltern von Kindern der 5. Schulstufe machen 19,5 Prozent aus, 15,3 Prozent bzw. 13,4 Prozent haben Kinder in der 7. bzw. 8. Schulstufe. Von 31,1 Prozent der befragten Eltern wurden dazu keine Angaben gemacht.

03/2/2 Interviews mit SchulsozialarbeiterInnen

Zwischen April 2017 und März 2018 fanden an den 14 in die Stichprobe aufgenommenen Standorten teilstandardisierte, leitfadengestützte Interviews mit den dort tätigen SchulsozialarbeiterInnen statt. Die Interviews wurden im Zuge der ethnografischen Besuche an den Standorten durchgeführt. Zusätzlich wurden zwischen Oktober 2017 und März 2018 fünf Regional- bzw. FachbereichsleiterInnen der Schulsozialarbeit bei den Einrichtungen ISOP, Caritas, Weiz Sozial, Sozialverein Deutschlandsberg und SOFA anhand desselben Leitfadens interviewt.

Der Leitfaden enthält die folgenden sechs Dimensionen:

- 1 // Angebot/Themen/Ziele,
- 2 // Arbeitsprinzipien,
- 3 // Wirkungen,
- 4 // Kooperationen,
- 5 // Rahmenbedingungen/Strukturen und
- 6 // Fragen zur Zukunft der Schulsozialarbeit.

Zu jeder Dimension wurden zwischen einer und sechs offene Fragen gestellt. Der Wirkungsaspekt findet in allen Dimensionen Berücksichtigung.

Die Interviews wurden mit digitalen Geräten aufgenommen und anschließend wörtlich mittels der Software „easytranscript“ transkribiert. Es liegen 487 Transkriptseiten mit Schriftart Calibri, Schriftgröße 12 Pt. und Zeilenabstand 1,15 vor. Die Transkripte wurden schließlich mittels der Auswertungssoftware MAXQDA inhaltsanalytisch codiert. Den 192 in MAXQDA gebildeten Codes und Subcodes wurden 872 Textstellen zugeordnet.

03/2/3 Analyse der Rahmenbedingungen

Ergänzend zur qualitativen Erhebung der Rahmenbedingungen mittels Interviews und ethnografischer Besuche erhielten die an den 14 ausgewählten Standorten tätigen SchulsozialarbeiterInnen einen einseitigen Fragebogen, auf dem sie auf einer Skala von 1 „sehr geeignet“ bis 6 „sehr ungeeignet“ 18 Items zu den vier Indikatoren „Räume und Ausstattung“, „Personalressourcen“, „Zusammenarbeit und Akzeptanz“ und „Rahmenbedingungen gesamt“ bewerteten. Die Ergebnisse wurden deskriptiv in Form von Mittelwerten ausgewertet.

03/2/4 Ethnografische Besuche

Um Wirkweisen und Arbeitsrealität der Schulsozialarbeit besser erfassen zu können, wurden die SchulsozialarbeiterInnen in deren Arbeitsumgebung aufgesucht. Auf diese Weise konnten die Räumlichkeiten an der jeweiligen Schule kennengelernt werden. Dies ergab sich durch Führungen im Schulgebäude (oder vereinzelt auch auf dem Schulgelände). Diese Eindrücke bieten Hinweise darauf, in welcher Weise das Handeln der SchulsozialarbeiterInnen im Setting Schule eingebettet ist. Dem Forschungsansatz der Ethnografie folgend (beschrieben etwa bei Breidenstein et al. 2013), wurden diese Eindrücke unmittelbar nach den Besuchen im „Feld“ anhand eines semistrukturierten Protokolls festgehalten, um zu einer systematischen Beschreibung der jeweils vor Ort gewonnenen Eindrücke und Erkenntnisse zu gelangen. Dabei war insbesondere von Interesse:

- Wie wird die Schule von der/vom SchulsozialarbeiterIn präsentiert?
- Was wird gezeigt?
- In welcher „Rolle“ präsentiert sich die/der SchulsozialarbeiterIn (etwa als GastgeberIn oder eher selbst zu Gast)?
- Wo findet Schulsozialarbeit statt (Raum der Schulsozialarbeit, mehrere Räume, Gang, Pausenhof)?
- Wie sind Räume und Ausstattung der Schulsozialarbeit in die Schule eingebettet?
- Ist das Setting der Schulsozialarbeit näher an der Offenen Jugendarbeit oder an Schule angelehnt?

- Welche Aspekte/Probleme werden angesprochen?
- Was lässt sich darüber hinaus atmosphärisch wahrnehmen?

Die Informationen aus diesen Protokollen sind als Konstruktionen der Forschenden zu sehen. Dennoch erwiesen sich die ethnografischen Besuche sowohl für die Führung der Interviews (etwa indem situativ auftauchende Themen darin miteinbezogen werden konnten) als auch für deren Auswertung und Interpretation als sehr hilfreich.

03/2/5 Group-Feedback-Bögen

Im Rahmen der Evaluation der Schulsozialarbeit Steiermark wurden über den Zeitraum eines Jahres (2. Mai 2017 bis 30. April 2018) Rückmeldungen zu Gruppenaktivitäten der Schulsozialarbeit eingeholt. Es wurde sowohl das Feedback der Schulsozialarbeiterin/des Schulsozialarbeiters, die/der die Gruppenaktivität organisiert bzw. selbst durchgeführt hat, ermittelt als auch das Feedback der SchülerInnen, die an den Aktivitäten teilgenommen haben. Die Einschätzungen beziehen sich auf Aktivitäten, die mindestens drei Einheiten (à 50 Minuten) dauerten. Die Feedback-Bögen wurden an alle Standorte weitergegeben, die an der Evaluation beteiligt waren.

Im Feedback-Bogen für SchulsozialarbeiterInnen wurde zunächst danach gefragt, welche Aktivität wann, wo und wie lange durchgeführt wurde, auf wessen Initiative die Aktivität zurückgeht und wer die inhaltliche Leitung innehatte. Zudem wurden sie gebeten, die Wirkungen der jeweiligen Aktivität einzuschätzen sowie gelungene und herausfordernde Aspekte anzuführen. Die SchülerInnen wurden ebenfalls gebeten, die Aktivität und deren Wirkungen einzuschätzen.

Insgesamt fließt das Feedback von neun Schulstandorten in die Darstellung der Ergebnisse ein. Es wurden 47 Aktivitäten durchgeführt, an denen 797 SchülerInnen teilgenommen haben. Davon sind unter den gültigen Antworten 422 (54,4 %) weiblich und 369 (46,6 %) männlich. Die SchülerInnen, die den Feedback-Bogen ausgefüllt haben, sind vornehmlich zwischen zehn und 15 Jahren. Das

Durchschnittsalter beträgt 13 Jahre. 155 SchülerInnen (19,5 %) geben an, die 1. Klasse zu besuchen und 211 SchülerInnen (26,5 %) gehen in die 2. Klasse. 160 SchülerInnen (20,1 %) besuchen die 3. Klasse und 270 SchülerInnen (33,9 %) die 4. Klasse.

03/2/6 Dokumentationsanalyse

Bei der Dokumentationsanalyse wurden von der Schulsozialarbeit dokumentierte Fälle analysiert. Dazu wurde ein Dokumentationsresümee-Bogen entwickelt, der an die Einrichtungen weitergegeben wurde. Auf diesem Weg wurde eine Standardisierung der Beschreibung der Fälle bei völliger Anonymität erreicht.

Dieser Bogen umfasst Fragen nach der Kontaktaufnahme, den beteiligten Personen, dem Thema bzw. dem Problem, der Zielformulierung, den Wirkungen, der Vermittlung, der Initiierung einer HelferInnenkonferenz sowie der Kontakthäufigkeit. Zudem wurden das Geschlecht und das Alter der SchülerInnen erhoben, die im Zentrum des jeweiligen Falles standen. Die SchulsozialarbeiterInnen der Einrichtungen Caritas, ISOP und SERA wurden gebeten, dokumentierte Fälle auszuwählen und den Dokumentationsresümee-Bogen mit den Angaben zum jeweiligen Fall zu befüllen.

Stichprobengröße: Unter Berücksichtigung der dadurch entstehenden Arbeitsbelastung und der Einrichtungsgröße wurden von den Einrichtungen ISOP und Caritas jeweils 20 Fallbeschreibungen und von SERA zehn Fallbeschreibungen festgelegt und erbeten. Die Einrichtungen haben diese Vorgaben übertroffen, wodurch für die nachfolgende Darstellung 64 dokumentierte Fälle herangezogen werden können. Ergänzend ist noch zu erwähnen, dass die Anzahl der Gesamtheit der Fälle unklar ist, da keine einheitlichen definitorischen Kriterien vorliegen. Angeregt kann an dieser Stelle werden, zwischen Kontakten, Beratungen und Einzelfallhilfe in der Dokumentation zu unterscheiden.

In 42 Fällen geht es um eine Schülerin und in 22 Fällen um einen Schüler. Die SchülerInnen sind zwischen elf und 15 Jahre alt. Selten beträgt das Alter elf oder 15 Jahre. Am häufigsten sind zwölfjährige SchülerInnen in die einbezogenen Fälle involviert (s. Tabelle 1).

Gültig	Häufigkeit		Prozent		Gültig	kumulat.
					Prozent	Prozent
11	8	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5
12	22	34,4	34,4	34,4	46,9	46,9
13	15	23,4	23,4	23,4	70,3	70,3
14	14	21,9	21,9	21,9	92,2	92,2
15	5	7,8	7,8	7,8	100,0	100,0
Total	64	100,0	100,0	100,0		

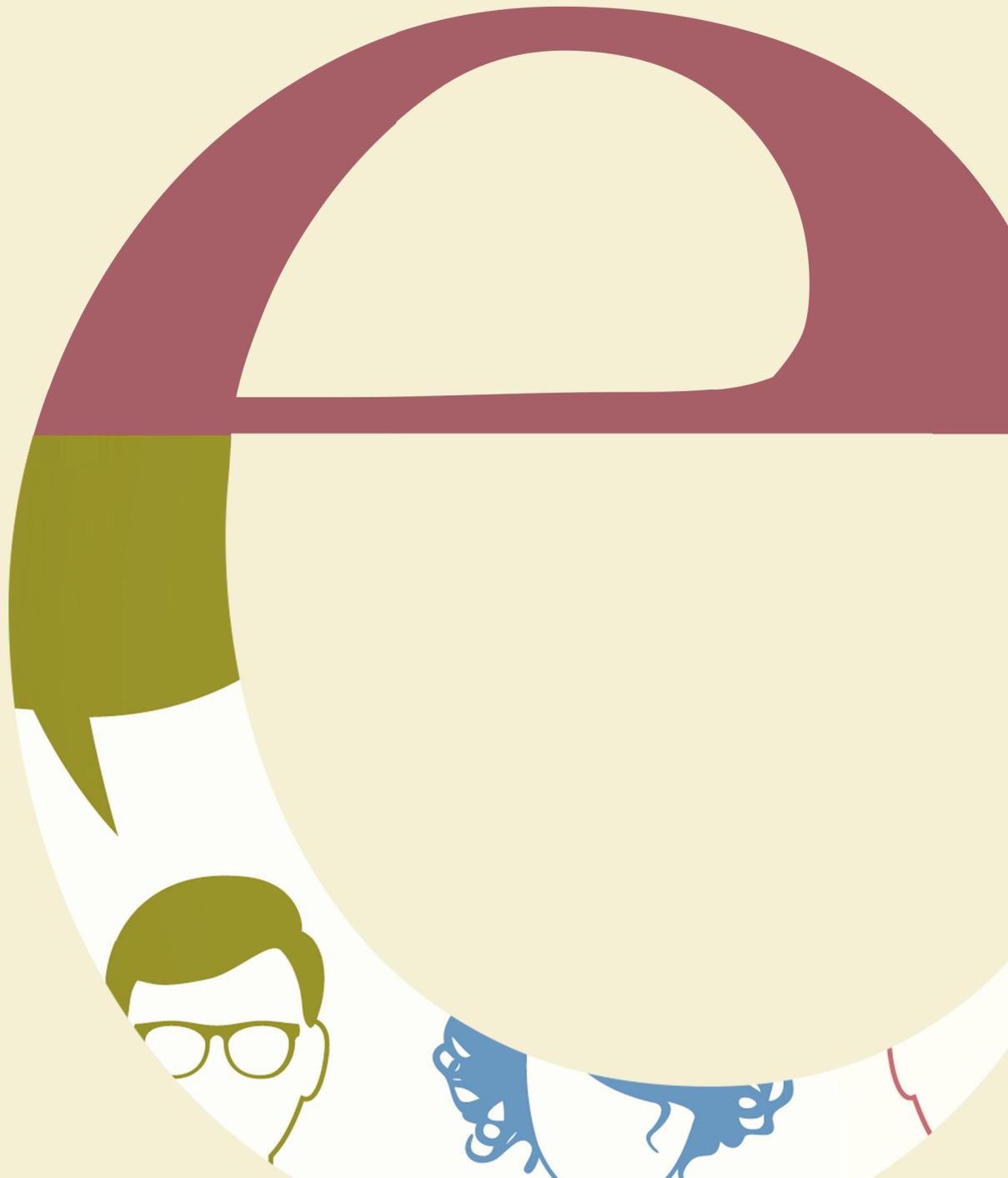
Tabelle 1: Alter der betroffenen SchülerInnen

03/2/7 Schulindikatoren

Als bedeutsame Innovation wurden über zwei Jahre von den Schulstandorten, in denen Schulsozialarbeit angeboten wird, Statistiken erarbeitet, die Auskunft über zwölf Indikatoren geben. Die Liste der Schulindikatoren ist in Tabelle 2 ersichtlich. 67 Schulen brachten dankenswerterweise in beiden Jahren ihre Statistiken über den Landesschulrat ein.

Sachbeschädigungen
Gewaltvorfälle
Mobbingfälle
Schulpflichtverletzungen
Unentschuldigte Fehlstunden
Schulabbrüche
Schulsuspendierungen
Alkohol- und Drogenvorfälle
Meldungen bei der Kinder- und Jugendhilfe
Polizeiliche Anzeigen
Selbstgefährdung
Krisensituationen

Tabelle 2: Schulindikatoren



04

Ergebnisse der Besuche und Interviews //

04/1 Rahmenbedingungen // 034

04/2 Handlungsprinzipien // 042

04/3 Ziele der Schulsozialarbeit: mehr Handlungs- als Wirkungsziele // 046

04/4 Zielgruppen der Schulsozialarbeit // 047

04/5 Themen und Trends der Schulsozialarbeit: von der Schule bis zum Sexting // 048

04/6 Das Angebot der Schulsozialarbeit // 049

04/7 Vernetzung und Kooperation // 052

04/8 Wirkungen aus der Perspektive der SchulsozialarbeiterInnen // 057

04/1

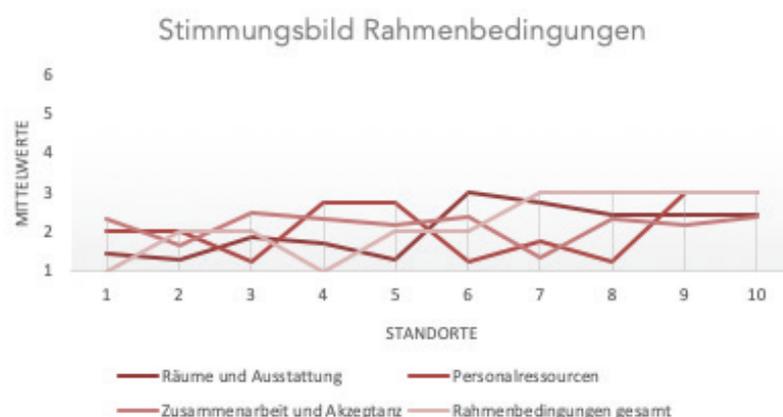
Rahmenbedingungen

Der Blick auf Wirkungen und Wirksamkeit der Schulsozialarbeit erfordert den Blick auf die Rahmenbedingungen, unter denen Schulsozialarbeit tätig wird. Um es mit Begriffen der Evaluationsforschung zu formulieren, kann die Ergebnisqualität einer sozialen Leistung nicht ohne Bezug auf ihre Strukturqualität erfasst werden. Für die Evaluation der Schulsozialarbeit Steiermark 2015–2018 wurde zur Erhebung der Rahmenbedingungen ein Mixed-Methods-Ansatz, bestehend aus drei methodischen Zugängen, gewählt. Erstens legten die ForscherInnen ein ethnografisches Protokoll an, in dem sie die der Schulsozialarbeit zur Verfügung stehenden Räume und Ausstattung in der Schule inklusive der wahrgenommenen atmosphärischen Qualität beschreibend darstellen. Zudem wurde in den ethnografischen Protokollen berücksichtigt, wie sich die/der SchulsozialarbeiterIn dem/der ForscherIn präsentiert, und darauf geschlossen, wie etabliert bzw. akzeptiert sie/er in der Schule ist. Zweitens wurde den SchulsozialarbeiterInnen im Rahmen der ethnografischen Besuche ein Kurzfragebogen vorgelegt, in dem sie ihre Bewertung zu mehreren Items der Strukturdimensionen Räume und Ausstattung, Personalressourcen, Zusammenarbeit und Akzeptanz sowie Rahmenbedingungen gesamt vornahmen. Und drittens wurde in den teilstandardisierten Interviews mit den SchulsozialarbeiterInnen auf die Veränderung der allgemeinen Rahmenbedingungen am Standort, auf Verbesserungswünsche sowie auf die spezifischen

Aspekte der Qualifikation und Weiterbildung eingegangen. Die Analyse der Ergebnisse aus den drei Methoden erlaubt eine Differenzierung der Rahmenbedingungen in zeitliche Präsenz, Beschäftigung, Qualifikation, Weiterbildung, Unterstützung durch die Einrichtungen, Raum sowie Sichtbarkeit, Akzeptanz und Positionierung der Schulsozialarbeit in der Schule.

04/1/1 Quantitative Bewertung der Rahmenbedingungen

Die quantitative Bewertung der Rahmenbedingungen erfolgte anhand des Kurzfragebogens mit dem Titel „*Stimmungsbild zu den Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit*“, der den SchulsozialarbeiterInnen im Rahmen der ethnografischen Besuche vorgelegt wurde. Zur Dimension „Räume und Ausstattung“ wurden sieben, zu den „Personalressourcen“ vier und zur „Zusammenarbeit und Akzeptanz“ wurden sechs Items abgefragt. Zudem wurde in einer eigenen Dimension „Rahmenbedingungen gesamt“ in einem einzelnen Item gefragt, wie die MitarbeiterInnen die Rahmenbedingungen insgesamt bewerten, um an ihrem Standort wirksam zu sein. Die Bewertungsskala reichte von 1 - sehr geeignet bis 6 - sehr ungeeignet. Die Mittelwerte aus den Items zu den vier Dimensionen sind in Grafik 5 dargestellt. Die Daten stammen von jenen zehn Standorten, an denen die Erhebung zum Zeitpunkt der quantitativen Auswertung abgeschlossen war.



Grafik 5: Bewertung der Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit an den zehn Standorten (Mittelwerte aus 1 - sehr geeignet bis 6 - sehr ungeeignet)

Bei recht heterogener Bewertung der einzelnen Strukturdimensionen an jedem Standort ist eine insgesamt schlechtere Bewertung für die Standorte 6 bis 10 festzustellen. Es sind dies die einzigen Schulen, an denen mindestens eine Dimension (Räume und Ausstattung; Personalressourcen und/oder Rahmenbedingungen gesamt) eine relativ schlechte Bewertung von 3 bekommt.

04/1/2 Zeitliche Präsenz: zwei Tage pro Woche als Minimum

Die Präsenzzeit des/der Schulsozialarbeiter/s/-in errechnet sich nach dem Schlüssel eines Vollzeitäquivalents à 38 Wochenstunden pro 500 SchülerInnen und hängt damit von der GesamtschülerInnenzahl am jeweiligen Standort ab (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2015, 29; SR2, 75-77). An den untersuchten Schulen sind SchulsozialarbeiterInnen zwischen ein und drei Tagen pro Woche zu jeweils vier bis sechs Stunden anwesend. Der Großteil der in die Stichprobe aufgenommenen NMS wird an zwei Wochentagen mit jeweils fixen Präsenzzeiten betreut. Daneben gibt es Schulen mit besonders hoher SchülerInnenanzahl, die an drei Wochentagen betreut werden, und Schulen mit geringer SchülerInnenanzahl, die an nur einem Tag betreut werden. Auch PTS und Volksschulen – sie sind nicht Teil der Stichprobe – werden in der Regel von einem Schulsozialarbeiter bzw. einer Schulsozialarbeiterin, die an einer oder zwei NMS ihre Hauptpräsenzzeit hat, an jeweils einem Wochentag mitbetreut. Auch wenn diese fixen Zeiten grundsätzlich eingehalten werden, verfügt der / die SchulsozialarbeiterIn über einen gewissen Spielraum, um in einem aktuellen Krisenfall ihre / seine Präsenz an einem Standort zu erhöhen (vgl. SR5, 199). Mindestens zwei Präsenztage in der Woche sind aus Sicht einer interviewten Regionalleiterin absolut notwendig, um qualitätsvolle Schulsozialarbeit leisten zu können, „um wirklich auch den Zielen gerecht zu werden, wirklich die, die Beziehungsarbeit zu fokussieren“ (SR2, 165) und „um aktiv am Schulgeschehen teilzuhaben“ (ebd., 167).

Die Anwesenheitszeit in der Schule wird von der/dem SchulsozialarbeiterIn vorwiegend für Beratungen und Gruppenaktivitäten genutzt. Daneben gibt es mitunter Zeit, um SchülerInnen in den Pausen zu kontaktieren, mit LehrerInnen im Konferenzzimmer zu sprechen oder Vernetzungsarbeit mit AkteurInnen außerhalb der

Schule zu leisten (vgl. S9, 98). Diese zeitlichen Spielräume für die aufsuchende Arbeit und Vernetzungsarbeit werden als wichtig erachtet. Sie stehen dem manchmal in die Diskussion eingebrachten Anspruch entgegen, die Schulsozialarbeit solle sich auch an Schulveranstaltungen wie Wandertagen, Ausflügen oder gar mehrtägigen Reisen beteiligen. Bei dem gegebenen Stundenkontingent und dem Fokus auf die Präsenz am Standort würde eine derartige Beteiligung das Überstundenausmaß in eine nicht abzubauenen Höhe treiben (vgl. S9, 93-96).

04/1/3 Beschäftigung des Personals

Acht der 14 interviewten SchulsozialarbeiterInnen sind seit Beginn der Projektphase, also seit dem Schuljahr 2015/16, an ihrem Standort tätig (vgl. S1, 259-261; S3, 3; S4, 41; S5, 43; S6, 23; S7, 92; S9, 18; S11, 29). Fünf befinden sich im ersten Jahr ihrer Beschäftigung am jeweiligen Schulstandort (vgl. S2, 66-67; S10, 25; S12, 34; S13, 76-79; S14, 17) und von einer Person liegt keine Aussage zur Dauer ihrer Beschäftigung vor (S8). Der recht hohe Anteil an jenen, die zum Zeitpunkt des Interviews bereits zwischen zwei und drei Jahren an derselben Schule tätig sind, ist ein Indiz für eine hohe personelle Kontinuität, die wiederum als wichtiges Kriterium für eine qualitätsvolle Schulsozialarbeit, vor allem im Sinne von Beziehungsarbeit mit SchülerInnen und anderen AkteurInnen in und außerhalb der Schule, gilt.

Dennoch kann die Beschäftigungssituation der SchulsozialarbeiterInnen in der Steiermark als verbesserungswürdig eingestuft werden. Ein Bedarf wird von den interviewten Personen vor allem im Hinblick auf die Kontinuität des Angebots geäußert. Die wiederholte Befristung des Projekts Schulsozialarbeit bringe Unsicherheit nicht nur für die beschäftigten SchulsozialarbeiterInnen, sondern auch für die Schulen mit sich. Man wisse nie, ob es die Schulsozialarbeit nach Ablauf des Projekts weiter geben werde (vgl. S1, 284; S10, 193-195; S12, 181; S14, 231-237).

Die SchulsozialarbeiterInnen in der Steiermark sind in der Regel teilzeitbeschäftigt, das Anstellungsausmaß reicht von 20 bis 33 Wochenstunden. Da die Schulferienzeit für die Schulsozialarbeit arbeitsfrei ist, müssen jene Zeiten, die über den Urlaubsanspruch hinausgehen, innerhalb der Schulzeit eingearbeitet werden, sodass die tatsächliche Wochenarbeitszeit unter dem Schuljahr meistens über dem genannten Anstellungs-

ausmaß liegt. Eine interviewte Regionalleiterin sieht es als Nachteil, dass in der Schulsozialarbeit keine Vollzeitstellen angeboten werden – aus ihrer Sicht ein Grund, warum manche MitarbeiterInnen sich lieber andere ähnliche Handlungsfelder suchen würden (vgl. SR5, 211).

Ihre Wochenarbeitszeit verbringen die SchulsozialarbeiterInnen in der Regel an mindestens zwei, manchmal drei Schulen mit jeweils fixen Präsenzzeiten am Vormittag. Bei diesen Schulen handelt es sich neben den NMS mitunter auch um PTS und Volksschulen. Ein Beispiel: Eine Mitarbeiterin betreut eine NMS mit 14 Stunden an drei Wochentagen und zusätzlich eine Volksschule mit sechs Stunden an einem weiteren Wochentag (vgl. S1, 54-57; 102-106). Eine andere Mitarbeiterin betreut drei Schulen an jeweils einem Wochentag mit fixen Präsenzzeiten und hat zusätzlich einen flexiblen Tag in der Woche zur Verfügung, an dem sie eine der drei Schulen je nach Bedarf betreut (vgl. S14, 7-9). Auch wenn die Präsenzzeiten an der jeweiligen Schule grundsätzlich fixiert sind, gibt es Spielräume, die im konkreten Anlassfall genutzt werden, die aber der Aushandlung unter den beteiligten AkteurInnen bedürfen. So schildert eine interviewte Schulsozialarbeiterin den Fall, dass sie über einen begrenzten Zeitraum einer ihrer zwei betreuten Schulen mehr Zeit gewidmet hat, weil der Unterstützungsbedarf dort höher war, diese ungleiche zeitliche Aufteilung aber von den DirektorInnen beider Schulen akzeptiert wurde (vgl. S11, 71).

Eine für die MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit unwägbare und daher ungünstige Situation ergibt sich aufgrund der Tatsache, dass die personellen Ressourcen an die SchülerInnenzahl des jeweiligen Standortes gebunden sind. Da die SchülerInnenzahl der Schulen jährlichen Schwankungen unterworfen ist, weiß die/der SchulsozialarbeiterIn bis zu Beginn des jeweiligen Schuljahres nicht, mit welchem Wochenstundenausmaß er/sie angestellt werden kann. Dies bringt nicht zuletzt finanzielle Unsicherheit mit sich (vgl. S1, 278).

04/1/4 Qualifikation des Personals

Als formelles Qualifikationskriterium, um in der steirischen Schulsozialarbeit tätig sein zu können, gilt eine akademische sozialpädagogische, sozialarbeiterische oder erziehungswissenschaftliche Ausbildung bzw. eine vergleichbare akademische Ausbildung im pädagogischen Bereich (vgl. Amt der Steiermärkischen

Landesregierung 2015, 23). Dieses Kriterium wird von den meisten der interviewten SchulsozialarbeiterInnen erfüllt, das heißt, sie verfügen über den Abschluss eines Universitätsstudiums der Sozialpädagogik oder eines Fachhochschulstudiums der Sozialen Arbeit. Kleinere Abweichungen von diesen Ausbildungswegen werden mit fachverwandten (Zusatz-)Ausbildungen kompensiert. Dies ist der Fall bei einer klinischen und Gesundheitspsychologin, die einen Bachelor-Abschluss in Pädagogik aufweist (vgl. S11, 173; 177), oder einem Soziologen, dessen Schwerpunkt im zweiten Studienfach die Sozialpädagogik war und der über eine Zusatzausbildung in systemischer Beratung verfügt (vgl. S3, 221).

In mehreren Interviews wird betont, wie wichtig eine multiprofessionelle Zusammensetzung im Team der Einrichtungen ist (vgl. SR2, 175; SR3, 117; SR5, 221). Dieses besteht im Idealfall aus Sozialpädagogen/-innen und SozialarbeiterInnen, deren Grundkompetenzen einander wertvoll ergänzen, die mitunter durch diverse Zusatzqualifikationen erweitert werden. Dahingehend verfügen die MitarbeiterInnen etwa über besondere Kompetenzen in den Bereichen Gesundheitsförderung, Prävention (vgl. SR2, 175), Lebens- und Sozialberatung (vgl. S9, 6) oder die bereits genannten in systemischer Beratung oder Psychologie. Die Multiprofessionalität, die in den Teams der Einrichtungen oft realisiert ist, wäre aus Sicht einiger interviewter Personen für jeden Schulsozialarbeitsstandort wünschenswert. Beides, sozialarbeiterisches wie sozialpädagogisches Fach- und Handlungswissen, seien in der Schulsozialarbeit gefragt. Analytisches Denkvermögen und die Kenntnis des Systems Schule mit ihrer Hierarchie und ihren Arbeitsabläufen werden zusätzlich als relevant genannt (vgl. S3, 233; S8, 225).

04/1/5 Persönliche Kompetenzen

Neben den konzeptionell vorgegebenen fachlichen Kompetenzen werden in den Interviews auch einige persönliche Eigenschaften genannt, die in der Schulsozialarbeit gefordert, über eine formelle Ausbildung aber nicht erworben werden. Dazu zählen Empathie, Sensibilität, Beziehungsfähigkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Authentizität, Flexibilität, Spontaneität, Organisationsvermögen, Einsatzbereitschaft und Offenheit (vgl. SR2, 175; S7, 74; 244; S11, 171; S14, 247). Eine Fachbereichsleiterin erklärt, dass in den

Bewerbungsgesprächen mittels Praxisbeispielen sehr auf solche Fähigkeiten geachtet werde (vgl. SR2, 175). Ein Schulsozialarbeiter hebt noch die Wichtigkeit einer insgesamt stabilen Persönlichkeit hervor, da man am Standort Schule in einer sehr „ausgesetzten“ Position sei: *„Dass du da einfach eine gewisse Stabilität bringst, weil du bist eigentlich alleine an der Schule, bist da wirklich teilweise ausgesetzt, gell? Stürmen.“* (S6, 269).

04/1/5/1 Erfahrung

Manche der genannten fachlichen wie auch persönlichen Kompetenzen könne man sich, so einige InterviewpartnerInnen, durch Berufserfahrung aneignen. Berufliche Erfahrung, vor allem in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, wird insgesamt mehrmals als wichtige Komponente hervorgehoben, um in den Beruf der Schulsozialarbeit einzusteigen (vgl. SR1, 157; S11, 171; S12, 201; S14, 247). In zwei Interviews wird der Vorteil der Erfahrung mit dem Vorteil eines höheren Alters gekoppelt, zwei Komponenten, die das persönliche „Standing“, etwa in der Kommunikation mit LehrerInnen und Schulleitung, erhöhen und die herausfordernde, oftmals einzelkämpferische Arbeit im Setting Schule erleichtern würden (vgl. S3, 215; S9, 30).

04/1/6 Weiterbildung

Mit dem Weiterbildungsangebot sind die MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit sehr zufrieden. Es wird von der Einrichtung jährlich ein bestimmtes Kontingent an Weiterbildung zur Verfügung gestellt, das im Team oder einzeln in Anspruch genommen werden kann. Bei einer der Einrichtungen entspricht das jährliche Stundenkontingent für Weiterbildung genau dem Ausmaß der wöchentlichen Anstellung des/der jeweiligen Mitarbeiter/s/-in (vgl. S4, 257), bei einer anderen Einrichtung wird zusätzlich zu Team-Fortbildungen ein „persönliches Fortbildungsbudget von fünf Arbeitstagen pro Schulsozialarbeit“ (SR1, 155) zur Verfügung gestellt. Andere interviewte SchulsozialarbeiterInnen bzw. LeiterInnen machen zum Ausmaß der jährlichen Fortbildungen keine genauen Angaben. Die MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit bringen ihre Fortbildungswünsche ein. Für im Team zu absolvierende Veranstaltungen wird in Klausuren über die Vorschläge abgestimmt, bei einzeln zu absolvierenden Veranstaltungen werden die individuellen Wünsche grund-

sätzlich berücksichtigt, so die einheitlich zufriedenen Antworten der SchulsozialarbeiterInnen. Als wichtig erachtet und in Anspruch genommen werden häufig Angebote, die den SchulsozialarbeiterInnen praktisches Handlungswissen vermitteln, etwa zu verschiedenen Beratungsmethoden (z.B. systemische Beratung, „motivational interviewing“) (vgl. SR2, 179; S4, 263), Angebote im Genderbereich (vgl. S3, 207) oder, wie kürzlich der Fall, eine Fortbildung zum Thema „Neue Autorität“ von Haim Omer (S1, 286). Aber auch über die Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit (z.B. Organisationsstrukturen von Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe, Jugendgesetz neu) werden Angebote gesetzt (vgl. SR2, 177; S6, 261).

Für manche der Themen holt man sich das nötige Wissen innerhalb des Teams, das durch die multiprofessionelle Zusammensetzung über die entsprechenden Kompetenzen verfügt.

„Aber wir haben das Glück, wir sind ein sehr vielfältiges Team und (...) wir haben sehr - Ich habe sehr viele Teamkollegen auch, die ganz tolle Workshops und Projekte schon selber gemacht haben oder Fortbildungen haben, die die Unterlagen dazu daheim haben und wir tauschen uns das alles untereinander aus. Also es ist nie ein Problem, wenn ich unsere, wir haben eine Teamgruppe, wenn ich hineinschreibe, 'Ich bräuchte Unterlagen zu dem und dem Thema' oder 'Hat schon einmal wer zu dem Thema gearbeitet', habe ich innerhalb von einer Minute einen ganzen Pack an Unterlagen, wenn ich es will, und kann mir das zusammensuchen, so wie ich es brauche“
(S8, 213).

Trotz grundsätzlicher Zufriedenheit nennen einige der Interviewten auf die Frage nach speziellen Fortbildungswünschen Themen, die sie aufgrund ihrer individuellen Ausbildungs- und Berufsbiografie als Manko erkennen bzw. aufgrund persönlicher Interessen als vertiefenswert erachten. Weiterbildung in Yoga zur Anwendung in Stresssituationen (SR1, 151-153), Umgang mit selbstverletzendem Verhalten oder Aggression von SchülerInnen (vgl. SR4, 197; S2, 182-186; S5, 205), mehr Angebote zu Coaching, Kommunikation und Beratung (vgl. S5, 205; S14, 245) und eine Ausbildung zur Psychohygiene für SchülerInnen (vgl. S14, 238-241) werden genannt. Von einer MitarbeiterIn wird ein großer Bedarf nach einer Einschulung seitens der Einrichtung zu Schulorganisation und -Recht zu Beginn einer Anstellung als Schulsozialarbeiter/-in geäußert.

Eine Leitungsperson sieht einen Bedarf nach einem speziellen Angebot für Führungskräfte in der Schulsozialarbeit, das Kenntnisse zu psychologischer MitarbeiterInnenführung vermittelt (vgl. SR4, 197).

04/1/7 Unterstützung durch die Einrichtung

Die internen Weiterbildungen durch multiprofessionelle Teams sind ein wichtiges Angebot im Rahmen der Unterstützung, die die Einrichtung der Schulsozialarbeit ihren MitarbeiterInnen zukommen lässt. Aber auch andere Unterstützungsmaßnahmen werden für die in manchen Situationen belastende Schulsozialarbeit, die oftmals als „Einzelkämpferin“ im System Schule agieren muss, als wichtig erachtet. Dazu gehören Teamsitzungen, die in der Regel wöchentlich am Standort der Einrichtung oder an einem der Schulstandorte stattfinden. In ländlichen Regionen, in denen die Schulstandorte und der Standort der Einrichtung besonders weit voneinander entfernt sind, treffen sich die Teams mitunter an öffentlichen Orten, z.B. in einem Café oder Restaurant (vgl. S2, 199-202; S7, 266). Durch die steiermarkweit regionale und nach Einrichtungen gegliederte Organisation der Schulsozialarbeit gehören Teamsitzungen auf mehreren Ebenen zum Standard: Innerhalb des Bezirks trifft man sich wöchentlich, innerhalb der Bildungsregion sechsmal im Jahr und innerhalb der Einrichtungen oder gemeinsam mit anderen Einrichtungen ein- bis zweimal im Jahr, letzteres oft verbunden mit einer Weiterbildungsveranstaltung (vgl. S8, 193). Neben den regelmäßigen Teamsitzungen werden Interventionen und Supervisionen von den Einrichtungen zur Verfügung gestellt, ein Angebot, das angesichts der manchmal belastenden Arbeit des Schulsozialarbeiters/der Schulsozialarbeiterin sehr wichtig ist. Befragte Personen äußern sich zufrieden mit dem Unterstützungsangebot.

„Wir haben das bei [Name der Einrichtung], Gott sei Dank, genug. Wir haben genug Teamzeit, wir haben genug Zeit für Interventionen, für Supervisionen, wir haben ein Buddy-System zum Beispiel, wo wir uns zu zweit unterstützen (...)“
(SR1, 149).

Da der/die SchulsozialarbeiterIn vor Ort oft schwierige Entscheidungen allein zu treffen hat, „ja, gerade,

wenn es dann so Richtung Gefährdungsmeldung geht“ (SR4, 191), wird darüber hinaus die Möglichkeit einer raschen telefonischen Beratung durch Mitglieder des Teams in Anspruch genommen (vgl. S14, 229). Bei grundsätzlicher Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Einrichtung wird ein Bedarf von einzelnen MitarbeiterInnen lediglich in der Anfangsphase gesehen. Eine allgemeine Einschulung in Form einer Fortbildung, das Bereitstellen von Unterlagen mit Informationen zu Ablaufplänen oder Einverständniserklärungen sowie eine stundenweise Begleitung durch eine/n MentorIn am Standort (vgl. S8, 245) kann für MitarbeiterInnen, die neu ins Handlungsfeld Schulsozialarbeit einsteigen, als zu geringe Unterstützung wahrgenommen werden. In den ersten Wochen erscheint eine intensivere Begleitung am Schulstandort sinnvoll. Eine interviewte Schulsozialarbeiterin formuliert es so:

„Sie ist für ein paar Stunden gekommen und hat mir so grundlegende Sachen einfach erklärt und gezeigt, oder ich habe halt gefragt, wie ich da tun könnte. Aber generell hätte ich mir gewünscht, dass da mehr Unterstützung da gewesen wäre, wie macht man einen Workshop, was ist wichtig bei einem Workshop, hätte ich vielleicht einmal mit wem mitgehen können und einmal sehen können, wie macht der das überhaupt, oder wie führt man so ein Beratungsgespräch.“
(S5, 207)

04/1/8 Räume: ein Spiegel der Methoden

Die räumliche Situation und Ausstattung der Schulsozialarbeit an den untersuchten Standorten spiegelt gewissermaßen die Methoden wider, mit denen die Schulsozialarbeit arbeitet. Erstens ist in der Regel ein Raum in der Schule vorhanden, der als Dreh- und Angelpunkt der schulsozialarbeiterischen Tätigkeit dient und in dem neben Verwaltungstätigkeiten vor allem Gespräche mit SchülerInnen im Rahmen der Einzelfallhilfe stattfinden. Zweitens gibt es in den meisten Fällen in dem oder anschließend an den zentralen Raum der Schulsozialarbeit einen räumlich definierten Bereich, der durch die Veranschaulichung diversen Informationsmaterials die Vernetzungsarbeit der Schulsozialarbeit zeigt. Und drittens stehen die für schulische Aktivitäten vorgesehenen Räume wie

Klassenzimmer, Werkräume, Turnsäle und Außenbereiche der Schulsozialarbeit für Gruppenaktivitäten zur Verfügung. Im Folgenden wird auf die drei Arten von Räumen näher eingegangen, wobei der Fokus auf der ersten Art liegt.

In Bezug auf den zentralen Raum, in dem sich die Schulsozialarbeit vorwiegend der Einzelfallhilfe widmet, kann nach einer Auswertung der Protokolle, die im Rahmen der ethnografischen Besuche der Schulsozialarbeitsstandorte angefertigt wurden (EP), sowie der Auswertung entsprechender Textpassagen aus den Interviews ebenfalls eine kategoriale Dreiteilung vorgenommen werden, und zwar in

- a // jene Standorte, in denen die Schulsozialarbeit einen eigenen Raum zur Verfügung hat,
- b // jene Standorte, an denen die Schulsozialarbeit zu den fix vereinbarten Präsenzzeiten einen zu anderen Zeiten für andere Zwecke genutzten Raum für Beratungsgespräche nutzen kann, und
- c // jene Standorte, an denen sie über keinen fixen Raum verfügt.

Ad a // An wenigen der besuchten Schulen verfügt die Schulsozialarbeit über einen eigenen Raum, der nur von ihr genutzt wird und nach eigenen Bedürfnissen ausgestattet ist. Das Setting eines eigenen Raumes kommt dem Setting der Offenen Jugendarbeit näher als dem schulischen Setting. Neben einem Computerarbeitsplatz gehört eine gemütliche Sitzecke mit Couch für Beratungsgespräche mit SchülerInnen zu den wesentlichen Bestandteilen eines solchen Raumes. Ein Kasten für die Aufbewahrung diversen Spiel- und Bastelmaterials vervollständigt die Grundausstattung. Atmosphärisch aufgewertet wird ein eigener Raum der Schulsozialarbeit durch bunte, oft von SchülerInnen (mit) arrangierte Ausstattungselemente. An einem Standort etwa sind bunte Vögel aus Papier mit Schnüren an die Türinnenseite geklebt, ein Arrangement, das eine „schwer zugängliche“ Schülerin gebastelt und sich dadurch ein wenig „geöffnet“ habe (EP3). An einem anderen Standort sind an der Wand der Kuschelecke ansprechend gestaltete Plakate mit affirmativen Texten zu Rechten und Pflichten der SchülerInnen angebracht. „Meine Gefühle geben mir Kraft!“, „Ich darf über alles reden!“ oder „Kuscheln ist cool!“ sind Beispiele der Texte (EP14). Die Wichtigkeit eines eigenen Raumes, der die Möglichkeit eines ungestörten Gesprächs in vertrauter Atmosphäre bietet, wird von einer interviewten Schulsozialarbeiterin betont:

„Ja, dass sie [die SchülerInnen] einfach merken, da ist Zeit und da ist ein Raum da für meine Probleme. Und das macht einen Unterschied, ob man auf einer Couch sitzt und was zum Trinken anbietet oder irgendwo im Schulhof herumsteht. Also ich - Ich würde den Raum nicht missen wollen. Also, ich finde, diese Privatsphäre muss auch gegeben sein bei Beratungen“
(S13, 143).

Ad b // In der Mehrzahl der besuchten Schulen steht der Schulsozialarbeit zu den fix vereinbarten Präsenzzeiten ein Raum der Schule zur Verfügung, der auch für andere Zwecke genutzt wird oder in der Vergangenheit genutzt wurde. Die Arbeit der Schulsozialarbeit wird somit durch die Mehrfachnutzung nicht oder kaum eingeschränkt. An einem Standort etwa wird der Raum vormittags von der Schulsozialarbeit und nachmittags von der Nachmittagsbetreuung besetzt (EP2), an einem anderen Standort ist er gleichzeitig der Raum der Schulärztin, die nur selten im Haus ist und wenn, dann für ein paar Stunden, in denen die Schulsozialarbeiterin problemlos ausweichen kann (vgl. S8, 200-203).

Die Ausstattung eines mehrfach genutzten Raumes hängt vom Zweck der ursprünglichen Nutzung ab und kommt somit den Ansprüchen der Schulsozialarbeit mehr oder weniger nahe. An einem Standort etwa nutzt die Schulsozialarbeit einen Besprechungsraum, in dem sonst Gespräche zwischen LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen stattfinden. Seine Ausstattung ist sehr zweckmäßig und besteht aus einem Besprechungstisch, Besprechungsstühlen und einem Kasten, in dem auch Spielmaterial der Schulsozialarbeit untergebracht ist (EP4). An jenem Standort, an dem der Raum der Nachmittagsbetreuung mitbenutzt wird, erfreut sich die Schulsozialarbeit einer großzügigen und auch bunt gestalteten Ausstattung, die neben einem Arbeitsbereich aus Tischen und Stühlen auch eine Sitzecke, bestehend aus einem Couchtisch und vier Sofas, enthält. Ein versperrender Kasten für die Aufbewahrung von Spielen sowie eine Front mit Abwaschgelegenheiten ergänzen die Ausstattung in diesem geräumigen, hellen Raum (EP2).

An zwei weiteren Standorten hält die Schulsozialarbeit ihre Präsenzzeiten in einem Klassenzimmer ab, das zu anderen Zeiten als Zeichensaal benutzt wird (EP8) bzw. einen Raum für Workshops darstellt (EP13). Die Ausstattung dieser Räume ist sehr nahe am schulischen Setting mit in Reihen aufgestellten Arbeitstischen und

-stühlen, Tafel und Kästen angesiedelt, wobei zum Teil eine atmosphärische Aufwertung, etwa durch bunte Sitzsäcke, zu erkennen ist.

Die quantitative Bewertung der Räume und Ausstattung durch die SchulsozialarbeiterInnen im „Stimmungsbild zu den Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit“ lässt einen Zusammenhang dazu erkennen, wie nahe die Ausstattung, etwa durch einen eigenen Raum oder die Mitnutzung eines vom Zweck her ähnlichen Raumes, den Ansprüchen der Schulsozialarbeit kommt. Handlungsprinzipien wie Vertraulichkeit, Beziehungsorientierung oder auch das Wohlfühlen der Schüler und Schülerinnen spielen hier eine Rolle. An Standorten, wo ein Klassenzimmer (SR8, SR13) oder ein Besprechungsraum (SR1, SR5) der Schule mitgenutzt wird, fällt die Bewertung schlechter aus als an Schulen, wo die Schulsozialarbeit über einen eigenen Raum verfügt (SR3, SR14) oder den Raum der Nachmittagsbetreuung mitbenutzt. (SR2). Die Bedeutung des Raumes und seiner Ausstattung als „dritter Erzieher“ im pädagogischen Setting wird allerdings nicht von allen interviewten Personen geteilt. So hält ein Schulsozialarbeiter eine gute Beziehung zu den SchülerInnen für wichtig, nicht aber die Räumlichkeiten, um eine „lockere Atmosphäre“ für ein qualitativvolles Beratungsgespräch herzustellen (S7, 214).

Die Lage des eigenen oder mitbenutzten Raumes der Schulsozialarbeit ist von Schule zu Schule verschieden. An mehreren Standorten befindet er sich unmittelbar neben Direktion und Konferenzzimmer, eine Position, die, so eine interviewte Schulsozialarbeiterin, für SchülerInnen hemmend sein kann, die Schulsozialarbeit für ein Gespräch aufzusuchen (EP1). In einer zweiten Schule befindet sich der Raum gleich nach dem Schulingang, also gut sichtbar für jede/n, die/der das Schulgebäude betritt, aber von Direktion, Konferenzzimmer und Klassenzimmern abgelegen. Mit diesem Raum zeigt sich die interviewte Schulsozialarbeiterin sehr zufrieden (EP2). Ebenso zufrieden äußert sich eine Schulsozialarbeiterin in einer dritten Schule: Der Raum ist etwas versteckt, verbindet aber Alt- und Neubau, wodurch die Assoziation eines „sozialen Bindeglieds“ bei der Mitarbeiterin entsteht (S8, 201).

Ad c // An zwei der besuchten Standorte verfügt die Schulsozialarbeit weder über einen eigenen noch über einen mitbenutzten Raum zu fixen Zeiten. Es muss jeweils ein freier Raum im Schulgebäude gesucht werden. Obwohl diese Situation zu einer sehr aufsuchenden Schulsozialarbeit führt – in den Pausen ist sie/er immer am Gang oder im Schulhof unterwegs, um SchülerInnen und LehrerInnen zu treffen (EP5) – wird

der fehlende Raum als Manko eingestuft. Die Begründung: Bei konkreten Bedarfen müssen SchülerInnen die/den SchulsozialarbeiterIn im ganzen Schulhaus, mitunter auch im Konferenzzimmer, suchen und sich dadurch „outen“ (S2, 157).

„Ja, ich gehe immer durch die ganzen Klassen durch und dann schaue ich einmal, wie weit ich komme. Und sonst kommen sie [die SchülerInnen] ins Konferenzzimmer und fragen, wo ich bin. Aber es ist halt, dass ich halt im Schulhaus unterwegs bin, eigentlich.“
(S2, 152)

Auch die quantitative Bewertung des fehlenden Raumes im „Stimmungsbild zu den Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit“ lässt auf eine unbefriedigende Situation schließen. An den zwei Standorten, an denen kein eigener Raum vorhanden ist, liegen die Mittelwerte der „Räume und Ausstattung“ in der unteren Hälfte der 14 Standorte (SR5; SR9).

Neben dem zentralen Raum der Schulsozialarbeit gibt es an den besuchten Standorten einen Bereich, der mithilfe von Prospektständern, Schaukästen oder Pinnwänden Informationsmaterial für Schüler und Schülerinnen bereithält. Sichtbar wird hiermit, dass die Vernetzungsarbeit einen wichtigen Teil der Schulsozialarbeit darstellt. Es handelt sich hierbei um Folder und Flyer mit Informationen zu diversen kinder- und jugendrelevanten Angeboten (z.B. Erziehungsberatung, Sozialbetreuung, Freizeitangebote) von der eigenen Einrichtung oder von anderen Stellen. Dieser Bereich befindet sich in dem oder unmittelbar angrenzend zum Raum der Schulsozialarbeit oder, wenn kein eigener Raum vorhanden ist, an einer von SchülerInnen gut frequentierten Stelle im Schulgebäude. Eine Ausnahme bildet ein Standort, an dem eine Info-Wand zwischen der Tür zum Konferenzzimmer und zum LehrerInnen-WC angebracht ist, also einer exponierten Lage, die „weitab vom Alltag der SchülerInnen“ ist (EP9). Die Wirksamkeit dieser Info-Wand wird selbst von der Schulsozialarbeiterin bezweifelt.

Für die dritte Methode der Schulsozialarbeit, die Gruppenarbeit, stehen schließlich Räume der Schule zur Verfügung, in denen auch das alltägliche Unterrichtsgeschehen stattfindet. In den meisten Fällen sind dies die Klassenzimmer. Hier hält die Schulsozialarbeit die Einheiten des „Sozialen Lernens“ oder andere Workshops mit ganzen Klassen von SchülerInnen ab. In wenigen Fällen werden auch der Turnsaal und Außen-

bereich von der Schulsozialarbeit für Freizeitaktivitäten mit SchülerInnen genutzt (EP10) und an einem Standort wird manchmal die Bibliothek für Spiele aufgesucht (EP2).

04/1/9 Sichtbarkeit, Akzeptanz und Positionierung der Schulsozialarbeit in der Schule

Ebenso unterschiedlich wie die Nutzung der schulischen Räume ist die Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit im Schulgebäude. Zwischen einer sehr hohen – die Mitarbeiterin präsentiert sich gleich beim Eingang auf einer Schautafel mit Porträtfoto und Informationen zur Schulsozialarbeit, zusätzlich hängt vor dem Raum der Schulsozialarbeit ein großes Plakat, ebenfalls mit Porträt und Informationen (EP2) – bis hin zu einer verschwindend geringen Sichtbarkeit – vor dem Raum der Schulsozialarbeit ist lediglich ein A4-Blatt mit Kontaktdaten der Mitarbeiterin an einer Pinnwand angebracht (EP4) – finden sich einige Variationen der Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit an den besuchten Standorten. Ein Schluss einer geringen Sichtbarkeit auf eine wenig etablierte Position der Schulsozialarbeit im System Schule kann nur bedingt gezogen werden. Freundliche, wertschätzende Interaktionen zwischen SchulsozialarbeiterIn und LehrerInnen bzw. SchulleiterInnen während der ethnografischen Besuche deuten in einigen Schulen auf eine gute Akzeptanz der Schulsozialarbeit im LehrerInnenkollegium und ihre Etablierung im System Schule hin. An den meisten Standorten wird diese Etablierung dadurch verdeutlicht, dass sich die/der SchulsozialarbeiterIn bei den ethnografischen Besuchen als selbstbewusst und etabliert präsentiert. Als symbolisches Indiz für die Etabliertheit kann der Besitz eines Schlüssels für sämtliche Räume des Schulgebäudes (EP2, EP5) sowie ein eigener Platz im Konferenzzimmer (EP7, EP9) gesehen werden. Aber auch an Schulen, wo kein eigener Platz im Konferenzzimmer vorhanden ist, hält sich der/die SchulsozialarbeiterIn in den Pausen oft dort auf und sucht das Gespräch mit LehrerInnen, das gelegentlich bei einem Kaffee stattfindet (EP3). Lediglich an einem Standort gibt die Mitarbeiterin an, das Konferenzzimmer dezidiert zu meiden, um ihre Rolle als Nicht-Lehrerin zu manifestieren. Sie hat eine eigene Kaffeemaschine (EP14). Einige der interviewten Personen stimmen darin überein, dass es bis zur vollständigen Akzeptanz der Schulsozialarbeit in der Schule einige Zeit gedauert habe,

dass man aber im nunmehr (mindestens) dritten Jahr¹ „mittlerweile schon gut angekommen [sei] und dass es kaum noch Menschen gibt, die sagen ‘Schulsozialarbeit, was ist das?’“ (SR1, 31). Differenzen in der Akzeptanz finden sich allerdings unter den verschiedenen Zielgruppen der Schulsozialarbeit, den SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern.

04/1/9/1 Akzeptanz unter SchülerInnen

Bei SchülerInnen ist Schulsozialarbeit vor allem dann gut akzeptiert, wenn sie von der ersten Klasse an, etwa durch das Schuleingangsprojekt im Rahmen des Sozialen Lernens, bekannt ist. SchülerInnen der höheren Schulstufen, die das Projekt nicht mit der Schulsozialarbeit erfahren haben, weil sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht an der Schule war, frequentieren die Schulsozialarbeit seltener (vgl. S9, 24).

Wichtig für die Akzeptanz unter den SchülerInnen ist, dass der Unterschied zwischen LehrerInnen und der Schulsozialarbeit klar kommuniziert wird. Dazu gehört eine betont interaktive, empathische und spielorientierte Methodik bei Gruppenaktivitäten des Sozialen Lernens. Ebenso hilfreich ist das Du-Wort in der direkten Kommunikation (vgl. S1, 302-306) oder wenn der Schulsozialarbeiter sich in der Pause gemeinsam mit den SchülerInnen in einer Schlange anstellt, um eine Jause zu kaufen (vgl. S8, 161). Zu Verwechslungen der Professionen innerhalb der Schule kommt es mitunter dennoch. „*Ich war gerade bei der Psychologin*“ (S8, 63), berichtete etwa ein Schüler nach seiner Rückkehr von einem Gespräch mit der Schulsozialarbeit in die Klasse.

04/1/9/2 Akzeptanz unter LehrerInnen

Beim Großteil der LehrerInnen ist die Akzeptanz der Schulsozialarbeit nach mancherorts anfänglicher Skepsis mit der Zeit gewachsen, dies wird von mehreren interviewten SchulsozialarbeiterInnen berichtet (vgl. S7, 184; S9, 20; SR4, 39). Begründet wird die wachsende Akzeptanz mit dem sich entwickelnden Vertrauen durch die zunehmende Kenntnis der Person der Schulsozialarbeit. Hier zeigt sich, wie wichtig die aktive Beziehungsarbeit der/des Schulsozialarbeiter/s/-in mit LehrerInnen ist. Wie bereits erläutert, ist

1

Zum Zeitpunkt der Interviews und ethnografischen Besuche war die Schulsozialarbeit zumindest im dritten Jahr an den besuchten Standorten.

das Aufsuchen der LehrerInnen im Konferenzzimmer an mehreren Standorten eine wesentliche Tätigkeit der Schulsozialarbeit. Obwohl vom Gros des Lehrkörpers und der Schulleitung akzeptiert und wertgeschätzt, wird das Angebot der Schulsozialarbeit nicht von allen gleichermaßen angenommen. Ein bestimmender Faktor dafür dürfte das Ausmaß ihrer Präsenz an den einzelnen Schulen sein. Ist die/der SchulsozialarbeiterIn nur an einem Tag pro Woche anwesend, wie in kleineren Schulen der Fall, wird leichter auf sie/ihn vergessen (vgl. SR1, 69). Weiters hängt es von einzelnen Personen, oftmals von Klassenvorständen ab, wie präsent die Schulsozialarbeit in den Klassen und somit auch bei SchülerInnen ist (vgl. SR1, 15). Dies wird aber als nicht problematisch eingestuft. Dass einzelne oder Gruppen von LehrerInnen aktiven Widerstand gegen die Schulsozialarbeit leisten, ja diese „sabotieren“ (SR4, 41), dürfte die Ausnahme sein, zeigt aber besonders deutlich die schwierige Position der Schulsozialarbeit innerhalb der Schule. Die interviewte Regionalleiterin formuliert es so:

„(...) die Herausforderung ist sehr groß, als Einzelperson in einer Schule zu stehen, wo du 20 bis 30 LehrerInnen vor dir hast, zusätzlich zu den ganzen Kindern, zur Schulleitung, zu den Eltern, die auch ganz eine spezielle Eigendynamik letztlich bringen.“

(SR4, 41)

Tatsächlich steht die Schulsozialarbeit an den meisten Standorten allein einer Kollegenschaft von 20 bis 30 LehrerInnen sowie einer Schulleitung gegenüber, der sie nicht weisungsgebunden ist. Daneben ist sie mit Anforderungen seitens der SchülerInnen und der Eltern konfrontiert. In ihrer Rolle als alleinige Vermittlerin in diesem „Dreieck“ scheint sie der Gefahr ausgesetzt, von jeder dieser Zielgruppen „instrumentalisiert“ zu werden (SR4, 19). Die interviewten SchulsozialarbeiterInnen drücken ihre Position in der Schule als bewusst „frei schwebend“ (SR4, 19) und nur bedingt zugehörig aus: „(...) dass du so auf Besuch kommst und teilweise mit einem Fuß drinnen bist und mit dem anderen Fuß immer gut draußen bleibst“ (S6, 149), ist eine der Formulierungen für die Rolle der Schulsozialarbeit als neutrale Vermittlerin mit dem Außenblick (vgl. S2, 174-176, S6, 145). Bei grundsätzlicher Neutralität handelt die/der SchulsozialarbeiterIn im Zweifelsfall anwaltschaftlich für SchülerInnen und gegen LehrerInnen, wie an einem Standort im Zusammenhang mit dysfunktionalem Verhalten gegenüber SchülerInnen erzählt wird:

„Und es gibt halt auch manchmal Situationen, wo man in einem System anecken muss oder aneckt, weil das System einfach dysfunktional ist, nicht?“

(S4, 56)

Schwieriger als bei SchülerInnen und LehrerInnen ist die Akzeptanz der Schulsozialarbeit bei Eltern zu erreichen. Dies hängt nach Meinung einiger interviewter Personen mit der Assoziation mit der behördlichen Kinder- und Jugendhilfe zusammen, die – gerade bei jenen Eltern, die man erreichen möchte – durch den Begriff „Schulsozialarbeit“ noch verstärkt werde.

„(...) und es stimmt natürlich, dass manche Eltern, vor allem die Eltern von den Kindern, mit denen wir gerne arbeiten würden, dann eher sagen, 'Nein, Moment einmal, ich soll unterschreiben, dass mein Kind mit dem im Einzelsetting sprechen kann? Das will, will ich nicht, das geht den nichts an.' Also, das ist ein begriffliches Problem, teilweise.“

(SR4, 179)

Dazu kommt, dass die Profession der Schulsozialarbeit insgesamt, vor allem aber im ländlichen Bereich, noch wenig bekannt ist (vgl. S5, 45). Bisweilen herrscht die Meinung vor, bei Schulsozialarbeit handle es sich um eine Kontrollinstanz (vgl. S6, 19). Besonders wichtig sei es deshalb, dass sie sich an den Elternabenden nicht „problembehaftet“, sondern „für alles Mögliche offen“ (ebd.) und unterstützend vorstellt (vgl. S8, 55).

04/2

Handlungsprinzipien

Handlungsprinzipien als grundlegende, ethische Haltungen und Einstellungen der Sozialen Arbeit (vgl. Baier & Heeg 2011, 73) spielen auch in der Schulsozialarbeit eine wichtige Rolle. Im Positionspapier der Schulsozialarbeit in der Steiermark (vgl. Das Land Steiermark 2012, 13) wurden 14 als „Grundsätze“ definierte „sozialpädagogische und sozialarbeiterische Handlungsorientierungen“ festgelegt. Sie wurden den SchulsozialarbeiterInnen und Fachbereichs- bzw. RegionalleiterInnen im Rahmen der Interviews vorgelegt, mit der Bitte die für die eigene Arbeit

wichtigsten drei auszuwählen und die Auswahl zu begründen. Unter den vorgelegten Prinzipien

- Prävention,
- Systemorientierung,
- Beziehungsorientierung,
- interdisziplinäre Orientierung,
- Methodenkompetenz,
- sozialarbeiterische und sozialpädagogische Methoden und Angebote,
- Niederschwelligkeit und Erreichbarkeit,
- Vertraulichkeit,
- Verschwiegenheit,
- Ressourcenorientierung,
- Prozessorientierung,
- Neutralität,
- Kooperation und Vernetzung und
- Freiwilligkeit

wurde die Vertraulichkeit besonders häufig gewählt, gefolgt von Beziehungsorientierung, Freiwilligkeit sowie Kooperation und Vernetzung. Seltener wurden die Prävention, die Systemorientierung, die Verschwiegenheit, die Niederschwelligkeit und Erreichbarkeit, die Prozessorientierung, die Ressourcenorientierung und die Neutralität gewählt.

04/2/1 Vertraulichkeit

Die besonders häufige Auswahl der *Vertraulichkeit* zeigt deren zentrale Bedeutung als Handlungsprinzip der Schulsozialarbeit. Vertraulichkeit meint, dass Inhalte von Gesprächen mit Schülern und Schülerinnen grundsätzlich nicht an andere weitergegeben werden. Aufgehoben wird dieser Grundsatz durch zwei Ausnahmen, wie ein Zitat einer Schulsozialarbeiterin verdeutlicht:

*„(...) mein Standardwording ist:
‘Es bleibt alles da zwischen uns
, außer es gibt zwei Ausnahmen.*

*Das eine ist, du willst es anders, weil du sagst,
bitte rede mit mir oder rede
mit der Mutter oder mit wem auch immer.
Und das Zweite ist, wenn so eine große`,
so, so formuliere ich das,
‘wenn so eine große Gefahr für dich
besteht und, und ich das sozusagen
alleine nicht schaffe`“*

(S3, 97).

Suizidgefährdung, eine massive Gefährdung der eigenen Gesundheit oder die Betroffenheit von häuslicher Gewalt werden als Indikatoren für eine Kindeswohlgefährdung genannt, die die/der SchulsozialarbeiterIn an die Kinder- und Jugendhilfe weiterleiten muss (vgl. S1, 112; SR5, 53). Aber auch Eltern und Schulleitung bzw. Klassenvorstand/-ständin werden im Falle einer Kindeswohlgefährdung informiert (vgl. S5, 73).

Als besonders wichtig wird erachtet, dass die Vorgehensweise der Schulsozialarbeiterin/des Schulsozialarbeiters mit dem Schüler/der Schülerin abgesprochen und für diese/n transparent ist, wie auch obiges Zitat zeigt. Die SchülerInnen schätzen die Vertraulichkeit und Offenheit des/der Schulsozialarbeiter/s/-in und positionieren seine/ihre Rolle damit klar abgrenzend zu jener des Lehrers/der Lehrerin (vgl. S1, 112, SR1, 45; S3, 91).

In der Praxis der Schulsozialarbeit ergibt sich die eine oder andere Schwierigkeit im Umgang mit dem Prinzip der Vertraulichkeit. Dies ist etwa der Fall, wenn eine Kindeswohlgefährdung nicht eindeutig vorliegt bzw. die Entscheidung einer Meldung im Ermessen der Schulsozialarbeiterin/des Schulsozialarbeiters liegt und diese/r damit möglicherweise riskiert, dass der Schüler/die Schülerin sich ihm gegenüber in Zukunft verschließt. Tatsächlich wird von Graubereichen berichtet, innerhalb deren sich die MitarbeiterInnen in diesem Zusammenhang bewegen (vgl. S5, 73; S8, 89-91). Um einen weiteren Graubereich handelt es sich, wenn, wie in seltenen Fällen, zwei SchulsozialarbeiterInnen an einem Standort tätig sind. Ein Austausch über schülerInnenbezogene Informationen in anonymisierter Form – wie bei schulübergreifenden Teambesprechungen praktiziert – ist hier nicht möglich (vgl. S3, 101-111). Schließlich wird noch von der Schwierigkeit berichtet, das Vertraulichkeitsprinzip trotz Interesses an sensiblen Informationen seitens der Schulleitungen einzuhalten. Beharrungsvermögen seitens des Schulsozialarbeiters/der Schulsozialarbeiterin ist hier vonnöten (vgl. SR5, 37-39).

04/2/2 Beziehungsorientierung

Eine gute Beziehung zu den SchülerInnen, aber auch den Lehrkräften und der Schulleitung wird von manchen interviewten Personen als essenzielle Grundlage gesehen, damit Schulsozialarbeit gelingen kann (vgl.

S8, 87; S9, 38). Eine Schulsozialarbeiterin schildert ihre Erfahrung, dass es ein Schuljahr gedauert habe, bis ihre Beziehung zu den Schulkollegen vertrauensvoll genug war, damit diese sich ihr öffneten (vgl. S4, 101). Personelle Kontinuität in der Schulsozialarbeit scheint somit gerade für das Prinzip der *Beziehungsorientierung* eine wichtige Komponente zu sein. Die niederschwellige Präsenz in der Schule, auch in nicht krisenhaften Situationen, in der die/der SchulsozialarbeiterIn Beziehungsarbeit leistet, sieht eine Interviewpartnerin als Voraussetzung, auch in Krisensituationen wirkungsvoll agieren zu können (vgl. S9, 36). Eine andere Mitarbeiterin begründet die Bedeutung von Beziehungsarbeit mit ihrer Beobachtung, dass es den SchülerInnen zunehmend an stabilen Beziehungen mit anderen Menschen fehle. Schulsozialarbeit bedeute dem gegenüber Zuverlässigkeit, die verlässliche Präsenz an zwei Wochentagen und das Einhalten von Versprechen.

„Beziehung bedeutet für mich einfach, dass man da ist, dass man zuverlässig ist. Die Kinder wissen zum Beispiel jetzt, dass ich jeden Dienstag und Donnerstag da bin und eine gewisse Verlässlichkeit einfach da ist. Wenn ich sage, ‘Ich mache das für dich’, dann mache ich das auch. Und das bedeutet für mich, dass ich mich (...), dass ich sehr viel Wert auf Beziehungsarbeit lege (...).“
(S10, 91).

04/2/3 Freiwilligkeit

Ähnlich wie eine gute Beziehung wird auch die *Freiwilligkeit*, das Angebot der Schulsozialarbeit anzunehmen, als wichtige Voraussetzung gesehen, damit vor allem Schüler und Schülerinnen sich ihr anvertrauen. Mit dem Prinzip der Freiwilligkeit unterscheidet sich die Schulsozialarbeit auch von anderen schulinternen Akteuren, ein Faktum, das in Interviews betont wird, wie folgendes Zitat zeigt:

„(...) es ist einfach, wenn ich zu einem Schüler sage, ‘Du musst zur Schulsozialarbeit gehen und dem deine Probleme erzählen und dir helfen lassen’, ist es halt erstens für den Beziehungsaufbau nicht optimal

und einfach (...), ja, das spricht, glaube, glaube ich, einfach gegen das Konzept, was es sein soll.

Weil dann hast du einfach wieder mehr Lehrer und mehr Schulsystem und Zwang (...).“
(S13, 69).

Obwohl das Prinzip der Freiwilligkeit grundsätzlich eingehalten wird, kann es zu einer Aufweichung kommen. Von einer Gratwanderung spricht eine Interviewpartnerin, wenn SchülerInnen auf „*Anraten*“ bzw. „*Vermittlung*“ durch LehrerInnen die Schulsozialarbeit aufsuchen (SR1, 43).

04/2/4 Kooperation und Vernetzung

Die recht häufige Auswahl des Prinzips *Kooperation und Vernetzung* spiegelt die große Bedeutung der Kooperation als eine der spezifischen Leistungen in der alltäglichen Arbeit der Schulsozialarbeit wider. Kooperation wird als Handlungsprinzip vor allem im Rahmen der Einzelfallhilfe argumentiert. Ein Austausch „*mit allen, die am Kind arbeiten*“ (S8, 87), wird als „*ganz wichtig*“ betrachtet (S12, 91). Genannt werden neben Eltern, LehrerInnen (vor allem Klassenvorstand/-ständin und Schulleitung), BeratungslehrerIn, PflichtschulinspektorIn, Schulpsychologie und Kinder- und Jugendhilfe auch die stationäre psychiatrische Versorgung, Streetwork und diverse Beratungseinrichtungen im Bezirk (vgl. S1, 110; S8, 87; S10, 91; S12, 91). Denn als „*eine Instanz (...) von vielen*“ (S10, 91) könne Schulsozialarbeit allein wenig ausrichten oder „*nichts auflösen*“, wie es eine Regionalleiterin formuliert, besonders wenn es um problematische Fälle in der Einzelfallhilfe gehe (SR4, 79). Als zweiter Bereich neben der Einzelfallhilfe wird der formalisierte fachliche Austausch der Schulsozialarbeit mit anderen ExpertInnen auf regionaler Ebene im Rahmen der Kooperation und Vernetzung als wichtiges Handlungsprinzip hervorgehoben. Nähere Ausführungen hierzu finden sich in Kap. 4.7.3 (Formelle Kooperation).

04/2/5 Prävention, Systemorientierung, Verschwiegenheit & Co

Die Einhaltung des Prinzips *Prävention* wird in der Schulsozialarbeit Steiermark durch die vielfältigen Gruppenangebote realisiert, die entweder selbst oder von Externen durchgeführt werden. Für einige interviewte SchulsozialarbeiterInnen sind Präventivangebote in Form von Workshops besonders wichtig, um frühzeitig Aufklärungsarbeit zu leisten, die SchülerInnen für bestimmte Themen – explizit genannt werden Sexualität und Cybermobbing – zu sensibilisieren und ihnen Handlungsmöglichkeiten zu vermitteln (vgl. SR2, 59; S13, 73). Eine Mitarbeiterin hebt das von ihr geleitete Soziale Lernen in den ersten Klassen hervor, da, wie sie sagt, bei Elfjährigen noch eher präventiv gearbeitet werden könne als bei 13-Jährigen, bei denen „viele Züge schon abgefahren“ seien (S10, 93).

Das Prinzip der *Systemorientierung* zeigt sich in den Interviews in zwei Facetten. Zum einen wird auf das System Schule rekurriert und betont, wie wichtig es für die Schulsozialarbeit sei, das System Schule zu kennen und zu begreifen (vgl. SR4, 75). Zum anderen wird auf die Systemorientierung in der direkten Arbeit mit SchülerInnen verwiesen. Zeigt diese/r etwa eine Verhaltensauffälligkeit – berichtet wird von einem konkreten Fall der Gewaltausübung gegenüber anderen SchülerInnen –, sei es sehr wichtig, nicht nur das System Familie, sondern auch das System Schule mit all seinen AkteurInnen in die Arbeit einzubeziehen, wenn man eine Verhaltensänderung bewirken wolle.

*„Und wenn man da nicht alle
LehrerInnen, auch den Schulwart zum Beispiel,
Schulpsychologie, BeratungslehrerInnen,
die alle miteinbezieht und gemeinsam
an einem Strang zieht,
wirst du es nicht verändern können“*
(SR5, 55).

Die Bedeutung der *Verschwiegenheit* kommt in manchen Interviews sehr eindrucksvoll zum Ausdruck. Verschwiegenheit kann als ein Aspekt der Vertraulichkeit gesehen werden, die als Handlungsprinzip in der Schulsozialarbeit eine zentrale Rolle spielt. Wie folgendes Zitat verdeutlicht, wenden sich nicht nur SchülerInnen, sondern auch Eltern an die Schulsozialarbeit, mit dem Wissen, dass sensible Inhalte nicht an andere weitergegeben werden.

*„Ich habe zum Beispiel gestern
eine fast anonyme Mail gekriegt,
das ist überhaupt in dem vierten Jahr
die erst-, das erste Mal, dass ich eine Mail
von einer Mutter kriege und die hat
nicht einmal ihren Namen genannt.
Natürlich auch, weil sie nicht möchte,
dass ihre Tochter sich zu erkennen gibt
und nach dem ersten Mail und ich ihr das
zugesichert habe, es gilt in jedem Fall
die Verschwiegenheit und sie brauchen -
Ich habe nicht einmal erkennen können,
ob sie eine Mutter oder ein Vater ist,
und ich habe ihr dann das zugesichert
und sie hat mir ein, einfach ein Problem
geschildert, dass ihre Tochter sich
ausgegrenzt fühlt, und es war ihr so wichtig,
dass es verschwiegen ist“*
(SR1, 43).

Das Prinzip der *Niederschwelligkeit* und Erreichbarkeit wird nach den Aussagen in den Interviews vorwiegend mit der Präsenz der Schulsozialarbeit in den Pausen (am Gang, im Schulhof) und vor Schulbeginn (in der Garderobe), aber auch über die Erreichbarkeit in virtuellen Räumen (Telefon, WhatsApp, Facebook, Instagram, E-Mail) realisiert. Die Telefonnummer der Schulsozialarbeit ist gut sichtbar vor dem Raum der Schulsozialarbeit angebracht bzw. haben SchülerInnen diese wie auch die E-Mail-Adresse in ihren Handys gespeichert (vgl. S8, 87; S11, 55; S12, 89). Weiters wird unter dem Prinzip der Niederschwelligkeit die Kommunikation „auf Augenhöhe“ sowie das Du-Wort in der Kommunikation mit SchülerInnen und LehrerInnen verstanden (vgl. S11, 57; S12, 83).

Schließlich befinden sich noch die *Prozessorientierung*, die *Neutralität* und die *Ressourcenorientierung* unter den von den interviewten SchulsozialarbeiterInnen ausgewählten, als besonders wichtig erachteten Handlungsprinzipien. Auf die Prozessorientierung wurde in einem Interview als wichtiges Gegenstück zum in der Schule sonst vorherrschenden Prinzip der Leistungsorientierung verwiesen. Die Neutralität wird in einem Interview mit einer Position der Unvoreingenommenheit in der Beratung gleichgesetzt, etwa wenn es um Konflikte zwischen SchülerInnen geht. Eine neutrale Position wird hierbei als wichtige Basis für einen positiven Beziehungsaufbau erachtet (vgl. S3, 127). Das Prinzip der Ressourcenorientierung wurde in zwei Interviews ausgewählt, aber nicht näher erklärt.

04/3

Ziele der Schulsozialarbeit: mehr Handlungs- als Wirkungsziele

Die Analyse der von den interviewten Personen genannten Ziele der Schulsozialarbeit erlaubt in Anlehnung an Hiltrud von Spiegel eine Unterteilung in Wirkungs- und Handlungsziele. Wirkungsziele definiert sie als „Vorstellungen über wünschenswerte Zustände oder erweiterte Handlungskompetenzen, deren Erreichung durch die Interventionen und Arrangements der Fachkräfte unterstützt werden soll“ (v. Spiegel 2013, 495). Unter Handlungszielen versteht sie „Ideen über förderliche Bedingungen bzw. Arrangements, an deren Bereitstellung die Fachkräfte arbeiten und die – so die Annahme – das Erreichen der Wirkungsziele wahrscheinlicher machen. Handlungsziele beziehen sich auf die Handlungen der Fachkräfte“ (ebd.).

04/3/1 Handlungsziele

Handlungsziele in der Schulsozialarbeit betreffen in erster Linie die direkte Beziehungsarbeit mit den SchülerInnen. Einfach für Jugendliche als „präsen- te Ansprechperson“ (S11, 39) da zu sein, sie in ihrer Entwicklung zu begleiten, sie bei persönlichen, familiären oder schulischen Krisen zu unterstützen (vgl. SR5, 11), an ihren Ressourcen andockend eine Beziehung mit ihnen aufzubauen (vgl. S1, 96; S7, 52-55; S8, 41), das sind die Kernaussagen der SchulsozialarbeiterInnen zu diesem Ziel. Eine entlastende Wirkung bei den Jugendlichen selbst, bei LehrerInnen, aber auch bei anderen Systemen wird dabei in den Raum, aber nicht in den Vordergrund gestellt (vgl. S6, 44-46).

*„Im Mittelpunkt stehen, aus meiner Sicht,
die SchülerInnen, dass die einfach im
Erwachsenenleben, Erwachsenwerden, so,
gut begleitet werden bei den Problemen,
die sie haben, dass Krisen wirklich
frühzeitig erkannt werden,
das ist schon ein großer Bonus
von Schulsozialarbeit,*

*(...) weil einfach jemand vor Ort ist,
wo die, die Kinder und Jugendlichen
hinkommen können, wenn es daheim
größere Schwierigkeiten gibt oder
Missbrauchs-, Gewalterfahrungen,
was auch immer. Und das passiert sicher
früher als an Standorten, wo es
keine Schulsozialarbeit gibt,
weil sie da einfach Vertrauenspersonen haben,
an die sie sich wenden können.
Also, ich glaube, dass das so
ein Früherkennungsmechanismus auch ist,
der die Kinder- und Jugendhilfe da auch entlastet“
(SR5, 11).*

In Bezug auf die Jugendlichen wird mit dieser Art von Beziehungsarbeit eine Hilfe zur Selbsthilfe vermutet:

*„Weil ob es dann hinhaut oder nicht,
das liegt dann meistens eh nicht
in meiner Hand, das ist, haupt-, ja,
dem Schüler geht es gut, weiß,
dass was getan wird, dass wer zuhört,
auch wenn wir dann nur reden und
wir eigentlich dann gar nichts mehr tun,
sondern sie können das dann selber lösen,
ist da schon ein Ziel erreicht, in meinen Augen“
(S2, 53).*

Ein zweites, weniger oft genanntes Handlungsziel betrifft die Vermittlungstätigkeit der Schulsozialarbeit, womit sie sich als wertvolles Bindeglied zwischen verschiedenen Stakeholdern definieren kann. Die Bedeutung der Schulsozialarbeit als einer neutralen Vermittlungsstelle zwischen den „Systemen“ Familie, Kinder- und Jugendhilfe und Schule, und zwar zum Wohle des/der Jugendlichen, wird in diesem Zusammenhang von einer leitenden Person hervorgehoben (vgl. SR3, 35).

04/3/2 Wirkungsziele

Die genannten Wirkungsziele betreffen einerseits die SchülerInnen als Individuen und andererseits die Schule als System. Eine Erhöhung der Lebenskompetenz (vgl. SR2, 43) und „Chancengleichheit“ (S4, 63) sind in Bezug auf die SchülerInnen die Kernelemente der intendierten Wirkungen. Für die Schule wird eine Verbesserung des Schulklimas (vgl. S12, 63; S13, 29) angestrebt. Kritisch reflektiert wird in diesem Zusam-

menhang, inwieweit Schulsozialarbeit im Dienste des Systems Schule, das die Schulleistung weit über die Befindlichkeiten der AkteurInnen stellt, an dessen Erhaltung mitwirkt:

*„Sicherung des Schulerfolges
schwebt über allem, gell?
Und - (...) Ich würde sagen, das ist das,
womit sich Schulsozialarbeit auch verkauft.
(...) Weil du letztens erwähnt hast
Systemerhaltung bei dir zu Hause,
das Wort ist mir heute durch
den Kopf gegeistert, weil wir das auch
in den Supervisionen oft so
zurückgeworfen bekommen, dass wir
natürlich auch System erhalten
in der Schule. Wir machen möglich,
dass die Schule funktioniert, wie sie
funktionieren soll, indem man schwierige
Leute kurz raus nimmt aus der
Klasse oder ganz einfach Störfaktoren
beseitigt für den Schulalltag, dass der einfach
gut funktionieren kann. Das ist vielleicht
so für die Schule das vordergründige Ziel.
Also von Auftraggeber und Träger, Sicherung
des Schulerfolges. Dann die Schulebene wäre
ganz einfach: ‚Der Alltag soll funktionieren,
wir wollen so wenig wie möglich gestört werden‘.“*
(SR4, 31)

04/4 Zielgruppen der Schulsozialarbeit

Als Hauptzielgruppe werden in der Ausschreibung zur Schulsozialarbeit in der Steiermark die SchülerInnen genannt. Weiters werden „gemäß dem sozialpädagogischen und systemischen Verständnis AkteurInnen im und um das System Schule“ (Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2015, 26) einschließlich des Familiensystems als Zielgruppen angesehen. Die interviewten SchulsozialarbeiterInnen nennen eindeutig SchülerInnen und Eltern als Zielgruppen, wobei der Fokus auf den SchülerInnen liegt (vgl. SR1, 11; SR3, 23; S4, 59). Bemüht zeigt man sich in der steirischen Schulsozialarbeit um eine nicht problemorientierte Sicht auf die

SchülerInnen-Zielgruppe (vgl. SR3, 23). Angesprochen werden definitiv alle, eine Zielsetzung, die mit dem angebotenen Methodenrepertoire konform geht, das neben der Einzelfallhilfe auch die soziale Gruppenarbeit zentral enthält. Bisweilen werden in den Interviews auch LehrerInnen als Zielgruppe der Schulsozialarbeit genannt.

04/4/1 SchülerInnen

In der Praxis der Schulsozialarbeit werden bestimmte Gruppen von SchülerInnen besser und andere weniger gut erreicht. Dass eher Mädchen die Schulsozialarbeit aufsuchen, dürfte mit dem mehrheitlich weiblichen Geschlecht der Schulsozialarbeiterinnen zusammenhängen (S1, 73; SR2, 37). Dass die Jüngeren (Erst- und ZweitklässlerInnen) besser erreicht werden als die Älteren, wird mit dem besseren Kennen der Schulsozialarbeit aufgrund der Schuleingangsprojekte in den ersten Klassen erklärt (vgl. S1, 87; S11, 31). Als besonders wichtig, damit SchülerInnen auch kommen, erscheint die klar sichtbare Rolle der Schulsozialarbeit als neutrale Instanz, die nicht als Handlangerin der Schule agiert:

*„Der Lehrer schickt ihn zum Schulsozialarbeiter,
weil er halt undiszipliniert aufgefallen ist.
Das ist mir am Anfang, im ersten Jahr
des Projektes, in den ersten Monaten
passiert, und da muss man ganz stark
dagegen arbeiten. Weil sonst hast du
dann an der Schule oder am Standort
keine Chance mehr, weil sonst bist du nichts
anderes als - (...) in der Sheriff-Rolle,
(...) und der Feuerwehrmann und dann
kommt aber kein Schüler mehr“*
(S7, 60-62).

04/4/2 Eltern

Die Eltern gelten grundsätzlich als die am schwierigsten zu erreichende Zielgruppe (vgl. SR2, 27; S3, 61). Dies wird mitunter mit dem „Stigma“ der Sozialarbeit oder „Fürsorge“ argumentiert, einer Berufsgruppe, zu der gerade jene Eltern, die man im Rahmen einer Einzelfallhilfe bei „schwierigen“ SchülerInnen erreichen möchte, aus Angst vor einer Kindesabnahme auf

Distanz gehen (vgl. S3, 66-67). Bemühungen, die Eltern besser zu erreichen, finden in Form von Präsenz- und Informationsangeboten durchaus statt:

„Man ist bei Elternsprechtagen da, man ist bei Klassenfahrten, bei Schulfahrten dabei, dass man sich vorstellen kann, immer wieder. Und besonders in den ersten Klassen, dass sie einmal ein Gesicht zum, zur Schulsozialarbeit überhaupt haben und zum Angebot, was es ja in der Volksschule noch nicht gegeben hat. Aber - Ja, man probiert einfach Eltern-Bildungsvorträge irgendwie zu organisieren. Also wir haben jetzt eingeführt, dass wir pro Semester ein ElternvertreterInnentreffen, also dass ich das organisiere eben mit Elternvertretern und Obfrauen und Obmännern von den Elternvereinen, nicht nur von der Schule, sondern wirklich von der Region, von den Volksschulen und auch die, was wir nicht betreuen, von den Schulen, NMS etc.“
(S4, 59).

„Die Eltern ein bisschen mehr in die Schule holen“ (S6, 27) ist ein hoch gestecktes Ziel einer Schulsozialarbeiterin, das fallweise mit gemeinsamen Aktivitäten erreichbar scheint. An einem Standort hat man ein gemeinsames Eltern-Kind-Backen organisiert, um Kindern wie Eltern den Übergang von der Volksschule in die Neue Mittelschule zu erleichtern. Die nicht problembehaftete, gemeinschaftlich durchgeführte Aktivität wird als Brücke gesehen, um Eltern auch im Falle von Problemen besser zu erreichen.

„Aber, es ist natürlich, wenn sie jetzt schon so jetzt in der ersten Klasse kommen, jetzt zu einem Eltern-Kind-Backen, wo es weder um irgendwelche Informationen geht, noch um irgendwie eine Wissensvermittlung, sondern rein um eine Aktivität, eine gemeinsame, und ein Kennenlernen, dann ist die Wahrscheinlichkeit schon eher gegeben, dass sie vielleicht dann auch zu einem Elternabend kommt, wo man zum Beispiel, keine Ahnung, das Thema hernimmt, ja, vielleicht eh ‚Safer Internet‘, wie kann ich meine Kinder unterstützen oder auch schützen

im Umgang damit, wenn man da ExpertInnen einladet. Das ist ja dann immer, komme ich zu einem Experten und lasse mich belehren oder komme ich selbst und, ich sage einmal, wenn man das vielleicht vorab, solche niederschweligen Angebote setzt, dann kann sich das durchaus positiv auswirken“
(SR3, 31).

04/4/3 LehrerInnen

Obwohl auf die allgemeine Frage nach Zielgruppen der Schulsozialarbeit mehrfach genannt, können LehrerInnen aufgrund der Details Aussagen der interviewten Personen eher als KooperationspartnerInnen der Schulsozialarbeit definiert werden. Wenn es zu einer Beratung kommt, dann handelt es sich zumeist um eine „mittelbare“ Beratung (S3, 45) in Form von Gesprächen während der unterrichtsfreien Zeit, bei denen immer SchülerInnen bzw. Probleme mit diesen im Mittelpunkt stehen. Persönliche Angelegenheiten von LehrerInnen sind kein Anlass, die Schulsozialarbeit aufzusuchen (vgl. S12, 54-55).

04/5

Themen und Trends der Schulsozial- arbeit: von der Schule bis zum Sexting

Unter den neuen Trends bzw. Bedürfnissen, die die interviewten SchulsozialarbeiterInnen unter ihren Zielgruppen feststellen, können zwei Themengruppen unterschieden werden: a) Schulbezogene Themen und b) Themen der allgemeinen Lebensbewältigung.

a // Schulbezogene Themen haben manchmal mit der Schulleistung von SchülerInnen zu tun. So suchen LehrerInnen etwa die/den SchulsozialarbeiterIn auf, weil die Schulleistung eines Schülers/einer Schülerin auffallend nachgelassen hat (vgl. S13, 9). SchülerInnen treten mitunter an die Schulsozialarbeit heran, weil sie sich durch die schulischen Anforderungen gestresst fühlen (S8, 29; S13, 9). Auch wenn die Schulleistung nicht in den eigentlichen Kompetenzbereich der Schulsozialarbeit fällt, steht sie in solchen Fällen für (beratende) Gespräche und/oder Psychohygiene zur Verfügung (vgl. S1, 79; S13, 9).

Ein anderes, mehrfach genanntes Schulthema ist die Gemeinschaft der SchülerInnen bzw. Konflikte bis hin zu Mobbing, die diese beeinträchtigen. Das können Konflikte unter SchülerInnen oder auch Konflikte zwischen LehrerIn und SchülerInnen sein. Die Schulsozialarbeit reagiert darauf oftmals mit gemeinschaftsstärkenden sozialen Gruppenangeboten im Rahmen des Sozialen Lernens (siehe Kap. 4.6.1.3). In Einzelfällen sind beratende Gespräche mit LehrerInnen die Antwort des Schulsozialarbeiters/der Schulsozialarbeiterin, wenn SchülerInnen sich etwa über diese/n beschweren (vgl. S7, 186; 234). Schulschwänzen und Schulverweigerung sind schließlich an zwei Standorten ein Thema, das die Schulsozialarbeit als besonders aktuell wahrnimmt (vgl. S10, 41; S11, 23).

b // Themen der allgemeinen Lebensbewältigung sind, wie es eine interviewte Person formuliert, „ganz normale Kindheits- und Jugendthemen“ (S10, 11), also Themen, die Jugendliche in dieser Entwicklungsphase beschäftigen. Neben Liebe und Sexualität, Freundschaft und Peers sowie (Autoritäts-)Konflikten mit Eltern und LehrerInnen wird das selbstverletzende Verhalten (konkret Ritzen) als aktuell recht gehäuft auch in Gruppen vorkommendes Problem von einigen SchulsozialarbeiterInnen dargestellt (vgl. SR5, 7; S8, 29; S13, 9). Einzel- und Gruppenberatungen sind hierbei die Methode, darauf zu antworten.

Am häufigsten allerdings wird die Frage nach den neuen Trends bzw. Bedürfnissen der Zielgruppe(n) von den interviewten SchulsozialarbeiterInnen mit dem Thema Social Media beantwortet. Zwei Problemfelder sind es, die besonders präsent sind und an denen die Schulsozialarbeit in Form von Einzel(fall)- und

Gruppenangeboten arbeitet, mit dem Ziel, den Jugendlichen die Kompetenz für einen adäquaten Umgang mit den Medien zu vermitteln: erstens Cybermobbing, also diverse Verletzungen über soziale Online-Netzwerke, v.a. Facebook und WhatsApp, die zwischen Jugendlichen, aber auch zwischen Jugendlichen und Erwachsenen (Eltern und LehrerInnen) ausgetragen werden (vgl. SR2, 15; S1, 59; S4, 45), und zweitens Sexting, also das Verschicken von sexualisierten (Nackt-) Bildern oder Videos (vgl. SR2, 19; SR5, 7; S5, 19).

04/6

Das Angebot der Schulsozialarbeit

„Das ist das, was wir bei Streetwork machen, nur in einer geschlossenen Anstalt drinnen (...)“

(SR 4, 19).

Grundsätzlich wird in der steirischen Schulsozialarbeit die in den Ausschreibungsunterlagen vorgegebene Drittelteilung in Bezug auf die Arbeitszeit der MitarbeiterInnen eingehalten (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2015, 28): Neben den administrativen bzw. vernetzenden Tätigkeiten (inkl. Dokumentation, Teamsitzungen, Fortbildung, Supervision und Öffentlichkeitsarbeit) werden Einzelfallarbeit („Einzelfallberatung und Einzelfallhilfe“) sowie themenspezifische Gruppenarbeit (inkl. Projektarbeit, Krisenintervention und Gemeinwesenarbeit) in etwa zu gleichen Anteilen angeboten. Zu Verschiebungen bzw. Schwerpunktsetzungen zugunsten der Einzelfallarbeit oder der sozialpädagogischen Gruppenarbeit kommt es aufgrund standortbezogener Bedarfe oder individueller Qualifikationen bzw. Kompetenzen des Personals in der Schulsozialarbeit. Ein standortbezogener Bedarf, „weil jede Schule so ein eigener Minikosmos ist“ (SR1, 17), ergibt sich z.B., wenn der Zulauf an Rat suchenden SchülerInnen so groß ist, dass für Gruppenangebote wenig Zeit bleibt oder seitens der LehrerInnen keine Nachfrage nach solchen Angeboten besteht (vgl. S14, 15). Mehrfach hingewiesen wird von den interviewten Regional- bzw. BereichsleiterInnen der Schulsozialarbeit darauf, dass die Schwerpunktsetzung sehr eng an

die formelle Qualifikation geknüpft ist. Universitär ausgebildete Sozialpädagog/en/-innen würden demnach eher die Gruppenarbeit und an der Fachhochschule qualifizierte SozialarbeiterInnen eher die Beratung oder das Case Management im Rahmen der Einzelfallarbeit bevorzugen. Ohne dies als großes Problem hochzustilisieren, ist mitunter der Wunsch der leitenden Personen hörbar, zwecks Angebotsoptimierung am Standort die jeweils vorhandenen Defizite auszugleichen (vgl. SR3, 118-119; SR4, 139-143).

Weitere an den Schulen vorgefundene Angebote lassen sich schwer in die drei vom Konzept vorgegebenen Bereiche einordnen bzw. stellen Variationen von diesen dar. An erster Stelle zu nennen sind hierzu die vielen Gespräche mit SchülerInnen, aber auch mit LehrerInnen, die die/der SchulsozialarbeiterIn alltäglich in den Pausen am Gang oder im Außenbereich der Schule sucht (vgl. S4, 35; S11, 7). Dieses Angebot könnte man als „offenen Betrieb“ oder als „niederschwellige Beratung“ titulieren. Als eine Variation der niederschweligen Beratung könnte man den nicht an physische Räume gebundenen Kontakt zwischen SchulsozialarbeiterIn und SchülerInnen mittels Social Media bezeichnen. Vor allem als Kommunikation via Facebook oder WhatsApp spielt auch er eine beträchtliche Rolle im Angebot der Schulsozialarbeit (vgl. S 13, 179-189). Ein anderes Angebot, das zwischen der Einzelfall- und Gruppenarbeit anzusiedeln ist, ist die Beratung von kleinen Gruppen von SchülerInnen in Folge von Konflikten. Auch sie wird in den Interviews mehrfach als Teil des Angebotsrepertoires der Schulsozialarbeit genannt (vgl. S3, 45; S7, 14; S8, 23). An einer Schule wird noch die offene Kinder- und Jugendarbeit in Form eines Freizeitangebots am Nachmittag als eigener Bereich des Schulsozialarbeitsangebots erwähnt (vgl. S10, 5).

04/6/1 Das Angebot im Detail: Methoden der Schulsozialarbeit

Die klassischen Methoden der Sozialen Arbeit, die Einzelfallhilfe, die soziale Gruppenarbeit und die Gemeinwesenarbeit, dienen als Ausgangspunkt schulsozialarbeiterischen Handelns, wobei Letztere eher ein Schattendasein führt, wenn man Gemeinwesenarbeit als Aktivierung eines physischen Sozialraums oder Quartiers versteht. Eher finden die für die steirische Schulsozialarbeit konzipierten und in ihr angewandten Methoden Platz innerhalb Galuskes Beschreibung

der direkt interventionsbezogenen Methoden (vgl. Galuske 2015, 1026): Als einzel- und primärgruppenbezogene Methode würde man demnach die Einzelfallhilfe inklusive systemischer Beratungsansätze und Case Management bezeichnen. Auch die Kleingruppenberatung, die niederschwellige Beratung und der Kontakt via Social Media fallen in diese Kategorie. Ebenfalls direkt interventionsbezogene, aber gruppen- und sozialraumbezogene Methoden wären die soziale Gruppenarbeit inklusive der sozialen Netzwerkarbeit.

04/6/1/1 Die Einzelfallhilfe und Kleingruppenberatung: Case Management als Handwerkszeug

Die Einzelfallhilfe findet vor allem in Form der Beratung von SchülerInnen statt, die in manchen Schulen einen methodischen Schwerpunkt darstellt. Mit einzelnen SchülerInnen wird dabei zum Teil sehr intensiv gearbeitet. Von ca. 50 Einzelberatungen, aufgeteilt auf nur vier SchülerInnen, berichtet ein Schulsozialarbeiter an einem Standort (vgl. S7, 12-14). Die Interviewaussagen lassen darauf schließen, dass die Themen bzw. Anlässe einer Beratung je nach kontaktierender Personengruppe variieren. Verhaltensauffälligkeiten oder Leistungsschwächen scheinen eher Themen zu sein, wenn Lehrpersonen die/den SchulsozialarbeiterIn kontaktiert haben, während das Thema Freundschaft oder Konflikte unter Peers die Beratung dominieren, wenn SchülerInnen von sich aus an die Schulsozialarbeit herangetreten sind. Diese Beratung findet dann oftmals mit kleinen Gruppen von SchülerInnen statt, wodurch die Grenze zwischen Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit etwas verschwimmt. Seltener suchen SchülerInnen die Schulsozialarbeit wegen familiärer Probleme auf (vgl. S6, 9). Vorkommen kann weiters, dass Eltern die Schulsozialarbeit kontaktieren. Dies erfolgt zum Beispiel telefonisch (vgl. S1, 77) sowie in Ausnahmefällen per E-Mail (vgl. SR1, 43).

Als wichtige Kompetenz in der Einzelfallhilfe wird mitunter ein systemisches Fallverständnis gesehen, das den/die Jugendliche/n im Lichte verschiedener auf ihn/sie einwirkender Faktoren bzw. Systeme betrachtet und „*dass nicht sozusagen die, die schulischen Regeln das Ende sind, wie man über einen Schüler nachdenken kann*“ (S9, 10). Ein solches Fallverständnis erfordert – im Sinne von Case Management – die Kommunikation und Vernetzung mit verschiedenen Stakeholdern in und außerhalb der Schule zum Wohle des/der Jugendlichen. Neben LehrerInnen und Eltern nimmt

hierbei die Kinder- und Jugendhilfe eine bedeutende Position als Kommunikationspartnerin ein (vgl. S1, 83-85; S9, 12). Ein Austausch mit Letzterer bereits „*unter der Meldungsschwelle*“ (S9, 12) dürfte eine der spezifischen Leistungen der Schulsozialarbeit sein.

04/6/1/2 Offener Betrieb, niederschwellige Beratung und Online-Kontakt

Ein weiteres Spezifikum der Schulsozialarbeit stellt sicherlich die Methode dar, die, als offener Betrieb oder niederschwellige Beratung tituliert, nicht ausschließlich auf die Gruppe der Jugendlichen abzielt, auch wenn diese realiter die häufigste Zielgruppe dieser Methode ist. Die SchulsozialarbeiterInnen praktizieren diese Methode, indem sie in den Pausen in der Schule und im Schulhof präsent sind, SchülerInnen und LehrerInnen als Ansprechperson zur Verfügung stehen bzw. diese auch aktiv, aber ohne besonderen Anlass ansprechen (vgl. S6, 217-221; S8, 159; S11, 155-161). Diese Präsenz kann natürlich in konkrete Maßnahmen oder Aktivitäten münden, so geschehen an einem Standort, wo der Schulsozialarbeiter die mangelnde Interaktion und den fehlenden Spaß in der Pausengestaltung der SchülerInnen beobachtete:

„(...) am Anfang, habe ich dann eine UNO-Gruppe gehabt und wir haben uns, ich bin mit den UNO-Karten raus und habe gesagt 'Wer mag spielen?' und dann sind eh schon wieder aufgehüpft und dann haben wir eine Riesen-UNO-Gruppe gehabt und haben gespielt und dann habe ich eben diese Box ins Leben gerufen. Die ist gefüllt mit Spielen. Also da sind Bälle drinnen, da sind UNO-Karten drinnen, Hula-Hoop-Reifen, Springschnur, Seilhupfen, alles Mögliche halt. Das haben wir letztes Jahr ins Leben gerufen, da sind ein paar Schüler zuständig, die tun die immer raus, selbständig, teilen die Sachen aus. Es gibt eine Liste, da werden die Schüler aufgeschrieben, wer was sich ausgeborgt hat, dass die Sachen halt auch wieder zurückkommen“

(S8, 169).

Aus der Initiative des Schulsozialarbeiters wurde schließlich ein Selbstläufer, die SchülerInnen kümmern sich inzwischen selbst um den Einsatz der Spielebox. Im Rahmen des offenen Betriebs kommt es mitunter

zu niederschweligen Beratungen, d.h. eher informell geführten Gesprächen, die ohne Termin, ohne Zielvereinbarungen und ohne Dokumentation auskommen. Neben SchülerInnen werden diese Beratungsgespräche auch mit LehrerInnen geführt, z.B. bei sozialen Konflikten in der Klasse (vgl. S3, 45; S7, 16). In manchen Schulen nehmen LehrerInnen auf diese Weise mehr oder weniger regelmäßig „*Entlastungsgespräche*“ in Form von Coaching von SchulsozialarbeiterInnen in Anspruch, v.a. wenn diese dafür ausgebildet sind (S3, 50-51; SR4, 37).

Als weitere Form des offenen Betriebs kann schließlich der Online-Kontakt genannt werden, der von einigen SchulsozialarbeiterInnen durch die Erreichbarkeit für SchülerInnen via soziale Medien, allen voran Facebook oder WhatsApp, auch außerhalb der Arbeitszeit, ermöglicht wird (vgl. S13, 179-189).

04/6/1/3 Die soziale Gruppen- arbeit: zwischen Prävention und Intervention

Die soziale Lernstunde und Workshops zu bestimmten Themen werden von den interviewten SchulsozialarbeiterInnen am häufigsten als Gruppenangebote genannt. Die soziale Lernstunde, üblicherweise abgehalten vom Klassenvorstand/von der Klassenvorständin, ist im Unterrichtsplan der NMS vorgegeben. Von der/dem SchulsozialarbeiterIn werden vor allem die sozialen Lernstunden in den ersten Klassen, auch in Zusammenarbeit mit dem/der KlassenlehrerIn gestaltet (vgl. S2, 40-44; S9, 10). Themen, die dabei behandelt werden, zielen meistens auf eine funktionierende Klassengemeinschaft. So werden etwa respektvolles Miteinander-Umgehen, z.B. in Form von „*gewaltfreier Kommunikation mit Giraffensprache*“ (S11, 15), geübt, Konfliktlösestrategien erarbeitet, Schimpfwörter und Mobbing thematisiert oder einfach gemeinschaftliche Aktivitäten unternommen (vgl. S2, 36-39; S4, 17). Da das soziale Lernen regelmäßig am Stundenplan steht, können Themen auch über einen längeren Zeitraum hinweg, also mindestens zwei Einheiten lang, behandelt werden, womit sie als Workshops bezeichnet werden können.

Workshops zu bestimmten Themen werden, manchmal konkret anlassbezogen, gemeinsam mit LehrerInnen entwickelt oder finden auch ohne sie statt (vgl. SR3, 17; S3, 45). Ein Workshop bzw. eine Workshopreihe kann vom/von der SchulsozialarbeiterIn selbst oder von externen ExpertInnen bzw. auch als Kombi-

nation von beiden gestaltet werden (vgl. SR3, 17). Spielerisch gestaltete Schuleingangsprojekte, die von der/dem SchulsozialarbeiterIn in den ersten Klassen durchgeführt werden, dienen dazu, dass sich einerseits die neu an die Schule gekommenen SchülerInnen untereinander und andererseits die SchülerInnen die/den SchulsozialarbeiterIn kennenlernen. Letzteres ist eine wichtige Basis der Beziehungsarbeit, damit auch in den nachfolgenden Jahren allenfalls Probleme bei Einzelnen oder Gruppen von SchülerInnen konstruktiv durch die Schulsozialarbeit bearbeitet werden können (vgl. S3, 59; S5, 25).

Eines der häufigsten Themen, die im Zuge von Workshops genannt werden, ist das Thema Mobbing, das auch das Mobbing im Internet (Cybermobbing) einschließt. Die Einheiten hierzu werden zum Teil selbst – anhand eines selbst entwickelten Konzepts – gestaltet und zum Teil werden Außenstehende hinzugezogen, wie im Falle eines Standortes, wo Psycholog/en/-innen, die Polizei und auch die Eltern in einem Mobbingprojekt involviert sind, das in den zweiten Klassen der Schule fix installiert werden soll (vgl. S3, 53).

Gerade bei Workshops zu Mobbing ist die Grenze zwischen anlassenspezifischer Prävention und Intervention in der Praxis fließend, obwohl die soziale Gruppenarbeit grundsätzlich als Präventivangebot der Sozialen Arbeit gesehen wird. Von interviewten SchulsozialarbeiterInnen wird berichtet, dass der ursprüngliche Anlass eines Workshops auch ein konkreter Mobbingfall sein kann.

*„Und das ist auch so ein Beispiel,
das wird einfach gemacht und
da brauche ich keinen Anlass.
Interessanterweise, der allererste,
das habe ich gar nicht gesehen, das fällt mir
jetzt erst auf, der allererste Mobbingworkshop
an der Schule, der war sogar anlassbezogen,
weil ein Schüler sich gemobbt gefühlt hat und
dann habe ich mit dem ein Beratungsgespräch
geführt und war dann der Meinung,
ich mache jetzt was sehr
Allgemeines zu Mobbing in der Klasse,
um zu sensibilisieren (...)“
(S3, 55).*

Die Szene der externen Workshopanbieter, die von der Schulsozialarbeit an mehreren Standorten gebucht werden, besteht aus Mafalda (Selbstverteidigung für Mädchen), VIVID (Medienkompetenz) und Achtung Liebe (Sexualität, Liebe, Beziehung) (vgl. SR1, 103; S6, 13). Vereinzelt genannt wurden darüber hinaus die Männerberatungsstelle (Burschenarbeit), das Frauen-

gesundheitszentrum, das Mauthausen Komitee mit einem Workshop zu Zivilcourage, die Rosa-Lila-PantherInnen, die ARGE Jugend gegen Gewalt und Rassismus und Rainbows (vgl. SR1, 101-103; 119; S10, 97).

04/7

Vernetzung und Kooperation

Schulsozialarbeit sieht sich als Bindeglied zwischen SchülerInnen und verschiedenen AkteurInnen bzw. Systemen in und außerhalb der Schule. Sowohl im Rahmen der Einzelfallhilfe als auch der sozialen Gruppenarbeit ist die Vernetzung und Kooperation eine der wichtigsten Aufgaben der Schulsozialarbeit. Ein Spezifikum der schulsozialarbeiterischen Vernetzung ist die Parteilichkeit für den Schüler/die Schülerin.

*„Und da finde ich, dass Schulsozialarbeit
halt so ein verflüssigendes Element
sein kann, ja? Wo man wirklich den Fokus
wieder, wie ich gesagt habe, (...) auf den
Fall richtet und schaut, was man an
sinnvoller Arbeit dafür leisten kann,
nicht wie man jetzt Lehrer sein kann oder
wie man jetzt Sozialarbeiter sein kann
und sich hinter den oft ja nur
eingebildeten beruflichen Grenzen
oder, oder verzweifelt gesuchten
beruflichen Grenzen schützen soll (...)“
(S9, 118).*

04/7/1 Einzelfallbezogene Kooperation

Die einzelfallbezogene Kooperation geschieht, wenn SchülerInnen Auffälligkeiten zeigen bzw. Probleme haben. Der Erstkontakt wird in diesem Fall entweder von einer Lehrperson oder einer/einem SchülerIn angeregt. Die Schulsozialarbeit nimmt dann je nach Problemlage Kontakt mit den Eltern und/oder mit anderen AkteurInnen auf (z.B. LehrerIn, BeratungslehrerIn, Schulpsycholog/e/-in, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Jugendzentren, Jugendcoaching,

Freizeiteinrichtungen) und vernetzt diese untereinander (vgl. SR1, 97). Gerade wenn es um schulleistungsbezogene Auffälligkeiten geht, die von LehrerInnen gemeldet werden, hat die Schulsozialarbeit das Potenzial, hinter der Auffälligkeit liegende – z.B. persönliche oder familiäre – Probleme bei SchülerInnen aufzudecken und durch die Vernetzungsarbeit Verständnis für diese Probleme auch bei LehrerInnen zu wecken (vgl. SR2, 29; S9, 118).

Ein hohes Maß an Kommunikation zwischen LehrerIn und SchulsozialarbeiterIn erfordert die Frage, ob und wann ein/e SchülerIn zu einem Beratungsgespräch den Unterricht verlassen darf. In mehreren Interviews klingt an, dass diese Praxis nach bisweilen gegebenen Anfangsschwierigkeiten mittlerweile gut funktioniert, da ein intensiver Austausch gepflegt wird (vgl. S1; 193-200; S6, 213; S8, 23; S13, 65). Entweder die/der SchulsozialarbeiterIn fragt die/den LehrerIn, in welcher Unterrichtseinheit er/sie den/die SchülerIn entbehren kann oder der/die SchülerIn fragt selbst nach einem günstigen Zeitpunkt. Vereinbart wird in beiden Fällen zumeist auch die Dauer des Wegbleibens (vgl. S6, 213). An manchen Standorten ist vereinbart, dass der/die SchülerIn den Unterricht nicht verlassen darf, wenn es sich um einen „Hauptgegenstand“ handelt (vgl. S6, 213; S14, 137). An einem Standort wird erzählt, dass die SchülerInnen der ersten Klassen vom/von der SchulsozialarbeiterIn aus dem Unterricht zu einem Beratungsgespräch geholt werden, während die älteren Jugendlichen diese/n selbstständig aufsuchen können (vgl. S7, 210).

Die einzelfallbezogene Zusammenarbeit mit BeratungslehrerInnen gestaltet sich je nach Standort unterschiedlich. Während an manchen Schulen kein/e BeratungslehrerIn tätig ist (S4, 198-199; S12, 242-253), wird an anderen Standorten eine intensive und positive Kooperationskultur gepflegt. Zumeist teilt man sich in regelmäßigen Zusammenkünften „Fälle“ auf oder arbeitet auch gemeinsam an Fällen (vgl. S1, 174; S7, 132), wobei die/der BeratungslehrerIn eher schulleistungsbezogene Probleme von SchülerInnen im Blick hat und die/der SchulsozialarbeiterIn am allgemeinen Wohlbefinden des/der Jugendlichen in schulischer, persönlicher und familiärer Hinsicht arbeitet (vgl. S14, 204). Während die fachliche Zuständigkeit der „Fälle“ nicht immer eindeutig und auch für SchülerInnen wie LehrerInnen mitunter nicht klar ersichtlich ist (vgl. S3, 179; S10, 107-109), unterscheiden sich die beiden Berufsgruppen in organisatorischer Hinsicht klar: Die/der BeratungslehrerIn wird bei konkreten Problemen von der Schulleitung angefordert, die/der SchulsozialarbeiterIn ist mit fixen Präsenzzeiten vor Ort. Dies führt dazu, dass Letztere/r mit besseren Ressour-

cen vor Ort ausgestattet ist – er/sie hat in der Regel einen fixen Raum. Dies kann bei manchen BeratungslehrerInnen Vorbehalte und Befürchtungen der Konkurrenz schüren (vgl. S3, 177; S9, 90; S11, 103).

Ein anderer wichtiger Kooperationspartner in der Einzelfallhilfe ist die Schulpsychologie, auch wenn diese am einzelnen Schulstandort in der Regel eine geringe Verfügbarkeit aufweist (vgl. S14, 95). Eine Ausnahme dürfte ein Standort bilden, wo die Schulpsychologie an einem fixen Tag präsent ist (vgl. S4, 153). In manchen Fällen spricht man sich telefonisch ab. Der/die SchulsozialarbeiterIn holt sich etwa Rat, wie weiter vorzugehen ist, wenn eine psychologische Abklärung bereits stattgefunden hat (vgl. S1, 174-178). Die fachliche Abgrenzung erscheint mit der Schulpsychologie eindeutiger als mit der/dem BeratungslehrerIn. Der/die Psycholog/e/-in schreitet etwa ein, wenn ein Verdacht auf eine psychische Erkrankung (z.B. Angststörung, Depression) vorliegt (vgl. S7, 156), nimmt entsprechende Testungen vor und leitet gegebenenfalls Maßnahmen ein (z.B. Vorschlag einer therapeutischen Behandlung in einem Elterngespräch). Auch ein etwaiger sonderpädagogischer Förderbedarf eines Schülers/einer Schülerin wird von der Schulpsychologie abgeklärt (vgl. S4, 180-195). In Bezug auf den weiteren Umgang mit dem/der betreffenden SchülerIn kommt dann die Schulsozialarbeit wieder ins Spiel, die an den – mit den psychischen eng verwobenen – sozialen Themen mit dem/der Jugendlichen arbeitet (vgl. ebd., 185). Hervorgehoben wird, dass die Kooperation zwischen Schulpsychologie und Schulsozialarbeit aufgrund der Schweigepflicht nur in Absprache mit dem/der betreffenden SchülerIn erfolgt (vgl. S4, 177; S7, 156).

Keine bzw. eine marginale Rolle dürfte die Kooperation mit zwei weiteren schulinternen AkteurInnen spielen: Eine Möglichkeit der Zusammenarbeit mit der Nachmittagsbetreuung wird an einem Standort zwar erkannt, aber nicht wahrgenommen (vgl. S8, 153-155) und eine „gegebenenfalls“ stattfindende Kooperation mit der Schulärztin wird an einem Standort genannt, aber nicht weiter darauf eingegangen (vgl. S5, 135).

In vielen Fällen vermittelt die Schulsozialarbeit im Rahmen der Einzelfallhilfe zu Personen bzw. Einrichtungen außerhalb der Schule. Sehr häufig ist hier der Austausch mit der behördlichen Sozialarbeit (vgl. S1, 184; S4, 203; S6, 157), der nicht zwingend als offizielle Meldung erfolgt. Dieser gute, auch „halboffizielle“ (S3, 95) Kontakt der Schulsozialarbeit zur Kinder- und Jugendhilfe wird als wertvolle zusätzliche Ressource für die Schule erachtet (vgl. S7, 178).

„Wenn ich zum Beispiel weiß, Kinder- und Jugendhilfe ist in einer Familie eh schon dran, dann muss ich nicht immer gleich eine offizielle Meldung trotzdem noch machen, sondern da reicht es vielleicht, wenn ich die Sozialarbeiterin anrufe und sage, 'Du, mir ist das und das zu Ohren gekommen, magst du einmal in der Familie nachfragen, wenn du wieder drinnen bist' oder wie auch immer. Also das reicht dann oft, das ist ganz wichtig“
(S8, 95).

Als weitere außerschulische Kooperationspartner im Rahmen der Einzelfallhilfe werden genannt: psychosoziales Beratungszentrum (SR1, 137), Erziehungshilfe (S2, 94), Jugendcoaching (S2, 86) Streetwork (S1, 184), Bezugsbetreuer einer Jugend-WG (S5, 135), Psychotherapeut (S9, 138), LSF (S10, 194), Mädchenberatungsstelle (S12, 129-131), Leiter eines SOS-Kinderdorfes (S13, 105) und Drogenberatungsstelle (ebd., 109).

04/7/2 Kooperation in der sozialen Gruppenarbeit

Eine wichtige Rolle als KooperationspartnerInnen in der sozialen Gruppenarbeit spielen sowohl LehrerInnen als auch diverse außerschulische Partner. An manchen Standorten legt man großen Wert darauf, Projekte gemeinsam mit LehrerInnen zu entwickeln (vgl. S3, 51; S9, 154).

„Es soll immer ein gemeinsames Projekt sein und wir haben zum Beispiel an einer Schule jetzt wirklich ein Schulentwicklungsprojekt sozusagen, wo die Schulsozialarbeit sehr aktiv dabei ist. Da geht es um Mobbing-, Ausgrenzungsprävention, ja? Da nimmt man sich einfach für die ganze Schule das Thema vor, erarbeitet im Klassensetting mit den Lehrern gemeinsam präventive Maßnahmen, aber auch Richtlinien und Regeln für die Kinder (...)“
(SR3, 21).

Eine Schulsozialarbeiterin berichtet, dass sie von LehrerInnen mitunter eingeladen wird, das Gruppengefüge während einer Unterrichtseinheit zu beobachten (vgl. S12, 25-27).

An einem ländlichen Standort wird thematisiert, dass es auch ein Zuviel an Gruppenangeboten geben kann und LehrerInnen sich manchmal projektfreie Unterrichtszeiten wünschen, um ihren „Stoff“ durchzubringen.

„Also, die Rückmeldung ist, es gibt so viel, dass es wenig Zeiten gibt, wo einmal nichts ist und wo, wo die (...) auch berechtigten Bedürfnisse (lachen) von Lehrer und Lehrerinnen einfach einmal Stoff zu machen, um Stoff für Schularbeit zu kriegen. Weil es gibt einen großen Druck, genau, das war der Punkt, es gibt einen großen Druck, eher im ländlichen Raum, in NMS, schon einen leistungsorientierten Druck auch, einfach Stoff zu machen und Ergebnisse zu haben, weil die, ungefähr 50 % aller Schüler und Schülerinnen der NMS (...) gehen in eine weiterführende Schule“
(SR1, 125).

Außerschulische Kooperationspartner, die von der Schulsozialarbeit engagiert werden, um zu bestimmten Themen sozialpädagogische Gruppenarbeit in Form von Workshops durchzuführen, wurden bereits in Kap. 4.6.1.3 genannt. Zu erwähnen sind noch einrichtungsspezifische Kooperationen, die vor allem im Freizeitbereich relevant sind. In der Schulsozialarbeit des Sozialvereins Deutschlandsberg pflegt man intensiven Kontakt zum einrichtungsinternen Streetwork, indem man von diesem angebotene Workshops zur Suchtprävention auch in der Schule abhält oder Mädchen ein gemeinsames Freizeitangebot am Nachmittag zur Verfügung stellt. In der Schulsozialarbeit von SERA (vormals Avalon) arbeitet man mit dem Jugendzentrum derselben Einrichtung eng zusammen, indem man SchülerInnen dorthin vermittelt und dort gemeinsam Angebote setzt. Ein Beispiel ist der einmal in der Woche stattfindende „Girls day“, an dem die Schulsozialarbeiterin, die im Jugendzentrum ihr Büro hat, gemeinsam mit Mädchen ihrer Schule kocht, Ausflüge macht oder aktuelle Themen bearbeitet (vgl. S4, 20-31). Diese Kooperationen deuten daraufhin, dass sich Synergien ergeben, wenn regionale Einrichtungen mehrere soziale Angebote für Jugendliche in sich vereinen.

04/7/3 Formelle Kooperation

Formelle, also regelmäßige Vernetzungstreffen finden nach Auskunft der interviewten Regional- bzw. BereichsleiterInnen auf mehreren Ebenen statt. Auf Bundeslandebene gibt es auf Einladung des Auftraggebers (Land Steiermark) ein- bis zweimal jährlich ein Steuerungstreffen unter Beteiligung der Bezirkshauptleute sowie von LeiterInnen der Einrichtungen der Schulsozialarbeit, der Kinder- und Jugendhilfe, der Schulpsychologie und der BeratungslehrerInnen (vgl. SR1, 89). Auf der Ebene der Bildungsregion wird über den „Steirischen Zentralraum“ berichtet, dass ca. sechsmal jährlich Jours fixes stattfinden, bei welchen Projekt- und RegionsleiterInnen der in dieser Bildungsregion tätigen Einrichtungen anwesend sind (vgl. SR3, 80-87). Und schließlich vernetzt man sich auch auf Bezirksebene mit verschiedenen Unterstützungs- bzw. schulrelevanten Systemen, die je nach Bezirk etwas variieren können. In der Regel gehören die behördliche Sozialarbeit, das Pflichtschulinspektorat, SchuldirektorInnen, das Zentrum für Inklusions- und Sonderpädagogik (ZIS), in dem die BeratungslehrerInnen organisiert sind, und die Schulpsychologie dazu (vgl. SR3, 89; SR4, 85). Für den Bezirk Graz-Umgebung werden weiters die flexiblen Hilfen der Kinder- und Jugendhilfe und für den Bezirk Leibnitz das Kinderschutzzentrum und die Frauenberatungsstelle als wichtige Vernetzungspartner genannt (vgl. SR3, 77; S11, 91). An den Bezirkstreffen nehmen mitunter neben den LeiterInnen auch die vor Ort tätigen SchulsozialarbeiterInnen teil. Hervorzuheben sind die im Bezirk Leibnitz durch die Schulsozialarbeit und Schulpsychologie an den Schulstandorten initiierten sogenannten „Gesundheitsteams“, bestehend aus PflichtschulinspektorIn, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, BeratungslehrerInnen, SchulleiterInnen und LehrerInnen, die sich einmal im Semester treffen und Fallbesprechungen durchführen. Für die interviewte Schulsozialarbeiterin bedeuten die Treffen der Gesundheitsteams ein *„großes Umdenken und ein großes Öffnen der (...) Institution Schule“* (S11, 81).

04/7/4 Erschließen zusätzlicher Ressourcen durch Kooperation

Auf die Frage, ob durch die Vernetzungstätigkeit der Schulsozialarbeit zusätzliche Ressourcen für die SchülerInnen bzw. die Schule erschlossen werden, wird recht häufig mit der Erweiterung der Gruppenangebote geantwortet. Dies betrifft vor allem Workshops von externen sozialen Einrichtungen (z.B. Mafalda, ARGE Jugend gegen Gewalt und Rassismus, VIVID). Es wird berichtet, dass man als SchulsozialarbeiterIn die Angebote dieser Einrichtungen gut kennt, entsprechende Verbindungen pflegt und somit – bei entsprechenden Problemlagen der Schule – passgenau einen Workshop organisieren kann (vgl. SR4, 99-101). Zudem verfügt die Schulsozialarbeit über finanzielle Mittel, solche Workshops zu bezahlen. Zum einen wird das eigene Aktionsbudget dafür verwendet, zum anderen bemüht man sich, öffentliche Gelder in Form von Projektfinanzierungen zu lukrieren (vgl. S1, 206-214; S5, 121; S8, 103). Eine Bereichsleiterin von Schulsozialarbeit berichtet von mindestens zehn eingeworbenen Projekten – auch Kooperationsprojekten – in ihrem Bereich allein im letzten Schuljahr. Exemplarisch sei ein Projekt in Zusammenarbeit mit LOGO Jugendmanagement zur Gesundheitskompetenz und Chancengleichheit von Jugendlichen im Wert von 300 Euro erwähnt (vgl. SR2, 125-135).

Ebenfalls als zusätzliche Ressource sieht man an einigen Standorten das Angebot zusätzlicher sinnvoller Freizeitaktivitäten für die SchülerInnen aufgrund von Kooperation. Dies wird z.B. durch die Information der Jugendlichen über Freizeiteinrichtungen (z.B. Jugendzentren, lokale Vereine) realisiert, die die Schulsozialarbeit kennt (vgl. SR5, 136-141). An zwei Standorten spielt die enge Zusammenarbeit mit dem lokal ansässigen Jugendzentrum eine wichtige Rolle zur Erschließung von zusätzlichen Freizeitangeboten, entweder durch bloße Vermittlung von Jugendlichen (SR4, 105) oder indem der/die SchulsozialarbeiterIn die Räumlichkeiten des Jugendzentrums für eigene Aktivitäten am Nachmittag nutzt. *„Weil, wenn ich dort einen Freizeitmittag mache, sind dort nur wir. Da ist das Jugendzentrum geschlossen an dem Tag“* (S5, 121).

Im Zusammenhang mit zusätzlichen Ressourcen zuvor wenig thematisiert, aber doch als solche hervorzuheben, ist die Erschließung adäquater HelferInnensysteme für Schüler und Schülerinnen im Rahmen der Einzelfallhilfe, die durch die Vernetzungstätigkeit der Schulsozialarbeit in der Schule erst ermöglicht wird (vgl. S11, 105-107).

04/7/5 Hemmende Faktoren und Bedarfe in der Kooperation

Die Akzeptanz durch andere Berufsgruppen in der Schule erscheint als zunächst wichtigste Vorbedingung, damit Schulsozialarbeit wirksam agieren kann. Negativ formuliert, wird die mangelnde Akzeptanz als hemmend in der Kooperation bezeichnet. Dies ist etwa der Fall, wenn ein älterer Lehrkörper von einer/m SchulsozialarbeiterIn auch bei großen Belastungen kein Angebot des Coachings annehmen will (vgl. SR4, 123). Fehlende Akzeptanz seitens einzelner LehrerInnen kann dazu führen, dass SchülerInnen während ihres Unterrichts keine Beratung der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen dürfen (vgl. S1, 190). Fehlende Akzeptanz von BeratungslehrerInnen oder Schulpsychologie entsteht mitunter, weil die eingesessenen Berufsgruppen die neu hinzugekommene Schulsozialarbeit als Bedrohung wahrnehmen, die möglicherweise in Konkurrenz zum eigenen Tätigkeitsfeld steht (vgl. S4, 211; S6, 207). Nach Aussagen der InterviewpartnerInnen hat diese Wahrnehmung allerdings keine reale Grundlage, da die Tätigkeitsfelder recht klar abgegrenzt sind und es „*echt genug für alle zu tun gibt*“ (SR5, 129).

In eine ähnliche Richtung, aber als konzeptuelle Forderung formuliert, geht das Plädoyer einer Leitungsperson, dass für eine gute Kooperation der grundsätzliche Wille zur Zusammenarbeit seitens der unterschiedlichen Berufsgruppen innerhalb und außerhalb der Schule gegeben sein muss. Man müsse im Sinne der Kinder und Jugendlichen an einem Strang ziehen, womit es nicht vordergründig um die gegenseitige Abgrenzung, sondern um das Einander-Ergänzen und Einander-Unterstützen, auch durch positive Rückmeldungen, gehen müsse (vgl. SR2, 107-109). Potenzielle KooperationspartnerInnen persönlich zu kennen sei jedenfalls förderlich für eine gelingende Kooperation. In ländlichen Regionen würde dies besser gelingen als in Graz, wie ein Regionalleiter anmerkt (vgl. SR4, 93-95). Angesprochen wird auch, dass einzelne Berufsgruppen, allen voran Schularzt/-ärztin und Schulpsycholog/e/-in, teilweise schwer erreichbar sind.

*„Sprich, wenn du die brauchst,
musst du ein extremes Glück haben
oder, oder eineinhalb Stunden
warten, aber das sind so in etwa die (...),
die Leute, wo, wo man sich meldet,
wenn man was braucht oder
dass die uns kontaktieren.“*

(SR4, 85)

Besonders mit der Schulpsychologie wünscht man sich an manchen Standorten eine intensivere bzw. regelmäßige Zusammenarbeit, etwa weil man selbst keine psychologische Ausbildung hat (vgl. S1, 251-252; S5, 181).

Neben vereinzelt genannten Bedarfen nach mehr Kooperation mit Freizeitangeboten (S8, 119), Offener Jugendarbeit (S3, 189) oder dem Elternverein (S7, 176) erscheint auch der von einer Bereichsleiterin geäußerte Bedarf nach einer systematischen schulstandortbezogenen Vernetzung interessant, die unter Einbeziehung aller relevanten AkteurInnen das gemeinsame Ziel eines gesunden Schulklimas verfolgen sollte (vgl. SR5, 163-167).

Die von einem Schulsozialarbeiter gemachte Äußerung der Gefahr der Übervernetzung (vgl. S7, 176) bleibt als Antwort auf die Frage nach wünschenswerten Kooperationen ein inhaltlicher Einzelfall.

04/7/6 Eltern als Kooperationspartner

Wie schon in Kap. 4.4.2 angemerkt, werden Eltern grundsätzlich als Zielgruppe der Schulsozialarbeit definiert, die als solche aber schwer zu erreichen ist. Eltern können jedoch auch als Kooperationspartner gesehen werden. Diese Sichtweise kommt zum einen zum Tragen, wenn man gemeinsame gemeinschaftsbildende Aktivitäten setzt und zum anderen, wenn es für ein Einzelgespräch mit einem/r SchülerIn des Einverständnisses der Eltern bedarf. Dieses ist erforderlich, um LehrerInnen für die Zeit des Beratungsgesprächs von ihrer Aufsichtspflicht zu entheben. An den Schulstandorten werden hierzu zu Beginn des Schuljahres, z.B. bei Elternabenden, an denen sich die/der SchulsozialarbeiterIn vorstellt, Einverständniserklärungen an alle Eltern ausgeteilt, die in der Regel von einer großen Mehrheit (zwischen 85 und 100 %) unterschrieben werden (vgl. S2, 102-112; S3, 63; S5, 31). Auf die Frage, um welche Eltern es sich bei den übrigen handelt, antwortet eine Schulsozialarbeiterin, darunter seien jene, bei deren Kindern man „*hinschauen*“ müsste (S2, 104-106). Genau jene Kinder dürfen aber eine Beratung nicht in Anspruch nehmen. Laut Aussagen einiger SchulsozialarbeiterInnen kommen solche Fälle an ihrem jeweiligen Standort kaum oder nicht vor. Eine interviewte Person erklärt, wie man dieses Problem lösen kann: Eine Lehrperson müsse bei dem Gespräch dabei sein:

*„Weil ich versuche, wenn ich wirklich glaube, oder wenn irgendwie, wenn ich was höre, dass da irgendeine Gefahr bei dem Kind ist, oder so, dann schaue ich, dass ein Lehrer dabei ist beim Gespräch, weil dann hebt sich das quasi auf. Also, unter vier Augen würde ich nicht reden. Dann schaue ich, dass irgendwer dabei ist“
(S5, 81).*

Die von den SchulsozialarbeiterInnen vermuteten Gründe, warum eine kleine Minderheit von Eltern die Erklärungen nicht unterschreibt, variieren vom mangelnden Lesevermögen (S5, 83) über das mangelnde Verständnis, was Schulsozialarbeit tatsächlich ist (S7, 28), bis hin zum Stigma der ungeliebten Sozialarbeit (S5, 87).

04 / 8

Wirkungen aus der Perspektive der Schulsozial- arbeiterInnen

*„Ja, also die Wirkung, die wird beeinflusst von vielen Dingen“
(SR2, 91).*

Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Wirkungen ihres Tuns SchulsozialarbeiterInnen beziehungsweise die regionalen KoordinatorInnen von Schulsozialarbeit beschreiben. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich bei der Beschreibung der Wirkungen von Schulsozialarbeit eine hohe Komplexität zeigt, die vor allem durch das Bestehen eines Wirkgeflechts von verschiedenen Beteiligten charakterisiert ist: So ist eine Schülerin immer auch Teil eines dynamischen Klassensystems mit weiteren SchülerInnen und steht mit mehreren Lehrpersonen in möglicherweise ganz unterschiedlich erlebtem Kontakt. Neben Beziehungen zu Geschwistern und Eltern(-teil) sowie allenfalls auch weiteren Bezugspersonen innerhalb und außerhalb der Familie haben Mitglieder der Gleichaltrigen-gruppe, die nicht zwingend kongruent mit der Grup-

pe der MitschülerInnen sein muss, große Relevanz für das Leben von SchülerInnen der Sekundarstufe I. Weiters kann es Kontakt zu Angeboten der Jugendarbeit oder auch mit ProfessionistInnen der Jugendsozialarbeit, der Jugendhilfe oder anderen Unterstützungssystemen geben. Ein ebenfalls nicht zu unterschätzender Einfluss liegt in der „*Mediatisierung des Aufwachsens*“: Damit ist die zunehmende Bedeutung von Medien für die Prägung von Identität, Alltag und Kultur Jugendlicher gemeint (BMFSFJ 2013, S. 181). Auch an diesem Beispiel zeigt sich die Ambivalenz und Vielschichtigkeit im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit: Viele SchulsozialarbeiterInnen betonen die Rolle von sogenannten sozialen Medien als problematische Entwicklung in dem Sinne, dass es zu sehr unangenehmen Prozessen für einzelne SchülerInnen bis hin zu Mobbing kommt, die sich dann eben nicht auf den Zeitraum der Präsenz in der Schule beschränken, sondern darüber hinausgehen, was als besonders belastend beschrieben wird. Andererseits sind die SchulsozialarbeiterInnen auch selbst auf diesen Plattformen – etwa an Tagen, an denen sie an anderen Schulen präsent sind – erreichbar. Dies kann sogar so weit führen, dass der WhatsApp-Kontakt zur Schulsozialarbeiterin im Fall von Schulverweigerung der letzte noch gehaltene Kontakt zum System Schule bleibt (vgl. S10, 41).

Im Wissen um die Interferenzen und Abhängigkeiten der verschiedenen Bereiche, in denen sich Wirkungen zeigen, soll in der Darstellung dennoch eine Abgrenzung der folgenden Bereiche vorgenommen werden:

- // Wirkungen von Schulsozialarbeit im unterrichtlichen Bereich,
- // Wirkungen von Schulsozialarbeit im außerunterrichtlichen Bereich,
- // Wirkungen von Schulsozialarbeit im außerschulischen Bereich.

Die Unterscheidung dieser drei Ebenen geht auf eine fast schon als klassisch zu bezeichnende Beschreibung der Aufgaben von Schulsozialarbeit von Wilfried Wulfers (1992, S. 57-61) zurück und soll hier noch um den Aspekt

- // Wirkungen von Schulsozialarbeit auf individueller Ebene von SchülerInnen ergänzt werden.

04/8/1 Wirkungen von Schulsozialarbeit im unterrichtlichen Bereich

In diesem Zusammenhang verweisen alle 19 GesprächspartnerInnen auf Aspekte ihres Wirkens in Unterrichtsettings. Diese umfassen etwa Kooperationen mit LehrerInnen im unterrichtlichen Handeln, workshopähnliche Angebote in Schulstunden, Stärkung der SchülerInnen im Klassenverband, gemeinsame Arbeit an Klassenregeln sowie Reflexion des Miteinanders bei Kennenlern- oder Projektwochen.

Die meisten Bezugnahmen erfolgen zu den Workshop-Angeboten. Diese werden überwiegend selbst, aber auch von KollegInnen der gleichen Einrichtung, die sich zu einem Thema spezifisch vertieft haben (vgl. S13, 113; SR2, 61), oder von MitarbeiterInnen externer Anbieter (meist: Fachstellen oder NGOs) durchgeführt. Als Gründe für das Einbeziehen Externer werden deren Expertise in einem speziellen Bereich, die Anonymität als Basis für Vertraulichkeit, die sie durch ihre bloß punktuelle Involviertheit in das System Schule gewährleisten („weil es [...] einfach gut ist, wenn die SchülerInnen Gesichter sehen, die sie noch nicht kennen, bei manchen Themen“ S1, 234), sowie das gesteigerte Aufmerksamkeitsniveau, das ihre Einbindung verspricht, genannt:

*„Da gibt es so diese Abstufung:
Lehrer und Lehrerinnen bieten etwas an,
dann die Schulsozialarbeit bietet
etwas an, ist schon toll, und dann noch
einmal anders, wenn eine externe
Organisation von außen kommt, ist das
noch einmal was anderes“
(SRI, 119).*

Generell wird der Praxis, Workshopangebote „hereinzuholen“ beziehungsweise selbst zu gestalten, viel Wirksamkeit zugeschrieben. Die Wirkungen erschöpfen sich dabei nicht auf der Ebene von Wissensgewinn und Information, sondern können auch Haltungen prägen:

*„Wenn man das Gefühl hat:
,Hey, das waren zwei gute Stunden
mit den Kindern', die nehmen was
mit, gell? So lesson learned,
die nehmen was mit. Jetzt nicht nur
Input und Wissen und so,
sondern wirklich“
(S3, 147)!*

Je nach Kontext werden diese Workshops von den externen ProfessionistInnen beziehungsweise den SchulsozialarbeiterInnen alleine gehalten, mitunter kommt es aber auch zur Einbindung der LehrerInnen, etwa um so die Wirksamkeit zu erhöhen, indem die beiden beim Workshop miteinbezogenen Lehrpersonen diese Inhalte dann in ihrem Unterrichtshandeln auch weiter berücksichtigen (vgl. S9, 152-154). Bisweilen kommt es durch die Kooperation zwischen LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen auch zu Anstößen hinsichtlich Unterrichtsentwicklung sowie zur Kompetenzerweiterung und darüber hinaus auch zur Haltungsänderung von LehrerInnen:

*„Manchmal wirklich auch durch
konkrete Methoden in den Gruppenarbeiten
, also, wenn dann Lehrer oder was
dabei sind, oder Methoden, Zugänge,
Sichtweisen, das schon auch. Also,
weil dann ja Lehrer mitkriegen, das
kann man auch machen oder -
Ich glaube schon, dass das ganz klar
sozusagen eine Erweiterung sein kann.
Und etwas, ich weiß nicht, wie ich das
erklären soll, vielleicht schon auch ein
bisschen eine Haltung auch (...)
Gelassenheit vielleicht
manchmal auch, ja“
(S3, 153).*

Grundsätzlich ist es eine situative Entscheidung, ob Workshopangebote in den Unterricht der Klasse integriert oder im Rahmen von Kleingruppen außerhalb des Unterrichts (vgl. S2, 11) stattfinden. Ebenfalls eine Möglichkeit ist die Zusammenfassung der ganzen Schulstufe über Klassen hinweg nach dem Geschlecht (vgl. S2, 13; S14, 13). Generell werden diese Workshops als (primär) präventiv ausgerichtete Intervention verstanden und geplant. Grundsätzlich werden mehrteilige, längerfristige Formate als wirksamer erachtet und dementsprechend deutlich bevorzugt (vgl. SR3, 17). Gegenüber „Feuerwehrmann“-Aktionen besteht durchwegs Misstrauen, dennoch gibt es auch Bezugnahmen auf anlassbezogene Interventionen bei akutem „Handlungsbedarf“, um etwa nach dem Anlassfall von Drogenkonsum durch eine Schülerin „den Druck aus der Klasse rauszunehmen“ (vgl. S7, 18 und 62).

Eine in den Interviews oftmals beschriebene Brücke zur Kooperation ist das vielerorts etablierte Fach Soziales Lernen, wo in den ersten Klassen regelmäßig gemeinsam mit den KlassenlehrerInnen (vgl. S1, 128; S2, 38; S10, 5 und 27; S11, 7; S12, 15; S14, 13; fallweise auch

alleine: S7, 18) gearbeitet wird. Meist findet hier eine Auseinandersetzung mit Regeln, wie das Zusammenleben in der Klasse gestaltet werden soll, statt. Auf regelmäßig angesetzte (vgl. S4, 37) oder geblockte (S5, 25; S7, 16) Schuleingangsprojekte durch SchulsozialarbeiterInnen bauen mancherorts weitere Module im Klassensetting auf (wie etwa ein mehrteiliger Workshop zum Thema Mobbing (vgl. S3, 53), „Klasseninterventionen“ zur Verbesserung des Klassenklimas oder gegen den Ausschluss einzelner SchülerInnen (vgl. S6, 9), das Gestalten von Wandzeitungen (vgl. S1, 130), Projektwochen mit Theaterpädagogik (vgl. S6, 14), Gruppendynamik und Teambuilding (vgl. S8, 29), Sich-Wohlfühlen (S14, 13), Social Skills und Mobbingprävention (SR3, 21) oder generell präventive Arbeit zu „Mobbing, Safer Internet, Sexualpädagogik“ (SR5, 3). Schulsozialarbeit hat dabei auch die Rolle, die notwendigen Inhalte zu identifizieren und dafür zu sorgen, dass sie „auch wirklich in der Schule landen können“ (SR4, 159).

Jedenfalls sind diese Begegnungen zu Beginn des Sekundarstufenbesuchs, aber auch als Kennenlern- und Schwellensenkungsmaßnahme wirksam, damit die spätere Inanspruchnahme von Einzelberatung durch SchülerInnen im Anlassfall gelingen kann (vgl. S10, 17). An manchen Standorten wird die Wichtigkeit der Präsenz im Unterricht über das Soziale Lernen und Workshopangebote im Klassensetting hinaus beschrieben (in einem Fall auch in sogenannten Hauptgegenständen: S12, 22):

*„Auch gezeigt hat sich, dass eine Begleitung im Unterricht, also zum Beispiel Nebengegenstände wie Musik oder ein Mitwirken sozusagen, einfach dienlich ist, für die Präsenz und für die Beziehung zu den Kindern, man dadurch einen guten Zugang hat, weil es zeigt sich, je mehr man in Kontakt ist mit den Kindern, desto mehr ist man eine Stütze für die Kinder in Krisensituationen und wird als Hilfe herangezogen“
(S11, 7).*

Die Unterstützung des Unterrichts durch die Schulsozialarbeit ist auch möglich, ohne diesem beizuwohnen, sondern indem mit SchülerInnen an deren Voraussetzungen, dem Unterricht folgen zu können, individuell gearbeitet wird (vgl. S6, 9 u. 43; S8, 55; jedoch nicht im Sinne von „Strafinstanz“, S7 282). In einem Fall wird genannt, dass sich die Schulsozialarbeiterin mit ihrem Raum bewusst als Ventil anbietet, wenn die Situation zwischen LehrerIn und SchülerIn im unter-

richtlichen Handeln schon angespannt ist. Das Aufsuchen der Schulsozialarbeiterin ist dann eine Möglichkeit, sich zuspitzende Konflikte zu deeskalieren (vgl. S8, 55). Mit verschiedenen Interventionen macht Schulsozialarbeit „möglich, dass Schule funktioniert, wie Schule funktionieren soll, indem man schwierige Leute kurz rausnimmt aus der Klasse oder ganz einfach Störfaktoren beseitigt für den Schulalltag“ (SR4, 31) und damit für „eine enorme Entlastung der LehrerInnen“ (SR4, 37) sorgt, indem sie für ihre Kerntätigkeit freigespielt werden:

*„Also, es gibt durchaus Situationen, wo, wo sie sich bedanken, wo sie sagen: ‚Gut, dass du das gemacht hast und dass ich mich aus dem zurückziehen habe können und dass du das eh alles gemacht hast, und ich unterrichten gehen habe können‘“
(S5, 99).*

Auch das Vermitteln zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen im Vorfeld von Prüfungen (vgl. S2, 80) oder nach Benotungen wirkt positiv auf das Erreichen von Leistungszielen. Als Gegenpositionen finden sich aber auch einzelne Äußerungen, in denen sich SchulsozialarbeiterInnen davon abgrenzen, für den Erfolg des Unterrichts mitverantwortlich zu sein (vgl. S6, 85; S7, 114).

Weitere positive Beeinflussung des Unterrichtsgeschehens soll auch durch die Schaffung einer bewegungsförderlichen Schulinfrastruktur (Trampoline: SR1, 185; Indoor-Schaukeln und Klassen-Hometrainer: S6, 55), die sich positiv auf die Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen auswirkt, erreicht werden.

Schließlich zeigt sich aber auch, dass die Arbeit im Klassensetting und die Einzelfallarbeit insofern kommunizierende Gefäße sind, als SchulsozialarbeiterInnen sich Gedanken machen müssen, wie sie deren Gewichtung vor dem Hintergrund knapper Zeitressourcen und der Beanspruchung durch Einzelfallarbeit vornehmen müssen:

*„Man könnte viel mehr Arbeit in den Klassen machen, weil die Zeit habe ich gar nie dafür so richtig“
(S10, 153).*

04/8/2 Wirkungen von Schulsozialarbeit im außerunterrichtlichen Bereich

Schule bietet natürlich viel mehr Kontaktflächen als den Unterricht. Dementsprechend nützen SchulsozialarbeiterInnen vielfältige Möglichkeiten, um mit SchülerInnen unkompliziert in Kontakt zu kommen: Dies kann der Kauf der Jause am Schulbuffet sein, wo SchülerInnen überrascht sind, dass sich die /der SchulsozialarbeiterIn anstellt (vgl. S8, 161), oder auch die Pausen (vgl. S8, 159, S11, 7), in einem Fall auch die Sportwoche der ersten Klassen (vgl. S12, 7); während andere SchulsozialarbeiterInnen die Wichtigkeit solcher Formen der Kontaktaufnahme beschreiben, dafür aber keine Zeitressourcen aufbringen können. Neben diesen (schul-)alltagsnahen Begegnungen sind Einzelgespräche die häufigste Interaktionsform außerhalb von formalen, unterrichtsnahen Settings. SchulsozialarbeiterInnen beschreiben sich vielfach als Anlaufstelle für Kinder beziehungsweise Jugendliche in der Lebenswelt Schule – nicht nur, aber eben auch bei Konflikten und Krisen – erreichbar für Gespräche, während dies bei LehrerInnen nicht immer möglich ist (schon allein situativ, weil man mit der Lehrperson in der Unterrichts- oder Pausensituation üblicherweise nicht alleine sprechen kann) oder von den SchülerInnen auch gar nicht erwünscht ist (vgl. S2, 69). Als Wirkung dieser Gespräche wird beschrieben, dass es zu einer schnellen Entlastung kommt, *„dass es Kindern gleich danach besser geht“*, auch wenn die eigentlichen Schritte zur Behebung oder Verbesserung der Ausgangssituation noch gar nicht gesetzt sind (vgl. SR1 61). An manchen Schulen überwiegt das Augenmerk auf diese individuellen Gespräche deutlich gegenüber Gruppenaktivitäten (vgl. S5, 5; S12, 5). Während dies von den SchulsozialarbeiterInnen vereinzelt auch mit den Gegebenheiten der Schule in Verbindung gebracht wird (*„Also der Standort ist für mich prädestiniert irgendwie für Einzelberatung, eigentlich.“* S7, 19), sehen die KoordinatorInnen diese verschiedenen Arbeitsansätze stark abhängig von den Präferenzen der handelnden Personen (SR3, 121) beziehungsweise von der Grundausbildung der SchulsozialarbeiterInnen (Studium Soziale Arbeit: Einzelsetting; Studium Sozialpädagogik: Gruppensetting; SR4, 139, 153; SR5, 221). Thematisch überwiegen in den Gesprächen *„Alltagsthemen wie Konflikte unter Jugendlichen“* (vgl. S3, 45; S6, 9; S13, 9) bis hin zu Mobbing (vgl. SR4, 109), Schwierigkeiten mit Eltern (vgl. S3, 69, S6, 9) sowie Schwierigkeiten des Schulalltages (vgl. S8, 41). Sofern an der Schule

ein Angebot der Nachmittagsbetreuung installiert ist, zeigt sich ein recht unterschiedliches Bild: An manchen Standorten gibt es – meist aus Kapazitätsgründen – wenig bis gar keine Kooperation, während es andernorts laufende Kooperation gibt, etwa indem nachmittags Angebote durch Schulsozialarbeit geschaffen werden, die für alle SchülerInnen offen stehen:

*„Das ist eigentlich relativ unkompliziert.
Ich sage dann dem Nachmittagsbetreuer,
,Heute gibt es wieder ein Angebot‘.
Wenn wir an der Schule sind, passt es,
dann können die da mitmachen,
zum Beispiel haben wir eben Hip-Hop
einmal in der Woche oder, was haben wir
noch gehabt, Fußballtraining, genau, haben
wir einmal gehabt, und dann können die
Nachmittagskinder auch einfach mitmachen.
Wenn sie die Lernstunde fertig haben“*
(S10, 31).

Eine weitere Interaktionsform am Nachmittag ist die Verlagerung von Angeboten der Schulsozialarbeit in die Räume der Offenen Jugendarbeit (siehe dazu 4.8.3.)

Hinsichtlich der erzielten Wirkung bei der Erreichung der Eltern zeigt sich ein uneinheitliches Bild. Eine Person stellt eine idealtypische Abfolge bei der Erreichung der Zielgruppen in den Raum:

*„Es gibt so den Spruch in der
Schulsozialarbeit: ‚Zuerst kommen
die Kinder zu dir, dann die Eltern und dann
die Lehrer und Lehrerinnen‘“*
(SR1, 13).

Dennoch ist die Einschätzung hinsichtlich der Erreichung der Eltern am wenigsten positiv von allen drei Stakeholder-Gruppen: Elternarbeit wird vielfach als herausforderndes Feld beschrieben (vgl. S4, 37; S12, 59), sei aber dennoch wichtig, um die Bedürfnisse der SchülerInnen zu wahren und das System Familie präventiv zu stärken (vgl. S4, 107). Angebote für Eltern, etwa in Form von Workshops zu den Themen Suchtprävention und Medienkompetenz (vgl. SR1, 103) oder Veranstaltungen, wo Polizeibeamte und psychologische Beratungseinrichtungen eingebunden werden (vgl. S3, 55), werden oftmals thematisiert. Daneben gibt es auch vielfach Einzelanfragen von Eltern (mitunter auch telefonisch; vgl. S 14, 157), *„um Unterstützung in Hinblick auf Erziehungsfragen“* (SR2, 11) zu erhalten. Als wichtig für die Erreichung wird auch beschrieben, dass das Angebot, mit SchulsozialarbeiterInnen zu

sprechen, kostenlos und leicht in Anspruch zu nehmen ist (vgl. S5, 91). Hemmend für die Inanspruchnahme wird oftmals die als belastend erlebte eigene Schulbiografie der Eltern wahrgenommen (vgl. S14, 31), wobei es durch Schulsozialarbeit noch am ehesten gelingen kann, Eltern im Schulkontext ressourcenorientiert einzubeziehen und mit „Schwierigkeiten“ konstruktiver umzugehen (S14, 97 und 121). Eine der KoordinatorInnen verweist auf die statistische Zunahme der Elternkontakte, obwohl diese „immer die am schwierigsten erreichbare Zielgruppe sein werden“ (SR3, 25 und 67, zustimmend SR5, 99).

Als Wirkungen auf LehrerInnen am Standort werden Entlastung(-sgespräche) (vgl. S3, 50; S4, 109; SR4, 37), gemeinsame Fallbesprechungen (vgl. S12, 53), regelmäßiger Austausch (vgl. S14, 31), fachlicher Input (vgl. SR1, 189) sowie Begleitung und Beratung oder Coaching von LehrerInnen (oftmals in der Rolle als Klassenvorstand, S14, 57) beziehungsweise SchulleiterInnen (vgl. S3, 51) genannt. In der Beschreibung der Befragten wird Schulsozialarbeit von einem großen Teil der LehrerInnen sehr positiv angenommen, wobei vereinzelt auch von Lehrpersonen (nicht jedoch SchulleiterInnen!) gesprochen wird, die der Schulsozialarbeit gegenüber reserviert reagieren. Die Person des Schulsozialarbeiters kompensiert mitunter fehlende oder nicht flächendeckend vorhandene Angebote im System Schule ein Stück weit: Mehrere Befragte sprechen hier etwa das Fehlen von Teambuilding und installierter Supervision an (vgl. etwa S7, 230 und 234, SR4, 139), das durch zunehmende Multiprofessionalität (vgl. S3, 245) ein Stück weit ausgeglichen werden kann. Oftmals kommt den SchulsozialarbeiterInnen eine Katalysatorfunktion in der Kommunikation zu:

*„Also Lehrer reden nicht mit den
Nachmittagsbetreuern an sich,
die Schüler bringen nur keine Aufgabe
und sie [die LehrerInnen] wissen gar nicht,
dass sie [in der] Nachmittagsbetreuung sind.
Und dass man zum Beispiel den
Gedanken reinbringt, dass man
miteinander reden kann, ist neu [...]“
(S9, 118).*

Weiters wird die integrierende Wirkung der Schulsozialarbeit hinsichtlich der zahlreichen „*innerschulischen VernetzungspartnerInnen*“, etwa der IntegrationslehrerInnen und SchulassistentInnen, angesprochen (SR2, 115). Durch Schulsozialarbeit können zudem verschiedene fachliche Perspektiven zusammengebracht und damit realistischere Einschätzungen von Perspektiven und Möglichkeiten,

aber auch bezüglich der Grenzen des Handelns in der Betreuung von SchülerInnen getroffen werden, wie ein Schulsozialarbeiter ausführte:

*„Da hat es einen, so einen Paradefall
gegeben, das hat mir sehr gut gefallen,
da war ich Vermittler, weil ich gewusst habe,
ich kenne die WG-Sicht, ich kenne das
selber wirklich, wo du als WG-Typ sagst,
,Wenn der drei Mal im Monat in die Schule geht,
sind wir erfolgreich, es ist halt so.
,Und die Schule sagt: ,Das ist eine Katastrophe!‘,
nicht? [...] Dann sage ich ihnen,
,Du, es gibt Fälle, die werden wir nicht
hinbiegen. Ich nicht und nicht einmal
die Trauma-WG, wahrscheinlich, mit
einem Betreuungsschlüssel von weiß ich
nicht wo, das ist so.‘ Dann werden wir das
in dem Schulsystem, weil das können wir
nicht ändern, auch nicht ändern, ja“
(S3, 149)*

Viele SchulsozialarbeiterInnen berichten zudem von Impulsen zur Schulentwicklung (auch wenn dies nicht explizit im Auftrag enthalten sei (vgl. SR3, 67) und daher bisweilen auch Widerstand erzeugt (vgl. SR5, 167) etwa in Hinblick auf Gesundheitsförderung: von der Installation schulinterner, multiprofessioneller Gesundheitsteams (vgl. S6, 61; S11, 79: statt LehrerInnen als „*Einzelkämpfer*“; SR2, 139: so wie mancherorts auch „*Krisenteams*“) hin zu konkreten Maßnahmen der Bewegungsförderung wie Trampoline (vgl. SR1, 183 und 189; S6, 55; S10, 31) oder eine „*Box of Games*“ mit Hula-Hoop-Reifen, Bällen, Springschnüren und dergleichen, die jede Pause zur Verfügung steht und von den SchülerInnen (mit)verwaltet wird (vgl. S8, 169). Diese Maßnahmen richten sich an alle SchülerInnen, während an einzelnen Standorten auch Angebote für spezifische Gruppen gesetzt werden, etwa für besonders vulnerable Jugendliche mit „*ungünstigem Freizeitverhalten*“ sowie konflikthafter Vaterbeziehungen durch deren Abwesenheit beziehungsweise Haft (S9, 144) oder für Mädchen, die sich von sich aus in einer „*freiwilligen Gruppe*“ zu „*Sexualität, Partnerschaft und Beziehung*“ austauschen möchten (S14, 13).

Insgesamt kann die Wirkung der Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen außerunterrichtlichem und außerschulischem Bereich vor allem als Beitrag zur Öffnung der Schule gesehen werden:

*„Die Schulen öffnen sich ein bisschen mehr, auch nach außen. Das heißt, es ist nicht mehr das ganz geschlossene System. [...] die Offenheit zu sozialen Themen steigt, man tauscht sich mehr in die Richtung aus“
(S7, 86).*

Diese mit Fortdauer der Schulsozialarbeit an einem Standort allmählich erreichte Öffnung (vgl. S11, 29; S12, 105) bewirkt „die Verbesserung des Schulklimas in Hinblick auf die Reduktion von Konflikten und Eskalationen in der Schule“ (SR2, 63; zustimmend zur Mitwirkung an der Verbesserung des Schulklimas auch durch das Stärken von partizipativen Prozessen: SR5, 63 bis 67).

04/8/3 Wirkungen von Schulsozialarbeit im außerschulischen Bereich

In der Beschreibung vieler SchulsozialarbeiterInnen liegt in ihrer Funktion gewissermaßen das nun installierte „Missing Link nach außen“ (SR1, 83), das „Bindeglied“ (S4, 63), die „Verknüpfung“ (S11, 39), „der Vernetzungspartner“ (S14, 74), die „Schnittstelle“ (SR5, 99) oder ein „wirksames Sprachrohr“ der Schulen (S1, 162), das für die Intensivierung von Kooperationen sorgt (vgl. S2, 84). Am meisten Bezugnahmen auf außerschulische Systeme entfallen auf die Kinder- und Jugendhilfe (vgl. S1, 216; S2, 94; S3, 95; S5, 79; S7, 178; S8, 113; S9, 125; S10, 73; S13, 91; SR1, 85; SR2, 64; SR3, 99; SR4, 81; SR5, 59), aber auch auf Beratungsstellen, berufspädagogische Angebote, Jugendinformation, Streetwork, Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit sowie Angebote der Verbandlichen Jugendarbeit. Zuallermeist werden gleich mehrere externe Kooperationen genannt (vgl. S1, 162; S2, 86; S4, 17; S12, 91; S14, 179; SR2, 11 und 125; SR3, 71; SR4, 85; SR5, 3).

In einigen Äußerungen wird die Wirkung der Schulsozialarbeit hinsichtlich der verbesserten Kooperation des Systems Schule mit der Kinder- und Jugendhilfe hervorgehoben: Dies sei der Fall, weil die Kommunikation zentral über die SchulsozialarbeiterInnen (oder zumindest unter deren Einbindung) läuft (vgl. S8, 149; S9, 118; SR2, 85; von einzelnen problematischen Fallverläufen, wo dies unterblieben ist, berichtet S7, 108), dadurch kommen weniger Meldungen (vgl. S8, 113) an die Behörde, die dann aber spezifischer und stichhaltiger ausfallen und denen von den dortigen Mitarbeiter-

Innen mehr „meldungsrelevanter Inhalt“ beigemessen wird (vgl. SR2, 65) und dementsprechend schnell und „ernst“ bearbeitet werden können (SR5, 95). Neben Gefährdungsmeldungen gibt es aber auch informellen Austausch mit der Bezirkshauptmannschaft, um bei Zweifelsfällen gemeinsam abzuwägen (vgl. S7, 178) oder einzelne Wahrnehmungen vorab zu klären:

*„Im Normalfall versuche ich schon im Vorfeld, wenn sich was abzeichnet, eher auf informellem Weg Kontakt aufzubauen mit der BH, weil ich einfach, ich kenne viele auch persönlich, habe auch viel Erfahrung, glaube ich, in der Jugendwohlfahrt, oder jetzt Jugendhilfebereich. Ich glaube, da lässt sich oft im Vorfeld schon einiges im halboffiziellen, sage ich einmal, oder informellen Bereich abklären, ohne dass man dann offiziell Meldung machen muss“
(S3, 95).*

Hinsichtlich der „schwierigsten Frage überhaupt“ (SR3, 96), ob eine Wirkung von Schulsozialarbeit darin besteht, in der Kinder- und Jugendhilfe oder im Gesundheitssystem anfallende Kosten zu reduzieren, gibt es unterschiedliche Wahrnehmungen: Ein Teil der Befragten bejaht dies eindeutig (vgl. SR1, 91; S10, 129; S11, 121; S14, 179):

*„Wir haben von denen aber die Rückmeldung gekriegt, dass sie es schon merken, dass in diesem Bereich die Kosten zurückgehen, gerade in den Bezirken, wo es Schulsozialarbeit schon länger gibt, dass [...] sie das durchaus merken, dass die Kosten der behördlichen Kinder- und Jugendhilfe, also von den BHs weniger werden“
(SR5, 145).*

Andere Befragte sehen dies hingegen differenzierter: Es könne unter Umständen sogar zur Zunahme von Fällen kommen, da die Schulsozialarbeit für verstärkte Aufmerksamkeit in diesem Bereich sorgt (vgl. SR3, 109), was sich wiederum erst mit Verzögerung günstiger als das Szenario der Nicht-Intervention erweist: „Das ist ganz sicher so im Sinne von Arbeit verschaffen, um später Arbeit zu vermindern“ (S9, 126). Wenn es nicht um die individuelle Arbeit auf der Fall-ebene geht, ist die Offene Jugendarbeit der meistgenannte Kooperationspartner. In Beschreibungen, wo die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und

Offener Jugendarbeit thematisiert wird, können räumliche Ressourcen des lokalen Jugendzentrums vielerorts flexibel genutzt werden (vgl. SR4, 19), etwa um eine außerschulische Aktivität nur für Schülerinnen anzubieten und damit die dort ansonsten vorherrschende Hegemonie junger Männer zu durchbrechen (vgl. S4, 17) oder um dieses Freizeitangebot schwellensenkend für die Zielgruppe zugänglich zu machen (vgl. S5, 121) oder um Vorbehalte von Lehrpersonen hinsichtlich der Qualität der pädagogischen Arbeit in diesem Bereich aufzulösen (vgl. SR3, 71). An einem Standort wird diese Kooperation auch bewusst gesucht, um den geringeren Anteil von Männern im Team der Schulsozialarbeit zu kompensieren, indem Mitarbeiter des Jugendzentrums bei Freizeitaktionen eingebunden werden (vgl. SR4, 81).

Neben einzelnen, eher untergeordneten Aspekten (etwa: mitunter schwierige Erreichbarkeit von MitarbeiterInnen der Kinder- und Jugendhilfe, vgl. S10, 75), was die Verbesserung der Kooperation mit außerschulischen Systemen und die damit verbundene Erhöhung der Wirksamkeit betrifft, gibt es nur wenige Bezugnahmen auf grundsätzliche Problemwahrnehmungen. Eine der diesbezüglichen Aussagen bezieht sich auf das geringe institutionelle Angebot in der Region und deren unzureichende Ressourcenausstattung:

„Fakt ist ja, dass es irrsinnig wenig gibt an Möglichkeiten, überhaupt zu kooperieren. Wir haben dann noch die Männerberatungsstelle und die Frauenberatungsstelle und das Kinder- und Gewaltschutzzentrum, aber das sind teilweise Einrichtungen, die nicht einmal die Ressourcen haben, jemanden zu so einem Treffen zu schicken, im Endeffekt. Also alle meine Vermittlungsversuche an solche Einrichtungen waren irrsinnig schwer oder es ist dann irgendwie verebbt, weil es dann einfach nicht möglich war, diesen Termin aufzustellen. Damit will ich nur sagen, es ist ein Unterschied, ob irgendwo steht, ‚Es gibt so eine Einrichtung‘, oder ob sie wirklich funktioniert“
(SR4, 85).

Eine andere Person wünscht sich Veränderungen der strukturellen sowie strategischen Prozesse. Sie spricht den diesbezüglichen Bedarf eines gemeinsamen Prozesses an, um Ausrichtung und Zielsetzung sowie Verantwortlichkeiten klarer zu fassen, sodass die Kooperation und damit Wirksamkeit der Systeme erhöht werden kann:

„Was vielleicht ein bisschen fehlt, ist ein, ein Fachkonzept, ein übergeordnetes Konzept von allen Unterstützungssystemen und Zuständigkeiten, ich spreche da auch multiprofessionelle Kooperationen an. [...] Es kann gelingen, indem man gemeinsam Aktivitäten, Projekte durchführt und gleichzeitig hier auch in einen fachlichen Diskurs tritt, was Ziele anbelangt, was Methoden anbelangt, die Bedarfslagen, die Ressourcen. Und wichtig ist, dass auch Erwartungen, Grenzen, Verantwortlichkeiten in der Kooperation herausgearbeitet werden“
(SR2, 91).

Gleich wie in der Arbeit mit einzelnen Kindern und Jugendlichen (sowie auch Erwachsenen) braucht es darüber hinaus eine ressourcenorientierte und wertschätzende Kommunikation, in der auch Gelungenes ausreichend wahrgenommen und Kontakt nicht nur anlässlich von Problemen hergestellt wird:

„Es ist wesentlich, dass es einen persönlichen Kontakt gibt, nicht nur dann, wenn es brennt, sondern vielleicht auch wenn etwas gelungen ist, dass es eine positive Rückmeldung ist“
(SR2, 107).

04/8/4 Wirkungen von Schulsozialarbeit auf individueller Ebene von SchülerInnen

Ausgehend von der Wahrnehmung, dass SchülerInnen zunehmend öfter und intensiver Kontakt und eine möglichst „stabile Beziehung“ (S10, 91) zu Bezugspersonen in der Schule suchen, weil sie innerhalb der Familien ihre diesbezüglichen Bedürfnisse und Herausforderungen „im Prozess vom Erwachsenwerden“ (S4, 63) zunehmend weniger stillen können (vgl. S10, 11), bedarf es präsenter, lebensweltnaher, parteilicher, aber auch professioneller und leistungsstarker AnsprechpartnerInnen (vgl. S10, 11, 91 und 135; S11, 59; S13, 55; S14, 62; SR2, 63; SR3, 23), mit denen Kinder und Jugendliche freiwillig und von sich aus (vgl. S14, 57) in Beziehung gehen können:

*„Dass man gar nicht so viel, gar nicht
so viel anbieten muss, außer sich selbst
als Person, im Prinzip“
(SR4, 25).*

Indem Gelegenheit für Austausch und niederschwellige „Kurzberatungen“ geboten wird, werden „Entlastung und Zufriedenheit“ der Kinder und Jugendlichen erhöht (S3, 79). Dabei soll es wenigstens möglich Problemzentrierung im Zugang zum Gesprächsangebot geben: Jede/r SchülerIn kann ihre / seine Themen besprechen – was auch immer sie sein und wie gering sie auch erscheinen mögen (vgl. S10, 135). Durch diese nicht problemzentrierte, breite Zuständigkeit soll sichergestellt werden, dass „natürlich auch, aber nicht nur Kinder, die als Problemkinder definiert werden“, erreicht werden (SR1, 9). Schulen werden dadurch von einem Raum des Lehrens und Lernens zu einem Ort, wo auch die SchülerInnen und ihre Erfahrungen stärker wahrgenommen werden. Dies soll zu einer Steigerung ihres Wohlbefindens beitragen. Die Kinder und Jugendlichen sollen dafür bewusst auch außerhalb ihrer Rolle als SchülerInnen adressiert werden und nicht – wie es sonst oft der Fall ist – auf ihre Leistung oder den Grad der schulischen Pflichterfüllung reduziert werden (vgl. S5, 257; S7, 52 und 280). Im Zentrum der pädagogischen Konzeptionen der SchulsozialarbeiterInnen stehen die Persönlichkeitsstärkung und die Erhöhung von Selbstwirksamkeitserwartung der Kinder und Jugendlichen durch die Förderung von Life Skills beziehungsweise Selbstkompetenzen, wie etwa von Selbstbewusstsein, (Selbst-) Reflexionsfähigkeit, Selbstmanagement und insbesondere auch Konfliktbearbeitungs- beziehungsweise Konfliktlösungsfähigkeiten (vgl. S2, 53; S3, 185 und 187; S5, 39; S12, 39; S14, 35; SR2, 43).

Mehrfach betont wird auch die Praxis der Stärkung gerade von entwertungsgefährdeten Kindern/Jugendlichen, indem eine konsequente Orientierung an den individuellen Ressourcen und Stärken erfolgt (vgl. S11, 57; SR1, 9 und 43; SR2, 43; SR3, 23; S14, 35: Ressourcenorientierung soll zudem auch LehrerInnen verständlich gemacht und modellhaft vorgelebt werden), denn ...

*„[...] die Schwächen, die wissen sie,
das kriegen sie eh oft genug kommuniziert,
aber dass sie sehen, ‚Ich kann auch viele Dinge!‘,
die vielleicht nicht immer gesagt werden“
(S8, 123).*

Dieses Abgehen von Defizitorientierung ist gerade auch bei (drohendem) Schulabsentismus eine wichtige Haltung (vgl. S8, 113).

Die Verbesserung der aktuellen Lebenssituation wie der Perspektiven von SchülerInnen soll durch das frühe und (primär-)präventive Setzen von Angeboten möglichst dauerhaft bewirkt werden (vgl. SR5, 11). Als weitere lebensphasenüberdauernde Wirkung kann gesehen werden, dass Kinder und Jugendliche, die früh positive Erfahrungen mit Unterstützungssystemen machen, diese auch im Erwachsenenalter im Bedarfsfall eher annehmen (vgl. SR1, 197 und 201). Schulsozialarbeit leistet daher einen Beitrag zu einer „umfassenderen Bildung“ für eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen über curriculare Inhalte „klassischer Schulfächer“ hinaus (SR2, 183). Gleichzeitig werden „schwerwiegende Einzelfälle“ konstruktiv begleitet und unterstützt, die sonst „viel länger in ihrem Gift verbleiben würden, ohne dass sich etwas tut“ (SR4, 211). Dadurch bewirkt Schulsozialarbeit auf der Individualebene oftmals auch durch die gemeinsame und frühe Problembearbeitung eine Vermeidung von „Verletzungen, die nicht notwendig sind“ (SR5, 227).





05

Ergebnisse der Befragungen von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern //

05/1 Ergebnisse aus Sicht der SchülerInnen zum Erhebungszeitpunkt 1 // 068

05/2 Ergebnisse aus Sicht der SchülerInnen zum Erhebungszeitpunkt 2 // 083

05/3 Schulübergreifende Ergebnisse aus Sicht der LehrerInnen // 093

05/4 Ergebnisse aus Sicht der Eltern // 101

05/5 Sicht der Eltern: Wofür gibt es Schulsozialarbeit? // 106

05/6 Sicht der Eltern: Was kann SSA positiv verändern? // 111

05/7 Anregungen für Schulsozialarbeit // 114



05/1

Ergebnisse aus Sicht der SchülerInnen zum Erhebungs- zeitpunkt 1

05/1/1 Bekanntheit der Schulsozialarbeit

Zu Beginn dieses Abschnitts wird ein schulspezifischer Überblick über einzelne Indikatoren der Bekanntheit der Schulsozialarbeit unter den SchülerInnen gegeben. Die Schulen wurden dabei anonymisiert. Für die fünf ausgewählten Indikatoren wird im Rahmen der Überblickstabelle nur jeweils eine Antwortkategorie dargestellt.

Das Wissen darüber, ob an der jeweiligen Schule SchulsozialarbeiterInnen tätig sind, kann durchwegs als sehr hoch bezeichnet werden (im Mittel liegt der Wert bei knapp über 91 % für die 13 Schulen), wenngleich an keiner Schule 100 Prozent der befragten SchülerInnen darüber Bescheid wussten. Die geringste Kenntnis darüber, dass SchulsozialarbeiterInnen an der Schule tätig sind, findet sich in Schule 4 mit immer noch über 82 Prozent der SchülerInnen. Für die Auswertung der vier übrigen dargestellten Indikatoren wurden nur mehr jene SchülerInnen berücksichtigt, welche angaben, dass sie von der Tätigkeit von SchulsozialarbeiterInnen an ihrer Schule wissen.

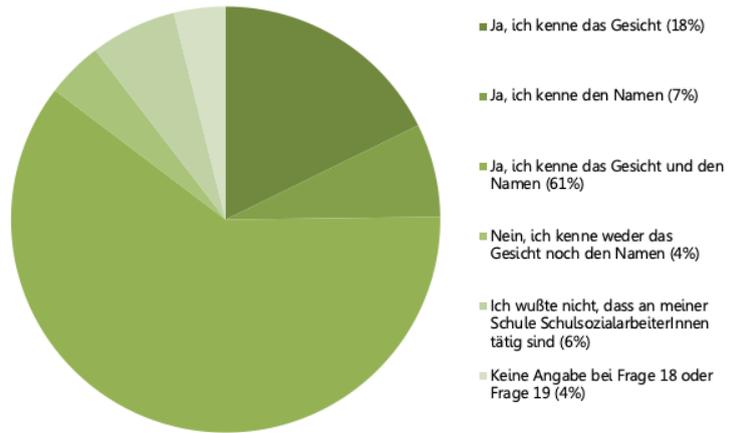
Schule	Kenntnis Funktion*	Kenntnis Person**	Informiertheit SSOA***	Infobedürfnis SSOA****	Kenntnis Beratungszeit*****
	„Ja“	„Ja, ich kenne Gesicht und Namen“	„Ja, ich weiß gut Bescheid“	„Ja“	„Ja“
Schule 1	88,9% (63)	62,5% (56)	48,2%	44,6%	41,1%
Schule 2	95,9% (73)	84,3% (70)	68,6%	38,6%	62,9%
Schule 3	93,1% (58)	74,1% (54)	77,8%	46,3%	85,2%
Schule 4	82,4% (68)	35,7% (56)	62,5%	33,9%	17,9%
Schule 5	96,3% (81)	65,4% (78)	56,4%	34,6%	33,3%
Schule 6	86,5% (52)	68,9% (45)	37,8%	20,0%	20,0%
Schule 7	90,6% (53)	72,9% (48)	47,9%	39,6%	54,2%
Schule 8	96,0% (75)	55,6% (72)	58,3%	40,3%	50,0%
Schule 9	91,0% (78)	71,8% (71)	50,7%	22,5%	32,4%
Schule 10	96,6% (58)	62,5% (56)	55,4%	33,9%	17,9%
Schule 11	95,7% (46)	79,5% (44)	61,4%	36,4%	43,2%
Schule 12	83,9% (93)	67,9% (78)	55,1%	43,6%	50,0%
Schule 13	89,8% (49)	63,6% (44)	43,2%	34,1%	40,9%
GESAMT *****	91,3%	66,5%	55,6%	36,0%	42,2%

Tabelle 3: Übersicht zur Bekanntheit der Schulsozialarbeit nach Schulen im Schuljahr 16/17

Quelle: Nennungen der SchülerInnen bei den Fragen 18, 19, 20, 21 und 23. Relative Häufigkeiten. Angaben in Klammern sind Fallzahlen der insgesamt befragten SchülerInnen pro Schule. Bei den Fragen 19 bis 23 wurden nur jene SchülerInnen einbezogen, welche bei Frage 18 „Ja“ angaben, es gelten jeweils die Fallzahlen von Frage 19. Fragenwortlaute: * „Hast Du gewusst, dass an Deiner Schule SchulsozialarbeiterInnen tätig sind?“, ** „Weißt Du, welche Person an Deiner Schule die Schulsozialarbeiterin/der Schulsozialarbeiter ist?“, *** „Weißt Du, was die Schulsozialarbeiterin/der Schulsozialarbeiter in Deiner Schule macht?“, **** „Würdest Du gerne mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen Deiner Schule erhalten?“, ***** „Kennst Du die Beratungszeiten der Schulsozialarbeit an Deiner Schule?“.
 ***** Gesamtwerte stellen den Durchschnittswert der 13 Schulen dar, nicht den Durchschnittswert aller SchülerInnen.

Die Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen dem Gesicht und dem Namen nach liegt über alle Schulen hinweg bei zwei Drittel der befragten SchülerInnen. Einzelne Schulen weichen jedoch relativ stark von diesem Durchschnittswert ab. So kennen an Schule 4 nur knapp 36 Prozent der befragten SchülerInnen die SchulsozialarbeiterInnen ihrer Schule dem Gesicht und dem Namen nach, während es an Schule 2 etwas mehr als 84 Prozent sind. Knapp 56 Prozent über alle Schulen hinweg gaben an, gut über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen an der Schule Bescheid zu wissen. Auch hier zeigen sich teils große Unterschiede zwischen einzelnen Schulen. Nur knapp 38 Prozent behaupteten dies an Schule 6, während die SchülerInnen an Schule 3 mit knapp 78 Prozent weit über dem Durchschnitt liegen. Der Anteil jener, die sich mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen wünschen, liegt schulübergreifend bei 36 Prozent. Auch hier können wiederum größere Unterschiede zwischen einzelnen Schulen ausgemacht werden. Das geringste Informationsbedürfnis liegt in Schule 6 mit nur 20 Prozent vor, während sich an den Schulen 1, 3, 8, und 12 jeweils über 40 Prozent der befragten SchülerInnen mehr Informationen wünschen. Die größten Unterschiede zwischen den Schulen zeigen sich schließlich bei der Kenntnis der Beratungszeiten der SchulsozialarbeiterInnen. Der Durchschnitt aller Schulen liegt hier bei knapp über 42 Prozent, an den Schulen 4 und 10 kennen jedoch nur knapp 18 Prozent der Befragten die Beratungszeiten. An Schule 3 hingegen wissen knapp über 85 Prozent der befragten SchülerInnen über die Beratungszeiten Bescheid.

Folgende Grafik 6 illustriert im Detail die Antworten aller befragten SchülerInnen über alle Schulen hinweg zum Wissen über das Vorhandensein von SchulsozialarbeiterInnen an der Schule bzw. zur Kenntnis deren Gesichts und/oder Namens.

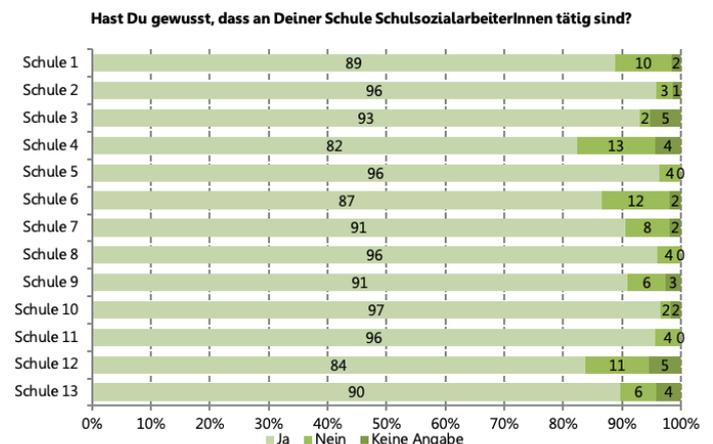


Grafik 6: Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen unter den SchülerInnen im Schuljahr 16/17

Quelle: Angaben der SchülerInnen bei den Fragen 18 und 19. n=847, relative Häufigkeiten.

Insgesamt rund 86 Prozent der 847 befragten SchülerInnen gaben an, zu wissen, dass es SchulsozialarbeiterInnen an der Schule gibt und auch deren Gesicht und/oder Namen zu kennen. Der Großteil, rund 61 Prozent, kennt Gesicht und Namen der SchulsozialarbeiterInnen. Knapp über vier Prozent gaben an, zwar zu wissen, dass es SchulsozialarbeiterInnen an der Schule gibt, aber nicht deren Namen und/oder Gesicht zu kennen. Sechs Prozent der Befragten wissen nicht, dass SchulsozialarbeiterInnen an ihrer Schule tätig sind und knapp vier Prozent der SchülerInnen machten bei diesen beiden Fragen keine Angabe. Bei manchen der nachfolgenden Auswertungen werden nur jene SchülerInnen einbezogen, die angaben zu wissen, dass an ihrer jeweiligen Schule SchulsozialarbeiterInnen tätig sind (Frage 18 des Fragebogens). Dies trifft für insgesamt 772 SchülerInnen (91 %) zu.

Die Frage danach, ob die SchülerInnen wissen, dass an ihrer Schule SchulsozialarbeiterInnen tätig sind, wurde im Folgenden auch differenziert für die 13 beteiligten Schulen ausgewertet (vgl. Grafik 7).



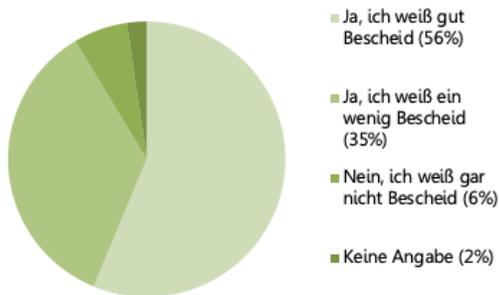
Grafik 7: Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen unter den SchülerInnen nach Schulen im Schuljahr 16/17

Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 18. n=schulspezifisch von n=46 bei Schule 11 bis n=93 bei Schule 12, relative Häufigkeiten.

In keiner Schule wussten alle befragten SchülerInnen, dass an ihrer Schule SchulsozialarbeiterInnen tätig sind – der höchste Bekanntheitsgrad beträgt 97 Prozent in Schule 10, gefolgt von 96 Prozent in vier weiteren Schulen. Die geringste Bekanntheit zeigte sich in Schule 4 mit immerhin noch knapp über 82 Prozent der befragten SchülerInnen. Alles in allem kann somit von einem hohen Wissen unter den SchülerInnen darüber, ob SchulsozialarbeiterInnen an der Schule tätig sind, gesprochen werden.

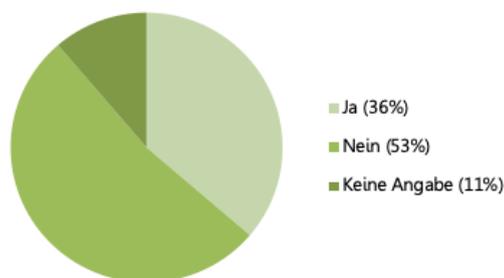
Was das Wissen über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen betrifft, so zeigt sich, dass rund 91 Prozent gut oder zumindest ein wenig Bescheid wissen, nur sechs Prozent gaben an, gar nicht Bescheid zu wissen (vgl. Grafik 8).

Weißt Du, was die Schulsozialarbeiterin / der Schulsozialarbeiter in Deiner Schule macht?



Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 20. N=772, relative Häufigkeiten.

Würdest Du gerne mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen Deiner Schule erhalten?



Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 21. n=772, relative Häufigkeiten.

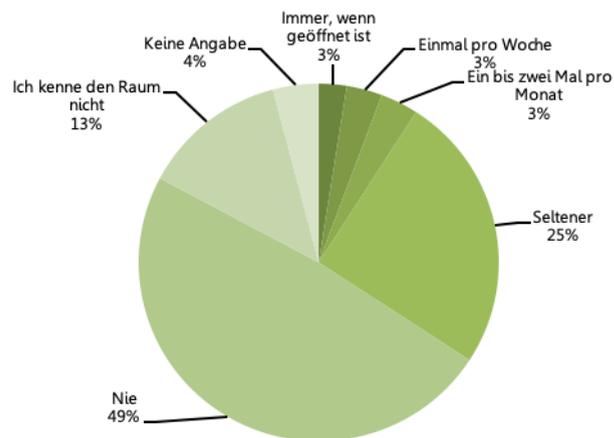
Grafik 8: Wissen über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen unter den SchülerInnen im Schuljahr 16/17

Bei der Frage danach, ob sich die SchülerInnen mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen wünschen, gab mehr als die Hälfte der Befragten an, keinen Informationsbedarf zu haben; rund 36

Prozent wünschen sich hingegen mehr Informationen.

Bezüglich des Aufenthalts in den Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit (vgl. Grafik 9) lässt sich feststellen, dass rund neun Prozent der SchülerInnen zu den stärkeren NutzerInnen der Schulsozialarbeit zählen, die Schulsozialarbeit also ein bis zwei Mal pro Monat oder öfter aufsuchen. Knapp die Hälfte der Befragten gab an, sich nie in den Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit aufzuhalten und 13 Prozent gaben an, die Räumlichkeiten gar nicht zu kennen.

Wie oft hältst Du dich in der Regel im Raum der Schulsozialarbeit auf?

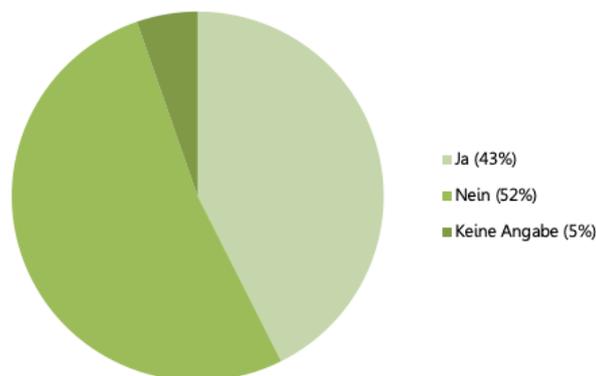


Grafik 9: Aufenthalt der SchülerInnen im Raum der Schulsozialarbeit im Schuljahr 16/17

Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 22. n=772, relative Häufigkeiten.

Etwas mehr als die Hälfte der SchülerInnen hat keine Kenntnisse über die Beratungszeiten der Schulsozialarbeit an den jeweiligen Schulen (vgl. Grafik 10), 43 Prozent gaben an, die Beratungszeiten zu kennen.

Kennst Du die Beratungszeiten der Schulsozialarbeit an Deiner Schule?



Grafik 10: Bekanntheit der Beratungszeiten der Schulsozialarbeit unter den SchülerInnen im Schuljahr 16/17

Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 23. n=772, relative Häufigkeiten.

Für die zuvor betrachteten Fragen zur Bekanntheit der Schulsozialarbeit wurden für ausgewählte Differenzierungsvariablen Tests zur Prüfung eventueller statistisch signifikanter Unterschiede durchgeführt. Nach Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit an den Schulen („weniger gut“, „besser“) zeigten sich dabei bei keiner der sechs zuvor behandelten Indikatoren signifikante Unterschiede. Das Wissen um das Vorhandensein von SchulsozialarbeiterInnen bzw. um deren Tätigkeiten, das Informationsbedürfnis sowie der Aufenthalt in den Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit scheinen somit unabhängig von den an den Schulen gegebenen Rahmenbedingungen zu sein. Auch wenn nicht statistisch signifikant unterschiedlich, so ist doch interessant, dass bspw. die Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit in Schulen mit weniger guten Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit unter den SchülerInnen rund doppelt so häufig unbekannt sind (knapp 20 % kennen die Räumlichkeiten nicht) wie in Schulen mit besseren Rahmenbedingungen (knapp 11 % kennen die Räumlichkeiten nicht).

Nach Geschlecht bzw. nach Schulstufen differenziert können jedoch statistisch signifikante Unterschiede bei fünf dieser Fragen beobachtet werden. Das Wissen, dass SchulsozialarbeiterInnen an der Schule tätig sind, ist bspw. unter Mädchen (96 %) höher als unter Burschen (91 %)². Ebenso kennen Mädchen die SchulsozialarbeiterInnen eher dem Gesicht und dem Namen nach (76 %) als Burschen (60 %)³ und wissen eher (62 %) über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen Bescheid als Burschen (53 %)⁴. Auch der Wunsch nach mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen ist unter Mädchen höher (47 %) als unter Burschen (35 %)⁵. Die Kenntnis der Beratungszeiten der Schulsozialarbeit schließlich ist unter Mädchen mit 52 Prozent ebenfalls höher als unter Burschen mit 39 Prozent⁶.

Zwischen den vier Schulstufen zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede in der Frage, ob man die SchulsozialarbeiterInnen dem Gesicht und/oder Namen nach kennt.⁷ Die geringste Bekanntheit des Gesichts liegt in der 6. Schulstufe mit 13 Prozent vor, die höchste in der 7. Schulstufe mit 26 Prozent, dicht gefolgt von der 8. Schulstufe mit 24 Prozent. Die Bekanntheit des Namens bzw. von Gesicht und Namen unterscheidet sich zwischen den Schulstufen nicht. Weder Gesicht noch Namen kennen in der 6. Schulstufe überdurchschnittlich viele SchülerInnen (7 %); am geringsten ist die Unbekanntheit in der 8. Schulstufe mit zwei Prozent. Das Wissen um die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen unterscheidet sich ebenso

geringfügig nach Schulstufen.⁸ Der Anteil jener, die angaben, gut Bescheid zu wissen, ist in der 5. Schulstufe am höchsten (67 %, 26 % wissen ein wenig Bescheid), in der 7. Schulstufe am geringsten (49 %, 44 % wissen ein wenig Bescheid). Die Anteile jener, die gar nicht Bescheid wissen, unterscheiden sich zwischen den Schulstufen nicht. Deutliche Unterschiede zeigen sich beim Wunsch nach mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen.⁹ Am ehesten wünschen sich SchülerInnen der 5. Schulstufe (57 %) mehr Informationen, der geringste Anteil kann in der 8. Schulstufe mit 32 Prozent, gefolgt von der 7. Schulstufe mit 35 Prozent beobachtet werden. Schließlich zeigen sich auch bei der Häufigkeit des Aufenthalts in den Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit signifikante Unterschiede zwischen den Schulstufen.¹⁰ Zum einen geben 20 Prozent der SchülerInnen der 5. Schulstufe an, die Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit an ihrer Schule gar nicht zu kennen (nur 9 % der SchülerInnen der 8. Schulstufe kennen die Räumlichkeiten nicht), zum anderen werden die Räumlichkeiten von 39 Prozent der SchülerInnen der 5. Schulstufe nie aufgesucht, in der 8. Schulstufe geben 62 Prozent an, dies nie zu tun.

Die SchülerInnen wurden auch danach gefragt, wofür es ihrer Meinung nach Schulsozialarbeit gibt. Tabelle 4 gibt einen Überblick der zentralen Themen, die aus den offenen Antworten der SchülerInnen zusammengefasst wurden.¹¹ Der Großteil der Antworten fiel sehr unspezifisch aus und bezog sich darauf, dass Schulsozialarbeit SchülerInnen helfen soll oder für die (nicht näher beschriebenen) Probleme der SchülerInnen zuständig ist und diese mitunter auch lösen soll. Typische Nennungen der SchülerInnen waren:

„Um Schülern zu helfen“
 „Wenn man Probleme hat“
 „Um Probleme zu lösen“

Rund 230 Mal wurden etwas konkretere Problemfelder genannt, um die sich die Schulsozialarbeit kümmern sollte bzw. bei denen die Schulsozialarbeit die SchülerInnen unterstützen könne. Allerdings wurden auch dabei kaum spezifische Probleme angesprochen, sondern nur allgemeine Bereiche, in welchen es Probleme geben könnte. Stellvertretend sei folgendes typisches Zitat wiedergegeben:

„Wenn man Probleme mit den Eltern oder Freunden hat“

2
3
4
5
6
7

$\chi^2(1) = 7,54; p < 0,01.$
 $\chi^2(3) = 25,44; p < 0,001.$
 $\chi^2(2) = 7,02; p < 0,05.$
 $\chi^2(1) = 9,93; p < 0,01.$
 $\chi^2(1) = 13,22; p < 0,001.$
 $\chi^2(9) = 19,2; p < 0,05.$

8
9
10
11

$\chi^2(6) = 16,24; p < 0,05.$
 $\chi^2(3) = 25,96; p < 0,001.$
 $\chi^2(15) = 30,7; p < 0,01.$

Im Gegensatz zu bspw. den offenen Antworten der befragten LehrerInnen fielen die Antworten der SchülerInnen auf alle offenen Fragen oftmals eher knapp und unspezifisch aus.

Für nicht näher spezifizierte Probleme der SchülerInnen und deren Lösung, um SchülerInnen zu helfen (337)

Hilfe bei Problemen bspw. mit Eltern, Freunden, MitschülerInnen, bei schulischen Problemen, Lernschwierigkeiten, psychischen Belastungen und Sorgen (231)

Dass man jemanden zum Reden hat, eine Vertrauensperson, die auch Ratschläge gibt (108)

Zur Streitschlichtung und Konfliktlösung (89)

Hilfe bei Mobbing (42)

Verbesserung des Umgangs der SchülerInnen untereinander (38)

Tabelle 4: Gründe für Schulsozialarbeit aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 16/17

Quelle: Nennungen der SchülerInnen bei Frage 24. n=590 (257x keine Nennung), Angaben in Klammern sind absolute Häufigkeiten. Mehrfachnennungen möglich.

Etwas konkreter lässt sich der nächste Themenbereich fassen. Nicht wenige SchülerInnen sehen in den SchulsozialarbeiterInnen offenbar Ansprech- bzw. Vertrauenspersonen, mit denen man über alles reden könne und von denen man mitunter auch nützlich Ratschläge erhält. Auch dass SchulsozialarbeiterInnen zur Streitschlichtung bzw. Konfliktlösung in der Schule beitragen, konnte als eigenständiges relevantes Thema herausgearbeitet werden. Schließlich fand sich unter den Themenbereichen mit einer relevanten Anzahl an Nennungen einerseits auch noch das Thema Mobbing. Aus Sicht der SchülerInnen sollten SchulsozialarbeiterInnen sowohl in Mobbingfällen vermitteln als auch präventiv arbeiten, um Mobbing zu verhindern. Andererseits sehen die SchülerInnen eine Aufgabe der Schulsozialarbeit auch darin, den Umgang der SchülerInnen untereinander zu verbessern, bspw. für mehr Zusammenhalt oder ein besseres Klassen-/Schulklima zu sorgen. Alles in allem liegt somit mit den genannten Problemdomänen bzw. Aufgabenfeldern zumindest eine skizzenhafte Abbildung der Vorstellungen der SchülerInnen über die Schulsozialarbeit vor.

05/1/2 Bewertung der Schulsozialarbeit

Dem Abschnitt über die Bewertung der Schulsozialarbeit durch die SchülerInnen wird zunächst wieder eine nach Schulen differenzierte Überblickstabelle mit den zentralen Antworten auf die beiden entsprechenden Fragen vorangestellt (vgl. Tabelle 5).

Schule	Vorhandensein SSOA*	Bewertung SSOA**
	„Finde ich gut“	„Sehr positiv“
Schule 1	71,4% (63)	46,4% (56)
Schule 2	84,9% (73)	80,0% (70)
Schule 3	79,3% (58)	68,5% (54)
Schule 4	69,1% (68)	33,9% (56)
Schule 5	79,0% (81)	51,3% (78)
Schule 6	61,5% (52)	33,3% (45)
Schule 7	90,6% (53)	70,8% (48)
Schule 8	82,7% (75)	62,5% (72)
Schule 9	60,3% (78)	36,6% (71)
Schule 10	74,1% (58)	53,6% (56)
Schule 11	93,5% (46)	70,5% (44)
Schule 12	78,5% (93)	43,6% (78)
Schule 13	69,4% (49)	52,3% (44)
GESAMT	76,5%	54,1%

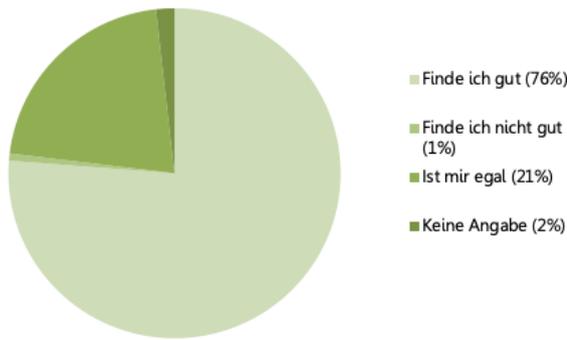
Tabelle 5: Überblick zur Bewertung der Schulsozialarbeit nach Schulen im Schuljahr 16/17

Quelle: Nennungen der SchülerInnen bei den Fragen 26 und 31. Relative Häufigkeiten. Angaben in Klammern sind Fallzahlen der insgesamt befragten SchülerInnen pro Schule. Bei Frage 31 wurden nur jene SchülerInnen einbezogen, welche bei Frage 18 „Ja“ angaben.

Fragenwortlaute: * „Egal, ob Du schon einmal mit der Schulsozialarbeit zu tun hattest oder nicht: Wie findest Du es, dass es Schulsozialarbeit an Deiner Schule gibt?“, ** „Wie hast Du die SchulsozialarbeiterInnen Deiner Schule bisher erlebt?“

Der Anteil der SchülerInnen, die es gut finden, dass es Schulsozialarbeit an ihren jeweiligen Schulen gibt, variiert zwischen den 13 Schulen deutlich. Liegt der Durchschnittswert über alle Schulen bei knapp über 76 Prozent, so finden es in Schule 9 nur rund 60 Prozent der befragten SchülerInnen gut, gefolgt von Schule 6 mit knapp 62 Prozent. In Schule 7 finden es dagegen knapp 91 Prozent gut, dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt, in Schule 11 sogar knapp 94 Prozent. Auf einer fünfstufigen Antwortskala wurden die SchulsozialarbeiterInnen an den 13 Schulen im Schnitt von rund 54 Prozent der SchülerInnen mit „sehr positiv“ bewertet. Allerdings zeigen sich auch hier deutliche Unterschiede zwischen den Schulen. Am häufigsten vergaben SchülerInnen aus Schule 2 diese beste Beurteilung (80 %). Geringe dementsprechende Anteile zeigen sich hingegen in den Schulen 6 (rund 33 %) und 4 (knapp 34 %). Die Antworten auf die Frage, ob die SchülerInnen gut finden, dass es an ihrer Schule Schulsozialarbeit gibt, sind im Detail in folgender Grafik 11 dargestellt.

Egal, ob Du schon einmal mit der Schulsozialarbeit zu tun hattest oder nicht: Wie findest Du es, dass es Schulsozialarbeit an Deiner Schule gibt?



Grafik 11: Bewertung der SchülerInnen, dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt (im Schuljahr 16/17)

Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 26. n=847, relative Häufigkeiten.

„Über drei Viertel der befragten Schülerinnen finden dies gut, nur rund 1% findet es nicht gut. Mehr als ein Fünftel der SchülerInnen gab allerdings auch an, dass es ihnen egal sei, ob es Schulsozialarbeit an der Schule gibt.“

Was nach Ansicht der befragten SchülerInnen durch die Schulsozialarbeit an ihrer jeweiligen Schule zum Positiven verändert wird, wurde in Form einer offenen Frage erhoben. Tabelle 6 bildet die relevantesten bzw. am häufigsten genannten Themenfelder ab, die aus den (oftmals eher unspezifisch und knapp gehaltenen) Antworten der SchülerInnen ermittelt werden konnten. Viele SchülerInnen gaben an, dass es positive Veränderungen gibt, jedoch ging vielfach nicht daraus hervor, welche dies sind. Typische Antworten waren bspw.:

„Ja“
 „Vieles“
 „Sie hilft Kindern“
 „Es gibt weniger Probleme“

Der Themenbereich mit der zweithäufigsten Anzahl an Nennungen ist etwas konkreter, im Speziellen nehmen die SchülerInnen durch die Arbeit der Schulsozialarbeit einen besseren Umgang, mehr Verständnis, mehr Zusammenhalt bzw. ein besseres Schul- und Klassenklima wahr. Auch dass es weniger Streit in der Schule gibt und die SchülerInnen sich insgesamt wohler fühlen, wird von einigen Dutzend SchülerInnen der Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen zugeschrieben. Beinahe ebenso viele SchülerInnen gaben jedoch an, nichts über eventuelle positive Auswirkungen zu wissen, bzw. gingen gar explizit von keinen positiven Veränderun-

gen aus. Typische kurz gehaltene Nennungen im letztgenannten Fall waren bspw.:

„Nein“
 „Nichts“

Es gibt (nicht spezifizierte) positive Veränderungen (147)

Mehr Zusammenhalt, besseres Klima, besserer Umgang miteinander (99)

Weniger Streit, weniger Konflikte (74)

SchülerInnen fühlen sich wohler (50)

Unklar, weiß nicht, keine Ahnung (46)

Keine positiven Veränderungen (43)

Verhalten von SchülerInnen wird positiv beeinflusst (42)

Es gibt nun eine Ansprech- bzw. Vertrauensperson (26)

Weniger Mobbing (24)

Tabelle 6: Positive Veränderungen an der Schule durch Schulsozialarbeit aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 16/17

Quelle: Nennungen der SchülerInnen bei Frage 30. n=496 (351x keine Nennung), Angaben in Klammern sind absolute Häufigkeiten. Mehrfachnennungen möglich.

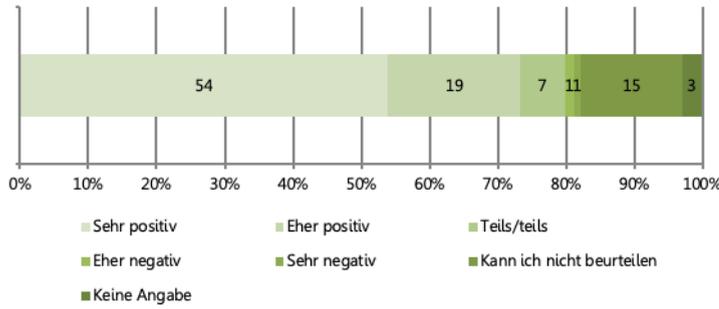
Die positive Verhaltensbeeinflussung der SchülerInnen durch die Schulsozialarbeit wurde desgleichen einige Male erwähnt, bis auf wenige Ausnahmen jedoch auch nur unspezifisch schlagwortartig:

„Das Verhalten der Schüler“

Schließlich fand sich unter den häufigsten Themenfeldern auch noch, dass mit den SchulsozialarbeiterInnen nun eine Ansprech- bzw. Vertrauensperson für die SchülerInnen zur Verfügung steht, mit der man über alles sprechen kann, sowie dass es durch die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen nun in der Schule seltener zu Mobbing käme.

Für jene SchülerInnen, die wussten, dass es Schulsozialarbeit an ihrer Schule gibt (Frage 18), wurde deren bisherige Wahrnehmung der SchulsozialarbeiterInnen ausgewertet (vgl. Grafik 12).

Wie hast Du die SchulsozialarbeiterInnen Deiner Schule bisher erlebt?



Graphik 12: Bisheriges Erleben der Schulsozialarbeit aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 16/17

Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 31. n=772, relative Häufigkeiten.

Knapp drei Viertel der SchülerInnen stellen demnach den SchulsozialarbeiterInnen ein sehr bzw. eher positives Zeugnis aus; nur insgesamt rund zwei Prozent gaben an, die SchulsozialarbeiterInnen an ihrer Schule bisher eher oder gar sehr negativ erlebt zu haben.

Bei den beiden Fragen dieses Abschnitts zur Bewertung der Schulsozialarbeit zeigen sich keinerlei statistisch signifikante Unterschiede nach den Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit an den Schulen, nach Migrationshintergrund der SchülerInnen sowie nach sozialer Schicht der SchülerInnen. Nach Geschlecht können signifikante Unterschiede in der Frage, wie man es findet, dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt, beobachtet werden.¹² Wiederum sind es die Mädchen, die es häufiger gut finden (85 %), dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt, als die Burschen (72%). Den Burschen hingegen ist dies eher egal (27 %) als den Mädchen (15 %). Keine signifikanten Unterschiede liegen bei dieser Frage nach Schulstufen vor, jedoch sehr wohl bei der Frage danach, wie man die SchulsozialarbeiterInnen an der Schule bisher erlebt hat.¹³ Eine einfaktorielle Varianzanalyse ergab, dass sich insbesondere die 7. Schulstufe (mittlere Bewertung 1,65¹⁴) von der 5. und 6. Schulstufe (mittlere Bewertungen 1,38 bzw. 1,37) signifikant unterscheidet. Die 8. Schulstufe liegt mit einer mittleren Bewertung von 1,57 dazwischen und unterscheidet sich nicht signifikant von den übrigen Schulstufen. Es kann festgehalten werden, dass SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufen die SchulsozialarbeiterInnen an ihren jeweiligen Schulen am positivsten erlebt haben. Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich bei dieser Frage zwischen den Mädchen und Burschen.

Die zentralen Antworten auf vier Indikatoren zur Nutzung der Schulsozialarbeit werden in Tabelle 7 jeweils für die 13 Schulen im Überblick dargestellt. Die durchschnittliche Inanspruchnahme einer Beratung durch die SchulsozialarbeiterInnen liegt für die 13 Schulen bei knapp über 20 Prozent. Dabei lässt sich jedoch eine gewisse Bandbreite zwischen den Schulen beobachten. So nahmen in Schule 6 nur neun Prozent der SchülerInnen im betreffenden Schuljahr eine Beratung in Anspruch während in Schule 2 34 Prozent und in Schule 7 31 Prozent der SchülerInnen im Rahmen einer Beratung mit den SchulsozialarbeiterInnen zu tun hatten.

Schule	Inanspruchnahme Beratung	Wahrgenommene Unterstützung	Positive Auswertungen	Negative Auswertungen
	*	**	***	****
	„Ja“	„Sehr gut“	„Ja“	„Ja“
Schule 1	10,7% (56)	66,7% (06)	16,7%	0,0%
Schule 2	34,3% (70)	70,8% (24)	66,7%	4,2%
Schule 3	24,1% (54)	61,5% (13)	53,8%	0,0%
Schule 4	12,5% (56)	57,1% (07)	57,1%	0,0%
Schule 5	19,2% (78)	46,7% (15)	46,7%	20,0%
Schule 6	8,9% (45)	50,0% (04)	75,0%	0,0%
Schule 7	31,2% (48)	80,0% (15)	53,3%	0,0%
Schule 8	16,7% (72)	83,3% (12)	58,3%	0,0%
Schule 9	19,7% (71)	21,4% (14)	35,7%	0,0%
Schule 10	14,3% (56)	62,5% (08)	37,5%	25,0%
Schule 11	29,5% (44)	46,2% (13)	38,5%	7,7%
Schule 12	25,6% (78)	25,0% (20)	45,0%	10,0%
Schule 13	18,2% (44)	37,5% (08)	25,0%	0,0%
GESAMT	20,4%	54,5%	46,9%	5,1%

Tabelle 7: Überblick zur Nutzung der Schulsozialarbeit nach Schulen im Schuljahr 16/17

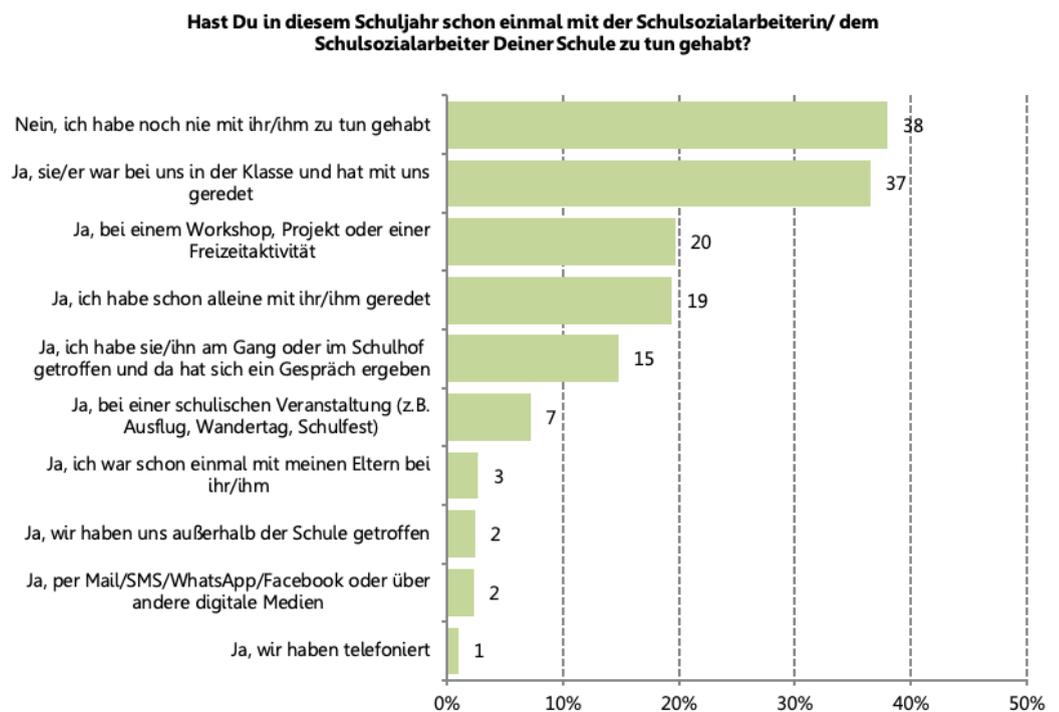
Quelle: Nennungen der SchülerInnen bei den Fragen 33, 35, 36 und 37. Relative Häufigkeiten. Angaben in Klammern sind Fallzahlen der insgesamt befragten SchülerInnen pro Schule. Bei allen Fragen wurden nur jene SchülerInnen einbezogen, welche bei Frage 18 „Ja“ angaben. Bei den Fragen 35, 36 und 37 wurde zusätzlich nach Frage 33 („Ja“) gefiltert, es gelten jeweils die Fallzahlen von Frage 35. Fragenwortlaute: * „Hast Du in diesem Schuljahr schon einmal mit der Schulsozialarbeiterin/dem Schulsozialarbeiter Deiner Schule im Rahmen einer Beratung zu tun gehabt?“, ** „Wie gut fühlst Du Dich dabei von der Schulsozialarbeiterin/dem Schulsozialarbeiter Deiner Schule unterstützt?“, *** „Gibt es positive Auswirkungen für Dich, seit Du mit der Schulsozialarbeiterin/dem Schulsozialarbeiter Deiner Schule zu tun hast?“, **** „Gibt es negative Auswirkungen für Dich, seit Du mit der Schulsozialarbeiterin/dem Schulsozialarbeiter Deiner Schule zu tun hast?“.

12
13
14

$\chi^2(2) = 18,16; p < 0,001.$
 $F(3, 630) = 4,75; p < 0,01.$
 (Skala von 1 = sehr positiv bis 5 = sehr negativ, d.h. je geringer der Mittelwert, desto positiver.)

Die wahrgenommene Unterstützung wird bei den 13 Schulen im Mittel von knapp 55 Prozent der SchülerInnen (die eine Beratung in Anspruch nahmen) mit „Sehr gut“ bewertet. Hierbei können allerdings erhebliche Unterschiede festgestellt werden. Nur 21 Prozent der SchülerInnen aus Schule 9 bzw. 25 Prozent jener aus Schule 12 vergaben diese beste Bewertung, während dieser Wert in Schule 8 bei 83 Prozent und in Schule 7 bei 80 Prozent liegt. Auch auf die Fragen nach positiven bzw. negativen Auswirkungen des Kontakts mit den SchulsozialarbeiterInnen zeigen sich beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulen. Knapp 47 Prozent beträgt der Schulmittelwert bei der Frage nach positiven Auswirkungen; in Schule 1 gaben allerdings nur 17 Prozent der SchülerInnen an, dass es positive Auswirkungen gab, während in Schule 6 genau 75 Prozent von positiven Auswirkungen berichteten. Von negativen Auswirkungen kann in insgesamt acht Schulen nicht die Rede sein, hingegen gaben 25 Prozent in Schule 10 und 20 Prozent in Schule 5 an, dass der Kontakt mit den SchulsozialarbeiterInnen negative Auswirkungen mit sich brachte.

Insgesamt 695 SchülerInnen gaben eine oder mehrere Nennungen bei der Frage ab, ob sie im betreffenden Schuljahr mit den SchulsozialarbeiterInnen zu tun hatten (vgl. Grafik 13). Abgesehen von 38 Prozent der SchülerInnen, welche angaben, noch nie Kontakt mit den SchulsozialarbeiterInnen gehabt zu haben, entfiel die mit Abstand häufigste Nennung darauf, dass SchulsozialarbeiterInnen in der Klasse waren und dadurch Kontakt bestand (37 %). Ein Fünftel der SchülerInnen hatte im Rahmen von Workshops, Projekten oder Freizeitaktivitäten mit SchulsozialarbeiterInnen Kontakt. Erst danach, mit 19 Prozent, folgt eine Nennung, die auf persönlicheren Kontakt in Form eines Zwei-Augen-Gesprächs schließen lässt. Telefonische Kontakte bzw. Kontakte über diverse elektronische bzw. soziale Medien machen nur einen geringen Anteil der Kontakte aus, ebenso außerschulische Treffen oder Treffen gemeinsam mit den Eltern der SchülerInnen.



Grafik 13: Kontakt der SchülerInnen mit den SchulsozialarbeiterInnen im Schuljahr 16/17

Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 32. n=695 (61x keine Angabe), relative Häufigkeiten. Mehrfachnennungen möglich.

Bezüglich des Kontakts bzw. der Kontaktart können einige statistisch signifikante Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts, der sozialen Schicht sowie der Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit an den Schulen ausgemacht werden. Bei der Frage „Nein, ich habe noch nie mit ihr/ihm zu tun gehabt“ zeigt sich, dass dies für Burschen viel häufiger (44 %) zutrifft als für Mädchen (25 %).¹⁵ Ebenso lassen sich bei dieser Frage Unterschiede nach Rahmenbedingungen an den Schulen festhalten.¹⁶ An Schulen mit weniger guten Rahmenbedingungen gaben 43 Prozent an, noch nie mit den SchulsozialarbeiterInnen zu tun gehabt zu haben, an Schulen mit besseren Rahmenbedingungen trifft dies nur auf 32 Prozent zu.

Hinsichtlich der Antwortoption „Ja, sie/er war bei uns in der Klasse und hat mit uns geredet“ lassen sich ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen beobachten.¹⁷ 43 Prozent der Mädchen stimmen dem zu, jedoch nur 26 Prozent der Burschen. Auch nach Rahmenbedingungen an den Schulen unterscheiden sich die Antworten auf diese Frage:¹⁸ Während an Schulen mit besseren Rahmenbedingungen 37 Prozent der befragten SchülerInnen angeben, dass SchulsozialarbeiterInnen in der Klasse waren, beträgt der Anteil an Schulen mit weniger guten Rahmenbedingungen nur 25 Prozent. Schließlich zeigen sich bei dieser Frage auch Differenzen nach sozialer Schicht:¹⁹ Unter den SchülerInnen aus niedriger sozialer Schicht beträgt der Anteil 31 Prozent, unter jenen aus hoher sozialer Schicht sind es 47 Prozent, die zustimmen.

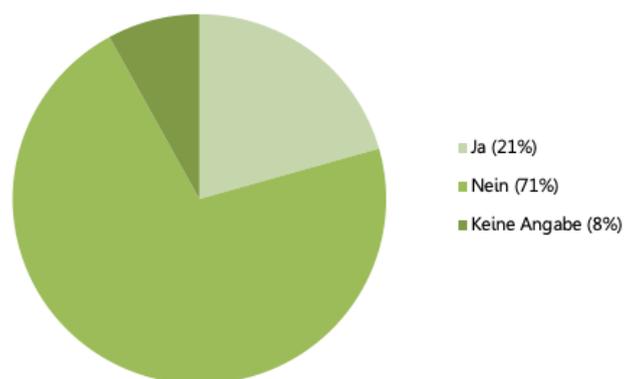
Die Antworten auf „Ja, bei einem Workshop, Projekt oder einer Freizeitaktivität“ unterscheiden sich ausschließlich nach Geschlecht.²⁰ Für 24 Prozent der Mädchen traf dies zu, hingegen nur für 13 Prozent der Burschen. Auch bei „Ja, ich habe sie/ihn am Gang oder im Schulhof getroffen und da hat sich ein Gespräch ergeben“ zeigen sich nur signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern.²¹ Mädchen berichten mit 19 Prozent häufiger von solchen Begegnungen als Burschen (8 %). Zu guter Letzt unterscheiden sich die Antworten bei „Ja, bei einer schulischen Veranstaltung (z.B. Ausflug, Wandertag, Schulfest)“ nach sozialer Schicht der SchülerInnen.²² Fünf Prozent der SchülerInnen aus niedriger sozialer Schicht stimmten dieser Aussage zu; unter den SchülerInnen aus hoher sozialer Schicht waren es zehn Prozent.

Bis auf die genannten Unterschiede zeigen sich nach Geschlecht, Schulstufe, Migrationshintergrund der SchülerInnen, sozialer Schicht sowie Rahmenbedin-

gungen an den Schulen keinerlei statistisch signifikante Unterschiede bei den zehn Antwortoptionen auf die Frage, in welcher Form die SchülerInnen schon mit den SchulsozialarbeiterInnen zu tun gehabt haben.

Die Frage danach, ob die SchülerInnen im betreffenden Schuljahr bereits Kontakt mit den SchulsozialarbeiterInnen ihrer Schule im Rahmen einer Beratung hatten, wurde in Grafik 14 im Detail ausgewertet. Etwas mehr als ein Fünftel hatte Kontakt, gut 70 Prozent gaben an, dass sie keinen Kontakt hatten.

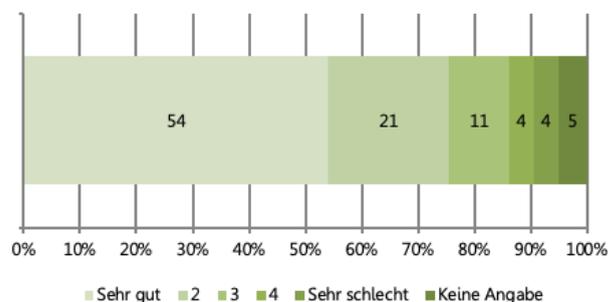
Hast Du in diesem Schuljahr schon einmal mit der Schulsozialarbeiterin / dem Schulsozialarbeiter Deiner Schule im Rahmen einer Beratung zu tun gehabt?



Grafik 14: Kontakt der SchülerInnen mit SchulsozialarbeiterInnen im Rahmen einer Beratung im Schuljahr 16/17
Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 33. n=772, relative Häufigkeiten.

Jene 159 SchülerInnen, die angaben, dass sie Kontakt hatten, fühlten sich mehrheitlich sehr gut bzw. gut von den SchulsozialarbeiterInnen unterstützt (vgl. Grafik 15). Nur rund acht Prozent gaben an, sich schlecht oder gar sehr schlecht unterstützt zu fühlen, für 11 Prozent war die Unterstützung mittelmäßig.

Wie gut fühlst Du dich dabei von der Schulsozialarbeiterin / dem Schulsozialarbeiter Deiner Schule unterstützt?



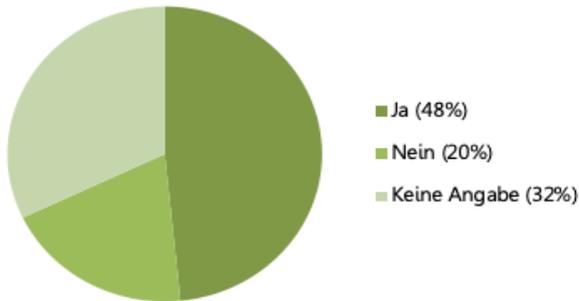
Grafik 15: Wahrgenommene Unterstützung durch die SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 16/17
Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 35. n=159, relative Häufigkeiten.

15 $\chi^2(1) = 30,48; p < 0,001.$
 16 $\chi^2(1) = 6,13; p < 0,05.$
 17 $\chi^2(1) = 24,68; p < 0,001.$
 18 $\chi^2(1) = 8,46; p < 0,01.$

19 $\chi^2(1) = 12,12; p < 0,001.$
 20 $\chi^2(1) = 12,9; p < 0,001.$
 21 $\chi^2(1) = 19,01; p < 0,001.$
 22 $\chi^2(1) = 5,6; p < 0,05.$

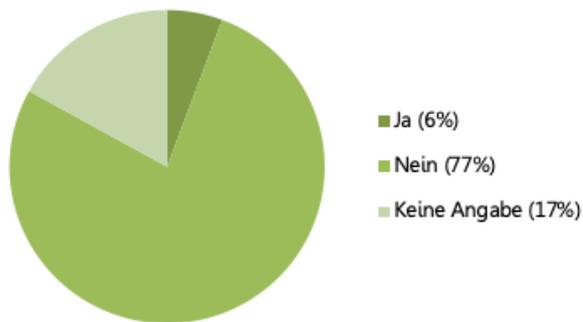
In Grafik 16 werden die Antworten der SchülerInnen auf die Frage nach positiven bzw. negativen Auswirkungen der Kontakte mit den SchulsozialarbeiterInnen dargestellt.

Gibt es positive Auswirkungen für Dich, seit Du mit der Schulsozialarbeiterin / dem Schulsozialarbeiter Deiner Schule zu tun hast?



Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 36. n=159, relative Häufigkeiten.

Gibt es negative Auswirkungen für Dich, seit Du mit der Schulsozialarbeiterin / dem Schulsozialarbeiter Deiner Schule zu tun hast?



Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 37. n=159, relative Häufigkeiten.

Grafik 16: Auswirkungen des Kontakts mit den SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 16/17

Für 48 Prozent der Befragten zeigen sich offenbar positive Auswirkungen, für 77 Prozent zeigen sich zumindest keine negativen Auswirkungen.

Jene SchülerInnen, die angaben, dass sie im betreffenden Schuljahr bereits im Rahmen einer Beratung Kontakt mit SchulsozialarbeiterInnen hatten, wurden nach allfälligen positiven Auswirkungen dieses Kontakts gefragt. Die relevantesten Themenfelder, die sich aus den frei formulierten Antworten der SchülerInnen zusammenfassen ließen, sind in Tabelle 8 dargestellt. Die meisten Nennungen brachten zum Ausdruck, dass

es den betreffenden SchülerInnen danach besser ging bzw. ihnen von den SchulsozialarbeiterInnen geholfen wurde. Meist waren die Antworten unspezifisch, teilweise wurde jedoch erwähnt, dass bspw. das Selbstvertrauen gestärkt wurde. Ebenso oft wurde davon berichtet, dass es nun weniger Streit an der Schule gibt – dabei wurde zumeist gemeint, dass der/die befragte SchülerIn seit dem Kontakt mit den SchulsozialarbeiterInnen selbst weniger streitet.

„Ich streite nicht mehr“

Ein Dutzend weiterer Nennungen hatte eher konkrete Auswirkungen zum Inhalt und bezog sich auf die Lösung diverser zwischenmenschlicher Probleme, bspw. Aussöhnungen unter SchülerInnen.

„Ich habe mit einer Freundin wieder mehr Kontakt“

Zehn SchülerInnen bemerkten explizit, dass für sie der Kontakt bzw. das Gespräch mit den SchulsozialarbeiterInnen an sich bereits positiv ist.

„Ich konnte mit ihm über meine Probleme reden“

Positive Auswirkungen

Es geht mir besser, es wurde mir geholfen (17)

Persönliche positive Verhaltensveränderung, weniger Streit (17)

Besserer Umgang untereinander, besseres Klima (12)

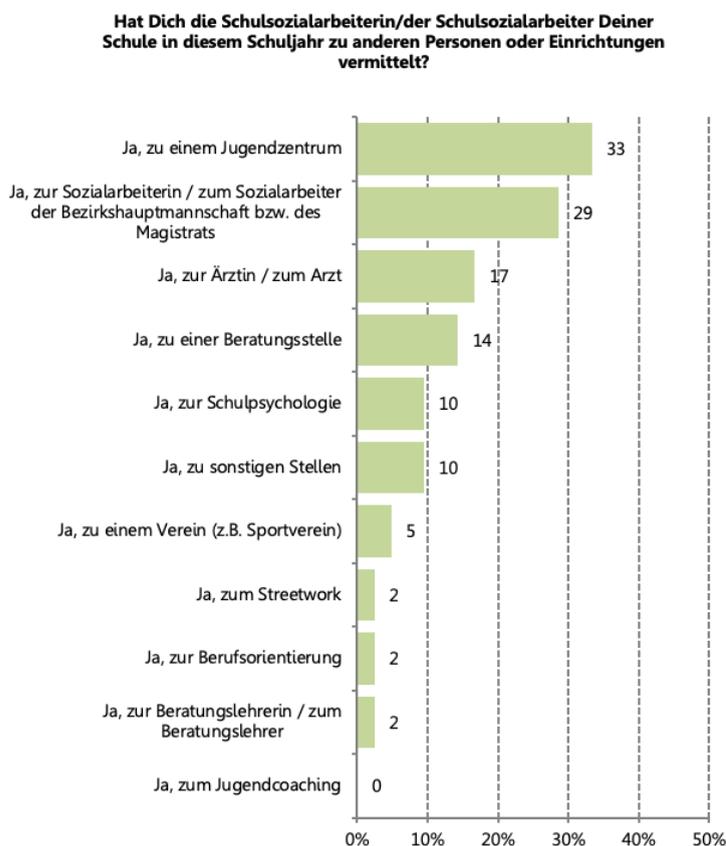
Es gibt eine Ansprechperson, mit der man über alles reden kann (10)

Tabelle 8: Positive Auswirkungen des Kontakts mit den SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 16/17

Quelle: Nennungen der SchülerInnen bei Frage 36. n=63 (96x keine Nennung), Angaben in Klammern sind absolute Häufigkeiten. Mehrfachnennungen möglich.

Auf die daran anschließende Frage, ob es negative Auswirkungen gibt, seit die befragten SchülerInnen mit den SchulsozialarbeiterInnen zu tun haben, gaben nur sieben (von 159) SchülerInnen eine Nennung ab, zwei davon bezogen sich darauf, dass den SchülerInnen durch den Besuch bei den SchulsozialarbeiterInnen Unterrichtszeit abhandengekommen ist, die restlichen fünf Nennungen sind inhaltlich nicht zu interpretieren.

Grafik 17 stellt dar, an welche Personen und/oder Einrichtungen die SchülerInnen vonseiten der SchulsozialarbeiterInnen weitervermittelt wurden. Von 159 SchülerInnen, die Kontakt mit den SchulsozialarbeiterInnen hatten, gaben insgesamt 42 eine oder mehrere Nennungen bei dieser Frage ab. Ein Drittel dieser SchülerInnen gab an, zu einem Jugendzentrum vermittelt worden zu sein, 29 Prozent wurden zu SozialarbeiterInnen weitervermittelt.



Grafik 17: Vermittlung von SchülerInnen zu anderen Personen oder Einrichtungen durch die SchulsozialarbeiterInnen im Schuljahr 16/17

Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 38. n=42 (117x keine Angabe), relative Häufigkeiten. Mehrfachnennungen möglich.

Geringer ist die Anzahl der SchülerInnen, die von SchulsozialarbeiterInnen zu ÄrztInnen (17 %) oder zu einer Beratungsstelle (14 %) vermittelt wurden. Zum Jugendcoaching wurde niemand weitervermittelt, sehr gering ist auch der Anteil jener, die zu BeratungslehrerInnen, zur Berufsorientierung oder zur Streetwork vermittelt wurden (jeweils nur eine Person).

Bei den Fragen dieses Abschnitts konnten einige statistisch signifikante Unterschiede bspw. zwischen den Geschlechtern, zwischen den Schulstufen und nach weiteren Differenzierungsvariablen beobachtet werden.

Bei der Frage, ob die SchülerInnen im betreffenden Schuljahr bereits im Rahmen einer Beratung Kontakt mit den SchulsozialarbeiterInnen hatten, konnte ein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Burschen festgestellt werden.²³ Für Mädchen trifft dies mit 26 Prozent in größerem Ausmaß zu als für Burschen (18 %). Ebenso wurden bei dieser Frage Unterschiede nach Migrationshintergrund der SchülerInnen ausgemacht.²⁴ 30 Prozent der SchülerInnen mit Migrationshintergrund hatten im Rahmen einer Beratung Kontakt, unter den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund waren es 20 Prozent. Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich bei dieser Frage nach Schulstufe, sozialer Schicht sowie nach den Rahmenbedingungen an den Schulen.

Die Frage nach der gefühlten Unterstützung durch die SchulsozialarbeiterInnen im Falle von Beratungen offenbarte im Rahmen einer einfaktorischen Varianzanalyse signifikante Unterschiede zwischen den Schulstufen.²⁵ Die SchülerInnen der 5. Schulstufe fühlen sich signifikant besser unterstützt (MW=1,34) als die SchülerInnen der 8. Schulstufe (MW=2,05). Die SchülerInnen der 6. und 7. Schulstufe liegen in ihren Bewertungen dazwischen (MW=1,88 bzw. MW=1,92), unterscheiden sich aber jeweils nicht statistisch signifikant von den Werten der übrigen Schulstufen. Tendenziell ist somit aber eine im Schnitt sinkende Wahrnehmung der Unterstützung von der 5. bis zur 8. Schulstufe zu beobachten. Nach Geschlecht, Migrationshintergrund, sozialer Schicht sowie nach Rahmenbedingungen an den Schulen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der gefühlten Unterstützung durch die SchulsozialarbeiterInnen im Rahmen einer Beratung.

Ob es positive Auswirkungen für die SchülerInnen gibt, seit sie Kontakt mit den SchulsozialarbeiterInnen haben, wurde von Mädchen (81 %) und Burschen (56 %) deutlich unterschiedlich beantwortet²⁶, Mädchen nehmen dies offenbar in viel häufigerem Ausmaß als positiv wahr. Auch nach Schulstufen können bei dieser Frage Unterschiede festgestellt werden.²⁷ Der größte Anteil jener, die von positiven Auswirkungen berichten, findet sich in der 5. Schulstufe mit 86 Prozent, während dieser Anteil in der 7. Schulstufe nur 47 Prozent beträgt. Die 6. Schulstufe (68 %) und die 8. Schulstufe (75 %) liegen dazwischen. Schließlich unterschieden sich die Antworten auch nach sozialer Schicht der SchülerInnen signifikant.²⁸ SchülerInnen aus niedriger sozialer Schicht berichten zu 62 Prozent von positiven Auswirkungen, SchülerInnen aus hoher sozialer Schicht dagegen zu 90 Prozent. Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich nach Migrationshintergrund

23 $\chi^2(1) = 7,49; p < 0,01.$
 24 $\chi^2(1) = 6,49; p < 0,05.$
 25 $F(3, 147) = 3,47; p < 0,05.$

26 $\chi^2(1) = 7,48; p < 0,01.$
 27 $\chi^2(3) = 8,13; p < 0,05.$
 28 $\chi^2(1) = 6,73; p < 0,01.$

der SchülerInnen bzw. nach den Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit an den Schulen.

Bezüglich der Frage nach negativen Auswirkungen des Kontakts mit den SchulsozialarbeiterInnen konnten keinerlei statistisch signifikante Unterschiede nach Geschlecht, nach Schulstufe, nach Migrationshintergrund der SchülerInnen, nach sozialer Schicht sowie nach den Rahmenbedingungen an der Schule beobachtet werden. Zu berücksichtigen sind dabei allerdings auch die durchwegs geringen Fallzahlen.

Als Abschluss der Fragen rund um das Thema Schulsozialarbeit wurden die SchülerInnen gebeten, allfällig vorhandene Anmerkungen für die Schulsozialarbeit zu hinterlassen. Die aus den offenen Antworten zusammengefassten häufigsten Themenfelder sind in Tabelle 9 abgebildet. Am häufigsten wurde dabei explizit genannt, dass man keine Anregungen habe, am dritthäufigsten, dass man nicht wisse, welche Anregungen man abgeben soll. Als positives Feedback kann gewertet werden, dass drei Dutzend Nennungen darauf entfielen, dass alles in Ordnung ist und aus Sicht der SchülerInnen auch so bleiben soll.

„Sie soll weiterhin für uns da sein und Probleme lösen“

„Ich finde es passt alles wie es ist“

„Sie soll so bleiben wie sie ist“

Keine Anregungen (82)

SchulsozialarbeiterInnen sollen so weitermachen wie bisher (36)

Weiß nicht (25)

Unspezifische positive Nennungen (24)

Mehr auf die SchülerInnen zugehen, häufiger in Klassen kommen, mehr Veranstaltungen (16)

SchulsozialarbeiterInnen sollen häufiger und länger an der Schule sein (12)

Tabelle 9: Anregungen für die Schulsozialarbeit aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 16/17

Quelle: Nennungen der SchülerInnen bei Frage 39. n=259 (588x keine Nennung), Angaben in Klammern sind absolute Häufigkeiten. Mehrfachnennungen möglich.

Auch einige knappe und teilweise unspezifische positive Anmerkungen, die nicht als Anregungen im eigentlichen Sinn gewertet werden können, vermitteln ein positives Feedback. Eine typische Nennung war bspw.:

„Sie ist sehr nett“

Tatsächlich konkrete Anregungen finden sich schließlich in den beiden letzten gelisteten Themenbereichen. Des Öfteren wurde von SchülerInnen der Wunsch geäußert, dass die SchulsozialarbeiterInnen einerseits verstärkt auf die SchülerInnen zugehen, häufiger in den Klassen anwesend sein und mehr Aktivitäten und Veranstaltungen organisieren sollten. Andererseits wird gewünscht, dass die SchulsozialarbeiterInnen häufiger (bspw. an mehr Tagen pro Woche) und länger an der Schule sein sollten, um leichter erreichbar zu sein, sollte es Bedarf geben.

05/1/4 Klassen- und Schulklima

Dieser Abschnitt widmet sich einer Untersuchung des Schul- und Klassenklimas an den teilnehmenden Schulen aus Sicht der SchülerInnen. Zu Beginn werden die statistischen Kennwerte für die einzelnen den weiteren Analysen zugrunde liegenden Dimensionen und Indikatoren des Schul- und Klassenklimas dargestellt (vgl. Tabelle 10).²⁹

	N	Anzahl Items	Spannweite	MW	SD	Cronbachs Alpha
Wärme	730	4	1-5	3,76	0,81	0,605 (646)
Monitoring	754	4	1-5	4,17	0,73	0,693 (714)

Tabelle 10: Psychometrische Kennzahlen der Indikatoren des Schulklimas

Quelle: Berechnung aus Frage 43 des SchülerInnenfragebogens zum Erhebungszeitpunkt 1. Angaben in Klammer bei Cronbachs Alpha beziehen sich auf die Fallzahlen, auf denen die Berechnung von Cronbachs Alpha beruht. Werte für die einzelnen Dimensionen und Indikatoren wurden auch berechnet, wenn ein Item-Wert fehlte, somit liegen die Indikatoren für eine größere Fallzahl vor.

Beide Indikatoren des Schulklimas weisen eine ausreichende Reliabilität (interne Konsistenz, Cronbachs Alpha ist in beiden Fällen $>0,6$ – dies ist bei nur vier Items pro Indikator als durchaus guter Wert zu bezeichnen) auf. Auch die beiden Dimensionen sowie die sieben Indikatoren des Klassenklimas weisen in Anbetracht der Itemanzahl (jeweils drei bis vier Items pro Indikator) eine zufriedenstellende bis gute Reliabilität auf (vgl. Tabelle 11).

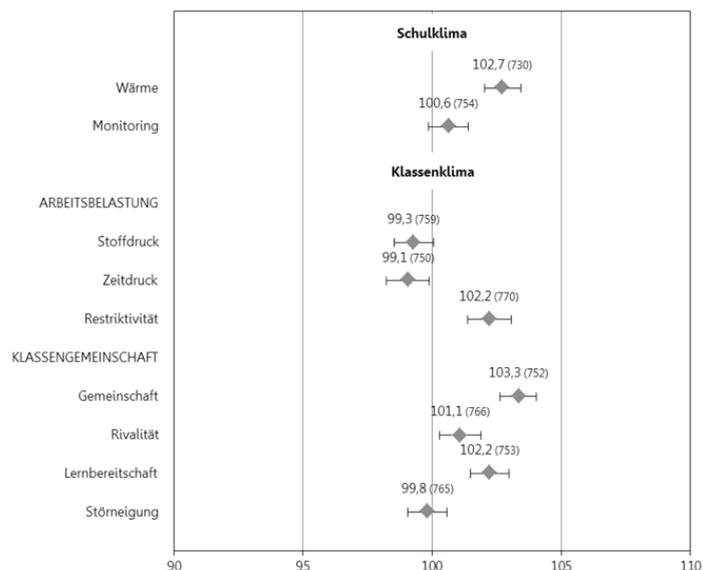
	N	Anzahl Items	Spannweite	MW	SD	Cronbachs Alpha
Arbeitsbelastung und sozialer Druck	738	10	10-50	31,7	8,87	0,857 (653)
Stoffdruck	759	3	1-5	3,74	0,86	0,574 (717)
Zeitdruck	750	3	1-5	3,13	1,22	0,835 (711)
Restriktivität	770	4	1-5	2,86	1,1	0,744 (715)
Klassengemeinschaft und Disziplin	739	14	14-68	45,69	8,3	0,735 (646)
Gemeinschaft	752	4	1-5	3,77	0,87	0,685 (704)
Rivalität	766	3	1-5	2,7	1,09	0,712 (707)
Lernbereitschaft	753	4	1-5	3,47	0,81	0,615 (714)
Störneigung	765	3	1-5	3,51	0,97	0,623 (728)

Tabelle 11: Psychometrische Kennzahlen der Dimensionen und Indikatoren des Klassenklimas

Quelle: Berechnung aus Frage 42 des SchülerInnenfragebogens zum Erhebungszeitpunkt 1. Angaben in Klammer bei Cronbachs Alpha beziehen sich auf die Fallzahlen, auf denen die Berechnung von Cronbachs Alpha beruht. Werte für die einzelnen Dimensionen und Indikatoren wurden auch berechnet, wenn ein Item-Wert fehlte, somit liegen die Indikatoren für eine größere Fallzahl vor.

Die Dimension „Arbeitsbelastung und sozialer Druck“ sowie deren drei Indikatoren weisen im Vergleich zur Studie von Eder (2015) eine jeweils geringfügig höhere interne Konsistenz auf. Die Mittelwerte der vier Skalen sind vergleichbar mit den Ergebnissen von Eder (2015). Die Dimension „Klassengemeinschaft und Disziplin“ weist im Vergleich zu den Ergebnissen von Eder (2015) eine geringfügig niedrigere, deren vier Indikatoren eine geringfügig höhere interne Konsistenz auf. Die Mittelwerte sind wiederum vergleichbar mit den Ergebnissen von Eder.

Im Folgenden (vgl. Grafik 18) werden zu Beginn die Indikatoren des Schul- und Klassenklimas für die gesamte Stichprobe zu Erhebungszeitpunkt 1 dargestellt. Bezüglich des Schulklimas lässt sich festhalten, dass der Indikator Wärme signifikant höher ausgeprägt ist als der Indikator Monitoring.



Grafik 18: Ausprägungen der Indikatoren des Schul- und Klassenklimas für alle SchülerInnen im Schuljahr 16/17

Quelle: Berechnungen aus Frage 42 und Frage 43. n=in Klammer neben MW. Fehlerindikatoren kennzeichnen das 95%-Konfidenzintervall. Werte sind z-transformierte Standardwerte mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 10. Je höher der Wert, desto ausgeprägter der Indikator.

Stoffdruck: Ausmaß der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Leistungsanforderungen

Zeitdruck: Ausmaß, in dem Lehrpersonen durch hohes Tempo im Unterricht Lernprobleme bei den Schüler/inne/n begünstigen.

Restriktivität: Ausmaß stark kontrollierenden, herabsetzenden und diskriminierenden Verhaltens von Lehrpersonen.

Gemeinschaft: Ausmaß des Zusammenhalts und der wechselseitigen Sympathie unter den Schülerinnen und Schülern einer Klasse.

Rivalität: Ausmaß, in dem einzelne Schülerinnen und Schüler Lernerfolge der Mitschülerinnen und Mitschüler negativ erleben.

Lernbereitschaft: Ausmaß, in dem sich die Schüler einer Klasse selbst bzw. insgesamt als lernwillig und lerninteressiert beschreiben.

Störneigung: Einschätzung, in welchem Ausmaß der Unterricht durch Störungen seitens der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt wird.

Wärme: Erfasst das Ausmaß, in dem eine Schule von den Schülerinnen und Schülern im Ganzen als unterstützend, fürsorglich und persönlich erlebt wird.

Monitoring des Schülerverhaltens: Erfasst die Klarheit der Regeln, die an einer Schule herrschen, und das Gewicht, das auf ihre Einhaltung gelegt wird, sowie die allgemeine Betonung von Disziplin und Ordnung.

Quelle: Eder 2015

Beschreibung der Dimensionen

Schule	Schulklima		Klassenklima						
	Wärme	Monitoring	Arbeitsbelastung und sozialer Druck			Klassengemeinschaft und Disziplin			
			Stoffdruck	Zeitdruck	Restriktivität	Gemeinschaft	Rivalität	Lernbereitschaft	Störneigung
Schule 1	102,7 (57)	101,1 (56)	100,6 (60)	99,4 (60)	101,7 (59)	102 (58)	100,2 (59)	103,6 (59)	97,9 (59)
Schule 2	102,8 (64)	101,9 (65)	99,7 (69)	97,8 (68)	100,5 (68)	100,7 (66)	105 (69)	101,9 (65)	101,7 (68)
Schule 3	105,6 (44)	100,4 (46)	98,9 (49)	95,8 (49)	96,8 (50)	106,8 (47)	95 (46)	104,4 (47)	92,3 (48)
Schule 4	98 (53)	99,1 (57)	101,4 (55)	103,9 (53)	106,8 (57)	99,8 (54)	101,9 (57)	98,1 (56)	102,3 (56)
Schule 5	101,9 (67)	100,6 (70)	99,8 (72)	98,3 (73)	104,8 (73)	103,5 (74)	102,2 (74)	102,5 (73)	100,3 (73)
Schule 6	101,6 (45)	101,3 (47)	96,7 (41)	99,9 (40)	102 (43)	101,6 (40)	101,5 (43)	100,2 (41)	98,1 (43)
Schule 7	107 (47)	103,1 (48)	93,9 (46)	93,6 (46)	95 (46)	107 (47)	98,1 (46)	105 (46)	97,1 (46)
Schule 8	105,1 (67)	100,2 (69)	98,9 (71)	100,1 (72)	99 (70)	105,9 (71)	99,3 (70)	103,6 (70)	97,6 (73)
Schule 9	103 (70)	98,6 (71)	95,4 (72)	97,4 (72)	100,6 (76)	101,5 (70)	97,5 (75)	99,3 (70)	97,7 (72)
Schule 10	100 (51)	101 (52)	102,3 (52)	100,8 (51)	104,6 (52)	102,4 (52)	104,6 (51)	100,8 (50)	102,4 (52)
Schule 11	104,1 (38)	96,7 (40)	95,7 (38)	95,7 (38)	101,2 (40)	102,7 (40)	102,5 (40)	102,8 (40)	101,1 (40)
Schule 12	102,1 (84)	100,5 (87)	101,7 (88)	101,9 (81)	106,7 (90)	104,6 (89)	102 (90)	102,5 (89)	103 (89)
Schule 13	102,3 (43)	102,3 (46)	103,2 (46)	101,3 (47)	106 (46)	104 (44)	104 (46)	105,1 (47)	103,4 (46)

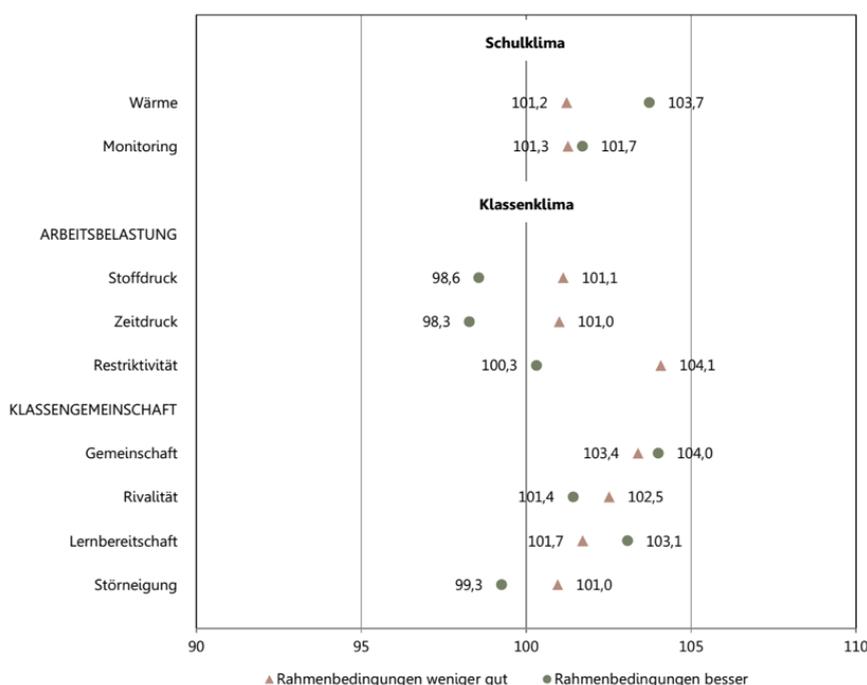
Tabelle 12: Indikatoren des Schul- und Klassenklimas nach Schulen im Schuljahr 16/17

Quelle: Berechnungen aus Frage 42 und Frage 43. n=in Klammer neben Mittelwert. Angaben sind Mittelwerte, Angaben in Klammer sind Standardabweichungen.

Die Dimension Arbeitsbelastung des Klassenklimas weist im Vergleich zu Stoffdruck und Zeitdruck den signifikant höher ausgeprägten Indikator Restriktivität auf. Unter der Dimension Klassengemeinschaft erkennt man die nicht statistisch signifikant unterschiedlichen Indikatoren Rivalität und Lernbereitschaft. Der Indikator Störneigung weist hier die niedrigste Ausprägung auf, während der Indikator Gemeinschaft den höchsten Wert erreicht.

In Tabelle 12 werden alle genannten Indikatoren des Schul- und Klassenklimas gesondert für die 13 teilnehmenden Schulen dargestellt.

Es zeigen sich dabei durchwegs bei allen Indikatoren größere Unterschiede zwischen einzelnen Schulen. Bspw. variieren bei den Indikatoren des Schulklimas die Werte in einem Bereich von neun Punkten (Wärme) bzw. 6,4 Punkten (Monitoring). Die höchste Ausprägung bei beiden Indikatoren weist dabei Schule 7 auf (107 bzw. 103,1). Unterdurchschnittliche Werte bei beiden Indikatoren können bei Schule 4 beobachtet werden (98 bzw. 99,1).

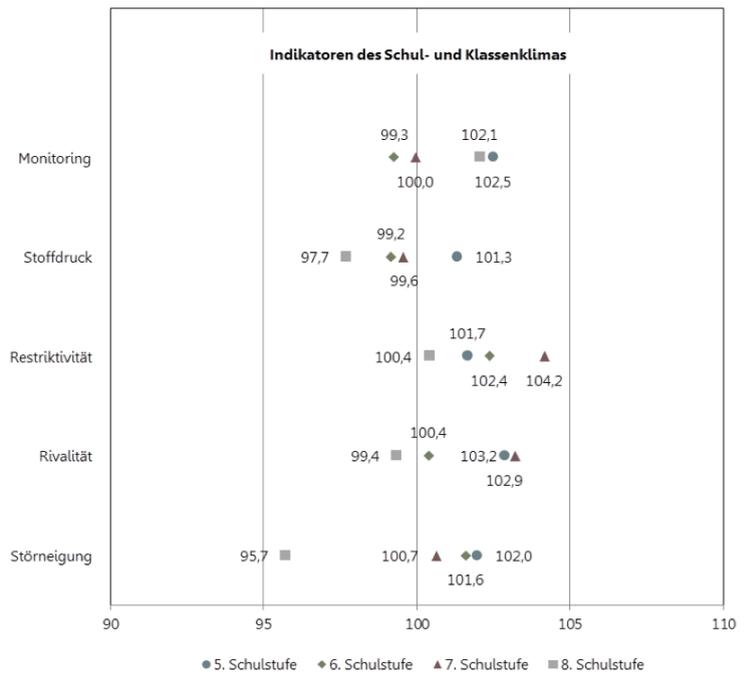


Grafik 19: Ausprägungen der Indikatoren des Schul- und Klassenklimas differenziert nach Rahmenbedingungen an den Schulen im Schuljahr 16/17

Quelle: Berechnungen aus Frage 42 und Frage 43. n=172 für Rahmenbedingungen „weniger gut“, n=260 für Rahmenbedingungen „besser“.

In Grafik 19 werden die Indikatoren des Schul- und Klassenklimas differenziert nach Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit an den Schulen dargestellt. Basierend auf einer multivariaten Varianzanalyse konnten statistisch signifikante Unterschiede nach Rahmenbedingungen festgestellt werden.³⁰ Beim Schulklima zeigt sich dabei für den Indikator Wärme ein statistisch signifikanter Unterschied nach Rahmenbedingungen an der Schule³¹, für die Dimension Monitoring lässt sich kein signifikanter Unterschied beobachten. An Schulen mit weniger guten Rahmenbedingungen findet sich demnach ein signifikant geringerer Mittelwert für den Indikator Wärme (MW=101,2) als an Schulen mit besseren Rahmenbedingungen (MW=103,7). Beim Klassenklima zeigen sich bei den Indikatoren Stoffdruck³², Zeitdruck³³ sowie Restriktivität³⁴ statistisch signifikante Unterschiede zwischen Schulen mit weniger guten und Schulen mit besseren Rahmenbedingungen. Durchwegs weisen bei diesen drei Indikatoren der Dimension Arbeitsbelastung die Schulen mit besseren Rahmenbedingungen signifikant geringere Werte auf als die Schulen mit weniger guten Rahmenbedingungen. Die vier Indikatoren der Dimension Klassengemeinschaft unterscheiden sich hingegen nicht signifikant zwischen Schulen mit weniger guten und Schulen mit besseren Rahmenbedingungen.

Auch zwischen den vier Schulstufen lassen sich basierend auf einer multivariaten Varianzanalyse signifikante Unterschiede beobachten.³⁵ Konkret zeigen sich bei den Indikatoren Monitoring³⁶, Stoffdruck³⁷, Restriktivität³⁸, Rivalität³⁹ und Störneigung⁴⁰ signifikante Unterschiede zwischen einzelnen Schulstufen (vgl. Grafik 20). Besonders auffällig ist dabei der deutlich geringere Wert des Indikators Störneigung in der 8. Schulstufe im Vergleich zu den drei übrigen Schulstufen.



Grafik 20: Unterschiede nach Schulstufen bei Indikatoren des Schul- und Klassenklimas im Schuljahr 16/17
 Quelle: Berechnungen aus Frage 42 und Frage 43. n=149 für 5. Schulstufe, n=172 für 6. Schulstufe, n=153 für 7. Schulstufe, n=185 für 8. Schulstufe.

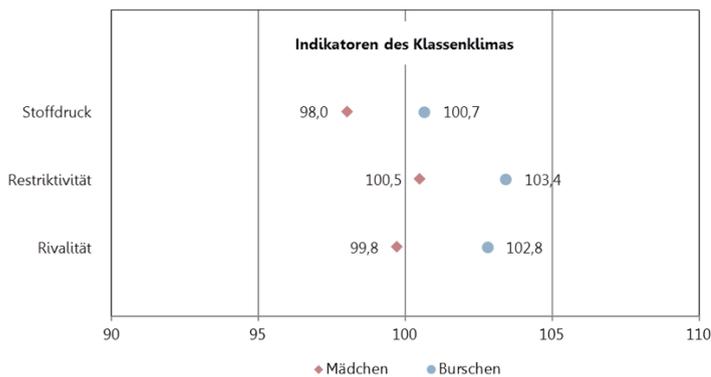
Monitoring ist in der 5. Schulstufe (MW=102,51) signifikant höher ausgeprägt als in der 6. Schulstufe (MW=99,26). Stoffdruck ist in der 5. Schulstufe (MW=101,34) signifikant höher ausgeprägt als in der 8. Schulstufe (MW=97,71). Restriktivität ist in der 8. Schulstufe signifikant niedriger (MW=100,43) ausgeprägt als in der 7. Schulstufe (MW=104,16). Rivalität ist in der 5. Schulstufe (MW=102,86) sowie in der 7. Schulstufe (MW=103,22) jeweils signifikant höher ausgeprägt als in der 8. Schulstufe (MW=99,35). Störneigung ist in der 8. Schulstufe (MW=95,74) signifikant niedriger ausgeprägt als in der 5. (MW=101,99), 6. (MW=101,61) und 7. Schulstufe (MW=100,65). Abseits der genannten Differenzen zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Schulstufen bei den jeweiligen Indikatoren.

Zwischen den Geschlechtern können basierend auf einer multivariaten Varianzanalyse ebenfalls statistisch signifikante Unterschiede beobachtet werden.⁴¹ Im Speziellen unterscheiden sich die Werte von Mädchen und Burschen bei den Indikatoren Stoffdruck⁴²,

30 Pillai-Spur V = 0,04;
 F(9, 422) = 1,92; p<0,05.
 31 F(1, 430) = 7,18; p<0,01.
 32 F(1, 430) = 6,11; p<0,05.
 33 F(1, 430) = 5,87; p<0,05.
 34 F(1, 430) = 10,38; p<0,01.
 35 Pillai-Spur V = 0,13; F(27, 1947) = 3,31; p<0,001.

36 F(3, 655) = 3,98; p<0,01.
 37 F(3, 655) = 3,31; p<0,05.
 38 F(3, 655) = 2,88; p<0,05.
 39 F(3, 655) = 4,82; p<0,01.
 40 F(3, 655) = 13,65; p<0,001.

41 Pillai-Spur V = 0,04;
 F(9, 643) = 3; p<0,01.
 42 F(1, 651) = 10,31; p<0,01.
 43 F(1, 651) = 9,83; p<0,01.
 44 F(1, 651) = 12,39; p<0,001.



Grafik 21: Geschlechterunterschiede bei Indikatoren des Klassenklimas im Schuljahr 16/17

Quelle: Berechnungen aus Frage 42. n=341 für Burschen, n=312 für Mädchen.

Restriktivität⁴³ und Rivalität⁴⁴ statistisch signifikant. Wie aus Grafik 21 ersichtlich, weisen Burschen bei allen drei Indikatoren signifikant höhere Werte auf als Mädchen. Nach Migrationshintergrund sowie nach sozialer Schicht lassen sich keinerlei statistisch signifikante Unterschiede bei den Indikatoren des Schul- und Klassenklimas ausmachen.

05/2

Ergebnisse aus Sicht der SchülerInnen zum Erhebungs- zeitpunkt 2

05/2/1 Bekanntheit der Schulsozialarbeit

An dieser Stelle wird zu Beginn mit Tabelle 13 eine Übersicht der zentralen Antworten auf die zum Erhebungszeitpunkt 2 erhobenen vier Fragen zur Bekanntheit der Schulsozialarbeit dargestellt. Hinter den anonymisierten Bezeichnungen der Schulen stehen

dabei dieselben Schulen wie im Erhebungszeitpunkt 1, sodass Vergleiche der Werte in Bezug auf eventuelle Veränderungen bei einzelnen Schulen direkt möglich sind.

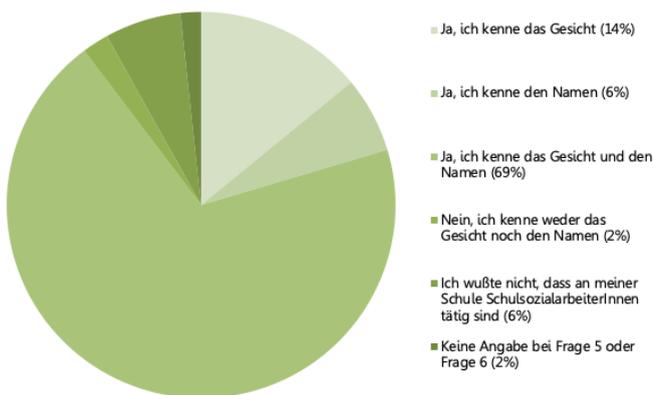
Der Durchschnittswert der elf Schulen in Bezug auf das Wissen der SchülerInnen darüber, ob SchulsozialarbeiterInnen an der Schule tätig sind, liegt bei knapp 93 Prozent und somit geringfügig höher als der Mittelwert der 13 Schulen aus Erhebungszeitpunkt 1 (knapp über 91 %). Zieht man zum Vergleich aus Erhebungszeitpunkt 1 nur obige elf Schulen heran, so hat sich der Mittelwert um rund einen Prozentpunkt erhöht – es kann also im Schnitt von keinem bedeutenden Kennnisszuwachs gesprochen werden, was auch darauf zurückzuführen ist, dass Schulsozialarbeit bereits im vorangegangenen Schuljahr weitgehend über eine extrem hohe Bekanntheit verfügte.

Die Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen dem Gesicht und dem Namen nach liegt an den elf Schulen im Schnitt bei knapp über 74 Prozent und somit um rund acht Prozentpunkte höher als zu Erhebungszeitpunkt 1 (vergleicht man nur die elf Schulen, liegt der Zuwachs bei sieben Prozentpunkten). Dieses Ergebnis zeigt, dass die als SchulsozialarbeiterInnen arbeitenden Personen offensichtlich im letzten Schuljahr sichtbarer unter SchülerInnen wurden. Der Anteil jener SchülerInnen, die angaben, gut über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen Bescheid zu wissen, liegt im Schnitt bei den elf Schulen bei knapp 58 Prozent, was einer Steigerung von rund zwei Prozentpunkten zu Erhebungszeitpunkt 1 entspricht (dies gilt auch in etwa, wenn man nur die elf Schulen vergleicht). Das Bedürfnis nach mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen hat hingegen deutlich zugenommen und liegt im Mittel der Schulen bei nunmehr 53 Prozent (36 % zu Erhebungszeitpunkt 1 für 13 Schulen bzw. 35 % für die elf Schulen, welche auch zu Erhebungszeitpunkt 2 teilnahmen).

Schule	Kenntnis Funktion*	Kenntnis Person**	Informiert- heit SSOA***	Infobe- dürfnis SSOA****
	„Ja“	„Ja, ich kenne Gesicht und Namen“	„Ja, ich weiß gut Bescheid“	„Ja“
Schule 1	100% (65)	73,8% (65)	64,6%	52,3%
Schule 2	92,1% (76)	81,4% (70)	65,7%	50%
Schule 3	89,2% (65)	82,8% (58)	72,4%	56,9%
Schule 4	96,7% (61)	74,6% (59)	50,8%	47,5%
Schule 5	100% (18)	100 % (18)	72,2%	83,3%
Schule 6	88,5% (52)	73,9% (46)	39,1%	32,6%
Schule 7	92,1% (38)	28,6% (35)	40%	54,3%
Schule 8	-	-	-	-
Schule 9	95,8% (72)	75,4% (69)	56,5%	37,7%
Schule 10	90,3% (31)	71,4% (28)	60,7%	57,1%
Schule 11	86,5% (74)	84,4% (64)	71,9%	54,7%
Schule 12	-	-	-	-
Schule 13	87,5% (32)	71,4% (28)	39,3%	57,1%
GESAMT	92,6%	74,3%	57,6%	53,0%

Tabelle 13: Übersicht zur Bekanntheit der Schulsozialarbeit nach Schulen im Schuljahr 17/18

Quelle: Nennungen der SchülerInnen bei den Fragen 5, 6, 7 und 8. Relative Häufigkeiten. Angaben in Klammern sind Fallzahlen der insgesamt befragten SchülerInnen pro Schule. Die Schulen 8 und 12 nahmen zum 2. Erhebungszeitpunkt nicht mehr an der Befragung teil. Bei den Fragen 6 bis 8 wurden nur jene SchülerInnen einbezogen, welche bei Frage 5 „Ja“ angaben, es gelten jeweils die Fallzahlen von Frage 6. Fragenwortlaute: * „Hast Du gewusst, dass an Deiner Schule SchulsozialarbeiterInnen tätig sind?“, ** „Weißt Du, welche Person an Deiner Schule die Schulsozialarbeiterin/der Schulsozialarbeiter ist?“, *** „Weißt Du, was die Schulsozialarbeiterin/der Schulsozialarbeiter in Deiner Schule macht?“, **** „Würdest Du gerne mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen Deiner Schule erhalten?“
***** Gesamtwerte stellen den Durchschnittswert der elf Schulen dar, nicht den Durchschnittswert aller SchülerInnen.



Grafik 22: Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen unter den SchülerInnen im Schuljahr 17/18

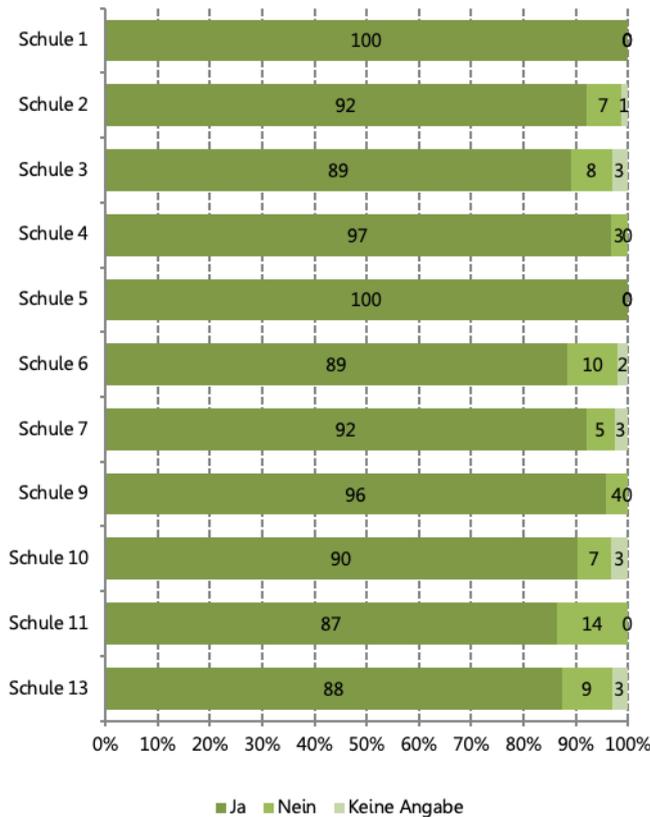
Quelle: Angaben der SchülerInnen bei den Fragen 5 und 6. n=584, relative Häufigkeiten.

Knapp 90 Prozent der 584 befragten SchülerInnen gaben an zu wissen, dass es SchulsozialarbeiterInnen an der Schule gibt (Grafik 22). Dies entspricht einer Steigerung um rund fünf Prozentpunkte im Vergleich zu Erhebungszeitpunkt 1 (13 Schulen). Wiederum gab der Großteil an, die SchulsozialarbeiterInnen dem Gesicht und dem Namen nach zu kennen (knapp über 69 %; knapp 61 % waren es zu Erhebungszeitpunkt 1 bei 13 Schulen). Knapp über zwei Prozent der SchülerInnen gaben zwar an zu wissen, dass es SchulsozialarbeiterInnen an ihren Schulen gibt, kennen diese aber weder dem Gesicht noch dem Namen nach (knapp über 4 % zu Erhebungszeitpunkt 1 bei 13 Schulen). Etwas mehr als sechs Prozent wussten zu Erhebungszeitpunkt 2 nicht, dass SchulsozialarbeiterInnen an ihren Schulen tätig sind (ident zu Erhebungszeitpunkt 1 bei 13 Schulen) und knapp zwei Prozent der SchülerInnen machten keine Angabe. Wie auch im Abschnitt zu Erhebungszeitpunkt 1 werden für manche der folgenden Auswertungen nur jene SchülerInnen einbezogen, die wissen, dass an ihrer Schule SchulsozialarbeiterInnen tätig sind (Frage 5). Dies trifft auf insgesamt 540 SchülerInnen zu.

Die Frage danach, ob die SchülerInnen wissen, dass an ihrer Schule SchulsozialarbeiterInnen tätig sind, wurde auch für Erhebungszeitpunkt 2 wieder differenziert nach den beteiligten Schulen im Detail ausgewertet (vgl. Grafik 23). Im Gegensatz zu Erhebungszeitpunkt 1 weisen nun zwei Schulen einen Bekanntheitswert von 100 Prozent auf. Die geringste Bekanntheit findet sich an Schule 11 mit 87 Prozent. Für einige Schulen kann zu Erhebungszeitpunkt 2 eine höhere Bekanntheit festgestellt werden; an den Schulen 2, 3, 10, 11, 13 liegen im Vergleich zu Erhebungszeitpunkt 1 jedoch etwas geringere Bekanntheitswerte vor.

In Bezug auf das Wissen über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen (vgl. Grafik 24) zeigt sich zu Erhebungszeitpunkt 2, dass rund 93 Prozent der SchülerInnen gut oder zumindest ein wenig Bescheid wissen (91 % zu Erhebungszeitpunkt 1). Mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen wünscht sich die Hälfte der befragten SchülerInnen (36 % zu Erhebungszeitpunkt 1).

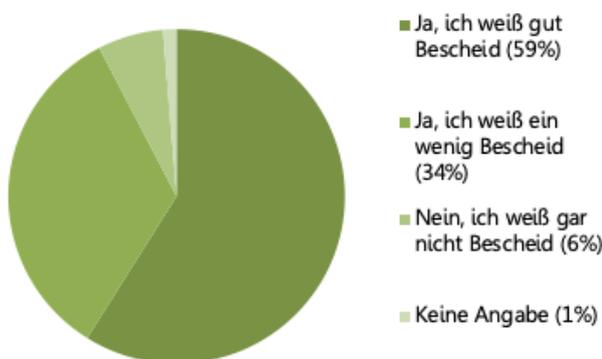
Hast Du gewußt, dass an Deiner Schule SchulsozialarbeiterInnen tätig sind?



Grafik 23: Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen unter den SchülerInnen nach Schulen im Schuljahr 17/18

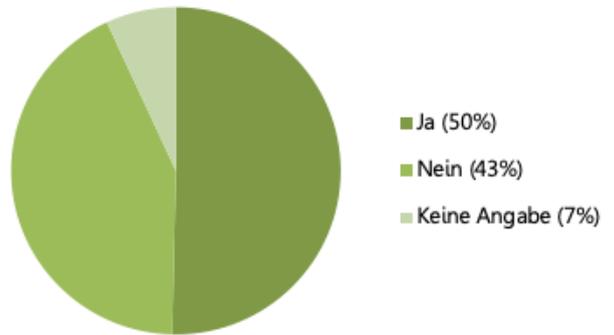
Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 5. n=schulspezifisch von n=18 bei Schule 5 bis n=76 bei Schule 2, relative Häufigkeiten.

Weißt Du, was die Schulsozialarbeiterin / der Schulsozialarbeiter in Deiner Schule macht?



Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 7. N=540, relative Häufigkeiten.

Würdest Du gerne mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen Deiner Schule erhalten?



Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 8. n=540, relative Häufigkeiten.

Grafik 24: Wissen über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen unter den SchülerInnen im Schuljahr 17/18

Bei der Frage danach, ob die SchülerInnen wissen, dass an ihren jeweiligen Schulen SchulsozialarbeiterInnen tätig sind, zeigen sich zwischen Mädchen und Burschen keine signifikanten Unterschiede. Auch zwischen den vier Schulstufen sowie zwischen Schulen mit weniger guten bzw. besseren Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede im diesbezüglichen Wissen feststellen.

Ein anderes Bild zeigt sich bei der Frage, ob die SchulsozialarbeiterInnen den SchülerInnen dem Namen und/oder Gesicht nach bekannt sind.

Unterschiede zeigen sich bspw. zwischen den Geschlechtern⁴⁶. Burschen geben eher als Mädchen an, das Gesicht (19,2% zu 11,6%) bzw. den Namen (8,7% zu 5,2%) zu kennen; Mädchen geben eher an, das Gesicht und den Namen zu kennen (80,6% zu 69,8%). Auch nach Schulstufen differenziert zeigen sich signifikante Unterschiede.⁴⁷ Die Bekanntheit von Gesicht und Namen ist in der 5. Schulstufe (84,2 %) und in der 7. Schulstufe (85,7 %) am höchsten (in den beiden übrigen Schulstufen jeweils unter 69 %), während die Bekanntheit des Gesichts in der 6. Schulstufe (22,7 %) sowie in der 8. Schulstufe (20,6 %) am höchsten ist (in den beiden übrigen Schulstufen jeweils unter 9 %). Die Bekanntheit allein des Namens liegt in allen vier Schulstufen im Bereich zwischen fünf bis zehn Prozent. Unterschiede zeigen sich schließlich auch nach den Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit an den Schulen.⁴⁸ In Schulen mit besseren Rahmenbedingungen sind die SchulsozialarbeiterInnen eher dem

46
47
48

$\chi^2(3) = 9,52; p < 0,05$
 $\chi^2(9) = 32,21; p < 0,001$
 $\chi^2(3) = 15,86; p < 0,01$

Gesicht nach bekannt als in Schulen mit weniger guten Rahmenbedingungen (19,6 % zu 9,8 %). Dem Namen nach sind sie hingegen eher in Schulen mit weniger guten Rahmenbedingungen bekannt (12,7 % zu 4,8 %). Die Bekanntheit von Gesicht und Namen liegt in beiden Arten von Schulen bei über 70 Prozent und unterscheidet sich nicht signifikant.

Bei der Frage nach dem Wissen darüber, was die SchulsozialarbeiterInnen an den Schulen tun, zeigen sich nur signifikante Unterschiede nach Geschlecht.⁴⁹ Mädchen wissen eher als Burschen gut Bescheid (64,8 % zu 54,2 %). Nach Schulstufen und nach den Rahmenbedingungen an den Schulen differenziert können bei dieser Frage keine statistisch signifikanten Unterschiede beobachtet werden.

Ebenso unterscheiden sich Mädchen und Burschen in ihrem Wunsch nach mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen.⁵⁰ Mädchen geben mit 62,2 Prozent deutlich häufiger als Burschen (46,2 %) an, gerne mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen erhalten zu wollen. Auch zwischen den vier Schulstufen zeigen sich bei dieser Frage signifikante Unterschiede.⁵¹ Von der 5. Schulstufe (74,1 %) bis zur 8. Schulstufe (37,7 %) ist eine kontinuierliche Abnahme des Wunsches nach mehr Informationen zu beobachten (6. Schulstufe = 57,3 %, 7. Schulstufe = 43,6 %). Zwischen Schulen mit besseren (57,8 %) und Schulen mit weniger guten (55,3 %) Rahmenbedingungen lassen sich dagegen keine signifikanten Unterschiede im Wunsch nach mehr Informationen feststellen.

05/2/2 Bewertung der Schulsozialarbeit

Wie im entsprechenden Abschnitt zu Erhebungszeitpunkt 1 wird bezüglich der Bewertung der Schulsozialarbeit zunächst in Tabelle 14 eine Übersicht der zentralen Antworten auf die beiden Indikatoren, welche auch zu Erhebungszeitpunkt 1 abgefragt wurden, gegeben.

Der Durchschnittswert der elf teilnehmenden Schulen liegt bei der Frage danach, wie die SchülerInnen das Vorhandensein von Schulsozialarbeit an ihrer Schule finden, bei etwas über 76 Prozent und entspricht dabei recht genau dem Wert aus Erhebungszeitpunkt 1. Betrachtet man für Erhebungszeitpunkt 1 jedoch nur diese elf Schulen, so hat sich der Wert der „Finde ich

gut“-Angaben um etwas über einen Prozentpunkt erhöht. Die Bewertung der SchulsozialarbeiterInnen mit „sehr positiv“ hat sich im Vergleich zu Erhebungszeitpunkt 1 geringfügig gesteigert und liegt für die elf Schulen nun bei knapp über 56 Prozent (somit eine Steigerung um zwei Prozentpunkte im Vergleich zu Erhebungszeitpunkt 1, sowohl was den Wert aller 13 Schulen als auch den Wert der elf an beiden Messzeitpunkten teilnehmenden Schulen betrifft).

Schule	Vorhandensein SSOA*	Bewertung SSOA**
	„Finde ich gut“	„Sehr positiv“
Schule 1	73,8% (65)	63,1% (65)
Schule 2	77,6% (76)	65,7% (70)
Schule 3	89,2% (65)	79,3% (58)
Schule 4	63,9% (61)	49,2% (59)
Schule 5	94,4% (18)	72,2% (18)
Schule 6	53,8% (52)	26,1% (46)
Schule 7	76,3% (38)	25,7% (35)
Schule 8	-	-
Schule 9	68,1% (72)	56,5% (69)
Schule 10	64,5% (31)	50% (28)
Schule 11	89,2% (74)	60,9% (64)
Schule 12	-	-
Schule 13	90,6% (32)	71,4% (28)
GESAMT	76,5%	56,4%

Tabelle 14: Überblick zur Bewertung der Schulsozialarbeit nach Schulen im Schuljahr 17/18

Quelle: Nennungen der SchülerInnen bei den Fragen 9 und 10. Relative Häufigkeiten. Angaben in Klammern sind Fallzahlen der insgesamt befragten SchülerInnen pro Schule. Die Schulen 8 und 12 nahmen zum 2. Erhebungszeitpunkt nicht mehr an der Befragung teil. Bei Frage 10 wurden nur jene SchülerInnen einbezogen, welche bei Frage 5 „Ja“ angaben. Fragenwortlaute: * „Egal, ob Du schon einmal mit der Schulsozialarbeit zu tun hattest oder nicht: Wie findest Du es, dass es Schulsozialarbeit an Deiner Schule gibt?“, ** „Wie hast Du die SchulsozialarbeiterInnen Deiner Schule bisher erlebt?“.

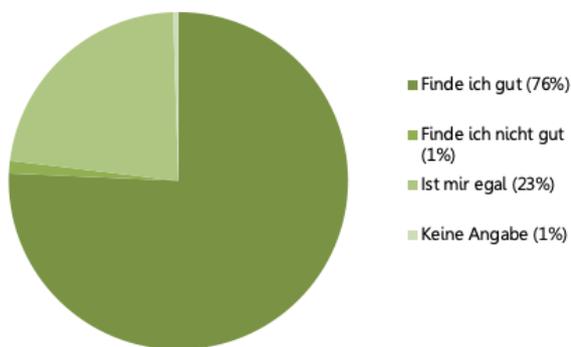
*** Gesamtwerte stellen den Durchschnittswert der elf Schulen dar, nicht den Durchschnittswert aller SchülerInnen.

In Grafik 25 sind die Antworten der SchülerInnen auf die Frage, wie sie es finden, dass es Schulsozialarbeit an ihrer Schule gibt, im Detail dargestellt. Während über drei Viertel der SchülerInnen dies gut finden, sind nur insgesamt sieben SchülerInnen (knapp über 1 %) gegenteiliger Meinung. Etwas höher als zu Erhebungszeitpunkt 1 liegt zu Erhebungszeitpunkt 2 mit rund 23 Prozent der Anteil jener, denen dies egal ist.

49
50
51

$\chi^2(2) = 6,6; p < 0,05.$
 $\chi^2(1) = 12,94; p < 0,001.$
 $\chi^2(3) = 44,52; p < 0,001.$

Egal, ob Du schon einmal mit der Schulsozialarbeit zu tun hattest oder nicht: Wie findest Du es, dass es Schulsozialarbeit an Deiner Schule gibt?

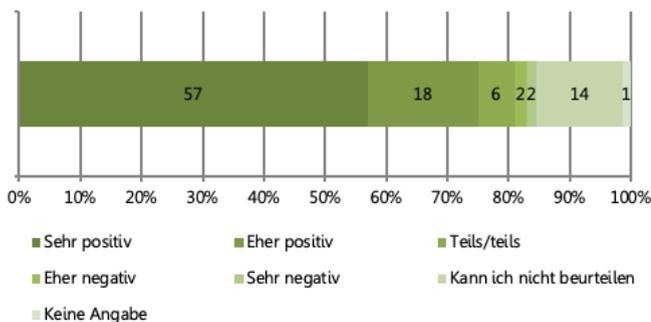


Grafik 25: Bewertung der SchülerInnen, dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt (im Schuljahr 17/18) (gerundet)

Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 9. n=584, relative Häufigkeiten.

Für jene SchülerInnen, die wussten, dass an ihrer Schule SchulsozialarbeiterInnen tätig sind, wurde die Frage danach, wie sie die SchulsozialarbeiterInnen bisher erlebt haben, ausgewertet (vgl. Grafik 26).

Wie hast Du die SchulsozialarbeiterInnen Deiner Schule bisher erlebt?



Grafik 26: Bisheriges Erleben der Schulsozialarbeit aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 17/18

Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 10. n=540, relative Häufigkeiten.

Wie bereits zu Erhebungszeitpunkt 1 stellen rund 75 Prozent der SchülerInnen den SchulsozialarbeiterInnen ein sehr bzw. eher positives Zeugnis aus (Grafik 26). Ähnlich wie zu Erhebungszeitpunkt 1 verhält es sich auch mit den Häufigkeitsverteilungen der übrigen Antwortkategorien. Der Anteil jener, die „kann ich nicht beurteilen“ angaben, ist auch ein Jahr nach der ersten Erhebung beinahe unverändert hoch.

Wie es die SchülerInnen finden, dass es Schulsozialarbeit an ihrer jeweiligen Schule gibt, unterscheidet sich statistisch signifikant nach Geschlecht⁵² und

nach Schulstufe.⁵³ Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich nach Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit an der Schule. Mädchen finden es eher gut (85,1 % zu 67,8 %), Burschen ist es eher egal (31,2 % zu 13,5 %), dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt. Nach Schulstufen differenziert zeigt sich eine kontinuierliche Abnahme jener, die es gut finden (von 89,2 % in der 5. Schulstufe über 74,8 % in der 6. und 70,8 % in der 7. bis zu 67,4 % in der 8. Schulstufe), sowie eine Zunahme des Anteils jener, denen es egal ist (von 10,2 % in der 5. Schulstufe über 23,1 % in der 6. und 29,2 % in der 7. bis hin zu 30,8 % in der 8. Schulstufe).

Bei der Frage, wie die SchülerInnen die SchulsozialarbeiterInnen ihrer jeweiligen Schule erlebt haben, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede nach Geschlecht, wohl aber nach Rahmenbedingungen an den Schulen. SchülerInnen an Schulen mit weniger guten Rahmenbedingungen gaben an, die SchulsozialarbeiterInnen etwas positiver erlebt zu haben (MW=1,35) als SchülerInnen an Schulen mit besseren Rahmenbedingungen (MW=1,72). Statistisch signifikante Unterschiede bei dieser Frage zeigen sich im Rahmen einer einfaktoriellen Varianzanalyse auch nach Schulstufen.⁵⁴ SchülerInnen der 5. Schulstufe erlebten die SchulsozialarbeiterInnen an ihren Schulen signifikant positiver (MW=1,27) als SchülerInnen der 8. Schulstufe (MW=1,75). Die SchülerInnen der 6. (MW=1,54) und 7. (MW=1,43) Schulstufe liegen mit ihren Bewertungen dazwischen und unterscheiden sich nicht signifikant voneinander bzw. von der 5. und 8. Schulstufe.

05/2/3 Nutzung der Schulsozialarbeit

Die folgende Tabelle gibt zu Beginn wiederum einen Überblick der relevanten Antworten für zwei zu Erhebungszeitpunkt 2 erhobene Indikatoren (die Frage nach positiven bzw. negativen Auswirkungen des Kontakts mit den SchulsozialarbeiterInnen wurde zu diesem Zeitpunkt nicht mehr erhoben) (vgl. Tabelle 15).

52
53
54

$\chi^2(2) = 25,78; p < 0,001.$
 $\chi^2(6) = 26,83; p < 0,001.$
 $F(3, 453) = 7,58; p < 0,001.$

Schule	Inanspruchnahme Beratung*	Wahrgenommene Unterstützung**
	„Ja“	„Sehr gut“
Schule 1	21,5% (65)	64,3% (14)
Schule 2	31,4% (70)	59,1% (22)
Schule 3	37,9% (58)	72,7% (22)
Schule 4	25,4% (59)	60% (15)
Schule 5	5,6% (18)	100% (1)
Schule 6	13% (46)	50% (6)
Schule 7	11,4% (35)	0% (4)
Schule 8	-	-
Schule 9	26,1% (69)	55,6% (18)
Schule 10	14,3% (28)	100% (4)
Schule 11	46,9% (64)	73,3% (30)
Schule 12	-	-
Schule 13	10,7% (28)	33,3% (3)
GESAMT	22,2%	60,8%

Tabelle 15: Überblick zur Nutzung der Schulsozialarbeit nach Schulen im Schuljahr 17/18

Quelle: Nennungen der SchülerInnen bei den Fragen 12 und 13. Relative Häufigkeiten. Angaben in Klammern sind Fallzahlen der insgesamt befragten SchülerInnen pro Schule. Die Schulen 8 und 12 nahmen zum 2. Erhebungszeitpunkt nicht mehr an der Befragung teil. Bei beiden Fragen wurden nur jene SchülerInnen einbezogen, welche bei Frage 5 „Ja“ angaben. Bei Frage 13 wurde zusätzlich nach Frage 12 („Ja“) gefiltert.
 Fragenwortlaute: * „Hast Du in diesem Schuljahr schon einmal mit der Schulsozialarbeiterin/dem Schulsozialarbeiter Deiner Schule im Rahmen einer Beratung zu tun gehabt?“, ** „Wie gut fühlst Du Dich dabei von der Schulsozialarbeiterin/dem Schulsozialarbeiter Deiner Schule unterstützt?“.
 *** Gesamtwerte stellen den Durchschnittswert der elf Schulen dar, nicht den Durchschnittswert aller SchülerInnen.

Durchschnittlich haben pro Schule knapp über 22% der Schülerinnen eine Beratung in Anspruch genommen – dies entspricht rund zwei Prozentpunkten mehr als zu Erhebungszeitpunkt 1 (bzw. knapp über zwei Prozentpunkten mehr wenn man nur die elf an beiden Messzeitpunkten teilnehmenden Schulen miteinander vergleicht).

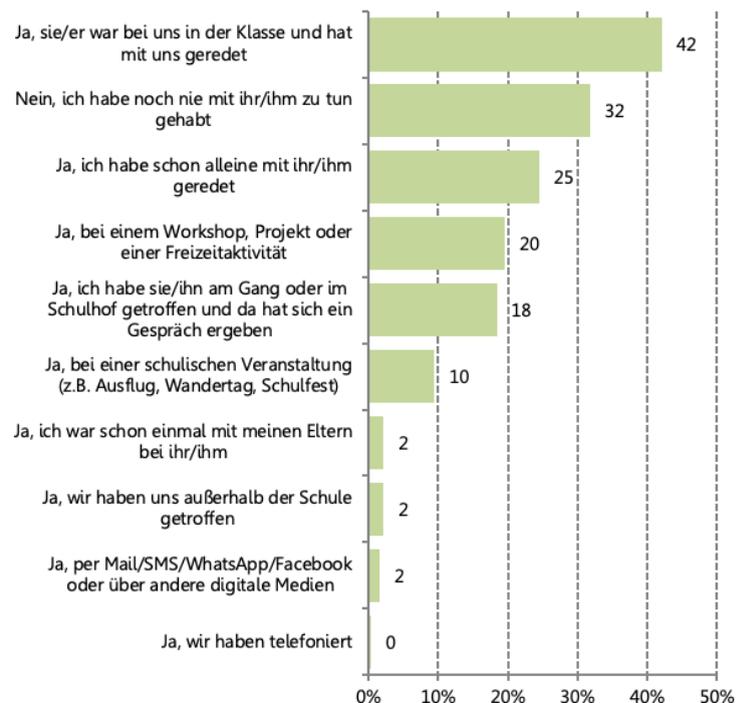
Die Beurteilung der wahrgenommenen Unterstützung mit „Sehr gut“ ist gestiegen im Vergleich zu Erhebungszeitpunkt 1 (knapp über 55 %, auch für die elf Schulen) und liegt nun bei beinahe 61 Prozent.

Welche Art von Kontakt hatten die SchülerInnen im Schuljahr 2017/2018 mit den SchulsozialarbeiterInnen? Grafik 27 listet die von insgesamt 506 SchülerInnen mitgeteilten Kontaktarten auf. Im Gegensatz zu Erhebungszeitpunkt 1 (häufigste Nennung: „Nein, ich habe noch nie mit ihr/ihm zu tun gehabt“) bezieht sich die Top-Nennung mit 42 Prozent (rund fünf Prozent-

punkte mehr als zu Erhebungszeitpunkt 1) nun darauf, dass die SchulsozialarbeiterInnen in der Klasse waren und mit den SchülerInnen redeten. Um sechs Prozentpunkte niedriger als zu Erhebungszeitpunkt 1 ist der Anteil der SchülerInnen, die keinen Kontakt mit den SchulsozialarbeiterInnen hatten (32 %). Um rund sechs Prozentpunkte zugenommen hat hingegen der Anteil der SchülerInnen, die alleine mit SchulsozialarbeiterInnen geredet haben (25 %), während Kontakte im Rahmen von Workshops, Projekten oder Freizeitaktivitäten bei beiden Erhebungszeitpunkten bei je rund 20 Prozent liegen. Weiterhin einen sehr geringen Anteil nehmen Kontakte per Telefon, Mail, sozialen Netzwerken und sonstigen digitalen Medien sowie außerschulische Kontakte und Treffen im Beisein der Eltern ein.

Für die drei am häufigsten genannten Aussagen wurde nach statistisch signifikanten Unterschieden zwischen den Geschlechtern, den Schulstufen sowie den Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit an den Schulen gesucht. Bei „Ja, sie/er war bei uns in der Klasse und hat mir uns geredet“ können signifikante Unterschiede nach Geschlecht⁵⁵ sowie nach Schulstufe⁵⁶ ausgemacht werden. Mädchen gaben dabei mit 48,7 Prozent deutlich häufiger als Burschen (32,3 %) an, dass SchulsozialarbeiterInnen mit ihnen in der Klasse geredet haben. Im Vergleich zu Erhebungszeitpunkt 1 haben sich beide Werte erhöht, der Unterschied

Hast Du in diesem Schuljahr schon einmal mit der Schulsozialarbeiterin/ dem Schulsozialarbeiter Deiner Schule zu tun gehabt?



Grafik 27: Kontakt der SchülerInnen mit den SchulsozialarbeiterInnen im Schuljahr 17/18

Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 11. n=506 (25x keine Angabe), relative Häufigkeiten. Mehrfachnennungen möglich.

55
56

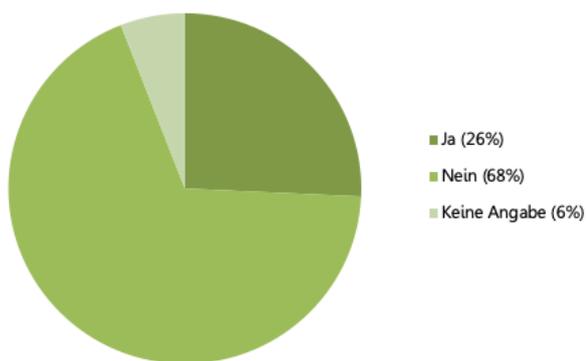
$\chi^2(1) = 14,52; p < 0,001.$
 $\chi^2(3) = 23,11; p < 0,001.$

zwischen den Geschlechtern blieb jedoch in etwa gleich. Bezüglich der Schulstufen lässt sich beobachten, dass von der 5. Schulstufe (55,3 %) über die 6. (39,9 %) und 7. (33,3 %) bis hin zu 8. Schulstufe (29,7 %) kontinuierlich niedrigere Werte auftreten, d.h. SchulsozialarbeiterInnen seltener in den Klassen sind und mit den SchülerInnen reden.

Ebenfalls nach Geschlecht⁵⁷ und Schulstufe⁵⁸ unterscheiden sich die Antworten bei „Nein, ich habe noch nie mit ihr/ihm zu tun gehabt“. Mädchen geben seltener (22,3 %) als Burschen (38,4 %) an, noch nie mit den SchulsozialarbeiterInnen Kontakt gehabt zu haben. Im Vergleich zu Erhebungszeitpunkt 1 sind beide Werte gesunken, jedoch haben Burschen noch immer deutlich eher keinen Kontakt als Mädchen. Im Gegensatz zu Erhebungszeitpunkt 1 zeigen sich nun auch Unterschiede zwischen den Schulstufen: Während sich die 6. (37,7 %), 7. (33,3 %) und 8. Schulstufe (38 %) kaum voneinander unterscheiden, gaben in der 5. Schulstufe nur 14,5 Prozent der SchülerInnen an, keinen Kontakt gehabt zu haben. Zu Erhebungszeitpunkt 1 lag der Wert der 5. Schulstufe noch deutlich höher bei 33,1 Prozent und die vier Schulstufen unterschieden sich nicht signifikant voneinander.

Schließlich zeigt sich bei „Ja, ich habe schon alleine mit ihr/ihm geredet“ ein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Burschen.⁵⁹ Wiederum sind es die Mädchen, die mit 27,2 Prozent häufiger als Burschen (19,4 %) angeben, schon alleine mit SchulsozialarbeiterInnen geredet zu haben. Nach den Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit an den Schulen konnten bei keiner der drei Aussagen signifikante Unterschiede festgestellt werden.

Hast Du in diesem Schuljahr schon einmal mit der Schulsozialarbeiterin / dem Schulsozialarbeiter Deiner Schule im Rahmen einer Beratung zu tun gehabt?



Grafik 28: Kontakt der SchülerInnen mit SchulsozialarbeiterInnen im Rahmen einer Beratung im Schuljahr 17/18

Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 12. n=540, relative Häufigkeiten.

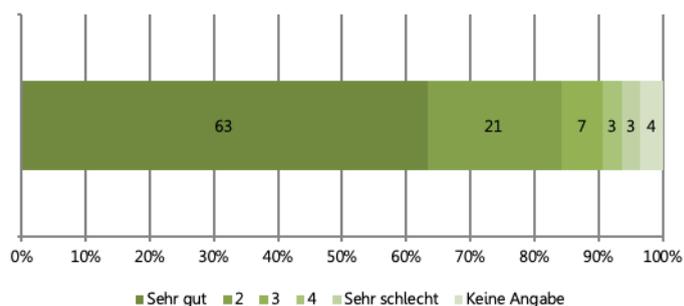
57
58
59

$\chi^2(1) = 16,23; p < 0,001.$
 $\chi^2(3) = 26,28; p < 0,001.$
 $\chi^2(1) = 4,48; p < 0,05.$

Insgesamt gaben 139 SchülerInnen (knapp 26 %) zu Erhebungszeitpunkt 2 an, im betreffenden Schuljahr bereits im Rahmen einer Beratung mit SchulsozialarbeiterInnen zu tun gehabt zu haben (vgl. Grafik 28). Dies bedeutet eine Steigerung um rund fünf Prozentpunkte (21 % zu Erhebungszeitpunkt 1).

Die im Rahmen der Beratungen von diesen 139 SchülerInnen wahrgenommene Unterstützung veranschaulicht Grafik 29 im Detail.

Wie gut fühlst Du dich dabei von der Schulsozialarbeiterin / dem Schulsozialarbeiter Deiner Schule unterstützt?



Grafik 29: Wahrgenommene Unterstützung durch die SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 17/18

Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 13. n=139, relative Häufigkeiten.

Wie schon zu Erhebungszeitpunkt 1 fühlen sich die SchülerInnen mehrheitlich sehr gut bzw. gut unterstützt. Der Anteil dieser beiden positiven Bewertungen ist sogar von 75 Prozent auf nunmehr insgesamt 84 Prozent gestiegen.

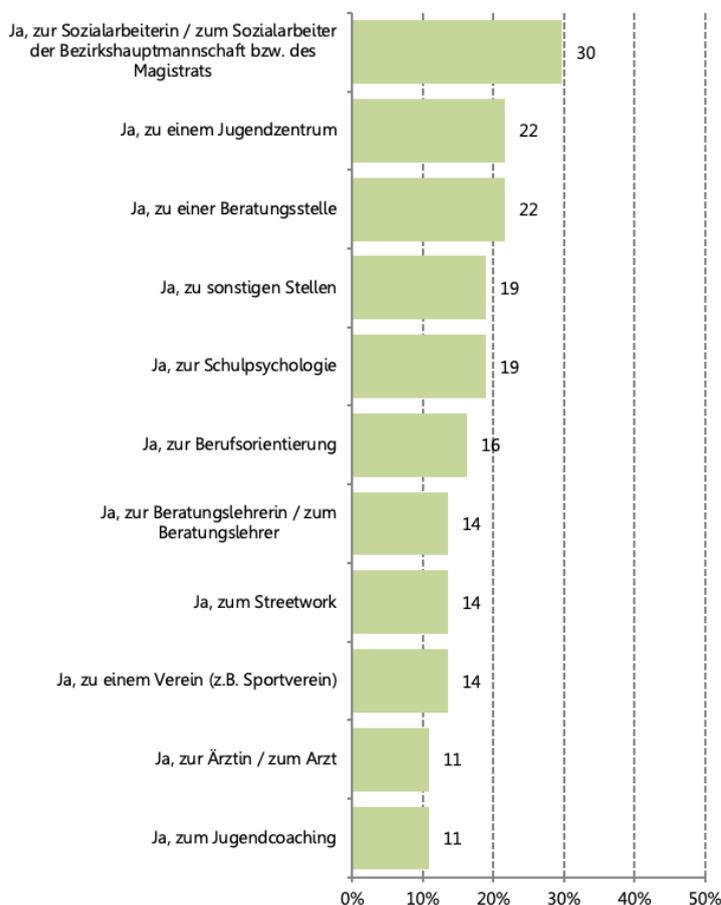
Aus Grafik 30 ist ersichtlich, zu welchen Personen oder Einrichtungen die SchülerInnen vonseiten der SchulsozialarbeiterInnen weitervermittelt wurden. Von jenen 139 SchülerInnen, die im Rahmen einer Beratung mit SchulsozialarbeiterInnen Kontakt hatten, machten 37 Befragte zumindest eine Angabe bei dieser Frage. Die häufigste Nennung entfällt zu Erhebungszeitpunkt 2 auf die Vermittlung zu SozialarbeiterInnen der Bezirkshauptmannschaft bzw. des Magistrats (30 %, ähnlich wie zu Erhebungszeitpunkt 1). Die Vermittlung zu einem Jugendzentrum nahm im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt um elf Prozentpunkte ab⁶⁰ und findet sich mit 22 Prozent nun gemeinsam mit der Vermittlung zu einer Beratungsstelle (nahm um acht Prozentpunkte zu) auf Platz zwei der Nennungen. Aufgrund der geringen Fallzahlen werden für die Frage nach der Weitervermittlung keine Differenzierungen nach Geschlecht, Schulstufe und Rahmenbedingungen an den Schulen vorgenommen.

60
61

Aufgrund der geringen Fallzahlen bei dieser Frage sind Vergleiche zwischen Erhebungszeitpunkt 1 und 2 mit Vorsicht zu genießen, da ein/e einzige/r SchülerIn mehr oder weniger bereits rund 3 % ausmacht.
 $\chi^2(3) = 9,77; p < 0,05.$

Bezüglich des Kontakts mit den SchulsozialarbeiterInnen im Rahmen einer Beratung im Schuljahr 2017/2018 konnten einzig zwischen den vier Schulstufen signifikante Unterschiede ausgemacht werden.⁶¹ Während in der 5. (34,3 %) und 7. Schulstufe (34,2 %) über ein Drittel der SchülerInnen eine Beratung in Anspruch nahm, waren es in der 6. (23,8 %) und 8. Schulstufe (20,5 %) nur etwas mehr als ein Fünftel der SchülerInnen. Nach Geschlecht sowie nach Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit an den Schulen zeigten sich bei der Inanspruchnahme keine signifikanten Unterschiede. Die von den SchülerInnen bei der Beratung wahrgenommene Unterstützung unterscheidet sich weder nach Geschlecht noch nach Schulstufen oder Rahmenbedingungen an den Schulen.

Hat Dich die Schulsozialarbeiterin/der Schulsozialarbeiter Deiner Schule in diesem Schuljahr zu anderen Personen oder Einrichtungen vermittelt?



Grafik 30: Vermittlung von SchülerInnen zu anderen Personen oder Einrichtungen durch die SchulsozialarbeiterInnen im Schuljahr 17/18
Quelle: Angaben der SchülerInnen bei Frage 14. n=37 (102x keine Angabe), relative Häufigkeiten. Mehrfachnennungen möglich.

Zu Beginn werden in Tabelle 16 und in Tabelle 17 die statistischen Kennwerte für die einzelnen Dimensionen und Indikatoren des Schul- und Klassenklimas für die Messung zu Erhebungszeitpunkt 2 übersichtlich dargestellt (vgl. Eder 2015).

	N	Anzahl Items	Spannweite	MW	SD	Cronbachs Alpha
Wärme	541	4	1-5	3,69	0,9	0,698 (496)
Monitoring	552	4	1-5	4,11	0,78	0,751 (525)

Tabelle 16: Psychometrische Kennzahlen der Indikatoren des Schulklimas zum Erhebungszeitpunkt 2

Quelle: Berechnung aus der Frage 16 des SchülerInnenfragebogens zum Erhebungszeitpunkt 2. Angaben in Klammer bei Cronbachs Alpha beziehen sich auf die Fallzahlen, auf denen die Berechnung von Cronbachs Alpha beruht. Werte für die einzelnen Dimensionen und Indikatoren wurden auch berechnet, wenn 1 Item-Wert fehlte, somit liegen die Indikatoren für eine größere Fallzahl vor.

Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der beiden Indikatoren des Schulklimas ist jeweils etwas höher als zu Erhebungszeitpunkt 1 und kann als sehr gut bezeichnet werden.

	N	Anzahl Items	Spannweite	MW	SD	Cronbachs Alpha
Arbeitsbelastung und sozialer Druck	548	10	10-50	30,35	8,53	0,847 (478)
Stoffdruck	557	3	1-5	3,7	0,88	0,637 (536)
Zeitdruck	555	3	1-5	3,06	1,15	0,78 (532)
Restriktivität	564	4	1-5	2,64	1,1	0,791 (515)
Klassengemeinschaft und Disziplin	552	14	12-68	45,53	8,8	0,756 (473)
Gemeinschaft	556	4	1-5	3,63	0,93	0,727 (526)
Rivalität	558	3	1-5	2,52	1,03	0,676 (522)
Lernbereitschaft	555	4	1-5	3,37	0,80	0,598 (532)
Störneigung	562	3	1-5	3,43	0,98	0,603 (534)

Tabelle 17: Psychometrische Kennzahlen der Dimensionen und Indikatoren des Klassenklimas zum Erhebungszeitpunkt 2

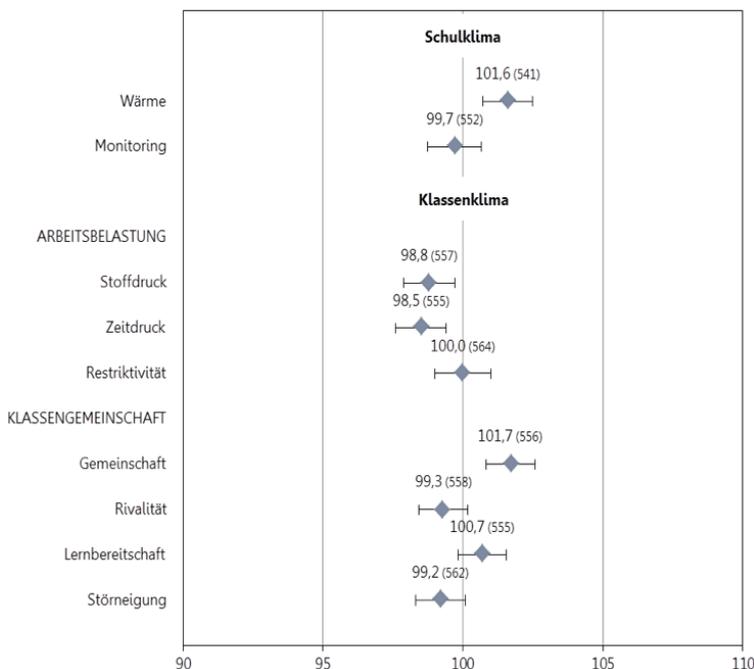
Quelle: Berechnung aus der Frage 15 des SchülerInnenfragebogens zum Erhebungszeitpunkt 2. Angaben in Klammer bei Cronbachs Alpha beziehen sich auf die Fallzahlen, auf denen die Berechnung von Cronbachs Alpha beruht. Werte für die einzelnen Dimensionen und Indikatoren wurden auch berechnet, wenn 1 Item-Wert fehlte, somit liegen die Indikatoren für eine größere Fallzahl vor.

Wie bereits zu Erhebungszeitpunkt 1 weisen auch zu Erhebungszeitpunkt 2 die Dimension „Arbeitsbelastung und sozialer Druck“ sowie deren drei Indikatoren im Vergleich zur Studie von Eder (2015) eine jeweils geringfügig höhere interne Konsistenz auf. Die Mittelwerte der vier Skalen sind ebenso wieder vergleichbar mit den Ergebnissen von Eder (2015). Die Dimension „Klassengemeinschaft und Disziplin“ weist im Vergleich zu den Ergebnissen von Eder (2015) eine geringfügig geringere (aber etwas höher als zum Erhebungszeitpunkt 1), drei Indikatoren eine geringfügig höhere interne Konsistenz auf. Der Indikator Störneigung weist die exakt gleiche interne Konsistenz wie in der Studie von Eder (2015) auf. Die Mittelwerte sind wiederum vergleichbar mit den Ergebnissen von Eder (2015). Insgesamt zeigt sich somit wieder eine gute bis sehr gute Reliabilität aller verwendeten Indikatoren.

Die Indikatoren des Schul- und Klassenklimas sind in Grafik 31 für die gesamte Stichprobe des Erhebungszeitpunkts 2 dargestellt. Dabei ist ersichtlich, dass die beiden Indikatoren des Schulklimas geringfügig niedrigere Werte aufweisen als zu Erhebungszeitpunkt 1. Wärme ist jedoch nach wie vor mit ähnlichem Abstand höher ausgeprägt als Monitoring.

Die drei Indikatoren der Dimension Arbeitsbelastung unterscheiden sich im Gegensatz zu Erhebungszeitpunkt 1 nun nicht mehr signifikant voneinander. Auffällig ist der Rückgang des Indikators Restriktivität um mehr als zwei Punkte. Die Verteilung der vier Indikatoren der Dimension Klassengemeinschaft folgt einem ähnlichen Muster wie zu Erhebungszeitpunkt 1, wenngleich die Werte für Gemeinschaft, Rivalität und Lernbereitschaft jeweils um rund 1,5 Punkte oder mehr zurückgegangen sind und auch die Störneigung geringfügig gesunken ist.

Im Folgenden werden die Indikatoren des Schul- und Klassenklimas zum Erhebungszeitpunkt 2 gesondert für die elf teilnehmenden Schulen dargestellt. Wie auch schon zu Erhebungszeitpunkt 1 (vgl. Tabelle 18) zeigen sich dabei durchwegs teils große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen. Die Werte bei den Indikatoren des Schulklimas variieren dabei bspw. um zehn Punkte (Wärme) bzw. um 7,1 Punkte (Monitoring) – dies entspricht einer Vergrößerung der Bandbreite im Vergleich zu Erhebungszeitpunkt 1. Wiederum ist es Schule 4, welche deutlich unterdurchschnittliche Werte bei beiden Indikatoren aufweist (95,7 bzw. 96,3). Die Schulen 5, 9 und 10 hingegen weisen überdurchschnittliche Werte bei beiden Indikatoren auf. Die Werte von Schule 7 (höchste Ausprägungen zu Erhebungszeitpunkt 1) sind innerhalb eines Jahres von 107 bzw. 103,1 deutlich auf 100,3 bzw. 99,4 gesunken.



Grafik 31: Ausprägungen der Indikatoren des Schul- und Klassenklimas für alle SchülerInnen im Schuljahr 17/18

Quelle: Berechnungen aus Frage 15 und Frage 16. n=in Klammer neben MW. Fehlerindikatoren kennzeichnen das 95%-Konfidenzintervall.

Schule	Schulklima		Klassenklima						
	Wärme	Monitoring	Arbeitsbelastung und sozialer Druck			Klassengemeinschaft und Disziplin			
			Stoffdruck	Zeitdruck	Restriktivität	Gemeinschaft	Rivalität	Lernbereitschaft	Störneigung
Schule 1	103,6 (64)	99,4 (63)	98,8 (62)	93,5 (62)	96,7 (65)	102,3 (61)	94,9 (61)	101,6 (63)	94,7 (63)
Schule 2	99,1 (65)	100,8 (68)	98,8 (68)	99,6 (67)	103,1 (72)	100,5 (69)	102,9 (72)	100,7 (70)	102,7 (72)
Schule 3	105,7 (60)	100,8 (62)	99,7 (63)	96,9 (64)	95,2 (64)	104,9 (64)	96,7 (64)	103,4 (61)	97,7 (64)
Schule 4	95,7 (57)	96,3 (58)	99,2 (59)	102,2 (59)	104,6 (60)	101,4 (59)	99,4 (55)	99 (58)	95,6 (59)
Schule 5	104,2 (17)	103,4 (17)	101,8 (17)	98,3 (18)	100,1 (18)	102,8 (18)	97,8 (18)	103,3 (17)	103,3 (18)
Schule 6	99,4 (44)	99 (44)	95,8 (47)	98 (46)	103,4 (44)	102,2 (46)	100,4 (47)	102,9 (47)	100,3 (48)
Schule 7	100,3 (38)	99,4 (38)	101,6 (38)	101,3 (38)	102,2 (38)	99,4 (38)	103,7 (38)	96,5 (38)	101,9 (38)
Schule 8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Schule 9	104,3 (69)	102,6 (71)	98,6 (70)	98 (70)	96,4 (70)	103,6 (70)	97 (72)	99,9 (70)	97,5 (70)
Schule 10	104,8 (30)	102,3 (30)	102,1 (30)	100,5 (30)	98,2 (31)	102,9 (30)	96,7 (30)	101,8 (30)	100 (30)
Schule 11	102,3 (67)	96,6 (70)	94,5 (71)	98,1 (69)	100,1 (71)	97,6 (69)	102,8 (70)	98,9 (69)	101,4 (70)
Schule 12	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Schule 13	98,5 (30)	100,1 (31)	103,3 (32)	100,7 (32)	102,3 (31)	102,7 (32)	98,9 (31)	101,5 (32)	100,2 (30)

Tabelle 18: Indikatoren des Schul- und Klassenklimas nach Schulen im Schuljahr 17/18

Quelle: Berechnungen aus Frage 15 und Frage 16. n=in Klammer neben Mittelwert.. Angaben sind Mittelwerte, Angaben in Klammer sind Standardabweichungen. Die Schulen 8 und 12 haben zum Erhebungszeitpunkt 2 nicht mehr an der Befragung teilgenommen.

05/2/5 Vergleich des Schulklimas zwischen Erhebungszeitpunkt 1 und Erhebungszeitpunkt 2

Für den in diesem Abschnitt präsentierten Vergleich der beiden Indikatoren des Schulklimas zwischen Erhebungszeitpunkt 1 und 2 wurden die Schulstufen 5, 6 und 7 aus dem ersten Erhebungszeitpunkt sowie die Schulstufen 6, 7 und 8 aus dem zweiten Erhebungszeitpunkt herangezogen (da zwischen den beiden Erhebungen ein Jahr verging und es sich somit um jeweils dieselben Jahrgänge handelt⁶²). Es muss dabei allerdings auch berücksichtigt werden, dass damit zwar dieselben Jahrgänge untersucht werden, jedoch nicht von einer 100%igen Übereinstimmung der SchülerInnen an den jeweiligen Schulen ausgegangen werden kann.

Eine multivariate Varianzanalyse⁶³ zeigte, dass sich über alle jeweils teilnehmenden Schulen (13 zu Erhebungszeitpunkt 1 bzw. elf zu Erhebungszeitpunkt 2) die Werte der Indikatoren Wärme und Monitoring kaum zwischen Erhebungszeitpunkt 1 und 2 unterscheiden. Zwar sind zu Erhebungszeitpunkt 2 über alle Schulen hinweg durchschnittlich geringere Werte zu beobachten

(Wärme: 101,6 im Vgl. zu 102,7; Monitoring 99,7 im Vgl. zu 100,7) als zu Erhebungszeitpunkt 1, jedoch kann dabei nicht von statistisch signifikanten Differenzen gesprochen werden. Im Folgenden (vgl. Tabelle 19) wird ein Vergleich des Schulklimas auf Ebene der einzelnen Schulen vorgenommen, um eventuelle Veränderungen an den Schulen im Verlauf eines Jahres aufzudecken. Dabei wurden nur jene Schulen berücksichtigt, für die eine ausreichend große Datengrundlage für beide Erhebungszeitpunkte vorlag.⁶⁴

⁶² Die 8. Schulstufe aus Erhebungszeitpunkt 1 war nicht mehr Teil der Befragung zu Zeitpunkt 2 und die 5. Schulstufe aus Erhebungszeitpunkt 2 war noch nicht Teil der Befragung zu Zeitpunkt 1.
⁶³ Pillai-Spur $V = 0,004$; $F(2, 1256) = 2,52$; $p = 0,081$.

⁶⁴ Es wurden nur jene Schulen in den Vergleich einbezogen, bei welchen für beide Erhebungszeitpunkte Daten für alle drei infrage kommenden Jahrgänge vorliegen, d.h. Daten der 5., 6. und 7. Schulstufe aus Erhebungszeitpunkt 1 sowie Daten der 6., 7. und 8. Schulstufe aus Erhebungszeitpunkt 2.

Schule	Wärme			Monitoring		
	t1	t2	Diff.t1-t2	t1	t2	Diff.t1-t2
Schule 1	103,5 (42)	103,1 (46)	-0,4 ^{ns}	100,1 (42)	97,7 (46)	-2,4 ^{ns}
Schule 2	103,9 (50)	99,4 (48)	-4,5 *	102,9 (50)	100,0 (48)	-2,9 ^{ns}
Schule 3	105,6 (34)	105,0 (42)	-0,6 ^{ns}	101,3 (34)	101,8 (42)	+0,5 ^{ns}
Schule 4	97,8 (34)	94,9 (41)	-2,9 ^{ns}	99,4 (34)	95,5 (41)	-3,9 ^{ns}
Schule 9	102,3 (46)	105,0 (52)	+2,7 ^{ns}	96,5 (46)	103,7 (52)	+7,2 ^{**}

Tabelle 19: Vergleich der Indikatoren des Schulklimas nach Schulen zwischen t1 und t2

Quelle: Berechnungen aus Frage 43 (Erhebungszeitpunkt 1) bzw. Frage 16 (Erhebungszeitpunkt 2). Angaben sind Mittelwerte, Angaben in Klammer sind Fallzahlen der jeweils befragten SchülerInnen. Die Schulen 8 und 12 haben zum Erhebungszeitpunkt 2 nicht mehr an der Befragung teilgenommen, für die Schulen 5, 6, 7, 10, 11 und 13 können aufgrund unvollständiger Datenlage keine Vergleiche angestellt werden. Angaben zur Signifikanz: *** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05; ns=nicht signifikant.

Es zeigt sich bei den Schulen 1 bis 4, dass mit einer Ausnahme durchwegs alle Werte zu Erhebungszeitraum 2 niedriger ausfallen als zu Erhebungszeitpunkt 1. Diese Rückgänge sind jedoch statistisch nicht signifikant. Bei Schule 1 zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede bei Wärme oder bei Monitoring zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten.⁶⁵ Auch bei Schule 2 kann nach einer multivariaten Varianzanalyse grundsätzlich nicht von signifikanten Unterschieden gesprochen werden⁶⁶, wengleich die Ausprägung des Indikators Wärme zu Erhebungszeitpunkt 2 mit einem Rückgang um 4,5 Punkte deutlich geringer als zu Erhebungszeitpunkt 1 ausfällt.⁶⁷ Bei Schule 3 zeigen sich wiederum keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten bei Wärme bzw. bei Monitoring.⁶⁸ Auch bei Schule 4 können keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten bei Wärme oder Monitoring festgestellt werden.⁶⁹ Schule 9 ist die einzige der in diesem Vergleich untersuchten Schulen, an welcher beide Indikatoren des Schulklimas zu Erhebungszeitpunkt 2 teils deutlich höhere Ausprägungen aufweisen als zu Erhebungszeitpunkt 1.⁷⁰ Der Unterschied bei Monitoring ist dabei statistisch signifikant⁷¹, jener bei Wärme nicht.

05/3

Schulübergreifende Ergebnisse aus Sicht der LehrerInnen

Das vorliegende Kapitel stellt die Ergebnisse der Befragung der LehrerInnen an den 14 teilnehmenden Schulen⁷² zu Erhebungszeitpunkt 1, also im Schuljahr 2016/17 vor. Die zentralen Antworten für ausgewählte Indikatoren zur Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen sowie zur Zusammenarbeit mit diesen aus Sicht der LehrerInnen werden zu Beginn in Tabelle 20 dargestellt.⁷³

Die Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen an den Schulen ist grundsätzlich als hoch einzustufen – 94 Prozent aller befragten LehrerInnen kennen die SchulsozialarbeiterInnen dem Gesicht und dem Namen nach. Auch gaben knapp drei Viertel der Befragten an, gut über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen an ihren jeweiligen Schulen Bescheid zu wissen.

65 Pillai-Spur V = 0,02; F(2, 85) = 0,65; p=0,524.

66 Pillai-Spur V = 0,05; F(2, 95) = 2,61; p=0,079..

67 F(1, 96) = 5,27; p<0,05. Dieses Ergebnis der univariaten Prüfung wird hier der Vollständigkeit halber angeführt, ist jedoch aufgrund des nicht signifikanten Ergebnisses der multivariaten Prüfung korrekterweise nicht zu interpretieren.

68 Pillai-Spur V = 0,002; F(2, 73) = 0,08; p=0,921.

69 Pillai-Spur V = 0,03; F(2, 72) = 1,13; p=0,329.

70 Pillai-Spur V = 0,08; F(2, 95) = 4,1; p<0,05.

71 F(1, 96) = 8,28; p<0,01.

72 Zusätzlich zu den 13 Schulen, aus welchen Daten für die SchülerInnen vorliegen, nahmen auch drei LehrerInnen der NMS Leutschach an der LehrerInnenbefragung teil. Für die NMS Leutschach liegen keine Daten von SchülerInnen vor.

73 Da für die LehrerInnen pro Schule nur geringe Fallzahlen vorliegen (n=3 bis max. n=17 pro Schule) werden die Ergebnisse nicht nach Schulen differenziert abgebildet, sondern schulübergreifend für die gesamte Stichprobe der LehrerInnen dargestellt.

Kenntnis Person*	94,1%	„Ja, ich kenne das Gesicht und den Namen“
Informiertheit SSOA**	74,1%	„Ja, ich weiß gut Bescheid“
Bewertung	53,3%	„Sehr gut“
Zusammenarbeit***		
Vorhandensein SSOA an der Schule****	94,1%	„Finde ich gut“
Unterstützung durch SSOA*****	53,3%	„Sehr gut“
Ausreichende zeitliche Ressourcen der SSOA für Zielgruppen*****	30,4%	„Ja“ für die Zielgruppe SchülerInnen
	37,8%	„Ja“ für die Zielgruppe LehrerInnen
	27,4%	„Ja“ für die Zielgruppe Eltern

Tabelle 20: Übersicht zur Bekanntheit und Bewertung der Schulsozialarbeit aus Sicht der LehrerInnen

Quelle: Berechnungen aus Frage 15 und Frage 16. n=in Klammer neben Mittelwert.
 Quelle: Nennungen der LehrerInnen bei den Fragen 6, 7, 10, 12, 16 und 19. n=135 für jede Frage, relative Häufigkeiten.
 Fragenwortlaute: * „Wissen Sie, welche Person an Ihrer Schule die Schulsozialarbeiterin/der Schulsozialarbeiter ist?“, ** „Wissen Sie, was die Schulsozialarbeiterin/der Schulsozialarbeiter in Ihrer Schule macht?“, *** „Wie würden Sie Ihre Zusammenarbeit mit den SchulsozialarbeiterInnen Ihrer Schule bewerten?“, **** „Wie finden Sie es, dass es Schulsozialarbeit an Ihrer Schule gibt?“, ***** „Wie gut fühlen Sie sich von den SchulsozialarbeiterInnen Ihrer Schule unterstützt?“, ***** „Sind die zeitlichen Ressourcen der SchulsozialarbeiterInnen an Ihrer Schule aus Ihrer Sicht für die Bedürfnisse der folgenden Zielgruppen ausreichend?“

Was die Bewertung der Zusammenarbeit mit den SchulsozialarbeiterInnen betrifft, so vergab über die Hälfte der befragten LehrerInnen auf einer fünfstufigen Skala den Höchstwert „Sehr gut“. Genauso hoch ist der Anteil jener LehrerInnen, die sich „sehr gut“ von den SchulsozialarbeiterInnen ihrer jeweiligen Schulen unterstützt fühlen. Berücksichtigt man, dass es 94 Prozent der LehrerInnen gut finden, dass es Schulsozialarbeit an ihren Schulen gibt, so zeigt sich alles in allem ein durchaus positives Bild der LehrerInnen von den SchulsozialarbeiterInnen bzw. der Schulsozialarbeit. Einzig die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen für die einzelnen Zielgruppen der SchulsozialarbeiterInnen werden nur von einer Minderheit der LehrerInnen als ausreichend erachtet.

05/3/1 Bekanntheit der Schulsozialarbeit

Wie bereits erwähnt, ist die Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen unter den LehrerInnen sehr hoch. Knapp über 94 Prozent der befragten LehrerInnen kennen die SchulsozialarbeiterInnen dem Gesicht

und dem Namen nach (vgl. Grafik 32), nur eine befragte Person gab an, weder Gesicht noch Namen zu kennen. Auch ein hohes Wissen um die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen ist unter den LehrerInnen vorhanden – knapp drei Viertel der Befragten gaben an, gut Bescheid zu wissen; nur vier Befragte wissen laut Eigenangabe gar nicht über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen Bescheid.

Wissen Sie, welche Person an Ihrer Schule die Schulsozialarbeiterin/ der Schulsozialarbeiter ist?



Quelle: Angaben der LehrerInnen bei Frage 6. N=135, relative Häufigkeiten.

Wissen Sie, was die Schulsozialarbeiterin/ der Schulsozialarbeiter in Ihrer Schule macht?



Quelle: Angaben der LehrerInnen bei Frage 7. n=135, relative Häufigkeiten.

Grafik 32: Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen unter den LehrerInnen

Unter den befragten SchulleiterInnen (acht Personen) gaben alle an, sowohl Namen und Gesicht zu kennen als auch gut über die Tätigkeit der SchulsozialarbeiterInnen in der Schule Bescheid zu wissen. Von den KlassenvorständInnen (58 Personen) gaben 56 Befragte an, Namen und Gesicht zu kennen. Die beiden übrigen KlassenvorständInnen kennen entweder das Gesicht oder den Namen. 41 befragte KlassenvorständInnen

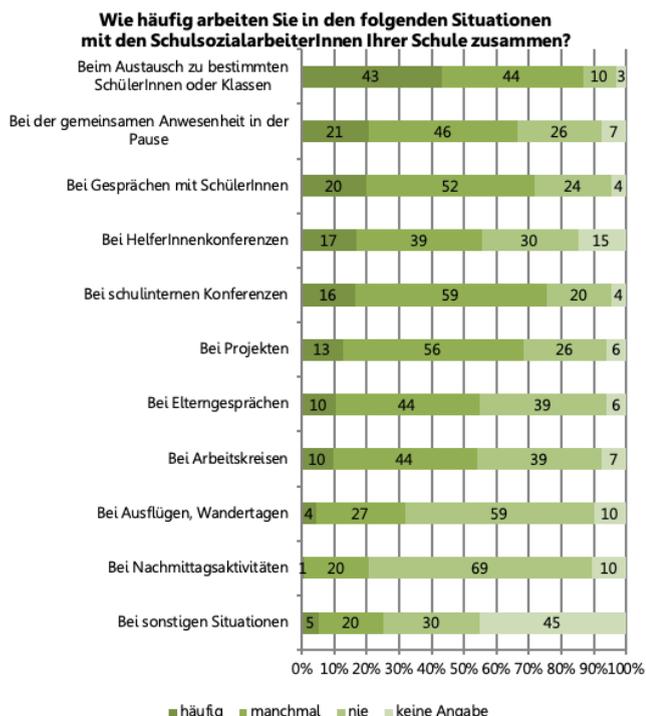
(81 %) wissen laut Eigenaussage gut Bescheid über die Tätigkeit der SchulsozialarbeiterInnen in der Schule; nur ein/e Klassenvorstand/Klassenvorständin gab an, gar nicht Bescheid zu wissen.⁷⁴

05/3/2 Zusammenarbeit der LehrerInnen mit den SchulsozialarbeiterInnen

Die LehrerInnen wurden auch danach gefragt, wie häufig sie in bestimmten Situationen (vgl. Grafik 33) bzw. bei bestimmten Aufgabenbereichen (vgl. Grafik 34) mit den SchulsozialarbeiterInnen ihrer Schule zusammenarbeiten. Nach Situationen differenziert findet der mit Abstand häufigste Anlass zur Zusammenarbeit (insbesondere wenn man die Antwortkategorie „häufig“ betrachtet) mit den SchulsozialarbeiterInnen dann statt, wenn es darum geht, sich bezüglich bestimmter SchülerInnen bzw. Klassen untereinander auszutauschen. Rund 87 Prozent der LehrerInnen gaben an, dies häufig oder zumindest manchmal zu tun. Kaum Zusammenarbeit findet hingegen bei Nachmittagsaktivitäten statt – nur rund ein Fünftel der Befragten gab an, zumindest manchmal mit SchulsozialarbeiterInnen in diesem Kontext zusammenzuarbeiten.

Rund ein Viertel der LehrerInnen gab darüber hinaus an, zumindest manchmal auch in sonstigen als den abgefragten Situationen mit SchulsozialarbeiterInnen zusammenzuarbeiten. Von elf Befragten wurden in weiterer Folge Beispiele solcher sonstigen Situationen genannt: Neben einigen Einzelnennungen wurde darunter insgesamt vier Mal eine Zusammenarbeit in (teils akuten) Problem- bzw. Konfliktsituationen mit SchülerInnen genannt, bspw. wenn es Konflikte von SchülerInnen untereinander gibt oder wenn SchülerInnen andere schwerwiegende schulische oder private Probleme haben.

Nach Aufgabenbereichen differenziert zeigt sich, dass jeweils rund 50 bis 60 Prozent der befragten LehrerInnen in unterschiedlichen Bereichen zumindest manchmal gemeinsam mit den SchulsozialarbeiterInnen an Aufgaben arbeiten. Dies betrifft die Unterrichtsgestaltung (z.B. Soziales Lernen), die Planung des Werdegangs von SchülerInnen, die Vernetzungsarbeit mit schulexternen Einrichtungen sowie die Arbeit mit einzelnen Eltern. Rund ein Drittel der LehrerInnen kooperiert zumindest manchmal im Rahmen der Gruppenarbeit mit Eltern bzw. im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit mit den SchulsozialarbeiterInnen.

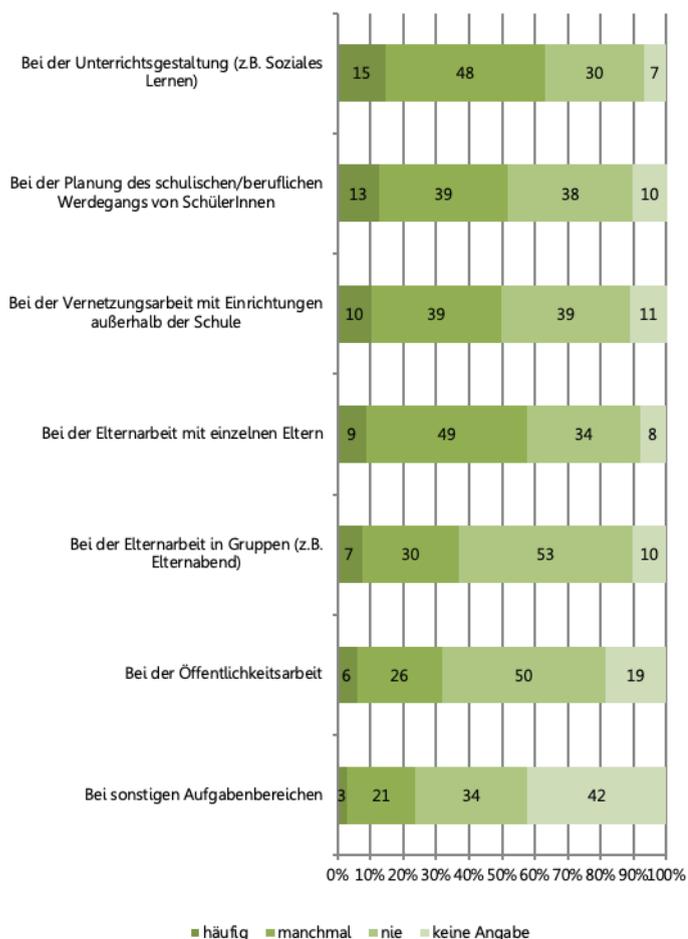


Grafik 33: Zusammenarbeit der LehrerInnen mit SchulsozialarbeiterInnen nach Situationen

Quelle: Angaben der LehrerInnen bei Frage 8. n=135, relative Häufigkeiten.

⁷⁴ Obwohl bei der Angabe der Funktion an der Schule Mehrfachnennungen möglich waren, gab es keine Überschneidungen zwischen SchulleiterInnen und KlassenvorständInnen.

Wie häufig arbeiten Sie in den folgenden Aufgabenbereichen mit den SchulsozialarbeiterInnen Ihrer Schule zusammen?

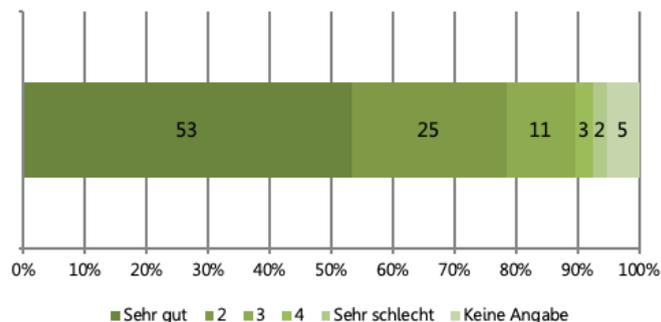


Grafik 34: Zusammenarbeit der LehrerInnen mit SchulsozialarbeiterInnen nach Aufgabenbereichen
Quelle: Angaben der LehrerInnen bei Frage 9. n=135, relative Häufigkeiten.

Knapp 24 Prozent der LehrerInnen gaben an, zumindest manchmal auch bei sonstigen Aufgabenbereichen mit den SchulsozialarbeiterInnen zusammenzuarbeiten. Sieben Befragte nannten dazu auch Beispiele, darunter ausschließlich Einzelthemen, wie bspw. „Sexualerziehung“, „Zukunftspläne einzelner SchülerInnen“, „Besprechung von Maßnahmen zur Integration“ oder Beratungstätigkeit, wenn es um die Einbindung externer sozialer Einrichtungen geht.

Die Bewertung der Zusammenarbeit mit den SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der LehrerInnen ist in Grafik 35 im Detail ersichtlich. Die überwiegende Mehrheit (78 %) der Befragten beurteilt die Zusammenarbeit als sehr gut oder zumindest gut. Nur insgesamt sieben Befragte stellen der Zusammenarbeit ein (eher) schlechtes Zeugnis aus, drei davon gaben „sehr schlecht“ zu Protokoll.

Wie würden Sie Ihre Zusammenarbeit mit den SchulsozialarbeiterInnen Ihrer Schule bewerten?



Grafik 35: Bewertung der Zusammenarbeit mit den SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der LehrerInnen
Quelle: Angaben der LehrerInnen bei Frage 10. n=135, relative Häufigkeiten.

05/3/3 Wahrnehmung der Schulsozialarbeit

Auf die Frage „Was glauben Sie, welches Ziel verfolgt die Schulsozialarbeit in Ihrer Schule?“ gaben die LehrerInnen überwiegend Nennungen ab, die auf die Unterstützung von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern abzielen. Tabelle 21 stellt die aus den offenen Antworten von 101 LehrerInnen thematisch zusammengefassten Themen ihrer Häufigkeit nach geordnet dar.

- Hilfe- und Unterstützungsfunktion für SchülerInnen (75)
- Entlastung/Unterstützung der LehrerInnen (inkl. Direktion) (43)
- Hilfe- und Unterstützungsfunktion für Eltern (22)
- Unterstützung bzw. Durchführung von Projekten/Aktivitäten/externer Vernetzung (17)
- Verbesserung der Kommunikation bzw. des Schul- und Klassenklimas (16)
- Schnittstelle zwischen SchülerInnen/Eltern/LehrerInnen (16)
- Präventionsarbeit leisten (8)
- Behandlung/Lösung von div. Problemen (nicht näher spezifiziert) (7)
- Sonstige Nennungen (3)

Tabelle 21: Ziele der Schulsozialarbeit aus Sicht der LehrerInnen
Quelle: Nennungen der LehrerInnen bei Frage 11. n=101 (34x keine Nennung), Angaben in Klammern sind absolute Häufigkeiten. Mehrfachnennungen möglich.

Mit Abstand am häufigsten wurde von den LehrerInnen genannt, dass Schulsozialarbeit zum Ziel hat, SchülerInnen Hilfestellung und Unterstützung in schwierigen schulischen wie außerschulischen Belangen zu bieten. Dies umfasst private und schulische Probleme der SchülerInnen, schwierige Lebenslagen von SchülerInnen, Konflikte mit Freunden, SchulkollegInnen oder LehrerInnen, Lernprobleme bzw. Berufsberatung und Ähnliches mehr. Auch wurde mehrmals angegeben, dass mit den SchulsozialarbeiterInnen Vertrauenspersonen bzw. Anlaufstellen für die SchülerInnen zur Verfügung stehen, dass sich SchulsozialarbeiterInnen für Verhaltensverbesserungen bei SchülerInnen einsetzen und das (psychische) Wohlbefinden von SchülerInnen erhöhen.

„Sie verfolgt das Ziel, dass die Kinder einen guten Schulabschluss erreichen, dass sie Ansprechpartner und Wegbegleiterin in schwierigen Lebenssituationen der Kinder ist. Sie vermittelt in Konfliktsituationen.“

„Niederschwellige Ansprechmöglichkeit für SchülerInnen bei persönlichen und schulischen Anliegen.“

„Meiner Meinung nach sollte den SchülerInnen in schulischen und außerschulischen Problemen geholfen werden; damit meine ich gemeinsam Lösungswege finden, wie kann ich Probleme lösen.“

Insgesamt 43 Nennungen der befragten LehrerInnen spiegelten wider, dass Schulsozialarbeit auch eine wesentliche Entlastungs- und Unterstützungsfunktion für die LehrerInnen selbst darstellt.

„Hilfestellung für Lehrpersonen beim Umgang mit Problemen mit dem Verhalten der Kinder oder Stelle, an die man sich wenden kann, wenn man den Verdacht hat, dass Kinder Probleme mit sich tragen; Unterstützung bei der Arbeit mit auffälligen Kindern und vieles mehr.“

„Lehrer werden positiv gestärkt und unterstützt.“

„Entlastung des Schulleiters in Krisensituationen.“

Mehrmals wurde bspw. genannt, dass SchulsozialarbeiterInnen durch frühzeitiges Erkennen und Lösen von Problemen die LehrerInnen entlasten und ihnen die Fokussierung auf den Unterricht erlauben. Außerdem wurde einige Male auch die Entlastung der

Direktion durch die Schulsozialarbeit hervorgehoben sowie der Umstand, dass sich LehrerInnen bei SchulsozialarbeiterInnen beraten lassen bzw. informieren können.

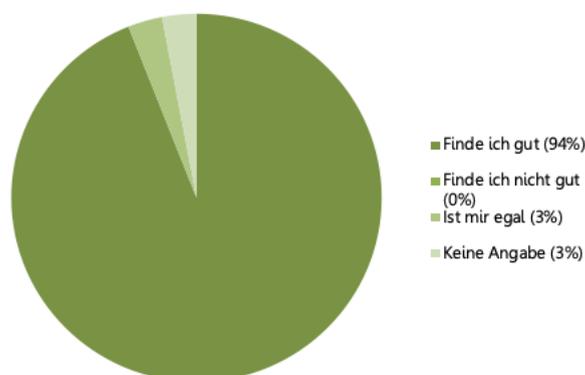
Rund ein Fünftel der abgegebenen Nennungen bezog sich auf die Unterstützungsfunktion für die Eltern. Dabei wurden aber keine konkreten Beispiele bzw. Fälle genannt, sondern nur sehr allgemein davon gesprochen, dass das Ziel der Schulsozialarbeit die Unterstützung von SchülerInnen, LehrerInnen und eben auch Eltern sei.

„Unterstützung und Beratung von Schülern, Eltern und Lehrern.“

„Kontakte zu Eltern permanent pflegen.“

Einige wenige Male wurde auch erwähnt, dass die SchulsozialarbeiterInnen als AnsprechpartnerInnen für die Eltern dienen bzw. dass es zu ihren Aufgaben gehöre, Kontakt zu den Eltern zu pflegen.

Wie finden Sie es, dass es Schulsozialarbeit an Ihrer Schule gibt?



Grafik 36: Bewertung der LehrerInnen, dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt

Quelle: Angaben der LehrerInnen bei Frage 12. n=135, relative Häufigkeiten.

Wie aus Grafik 36 ersichtlich, findet es die überwiegende Mehrheit der befragten LehrerInnen (127 Personen) gut, dass es Schulsozialarbeit an ihrer Schule gibt; niemand der Befragten gab an, dies nicht gut zu finden. Auch die von den LehrerInnen wahrgenommene Unterstützung durch die SchulsozialarbeiterInnen ihrer jeweiligen Schule (vgl. Grafik 37) wird von der überwiegenden Mehrheit (79 %) als sehr gut bzw. gut beurteilt. Nur insgesamt sechs LehrerInnen fühlen sich (eher) schlecht unterstützt, davon gaben vier Befragte „sehr schlecht“ an.

Auf die Frage „Welche positiven Auswirkungen hat es für Sie, seit SchulsozialarbeiterInnen an Ihrer Schule tätig sind?“ gaben 97 LehrerInnen vor allem Nennungen ab, die auf die stark wahrgenommene Unterstützungs- und Entlastungsfunktion der SchulsozialarbeiterInnen im Schulalltag hinweisen. Tabelle 22 gibt einen Überblick der aus den offenen Antworten der LehrerInnen thematisch zusammengefassten Kategorien.

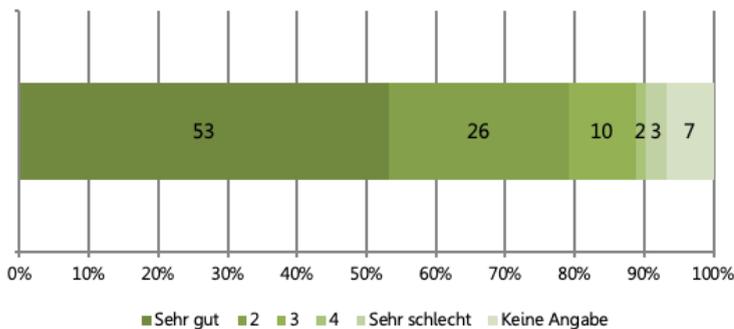
Mit Abstand am häufigsten als positive Auswirkung für die befragten LehrerInnen wurde genannt, dass SchulsozialarbeiterInnen die LehrerInnen selbst im Schulalltag unterstützen bzw. entlasten.

„Unterstützung der Lehrerinnen in und außerhalb des Unterrichts“

„Unglaubliche Hilfestellung bei Problemlösungen für die Lehrer“

„Kompetente Unterstützung auf der sozialen Ebene. Erweiterung des pädagogischen Horizonts. Entlastung des Unterrichtsgeschehens von beeinträchtigenden Stimmungen/Vorkommnissen.“

Wie gut fühlen Sie sich von den SchulsozialarbeiterInnen Ihrer Schule unterstützt?



Grafik 37: Wahrgenommene Unterstützung durch SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der LehrerInnen

Quelle: Angaben der LehrerInnen bei Frage 16. n=135, relative Häufigkeiten.

Immer wieder wurde von den Befragten genannt, dass sich die LehrerInnen besser auf den Unterricht konzentrieren können, da sich die SchulsozialarbeiterInnen um Probleme kümmern, dass die LehrerInnen sich selbst bei den SchulsozialarbeiterInnen informieren bzw. bei speziellen Fragen beraten lassen, dass das Unterrichtsklima aufgrund der Schulsozialarbeit besser ist und dass sich die LehrerInnen ganz einfach wohler und entspannter fühlen, da sie nun nicht mehr für sämtliche schulischen und privaten Anliegen der SchülerInnen alleine zuständig sind.

33 Nennungen haben positive Auswirkungen für die SchülerInnen zum Inhalt. Die befragten LehrerInnen heben die Hilfe und Unterstützung für die SchülerInnen durch die SchulsozialarbeiterInnen hervor.

Entlastung/Unterstützung der LehrerInnen (60)

Hilfe/Unterstützung für SchülerInnen (33)

Unterstützung bei Projekten bzw. Veranstaltungen (14)

Verbesserung des Schul- bzw. Klassenklimas (11)

Schulsozialarbeit bringt andere Sichtweise bzw. neue Ideen ein (10)

Behandlung/Lösung von div. Problemen (nicht näher spezifiziert) (9)

Keine (positiven) Auswirkungen (6)

Hilfe/Unterstützung für Eltern (5)

Gute Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen/Eltern/LehrerInnen (4)

Vernetzung mit extern Stellen/Einrichtungen (4)

Präventionsarbeit (2)

Sonstige Nennungen (3)

„SchülerInnen sind von Schulsozialarbeiterin begeistert, mögen sie und können sich ihr anvertrauen – sehr positiv!!!; Angebot von Freizeitaktivitäten für SchülerInnen; gute Zusammenarbeit und Gesprächsklima zw. Schulsozialarbeiterin, Lehrern und SchülerInnen“

„Rasche Hilfe, wenn Schülerinnen/Schüler Probleme haben; neue Lösungsansätze bei Problemen; gute Teamarbeit; Schülerinnen/Schüler haben eine zusätzliche Vertrauensperson.“

Insbesondere wurde häufig genannt, dass mit den SchulsozialarbeiterInnen eine (neutrale und kompetente) weitere Ansprech- bzw. Vertrauensperson für die SchülerInnen zur Verfügung steht und dass die SchulsozialarbeiterInnen sich meist rasch und gut um die bei SchülerInnen auftretenden Probleme kümmern und diese zu lösen versuchen.

Analog zur Frage nach positiven Auswirkungen der

Tabelle 22: Positive Auswirkungen der Schulsozialarbeit aus Sicht der LehrerInnen

Quelle: Nennungen der LehrerInnen bei Frage 17. n=97 (38x keine Nennung), Angaben in Klammern sind absolute Häufigkeiten. Mehrfachnennungen möglich.

Schulsozialarbeit wurde auch nach negativen Auswirkungen für die LehrerInnen, seit es SchulsozialarbeiterInnen an den jeweiligen Schulen gibt, gefragt. Die Zusammenfassung der offenen Antworten von 77 LehrerInnen findet sich in Tabelle 23.

Keine negativen Auswirkungen (65)
SchülerInnen fehlen zu oft im Unterricht bzw. schwänzen teilweise (5)
Klassenvorstände/LehrerInnen wissen kaum mehr über Probleme Bescheid (4)
Erhöhter Koordinationsaufwand (3)
Sonstige Nennungen (2)

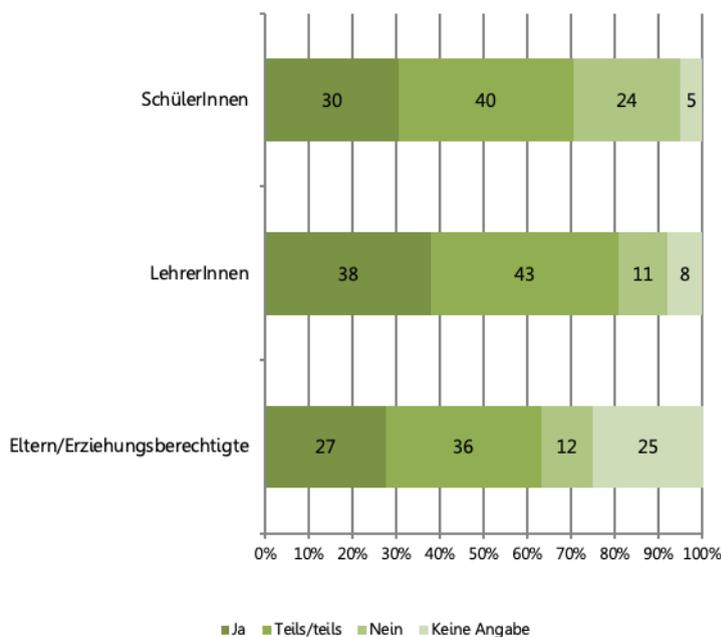
Tabelle 23: Negative Auswirkungen der Schulsozialarbeit aus Sicht der LehrerInnen

Quelle: Nennungen der LehrerInnen bei Frage 18. n=77 (58x keine Nennung). Angaben in Klammern sind absolute Häufigkeiten. Mehrfachnennungen möglich.

65 befragte LehrerInnen (von 77, die Nennungen bei dieser Frage abgaben) nannten explizit, dass es aus ihrer Sicht keinerlei negative Auswirkungen der Schulsozialarbeit gibt. Fünf Befragte gaben an, dass SchülerInnen teilweise zu oft im Unterricht fehlen, wenn sie Leistungen der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen. Manche dieser LehrerInnen befürchteten auch, dass SchülerInnen den Besuch bei SchulsozialarbeiterInnen als Vorwand nutzen, um den Unterricht zu schwänzen. Vier Befragte merken weiters negativ an, dass LehrerInnen (insbesondere KlassenvorständInnen) aufgrund der Schweigepflicht der SchulsozialarbeiterInnen über eventuell relevante Probleme von SchülerInnen nicht mehr informiert sind bzw. werden.

Die Analyse der Frage, ob die zeitlichen Ressourcen der SchulsozialarbeiterInnen an den jeweiligen Schulen für die relevanten Zielgruppen ausreichend sind, offenbart aus Sicht der LehrerInnen mitunter Handlungsbedarf (vgl. Grafik 38).

Sind die zeitlichen Ressourcen der SchulsozialarbeiterInnen an Ihrer Schule aus Ihrer Sicht für die Bedürfnisse der folgenden Zielgruppen ausreichend?



Grafik 38: Zeitliche Ressourcen der SchulsozialarbeiterInnen für unterschiedliche Zielgruppen aus Sicht der LehrerInnen

Quelle: Angaben der LehrerInnen bei Frage 19. n=135, relative Häufigkeiten.

Auffällig ist einerseits, dass jeweils nur rund ein Drittel der LehrerInnen die Frage nach ausreichenden zeitlichen Ressourcen der SchulsozialarbeiterInnen für die drei Zielgruppen mit einem „Ja“ beurteilt. Andererseits fällt auf, dass aus Sicht von knapp einem Viertel der LehrerInnen die zeitlichen Ressourcen der SchulsozialarbeiterInnen für die SchülerInnen nicht ausreichend sind und dass ebenso rund ein Viertel der LehrerInnen – ev. aus mangelndem Wissen – keine Angabe zu den zeitlichen Ressourcen für die Eltern/Erziehungsberechtigten machte.

Alle acht befragten SchulleiterInnen sowie alle 58 KlassenvorständInnen finden es gut, dass es Schulsozialarbeit an ihren jeweiligen Schulen gibt.

Auch die wahrgenommene Unterstützung durch die SchulsozialarbeiterInnen wird von allen acht Schulleiterinnen mit „Sehr gut“ bewertet. Von den 58 befragten KlassenvorständInnen vergeben 60 Prozent ebenso ein „Sehr gut“, weitere 29 Prozent ein „Gut“. Kein/e Klassenvorstand/Klassenvorständin fühlt sich „sehr schlecht“ von den SchulsozialarbeiterInnen unterstützt.

Was die Fragen nach ausreichenden zeitlichen Ressourcen der SchulsozialarbeiterInnen für die drei Zielgruppen der SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern angeht, zeigt sich ein differenzierteres Bild. Niemand

der acht SchulleiterInnen stimmt dieser Frage in Bezug auf die SchülerInnen bzw. die Eltern völlig zu, nur eine Person stimmt im Fall der LehrerInnen voll zu. Unter den 58 KlassenvorständInnen sind jeweils 26 Prozent (SchülerInnen) bzw. 27 Prozent (LehrerInnen, Eltern) der Meinung, dass die zeitlichen Ressourcen ausreichend sind.

Auf die Frage „Welche Anregungen für die SchulsozialarbeiterInnen oder für die Schulsozialarbeit im Allgemeinen haben Sie?“ gaben 57 LehrerInnen im Grunde vor allem Nennungen ab, die auf eine Ausweitung der Anwesenheit bzw. eine stärkere Einbindung der SchulsozialarbeiterInnen in den Schulalltag schließen lassen. In Tabelle 24 sind die zu thematisch zusammenpassenden Kategorien verdichteten offenen Antworten der LehrerInnen aufgelistet.

Mehr Anwesenheit in der Schule (25)

Bessere Integration d. SchulsozialarbeiterInnen an der Schule / mehr Kooperation (14)

SchulsozialarbeiterInnen sollen so weitermachen wie bisher (11)

Beratung auch außerhalb der Unterrichtszeiten anbieten (6)

Erhöhung der (sozialen) Kompetenz der SchulsozialarbeiterInnen (5)

Keine (5)

Arbeit der Schulsozialarbeit soll strukturierter bzw. transparenter sein (3)

Sonstige Nennungen (7)

Tabelle 24: Anregungen für die Schulsozialarbeit aus Sicht der LehrerInnen

Quelle: Nennungen der LehrerInnen bei Frage 20, n=57 (78x keine Nennung). Angaben in Klammern sind absolute Häufigkeiten. Mehrfachnennungen möglich.

Beinahe die Hälfte der LehrerInnen, die Anregungen für die Schulsozialarbeit abgaben, äußerte klar den Wunsch nach einer häufigeren Anwesenheit der SchulsozialarbeiterInnen an den Schulen.

„Eine Vollbesetzung (jeden oder zumindest 3 bis 4 Tage die Woche) für unsere Schule wäre enorm wichtig!!!!!!“

Unter den Nennungen fanden sich bspw. Wünsche nach einer Ausweitung des Stundenausmaßes für die

SchulsozialarbeiterInnen, nach fixen Sprechstunden an den Schulen, nach täglicher Anwesenheit, nach Vollzeitstellungen an einer Schule – kurzum: die SchulsozialarbeiterInnen sollten an den Schulen, u.a. durch Zurverfügungstellung von mehr Ressourcen, viel häufiger als derzeit anwesend sein. Auch die sechs Nennungen bezüglich Beratung auch außerhalb von Unterrichtszeiten zielen in eine ähnliche Richtung. Einerseits würden Schüler dann nicht so oft im Unterricht fehlen, andererseits könnten dadurch auch Eltern (z.B. abends) und LehrerInnen leichter mit den SchulsozialarbeiterInnen in Kontakt treten.

An zweiter Stelle der Nennungen folgte der Wunsch nach einer stärkeren Einbindung der SchulsozialarbeiterInnen an der Schule bzw. stärkeren Integration in das Lehrerkollegium und mehr Kooperation mit den LehrerInnen.

„Sie gehört zu Konferenzen (allgemeine) dazu, würde viel doppelte Arbeit ersparen, sollte in den Pausen einen Platz im Konferenzzimmer haben, damit sie selbstverständlicher dazugehört“

In diese Kategorie von Nennungen fallen u.a. auch Wünsche nach einer stärkeren Einbindung der SchulsozialarbeiterInnen in die Planung des Schuljahres bzw. von stattfindenden Projekten, der Wunsch danach, dass SchulsozialarbeiterInnen an den Schulen auch selbst unterrichten und dass Schulsozialarbeit fixer Bestandteil der Schulentwicklung bzw. des Schulalltags wird.

Elf Befragte gaben explizit an, dass die SchulsozialarbeiterInnen an den jeweiligen Schulen so weitermachen sollen, wie sie es bisher getan haben.

„Weiterhin als wichtige Säule für Lehrer zu agieren! Ich glaube, dass es immer wichtiger wird für Lehrer, aber auch Schüler, mit diesen Personen zu sprechen und sich auszutauschen. Hilfe und Unterstützung in allen Lagen ist besonders wichtig!“

Diese Befragten sind sehr zufrieden mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen und hoffen, dass es weiterhin Schulsozialarbeit an den Schulen geben wird. Weitere fünf Befragte gaben explizit an, keine Anregungen für die Schulsozialarbeit zu haben, was auch als positive Bewertung betrachtet werden kann.

„Keine – an unserer Schule arbeiten alle sehr gut zusammen“

Unter den sieben sonstigen Nennungen finden sich jeweils Einzelnennungen, die sich keinem übergeord-

neten Themenbereich zuordnen ließen, bspw. Hinweise auf den Datenschutz, der Wunsch nach Vermittlungsarbeit mit schulexternen Stellen, die häufigere Organisation von Veranstaltungen bzw. Workshops oder die Ausweitung der Schulsozialarbeit auf die Volksschulen.

05/4

Ergebnisse aus Sicht der Eltern

Das vorliegende Kapitel stellt die Ergebnisse der Befragung der Eltern an den 14 teilnehmenden Schulen⁷⁵ zu Erhebungszeitpunkt 1, also im Schuljahr 2016/17 vor. Zu Beginn dieses Abschnitts stellt Tabelle 25 die zentralen Antworten auf relevante Indikatoren der Bekanntheit und Bewertung der Schulsozialarbeit aus Sicht der Eltern dar.⁷⁶ Durchschnittlich wissen pro Schule rund 91,5 Prozent der Eltern, dass an der Schule ihres jeweiligen Kindes SchulsozialarbeiterInnen tätig sind. Damit ist die Kenntnis der Eltern darüber in etwa genauso hoch wie jene der SchülerInnen zu Erhebungszeitpunkt 1. An drei Schulen (Schule 3, 8 und 11) wissen sogar alle befragten Eltern, dass es SchulsozialarbeiterInnen an der jeweiligen Schule gibt. Was die Kenntnis der SchulsozialarbeiterInnen dem Gesicht und dem Namen nach angeht, so liegt der Durchschnittswert der Eltern pro Schule bei rund 36 Prozent. Die Eltern kennen demnach die SchulsozialarbeiterInnen bedeutend seltener dem Gesicht und dem Namen nach als die SchülerInnen (ca. 66 % pro Schule). Auffällig ist zudem insbesondere als Detail, dass an Schule 10 kein Einziges der 33 befragten Elternteile angab, die SchulsozialarbeiterInnen dem Gesicht und Namen nach zu kennen.

Gut über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen an den jeweiligen Schulen Bescheid zu wissen gaben pro Schule durchschnittlich 42,5 Prozent (bzw. 41,5 % aus 13 Schulen) der Eltern an – auch hier liegt der Kenntnisstand der Eltern somit unter jenem der befragten SchülerInnen (ca. 56 %). Bemerkenswert ist allerdings, dass im Schnitt pro Schule rund 50

Prozent der Eltern angaben, gerne mehr Informationen über die Arbeit der Schulsozialarbeit erhalten zu wollen. Unter den SchülerInnen lag dieser Wert mit 36 Prozent deutlich darunter. Am deutlichsten tritt dieser Informationswunsch der Eltern an Schule 2 mit knapp über 69 Prozent hervor und ist damit beinahe doppelt so hoch wie bspw. an Schule 4. Dass es Schulsozialarbeit an den Schulen ihrer Kinder gibt, finden schulübergreifend durchschnittlich rund 89 Prozent (ca. 88 % bei 13 Schulen) der befragten Eltern gut, auch hierbei übersteigt dieser Werte jenen der SchülerInnen (ca. 76 %). An drei Schulen (Schule 3, 4 und 14) finden es alle befragten Eltern gut, dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt. Die Befragung der SchülerInnen zu Erhebungszeitpunkt 1 brachte an keiner der 13 Schulen ein solches Ergebnis hervor. Mit rund 22,5 Prozent (21,5 % bei 13 Schulen) geben jedoch nur vergleichsweise wenige Eltern den SchulsozialarbeiterInnen eine sehr positive Bewertung (rund 54 % der SchülerInnen vergaben eine solche im Schnitt pro Schule); wie allerdings noch hervorgehen wird, gab über die Hälfte der befragten Eltern an, dies auch gar nicht beurteilen zu können. Sieht man von Schule 8 mit nur zwei Befragten ab, so ist der Anteil der sehr positiven Bewertungen insbesondere an Schule 10 mit nur drei Prozent sehr gering.

⁷⁵ Zusätzlich zu den 13 Schulen, aus welchen Daten für die SchülerInnen vorliegen, nahmen auch 22 Eltern von SchülerInnen der Schule 14 an der Elternbefragung teil. Für die Schule 14 liegen keine Daten von SchülerInnen vor.

⁷⁶ Die Befragung der Eltern fand im Zeitraum der ersten Erhebung unter den Schülerinnen statt. Ergebnisse der Elternbefragung in diesem Abschnitt können somit mit den Ergebnissen der SchülerInnen aus Erhebungszeitpunkt 1 verglichen werden.

Schule	Kenntnis Funktion*	Kenntnis Person**	Informiertheit SSOA***	Infobedürfnis SSOA****	Vorhandensein SSOA*****	Bewertung SSOA*****
	„Ja“	„Ja, ich kenne Gesicht und Namen“	„Ja, ich weiß gut Bescheid“	„Ja“	„Finde ich gut“	„Sehr positiv“
Schule 1	97,5% (40)	25,6% (39)	25,6% (39)	48,7% (39)	87,5% (40)	20,5% (39)
Schule 2	94,5% (55)	26,9% (52)	44,2% (52)	69,2% (52)	92,7% (55)	25,0% (52)
Schule 3	100,0% (57)	29,8% (57)	56,1% (57)	47,4% (57)	100,0% (57)	38,6% (57)
Schule 4	93,9% (33)	35,5% (31)	45,2% (31)	35,5% (31)	100,0% (33)	29,0% (31)
Schule 5	83,3% (66)	20,0% (55)	38,2% (55)	49,1% (55)	89,4% (66)	10,9% (55)
Schule 6	82,9% (35)	58,6% (29)	41,4% (29)	48,3% (29)	82,9% (35)	27,6% (29)
Schule 7	83,6% (55)	26,1% (46)	39,1% (46)	41,3% (46)	98,2% (55)	19,6% (46)
Schule 8 ⁷⁷	100,0% (2)	50,0% (2)	50,0% (2)	50,0% (2)	50,0% (2)	0,0% (2)
Schule 9	85,1% (67)	24,6% (57)	29,8% (57)	40,4% (57)	85,1% (67)	14,0% (57)
Schule 10	84,6% (39)	0,0% (33)	45,5% (33)	54,5% (33)	87,2% (39)	3,0% (33)
Schule 11	100,0% (26)	61,5% (26)	42,3% (26)	57,7% (26)	88,5% (26)	42,3% (26)
Schule 12	98,6% (70)	60,9% (69)	50,7% (69)	53,6% (69)	94,3% (70)	21,7% (69)
Schule 13	86,4% (22)	36,8% (19)	31,6% (19)	52,6% (19)	90,9% (22)	26,3% (19)
Schule 14	90,5% (21)	47,4% (19)	57,9% (19)	57,9% (19)	100,0% (21)	36,8% (19)
GESAMT *****	91,5%	36,0%	42,7%	50,4%	89,1%	22,5%

Tabelle 25: Überblick zur Bekanntheit und Bewertung der Schulsozialarbeit unter den Eltern

Quelle: Nennungen der Eltern⁷⁸ bei den Fragen 1, 2, 3, 4, 7 und 10. n=588 für Frage 1 und 7, n=534 für die Fragen 2, 3, 4 und 10, relative Häufigkeiten. Bei den Fragen 2, 3, 4 und 10 wurden nur jene Eltern einbezogen, welche bei Frage 1 „Ja“ angaben.
 Fragenwortlaute: * „Haben Sie gewusst, dass an der Schule Ihres Kindes eine Schulsozialarbeiterin/ein Schulsozialarbeiter tätig ist?“, ** „Wissen Sie, welche Person an der Schule Ihres Kindes die Schulsozialarbeiterin/der Schulsozialarbeiter ist?“, *** Wissen Sie, wofür die Schulsozialarbeiterin/der Schulsozialarbeiter an der Schule Ihres Kindes zuständig ist?“, **** „Würden Sie gerne mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen in der Schule Ihres Kindes erhalten?“, ***** „Egal, ob Sie schon einmal mit der Schulsozialarbeit zu tun hatten oder nicht: Wie finden Sie es, dass es Schulsozialarbeit an der Schule Ihres Kindes gibt?“, ***** „Wie haben Sie die Schulsozialarbeiterin/den Schulsozialarbeiter der Schule Ihres Kindes bisher erlebt?“.
 ***** Gesamtwerte stellen den Durchschnittswert der 14 Schulen dar, nicht den Durchschnittswert aller Eltern.

77

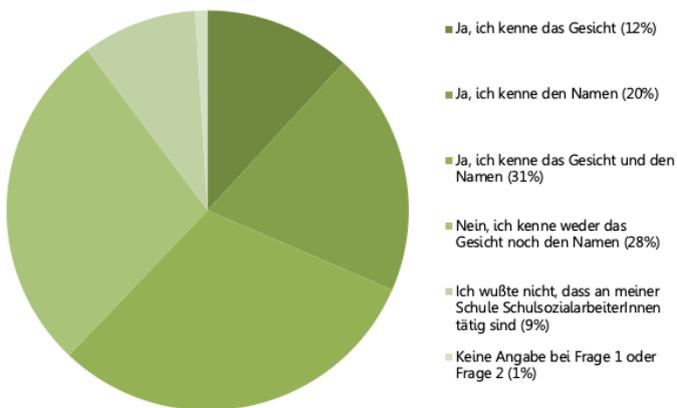
Für diese Schule konnte insgesamt nur ein Rücklauf von zwei Elternfragebögen verzeichnet werden (75 SchülerInnen füllten die Fragebögen an dieser Schule aus).

78

Von insgesamt 606 ausgefüllten Elternfragebögen wurden elf Fragebögen ausgeschlossen, da diese aufgrund von Altersangaben zwischen elf und 15 Jahren wahrscheinlich von den Kindern ausgefüllt wurden. Bei weiteren sieben Fragebögen fehlte die Angabe der Schule des Kindes, sodass diese Fragebögen in obiger Tabelle keinen Eingang fanden.

05/4/1 Bekanntheit der Schulsozialarbeit

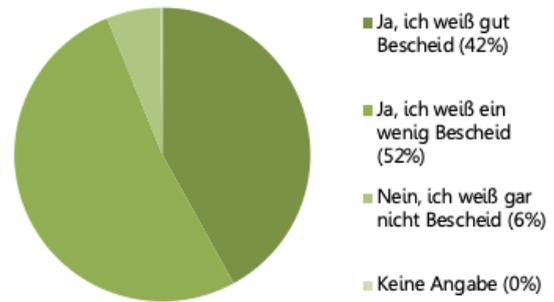
Die Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen unter den befragten Eltern wird in Grafik 39 im Detail veranschaulicht. Ein relativ großer Anteil der Eltern (rund 37 %) kennt die SchulsozialarbeiterInnen weder dem Gesicht noch dem Namen nach bzw. wusste teilweise gar nicht, dass SchulsozialarbeiterInnen an der Schule des Kindes tätig sind. Immerhin rund 31 Prozent der Befragten kennen die SchulsozialarbeiterInnen jedoch sowohl dem Gesicht als auch dem Namen nach.



Grafik 39: Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen unter den Eltern (gerundet)
Quelle: Angaben der Eltern bei den Fragen 1 und 2. n=595, relative Häufigkeiten.

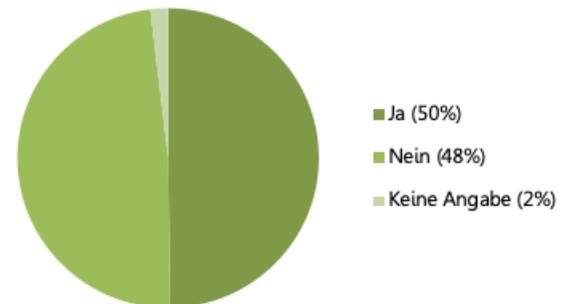
Von 595 befragten Eltern wussten insgesamt 540, dass SchulsozialarbeiterInnen an den jeweiligen Schulen ihrer Kinder tätig sind (Grafik 40). Manche der folgenden Auswertungen beziehen sich auf diese 540 Personen, die angaben zu wissen, dass es an den Schulen SchulsozialarbeiterInnen gibt. Die Antworten der Eltern auf die Fragen nach dem Wissen um die Tätigkeiten bzw. nach dem Wunsch nach mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen gibt Grafik 40 im Detail wieder. Über die Hälfte der Eltern gibt an, ein wenig Bescheid zu wissen, nur sechs Prozent der Befragten meinen, gar nicht zu wissen, wofür die SchulsozialarbeiterInnen an der jeweiligen Schule zuständig ist.

Wissen Sie, wofür die Schulsozialarbeiterin/der Schulsozialarbeiter an der Schule Ihres Kindes zuständig ist?



Quelle: Angaben der Eltern bei Frage 3. n=540, relative Häufigkeiten.

Würden Sie gerne mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen in der Schule Ihres Kindes erhalten?



Quelle: Angaben der Eltern bei Frage 3. n=540, relative Häufigkeiten.

Grafik 40: Wissen über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen unter den Eltern

Mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen wünschen sich genau 50 Prozent der befragten Eltern; beinahe genauso groß ist der Anteil jener, die dies verneinen. Zusammenfassend deuten diese beiden Ergebnisse darauf hin, dass durchaus mehr für die Information der Eltern über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen an den Schulen getan werden sollte (und dies auch von vielen Eltern gewünscht wird).

Für die Frage danach, ob die Eltern wissen, dass an den jeweiligen Schulen SchulsozialarbeiterInnen tätig sind, wurde untersucht, ob Eltern, deren Kinder die Schule bereits länger besuchen (höhere Schulstufe), besser Bescheid wissen. Nach Schulstufen (5.–8.) zeigen sich dabei allerdings keine statistisch signifikanten Unterschiede. Hingegen können signifikante Unterschiede nach Schulstufen in Bezug auf die Kenntnis der Person der SchulsozialarbeiterInnen festgestellt werden.⁷⁹ Eltern von SchülerInnen der 5. Schulstufe

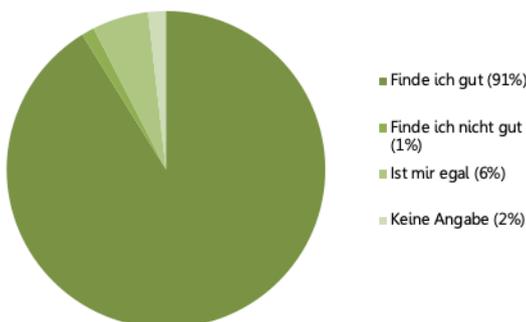
kennen die SchulsozialarbeiterInnen signifikant häufiger sowohl dem Gesicht nach als auch dem Gesicht und Namen nach als Eltern von Kindern der übrigen drei Schulstufen. Eltern von SchülerInnen der 7. Schulstufe kennen die SchulsozialarbeiterInnen signifikant häufiger weder dem Gesicht noch dem Namen nach als Eltern von Kindern der übrigen drei Schulstufen – das heißt, knapp über 46 Prozent der Eltern von SchülerInnen der 7. Schulstufe kennen die SchulsozialarbeiterInnen an der Schule ihres Kindes nicht, unter den Eltern von SchülerInnen der 5. Schulstufe trifft dies auf nur knapp 17 Prozent zu.

Bei den beiden Fragen nach dem Wissen um die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen bzw. nach dem Wunsch nach mehr Informationen über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Eltern von Kindern der vier Schulstufen.

05/4/2 Bewertung der Schulsozialarbeit

Wie aus Grafik 41 ersichtlich, befindet es die überwiegende Mehrheit der befragten Eltern für gut, dass es Schulsozialarbeit an den Schulen ihrer Kinder gibt. Nur insgesamt acht (von 595) Elternteile gaben an, dies nicht gut zu finden. Für knapp sechs Prozent der Befragten scheint dies keine besondere Relevanz zu haben – es ist ihnen egal.

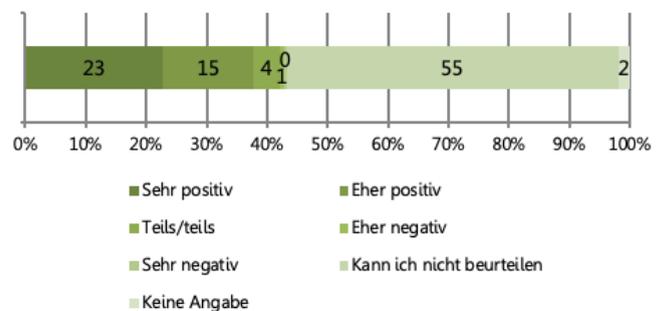
Egal, ob Sie schon einmal mit der Schulsozialarbeit zu tun hatten oder nicht: Wie finden Sie es, dass es Schulsozialarbeit an der Schule Ihres Kindes gibt?



Grafik 41: Bewertung der Eltern, dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt
Quelle: Angaben der Eltern bei Frage 7. n=595, relative Häufigkeiten.

In Bezug auf die bisherige Wahrnehmung der SchulsozialarbeiterInnen durch die Eltern (vgl. Grafik 42) zeigt sich eindeutig, dass die Mehrheit der Befragten dies nicht beurteilen kann. Dies mag unter anderem darin begründet sein, dass die meisten Eltern noch keinen Kontakt mit den SchulsozialarbeiterInnen der Schule ihrer Kinder hatten (vgl. diesbezüglich die Ergebnisse in Grafik 43). Unter jenen rund 45 Prozent, die eine Beurteilung auf der fünfstufigen Skala vornahmen, ist jedoch eine größtenteils positive Wahrnehmung festzustellen. Nur insgesamt sechs Befragte (von 540) vergaben eine (eher) schlechte Bewertung, zwei davon „sehr negativ“.

Wie haben Sie die Schulsozialarbeiter/ den Schulsozialarbeiter der Schule Ihres Kindes bisher erlebt?



Grafik 42: Wahrnehmung der SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der Eltern
Quelle: Angaben der Eltern bei Frage 10. n=540, relative Häufigkeiten.

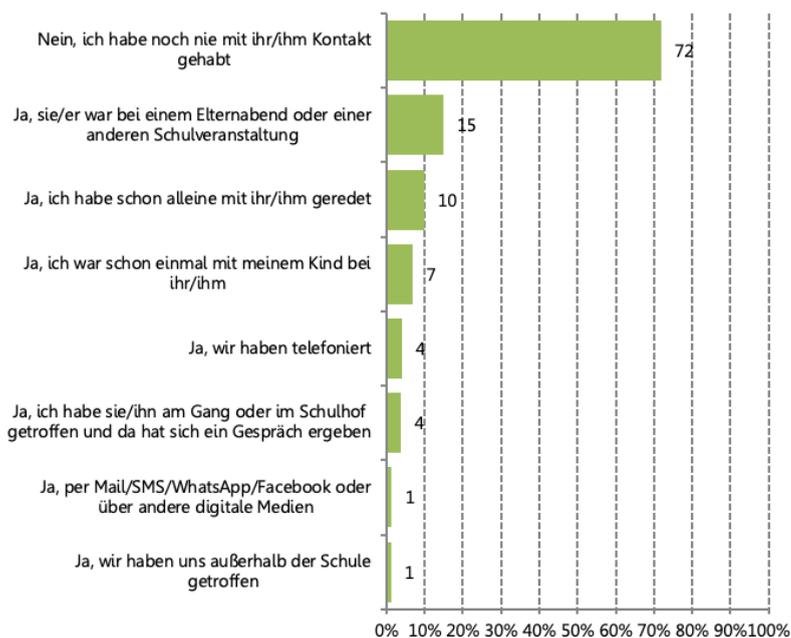
Nach Schulstufen (5.–8.) ihrer Kinder differenziert analysiert zeigen sich weder bei der Frage, wie es die Eltern finden, dass es an der Schule ihrer Kinder Schulsozialarbeit gibt, noch bei der Frage, wie die Eltern die SchulsozialarbeiterInnen bisher erlebt haben, statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Eltern von Kindern der vier verschiedenen Schulstufen.

05/4/3 Nutzung der Schulsozialarbeit

Bei der Abfrage der unterschiedlichsten Kontaktarten der Eltern mit den SchulsozialarbeiterInnen im Schuljahr 2016/2017 (vgl. Grafik 43) fällt auf, dass 72 Prozent der 516 Eltern, welche dazu Angaben machten, überhaupt keinen Kontakt mit den SchulsozialarbeiterInnen hatten. Vor diesem Hintergrund ist auch der

große Anteil jener Eltern, welche die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen nicht beurteilen können, nicht verwunderlich. Unter den tatsächlichen Kontakten rangieren Begegnungen bei Elternabenden bzw. sonstigen Schulveranstaltungen mit 15 Prozent an erster Stelle. Jedes zehnte Elternteil gab an, bereits alleine mit den SchulsozialarbeiterInnen gesprochen zu haben und sieben Prozent konnten auf ein Treffen unter Beisein des Kindes verweisen. Außerschulische Treffen sowie Kontakte über diverse digitale Medien spielen für die Eltern (wie auch bereits für die SchülerInnen) nur eine marginale Rolle.

Kontakt gehabt zu haben als Eltern der übrigen drei Schulstufen (Werte zwischen ca. 12 % und knapp 7 %). Dieser Unterschied ist aber statistisch nicht signifikant.⁸¹ Auch was die Häufigkeit von Einzelgesprächen zwischen Eltern und SchulsozialarbeiterInnen angeht, zeigen sich keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den vier Schulstufen (Werte zwischen knapp über 5 % und knapp über 9 %, also innerhalb einer Bandbreite von nur vier Prozentpunkten).



Grafik 43: Kontakte der Eltern mit den SchulsozialarbeiterInnen im Schuljahr 2016/2017
 Quelle: Angaben der Eltern bei Frage 11. n=516, relative Häufigkeiten. Mehrfachnennungen möglich.

Nach Schulstufen differenziert betrachtet zeigt sich ein statistisch signifikanter Unterschied bei der Aussage „Nein, ich habe noch nie mit ihr/ ihm Kontakt gehabt“.⁸⁰ Insbesondere Eltern von SchülerInnen der 6. Schulstufe geben mit rund 60 Prozent deutlich seltener an, noch keinen Kontakt gehabt zu haben, als Eltern von SchülerInnen der 6. (ca. 76 %), 7. (knapp 79 %) und 8. Schulstufe (ca. 81 %). Einen geringen Anteil an diesem Ergebnis könnte möglicherweise der Umstand haben, dass Eltern von SchülerInnen der 5. Schulstufe mit knapp 18 Prozent häufiger angaben, bereits im Rahmen von Elternabenden oder anderen Schulveranstaltungen mit SchulsozialarbeiterInnen

Erstellt man aus allen „Ja“-Nennung der Frage zu den Kontakten der Eltern mit den SchulsozialarbeiterInnen einen Zählindex, ergibt sich, dass 443 Eltern keine einzige Kontaktart nannten, 102 Eltern eine Kontaktart angaben, 27 Eltern zwei verschiedene Kontakte hatten, elf Eltern drei Kontaktarten angaben, vier Eltern vier verschiedene Kontakte hatten und zwei Eltern sogar auf sechs unterschiedliche Kontakte verweisen können. Setzt man diese Anzahl an Kontakten in Beziehung zu den Fragen des Wissens um die Zuständigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen⁸², ob man es gut findet, dass es Schulsozialarbeiter an der Schule gibt⁸³, sowie der Beurteilung, wie man die SchulsozialarbeiterInnen bisher erlebt hat⁸⁴, so zeigen sich jeweils statistisch signifikante positive Zusammenhänge. Das bedeutet, dass eine positivere Wahrnehmung bzw. Bewertung offenbar mit einer größeren Anzahl unterschiedlicher Kontakte Hand in Hand geht.

80
81
82
83
84

$\chi^2(3) = 14,73; p < 0,01.$
 $\chi^2(3) = 6,72; p = 0,081.$
 $r = 0,28; p < 0,001.$
 $r = 0,1; p < 0,05.$
 $r = 0,26; p < 0,001.$

05/5

Sicht der Eltern: Wofür gibt es Schulsozialarbeit?

Auf die Frage „Wofür gibt es Schulsozialarbeit?“ haben von den 606 Befragten 439 Eltern bzw. Bezugspersonen der ausgewählten Schulen in der Steiermark geantwortet. Für die Auswertung dieser Antworten wurden folgende zehn Kategorien gebildet:

Antwort Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Hilfestellung für SchülerInnen bei allgemeinen Problemen	171	28,2%
Hilfestellung für SchülerInnen bei sozialen Problemen	122	20,1%
Vertrauensperson vor Ort	88	14,5%
Förderung persönlicher Ressourcen und sozialer Kompetenzen	74	12,2%
Hilfestellung für SchülerInnen bei schulischen Problemen	60	9,9%
Beratungsstelle	47	7,8%
Hilfestellung für SchülerInnen bei familiären Problemen	44	7,3%
Hilfe für benachteiligte SchülerInnen	17	2,8%
Prävention	11	1,8%
Angebot an Aktivitäten	5	0,8%

Tabelle 26: Gründe für Schulsozialarbeit

Mehr als die Hälfte der befragten Eltern bzw. Bezugspersonen sind der Meinung, dass Schulsozialarbeit für Probleme der SchülerInnen zuständig ist. Aufgrund der häufigen Nennungen wurden diese Antworten in vier Kategorien aufgesplittet: SchülerInnen, welche unter sozialen Problemen leiden (122 Nennungen), SchülerInnen, die familiäre Probleme haben (44 Nennungen), SchülerInnen mit Schulproblemen (60 Nennungen) und allgemeine Probleme von SchülerInnen (171 Nennungen). Als zweithäufigste Nennung für den Grund

(88 Angaben), warum es Sozialarbeit an Schulen gibt, wurde von den befragten Eltern bzw. Bezugspersonen die Notwendigkeit einer zusätzlichen Vertrauensperson für SchülerInnen direkt vor Ort angeführt, dicht gefolgt von dem Grund der Dringlichkeit an Förderung persönlicher Ressourcen und sozialer Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen, wofür 74 Nennungen vorkommen. 47 Antworten der Befragten lauten, dass Schulsozialarbeit eine Beratungsstelle sowohl für SchülerInnen als auch für Eltern und LehrerInnen ist. 17 der befragten Eltern und Bezugspersonen sind der Meinung, dass Schulsozialarbeit ausschließlich für benachteiligte Schüler und Schülerinnen verantwortlich ist. Dass Schulsozialarbeit für Prävention von bestimmten Themen und Problemen herangezogen wird, finden 17 befragte Personen. Nur fünf Angaben beinhalten Aktivitäten wie Workshops und Projekte, die die SchulsozialarbeiterIn an Schulen durchführt. Ferner gaben fünf Befragte eine kritische Antwort auf die Frage, wofür es Schulsozialarbeit gibt, und zwölf Elternteile bzw. Bezugspersonen gaben an, dass sie nicht wissen, wofür es Schulsozialarbeit gibt. Folgend wird auf die einzelnen Kategorien näher eingegangen.

05/5/1 Hilfestellung für SchülerInnen bei allgemeinen Problemen

Am häufigsten wurde von den befragten Eltern aufgezeigt, dass Schulsozialarbeit Hilfe für Probleme von SchülerInnen anbietet, dabei werden keine spezifischen Gründe von Problemen genannt.

*„Um Probleme bei Jugendlichen zu lösen; Unterstützung geben.“
(Eltern-FB Nr. 16/f5)*

*„Zur Begleitung – Hilfestellung der Schüler (heranwachsenden Kindern) zur Vorbereitung; Hilfe bei Problemen im Alltag.“
(Eltern-FB Nr. 122/f5)*

05/5/2 Hilfestellung für SchülerInnen bei sozialen Problemen

In dieser Rubrik lassen sich alle Antworten finden, die mit sozialen Problemen zusammenhängen, sei es Auseinandersetzungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, zwischen Eltern und SchülerInnen, zwischen Eltern und LehrerInnen oder zwischen SchülerInnen untereinander. Die befragten Eltern bzw. Bezugspersonen begründen die Einführung von Schulsozialarbeit mit der Notwendigkeit, dass es eine Vermittlungsperson gibt, die zwischen den drei Parteien Eltern-SchülerInnen-LehrerInnen interveniert. Sozialarbeit an Schulen ist eine Anlaufstelle für Konfliktlösung aller Beteiligten. Konflikte haben auch eine positive Seite, wenn sie gelöst werden können. Denn durch Konflikte werden andere Perspektiven aufgezeigt und Fortschritte bzw. Weiterentwicklung kann erfolgen (vgl. Stock 2011, S. 8).

„Verbesserung des Zusammenlebens von Schülern-Eltern-Lehrer im Schulalltag; Konfliktlösungsansätze bei Diskrepanzen zwischen Schülern; Anlaufstelle für Probleme jeglicher Art; Schülern kann das Leben erleichtert werden.“
(Eltern-FB Nr. 500/f5)

„Vermittlungsperson zwischen Lehrer, Kinder und Eltern in der Schule.“
(Eltern-FB Nr. 324/f5)

„Um Problemlösungen zu finden! Unter den Schülern, Lehrer-Schüler, Eltern-Lehrer-Schüler; Soziale Kompetenzen zu fördern und auch zu erlernen.“
(Eltern-FB Nr. 267/f5)

Von den Befragten wird auch erwähnt, dass SchulsozialarbeiterInnen dafür verantwortlich sind, die Klassengemeinschaft zu stärken und bei Problemen zwischen den MitschülerInnen einzugreifen. Klassengemeinschaft ist wichtig, damit sich die SchülerInnen unter den SchulkollegInnen und in der Klasse akzeptiert und wohl fühlen, so kann ein erfolgreiches Lernen erfolgen.

„Lösen von Problemen in der Klassengemeinschaft.“
(Eltern-FB Nr. 363/f5)

SozialarbeiterInnen an Schulen spielen laut den befragten Eltern und Bezugspersonen eine entscheidende Rolle in Bezug auf die Vermeidung von Mobbing. Um Mobbing handelt es sich, wenn eine Person (oder

mehrere) *„wiederholt, regelmäßig (z.B. wöchentlich) und über einen längeren Zeitraum (z.B. sechs Monate) hinweg [...] den Betroffenen nach anfänglichem Widerstand in eine unterlegene Position bringt“* (Stock 2011, S. 6f.). Konflikt lässt sich von Mobbing insofern abgrenzen, dass sich in einem Konflikt zwei Streitparteien auf Augenhöhe befinden (vgl. Stock 2011, S.7).

„Um Mobbing unter Schülern zu bearbeiten; um Eltern-Kind-Lehrer-Probleme zu bearbeiten.“
(Eltern-FB Nr. 33/f5)

„Streitschlichtung; [...] gegen Mobbing.“
(Eltern-FB Nr. 325/f5)

05/5/3 Vertrauensperson vor Ort

„Für Kinder, die zu Hause nicht die Möglichkeit haben, ihre Probleme zu erzählen.“
(Eltern-FB Nr. 12/f5)

Dieses Zitat aus der Eltern-Fragenbogenstudie ist einleitend für die nächste Antworten-Kategorie. Dabei schreiben die betrachteten Eltern bzw. Bezugspersonen, dass SchulsozialarbeiterInnen als alternative, zusätzliche Anlaufstelle und neutrale Ansprechpersonen den SchülerInnen auf vertrauensvollem Weg in schwierigen und konfliktreichen Situationen weiterhelfen.

„Damit die Schüler sich an jemanden wenden können, wenn sie schulische oder auch familiäre Probleme haben. Vor allem, dass sie sich jemand Außenstehenden anvertrauen und mit ihm sprechen können.“
(Eltern-FB Nr. 86/f5)

Sozialarbeit findet einen Platz an Schulen, um eine Vertrauensperson vor Ort zusätzlich zu den Eltern bzw. LehrerInnen für die SchülerInnen anzubieten. Kinder bzw. Jugendliche können sich an die/den SchulsozialarbeiterIn wenden, wenn sie über ihre Probleme nicht mit den Eltern oder den LehrerInnen sprechen wollen.

„Für spezielle Probleme, die man mit Lehrern nicht besprechen kann.“
(Eltern-FB Nr. 27/f5)

*„Damit die Kinder jemanden haben,
außer den Eltern, wo sie sich hinwenden können.“
(Eltern-FB Nr. 163/f5)*

*„Als neutrale Vertrauensperson
innerhalb des Systems.“
(Eltern-FB Nr. 354/f5)*

Eltern bzw. Bezugspersonen, die den Fragebogen beantwortet haben, geben an, dass SchulsozialarbeiterInnen mit den Schulkindern Gespräche führen, ihnen aufmerksam zuhören und ihnen Ratschläge geben.

*„Zum Reden, die gut zuhören kann.“
(Eltern-FB Nr. 535/f5)*

*„als zusätzliche Hilfe generell, die Türen öffnet
und Möglichkeiten aufzeigt.“
(Eltern-FB Nr. 468/f5)*

05/5/4 Förderung persönlicher Ressourcen und sozialer Kompetenzen der SchülerInnen

In diesen Antworten werden nicht Probleme bzw. deren Bewältigung angesprochen, sondern es geht um die Förderung und Stärkung sozialer Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen. Kommunikation unter den Lernenden, Lehrenden und auch den Eltern soll durch Schulsozialarbeit gefördert werden, indem einerseits Gespräche mit den Beteiligten organisiert, andererseits soziale Verhaltensregeln bzw. soziale Kompetenzen erklärt werden (vgl. Stängle 2016, S. 35).

*„Bessere Kommunikation zwischen
Schülern/Eltern/Lehrern; Konfliktbewältigung;
Gespräche (offenes Ohr für Schüler).“
(Eltern-FB Nr. 491/f5)*

*„Um allgemeine Sozialverhalten zu unterstützen
(Soziale Kompetenzen); Wenn Schüler Probleme
mit dem Sozialverhalten mit Mitschülern
bzw. mit Lehrern haben.“
(Eltern-FB Nr. 496/f5)*

*„Sozialer und gerechter Umgang
mit den Mitschülern.“
(Eltern-FB Nr. 565/f5)*

Ferner werden von den Eltern bzw. Bezugspersonen auch emotionale Kompetenzen erwähnt, die im Zuge der Schulsozialarbeit gestärkt werden sollen. Unter emotionaler Kompetenz wird die Fähigkeit, die eigenen Gefühle und die Gefühle anderer Menschen zu erkennen, zu unterscheiden und darauf zu reagieren, verstanden (vgl. Scheithauer, Bondü und Mayer 2008, S. 145).

*„Um soziale und emotionale
Kompetenzen zu stärken.“
(Eltern-FB Nr. 208/f5)*

Weiters ist laut den Angaben der befragten Eltern bzw. Bezugspersonen die Aufgabe der SchulsozialarbeiterInnen, die Kinder ins Jugendlichen- bzw. ins Erwachsenenalter zu begleiten. Damit wird gemeint, dass SchulsozialarbeiterInnen über Themen wie Sexualität, Pubertät, Liebe, Selbstständigkeit, aber auch über die weitere Schullaufbahn bzw. Ausbildung beraten.

*„Begleiten die Kinder ins Jugendliche.“
(Eltern-FB Nr. 135/f5)*

*„Erwachsenwerden zu stärken.“
(Eltern-FB Nr. 158/f5)*

*„Damit die Kinder selbstständiger
im Leben werden.“
(Eltern-FB Nr. 486/f5)*

*„Für Lösungen von Problemen in den
zwischenmenschlichen Beziehungen.
Unterstützt die Schüler bei Entscheidungen.“
(Eltern-FB Nr. 226/f5)*

Zudem sprechen die Befragten das Thema richtiger Umgang mit sozialen Medien an. SchulsozialarbeiterInnen haben laut den Eltern zur Aufgabe, Kindern einen angemessenen Umgang bzw. die Gefahren, die Internet und PC-Spiele mit sich bringen können, zu erklären und beizubringen.

*„Weil unsere Kinder durch Handy usw. den
Umgang miteinander verloren haben;
weil durch die heutige schnelllebige Zeit
zusätzlich sehr viele Probleme auftauchen,
deren sinnvolle Verarbeitung erlernt werden muss;
weil das Zwischenmenschliche sehr wichtig ist.“
(Eltern-FB Nr. 62/f5)*

05/5/5 Hilfestellung für SchülerInnen bei schulischen Problemen

Schulsozialarbeit ist laut den Befragten dafür da, Schülern und Schülerinnen mit Problemen, die in der Schule entstehen können, zu helfen und entsprechende Lösungen zu finden. Folgend sind ein paar Zitate von den befragten Eltern bzw. Bezugspersonen, die von allgemeinen Schulproblemen ihrer Kinder sprechen:

„Für mein Kind, wenn es in der Schule Probleme gibt.“
(Eltern-FB Nr. 41/f5)

„Für die Schwierigkeiten des Kindes in der Schule.“
(Eltern-FB Nr. 478/f5)

Im Zuge des Fragebogens wurden auch spezifische Schulprobleme, für die Schulsozialarbeit eingesetzt wird, erwähnt. Beispielsweise wurden der „Leistungsabfall von SchülerInnen“ (Eltern-FB Nr. 115/f5) genannt und „Schulstress“ (Eltern-FB Nr. 238/f5), den es mithilfe der Schulsozialarbeit zu bewältigen gilt. Zusätzlich trägt Schulsozialarbeit dafür Verantwortung, auf das „Verhalten des Schülers mit Problemen; Raufen, Störung des Unterrichts“ (Eltern-FB Nr. 574/f5) positiven Einfluss zu nehmen. Schulsozialarbeit ist auch dafür zuständig, „bei Schulangst der Kinder die Angst zu nehmen“ (Eltern-FB Nr. 519/f5). Zudem wird von den befragten Elternteilen die Hilfestellung durch Schulsozialarbeit für SchülerInnen, die unter Prüfungsangst und Überforderung leiden, angeführt.

„Unterstützung bei Schwierigkeiten, Konflikten in der Schule, Schul- und Prüfungsangst, [...] bei Überforderung.“
(Eltern-FB Nr. 208/f5)

05/5/6 Beratungsstelle

Laut den Befragten sind SchulsozialarbeiterInnen auch für die Beratung, zum Beispiel in Bezug auf Erziehungsfragen, zuständig.

„Ansprechpartner für Erziehungsschwierigkeiten für Jugendliche, Eltern und Lehrer; [...]“
(Eltern-FB Nr. 47/f5)

„Als Unterstützung für Schüler, Lehrer und Eltern, beratende Tätigkeit [...]“
(Eltern-FB Nr. 11/f5)

Darüber hinaus geben die beteiligten Eltern bzw. Bezugspersonen der Studie bekannt, dass Schulsozialarbeit ausschlaggebend für die Elternarbeit ist. Elternarbeit beinhaltet die Kommunikation und Kooperation zwischen den Eltern und der Schule, sprich den Lehrern und Lehrerinnen, damit sich diese über schulbezogene bzw. schülerInnenbezogene Themen austauschen können (vgl. Keil 2012, S. 114).

„Beratung für Fragen und Probleme; Elternarbeit.“
(Eltern-FB Nr. 318/f5)

05/5/7 Hilfestellung für SchülerInnen bei familiären Problemen

44 befragte Eltern und Bezugspersonen haben auf die Frage, wofür es Schulsozialarbeit gibt, geantwortet, dass Sozialarbeit an Schulen eine Hilfestellung für Schüler und Schülerinnen darstellt, die familiäre Probleme haben. SchulsozialarbeiterInnen sollen somit bei Konflikten mit den Eltern bzw. Familienangehörigen und anderen Familienproblemen, wie beispielsweise bei Scheidung oder Trennung der Eltern, helfen.

„Für Kinder mit Problemen im Elternhaus.“
(Eltern-FB Nr. 187/f5)

„[...] Familienprobleme.“
(Eltern-FB Nr. 252/f5)

„[...] Wenn es zu Hause Probleme gibt und die Kinder zu sonst niemanden gehen können.“
(Eltern-FB Nr. 451/f5)

05/5/8 Hilfe für benachteiligte SchülerInnen

Schulsozialarbeit soll laut 17 Eltern und Bezugspersonen benachteiligte Kinder unterstützen und fördern.

Dies bezieht sich etwa auf Verhaltensauffälligkeiten, das Lernen und die Schullaufbahn.

„Interaktion sozial schwacher Familien; bessere Eingliederung von Familien mit Migrationshintergrund; Hilfestellung bei familiären Problemen und Verhaltensauffälligkeiten.“
(Eltern-FB Nr. 595/f5)

„Für Kinder aus benachteiligten Familien, um sie in ihrer Schullaufbahn zu unterstützen.“
(Eltern-FB Nr. 128/f5)

„Ich denke, zur Unterstützung für Lernschwache und eingeschränkte Kinder, um den Verlauf des Unterrichts zu unterstützen!“
(Eltern-FB Nr. 118/f5)

„Kinder, die schlecht in der Schule sind, um die [sic!] beim Lernen zu helfen.“
(Eltern-FB Nr. 218/f5)

05/5/9 Prävention

Durch die Prävention wird versucht, Kinder bzw. Jugendliche vor negativer Entwicklung zu schützen. Prävention geschieht auf ein angenommenes, zukünftiges Geschehen hin (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 11). Es werden unter anderem die Suchtprävention, das Schulschwänzen und der Schulabbruch angesprochen.

„Unterstützung bei altersbedingten Problemen der Schüler; Suchtprävention.“
(Eltern-FB Nr. 366/f5)

„Präventionsarbeit durch Workshops, Projekte, Freizeitangebote.“
(Eltern-FB Nr. 92/f5)

„[...] Prävention (Drogen, Gewalthandlungen, Fehlentwicklung von Kindern und Jugendlichen).“
(Eltern-FB Nr. 312/f5)

„Konflikte schlichten, Schwänzen verhindern.“
(Eltern-FB Nr. 57/f5)

„Um den Jugendlichen zur Seite zu stehen – auch über die Schule hinaus. Um die Kinder für ihre weitere Zukunft zu motivieren und ein Schulabbruchen zu verhindern [...]“
(Eltern-FB Nr. 87/f5)

Weiters ist Schulsozialarbeit laut den Angaben der Befragten für Mobbingprävention zuständig.

„Ansprechpartner für Probleme zwischen Schülern und Schülern, aber auch zwischen Schülern und Lehrern bzw. S-L-Eltern. Mobbingprävention; Soziales Lernen, wenn der Unterricht nicht ausreicht.“
(Eltern-FB Nr. 213/f5)

05/5/10 Angebot an Aktivitäten

Schulsozialarbeit ist nach fünf Angaben der befragten Eltern bzw. Bezugspersonen für das Angebot an Aktivitäten und Organisieren von Veranstaltungen zuständig. Gemeinsame Aktivitäten verbinden nicht nur die Beteiligten, sondern es können auch Probleme abgearbeitet werden.

„[...] Macht mit den Kindern auch Projekte an der Schule“

„[...] Für Veranstaltungen.“
(Eltern-FB Nr. 573/f5)

„Damit man über die Probleme spricht und dass man gemeinsam was unternimmt, z.B. Fußballturniere.“
(Eltern-FB Nr. 566/f5)



Grafik 44: Wofür gibt es Schulsozialarbeit?

05/6

Sicht der Eltern: Was kann Schulsozialarbeit positiv verändern?

Auf die Frage „Was kann Schulsozialarbeit positiv verändern?“ haben 344 Eltern bzw. Bezugspersonen geantwortet. Für die Auswertung dieser Antworten wurden folgende sieben Kategorien gebildet:

Antwort Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Förderung sozialer Kompetenzen	112	18,5
Konflikt- und Problemlösung	70	11,6
Beratung und Information	40	6,6
Ängste beseitigen und Sicherheit schaffen	35	5,8
Hilfe fürs Leben	21	3,5
Entlastung für LehrerInnen	4	0,7
Hilfe für benachteiligte SchülerInnen	3	0,5

Tabelle 27: Was kann Schulsozialarbeit positiv verändern?

Die am häufigsten genannte Antwort auf die Frage, was durch Schulsozialarbeit positiv verändert werden kann, ist die Förderung sozialer Kompetenzen mit 112 Nennungen, gefolgt von der Antwort Konflikt- und Problemlösung mit 70 Nennungen. 40-mal antworteten die befragten Eltern bzw. Bezugspersonen, dass Schulsozialarbeit eine gute Instanz für Beratung und Aufklärung ist. Schulsozialarbeit schafft Sicherheit und beseitigt Ängste der SchülerInnen, dies ist 35 befragten Eltern bzw. Bezugspersonen aufgefallen. Weiters nimmt Schulsozialarbeit einen positiven Einfluss auf das weitere Leben der SchülerInnen, behaupten 21 Befragte. Vier Eltern bzw. Bezugspersonen, die im Zuge der Studie befragt wurden, gaben an, dass Schulsozialarbeit eine Entlastung für das Lehrpersonal darstellt, und drei Eltern bzw. Bezugspersonen sind

der Meinung, dass Schulsozialarbeit einen positiven Effekt auf benachteiligte SchülerInnen haben kann. Im Folgenden werden die Kategorien genauer beschrieben.⁸⁵

05/6/1 Förderung sozialer Kompetenzen

Durch diese Kategorie gaben die befragten Eltern bzw. Bezugspersonen an, dass Schulsozialarbeit die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen fördert. Der Begriff soziale Kompetenzen fasst soziales Lernen, angemessenes Verhalten in der Gruppe bzw. in der Klasse, Umgang mit anderen Personen, sei es zwischen SchülerInnen, zwischen SchülerInnen und LehrerInnen oder zwischen LehrerInnen und Eltern, zusammen. Die folgenden Zitate verweisen auf eine positive Klassengemeinschaft und Harmonie sowohl zwischen den SchülerInnen als auch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen mithilfe von Schulsozialarbeit. Weiters beinhaltet diese Kategorie Antworten, die anführen, dass Schulsozialarbeit ein angenehmes Schulklima bewirken kann.

*„Hilft die Klassengemeinschaft positiv zu beeinflussen.“
(Eltern-FB Nr. 12/f9)*

*„Die Harmonie unter Schülern und Lehrern festigen.“
(Eltern-FB Nr. 33/f9)*

*„Ein angenehmes Schulklima.“
(Eltern-FB Nr. 61/f9)*

Das nächste Zitat weist darauf hin, dass Schulsozialarbeit auch einen positiven Einfluss auf das Verhältnis der Eltern zu den SchülerInnen und LehrerInnen nehmen kann. Zusätzlich können durch Schulsozialarbeit Integration, Empathie und Respekt gefördert werden.

*„Das Zusammenwirken von Eltern-Lehrer-Schülern und dem Kind.“
(Eltern FB Nr. 75/9)*

85

Ferner gaben 51 Befragte als Antwort „Ja“ bzw. „Vieles“ an, 17 Befragte schrieben ein Fragezeichen oder „Weiß nicht“ als Antwort. Weitere 20 Personen führten kritische Äußerungen an. 16 Befragte gaben eine Forderung nach mehr Ressourcen für die Schulsozialarbeit kund.

„Integrieren der Kinder; Empathie“
(Fragebogen Nr. 138/f9)

„Das Miteinander stärken, Respekt zwischen
den Kindern fördern.“
(Eltern-FB Nr. 283/f9)

Außerdem gaben manche Eltern an, dass durch die Schulsozialarbeit die Kommunikation und das Miteinander gefördert werden können.

„Das Sozialverhalten der Schüler und das
Miteinander zwischen Lehrern und Schülern.“
(Eltern-FB Nr. 146/f9)

„Kommunikation unter Gleichaltrigen, aber
auch zwischen Lehrer und SchülerInnen.“
(Eltern-FB Nr. 334/f9)

05/6/2 Konflikt- und Problemlösung

Einige Eltern bzw. Bezugspersonen gaben an, dass durch Schulsozialarbeit SchülerInnen lernen, Konflikte zu lösen und Probleme anzusprechen, wie folgende Zitate zeigen:

„Das die Schüler lernen, wie man
Probleme lösen kann.“
(Eltern-FB Nr. 141/f9)

„Konflikte bewältigen, Ansprechpartner haben,
wenn Probleme auftauchen.“
(Eltern-FB Nr. 164/f9)

„Gewaltfreie Konfliktlösung.“
(Eltern-FB Nr. 334/f9)

Weiters kann durch Schulsozialarbeit Gewalt sowie Mobbing verringert werden.

„Weniger Gewalt oder Mobbing an Schulen.“
(Eltern-FB Nr. 324/f9)

„Streit schlichten, Mobbing, Cybermobbing,
Aufklärung bei gewissen Themen (Drogen); präventiv.“
(Eltern-FB Nr. 575/f9)

5/6/3 Beratung bzw. Information

Diese Kategorie beinhaltet Antworten der befragten Eltern bzw. Bezugspersonen, in denen Schulsozialarbeit als neutrale Anlaufstelle für SchülerInnen dient und neue Perspektiven aufzeigt. Weiters kann der/die SchulsozialarbeiterIn als unabhängige Partei betrachtet werden, wodurch Konflikte neutral beurteilt und neue Perspektiven auf die Problematik gelenkt werden können.

„Als dritte Person sieht man manche Dinge
anders, kann anders beurteilen.“
(Eltern-FB Nr. 199/f9)

„In einem gewissen Alter sind nicht immer die
Eltern Ansprechpersonen, da ist eine
dritte Person von Vorteil.“
(Eltern-FB Nr. 337/f9)

„Dass Kinder das Gefühl haben, eine
neutrale Ansprechperson zu haben.“
Nr. 302

Die Schulsozialarbeit dient als neutrale Beratungsstelle, damit sich die SchülerInnen über gewisse Themen informieren können.

„Dass Kinder offen [sind], vertrauen und sie
jemanden haben, mit dem sie sprechen können.“
(Eltern-FB Nr. 454/f9)

„Kommunikation auf verschiedenen Ebenen;
Beratung, Vernetzung.“
(Eltern-FB Nr. 468/f9)

Zudem schafft Schulsozialarbeit laut den Angaben der befragten Eltern bzw. Bezugspersonen Kontakt zu anderen Hilfsstellen und Organisationen, es wird beispielsweise die Suchtpräventionsstelle VIVID angesprochen (Eltern-FB Nr. 127/f9). Hinzu vermittelt der/die SchulsozialarbeiterIn zwischen den Eltern, den SchülerInnen und den LehrerInnen.

„Faden knüpfen zu Eltern, Schüler, Lehrer und
anderen Hilfseinrichtungen.“
(Eltern-FB Nr. 209/f9)

Außerdem leisten SchulsozialarbeiterInnen Hilfe zur Selbsthilfe. Damit wird gemeint, dass die SchulsozialarbeiterInnen die SchülerInnen anleiten, sich in gewissen Situationen bzw. Angelegenheiten selbst, ohne

Unterstützung anderer helfen zu können. Durch die Hilfe zur Selbsthilfe erweitert sich der Blickwinkel der SchülerInnen und mehr Verständnis für andere kann geschaffen werden.

„Durch Beratung und Hilfe zu Selbsthilfe erweitert sich die Möglichkeit zu mehr Verständnis.“
(Eltern-FB Nr. 144/f9)

05/6/4 Ängste beseitigen und Sicherheit schaffen

Diese Kategorie berücksichtigt die Antworten der befragten Eltern bzw. Bezugspersonen, die der Meinung sind, dass Schulsozialarbeit den SchülerInnen Sicherheit geben kann. Sicherheit wird durch die Schulsozialarbeit vermittelt, indem die SchülerInnen sich darauf verlassen können, dass eine Ansprechperson sie beraten und unterstützen kann, falls sie es benötigen.

„Die Kinder wissen, dass wer da ist, wenn es ihnen schlecht geht.“
(Eltern-FB Nr. 231/f9)

„Dass es weiß, wenn es Probleme hat, ihr geholfen wird.“
(Eltern-FB Nr. 477/f9)

„Sozialarbeiter sind in dem Sinn keine Lehrer, sondern Begleitpersonen, die Jugendlichen viel Stütze geben können, in schwierigen Zeiten.“
(Eltern-FB Nr. 606/f9)

Befragte Eltern/Bezugspersonen geben an, dass SchülerInnen sich durch die Schulsozialarbeit ernst in ihren Problemen genommen fühlen und ihre Sorgen wahrgenommen werden, dadurch kann Sicherheit und Wohlbefinden entstehen.

„Es hilft seelisch sehr viel.“
(Eltern-FB Nr. 27/f9)

„Dass die Schüler sich wohlfühlen.“
(Eltern-FB Nr. 233/f9)

„Sie fühlen sich wahrgenommen und vor allem ernst genommen.“
(Eltern-FB Nr. 338/f9)

Indem der/die SchulsozialarbeiterIn die Probleme der SchülerInnen anerkennt, vermittelt er/sie, dass Probleme gelöst werden können und dass aus Krisen enorm viel für das Leben und die Persönlichkeit gelernt werden kann.

„Vielleicht die Kinder zu motivieren, Probleme sind dazu da, um gelöst zu werden.“
(Eltern-FB Nr. 164/f9)

Weiters kann die Schulsozialarbeit den SchülerInnen „Freude an der Schule“ vermitteln (Eltern-FB Nr. 522/f9), indem die/der SchulsozialarbeiterIn den SchülerInnen Ängste nimmt wie Schulstress, Schulangst, Angst vor bestimmten LehrerInnen, Prüfungsangst, Angst, gemobbt zu werden, Angst vor Ausgrenzung usw.

„Ängste abbauen, positives Miteinander.“
(Eltern-FB Nr. 117/f9)

„Dass es keinen Stress gibt.“
(Eltern-FB Nr. 268/f9)

05/6/5 Hilfe fürs Leben

Schulsozialarbeit kann positive Effekte für das Leben und die Entwicklung der SchülerInnen hervorrufen. In die Kategorie „Hilfe fürs Leben“ gaben die befragten Eltern bzw. Bezugspersonen an, dass die Schulsozialarbeit die Persönlichkeitsentwicklung und Charakterbildung der SchülerInnen beeinflussen kann. Denn laut den Befragten kann Schulsozialarbeit einen vorteilhaften Einfluss auf den Selbstwert und das Selbstbewusstsein der SchülerInnen nehmen.

„In der Entwicklung unterstützen.“
(Eltern-FB Nr. 273/f9)

„[...] Selbstwert der Schüler.“
(Eltern-FB Nr. 96/f9)

„Das Selbstvertrauen des Kindes stärken.“
(Eltern-FB Nr. 136/f9)

Die Eltern bzw. Bezugspersonen, welche im Zuge der Studie befragt wurden, gaben bekannt, dass die SchülerInnen mithilfe des/der Schulsozialarbeiter/s/-in den richtigen Umgang mit Mitmenschen und mit sich selbst lernen. Sie erfahren, wie sie ihre eigenen Bedürfnisse wahrnehmen können, wie sie diese Bedürfnisse

decken, was die anderen empfinden, welche alternativen Möglichkeiten es zu Gewalt gibt usw.

„Mit sich selbst umzugehen und auch mit anderen.“
(Eltern-FB Nr. 112/f9)

„Gewalt verringern und Förderung der individuellen Entwicklung.“
(Eltern-FB Nr. 128/f9)

05/6/6 Entlastung für LehrerInnen

Die Auswertung der Elternbefragung ergibt des Weiteren, dass Schulsozialarbeit ein zusätzliches Hilfsangebot für das Lehrpersonal darstellt und Probleme bzw. Thematiken, die nicht in den Schulunterricht gehören, bearbeitet. Durch Schulsozialarbeit werden die LehrerInnen entlastet, da sich die SozialarbeiterInnen mit den sozialen und persönlichen Problemen der SchülerInnen beschäftigen und sich die LehrerInnen dadurch auf den Unterrichtsstoff konzentrieren können.

„Entlastung für die Lehrer, die einen Teil der Aufgaben abgeben können.“
(Eltern-FB Nr. 108/f9)

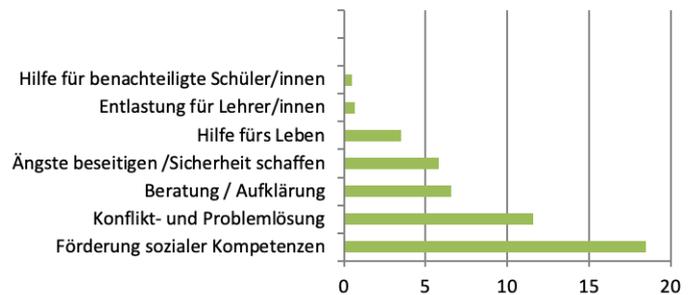
05/6/7 Hilfe für benachteiligte SchülerInnen

Drei Nennungen fallen in die Kategorie „Hilfe für benachteiligte SchülerInnen“. Hier geben die befragten Eltern bzw. Bezugspersonen an, dass Schulsozialarbeit „schwache Kinder“ unterstützt.

„Dass sie den Lehrstoff Schwächeren besser erklärt.“
(Eltern-FB Nr. 149/f9)

„Schwache Kinder unterstützen, Sozialverhalten lenken.“
(Eltern-FB Nr. 562/f9)

Positiver Einfluss der Schulsozialarbeit



Grafik 45: Positiver Einfluss der Schulsozialarbeit

05/7

Anregungen für Schulsozialarbeit

Zum Schluss des Fragebogens wurde den Eltern bzw. Bezugspersonen die Möglichkeit angeboten, Anregungen für den/die SchulsozialarbeiterIn zu äußern. Insgesamt nahmen 145 Personen die Gelegenheit wahr, dem/der SchulsozialarbeiterIn ihre Ideen zu kommunizieren. Die Impulse der Beteiligten können in sieben Kategorien unterteilt werden:

Antwort Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Öffentlichkeitsarbeit	25	4,1%
Generelle Wünsche an Schulsozialarbeit	21	3,5%
Wunsch nach mehr Ressourcen	19	3,1%
Bestimmte Probleme ansprechen und beheben	19	3,1%
Positive Rückmeldung	16	2,6%
Wunsch nach mehr Aktivitäten	14	2,3%
Kritische Äußerungen	12	2%

Tabelle 28: Anregungen für Schulsozialarbeit

Die häufigste Anregung ist der Wunsch nach mehr „Öffentlichkeit“ und Information über Schulsozialarbeit mit 25 Nennungen, gefolgt von „generellen Wünschen“ und Anmerkungen mit 21 Nennungen. Die beiden Kategorien „Wunsch nach mehr Ressourcen“ und „Probleme ansprechen und beheben“ haben jeweils 19 Nennungen. 16 der befragten Eltern bzw. Bezugspersonen sind zufrieden mit der Schulsozialarbeit und fallen in die Kategorie „positive Rückmeldung“. 14-mal kommt die Kategorie „Wunsch nach mehr Aktivitäten“ vor und zwölf Eltern bzw. Bezugspersonen sind mit der/dem SchulsozialarbeiterIn unzufrieden und äußerten sich dazu kritisch im Fragebogen. In den Subkapiteln werden die einzelnen Anregungen der Eltern und Bezugspersonen vorgestellt.

05/7/1 Öffentlichkeitsarbeit

Die häufigste Anregung der befragten Eltern und Bezugspersonen ist das Ersuchen um mehr Information über den/die SozialarbeiterIn und mehr Öffentlichkeitsarbeit. Damit ist gemeint, dass sie sich mehr Klarheit darüber wünschen, wofür Schulsozialarbeit zuständig ist und wer die/der jeweilige SchulsozialarbeiterIn ist. Die Eltern/Bezugspersonen machen einige Vorschläge, wie die SchulsozialarbeiterInnen präserter sein könnten:

„Teilhabe an Elternabenden.“
(Eltern-FB Nr. 104/f17)

„Eventuell öfters mal Broschüren zu bekommen.“
(Eltern-FB Nr. 324/f17)

„Ich würde mir wünschen, dass Eltern kontaktiert werden, um auch deren Sicht kennenzulernen, und dass eine Sprechstunde pro Woche bekannt gegeben wird, so wie sie auch die Lehrer anbieten.“
(Eltern-FB Nr. 585/f17)

„Uns wurde sie beim 1. Elternsprechtag in der 1. Klasse vorgestellt. Das war gut so! Vielleicht wäre es möglich, während der anderen 3 Schuljahre auch präserter zu sein [...].“
(Eltern-FB Nr. 29/f17)

Die Eltern wünschen sich von den SchulsozialarbeiterInnen nicht nur selbst mehr Information, sondern auch dass die SchulsozialarbeiterInnen die SchülerInnen öfter kontaktieren und sich bei den Schulkindern

präserter zeigen, indem der/die SchulsozialarbeiterIn die Kinder anspricht und sich besser vorstellt. Denn die befragten Eltern geben an, dass die Kinder zu scheu seien, um Hilfe bei dem/der SchulsozialarbeiterIn zu holen.

„Mehr Kontakt zu den Kindern, damit sie wissen, wo sie hinmüssen, und keine Angst haben müssen.“
(Eltern-FB Nr. 66/f17)

„Sozialarbeiter sollten sich anbieten oder selbst öfter bei den Kindern nachfragen. Ich denke, dass die Kinder oft noch Scheu haben, von selbst mit Problemen hinzugehen.“
(Eltern-FB Nr. 264/f17)

„Das der Schulsozialarbeiter eventuell generell zwischendurch die Kids zu sich einlädt und sie fragt, ob es irgendwelche Sorgen oder Probleme gibt. Ich denke, dass sich Kids nicht oft von sich aus hingehen trauen.“
(Eltern-FB Nr. 320/f17)

05/7/2 Generelle Wünsche an Schulsozialarbeit

In dieser Rubrik befinden sich allgemeine Wünsche bzw. Anregungen der befragten Eltern und Bezugspersonen an die SchulsozialarbeiterInnen. Hier sind ein paar Beispiele:

„Auf Probleme sofort reagieren, konsequent an dem Problem arbeiten, bis es gelöst ist.“
(Eltern-FB Nr. 151/f17)

„Sie sollte die Anliegen der Kinder bis zur Direktion durchsetzen.“
(Eltern-FB Nr. 336/f17)

„Besser zuhören, den Schülern glauben.“
(Eltern-FB Nr. 522/f17)

„Beide Seiten anhören, Lösungen suchen, die für beide Seiten gut angenommen werden können.“
(Eltern-FB Nr. 574/f17)

„Mit Gesprächen Kontakt zu den Kindern suchen. Eine freundschaftliche Beziehung aufbauen.“
(Eltern-FB Nr. 40/f17)

05/7/3 Wunsch nach mehr Ressourcen

19 Eltern und Bezugspersonen sind der Meinung, dass Sozialarbeit mehr Ressourcen an der Schule benötigt. Es soll mehr Zeit zur Verfügung gestellt werden.

„Dass sie öfter an der Schule ist.“
(Eltern-FB Nr. 5/f17)

„Vielleicht könnte die Sozialarbeiterin jeden Tag da sein.“
(Eltern-FB Nr. 456/f17)

„Soll fixer Bestandteil sein.“
(Eltern-FB Nr. 127/f17)

05/7/4 Bestimmte Probleme ansprechen und beheben

Einige Anregungen der Befragten greifen bestimmte Themen auf, die es im Zuge der Schulsozialarbeit zu behandeln gilt. Beispiele sind der Umgang mit Smartphones und Internet und das Aufzeigen von deren Gefahren. Weitere Themen, an denen die SchulsozialarbeiterInnen mit den SchülerInnen arbeiten sollen, sind Mobbing und Gewalt.

„Thema: Gefahr – Internet.“
(Eltern-FB Nr. 109/f17)

„Über Gefahren vom Handy mit den Kindern sprechen.“
(Eltern-FB Nr. 367/f17)

„Aufklärung über Gewalt, Mobbing, Freundschaften fördern; miteinander reden.“
(Eltern-FB Nr. 509/f17)

05/7/5 Positive Rückmeldung

Bei dieser Frage gibt es 16 positive Rückmeldungen der Eltern bzw. Bezugspersonen, die ihre Zufriedenheit mit dem/der SchulsozialarbeiterIn ausgedrückt haben.

„Finde es gut, wie sie mit den Kindern umgeht.“
(Eltern-FB Nr. 25/f17)

„Bin sehr zufrieden damit und froh, dass wir einen Schulsozialbetreuer an unserer Schule haben.“
(Eltern-FB Nr. 291/f17)

Andere Eltern / Bezugspersonen sind der Meinung, dass Schulsozialarbeit deshalb gut ist, da die Themen der SchülerInnen vertraulich behandelt werden.

„Ich finde es gut, dass sie wo hingehen können, wenn sie ein Problem haben, und nichts weitererzählt wird.“
(Eltern-FB Nr. 74/f17)

Weiters wird erwähnt, dass die Eltern bzw. Bezugspersonen erleichtert sind, da sie wissen, dass der/die SchulsozialarbeiterIn zur Verfügung stehen und helfen kann.

„Es ist gut zu wissen, dass man nicht alleine gelassen wird, falls es Probleme geben könnte.“
(Eltern-FB Nr. 503/f17)

05/7/6 Wunsch nach mehr Aktivitäten

Die sechste Kategorie wird als „Wunsch nach mehr Aktivitäten“ bezeichnet. Dabei werden Anregungen, die einen Wunsch nach mehr Angebot von der Schulsozialarbeit thematisieren, zusammengefasst. Es werden etwa Veranstaltungen sowohl für Kinder als auch für Eltern und Spielnachmittage im Zuge von Nachmittagsbetreuung von den Befragten vorgeschlagen.

„Die Sozialarbeiterin könnte sich bei der Nachmittagsbetreuung beteiligen, eine Aktivität anbieten.“
(Eltern-FB Nr. 102/f17)

„Veranstaltung für Kinder, Elternbildung.“
(Eltern-FB Nr. 119/f17)

Das nächste Anliegen besteht darin, Gruppengespräche und gemeinsame Klassengespräche zu führen, um die allgemeinen Themen bzw. Konflikte einer Klasse zu erfahren und zu lösen.

„Es sollten auch Klassengespräche mit allen Schülern gemacht werden, um die allgemeinen Probleme zu erkunden.“
(Eltern-FB Nr. 396/f17)

Da Schulsozialarbeit für die Förderung und Stärkung von Klassengemeinschaft zuständig ist, sollten die SchulsozialarbeiterInnen laut den befragten Eltern und Bezugspersonen mit den Klassen Ausflüge unternehmen.

„Mehr Kontakt mit den Kindern, oder mehr reden.
Falls die Zeit dazu reicht. Das wäre toll. Dass die Kinder mehr Vertrauen aufbauen. Oder mit Lehrern und Schülern Ausflüge machen. Dass sie mehr zusammenwachsen.“
(Eltern-FB Nr. 605/f17)

05/7/7 Kritische Äußerungen

Zum Abschluss werden hier ein paar kritische Äußerungen der Eltern bzw. Bezugspersonen wiedergegeben:

*„Er sollte Schulungen besuchen, in der er lernt, wie man mit Kindern spricht. Wenn man Kindern immer mit dem Direktor drohen muss, werden sie ihm nie vertrauen. Sehr inkompetent!!
Auch Privatsachen von den Kindern in den Müll schmeißen ist ein absolutes NO-GO!!“*
(Eltern-FB Nr. 251/f17)

*„Es gibt Schulpsychologen und im Stundenplan Soziales Lernen, das müsste reichen.
Schule sollte als Erstes zum Lernen da sein. Familien, die Unterstützung brauchen, sollten sich privat darum kümmern! Erziehung und Sozialität sollte nicht Aufgabe der Schule sein, sondern des Elternhauses!“*
(Eltern-FB Nr. 487/f17)

„Öfter in den Klassen am Unterricht teilnehmen und beobachten. Pausenhof beobachten und nicht mit Kollegen tratschen oder Handymitteilungen beantworten.“
(Eltern-FB Nr. 204/f17)



06

Ergebnisse der Feedbackbögen der Gruppenaktivitäten //

06/1 Die Perspektive der SchulsozialarbeiterInnen // 120

06/2 Die Perspektive der SchülerInnen // 122

Die Perspektive der Schulsozial- arbeiterInnen

39 der 47 berichteten Aktivitäten, die von den SchulsozialarbeiterInnen organisiert oder selbst durchgeführt wurden, fanden an einem Termin statt, vier Aktivitäten wurden an zwei Terminen durchgeführt und zwei Aktivitäten an drei Terminen. Eine Aktivität fand einmal wöchentlich über das Jahr verteilt statt („Girls day“ jeweils am Dienstag) und eine weitere Aktivität (Pausenfußball) wurde öfter in der Woche angeboten, ebenfalls über das ganze Jahr. Insgesamt wurden 331 Einheiten (à 50 Minuten) organisiert. Ein Fünftel der Aktivitäten (21,3 %) wurde nicht am Schulstandort, sondern in Jugendzentren, einem Jugendforum oder am Landesgericht durchgeführt. Bei den organisierten Aktivitäten wurden folgende Themen aufgegriffen:

- Auseinandersetzung mit Stärken und Schwächen
- Berufsfindung
- (Cyber-)Mobbing
- Essstörungen
- Förderung der Lebenskompetenz
- Gewaltprävention (Umgang mit Aggressionen; Deeskalation)
- Jugendschutz, Jugendgesetz, gesetzliche Grundlagen
- Förderung von Resilienz
- Schönheitsideale
- Selbstorganisation
- Selbstwertstärkung
- Sexuelle Bildung
- Sicherheit im Netz
- Soziales Lernen
- Stärkung der Klassengemeinschaft
- Stressbewältigung
- Suchtprävention
- Zuhören

Die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen tragen in erster Linie zur Stärkung der SchülerInnen oder des Klassenverbandes bei und weisen einen präventiven Charakter auf.

Bei der Frage nach der inhaltlichen Leitung der Aktivitäten waren Mehrfachantworten möglich. Es zeigt sich, dass in rund 80 Prozent der Fälle die Schulsozialarbeiterin bzw. der Schulsozialarbeiter die inhaltliche Leitung übernommen hat und in 6,4 Prozent der Fälle waren auch LehrerInnen an der inhaltlichen Leitung der Aktivität beteiligt (vgl. Tabelle 29). Themen, die hierbei aufgegriffen wurden, waren Soziales Lernen, Selbstorganisation, Zuhören, Stärken und Schwächen, Lebenskompetenzen, Selbstwertstärkung und Stärkung der Klassengemeinschaft. Zudem wurden die Themen Resilienzförderung, Stressbewältigung, Sucht, Gewalt und (Cyber-)Mobbing behandelt sowie zu Schönheitsidealen gearbeitet. In rund einem Viertel der Fälle (23,4 %) wurde die inhaltliche Leitung durch eine andere Person oder Organisation übernommen. Hier wurden folgende Organisationen genannt: achtung°liebe, AGT Kickstart, ARGE Jugend gegen Gewalt und Rassismus, Logo Jugendmanagement, Offene Jugendarbeit, Polizei, Richter eines Landesgerichts sowie Streetwork. Die VertreterInnen dieser Organisationen arbeiteten mit den SchülerInnen zu den Themen Gewalt, Aggression und Deeskalation, Sexualität, Jugendschutz, Drogen und Sucht sowie zum Thema Sicherheit im Netz.

	Antworten N	Prozent der Fälle
Inhaltliche Leitung durch SchulsozialarbeiterIn	38	80,9%
Inhaltliche Leitung durch LehrerInnen	3	6,4%
Inhaltliche Leitung durch externe Person(en)/Organisation(en)	11	23,4%

Tabelle 29: Inhaltliche Leitung der Aktivität

Initiiert wurden die Aktivitäten in 95,7 Prozent der Fälle von SchulsozialarbeiterInnen und in rund einem Viertel der Fälle (25,5 %) von LehrerInnen. Hier bildet sich die Kooperation von SchulsozialarbeiterInnen und LehrerInnen ab. In 6,4 Prozent der Fälle haben auch SchülerInnen die Initiative ergriffen und in 4,3 Prozent ging die

Initiative von einer externen Person/Organisation bzw. von externen Personen/Organisationen aus. Eltern oder DirektorInnen ergriffen den Angaben zufolge nie die Initiative für die dargestellten Aktivitäten (vgl. Tabelle 30).

	Antworten N	Prozent der Fälle
Initiative von SchülerInnen	3	6,4%
Initiative von LehrerInnen	12	25,5%
Initiative von SchulsozialarbeiterInnen	45	95,7%
Initiative von externen Person(en)/Organisation(en)	2	4,3%

Tabelle 30: Initiative

06/1/2 Einschätzungen zu den Wirkungen der Gruppenaktivitäten

Die SchulsozialarbeiterInnen wurden gebeten, die Wirkungen der jeweiligen Gruppenaktivität auf unterschiedlichen Ebenen – auf der Ebene der Person, der Gruppe, der Schule und des Sozialraums – einzuschätzen.

Die Wirkungen auf der Ebene der Person wurden als sehr hoch bewertet. So geben rund drei Viertel der Personen (76,6 %), die diese Frage beantwortet haben, an, dass das völlig zutrifft, und ein weiteres Viertel (23,4 %), dass es eher zutrifft, dass die angebotene Aktivität die SchülerInnen als individuelle Personen unterstützt.

Ähnliches gilt für die Einschätzungen der Wirkungen auf der Ebene der Gruppe. Rund 90 Prozent der Befragten halten fest, dass es völlig (48,9 %) bzw. eher (42,6 %) zutrifft, dass die durchgeführte Aktivität zum Gruppenzusammenhalt beiträgt. Für 8,5 Prozent trifft das eher nicht zu. Auch die Wirkungen auf der Ebene der Schule werden als bedeutend beurteilt. So geben rund 40 Prozent der befragten Personen an, dass es völlig zutrifft, dass die Aktivität zu einem positiven Schulklima beiträgt, und weitere 46,8 Prozent konstatieren, dass das aus ihrer Sicht eher zutrifft. Für 12,8 Prozent der Befragten trifft das eher nicht zu.

Etwas anders gestalten sich die Einschätzungen zur Frage der Vernetzung mit dem Sozialraum. Rund zwei Drittel der Personen, die diese Frage beantwortet haben, geben an, dass es aus ihrer Sicht eher nicht (47,8 %) bzw. gar nicht (19,6 %) zutrifft, dass die Aktivität zur sozialräumlichen Vernetzung beiträgt. Dennoch gibt ein Drittel der befragten SchulsozialarbeiterInnen an, dass es aus ihrer Sicht völlig zutrifft (13 %) bzw. eher zutrifft (19,6 %), dass die Aktivität die Vernetzung im Sozialraum fördert. Daraus kann geschlossen werden, dass vor allem Aktivitäten angeboten werden, die zur positiven Entwicklung der SchülerInnen, des Gruppenzusammenhalts und des Schulklimas beitragen, wie es sich bereits bei der Auflistung der Themen der Aktivitäten zeigt, und dass sich die Angebote vor allem auf den schulischen Kontext beziehen.

06/1/3 Gelungenes und Herausforderndes

Auf die Frage, was bei den Gruppenaktivitäten gut gelungen ist, wurden unterschiedliche Ebenen thematisiert. So wurde auf der Ebene der SchülerInnen angemerkt, dass die SchülerInnen gut zusammengearbeitet haben, dass ein guter Austausch zwischen den SchülerInnen stattgefunden hat, dass sie gut mitgearbeitet haben und dass die SchülerInnen kooperationsbereit waren. Es wurden viele Gruppenaktivitäten umgesetzt und viele Teamspiele angeleitet, womit gruppenspezifische Aspekte bearbeitet wurden. Die Aktivitäten haben aus der Sicht der befragten Personen zur Stärkung der Selbstwirksamkeit der SchülerInnen beigetragen, deren Eigenverantwortung gestärkt und die Zusammenarbeit als positives Erlebnis erfahrbar gemacht.

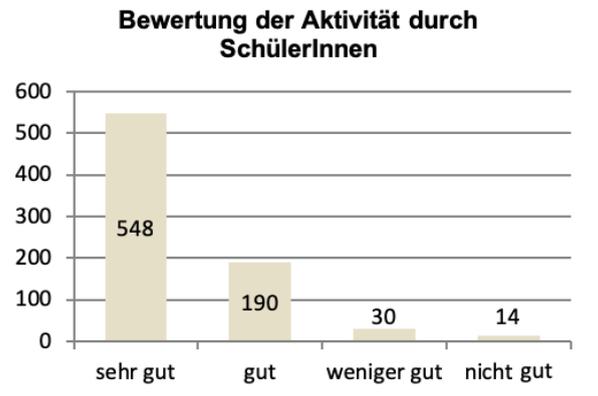
Auf inhaltlicher Ebene wurde angemerkt, dass die SchülerInnen für die Aktivitäten Interesse zeigten und die Angebote gut angenommen wurden. Es wurden aktuelle Themen bearbeitet, Inhalte kritisch diskutiert und Wissen vermittelt. Hier wurde darauf verwiesen, dass dies besonders gut gelungen ist, wenn Beispiele aus der Praxis eingebracht wurden und damit die Wissensvermittlung sehr praxisnahe erfolgte.

Auf einer methodisch-didaktischen Ebene wurde in den Aktivitäten Partizipation ermöglicht. Durch die realisierte Methodenvielfalt und die gute didaktische Aufbereitung der Aktivitäten wurden viele SchülerInnen angesprochen. Zudem konnten durch die Arbeit in kleineren Gruppen viele verschiedene Fragen beantwortet und die einzelnen Bedürfnisse entsprechend

berücksichtigt werden.

Auf der Ebene der Kooperation hat die gute Zusammenarbeit unterschiedlicher AkteurInnen, wie jene der SchulsozialarbeiterInnen, der LehrerInnen, der Schule, der Offenen Jugendarbeit und der Polizei, wesentlich zum Gelingen der Aktivitäten beigetragen.

Bei der Frage nach Aspekten, die weniger gut gelungen sind, wurde auf die Gruppengröße, die zeitlichen Ressourcen und auf disziplinäre Faktoren hingewiesen. So wurde festgehalten, dass bei einzelnen Aktivitäten die Gruppe zu groß war und damit nicht alle Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt werden konnten. Zudem wurde angemerkt, dass manche Aktivitäten zu lange waren und dass aber im Gegensatz dazu für manche Aktivitäten die zeitlichen Ressourcen zu knapp kalkuliert waren und weitere Einheiten wünschenswert gewesen wären. Hinsichtlich der disziplinären Faktoren wurde darauf hingewiesen, dass die Aufmerksamkeit bei der Vermittlung theoretischer Inhalte oft fehlte, dass Anweisungen nicht befolgt wurden, dass es zu laut war und sich SchülerInnen beim Aufräumen nicht beteiligten.



Grafik 46: Bewertung der Aktivität

06/2

Die Perspektive der SchülerInnen

Die SchülerInnen selbst bewerten die durchgeführten Aktivitäten durchwegs positiv. Von den SchülerInnen, die diese Frage beantwortet haben, geben 548 Schülerinnen (70,1 %) an, dass ihnen die Aktivität sehr gut gefallen hat und weiteren 190 SchülerInnen (24,3 %) hat die jeweilige Aktivität gut gefallen. Nur 3,8 Prozent der befragten SchülerInnen (N=30) geben hingegen an, dass ihnen die Aktivität weniger gut gefallen hat und weiteren 1,8 Prozent (N=14) der SchülerInnen hat diese gar nicht gefallen (vgl. Grafik 46).



07

Dokumentations- analyse //

07/1 Kontaktherstellung // 126

07/2 Beteiligte Personen // 126

07/3 Problemkategorie // 127

07/4 Zielformulierung und Zielerreichung // 127

07/5 Vermittlung und HelferInnenkonferenz // 128

07/6 Geschlechterdifferenzen // 128

07/7 Probleme und Zielformulierungen // 129

07/8 Benannte Wirkungen in der Einzelfallhilfe // 132

Im Zuge der Dokumentationsanalyse wurden die SchulsozialarbeiterInnen gebeten, dokumentierte Fälle auszuwählen. Am häufigsten wurden Fälle ausgewählt, bei denen elf bis 20 Kontakte erfolgten (42,2 %). Vier bis zehn Kontakte sowie 21 bis 50 Kontakte sind mit 23,4 Prozent gleich häufig vertreten. Nur wenige eingebrachte Fälle sind seltener oder häufiger. Es wurde kein Fall ausgewählt, bei dem es nur einen einmaligen Kontakt gab (vgl. Tabelle 31).

	Häufigkeit	Prozent	kumulat. Prozent
Gültig 2 - 3 mal	4	6,3	6,3
4 - 10 mal	15	23,4	29,7
11 - 20 mal	27	42,2	71,9
21 - 50 mal	15	23,4	95,3
öfter als 50 mal	3	4,7	100,0
Total	64	100,0	

Tabelle 31: Kontakthäufigkeit

07/1 Kontakt- herstellung

Bei der Frage, wer den Kontakt für den jeweiligen dokumentierten Fall hergestellt hat, waren Mehrfachantworten möglich. Es zeigt sich, dass die Kontaktaufnahmen durch SchülerInnen sowie LehrerInnen überwiegen (vgl. Tabelle 32).

	Antworten N	Prozent der Fälle
Kontaktaufnahme durch SchülerIn	31	48,4%
Kontaktaufnahme durch LehrerIn	28	43,8%
Kontaktaufnahme durch Eltern	7	10,9%
Kontaktaufnahme durch SchulsozialarbeiterIn	7	10,9%
Kontaktaufnahme durch DirektorIn	7	10,9%
Kontaktaufnahme durch andere Personen	4	6,3%

Tabelle 32: Kontaktaufnahme

In 48,4 Prozent der Fälle kam es zur Kontaktaufnahme durch SchülerInnen und in 43,8 Prozent der Fälle durch LehrerInnen. In 10,9 Prozent der Fälle kam es entweder zur Kontaktaufnahme durch die Eltern, durch die SchulsozialarbeiterIn oder durch die Direktorin. In 6,3 Prozent der Fälle wurde der Kontakt von anderen Personen initiiert. Als andere Personen wurden eine Freundin, KlassenkollegInnen bzw. MitschülerInnen, ein Jugendcoach sowie eine verhaltenspädagogische Stützlehrkraft angeführt.

07/2 Beteiligte Personen

Die Frage nach den beteiligten Personen wurde für 62 dokumentierte Fälle angegeben. Hier waren ebenfalls Mehrfachantworten möglich. Durchschnittlich waren den Angaben in den Dokumentationsresümee-Bögen zufolge pro dokumentiertem Fall 4,7 Personen beteiligt. Auffallend ist die hohe Beteiligungsrate von LehrerInnen und den Müttern der SchülerInnen (vgl. Tabelle 33).

	Antworten N	Prozent der Fälle
Beteiligung durch LehrerInnen	54	87,1%
Beteiligung durch Mutter	49	79,0%
Beteiligung durch DirektorIn	32	51,6%
Beteiligung durch MitschülerInnen	32	51,6%
Beteiligung durch Vater	22	35,5%
Beteiligung durch behördliche Sozialarbeit	22	35,5%
Beteiligung durch andere Personen	21	33,9%
Beteiligung durch Schulpsychologie	20	32,3%
Beteiligung durch Erziehungsberechtigte	13	21,0%
Beteiligung durch BetreuerIn der Kinder- und Jugendhilfe	12	19,4%
Beteiligung durch BeratungslehrerIn	7	11,3%
Beteiligung durch Nachmittagsbetreuung	3	4,8%
Beteiligung durch SchulärztInnen	2	3,2%

Tabelle 33: Beteiligte Personengruppen

In 87,1 Prozent der Fälle waren LehrerInnen am Fall beteiligt, in 79 Prozent die Mutter. Bei etwa der Hälfte der Fälle sind DirektorInnen oder MitschülerInnen involviert. In jeweils 35,5 Prozent der Fälle waren der Vater oder die behördliche Sozialarbeit beteiligt, in 33,9 Prozent andere Personen, in 32,3 Prozent die Schulpsychologie und in 21 Prozent der Fälle andere Erziehungsberechtigte. BeratungslehrerInnen waren in 11,3 Prozent der Fälle beteiligt, die Nachmittagsbetreuung in 4,8 Prozent und Schulärztin/Schularzt in 3,2 Prozent der Fälle.

07/3 Problem- kategorie

	Antworten N	Prozent der Fälle
Schulisches Problem	45	70,3%
Persönliches Problem	35	54,7%
Familiäres Problem	30	46,9%

Tabelle 34: Problemkategorie

Bei der Frage nach der Kategorie des Themas bzw. Problems konnte das Thema bzw. Problem des dokumentierten Falles als schulisches, als persönliches oder als familiäres Thema bzw. Problem kategorisiert werden (vgl. Tabelle 34). Auch hier waren Mehrfachantworten möglich. Die im Folgenden dargestellten Angaben beziehen sich auf alle dokumentierten Fälle. In 70,3 Prozent der Fälle handelte es sich um ein schulisches Problem, in 54,7 Prozent um ein persönliches und in 46,9 Prozent der Fälle um ein familiäres Problem.

Viele Fälle wurden mehreren Kategorien zugeordnet (vgl. Tabelle 35). Dies weist darauf hin, dass die angeführten Kategorien miteinander interagieren. In 20,3 Prozent der Fälle werden alle drei Kategorien als betroffen dargestellt. 15,6 Prozent der Fälle sehen eine Verbindung von schulischen und persönlichen

Problemen. Unter zehn Prozent bleiben die familiären Verbindungen mit schulischen bzw. persönlichen Problemen. Unter den Einzelproblemfällen überwiegt das schulische Problem mit einem Viertel aller Fälle.

Problemverbindung	Prozentzahl der Fälle
rein schulisch	25%
schulisch-persönlich-familiär	20,3%
schulisch-persönlich	15,6%
rein persönlich	12,5%
rein familiär	10,9%
schulisch-familiär	9,4%
persönlich-familiär	6,3%

Tabelle 35: Problemverbindungen

07/4 Zielformulierung und Zielerreichung

Für eine professionelle Fallarbeit kann es hilfreich sein, Ziele für die Hilfeplanung zu formulieren. In 63 von 64 Fällen wurden Ziele formuliert. Bei der Frage zur Zielerreichung wurde eine vierstufige Skala verwendet: ganz, zum großen Teil, zu einem geringen Teil sowie nicht erreicht. Am häufigsten wird die Kategorie „zum großen Teil erreicht“ angegeben (57,8 %). Bei 29,7 Prozent der Fälle werden die Ziele gemäß den Aussagen der SchulsozialarbeiterInnen „ganz erreicht“ (vgl. Tabelle 36). Es verbleiben 12,5 Prozent der Fälle mit einer geringen Zielerreichung. Die Variablen, die den größten Vorhersagewert auf die Zielerreichung haben, sind negativ die Problemkategorie „schulisches Problem“ und die Kontaktaufnahme durch die/den LehrerIn sowie positiv die HelferInnenkonferenz. Rein schulische Probleme sowie komplexe Probleme mit schulischen, persönlichen und familiären Anteilen haben gemäß den Angaben eine geringere Aussicht auf Zielerreichung als rein familiäre oder rein persönliche Probleme (vgl. Tabelle 36).

		Häufigkeit	Prozent	kumulat. Prozent
Gültig	zu einem geringen Teil erreicht	8	12,5	12,5
	zu einem großen Teil erreicht	37	57,8	70,3
	ganz erreicht	19	29,7	100,0
Total		64	100,0	

Tabelle 36: Zielerreichung

sich aus aufgesucht haben. Bei der Kontaktnahme durch LehrerInnen ist es in diesen Fällen umgekehrt: Bei Schülerinnen (38,1 % der Fälle) kommt es seltener zu einer Kontaktierung der Schulsozialarbeit als bei Schülern (54,5 % der Fälle). Bei den Eltern, die insgesamt seltener den Erstkontakt zur Schulsozialarbeit herstellen, überwiegen ebenfalls die Kontaktnahmen für Söhne (18,2 % der Fälle) gegenüber jenen für Töchter (7,1 % der Fälle).

Während die Beteiligung von LehrerInnen, DirektorInnen, Eltern und der behördlichen Sozialarbeit bei Fällen von Mädchen und Jungen weitgehend ausgeglichen ist, ist die Involvierung der Schulpsychologie in diesen Fällen häufiger bei Jungen (50 %) als bei Mädchen (21,4 %). Umgekehrt findet mehr Beteiligung durch MitschülerInnen bei Fällen von Mädchen (59,5 %) als bei jenen von Jungen (31,8 %) statt.

Schulische Probleme tendieren eher dazu, jungenspezifisch zu sein (81,8 % zu 64,3 % der Fälle). Bei persönlichen (64,3 % zu 36,4 % der Fälle) und familiären Problemen (52,4 % zu 36,4 % der Fälle) überwiegen die Anteile der Fälle der Mädchen. Bei Jungen (54,5 % der Fälle) wird häufiger eine HelferInnenkonferenz eingesetzt als bei Mädchen (28,6 %). Die mangelnde Zielerreichung („zu einem geringen Teil“) ist bei den Jungen (22,7 %) etwas häufiger als bei Mädchen (7,1 %) gegeben.

07/5

Vermittlung und HelferInnenkonferenz

Für die Frage, wie die Schulsozialarbeit mit Fällen umgeht, ist das Thema der Vermittlung relevant. Es zeigt sich, dass eine Vermittlung in 61,9 Prozent der beschriebenen Fälle getätigt wurde. Die Schulsozialarbeit fungiert demnach stark als vermittelnde Instanz. Es werden jedoch auch 38,1 Prozent der Fälle selbsttätig bearbeitet. Bei 37,5 Prozent der Fälle wurde eine HelferInnenkonferenz eingesetzt.

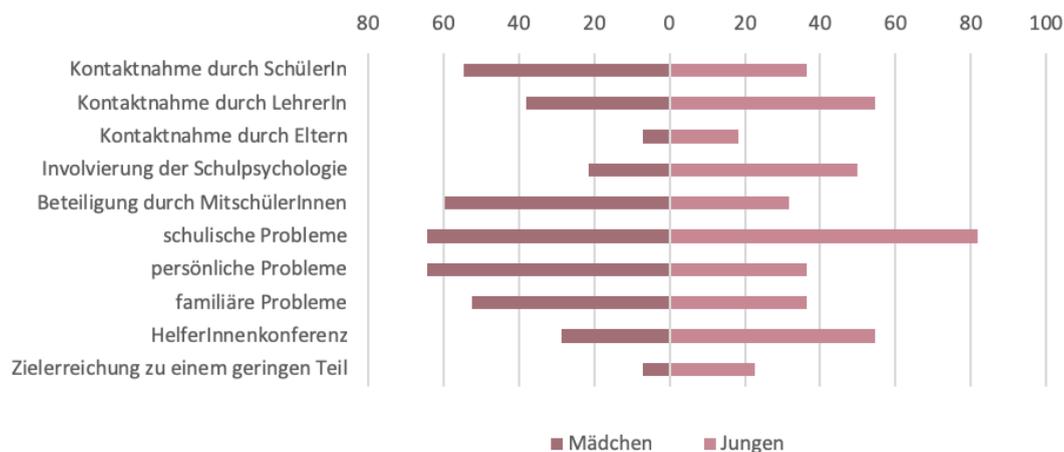
07/6

Geschlechterdifferenzen

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob und in welcher Form sich bei den geschilderten Fällen Geschlechterdifferenzen zeigen. Auszugehen ist, wie erwähnt, von einer Unausgewogenheit der eingebrachten Fallzahlen: 42 Fälle von Mädchen und 22 Fällen von Jungen.

Zunächst ist auffallend (vgl. Grafik 47), dass in diesen Fällen Schüler (36,4 % der Fälle) seltener als Mädchen (54,8 % der Fälle) die Schulsozialarbeit von

Geschlechterdifferenzen in den Fällen (% der Fälle)



Grafik 47: Geschlechterdifferenz

07/7

Probleme und Zielformulierungen

Schulsozialarbeit setzt sich gegen Ausgrenzungen ein und wirkt dem Risiko des Scheiterns in der Schule entgegen. Durch präventive und interventive Ansätze werden SchülerInnen unterstützt, ihre Stärken auf- und auszubauen, Zugang zu Ressourcen zu finden und Lebensperspektiven zu entwickeln. Zudem trägt Schulsozialarbeit dazu bei, Konflikte und Eskalationen in der Schule zu reduzieren und das Schulklima zu verbessern. Aber auch die generelle Aufgabe, Kinder und Jugendliche vor Gefahren zu schützen, die ihr Wohl gefährden, wird von SchulsozialarbeiterInnen aufgegriffen. Das passiert, indem sie SchülerInnen bei der Bewältigung alltäglicher Lebensprobleme und Risiken unterstützen, zur Selbsthilfe ermächtigen und spezielle Hilfen vermitteln. So fungieren SchulsozialarbeiterInnen beispielsweise auch bei familiären Problemen als AnsprechpartnerInnen für SchülerInnen in der Schule (Land Steiermark 2012, S. 17f.). Zur Zielgruppe gehören neben den SchülerInnen auch LehrerInnen und Erziehungsberechtigte. Je nach Thema und Problemstellung arbeiten SchulsozialarbeiterInnen mit den Methoden der Einzelfallhilfe, der Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit (vgl. ebd., S. 9). Die zentralen Aspekte der

dargestellten Zielsetzungen finden sich auch in den dokumentierten Inhalten der SchulsozialarbeiterInnen wieder, die in den nachfolgenden Kategorien zusammengefasst wurden.

07/7/1 Deviantes Verhalten und Gewalt

Unangemessenes und deviantes Verhalten während des Unterrichts bzw. in der Schule ist ein wiederkehrendes Thema, mit dem SchulsozialarbeiterInnen konfrontiert sind. So finden sich in den Dokumentationsresümee-Bögen als dargestellte Probleme Gewaltanwendungen und Handgreiflichkeiten gegenüber MitschülerInnen, Beschimpfungen gegenüber KlassenkameradInnen, LehrerInnen und DirektorInnen, Störungen des Unterrichts sowie Verstöße gegen Schulregeln. Streitschlichtung und Interventionen im Bereich der Deeskalation zählen hier zu den wesentlichen Aufgaben der Schulsozialarbeit.

07/7/2 Freundschaft, Klassengemeinschaft, Mobbing

Freundschaft und Klassengemeinschaft sind zentrale Themen, die sich in den Dokumentationen der SchulsozialarbeiterInnen abbilden, ebenso wie Streitereien, Konflikte, Mobbing und Gewalterfahrungen von SchülerInnen, die sich als Problemlagen in diesem Kontext zeigen. Konkret werden als Themen die Integration von SchülerInnen in eine neue Klasse bzw. die Integration von SchülerInnen, die von Ausgrenzung betroffen sind, in eine bestehende Klassengemeinschaft, das Aufbauen und die Stärkung von Freundschaften im Klassenverband sowie die Schlichtung von Streitigkeiten und Konflikten zwischen den SchülerInnen als Themen beschrieben. Gearbeitet wird hierzu sowohl im Einzel- als auch im Gruppensetting.

07/7/3 Konflikt mit Lehrkraft und Schulsystem

In den Dokumentationsresümee-Bögen werden Konflikte mit Lehrpersonen sowie eine ablehnende Haltung von SchülerInnen gegenüber einzelnen LehrerInnen als Themen angeführt. Zudem werden die Verweigerung der Teilnahme am Unterricht, an schriftlichen Überprüfungen (Tests) und Schularbeiten sowie die Ablehnung der Ausführung von Arbeitsaufträgen dargestellt. Darüber hinaus werden viele Fehlstunden als zentrales Problem angeführt, mit dem SchulsozialarbeiterInnen konfrontiert sind. Hier gelten sowohl die Kinder- und Jugendhilfe als auch Erziehungsberechtigte als wesentliche KooperationspartnerInnen für die Schulsozialarbeit.

07/7/4 Familiäre Probleme und häusliche Gewalt

Im Zusammenhang mit familiären Problemen werden von den SchulsozialarbeiterInnen Streitigkeiten zwischen SchülerInnen und den Eltern bzw. einem Elternteil, häufiges Alleinesein von SchülerInnen sowie die Überforderung von Eltern bzw. eines Elternteils mit der familiären Situation dokumentiert. Zudem wird häusliche Gewalt als zentrales Problem beschrieben. Zielsetzungen sind hier die Vermittlung zwischen SchülerInnen und Eltern, die Vernetzung mit außerschulischen Hilfesystemen sowie die Sicherung des Kindeswohls.

07/7/5 Trennung und Scheidung

Den Angaben in den Dokumentationsresümee-Bögen zufolge sind SchulsozialarbeiterInnen immer wieder mit dem Thema Trennungen bzw. Scheidungen und damit einhergehenden familiären Veränderungen seitens der SchülerInnen konfrontiert. Darüber hinaus werden diese Situationen als herausfordernd dargestellt, wenn Trennungen und Scheidungen nicht einvernehmlich passieren oder wenn SchülerInnen in die Rolle von VermittlerInnen geraten und damit überfordert sind. Die regelmäßige Begleitung der SchülerInnen durch die Schulsozialarbeit trägt zu deren Stärkung und Entlastung bei. Zudem wird die Kontaktvermittlung zu unterschiedlichen Beratungseinrichtungen (z.B. Rainbows) verfolgt.

07/7/6 Ritzen und selbstverletzendes Verhalten

Als Ausgangspunkt für einige Einzelinterventionen ist das Ritzen dokumentiert. Stets ist die Thematik verknüpft mit anderen Themen, u.a. Trauer, Verlustängste, Konflikte, Druck oder Fragen zu sexueller Identität. Hervorgehoben ist auch ein mangelnder Selbstwert: „Die Jugendliche hat das Gefühl, nichts richtig zu machen.“ Als Ziele werden in diesen Fällen etwa Trauerarbeit, Selbstwertstärkung, Entlastung oder Umgang mit Konfliktsituationen erwähnt. Verschiedene Vermittlungen werden vorgenommen (z.B. Schulpsychologie, psychotherapeutische Betreuung).

07/7/7 Trauer

Die Schulsozialarbeit unterstützt auch bei Todesfällen in der Familie oder von anderen nahen Angehörigen. Es wird darauf geachtet, den Schüler bzw. die Schülerin zu stärken und zu entlasten, damit die Trauerarbeit gelingen kann. Neben dem persönlichen Gespräch werden auch Gruppenangebote in Form von Trauer-Workshops für SchülerInnen und LehrerInnen entwickelt und umgesetzt.

07/7/8 Gesundheit und Krankheit

SchülerInnen sind mit verschiedenen Gesundheits- bzw. Krankheitsthemen befasst, die für die Einzelfallhilfe ausschlaggebend sein können. Als Beispiel ist etwa eine Epilepsieerkrankung zu erwähnen. Neben der Vermittlung zur gesundheitlichen Abklärung achtet die Schulsozialarbeit auf die schulische Atmosphäre und stimmt sich im sozialen Netz ab.

07/7/9 Suizidalität

Eine große Herausforderung für die Schulsozialarbeit ist ein angedrohter Suizid. Bedeutsam in der Kooperation sind hier insbesondere die Leistungen der Kliniken. Aber auch die Sensibilisierung des sozialen Umfelds zur Prävention von Mobbing und Exklusion ist wichtig. So wird etwa in einem Fall darauf hingewiesen: „Das Mädchen fühlt sich (...) als Außenseiterin.“ Auf schulischer Seite wird an einer Relativierung des Leistungsanspruches und an einem Druckabbau gearbeitet. Es wird in solchen Fällen versucht, die schulische Überforderung mittels LehrerInnen und HelferInnensystem einzudämmen. Auch familiäre Überforderungen (u.a. Verantwortung für Geschwister) können vorliegen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Entlastung im familiären Setting sind hier Zielsetzungen.

07/7/10 Suchtartiges Computerspiel

Insbesondere bei Schülern kann es zu einem übersteigerten Computerspielverhalten kommen, unter dem familiäre und schulische Zusammenhänge leiden können. Umgekehrt kann das Computerspiel aber auch stellvertretende Bühne für schulische oder familiäre Konflikte sein. Zielsetzung ist es, Regeln für den Computerspielkonsum auszuarbeiten sowie den Eltern einen Zugang zum Spiel des Kindes aufzubauen, um Reflexionsmöglichkeiten zu schaffen.

07/7/11 Liebe und Beziehung

Ein häufiges Thema sind Beziehungsfragen, die mit Liebe und Zurückweisung zu tun haben. Als Beispiel kann die Formulierung gelten: „Seit Längerem ist die Schülerin in einen Klassenkameraden verliebt, der aber leider nicht an ihr interessiert ist.“ In den beratenden Gesprächen wird der Umgang mit Gefühlen thematisiert, die eigene Selbstsorge und das eigene Selbstbewusstsein verstärkt. U.a. werden Aktivitäten gesucht, die Abwechslung und Freude bereiten.

07/7/12 Essstörungen

Ein Abbild psychischer Belastungen ist ein krankhaftes Essverhalten. Als Zielsetzung formuliert die Schulsozialarbeit etwa einen Stressabbau. Zudem kommt es zu einem familiären und sozialen Netzwerkaufbau, der unterstützend und entlastend wirken soll. Das Unterstützungssystem wird erweitert. Thematisiert werden innerpsychische Prozesse wie das Selbstbild und die Identität, aber auch Verhaltensansätze, etwa in der Freizeitgestaltung.

07/7/13 Identitätsprobleme

Verschiedene Identitätsthemen treten in unterschiedlichen Intensitäten und Akzentuierungen auf. Auch die Geschlechteridentität sticht hervor, wie sie etwa dann infrage gestellt ist, wenn Mädchen als Buben oder Buben als Mädchen leben wollen. Die persönlichen und sozialen Implikationen, die eine solche Neuorientierung mit sich bringt, ist Inhalt der schulsozialarbeiterischen Begleitung, die als Unterstützung dafür auch auf einzelne externe Einrichtungen zurückgreifen kann.

07/7/14 Traumata

Einige SchülerInnen leiden unter Traumata. Diese können unterschiedliche Ursachen haben: Gewaltvorfälle, Fluchterfahrungen, zerstörerische Naturereig-

nisse, Unfälle. Anlass für die schulsozialarbeiterische Beratung können schulische Probleme oder Störungen sein. Die SchülerInnen haben etwa Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. Irritationen durch Trigger führen zu auffälligem, für die MitschülerInnen und LehrerInnen schwer nachvollziehbarem Verhalten. Die SchülerInnen selbst leiden unter Flashbacks und bedürfen der psychischen Aufarbeitung und Stabilisierung, sodass wieder Energien für die schulischen Aufgaben bleiben. Psychologische Unterstützung und die Sensibilisierung des sozialen Netzwerks erweisen sich als dienlich.

07/7/15 Sexualität, sexuelle Gewalt und Sexting

Rund um das Thema Sexualität ergeben sich verschiedene Bildungsaufgaben und Gefahrenmomente. Aggressive Verhaltensweisen beginnen mit einer auffällig sexualisierten Sprache und setzen sich mit übergriffigem Verhalten fort. SchülerInnen erleben dies im Schulumfeld, insb. von MitschülerInnen, aber auch im familiären Umfeld. Die Belastungen und Verletzungen von „nicht gewollten sexuellen Handlungen“ bzw. sexualisierter Gewalt sind groß. Wie schwierig der Umgang fällt und wie wichtig dabei die Schulsozialarbeit ist, erläutert etwa folgendes Zitat: „*Da ihr das Erlebte unangenehm war und es sich um einen Freund der Familie handelte, getraute sich das Mädchen noch nicht, mit ihren Eltern darüber zu sprechen.*“ Aufgabe der Schulsozialarbeit ist es, die Opfer zu stützen und gleichzeitig für eine juristische und soziale Aufarbeitung der Vorfälle mit einer sofortigen Beendigung der Gewalt zu sorgen. Die Arbeit mit dem Familiensystem ist dafür wichtig. Externe Unterstützung findet die Schulsozialarbeit etwa im Gewaltschutzzentrum. Als zunehmendes Thema treten Vorfälle in Zusammenhang mit dem Internet auf. Zu erwähnen ist etwa der demütigende Versand von Nacktfotos (Sexting). Da dies ein kollektives Thema ist, wird es durch die Schulsozialarbeit mit Klassen-Workshops bearbeitet. Bei Erpressungsansätzen kann dies allerdings eine polizeiliche Arbeit erfordern.

07/7/16 Multiple Problemlagen

Von den SchulsozialarbeiterInnen wurden auch Fälle dokumentiert, die sich schwerpunktmäßig keiner der oben angeführten Kategorien zuordnen lassen. Diese zeichnen sich durch die Verschränkung multipler Problemlagen aus. Hier gehen meist massive familiäre Probleme (Gewalt, Drogensucht, Kontaktverweigerung, neue Familiengründungen, massive Konflikte, Überforderung) mit persönlichen Problemen (Panikattacken, Suiziddrohungen, nicht altersadäquate Verantwortungübernahme) und schulischen Herausforderungen (Schulabsentismus, Leistungsschwächen etc.) einher. Meist existiert in diesen Situationen bereits ein Hilfesystem, mit dem sich die Schulsozialarbeit vernetzt.

07/8

Benannte Wirkungen in der Einzelfallhilfe

Bei der Codierung von 130 Aussagen zu den Wirkungen in den Dokumentationsresümee-Bögen⁸⁶ ergaben sich zwölf Kategorien (vgl. Tabelle 37). Auf Basis der offenen Daten wird eine schematische Quantifizierung vorgenommen, um die Größenverhältnisse zu veranschaulichen. Dabei ist aber festzuhalten, dass die abgeleiteten Kategorien den SchulsozialarbeiterInnen nicht zur Verfügung standen, sondern sie ihre Wirkungen offen eingebracht haben. Es ist ersichtlich, dass die genannten Wirkungen sich am häufigsten auf eine Bildung der SchülerInnen sowie auf eine Ausweitung des Unterstützungssystems beziehen. In einem zweiten Block über zehn codierte Inhalte sind Wirkungen in Form der Bildung von Eltern, die Formung von Freundschaften bzw. die Bewältigung von Konflikten sowie eine generelle Steigerung des Wohlbefindens verschriftlicht. Weiters eingebracht sind Wirkungen auf die Schulleistung, den Schulbesuch sowie die Zukunftsperspektive. Bedeutsam ist auch die Reduktion von selbstverletzendem Verhalten bis hin zur Eindämmung der Suizidgefahr.

Kategorie	Anzahl der codierten Beispiele
Bildung der SchülerInnen	28
Ausweitung des Unterstützungssystem	25
Bildung der Eltern	18
Freundschaften und Konfliktbewältigung	17
Wohlbefinden	11
Kontakt und Beziehung	10
Schulleistung	7
Reduktion selbstverletzenden Verhaltens	5
Zukunftsperspektive	3
Schulbesuch	3
Verhinderung der Suizidgefahr	2
Essverhalten verbessert	1
Gesamt	130

Tabelle 37: Wirkungen der Einzelfallhilfe





08

Schulindikatoren

//

08/1/1 Bildungsregionen und Schulindikatoren // 138

08/1/2 Schulstandorte ohne Vorfälle // 140

Es stellt sich die Frage, wie häufig sich die in den Schulindikatoren abgebildeten Probleme zeigen und welche Veränderungen sich in den von den Schulen erarbeiteten Schulindikatoren über die zwei Jahre ergeben. Es zeigt sich, dass in Fallzahlen komplexe Krisensituationen am häufigsten auftreten. Über je zwei Fälle von Mobbing und Selbstgefährdungen treten im Durchschnitt pro Schulstandort im zweiten Jahr auf. Pro Jahr sind in diesem Jahr pro Schulstandort durchschnittlich 3,7 Meldungen an die behördliche Kinder- und Jugendhilfe geleistet worden.

Reduziert haben sich gemäß den Mittelwertsbetrachtungen bei gepaarten Stichproben (s. Tabelle 38):

- die Sachbeschädigungen (2,0 zu 1,7),
- die Gewaltvorfälle (1,8 zu 1,5),
- die Mobbingvorfälle (4,3 zu 4,0),
- die Schulabbrüche (0,4 zu 0,3),
- die Schulsuspendierungen (0,2 zu 0,1),
- die Alkohol- und Drogenvorfälle (0,9 zu 0,6),
- die Meldungen an die Kinder- und Jugendhilfe (4,2 zu 3,7),
- die polizeilichen Anzeigen (0,8 zu 0,5) und
- die Krisensituationen (26,5 zu 24,6).

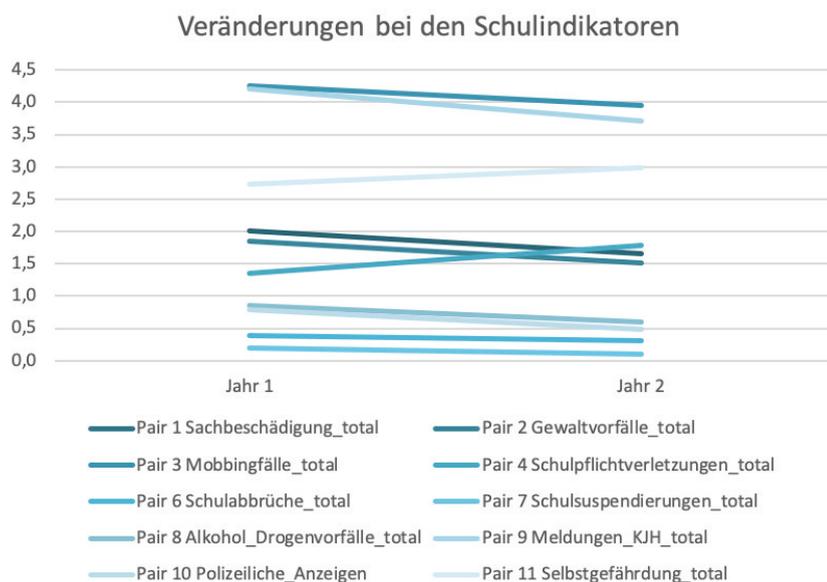
Obwohl hier eine Tendenz deutlich zu erkennen ist, sind die Entwicklungen aus statistischer Sicht bei zweiseitiger Prüfung jedoch nicht auf einem 5%-Irrtumswahrscheinlichkeitsniveau signifikant. Die Reduktion der Anzahl der Meldungen an die Kinder- und Jugendhilfe wäre mit dem stärksten Effekt erst mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 20 Prozent zu akzeptieren.

Gestiegen sind im Mittel die Selbstgefährdungen (2,7 zu 3,0), die Schulpflichtverletzungen (1,4 zu 1,8) sowie die unentschuldigsten Fehlstunden (78,8 zu 118,2) (s. Grafik 48).

Stichprobenpaare im Längsschnitt

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error
Paar 1	Sachbeschädigung_total	2,0161	62	3,24159	,41168
	Sachbeschädigung_total_18	1,6613	62	3,06724	,38954
Paar 2	Gewaltvorfälle_total	1,8438	64	3,14829	,39354
	Gewaltvorfälle_total_18	1,5156	64	2,68442	,33555
Paar 3	Mobbingfälle_total	4,2500	64	4,84686	,60586
	Mobbingfälle_total_18	3,9531	64	6,01962	,75245
Paar 4	Schulpflichtverletzungen_total	1,3500	60	2,45519	,31696
	Schulpflichtverletzungen_total_18	1,7833	60	2,70023	,34860
Paar 5	Fehlstunden_unentschuldigt_total	78,8475	59	324,83740	42,29023
	Fehlstunden_total_18	118,1864	59	360,19446	46,89332
Paar 6	Schulabbrüche_total	,3818	55	,82756	,11159
	Schulabbrüche_total_18	,3091	55	,95980	,12942
Paar 7	Schulsuspendierungen_total	,1897	58	,60573	,07954
	Schulsuspendierungen_total_18	,1034	58	,35981	,04725
Paar 8	Alkohol_Drogenvorfälle_total	,8571	56	2,01295	,26899
	Alkohol_Drogenvorfälle_total_18	,5893	56	1,29020	,17241
Paar 9	Meldungen_KJH_total	4,2154	65	7,61883	,94500
	Meldungen_KJH_total_18	3,7077	65	7,42825	,92136
Paar 10	Polizeiliche_Anzeigen	,7833	60	1,77641	,22933
	Polizeiliche_Anzeigen_total_18	,4833	60	,74769	,09653
Paar 11	Selbstgefährdung_total	2,7258	62	3,15277	,40040
	Selbstgefährdung_total_18	2,9839	62	3,69976	,46987
Paar 12	Krisensituation_total	26,4776	67	33,49055	4,09152
	Krisensituation_total_18	24,5970	67	32,94488	4,02486

Tabelle 38: Veränderungen der Schulindikatoren



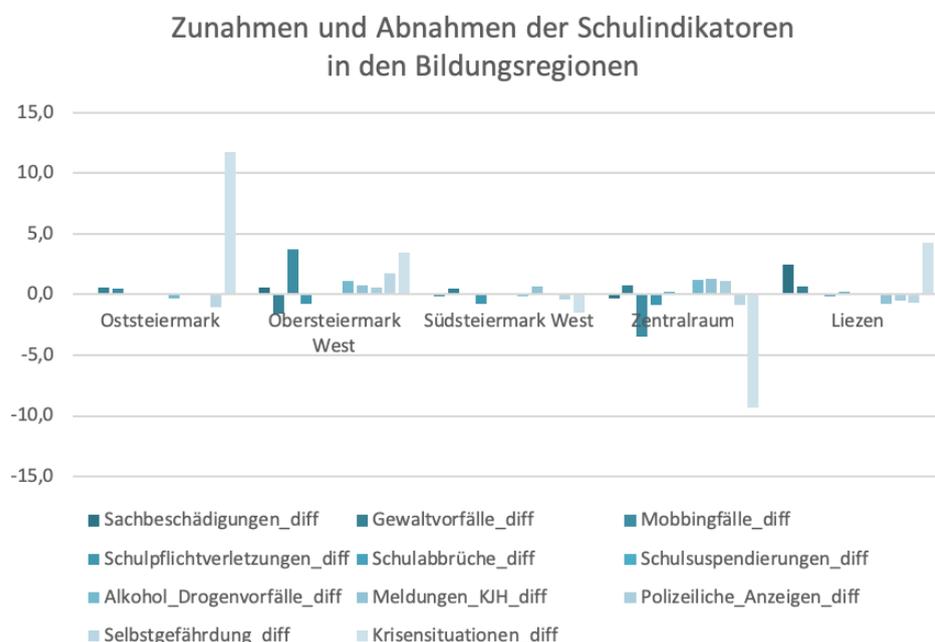
Grafik 48: Veränderungen der Schulindikatoren

08/1/1 Bildungsregionen und Schulindikatoren

Sieht man sich die Ergebnisse in den Bildungsregionen an, ist die Zahl der zweimal teilnehmenden Schulen pro Bildungsregion zu berücksichtigen: Oststeiermark (n=18), Obersteiermark West (n=14), Südsteiermark West (n=15), Zentralraum (n=9), Liezen (n=7). Südsteiermark Ost wird aufgrund der geringen Stichprobe im Folgenden nicht gelistet.

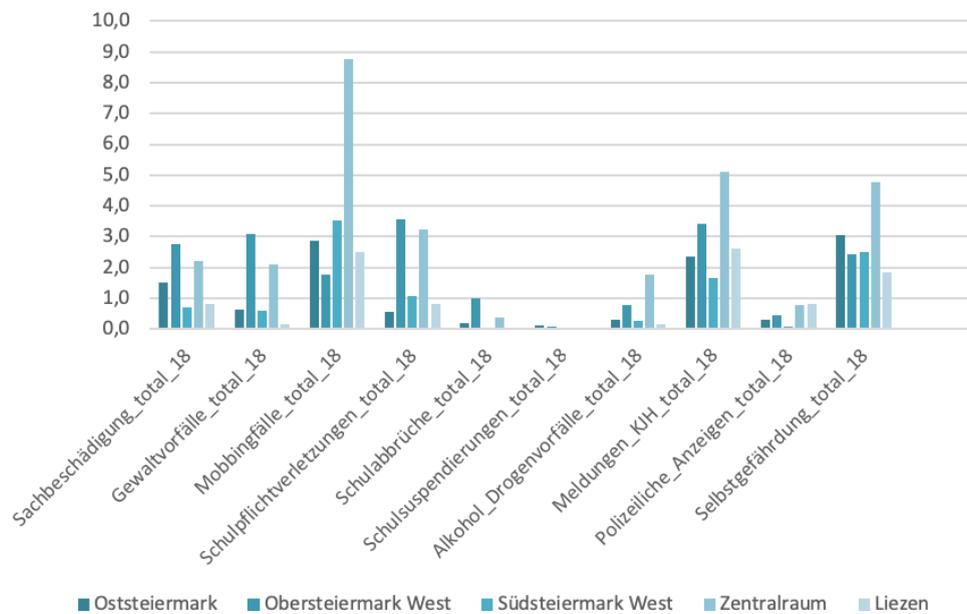
Die angegebenen Entwicklungen in den Bildungsregionen bilden sich, wie in Grafik 49 dargestellt, ab. Ein positiver Wert bedeutet eine Abnahme, ein negativer Wert eine Zunahme im Jahresvergleich. Die durchschnittliche Anzahl ist aus Grafik 50 und 51 ersichtlich. Die Anzahl der Krisensituationen in den Bildungsregionen ist gesondert ausgewiesen. Auffallend ist eine Heterogenität der Entwicklungen in den unterschiedlichen Bildungsregionen bei den Krisensituationen. Für die Oststeiermark, die Obersteiermark West und für Liezen werden Reduktionen von Krisensituationen vermerkt, während es im Zentralraum zu einem Anstieg kommt. Die eingebrachten Mobbingfälle bleiben in den Regionen Oststeiermark, Südsteiermark West und Liezen auf einem ähnlichen Niveau. Demgegenüber

kommt es in der Obersteiermark West zu einer Abnahme und auch hier verschlechtert sich die Situation im Zentralraum. Insgesamt ragt der Zentralraum in den durchschnittlichen Häufigkeiten bei den Mobbingvorfällen, bei den Alkohol- und Drogenvorfällen, bei den Meldungen an die Kinder- und Jugendhilfe sowie bei den Selbstgefährdungen hervor. Die durchschnittliche Häufigkeit in den Sachbeschädigungen und Gewaltvorfällen ist bei den einbezogenen Bildungsregionen in der Obersteiermark West am höchsten, gefolgt vom Zentralraum (s. Grafik 50 und 51).



Grafik 49: Zunahmen und Abnahmen der Schulindikatoren in den Bildungsregionen

Bildungsregionen und Durchschnitt der Schulindikatoren pro Schulstandort (Jahr 2017/2018)



Grafik 50: Bildungsregionen und Durchschnitt der Schulindikatoren pro Schulstandort (Jahr 2017/2018)

Bildungsregion	Sachbeschädigung_total_18	Gewaltvorfälle_total_18	Mobbingfälle_total_18	Schulpflichtverletzungen_total_18	Fehlstunden_total_18	Schulabbrüche_total_18	Schulsuspendierungen_total_18	Alkohol-Drogenvorfälle_total_18	Meldungen_KJH_total_18	Polizeiliche Anzeigen_total_18	Selbstgefährdung_total_18	Krisensituation_total_18
BR OO	1,0	2,0	2,5	1,1	87,4	,2	,6	,3	8,2	,7	5,9	22,9
BR OS	1,5	,6	2,9	,6	2,3	,2	,1	,3	2,4	,4	3,1	13,4
BR OW	2,8	3,1	1,8	3,6	422,0	1,0	,1	,8	3,4	,5	2,4	18,9
BR SW	1,7	,7	3,8	1,0	,8	,0	,0	,2	1,7	,2	2,7	20,9
BR ZR	2,2	2,1	8,8	3,2	259,1	,4	,0	1,8	5,1	,8	4,8	59,4
Liezen	,8	,2	2,5	,8	1,3	,0	,0	,2	2,6	,8	1,8	3,3
TOTAL	1,8	1,5	3,7	1,7	114,0	,3	,1	,5	3,6	,5	3,3	22,1

Grafik 51: Bildungsregionen und Durchschnitt der Schulindikatoren pro Schulstandort (Jahr 2017/2018)

08/1/2 Schulstandorte ohne Vorfälle

Interessant ist auch die durchschnittliche Summe der Vorfälle in den Bildungsregionen (ohne den Indikator Fehlstunden) im Jahr 2017/18. Es zeigt sich (Tabelle 39), dass die Vorfallhäufigkeit im Zentralraum und in der Obersteiermark West am größten ist. Am wenigsten Vorfälle ereignen sich den Angaben nach in der Bildungsregion Liezen. Während im Zentralraum etwa neun Vorfälle pro Monat (bei zehn Monaten im Schuljahr) und Schule in dieser Schulstatistik wahrgenommen wurden, ist es in Liezen etwa ein Fall pro Monat. Über die beteiligten Bildungsregionen gemittelt sind es als Richtgröße vier Vorfälle pro Monat. Die Anzahl der Vorfälle der Schulstandorte variiert im Zentralraum, in der Obersteiermark West, aber auch in der Oststeiermark stark. Zu berücksichtigen ist, dass die Indikatoren nicht durchgängig getrennte Inhalte betreffen, sich die Vorfälle also überlappen.

Durchschnittliche Summe der Vorfälle (2017/18)

Bildungsregionen	Mean	Std. Deviation
Zentralraum	91,6250	59,59611
Obersteiermark West	43,6667	35,47182
Südsteiermark West	29,9167	16,52798
Oststeiermark	25,4667	27,82308
Liezen	11,5000	6,45497

Tabelle 39: Durchschnittliche Summe der Vorfälle (2017/18) in den Bildungsregionen

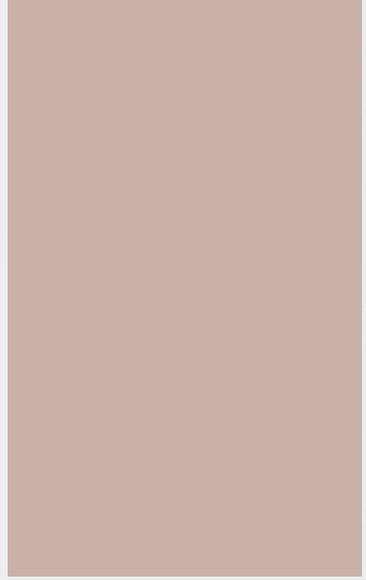
Interessant ist auch der Anteil der Schulen ohne die thematisierten Vorfälle (Tabelle 40). Dabei zeigt sich, dass Krisenvorfälle in nahezu allen Schulen vorkommen. Sehr verbreitet sind auch Meldungen an die Kinder- und Jugendhilfe, Selbstgefährdung und Mobbingvorfälle. Von etwa der Hälfte der Schulen werden keine Sachbeschädigung und keine Gewaltvorfälle gemeldet. Noch seltener werden Alkohol- und Drogenvorfälle, Schulabbruch und Schulsuspendierung in den Schulen berichtet. Auch hier gilt, dass neben dem Sich-Ereignen von Vorfällen auch die Wahrnehmung von Vorfällen variieren kann. Neben all den u.a. familiären und strukturellen Einflussfaktoren ist es aber auch zu würdigen, wenn es einem Schulsystem gelingt, eine Atmosphäre etwa ohne Sachbeschädigungen und Gewaltvorfälle zu schaffen.

Indikator

Anteil der Schulen ohne Vorfälle

Krisensituationen	2,6%
Meldungen an die Kinder- und Jugendhilfe	20,8%
Selbstgefährdung	21,4%
Mobbing	27,0%
Gewalt	47,9%
Schulpflichtverletzung	50,0%
Unentschuldigte Fehlstunden	50,8%
Sachbeschädigung	51,5%
Alkohol und Drogen	73,0%
Schulabbruch	85,0%
Schulsuspendierung	90,6%

Tabelle 40: Schulstandorte ohne Vorfälle



09

Ökonomische
Modellrechnung
//



Ausgehend von der Feststellung, dass Schulsozialarbeit einen Wert auf der Sozial- und Bildungsebene hat, der sich vor dem Hintergrund fachlicher und ethischer Überlegungen entfaltet, ist es auch interessant zu denken, inwieweit die Schulsozialarbeit Aufgaben erledigt bzw. Probleme bewältigt oder verhindert, die sonst an anderer Stelle zu Kosten führen würden. Schulsozialarbeit kann demnach als Investition betrachtet werden, die es ermöglicht, die Lebensqualität von SchülerInnen zu erhöhen, und zugleich einen noch zu beziffernden volkswirtschaftlichen Nutzen besitzt.

Mehrere Leistungsebenen der Schulsozialarbeit sind hierbei zu berücksichtigen:

- a // die präventive Seite: Hier geht es darum, dass durch die Verhinderung von Problemen, die Kosten nach sich ziehen würden, ein finanzieller Nutzen entsteht.
- b // die Seite der Intervention: Hier geht es darum, dass bei bestehenden Problemen eine Leistung erbracht wird, die ansonsten ein anderes Leistungssystem übernehmen müsste.

Im Folgenden wird von den in der Studie ermittelten Werten ausgegangen, die damit eine sehr aktuelle Bezifferung im Rahmen sozialwissenschaftlicher Genauigkeit erlauben. Eine Vermutung der Kosten für andere Systeme ohne die Leistungen von Schulsozialarbeit ist grundsätzlich hypothetisch, aber dennoch erscheint sie berechtigt. Es wird im Folgenden von 104 Schulen ausgegangen, die in der ersten Erhebung der Schulindikatoren Krisensituationen berichtet haben.

Ad a// Präventivleistung: Für die präventive Leistung ist die Reduktion der Problemfälle relevant.

Diese beträgt im Durchschnitt pro Schule pro Indikator zwischen 0,1 und 1,9 Fällen im Jahr. Daraus ergibt sich hochgerechnet eine Berechnung von 104 Schulen. Die Überlegungen zu der Höhe der Kosten werden aus der Studie aus dem Jahr 2014 übernommen. Für eine Sachbeschädigung werden € 500,- veranschlagt. Für einen Schulabbruch und für die Schulsuspendierungen werden für ein Jahr 12 x € 800,- Mittel einer AMS-Maßnahme berechnet. Ein durchschnittlicher Fallmonat in der Kinder- und Jugendhilfe kostet € 763,-. Es werden durchschnittlich sechs Monate pro Fall angenommen (€ 4.578,-). Eine Konsultation des Gesundheitsbereiches wird mit € 400,- eingebracht, die bei Alkohol- und Drogenvorfällen sowie bei Gewaltvorfällen erwartet werden. Für Mobbingvorfälle und allgemeine Krisensituationen werden fünfständige Beratungshonorare in

der Höhe von je € 400,- überlegt. Die Anzahl der Kontakte der SchulsozialarbeiterInnen zeigt (s.o.), dass dies die untere Grenze ist. Insgesamt ergibt sich dadurch eine Präventivleistung von € 569.816,- (Tabelle 41).

Indikator	Reduktion	Absolute Gesamt-fallzahl	Kosten-relevanz
Sachbeschädigungen	0,3	31,2	€ 15.600,-
Gewaltvorfälle	0,3	31,2	€ 12.480,-
Mobbingvorfälle	0,3	31,2	€ 12.480,-
Schulabbrüche	0,1	10,4	€ 99.840,-
Suspendierungen	0,1	10,4	€ 99.840,-
Alkohol- und Drogenvorfälle	0,3	31,2	€ 12.480,-
Meldungen an die Kinder- und Jugendhilfe	0,5	52	€ 238.056,-
Krisensituationen	1,9	197,6	€ 79.040,-
Gesamtsumme Präventivleistung pro Jahr			€ 569.816,-

Tabelle 41: Präventivleistung

Ad b// Interventionsleistung: Für die Interventionsleistung ist die Anzahl der bearbeiteten Fälle relevant.

Die Inhalte der Einzelfallhilfe gehen aus den Angaben des Dokumentationsresümee-Bogens hervor. Die definitiven Fallzahlen müssen aus der Anzahl der von den Schulen angegebenen Fallzahlen hochgerechnet werden. Berücksichtigt dabei wird, dass es in 61,9 Prozent der Fälle zu einer Vermittlung kommt, so dass die Leistung nicht substituierend, sondern additiv erbracht wird. Es wird aus den Kontakthäufigkeitsangaben der Dokumentationsresümee-Bögen abgeschätzt, dass ein Fall der Einzelfallhilfe durchschnittlich in etwa 16 Kontakte benötigt, so wird angenommen, dass ein Fall in einem anderen Beratungs-, Gesundheits- bzw. Hilfesystem etwa € 800,- kosten würde (€ 50,- x 16). In dieser behutsamen Modellrechnung beläuft sich die finanzielle Interventionsleistung (substituierend) auf € 1.146.400,- (Tabelle 42). Zu bedenken dabei ist, dass die additive Interventionsleistung, die ergänzend zu den anderen HelferInnensystemen einen generellen Beitrag leistet, hierin nicht berücksichtigt ist.

Indikator	Geschätzte Anzahl der selbstständig bearbeiteten Fälle	Finanzieller Nutzen anderer Systeme
Allgemeine Krisenbearbeitung (u.a. Essstörungen, familiäre Probleme und Gewalt, Gesundheit und Krankheit, Identitätsprobleme, Liebe und Beziehung, multiple Problemlagen, Sexualität, sexuelle Gewalt und Sexting, suchtartiges Computerspiel, Trauer, Traumata, Trennung und Scheidung)	1003	€ 802.400,-
Freundschaft, Klassengemeinschaft, Mobbing	187	€ 149.600,-
Deviantes Verhalten und Gewalt von SchülerInnen	110	€ 88.000,-
Ritzen und selbstverletzendes Verhalten, Suizidalität	110	€ 88.000,-
Alkohol und Drogen	25	€ 20.000,-
Gesamt Interventionsleistung		€ 1.146.400,-

Tabelle 42: Substituierende Interventionsleistung



10

Resümee

//



Schülerinnen und Schüler sind mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben und Problemen konfrontiert. Als Beispiele für Entwicklungsaufgaben sind körperliche Veränderungen, Entwicklung von sozialen und intimen Beziehungen, Qualifikationsanforderungen oder auch gesellschaftliche Partizipation zu nennen (vgl. Quenzel 2015). Es bestehen Gefährdungen durch schulische Probleme (Mobbing, Leistungsanforderungen, Konflikte), persönliche Probleme (psychische Belastungen, Sucht, Identitätskrisen, Ritzen, Suizidalität, Essstörungen, Übergewicht, Drogen, Unfälle, unangepasste Internetnutzung, Krankheit) und familiäre Probleme (u.a. Armut, Belastungen durch Scheidungen und Trennungen, familiäre Gewalt, Vernachlässigung, Fluchterfahrungen). Schulsozialarbeit hat die Aufgabe, das Bildungskonzept der Schule für die Bearbeitung dieser Bereiche zu erweitern bzw. präventiv und mit Einzelfallhilfe zu ergänzen. Auf diese Weise soll den SchülerInnen das Aufwachsen und Lernen in einer Gesellschaft erleichtert werden, die sich für verschiedene SchülerInnen unterschiedlich schwierig zu bewältigen zeigt.

Inwieweit gelingt es der Schulsozialarbeit, die gewünschten Wirkungen zu entfalten? Am Anfang steht die Reanalyse von vorliegenden Studien, die unterschiedliche Wirkfaktoren der Schulsozialarbeit mit unterschiedlichen Forschungsmethoden festmachen. Sichtbar werden zentrale Wirkbereiche wie die Verringerung der Gewalt, der Aufbau eines angenehmen Schulklimas oder die Förderung eines störungsfreien Unterrichts. Gleichzeitig wird auch ersichtlich, dass die Schulsozialarbeit durchaus im Sinne einer Allzuständigkeit mit den verschiedensten Themen und Problemen der SchülerInnen im Kontext Schule, Familie und Medien befasst ist, sodass eine Singularisierung von Einzelwirkungen zu kurz greift. Die Rolle der Schulsozialarbeit ist insofern auch als komplex zu begreifen, als ihre Leistung nicht eindimensional, etwa in Form der Einzelfallhilfe oder der Gruppenarbeit gegenüber SchülerInnen zu begreifen ist, sondern es bestehen zahlreiche Kooperationen zu anderen HelferInnensystemen, der Schule und dem Familiensystem. Einige Studien haben sich demnach auch speziell mit dieser Vermittlungs- und Kooperationsrolle befasst, in der der Schulsozialarbeit die Aufgabe des Ermöglichens von Hilfe und der Vernetzung von Leistungen durchaus im Sinne von case work zukommt.

Der Komplexität des Wirkungsthemas versucht dieser Bericht Rechnung zu tragen und bietet eine innovative und für die Schulsozialarbeitsforschung höchst dichte Anordnung von Methoden an. Diese umfasst

- die zweimalige Befragung von SchülerInnen in einem Online-Tool, um eine Veränderung abbilden zu können (n1=847; n2=584),
- die Befragung von LehrerInnen in einer Online-Form (n=135),
- die Befragung von Eltern in Papierform (n=595),
- die zweimalige Einholung von Schulstatistiken zu relevanten Indikatoren (n1=114, n2=77),
- qualitative Interviews mit SchulsozialarbeiterInnen (n=14),
- qualitative Interviews mit Regional- und FachbereichsleiterInnen der Schulsozialarbeit (n=5),
- Besuche von ausgewählten Schulsozialarbeitsstandorten im ethnografischen Sinn (n=14),
- eine standardisierte Befragung der SchulsozialarbeiterInnen zu den Rahmenbedingungen (n=14),
- Feedbackbögen zur Analyse der Gruppenaktivitäten (n = 791 SchülerInnen),
- Dokumentationsresümee-Bögen zur Analyse der Einzelfälle (n=64).

Professionelle Rahmenbedingungen

Die empirischen Ergebnisse widmen sich zunächst den Ergebnissen aus den qualitativen Interviews, um Einblick in die fachliche Rahmung der Wirkungen zu erhalten. Beim Thema der zeitlichen Präsenz wird sichtbar, dass an den Schulen eine zumindest zweitägige Präsenz hilfreich ist, um die Schulsozialarbeit erfolgreich umsetzen zu können. Als sinnvoll wird weiters eine Kontinuität des Personals an den Standorten beschrieben. Auf die Unsicherheit durch die wiederholten Neuausschreibungen wurde insoweit schon erfreulicherweise reagiert, als die neuen Vertragszeiten mit den Einrichtungen ausgedehnt wurden und eine Option auf Verlängerung eingeführt wurde. Bei der Qualifikation des Personals wird eine sinnvolle Linie verfolgt, die durch die Qualitätssicherungsinstrumente unterstützt wird (z.B. Supervision, Teamtreffen, Weiterbildung). Hier scheinen die Einrichtungen allesamt auf dem aktuellen Stand der Professionalisierung zu agieren. Die unterstützenden Maßnahmen seitens der Einrichtungen zur Teambildung werden angesichts der oft herausfordernden Rolle der Schulsozialarbeit als „Einzelkämpferin“ in einem komplexen Schulsystem begrüßt. Bedarfe werden lediglich in der Anfangsphase gesehen. Eine intensivere Begleitung von NeueinsteigerInnen am Schulstandort erscheint hier sinnvoll.

Raumsituation heterogen

Die Raumsituation ist noch immer als heterogen zu bezeichnen. Standorte mit eigenen Orten für Schulsozialarbeit, Standorte, an denen sich die Schulsozialarbeit mit anderen Unterstützungssystemen kontinuierlich einen Raum teilt, und Standorte, an denen die Schulsozialarbeit permanent auf der Suche nach einem freien Raum ist, agieren nebeneinander. Hier ist auch in Zukunft darauf zu achten, dass die schlechter gestellten Standorte an der Raumsituation arbeiten. Ein zu den Präsenzzeiten der Schulsozialarbeit fixer Raum, der zu anderen Zeiten durchaus für andere Zwecke genutzt werden kann, gilt als Mindeststandard, damit niederschwellig, vertrauensvoll und beziehungsorientiert gearbeitet werden kann. Selbst die Lage des Raumes im Schulgebäude ist bedeutsam, um den SchülerInnen eine leichte und geschützte Zugänglichkeit zu ermöglichen.

Methodenvielfalt in der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit basiert auf den Prinzipien der Vertraulichkeit, der Beziehungsorientierung und der Freiwilligkeit. Dies ist auch bei einer Analyse der Wirkungen zu bedenken. Aus den qualitativen Interviews mit den SchulsozialarbeiterInnen lassen sich auch eine Reihe von impliziten Handlungszielen, etwa die Beziehungspflege, und von Wirkungszielen, etwa die Erhöhung der Lebenskompetenz oder die Chancengerechtigkeit, ablesen, die in der Arbeit mit den Zielgruppen, SchülerInnen und Eltern, relevant sind. Die Hauptmethoden dabei sind die Einzelfallhilfe und die Gruppenarbeit. Daneben werden standortabhängig in unterschiedlichem Volumen auch der offene Betrieb, niederschwellige Beratung, Online-Kontakte und Projekte realisiert. Forschungsmethodisch ist anzumerken, dass die Unterscheidung zwischen Kontakt, Beratung und Einzelfallhilfe derzeit noch nicht ausreichend standardisiert bzw. implementiert ist, sodass dazu genaue Quantifizierungen nicht möglich sind.

70 Prozent der SchülerInnen bewerten Gruppenaktivitäten sehr positiv

Die Einzelfallhilfe setzt oft ein systemisches Fallverständnis ein, das ein Vernetzen mit verschiedenen AkteurInnen, auch der Kinder- und Jugendhilfe, und somit ein Bearbeiten von Problemen ermöglicht,

noch bevor es zu einer Gefährdungsmeldung kommt. Die Gruppenarbeit besteht vorwiegend im Sozialen Lernen und in themenbezogenen Workshops (u.a. Mobbing, Essstörungen, Schönheitsideale, sexuelle Bildung, Sicherheit im Internet, Sucht), die aus einem konkreten Anlass oder präventiv, selbst oder durch Externe durchgeführt werden. Die Erweiterung des Gruppenangebots durch die Schulsozialarbeit wird häufig als wichtige zusätzliche Ressource bewertet. Viele SchülerInnen bewerten die Gruppenaktivitäten als sehr positiv (70 %). Die individuellen Wirkungen der Gruppenaktivitäten werden von den SchulsozialarbeiterInnen weitreichend gesehen (77 %).

62 Prozent der Beratungsfälle werden in Kooperation bearbeitet

Als großes Handlungsfeld ist die Vernetzung und Kooperation zu ergänzen, zumal, wie die Dokumentationsanalyse zeigt, es in 61,9 Prozent der Fälle zu einer Vermittlung kommt. Kooperation und Vernetzung geschieht aber nicht nur einzelfallbezogen, sondern auch in der sozialen Gruppenarbeit. Schulintern ist die Kooperation mit LehrerInnen von höchster Relevanz, wenn es um die Unterrichtsbefreiung von SchülerInnen zum Zweck eines Beratungsgesprächs bei der/dem SchulsozialarbeiterIn geht. Dies funktioniert nach anfänglichen Schwierigkeiten mittlerweile gut. Auch die Zusammenarbeit mit BeratungslehrerInnen, Schulpsycholog/en/-innen und Schulärzten und -ärztinnen ist als gut zu bezeichnen. Mitunter wird von den SchulsozialarbeiterInnen mit den beiden letztgenannten Professionen ein intensiverer Kontakt gewünscht. Dies scheitert jedoch an deren fehlendem Zeitbudget. Schulextern gilt der gute Kontakt mit der behördlichen Kinder- und Jugendhilfe als wertvolle Ressource am Standort Schule. Als synergiebildend hervorzuheben sind einrichtungsinterne Verschränkungen, wenn nämlich eine Organisation neben der Schulsozialarbeit noch weitere kinder- und jugendrelevante Angebote (z.B. Streetwork, Jugendzentrum) bereithält. Die formelle Kooperation zwischen Schule, Schulsozialarbeit und anderen Unterstützungssystemen ist auf mehreren Ebenen institutionalisiert (Bundesland, Bildungsregion, Bezirk) – eine Entwicklung, die an einer Öffnung der Schule mitwirkt.

58 Prozent der SchülerInnen äußern sich informiert über Schulsozialarbeit

Im Rahmen von standardisierten Befragungen an insgesamt 15 NMS, die Schulsozialarbeit implementiert haben, wurde den Fragen nachgegangen, ob sich beispielsweise die Ausprägungen von Bekanntheit, Informiertheit, Akzeptanz und das Gefühl von Unterstützung im Verlauf eines Jahres positiv verändern. Zudem wurde die Hypothese geprüft, ob Schulstandorte mit guten Rahmenbedingungen für schulsozialarbeiterisches Handeln ein besseres Schul- und Klassenklima als jene Schulstandorte mit weniger guten Rahmenbedingungen aufweisen. Zu diesem Zweck wurde die revidierte Fassung des Linzer Fragebogens zum Schul- und Klassenklima (Eder, 2015) mit freundlicher Genehmigung von Ferdinand Eder verwendet.

Die Funktion der Schulsozialarbeit war zur ersten Erhebung bereits 91 Prozent der SchülerInnen bekannt, ein Jahr später waren es 93 Prozent. Die Bekanntheit der handelnden Personen steigerte sich dabei von 67 Prozent auf 74 Prozent. Der Großteil der SchülerInnen (77 %) findet es gut, dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt, allerdings geben nur 56 Prozent der SchülerInnen an, gut über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen Bescheid zu wissen. Diese Informiertheit stieg auch im Rahmen der zweiten Erhebung nur unwesentlich auf 58 Prozent an. Allerdings lässt sich feststellen, dass das Informationsbedürfnis der SchülerInnen hinsichtlich Schulsozialarbeit im Jahresverlauf von 36 Prozent auf 53 Prozent anstieg. Mädchen sind generell besser als Burschen über Schulsozialarbeit informiert. Rund ein Viertel der SchülerInnen stand bereits im Rahmen einer Beratung in Kontakt mit SchulsozialarbeiterInnen. Diese Gruppe bewertet die dabei erfahrene Unterstützung überwiegend positiv (75 % im ersten bzw. 84 % im zweiten Befragungsjahr). Als positive Veränderungen durch die Schulsozialarbeit werden von den SchülerInnen vor allem mehr Zusammenhalt, besseres Klima, ein besserer Umgang miteinander, weniger Streit bzw. Konflikte sowie ein erhöhtes Wohlbefinden der SchülerInnen berichtet.

Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit und Schulklima korrelieren

Hervorzuheben sind die Ergebnisse zur Frage, ob sich Schul- und Klassenklima in Abhängigkeit der

Rahmenbedingungen für schulsozialarbeiterisches Handeln unterscheiden. Durchwegs alle Indikatoren des Schul- und Klassenklimas (Wärme und Monitoring bzw. Arbeitsbelastung und Klassengemeinschaft) zeigen an Schulen mit guten Rahmenbedingungen positivere Ausprägungen als an Schulen mit weniger guten Rahmenbedingungen. Insbesondere die schülerInnen bezogene Arbeitsbelastung im Sinne von Zeit- und Stoffdruck sowie Restriktivität ist an Schulen mit guten Rahmenbedingungen signifikant geringer, ebenso wird das Schulklima an diesen Schulen als signifikant wärmer wahrgenommen. Dies weist darauf hin, dass Schulklima und gute Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit zusammenhängen. Atmosphärische Bildungskonzepte der Schule und zugleich die geförderten Leistungen der Schulsozialarbeit dürften diese Verbindung erklären. Die Ergebnisse erscheinen jedenfalls interessant.

Bejahung der LehrerInnen von Schulsozialarbeit

Vonseiten der LehrerInnen wird das Vorhandensein von Schulsozialarbeit an der Schule überwiegend positiv beurteilt. Auch verfügen die handelnden Personen über eine sehr hohe Bekanntheit unter den LehrerInnen (94 %). Dennoch lässt sich dabei zwischen einzelnen Schulen eine starke Streuung feststellen. 79 Prozent bzw. 78 Prozent der LehrerInnen haben ein positives Gefühl der Unterstützung durch die SchulsozialarbeiterInnen bzw. bewerten die Zusammenarbeit positiv. Als zentrales Ziel der Schulsozialarbeit sehen die LehrerInnen die Hilfe- und Unterstützungsfunktion für SchülerInnen. Entlastung bzw. Unterstützung für LehrerInnen und Hilfe und Unterstützung für Eltern werden bereits deutlich seltener als Ziel assoziiert. Im Ergebnis wird Entlastung bzw. Unterstützung der LehrerInnen dennoch klar als positive Auswirkung von Schulsozialarbeit genannt. Interessant ist zudem die Wahrnehmung von mangelnden zeitlichen Ressourcen für Schulsozialarbeit durch die LehrerInnen.

28 Prozent der Eltern haben persönlichen Kontakt mit Schulsozialarbeit

Als weiterhin zurückhaltend gilt die Zusammenarbeit mit einem kleinen Teil der Eltern, deren Einverständnis für ein Beratungsgespräch ihres Kindes nicht vorliegt. Gemeinschaftsbildende, nicht problemorientierte Aktivitäten könnten Eltern vermehrt an die

Schule holen und ihnen die Angst vor der Schulsozialarbeit als behördlicher „Kontrollinstanz“ nehmen. Während 91 Prozent der Eltern wissen, dass an den Schulen SchulsozialarbeiterInnen tätig sind, und es ebenso viele befürworten, geben nur 42 Prozent an, über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen gut informiert zu sein. Konkrete Kontakte mit SchulsozialarbeiterInnen bestanden bei 28 Prozent der Eltern. Von dieser Gruppe wird die Schulsozialarbeit auch größtenteils positiv bewertet. Die von Eltern assoziierten Bilder zur Schulsozialarbeit beziehen sich auf Hilfestellungen für SchülerInnen bei allgemeinen, familiären, sozialen und schulischen Problemen. Mit der Schulsozialarbeit gebe es eine Vertrauensperson vor Ort und es gehe damit die Förderung persönlicher Ressourcen und sozialer Kompetenzen einher. Die Schulsozialarbeit wird als Beratungsstelle gesehen, diene speziell benachteiligten SchülerInnen und biete Prävention.

Wirkungsreflexionen der InterviewpartnerInnen

Die von den 19 InterviewpartnerInnen angesprochenen Wirkungen zeigen sich in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung, verbesserte Arbeitsbedingungen für LehrerInnen, verbessertes Schulklima und Lernbedingungen für SchülerInnen sowie bessere Einbindung und Kooperation mit anderen Institutionen. Hinsichtlich der Einbindung von Eltern wird von Erfolgen, aber auch von noch zu hebenden Potenzialen berichtet. Dies betrifft etwa die Verbesserung der Kooperation mit externen Institutionen und dadurch erschlossene Ressourcen sowie die Verbesserung des Schulklimas (vgl. Merchel 2008, S. 14) oder auch die Entlastung der LehrerInnen durch die Schulsozialarbeit (Gspurning, Heimgartner, Pieber & Sing 2011, S. 22), speziell auch in Krisenfällen (ebd., S. 82) und als Bindeglied etwa zur Kinder- und Jugendhilfe (ebd., S. 83). Die von den befragten LehrerInnen genannten positiven Auswirkungen überschneiden sich ebenfalls stark mit den Einschätzungen der SchulsozialarbeiterInnen. Hier werden neben der Unterstützung von LehrerInnen und SchülerInnen die Verbesserung des Schulklimas und das Einbringen von Ideen bzw. Projekten genannt. Konkrete Möglichkeiten, um die Wirksamkeit zu erhöhen, liegen den befragten SchulsozialarbeiterInnen zufolge in einer verbesserten schulinternen sowie regionalen Koordination der Unterstützungssysteme mit klarer definierten Verantwortlichkeiten. Dies beinhaltet auch die Schaffung eines einheitlichen Dokumentationssystems, um die Qualitätsentwicklung sicht- und vergleichbar zu machen. Nicht zuletzt würde

die gewünschte Erhöhung der Präsenzzeit pro Standort auch die Möglichkeit mit sich bringen, sich auf einen Standort fokussieren zu können.

Falldokumentationen zeigen häufige Zielerreichung

Die Kontaktaufnahme für die Einzelfallhilfe geht zu gleichen Teilen entweder von LehrerInnen oder von SchülerInnen aus. Initiativen von SchulsozialarbeiterInnen, Eltern oder DirektorInnen sind selten. Zahlreiche Personengruppen sind in der Folge in die Fallbearbeitung involviert. Die Probleme verteilen sich auf schulische, persönliche und familiäre Fragen und Belastungen. Neben rein schulischen Problemen ist eine Involvierung aller Bereiche am häufigsten. In 87,5 Prozent der Fälle werden die Ziele zumindest zu einem großen Teil erreicht. Bei 38 Prozent der Fälle kommt es zu HelferInnenkonferenzen. Eine Vermittlung von Fällen ist, wie erwähnt, häufig (62 %).

Schulsozialarbeit erreicht Mädchen und Buben unterschiedlich

Die Schulsozialarbeit erreicht Schülerinnen und Schüler unterschiedlich. Schon das Schulleben wird von Mädchen und Burschen unterschiedlich wahrgenommen. Mädchen kennen die SchulsozialarbeiterInnen eher dem Gesicht und dem Namen nach. Mehr Mädchen geben auch an, mit den SchulsozialarbeiterInnen gesprochen zu haben. Mehr Burschen als Mädchen führen umgekehrt an, noch nie mit der Schulsozialarbeit zu tun gehabt zu haben (38 % zu 22 %). In der Dokumentationsanalyse zeigt sich, dass sich Schüler seltener als Schülerinnen an die Schulsozialarbeit gewandt haben. LehrerInnen und Eltern kontaktieren jedoch häufiger bei Schülern als bei Schülerinnen die Schulsozialarbeit. Während bei den Fällen der Mädchen häufiger MitschülerInnen beteiligt sind, wird die Schulpsychologie bei Burschen häufiger eingebunden (50 % zu 32 %). Auch HelferInnenkonferenzen sind in den dargestellten Fällen bei Burschen häufiger als bei Mädchen eingesetzt (54 % zu 29 %). Zuletzt unterscheidet sich auch die Zielerreichung. Eine mangelnde Zielerreichung liegt bei 23 Prozent der Jungen, aber nur bei sieben Prozent der Mädchen vor.

Vielfältige Themen der Fälle

In den Falldokumentationen werden auch nochmals die aktuellen Themen sichtbar: deviantes Verhalten und Gewalt; Freundschaft, Klassengemeinschaft und Mobbing; Konflikte mit Lehrkräften und dem Schulsystem; familiäre Probleme und häusliche Gewalt; Trennung und Scheidung; Ritzen und selbstverletzendes Verhalten; Trauer; Gesundheit und Krankheit; Suizidalität; suchtartiges Computerspiel, Liebe und Beziehung; Essstörungen; Identitätsprobleme; Traumata; Sexualität, sexuelle Gewalt und Sexting. Häufig handelt es sich auch um multiple Problemlagen. Die Wirkungen manifestieren sich vornehmlich in der Bildung der SchülerInnen und Eltern. Zudem spielt die Ausweitung des Unterstützungssystems eine zentrale Rolle. Weitere wichtige Erfolge bilden sich ab bei Freundschaften, Kontakten und Konflikten, bei der Erhöhung des Wohlbefindens, bei der Schulleistung und bei der Entwicklung von Zukunftsperspektiven.

Positive Tendenz bei Schulindikatoren

Bei verschiedenen Schulindikatoren zeigt sich eine positive Tendenz, allerdings ohne signifikante Ausprägung. Dies betrifft die Sachbeschädigungen, die Gewaltvorfälle, die Mobbingvorfälle, die Schulabbrüche und die Schulsuspendierungen. Reduktionen sind weiters angegeben bei der Anzahl der Drogen- und Alkoholvorfälle, den Meldungen an die Kinder- und Jugendhilfe sowie bei den polizeilichen Anzeigen. Die größte Anzahl der Fälle bezieht sich auf allgemeine Krisensituationen und auch hier gibt es einen tendenziellen Rückgang. Eine Zunahme gibt es insbesondere bei den Selbstgefährdungen zu verzeichnen.

Unterschiedliche Fallzahlen in den Bildungsregionen

Die Entwicklung stellt sich für die Bildungsregionen unterschiedlich dar. Während im Zentralraum, der insgesamt durch eine höhere Fallzahl auffällt, eine Zunahme in den Krisensituationen und in den Mobbingvorfällen angegeben wird, sind in anderen Bildungsregionen durchaus einzelne Abnahmen zu verzeichnen. In der Obersteiermark West ist die Anzahl der Sachbeschädigungen (Durchschnitt = 2,8 pro Schuljahr 2018) und Gewaltvorfälle (Durchschnitt = 3,1 pro Schuljahr 2018) höher als in den anderen Regionen. Während Krisenvorfälle fast an allen Schulstandorten auftreten, sind

etwa die Hälfte der Schulstandorte von Gewaltvorfällen und Sachbeschädigungen den eigenen Angaben zufolge befreit. Weit verbreitet sind überdies Selbstgefährdungen und Mobbingvorfälle.

Ökonomische Betrachtung bestätigt Leistung der Schulsozialarbeit

Die ökonomische Betrachtung unterscheidet zwischen der Präventivleistung und der Interventionsleistung. Erstere bezieht sich auf die Abnahme an Fällen, die der Schulsozialarbeit zugeschrieben werden können. Die Interventionsleistung geht von den Einzelfallleistungen aus, die ansonsten in anderen Systemen erbracht werden müssten. Die Modellrechnung für die Präventivleistung wird mit € 569.816,- veranschlagt und die Interventionsleistung als Alternativsystem wird mit € 1.146.400,- beziffert. Neben dieser monetären Betrachtung soll die Schulsozialarbeit aber vor allem auf Basis ihres Beitrages zur Lebensqualität von Schülerinnen und Schülern in ihrer Professionalität gestärkt werden.



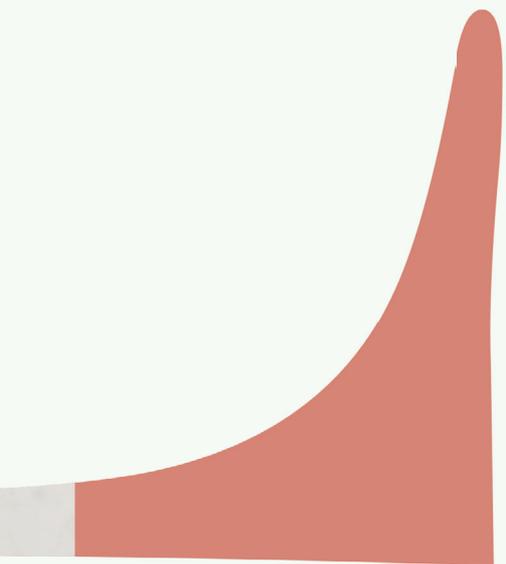
tion suhrkamp
SV

ner te
rbarkeit
kamp

11

Literatur

//



- Ackerl, Klaus/Beer, Angelika/Brand, Brigitte/Ebensperger, Friedrich/ Felbinger, Günther et. al. (2012): Schulsozialarbeit in der Steiermark. Positionspapier. Das Land Steiermark. Bildung, Familie, Frauen und Jugend. Graz.
- Amt der Steiermärkischen Landesregierung (A6 – Fachabteilung Gesellschaft und Diversität) (2015): Ausschreibungsunterlagen für das Vergabeverfahren Schulsozialarbeit in der Steiermark. Unveröffentlichtes Dokument. Graz.
- Baier, Florian/Ahmed, Sarina/Fischer, Martina (2014): Schulsozialarbeit der Stadt Zug. Evaluationsbericht. Muttenz: Fachhochschule Nordwestschweiz/Hochschule für Soziale Arbeit.
- Baier, Florian/Heeg, Rahel (2011): Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- BM.I. (2018): Asylstatistik. Bundesministerium für Inneres, Abteilung III/5/b. Wien.
- BMFSFJ (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Online verfügbar: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>. [01.12.2018].
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung. Stuttgart: UTB.
- Bugram, Christina/Gspurning, Waltraud/Heimgartner, Arno/Hofschwaiger, Verena/Pieber, Eva Maria/Stigler, Valentin (2014): Evaluation der Schulsozialarbeit in der Steiermark. SIM Steiermark. Universität Graz.
- Dräger, Jörg (2008): Neusprech: Sozial schwach und bildungsferne Schichten. Online verfügbar: <http://www.zeitgeistlos.de/zgblog/2008/neusprech-sozial-schwach-bildungsferne-schichten/> [22.05.2018].
- Eder, Ferdinand (2015): Schulform-Unterschiede im Schul- und Klassenklima. In: F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten (S. 203-223). Graz: Leykam.
- Fabian, Carlo/Drilling, Matthias/Müller, Caroline/Galliker Schrott, Bettina/ Egger, Sawako (2010): Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf der Ebene der SchülerInnen und Schüler. In: K. Speck & Th. Olk (Hrsg.), Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven (S. 197-208). Weinheim & München: Juventa.
- Galuske, Michael (2015): Methoden der Sozialen Arbeit. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit. 5. Auflage (S. 1021-1035). München & Basel: Ernst Reinhardt.
- Gesundheitsfonds Steiermark (2015): Psychiatriebericht Steiermark. Graz.
- Gspurning, Waltraud/Heimgartner, Arno/Pieber, Eva Maria/Sing, Eva (2011): Wissenschaftliche Begleitung der Schulsozialarbeit in Graz. SIM Schulsozialarbeit in den Mittelpunkt. Universität Graz.
- HBSC (2016): Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. WHO Regional Office for Europe. Copenhagen.
- IFES (2007): Suchtmittel-Monitoring Steiermark 2007. Institut für Empirische Sozialforschung. Wien.
- Keil, Siegfried (2012): Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen durch Förderung von Erziehungspartnerschaften. In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & Ch. Schmitt (Hrsg.), Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit (S. 114-121). Wiesbaden: Springer VS.

Kelly, Michael S./Raines, James C./Stone, Susan/Frey, Andy (2010): School Social Work. An Evidence-Informed Framework for Practice. Oxford University Press.

Land Steiermark A 6 – Fachabteilung Gesellschaft und Diversität (2012): Schulsozialarbeit in der Steiermark. Online verfügbar: http://www.jugendreferat.steiermark.at/cms/dokumente/12415592_100092456/d9cac96a/Schulsozialarbeit%20in%20der%20Steiermark%20KONZEPTstand4.9.2016.pdf [5.11.2018].

Merchel, Joachim (2008): Evaluation zur „Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen“. Münster: Fachhochschule/ Fachbereich Sozialwesen.

Pratscher, Kurt (2018): Kinder- und Jugendhilfestatistik 2017. Statistik Austria, Direktion Bevölkerung. Bundeskanzleramt. Wien

Quenzel, Gudrun (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Weinheim: Beltz Juventa.

Scheithauer, Herbert/Bondü, Rebecca/Mayer, H. (2008): Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Studie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio (ALEPP). In: T. Malti & S. Perren (Hrsg.), Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten (S. 145-164). Stuttgart: Kohlhammer.

Sixt, Ulrike (2014): Schulsozialarbeit in Schule, Freizeit und Familie. Wissenschaftliche Begleitung eines Projekts des Vereins Avalon im Schulbezirk Gröbming. Dissertation.

Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit: Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. VS Verlag.

Stängle, Gabriel (2016): Soziale Kompetenzen lernen: Eine qualitative Auswertung des Lions-Quest Programms „Erwachsen werden“. Wiesbaden: Springer VS.

Steirische Statistiken (2016): Natürliche Bevölkerungsbewegung 2015. Heft 13. Abteilung 17 Land- und Regionalentwicklung des Landes Stmk.

Steirische Statistiken (2017): Armut und Lebensbedingungen in der Steiermark 2016. Heft 12. Abteilung 17 Land- und Regionalentwicklung des Landes Stmk.

Steirische Statistiken (2018): Wohnbevölkerung am 1.1.2018/Wanderungen 2017. Heft 7. Abteilung 17 Land- und Regionalentwicklung des Landes Stmk.

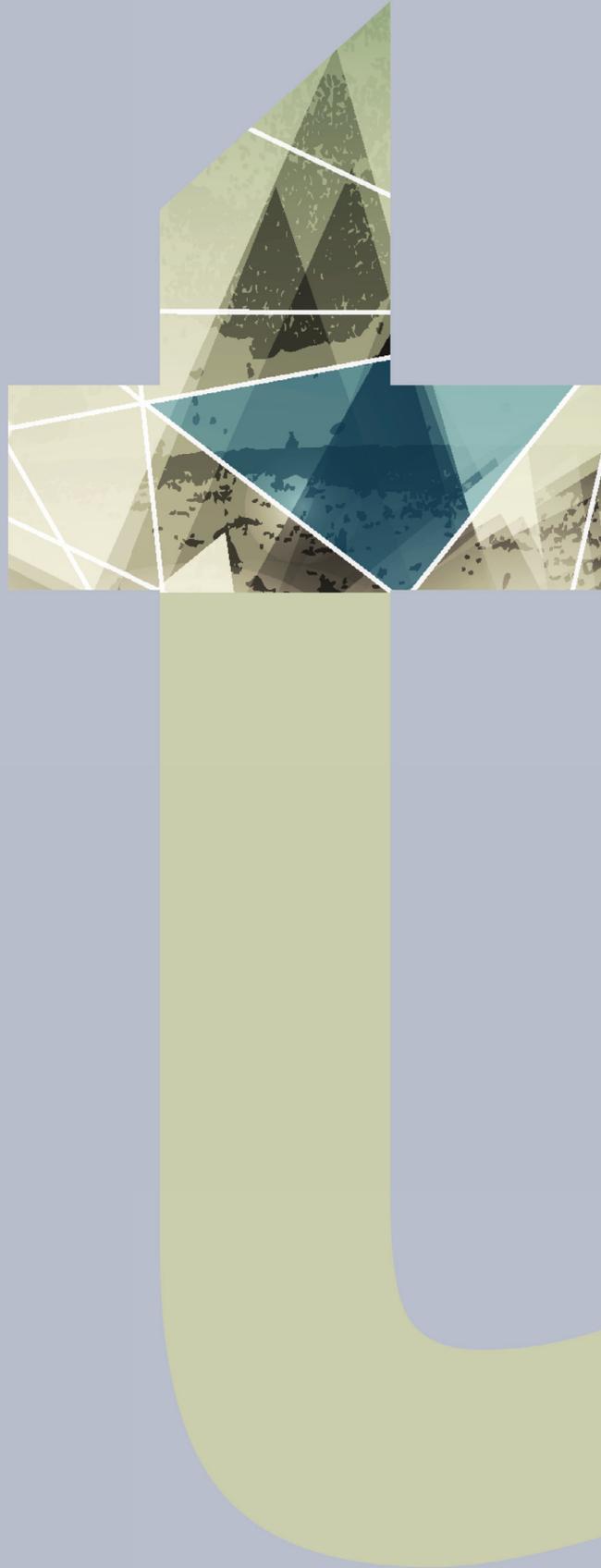
Stock, Christian (2011): Mobbing. München: Haufe-Lexware.

Suchtbericht Steiermark (2017). Gesundheit Österreich. Forschungs- und Planungs GmbH. Wien.

Von Spiegel, Hiltrud (2013): Konzeptionen entwickeln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 491-501). Wiesbaden: VS/Springer.

Wohlgemuth, Katja (2009): Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wulfers, Wilfried (1992): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. Hamburg: AOL.



12

Tabellen-
verzeichnis

//

Tabelle 1: Alter der betroffenen SchülerInnen	30
Tabelle 2: Schulindikatoren	30
Tabelle 3: Übersicht zur Bekanntheit der Schulsozialarbeit nach Schulen im Schuljahr 16/17	68
Tabelle 4: Gründe für Schulsozialarbeit aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 16/17	72
Tabelle 5: Überblick zur Bewertung der Schulsozialarbeit nach Schulen im Schuljahr 16/17	72
Tabelle 6: Positive Veränderungen an der Schule durch Schulsozialarbeit aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 16/17	73
Tabelle 7: Überblick zur Nutzung der Schulsozialarbeit nach Schulen im Schuljahr 16/17	74
Tabelle 8: Positive Auswirkungen des Kontakts mit den SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 16/17	77
Tabelle 9: Anregungen für die Schulsozialarbeit aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 16/17	79
Tabelle 10: Psychometrische Kennzahlen der Indikatoren des Schulklimas	79
Tabelle 11: Psychometrische Kennzahlen der Dimensionen und Indikatoren des Klassenklimas	80
Tabelle 12: Indikatoren des Schul- und Klassenklimas nach Schulen im Schuljahr 16/17	81
Tabelle 13: Übersicht zur Bekanntheit der Schulsozialarbeit nach Schulen im Schuljahr 17/18	84
Tabelle 14: Überblick zur Bewertung der Schulsozialarbeit nach Schulen im Schuljahr 17/18	86
Tabelle 15: Überblick zur Nutzung der Schulsozialarbeit nach Schulen im Schuljahr 17/18	88
Tabelle 16: Psychometrische Kennzahlen der Indikatoren des Schulklimas zum Erhebungszeitpunkt 2	90
Tabelle 17: Psychometrische Kennzahlen der Dimensionen und Indikatoren des Klassenklimas zum Erhebungszeitpunkt 2	90
Tabelle 18: Indikatoren des Schul- und Klassenklimas nach Schulen im Schuljahr 17/18	92
Tabelle 19: Vergleich der Indikatoren des Schulklimas nach Schulen zwischen t1 und t2	93
Tabelle 20: Übersicht zur Bekanntheit und Bewertung der Schulsozialarbeit aus Sicht der LehrerInnen	94
Tabelle 21: Ziele der Schulsozialarbeit aus Sicht der LehrerInnen	96
Tabelle 22: Positive Auswirkungen der Schulsozialarbeit aus Sicht der LehrerInnen	98
Tabelle 23: Negative Auswirkungen der Schulsozialarbeit aus Sicht der LehrerInnen	99
Tabelle 24: Anregungen für die Schulsozialarbeit aus Sicht der LehrerInnen	100
Tabelle 25: Überblick zur Bekanntheit und Bewertung der Schulsozialarbeit unter den Eltern	102
Tabelle 26: Gründe für Schulsozialarbeit	106
Tabelle 27: Was kann Schulsozialarbeit positiv verändern?	111
Tabelle 28: Anregungen für Schulsozialarbeit	114
Tabelle 29: Inhaltliche Leitung der Aktivität	120
Tabelle 30: Initiative	121
Tabelle 31: Kontakthäufigkeit	126
Tabelle 32: Kontaktaufnahme	126
Tabelle 33: Beteiligte Personengruppen	126
Tabelle 34: Problemkategorie	127
Tabelle 35: Problemverbindungen	127
Tabelle 36: Zielerreichung	128
Tabelle 37: Wirkungen der Einzelfallhilfe	133
Tabelle 38: Veränderungen der Schulindikatoren	137
Tabelle 39: Durchschnittliche Summe der Vorfälle (2017/18) in den Bildungsregionen	140
Tabelle 40: Schulstandorte ohne Vorfälle	140
Tabelle 41: Präventivleistung	144
Tabelle 42: Substituierende Interventionsleistung	145



13

Grafik-
verzeichnis

//

Grafik 1: Schulstufen der befragten SchülerInnen für beide Erhebungszeitpunkte	27
Grafik 2: Migrationshintergrund der befragten SchülerInnen zum Erhebungszeitpunkt	27
Grafik 3: Anzahl der befragten LehrerInnen nach steirischen Regionen	27
Grafik 4: Anzahl der befragten Eltern nach steirischen Regionen	28
Grafik 5: Bewertung der Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit an den zehn Standorten (Mittelwerte aus 1 - sehr geeignet bis 6 - sehr ungeeignet)	34
Grafik 6: Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen unter den SchülerInnen im Schuljahr 16/17	69
Grafik 7: Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen unter den SchülerInnen nach Schulen im Schuljahr 16/17	69
Grafik 8: Wissen über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen unter den SchülerInnen im Schuljahr 16/17	70
Grafik 9: Aufenthalt der SchülerInnen im Raum der Schulsozialarbeit im Schuljahr 16/17	70
Grafik 10: Bekanntheit der Beratungszeiten der Schulsozialarbeit unter den SchülerInnen im Schuljahr 16/17	70
Grafik 11: Bewertung der SchülerInnen, dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt (im Schuljahr 16/17)	73
Grafik 12: Bisheriges Erleben der Schulsozialarbeit aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 16/17	73
Grafik 13: Kontakt der SchülerInnen mit den SchulsozialarbeiterInnen im Schuljahr 16/17	75
Grafik 14: Kontakt der SchülerInnen mit SchulsozialarbeiterInnen im Rahmen einer Beratung im Schuljahr 16/17	76
Grafik 15: Wahrgenommene Unterstützung durch die SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 16/17	76
Grafik 16: Auswirkungen des Kontakts mit den SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 16/17	77
Grafik 17: Vermittlung von SchülerInnen zu anderen Personen oder Einrichtungen durch die SchulsozialarbeiterInnen im Schuljahr 16/17	78
Grafik 18: Ausprägungen der Indikatoren des Schul- und Klassenklimas für alle SchülerInnen im Schuljahr 16/17	80
Grafik 19: Ausprägungen der Indikatoren des Schul- und Klassenklimas differenziert nach Rahmenbedingungen an den Schulen im Schuljahr 16/17	81
Grafik 20: Unterschiede nach Schulstufen bei Indikatoren des Schul- und Klassenklimas im Schuljahr 16/17	82
Grafik 21: Geschlechterunterschiede bei Indikatoren des Klassenklimas im Schuljahr 16/17	82
Grafik 22: Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen unter den SchülerInnen im Schuljahr 17/18	84
Grafik 23: Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen unter den SchülerInnen nach Schulen im Schuljahr 17/18	85
Grafik 24: Wissen über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen unter den SchülerInnen im Schuljahr 17/18	85
Grafik 25: Bewertung der SchülerInnen, dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt (im Schuljahr 17/18) (gerundet)	87
Grafik 26: Bisheriges Erleben der Schulsozialarbeit aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 17/18	87
Grafik 27: Kontakt der SchülerInnen mit den SchulsozialarbeiterInnen im Schuljahr 17/18	88
Grafik 28: Kontakt der SchülerInnen mit SchulsozialarbeiterInnen im Rahmen einer Beratung im Schuljahr 17/18	89
Grafik 29: Wahrgenommene Unterstützung durch die SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der SchülerInnen im Schuljahr 17/18	89
Grafik 30: Vermittlung von SchülerInnen zu anderen Personen oder Einrichtungen durch die SchulsozialarbeiterInnen im Schuljahr 17/18	90
Grafik 31: Ausprägungen der Indikatoren des Schul- und Klassenklimas für alle SchülerInnen im Schuljahr 17/18	91
Grafik 32: Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen unter den LehrerInnen	94
Grafik 33: Zusammenarbeit der LehrerInnen mit SchulsozialarbeiterInnen nach Situationen	95
Grafik 34: Zusammenarbeit der LehrerInnen mit SchulsozialarbeiterInnen nach Aufgabenbereichen	96
Grafik 35: Bewertung der Zusammenarbeit mit den SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der LehrerInnen	96
Grafik 36: Bewertung der LehrerInnen, dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt	97
Grafik 37: Wahrgenommene Unterstützung durch SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der LehrerInnen	98
Grafik 38: Zeitliche Ressourcen der SchulsozialarbeiterInnen für unterschiedliche Zielgruppen aus Sicht der LehrerInnen	99
Grafik 39: Bekanntheit der SchulsozialarbeiterInnen unter den Eltern (gerundet)	103

Grafik 40: Wissen über die Tätigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen unter den Eltern	103
Grafik 41: Bewertung der Eltern, dass es Schulsozialarbeit an der Schule gibt	104
Grafik 42: Wahrnehmung der SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der Eltern Quelle: Angaben der Eltern bei Frage 10. n=540, relative Häufigkeiten.	104
Grafik 43: Kontakte der Eltern mit den SchulsozialarbeiterInnen im Schuljahr 2016/2017	105
Grafik 44: Wofür gibt es Schulsozialarbeit?	110
Grafik 45: Positiver Einfluss der Schulsozialarbeit	114
Grafik 46: Bewertung der Aktivität	122
Grafik 47: Geschlechterdifferenz	129
Grafik 48: Veränderungen der Schulindikatoren	137
Grafik 49: Zunahmen und Abnahmen der Schulindikatoren in den Bildungsregionen	138
Grafik 50: Bildungsregionen und Durchschnitt der Schulindikatoren pro Schulstandort (Jahr 2017/2018)	139
Grafik 51: Bildungsregionen und Durchschnitt der Schulindikatoren pro Schulstandort (Jahr 2017/2018)	139

