



EVALUATION DES PILOTPROJEKTS „SCHULSOZIALARBEIT IN KÄRNTEN“

5/27/2011

Endbericht der qualitativen Evaluierung
Univ.-Prof. Dr. Stephan Sting
Mag. Dr. Sylvia Leitner

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	3
1.1 Methode und Verlauf der Evaluierung	3
1.2 Inhalte	5
2. ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN ERHEBUNG: CHANCEN UND SCHWIERIGKEITEN DER UMSETZUNG DES KONZEPTS VON SCHULSOZIALARBEIT	6
2.1 Zielgruppen von Schulsozialarbeit und Kontaktaufnahme.....	6
2.1.1 Kontaktaufnahme durch SchülerInnen	6
2.1.2 Kontaktaufnahme durch Eltern	9
2.2 Tätigkeitsfelder und Angebote von Schulsozialarbeit.....	10
2.2.1 Klassenaktivitäten	10
2.2.2 Projektarbeit	11
2.2.3 Kreative und erlebnispädagogische Angebote	12
2.2.4 Einzelfallarbeit	13
2.2.5 Konfliktregelung und Mediation	13
2.2.6 Sonstige Tätigkeitsbereiche.....	14
2.3 Zufriedenheit der NutzerInnen von Schulsozialarbeit.....	15
2.3.1 Erlebte Unterstützung.....	15
2.3.2 Rahmenbedingungen	23
2.3.3 Schwierigkeiten	25
2.3.4 Künftige Nutzung und Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit.....	28
2.3.5 Kritik und Verbesserungsvorschläge aus Sicht der SchülerInnen	29
2.4 Die Rolle der Schulsozialarbeit im schulischen System	30
2.4.1 Vermittlung von Sozialkompetenzen	30
2.4.2 Entlastung des Lehrkörpers	31
2.4.3 AnsprechpartnerInnen für alle – insbesondere für SchülerInnen.....	32
2.4.4 Stellenwert von Schulsozialarbeit am jeweiligen Schulstandort.....	32
2.5 Veränderungen durch Schulsozialarbeit an den jeweiligen Schulen.....	34
2.5.1 Schulklima und Umgang miteinander.....	34
2.5.2 Klassengemeinschaft.....	36
2.5.3 Unterstützung und Entlastung	37
2.5.4 Sonstige Veränderungen	41

2.6	Spezielle Qualitäten von Schulsozialarbeit.....	43
2.6.1	Spezielle Qualitäten – was zeichnet Schulsozialarbeit aus?	43
2.6.2	Schwächen von Schulsozialarbeit	45
2.6.3	Eigenschaften der SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der SchülerInnen	46
2.7	Zusammenarbeit und Kooperationen.....	48
2.7.1	Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit	48
2.7.2	Formen der Zusammenarbeit	50
2.7.3	Formen des Austausches	51
2.8	Mindestanforderungen und Rahmenbedingungen für funktionierende Schulsozialarbeit.....	53
2.8.1	Akzeptanz des Teams von Schulsozialarbeit	53
2.8.2	Zeitliche Ressourcen	54
2.8.3	Schaffen räumlicher Voraussetzungen	55
2.9	Perspektiven von Schulsozialarbeit in Kärnten.....	57
2.10	Ergänzende Sichtweisen der SchulsozialarbeiterInnen	61
2.10.1	Tätigkeitsfelder.....	61
2.10.2	Belastungen und Schwierigkeiten	61
2.10.3	Kooperationen	62
2.10.4	Qualität der Arbeit.....	64
2.10.5	Mindestanforderungen und Rahmenbedingungen	65
3.	ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	67
4.	LITERATURVERZEICHNIS.....	71

1. EINLEITUNG

Das Pilotprojekt „Schulsozialarbeit in Kärnten“ wurde im Schuljahr 2008/ 2009 an insgesamt acht Schulstandorten begonnen. Die Initiierung des Projekts Schulsozialarbeit sowie die Etablierung von Schulsozialarbeit an ausgewählten Kärntner Schulen verfolgt das Ziel eine sozialpädagogische „Anlaufstelle an Schulen für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern“ zu etablieren (Österreichische Kinderfreunde 2007, S.6). Zentrale Elemente der Arbeit mit den Zielgruppen sind die Förderung sozialer Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung, Anleitungen zu einem „selbstbestimmten Umgang mit Problemen und schwierigen Lebenslagen“, Erwerben von Kompetenzen zur Freizeitgestaltung sowie präventive Angebote in unterschiedlichen Bereichen wie beispielsweise Schulverweigerung, Mobbing, Gewalt oder Sucht (vgl. Österreichische Kinderfreunde 2007, S.7).

Im Folgenden werden zuerst Methode und Verlauf der qualitativen Evaluierung beschrieben sowie ein Überblick über die Inhalte des Endberichts gegeben. Im Anschluss daran folgt eine Darstellung der zentralen Ergebnisse. Am Ende des Berichts werden die zentralen Aussagen nochmals zusammengefasst sowie Schlussfolgerungen für die weitere sozialpädagogische Arbeit erstellt.

1.1 Methode und Verlauf der Evaluierung

Zur Endevaluierung des Pilotprojekts „Schulsozialarbeit in Kärnten“ wurden auch in der zweiten Erhebungsphase leitfadengestützte Interviews mit insgesamt 62 Personen geführt. Die Gruppe der InterviewpartnerInnen setzt sich wie folgt zusammen:

- 18 LehrerInnen (10w, 2m¹), davon 6 SchulleiterInnen (2w, 4m)
- 30 SchülerInnen (13w, 17m) im Alter von 8 bis 20 Jahren
- 7 Eltern bzw. Erziehungsberechtigte (3w, 4m)
- 7 SchulsozialarbeiterInnen (je Standort eine SchulsozialarbeiterIn sowie die Leitung, 5w, 2m).

Die Interviews fanden im Zeitraum von Anfang Dezember 2010 bis Anfang Feber 2011 (1 Interview Mitte März 2011) statt. Bei der Auswahl der Schulen wurde darauf geachtet, dass alle Schultypen und alle Schulstandorte berücksichtigt werden. Die Datenerhebung erfolgte an folgenden Schulen:

¹ Angaben zum Geschlecht: w = weiblich, m = männlich

- ASO Klagenfurt
- Berufsschule 1 Villach
- BHAK/ BHAS 1 Klagenfurt
- NMS Feldkirchen
- NMS St. Veit
- VS 8 Klagenfurt

Die Endevaluierung hatte zum Ziel subjektive Sichtweisen der unterschiedlichen NutzerInnen, also SchülerInnen, LehrerInnen/ SchulleiterInnen und Eltern, zu erfragen. Es wurden daher ausschließlich InterviewpartnerInnen ausgewählt, die in irgendeiner Form Erfahrungen mit Schulsozialarbeit gemacht haben. Die Auswahl erfolgte in Zusammenarbeit mit den SchulsozialarbeiterInnen an den jeweiligen Schulstandorten. Der Fokus der qualitativen Befragung lag in der Erfassung der Erfahrungen mit Schulsozialarbeit und der subjektiven Zufriedenheit mit den Angeboten. Ergänzend zu den NutzerInnen wurden die SchulsozialarbeiterInnen befragt, deren Aussagen jedoch nicht in die NutzerInnenperspektive eingehen, sondern einer separaten Auswertung unterzogen wurden.

Es war ursprünglich geplant pro Schulstandort je 5 SchülerInnen, 3 LehrerInnen (darunter die jeweilige Schulleitung), 2 Eltern und eine SchulsozialarbeiterIn (zuzüglich der Projektleitung) zu interviewen. Wie bereits in der ersten Erhebungsphase ergab sich auch bei der Endevaluierung an einigen Schulstandorten das Problem der Erreichbarkeit der Eltern bzw. der Bereitschaft der Eltern ein Interview zu geben. Von den geplanten 12 Elterninterviews konnten letztlich nur sieben durchgeführt werden.

Alle Interviews wurden transkribiert und anschließend mittels computergestützter Datenanalyse (MAXQUDA) ausgewertet.

Bei der Darstellung der Ergebnisse im vorliegenden Endbericht wird aus Datenschutzgründen auf eine schultypenspezifische Darstellung verzichtet. Die Zusammenfassung zentraler Ergebnisse erfolgt entlang relevanter Kategorien, die durch entsprechende Zitate der NutzerInnen belegt und verdeutlicht werden. Damit keine Rückschlüsse auf einzelne InterviewpartnerInnen oder Schulen gezogen werden können, wurden die Quellenhinweise am Ende der wörtlichen Zitate wie folgt anonymisiert:

- S für SchülerInnen
- L für LehrerInnen, SL für SchulleiterInnen
- E für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte

- SSA für SchulsozialarbeiterInnen.

Die Nummerierung 1 – 30 erfolgte zufällig und dient ausschließlich der Differenzierung der InterviewpartnerInnen. Bei den LehrerInnen, SchulleiterInnen, Eltern und SchulsozialarbeiterInnen wurde bei diesen Angaben aufgrund der geringen Anzahl männlicher Teilnehmer auf die Geschlechtsangaben w/m verzichtet, um Anonymität gewährleisten zu können. Alle im Bericht angeführten Namen wurden geändert.

1.2 Inhalte

Der Fokus des zweiten Kapitels liegt auf der Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Evaluierung entlang relevanter Kategorien:

- Zielgruppen von Schulsozialarbeit und Kontaktaufnahme
- Tätigkeitsfelder und Angebote von Schulsozialarbeit
- Zufriedenheit der NutzerInnen von Schulsozialarbeit
- Rolle der Schulsozialarbeit im schulischen System
- Veränderungen durch Schulsozialarbeit
- Spezielle Qualitäten von Schulsozialarbeit
- Zusammenarbeit und Kooperationen
- Mindestanforderungen und Rahmenbedingungen
- Perspektiven von Schulsozialarbeit.

Die Inhalte dieser Darstellungen stellen die Sichtweise der NutzerInnen (SchülerInnen, LehrerInnen/ SchulleiterInnen, Eltern) dar. Diese Ergebnisse werden in Kapitel 2.10 durch die Sichtweisen der SchulsozialarbeiterInnen auf relevante, aber bis dato noch unberücksichtigte Themen ergänzt.

Das Schlusskapitel (Kapitel 3) fasst die zentralen Ergebnisse nochmals zusammen. Ferner werden Schlussfolgerungen für die weitere sozialpädagogische Arbeit an Schulen gezogen.

2. ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN ERHEBUNG: CHANCEN UND SCHWIERIGKEITEN DER UMSETZUNG DES KONZEPTS VON SCHULSOZIALARBEIT

2.1 Zielgruppen von Schulsozialarbeit und Kontaktaufnahme

Zielgruppen von Schulsozialarbeit in Kärnten sind SchülerInnen, LehrerInnen, SchulleiterInnen und Eltern. Im Rahmen der Untersuchung haben wir erfragt, wie SchülerInnen und Eltern auf Schulsozialarbeit aufmerksam wurden und warum es zu einer Kontaktaufnahme kam.

2.1.1 Kontaktaufnahme durch SchülerInnen

2.1.1.1 Vorstellung des Teams und Präsenz im Schulhaus

Nahezu alle SchülerInnen berichten davon, dass das Team der Schulsozialarbeit sich in den jeweiligen Klassen vorgestellt hat und sie so von der Möglichkeit der Inanspruchnahme erfahren haben. Als Inhalte der Vorstellungen wurden Namen der jeweiligen MitarbeiterInnen, mögliche Hilfestellungen bei diversen privaten und schulischen/ beruflichen Problemen, Möglichkeit von Gesprächen und Teilnahme an konkreten Projekten genannt:

„da sind sie in die Klasse gekommen, haben sich vorgestellt und wenn es Probleme gibt, dann sollen wir halt kommen. Sind immer da für uns. Also es hat mir wirklich gefallen“ (Sm15).

„die sind in die Klasse herein gekommen und da haben sie eben vorgestellt, wer sie sind. Dann haben sie gesagt, wir können sie auf Du anreden. Dann erscheint das halt gleich einmal positiv, dass halt gleich einmal ein junger Bursche zu einer älteren Person Du sagen kann, dann kommt es halt eher besser rüber“ (Sm9).

„er ist zu uns in die Klasse gekommen und hat gefragt, ob wir mit ihm so ein Projekt machen wollen, über Musik. Da wo wir singen tun und dann so. Und da habe ich mich halt angemeldet. Ja und also mir macht das halt auch sehr Spaß mit ihm zu singen“ (Sw2).

Aus diesen Ausschnitten wird deutlich, dass das Vorstellen der SchulsozialarbeiterInnen positiv angenommen wird, was (wie später noch ersichtlich wird) Auswirkungen auf die tatsächliche Inanspruchnahme bei konkreten Anlässen hat, und dass darüber hinaus auch das Begegnen auf gleicher Augenhöhe durch gegenseitiges Duzen (Sm9) entscheidend ist.

Vereinzelt geben SchülerInnen an, durch die LehrerInnen von Schulsozialarbeit erfahren zu haben: „*dass man zu denen gehen kann, reden und so*“ (Sm4) oder „*Die Frau Lehrerin hat das vom Schulanfang gesagt, (...) dass es Schulsozialarbeiter gibt und die helfen uns privat und schulisch und da habe ich gesagt, ja ich finde es eigentlich ganz gut, dass es die gibt*“ (Sw16). Die Aussage einer Mutter lässt ebenfalls darauf schließen, dass der Kontakt über einen betreffenden Lehrer hergestellt wurde:

Sie [Anm. d. Verf.: Tochter] „in der Schule relativ unkonzentriert war und, dass sie eine negative Note gehabt hat und vom Lehrer recht rau angesprochen worden ist (...), auch recht verzweifelt war und der Lehrer darauf hin gemeint hat, ob sie zu Hause Probleme hätte, weil sie das nicht verkraften würde und hat dann gesagt, naja vielleicht wird es gut, er kennt sich da nicht so gut aus, wenn sie zur Schulsozialarbeit gehen würde, also zu den Kollegen, so ist sie dann dort hingekommen“ (E4).

SchülerInnen erfahren aber auch über die Präsenz im Schulhaus von der Möglichkeit Schulsozialarbeit in Anspruch zu nehmen, sei es durch räumliche Nähe („*Weil es gleich der Raum gegenüber unserer Klasse ist*“, Sm10; „*weil ich ihn jeden Tag in der Schule gesehen habe*“ (Sm1)), durch Anwesenheit in den Pausen („*dann sind sie oft zu uns in den Flur rauf gekommen. Der Daniel [Anm. d. Verf.: Schulsozialarbeiter] und der hat immer mit uns so irgendwie jongliert*“, Sm12) oder durch Anbringen von Informationsmaterial im Schulgebäude („*bei uns oben hängt so eine Tafel, wo alles oben steht, wer das eigentlich ist, was sie machen, ja. Da habe ich das eigentlich gesehen*“, Sm12).

2.1.1.2 Inanspruchnahme bei konkreten Anlässen

Einige SchülerInnen berichten, bei konkreten Anlässen mit den SchulsozialarbeiterInnen in Kontakt getreten zu sein, so zum Beispiel bei Verhaltensauffälligkeiten, wie ein Bursche berichtet: „*bin ich halt einfach zu den Lehrern frech und also gehe ich manchmal mit dem Daniel [Anm. d. Verf.: Schulsozialarbeiter] raus*“ (Sm11). SchülerInnen oder auch ganze Schulklassen werden dann an die Schulsozialarbeit verwiesen, wenn es konkretes Problemverhalten oder konkrete Problemsituationen gibt. Dieser Aspekt kommt auch in folgenden Zitaten zum Ausdruck:

„weil wir so schlimm waren und dann sind die halt zu uns gekommen und haben sieben aus der Klasse herausgenommen und die haben dann mit ihnen arbeiten müssen“ (Sm22).

„dadurch dass wir in unserer Klasse eine ziemlich schlechte Klassengemeinschaft (...) gehabt haben, sind die Schulsozialarbeiter in unsere Klasse gekommen, haben uns Hinweise und Tipps gegeben, wie wir es ändern können. Das hat leider nichts gebracht. Sie haben dann wiederholt noch einmal kommen müssen (...) die Schulsozialarbeiter sind

halt öfters für uns da gewesen, wenn Probleme, Anregungen oder Wünsche da waren und die haben wir ihnen eben immer mitteilen können und sie waren halt in jeder Lage für uns da (...) durch die Schulsozialarbeiter sind wir ziemlich zusammen gewachsen und haben unsere Probleme nicht im Streit, sondern im normalen Regeln, also im normalen Reden, geregelt“ (Sw14).

Insbesondere das erste Zitat betont durch das „*müssen*“, dass die SchülerInnen das Angebot nicht freiwillig nutzten, sondern, dass es eher einer Strafe gleichkommt. Schulsozialarbeit ist in diesen Situationen durchaus hilfreich, erhält aber auch das negative Etikett der Zuständigkeit für ProblemschülerInnen und für besondere Schwierigkeiten. Dies kann Hürden für die Arbeit und für die Inanspruchnahme erzeugen. Dass diese Hürden im Prozess der Problembearbeitung überwunden werden können, zeigt das zweite Zitat. Der Einsatz der SchulsozialarbeiterInnen wird anfangs als `sinnlos`, durch das langfristige Arbeiten letztendlich aber doch als hilfreich bewertet. Die Veränderung bezieht sich auf eine Veränderung in der Kommunikation und im Umgang der SchülerInnen miteinander, was eine Verbesserung der Klassengemeinschaft zur Folge hatte.

Zu spezifischen Problemen zählen auch Mobbing Situationen in der Klasse (*„sie hat in der Klasse Probleme gehabt, weil sie verarscht worden ist (...) bis sie einmal zusammengebrochen ist, also in Tränen halt ausgebrochen“*, Sw16), Zugangsschwierigkeiten einzelner SchülerInnen (*„er ist ein bisschen schüchtern, und sie haben halt gezeigt, dass es nicht so schlimm ist, uns nach Unterlagen zu fragen, also da, der ist ein bisschen sehr nervös. Da haben sie ihm geholfen“*, Sw6) oder Probleme in Elternhaus und Schule (*„da sind wir halt öfter rüber gegangen, weil sie Probleme gehabt hat und da haben wir halt so darüber geredet, wie es zu Hause halt ist und in der Schule und die haben uns echt relativ gut geholfen, sind wir einen guten Weg weitergegangen“*, Sw16). In allen drei Fällen wurde der Kontakt zur Schulsozialarbeit aktiv von den SchülerInnen gesucht und die Interventionen als unterstützend und zielführend erlebt.

Die Motivation zur Kontaktaufnahme erfolgte auch aus folgenden Gründen: Pausengestaltung (Sw20), Spaßfaktor (Sm1, Sw2) und Gefallen (Sm3), Teilnahme an Projekten (Sw24, Sm25), Mitwirken im Unterricht wie beispielsweise Turnen (Sw26), schlechte Noten (E3), Klassenaktionen (Sw2, Sm7, Sw29) und Berufsorientierung (Sm4, Sw5).

Abschließend sei noch erwähnt, dass der Großteil der befragten SchülerInnen Schulsozialarbeit freiwillig in Anspruch nimmt.

2.1.2 Kontaktaufnahme durch Eltern

Ein Elternteil gibt an, die Information über das Bestehen von Schulsozialarbeit am Schulstandort ihres Kindes im Rahmen eines Elternabends (E1) erfahren zu haben. Ansonsten gelangt die Information häufig über die Kinder und Jugendlichen an die Eltern bzw. erfolgt die Kontaktaufnahme im Anlassfall durch die SchulsozialarbeiterInnen (*„dann haben sie auch uns eingeladen, und durch ein Gespräch, das war ganz vernünftig glaube ich, hat sich das verbessert“*, E3) oder über die LehrerInnen (*„haben wir [Anm. d. Verf.: Eltern] in der Schule angerufen und haben um ein Gespräch mit dem betreffenden Lehrer gebeten und da waren die Kollegen von der Schulsozialarbeit dabei“*, E4). Ein Vater berichtet über den Kontaktaufbau durch die Pflegetochter aufgrund einer bestehenden Drogenproblematik: *„die [Anm. d. Verf.: Pflegetochter] hat uns von der Frau Neubauer [Anm. d. Verf.: Schulsozialarbeiterin] erzählt, dass sie uns kennenlernen möchte und sie ist einmal zu uns hergekommen und hat mit uns über die Tina, also über die Pflegetochter geredet, über die Probleme und auch über Probleme in der Schule“* (E6). Durch den Kontakt zur Schulsozialarbeit konnte das Mädchen motiviert werden, eine Therapie zu beginnen.

2.2 Tätigkeitsfelder und Angebote von Schulsozialarbeit

Die MitarbeiterInnen von Schulsozialarbeit sind an ihren Schulstandorten mit vielfältigen Auftragsstellungen konfrontiert, die über die ursprünglichen Ziele der Projektkonzeption hinausreichen. Je nach Standort werden die Angebote an die Bedürfnisse und Anliegen der NutzerInnen angepasst. Dadurch ergibt sich eine breite Palette an Angeboten und Methoden. Im Folgenden werden diejenigen Schwerpunkte dargestellt, die die von uns befragten NutzerInnen genannt haben.

2.2.1 Klassenaktivitäten

Klassenaktivitäten zielen auf eine Verbesserung des Klassenklimas (Sm23), die Förderung des Zusammenhaltes (Sm10), die Integration einzelner SchülerInnen (L16), soziales Lernen sowie eine erhöhte Leistungsfähigkeit und Konzentration im Unterricht (L16, Sm23) ab. Je nach Alter der SchülerInnen werden auch Unterstützungen im Bereich Berufsorientierung angeboten (L1, Sm3).

Insbesondere Teamfähigkeit wird bei den Klassenaktionen betont:

„haben zum Beispiel dieses Sitzen ohne Stühle gemacht. Da haben wir in der ersten Klasse den Rekord aufgestellt, ja dann waren wir draußen auf der anderen Seite von der Schule. Also in Partnerarbeit, also mit diese Ski, wo beide jeweils mit einem Fuß in einem drinnen sind und sich dann abgleichen hat müssen und dann, wer halt schneller dort hinüber kommt. So Teamfähigkeit“ (Sm7).

„so eine Art Orientierungslauf, da sind sie in Gruppen eingeteilt worden. Es ist ihnen der Kompass erklärt worden und dann haben sie verschiedene Aufgaben müssen erledigen und dann sind wir, das haben sie alleine machen müssen in der Gruppe und dann haben wir noch so ein Trail gemacht, wo man verschiedene Übungen machen muss usw. eben die Zusammengehörigkeit, ein bisschen die Selbstverantwortung und Anweisungen befolgen und in diese Richtung. Das ist recht gut gegangen“ (L15).

Ein Thema ist die Integration von MigrantInnen in den Klassenverband sowie eine Reduktion von „*Ausländerfeindlichkeit*“ in der Klasse:

„Ländernetz sage ich jetzt heißt das Spiel. Da wirft man einen Ball, also steht man im Kreis und man wirft einen Wollknäuel eigentlich, zu einem Kollegen oder Mitschüler eben und fragt den, welches Land er gerne hat (...) Er muss halt das begründen, warum er das Land gerne hat und dann wird das weitergeschmissen und der muss den Faden halten und dann entsteht eben, so ein Ländernetz und der Vorhergehende muss sich merken, was der gesagt hat und dann geht das wieder zurück das Gleiche. Und da geht es eben darum, dass halt das wichtig ist, dass das Netz bestehen bleibt, weil wenn

ein, oder zwei oder drei loslassen, dann bricht das Netz zusammen. Und das kann man halt so auf die Klassengemeinschaft auch ummünzen“ (L4).

Ebenso sind Gespräche über Befindlichkeit (Sm1) und Wahrnehmung eigener Gefühle Teil von Klassenaktionen: *„so eine Kugel und da waren Gesichter drauf, ob wir traurig oder glücklich sind und dann mussten wir sagen, ob wir traurig oder glücklich sind“* (Sw30). Aber auch (Kekse, Pizza) backen (L4, Sm17, Sw19), gemeinsames Frühstück/ Mittagessen (Sm17) oder Obstverkostungen (Sw19) sind Teil von Klassenaktivitäten. Damit kommt dem Genussaspekt große Bedeutung zu.

Lernen, sich auf andere zu verlassen und anderen zu vertrauen, wird durch angebotene Spiele ebenfalls gefördert:

„über die Schnur haben wir gehen müssen, die Augen zu machen und du hast dir können zwei Leute aussuchen und du hast eben die Augen zugehabt und die haben eben müssen sagen, wie lange du gehen musst gerade. Und halt blind gehen und durch die Klassen oder so zum Beispiel, dass du rückwärts gehst und er die bei der Hand haltet und sagt links oder rechts“ (Sm9).

„Sesselspiele, also wo man sich auf den anderen verlassen hat müssen. Da haben wir, also vier Leute von uns haben eine Figur gebildet, wo man sich auf die Kraft vom anderen halt verlassen hat müssen. Ein bisschen kompliziert zum Erklären“ (Sm25).

2.2.2 Projektarbeit

An manchen Schulstandorten wurden Projektangebote entwickelt, die entweder klassenintern oder klassenübergreifend durchgeführt wurden. Die Wahl der Themen wurde in Absprache von Schule und Schulsozialarbeit getroffen, die konkrete Umsetzung erfolgte vorwiegend durch die MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit, wobei Zusammenarbeit mit den jeweiligen LehrerInnen Voraussetzung ist (*„dass er Themen aufgreift, die uns wichtig sind für unsere Schüler. Wir kennen sie am besten. Wir geben ihm das auch weiter, was wir brauchen, wo der Sozialarbeiter halt seine Projekte macht mit den Lehrern gemeinsam“*, SL1).

Im Folgenden werden ein paar Projekte exemplarisch vorgestellt:

In einer Schule wurde von den SchulsozialarbeiterInnen für die SchülerInnen ein Peer – Education Projekt angeboten, das auf rege Teilnahme stieß und zahlreiche positive Rückmeldungen einbrachte. Im Rahmen des Projekts ging es um Risikomanagement, indem die Jugendlichen lernen ihren Umgang mit Alkohol zu reflektieren und verändern. Neben Wissensvermittlung in Kooperation mit der Institution Neustart und Reflexion waren auch

erlebnispädagogische Elemente enthalten wie Ausflüge (mit Übernachtung) und Aktivitäten in der Natur. Zwei SchülerInnen schildern ihre Erinnerungen an das Projekt folgend:

„dann sind die von Neustart gekommen, die haben uns viel über das Recht erklärt, über die Gesetze, weil wir haben alle gedacht, es ist einfach alles immer so einfach und wir kriegen keine Strafen und es war alles anders und dann haben wir einmal über das Thema geredet, Gefängnis und da haben wir alle so eine dumme Einstellung gehabt. Wir haben alle gedacht, das ist so einfach. Da hat uns der Georg von Neustart einen Brief mitgebracht von einem seiner Mandanten, der auch jetzt in Untersuchungshaft ist und der hat uns alle sehr bewegt, weil es war echt schon traurig und der Typ dort würde alles geben um wieder frei zu kommen und wir spielen da jeden Tag blöd herum und machen immer weitere Fehler“ (Sm21).

„da haben wir noch so Szenen nachgespielt von Alkohol mit Jugendlichen, wenn du fortgehst und so, das war auch, also wir haben immer voll praktische Sachen gemacht, nicht immer Theorie. Ich meine, sie haben uns viel beigebracht in dem Jahr, aber wir haben viel lustige, wir waren alle mit Spaß dabei (...) Wir haben echt immer super Sachen gemacht und ich würde es sofort wieder machen mit ihnen (...) dann haben wir auch einmal gehabt, dass wir so Promillebrillen bekommen haben, da haben wir so Parcours gemacht. (...) dann haben wir Roller fahren müssen mit irgendeinen, das war voll lustig, weil dann siehst du echt so mit, weiß ich nicht, einer bestimmten Promilleanzahl, wie viel die Brille eben enthält oder so“ (Sw24).

Mehrfach erwähnt wurden Musikprojekte mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (Sw13, Sm3, Sw2). An einem Schulstandort wurde ein Projekt für RepetentInnen entwickelt mit dem Ziel,

„dass Schüler, die die Klasse wiederholen müssen, Unterstützung bekommen, weil ich davon ausgehe, dass sie einfach in der Klasse sitzen, in der neuen, und sich im Verhalten und in der Einstellung nicht ändern und dann ist natürlich das Scheitern vorprogrammiert. Und wenn sie das zweite Mal scheitern, dürfen sie nicht wiederholen und dann sind diejenigen auf der Straße, das heißt, es ist irrsinnig gefährlich, dass die aus dem System hinausfallen, und da versuchen wir ihnen Unterstützung zu geben (L14).

Weiters zu nennen wären Projekte zu den Bereichen Gewaltprävention oder Internet- und Handynutzung.

2.2.3 Kreative und erlebnispädagogische Angebote

In den Bereich der kreativen und erlebnispädagogischen Angebote fallen insbesondere außerschulische Aktivitäten (z.B. Besuch des Hochseilgartens im Rahmen von Projekten) und Pausengestaltung:

„haben sie in der Früh unten beim Eingang immer der Daniel [Anm. d. Verf.: Schulsozialarbeiter] so mit Jongliersachen und so war er unten. Das haben wir halt machen können, weil sonst wären wir halt- hätten wir nur warten müssen und so haben wir dann halt eine Beschäftigung gehabt. Und auch in der Pause kommt er manchmal in unseren Gang mit den ganzen Jongliersachen. Da sind wir eigentlich alle immer dabei“ (Sw13).

„sie machen in der Pause halt jetzt gerade auch. Tun sie solche Spiele so halt raus tun und dann können wir uns aussuchen, was wir spielen wollen und so“ (Sw26).

2.2.4 Einzelfallarbeit

Neben Klassen- und Gruppenaktivitäten berichteten InterviewpartnerInnen von Gesprächen und Betreuungen einzelner SchülerInnen:

„das letzte Mal war ich mit dem Daniel [Anm. d. Verf.: Schulsozialarbeiter] oben bei uns- in unserem Gruppenraum auf der Couch und dann hat er mich halt gefragt, wie es mir geht in der Klasse und so und was mich halt stört und so und dann haben wir halt geredet“ (Sm11).

„ich war mit sehr vielen Einzelschülern, habe ich entweder hingeschickt bzw. wir haben ein paar Problemfälle gehabt, wo wir Gespräche mit Eltern – Schülern geführt haben, die Sozialarbeiter, die dann die Schüler noch weiterbetreut haben oder die Eltern, und das ist eigentlich alles sehr positiv bewertet und auch zum Großteil sehr positiv ausgegangen“ (L15).

Insbesondere bei belastenden Familienkonstellationen finden auch Eltern- und Familiengespräche statt (L11).

2.2.5 Konfliktregelung und Mediation

Schulsozialarbeit versucht einerseits (längerfristig) bestehende Konflikte zu bearbeiten und andererseits bei aktuellen Ungereimtheiten zwischen SchülerInnen und LehrerInnen zu vermitteln:

„Konflikte, die in der Schule bestehen und immer wieder da sind und in den letzten Jahren vermehrt auftreten, zu bereinigen und zu besänftigen. Ganz vom Tisch bringt man sie nicht, aber es ist schon sehr viel geschehen“ (SL13).

„habe mit ihnen geredet, dass sie [Anm. d. Verf.: Lehrerin] öfters auf mir herumgehackt hat und so, da hat er halt gesagt, es kann nicht sein, dass sie immer nur einen herausucht von 28 Schülern (...) du redest die ganze Zeit, ich so, nein das stimmt ja gar nicht. Und dann eben haben wir zum Streiten angefangen. Dann bin ich rüber gegangen, habe ich gesagt: Sie können mich gern haben, gehe ich zum Direktor, der Direktor hat gesagt, ja sie wird wohl wissen, was sie meint, ich bin halt rüber und

habe zu ihr gesagt, ja das kann nicht sein, der Direktor hilft mir nicht und die geht nur auf mich los. Dann sind wir rüber, dann haben wir die Lehrerin rausgeholt und mit der Lehrerin das ausgeredet. (...) Also eigentlich zu viert mit die, Andrea und Helmut [Anm. d. Verf.: SchulsozialarbeiterInnen] (...) seitdem passt es eigentlich jetzt wieder“ (Sm9).

2.2.6 Sonstige Tätigkeitsbereiche

SchulsozialarbeiterInnen bieten an manchen Schulen auch Betreuung der Kinder während des Elternsprechtages an (SL18) oder sie übernehmen Erziehungsaufgaben und die Vermittlung von Manieren:

„da haben wir gemerkt, dass halt Erziehungsdefizite da sind. Aber mehr als ihnen mit Messer und Gabel Essen zu lernen, oder ein gepflegtes Gespräch zu führen, oder Bitte und Danke zu sagen, das sie zu Hause nicht mitkriegen, geht in dem Gegenstand fast gar nicht. Es sind einfach grundlegende Dinge, die also nicht so wenigen Schülern heute fehlen. Natürlich geht es da auch um Ausprägung der Persönlichkeit und Entfaltung der Persönlichkeit, aber es geht wirklich oft um sehr banale Dinge und die Schulsozialarbeit hilft darüber hinaus“ (SL13).

„so gut wie kaum irgendeine Sozialkompetenz. Ob das pünktliches Erscheinen ist, angemessene Kleidung, Planung, früh genug lernen anfangen, überhaupt lernen. Also der Leistungswille in meiner Klasse z.B. ist, geht gegen Null“ (L15).

Präventive Handlungen und Akutinterventionen finden auch zu den Bereichen Essstörungen (L9), Alkohol- und Drogenkonsum (L9, SL13, L14), Missbrauch und sexuelle Übergriffe (SL13) sowie familiäre Probleme (L16, L14) statt. Ferner genannt werden Aktivitäten und Spiele, um vorhandene Aggressionen und Gewalt zu reduzieren bzw. zu bearbeiten (L9) sowie die Vernetzung mit externen Institutionen.

2.3 Zufriedenheit der NutzerInnen von Schulsozialarbeit

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Zufriedenheit der NutzerInnen von Schulsozialarbeit, also SchülerInnen, LehrerInnen/ SchulleiterInnen und Eltern. Der Aspekt der Zufriedenheit spielt in doppelter Hinsicht eine wesentliche Rolle: zum einen gibt er wertvolle Hinweise, wie NutzerInnen die Arbeit von Schulsozialarbeit erleben, zum anderen können auf Basis dieser Rückmeldungen die Arbeitsweisen und Angebote weiterentwickelt und besser an die Bedürfnisse der NutzerInnen angepasst werden. Das Kapitel bezieht sich im Wesentlichen auf folgende Themen: erlebte Unterstützung, Rahmenbedingungen und Schwierigkeiten. Diese Ausführungen werden durch Aussagen zur künftigen Inanspruchnahme sowie Verbesserungsvorschläge seitens der SchülerInnen ergänzt.

2.3.1 Erlebte Unterstützung

Erlebte Unterstützung wurde als ein Indikator für Zufriedenheit herangezogen, der bei allen drei NutzerInnengruppen erfragt wurde. Die genannten Themen und konkreten Beispiele sind äußerst vielfältig, lassen sich aber in sieben Subgruppen einteilen, nämlich Hilfestellungen und Unterstützung bei diversen Anliegen und auftretenden Problemen, SchulsozialarbeiterInnen als AnsprechpartnerInnen, Förderung der Klassengemeinschaft, Erlernen sozialer Kompetenzen, Spiele und Spaß sowie SchulsozialarbeiterInnen als Außenperspektive.

2.3.1.1 Hilfestellungen und Unterstützung

Unter Hilfestellungen und Unterstützung fallen alle Maßnahmen und Interventionen im Schulalltag und bei konkreten Problemen, alle Beratungen sowie Vernetzung mit externen Einrichtungen, die von den NutzerInnen als hilfreich erlebt wurden.

SchülerInnen sehen Unterstützung insbesondere im **Schulalltag** und nennen Beispiele allgemeiner Unterstützung, Berufsorientierung und MediatorInnenfunktion. Dazu zählen unterrichtsbezogene Unterstützung (*„Dass er mir geholfen hat beim Singen. Dass er mir immer die Texte ausgedruckt hat, wo ich mich nicht ausgekannt habe, hat er mir erklärt, was ich da machen muss“*, Sm3), Beratung bei der Berufsfindung (Sm4) und Berufsorientierung (*„dass ich rausgefunden habe, was ich werden will eigentlich“*, Sw5), Lösungen bei Konflikten mit LehrerInnen sowie Vermitteln zwischen LehrerInnen und SchülerInnen (Sm9, Sm21).

Diese Aspekte werden auch bei der Frage, was sie an Schulsozialarbeit mögen, deutlich:

„Dass sie einem helfen, wenn man irgendwo, also wenn man irgendwo Probleme hat, oder so. Das ist auch irgendwie voll cool“ (Sw20).

„Du hast einmal eine Gelegenheit über die ganzen Sachen, die in der Schule passieren, zu reden und gerade bei Konflikten in der Klasse, Konflikten mit Lehrern oder so, das ist sicher einmal gut zu reden und hilfreich einen Weg zu finden, wie man das Problem beseitigen kann“ (Sm25).

Ausschließlich von LehrerInnen erwähnt wurde der erlebte Beistand im Hinblick auf **Kontaktherstellung und Vernetzung mit anderen Institutionen**, insbesondere mit dem Jugendamt, aber auch mit Kriseninterventionsstellen und Einzelpersonen.

Seitens einer Schulleitung wird dieses „*Netzwerk nach außen*“ hervorgehoben und „*sie haben auch die Möglichkeit dieses Netzwerk zu pflegen. (...) Sie haben einfach diese Verbindungen, die dann für uns wertvoll sind, damit wir den Schülern helfen können*“ (SL7). Schulsozialarbeit wird hier als Bindeglied zwischen Schule und externen Institutionen verstanden. Kontinuierliche Kontaktpflege wird dabei als wesentlich erachtet. Diese Beziehungen werden aber nicht als direkte Hilfe erlebt, sondern als ein Weg, wie LehrerInnen den SchülerInnen helfen können.

Als positiver Aspekt der Vernetzung werden rasche und unbürokratische Hilfestellungen wahrgenommen: „*die tolle Vernetzung zu den diversen Ämtern. Das geschieht schnell und unbürokratisch und das ist das Wesentliche, dass ich innerhalb kürzester Zeit die Informationen habe (...) dadurch kann auch jeder einzelne Sachfall oder jede einzelne Angelegenheit viel, viel rascher abgehandelt werden*“ (SL10).

An einer Schule funktioniert die Zusammenarbeit mit den BeratungslehrerInnen offenbar sehr gut und es scheint auch klare Abgrenzungen der Zuständigkeiten der beiden Professionen zu geben:

„die Kerstin [Anm. d. Verf.: Schulsozialarbeiterin] eben angesprochen auf eine Situation und dann hat sie gesagt, da ist über die Beratungslehrerin etwas im Gange, sie hat sich informiert, da will sie nicht hineinpfuschen, weil da geht sie ihren Weg, da arbeitet sie mit dem Jugendamt oder geht zu den Stellen, die weiter notwendig sind. Das geht ja auch über unsere Kompetenzen, wir können nur aufzeigen, so und so schaut es aus, was können wir machen? Wir vermuten das und das und ja, das funktioniert. Das funktioniert bestens“ (L17).

Dieser Ausschnitt lässt zum einen darauf schließen, dass Schulsozialarbeit als erster Ansprechpartner für gewünschte oder notwendige externe Informationen gesehen wird, wenn LehrerInnen an die Grenzen ihrer Kompetenzen stoßen, und zum anderen, dass es eine

Kooperation von Schulsozialarbeit und BeratungslehrerIn gibt, in welcher Wertschätzung und Respekt der anderen Profession gegenüber gewahrt sind.

SchulsozialarbeiterInnen werden aber auch in Beratungstätigkeiten kontaktiert und als eine Art Supervision genutzt:

„es ist nicht nur für die Kinder, es ist auch für uns eine große Hilfe, weil es mehr Sicherheit gibt, ich tu das Richtige oder sie sagen mir, vielleicht könntest du es so oder so probieren, sie geben mir Ratschläge. Das ist auch wichtig und auch wenn wir noch so lange in der Schule sind, das heißt ja nicht, dass man dann weiß, was richtig oder falsch ist“ (L11).

2.3.1.2 SchulsozialarbeiterInnen als Bezugsperson und Ansprechpartner

Besonders hervorgehoben wurden die SchulsozialarbeiterInnen als Bezugspersonen und AnsprechpartnerInnen für unterschiedliche Anliegen.

Eine Schülerin hebt hervor, dass die SchulsozialarbeiterInnen stets für die SchülerInnen da sind und betont dabei das Gefühl, jemandem vertrauen zu können und die Wichtigkeit der Schweigepflicht:

„Hilfreich und unterstützend waren eigentlich die ganzen vier Jahre, die sie für uns immer da waren. Sie waren permanent für uns da, wenn- es war auch nicht nur von der Schule aus gesehen die Probleme, sondern auch von daheim. Wenn man ihnen etwas erzählt haben, sie haben so einen guten Eindruck auf dich gemacht. So einen sympathischen Eindruck, dass man ihnen wirklich etwas anvertrauen kann und man auch weiß, von der Art her, dass das bei ihnen bleibt (...)“ (Sw14).

Wir haben die SchülerInnen gefragt, was sie an den SchulsozialarbeiterInnen besonders mögen. Auch hier nennen zahlreiche SchülerInnen, dass SchulsozialarbeiterInnen für sie selbst und für andere als Gesprächspartner zur Verfügung stehen (u.a. Sm1, Sm3, Sw5, Sm22, Sm23):

„für andere ist es halt super, wenn sie da sind, dass wenn sie Probleme in der Familie haben, in der Schule, Freundin, wenn sie dafür da sind“ (Sm7).

„mit ihnen kann man einfach über alles reden. Auch über die Lehrer, was man mit den anderen nicht kann und ja egal, was für ein Problem man hat, man kann immer zu ihnen kommen. Und sie sind nicht abwertend und so, also immer hilfreich und so“ (Sw13).

„die reden, also wie soll ich sagen. Die gehen halt in uns hinein und schauen wie es uns geht und alles so und ja und die geben dir halt so Ratschläge und alles, wie es

weitergehen soll, oder weitergehen kann, ja machen sie eigentlich ganz gut den Job. Ich finde das super von meiner Seite aus“ (Sw16).

Bei ihrer Rolle als AnsprechpartnerInnen wird explizit auf die Wichtigkeit von Verschwiegenheit hingewiesen: *„dass man mit ihnen reden kann und so und dass es auch richtig bei ihnen bleibt“* (Sm11).

SchulsozialarbeiterInnen werden dabei ganz klar von den LehrerInnen abgegrenzt:

„sie immer so offen mit dir reden können. Wir sind alle per du. Wir haben nicht so ein Lehrer-Schüler-Verhältnis, eher so ein freundschaftliches Verhältnis mit ihnen. Wir können über alles mit ihnen reden. Sind nicht so eine Leute, die nicht zuhören, sie helfen auch, wo sie können, und ist eigentlich immer nur positiv“ (Sm21).

SchulsozialarbeiterInnen fungieren aber auch als AnsprechpartnerInnen für LehrerInnen und SchulleiterInnen: *„sie sind auch ein toller Gesprächspartner für das Kollegium, auch für mich. Also ich muss sagen, ich nütze sie auch manchmal, um mir etwas von der Seele zu reden“* (SL7).

Geschätzt wird an SchulsozialarbeiterInnen ihre Position als **außenstehende und neutrale Personen**, und zwar aus der Sicht aller NutzerInnengruppen:

„es ist, wenn mir manchmal jemand im Kollegium, ja Kopfzerbrechen bereitet und ich aus meiner Sicht alle Mittel schon ausgeschöpft habe, dann ist es oft sehr hilfreich, wenn man das jemandem Außenstehenden erzählt, wo man weiß, auf die kann man vertrauen, das bleibt dann auch in diesem Raum und dann kriegt man doch manchmal eine andere Sicht der Dinge und dadurch wieder einen Impuls für die weitere Arbeit“ (SL7).

„dass es angeboten wird und weil die Kinder halt doch einfach leichter vielleicht mit einem Fremden über irgendwas reden. Ich habe nur die Erfahrung von der Volksschule von meiner Tochter, dass sie ein bisschen übergewichtig ist, haben sie sie lang gehänselt und sie hat sich eigentlich so daheim nie was getraut sagen. Und wo ich vielleicht denke, wenn sie jetzt mit die zwei Damen, dass sie da vielleicht leichter einmal was sagt, wenn sie weiß, dass sie zu ihnen gehen kann“ (E1).

„Was ich besonders mag, es ist einfach, dass man, also ich finde das echt gut, weil du hast eben eine neutrale Person, die was du einfach in Anspruch nehmen kannst (...) die werden das keinem weiter erzählen (...) wenn ich jetzt echt ein Problem hätte, wo ich nicht weiß, dann würde das echt meine erste Wahl sein, weil es gibt ja manchmal irgendwas, was du nicht irgendwie jetzt deinen Eltern oder, vielleicht hat es sogar mit deinen Eltern zu tun, oder vielleicht mit deinem Freund oder mit deinen Freunden und was du jetzt eben nicht gerade irgendwen erzählen kannst, weil der ist einfach neutral und der, ich glaube der Sozialarbeiter, der versucht sich in deine Lage und in die andere Lage zu versetzen und das finde ich sehr gut an dem“ (Sw24).

2.3.1.3 Förderung der Klassengemeinschaft und Integration einzelner SchülerInnen

Positive Veränderungen in der Klassengemeinschaft sowie die Integration von einzelnen SchülerInnen durch gesetzte Aktivitäten des Schulsozialarbeiterteams werden sowohl von den SchülerInnen als auch von den LehrerInnen als Unterstützung erlebt.

Eine Schülerin erzählt von einem konkreten Spiel zur besseren Zusammenarbeit bei Gruppenarbeiten, was indirekt förderlich für die Klassengemeinschaft ist:

„wir haben halt einmal so ein Rücken-an-Rücken Spiel gemacht, da hat jeder müssen- also es hat einer müssen sagen, was er gebaut hat und der andere hat es müssen nachbauen, so dass man dem anderen irgendwie vertraut mit dem Aufbauen und so und das gut erklären kann. Ja und das hat eigentlich viel gebracht. Da sind wir dann- haben wir dann besser zusammenarbeiten können bei Gruppenarbeit“ (Sw13).

Als wesentliche Grundlage für ein besseres Zusammenarbeiten in der Klasse werden hier die Aspekte Vertrauen und Sich-dem-anderen-Verständlichmachen angeführt. Damit wird nicht nur die Gemeinschaft gefördert, sondern auch sprachliche Kompetenzen (wie kann ich Handlungs- und Arbeitsprozesse so erklären, dass mein Gegenüber weiß, was ich meine und er es nachbauen kann?) und taktile Fertigkeiten trainiert.

Ein anderer Schüler erwähnt ebenfalls eine Verbesserung der Klassengemeinschaft und bezieht das auf sein eigenes Verhalten: „*dass ich halt nicht mehr so auffalle in der Klasse und unsere Klassengemeinschaft besser wird*“ (Sm11). Während eine Veränderung seines Verhaltens durchwegs positiv bewertet wird, muss auch kritisch darauf hingewiesen werden, dass diesem Schüler damit eine Art Sündenbockfunktion zukommt. Er selbst schreibt sich auffälliges Verhalten zu und wird deswegen zu einem Fall für die Schulsozialarbeit. Ein anderer Schüler bringt die darin enthaltene Stigmatisierungsgefahr zum Ausdruck: „*ich habe persönlich nie Probleme gehabt, dass ich rüber gehen muss, oder ich war nie sozusagen schlimm, dass ich zwangsversetzt worden bin zu ihnen*“ (Sm21).

SchulsozialarbeiterInnen werden auch als Unterstützung beim Zusammenwachsen der Klasse (Sw5) sowie beim Erlernen von Teamfähigkeit (Sm7) gesehen: „*dass sie uns immer erklärt haben, dass wir zusammenhalten tun und dann ist es am besten und so und dann haben wir jedes Mal gewonnen*“ (Sw26). Hilfe wurde z.B. bei der Bearbeitung von Mobbing-situationen in der Klasse (Sw8, Sw19) und beim Herausfinden von Ursachen für Probleme in der Klasse geboten: „*da haben wir aufgeschrieben, die Gewalt, oder verarschen oder anderes (...) Oder nerven oder anders. Da haben wir dazu geklebt, was die Hauptprobleme sind. Also jeder hat dazu geklebt und dann haben wir eingerahmt, was das Hauptproblem ist*“ (Sm17).

Auch die LehrerInnen der jeweiligen Schulstandorte erachten die Förderung der Klassengemeinschaft als wesentliches Unterstützungsangebot von Schulsozialarbeit. Darüber hinaus wird ein gutes Klassenklima als unumgängliche Basis, um unterrichten zu können, erachtet: *„dass da ein gewisses Klassenklima verbessert wird und, dass man dann, dass sie die Grundarbeit machen, dass ich nachher unterrichten kann drinnen“* (L15).

Diese Lehrerin nennt klassengemeinschaftsfördernde Spiele und hält fest, *„dass die Kinder das gar nicht mitkriegen“* und erklärt dies an einem Beispiel:

„Wir sind einmal durch das ganze Schulhaus, sie mussten aus Seilen ein Netz spannen und das war also eine ganz tolle Sache und mit dies- und dann Bälle balanciert und gemeinsam mussten sie, also alle gemeinsam, durch das ganze Schulhaus das tragen, ohne dass der Ball herunter fällt. Das heißt also es müssen jetzt fünfzehn Kinder gemeinsam schauen, so funktioniert das, du darfst dort nicht runter lassen, du musst anheben, pass auf! Ich gehe jetzt! Also die Kommunikation untereinander wird sehr gefördert, die Rücksichtnahme und dann im Endeffekt, also das gemeinsame Ziel, das sie erreicht haben, die Freude darüber, also das fördert natürlich auch den Klassenverband sehr“ (L11).

In diesem Ausschnitt werden mehrere Aspekte angeführt, die als wesentlich erachtet werden: zum einen der spielerische Aspekt, zum anderen Förderung sozialer Kompetenzen (Teamwork, Kommunikation, Rücksichtnahme). Große Bedeutung kommt hier auch dem Endergebnis zu, das durchaus mit Stolz und Freude der SchülerInnen verbunden ist und so als Motivationsfaktor interpretiert werden darf.

Die folgende Lehrerin spricht eine Situation an, bei der es darum geht, neue SchülerInnen in eine bestehende Klasse zu integrieren, und sie schätzt hierbei die Unterstützungsfunktion der SchulsozialarbeiterInnen: *„wenn ein neues Kind dazu kommt, ist es sehr hilfreich, wenn die Schulsozialarbeit da mit den Kindern arbeitet, damit das neue Kind noch besser integriert werden kann“* (L16). Dabei wird auf kreative und verbildlichende Methoden zurückgegriffen.

Auch diese Lehrerin nimmt Bezug auf die Situation neuer Klassenzusammensetzungen und deren Entwicklung:

„hilfreich und unterstützend ist allein das schon, was sich tut mit den Kindern. Ich kann jetzt da nichts was Besonderes herauspicken. Gerade heute wieder hat ein Schüler gesagt, er freut sich sehr auf den Martin [Anm. d. Verf.: Schulsozialarbeiter] und das ist eine Klasse, die neu zusammen gekommen ist, und erfahrungsgemäß dauert es immer bis Weihnachten eben, dass die Rangordnung festgelegt ist, dass man eben weiß, wie wer ist, das Kennenlernen und so und da hat das sehr viel dazu beigetragen. Also gerade zu dem, zur Stimmung in der Klasse und zum Miteinander“ (L2).

Diese Lehrerin nimmt Veränderungen bei den Kindern wahr und betont hier das Spezifikum einer Klasse, die neu zusammengelassen ist. Veränderungen durch Schulsozialarbeit spiegeln sich auch in der Freude der Kinder (u.a. auch L3, L17, „*dass sich die Kinder sehr freuen, wenn sie kommen. Sie fragen mich immer schon, wann kommen sie wieder*“, L6) sowie in der Stimmung in der Klasse wider.

2.3.1.4 Erlernen sozialer Kompetenzen

SchulsozialarbeiterInnen bieten Hilfestellungen beim Wahrnehmen eigener Gefühle und beim Herausfinden der 'wahren' Freunde (Sw19) und beim Erlernen des Umgangs mit anderen:

„Es ist hilfreich zu sehen, wie man mit anderen Leuten umgeht, dass es ihnen besser geht und wie man anderen Leuten helfen kann. (...) wie man mit den Leuten zum Beispiel redet, wie man die Spiele macht, dass man Sachen herausfindet. Ich weiß nicht, wenn du jetzt genau das machst, dass nachher auf das Verhalten schauen brauchst, dann siehst du eh was herauskommt. Ist recht interessant“ (Sm10).

SchulsozialarbeiterInnen versuchen auch die SchülerInnen zu animieren, über Belastungen und Schwierigkeiten zu sprechen:

„Schulsozialarbeiter haben mit uns darüber geredet. Uns zuerst selbst einmal gefragt, was wir davon halten, wie wir es umsetzen würden, wie wir darauf reagieren würden, wenn wir uns das runterschlucken würden. Das haben wir ihnen alles einmal sagen müssen, das ist auf Papier gekommen und sie haben sich dann im Laufe der Woche überlegt, was man machen kann und was man verändern kann. Haben das dann innerhalb von der Klasse anonym besprochen (...) ist das halt immer dann rausgekommen, dass man, wenn man Probleme hat, das nicht mit Aggression und einfach weggehen und beleidigt sein, sondern einfach mit streiten- mit nicht streiten und mit normal darüber reden einfach das regeln kann und das haben die Schulsozialarbeiter uns halt beigebracht“ (Sw14).

Kompetenzen wurden darüber hinaus für den Umgang mit Alkohol und Zivilcourage erworben, wie es ein Schüler beschreibt:

„eigentlich war echt ziemlich alles hilfreich im Alltag. Im Alltag am Samstag wenn man fortgeht, war alles hilfreich. (...) wir haben auch gelernt, wenn man betrunken ist und nicht so viel Geld mithat, wird man sicher weniger trinken, weil man nichts mehr trinken kann, dass man alles immer vorbeugen sollte und das setzen wir auch täglich immer ein, also jedes Wochenende. Wir wissen schon, was wir tun und das hat uns sehr weitergeholfen. (...) Wir trinken sozusagen weniger oder auch wenn wir mehr trinken, wir tun uns ein bisschen vorbeugen. Es ist immer einer von den Freunden dabei, mit denen wir fortgehen, der einmal nichts trinkt, oder weniger trinkt, der uns immer heim bringt mit dem Auto oder so. Und der immer weniger trinkt und wir sagen einfach, wir gehen anders damit um. Wenn wir sehen, früher wenn wir so eine Schlägerei sehen oder so was, da hätten wir zugeschaut und gelacht, jetzt wenn wir die Leute kennen und wir wissen, dass wenn wir rübergehen nicht selber Schläge kriegen sozusagen, gehen wir rüber oder ziehen sie auseinander, oder holen Hilfe sofort und

wir lachen auch nicht über so etwas Blödes. (...) wenn wir so in der Stadt einmal fortgehen, die ganze Klasse zusammen und da ist auch kein Gruppenzwang mehr da, dass einer sagt, ja trink, trink, trink, das ist einfach nicht mehr da“ (Sm21).

Einige LehrerInnen betonen im Zusammenhang mit dem Erwerb sozialer Kompetenzen das soziale Miteinander, z. B.:

„Es ist eine Stunde, auf die sich die Kinder freuen, auf die ich mich freue. Was mir immer ganz wichtig ist, ist das soziale Miteinander, weil gerade in unserem Bereich ist ein Unterricht sonst nicht möglich und da wird sehr viel getan in die Richtung, also das einander anerkennen, es wird sehr viel positiv verstärkt, Gemeinschaftssinn wird gefördert, also das sind meine Erfahrungen bis jetzt, die ich gemacht habe“ (L2).

2.3.1.5 Spiele und Spaß

Insbesondere SchülerInnen erleben gemeinsame Spiele (Sw5, Sm27, Sw30) und den damit verbundenen Spaß als unterstützend und hilfreich. Als Beispiele genannt wurden etwa *„mit verbundenen Augen Hindernisse überwinden müssen und dadurch wird das Vertrauen halt sehr gestärkt“* (Sw14) oder *„das Jonglieren (...), das hat mir sehr gefallen, dass sie uns geholfen haben da beim Seil drüber balancieren“* (Sm28). Die Spiele wurden als spaßig (Sw19, Sw26, Sw29) und cool erlebt (Sm27, Sm28). Als hilfreich wurde auch die Erklärung der Spiele betrachtet (Sw30).

2.3.1.6 Schulsozialarbeit als Außenperspektive

Von LehrerInnen, aber auch von Eltern, wird der andere Zugang und die Außenperspektive der SchulsozialarbeiterInnen als hilfreich erlebt:

„Es ist eine unterstützende Maßnahme von außen, weil die Lehrer vielleicht und ich ja auch, ich bin schon sehr lange im Dienst mit diesen Schülern, vielleicht auch ein bisschen neue Aspekte von außen brauchen immer wieder“ (SL1).

„durchaus positive Erfahrungen. In dem Fall, dass uns das auch, wie sollte ich sagen, von außen irgendwie gezeigt wird, was zur Sache ist bzw. was vielleicht falsch läuft oder wo man im Familienverband das vielleicht gar nicht so merkt. Das ist nämlich auch vielleicht ein Problem, wo man sagt, was weiß ich, da die sogenannte Betriebsblindheit irgendwie, dass man da irgendwie, das Leben da sagt, ich möchte nicht sagen schön redet, man sieht das einfach nicht so irgendwie ja. Und das ist glaube ich ganz wichtig, dass man da eine Bezugspersonen hat, die was einen ein bisschen einen sogenannten Wink mit dem Zaunpfahl ein bisschen geben“ (E6).

„weil die familiären Verhältnisse zu Hause sehr schwierig waren und die ganze Geschichte ist dann in einer Helferkonferenz geendet und da war die Unterstützung sowohl für die Kinder, sowohl für die Mutter als auch bei der Helferkonferenz, dass wir wirklich eine gute Entscheidung auch für die Kinder treffen konnten. Da war einfach sehr viel professionelles Wissen, sehr viel professionelles Handeln da und sehr

viel Unterstützung. Auch- es ist einfach bei uns auch manchmal ganz wichtig, wenn man mit so schwierigen Familien zusammen arbeitet, wo einfach schwierige Familienbedingungen da sind, dass einmal plötzlich jemand von außen kommt und einfach einen neuen Blickwinkel hat, weil öfters strampeln wir vier Jahre im System im Kreis und unsere Möglichkeiten sind doch sehr beschränkt und das ist einfach so eine Perspektive von den Schulsozialarbeitern, die viel aufmacht. Wo man wirklich dann auch einen besseren Zugang zu den Eltern hat“ (SL18).

„wir sind draufgekommen, dass dann wenn Interventionen von außen, also nicht von Lehrern kommen, dass die einfach wesentlich besser greifen und den Schülern einfach der Horizont wesentlich stärker geöffnet wird“ (SL7).

Explizit erwähnt werden auch das Fachwissen und die spezifische Ausbildung der SchulsozialarbeiterInnen (u.a. L9). Damit wird auch eine Abgrenzung der Professionen und jeweiligen Fachkompetenzen vorgenommen:

„Gespräche und das Fachwissen, weil bei den problematischen Schülern habe ich nicht die Ausbildung, ich meine ich probiere zwar einiges nachzulesen usw. aber wie man wirklich damit umgeht oder welche Möglichkeiten man hat, das weiß ich nicht und da ist eine sehr hohe Fachkompetenz vorhanden“ (L15).

In diesem Kontext wird auch auf den anderen Zugang zu den SchülerInnen hingewiesen:

„weil wir sind ja die Lehrer, wir müssen ja benoten und bewerten. Wir können mit den Schülern ja nicht so offen umgehen. Ist ja auch nicht sinnvoll, weil ich muss ihm dann die schlechte Note geben, wenn er sie verdient und der Schulsozialarbeiter muss das aber nicht. Der braucht keine Noten geben, das heißt, der hat einen ganz einen anderen Zugang zu den Schülern und das ist sehr wertvoll“ (L14).

Scheipl weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen „von der Sache her“ bestimmt ist und auf einem Abhängigkeitsverhältnis, charakterisiert durch Leistung und Notendruck, beruht. Die Beziehung zwischen SchulsozialarbeiterInnen und SchülerInnen ist „ganzheitlicher“ – d.h. die SchülerInnen stehen als Menschen mit Stärken und Schwierigkeiten sowie ihren Bedürfnissen und Interessen im Mittelpunkt (vgl. Scheipl 2007, S.723).

2.3.2 Rahmenbedingungen

Die Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen war größtenteils gegeben. Unzufriedenheit wird insbesondere hinsichtlich der als zu wenig erlebten Anwesenheitszeiten von Schulsozialarbeit an den jeweiligen Schulstandorten geäußert, wobei die Erreichbarkeit der SchulsozialarbeiterInnen auch außerhalb der Anwesenheitszeiten sehr geschätzt wird: „*sie sind immer erreichbar. Sie haben ja die Handynummern und über Mail funktioniert das auch,*

auch wenn sie nicht vor Ort sind“ (L14) oder „Erreichbarkeit ist überhaupt kein Thema, sie sind jederzeit telefonisch erreichbar“ (SL18). Die Erreichbarkeit bietet offenbar Sicherheit. So hält eine LehrerIn fest, „ich kann sie ja jederzeit anrufen, wenn ich sie bräuchte“ (L17), und vermittelt dadurch, dass sie bei auftretenden Problemen das Gefühl hat (verlässliche) Unterstützung von den SchulsozialarbeiterInnen zu erhalten.

Ein Problem im Zusammenhang mit den zeitlichen Rahmenbedingungen sind schultypenspezifische Merkmale, wenn beispielsweise SchülerInnen nur an bestimmten Wochentagen die Schule besuchen und so möglicherweise vom Angebot der Schulsozialarbeit nicht profitieren können (SL7). Die zeitliche Begrenzung auf ein oder zwei Tage die Woche bringt auch das Problem mit sich, dass bei auftretenden Problemen (manchmal) rasche Hilfe notwendig wäre. Gerade Kinder und Jugendliche sind in ihrem Erleben sehr auf die Momentsituation bedacht, was bedeutet, dass Probleme im Moment zwar als bedeutend eingestuft und Hilfe gewünscht bzw. angenommen wird, diesen aber wenige Tage später kaum bis keine Bedeutung mehr zugemessen wird (*„Wenn man sie genau in dem Moment erwischt, wo sie, wo sie das Problem am Ärgsten betrifft und sie dann bei der Hand nimmt und dann egal, wo man dann mit ihnen hingehet, oder sie hinführt oder nur ein Gespräch führt, dann wirkt es“*, SL7). Wünsche die Zeit betreffend zielen auf einen Ausbau der Schulsozialarbeit als fixen Bestandteil an Schulen mit täglichen Anwesenheitszeiten hin: *„weil Probleme tauchen immer und zu unmöglichen und unmöglichsten Zeiten auf. (...) als Versuch zwei Tage in der Woche, das ist schön und begrüßenswert, nur muss das ausgebaut werden. Und die Betonung ist auf muss“* (L9). Diese Aussage verdeutlicht die offensichtliche Überforderung und den dringenden Wunsch ständig auf Schulsozialarbeit zurückgreifen zu können.

In den meisten Fällen geht es nicht darum, sich über fehlende oder unzureichende Stunden zu beklagen, sondern man arrangiert sich viel mehr mit dem Status quo: *„Wenn wir sie brauchen, dann teilt man sich das halt ein, wenn wir eh wissen, dass sie zwei Tage nur da sind“* (L6) oder *„wenn man sie zum Beispiel bewusst und gezielt haben will, dann macht man die Stunden aus“* (L17). Diese zwei Ausschnitte betonen den Aspekt sich die Zeit im Vorfeld mit den SchulsozialarbeiterInnen einzuteilen. Das Eingreifen und die Begleitung in Krisensituationen und bei unvorhergesehenen Problemen sind allerdings primär vor Ort zu leisten. Rechtzeitige Planung macht insbesondere für präventive Aktivitäten und unterstützende Gespräche Sinn.

Vereinzelt werden bei den Rahmenbedingungen auch räumliche Ressourcen genannt, die nach Ansicht dieser Lehrerin ausreichend sind: *„Es geht immer besser, das ist keine Frage, aber*

die haben ein Büro, die haben zwei Schreibtische, wo sie sitzen können. Das haben wir Lehrer zum Beispiel unten nicht, aber das, also ich finde, wir könnten an unserer Schule zufrieden sein“ (L14). Hier ist Konkurrenz unter den einzelnen Berufsgruppen spürbar, indem die Ressourcen der beiden Berufsgruppen verglichen werden.

2.3.3 Schwierigkeiten

Um Zufriedenheit messbar machen zu können, erscheint es wichtig, nicht nur positive Aspekte zu erfragen, sondern auch gezielt nach auftretenden Schwierigkeiten zu fragen. Die genannten Schwierigkeiten beziehen sich insbesondere auf zwei Bereiche, nämlich den Zeitfaktor auf der einen Seite und Vorbehalte bzw. Ablehnung auf der anderen Seite.

2.3.3.1 Zeitfaktor

Die wahrgenommene Schwierigkeit mit der Anwesenheitszeit geht Hand in Hand mit dem Wunsch, die Anwesenheitszeiten von Schulsozialarbeit an den jeweiligen Schulen auszuweiten:

„dass sie zu wenig Stunden bei uns haben ganz einfach! Also das Zeitproblem. (...) sie sind nur zwei Tage in der Woche da. Wir bräuchten sie sieben Tage in der Woche. Es wird immer mehr, es ist so“ (L11).

„es läuft alles gut, also schwierig ist, einzig und allein die Rahmenbedingung, die Zeit. Also wenn sie noch öfters da wären, wäre es für mich noch besser“ (L14).

Der Wunsch nach dem zeitlichen Ausbau an den jeweiligen Standorten zeigt, dass die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen inzwischen als absolut unerlässlich erachtet wird.

Die Beschränkung der Anwesenheitszeiten auf ein oder zwei Tage pro Woche birgt die Gefahr, dass diejenigen LehrerInnen, die keine volle Lehrverpflichtung haben, möglicherweise nicht erreicht werden können (L15). Wie an anderer Stelle bereits erörtert ist dies ein Problem, das bei manchen schulspezifischen Besonderheiten auch SchülerInnen treffen kann – so zum Beispiel an Berufsschulen, in denen SchülerInnen nur an bestimmten Wochentagen oder zu bestimmten Zeiten anwesend sind.

Zeit spielt auch für den Vertrauensaufbau zwischen SchulsozialarbeiterInnen und SchülerInnen eine wichtige Rolle:

„Sie kennen sich nicht und so wie schon früher erwähnt, zwei Mal in der Woche, es ist einfach diese Kennenlernphase. Ich meine es, du brauchst ja auch Zeit um jemanden

Vertrauen aufbauen zu können. Um irgendwie bereit, ein Bereitsein etwas anzusprechen, was dich immer und ewig quält. (...) Für mich wäre es super, wenn (...) diese soziale Unterstützung immer präsent wäre. (...) es muss intensiviert werden und ausgebaut werden, wenn wir wirklich wollen, dass wir dieses Problem in den Griff kriegen. Wenn wir es aber nicht wollen, dann ist auch das zu viel, was jetzt ist, weil dann ist das nur eine Augenauswischerei. Ich erwarte, verlange und wünsche mir ganz einfach, Ja zur Sozialarbeit, unbedingt notwendig, aber durchgehend“ (L9).

Jegliche Beziehung braucht Zeit und Kontinuität, um Vertrauen aufbauen zu können. Im Hinblick auf die manchmal erwähnte Hemmschwelle, Schulsozialarbeit in Anspruch zu nehmen, scheint Vertrauen eine wesentliche Rolle zu spielen. Insofern wäre es wesentlich Schulsozialarbeit langfristig und kontinuierlich an Schulen zu etablieren. Es wäre wünschenswert, den wöchentlichen zeitlichen Rahmen auszubauen. Noch zielführender erscheint aber eine langfristige Perspektive für die Schulsozialarbeit.

2.3.3.2 Vorbehalte und Ablehnung

Abgesehen vom Zeitfaktor werden auch Schwierigkeiten genannt, die im Zusammenhang mit Vorbehalten oder Ablehnung durch den Lehrkörper, die Eltern oder den Schulerhalter stehen.

Diese Schulleitung verweist auf die Verhaltensauffälligkeiten vieler SchülerInnen und begründet die Ablehnung durch LehrerInnen folgendermaßen:

„die Lehrer zuerst alles abgelehnt haben, was von außen kommt. Und zwar aus dem Grunde, sie, erstens haben sie die meiste Erfahrung mit diesen Kindern, das ist gar keine Frage ja, und was sie überhaupt nicht vertragen können und das verstehe ich als Leitung sehr gut, irgendeine Kritik. Weil sie am besten wissen, wie sie mit jedem einzelnen Kind zu Rande kommen und wenn jetzt jemand von außen kommt, dann sieht er das anders, ja. Er kennt keine Vorgeschichte, er weiß nicht, was in den letzten Wochen passiert ist, er weiß nicht, wie sehr die Lehrkraft schon belastet wurde von diesem Schüler (...) die Lehrkraft einfach anders entscheidet als irgendjemand, der gerade zufälligerweise vorbeikommt und das hört, und das braucht natürlich dann niemand“ (SL1).

Hier wird eine Konkurrenz zwischen den Berufsgruppen sichtbar: SchulsozialarbeiterInnen werden eher als `Bedrohung` und `Einmischen` in den Schulalltag erlebt als als zusätzliches, unterstützendes Angebot. Insofern müssen zuerst Hindernisse überwunden und eine gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung des jeweils anderen Berufsstandes mit dazugehörigen, klar definierten Aufgaben gewährleistet sein, dass jede Berufsgruppe in ihrem Bereich das Bestmögliche für die SchülerInnen erreichen kann. Aufklärende Gespräche und eine klare Abgrenzung der Tätigkeitsfelder könnten dazu ihren Beitrag leisten.

Schwierigkeiten werden vor allem dann genannt, wenn es zu Überschneidungen in einzelnen Bereichen kommt, wie beispielsweise bei der Berufsorientierung („*Weil wir waren ja*

gewöhnt alles selbst zu machen und wenn da jetzt jemand einen Teilbereich rausnimmt, dann kommt es da immer wieder zu irgendwelchen Differenzen“, SL1).

Die geringe Annahme durch LehrerInnen wird zum Teil durchaus problematisch gesehen:

„dass es von Lehrern vielleicht auch zu wenig genützt wird ja. Dass man das mehr annehmen sollte vielleicht, aber das ist jetzt für jeden anders, wie er damit umgeht oder ob er das jetzt nützt oder nicht“ (L4).

„Dass sie zu wenig in die Klassen gelassen werden, weil gewisse das nicht wollen. Da sehe ich ein Problem“ (L6).

Alle diese Beispiele deuten auf eine Konkurrenz der Professionen hin. Perspektivisch notwendig wäre hier ein Verständnis beider Professionen als wechselseitige Ergänzung und Unterstützung. In einer Schule wurde dies gelöst, indem Schulsozialarbeit eigene Projekte anbietet und *„die Lehrer sind unterstützend für ihn anwesend, oder greifen ein, wenn irgendetwas ist, und nicht umgekehrt“* (SL1). Dies impliziert allerdings ein bestimmtes Maß an Hierarchie, die von LehrerInnen gelebt wird und die möglicherweise eine gleichberechtigte Zusammenarbeit behindert.

Konkurrenz zwischen den Professionen wird vereinzelt auch von SchülerInnen wahrgenommen:

„weil immer wenn sie [Anm. d. Verf.: SchulsozialarbeiterInnen] da sind, redet unsere Lehrerin dazwischen und lasst nie sie die Arbeit so machen. Aber muss man auch damit leben. (...), dass sie [Anm. d. Verf.: Lehrerin] halt einfach mal still ist oder aus dem Raum raus geht, weil das nervt schon, wenn sie was erklären wollen und dann sie immer dazwischen rein quatscht“ (Sw13).

Seitens einer Schulleitung werden Vorbehalte des Schulerhalters und damit verbundene Schwierigkeiten angesprochen: *„zu Beginn war von Schulerhalterseite eine gewisse Voreingenommenheit der Schulsozialarbeit gegenüber und das war von meiner Seite selbst zu organisieren, wo ich sie unterbringe im Schulhaus und das hat, unter Anführungszeichen, eigentlich niemanden interessiert“* (SL10).

Deutlich werden auch Vorbehalte der Eltern (*„ich hoffe für den Buben, dass er das nicht mehr braucht, muss ich ehrlich sagen“*, E5). Trotz der wahrgenommenen Hilfe für den Sohn scheinen hier gesellschaftliche Vorurteile und Vorbehalte gegenüber Schulsozialarbeit mitunter eine Rolle zu spielen. Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit wird mit dem Bestehen von Problemen in Verbindung gebracht und entspricht damit nicht den gewünschten gesellschaftlichen Normvorstellungen.

2.3.4 Künftige Nutzung und Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit

Ein Indikator für Zufriedenheit kann die zukünftige bzw. erneute Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit sein. Aus diesem Grund wurden SchülerInnen gefragt, ob sie Schulsozialarbeit wieder in Anspruch nehmen würden. Nahezu alle SchülerInnen geben an, das Angebot erneut zu nutzen. Die Gründe hierfür sind vielfältig, wobei zwei Argumente sehr oft genannt werden, erstens reden können und zweitens der Spaßfaktor (u.a. Sm12, Sw19, Sm22, Sw29; „weil es lustig ist“, Sm15; „das macht einfach sehr Spaß und das würde ich einfach wieder gerne machen“, Sw26). Reden können wird in unterschiedlichen Facetten genannt, nämlich das Wissen Hilfe zu bekommen, (über Probleme) reden zu können oder einfach nur zu quatschen:

„weil er für uns alles macht und weil er, wenn wir was brauchen, wir immer mit ihm reden könnten“ (Sm3).

„weil es einfach gut tut, mit jemanden darüber zu reden, wenn du etwas hast“ (Sw13).

„weil mir das sehr wichtig ist, weil ich kann sonst mit keinem Menschen darüber reden. Ich meine mit meiner besten Freundin will ich nicht darüber reden, weil die kann mir eigentlich nicht gar so gut helfen. Da gehe ich lieber zur Schulsozialarbeiterin, weil die können mir eigentlich sehr gut helfen und, ja fühle ich mich wohl“ (Sw16).

„weil ich die schon kenne, weil sie mir sympathisch sind und sind irgendwie eine Freunde geworden von mir. Und ja ich würde da jetzt nicht Rat auf Draht anrufen oder sonst irgendwas, das ist ja Schwachsinn“ (Sm25).

„wenn ich jetzt zum Beispiel keinen hätte, mit dem ich reden könnte, dann würde ich schon rübergehen. Wenn es nur so zum Ratschen ist, wäre sicher angenehm“ (Sw8).

Als weitere Gründe werden Gefallen (Sm1, Sm11, Sm7), Hilfestellungen bei der Berufsorientierung und Arbeitssuche (Sw5), Erfahrung von und Wissen um Hilfe (Sm9, Sm23), Verschwiegenheit (Sw20) und Sympathie (Sw6) genannt. Ein Schüler würde Schulsozialarbeit aufgrund eigener positiver Erfahrungen auch an Freunde weiterempfehlen. Letzteres lässt auch den Wunsch aufkommen, Schulsozialarbeit für andere SchülerInnen zu erhalten und selbst mit den SchulsozialarbeiterInnen auch nach Schulwechsel weiter in Kontakt zu bleiben:

Die „Schulsozialarbeiter sollen da bleiben, da wir aber nach der Vierten ja weg sind, wollen wir auch das für andere zum Vorteil machen, weil die anderen brauchen das und wenn die anderen sehen, wie das ist, dann werden sie sicher glücklicher sein und werden an der Schule auch mehr Freude haben. Deswegen wollen wir das sehr gerne

weiterleiten und wir hätten sie sehr gerne länger noch an unserer Schule, damit wir sie vielleicht später noch einmal besuchen können“ (Sw14).

2.3.5 Kritik und Verbesserungsvorschläge aus Sicht der SchülerInnen

Kritik wurde von den SchülerInnen nur vereinzelt geübt, vorwiegend die Rahmenbedingungen betreffend: zu wenig Anwesenheit an der Schule (Sm15), Aktivitäten immer in der gleichen Schulstunde (Sm21) und manchmal langes Warten auf ein Gespräch aufgrund intensiver Inanspruchnahme (*„halt ein bisschen länger warten müssen zwischendurch, weil andere immer herinnen waren und deswegen, es wenden sich halt so viele an sie“*, Sw14). Ein Schüler mag zeichnen nicht (Sm18), ein anderer ist der Ansicht, dass zu viel geredet und zu wenig gespielt wird (Sm3).

Auch die genannten Verbesserungsvorschläge beziehen sich vorwiegend auf Rahmenbedingungen. Gefordert werden mehr Zeit und Aktivitäten (u.a. Sm4, Sw8, Sw14, Sw19, Sm25), der Erhalt von Schulsozialarbeit (*„es wäre schön, wenn das bleibt (...) es wäre aber schön, wenn die anderen das auch noch erleben“*, Sm15) sowie eine Aufstockung des Personals (*„ich würde vielleicht mehr Leute anstellen, in einen größeren Raum, dass mehr Klassen oder vielleicht in der Woche eine Klasse oder so irgendwas macht“*, Sm23). Eine Schülerin hätte gerne mehr Information über Schulsozialarbeit: *„mehr darauf aufmerksam machen, dass es sie gibt. Weil ich bin jetzt eineinhalb oder ein Jahr da und habe erst letzte Woche erfahren, dass es sie überhaupt gibt. Einfach mehr in die Klassen gehen und fragen, ob alles passt“* (Sw6).

Ein Elternteil regt Lernbetreuung für die SchülerInnen an: *„das würde ich auch sehr empfehlen, dass man da ein bisschen Nachhilfe gibt. Weil viele Eltern können sich das nicht leisten“* (E3).

2.4 Die Rolle der Schulsozialarbeit im schulischen System

Um Professionen und Berufsgruppen bzw. deren Aufgabenbereiche und Tätigkeiten voneinander abzugrenzen, scheint es notwendig, die Rolle der SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der LehrerInnen/ SchulleiterInnen zu klären. Aus diesem Grund wurden die InterviewpartnerInnen zum einen nach der Rolle von Schulsozialarbeit im schulischen System, zum anderen nach dem Stellenwert von Schulsozialarbeit an der jeweiligen Schule gefragt.

Die Rolle von Schulsozialarbeit im schulischen System betreffend lassen sich drei grobe Tendenzen erkennen, nämlich die Vermittlung von Sozialkompetenzen, die Entlastung des Lehrkörpers sowie AnsprechpartnerInnen für SchülerInnen.

2.4.1 Vermittlung von Sozialkompetenzen

Von den befragten LehrerInnen wird vielfach auf die fehlende oder unzureichende Sozialkompetenz von SchülerInnen hingewiesen. Sie sehen die Rolle von Schulsozialarbeit darin, den SchülerInnen diese zu vermitteln. So erachtet eine Lehrerin die Rolle der Schulsozialarbeit als *„immer eine größere, immer eine wichtigere, (...) also die Schulsozialarbeit hilft bei den Sozialkompetenzen und das kann man im Unterricht nur im kleinen Rahmen, sage ich einmal, machen (...) das ist, sage ich einmal, die Hauptaufgabe“* (L15). Dies macht deutlich, dass Schulsozialarbeit als ein Zusatzangebot gesehen wird, im Rahmen dessen Aufgaben übernommen werden, die im Regelunterricht kaum bis nicht möglich sind. So werden beispielsweise angebotene Spiele zum sozialen Lernen (L6) erwähnt. Auch nachstehender Ausschnitt misst dem Bereich des Sozialen große Bedeutung zu:

„das Sozialgefüge in der Klasse, das ist es, was ich einfach am meisten für mich beanspruche und einfach brauche. Dieses Sozialgefüge einfach besser zu erkennen, zu sehen, wo es Probleme gibt und diese Probleme irgendwo ein bisschen zu mildern, dass es einfach in der Klasse dann leichter ist, alle miteinander auf einem Weg zu haben“ (L12).

Dies impliziert die Rolle der SchulsozialarbeiterInnen, den Lehrkörper darin zu unterstützen soziales Miteinander/ Gegeneinander in der Klasse besser zu erkennen. Insgesamt geht es also um eine Erweiterung des Angebots für SchülerInnen und LehrerInnen (L2).

2.4.2 Entlastung des Lehrkörpers

Aus LehrerInnenperspektive fungiert Schulsozialarbeit darüber hinaus als Entlastung, insbesondere bei schwierigen SchülerInnen und Situationen. Zum Teil wird der Institution Schulsozialarbeit sogar Ausgleichsfunktion für gekürzte Stunden (z.B. BeratungslehrerInnen, Doppelbesetzung in Klassen) zugeschrieben (SL1). Dass Schulsozialarbeit gefordert ist Probleme und Schwierigkeiten aufzugreifen und zu bearbeiten, zeigen die beiden folgenden Zitate:

Schulsozialarbeit ist „Unterstützung für die Lehrer, um die Schwierigkeiten aufzuarbeiten, die das Elternhaus nicht mehr macht. Für das Elternhaus erstens entweder nicht geeignet ist oder nicht willens ist es zu tun. Und da müssen wir eingreifen und da ist die Sozialarbeit eine große Hilfe“ (SL5).

Die Rolle der Schulsozialarbeit ist eine „ganz wichtige, weil die Probleme im Schulhaus, die Probleme mit verhaltensauffälligen Kindern, mit Kindern, die schwere disziplinäre Entgleisungen haben, weil Kinder, bei denen das Elternhaus komplett wegbreicht, immer mehr werden. Und die Schule eigentlich leider Gottes eine zusätzliche Erziehungsfunktion übernehmen muss, die wir bis vor zwei Jahrzehnten noch nicht gekannt haben. Und vielleicht gar nicht mehr abgelegt werden kann, wenn man nicht Schulsozialarbeiter an der Schule hat“ (SL10).

Hier wird deutlich, dass sich die Rolle der Schule bzw. der LehrerInnen in den letzten Jahren stark verändert hat und das System Schule zunehmend mit Problemen und Schwierigkeiten konfrontiert ist, mit denen es offenbar überfordert ist, wenn es nicht über eine zusätzliche Unterstützung wie beispielsweise die Schulsozialarbeit verfügen kann.

Eine Lehrerin ordnet Schulsozialarbeit „gar keine, wenig“ Rolle zu, sondern interpretiert es als „Werbung“, mit der sich die Schulleitung profiliert. Dennoch hält sie folgendes fest:

„Es ist bequem, das muss ich auch sagen, es ist sicherlich bequem, wenn ich einen Schüler habe, der Probleme hat, dass ich zu ihm sage, du pass auf, gehe dort hin. Weil sonst, wenn ich diese Ansprechstelle nicht hätte, müsste ich es lösen oder probieren. Und das kann ich aber nicht. Das tut die Schulleitung natürlich auch. Er schickt auch, sagt bitte dort haben wir ein Büro, gehen sie dort hin. Das denke ich, ist die wichtigste Unterstützung, die man braucht um das Ganze im Laufen zu haben“ (L14).

Ein zusätzlicher Aspekt im Kontext der Entlastung des Lehrkörpers ist einer Schulleitung zufolge, dass LehrerInnen für auftretende Schwierigkeiten sensibilisiert werden und so auch Präventionsarbeit geleistet werden kann:

„Das merke ich bei einigen [Anm. d. Verf.: LehrerInnen], die vorher verkümmert waren, ja weil einfach die Zeit nicht und sie waren einfach mit gewissen Situationen überfordert und bei denen merkt man jetzt direkt, wie die sozialen Antennen wachsen, und das ist natürlich auch dann und sage ich natürlich, das ist natürlich auch eine Prävention, wenn sie das merken, rechtzeitig, also schon vorher, bevor etwas passiert,

sich an die Schulsozialarbeit wenden und die dann im Vorfeld eingreifen können. Durch Gespräche, durch Maßnahmen, durch ein Spiel. Dann haben wir natürlich auch Prävention geleistet“ (SL7).

An manchen Schulstandorten gehören die SchulsozialarbeiterInnen zum Team der Schule und werden als gleichwertige PartnerInnen gesehen: *„für mich spielen sie jetzt eine sehr große Rolle, weil ich sie einfach als Partner, als Ergänzung auch zum Schulalltag sehe und dadurch (...), dass das so optimal läuft, kann ich mir das gar nicht mehr ohne die Schulsozialarbeiter vorstellen“* (SL18). An anderen Schulstandorten wird die Rolle der Schulsozialarbeit eher in der Funktion einer sozialen Feuerwehr gesehen, die im Krisenfall eingreift: *„Sie haben die Rolle im Krisenfall zu intervenieren, zu helfen. Sie haben die, ja das ist eigentlich ihre Hauptrolle“* (SL7).

2.4.3 AnsprechpartnerInnen für alle – insbesondere für SchülerInnen

SchulsozialarbeiterInnen wird drittens die Rolle AnsprechpartnerInnen zu sein zugesprochen, wobei hier vor allem dem Aspekt der `Externenrolle` und Vermittlerrolle Bedeutung zugemessen wird:

„Für mich eigentlich eine große und für die Schüler eigentlich auch eine große, weil sie doch einen, noch einen Ansprechpartner finden, außer den Lehrern. (...) wenn sie sich ungerecht behandelt fühlen, dass sie einen anderen Ansprechpartner hat, dass man darüber redet“ (L8).

Als „Ansprechpartner für alle, die im System Schule arbeiten, zu agieren. Also manchmal auch als Vermittler zu wirken, weil die Schule ist ein sehr komplexes System. (...) sollen sie einfach als Vermittler oder als Pool der Ruhe, als Hilfestellung, Institution für Hilfe wirken“ (SL7).

Auch ihre Rolle als AnsprechpartnerInnen für Eltern wird explizit erwähnt – Schulsozialarbeit übernimmt hier die Funktion eines (außenstehenden) Bindeglieds zwischen Eltern und Schule (L17). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Manches leichter mit lehrkörperfremden Personen besprochen wird. Zudem ist es SchulsozialarbeiterInnen auch möglich, Eltern zuhause aufzusuchen, um eine angenehmere Gesprächsatmosphäre zu schaffen.

2.4.4 Stellenwert von Schulsozialarbeit am jeweiligen Schulstandort

Der Großteil der befragten LehrerInnen misst Schulsozialarbeit einen hohen Stellenwert bei. Dabei kristallisieren sich im Wesentlichen drei Nuancen heraus: die Unterstützung und

zusätzliche Bereitstellung von Ressourcen, die Übernahme bestimmter Bereiche, insbesondere im sozialen Bereich, und Schulsozialarbeit als Teil des Schulteams.

Die Unterstützung und Bereitstellung von Ressourcen (L2) umfasst sowohl Hilfestellungen für LehrerInnen und SchülerInnen („*um den Kindern und vor allem um uns auch selber zu helfen*“, L5) als auch die Unterstützung von Eltern bzw. Kontaktaufnahme zu diesen (SL18).

In die **Übernahme bestimmter Bereiche** fallen insbesondere soziale Anliegen und Schwierigkeiten der SchülerInnen. So hält eine Schulleitung folgendes fest: Schulsozialarbeit hat

„an unserer Schule einen sehr hohen [Stellenwert], weil das einfach ein Teil unserer Schulkultur ist. Weil wir wissen, wir wissen, dass wir zum Teil ein sehr schwieriges Klientel haben, wo man aber sagen muss, dass nicht die Jugendlichen die Verursacher sind, sondern ihr Umfeld (...), wenn der den Kopf, oder sie den Kopf so voll hat (...) weil sie [Anm. d. Verf.: Schülerin] das Kind verloren hat und zu tiefst verzweifelt ist, weil sie sich einfach ein Kind wünscht, weil einfach das soziale Umfeld bei ihr zu Hause so ist, dass sie einfach von sich, sie möchte irgendetwas haben, was sie auch gern hat, und wir plagen sie dann mit gewissen Inhalten, und da ist für mich die Schulsozialarbeit ein irrsinnig toller Baustein, das man ausnutzen kann. Gott sei Dank haben wir das Glück das zu haben“ (SL7).

Der Stellenwert von Schulsozialarbeit wird zum Teil so hoch eingeschätzt, dass eine **Integration in das System Schule** angestrebt wird. Es ist „*gelingen, dass sie sehr gut integriert sind. Sie sind auch bei Kollegenveranstaltungen dabei, so wie halt zum Lehrkörper gehörend. Das habe ich von Haus aus so gesteuert. Also man sollte das nicht separieren, meine Meinung*“ (SL13).

Vereinzelt wird dem Team der Schulsozialarbeit nur ein geringer Stellenwert eingeräumt, was auf zwei Gründe zurückzuführen ist: erstens auf das Zeitausmaß, insofern, als dass sich viele Probleme zwischen den Tagen der Anwesenheit erledigt haben bzw. erledigen müssen (SL1), und zweitens auf die geringe Inanspruchnahme durch LehrerInnen, wie diese Lehrerin aufzeigt: „*dass die Zahl der Lehrer, die mit der Schulsozialarbeit zu tun haben, sich sehr stark eingrenzen lässt. Also manche haben sehr intensiven Kontakt und manche wissen vielleicht, dass wir sie haben ja, wenn überhaupt*“ (L14). Hier zeigt sich der Bedarf, Schulsozialarbeit und insbesondere deren Aufgabenbereiche an den jeweiligen Schulen stärker bekannt zu machen.

2.5 Veränderungen durch Schulsozialarbeit an den jeweiligen Schulen

Ein wichtiges Kriterium für die Bedeutung, die Schulsozialarbeit im schulischen System erlangt hat, sind Veränderungen im Schulalltag, die den SchulsozialarbeiterInnen zugeschrieben werden. In den Interviews führten die befragten NutzerInnen eine Reihe von Veränderungen an. Die wahrgenommenen Veränderungen beziehen sich insbesondere auf das Schulklima, die Klassengemeinschaft, den Umgang der SchülerInnen untereinander sowie die Durchführung von Unterstützungsmaßnahmen.

2.5.1 Schulklima und Umgang miteinander

LehrerInnen berichten über eine Veränderung der Schumatmosphäre, die mehr durch Ruhe und Harmonie – teilweise bedingt durch die angebotene Pausengestaltung – geprägt ist:

„was sich verändert hat dadurch ist, dass das ganze System etwas ruhiger geworden ist durch die Hilfe, die wir haben“ (SL5).

„ein positiver Aspekt ist, dass eben in den Pausen, wenn sie jetzt wirklich Spiele anbieten und mit den Kindern, ja eben spielen oder irgendwas basteln oder was auch immer, dass das Ganze ein bisschen ruhiger abläuft sagen wir mal so. Dass nicht so, dass die sich wirklich mit etwas beschäftigen und dass nicht so ein Tumult ist in den Pausen und Rauferei ist. Da kann man die Kinder schon ein bisschen besänftigen“ (L4).

Des Weiteren scheint sich an einigen Schulen eine andere Gesprächskultur entwickelt zu haben, die als Resultat der Tatsache gesehen wird, dass SchülerInnen jetzt stärker die Möglichkeit haben, über ihre Probleme zu reden. Dadurch entsteht eine neue Offenheit, die sich auch positiv auf das Verhältnis von SchülerInnen und LehrerInnen auswirkt:

„Eine andere Kultur ist vielleicht auch im Schulhaus eingetreten. Dieses offene Reden über Probleme. Diese Offenheit, die Kinder haben, die sie dem Klassenvorstand gegenüber bringen oder oft nicht so gegenüber bringen, das haben sie ja gelernt, mitzuteilen von den Schulsozialarbeitern und die Schüler haben sich geöffnet, wenn sie Probleme haben auf diese, oder sehr offen über Probleme, die sie haben auch zu sprechen. Im Schulhaus, man kann Kindern, die vielleicht sonst oft verschreckt in der Klasse sitzen, man kann dem Abhilfe bieten. Es ist so, dass die Kinder wissen, mit den Problemen sind sie nicht allein“ (SL10).

Die positive Gesprächskultur scheint auch LehrerInnen zu nutzen, da sie mit den SchulsozialarbeiterInnen selbst GesprächspartnerInnen haben, mit denen sie sich bei kritischen Fragen austauschen und die sie daher im Alltag entlasten können:

„Also es ist wesentlich entspannter. Es werden die Sachen ganz anders gesehen. Sie wirken auch sehr oft als, wirklich als Gesprächspartner, wo man sich nicht und wo man oft nicht weiß, mit wem man sich austauschen soll, und da sind sie einfach als Gesprächspartner da und es wirkt insgesamt auf das Klima sehr, sehr positiv“ (SL7).

Eine Folge dieser Veränderungen besteht darin, dass sich der Umgang miteinander verbessert hat. LehrerInnen berichten von einem Rückgang der Gewalt und davon, dass die SchülerInnen jetzt mehr miteinander anfangen können (L3).

Die Verbesserungen beinhalten auch die Etablierung einer neuen Konfliktkultur. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn die SchülerInnen die Angebote positiv besetzen und annehmen (können):

„Dass sie dann schon reflektieren wie, wie es anders geht, weil sie es anders gelernt haben schon oder anders gesehen haben einmal. Das ist ja ein Prozess, der sicher länger dauert und ja und wie gesagt für mich ist es wichtig, schlimm wäre es und keinen Sinn hätte es, wenn die Kinder jedes Mal sagen würden, nein nicht schon wieder das. Dann würde ich sagen es bringt nichts. Aber eben es ist das Gegenteil der Fall und deswegen. Es tut sich irgendwas, es ist was da und es ist positiv besetzt, ja alleine das trägt zu vielem bei, was Schulalltag ist“ (L2).

Eine Schulleitung, die generell eine sehr pessimistische Sicht auf die Entwicklung der Schumatmosphäre hat, erachtet die Verhinderung einer weiteren Verschlechterung bereits als Erfolg von Schulsozialarbeit:

„Es hat sich nicht verschlimmert. Es hätte sich verschlimmert ohne Schulsozialarbeit, weil das habe ich festgestellt, dass sich von Jahr zu Jahr die Situationen in den Klassen ver(), und das konnte gestoppt werden. Es ist nicht optimal noch, es ist bei weitem nicht optimal, das heißt Bedarf ist da, aber diese Verschlechterung ist zumindest gestoppt worden“ (SL13).

Als Kriterium für Veränderungen wird die Freude der Kinder auf die Arbeit mit den SchulsozialarbeiterInnen genannt. Eine Lehrerin nimmt ihre SchülerInnen an Tagen, an denen SchulsozialarbeiterInnen an der Schule sind, anders wahr als an jenen Tagen, an denen das Team nicht vor Ort ist:

„Die positive Stimmung, die beispielsweise jetzt in der Früh schon herrscht, weil heute kommt der Martin [Anm. d. Verf.: Schulsozialarbeiter]. Und heute spielen wir wieder eine Stunde. Das war vorher nicht, weil wir es ja nicht hatten (...) Diese positive Einstellung, die sie schon in der Früh haben, weil heute zweite Stunde haben wir eh Martin. Das ist so ihr Spruch“ (L3).

Auch SchülerInnen berichten von wahrgenommenen Veränderungen im Schulklima, die insbesondere ein niedrigeres Aggressions- und Gewaltpotential, Umgangsformen miteinander sowie das eigene Verhalten betreffen:

„Es hat sich ein bisschen mit die Schläger, ein paar haben manchmal geschlagen. Ist auch nicht mehr so, das ist besser, ja und das Verarschen ist auch weniger worden, ist auch besser, ja viel besser schon“ (Sm17).

„jetzt bin ich auch nicht mehr so aggressiv, wie ich vorher war, ja und weil vorher hat mich gleich einmal, wenn die- wenn ich halt das nicht wollte, was die Lehrerin sagt, war ich gleich aggressiv und- aber jetzt geht es“ (Sm11).

„Wie schreien nicht mehr so viel rum, wir beschimpfen uns nicht mehr so viel wie früher, ja das war es eigentlich“ (Sw5).

2.5.2 Klassengemeinschaft

SchülerInnen machen Klassengemeinschaft vorwiegend daran fest, wie gut sie die anderen MitschülerInnen kennen und wie gut sie sich mit ihnen verstehen. Verbesserungen der Klassengemeinschaft werden in unterschiedlichen Ausprägungen wahrgenommen:

„es gibt immer in der Klasse Leute mit die du dich besser verstehst, und durch das Projekt kenne ich jeden gleich gut und ich weiß, ich meine ich könnte von jedem jetzt drei gute und schlechte Eigenschaften sagen und davor hast du vielleicht, weiß ich nicht 60 Prozent gekannt so. (...) Das hat eben echt unsere Klassengemeinschaft verstärkt und was jeder Lehrer auch sagt und was ich, ich weiß nicht, ich finde meine Klasse super, durch das eben noch viel besser und ich würde auch mit gar keiner Klasse gerne tauschen oder so“ (Sw24).

„Wenig aber doch. Weil ich meine wir sind voll eine hartnäckige Klasse. (...) also wir waren zuerst immer so drei Gruppen und jetzt reden wir halt mehr mit den anderen auch, also in der Pause nicht jeder für sich, sondern mit den anderen ein bisschen“ (Sm13).

Die Anwendung spezieller Methoden zur Förderung der Klassengemeinschaft wirkt sich nach Auffassung dieser Lehrerin auch auf den Unterricht aus: *„die Klassengemeinschaft ist viel schneller zusammen gewachsen, das heißt, das ist für mich wesentlich angenehmer dann zu unterrichten oder eben an diesem Punkt anzuknüpfen“* (L16).

Die Tatsache, dass Außenstehende mit einer Klasse arbeiten, kann dazu führen, dass LehrerInnen auf Dynamiken in der Klasse aufmerksam werden, die vorher unerkannt blieben. Im folgenden Zitat bemerkt eine LehrerIn, dass der Einsatz der SchulsozialarbeiterInnen erst

das Ausmaß an Mobbing und Ausgrenzung zum Vorschein brachte, das im Klassenverband vorherrschte:

„Da haben wir einmal so eine dritte Klasse gehabt, wo ich an und für sich gemeint habe, da passt es, und da hat es überhaupt nicht gepasst. Da ist es dann so richtig herausgekommen mit Mobbing, das ärger nicht mehr geht und das hätten wir aber nicht nur ich alleine, da hat man noch zwei andere Kollegen, haben wir also so geredet. Also das hätten wir nicht für möglich gehalten und daran haben sie, muss ich sagen, gut gearbeitet (...), dass das ein bisschen herausgenommen worden ist“ (L8).

Nach Wahrnehmung einer weiteren Lehrerin wirkt sich die Pausengestaltung durch das Team der Schulsozialarbeit auf die Klassengemeinschaft aus: *„wirklich in der Pause mit den Spielen und dadurch geht das Ganze ein bisschen ruhiger ab, und das fördert natürlich auch die Klassengemeinschaft, wenn sie miteinander spielen, also das, das Miteinander ist glaube ich schon sehr gut ja“* (L4).

2.5.3 Unterstützung und Entlastung

Einige LehrerInnen bringen ihre Überforderung mit schwierigen Situationen im Klassenverband zum Ausdruck und erleben Schulsozialarbeit als wesentliche Unterstützung in diversen Belangen. Insgesamt lassen sich drei Tendenzen von Unterstützung und Entlastung erkennen, nämlich erstens eine Problemfokussierung (Unterstützung bei Problemen), zweitens eine generelle Entlastung mit unterschiedlichen Facetten (Gespräche, Projekte ...) und drittens darüber hinausgehende Unterstützungsleistungen (Elternarbeit, Betreuung am Nachmittag, ...).

2.5.3.1 Problemfokussierung

Eine LehrerIn hält fest, dass sie problematische SchülerInnen quasi an die MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit delegiert. Die Überforderung ist offenbar auch mit enormen Anstrengungen verbunden, verwendet diese doch Worte wie *„abkämpfen“* oder *„herumplagen“*:

„Für mich sind etliche Sachen leichter geworden. Ich meine, wenn es jetzt die Probleme mit den Schülern gibt, brauche ich mich nicht mehr selber abkämpfen damit. Das heißt, wenn wirklich etwas ist, wo ich keinen Zugang mehr zu den Schülern mehr finde, brauche ich mich nicht mehr herumplagen, sondern gehe zur Schulsozialarbeit, erkläre ihnen das Problem was ich habe, sie sollen mit ihm einmal reden und dann gibt es ein Gespräch mit mir noch einmal, mit die Sozialarbeiter und dann hat das eigentlich bis jetzt immer noch perfekt hingehaut, weil es einfach ein anderer Zugang ist“ (L8).

Hier wird deutlich, dass Schulsozialarbeit Entlastung bei Problemen im Umgang mit SchülerInnen bieten kann und damit eine ihrer Kernaufgaben erfüllt. Kritisch einzuschätzen ist diese Perspektive dann, wenn Schulsozialarbeit auf die Problemintervention und die Arbeit mit „schwierigen SchülerInnen“ reduziert wird und wenn ihr Einsatz erst dann angefragt wird, wenn die Probleme bereits eskaliert sind.

Für eine andere Lehrerin übernimmt Schulsozialarbeit Funktionen und Aufgaben der IntegrationslehrerIn:

„In meiner speziellen Situation jetzt, ja, dass ich einfach Unterstützung habe und nicht ganz allein bin. Ich habe keine Integrationslehrerin dabei, habe eine Integrationsklasse, sehr problematische Kinder und für mich persönlich ist es ganz einfach eine Erleichterung und eine Sicherheit. Es ist die Sicherheit, da ist jemand, der mit mir über das nachdenkt und mit mir nach Lösungen sucht und dass wir gemeinsam Lösungen finden“ (L11).

Auch wenn die Lehrerin die Unterstützung bei der Integrationsarbeit sehr positiv erlebt und darstellt, scheint problematisch, dass es hier zu einem Verwischen der Grenzen von Aufgabenbereichen (IntegrationslehrerIn – SchulsozialarbeiterIn) kommt.

Auch die folgende Lehrerin hat positive Erfahrungen mit Schulsozialarbeit gemacht und spricht einen wesentlichen Aspekt an, nämlich, dass es darum geht junge Menschen zu motivieren, Gespräche in Anspruch zu nehmen und die Schwellenangst zu überwinden:

„ich meine, ich habe sie drei Mal geholt, aber wirklich wo ich nicht mehr weiter gewusst habe und dann ist es zu einer Lösung gekommen, zu einer gemeinsamen Lösung. Und es ist positiv. Jeder Einzelfall ist da positiv. Und eben man muss auch die jungen Menschen motivieren, dass sie den Mut haben, ja jetzt werde ich es ansprechen, zu Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern zu gehen. Weil irgendwie, diese Schwellenangst, das ist das, was ich früher mit Atmosphäre gemeint habe. Weil es schlummern so viele verborgene Probleme und wenn ich die jetzt anspreche, da bin ich keine Ahnung. Dabei geht es so vielen so und sie haben Angst, sie haben Angst es loszuwerden und vor allem auch, glaube ich, sie trauen dem Menschen nicht mehr“ (L9).

Die nächsten beiden Interviewausschnitte verdeutlichen die wahrgenommenen Auswirkungen von einzelnen schwierigen SchülerInnen auf das Klassenklima und betonen die Unterstützung durch Schulsozialarbeit insofern, als dass die `Lasten` auf mehrere Personen aufgeteilt werden können:

„Es ist für mich als Lehrer belastend, wenn ich einfach Kinder herinnen habe, die mit ihren Problemen nicht fertig werden und das dann ja sozusagen auf das Klassenklima übertragen. (...) Wenn die Arbeiten und die ganzen Aufgaben- sind auf einem Einzigen dann lasten und wenn man das jetzt dann so wie es bei uns jetzt der Fall ist, doch auf drei aufteilen kann, die drei kommen jetzt hin, zumindest einmal die beiden miteinander und

dieser Austausch und das Besprechen von diesen Dingen erleichtert es jedem und das ist einfach das Elementare und das Wichtigste in dem Sinn finde ich“ (L12).

„die Lehrer, die schwierige Schüler in der Klasse haben, doch eine Hilfe haben, wo sie die Kinder extern einmal zu Gesprächen bringen können, was von ihnen wegfällt. Sie können sich mehr um die Klasse selber kümmern“ (SL5).

Anhand dieser Beispiele wird sichtbar, dass die LehrerInnen der Schulsozialarbeit eine wesentliche Unterstützungsfunktion zuschreiben, insbesondere dann, wenn sie sich mit auftretenden Schwierigkeiten überfordert fühlen. Schulsozialarbeit wird in dem Zusammenhang vorbehaltlos positiv wahrgenommen. Allerdings ist dabei eine Tendenz zu erkennen, Schulsozialarbeit nach dem `Feuerwehrprinzip` in Anspruch zu nehmen. Wenn Schulsozialarbeit zu eng eine Zuständigkeit für die Arbeit mit „schwierigen Schülern“ zugeschrieben wird, enthält dies die Gefahr der Stigmatisierung von SchülerInnen, die Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen. Dadurch werden Hemmungen und Schwellenängste begünstigt, die eine direkte Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit durch SchülerInnen blockieren.

2.5.3.2 Allgemeine Unterstützung und Entlastung

Unterstützung und Entlastung wird vor allem dem Führen von Gesprächen zugeschrieben. Aufgrund der inzwischen aufgebauten Vertrauensbasis konnten sich SchulsozialarbeiterInnen als zusätzliche AnsprechpartnerInnen im schulischen System etablieren. Hervorgehoben wird dabei auch das Vertrauen, das SchülerInnen zu den SchulsozialarbeiterInnen haben: *„die Kinder zu ihm Vertrauen haben und er ist kein Außenseiter, der jetzt da an der Schule ist, er gehört einfach da jetzt schon her“* (SL1) oder *„die Vertrautheit und die Möglichkeit einfach Dinge auszusprechen und einfach die Aufbauarbeit sieht man einfach bei den Kindern“* (L17). Diese Zitate verdeutlichen, dass Vertrauensaufbau als Prozess zu verstehen ist, dem Kontinuität zugrunde liegen muss – Vertrauen und Vertrauensaufbau brauchen Zeit und können nur durch Gewährleistung eines langfristigen gemeinsamen Arbeitens erreicht werden.

Zwei Lehrerinnen stellen den Einzelnen und den persönlichen Nutzen in den Vordergrund, indem sie erzählen: *„die Veränderung ist vor allem bei den einzelnen Schülern zu sehen. Also die haben einen Ansprechpartner. Es gibt etliche Schüler die von sich aus das Gespräch suchen und sich Hilfe erhoffen oder halt schauen wie es da geht. Also eher beim einzelnen Individuum“* (L15, vgl. auch L14).

2.5.3.3 Sonstige Unterstützungsleistungen

Eine LehrerIn erwähnt in diesem Zusammenhang die Betreuung der Kinder am Nachmittag und weist auf die geplante Elternarbeit hin: „*mit die Eltern werden sie auch eine Elternarbeit leisten und das finde ich ganz wichtig*“ (L6). Auch eine SchulleiterIn erachtet die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen als „*tolle Ressource, dass sie einfach auch ganz kontinuierlich an Eltern dran bleiben*“ (SL18). Als besonders hilfreich wird hier das selbständige Arbeiten erlebt: „*wenn einmal dieser Kontakt aufgebaut ist, dann funktioniert das von alleine und ich empfinde es für mich jetzt als große Erleichterung, dass ich nicht überall so dran bleiben muss, weil ich einfach noch viele andere Aufgaben habe*“ (SL18). SchulsozialarbeiterInnen werden demnach in vielfältiger Weise als AnsprechpartnerInnen und Unterstützungsinstanz im schulischen System wahrgenommen. Ihre spezifische Rolle besteht darin, dass sie als Externe einen Blick von außen einbringen können und damit neue Perspektiven im Verhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen eröffnen. Unklar dabei sind bisher noch ihre Position im Schulkollegium und ihr Verhältnis zu Aufgaben von LehrerInnen.

Hilfreich erlebt wird auch ihre Anwesenheit bei Elternsprechtagen, um die Kinder zu beaufsichtigen und zu beschäftigen: „*weil ja die Eltern doch viele Kinder mitnehmen die, für die sie keine Aufsicht haben. Da haben sie [Anm. d. Verf.: SchulsozialarbeiterInnen] eine eigene Bastelstube eingerichtet*“ (L5).

Eine Schulleitung betont ebenfalls die Entlastung der Schulleitung und des Lehrkörpers und verweist in diesem Zusammenhang auf die spezifische Professionalität der Schulsozialarbeit. Ferner unterstreicht er perspektivisch die Notwendigkeit einer fixen Etablierung von Schulsozialarbeit an allen Schulen:

„Für mich persönlich hat sich verändert, dass ich mich diesen Problemen ein bisschen weniger stellen muss. Dass ich Hilfe habe, die mir diese Probleme abnehmen. Die ich auch nicht professionell gelernt habe. Ich habe mir als Schulleitung eigentlich nicht gedacht wie viel soziale Dinge auf mich zukommen (...) Man kann die Augen nicht verschließen vor Kindern, wo das ist. Die haben ein Drogenproblem, die haben ein Alkoholproblem, die haben soziale Probleme, ja wir haben sehr viele Kinder mit Migrationshintergrund, wo schon sehr große Konflikte in den Klassen gibt und man sich dem auch stellen muss und wo man damit auch versuchen muss professionell umzugehen und da ist der Ansatzpunkt auch für die Schulsozialarbeit, dass sie mich entlastet. Dass sie auch die Lehrer entlastet, den Klassenvorstand entlastet und ich denke langfristig wird das für jede Schule ein unabdingbares Muss“ (SL13).

Die Entlastung des Lehrkörpers wird von einigen auch auf die Unterstützung der Kinder und Eltern ausgedehnt:

„es ist auch das Verhältnis mit den Eltern lockerer geworden, ja, es hat einfach eine weitere Dimension in den Schulalltag hineingebracht. Es ist mehr Betreuung für die Kinder, mehr Betreuung für die Eltern“ (SL18).

„wirklich das Kind im Vordergrund sieht und nicht irgendwelche Einflüsse von außen. Und ich glaube, das ist einfach eine gemeinsame Unterstützung für diese Kinder. Für diese Kinder da zu sein, weil sie niemanden haben“ (SL1).

Insbesondere die letzte Aussage lässt eine veränderte Sicht seitens der LehrerIn erkennen, nämlich den Fokus auf das Kind und eine kindorientierte Unterstützung. Ein zentraler Gewinn von Schulsozialarbeit kann sein, dass sie dazu beiträgt, die Sichtweisen von LehrerInnen stärker auf das Kind als Mensch mit allen seinen Bedürfnissen zu richten und den bisherigen Fokus auf das bloße Vermitteln von Lerninhalten zu erweitern.

2.5.4 Sonstige Veränderungen

Zahlreiche Veränderungen beziehen sich auf Entwicklungen und Erkenntnisse bei einzelnen Personen sowie auf besondere Einzelsituationen. In dem Zusammenhang erzählt eine LehrerIn von einem leistungsschwachen Schüler und dessen Veränderung der Schulleistungen einhergehend mit einer Steigerung des Selbstwertgefühls:

„der Schüler war zuerst so negativ eingestellt. Er war von sich selber, wie soll ich sagen, negativ eingestellt, dass er sowieso nichts schafft. (...) dass er sowieso nur gesagt hat, er schreibt sowieso nur Fünfer und er packt das sowieso nie und so weiter und zum Schluss ist er trotzdem durchgekommen. Das ist schon ein gutes positives Erlebnis“ (L8).

Auch eine Schülerin unterstreicht den persönlichen Gewinn und reflektiert Veränderungen in ihrem Auftreten, festgemacht an mehr Selbstsicherheit bei mündlichen Präsentationen:

„da wir ja eben vor vielen Leuten immer reden haben müssen, überhaupt vor der eigenen Klasse (...) ich habe immer Angst gehabt davor zu reden und vor meiner Klasse, aber dadurch bin ich viel sicherer worden. Wenn ich zum Beispiel eine Präsentation halten muss und so, ich war früher, ich bin total nervös gewesen und gestottert und alles, was man jetzt auch ein bisschen gemerkt hat, aber durch das hat mir das echt voll geholfen“ (Sw24).

Als wahrgenommenen Veränderungsprozess im Rahmen eines Peerprojekts nennt ein Schüler folgendes:

„einfach das Risikomanagement, was passieren kann und alles und das hat mich ein bisschen, oder generell die ganze Klasse zum Nachdenken gebracht. Wie man eigentlich schlimme Situationen vermeiden kann, indem man einfach auf seinen Körper hört, wenn er einfach sagt, es geht nicht mehr und du trinkst trotzdem weiter, als wie wenn dir jetzt

wirklich schlecht wird und dann einfach aufhören, einfach, dass du deine eigenen Grenzen ein bisschen kennen lernst“ (Sm25).

Die SchülerInnen sehen praktische Umsetzungsmöglichkeiten für die im Rahmen der Präventionsarbeit gelernten Inhalte und Verhaltensregeln.

Veränderungen werden auch in der Beziehung zu einzelnen LehrerInnen wahrgenommen. So erzählt ein Schüler von einem Konflikt zwischen einer Klasse und einem Lehrer, der durch die Mediation von Schulsozialarbeit beseitigt wurde:

„da ist es um unseren Mathematiklehrer gegangen und da hat sich die Klasse einfach brutal unfair behandelt gefühlt und der hat nachher, haben wir denen zwei halt davon erzählt und die haben dann auch mit ihm geredet, ich glaube, dass sie auch mit ihm geredet haben, ja ich glaube schon. (...) es hat sich total viel verändert (...) Der Lehrer ist ein bisschen, also er hat immer so eine Aussagen getätigt was man als Lehrer nicht tut, auch nicht als Schüler aber. (...) es waren schon, also so eine indirekte Witze über Frauen, also nicht wirklich was Schlimmes, aber von einem Lehrer, das kann man nicht bringen. (...) das war dann vorbei“ (Sm25).

Genannt wurde darüber hinaus eine steigende Sensibilität der LehrerInnen gegenüber aufkommenden Problematiken: *„die Antenne im Kollegium, die sozialen Antennen, die Fühler beginnen zu wachsen“* (SL7). Damit zeichnet sich der Übergang von präventiven Einzelaktivitäten zur Beförderung einer stärker präventiv ausgerichteten und problemsensiblen Schulkultur insgesamt ab.

2.6 Spezielle Qualitäten von Schulsozialarbeit

Aufgrund ihres fachlichen Profils zeichnet sich Schulsozialarbeit als neues, zusätzliches Element an Schulen durch spezielle Qualitäten aus, die die bisher etablierten Berufsgruppen im schulischen Umfeld nicht vorweisen können. Im Folgenden werden zum einen spezielle Qualitäten, zum anderen Schwierigkeiten von Schulsozialarbeit aus Sicht der NutzerInnen dargestellt. Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung von Eigenschaften, die eine SchulsozialarbeiterIn aus Sicht der SchülerInnen haben muss.

2.6.1 Spezielle Qualitäten – was zeichnet Schulsozialarbeit aus?

Im Rahmen der qualitativen Interviews haben wir LehrerInnen und SchulleiterInnen gefragt, was Schulsozialarbeit auszeichnet. Im Wesentlichen wurden drei Aspekte genannt, nämlich der andere Zugang der Schulsozialarbeit zu schulischen Problemen und SchülerInnen, Helfen vor Ort und die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen NutzerInnengruppen bzw. Institutionen.

Besonders hervorgehoben werden erstens die **außenstehende Perspektive** und der **andere Zugang zu den SchülerInnen** einerseits sowie die **andere Ausbildung** und damit ein anderer Blickwinkel auf Schule andererseits. So hebt eine Schulleitung das selbständige Tun der SchulsozialarbeiterInnen hervor und unterstreicht, wie hilfreich außenstehende Perspektiven und Inputs von außen sein können:

„Das autonome Handeln, dass sie vollkommen selbstständig sind, dass sie auch von außen kommen, dass sie einen anderen Blickwinkel auf manche Dinge haben, weil es ist manchmal wirklich so, wenn eine Situation schwierig ist, man dreht sich wie in einem Hamsterradl und das ist einfach ein anderer Blickwinkel einmal zu der Sache“ (SL18).

Der andere Zugang zu den SchülerInnen wird in folgender Aussage erwähnt: *„dass sie eigentlich wirklich zu den Kindern einen Zugang haben und die Kinder auch einen Zugang zu ihnen haben“* (L12). In dem Zusammenhang wird auf die Gegenseitigkeit SchülerInnen – SchulsozialarbeiterInnen hingewiesen und dabei indirekt die Bedeutung von externen Personen betont. Dass sie durch ihre Präsenz von SchülerInnen auch angenommen werden und positiv besetzt sind, belegt folgendes Zitat: sie sind *„einfach präsent und haben ein sehr, sehr herzliches Verhältnis zu den Kindern aufgebaut. Die Kinder freuen sich auch immer, wenn sie in die Klassen kommen und wenn sie da sind und mit ihnen was machen“* (SL18).

Andererseits bezieht sich der andere Zugang auf die andere Ausbildung von SchulsozialarbeiterInnen, die die Persönlichkeit des Kindes in den Mittelpunkt stellt (L17). Damit wird der andere Fokus deutlich: Schule stellt Lernen in den Mittelpunkt, Schulsozialarbeit die SchülerInnen mit ihrer Persönlichkeit und Entwicklung. Schulsozialarbeit schafft es, Kindern spielerisch soziale Kompetenzen zu vermitteln: *„den Kindern auf eine spielerische Art zu zeigen was Gemeinschaft ist. Eine spielerische Art wo sie sehen, sie müssen Rücksicht nehmen auf den anderen“* (L6), was sich förderlich auf das Unterrichtsgeschehen auswirken kann.

Die andere Ausbildung (als bei LehrerInnen) führt zu anderen Formen professionellen Handelns, die als hochwertig eingeschätzt werden: *„sie haben ein irrsinnig hohes, irrsinnig hohe Professionalität legen sie an den Tag. Also sowohl im Umgang mit Daten, im Umgang mit Problemen. Im Gespräch mit den Jugendlichen, im Gespräch mit dem Kollegium. Also sie arbeiten irrsinnig professionell“* (SL7). Neben der Professionalität werden auch ihre Kompetenzen und ihr fachliches Wissen explizit erwähnt (L11).

Schulsozialarbeit zeichnet zweitens dadurch aus, dass die MitarbeiterInnen **unbürokratische Hilfe vor Ort anbieten** (SL10, SL13).

Drittens werden die **funktionierende Zusammenarbeit zwischen SchulsozialarbeiterInnen und NutzerInnen** (L4, L5) sowie die Vernetzung mit anderen Institutionen wie beispielsweise Jugendamt (L4, SL18) genannt. Dass Schulsozialarbeit auch Mediationsfunktion zukommt, wird im folgenden Ausschnitt deutlich:

„gute Zusammenarbeit zwischen Schüler und Lehrer, dass die dazwischen stehen und das eigentlich gut vermitteln. Wenn es Probleme oder gewisse Sachen zwischen Schüler und Lehrer gibt, oder auch Elternteile, dass da ein Mediator dazwischen drinnen ist und da ein bisschen andere Sichtweisen mit ins Spiel bringt“ (L8).

Als eine weitere Qualität von Schulsozialarbeit wird in Zeiten von extremen Sparmaßnahmen im sozialen Bereich die Möglichkeit zu **präventiver Arbeit** gesehen: *„es wird bei uns in den Schulen so stark gespart, dass wir überhaupt keine Ressourcen mehr haben, um schwierige Kinder zu unterstützen und das geht immer auf Kosten der Klassen und da haben wir eine Ressource“* (SL18). Eine Mutter betont den präventiven Aspekt unter dem Fokus der anderen Ausbildung und der Entlastung des Lehrkörpers:

dass *„die Lehrer entlastet werden, dass wenn denen was auffällt, wo sie vielleicht nicht die Kompetenzen haben das Problem direkt anzugehen, dass sie das delegieren und,*

dass Schwierigkeiten dort, wo sie auftauchen, dass man relativ früh präventiv-praktisch was machen kann. Ich glaube das ist wahrscheinlich, die Prävention ist wahrscheinlich die ganz große Chance“ (E4).

Dem präventiven Bereich werden spezifische Leistungen wie Reduktion von Aggression und Gewalt durch Gruppenaktionen, die das soziale Miteinander fördern (L3), das Vermitteln zwischen SchülerInnen bei auftretenden Konflikten (E4), Hilfestellungen bei spezifischen Themen wie Ausländerfeindlichkeit innerhalb der Klasse (L4) und Gespräche (E3) als Stärken zugeordnet.

Eine weitere Qualität wird darin gesehen, dass der Einsatz von Schulsozialarbeit die Chancen der SchülerInnen in der Zukunft am Arbeitsmarkt verbessern kann:

„wie sie da, ich sage einmal etliche Schüler wieder in die Reihe kriegen, oder dass die einen gewissen Leistungswillen oder Motivation usw. haben, dann wird es natürlich auch in den einzelnen Klassen besser und dann vor allem auch nach der Schule. Die Schüler haben dann echt eine Chance wirklich einmal einem Beruf nachzugehen und auch Arbeit zu finden“ (L15).

Eine Schulleitung erachtet es als besondere Stärke, dass das Team der Schulsozialarbeit präsent und im System integriert ist. Sie fasst dessen Position in der Schule mit folgenden Worten zusammen:

„dass sie ein voller Bestandteil unseres Systems sind, dass sie da drinnen stecken und, so wie ich früher gesagt habe mit sehr hoher Professionalität an die Sache gehen. Sie sind nicht aufdringlich, sie sind aber auch nicht so, dass sie sich irgendwo in dem Kämmerchen verstecken, sondern sie sind einfach präsent, aber in einer Art und Weise dass nicht, dass es sehr angenehm ist. Also nicht aufdringlich wirkt, und sie wollen sich ja nicht hineindrängen und sie geben sich auch nicht als die großen Heiler, die jetzt alles besser wissen und alles können und jedes Problem lösen, sondern sie sind sehr realitätsbezogen und deshalb auch sehr akzeptiert“ (SL7).

2.6.2 Schwächen von Schulsozialarbeit

Schwierigkeiten und Schwächen werden kaum genannt, wenn, dann vor allem im Zusammenhang mit Rahmenbedingungen wie (zu) geringes Zeitausmaß (L9, SL7), unsichere finanzielle Mittel (SL13, L11), mangelnde Personalressourcen (L15) oder (spärliche) räumliche Voraussetzungen (L11). Dazu kommt die zum Teil noch als gering eingeschätzte Akzeptanz von Schulsozialarbeit an Schulen. Eine Schulleitung problematisiert in diesem Zusammenhang, „dass die Schulsozialarbeit noch nicht die Akzeptanz hat, die sie eigentlich haben müsste“ (SL10) und führt dies auf zu wenig Information zurück. Eine andere Lehrerin bringt mangelnde Information unter einem anderen Aspekt ins Gespräch, nämlich:

„dass sie nicht ernst genommen werden und dass das Bild nach außen hin für diejenigen, die nicht dort hingehen, ein falsches ist, oder ein mysteriöses ist. (...) Also es ist in vielen Augen der Schüler negativ besetzt. Weil sie einfach nicht wissen, was dahintersteckt bzw. es nicht wissen möchten, bzw. das einfach nicht, sich einfach nicht darauf einlassen wollen, vermute ich jetzt einmal“ (L14).

Insbesondere Eltern erwähnen – wie im vorangegangenen Zitat der Lehrerin auch angedeutet – eine Hemmschwelle mit Schulsozialarbeit in Kontakt zu treten und eine mögliche Stigmatisierung durch die Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit: *„Dass sich eigentlich keiner getraut von die Kinder soweit selber rüber zu gehen“* (E5) oder

dass es „noch ein bisschen niederschwelliger angeboten werden könnte, dass die Hemmschwelle nicht so groß ist dort hinzugehen (...) vielleicht könnte es ansonsten so ein bisschen eine Stigmatisierung bedeuten. So, jetzt holen wir einen Einzelnen raus (...) dass dann irgendwie so ein Eindruck entsteht, da stimmt was nicht“ (E4).

Ein Elternteil problematisiert, *„dass die Bereitschaft der Eltern oft nicht da ist, dass sie sagen, dass wir das annehmen wollen“* (E2).

2.6.3 Eigenschaften der SchulsozialarbeiterInnen aus Sicht der SchülerInnen

Im Rahmen der qualitativen Interviews haben wir SchülerInnen gebeten, uns Eigenschaften zu nennen, die eine SchulsozialarbeiterIn ihrer Ansicht nach haben muss. Die Bandbreite der genannten Eigenschaften ist vielfältig. Dabei lassen sich fünf Punkte, die für viele SchülerInnen wesentlich sind, erkennen: Freundlichkeit, die Fähigkeit zuzuhören, Hilfsbereitschaft, reden können sowie lustig sein.

Beinahe die Hälfte der befragten SchülerInnen gibt als eine der wichtigsten Eigenschaften über alle Schultypen hinweg **Freundlichkeit** an, wobei dies in Facetten von freundlich sein und/ oder nett sein (u.a. Sm4, Sw6, Sw14, Sw19, Sw26) sowie lieb sein (Sm3) oder auch *„darf nicht schlimm sein“* (Sm1) geäußert wird. Ein Schüler formuliert dies in Gegensätzen und betont damit, wie eine SchulsozialarbeiterIn sein soll und wie nicht: *„er soll höflich sein, nicht angepisst, freundlich soll er sein, nicht zornig“* (Sm23). Sympathie (Sw16) und eine positive Ausstrahlung (Sm25) werden ebenso genannt.

Als zweite wesentliche Eigenschaft wird von knapp einem Drittel der befragten SchülerInnen die **Fähigkeit (sehr gut) zuzuhören** (z.B. *„Er muss sehr gut zuhören können“*, Sm7) und sich zurückzuhalten (*„Sich zurückhalten“*, Sm1) genannt. Die Forderung nach Verschwiegenheit und Anonymität lässt sich ebenfalls unter diesen Punkt einordnen. So

betont eine Schülerin: *„Sie muss vertrauensvoll sein, sie nichts weitersagt, weil es bei der Person bleiben muss“* (Sw16).

Drittens kommt der **Hilfsbereitschaft** der SchulsozialarbeiterInnen und in weiterer Folge dem Anbieten von **Hilfestellungen** enorme Bedeutung zu, wie unter anderem aus folgenden Interviewausschnitten deutlich wird: *„Er muss hilfsbereit sein“* (Sm3) oder *„dass er jeden hilft, dass er hilfsbereit ist“* (Sw6). Dazu gehört auch, mit Situationen umgehen und diese managen können (Sw14) bzw. sich mit Problemen auskennen (Sm22) und mit Problemen umgehen (Sm23). Aber auch weiterhelfen (Sw6) sowie *„gute Antworten, die einem helfen“* (Sm10) werden erwähnt.

Viertens werden **Gespräche** und die **Möglichkeit reden zu können** (u.a. Sw5, Sm7, Sw24) genannt, wobei hier der Empathiefähigkeit Bedeutung zugemessen wird (*„dass er sich in die Lage hineinversetzen kann also, dass er das versteht, um was es geht“*, Sm10). Reden können wird häufig in der Kombination mit Zuhören können genannt.

Fünftens kommt dem **Spaßfaktor** enorme Bedeutung zu. So werden witzig sein, Spaß haben, lustig sein von einigen SchülerInnen (u.a. Sw5, Sm27, Sw30) genannt. Sie sollen *„eben wissen, was richtig lustig ist und eigentlich eh so wie die Sozialarbeiterinnen jetzt sind“* (Sw19).

Als weitere Eigenschaften und Grundvoraussetzungen werden Gerechtigkeit (Sm17), keine Vorurteile haben (Sw6), Menschenkenntnis (Sw24), Offenheit für alles (Sw13, Sm25), innere Ruhe (Sw14, Sw20), Geduld und Ausdauer (Sw8), gute Nerven (Sm11), viel Verständnis (Sm10, Sw24), guter Umgang mit Kindern (Sm11, Sm15) und Kinder mögen (Sm27), gute Ideen (Sm12), Anbieten sinnvoller Spiele und Basteln können (Sm18), Lebenserfahrung (Sw24), Respekt vor der Meinung des anderen (Sm25) sowie die Fähigkeit Berufliches und Privates voneinander abzugrenzen (Sw24) genannt.

2.7 Zusammenarbeit und Kooperationen

Im diesem Kapitel wird die erlebte Zusammenarbeit mit den SchulsozialarbeiterInnen an den jeweiligen Schulstandorten aus Sicht des Lehrkörpers zusammengefasst, wobei insbesondere die Aspekte Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit sowie Möglichkeiten des Austausches Beachtung finden.

2.7.1 Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit

Der Großteil der befragten LehrerInnen/ SchulleiterInnen ist mit der Zusammenarbeit sehr zufrieden und hebt positive Aspekte hervor.

Besonders hervorgehoben wird die **gut funktionierende Kommunikation** (u.a. L3, SL13, L17), wie aus folgenden Ausschnitten deutlich wird:

„dass man eigentlich jedes Problem ansprechen kann mit ihnen und jedes Problem mit ihnen durchquatschen kann“ (L8).

„was sehr gut läuft, das ist diese ständige Kommunikation, dieser Austausch, den wir täglich haben, wenn sie da sind und dann auch die rasche Abhandlung der Fälle. Das heißt, wenn ich ein Problem habe an einem Tag, das wird durch besprochen, dann habe ich vielleicht an diesem Tag schon Zusatzinformationen, vielleicht auch schon gelöst oder am nächsten Tag oder spätestens eine Woche und ich erspare mir von Leiterseite her sehr, sehr viel Arbeit. (...) das ist eigentlich das, der Hauptverdienst der Schulsozialarbeit, dass vieles bereinigt werden kann, was so nicht bereinigt wird und das wiederum wirkt sich auf die Qualität der Schule aus und auf den professionellen Umgang Schüler, Lehrer und natürlich auch Eltern“ (SL10).

„Man kann wirklich irrsinnig gut mit ihnen sprechen, weil manchmal muss ich mich auch aussprechen, so Richtung Supervision oder was und das klappt auch, also ich kann mit ihnen auf alle Fälle über alles reden. Man weiß auch, dass das nicht nach außen geht und, ja mir haben sie da eigentlich immer weiterhelfen können, sage ich einmal, oder wiedermotivieren können, das ich wieder ein bisschen in meine Klasse mehr hineinhänge“ (L15).

„Es ist ein ganz ein offenes Verhältnis. Man kann wirklich direkt miteinander reden und es gibt einfach keine Geheimnisse nicht voreinander. Im beiderseitigen Wissen darum, dass wir das was wir austauschen unter uns bleibt, ganz einfach“ (L12).

„sie melden mir immer wieder zurück, mit wem sie gesprochen haben und es ist ein guter Austausch und ich vertraue ihnen da auch, weil ich einfach an ihrer Gesprächskultur einfach gesehen habe- und dass sie immer für die Kinder und für die Eltern da sind“ (SL18).

Gut funktionierende Kommunikation findet, wie die Zitate zeigen, auf einer breiten Palette statt: es geht in erster Linie um das Besprechen und Bearbeiten von Problemen, aber auch um Alltagsgespräche, Austausch und Rückmeldungen über Arbeitsprozesse. Sie bezieht sich aber auch auf die Erreichbarkeit über Handy oder Mail im Bedarfsfall (L15).

Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit hängt ebenso mit der **Akzeptanz** zusammen und wird daran festgemacht, *„dass er sich einbringt, dass er keine Scheu hat, dass er sich wirklich bemüht hat (...) und dass die Lehrer ihn akzeptiert haben auch schon, also das braucht ja alles seine Zeit“* (SL1). Hier wird angedeutet, dass gegenseitige Akzeptanz (Schulsozialarbeit – Lehrkörper) in einem Prozess entsteht, der Zeit benötigt. Zugleich hängt dies wesentlich von den **tätigen Personen und deren Persönlichkeit** ab, denn *„die Zusammenarbeit geht und fällt mit den Leuten. Ich habe zwei ausgesprochene Profis als Schulsozialarbeiter an der Schule und es ist ein perfektes Miteinander, weil auch die zwei Kollegen, die an der Schule die Arbeit verrichten, sehr, sehr professionell ausgebildet sind“* (SL10).

Zusammenarbeit bedeutet darüber hinaus im Schulhaus **Präsenz** zu zeigen und so den Kontakt zu SchülerInnen und LehrerInnen aufzubauen. In diesem Kontext wird das Gefühl vermittelt, dass SchulsozialarbeiterInnen sich bemühen, Zeit für Gespräche und Hilfestellungen zu finden:

„dass sie auch in den Pausen runterkommen, dass sie präsent sind, dass man sie jederzeit ansprechen kann und man eigentlich auch jederzeit Hilfe kriegt also, dass sie sich sehr bemühen. Dass sie wirklich Zeit finden und auch wirklich auf die speziellen Probleme in den Klassen eingehen“ (L4).

Ein weiteres Kriterium für eine gute Zusammenarbeit ist **das Eingehen auf Wünsche**, wobei hier eine Gesprächsbasis Grundvoraussetzung ist und notfalls Kompromisslösungen gefunden werden müssen:

„dass ich mein Anliegen an sie bringe, wir besprechen das nachher miteinander, was eben möglich wäre und dann kommen sie in die Klasse und arbeiten in der Klasse herinnen“ (L12).

In einem Fall scheint es keine Kompromisse, sondern Vorgaben seitens der Schulleitung zu geben: *„Eigentlich geht alles von mir aus. Die Ideen wie man überhaupt jemanden von außen einbinden kann, kommen eigentlich von mir“* (SL1).

Ferner wird **Mitmachen der LehrerInnen** bei diversen Angeboten der Schulsozialarbeit genannt und damit die Gleichwertigkeit aller Beteiligten hervorgehoben:

„wir machen das immer alles gemeinsam und da gibt es eben auch keine Unterschiede, Lehrer, Schüler, sondern alle machen das, was jetzt angeboten wird und was für die Kinder natürlich auch eine lustige Sache ist. Die Frau Lehrerin hat jetzt den Ball da fünf Mal daneben gehaut, wo er dort hin hätte müssen und so. Also es werden das eben genau, Stärken, Schwächen nicht gewertet. Es ist, es passiert so, wie es ist, und das ist richtig so und das ist auch ein Teil des Ganzen“ (L2).

Auch der **Aspekt des Wohlfühlens** darf nicht unerwähnt bleiben: „*Er fühlt sich sehr wohl. Ich wäre auch froh, wenn er bleiben könnte. (...) für uns ist er wie gesagt eine Bereicherung, eine Hilfe, so wie es jetzt läuft und es wäre natürlich schön, wenn wir ihn behalten könnten*“ (SL1).

Unter dem Fokus Zufriedenheit wurde auch die Frage geklärt, ob es Bereiche gibt, in denen mehr Unterstützung gewünscht wird. Mehrfach genannt wurde – wie an vielen anderen Stellen der Interviews – mehr Unterstützung allgemein („*man kann nie genug Unterstützung haben, muss ich sagen. Also mehr Unterstützung würde ich mir im Ganzen wünschen, für das ganze System*“, L5) und mehr Zeit (SL10, L14, L15, SL18).

Der Bedarf nach mehr Unterstützung wird aber auch in Form des Austausches mit anderen Schulen geäußert:

„was natürlich toll wäre, ein bisschen ein Austausch mit anderen Schulen, die ebenfalls mit Schulsozialarbeit zusammenarbeiten. Also ich weiß zwar, dass in Feldkirchen eine Schule betreut wird, ich weiß, dass die HAK international in Klagenfurt betreut wird, aber es gibt nicht wirklich einen Austausch. Wie setzen die anderen Schulen das ein, wie sehen sie, wie sehen andere Schulen die Schulsozialarbeit, also das. Wie wird es dort gehandelt. Also, da weiß man derzeit nichts“ (SL7).

Eine Lehrerin spricht einen wesentlichen Aspekt an, nämlich den Mangel an männlichen Bezugspersonen und damit den Bedarf mehr Männer in diesem Bereich zu engagieren:

„Was die Lehrerin aber nicht abdecken kann. (...) dadurch, dass einfach eine männliche Person da ist, die für manche Kinder sicher auch schon eine Bezugsperson ist, merkt man, dass da anders gearbeitet wird, dass die Kinder anders auf die zwei Schulsozialarbeiter zugehen“ (L16).

2.7.2 Formen der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen den SchulsozialarbeiterInnen und den LehrerInnen erfolgt im Wesentlichen über Klassenaktionen, gemeinsame Projekte und das Hinzuziehen der SchulsozialarbeiterInnen bei Schwierigkeiten und Problemen im Schulalltag. Die

SchulsozialarbeiterInnen werden aber auch bei Elterngesprächen hinzugezogen und in Erziehungsfragen kontaktiert:

„wenn es einfach Probleme gibt, dass wir schauen, dass wir da einfach mit den Eltern Gespräche führen, wo die Schulsozialarbeiter einfach auch mit ihren Inputs dazu kommen und öfters können wir das einfach relativ schnell auch bereinigen (...) was bei uns manchmal ganz, ganz wichtig manchmal ist, ist Erziehungsberatung und das können die Lehrer fast- bei so vielen Kindern, auch wenn sie Sprechstunden wöchentliche haben und Elternsprechtage haben, gar nicht leisten und es gibt einfach so Eltern, die sich schwer tun, die immer wieder kommen und einfach immer wieder Stunden in Anspruch nehmen“ (SL18).

Auch die Pausengestaltung durch das Team der Schulsozialarbeit ist eine Form der Zusammenarbeit:

„in der Pause sind wir noch zusammen. Da werden dann die Kinder am Gang betreut noch und sie dürfen Spiele spielen. Dann ist natürlich auch toll, wenn sie die Pausenbetreuung ein bisschen übernehmen und ein bisschen so- einfach lustvoll es den Kindern anbieten können (...) dadurch entschärfst du natürlich die Pause, wenn es da Probleme geben würde“ (L17).

2.7.3 Formen des Austausches

Die häufigste Form des Austausches sind Gespräche an den Tagen, an denen die SchulsozialarbeiterInnen vor Ort sind, wobei hier sowohl formelle (geplante) Gespräche als auch der informelle Austausch genannt werden. Formelle Gespräche haben eine starke Problemorientierung („*Wenn es Probleme gibt ja, aber wenn es keine Probleme gibt, dann brauche ich ihn nicht*“, L9) und lassen präventive Aspekte oft außer Acht. Problembesprechungen beinhalten zum Teil konkrete Handlungs- und Vorgehensweisen, wie folgende Ausschnitte zeigen:

„dann gibt es einfach eine Besprechung, dann kommen sie zu mir, wir setzen uns zusammen und besprechen dann das Problem, wie wir da weiter vorgehen. Es war gerade letzte Woche Freitag, war eben ein Problem mit einer Schülerin und da war ich heute dann bei ihnen, wir haben uns zusammengesetzt, ich habe das Problem an sie weitergeleitet und ich werde dann einfach von ihnen, in weiterer Folge kriege ich dann die Rückmeldung, was passiert ist, oder wie weiter vorgegangen wird“ (SL7).

„dass ich mit ihnen über den Schüler spreche, oder das Problem erkläre und wir dann schauen was die beste Vorgangsweise wäre und eben ein Gespräch oder gemeinsam oder einzeln, je nach Fall“ (L15).

Gespräche mit SchulsozialarbeiterInnen werden aber auch in Anspruch genommen, um die eigene Arbeitsweise zu reflektieren und einen guten Umgang mit den SchülerInnen anzustreben:

„Ich meine, ich habe das Glück, dass meine Klassen, wo ich meistens bin, im gleichen Stock ist und da haben wir eigentlich regelmäßigen Kontakt und wir quatschen immer ein bisschen über die Schüler und dann frage ich halt wieder, wenn es das und das Problem gibt, ob sie einmal reinkommen, ob sie alleine mit die Schüler, weil es ist ja für mich auch eine Rückmeldung, wenn irgendwas nicht passt an mir, kann ja mir genauso irgendwelche Sachen sein, wo die Schüler sagen, ok das passt nicht und dann ist es für mich eine positive Kritik sage ich, bin immer gegenüber und nachher ist da auch, das genauso zu ändern. Das ist für mich schon eine starke Unterstützung“ (L8).

An einem Standort sind Gespräche unter anderem so formell organisiert, dass es bestimmte fixe Zeiten gibt, in denen Gespräche möglich sind: *„Also sie haben eine Stunde, die sie an der Schule anbieten, wo wir kommen können, wenn irgendetwas gezielt zu besprechen ist oder wir machen einen Termin aus“* (L17).

Zum informellen Austausch gehören Gespräche in den Pausen, im Konferenzzimmer, vor dem Unterricht, in Freistunden oder Gespräche zwischendurch, wenn man sich sieht (u.a. L2, L4, L6, L11).

Darüber hinaus gibt es vereinzelt telefonischen Kontakt für Terminvereinbarungen (SL18) und bei auftretenden Problemen (*„wenn akute Probleme sind, wenn etwas sehr, sehr wichtig ist, also wir telefonieren auch am Nachmittag“*, L11; *„telefonisch wenn es gröbere Probleme gibt“*, L5) oder schriftliche Berichte in konkreten Fällen (SL13) und zur Arbeit allgemein (*„regelmäßige Berichte, anonymisiert natürlich, wie viele Kontakte waren mit Schülern, Lehrer, Direktion“*, SL7).

2.8 Mindestanforderungen und Rahmenbedingungen für funktionierende Schulsozialarbeit

Damit Schulsozialarbeit qualitativ (interventiv und präventiv) arbeiten kann und nicht auf die Funktion einer sozialen Feuerwehr reduziert wird, sind entsprechende Mindestanforderungen und Rahmenbedingungen notwendig. Aus Sicht der befragten LehrerInnen und SchulleiterInnen sind es im wesentlichen drei Bereiche, die unerlässlich sind, um Schulsozialarbeit effektiv anbieten zu können, nämlich die Akzeptanz des Lehrkörpers, zeitliche Ressourcen und räumliche Voraussetzungen.

2.8.1 Akzeptanz des Teams von Schulsozialarbeit

Als eine Grundvoraussetzung wird die Akzeptanz des Teams der SchulsozialarbeiterInnen genannt: Die SchulsozialarbeiterInnen *„brauchen natürlich die, ich sage einmal die Unterstützung von Führung, Lehrern usw. dass sie akzeptiert werden, weil das überträgt sich auf die Schüler, sage ich einmal“* (L15). Damit wird darauf hingewiesen, dass die Haltung des Lehrkörpers Einfluss auf die Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit durch SchülerInnen hat. Über das bloße Akzeptieren des Angebots hinaus ist es erforderlich, dass die Kommunikation zwischen den beiden Institutionen Schule und Schulsozialarbeit passt, wie es mehrfach betont wird. Ein wesentlicher Punkt ist also die *„funktionierende Kommunikation zwischen den Partnern, also zwischen Schule und Schulsozialarbeit“* (L3) oder *„die Zusammenarbeit mit den Kollegen ist eigentlich das Wichtigste“* (L5).

Dass der Schulleitung enorme Bedeutung zukommt und diese einen entscheidenden Beitrag für ein Funktionieren der beiden Systeme leistet, wird in folgenden Ausschnitten deutlich: *„Das Klima muss stimmen, es muss die Unterstützung der Leitung natürlich da sein“* (L5) oder *„die wichtigste Voraussetzung ist, dass der Herr/ die Frau Direktor das möchte und das erlaubt. Und alles andere glaube ich läuft von selber, weil die Schüler haben ein irrsinniges Mitteilungspotenzial, auch die Eltern brauchen das, die Lehrer gehen auf die beiden zu“* (L14). Damit wird nachdrücklich darauf hingewiesen, dass das Gelingen einer funktionierenden Zusammenarbeit insbesondere von der Haltung der Schulleitung abhängt und dies Auswirkungen auf die Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit durch die verschiedenen NutzerInnen hat. Es wird betont, dass es einen grundsätzlichen Bedarf bei allen Zielgruppen (SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen) gibt, dass die Inanspruchnahme aber wesentlich von der allgemeinen Akzeptanz von Schulsozialarbeit im Schulsystem beeinflusst

wird. Ein Teilaspekt der Akzeptanz ist auch, *„dass den Lehrern auch der Freiraum gegeben wird, dass sie sagen: Ich will eine Stunde. Dass da nicht dann dir wer auf die Zehen steigt und sagt: Hoppala, das ist Unterrichtszeit“* (L17). Damit wird angesprochen, dass die (präventive) sozialpädagogische Arbeit mit den SchülerInnen ebenso eine primäre Aufgabe des Systems Schule ist, nicht nur die reine Wissensvermittlung. Dass formelle Bildung nur gelingen kann, wenn auch informelle Bildungsprozesse zugelassen werden und die Bedürfnisse der SchülerInnen in den Vordergrund rücken (SchülerInnen müssen dort abgeholt werden, wo sie gerade stehen), muss stärker ins Bewusstsein der pädagogisch tätigen (und leitenden) Personen gerückt werden.

2.8.2 Zeitliche Ressourcen

Als zweite wesentliche Rahmenbedingung wird – wie an vielen anderen Stellen bereits erwähnt – der Zeitfaktor genannt und zwar sowohl das wöchentliche Stundenpensum der Schulsozialarbeit als auch die Kontinuität über einen längeren Zeitraum hinweg betreffend. Die Tendenz geht dahin, dass die Anwesenheit des Teams der Schulsozialarbeit über mehr Stunden, im Idealfall die ganze Woche am jeweiligen Standort gewünscht wird. Damit einher geht die Forderung nach der Bereitstellung ausreichender finanzieller Ressourcen:

„Es müssen die Rahmenbedingungen von der Politik her geschaffen werden, von der Schule her sind sie mit offenen Armen aufgenommen, weil jeder der Betroffenen, die Lehrer, Direktor, ich habe Eltern, die bitten mich darum, dass sie zu den Schulsozialarbeitern gehen dürfen, die Kinder. Aber es fehlen die Rahmenbedingungen von der Stundenanzahl her, dass das Ganze bezahlt wird, also es ist zugleich ein Appell an die Politik“ (L11).

Hier wird deutlich, dass der vorhandene Bedarf über die bisher verfügbaren Ressourcen hinausgeht. Basis für die Aufstockung finanzieller Mittel scheint zu sein, dass das Bewusstsein für den hohen Stellenwert von Schulsozialarbeit auf politischer Ebene erst geschaffen werden muss.

Ergänzend zum zeitlichen Ausbau wäre auch Regelmäßigkeit zu nennen, wie es eine Lehrerin benennt: *„dass sie irgendwo eine fixe Stunde haben, dass sie hinein können im Unterricht. (...)Wenn das einmal im Monat wäre, wäre das vielleicht nicht schlecht“* (L6). Hier geht es nicht einfach um die vermehrte Anwesenheit, sondern um das kontinuierliche Beiwohnen oder Einbringen in den Unterricht. Unerlässlicher als die Häufigkeit scheint also Regelmäßigkeit zu sein. Diesen Aspekt bringt auch folgende Schulleitung zum Ausdruck:

„*Natürlich ist es auch nötig, eine gewisse Präsenz an der Schule (...) wenn sie nicht kontinuierlich da wären, dann könnten wir nicht kontinuierlich arbeiten. Also einfach nur einen Schulsozialarbeiter auf Abruf zu holen, ist absolut sinnlos, meines Erachtens*“ (SL18). In diesem Zusammenhang wird auch die Aufhebung des Projektstatus gewünscht, da zeitlich begrenzte Angebote „*keine Basis [sind] auf der man aufbauen kann*“ (SL7). Begründet wird dies mit der Notwendigkeit von Kontinuität. Die Kontinuität betrifft neben dem zeitlichen Faktor auch die personelle Beständigkeit. Der Aufbau von Vertrauen ist demnach nicht an die Institution Schulsozialarbeit gebunden, sondern an die jeweiligen MitarbeiterInnen von Schulsozialarbeit vor Ort.

2.8.3 Schaffen räumlicher Voraussetzungen

Als dritte notwendige Rahmenbedingung werden entsprechende Räumlichkeiten genannt, um qualitätsvolle Arbeit anbieten zu können. Interventive und präventive Einzelangebote und Klassenaktivitäten können nur umgesetzt werden, wenn einladende Räumlichkeiten vorhanden sind. Diese Räumlichkeiten müssen einerseits Möglichkeiten für Rückzug sowie (vertrauensvolle) Gespräche und Besprechungen (SL13) bieten, also eine angenehme Gesprächsatmosphäre schaffen, und andererseits Spielraum für Gruppenarbeiten und Spiele (L15) eröffnen. Passende Räumlichkeiten beeinflussen auch die Zugangsmöglichkeiten für die NutzerInnen:

„*ein neutraler Raum, wo die Schüler und Schülerinnen und auch die Lehrer und Lehrerinnen, ich möchte mich da nicht praktisch nur auf die Schüler und Schülerinnen reduzieren, die Schwellenangst, keine Schwellenangst haben. Die Schwellenangst überwinden um frei zu sein, um einfach Probleme, die sie bedrücken, auch artikulieren. (...) Das ist für mich auch ein wichtiger Punkt den man beachten muss, freier Zugang, Vertrauen, Atmosphäre, Wohlfühlen*“ (L9).

Neben diesen drei Hauptanforderungen werden vereinzelt weitere Mindestanforderungen genannt. So erachtet eine Lehrerin das Einstellen auf unterschiedliche Bedingungen in den Schulen (L3) als Grundvoraussetzung. Eine Schulleitung verweist auf den notwendigen unabhängigen Status, gekoppelt mit Anonymität: „*dass sie frei und unabhängig arbeiten können, dass sie anonym arbeiten können, dass sie nicht weisungsberechtigt sind*“ (SL10). Von einer anderen Schulleitung wird die spezifische Ausbildung als Minimum für qualitätsvolle Arbeit angeführt: „*notwendig sind gut ausgebildete Sozialarbeiter (...) Es ist halt wirklich eine Arbeit wie halt, wie es halt der Streetworker auf der Straße macht, muss halt ein Schulsozialarbeiter in der Schule sein*“ (SL13). Hierbei kommt die

Selbstverständlichkeit und Notwendigkeit der Verankerung von Schulsozialarbeit im schulischen System zum Ausdruck.

2.9 Perspektiven von Schulsozialarbeit in Kärnten

Im Rahmen der qualitativen Interviews wurden auch die Perspektiven für Schulsozialarbeit in Kärnten aus Sicht der NutzerInnen (ausgenommen SchülerInnen) erfragt. Ergänzt wurden diese durch Argumente, die für eine Fortsetzung des Projekts Schulsozialarbeit bzw. für eine dauerhafte Etablierung von Schulsozialarbeit im schulischen System sprechen.

Hinsichtlich der Perspektiven kristallisierte sich eine generelle Tendenz heraus: zum einen wurde aufgrund des steigenden Bedarfs mehrfach die Notwendigkeit betont, Schulsozialarbeit an Schulen fortzuführen oder fix zu etablieren, zum anderen wurden gleichzeitig Befürchtungen um Einsparungen oder Einstellungen des Projekts geäußert. Diese inkludierten Zweifel am Fortbestand von Schulsozialarbeit und an der Bereitstellung finanzieller Ressourcen. In dem Zusammenhang wurde auf die Notwendigkeit verwiesen, ein Bewusstsein auf Politikebene zu schaffen, um Gelder für eine Fortsetzung lukrieren zu können.

Zur **Notwendigkeit von Schulsozialarbeit** wurden folgende Begründungen genannt: Schulsozialarbeit wird als wichtiges Zusatzangebot an Schulen gesehen (L2) und müsste idealerweise auch am Nachmittag angeboten werden, um SchülerInnen zu erreichen, die nachmittags auf sich alleine gestellt, ergo ohne Betreuung sind (L6). Nach Auffassung einer Lehrerin wird Schulsozialarbeit „*genügend Arbeit in Zukunft*“ (L15) haben. Diese Sichtweise wird auch von einer Schulleitung unterstützt und auf Veränderungen der Rolle der Schule zurückgeführt. Diese plädiert für eine Etablierung von Schulsozialarbeit und einen Umdenkprozess hinsichtlich der Aufgaben von Schule,

„weil einfach die Rolle der Schule verändert sich. Das was die jungen Leute früher im Familienverband zu Hause mitgekriegt haben, im Verband, im Hof (...) das gibt es nicht mehr. Und ich glaube, das wird ein großer Teil der Schule sein diese Rolle für die Zukunft zu übernehmen. Weg von dieser reinen Wissensvermittlung, hin zu mehr Veränderung bei den Jugendlichen und da spielt jetzt Schulsozialarbeit eine riesige Rolle“ (SL7).

Die Notwendigkeit des Angebots von Schulsozialarbeit und insbesondere das zeitliche Ausmaß werden auch mit demografischen Daten und mit der Schulgröße in Verbindung gebracht. So wird beispielsweise in Städten und Ballungszentren ein größerer Bedarf gesehen als am Land. Ebenso müssten die Anwesenheitszeiten an die Größe der jeweiligen Schulen angepasst werden: je mehr SchülerInnen, desto mehr Tage pro Woche, so die Vorstellung einer Schulleitung (SL18).

So positiv das Angebot von Schulsozialarbeit bewertet und so dringlich die Notwendigkeit gesehen wird, so groß sind die Zweifel den Fortbestand betreffend. Die Zweifel äußern sich in drei unterschiedlichen Facetten: erstens wird wenig Hoffnung konstatiert (L3), Hoffnung besteht aber insofern, als dass die Evaluation etwas bewirkt (L16). Diesbezüglich wird auf die Diskrepanz Hoffnung versus Realität hingewiesen: *„Aber wir wissen alle selber, dass es unter dem Strich nur um das Geld geht und nicht um die Inhalte, und deswegen ist das halt ein bisschen eine schwierige Geschichte“* (L14). Hoffnung wird aber auch in der Formulierung *„das muss weitergehen“* (L8) deutlich. Zweitens beziehen sich die Zweifel auf die Bereitstellung finanzieller Mittel (L5). Die Perspektiven sind hier also abhängig von Politik und finanziellen Voraussetzungen (L2). So wird auf Sparmaßnahmen (L9) hingewiesen und es werden Ängste vor Kürzungen und Streichungen geäußert (L1). Die dritte Facette geht über die Bereitstellung finanzieller Ressourcen hinaus und zieht die Politik in eine (gesellschaftliche) Verantwortung. Es muss folglich ein Bewusstsein in Politik und Gesellschaft geschaffen werden (L11). Eine Schulleitung zweifelt allerdings an der Wertschätzung der Schulsozialarbeit und bringt dies etwas zynisch auf den Punkt: *„von unserer Sicht Schulsozialarbeit überall, an jeder Schule fixer Bestandteil. Von Seiten der Politik, die wollen es sich einfach nicht leisten. Weil eine Hochglanzbroschüre kann man besser vertreiben“* (SL7). An anderer Stelle betont diese das unerkannte Potential der Jugend:

„dass man noch immer nicht erkannt hat, dass unser Potential die Jugend ist. Wir brauchen die Jugendlichen, so wie sie uns brauchen. Sie brauchen uns wegen unserer Erfahrung und wir brauchen sie dann aber in weiterer Folge, weil sie sind einfach innovativ und kreativ und das werden wir brauchen in Zukunft, weil der Wandel ist einfach da, da werden wir uns verändern müssen und das wird von der Politik derzeit noch nicht, nicht erkannt“ (SL7).

Auch eine andere Schulleitung verweist auf den niedrigen Stellenwert von Bildung im politischen System und sieht unter anderem aufgrund von Sparmaßnahmen schlechte Perspektiven: *„Realistisch betrachtet sehe ich sie eher schlecht. In Zeiten des allgemeinen Spargedankens und wenn man sieht, was Bildung für einen Stellenwert hat, dann sehe ich keine guten Perspektiven, aber Hoffnungen soll man nicht aufgeben“* (SL10).

Neben diesen beiden ambivalenten Grundtendenzen, sollen noch drei ergänzende Sichtweisen angeführt werden. Eine Lehrerin macht die Perspektiven zum einen am Engagement der SchulsozialarbeiterInnen fest (*„Das liegt natürlich an ihnen, wie intensiv sie sich engagieren“*, L17), zum anderen sieht diese *„dann eine Chance, wenn es von der Schule absolut erwünscht wird“* (L17). Eine Schulleitung spricht Schulsozialarbeit gute Perspektiven zu, wenn diese den entsprechenden (gesetzlichen) Freiraum behalten:

„ich sehe eigentlich ganz gute Perspektiven, wenn man der Schulsozialarbeit auch Freiraum lässt. Auch gesetzlichen Freiraum. Dass nicht Normierungen zutreffen, weil wir haben in der Schule schon sehr, sehr harte Normierungen, wo jeder sich drei Mal überlegen muss, ob er das darf, und sobald er diese Überlegungen anstellt, sagt er, dann tue ich es lieber nicht“ (SL13).

Ferner wird perspektivisch die **Notwendigkeit von gegenderten Teams** betont (SL13), um für Schüler und Schülerinnen gleichermaßen AnsprechpartnerInnen zur Verfügung stellen zu können.

Argumente zur Fortsetzung der Schulsozialarbeit beziehen sich vor allem auf die bisherigen positiven Erfahrungen bei der Unterstützung im Fall von Schwierigkeiten und Problemen und in ihrer Funktion als AnsprechpartnerInnen. Darüber hinaus wird auf gesellschaftliche Veränderungen verwiesen.

Eine Schulleitung plädiert aufgrund von **positiven Erfahrungen** für eine Fortsetzung des Projekts und für eine offensive Vermarktung von Schulsozialarbeit:

„dass es sich einfach bewährt hat, aus den verschiedensten angeführten Gründen und dass man das eigentlich durch die Evaluierungen, die jetzt durchgeführt werden und die auch sehr, sehr positiv die Schulsozialarbeit bewerten, dass man das einfach auch transparent macht, auch denen Leuten, die für Schulentwicklung in Kärnten zuständig sind und da muss eine sehr, sehr offensive Arbeit gemacht werden. Ich denke, man muss das auch-, dieses positive Ergebnis, was ja im ersten- in der ersten Erhebung herausgekommen ist. Das muss man sehr, sehr offensiv bewerben, vermarkten und an die kompetenten Personen weiter bringen, denn sonst wird sich alles verlaufen und wir haben Schulsozialarbeit gehabt in Kärnten“ (SL10).

Auch eine Mutter betont positive Beispiele und deutet unter anderem den präventiven Aspekt an:

„wenn es genug Beispiele gibt, die so positiv sind wie in unserem Fall, denke ich spricht das eh für sich. Ich denke einfach, dass unsere Zeit so ist, dass viele Jugendliche Schwierigkeiten haben, dass sie vielleicht zu Hause die Ansprache nicht mehr in der Form haben und dass die Schulsozialarbeit da wahrscheinlich einen Teil abdecken kann, oder unterstützend wirken kann (...) ich denke, dass man das einfach, dass man dem vorbeugen könnte, dass das ganz, ganz wichtig ist“ (E4).

Gesellschaftliche Veränderungen machen Schulsozialarbeit schließlich zu einem Muss an Kärntens Schulen („*Der Alltag zeigt, dass das ein Muss ist*“, L9; „*wir brauchen das ganz einfach. Das ist das wichtigste Argument*“, L12). Eine Lehrerin betont diesen Aspekt, äußert aber gleichzeitig Bedenken hinsichtlich der Finanzierung: Schulsozialarbeit ist

„dringend notwendig. Die Veränderung unserer Gesellschaft, man braucht nur die Zeitung aufschlagen, was jeden Tag passiert. Und das glaube ich, rechtfertigt das sowieso. Und ich

denke, ich hoffe, dass die Elisabeth [Anm. d. Verf.: Schulsozialarbeiterin] das zusammenbringt, einfach durch die Zahl der Gespräche, durch die Inhalte, die sie bearbeitet hat, einfach belegen kann, wie wichtig und notwendig das ist. Aber das wird nichts helfen, wenn die sagen, ok wir streichen das Budget, dann ist die beste Argumentation sinnlos. Weil das sieht man eh was läuft, also das ist aus meiner Sicht das größte Problem. Es geht nicht um die Inhalte, es geht nur um das Geld, und wo kann ich wieder was streichen“ (L14).

Darüber hinaus werden die Vernachlässigung pädagogischer Pflichten als Leitung aufgrund von hohem administrativem Aufwand (L5), der andere Status der SchulsozialarbeiterInnen (*„dass sie nicht Lehrer sind sondern wirklich, ja einfach einen anderen Status bei den Kindern haben“*, L4), autonomes Handeln und Flexibilität (SL18), das Abwägen zwischen finanziellem Nutzen und Belastung (*„weil was ist, wenn da jetzt was danebengeht, nachher kostet es den Staat oder uns der ganzen Gesellschaft mehr, als wie diese paar Sozialstunden“*, E3) sowie die Freude der Kinder (*„Dass die Kinder das sehr gerne tun. Das ist mein größtes Argument, weil sie es lieben und warten, wann kommt sie wieder“*, L6) angeführt. Eine Schulleitung regt an nicht nach Argumenten für die Fortsetzung, sondern nach Gegenargumenten zu fragen und betont damit die absolute Notwendigkeit einer Etablierung von Schulsozialarbeit:

„ich wüsste eigentlich kein Argument für die Einstellung des Projekts. Man müsste eher nach den Gegenargumenten fragen. Es spricht eigentlich alles für eine Fortsetzung. Es ist ein besseres Schulklima, schauen sie, wenn ein Amokläufer 17 Tote verursacht, im Nachhinein sagt man, ja wäre nicht Schulsozialarbeit gut gewesen. (...) Die Präventionsarbeit ist ganz was Wesentliches in der Schulsozialarbeit und man kann nicht sagen, wenn man was verhindert hat, ja es wäre sonst auch nicht passiert. Und deshalb sind diese Argumente halt schwer zu bringen, weil ich kann schwer etwas sagen, was in der Zukunft passieren könnte, aber wenn man Präventionsarbeit leistet, muss man sich zumindest keinen bösen Vorwurf gefallen lassen, man hat das unterlassen. Und Unterlassungsschuld ist halt auch eine Schuld. Das ist in der Medizin so und das ist in der Pädagogik auch so“ (SL13).

2.10 Ergänzende Sichtweisen der SchulsozialarbeiterInnen

Ergänzend zu den vorangegangenen Ausführungen werden im folgenden Kapitel die Sichtweisen der vor Ort arbeitenden SchulsozialarbeiterInnen dargestellt. Es werden lediglich Bereiche, die von den NutzerInnen nicht angesprochen wurden, zusammengefasst.

2.10.1 Tätigkeitsfelder

Von den SchulsozialarbeiterInnen werden Aktivitäten im Bereich der Prävention hervorgehoben. So berichtet eine SchulsozialarbeiterIn von Anlass-bezogener Präventionsarbeit hinsichtlich Internetgefahren, nachdem MitschülerInnen eine „Anti–Christiane–Gruppe“ auf einer Internetplattform gegründet haben:

„wir haben dann Opfer-Täter Arbeit einmal geleistet, also und die die das reingestellt haben. Sie haben ein Ultimatum von der Lehrerin bekommen, dass sie sich bis melden können, was sie dann auch gemacht haben. Dann habe ich mit den zwei Burschen ein Gespräch geführt ein klärendes und auch probiert, ein bisschen zu sensibilisieren, was es heißt, wenn man da einfach von jemanden anders etwas ins Internet reinstellt. Dann die Schülerin, die es betroffen hat, hat mit der Andrea [Anm. d. Verf.: Schulsozialarbeiterin] ein Gespräch gehabt und dann habe ich mit der Klasse eben zum Thema Gefahren des Internets nachher mit Bildgeschichten und so gearbeitet, weil Erfahrung einfach zeigt, wenn man die Kids immer nur ermahnt und sagt, das dürft ihr nicht machen und ding, dass man da nicht wirklich was erreicht. Aber wenn man sie irgendwie ein bisschen sensibilisieren kann und auch irgendwie auf sich projizieren kann, ok, wie würde ich damit umgehen, wenn so etwas mit mir gemacht wird? Dass man dann nachher doch mehr erreichen kann“ (SSA5).

An einem Schulstandort wird vermehrt darauf geachtet, gegenderte Angebote einzubringen. So wird hier

„verstärkt Augenmerk auf Mädchenarbeit gelegt, weil die sonst untergehen und wir dann auch jetzt dabei sind, oder schon angefangen haben, versuchen für die Mädchen extra was einzurichten. Ein so einen „Chill-out room“ für in der bewegten Pause, wo meine Kollegin mit ihnen was macht. Spezielle Angebote nur für die Mädchen. Auch die Spiele, die wir in der bewegten Pause jetzt machen, sind so, dass da sich eher die Mädchen drinnen finden, und die schwächeren Burschen. Also, dass man da einfach genau auf das hinschaut, sonst gehen die unter“ (SSA1).

2.10.2 Belastungen und Schwierigkeiten

SchulsozialarbeiterInnen sind in ihrer täglichen Arbeit mit vielfältigen Problemen konfrontiert:

- Verhaltensauffälligkeiten und verändertes Verhalten von SchülerInnen (SSA6, SSA7)
- Probleme in der Schule: Leistungsabfall (SSA6), Mobbing (SSA5, SSA7), Konflikte zwischen SchülerInnen und LehrerInnen (SSA6)
- familiäre Probleme: Trennungen/ Scheidungen, alleinerziehende Elternteile, Tod und Suizid, Verwahrlosung, psychische Erkrankungen der Eltern (SSA2, SSA3, SSA6, SSA7)
- Alkohol- und Drogenproblematik
- Psychische Probleme: Depressionen, selbstverletzendes Verhalten, sexueller Missbrauch (SSA2, SSA3, SSA6)
- Schwierigkeiten aufgrund körperlicher und gesundheitlicher Probleme (SSA3)
- Finanzielle Schwierigkeiten (SSA3)
- Probleme bei der Identitätsfindung (SSA4)
- Trauerarbeit und –begleitung (SSA4).

Diese Bandbreite an Problemen und Belastungen erfordert ein hohes Maß an Professionalität und stellt die SchulsozialarbeiterInnen auch vor Schwierigkeiten: *„wir wissen überhaupt nie was auf uns zukommt. (...) das ist doch eine Herausforderung an die eigene Spontaneität, Flexibilität und vor allem, wie man dann in den jeweiligen Fällen reagiert, methodisch, wie man das anfängt“* (SSA4).

2.10.3 Kooperationen

Die Zufriedenheit mit Kooperationen wurde hinsichtlich drei relevanter Bereiche erfragt, nämlich Schule (LehrerInnen und Schulleitung), Eltern und externe Institutionen.

Die Zufriedenheit bezüglich der Kooperation mit der **Schule** war bei allen befragten SchulsozialarbeiterInnen gegeben, wobei dennoch vereinzelt Schwierigkeiten geäußert werden, wie beispielsweise:

„Schwierig ist die Situation, dass wir manchmal Informationen einfach zu spät kriegen. Das heißt, da läuft schon irgendwas über drei, vier Monate nicht rund und dann kurz vor Weihnachten oder kurz vor Schulschluss kommt die Information erst zu uns, mit der Bitte da jetzt zu unterstützen“ (SSA4).

Hinsichtlich der Positionierung an den jeweiligen Schulstandorten wäre es wünschenswert, zentrale Räumlichkeiten zu haben, um den niederschweligen Zugang gewährleisten zu können:

„dass wir Büros haben die zentral an der Basis sind. Also für mich wäre das Traumbüro jetzt in der Schulaula irgendwo, wo die Schüler vorbeigehen beim Rein- und Rausgehen, dass man nicht so disponiert zu uns irgendwo hingeht. Das macht uns ein bisschen zum Abstellgeschichtel. Also ich möchte so im Geschehen sein, weil wir so gesagt haben, der Hauptaspekt der Schulsozialarbeit ist wirklich diese Vertrauensbasis zu kriegen und damit ein Gespür zu haben was läuft, aber auch das Vertrauen zu haben, dass wenn was schief läuft, dass wir in das Vertrauen gezogen werden und das wäre damit gegeben“ (SSA6).

Der zweite erfragte Bereich betrifft die **Zusammenarbeit mit den Eltern**, die sich je nach Schulstandort anders gestaltet. An manchen Schulstandorten gibt es praktisch keine Elternarbeit, an manchen erweist sie sich häufig als sehr mühsam ausbaufähig („*Elternarbeit vereinzelt, aber extrem ausbaufähig*“, SSA1; „*Es könnte ein bisschen mehr sein*“, SSA2). Es gibt aber auch Elternarbeit, wo völlige Zufriedenheit gegeben ist:

„die Zusammenarbeit ist wirklich gut gelaufen, weil die Eltern sehr bemüht waren, auch immer zu den Gesprächen gekommen sind oder wenn wir zu ihnen gekommen sind wirklich auch daheim waren. Also wir sind da nicht irgendwie versetzt worden oder vor verschlossenen Türen gestanden, haben auch Rückmeldungen von den Eltern gekriegt, oder wenn Vereinbarungen ausgemacht worden sind, dann sind die Eltern denen auch nachgekommen. Und von dem her war ich einfach sehr zufrieden, weil es wirklich sehr gut funktioniert hat“ (SSA3).

„Eltern, mit denen wir zusammenarbeiten, da bin ich sehr zufrieden. Die die kommen, die sind sehr dankbar, die wollen gerne mit uns, aber das was unzufrieden macht ist, dass es so wenig ist“ (SSA6).

Neben diesen positiven Beispielen sind die SchulsozialarbeiterInnen mit Schwierigkeiten konfrontiert, wenn die Eltern keine Bereitschaft zeigen oder Schulsozialarbeit negativ konnotiert ist:

„Schwierig ist, dass einige Eltern einfach nicht wollen, kein Interesse zeigen, schwierig ist es zeitlich manchmal auch, sich terminlich viel nicht ausgeht“ (SSA2).

„Schwierig ist einfach das Bild, dass wir den Großteil in der Schule sind, also wenn die was von uns wollen, dann müssen sie praktisch in die Schule kommen und nicht jeder Elternteil hat eine gute eigene Beziehung zum Schulsystem an und für sich. Und dann den Schritt zu machen, dass die uns anrufen und wir uns in der Stadt treffen oder im Büro, das ist halt schon ein recht großer Schritt. Da würde ich mir wünschen, dass wir vielleicht noch einen anderen Ort haben, wo wir uns treffen. Schulnahe, aber nicht in der Schule“ (SSA4).

Drittens wurde die Zufriedenheit mit der **Zusammenarbeit mit anderen Institutionen** erfragt. Die Kooperationen variieren von Schulstandort zu Schulstandort, dennoch seien die

Kooperationspartner überblicksartig dargestellt: Jugendamt (SSA1, SSA3, SSA4, SSA5, SSA6), diverse Abteilungen des Landes Kärnten (SSA1) Mädchenzentrum und Frauengesundheitszentrum (SSA1, SSA4), AUTARK (SSA1, SSA5), Einzelpersonen (Schulpsychologie/ Schulmediation, PsychologInnen, Kabarettisten, FrauenärztInnen, Therapeutinnen) für konkrete Projekte und Anliegen (SSA1, SSA2, SSA4), Miniambulatorium (SSA2), First Love Ambulanz (SSA2), Frauenberatungsstelle (SSA3, SSA5, SSA6), Männerberatungsstelle (SSA6), Roots (SSA3), Verein Neustart (SSA3, SSA4, SSA6), Kinderschutzzentrum (SSA4), AMS (SSA4), Horte (SSA5), Streetwork (SSA5, SSA6).

Grundsätzlich ist eine hohe Zufriedenheit sowohl allgemein als auch im Anlassfall gegeben, wobei betont wird, dass die Zufriedenheit wesentlich von den jeweiligen Personen abhängt (SSA4, SSA6). Kritisch erwähnt werden auftretende Konkurrenzen zwischen den Professionen und Meinungsverschiedenheiten, insbesondere mit der Schulpsychologie (SSA2).

2.10.4 Qualität der Arbeit

Im Rahmen der qualitativen Interviews wurden die SchulsozialarbeiterInnen gefragt, wann sie ihre Arbeit als qualitativ erleben. Die Ergebnisse werden im Folgenden unter zwei Aspekten kurz zusammengefasst:

Ein wesentliches Element in der Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen ist erstens die **Transparenz** aller Handlungen in der Arbeit und auch bei den Ergebnissen (SSA6), ein **wertschätzender und respektvoller Umgang** mit den NutzerInnen (SSA1) sowie **Authentizität** (SSA2, SSA5):

„den Schülern und Lehrern und auch der Direktion wirklich respektvoll und wertschätzend gegenüber zu treten. (...) wirklich so alles auf den Tisch zu legen, ehrlich zu sein, offen zu sein. Weil ich glaube einfach durch diese ehrliche, durch die Ehrlichkeit hat man dann einfach eine gute Basis, wo man dann miteinander arbeiten kann“ (SSA3).

„dass die Jugendlichen auch spüren, dass man ein wirkliches Interesse hat und dass dann auf dieser Vertrauensbasis sozusagen gearbeitet werden kann. Das braucht Zeit, das braucht Möglichkeiten, aber das ist auch das, was einfach dann am effektivsten ist“ (SSA4).

„Wichtig ist mir einfach, den Kindern auf gleicher Augenhöhe zu begegnen. Also ich merke das auch irgendwie, ich setz mich andauernd hin am Boden, deshalb kann ich

nie was Schönes anziehen, weil ich immer am Boden sitze! Einfach ja, sich auf diese Ebene nieder zu lassen als Erwachsener und Kinder ernst zu nehmen und Kinder auch ganzheitlich ernst zu nehmen. Jetzt nicht nur als Schulkind zu sehen, sondern als Mensch mit einer Herkunftsfamilie und mit dem ganzen Drumherum“ (SSA7).

Zweitens wird eine **professionelle Haltung** und **Reflexion der Arbeit** als wesentlich erachtet, die als Grundlage für nachhaltige Veränderungen gesehen werden kann:

„besonders wichtig ist für mich eine gut reflektierte Haltung. Das heißt, alles was wir da machen mit Schülern und Kindern und Jugendlichen, muss für mich gut reflektiert sein, ich halte das einfach für ganz wichtig in dieser Profession. (...) Also man muss wissen, warum man was tut, und man muss sich auch eingestehen, dass manche Sachen nicht gut rennen und man muss einfach eine ganz eine hohe Qualität anstreben, weil da geht es um unmündige Menschen, die sich eigentlich nicht wehren können“ (SSA6).

„Qualität heißt für mich, dass Dinge sich nachhaltig verändern. Es gibt immer wieder so kurzfristige Highlights, wo man sich dann freut darüber und sich denkt, das ist super, wo man dann aber merkt, dass sich nach drei Monaten das sich schon wieder ein bisschen auflöst“ (SSA4).

2.10.5 Mindestanforderungen und Rahmenbedingungen

Zur Professionalität von Schulsozialarbeit zählt, dass entsprechende Möglichkeiten für Supervision (SSA1, SSA4, SSA5) und Fortbildungen (SSA6, SSA7) sowie Teamsitzungen und Intervision (SSA3, SSA4, SSA7) geboten werden:

„dass wir jeweils Weiterbildungen brauchen für die aktuellen Geschichten die gerade laufen, weil die Jugendszene ja sehr schnelllebig ist“ (SSA4).

„Also man braucht das, diesen Austausch. Man braucht die Berichte, was machen die anderen, die gegenseitigen Beratungen, die Intervision, dann der aktuelle Stand. Was ist jetzt der Stand der Dinge, was jetzt mit anderen Sachen zu tun hat. Jetzt nicht mit berichten über was man gemacht hat, sondern einfach organisatorische Sachen und so, finde ich sehr wichtig und ja und das passt so, dass wir einmal in der Woche Teamsitzung haben“ (SSA2).

Weitere Voraussetzungen für qualitätsvolle Arbeit sind adäquate Räumlichkeiten für vertrauensvolle Gespräche und das Arbeiten im Zweierteam:

„wirklich ein Raum, wo man Gespräche führen kann, wo man nicht gestört wird, wo man Sachen lagern kann, das sind so Mindeststandards für mich jetzt, als jemand, der in der Beratung arbeitet“ (SSA7).

„bei manchen Geschichten ist es einfach hilfreicher, wenn es einer alleine macht, und es gibt dann auch Fälle, wo es unbedingt notwendig ist, dass man einfach zu zweit ist. Weil es da einerseits um diese Zeugenfunktion geht und andererseits wieder um das Vierohrenprinzip, dass man weiß, ob der andere hat gehört, was man gesagt hat, oder was man vereinbart hat, oder wie man verblieben ist“ (SSA3).

Darüber hinaus werden noch spezifische Erfordernisse wie Internetzugang (SSA2, SSA4) oder absperrbare Kästen (*„wir brauchen einen absperrbaren Kasten, das ist auch eine wichtige Rahmenbedingung, für unsere Dokumentation“*, SSA2) sowie Gestaltungsmöglichkeiten und Autonomie (SSA6) genannt.

Eine weitere Rahmenbedingung ist ein gut funktionierendes Team, das auch Rituale wie gemeinsames Frühstück/ Mittagessen oder Geburtstagsfeste (SSA6) pflegt. Der gewünschte Umgang miteinander kommt in folgendem Leitspruch zum Ausdruck: *„Die Qualität unserer Arbeit bestimmt die Qualität unseres Miteinanders, und das ist es und das spürt man einfach. Und das spüren aber auch andere, wenn sie kommen und bei uns sind“* (SSA1).

3. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die Ergebnisse der qualitativen Evaluierung haben gezeigt, dass Schulsozialarbeit einen wesentlichen Beitrag zur Krisenintervention, zur Prävention und zur Gestaltung einer ansprechenden Schul- und Klassenatmosphäre im Schulalltag leistet. Die NutzerInnen von Schulsozialarbeit erleben Schulsozialarbeit an den jeweiligen Standorten positiv. SchülerInnen treten mit den SchulsozialarbeiterInnen vor Ort gerne in Kontakt und schätzen sie als (neutrale) AnsprechpartnerInnen für diverse Anliegen, LehrerInnen und Schulleitung profitieren von deren Unterstützungsangeboten und sehen sie als Entlastung bei auftretenden Problemen. Hindernisse bei der Inanspruchnahme zeigen sich in Einzelfällen durch noch nicht gänzlich ausgeräumte Vorbehalte bei LehrerInnen und durch eine zu enge Problemfokussierung, die Skepsis bei SchülerInnen erzeugt. Die Kontaktaufnahme mit Schulsozialarbeit wird noch häufig mit Problemen und Schwierigkeiten assoziiert, was Stigmatisierungsprozesse gegenüber einzelnen SchülerInnen begünstigt.

Nahezu alle NutzerInnen (wie auch die vor Ort tätigen SchulsozialarbeiterInnen) plädieren für eine Fortsetzung und den zeitlichen Ausbau von Schulsozialarbeit und betonen damit, dass die Etablierung von Schulsozialarbeit in Kärnten aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen ein unabdingbares Muss ist. Dabei wird auf bestehende Modelle in skandinavischen Ländern oder Slowenien hingewiesen und betont, dass Kärnten sich an diese internationale Entwicklung anschließen muss. Zu dem Zweck muss bei den Verantwortlichen in Politik der Stellenwert von Schulsozialarbeit im schulischen System und die hohe Bedeutung interventiver und präventiver Arbeit an Schulen stärker ins Bewusstsein gerückt werden.

Damit das Team von Schulsozialarbeit weiterhin wertvolle und qualitative Arbeit leisten kann, ist es notwendig, entsprechende Rahmenbedingungen sicherzustellen:

- SchulsozialarbeiterInnen wird an manchen Schulstandorten nach wie vor die Funktion einer sozialen Feuerwehr zugeschrieben – Interventionen im Anlassfall stehen folglich im Vordergrund. Wesentliches Element der pädagogischen Arbeit ist aber insbesondere Prävention in unterschiedlichen Bereichen. Damit das Angebot von Schulsozialarbeit von den NutzerInnen, insbesondere den SchülerInnen, wertfrei angenommen werden kann, ist es zum einen notwendig einen **niederschweligen Zugang** anzustreben und zum anderen den Fokus von Schwierigkeiten und Problemen hin zu Ressourcen, Vernetzung und der Etablierung einer Anlaufstelle mit vertrauensvollen AnsprechpartnerInnen zu verändern.

- Grundlage jeglicher Intervention und Prävention ist Vertrauen. Der Vertrauensaufbau ist als Prozess zu verstehen, der **Kontinuität**, also verlässliche Anwesenheit über einen längeren Zeitraum erfordert. Dass den SchulsozialarbeiterInnen dies bereits gelungen ist, zeigt sich daran, dass sie durch ihre Präsenz im Schulhaus Zugang zu einer breiten Masse von SchülerInnen gefunden haben. Viele der befragten SchülerInnen bewerteten diverse Pausenaktivitäten sowie die bloße Anwesenheit sehr positiv. Gelingt es bei Aktivitäten und belanglosen Gesprächen Beziehung zu den SchülerInnen aufzubauen, so ist der Grundstein gelegt, dass SchülerInnen sich im Bedarfsfall an die SchulsozialarbeiterInnen wenden. Der Vertrauensaufbau erfordert neben der zeitlichen auch personelle Kontinuität, also die Konstanz der an einem Standort tätigen SchulsozialarbeiterInnen.
- Bedeutend ist auch die Wahrnehmung der SchulsozialarbeiterInnen als **gleichwertige Partner mit einer spezifischen Professionalität**. SchülerInnen grenzen diese klar vom Lehrpersonal ab und schätzen ihre Neutralität und außenstehende Perspektive. Zudem werden SchulsozialarbeiterInnen von den SchülerInnen ausschließlich geduzt, was ausgesprochen positiv bewertet und aufgenommen wird. Auch LehrerInnen und SchulleiterInnen schätzen die Neutralität der SchulsozialarbeiterInnen und deren professionellen Blick auf lebensweltliche Probleme und Themen.
- Um die vielfältigen Angebote von Schulsozialarbeit umsetzen zu können, sind entsprechende **räumliche Voraussetzungen** unerlässlich. Dies betrifft zum einen die Positionierung des Büros von Schulsozialarbeit und zum anderen die Ausstattung. Die Räumlichkeiten von Schulsozialarbeit sind idealerweise gut sichtbar und zentral im Schulhaus angesiedelt (z.B. Aula), um dem Anspruch des niederschweligen Zugangs gerecht zu werden. So kann Schulsozialarbeit die Funktion einer Anlaufstelle für Gespräche zwischendurch sowie das Besprechen von auftretenden Problemen übernehmen. Die räumlichen Bedingungen müssen ferner flexibel an die Bedürfnisse der NutzerInnen angepasst werden – d.h. es müssen Rückzugsmöglichkeiten und eine ungestörte Atmosphäre für vertrauensvolle Gespräche ebenso geschaffen werden wie Großräume für Aktivitäten mit Gruppen. SchulsozialarbeiterInnen brauchen eigene Räume, um Materialien lagern zu können, sowie verschließbare Schränke, um Dokumentationen zu verschließen und so Anonymität und Verschwiegenheit garantieren zu können.
- Qualitätsvolle Arbeit erfordert **zeitliche und personelle Ressourcen**. Auch wenn der Großteil der befragten NutzerInnen einen zeitlichen Ausbau von Schulsozialarbeit an

den jeweiligen Standorten fordert und wünscht, zeigten die Interviews auch, dass sich die meisten mit den gegebenen zeitlichen Ressourcen zufrieden geben und sich mit dem Status quo arrangieren. Wenn Schulsozialarbeit an weiteren Schulstandorten in Kärnten etabliert wird, ist es unerlässlich, dass erstens das zeitliche Ausmaß zwei Tage nicht unterschreitet, und zweitens, die Doppelbesetzung, idealerweise gegendert, erhalten bleibt. Alles andere würde qualitativ hochwertige Arbeit verhindern und so einem Qualitätsverlust gleichkommen. Hier sei nochmals die Wichtigkeit von Kontinuität – zeitlich und personell – betont, da Beziehungs- und Vertrauensaufbau nur langfristig erreicht werden kann. Zudem ist das Vier – Ohren – Prinzip vielerorts Standard in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Perspektivisch muss die Frage aufgeworfen werden, was das System Schule anbieten bzw. verändern muss, dass Schulsozialarbeit an den jeweiligen Standorten arbeiten kann. Diese Rahmenbedingungen betreffen nicht nur räumliche Voraussetzungen, sondern insbesondere auch die Akzeptanz im Lehrkörper und bei der Schulleitung. Dies schließt auch ein, dass SchulleiterInnen die SchulsozialarbeiterInnen verbindlich in die Schule einführen, um den Bekanntheitsgrad und folglich das Nutzen der Angebote zu erhöhen.

Das System Schule und die Institution Schulsozialarbeit sind zwei unterschiedliche Fachdisziplinen, die jeweils unterschiedliche Bildungsprozesse abdecken: Während Schule sich über Wissensvermittlung und Lerninhalte definiert, also formelle Bildungsprozesse abdeckt, stellt Schulsozialarbeit den Menschen (Persönlichkeit) und dessen Lebensbewältigung (Bedürfnisse, Stärken, Probleme) in den Mittelpunkt und verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz, der dem Bereich der informellen Bildung zuzuordnen ist. Formelle Bildung kann aber nur gelingen, wenn informelle Bildungsprozesse als Grundlage geschaffen werden. Scheipl formuliert, dass das System Schule überfordert ist und dass Schule „*ihrem Kerngeschäft, Unterricht zu erteilen bzw. Wissen zu vermitteln, unter den sich erschwerenden Bedingungen immer weniger nachkommen*“ kann (Scheipl 2007, S.710). Soziale Arbeit kann hier eine entscheidende Rolle bei der Ermöglichung von Bildung spielen, wenn Rahmenbedingungen geschaffen werden, die Kinder und Jugendliche zu Bildungsleistungen befähigen (vgl. Scheipl 2007, S.713). Wenn es gelingt beide Fachdisziplinen als ergänzende Systeme anzusehen, könnte eine Konkurrenz der Professionen verhindert oder zumindest reduziert werden.

Perspektivisch muss auch geklärt werden, ob Schulsozialarbeit vor allem als Krisenintervention herangezogen wird oder ob der Aspekt der Prävention und der

informellen Bildung stärker forciert wird und somit die Nachhaltigkeit der Präventionsarbeit langfristig den Interventionsbedarf reduzieren kann. Eine Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit kann sicherstellen, dass Bildung, Erziehung und Betreuung gleichermaßen gewährleistet sind, dass SchülerInnen durch unterrichtliche und persönlichkeitsunterstützende Angebote gefördert werden können und dass die schulische Bildungsarbeit nicht durch Probleme der Alltags- und Lebensbewältigung blockiert wird.

4. LITERATURVERZEICHNIS

Österreichische Kinderfreunde: Pilotprojekt Schulsozialarbeit in Kärnten (Genehmigtes Konzept). Drobollach, 2007.

Scheipl, Josef: Schulsozialarbeit. Noch Intervention oder schon Innovation? In: Knapp, Gerald/ Laueremann, Karin (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit. Klagenfurt Lubljana Wien 2007.