

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Institut für Pädagogik
Projektgruppe Schulsozialarbeit

Prof. Dr. Thomas Olk/ PD Dr. Gustav-Wilhelm Bathke/ Dipl. Päd. Karsten Speck

**2. Zwischenbericht zur
wissenschaftlichen Begleitforschung**

Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt

„Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe -
Schulsozialarbeit in Schulen Sachsen-Anhalt“

im Auftrag des
Ministeriums für Arbeit, Soziales und Gesundheit sowie des
Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt

Kontaktadresse:
Prof. Dr. Olk
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg
Institut für Pädagogik
Franckesche Stiftungen, Haus 7
06099 Halle/Saale
Tel.: 0345/5523801
Fax: 0345/5527062
E-mail: olk@paedagogik.uni-halle.de

Halle, im März 2000

Gefunden von www.schulsozialarbeit.ch

Inhalt

1	EINLEITUNG	5
2	FACHLICHE ECKPUNKTE DES „SACHSEN-ANHALTINISCHEN WEGES“ DER KOOPERATION VON JUGENDHILFE UND SCHULE (SCHULSOZIALARBEIT)	7
3	FORSCHUNGS-AUFTRAG, FRAGESTELLUNGEN UND ANLAGE DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITFORSCHUNG.....	14
3.1	FORSCHUNGS-AUFTRAG	14
3.2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN	15
3.3	METHODISCHES DESIGN IN DER ZWEITEN UNTERSUCHUNGSPHASE.....	19
3.3.1	<i>Auswertung der qualitativen Befragungen.....</i>	<i>20</i>
3.3.2	<i>Fortführung der quantitativen Befragungen.....</i>	<i>20</i>
3.3.3	<i>Leitung eines Qualitätszirkels</i>	<i>20</i>
3.4	UNTERSUCHUNGSGRUPPEN, GRUNDGESAMTHEIT, STICHPROBENZIEHUNG, FRAGEBOGENINHALTE IN DER ZWEITEN UNTERSUCHUNGSPHASE	21
3.4.1	<i>Untersuchungsgruppen</i>	<i>21</i>
3.4.2	<i>Grundgesamtheit.....</i>	<i>22</i>
3.4.3	<i>Stichprobenziehung.....</i>	<i>23</i>
3.4.4	<i>Fragebogeninhalte.....</i>	<i>24</i>
4	DIE SICHT DER JÜNGEREN SCHÜLERINNEN	26
4.1	POPULATION DER BEFRAGTEN JÜNGEREN SCHÜLERINNEN.....	26
4.2	FAMILIE, PFLICHTEN, LEISTUNGSPPOSITION	27
4.2.1	<i>Familienform.....</i>	<i>27</i>
4.2.2	<i>Häusliche Verpflichtungen.....</i>	<i>28</i>
4.2.3	<i>Leistungsposition.....</i>	<i>30</i>
4.3	AUFENTHALTSORT SCHULE.....	30
4.3.1	<i>Schulweg und Aufenthalt vor und nach dem Unterricht</i>	<i>30</i>
4.3.2	<i>Ort der Hausaufgaben.....</i>	<i>35</i>
4.4	BLICK AUF DIE SCHULE	38
4.4.1	<i>Im Blickpunkt: Die LehrerInnen</i>	<i>38</i>
4.4.2	<i>Im Blickpunkt: Die Klasse.....</i>	<i>43</i>
4.5	EINSTELLUNGEN UND VERHALTEN.....	46
4.5.1	<i>Schulfreude.....</i>	<i>46</i>
4.5.2	<i>Tätigkeiten in der Schule.....</i>	<i>47</i>
4.5.3	<i>Problemverhalten.....</i>	<i>51</i>
4.6	SORGEN UND ANSPRECHPARTNER BEI SORGEN.....	56
4.6.1	<i>Sorgen</i>	<i>56</i>
4.6.2	<i>Ansprechpartner bei Sorgen</i>	<i>57</i>
5	DIE SICHT DER ÄLTEREN SCHÜLERINNEN	60
5.1	POPULATION DER BEFRAGTEN ÄLTEREN SCHÜLERINNEN.....	60
5.2	AUSSAGEN ZUR SCHULSOZIALARBEIT	61
5.2.1	<i>Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn.....</i>	<i>62</i>
5.2.2	<i>Freude an der Schulsozialarbeit</i>	<i>64</i>
5.2.3	<i>Verlust von Schulsozialarbeit.....</i>	<i>65</i>
5.2.4	<i>AnsprechpartnerIn SchulsozialarbeiterIn</i>	<i>67</i>
5.3	FAMILIE, ELTERN, PFLICHTEN.....	71

5.3.1 Familienform.....	71
5.3.2 Erwerbstätigkeit der Eltern.....	71
5.3.3 Beruflicher Abschluß der Eltern	73
5.3.4 Geschwister.....	75
5.3.5 Eigenes Zimmer.....	76
5.3.6 Häusliche Verpflichtungen.....	77
5.4 AUFENTHALTSORT SCHULE.....	78
5.4.1 Aufenthalt vor und nach dem Unterricht.....	78
5.4.2 Ort der Hausaufgaben.....	80
5.5 BLICK AUF DIE SCHULE	82
5.5.1 Im Blickpunkt: Die Einzelschule	82
5.5.2 Im Blickpunkt: Die LehrerInnen	85
5.5.3 Im Blickpunkt: Die Klasse.....	88
5.6 EINSTELLUNGEN UND VERHALTEN.....	90
5.6.1 Schulfreude.....	90
5.6.2 Problemverhalten und -erleben.....	91
5.7 BELASTUNGEN UND ANSPRECHPARTNER BEI SORGEN	93
5.7.1 Belastungen.....	93
5.7.2 Ansprechpartner bei Sorgen	96
5.7.3 Eltern als Ansprechpartner bei Problemen.....	99
6 DIE SICHT DER LEHRERINNEN.....	102
6.1 POPULATION DER BEFRAGTEN LEHRERINNEN	102
6.2 AUSSAGEN ZUR SCHULSOZIALARBEIT	103
6.3 BERUFLICHES SELBSTVERSTÄNDNIS	104
6.3.1 Wertigkeit beruflicher Arbeitsaspekte	104
6.3.2 Berufliche Verantwortlichkeit versus Kompetenz.....	105
6.3.3 Erwartungen an die SchülerInnen	109
6.3.4 Berufs- und Schulverbundenheit.....	110
6.4 INFORMIERTHEIT ÜBER SCHULE, JUGENDHILFE UND SCHULSOZIALARBEIT	111
6.4.1 Informiertheit über die Schule.....	112
6.4.2 Informiertheit über die Jugendhilfe.....	112
6.4.3 Informiertheit über das Modellprojekt „Schulsozialarbeit“	112
6.5 IM BLICKPUNKT: DIE INSTITUTION SCHULE	113
6.5.1 Aufgaben von Schule heute	113
6.5.2 Perspektiven von Schule heute	114
6.6 IM BLICKPUNKT: DIE EINZELSCHULE.....	116
6.6.1 KollegInnen.....	116
6.6.2 SchülerInnen	117
6.7 IM BLICKPUNKT: DIE EIGENE PERSON.....	121
6.7.1 Kooperation	121
6.7.2 Belastungen.....	123
6.7.3 Zufriedenheit	125
6.8 AUßERUNTERRICHTLICHES ENGAGEMENT.....	127
6.8.1 Aktivitäten im außerunterrichtlichen Bereich	127
6.8.2 Bereitschaft für neue Aktivitäten im außerunterrichtlichen Bereich.....	128
7 DIE SICHT DER ELTERN.....	130
7.1 POPULATION DER KINDER DER BEFRAGTEN ELTERN	130
7.1.1 Familienform.....	131
7.1.2 Geschwister.....	132
7.1.3 Eigenes Zimmer.....	132
7.2 POPULATION DER BEFRAGTEN ELTERN	133
7.2.1 Geschlecht.....	133

7.2.2	<i>Erwerbstätigkeit</i>	134
7.2.3	<i>Beruflicher Abschluß</i>	135
7.2.4	<i>Erwartungen an das Kind</i>	136
7.3	INFORMIERTHEIT ÜBER SCHULE, JUGENDHILFE UND SCHULSOZIALARBEIT	136
7.3.1	<i>Informiertheit über die Schule</i>	137
7.3.2	<i>Informiertheit über die Jugendhilfe</i>	137
7.3.3	<i>Informiertheit über das Modellprojekt Schulsozialarbeit</i>	138
7.4	IM BLICKPUNKT: DIE INSTITUTION SCHULE	139
7.4.1	<i>Erwartungen an eine „gute Schule“</i>	139
7.4.2	<i>Urteile über die Schule des Kindes</i>	141
7.4.3	<i>Zusammenfassung: Erwartungen an eine „gute Schule“ und Urteile über die Schule des Kindes</i>	143
7.5	IM BLICKPUNKT: DIE EINZELSCHULE	144
7.5.1	<i>Kontakt mit anderen Personen und Institutionen im Umfeld der Schule</i>	144
7.5.2	<i>Hausbesuche</i>	146
7.5.3	<i>LehrerInnen</i>	147
7.5.4	<i>Zufriedenheit</i>	149
7.6	IM BLICKPUNKT: DIE KLASSE DES KINDES	150
7.7	IM BLICKPUNKT: DAS EIGENE KIND	152
7.7.1	<i>Nutzung außerunterrichtlicher Angebote</i>	152
7.7.2	<i>Leistungsposition des Kindes</i>	154
7.7.3	<i>Ort der Hausaufgabenerledigung</i>	155
7.7.4	<i>Belastungen</i>	156
7.8	AUßERUNTERRICHTLICHES ENGAGEMENT.....	157
8	SCHLUßFOLGERUNGEN UND PERSPEKTIVEN DER PROZEBEVALUATION.....	160
8.1	SCHLUßFOLGERUNGEN DER PROZEBEVALUATION	160
8.2	PERSPEKTIVEN DER PROZEBEVALUATION	164
9	LITERATUR.....	165
10	ABBILDUNGEN	167

Anlagen

ANLAGE A: FRAGEBOGEN JÜNGERE SCHÜLERINNEN

ANLAGE B: FRAGEBOGEN ÄLTERE SCHÜLERINNEN

ANLAGE C: FRAGEBOGEN LEHRERINNEN

ANLAGE D: FRAGEBOGEN ELTERN

ANLAGE E: TABELLEN JÜNGERE SCHÜLERINNEN

ANLAGE F: TABELLEN ÄLTERE SCHÜLERINNEN

ANLAGE G: TABELLEN LEHRERINNEN

ANLAGE H: TABELLEN ELTERN

1 Einleitung

Am 18. Februar 1998 wurde der gemeinsame Runderlaß des Kultusministeriums und des Ministeriums für Arbeit, Frauen, Gesundheit und Soziales und die dazugehörige Richtlinie zur „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Schulsozialarbeit in Schulen Sachsen-Anhalts“ veröffentlicht. Seit diesem Zeitpunkt gibt es – nach einer dreijährigen intensiven Vorlaufphase – auch in Sachsen-Anhalt eine landesweite Förderung von Projekten der Schulsozialarbeit, die von Trägern der Jugendhilfe in enger Zusammenarbeit mit den Schulen entwickelt und umgesetzt werden. Das Programm, das in Zusammenarbeit mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) durchgeführt wird, läuft zunächst bis Ende des Jahres 2002. Mitte 1998 wurden im Rahmen dieses Erlasses 61 Projekte der Schulsozialarbeit mit insgesamt 68 SozialarbeiterInnen an Schulen gefördert. Inzwischen sind mit Beginn des Schuljahres 1999/2000 weitere 2 Projekte mit insgesamt 2 SchulsozialarbeiterInnen hinzugekommen.

Ein wichtiges Element dieses Modellprogramms zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule stellt die wissenschaftliche Begleitforschung dar, die von einer Arbeitsgruppe unter Leitung von Prof. Dr. Thomas Olk – weitere Mitarbeiter sind PD Dr. Gustav Bathke und Dipl. Päd. Karsten Speck – an der Martin-Luther-Universität Halle im Auftrag der beiden beteiligten Fachministerien durchgeführt wird. Die erste Untersuchungsphase begann im Oktober 1998 mit einer qualitativen und quantitativen Nullmessung bei den SchulsozialarbeiterInnen und SchulleiterInnen und endete im Januar 1999. Im ersten Zwischenbericht der Begleitforschung im April 1999 wurde über das methodische Design der Begleitforschung, erste Ergebnisse der Nullmessung sowie sich daraus ableitende fachliche und konzeptionelle Handlungsanforderungen sowie die nächsten Schritte der Begleitforschung informiert. Die zweite Untersuchungsphase schloß sich im Februar 1999 an und wurde im Dezember 1999 beendet. Für die zweite Phase waren eine differenzierte Auswertung der bisherigen Befragungen, die Vorbereitung und Durchführung von quantitativen Erhebungen und in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle für Schule und Jugendarbeit der Aufbau und die Moderation eines Qualitätszirkels geplant und wurde entsprechend umgesetzt. Den Schwerpunkt bildeten die quantitativen Erhebungen in den Schulen. Im vorliegenden zweiten Zwischenbericht stehen vor diesem Hintergrund die differenzierten Auswertungsergebnisse der Befragungen im Mittelpunkt.

Hierzu ist es *in einem ersten Schritt* zunächst erforderlich, zentrale fachliche Eckpunkte des „sachsen-anhaltinischen Weges“ der Kooperation von Jugendhilfe und Schule (bzw. Schulso-

zialarbeit) kurz zu benennen (vgl. Kapitel 2). Darauf aufbauend wird *in einem zweiten Schritt* in knapper Form die Konzeption der wissenschaftlichen Begleitforschung erläutert. Hierzu wird insbesondere auf den Forschungsauftrag, die theoretischen Grundlagen, das methodische Design und die Befragtenpopulation eingegangen (vgl. Kapitel 3). *In einem dritten* Schritt ist es dann möglich, die Ergebnisse aus der zweiten Untersuchungsphase der wissenschaftlichen Begleitforschung zu präsentieren (vgl. Kapitel 4 bis 7). Dazu werden nacheinander die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungsgruppen erläutert. Der Auswertung zugrunde liegen insgesamt 5130 ausgefüllte Fragebögen von 1443 jüngeren SchülerInnen, 2207 älteren SchülerInnen, 746 LehrerInnen und 734 Eltern. Danach sollen in einem *vierten Argumentations-schritt* aus unserer Sicht bedeutsame Schlußfolgerungen für die weitere Entwicklung des Modellprogramms „Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Sachsen-Anhalt“ gezogen werden (vgl. Kapitel 8). Schließlich werden *in einem fünften Schritt* die nächsten Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitforschung erläutert.

In diesem Bericht stellen wir bei der Präsentation der erhobenen Daten – neben den Grundauszählungen über die erhobenen Fragen – ausgewählte Differenzierungsergebnisse sowie Bezüge zur Schulsozialarbeit ausführlicher vor. Für darüber hinausgehende Informationen empfehlen wir den interessierten LeserInnen ausdrücklich die Lektüre der erarbeiteten Anlagen, in denen für jede Untersuchungsgruppe die Antwortverteilungen ablesbar und Zusammenhänge zu anderen Fragekomplexen erkennbar sind. Hinsichtlich der weiblichen oder männlichen Schreibweise haben wir uns im vorliegenden Zwischenbericht darauf verständigt, das groß geschriebene „Innen“ (z.B. LeserInnen) zu verwenden. Wenn von einer Person gesprochen wird, wird zur besseren Verständlichkeit ausschließlich die weibliche Form genutzt (z.B. LeserIn).

Abschließend sei nochmals allen SchülerInnen, LehrerInnen, SchulleiterInnen, Eltern und SozialpädagogInnen, die uns in den Schulen für Befragungen zur Verfügung standen bzw. die Befragungen unterstützten, gedankt. Unser Dank gilt auch den StudentInnen des Fachbereichs Erziehungswissenschaften, die die Durchführung und Auswertung der Befragungen maßgeblich unterstützt haben und an dieser Stelle nicht alle namentlich genannt werden können. Ohne deren Mithilfe hätte dieser Zwischenbericht nicht geschrieben werden können.

2 Fachliche Eckpunkte des „sachsen-anhaltinischen Weges“ der Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Schulsozialarbeit)

Projekte und Arbeitsansätze einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule entstehen in den alten wie neuen Bundesländern immer noch sehr häufig unter dem unmittelbaren Eindruck akuter und sich gelegentlich krisenhaft zuspitzender Problem- und Notlagen vor Ort (Gewaltbereitschaft, Aggressivität, Schulunlust und Schulversagen, Drogenprobleme etc.). Hieraus folgt nicht nur eine kaum noch überschaubare Vielfalt von Institutionalisierungsformen und Arbeitsansätzen, sondern vor allem auch eine zumeist recht provisorische fachliche Begründung des jeweils gewählten Arbeitsansatzes und Vorgehens. Dies führt in vielen Fällen z.B. dazu, daß Projekte mit einem eng begrenzten Aufgabenprofil und Arbeitsansatz, die sich z.B. ausschließlich auf freizeitpädagogische Maßnahmen, Mediation, Hausaufgabenhilfen oder Einzelfallberatung beschränken, in der Öffentlichkeit als Projekte der Schulsozialarbeit „verkauft“ werden. Aber auch ein Blick auf die bislang entwickelten Modellprogramme auf Länderebene zeigt sehr klar, daß es hinsichtlich der Institutionalisierung von Kooperationsmodellen zwischen Jugendhilfe und Schule unterschiedliche Konzepte und Varianten gibt. Um den „sachsen-anhaltinischen Weg“ in diesem fachpolitischen Koordinatensystem angemessen verorten zu können, möchten wir folgende Systematisierung der vorfindlichen Projekttypen und Arbeitsansätze vorschlagen (vgl. Abbildung 1):

Abbildung 1: Systematisierung der Projekttypen und Arbeitsansätze zur Schulsozialarbeit

	Freizeitpädagogische Projekte	Problembezogene fürsorgliche Projekte	Sachsen-anhaltinischer Weg Integrierte, sozialpädagogische Projekte
Arbeitsansatz	Ergänzung des schulinternen Unterrichtsgeschehens durch Maßnahmen und Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Problemsituationen	Verknüpfung von einzelfall- und gruppenbezogenen Probleminterventionen mit offenen, präventiv ausgerichteten Freizeit- und Betreuungsangeboten
Gesetzliche Grundlage	§ 11 KJHG	§ 13 KJHG	§§ 13 und 11 KJHG
Zielgruppen	alle SchülerInnen	Kinder und Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen und/oder individuellen Beeinträchtigungen	alle SchülerInnen sowie insbesondere SchülerInnen mit sozialen Benachteiligungen und/oder individuellen Beeinträchtigungen
Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule	additiv	additiv oder hierarchisch	intensive Kooperationsbeziehungen in verschiedenen Arbeitsbereichen und Arbeitsvorhaben

vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000

- (1) Der erste Typus von Schulsozialarbeits-Projekten konzentriert sich in seinem Aufgabenzuschnitt auf Maßnahmen der sozialpädagogischen Betreuung und Freizeitgestaltung im außerunterrichtlichen Bereich sowie im sozialräumlichen Umfeld der Schulen. Die Palette der Angebote und Handlungsformen ist in diesen Projekten durchaus breit gestreut. Sie umfaßt das gesamte Spektrum der Maßnahmen und Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit als auch Angebote in Interessenzirkeln, Neigungsgruppen und Arbeitsgemeinschaften. Mit diesen freizeitpädagogischen Projekten, die oft sehr bald nach der Wende entwickelt worden sind, sollten und sollen Felder besetzt werden, die durch den Wegfall innerschulischer freizeitpädagogischer Angebote und Maßnahmen der Schule im Zuge des Transformationsprozesses entstanden sind. Ihre gesetzliche Legitimationsbasis finden diese Projekte vor allem in § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG), der das Aufgabenfeld der Jugendarbeit regelt. Sie richten sich mit ihrem Angebot daher grundsätzlich an alle SchülerInnen der jeweiligen Schule.
- (2) Dem steht ein Typus von Projekten gegenüber, der sich zentral an den Bedürfnissen und Problemlagen von Kindern und Jugendlichen mit sozialen Benachteiligungen und/oder individuellen Beeinträchtigungen orientiert (Schulunlust und Schulversagen, aggressives Verhalten, Drogenprobleme, familiäre Konflikte etc.). Auch hier können Angebotspalette und Methodenrepertoire breit angelegt sein. Methoden und Verfahren der Einzelfallhilfe stehen neben sozialpädagogischer Gruppenarbeit, Beratungsangeboten und Unterstützungsleistungen beim Übergang von der Schule in Berufsausbildung und Arbeit. Ihre gesetzliche Grundlage findet diese Variante einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule in § 13 des KJHG, der das Aufgabenfeld der Jugendsozialarbeit regelt. AdressatInnen dieser Projekte sind daher definitionsgemäß SchülerInnen mit sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen.
- (3) Ein zentrales Merkmal des „sachsen-anhaltinischen Weges“ besteht nun darin, daß bewußt weder der erstgenannte noch der zweitgenannte Ansatz gewählt wurde, sondern in der Tradition einer „*offensiven*“ und „*lebensweltorientierten*“ Sozialpädagogik von vornherein ein *integriertes Konzept* zugrunde gelegt wird, daß einzelfall- und gruppenbezogene Probleminterventionen mit offenen, präventiv ausgerichteten Freizeit- und Betreuungsangeboten systematisch verknüpft. In Hinblick auf Arbeitsschwerpunkte und Tätigkeitsprofile gründet sich dieser Ansatz sowohl auf den § 13 als auch auf den § 11 KJHG. Bereits

an dieser Stelle deutet sich allerdings an, daß die bisherige, nahezu ausschließliche Verankerung von Ansätzen und Maßnahmen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in § 13 (Jugendsozialarbeit) letztlich fachpolitisch unbefriedigend bleibt; es ist auf der Grundlage bisheriger Praxisentwicklungen durchaus an der Zeit, über entsprechende Novellierungen einschlägiger Gesetzesparagrafen nachzudenken, um das sozialpädagogisch gut begründete Angebot eines *integrierten Arbeitsansatzes der Schulsozialarbeit* auch rechtlich angemessen abzusichern (vgl. hierzu die Überlegungen bei Hartnuß/Maykus 1999).

Der integrierte Arbeitsansatz einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule, wie er in Sachsen-Anhalt verfolgt wird, ist fachpolitisch gut begründet. Denn wenn das allgemeinste und wichtigste Ziel einer Kooperation, der bislang weitgehend getrennt agierenden Sozialisationsinstanzen Jugendhilfe und Schule, darin gesehen wird, die Lebenslagen und Aufwuchsbedingungen von Schülerinnen und Schülern zu verbessern, dann kann dies nur auf der Grundlage einer *gleichberechtigten Zusammenarbeit* geschehen.

Dementsprechend verstehen wir in Sachsen-Anhalt im Sinne des Erlasses unter Schulsozialarbeit *sämtliche Aktivitäten und Ansätze einer verbindlich vereinbarten gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule – bzw. von Fachkräften der Jugendhilfe einerseits und Lehrkräften andererseits –, durch die sozialpädagogisches Handeln am Ort sowie im Umfeld der Schule ermöglicht wird. Schulsozialarbeit in diesem Sinne ist definitionsgemäß eine Aufgabe der Jugendhilfe. Sie bringt jugendhilfespezifische Ziele, Tätigkeitsformen, Methoden und Herangehensweisen in die Schule ein, die auch bei einer Erweiterung des beruflichen Auftrages der Lehrerinnen und Lehrer nicht durch die Schule allein realisiert werden können. Schulsozialarbeit ist also eine zusätzliche Ressource, die die pädagogische Qualität der Schule weiterentwickeln hilft und das Repertoire pädagogischer Arbeitsformen und Lernchancen erweitert.*¹

Eine Beschränkung von Projekten der Schulsozialarbeit entweder auf reine freizeitpädagogische Ansätze oder aber herkömmliche fürsorgerische Ansätze der Kriseninterventi-

¹ Diese Definition, die im Runderlaß des Kultusministeriums und des Ministeriums für Arbeit Frauen, Gesundheit und Soziales „Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Schulsozialarbeit an Schulen Sachsen-Anhalts“ verwendet wird, ist im Begleitforschungsprojekt zur Schulsozialarbeit im Landkreis Merseburg-Querfurt entwickelt worden. (vgl. Olk/Hartnuß/Bathke 1996 a und b)

on sowie der Beratung und Unterstützung bei individuellen Problemsituationen würden die Möglichkeiten und Chancen einer intensiven Kooperation von Jugendhilfe und Schule und damit ihre eigentlich geforderten Leistungsfähigkeit verfehlen. Beide Ansätze würden bestenfalls ein „*additives Verhältnis*“ begründen helfen, indem entweder das schulische Lernen durch Freizeitangebote ergänzt und bereichert wird oder aber Beratungsleistungen und Probleminterventionen in einem von dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen getrennten Arbeitsbereich erledigt werden würden (vgl. auch Seithe 1999, S. 79). Insbesondere die eher sozialfürsorgerisch angelegten Arbeitsansätze haben darüber hinaus die Tendenz, letztlich „*hierarchische Verhältnisse*“ zu begründen, in denen die Jugendhilfe auf ihre traditionelle Funktion der „Krisenfeuerwehr“ und des „Pannendienstes“ reduziert wird.

Gegen diese Version eines als problematisch anzusehenden Zusammenwirkens von Jugendhilfe und Schule, wie wir sie in vielen pragmatisch entwickelten und kurzatmig begründeten Projekten der Schulsozialarbeit immer noch beobachten müssen, sprechen sowohl die Ergebnisse bisheriger Begleitforschungsprojekte als auch grundsätzliche sozialpädagogische und schulpädagogische Erwägungen. So hat sich sowohl in Thüringen im Kontext des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ (vgl. Seithe 1998) als auch bei der Begleitung freizeitpädagogischer Projekte in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Prüß u.a. 1997) gezeigt, daß Schülerinnen und Schüler auch dann von der Schulsozialarbeit Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung individueller Schwierigkeiten und Probleme sowie sozialer Konflikte erwarten, wenn die Angebote selbst eher einem freizeitpädagogischen oder künstlerischen Charakter aufweisen. Umgekehrt mußten auch Schulsozialarbeitsprojekte, die zunächst mit einem engen Aufgabenselbstverständnis in der Tradition fürsorgerischer Ansätze begannen, feststellen, daß eine Vertrauensbasis zwischen SchülerInnen und SchulsozialarbeiterInnen am besten durch alltägliche Angebote und Gelegenheiten offener Betreuungs- und Freizeitaktivitäten aufgebaut werden können. Erst auf dieser Grundlage entstehen Ansatzpunkte für einzelfallbezogene Hilfen und Angebote bei individuellen Problemen und Konflikten. Schulsozialarbeit ist also eine komplexe sozialpädagogische Leistung, die in verschiedenen Feldern der Jugendhilfe verankert ist. Sie beinhaltet Elemente der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und der Ganztagsbetreuung.

Ein weiteres Merkmal des „sachsen-anhaltinischen Weges“ einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule liegt darin, daß sich der Aufgaben- und Zuständigkeitsbereich der Schulsozi-

alarbeit nicht auf die Schule allein, also auf den Binnenraum der Schule und die hier entstehenden Bedarfe, Probleme und Schwierigkeiten beschränkt. Schulsozialarbeit bezieht ihr Handeln vielmehr sowohl auf die Schule *als auch auf ihr soziales Umfeld*. Dieser *Gemeinwesen- und Sozialraumbezug* ergibt sich unmittelbar und zwingend aus dem Prinzip der „*Lebensweltorientierung*“ sozialer Arbeit. Die Bedürfnisse und Probleme von Kindern und Jugendlichen dürfen nicht durch eine institutionenfixierte Sicht- und Herangehensweise nach isolierten Feldern segmentiert werden. Sie können in ihrer Entstehung und Ausdrucksform nur im Gesamtzusammenhang der Biographie und der Erfahrungen und Handlungsstrategien in sämtlichen Lebensbereichen (Familie, Schule, Freizeitbereich, Wohnumfeld etc.) verstanden und aufgegriffen werden. Lebensweltorientierung bedeutet also, nach den individuellen und gruppenspezifischen Bewältigungsmustern in konkreten Verhältnissen zu fragen, nach ihren Stärken und Schwächen und den in ihnen bedeutsam erscheinenden Hilfebedarfen. „*Lebensweltorientierte Jugendhilfe*“ verfolgt dann das Ziel, sowohl die strukturellen Verhältnisse, unter denen Kinder und Jugendliche leben, als auch deren Deutungsmuster und Strategien der Lebensbewältigung derart abzustützen, daß gegebene Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten in den Lebenschancen kompensiert, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befördert und individuelle Krisen bei der Identitätsfindung und der Entwicklung tragfähiger Lebensentwürfe bewältigt werden können. Um ihre wichtigste Aufgabe zu erfüllen, nämlich regionalspezifische Strukturen und Zusammenhänge erfolgreicher Alltagsbewältigung zu entwickeln, muß lebensweltorientierte Jugendhilfe an gegebenen sozialen Lebenszusammenhängen und Beziehungssystemen ansetzen *und Sozialräume inszenieren, die tragfähig und belastbar sind, damit die in ihnen sich anbahnenden Schwierigkeiten aufgefangen und entsprechende infrastrukturelle Ressourcen zur Bearbeitung von Lebensproblemen verfügbar sind*. Insofern ist lebensweltorientierte Jugendhilfe nicht nur „Beziehungsarbeit“ bzw. „personenbezogene soziale Dienstleistung“, sondern immer auch *soziale Infrastrukturpolitik* und „soziale Entwicklungsarbeit“ (vgl. Münchmeier 1993, S. 17), mit deren Hilfe die soziale Qualität von Lebensräumen verbessert wird.

Dies erfordert eine intensive Kooperation und Vernetzung aller relevanten sozialen und pädagogischen Institutionen im Stadtteil. Insofern stellen die SchulsozialarbeiterInnen eine Art „soziale Ressourcenerschließer“ dar, da ihnen eine wichtige Vermittlungs- und Scharnierfunktion zwischen Schule und Gemeinwesen zukommt. Dies gilt sowohl für die Vermittlung zwischen der pädagogischen Institution Schule und dem örtlichen System der Jugendhilfe

(örtliches Jugendamt, freie Träger etc.) als auch für die Beziehung zu Institutionen wie Vereinen und Verbänden, Betrieben, Kirchen, Arbeitsamt etc. Da SchulsozialarbeiterInnen das breite Spektrum der angesprochenen Aufgaben und Ansätze ohnehin nie allein bewältigen können, suchen sie sich kompetente Partner in sowie im Umfeld der Schule und tragen so zu einer Vernetzung bestehender Angebote und Dienste bei. Schulsozialarbeit wird dabei zu einer Agentur neuer Formen der Kooperation und Vernetzung im sozialräumlichen Umfeld der Schule.

Auf der Grundlage dieser konzeptionellen Grundprinzipien lassen sich die konkreten Arbeitsfelder einer solchen ganzheitlichen Schulsozialarbeit nach ihren unterschiedlichen Leistungsbereichen ordnen. Schulsozialarbeit beteiligt sich und wirkt in Kooperation mit anderen Trägern an folgenden gesetzlich fixierten Jugendhilfeaufgaben mit:

(1) Kinder- und Jugendarbeit am Ort und im Umfeld der Schule (nach § 11 KJHG), wie

- Jugendberatung,
- außerunterrichtliche Freizeit-, Kultur- und Bildungsangebote,
- kulturelle, naturkundliche und technische Bildung in Arbeitsgemeinschaften und Zirkeln,
- Jugendarbeit in Spiel, Sport und Geselligkeit,
- Kinder- und Jugenderholung (Mitwirkung an Klassenfahrten und Exkursionen),
- Früh- und Nachmittagsbetreuung und
- Stadtteilarbeit.

(2) Schulbezogene Jugendsozialarbeit (nach § 13 KJHG), wie

- Schulbezogene Hilfen für benachteiligte und gefährdete Kinder und Jugendliche (z.B. SchülerInnen mit Lern- und Leistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, Problemen im Sozialverhalten, Schulunlust, Gewaltbereitschaft, Beziehungsstörungen, Abschlußgefährdungen etc.),
- Beratung bei individuellen Problemen in Elternhaus und Schule,
- sozialpädagogische Hilfen bei gravierenden Einschnitten im Leben von Kindern und Jugendlichen (z.B. Trennung der Eltern) und
- Beratung von Eltern, LehrerInnen und SchulleiterInnen in Bezug auf benachteiligte Kinder und Jugendliche.

(3) *Jugendberufshilfe und Berufsvorbereitung (nach § 13 KJHG)*, wie

- Orientierungshilfen (z.B. über Exkursionen, Vermittlung, Begleitung und Nachbereitung von Praktika),
- berufsbezogene Beratung,
- Bewerbungs- und Vermittlungshilfen und
- Unterstützung bei der Berufsfindung.

Bei der Realisierung dieser Aufgaben greifen SchulsozialarbeiterInnen auf das gesamte Repertoire sozialpädagogischer Handlungsmethoden (wie etwa Einzelfallhilfe, Beratung, sozialpädagogische Gruppenarbeit und Ansätze der Gemeinwesenarbeit) zurück. Es ist in diesem Zusammenhang hervorzuheben, daß in Projekten der Schulsozialarbeit neben den unmittelbar schülerbezogenen Handlungsformen auch *institutionenbezogene* Handlungsformen zum Einsatz kommen (Institutionenberatung). Dies gilt insbesondere für die Beratung des Systems Schule, im Hinblick auf sozialpädagogische Fragen und Erfordernisse. Generell gilt, daß sich der Zuständigkeits- und Kompetenzbereich von Schulsozialarbeit grundsätzlich immer auf sämtliche der genannten Arbeitsfelder und Funktionsbereiche bezieht. Schwerpunktsetzungen ergeben sich aus den besonderen situativen Anforderungen, die je nach einzelschulischen Bedarfslagen und in Abhängigkeit vom Schultyp variieren.

3 **Forschungsauftrag, Fragestellungen und Anlage der wissenschaftlichen Begleitforschung**

3.1 **Forschungsauftrag**

Der Runderlaß des Kultusministeriums (MK) und des Ministeriums für Arbeit, Frauen, Soziales und Gesundheit (MS) stellt die Basis für die Förderung und Durchführung von Projekten der Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Schulsozialarbeit) in den Schulen Sachsen-Anhalts dar. Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist allerdings weder ein bereits existierender noch ein per Runderlaß herstellbarer Ist-Zustand. Sie ist vielmehr – dies zeigen auch die Ergebnisse anderer Begleitforschungsprojekte sowie der Vorstudie an 20 Schulen im Landkreis Merseburg-Querfurt (vgl. Olk u.a. 1996 a und b) – als ein langwieriger Entwicklungsprozeß zu verstehen, der sowohl von Fortschritten als auch von Rückschlägen begleitet sein kann. Dafür gibt es vor allem zwei Gründe.

1. Verfügt die Schulsozialarbeit noch über kein etabliertes Handlungsfeld und Berufsbild. Sie ist vielmehr ein sowohl innerhalb als auch außerhalb der Jugendhilfe kontrovers diskutiertes Handlungsfeld. Hinzu kommt, daß die Jugendhilfe andere Methoden, Inhalte und Ziele verfolgt als die Schule.
2. Wirken an den Kooperationsprozeß zwischen Jugendhilfe und Schule eine Vielzahl von Akteursgruppen (u. a. LehrerInnen und SchulleiterInnen, SchülerInnen und ihre Eltern sowie die SchulsozialarbeiterInnen und ihre freien bzw. öffentlichen Träger) mit. Diese Gruppen verbinden jeweils unterschiedliche Erwartungen, Vorstellungen, Interessen, Erfahrungen und Handlungsstrategien mit der Schulsozialarbeit und bringen diese in den Prozeß ein.

Vor diesem Hintergrund hat die wissenschaftliche Begleitforschung vier zentrale Aufgaben, die sich zu jeweils zwei zusammenhängenden Aufgabenkomplexen gruppieren lassen (vgl. ausführlicher die Ausführungen im ersten Zwischenbericht Olk/Speck 1999):

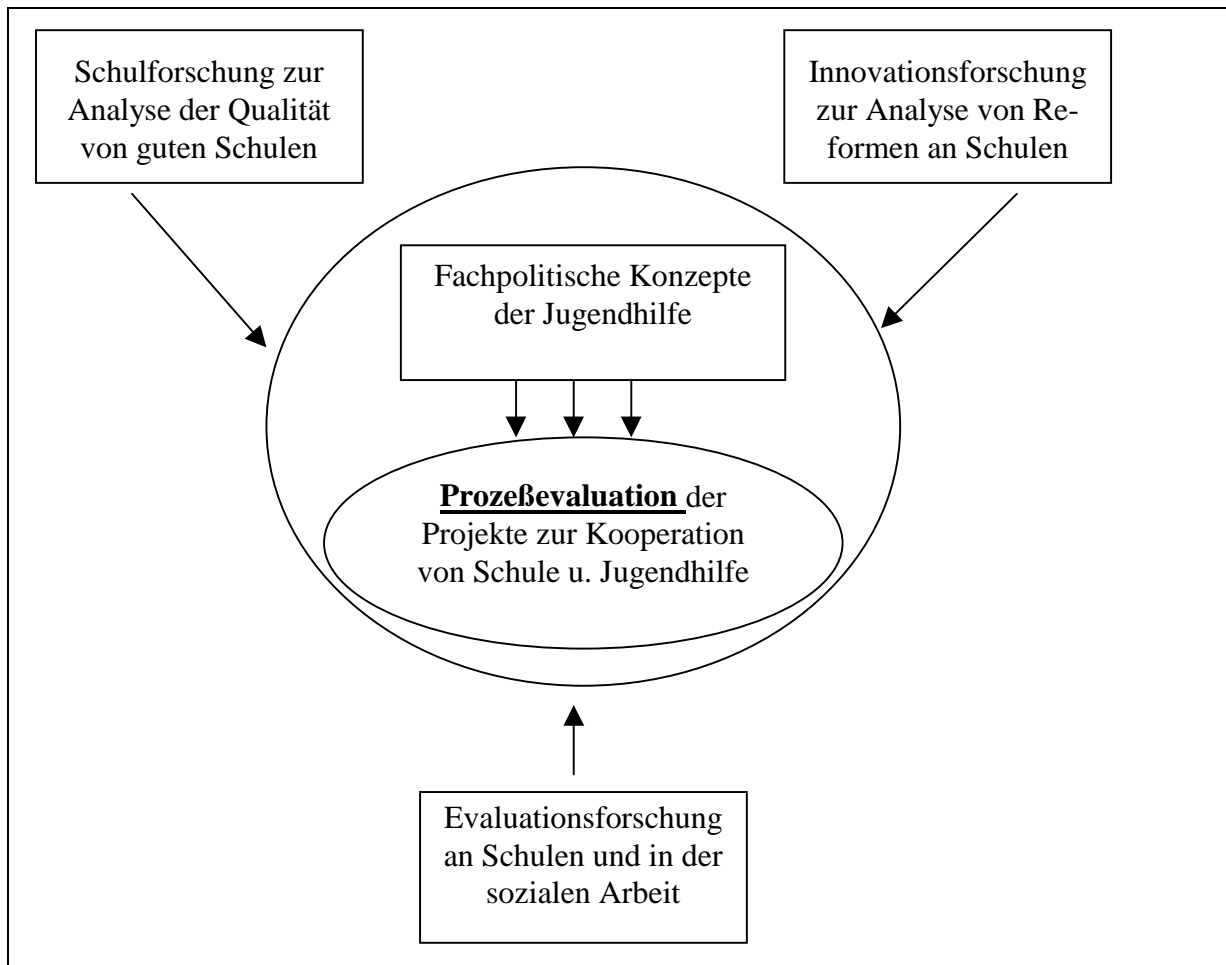
Der **erste Aufgabenkomplex** bezieht sich auf die unmittelbare Begleitung und Unterstützung der durch den Erlaß eingerichteten Projekte der Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. In diesem Zusammenhang soll zum einen (a) prozeßbegleitend eine empirische Analyse der Qualität der Projekte und der Kooperationsbeziehungen zwischen den beteiligten Personengruppen und Institutionen sowie zum anderen (b) eine fachliche Begleitung der Projekte durch die Ermittlung eines projektübergreifenden Unterstützungs- und Handlungsbedarfes erfolgen. Im Mittelpunkt der Prozeßevaluation der Projekte steht die Beantwortung der projektübergreifen-

den Fragen, auf welchem Entwicklungsstand sich der Kooperationsprozeß zwischen Jugendhilfe und Schule jeweils befindet und ob bzw. unter welchen Konstellationen und Konzepten es den Projekten gelingt, sozialpädagogisches Handeln am Ort der Schule einzubringen. Geklärt werden soll darüber hinaus mit Bezug auf die Ergebnisse aus den Einzelprojekten, welche projektübergreifenden Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der Unterstützung und Beratung sich vor diesem Hintergrund anbieten. Im Vordergrund steht also die Beantwortung der Frage, wo ein projektübergreifender Hilfe-, Beratungs-, Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf besteht.

Der *zweite Aufgabenkomplex* bezieht sich auf den möglichen Beitrag der wissenschaftlichen Begleitforschung für die generelle Weiterentwicklung und Präzisierung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik. In diesem Zusammenhang soll zum einen (c) in Zusammenarbeit mit den Projektbeteiligten die Entwicklung von Qualitätsstandards zur Schulsozialarbeit sowie zum anderen (d) langfristig ein Beitrag zur Entwicklung des Berufsbildes der Schulsozialarbeit geleistet werden. Bei der Entwicklung von Qualitätsstandards geht es in Zusammenarbeit mit den verschiedenen Projektbeteiligten um die Beantwortung der Frage, welche fachlichen Standards hinsichtlich der Prozeß-, Struktur- und Ergebnisqualität zu schaffen bzw. zu entwickeln sind, um eine erfolg- und ertragreiche Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu erreichen. Der Beitrag zur Entwicklung des Berufsbildes Schulsozialarbeit soll geleistet werden, indem analysiert wird, wo die verschiedenen Untersuchungsgruppen die Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Grenzen des eigenen beruflichen Auftrages und das der anderen Akteursgruppen am Ort der Schule sehen und untersucht wird, welche Schlußfolgerungen daraus für das Berufsbild Schulsozialarbeit zu ziehen sind.

3.2 Theoretische Grundlagen

Das Forschungsvorhaben der wissenschaftlichen Begleitforschung bzw. der Prozeßevaluation knüpft an unterschiedliche, einschlägige Theorie- und Forschungsstränge an. Das sind vor allem a) die in der Jugendhilfeforschung diskutierten fachpolitischen Konzepte einer modernen Jugendhilfe und insbesondere einer sozialpädagogischen Begründung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, b) die Schulforschung mit ihren Befunden zur Qualität von guter Schule, c) die Innovationsforschung mit ihrem Blick auf Reformprozesse und Veränderungen in der Schule und d) die Evaluationsforschung zu nennen (vgl. Abbildung 2 und ausführlicher die Ausführungen im ersten Zwischenbericht Olk/Speck 1999).

Abbildung 2: Forschungsansatz der Prozeßevaluation

SSA 98 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Für die landespolitische Diskussion der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist von zentraler Bedeutung, auf welche sozialpädagogischen und schulpädagogischen Begründungsfiguren bei dieser Kooperation zurückgegriffen werden kann: Solange es an einer systematischen, strukturellen Begründung für die Zusammenarbeit der beiden bislang getrennt agierenden Sozialisationsagenturen mangelt und konkrete Schulsozialarbeitsprojekte sich weitgehend unter Verweis auf akute Notlagen, Defizite und Problemzuspitzungen rechtfertigen, reichen kurzfristige und zeitlich begrenzte Angebotsformen und Maßnahmen mit eng begrenzter Aufgabenstellung und mehr oder weniger provisorischer Mittel- und Personalausstattung. Nur auf der Grundlage systematischer sozialpädagogischer und schultheoretischer Begründungsfiguren läßt sich eine langfristige, konzeptionell breit angelegte und mit entsprechenden stabilen Ressourcen abgesicherte Förderstrategie von Kooperationsprojekten legitimieren. In dieser Hinsicht sind sowohl in der jugendhilfetheoretischen als auch der schultheoretischen Debatte und der einschlägigen empirischen Forschung erhebliche Fortschritte erzielt worden.

So gilt etwa als fachlich weitgehend unbestritten, daß die *veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen* in unserer heutigen komplexen modernen Gesellschaft veränderte Anforderungen sowohl an die Schule als auch an die Jugendhilfe als pädagogische Sozialisationsfelder entstehen lassen, auf die sie mit ihren herkömmlichen Ziel-systemen, Aufgaben, und Berufsverständnissen und Handlungsmethoden kaum angemessen reagieren können. Angesichts des tiefgreifenden sozialen Wandels werden sowohl das standardisierte Pflichtprogramm einer ausschließlich am kognitiven Lernen orientierten Unterrichtsschule als auch eine dem überkommenen Fürsorgeverständnis verhaftete Jugendhilfe mit ihrer Fixierung an überkommenen Einrichtungs- und Leistungsformen obsolet. „Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse haben nachhaltig die Aufwuchsbedingungen von Kindern und Jugendlichen verändert. Soziale Probleme in der Folge des Strukturwandels der Familie (Scheidungs-zahlen, Alleinerziehende), der Krise des Arbeitsmarktes (Jugendarbeitslosigkeit, Lehrstellenmangel), aber auch die steigenden Problembelastungen im Gefolge des Strukturwandels der Jugendphase (Entstrukturierung, Pluralisierung der Jugendkulturen, Drogen, Gewaltbereitschaft, Aggressivität) oder biographische Verunsicherungen aufgrund umfassender Individualisierungsprozesse reichen heute in den pädagogischen Alltag von Einrichtungen und Angeboten der Jugendhilfe und des Unterrichts hinein (10. Kinder- und Jugendbericht 1998, S. 212).

Für die Schule bedeutet dies, daß Probleme und Themen aus der außerschulischen Lebenswelt der SchülerInnen in den schulischen Alltag hineingetragen werden, die mit den herkömmlichen Verfahren und Möglichkeiten der Unterrichtsschule kaum bearbeitet werden können. In Schulforschung und bildungspolitischer Diskussion hat dies zu der Einsicht geführt, daß der Kanon der Bildungs- und Erziehungsziele der Schule erweitert, die Schule in die Lebenswelt geöffnet sowie wissenschaftsorientierte kognitive Lernkonzepte durch Modelle des erfahrungsorientierten Lernens ergänzt werden müssen. In der breit geführten Schulreformdiskussion manifestieren sich solche Forderungen in Konzepten einer inneren und äußeren Öffnung von Schule, in denen die Schule nicht ausschließlich als eine Lernfabrik sondern als ein sozialer Ort verstanden wird, der zugleich Bestandteil eines sozialen Netzwerkes für Kinder und Jugendliche darstellt. Insbesondere Ansätze und das Verständnis einer Schule als „Haus des Lernens“ bzw. „Lern- und Lebensraum“ (Bildungskommission NRW 1995), das Konzept der gemeinwesenorientierten Schule (Reinhardt 1992) aber auch Konzepte einer Ganztagschule bzw. einer Schule mit festen Öffnungszeiten sowie vor allem auch die Umsetzung von Forderungen nach einer stärker ausgeprägten Autonomie für die Einzelschule und

einer Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten von LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen (vgl. Rolff 1993) begünstigen die Bestrebungen zu einer engeren Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Insofern ist den zusammenfassenden Ausführungen des Erziehungswissenschaftlers Heinz-Hermann Krüger im Hinblick auf die Anforderungen zukünftiger Schulentwicklung zuzustimmen, wenn er schreibt: „Nur eine offene Schule, die Ansätze erfahrungsorientierten Lernens, einer partizipativen Schul- und Unterrichtskultur und sozialpädagogische Beratungs- und Betreuungsaufgaben verbindet, kann den Herausforderungen, die sich aus der skizzierten Individualisierung der kindlichen und jugendlichen Lebensläufe ergeben, gerecht werden.“ (Krüger 1996, S. 266).

Auch *Sozialpädagogik und Jugendhilfe* haben im Übergang von den 80er zu den 90er Jahren weitreichende Veränderungen und Neuorientierungen durchlaufen, die mit den Wandlungen im Schulsystem und den schulpolitischen Reformkonzepten korrespondieren. Auf der fachlich-konzeptionellen Ebene werden diese Veränderungen durch das Prinzip der „Lebensweltorientierung“ repräsentiert (vgl. Thiersch 1997a und b). Dieses Konzept wurde mit dem 8. Jugendbericht (vgl. BMJFFG 1990) in den Status eines quasi-offiziellen Fachkonzepts der Jugendhilfe gehoben. Mit „Lebensweltorientierung“ wird einer Orientierung des sozialpädagogischen Handelns bezeichnet, die konsequent von den „Verhältnissen“ ihren Ausgangspunkt nimmt, unter denen Kinder und Jugendliche und ihre Eltern leben und ihr Leben bewältigen müssen. Diese Verhältnisse weisen stets eine doppelte Struktur auf: Sie sind den betroffenen Personengruppen einerseits „aufgegeben“, stellen also Handlungsaufforderungen und –begrenzungen von außen dar. Andererseits sind diese Verhältnisse immer zugleich auch offen für Veränderungen, die sowohl von den Betroffenen selbst auch von professionellen Sozialpädagoginnen oder anderen Akteuren ausgehen können. Lebensweltorientierte Jugendhilfe geht davon aus, daß zur Verbesserung von Sozialisationsbedingungen und Lebensverhältnissen sowohl die Strategien der Lebensbewältigung betroffener Kinder und Jugendlicher als auch die sozialen Bedingungen, also die in einem regionalen Kontext vorfindlichen Ressourcenstrukturen verändert werden müssen. Dieser allgemeine Ansatz einer Lebensweltorientierung ist im 8. Jugendbericht durch die sogenannten Strukturmaximen der Jugendhilfe (Prävention, Dezentralisierung/Regionalisierung, Alltagsorientierung, Ganzheitlichkeit und Partizipation) konkretisiert worden. Unterstützt und bestärkt wird die Lebensweltorientierung durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen, die das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) 1990 für die unterschiedlichen Handlungsfelder der Jugendhilfe bereitgestellt hat. Im neuen KJHG wurden die hoheitlichen und repressiven Eingriffe in die Belange und Disposi-

onsfreiheiten von Eltern und ihren Kindern deutlich reduziert und der Angebots- und Leistungscharakter der Maßnahmen und Angebote der Jugendhilfe sowie die Beteiligungsrechte von Eltern und Kindern gestärkt.

Mit den Veränderungen in den beiden Sozialisationsfeldern Jugendhilfe und Schule haben sich also die Voraussetzungen für eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den 90er Jahren deutlich verbessert. Dennoch bleiben Projekte und Ansätze einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule weiterhin aus strukturellen Gründen schwierige und konfliktgeladene Unterfangen. Denn die gesellschaftlichen Funktionen, organisatorischen Rahmenbedingungen und beruflichen Aufgabenselbstverständnisse beider Sozialisationsagenturen bleiben höchst unterschiedlich und zum Teil sogar gegensätzlich. Unter diesen Bedingungen ist es besonders bedauerlich, daß mit dem § 81 KJHG zwar für das System der Jugendhilfe ein Zusammenarbeitsgebot mit Schule rechtlich verankert wurde, aber andererseits die Schule ihrerseits in den meisten Bundesländern – und so auch in Sachsen-Anhalt – immer noch nicht auf einen verbindlichen gesetzlichen geregelten Auftrag zur Kooperation mit der Jugendhilfe zurückgreifen kann.

3.3 Methodisches Design in der zweiten Untersuchungsphase

Am strukturellen Spannungsverhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule setzt die grundsätzliche Forschungsstrategie der wissenschaftlichen Begleitforschung an. Es geht zentral darum, zu untersuchen, wie dieser Prozeß der Kooperation von Jugendhilfe und Schule bzw. von Fachkräften der Jugendhilfe einerseits und Lehrerinnen und Lehrern andererseits am Ort der Einzelschulen verläuft und welche Sichtweisen und Einschätzungen die beteiligten Akteure im Hinblick auf diesen Prozeß artikulieren. Die Anlage der gesamten empirischen Untersuchung muß demzufolge an der kontinuierlichen Analyse von Prozessen und Verläufen orientiert sein und insofern einen Längsschnittansatz beinhalten (Wiederholungsbefragungen zu bestimmten, festgelegten Zeitpunkten der Untersuchung). Als Untersuchungsmethoden kommen in allen Untersuchungsphasen (a) Leitfadeninterviews in face-to-face-Erhebungssituationen und (b) standardisierte, schriftliche Befragungen zum Einsatz.

Während in der ersten Untersuchungsphase der wissenschaftlichen Begleitforschung zunächst der Entwurf eines angemessenen Forschungsdesigns, die Information der beteiligten SchulleiterInnen, LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen über das Anliegen der Schulsozialarbeit und der wissenschaftlichen Begleitforschung sowie eine Nullmessung bei den beteiligten Un-

tersuchungsgruppen SchulleiterInnen und SchulsozialarbeiterInnen über die Schulsozialarbeit im Mittelpunkt des Interesses standen, zielte die zweite Untersuchungsphase im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen vor allem auf Auswertungs-, Unterstützungs- und Professionalisierungsaufgaben in Bezug zur Schulsozialarbeit. Im Einzelnen waren die folgenden Arbeitsschritte geplant: 1) die differenzierte Auswertung der bisherigen Befragungen (vgl. Abschnitt 3.3.1), 2) die Vorbereitung und Durchführung der notwendigen, quantitativen Erhebungen (vgl. Abschnitt 3.3.2) und 3) in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle für Schule und Jugendarbeit der Aufbau eines Qualitätszirkels (vgl. Abschnitt 3.3.3). Darüber hinaus sollte eine bedarfsorientierte Beratung und Fortbildung zum Thema Schulsozialarbeit stattfinden.

3.3.1 Auswertung der qualitativen Befragungen

Bei der Auswertung der aufgezeichneten Interviews wurde angestrebt, eine differenzierte Inhaltsanalyse insbesondere zu Differenzierungen, Problembereichen und Typen von Projekten und Spiegelungen zwischen den beiden Untersuchungsgruppen SchulsozialarbeiterInnen und SchulleiterInnen zu ermöglichen. Hierzu wurden zunächst die Interviews der SchulleiterInnen transkribiert und eine differenzierte Auswertung begonnen werden. Dieser Arbeitsschritt ist aufgrund der Anzahl der Interviews sehr zeitaufwendig und arbeitsintensiv, erbringt jedoch Inneneinsichten zur Schulsozialarbeit sowie zu konkreten Einzelprojekten, die über rein quantitative Untersuchungen nicht möglich sind.

3.3.2 Fortführung der quantitativen Befragungen

Die Fortführung der quantitativen Befragungen bildete den Schwerpunkt der zweiten Befragungswelle und wird daher an anderer Stelle noch ausführlicher behandelt. Parallel zur Auswertung der Interviews wurden – nach einer Itemanalyse der vorliegenden Untersuchungen – Fragebögen für LehrerInnen, SchulsozialarbeiterInnen, SchülerInnen und Eltern erarbeitet und gestaltet. Im Anschluß daran wurde an allen Projektschulen eine Befragung durchgeführt.

3.3.3 Leitung eines Qualitätszirkels

Im Rahmen der Prozeßevaluation zur wissenschaftlichen Begleitforschung wurde in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle für Schule und Jugendarbeit außerdem die Initiierung und fachliche Begleitung eines Qualitätszirkels durchgeführt. Mit der Errichtung des Qualitätszirkels soll einerseits zur Entwicklung von Qualitätsstandards beigetragen werden und andererseits ein fachliches Professionalisierungsgremium für die SchulsozialarbeiterInnen geschaffen werden. Die Mitglieder der Qualitätszirkel, die freiwillig daran teilnehmen, haben sich etwa

fünf Mal im Jahr zu einem vorher bekannten Arbeitsthema getroffen und werden in ihrer Arbeit begleitet. Die Moderation und wissenschaftliche Begleitung des Qualitätszirkels erfolgt durch das Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

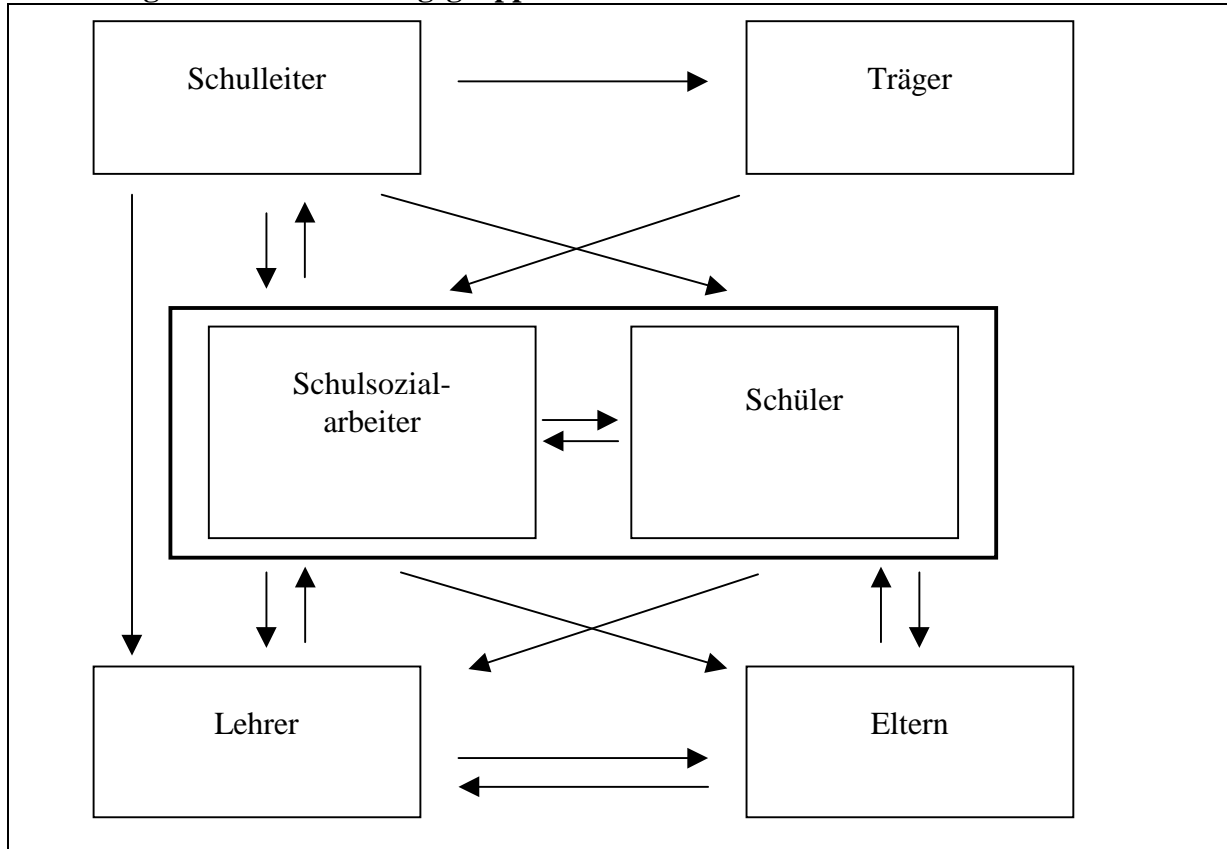
Da nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich aufgrund des Forschungsschwerpunktes in der zweiten Untersuchungsphase ausschließlich auf die Auswertungsergebnisse der quantitativen Erhebungen. Die anderen Ergebnisse werden in einem späteren Bericht dargestellt.

3.4 Untersuchungsgruppen, Grundgesamtheit, Stichprobenziehung, Fragebogeninhalte in der zweiten Untersuchungsphase

3.4.1 Untersuchungsgruppen

Da aufgrund des Forschungsstandes davon auszugehen war, daß die verschiedenen Akteure an der Schule unterschiedliche Sichtweisen, Erwartungen und Bewertungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule artikulieren, haben wir uns dafür entschieden, mit unterschiedlichen Stichprobengrößen, sämtliche der an den Projekten beteiligten Akteursgruppen zu befragen.

Dazu gehören die SchulleiterInnen, die SchulsozialarbeiterInnen, die LehrerInnen, die SchülerInnen und ihre Eltern. In langfristiger, die gesamte Laufzeit der Projekte umfassender Perspektive sollen in bestimmten Intervallen Erhebungen bei allen genannten relevanten Untersuchungsgruppen an den konkreten Einzelschulen durchgeführt und ihre verschiedenen Sichtweisen erfaßt werden. Dieses Vorgehen soll den Verlauf der Kooperation von Jugendhilfe und Schule aufzeigen, Spiegelungen zwischen den verschiedenen Akteuren ermöglichen und Veränderungen in den Einstellungen, Zufriedenheiten und dem Kooperationsverhalten der beteiligten Gruppen verdeutlichen (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Untersuchungsgruppen der Prozeßevaluation

SSA 98 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

3.4.2 Grundgesamtheit

Zur Grundgesamtheit unserer Untersuchung gehörten in der zweiten Untersuchungsphase insgesamt 61 geförderte Projekte. Diese 61 Projekte waren angesiedelt an 8 Grundschulen, 35 Sekundarschulen, 3 Gymnasien, 2 Gesamtschulen, 13 Sonder- und Lernbehindertenschulen sowie 7 Berufsschulen. (Wie aus Abbildung 4).

Abbildung 4: Anzahl der beteiligten Projekte und Schulen in der zweiten Untersuchungsphase

Anzahl der Projekte in Abhängigkeit von der Schulform		Anzahl der Schulen in Abhängigkeit von der Schulform	
2	GS	8	Grundschulen
6	GS und SK		
28	SK	35	Sekundarschulen
1	SK und Gym		
2	Gym	3	Gymnasien
1	IGS	2	Gesamtschulen
1	KGS		
11	LB		
1	SO	13	Lernbehinderten- und Sonderschulen
1	Geistig LB		
7	BBS	7	Berufsschulen
61	insgesamt	68	

SSA 99 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

3.4.3 Stichprobenziehung

Mit den Untersuchungsgruppen der jüngeren SchülerInnen, der älteren SchülerInnen, der LehrerInnen und der Eltern sollten in der zweiten Untersuchungsphase *standardisierte, schriftliche Befragungen* durchgeführt werden. Da bei diesen Untersuchungsgruppen eine Vollerhebung der Grundgesamtheit aller einbezogenen 61 Projekte kaum zu leisten und auch wenig sinnvoll schien, wurde vom Team der wissenschaftlichen Begleitforschung ein kompliziertes Verfahren der Stichprobenziehung und Fragebogenverteilung umgesetzt. Kurz zusammengefaßt wurden an allen Schulen die SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern mit unterschiedlichen Stichprobengrößen befragt. Die *Schülerbefragung* fand im Klassenverband statt. Die Auswahl der Klassen erfolgte – mit Ausnahme der Berufsschulen, wo eine Konzentration der Stichprobe auf die Klassen des BVJ und BGJ stattfand – durch die wissenschaftliche Begleitung über eine Quotierung der Stichprobe hinsichtlich der Klassen an den Einzelschulen. Wir ließen uns dabei zum einen von der Vorstellung leiten, daß eventuelle Stichprobenverzerrungen durch die Erhebung mehrerer Jahrgangsklassen unterschiedlicher Schulen überwiegend ausgeglichen werden können. Zum anderen wollten wir eine gezielte Auswahl von Schulklassen durch die SchulsozialarbeiterInnen aus methodischen Gründen verhindern. Die *Eltern* erhielten die Fragebögen über die bereits befragten SchülerInnen. Sie sollten die ausgefüllten Fragebögen an die Universität zurückschicken. Dies bedeutete, daß nur jene Eltern befragt wurden, bei denen

in der Regel bereits das Kind einen Fragebogen ausgefüllt hat. Bei den LehrerInnen erfolgte eine Vollerhebung. Die Fragebögen der LehrerInnen wurden in deren Fächer in den Schulen verteilt. Die ausgefüllten Fragebögen wurden von den LehrerInnen dann zur Sicherung der Anonymität in eine versiegelte Urne, die meist im Sekretariat stand, geworfen.

3.4.4 Fragebogeninhalte

Für die verschiedenen Untersuchungsgruppen wurden spezifische Fragebögen entwickelt. Bei der Fragebogenkonstruktion stützten wir uns auf Befragungen von LehrerInnen und SchülerInnen in der Schule sowie auf Befragungen im Rahmen von wissenschaftlichen Begleitforschungen zu Projekten der Schulsozialarbeit in Ostdeutschland (vgl. Büchner/Fuhs/Krüger 1996 und Fend 1998 sowie Seithe 1995 und 1998, Prüß 1997, Rademacker 1996, Elsner 1996, Olk u.a. 1996 a und b). Aus den bestehenden Untersuchungen wurden unter Zugrundelegung der Fragebögen aus der wissenschaftlichen Begleitforschung der Modellprojekte zur Schulsozialarbeit in Merseburg-Querfurt einige für das Forschungsvorhaben bedeutsam erscheinende Fragebatterien und Einzelitems übernehmen. Ausschlaggebend für die Auswahl neuer Items waren a) neuere Forschungsergebnisse und -ansätze zur Beantwortung unserer Forschungsfragen sowie b) auf Reliabilität getestete und bei Faktorenanalysen hoch ladende Items aus bisherigen Untersuchungen. Dieses in der empirischen Sozialforschung übliche Verfahren der Itemübernahme hat den Vorteil, theoretische Konzepte auf ihre Bedeutung und Tauglichkeit in ähnlichen Forschungskontexten zu prüfen, auf inhaltlich bewährte und empirisch getestete Fragekonstrukte zurückgreifen zu können sowie Vergleiche zwischen unterschiedlichen Untersuchungen zu ermöglichen. Die konstruierten Fragebögen der unterschiedlichen Untersuchungsgruppen enthielten in der letzten Fassung folgende Inhalte (vgl. Abbildung 5):

Die entworfenen Fragebögen wurden Mitte 1999 in den Schulen eingesetzt, kurze Zeit später für die Dateneingabe vorbereitet, datentechnisch aufgenommen und plausibilisiert sowie anschließend mit einer ersten Grundauszählung ausgewertet. Im folgenden sollen nacheinander die Ergebnisse der Befragtengruppen der jüngeren SchülerInnen, der älteren SchülerInnen, der LehrerInnen und der Eltern nacheinander dargestellt werden.

Abbildung 5: Durchgeführte Erhebungen in der zweiten Untersuchungsphase

Untersuchungsgruppe	Untersuchungsmethode	Fragebogeninhalte
jüngere und ältere SchülerInnen	schriftliche Befragung (Fragebogen)	<ul style="list-style-type: none"> • Angaben zur Person, Klassenstufe, Schultyp, Geschlecht, Alter, Leistungsposition, • Angaben zur Erwerbstätigkeit der Eltern, der Familienform und den Pflichten im Haushalt, • Weg zur Schule sowie Aufenthalt und Aktivitäten vor und nach dem Unterricht, Ort der Hausaufgabenerledigung, • Beurteilung der LehrerInnen, des Klassenklimas, der eigenen Schulfreude • Angabe des eigenen Problemverhaltens und der Einstellungen zur Schule sowie der Unterrichtsvor- und Nachbereitung, • Erwartungen an LehrerInnen, SchulsozialarbeiterInnen und eine gute Schule, • Problembelastungen und Ansprechpartner bei Problemen, Eltern als Bezugsperson, Hausbesuche durch LehrerInnen, • Aussagen zur Schulsozialarbeit, Inanspruchnahme durch das Kind, Zufriedenheit mit Schulsozialarbeit, Auswirkungen ohne Schulsozialarbeit
LehrerInnen	schriftliche Befragung (Fragebogen)	<ul style="list-style-type: none"> • Angaben zur Person, beruflichen Werdegang, Fächerkombination, Schultyp • Vorstellungen von den Aufgaben und Funktionen der Schule • Schulklima • Einschätzung von Jugendproblemen an der eigenen Einzelschule • Vorstellungen und Erfahrungen mit Schulsozialarbeit sowie Vorstellungen zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit • eigene Kooperation mit Schulsozialarbeit bzw. Kooperationshemmnisse • Vorstellungen über die eigene Lehrerrolle und über die Rolle der SchulsozialarbeiterInnen • Beratungs- und bzw. Fort- und Weiterbildungswünsche hinsichtlich einer Vorbereitung bzw. Begleitung des Prozesses der Kooperation von Jugendhilfe und Schule
Eltern	schriftliche Befragung (Fragebogen)	<ul style="list-style-type: none"> • Angaben zur Person, beruflicher Werdegang und Abschluß, Erwerbstätigkeit und Qualifikation, • Häusliche Verhältnisse der Kinder, Wohnort des Kindes, Zimmer des Kindes • Erwartungen an eine gute Schule, Beurteilung der LehrerInnen, Anzahl der Hausbesuche, • Informiertheit über die Schule und andere Erziehungsträger und Kontakt mit der Schule und anderen Erziehungsträgern, • Belastungen des Kindes • Informiertheit über das Modellprojekt, Kontakt zur Schulsozialarbeiterin, Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit durch das Kind, Zufriedenheit mit Schulsozialarbeit

SSA 98 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

4 Die Sicht der jüngeren SchülerInnen

4.1 Population der befragten jüngeren SchülerInnen

Den jüngeren SchülerInnen der Klassenstufen 3 bis 6 (an den Lernbehindertenschulen bis zur 7. Klasse) wurde ein altersgerechter, vierseitiger Fragebogen vorgelegt. Da in der Regel geschlossene Klassen unter Anleitung der SchulsozialarbeiterIn befragt wurden, konnte eine Rücklaufquote von über 99% erzielt werden.

Klassenstufe, Schultyp, Geschlecht, Alter

Insgesamt liegen 1443 auswertbare Fragebögen der „jüngeren“ SchülerInnen vor. Tabelle A² macht auf die Verteilung nach Klassenstufe, Schultyp und Geschlecht aufmerksam.

**Tab. A: Klassenstufe der „jüngeren SchülerInnen
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

Klassenstufe			3.	4.	5.	6.	7.	n
Gesamt			15	23	33	26	4	1443
Geschlecht:	männlich	(54%)	12	23	35	26	5	771
	weiblich	(46%)	18	22	31	25	3	669
Schultyp:	Grundschule	(31%)	47	53	0	0	0	447
	Sekundarschule	(44%)	0	0	61	39	0	631
	Gesamtschule	(5%)	0	0	67	33	0	72
	Lernbehindertenschule	(20%)	0	30	16	35	19	293

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Klassenstufe und Schultyp

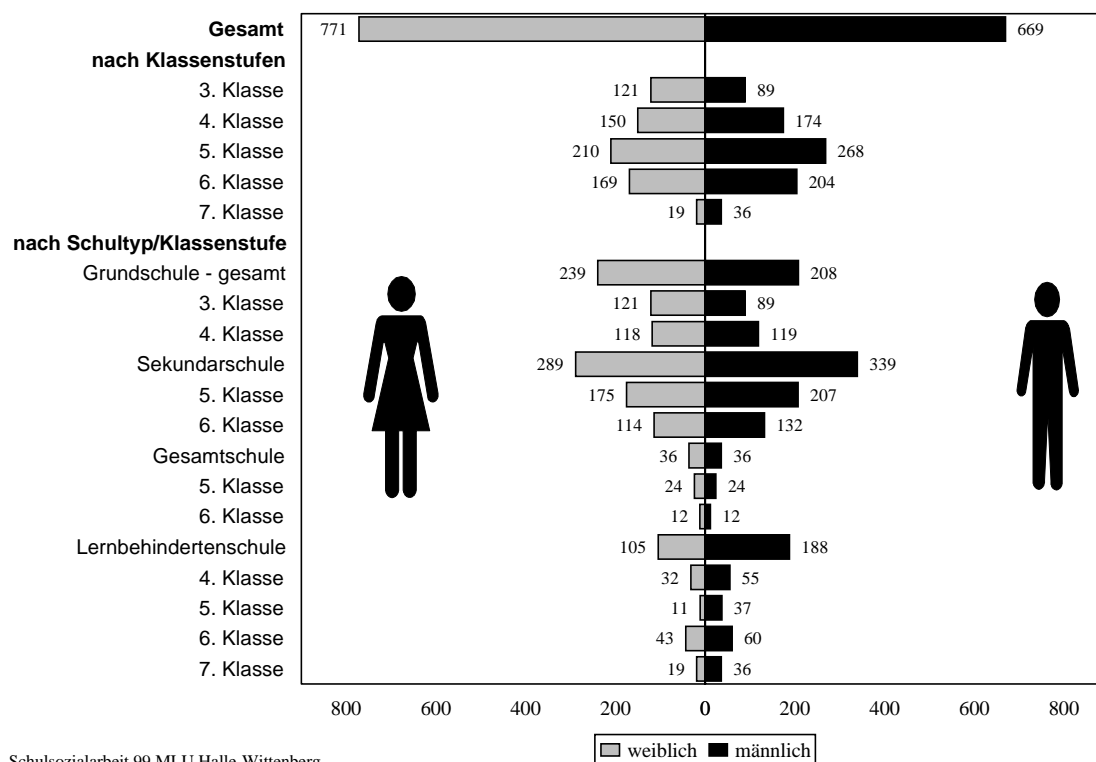
Mit Ausnahme der 3. Klasse besteht über alle *Klassenstufen* hinweg ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen. Zu berücksichtigen ist, daß SchülerInnen der 7. Klasse nur an Lernbehindertenschulen befragt wurden.

Das Geschlechterverhältnis der antwortenden SchülerInnen ist nicht über alle *Schultypen* hinweg ausgeglichen. So ist der Mädchenanteil an den Grundschulen mit 54% größer als an den Lernbehindertenschulen (36%). Die Altersspanne der „jüngeren“ SchülerInnen liegt entsprechen der befragten Klassenstufen zwischen 9 und 13 Jahren. Das Durchschnittsalter liegt bei 11,2 Jahre und differenziert sich entsprechend der unterschiedlich einbezogenen Klassenstufen nach Schultypen: Grundschule 9,8 Jahre, Sekundar- und Gesamtschule 11,6 Jahre und Lernbehindertenschule 12,4 Jahre.

² Die Numerierung der Tabelle folgt – zur besseren Nachvollziehbarkeit der Ausführungen – der Numerierung im Fragebogen. Sie ist daher nicht chronologisch aufgebaut.

In der nachfolgenden Auswertung sind das Geschlecht der SchülerInnen, die Klassenstufe und der Schultyp als Differenzierungsmerkmale von zentralem Interesse. Da diese Merkmale jedoch in charakteristischer Weise im Zusammenhang stehen, erfolgen entscheidende Vergleiche über mehrdimensionale Vorsortierungen nach Geschlecht und Klassenstufe, nach Schultyp und Klassenstufe und schließlich nach Schultyp, Klassenstufe und Geschlecht (vgl. Anhang). Außerdem soll durchgängig ein Bezug zum Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn bzw. inwieweit sie als AnsprechpartnerIn bei Problemen genannt wird, hergestellt werden.

Abbildung 6: Population der jüngeren SchülerInnen nach Geschlecht (N)



Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

4.2 Familie, Pflichten, Leistungsposition

4.2.1 Familienform

Die überwiegende Mehrheit der befragten SchülerInnen lebt in „intakten“ Elternhäusern, d.h. drei Viertel bei Mutter und Vater. Fast ein Fünftel der SchülerInnen wächst ausschließlich bei der Mutter auf. Andere familiäre Verhältnisse sind die Ausnahme (vgl. Tab. 13).

**Tab. 13: Familiensituation
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

Lebst du zu Hause zusammen:

- 1 = mit Vater und Mutter
- 2 = nur mit deiner Mutter
- 3 = nur mit deinem Vater
- 4 = sonstige

Pos.		1	2	3	4
Gesamt		75	19	2	4
Geschlecht:	männlich	76	18	2	3
	weiblich	73	20	3	4
Schultyp:	Grundschule	76	18	2	3
	Sekundarschule	79	17	2	3
	Gesamtschule	65	28	3	4
	Lernbehindertenschule	67	23	3	6

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Während sich nach *Geschlecht* und *Klassenstufe* keine Unterschiede bezüglich eines vollständigen Elternhauses ergeben, lassen sich nach *Schultypen* Unterschiede sichern. SchülerInnen von Gesamt- und Lernbehindertenschulen leben seltener mit Mutter und Vater zusammen als die befragten SchülerInnen der einbezogenen Grund- und Sekundarschulen. Die mehrdimensionale Tabellenanalyse deckt jedoch weiterhin auf, daß:

- diese Unterschied überraschend nur für die Jungen gilt; vor allem Jungen der Klassenstufen 3 und 4 als auch der 5. Klasse aus Lernbehindertenschulen haben deutlich seltener als Jungen der entsprechenden Klassenstufen der Grundschule intakte Elternhäuser (53% vs. 76%). Ein Drittel dieser Jungen lebt bei alleinstehenden Müttern.
- an den Sekundarschulen die Jungen etwas häufiger als die Mädchen ein komplettes Elternhaus angeben (82% vs. 75%).

Aus sozialpädagogischer Sicht ist von Bedeutung, daß SchülerInnen, die die *SchulsozialarbeiterIn* als AnsprechpartnerIn bei Problemen angeben, seltener über ein intaktes Elternhaus verfügen als diejenigen, für die sie keine AnsprechpartnerIn ist (Familienform bei Vater und Mutter 71% vs. 76%: Pos. 1).

4.2.2 Häusliche Verpflichtungen

Fast 90% der SchülerInnen geben an, daß zu Hause im Haushalt helfen müssen: Ein knappes Drittel oft und 60% zumindest ab und zu. Jeder Zehnte wird von den Eltern nach eigenen Angaben nicht in die Pflicht genommen (vgl. Tab. 14).

**Tab. 14: Hilfe im eigenen Haushalt
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

Mußt Du zu Hause im Haushalt helfen?

1 = ja, oft

2 = ab und zu

3 = nein, fast nie

Pos.		1	2	3
Gesamt:		29	60	11
Geschlecht:	männlich	29	59	12
	weiblich	30	60	10
Schultyp:	Grundschule	23	66	11
	Sekundarschule	29	59	12
	Gesamtschule	31	61	7
	Lernbehindertenschule	39	51	10

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Bemerkenswert ist, daß bei der Einbindung in häusliche Pflichten keine Unterschiede zwischen *Mädchen und Jungen* erkennbar sind und auch in Abhängigkeit von den zusammengefaßten *Klassenstufen* keine statistischen Unterschiede zu sichern sind, ohne zu übersehen, daß von den Schülern der 3. Klasse in der Grundschule ein Fünftel, dagegen von denen der 6. Klasse gut ein Drittel herausstellt, daß sie oft zu Hause helfen müssen. Die Ergebnisse sprechen dafür, daß traditionelle geschlechtstypische Unterschiede in der Einbeziehung in häusliche Pflichten ihre Bedeutung verloren haben. Allerdings lassen sich bei den älteren SchülerInnen bekannte Geschlechterstereotypen nachweisen.

In Abhängigkeit vom *Schultyp* fällt auf, daß SchülerInnen der Lernbehindertenschulen häufiger angeben, daß sie zur Unterstützung im Haushalt herangezogen werden als die SchülerInnen der anderen Schultypen. Besonders deutlich ist der Unterschied zwischen Lernbehinderten- und GrundschülerInnen der 4. Klasse (oft: 45% vs. 25%). Da die Einbeziehung in häusliche Pflichten nicht durchgängig im Zusammenhang mit dem Geschlecht und dem Alter der SchülerInnen steht, deutet der Unterschied nach dem Schultyp auf soziale Hintergründe für die Einbeziehung in häusliche Aufgaben der Familie.

Zwischen der Einbindung der SchülerInnen in die häuslichen Pflichten und der *Schulsozialarbeit* zeigen sich keine statistisch relevanten Unterschiede. Allerdings fällt auf, daß SchülerInnen, die zur SchulsozialarbeiterIn gehen, häufiger angeben, häusliche Pflichten übernehmen zu müssen als SchülerInnen, die nicht zu ihr gehen (38% vs. 29%; Pos. 1).

4.2.3 Leistungsposition

Über die Hälfte der antwortenden SchülerInnen (55%: Pos. 2) zählt sich hinsichtlich der schulischen Leistungen zum Mittelfeld der Klasse (vgl. Tab. 15). Ein Drittel ordnet sich zu den guten SchülerInnen (34%: Pos. 1) und ein Zehntel zu den weniger guten SchülerInnen (11%: Pos. 3).

**Tab. 15: Selbsteinschätzung der schulischen Leistungen
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

Zu welchen Schülern in Deiner Klasse gehörst Du?

1 = zu den guten Schülern

2 = zu den mittleren Schülern

3 = zu den weniger guten Schülern

Pos.		1	2	3
Gesamt		34	55	11
Geschlecht:	männlich	33	55	11
	weiblich	36	54	10
Schultyp:	Grundschule	36	55	9
	Sekundarschule	34	55	10
	Gesamtschule	25	69	6
	Lernbehindertenschule	34	51	15

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Vergleicht man die Selbsteinschätzungen zum Leistungsstand in Abhängigkeit vom **Geschlecht**, so zeigen sich keine gravierenden Unterschiede. Hinsichtlich des **Schultyps** zeigt sich dagegen beispielsweise, daß an den Gesamtschulen Selbsteinschätzungen zum „Mittelfeld“ sehr groß; positive Einschätzungen dagegen seltener sind. Da sich an diesem Schultyp im Vergleich zu den anderen Schultypen zudem nur wenige SchülerInnen zu den weniger guten SchülerInnen zählen, könnte dieses Ergebnis daraufhindeuten, daß GesamtschülerInnen eine größere Homogenität in ihrer Klasse (und Schule) wahrnehmen als die SchülerInnen der anderen Schultypen. Keine Zusammenhänge ergeben sich bei den Selbsteinschätzungen der SchülerInnen zu ihren **Klassenstufen** sowie ihrem Kontakt zur **Schulsozialarbeit**.

4.3 Aufenthaltsort Schule

4.3.1 Schulweg und Aufenthalt vor und nach dem Unterricht

Schulweg

Analysen zum Schulweg der SchülerInnen erlauben zum einen Rückschlüsse auf die Selbstständigkeit der SchülerInnen. Zum anderen können Unterschiede zwischen einzelnen Schultypen und Einzelschulen auf unterschiedliche sozialpädagogische Bedarfslagen und Aufgaben hinweisen. Von den befragten SchülerInnen erreicht etwa zwei Drittel die Schule zu Fuß. Je-

weils ein Zehntel wird von den Eltern zur Schule gefahren oder kommt mit dem Fahrrad zu Schule. Immerhin ein Fünftel der SchülerInnen der Befragten fährt mit dem Bus oder der Bahn zur Schule (vgl. Tab. 4). Da diese SchülerInnen auf öffentliche Verkehrsmittel bzw. den Schulbus angewiesen sind, ergeben sich nach der Ankunft bzw. bis zur Abfahrt zwangsläufig Wartezeiten vor und nach dem Unterricht.

**Tab. 4: Schulweg
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

Wie kommst Du in der Regel in die Schule?

1 = mit dem Bus oder mit der Straßenbahn

2 = meine Eltern fahren mich

3 = ich kann in die Schule laufen

4 = mit Fahrrad

Pos.		1	2	3	4
Gesamt		19	9	62	10
Geschlecht:	männlich	21	8	59	12
	weiblich	17	10	66	7
Schultyp:	Grundschule	3	10	83	4
	Sekundarschule	17	10	58	14
	Gesamtschule	3	6	92	0
	Lernbehindertenschule	53	6	31	10

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Zwischen *Jungen und Mädchen* zeigen sich vor allem dahingehend Unterschiede, daß Mädchen seltener mit dem Fahrrad und dafür häufiger zu Fuß zur Schule kommen. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen *Schultypen* belegen unterschiedliche Einzugsbereiche. Während über 50% der LernbehindertenschülerInnen öffentliche Verkehrsmittel nutzen, erreichen die meisten Grund- und GesamtschülerInnen die Schule zu Fuß (83% bzw. 92%). Der Anteil der FahrschülerInnen ist an beiden Schultypen mit 3% sehr niedrig. Die in unsere Untersuchung einbezogenen Gesamtschulen haben einen deutlich begrenzteren Einzugsbereich als die – von den Klassenstufen vergleichbaren – Sekundarschulen. Hinsichtlich der *Schulsozialarbeit* fällt auf, daß SchülerInnen, die nicht von den Eltern zur Schule gebracht werden, die SchulsozialarbeiterIn häufiger bei Problemen ansprechen würden (15%-18% vs. 6%: Pos. 1) und in der Tendenz häufiger Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben (8%-9% vs. 5%: Pos. 1).

Aufenthalt vor und nach dem Unterricht

Aus der regionalen Einbindung einer Schule ergeben sich unterschiedliche sozialpädagogische Aufgabenstellungen für die Gestaltung des Aufenthaltes SchülerInnen vor und nach dem Unterricht. Ein erster wichtiger äußerer Aspekt für Anknüpfungsmöglichkeiten der Schulsozi-

alarbeit in Schulen ist der zeitliche Aufenthalt der SchülerInnen am Ort der Schule. In dieser Hinsicht zeigt unsere Untersuchung, daß sich über die Hälfte der jüngeren SchülerInnen (55%: Pos. 1) bereits vor dem Unterricht in der Schule aufhält (vgl. Tab. 9). Darunter sind viele, aber nicht ausschließlich FahrschülerInnen. Nach dem Unterricht bleiben dagegen wesentlich weniger Kinder in der Schule. Fast zwei Drittel der SchülerInnen gehen bzw. fahren gleich nach dem Unterricht nach Hause. Den Hort und die Schulsozialarbeit nutzen etwa ein Drittel der Befragten regelmäßig bzw. manchmal. Etwa ein Zehntel der SchülerInnen muß nach dem Unterricht auf den Bus warten, tut dies jedoch nicht in der Schule.

Tab. 9: Aktivitäten vor und nach dem Unterricht (Gesamt in Prozent)

Was machst Du vor und nach dem Unterricht ?

1 = ja

2 = manchmal

3 = nein

Pos.	1	2	3
a) Ich bin schon vor dem Unterricht in der Schule	55	28	17
b) Ich bin auch nach dem Unterricht in der Schule	14	27	59
c) Ich gehe oder fahre gleich nach dem Unterricht nach Hause	55	29	16
d) Ich warte auf den Bus, aber nicht in der Schule	13	4	83
e) Ich gehe in den Hort	14	4	82
f) Ich gehe zur Schulsozialarbeiterin	8	23	69

MLU-SSA 99

Während sich keine *geschlechtsspezifischen* Unterschiede dahingehend sichern lassen, wie die SchülerInnen ihre Aufenthaltszeiten vor und nach dem Unterricht in der Schule verbringen, lassen sich nach den *Schultypen* Unterschiede sichern, ohne zu übersehen, daß sich auch hier die Angaben einzelner SchülerInnen zu den verschiedenen Aufenthaltsformen zum Teil widersprechen. Läßt man den Besuch der SchulsozialarbeiterIn zunächst einmal außer acht, so kann jedoch festgehalten werden (vgl. zum folgenden Tab. 9a):

- Ein beachtlicher Teil der SchülerInnen aller Schultypen hält sich bereits vor Unterrichtsbeginn im Bereich der Schule auf. Mit dem Einzugsbereich der Schule hängt zusammen, daß die größten Unterschiede im Anteil der SchülerInnen, die sich regelmäßig vor dem Unterricht in der Schule aufhalten, zwischen Gesamt- und LernbehindertenschülerInnen bestehen (46% vs. 62%: Pos. 1). Etwa jede 8. GrundschülerIn gibt an, sich nie **vor dem Unterricht** in der Schule aufzuhalten. An den Sekundarschulen sind das mit einem Fünftel deutlich mehr SchülerInnen.

**Tab. 9a: Aktivitäten vor und nach dem Unterricht
(differenziert nach Schultyp in Prozent)**

Was machst Du vor und nach dem Unterricht ?

1 = ja

2 = manchmal

3 = nein

Pos.	Schultyp	1	2	3
a) Ich bin schon vor dem Unterricht in der Schule	Grundschule	56	32	12
	Sekundarschule	53	26	21
	Gesamtschule	46	35	19
	Lernbehindertenschule	62	22	16
b) Ich bin auch nach dem Unterricht in der Schule	Grundschule	21	28	50
	Sekundarschule	6	29	65
	Gesamtschule	4	36	60
	Lernbehindertenschule	22	20	58
c) Ich gehe oder fahre gleich nach dem Unterricht nach Hause	Grundschule	42	29	28
	Sekundarschule	62	33	6
	Gesamtschule	50	36	14
	Lernbehindertenschule	61	18	21
d) Ich warte auf den Bus, aber nicht in der Schule	Grundschule	4	1	95
	Sekundarschule	14	4	82
	Gesamtschule	9	6	85
	Lernbehindertenschule	28	7	65
e) Ich gehe in den Hort	Grundschule	33	8	59
	Sekundarschule	0	1	99
	Gesamtschule	0	0	100
	Lernbehindertenschule	16	7	77
f) Ich gehe zur Schulsozialarbeiterin	Grundschule	7	28	65
	Sekundarschule	7	19	74
	Gesamtschule	0	40	60
	Lernbehindertenschule	15	20	64

MLU-SSA 99

- Die Hälfte bis zu zwei Drittel der SchülerInnen aller Schultypen verlassen **nach dem Unterricht** die Schule. Während sich von den Grund- und LernbehindertenschülerInnen noch ca. ein Fünftel regelmäßig noch nach dem Unterricht in der Schule aufhält, sind es von den beiden anderen Schultypen nur 6% bzw. 4%. Bei den GrundschülerInnen widersprechen sich zum Teil die Angaben mit dem Hortbesuch.
- Übereinstimmend zum Aufenthalt nach dem Unterricht geben GrundschülerInnen mit 42% seltener und SekundarschülerInnen mit 62% häufig an, daß sie gleich **nach dem Unterricht nach Hause gehen oder fahren**.
- Eine Wartezeit auf den **Schulbus** außerhalb des Schulgebäudes bestätigen am häufigsten LernbehindertenschülerInnen, während das nur auf wenige Grundschüler- und GesamtschülerInnen zutrifft.

- Nur an den Grund- und Lernbehindertenschulen wird erwartungsgemäß der Hort als Aufenthaltsort genannt. Ca. ein Drittel der SchülerInnen beider Schultypen geben an, daß sie regelmäßig bzw. manchmal den Hort besuchen.

Kontakt zur Schulsozialarbeit differenziert nach Geschlecht, Klassenstufe und Schultyp

Bei der SchulsozialarbeiterIn hält sich – wie bereits ausgeführt knapp ein Drittel der SchülerInnen der 3. bis 6. Klasse vor und nach dem Unterricht auf. In der SchülerInnenpopulation differenziert sich der Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn nicht nach *Geschlecht* und *Klassenstufe*. Die vorsortierte Analyse deckt jedoch auf, daß in den 5. Klassen Jungen häufiger Kontakt haben als Mädchen (regelmäßig/manchmal: 33% vs. 24%) und in den 6. Klassen es die Mädchen sind, die sich häufiger bei der SchulsozialarbeiterIn aufhalten (regelmäßig/manchmal: 41% vs. 26%). Den regelmäßigen Besuch der SchulsozialarbeiterIn bestätigen hinsichtlich der *Schultypen* besonders LernbehindertenschülerInnen, dagegen keine GesamtschülerIn. Geht man vom Anteil der SchülerInnen aus, die den Aufenthalt bei der SchulsozialarbeiterIn manchmal bejahen, so läßt sich aus dem Blickwinkel der Schultypen hervorheben, daß von den SekundarschülerInnen ca. ein Fünftel und von den SchülerInnen der drei anderen Schultypen ca. ein Drittel die SchulsozialarbeiterIn in der ein oder anderen Form kontaktiert. Für die Lernbehindertenschulen gilt außerdem, daß SchülerInnen der Klassenstufen 5 und 6 sich häufiger bei der SchulsozialarbeiterIn aufhalten als die der 4. Klasse und generell Mädchen häufiger als Jungen (regelmäßig/manchmal: 48% vs. 29%).

Bemerkenswert ist, daß von den SchülerInnen, die sich nie bei Problemen an die SchulsozialarbeiterIn wenden, ein Viertel Kontakt zu ihr angeben, während es von den SchülerInnen die die *SchulsozialarbeiterIn als AnsprechpartnerIn* bei Problemen nennen, 70% sind. Da an den Schulen in der Regel nur eine SchulsozialarbeiterIn eingesetzt wurde und unsere Fragestellung auf ein aktives Zugehen der SchülerInnen auf die SchulsozialarbeiterIn abzielte, ist das erreichte Schülerklientel vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse beachtlich. Die Aussagen der SchülerInnen zum Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn differenzieren sich zudem sehr logisch – wenn auch nicht widerspruchsfrei – in Abhängigkeit von der *emotionalen Bindung zur SchulsozialarbeiterIn*. Von den SchülerInnen, die an anderer Stelle des Fragebogens angeben, daß sie sehr gern zur SchulsozialarbeiterIn gehen, halten sich drei Viertel bei ihr auf, fast die Hälfte regelmäßig. Im Durchschnitt halten sich knapp ein Drittel der SchülerInnen bei der SchulsozialarbeiterIn auf, davon 8% regelmäßig.

4.3.2 Ort der Hausaufgaben

Charakteristisch für fast 90% der befragten jüngeren SchülerInnen ist, daß sie ihre Hausaufgaben im häuslichen Umfeld vor allem allein erledigen. Auch die in der Rangfolge nachfolgenden Varianten der Hausaufgabenerledigung – mit den Eltern bzw. mit Freunden – spielen sich im häuslichen Umfeld ab. Im Vergleich dazu macht nur ein geringer Teil der SchülerInnen die Hausaufgaben in der Schule, und zwar im Hort bzw. bei der SchulsozialarbeiterIn (vgl. Tab. 10). Bemerkenswert ist, daß über ein Fünftel der jüngeren SchülerInnen angibt, daß sie nie mit den Eltern die Hausaufgaben machen.

Tab. 10: Hausaufgaben (Gesamt in Prozent)

Wo machst Du deine Hausaufgaben?

1 = ja, immer

2 = manchmal

3 = nie

Pos.	1	2	3
<i>Ich mache meine Hausaufgaben...</i>			
a) im Hort	11	7	82
b) bei der Schulsozialarbeiterin	2	10	88
c) zu Hause alleine	43	45	12
d) zu Hause mit Freunden	6	46	48
e) zu Hause mit den Eltern	22	57	21

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Während sich für die schulischen Formen der Hausaufgabenerledigung, also den Hort und die SchulsozialarbeiterIn, kaum statistisch relevante Unterschiede zwischen **Mädchen und Jungen** zeigen, lassen sich bei den außerschulischen Formen Unterschiede nachweisen. So machen Jungen häufiger als die Mädchen – vor allem regelmäßig – die Hausaufgaben allein zu Hause und geben auch etwas häufiger als die Mädchen an, daß sie die Hausaufgaben nicht zu Hause machen. Dagegen gibt über die Hälfte der Mädchen und nur gut ein Drittel der Jungen an, daß sie die Hausgaben „manchmal“ kooperativ mit Freunden zu Hause erledigen. Bei den geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Unterstützung der Hausaufgaben durch die Eltern läßt sich das Befragungsergebnis nicht eindimensional beschreiben: Einerseits geben Jungen etwas häufiger als Mädchen rigoros an, daß sie zu Hause mit den Eltern die Hausaufgaben machen und andererseits verneinen sie auch etwas häufiger die Unterstützung der Eltern (vgl. Anhang).

In Abhängigkeit von der **Klassenstufe** und damit auch aus Sicht der Selbständigkeit der SchülerInnen kann dreierlei festgehalten werden:

- Der Hort wird logischer Weise nur von SchülerInnen der 3. und 4. Klassen für die Anfertigung der Hausaufgaben genutzt. Dagegen ergeben sich in Abhängigkeit von der Klassenstufe keine Unterschiede in der Frequentierung der SchulsozialarbeiterIn für die Hausaufgaben.
- In den Klassenstufen 5 bis 6 verdoppelt sich im Vergleich zu den Klassenstufen 3 und 4 sich der Anteil der SchülerInnen, der die Hausaufgaben selbständig zu Hause erledigt. Das gilt für Jungen und Mädchen. Hier ordnet sich ein, daß in den Klassenstufen 5 bis 6 der Anteil der SchülerInnen zurückgeht, der regelmäßig mit den Eltern die Hausaufgaben macht. Die geschlechtsspezifisch vorsortierte Analyse deckt jedoch auf, daß dieser Zusammenhang nur für die Mädchen gilt, d.h. bei den Jungen lassen läßt sich keinen Reduzierung der Unterstützung durch die Eltern in Abhängigkeit von der Klassenstufe nachweisen.
- Die Mädchen der Klassenstufen 5 und 6 machen die Hausaufgaben – wenn auch nicht immer – häufiger als die der 3. und 4. Klassen gemeinsam mit Freunden zu Hause. Auch hier läßt sich für die Jungen ein solcher Zusammenhang nicht nachweisen.

Vor diesem Hintergrund sind Unterschiede bei den Orten und Formen der Hausaufgabenanfertigung entlang der verschiedenen *Schultypen* erkennbar (vgl. zum folgenden Tab. 10a).

- Der **Hort** spielt als Ort der Hausaufgabenenerledigung erwartungsgemäß nur bei den Grund- und LernbehindertenschülerInnen eine Rolle.
- Nur an den Grund-, Sekundar- und Lernbehindertenschulen steht die Anfertigung der Hausaufgaben nennenswert (zwischen 9% und 18%, Pos. 1+2) im Zusammenhang mit der **SchulsozialarbeiterIn**.
- Im Zusammenhang mit der Altersdifferenzierung machen erwartungsgemäß GrundschülerInnen deutlich seltener als SchülerInnen der anderen Schultypen ihre Hausaufgaben **alleine zu Hause**. Beachtenswert ist, daß LernbehindertenschülerInnen einerseits ähnlich häufig wie SchülerInnen der Sekundar- und Gesamtschulen die Hausaufgaben allein zu Hause machen, aber andererseits auch häufiger die Hausaufgaben nicht allein anfertigen, ähnlich wie die GrundschülerInnen.
- Von den SchülerInnen der Lernbehindertenschulen wird auch – wiederum analog zu den an sich jüngeren SchülerInnen der Grundschule – die Kooperation mit **Freunden** bei der Realisierung der Hausaufgaben seltener genannt als von den SchülerInnen der anderen Schultypen.

- Aufschlußreich ist, daß die LernbehindertenschülerInnen einerseits häufiger als SchülerInnen der anderen Schultypen – auch als die GrundschülerInnen – von den **Eltern** bei der Anfertigung der Hausaufgaben regelmäßig unterstützt werden. Gleichzeitig ist unter ihnen mit über einem Viertel der Anteil besonders hoch, der nicht mit den Eltern die Hausaufgaben macht.

Tab. 10a: Hausaufgaben (differenziert nach Schultyp in Prozent)

Wo machst Du deine Hausaufgaben?

1 = ja, immer

2 = manchmal

3 = nie

Pos.	Schultyp	1	2	3
<i>Ich mache meine Hausaufgaben...</i>				
a) im Hort	Grundschule	23	18	59
	Sekundarschule	2	2	96
	Gesamtschule	0	0	100
	Lernbehindertenschule	13	5	82
b) bei der SchulsozialarbeiterIn	Grundschule	1	13	86
	Sekundarschule	2	7	91
	Gesamtschule	0	7	93
	Lernbehindertenschule	5	13	82
c) zu Hause alleine	Grundschule	26	59	15
	Sekundarschule	52	41	7
	Gesamtschule	52	46	1
	Lernbehindertenschule	48	32	19
d) zu Hause mit Freunden	Grundschule	5	41	53
	Sekundarschule	4	57	39
	Gesamtschule	7	54	38
	Lernbehindertenschule	12	24	64
e) zu Hause mit den Eltern	Grundschule	23	63	14
	Sekundarschule	16	61	23
	Gesamtschule	13	67	20
	Lernbehindertenschule	36	38	26

MLU SSA 99

Folgende Differenzierungen zwischen den Schultypen unter Beachtung des Geschlechtes und der Klassenstufe lassen sich noch hervorheben:

- LernbehindertenschülerInnen der Klassenstufe 3 und 4 machen häufiger als GrundschülerInnen – vor allem die Jungen – die Hausaufgaben im Hort oder bei der SchulsozialarbeiterIn. Bei den SchulsozialarbeiterInnen an den Lernbehindertenschulen machen besonders häufig auch Mädchen der 5. und 6. Klassen ihre Hausaufgaben (30%).
- Im Vergleich zu den GrundschülerInnen der 3. und 4. Klassen machen SchülerInnen der Lernbehindertenschulen einerseits häufiger Hausaufgaben allein und geben gleichzeitig häufiger rigoros an, die Hausaufgaben zu Hause nicht allein anzufertigen.

- Für die Klassenstufen 5. und 6. fällt im Vergleich zu den Sekundar- und Gesamtschulen wiederum ein hoher Anteil von Mädchen der Lernbehindertenschulen auf, der allein zu Hause die Hausaufgaben macht. Für die Jungen dieser Klassenstufe lassen sich dagegen keine Unterschiede zwischen den Schultypen sichern.
- Mädchen und Jungen der 5. und 6. Klassen der Lernbehindertenschulen kooperieren bei der Anfertigung der Hausaufgaben deutlich seltener mit Freunden als SchülerInnen der Sekundar- und Gesamtschule entsprechenden Alters.
- Während Mädchen der 3. und 4. Klasse der Lernbehindertenschule im Vergleich zu denen der Grundschulen in der Tendenz eher häufiger keine Hilfe durch die Eltern erhalten (nicht signifikant), fällt der Vergleich bei den Jungen eindeutig zugunsten der Lernbehindertenschulen aus: Über die Hälfte erhält regelmäßige Hilfe durch die Eltern, dagegen nur 19% der Grundschüler. Auch für die 5. und 6. Klassen bestätigt sich, daß sowohl die Mädchen als auch die Jungen der Lernbehindertenschulen häufiger die Hausaufgaben mit den Eltern machen als die SchülerInnen vergleichbarer Klassenstufen an den Sekundar- und Gesamtschulen.

Die Analyse der Zusammenhänge zwischen Hausaufgabenenerledigung und *Schulsozialarbeit* weist nach: Diejenigen SchülerInnen, die die SchulsozialarbeiterIn bei Problemen ansprechen würden, machen auch öfter bei ihr die Hausaufgaben (31% vs. 9%: Pos. 1+2) und diejenigen, die regelmäßigen Kontakt zu ihr haben, machen – nicht unerwartet – häufiger bei ihr die Hausaufgaben als SchülerInnen mit unregelmäßigen Kontakten (50% vs. 24%: Pos. 1+2). Aus sozialpädagogischer Sicht ist anhand der Befragungsergebnisse festzustellen, daß die Unterstützung der Hausaufgaben nicht im Zentrum der Tätigkeit der SchulsozialarbeiterInnen steht. Damit werden die Aussagen der SchulsozialarbeiterInnen bestätigt, daß sie die Hausaufgabenbetreuung nicht als Regelangebot, sondern als Betreuungsangebot für FahrschülerInnen oder als Förderangebot für besonders beeinträchtigte SchülerInnen verstehen und unterbreiten.

4.4 Blick auf die Schule

4.4.1 Im Blickpunkt: Die LehrerInnen

Charakteristisch für das Urteil der jüngeren SchülerInnen über ihre LehrerInnen ist, daß sie ihnen eine hohe Unterstützungsbereitschaft bescheinigen (vgl. Tab. 11). Fast zwei Drittel der SchülerInnen hebt ohne Abstriche hervor, daß die LehrerInnen ihnen „immer“ helfen, wenn

sie etwas nicht verstanden haben, ein weiteres Drittel schränkt dies auf „manchmal“ ein. Nur 5% der SchülerInnen sprechen ihren LehrerInnen diese Hilfe generell ab.

**Tab. 11: Beurteilung der LehrerInnen
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht in Prozent)**

Wie ist das mit den Lehrerinnen und Lehrern?

1 = ja, immer

2 = manchmal

3 = nie

Pos.	Geschlecht	1	2	3
<i>Meine Lehrerinnen und Lehrer:</i>				
a) Sie sind sehr streng.	Gesamt	8	74	18
	männlich	11	70	19
	weiblich	4	78	18
b) Mit ihnen kann man gut reden.	Gesamt	39	53	8
	männlich	40	49	10
	weiblich	39	56	5
c) Sie geben viele Hausaufgaben auf.	Gesamt	21	67	12
	männlich	24	63	13
	weiblich	16	72	12
d) Sie helfen mir, wenn ich etwas nicht verstanden habe.	Gesamt	61	34	5
	männlich	58	36	6
	weiblich	65	31	4
e) Sie sind freundlich zu den Schülern.	Gesamt	37	57	5
	männlich	37	55	8
	weiblich	38	60	2
f) Die Lehrerin/der Lehrer kommt bei Problemen zu uns nach Hause.	Gesamt	6	18	76
	männlich	6	19	74
	weiblich	6	16	78

MLU SSA 99

Von den SchülerInnen wird den LehrerInnen auch häufig eine hohe Kommunikationsbereitschaft und große emotionale Aufgeschlossenheit bescheinigt, ohne zu übersehen, daß sich bei diese Merkmale bereits der Anteil der SchülerInnen auf ca. 40% reduziert, der ohne Abstriche herausstellt, daß man mit den LehrerInnen gut reden kann und sie freundlich sind. Aus Sicht der SchülerInnen besteht somit keine Kommunikationsbarrieren zu den LehrerInnen. Typisch ist auch, daß die jüngeren SchülerInnen die LehrerInnen nicht durchgängig als „streng“ beurteilen bzw. ihre Anforderungen durchweg als überhöht („viele Hausaufgaben“) widerspiegeln. Für ca. zwei Drittel der SchülerInnen sind die LehrerInnen „manchmal“ streng und geben viele Hausaufgaben auf. Etwa ein Fünftel der SchülerInnen schätzt ein, daß ihre LehrerInnen nie streng sind. Gut ein Fünftel kommt zu der Einschätzung, daß die LehrerInnen nicht viele Hausaufgaben aufgeben. Erstaunlich ist, daß von den befragten jüngeren SchülerInnen drei Viertel angeben, daß sie auch bei Problemen die LehrerIn nicht die Eltern zu Hause aufsucht.

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Für alle Urteile über die LehrerInnen lassen sich geringfügige **Geschlechtsunterschiede** statistisch sichern, diese sind jedoch von geringer praktischer Relevanz. Jungen beurteilen die LehrerInnen hierbei durchweg etwas kritischer als die Mädchen (vgl. Tab. 11). Berücksichtigt man bei den Urteilungen über die LehrerInnen die Selbsteinschätzungen der SchülerInnen zu ihrer *Leistungsposition* in der Klasse, d.h. ob sie sich zu den guten, mittleren oder weniger guten SchülerInnen ihrer Klasse zählen, so zeigen sich deutliche Zusammenhänge. Nicht unerwartet nimmt bei einer „linearen“ Abstufung von den guten, über die mittleren bis zu den weniger guten SchülerInnen der Anteil derjenigen SchülerInnen ab, der zum einen die Unterstützungsbereitschaft der LehrerInnen positiv bewertet und der Anteil derjenigen SchülerInnen zu, der eine Strenge der LehrerInnen und viele Hausaufgaben hervorhebt. Anhand der Ergebnisse zeigt sich, daß gerade weniger gute SchülerInnen im Vergleich zu den guten und den mittleren SchülerInnen bei ihren LehrerInnen eine geringere Unterstützungs- und Zuwendungsbereitschaft und dafür ein höheres Anforderungsniveau wahrnehmen.

Mit steigender *Klassenstufe* verändert sich ebenfalls das Urteil über die LehrerInnen. Während sich die Urteile der SchülerInnen bezüglich der Hilfe bei Lernproblemen und der Hausbesuche bei den Eltern nicht in Abhängigkeit von der Klassenstufe differenzieren, gehen die SchülerInnen bei den übrigen LehrerInnenurteilen mit zunehmender Klassenstufe etwas häufiger auf „Distanz“ zu den LehrerInnen. Ganz allgemein bescheinigen die SchülerInnen mit zunehmender Klassenstufe von der 3. bis zur 6. Klasse ihren LehrerInnen seltener, daß sie „nie“ streng sind, man mit ihnen „immer“ gut reden kann und sie „immer“ freundlich sind. Sie meinen dafür häufiger, daß die LehrerInnen „immer“ viele Hausaufgaben aufgeben.

Bei einer Betrachtung der SchülerInnenurteile in Abhängigkeit vom *Schultyp* heben sich besonders folgende drei Aspekte hervor:

- SekundarschülerInnen nehmen im Vergleich zu den anderen Schultypen eine geringere Unterstützungs- und Zuwendungsbereitschaft seitens der LehrerInnen wahr: Sie sagen seltener über ihre LehrerInnen, daß man mit ihnen gut reden kann, sie einem helfen, wenn

sie etwas nicht verstanden haben und sie freundlich zu den Schülern sind (Pos. 1). Es deutet sich zudem an, daß sie ein insgesamt höheres Anforderungsniveau als die SchülerInnen an den anderen Schultypen erleben. So meinen sie häufiger, daß sie immer viele Hausaufgaben erledigen müssen und seltener als die Grund- und LernbehindertenschülerInnen, daß die LehrerInnen nie streng sind.

- LernbehindertenschülerInnen bescheinigen ihren LehrerInnen im Vergleich zu den anderen Schultypen eine höhere Unterstützungs- und Zuwendungsbereitschaft. So meinen sie häufiger, daß die LehrerInnen ihnen helfen, wenn sie etwas nicht verstanden haben, die LehrerInnen freundlich zu den SchülerInnen sind und bei Problemen nach Hause kommen
- Grund- und GesamtschülerInnen liegen in der Regel mit ihren Urteilen zwischen den Sekundar- und LernbehindertenschülerInnen. Hervorhebenswert ist allerdings, daß die GesamtschülerInnen überdurchschnittlich häufig einschätzen, daß die LehrerInnen „nie“ bei Problemen zum Elternbesuch nach Hause kommen (91%). Zu berücksichtigen ist bei diesen Aussagen allerdings, daß auch an allen anderen Schultypen die Mehrheit der SchülerInnen meint, daß die LehrerInnen dies „nie“ tun. An den Lernbehindertenschulen sagen dies 57%, an den Sekundarschulen 78% und an den Grundschulen 83% der SchülerInnen.

Die Unterschiede nach Klassenstufen im Urteil der SchülerInnen über ihre LehrerInnen weisen darauf, bei der Analyse der *Schultypunterschiede von vergleichbaren Klassenstufen* auszugehen (vgl. Tab. 11b). Dies soll im folgenden geschehen. Unübersehbar ist dabei in den Klassenstufen 3 und 4, daß die SchülerInnen der Lernbehindertenschulen im Vergleich zu denen der Grundschulen bzw. in den Klassenstufen 5 und 6 im Vergleich zu denen der Sekundarschulen:

- ihre LehrerInnen seltener als „streng“ und häufiger als „freundlich“ charakterisieren,
- ihnen deutlich häufiger bescheinigen, daß man mit ihnen gut reden kann und sie ihnen helfen, wenn sie etwas nicht verstanden haben,
- sie häufiger nicht viele Hausaufgaben aufgeben und
- bei Probleme häufiger den Kontakt zu den Eltern suchen.

SchülerInnen der Gesamtschulen der 5. und 6. Klassen bescheinigen ihren LehrerInnen häufiger als SchülerInnen der Sekundarschulen, daß man mit ihnen gut reden kann und sie nicht so viele Hausaufgaben aufgeben, gleichzeitig aber auch, daß sie seltener bei Problemen nach Hause kommen (vgl. Tab. 11b).

**Tab. 11b: Beurteilung der LehrerInnen
(differenziert nach Klassenstufe/Schultyp in Prozent)**

Wie ist das mit den Lehrerinnen und Lehrern?

1 = ja, immer

2 = manchmal

3 = nie

Pos.	Klasse	Schultyp	1	2	3
<i>Meine Lehrerinnen und Lehrer:</i>					
a) Sie sind sehr streng.	3. und 4.	Grundschule	7	74	19
		Lernbehindertenschule	14	55	31
	5. und 6.	Sekundarschule	7	82	11
		Gesamtschule	4	83	13
		Lernbehindertenschule	9	67	27
b) Mit ihnen kann man gut reden.	3. und 4.	Grundschule	39	51	10
		Lernbehindertenschule	52	37	11
	5. und 6.	Sekundarschule	30	62	8
		Gesamtschule	48	52	-
		Lernbehindertenschule	51	42	7
c) Sie geben viele Hausaufgaben auf.	3. und 4.	Grundschule	18	76	6
		Lernbehindertenschule	14	57	29
	5. und 6.	Sekundarschule	25	67	8
		Gesamtschule	20	61	19
		Lernbehindertenschule	19	60	21
d) Sie helfen mir, wenn ich etwas nicht verstanden habe.	3. und 4.	Grundschule	60	37	3
		Lernbehindertenschule	74	21	5
	5. und 6.	Sekundarschule	56	38	6
		Gesamtschule	64	32	4
		Lernbehindertenschule	75	18	7
e) Sie sind freundlich zu den Schülern.	3. und 4.	Grundschule	31	62	7
		Lernbehindertenschule	70	22	8
	5. und 6.	Sekundarschule	30	65	5
		Gesamtschule	39	58	3
		Lernbehindertenschule	47	47	6
f) Die LehrerIn kommt bei Problemen zu uns nach Hause.	3. und 4.	Grundschule	2	12	86
		Lernbehindertenschule	14	26	60
	5. und 6.	Sekundarschule	4	18	78
		Gesamtschule	2	7	91
		Lernbehindertenschule	21	28	51

MLU-SSA 99

Zwischen den Urteilen über die LehrerInnen und der *Schulsozialarbeit* gibt es dahingehend Zusammenhänge, daß SchülerInnen, die Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben oder sie als AnsprechpartnerIn bei Problemen ansehen, insgesamt positivere Urteile über ihre LehrerInnen abgeben. Und andersherum betrachtet: SchülerInnen mit positiven LehrerInnenurteilen haben häufiger Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn und sehen sie häufiger als AnsprechpartnerIn bei Problemen als die übrigen SchülerInnen. So sagen beispielsweise SchülerInnen, die regelmä-

ßig Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben, häufiger als SchülerInnen ohne Kontakte, daß man mit den LehrerInnen „gut reden“ kann (58% vs. 37%: Pos. 1) und sie bei Problemen „nach Hause“ kommen (12% vs. 5%: Pos. 1). Gleichzeitig sagen SchülerInnen, die bejahen, daß die LehrerInnen bei Problemen „nach Hause“ kommen, häufiger als SchülerInnen, die das verneinen, daß sie Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben (18% vs. 7%: Pos. 1). Und SchülerInnen, die verneinen, daß man mit den LehrerInnen „gut reden“ kann, haben seltenere Kontakte zur SchulsozialarbeiterIn (65% vs. 76%: Pos. 3).

4.4.2 Im Blickpunkt: Die Klasse

Den SchülerInnen wurden vier Aussagen zum Klassenklima vorgelegt, die sie daraufhin beurteilen sollten, inwiefern diese Aussagen auf ihre eigenen Klassen zutreffen (vgl. Tab 12).

Tab. 12: Klassenklima (in Prozent)

Wie ist es in deiner Klasse?

1 = ja, immer.

2 = manchmal

3 = nie

Pos.	1	2	3
a) Wir halten in der Klasse fest zusammen	20	64	16
b) In unserer Klasse gibt es oft Prügeleien	30	59	11
c) Im Unterricht ist es oft sehr laut	33	59	8
d) Ich komme mit meinen Mitschülern gut aus	44	51	5

MLU-SSA 99

Zusammenhalt in der Klasse

Von den „jüngeren“ SchülerInnen beurteilen ca. ein Fünftel das Klima in ihrer Klasse als sehr solidarisch. Sie sagen, daß die Klasse „immer“ fest zusammenhält. Zwei Drittel bestätigen dies mit einem weniger konsequenten "manchmal". 16% der SchülerInnen bescheinigen ihrer Klasse kein Zusammengehörigkeitsgefühl. **Jungen** heben etwas häufiger als die **Mädchen** hervor, daß die Klasse fest zusammenhält (22% vs. 17%: Pos. 1). Für eine Tendenz zur Verschlechterung des Klassenklimas mit steigender **Klassenstufe** spricht die Reduzierung des Anteil von SchülerInnen, sowohl bei Mädchen als auch Jungen, der ohne Abstriche betont, daß die Klasse fest zusammenhält (Klasse 3/4: 27% vs. Klasse 5/6: 17%). Die Betrachtung nach **Schultypen** unter Beachtung vergleichbarer Klassenstufen belegt, daß SchülerInnen der Lernbehindertenschulen häufiger als die der anderen Schultypen ohne Abstriche unterstreichen, daß sie in der Klasse fest zusammenhalten (vgl. Tab. 12 und Tab. 12a).

Prügeleien in der Klasse

Prügeleien sind bereits unter den jüngeren SchülerInnen nichts Ungewöhnliches. Knapp ein Drittel der SchülerInnen betont, daß es in der Klasse oft Prügeleien gibt und weitere 59% urteilen, daß sie „manchmal“ zutreffen. Nur 11% der SchülerInnen sagen, daß es nicht oft Prügeleien in der Klasse gibt. **Mädchen** thematisieren Prügeleien in der Klasse etwas seltener als **Jungen**. SchülerInnen der 3. und 4. **Klasse** bestätigen etwas häufiger als die der 5. und 6. Klassen das Prügeleien ständig auf der Tagesordnung sind, wobei sie zugleich geringfügig häufiger auch solche Prügeleien verneinen, ohne das die Unterschiede praktisch gravierend sind und genauer betrachtet, nur für Mädchen zutreffen. Nach **Schultypen** zeigen sich unter Beachtung der Klassenstufen ambivalente Tendenzen: SchülerInnen der unteren Klassen der Lernbehindertenschulen verneinen häufiger als die von Grundschulen Prügeleien in ihren Klassen. Für die 5. und 6. Klassen verändert sich das Bild: SchülerInnen dieser Klassenstufen aus Lernbehindertenschulen heben besonders häufig im Vergleich zu denen der anderen Schultypen hervor, daß in ihren Klassen Prügeleien zum Schulalltag gehören (vgl. Tab. 12 und Tab. 12a).

Unruhe im Unterricht

Ähnlich häufig wie Prügeleien stellen die SchülerInnen – und zwar **Mädchen** wie **Jungen** gleichermaßen – heraus, daß es im Unterricht oft sehr laut ist (33%). Nur 8% der SchülerInnen meinen, daß es im Unterricht nie sehr laut herrscht. Mit zunehmender Klassenstufe erhöht sich der Teil der SchülerInnen, der den Unterricht generell als „sehr laut“ charakterisiert (3. Klasse: 20% und 6. Klasse: 38%). Während sich für die **Klassenstufen** 3 und 4 keine Unterschiede zwischen Grund- und LernbehindertenschülerInnen sichern lassen, machen die Angaben der SchülerInnen der Klassenstufen 5 und 6 auf gravierende Unterschiede zwischen den SchülerInnen verschiedener **Schultypen** aufmerksam. Auffällig ist, daß deutlich über die Hälfte der GesamtschülerInnen meinen, daß es im Unterricht in der Regel sehr laut ist, während das von den Sekundar- und LernbehindertenschülerInnen nur ca. ein Drittel angibt (vgl. Tab. 12 und Tab. 12a).

Auskommen mit den MitschülerInnen

Trotz der beschriebenen Situation in der Klasse kommt fast die Hälfte der SchülerInnen – ohne Unterschiede zwischen den **Geschlechtern** – fast immer mit den MitschülerInnen gut aus.

Nur wenige SchülerInnen geben an (5%), daß sie überhaupt nicht mit ihren KlassenkameradInnen auskommen. Mädchen kommen tendenziell etwas häufiger als Jungen mit den MitschülerInnen immer gut aus (54% vs. 49%). Unterschiede nach **Klassenstufen** und auch zwischen Grund- und LernbehindertenschülerInnen (3. und 4. Klasse) lassen sich nicht sichern. SchülerInnen der Lernbehindertenschulen (5. und 6. Klasse) heben etwas seltener ohne Abstriche hervor, daß sie mit den MitschülerInnen gut auskommen. Etwas häufiger verneinen sie im Vergleich zu den anderen **Schultypen** zudem gute Beziehungen zu MitschülerInnen, besonders im Vergleich zu den SekundarschülerInnen (vgl. Tab. 12 und Tab. 12a).

Tab. 12a: Klassenklima (differenziert nach Klassenstufe/Schultyp in Prozent)

Wie ist es in Deiner Klasse?

1 = ja, immer

2 = manchmal

3 = nie

Pos.	Klasse	Schultyp	1	2	3
a) Wir halten in der Klasse fest zusammen	3. und 4.	Grundschule	23	63	14
		Lernbehindertenschule	40	44	16
	5. und 6.	Sekundarschule	16	66	18
		Gesamtschule	3	83	14
		Lernbehindertenschule	26	60	17
b) In unserer Klasse gibt es oft Prügeleien	3. und 4.	Grundschule	36	55	9
		Lernbehindertenschule	36	44	20
	5. und 6.	Sekundarschule	28	62	10
		Gesamtschule	21	73	6
		Lernbehindertenschule	43	50	6
c) Im Unterricht ist es oft sehr laut	3. und 4.	Grundschule	31	54	15
		Lernbehindertenschule	25	63	12
	5. und 6.	Sekundarschule	37	60	3
		Gesamtschule	57	42	1
		Lernbehindertenschule	34	51	15
d) Ich komme mit meinen Mitschülern gut aus	3. und 4.	Grundschule	50	45	5
		Lernbehindertenschule	38	55	7
	5. und 6.	Sekundarschule	47	49	4
		Gesamtschule	46	53	1
		Lernbehindertenschule	40	51	9

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Ein großer Teil der SchülerInnen beschreibt eine häufige Unruhe und wiederholte Prügeleien als kennzeichnend für das Klima in den Schulklassen. Insgesamt kommt dennoch fast die Hälfte der SchülerInnen immer sehr gut mit den MitschülerInnen aus und ein Fünftel nimmt einen großen Zusammenhalt in der Klasse wahr. **Geschlechtsspezifische** Unterschiede zeigen sich vor allem darin, daß Jungen öfters Prügeleien in ihren Klassen wahrnehmen als Mädchen. Hinsichtlich der **Schultypen** fällt zum einen besonders auf, daß GesamtschülerInnen im Ver-

gleich zu den anderen Schultypen seltener Prügeleien, dafür aber eine größere Unruhe im Unterricht beschreiben. Zum anderen zeigt sich, daß LernbehindertenschülerInnen häufiger über einen größeren Zusammenhalt in den Klassen berichten, gleichzeitig jedoch seltener ein gutes Auskommen mit den Klassenkameraden angeben und in den 5. und 6. Klassen häufigere Prügeleien schildern. Es deutet sich an, daß sich mit zunehmender **Klassenstufe** das Klima in den Klassen etwas verschlechtert. So nimmt der Zusammenhalt in der Klasse ab und der Unterricht wird häufiger als „sehr laut“ charakterisiert. Dagegen zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen dem Klassenklima und der **Schulsozialarbeit**.

4.5 Einstellungen und Verhalten

4.5.1 Schulfreude

Befragt nach der Schulfreude, geht ein Drittel der befragten jüngeren SchülerInnen den eigenen Angaben zufolge stets gern zur Schule, weitere 58% antworten mit „nicht immer“. 7% verbinden mit dem Schulbesuch keine Freude. Sie gehen nur ungern zur Schule (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Schulfreude
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht, Schultyp und Klasse in Prozent)

Gehst Du eigentlich gern in die Schule?

1 = ja, immer

2 = naja, nicht immer

3 = nein, fast nie

Pos.			1	2	3
Gesamt			34	58	7
Geschlecht:	männlich		36	54	10
	weiblich		32	64	4
Schultyp:	Grundschule		40	56	4
	Sekundarschule		19	71	10
	Gesamtschule		11	85	4
	Lernbehindertenschule		65	28	7
Klasse/Schultyp	3. und 4. Klasse	Grundschule	32	62	6
		Lernbehindertenschule	67	30	3
	5. und 6. Klasse	Sekundarschule	19	71	10
		Gesamtschule	11	85	4
		Lernbehindertenschule	64	26	10

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Hinsichtlich der Schulfreude unterscheiden sich die Urteile der **Jungen und Mädchen** geringfügig voneinander (vgl. Tab. 3). Sowohl ein Drittel der Mädchen als auch der Jungen geht fast immer gern zur Schule. Bei den Jungen ist der Anteil derjenigen, die fast nie gern zur Schule gehen, um sechs Prozentpunkte höher als bei den Mädchen.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der **Klassenstufe** und der Schulfreude ohne Berücksichtigung des Schultyps, so nimmt die Schulfreude der von uns befragten SchülerInnen von der 3. Klasse (49%: Pos. 1), über die 4. Klasse (41%: Pos. 1) bis zur 5. Klasse (23%: Pos. 1) ab. Sie steigt dann wieder in der 6. Klasse an (31%: Pos. 1). Die schultypspezifische Betrachtung deckt jedoch auf, daß sich nur für die Grundschulen von der 3. zur 4. Klasse die Schulfreude reduziert (Pos. 1: 49% vs. 32%), für die anderen Schultypen differenziert die Klassenstufe die Schulfreude nicht.

Mit Blick auf die verschiedenen **Schultypen** fallen beachtliche Unterschiede auf (vgl. Tab. 3). Bemerkenswerterweise besuchen die SchülerInnen der Lernbehindertenschule die Schule deutlich häufiger gern als SchülerInnen der anderen Schulen (65%: Pos. 1). Es folgen die SchülerInnen der Grundschule (40%: Pos. 1) und der Sekundarschule (19%: Pos. 1). An den Gesamtschulen ist die Schulfreude am geringsten ausgeprägt (11%: Pos. 1). Unter Beachtung der **vergleichbaren Klassenstufen** bestätigt sich: Sowohl die LernbehindertenschülerInnen der 3. und 4. Klasse als auch der 5. und 6. Klassen heben sich gravierend in ihrer Schulfreude von den SchülerInnen der Grund- bzw. der Sekundär- und Gesamtschulen ab (vgl. Tab. 3).

Ohne hier Kausalzusammenhänge zu konstruieren, ist bemerkenswert, daß von den SchülerInnen, die Kontakt zur **SchulsozialarbeiterIn** haben, die Hälfte „immer“ gern in die Schule geht. Von denen die nur „manchmal“ oder gar keinen Kontakt zu ihr haben, äußert das ein ca. ein Drittel. Und andersherum betrachtet: Von den SchülerInnen, die gerne zur Schule gehen, haben 12% regelmäßigen Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn, von denen die „nicht immer“ bzw. „fast nie“ gern zur Schule gehen, sind es 6% bzw. 8%.

4.5.2 Tätigkeiten in der Schule

Den jüngeren SchülerInnen wurden verschiedene Tätigkeiten und Verhaltensweisen in der Schule vorgelegt, die sie daraufhin beurteilen sollten, wie gern sie diese in der Schule machen (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Lernfreude und Verhalten in der Schule (Gesamt in Prozent)*Wie gern machst Du die folgenden Dinge in der Schule?*

1 = immer sehr gern

2 = ab und zu gern

3 = ungern

4 = trifft nicht zu

Pos.	1	2	3	4
<i>Ich tue/mache gern ...</i>				
a) im Unterricht lernen	33	59	8	
b) in den Pausen toben	45	38	18	
c) Hausaufgaben	27	41	32	
d) mit der Lehrerin oder dem Lehrer nach dem Unterricht schwatzen	18	48	34	
e) in den Hort gehen	10	6	7	77
f) vor oder nach der Schule zum/zur Schulsozialarbeiter(in) gehen	14	23	7	56

MLU-SSA 99

Gesamt und Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe und Schultyp

Nachfolgend interessiert wiederum, welche Aussagen die SchülerInnen zu den einzelnen Tätigkeiten und Verhaltensweisen machen, aber auch welche Unterschiede sich dabei zwischen den Geschlechtern, Klassenstufen und Schultypen zeigen (vgl. Tab. 5a und Tab. 5b).

Freude am Lernen im Unterricht

Mit Blick auf die weiter vorn analysierte Schulfreude bestätigte sich der Befund, daß nur wenige SchülerInnen – **Jungen wie Mädchen** gleichermaßen (vgl. Tab. 5a) – grundsätzlich ungern im Unterricht lernen (7% bis 9%). Ein Drittel hebt ohne Abstriche hervor, daß sie in der Regel sehr gern im Unterricht lernen. Charakteristisch ist, daß sich mit höherer **Klassenstufe** der Anteil der SchülerInnen reduziert, der idealtypisch „immer“ sehr gern lernt, ohne daß sich diese Relativierung gravierend am Anteil derjenigen auswirkt, der rigoros Lernunlust angibt. Die Freude am Lernen im Unterricht differenziert sich beträchtlich in Abhängigkeit vom **Schultyp**. Die nach Klassenstufen vorsortierte Analyse deckt den hohen Anteil von der SchülerInnen an den Lernbehindertenschulen auf, der ohne Abstriche sehr gern im Unterricht lernt (Grundschule: 35% vs. Lernbehindertenschule: 66%). Ähnlich deutlich fallen bei den Klassenstufen 5 und 6 die Unterschiede der Lernbehindertenschule zur Sekundar- und Gesamtschule aus. Vor dem Hintergrund dieser Befragungsergebnisse ist beachtlich, wie umfassend es gerade in den Lernbehindertenschulen gelingt, die Lernfreude der SchülerInnen zu erhalten bzw. zu stimulieren (vgl. Tab. 5b).

Tab. 5a: Verhalten in der Schule (differenziert nach Geschlecht in Prozent)

Wie gern machst Du die folgenden Dinge in der Schule?

1 = immer sehr gern

2 = ab und zu gern

3 = ungern

4 = trifft nicht zu

Pos.	Geschlecht	1	2	3	4
<i>Ich tue/mache gern...</i>					
a) im Unterricht lernen	männlich	33	58	9	
	weiblich	34	59	7	
b) in den Pausen toben	männlich	56	34	10	
	weiblich	32	42	26	
c) Hausaufgaben	männlich	26	41	34	
	weiblich	29	41	30	
e) mit der Lehrerin oder dem Lehrer nach dem Unterricht schwatzen	männlich	15	45	41	
	weiblich	22	53	26	
d) in den Hort gehen	männlich	9	6	7	78
	weiblich	11	7	7	75
f) vor oder nach der Schule zum/zur Schulsozialarbeiter(in) gehen	männlich	15	23	7	55
	weiblich	13	23	7	57

MLU-SSA 99

Freude am Toben in den Pausen

Im Rahmen der vorgegeben Aspekte gefällt es den SchülerInnen besonders, in den Pausen zu toben. Das Toben ist jedoch vor allem ein Betätigungsfeld der **Jungen** (56% Pos. 1), ohne jedoch zu übersehen, daß ein Drittel der Mädchen das auch sehr gern macht (vgl. Tab. 5a). Etwa jeder 10. Junge und ein Viertel der Mädchen kann daran keine Freude finden. Nicht unerwartet zeigt sich die Freude am Toben in der Schule besonders bei den SchülerInnen der **Klassenstufen** 3 bis 5. In der 6. Klasse reduziert sich der Anteil der SchülerInnen deutlich – bei Mädchen und Jungen – die daran besondere Freude haben (vgl. Tab. 5b).

Freude am Schwatzen mit den Lehrern

Ein Fünftel der SchülerInnen kommuniziert sehr ungern mit den LehrerInnen nach dem Unterricht. Immerhin ein Drittel machen das nur ungern. Während ein Viertel der **Mädchen** nur ungern mit den LehrerInnen „schwatzt“ sind es von den Jungen über 40% (vgl. Tab. 5a). Die Mädchen kommunizieren also häufiger sehr gern mit den LehrerInnen. Es ist zu vermuten, daß sich Jungen stärker dem Gespräch mit der LehrerIn entziehen. Bei der Analyse nach **Klassenstufen** reduziert sich die Freude der SchülerInnen an der Kommunikation mit der LehrerIn mit zunehmender Klassenstufe leicht, aber kontinuierlich. Während in der 3. Klasse 27% der SchülerInnen nur ungern mit der LehrerIn sprechen, sind es in der sechsten Klassen bereits

37% der SchülerInnen (35% der Mädchen und 39% der Jungen). Hinsichtlich der Kommunikationsfreudigkeit heben sich bei den *Schultypen* die Urteile der LernbehindertenschülerInnen besonders deutlich ab. So geben LernbehindertenschülerInnen der 3. und 4. Klassen doppelt so häufig wie GrundschülerInnen an, daß sie sehr gerne mit ihren LehrerInnen kommunizieren (15% vs. 33%: Pos.1) und seltener, daß sie dies nur ungern tun (25% vs. 38%: Pos. 3). Die LernbehindertenschülerInnen führen auch in den Klassenstufen 5 und 6 häufiger sehr gern ein Gespräch mit den LehrerInnen nach dem Unterricht als die SekundarschülerInnen und GesamtschülerInnen. In der Kommunikationsfreude unterscheiden sich außerdem die Sekundar- von den HauptschülerInnen, letztere geben häufiger an, daß am Gespräch mit dem LehrerIn Freude haben und artikulieren deutlich seltener Unlust dazu (vgl. Tab. 5b).

**Tab. 5b: Verhalten in der Schule
(differenziert nach Klassenstufe/Schultyp in Prozent)**

Wie gern machst Du die folgenden Dinge in der Schule?

1 = immer sehr gern

2 = ab und zu gern

3 = ungern

Pos.	Klasse	Schultyp	1	2	3
<i>Ich tue/mache gern...</i> a) im Unterricht lernen	3. und 4.	Grundschule	35	57	8
		Lernbehindertenschule	66	33	1
	5. und 6.	Sekundarschule	19	70	11
		Gesamtschule	15	78	7
		Lernbehindertenschule	53	40	7
b) in den Pausen toben	3. und 4.	Grundschule	53	35	12
		Lernbehindertenschule	64	23	13
	5. und 6.	Sekundarschule	39	42	19
		Gesamtschule	49	34	17
		Lernbehindertenschule	44	42	14
c) Hausaufgaben	3. und 4.	Grundschule	21	43	36
		Lernbehindertenschule	45	34	21
	5. und 6.	Sekundarschule	19	45	36
		Gesamtschule	17	41	41
		Lernbehindertenschule	43	33	24
e) mit der Lehrerin oder dem Lehrer nach dem Unterricht schwatzen	3. und 4.	Grundschule	14	48	38
		Lernbehindertenschule	33	42	25
	5. und 6.	Sekundarschule	12	49	39
		Gesamtschule	20	62	18
		Lernbehindertenschule	27	42	31

MLU-SSA 99

Freude bei der Hausaufgabenerledigung

Ein Drittel der SchülerInnen macht nur ungern die Hausgaben (vgl. Tab. 5). Es zeigen sich dabei keine Unterschiede zwischen *Mädchen und Jungen* (vgl. Tab. 5a). Die Freude an den

Hausaufgaben wird allerdings im Verlauf des Schulbesuches nicht mehr so abstrichlos geübert, wie das z.B. in der 3. Klasse noch 37% der SchülerInnen tun. Hinsichtlich der *Schultypen* geben – analog zur Lernfreude – SchülerInnen der Lernbehindertenschulen in weit höherem Maße als SchülerInnen der anderen Schultypen an, daß sie sehr gern Hausaufgaben anfertigen. Der Unterschied zeigt sich nicht nur im Vergleich zu den GrundschülerInnen, der noch relativ lernfreudigen SchülerInnen der *Klassenstufen* 3 und 4, sondern genau so deutlich zu den SchülerInnen der Sekundar- und Hauptschulen. Die LernbehindertenschülerInnen machen überdurchschnittlich häufig mit Freude ihre Hausaufgaben (44%: Pos. 1), während SekundarschülerInnen (19%: Pos. 1) und GesamtschülerInnen (17%: Pos. 1) das deutlich seltener mit Freude tun (vgl. Tab. 5b).

Freude beim Besuch des Hortes und der Schulsozialarbeit

Hinsichtlich der Freude am Hortbesuch geben 10% der befragten SchülerInnen an, immer sehr gern (Pos. 1), 6% ab und zu gern (Pos. 2) und 7% ungern (Pos. 3) in den Hort zu gehen. Von den SchülerInnen, die regelmäßig Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben, unterstreichen drei Viertel, daß sie sehr gern zu ihr gehen. Von denen, die sich nur „manchmal“ bei ihr aufhalten, geben nur ein Fünftel ein solches Votum ab. Die Angaben die SchülerInnen dazu, wie gern sie in den Hort bzw. zur SchulsozialarbeiterIn gehen, sind nicht durchgängig logisch und müssen mit anderen Fragen zur SchulsozialarbeiterIn in Beziehung gesetzt werden und vor allem auf jene SchülerInnen bezogen werden, die mit einer gewissen Sicherheit in den Hort bzw. zur SchulsozialarbeiterIn gehen. Auf diese Aspekte wird daher nochmals an anderer Stelle ausführlicher eingegangen.

4.5.3 Problemverhalten

Eine erste Betrachtung der abgefragten, problematischen Verhaltensweisen verdeutlicht, daß bereits bei den jüngeren SchülerInnen der Klasse 3 bis 7 zumindest bei bestimmten Verhaltensweisen von einer eher geringeren Hemmschwelle gesprochen werden kann (vgl. Tab. 7). So scheint in den Klassen das verbale „Belegen“ der Mitschüler bei der Mehrheit der SchülerInnen bereits die Regel zu sein. Ca. ein Drittel der jüngeren SchülerInnen gibt zudem an, daß sie schon öfter die Eltern beschwindelt haben (29%: Pos.1), jemanden verprügelt haben (31%: Pos.1), keine Hausaufgaben gemacht haben (39%: Pos. 1) oder die Mitschüler beschimpft haben (57%: Pos.1). Für die folgenden Verhaltensbereiche ist allerdings zu beachten, daß hier das einmalige Eingeständnis charakteristisch ist, nur selten eine „Wiederholungstat“ angege-

ben wird und insgesamt von der Mehrheit der SchülerInnen noch nie begangen wurde (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Individuelles Problemverhalten (Gesamt in Prozent)

Mal ganz ehrlich: Hast Du folgendes schon mal gemacht?

1 = ja, schon öfter

2 = ja, einmal

3 = nein, noch nie

Pos.	1	2	3
<i>Ich habe/bin schon mal ...</i>			
j) von zu Hause weglaufen	3	8	89
e) die Schule geschwänzt	5	7	88
h) im Supermarkt etwas geklaut	5	14	81
i) Wände mit Farbe beschmiert	6	15	79
g) heimlich Alkohol getrunken	8	16	76
f) heimlich geraucht	16	21	63
b) die Lehrerin/den Lehrer beschwindelt	13	31	56
a) jemanden verprügelt	31	34	35
c) die Eltern beschwindelt	29	43	28
d) keine Hausaufgaben gemacht	39	39	22
k) Mitschüler beschimpft	57	31	12

* sortiert nach Pos. 3 „nein, noch nie“

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Charakteristisch für die jüngeren SchülerInnen ist, daß mit einer Ausnahme – die Eltern beschwindeln – in allen anderen abgefragten Verhaltensbereichen z.T. beachtliche Hemmschwellenunterschiede zwischen *Jungen und Mädchen* bestehen (vgl. Tab. 7a). Die Jungen geben häufiger als die Mädchen an, daß sie das erfragte Verhalten schon öfter und die Mädchen häufiger als die Jungen, daß sie es noch nie gemacht haben. Jungen haben im Vergleich zu den Mädchen beispielsweise deutlich öfter:

- jemanden verprügelt (45% vs. 15%: Pos.1),
- die Lehrerin/den Lehrer beschwindelt (16% vs. 9%: Pos.1),
- die Schule geschwänzt (7% vs. 2%: Pos.1),
- heimlich geraucht (20% vs. 12%: Pos.1),
- heimlich Alkohol getrunken (11% vs. 4%: Pos.1) und
- im Supermarkt etwas geklaut (7% vs. 2%: Pos.1).

Tab. 7a: Individuelles Problemverhalten (differenziert nach Geschlecht in Prozent)*Mal ganz ehrlich: Hast Du folgendes schon mal gemacht?*

1 = ja, schon öfter

2 = ja, einmal

3 = nein, noch nie

Pos.	Geschlecht	1	2	3
<i>Ich habe/bin schon mal ...</i>				
a) jemanden verprügelt	männlich	45	38	17
	weiblich	15	29	57
b) die Lehrerin/den Lehrer beschwindelt	männlich	16	33	51
	weiblich	9	28	63
c) die Eltern beschwindelt	männlich	29	42	29
	weiblich	30	44	27
d) keine Hausaufgaben gemacht	männlich	44	37	19
	weiblich	35	41	24
e) die Schule geschwänzt	männlich	7	8	85
	weiblich	2	5	93
f) heimlich geraucht	männlich	20	22	58
	weiblich	12	19	69
g) heimlich Alkohol getrunken	männlich	11	18	71
	weiblich	4	15	82
h) im Supermarkt etwas geklaut	männlich	7	16	77
	weiblich	2	12	86
i) Wände mit Farbe beschmiert	männlich	8	15	77
	weiblich	4	15	81
j) von zu Hause weggelaufen	männlich	4	8	88
	weiblich	1	9	89
k) Mitschüler beschimpft	männlich	61	29	10
	weiblich	52	34	13

MLU-SSA 99

Neben dem Geschlecht differenziert auch die *Klassenstufe* das Verhalten (vgl. Tab. 7b). So nimmt mit der Klassenstufe – bei einigen Verhaltensweisen fast kontinuierlich – der Anteil derjenigen SchülerInnen zu, der zugibt, daß er das Erfragte schon öfter gemacht hat bzw. es reduziert sich Anteil derjenigen, der das noch nie gemacht hat. In Abhängigkeit von den zwei zusammengefaßten Klassenstufen (3 und 4 bzw. 5 und 6) relativieren sich die Unterschiede für die Sachverhalte „jemanden verprügeln“, „Eltern beschwindeln“, „die Schule schwänzen“, „heimlich Alkohol trinken“, „Wände beschmieren“ und „von zu Hause weglaufen“, d.h. es lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen beiden zusammengefaßten Klassenstufen sichern.

**Tab. 7b: Individuelles Problemverhalten
(differenziert nach Klassenstufe/Schultyp in Prozent)**

Mal ganz ehrlich: Hast Du folgendes schon mal gemacht? Ich habe/bin schon mal ...

1 = ja, schon öfter, 2 = ja, einmal, 3 = nein, noch nie

Pos.	Klasse	Schultyp	1	2	3
a) jemanden verprügelt	3. und 4.	Grundschule	25	34	41
		Lernbehindertenschule	33	49	18
	5. und 6.	Sekundarschule	31	34	35
		Gesamtschule Lernbehindertenschule	29 44	45 26	26 30
b) die Lehrerin/den Lehrer beschwindelt	3. und 4.	Grundschule	14	25	61
		Lernbehindertenschule	16	30	54
	5. und 6.	Sekundarschule	14	38	48
		Gesamtschule Lernbehindertenschule	13 14	30 29	57 57
c) die Eltern beschwindelt	3. und 4.	Grundschule	31	42	27
		Lernbehindertenschule	26	37	37
	5. und 6.	Sekundarschule	32	47	21
		Gesamtschule Lernbehindertenschule	32 20	52 39	16 41
d) keine Hausaufgaben gemacht	3. und 4.	Grundschule	34	42	24
		Lernbehindertenschule	35	46	19
	5. und 6.	Sekundarschule	46	40	14
		Gesamtschule Lernbehindertenschule	45 39	40 33	15 28
e) die Schule geschwänzt	3. und 4.	Grundschule	3	4	93
		Lernbehindertenschule	9	13	78
	5. und 6.	Sekundarschule	3	7	90
		Gesamtschule Lernbehindertenschule	4 15	7 12	89 73
f) heimlich geraucht	3. und 4.	Grundschule	8	11	91
		Lernbehindertenschule	16	21	63
	5. und 6.	Sekundarschule	18	26	56
		Gesamtschule Lernbehindertenschule	14 30	25 23	61 47
g) heimlich Alkohol getrunken	3. und 4.	Grundschule	6	11	83
		Lernbehindertenschule	12	21	67
	5. und 6.	Sekundarschule	8	18	74
		Gesamtschule Lernbehindertenschule	3 11	10 21	87 68
h) im Supermarkt etwas geklaut	3. und 4.	Grundschule	3	8	89
		Lernbehindertenschule	1	17	82
	5. und 6.	Sekundarschule	5	16	79
		Gesamtschule Lernbehindertenschule	4 9	8 25	88 66
i) Wände mit Farbe beschmiert	3. und 4.	Grundschule	3	17	80
		Lernbehindertenschule	12	21	67
	5. und 6.	Sekundarschule	6	13	81
		Gesamtschule Lernbehindertenschule	3 13	14 15	83 72
j) von zu Hause weggelaufen	3. und 4.	Grundschule	3	8	89
		Lernbehindertenschule	8	11	81
	5. und 6.	Sekundarschule	2	5	93
		Gesamtschule Lernbehindertenschule	1 7	6 20	93 73
k) Mitschüler beschimpft	3. und 4.	Grundschule	49	37	14
		Lernbehindertenschule	47	36	17
	5. und 6.	Sekundarschule	65	28	7
		Gesamtschule Lernbehindertenschule	65 56	31 27	4 17

MLU-SSA 99

Die Unterschiede nach Klassenstufen machen es notwendig, bei der Prüfung von Schultypunterschieden nur **vergleichbare Klassenstufen** einzubeziehen: Während sich zwischen Grundschüler- und LernbehindertenschülerInnen der Klassenstufen 3 und 4 keine Unterschiede sichern lassen für das Lehrer- und Elternbeschwindeln, das Zuhauseweglaufen, keine Hausaufgaben machen und Mitschülerbeschwindeln, geben SchülerInnen der Lernbehindertenschulen dieser Klassenstufen häufiger als GrundschülerInnen an, „jemanden zu verprügeln“, „die Schule zu schwänzen“, „heimlich zu rauchen“, „heimlich Alkohol zu trinken“, „im Supermarkt etwas mitgehen zu lassen“ und „Wände zu beschmieren“. Während sich die SchülerInnen der Lernbehindertenschulen in lernbezogenen Bereichen positiv von den GrundschülerInnen abheben, sind sie in anderen Verhaltensbereichen deutlich verhaltensauffälliger als die GrundschülerInnen. Für die SchülerInnen der 5. und 6. Klassen lassen sich folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei **Schultypen** hervorheben:

1. Zwischen SekundarschülerInnen und GesamtschülerInnen lassen sich mit einer Ausnahme keine signifikanten Unterschiede sichern. Nur bezüglich der Fragestellung nach dem Alkoholkonsum läßt sich feststellen, daß SchülerInnen der Sekundarschule bereits öfter bzw. einmalig Alkohol heimlich getrunken haben als die SchülerInnen der Gesamtschulen.
2. Dagegen lassen deutliche Unterschiede zwischen LernbehindertenschülerInnen und den Sekundar- bzw. GesamtschülerInnen feststellen: LernbehindertenschülerInnen geben häufiger an, daß sie jemanden verprügeln, die Schule schwänzen, von zu Hause weglaufen, heimlich rauchen, Alkohol trinken, etwas klauen und Wände beschmieren. Dagegen beschwindeln Sekundar- und GesamtschülerInnen häufiger als LernbehindertenschülerInnen ihre Eltern, fertigen häufiger keine Hausaufgaben an und attackieren häufiger verbal ihre MitschülerInnen. Keine Unterschiede zwischen den SchülerInnen der drei Schultypen bestehen „im Lehrerbeschwindeln“ (vgl. Tab. 7b).

Für den Kontakt zur **SchulsozialarbeiterIn** lassen sich – wenn auch nicht durchgängig – Zusammenhänge zum Problemverhalten der SchülerInnen feststellen. In der Tendenz deutet sich an, daß SchülerInnen, die sich regelmäßig bei der SchulsozialarbeiterIn aufhalten, verhaltensauffälliger sind als SchülerInnen, die nicht zu ihr gehen. Zum Beispiel:

- oft die Wände mit Farben beschmieren (regelmäßig bei SSA: 12% vs. nie bei SSA: 6%),
- oft heimlich rauchen (regelmäßig bei SSA: 23% vs. nie bei SSA: 16%),
- nie die Schule schwänzen (regelmäßig bei SSA: 83% vs. nie bei SSA: 89%),
- nie heimlich Alkohol trinken (regelmäßig bei SSA: 70% vs. nie bei SSA: 77%) und
- nie im Supermarkt etwas klauen (regelmäßig bei SSA: 74% vs. nie bei SSA: 83%).

In Bezug auf die Hausaufgabenerfüllung bei der SchulsozialarbeiterIn ist das Ergebnis ambivalent: Schülerinnen, die sich regelmäßig bei der SchulsozialarbeiterIn aufhalten, geben sowohl etwas häufiger an, daß sie oft keine Hausaufgaben machen (44% vs. 39%) als auch gleichzeitig häufiger, daß sie in der Regel ihre Hausaufgaben anfertigen (29% vs. 21%) als SchülerInnen, die nie zu ihr gehen. Der Zusammenhang zwischen Schulsozialarbeit und Verhaltensauffälligkeit bestätigt sich auch darin, daß SchülerInnen, die sich bei Problemen an die SchulsozialarbeiterIn wenden, in fast allen abgefragten Verhaltensbereichen auffälliger sind als SchülerInnen, die sich nie an sie wenden. Das gilt für die Verhaltensbereiche:

- Eltern beschwindeln (nie gemacht 18% vs. 30%),
- im Supermarkt etwas geklaut (nie gemacht 72% vs. 84%),
- heimlich geraucht (nie gemacht 53% vs. 65%),
- heimlich Alkohol getrunken (nie gemacht 68% vs. 77%),
- Lehrer beschwindeln (nie gemacht 50% vs. 59%),
- Schule geschwänzt (nie gemacht 83% vs. 90%),

Ein über alle abgefragten Verhaltensbereiche gebildeter Summenscore verdichtet den oben beschriebenen Zusammenhang: 36% der SchülerInnen, die sich bei Problemen an die SchulsozialarbeiterIn wenden, zeichnen sich durch eine hohe Verhaltensauffälligkeit aus (25% durch eine geringe). Dagegen sind von denen, die sich nicht an die SchulsozialarbeiterIn wenden, lediglich 26% mit einer hohen Verhaltensauffälligkeit (34% durch eine geringe).

4.6 Sorgen und Ansprechpartner bei Sorgen

4.6.1 Sorgen

Etwa ein Fünftel der jüngeren SchülerInnen unserer Befragung hat bereits oft und etwa die Hälfte ab und zu großen Kummer gehabt. Ein Drittel der jüngeren SchülerInnen kennt dagegen (bisher) noch keinen großen Kummer (vgl. Tab. 16).

Tab. 16: Kummer
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)

Hast Du schon mal großen Kummer gehabt?

1 = ja, oft

2 = ab und zu

3 = nein, fast nie

Pos.		1	2	3
Gesamt:		18	49	33
Geschlecht:	männlich	14	46	40
	weiblich	23	52	25
Schultyp:	Grundschule	18	49	34
	Sekundarschule	16	51	33
	Gesamtschule	32	51	17
	Lernbehindertenschule	20	44	36

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich dahingehend, daß die Jungen seltener angeben, oft Kummer zu haben (14% vs. 23%: Pos. 1) und deutlich häufiger sagen, daß sie keinen Kummer haben (40% vs. 25%: Pos. 3). Hinsichtlich des **Schultyps** fällt auf, daß die GesamtschülerInnen deutlich häufiger als die SchülerInnen der anderen Schultypen großen Kummer (32%: Pos. 1) und deutlich seltener keinen Kummer angeben (17%: Pos. 3). Während sich über alle Schultypen hinweg keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen **Klassenstufen** zeigen, bestehen zur **Schulsozialarbeit** Zusammenhänge: SchülerInnen, die schon öfter Kummer gehabt haben, gehen regelmäßiger zur SchulsozialarbeiterIn (13%: Pos. 1) als SchülerInnen, die nur „manchmal“ oder „nie“ Kummer hatten (jeweils 7%: Pos.1). Dieser Sachverhalt wird durch die Aussagen der SchülerInnen zu ihren AnsprechpartnerInnen bei Sorgen bestätigt. Dem soll im folgenden nachgegangen werden.

4.6.2 Ansprechpartner bei Sorgen

Bezüglich der befragten jüngeren SchülerInnen gilt zunächst einmal, daß die Eltern von den SchülerInnen bei den meisten der von uns abgefragten Sorgen zu den Personen gezählt werden, zu denen sie zuerst bei Sorgen gehen würden (vgl. Tab. 8). So wenden sich die SchülerInnen bei schlechten Noten, bei Problemen mit den Hausaufgaben, wenn die Sachen zerrissen sind, sie etwas „ausgefressen“ haben, sie geärgert werden oder sie verprügelt werden sollen, zuerst an die Eltern. Auch bei anderen Problemen sind die Eltern wichtige Ansprechpartner. Es kann daher vermutet werden, daß die Eltern für die jüngeren SchülerInnen nach wie vor wichtige Bezugspersonen und keineswegs bedeutungslos geworden sind. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, daß nur noch die Hälfte der SchülerInnen, wenn sie etwas ausgefressen haben und noch deutlich weniger, wenn sie Konflikte mit Gleichaltrigen haben, die Eltern

ins Vertrauen ziehen. Bei Verständnisproblemen im Unterricht sind die Lehrerinnen der erste Anlaufpunkt. Auffallend ist desweiteren, daß bei einigen Problemen von den jüngeren SchülerInnen bereits in hohem Umfang Freunde zu Rate gezogen werden und bis zu 38% der SchülerInnen meinen, ihre Probleme und Sorgen mit sich selbst auszutragen. Die SchulsozialarbeiterIn ist bei allen abgefragten Aspekten – ebenso wie die HorterzieherInnen – nicht die erste Adresse. Sie wird am häufigsten bei Problemen Zuhause angesprochen.

Tab. 8: Ansprechpartner bei bestimmten Sorgen (Gesamt in Prozent)

Angenommen Du hast Kummer. Wir nennen nun verschiedene Sorgen, die Schüler in deinem Alter haben können. Wir möchten gerne wissen, an wen würdest Du Dich mit Deinen Sorgen wenden? Kreuze bitte auf jede Frage nur die Person an, zu der Du zuerst gehen würdest oder nenne sie in der letzten Spalte!

- 1 = Mutter oder Vater
- 2 = Lehrerin/Lehrer
- 3 = Hortnerin
- 4 = Schulsozialarbeiterin
- 5 = Freundin/Freund
- 6 = niemanden
- 7 = zu anderen (bitte nennen ... z.B. Tante)

Pos.	1	2	3	4	5	6	7
<i>Ich wende mich zuerst an ..., wenn ich folgende Probleme habe</i>							
a) Du kannst die Hausaufgaben nicht	69	6	4	1	10	6	3
b) Du hast etwas im Unterricht nicht verstanden	19	62	1	1	13	3	1
c) Du hast etwas „ausgefressen“	45	3	1	3	23	20	6
d) Man hat Dich geärgert	44	12	2	2	16	22	3
e) Dein Freund oder deine Freundin reden nicht mehr mit Dir	38	3	1	4	14	38	3
f) Du hast deine Sachen zerrissen	56	3	1	3	9	25	3
g) Keiner spielt mit Dir	37	3	2	5	16	35	3
h) Man will Dich verprügeln	43	15	1	3	19	15	4
i) Du hast schlechte Noten bekommen	73	3	0	1	8	11	4
j) Du hast Probleme Zuhause	21	4	1	8	34	23	10

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Hinsichtlich des **Geschlechtes** fällt zunächst auf, daß Jungen häufiger als Mädchen alleine ihre Probleme lösen bzw. lösen müssen (vgl. Tab. 8a). Diesbezügliche Geschlechtsunterschiede zeigen sich besonders, wenn die Jungen oder Mädchen etwas „ausgefressen“ haben und Probleme zu Hause haben. Darüber hinaus haben die Jungen auch seltener einen Ansprechpartner, wenn der Freund nicht mehr mit einem redet, man verprügelt werden soll oder man Zuhause Probleme hat. Hinsichtlich der Geschlechter zeigt sich außerdem, daß Mädchen im Vergleich zu den Jungen häufiger die Eltern und FreundInnen bei Problemen ansprechen. Mit steigender **Klassenstufe** verlieren die Eltern als Ansprechpartner an Bedeutung, ohne damit bedeutungslos zu werden. Deutlich wird, daß die SchülerInnen ihre Probleme zunehmend al-

leine lösen bzw. alleine lösen müssen. Dafür spricht auch, daß die GrundschülerInnen die Eltern häufiger ansprechen als die SchülerInnen der anderen *Schultypen*.

**Tab. 8a: Ansprechpartner bei bestimmten Sorgen
(differenziert nach Geschlecht in Prozent)**

- 1 = Mutter oder Vater
2 = Lehrerin/Lehrer
3 = Hortnerin
4 = Schulsozialarbeiterin
5 = Freundin/Freund
6 = niemanden
7 = zu anderen (bitte nennen ... z.B. Tante)

Pos.	Geschlecht	1	2	3	4	5	6	7
<i>Ich wende mich zuerst an ..., wenn ich folgende Probleme habe</i>								
a) Du kannst die Hausaufgaben nicht	männlich	67	7	4	2	7	10	3
	weiblich	71	5	4	1	13	2	4
b) Du hast etwas im Unterricht nicht verstanden	männlich	20	63	1	1	10	4	1
	weiblich	18	60	1	0	17	2	1
) Du hast etwas „ausgefressen“	männlich	47	3	1	3	17	24	5
	weiblich	42	2	1	2	30	17	6
d) Man hat Dich geärgert	männlich	39	13	2	3	15	26	2
	weiblich	49	10	2	2	16	18	4
e) Dein Freund oder deine Freundin reden nicht mehr mit Dir	männlich	34	3	1	4	14	43	2
	weiblich	43	3	1	3	15	33	4
f) Du hast Deine Sachen zerrissen	männlich	58	3	0	2	6	28	3
	weiblich	54	3	1	3	13	23	4
g) Keiner spielt mit Dir	männlich	34	3	1	5	15	39	2
	weiblich	40	3	2	5	17	29	4
h) Man will Dich verprügeln	männlich	37	13	1	3	20	20	5
	weiblich	49	17	2	3	17	9	3
i) Du hast schlechte Noten bekommen	männlich	71	3	0	2	5	14	4
	weiblich	74	2	0	1	11	7	4
j) Du hast Probleme Zuhause	männlich	25	5	0	7	24	27	11
	weiblich	16	4	1	8	46	17	8

MLU-SSA 99

Sekundar- und GesamtschülerInnen wenden sich bei ihren Problemen häufiger an Freunde und den Freundeskreis. Die LernbehindertenschülerInnen haben – auch aufgrund einer geringeren Ansprechbarkeit der Eltern – häufiger keinen Ansprechpartner. Sie nutzen dafür besonders oft die LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen. Bei der *Schulsozialarbeit* zeigt sich, daß SchülerInnen mit regelmäßigen Kontakten zur SchulsozialarbeiterIn sie häufiger bei Problemen ansprechen als SchülerInnen, die nur manchmal kommen (54% vs. 28%: Pos.1). Dies gilt für alle abgefragten Problembereiche.

5 Die Sicht der älteren SchülerInnen

5.1 Population der befragten älteren SchülerInnen

Ebenso wie die jüngeren SchülerInnen wurden die SchülerInnen der Klassenstufen 7 bis 11 sowie die BerufsschülerInnen im Klassenverband um die Beantwortung eines vierseitigen Fragebogens gebeten. Auch hier wurde ein fast vollständigen Rücklauf gesichert.

Klassenstufe, Schultyp, Geschlecht, Alter

Insgesamt liegen von den SchülerInnen der oberen Klassen 2207 auswertbare Fragebögen vor. Tab. A macht auf die Verteilung nach Klassenstufen, Schultyp und Geschlecht aufmerksam.

**Tab. A: Klassenstufe der „älteren“ SchülerInnen
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

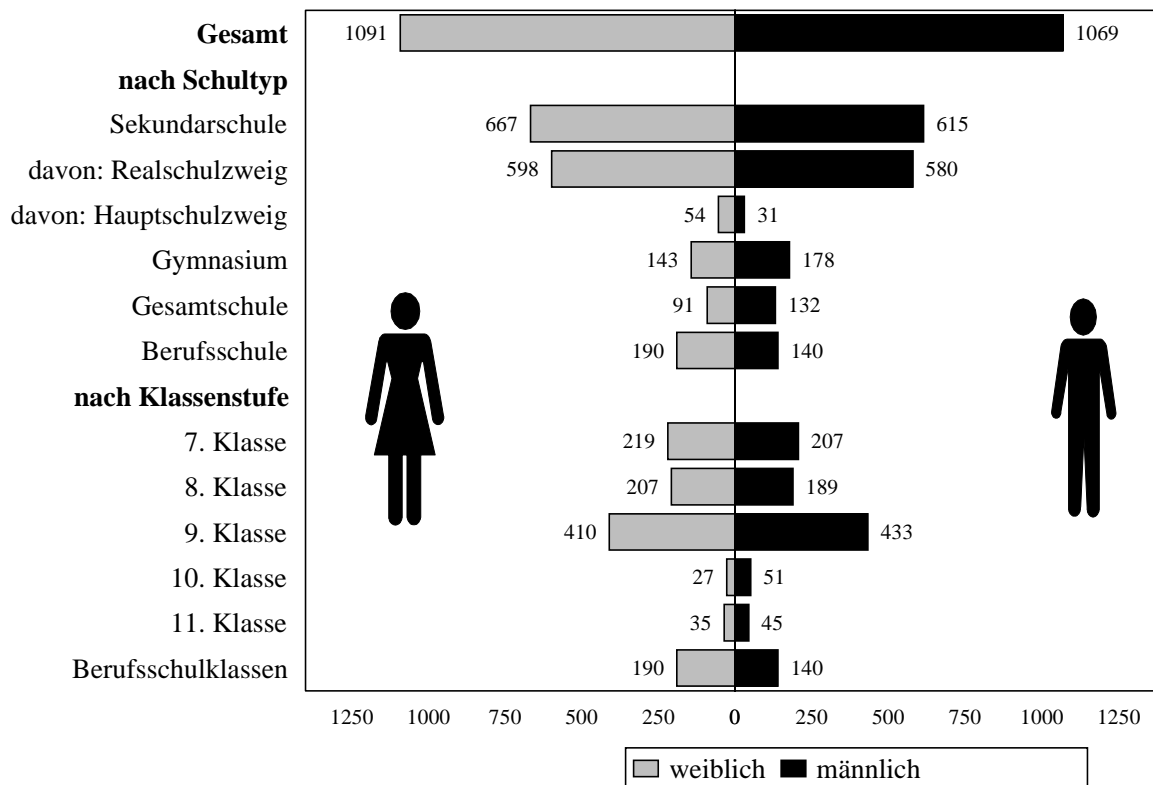
Klassenstufe	7.	8.	9.	10.	11.	BBS	n ³
Gesamt	20	18	39	4	4	15	2207
Geschlecht: männlich (54%)	20	19	38	2	3	18	1088
weiblich (46%)	19	18	41	5	4	13	1065
Schultyp: Sekundarschule (60%)	24	22	54				1307
davon: Realschulabschluß	22	22	56				(1190)
Hauptschulabschluß	53	14	33				(86)
Gymnasium (15%)	16	13	27	19	25		323
Gesamtschule (10%)	31	36	25	8			227
Berufsschule (15%)						100	341

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe und Schultyp

Das weitgehend ausgeglichene *Geschlechterverhältnis* gilt nur für die Klassenstufen 7 bis 9 (vgl. Abbildung 7). In den 10. und 11. Klassen ist es zugunsten der Mädchen (65% bzw. 56%) und in den Berufsschulklassen zugunsten der Jungen (58%) verschoben. Dementsprechend ergeben sich auch Unterschiede bei den einzelnen *Schultypen*. Während in den Sekundarschulen der Anteil der Jungen 52% beträgt, sind an den Gymnasien 44% und an den Gesamtschulen 41% Jungen. Im Durchschnitt sind die befragten SchülerInnen der *Klassenstufen* 7 bis 11 sowie der Berufsschulen 15,2 Jahre alt, an den Sekundarschulen 14,7 Jahre, an den Gesamtschulen 14,5 Jahre, an den Gymnasien 15,4 Jahre und an den Berufsschulen 17,2 Jahre.

³ Die Population von 2207 SchülerInnen reduziert sich unter Beachtung eines Differenzierungsmerkmals (z.B. Geschlecht oder Schultyp), weil einige SchülerInnen nicht auf jede Frage geantwortet haben.

Abbildung 7: Population der älteren SchülerInnen nach Geschlecht (N)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

5.2 Aussagen zur Schulsozialarbeit

In der folgenden Auswertung wird das *Geschlecht* der SchülerInnen, die *Klassenstufe* und der *Schultyp* als Differenzierungsmerkmale beachtet. Da diese Merkmale in charakteristischer Weise im Zusammenhang stehen, erfolgen entscheidende Vergleiche über mehrdimensionale Vorsortierungen nach Geschlecht und Klassenstufe, nach Schultyp und Klassenstufe und schließlich nach Schultyp, Klassenstufe und Geschlecht (vgl. Abbildung 7). Hinsichtlich der Schulsozialarbeit bzw. der SchulsozialarbeiterInnen lassen sich die Items des Fragebogens der „älteren“ SchülerInnen unter folgenden Gesichtspunkten gruppieren:

1. Wie häufig kontaktieren sie die SchulsozialarbeiterIn im allgemeinen bzw. zur Erledigung der Hausaufgaben?
2. Wie gern gehen sie zur SchulsozialarbeiterIn, wie zufrieden sind sie mit dem Engagement?
3. Was würden sie vermissen, wenn an der Schule keine SchulsozialarbeiterIn mehr tätig wäre?
4. Bei welchen Problemen würden sie sich an die SchulsozialarbeiterIn wenden?

Im folgenden wird vor diesem Hintergrund neben dem Geschlecht, der Klassenstufe und dem Schultyp außerdem ein Bezug zum *Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn* (vgl. Frage 7e und 6e),

zur **Verbundenheit mit der SchulsozialarbeiterIn** (vgl. Frage 4d) und inwieweit sie als **AnsprechpartnerIn bei Problemen** genannt wird (vgl. Frage 8a bis i), hergestellt.

5.2.1 Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn

Aufenthalt bei der SchulsozialarbeiterIn

Von den „älteren“ SchülerInnen haben regelmäßig 2% und weitere 10% ab und zu Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn. Damit halten sich 88% der „älteren“ SchülerInnen so gut wie nie bei der SchulsozialarbeiterIn auf (vgl. Tab. 7e). Wenn damit auch nur eine Minderheit der SchülerInnen den Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn sucht, muß berücksichtigt werden, daß an den Schulen jeweils nur eine SchulsozialarbeiterIn tätig ist und hinter diesen Frequentierungstendenzen – bei beachtlichen Differenzierungen, wie noch zu zeigen sein wird – eine durchaus bemerkenswerte Anzahl von SchülerInnen steht, die aus den unterschiedlichsten Gründen den Kontakt zu ihr suchen bzw. ihre Angebote nutzen.

**Tab. 7e: Aktivitäten vor und nach dem Unterricht
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

Inwieweit machst Du folgendes vor und nach dem Unterricht?

Antworte jeweils mit:

1 = ja, immer

2 = ja, ab und zu

3 = nein, fast nie

Pos.		1	2	3
<i>Vor und nach dem Unterricht mache ich: ...</i>				
e) Ich halte mich bei dem/der Schulsozialarbeiterin auf				
Gesamt		2	10	88
Geschlecht:	männlich	2	12	86
	weiblich	1	8	91
Schultyp:	Sekundarschule	3	11	87
	davon:			
	Realschulabschluß	2	11	87
	Hauptschulabschluß	8	11	81
	Gymnasium	1	7	93
	Gesamtschule	0	4	96
	Berufsschule	1	15	84

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe und Schultyp

Jungen halten sich etwas häufiger vor und/oder nach dem Unterricht bei der SchulsozialarbeiterIn auf. SchülerInnen der 7. bis 9. **Klassen** nutzen die Angebote etwas häufiger als die SchülerInnen der 10. und 11. Klasse. Unter den SchülerInnen der Berufsschulklassen ist mit 16% der Anteil am höchsten, der sich regelmäßig bzw. ab und zu bei der SchulsozialarbeiterIn aufhält. Auch nach **Schultypen** werden Unterschiede in der Frequentierung der SchulsozialarbeiterIn sichtbar. An den Gesamtschulen geben von den 218 antwortenden SchülerInnen nur 8 an, daß sie sich vor oder nach dem Unterricht bei der SchulsozialarbeiterIn aufhalten. Auch an

den Gymnasien liegt der Anteil der SchülerInnen, die Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben unter dem Durchschnitt. Dagegen hat vor allem an den Sekundar- und Berufsschulen ein beachtlicher Teil der SchülerInnen Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn (vgl. Tab. 7e). Praktisch von geringer Bedeutung ist der Unterschied innerhalb der Sekundarschule zwischen Real- und Hauptschulklassen.

Hausaufgaben bei der SchulsozialarbeiterIn

Ca. 5% der SchülerInnen geben an, daß regelmäßig bzw. ab und zu ihre Hausaufgaben bei der SchulsozialarbeiterIn machen, wobei wiederum der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen auffällt (weiblich: 3% vs. männlich: 7%). An den Gymnasien gibt keine SchülerIn an, daß sie Hausaufgaben bei der SchulsozialarbeiterIn anfertigt.

Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn (Aufenthalt und Hausaufgaben)

In allen nachfolgenden Betrachtungen werden die SchülerInnen unabhängig von der Intensität zusammengefaßt, die angeben, daß sie sich vor oder nach dem Unterricht bei der SchulsozialarbeiterIn aufhalten bzw. bei ihr Hausaufgaben machen (vgl. Tab. 6e7e). Das sind in unserer Population 285 SchülerInnen, d. h. 14 %.

Beim Kontakt der SchülerInnen zur SchulsozialarbeiterIn ergeben sich ähnliche Zusammenhänge wie beim Aufenthalt (vgl. Tab. 6e7e):

- **Jungen** geben insgesamt einen etwas häufigeren Kontakt an,
- SchülerInnen der 7. und 8. **Klassen** nutzen die Angebote etwas häufiger als die SchülerInnen der 9. und vor allem als die der 10. und 11. Klasse sowie
- SchülerInnen an den Sekundar- und Berufsschulen haben häufiger Kontakte zur SchulsozialarbeiterIn als die SchülerInnen der Gymnasien und Gesamtschulen.

Naheliegender ist, daß ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen dem Kontakt zur **SchulsozialarbeiterIn** und den Wertungen über sie besteht. SchülerInnen, die sehr gerne zur SchulsozialarbeiterIn gehen, halten sich auch besonders häufig bei ihr auf und umgekehrt haben SchülerInnen, die Kontakterfahrungen zur SchulsozialarbeiterIn haben, häufiger eine positive emotionale Bindung zur ihr bzw. beurteilen ihr Engagement positiver.

**Tab. 6e7e: Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn (Typenbildung)
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht, Klasse und Schultyp in Prozent)**

6e) (meine Hausaufgaben mache ich bzw. bereite ich mich auf den Unterricht vor ...) ... bei dem/der SchulsozialarbeiterIn.

7e) Ich halte mich vor oder nach dem Unterricht bei der SchulsozialarbeiterIn auf.

Antworte mit:

ja = 1 (ja, immer) und 2 (ja, ab und zu)

nie = 3 (nein, fast nie)

Pos.		ja	nie
Gesamt		14	87
Geschlecht:	männlich	16	84
	weiblich	11	89
Klasse	7. Klasse	15	85
	8. Klasse	16	84
	9. Klasse	12	88
	10. Klasse	3	97
	11. Klasse	9	91
Schultyp:	Sekundarschule	15	85
	davon: Realschulabschluß	15	85
	Hauptschulabschluß	20	80
	Gymnasium	7	93
	Gesamtschule	7	93
	Berufsschule (BBS-Klassen)	19	81

MLU-SSA 99

5.2.2 Freude an der Schulsozialarbeit

Von Interesse ist, wie gern die SchülerInnen zur SchulsozialarbeiterIn gehen (vgl. Tab. 4d). Über drei Viertel der SchülerInnen, die Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben, gehen gern zu ihr (sehr gern = 31%). Bei den wenigen, die sich regelmäßig bei ihr aufhalten (2% – n=40), antworten drei Viertel mit einem abstrichlosen „sehr gern“.

Diese hohe emotionale Zuwendung ist insofern bemerkenswert, weil von diesen SchülerInnen nur 5% sehr gern und weitere 46% gern zur Schule gehen, d.h. die Hälfte der SchülerInnen geht eher ungern in die Schule. Im übrigen bekunden SchülerInnen, die sich nie bei der SchulsozialarbeiterIn aufhalten eine noch geringere Schulfreude (Pos. 1+2 = 36% !)

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe und Schultyp

In Bezug auf das Geschlecht, die Klassenstufe und den Schultyp zeigt sich: Besonders die **Mädchen**, die SchülerInnen der **7. Klasse** und die **HauptschülerInnen** gehen sehr gern zur SchulsozialarbeiterIn (vgl. Tab. 4d).

**Tab. 4d: Wie gern gehen SchülerInnen zur SchulsozialarbeiterIn?
- nur SchülerInnen mit Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn* -
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht, Klasse und Schultyp in Prozent)**

d) ... vor oder nach der Schule zum/zur Schulsozialarbeiter(in) gehen.

Antworte mit:

1 = sehr gern

2 = gern

3 = ungern

4 = sehr ungern

Pos.		1	(1+2)	(3+4)	4
Gesamt		31	78	22	8
Geschlecht:	männlich	26	76	24	10
	weiblich	39	81	19	5
Klasse	7. Klasse	51	81	19	10
	8. Klasse	27	75	25	8
	9. Klasse	29	76	24	7
Schultyp:	Sekundarschule	37	79	21	7
	davon: Realschulabschluß	33	78	22	8
	Hauptschulabschluß	69	76	24	6
	Berufsschule (BBS-Klassen)	20	78	22	12

*Die Antworten der SchülerInnen der Klassen 10 und 11 und Gesamtschulen und des Gymnasiums sind hier aufgrund der geringen Fallzahlen nicht dargestellt.

MLU-SSA 99

5.2.3 Verlust von Schulsozialarbeit

Welches Angebot der Schulsozialarbeit würden die älteren SchülerInnen vermissen, wenn an ihrer Schule keine SchulsozialarbeiterIn mehr tätig wäre? Zunächst fällt auf, daß auf diese Frage auch viele SchülerInnen geantwortet haben, die keinen unmittelbaren Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn angeben und daß sich verständlicher Weise die Urteile von SchülerInnen mit und ohne Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn beträchtlich unterscheiden (vgl. Tab. 14).

Eine *erste* Analyse – und zwar unabhängig davon, ob die SchülerInnen Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben – ergibt, daß etwa ein Viertel bis ein Drittel der SchülerInnen in starkem Maße sowohl interessante Freizeitangebote (36%: Pos 1+2) und einen Ort, wo sie sich aufhalten können (30%: Pos 1+2) als auch eine Vertrauensperson (28%: Pos 1+2) und die Unterstützung bei Lernproblemen (27%: Pos 1+2) verlieren würden, wenn es die SchulsozialarbeiterIn an der Schule nicht mehr gäbe. Berücksichtigt man in einer *zweiten* Feinanalyse nur noch diejenigen SchülerInnen, die regelmäßig oder zumindest ab und zu zur SchulsozialarbeiterIn gehen, so ergibt sich folgendes Bild: Fast drei Viertel der SchülerInnen würden interessante Freizeitangebote stark vermissen, es folgen bei zwei Dritteln ein Aufenthaltsort und bei über der Hälfte eine Vertrauensperson. Die Hälfte der SchülerInnen beklagt den Verlust der Unterstützung bei Lernproblemen (vgl. Tab. 14).

**Tab. 14: Eigene Schule ohne Schulsozialarbeit
(Gesamt und differenziert nach Kontakt in Prozent)**

*Inwieweit würdest Du folgendes vermissen, wenn an Deiner Schule kein(e)
Schulsozialarbeiter(in) mehr tätig wäre?*

Antworte jeweils mit:

Das würde ich vermissen...

1 = sehr stark

2 = stark

3 = kaum

4 = gar nicht

Pos.		1	1+2	3+4	4
<i>Ich würde vermissen ...</i>					
a) eine Vertrauensperson	Gesamt	12	28	72	39
	nur mit Kontakt	35	54	46	15
b) Unterstützung bei Lernproblemen	Gesamt	7	27	73	39
	nur mit Kontakt	18	50	50	17
c) interessante Freizeitangebote	Gesamt	14	36	64	33
	nur mit Kontakt	38	71	29	10
d) einen Ort, wo ich mich aufhalten kann	Gesamt	13	30	70	41
	nur mit Kontakt	35	66	34	

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Nachfolgend sollen nur Schülerinnen einbezogen werden, die in der ein oder anderen Form Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben. In Abhängigkeit vom Geschlecht, Klasse und Schultyp lassen sich folgende Differenzierungen hervorheben:

1. **Mädchen** heben etwas häufiger als Jungen den Verlust einer Vertrauensperson hervor, ansonsten lassen sich keinen Unterschiede sichern.
2. SchülerInnen der 7. Klasse würden besonders stark interessante Freizeitangebote vermissen und die SchülerInnen der **Klassenstufe 9** thematisieren überdurchschnittlich den Verlust eines Aufenthaltsortes. Den Verlust einer Vertrauensperson heben besonders die BerufsschülerInnen hervor.
3. Der **Schultypvergleich** – aufgrund der Fallzahlen nur zwischen Sekundar- und Berufsschule sinnvoll – deckt zwei Unterschiede auf, zum einen geht bei den BerufsschülerInnen ein Verlust der Schulsozialarbeiterin häufiger mit einer dann fehlenden Unterstützung bei Lernproblemen einher als bei den SekundarschülerInnen und zum anderen steht bei SekundarschülerInnen das Vermissen der Schulsozialarbeiterin häufiger als bei den BerufsschülerInnen mit dem Verlust eines Aufenthaltsortes in Verbindung.
4. Logische Unterschiede ergeben sich außerdem in Abhängigkeit von der Stärke der emotionalen Bindung der SchülerInnen zur **SchulsozialarbeiterIn** und in Abhängigkeit davon, ob sie von den SchülerInnen als bevorzugte Person ihres Vertrauens genannt wird.

Zur Verdichtung der Daten wurde über alle vier „Verlustbereiche“ ein additiver Summenscore gebildet, dessen Verteilung wie folgt zusammengefaßt wurde und bei dem sich unter Berücksichtigung des Kontakts zur SchulsozialarbeiterIn folgende Anteile ergeben (vgl. Tab 14b):

1. starke Artikulation des Verlustes (4 bis 9 Punkte) = SchülerInnen mit Kontakt 60% und ohne Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn 20%
2. mittlere Artikulation des Verlustes (10 bis 14 Punkte) = SchülerInnen mit Kontakt 35% und ohne Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn 47%
3. geringe Artikulation des Verlustes (15 bis 16 Punkte) = SchülerInnen mit Kontakt 6% und ohne Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn 34%

Tab. 14b: Eigene Schule ohne Schulsozialarbeit (additiver Summenscore) - nur SchülerInnen mit Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn - (Gesamt und differenziert nach Geschlecht, Klasse und Schultyp in Prozent)

1 = starke Artikulation des Verlustes (4 bis 9 Punkte)

2 = mittlere Artikulation des Verlustes (10 bis 14 Punkte)

3 = geringe Artikulation des Verlustes (15 bis 16 Punkte)

Pos.		1	2	3
Gesamt		60	34	6
Geschlecht:	männlich	56	39	5
	weiblich	67	27	6
Klasse	7. Klasse	63	32	5
	8. Klasse	49	46	5
	9. Klasse	62	30	8
Schultyp:	Sekundarschule	61	34	5
	Berufsschule (BBS-Klassen)	69	27	4

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe und Schultyp

Eine Analyse unter Verwendung dieses Summenscores weist nach, daß zum einen die **Mädchen** etwas häufiger als die Jungen einen starken Verlust artikulieren (67% vs. 56%: Pos. 1) und, daß zum anderen die **BerufsschülerInnen** im Vergleich zu den SekundarschülerInnen einen stärkeren Verlust von Schulsozialarbeit angeben (69% vs. 61%: Pos. 1) (vgl. Tab 6). Hinsichtlich der **Klassenstufen** läßt sich kein eindeutiger Trend feststellen.

5.2.4 AnsprechpartnerIn SchulsozialarbeiterIn

Die SchülerInnen wurden gefragt, an wen sie sich bei Problemen zuerst wenden würden, bzw. mit welcher Person darüber sprechen. Als Ansprechpartner waren vorgegeben: 1) Mutter oder Vater, 2) LehrerIn, 3) Freundin/Freund, 4) Freundeskreis/Clique, 5) SchulsozialarbeiterIn, 6) niemanden oder 7) sonstige(n). An dieser Stelle soll hinterfragt werden, welche Bedingungen und Subjektpositionen differenzieren die SchulsozialarbeiterIn als AnsprechpartnerIn.

Immerhin nennen 261 SchülerInnen – das sind 13% der antwortenden SchülerInnen – die SchulsozialarbeiterIn mindestens einmal als erste AnsprechpartnerIn, und zwar:

- 6% (n=123) bei einem Problembereich,
- 3% (n=66) bei zwei Problembereichen,
- je 23 nennen sie bei drei und vier Problembereichen,
- 10 bei fünf und die restlichen 4 SchülerInnen heben sie bei 6,7 oder 8 Problembereichen als „erste Adresse“ hervor.

Zur Verdichtung wurde für die einzelnen Ansprechpartner über alle neun abgefragten Problembereiche ein Summenscore gebildet. Diese Verteilung wurde hinsichtlich der SchulsozialarbeiterIn grob zusammengefaßt nach SchülerInnen, die sie in mindestens einem Problembereich als erste AnsprechpartnerIn und denjenigen, die sie nie genannt haben (vgl. Tab. 8).

Differenzierung u.a. nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp, Schulsozialarbeit

Auf die Frage, welche objektiven und subjektiven Merkmale differenzieren den Anteil von SchülerInnen, die bei einem oder verschiedenen Problemen die SchulsozialarbeiterIn als erste ins Vertrauen ziehen würden, läßt sich herausstellen (vgl. auch Tab. 8):

1. In keiner Klassenstufe lassen sich Unterschiede zwischen *Mädchen und Jungen* sichern.
2. Einerseits geben die SchülerInnen der 7. bis 9. *Klassen* häufiger die SchulsozialarbeiterIn als erste AnsprechpartnerIn bei Problemen an als SchülerInnen der 10. und 11. Klassen und andererseits heben sich die BerufsschülerInnen gegenüber allen anderen Klassenstufen heraus. BerufsschülerInnen sehen besonders häufig in der SchulsozialarbeiterIn eine Person ihres Vertrauens bei Problemen und SchülerInnen der 10./11. Klassen besonders selten. Die besondere Situation bei den BerufsschülerInnen läßt sich auch als *Schultypunterschied* beschreiben. Generell wird an den Gymnasien und Gesamtschulen von den SchülerInnen die SchulsozialarbeiterIn seltener bei Problemen als erste ins Vertrauen gezogen als von den SchülerInnen der Sekundar- und vor allem der Berufsschulen.
3. Der *Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn*, vor allem in Verbindung mit *positiver emotionaler Zuwendung* (... gehe gern zur SchulsozialarbeiterIn) läßt den Anteil der SchülerInnen auf 42% bzw. sogar auf zwei Drittel ansteigen, der sich bei mindestens einem Problembereich zuerst an sie wenden würde. Überdurchschnittlich ist der Anteil auch, wenn in starkem Maße der Verlust der SchulsozialarbeiterIn artikuliert wird.

**Tab. 8: SchulsozialarbeiterIn als AnsprechpartnerIn bei Problemen
(Typ über Frage 8a bis i, Feindifferenzierung in Prozent)**

1 = in mindestens einem Problembereich als erste AnsprechpartnerIn genannt (1 bis 8 mal)

2 = nie genannt

Pos.	1 genannt	2 nie genannt
Gesamt	13	87
Geschlecht: männlich	14	86
weiblich	13	87
Klasse: 7. Klasse	14	86
8. Klasse	11	89
9. Klasse	11	89
10. Klasse	3	97
11. Klasse	1	99
Schultyp: Sekundarschule	13	87
davon: Realschulabschluß	13	87
Hauptschulabschluß	18	78
Gymnasium	4	96
Gesamtschule	7	93
Berufsschule (BBS-Klassen)	25	75
Kontakt SSA: mit Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn	42	58
ohne Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn	8	92
Freude SSA: SchülerIn geht sehr gern zur SchulsozialarbeiterIn	66	34
SchülerIn geht eher ungern zur SchulsozialarbeiterIn	25	75
Schule ohne SchulsozialarbeiterIn: (Summenscore Frage 14)		
wird als starker Verlust empfunden (4 bis 9 Punkte)	33	67
wird als mittlerer Verlust empfunden (10 bis 14 Punkte)	10	90
wird gar nicht als Verlust empfunden (15 bis 16 Punkte)	1	99
nach Verhältnis zu den Eltern: (Summenscore Frage 15)		
eher gut (5 bis 6 Punkte)	9	81
eher schlecht (12 bis 25 Punkte)	17	83
Eltern: häufig als Ansprechpartner bei Problemen genannt	6	94
nie als Ansprechpartner bei Problemen genannt	17	83
Lehrer: häufig als Ansprechpartner bei Problemen genannt	23	77
nie als Ansprechpartner bei Problemen genannt	7	93
Peers: häufig als Ansprechpartner bei Problemen genannt	5	95
nie bzw. 1 mal als Ansprechpartner bei Problemen genannt	20	80
Leistungsposition:		
vorderes Leistungsdrittel	11	89
hinteres Leistungsdrittel	17	83
Klassenklima: (Summenscore Frage 1)		
eher gut (6 bis 15 Punkte)	13	87
eher schlecht (20 bis 30 Punkte)	12	88
Urteil über die Lehrer: (Summenscore Frage 10)		
eher positiv (8 bis 17 Punkte)	17	83
eher negativ (23 bis 33 Punkte)	13	87
Schulklima: (Summenscore Frage 13)		
eher gut (14 bis 34 Punkte)	20	80
eher schlecht (48 bis 70 Punkte)	7	93
Belastungsempfinden: (Summenscore Frage 12)		
eher stark (14 bis 34 Punkte)	20	80
eher gering (48 bis 70 Punkte)	9	91

MLU-SSA 99

4. SchülerInnen aus Familien mit ungünstigeren *sozialen Verhältnissen der Eltern* (geringer Beschäftigungsstatus, geringere Qualifikation) nennen die SchulsozialarbeiterIn signifikant häufiger als eine erste AnsprechpartnerIn bei Problemen als SchülerInnen, für deren Eltern sich ein hoher Beschäftigungsgrad, eine hohe berufliche Qualifikation nachweisen läßt. Verallgemeinernd ist nachweisbar, daß SchülerInnen mit gestörten Beziehungen zu den Eltern häufiger die SchulsozialarbeiterIn als eine Person ihres Vertrauens herausheben. SchülerInnen, die sich bei Problemen seltener an die Eltern oder auch an Freunde wenden (können), geben häufiger die SchulsozialarbeiterIn an als SchülerInnen, die bei den Eltern, bei Freunden oder in der Peer-group Gehör suchen.
5. SchülerInnen, die mit Leistungsanforderungen der Schule Probleme haben, die sich in breiter Weise *durch Schule, Gesellschaft und familiäre Situation belastet* sehen, nennen in Problemsituationen häufiger die SchulsozialarbeiterIn als erste AnsprechpartnerIn.
6. Während das Klassenklima nicht differenziert, steht ein positives *Urteil über die LehrerInnen* und ein eher als gut bewertetes *Schulklima* mit einem erhöhten Anteil von SchülerInnen im Zusammenhang, die in der SchulsozialarbeiterIn eine erste Ansprechpartner sehen.

Ein Vergleich von LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen zeigt, daß bei unterrichtsbezogenen Sorgen (vgl. Tab. 8, Probleme a, b und g) die LehrerInnen deutlich häufiger von den SchülerInnen als Ansprechpartner genannt werden als die SchulsozialarbeiterInnen. Bei den anderen Problem- bzw. Konfliktbereichen – bei insgesamt sehr geringer Ansprechhäufigkeit beider Bezugsgruppen – liegen die SchulsozialarbeiterInnen z. T. vor den LehrerInnen. Das ist beachtenswert, weil in der Regel in den untersuchten Schulen eine große Gruppe potentiell ansprechbarer LehrerInnen einer einzigen SchulsozialarbeiterIn gegenübersteht.

Zusammenfassung

Unsere Ergebnisse sprechen dafür, daß es den SchulsozialarbeiterInnen gelungen ist, über den Kontakt zu den SchülerInnen deren Vertrauen zu gewinnen. Verallgemeinernd kann herausgestellt werden: Während aus gesellschaftlicher, sozialstruktureller und familiärer Sicht sowie von Merkmalen der SchülerInnen aus gesehen die SchulsozialarbeiterIn eher kompensatorisch als AnsprechpartnerIn bei Problemen verankert ist, steht ihr Vertrauensverhältnis aus der Sicht des Schulklimas und des Urteils der SchülerInnen über die LehrerInnen eher in einem additiven Zusammenhang. Ein günstiges Schulklima begünstigt das Verhältnis der SchülerInnen zur SchulsozialarbeiterIn wie zweifellos umgekehrt eine SchulsozialarbeiterIn zu der die SchülerInnen Vertrauen aufbauen, das Urteil über Schule positiv beeinflusst.

5.3 Familie, Eltern, Pflichten

5.3.1 Familienform

Drei Viertel der befragten älteren SchülerInnen lebt in „intakten“ Elternhäusern, d.h. bei Mutter und Vater. Ein Fünftel der SchülerInnen wächst ausschließlich bei der Mutter auf. Andere familiäre Verhältnisse sind die Ausnahme (vgl. Tab. 18).

**Tab. 18: Familienform
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

Bei wem lebst Du?

1 = bei Vater und Mutter

2 = nur bei der Mutter

3 = nur bei dem Vater

4 = bei wem oder wo sonst, und zwar ...

Pos.		1	2	3	4
Gesamt		73	21	3	3
Geschlecht:	männlich	76	18	3	3
	weiblich	71	23	3	3
Schultyp:	Sekundarschule	75	21	3	2
	davon: Realschulabschluß	75	20	3	2
	Hauptschulabschluß	62	29	3	6
	Gymnasium	84	12	2	2
	Gesamtschule	69	26	4	2
	Berufsschule	60	25	3	11

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Während sich nach *Geschlecht* und *Klassenstufe* keine Unterschiede bezüglich eines vollständigen Elternhauses ergeben, lassen sich nach *Schultypen* charakteristische Unterschiede sichern. SchülerInnen von Sekundar-, Gesamtschulen und besonders die der Berufsschulen geben seltener an, daß sie bei beiden Elternteilen aufwachsen als die SchülerInnen der einbezogenen Gymnasien. Typisch ist ebenfalls, daß innerhalb der Sekundarschule SchülerInnen, die einen Hauptschulabschluß anstreben deutlich häufiger als jene, die einen Realschulabschluß anvisieren kein vollständiges Elternhaus angeben (38% vs. 25%). Beim Kontakt und den Urteilen über die *SchulsozialarbeiterIn* lassen sich keine Differenzierungen bei der Familienform feststellen.

5.3.2 Erwerbstätigkeit der Eltern

Knapp drei Viertel der Väter (73%) und über die Hälfte der Mütter (58%) sind nach den Angaben der Kinder vollzeitbeschäftigt. Der Anteil der teilzeitbeschäftigten Mütter liegt mit 20% fast doppelt so hoch wie bei den Vätern (12%). 14% der Väter und ca. jede fünfte Mutter ist derzeit nicht erwerbstätig.

Die Angaben der SchülerInnen zur Erwerbstätigkeit der Eltern müßten mit offiziellen Statistiken verglichen werden und gewichtet werden. Hier solle es jedoch nicht um eine exakte Beschäftigungsanalyse gehen. Von Interesse ist vielmehr, welche Zusammenhänge sich zwischen der Beschäftigungssituation der Eltern und der Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen sowie der Schulsozialarbeit erkennen lassen. Anhand der Beschäftigungssituation von Vater *und* Mutter bzw. eines Elternteils wurde zur Vereinfachung ein dreistufiger „familiärer Beschäftigungstyp“ gebildet, und zwar (vgl. Tab 20):

- beide Elternteile vollzeitbeschäftigt (45%),
- nur ein Elternteil vollzeit- bzw. beide teilzeitbeschäftigt (39%) und
- im günstigsten Fall ein Elternteil teilzeitbeschäftigt (16%).

**Tab. 20: Erwerbstätigkeit der Eltern (Typenbildung)
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

Sind dein Vater und deine Mutter erwerbstätig?

1 = beide Elternteile vollzeitbeschäftigt

2 = nur ein Elternteil vollzeit- bzw. beide teilzeitbeschäftigt

3 = im günstigsten Fall ein Elternteil teilzeitbeschäftigt

Pos.		1	2	3
Gesamt		45	39	17
Geschlecht:	männlich	47	39	14
	weiblich	44	39	17
Schultyp:	Sekundarschule	44	41	15
	davon: Realschulabschluß	45	40	15
	Hauptschulabschluß	31	46	23
	Gymnasium	68	30	2
	Gesamtschule	48	36	16
	Berufsschule	23	45	32
Schulsozialarbeiterin Ansprechpartner bei Problemen (Summenscore, Frage 8)				
	mindestens einmal genannt	37	41	23
	nie genannt	46	39	15

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Schultyp und Schulsozialarbeit

Während sich keine *geschlechtsspezifischen Unterschiede* nachweisen lassen, bestätigen sich aus Sicht der *Schultypen* bekannte soziale Differenzierungen. SchülerInnen der Gymnasien finden eine günstigere Erwerbssituation der Eltern vor als SchülerInnen in der Sekundar- und Gesamtschulen. Von sozialer Brisanz ist, daß von den SchülerInnen an den Berufsschulen weniger als ein Viertel angibt, daß beide Elternteile vollzeitbeschäftigt sind. Beachtenswert sind auch signifikante Unterschiede innerhalb der Sekundarschule zwischen SchülerInnen mit anvisiertem Haupt- und Realschulabschluß (vgl. Tab. 20). Soziale Herkunftsprobleme bün-

deln sich – wie noch an anderer Stelle deutlich werden wird – besonders bei BerufsschülerInnen und SekundarschülerInnen des Hauptschulzweiges.

Aus der Sicht der *Schulsozialarbeit* ist bemerkenswert, daß SchülerInnen, die weitgehend durchgängig hervorheben, daß sie die SchulsozialarbeiterIn aus den unterschiedlichsten Gründen vermissen würden (vgl. Frage 14), seltener eine günstige Erwerbssituation der Eltern angeben als SchülerInnen, die sie kaum vermissen würden (Vollbeschäftigung beider Elternteile: 38% vs. 52%). Das bestätigt sich auch bei den SchülerInnen, die die SchulsozialarbeiterIn als „erste AnsprechpartnerIn“ bei Problemen angeben im Vergleich zu denen, die sich bei Problemen nie an die SchulsozialarbeiterIn wenden würden (Vollbeschäftigung beider Elternteile: 37% vs. 46%).

5.3.3 Beruflicher Abschluß der Eltern

Bei den „älteren“ SchülerInnen wurde neben der Erwerbstätigkeit der höchste berufliche Abschluß von Vater und Mutter erkundet (vgl. Tab 19). Danach sind 46% der Väter und Mütter Facharbeiter. 4% bzw. 5% der Väter bzw. Mütter haben keinen beruflichen Abschluß. Für 16% der Väter und 5% der Mütter geben die SchülerInnen einen Meisterabschluß an, beim Fachschulabschluß sind es 19% bzw. 26%. Der hohe Anteil von Eltern mit Meisterqualifikation dürfte mit spezifischen regionalen Beschäftigungsverhältnissen vor der Wende (insbesondere mit dem Standort der chemischen Industrie, z.B. in Leuna und Buna) zusammenhängen. Untypisch ist auch, daß mit 18% den Müttern häufiger als den Vätern (15%) ein Hochschulabschluß bescheinigt wird.

Da es – entsprechend der Zielstellung der wissenschaftlichen Begleitung – nicht um eine repräsentative Beschäftigungs- oder Qualifikationsanalyse, geht, wird im folgenden immer vom Qualifikationsprofil der Herkunftsfamilien ausgegangen, d. h. von einem dreistufigen „familiärer Qualifikationstyp“ auf der Grundlage der höchsten Qualifikation von Vater und/oder Mutter, und zwar (vgl. Tab 19):

- bis Facharbeiter (40%),
- mindestens ein Elternteil Meister oder Fachschulabschluß (37%) und
- mindestens ein Elternteil Hochschulabschluß (23%).

**Tab. 19: Beruflicher Abschluß der Eltern (Typenbildung – in Prozent)
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

1 = höchster Abschluß bis Facharbeiter
2 = höchster Abschluß Meister und/oder Fachschulabschluß
3 = mindestens ein Elternteil Hochschulabschluß

Pos.		1	2	3
Gesamt		40	37	23
Geschlecht:	männlich	39	36	24
	weiblich	42	37	22
Schultyp:	Sekundarschule	43	39	18
	davon: Realschulabschluß	42	40	18
	Hauptschulabschluß	57	30	14
	Gymnasium	20	33	47
	Gesamtschule	23	36	40
	Berufsschule	63	29	8
Schulsozialarbeiterin Ansprechpartner bei Problemen (Summenscore, Frage 8)				
	mindestens einmal genannt	53	33	14
	nie genannt	39	37	24

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Schultyp und Schulsozialarbeit

Wie bei der Beschäftigungssituation der Eltern lassen sich beim höchsten beruflichen Abschluß keine *geschlechtsspezifischen Unterschiede* sichern. Entlang der *Schultypen* differenziert sich das Qualifikationsprofil der Herkunftsfamilien jedoch beachtlich und bestätigt die Bedeutung der ökonomischen, sozialen aber vor allem der kulturellen Ressourcen der Familie für den Zugang zu weiterführenden Bildungswegen. Während von den SchülerInnen der Sekundarschulen 43% aus Facharbeiterfamilien stammen, sind es von den GymnasialschülerInnen 20%. SchülerInnen der Gymnasien kommen zu 47% aus Familien mit einem akademischen Bildungshintergrund, von den SekundarschülerInnen sind es nur 18%. Besonders hebt sich das geringere Qualifikationsprofil der Eltern von BerufsschülerInnen heraus. Von Bedeutung sind wiederum die Unterschiede im Qualifikationsprofil der Herkunftsfamilien innerhalb der Sekundarschule, wenn zwischen SchülerInnen mit einem angestrebten Haupt- und Realschulabschluß unterschieden wird (vgl. Tab. 19). An dieser Stelle kann nur auf Diskussionen um Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit verwiesen werden, wie sie seit Jahrzehnten in der Bundesrepublik geführt werden. Nach der Wende haben sich mit den „exportierten“ Schultypen Chancenunterschiede in Abhängigkeit von den Herkunftsfamilien verfestigt. Das gilt vor allem für den Hauptschulzweig.

In der Tendenz deutet sich an, daß SchülerInnen, die Kontakt zur *SchulsozialarbeiterIn* haben etwas häufiger aus Facharbeiterfamilien kommen (46%) als jene, die nie mit ihr in Berührung

gekommen sind. Dem entspricht zum einen, daß SchülerInnen, die die SchulsozialarbeiterIn stark vermissen würden signifikant seltener aus Akademikerfamilien kommen als jene, die sie kaum vermissen würden. Zum anderen zeigen sich gravierende Unterschiede zwischen SchülerInnen, die die SchulsozialarbeiterIn bei Problemen als erste AnsprechpartnerIn nennen und die sich nicht an sie wenden (vgl. Tab. 19).

5.3.4 Geschwister

Als ein weiterer Aspekt, der Rückschlüsse auf die sozialen Herkunftsverhältnisse ermöglicht, wurde die Geschwisterzahl erfragt (vgl. Tab 23). Ein Fünftel (20%) der SchülerInnen sind Einzelkinder. Etwas über die Hälfte (52%) hat eine Schwester oder einen Bruder. 17% haben zwei und 11% drei und mehr Geschwister.

**Tab. 23: Geschwister
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

- 1 = Einzelkind
- 2 = ein Geschwister
- 3 = zwei Geschwister
- 4 = drei und mehr Geschwister

Pos.		1	2	(3+4)	4
Gesamt					
Geschlecht:	männlich	20	54	36	9
	weiblich	19	50	31	13
Schultyp:	Sekundarschule	19	53	28	10
	davon: Realschulabschluß	19	54	27	9
	Hauptschulabschluß	15	47	38	22
	Gymnasium	23	61	17	8
	Gesamtschule	27	54	19	8
	Berufsschule	14	38	48	26

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Schultyp und Schulsozialarbeit

Die Geschwisterkonstellation differenziert sich erwartungsgemäß nicht nach dem *Geschlecht*, jedoch beachtlich in Abhängigkeit vom *Schultyp*. SchülerInnen des Gymnasiums sind häufiger Einzelkinder (27% vs. 19%) und haben seltener zwei und mehr Geschwister als SchülerInnen der Sekundarschulen (17% vs. 26%). Auch anhand der Geschwisterzahl bestätigt sich die besondere soziale Herkunftssituation der HauptschülerInnen und der BerufsschülerInnen. Von den SchülerInnen mit anvisierten Hauptschulabschluß und von denen der Berufsschulen sind 15% bzw. 14% Einzelkinder, zwei und mehr Geschwister haben 38% bzw. 48%.

Da sich die Geschwisterzahl in Verbindung mit einer geringeren *Qualifikation der Eltern* und auch mit einer ungünstigeren Erwerbssituation der Herkunftsfamilie erhöht, verdichtet sich

die Hypothese, daß sich bei SchülerInnen des Hauptschulzweiges und vor allem bei den befragten SchülerInnen der Berufsschulen vergleichsweise ungünstige soziale Herkunftsbedingungen bündeln:

- die Eltern sind relativ gering qualifiziert,
- sind vergleichsweise häufig in einer ungünstigen Erwerbssituation und
- sind häufiger kinderreich.

Während der Kontakt zur *SchulsozialarbeiterIn* nicht im Zusammenhang mit der Geschwisterkonstellation steht, zeichnen sich bei den Urteilen über die SchulsozialarbeiterIn Zusammenhänge ab. Es sind vor allem SchülerInnen aus eher kinderreichen Familien, die in starkem Maße den Verlust der SchulsozialarbeiterIn beklagen. Während unter denen, die sie kaum vermissen würden 23% mit zwei und mehr Geschwistern sind, liegt dieser Anteil bei denjenigen, die sie in starkem Maße vermissen würden bei knapp einem Drittel (32%). Oder: Von den SchülerInnen, die angeben, daß sie sich bei Problemen an die SchulsozialarbeiterIn wenden, haben 37% zwei und mehr Geschwister; unter denen, die sie nie als AnsprechpartnerIn bei Problemen nennen, sind es 27%.

5.3.5 *Eigenes Zimmer*

In Verbindung mit der Beschreibung der häuslichen Situation der „älteren“ SchülerInnen wurde danach gefragt, ob sie ein eigenes Zimmer haben. Ein eigenes Zimmer kann unter Berücksichtigung des Alters als ein Indikator für die häusliche Situation gewertet werden. 84% der Schüler geben diesbezüglich an, daß sie ein eigenes Zimmer haben (vgl. Tab 22).

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Hinsichtlich des *Geschlechts* und der *Klassenstufen* 7 bis 9 zeigen sich keine Unterschiede. Mit den unterschiedlichen sozialen Herkunftsprofilen der SchülerInnen von Gymnasien und der anderen *Schultypen* hängt zusammen, daß SchülerInnen der Gymnasien besonders häufig ein eigenes Zimmer angeben (94%). Mit Blick auf die *Schulsozialarbeit* zeigt sich, daß SchülerInnen, für die die SchulsozialarbeiterIn eine AnsprechpartnerIn ist, seltener ein eigenes Zimmer haben (74% vs. 85%: Pos. 1). Ähnliche Befunde ergeben sich bei den Kontakten zur SchulsozialarbeiterIn, der Freude beim Besuch der SchulsozialarbeiterIn und der Stärke des Verlustempfindens von Schulsozialarbeit. Darüber hinaus steht generell ein eigenes Zimmer mit der *Anzahl der Geschwister* im Zusammenhang. Während von den SchülerInnen ohne Geschwister 98% ein eigenes Zimmer angeben, sind es von denen mit einem Geschwisterteil

83%, von denen mit zwei Geschwistern 79% und von denen mit drei und mehr Geschwistern nur noch 70%.

Tab. 22: Eigenem Zimmer
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht, Klasse und Schultyp in Prozent)

Hast Du ein eigenes Zimmer.?

1 = ja

2 = nein

Pos.		1	2
Gesamt		84	16
Geschlecht:	männlich	85	15
	weiblich	82	18
Klasse	7. Klasse	81	19
	8. Klasse	82	18
	9. Klasse	84	16
Schultyp:	Sekundarschule	81	19
	davon: Realschulabschluß	82	18
	Hauptschulabschluß	78	22
	Gymnasium	94	6
	Gesamtschule	85	15
	Berufsschule	81	19

MLU-SSA 99

Zusammenfassung

Aus der Sicht des sozialen Herkunftsmilieus der „älteren“ SchülerInnen kann anhand unserer Befragungsergebnisse festgehalten werden, daß:

- sich Zusammenhänge zwischen sozialen Herkunftsbedingungen und dem besuchten Schultyp ergeben,
- sich vor allem bei dem Besuch des Hauptschulzweiges und einer Berufsschule ungünstige soziale Herkunftsbedingungen bündeln,
- sich in unserer Untersuchung ungünstige soziale Herkunftsmilieus durch ein geringes Qualifikationsprofil und eine ungünstige Erwerbssituation der Eltern, eine hohe Zahl von Geschwistern und durch beengte räumliche Wohnbedingungen (fehlendes eigenes Zimmer) charakterisieren lassen,
- Schülerinnen und Schüler, die Kontakt zur SchülsozialarbeiterIn haben, die sie besonders vermissen würden und in die in der SchulsozialarbeiterIn eine bevorzugte AnsprechpartnerIn bei unterschiedlichsten Problemen sehen, in der Grundtendenz unter schwierigeren sozialen Verhältnissen leben.

5.3.6 Häusliche Verpflichtungen

Die meisten der „älteren“ SchülerInnen geben an, daß sie zu Hause in die häuslichen Pflichten eingebunden sind: Die Hälfte muß gelegentlich im Haushalt helfen; 40% sehen sich oft in die

Pflicht genommen. Damit geben nur 9% an, daß von ihnen keine Hilfe im Haushalt gefordert wird (vgl. Tab 21).

**Tab. 21: Hilfe im häuslichen Haushalt
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht, Klasse und Schultyp in Prozent)**

Mußt Du zu Hause im Haushalt helfen?

1 = ja, oft

2 = ab und zu

3 = nein, fast nie

Pos.		1	2	3
Gesamt		40	51	9
Geschlecht:	männlich	34	54	12
	weiblich	47	47	6
Klasse	7. Klasse	40	51	9
	8. Klasse	43	49	8
	9. Klasse	39	53	8
Schultyp:	Sekundarschule	39	52	9
	davon: Realschulabschluß	39	53	8
	Hauptschulabschluß	37	45	17
	Gymnasium	44	49	7
	Gesamtschule	43	52	5
	Berufsschule	42	44	14

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

In der häuslichen Einbeziehung werden gravierende *geschlechtsspezifische* Unterschiede deutlich: Die Mädchen werden durchgängig in allen Altersgruppen (mit Ausnahmen bei den 12 bis 13jährigen) deutlich häufiger in die häuslichen Verpflichtungen einbezogen als die Jungen. Die Einbeziehung in die häuslichen Verpflichtungen steht außerdem im Zusammenhang mit der *sozialen Situation der Herkunftsfamilie*: Sowohl Jungen als auch Mädchen mit Geschwistern werden häufiger einbezogen als Einzelkinder. Hinsichtlich der *Klassenstufen 7 bis 9* lassen sich dagegen keine Unterschiede nachweisen. Bei den *Schultypen* fällt auf, daß HauptschülerInnen und BerufsschülerInnen sehr oft nie zu Hause helfen müssen. In Bezug auf die *Schulsozialarbeit* ist erkennbar, daß SchülerInnen, die die Schulsozialarbeit stark vermissen würden, häufiger regelmäßig im Haushalt helfen müssen als diejenigen SchülerInnen, die kaum einen Verlust artikulieren (46% vs. 35%: Pos.1).

5.4 Aufenthaltsort Schule

5.4.1 Aufenthalt vor und nach dem Unterricht

Die "älteren" SchülerInnen nutzen die Schule in sehr unterschiedlicher Form als Aufenthaltsort. Charakteristisch für die älteren SchülerInnen ist, daß sich vor dem Unterricht weit mehr SchülerInnen bereits in der Schule aufhalten als nach dem Unterricht. Ein Drittel der Schüle-

rInnen hält sich in der Regel bereits vor dem Unterricht in der Schule auf und weitere 28% ab und zu. Somit sind bereits knapp zwei Drittel der älteren Schülerinnen und Schüler – unabhängig vom Geschlecht – vor dem Unterricht in der Schule präsent.

Nach dem Unterricht geben demgegenüber nur 5% an, daß sie sich stets in der Schule aufhalten. Rechnet man noch die 22% hinzu, die ab und zu nach dem Unterricht in der Schule verweilen, so wird deutlich, daß für fast drei Viertel der SchülerInnen die Schule nach dem Unterricht nicht der dominierende Aufenthaltsort ist. Diese Ergebnisse decken sich weitgehend damit, daß die meisten SchülerInnen nach dem Unterricht sofort nach Hause gehen bzw. fahren. Ein Drittel gibt an, daß sie mehr oder weniger regelmäßig außerhalb der Schule auf den Bus warten. (vgl. Tab. 7). Bei der SchulsozialarbeiterIn halten sich regelmäßig 2% der SchülerInnen und weitere 10% ab und zu auf.

Tab. 7: Aktivitäten vor und nach dem Unterricht (Gesamt in Prozent)

Inwieweit machst Du folgendes vor und nach dem Unterricht?

Antworte jeweils mit:

1 = ja, immer

2 = ja, ab und zu

3 = nein, fast nie

Pos.	1	2	3
<i>Vor und nach dem Unterricht mache ich: ...</i>			
a) Ich halte mich bereits vor dem Unterricht in der Schule auf	33	28	39
b) Ich halte mich auch nach dem Unterricht in der Schule auf	5	22	73
c) Ich gehe oder fahre gleich nach dem Unterricht nach Hause	67	26	6
d) Ich warte auf den Bus, aber nicht in der Schule	23	10	67
e) Ich halte mich bei dem/der Schulsozialarbeiterin auf	2	10	88

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Geschlechtsunterschiede bestehen nur in der Frequentierung der SchulsozialarbeiterIn. Jungen nutzen die Angebote etwas häufiger (14% vs. 9%: Pos. 1+2). Hinsichtlich der **Klassenstufen** zeigt sich, daß zum einen bei den Gymnasien und in der Tendenz auch bei den Gesamtschulen von der 7. bis zur 9. Klasse der Anteil an SchülerInnen abnimmt, der auf den Bus außerhalb der Schule wartet. Zugleich geht an den Sekundarschulen und Gymnasien der Anteil an SchülerInnen zurück, der sich bereits vor dem Unterricht in der Schule aufhält. Während sich die SchülerInnen der verschiedenen **Schultypen** in ähnlich hohem Umfang vor dem Unterricht in der Schule aufhalten, ergeben sich beim Aufenthalt nach dem Unterricht deutliche Unterschiede:

- Die BerufsschülerInnen sagen am häufigsten (80%: Pos. 3) und die GesamtschülerInnen und GymnasiastInnen am seltensten (68% bzw. 64%: Pos. 3), daß sie sich nach dem Un-

terricht „fast nie“ in der Schule aufhalten. Dem entspricht, daß die BerufsschülerInnen im Vergleich zu den anderen Schultypen öfter sagen, daß sie gleich nach dem Unterricht nach Hause fahren (74%: Pos. 1).

- Von den GymnasiastInnen warten die meisten (56%: Pos. 1) und von den SekundarschülerInnen die wenigsten (18%: Pos. 1) auf den Bus außerhalb der Schule. Diese Aussagen werden durch die Antworten der SchülerInnen auf eine Frage an anderer Stelle des Fragebogens bestätigt. Danach befragt, ob sie Fahrschüler sind, stimmen dem GymnasiastInnen (35%: Pos. 1), und die BerufsschülerInnen (47%: Pos. 1) häufiger zu als die SekundarschülerInnen (18%: Pos. 1) und GesamtschülerInnen (14%: Pos. 1).

Zwischen den Aussagen der SchülerInnen zu ihrem Aufenthalt vor und nach dem Unterricht sowie der *Schulsozialarbeit* bestehen Zusammenhänge: SchülerInnen, die Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben, geben gegenüber ihren kontaktlosen MitschülerInnen häufiger an, daß sie sich bereits vor dem Unterricht in der Schule aufhalten (69% vs. 60%: Pos. 1+2), sich auch nach dem Unterricht in der Schule aufhalten (58% vs. 23%: Pos. 1+2) und nicht gleich nach dem Unterricht nach Hause fahren (11% vs. 6%: Pos. 3). Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich zur Stärke des Verlustempfindens von Schulsozialarbeit und der Nutzung der SchulsozialarbeiterIn als AnsprechpartnerIn. So halten sich von denjenigen SchülerInnen, die in der SchulsozialarbeiterIn eine AnsprechpartnerIn für ihre Probleme sehen, 44% auch nach dem Unterricht in der Schule auf, während es von den übrigen SchülerInnen lediglich 25% sind. Und anders betrachtet: SchülerInnen, die die SchulsozialarbeiterIn stark vermissen würden, geben zu 70% (Pos. 1+2) an, daß sie sich bereits vor dem Unterricht in der Schule aufhalten. Von den SchülerInnen, die sie kaum vermissen würden, sind es lediglich 50% (Pos. 1+2). An dieser Stelle deutet sich wiederum an, daß es den SchulsozialarbeiterInnen offenbar gelungen ist, einen Kontakt zu den SchülerInnen aufzubauen und vor und nach dem Unterricht als AnsprechpartnerIn zur Verfügung zu stehen.

5.4.2 Ort der Hausaufgaben

Die Erledigung der Hausaufgaben findet bei 50% der älteren SchülerInnen immer und bei weiteren 38% allein zu Hause statt (vgl. Tab 6). Im Vergleich zu den jüngeren SchülerInnen hat besonders die Bedeutung der Eltern abgenommen.

Tab. 6: Unterrichtsvor und –nachbereitung (Gesamt in Prozent)*Wo machst Du in der Regel deine Hausaufgaben bzw. bereitest**Dich auf den Unterricht vor?*

Antworte mit:

1 = ja, immer

2 = ja, ab und zu

3 = nein, fast nie

Pos.	1	2	3
<i>Ich bereite den Unterricht vor bzw. nach ...</i>			
a) zu Hause alleine	50	38	11
b) zu Hause mit Freunden	4	39	58
c) zu Hause mit Unterstützung der Mutter	5	32	63
d) zu Hause mit Unterstützung des Vaters	3	24	73
e) bei dem/der Schulsozialarbeiter(in)	1	4	95
f) woanders, bitte nennen:	10	32	58

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Bei der Anfertigung der Hausaufgaben zeigen sich zum Teil widersprüchliche geschlechtsspezifische Unterschiede. *Mädchen* erledigen ihre Hausaufgaben einerseits öfter allein zu Hause (94% vs. 83%: Pos. 1+2), fertigen sie andererseits aber ebenfalls häufiger zusammen mit Freunden (49% vs. 36%: Pos. 1+2) und zu Hause mit der Mutter (41% vs. 37%: Pos. 1+2) an. Jungen machen ihre Hausaufgabe dafür etwas häufiger bei der SchulsozialarbeiterIn (7% vs. 3%: Pos. 1+2).

Mit zunehmender *Klassenstufe* steigt die eigenständige Hausaufgabenerledigung: Von der 7. bis zur 9. Klasse nimmt kontinuierlich der Anteil an SchülerInnen zu, der fast nie mit der Mutter oder dem Vater Hausaufgaben anfertigt. Die SchülerInnen der verschiedenen *Schultypen* haben unterschiedliche Orte und Personen bei der Hausaufgabenerledigung. Auffällig ist zum einen, daß die GymnasiastInnen am seltensten auf eine Unterstützung der Eltern zurückgreifen, während GesamtschülerInnen dies überdurchschnittlich oft tun. Für eine weitgehend selbständige Hausaufgabenerledigung bei den GymnasiastInnen spricht auch, daß sie in keinem Fall ihre Hausaufgaben bei der SchulsozialarbeiterIn anfertigen. 6% der SekundarschülerInnen, 3% der GesamtschülerInnen und 6% der BerufsschülerInnen machen demgegenüber ihre Hausaufgaben bei der SchulsozialarbeiterIn. Zum anderen fällt hinsichtlich der Schultypen auf, daß BerufsschülerInnen ihre Hausaufgaben überdurchschnittlich häufig nicht allein zu Hause und – aufgrund der großen Einzugsbereiche der Berufsschulen – auch nicht mit Freunden anfertigen.

Zwischen den Aussagen der SchülerInnen zu ihren Orten bzw. Personen der Hausaufgabenerledigung einerseits und den Aussagen zur *Schulsozialarbeit* lassen sich Beziehungen nachweisen: Es zeigt sich interessanterweise, daß SchülerInnen mit Kontakten zur SchulsozialarbeiterIn ihre Hausaufgaben seltener zu Hause allein und dafür häufiger mit anderen Personen (z.B. Mutter, Vater, Freunde) anfertigen. Zu ähnliche Ergebnissen führt die Betrachtung der SchülerInnen, die die SchulsozialarbeiterIn stark vermissen oder bei Problemen ansprechen würden.

5.5 Blick auf die Schule

5.5.1 Im Blickpunkt: Die Einzelschule

Den „älteren“ SchülerInnen wurde eine Fragebatterie vorgelegt, auf der sie ihre Zufriedenheit mit 16 verschiedenen Schulaspekten auf einer fünfstufigen Skala einschätzen sollten (vgl. Fragebogen). Die vorderen Rangplätzen der „Zufriedenheitshitliste“ belegen:

- die Beziehungen zwischen den Schülern (55%: Pos. 1+2),
- der Einsatz der Schulsozialarbeiterin für die SchülerInnen (51%: Pos. 1+2),
- die eigenen schulischen Leistungen (47%: Pos. 1+2).
- die eigenen beruflichen Perspektiven (43%: Pos. 1+2) und
- die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schulsozialarbeiter(in) (42%: Pos. 1+2).

Die Zufriedenheit mit dem Einsatz der LehrerInnen für die SchülerInnen, mit dem Verhältnis zur Schulleitung und mit den Gesprächen mit den Lehrern erreicht (gute) mittlere Rangplätze auf der „Zufriedenheitshitliste“ der SchülerInnen. Mehr Unzufriedenheit als Zufriedenheit besteht bei den Befragten hinsichtlich:

- der Freiräume und Wahlmöglichkeiten bei der Fächerbelegung (35%: Pos. 1+2),
- der Freizeitangebote in der Schule (34%: Pos. 1+2),
- den Formen der Mitbestimmung in der Schule (33%: Pos. 1+2),
- der Möglichkeiten, eigene Ideen/Vorstellungen in Schule einzubringen (30%: Pos. 1+2),
- der außerunterrichtlichen Lernangebote (30%: Pos. 1+2).

Die Kritik der SchülerInnen konzentriert sich damit besonders auf die außerunterrichtliche Angebotspalette und die Partizipationsmöglichkeiten in der Schule.

Tab. 13: Schulzufriedenheit (Gesamt in Prozent)*Wie zufrieden bist Du mit den folgenden Aspekten ?*

Antworte mit:

Damit bin ich ...

1 = sehr zufrieden

2

3

4

5 = sehr unzufrieden

Pos.	1	2	3	4	5	MW	RF
<i>Ich bin ...</i>							
j) mit den Beziehungen zwischen den Schülern	19	55	27	18	9	2,5	1
o) mit dem Einsatz der Schulsozialarbeiterin bzw. des Schulsozialarbeiters für uns Schüler	25	51	25	25	14	2,6	2
e) mit meinen schulischen Leistungen	15	47	29	24	13	2,8	3
d) mit meinen beruflichen Perspektiven	16	43	30	27	13	2,8	4
p) mit der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schulsozialarbeiter(in)	16	42	32	26	14	2,8	5
n) mit dem Einsatz der Lehrer für uns Schüler	13	39	32	29	13	2,9	6
f) mit den technischen/räumlichen Lernbedingungen in der Schule	14	38	29	32	15	3,0	7
m) mit dem Verhältnis zur Schulleitung	13	37	34	28	14	2,9	8
l) mit den Gesprächen mit den Lehrern	10	36	37	27	13	2,9	9
k) mit den Freizeitangeboten außerhalb der Schule (Wohngebiet, Wohnort)	18	36	23	41	23	3,1	10
a) mit den Lerninhalten der Schule	11	36	41	24	12	2,9	11
b) mit den Freiräumen und Wahlmöglichkeiten bei der Belegung bestimmter Fächer	12	35	29	36	19	3,1	12
h) mit den Freizeitangeboten in der Schule	16	34	23	43	25	3,2	13
c) mit den Formen der Mitbestimmung der Schüler in der Schule	12	33	35	32	15	3,0	14
i) mit den Möglichkeiten, eigene Ideen und Vorstellungen einzubringen	12	30	34	36	16	3,1	15
g) mit den außerunterrichtlichen Lernangeboten	12	30	32	39	20	3,2	16

*sortiert nach Antwortposition 1+2

MLU-SSA 99

Über alle Aspekte der Zufriedenheit mit Schule (außer der individuellen Zufriedenheit mit der beruflichen Perspektive und den schulischen Leistungen, Frage 13 d, e) wurde zur Verdichtung der Daten ein additiver Summenscore gebildet. Die Zusammenfassung erfolgte mit dem Ziele, daß ca. ein Viertel zufriedener und ca. ein Viertel unzufriedener SchülerInnen jeweils eine Gruppe bildeten (vgl. Tab. 13a).

**Tab. 13a: Schulzufriedenheit (additiver Summenscore Frage 13)
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht, Klasse und Schultyp in Prozent)**

1 = hohe Zufriedenheit (13 bis 34 Punkte)

2 = mittlere Zufriedenheit (35 bis 47 Punkte)

3 = geringe Zufriedenheit (48 bis 70 Punkte)

Pos.		1	2	3
Gesamt		24	54	22
Geschlecht:	männlich	23	53	24
	weiblich	25	55	20
Klasse	7. Klasse	29	52	19
	8. Klasse	30	50	20
	9. Klasse	19	56	25
	10. Klasse	10	65	25
	11. Klasse	7	56	37
Schultyp:	Sekundarschule	23	53	24
	davon: Realschulabschluß	23	55	22
	Hauptschulabschluß	21	45	34
	Gymnasium	10	61	29
	Gesamtschule	39	50	11
	Berufsschule (BBS-Klassen)	29	50	21

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Während sich in Abhängigkeit vom *Geschlecht* keine Unterschiede in der Schulzufriedenheit feststellen lassen, differenzieren die *Klassenstufe* und die *Schultypen* die Zufriedenheit der SchülerInnen mit der Schule beträchtlich. Nach Klassenstufen sinkt die Schulzufriedenheit von der 7. und 8. Klasse kontinuierlich bis zur 11. Klasse. Nach Schultypen hebt sich die Zufriedenheit der GesamtschülerInnen deutlich von allen anderen Schultypen ab. Beachtenswert ist die signifikant geringere Zufriedenheit der GymnasiastInnen mit Schule gegenüber den anderen Schultypen. Die Alterslogik der Zufriedenheit mit Schule wird von den BerufsschülerInnen durchbrochen. Sie äußern eine ähnlich hohe Zufriedenheit wie die SchülerInnen der Sekundarschule. Innerhalb der Sekundarschule lassen sich zwischen Realschul- und Hauptschulzweig keine Unterschiede sichern, obwohl unübersehbar unter den HauptschülerInnen ein höherer Prozentsatz unzufriedener SchülerInnen erkennbar ist.

Durchgängig ergibt sich in Abhängigkeit von allen die *Schulsozialarbeiterin* betreffenden Indikatoren – bei Kontakt, bei starker emotionaler Bindung, bei starkem Verlustempfinden und SchulsozialarbeiterIn als AnsprechpartnerIn – eine signifikant höhere Schulzufriedenheit. Die stimmt mit der weiter oben getroffenen Aussage überein, daß sich ein positives Schulklima und Akzeptanz von Schulsozialarbeit wechselseitig beeinflussen.

5.5.2 Im Blickpunkt: Die LehrerInnen

Die den SchülerInnen vorgelegten Items zu ihren LehrerInnen sollen Einschätzungen zum Schulklima ermöglichen (vgl. Tab 10). Die Urteile der SchülerInnen über Ihre LehrerInnen fallen hinsichtlich der abgefragten Aspekte sehr unterschiedlich aus: *Einerseits* wird der Mehrheit der LehrerInnen von etwa zwei Drittel der SchülerInnen bescheinigt, daß sie freundlich zu den SchülerInnen sind, hohe Anforderungen stellen, sich einig sind, was sie verlangen sollen, sehr auf Disziplin achten und keine Disziplinschwierigkeiten haben. *Andererseits* meint nur noch knapp die Hälfte bis ein Drittel der SchülerInnen, daß die Mehrheit der LehrerInnen an ihrer Schule die SchülerInnen mitentscheiden läßt, sehr um die Probleme einzelner Schüler bemüht ist und mit der/dem SchulsozialarbeiterIn kooperiert. Es deutet sich an, daß die befragten SchülerInnen eine Freundlichkeit und hohe Anforderungen seitens der LehrerInnen wahrnehmen, gleichzeitig jedoch stärkere Partizipations- und Zuwendungsbedürfnisse haben, als sie gegenwärtig von den meisten LehrerInnen erfüllt werden.

Tab. 10: Beurteilung der LehrerInnen (Gesamt in Prozent)

Inwieweit trifft das folgende auf die LehrerInnen Deiner Schule zu?

Antworte mit:

Auf die Lehrer meiner Schule trifft das zu für...

1 = (fast) alle

2 = die Mehrheit

3 = einige wenige

4 = (fast) keine

Pos.	1	(1+2)	(3+4)	4	MW	RF *
<i>Die LehrerInnen meiner Schule ...</i>						
d) sind freundlich zu den Schülern	17	60	40	8	2,3	1
a) stellen hohe Anforderungen	17	60	40	4	2,3	2
f) sind sich einig, was sie verlangen sollen	16	59	41	10	2,3	3
b) achten sehr auf Disziplin	20	59	41	6	2,3	4
h) kooperieren intensiv miteinander	16	56	44	9	2,4	5
k) geben viele Hausaufgaben auf	20	47	53	17	2,5	6
i) zeigen ein großes Engagement	9	46	54	11	2,6	7
e) lassen die Schüler mitentscheiden	10	43	57	14	2,6	8
c) sind sehr um die Probleme einzelner Schüler bemüht	11	38	62	15	2,7	9
j) kooperieren mit der/dem SchulsozialarbeiterIn	12	33	67	30	2,8	10
g) haben Disziplinschwierigkeiten	7	23	77	28	3,0	11

*sortiert nach Antwortposition 1+2

MLU-SSA 99

Zur Verdichtung der Daten wurde über die Urteile zu den LehrerInnen wiederum ein Summenscore gebildet, wobei das Item die LehrerInnen „haben Disziplinschwierigkeiten“ wie die anderen Items positiv gepolt wurde. Hinter der Zusammenfassung stehen *auf der einen Seite* (Pos. 1) gut ein Viertel der SchülerInnen, die in der Grundtendenz fast allen bzw. der Mehrheit der LehrerInnen ihrer Schule die positiven Merkmale zuschreiben. *Auf der anderen Seite*

(Pos. 3) stehen ebenfalls fast ein Viertel der SchülerInnen, die diese Merkmale in der Tendenz nur einzelnen LehrerInnen ihrer Schule beimessen (vgl. Tab. 10a).

**Tab. 10a: Beurteilung der LehrerInnen (additiver Summenscore Frage 10)
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht, Klasse und Schultyp)**

1 = Zuschreibung für viele LehrerInnen (8 bis 17 Punkte)

2 = Zuschreibung für wenigen LehrerInnen (18 bis 22 Punkte)

3 = Zuschreibung für einzelnen LehrerInnen (23 bis 33 Punkte)

Pos.		1	2	3
Gesamt		27	50	23
Geschlecht:	männlich	27	46	27
	weiblich	28	53	19
Klasse	7. Klasse	29	49	22
	8. Klasse	26	50	24
	9. Klasse	25	53	21
	10. Klasse	14	64	22
	11. Klasse	17	52	31
Schultyp:	Sekundarschule	28	50	22
	davon: Realschulabschluß	28	51	21
	Hauptschulabschluß	24	38	38
	Gymnasium	18	56	26
	Gesamtschule	21	59	20
	Berufsschule (BBS-Klassen)	37	38	25

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Mädchen und **Jungen** unterscheiden sich in der Zuordnung der positiven Merkmale. Während sich 19% der Mädchen in die Gruppe der SchülerInnen einordnen, die eher einzelnen LehrerInnen die vorgegebenen Merkmale zusprechen, sind es von den Jungen 27%. SchülerInnen der Klassenstufen 7 bis 9 geben ein relativ einheitliches Urteil über die LehrerInnen ab. Deutlich seltener als die SchülerInnen dieser **Klassenstufen** vertreten SchülerInnen der 10. und 11. Klasse die Meinung, daß sich die Mehrheit der LehrerInnen durch die vorgegebenen positiven Merkmal auszeichnen. Die abweichenden Urteile in der 10 und 11. Klasse lassen sich auf die kritischen Aussagen der GesamtschülerInnen und GymnasiastInnen zurückführen. Hinsichtlich der **Schultypen** ist besonders das Urteil der BerufsschülerInnen auffällig. Unter ihnen ist der Anteil am größten, der in der Grundtendenz für die Mehrheit der LehrerInnen ihrer Schule die positiven Merkmale unterstreicht. Im Vergleich zur Zufriedenheit von Schule bestätigt sich bei den GymnasiastInnen auch hier das besonders kritische Urteil. Beachtenswert ist, daß die „schulzufriedenen“ GesamtschülerInnen über ihre LehrerInnen ähnlich kritisch urteilen wie die SchülerInnen an den Gymnasien.

Wie bei der Schulzufriedenheit bestätigt sich bei den Urteilen über die LehrerInnen ein Zusammenhang zwischen positiv akzentuierter *Schulsozialarbeit* und positiven LehrerInnenurteilen. So schreibt fast die Hälfte der SchülerInnen, die sehr gerne zur SchulsozialarbeiterIn gehen, der Mehrheit der LehrerInnen die vorgegebenen positiven Charakteristika zu. Dagegen sind es von denen, die er ungern zu ihr gehen, nur 21%.

An anderer Stelle des Fragebogens wurden die SchülerInnen danach gefragt, ob im laufenden Schuljahr eine LehrerIn schon einmal bei ihnen zu Hause war (vgl. Tab 11). 88% der SchülerInnen verneinen das. 8% sagen daß die LehrerIn einmal und 2%, daß die LehrerIn schon mehrmals zu Besuch war.

**Tab. 11: Besuch des Lehrers zu Hause
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

War im laufenden Schuljahr eine Lehrerin/ein Lehrer schon einmal

bei Dir zu Hause?

1 = nein

2 = ja, einmal

3 = ja, mehrmals

Pos.		1	2	3
Gesamt		88	8	3
Geschlecht:	männlich	86	9	5
	weiblich	91	7	2
Schultyp:	Sekundarschule	84	11	5
	Gymnasium	97	2	1
	Gesamtschule	97	3	0
	Berufsschule	90	7	4

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Mädchen geben häufiger als die *Jungen* an, daß bei ihnen in diesem Schuljahr noch keine LehrerIn zu Besuch war (91% vs. 86%: Pos. 1). Hinsichtlich der *Klassenstufe* deutet sich in der Tendenz an, daß von der 7. bis 9. Klasse die Anzahl der Hausbesuche an den Sekundarschulen zunimmt, während sie an den Gymnasien eher abnimmt. Im Hinblick auf die *Schultypen* hebt sich die geringe Anzahl von Hausbesuchen bei den GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen (3%: Pos. 1+2) im Vergleich zu den BerufsschülerInnen (11%: Pos. 1+2) und vor allem den SekundarschülerInnen (16%: Pos. 1+2) hervor. Mit Blick auf die Schulsozialarbeit zeigt sich, daß SchülerInnen, die Kontakt zur *Schulsozialarbeit* haben, in der Tendenz häufiger angeben, daß die LehrerIn schon mindestens einmal zu Besuch war (16% vs. 11%: Pos. 1+2).

5.5.3 Im Blickpunkt: Die Klasse

Ebenso wie die „jüngeren“ wurden auch die „älteren“ SchülerInnen nach der Atmosphäre in ihren Klassen befragt (vgl. Tab. 1). Das Klassenklima wird von den SchülerInnen widersprüchlich widerspiegelt. Dominant wird von über zwei Dritteln häufige Unruhe im Unterricht herausgestellt. Gleichzeitig unterstreicht fast die Hälfte der SchülerInnen, daß das Klassenklima durch eine kameradschaftliche Zusammenarbeit gekennzeichnet ist, wobei ein Fünftel das verneint. Während ein Drittel Entsolidarisierungstendenzen (egoistisches Leistungsstreben, Konkurrenz) herausstreicht, ist das für die Hälfte der SchülerInnen kein Merkmal des Klimas in ihrer Klasse. Ähnlich verteilen sich die Antworten hinsichtlich der Unterstützung Leistungsschwächerer. Gewalttätige Auseinandersetzungen stehen nicht im Zentrum des Klassenklimas, ohne zu übersehen, daß für ein Fünftel der SchülerInnen entsprechende Auseinandersetzungen auf der Tagesordnung stehen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Klassenklima (Gesamt in Prozent)

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen über Deine Klasse zu?

Antworte jeweils mit:

1 = vollkommen

2

3

4

5 = überhaupt nicht

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF
<i>Das Klima in meiner Klasse ist gekennzeichnet durch ...</i>							
f) häufige Unruhe im Unterricht	46	69	18	13	4	2,0	1
a) kameradschaftliche Zusammenarbeit	17	48	33	19	7	2,6	2
d) egoistisches Leistungsstreben einzelner	14	32	22	46	24	3,2	3
c) Konkurrenz zwischen den Schülern	10	29	26	45	23	3,3	4
b) Unterstützung für Leistungsschwächere	8	24	28	47	21	3,4	6
e) gewalttätige Auseinandersetzungen	9	20	16	64	40	3,8	5

*sortiert nach Pos. 1+2

MLU-SSA 99

Zur Charakterisierung des Klassenklimas wurde über alle Items – bei vorhergehender Gleichpolung – ein Summenscore mit folgenden Zusammenfassungen gebildet (vgl. Tab. 1a):

- eher positives Klassenklima (6 bis 15 Punkte)
- eher mittleres Klassenklima (16 bis 19 Punkte)
- eher negatives Klassenklima (20 bis 30 Punkte)

**Tab. 1a: Klassenklima (additiver Summenscore Frage 1)
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht, Klasse und Schultyp)**

1 = eher positives Klassenklima (6 bis 15 Punkte)
2 = eher mittleres Klassenklima (16 bis 19 Punkte)
3 = eher negatives Klassenklima (20 bis 30 Punkte)

Pos.		1	2	3
Gesamt		31	37	32
Geschlecht:	männlich	28	38	34
	weiblich	35	35	30
Klasse	7. Klasse	25	36	39
	8. Klasse	28	38	34
	9. Klasse	30	36	34
	10. Klasse	68	26	6
	11. Klasse	33	47	20
Schultyp:	Sekundarschule	26	35	39
	davon: Realschulabschluß	26	36	38
	Hauptschulabschluß	25	26	49
	Gymnasium	42	40	18
	Gesamtschule	34	42	24
	Berufsschule (BBS-Klassen)	38	34	28

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Die Urteile zum Klassenklima der *Mädchen* und *Jungen* sind relativ einheitlich. Mädchen sind etwas häufiger als die Jungen der Ansicht, daß es kein egoistisches Leistungsstreben einzelner SchülerInnen in der Klasse gibt (49% vs. 43%: Pos. 4+5) und gewalttätigen Auseinandersetzungen nicht typisch sind (70% vs. 60%: Pos. 4+5). Das bestätigt sich auch anhand des Summenscores, der Anteil der Mädchen unter den SchülerInnen, die das Klima positiv einschätzen, ist um 6 Prozentpunkte höher als bei den Jungen. Während sich zwischen der 7. und 9. *Klasse* keine Unterschiede in der Einschätzung des Klassenklimas sichern lassen, wird von den 10. und besonders den 11. Klassen das Klassenklima deutlich positiver eingeschätzt. Diese Grundtendenz wird allerdings vom Einzelindikator „gewalttätige Auseinandersetzungen“ nicht bestätigt. Hier ist von den Klassenstufen 7 bis 11 eine kontinuierliche Abnahme des Anteils von SchülerInnen zu erkennen, der gewalttätige Auseinandersetzungen thematisiert. Aus Sicht der *Schultypen* kann verallgemeinert festgehalten werden, daß unter den GymnasiastInnen der Anteil der SchülerInnen am größten ist, die ein positives Klassenklima hervorheben. Wiederum ist feststellbar, daß die SchülerInnen der Berufsschulen das Klassenklima positiver einschätzen als die SchülerInnen der Sekundarschulen und Gesamtschulen. Innerhalb der Sekundarschule lassen sich Unterschiede zwischen Real- und Hauptschulklassen aufgrund der geringen Fallzahlen bei den HauptschülerInnen nicht sichern, obwohl die HauptschülerInnen um 11 Prozentpunkte häufiger ein negatives Klassenklima beschreiben.

In Abhängigkeit von den Aussagen zur *Schulsozialarbeit* lassen sich anhand des Summenscores keine eindeutigen Zusammenhänge zum Klassenklima sichern. Die Ergebnisse sind widersprüchlich. Sowohl SchülerInnen, die die SchulsozialarbeiterIn in starkem Maße vermissen würden, als auch SchülerInnen, die sie kaum vermissen würden, lassen sich etwas häufiger einem guten und weniger guten Klassenklima zuordnen. Das entspricht dem Befund an anderen Stellen, daß das Schülerklientel der SchulsozialarbeiterIn nicht homogen ist.

5.6 Einstellungen und Verhalten

5.6.1 Schulfreude

Befragt, wie gerne sie in die Schule gehen, antworten 3% (Pos. 1) der SchülerInnen sehr gern und 34% (Pos. 2) mit gern. Die Mehrheit der SchülerInnen (63%: Pos. 3+4) geht nur ungern in die Schule, davon 17% (Pos. 4) sehr ungern. Noch weniger gern diskutieren die SchülerInnen nach dem Unterricht mit den LehrerInnen (32%: Pos. 1+2), gehen zur SchulsozialarbeiterIn (23%: Pos. 1+2) oder machen Hausaufgaben (9%: Pos. 1+2) (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Schulfreude (Gesamt in Prozent)

Wie gern machst Du in der Regel die folgenden Dinge?

Antworte jeweils mit:

1 = sehr gern

2 = gern

3 = ungern

4 = sehr ungern

Pos.	1	(1+2)	(3+4)	4
<i>In der Regel tue ich ...</i>				
a) in die Schule gehen	3	37	63	17
b) Hausaufgaben	1	9	91	40
c) mit der Lehrerin oder dem Lehrer nach dem Unterricht diskutieren	8	32	68	32
d) vor oder nach der Schule zum/zur Schulsozialarbeiter(in) gehen	6	23	77	52

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Im Vergleich zu den *Mädchen* sagen die *Jungen* häufiger, daß sie nur sehr ungern in die Schule gehen (11% vs. 11%: Pos. 4), Hausaufgaben machen (46% vs. 33%: Pos. 4), mit den LehrerInnen nach dem Unterricht diskutieren (36% vs. 27%) und zur SchulsozialarbeiterIn gehen (55% vs. 49%).

Einigkeit besteht bei den SchülerInnen über die *Klassenstufen* 7 bis 9 hinweg, daß sie die Hausaufgaben nur ungern machen. Unterschiede in Abhängigkeit von der Klassenstufe zeigen sich hingegen bei der Freude am Schulbesuch, dem Gespräch mit den LehrerInnen und dem

Besuch bei der SchulsozialarbeiterIn: Die Freude am Schulbesuch nimmt von der 7. bis zur 9. Klasse an den Sekundarschulen zu, während sie an den Gymnasien und Gesamtschulen in der Tendenz abnimmt. Parallel dazu nimmt von der 7. bis zur 9. Klassen an allen Schultypen zumindest in der Tendenz die Gesprächsbereitschaft der SchülerInnen mit den LehrerInnen zu. Zur SchulsozialarbeiterIn gehen die SchülerInnen – unabhängig vom Schultyp betrachtet – mit zunehmender Klassenstufe weniger gern. In Bezug auf den *Schultyp* fällt auf, daß GymnasiastInnen im Vergleich zu den anderen Schultypen und über alle Klassenstufen hinweg häufiger angeben, daß sie gerne zur Schule gehen und mit den LehrerInnen schwatzen. Darüber hinaus ist beachtenswert, daß die BerufsschülerInnen besonders gern zur SchulsozialarbeiterIn gehen.

Zwischen der *Schulsozialarbeit* und den abgefragten Aspekten zur Schulfreude besteht ein positiver Zusammenhang: SchülerInnen, die Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben, die sie stark vermissen würden und die sie als AnsprechpartnerIn bei Problemen ansehen, gehen lieber zur Schule, machen lieber Hausaufgaben, diskutieren lieber nach dem Unterricht mit den LehrerInnen und gehen lieber nach der Schule zur SchulsozialarbeiterIn. Hierfür zwei Beispiele zur Freude am Schulbesuch: SchülerInnen, die Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben, geben gegenüber den kontaktlosen SchülerInnen 10 Prozentpunkt häufiger an, daß sie gerne zur Schule gehen (46% vs. 36%). SchülerInnen, für die die SchulsozialarbeiterIn eine AnsprechpartnerIn bei Problemen ist, geben zu 47% (Pos. 1+2) an, daß sie gern in die Schule gehen, während es von den anderen SchülerInnen „nur“ 36% (Pos. 1+2) sind.

5.6.2 *Problemverhalten und -erleben*

Um herauszufinden, in welchem Umfang die Kinder und Jugendlichen Problemverhalten aufweisen bzw. erleben, wurde ihnen eine entsprechende Batterie mit 12 Items vorgelegt. Die Faktorenanalyse der Antworten ergibt drei Faktoren:

Der erste Faktor „*weiches Problemverhalten*“ umfaßt Verhaltensweisen, die zwar als problematisch einzustufen sind, die aber noch keine strafrechtliche Bedeutung aufweisen. Hierzu gehören solche Verhaltensweisen wie die Eltern oder Lehrer belügen, Alkohol trinken, rauchen oder die Schule schwänzen. Es kann vermutet werden, daß diese Verhaltensweisen – zumindest mit zunehmender Altersstufe – von den Jugendlichen als Kavaliersdelikte eingeschätzt werden. Gegen die vorgenommene Systematisierung spricht, daß auch das Item „klauen“ in diesen Faktor lädt. Unter dem zweiten Faktor „*hartes Problemverhalten*“ subsumieren sich Verhaltensweisen, die bereits eine strafrechtliche Bedeutung haben. Der Faktor enthält

die Items „ohne Führerschein gefahren“, „schwarz gefahren“ und „jemanden verprügelt“. Je nach Schwere- und Wiederholungsgrad deutet sich hier eine stärkeres, abweichendes Verhalten an. Der dritte Faktor „Opferverhalten“ beinhaltet ausschließlich Verhaltensweisen, die eine Opferrolle verdeutlichen. Dazugezählt werden die beiden Items „schon mal verprügelt worden“ und „schon mal beklaut worden“.

Tab. 5: Problemverhalten und –erleben (Gesamt in Prozent)

Hast Du folgendes schon mal gemacht bzw. erlebt ?

Antworte jeweils mit:

1 = nein

2 = ja, einmal

3 = ja, schon öfter

4 = (fast) ständig/immer

Pos.	1	2	3+4	4
<i>Ich habe schon/bin schon mal ...</i>				
b) verprügelt worden	66	22	12	1
k) ohne Führerschein gefahren	65	13	22	6
f) die Schule geschwänzt	60	21	19	2
j) beklaut worden	54	33	13	1
i) etwas geklaut	53	32	15	1
l) „schwarz“ gefahren	45	18	37	8
a) jemanden verprügelt	42	28	30	3
c) die Lehrerin belogen	29	27	43	7
g) geraucht	27	16	57	37
d) die Eltern belogen	18	29	53	4
h) Alkohol getrunken	17	20	63	9
e) keine Hausaufgaben gemacht	6	13	81	18

* sortiert nach Merkmalswert 1 „nie“

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

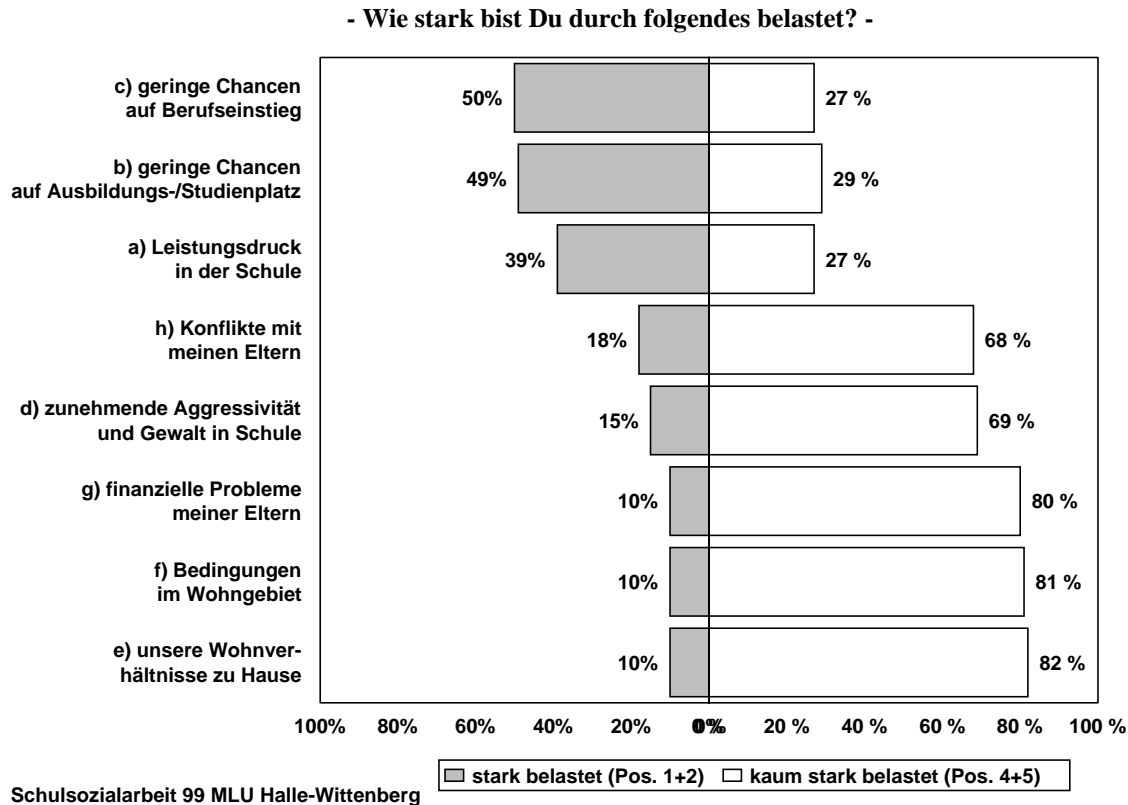
Zur Versichtung des Datenmaterials wurde – mit Ausnahme der Items b) „verprügelt“ worden und j) „beklaut worden“ – ein Summenscore über alle Items zum Problemverhalten gebildet. Der Summenscore wurde so zusammengefaßt, daß im folgenden ein Viertel der SchülerInnen als gering, auffällig (10-17 Punkte) und ein anderen Viertel der SchülerInnen als hoch auffällig (26-40 Punkte) bezeichnet werden kann. Hinsichtlich des **Geschlechts** zeichnen sich die Jungen durch eine höhere, soziale Auffälligkeit aus als die Mädchen (28% vs. 16%: Pos. 3). Von der 7. bis zur 9. **Klasse** nimmt die soziale Auffälligkeit zu, wobei zu berücksichtigen ist, daß im Summenscore auch solche Items wie „rauchen“ enthalten sind. Hinsichtlich der **Schultypen** heben sich die BerufsschülerInnen mit einer hohen sozialen Auffälligkeit gegenüber den anderen Schultypen hervor. Mit Blick auf die **SchulsozialarbeiterIn** zeigt sich, daß SchülerInnen die Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben, eine geringere soziale Auffälligkeit aufweisen als die übrigen SchülerInnen. Ein ähnlicher Zusammenhang besteht zwischen dem Verlustempfinden von Schulsozialarbeit und der sozialen Auffälligkeit der SchülerInnen.

5.7 Belastungen und Ansprechpartner bei Sorgen

5.7.1 Belastungen

Den SchülerInnen wurden Items mit möglichen Problemen vorgelegt, die sie daraufhin bewerten sollten, wie stark sie dadurch belastet sind (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8: Belastungen des SchülerInnen (in Prozent)



Eine Faktorenanalyse über alle Antworten ergibt zwei Faktoren, die sich – wenn auch nicht eindeutig – als „Gegenwartsprobleme im Sozialraum“ einerseits und „Zukunftssorgen“ andererseits beschreiben lassen: Zum ersten Faktor „Gegenwartsprobleme“ gehören solche Items wie „Bedingungen im Wohngebiet“, „Wohnverhältnisse zu Hause“, „finanzielle Probleme meiner Eltern“ oder „zunehmende Aggressivität und Gewalt in der Schule“. Auffällig ist, daß die abgefragten Gegenwartsprobleme des ersten Faktors auf die SchülerInnen weniger belastend wirken wie die „Zukunftssorgen“. Lediglich eine Minderheit der SchülerInnen von 10% bis 15% sieht sich gegenwärtig durch solche Aspekte stark belastet. Bei den „Zukunftssorgen“ des zweiten Faktor geben dagegen bereits 39% bis 49% der SchülerInnen an, stark davon belastet zu sein. Zu diesen Sorgen zählen „geringe Chancen auf einen Ausbildungs- bzw. Studienplatz“, „geringe Chancen auf einen Berufseinstieg“ und der Leistungsdruck in der Schule.

Sieht man vom Problem der zunehmender Aggressivität und Gewalt in der Schule einmal ab, daß die Eltern sehr stark überschätzen (44% vs. 15%), decken sich die Aussagen der Schüler und der Eltern weitgehend. So werden sowohl von den Eltern als auch von den Schülern die geringen Chancen auf einen Berufseinstieg sowie die geringen Chancen auf einen Arbeits- bzw. Studienplatz als die größte Belastung der Schüler eingeschätzt. Lediglich ein Drittel der Schüler nimmt kaum eine Belastung durch geringe Berufschancen wahr (29%: Pos. 4+5).

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Zwischen den *Geschlechtern* bestehen unterschiedliche Wahrnehmungen der eigenen Belastungen: Mädchen fühlen sich stärker belastet durch geringe Chancen auf einen Ausbildungsplatz (53% vs. 45%: Pos. 1+2) und finanzielle Probleme der Eltern (12% vs. 8%: Pos. 1+2). Beachtenswert ist, daß sich Jungen etwas stärker belastet sehen durch die zunehmende Aggressivität und Gewalt in der Schule als die Mädchen (17% vs. 13%: Pos. 1+2). Mit der *Klassenstufe* – und damit dem Näherkommen des Schulabschlusses – steigt bei den SchülerInnen der 7. bis 9. Klasse die Belastung durch geringe Chancen auf einen Ausbildungsplatz und durch geringe Chancen auf einen Berufseinstieg deutlich an. Gleichzeitig nimmt die Belastung durch eine zunehmende Aggressivität und Gewalt in der Schule spürbar ab. Äußern in der 7. Klasse noch 23% der SchülerInnen diesbezüglich eine Belastung, so sind es in der 8. Klasse nur noch 16% und in der 9. Klasse 12% der SchülerInnen. An den verschiedenen *Schultypen* bestehen unterschiedliche Belastungen. Es fällt besonders auf, daß die BerufsschülerInnen und vor allem die HauptschülerInnen eine hohe Belastung artikulieren. Sie fühlen sich unter anderem stärker belastet als die anderen Schultypen durch Konflikte mit den Eltern, die Wohnverhältnisse zu Hause, geringe Chancen auf einen Ausbildungsplatz und geringe Chancen auf einen Berufseinstieg. Auffällig ist außerdem die starke Belastung der HauptschülerInnen durch den Leistungsdruck in der Schule und der BerufsschülerInnen durch die finanzielle Probleme der Eltern.

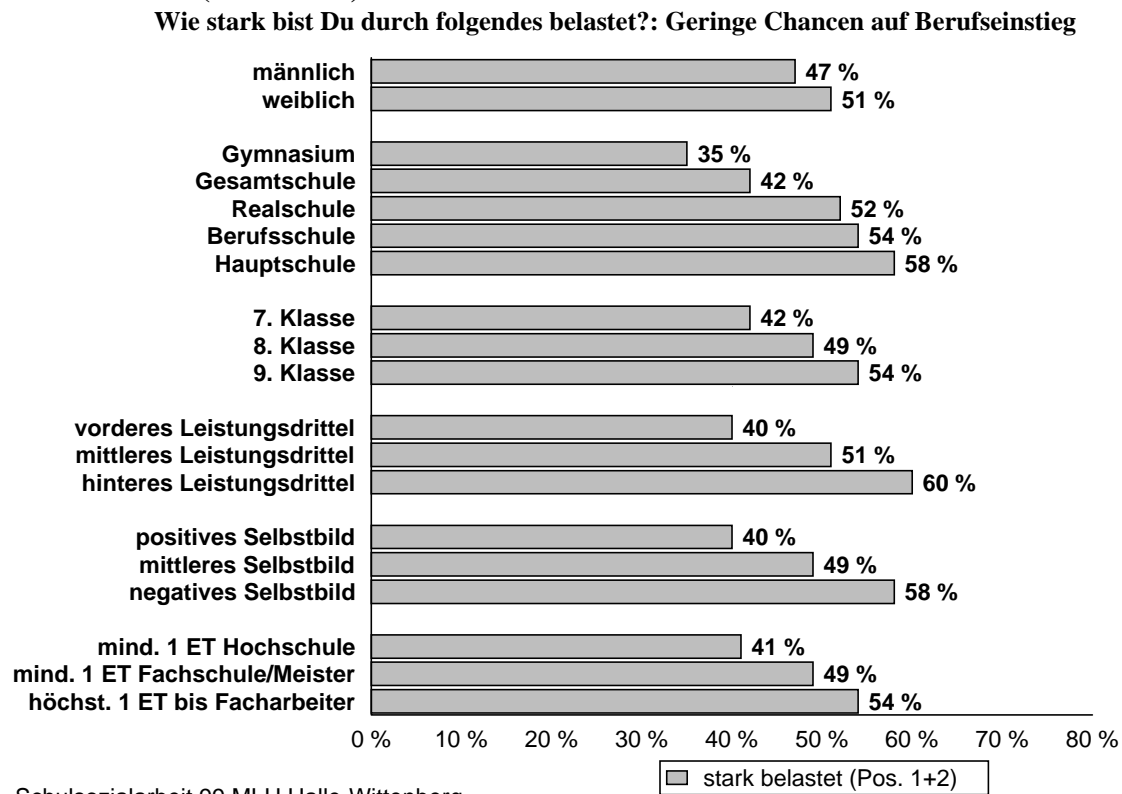
Die Belastungen der SchülerInnen stehen mit dem Kontakt zur *SchulsozialarbeiterIn*, ihrem Verlustempfinden und der Nutzung der SchulsozialarbeiterIn als AnsprechpartnerIn in Beziehung. Allgemein gilt: Schülerinnen, die sich insgesamt stärker belastet sehen, haben öfter Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn, würden sie mehr vermissen und würden sie öfter bei Problemen als AnsprechpartnerIn nutzen. So fühlen sich SchülerInnen, die Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben, stärker belastet als SchülerInnen ohne entsprechende Kontakte durch eine zunehmende Aggressivität und Gewalt in der Schule (22% vs. 14%: Pos. 1+2), die Wohn-

verhältnisse zu Hause (15% vs. 9%: Pos. 1+2) und verneinen seltener eine Belastung durch Konflikte mit den Eltern (60% vs. 69%: Pos. 4+5).

Feindifferenzierung der Belastung „geringe Chancen auf einen Berufseinstieg“

Wir haben die Schülerantworten zu ihren Belastungen am Beispiel des höchst belastenden Aspekts, den „geringen Chancen auf einen Berufseinstieg“, etwas differenzierter auf Zusammenhänge a) zum Geschlecht, b) dem Schultyp, c) der Klassenstufe, d) dem selbsteingeschätzten Leistungsstand, e) dem Selbstbild und f) dem Bildungsstatus der Eltern geprüft (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9: Geringe Chancen auf Berufseinstieg als Belastung der SchülerInnen (in Prozent)



Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Die Analyse erbringt zunächst keine *geschlechtsspezifischen* Unterschiede. Bei einer Vorsortierung nach dem Schultyp wird jedoch deutlich, daß an den Berufsschulen die Mädchen hinsichtlich ihres Berufseinstiegs deutlich häufiger als die Jungen Ängste haben (67% vs. 45%: Pos. 1+2). Bedeutsam sind auch die Unterschiede in den wahrgenommenen Belastungen der SchülerInnen unterschiedlicher *Schultypen*. Auffällig ist insbesondere, daß sich HauptschülerInnen, BerufsschülerInnen und RealschülerInnen im Vergleich zu den GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen am stärksten durch geringe Chancen auf einen Berufseinstieg belastet fühlen. Darüber hinaus wird deutlich, daß mit höherer *Klassenstufe* und niedrigerem *Lei-*

stungsstand die Belastungen durch einen geringen Berufseinstieg steigen. Darüber hinaus zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem *Bildungsstatus* die Eltern und dem *Selbstbild* der Schüler (vgl. Abbildung 9).

5.7.2 *Ansprechpartner bei Sorgen*

Aus den Antworten der SchülerInnen auf den vorgegebenen „Sorgenkatalog“ wird deutlich, daß die SchülerInnen keineswegs eine Art „Allround“-Vertrauensperson für ihre Sorgen haben, sondern sie sich bei ganz bestimmten Sorgen und Problemen an ganz bestimmte Personen bzw. Personengruppen wenden und mit ihnen darüber sprechen (vgl. Tab 8).

Die Eltern sind nach wie vor auch bei den „älteren“ SchülerInnen bei Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben (52%), bei Problemen mit den LehrerInnen (55%), bei schlechten Noten (53%) und wenn sie sich bedroht sehen (42%), die erste Adresse, an die sie sich wenden und mit denen sie darüber sprechen (vgl. Tab. 8). Nur bei unterrichtsbezogenen Problemen, wenn sie etwas nicht verstanden haben, würden sie sich zuerst an die LehrerInnen wenden (55%). Freunde und Freundesgruppen sind die bevorzugten Kommunikationspartner, wenn die Freundin oder der Freund „Schluß“ gemacht hat (60%), die Jugendlichen Probleme mit ihren Eltern (57%) oder sie etwas verbockt (43%) haben. Beachtenswert ist ebenfalls, daß ein nennenswerter Teil der SchülerInnen in wesentlichen Konfliktbereichen keine Ansprechpartner angibt, die Sorgen und Problem allein bewältigt bzw. bewältigen muß. Das gilt vor allem beim Ärger mit MitschülerInnen, bei ersten partnerschaftlichen Konflikten und bei Problemen mit den Eltern. Nur bei Problemen mit den Eltern sprechen die SchülerInnen nennenswert weitere Personen bzw. Personengruppen an, die vor allem im familiären Umfeld zu suchen sind.

Tab. 8: Ansprechpartner bei bestimmten Sorgen (Gesamt in Prozent)

Angenommen Du hast Sorgen. An wen würdest Du dich zuerst wenden bzw. mit wem darüber sprechen?

Antworte mit:

Ich wende mich zuerst an ...

1 = Mutter oder Vater

2 = Lehrerin/Lehrer

3 = Freundin/Freund

4 = Freundeskreis/Clique

5 = Schulsozialarbeiter(in)

6 = niemanden

7 = sonstige(n)

Pos.	1	2	3	4	5	6	7
<i>Ich wende mich zuerst an ..., wenn ich folgende Probleme habe</i>							
a) Du kommst mit den Hausaufgaben nicht klar.	52	8	19	6	1	10	4
b) Du hast etwas im Unterricht nicht verstanden.	10	55	22	7	0	4	2
c) Der Freund oder die Freundin hat „Schluß“ gemacht.	11	0	43	17	1	23	3
d) Du hast etwas „verbockt“.	37	0	28	15	2	16	3
e) Mitschüler ärgern Dich.	23	13	15	15	3	29	3
f) Du wirst bedroht.	42	6	14	18	4	12	4
g) Du bekommst schlechte Noten.	53	7	12	4	1	19	2
h) Du hast Probleme mit den Eltern.	6	2	45	12	7	20	8
i) Du hast Probleme mit den Lehrern.	55	5	13	7	7	11	2

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Schultyp und Klassenstufe

An dieser Stelle soll analysiert werden, welche Bedingungen und Subjektpositionen stehen damit im Zusammenhang, daß die Eltern, die LehrerInnen, die Freunde und vor allem die SchulsozialarbeiterIn als erste AnsprechpartnerIn genannt werden bzw. die SchülerInnen ein „Auf-sich-selbst-gestellt-sein“ herausheben (vgl. Tab. 8a).

Mädchen und Jungen setzen unterschiedliche Akzente hinsichtlich der bevorzugten Ansprechpartner, ohne daß sich die grundlegende Rangfolge der Personen bzw. Personengruppen, an die sie sich bei bestimmten Problemen zuerst wenden würden, gravierend verschiebt (vgl. Tab. 8a). Hinsichtlich des Geschlechtes lassen sich drei nennenswerte Unterschiede in der Problembewältigung herausstellen (vgl. Tab. 8a):

- Mädchen ziehen bei Problemen in der Regel die Freundin bzw. den Freund weit häufiger ins Vertrauen als die Jungen.
- Jungen hingegen geben durchgängig häufiger an, daß sie bei Sorgen und Problemen mit niemanden darüber sprechen, also diese mit sich selbst austragen (müssen).
- Die Eltern werden von den Mädchen etwas häufiger angesprochen als von den Jungen, wenn sie

- Ärger mit MitschülerInnen haben,
- sich bedroht fühlen
- schlechte Noten erhalten haben und
- Probleme mit den LehrerInnen haben.

d) Ohne daß die Unterschiede gravierend sind, geben die Jungen eher etwas häufiger an, daß sie sich bei Problemen an die LehrerInnen wenden.

e) Beim Ansprechen der SchulsozialarbeiterInnen lassen sich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen.

**Tab. 8a: Ansprechpartner beim bestimmten Sorgen
(differenziert nach Geschlecht in Prozent)**

Angenommen Du hast Sorgen. An wen würdest Du dich zuerst wenden bzw. mit wem darüber sprechen?

Antworte mit:

Ich wende mich zuerst an ...

1 = Mutter oder Vater

2 = Lehrerin/Lehrer

3 = Freundin/Freund

4 = Freundeskreis/Clique

5 = Schulsozialarbeiter(in)

6 = niemanden

7 = sonstige(n)

Pos.	Geschlecht	1	2	3	4	5	6	7
<i>Ich wende mich zuerst an ..., wenn ich folgende Probleme habe</i>								
a) Du kommst mit den Hausaufgaben nicht klar.	männlich							
	weiblich							
b) Du hast etwas im Unterricht nicht verstanden.	männlich							
	weiblich							
c) Der Freund oder die Freundin hat „Schluß“ gemacht.	männlich							
	weiblich							
d) Du hast etwas „verbockt“.	männlich							
	weiblich							
e) Mitschüler ärgern Dich.	männlich							
	weiblich							
f) Du wirst bedroht.	männlich							
	weiblich							
g) Du bekommst schlechte Noten.	männlich							
	weiblich							
h) Du hast Probleme mit den Eltern.	männlich							
	weiblich							
i) Du hast Probleme mit Lehrern.	männlich							
	weiblich							

MLU-SSA 99

Neben dem Geschlecht spielt das Alter der SchülerInnen eine entscheidende Rolle dafür, an wen sie sich wenden würden, wenn sie Sorgen hätten. In Abhängigkeit von der **Klassenstufe** lassen sich drei Tendenzen beschreiben:

- Mit höherer Klassenstufe nimmt der Anteil von SchülerInnen ab, der sich mit seinen Sorgen und Problemen zuerst an die Eltern wendet.

- Gleichzeitig gewinnen der Freund/die Freundin und der gleichaltrige Freundeskreis als Ansprechpartner bzw. -gruppe an Bedeutung.
- In den Bereichen, in denen an sich die LehrerIn eine gefragte AnsprechpartnerIn ist, wenden sich mit zunehmender Klassenstufe weniger SchülerInnen an sie, mit der Ausnahme, daß die im Schnitt älteren BerufsschülerInnen häufiger als die SchülerInnen der Klassenstufe 7 bis 11 die LehrerInnen als erste AnsprechpartnerInnen bei Problemen nennen.

In Abhängigkeit vom *Schultyp* lassen sich bei folgende Unterschiede bei den Ansprechpartnern erkennen. Es fällt zunächst auf, daß die SchülerInnen der verschiedenen Schultypen bei ihren Sorgen die verschiedenen Bezugspersonen unterschiedlich ansprechen, ohne daß charakteristische „erste Adressen“ durchbrochen werden. So nennen die SchülerInnen der Berufsschulen häufiger als die SchülerInnen der anderen Schultypen die LehrerInnen und die SchulsozialarbeiterInnen als AnsprechpartnerInnen. SchülerInnen des Gymnasiums wenden sich häufiger an Freunde bzw. den Freundeskreis als die SchülerInnen der anderen Schultypen und seltener an die LehrerInnen. Beachtenswert ist, daß besonders die BerufsschülerInnen bei ihren Problemen auf sich allein gestellt, ebenso wie sie seltener die Eltern als erste Ansprechpartner nennen.

5.7.3 Eltern als Ansprechpartner bei Problemen

Der Rat der Eltern ist der Mehrheit der SchülerInnen (80%: Pos. 1+2) nach wie vor wichtig. 86% der SchülerInnen sagen, daß sich die Eltern für die schulischen Leistungen interessieren und 75%, daß sich die Eltern sich für ihre Fragen und Probleme Zeit nehmen. 82% der SchülerInnen geben an, daß sie bei Entscheidungen, die sie betreffen, in der Familie Mitspracherechte haben. Nur ein Fünftel der SchülerInnen ist der Ansicht, daß ihnen zu Hause in der jetzigen Situation überhaupt keiner einen Rat geben kann (vgl. Tab. 15).

Tab. 15: Eltern als Ansprechpartner bei Problemen (Gesamt in Prozent)*Inwieweit trifft das folgende zu?*

Das trifft zu ...

1 = vollkommen

2

3

4

5 = überhaupt nicht

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW
a) Der Rat meiner Eltern (Vater oder Mutter) ist mir nach wie vor wichtig	51	80	13	7	4	1,8
b) Meiner Eltern (Vater oder Mutter) nehmen sich für meine Fragen und Probleme Zeit	47	75	14	11	6	1,9
c) Meine Eltern (Vater oder Mutter) interessieren sich für meine schulischen Leistungen	64	86	8	6	3	1,6
d) Bei Entscheidungen, die mich betreffen, habe ich in meiner Familie Mitspracherecht	53	82	11	8	4	1,8
e) Zu Hause kann mir in meiner jetzigen Situation überhaupt keiner einen Rat geben	12	22	15	63	49	3,8

MLU-SSA 99

Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schultyp und Schulsozialarbeit

Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Einschätzungen darüber, inwieweit die Eltern Ansprechpartner bei ihren Problemen sind, zeigen sich nicht. Deutlich wird dagegen, daß die Eltern mit zunehmender **Klassenstufe** für die SchülerInnen als Ansprechpartner etwas an Bedeutung verlieren und sich seltener mit ihnen beschäftigen. Da jedoch bei den Aussagen der Befragten größere Akzentverschiebungen lediglich zwischen der Ausprägung „trifft vollkommen zu“ (Pos. 1) und „trifft zu“ (Pos. 2) ersichtlich sind, kann von einer „Bedeutungslosigkeit“ der Eltern keineswegs gesprochen werden. So trifft es nach Meinung von 60% der SchülerInnen der 7. Klasse, aber nur noch von 52% der 8. Klasse und 47% der 9. Klasse „vollkommen“ (Pos. 1) zu, daß ihnen der Rat der Eltern nach wie vor wichtig ist. Bezieht man allerdings die Antwortpositionen 1 und 2 in die Analyse ein, so ist 82% der SchülerInnen in den 7. Klassen, 81% der SchülerInnen in den 8. Klassen und 78% der SchülerInnen in den 9. Klasse der Rat der Eltern nach wie vor wichtig.

Betrachtet man die **Schultypen**, so lassen sich Unterschiede erkennen. Die BerufsschülerInnen und HauptschülerInnen sind am häufigsten der Meinung, daß es nicht zutrifft, daß sich ihre Eltern Zeit für ihre Fragen und Probleme nehmen (17% vs. 24%: Pos. 4+5). Die SchülerInnen der Gymnasien und Gesamtschulen sind demgegenüber am meisten der Meinung, daß sie Mitspracherechte über sie betreffende Entscheidungen haben, die Eltern sich für ihre schulischen Leistungen interessieren und sich für ihre Fragen und Probleme Zeit nehmen. Beachtlich ist,

daß über ein Drittel der Berufs- und HauptschülerInnen meint, daß ihnen in der jetzigen Situation zu Hause keiner einen Rat geben kann.

Hinsichtlich der *Schulsozialarbeit* kristallisiert sich heraus, daß die SchulsozialarbeiterInnen zumindest partiell zu einem Anlaufpunkt für die SchülerInnen geworden sind, denen eine ausreichende Unterstützung und Zuwendungsbereitschaft zu Hause fehlt. So geben zum einen SchülerInnen, die Kontakt zur Schulsozialarbeit haben, gegenüber den SchülerInnen ohne Kontakte häufiger an, daß ihnen in der jetzigen Situation zu Hause keiner einen Rat geben kann (28% vs. 20%: Pos. 1+2). Zum anderen meinen SchülerInnen, die die SchulsozialarbeiterIn als AnsprechpartnerIn bei Problemen nennen, seltener, daß sich die Eltern Zeit für Ihre Fragen und Probleme nehmen (65% vs. 76%: Pos. 1+2), sich für ihre schulischen Leistungen interessieren (81% vs. 86%: Pos. 1+2) und ihnen Mitspracherechte einräumen (75% vs. 83%: Pos. 1+2). Sie sind dafür ebenfalls häufiger der Meinung, daß ihnen zu Haus keiner einen Rat geben kann (28% vs. 21%).

6 Die Sicht der LehrerInnen

6.1 Population der befragten LehrerInnen

Von den etwa 2200 am Förderprogramm beteiligten LehrerInnen haben 746 einen auswertbaren Fragebogen zurückgesandt. Die Rücklaufquote von 34% entspricht dem bei sozialwissenschaftlichen Befragungen üblichen Ergebnis. Sie ist für Lehrerbefragungen als hoch einzuschätzen. Für den verhältnismäßig hohen Rücklauf könnten ausschlaggebend sein a) das weitgehende Fehlen von Abfragen zur eigenen Person, die aus Sicht der LehrerInnen eventuell eine Reidentifizierbarkeit ermöglicht hätten, b) die Versiegelung der Rückgabeurnen und deren Aufstellung in den Schulsekretariaten sowie c) der langsam im Schulbereich wieder anzutreffende Abstand zu aktuellen schul- und personalpolitischen Entwicklungen, der zu einem offeneren Schulklima und einer offeneren Befragungsatmosphäre beigetragen haben könnte. Aufgrund vereinzelter Antwortverweigerung bei sozio-demographischen Fragen wie Alter und Berufsjahr kann allerdings angenommen werden, daß sich ein Teil der LehrerInnen nur ungern bzw. gar nicht zu den angesprochenen Themen äußern wollte.

Ebenso wie bei der Elternbefragung sind Aussagen zu bestimmten Schultypen aufgrund der Fallzahl nur eingeschränkt möglich. Analysiert man die Antworten der Befragten hinsichtlich der erhobenen soziodemographischen Daten, so kann die Population wie folgt beschrieben werden:

- 73% (n=521) der Befragten sind weiblichen und 27% (193) männlichen Geschlechts;
- 5% (n=36) der LehrerInnen unterrichten an Grundschulen, 43% (n=319) an Sekundarschulen, 4% (n=29) an Gymnasien, 4% (n=28) an Gesamtschulen, 24% (n=176) an Berufsschulen und 21% (n=156) an den Lernbehindertenschulen. Nicht unerwartet ist der Frauenteil an den einbezogenen Grundschulen mit 92% am größten, während er an den Berufsschulen mit 48% am niedrigsten ist;
- Die Altersspanne der befragten LehrerInnen reicht von 23 bis 62 Jahren. Im Durchschnitt sind die LehrerInnen 43,3 Jahre alt, wobei die Frauen mit durchschnittlich 42,1 Jahren jünger als die Männer mit 46,3 Jahren sind;
- 45% der LehrerInnen können auf über zwanzig Berufsjahre und 15% auf über dreißig Jahre verweisen. Der Durchschnitt liegt bei 20 Berufsjahren;
- Das Stundendeputat der LehrerInnen liegt zwischen 14 und 27 Wochenstunden. Im Durchschnitt lassen sich 24,1 Stunden ermitteln.

6.2 Aussagen zur Schulsozialarbeit

Vier Fünftel der LehrerInnen (81%: Pos. 1+2) sehen an der eigenen Schule bei den SchülerInnen einen hohen Bedarf für Schulsozialarbeit. Ein Fünftel der befragten LehrerInnen (19%: Pos. 1+2) meint demgegenüber, daß die Aufgaben der SchulsozialarbeiterInnen in der Regel bereits von LehrerInnen abgedeckt werden (vgl. Tab. 14).

Tab. 14: Bewertung der Schulsozialarbeit durch die LehrerInnen (Gesamt in Prozent)

Inwieweit treffen aus ihrer Sicht die folgenden Aussagen für die/den an Ihrer Schule tätige(n) Schulsozialarbeiter(in) zu?

Antworten Sie jeweils mit:

Das trifft zu

1 = vollkommen

2 =

3 =

4 =

5 = überhaupt nicht

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF *
g) Für ihren/seinen Einsatz besteht an unserer Schule ein hoher Bedarf bei den Schülern.	59	81	13	5	1	1,7	1
b) Sie/er ist eine notwendige Fachkraft an der Schule für spezielle soziale Probleme der Schüler, um die ich mich nicht kümmern kann.	46	74	13	14	6	2,0	2
d) Ihr/sein Einsatz hat sich an unserer Schule schon positiv bemerkbar gemacht	36	66	18	16	5	2,2	3
e) Ich kann Problemfälle an ihn/sei verweisen, um die ich mich nun nicht mehr kümmern muß.	27	61	20	20	9	2,4	4
a) Sie/er ist eine wirksame Unterstützung für die Sicherung meiner schulischen Aufgaben	27	50	22	28	15	2,7	5
f) Er/sei müßte sich konsequenter gegenüber den Schülern verhalten.	12	33	19	48	25	3,3	6
c) Ihre/seine Aufgaben werden in der Regel bereits von LehrerInnen abgedeckt.	4	19	27	55	22	3,5	7

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Die bisher geleistete Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen wird von der Mehrheit der LehrerInnen als hilfreich und erfolgreich eingeschätzt. So meinen 61% (Pos. 1+2) der LehrerInnen, daß sie Problemfälle an die SchulsozialarbeiterInnen verweisen können, um die sie sich nun nicht mehr kümmern müssen, 51% (Pos. 1+2), daß die SchulsozialarbeiterIn eine wirksame Unterstützung für die Sicherung der schulischen Aufgaben der LehrerInnen ist und 66% (Pos. 1+2), daß sich der Einsatz der SchulsozialarbeiterInnen schon positiv an der Schule bemerkbar gemacht hat (vgl. Tab. 14). Gewünscht wird sich zukünftig von immerhin 33% der LehrerInnen, daß sich die SchulsozialarbeiterInnen konsequenter gegenüber den Schülern verhalten.

Zwischen den Fragen zur Gesamteinschätzung der Schulsozialarbeit einerseits und den Kontakten zur **SchulsozialarbeiterIn** andererseits zeigen sich deutliche Übereinstimmungen. LehrerInnen mit regelmäßigen Kontakten zur SchulsozialarbeiterIn bewerten die Schulsozialarbeit

an der Schule hinsichtlich aller abgefragten Aspekte wesentlich besser als die LehrerInnen ohne Kontakte. So sagen 92% (Pos. 1+2) der LehrerInnen mit Kontakten zur SchulsozialarbeiterIn, daß sich Einsatz von ihr an der Schule schon positiv bemerkbar gemacht hat, während es von den LehrerInnen ohne Kontakte lediglich 28% sind.

Zur Verdichtung des Datenmaterials werden bei den nachfolgenden Ausführungen als Differenzierungsmerkmale:

- der **Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn** (Frage 12c) und
- die **Bewertung der Schulsozialarbeit** durch die LehrerInnen (Frage 14a-g)

herangezogen. Beim Kontakt zur Schulsozialarbeit werden die beiden Extremgruppen mit „nie“ einem Kontakt (15% der Befragten) und mit einem „regelmäßigen“ Kontakt (18% der Befragten) miteinander verglichen. Bei der Bewertung der Schulsozialarbeit wird eine Summenscore verwendet. Dieser wurde – nach einer Umpolung der Variablen 14f und 14c – zunächst aus allen Aussagen der Fragebatterie 14 gebildet und gedrittelt. Die Befragten verteilen sich folgendermaßen:

- 29% mit einer positiven Bewertung der Schulsozialarbeit (1-11 Punkte),
- 36% mit einer mittleren Bewertung der Schulsozialarbeit (12-17 Punkte) und
- 35% mit einer weniger positiven Bewertung der Schulsozialarbeit (18-34 Punkte).

6.3 Berufliches Selbstverständnis

6.3.1 Wertigkeit beruflicher Arbeitsaspekte

Das berufliche Selbstverständnis der LehrerInnen gründet sich sehr stark auf eine intrinsische Motivation. So ist fast allen befragten LehrerInnen hinsichtlich ihres Berufes der Umgang mit jungen Menschen (96%: Pos.1+2) wichtig (vgl. Tab. 1). Fast ebenso viele LehrerInnen heben eine anregende, abwechslungsreiche Tätigkeit (93%: Pos.1+2) und einen hohen Grad an Selbstständigkeit (94%: Pos.1+2) hervor. Mit geringen Abstrichen wird außerdem die Verwirklichung eigener fachlicher Interessen herausgehoben (84%: Pos.1+2). Relativ unabhängig von diesem fachlich-pädagogischen Selbstverständnis und eher nachrangig werden extrinsische Motive wie ein „gutes Ansehen in der Öffentlichkeit“ (76%: Pos.1+2) und die „Erfüllung einer gesellschaftlich wichtigen Aufgabe“ (59%: Pos.1+2) genannt. Bemerkenswert ist, daß die Möglichkeit eigene politische Vorstellungen umzusetzen, im beruflichen Selbstverständnis der meisten LehrerInnen kaum eine Bedeutung hat (22%: Pos.1+2).

Tab. 1: Wichtigkeit einzelner Arbeitsaspekte bei LehrerInnen (Gesamt in Prozent)

Geben Sie bitte an, wie wichtig für Sie die nachfolgend genannten Aspekte im Rahmen Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrerin sind.

Antworte jeweils mit:

1 = sehr wichtig

2 =

3 =

4 =

5 = überhaupt nicht wichtig

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF *
<i>Im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit ist/sind mir ...</i>							
b) der Umgang mit jungen Menschen	68	96	3	1	1	1,4	1
f) eine anregende, abwechslungsreiche Tätigkeit	56	93	5	1	0	1,5	2
g) relativ viel Selbständigkeit in der Tätigkeit	55	94	5	1	0	1,5	3
h) die Verwirklichung eigener fachlicher Interessen	38	84	12	5	1	1,8	4
a) ein gutes Ansehen in der Öffentlichkeit	32	76	17	7	3	2,0	5
d) die Erfüllung einer gesellschaftlich wichtigen Aufgabe	18	59	29	13	5	2,4	6
e) überhaupt eine Arbeit zu haben	53	75	15	10	6	2,9	7
c) die Möglichkeit, eigene politische Vorstellungen zu verwirklichen	5	22	30	48	27	3,5	8

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Eine Prüfung geschlechtsspezifischer Unterschiede im Berufsverständnis ergibt, daß im Selbstverständnis der Lehrerinnen der Umgang mit jungen Menschen (71% vs. 61%: Pos. 1) und der Wunsch nach einer anregenden, abwechslungsreichen Tätigkeit (60% vs. 48%: Pos. 1) eine größere Bedeutung hat als bei den befragten Lehrern.

Die Kontakte und Urteile der LehrerInnen zur *SchulsozialarbeiterIn* an der Schule stehen im Zusammenhang zu ihrem eigenen beruflichen Verständnis. Es zeigt sich, daß LehrerInnen, die regelmäßig Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn haben, häufiger als diejenigen ohne Kontakte angeben, daß ihnen der Umgang mit jungen Menschen sehr wichtig ist (83% vs. 67%: Pos. 1). Und LehrerInnen, die die Schulsozialarbeit positiv bewerten, sagen häufiger als die mit einer negativen Bewertung, daß ihnen – im Rahmen Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrerin – die Erfüllung einer gesellschaftlich wichtigen Aufgabe bedeutsam ist (68% vs. 50%: Pos. 1+2).

6.3.2 Berufliche Verantwortlichkeit versus Kompetenz

Berufliche Verantwortlichkeit

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule hängt entscheidend davon ab, inwieweit es beiden Institutionen und insbesondere ihren Fachkräften gelingt, in der Schule eine gemeinsame Arbeitsbasis zu finden. Vor diesem Hintergrund können Aussagen der LehrerInnen zu ihrem eigenen Fähigkeiten und ihrem davon abgrenzbaren, beruflichen Zuständigkeitsbereich, also ihrem beruflichen Selbstverständnis, wichtige Indizien für Kooperations-, Abgrenzungs- und Erwartungsbereiche in der Zusammenarbeit mit SchulsozialarbeiterInnen liefern. Die den Leh-

rerInnen zur Bewertung vorgelegten 11 Verantwortungs-Items lassen sich anhand der Antworten der Befragten faktorenanalytisch relativ trennscharf in 1) einen kompensatorisch außerunterrichtlichen Bereich, 2) einem kooperationsbezogenen Bereich und 3) einen unterrichtsbezogenen Bereich abgrenzen. Die in Tab. 8a ausgewählten sechs Indikatoren stehen für diese drei sich herauskristallisierenden und verallgemeinerten Verantwortungsbereiche.

Tab. 8a: Berufliche Verantwortung der LehrerInnen (Gesamt in Prozent)

A) *Wie stark sehen Sie sich für die nachfolgend genannten Aufgaben und Probleme verantwortlich?*

Antworten Sie mit: Dafür bin ich:

1 = sehr stark verantwortlich

2 = stark

3 = zum Teil

4 = gering

5 = überhaupt nicht verantwortlich

Pos.		1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW
<i>Dafür bin ich ... verantwortlich (A):</i>							
<i>Faktor 1: Kompensatorisch außerunterrichtlicher Bereich</i>							
c) Hausaufgabenbetreuung	A	5	17	26	57	27	3,6
b) außerunterrichtliche Lernhilfen	A	8	37	42	21	6	2,8
<i>Faktor 2: Kooperationsbezogener Bereich</i>							
i) Unterstützung und Beratung von Eltern	A	17	58	29	13	4	2,4
j) Kooperation mit SchulsozialarbeiterInnen	A	17	61	28	11	3	2,4
<i>Faktor 3: Unterrichtsbezogener Bereich</i>							
d) Erprobung neuer Unterrichtsformen	A	22	64	30	6	1	2,2
a) lehrplangerechter Unterricht	A	68	98	2	0	0	1,4

Sortierung der ausgewählten Items nach Faktorenanalyse

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Erwartungsgemäß betrachten die LehrerInnen den unmittelbar unterrichtsbezogenen Bereich als den Kern ihrer Berufsrolle. Nahezu alle Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich für einen lehrplangerechten Unterricht (98%: Pos.1+2) und immerhin etwa zwei Drittel für die Erprobung neuer Unterrichtsformen (64%: Pos.1+2) in starkem Maße verantwortlich. Bezogen auf die faktorenanalytische Auswertung folgt – bereits etwas abgeschwächt – der kooperationsbezogene Bereich. So sehen sich nicht ganz zwei Drittel der LehrerInnen für die Unterstützung und Beratung von Eltern (58%: Pos.1+2) und die Kooperation mit den SchulsozialarbeiterInnen (58%: Pos.1+2) stark in der Verantwortung. Deutlich seltener akzentuieren die befragten LehrerInnen eine herausgehobene Verantwortung für den außerunterrichtlichen Bereich beispielsweise in Form von Hausaufgabenbetreuung (17%: Pos.1+2) oder der Bereitstellung von außerunterrichtlichen Lernhilfen (37%: Pos.1+2). Hier sieht sich ein beachtlicher Teil der LehrerInnen bereits kaum verantwortlich.

Es fällt auf, daß LehrerInnen mit regelmäßigem Kontakt zur *SchulsozialarbeiterIn* ein breiteren Verantwortungsbereich ihres Beruf sehen, als die LehrerInnen ohne entsprechende Kontakte. So sehen sich LehrerInnen, die mit der SchulsozialarbeiterIn, stärker verantwortlich für:

- außerunterrichtliche Lernhilfen (38% vs. 33%: Pos. 1+2),
- Projektstage und Projektwochen (81% vs. 58%: Pos. 1+2),
- Nachhilfeunterricht für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten (41% vs. 30%: Pos. 1+2),
- Einzelfallhilfe bei sozialen Problemen (55% vs. 32%: Pos. 1+2),
- Unterstützung und Beratung der Eltern (66% vs. 48%: Pos. 1+2) und
- Kooperation mit anderen LehrerInnen (94% vs. 87%: Pos. 1+2).

Die Ergebnisse deuten daraufhin, daß SchulsozialarbeiterInnen insbesondere dann auf eine hohe Kooperationsbereitschaft der LehrerInnen treffen, wenn die LehrerInnen einen breiten und über den Unterricht hinausgehenden Verantwortungsbereich ihres Berufes sehen. Bemerkenswerterweise zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen der *Bewertung der Schulsozialarbeit* und der beruflichen Verantwortung der LehrerInnen. Von Bedeutung erscheint nun, wo die LehrerInnen im Vergleich zur Verantwortlichkeit ihre Kompetenz sehen.

Berufliche Kompetenz

Die befragten LehrerInnen schreiben sich vor allem Kompetenzen für den unterrichtsbezogenen Bereich zu (vgl. Tab 8b). So sehen sie sich gut befähigt zur Durchführung eines lehrplangerechten Unterrichts (93%: Pos.1+2) und zur Kooperation mit anderen LehrerInnen (93%: Pos.1+2). Bei allen anderen Bereichen artikulieren deutlich weniger LehrerInnen eine sehr gute und gute Befähigung. So beurteilen die LehrerInnen beispielsweise ihre Kompetenzen für die Unterstützung und Beratung von Eltern (53%: Pos.1+2) und insbesondere die in der Tab. 8b nicht aufgeführte Einzelfallhilfe für Schüler mit sozialen Problemen (36%: Pos.1+2) – also für Bereiche mit sozialpädagogischem Hintergrund – wesentlich kritischer. Zwischen der *Schulsozialarbeit* und den Kompetenzen der LehrerInnen zeigen sich Zusammenhänge: LehrerInnen mit regelmäßigen Kontakten zur SchulsozialarbeiterIn halten sich gegenüber den LehrerInnen ohne Kontakte für befähigter hinsichtlich der Erprobung neuer Unterrichtsformen, der Projektstage und Projektwochen, der Einzelfallhilfe bei sozialen Problemen, der Unterstützung und Beratung der Eltern und der Kooperation mit anderen LehrerInnen. Dies könnte darauf hinweisen, daß für eine Kooperation mit den SchulsozialarbeiterInnen – neben einem breiten Verantwortungsverständnis der LehrerInnen – eine von ihnen selbst als hoch eingeschätzte Kompetenz erforderlich ist.

Tab. 8b: Berufliche Kompetenzen der LehrerInnen (Gesamt in Prozent)

B) *Wie gut sehen Sie sich für die Lösung der nachfolgend genannten Aufgaben und Probleme befähigt?*

Antworten Sie mit: Dafür bin ich:

1 = sehr gut befähigt

2 = gut

3 = zum Teil

4 = kaum

5 = überhaupt nicht befähigt

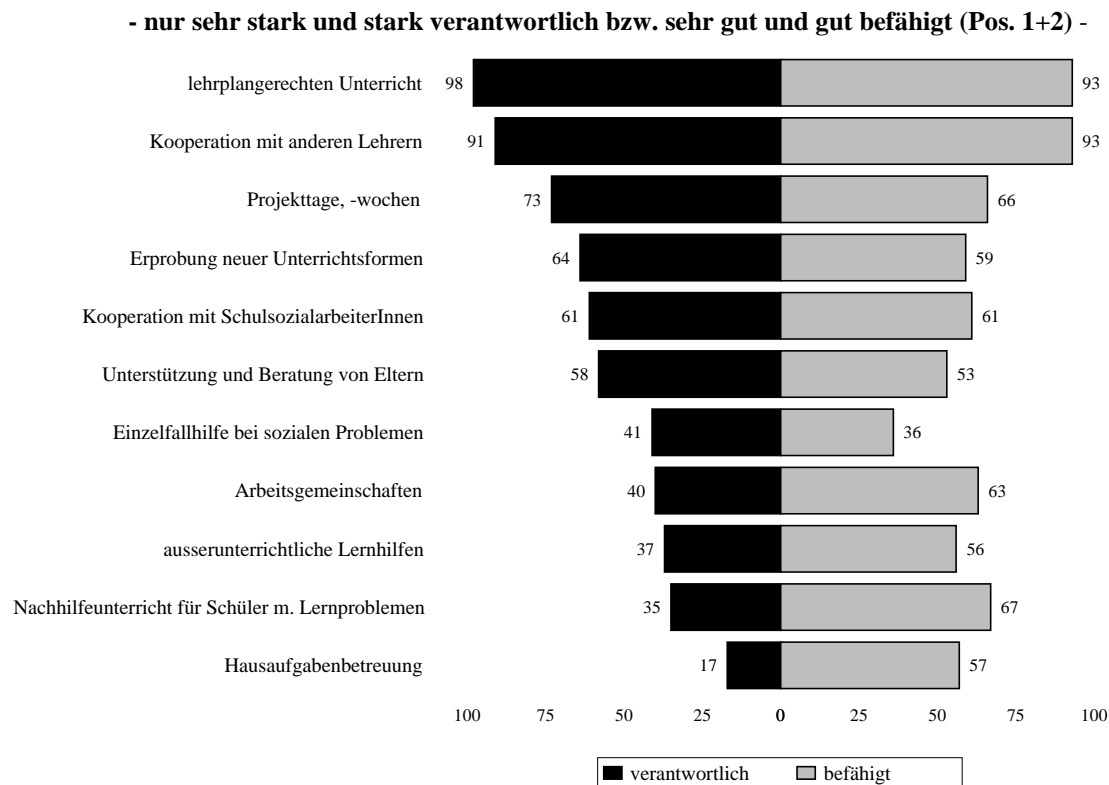
Pos.		1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW
<i>Dafür bin ich ... befähigt (B):</i>							
<i>Faktor 1: Kompensatorisch außerunterrichtlicher Bereich</i>							
c) Hausaufgabenbetreuung	B	20	57	23	20	10	2,5
b) außerunterrichtliche Lernhilfen	B	14	56	32	13	4	2,5
<i>Faktor 2: Kooperationsbezogener Bereich</i>							
i) Unterstützung und Beratung von Eltern	B	8	53	35	12	3	2,5
j) Kooperation mit SchulsozialarbeiterInnen	B	14	61	29	10	2	2,4
<i>Faktor 3: Unterrichtsbezogener Bereich</i>							
d) Erprobung neuer Unterrichtsformen	B	11	59	34	7	1	2,4
a) lehrplangerechter Unterricht	B	37	93	7	0	0	1,7

Sortierung der ausgewählten Items nach Faktorenanalyse

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Zusammenfassung: Berufliche Verantwortlichkeit versus Kompetenz

Im folgenden soll nochmals etwas genauer dem Zusammenhang zwischen der Verantwortlichkeit der LehrerInnen einerseits und der Bewertung ihrer eigenen Fähigkeiten andererseits nachgegangen werden. Während sich bei den Aussagen der LehrerInnen für den unterrichtsbezogenen und kooperationsbezogenen Bereich allenfalls bei der Durchführung von Projekttagen- und -wochen eine leichte Differenz zwischen Verantwortlichkeit und Kompetenz abzeichnet, besteht in den außerunterrichtlichen Bereichen eine deutliche Diskrepanz (vgl. Abbildung 10). So steht im außerunterrichtlichen Bereich einem durchaus noch akzeptablen „Befähigt-Fühlen“ der LehrerInnen ein relativ geringes „Verantwortlich-Fühlen“ gegenüber (vgl. Abbildung 10). Es fällt auf, daß sich insbesondere in den Aufgabenbereichen größere Differenzen zwischen Verantwortlichkeit und Befähigung ergeben, in denen die LehrerInnen sich von vornherein selbst eine eher geringe Verantwortlichkeit zuschreiben. Die zahlenmäßig größte Differenz zeigt sich beispielsweise bei der Hausaufgabenbetreuung. So sehen sich zwar 57% der LehrerInnen dafür befähigt, jedoch nur 17% dafür verantwortlich. Größere Differenzen zwischen Verantwortlichkeit und Kompetenz ergeben sich darüber hinaus beim Nachhilfeunterricht für Schüler mit Lernproblemen, bei außerunterrichtlichen Lernhilfen und bei Arbeitsgemeinschaften (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10: Verantwortlichkeit und Kompetenz (in Prozent)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

6.3.3 Erwartungen an die SchülerInnen

Die Erwartungen der LehrerInnen an die SchülerInnen lassen sich faktorenanalytisch einem *schulischen* Bereich und einen *außerschulischen* Bereich zuordnen. Hinsichtlich des *schulischen* Bereiches artikulieren die LehrerInnen bemerkenswerterweise sehr hohe Erwartungen an ein Disziplin und Ordnung der SchülerInnen (93%: Pos. 1+2) und vergleichsweise niedrige Erwartungen an gute Noten (56%: Pos. 1+2). Im außerschulischen Bereich erwarten die LehrerInnen von ihren SchülerInnen vor allem Selbständigkeit (88%: Pos. 1+2). Mit leichten Abstrichen folgen Erwartungen an eine Unterstützung leistungsschwächerer Schüler (77%: Pos. 1+2) und eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung (71%: Pos. 1+2). Ein gesellschaftliches Engagement erwartet lediglich eine Minderheit der LehrerInnen von ihren SchülerInnen (40%: Pos. 1+2).

Von einer Ausnahme abgesehen, zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen Erwartungen an die SchülerInnen auf der einen Seite und der *Schulsozialarbeit* auf der anderen Seite. Hervorhebenswert ist lediglich, daß LehrerInnen, die regelmäßig mit der SchulsozialarbeiterIn kooperieren, höhere Erwartungen an eine sinnvolle Freizeitgestaltung der SchülerInnen haben als LehrerInnen ohne Kooperationserfahrungen (75% vs. 58%: Pos. 1+2).

Tab. 5: Erwartungen an die SchülerInnen (Gesamt in Prozent)*Welche Erwartungen haben Sie an Ihre SchülerInnen?*

Antworten sie jeweils mit:

Das erwarte ich ...

1 = sehr stark

2 =

3 =

4 =

5 = überhaupt nicht

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF*
b) Disziplin und Ordnung in Schule	44	93	6	1	0	1,6	1
f) Selbständigkeit	38	88	10	2	0	1,8	2
d) Unterstützung leistungsschwächerer Schüler	27	77	19	4	1	2,0	3
c) sinnvolle Freizeitgestaltung	16	71	22	7	2	2,2	4
a) gute Noten	12	56	36	8	2	2,4	5
e) gesellschaftliches Engagement	6	40	43	17	5	2,8	6

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

6.3.4 Berufs- und Schulverbundenheit

Befragt nach einer möglichen Wiederwahl des Lehrerberufes, der Fächerkombination und der jetzigen Schule, ergibt sich bei den befragten LehrerInnen eine relativ große Berufs- und Schulverbundenheit. So würden etwa zwei Drittel der Befragten wieder LehrerInnen werden, dieselben Fächer bzw. dieselbe Fachkombination studieren und an der jetzigen Schule unterrichten. Lediglich eine Minderheit würde diese Wahl auf keinen Fall treffen (vgl. Tab. 16). Aufgrund der länger zurückliegenden Berufsentscheidung und der inzwischen gravierenden Veränderungen im Schulsystem durch den gesellschaftlichen Umbruch erscheinen diese Ergebnisse beachtlich.

Tab. 16: Berufs- und Schulverbundenheit (Gesamt in Prozent)*Wenn Sie nochmals vor der Wahl stünden: Wie würden Sie sich entscheiden?*

Antworten Sie jeweils mit:

1 = ja, unbedingt

2 =

3 =

4 =

5 = nein, keinesfalls

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW
a) Ich würde wieder LehrerIn werden.	40	65	19	16	9	2,2
b) Ich würde wieder dieselben Fächer bzw. dieselbe	45	69	13	18	9	2,1
c) Ich würde wieder an der jetzigen Schule unterrichten	44	73	15	12	7	2,0

sortiert nach dem Antwortmodell

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Bemerkenswert an den Antworten der LehrerInnen ist jedoch nicht nur die sehr enge Berufsverbundenheit, sondern ebenso die enge Verbundenheit mit der jetzigen Schule. Diese Verbundenheit mit der Schule ist insgesamt sogar noch etwas höher als die Berufsverbundenheit.

Mit Blick auf die *Schulsozialarbeit* zeigt sich, daß LehrerInnen mit regelmäßigen Kooperationserfahrungen mit der SchulsozialarbeiterIn häufiger als ihre KollegInnen ohne Kooperationserfahrungen wieder den Beruf der LehrerIn wählen würden (74% vs. 58%: Pos. 1+2). Ähnliche Befunde ergeben sich auch bei der Wahl der Fächerkombination und der Schule. Wenngleich sich letztere Befunde statistisch nicht sichern, so deutet sich doch an, daß eine enge Berufs- und Schulverbundenheit eine Kooperation mit den SozialarbeiterInnen fördert.

6.4 Informiertheit über Schule, Jugendhilfe und Schulsozialarbeit

In der Voruntersuchung in Merseburg-Querfurt und in der qualitativen Begleituntersuchung bei den SchulsozialarbeiterInnen hat sich gezeigt, daß die Informiertheit der LehrerInnen über die Schule und Jugendhilfe nachhaltigen Einfluß auf ihre Einstellungen zur Schulsozialarbeit und ihr Verhalten gegenüber den SchulsozialarbeiterInnen haben kann. Es erschien daher in unserer Befragung von Interesse, wie sich die LehrerInnen über verschiedene Aspekte von Schule und Jugendhilfe informiert sehen und welcher Zusammenhang sich möglicherweise zur Einstellung gegenüber dem Projekt Schulsozialarbeit zeigt (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Informiertheit (Gesamt in Prozent)

Wie sehen Sie sich über folgendes Aspekte von Schule und Jugendhilfe informiert?

Antworten Sie mit: Darüber sehe ich mich ...

1 = sehr gut informiert

2 =

3 =

4 =

5 = sehr schlecht informiert

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF *
<i>Ich fühle mich informiert über ...</i>							
c) über die Perspektive der eigenen Schule (z.B. Fortbestand, Profilierung)	18	62	23	15	6	2,4	1
i) über neue Unterrichtsmethoden	12	60	30	10	3	2,4	2
j) über das Projekt Schulsozialarbeit	18	58	26	16	7	2,5	3
e) über die Aufgaben von SchulsozialarbeiterInnen	14	54	30	16	5	2,5	4
a) über die Regelungen und Folgen der Förderstufe	14	48	28	24	11	2,7	5
b) über Aspekte der Schulreform (z.B. Schulentwicklung, neue Unterrichtsformen)	10	44	35	21	7	2,7	6
d) über die Inhalte des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG)	3	23	36	41	15	3,3	7
f) über die Arbeit des Jugendamtes	2	19	37	43	14	3,4	8
h) über freie Träger der Jugendhilfe	1	7	22	71	39	4,0	9
g) über die Arbeit des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD)	1	7	20	73	42	4,1	10

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Die Fragen zur Informiertheit der befragten LehrerInnen lassen sich zu drei großen Bereichen bündeln: Zum ersten Bereich gehören Aussagen zur Informiertheit über die Jugendhilfe, zum zweiten über die Schule und Schulreform und zum dritten über das Projekt Schulsozialarbeit und die Aufgaben von SchulsozialarbeiterInnen.

6.4.1 *Informiertheit über die Schule*

Nicht unerwartet sehen sich LehrerInnen über unmittelbar mit Schule zusammenhängende Aspekte besser informiert als über die gesetzlichen Grundlagen, Aufgaben und Strukturen der Jugendhilfe (vgl. Tab. 7). So sind fast zwei Drittel der LehrerInnen gut (Pos. 1+2) über die Perspektive der eigenen Schule und neue Unterrichtsmethoden informiert.

6.4.2 *Informiertheit über die Jugendhilfe*

Im Vergleich zum schulischen Bereich sind die LehrerInnen seltener über die Arbeit des Allgemeinen Sozialen Dienstes, freie Träger der Jugendhilfe, die Arbeit des Jugendamtes und die Inhalte des Kinder- und Jugendhilfegesetzes aufgeklärt. Es zeigen sich also – wie bei der Begleitforschung in Merseburg-Querfurt – Informationsdefizite über die Jugendhilfe, ihre Funktionen und Strukturen. Höchstens noch etwa jeder vierte Befragte gibt diesbezüglich einen guten Informationsstand an (Pos. 1+2).

6.4.3 *Informiertheit über das Modellprojekt „Schulsozialarbeit“*

Einen etwas besseren Informationsstand bekunden die LehrerInnen über das Modellprojekt Schulsozialarbeit und die Aufgaben von SchulsozialarbeiterInnen. So sehen sich 58% bzw. 54% der LehrerInnen gut (Pos. 1+2) und weitere 26% bzw. 30% teils/teils (Pos. 3) darüber informiert. Lediglich 16% fühlen sich eher schlecht darüber informiert (Pos. 4+5). Die Information der LehrerInnen über beide abgefragte Aspekte von Schulsozialarbeit dürfte allerdings eng mit dem Förderprogramm zusammenhängen.

Der Informationsstand der LehrerInnen über Schule, Jugendhilfe und Schulsozialarbeit steht – so unsere Ergebnisse – im engen Zusammenhang zu ihren Kontakten und Urteile zur **Schulsozialarbeit**. Zum einen läßt sich nachweisen: LehrerInnen, die regelmäßig mit den SchulsozialarbeiterInnen zusammenarbeiten, sehen sich über alle abgefragten Aspekte zur Schule, Jugendhilfe und Schulsozialarbeit besser informiert. Lediglich bei den Informationen zum Kinder- und Jugendhilfegesetz läßt sich dieser Befund – trotz einer erkennbaren Tendenz – statistisch nicht sichern. Zum anderen ist erkennbar: LehrerInnen, die eine positive Bewertung zur Schulsozialarbeit abgeben, sehen sich gegenüber den LehrerInnen mit einer negativen Bewertung besser informiert über die Aufgaben von SchulsozialarbeiterInnen, die Arbeit des Jugendamtes, die Arbeit des Allgemeinen Sozialen Dienstes sowie das Projekt Schulsozialarbeit.

6.5 Im Blickpunkt: Die Institution Schule

In der gegenwärtigen Diskussion zur Schulreform spielen Aspekte wie eine Öffnung der Schule nach innen und außen sowie eine stärkere Lebensweltorientierung der Schule eine entscheidende Rolle. Faßt man diese Ansätze grob zusammen, so wird deutlich, daß sich die Institution Schule von einer „Wissensanstalt“ zu einem „Lebensort für Kinder und Jugendliche“ mit weitestgehend sozialpädagogischen Konzepten und Angeboten entwickeln muß. Für unsere Befragung war daher von Interesse, inwieweit sich solche Aspekte bereits in den Sichtweisen der am Förderprogramm Schulsozialarbeit beteiligten LehrerInnen widerspiegeln.

6.5.1 Aufgaben von Schule heute

Ausgehend von den Antworten der LehrerInnen auf die ihnen vorgelegten Fragen nach den Aufgaben von Schule in der heutigen Zeit kristallisieren sich faktorenanalytisch zwei Faktoren heraus: Auf der einen Seite sehen die LehrerInnen die Schule als eine Institution für bildungsbezogene Aufgaben. Hierzu gehören solche Anforderungen an Schule wie die Vermittlung von Bildung und die Förderung der Leistungsentwicklung der Schüler. Auf der anderen Seite werden an die Schule außerdem kommunikative und soziale Funktionen herangetragen. Dazu zählen solche Aufgaben wie die Vermittlung von Fähigkeiten zur sinnvollen Freizeitgestaltung, ein Beitrag zur Vermeidung oder zum Abbau von sozialer Benachteiligung sowie die Entwicklung der Schule zur Kommunikationsstätte in der Region (vgl. Tab. 9).

Wie Tab. 9 verdeutlicht, nehmen die LehrerInnen zweifelsohne die Wissensvermittlung als die zentrale Aufgabe von Schule wahr. So sehen 95% der LehrerInnen (Pos. 1+2) die Aufgabe von Schule in der heutigen Zeit in der Vermittlung von Bildung und 93% in der Förderung der Leistungsentwicklung der Schüler (Pos. 1+2). Es kann vermutet werden, daß die von den LehrerInnen sehr hoch eingestufte Förderung der sozialen Entwicklung der Schüler eher bildungsbezogen und weniger sozialpädagogisch verstanden wurde.

Gleichzeitig – wenn auch deutlich abgeschwächt – werden jedoch von der Mehrheit der LehrerInnen auch soziale Erwartungen an die Institution Schule gestellt. 58% der LehrerInnen meinen beispielsweise, daß die Schule Fähigkeiten zur sinnvollen Freizeitbeschäftigung vermitteln soll und 54%, daß die Schule einen Beitrag zur Vermeidung oder zum Abbau von sozialer Benachteiligung leisten muß. Allerdings lehnen bereits etwa 11% bis 14% (Pos. 4+5) der LehrerInnen solche Aufgabe von Schule ab.

Tab. 9: Aufgabe von Schule (Gesamt in Prozent)

Wie stark sehen Sie die nachfolgenden Aspekte als Aufgabe von Schule in der heutigen Zeit?

Antworten Sie mit:

Ich sehe die Aufgabe von Schule ...

1 = sehr stark

2 =

3 =

4 =

5 = überhaupt nicht

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF *
<i>Ich sehe die Aufgabe von Schule ...</i>							
a) in der Vermittlung von Bildung	76	95	4	0	0	1,3	1
c) in der Förderung der Leistungsentwicklung der Schüler	51	93	6	1	0	1,6	2
b) in der Förderung der sozialen Entwicklung der Schüler	47	89	9	1	0	1,6	3
f) in der Vermittlung von Fähigkeiten zur sinnvollen Freizeitgestaltung	14	58	31	11	2	2,4	4
e) im Beitrag zur Vermeidung oder zum Abbau von sozialer Benachteiligung	17	54	32	14	5	2,5	5
d) als Kommunikationsstätte in der Region	14	54	34	12	4	2,5	6

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Hinsichtlich der *Schulsozialarbeit* ist erkennbar, daß LehrerInnen öfter zur Schulsozialarbeit gehen und positivere Urteile über die Schulsozialarbeit abgeben, wenn sie die Vermittlung von Fähigkeiten zur sinnvollen Freizeitgestaltung in starkem Maße als eine Aufgabe der Schule heute sehen. Ansonsten zeigen sich zunächst keine signifikanten Zusammenhänge, wengleich sich in der Tendenz Beziehungen auch bei anderen Aspekten zeigen. Ausgehend von diesen Einschätzungen zur Schule heute interessiert, welche Hoffnungen und Erwartungen die LehrerInnen an die zukünftige Schulentwicklung haben. Dieser Frage soll im folgenden nachgegangen werden.

6.5.2 Perspektiven von Schule heute

Die faktorenanalytische Auswertung der Antworten der LehrerInnen auf die vorgegeben Items zu den Perspektiven der Institution Schule ergibt drei Faktoren. Der *erste* Faktor beinhaltet Items mit Autonomieforderungen. Die LehrerInnen betonen sehr einheitlich, daß es in der Zukunft vor allem darum gehen muß, die Autonomie der einzelnen LehrerInnen und der einzelnen Schule zu stärken. Jeweils 77% bzw. 79% der Befragten (Pos. 1+2) stimmen diesen Aussagen und damit zentralen Forderungen der aktuellen Schulreformdiskussion zu. Inwieweit mögliche „Nebenwirkungen“ solcher Bestrebungen den antwortenden LehrerInnen bekannt sind bzw. von ihnen im Antwortverhalten berücksichtigt wurden, konnte nicht geprüft werden.

Tab. 10: Beurteilung einzelner Schulaspekte (Gesamt in Prozent)

Noch einmal zu einigen Aspekten von Schule. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Antworten Sie mit:

Dem stimme ich zu ...

1 = vollkommen

2 =

3 =

4 =

5 = überhaupt nicht

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF *
a) Die Autonomie der einzelnen Schulen sollte erhöht werden	45	79	16	5	2	1,8	1
b) Die Autonomie des/der einzelnen Lehrerin/Lehrers sollte erhöht werden	34	77	18	5	2	2,0	2
d) Die Schule sollte sich stärker auf ihre Bildungsaufgaben konzentrieren	27	63	28	9	2	2,2	3
c) Die bisherigen Formen des Unterrichts haben sich bewährt	12	53	39	8	1	2,4	4
f) Schule sollte sich stärker dem Wohnumfeld öffnen	11	41	38	21	6	2,8	5
e) Das gegliederte Schulsystem bietet allen Schülern optimale Entwicklungschancen	9	29	37	34	9	3,0	6

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Im *zweiten* Faktor laden eher Items mit einer Orientierung auf das traditionelle Bildungssystem. Eine deutliche Mehrheit der LehrerInnen von 63% bzw. 53% (Pos. 1+2) stellt beispielsweise fest, daß sich die Schule stärker auf ihre Bildungsaufgaben konzentrieren sollte und sich die bisherigen Formen des Unterrichts bewährt haben (vgl. Tab. 10). Damit einher geht, daß die im zweiten Faktor enthaltene Aussage, daß das gegliederte Schulsystem allen Schülern optimale Entwicklungschancen bietet, lediglich von 29% (Pos. 1+2) der LehrerInnen bejaht wird. Auf zurückhaltende Zustimmung trifft auch das einzige Item im dritten Faktor, das eine stärkere Öffnung der Schule für das Wohnumfeld beinhaltet. Nur 41% geben hierzu ihre Zustimmung.

Auffällig an den Antworten der LehrerInnen ist die weitgehende Übereinstimmung über wünschenswerte Perspektiven der Institution Schule. Uneinheitlich ist ihr Urteil lediglich darüber, ob sich die Schule stärker dem Wohnumfeld öffnen sollte und ob das gegliederte Schulsystem allen Schülern optimale Entwicklungschancen bietet. Hier stimmt bereits nicht mehr die Mehrheit der LehrerInnen zu. Ausschließlich bei der Öffnung nach außen gibt es Bezüge zur *Schulsozialarbeit*. LehrerInnen mit einer regelmäßigen Zusammenarbeit mit den SchulsozialarbeiterInnen sind öfter als die LehrerInnen, die bisher nie mit ihr kooperiert haben, der Auffassung, daß sich die Schule dem Wohnort öffnen sollte (45% vs. 34%: Pos. 1+2).

6.6 Im Blickpunkt: Die Einzelschule

Das Schulklima kann entscheidenden Einfluß auf die Atmosphäre in der Schule und nicht zuletzt die Durchsetzung von Neuerungen – wie beispielsweise die Schulsozialarbeit – haben. Den LehrerInnen wurde deshalb eine Itematterie mit Aussagen zum Verhältnis der LehrerInnen untereinander sowie zu den SchülerInnen (vgl. 6.6.1) und eine weitere Itematterie mit der Häufigkeit verschiedener Probleme mit Schülern in der Schule (vgl. 6.6.2) vorgelegt.

6.6.1 KollegInnen

Die den Lehrern vorgelegten Aussagen zu ihren KollegInnen sollen Aussagen zum Schulklima ermöglichen. Bei diesen Urteilen der LehrerInnen ist zu berücksichtigen, daß diese in der Regel nicht auf eigenen Erfahrungen beruhen (können), sondern lediglich übermittelte und verallgemeinerte Aussagen Dritter (insbesondere von SchülerInnen) sind. Die Urteile können jedoch gerade dadurch einen sehr guten Überblick über das Bild der LehrerInnen von ihrer Schule bzw. dem Image der Schule bieten (vgl. Tab. 13).

Tab. 13: Kollegium der LehrerInnen (Gesamt in Prozent)

Inwieweit trifft das folgende auf die KollegInnen ihrer Schule zu?

Antworten Sie mit:

Auf die KollegInnen meiner Schule trifft das zu für...

1 = (fast) alle

2 = die Mehrheit

3 = einige wenige

4 = (fast) keine

Pos.	1	(1+2)	(3+4)	4	MW	RF *
d) sind freundlich zu den Schülern	22	97	3	0	1,8	1
b) achten sehr auf Disziplin	14	89	11	0	2,0	2
a) stellen hohe Anforderungen	16	88	12	1	2,0	3
c) sind sehr um die Probleme einzelner Schüler bemüht	15	84	16	1	2,0	4
f) sind sich einig, was sie verlangen sollen	12	78	22	2	2,1	5
h) kooperieren intensiv miteinander	17	74	26	1	2,1	6
i) zeigen großes Engagement	11	74	26	1	2,2	7
e) lassen die Schüler mitentscheiden	6	69	31	1	2,3	8
j) kooperieren mit der SchulsozialarbeiterIn	8	46	54	7	2,5	9
g) haben Disziplinschwierigkeiten	2	18	82	9	2,9	10

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Fast ausnahmslos sind die LehrerInnen der Meinung, daß die meisten KollegInnen ihrer Schule freundlich zu den SchülerInnen sind (97%: Pos.1+2). Mit leichten Abstrichen wird den KollegInnen außerdem bescheinigt, daß sie auf Disziplin achten (89%: Pos.1+2), hohe Anforderungen stellen (88%: Pos.1+2) und sehr um die Probleme der einzelnen SchülerInnen bemüht sind (84%: Pos.1+2). Von etwas weniger LehrerInnen – wengleich immer noch von der deutlichen Mehrheit – wird bejaht, daß die meisten LehrerInnen sich in ihren Zielen und Anforderungen einig sind, intensiv miteinander kooperieren, ein großes Engagement zeigen und

die Schüler mitentscheiden lassen (vgl. Tab. 13). 82% der befragten LehrerInnen (Pos. 3+4) sind außerdem der Meinung, daß nur wenige KollegInnen der Schule Disziplinschwierigkeiten haben. Nicht ganz die Hälfte der befragten LehrerInnen (46%: Pos. 1+2) schätzt schließlich ein, daß die meisten ihrer KollegInnen mit dem/der SozialarbeiterIn kooperieren.

Zwischen den Einschätzungen der eigenen KollegInnen und der *Schulsozialarbeit* zeigen sich folgende Beziehungen: *Zum ersten* meinen LehrerInnen, die nie mit der SchulsozialarbeiterIn zusammenarbeiten, häufiger, daß nur wenige bzw. fast keine LehrerInnen an der Schule mit der SchulsozialarbeiterIn kooperieren (91% vs. 22%: Pos. 3+4). LehrerInnen mit regelmäßiger Kooperation sind dagegen öfter der Ansicht, daß fast alle bzw. die Mehrheit ihrer KollegInnen ebenfalls mit der SchulsozialarbeiterIn kooperieren (78% vs. 9%: Pos. 1+2). *Zum zweiten sind* Zusammenhänge zwischen einer positiven Bewertung der Schulsozialarbeit einerseits und einer engen Kooperation der KollegInnen sowie einer Freundlichkeit der KollegInnen gegenüber den SchülerInnen andererseits erkennbar.

6.6.2 SchülerInnen

Urteile der LehrerInnen über abweichendes Verhalten und Problemlagen der SchülerInnen können als ein Indikator für das Klima an den Schule und einen (sozial-)pädagogischen Handlungsbedarf gewertet werden, der die spezifischen Möglichkeiten und Aufgaben der Schule und LehrerInnen übersteigt. Die LehrerInnen wurden daher danach befragt, wie häufig sie im laufenden Schuljahr mit bestimmten Schülern und Schülergruppen konfrontiert waren (vgl. Tab 11a). Eine faktorenanalytische Auswertung der Antworten der LehrerInnen, die aufgrund des Antwortmodells mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten sind, weisen auf drei Gruppen von SchülerInnen hin, mit denen LehrerInnen in ihrem Alltag zu tun haben.

Zur ersten Gruppe der „drogen- und sozial gefährdete SchülerInnen“ gehören beispielsweise durch illegale Drogen gefährdete SchülerInnen, SchulabbrecherInnen, alkoholgefährdete SchülerInnen und von Arbeitslosigkeit bedrohte SchülerInnen. Mit dieser Problemgruppe hatten die LehrerInnen mit Ausnahme von SchulschwänzerInnen, nikotinmißbrauchenden SchülerInnen und von Arbeitslosigkeit bedrohten SchülerInnen den eigenen Angaben zufolge in der Regel relativ selten zu tun.

Zur zweiten Gruppen der „gewaltbereiten und kriminellen SchülerInnen“ können unter anderem gewalttätige SchülerInnen, zum Vandalismus neigende SchülerInnen sowie SchülerInnen

mit Cliquenauseinandersetzungen zugerechnet werden. Zu SchülerInnen dieser Problemgruppe ergaben sich bei den LehrerInnen mittlere Häufigkeitskontakte.

Die *dritte Gruppe der „schul- und beziehungsgestörten SchülerInnen“* beinhaltet unter anderem erziehungsschwierige SchülerInnen, SchülerInnen mit gestörten Beziehungen zu LehrerInnen und SchülerInnen mit Leistungsproblemen. Mit dieser Problemgruppe hatten die Lehrerinnen am häufigsten zu tun. So ergaben sich beispielsweise sehr häufige Kontakte zu SchülerInnen mit Leistungsproblemen und erziehungsschwierigen SchülerInnen.

Tab. 11a: Häufigkeit verschiedener Probleme mit Schülern (Gesamt in Prozent)

Versuchen Sie sich bitte ungefähr zu erinnern: Wie häufig hatten Sie im laufenden Schuljahr mit folgenden Schülern bzw. Schülergruppen zu tun?

Antworten Sie jeweils mit:

0 = nie

1 = in einem Einzelfall

2 = 2 bis 10 mal

3 = häufiger

4 = regelmäßig, fast täglich

Pos.	0	1	2	(3+4)	4	RF *
n) Schüler mit Leistungsproblemen	1	2	8	89	61	1
a) erziehungsschwierige Schüler	3	7	19	71	46	2
f) Schüler mit Beziehungsproblemen zu Gleichaltrigen	4	11	27	59	24	3
e) Schülern mit gestörten Beziehungen zu einzelnen Lehrern	5	12	32	52	22	4
d) Schüler mit gestörten Beziehungen zu den Eltern	9	14	25	52	22	5
c) Schulschwänzer	10	13	20	57	29	6
l) nikotinmißbrauchende Schüler	13	6	11	69	45	7
i) gewalttätige Schüler	17	17	27	39	13	8
b) von Arbeitslosigkeit bedrohte Schüler (keine Lehrstelle in Aussicht)	25	4	14	57	29	9
h) zum Vandalismus neigende Schüler	27	16	25	32	9	10
j) Schüler, die kriminelle Delikte begangen haben	29	21	23	26	7	11
g) Konflikte zwischen Cliquen	35	16	24	26	9	12
o) Schulabbrechern	44	17	17	22	9	13
k) alkoholgefährdete Schüler	47	15	20	17	5	14
m) durch illegale Drogen gefährdete Schüler	53	18	13	16	4	15

* sortiert nach der Antwortposition „0“

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Es fällt auf, daß von den LehrerInnen im Vergleich zu den anderen aufgeführten Schülergruppen nur selten Kontakte zu alkoholgefährdeten SchülerInnen und durch illegale Drogen gefährdete SchülerInnen genannt wurden (vgl. Tab. 11a). Gleichwohl gaben immerhin 17% bzw. 16% der LehrerInnen einen häufigen Kontakt (Pos. 3+4) zu solchen SchülerInnen an. Um herauszufinden, welche Ziel- bzw. Problemgruppen sich für Schulsozialarbeit an den unterschiedlichen Schultypen befinden, erscheint eine dementsprechende Differenzierungsebene erforderlich. An den einzelnen Schultypen kristallisierten sich danach hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen insbesondere folgende Schüler- und Schülergruppen mit abweichendem Verhalten und Problemlagen heraus (vgl. auch Tab. 11b):

- An der Grundschule kristallisieren sich aus den Aussagen der befragten LehrerInnen vor allem SchülerInnen mit Lernproblemen und erziehungsschwierige SchülerInnen sowie mit leichten Abstand SchülerInnen mit Beziehungsproblemen zu Gleichaltrigen als Zielgruppen für die Schulsozialarbeit heraus. Kein Bedarf zeigte sich erwartungsgemäß in diesem Schultyp hinsichtlich von SchülerInnen, die bereits durch illegale Drogen oder Alkohol gefährdet sind, die die Schule abgebrochen haben oder kriminelle Dinge begehen.
- An der Sekundarschule äußern die LehrerInnen ebenso wie an der Grundschule häufige Kontakte zu SchülerInnen mit Lernproblemen und erziehungsschwierigen SchülerInnen. Hinzu kommt eine hohe Anzahl nikotinmißbrauchender SchülerInnen. Beachtenswert erscheint, daß im Vergleich zur Grundschule bei fast allen erhobenen „Problemgruppen“ von SchülerInnen eine deutliche höhere Anzahl solcher SchülerInnen an den Sekundarschulen feststellbar ist.
- Am Gymnasium gaben die LehrerInnen im Vergleich zu den anderen Schultypen eine wesentlich geringere Kontakthäufigkeit zu „ProblemschülerInnen“ an. So sind Kontakte der LehrerInnen zu SchülerInnen, die kriminelle Dinge begangen haben, aber auch zu SchülerInnen die durch illegale Drogen oder Alkohol gefährdet sind, eher die Ausnahme. Häufiger genannt wurden von den LehrerInnen lediglich Kontakte zu SchülerInnen mit Lernproblemen und nikotinmißbrauchenden SchülerInnen. Die Befunde deuten aus unserer Sicht zum einen auf Selektionsmechanismen von bestimmten Schülergruppen beim Übergang zum Gymnasium hin. Zum anderen können die im Vergleich zu den anderen, abgefragten Personengruppen relativ häufigen Kontakte zu SchülerInnen mit Lernproblemen auf einen hohen Leistungsdruck am Gymnasium hinweisen.
- Die Situation an der Gesamtschule läßt sich anhand der Aussagen der befragten LehrerInnen weitgehend mit der Sekundarschule vergleichen. Sowohl bei der Bedeutung bestimmter Problemgruppen als auch bei den Kontakten zu diesen Schülergruppen zeigen sich Parallelen. Vorrangige Zielgruppen für Schulsozialarbeit wären auch hier – legt man die Aussagen der LehrerInnen zugrunde – vor allem SchülerInnen mit Lernproblemen und erziehungsschwierige SchülerInnen. Im Vergleich zur Sekundarschule deutet sich aus den Aussagen der Lehrerinnen an der Gesamtschule allerdings ein etwas besseres Schulklima an. So geben die LehrerInnen seltener einen Kontakt zu SchülerInnen an, bei denen Kon-

flikte zwischen Cliques bestehen, die zu Vandalismus und Gewalt neigen und zu SchülerInnen, die die Schule abgebrochen haben.

**Tab. 11b: Häufigkeit verschiedener Probleme mit Schülern
(in Abhängigkeit vom Schultyp Prozent)**

Versuchen Sie sich bitte ungefähr zu erinnern: Wie häufig hatten Sie im laufenden Schuljahr mit folgenden Schülern bzw. Schülergruppen zu tun?

Nur Antwortposition 4 = regelmäßig, fast täglich

GS = Grundschule
SK = Sekundarschule
GYM = Gymnasium
GES = Gesamtschule
BBS = Berufsschule
LB = Lernbehindertenschule

Pos.	GS	SK	GYM	GES	BBS	LB
a) erziehungsschwierige Schüler	44	41	3	3	50	62
b) von Arbeitslosigkeit bedrohte Schüler (keine Lehrstelle in Aussicht)	3	23	4	4	48	33
c) Schulschwänzer	11	23	0	0	46	34
d) Schüler mit gestörten Beziehungen zu den Eltern	6	18	4	4	29	31
e) Schülern mit gestörten Beziehungen zu einzelnen Lehrern	8	21	3	3	24	28
f) Schüler mit Beziehungsproblemen zu Gleichaltrigen	19	22	14	14	18	37
g) Konflikte zwischen Cliques	3	7	7	7	11	14
h) zum Vandalismus neigende Schüler	6	7	0	0	10	16
i) gewalttätige Schüler	6	12	0	0	7	27
j) Schüler, die kriminelle Delikte begangen haben	0	5	0	0	6	14
k) alkoholgefährdete Schüler	0	4	0	0	4	9
l) nikotinmißbrauchende Schüler	9	46	28	28	54	43
m) durch illegale Drogen gefährdete Schüler	0	4	0	0	8	3
n) Schüler mit Leistungsproblemen	50	61	41	41	61	67
o) Schulabbrechern	0	7	4	4	17	9

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

- An der Berufsschule äußerten die LehrerInnen ebenso wie an den Lernbehindertenschulen im Vergleich zu den anderen Schultypen eine sehr große Kontakthäufigkeit zu „Problem-schülerInnen“. So gaben die LehrerInnen sehr häufige Kontakte zu SchülerInnen mit Lernproblemen, von Arbeitslosigkeit bedrohten SchülerInnen, SchulschwänzerInnen sowie nikotinmißbrauchenden und erziehungsschwierigen SchülerInnen an. Zusammenfassend betrachtet, erscheint sich an diesem Schultyp eine Bündelung von SchülerInnen mit unterschiedlichsten Problemlagen zu ergeben.
- An der Lernbehindertenschule ergibt sich eine ähnlich große Problemkumulation wie an der Berufsschule. So gaben die LehrerInnen sehr häufige Kontakte zu SchülerInnen mit Lernproblemen, erziehungsschwierigen SchülerInnen und SchülerInnen mit Beziehungsproblemen zu Gleichaltrigen. Im Vergleich zur Berufsschule gibt es häufiger Kontakte zu

zum Vandalismus neigenden SchülerInnen, gewalttätigen SchülerInnen und SchülerInnen mit Beziehungsproblemen zu Gleichaltrigen. Seltener Kontakte der LehrerInnen ergeben sich an der Lernbehindertenschule im Vergleich zur Berufsschule zu nikotinmißbrauchenden SchülerInnen, Schulschwänzern, SchulabbrecherInnen und von Arbeitslosigkeit bedrohten SchülerInnen.

Bezüglich der *Schulsozialarbeit* lassen sich eindeutige Zusammenhänge feststellen: LehrerInnen, die über einen regelmäßigen Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn verfügen, haben deutlich häufiger mit Schülern und Schülergruppen zu tun, die abweichendes Verhalten zeigen bzw. sich in Problemlagen befinden als LehrerInnen ohne entsprechende Kontakte. Mit Ausnahme von nikotinmißbrauchenden SchülerInnen und SchulabbrecherInnen trifft diese Aussage für alle 15 abgefragten Items zu. Die Antworten der LehrerInnen können als Indikator dafür gewertet werden, daß sie die Kooperation mit den SchulsozialarbeiterInnen besonders dann suchen, wenn die Vermittlung von Wissensbeständen aufgrund von Verhaltensweisen und Problemlagen der SchülerInnen an Grenzen stößt. Bemerkenswert ist, daß die Urteile der LehrerInnen zur Schulsozialarbeit kaum mit ihrer Betroffenheit von bestimmten Schülern oder Schülergruppen in Verbindung stehen.

Zusammenfassend betrachtet lassen sich *an allen befragten Schultypen* aus Sicht der LehrerInnen Kontaktmöglichkeiten und Kontakttanlässe feststellen. Legt man – entgegen dem hier favorisierten, integrierten Ansatz – ausschließlich einen fürsorgerischen Ansatz von Schulsozialarbeit zugrunde, so ergibt sich ein überdurchschnittlich Bedarf an Schulsozialarbeit – anhand der Aussagen der LehrerInnen – vor allem an Berufsschulen und Lernbehindertenschulen.

6.7 Im Blickpunkt: Die eigene Person

6.7.1 Kooperation

Um herauszufinden, mit wem und wie häufig die LehrerInnen kooperieren, wurde ihnen eine Liste mit möglichen Kooperationspartnern vorgelegt und eine Angabe der Kontakthäufigkeit erbeten. Läßt man die HortnerInnen als potentielle Kooperationspartner außer acht, da sie lediglich im Bereich der Grundschulen anzutreffen sind, zeigt eine faktorenanalytische Auswertung der Antworten drei Kooperationsbereiche: Der *erste Kooperationsbereich* „*Kooperation zu Einrichtungen der Jugendhilfe*“ umfaßt Kontakte zum Jugendamt, freien Trägern

der Jugendhilfe und – bemerkenswerterweise – den SchulsozialarbeiterInnen. Zum *zweiten Kooperationsbereich* „Kooperation zu externen Einrichtungen (außer Jugendhilfe)“ zählen Kontakte zum Arbeitsamt/Berufsinformationszentrum, zu Betrieben und Sponsoren sowie zu Einrichtungen im Umfeld der Schule. Der *dritte Kooperationsbereich* „Kooperation mit LehrerInnen und Eltern“ schließt Kontakte zu den LehrerInnen und den Eltern ein (vgl. Tab 12).

Tab. 12: Kontakt mit anderen Personen bzw. Institutionen bei LehrerInnen (Gesamt in Prozent)

Wie häufig hatten Sie in ihrer pädagogischen Arbeit Kontakt bzw. wie häufig kooperierten Sie im laufenden Schuljahr mit folgenden Personen bzw. Institutionen?

Antworten Sie mit:

Ich hatte Kontakt ...

0 = nie

1 = in einem Einzelfall

2 = 2 bis 5 mal

3 = häufiger

4 = regelmäßig, fast ständig

Pos.	0	1	2	(3+4)	4	MW	RF *
<i>Ich hatte Kontakt ...</i>							
a) mit LehrerInnen ihrer Schule	0	1	2	97	88	3,8	1
f) mit Eltern	4	4	15	77	21	2,9	2
c) mit der/dem SchulsozialarbeiterIn	14	14	21	51	18	2,3	3
i) mit Einrichtungen im Umfeld der Schule	41	16	26	17	1	1,2	4
g) mit dem Arbeitsamt/Berufsinformationszentrum	54	13	17	16	2	1,0	5
b) mit HortnerInnen	70	4	5	21	15	0,9	6
h) mit Betrieben/Sponsoren	59	9	14	18	3	0,9	7
d) mit dem Jugendamt	64	17	11	8	1	0,6	8
e) mit freien Trägern der Jugendhilfe	78	10	7	5	1	0,4	9

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Regelmäßige Kontakte der LehrerInnen im *ersten Bereich* „Kooperation zu Einrichtungen der Jugendhilfe“ – waren mit Ausnahme der Kontakte zu den SchulsozialarbeiterInnen – sehr selten. So kooperierten lediglich 8% bzw. 5% (Pos. 3+4) der LehrerInnen im laufenden Schuljahr regelmäßig mit dem Jugendamt bzw. freien Trägern der Jugendhilfe. Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist damit auf der schulischen Ebene – mit Ausnahme der Schulsozialarbeit – eher schwach ausgeprägt. Lediglich zu den SchulsozialarbeiterInnen hatten die LehrerInnen einen häufigen – im Vergleich zu ihren KollegInnen und den Eltern – jedoch deutlich selteneren Kontakt. 18% der LehrerInnen kooperierten den eigenen Aussagen zufolge regelmäßig und 33% häufig mit den SchulsozialarbeiterInnen. Demgegenüber hatten 14% der befragten LehrerInnen nur im Einzelfall und weitere 14% überhaupt keinen Kontakt (vgl. Tab. 12).

Kontakte im Rahmen des *zweiten Kooperationsbereiches* „*Kooperation zu externen Einrichtungen (außer Jugendhilfe)*“ fanden einerseits zwar häufiger als im Bereich „*Kooperation zu Einrichtungen der Jugendhilfe*“ statt. Andererseits gab es solche Kontakte mehrheitlich ebenfalls nur selten bzw. nur im Einzelfall. So gaben sehr viele der befragten LehrerInnen an, im laufenden Schuljahr nie mit Betrieben und Sponsoren (59%: Pos. 0), mit Einrichtungen im Umfeld der Schule (41%: Pos. 0) oder mit dem Arbeitsamt/Berufsinformationszentrum (54%: Pos. 0) kooperiert zu haben. Gegenwärtig diskutierte Ansätze einer Öffnung von Schule nach außen spielen demnach in der Praxis des Schulalltags nur eine untergeordnete Rolle.

Demgegenüber hat der *dritte Kooperationsbereich* „*Kooperation mit LehrerInnen und Eltern*“ für die LehrerInnen eine sehr hohe Bedeutung. So stellen die *KollegInnen* für fast alle LehrerInnen die häufigsten Kooperationspartner (97%: Pos. 3+4) dar. Sehr häufig – aber schon deutlich seltener – geben die LehrerInnen Kontakte zu den *Eltern* an (77%: Pos. 3+4).

Zwischen den Kontakten der LehrerInnen innerhalb und außerhalb der Schule sowie ihren Kontakten und Urteilen zur *Schulsozialarbeit* bestehen Verbindungen. LehrerInnen mit Kooperationserfahrungen mit anderen Personen, Personengruppen und Institutionen kooperieren auch häufiger mit der SchulsozialarbeiterIn. Mit Ausnahme der Kontakte zu Betrieben und Sponsoren, wo sich die bestehenden Unterschiede nicht sichern lassen, gilt diese häufigere Zusammenarbeit für alle abgefragten Kooperationspartner innerhalb und außerhalb der Schule. Die Bewertung der Schulsozialarbeit durch die LehrerInnen steht demgegenüber vor allem mit den Kontakten der LehrerInnen zur SchulsozialarbeiterIn und dem Jugendamt in Beziehung. Es zeigt sich, daß LehrerInnen mit einer weniger guten Bewertung der Schulsozialarbeit gegenüber ihren positiv urteilenden KollegInnen häufiger angeben, daß sie im laufenden Schuljahr noch nicht mit der SchulsozialarbeiterIn und dem Jugendamt kooperiert haben. Anhand der Ergebnisse deutet sich an, daß eine erfolgreiche Kooperation von Jugendhilfe und Schule durch andere Kooperationserfahrungen der LehrerInnen gefördert wird.

6.7.2 Belastungen

Die den LehrerInnen vorgelegten Belastungen, denen sie in ihrer Tätigkeit begegnen können, lassen sich faktorenanalytisch zu den folgenden drei Bereichen bündeln:

- Probleme beim Zugang zu Schülern und fehlende Anerkennung,
- Probleme mit Kooperationspartnern und

- Probleme mit schulischen Rahmenbedingungen.

Tab. 6: Problembetroffenheit (Gesamt in Prozent)

Nachfolgend sind verschiedene Probleme genannt, denen Sie als LehrerIn in Ihrer Tätigkeit begegnen können. Bitte geben Sie für jedes Problem an, wie stark Sie in Ihrer persönlichen Arbeitssituation davon betroffen sind.

Antworten sie jeweils mit:

Davon bin ich ...

1 = sehr stark betroffen

2 =

3 =

4 =

5 = überhaupt nicht betroffen

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF*
a) zu viele Erlasse und Verordnungen	30	62	29	8	2	2,2	1
j) fehlende Motivation und Desinteresse der Schüler	21	48	34	18	3	2,5	2
c) kein „Herankommen“ an die Problemschüler	11	36	39	26	6	2,8	3
b) geringe Möglichkeiten, auf einzelne Schüler einzugehen	8	36	37	27	6	2,9	4
e) schlechte materielle Ausstattung der Schule z.B. mit Unterrichtsmaterialien und Räumen	15	37	26	37	14	3,0	5
d) fehlende sichtbare Erfolge in der Arbeit	7	28	38	35	9	3,1	6
f) fehlende Anerkennung der eigenen Bemühungen durch die Schüler	6	24	37	39	10	3,2	7
i) Probleme mit Eltern	2	11	22	67	29	3,8	8
g) Probleme mit der Schulleitung	3	10	12	78	51	4,2	9
h) Probleme mit anderen LehrerInnen	1	6	11	83	47	4,2	10

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Der *erste Bereich* „Probleme beim Zugang zu Schülern und fehlende Anerkennung“ umfaßt solche Aspekte wie eine fehlende Motivation und ein Desinteresse der Schüler, fehlende sichtbare Erfolge in der Arbeit und eine fehlende Anerkennung der eigenen Bemühungen. Ein Drittel bis die Hälfte der LehrerInnen sieht sich von solchen Problemen betroffen. Im Zentrum der die LehrerInnen belastenden Probleme stehen damit die geringen Möglichkeiten beim Zugang zu SchülerInnen sowie die fehlende Anerkennung (vgl. Tab. 6). Weniger im Zentrum der Betroffenheit der LehrerInnen steht dagegen der *zweite Bereich* „Probleme mit Kooperationspartnern“. So äußern nur relativ wenige LehrerInnen Probleme mit Eltern (11%: Pos. 1+2), der Schulleitung (10%: Pos. 1+2) oder den LehrerInnen (6%: Pos. 1+2). Deutlich häufiger artikulieren die LehrerInnen eine Betroffenheit im dritten Bereich „Probleme mit schulischen Rahmenbedingungen“. Hier ordnen sich insbesondere solche Belastungen wie zu viele Erlasse und Verordnungen (62%: Pos. 1+2) und geringe Möglichkeiten, auf einzelne Schüler einzugehen (36%: Pos. 1+2) ein.

Betrachtet man die Aussagen der LehrerInnen zu ihren Belastungen auf der einen Seite und den Kontakten und Urteilen von ihnen zur *Schulsozialarbeit* auf der anderen Seite, so zeigen

sich Zusammenhänge: LehrerInnen, die regelmäßig den Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn suchen, geben seltener an, daß sie in ihrer persönlichen Arbeitssituation stark betroffen sind durch eine schlechte materielle Ausstattung der Schule (31% vs. 45%: Pos. 1+2) und durch eine fehlende Motivation und ein Desinteresse der Schüler (44% vs. 56%: Pos. 1+2). Gleichzeitig verneinen diese LehrerInnen seltener, daß sie sich nicht durch Probleme mit den Eltern belastet sehen (60% vs. 74%: Pos. 4+5). Eine positive Gesamtbewertung der LehrerInnen zur Schulsozialarbeit steht zudem in Verbindung mit einer geringeren Betroffenheit durch eine fehlende Anerkennung der eigenen Bemühungen durch die SchülerInnen sowie durch Probleme mit der Schulleitung und anderen LehrerInnen. Die Ergebnisse sprechen dafür, daß die Kooperation von LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen durch die Zufriedenheit der LehrerInnen mit den schulischen Rahmenbedingungen und ihrem Verhältnis zu SchülerInnen, LehrerInnen und Schulleitung beeinflusst wird. Dem wird im folgenden noch näher nachgegangen.

6.7.3 Zufriedenheit

Betrachtet man die Antworten der LehrerInnen hinsichtlich ihrer beruflichen Zufriedenheit aus faktorenanalytischer Perspektive, so lassen sich folgende drei Bereiche voneinander abgrenzen:

- Zufriedenheit mit dem Schulklima,
- Zufriedenheit mit den Arbeitsinhalten und der Berufsposition sowie
- Zufriedenheit mit den schulischen Arbeitsbedingungen.

Der *erste Bereich* „Zufriedenheit mit dem Schulklima“ hängt insbesondere von der Zufriedenheit der LehrerInnen mit dem Arbeitsklima an der Schule und der Zufriedenheit mit der Kooperation unter den KollegInnen ab. Beachtlich ist, daß über drei Viertel der LehrerInnen sowohl mit dem Arbeitsklima als auch der Lehrerkooperation zufrieden sind (Pos. 1+2).

Der *zweite Bereich* „Zufriedenheit mit der Berufsposition und den Arbeitsinhalten“ wird maßgeblich durch die Zufriedenheit der LehrerInnen mit der beruflichen Position und den Tätigkeitsinhalten bestimmt. Die Zufriedenheit der LehrerInnen mit diesem Bereich ist im Vergleich zu den beiden anderen Bereichen am größten. Vier Fünftel der LehrerInnen äußern zur Berufsposition und den Tätigkeitsinhalten ihre Zufriedenheit (Pos. 1+2) und etwa ein Viertel antwortet sogar uneingeschränkt „sehr zufrieden“ (Pos. 1).

Der dritte „*Bereich* Zufriedenheit mit den schulischen Arbeitsbedingungen“ umfaßt unter anderem die Zufriedenheit mit der Arbeitsplatzsicherheit, den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und den technischen/räumlichen Arbeitsbedingungen. Im Vergleich zu den beiden anderen Bereichen ist hier die stärkste Unzufriedenheit unter den LehrerInnen anzutreffen. Die Zufriedenheit reduziert sich auf etwas über die Hälfte der LehrerInnen und jede/jeder Fünfte bis Vierte ist damit unzufrieden (Pos. 1+2). Mit dem Verdienst/Einkommen ist als einzige Ausnahme der Anteil unzufriedener LehrerInnen größer als der der zufriedenen.

Tab. 15: Berufszufriedenheit (Gesamt in Prozent)

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer derzeitigen Beschäftigung hinsichtlich folgender Aspekte?

Antworten sie jeweils mit:

Damit bin ich ...

1 = sehr zufrieden

2 =

3 =

4 =

5 = sehr unzufrieden

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF*
b) mit der beruflichen Position	26	80	13	7	2	2,0	1
a) mit den Tätigkeitsinhalten	23	81	17	2	0	2,0	2
h) mit dem Arbeitsklima	22	75	19	6	2	2,1	3
j) mit der Kooperation unter LehrerkollegInnen	22	76	19	5	1	2,1	4
g) mit den Möglichkeiten, eigene Ideen und Vorstellungen einzubringen	18	71	23	6	2	2,2	5
k) mit der Arbeit der/des Schulsozialarbeiterin	22	65	22	13	4	2,3	6
i) mit dem Raum für das Privatleben	16	64	24	13	4	2,4	7
e) mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	13	53	29	18	4	2,6	8
f) mit der Arbeitsplatzsicherheit	18	51	24	25	9	2,7	9
d) mit den technischen/räumlichen Arbeitsbedingungen	14	38	34	28	9	2,8	10
c) mit dem Verdienst/Einkommen	5	28	30	42	19	3,3	11

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Zwischen der Aussagen der LehrerInnen zur Berufszufriedenheit und denen zur *Schulsozialarbeit* gibt es dahingehend Verbindungen, daß Kontakte der LehrerInnen zur Schulsozialarbeit mit größerer beruflicher Zufriedenheit einhergehen. So sind LehrerInnen mit einer regelmäßiger Zusammenarbeit mit der SchulsozialarbeiterIn gegenüber den nie kooperierenden LehrerInnen zufriedener hinsichtlich ihrer beruflichen Situation (85% vs. 70%: Pos. 1+2), ihren Möglichkeiten eigene Ideen und Vorstellungen einzubringen (78% vs. 60%: Pos. 1+2) und der Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen (92% vs. 30%: Pos. 1+2). Ähnliche Befunde ergeben sich bei der Gesamtbewertung der Schulsozialarbeit durch die LehrerInnen. LehrerInnen, die ein insgesamt positives Urteil über die Schulsozialarbeit abgeben, sind im Vergleich zu den LehrerInnen mit einem negativen Urteil zufriedener in Bezug auf ihre berufliche Situation, die Arbeitsbedingungen in der Schule und die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen.

6.8 Außerunterrichtliches Engagement

6.8.1 Aktivitäten im außerunterrichtlichen Bereich

Fast jede zweite LehrerIn macht gegenwärtig Angebote im außerunterrichtlichen Bereich der Schule. Während die eine Hälfte der LehrerInnen ihre Angebote unter Anrechnung auf das Stundendeputat anbieten, macht die andere Hälfte dies ohne jede Anrechnung (vgl. Tab. 3).

**Tab. 3: Aktivitäten im außerunterrichtlichen Bereich
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

Machen Sie im außerunterrichtlichen Bereich Angebote in der Schule?

1 = nein

2 = ja, unter Anrechnung auf mein Stundendeputat

3 = ja, ohne Anrechnung auf mein Stundendeputat

Pos.		1	2	3
Gesamt:		54	22	24
Geschlecht:	männlich	56	15	29
	weiblich	53	25	22
Schultyp:	Grundschule	56	31	14
	Sekundarschule	44	26	30
	Gymnasium	28	48	24
	Gesamtschule	26	59	15
	Berufsschule	74	6	20
	Lernbehindertenschule	62	20	18

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Hinsichtlich der *Schultypen* fällt auf, daß das außerunterrichtliche Engagement der LehrerInnen an den Gesamtschulen mit 74% (Pos. 2+3) und den Gymnasien mit 72% (Pos. 2+3) am größten ist, während es an den Lernbehindertenschulen mit 38% (Pos. 2+3) und an den Berufsschulen mit 26% (Pos. 2+3) am niedrigsten ist. Allerdings ist im Vergleich zu den anderen Schultypen sowohl an den Gesamtschulen als auch an den Gymnasien der Anteil der LehrerInnen am größten, die ihre Angebote unter Anrechnung auf das Stundendeputat anbieten. An den Berufsschulen wird demgegenüber die überwiegende Mehrheit der Angebote ohne Anrechnung auf das Stundendeputat unterbreitet.

Im Hinblick auf die *Schulsozialarbeit* zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, obwohl nicht zu übersehen ist, daß LehrerInnen mit regelmäßigen Kontakten und einem positiven Urteil zur Schulsozialarbeit, häufiger Angebote ohne Anrechnungsstunden unterbreiten und seltener gar keine Angebote machen.

6.8.2 Bereitschaft für neue Aktivitäten im außerunterrichtlichen Bereich

Gegenwärtig bieten – den eigenen Angaben zufolge – 16% der LehrerInnen AG's/Interessengruppen, 6% offene Freizeitangebote, 19% eine Beratung der Schüler bei sozialen Problemen und ebenfalls 19% eine Unterstützung der Schüler bei Lernproblemen an.

Die Bereitschaft der anderen LehrerInnen zur Übernahme neuer Aktivitäten im außerunterrichtlichen Bereich hängt zum einem vom Tätigkeitsbereich und zum anderen von der Anrechenbarkeit auf das Stundendeputat an (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Bereitschaft für neue Aktivitäten im außerunterrichtlichen Bereich (Gesamt in Prozent)

Inwieweit wären Sie bereit, die Schule über den Unterricht hinaus in folgenden Bereichen zu unterstützen?

Antworten Sie mit:

1 = ja, prinzipiell

2 = ja, unter bestimmten Voraussetzungen (z.B. Abminderungsstunden)

3 = nein

4 = mache ich bereits

Pos.	1	2	3	4
a) Arbeitsgemeinschaft's/Interessengruppen	24	50	10	16
b) offene Freizeitangebote	19	45	30	6
c) Beratung der Schüler bei sozialen Problemen	47	25	9	19
d) Unterstützung der Schüler bei Lernproblemen	46	33	2	19

*sortiert nach dem Antwortmodell

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Fast die Hälfte der LehrerInnen ohne bisherige Angebote wäre – den eigenen Angaben zufolge – ohne Anrechnung auf das Stundendeputat bereit, die Schule über den Unterricht hinaus in der Beratung der Schüler bei sozialen Problemen und der Förderung der Schüler bei Lernproblemen zu unterstützen. Diese relativ hohe Bereitschaft der LehrerInnen, sich im Bereich von sozialen Problemen und Lernproblemen zu engagieren, ist beachtenswert. Abgesehen von Effekten sozialer Erwünschtheit bei der Beantwortung dieser Frage ist allerdings zu vermuten, daß die LehrerInnen unter einer Beratung der Schüler bei sozialen Problemen weniger ein umfassendes, sozialpädagogisches Handeln, sondern vielmehr kurze Beratungsgespräche verstanden haben. Im Vergleich zu diesem relativ hohem Engagement wäre nur ein Viertel der LehrerInnen ohne Anrechnung auf das Stundendeputat bereit, AG's/Interessengruppen und ein Fünftel offene Freizeitangebote durchzuführen.

Würde das außerunterrichtliche Engagement der LehrerInnen mit Anrechnungsstunden honoriert werden, würden 50% der LehrerInnen AG's/Interessengruppen und 45% offene Freizeitangebote übernehmen. Eine strikte Ablehnung offener Freizeitangebote ist bei etwa ein

Drittel der LehrerInnen anzutreffen. Vor diesem Hintergrund kann vermutet werden, daß sich die LehrerInnen in wenig planbaren und vorstrukturierten Situationen mit Kindern und Jugendlichen – wie eben bei offenen Freizeitangeboten – weniger wohl fühlen und daher in geringerem Umfang bereit sind, derartige Aufgaben zu übernehmen.

Hinsichtlich der *Schulsozialarbeit* fällt auf, daß LehrerInnen mit Kontakten zur SchulsozialarbeitIn aufgeschlossener gegenüber außerunterrichtlichen Angeboten sind. So bieten sie zum Erhebungszeitpunkt häufiger offene Freizeitangebote (8% vs. 1%: Pos. 4) und Beratungen für SchülerInnen bei sozialen Problemen an (25% vs. 12%: Pos. 4). LehrerInnen mit gar keinen Kontakten zur Schulsozialarbeit lehnen demgegenüber auch zukünftig zu 45% (Pos. 3) die Unterbreitung offener Freizeitangebote und zu 13% (Pos. 3) eine Beratung der SchülerInnen strikt ab, während es von den LehrerInnen mit Kontakten lediglich 22% bzw. 2% (Pos. 3) sind.

7 Die Sicht der Eltern

Die Eltern erhielten über die in die Untersuchung einbezogenen SchülerInnen einen vierseitigen Fragebogen. 734 Eltern bzw. Elternteile haben einen auswertbaren Fragebogen an die Universität zurückgeschickt. Bezogen auf die insgesamt an der Befragung teilnehmenden etwa 3650 SchülerInnen ergibt sich somit ein Rücklauf von über 20%. Der Rücklauf kann als befriedigend eingeschätzt werden. Ebenso wie bei der Lehrerbefragung sind jedoch zu bestimmten Schultypen, dies gilt besondere für die Gesamt- und Berufsschule, nur eingeschränkt Aussagen möglich. Auf diesen Sachverhalt wird nicht bei jeder Frage hingewiesen. Im folgenden sollen zunächst einige soziodemographische Aussagen zur Beschreibung der Elternpopulation erfolgen.

7.1 Population der Kinder der befragten Eltern

Klassenstufe, Schultyp, Geschlecht, Alter

Tab. A macht auf die Verteilung der Kinder der antwortenden Eltern nach Klassenstufe, Schultyp und Geschlecht aufmerksam (vgl. Tab. A).

**Tab. A: Klassenstufe der Kinder der befragten Eltern
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

Klassenstufe	3	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10-12.	BBS	n
Gesamt	4	11	18	11	14	12	20	4	6	734
Geschlecht:männlich (48%)	4	11	19	13	16	13	15	4	6	341
weiblich (52%)	3	12	17	9	12	11	24	5	7	373
Schultyp: Grundschule (14%)	28	72								102
Sekundarschule (52%)			23	15	17	14	31	1		375
Gymnasium (11%)					24	32	15	29		76
Gesamtschule (7%)			32	10	18	18	18	4		51
Berufsschule (6%)									100	44
Lernbehindertenschule (10%)		13	39	25	20	2		2		68

MLU-SSA 99

Die Gesamtpopulation der einbezogenen Kinder umfaßt 48% männliche Schüler und 52% weibliche Schülerinnen. Dabei ergeben sich – auch aufgrund der unterschiedlich verteilten Schülerpopulation – unterschiedliche Verteilungen an den Schultypen. Während an den meisten Schultypen mehr Fragebögen zurückgeschickt wurden, die sich auf Schülerinnen beziehen (von den Gymnasien 59%, den Gesamtschulen 62% und den Berufsschulen 59%), überwiegen bei den Lernbehindertenschulen Fragebögen, die sich auf Schüler beziehen (62%). Bei den Elternantworten von Kindern aus Grund- und Sekundarschulen ist das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen in etwa ausgeglichen.

Das Alter der in die Stichprobe einbezogenen Kinder reicht von 9 bis 19 Jahren und beträgt im Mittel bei 13,2 Jahren. Das Durchschnittsalter liegt an den Grundschulen bei 9,9 Jahren, den Sekundarschulen bei 13,5 Jahren, den Gymnasien bei 14,8 Jahren, den Gesamtschulen bei 13,1 Jahren, den Berufsschulen bei 17,1 Jahren und den Lernbehindertenschulen bei 12,3 Jahren.

Im Fragebogen der Eltern wurden mehrere Aspekte zur Schulsozialarbeit an der Schule des Kindes abgefragt: Die Eltern sollten unter anderem beantworten:

- wie gut sie sich über die Aufgaben von SchulsozialarbeiterInnen informiert sehen (Frage 2d),
- wie gut sie sich über das Modellprojekt Schulsozialarbeit an der Schule ihres Kindes informiert sehen (Frage 2g),
- wie häufig sie im laufenden Schuljahr Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn hatten (Frage 6c),
- wie zufrieden sie mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterIn der Schule sind (Frage 9g) und
- ob ihr Kind die Angebote der Schulsozialarbeit nutzt (Frage 12g).

Bei den folgenden Ausführungen werden die Aussagen der Eltern vorgestellt und – sofern es aufgrund der Fragestellung und der Fallzahlen sinnvoll erscheint – *in einem ersten Schritt nach Schultypen* unterschieden. *In einem zweiten Schritt wird der eigene Kontakt der Eltern* zur SchulsozialarbeiterIn (Frage 6c) als Differenzierungsmerkmal herangezogen. Dabei werden die Aussagen der Eltern ohne diesbezügliche Kontakte (Pos. 0: 85% = 601 Eltern) mit denjenigen Eltern verglichen, die mindestens in einem Einzelfall einen Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn angeben (Pos. 1+2: 15% = 105 Eltern). *In einem dritten Schritt soll Zufriedenheit der Eltern mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterIn* (Frage 9g) als ergänzendes Differenzierungsmerkmal eingesetzt werden. Verglichen werden hier die Aussagen der zufriedenen Eltern (Pos. 1+2: 36% = 224 Eltern) mit denen der unzufriedenen (Pos. 4+5: 37% = 226 Eltern).

7.1.1 Familienform

Aus den Angaben der Eltern ist entnehmbar, daß etwa vier Fünftel der SchülerInnen in vollständigen Elternhäusern aufwachsen. 18% leben bei alleinerziehenden Müttern und lediglich 2% bei alleinerziehenden Vätern.

Tab. 18: Familiäre Situation (Gesamt in Prozent)*Bei wem lebt ihr Kind?*

Pos.	%
a) bei Vater und Mutter	78
b) nur bei der Mutter	18
c) nur bei dem Vater	2
d) bei wem oder wo sonst und zwar	3

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

In Abhängigkeit vom *Schultyp* lassen sich Unterschiede bei der familiären Situation sichern. Während an den Gymnasien die „Normalfamilie“ aus Mutter, Vater und Kind wesentlich häufiger anzutreffen als an allen anderen Schultypen, ist sie an Gesamtschulen, Lernbehindertenschulen und Berufsschulen deutlich weniger vertreten. Zwischen der familiären Situation einerseits und den Kontakten der Eltern sowie der Zufriedenheit mit der *SchulsozialarbeiterIn* andererseits bestehen keine Zusammenhänge.

7.1.2 Geschwister

Fast ein Viertel der Eltern gibt an, daß sich ihre Angaben auf ein Einzelkind beziehen. Von der Hälfte der Eltern wird ein Geschwisterkind und bei knapp einem Viertel zwei und mehr Geschwister angegeben.

Tab. 22: Geschwisteranzahl (Gesamt in Prozent)*Wieviele Geschwister hat Ihr Kind? (Bitte direkt nennen)*

0 = keine Geschwister

1 = einen Bruder od. Schwester

2 = zwei Geschwister

4 = drei und mehr Geschwister

Pos.	0	1	2	4
	23	52	16	8

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Zwischen den *Schultypen* zeigen sich deutliche Unterschiede. Besonders auffällig ist, daß Eltern von SchülerInnen aus Berufsschulen und Lernbehindertenschulen wesentlich häufiger das Vorhandensein mehrerer Geschwister angeben als die Eltern von den anderen Schultypen. Dem entspricht, daß bei den Eltern aus Berufsschulen und Lernbehindertenschulen durchschnittlich 3 Kinder vorhanden sind, während es an den anderen Schultypen im Durchschnitt etwa 2 sind. In der Tendenz deutet sich an, daß Eltern mit Kontakten zur *SchulsozialarbeiterIn* häufiger als die Eltern ohne Kontakte drei und mehr Kinder haben (32% vs. 22%). Dieser Sachverhalt läßt sich auf die häufigen Kontakte der Eltern aus Berufsschulen zurückführen.

7.1.3 Eigenes Zimmer

Die Frage nach einem eigenen Zimmer des Kindes bejahen 85% antwortenden Eltern. Lediglich 15% geben an, daß ihr Kind kein eigenes Zimmer hat (vgl. Tab 21).

**Tab. 21: Eigenes Zimmer des Kindes
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

Hat ihr Kind ein eigenes Zimmer?

1 = ja

2 = nein

Pos.		1	2
Gesamt:		85	15
Geschlecht:	männlich	86	14
	weiblich	83	17
Schultyp:	Grundschule	86	14
	Sekundarschule	84	16
	Gymnasium	95	5
	Gesamtschule	84	16
	Berufsschule	80	20
	Lernbehindertenschule	80	20

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Es zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen einem eigenen Zimmer und der **Geschwisterzahl**. Kinder mit mehreren Geschwistern haben seltener ein eigenes Zimmer als Kinder ohne Geschwister bzw. mit nur einem Geschwisterteil. Während hinsichtlich der **Schultypen** auffällt, daß GymnasiastInnen öfter ein eigenes Zimmer haben als Kinder von anderen Schultypen, lassen sich mit Blick auf die Kontakte und die Zufriedenheit der Eltern mit der **SchulsozialarbeiterIn** keine Zusammenhänge statistisch nachweisen.

7.2 Population der befragten Eltern

7.2.1 Geschlecht

Die Beantwortung der vorliegenden Elternfragebögen haben über die Hälfte die Mütter (53%) allein vorgenommen. 39% der Bögen wurden gemeinsam von beiden Elternteilen ausgefüllt und lediglich 5% von Vätern. Die restlichen 3% der Fragebögen wurden von sonstigen Personen (z.B. Pflegerpersonen) beantwortet (vgl. Tab. 17).

Tab. 17: Geschlecht der BeantworterInnen (Gesamt in Prozent)

Haben Sie hier geantwortet...?

Pos.	%
a) als Eltern	53
b) nur als Mutter	39
c) nur als Vater	5
d) als sonstiger, bitte direkt nennen	3

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Der hohe **Frauenanteil** bei der Fragebogenbeantwortung könnte als Indiz dafür gewertet werden, daß die Erziehung der Kinder und damit im Zusammenhang stehende Themen – wie die Beantwortung von Fragen zur Schule und dem Kind – in vielen Familien (noch) als Aufgabe der Frauen betrachtet werden. Statistische relevante Unterschiede zwischen den **Schultypen**,

den Kontakten und der Zufriedenheit der Eltern mit der *SchulsozialarbeiterIn* lassen sich nicht sichern.

7.2.2 Erwerbstätigkeit

Bei der Betrachtung der Erwerbstätigkeit fallen deutliche Unterschiede zwischen den *Vätern und Müttern* auf (vgl. Tab. 20a). Während 82% der Väter vollbeschäftigt sind, sind es bei den Müttern lediglich 54%. Mütter sind demgegenüber häufiger teilzeitbeschäftigt (22% vs. 8%) oder ohne Erwerbstätigkeit (24% vs. 10%).

Tab20a: Erwerbstätigkeit der Eltern (Gesamt in Prozent)

Sind Sie bzw. Ihr(e) Partner(in) erwerbstätig?

Antworten Sie mit:

1 = ja, vollzeitbeschäftigt

2 = ja, teilzeitbeschäftigt

3 = nein

	Pos.	1	2	3
a) Vater		88	8	10
b) Mutter		54	22	24

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Zwischen den verschiedenen *Schultypen* zeigen sich Unterschiede (vgl. zum folgenden die Typenbildung in Tab. 20b).

Tab. 20b: Erwerbstätigkeit der Eltern (Typenbildung) (Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)

1 = beide Elternteile vollzeitbeschäftigt

2 = nur ein Elternteil vollzeit- bzw. beide teilzeitbeschäftigt

3 = höchstens ein Elternteil teilzeitbeschäftigt

	Pos.	1	2	3
Gesamt:		42	42	16
Geschlecht:	männlich	41	42	17
	weiblich	43	42	15
Schultyp:	Grundschule	40	44	17
	Sekundarschule	46	43	12
	Gymnasium	63	33	4
	Gesamtschule	39	43	18
	Berufsschule	19	49	33
	Lernbehindertenschule	18	42	40

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Zum ersten sind Eltern von Kindern aus Berufsschulen und Lernbehindertenschulen seltener in Vollbeschäftigung und dafür häufiger ohne Erwerbstätigkeit als die Eltern an anderen Schultypen. Zum zweiten verfügen die Eltern von Gymnasiasten häufiger über eine Vollbeschäftigung und sind seltener ohne Beschäftigung. Hinsichtlich des Kontaktes und der Zufriedenheit mit der *SchulsozialarbeiterIn* lassen sich keine Zusammenhänge zur Erwerbstätigkeit der Eltern nachweisen.

7.2.3 Beruflicher Abschluß

Hinsichtlich des beruflichen Abschlusses zeigen sich – wie auch bei der Erwerbstätigkeit – zwischen den Vätern und Müttern der in die Stichprobe einbezogenen Eltern deutliche Unterschiede: Während die Väter häufiger über einen Abschluß als Facharbeiter oder einen Meister verfügen, haben die Mütter überdurchschnittlich oft einen Fachschulabschluß (vgl. Tab 19a).

Tab. 19a: Beruflicher Abschluß der Eltern (Gesamt in Prozent)

Welche höchsten beruflichen Abschluß haben Sie?

Antworten Sie mit:

1 = ohne beruflichen Abschluß

2 = Facharbeiter

3 = Meister

4 = Fachschule

5 = Hochschule/Universität

	Pos.	1	2	3	4	5
a) Vater		2	62	9	12	15
b) Mutter		4	54	2	27	12

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Darüber hinaus gibt es auch unterschiedliche Qualifikationsprofile an den verschiedenen *Schultypen* (vgl. zum folgenden die Typenbildung in Tab. 19b).

**Tab. 19b: Beruflicher Abschluß der Eltern (Typenbildung)
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

1 = höchster Abschluß bis Facharbeiter

2 = höchster Abschluß Meister und/oder Fachschulabschluß

3 = mindestens ein Elternteil Hochschulabschluß

	Pos.	1	2	3
Gesamt:		48	32	20
Geschlecht:	männlich	49	31	20
	weiblich	48	32	19
Schultyp:	Grundschule	53	27	20
	Sekundarschule	46	36	17
	Gymnasium	25	33	41
	Gesamtschule	29	29	41
	Berufsschule	68	23	9
	Lernbehindertenschule	82	17	2

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Zum ersten haben Eltern von BerufsschülerInnen und LernbehindertenschülerInnen seltener als die Eltern an anderen Schultypen einen Hochschulabschluß. Sie sind dafür häufiger in der Qualifikationsgruppe zu finden, in der der höchste berufliche Abschluß der Facharbeiter ist. Zum zweiten sind die Eltern von GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen in der Qualifikationsgruppe bis zum Facharbeiter deutlich seltener vertreten als die Eltern an anderen Schultypen. Sie verfügen häufiger über einen Hochschulabschluß. Diese Befunde belegen die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. Zur *Schulsozialarbeit* ergeben sich – wie bei der Erwerbstätigkeit – keine Zusammenhänge zum beruflichen Abschluß der Eltern.

7.2.4 Erwartungen an das Kind

Hinsichtlich der Erwartungen an ihre Kinder äußern etwa 9 von 10 Eltern in „starkem“ Maße eine Selbständigkeit (94%: Pos. 1+2) sowie eine Disziplin und Ordnung in der Schule (91%: Pos. 1+2). Eine Hilfe im Haushalt und eine Unterstützung leistungsschwächerer Schüler erwarten zwei Drittel der Eltern in starkem Umfang (Pos. 1+2). Ebenso wie bei den Lehrern nimmt die Erwartung an ein gesellschaftliches Engagement der Kinder den letzten Rangplatz bei den Erwartungshaltungen ein. Ein solches Engagement wird von etwa der Hälfte der Eltern stark erwartet (vgl. Tab 11).

Tab. 11: Erwartungen an das Kind (Gesamt in Prozent)

Welche Erwartungen haben Sie an Ihr Kind?

Antworten sie jeweils mit:

Das erwarte(n) ich/wir ...

1 = sehr stark

2 =

3 =

4 =

5 = überhaupt nicht

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF*
g) Selbständigkeit	50	94	5	1	0	1,6	1
b) Disziplin und Ordnung in Schule	32	91	8	1	1	1,8	2
c) sinnvolle Freizeitgestaltung	29	89	10	1	0	1,8	3
a) gute Noten	24	78	20	2	1	2,0	4
e) Hilfe im Haushalt	18	65	28	7	1	2,2	5
d) Unterstützung leistungsschwächerer Schüler	19	65	25	10	4	2,3	6
f) gesellschaftliches Engagement	10	53	36	11	3	2,5	7

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Zwischen der *Schulsozialarbeit* und den Erwartungen der Eltern an das Kinde zeigen sich dahingehend Unterschiede, daß Eltern, die zufrieden mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterIn sind, im Vergleich zu den unzufriedenen Eltern in stärkerem Maße gute Noten (86% vs. 70%; Pos. 1+2) und eine Disziplin und Ordnung in der Schule von ihren Kindern erwarten (41% vs. 29%: Pos. 1). Mit Blick auf die Kontakte der Eltern zur SchulsozialarbeiterIn lassen sich keine Zusammenhänge nachweisen.

7.3 Informiertheit über Schule, Jugendhilfe und Schulsozialarbeit

Charakteristisch an den Antworten der Eltern sind Unterschiede im Informationsstand über Schule, Jugendhilfe und Schulsozialarbeit. Diese Differenzen zeigen sich auch in der Faktorenanalyse, die die beiden Faktoren „schulbezogene Themen“ und „jugendhilfebezogene Themen“ erbringt. Während sich viele Eltern noch relativ gut über im weitesten Sinne schulbezogene Themen informiert sehen, wird der eigene Informationsstand zu jugendhilfebezogenen Themen bereits mehrheitlich als schlecht bewertet (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Informiertheit (Gesamt in Prozent)

Wie sehen Sie sich über folgendes Aspekte von Schule und Jugendhilfe informiert?

Antworten Sie mit: Darüber sehe ich mich ...

1 = sehr gut informiert

2 =

3 =

4 =

5 = schlecht informiert

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF *
<i>Ich fühle mich informiert über ...</i>							
a) über die Regelungen und Folgen der Förderstufe	16	43	24	33	17	2,9	1
c) über die Perspektive der eigenen Schule (z.B. Fortbestand, Profilierung)	8	33	31	36	19	3,1	2
b) über Aspekte der Schulreform (z.B. Schulentwicklung, neue Unterrichtsformen)	8	33	27	40	21	3,2	3
d) über die Aufgaben von SchulsozialarbeiterInnen	10	26	24	50	30	3,4	4
g) über das Projekt „Schulsozialarbeit“ an der Schule Ihres Kindes	8	25	16	59	38	3,6	5
e) über die Arbeit des Jugendamtes	5	14	16	70	45	4,0	6
f) über freie Träger der Jugendhilfe	4	10	15	76	51	4,1	7

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Im folgenden soll im einzelnen betrachtet werden, wie sich die Eltern über die Schule, über die Jugendhilfe und über das Modellprojekt Schulsozialarbeit informiert fühlen, um im Anschluß zu prüfen, welche Beziehungen sich zum Kontakt und der Zufriedenheit der Eltern mit der SchulsozialarbeiterIn ergeben.

7.3.1 Informiertheit über die Schule

Ebenso wie die LehrerInnen geben die Eltern an, sich im Vergleich allen abgefragten Aspekten am besten über den Bereich *Schule* informiert zu sehen: Über die Regelungen und Folgen der Förderstufe fühlen sich die Eltern am besten informiert (43%: Pos. 1+2). Immerhin noch ein Drittel fühlt sich über die Perspektive der Schule des Kindes (z.B. Fortbestand, Profilierung) und über Aspekte der Schulreform (z.B. Schulentwicklung, neue Unterrichtsformen) informiert. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, daß ein beachtlicher Teil der Eltern bereits zum Thema Schule eher schlecht informiert ist. So geben zwischen 33% und 40% (Pos. 4+5) der Eltern an, sich zu diesen schulspezifischen Aspekten schlecht informiert zu sehen.

7.3.2 Informiertheit über die Jugendhilfe

Läßt man die Schulsozialarbeit als ein Aufgabengebiet der Jugendhilfe einmal außer acht, da durch die Projekte der Informationsstand diesbezüglich als höher eingeschätzt werden kann, so zeigen sich erhebliche Defizite im Informationsstand der Eltern über die anderen Aspekte der Jugendhilfe. Sowohl anhand der absoluten Befragungszahlen als auch im Vergleich zum Informationsstand über die Schule sind viele Eltern über die *Jugendhilfe* schlecht informiert.

Lediglich 14% der Eltern meinen beispielsweise, daß sie sich gut (Pos. 1+2) über die Arbeit des Jugendamtes und 10%, daß sie sich gut über die Leistungen freier Träger informiert sehen. Eine deutliche Mehrheit von 70% bzw. 76% fühlt sich eher schlecht (Pos. 4+5) darüber informiert.

7.3.3 Informiertheit über das Modellprojekt Schulsozialarbeit

Im Vergleich zu den anderen Aspekten der Jugendhilfe kann der Informationsstand der Eltern zum Thema Schulsozialarbeit als befriedigend bewertet werden. Von den antwortenden Eltern fühlen sich 8% sehr gut (Pos. 1) und weitere 25% gut (Pos. 2) über das an der Schule ihres Kindes laufende Modellprojekt „Schulsozialarbeit“ informiert. Immerhin fast zwei Drittel der Eltern (59%: Pos. 4+5) sehen sich allerdings schlecht über das Projekt informiert (vgl. Tab. 1), davon 38% sehr schlecht (Pos. 5). Über die Aufgaben von SchulsozialarbeiterInnen fühlen sich von den Eltern 26% gut (Pos. 1+2) und 50% schlecht (Pos. 1+2) informiert.

Hinsichtlich des *Schultyps* ergeben sich im Informationsstand der Eltern Unterschiede: Es zeigt sich, daß sich die Eltern von LernbehindertenschülerInnen über die Schule – im Vergleich zu allen anderen Schultypen – und mit Ausnahme der Berufsschulen auch über die Jugendhilfe und die Schulsozialarbeit am besten informiert sehen. Eltern von BerufsschülerInnen liegen hinsichtlich ihres schlechten Informationsstandes zur Schule im Mittelfeld der Schultypen. Sie bekunden aber ebenso wie die Eltern von LernbehindertenschülerInnen einen vergleichsweise guten Informationsstand über die Jugendhilfe und die Schulsozialarbeit. Im Gegensatz dazu geben Eltern von GymnasiastInnen einen schlechten Informationsstand über die Aufgaben von SchulsozialarbeiterInnen, das Modellprojekt Schulsozialarbeit und die Leistungen des Jugendamtes an. Vor dem Hintergrund sinkender SchülerInnenzahlen und der Zusammenlegung von Grundschulen äußern Eltern von GrundschülerInnen einen schlechten Informationsstand über die Zukunft der Schule des Kindes, während die Eltern von GesamtschülerInnen hier nicht so kritisch urteilen.

Zwischen dem Informationsstand auf der einen Seite und den Kontakten bzw. der Zufriedenheit der Eltern mit der *SchulsozialarbeiterIn* auf der anderen Seite zeigen sich klare Verbindungen: Eltern mit Kontakten zur SchulsozialarbeiterIn sehen sich gegenüber den nicht mit der SozialarbeiterIn zusammenarbeitenden Eltern besser informiert über die Perspektive der eigenen Schule, über die Aufgaben von SchulsozialarbeiterInnen, über das Projekt „Schulsozialarbeit“ an der Schule des Kindes, über die Arbeit des Jugendamtes und über freie Träger

der Jugendhilfe. Darüber hinaus gilt: Eltern, die zufrieden mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterIn sind, geben bei allen abgefragten Aspekten – also auch den unmittelbar schulbezogenen Themen (wie Förderstufe und Schulreform) – einen besseren Informationsstand gegenüber den Eltern ohne Kontakte zur Schulsozialarbeiterin an.

7.4 Im Blickpunkt: Die Institution Schule

7.4.1 Erwartungen an eine „gute Schule“

Aus den Antworten der Eltern auf das sehr breite Spektrum der abgefragten Erwartungen an eine „gute“ Schule geht deutlich hervor, daß von den Eltern sowohl sehr vielfältige als auch sehr hohe Erwartungen an die Schule gestellt werden (vgl. Tab. 7a).

Die Erwartungen der Eltern bündeln sich anhand einer faktorenanalytischen Auswertung auf drei Erwartungsbereiche 1) Unterrichtsgestaltung und Leistungsentwicklung der SchülerInnen, 2) sozialpädagogische Orientierung und soziale Förderung der SchülerInnen sowie 3) schulische Rahmenbedingungen. Der erste Bereich *„Unterrichtsgestaltung und Leistungsförderung der SchülerInnen“* umfaßt solche Erwartungen wie einen interessanten Unterricht und die Förderung der Leistungsentwicklung des einzelnen Schülers. Zum zweiten Bereich *„sozialpädagogische Orientierung und soziale Förderung der SchülerInnen“* gehören unter anderem Erwartungen der Eltern an eine Unterstützung von SchülerInnen mit sozialen Problemen und den Abbau von sozialen Benachteiligungen. Der dritte Bereich *„schulische Rahmenbedingungen“* umfaßt Erwartungen der Eltern wie kurze, sichere Schulwege, ein umfangreiches Mitspracherecht der Eltern und die Einbindung der Schule in das Wohnumfeld.

Zur Verdichtung der erhobenen Daten wurde über alle erhobenen Items der Frage 7a ein Summenscore gebildet, der gedrittelt wurde und folgende Beschriftung erhielt:

- hohe Erwartungen (01 – 26 Punkte),
- mittlere Erwartungen (27 – 34 Punkte),
- niedrige Erwartungen (35 – 95 Punkte).

Tab. 7a: Erwartungen an eine gute Schule (Gesamt in Prozent)

Wie stark erwarten Sie die genannten Aspekte von einer guten Schule?

Antworten Sie jeweils mit:

Das erwarte(n) ich/wir ...

1 = in sehr starkem Maße

2 =

3 =

4 =

5 = überhaupt nicht

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF*
<i>Ich/wir erwarte(n) ...</i>							
k) interessanten Unterricht	73	96	2	1	0	1,3	1
p) günstige Klassengrößen	67	94	4	2	2	1,4	2
i) ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis	63	95	3	2	1	1,4	3
f) optimale Entwicklungschancen für jeden Schüler	63	92	6	2	1	1,5	4
r) eine gute technische und räumliche Ausstattung	61	94	5	1	1	1,5	5
l) gute Koordination der Stundenpläne	60	93	5	2	1	1,5	6
a) die Förderung der Leistungsentwicklung des einzelnen Schülers	56	93	5	2	1	1,5	7
o) kurze, sichere Schulwege	60	88	8	4	2	1,6	8
e) die Unterstützung leistungsschwächerer Schüler	53	91	7	2	1	1,6	9
q) ein umfangreiches Mitspracherecht der Eltern	51	89	8	3	1	1,6	10
g) die Förderung von Begabungen	49	85	12	2	1	1,7	11
j) sozial engagierte Lehrer	47	87	10	3	1	1,7	12
h) die Unterstützung von Schülern mit sozialen Problemen	47	84	13	3	2	1,8	13
b) die Befähigung für Strategien zur Lebensbewältigung	39	82	15	3	1	1,8	14
d) die Vermittlung von Fähigkeiten zur sinnvollen Freizeitgestaltung	39	81	16	4	1	1,8	15
c) den Abbau von sozialen Benachteiligungen	44	80	12	8	3	1,9	16
n) Fachkräfte, die sich neben den Lehrern der sozialen Probleme der Schüler annehmen	40	80	15	5	3	1,9	17
s) die Einbindung der Schule in das Wohnumfeld	35	74	19	7	3	2,0	18
m) leistungsfördernden Wettbewerb zwischen den Schülern	23	68	24	8	3	2,2	19

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Hinsichtlich des gebildeten Summenscores zeigen sich hinsichtlich der Erwartungen der Eltern an die Institution Schule keine *Schultypunterschiede*. Ebenfalls keine nachweisbaren Unterschiede ergeben sich in Abhängigkeit von den *Kontakten der Eltern zur SchulsozialarbeiterIn*. Bei differenzierter Betrachtung über alle Items wird lediglich deutlich, daß Eltern mit mindestens einem Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn – erwartungsgemäß – in stärkerem Maße Fachkräfte, „die sich neben den Lehrern der sozialen Probleme der Schüler annehmen“ von einer guten Schule erwarten als die Eltern ohne Kontakte (54% vs. 37%). Die *Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit* steht – legt man den gebildeten Summenscore zugrunde – in einem deutlichen Zusammenhang zu den Erwartungen der Eltern an die Schule. Eltern, die zufrieden mit der Arbeit SchulsozialarbeiterIn sind, stellen höhere Erwartungen an die Schule als die unzufriedenen Eltern. Eine differenzierte Analyse hinsichtlich aller Items deckt auf,

daß die mit der Schulsozialarbeit zufriedenen Eltern vor allem höhere soziale Erwartungen an die Schule stellen. Sie erwarten beispielsweise von einer guten Schule im Vergleich zu den Eltern, die unzufrieden mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterIn sind, in stärkerem Maße:

- den Abbau sozialer Benachteiligungen (48% vs. 41%: Pos.1),
- die Vermittlung von Fähigkeiten zur sinnvollen Freizeitgestaltung (48% vs. 40%: Pos. 1),
- optimale Entwicklungschancen für jeden Schüler (69% vs. 59%: Pos. 1),
- die Förderung von Begabungen (58% vs. 45%: Pos. 1),
- die Unterstützung von Schülern mit sozialen Problemen (58% vs. 41%: Pos. 1),
- sozial engagierte Lehrer (53% vs. 48%: Pos. 1) und
- Fachkräfte, die sich neben den Lehrern der sozialen Probleme der Schüler annehmen (51% vs. 37%: Pos. 1).

Aufgrund der sehr hohen Erwartungen der Eltern ist im folgenden weniger von Interesse, in welchen Bereichen die Eltern die höchsten oder niedrigsten Erwartungen haben, sondern vielmehr, welche Urteile die Eltern über die Schule ihres Kindes abgeben und welche Differenzen sich zwischen diesen Urteilen einerseits und den jeweiligen Erwartungen andererseits abzeichnen. Diesen Fragen soll in den beiden folgenden Abschnitten nachgegangen werden.

7.4.2 Urteile über die Schule des Kindes

Im Unterschied zu den Erwartungen an die Schule greifen die Eltern bei ihren Urteilen über die Schule ihres Kindes deutlich seltener zu den „Höchstnoten“ (vgl. zum folgenden Tab. 7b). Bemerkenswert ist, daß die Eltern zunächst nicht von der Schule selbst beeinflussbare Aspekte wie kurze, sichere Schulwege und günstige Klassengrößen als zutreffend für die Schule ihres Kindes beschreiben. Mit deutlichem Abstand geben die Eltern dann an, daß ein umfangreiches Mitspracherecht der Eltern und ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis besteht. Aus sozialpädagogischer Sicht erscheint bedeutsam, daß zwischen einem Viertel und einem Drittel der Eltern angibt, daß es in der Schule des Kindes keine Unterstützung leistungsschwächerer SchülerInnen (31%: Pos. 4+5), keine Förderung der Leistungsentwicklung der SchülerInnen (27%: Pos. 4+5), keine Unterstützung von SchülerInnen mit sozialen Problemen (31%: Pos. 4+5), keinen Abbau von sozialen Benachteiligungen (29%: Pos. 4+5) und keine Befähigung für Strategien zur Lebensbewältigung (37%: Pos. 4+5) gibt.

Ebenso wie bei den Erwartungen wurde bei den Urteilen der Eltern über die Schule ihres Kindes über alle erhobenen Items der Frage 7b ein Summenscore gebildet, der gedrittelt wurde und folgende Beschriftung erhielt:

- positive Urteile (01 – 47 Punkte),
- mittlere Urteile (48 – 60 Punkte) und
- negative Urteile (61 – 95 Punkte).

Tab. 7b: Urteile über die Schule des Kindes (Gesamt in Prozent)

Wie stark treffen die genannten Aspekte auf die Schule Ihres Kindes zu?

Antworten Sie jeweils mit:

Das trifft zu ...

1 = in sehr starkem Maße

2 =

3 =

4 =

5 = überhaupt nicht

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF
<i>Das trifft zu ...</i>							
o) kurze, sichere Schulwege	27	62	19	19	9	2,4	1
p) günstige Klassengrößen	25	61	22	17	7	2,4	2
q) ein umfangreiches Mitspracherecht der Eltern	16	52	27	21	6	2,6	3
i) ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis	16	48	35	18	6	2,6	4
l) gute Koordination der Stundenpläne	12	47	30	23	8	2,7	5
k) interessanten Unterricht	11	41	43	16	4	2,7	6
s) die Einbindung der Schule in das Wohnumfeld	13	43	30	27	10	2,8	7
r) eine gute technische und räumliche Ausstattung	13	40	34	26	7	2,8	8
j) sozial engagierte Lehrer	11	37	37	26	7	2,8	9
d) die Vermittlung von Fähigkeiten zur sinnvollen Freizeitgestaltung	13	41	29	30	12	2,9	10
e) die Unterstützung leistungsschwächerer Schüler	12	38	31	31	10	2,9	11
f) optimale Entwicklungschancen für jeden Schüler	11	37	35	28	9	2,9	12
a) die Förderung der Leistungsentwicklung des einzelnen Schülers	10	38	35	27	8	2,9	13
h) die Unterstützung von Schülern mit sozialen Problemen	9	34	36	31	13	3,0	14
c) den Abbau von sozialen Benachteiligungen	8	35	36	29	11	3,0	15
n) Fachkräfte, die sich neben den Lehrern der sozialen Probleme der Schüler annehmen	10	35	28	37	15	3,1	16
g) die Förderung von Begabungen	9	33	32	36	14	3,1	17
m) leistungsfördernden Wettbewerb zwischen den Schülern	5	28	41	32	10	3,1	18
b) die Befähigung für Strategien zur Lebensbewältigung	5	31	32	37	14	3,2	19

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Im Gegensatz zum Summenscore bei den Erwartungen der Eltern an die Schule, zeigt der gebildete Summenscores bei den Urteilen über die Schule des Kindes deutliche **Schultypunterschiede**. Eltern von GrundschülerInnen und besonders von LernbehindertenschülerInnen geben häufiger ein positives Gesamturteil ab (65% bzw. 44%: Pos. 1), während Eltern von GymnasiastInnen dies am seltensten tun (11%: Pos.1).

Mit Blick auf die Schulsozialarbeit ergibt sich der interessante Befund, daß diejenigen Eltern, die schon einmal **Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn** hatten und die – wie bereits erläutert –

sehr hohe Erwartungen an die Schule stellen, über die Schule ihres Kindes eine positivere Gesamtbeurteilung abgeben als die Eltern ohne Kontakte zur SchulsozialarbeiterIn. Die differenzierte Analyse über alle Items macht darauf aufmerksam, daß – bei allen abgefragten (positiven) Aspekten zur Schule – die mit der SchulsozialarbeiterIn zusammenarbeitenden Eltern in stärkerem Maße zustimmen, wengleich sich die Prozentdifferenzen nicht in jedem Fall sichern lassen. Sichern läßt sich in jedem Falle, daß Eltern, die *zufrieden mit der Arbeit der Schulsozialarbeit* sind, gegenüber den unzufriedenen Eltern eine bessere Gesamtbewertungen über die Schule des Kindes abgeben. Dieser Befund gilt hinsichtlich aller abgefragten Aspekte zur Schule.

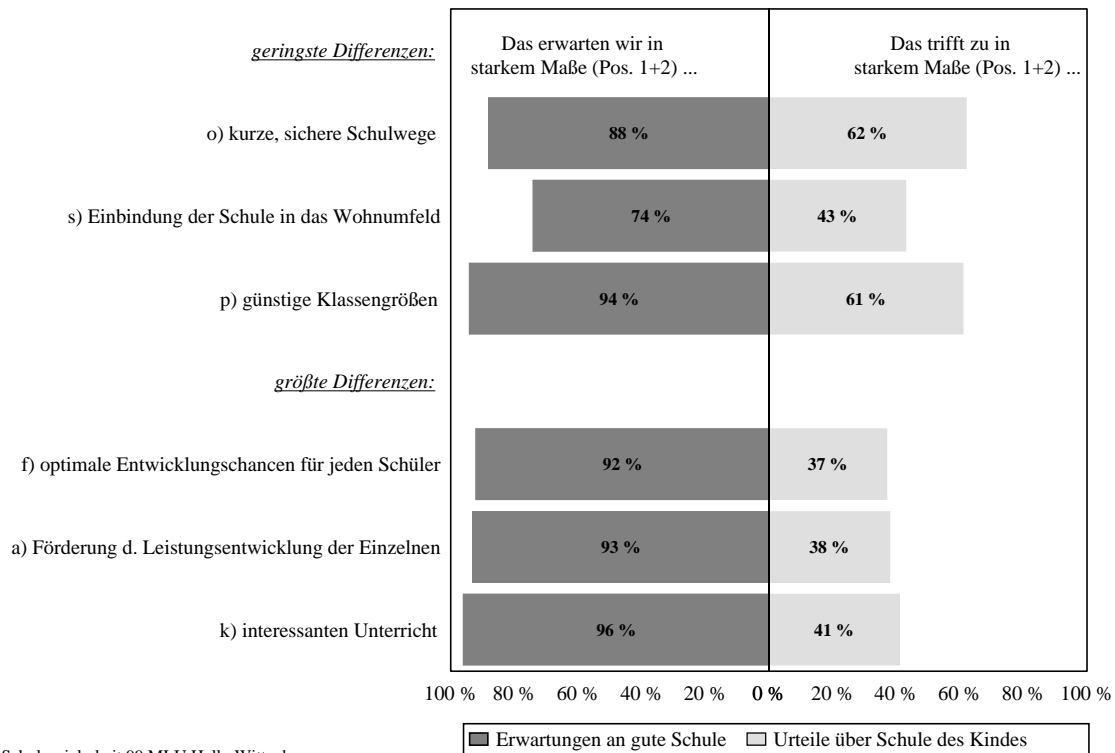
7.4.3 Zusammenfassung: Erwartungen an eine „gute Schule“ und Urteile über die Schule des Kindes

Ein Vergleich der abgefragten Erwartungen der Eltern an eine „gute“ Schule und ihren Urteilen über die Schule ihres Kindes deckt – wie die folgende Abbildung 11 an ausgewählten Beispielen verdeutlicht – zum Teil beachtliche Differenzen auf.

Die geringsten Differenzen zwischen den Erwartungen und den Urteilen über die Realität bestehen hinsichtlich 1) kurzer, sicherer Schulwege, 2) der Einbindung der Schule in das Wohnumfeld und 3) den Klassengrößen. Doch auch hier betragen die Differenzen zwischen Erwartung und Realität zwischen 26 und 33 Prozentpunkten. Sehr große Differenzen zwischen 55 und 56 Prozentpunkten zeigen sich 1) bei der Bewertung der Entwicklungschancen für jeden Schüler, 2) der Förderung der Leistungsentwicklung der einzelnen SchülerInnen und 3) der Gestaltung eines interessanten Unterrichts. Es fällt auf, daß insbesondere bei den Aspekten, in denen die Eltern sehr hohe Erwartungen stellen, die Realität an der Schule des Kindes sehr kritisch bewertet wird.

Abbildung 11: Erwartungen an „gute“ Schule und Urteile über Schule des Kindes (in Prozent)

linke Spalte: Wie stark erwarten Sie die genannten Aspekte von einer guten Schule?
rechte Spalte: Wie stark treffen die genannten Aspekte auf die Schule Ihres Kindes zu?



7.5 Im Blickpunkt: Die Einzelschule

7.5.1 Kontakt mit anderen Personen und Institutionen im Umfeld der Schule

Kontakt mit anderen Personen und Institutionen im Überblick

Befragt nach dem eigenen Kontakt zu Personen und Institutionen in und im Umfeld der Schule wird deutlich, daß die LehrerInnen diesbezüglich zu den wichtigsten Bezugspersonen der Eltern gehören (vgl. Tab. 6). Mit ihnen hatten sie von den abgefragten Personen und Institutionen am häufigsten Kontakt. So geben 53% der Eltern an, daß sie im laufenden Schuljahr häufiger als einmal Kontakt mit LehrerInnen hatten und weitere 37% zumindest einmal. Immerhin 10% der Eltern hatten bemerkenswerterweise gar keinen Kontakt zu LehrerInnen ihres Kindes. In der Rangfolge der Kontakthäufigkeit folgt das Arbeitsamt/ Berufsinformationszentrum mit sehr deutlichem Abstand an zweiter Stelle. Bereits 73% der Eltern hatten hier nie einen Kontakt. Mit den anderen vorgegebenen Personen bzw. Institutionen hatten die Eltern mehrheitlich keinen Kontakt. So geben 85% bis 97% der Eltern an, in diesem Schuljahr noch keinen Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn, zu den HortnerInnen oder zu freien Trägern der Jugendhilfe gehabt zu haben.

Tab. 6: Kontakt mit anderen Personen und Einrichtungen (Gesamt in Prozent)

Wie häufig hatten Sie im laufenden Schuljahr Kontakt mit folgenden Personen

bzw. Institutionen?

Antworten Sie jeweils mit:

Ich bzw. wir hatte(n) Kontakt ...

0 = nie

1 = in einem Einzelfall

2 = häufiger

Pos.	0	1	2	MW	RF *
<i>Ich/wir hatte(n) Kontakt ...</i>					
a) mit LehrerInnen	10	37	53	1,4	1
f) mit dem Arbeitsamt/Berufsinformationszentrum	73	14	12	0,4	2
c) mit der SchulsozialarbeiterIn	85	9	6	0,2	3
b) mit HortnerInnen	88	4	7	0,2	4
d) mit dem Jugendamt	93	3	4	0,1	5
e) mit freien Trägern der Jugendhilfe	97	1	2	0,1	6

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Die Analyse der Kontakte der Eltern hinsichtlich des *Schultyps* erbringt erwartungsgemäß Unterschiede. Eltern von GrundschülerInnen verfügen mit über die häufigsten Kontakte zu den LehrerInnen (95%: Pos. 1+2) und den HortnerInnen (43%: Pos. 1+2). Die Eltern von BerufsschülerInnen geben dagegen am häufigsten an, daß sie in diesem Schuljahr noch nie Kontakt mit LehrerInnen hatten (40%: Pos. 0). Das Jugendamt wird nur von Eltern der Berufsschulen und Lernbehindertenschulen im nennenswerten Umfang genutzt (22% bzw. 18%: Pos. 1+2). Ähnliche Nutzungsgrade der Eltern der Berufsschulen und Lernbehindertenschulen zeigen sich bei den Kontakten zu freien Trägern der Jugendhilfe. Auffällig ist, daß die Eltern von GesamtschülerInnen in keinem Fall Kontakt zum Jugendamt oder zu freien Trägern der Jugendhilfe hatten. Mit dem Arbeitsamt/Berufsinformationszentrum kooperierten vor allem die Eltern der BerufsschülerInnen. 76% der Eltern geben hier mindestens einen Kontakt an.

Kontakt zur Schulsozialarbeit

Die meisten Eltern hatten in diesem Schuljahr noch keinen Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn. Die Eltern von GymnasiastInnen geben am häufigsten an, daß sie noch nie Kontakt hatten (93%: Pos. 0), während die Eltern von BerufsschülerInnen dies am meisten verneinen (70%: Pos. 0). Die häufigsten Kontakte zur SchulsozialarbeiterIn nennen dementsprechend die Eltern von BerufsschülerInnen (30%: Pos. 1+2). Es folgen die Eltern von GrundschülerInnen (20%: Pos. 1+2), von GesamtschülerInnen (18%: Pos. 1+2), von LernbehindertenschülerInnen (17%: Pos. 1+2) und von SekundarschülerInnen (13%: Pos. 1+2). Über die seltensten Kontakte zur SchulsozialarbeiterIn verfügen die Eltern von GymnasiastInnen (6%: Pos. 1+2).

Zusammenhänge zwischen den Kontakten der Eltern zur *SchulsozialarbeiterIn* einerseits und den anderen Personen und Institutionen im Umfeld der Schule andererseits werden dahingehend erkennbar, daß Eltern mit Kontakten zur SchulsozialarbeiterIn auch häufiger Kontakte zum Jugendamt (14% vs. 6%: Pos. 1+2) und zu freien Trägern der Jugendhilfe (9% vs. 2%: Pos. 1+2) hatten. Darüber hinaus zeigt sich, daß Eltern, die zufrieden mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterIn sind, im Vergleich zu den unzufriedenen Eltern, erwartungsgemäß über häufigere Kontakte zur SchulsozialarbeiterIn verfügen (38% vs. 3%: Pos. 1+2).

7.5.2 Hausbesuche

Die überwiegende Mehrheit der Eltern (88%: Pos. 1) gibt an, daß im laufenden Schuljahr noch keine LehrerIn zu Hause war. Bei den restlichen 12% war die LehrerIn zumindest einmal, bei 5% der befragten Eltern sogar mehrmals zu Besuch.

**Tab. 4: Hausbesuch durch LehrerIn
(Gesamt und differenziert nach Geschlecht und Schultyp in Prozent)**

Hat Sie im laufenden Schuljahr eine Lehrerin/ein Lehrer besucht?

1 = nein

2 = ja, einmal

3 = ja, mehrmals

Pos.		1	2	3
Gesamt:		88	7	5
Geschlecht:	männlich	85	9	6
	weiblich	91	6	3
Schultyp:	Grundschule	92	7	1
	Sekundarschule	89	6	5
	Gymnasium	95	4	1
	Gesamtschule	92	6	2
	Berufsschule	86	14	0
	Lernbehindertenschule	73	11	17

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

In Abhängigkeit vom *Schultyp* zeigen sich dahingehend Unterschiede, daß Eltern von LernbehindertenschülerInnen im Vergleich zu allen anderen Schultypen die meisten Hausbesuche durch LehrerInnen angeben. In Bezug auf die *Schulsozialarbeit* wird deutlich, daß Eltern mit Kontakten zur SchulsozialarbeiterIn häufiger als die kontaktlosen Eltern sagen, daß sie die LehrerIn in diesem Schuljahr schon mindestens einmal besucht hat (18% vs. 10%: Pos. 1+2). Zwischen Eltern, die mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterIn zufrieden und denen, die mit der Arbeit unzufrieden sind, lassen sich keine Unterschiede in Bezug auf die Besuche durch LehrerInnen nachweisen.

7.5.3 LehrerInnen

Die den Eltern vorgelegten Aussagen zu den LehrerInnen der Schule Ihres Kindes sollen gespiegelte Aussagen zum Schulklima ermöglichen. Noch stärker als bei den LehrerInnen ist bei den Eltern zu berücksichtigen, daß die Urteile nicht auf eigenen Erfahrungen beruhen können, sondern lediglich übermittelte und verallgemeinerte Aussagen ihrer Kinder sind. Zudem gehen in die Urteile – dies wirkt sich insbesondere bei den unterschiedlichen Schultypen aus – eigene bildungspolitische Ansprüche und Vorstellungen ein. Bedeutsam erscheint anhand einer Faktorenanalyse, daß sich die Antworten der Eltern über die LehrerInnen der Schule ihres Kindes in die beiden Faktoren „*Sozialverhalten der LehrerInnen*“ und „*Anforderungen der LehrerInnen*“ trennen lassen. Zum ersten Faktor „*Sozialverhalten der LehrerInnen*“ zählen die Eltern solche Aspekte wie das Engagement der LehrerInnen, die Einbeziehung der SchülerInnen bei Entscheidungen sowie die Bemühungen der LehrerInnen um die Probleme der einzelnen SchülerInnen. Der zweite Faktor „*Anforderungen der LehrerInnen*“ beinhaltet demgegenüber solche Aspekte wie die LehrerInnen stellen hohe Anforderungen oder die LehrerInnen geben viele Hausaufgaben auf.

Unabhängig von der Faktorenanalyse soll im folgenden betrachtet werden, wie die Eltern die LehrerInnen beurteilen. Im Vergleich zu den Beschreibungen der LehrerInnen über ihre KollegInnen, sind bei den Urteilen der Eltern über die LehrerInnen an der Schule ihre Kindes bei allen Aspekten seltenere Zustimmungen der Eltern erkennbar (vgl. Tab 8.). Fast drei Viertel der Eltern meinen, daß die meisten LehrerInnen sehr auf Disziplin achten (72%: Pos.1+2), hohe Anforderungen stellen (71%: Pos.1+2) und freundlich zu den SchülerInnen sind (70%: Pos.1+2). Mit leichten Abstrichen stimmen fast zwei Drittel der Eltern auch den Aussagen zu, daß sich die meisten LehrerInnen einig sind, was sie verlangen sollen (62%: Pos.1+2) und sie intensiv miteinander kooperieren (60%: Pos.1+2). Nur noch die Hälfte der Eltern ist der Meinung, daß die Mehrheit der LehrerInnen die SchülerInnen mitentscheiden lassen (50%: Pos.1+2). Die andere Hälfte der Eltern sieht dies höchstens noch bei einzelnen LehrerInnen erfüllt an. Hinsichtlich der Fragen, ob die LehrerInnen ein großes Engagement zeigen, sehr um die Probleme einzelner Schüler bemüht sind und viele Hausaufgaben aufgeben, bestätigt dies die Mehrheit der Eltern lediglich noch einigen wenigen LehrerInnen (44% bis 30%: Pos.1+2). Disziplinschwierigkeiten sieht die Mehrheit der Eltern bei einigen wenigen LehrerInnen (28%: Pos.1+2).

Tab. 8: Kollegium der LehrerInnen (Gesamt in Prozent)

Inwieweit trifft das folgende auf die LehrerInnen der Schule Ihres Kindes zu?

Antworten Sie mit:

Auf die LehrerInnen meiner Schule trifft das zu für...

1 = (fast) alle

2 = die Mehrheit

3 = einige wenige

4 = (fast) keine

Pos.	1	(1+2)	(3+4)	4	MW	RF *
b) achten sehr auf Disziplin	20	72	28	3	2,1	1
a) stellen hohe Anforderungen	18	71	29	4	2,2	2
d) sind freundlich zu den Schülern	15	70	30	3	2,2	3
f) sind sich einig, was sie verlangen sollen	14	62	38	6	2,3	4
h) kooperieren intensiv miteinander	14	60	40	6	2,3	5
e) lassen die Schüler mitentscheiden	11	50	50	10	2,5	6
i) zeigen großes Engagement	10	44	56	9	2,5	7
c) sind sehr um die Probleme einzelner Schüler bemüht	11	38	62	12	2,6	8
j) geben viele Hausaufgaben auf	7	30	70	23	2,9	9
g) haben Disziplinschwierigkeiten	5	28	72	21	2,9	10

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Bezüglich des „*Sozialverhaltens der LehrerInnen*“ ergibt sich hinsichtlich der unterschiedlichen *Schultypen* der Befund, daß Eltern von LernbehindertenschülerInnen, GrundschülerInnen und BerufsschülerInnen häufiger über die Mehrheit der LehrerInnen ein positives Urteil abgeben, während dies Eltern von GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen deutlich seltener tun. Die Eltern von SekundarschülerInnen liegen mit ihren Urteilen zwischen diesen beiden „Elterngruppen“. Bei den „*Anforderungen der LehrerInnen*“ heben sich die Eltern von GymnasiastInnen von allen anderen Schultypen ab. Sie meinen häufiger, daß die Mehrheit der LehrerInnen hohe Anforderungen stellt.

Mit Blick auf die Kontakte der Eltern zur *SchulsozialarbeiterIn* ergeben sich zum „*Sozialverhalten*“ und den „*Anforderungen*“ der LehrerInnen keine Bezüge. Sichtbar werden dagegen Unterschiede bei der Zufriedenheit der Eltern mit der Schulsozialarbeit: Eltern, die zufrieden mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterIn sind, bescheinigen der Mehrheit der LehrerInnen häufiger als die unzufriedenen Eltern, daß sie über ein positives Sozialverhalten zu ihren Kindern verfügen. Bei den Aussagen der Eltern zu den Anforderungen der LehrerInnen ergeben sich keine Unterschiede, d.h. mit der Schulsozialarbeit zufriedene Eltern beurteilen das Anforderungsniveau der LehrerInnen nicht anders als die mit der Schulsozialarbeit unzufriedenen Eltern.

7.5.4 Zufriedenheit

Die Zufriedenheit der Eltern mit den unterschiedlichen Schulaspekten fällt sehr uneinheitlich aus (vgl. Tab. 9). Mehrheitlich zufrieden sind die Eltern mit den schulischen Leistungen ihres Kindes (57%: Pos. 1+2) und den Lerninhalten in der Schule (59%: Pos. 1+2). Fast die Hälfte der Eltern (46%: Pos. 1+2) gibt außerdem an, mit den Formen der Mitbestimmung der SchülerInnen zufrieden zu sein. Genauso viel Unzufriedenheit wie Zufriedenheit zeigt sich in den Elternantworten über die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen, den Zustand des Schulgebäudes und die außerunterrichtlichen Lernangebote. Während etwa ein Drittel der Eltern damit zufrieden ist, ist ein anderes Drittel eher unzufrieden. Deutliche Unzufriedenheit äußert die Mehrheit der Eltern über die Freizeitmöglichkeiten außerhalb der Schule (59%: Pos. 4+5).

Tab. 9: Zufriedenheit mit Aspekten der Schule (Gesamt in Prozent)

Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten?

Antworten Sie jeweils mit:

Damit bin ich/sind wir

1 = sehr zufrieden

2 =

3 =

4 =

5 = sehr unzufrieden

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF *
<i>Ich bin/wir sind</i>							
c) mit den schulischen Leistungen meines Kindes	21	57	27	16	6	2,4	1
a) mit den Lerninhalten in der Schule	14	59	31	10	3	2,4	2
b) mit den Formen der Mitbestimmung der Schüler	9	46	40	15	5	2,6	3
e) mit den Freizeitangeboten in der Schule	14	39	26	36	18	3,0	4
h) mit den Freiräumen und Wahlmöglichkeiten meines Kindes in der Schule	7	33	38	29	12	3,0	5
g) mit der Arbeit der Schulsozialarbeiterin bzw. des Schulsozialarbeiters	12	36	27	37	20	3,1	6
i) mit dem Zustand des Schulgebäudes	11	32	32	36	15	3,1	7
d) mit den außerunterrichtlichen Lernangeboten	8	33	30	37	15	3,1	8
f) mit den Freizeitmöglichkeiten außerhalb der Schule (Wohngebiet, Wohnort)	4	19	22	59	33	3,7	9

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Aus sozialpädagogischer Sicht fällt hinsichtlich der einzelnen **Schultypen** unter anderem auf:

- Eltern von LernbehindertenschülerInnen und GrundschülerInnen sind mit den Lerninhalten, den Formen der Mitbestimmung sowie den Freiräumen und Wahlmöglichkeiten in der Schule zufriedener als die Eltern von GesamtschülerInnen, SekundarschülerInnen und GymnasiastInnen.
- Eltern von GrundschülerInnen, LernbehindertenschülerInnen und GesamtschülerInnen sind mit den Freizeitangeboten in der Schule und den außerschulischen Lernangeboten zufriedener als die Eltern von SekundarschülerInnen und GymnasiastInnen.

- Die Zufriedenheit der befragten Eltern mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterIn ist am größten bei den Eltern von BerufsschülerInnen (57%: Pos. 1+2) und LernbehindertenschülerInnen (50%: Pos. 1+2). Es folgen die Eltern von GesamtschülerInnen (42%: Pos. 1+2) und GrundschülerInnen (40%: Pos. 1+2). Die geringste Zufriedenheit besteht bei den Eltern von SekundarschülerInnen (32%: Pos. 1+2) und GymnasiastInnen (18%: Pos. 1+2).

Hinsichtlich der *Schulsozialarbeit* zeigt sich, daß Eltern, die mindestens einmal einen Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn hatten, zufriedener mit den Freizeitangeboten in der Schule (55% vs. 36%: Pos. 1+2), den Freiräumen und Wahlmöglichkeiten des Kindes in der Schule (54% vs. 29%: Pos. 1+2), dem Zustand des Schulgebäudes (43% vs. 29%: Pos. 1+2) und nicht zuletzt der Arbeit der SchulsozialarbeiterIn (78% vs. 27%: Pos. 1+2) sind. Für alle Items gilt zudem, daß die mit der Schule zufriedenen Eltern häufiger artikulieren, daß sie mit den abgefragten Aspekten zufrieden sind.

7.6 Im Blickpunkt: Die Klasse des Kindes

Ebenso wie von den SchülerInnen wurde auch von den Eltern eine Beurteilung des Klassenklimas ihres Kindes erbeten. Auffällig ist, daß die Aussagen der Eltern zu den einzelnen Aspekten sehr weit streuen. Über die Hälfte der Eltern sagt beispielsweise aus, daß das Klima in der Klasse ihres Kindes durch eine häufige Unruhe im Unterricht und mehr als ein Drittel der Eltern, daß es durch eine kameradschaftliche Zusammenarbeit gekennzeichnet ist. Über ein Fünftel der Eltern sieht dies nicht so. Die sehr unterschiedliche Bewertung des Klassenklima durch die Eltern wird noch bei anderen Aspekten deutlich: Einerseits stimmt fast ein Drittel der Eltern den Aussagen zu (Pos. 1+2), daß es in der Klasse ihres Kindes eine Unterstützung für Leistungsschwächere bzw. eine Konkurrenz zwischen den SchülerInnen gibt. Andererseits meint ein Drittel der Eltern (Pos. 4+5), daß dies in der Klasse ihres Kindes nicht so ist. Geringere Zustimmung finden bei den Eltern die Aussagen, daß das Klima in der Klasse ihres Kindes durch ein egoistisches Leistungsstreben einzelner und gewalttätige Auseinandersetzungen geprägt ist. Etwa ein Viertel der Eltern meint, daß dies zutrifft.

Tab. 1: Klassenklima des Kindes (Gesamt in Prozent)

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf die Klasse Ihres Kindes zu?

Antworten Sie jeweils mit:

1 = vollkommen

2

3

4

5 = überhaupt nicht

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF *
<i>Das Klima in der Klasse unseres/meines Kindes ist gekennzeichnet durch ...</i>							
f) häufige Unruhe im Unterricht	27	54	25	22	7	2,5	1
a) kameradschaftliche Zusammenarbeit	14	39	39	22	9	2,8	2
b) Unterstützung für Leistungsschwächere	11	32	30	39	15	3,1	3
c) Konkurrenz zwischen den Schülern	8	33	33	34	14	3,1	4
d) egoistisches Leistungsstreben einzelner	8	28	25	47	22	3,3	5
e) gewalttätige Auseinandersetzungen	8	21	23	56	32	3,6	6

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Ohne Berücksichtigung der Klassenstufen zeigen sich in Abhängigkeit vom *Schultyp* deutliche Unterschiede in der Einschätzung des Klassenklimas: So wird eine Unterstützung für Leistungsschwächere in der Klasse ihres Kindes vor allem durch Eltern von BerufsschülerInnen (43%: Pos. 1+2), GrundschülerInnen (48%: Pos. 1+2) und LernbehindertenschülerInnen (69%: Pos. 1+2) betont. Eltern von SekundarschülerInnen (26%: Pos. 1+2), GesamtschülerInnen (19%: Pos. 1+2) und GymnasiastInnen (14%: Pos. 1+2) stimmen dem weniger zu. Eine Unruhe im Unterricht heben dagegen insbesondere Eltern von SekundarschülerInnen (61%: Pos. 1+2), GesamtschülerInnen (61%: Pos. 1+2) und – mit leichten Einschränkungen – BerufsschülerInnen (55%: Pos. 1+2) hervor. Eltern vom LernbehindertenschülerInnen (36%: Pos. 1+2), GrundschülerInnen (39%: Pos. 1+2) und GymnasiastInnen (44%: Pos. 1+2) stimmen hier seltener zu.

Zwischen dem Klassenklima und den Kontakten der Eltern zur *SchulsozialarbeiterIn* werden keine Zusammenhänge sichtbar. Nachweisen läßt sich aber, daß diejenigen Eltern, die mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterIn zufrieden sind, gegenüber den unzufriedenen Eltern, ein positiveres Klassenklima beschreiben. So geben sie beispielsweise häufiger eine kameradschaftliche Zusammenarbeit in den Klassen (48% vs. 31%: Pos. 1+2), eine Unterstützung für Leistungsschwächere (39% vs. 26%: Pos. 1+2) und seltener eine Konkurrenz zwischen den Schülern (28% vs. 36%: Pos. 1+2) an.

7.7 Im Blickpunkt: Das eigene Kind

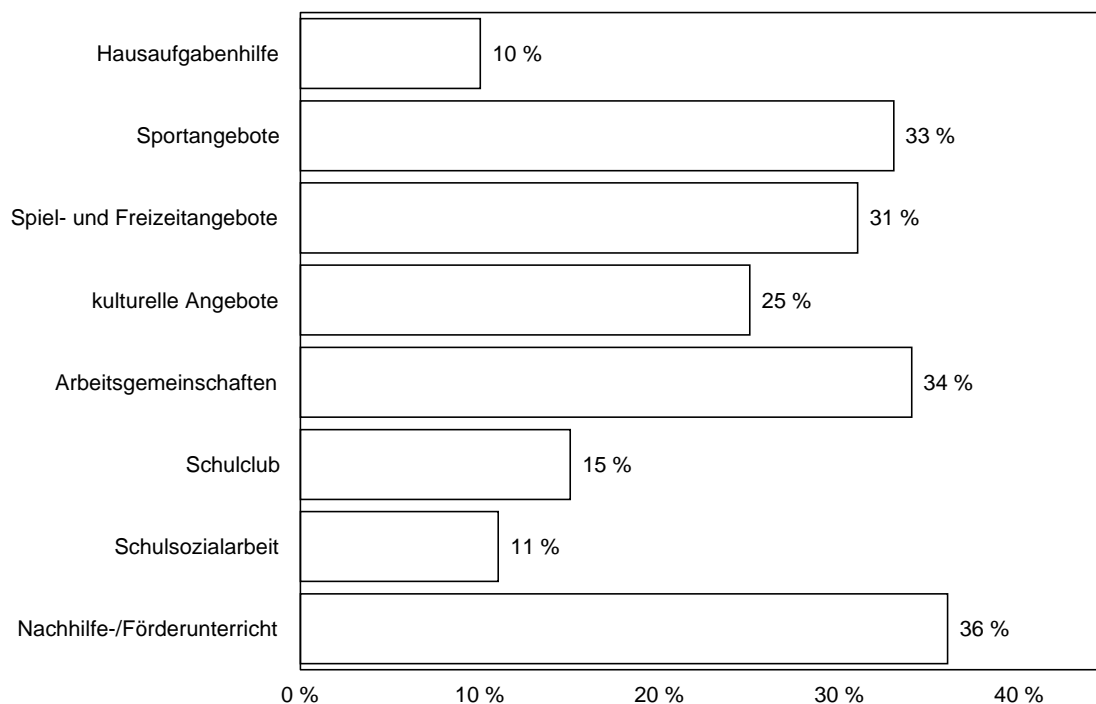
7.7.1 Nutzung außerunterrichtlicher Angebote

Nutzung aller Angebote im Überblick

Die Eltern wurden danach gefragt, welche außerunterrichtlichen Angebote in der Schule ihr Kind nutzt (vgl. Abbildung 12). Über zwei Drittel der Eltern geben an, daß ihr Kind Nachhilfe- und Förderunterricht in Anspruch nimmt. Von fast genauso vielen SchülerInnen werden – legt man die Aussagen der Eltern zugrunde – Arbeitsgemeinschaften, Sportangebote sowie Spiel- und Freizeitangebote in der Schule genutzt. Die Schulsozialarbeit wird demnach von 11% der SchülerInnen genutzt.

Abbildung 12: Nutzung außerunterrichtlicher Angebote (in Prozent)

Welche Angebote in der Schule nutzt Ihr Kind? (Mehrfachnennungen möglich)



Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Legt man die Aussagen der Eltern zur Nutzung außerunterrichtlicher Angebote durch ihre Kinder zugrunde, so kristallisieren sich an den *Schultypen* unterschiedliche Nutzerprofile heraus (vgl. Tab: 12b). Diese Aussagen sind im engen Kontext zum Vorhandensein entsprechender Angebote zu sehen. *GrundschülerInnen* nutzen in der Schule am häufigsten Arbeitsgemeinschaften (60%) sowie Spiel- und Freizeitangebote (53%). Bei den SchülerInnen der *Lernbehinderteschulen* stehen unterrichtsunterstützende Angebote wie Nachhilfe-/Förderunterricht (73%) sowie die Hausaufgabenhilfe (39%) im Mittelpunkt. *SekundarschülerInnen* konzentrieren sich hauptsächlich auf Sportangebote (41%), Nachhilfe-

/Förderunterricht (31%), Spiel- und Freizeitangebote (31%) und Arbeitsgemeinschaften (30%). Im *Gymnasium* werden Arbeitsgemeinschaften am häufigsten genutzt, dafür im Vergleich zu den anderen Schultypen die Hausaufgabenhilfe (1%), Spiel- und Freizeitangebote (14%) und die Schulsozialarbeit (0%) am wenigsten. *GesamtschülerInnen* nehmen am häufigsten Nachhilfe-/Förderunterricht in Anspruch. *BerufsschülerInnen* nutzen am häufigsten Nachhilfe-/Förderunterricht (25%) und Sportangebote (25%).

Tab. 12b: Nutzung außerunterrichtlicher Angebote (Gesamt in Prozent)

Welche Angebote in der Schule nutzt Ihr Kind?

(Bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen möglich)

GS = Grundschule
SK = Sekundarschule
GYM = Gymnasium
GES = Gesamtschule
BBS = Berufsschule
LB = Lernbehindertenschule

Pos.	GS	SK	GYM	GES	BBS	LB
a) Hausaufgabenhilfe	16	7	1	4	5	39
b) Sportangebote	41	36	29	14	25	29
c) Spiel- und Freizeitangebote	53	31	14	24	16	33
d) kulturelle Angebote	42	22	29	24	16	23
e) Arbeitsgemeinschaften	60	30	37	29	18	33
f) Schulclub	12	17	9	24	2	11
g) Schulsozialarbeit	15	11	0	14	18	20
h) Nachhilfe-/Förderunterricht	39	31	30	43	25	73

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Nutzung der Schulsozialarbeit

Die **Schulsozialarbeit** wird – legt man die entsprechenden Aussagen der Eltern zugrunde – am häufigsten in den Lernbehindertenschulen (20%) und Berufsschulen (18%) genutzt. Die geringste Nachfrage besteht an den Gymnasien (0%). Dazwischen liegen die Sekundarschulen (11%), die Gesamtschulen (14%) und die Grundschulen (15%). Vergleicht man diese Ergebnisse mit den Angaben der befragten SchülerInnen, so geben die Eltern in der Regel eine wesentlich niedrigere Nutzung der Schulsozialarbeit an als die SchülerInnen selbst.

Die Ursachen für die unterschiedlichen Angaben der befragten Eltern und SchülerInnen hinsichtlich der Nutzung der Schulsozialarbeit könnten unter darin liegen, daß die Eltern nicht genau informiert sind, welche Angebote ihr Kind in der Schule nutzt bzw. nicht informiert sind, welche Angebote der Schule über das Projekt Schulsozialarbeit durchgeführt werden. Dafür spricht auch, daß Eltern, die mindestens einmal Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn hatten, gegenüber den kontaktlosen Eltern eine häufigere Nutzung von schulischen Angeboten des Kindes nennen, hinsichtlich der Hausaufgabenhilfe (21% vs. 8%), der Spiel- und Freizeit-

angebote (51% vs. 28%), der kulturellen Angebote (38% vs. 23%), der Arbeitsgemeinschaften (46% vs. 32%), des Schulclubs (24% vs. 13%) und nicht zuletzt der Schulsozialarbeit (42% vs. 6%). Deutlich wird ferner, daß Eltern, die zufrieden mit der Arbeit der SchulsozialarbeitIn sind, im Vergleich zu den damit unzufriedenen Eltern eine häufigere Nutzung der Spiel- und Freizeitangebote (43% vs. 24%), der kulturellen Angebote (30% vs. 14%), der Arbeitsgemeinschaften (40% vs. 28%), des Schulclubs (23% vs. 8%) und erwartungsgemäß der Schulsozialarbeit angeben (29% vs. 0%).

7.7.2 Leistungposition des Kindes

Die Einschätzung der schulischen Leistungen des Kindes durch die Eltern ergibt nicht die erwartbare Dreiteilung der Population. So geben 39% der Eltern an, daß ihr Kind zum ersten Leistungsdrittel und weitere 49%, daß ihr Kind zum mittleren Leistungsdrittel gehört. Lediglich 12% meinen, daß ihr Kind zum hinteren Leistungsdrittel zählt (vgl. Tab. 16).

**Tab. 16: Einschätzung der schulischen Leistungen des Kindes
(Gesamt und differenziert nach Schultyp in Prozent)**

Zu welchem Drittel der Klasse gehört ihr Kind hinsichtlich seiner schulischen Leistungen?

1 = zum vorderen Leistungsdrittel

2 = zum mittleren Leistungsdrittel

3 = zum hinteren Leistungsdrittel

Pos.		1	2	3
Gesamt:		39	49	12
Geschlecht:	männlich	36	49	15
	weiblich	43	48	9
Schultyp:	Grundschule	44	49	7
	Sekundarschule	40	47	13
	Gymnasium	37	56	7
	Gesamtschule	45	45	10
	Berufsschule	18	61	20
	Lernbehindertenschule	38	46	15

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Die Ungleichverteilung der Population hinsichtlich des Antwortmodells läßt sich über alle *Schultypen* hinweg nachweisen (vgl. Tab. 16). Auffällig ist besonders, daß die Eltern von BerufsschülerInnen im Vergleich zu den anderen Schultypen seltener angeben, daß ihr Kind zum vorderen Leistungsdrittel gehört. Für den sehr geringen Anteil leistungsschwächerer SchülerInnen könnte ausschlaggebend sein, daß Eltern nur ungern angeben, daß ihr Kind zum letzten Leistungsdrittel gehört bzw. sich überhaupt nicht an der Befragung beteiligt haben. Bezüglich der *Schulsozialarbeit* ist erkennbar, daß Eltern mit Kontakten zur SchulsozialarbeiterIn ihre Kinder seltener zum vorderen Leistungsdrittel (26% vs. 42%: Pos. 1) zählen und häufiger zum mittleren Drittel (61% vs. 47%: Pos.1).

7.7.3 Ort der Hausaufgabenerledigung

Hinsichtlich des Ortes der Hausaufgaben geben insgesamt 59% der Eltern an, daß ihre Kinder zu Hause alleine und weitere 27%, daß ihre Kinder die Hausaufgaben zu Hause mit ihrer Unterstützung erledigen. Jeweils 6% der Kinder fertigen ihre Hausaufgaben zu Hause mit Freunden bzw. im Hort an. Die restlichen SchülerInnen machen sie bei der/dem SchulsozialarbeiterIn bzw. einer anderen Bezugsperson (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Ort der Hausaufgabenerledigung (Gesamt und differenziert nach Schultyp in Prozent)

Wo und mit wem macht Ihr Kind in der Regel die Hausaufgaben?

Antworten Sie mit:

1 = zu Hause alleine

2 = zu Hause mit Freunden

3 = zu Hause mit meiner/unserer Unterstützung

4 = in der Schule im Hort

5 = in der Schule bei dem/der SchulsozialarbeiterIn

6 = woanders, bitte nennen

Pos.		1	2	3	4	5	6
Gesamt		59	6	27	6	1	1
Geschlecht:	männlich	58	5	29	7	1	1
	weiblich	61	8	25	5	1	
Schultyp:	Grundschule	24	3	38	35	0	1
	Sekundarschule	66	7	24	1	2	1
	Gymnasium	79	9	11	0	0	1
	Gesamtschule	61	10	29	0	0	0
	Berufsschule	70	8	20	0	3	0
	Lernbehindertenschule	37	3	52	8	0	0

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Hinsichtlich der *Schultypen* ergeben sich folgende Befunde: Von der Grundschule, über die Sekundarschule bis zum Gymnasium nimmt erwartungsgemäß die Selbständigkeit der SchülerInnen bei der Hausaufgabenerledigung zu und die Unterstützung durch die Eltern ab. Die meiste Unterstützung durch die Eltern erhalten SchülerInnen der Lernbehindertenschule (52%), der Grundschule (38%) und der Gesamtschule (29%). Mit Ausnahme der GymnasiastInnen erhalten an allen Schultypen mindestens ein Fünftel der SchülerInnen Unterstützung bei der Hausaufgabenerledigung durch die Eltern. Nicht unerwartet wird der Hort von den SchülerInnen der Grundschulen und Lernbehindertenschulen mit 35% bzw. 8% im Vergleich zu anderen Schultypen am häufigsten genutzt.

Eltern mit einem Kontakt zur *SchulsozialarbeiterIn* geben seltener als Eltern ohne solche Kontakte an, daß ihr Kind die Hausaufgaben zu Hause allein macht (48% vs. 62%) und deutlich häufiger, daß es die Hausaufgaben mit Unterstützung der Eltern (34% vs. 26%), mit der

SchulsozialarbeiterIn (6% vs. 0%), mit Freunden (6% vs. 3%) oder im Hort (9% vs. 5%) anfertigt. Diese Zusammenhänge gelten in ähnlicher Form für die Zufriedenheit mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterIn.

7.7.4 Belastungen

Den Eltern wurden potentielle Belastungsbereiche vorgelegt, die sie daraufhin beurteilen sollten, inwieweit ihr Kind davon betroffen ist (vgl. Tab 10).

Tab. 10: Belastungen der Schüler (Gesamt in Prozent)

Inwieweit sehen Sie ihr Kind durch folgendes belastet?

Antworten Sie jeweils mit:

1 = sehr stark

2 =

3 =

4 =

5 = überhaupt nicht

Pos.	1	(1+2)	3	(4+5)	5	MW	RF *
<i>Belastet ist mein/unser Kind ...</i>							
c) durch geringe Chancen auf einen Berufseinstieg	31	53	22	25	11	2,5	1
b) durch geringe Chancen auf einen Ausbildungs- bzw. Studienplatz	31	53	21	26	11	2,5	2
d) durch zunehmende Aggressivität und Gewalt in der Schule	21	44	24	32	15	2,8	3
a) durch den Leistungsdruck in der Schule	12	35	31	34	15	3,0	4
f) durch die Bedingungen im Wohngebiet	5	14	16	70	47	4,0	5
e) durch unsere Wohnverhältnisse zu Hause	2	9	5	86	72	4,5	6

* sortiert nach dem Mittelwert (MW)

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

Eine Faktorenanalyse erbringt eine zweifaktorielle Lösung. Zum ersten Faktor „*wohnortbedingte Belastungen*“ gehören Belastungen durch die Bedingungen im Wohngebiet und durch die Wohnverhältnisse zu Hause. Zum zweiten Faktor „*schulische Belastungen*“ zählen Belastungen durch geringe Chancen auf einen Berufseinstieg, durch den Leistungsdruck in der Schule und durch zunehmende Aggressivität und Gewalt in der Schule. Im Vergleich zu den „*schulischen Belastungen*“ bewerten die Eltern die „*wohnortbedingten Belastungen*“ als eher gering. Lediglich 14% (Pos. 1+2) der Eltern sehen ihr Kind durch die Bedingungen im Wohngebiet und 9% (Pos. 1+2) durch die Wohnverhältnisse zu Hause belastet. Die überwiegende Mehrheit der Eltern stellt keine „*wohnortbedingten Belastungen*“ des Kindes fest. Im Gegensatz dazu wird jeweils von etwa der Hälfte bis einem Drittel angegeben, daß aus ihrer Sicht ihr eigenes Kind stark belastet ist durch „*schulische Belastungen*“ wie geringe Chancen auf einen Berufseinstieg (53%: Pos. 1+2), den Leistungsdruck in der Schule (35%: Pos. 1+2) und die zunehmende Aggressivität und Gewalt in der Schule (44%: Pos. 1+2).

Von den Eltern der verschiedenen *Schultypen* werden unterschiedliche Belastungen ihrer Kinder wahrgenommen: Der Leistungsdruck in der Schule ist nach Meinung der Eltern vor allem an den Gymnasien sehr hoch (44%: Pos. 1+2). Durch geringe Chancen auf einen Ausbildungs- bzw. Studienplatz sehen besonders Eltern von Sekundar- und Lernbehindertenschulen (jeweils 57%: Pos. 1+2) sowie vor allem von Berufsschulen (75%: Pos. 1+2) ihre Kinder belastet. Die bekannte, selektive Wirkung der angespannten Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation spiegelt sich in diesen Aussagen deutlich wider. Die Eltern von Grundschulkindern verneinen erwartungsgemäß eine solche Belastung am häufigsten (38%: Pos. 4+5). Im Vergleich zu den anderen Schultypen ist beachtenswert, daß über die Hälfte der Eltern von Grundschulen und auch von Lernbehindertenschulen ihre Kinder durch eine zunehmende Aggressivität und Gewalt in der Schule belastet sieht (57% bzw. 53: Pos. 1+2). Aus sozialpädagogischer Sicht bedeutsam ist außerdem, daß knapp ein Viertel der Eltern von LernbehindertenschülerInnen aussagt, daß das eigene Kind durch die Bedingungen im Wohngebiet und die Wohnverhältnisse zu Hause (jeweils 23%: Pos. 1+2) stark belastet ist. Zumindest hinsichtlich der „*wohnotbedingten*“ Aspekte kristallisiert sich bei den Lernbehindertenschulen ein besonderer Belastungsdruck heraus, während die SchülerInnen der Gymnasien hier aus Sicht der Eltern kaum Belastungen erfahren.

Zwischen den Belastungen der SchülerInnen und den Kontakten der Eltern zur *SchulsozialarbeiterIn* zeigen sich kaum Zusammenhänge. Lediglich in der Tendenz zeigt sich, daß Eltern, die Kontakte zur SchulsozialarbeiterIn haben, ihre Kinder stärker durch eine zunehmende Aggressivität und Gewalt in der Schule (42% vs. 32%: Pos. 1+2) und durch die Wohnverhältnisse zu Hause (13% vs. 6%: Pos. 1+2) belastet sehen. Hinsichtlich der Zufriedenheit der Eltern mit der Schulsozialarbeit zeigt sich ebenfalls nur bei einem Belastungsaspekt ein Zusammenhang: Eltern, die zufrieden mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterIn sind, betonen erstaunlicherweise etwas öfter als die unzufriedenen Eltern, daß ihr Kind nicht durch den Leistungsdruck in der Schule belastet ist (40% vs. 30%: Pos. 4+5).

7.8 Außerunterrichtliches Engagement

Auffällig an den Aussagen der Eltern zum eigenen, außerunterrichtlichen Engagement ist eine Diskrepanz zwischen einer grundsätzlich bestehenden Bereitschaft der Eltern zur Unterstützung der Schule und dem tatsächlichen Engagement der Eltern (vgl. Tab. 13).

So gaben einerseits nur sehr wenige Eltern in der Befragung an, sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt in und im Umfeld der Schule zu engagieren. Das größte Engagement der befragten Eltern ist gegenwärtig bei Klassenfahrten zu finden. Hier geben 11% der Eltern an, daß sie die Schule bereits unterstützen. In der Freizeitgestaltung und bei der Ausgestaltung der Schule beteiligen sich zur Zeit 3% bzw. 4% der Eltern. Lediglich 3 (!) Eltern und damit 0% der befragten Eltern unterstützen die Schule bei der Berufsberatung der SchülerInnen. Andererseits erscheint beachtenswert, daß im Vergleich zur gegenwärtig sehr geringen Unterstützung der Schule viel mehr Eltern ihre prinzipielle Bereitschaft bekunden, sich in der Schule zu engagieren. Mindestens ein Zehntel der Eltern gibt beispielsweise an, bereit für eine Unterstützung in der Freizeitgestaltung, in der Berufsberatung der SchülerInnen und bei der Ausgestaltung der Schule zu sein. Genau ein Viertel der Eltern wäre sogar sehr gern bereit, die Schule bei Klassenfahrten und Exkursionen zu unterstützen. Zieht man noch die Eltern hinzu, die unter Umständen ihre Bereitschaft erklärt haben, so liegt das zusätzliche Unterstützungspotential der Eltern im außerunterrichtlichen Bereich in Abhängigkeit von der Tätigkeit insgesamt zwischen knapp der Hälfte und zwei Drittel der Eltern.

Tab. 13: Außerunterrichtliches Engagement in der Schule (Gesamt in Prozent)

Inwieweit wären Sie bereit, die Schule in folgenden Bereichen zu unterstützen?

Antworten Sie jeweils mit:

1 = ja, sehr gern

2 = ja, unter Umständen

3 = nein, auf keinen Fall

4 = mache ich bereits

Pos.	1	(1+2)	3	4
<i>Ich würde meine/wir würden unsere Unterstützung anbieten ...</i>				
a) in der Freizeitgestaltung	12	62	34	3
b) in der Berufsberatung der Schüler	11	48	52	0
c) bei Klassenfahrten und Exkursionen	25	70	19	11
d) bei der Ausgestaltung der Schule	12	68	28	4

Schulsozialarbeit 99 MLU Halle-Wittenberg

In Abhängigkeit vom *Schultyp* und der abgefragten Bereichen ist ein unterschiedliches Engagementpotential der Eltern erkennbar. Zur Zeit erfolgt eine Unterstützung der Schule in höherem Umfang vor allem bei Klassenfahrten und Exkursionen und dort durch die Eltern der Grundschule (Pos. 18%: Pos. 4) und Sekundarschule (Pos. 13%: Pos. 4). Das Engagementpotential der Eltern ist an allen Schultypen sehr hoch. Ohne Einschränkung würden insbesondere die Eltern der Lernbehindertenschulen die Schule unterstützen. So würden sich 24% der Eltern (Pos. 1) sehr gern an der Freizeitgestaltung, 20% (Pos. 1) der Berufsberatung der Schüler, 36% (Pos.1) bei Klassenfahrten und Exkursionen und 26% (Pos. 1) bei der Ausgestaltung der Schule beteiligen.

Berücksichtigt man die Aussagen der Eltern zur *Schulsozialarbeit* so fällt auf, daß Eltern mit mindestens einem Kontakt zur SchulsozialarbeiterIn häufiger als Eltern ohne entsprechende Kontakte die Schule bereits gegenwärtig bei Klassenfahrten und Exkursionen unterstützen (17% vs. 10%: Pos. 4) bzw. dies ohne Einschränkung künftig tun würden (30% vs. 23%: Pos. 1). Die „kontakterfahrenen“ Eltern würden auch öfter ohne Einschränkung bei der Ausgestaltung der Schule mithelfen (22% vs. 10%: Pos. 1). Keine Unterschiede gibt es dagegen zwischen den – mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterIn – zufriedenen und unzufriedenen Eltern.

Zusammenfassend kann anhand unserer Befragungsergebnisse vermutet werden, daß die Motivation der Eltern zur Unterstützung von Schule offensichtlich größer ist als bislang von LehrerInnen, SchulleiterInnen und auch SchulsozialarbeiterInnen angenommen. Auch wenn unterstellt werden kann, daß zwischen den *Aussagen* der Eltern über eine mögliche Unterstützung der Schule und einem dann tatsächlichen Engagement – aufgrund von Effekten der sozialen Erwünschtheit bei der Befragung – Unterschiede bestehen, so deuten die Ergebnisse darauf hin, daß mögliche Engagementpotentiale der Eltern bislang noch zu wenig in die Schule eingebunden wurden. Dies gilt für alle Schultypen.

8 **Schlußfolgerungen und Perspektiven der Prozeßevaluation**

8.1 **Schlußfolgerungen der Prozeßevaluation**

Die Nullmessung der wissenschaftliche Begleitforschung diente dem Zweck, die subjektiven Sichtweisen und Einschätzungen der beteiligten Akteursgruppen in der Anfangsphase ihres Kooperationsprozesses zu erheben. Bei der Einschätzung der quantitativen Ergebnisse ist also zu beachten, daß es sich um eine Erhebung in einem sehr frühen Stadium der Entwicklung des Förderprogramms handelt. Zu berücksichtigen ist auch, daß es in der Begleitforschung um einzelprojektübergreifende Entwicklungen des Kooperationsprozesses von Jugendhilfe und Schule und ihre möglichen strukturellen Bedingungsbeziehungen geht. Es geht also nicht um die Kritik oder das Lob von Einzelakteuren und Einzelprojekten, sondern um die Erfassung systematischer Wechselwirkungen zwischen bestimmten Merkmalen und Verlaufsrichtungen des Kooperationsprozesses und möglichen strukturellen Bedingungsfaktoren, um zu klären, von welchen Rahmenbedingungen es abhängt, ob der Prozeß der Kooperation von Jugendhilfe und Schule an den Projektstandorten mögliche additive Kooperationsverhältnisse überwindet und irgendwann einmal tatsächlich dem Kriterium einer intensiven und integrativen Zusammenarbeit beider Seiten entspricht.

Vor diesem Hintergrund kann anhand unserer qualitativen und quantitativen Befragungsergebnisse festgestellt werden, daß an allen 61 Projektstandorten der Prozeß der Kooperation von Jugendhilfe und Schule grundsätzlich – wenn auch mit unterschiedlicher Anlaufphase und Intensität – in Gang gesetzt worden ist. Der weitere Verlauf hängt sowohl von strukturellen Rahmenbedingungen, von der Veränderungsfähigkeit und –bereitschaft der Einzelschulen bzw. der in ihnen tätigen Akteursgruppen als auch von der Unterstützung durch unterschiedliche Institutionen und strukturelle Arrangements ab. Zur weiteren Beförderung diese Kooperationsprozesse in Sachsen-Anhalt erscheinen – über die im ersten Zwischenbericht getroffenen Aussagen hinaus – auf der Grundlage der bisherigen Ergebnisse folgende Schritte wünschenswert zu sein:

1. ***Integration der Schulsozialarbeitsprojekte in die örtliche bzw. regionale Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung:*** Aufgrund der besonderen Merkmale des Förderprogramms zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Sachsen-Anhalt wurde ein gestuftes Entscheidungsverfahren über die Förderung von Einzelprojekten institutionalisiert,

das sowohl die Zustimmung des örtlichen Jugendhilfe- und Schulträgers als auch eine Begutachtung und Entscheidungsfindung auf der Landesebene beinhaltet. Dies hat zumindest in der Anlaufphase des Projektes gelegentlich zu Reibungsverlusten zwischen der örtlichen und überörtlichen Entscheidungsebene geführt. Um den Kooperationsprozeß in Zukunft oberhalb der Einzelschule zu intensivieren und die Prioritätensetzungen der beteiligten Fachministerien mit denen des örtlichen Jugend- und Schulträgers abzugleichen, ist zukünftig verstärkt darauf zu achten, daß das Angebot einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule systematisch und strukturell mit den regionalen Jugendhilfestrukturen verknüpft und Bestandteil von Jugendhilfeplanung wird. Darüber hinaus muß die Kooperation von Jugendhilfe und Schule auch auf allen übrigen Ebenen weiterentwickelt und abgesichert werden. Bislang gilt für Sachsen-Anhalt, daß – abgesehen von der Kooperation zwischen beiden Seiten auf der Ebene der Modellprojekte in den Einzelschulen – vor allem die Kooperation zwischen den beiden beteiligten Fachministerien (Kultusministerium und Ministerium für Arbeit, Frauen, Gesundheit und Soziales) eine vergleichsweise hohe Intensität erreicht hat., die bereits aus der Vorgeschichte der Entwicklung des Runderlasses datiert. Was bislang zumeist fehlt ist eine systematische Abstimmung zwischen den örtlichen Schulentwicklungsplänen und der Jugendhilfeplanung und vor allem ein Einbezug der Schulämter in den Kooperationsprozeß. Geeignete Maßnahmen (wie Gesprächsangebote an die Schulämter, regionale Arbeitsgemeinschaften und eine Intensivierung des Kommunikationsprozesse zwischen der unteren Schulbehörde und der örtlichen Jugendhilfe zum Thema Schulsozialarbeit) könnten hier Abhilfe schaffen und die institutionelle Trennung im Interesse der Kinder und Jugendlichen überwinden helfen.

2. **Koordination regionaler Angebote der schulbezogenen Hilfe im Jugendamt:** Neben der finanziellen Absicherung und Herstellung eines kontinuierlichen regionalen Angebotes der schulbezogenen Jugendhilfe scheint auch eine qualifizierte Stelle mit Koordinations- und Vernetzungsfunktion übergreifender Art im örtlichen Jugendamt notwendig: Schulbezogene Jugendhilfe als sozialpädagogische Tätigkeit in der Schule und in weiteren Institutionen und Arbeitsfeldern örtlicher Jugendhilfe (wie z.B. dem ASD) könnte dort regional koordiniert werden, was dem Stellenwert dieser Angebotsformen und den Anforderungen ihrer komplexen Angebotsstrukturen entsprechen würde (vgl. Hartnuß/Maykus).
3. **Schärfung des Aufgabenprofils von Schulsozialarbeit:** Die Konkretisierung und vor allem präzise Eingrenzung des Aufgabenprofils von Schulsozialarbeit erscheint erforderlich, weil unter Schulsozialarbeit gegenwärtig immer noch ein sehr breites und gelegentlich au-

suferndes bzw. stark eingeschränktes Spektrum von Zielen, Konzepten und Handlungsansätzen verstanden wird. Aufgrund des daraus erwachsenden diffusen Aufgabenprofils entstehen Unsicherheiten der Kooperationspartner über die Kompetenzen und Verantwortlichkeiten der SchulsozialarbeiterInnen. Daraus erwachsen letztlich Kooperationsbarrieren. Eine Schärfung des Aufgabenprofils könnte klären, welche Ziele Schulsozialarbeit verfolgen soll und welche Aufgaben und Leistungen dementsprechend erbracht werden können.

4. ***Entwicklung von Qualitätskriterien für die Schulsozialarbeit:*** Angesichts eines unklaren Fachprofils und einer Vielfalt von Ansätzen und Projektformen in der Schulsozialarbeit könnte die Übertragung von Ansätzen und Verfahren des Qualitätsmanagements auf das Arbeitsfeld der Kooperation von Jugendhilfe und Schule dazu beitragen, das Fachprofil der Schulsozialarbeit zu präzisieren und das komplexe Leistungsangebot die möglichen Wirkungen von Schulsozialarbeit potentiell Interessierten und Nutzern transparent zu machen. Zu diesem Zweck hat das Team der wissenschaftlichen Begleitforschung in Zusammenarbeit mit der regionalen Arbeitsstelle für Schule und Jugendarbeit einen Qualitätszirkel eingerichtet, der Dimensionen der Struktur-, Prozeß- und Ergebnisqualität von Schulsozialarbeit herausarbeiten soll. Dabei zeigt der fachliche Diskussionsstand, daß die Elemente der Strukturqualität im Feld der Schulsozialarbeit am ehesten zu definieren sind. So sollten etwa Angebote und Projekte der Schulsozialarbeit an der Einzelschule über eigene Räumlichkeiten verfügen, die Fachaufsicht sollte bei der Jugendhilfe liegen, das Personal sollte mindestens über einen Fachhochschulabschluß bzw. einen Universitätsabschluß bzw. über eine gleichwertige Ausbildung verfügen, Fortbildung und Supervision sind anzubieten, eine Dokumentation der Arbeit hat zu erfolgen und der Personalschlüssel pro Anzahl der Schülerinnen und Schüler sollte sich in einem ausgewogenen Verhältnis zu den vereinbarten Leistungen und Aufgaben befinden. Im Hinblick der Elemente einer Prozeß- und Ergebnisqualität liegen zwar ebenfalls erste Überlegungen und Forschungsergebnisse vor (vgl. Seithe 1999), allerdings bedarf es hier noch erheblicher Anstrengungen, um zu fachlich begründeten Aussagen zu gelangen.
5. ***Sowohl die bundes- als auch die landesgesetzliche Absicherung von integrierten Angeboten der Schulsozialarbeit muß weiterentwickelt werden:*** Aus den Praxiserfahrungen mit integrierten Erfahrungsansätzen der Schulsozialarbeit ergibt sich die Forderung an den Bundesgesetzgeber, Schulsozialarbeit im Aufgabenkanon der gesetzlichen Jugendhilfe angemessen zu verankern. Hierzu reichen die Ausführungen im § 13 KJHG (Jugendsozialar-

beit) nicht aus, da sie die möglichen Formen einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf einige wenige Teilaufgaben reduzieren und der kombinierte Rückgriff auf die §§ 11 und 13 KJHG dazu zwingt, ein integriertes Arbeitskonzept im Rückgriff auf isoliert voneinander definierte Aufgabenbereiche zu begründen (vgl. Hartnuß/Maykus 1999). An den Landesgesetzgeber richtet sich die Bitte, die Kooperation von Bildungswesen und Schule in Sachsen-Anhalt mit Jugendhilfe im Landesschulgesetz und im Ausführungsgesetz zum KJHG zu verankern. Leider findet die jugendhilferechtliche Kooperationsverpflichtung des § 81 KJHG im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt noch keine Entsprechung. Eine Verankerung dieser Kooperationsverpflichtung in des Schulgesetz würde Initiativen und Projekte einer Öffnung der Schule und einer Kooperation mit Trägern und Angeboten der Jugendhilfe begünstigen und zugleich der realen Praxisentwicklung in diesem Handlungsfeld Rechnung tragen.

6. **Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen:** Die bisherigen Erfahrungen mit dem Verlauf der Schulsozialarbeitsprojekte zeigen eindringlich, daß der gute Wille und die individuelle Bereitschaft zur Kooperation allein nicht ausreichen, um Projekte der Schulsozialarbeit zum Erfolg zu führen. Vielmehr sprechen die skizzierten strukturellen Spannungsmomente zwischen der Jugendhilfe und dem Bildungssystem sowie die strukturelle Rahmenbedingungen im professionellen Handeln von Lehrkräften einerseits und Fachkräften der Jugendhilfe andererseits für die *Notwendigkeit systematisch angelegter Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen* (z.B. zu den Themen Schulentwicklung, Öffnung der Schule, Drogen). Das wechselseitige Kennenlernen der jeweils spezifischen beruflichen Identität und professionellen Handlungssituation und die Erörterung und Erarbeitung von Kooperationsmöglichkeiten auf der Basis einer grundsätzlichen Anerkennung der Sinnhaftigkeit einer Unterscheidung beider Sozialisationsfelder stellt die zentrale Basis für weitergehende Projekte eines synergetischen Zusammenarbeitens dar. Dabei sind die Wege und Formen des Aufeinanderzugehens unmittelbar abhängig von der Anerkennung der Differenz des Arbeitsansatzes des jeweils anderen Partners.
7. **Sicherung von Kontinuität und Qualität der Kooperation von Jugendhilfe und Schule durch die Zusicherung einer verlässlichen Finanzierungsbasis:** Bislang vorliegende wissenschaftliche Begleitprojekte (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 1996a und b) und die Interviews mit den SchulsozialarbeiterInnen – haben eindringlich gezeigt, daß eine fachlich gute und kontinuierliche Arbeit von Schulsozialarbeitsprojekten die Bereitstellung entsprechend personeller und finanzieller Ressourcen voraussetzt. Positiv ist in diesem Zusammenhang

besonders hervorzuheben, daß der „sachsen-anhaltinische Weg“ einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf die sonst übliche AB-Finanzierung verzichtet. Politischer Handlungsbedarf entsteht allerdings aus dem Sachverhalt der zeitlichen Begrenzung der Laufzeit des Erlasses vom 28. Februar 1998. Alle Beteiligten Entscheidungsträger und Institutionen in diesem Lande sollten frühzeitig damit beginnen, auf der Grundlage der Erfahrungen mit dem laufenden Förderprogramm die fachlichen Umrisse und finanziellen Grundlagen für die Weiterführung der erfolgreichen Arbeit in diesem Handlungsfeld zu erörtern, um entsprechende politische Entscheidungen vorbereiten zu können. Dabei ist hervorzuheben, daß die bisherige enge Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen dem Kultusministerium und dem Ministerium für Arbeit, Frauen, Gesundheit und Soziales auch in Zukunft sachangemessen bleibt. Wenn es zutrifft, daß die Kooperation von Jugendhilfe und Schule nicht akzidentiell sondern strukturell begründet ist, also sowohl den Anforderungen an eine bedarfsangemessene Schulentwicklung als auch eine moderne lebensweltorientierte Jugendhilfe entspricht, dann ist die Weiterentwicklung von Modellen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule eine gemeinsame Angelegenheit beider Fachressorts.

8.2 Perspektiven der Prozeßevaluation

Ihren eigentlichen Wert bekommen die Ergebnisse der Begleitforschung erst, wenn man sie mit Befunden aus den folgenden Erhebungswellen vergleicht. Erst dann kann überprüft werden, in welche Richtung sich der Kooperationsprozeß von Jugendhilfe und Schule im Verlaufe des sachsen-anhaltinischen Förderprogramms entwickelt, und von welchen Bedingungen dieser Entwicklungsprozeß unter Umständen beeinflußt wird. Weitere Erhebungen müssen daher zeigen, ob und in welcher Hinsicht sich diese subjektiven Einschätzungen und Sichtweisen unter dem Einfluß realer Erfahrungen in den Schulen verändert haben. In der dritten Untersuchungsphase sind daher neben der Erstellung von „Schulsozialarbeitsprofilen“ der einzelnen Schulen und der fachlichen Anleitung und der Moderation des landesweiten Qualitätszirkels vor allem eine umfangreiche, qualitative Befragung bei SchulsozialarbeiterInnen und Trägern geplant.

9 Literatur

- Bildungskommission NRW (Hg.) 1995: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) 1998: Zehnter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe (BT-Drucksache 13/11368). Bonn
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hg.) 1990: Achter Jugendbericht - Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe (BT-Drucksache 11/6576). Bonn
- Hartnuß, B./Maykus, S. 1999: Zur Notwendigkeit der Präzisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe im KJHG. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 86. Jg., H. 12, S. 475-479
- Krüger, H.-H. 1996: Strukturwandel des Aufwachsens – Neue Anforderungen für die Schule der Zukunft. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1, Weinheim, S. 253-275
- Münchmeier R. 1993: Herausforderungen für die Jugendhilfeforschung. In: Diskurs 3. Jg., H. 2, S. 15-19
- Olk, T./Bathke, G.-W./Hartnuß, B. 1996a: Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. Übernahme sozialpädagogischer Funktionen und Aufgaben durch SchulsozialarbeiterInnen sowie Kooperationschancen mit LehrerInnen am Ort der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Sachsen-Anhalt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Olk, T./Bathke, G.-W./Hartnuß, B. 1996b: Möglichkeiten und Bedingungen der Übernahme sozialpädagogischer Funktionen und Aufgaben durch Lehrkräfte sowie Kooperationschancen mit SozialpädagogInnen am Ort der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Olk, Th./Speck, K. 1999: 1. Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe - Schulsozialarbeit in Schulen Sachsen-Anhalt“. Forschungsbericht im Auftrag des Kultusministeriums und des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Sachsen-Anhalt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Olk, Th./Bathke, G.-W./Hartnuß, B. 2000. Jugendhilfe und Schule. Theoretische Reflexionen und empirische Befunde zur Schulsozialarbeit, Edition Soziale Arbeit, Weinheim/München

- Prüß, F./Bettmer, F./Lückert, R./Muschik, J. 1997: „Öffnung der Schulen“ in der Hansestadt Greifswald. Dokumentation zur wissenschaftlichen Begleitung des Projektes. Greifswald
- Reinhardt, K. 1992: Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Bd. 6, Weinheim/Basel
- Rolff, H.-G. 1993: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München
- Seithe, M. 1998: Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Wissenschaftliche Begleitung. herausgegeben vom Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit. Erfurt
- Seithe, M. 1999: Schulsozialarbeit. In: Chassee, K.-A./von Wensierski, H.-J. (Hg.): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Weinheim/München, S. 76-86
- Thiersch, H. 1997a: Lebensweltorientierte Jugendhilfe – zum Konzept des 8. Jugendberichts. In: ders.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim/München, S. 13-40
- Thiersch, H. 1997b: Schule von der Sozialpädagogik her gesehen. In: ders.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim/München, S. 142-159

10 Abbildungen

ABBILDUNG 1: SYSTEMATISIERUNG DER PROJEKTTYPEN UND ARBEITSANSÄTZE ZUR SCHULSOZIALARBEIT	7
ABBILDUNG 2: FORSCHUNGSANSATZ DER PROZEBEVALUATION	16
ABBILDUNG 3: UNTERSUCHUNGSGRUPPEN DER PROZEBEVALUATION	22
ABBILDUNG 4: ANZAHL DER BETEILIGTEN PROJEKTE UND SCHULEN IN DER ZWEITEN UNTERSUCHUNGSPHASE...	23
ABBILDUNG 5: DURCHGEFÜHRTE ERHEBUNGEN IN DER ZWEITEN UNTERSUCHUNGSPHASE	25
ABBILDUNG 6: POPULATION DER JÜNGEREN SCHÜLERINNEN NACH GESCHLECHT (N)	27
ABBILDUNG 7: POPULATION DER ÄLTEREN SCHÜLERINNEN NACH GESCHLECHT (N)	61
ABBILDUNG 8: BELASTUNGEN DES SCHÜLERINNEN (IN PROZENT)	93
ABBILDUNG 9: GERINGE CHANCEN AUF BERUFSEINSTIEG ALS BELASTUNG DER SCHÜLERINNEN (IN PROZENT) ..	95
ABBILDUNG 10: VERANTWORTLICHKEIT UND KOMPETENZ (IN PROZENT)	109
ABBILDUNG 11: ERWARTUNGEN AN „GUTE“ SCHULE UND URTEILE ÜBER SCHULE DES KINDES (IN PROZENT)	144
ABBILDUNG 12: NUTZUNG AUßERUNTERRICHTLICHER ANGEBOTE (IN PROZENT).....	152